

«Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Γεώργιος Πασιάς¹, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος², Ευστάθιος Στυλιάρης³
gpasias@ppp.uoa.gr, apostk@ath.forthnet.gr, stathis.stiliaris@gmail.com

¹Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ²Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04, Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας
³Εκπαιδευτικός, Γραφείο Πληροφορικής Ι.Ε.Π.

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια, οι νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) και αποτελούν κεντρικά σημαίνοντα της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος». Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι ένας σύγχρονος εναλλακτικός «λόγος» στις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές είναι αυτός του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης», ο οποίος συνδέεται άμεσα με δύο βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές: την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» και την «αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων». Οι πρακτικές αυτές έχουν εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Στο άρθρο παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, οι συνδέσεις και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της «αυτοαξιολόγησης» και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο ελληνικό σχολείο την περίοδο 2010-2014, στην προοπτική του μετασχηματισμού του σχολείου σε «οργανισμό και σε κοινότητα μάθησης».

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτέχνων, πρότυπα-πειραματικά σχολεία, επαγγελματική ανάπτυξη, οργανισμός που μαθαίνει, επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Εισαγωγή

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του (MacBeath, 2001:55; Stenhouse, 2003; Stronge, 1993, όπ. αναφ. στο Stronge, & Tucker, 2003).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία αποτελούν μεταβλητές με σημαντική επίδραση στη μάθηση των μαθητών επιβεβαιώνεται και από διεθνείς μελέτες και έρευνες (OECD, 2005; Owston, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι εξαιρετικά σύνθετος και απαιτεί ο εκπαιδευτικός να διερευνά συνεχώς και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, επειδή η εργασία του είναι συνδεδεμένη με διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις και συνεχώς εξελισσόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές για τις οποίες πρέπει να είναι ενήμερος. Επίσης, θα πρέπει να διδάσκει όχι σαν απομονωμένος ιδιώτης αλλά ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων (Eraut, 1994; Hargreaves & Fullan, 2012):

Ως εκ τούτου, η βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος εδράζεται στην ικανότητά του να προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να διαμοιραστούν

πρακτικές, να καινοτομήσουν και να μάθουν από κοινού (Harris & Jones, 2009, σπ. αναφ. στο Harris & Jones, 2010).

Στην κατεύθυνση της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία εφαρμόζουν διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και επιθεωρητισμού, συμβάλλουν ελάχιστα καθώς προωθούν την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) που στηρίζεται στις πολιτικές των αριθμών (policy by numbers) και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεσματικότητας (Ball, 2003; Grek, 2008; Lawn, 2011; Pasiás & Roussakis, 2012).

Αντίθετα, τεκμήρια δείχνουν ότι παράμετροι όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Giles & Hargreaves, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012; Marsick, Watkins, & Boswell, 2013). Ειδικότερα, τόσο η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» όσο και η «αξιολόγηση από ομοτέχνους» αποτελούν κατεξοχήν διαδικασίες αξιολόγησης που βασίζονται και διενεργούνται στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης (MacBeath, 2001; Πασιάς, Λάμνιαν, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος, & Μερκούρης, 2012). Επιπρόσθετα, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» (Μπαγάκης, Δεμερτζή &, Σταμάτης, 2007; Αποστολόπουλος, 2014; Δημακοπούλου, 2015).

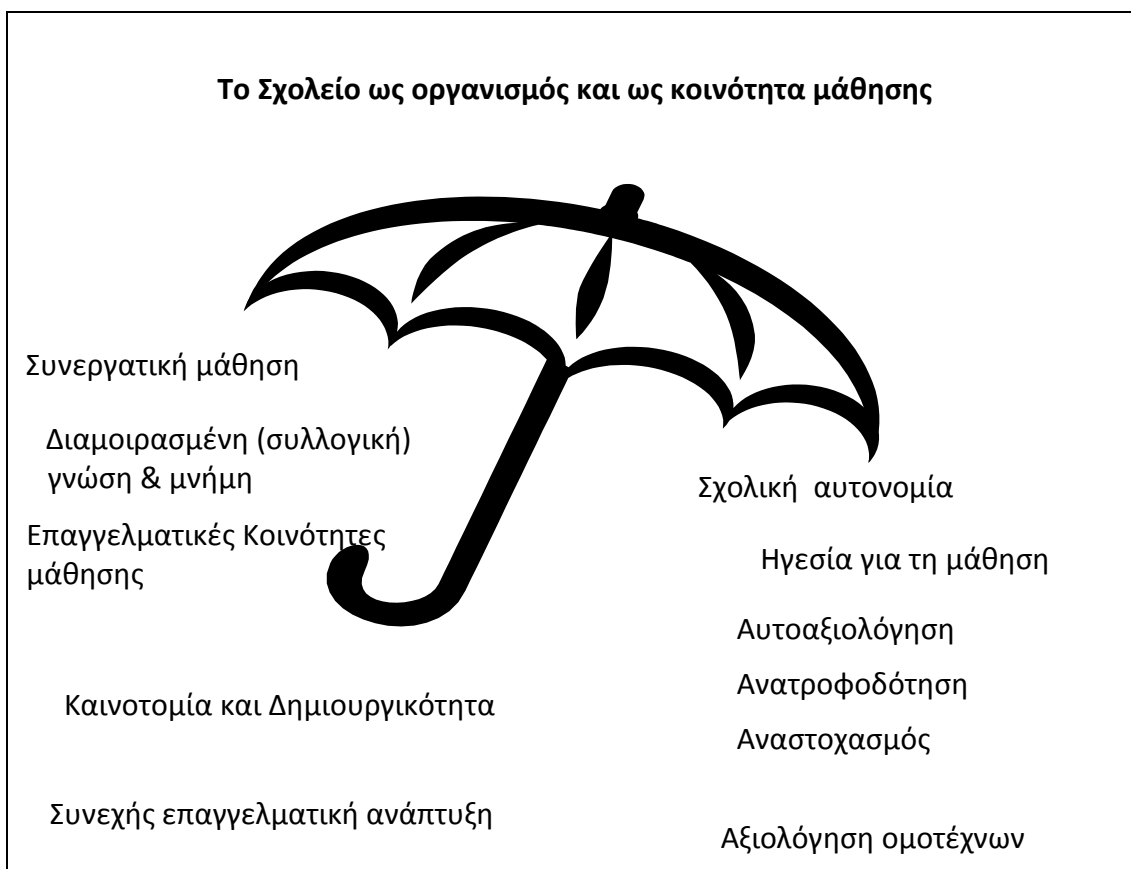
Το σχολείο ως «οργανισμός που μαθαίνει» και οι εκπαιδευτικοί ως «επαγγελματική κοινότητα μάθησης»

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας διοίκησης (Argyris & Schön, 1978). Στον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας (Senge 1990; Morgan, 2000). Ο οργανισμός που μαθαίνει προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τους ιδεότυπους της «κοινωνίας της γνώσης», του «γνωστικού καπιταλισμού» και «της «κοινωνίας των ικανοτήτων» και συνδέθηκε ιδιαίτερα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Πασιάς, 2012).

Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (learning organization) και η «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, από την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και από την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005). Η διαφορά τους είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει, δηλαδή στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι

περισσότερο ανθρωποκεντρική καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan, 2000).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει επιδιώκει την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Fullan, 1995).



Ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει, μεταξύ άλλων, θεωρούνται: η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού, το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού, οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη, η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης, η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία (Silins, Zarins, & Mulford, 2002; Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012; Δημακοπούλου, 2015). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει προϋποθέτει όσο και προωθεί την ηγεσία για τη μάθηση ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου (Μπαγάκης, κ.ά., 2007) με έμφαση στα συμμετοχικά μοντέλα της ηγεσίας (κατανεμητική/μετασχηματιστική ηγεσία) (Θεοφιλίδης, 2012). Βασική έννοια – κλειδί σε ένα σχολείο που μαθαίνει θεωρείται επίσης η πύκνωση της ηγεσίας (leadership density) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της

συμμετοχής όλων στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής (Sergionanni, 2001).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Κατά τους Leclerc et al. (2012) σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cate, Vaughn, & O'Hair, 2006 όπ. αναφ. στο Leclerc et al. 2012; DuFour & Eaker, 2004 όπ. αναφ. στο Leclerc et al. 2012; Hord, 1997; Leclerc, Moreau, & Clement, 2010; Roy & Hord, 2006 όπ. αναφ. στο Leclerc et al. 2012; Schussler, 2003; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Stoll & Temperley, 2009) η ποιότητα μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τους ακόλουθα κριτήρια:

- Το όραμα του σχολείου.
- Η ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να μάθουν, και να μοιραστούν μαζί.
- Η συνεργατική κουλτούρα του σχολείου.
- Η κατανεμημένη ηγεσία.
- Η διαμοιραζόμενη μάθηση και η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης.
- Τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών.
- Η διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε ακριβή δεδομένα.

Μπορεί κανείς να διακρίνει τρία επίπεδα εξέλιξης σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης.

Το αρχικό στάδιο, στο οποίο το όραμα του σχολείου και οι προτεραιότητες που θέτει δεν αντανακλώνται στην καθημερινή λειτουργία του. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυσκολίες εξαιτίας τόσο των φυσικών συνθηκών όσο και των ανθρώπινων σχέσεων. Η συνεργατική κουλτούρα είναι περιορισμένη πιθανώς λόγω διαπροσωπικών συγκρούσεων. Οι κρίσιμες αποφάσεις λαμβάνονται από το διευθυντή/τρια. Η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης είναι περιορισμένη. Η ομάδα χρησιμοποιεί περιορισμένης ακρίβειας δεδομένα για να αποτιμήσει την επίδραση των παρεμβάσεων που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.

Το ενδιάμεσο στάδιο, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα και οι προτεραιότητες που αυτό θέτει διαφαίνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται σε κάποιο βαθμό από τις φυσικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι εμφανής όπως και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό. Ο διευθυντής/τρια έχει εκχωρήσει ένα αξιόλογο μέρος εξουσίας στους εκπαιδευτικούς και η ομάδα χρησιμοποιεί αρκετές φορές κατάλληλα δεδομένα που της επιτρέπουν να αποτιμήσει με ακρίβεια την επίδραση των παρεμβάσεων που γίνονται στην πρόοδο των μαθητών.

Έπεται το στάδιο ολοκλήρωσης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα που είναι εμφανές στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης υποστηρίζεται επαρκώς τόσο από τις φυσικές συνθήκες όσο και από τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι συμπαγής όπως και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν το διαμοιρασμό εμπειρογνωμοσύνης και τη διατύπωση ερωτημάτων. Ο διευθυντής/τρια μοιράζεται την εξουσία του με τους

εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις συνεργασίας αποτελούν αφενός μέσα βελτίωσης της μάθησης των μαθητών και αφετέρου εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συναντήσεις σχεδιάζονται με βάση τα προφίλ των μαθητών και την πρόοδο της κοινότητας μάθησης.

Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι μαζί δεσμεύονται ισχυρότερα με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, διευρύνουν την κατανόηση τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξασφαλίζουν την καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι καλά ενημερωμένοι σε διδακτικο-παιδαγωγικό επίπεδο, μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και θεωρούν τη μάθηση των μαθητών ως τη βασική τους επιδίωξη.

Επισημαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, από μόνη της, δεν είναι επαρκής για την βελτίωση. Υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων όπου δίκτυα εκπαιδευτικών απέτυχαν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα επειδή ήταν «ρηχά» και εστίασαν σε άλλα ζητήματα και όχι στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Harris & Jones, 2010).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Huffman and Jacobson, 2003; Lewis & Andrews, 2004 όπ. αναφ. στο Harris & Jones 2010). Επίσης τεκμηριώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές συμπεριφορές στην τάξη (Harris & Jones, 2010).

Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα, το οποίο αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, είναι ενσωματωμένο στη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει ειδικά Σχέδια Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, συμβάλλει στη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία των σχολείων και ενισχύει τους βαθμούς ελευθερίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012:3; Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Επιπρόσθετα, η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι καταλυτική (Σαββίδης, 2014:284). Η διερεύνηση της σχέσης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakidis & Pashiardis, 2005 όπ. αναφ. στο Σαββίδης, 2014; Demetriou & Kyriakides, 2012) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία τα οποία υλοποιούν την αυτοαξιολόγηση παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις.

Με την εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία υποστηρίζει και προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης» και ενισχύει την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη

σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει, εμπειριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία:

- α) μετασχηματιστικής και κατανομικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
- β) συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων
- γ) «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών
- δ) «από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγησης,
- ε) εφαρμογής της «έρευνας δράσης» (action research) με σκοπό την ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και της σχολικής τάξης.
- στ) θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012:4-5).

Η ΑΕΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά την περίοδο 2010-2012 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Υπουργείου Παιδείας (Άρθρο 32 του Ν. 3848/2010). Στο πιλοτικό έργο της ΑΕΕ συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σχολικό έτος 2013-14 ο θεσμός της ΑΕΕ (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013) εφαρμόστηκε από όλα τα σχολεία της χώρας. Ως βασικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ (ερωτηματολόγια ανοιχτού και κλειστού τύπου εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, εκθέσεις σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων) καταγράφηκαν, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Η ανάδειξη προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσής τους με ενεργό συμμετοχή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου.
- Η ενίσχυση της συμμετοχής, η ευαισθητοποίηση και η βελτίωση στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων).
- Η αναγνώριση της αναγκαιότητας υλοποίησης των αποφάσεων των παιδαγωγικών συνεδριάσεων. Η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της αίσθησης της ομαδικότητας, της συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- Η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση και την αναγνώριση της αναγκαιότητας ανάπτυξης ενδοσχολικών πρακτικών για αυτομόρφωση.
- Η αυτοαξιολόγηση του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και ο προσωπικός αναστοχασμός (Πασιάς κ.ά., 2012:20-21).

Η «Αξιολόγηση ομοτέχνων» στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια πολύ ισχυρή νόρμα ιδιωτικότητας στη διδασκαλία, η οποία εμποδίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Danielson & McGreal, 2000; Shulman, 1993, όπ. αναφ. στο Chism, 1999), επειδή η βελτίωση της διδασκαλίας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επαφίεται στον ατομικό πειραματισμό και τη μάθηση μέσω δοκιμής και σφάλματος (Chism, 1999).

Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνά συνεχώς και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και να διδάσκει ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων (Hargreaves & Fullan, 2012).

Η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι μια καινοτόμος πρακτική, στηρίζεται σε έννοιες όπως σεβασμός, εμπιστοσύνη, συνεργασία, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, αναστοχασμός, διαμορφωτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός σχολείου που μαθαίνει και εξελίσσεται. (Αποστολόπουλος, 2014).

Οι ομότεχνοι θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης επειδή γνωρίζουν πώς σκέπτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και τις συνθήκες οι οποίες προωθούν το στοχασμό και τη μάθηση πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Keig, 2000; Kerchner, Korrpich, & Weeres, 1997, όπ. αναφ. στο Anderson, & Pellicer, 2001).

Με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων η διδασκαλία γίνεται «κτῆμα» ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων. Όλοι είναι ενήμεροι πάνω στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, στα υπέρ και τα κατά συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, στα αποτελέσματα διδακτικών πειραματισμών, σε λύσεις που άλλοι συναδέλφοι έχουν δώσει σε σημαντικά ζητήματα μάθησης των μαθητών (Chism, 1999).

Πειραματική εφαρμογή

Η «αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων» εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο του έργου της ΑΕΕ, με πρωτοβουλία της ΔΕΠΠΣ, ως Σχέδιο Δράσης σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14. Η πιλοτική εφαρμογή αφορούσε στην «παρατήρηση της διδασκαλίας». Προτάθηκαν κατάλληλα εργαλεία/πλέγματα παρατήρησης και αποτίμησης της διδασκαλίας από την ΑΕΕ/ΔΕΠΠΣ, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν δικό τους υλικό. Η διαδικασία υποστηρίχθηκε από τη Διεύθυνση του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο του ΕΠΕΣ. Οι βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων υλοποιήθηκε η αξιολόγηση της διδασκαλίας ήταν:

- Η δημιουργία ομάδων αλληλοπαρατήρησης (ζευγών ή τριάδων). Τα ζεύγη ή οι τριάδες, κατά κανόνα, δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών στη βάση της αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης, ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα στις παρατηρήσεις και προτάσεις του συναδέλφου.

- Ο «αξιολογητής» και ο «αξιολογούμενος» εναλλάσσονται στους ρόλους αυτούς, ώστε η μεταξύ τους σχέση να είναι ισότιμη.
- Η επιλογή των παραμέτρων της διδασκαλίας στις οποίες θα εστιάζει η αξιολόγηση έγινε από τους εκπαιδευτικούς.
- Η παρατήρηση/αξιολόγηση της διδασκαλίας γινόταν μετά από πρόσκληση.
- Πριν από την παρατήρηση/αξιολόγηση της διδασκαλίας προηγούνταν συνεδρία ενημερωτικού χαρακτήρα σχετικά με το μάθημα που θα γίνει, το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τυχόν άλλα στοιχεία της διδασκαλίας στα οποία ο διδάσκων επιθυμεί να εστιάσει η παρατήρηση (προδιδακτική συνάντηση).
- Κατά την διάρκεια της παρατήρησης/αξιολόγησης της διδασκαλίας και λίγο αργότερα συμπληρωνόταν κατάλληλο έντυπο παρατήρησης/αξιολόγησης της διδασκαλίας.
- Σύντομα μετά την παρατήρηση/αξιολόγηση της διδασκαλίας ακολουθούσε συνεδρία με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στις διάφορες πλευρές της διδασκαλίας που έλαβε χώρα και την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, με βάση τα καταγεγραμμένα στο έντυπο παρατήρησης/αξιολόγησης (μεταδιδακτική συνάντηση).

Στην έρευνα που έγινε για την αποτίμηση της ετεροπαρατήρησης, με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ανταποκρίθηκαν 101 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ΠΠΣ κατά το σχολικό έτος 2013-14 (83 της Δ.Ε. και 18 της Π.Ε.). Τα κύρια αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή ήσαν τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευτικοί:

- Αξιολόγησαν όλα τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας με ισόρροπο τρόπο.
- Οργάνωσαν τη διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας κατά βάση με συναδέλφους της επιλογής τους (52%) ή σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων (44%).
- Θεωρούν ότι η οργάνωση αυτή συνέβαλλε σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας (79%).
- Πραγματοποίησαν κατά μέσο όρο δύο (2) παρατηρήσεις και αξιολογήσεις της διδασκαλίας και δέχθηκαν άλλες τόσες.
- Έδωσαν έμφαση στην μεταδιδακτική συνάντηση δεδομένου ότι το 90% τη χαρακτήρισε από επαρκή έως διεξοδική.
- Θεώρησαν πολύ ή πάρα πολύ χρήσιμο το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαδικασίας σε ποσοστό 57% .

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων συμβάλει σημαντικά (από πολύ έως πάρα πολύ) σε όλες τις επιζητούμενες διαστάσεις και ειδικότερα ότι:

- α) βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (65%),
- β) διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών (74%),
- γ) ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (58%),
- δ) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (57%).

Στην προοπτική η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων να αποτελέσει σταθερή παράμετρο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απάντησαν: 46% ναι, 54% όχι. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (οι οποίοι προέρχονται από πρότυπα πειραματικά σχολεία) είναι από τη μία μεριά θετικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους και από την άλλη αρνητικοί στην αξιοποίηση της διαδικασίας ως σταθερή παράμετρο αξιολόγησης τους αναδεικνύει μια επιφυλακτικότητα έναντι των συναδέλφων, η οποία είναι πολύ πιθανό να συνδέεται και με το έλλειμμα κουλτούρας αξιολόγησης που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έργου της «Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) και τα πρώτα ευρήματα από την πιλοτική εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα ΠΠΣ δείχνουν ότι αποτελούν καινοτόμες διαδικασίες που συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα επιβεβαιώθηκαν ευρήματα από διεθνείς έρευνες που αναδεικνύουν τις δύο διαδικασίες σε ουσιώδεις παραμέτρους δημιουργίας «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης» μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μετασχηματισμού του σχολείου σε «οργανισμό και σε κοινότητα μάθησης».

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για την αυτοαξιολόγηση την οποία προωθεί η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Σχέδιο Νόμου με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ανώτατη εκπαίδευση, την έρευνα και άλλες διατάξεις» - Ιούνιος 2015) και την επιφύλαξη ότι τα ευρήματα μας, σχετικά με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, δεν επιδέχονται γενίκευση γιατί προέρχονται από ειδικά σχολεία θα προτείναμε σε πολλές σχολικές μονάδες ο σύλλογος διδασκόντων, με την υποστήριξη του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης, να αρχίσει να οικοδομεί τη δική του επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στην προοπτική μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει.

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές εμπειρίες, οι οποίες προέρχονται τόσο από το οργανωσιακό πλαίσιο που διαμόρφωσε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και από τα σχέδια δράσης που υλοποιήθηκαν (για τα πρότυπα και τα πειραματικά σχολεία υπάρχουν και οι εμπειρίες από την αξιολόγηση ομοτέχνων). Επιπρόσθετα, το θεσμικό πλαίσιο όπως περιγράφεται στο άρθρο 45 («Προγραμματισμός και κριτική αποτίμηση της δράσης των σχολικών μονάδων») του προαναφερθέντος Σχεδίου Νόμου του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. κρίνεται ευνοϊκό για την προοπτική αυτή.

Αναφορές

- Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (2001). *Teacher Peer Assistance and Review*. California: Corwin Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18 (2), pp.215-228.
- Chism, V. N. N. (1999). *Peer review of teaching. A Sourcebook*. MA: Anker Publishing Company Inc.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), pp.114-132.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education*. 38(2), pp. 149-170.

- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), pp. 230-235.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, pp. 124-156.
- Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). "Professional learning communities and system improvement", *Improving Schools*, 13(2), pp. 172-181.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. B., & Jacobson, A. L. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 6(3): 239–250.
- Keig, L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14(1), 67-68.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10 (2), pp. 259-272.
- Leclerc, M., Moreau, A., & Clement, N. (2010). *How Schools Can Improve their Functioning as Professional Learning Communities*. European Conference on Education Research. Helsinki. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουνίου 2015 από <http://w3.ugo.ca/moreau/documents/ECER20SEPT10.pdf>
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(7), pp. 1-14.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities, in R. Huang et al. (eds.), *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, Ch. 3, Springer -Verlag Berlin Heidelberg, pp. 71-88.
- Morgan, G. (2000). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.
- Owston, R. (2007). *Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο CERI-KERIS International Expert Meeting On ICT and Educational Performance. Jeju Island, South Korea, October 16-17. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουνίου 2015 από: <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458826.pdf>.
- Pasias, G., & Roussakis, Y. (2012). "Who marks the bench?" A critical review of the neo-European educational "paradigm". *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13. pp. 498-528.
- Senge P., (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?", *International Education Journal*, 3 (1), pp. 24-32.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership & Management*, 29(1), pp. 65–78.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 7(4) pp. 221-258.
- Stronge, J. H., & Tucker, D. P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. NY: Eye On Education Inc.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο*, 25-51. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>.
- Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*, Διπλωματική εργασία, Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση - Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουραντάς, Γ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., κ.ά. (επιμ), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 41-51.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- Σαββίδης, Γ. (2014). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών τ. II* (σ. 273-339). Αθήνα: Ίων.