

Εξετάζοντας ΤΙΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Β. Ε. Βισκαδουράκης

Φέτος (2004) σε πολλές Σχολές στα Α.Ε.Ι. πέτυχαν πολλοί υποψήφιοι με μέσο όρο βαθμολογίας αρκετά κάτω από τη βάση. Όσο για τα Τ.Ε.Ι. υπήρξαν τμήματα όπου εισήχθησαν υποψήφιοι με μέσο όρο βαθμολογίας το 2,4 (στην 20-βάθμια κλίμακα)!

Τις διαπιστώσεις αυτές έκανε το ΥΠΕΠΘ, το οποίο και προβληματίζεται ιδιαίτερα για την κατάσταση (όπως δήλωσε ο Γ. Γραμματέας του κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των Γενικών Εξετάσεων). Πάλι καλά! Το πρόβλημα αναγνωρίζεται επίσημα. Είναι κι αυτό ένα βήμα. Αλλά πόση αισιοδοξία μας επιτρέπει; Ας μην κάνουμε προβλέψεις. Όμως χρόνια τώρα αν και τα αποτελέσματα μόνο μικρές αποκλίσεις είχαν από τα φετινά, έχουμε δει ο οποίος προβληματισμός των όποιων υπευθύνων να εξαντλείται σε μηχανιστικές ερμηνείες και κατά συνέπεια σε ρηχές και πρόχειρες άρα αδύναμες παρεμβάσεις για ουσιαστική βελτίωση της κατάστασης. Κυρίως οι παρεμβάσεις κινήθηκαν προς την κατεύθυνση των εκπλάσεων. Μείωση των εξεταζομένων μαθημάτων αρχικά (σωστό), και στη συνέχεια δραστική μείωση της εξεταζόμενης ύλης, τόσο στη Β' όσο και στη Γ' λυκείου, (απόφαση που ελέγχεται). Αλλά τα πράγματα πήγαν από το κακό στο χειρότερο φτάνοντας τελικά στο φετινό απαράδεκτο επίπεδο που περιέγραψε ο Γ.Γ. του ΥΠΕΠΘ.

Και ας μην "διαρριχνούμε τα μάτια μας" με απορία. Ίσα - ίσα, η κατάληξη ήταν αναμενόμενη αφού ως γνωστό "είναι κακό στην άμμο να κτίζεις παλάτια...". Και στο χώρο της Παιδείας γενικά, και της Μαθηματικής Παιδείας ειδικότερα, είναι πολύ εύκολο να ολισθήσει κανείς από το στέρεο στο σαθρό και αμμώδες υπέδαφος στην προσπάθεια υλοποίησης ενός σχεδίου που έτσι κι αλλιώς έχει έντονο το στοιχείο του οραματισμού.

Έτσι για να κάνει κάποιος όσο γίνεται πιο σίγουρα βήματα, μεταρρυθμίσεις, αλλαγές ή βελτιώσεις, στο χώρο της Μαθηματικής Παιδείας και Εκπαίδευσης δεν έχει άλλη επιλογή παρά να στηριχθεί στην τρέχουσα (κυρίως) Εκπαιδευτική Έρευνα. Αυτό όμως είναι ένα μεγάλο θέμα που δεν θα επιχειρηθεί εδώ η ανάλυσή του. Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι η μακροσκοπική αναγνώριση και περιγραφή των προβλημάτων, δεν είναι ικανή να οδηγήσει στην επίλυση τους. Χρειάζεται λεπτομερειακή ανάλυση και μελέτη από πολλές πλευρές του κάθε προβλήματος. Και πάνω απ' όλα, χρειάζεται ευρύς διάλογος γύρω απ' όλα αυτά και στη συνέχεια αξιολόγηση και σύνθεση των διάφορων απόψεων ή προσεγγίσεων. Την υποκίνηση και στη συνέχεια το συντονισμό μιας τέτοιας προσπάθειας είναι φυσικό να την αναμένει κανείς από την Πολιτεία. Ας μην ξεχνάμε

ότι λειτουργεί (με όχι ασήμαντο κόστος) και το γνωστό Κ.Ε.Ε. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας). Όμως εκείνο "περί άλλων τυρβάζει". Αλήθεια θα μας πει ποτέ (βάσει στοιχείων) το Κ.Ε.Ε. κατά πόσον ο καρπός της συγγραφικής (φιλότιμης και από αξιολογούς συναδέλφους κατά τα άλλα) και εκδοτικής του δραστηριότητας, ανέβασε το επίπεδο της Μαθηματικής μας Εκπαίδευσης; Είναι προφανές πως θετική απάντηση σ' αυτό το ερώτημα δεν είναι συμβατή με τα αποτελέσματα των Γενικών τουλάχιστον Εξετάσεων.

Εκτός όμως από του Κ.Ε.Ε. (που μας χρωστάει τη δικαίωση του τίτλου του) το ίδιο "αόρατη" είναι και η ερευνητική συνιστώσα της λειτουργίας του Π.Ι. (Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). Αλλά για να μην το αδικούμε, τα τελευταία χρόνια κάτι ακούγεται για "Καινοτόμες δράσεις" και για "Διαθεματικές προσεγγίσεις". Βέβαια στη διδακτική πράξη, στο μαχόμενο εκπαιδευτικό, άγνωστο πότε θα φτάσουν αυτές οι επεξεργασίες του Π.Ι. Φαίνεται πως και εδώ "το καλό πράγμα αργεί να γίνει"....

Θα ήταν ίσως εθελουφλία αν κανείς δεν καταλόγιζε τις ευθύνες που τους αναλογούν για την παρούσα κατάσταση της Μαθηματικής μας Εκπαίδευσης και σε μη επίσημους κρατικούς οργανισμούς. Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία διοργανώνει μόλις φέτος (2004) το ετήσιο Συνέδριο της με θέμα "Τα Αναλυτικά Προγράμματα Μαθ/κών στη Μέση Εκπαίδευση", (ενώ εδώ και δύο χρόνια πριν έχουν προκηρυχθεί για να γραφτούν τα νέα βιβλία Μαθ/κών για το Γυμνάσιο). Κι αυτό αφ' ενός κάτω από την πίεση της συντριπτικής πλειοψηφίας των συναδέλφων μαθηματικών κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων Συνεδρίων της Ε.Μ.Ε. στην Κομοτηνή και τη Βέροια και αφ' ετέρου ύστερα από πρόταση του

Παραρτήματος Τριγάλων της Ε.Μ.Ε., διοργανωτή του φετινού Συνεδρίου.

Βέβαια θα μπορούσε κανείς να πάρει υπόψη του το γεγονός ότι τουλάχιστον για το Γυμνάσιο η Ε.Μ.Ε. έχει επεξεργαστεί εδώ και δύο περίπου χρόνια και έχει προτείνει δικό της Αναλυτικό Πρόγραμμα (έστω και με ελάχιστες διαφοροποιήσεις απ' αυτό του Π.Ι.). Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι μέσα από ποιες διαδικασίες προέκυψε αυτό το Πρόγραμμα; Και δεν αναφερόμαστε στη δημοκρατικότητα και τα συναφή αυτών των διαδικασιών. Το ερώτημα αναφέρεται στην ουσία, στο τεχνοκρατικό τους μέρος. Γιατί εκ του αποτελέσματος κρίνοντας, δεν θα πρέπει οι συντάκτες του να υπερηφανεύονται για σύγχρονη επιστημονική μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος τους, (βλ. άρθρο: "Από την Επίκληση της Θεωρίας VAN HIELE σε μια πρόταση για υλοποίηση της")

Δεν θα επεκταθούμε όμως στο παρόν περισσότερο στο θέμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την αντιμετώπιση του από την Ε.Μ.Ε. Αναφερθήκαμε σ' αυτό ως περίπτωση χαρακτηριστικού παραδείγματος τουλάχιστον προχειρότητας και έλλειψης επιστημονικής προσέγγισης. Το θέμα μας είναι η "Εξέταση των Γεν. Εξετάσεων" με σκοπό την ανάδειξη προβλημάτων και μια πρώτη προσπάθεια ουσιαστικής συζήτησης τους. Και σε σχέση με την Ε.Μ.Ε. εκείνο που θα πρέπει κανείς να παρατηρήσει είναι το γεγονός ότι κάθε χρόνο, σχολιάζοντας τα θέματα των Γεν. Εξετάσεων σχεδόν μόνο καλά λόγια έχει να πει. Για τα αποτελέσματα όμως των εξετάσεων και τις επιδόσεις των μαθητών μας, "ουδέν σχόλιο".... Η παροιμία ότι "στο σπίτι του κρεμασμένου δεν μιλάνε για σχοινί" επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά στην πράξη.



Επανερχόμενοι τώρα στο θέμα μας, αναρωτιέται κανείς :

Αν οι αρμόδιοι φορείς (επίσημοι ή μη) στέκονται αμήχανα μπροστά σε κραυγαλέες αρνητικές διαπιστώσεις, τι θα μπορούσε να περιμένει και από που η κοινωνία για τη Μαθηματική Παιδεία και Εκπαίδευση των παιδιών της;

Θα πρέπει να παραδεχτούμε πως η προσωπική - ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού - λειτουργού είναι η τελευταία ελπίδα της κοινωνίας. Και ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην την απογοητεύσει. Όπως οφείλει και να μην την κολακεύει με διαρκείς εκπτώσεις στις απαιτήσεις του εκ μέρους των παιδιών της έστω και αν οι "επίσημες οδηγίες" υπαγορεύουν μια τέτοια συμπεριφορά. Και μ' αυτό δεν υπονοείται καμία ενθάρρυνση σε αυθαιρεσίες. Απεναντίας μιλάμε για κοπιώδη ανιδιοτελή υπερπροσπάθεια του εκπ/κού στα πλαίσια της υπέρβασης των χαμηλών ορίων που οι "οδηγίες" θέτουν ή και που η ίδια η κοινωνία καμιά φορά διεκδικεί.

Μια τέτοια (ηθική) στάση του εκπαιδευτικού προφανώς εμπεριέχει και το ρίσκο των συγκρούσεων. Σε τέτοιες περιπτώσεις η υψηλή συγκρότηση, η ανιδιοτέλεια και η αγάπη του προς τους μαθητές του είναι τα πιο σίγουρα στηρίγματα που μπορούν πάντα να του εξασφαλίζουν δικαίωση και επιτυχία στο έργο του. Όχι βέβαια και χωρίς προσωπικό κόστος. Αλλά αυτό το κόστος ποτέ δεν πάει χαμένο. Είναι ίσως η πιο σίγουρη επένδυση τόσο στη διαπαιδαγώγηση όσο και για την κοινωνική και επαγγελματική προκοπή των μαθητών του.

Μ' αυτές τις σκέψεις και στα πλαίσια συναίσθησης της ατομικής και προσωπικής

ευθύνης προχωρούμε στην ανάδειξη και το σχολιασμό μερικών ζητημάτων που έχουν να κάνουν με τις Γενικές Εξετάσεις της Β' και Γ' Λυκείου.

Τα στοιχεία που μπορεί να συλλέξει κανείς απ' αυτές έχουν εξαιρετική αξία και μόνο λόγω του μεγέθους του δείγματος που είναι δυνατόν (για το ΥΠΕΠΘ αν υπήρχε βούληση) να καλύπτει ακόμα και ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου. Δυστυχώς αυτές οι Εξετάσεις, μέχρι τώρα τουλάχιστον, μόνο για βαθμολογική κατάταξη των μαθητών αξιοποιούνται. Και όμως, θα μπορούσαν να λειτουργούν ως μια ανεξάντλητη δεξαμενή ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης και τροφοδότησης ερευνητικών δραστηριοτήτων τόσο των φορέων (Π.Ι., Κ.Ε.Ε., Ε.Μ.Ε. κ.τ.λ.) όσο και οσοδήποτε πλήθους ατομικών ερευνών εκ μέρους των Εκπαιδευτικών. Έρευνες που θα αναβαθμίσουν εξαιρετικά τόσο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και τις μεθόδους αλλά και το περιεχόμενο της διδασκαλίας του.

Για παράδειγμα αν τύχαινε σε κάποιο βαθμολογητή στα 100 γραπτά Γεωμετρίας Β' λυκείου του 2001, τα 51 να μην έχουν λύσει το ζήτημα που έδινε "δύο εφεξής γωνίες ΑΟΒ και ΒΟΓ ίσες με 120° η κάθε μία..." γιατί οι μαθητές σχεδίαζαν εντελώς πρόχειρα τις γωνίες με τρόπο που αθροιστικά δεν ξεπερνούσαν τις 120° - 140° , δεν θα επέμενε τις επόμενες χρονιές οι μαθητές του να κατανοήσουν το μέτρο της γωνίας ως μέτρο (περι)στροφής και έτσι να μπορούν να εκτιμούν σωστότερα τα μέτρα των γωνιών; Και μόνο η απλή αναφορά σ' αυτό το στατιστικό στοιχείο ήταν ικανή κάθε φορά που αναφέρθηκε από τον

υπογράφοντα, να προβληματίσει και να ταρακουνήσει ολόκληρη την τάξη. Ακόμα και οι πιο αδύνατοι μαθητές εξέφραζαν κατάπληξη! Κι αυτό ήταν για κείνους μια καλή αρχή.....

Αλλά όπως αναφέρθηκε νωρίτερα οι Γεν. Εξετάσεις είναι ανεξάντλητη πηγή προβληματισμού. Έτσι λοιπόν,

Μελετώντας τις "επιδόσεις" στη Γεωμετρία των μαθητών της Β' λυκείου μέσα από ένα (τυχαίο) δείγμα 150 γραπτών που Βαθμολογήθηκαν από τον υπογράφοντα με πολύ - πολύ προσοχή και με πολύ - πολύ θετική διάθεση, είδαμε να προβάλλει μια οδυνηρή πραγματικότητα, μια πικρή γυμνή αλήθεια:

Συγκεκριμένα 57 στα 150 γραπτά (ποσοστό 38%) βαθμολογήθηκαν με βαθμό $13/100 = 2,6$ στην εικοσοβάθμια κλίμακα. Βαθμός που αντιστοιχεί στα 4 ερωτήματα, ("Δώρο του Υπουργείου Παιδείας" κατά τη γνώμη πολλών συναδέλφων), τύπου Σωστό - Λάθος και στον ορισμό του κανονικού πολυγώνου. (Θέμα: 1B(α,β,γ,δ,) και 1Γ).

Επίσης 77 στους 150 εξεταζόμενους (ποσοστό 51,33%) δεν είχε καθόλου ακουμπήσει το θέμα 2α που είναι μια απλή εφαρμογή του νόμου των συνημιτόνων πράγμα που διδάσκεται και στη Γ' Γυμνασίου. Θα είχε ενδιαφέρον να τεθεί στους μαθητές της Α' λυκείου.....

Αλλά η παταγώδης αποτυχία στο θέμα 1Α.α (το οποίο ζητούσε να εγγραφεί τετράγωνο σε δοσμένο κύκλο), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το πιο

οδυνηρό ράπισμα στη συνείδηση του κάθε εμπλεκόμενου μέρους, στη Μαθηματική μας Εκπαίδευση: καθηγητών, συγγραφέων, ιθυνόντων του Π.Ι. και του ΥΠΕΠΘ, κοινωνίας, οικογένειας και τελευταίων των μαθητών. Στο θέμα λοιπόν αυτό οι 84 στους 150 εξεταζόμενους δεν πήραν ούτε 1 μόριο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν είχαν κάνει ούτε καν ένα πρόχειρο σχήμα. Επίσης τα 46 από τα υπόλοιπα γραπτά πήραν αρκετά μειωμένη βαθμολογία. Τελικά φαίνεται ότι μόνο 13,4% των εξεταζομένων κατανοεί και εκτελεί την εντολή(;) "να εγγράψετε σε κύκλο τετράγωνο"! Το 30,6% την κατανοεί ως "να ζωγραφίσετε τετράγωνο με κορυφές πάνω σε κύκλο".... και για ποσοστό πάνω από 56% η εντολή αυτή είναι άνευ περιεχομένου. Δεν σημαίνει τίποτα.....

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα θέματα του 2003 στη Γεωμετρία και τη βαθμολογία του δείγματος των 150 γραπτών με την ελπίδα να μας στείλουν οι φίλοι αναγνώστες τις απόψεις τους και τις σκέψεις τους για πάμπολλα ζητήματα που μπορούν να αναδειχθούν μέσα από αυτά τα στοιχεία. Περιμένουμε.

(Πάντως ας σημειωθεί ότι δεν ήταν μικρή η ώθηση που δέχτηκε προσωπικά ο υπογράφων και απ' αυτά τα στοιχεία στο να προκύψει η εργασία που εμπεριέχεται το παρόν, με τίτλο:

"Από την Επίκληση της Θεωρίας VAN HIELE σε μια πρόταση για υλοποίηση της").