Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«*Επιστήμες της Αγωγής*»

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η Συναδελφική Παρατήρηση Διδασκαλίας ως Εργαλείο Διαμορφωτικής Αξιολόγησης, Ενίσχυσης της Συνεργατικής Μάθησης και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών

Παρασκευή Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Σαββίδης

Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η Συναδελφική Παρατήρηση Διδασκαλίας ως Εργαλείο Διαμορφωτικής Αξιολόγησης, Ενίσχυσης της Συνεργατικής Μάθησης και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών

Παρασκευή Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη

Επιβλέπων Καθηγητής
Ιωάννης Σαββίδης

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2017

Τα μέλη της Επιτροπής Κρίσης:

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος (Πρόεδρος) ……..

Δρ Ιωάννης Σαββίδης (Επιβλέπων) …….

Δρ Μαρία Φραγκάκη (Μέλος) ……..

Περίληψη

Ο σχολικός οργανισμός ως σύστημα καλείται να είναι ευέλικτο, αποτελεσματικό, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, επιλέγουν ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και η αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη, εντούτοις δεν υλοποιείται. Η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με τη μη επαρκή επιμόρφωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους, θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, καθώς και το επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων διενεργήθηκε Έρευνα Δράσης σε μια σχολική μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης, μέσα από την υλοποίηση παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, με τη συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι παρατηρήσεις διδασκαλίας υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της στρατηγικής της Κλινικής Επιθεώρησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πληροφορίες, στάσεις και αξίες, σε ένα θέμα που μέχρι και σήμερα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, επιβεβαιώνοντας ότι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, σε ένα πρόγραμμα συναδελφικής παρατήρησης, εντός του χώρου και χρόνου εργασίας τους, μπορεί να συμβάλει στη διαφοροποίηση των στάσεων τους απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου, υπό την προϋπόθεση της δημιουργίας ενός νομοθετικού πλαισίου που να ανταποκρίνεται στις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: συναδελφική παρατήρηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, συνεργατική μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, παιδαγωγική ηγεσία.

Summary

The school organization as a system is called to be flexible, effective, to meet the demands of the time. Educational systems, they choose as a means of ensuring the quality of the level of education provided, the evaluation of teachers' teaching. In the Greek educational system, although the evaluation is institutionalized, it is not implemented. The absence of an evaluation culture among Greek teachers combined with their inadequate training on the evaluation of their work call into question the effectiveness of their teaching work as well as the level of their professional development. The aim of the present study was to investigate whether the collegiate teaching observation as a formative assessment tool can enhance cooperative learning and professional development of teachers. In order to investigate the research questions, an Action Survey was conducted in a primary school of the prefecture of Rethymnon, through the implementation of two peer observations between colleagues, with the participation of the school principal. Teaching remarks were conducted in accordance with the Clinic Inspection Strategy cycle. The results of this research have highlighted information, attitudes and values on a subject that has so far not been adequately explored, confirming that active engagement of teachers in a collegial observation program within their workplace space can contribute to differentiation of their attitudes towards the developmental evaluation of their teaching work, provided that a legislative framework is created that meets the principles of pedagogical leadership.

Key-words: peer observation, developmental evaluation, co-operative learning, professional development, pedagogical leadership.

© Παρασκευή Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη, 2017

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ιδιαίτερα, τόσο τις συναδέλφους, όσο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας του Δήμου Ρεθύμνης, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της. Επίσης ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συναδέλφους μου και τον διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης κ. Ευστάθιο Κοντογιάννη, για τη στήριξη και την κατανόησή που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επόπτη καθηγητή μου κ. Ιωάννη Σαββίδη, για την πολύτιμη βοήθειά του, το ενδιαφέρον και το χρόνο που αφιέρωσε, συμβάλλοντας στην επιτυχή διεκπεραίωση της διατριβής μου. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια κα Μαρία Φραγκάκη και τον καθηγητή κ. Αντρέα Τσιάκκιρο, όχι μόνο για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή, αλλά και για την ουσιαστική ανατροφοδότηση που μου παρείχαν.

Θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη οφείλω στους γονείς μου Κώστα και Ελένη, διότι όλα τα χρόνια των σπουδών μου με στήριξαν έμπρακτα και ουσιαστικά, δίνοντας μου όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να καταφέρω να προχωρήσω τις σπουδές μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, το σύζυγό μου Γιάννη και τη μικρή μου Κάλλια, που όλο αυτό τον καιρό έδειχναν κατανόηση, στηρίζοντας με κάθε στιγμή.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.	Σελίδα
1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος.	1
1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα,	7
1.3 Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.	10
1.4 Οργάνωση της ερευνητικής εργασίας.	11
1.5 Σύνοψη.	12
2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.	
2.1 Εισαγωγή.	14
2.2 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται.	15
2.3 Ο ρόλος του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη.	17
2.4 Εννοιολογική προσέγγιση κυριότερων εννοιών που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα.	19
2.4.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής μονάδας.	21
2.4.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	22
2.4.3 Η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	23
2.4.3.1 Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχικής μάθησης.	26
2.4.3.2 Η στρατηγική της Κλινικής Επιθεώρησης.	28
2.5 Σύνοψη.	32
3. Μεθοδολογία Έρευνας.	
3.1 Εισαγωγή.	34
3.2 Η Έρευνα Δράσης ως μέθοδος υλοποίησης του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας.	35
3.3 Πληθυσμός και Δείγμα.	38
3.4 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.	40
3.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.	48
3.5.1 Το εργαλείο των ημί-δομημένων συνεντεύξεων.	48
3.5.2 Η συναδελφική παρατήρηση.	50
3.5.3 Οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου	50
3.5.4 Τα Ημερολόγια Αναστοχασμού.	51
3.6 Ανάλυση Δεδομένων.	52
3.7 Μεθοδολογική Τριγωνοποίηση.	54
3.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.	54
3.9 Περιορισμοί στην Έρευνα.	55
3.10 Σύνοψη.	56
4. Ανάλυση Δεδομένων - Αποτελέσματα.	
4.1 Εισαγωγή.	58

4.2 Αποτελέσματα 1ης Συνάντησης: Γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο σχολικό περιβάλλον – Καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης.	59
4.3 Αποτελέσματα 2ης Συνάντησης: Διερεύνηση των αρχικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτική αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξη και συμμετοχικής μάθησης.– Καταγραφή Αναγκών.	62
4.3.1 Ενέργειες πριν την έναρξη της συνέντευξης.	63
4.3.2 Προφίλ Εκπαιδευτικού Χ.	63
4.3.3 Προφίλ Εκπαιδευτικού Ψ.	66
4.4 Αποτελέσματα 3ης Συνάντησης: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και διευθυντή.	69
4.5 Αποτελέσματα 4ση Συνάντησης: Παρατήρηση Διδασκαλίας, Αλληλεπίδραση και Αναστοχασμός.	71
4.5.1 Ανάλυση Ημερολογίων Αναστοχασμού.	76
4.6 Αποτελέσματα 5ης Συνάντησης: Διερεύνηση των τελικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξη και συμμετοχικής μάθησης.	77
4.6.1 Διαμόρφωση στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικού Χ.	78
4.6.2 Διαμόρφωση στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικού Ψ.	80
4.7 Διερεύνηση των στάσεων του διευθυντή ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη.	83
4.8 Σύνοψη.	86
5. Συμπεράσματα και Εισηγήσεις.	
5.1 Εισαγωγή.	87
5.2 Διαμόρφωση των στάσεων εκπαιδευτικών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.	88
5.3 Διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.	93
5.4 Διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.	97
5.5 Απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.	102
5.6 Περιορισμοί στην υλοποίηση Αλληλοπαρατήρησης Διδασκαλίας, όπως αναδύθηκαν μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.	104
5.7 Συζήτηση.	107
5.8 Εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική.	109
5.9 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.	111
5.10 Επίλογος	112
Βιβλιογραφία	115

Παραρτήματα.		
Α.	**Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων.**	Σελίδα
Α.1	Πρωτόκολλο Αρχικής Συνέντευξης.	125

Α.2	Πρωτόκολλο Τελικής Συνέντευξης	128
Β.	**Έντυπα Συναίνεσης.**	
Β.1	Έντυπο Εκπ/κού Χ.	131
Β.2	Έντυπο Εκπ/κού Ψ.	132
Γ.	**Κλείδες Παρατήρησης.**	
Γ.1	Φακοί Παρατήρησης Borich / Αυτοαξιολόγηση Εκπ/κού Χ.	133
Γ.2	Απόσπασμα Κλείδας Τομέων Παρατήρησης Διδασκαλίας (Borich, 2010) εκπ/κού Χ.	134
Γ.3	Απόσπασμα Εντύπου Παρατήρησης Ερευνήτριας (Διασκευή από European Schools, 2016) για εκπ/κο Χ.	135
Γ.4	Φακοί Παρατήρησης Borich / Αυτοαξιολόγηση Εκπ/κού Ψ.	137
Γ.5	Απόσπασμα Κλείδας Τομέων Παρατήρησης Διδασκαλίας (Borich, 2010) εκπ/κου Ψ.	138
Γ.6	Απόσπασμα Εντύπου Παρατήρησης Ερευνήτριας (Διασκευή από European Schools, 2016) για εκπ/κο Ψ	139
Δ.	**Σημειώσεις Πεδίου.**	
Δ.1	Απόσπασμα από σημειώσεις για τη στάση του Δ/ντη.	141
Δ.2	Απόσπασμα από σημειώσεις για την εκπ/κό Χ.	142
Ε.	**Ημερολόγια Αναστοχασμού**	
Ε.1	Απόσπασμα Ημερολόγιο Αναστοχασμού εκπ/ού Χ.	144
Ε.2	Απόσπασμα Ημερολόγιο Αναστοχασμού εκπ/ού Ψ.	146

Διαγράμματα.		

1.	Θεωρητικό Πλαίσιο Εργασίας.	Σελ. 9
2.	Ο κύκλος της Κλινικής Επιθεώρησης.	Σελ. 29
3.	Ο κύκλος της Έρευνας Δράσης που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, όπως συντάχτηκε από την ερευνήτρια.	Σελ. 36
4.	Το μοντέλο INSET του Elliot (1991).	Σελ. 37

Πίνακες.		

| 1. | Περιγραφή εργαλείων συλλογής δεδομένων ανά στάδιο του κύκλου της Κλινικής Επιθεώρησης. | Σελ. 42 |
| 2. | Στάσεις πριν τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής | Σελ. 64 |

	Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Χ.	
3.	Στάσεις πριν τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Ψ.	Σελ. 66
4.	Απόσπασμα Καταγραφών από Ημερολόγια Αναστοχασμού ως Παρατηρητές.	Σελ. 77
5.	Διαμόρφωση Στάσεων μετά τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της εκπαιδευτικού Χ.	Σελ. 79
6.	Διαμόρφωση Στάσεων μετά τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της εκπαιδευτικού Ψ.	Σελ. 81
7.	Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως παιδαγωγικός ηγέτης.	Σελ. 83
8α.	Σύγκριση των στάσεων της εκπαιδευτικού Χ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας	Σελ. 89
8β.	Σύγκριση των στάσεων της εκπαιδευτικού Ψ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.	Σελ. 91
9.	Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης του διδακτικού έργου, πριν την υλοποίηση του προγράμματος.	Σελ. 94
10.	Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης του διδακτικού έργου, μετά την υλοποίηση του προγράμματος.	Σελ. 96
11.	Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, ως μέθοδος ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης, πριν την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.	Σελ. 97
12.	Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, ως μέθοδος ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης, μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.	Σελ. 99
13.	Περιορισμοί απέναντι στην υλοποίηση συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, όπως αναδείχθηκαν μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.	Σελ. 104

Κεφάλαιο 1
Εισαγωγή.

1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος.

Οι σύγχρονοι οργανισμοί, για να είναι βιώσιμοι, έχουν την ανάγκη να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται, ώστε να μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, συμβαδίζοντας με τα δεδομένα των εποχών. Ο σχολικός οργανισμός καλείται και αυτός σε μια αναβάθμιση διαρκείας, για να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, αναβαθμίζοντας συνεχώς το επίπεδο της εκπαίδευσης που τους παρέχει. Απόρροια του εκσυγχρονισμό του σχολικού οργανισμού αποτελεί η ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται διαρκώς να αναπροσαρμόζουν και να αναθεωρούν τη διδακτική τους μεθοδολογία, προσπαθώντας να είναι όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ως εκ τούτου, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός αναδεικνύει την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνήθως, τα εκπαιδευτικά συστήματα, επιλέγουν ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Σαββίδης, 2014). Οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2014), ορίζουν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία στην οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες, αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, με σκοπό την βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, μπορεί να έχει τελικό χαρακτήρα, δίνοντας πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα, μετά την ολοκλήρωση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας (τελική αξιολόγηση) ή διαμορφωτικό χαρακτήρα δίνοντας πληροφορίες που αφορούν την βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ή διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) (Χριστοφίδου, 2014). Η μορφή που θα λάβει η αξιολόγηση, καθορίζεται σύμφωνα με το σκοπό που εξυπηρετεί (Πασιαρδής, 2014). Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ως διαδικασία, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (ως άτομου και ως υπαλλήλου), συντελώντας έτσι στην ποιοτική βελτίωση του επιπέδου του διδακτικού έργου και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Σαββίδης, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών αν και θεσμοθετημένη, είναι ανύπαρκτη. Από το 1982, χρονιά κατά την οποία επήλθε το τέλος του επιθεωρητισμού, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Όμως δεν έχουν τεθεί ποτέ σε εφαρμογή, λόγω της μη συστηματικής εφαρμογής της νομοθεσίας από το ίδιο το κράτος και λόγω των έντονων αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων του κλάδου των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία. Οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή δράσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές κυβερνήσεις από το 1982 έως και το 2013, προσπάθησαν να θεσμοθετήσουν ποικίλες πρακτικές αξιολόγησης. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η ψήφιση έξι Νόμων (Νόμος 1304/82, Νόμος 1566/85, Νόμος 2043/92, Νόμος 2525/97, Νόμος 2986/2002, Νόμος 2848/2010) και η έκδοση τριών Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ 320/1993, Π.Δ 140/1998 και Π.Δ 152/2013) (όπ. αναφ. στον Αναστασίου, 2014). Σε κάθε περίπτωση για ακόμη μια φορά, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με την εφαρμογή της καθώς και τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης, εξαιτίας των αναξιοκρατικών κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται, λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των αξιολογητών τους, λόγω της έλλειψης ανατροφοδότησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο και λόγω του φόβου των πελατειακών σχέσεων που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ αξιολογητή και

αξιολογούμενου οι οποίες μπορούν να «ευνοήσουν» την προαγωγή και την ανέλιξη ενός μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Όπως προαναφέρθηκε, αν και θεσμοθετημένη, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών δεν τέθηκε ποτέ σε συστηματική πρακτική εφαρμογή, ώστε να υπάρχει εμπειρία απέναντι στα ζητήματα που διαπραγματεύεται. Το τελευταίο Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ 152/2013), πρόκειται αναμφίβολα για το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014). Αποτελεί καινοτομία στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην εφαρμογή προγραμμάτων που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του έργου των εκπαιδευτικών. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να οδηγήσει στη σταδιακή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπώντας στην αυτονόμησή της, στο πλαίσια της αποκέντρωσης και της αυτονομίας του σχολείου ως οργανισμού (Πασιαρδής, 2014). Στο ΠΔ 152/2013, αν και έγινε αναφορά για την αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, εντούτοις δεν υλοποιήθηκε ποτέ.

Η εφαρμογή ενός μοντέλου αξιολόγησης αποτελεί σημαντική αλλαγή για κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα (Fullan, 1992), επειδή συνεπάγονται αλλαγές σε συμπεριφορές και αντιλήψεις. Παίρνοντας ως παράδειγμα το ελληνικό κράτος, παρατηρούμε ότι εδώ και δεκαετίες, προσπαθεί μέσα από νόμους να επιβάλει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, χωρίς αρχικά να έχει καθιερώσει κουλτούρα αξιολόγησης. Το γεγονός ότι αντιμετωπίζει την αντίσταση των εκπαιδευτικών, εκλαμβάνεται ως λογικό επακόλουθο, από τη στιγμή που η αξιολόγηση του έργου τους θεωρείται άγνωστο και συγχρόνως απειλητικό πεδίο. Ο κρατικός μηχανισμός δεν έλαβε ποτέ υπόψη του το γεγονός ότι οι στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους, καθορίζουν και το βαθμό αποδοχής και συμμετοχής τους σε προγράμματα και δράσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους ή της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2007).

Η μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, συνέβαλε στη δημιουργία ενός πάγιου κατεστημένου απέναντι στην εφαρμογή της. Το κατεστημένο αυτό συντηρείται εδώ και δεκαετίες μέσα από τις θέσεις των συνδικαλιστών οργάνων των εκπαιδευτικών, οι οποίες εναντιώνονται στην

οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999, · Γεωργογιάννης, 2014). Η ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών καθορίζει και την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του σχολικού οργανισμού που εξελίσσεται καλούνται να είναι ευέλικτοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις διδακτικές προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς η βελτίωση του διδακτικού τους έργου, χαρακτηρίζεται ως αναγκαιότητα παρά ως υποχρέωση (Πολύζος, 2007).

Προϋπόθεση στο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί αποτελεί η γνώση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Μαυρογιώργος, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2003). Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν ποιες είναι οι δυνατότητες τους και ποιες οι αδυναμίες τους κατά την υλοποίηση του διδακτικού τους έργου. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν σε ποιους τομείς χρειάζονται βελτίωση και συνεπώς επιμόρφωση. Η γνώση της επαγγελματικής ταυτότητας σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη, μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας διδακτικού έργου που παρέχουν στους μαθητές τους, αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μέχρι σήμερα, η παροχή του συγκεκριμένου πλαισίου καθώς και των μέσων, που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα εντοπίζεται στη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης καθώς και στη μη ύπαρξη στοχευόμενων προσπαθειών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους εκ του νόμου υπεύθυνους. Υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων έχουν την μορφή μαζικών συναντήσεων και απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών του εκάστοτε σχολείου ή στο σύνολο των εκπαιδευτικών του νομού. Παρατηρείται λοιπόν αδυναμία κάλυψης των εξατομικευμένων αναγκών των εκπαιδευτών, με αποτέλεσμα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να έχουν μάθει να λειτουργούν μοναχικά και αυτόνομα εντός του χώρου εργασίας τους.

Αν και η ανάγκη για αξιολόγηση και επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι προφανής, εντούτοις το ζήτημα τη αξιολόγησης του έργου τους, αντιμετωπίζεται

αρνητικά από τον εκπαιδευτικό κλάδο (Δημητρόπουλος, 1999). Η κουλτούρα αξιολόγησης μπορεί να μη δύνανται να καλλιεργηθεί μέσω των νομοθετικών δομών, μπορεί όμως να καλλιεργηθεί μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού. Ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης που μπορεί να υλοποιηθεί εντός του σχολικού οργανισμού είναι η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων. Η παρατήρηση διδασκαλίας εστιάζει στο τι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι κατ' ανάγκη σε αυτό που συνήθως κάνει, όταν ο αξιολογητής δε βρίσκεται στην τάξη (Χριστοφίδου, 2012). Εάν, η παρατήρηση υλοποιηθεί στοχευόμενα και συστηματικά, μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014).

Σημαντική για την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί η υιοθέτηση και προώθησή τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής αναλαμβάνοντας το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη, μπορεί να δράσει καθοριστικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς και στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014), συμβάλλοντας καίρια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εάν ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού που μαθαίνει και συνεπώς εξελίσσεται, διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, μπορεί στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, να υποστηρίξει την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, που στηρίζονται στην παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων. Ο διευθυντής,- παιδαγωγικός ηγέτης, καλείται να φροντίσει για την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας εντός του οργανισμού που διοικεί. Σημαντική για την εξέλιξη του οργανισμού αποτελεί η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που άπτονται στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Η καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων και η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού. Η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εντός του χώρου και του χρόνου εργασίας τους.

Το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1. Στόχος της είναι να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του, σε μια προσπάθεια κάλυψης του ερευνητικού κενού, όπως έχει επισημανθεί πιο πάνω Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να οριστούν οι μεταβλητές οι οποίες περιλαμβάνονται στο θεωρητικό μοντέλο, όπως χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (Διάγραμμα 1).

Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα. Ως σύστημα καλείται να είναι ευέλικτο, αποτελεσματικό και βιώσιμο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής. Για να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ανάπτυξη και εξέλιξη, καλείται να λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει (Χατζηγιαννάκης, 2014). Ο σχολικός οργανισμός που μαθαίνει σύμφωνα με τον Senge (1990, σ.3, όπ, αναφ. στη Βύσσα, 2009) «αποτελεί το περιβάλλον όπου οι άνθρωποι διευρύνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν επιθυμητά αποτελέσματα, όπου καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης και οι άνθρωποι διαρκώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί», μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Οι κοινότητες μάθησης, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αποτελούν τον σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ξαφάκος, 2016).

Η αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου έχει συστημικό χαρακτήρα (ΑΕΕ, 2012), αφού επιτρέπει στα άτομα του σχολικού οργανισμού, μέσα από τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, να αλληλεπιδράσουν και να επιμορφωθούν, σχηματίζοντας κοινότητες μάθησης, ικανοποιώντας την ανάγκη του οργανισμού για αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη. Είναι γενικά αποδεκτό πως ο εκπαιδευτικός μέσα από την ενεργή του συμμετοχή στην αξιολόγηση του έργου του μπορεί να ανακτήσει τον πλήρη έλεγχο στη διδασκαλία του, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2014).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει, έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αναλαμβάνοντας το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη, μπορεί με τη στάση του να προωθήσει την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας εντός του σχολικού οργανισμού μαθαίνει, κοινότητες μάθησης, καλλιεργώντας συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των συναδέλφων. Η

παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, ως διαδικασία, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο καλλιέργειας της συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί της μονάδας καλούνται να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν, στο πλαίσιο της υλοποίησής της.

Η χρήση της παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αλλάξει κάποιος τη συμπεριφορά του (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Ο εκπαιδευτικός μέσα από την εμπλοκή του στη διαδικασία υλοποίησης μιας παρατήρησης διδασκαλίας, καλείται να παρατηρήσει ένα άλλο συνάδελφο και να αναστοχαστεί, αναγνωρίζοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας που παρατήρησε και συγχρόνως αναστοχάζεται και τις δικές του διδακτικές πρακτικές, υλοποιώντας ο ίδιος, μέσα από τη διδασκαλία που παρατήρησε, διαμορφωτική αξιολόγηση στο διδακτικό του έργο. Συνεπώς, το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει, φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sargent & Hannum, 2009, όπ. αναφ. στο Ξαφάκος. 2016), μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης.

1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

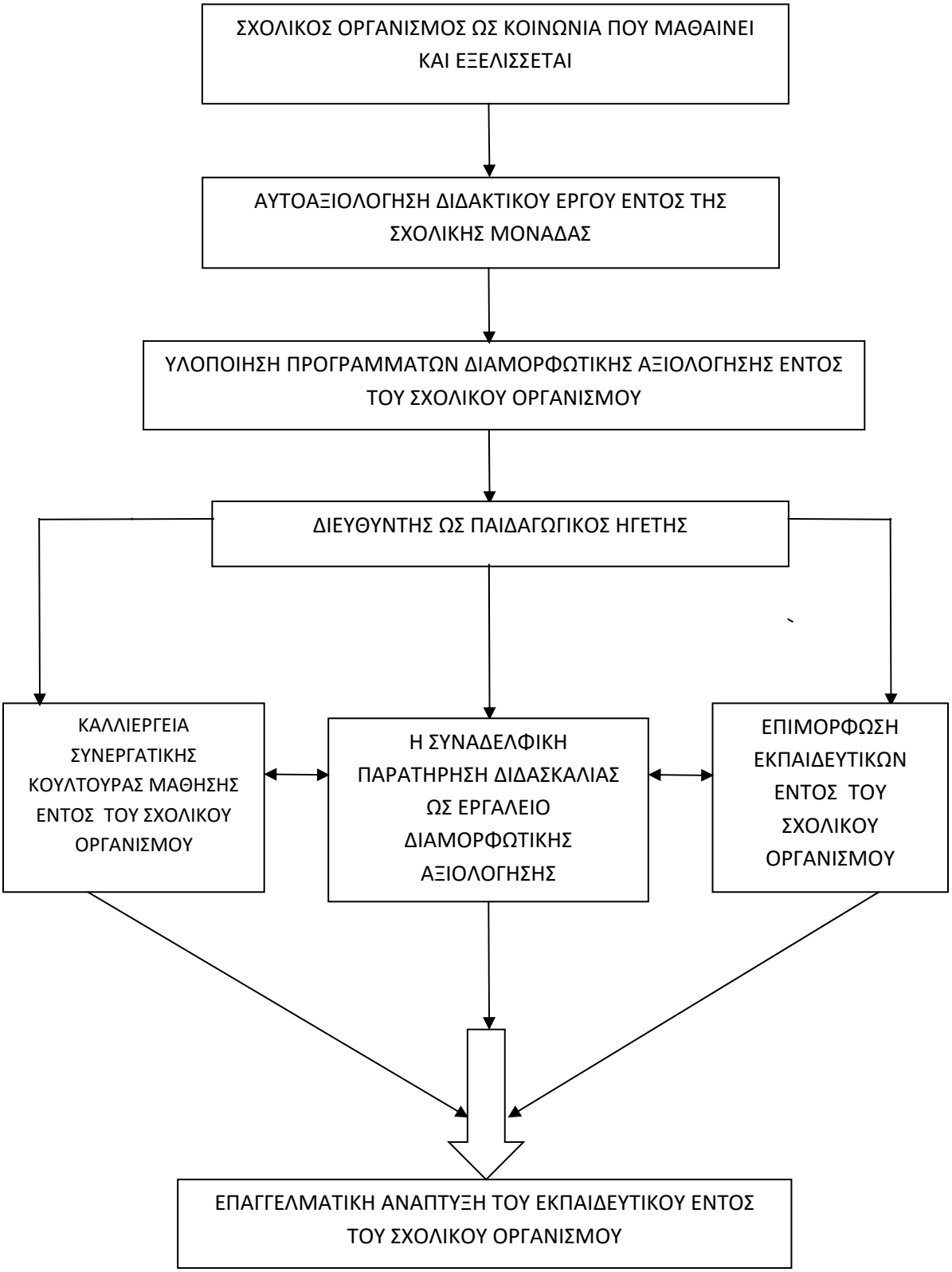
Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνήτρια διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης, πριν και μετά την παρατήρηση διδασκαλίας, ώστε να μελετήσει εάν οι στάσεις αυτές διαφοροποιούνται μετά την ενεργό εμπλοκή τους στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης, που υλοποιήθηκε εντός του χώρου και του χρόνου εργασίας τους. Επίσης, διερεύνησε κατά πόσο ο διευθυντής της εν λόγω σχολικής μονάδας, διέθετε τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, προωθώντας την υλοποίηση παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, συμβάλλοντας έτσι, στην οικοδόμηση, σταδιακά, κουλτούρας αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού που διευθύνει.

Συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου;

Β) Μπορεί η παρατήρηση διδασκαλίας, να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των συναδέλφων του σχολικού οργανισμού, που στερείται κουλτούρας αξιολόγησης;

Γ) Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, συμβάλλοντας στην προώθηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης στο σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού;



Διάγραμμα 1. Θεωρητικό Πλαίσιο Εργασίας

1.3 Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.

Η υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, παρέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τη δυνατότητα να επικεντρώνεται στο τι πρέπει να αξιολογηθεί και πώς πρέπει να αξιολογηθεί, εστιάζοντας στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στις ανάγκες του για βελτίωση, αφού αρχικά καθορίσει ποιες είναι αυτές. Η μη διερεύνηση των εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών, λόγω του νομοθετικού πλαισίου και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, αποτελούν τις βασικότερες αιτίες διαμόρφωσης της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, εντός της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει το μέσο που θα συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού, που καλείται να εξελίσσεται και να εναρμονίζεται στις αυξημένες απαιτήσεις των εποχών για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, (Σαββίδης, 2014).

Η ανάγκη για υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών οργανισμών καθιστά τη διερεύνηση του προβλήματος που τέθηκε αναγκαία, και πρωτότυπη. Η παρούσα έρευνα θεωρείται πρωτότυπη ως προς το θέμα και τη μεθοδολογία, διότι η απάντηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων ανέδειξε πώς διαμορφώνεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής τους μονάδας και που τους ενέπλεξε άμεσα, αφού οι ίδιοι κλήθηκαν να αναλάβουν δράση, συμμετέχοντας ενεργά, σε συνεργασία με την ερευνήτρια, αξιολογώντας τόσο τον εαυτό τους όσο και τους συναδέλφους τους, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν μπορεί, μέχρι και σήμερα, να απολαύσει τα οφέλη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση του εν λόγω θέματος, από τη στιγμή που ο σχολικός οργανικός, ως οργανισμός που εξελίσσεται έχει την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει στους μαθητές του, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς

φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής, εντός της σχολικής μονάδας. Η παρατήρηση της διδασκαλίας, με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι μια διαδικασία που εάν υλοποιηθεί συστηματικά, μπορεί να οδηγήσει, ανάμεσα σε άλλα, στην εσωτερική βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτάρκειας των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στάσεων, είτε θετικών είτε αρνητικών, απέναντι στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

1.4 Οργάνωση της Ερευνητικής Εργασίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι οργανωμένη σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και καθορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλύεται, επίσης, η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας και οριοθετούνται οι μεταβλητές τις οποίες θα καλύψει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες είναι οι εξής:
Α)ο σχολικός οργανισμός που μαθαίνει
Β)ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης
Γ)η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Δ)η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου
Ε)η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφονται το είδος της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τα μέσα συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης τους. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, οι μέθοδοι εξασφάλισης εγκυρότητας και οι περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και συμμετοχικής μάθησης

εντός του σχολικού οργανισμού. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συναντήσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ανά στάδιο του κύκλου τη έρευνας δράσης. Παράλληλα με τον κύκλο της έρευνας δράσης, υλοποιήθηκε και ο κύκλος της κλινικής επιθεώρησης, μέσα από την υλοποίηση των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια του κύκλου της έρευνας δράσης και της κλινικής επιθεώρησης συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα, μέσα από τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων, με σκοπό τη σε βάθος διερεύνηση του προβλήματος που έχει τεθεί, ενισχύοντας συγχρόνως την εγκυρότητας της έρευνας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Μέσα από τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια καθορίζει σε ποιο βαθμό η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση κουλτούρας διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνεργατικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του αναπτυσσόμενου σχολικού οργανισμού. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται μέσα από τις εισηγήσεις για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής και τις εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα.

1.5 Σύνοψη.

Η απουσία εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου έχει ως αποτέλεσμα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να στερούνται κουλτούρας αξιολόγησης. Η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη μη επαρκή επιμόρφωσή τους σε ζητήματα που άπτονται της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου τους, όπως είναι η υλοποίηση παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, καθώς και το επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό καθιστά τη διεξαγωγή της έρευνας αναγκαία και σημαντική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πληροφορίες, στάσεις και άξιες, σε ένα θέμα που μέχρι και σήμερα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, αναδεικνύοντας κατά πόσο η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός του χώρου και χρόνου εργασίας τους,

μπορεί να συμβάλει στη διαφοροποίηση των στάσεων απέναντι στη αξιολόγηση του διδακτικού έργου των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Μέσα από τη βιβλιογραφική Ανασκόπηση που ακολουθεί διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες έρευνες, Ελλήνων ερευνητών, αναζητούν ποιες στάσεις διαμορφώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στη αξιολόγηση του έργου τους και όχι πώς μπορούν οι στάσεις αυτές να διαφοροποιηθούν. Συνεπώς, η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος κρίθηκε αναγκαία από τη στιγμή που οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων θα μπορούσαν να συμβάλουν όχι μόνο στην εξαγωγή νέας γνώσης, αλλά και στην εξαγωγή νέων ερευνητικών ερωτημάτων, σε ένα θέμα που μέχρι και σήμερα δεν έχει πλήρως διερευνηθεί.

Κεφάλαιο 2
Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.

2.1 Εισαγωγή.

Οι κοινωνικές μεταβολές απαιτούν σήμερα μια εκπαίδευση ικανή να μπορεί να προσαρμοστεί στις αλλαγές και ένα εκπαιδευτικό σύστημα ευέλικτο και πρόθυμο να πειραματιστεί και να καινοτομήσει. Διεκδικώντας τη διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας του, ο σχολικός οργανισμός μπορεί να υιοθετήσει καινοτόμες δράσεις, όπως η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, οι οποίες θα τον εξελίξουν σε κοινωνία μάθησης και συνεπώς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τα βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν τα μέχρι τώρα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας σχετικά με τις μεταβλητές του υπό διερεύνηση θέματος, όπως επίσης και τυχόν ερευνητικά κενά, που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Στην πρώτη ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αιτιολογείται η αναγκαιότητα για υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, εντός του σχολικού οργανισμού που επιθυμεί να διαμορφώσει μια νέα εσωτερική πολιτική και κουλτούρα αξιολόγησης, ως οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται, μέσα από την προώθηση προγραμμάτων, όπως η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων. Ο διευθυντής μέσα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, μπορεί να μετατρέψει το σχολικό οργανισμό σε χώρο μάθησης, ανάπτυξης και βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών.

Στην δεύτερη ενότητα περιλαμβάνεται ο προσδιορισμός και η ανάλυση των κυριότερων εννοιών που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, θα αναλυθεί η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσο επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και τα πλεονεκτήματα της υλοποίησης προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, σε ένα

εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο δεν εφαρμόζεται κανένα είδος αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Τέλος θα γίνει αναφορά στα πλεονεκτήματα της παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων ως εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχικής μάθησης, εντός του σχολικού οργανισμού.

2.2 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται.

Οι σχολικοί οργανισμοί δεν αποτελούν μόνο συστήματα που δημιουργούνται και ελέγχονται από τους διοικούντες. Αποτελούν παράλληλα αυτοδιοικούμενες οντότητες που μπορούν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται (Βύσσα, 2009). Εάν εντός του σχολικού οργανισμού υπάρξουν οι προϋποθέσεις εκείνες, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς της ίδιας της μονάδας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, τότε επιτυγχάνεται η μεταφορά και η διάδοση της γνώσης μεταξύ των μελών του, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελείται εντός του οργανισμού (Σαββίδης, 2014).

Η αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί στόχο του οργανισμού που μαθαίνει. Γενικότερα, η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει και ως κοινότητα μάθησης, θέτοντας συλλογικούς στόχους και επιδιώξεις, αξιολογώντας το διδακτικό έργο που επιτελείται εντός, με στόχο την αυτορρύθμιση και την αυτοβελτίωσή του (Σαββίδης, 2014), μέσω της υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, αποσκοπώντας στην ενεργό εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας εντός του σχολικού οργανισμού, του επιτρέπουν να διαμορφώσει μια νέα εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και μια νέα σχολική κουλτούρα που ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, μετασχηματίζοντάς τον σε «οργανισμό που μαθαίνει». Εντός του «οργανισμού που μαθαίνει» μπορεί να υπάρξει βελτίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς και ανάπτυξη των συναδελφικών σχέσεων. Ο όρος «οργανισμός που μαθαίνει» προέρχεται από την έννοια του συστήματος που εμφανίστηκε στο μοντέλο του Senge (1990) ως μέρος των πέντε αρχών που προσδιορίζουν έναν

οργανισμό που μαθαίνει ("learning organization") και οι οποίες είναι οι ακόλουθες (όπ. αναφ. στη Βύσσα, 2009):

α. Η **συστημική σκέψη** (systems thinking) αντιμετωπίζει τη γνώση ως όλον που ολοκληρώνεται μέσα από το σύνολο των πέντε αρχών. Επικεντρώνεται στο όλο και όχι στα μέρη, προχωρεί πέρα από τα γεγονότα στην υποκείμενη δομή και οδηγεί στη γνώση του τρόπου σύνδεσης των σχέσεων που υποβόσκουν μεταξύ των υποκειμένων.

β. Η **«προσωπική μαεστρία»** (personal mastery) ωθεί τους ανθρώπους να διευρύνουν την ικανότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Από τη στιγμή που «οι οργανισμοί μαθαίνουν μόνο μέσω των ατόμων που μαθαίνουν» (Senge, 1990, σελ. 139), τα άτομα πρέπει να είναι σε θέση να μαθαίνουν διαρκώς και να βελτιώνονται μέσω της καλλιέργεια της δια βίου μάθησης.

γ. Τα **νοητικά μοντέλα** (mental models) αναφέρονται στο υποσυνείδητο, που παίρνει ως δεδομένο αντιλήψεις που περιορίζουν τη σκέψη, π.χ. το νοητικό μοντέλο όπου οι σπουδαστές είναι κενά δοχεία τα οποία οι καθηγητές καλούνται να συμπληρώσουν, περιορίζει την ικανότητα του ατόμου για αλλαγή. Τα νοητικά μοντέλα προσδιορίζουν όχι μόνο πώς ο κόσμος αντιλαμβάνεται κάτι, αλλά και πώς δρουν οι άνθρωποι και τι προσλαμβάνουν (Argyris, 1982) σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Με τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας των νοητικών μοντέλων και την αναθεώρηση τους μέσα από νέες αντιλήψεις, επέρχεται η αλλαγή στις στάσεις.

δ. Η **μάθηση σε ομάδες** (team learning) κρίνεται ως σημαντική αρχή από τη στιγμή. Ο Senge (1990) υποστηρίζει ότι όταν οι ομάδες μαθαίνουν, γίνονται ένας μικρόκοσμος για μάθηση σε όλο τον οργανισμό. Οι ομάδες μαθαίνουν μέσω μιας επαναληπτικής διαδικασίας μεταξύ πράξης και επιδόσεων. Ενώ η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνεται μεταξύ των μαθητών, δε δίνονται στους δασκάλους ο αναγκαίος χρόνος, οι δομές και γενικότερα η επιμόρφωση για την προώθηση της ομαδικής μάθησης τους εντός της σχολικής μονάδας.

ε. Το **κοινό όραμα** (shared vision) αναδύεται από ανθρώπους που νοιάζονται αληθινά για τη δουλειά τους, που έχουν έντονο αίσθημα προσωπικού οράματος και που βλέπουν το συλλογικό όραμα ως εκείνο που υπερβαίνει το όραμα όλων. Είναι ο συγκερασμός

μεταξύ αυτού που κάνουμε και αυτού που λέμε ότι θέλουμε. Ο Senge το ονομάζει το πηδάλιο που μπορεί να διατηρήσει τον οργανισμό στο σωστό δρόμο σε περιόδους άγχους και ενδοσχολικών κρίσεων. Σύμφωνα με τον Ho (2008) το κοινό όραμα αποτελεί καρπό της ομάδας μάθησης ("learning team"), ενώ οι Ray και Rinzler (1993) (όπ. αναφ. στον Ho, 2008) επισημαίνουν πως το χτίσιμο κοινού οράματος είναι μια δυναμική διαδικασία που δεν τελειώνει ποτέ.

Εντός του σχολικού οργανισμού, υπεύθυνος για το πηδάλιο είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι δραστηριότητες του διευθυντή, προσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς προς την υιοθέτηση κοινών στόχων και οραμάτων με σκοπό πάντοτε τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς την επαγγελματική ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών εντός του χώρου εργασίας τους. Μέσα από την προώθηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως η υλοποίηση παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, μπορεί να συμβάλει στην μετάβαση του σχολικού οργανισμού σε οργανισμό που μαθαίνει και συνεπώς εξελίσσεται.

2.3 Ο ρόλος του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη.

Ο διευθυντής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού οργανισμού και έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005), φροντίζοντας τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών αλλά και των διοικητών στόχων του σχολείου. Σε συνθήκες ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών εντός του σχολικού οργανισμού, ο ίδιος καλείται να αναλάβει ένα νέο ρόλο. Το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη. Ο παιδαγωγικός ηγέτης έχει το χάρισμα να πείθει τα μέλη του σχολικού οργανισμού να εμπλέκονται με καινοτόμες δραστηριότητες, μετριάζοντας την αντίσταση τους απέναντι σε αυτές. Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2010), ο διευθυντής για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός παιδαγωγικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες:

(α) **Έχει όραμα**. Εργάζεται για συνολική κατανόηση των στόχων, για πρόοδο στην υλοποίησή τους και συντονίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση.

(β)**Μεταφράζει το όραμα σε δράση**. Εργάζεται ως ομάδα, τονίζει τους γενικούς στόχους του σχολείου και τις προσδοκίες.

(γ)**Δημιουργεί υποστηρικτικό περιβάλλον**. Προωθεί ένα σχολικό κλίμα που εστιάζει στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, στην τάξη και στην υλοποίηση των στόχων.

(δ)**Γνωρίζει τι συμβαίνει στο σχολείο**. Μαθαίνει τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και πόσο καλά το κάνουν.

(ε)**Δρα στη γνώση**. Παρεμβαίνει όπου χρειάζεται και συνταιριάζει διαφορετικές προσωπικότητες εκπαιδευτικών, στυλ και στρατηγικές μάθησης (Rutherford, 1987).

Στο πλαίσιο της απουσίας αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη παιδαγωγικών ηγετών εντός των ελληνικών σχολικών μονάδων κρίνεται πλέον ανάγκη επιτακτική. Το όραμα του αποτελεσματικού παιδαγωγικού ηγέτη εάν γίνει όραμα κοινό, μπορεί να εγκαθιδρύσει νέα κουλτούρα αξιολόγησης εντός της εξελισσόμενης σχολικής μονάδας που διοικεί (Ho, 2008). Ο διευθυντής, ως παιδαγωγικός ηγέτης, μπορεί να προσανατολίσει το προσωπικό του σχολείου του προς την υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου του.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην περίπτωση που η διοίκηση έχει όραμα και είναι αποφασισμένη να μετατρέψει το σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει και εξελίσσεται, χρησιμοποιώντας προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι αναμενόμενο να συναντήσει εμπόδια που σχετίζονται με τη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως είναι η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, προϋποθέτουν, για την ομαλή υλοποίηση τους, τη σύμπνοια μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και τη δημιουργία κλίματος ομαδικής μάθησης και συνεργασίας εντός του σχολικού οργανισμού. Η συνεργατική μάθηση, δυσχεραίνεται από την έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης και κινήτρων, καθώς και από τους προσωπικούς λόγους που προβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός από τη στιγμή που αξιολόγηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς φαντάζει μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία που δεν έχει τίποτα να τους προσφέρει (Καπαχτσή, 2007).

Για να καταστεί εφικτή η προσπέλαση αυτών των εμποδίων, ο σχολικός οργανισμός που εξελίσσεται, χρειάζεται διευθυντή που να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής Ηγεσίας. Ο διευθυντής ως αποτελεσματικός παιδαγωγικός ηγέτης έχει τις παρακάτω δεξιότητες (Θεοδωρίδης, 2010):

>Ενθαρρύνει

>Διευκολύνει τη μελέτη της διδασκαλίας και μάθησης

>Διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

>Προωθεί κάποιους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως μέντορες

>Χρησιμοποιεί την έρευνα για να πάρει διδακτικές αποφάσεις και χρησιμοποιεί τις αρχές μάθησης ενηλίκων (Blasse & Blasse, 2000)

>Παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για τις καθημερινές τους δραστηριότητες

>Αναπτύσσει ομάδες συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

>Σχεδιάζει την αποτελεσματική ανάπτυξη προσωπικού, την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση έρευνας δράσης (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004).

Η ερευνήτρια θεώρησε σημαντικό να μελετήσει το βαθμό στον οποίο διευθυντής της σχολικής μονάδας που συμμετείχε στο δείγμα, διέθετε τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, εμπλέκοντας τον ίδιο σε πρακτικό επίπεδο σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης που υλοποιήθηκε στο σχολείο του, μέσα από τις παρατηρήσεις διδασκαλίας των συναδέλφων του. Η ενεργός εμπλοκή του, του έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσει τα οφέλη που μπορούν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη εντός του σχολικού οργανισμού, διευρύνοντας τους ορίζοντές του, παρέχοντας του κίνητρο για μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος στο σύνολο των εκπαιδευτικών της μονάδας του.

2.4 Εννοιολογική Προσέγγιση κυριότερων εννοιών που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα.

Η τάξη είναι το μέρος όπου ο εκπαιδευτικός καθημερινά καλλιεργεί στάσεις και δεξιότητες μεταφέροντας γνώση στους μαθητές τους. Εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές μορφώνονται, εξελίσσονται και βελτιώνονται ως άτομα. Θα μπορούσε λοιπόν η σχολική τάξη ή ακόμα και η ίδια η σχολική μονάδα να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς χώρο επαγγελματικής μάθησης, από τη στιγμή που το κράτος αδυνατεί να ανταποκριθεί στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για συστηματική και εξατομικευμένη επιμόρφωση. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, υπεύθυνος για την ενημέρωση, υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι ο Σχολικός Σύμβουλος. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις θεσμικές τους υποχρεώσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε δυο ή τρεις ετήσιες ενημερωτικές συναντήσεις, για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι επισκέψεις τους να έχουν χαρακτήρα ενημερωτικό παρά επιμορφωτικό.

Η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, μπορεί να αποτελεί το εργαλείο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν, καθορίζοντας τις ανάγκες τους, υλοποιώντας οι ίδιοι διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία τους οδηγεί σταδιακά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, εντός του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει και εξελίσσεται. Στο υποκεφάλαια που ακολουθούν αναλύονται και αναπτύσσονται οι βασικές έννοιες στις οποίες στηρίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου και τη παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων.

2.4.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Δούκα, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα και Σμυρνιωτοπούλου (2008), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες (συμμετοχή σε σεμινάρια, εργαστήρια κτλ.) και άτυπες διαδικασίες (ανάγνωση επαγγελματικών άρθρων, συμμετοχή σε δίκτυα και ομάδες κτλ.) και στηρίζεται σε μια σειρά συνεχόμενων δραστηριοτήτων που συνδέουν την προηγούμενη γνώση με την νέα, ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής της καθημερινής πρακτικής, θεωρώντας τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στην μάθηση, ο οποίος εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησης και κριτικής ανασκόπησης, στο χώρο εργασίας του.

Η Harwell (2003), υποστηρίζει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στο πώς μαθαίνει ο κάθε εκπαιδευτικός και σε ποιούς τομείς χρειάζεται επιμόρφωση, δίνοντας του το χρονικό περιθώριο να αλληλεπιδράσει με τους άλλους συναδέλφους του. Οι Sparks και Hirsch (χ.χ.), όπ. αναφ. στην Harwell (2003), θεωρούν ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω προϋποθέσεις:

α) ο κάθε εκπαιδευτικός της μονάδας να μπορεί να γνωρίζει το διδακτικό στυλ των συναδέλφων του,

β) να αφιερώνεται καθημερινά το 25% του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ συναδέλφων, σχετικές με την προετοιμασία του μαθήματος του καθενός και

γ) το πρόγραμμα γενικά να υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των συναδέλφων.

Η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, αποτελεί ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνει και τα τρία αυτά στοιχεία και για το λόγο αυτό επιλέγηκε ως εργαλείο υλοποίησης διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των

εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εντός του αναπτυσσόμενου σχολικού οργανισμού.

2.4.2 Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο Κασσωτάκης (2006), όπως αναφέρεται στους Σαββίδη και Πασιαρδή (2014), στο ερώτημα αν μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι η απάντηση είναι καταφατική. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην αυτογνωσία, βοηθώντας τους να κατανοήσουν διάφορες πτυχές του έργου που καλούνται να επιτελέσουν και βοηθώντας τους να εντοπίσουν τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2014), ενισχύοντας έτσι την προσωπική τους ικανοποίηση για το διδακτικό έργο που επιτελούν. Συνεπώς, η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και, κατ' επέκταση, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αρκετοί ερευνητές (Darling-Hammond, 1990· Scriven, 1990· Παρασκευόπουλος, 2004, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Η αξιολόγηση συνδέεται με τη θέσπιση και την επιλογή κριτηρίων, βάση των οποίων ασκείται κριτική σε μια διδασκαλία (Πετσιμέρη, 2007). Ο Παρασκευόπουλος (2004 όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006,), υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό-διαχειριστικό. Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Οι Leonard, Fitzgerald & Riordan (2014) (όπ. αναφ. στους Μιχαήλ-Χρυσάνθου, 2014), δηλώνουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αξιολόγησης που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε οργανισμούς που βιώνουν καθημερινά αλλεπάλληλες αλλαγές, όπως είναι οι σχολικές μονάδες. Οι αλλαγές στην ύλη και στα σχολικά βιβλία, η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας για διδακτικούς σκοπούς, οι δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, η δυσκολία στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων

μεταξύ των εκπαιδευτικών, μειώνουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, αφού αδυνατούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στα διδακτικά τους καθήκοντα, καθιστώντας την επιμόρφωση και την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη καθοριστικής σημασίας (Αθανασούλα-Ρέπα, 1999) για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσα από μια αναπτυξιακή διαδικασία (Bouchamma, 2007), δεν δημιουργεί στρες και είναι μια διαδικασία αξιολόγησης φιλική προς τον εκπαιδευτικό, αφού προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του στο χρόνο και στο χώρο εργασίας του.

Ο Krathwohl (2002) ορίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως την αξιολόγηση που διενεργείται με παρατηρήσεις και κρίσεις σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, με σκοπό την επανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της. Η βελτίωση της διδακτικής πράξης απαιτεί να μαθαίνει κανείς από τις εμπειρίες του (Αποστολόπουλος, 2013). Όμως, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός κριτής του εαυτού του, από τη στιγμή που μέσα στην τάξη εργάζεται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες (Εφραιμίδης, 2008), αντιμετωπίζοντας την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών και τις εξατομικευμένες τους μαθησιακές ανάγκες. Λόγω, αυτών συνθηκών, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αξιολογούν τη διδασκαλία τους, έχοντας ως μοναδικό κριτήριο την κατάκτηση των διδακτικών στόχων που έχουν θέσει. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί κριτές του εαυτού τους, η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από τη χρήση της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, μπορεί να του δώσει πολλές και χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες εάν αξιοποιηθούν, μπορούν να συμβάλουν στην βελτίωση του έργου του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

2.4.3 Η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η Πετσιμέρη (2007), ορίζει την παρατήρηση διδασκαλίας ως μια ενέργεια καταγραφής, με διάφορα μέσα. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η παρατήρηση διδασκαλίας δεν είναι απλώς οι σκέψεις και τα σχόλια κάποιων ατόμων που παρακολουθούν μια διδασκαλία. Είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν για να αλλάξει κάποιος τη συμπεριφορά του (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Συγκεκριμένα, οι στόχοι

που επιτυγχάνονται με την παρατήρηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τον Borich (2008), (όπ. αναφ. στη Χριστοφίδου, 2012) είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης. - Είναι η ικανότητα να βλέπεις τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων. - Η αναγνώριση της ανάγκης για στροφή στους άλλους για συναισθηματική στήριξη.
- Απόκτηση ρεαλισμού. - Η παρατήρηση διάφορων τάξεων κάνει τον εκπαιδευτικό πιο ρεαλιστή στο να αξιολογεί τι είναι επιθυμητό και τι λιγότερο επιθυμητό για κάθε τάξη.
- Διαμόρφωση κατεύθυνσης. - Όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί άλλους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική του τάξη.
- Απόκτηση αυτοπεποίθησης. - Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να εμπιστεύεται τα ένστικτά του.
- Απελευθέρωση του ενθουσιασμού. - Δημιουργείται στον εκπαιδευτικό ο ενθουσιασμός να υιοθετήσει αυτά που παρατήρησε.
- Απόκτηση ευελιξίας. - Ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποκτά την ικανότητα να βλέπει και να ενεργεί περισσότερο ευέλικτα στη δική του διδασκαλία.
- Ανάπτυξη αυτάρκειας. - Είναι ίσως ο πιο σημαντικός στόχος. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα επαγγελματικό πλαίσιο μέσα από το οποίο θα ερμηνεύει γεγονότα και θα λαμβάνει αποφάσεις.

Η παρατήρηση διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ολόπλευρη βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και του έργου που προσφέρει. Συνεπώς, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο Cogan, (1973) (όπ. αναφ. στους Killion & Todnem, 1991), υποστηρίζει ότι η συναδελφική παρατήρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο συστατικό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Καταλυτικό ρόλο σε μια αξιολόγηση διαδραματίζει ο παρατηρητής και το εργαλείο καταγραφής που θα χρησιμοποιήσει (Κατσούλου, 2015). Σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014), το ρόλο του παρατηρητή-αξιολογητή στη διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να αναλάβει ένα άτομο με εμπειρία και ενόραση παρά ένα ειδικός που κρίνει τι είναι σωστό και τι είναι λάθος.

Σκοπός του παρατηρητή είναι να συλλέξει και να διαχειριστεί πληροφορίες μέσω της παρατήρησης, τις οποίες θα χρησιμοποιήσει ώστε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει το διδακτικό στυλ του ώστε να καταφέρει ο ίδιος να αναγνωρίσει τους τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση.

Ο παρατηρητής ή αλλιώς εξωτερικός αξιολογητής, μπορεί να είναι ο επιθεωρητής, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί ή ακόμη και άτομα της τοπικής κοινωνίας. Ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, μέσα από την εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Ματσαγούρα, Γιαλούρη και Κουλουμπαρίτση (2014), με την χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ο εξωτερικός αξιολογητής, λειτουργεί συμβουλευτικά και ανατροφοδοτεί εποικοδομητικά τον εκπαιδευτικό ή τη μονάδα, επισημαίνοντας το επίπεδο ανάπτυξής τους, υποδεικνύοντας εναλλακτικούς τρόπους βελτίωσης των πρακτικών τους. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η εσωτερική-διαμορφωτική αξιολόγηση που ασκείται εντός του σχολείου, από πρόσωπα ή ομάδες προσώπων που εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να υποστηριχτεί από ένα εξωτερικό αξιολογητή (Παπαδέας, 2007). Αυτός ο τρίτος αξιολογητής γενικά αναλαμβάνει το ρόλο του καταρτισμένου εξωτερικού παρατηρητή (Σαββίδης, 2016), ο οποίος μπορεί να χαρακτηριστεί ως κριτικός φίλος, που εμπλέκεται για να βοηθήσει και όχι για να ελέγξει (Κατσούλου, 2015). Ο εξωτερικός αξιολογητής στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης δρα πλέον υποστηρικτικά και όχι συντηρητικά, όπως ίσχυε στο παρελθόν.

Στις μέρες μας ενισχύεται η χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης για την εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας στην εσωτερική-διαμορφωτική αξιολόγηση που επιτελείται εντός της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2004) αποσκοπώντας στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και συγχρόνως της ποιότητας της διδασκαλίας που παρέχεται στους μαθητές. Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας από κάποιον άλλο συνάδελφο ή από έναν εξωτερικό αξιολογητή στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού που παρατηρήθηκε, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συμμετοχικής μάθησης..

2.4.3.1 Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχικής μάθησης.

Η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων αποτελεί μια διαδικασία που λειτουργεί αμφίδρομα. Η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων δρα υποστηρικτικά, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν, όχι μόνο τον συνάδελφο που παρατηρείται, αλλά και τον εαυτό τους μέσω των άλλων. Σύμφωνα με την Σαββίδου (2005), η διαμορφωτική αξιολόγηση, βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις που παρατηρούνται στο διεθνή χώρο, στον τομέα της αξιολόγησης, και οι οποίες προσδίδουν στον εκπαιδευτικό πιο ενεργό και επαγγελματικό ρόλο, εμπλέκοντας τον σε αυτοκατευθυνόμενες προσπάθειες βελτίωσης που στηρίζονται στη διερεύνηση, το στοχασμό, την αυτοανάλυση και τη λήψη αποφάσεων, μέσα από διαδικασίες κατά τις οποίες αξιολογητής και εκπαιδευτικός λειτουργούν ως συνεργάτες (Σαββίδης, 2014). Μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού εμπλέκονται οι ίδιοι στη συλλογή των δεδομένων, μιας και αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τα δεδομένα της τάξης τους. Ουσιαστικά, λοιπόν, αυτό που διασφαλίζεται μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, είναι η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικοί, η οποία αποτελεί σημαντική διάσταση στην αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης (Duke & Stiggins, 1990·Iwanicki, 1990· McLaughlin, 1990, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Τα παραπάνω δύναται να συμβούν σε εκπαιδευτικά συστήματα οπού η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων έχει καθιερωθεί ως κουλτούρα αξιολόγησης. Η Anderson (1987) επισημαίνει ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, η τάξη αποτελεί το «βασίλειό» τους. Οι Gottesman και Jennings (1994), όπ. αναφ. στον Lam (2001), διαπίστωσαν ότι για τους εκπαιδευτικούς η τάξη είναι ένας χώρος απομόνωσης, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δύσκολα δέχονται την παρουσία άλλου ή άλλων εκπαιδευτικών. Πόσο μάλλον όταν αυτοί είναι άλλοι συνάδελφοι ή εξωτερικοί επισκέπτες. Για τους περισσότερους, η διδασκαλία είναι μια προσωπική διαδικασία, για την οποία δύσκολα δέχονται κριτική, διότι η οποιαδήποτε είδους κριτική ή ανατροφοδότηση για το έργο του εκπαιδευτικού, μπορεί να θεωρηθεί απειλή, όταν από

στους παρατηρούμενους εκπαιδευτικούς δεν έχει καλλιεργηθεί η κουλτούρα αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης, η αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην κριτική, δημιουργεί προβλήματα απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας, αφού η παρατήρηση, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, συνδέεται με την κριτική (Πετσιμέρη, 2007).

Είναι πολύ σημαντικό ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός από την αρχή να θέσουν εξαρχής και από κοινού, το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας, στηριζόμενοι στην ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους, με σεβασμό ως προς την αυτονομία του κάθε εκπαιδευτικού (Σαββίδης, 2016). Η διαδικασία στην οποία θα εμπλακούν θα είναι αποδοτική μόνο στην περίπτωση όπου η ατμόσφαιρα είναι θετική, υποστηρικτική και βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη (Tilstone, 1998, όπ. αναφ. στην Πετσιμέρη, 2007). Ο Αποστολόπουλος (2013) εξηγεί ότι η παρατήρηση διδασκαλίας προωθεί τον αναστοχασμό πάνω στις διδακτικές πρακτικές και τη συνεργασία – αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων, λειτουργώντας βελτιωτικά τόσο ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων. Συνεπώς είναι σημαντικό οι παρατηρητές και οι παρατηρούμενοι να εστιάζουν στα θετικά που θα λάβουν από μια συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ως μια διαδικασία δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι ως τελική αξιολόγηση.

Η παρατήρηση διδασκαλίας που έχει χαρακτήρα τελικό και πραγματοποιείται από τον επιθεωρητή-αξιολογητή, διεκπεραιώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, το οποίο δεν του επιτρέπει να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού που αξιολογείται. Σε αντίθεση, η παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να καθορίσει την επαγγελματική του ταυτότητα, μέσα από την κατανόηση των δυνατοτήτων του. Η συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων εντός της σχολικής μονάδας, αποκτά νόημα όταν εφαρμόζεται ως μια διαδικασία που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν το ποιοι είναι παρατηρώντας άλλους συναδέλφους και όχι κρίνοντας τους άλλους.

Οι Birman, Desimone, Porter, Gareth κ.ά. (2000), υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν, η γνώση που θα αποκτήσουν, μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο μέχρι σήμερα δίδασκαν. Είναι προφανές ότι, όταν μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν διδασκαλίες των συναδέλφων τους, σίγουρα τα οφέλη που θα λάβουν θα είναι πολύ μεγαλύτερα από το αν παρακολουθούσαν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο λίγων ωρών ή να διάβαζαν ένα επιστημονικό βιβλίο ή άρθρο. Η συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών επιτρέπει να κατανοήσουμε το πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί (Avalos, 2011). Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, μοιράζονται τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά μέσω συμμετοχικών διαδικασιών, όπως η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, αποτέλεσε κομβικό σημείο στη εξαγωγή συμπερασμάτων, της παρούσας έρευνας.

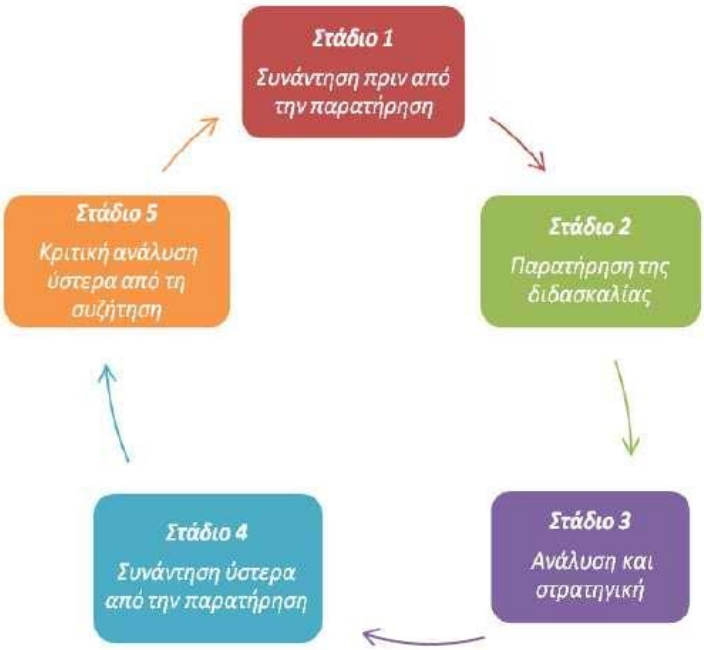
2.4.3.2 Η στρατηγική της κλινικής επιθεώρησης.

Μια στρατηγική αξιολόγησης, που βασίζεται στην παρατήρηση διδασκαλίας και έχει χαρακτήρα διαμορφωτικό, είναι αυτή της κλινικής επιθεώρησης. Ο Σαββίδης (2014), υποστηρίζει ότι η κλινική επιθεώρηση είναι ένας συνεταιρισμός στην έρευνα. Ο παρατηρητής και ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία προσπαθούν στο πλαίσιο ενός υγιούς κλίματος επιθεώρησης (Sergiovanni & Starratt 2002, 2007, όπ. αναφ στο Σαββίδη, 2014) να βελτιώσουν την διδασκαλία μέσω μιας συστηματικής, κυκλικής διαδικασίας σχεδιασμού, παρατήρησης και αναστοχασμού με σκοπό την τροποποίησή των υπαρχόντων προτύπων τους (Sullivan & Glanz, 2009 όπ. αναφ στο Σαββίδη, 2014).

Μια διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας είναι χρήσιμη και αξιόπιστη, εάν σχεδιαστεί με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε οι παρατηρήσεις να υλοποιηθούν σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της Κλινικής Επιθεώρησης. Η κλινική επιθεώρηση επιλέχθηκε ως διαδικασία υλοποίησης των παρατηρήσεων, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά σε όλα τα στάδια υλοποίησης της, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και να αναστοχαστούν με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής,

μπορούν να τροποποιήσουν τα υπάρχοντα πρότυπα διδασκαλίας τους κατά τρόπο που να έχουν νόημα για αυτούς (Σαββίδης, 2014). Η τροποποίηση των υπαρχόντων προτύπων, αποτελεί στόχο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και σκοπό της παρούσας έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων να υλοποιηθεί σύμφωνα με τα στάδια της κλινικής επιθεώρησης. Η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί αν οι πληροφορίες που θα βγουν από αυτή είναι ασαφείς και μη σχετικές με την πραγματική κατάσταση και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, τότε η αξιολόγηση είναι χωρίς αξία (Κιούσης, χ.χ.). Για αυτό το λόγο κρίθηκε αναγκαίο η παρατήρηση διδασκαλίας να έχει συγκεκριμένο πλαίσιο και να εφαρμοστεί σύμφωνα με τον κύκλο της κλινικής επιθεώρησης. Οι Sergiovanni & Starratt (2002, 2007), περιγράφουν την κλινική επιθεώρηση ως ένα κύκλο πέντε σταδίων, όπως διατυπώνεται στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Ο κύκλος της Κλινικής Επιθεώρησης. (όπ. αναφ. στην Κατσούλου, 2015)

Η κλινική επιθεώρηση αξιολογεί τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αξιολόγησης την παρατήρηση διδασκαλίας, μέσα από τρία διαφορετικά στάδια όπως αναλύονται παρακάτω.

1) **Συμπεριφορά πριν από την παρατήρηση.**

Σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014) η σχέση που θα αναπτυχτεί σε αυτό το στάδιο μεταξύ του επιθεωρητή και του εκπαιδευτικού, ή μεταξύ των συναδέλφων θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της κλινικής επιθεώρησης. Όταν ένας εκπαιδευτικός περιμένει να παρατηρηθεί, κυρίως όταν είναι επιφυλακτικός απέναντι στην αξιολόγηση και χωρίς εμπειρία στην παρατήρηση διδασκαλίας, βιώνει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την αποτελεσματικότητα του στο διδακτικό του έργο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Είναι λοιπόν σημαντικό πριν από την παρατήρηση να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στήριξης μεταξύ των εμπλεκομένων, ώστε να γίνει κατανοητό ότι είναι μεταξύ τους συνεργάτες και όχι αντίπαλοι. Στη συνέχεια από κοινού καθορίζονται:

α. Ο σκοπός και το επίκεντρο της παρατήρησης.

β. Η μεθοδολογία και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν.

γ. Η διάρκεια της παρατήρησης

δ. Η συνάντηση μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης.

Είναι σημαντικό εκπαιδευτικός και επιθεωρητής να καταλήξουν σε ένα είδος «συμβολαίου αξιολόγησης» (Σαββίδης, ό.π.π.), που θα θέτει ουσιαστικά τα όρια στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε όλα τα στάδια της Κλινικής Επιθεώρησης.

2) **Συμπεριφορά κατά την παρατήρηση.**

Η παρατήρηση διδασκαλίας αποτελεί το πρακτικό κομμάτι του «συμβολαίου αξιολόγησης» στο οποίο κατέληξαν ο επιθεωρητής και ο εκπαιδευτικός. Κατά τη φάση αυτή ο επιθεωρητής επικεντρώνεται στη δράση του εκπαιδευτικού (Σαββίδης, 2014). Ο επιθεωρητής επιχειρεί να κάνει μια αντικειμενική περιγραφή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς αντιδρούν μεταξύ τους, μέσα στο πλαίσιο ενός φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιώντας κάποιο εργαλείο παρατήρησης. Ο επιθεωρητής παρατηρεί τον εκπαιδευτικό όχι για να βαθμολογήσει και

να κρίνει την πραγματική του απόδοση, αλλά για να καταγράψει τι συνέβη και πώς έγινε η διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός, από την μεριά του, γνωρίζει τι ακριβώς να περιμένει, λόγω της συνάντηση που είχε με τον επιθεωρητή πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο επιθεωρητής κρατάει σημειώσεις περιγραφικής μορφής (Σαββίδης, 2014) τις οποίες θα αναλύσει στη συνέχεια. Ο επιθεωρητής, έχοντας υπόψη του σκοπούς του μαθήματος θα ερμηνεύσει τις σημειώσεις του, ώστε να καταφέρει να προχωρήσει στο σχεδιασμό της στρατηγικής που θα χρησιμοποιήσει στη συζήτηση του με τον εκπαιδευτικό.

3) **Συμπεριφορά μετά την παρατήρηση.**

Η ανατροφοδότηση που προέρχεται μέσω των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διδασκαλίας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Η συνάντηση μετά την παρατήρηση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι δούλεψε καλά και τι όχι, ώστε να αναγνωρίσουν σε ποιο τομέα χρειάζονται βελτίωση και επιμόρφωση. Σε αυτό το στάδιο ο επιθεωρητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιεί στοιχεία που συνέλεξε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αποσκοπώντας στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αποδομήσει το μάθημα του (Σαββίδης, 2014). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει ποια είναι τα δυνατά του σημεία και σε ποια σημεία χρειάζεται βελτίωση. Η κατανόηση των αναγκών του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που μπορεί να τον οδηγήσει στην επαγγελματική του βελτίωση. Σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης επιθεωρητής και εκπαιδευτικός είναι σε συνεργασία. Σε καμία περίπτωση ο επιθεωρητής δεν αποσκοπεί στο να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό, αλλά προσπαθεί να τον υποστηρίξει ώστε να καταλήξουν με ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Σαββίδης, 2014). Η επιτυχία της συνάντησης εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο εφαρμόστηκαν όσα είχαν συμφωνηθεί αρχικά στο «συμβόλαιο αξιολόγησης».

Οι Joyce & Showers (2002) (όπ. αναφ στην Malu, 2015), καθόρισαν την παρατήρηση, την ανατροφοδότηση και την πρακτική εφαρμογή τους ως τα στοιχεία που μπορούν να μεταβάλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους. Η κλινική επιθεώρηση περιλαμβάνει και τα στοιχεία αυτά. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας να εφαρμοστεί ολοκληρωμένα,

ώστε να οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αρκετοί ερευνητές (Gall & Acheson 2011; Joyce & Showers 2002, όπ. αναφ. στην Malu, 2015), προτείνουν την παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, ως μια μέθοδο που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να κατανοήσουν τις ανάγκες τους για βελτίωση και ανάπτυξη, εντός του χώρου εργασίας τους. Όμως, η κλινική επιθεώρηση σαν διαδικασία είναι χρονοβόρα και για τον εκπαιδευτικό και για των επιθεωρητή (Σαββίδης, 2014). Συνεπώς δεν μπορεί να διαρκεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Επίσης, πρέπει να λειτουργεί στοχευμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Sergiovanni & Starrat, 2007, αναφ. στον Σαββίδη, 2014).

2.5 Σύνοψη.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από την αποσαφήνιση των κυριότερων εννοιών που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, κατέδειξε τα πλεονεκτήματα της χρήσης της παρατήρησης διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός της σχολικής μονάδας, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως παιδαγωγικός ηγέτης, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην καλλιέργεια της συμμετοχικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού οργανισμού. Ο παιδαγωγικός ηγέτης έχει το χάρισμα να πείθει τα μέλη του σχολικού οργανισμού να εμπλέκονται με καινοτόμες δραστηριότητες, μετριάζοντας την αντίσταση τους απέναντι σε αυτές, όπως είναι η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως είναι η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων. Η στάση που διατηρεί απέναντι στην διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, καθορίζει την πρόοδο και την ανέλιξη του σχολείου του, καθώς και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό.

Σε κάθε περίπτωση, τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε προγράμματα που σχετίζονται με την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας είναι πολλά. Βασικότερο, αποτελεί ο καθορισμός της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Όταν καθορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, θα καταφέρουν να εστιάσουν στις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Η κάλυψη των αναγκών τους μέσα από προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, που υλοποιούνται εντός του χώρου και του χρόνου εργασίας τους, όπως είναι η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, θα τους

οδηγήσει σε αποτελεσματικότερες διδασκαλίες, γεγονός που θα βελτιώσει το βαθμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης εντός του σχολικού οργανισμού. Συνεπώς, ως πλέον κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, διότι ακριβώς είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο χώρο και στο χρόνο εργασίας του.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύεται η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων διενεργήθηκε έρευνα δράσης εντός μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης, στο πλαίσιο δυο παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων αδελφών τμημάτων, με τη συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι παρατηρήσεις διδασκαλίας υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της στρατηγικής της κλινικής επιθεώρησης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, αναδεικνύοντας νέες και χρήσιμές πληροφορίες, οι οποίες συνετέλεσαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί.

Κεφάλαιο 3
Μεθοδολογία Έρευνας.

3.1 Εισαγωγή.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να διερευνηθεί η χρησιμότητα της παρατήρησης διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης, πριν και μετά τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, μέσα από την υλοποίηση έρευνας δράσης.

Αρχικά ερευνήθηκαν ποιοτικά οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη χρήση της παρατήρησης διδασκαλίας πριν από τη συμμετοχή τους σε αυτή και συγχρόνως οι ανάγκες του για επιμόρφωση σχετικά με το γιατί και το πώς υλοποιείται μια παρατήρηση διδασκαλίας. Ακολούθησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σχετικά με την αναγκαιότητα, τα εργαλεία και τον τρόπο υλοποίησης μιας παρατήρησης διδασκαλίας. Στη συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας ακολουθώντας τα στάδια του κύκλου κλινικής επιθεώρησης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί τεκμηριώνεται η επιλογή της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης, περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης τους. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, οι μέθοδοι εξασφάλισης εγκυρότητας και οι περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας.

3.2 Η Έρευνα Δράσης ως μέθοδος υλοποίησης του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας.

Η Αυγητίδου (2015) αναφέρει ότι μέσα από την έρευνα δράσης, παράγεται εκπαιδευτική γνώση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία βασίζεται τόσο στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι όσο και στα μέσα που χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Cochran – Smith & Lytle, 1998, όπ. αναφ. στην Αυγητίδου, 2015). Η επιλογή της Έρευνας Δράσης ως μεθόδου υλοποίησης του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή απέναντι σε αυτό, ανακαλύπτοντας τη σημασία που προσδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πραγματικές καταστάσεις για το υπό διερεύνηση θέμα (Mason, 2003).

Η Κουτσελίνη (2012), ορίζει ως έρευνα δράσης, τη διαδικασία που ανταποκρίνεται στο Ανθρωπιστικό και Κριτικό μοντέλο ανάπτυξης, στηρίζεται στην αμφίδρομη συμμετοχική ανάπτυξη και έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή συμμετοχικού και από κοινού αποδεκτού αποτελέσματος, που καλλιεργεί τη διαλεκτική πορεία και ενδοσκόπηση, οδηγώντας από την συναπόφαση για δράση στον αναστοχασμό (self-reflection) και την επανάδραση (Freire, 1972, όπ. αναφ. στην Κουτσελίνη, 2012). Ως μεθοδολογικός σχεδιασμός η έρευνα δράσης έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε όλα τα στάδια διεξαγωγής του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου τους μέσα από τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης στο πλαίσιο της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας. Η εμπλοκή τους αυτή τους έδωσε τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο του αναστοχασμού, οδηγώντας τους στην διαμορφωτική αξιολόγησης της διδασκαλίας τους.

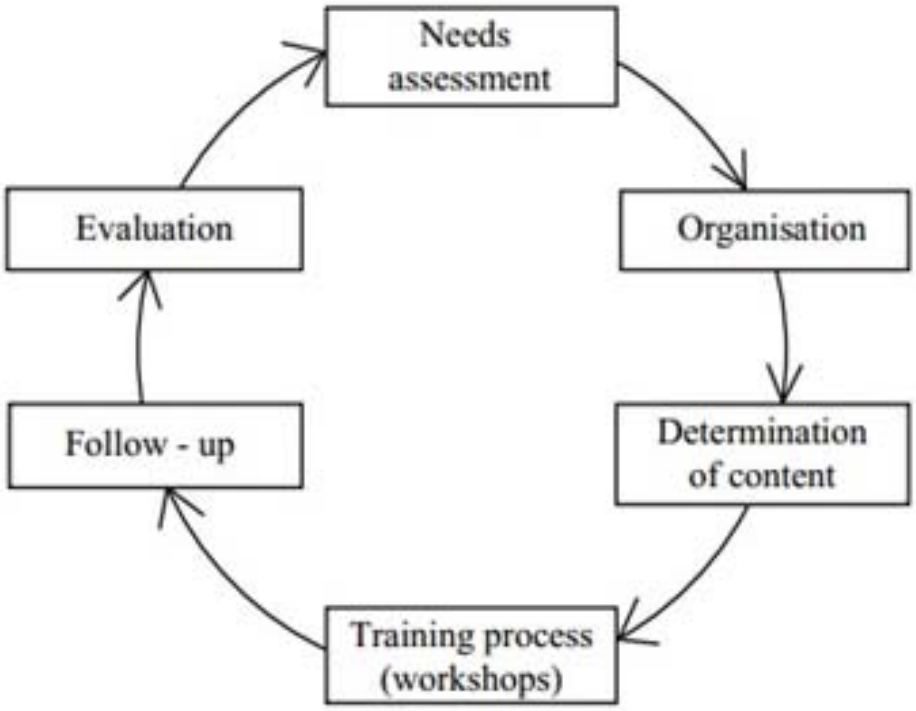
Συγχρόνως επέτρεψε στην ερευνήτρια να αλληλεπιδράσει με τους εκπαιδευτικούς εντός του χώρου και το χρόνου εργασίας τους, δίνοντάς της τη δυνατότητα συλλογής ποιοτικών δεδομένων μέσα από τις επιτόπιες παρατηρήσεις που πραγματοποίησε κατά τη διάρκεια της παραμονής στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Η Φραγκάκη (2008) αναφέρεται στην έρευνα δράσης ως μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, αφού τα συμπεράσματα οδηγούν σε νέα ερωτήματα. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται μέσα από την ανάλυση του παρακάτω διαγράμματος, το οποίο παρουσιάζει την κυκλική πορεία της έρευνας δράσης, πάνω στην οποία θα στηριχθεί η υλοποίηση του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρούσας έρευνας (Διάγραμμα 3). Η έρευνα δράσης αποτελεί μια διαρκή διαδικασία αλλεπάλληλων σταδίων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση.

Διάγραμμα 3. Ο κύκλος της Έρευνας Δράσης που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, όπως συντάχτηκε από την ερευνήτρια.

Η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει για την υλοποίηση του προγράμματος στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, τα στάδια του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης (In-Service Education and Training - INSET) του Elliot (1991), προσαρμοσμένα στα δικά της ερευνητικά δεδομένα. Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποίησε στην έρευνά της η O'Sullivan (2002). Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στη Ναμίμπια. Συγκεκριμένα μελέτησε ποιες αλλαγές παρατηρούνται στην αλληλεπίδραση και στο αναστοχασμό, μη προσοντούχων εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν σε 31 σχολικές μονάδες (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) της Ναμίμπιας, λίγα χρόνια μετά τη λήξη του Απαρτχάιντ και της ανεξαρτησίας της, μετά την επιμόρφωση τους, σχετικά με τη διδακτική της Αγγλικής γλώσσας. Η ερευνήτρια

βρέθηκε εκεί με την ιδιότητα της επιμορφώτριας. Η O'Sullivan επέλεξε την ερευνα δράσης,ως εργαλείο υλοποίησης της έρευνας της, την οποία στήριξε στα στάδια του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης (In-Service Education and Training - INSET) του Elliot (1991)(Διάγραμμα 4)



Διάγραμμα 4. Το μοντέλο INSET του Elliot (1991)

Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, παρομοίασε το ερευνητικό έργο της με αυτό της O'Sullivan. Το Απαρτχάιντ αποτελούσε ένα είδος κατεστημένου στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της Ναμίμπια, που επηρέαζε αρνητικά το διδακτικό τους έργο. Όπως το Απαρτχάιντ αποτέλεσε ένα είδος καταστημένου που δρούσε αρνητικά στην βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών της Ναμίμπιας, ομοίως κατεστημένο αποτελεί η πάγια εναντίωση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της αξιολόγηση του έργου τους τις τελευταίες δεκαετίες.

Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνά, προσπάθησε μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της υλοποίησης παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων στο

πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αποκτήσουν σχετική εμπειρία και σταδιακά κουλτούρα αξιολόγησης, μετριάζοντας την εναντίωσή τους απέναντι σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου.

3.3 Πληθυσμός και Δείγμα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, πληθυσμός της μελέτης αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης. Ο ποιοτικός ερευνητής δεν έχει σκοπό να συλλάβει το γενικό και αντικειμενικό, αλλά το ειδικό και συγκεκριμένο (Μαντζούκας, 2007). Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα δεν έχουν ως στόχο την ποσότητα αλλά την ποιότητα των δεδομένων. Συνεπώς, ο ποιοτικός ερευνητής δεν μπορεί να έχει ως στόχο το μεγάλο ποσοτικά δείγμα ούτε την αντικειμενική και τυχαία δειγματοληψία. Σύμφωνα με τις Morse και Field (1994), η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: της καταλληλότητας και της επάρκειας. Με λίγα λόγια στην ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου που ερευνάται και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα αλλά, σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν στο να απαντηθούν συνολικά τα υπό διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα δράσης, περιορίστηκε σε δυο εκπαιδευτικούς και στο διευθυντή ενός δωδεκαθέσιου δημοτικού σχολείου εντός του Δήμου Ρεθύμνης. Η σχολική μονάδα στην οποία υλοποιήθηκε η έρευνα βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, έξω από την πόλη του Ρεθύμνου. Στη μονάδα φοιτούν 260 μαθητές, που προέρχονται κυρίως από οικογένειες ξενοδοχοϋπαλλήλων και αγροτών και 36 συνολικά εκπαιδευτικοί. Το σχολείο αποτελείται από τρία κτίρια (το παλιό σχολείο και δυο πρόσθετα κτίρια) και μικρό αύλειο χώρο. Στη μονάδα υπάρχει σύγχρονή βιβλιοθήκη, εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και η κάθε τάξη είναι εξοπλισμένη με προτζέκτορα και ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το δείγμα πρέπει να είναι κατάλληλο, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που ο ποιοτικός ερευνητής θέλει να ερευνήσει, καθώς και τη γνώση και τη θέληση να συμμετάσχει στην έρευνα. Για αυτό το λόγο η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για

την επιλογή του δείγματος ποιοτική «σκόπιμη» δειγματοληψία (Creswell, 2011). Αν και το δείγμα της έρευνας δεν επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, δεν απαιτήθηκε να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Στην ποιοτική έρευνα τον ερευνητή δεν τον ενδιαφέρει η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο πληθυσμό. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να προσφέρει πλούτο κατάλληλων πληροφοριών (Patton, 1990), για το υπό έρευνα φαινόμενο, γεγονός που επιτεύχθηκε στην παρούσα έρευνα μέσα από τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων.

Επιλέχθηκε η χρήση βολικής δειγματοληψίας, για τους παρακάτω λόγους:

α) Η έρευνα δράσης, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί σε ένα Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο γίνονται παρακολουθήσεις διδασκαλιών από φοιτητές, στο πλαίσιο της Σχολικής Πρακτικής τους, ώστε οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την ύπαρξη τρίτων προσώπων μέσα στην τάξη τους εν ώρα μαθήματος, ώστε να μην διαταραχθεί το κλίμα της σχολικής τάξης από την ύπαρξη των παρατηρητών και της ερευνήτριας.

β) Κρίθηκε αναγκαίο στην έρευνα να συμμετέχει ένα μεγάλο Δημοτικό Σχολείο, για να διασφαλιστεί ότι υπάρχουν τουλάχιστον δυο αδελφά τμήματα, ανά τάξη. Κρίθηκε σκόπιμο η έρευνα να υλοποιηθεί μεταξύ συναδέλφων αδελφών τμημάτων, επειδή είναι γνώστες της ύλης και των διδακτικών στόχων των μαθημάτων, ώστε να υπάρχει αντίστοιχη εξοικείωση με το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας που θα παρακολουθήσουν.

Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας, η ερευνήτρια, εντόπισε τα δωδεκαθέσια και άνω δημοτικά σχολεία του Νομού Ρεθύμνης, στα οποία υπήρχαν τουλάχιστον δυο αδελφά τμήματα ανά τάξη. Από τις έντεκα δωδεκαθέσιες σχολικές μονάδες του νομού Ρεθύμνης, υλοποιούνται προγράμματα Σχολικής Πρακτικής, μόνο στις έξι. Από τις έξι επέλεξε να υλοποιήσει την έρευνα της στην Α' σχολική μονάδα, λόγω του ενδιαφέροντος που έδειξε ο διευθυντής της στο παρελθόν για το θέμα που διαπραγματεύεται η ίδια στην έρευνά της. Η θετική στάση του διευθυντή καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το βαθμό αποδοχής των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Λόγω του αρνητικό κλίματος που συντηρείται απέναντι σε πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές αποφεύγουν να εμπλέκονται σε οτιδήποτε σχετίζεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, φοβούμενοι τις αντιδράσεις των συναδέλφων τους. Ο διευθυντής ενημέρωσε δυο συναδέλφους του

σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και τις ρώτησε εάν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά.

Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε, στο Α' 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνης, Δείγμα της έρευνας δράσης αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Γ τάξης και συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Χ (εκπαιδευτικός Γ2) και η εκπαιδευτικός Ψ (εκπαιδευτικός Γ1). Στην έρευνα συμμετείχε και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής προσέγγισε τις δυο αυτές εκπαιδευτικούς, σκοπίμως, αφού, σύμφωνα με τη γνώμη του, το διδακτικό τους στυλ ήταν πολύ διαφορετικό, θεωρώντας ότι τα αποτελέσματα που θα πρόεκυπταν μέσα από έρευνα θα προσφέρονταν προς μελέτη και προς σύγκριση.

3.4 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας Δράσης.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο εβδομάδων. Πριν η ερευνήτρια προχωρήσει στην υλοποίηση των παρατηρήσεων, επισκέφθηκε τη σχολική μονάδα και συνάντησε τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η πρώτη γνωριμία μεταξύ της ερευνήτριας και του δείγματος ήταν καθοριστικής σημασίας, αφού οριοθετήθηκε η σχέση μεταξύ τους. Η ερευνήτρια προσπάθησε να αποκτήσει φιλική σχέση με τις εκπαιδευτικούς καλλιεργώντας μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελούσε πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς. Η ερευνήτρια είχε την ευθύνη, μέσα από τη στάση της να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στο εν λόγω πρόγραμμα, αμβλύνοντας το αίσθημα της αρχικής αμηχανίας και της επιφυλακτικότητας που ένιωθαν. Η ερευνήτρια κατά τη πρώτη επαφή της με το δείγμα, εξήγησε στις συνάδελφους της το σκοπό της υλοποίησης των παρατηρήσεων που διεξήχθησαν αναλύοντάς τους τα βασικότερα ζητήματα που διαπραγματεύεται στην έρευνα της. Επίσης ενημέρωσε τις εκπαιδευτικούς, ότι θα επιμορφώνονταν σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης και τις κλείδες παρατήρησης που θα χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Μετά την εγκαθίδρυση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων, η ερευνήτρια προχώρησε στην αρχική διερεύνηση των στάσεων τους, απέναντι στη συναδελφική

παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, συμμετοχικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν μέσα από τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τις εκπαιδευτικούς ότι η συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα αφορά καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και ότι τα δεδομένα των συνεντεύξεων είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά. Επίσης τις ενημέρωσε ότι σε περίπτωση που το επιθυμούσαν, θα τους κοινοποιούνταν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, διασφαλίζοντας ότι δεν υπάρχει καμία παραποίηση στα δεδομένα των συνεντεύξεων και των ημερολογίων. Έτσι, διασφάλισε την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίζοντας τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στήριξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στο διευθυντή και την ερευνήτρια, θεμελιώνοντας μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης.

Μετά τη διερεύνηση των στάσεων, η ερευνήτρια προχώρησε στην υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, υλοποιώντας τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης. Το πρόγραμμα των παρατηρήσεων διδασκαλίας βασίστηκε στα πέντε (5) στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης (Sergiovanni & Starratt 2002 ; 2007, όπ. αναφ. στο Σαββίδης, 2014), τα οποία είναι τα εξής:

Στάδιο 1: Συνάντηση πριν από την παρατήρηση.

Στάδιο 2: Παρατήρηση της διδασκαλίας.

Στάδιο 3: Ανάλυση και Στρατηγική.

Στάδιο 4: Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση.

Στάδιο 5: Κριτική Ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση.

Σε όλα τα στάδια ενεπλάκησαν ενεργά οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα έρευνα σκοπός δεν είναι η επιθεώρηση, αλλά η διαμορφωτική αξιολόγηση, συνεπώς τα στάδια προσαρμόστηκαν στον κύκλο της κλινικής επιθεώρησης, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της έρευνας. Οι Sergiovanni και Starratt (2007) υποστηρίζουν ότι η κλινική επιθεώρηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, αλλά σε όλες τις περιπτώσεις περιλαμβάνει μελέτη σε βάθος των θεμάτων που

αφορούν στη διδασκαλία-μάθηση και στη συλλογή πληροφοριών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Αυτό αποτελεί και το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα και για αυτό το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί στην υπό διεξαγωγή έρευνα. Παρακάτω αναλύονται οι διαδικασίες που υλοποιήθηκαν ανά στάδιο σύμφωνα με τον κύκλο της κλινικής επιθεώρησης, κατά τη διάρκεια υλοποίησης των παρατηρήσεων διδασκαλίας, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

ΣΤΑΔΙΟ	**ΕΡΓΑΛΕΙΟ**	**ΣΤΟΧΟΙ**
Στάδιο 1. Συνάντηση πριν από την παρατήρηση.	Σε αυτό το στάδιο διενεργείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην διαδικασία της διεξαγωγής μιας συναδελφικής παρατήρησης δ/λιας με τη χρήση εργαλείων.	• Οριοθέτηση σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος και της ερευνήτριας. • Καθιέρωση σκοπού, μεθοδολογίας και εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν στην παρατήρηση διδασκαλίας. • Δοκιμαστική χρήση εργαλείων παρατήρησης
Στάδιο 2. Παρατήρηση της διδασκαλίας.	• Κλείδα παρατήρησης αποτελεσματικής δ/λιας (Borich.) • Περιγραφικές σημειώσεις πεδίου.	• Συμπλήρωση εντύπου παρατήρησης κατά τη διάρκεια τη δ/λιας από τους παρατηρητές. • Συμπλήρωση του εντύπου παρατήρησης από τον παρατηρούμενο μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του (αποτύπωση του διδακτικού του στυλ/αυτογνωσία). • Καταγραφή περιγραφικών σημειώσεων πεδίου από την ερευνήτρια σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά του Δ/ντή, του παρατηρητή και του παρατηρούμενου εκπ/κού κατά τη διάρκεια της δ/λίας.

Στάδιο 3. Ανάλυση και Στρατηγική.	• Ημερολόγιο Αναστοχασμού των εκπ/κών.	• Ατομική συμπλήρωση του ημερολογίου από τους εκπ/κους (παρατηρητές και παρατηρούμενο), με σκοπό την προετοιμασία για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει. • Τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. • Διασφάλιση της αξιοπιστίας των πληροφοριών.
Στάδιο 4. Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση.	• Κλείδες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. • Περιγραφικές σημειώσεις πεδίου.	• Ομαδική συνάντηση. • Σε βάθος ανάλυση και σχολιασμός της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε μέσα σε συναδελφικό και φιλικό κλίμα, για τη διδασκαλία που παρατηρήθηκε. • Εντοπισμός δυνατών και αδύνατων σημείων στη δ/λια που παρατηρήθηκε – Συζήτηση γύρω από το ποιες τυχόν περιοχές χρειάζονται βελτίωση σύμφωνα με τους τομείς της αποτελεσματικής δ/λιας.
Στάδιο 5. Κριτική Ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση	• Κλείδες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. • Περιγραφικές σημειώσεις πεδίου.	• Ομαδική συνάντηση. • Αντιπαραβολή προφίλ του εκπ/κού με το προφίλ που σχηματίστηκε από τους συναδέλφους του – υλοποίηση διαμορφωτικής αξιολόγησης. • Μαθαίνω από τις εμπειρίες μου = αναστοχασμός. • Αξιολόγηση της διαδικασίας παρατήρησης στην οποία είχαν εμπλακεί (Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, τι χρειάζεται βελτίωση, επανάληψη του κύκλου)

Πίνακας 1. Περιγραφή ενεργειών και εργαλείων συλλογής δεδομένων ανά στάδιο του κύκλου της Κλινικής Επιθεώρησης.

Στάδιο 1. Συνάντηση πριν από την παρατήρηση.

Στο στάδιο αυτό έγινε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής μιας παρατήρησης διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρατήρησης, αναλύοντας την αναγκαιότητα για αποτελεσματικές διδασκαλίες, αιτιολογώντας το σκοπό υλοποίησης της παρούσας έρευνας. Ακολούθως η ερευνήτρια εξήγησε τη διαδικασία υλοποίησης μιας παρατήρησης διδασκαλίας. Επίσης, επεξηγήθηκε ο τρόπος χρήσης και συμπλήρωσης της κλείδας παρατήρησης και ο τρόπος χρήσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή ατομικός φάκελος ο οποίος περιελάμβανε έντυπο με πληροφορίες σχετικά με το σκοπό των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν, τη μεθοδολογία, τα έντυπα παρακολούθησης (για τους παρατηρητές και τον παρατηρούμενο) και τα ημερολόγια αναστοχασμού. Η ερευνήτρια εξήγησε τι είναι το κάθε έντυπο που έχουν στα χέρια του και το πώς χρησιμοποιείται. Στο τέλος ζήτησε από τους συμμετέχοντες να μελετήσουν σιωπηρά το υλικό που είχαν στα χέρια τους και απαντήθηκαν ερωτήματα που προέκυψαν. Συμφωνήθηκε, εντός του χρονικού πλαισίου που διέθεταν, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο διευθυντής, να μελετήσουν τα έντυπα και να προχωρήσουν στη δοκιμή τους, μέσα από την υλοποίηση συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της παρατήρησης διδασκαλίας. Συνεπώς, η επιμόρφωση τους από την ερευνήτρια ήταν αναγκαία. Σε αυτό το στάδιο καθορίστηκε επίσης το πρόγραμμα υλοποίησης των παρατηρήσεων. Αφού οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατέκτησαν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες στο πώς πραγματοποιείται μια παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, η ερευνήτρια προχώρησε στο στάδιο των αλληλοπαρατηρήσεων.

Στάδιο 2. Παρατήρηση της διδασκαλίας.

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκαν οι αλληλοπαρατηρήσεις διδασκαλίας, στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σύμφωνα με τον σχεδιασμό που συμφωνήθηκε στο πρώτο στάδιο. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων

η ερευνήτρια είχε το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή ή αλλιώς του κριτικού φίλου. Η ερευνήτρια προσπάθησε να είναι όσο γίνεται αθέατη (Σαββίδης, 2014) και φρόντισε να κάθεται σε ένα σημείο τη τάξης που της επέτρεπε να παρατηρεί τις κινήσεις και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, καταγράφοντάς τις στο δικό της έντυπο παρατήρησης. Ο εκπαιδευτικός καθώς και ο διευθυντής χρησιμοποίησαν το δικό τους έντυπο παρατήρησης. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρατήρησης ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το δικό του έντυπο και δόθηκε χρόνος στους παρατηρητές να συμπληρώσουν τυχόν πληροφορίες που δεν πρόλαβαν να καταγράψουν στο έντυπό τους κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Στάδιο 3. Ανάλυση και Στρατηγική.

Το στάδιο αυτό ακολουθεί την παρατήρηση διδασκαλίας, όταν υλοποιείται επιθεώρηση. Σύμφωνα με το κύκλο της κλινικής επιθεώρηση των Sergiovanni και Starratt (2007), στο στάδιο αυτό γίνεται προσεκτική ανάλυση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και η διαμόρφωση της στρατηγικής της επιθεώρησης. Σκοπός της επιθεώρησης είναι να επισημανθούν τα μοτίβα διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και να αναφερθούν τα σημαντικά γεγονότα τα οποία φάνηκε ότι επηρέασαν τη διδασκαλία και την εργασία του στη τάξη, από τον εκπαιδευτικό ή τον επιθεωρητή ή και τους δυο από κοινού, ώστε η ερμηνεία των δεδομένων της ανάλυσης να οδηγήσουν στο σχεδιασμό της στρατηγικής που θα υιοθετηθεί στη συζήτηση.

Στη παρούσα έρευνα έγινε αναπροσαρμογή του σταδίου αυτού, διότι στις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, δεν εμπλέκεται κάποιος επιθεωρητής, αλλά συνάδελφοι της ίδιας σχολικής μονάδας, που παρέχουν ανατροφοδότηση στο συνάδελφο που παρατηρήθηκε. Πριν προχωρήσουν στην ομαδική συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Ημερολόγιο Αναστοχασμού. Η συμπλήρωση του ημερολογίου ορίστηκε να πραγματοποιηθεί μετά από την ολοκλήρωση της κάθε παρατήρησης. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών για να παρατηρήσει εάν υπήρχαν τυχόν διαφοροποιήσεις σε αυτά που θα αναφερθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνάντησης και σε αυτά που είχαν γράψει στο ημερολόγιο τους, καθορίζοντας το επίπεδο της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Στάδιο 4. Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση.

Μετά την ολοκλήρωση της συναδελφικής παρατήρησης της διδασκαλίας ακολούθησε η ομαδική συνάντηση των εκπαιδευτικών, έχοντας τους ρόλους του παρατηρούμενου και παρατηρητή και του διευθυντή ως παρατηρητή. Στο στάδιο αυτό έγινε μια εις βάθος ανάλυση και σχολιασμός των διδασκαλιών που παρατηρήθηκαν. Μέσα σε κλίμα συνεργασίας, γόνιμου διαλόγου και αλληλεπίδρασης, εξετάστηκε εάν η διδασκαλία που παρατηρήθηκε περιείχε χαρακτηριστικά από τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η ερευνήτρια κατεύθυνε τη συζήτηση επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στα εξής:

α) στην ποιότητα της διδασκαλίας (π.χ. επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών οργάνωσης της τάξης, στηριγμένη στις γνώσεις, στο επίπεδο κατανόησης, στις μαθησιακές ανάγκες και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών)˙
β) στην ποιότητα της μάθησης (π.χ. εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπίδρασή τους κατά τη διαδικασία αυτή)˙
γ) στην λειτουργία της αξιολόγησης (π.χ. αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία, χρήση πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης).

Γενικότερα αποφεύχθηκε η κριτική στάση και η αξιολόγηση της διδασκαλίας του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις πληροφορίες που συνέλεξαν από την παρατήρηση συζήτησαν γενικά για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας που παρακολούθησαν και μέσα από μια συνεταιριστική διαδικασία κατέληξαν στο αν η διδασκαλία του εκπαιδευτικού περιείχε χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας και αν όχι καθόρισαν τα σημεία στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορούσε να βελτιωθεί. Ο διευθυντής, αν και είχε τη δυνατότητα, δεν παρείχε ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικούς στην ομαδική συνάντηση, επιλέγοντας την προσωπική αλληλεπίδραση με την κάθε μια ξεχωριστά.

Η διαδικασία της κλινικής επιθεώρησης, πέραν από την επιθεώρηση, εξυπηρετεί σκοπούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από την

κατανόηση και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης (Σαββίδης. 2014). Σκοπός της στην παρούσα έρευνα δεν ήταν το να ασκηθεί κριτική στον υπό παρατήρηση εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, σκοπός ήταν μέσα από τα στάδια που ακολουθήθηκαν, οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν σφαιρική θεώρηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την έννοια του όρου αποτελεσματική διδασκαλία και κατ' επέκταση καθορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαλιαντή, 2015). Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνάντησης, πέρα από το ρόλο του διευκολυντή και της κριτικής φίλης, παρατηρούσε το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών οδήγησε στην υλοποίηση του αναστοχασμού της διδασκαλίας τους και της διδασκαλίας που παρακολούθησαν.

Στάδιο 5. Κριτική Ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση.

Ο αναστοχασμός αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ώστε οι διδακτικές τους πρακτικές πλέον να διέπονται από τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Αυγητίδου, 2005). Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε συζήτηση μετά την αντιπαραβολή του διδακτικού στυλ που θεωρήθηκε ότι έχει ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός, με αυτό που διαπιστώθηκε από τους παρατηρητές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου τους, ως αποτέλεσμα της μεταξύ τους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Το τελευταίο αυτό στάδιο, λόγω του περιορισμένου χρόνου που μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε ως συνέχεια του τέταρτου σταδίου. Γενικά η συζήτηση στο τελευταίο στάδιο είχε μια αξιολογική χροιά, δεδομένου ότι μέσα από τη συζήτηση απαντήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας της κάθε εκπαιδευτικού.

Μετά την ολοκλήρωση και των πέντε (5) σταδίων του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης, η ερευνήτρια συναντήθηκε με τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και πραγματοποίησε τη δεύτερη ημι-δομημένη συνέντευξη διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, στο οποίο ενεπλάκησαν ενεργά. Η ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος διερεύνησε μέσω ημι-δομημένης

συνέντευξης, το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη και ως προς το ποια στάση που αναπτύσσει απέναντι σε προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως αυτό που υλοποιήθηκε μέσα στη σχολική του μονάδα και που στοχεύουν στην ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων και τη βελτίωση του διδακτικού έργου των συναδέλφων του.

3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων.

Στην παρούσα εργασία ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα:
Α) Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.
Β)Συμμετοχική παρατήρηση
Γ) Περιγραφικές σημειώσεις πεδίου.
Δ)Ημερολόγια Αναστοχασμού.

3.5.1 Το εργαλείο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Η ερευνήτρια επέλεξε να χρησιμοποιήσει τη τεχνική των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, επειδή επιθυμούσε οι απαντήσεις των ερωτώμενων να στηρίζονται στις δικές του εμπειρίες, κρίσεις και ερμηνεία του υπό διερεύνηση θέματος και όχι μόνο σε αυτές που του επιβάλλονται από ένα τυποποιημένο και αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο μιας δομημένης συνέντευξης. Η ερευνήτρια επέλεξε τη συγκεκριμένη μεθοδολογία επειδή χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση.

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη η δόμηση αναφέρεται σε αυτό που αποκαλούμε «σχέδιο της συνέντευξης» και η διαδικασία της δόμησης μοιάζει συχνά με αυτή του ερωτηματολογίου (Ιωσηφίδης, 2008). Το ερωτηματολόγιο (πρωτόκολλο) που χρησιμοποιείται στη συνέντευξη αυτής της μορφής παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, το σκοπό και τη μορφή που τη χαρακτηρίζει. Πριν τη διεξαγωγή της η ερευνητής σχημάτισε έναν κατάλογο από τα σημεία, τα οποία ήθελε οπωσδήποτε να διερευνήσει. Ο λόγος που η ερευνήτρια κατέγραψε αυτά τα βασικά σημεία είναι για να αποφύγει την περίπτωση να παρασυρθεί από τη συνέντευξη που

έχει μορφή διαλόγου και να παρεκκλίνει από το θέμα της έρευνάς του (Μαντζούκας, 2007). Τα πρωτόκολλα της αρχικής και της τελικής συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α.1 και Α.2) περιελάμβαναν:

- **Περιγραφικές ερωτήσεις** – ζητούσαν μια πληροφορία- μια γενική περιγραφή για το «τι συνέβη» ή «πώς είναι η κατάσταση» - Ήταν ερωτήσεις που αφορούσαν βιογραφικού τύπου στοιχεία. Δομικές ερωτήσεις που αφορούσαν το πώς ο συμμετέχοντας οργανώνει και χρησιμοποιεί τις γνώσεις σχετικά με την υλοποίηση μίας συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες του.
- **Ερωτήσεις αντίθεσης** - ζητούσαν από τον συμμετέχοντα να κάνει συγκρίσεις ανάμεσα σε γεγονότα και εμπειρίες που σχετίζονται με την υλοποίηση μιας συναδελφικής παρατήρησης.
- **Ερωτήσεις αξιολόγησης** - είχαν να κάνουν με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, απέναντι σε θέματα που άπτονται της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας.

Για να μπορέσει να διερευνηθεί η διαμόρφωση στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω της συναδελφικής παρατήρηση διδασκαλίας, και στην αρχική και στην τελική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερωτήματα. Τα ερωτήματα συντάχθηκαν ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα παρακολούθησης διδασκαλιών μεταξύ συναδέλφων και στα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως παιδαγωγικού ηγέτη.

Η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, αποδείχθηκε κατάλληλη, διότι ανιχνεύτηκαν με επιτυχία στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονταν με τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης που μπορούν να υλοποιηθούν εντός της σχολικής μονάδας, χωρίς παράλληλα να αποκλείσει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001).

3.5.2 Η συναδελφική παρατήρηση.

Πέραν όμως των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, η δεύτερη πιο συχνή και συνήθης μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, είναι η παρατήρηση. Στην παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας. Η συναδελφική παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων ως διαδικασία που λειτούργησε αμφίδρομα, τόσο προς το όφελος του παρατηρητή αλλά και του παρατηρούμενου. Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας, με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση, υλοποιήθηκε σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης. Μέσω από τη χρήση της συναδελφικής παρατήρησης ή αλλαληλοπαρατήρησης διδασκαλίας, ήταν εφικτή η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού οι ίδιοι ενεπλάκησαν στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, μιας και αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τα δεδομένα της τάξης τους. Ουσιαστικά, μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση, όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, διευθυντής και ερευνήτρια), είχαν την ευκαιρία, σε μικρό χρονικό διάστημα, να έρθουν πιο κοντά, μέσα από την παρατήρηση της καθημερινής ρουτίνας των εκπαιδευτικών που παρατηρήθηκαν, εντός της σχολικής τους τάξης, επιτρέποντας τους να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει και όχι τι μπορεί να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Στην παρούσα έρευνα η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αλλά θα και ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να καθορίσει την επαγγελματική του ταυτότητα, μέσα από την κατανόηση των δυνατοτήτων του. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνδελφικής παρατήρησης, ήταν οι Φακοί Παρατήρησης του Borich (Αυτοαξιολόγηση Εκπ/κού), η Κλείδα Τομέων Παρατήρησης Διδασκαλίας (Borich, 2010) και η κλείδα παρατήρησης της ερευνήτριας, η οποία αποτελούσε διασκευή από το European Schools, 2016.

3.5.3 Οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου.

Από την ερευνήτρια επιλέχθηκε ακόμα η περιγραφή σημειώσεων πεδίου. Αυτό έγινε γιατί στην παρούσα εργασία, η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της συμμετοχικής παρακολούθησης διδασκαλίας, αναλαμβάνοντας το ρόλο

του εξωτερικού παρατηρητή, της κριτικής φίλης και του διευκολυντή. Οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου είναι κείμενο (λέξεις-φράσεις) που γράφεται από τον ερευνητή και περιλαμβάνει την περιγραφή γεγονότων, των δραστηριοτήτων και των ανθρώπων (Creswell, 2011). Μέσα από τις περιγραφικές σημειώσεις πεδίου η ερευνήτρια συνέλλεξε πληροφορίες, σχετικά με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατά τη υλοποίηση της Έρευνας Δράσης, από τη σκοπιά της εξωτερικής παρατηρήτριας, κατά τη διάρκεια της παραμονής της στη σχολική μονάδα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι, επειδή η έρευνα ήταν πραγματική και αφορούσε με τον τρόπο αυτό σε πραγματικές καταστάσεις, κατά τη διάρκεια των καταγραφών των σημειώσεων πεδίου, προέκυψαν δεδομένα τα οποία δεν μπορούσαν να αναδειχθούν μέσα από τη χρήση των υπόλοιπων ερευνητικών εργαλείων, όμως ήταν πολύ σημαντικά για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Για το λόγο αυτό οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου συνεκτιμήθηκαν στο τέλος με τα υπόλοιπα δεδομένα που συλλέχτηκαν, δίνοντας επαρκείς απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (βλ. Παράρτημα Δ.1).

3.5.4 Τα Ημερολόγια Αναστοχασμού

Τα ημερολόγια αναστοχασμού, αποτελούν βασικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2005), αφού δίνουν τη δυνατότητα της ανιστόρησης και της καταγραφής κάποιου γεγονότος που έχει παρέλθει. Στην παρούσα έρευνα τα ημερολόγια χρησιμοποιήθηκαν για να καταγράψουν οι εκπαιδευτικοί το πώς έκριναν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους και πώς έκριναν τη διδασκαλία του άλλου συναδέλφου. Το ημερολόγιο περιελάμβανε ερωτήματα ανοικτού τύπου τα οποία σχετίζονταν με τη διδασκαλία που παρακολούθησαν, ώστε και ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός και οι παρατηρητές να ανιχνεύσουν το δικό τους διδακτικό στυλ, καθώς και τους παράγοντες εκείνους που επηρέασαν την πορεία της διδασκαλίας τους, χρησιμοποιώντας ερωτήματα που τους βοήθησαν να κατανοήσουν «τι», «πως», και «γιατί» ενέργησαν όπως ενέργησαν, σύμφωνα πάντοτε με την προσωπική τους σκοπιά, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση του αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός αποσκοπούσε στη βελτίωση της

διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις εμπειρίες που αποκόμισαν μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας του άλλου συναδέλφου.

Πέρα από την επίτευξη του αναστοχασμού, η ερευνήτρια επέλεξε να τα χρησιμοποιήσει για να επιτύχει (α) τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, χρησιμοποιώντας τα ως εργαλεία συλλογής δεδομένων μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων και (β) να παρατηρήσει εάν αυτά που καταγράφηκαν στα ημερολόγια θα ακουστούν και στην ομαδική συζήτηση, εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, ερευνώντας το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αλληλεπιδράσουν ενεργά σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης που προϋποθέτει την δημόσια κατάθεση των απόψεων και των σκέψεων τους. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν και παρέδωσαν τα ημερολόγια στην ερευνήτρια πριν την ομαδική συνάντηση.

3.6 Ανάλυση Δεδομένων.

Το επόμενο βήμα στη διεξαγωγή μιας έγκυρης έρευνας είναι η ανάλυση των δεδομένων. Αφού η ερευνήτρια ολοκλήρωσε τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων από τις ημι-δομημένες ερευνητικές συνεντεύξεις, τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και τις δικές της σημειώσεις πεδίου προχώρησε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στην ανάλυση των δεδομένων, απαντώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, δημιουργώντας τη νέα γνώση (Mantzoukas, 2004). Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια επιχείρησε να απαντήσει σε ερωτήματα, για τα οποία πολύ λίγα είναι γνωστά. Μέσα από την έρευνα δράσης και τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, η ερευνήτρια προσπάθησε να συγκεντρώσει και να παρουσιάσει πλούσια διηγηματικά δεδομένα, αποσκοπώντας στο να αναδειχθεί νέα γνώση, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Η ερευνήτρια για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που ακολούθησε μια κυκλική διαδικασία που περιλάμβανε τη συστηματική κωδικοποίηση/ομαδοποίηση των δεδομένων καταλήγοντας μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων της στη νέα γνώση, έχοντας πάντοτε ως πλαίσιο αναφοράς τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Για την ανάλυση των δεδομένων της η ερευνήτρια ακολούθησε τα στάδια όπως προτείνονται σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007) και τον Creswell (2011):

- **Σε πρώτο στάδιο,** συγκέντρωσε και κατέγραψε σε αρχείο τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα ημερολόγια αναστοχασμού και τις σημειώσεις πεδίου που κρατούσε η ίδια.
- **Σε δεύτερο στάδιο,** προετοίμασε τα δεδομένα για ανάλυση, κάνοντας μεταγραφή των σημειώσεων πεδίου και απομαγνητοφωνώντας τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.
- **Σε τρίτο στάδιο,** μελέτησε συνολικά τα δεδομένα αποκτώντας μια γενική εικόνα των δεδομένων που συνέλεξε.
- **Σε τέταρτο στάδιο,** η ερευνήτρια κατηγοριοποίησε τα δεδομένα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πριν και μετά τη συναδελφική παρατήρηση. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τους στόχους που επιτυγχάνονται μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, όπως αυτοί καθορίζονται στην βιβλιογραφία. Αφού ολοκλήρωσε την κατηγοριοποίηση, κατέγραψε τη στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού απέναντι στο κάθε θεματικό άξονα. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, σκιαγράφησε το προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη.
- **Σε πέμπτο στάδιο,** προχώρησε στη σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τη συναδελφική παρατήρηση για να παρατηρήσει εάν υπάρχει μετατόπιση στις απόψεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί μετά την εμπλοκή τους στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, αναδεικνύοντας το πώς ερμήνευσαν, αντιλήφθηκαν και βιώσαν οι συμμετέχοντες τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνεργατικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.
- **Στο έκτο στάδιο**, προχώρησε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων οδήγησαν στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε στην ερευνήτρια να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, απέναντι στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, όπως διαμορφώνονται μετά την εμπλοκή τους προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης.

3.7 Μεθοδολογική Τριγωνοποίηση

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση χρησιμοποιώντας πάνω από μίας ερευνητικής τεχνικής στη μελέτη του θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, όπου η κάθε μία χρησιμοποιήθηκε για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης, αποσκοπώντας στη μελέτη των στάσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην χρήση της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και συμμετοχικής μάθησης. Συγκεκριμένα επιτεύχθηκε τριγωνοποίηση με τη συλλογή δεδομένων μέσα (α) τη χρήση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, (β) των ημερολόγιων αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και (γ) των σημειώσεων πεδίου της ερευνήτριας, ως ανεξάρτητης παρατηρήτριας, σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων.

3.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.

Κρίσιμος παράγοντας στην κατά το δυνατόν άρτια ολοκλήρωσή μιας ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων. Για να επιτευχθεί αυτό η ερευνήτρια χρησιμοποίησε πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων και στρατηγικές, τις οποίες επεξήγησε και ανέλυσε λεπτομερώς ανά στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση του μεθοδολογικού σχεδιασμού, αυξάνοντας την ποιότητα και το κύρος και την ακεραιότητα της έρευνας (Συμεού, 2006).

Η αξιοπιστία των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε μέσα από την επίτευξη της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, ο οποίος αναφέρθηκε πιο πάνω. Μέσα από την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα που αναδύθηκαν

διασταυρώθηκαν, επιβεβαιώνοντας και ενισχύοντας την αξιοπιστία των δεδομένων. Κάθε μέθοδος συλλογής δεδομένων έδινε απαντήσεις σε συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Με τον τρόπο αυτό, η ερευνητική μέθοδος και τα εργαλεία συνδέονταν με τους σκοπούς της έρευνας και το πλαίσιο κωδικοποίησης με το οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων μέσα από τα ημερολόγια αναστοχασμού και τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας.

Στην παρούσα έρευνα επιτεύχθηκε εγκυρότητα περιεχομένου. Συγκεκριμένα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκαν από τον Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, κατά τη διάρκεια υλοποίησης επιμορφωτικών σεμιναρίων που σχετίζονταν με την «Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας» στη Μέση εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα τα εργαλεία κάλυψαν με επιτυχία το υπό διερεύνηση θέμα, αφού μέσα από το σχεδιασμό της έρευνας δράσης και τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, δόθηκαν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Συνεπώς τα εργαλεία της έρευνας μέτρησαν επαρκώς τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.9 Περιορισμοί στην έρευνα.

Σημαντικό μεθοδολογικό περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε το γεγονός η ερευνήτρια αντιμετώπισε μεγάλη δυσκολία στο χρόνο που μπορούσε να διαθέσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για την πρώτη συνέντευξη, λόγω του φορτωμένου προγράμματος και των υποχρεώσεων του. Η επαφή που είχαν πριν την υλοποίηση του προγράμματος, στηριζόταν σε ολιγόλεπτες συζητήσεις κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις πεδίου. Σε κάθε περίπτωση, τα δυο αυτά γεγονότα δεν επηρέασαν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Μέσα από τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής των δεδομένων και μέσω των σημειώσεων πεδίου που κρατούσε η ερευνήτρια, συγκέντρωσε επαρκείς πληροφορίες, τις οποίες ανέλυσε και έδωσε απαντήσεις στα ερευνητικά της ερωτήματα.

Στη φάση της υλοποίησης της έρευνας δράσης, παρατηρηθήκαν δυσκολίες κατά την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης των παρατηρήσεων διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, λόγω έλλειψης χρόνου. Κατά τη διάρκεια

των παρατηρήσεων διαπιστώθηκε ανεπάρκεια στο χειρισμό των έντυπων παρατήρησης σε μια από τις εκπαιδευτικούς, αν και είχε προηγηθεί η σχετική επιμόρφωση. Περιορισμό αποτέλεσε σε μικρό βαθμό η εμπλοκή της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία ανατροφοδότησης των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν. Η ερευνήτρια είχε αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή και της κριτικής φίλης, γεγονός που δεν μπορούσε να την αφήσει αμέτοχη κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης. Η ίδια είχε άποψη και ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης, μπαίνοντας στη θέση των συναδέλφων της. Η δική της ανατροφοδότηση δεν φάνηκε να υπολογίστηκε από τους υπό διερεύνηση συναδέλφους. Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός αυτό δεν αναστάτωσε την πορεία της έρευνας, αφού φρόντισε να μην διαταράξει τις σχέσεις που είχε καλλιεργήσει με τις εκπαιδευτικούς από την πρώτη στιγμή.

Τέλος, θεωρητικό περιορισμό αποτελεί η ελλιπής βιβλιογραφία και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα από τους σχολικούς οργανισμούς, σχετικά με το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η παρούσα έρευνα να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε ένα σημαντικό περιορισμό στην έρευνα, αλλά συγχρόνως καταδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα του υπό διερεύνηση θέματος.

3.10 Σύνοψη.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας, μέσα από την υλοποίηση έρευνας δράσης με τη βοήθεια της συναδελφικής παρατήρησης, σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης, μέσα από τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, των περιγραφικών σημειώσεων πεδίου και των ημερολόγιων Αναστοχασμού. Η ποιοτική προσέγγιση επέτρεψε στην ερευνήτρια να μελετήσει σφαιρικά και εις βάθος τις ανάγκες, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους εντός της σχολικής μονάδας, επί τω έργο. Μέσα από την έρευνα δράσης, η ερευνήτρια συνέλεξε δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης τη χρονική στιγμή υλοποίησης της παρούσας έρευνας αποτυπώνοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στο υπό διερεύνηση θέμα, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η

εμπλοκή της ερευνήτριας σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης, της έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσει τον τρόπο σκέψης και δράσης των υπό μελέτη εκπαιδευτικών, μελετώντας και ερμηνεύοντας τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, σε όλα τα στάδια του προγράμματος, με βάση όχι κάποια προϋπάρχουσα θεωρία ή αντικειμενικά στοιχεία, αλλά σύμφωνα με τη δράση και τη συμπεριφορά που ανάπτυξαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάλυση των δεδομένων και ακολούθως στα συμπεράσματα της μελετώντας την ύπαρξη τυχόν διαφοροποιήσεων στις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, μετά την ενεργό εμπλοκή τους στην υλοποίηση παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων.

Κεφάλαιο 4
Ανάλυση Δεδομένων. Αποτελέσματα

4.1 Εισαγωγή.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης, μέσα από (α) τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις (αρχική και τελική), (β) τις παρατηρήσεις διδασκαλίας και (γ) τις σημειώσεις πεδίου που κρατούσε η ερευνήτρια σε όλα τα στάδια της έρευνας και (δ) τα ημερολόγια αναστοχασμού. Σκοπός της ανάλυσης είναι να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα θα δοθούν απαντήσεις σχετικά:

Α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου,

Β) Σε ποιο βαθμό, η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των συναδέλφων του σχολικού οργανισμού, που στερείται κουλτούρας αξιολόγησης, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων δυο εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνης, πριν και μετά την παρατήρηση διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα καθορίστηκαν σύμφωνα με το βαθμό διαφοροποίησης των στάσεων τους, μετά την ενεργό εμπλοκή τους στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης που υλοποιήθηκε εντός του χώρου και του χρόνου εργασίας τους.

Επίσης, διερευνήθηκε και δόθηκε απάντηση σχετικά:

Γ) με το βαθμό στον οποίον ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, συμβάλλοντας στην προώθηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης στο σύνολο των εκπαιδευτικών του

σχολικού οργανισμού, μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων που διαμόρφωσε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας και μετά την ολοκλήρωσή του.

Τα δεδομένα παρουσιάζονται και αναλύονται ανά στάδιο, σύμφωνα με τον κύκλο της έρευνας δράσης που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Με αυτό τον τρόπο διερευνάται όχι μόνο η διαφοροποίηση των στάσεων τους πριν και μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, αλλά θα καθορίζεται και η εναλλαγή της συναισθηματικής τους κατάστασης, ανά στάδιο υλοποίησης του προγράμματος. Τα δεδομένα που συνέλεξε η ερευνήτρια σε κάθε στάδιο, παρατίθενται προς συζήτηση και ανάλυση.

4.2 Αποτελέσματα 1ης Συνάντησης: Γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο σχολικό περιβάλλον – Καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης.

Εργαλείο: Σημειώσεις Πεδίου.

Η ερευνήτρια αφού πήρε από τον διευθυντή την τηλεφωνική επιβεβαίωση ότι οι δυο εκπαιδευτικοί προτίθενται να συμμετάσχουν στην έρευνα της, επισκέφθηκε προειδοποιημένα, τη σχολική μονάδα. Ο σκοπός της πρώτης της επίσκεψης ήταν διπλός. Αρχικά ήθελε για να γνωρίσει από κοντά τις δυο συναδέλφους, με τις οποίες θα συνεργαζόταν και στη συνέχεια ήθελε να μελετήσει και να καταγράψει τον τρόπο εργασίας του διευθυντή εντός του εργασιακού του περιβάλλοντος. Η ερευνήτρια πέρα από το ρόλο του παρατηρητή, είχε και το ρόλο της «κριτικής φίλης». Η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ αυτής και του δείγματος ήταν πολύ σημαντική στην ομαλή διεξαγωγή των παρατηρήσεων, σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης, από τη στιγμή που όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία καλούνται να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν για την υλοποίησή τους.

Μεταξύ του διευθυντή και της ερευνήτριας υπήρχε οικειότητα και σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού, λόγω της συνεργασίας που έχουν εδώ και ένα χρόνο, ως μέλη Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου. Ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει διοικητική εμπειρία οκτώ ετών. Υπηρετεί ως διευθυντής στο Α’ 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνης από το 2011 έως και σήμερα. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και υποψήφιος διδάκτορας σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια κατά την πρώτη της επίσκεψη παρατήρησε ότι ο διευθυντής ήταν συνέχεια

απασχολημένος με γραφειοκρατικά ζητήματα του σχολείου. Όση ώρα περίμενε στο γραφείο του, παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν άνετοι στο να του ζητήσουν τη βοήθεια του και ο ίδιος ήταν πρόθυμος να τους εξυπηρετήσει, αν και είχε να διεκπεραιώσει, αρκετά γραφειοκρατικά θέματα. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι φάνηκε να πιέζετε από το χρόνο, αφού αρκετά συχνά κοιτούσε ανήσυχα το ρολόι του.

Η ερευνήτρια προσπάθησε να εκμεταλλευτεί το χρόνο που της αφιέρωσε ζητώντας από το διευθυντή να της περιγράψει τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, ώστε να ξέρει πώς θα τις διαχειριστεί όταν συναντηθούν. Ο διευθυντής της είπε ότι είναι και οι δυο συνεργάσιμες ως εκπαιδευτικοί. Τη διαβεβαίωσε ότι η πρώτη γνωριμία δε θα έφερνε κανένα σε δύσκολή θέση, αφού και οι δυο εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένες για τη συνάντησή τους με την ερευνήτρια.

Ο διευθυντής από την αρχή ήταν θετικός απέναντι στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο σχολείο του. Στη συνάντησή τους, επισήμανε στην ερευνήτρια ότι η έρευνα που θα υλοποιούσε, διαπραγματεύεται ένα θέμα ευαίσθητο για τις εκπαιδευτικούς, το οποίο θα έπρεπε να διαχειριστεί περίτεχνα, ώστε να μην νιώσουν ότι οι αλληλοπαρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν για να τους ασκηθεί κριτική. Ο ίδιος πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται εάν θέλουν να εξελίσσονται επαγγελματικά. Εξέφρασε ότι ενδόμυχα ήλπιζε το πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο οποίο θα εμπλακούν οι δυο εκπαιδευτικοί, να δράσει βελτιωτικά ως προς την εκπαιδευτικό του Χ τμήματος, η οποία αντιμετωπίζει προβλήματα στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών της, με αποτέλεσμα συνεχώς να τον καλεί στο τμήμα της για να επαναφέρει την τάξη. Ανέφερε ότι σκοπίμως μετέφερε το συγκεκριμένο τμήμα σε αίθουσα κοντά στο γραφείο του, ώστε να μπορεί να επεμβαίνει άμεσα, όταν οι μαθητές ξεφεύγουν από τον έλεγχο της. Ο διευθυντής ενημέρωσε την ερευνήτρια, ότι συνεχώς την παροτρύνει να κάνει κάτι ώστε να επιμορφωθεί και αυτή αρνείται, προβάλλοντας πάντοτε δικαιολογίες που στηρίζονται σε προσωπικά της θέματα. Ο διευθυντής της είπε ότι συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δούλευε πρώτη χρονιά με το συγκεκριμένο τμήμα. Την εκπαιδευτικό του Ψ τμήματος τη χαρακτήρισε ως «πολύ καλή». Είπε ότι είναι ήπιων τόνων και σπάνια τον ενοχλεί για θέματα που αφορούν την πειθαρχία στην τάξη της. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εργάζεται με το συγκεκριμένο τμήμα για τρίτη σχολική χρονιά.

Χτυπώντας το κουδούνι για διάλειμμα, ο διευθυντής φώναξε τις εκπαιδευτικούς να έρθουν στο γραφείο για να γνωρίσουν την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ήταν προσιτή και φιλική με τις εκπαιδευτικούς. Τους συστήθηκε και τις ευχαρίστησε που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα. Τους υποσχέθηκε ότι θα προσπαθήσει να μην αναστατώσει το πρόγραμμα τους κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στη συνέχεια, τους εξήγησε το τι διαπραγματεύεται η έρευνα στην οποία θα εμπλακούν και τους γνωστοποίησε όλα τα στάδια της.

Οι εκπαιδευτικοί την άκουγαν με ηρεμία και προσοχή. Συμφώνησαν από κοινού το πότε θα συναντηθούν για την πρώτη συνέντευξη διερεύνησης των στάσεων τους. Η ερευνήτρια τις ρώτησε εάν ήθελαν περαιτέρω διευκρινήσεις. Η συνάδελφος Ψ ήταν ήρεμη και είπε ότι όλα ήταν κατανοητά, αλλά ήθελε να διασφαλίσει ότι δεν θα καταγραφεί στην έρευνα ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει με τα παιδιά στην τάξη της. Η ερευνήτρια τη διαβεβαίωσε ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν αφορά την παρούσα έρευνα και συνεπώς δεν θα καταγραφεί. Αντιθέτως, η συνάδελφος Χ, έδειξε αναστατωμένη. Όταν πήρε το λόγο δεν ρώτησε κάτι σχετικό με την έρευνα, αλλά με αγωνία ανέφερε ότι έχει να εμπλακεί σε παρατήρηση διδασκαλίας από τότε που ήταν φοιτήτρια, ότι ποτέ δεν τηρεί πλάνο εργασίας και ότι οι μαθητές της είναι απείθαρχοι. Η ερευνήτρια προσπάθησε να την ηρεμήσει διαβεβαιώνοντάς την ότι σκοπός της έρευνας δεν είναι να της ασκηθεί κριτική, αλλά αντιθέτως ίσως μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο οποίο θα εμπλακεί να δώσει λύσεις σε όλα αυτά που την απασχολούν. Η εκπαιδευτικός έδειξε πιο ήρεμη, αν και διστακτική.

Η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τις συναδέλφους ότι το πρόγραμμα στο οποίο θα εμπλακούν έχει βελτιωτικό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση η ανατροφοδότηση που θα πραγματοποιηθεί δεν θα έχει τη χροιά της κριτικής, απέναντι στο διδακτικό τους έργο. Πριν φύγει, τις ευχαρίστησε και πάλι για τη συμμετοχή τους και τους είπε ότι χάρηκε πολύ που θα συνεργαστεί μαζί τους. Ευχήθηκε μέσα από τη συνεργασία που θα έχουν, να τα καταφέρουν να νιώσουν άνετα και οικεία, ώστε να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά μαζί με την ερευνήτρια, σε όλα τα στάδια της έρευνας.

4.3 Αποτελέσματα 2ης Συνάντησης: Διερεύνηση των αρχικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτική αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξη και συμμετοχικής μάθησης.– Καταγραφή Αναγκών.

Εργαλείο: Ημι-δομημένη Συνέντευξη

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε την σχολική μονάδα, την ημέρα που είχε καθοριστεί. Πήρε συνέντευξή και από τις δύο εκπαιδευτικούς, σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, ώστε να μην υπάρξει η πιθανότητα να κάνει γνωστές τις ερωτήσεις η μια στην άλλη, διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα της έρευνας της. Η ερευνήτρια πριν ξεκινήσει τις ερωτήσεις, έδωσε στην κάθε εκπαιδευτικό να συμπληρώσει το έντυπο συναίνεσης στην συνέντευξη. Μέσω ερωτήσεων, συνέλλεξε δημογραφικά στοιχεία, τα οποία την βοήθησαν να ολοκληρώσει το προφίλ της κάθε εκπαιδευτικού.

Ο καθορισμός του στιλ της κάθε εκπαιδευτικού συνέβαλε στο να συλλέξει η ερευνήτρια πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στην εγκυρότερη εξαγωγή των συμπερασμάτων της. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια φρόντιζε να προσαρμόζει τις ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις γνώσεις και το γλωσσικό επίπεδο της κάθε εκπαιδευτικού. Η ερευνήτρια χρειάστηκε να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, ώστε να ακολουθεί τη ροή της συζήτησης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 25 λεπτά. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις για τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών, ώστε να καταγραφεί με πληρέστερο τρόπο η νοηματοδότηση των λεγομένων τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα της αρχικής συνέντευξης ανέδειξαν ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχετικά με τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνεργατικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εντός της σχολικής μονάδας, πριν την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

4.3.1 Ενέργειες πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης, η ερευνήτρια προσπάθησε να τις κάνει να νιώσουν άνετα ρωτώντας τις πώς ήταν η μέρα τους και αν ήθελαν να ρωτήσουν οτιδήποτε πριν ξεκινήσει η συνέντευξη. Η ερευνήτρια ήθελε να περιορίσει την αμηχανία που ένιωθαν, δημιουργώντας οικειότητα ανάμεσα σε αυτές και την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ξεκίνησε τη συνέντευξη κάνοντας πρόλογο αναφορικά με τον σκοπό και τη φύση της έρευνας (Cohen et al., 2007)), τονίζοντας την εχεμύθεια και το απόρρητο των πληροφοριών μέσα από το '"Έντυπο Συγκατάθεσης'' (βλ. Παράρτημα Β.1 και Β.2), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δήλωναν υπεύθυνα τη συναίνεσή τους στη μαγνητοφώνηση για τη συλλογή πληροφοριών.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ενημέρωσε τις συμμετέχουσες για το δικαίωμα να διακόψουν τη διαδικασία της συνέντευξης σε οποιοδήποτε σημείο και να έχουν πρόσβαση στα αρχεία ήχου και στο έντυπο υλικό που θα προκύψει από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων οποιαδήποτε στιγμή. Μετά την υπογραφή του σχετικού έντυπου συγκατάθεσης, η ερευνήτρια ζήτησε από τις συναδέλφους να της δώσουν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία που ήθελε να συλλέξει, τα οποία της έδωσαν τη δυνατότητα να προσεγγίσει όσο το δυνατό περισσότερο το προφίλ της κάθε εκπαιδευτικού. Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κρατούσε σημειώσεις πεδίου που περιέγραφαν την συναισθηματική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συνέντευξης.

Στους παρακάτω πίνακες αναλύονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς και πληροφορίες που περιγράφουν την συναισθηματική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

4.3.2 Προφίλ Εκπαιδευτικού Χ.

Η εκπαιδευτικός Χ είναι μόνιμη εκπαιδευτικός, με διδακτική προϋπηρεσία δεκαεπτά ετών. Υπηρετεί οργανικά στο Χ Δημ. Σχολείο Ρεθύμνης τα τελευταία δεκατέσσερα χρόνια. Είναι κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και δεν διαθέτει επιπλέον τυπικά προσόντα πέραν του πτυχίου της.

Συμμετέχει στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή της το πρότεινε ο διευθυντής της. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι είναι ανασφαλής και φαίνεται να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δείχνει διστακτική ως προς την εμπλοκή της στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης και φαίνεται αγχωμένη.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια προσπάθησε να διατηρήσει φιλικό τόνο στη συζήτηση τους, εκμαιεύοντας έτσι τις πληροφορίες που επιθυμούσε να συλλέξει, μειώνοντας την αμηχανία της. Οι στάσεις που διαμόρφωσε αρχικά απέναντι στο πρόγραμμα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

ΤΟΜΕΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ **0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ** **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	**+**
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	**-**
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	**+**
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	**-**
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	**0**
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	**+**

	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	**+**
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	**+**
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	**0**
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	**0**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	**0**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**0**

Πίνακας 2. Στάσεις πριν τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Χ.

Η συνάδελφος δεν γνώριζε τι είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Διαφώνησε με τη χρήση εντύπων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Θεωρεί ότι «*η χρήση εντύπου παραπέμπει την παρατήρηση σε άσκηση κριτικής και όχι ανατροφοδότησης*». Επίσης ανέφερε ότι δεν ξέρει να χειρίζεται έντυπα. Για αυτήν το έντυπο υποδηλώνει εξειδίκευση και αυτό την φοβίζει, διότι φοβάται ότι μπορεί να κάνει κάποιο λάθος κατά τη συμπλήρωσή του. Θεωρεί ότι η εμπειρία του παρατηρητή είναι πολύ σημαντική. Νιώθει αμηχανία στο να συζητήσει με ένα συνάδελφο σχετικά με τη διδασκαλία που παρατήρησε. Θα συζητούσε μόνο εάν διατηρούσε φιλικές σχέσεις με το συνάδελφο. Η ίδια θα δεχόταν ανατροφοδότηση για τη διδασκαλίας της από τον διευθυντή ή κάποιον άλλο συνάδελφο.

Εάν το πρόγραμμα αυτό αφορούσε όλη τη σχολική μονάδα και ήταν υποχρεωτικό για όλους θα συμμετείχε αφού δεν θα είχε άλλη επιλογή. Εάν το πρόγραμμα ήταν εθελοντικό όχι. Συγκεκριμένα δήλωσε ότι «*συμμετέχω στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή της το ζήτησε ο διευθυντής*». Η συμμετοχή της στο πρόγραμμα την κάνει να νιώθει σαν φοιτήτρια. Χαρακτήρισε το πρόγραμμα ως πρωτόγνωρο και αυτό της προκαλεί άγχος, επειδή της είναι άγνωστο. Δεν μπορούσε να απαντήσει εάν το πρόγραμμα στο οποίο θα εμπλακεί μπορούσε να συμβάλει στην επαγγελματική της ανάπτυξη. Δήλωσε ότι θα μπορούσε να απαντήσει μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η αρχική της στάση έδειξε μια εκπαιδευτικό η οποία παρουσιάζει ελλείψεις σε δεξιότητες, όπως ο χειρισμός μια κλείδας παρατήρησης. Επίσης φαίνεται ανασφαλής και χωρίς θάρρος, αφού καθ΄ όλη τη διάρκεια της συνέντευξης έδειχνε αγχωμένη και προβληματισμένη.

4.3.3 Προφίλ Εκπαιδευτικού Ψ.

Η εκπαιδευτικός Ψ είναι μόνιμη εκπαιδευτικός, με διδακτική προϋπηρεσία δέκα ετών. Υπηρετεί οργανικά στο Χ Δημ. Σχολείο Ρεθύμνης τα τελευταία τρία χρόνια. Είναι κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ και το τρέχον έτος είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

Συμμετέχει στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή θεωρεί το θέμα πολύ ενδιαφέρον και η ίδια είναι περίεργη να δει εάν το πρόγραμμα θα έχει κάποια αποτελέσματα. Ως εκπαιδευτικός είναι ήρεμη και διαθέτει μεγάλη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Η ερευνήτρια σε κάθε στάδιο μιλούσε μαζί της σε φιλικό τόνο και υπήρχε μεταξύ τους αμοιβαία κατανόηση.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκε ότι είναι γνώστης της διαδικασίας υλοποίησης μιας συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας αφού όπως προέκυψε, έχει σχετική εμπειρία λόγω των σχολικών πρακτικών, στις οποίες εμπλέκεται, ως βοηθός. Οι στάσεις της απέναντι στο πρόγραμμα στο οποία θα εμπλακεί καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

ΤΟΜΕΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**

Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	+
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	+
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	+
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	+
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	+
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	+
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	+
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	+
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	**0**
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	–

		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	**+**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**0**

Πίνακας 3. Στάσεις πριν τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Ψ.

Η εκπαιδευτικός γνώριζε τι είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Δήλωσε ότι πολύ συχνά κάνει αυτοαξιολόγηση στη διδασκαλία της. Συνήθως συζητάει με το διευθυντή θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και όχι για το διδακτικό της έργο.

Κατά τη γνώμη της «*οι εκπαιδευτικοί στη σχολική της μονάδα έχουν μάθει να λειτουργούν αυτόνομα. Θεωρεί ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως η διαφορά ηλικίας και η διαφορετικές εμπειρίες που καθιστούν δύσκολη την συνεργασία στο σύνολο του συλλόγου διδασκόντων*». Δεν την ενόχλησε το γεγονός ότι θα παρατηρηθεί από τη στιγμή που η ίδια ένιωθε άνετη και σίγουρη ως εκπαιδευτικός.

Χαρακτήρισε σημαντικό ο παρατηρητής να χρησιμοποιεί ένα έντυπο επικαιροποιημένο, που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πιστεύει ότι «*ένα έντυπο δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη συζήτηση. Η ανθρώπινη σχέση είναι πιο δυνατή*». Δήλωσε ότι δεν θα είχε νόημα για αυτήν να ασχοληθεί με ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης όλη τη σχολική χρονιά. Θεωρεί ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα ίσως είναι χρήσιμο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Θεωρεί πολύ σημαντική τη διδακτική εμπειρία του παρατηρητή, γιατί μόνο κάποιος με μεγάλη διδακτική εμπειρία θα μπορούσε να μπει στη θέση της κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Δήλωσε ότι μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένα έντυπο παρακολούθησης και περίμενε με αγωνία να επιμορφωθεί πάνω στην κλείδα παρατήρησης της συγκεκριμένης έρευνας. Θεωρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι υποχρεωτική, διότι είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος και να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες κάθε εποχής.

Πιστεύει ότι «*το σχολείο δεν μπορεί να είναι χώρος μάθησης λόγω της μοναχικότητας των εκπαιδευτικών λόγω κουλτούρας και λόγω των αρνητικών εμπειριών που μπορεί να έχουν κάποιοι με άλλους συναδέλφους της σχολικής μονάδας*». Θεωρεί ότι ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης θα συναντήσει φανατικούς οπαδούς αλλά και φανατικούς αδιάφορους.

4.4 Αποτελέσματα 3ης Συνάντησης: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Εργαλείο: Σημειώσεις Πεδίου.

Για την υλοποίηση της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να επιμορφωθούν σχετικά με το τι είναι η διαμορφωτική αξιολόγησης του έργου τους και γιατί κρίνεται αναγκαία η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν να κατανοήσουν καλύτερα τον σκοπό της συμμετοχής τους στην εν λόγω έρευνα. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σχετικά με τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας, στο πλαίσιο του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης, από τη στιγμή που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε τους εκπαιδευτικούς στην προκαθορισμένη ημερομηνία και διδακτική ώρα που είχε συμφωνηθεί. Στην επιμόρφωση θα συμμετείχε και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, από τη στιγμή που θα αποτελούσε και ο ίδιος παρατηρητής των διδασκαλιών των συναδέλφων. Αν και η συνάντηση ήταν προγραμματισμένη, η συνάδελφος Χ ένιωσε δυσφορία όταν συνάντησε την ερευνήτρια. Δήλωσε ότι είχε άγχος διότι όπως προανέφερε σε άλλη συνάντηση τους «έχει να ασχοληθεί με κλείδες παρατήρησής από την εποχή που ήταν φοιτήτρια». Η εκπαιδευτικός Ψ χαιρέτησε με ενθουσιασμό την ερευνήτρια και έδειχνε ανυπόμονη για να ξεκινήσει η επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγινε με παρουσίαση μέσω του προγράμματος Power Point. Η ερευνήτρια ξεκίνησε την παρουσίαση τονίζοντας την αναγκαιότητα της ύπαρξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων. Μέσα από ερωτήσεις προσπάθησε να προκαλέσει τη συζήτηση, ώστε να είναι σίγουρη ότι οι επιμορφούμενοι εμπέδωσαν τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Συνέχισε την επιμόρφωση δίνοντας οδηγίες σχετικά με το πώς τοποθετείται και πώς συμπεριφέρεται ο παρατηρητής μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της

παρακολούθησης. Σε αυτό το σημείο καθορίστηκε πού θα κάτσουν οι παρατηρητές και που η ερευνήτρια, ώστε να γίνει η ανάλογη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς την ημέρα των παρατηρήσεων.

Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης έγινε η επιμόρφωση πάνω στα εργαλεία της παρατήρησης. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές χρησιμοποίησαν την κλείδα παρατήρησης του Borich (χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας) και μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων συμπλήρωσαν δυο Ημερολόγια Αναστοχασμού (ως Παρατηρητές και ως Παρατηρούμενοι). Η ερευνήτρια ζήτησε να τους ρίξουν μια γρήγορη ματιά και μετά προχώρησε στην επεξήγηση του τρόπου χρήσης και συμπλήρωσης τους. Αφού έγινε επεξήγηση του τρόπου χρήσης τους, ζήτησε από τους εμπλεκόμενους να τις μελετήσουν, ώστε να είναι έτοιμοι την ημέρα της παρατήρησης. Η ερευνήτρια έκλεισε την επιμόρφωση ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς εάν έχουν κάποια απορία. Η εκπαιδευτικός Ψ και ο διευθυντής, απάντησαν ότι δεν έχουν απορία, θεώρησαν καλό ότι η κλείδα τους επιδόθηκε νωρίτερα, αφού διαπίστωσαν ότι η κλείδα παρατήρησης χρειάζεται καλή μελέτη. Η ερευνήτρια τους πρότεινε εάν έχουν το χρόνο, να χρησιμοποιήσουν την κλείδα παρατηρώντας κάποιο συνάδελφο, ώστε να είναι έτοιμοι τη μέρα της παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός Χ έμεινε σιωπηλή. Στη συνέχεια συμφωνήθηκε η μέρα που θα γίνονταν οι παρατηρήσεις. Από κοινού συμφώνησαν ότι ήταν καλύτερο να γίνουν την ίδια μέρα, για να μην δημιουργηθεί αναστάτωση στο πρόγραμμα τους και των μαθητών για περισσότερες από μια μέρες. Κανονίστηκε οι παρατηρήσεις να υλοποιηθούν πέντε μέρες μετά την επιμόρφωση. Το διάστημα θεωρήθηκε ικανοποιητικό, ώστε να έχουν το χρονικό περιθώριο να μελετήσουν το υλικό που τους είχε δοθεί. Η ερευνήτρια ζήτησε από τις εκπαιδευτικούς να μην τροποποιήσουν το πρόγραμμα τους την ημέρα που θα γίνουν οι παρατηρήσεις, ώστε να απεικονιστεί όσο το δυνατό περισσότερο η πραγματικότητα της τάξης.

Όταν χτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα, η ερευνήτρια προσέγγισε την εκπαιδευτικό Χ και τη ρώτησε πώς της φάνηκε η επιμόρφωση. Η εκπαιδευτικός ένιωθε φορτισμένη και αγχωμένη επαναλαμβάνοντας ότι «*έχω πολλά χρόνια να ασχοληθώ με τέτοια πράγματα κι ότι δεν έχω την εξοικείωση με τις κλείδες παρατήρησης όπως ο διευθυντής και η εκπαιδευτικός Ψ που ασχολούνται με το Πανεπιστήμιο.*» Η ερευνήτρια για να την

αποφορτίσει τις πρότεινε να χειριστεί όπως νομίζει η ίδια καλύτερα το έντυπο παρακολούθησης. Η εκπαιδευτικός δείχνοντας διστακτική απάντησε «..*θα δούμε*.»

4.5 Αποτελέσματα 4ης Συνάντησης: Παρατήρηση Διδασκαλίας, Αλληλεπίδραση και Αναστοχασμός.

Εργαλεία: Κλείδα Παρατήρησης παρατηρητών (βλ. Παράρτημα Γ.2. και Γ.5) Κλείδα Αυτοαξιολόγησης παρατηρούμενων, κλείδα παρατήρησης ερευνήτριας (βλ. Παράρτημα Γ.3 και Γ.6), Σημειώσεις Πεδίου (βλ. Παράρτημα Δ.1 και Δ.2) και Ημερολόγιο Αναστοχασμού Εκπαιδευτικών(βλ. Παράρτημα Ε.1 και Ε.2).

Η πρώτη παρατήρηση διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε στην τάξη της εκπαιδευτικού Χ, την δεύτερη διδακτική ώρα στο μάθημα της Γλώσσας. Όταν οι παρατηρητές μπήκαν στην τάξη, η εκπαιδευτικός δεν σταμάτησε το μάθημα της, ούτε έκανε παύση μέχρι να τακτοποιηθούν στις θέσεις τους. Η ερευνήτρια χαιρέτησε τα παιδιά. Τα παιδιά γύρισαν και την κοίταξαν και χωρίς να μιλήσουν συνέχισαν το μάθημα τους. Η ερευνήτρια κάθισε κοντά στην πόρτα σε θέση που της επέτρεπε να παρατηρεί την εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τους άλλους δυο παρατηρητές (διευθυντή και εκπαιδευτικό Ψ). Εντύπωση έκανε στην ερευνήτρια ότι η εικόνα της τάξης είχε την εικόνα μια αίθουσας άδειας, όπως στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Οι σημειώσεις πεδίου που κρατούσε, πέραν από την κλείδα παρατήρησης της διδασκαλίας, της επέτρεψαν να απεικονίσει καλύτερα τη στάση των παρατηρητών, των παιδιών και της παρατηρούμενης εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην αίθουσα.

Η εκπαιδευτικός Χ έδειχνε ήρεμη και είχε σταθερή ροή στο μάθημα της. Τα παιδιά ήταν ήσυχα, συνεργάσιμα και δεν αναστατώθηκαν καθόλου από την ύπαρξη των παρατηρητών, σε αντίθεση με το πώς τα είχε περιγράψει στις προηγούμενες συναντήσεις τους. Οι άλλοι δυο παρατηρητές είχαν κάτσει πίσω από τα παιδιά σε απόσταση ο ένας από τον άλλον. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν προσηλωμένοι στην κλείδα (βλ. Παράρτημα Γ.5) την οποία συμπλήρωναν σιωπηλά και χωρίς να ανταλλάξουν βλέμματα. Όταν χτύπησε το κουδούνι, τα παιδιά πετάχτηκαν έξω από την τάξη, χωρίς να δώσουν την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό να ολοκληρώσει τα λόγια της. Οι παρατηρητές αποχώρησαν και η ερευνήτρια έμεινε στην τάξη. Υπενθύμισε στη συνάδελφο ότι πρέπει να συμπληρώσει την κλείδα αυτοαξιολόγησης και τη ρώτησε

πώς νιώθει τώρα που παρατηρήθηκε. Η εκπαιδευτικός με δυσφορία απάντησε *«Δεν ξέρω πως πήγε… με πέτυχες σε μια δύσκολη μέρα, γιατί είμαι άυπνη. Είπα στα παιδιά να προσπαθήσουν να συμμετέχουν όλα και να είναι ήσυχα και προσεκτικά. Την κλείδα δεν μπορώ να τη συμπληρώσω τώρα γιατί είμαι κουρασμένη και έχω πονοκέφαλο. Θα τη συμπληρώσω σε λίγο που θα ηρεμήσω!».* Η ερευνήτρια της είπε πως όλα πήγαν μια χαρά και ότι προς έκπληξη της τα παιδιά ήταν τρομερά ήσυχα και συνεργάσιμα. Η εκπαιδευτικός της απάντησε ότι αυτό συνέβη διότι ήταν ο διευθυντής μέσα στην τάξη.». Η ερευνήτρια την ευχαρίστησε και αποχώρησε από την αίθουσα.

Μετά το διάλειμμα, την τρίτη διδακτική ώρα, έγινε η παρακολούθηση στο τμήμα της εκπαιδευτικού Ψ. Η εκπαιδευτικός σύστησε την ερευνήτρια στα παιδιά και στη συνέχεια καλωσόρισαν τον διευθυντή και τη συνάδελφο Χ. Το διδακτικό αντικείμενο της ήταν η γλώσσα. Η συνάδελφος Ψ ήταν στην ίδια ενότητα με την εκπαιδευτικό Χ, αλλά ένα μάθημα πιο μπροστά. Οι παρατηρητές, λόγω της διαμόρφωσης της αίθουσας, κάθισαν πίσω στο πλάι σε σημείο που μπορούσαν να παρατηρήσουν και την εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η παρατηρήτρια κάθισε στην απέναντι μεριά, κοντά στην πόρτα, μιας και από το συγκεκριμένο σημείο μπορούσε να παρατηρήσει τους παρατηρητές, την εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η συνάδελφος ήταν πρόσχαρη και είχε ζωηρή φωνή. Τα παιδιά ήταν ενεργά και είχαν αυξημένη κινητικότητα και συμμετοχή στο μάθημα, το οποίο φαίνεται να απολάμβαναν. Ο διευθυντής κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρούσε και έγραφε στην κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Γ.2). Η συνάδελφος Χ παρατήρησε αρχικά το χώρο. Στη συνέχεια κοίταξε λίγο την κλείδα και μετά την άφησε και άρχισε να παρατηρεί το μάθημα. Στο μέσω του μαθήματος, αφαιρέθηκε και έδειχνε ότι είχε βαρεθεί. Όταν έληξε η διδακτική ώρα τα παιδιά κέρασαν τους παρατηρητές και η ερευνήτρια τα ευχαρίστησε για την φιλοξενία τους. Αποχώρησαν όλοι από την αίθουσα. Τα παιδιά την τέταρτη ώρα είχαν γυμναστική. Η ερευνήτρια ρώτησε την εκπαιδευτικό Ψ πώς ένιωσε και της απάντησε ότι ένιωθε μια χαρά και ότι ήταν πολύ ικανοποιημένη από τον τρόπο που εξελίχθηκε το μάθημα της. Η ερευνήτρια της υπενθύμισε ότι πρέπει να συμπληρώσει την κλείδα αυτοαξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Γ.4). Η εκπαιδευτικός της απάντησε ότι θα το έκανε αμέσως.

Την τέταρτη ώρα και οι δύο συνάδελφοι είχαν κοινό κενό. Την συγκεκριμένη ώρα συμπλήρωσαν το ημερολόγιο αναστοχασμού και μετά το διάλειμμα, την πέμπτη

διδακτική ώρα, ακολούθησε η κοινή συνάντηση για συζήτηση-ανατροφοδότηση σχετικά με το τι είχε παρατηρηθεί. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ικανοποιητικό χρόνο να συμπληρώσουν το ημερολόγιο αναστοχασμού και να ρίξουν και μια ματιά στις κλείδες παρατήρησής τους. Η ερευνήτρια την τέταρτη διδακτική ώρα είχε την ευκαιρία να συζητήσει με τον διευθυντή. Ο διευθυντής έδειξε πολύ ικανοποιημένος από την διαδικασία στην οποία είχε εμπλακεί. Συγκεκριμένα είπε *« Χαίρομαι γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να δω πώς συμπεριφέρονται κάποια παιδιά μέσα στην τάξη τους, τα οποία γνωρίζω μόνο ως ταραξίες, όταν έρχονται να επισκεφτούν το γραφείο μου.*». Σχετικά με τις διδασκαλίες των συναδέλφων που παρακολούθησε είπε *«Ήμουν σχεδόν σίγουρος για το τι θα παρατηρούσα. Πάνω κάτω γνωρίζω το τι κάνει η κάθε συνάδελφος στην τάξη της. Η αλήθεια είναι ότι η παρατήρηση διδασκαλίας μου επέτρεψε να δω ποια είναι η στάση τους απέναντι σε συγκεκριμένους, ιδιαίτερους μαθητές. Έχω να κάνω κάποιες παρατηρήσεις και στις δυο.».* Η ερευνήτρια τον ενημέρωσε ότι αυτές οι παρατηρήσεις μπορούσαν να γίνουν στην κοινή συνάντηση που θα ακολουθούσε. Ο διευθυντής τότε μαζεύτηκε και δήλωσε χαρακτηριστικά *«Θα είμαι παρών, αλλά δε θα συμμετέχω στην ομαδική συζήτηση. Αν μιλήσω στην ομαδική συζήτηση φοβάμαι ότι θα θεωρηθεί ως αξιολόγηση και δεν θέλω να προκαλέσω. Προτιμώ να κάνω την ανατροφοδότηση μου στην κάθε μια ξεχωριστά στο γραφείο μου.»*. Συμφώνησε με την ερευνήτρια ότι θα κρατήσει σημειώσεις σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανατροφοδότησή του.

Την πέμπτη διδακτική ώρα συναντήθηκαν όλοι στην βιβλιοθήκη του σχολείου. Η ερευνήτρια ζήτησε από τις συναδέλφους να της παραδώσουν τα ημερολόγια στοχασμού. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής ένιωθαν αμηχανία. Κανείς του δεν μιλούσε μέχρι που η ερευνήτρια έκανε μια σύντομη εισαγωγή εξηγώντας το λόγο που βρίσκονταν μαζεμένοι. Τόνισε ότι η συνάντηση δεν γίνεται για να ασκηθεί κριτική στις συναδέλφους που παρατηρήθηκαν, αλλά στο πλαίσιο της συνεργασίας και της συναδελφικότητας, να ανταλλαγούν γνώμες και απόψεις σχετικά με το τις διδασκαλίες που παρατήρησαν. Η ερευνήτρια ξεκίνησε τη συζήτηση δίνοντας το λόγο στην εκπαιδευτικό Ψ. Για να τη διευκολύνει τη ρώτησε ποια κατά τη γνώμη της ήταν η καλύτερη της στιγμή στο μάθημα και τι κατά τη γνώμη της θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Η εκπαιδευτικός με σχετική ευκολία ανάλυσε ότι της είχε ζητηθεί. Ξεχώρισε ποια ήταν για αυτή η καλύτερη στιγμή του μαθήματος της και στη συνέχεια

ανέφερε ότι δεν υπήρχε κάτι που θα μπορούσε να κάνει με διαφορετικό τρόπο, πέραν από το να διαχειριστεί ίσως κάπως καλύτερα το διδακτικό χρόνο, ώστε να προλάβει να τελειώσει το γραμματικό φαινόμενο του μαθήματος.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδωσε το λόγο στην εκπαιδευτικό Χ, ζητώντας της να αναφέρει ποια κατά τη γνώμη της ήταν η καλύτερη της στιγμή στο μάθημα της συναδέλφου που παρατήρησε, κι αν παρατήρησε κάτι το οποίο κατά τη γνώμη της θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Η εκπαιδευτικός χαρακτήρισε εξαιρετική όλη τη διδασκαλία και ότι δεν παρατήρησε κάτι το οποίο θα χρειαζόταν βελτίωση. Το λόγο πήρε στη συνέχεια η ερευνήτρια, διαδραματίζοντας το ρόλο της κριτικής φίλης. Η ερευνήτρια αφού τόνισε τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας που παρακολούθησε, έκανε την ανατροφοδότηση της, απομονώνοντας δυο στοιχεία της διδασκαλίας που παρατήρησε τα οποία αυτή θα χειρίζονταν διαφορετικά. Η συνάδελφος Ψ την άκουσε με προσοχή. Ήταν ήρεμη και ανοικτή στις προτάσεις που της έγιναν. Χαρακτηριστικά είπε *« ... Ναι έχεις δίκιο. Δεν το κατάλαβα ότι το έκανα αυτό. Έγινε αυθόρμητα.»*. Στη συνέχεια ο διευθυντής την ενημέρωσε ότι θα της δώσει την δική του ανατροφοδότηση προσωπικά στο γραφείο του.

Η ερευνήτρια προχώρησε στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού Χ. Η εκπαιδευτικός ήταν πολύ μαζεμένη και γεμάτη αγωνία. Η ερευνήτρια τη ρώτησε ποια κατά τη γνώμη της ήταν η καλύτερη της στιγμή στο μάθημα και τι κατά τη γνώμη της θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Η εκπαιδευτικός αποκτώντας αμυντική στάση είπε *« ...το μάθημα μου δεν ενδείκνυται για δραστηριότητες όπως το μάθημά της συναδέλφου Ψ. Εγώ είμαι πολύ ικανοποιημένη και από τα παιδιά και από το αποτέλεσα! Δε νομίζω ότι υπάρχει κάτι που θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά. Μου άρεσε η διδασκαλία της συναδέλφου κι όταν θα κάνω το συγκεκριμένο μάθημα σίγουρα θα χρησιμοποιήσω κι εγώ δραστηριότητες όπως της συναδέλφου Ψ.»*. Η ερευνήτρια παίρνοντας το λόγο της είπε ότι της άρεσε ο ήρεμος τόνο που είχε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συμφώνησε μαζί της ότι πράγματι το μάθημα της δεν ενδείκνυται για δραστηριότητες όπως αυτές που έγιναν στο τμήμα της εκπαιδευτικού Ψ. Θα μπορούσε όμως να ξεφύγει από την απλή ανάλυση ενός ποιήματος, πραγματοποιώντας βιωματικές δραστηριότητες, ή μια διδακτική επίσκεψη, από τη στιγμή που το συγκεκριμένο μάθημα το επιτρέπει. Η εκπαιδευτικός απάντησε στην ανατροφοδότηση της ερευνήτριας λέγοντας *«Είμαι πολύ*

ευχαριστημένη από τη διδασκαλία μου. Θεωρώ ότι τα παιδιά έμαθαν αυτά που έπρεπε.». Η ερευνήτρια τέλειωσε την ανατροφοδότησή της συμβουλεύοντας την να φροντίσει την εικόνα της τάξης της, η οποία ήταν ουσιαστικά άδεια. Δεν υπήρχε στους τοίχους κανένα οπτικό ερέθισμα ή ζωγραφιές των παιδιών και η βιβλιοθήκη της τάξης ήταν άδεια. Η αίθουσα είχε την εικόνα μια αίθουσας στην έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η συνάδελφος δεν έδωσε κάποια απάντηση στη συγκεκριμένη διαπίστωση. Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδωσε το λόγο στην εκπαιδευτικό Ψ ρωτώντας ποια κατά τη γνώμη της ήταν η καλύτερη της στιγμή της συναδέλφου στο μάθημα που παρατήρησε, κι αν παρατήρησε κάτι το οποίο κατά τη γνώμη της θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά . Η συνάδελφος ήταν διστακτική και απέφυγε να απαντήσει το ερώτημα. *«Σε γενικές γραμμές το μάθημα κύλησε ομαλά. Θαύμασα την ηρεμία της συναδέλφου. Θεωρώ ότι ήταν πολύ επεξηγηματική και προσπάθησε να κάνει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Εγώ συνεργάζομαι με τα παιδιά μου τρία χρόνια. Η συνάδελφος Χ συνεργάζεται μαζί τους για πρώτη φορά. Θεωρώ ότι έχουν το περιθώριο να αναπτύξουν ένα καλύτερο δέσιμο.».* Η ερευνήτρια ρώτησε τον διευθυντή εάν είχε κάτι να πει. Η στάση του παρέμεινε ίδια λέγοντας ότι θα δώσει την δική του ανατροφοδότηση προσωπικά στη συνάδελφο Χ. Η ερευνήτρια ρώτησε εάν υπήρχε κάτι άλλο που θα ήθελαν να συζητήσουν. Όλοι απάντησαν αρνητικά.

Η ερευνήτρια τους ευχαρίστησε για τη συμμετοχή τους, διευθέτησαν πότε θα συναντηθούν για την τελική συνέντευξη και αποχώρησαν από την βιβλιοθήκη. Ο διευθυντής φτάνοντας στο γραφείο του, συνάντησε την υποδιευθύντρια του σχολείου και με ενθουσιασμό της είπε *«Αυτό που έγινε σήμερα ήταν πολύ ωραίο. Μακάρι να μπορούσαμε να εμπλέξουμε όλο το σχολείο σε ένα τέτοιο πρόγραμμα!.».* Η υποδιευθύντρια δεν απάντησε κάτι. Η ερευνήτρια συνέχισε τη συζήτηση λέγοντας με εύθυμο τόνο *«Μα στο χέρι σας είναι!.».* Ο διευθυντής της απάντησε *«Πραγματικά είναι πολύ ωραίο σαν πρόγραμμα, αλλά δυστυχώς έξω από την κουλτούρα μας. Εάν εφάρμοζα τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας συστηματικά ο σύλλογος θα με διαπόμπευε! Όλοι στο πρώτο διάλειμμα θα συζητούσαν το από πού κι ως πού να μπει να μας παρατηρήσει. Δυστυχώς, ο συνδικαλισμός στην Ελλάδα έχει κάνει μεγάλο κακό στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Είμαι σίγουρος ότι αν αύριο το πρωί υλοποιούσα το πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, πέντε τουλάχιστον εκπαιδευτικοί θα αρνούνταν να συμμετάσχουν σε αυτό λόγω, των πεποιθήσεών τους.»*

4.5.1 Ανάλυση Ημερολογίων Αναστοχασμού.

Οι δυο εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων συμπλήρωσαν τα ημερολόγια αναστοχασμού, ως παρατηρητές και ως παρατηρούμενοι. Το ημερολόγιο ως παρατηρητές ήταν δομημένο σε τρία μέρη. Το πρώτο, περιλάμβανε τις παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες λειτουργούσαν βοηθητικά στο να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους σχετικά με τη διδασκαλία που παρατήρησαν, το δεύτερο, περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τις γενικές τους παρατηρήσεις για τη διδασκαλία που παρατήρησαν και το τρίτο μέρος περιελάμβανε τα προσωπικά τους σχόλια και συναισθήματα σχετικά με τη διαδικασία στην οποία έχουν εμπλακεί. (βλ. Παράρτημα Δ.1 και Δ.2).

Το ημερολόγιο αναστοχασμού ως παρατηρούμενοι ήταν δομημένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο, ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τα σχόλια και τις εισηγήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος στο οποίο παρατηρήθηκαν σύμφωνα με τις παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας και στο δεύτερο μέρος τους ζητήθηκε να αναστοχαστούν και να κρίνουν τη διδασκαλία τους καταγράφοντας τις καλύτερες στιγμές του μαθήματος τους και τι θα άλλαζαν εάν δίδασκαν ξανά το ίδιο μάθημα. Ο αναστοχασμός του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τα Ημερολόγια Αναστοχασμού καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα συμβάλλοντας στον μεθοδολογικό τριγωνισμό. Το ημερολόγιο αναστοχασμού αποτελεί πολύ σημαντικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα, μέσω του οποίου θα αποτυπωθούν όλα αυτά που δεν λέχθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και της ομαδικής συνάντησης μετά τη συναδελφική παρατήρηση. Η ερευνήτρια σκοπίμως ζήτησε να παραδοθούν τα ημερολόγια πριν την ομαδική συνάντηση, για να δει εάν όσα έχουν καταγραφεί στο ημερολόγιο θα ειπωθούν και στην ομαδική συνάντηση. Οι καταγραφές που αποτυπώνουν τη στάση τους απέναντι στην συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Καταγραφή Εκπαιδευτικού Χ.	Καταγραφή Εκπαιδευτικού Ψ.
«Η παρατήρηση διδασκαλίας ήταν μια καλή ευκαιρία να παρακολουθήσω και να αντλήσω καινούριες ιδέες από τον τρόπο διδασκαλίας της συναδέλφου. Βλέποντας τη διδασκαλία αυτή κάποια πράγματα μου άρεσαν και θα προσπαθήσω να τα εφαρμόσω κι εγώ. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα μου απέναντι στη συνάδελφο δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με πριν την παρατήρηση.»	*«Αποτελεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία για μένα (η συμμετοχή στη παρατήρηση). Παρόλο που γνωρίζω τη συνάδελφο που παρατήρησα, δεν είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω από κοντά όσα θεωρητικά έχουμε συζητήσει για τις τάξεις μας. Αισθάνομαι ότι μετά από αυτήν την εμπειρία θα μπορώ να την κατανοήσω περισσότερο σε ενδεχόμενους προβληματισμούς και να την συμβουλέψω καθώς είχα τη δυνατότητα να δω το μαθησιακό κλίμα, το επίπεδο και τις σχέσεις που έχουν εγκαθιδρυθεί σε αυτό το τμήμα.»*

Πίνακας 4.Απόσπασμα Καταγραφών από Ημερολόγια Αναστοχασμού ως Παρατηρητές.

Τα ημερολόγια αναστοχασμού αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ποιο άνετοι στο να εκφραστούν γραπτά παρά προφορικά κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης των μαθημάτων που παρατήρησαν, αφού πολλές από τις καταγραφές τους δεν αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνάντησης.

4.6 Αποτελέσματα 5ης Συνάντησης: Διερεύνηση των τελικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης, επαγγελματικής ανάπτυξη και συμμετοχικής μάθησης.

Εργαλείο: Ημι-δομημένη Συνέντευξη και Σημειώσεις Πεδίου.

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις εκπαιδευτικούς στην προκαθορισμένη ημερομηνία. Αρχικά συνάντησε τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος της έδωσε πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης του στις εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής είπε ότι συνάντησε την κάθε μια την επόμενη μέρα της παρατήρησης στο γραφείο του.

Η ανατροφοδότηση του έδωσε την ευκαιρία να συζητήσει για πρώτη φορά θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους και αυτό τον χαροποίησε ιδιαίτερα. Η εκπαιδευτικός Χ ήταν αρνητική απέναντι στην ανατροφοδότηση του διευθυντή. Θεωρεί ότι κάνει πολύ καλά τη δουλειά της και δεν θέλει ούτε να επιμορφωθεί, ούτε να εξελιχθεί. Η εκπαιδευτικός Ψ ήταν πολύ θετική στην ανατροφοδότηση. Συγκεκριμένα απάντησε στις υποδείξεις του διευθυντή *«Έχεις δίκιο, θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Εγώ το χειρίστηκα έτσι επειδή….»*. Ο ίδιος πιστεύει ότι το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά στην εκπαιδευτικό Ψ. Σε αντίθεση, θεωρεί ότι το πρόγραμμα της διαμορφωτική αξιολόγησης, άφησε παγερά αδιάφορή την εκπαιδευτικό Χ. Η ερευνήτρια κατέγραψε όσα της είπε ο διευθυντής και προχώρησε την επόμενη ώρα στις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς.

Το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο. Και οι δυο αντιμετώπισαν την ερευνήτρια ως φίλη. Και οι δύο ήταν άνετες και μίλησαν ανοικτά χωρίς δισταγμούς για την εμπειρία τους, αναλύοντας τις στάσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα στο οποίο είχαν εμπλακεί. Στους παρακάτω πίνακες αποτυπώνεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους, μέσα από την ολοκλήρωση του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, με όλες τις λεκτικές και μη λεκτικές δηλώσεις των συμμετεχουσών (Cohen et al., 2007). Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο τα ηχητικά αρχεία, όσο και το έντυπο υλικό που προέκυψε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν με κωδικούς, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών, σύμφωνα με το έντυπο συγκατάθεσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται πώς διαμορφώνεται η στάση των εκπαιδευτικών μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της χρήσης της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας.

4.6.1 Διαμόρφωση στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικού Χ.

Η εκπαιδευτικός Χ διαμόρφωσε αρνητική στάση απέναντι στην παρατήρηση διδασκαλίας από άλλο συνάδελφο. Δήλωσε ότι νιώθει ικανοποιημένη από την ανατροφοδότηση που κάνει μέσα από τις συζητήσεις με άλλους συναδέλφους το διάλειμμα. Τη δυσκόλεψε η κλείδα παρατήρησης και δεν την θεωρεί απαραίτητη στη

διεξαγωγή μιας παρατήρησης. Θα προτιμούσε η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας να ήταν ελεύθερη. Η παρατήρηση της διδασκαλίας της άλλης συναδέλφου δεν τις πρόσφερε κάτι. Νιώθει επαρκής και πλήρης ως εκπαιδευτικός και δεν θα πρότεινε το πρόγραμμα σε άλλους συναδέλφους. Θεωρεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του προσωπικό τρόπο διδασκαλίας και λειτουργεί αυτόνομα. Εάν ο διευθυντής πρότεινε στο σύλλογο να εμπλακεί σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης και ο σύλλογος συμφωνούσε, τότε θα συμμετείχε κι αυτή. Τέλος, δεν κράτησε κάτι θετικό ή κάτι αρνητικό από τη διαδικασία στην οποία έχει εμπλακεί. Συγκεκριμένα οι στάσεις της παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΤΟΜΕΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ 0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	-
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	-
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	-
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	-
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	-
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	-

	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	-
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	-
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	-
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	-
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	-
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	-

Πίνακας 5. Διαμόρφωση Στάσεων μετά τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της εκπαιδευτικού Χ.

4.6.2 Διαμόρφωση στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικού Ψ.

Η εκπαιδευτικός Ψ καλλιέργησε μια θετική στάση απέναντι στην παρατήρηση διδασκαλίας από άλλο συνάδελφο, υπό προϋποθέσεις. Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε ήταν όπως το ανέμενε και δεν έκρυβε κάποια έκπληξη. Θα ήθελε να παρατηρηθεί και άλλη φορά και δεν της άρεσε που δεν ολοκλήρωσε τη διδασκαλία της. Θεωρεί ότι ο δάσκαλος της τάξης γνωρίζει καλυτέρα το πλαίσιο, παρά ο οποιοσδήποτε άλλος παρατηρητής. Ένιωσε ότι πίεσε τις καταστάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της για να προλάβει να τα δείξει όλα. (Αν δεν ήταν οι παρατηρητές δεν θα το έκανε.). Μετά την ανατροφοδότηση από τους παρατηρητές, προχώρησε στο δικό της αναστοχασμό. Η παρατήρηση διδασκαλίας από άλλους συναδέλφους ήταν για αυτή μια

ευχάριστη εμπειρία από τη στιγμή που υπήρχαν καλές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων. Θεωρεί πολύ σημαντικό ο παρατηρητής να μπορεί να μπει στη θέση του παρατηρούμενου. Τη φοβίζει το γεγονός ότι μπορεί κάπου στην ανατροφοδότηση να χαθεί το μέτρο και η συμβουλή μετατραπεί σε κριτική. Κατά την άποψη της ο παρατηρητής πρέπει να έχει διδακτική εμπειρία πολλών ετών, να έχει εμπλακεί με πολλά παιδιά και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Περιορισμό στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να αποτελέσουν οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίες να συμβάλουν αρνητικά σε μια παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων, σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δηλώνει ότι θα της ήταν δύσκολο να συμφωνήσει σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης σε ένα νέο σχολείο με νέους συναδέλφους και νέα παιδιά. Για αυτήν η συναδελφική παρατήρηση είναι χρήσιμη όταν όλοι ξεκινούν από κοινές βάσεις, ώστε να μην νιώσει κάποιος ότι στοχοποιήθηκε. Τέλος, κράτησε ως θετικά από το πρόγραμμα στο οποίο έχει εμπλακεί το γεγονός ότι ήρθε πιο κοντά με τους συναδέλφους της, το ότι απέκτησε μια νέα φίλη (ερευνήτρια) και το ότι ένιωσε ικανοποίηση ως εκπαιδευτικός. Ως αρνητικό, χαρακτήρισε το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα θα ήθελε μια δίωρη παρατήρηση ή παρατήρηση σε δυο διδακτικά αντικείμενα. Οι στάσεις της παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΤΟΜΕΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ 0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	+
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	+
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	+

	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	+
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	+
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	+
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	+
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	+
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	+
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	+
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	**0**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**0**

Πίνακας 6. Διαμόρφωση Στάσεων μετά τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της εκπαιδευτικού Ψ.

4.7 Διερεύνηση των στάσεων του διευθυντή ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη.

Η παρούσα έρευνα μελέτησε σε ποιο βαθμό η στάση και οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου απέναντι στην προώθηση και υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός του σχολείου, μπορούν να καθορίσουν την μετάβαση του σχολικού οργανισμού σε κοινωνία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις και οι απόψεις του διευθυντή διερευνήθηκαν μέσα από τις συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια μαζί του κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος στη σχολική του μονάδα, από τις σημειώσεις πεδίου και την ημι-δομημένη συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΔΗΛΩΣΗ	ΣΤΑΣΗ
1.Ενθαρρύνει	*«Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν προγράμματα και τους στηρίζω στην υλοποίηση τους.»*	**+**
2.Διευκολύνει τη μελέτη της διδασκαλίας και μάθησης.	**Δεν παρατηρήθηκε**	
3.Διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	*«Υπάρχει κοινό όραμα για το σχολείο. Συζητάω με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συλλόγου. Βάζουμε κοινούς στόχους.»*	**+**
4.Προωθεί κάποιους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως μέντορες.	. **Δεν Παρατηρήθηκε**	
5.Χρησιμοποιεί την έρευνα	**Δεν παρατηρήθηκε**	

για να πάρει διδακτικές αποφάσεις και χρησιμοποιεί τις αρχές μάθησης ενηλίκων (Blasse & Blasse, 2000).		
6.Παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για τις καθημερινές τους δραστηριότητες.	*«Είμαι πάντα εκεί για τους εκπαιδευτικούς.»* Προσιτός. Οι εκπαιδευτικοί ήταν άνετοι στον να μπουν στο γραφείο του για να συζητήσουν ή να ζητήσουν τη βοήθειά του. Δεν λειτουργεί ως αυθεντία.	**+**
7.Αναπτύσσει ομάδες συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	**Δεν παρατηρήθηκε**	
8.Σχεδιάζει την αποτελεσματική ανάπτυξη προσωπικού, την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση έρευνας δράσης (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004).	**Δεν παρατηρήθηκε**	

Πίνακας 7. Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως παιδαγωγικός ηγέτης.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είχε ουδέτερη στάση απέναντι στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της παρατήρησης διδασκαλίας. Πιστεύει ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν μπορεί να υιοθετηθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ίδιος καλλιεργεί το κοινό όραμα για το σχολείο μέσα από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους του σε επίπεδο συλλόγου. Δεν έχει παρέμβει ποτέ στο διδακτικό τους κομμάτι, γιατί δεν έχει το δικαίωμα. Το θεσμικό πλαίσιο δεν του επιτρέπει να ασχολείται με θέματα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η θέση του είναι πάντα έξω από την τάξη.

Θεωρεί ότι μέσα από το πρόγραμμα υπήρξαν οφέλη από τη συναδελφική παρατήρηση τόσο για τους παρατηρητές όσο και για τους παρατηρούμενους. Για να υπάρξει όφελος από το συγκεκριμένο πρόγραμμα κρίνει απαραίτητη τη συνεργασία μετά την παρατήρηση. Χάρηκε που του δόθηκε η ευκαιρία να συνομιλήσει με τους εκπαιδευτικούς προσωπικά για θέματα της διδασκαλίας τους. Ένιωσε όμως ματαίωση όταν η ανατροφοδότηση του δεν έγινε δεκτή από την εκπαιδευτικό Χ. Από την άλλη τον χαροποίησε το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός Ψ την υιοθέτησε.

Χαρακτηρίζει το πρόγραμμα ωραίο σαν πρωτοβουλία, αλλά θεωρεί ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θα αρνηθούν να συμμετάσχουν σε αυτό Θα τολμούσε να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μόνο εάν ήταν θεσμοθετημένο. Είναι πολύ θετικός ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρεί ότι αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Δεν έχει επιμορφωθεί έως σήμερα στην υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η πρώτη επαφή του με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ήταν μέσα από το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στη σχολική του μονάδα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Πιστεύει ότι «*το σχολείο αποτελεί το μόνο χώρο που μπορεί να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα του άρεσε η υλοποίηση ενός προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης υπό την ευθύνη του σχολικού συμβούλου*». Κατά τη γνώμη του υπάρχει συστολή ως προς το να εμπλακούν οι εκπαιδευτικός της σχολικής του μονάδας σε μια διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Όμως εάν τεθεί το εξ΄αρχής το πλαίσιο ίσως να κρατήσουν θετική στάση απέναντι στην ανατροφοδότηση που θα τους γίνει. Αναφέρει ότι υπάρχει προκατάληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση διότι θεωρούν ότι αξιολογούνται για να καταταχθούν μισθολογικά. Αγνοούν ότι η αξιολόγηση του έργου τους μπορεί να δράσει βελτιωτικά. Κατά τη γνώμη του αυτό δείχνει ελλιπή κουλτούρα αξιολόγησης. Πιστεύει ότι ο συνδικαλισμός έχει καταστρατηγήσει κάθε διαδικασία αξιολόγησης.

Ως θετικό χαρακτήρισε την εμπειρία που αποκόμισε ως παρατηρητής αφού του δόθηκε η ευκαιρία να μπει στις τάξεις ως παρατηρητής και όχι ως διευθυντής για να επιβάλει την τάξη. Ως αρνητικό χαρακτήρισε το ότι ένιωσε ματαίωση από το γεγονός ότι δεν

βρήκε ανταπόκριση η ανατροφοδότηση που έκανε στην εκπαιδευτικό Χ, γιατί πίστευε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα της έδινε κίνητρο για να βελτιωθεί επαγγελματικά. Θεωρεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί μια μικρογραφία του συλλόγου. «*Πάντα θα υπάρχουν αυτοί που θα το απολαμβάνουν και αυτοί που θα το απορρίπτουν.*»

4.8 Σύνοψη.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι στάσεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τη χρήση της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας. Τα δεδομένα αναδύθηκαν μέσα από την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος, τις καταγραφές από τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και τις σημειώσεις πεδίου που χρησιμοποιούσε η ίδια η ερευνήτρια. Μέσω της χρήσης της ανάλυσης περιεχομένου, τα δεδομένα αποκωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν. Στο επόμενο κεφάλαιο τα δεδομένα συγκρίνονται, αναλύονται και συζητούνται, δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Κεφάλαιο 5
Συμπεράσματα & Εισηγήσεις.

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αποτελεί διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού αναπτυσσόμενου οργανισμού. Σημαντικό ρόλο στην προώθηση και υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε σε πιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, συμβάλλοντας στην μετάβαση του σχολικού οργανισμού σε κοινωνία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μεταβλητών του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, επιβεβαιώνοντας ότι η προώθηση της υλοποίησης προγραμμάτων παρατηρήσεων διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει, εξαρτάται :

(α)από το στυλ ηγεσίας το εκάστοτε διευθυντή,

(β)την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η διαδικασία υλοποίησης παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων καθώς και

(γ) την ύπαρξη συναδελφικών σχέσεων που να ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Η παρατήρηση διδασκαλίας εστιάζει στο τι εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι κατ' ανάγκη αυτό που συνήθως κάνει όταν ο αξιολογητής δε βρίσκεται στην τάξη (Χριστοφίδου, 2012). Για αυτό το λόγο, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να διερευνηθεί η χρησιμότητα της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας μέσα από τη διεξαγωγή Έρευνας Δράσης έχοντας τη μορφή παρεμβατικού προγράμματος εντός της σχολικής μονάδας. Η συναδελφική παρατήρηση υλοποιήθηκε σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης. Η κλινική επιθεώρηση επέτρεψε τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον διευθυντή να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Οι παρατηρήσεις υλοποιήθηκαν στοχευόμενα και συστηματικά σύμφωνα με τα στάδια του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες, για τις στάσεις και τα συναισθήματα που ανέπτυξε κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενδιαφέροντα προς περαιτέρω διερεύνηση, από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα θεωρείται πρωτότυπη ως προς τη μεθοδολογία και το θέμα που διαπραγματεύεται.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εμπλοκή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και αναλύεται η στάση που ανέπτυξε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας απέναντι στο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε ενεργά και ο ίδιος. Τέλος, συζητήθηκε κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από την υλοποίηση παρατηρήσεων διδασκαλίας, εντός της σχολικής μονάδας, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα από το οποίο απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης, καταλήγοντας στις εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και για εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της έρευνας.

5.2 Διαμόρφωση των στάσεων εκπαιδευτικών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί απαντήθηκαν μέσα από τη σύγκριση των στάσεων που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, στο πλαίσιο του προγράμματος διαμορφωτικής αξιολόγησης, που υλοποιήθηκε εντός της σχολικής τους μονάδας και

παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Ο κάθε πίνακας περιλαμβάνει τη στάση της εκάστοτε εκπαιδευτικού πριν και μετά την εμπλοκή της στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Γενικά παρατηρήθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις στάσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, απέναντι στη συμμετοχική παρατήρηση διδασκαλίας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η εκπαιδευτικός Χ, παρ' όλες τις αμφιβολίες της, αρχικά έδειξε ουδέτερη στάση. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η στάση της διαφοροποιήθηκε και παρατηρήθηκε μια εντελώς αρνητική στάση απέναντι σε αυτό. Η διαφοροποίηση αυτή ήταν αναμενόμενη, αφού σύμφωνα με το προφίλ της η εκπαιδευτικός Χ, έχει παραμείνει στάσιμη στις πρακτικές που εφαρμόζει κατά τη διάρκεια του μαθήματός της τα τελευταία δεκαεπτά χρόνια. Οι στάσεις που ανέπτυξε παρουσιάζονται στον Πίνακα 8α.

ΤΟΜΕΑΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΣΤΑΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**	**ΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**	**0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ** **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	**+**	**-**
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	**–**	**-**
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	**+**	**-**
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	**–**	**-**

Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	**0**	**-**
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	**+**	**-**
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	**+**	**-**
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	**+**	**-**
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	**0**	**-**
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	**0**	**-**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	**0**	**-**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**0**	**-**

Πίνακας 8α. Σύγκριση των στάσεων της εκπαιδευτικού Χ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, φάνηκε ότι ήταν φοβερά αγχωμένη και λειτουργούσε αμυντικά σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Ήταν αρνητική απέναντι στην ανατροφοδότηση της ερευνήτριας και του διευθυντή, τονίζοντας ότι η ίδια νιώθει επαρκής. Καταλήγοντας, δήλωσε ότι εάν είχε τη δυνατότητα θα εγκατέλειπε το πρόγραμμα, το οποίο χαρακτήρισε ως εντελώς άσκοπο. Δεν θα το πρότεινε σε κάποιο συνάδελφο της, διότι θεωρεί ότι αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους της και υλοποιεί αναστοχασμό, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τους το διάλειμμα. Όμως, παρόλη την αρνητική της στάση, στο ημερολόγιο αναστοχασμού κατέγραψε ότι θα χρησιμοποιούσε στοιχεία από τη διδασκαλία της συναδέλφου που παρατήρησε στη δική της διδασκαλία. Η συμπεριφορά της αυτή δείχνει ότι δεν είναι εξοικειωμένη με διαδικασίες που σχετίζονται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού της έργου. Ένιωσε ότι μέσα από το πρόγραμμα «απειλείται». Η στάση της αυτή, αποτελεί απόρροια της απουσίας κουλτούρας αξιολόγησης, λόγω της μη εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου.

Η εκπαιδευτικός Ψ ήταν πιο σταθερή. Από την αρχή είχε πολύ θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η συμπεριφορά της διαφοροποιείται σε συγκεκριμένα σημεία, αλλά παραμένει σταθερή. Οι στάσεις που ανέπτυξε παρουσιάζονται στον πίνακα 8β.

ΤΟΜΕΑΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΣΤΑΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**	**ΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**	**0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ** **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	**+**	**+**
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	**+**	**+**
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	**+**	**+**

	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	+	+
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	+	+
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	+	+
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	+	+
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία	+	+
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	**0**	+
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	–	+
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	+	**0**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**0**	**0**

Πίνακας 8β. Σύγκριση των στάσεων της εκπαιδευτικού Ψ πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, ήταν πολύ άνετη κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ήταν ψύχραιμη και έδειξε ότι απολάμβανε την εμπλοκή της στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας. Ήταν θετική απέναντι στην ανατροφοδότηση της ερευνήτριας και του διευθυντή. Η συμπεριφορά της αυτή επιβεβαιώνει το εκπαιδευτικό της προφίλ. Η ίδια είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια και εμπλέκεται στην προετοιμασία της σχολικής πρακτικής των φοιτητών. Συνεπώς, γνωρίζει τα οφέλη που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να λάβει μέσα από τη συμμετοχή του σε μια παρατήρηση διδασκαλίας. Η στάση της απέναντι στην παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων ήταν θετική, όμως υπό προϋποθέσεις. Σημαντική προϋπόθεση για την ίδια αποτελούν οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Δεν θα συμμετείχε στη συναδελφική παρατήρηση εάν οι σχέσεις της με τους παρατηρητές δεν ήταν καλές. Επίσης έθεσε ως περιορισμό το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης των παρατηρήσεων. Θεωρεί ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν θα είχε νόημα να υλοποιηθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διότι η ίδια δεν θα είχε προλάβει να γνωρίσει επαρκώς τους μαθητές της. Η συμπεριφορά της αυτή δείχνει ότι αν και είναι εξοικειωμένη με διαδικασίες που σχετίζονται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού της έργου, εντούτοις η ίδια προβάλλει εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Η στάση της αυτή επιβεβαιώνει ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003), επηρεάζει το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, εμποδίζοντας την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργατικής μάθησης (O'Sullivan, 2002). Η σύγκριση των στάσεων που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί πριν και μετά τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, οδήγησε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

5.3 Διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον καθορισμό του βαθμού στον οποίο πιστεύουν ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Οι εκπαιδευτικοί και των δυο τμημάτων φαίνεται πριν την εμπλοκή τους στην συναδελφική παρατήρηση, να συμφωνούν αρκετά με το γεγονός ότι μπορεί ως διαδικασία να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Ως πρόγραμμα, αν και πρωτόγνωρο, δεν τις άφησε αδιάφορες. Η κάθε μια μέσα από αυτό περίμενε να πάρει συγκεκριμένες πληροφορίες, οι οποίες όπως φάνηκε, καθορίστηκαν από τις προσωπικές τους ανάγκες τη δεδομένη χρονική στιγμή. Είχαν την περιέργεια να δουν εάν το πρόγραμμα τελικά θα συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Η αρχική τους στάση παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.

ΤΟΜΕΑΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Χ**	**ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Ψ**
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**	**0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ** **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	**+**	**+**
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	**–**	**+**
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	**+**	**+**
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	**–**	**+**
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	**0**	**+**

	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	+	+
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	+	+

Πίνακας 9. Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης του διδακτικού έργου, πριν την υλοποίηση του προγράμματος.

Μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα η στάση τους διαφοροποιείται ως προς το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός Χ απέκτησε μια εντελώς αρνητική στάση απέναντι στη χρήση της συναδελφικής παρατήρησης ως εργαλείου που μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική της ανάπτυξη και βελτίωση του διδακτικού της έργου. Το θεώρησε αχρείαστο από τη στιγμή που νιώθει ικανοποιημένη ως εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός του Ψ διατήρησε τη θετική της στάση, θέτοντας όμως συγκεκριμένους περιορισμούς σχετικά με το ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ισχύουν, κατά τη γνώμη της, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα, ώστε να μην ξεφεύγουν από το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, εξυπηρετώντας τους σκοπούς για τους οποίους πραγματοποιείται. Στην ερώτηση εάν πιστεύει ότι το πρόγραμμα στο οποίο είχε εμπλακεί ξεπέρασε το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και προχώρησε σε κριτική, η απάντηση της ήταν αρνητική. Την ικανοποίησε η ανατροφοδότηση που της έγινε, όμως υποθετικά εάν οι σχέσεις μεταξύ αυτής του διευθυντή και των άλλων συναδέλφων δεν ήταν ομαλές, θεωρεί ότι θα δεχόταν την ανατροφοδότηση ως κριτική. Στον Πίνακα 10, παρουσιάζεται πώς διαμορφώνονται οι στάσεις τους απέναντι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, μετά την εμπλοκή στο πρόγραμμα.

ΤΟΜΕΑΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Χ	ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Ψ
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ	0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ
Επαγγελματική Ικανοποίηση.	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	-	+
	Απόκτηση αυτοπεποίθησης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	-	+
	Ανάπτυξη αυτάρκειας	Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	-	+
	Απελευθέρωση ενθουσιασμού	Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	-	+
Βελτίωση διδακτικού έργου.	Απόκτηση Ευελιξίας	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	-	+
	Απόκτηση ρεαλισμού	Η συναδελφική παρατήρηση της διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αξιολογήσει ή να αναθεωρήσει τις ανάγκες του τμήματός της.	-	+
	Διαμόρφωση κατεύθυνσης	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά και πρακτικές που θα ήθελε να μιμηθεί στη δική της τάξη.	-	+

Πίνακας 10. Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης του διδακτικού έργου, μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διχάζονται ως προς τις απόψεις τους. Ενώ αρχικά και οι δύο δείχνουν μια σχετικά θετική στάση

απέναντι σε αυτό, στη συνέχεια μετά την ενεργό εμπλοκή τους οι απόψεις τους διαφοροποιούνται. Τα αίτια της διαφοροποίησης αυτής, αποτελεί για την ερευνήτρια αντικείμενο για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

5.4 Διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Σχετικά με το κατά πόσο η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού οργανισμού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ουδέτερες. Θεωρούν ότι η καλλιέργεια των συνεργατικών σχέσεων είναι κάτι υποκειμενικό. Η εκπαιδευτικός Χ δήλωσε ευχαριστημένη από την υπάρχουσα συνεργασία της τόσο με τον διευθυντή, όσο και με τους άλλους συναδέλφους. Η εκπαιδευτικός Ψ δήλωσε ότι είναι πολύ δύσκολο να καθιερωθούν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων του σχολικού οργανισμού, από τη στιγμή που ο καθένα έχει τις δικές του προσωπικές ιδιαιτερότητες, που μπορεί να μην είναι αποδεκτές από το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων. Οι στάσεις που διαμόρφωσαν πριν την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

ΤΟΜΕΑΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Χ	ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Ψ
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ	0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ - = ΑΡΝΗΤΙΚΗ + = ΘΕΤΙΚΗ
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να κατανοήσει το διδακτικό της στυλ.	+	+
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα τη βοηθήσει να νιώσει σιγουριά σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της.	0	0
		Θα συμμετείχε σε μια συναδελφική παρατήρηση επειδή έχει την ανάγκη να βελτιωθεί επαγγελματικά.	0	-
		Η παρακολούθηση διδασκαλίας της προκαλεί ενθουσιασμό. Θα πρότεινε τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας και σε άλλους συναδέλφους.	0	+

		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα την βοηθήσει να γίνει πιο ευέλικτη στη δική της διδασκαλία.	**0**	**0**

Πίνακας 11. Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, ως μέθοδος ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης, πριν την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.

Φαίνεται ότι και οι δυο εκπαιδευτικοί στρέφονται στο διευθυντή ή στους άλλους συναδέλφους τους όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Η στάση τους αυτή επιβεβαιώθηκε και μέσα από την επιτόπια παρατήρηση της ερευνήτριας. Η εκπαιδευτικός Χ δήλωσε ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα μπορούσε να απαντήσει στο αν η χρήση της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας μπορούσε να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού. Η εκπαιδευτικός Ψ κράτησε κι αυτή ουδέτερη στάση λόγω των αμφιβολιών που είχε. Θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του στυλ και έχει μάθει να λειτουργεί μοναχικά (Lam, 2001 · Anderson, 1987). Είναι πολύ δύσκολο η αλληλοπαρατήρηση να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός του σχολικού οργανισμού, αφού οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς προσωπικό τους στυλ και κάποιοι μπορεί να μην είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους. Σε κάθε περίπτωση δεν θα την ενοχλούσε το να παρατηρήσει κάποιος συνάδελφος ή ο διευθυντής το μάθημα της, από τη στιγμή που η ίδια νιώθει ικανοποιημένη και επαρκής.

Μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Η εκπαιδευτικός Χ θεωρεί ότι το πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν μπορεί να καλλιεργήσει τη συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού, από τη στιγμή που μπορεί να λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους άλλους συναδέλφους του οργανισμού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η εκπαιδευτικός Ψ διαφοροποιείται από την αρχική της στάση και φαίνεται να είναι θετική, υπό προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα πιστεύει ότι εάν τεθεί από την αρχή το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η συναδελφική παρατήρηση, όπως έγινε και στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρεί ότι ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού. Για αυτήν είναι πολύ σημαντικό ο

παρατηρητής να έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία και ως σημαντικότερη προϋπόθεση για την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, θέτει τις καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο πίνακας παρουσιάζει τις στάσεις που αναπτύσσουν απέναντι στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μετά την εμπλοκή τους στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας.

ΤΟΜΕΑΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Χ**	**ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ Ψ**
			0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**	**0 = ΟΥΔΕΤΕΡΗ** **- = ΑΡΝΗΤΙΚΗ** **+ = ΘΕΤΙΚΗ**
Ενίσχυση Συνεργατικής Μάθησης	Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων	Στρέφεται στους άλλους συναδέλφους-διευθυντή όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.	**-**	**+**
		Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας θα συμβάλει στην καθιέρωση της συνεργασίας της με τη συνάδελφο του αδελφού τμήματος	**-**	**+**
		Η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας.	**-**	**+**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από άλλο συνάδελφο στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης	**-**	**0**
		Επιθυμεί την παρατήρηση της διδασκαλίας της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**-**	**0**

Πίνακας 12. Στάσεις απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, ως μέθοδο ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης, μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.

Γενικά παρουσιάστηκε μια διακύμανση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ακραία. Η διαφοροποίηση

αυτή στηρίζεται στο διαφορετικό προφίλ των δυο εκπαιδευτικών και στο γεγονός ότι δεν έχουν εμπλακεί ενεργά σε παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση, του διδακτικού τους έργου, επιβεβαιώνοντας την απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν προφανές, ότι ελλόχευε και στις δυο ο φόβος ότι μέσα από την ανατροφοδότηση θα τους ασκηθεί κριτική. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο. Η εκπαιδευτικός Χ είναι στάσιμη επαγγελματικά τα τελευταία δεκαεπτά χρόνια. Μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας της άλλης συναδέλφου, ένιωσε όχι τόσο επαρκής όσο αυτήν. Για αυτό το λόγο σχημάτισε μια εντελώς αρνητική στάση απέναντι σε αυτό. Ήταν αρνητική απέναντι στην ανατροφοδότηση των συναδέλφων της και θεώρησε ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας δεν της προσέφερε τίποτα, από τη στιγμή που η ίδια νιώθει ικανοποιημένη ως εκπαιδευτικός, ενώ αρχικά δήλωσε θετική απέναντι στην ανατροφοδότηση του διευθυντή ή άλλου συναδέλφου σχετικά με τη διδασκαλία της. Το οξύμωρο παρουσιάζεται στο γεγονός ότι στο ημερολόγια αναστοχασμού δήλωσε ότι:

«Η παρατήρηση διδασκαλίας ήταν μια καλή ευκαιρία να παρακολουθήσω και να αντλήσω καινούριες ιδέες από τον τρόπο διδασκαλίας της συναδέλφου. Βλέποντας τη διδασκαλία αυτή κάποια πράγματα μου άρεσαν και θα προσπαθήσω να τα εφαρμόσω κι εγώ.»

Εντούτοις, κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνάντησης, δεν το ανέφερε ποτέ και στην τελευταία συνέντευξη παραδέχτηκε πως εάν δεν της είχε προτείνει ο διευθυντής της να συμμετάσχει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, σίγουρα δεν θα δεχόταν να λάβει μέρος σε αυτό. Στη δική της περίπτωση, εάν το πρόγραμμα ήταν υποχρεωτικό ή ο σύλλογος συμφωνούσε με την υλοποίησή του, θα συμμετείχε σε αυτό, χωρίς να την περιορίζουν τα προσωπικά της πιστεύω, υποδηλώνοντας έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η στάση της στο τέλος του προγράμματος δείχνει ότι βίωσε την ανατροφοδότηση ως κριτική. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δυσκολεύτηκε να αλληλεπιδράσει με τους συναδέλφους και δεν ήταν έτοιμη να ακούσει τις απόψεις τους. Είναι βολεμένη ως εκπαιδευτικός και δεν επιδιώκει να βελτιωθεί επαγγελματικά, αφού η ίδια νιώθει ικανοποιημένη και επαρκής.

Από την άλλη η εκπαιδευτικός Ψ είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια και ασχολείται με την προετοιμασία φοιτητών στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής. Αρχικά παρουσιάζει μια πολύ θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα. Μετά την εμπλοκή της σε αυτό διατηρεί τη θετική της στάση, όμως υπό προϋποθέσεις. Την ενδιαφέρει ο παρατηρητής να έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία. Αυτό επιβεβαιώθηκε και μέσα από τη στάση της απέναντι στην ανατροφοδότηση που της έκανε η ερευνήτρια, η οποία έχει λιγότερη διδακτική εμπειρία από αυτή. Αν και την άκουσε, φάνηκε ότι δεν την οικειοποιήθηκε. Αντίθετα την ανατροφοδότηση του διευθυντή της, την άκουσε προσεκτικά, συμφώνησε μαζί του και συζήτησαν το πώς μπορεί να βελτιωθεί στο συγκεκριμένο σημείο που έθιξε. Έθεσε ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων σε αυτό. Την ενδιαφέρει η συζήτηση να γίνεται σε φιλικό τόνο, αποκλείοντας σε κάθε περίπτωση την κριτική απέναντι στο έργο άλλου συναδέλφου. Στην περίπτωση που υπηρετούσε σε μια σχολική μονάδα για πρώτη φορά θα δυσκολευόταν να λάβει μέρος σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα. Συνεπώς αν και η συνάδελφος φαίνεται ότι την ενδιαφέρει να εξελίσσεται επαγγελματικά και να νιώθει ικανοποιημένη από το διδακτικό της έργο, εντούτοις, δυσκολεύεται να απεγκλωβιστεί από τα στεγανά που θέτει η ελλιπής καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, μέσα από το φόβο της ότι μια ανατροφοδότηση, από άτομα που δεν γνωρίζει, μπορεί πολύ εύκολα να μεταφραστεί σε κριτική.

Συνοψίζοντας, μέσα από την απάντηση των δυο ερευνητικών ερωτημάτων, φαίνεται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τις διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε ότι η διδασκαλία είναι μια προσωπική διαδικασία, για την οποία δύσκολα οι εκπαιδευτικοί δέχονται κριτική, διότι η οποιαδήποτε είδους κριτική ή ανατροφοδότηση για το έργο του εκπαιδευτικού, μπορεί να θεωρηθεί απειλή, όταν από στους παρατηρούμενους εκπαιδευτικούς δεν έχει καλλιεργηθεί η κουλτούρα αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003).Συνεπώς, η συνεργατική μάθηση, δυσχεραίνεται από την έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης και κινήτρων, καθώς και από τους προσωπικούς λόγους που προβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός από τη στιγμή που αξιολόγηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς φαντάζει μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία που δεν έχει τίποτα να τους προσφέρει (Καπαχτσή, 2007).Τέλος, η σχέση

που θα αναπτυχτεί μεταξύ των αλληλεπιδρόμενων συναδέλφων, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της κλινικής επιθεώρησης (Σαββίδης, 2014).

5.5 Απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, συμβάλλοντας στην προώθηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης στο σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σχημάτισε μια ουδέτερη στάση απέναντι στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας. Αν και ο ίδιος έδειξε ενθουσιασμένος από τα αποτελέσματα του προγράμματος, δεν θα έπαιρνε την πρωτοβουλία να το υλοποιήσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών, διότι θεωρεί ότι το νομοθετικό πλαίσιο δεν του επιτρέπει να επεμβαίνει στο διδακτικό έργο των συναδέλφων του. Θα τολμούσε να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μόνο εάν ήταν θεσμοθετημένο. Σε κάθε περίπτωση πιστεύει ότι «*ένα τέτοιο πρόγραμμα θα αποκτούσε φανατικούς υποστηρικτές και φανατικούς αντιπάλους, από τη στιγμή που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης*». Ανασταλτικό παράγοντα στην καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης, θεωρεί το Συνδικαλισμό στον εκπαιδευτικό κλάδο, «*ο οποίος καταστρατηγεί κάθε προσπάθεια για αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*».

Σύμφωνα με τα όσα παρατηρήθηκαν θα μπορούσε το στυλ του διευθυντή της εν λόγω σχολικής μονάδας, να χαρακτηριστεί ως γραφειοκρατικό. Το συγκεκριμένο στυλ δεν του επιτρέπει να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, θέτοντας ο ίδιος με τη στάση του τροχοπέδη στην υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός του σχολικού οργανισμού. Μέσα από την αξιολόγηση του διευθυντή σύμφωνα με τους δείκτες Παιδαγωγικής Ηγεσίας του Eberts, (1988), (όπ. αναφ. στο Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2011), παρατηρήθηκε το εξής:

1. Δεν διαθέτει χρόνο για την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος.
2. Δεν έχει καμία ανάμειξη στο συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών του.
3. Δεν αφιερώνει χρόνο για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

4. Δεν υλοποιεί παρατηρήσεις στις τάξεις
5. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα.

Συνεπώς ο συγκεκριμένος διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν φαίνεται να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη. Ο ρόλος του ως διευθυντής περιορίζεται στην διοικητική άσκηση των καθηκόντων του και κινείται πάντοτε στην ασφάλεια που του παρέχει ο νόμος. Η στάση αυτή αποδεικνύει ότι δεν έχει όραμα, φοβάται να αναλάβει πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τη βελτίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών του και συνεπώς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αν και ο ίδιος πιστεύει ότι μόνο το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, λόγω της μη ύπαρξης χαρακτηριστικών στον τρόπο που διοικεί, από την παιδαγωγική ηγεσία, καταδικάζει τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική στασιμότητα.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι δεν έγινε αντιληπτό από το διευθυντή της σχολικής μονάδας το γεγονός ότι η αποτελεσματική διδασκαλία σε μακρο-επίπεδο, συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Βαλιαντή, 2015), που εξελίσσουν σε βάθος χρόνου τη σχολική μονάδα σε κοινότητα επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2012).

Η ύπαρξη παιδαγωγικών ηγετών εντός των ελληνικών σχολικών μονάδων κρίνεται πλέον επιτακτική ανάγκη. Ο διευθυντής της εν λόγω σχολικής μονάδας, δε διέθετε χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα να προβάλει αντίσταση στην προώθηση της υλοποίησης παρατηρήσεων διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, συμβάλλοντας έτσι, στην οικοδόμηση, σταδιακά, κουλτούρας αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού που διευθύνει.

Το όραμα του αποτελεσματικού παιδαγωγικού ηγέτη πρέπει να γίνει όραμα κοινό, εγκαθιδρύοντας τη νέα αυτή κουλτούρα αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας που διοικούν (Ho, 2008), καθιστώντας το σχολικό οργανισμό ως οργανισμό που μαθαίνει.

5.6 Περιορισμοί στην υλοποίηση συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, όπως αναδύθηκαν μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε μια σειρά από επιπλέον ερευνητικά δεδομένα, από τα οποία κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν, μόνο όσα θα εξυπηρετούσαν καλύτερα το σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία έθεταν ως περιορισμό για την υλοποίηση μιας συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει κατηγοριοποιημένες τις πληροφορίες που πρόεκυψαν. Τα πρόσημα συμβολίζουν κατά πόσο η συγκεκριμένη υποκατηγορία αναφέρθηκε η όχι κατά τη διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν τα δεδομένα που προκύψαν από το συγκεκριμένο πίνακα, από τη στιγμή που έδωσαν πληροφορίες οι οποίες αιτιολογούν τη στάση που ανέπτυξαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής, απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας στην οποία είχαν εμπλακεί.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ**	**ΕΚΠ/ΚΟΣ Χ**	**ΕΚΠ/ΚΟΣ Ψ**	**Δ/ΝΤΗΣ**
Χρήση Ερευνητικών Εργαλείων	Άγνοια στον τρόπο χρήσης της κλείδας παρατήρησης.	+	-	-
Προσωπικό Στυλ Εκπαιδευτικών	Ο βαθμός συμφωνίας για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης εξαρτάται από τα πιστεύω και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.	+	+	+
Σχέσεις με άλλους συναδέλφου ή τον δ/ντή	Οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους καθορίζουν το εάν μια ανατροφοδότηση θα εννοηθεί ως κριτική	+	+	+

Η μη ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τον εαυτό τους.	Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαρκείς και θεωρούν ότι δε χρειάζεται να αξιολογηθούν διαμορφωτικά.	+	+	-
Νομοθετικό Πλαίσιο	Η μη εφαρμογή της θεσμοθετημένης αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αποτελεί τροχοπέδη στην υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με αυτή. Ο συνδικαλισμός καθορίζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.	+ -	- -	+ +
Ελλιπής Επιμόρφωση σχετικά με προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης.	Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται ούτε εντός ούτε εκτός της σχολικής μονάδας σχετικά με το πώς μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά.	+	+	+
Εμπειρία Παρατηρητή	Ο παρατηρητής πρέπει να έχει μεγάλη εμπειρία ως δάσκαλος. Να μπορεί να μπει στη θέση του παρατηρούμενου. Ο παρατηρητής θα μπορούσε να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος.	- +	+ +	+ +
Χρονικό Πλαίσιο	Το χρονικό διάστημα που θα υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δεν επιθυμούν να αφιερώνουν χρόνο συστηματικά πέραν του διδακτικού τους ωραρίου.	- +	+ +	- +
Έλλειψη κουλτούρας	Αντίσταση απέναντι στην ανατροφοδότηση. Φόβος ότι	+	+	+

Αξιολόγησης	ασκείται κριτική.			
*Τα πρόσημα **«+»** και **«-»** αντιστοιχούν στο εάν παρατηρήθηκε ή όχι.				

Πίνακας 13. Περιορισμοί απέναντι στην υλοποίηση συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας, όπως αναδείχθηκαν μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Παρατηρήθηκε ότι και οι τρεις συμμετέχοντες στο δείγμα παρουσιάζουν σύγκλιση απόψεων ως προς του παρακάτω περιοριστικούς παράγοντες:

Α) Το Προσωπικό Στυλ του κάθε εκπαιδευτικού καθορίζει το βαθμό συμφωνίας για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Β) Οι καλές σχέσεις με άλλους συναδέλφους και το διευθυντή της σχολικής μονάδας καθορίζουν το εάν μια ανατροφοδότηση θα εννοηθεί ως κριτική ή όχι.

Γ) Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας σχετικά με τα προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης επηρεάζει την επαγγελματική τους βελτίωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Δ) Τονίζεται ότι η εμπειρία του παρατηρητή θεωρείται πολύ σημαντική για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της παρατήρησης (Σαββίδης, 2014).

Ε) Η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν θα αφιέρωναν χρόνο πέραν του διδακτικού τους ωραρίου.

Στ) Επιβεβαιώνεται ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης προκαλεί την αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανατροφοδότηση, η οποία κινδυνεύει να παρερμηνευτεί με την άσκηση κριτικής (Κασσωτάκης, 2003).

Οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά απέναντι στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας. Η ελλιπής κουλτούρα αξιολόγησης, η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση του διδακτικού τους έργου από άλλους συναδέλφους και οι

παράγοντες που προαναφέρθηκαν, συνθέτουν το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους, μέσα από την παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων.

5.7 Συζήτηση.

Στην παρούσα εργασία κίνητρο για διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, αποτέλεσε η δύσκαμπτη στάση με την οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου. Στάση θεωρείται ο τρόπος που συμπεριφέρεται κανείς κυρίως απέναντι σε κάποιον ή αντιμετωπίζοντας κάτι, όπως ένα οποιοδήποτε ζήτημα (Μπαμπινιώτης, 1998). Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, ανέπτυξαν μια αρκετά αρνητική στάση απέναντι στο πρόγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, επειδή δεν έχουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με το θέμα. Οι στάσεις του κατέδειξαν ότι δεν θέλουν να ξεφύγουν από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους καθημερινότητας, και συμπεριφέρονται ως δημόσιοι υπάλληλοι και όχι ως αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί - ερευνητές.

Πολύ σημαντικό ερευνητικό δεδομένο θεωρείται το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί θα επικροτούσαν την πραγματοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εάν ήταν οργανωμένα σύμφωνα με τα προσωπικά τους κριτήρια. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν την ανυπαρξία του νομοθετικού πλαισίου. Τα ανύπαρκτα κριτήρια αξιολόγησης, η έλλειψη κινήτρων για ανέλιξη και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνθέτουν το «παζλ» της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του έργου τους καταδικάζοντας τους σε επαγγελματική στασιμότητα. Φάνηκε ότι αιτιολογημένα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιλέγουν να δρουν μοναχικά, από τη στιγμή που το ίδιο το κράτος δεν έθεσε μέχρι και σήμερα το πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσαν να αναπτυχθούν προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επέδειξαν μεγάλη δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους κατά τη διάρκεια της

ομαδικής συνάντησης στο στάδιο της ανατροφοδότησης, επιβεβαιώνοντας την απουσία εξοικείωσης των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δράσεις, όπως η συμμετοχή στην υλοποίηση της συναδελφικής παρατήρησης στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως οι εκπαιδευτικοί της Ναμίμπιας στην έρευνα της O' Sullivan, κρίνονται ανεπαρκείς στον τομέα της αξιολόγησης του έργου τους, από τη στιγμή που δείχνουν ανήμποροι να αντιδράσουν απέναντι στις προσταγές των συνδικαλιστικών φορέων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δράση, εντός της σχολικής μονάδας, υλοποιώντας προγράμματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και διδακτική βελτίωση.

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την επιλογή της έρευνας δράσης ως εργαλείο έρευνας στην παρούσα εργασία. Η ερευνήτρια επέλεξε τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, επηρεαζόμενη από την έρευνα της O'Sullivan (2002), που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στη Ναμίμπια. Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας κίνησε το γεγονός ότι η έρευνα της O'Sullivan μελέτησε το πώς οι μη προσοντούχοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν μέσω της συμμετοχικής μάθησης, εντός του χώρου εργασίας τους, λίγα χρόνια μετά τη λήξη του Απαρτχάιντ. Η ερευνήτρια παραλλήλισε τους εκπαιδευτικούς της Ναμίμπια με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στερούνται εμπειριών, γνώσεων και κουλτούρας αξιολόγησης και επέλεξε να ερευνήσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, εντός της σχολικής μονάδας, μπορεί να διαφοροποιήσει τη στάσης τους απέναντι στην διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους.

Αποδείχθηκε ότι η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας αποτελεί αρχικά μια καινοτόμο και συγχρόνως απειλητική δραστηριότητα για τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους δεν έχει καλλιεργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης ούτε συμμετοχικής μάθησης. Η χρήσης της ως εργαλείου διαμορφωτικής αξιολόγησης για να υιοθετηθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε βάθος χρόνου για τον τρόπο διεξαγωγής μιας συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε βιωματικά εργαστήρια εντός του σχολικού οργανισμού.

Σε αυτό το σημείο, κλειδί για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων, αποτελεί η θετική στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στην προώθηση και υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης. Διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής που είχε εμπλακεί στην συγκεκριμένη έρευνα δε διέθετε επαρκώς τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη. Η μη ύπαρξη της παιδαγωγικής ηγεσίας εντός του σχολικού οργανισμού, αποτελεί τροχοπέδη στην προώθηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός του σχολικού οργανισμού. Από τη στιγμή που δεν υπάρχει κοινό όραμα, κοινοί στόχοι και σημείο πλεύσης στο σύνολο του σχολικού οργανισμού, είναι αδύνατο οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους, ανάπτυξη, Ο διευθυντής και το όραμά του μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από τη μοναχικότητα τους, να απαλλαγούν από το φόβο της αλληλεπίδρασης και να εδραιώσουν τέτοιες συναδελφικές σχέσεις οι οποίες θα τους επιτρέπουν να εξελίσσονται προσωπικά και επαγγελματικά, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός του χώρου εργασίας τους.

5.8 Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική.

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας και τις ερμηνείες που έχουν δοθεί, προκύπτουν κάποιες εισηγήσεις οι οποίες αφορούν όσους έχουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προχωρήσει το ελληνικό κράτος, ώστε να καταφέρει να εγκαθιδρύσει την υλοποίηση της διαμορφωτικής του διδακτικού έργου των Ελλήνων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός οργανισμού που λειτουργεί ως αυτόνομη κοινωνία μάθησης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η χρήση της παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, μπορεί ως εργαλείο να συμβάλει στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, που προάγουν την αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση στη μεταφορά και διάδοση γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού οργανισμού, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια συμμετοχικής μάθησης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014 ·Duke & Stiggins, 1990·Iwanicki,

1990· McLaughlin, 1990, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Στην παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι η υλοποίηση συναδελφικών παρατηρήσεων για διαμορφωτικούς σκοπούς, σε εκπαιδευτικούς από τους οποίους απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης, μπορεί πολύ εύκολα να παρερμηνευτεί και να θεωρηθεί ως κακοπροαίρετη άσκηση κριτικής, παρά ως ανατροφοδότηση. Το γεγονός αυτό αποτελεί απόρροια της ελλιπούς εμπειρίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Η μη εξοικείωση τους με πρακτικές, όπως η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, αποτελεί τη μεγαλύτερη τροχοπέδη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Το ίδιο το ελληνικό κράτος οφείλει να θέσει σε συστηματική εφαρμογή προγράμματα που σχετίζονται με την διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, τα οποία θα έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό και θα παρέχουν κίνητρα για ανέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος συμμετέχει στα προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα μπορεί να διεκδικήσει τη θέση του υποδιευθυντή στην σχολική μονάδα που υπηρετεί ή θα μοριοδοτείται επιπλέον, εάν επιθυμεί να διεκδικήσει θέση διευθυντή σε σχολική μονάδα. Η παροχή κινήτρων, από το ίδιο το κράτος, για συμμετοχή στα προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, δυστυχώς κρίνεται απαραίτητη, από τη στιγμή που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, λόγω της έλλειψης γνώσεων και εμπειριών σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης του έργου τους, αποτελούν έρμαια των συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίο εναντιώνονται σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του έργου τους. Η έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας σε ζητήματα αξιολόγησης, μπορεί να αντιμετωπιστεί από το ελληνικό κράτος, μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τι πρέπει να αναμένει από την αξιολόγηση του έργου του. Με αυτό τον τρόπο θα πάψει να πιστεύει ότι η αξιολόγηση του έργου του αποτελεί μια διαδικασία απειλητική για αυτόν.

Σε κάθε περίπτωση, εάν το ίδιο το κράτος αδυνατεί να καθορίσει το πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μέσω συντονισμένων και συστηματικών ενεργειών, κρίνεται αναγκαίο ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός, στο πλαίσιο της αυτονομίας του και μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών από παιδαγωγικούς ηγέτες, να αναλάβει μερίδιο ευθύνης για τη διαμορφωτική, τουλάχιστον, αξιολόγηση του έργου

των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο πλαίσιο της αυτονομίας του σχολικού οργανισμού, ο διευθυντής – παιδαγωγικός ηγέτης, μπορεί να προωθήσει την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης στη σχολική του μονάδα, στο πλαίσιο της αυτονομίας που του προσφέρει το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, μέσα από την αυτοαξιολόγηση του σχολικού οργανισμού.

Στην παρούσα έρευνα τη στάση του διευθυντή απέναντι στη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, καθόρισε το γεγονός ότι ο νόμος δεν του δίνει το δικαίωμα να επέμβει στο διδακτικό έργο των συναδέλφων του. Αν και θεώρησε το πρόγραμμα πολύ χρήσιμο, δεν θα τολμούσε να το υλοποιήσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου του, υπό το φόβο, ότι οι συνάδελφοί του θα τον διαπομπεύσουν, από τη στιγμή που η παρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, εντός του σχολικού οργανισμού, δεν είναι θεσμοθετημένη. Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, μέσα από τη νομοθετική υποστήριξη του από το ίδιο το κράτος, το οποίο οφείλει να αναλάβει την επιμόρφωση του σε θέματα που άπτονται της διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, διασαφηνίζοντας τι ακριβώς περιλαμβάνει η αυτοαξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτονομίας του σχολικού οργανισμού.

5.9 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με τη μη επαρκή επιμόρφωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους, θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, καθώς και το επίπεδο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και ικανοποίησης. Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα αναγκαία και σημαντική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν πληροφορίες, στάσεις και άξιες, σε ένα θέμα που μέχρι και σήμερα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, βεβαιώνοντας ότι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία υλοποίησης μιας συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, μπορεί να συμβάλει στη διαφοροποίηση των στάσεων τους απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου.

Το θέμα που διαπραγματεύτηκε η παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε μέχρι σήμερα διεξοδικά και δεν υπάρχουν γι' αυτό τεκμηριωμένες απαντήσεις. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας τόσο ως προς το θέμα αλλά και ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η συναδελφική παρατήρηση, δεν μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων, όμως μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού οργανισμού. Στα πλαίσια των αποτελεσμάτων της έρευνας, μπορούμε να εστιάσουμε στις στάσεις και τις απόψεις που ανέπτυξαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και μέσα από τα συμπεράσματα να οδηγηθούμε σε περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων που αναδύθηκαν και που φάνηκε ότι μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, απέναντι στην υλοποίηση συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, στο πλαίσιο της διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους.

Η περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση του θέματος, αποτελεί κίνητρο για την ίδια την ερευνήτρια, η οποία πιστεύει ότι η περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων που αναδύθηκαν, η κατάλληλη επιμόρφωση και η συστηματική υλοποίηση συναδελφικών παρατηρήσεων διδασκαλίας, μπορεί σε βάθος χρόνου, να οδηγήσει στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στου Έλληνες εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους εντός του σχολικού οργανισμού, να πάψει να αποτελεί πρόβλημα, αλλά αυτοσκοπό του κάθε εκπαιδευτικού, που επιλέγει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της εποχής.

5.10 Επίλογος.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, επιλέγουν ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες που αφορούν την βελτίωση του έργου του, κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ή διαδικασίας, όπως είναι η συναδελφική παρατήρηση εντός του σχολικού οργανισμού. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ως διαδικασία, βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (ως ατόμου και ως υπαλλήλου), συντελώντας έτσι στην ποιοτική

βελτίωση του επιπέδου του διδακτικού έργου και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαμορφωτική αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών είναι ανύπαρκτη. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή. Το ίδιο το κράτος, λόγω των έντονων αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων του κλάδου των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, επιλέγει να μην θέτει σε εφαρμογή την κείμενη νομοθεσία περί αξιολόγησης. Η παραπάνω θέση του ελληνικού κράτους, συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή δράσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους. Η μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης συνέβαλε στη δημιουργία μιας παγιωμένης αρνητικής στάσης απέναντι στην αποδοχή της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του αναπτυσσόμενου σχολικού οργανισμού, καλούνται να είναι ευέλικτοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις διδακτικές προκλήσεις που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς η βελτίωση του διδακτικού τους έργου, αποτελεί πλέον αναγκαιότητα παρά υποχρέωση. Στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί, ποιες στάσεις αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που στερούνται κουλτούρας αξιολόγησης, απέναντι σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης, που στηρίζεται στη συναδελφική παρατήρηση και σε πιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στη συμμετοχική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ως το κυριότερο πρόβλημα στην εφαρμογή του προγράμματος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, τη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο διευθυντής που συμμετείχαν στην έρευνα, έδειξαν αρχικά θετική στάση απέναντι σε αυτό. Μετά την ενεργό εμπλοκή τους, παρατηρήθηκε ότι οι στάσεις τους διαφοροποιούνται, επιβεβαιώνοντας ότι η μη ύπαρξη στοχευόμενων προσπαθειών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το χαρακτήρα και τους σκοπούς των προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης και η ελλιπής εμπειρία τους σε πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους,

όπως η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας, συμβάλλουν στη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης, δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να απεγκλωβιστούν από τα στεγανά που έχουν θέσει, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γευτούν τα όσα θετικά μπορεί να τους προσφέρει η αξιολόγηση του έργου τους.

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε, ότι το ελληνικό κράτος οφείλει να αναθεωρήσει τη στάση που διαμορφώνει απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και μέσα από τη θεσμοθέτηση ενός ισχυρού και εμπεριστατωμένου νομοθετικού πλαισίου να υποστηρίξει τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού οργανισμού. Για να καταστεί αυτό ικανό χρειάζεται να ενισχύσει και να υποστηρίξει το ρόλο του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη, παρέχοντας του τα μέσα αλλά και τη δυνατότητα να υποστηρίξει και να υλοποιήσει προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός της σχολικής του μονάδας, συμβάλλοντας καθοριστικά στη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία.

Αθανασούλα – Ρέππα., Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι., (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Γ΄, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 45 – 98. Πάτρα: ΕΑΠ

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση Των Εκπαιδευτικών και του Έργου τους: Νομοθετικό Πλαίσιο και Αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2ο, 63-75. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, *33*(3), 357-373. Ανακτήθηκε από https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00615308?LI=true

Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε από https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287

Ανδρεαδάκης, Ν., Μαγγόπουλος Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: «Θεωρία και Πράξη»*, 1-11. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. (2012). Παρατήρηση Διδασκαλίας. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/methodology-tools/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7

Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προεδρικό Διάταγμα 152 (2013, 5 Νοεμβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Πρώτο (Αρ. Φύλλου 240)*, σ. 4107-4132.

Αυγητίδου, Σ. (2015α). Επαγγελματική Μάθηση μέσω της Έρευνας – Δράσης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*. Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPAGGELMATIKI_MATHISI.pdf

Αυγητίδου, Σ. (2005β). Η Έρευνα Δράσης ως Μέθοδος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *39*, 39-56. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena13_%CE%91%CF%85%CE%B3%CE%B7%CF%84%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf

Αυγητίδου, Σ. (χ.χ.) Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Κριτικός Αναστοχασμός. Η Συμβολή των Ημερολογίων στο Πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.* Ανακτήθηκε από https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED303/602%20%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20-%20%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20frederick.pdf

Αποστολόπουλος, Κ. (2013). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους, μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.* (Παρουσίαση Power Point). Ανακτήθηκε από http://ekfechalandr.att.sch.gr/Advisors/Apostolopoulos/Evaluation/Evaluation_and_quality_presentation.pdf

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20. Ανακτήθηκε από http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435

Βαλιαντή, Σ., (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας Μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*. Ανακτήθηκε από http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/27_3_17_keim_mel_3.pdf

Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που Μαθαίνουν-Η Περίπτωση Ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13547

Bouchamma, Y. (2005). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *18*(4), 289-308. Ανακτήθηκε από http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-007-9025-8

Borich, G. D. (2008). *Observation Skills For Effective Teaching*. New York.

Carmines & Zeller, (1979) *Reliability and Validity Assessment:Quantitative Applications in the Social Sciences*. London: Sage

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής Ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 121-129. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/

Γεωργογιάννης, Π. (2014). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο. *Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα*, Σημειώσεις. Ανακτήθηκε από http://www.inpatra.gr/kedek/seminario4/dioikisi.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Evaluation in Transition: Emerging roles and evolving methods. *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 17-32. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HzV2AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&ots=WrP7dv-Vnh&sig=h4_KySSaMxVpt_UfeIt_xI2Jsf0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Πρόσβαση:]

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, *24*(2), 81-112. Ανακτήθηκε από http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/01623737024002081

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του μαθητή.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκα, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Εφραιμίδης, Π. (2008). Η Αξιολόγηση του Διδακτικού έργου από τον Ίδιο τον Εκπαιδευτικό ως Παιδαγωγική Πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, *87-88*, 171-182.

Harwell, S. H. (2003) Teacher Professional Development: It's Not An Event, it's a Process. *Waco, TX: CORD.* Ανακτήθηκε από http://www.ncpn.info/downloads/HarwellPaper.pdf

Ho, A. D. (2008). The Problem With "Proficiency": Limitations Of Statistics And Policy Under No Child Left Behind. *Educational researcher*, *37*(6), 351-360. Ανακτήθηκε από http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X08323842

Θεοδωρίδης Α. (2010). *Προγράμματα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009-2010, [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/paidagogiki_igesia.pdf

Θεοδωρίδης, Α., & Κυθραιώτης, Α. (2011). Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης ΔΔ 302 - Παιδαγωγική ηγεσία: *Ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/yliko_gia_paidagogiki_igesia.docx

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc.

Καθορισμός Καθηκόντων Προϊσταμένων, Διευθυντών, Συμβούλων, Συλλόγου Διδασκόντων. Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (2002, 16 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Δεύτερο (Αρ. Φύλλου 1340)*, σ. 17886-17889.

Καπαχτσή, Β. (2013). Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. *C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*, ISSN:2241-4668. Ανακτήθηκε από http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *30*, 3-7.

Κατσούλου, Φ., (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, *7*, 161-177. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t07-11.pdf

Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership, 48*(6), 14-16.

Κιούσης, Γ. (χ.χ.). Η Αξιολόγηση των Καθηγητών. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/dimitro/Kioussis.doc.

Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice. 41*(4). Retrieved from http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

Κρέκης, Δ., (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας**.** *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.* ISSN 1790-8574. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf

Κουτσελίνη, Μ. (2012). *Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία Ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.* [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/EducationalMaterialFiles/Action_Research_Release.pdf

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Lam, S. F. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education, 17*(2), 161-173. Ανακτήθηκε από http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000494

Malu, K. F. (2015). Observation Tools for Professional Development. In English Teaching Forum (Vol. 53, No. 1, pp. 14-24). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037. Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=EJ1060238

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qualitative Health Research, 14*(7), 994-1007.

Μαυρογιώργος Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτση. Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013).* Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από http://www.e-employ.gr/edutest/files/EPIMORFOTIKO%20YLIKO_AXIOLOGISI.pdf

Μητροπούλου, Α. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8722/3/MitropoulouA%28ptde%29.pdf

Μιχαήλ-Χρυσάνθου, Π. (2014). *Η διαμορφωτική αξιολόγηση στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Ανακτήθηκε από http://www.famt-l.eu/wp-content/uploads/2015/01/PEK2014_MICHAEL-CHRYSANTHOU.pdf

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας. *Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας*.

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *61*. 101-116. Ανακτήθηκε από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8709/8761

O'Sullivan, M. C., (2002). Action research and the transfer of reflective approaches to in-service education and training (INSET) for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *Teaching and Teacher Education, 18*(5), 523-539.

Παπαγιάννη, Ο., & Γεωργίου Μ. (2014). *Εργαλεία Παρατήρησης Τάξης*. [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://www.koed.org.cy/myfiles/conferences/2014-12-13-imerida/2014-12-13-Papayianni-Georgiou.pdf

Παπαδέας Μ. (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης: α) Συστήματα Αξιολόγησης σε χώρες της Ε.Ε., β) Προτάσεις της μελέτης, γ) Παράρτημα*, Estimate Consulting: ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/982/52.pdf

Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος ΙΙ, σ. 173-198. Αθήνα: ΙΩΝ.

Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος ΙΙ, σ. 199-256, Αθήνα: ΙΩΝ.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., & Τσιάκκιρος, Α. (2014). Στρατηγικές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, Τόμος ΙΙ, σ. 443-473, Αθήνα: ΙΩΝ

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd. Ανακτήθηκε από http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/0470013192.bsa514/abstract;jsessionid

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc. Ανακτήθηκε από http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-97369-000FCCEC34576BBFE1694C5B8DCD39D1796.f01t04?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage

Πετσιμέρη, Ε. (2007). Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 43*, 7-21. Ανακτήθηκε από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6947/6976

Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο

Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε από http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14151/P0014151.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, (2009). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Revans, R. W., (1983). *The validation of action learning programmes. Management Education and Development 14*(3), 208-211. Ανακτήθηκε από http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/135050768301400307

Σαββίδης, Γ. (2016). *Παρατήρηση Διδασκαλίας. Μέθοδοι και Εργαλεία*. [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://eclass.ouc.ac.cy/mod/forum/discuss.php?d=52782

Σαββίδης, Γ. (2014). Στρατηγικές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση, Τόμος ΙΙ*., σ..273-330, Αθήνα: ΙΩΝ.

Σαββίδου, Β. (2005). Πρόταση για το νέο σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών λειτουργών: ένα συμμετοχικό/μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, 89-110, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Σαραφίδου, Γ.,(2016). *Ποιοτική προσέγγιση.* [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAA187/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%2013-5.ppt

Suverkrop, C. (2002). *Teacher evaluation as professional development.* Ανακτήθηκε από http://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/214/

Φραγκάκη, Μ., (2008). *Δημιουργία ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην*

εκπαιδευτική πράξη: μελέτη ενός πολυμορφικού μοντέλου εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Συμεού, Λ. (2006). *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το Παράδειγμα μιας Έρευνας για τη Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας*. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf

Χατζηγιαννάκης, Κ. Π., (2014). *Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης και οι εφαρμογές της στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14140

Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Παρακολούθηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. [Παρουσίαση Power Point]. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/axiologisi_ekpaideftikou_paratirisi_didaskalias.pdf

Wingenbach, G. (2013). *Using the Borich Needs Assessment Model to Prioritize Competencies for Training and Development Programs*. Texas A&M University. Ανακτήθηκε από http://www.lamolina.edu.pe/innovacioneducativa/images/files/innovacion2013/Conferencias/Gary%20Wingenbach%20Uso%20del%20modelo%20Borich%20para%20identificar%20y%20priorizar%20competencias.pdf

Παράρτημα Α
Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων

Α.1 Πρωτόκολλο Αρχικής Συνέντευξης.

Ερευνητικό Ερώτημα	Ερωτήσεις Συνέντευξης
Α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου;	1)Έχετε μέχρι σήμερα συμμετάσχει σε κάποια παρατήρηση διδασκαλίας; Πώς , πού, πότε, με ποια ευκαιρία ; 2) Κάνετε αξιολόγηση του έργου σας ως εκπαιδευτικός; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί; Νιώθετε ικανοποιημένη ως εκπαιδευτικός; 3) Έχετε ζητήσει ποτέ τη βοήθεια κάποιου άλλου συναδέλφου ή ακόμη και του διευθυντή σας για να επιλύετε κάποιο θέμα που σας απασχολεί; Πώς , πού, πότε, με ποια ευκαιρία; 4)Πιστεύετε ότι μέσα από την παρακολούθηση διδασκαλίας κάποιου συναδέλφου σας μπορείτε να λάβετε χρήσιμες πληροφορίες που θα βοηθούσαν στην βελτίωση του διδακτικού σας έργου; 5)Θα σας προκαλούσε το ενδιαφέρον η υλοποίηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του χώρου εργασίας σας, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του διδακτικού σας έργου;
Β) Μπορεί η παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού οργανισμού;	6) Πώς, κατά την άποψή σας, ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού που στηρίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας θα μπορούσε να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού; 7)Η καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης θεωρείτε ότι είναι σημαντική για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολικού οργανισμού; Θα ενισχύατε την υλοποίηση δράσεων που σχετίζονται με αυτή και με ποιο τρόπο; 8) Έχετε ποτέ εμπλακεί στη διεξαγωγή μιας

	παρατήρησης διδασκαλίας σε συνεργασία με κάποιον συνάδελφο ή τον διευθυντή σας ή ακόμη και το Σχολικό Σύμβουλο; 9)Θα σας ενδιέφερε το να παρατηρήσετε τη διδασκαλία κάποιου συναδέλφου σας εντός της σχολική σας μονάδας και εντός του εργασιακού σας ωραρίου; Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα και ποια τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας αυτής και ποια θα ήταν τα οφέλη για εσάς; 10)"Η παρατήρηση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, εντός της σχολικής μονάδας, υλοποιείται με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης." Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ τέτοια έντυπα;. Ποια η άποψή σας για τη χρήση των εντύπων αυτών 11) θεωρείτε ότι η χρήση εντύπων παρακολούθησης μπορεί να αντικαταστήσει τη συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων μετά την ολοκλήρωση μιας παρατήρησης διδασκαλίας; 12) Κατά τη γνώμη σας είναι απαραίτητη η συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων μετά την παρατήρηση διδασκαλίας ; 13) Θα προτείνατε τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας και σε άλλους συναδέλφους;

Γ) Σε ποιο βαθμό η στάση και οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με την προώθηση και υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στην παρατήρηση διδασκαλίας εντός του σχολείου, μπορούν να καθορίσουν την μετάβαση του σχολικού οργανισμού σε κοινωνία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξη των	1) Στο σχολείο σας στο πλαίσιο της έρευνας μας, θα υλοποιηθεί ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που στηρίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας. Πιστεύετε ότι μπορούν να υπάρξουν οφέλη από την υλοποίηση του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς που θα εμπλακούν κι αν ναι ποια μπορεί να είναι αυτά; 2) Ποια κατά τη γνώμη σας θα είναι η στάση των εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν απέναντι στο πρόγραμμα; 3) Θα υποστηρίζατε την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω παρατήρησης διδασκαλίας; Για ποιους λόγους και με ποιο τρόπο; (ώστε το σχολείο σας να εξελιχθεί σε κοινωνία μάθησης

εκπαιδευτικών;	και χώρο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τόσο επαγγελματικά όσο και συναδελφικά, κι αν ναι με ποιο τρόπο;) 4)Ποιος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω παρατήρησης διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας; 5)Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας, στο σύνολο τους, είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας; Από ποιόν ή από ποίους παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, καθορίζεται η στάση τους απέναντι στα προγράμματα αυτά; 6) Ε Νιώθετε έτοιμος στο να υλοποιήσετε προγράμματα που σχετίζονται με τη διαμορφωτικής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 7) Κατά τη γνώμη σας ποιο άτομο θεωρείτε ως το πλέον αρμόδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας; 8) Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός τη σχολικής μονάδας και εντός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών;

Α.2 Πρωτόκολλο Τελικής Συνέντευξης.

Ερευνητικό Ερώτημα	Ερωτήσεις Συνέντευξης
Α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου;	1)Πώς νιώθετε μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από την παρατήρηση διδασκαλίας άλλου συναδέλφου; 2) Κάνατε αξιολόγηση του εαυτού σας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος; Νιώσατε ότι η ανατροφοδότηση των συναδέλφων έδρασε βελτιωτικά; 3) Θα προτείνατε και σε άλλους συναδέλφους της σχολικής σας μονάδας να εμπλακούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. 4) Λάβετε χρήσιμες πληροφορίες μέσα από την εμπλοκή σας στο πρόγραμμα που θα σας βοηθούσαν στην βελτίωση του διδακτικού σας έργου; 5) Θα συμμετείχατε ξανά σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα; Τι θα κρατούσατε και τι θα αλλάζατε;
Β) Μπορεί η παρατήρηση διδασκαλίας, ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού, να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού οργανισμού;	6) Πιστεύεις ότι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας θα μπορούσε να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού; Αιτιολόγησε την απάντησή σου 7) Η καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης θεωρείτε ότι είναι σημαντική για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολικού οργανισμού. Μετά την εμπειρία σας στο πρόγραμμα σε ποίο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παραπάνω πρόταση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. 8) Ποίος κατά τη γνώμη σας θεωρείτε ο πλέον κατάλληλος για την υλοποίηση προγραμμάτων σαν και αυτό στο οποίο έχετε εμπλακεί; Αιτιολογήστε. 9) Θεωρείτε ότι η εφικτή η υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων εντός του εργασιακού σας ωραρίου; Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μειονεκτήματα και ποια τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας αυτής. 10 Ποια είναι η άποψή σας για τη χρήση των εντύπων παρακολούθησης; 11) Θεωρείτε ότι η χρήση εντύπων παρακολούθησης

	μπορούσε να αντικαταστήσει τη συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων; 12) Θεωρείται απαραίτητη η συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων μετά την παρατήρηση διδασκαλίας; Αιτιολογήστε. Ήταν χρήσιμη για εσάς η ανατροφοδότηση που σας έγινε;

Γ) Σε ποιο βαθμό η στάση και οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου σχετικά με την προώθηση και υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στην παρατήρηση διδασκαλίας εντός του σχολείου, μπορούν να καθορίσουν την μετάβαση του σχολικού οργανισμού σε κοινωνία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	1) Στο σχολείο σας υλοποιήθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που στηρίχθηκε στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και στο οποίο έχετε εμπλακεί κι εσείς προσωπικά. Πιστεύετε ότι υπήρξαν οφέλη για τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί σε αυτό; 2) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη στάση που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί, απέναντι στο πρόγραμμα; 3) Μετά την εμπλοκή σας στο πρόγραμμα, θα υποστηρίζατε την υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής σας μονάδας; Αιτιολογήστε. 4) Θα μπορούσε ο διευθυντής να αναλάβει το ρόλο του παρατηρητή που παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το διδακτικό τους έργο; Αιτιολογήστε. 5)Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας, στο σύνολο τους, είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω παρατήρησης διδασκαλίας εντός της σχολικής μονάδας; Από ποιόν ή από ποίους παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, καθορίζεται η στάση τους απέναντι στα προγράμματα αυτά; 6) Μετά την εμπειρία που αποκτήσατε μέσα από το πρόγραμμα νιώθετε έτοιμος στο να υλοποιήσετε προγράμματα που σχετίζονται με τη διαμορφωτικής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

	7) Κατά τη γνώμη σας ποιο άτομο θεωρείτε ως το πλέον αρμόδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός της σχολικής μονάδας; 8) Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός τη σχολικής μονάδας και εντός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών; 9) Ποίο θετικό και ποιο αρνητικό σημείο κρατήσατε από την εμπλοκή σας στη διαδικασία αυτή;

Παράρτημα Β
Έντυπα Συναίνεσης

Β.1 Έντυπο συναίνεσης Εκπ/κού Χ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας που θα διεξαχθεί είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Θα ερωτηθούν όσοι λάβουν μέρος στην έρευνα με ανοικτές ερωτήσεις ελεύθερης διατύπωσης και στη συνέχεια θα συγκεντρωθούν οι απαντήσεις για να αξιολογηθούν. Το όνομα σας δεν θα συσχετιστεί κατά κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Μόνο εγώ θα γνωρίζω την ταυτότητα σας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο το θελήσετε. Αν το επιθυμείτε, θα ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή

Ημερομηνία

3 4 2017

Με εκτίμηση,

Εύη Χατζηαντωνίου
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Email: paraskevi.hadjiantoniou@st.ouc.ac.cy

Β.2 Έντυπο συναίνεσης Εκπ/κού Ψ.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας που θα διεξαχθεί είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Θα ερωτηθούν όσοι λάβουν μέρος στην έρευνα με ανοικτές ερωτήσεις ελεύθερης διατύπωσης και στη συνέχεια θα συγκεντρωθούν οι απαντήσεις για να αξιολογηθούν. Το όνομα σας δεν θα συσχετιστεί κατά κανέναν τρόπο με τα ευρήματα. Μόνο εγώ θα γνωρίζω την ταυτότητα σας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο το θελήσετε. Αν το επιθυμείτε, θα ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Θα σας δοθεί αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή

Ημερομηνία
3-4-2017

Με εκτίμηση,

Εύη Χατζηαντωνίου
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Email: paraskevi.hadjiantoniou@st.ouc.ac.cy

Παράρτημα Γ
Έντυπα – Κλείδες Παρατήρησης

Γ.1 Φακοί Παρατήρησης Borich / Αυτοαξιολόγηση Εκπ/κού Χ.

ΦΑΚΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ/ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
(Borich, 2010)

Για κάθε ζεύγος φακών βάλε σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα το μάθημα που έχεις παρατηρήσει ή το δικό σου μάθημα.

	Μαθησιακό κλίμα								
	Κέντρο ο δάσκαλος	1	2	3	4	(5)	6	7	Κέντρο ο μαθητής
	Διοίκηση τάξης								
	Χωρίς διευθετήσεις	1	2	3	4	5	(6)	7	Με διευθετήσεις
	Σαφήνεια μαθήματος								
	Ασάφεια	1	2	3	4	(5)	6	7	Σαφήνεια
	Διδακτική ποικιλία								
	Στατικότητα	1	2	3	(4)	5	6	7	Ποικιλία
	Προσανατολισμός στο έργο								
	Μη εστίαση	1	2	3	4	(5)	6	7	Εστίαση
	Ενεργός συμμετοχή των μαθητών								
	Μη συμμετοχή μαθητών	1	2	3	4	(5)	6	7	Συμμετοχή μαθητών
	Επιτυχία των μαθητών								
	Χαμηλή	1	2	3	4	(5)	6	7	Υψηλή
	Ανώτερες νοητικές λειτουργίες								
	Κατώτερες	1	2	3	(4)	5	6	7	Ανώτερες

Μ.Στυλιανίδης/Αποτελεσματική Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου/συνοδευτικό υλικό

Γ.2 Απόσπασμα Κλείδας Τομέων Παρατήρησης Διδασκαλίας (Borich, 2010) εκπ/κού Χ.

ΤΟΜΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Borich, 2010)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΜΕΩΝ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΧΟΛΙΑ
Μαθησιακό κλίμα Π.χ. ζεστασιά, ενδιαφέρον και προσδοκίες του δασκάλου, διαρρύθμιση τάξης που προάγει ή εμποδίζει τη συνοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ανταγωνισμός, συνεργασία ή ανεξαρτησία, φυσικό και συναισθηματικό περιβάλλον	
Διοίκηση τάξης Π.χ. οργάνωση φυσικών στοιχείων της τάξης, ώστε να προάγονται οι διδακτικοί στόχοι, ύπαρξη και τήρηση κανονισμών, δημιουργία διδακτικών συνηθειών, συστήματος κινήτρων και συνεπειών, χρήση τεχνικών για χαμηλών τόνων διοίκηση τάξης	
Σαφήνεια μαθήματος Π.χ. πληροφόρηση από την αρχή του μαθήματος για τις αναμενόμενες δεξιότητες και γνώσεις, σύνδεση με προηγούμενη μάθηση, ανακεφαλαίωση, συνόψιση, χρήση παραδειγμάτων, εικόνων, επεξηγήσεων, επιδείξεων και άλλων διδακτικών μέσων	
Διδακτική ποικιλία Π.χ. τεχνάσματα προσέλκυσης της προσοχής, επικοινωνία με μάτια, φωνή και κινήσεις του σώματος, ενεργοποίηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης (βλέπω, ακούω, πράττω), χρήση κατάλληλων αμοιβών και κινήτρων για διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής τών μαθητών	

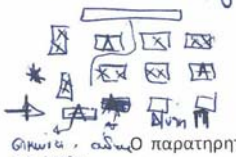
Μ.Στυλιανίδης/Αποτελεσματική Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου/συνοδευτικό υλικό

Γ.3 Απόσπασμα Κλείδας Παρατήρησης Ερευνήτριας. (Διασκευή από European Schools, 2016) για εκπ/κο Χ.

Παρατηρητής		Τάξη/ Αριθμός μαθητών	Γ2 / 15 παιδιά
Ημερομηνία	2η ΩΡΑ / 8-5-2017	Μάθημα	ΓΛΩΣΣΑ
		Θέμα	Ψωμί (Ποίημα)

Στόχοι μαθήματος:

• Συνθέσεις λέξεων με το "πρωίτος"



ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΙΑΣ
(Διασκευή από European Schools, 2016)

Θετικά, αλλά χωρίς σχόλια δεν τα σκέφτεται

Ο παρατηρητής καταγράφει τα ευρήματά του με σχόλια και ένα αριθμό/σκορ (1, 2 ή 3). Κάθε αριθμός καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο ο αντίστοιχος δείκτης έχει επιτευχθεί/ παρατηρηθεί.

ΥΠΟΜΝΗΜΑ	
1	Δεν παρατηρήθηκε, ενώ αναμενόταν
2	Παρατηρήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό
3	Παρατηρήθηκε με επάρκεια
ΔΕ	Δεν εφαρμόζεται/ Δεν αναμενόταν

1 2 3

ΔΕ

Σχόλια

1 Διδασκαλία

1 2 3

• Ο/Η δάσκαλος/α είναι ξεκάθαρος/η και σαφής:

3 ~~2~~ ○ Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών
3 ~~2~~ ○ Επεξηγεί τους όρους που χρησιμοποιεί
3 ~~2~~ ○ Επεξηγεί με λογική σειρά
○ Χρησιμοποιεί κατάλληλα παραδείγματα
ΔΕ ○ Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα
3 ~~2~~ ○ Συνοψίζει τακτικά (σε τακτά διαστήματα) τις επεξηγήσεις που δίνει
2 ○ Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις

1 2 3

• Ο/Η δάσκαλος/α δείχνει ότι κατέχει το θέμα του μαθήματος

1 2 (3)

(1) 2 3

9:00 Ανάγνωση νέου μαθήματος
9:20 Μπαίνει στις εργασίες του βιβλίου.
9:35 Προχωράει σε άλλη άσκηση.
9:40 Χρησιμοποιεί τον πίνακα για να γράψει σύνθετες λέξεις με το πρώτος.

• Ο/Η δάσκαλος/α αξιοποιεί αποδοτικά τον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας

(1) 2 3

Σχόλια

- Συζήτηση με περιορισμένο αριθμό μαθητών.
- Οι μαθητές στα πίσω θρανία είναι εκτός της μαθησιακής διαδικασίας
- Σχεδικός μονόλογος – Τα παιδιά από πίσω θρανιά είχαν χάσει το ενδιαφέρον
- Δεν μιλάει μέσα στην τάξη.
- Μάλλον έχει ξεφύγει από τάξη διδακτικές δεξιότητες...
- *. Δίνει εμφάση σε πράγματα που δεν έχουν σχέση. Δημιουργεί διαλογές αλλά για ανάξια πράγματα

- Πολύ πρόχειρη
- Φοβερά επεξηγηματική σε άγνωστες λέξεις – Ανάλυση κειμένου θέμα-θέμα.
- Βοηθάει σε μικρό βαθμό τους μαθητές να συνδέσουν γεγονότα με την καθημερινή τους ζωή.

- Σταματά – 1η εργασία δίνεται στα να βοηθήσει κάποιο μαθητή που πάει αφηρημένα
  → Αφήνει λίγο χρόνο για τη διεκπαιρέωση της εργασίας.
- Μένει αποκλειστικά σε ό,τι λέει το βιβλίο → Παροτρύνει για συμμετοχή χωρίς η ίδια να βοηθάει στην κατάσταση παρέχοντας κίνητρα για να κινηθεί το ενδιαφέρον.

- Επιμένει σε συγκεκριμένα παιδιά

Δεν δίνει παραδείγματα / Δε χρησιμοποιεί προσωπικά παραδείγματα για να καταλάβουν τα παιδιά τι ζητάει.

Γ.4 Φακοί Παρατήρησης Borich / Αυτοαξιολόγηση εκπ/κού Ψ.

ΦΑΚΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ/ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
(Borich, 2010)

Για κάθε ζεύγος φακών βάλε σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα το μάθημα που έχεις παρατηρήσει ή το δικό σου μάθημα.

	Μαθησιακό κλίμα Κέντρο ο δάσκαλος 1 2 3 4 5 6 7 Κέντρο ο μαθητής
	Διοίκηση τάξης Χωρίς διευθετήσεις 1 2 3 4 5 6 7 Με διευθετήσεις
	Σαφήνεια μαθήματος Ασάφεια 1 2 3 4 5 6 7 Σαφήνεια
	Διδακτική ποικιλία Στατικότητα 1 2 3 4 5 6 7 Ποικιλία
	Προσανατολισμός στο έργο Μη εστίαση 1 2 3 4 5 6 7 Εστίαση
	Ενεργός συμμετοχή των μαθητών Μη συμμετοχή μαθητών 1 2 3 4 5 6 7 Συμμετοχή μαθητών
	Επιτυχία των μαθητών Χαμηλή 1 2 3 4 5 6 7 Υψηλή
	Ανώτερες νοητικές λειτουργίες Κατώτερες 1 2 3 4 5 6 7 Ανώτερες

Μ.Στυλιανίδης/Αποτελεσματική Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου/συνοδευτικό υλικό

Γ.5 Απόσπασμα Κλείδας Τομέων Παρατήρησης Διδασκαλίας (Borich, 2010) εκπ/κού Ψ.

ΤΟΜΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Borich, 2010)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΜΕΩΝ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΧΟΛΙΑ
Μαθησιακό κλίμα Π.χ. ζεστασιά, ενδιαφέρον και προσδοκίες του δασκάλου, διαρρύθμιση τάξης που προάγει ή εμποδίζει τη συνοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ανταγωνισμός, συνεργασία ή ανεξαρτησία, φυσικό και συναισθηματικό περιβάλλον	Ανάμεσα στη δασκάλα της τάξης και στους μαθητές επικρατούν χαμηλοί τόνοι που καθιστούν το μαθησιακό κλίμα ήρεμο και προάγει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.
Διοίκηση τάξης Π.χ. οργάνωση φυσικών στοιχείων της τάξης, ώστε να προάγονται οι διδακτικοί στόχοι, ύπαρξη και τήρηση κανονισμών, δημιουργία διδακτικών συνηθειών, συστήματος κινήτρων και συνεπειών, χρήση τεχνικών για χαμηλών τόνων διοίκηση τάξης	Στο μάθημα επικρατεί ηρεμία, οι μαθητές είναι προσεκτικοί για να δεχθούν τη νέα γνώση.
Σαφήνεια μαθήματος Π.χ. πληροφόρηση από την αρχή του μαθήματος για τις αναμενόμενες δεξιότητες και γνώσεις, σύνδεση με προηγούμενη μάθηση, ανακεφαλαίωση, συνόψιση, χρήση παραδειγμάτων, εικόνων, επεξηγήσεων, επιδείξεων και άλλων διδακτικών μέσων	Το συγκεκριμένο διδακτικό μάθημα αποτελούν ένα ποίημα με αρκετές άγνωστες λέξεις για τους μαθητές. Η δασκάλα με υπομονή εξηγεί με αρκετά παραδείγματα ώστε χρησιμοποιούμε στην Ελληνική γλώσσα τα λέξεις αυτές, όπως και την αρχική σημασία τους
Διδακτική ποικιλία Π.χ. τεχνάσματα προσέλκυσης της προσοχής, επικοινωνία με μάτια, φωνή και κινήσεις του σώματος, ενεργοποίηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης (βλέπω, ακούω, πράττω), χρήση κατάλληλων αμοιβών και κινήτρων για διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής τών μαθητών	Το μάθημα βασίζεται κυρίως σε συζήτηση μεταξύ δασκάλας-μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Οι μαθητές δεν φοβούνται να κάνουν λάθος, συζητώντας με τη δασκάλα τους.

Μ.Στυλιανίδης/Αποτελεσματική Οργάνωση & Διοίκηση Σχολείου/συνοδευτικό υλικό

Γ.6 Απόσπασμα Κλείδας Παρατήρησης Ερευνήτριας. (Διασκευή από European Schools, 2016) για εκπ/κο Ψ.

Παρατηρητής		Τάξη/ Αριθμός μαθητών	Γ1
Ημερομηνία	3η ωρα 8-5-2017	Μάθημα	
		Θέμα	Ο Καραγιώτης φαρμακός
Στόχοι μαθήματος:			

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΙΑΣ
(Διασκευή από European Schools, 2016)

Ο παρατηρητής καταγράφει τα ευρήματά του με σχόλια και ένα αριθμό/σκορ (1, 2 ή 3). Κάθε αριθμός καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο ο αντίστοιχος δείκτης έχει επιτευχθεί/ παρατηρηθεί.

ΥΠΟΜΝΗΜΑ	
1	**Δεν παρατηρήθηκε, ενώ αναμενόταν**
2	**Παρατηρήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό**
3	**Παρατηρήθηκε με επάρκεια**
ΔΕ	**Δεν εφαρμόζεται/ Δεν αναμενόταν**

1 2 3

ΔΕ

Σχόλια

1 Διδασκαλία

1 2 3

- Ο/Η δάσκαλος/α είναι ξεκάθαρος/η και σαφής:
  - 3 ○ Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών
  - 3 ○ Επεξηγεί τους όρους που χρησιμοποιεί
  - 3 ○ Επεξηγεί με λογική σειρά
  - 3 ○ Χρησιμοποιεί κατάλληλα παραδείγματα
  - 2 ○ Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα
  - 2 ○ Συνοψίζει τακτικά (σε τακτά διαστήματα) τις επεξηγήσεις που δίνει
  - 3 ○ Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις

1 2 3

- Ο/Η δάσκαλος/α δείχνει ότι κατέχει το θέμα του μαθήματος

1 2 (3)

123

10:05 Εναρξη με εργασια στο σπιτι Φιλιππος και Καραγκιοζη

10:10 Μπαινει στο μαθημα

• Ο/Η δάσκαλος/α αξιοποιεί αποδοτικά τον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας

10:15 Ερωτησεις παντω στο μαθημα

123

10:20 Ανάγνωση - Κειμενο Προετοιμασια Θεατρικο;

10:35 Θεατρικο

Σχόλια

. Ξεκινάμε επιφανειακά γεγονότα για τους μαθητές τη.

. Κάνει ερωτήσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. "Ποιά παραμύθια σας αρέσει/δε σας αρέσει; Γιατί;"

. Βάζει προσωπική εμπειρία - Εμένα μου άρεσε

. Τα παιδιά διαβάζουν το μάθημα - Τα κοινά συνεργατικότητα καθώς διαβάζουν επεξηγεί νόημα και άμεσες λέξεις

. Θεωρώ ότι έπρεπε πρώτα να γίνει ανάγνωση του κειμένου από την Εκπ/κο και μετά να το διαβάσουν τα παιδιά. → Δυσκολία στην ανάγνωση → Δεν επικεντρωνόταν στο νόημα - Αγχώνονται αν θα διαβάσουν. Σωστά.

→ ~~Διαβάζουν τον διάλογο - Παρατήρηση → Θεωρώ ότι χρειάζεται προετοιμασία στο σπίτι/ Σαν εργασία.~~

. Θα μπορούσε να δώσει στους μαθητές για το βραβευτικό. → Δώσει τα μαθητές - Βγαίνουν έξω για να προετοιμαστούν + κα βραβευτικό (Εργασία στο σπίτι)

Δραστική - Κάθεται στην έδρα. Να το παίξουν την άλλη μέρα

→ Καλή Ανάγνωση.

Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον - Ο τρόπος τη συνεργοποιεί το ενδιαφέρον τους.

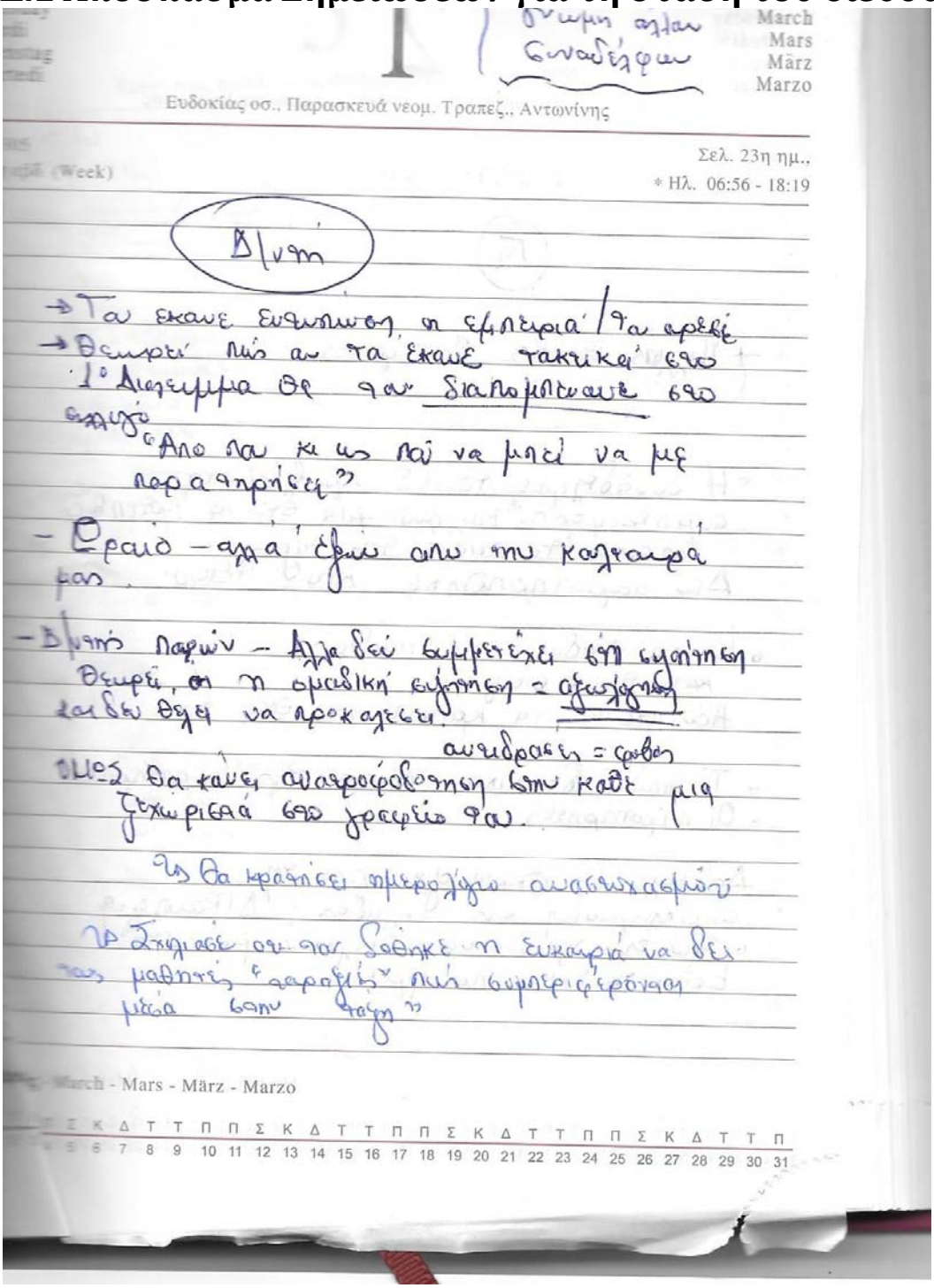
Πέρα από το μάθημα → Κοινωνικές Δεξιότητες

. Φωνάζει και μαθητές που δεν σηκώνουν χέρι -

. Καλεί μαθητάκι να γράφουν στον πίνακα

Παράρτημα Δ
Σημειώσεις Πεδίου

Δ.1 Απόσπασμα Σημειώσεων για τη στάση του διευθυντή.



March
Mars
März
Marzo

Ευδοκίας σσ., Παρασκευά νεομ. Τραπεζ., Αντωνίνης

Σελ. 23η ημ.,
* Ηλ. 06:56 - 18:19

Δ/νση

→ Τα εκανε ενωπιον η εφημερια / θα αρεσε
→ Θεωρεί πώς αν τα εκανε τακτικά εγω 1ο Διαλειμμα θα ταν διαλυμενα εγω
σχολιο "Από σας κι ως πού να μπει να μας παρατηρήσει"

- Θραυσό - αμμά ζήσω απο την καλοκαιρά μας.

- Δ/ντής παρών - Αλλά δεν συμφωνεί στη συμπεριφορά θεωρεί, οτι η ομαδική συμπεριφορά = αξιολογηση και δεν θελει να προκαλεσει.
ανιδραση = φοβος
πως θα κανει αναφορά στην κατε μια ξεχωριστά εγω γραφείο σας.

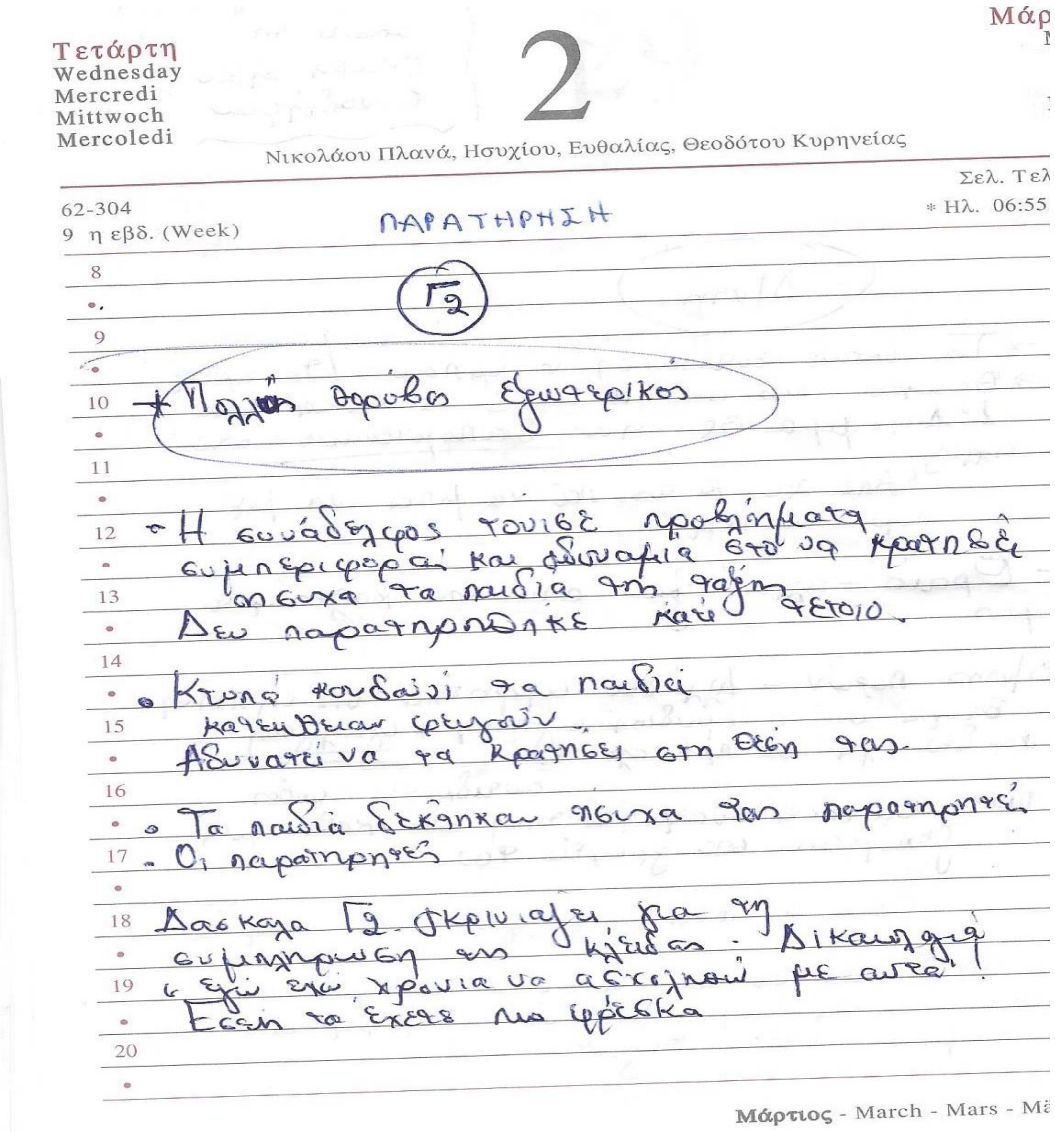
Θα κρατήσει ημερολόγιο αναστοχασμού

Σκεφτεσε οτι σας δοθηκε η ευκαιρία να δει τους μαθητές "παραξενα" πώς συμπεριφέρονται μέσα στην τάξη"

March - Mars - März - Marzo

Σ Κ Δ Τ Τ Π Π Σ Κ Δ Τ Τ Π Π Σ Κ Δ Τ Τ Π Π Σ Κ Δ Τ Τ Π
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Δ.2 Απόσπασμα Σημειώσεων για τη στάση της εκπ/κού Χ.



Τετάρτη
Wednesday
Mercredi
Mittwoch
Mercoledi

2

Μάρ

Νικολάου Πλανά, Ησυχίου, Ευθαλίας, Θεοδότου Κυρηνείας

62-304
9 η εβδ. (Week)

Σελ. Τελ
* Ηλ. 06:55

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Γ2

* Πολύ θορύβος εξωτερικός

- Η συνάδελφος τους δε προβλήματα συμπεριφοράς και δύναμη στο να κρατηθεί ησυχα τα παιδια στη τάξη.
Δεν παρατηρηθηκε κατι τετοιο.

- Κυριά κουδούνι τα παιδιά κατευθειαν φευγουν.
Αδυνατεί να τα κρατησει στη θεση τους.

- Τα παιδιά δεν ήταν ησυχα στον παρατηρητή.
- Οι παρατηρητές

Δασκαλα Γ2 θυμιαζει για τη συμπεριφορα στο κλειδωμα. Δικαιωμα! Εχω εκει χρονια να ασχολιωμαι με αυτα! Εσειν τα ξεχασε λιο φρεσκα

Μάρτιος - March - Mars - Mä

3

Μάρτιος
March
Mars
März
Marzo

Κλεονίκου, Βασιλίσκου, Θεοδωρήτου,(Τσικνοπέμπτη)

(Week) ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ Σελ.25η ημ., * Ηλ. 06:54 - 18:21

ΓΙ

- Η δασκαλά και Γ2 παρατηρεί αλλά δεν χρησιμοποιεί την κλίδα
- Δείχνει να βαριέται κάποιες στιγμές αλλά παρακολουθεί.
- Ο Δ/ντής παρατηρεί + συμπληρώνει.
- Τα παιδιά είναι ήσυχα - Δεν έχει διαταραχθεί η ίσορροπια στη τάξη.

Γ2

Εξαιρετικά κινητικά.
Ν' ιωθω μια χαρά } Υποχρεωτικό
Δεν θέλω } Εξ εξίδης ??

Παράρτημα Ε
Ημερολόγια Αναστοχασμού

Ε.1 Απόσπασμα Ημερολογίου Αναστοχασμού εκπ/κού Χ.

Γενικές παρατηρήσεις

Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:

- *Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου;*
- *Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου;*
- *Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;*
- *Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό;*
- *Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);*

Συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου σε ερωτήσεις που είχαν σχέση με προσωπικά τους βιώματα.
Έμαθαν καινούριες λέξεις.
Θα πρόσθετα περισσότερα στοιχεία για το πόσο αναχρονίστικο και χρήσιμο ήταν το φωμί από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα με παραδείγματα.

Γενικές παρατηρήσεις

Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:

- Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;
- Τι πέτυχε κατά την άποψή σας;
- Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;
- Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση;
- Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);

α) Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.
β) Έκανε πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τα παιδιά.

Προσωπικά Σχόλια - Αναστοχασμός

Είστε ελεύθεροι να εκφράσετε οποιαδήποτε προσωπική σκέψη και άποψη. Τα ερωτήματα λειτουργούν βοηθητικά και σε κάθε περίπτωση μπορούν να μην ληφθούν υπόψη.

- Πώς νιώθω μετά τη συμμετοχή μου στη παρατήρηση διδασκαλίας;
- Τι έχω κερδίσει ως εκπαιδευτικός μέσα από τη ενεργό συμμετοχή μου ως παρατηρητής διδασκαλίας κάποιου άλλου συναδέλφου;
- Σε ποιο βαθμό η παρατήρηση διδασκαλίας του άλλου συναδέλφου με ώθησε στο να κάνω αυτοκριτική σχετικά με το εκπαιδευτικό μου έργο, και ποια συναισθήματα μου δημιούργησε;
- Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματα μου απέναντι στη συνάδελφο που παρατήρησα; Έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας του;

Η παρατήρηση διδασκαλίας ήταν μια καλή ευκαιρία να παρακολουθήσω και να αντλήσω καινούριες ιδέες από τον τρόπο διδασκαλίας της συναδέλφου.
Βλέποντας την διδασκαλία αυτή κάποια πράγματα μου άρεσαν και θα προσπαθήσω να τα εφαρμόσω εγώ.
Οι σκέψεις και τα συναισθήματα μου απέναντι στη συνάδελφο δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με πριν την παρατήρηση.

Ε.2 Απόσπασμα Ημερολογίου Αναστοχασμού εκπ/κού Ψ.

Γενικές παρατηρήσεις

Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:

- *Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου;*
- *Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου;*
- *Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;*
- *Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό;*
- *Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);*

Οι μαθητές αντιμετώπισαν μόνο την πρώτη ανάγνωση του κειμένου δυσκολία. καθώς έπρεπε να είναι θεατρικοί διαβάζοντας το. Στην πορεία αυτό λύθηκε καθώς στη δεύτερη ανάγνωση οι μαθητές διαστέδασαν περισσότερο.
Αν ξαναέκανα το μάθημα θα προσπαθούσα "δίνοντας" στους μαθητές περισσότερα στοιχεία από τους ήρωες π.χ. φωνή και άλλα χαρακτηριστικά. Εντούτοις όμως θεωρώ ότι η διδασκαλία λειτούργησαν οι φιλούρες του θεάτρου στις τις έδειξαν στην αρχή του μαθήματος.

Γενικές παρατηρήσεις

Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος:

- Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;
- Τι πέτυχε κατά την άποψή σας;
- Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;
- Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση;
- Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);

Το ήρεμο κλίμα που δημιουργήθηκε ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές ενίσχυσαν την επιτυχία στόχων της διδασκαλίας. Με τη διατύπωση συχνών και ορθών ερωτήσεων από τη δασκάλα οι μαθητές κρατούνταν συγκεντρωμένοι. Οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι πιέζονται ή απαθαρρύνονται ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν κάτι. Όλες οι εμπειρίες των παιδιών είναι σεβαστές από τον δάσκαλο.
Η προβολή εικόνων (αν υπήρχε δυνατότητα) που αφορούν το ψώμι και διάφορα έθιμα θα ήταν βοηθητική στο παρόν μάθημα.

Προσωπικά Σχόλια - Αναστοχασμός

Είστε ελεύθεροι να εκφράσετε οποιαδήποτε προσωπική σκέψη και άποψη. Τα ερωτήματα λειτουργούν βοηθητικά και σε κάθε περίπτωση μπορούν να μην ληφθούν υπόψη.

- Πώς νιώθω μετά τη συμμετοχή μου στη παρατήρηση διδασκαλίας;
- Τι έχω κερδίσει ως εκπαιδευτικός μέσα από τη ενεργό συμμετοχή μου ως παρατηρητής διδασκαλίας κάποιου άλλου συναδέλφου;
- Σε ποιο βαθμό η παρατήρηση διδασκαλίας του άλλου συναδέλφου με ώθησε στο να κάνω αυτοκριτική σχετικά με το εκπαιδευτικό μου έργο, και ποια συναισθήματα μου δημιούργησε;
- Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματα μου απέναντι στη συνάδελφο που παρατήρησα; Έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας του;

Αποτελεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία για εμένα παρόλο που γνωρίζω τη συνάδελφο που παρατήρησα. Δεν είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω από κοντά όσα θεωρητικά έχουμε συζητήσει για τις τάξεις μας (Γ1, Γ2).
Αισθάνομαι ότι μετά από αυτήν την εμπειρία θα μπορώ να την κατανοήσω περισσότερο, σε ενδεχόμενους προβληματισμούς και να τη συμβουλέψω, καθώς είχα τη δυνατότητα να δω το μαθησιακό περιβάλλον και τις σχέσεις που έχουν εγκαθιδρυθεί σε αυτό το τμήμα.