**Παιδαγωγική κανονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε δοκιμασία**

*Χαράλαμπος Κωνσταντίνου*

*Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

**Εισαγωγικά**

Για να κρίνουμε πιο αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια τον σχεδιασμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια αντιπαραβολή μεταξύ παιδαγωγικής κανονικότητας και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, θα αναδειχθούν οι συγκλίσεις, οι αποκλίσεις, οι ελλείψεις, οι παραλείψεις, καθώς και οι δυνατότητες και η προοπτική λειτουργίας της εκπαίδευσης, αλλά και της ίδιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται γενικευμένα δεδομένα, τα οποία, προφανώς, δεν εξομοιώνουν απόλυτα την κάθε σχολική μονάδα με τις άλλες.

**1. Τι σημαίνει Παιδαγωγική Κανονικότητα, σύμφωνα με συγκλίνουσες παιδαγωγικές απόψεις**

**-** Εκκινώντας από τον σημαντικότερο παράγοντα άσκησης εξουσίας στην εκπαίδευση, δηλαδή τον πολιτικό, υπογραμμίζουμε ότι η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτώνται σε καταλυτικό βαθμό από το είδος άσκησης της **Εκπαιδευτικής Πολιτικής**. Για τον λόγο αυτό και προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα αποτελεσματικής έκβασης, η εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλεται να έχει σχεδιαστεί εμπεριστατωμένα σε στέρεη, συναινετική, ευέλικτη, μακροπρόθεσμη και γενναιόδωρη (από οικονομικής και επιστημονικής άποψης) βάση και προοπτική.

- Η εκκίνηση αυτή έχει ως δεύτερο σημείο αναφοράς το **Σχολείο ως Παιδαγωγικό και Κοινωνικό θεσμό**, το οποίο είναι αναγκαίο να υπηρετεί απρόσκοπτα την αποστολή του. Παιδαγωγική κανονικότητα σημαίνει, προφανώς, το σχολείο να ασκεί με επιτυχία την αγωγή και την κοινωνικοποίηση, διαμορφώνοντας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς και να εντάσσει ομαλά τους μαθητές του στο κοινωνικό σύστημα. Να διαμορφώνει κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, προκειμένου να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό το γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών του. Να εφαρμόζει τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς της αξιολόγησης και να μην καλλιεργεί βαθμοθηρίες και υπερβολικούς ανταγωνισμούς ανάμεσα στους μαθητές. Η δε λειτουργία της αξιολόγησης είναι παιδαγωγική, εφόσον αποβλέπει στο να συμβάλει στον εντοπισμό ελλείψεων, δυσκολιών και δυνατοτήτων τόσο για τον μαθητή όσο για τη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας κίνητρα συμμετοχής και κινητοποίησης για τους μαθητές και δυνατότητες αυτοβελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς

- Για να λειτουργήσουν όλοι αυτοί οι παράγοντες, προϋποτίθεται **η Επαρκής, οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά, Λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συστήματος**. Δηλαδή, κανονικότητα είναι η χρηματοδότηση να είναι επαρκής, οι υποδομές κατάλληλα διαμορφωμένες, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι διασφαλισμένες και κατάλληλες, όχι μόνο σε επίπεδο εξειδίκευσης αλλά και σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας. Οι διορισμοί των εκπαιδευτικών να μην βασίζονται στην αμφιλεγόμενη πρακτική του θεσμού των αναπληρωτών, αλλά των μόνιμων διορισμών, οι οποίοι να λαμβάνουν χώρα πριν την έναρξη του σχολικού έτους. Επίσης, οι εργασιακές συνθήκες είναι επιβεβλημένο να συνιστούν ισχυρό κίνητρο υψηλότερης επίδοσης των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ηθική και οικονομική ικανοποίηση σε αυτούς. Τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να επιλέγονται με αξιοκρατία, διαφάνεια, αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, γιατί, διαφορετικά, θα αμφισβητούνται σε καταλυτικό βαθμό στην επιτέλεση του ρόλου τους. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι απαραίτητο, από άποψη παιδαγωγική, επιστημονική, ορθολογική και κοινωνική, να αναθεωρούνται και να ανανεώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και όχι κάθε εικοσαετία.

- Κανονικότητα συνιστά, επίσης, η **Παιδαγωγική Λειτουργία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου**, η οποία σκοπεύει να εντοπίσει ελλείψεις, παραλείψεις και δυνατότητες, για να ληφθούν διορθωτικά, ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά μέτρα εξάλειψης των προβληματικών καταστάσεων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτού του είδους η αξιολόγηση δεν σχετίζεται με επιβολή κυρώσεων, αλλά με λήψη μέτρων διόρθωσης και βέλτιστης ποιοτικής παρέμβασης Για να έχει, όμως, πληρότητα η διαδικασία αυτή, είναι απαραίτητο στην αξιολόγηση να συμπεριληφθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες. Δηλαδή, η ίδια η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, το έργο της σχολικής μονάδας κ.λπ. Επομένως, και επειδή σημείο αναφοράς του παρόντος άρθρου είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με αφορμή την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για «Συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» (ΦΕΚ 140/20-1-2021), οφείλουμε να τονίσουμε ότι η επιτυχία εφαρμογής της κρίνεται από τη σκοπιμότητα, την αξιοπιστία και τη λειτουργική εφαρμογή της. Αυτό σημαίνει ότι θα ληφθούν όλα εκείνα τα μέτρα, ώστε να την καταστήσουν λειτουργική και αποτελεσματική. Αλλά, πρωτίστως, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη όλα όσα προαναφέραμε, ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, τις υποδομές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις προϋποθέσεις ορθολογικής και ευέλικτης εφαρμογής της αξιολόγησης. Δηλαδή, τα κριτήρια και τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης, τις επικρατούσες συνθήκες, τις συγκυρίες (π.χ. πανδημία, τρέχον σχολικό έτος) και, ασφαλώς, την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

**2. Ποια είναι η ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, όπως αυτή απεικονίζεται μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα και, συνολικά, την αξιολόγηση των δεδομένων;**

Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα προαναφέρθηκαν, που είχαν ως σημεία αναφοράς την παιδαγωγική κανονικότητα και τις συγκλίνουσες παιδαγωγικές απόψεις, ας δούμε τώρα πώς απεικονίζεται η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, βασισμένοι σε ευρήματα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών. Ας παραλληλίσουμε αυτά που προτείνει η Παιδαγωγική επιστήμη με αυτά που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου να διαπιστωθεί κάτω από ποιες συνθήκες επιδιώκεται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας:

**2.1 Χαρακτηριστικές αποκλίσεις από την κανονικότητα**

- Όλοι γνωρίζουν, ακόμη και οι αδαείς, ότι αυτό που χαρακτηρίζει διαχρονικά την **Εκπαιδευτική Πολιτική** είναι, αναμφίβολα, η χωρίς μακροπρόθεσμη στρατηγική, ασταθής, μη ενιαία και θα έλεγα, σε αρκετά σημεία, επιστημονικά ατεκμηρίωτη άσκησή της. Απουσιάζει, δηλαδή, ο σχεδιασμός, έπειτα από μελέτη, χαρτογράφηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας. Ο επόμενος στην ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. φροντίζει να αναιρέσει αυτά που του άφησε ο προκάτοχός του, με χαρακτηριστικό γνώρισμα τον καταιγισμό από τροποποιήσεις νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, νέων εγκυκλίων και συχνών μεταλλάξεων πολιτικής συμπεριφοράς. Άλλα γνωρίσματά της είναι οι βιασύνες, οι προχειρότητες και, κυρίως, η απουσία συναινετικών επιλογών, που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αποδοχή, την αποτελεσματικότητα και την μακροπρόθεσμη προοπτική των προγραμματισμών. Το αποτέλεσμα είναι να προκύπτουν καθοριστικές συνέπειες για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και, ασφαλώς, δυσαρέσκεια, άγχος, αβεβαιότητα και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη εκπαίδευσης, τους μαθητές και τους γονείς.

**-** Μια επόμενη απόκλιση από την κανονικότητα είναι αυτά που προκύπτουν από τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία δείχνουν ότι **η χρηματοδότηση για την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης** είναι μειωμένη και δεν δικαιολογεί το γνωστό αξίωμα ότι η εκπαίδευση συνιστά εργαλείο και κεφάλαιο οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η χώρα μας εξακολουθεί να υποχρηματοδοτεί την εκπαίδευση σε σχέση με την πλειονότητα των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης. Έτσι, παρατηρούνται ελλείψεις και ανεπάρκειες στις υλικοτεχνικές δομές και υποδομές των εκπαιδευτηρίων, στους μόνιμους διορισμούς και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα, ακόμη και σήμερα, στην παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαιδευτικών και αυτό έχει επιπτώσεις στην μαθησιακή διαδικασία και τους μαθητές. Ακόμη, ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, γιατί συχνά στοχοποιούνται από διάφορους κοινωνικούς φορείς και δεν τους αναγνωρίζεται ηθικά και υλικά το έργο που προσφέρουν στην κοινωνία. Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης σε σημαντικό βαθμό αμφισβητείται με σημεία αναφοράς την απουσία διαφάνειας, αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας. Επιπλέον, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται υποβαθμισμένη, καθώς και η εκπαιδευτική λειτουργία του Λυκείου. Τα αναλυτικά προγράμματα αναθεωρούνται και ανανεώνονται ετεροχρονισμένα και δεν χαρακτηρίζονται από ευελιξία. Το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις και στην ποιότητα των σχολικών βιβλίων, ορισμένα εκ των οποίων επικρίνονται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς για τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά τους (Κωνσταντίνου, 2015).

- Και ερχόμαστε τώρα στην επόμενη απόκλιση από την κανονικότητα. Αυτή αναφέρεται στην **οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και, ειδικότερα, της εκπαίδευσης και, με την ευρεία έννοια, της παιδείας**. Γενικά και αναφορικά με την οργάνωση, το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου, υποστηρίζεται, τουλάχιστον ερευνητικά, ότι αυτό χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας. Πραγματοποιεί, δηλαδή, τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την επικοινωνιακή δυσλειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες και, γενικότερα, την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση και ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή. Με άλλη διατύπωση, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βρίσκονται μακριά από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και, συνολικά, παρατηρείται υποβάθμιση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου και, ειδικότερα, της αγωγής, που έχει ως σημείο αναφοράς την προσωπικότητα του μαθητή. Οι διαδικασίες μάθησης είναι υποβαθμισμένες με αμφίβολης εκπαιδευτικής αξίας περιεχόμενο και στόχους, δηλαδή επικρατούν: στρεβλή αντίληψη παροχής των γνώσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, μονόπλευρη διδακτική προσέγγιση της γνώσης, διαφοροποίηση και ιεράρχηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη, αξίωση για μνημονική ικανότητα, προώθηση ατομικιστικών και ανταγωνιστικών τάσεων κ.ά. Επίσης, παρατηρείται στρεβλή αντίληψη και πρακτική της αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και πίεση και καταπίεση στους μαθητές, κυρίως για υψηλές επιδόσεις. Ωστόσο, η συγκεκριμένη «μομφή» αφορά λιγότερο το Δημοτικό σχολείο και περισσότερο τις άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Γυμνάσιο, Λύκειο). Ειδικότερα, στο Λύκειο, εκτός των άλλων, εμφανίζονται έντονα φαινόμενα γνωσιοκεντρισμού, εξετασιοκεντρισμού, βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές. Τα συγκεκριμένα φαινόμενα υποδηλώνουν, βέβαια, τη μορφή συγκρότησης και λειτουργίας των αναλυτικών και ωρολόγιων προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και, ασφαλώς, των παιδαγωγικών και διδακτικών προσανατολισμών του σχολείου, οι οποίοι δείχνουν την απόκλισή του από τους θεμελιώδεις σκοπούς του στα ζητήματα παροχής γενικής μόρφωσης και παιδείας (Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

**3. Η εφαρμογή του σχεδιασμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε δοκιμασία: Διαπιστώσεις και προτάσεις**

Στο σημείο αυτό, φτάνουμε στην τελευταία ενότητα, η οποία αφορά την **εφαρμογή του σχεδιασμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας**. Μετά την αντιπαραβολή των δεδομένων που παρουσιάσαμε, καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις και, ακολούθως, προτάσεις προς την ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ.:

**3.1 Κριτική του κανονιστικού πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης: Διαπιστώσεις**

Για να έχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα η λειτουργία ενός τόσο σημαντικού θεσμού, όπως είναι η εκπαίδευση, **επιβάλλεται να έχει προηγηθεί ένας συνολικός σχεδιασμός έπειτα από μελέτη, χαρτογράφηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας.** Με αποσπασματικά μέτρα, τα οποία δεν έχουν συνολική επιστημονική και εκπαιδευτική βάση και τη συναίνεση της πλειονότητας των αποδεκτών, δημιουργούνται επισφαλείς συνθήκες για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Ακόμη χειρότερα, όταν εφαρμόζονται κάτω από αντίξοες υγειονομικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες, τα αποτελέσματα προδικάζουν μια αμφίβολη έκβασή τους. Και, ειδικότερα, εν μέσω πανδημίας και μεσούσης της σχολικής χρονιάς, η προοπτική λειτουργικού και αξιόπιστου αποτελέσματος δεν διαγράφεται ευοίωνη. Αυτό σημαίνει ότι, έπειτα και από την αντιπαραβολή της παιδαγωγικής κανονικότητας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, παρέχεται η δυνατότητα να πιθανολογήσει κανείς την αμφίβολη έκβαση στην εφαρμογή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η έκβαση αυτή επιβαρύνεται από την προκατειλημμένη, δογματική, παιδαγωγικά μη πειστική και ανένδοτη στάση εκπαιδευτικών φορέων να αποδεχτούν το παιδαγωγικό και λειτουργικό νόημα της αξιολόγησης.

Συνεπώς, μια πρώτη προτροπή για την εφαρμογή της θα ήταν: Πρώτα επιβάλλεται η **αποκατάσταση και ομαλοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού έργου, με μακρόπνοο στρατηγικό σχεδιασμό, συνεργασία, συναίνεση, υπευθυνότητα, αξιοπιστία και βούληση**. Ακολούθως, είναι ανάγκη να δρομολογηθεί ο περιορισμός του συγκεντρωτικού τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος περιορίζει την αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας. Στο μειονέκτημα αυτό είναι σκόπιμο να προστεθεί και ο πληθωρισμός δεδομένων που περιέχονται στο κανονιστικό πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης, το οποίο έχει σε υψηλό βαθμό ελεγκτικό και πιεστικό χαρακτήρα, επιβάλλοντας πρακτικές «εγκλωβισμού» και επιβαρυντικής «λογοδοσίας», περιορίζοντας την αυτονομία της σχολικής μονάδας, και δημιουργώντας συνθήκες υπερφόρτωσης, τυπολατρίας και αποπροσανατολισμού για τον εκπαιδευτικό. Έτσι, όμως, χάνεται το πραγματικό παιδαγωγικό νόημα της αξιολόγησης, μετατρεπόμενη σε τυπολατρική και γραφειοκρατική διαδικασία, αμφίβολης σκοπιμότητας. Αυτή η εξέλιξη θα οδηγήσει, προφανώς, στην απαξίωση του μέτρου και σε μια απλή διοικητική αρχειοθέτηση ή έκθεση δεδομένων, χωρίς περαιτέρω αξιοποίηση και θα λάβει τη μορφή δυσβάστακτου καταναγκαστικού φορτίου με μη ελκυστικά γνωρίσματα. Συνεπώς, αυτό που προέχει είναι η λήψη μέτρων διόρθωσης, ενίσχυσης και ανατροφοδότησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χωρίς να συνδεθεί η αξιολόγηση με επιβολή κυρώσεων (Κωνσταντίνου, 2021).

**3.2 Προτάσεις**

Προτείνεται, λοιπόν, να γίνει περιορισμός και «απλοποίηση-ευελιξία-ελάφρυνση» διαδικαστικών εφαρμογών και απαιτήσεων, προκειμένου το συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο να καταστεί πιο λειτουργικό, αποδοτικό και ενδιαφέρον στην εφαρμογή του από παιδαγωγική και οργανωτική άποψη. Τονίζουμε ιδιαίτερα αυτήν την παράμετρο, διότι η πιστή εφαρμογή του σχεδιασμού απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε διαρκή επιβαρυντική ετοιμότητα καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το γεγονός αυτό θα οδηγήσει σε μια πραγματική υπερφόρτωσή του, αφαιρώντας του πολύτιμο χρόνο για να προετοιμαστεί αρτιότερα και αποτελεσματικότερα στην επιτέλεση της κύριας αποστολής του.

Πλησιάζοντας προς το τέλος του άρθρου, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε για ακόμη μία φορά ότι ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου μέτρου επιβάλλεται να επικεντρωθεί αποκλειστικά στους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι το Υ.ΠΑΙ.Θ. είναι ανάγκη να λάβει μέτρα για άρτια προετοιμασία, αναφορικά με την ενημέρωση, επιμόρφωση και αξιοποίηση των δεδομένων της εφαρμογής του μέτρου, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αξιολογικών διαδικασιών και εξαλείφοντας τις οποιεσδήποτε υποψίες ή καχυποψίες των εκπαιδευτικών έναντι των φορέων αξιολόγησης. Έχοντας, επιπλέον, υπόψη ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν διαθέτει την απαραίτητη κουλτούρα στο θέμα συνολικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

**Επιλογικά**

Κλείνοντας, την προσέγγιση του θέματος, ας μην μας διαφεύγει το σημαντικό γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, στην οποία συμπεριλαμβάνονται το ίδιο το Υ.ΠΑΙ.Θ. και η διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική του. Και το μέτρο αυτό δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς, αλλά επηρεάζεται και συγκαθορίζεται και από έναν ικανό αριθμό  εμπλεκόμενων παραγόντων. Είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο, αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εργαλείο μέσω του οποίου αναδεικνύονται συγκεκριμένες παράμετροι που προτρέπουν έμμεσα ή και άμεσα σε διόρθωση, ανατροφοδότηση και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για τον λόγο αυτό, είναι ανάγκη να αφαιρεθούν από το προγραμματισμένο κανονιστικό πλαίσιο τα σημεία που, πιθανώς, θα οδηγήσουν σε ετεροπαρατηρήσεις-ετεροαξιολογήσεις, συγκρίσεις, ανταγωνισμούς, βαθμοκεντρισμούς, καταναγκασμούς και ιεραρχήσεις. Σε διαφορετική περίπτωση, η αξιολόγηση θα μοιάζει περισσότερο με ασφυκτική διοικητική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά όλους τους εμπλεκομένους. Συνεπώς, η μετάθεση ευθυνών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσωπική και συλλογική ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι μια άστοχη και άδικη μεταχείριση που δεν πρέπει να την χρεωθεί ο εκπαιδευτικός (Κωνσταντίνου, 2021).

Για να πείσουν, συνεπώς, περισσότερο οι ιθύνοντες της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι απαραίτητο να μεριμνήσουν ώστε το σχολείο να βρίσκεται πολύ κοντά στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του και ο εκπαιδευτικός να τύχει της ανάλογης ηθικής και έμπρακτης αναγνώρισης και υποστήριξης. Εξάλλου, πέραν αυτών, οι επικρατούσες υγειονομικές συνθήκες επιβάλλουν μεγαλύτερη παιδαγωγική ενσυναίσθηση και αξιοπιστία εκ μέρους αυτών που ασκούν την οποιαδήποτε εκπαιδευτική εξουσία, γνωρίζοντας, μάλιστα, ότι η πανδημία έχει καταφέρει σοβαρότατο πλήγμα στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2021).

Ως κατακλείδα, αναρωτιόμαστε: πλησιάζοντας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και εν μέσω πανδημίας, και χωρίς τη κατάλληλη προετοιμασία εφαρμογής της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ποιο είναι το ουσιαστικό νόημα επιβολής της; Μήπως με τον τρόπο αυτό υποβαθμίζουμε και απαξιώνουμε, προκαταβολικά, τον ρόλο και την προοπτική ενός θεσμού, για τον οποίο, πέρα των άλλων, δεν υπάρχει η απαιτούμενη κουλτούρα; Επίσης, μήπως ο δογματικός και αδικαιολόγητος αρνητισμός από μέρους των εμπλεκόμενων παραγόντων (Υ.ΠΑΙ.Θ. και εκπαιδευτικών φορέων) δεν συμβάλλει στον εποικοδομητικό διάλογο και μοιραία οδηγεί σε συγκρούσεις και αδιέξοδα;

**Βιβλιογραφία**

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2021). *Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού μέτρου κρίνεται από τη σκοπιμότητα, την αξιοπιστία και τη λειτουργική εφαρμογή του*. Ιστοσελίδες: esos, pee.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

OECD (2018). *PISA 2018 results*.