**Η δοκιμασία της ποιότητας των εκπαιδευτικών και αξιολογικών διαδικασιών στην πανδημία**

*Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων-Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

**Εισαγωγικά**

Η προσέγγιση του σημερινού θέματος έχει ως σημεία αναφοράς τρεις παραδοχές:

α. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον ρόλο της αξιολόγησης, οφείλουμε να αναζητήσουμε, πρωτίστως, τους λόγους ανακάλυψης και καθιέρωσης, και, ασφαλώς, τη λειτουργία της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

β. Η επικρατούσα κουλτούρα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική και κοινωνική πραγματικότητα λειτουργεί ως επιβαρυντικός παράγοντας και, επομένως, επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

γ. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών και αξιολογικών διαδικασιών επιβαρύνεται κατά τη διάρκεια της πανδημίας και, ειδικότερα, η τηλεκπαίδευση επιβάλλει αναγκαστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτές που επικρατούν στη δια ζώσης εκπαίδευση.

1. **Σύντομη ιστορική και εννοιολογική προσέγγιση**

Για λόγους μεθοδολογικούς, εκκινούμε την προσέγγιση του θέματος με μια σύντομη ιστορική αναδρομή και έναν σύντομο προσδιορισμό των βασικών εννοιών «εκπαίδευση», «εκπαιδευτικό έργο» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση».

Η αξιολόγηση εφαρμόστηκε με τη μορφή γραπτών εξετάσεων αρχικά ως διοικητική διαδικασία επιλογής δημόσιων λειτουργών, με πρώτους τους Κινέζους να κάνουν χρήση της περίπου το 2200 π.Χ. Ακολούθως, τον 12ο αιώνα, με την ίδρυση των πρώτων Πανεπιστημίων, η αξιολόγηση εφαρμόστηκε στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα ως απαραίτητη διαδικασία επιλογής και εισαγωγής των υποψηφίων σε αυτά. Στη συνέχεια, τον 19ο αιώνα η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ως διαδικασία επιλογής και βαθμολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Μέσα από αυτή τη σύντομη ιστορική αναδρομή αναδεικνύεται το γεγονός ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε καταρχάς και καταρχήν για λόγους διοικητικούς και πολιτικούς και, ειδικότερα, με την επιλεκτική της ιδιότητα. Η Παιδαγωγική, ως επιστήμη, παρενέβη αργότερα και έδωσε παιδαγωγικό περιεχόμενο στις εκπαιδευτικές και αξιολογικές διαδικασίες. Αλλά δεν παύει και σήμερα ακόμη να χρησιμοποιείται η αξιολόγηση και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής, και, ασφαλώς, όλοι θυμόμαστε τον ρόλο της την εποχή της τρόικας και των μνημονίων. Αυτό σημαίνει ότι γύρω από τον ρόλο της έχει παγιωθεί μια συγκεκριμένη κουλτούρα στη λειτουργία της, η οποία επηρεάζει μέχρι και σήμερα την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Την έννοια «Εκπαίδευση» την εκλαμβάνουμε ως την οργανωμένη και συστηματική παροχή διδασκαλίας, μάθησης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης από το σχολείο και κάθε άλλον σχετικό φορέ*α*. Ενώ με την έννοια «Παιδεία**»**εννοούμε το αποτέλεσμα της καλλιέργειας και ενίσχυσης του συνόλου των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και, γενικά, των ιδιοτήτων του ατόμου, που διαμορφώνονται μέσω της αγωγής, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015).

Η έννοια «**τηλεκπαίδευση**» ή «**εκπαίδευση από απόσταση ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση**» ορίζεται, με έναν απλό τρόπο, ως η μάθηση που διεξάγεται από απόσταση και με τη συνδρομή, κυρίως, των ηλεκτρονικών μέσων (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) και η οποία διεξάγεται, κατά κανόνα, εκτός του φυσικού της χώρου.

Ως «**εκπαιδευτική αξιολόγηση**» εννοούμε συνοπτικά την οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, κατά την οποία αξιολογούνται συγκεκριμένα ή και όλα τα μεγέθη της εκπαίδευσης με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και κριτήρια, αποδίδοντας σε αυτά μία αξία, μία ιδιότητα ή μία σημασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

1. **Σκοποί και λειτουργία της παιδαγωγικής αξιολόγησης**

Σε ένα γενικό επίπεδο, η έννοια της αξιολόγησης βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πόλους, έναν αρνητικό και έναν θετικό. Ο αρνητικός είναι ταυτόσημος με τον έλεγχο, την επιλογή και την άρνηση. Ο θετικός είναι ταυτόσημος με την ανατροφοδότηση, την πρόοδο, την αλλαγή και τη βελτίωση*.* Η θεώρηση αυτή θα αναδειχθεί εμφανώς από την ανάπτυξη του θέματος που ακολουθεί.

Από μια γενικευμένη άποψη, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης αποβλέπει στον εντοπισμό ελλείψεων, δυσκολιών, ανεπαρκειών, αλλά και δυνατοτήτων, με απώτερο σκοπό τη λήψη ανατροφοδοτικών, διορθωτικών και ενισχυτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικές αυτές ενέργειες θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, γενικά, στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης(Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

1. **Εκπαίδευση και τηλεκπαίδευση στην κανονικότητα και την πανδημία**

Η εκπαίδευση που διεξάγεται στον φυσικό της χώρο, που είναι το σχολικό περιβάλλον, διαφέρει σαφέστατα από αυτήν που πραγματοποιείται με τηλεκπαίδευση. Η τηλεκπαίδευση είναι μια εκ των πραγμάτων, λόγω πανδημίας, αναγκαστική λύση, η οποία εφαρμόζεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Όλοι ανεξαιρέτως αιφνιδιάστηκαν, όλοι διαπίστωσαν ότι ήταν απροετοίμαστοι, το Υπουργείο Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί και, συνολικά, η ελληνική και η διεθνής κοινωνία.

Όπως γνωρίζουμε, οι βασικές διαδικασίες του σχολείου είναι η διαπαιδαγώγηση, η διδασκαλία, η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, με μία λέξη η εκπαίδευση, και η αξιολόγηση. Τα χαρακτηριστικά αυτών των διαδικασιών είναι η άμεση επικοινωνία και σχέση, η άμεση αλληλεπίδραση και, συνολικά, η δια ζώσης και άμεση μάθηση και εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι ίδιοι οι μαθητές επικοινωνούν και συναναστρέφονται άμεσα μεταξύ τους και άμεσα με τον εκπαιδευτικό. Συμμετέχουν στον ίδιο χώρο στις διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ανταλλάσσουν δια ζώσης και άμεσα τις πληροφορίες, δραστηριοποιούνται και συνεργάζονται άμεσα και δια ζώσης και, με την έννοια αυτή, μπορούν και ικανοποιούν τις κινητικές τους ανάγκες, απαραίτητες για τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Από την περιγραφή αυτή, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν ισοδυναμεί με απλή και τυπική μετάδοση γνώσεων, και, μάλιστα, με μονομερείς διδακτικές πρακτικές, αλλά, πολύ περισσότερο, είναι μια σύνθετη και δυναμική αλληλεπιδραστική παιδαγωγική, διδακτική και κοινωνικοποιητική πρακτική, μέσω της οποίας ενεργοποιούνται όλες οι νοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές, σωματικές και κοινωνικές δυνάμεις των εμπλεκομένων (Κωνσταντίνου, 2015).

Συνεπώς, με την τηλεκπαίδευση, όλες αυτές οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες περιορίζονται σε απλές διδακτικές πρακτικές μετάδοσης της γνώσης, λόγω και της περιοριστικής διάρκειας της διδακτικής ώρας, και, ασφαλώς, διεξάγονται ελλειμματικά και με ανεπάρκεια. Όπως τονίσαμε, η τηλεκπαίδευση επιβάλλει εκ των πραγμάτων μονομερείς εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες περιορίζουν τις ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες δραστηριοποίησης των μαθητών. Επιπρόσθετα, περιορίζει τις αξιολογικές πρακτικές στον εκπαιδευτικό και αυτό σημαίνει ελλιπή συλλογή πληροφοριών για τις επιδόσεις του μαθητή.

Πέραν αυτών, στις συνθήκες τηλεκπαίδευσης δοκιμάζονται οι αντοχές, η αυτοσυγκέντρωση, η υπομονή κ.λπ. του μαθητή, και οι συνθήκες ισότητας μεταξύ των μαθητών. Και αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές δεν διαβιούν κάτω από τις ίδιες συνθήκες διαμονής. Άλλοι μαθητές διαθέτουν πλήρη τεχνολογικό εξοπλισμό και ανέσεις χώρου εργασίας, ενώ άλλοι μειονεκτούν αισθητά, με αποτέλεσμα να υπολείπονται σε καθοριστικό βαθμό σε ευνοϊκές συνθήκες εργασίας και μάθησης. Κατά συνέπεια, οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς δυνατότητα πρόσληψης των αγαθών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, αυτό συνεπάγεται και διαφορετικές επιδόσεις ως προς την αξιολογική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2020). Οφείλουμε, λοιπόν, να παραδεχτούμε ότι η τηλεκπαίδευση δεν είναι μόνο μια πρωτόγνωρη εκπαιδευτική εμπειρία για εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά μια ιδιόμορφη και δύσκολη στην εφαρμογή της παιδαγωγική, μαθησιακή, αξιολογική, επικοινωνιακή και τεχνολογική διαδικασία, η οποία απαιτεί την ενεργοποίηση διαφορετικών γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, πραγματικά, ιδιαίτερα δυσχερής κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας.

1. **Η αξιολόγηση ως κουλτούρα αμφισβήτησης: Δείγματα της επικρατούσας κουλτούρας**

Εδώ θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένα αλλά καθοριστικά δείγματα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας:

**4.1 Δεν είναι επιστημονική άποψη** αυτή, στην οποία υποστηρίζεται από ικανό αριθμό εκπαιδευτικών συγκεκριμένης βαθμίδας ότι οι γνώσεις στο αντικείμενο εκπαίδευσης και κατάρτισης αρκούν στον εκπαιδευτικό, για να αναλάβει τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, να διαπαιδαγωγήσει, να διδάξει και να αξιολογήσει, παρότι δεν διαθέτει, στον απαραίτητο βαθμό, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση στη θεωρία και την πράξη στις βασικές του σπουδές και την επιμόρφωση, γεγονός για το οποίο, βέβαια, δεν φέρει ο ίδιος την αποκλειστική ευθύνη. Συνεπώς. το κρίσιμο ερώτημα που τίθεται είναι: Με ποια ή ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους διαπαιδαγωγεί, διδάσκει και αξιολογεί τους μαθητές του ένας εκπαιδευτικός που δεν διαθέτει την απαραίτητη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση; Προφανώς και εκ των πραγμάτων προκύπτει ότι εκπαιδεύει ως αυτοδίδακτος και με βάση τον εμπειρισμό του (Κωνσταντίνου, 2015).

**4.2 Δεν είναι επιστημονική άποψη και συμπεριφορά** αυτή, στην οποία υποστηρίζεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι, δηλαδή, το ένα και μοναδικό πτυχίο που απέκτησαν στις πανεπιστημιακές τους σπουδές τούς διασφαλίζει την επαγγελματική τους πορεία, χωρίς ανανέωση των γνώσεων και χωρίς επιμόρφωση. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναδείξουμε την επιστημονική άποψη ότι το πρώτο πτυχίο, δεν εγγυάται τη θετική εξέλιξη και προοπτική του, επειδή έχει την κεκτημένη ιδιότητα του επιστήμονα και, συνεπώς, δεν χρειάζεται αξιολόγηση. Επιπλέον, παρότι το επάγγελμά του είναι λειτούργημα απαιτεί να παρακολουθεί την εξέλιξη των σχετικών με την εκπαίδευση επιστημών, γιατί οι επιπτώσεις στην γνωστική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών είναι σημαντικές. Το παράδειγμα της τηλεκπαίδευσης επιβεβαιώνει του λόγου το αληθές, ότι, δηλαδή, η επιμόρφωση, επιστημονική, παιδαγωγική και τεχνολογική, επιβάλλεται από την ίδια την σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

**4.3 Προκύπτει σοβαρό ζήτημα** όταν εν μέσω πανδημίας και τηλεκπαίδευσης διατυπώνεται η άποψη από ορισμένους εκπαιδευτικούς της πράξης ότι δεν πρέπει να βαθμολογούνται οι μαθητές, γιατί η εκπαίδευση που τους παρέχεται είναι ελλιπής. Προφανώς, στην άποψη αυτή αγνοείται κάτι πολύ σημαντικό από άποψη παιδαγωγική. Αγνοούνται ο σκοπός και η λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ότι, δηλαδή, η αξιολόγηση δεν γίνεται για να ιεραρχηθούν με ποσοτικά μεγέθη οι μαθητές, αλλά, κυρίως, για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός, τι και σε ποιον βαθμό από όλα αυτά που πρόσφερε εκπαιδευτικά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και ποιοι μαθητές χρήζουν ανατροφοδοτικών και συμπληρωματικών μέτρων. Βέβαια, την παιδαγωγική αυτή λειτουργία της αξιολόγησης επιβάλλεται, πρωτίστως, να την έχει αποδεχθεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και να την εφαρμόζει στην εκπαιδευτική πράξη. Διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός θα βρίσκεται σε δυσχερή θέση να την υλοποιήσει. Επομένως, εδώ αναδεικνύεται η καίρια παράμετρος, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση δεν πρέπει να εξισώνεται με τη βαθμολόγηση και την ταξινόμηση των μαθητών, αλλά, πολύ περισσότερο, συνιστά περιγραφική παρουσίαση και καταχώριση επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και όχι μόνο. Κατά συνέπεια, η σωστή διατύπωση θα ήταν «οι μαθητές δεν πρέπει να βαθμολογούνται αλλά είναι, παιδαγωγικά και διδακτικά, αναγκαίο να αξιολογούνται στη διάρκεια της πανδημίας», δεδομένου ότι τα στοιχεία επίδοσης που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός είναι ελλιπή και ανεπαρκή, ειδικά για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες και ελλείψεις τεχνολογικής πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, οι συνθήκες πανδημίας επιβάλλουν να εφαρμοστεί ως βάση η περιγραφική αξιολόγηση στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει σημαντικά δεδομένα από τη συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μαθητών του στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Συνεπώς, το σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο που προέχει στην προκειμένη περίπτωση είναι να διαπιστωθεί, αν και σε ποιον βαθμό επιτεύχθηκαν οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος, να αναζητηθούν στοιχεία που παρεμπόδισαν την επίτευξή τους και ποιοι μαθητές χρήζουν διδακτικής και παιδαγωγικής βοήθειας. Έχει, όμως, το σχολείο τέτοιους εκπαιδευτικούς και αξιολογικούς προσανατολισμούς;

**4.4. Δεν είναι επιστημονική άποψη** αυτή, στην οποία υποστηρίζεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται αξιολόγηση, γιατί αξιολογείται από τους μαθητές και τους γονείς τους. Στην περίπτωση αυτή αγνοούνται σημαντικές μεθοδολογικές και επιστημονικές παράμετροι, οι οποίες υπαγορεύουν η αξιολόγηση να διεξάγεται με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία. Αλλά στο σημείο αυτό τίθεται το κρίσιμο ερώτημα για την άτυπη αυτή αξιολόγηση: Πώς καταχωρίζεται ως έγκυρη αυτού του είδους η αξιολόγηση και γίνεται επίκλησή της, όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τα ποσοστά και τα υπόλοιπα μεθοδολογικά στοιχεία, για να τα γενικεύσει και να τα χρησιμοποιεί ως επιστημονικό επιχείρημα; Προφανώς, η άποψη αυτή δεν είναι μεθοδολογικά και επιστημονικά ελεγμένη και δεν υπάρχουν στοιχεία για το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αξιολογήθηκαν από τους μαθητές θετικά, για το ποσοστό των μαθητών ή των γονέων που αξιολόγησαν θετικά και με ποια κριτήρια και κάτω από ποιες συνθήκες αξιολόγησαν. Κατά συνέπεια, η άποψη αυτή είναι υποκειμενική και, σαφώς, επιστημονικά μη αποδεκτή. βασιζόμενη, προδήλως, στην επιθυμητή και υποκειμενική διαίσθηση του εκπαιδευτικού. Δηλαδή αυτό που θα ήθελε να έχει και να είναι. Εξάλλου, οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαψεύδονται από τους ίδιους τους μαθητές, κυρίως του Γυμνασίου και Λυκείου, μέσα από τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα. Κατά συνέπεια, έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική επιστημονική άποψη επιβάλλεται να είναι αυτή που βασίζεται σε έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούν έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και, τελικά, κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία (Κωνσταντίνου, 2015).

1. **Τελικές διαπιστώσεις και προτάσεις**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα προσέγγιση, υπογραμμίζουμε ότι επιβάλλεται η αποστασιοποίηση από απόψεις που έχουν δημιουργήσει μια λανθασμένη και παγιωμένη κουλτούρα, η οποία λειτουργεί σε βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, οι επιπτώσεις από, επιστημονικά και παιδαγωγικά, μη αποδεκτές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Εξάλλου, η εκπαίδευση στον φυσικό της χώρο είναι μια δυναμική διαδικασία που επιβάλλεται να έχει στο επίκεντρό της τα ατομικά γνωστικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά συμφέροντα του μαθητή. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση και η παιδεία υπάρχουν εξαιτίας και χάριν του μαθητή.

Ας έχουμε υπόψη ότι ένα λάθος του πιλότου ενός αεροπλάνου ή ενός γιατρού μπορεί να επιφέρει μέχρι και θανάσιμα αποτελέσματα, τα οποία εμφανίζονται άμεσα. Η μεταφορά του παραδείγματος, όμως, στην εκπαίδευση δεν έχει την ίδια επιβεβαίωση και το ίδιο αντίκρισμα, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και αξιολογικών διαδικασιών εμφανίζονται σταδιακά και, κατά κανόνα, αργότερα. Ωστόσο, θα ήταν ανεύθυνη θεώρηση και πρακτική αν ο εκπαιδευτικός επαναπαυτεί στην εκδοχή αυτή, υπολογίζοντας ότι οι πρακτικές και οι επιπτώσεις στους μαθητές του είναι δύσκολο να διαπιστωθούν και να αποδειχθούν με συγκεκριμένο τρόπο.

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που εφαρμόζεται με τη μορφή δημοκρατικού ελέγχου επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, ευνοεί την ανάδειξη πλεονεκτημάτων, μειονεκτημάτων, ελλείψεων και ανεπαρκειών. Κατ’ επέκταση, οδηγεί στην εξάλειψη λανθασμένων αντιλήψεων γύρω από ζητήματα εφαρμογής της και, ασφαλώς, οδηγεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εξάλλου, και σ’ ένα άλλο, ανώτατο επίπεδο, σε όλα τα Πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών, η αξιολόγηση του επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, των οδηγών σπουδών και, γενικά, της οργάνωσης και λειτουργίας τους είναι πλέον καθιερωμένη, καταλήγοντας σε υποχρεωτική πιστοποίησή τους.

Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να συνδεθεί με τη λειτουργία και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για να θεωρηθεί μια σημαντική και χρήσιμη πρακτική. Αλλά, παράλληλα, θα υπογραμμίζαμε ότι όλοι επιβάλλεται να μην είμαστε απόλυτοι και δογματικοί στις απόψεις και τις αξιολογήσεις μας. Πρωτίστως το Υ.ΠΑΙ.Θ., που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική, οφείλει να είναι πιο αποτελεσματικό, πιο ειλικρινές, πιο συνεργάσιμο και πιο ευέλικτο. Απαιτείται, λοιπόν, αμοιβαίος σεβασμός στον ρόλο του καθενός. Ευέλικτοι και διαλλακτικοί οφείλουν να είναι και όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διάφοροι φορείς κ.λπ., γιατί οι «θιγόμενοι» και τα θύματα σε αυτή την περίπτωση είναι οι μαθητές. Αυτοί επιβαρύνονται περισσότερο με όλα τα νέα δεδομένα των αιφνιδιασμών, των δοκιμασιών και των νέων εκπαιδευτικών και τεχνολογικών εφαρμογών. Σε αυτούς οφείλουμε να δείξουμε όλοι μας τις απαραίτητες παιδαγωγικές, συναισθηματικές και ανθρώπινες θετικές πλευρές και ευαισθησίες μας. Σε κάθε περίπτωση, υπογραμμίζουμε ιδιαίτερα τον καθοριστικό ρόλο των γονέων, οι οποίοι, αναμφίβολα, διαμορφώνουν, σε μεγάλο βαθμό, τη στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και όχι μόνο.

Ως κατακλείδα,μολονότι η πολύ σημαντική προσφορά και ο ρόλος των τεχνολογιών για την εκπαίδευση και, γενικά, την κοινωνία δεν αμφισβητούνται, ωστόσο η εκπαίδευση που διεξάγεται στον φυσικό της χώρο είναι αναντικατάστατη και δυσεκπλήρωτη. Αυτό σημαίνει ότι, από όποια οπτική και αν προσεγγίσει κανείς την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω τηλεκπαίδευσης, θα διαπιστώσει ότι είναι ελλειμματική και οι επιπτώσεις της θα αφήσουν, αναμφίβολα, εκπαιδευτικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά «φορτία», τα οποία θα επιβαρύνουν πολύ περισσότερο τους μαθητές που μειονεκτούν στις διαδικασίες μάθησης και σε τεχνολογικό εξοπλισμό και περιβαλλοντικές συνθήκες.Το γεγονός αυτό ας το λάβουν σοβαρά υπόψη οι ιθύνοντες της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, μεριμνώντας για τη λήψη των απαραίτητων συμπληρωματικών, ενισχυτικών και βελτιωτικών μέτρων για τους μαθητές της «τηλεκπαίδευσης». Αλλά οποιαδήποτε αναπλήρωση στον φυσικό χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναληφθεί έπειτα από συστηματική μελέτη και καταγραφή των ελλείψεων της εκπαιδευτικής πράξης στους μαθητές.

**Βιβλιογραφία**

Ingenkamp, K. (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Weinheim- Basel: Beltz.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

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. (2020). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί εκτός του φυσικού τους χώρου*. Ιστοσελίδες: esos, pee κ.ο.κ.

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