

## **Εργαλεία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού: Η συμβολή του εκπαιδευτικού portfolio και του συνεργατικού μοντέλου της Αξιολόγησης Ομοτέχνων στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.**

**Ευμορφία (Μορφούλα) Τηλιγάδα**

[mtiligada@gmail.com](mailto:mtiligada@gmail.com)

Φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ

**Περίληψη.** Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο της σύγχρονης Κοινωνίας της Γνώσης και συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την έννοια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσα στην Κοινότητα Μάθησης. Μελετώντας το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι παραπάνω συνθήκες μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα στην Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης και τη συμβολή συνεργατικών πρακτικών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης ομοτέχνων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη και συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Κοινότητας Μάθησης. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό portfolio – ως πρακτική αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης – αλλά και το συνεργατικό μοντέλο της αξιολόγησης ομοτέχνων μπορεί να ενδυναμώσει των εκπαιδευτικό, να τον εξοικειώσει με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και να δημιουργήσει μια κουλτούρα μάθησης που εμπεδώνεται μέσα από επαναλαμβανόμενες αναστοχαστικές διαδικασίες και διαδικασίες αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα εκπαιδευτικά υποκείμενα.

**Λέξεις κλειδιά:** αναστοχασμός, αξιολόγηση ομοτέχνων, εκπαιδευτικό portfolio, επαγγελματική ανάπτυξη / συνανάπτυξη, κοινότητα μάθησης

### **Εισαγωγή**

Ο επίσημος εκπαιδευτικός “λόγος” προκρίνει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως βασικού μηχανισμού ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας με έμφαση σε προγράμματα σχεδιασμένα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου (school based). Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ενισχύεται μέσω της αξιολόγησης της διδακτικής πρακτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση ομοτέχνων (Peer evaluation), αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο αναστοχασμού και αυτοκριτικής που προκύπτει από την παρατήρηση και την αξιολόγηση συναδέλφων, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση. Η αξιολόγηση ομοτέχνων, μέσω της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας, λειτουργεί ως μέθοδος συνεργασίας, διαδικασία εκμάθησης και άτυπη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης. Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση (peer-supported review), ανοιχτή, ευέλικτη, μη

γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση, σχεδιασμένη για να παρέχει επαγγελματική μάθηση στον χώρο της εργασίας, οργανωσιακή μάθηση, καθώς μέσω αυτής δίδεται έμφαση όχι τόσο στα πρόσωπα όσο στις διαδικασίες που ακολουθούνται. Ομοίως, το χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής διδασκαλίας (portfolio) στοχεύει στην υποστήριξη του «αναστοχαστικού ασκούμενου» και αποτελεί μία από τις πιο ελπιδοφόρες μορφές αυτοαξιολόγησης, βασικό εργαλείο αποτύπωσης τόσο της ακαδημαϊκής όσο και επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού, όταν δομείται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### **Επαγγελματική ανάπτυξη / επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ)**

*«Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς είναι συνεργατική, διότι δίνει έμφαση τόσο στις ενεργητικές όσο και στις διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, συχνά μέσω της συμμετοχής τους στις κοινότητες μάθησης».* Hunzicker (2010:6)

Η σημασία της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα αναγνωρίζεται από τις περισσότερες χώρες σε όλο τον κόσμο και αποτελεί τον πιο επιτυχημένο τρόπο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, τη βελτίωση της ποιότητας και την απόκτηση των ικανοτήτων που απαιτούνται στο σύγχρονο απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Creemers & Kyriakides, 2010, Avalos, 2011, Hamilton, 2013, Coe et al., 2014, Thurlings, 2017, Σοφού & Διερωνήτου, 2015, Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021, Τηλιγάδα, 2022). Ορίζεται ως μια δια βίου διαδικασία που είναι *«άλλοτε φυσική και εξελικτική, άλλοτε οπορτουμιστική και άλλοτε αποτέλεσμα σχεδιασμού»* (Day, 2003:25) και πρόκειται για το άθροισμα της επίσημης και της άτυπης μάθησης που σκοπεύει στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου μέσα από την αλλαγή που επιφέρει στο εκπαιδευτικό υποκείμενο και κατ' επέκταση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα ως ολότητα, από την ατομική στη συλλογική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 1999:218-219) που επιτρέπει τη συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς, τη συνεργατική και συλλογική πρακτική, ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες αλλαγές και απαιτήσεις, τον προσανατολισμό στην έρευνα αλλά και την αυτορρύθμιση και ενεργή πολιτική δράση ως προϋπόθεση για τη στήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο «διευρυμένος επαγγελματίας», αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία του στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, συνεργάζεται, συλλειτουργεί, συγκρίνει, αξιολογεί τη διδασκαλία του και αποδεικνύει εμπράκτως το ενδιαφέρον του για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, συμμετέχοντας σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες και επιδιώκοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη (Stenhouse, 1975 : 144, Hoyle, 1980:49). Παράλληλα με τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση και την αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση κομβικής σημασίας κρίνεται για τον σύγχρονο, αναστοχαστικό επαγγελματία εκπαιδευτικό ερευνητή και μεταρρυθμιστή η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση του ίδιου του εκπαιδευτικού σε έναν κώδικα αξιών, η ανάληψη της ευθύνης για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, η ορθολογική ανάλυση όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της γενικότερης δράσης του στον εκπαιδευτικό και

κοινωνικό χώρο, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου του τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο. (Παπαναούμ, 2005:55-56; Γκρίτζιος, 2006:152-153; Σαλτερής, 2006:126).

Στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ) η μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδεθεί με την επικοινωνιακή άποψη των θεωριών μάθησης και κοινωνικής μάθησης που δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσω της συμμετοχής στην πράξη σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Jones et al.,2013). Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική μάθηση που προκύπτει μέσα στην ΕΚΜ μέσα από δραστηριότητες ενσωματωμένες στην εργασία επανανοηματοδοτεί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, που εκτός από προσωπική αναζήτηση – ευθύνη και προσπάθεια αυτομόρφωσης / ατομικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού - νοείται ως συλλογική δράση / πρακτική που πραγματώνεται στην ΕΚΜ, εμπεδώνεται ως επαγγελματική κουλτούρα της κοινότητας και διασφαλίζει την επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας (Hunzicker,2011:177; Darling – Hammond, 2017:2; Τηλιγάδα,;2020:156). Ο εκπαιδευτικός, ως αυτοκριτικός ερευνητής των εκπαιδευτικών πρακτικών και των παραδοχών του, ως ανατροφοδοτούμενος, συνεργαζόμενος μαθητευόμενος εκπαιδευτικός, μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας μάθησης, που υποστηρίζει απρόσκοπτες συνεργασίες και θεμελιώνει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ταυτόχρονα και μαθητευόμενοι.

Υπό αυτήν την έννοια, στόχος για μια κοινότητα μάθησης είναι η επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών της κοινότητας, που εστιάζει στη συνεργατική/ομότιμη και αναστοχαστική επαγγελματική μάθηση. Πρόκειται για μια ολιστική μετασχηματιστική λογική που αφορά στη γνωστική αντίληψη, στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στην επαγγελματική τους ταυτότητα, και στις παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν (Παπαναούμ, 2005:85) που τροφοδοτείται από «τον διαρκή αναστοχασμό για την ενημέρωση και την αναβάθμιση της πρακτικής» (Caena, 2011:7).

Μια κουλτούρα επαγγελματικής συνανάπτυξης εδραιώνεται με συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, παρατήρησης, αξιολόγησης ομοτέχνων, τη δοκιμή και βελτίωση νέων διδακτικών μεθόδων, την αύξηση της αλληλεπίδρασής με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Fullan & Hargreaves,1991:75-79; Villegas-Reimers,2003:13-15; Bredeson, 2006:387) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξετάσει, πού ο καθένας βρίσκεται σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω και τη θέσπιση των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για τη βελτίωση ή αλλαγή.

### ***Η συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.***

Η αναγνώριση της αναστοχαστικής δεξιότητας ως μέσου βελτίωσης «εαυτού» υπογραμμίζεται ήδη από την αρχαιότητα. Ο Σωκράτης θα μιλήσει για μια «υπό εξέταση ζωή» (ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ), ώστε να αναπτύξει κανείς μία ηθική σχέση με τον κόσμο και τα ηθικά του διλήμματα. Η ίδια έννοια αναγνωρίζεται αρκετούς αιώνες αργότερα από τους Dewey (1933), Kolb (1984), Schon (1983, 1987), Boud, & Middleton (2003) και μάλιστα από τους περισσότερους μελετητές αναγνωρίζεται πως ο προβληματισμός/αναστοχασμός είναι ο πιο σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, ομαδική, οργανωσιακή γνώση και μάθηση, αφού έχει τις δυνατότητες να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση της δουλειάς κάποιου και μπορεί να καθοδηγήσει τη μελλοντική συμπεριφορά του ίδιου αλλά και της ομάδας (Knipfer

et al.2013:33). Πρόκειται για «*μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας*» που γεννά την αμφιβολία, την αβεβαιότητα και την αναζήτηση τρόπων για έξοδο από αυτήν και οδηγεί τελικά στη «*μάθηση μέσα από εμπειρία*»(Dewey,1933). Η ίδια αμηχανία αποδίδεται με τον όρο «*εσωτερικές δυσφορίες*» (Brookfield, 1987), «*αποπροσανατολιστικά διλήμματα*» (Mezirow, 1990), περιγράφοντας τις αβεβαιότητες / ασυμφωνίες που προκαλούνται και είναι επικυρίαρχες σε κάθε αναστοχασμό. Αρκετά μεταγενέστερα ο Donald Schön (1983,1987) εισάγει τον όρο «*ανακλαστική σκέψη*» και προβάλλει τον αναστοχασμό ως μία διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα κάνει λόγο για τις δύο μορφές που μπορεί να πάρει. Διακρίνει τον αναστοχασμό πάνω στη δράση (reflection-on-action) και κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action). Η πρώτη συνεπάγεται τον εκ των υστέρων αναστοχασμό στις πρακτικές και ενέργειες που υιοθετήθηκαν, ενώ ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης αναφέρεται σε προβληματισμό που «*εστιάζει στην αμεσότητα της πρακτικής*». Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) συχνά, παίρνει τη μορφή μιας στοχαστικής συνομιλίας με την κατάσταση, καθώς ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Schon, 1987).

Ο ανακλαστικός τρόπος σκέψης ως ένας δημοφιλής όρος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσομοιάζει στους όρους μεταγνώση, κριτική σκέψη, αναλυτική / δημιουργική σκέψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών προωθεί κρίσιμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και κατά συνέπεια, οδηγεί σε καλύτερη πρακτική. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι ο γόνιμος στοχασμός είναι ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και κριτικής ανάλυσης των εμπειριών. (Brookfield, 2005; Mezirow, 1991; Senge, 1990). Ο αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά τις κατάλληλες παιδαγωγικές / διδακτικές μεθόδους και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, για τη συνειδητή κι άμεση ανταπόκρισή του. Είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης. Αναφέρεται συνήθως ως διαδικασία αυτοεξέτασης και αυτοαξιολόγησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν τακτικά για να ερμηνεύουν και να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Knipfer et al., 2013:39). Με αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν ανακλαστικοί επαγγελματίες, υιοθετώντας μια ανακλαστική στάση απέναντι στην πρακτική τους ως μέσο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα μπορούν να ελέγχουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους η οποία εδράζεται στις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τη δική τους δυνατότητα επιτυχούς εκτέλεσης μιας πορείας δράσης που τους οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Karapinar,2016:1672). Υπό αυτή την έννοια, ο αναστοχασμός αποτελεί μια ατομική πρακτική και αποδίδεται στην έννοια μια ατομικιστική προοπτική (Mezirow 1998, Schon 1983).

Ο αναστοχασμός δεν πρέπει να θεωρείται μόνο διαδικασία ενδοσκόπησης ενός ατόμου αλλά πρέπει να προωθείται ο συλλογικός προβληματισμός μέσα στην κοινότητα μάθησης. Αυτήν την κοινωνική διάσταση του αναστοχασμού επισημαίνουν πλήθος παιδαγωγών

(Senge 2006; Vince 2018) εστιάζοντας στον ρόλο της ανταλλαγής εμπειριών που προκύπτει μέσα από «μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και δράσης, που χαρακτηρίζεται από την υποβολή ερωτήσεων, την αναζήτηση σχολίων, τον πειραματισμό, τον προβληματισμό σχετικά με τα αποτελέσματα και τη συζήτηση σφαλμάτων ή απροσδόκητων αποτελεσμάτων» (Edmondson, 1999:353). Οι εκπαιδευτικοί ως «σύντροφοι σε αντιξοότητες» (Revens, 1983) εμπλέκονται σε ένα συνεχιζόμενο αγώνα για βελτίωση, δημιουργία και μεταμόρφωση της εργασιακής τους πρακτικής διά μέσου μιας ομάδας μάθησης δράσης αναπτύσσοντας στρατηγικές δράσεις που μπορούν να δοκιμάζονται και να μεταμορφώνονται στην πράξη (Vince et al., 2018:87).

Η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μπορεί να επιτευχθεί με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με ποικίλες αναστοχαστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αντανakλαστικής σκέψης μέσω της αλληλεπίδρασης που παρέχεται μέσω ενός περιοδικού διαλόγου, σκόπιμων και στοχευμένων συζητήσεων και χαρτοφυλακίων διδασκαλίας.

Μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός συχνά αναθεωρεί και θέτει υπό αμφισβήτηση τους διδακτικούς στόχους, μεθόδους και το υλικό του αλλά και τους προσωπικούς του στόχους για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διδακτική του συμπεριφορά, χρησιμοποιεί τεκμήρια, για να υποστηρίξει ή να αξιολογήσει μία απόφαση ή θέση, δέχεται ευμενώς την κριτική και τις συμβουλές των συναδέλφων τους, θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, προγραμματίζοντας τη διδασκαλία του και αξιολογώντας την, μετά την υλοποίησή της. Όταν μάλιστα ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός επεκτείνεται στο πλαίσιο της κοινότητας και λαμβάνει τη μορφή του συλλογικού προβληματισμού μπορεί να προσφέρει επεξηγήσεις, διαχέει τη «σιωπηρή γνώση», διευκολύνει τον ατομικό προβληματισμό βοηθώντας στην κατανόηση του ατόμου μέσω της ερμηνείας εμπειριών, ενθαρρύνει την κοινή χρήση της ατομικής εμπειρίας και προωθεί την κοινή λογική στην κοινή πρακτική εργασίας. (Knipfer et al., 2013:37)

### **Portfolio εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη**

Η πιστοποίηση των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και η διαρκής ανάπτυξη αυτών αποτελεί κεντρικό διακύβευμα στον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες. Η κριτική στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και πιστοποίησης - προσανατολισμένων στο τελικό προϊόν και το αποτέλεσμα- και η ανάγκη για κατάλληλες μορφές και μεθόδους τεκμηρίωσης και αξιολόγησης των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών πριν από την είσοδό τους στην υπηρεσία αλλά και κατά την πορεία τους σε αυτή, προκάλεσε ένα νέο ενδιαφέρον για τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Το χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας είναι ένα σχετικά πρόσφατο εργαλείο στη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έχει εισαχθεί μόλις τη δεκαετία του 1980 με το έργο του Lee Shulman και των συναδέλφων του στο Στάνφορντ στο Πρόγραμμα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (Shulman, 1998). Τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας είναι πλέον διαδεδομένα στις ΗΠΑ σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στη διαδικασία χορήγησης μιας αρχική άδειας διδασκαλίας αλλά και στην επαναπιστοποίηση εκπαιδευτικών και στην πιστοποίηση Εθνικού Συμβουλίου (Zeichner & Wray, 2001:613). Ήδη, σχολικές περιφέρειες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Κοννέκτικατ, Πρόγραμμα Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Beginning Educator (BEST), Καλιφόρνια, πρόγραμμα υποστήριξης και αξιολόγησης για αρχάριους

δασκάλους (BTSA), Κεντάκι, Βόρεια Καρολίνα, Αριζόνα, Ιντιάνα) έχουν σχεδιάσει συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που υιοθετούν νέους τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το χαρτοφυλάκιο, προκειμένου να παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική σκέψη, αυτοαξιολόγηση και καθορισμό στόχων και μάλιστα η χρήση των χαρτοφυλακίων έχει γίνει μια αποδεκτή μέθοδος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο το έθνος (Attinello, J. et al., 2006:133). Παρά την τρέχουσα δημοτικότητα στις ΗΠΑ του εκπαιδευτικού πορτφόλιο και τα υψηλά επίπεδα υιοθέτησης των πορτφόλιο από πολλές χώρες – Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ολλανδία, Φινλανδία, σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπήρξαν πολύ λίγες συστηματικές μελέτες σχετικά με τη φύση και τις συνέπειες της χρήσης τους για σκοπούς αξιολόγησης ή ανάπτυξης (Zeichner & Wray, 2001:615-616).

Ο όρος χαρτοφυλάκιο «portfolio» ισχύει για διαφορετικούς τύπους υλικού που συλλέγονται για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικά πλαίσια. Το χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής διδασκαλίας έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής ως «ένας ευέλικτος, συνοπτικός και αυθεντικός τρόπος ανάπτυξης και αξιολόγησης μεμονωμένων διδακτικών ικανοτήτων» (Imhof & Picard, 2009:149) που στοχεύει στην υποστήριξη του «αναστοχαστικού ασκούμενου» (Schön, 1983, Altrichter & Posch, 2010) και αποτελεί μία από τις πιο ελπιδοφόρες μορφές αυτοαξιολόγησης, όταν δομείται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές. Πλήθος ορισμών που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Van Tartwijk et al., 2007:69, Hamilton, 2018:89) συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ανάπτυξή του και την αξιολόγησή του, κυρίως, μέσα από πρακτικές αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης αφού άλλωστε :α) *Ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα προσωπικό δημιούργημα* β) *στηρίζεται σε στοιχεία και απόψεις σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού τα οποία είναι αξιόπιστα και έγκυρα, αφού η παρουσίασή τους συνοδεύεται από τεκμήρια.* γ) *ενισχύει την οργάνωση της παιδαγωγικής γνώσης,* δ) *τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης,* ε) *εστιάζει στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη και τέλος* στ) *επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να επιδείξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη ως διδάσκων κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου* (Κασιμάτη, 2017: 226).

Μολονότι λοιπόν ξεκίνησε ως εργαλείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού για την είσοδό του στην υπηρεσία κατέληξε να αποτελεί μια σκόπιμη, αναστοχαστική μέθοδο συλλογής πρακτικών και άριστο εργαλείο υποστήριξης αναστοχαστικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης. Αποτελεί ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης. Προσφέρει την ευκαιρία για κριτική του έργου επιτρέπει στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές, να αναπτύξουν νέες και να προβούν σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων ή των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με μαθητές ή συνομηλίκους, καθώς περιγράφει τα καθήκοντα, την εμπειρογνωμοσύνη και την ανάπτυξη της διδασκαλίας μέσα σε ένα γνήσιο μαθησιακό τοπίο (Doolittle, 1995:1; Hamilton, 2018:89).

Η αποτελεσματικότητα του χαρτοφυλακίου στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται από τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών μορφών μάθησης και αλληλεπίδρασης με ομοτέχνους. Έχει υποστηριχθεί ότι τα χαρτοφυλάκια διδασκαλίας ενθαρρύνουν τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται πιο βαθιά για τη διδασκαλία τους και για το περιεχόμενο των θεμάτων, να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες και τις υποθέσεις που καθοδηγούν τις πρακτικές τους και να αναπτύξουν μια

μεγαλύτερη επιθυμία να εμπλακούν σε συνεργατικούς διαλόγους σχετικά με τη διδασκαλία (Doolittle,1995, Van Tartwijk et al., 2007, Hamilton,2018). Ένα χαρτοφυλάκιο μπορεί να περιλαμβάνει έγγραφα που προέρχονται απευθείας από τη διδασκαλία όπως σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας αλλά να περιλαμβάνουν και έγγραφα που προέρχονται από τις αξιολογήσεις άλλων : σημειώσεις από έναν παρατηρητή διδασκαλίας, συστάσεις από ομοτίμους ή διαχειριστές, αξιολογήσεις μαθητών (Darling-Hammond & Snyder, 2000: 536-537; Zeichner &Wray, 2001). Σε αυτήν την περίπτωση το portfolio αποτελεί ένα σύστημα ρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας, μια ισχυρή στρατηγική ανατροφοδότησης, αναστοχασμού, κριτικού διαλόγου μέσα από την αποτύπωση της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής, όπως αυτή καταγράφεται μέσα στη σχολική κοινότητα (school based). Με αυτήν την έννοια το πορτφόλιο στηρίζεται στη θεώρηση της αξιολόγησης ως μιας διαμορφωτικής και όχι αθροιστικής διαδικασίας (Darling-Hammond & Snyder, 2000:537, Khatib,2017:3) στην οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτής στον ρόλο του αφηγητή ξετυλίγει, την πορεία του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και τη μάθηση του, καθώς και την ανάπτυξη του ως επαγγελματία.

### **Αξιολόγηση ομοτέχνων: Ένα συνεργατικό έρεισμα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης**

Στην κατεύθυνση της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών - σε αντίθεση με τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης που προωθούν την ανάπτυξη μιας «*κουλτούρας ελέγχου και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας*» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015:26) εστιάζει το συνεργατικό μοντέλο της αξιολόγησης ομοτέχνων που διενεργείται ως συνεργατική πρακτική μέσα στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης μέσα σε ένα περιβάλλον αυξημένης συνεργασίας, συλλογικότητας, εμπιστοσύνης και συλλογικής μάθησης. Ως τέτοια, ερείδεται στην παιδαγωγική θεωρία μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, καθώς στηρίζεται στην πρότερη γνώση (Piaget ), αναπτύσσεται σε περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky) και επιφέρει αλλαγές (Bruner) προάγοντας «*την επαγγελματική μάθηση που βασίζεται στα γεγονότα (event based learning)*» (Gosling, 2013:20). Συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της, καθώς «*επιτρέπει -με την επικοινωνιακή συμβολή των ομοτίμων μέσω ερωτήσεων και σχολίων- να αναπτυχθούν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης*» (Ngar-Fun & Carless, 2007:281) ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την επαγγελματική ευθύνη για την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής των ιδίων και των συναδέλφων τους (Αποστολόπουλος, 2014:27). Προκειται για μια μορφή αξιολόγησης που στον διεθνή χώρο – Βόρεια Αμερική, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Κίνα- εφαρμόζεται κυρίως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση «*αποτελεί μέρος της ακαδημαϊκής ζωής*» είναι από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Sachs & Parsell,2013:1, Santos, 2017:257). Πρόκειται για μια προηγμένη μορφή συνεργασίας μέσα σε μια ΕΚΜ που διεισδύει στην εκπαιδευτική – διδακτική πράξη, την ανιχνεύει από μέσα και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η “αξιολόγηση ομοτέχνων” (peer evaluation) ή “αξιολόγηση ομοτίμων” (peer review) ή (peer assessment) ορίζεται ως «η σκόπιμη διαδικασία» παρατήρησης της διδασκαλίας ενός συναδέλφου από ένα άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος». Αποτελεί μια συνεργατική πρακτική υψηλού επαγγελματισμού και «*πρέπει να θεωρείται μέσο πλοήγησης των εκπαιδευτικών*

*συστημάτων για να λειτουργεί ως αφετηρία αλλαγών και μεταρρυθμίσεων»* (Κασσωτάκης, 2003:3), καθώς είναι μια διαδικασία «κοινωνικής κρίσης» των ατόμων αλλά και του παραγόμενου έργου τους, χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ουσιώδες στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας. Η κρίση που παρέχεται από συναδέλφους είναι ένας τρόπος σύγκρισης και αντιπαράθεσης διαφορετικών μεθόδων, συνηθειών, μια συλλογική σχολική διαδικασία με σκοπό την εξερεύνηση νέων ιδεών και την επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πρακτικής (Keig & Waggoner, 1995; MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2000; Farrell, 2005 ).

Βασικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής πρακτικής της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η αμοιβαιότητα και ο διαμοιρασμός (γνώσης-ιδεών-εμπειριών) μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε τελικά να οδηγηθούν στην ομότιμη μάθηση (peer to peer learning), που αποτελεί μια διμερή, αλληλεπιδραστική μαθησιακή δραστηριότητα.

Η αξιολόγηση από ομότιμους μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας, ενισχύει την αυτορρύθμιση την αυτοπαρακολούθηση και τον αυτοέλεγχο της απόδοσης από το ίδιο το άτομο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έντονο σκεπτικισμό από αρνητές της, καθώς θεωρείται από αυτούς μια στρεσογόνο διαδικασία που εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της λογοδοσίας και θέτει σε κίνδυνο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κλίμα της κοινότητας. Για τους λόγους αυτούς για τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης και της αξιολόγησης ομοτέχνων πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε τελικά να αποτελεί μια περισσότερο δημοκρατική και συμμετοχική μέθοδο και τεχνική αξιολόγησης. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συνεργατικής πρακτικής των ομοτέχνων είναι η κατανόηση ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, αφού εναλλάσσονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος που θα βελτιώσει τη διδασκαλία. Μέσα από την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας η μάθηση που προκύπτει είναι «αμοιβαία» και αφορά όχι μόνο τον παρατηρούμενο αλλά και τον παρατηρητή καθώς και οι δύο μετά από τη διαδικασία αποκτούν αυτογνωσία, προοπτική, εισαγωγή σε νέες τεχνικές και φρέσκο ενθουσιασμό για το επάγγελμά τους (Peel, 2005; Hendry & Thomson, 2014; Carroll & O'Loughlin, 2014; Dos Santos, 2017). Ειδικότερα, η μεταδιδασκική συνάντηση αποτελεί την κορωνίδα της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, καθώς σε αυτήν πραγματοποιείται η ανάλυση της συγκεκριμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η στρατηγική που θα ακολουθηθεί μετά την παρατήρηση μέσα από πρακτικές ενεργητικής ακρόασης και κριτικού αναστοχασμού. Σε αυτή τη διαδικασία δεν εκτιμώνται και εξετάζονται μόνο οι γνώσεις και οι διδακτικές μέθοδοι αλλά εξετάζονται και αξιολογούνται οι αξίες και οι πεποιθήσεις από τις οποίες διαπνέεται ο εκπαιδευτικός που καθορίζουν το ποιόν της διδακτικής διαδικασίας. Στην ουσία πραγματοποιείται μια κριτική ανάλυση μετά τη συζήτηση με σκοπό τον αναστοχασμό των όσων προηγήθηκαν και ειπώθηκαν καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις για τη «μετασχηματιστική μάθηση» και διαμοιράζεται η ευθύνη της μάθησης (Sergiovanni & Starratt, 2002; Ngar-Fun & Carless, 2007; Glickman et al. 2010; Gosling, 2014 )

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί για να δοκιμάσουν κάποια καινούρια πρακτική όπως είναι η ετεροπαρατήρηση θα πρέπει να έχουν πεισθεί ότι αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να έχει οφέλη και οι παρατηρητές να τη θέλουν πραγματικά γι αυτό και



-πρέπει να βασίζεται σε μια εμπιστευτική σχέση μεταξύ επαγγελματιών συναδέλφων που συνεργάζονται για να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

-πρέπει να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα ώστε να είναι περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς

- πρέπει να έχει αναπτυξιακή προοπτική, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005, Dos Santos, 2017)

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή του στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων»:

-ενισχύει την αυτοεικόνα του και εμπιστεύεται τον εαυτό του σχετικά με τις ικανότητές του, ώστε να διδάξει αποτελεσματικά αλλά και να μάθει περισσότερα σχετικά με τη διδασκαλία με νέες μεθόδους, πρακτικές

-καλλιεργεί την αντανakλαστική ικανότητα και υιοθετεί το μοντέλο του αναστοχαστικού επαγγελματία που συνεργάζεται, ερευνά, μοιράζεται και ανταλλάσσει απόψεις και σκέψεις με στόχο την προώθηση της αυτοαξιολόγησης για καλύτερη διδασκαλία

-αποκτά χαρακτηριστικά αυτορρυθμιζόμενου και αυτοδιαχειριζόμενου επαγγελματία

-εισπράττει ικανοποίηση από το διδακτικό του έργο, ενθουσιασμό για τη νέα γνώση και απολαμβάνει την αίσθηση του «ανήκειν»

-βελτιώνει την απόδοσή του, και επιδιώκει την επαγγελματική μάθηση

-προάγει αξίες, όπως δημοκρατικότητα, συλλογικότητα, αλληλεγγύη και στηρίζει τη συνεργατική σχολική κουλτούρα, γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγών και αποδομεί τους παραδοσιακούς ρόλους αίροντας τον απομονωτισμό και την ιδιωτικότητα στη διδακτική πράξη.

-λογοδοτεί όχι μόνο στους μαθητές του αλλά και στους ομότιμους συναδέλφους σε πνεύμα αλληλοκατανόησης και εμπιστευτικότητας (Bell & Mladenovic, 2008, Gosling, 2013, Dos Santos, 2017, Avalos, 2011).

Σε συλλογικό επίπεδο και ευρύτερα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας η Αξιολόγηση Ομοτέχνων είναι μια συνεργατική πρακτική που αποφέρει πολλά οφέλη:

-αίρεται η κουλτούρα του απομονωτισμού, δημιουργείται κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο που ευνοεί την επαγγελματική ομότιμη μάθηση και την εκτίμηση της διδασκαλίας

-καθιερώνεται η λογική της έρευνας και του αναστοχασμού και εδραιώνεται η επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας

-ενισχύεται η δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών

-αναδεικνύεται η αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

-βελτιώνεται η ποιότητα του σχολικού οργανισμού, διευκολύνεται η ανάπτυξη της κατανημητικής ηγεσίας και ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης

-ενισχύεται η θεσμική δέσμευση του εκπαιδευτικού οργανισμού ως προς τους μαθητές και ως προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας

-διαμοιράζονται πρακτικές, δίνονται ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και πρακτικών και διαχέονται πρότυπα ή πρότυπες διδασκαλίες ώστε να μεταφερθούν και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

-ενισχύεται η δικτύωση, καθώς η αξιολόγηση ομοτέχνων μπορεί να γίνει και ανάμεσα σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια ακόμα και διαφορετικών χωρών με τη χρήση της τεχνολογίας και των Τ.Π.Ε (Farrell & Little, 2005, Hamilton E. R., 2013, Pasiás & Papachristos, 2017)

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

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» (Πασιάς, 2016). Η τοποθέτηση της σχολικής μονάδας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αναγνώρισή της ως μια αυτοτελούς οντότητας με αυξημένα περιθώρια αυτονομίας αποτέλεσε από τις πρώτες δεκαετίες του '90 μια ευδιάκριτη διεθνή τάση. Το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ισχυρή τεχνική για αυτοβελτίωση που διασφαλίζει -ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης- τόσο την αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού όσο και υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ενισχύεται από τις παρατηρήσεις και αξιολογήσεις των ομοτέχνων αλλά και εργαλεία προσωπικού αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης τα οποία μπορεί να υιοθετεί κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση μιας διδασκαλίας του.

Το εκπαιδευτικό χαρτοφυλάκιο – σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία - αποτελεί ένα εργαλείο προσωπικού αναστοχασμού και αυθεντικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό θεωρητικών στον διεθνή χώρο ότι η χρήση ενός εκπαιδευτικού χαρτοφυλακίου παρέχει ένα μέσο επαγγελματικού προβληματισμού αναδεικνύοντας τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, ωφελεί τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν καλές πρακτικές και να αναπτύξουν νέες.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια αναπτυξιακή συνεργατική δραστηριότητα που εδράζεται στη δυναμική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αποσκοπεί στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού υποκειμένου αλλά και της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μέσα από την καλλιέργεια του επαγγελματικού διαλόγου και την ενίσχυση της τεχνικής του αναστοχασμού. Υποστηρίζει τις πρακτικές ενδοσχολικής ανάπτυξης και συνανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ερείδεται σε μια κουλτούρα γνήσιας και βαθιάς συνεργασίας που διαπνέεται από ισοτιμία, αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Συνάμα, σε αυτό το κλίμα της εμπιστευτικότητας καλλιεργεί τη δέσμευση, τη λογοδοσία, την αυτοδιαχείριση και αυτορρύθμιση του εκπαιδευτικού. Αποτελεί άλλωστε κομβικής σημασίας εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο βιωματικός της χαρακτήρας συντελεί στη μάθηση των εκπαιδευτικών, μετασχηματίζοντας τους ίδιους σε δια βίου μαθητευόμενους και το σχολείο σε οργανισμό μάθησης.

Πρόκειται βέβαια για μια συνεργατική πρακτική που δεν έχει υιοθετηθεί και εφαρμοστεί σε ευρεία έκταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συχνά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από συναδέλφους. Αυτή η απροθυμία, κατάλοιπο της εποχής του απομονωτισμού φαίνεται ότι σχετίζεται και με την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις διαμορφωτικές διαστάσεις της αξιολόγησης ομοτέχνων. Αναγκαία κρίνεται η στόχευση των εκφραστών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας ως

βασικής συνιστώσας της κοινότητας μάθησης με μεταρρυθμίσεις, πρακτικές, διασφάλιση πόρων που προωθούν μια τέτοια αλλαγή που «μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν μια πιο ενεργή φωνή στην αξιολόγησή τους» (Attinello et al., 2006:134).

## Αναφορές

- Attinello, J., Lare, D., Faith, W. (2006). The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *NASSP Bulletin*, 132-152.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* (27)10-20.
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at Work: communities of practice and informal learning. In: *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Bredeson, P., & Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.
- Brookfield, S. D. (2005). Overcoming impostor ship, cultural suicide, and lost innocence: Implications for teaching critical thinking in the community college. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), p. 49-57.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *European Commission*.
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). "Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants". In: *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Coe, R., Cesare, A., Steve, H., & Lee Elliot, M. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (4), 409-427.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, Jon. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 523-545.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M., and Gardner, M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning policy institute.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- Doolittle, P. (1995). Teacher Portfolio Assessment, "Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 4, Article 1.
- Dos Santos, L. (2017). How do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. *International Education Studies*, 10(1).
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, no. 2: 350-83.
- Farrell, P. B. L. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), pp.83-94.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). What's Worth Fighting For? Working Together for Your School. *Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA*.
- Glickman, C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. (2010). *Super Vision for Successful Schools. Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Eighth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Gosling, D. (2013). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In J. Sachs, M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives*, (2) p.p. 13 – 31, Dordrecht: Springer.

- Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*. Vol. 39, No. 1, 42–64.
- Hamilton, M. (2018). Acercando la brecha entre ser profesor y formador de profesores: el rol del portafolio de enseñanza. *Studying Teacher Education*, 88-102.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2 pp.151-182.
- Hargreaves, A., & M. Fullan (1992). Introduction, στο Hargreaves, Andy & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*, London, Cassel: σσ.1-19.
- Hendry, G, & Thomson, K. (2014). “Learning by observing a peer’s teaching situation”. In: *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318–329.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist, *Professional Development in Education*, 37:2, 177-179.
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 149-154.
- Jones, G., Grant E. Gardner, G., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development, *International Journal of Science Education*, 35:10, 1756-1774.
- Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1671–1691.
- Keig, L., & Waggoner, M. (1995). Peer review of teaching: improving college instruction through formative assessment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), pp.51-83.
- Khatib, W. E. (2017). Les effets pédagogiques de l’utilisation du portfolio comme outil d’évaluation dans la formation des enseignants du secteur public à la Faculté de Pédagogie de l’Université Libanaise. *Recherche & Formation*, 1-19.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D., & Cress, U. (2013). Reflection as a catalyst for organizational learning, *Studies in Continuing Education*, 35:1, 30-48.
- Lawrence, C. A., & Chong, W. H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 565-572.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London, Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ngar-Fun, L & Carless, D (2007). “Peer feedback: the learning element of peer assessment”. In: *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- O’ Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. Routlege
- Pasias, G., & Papachristos, C. (2017). School Self-evaluation: the Enactment of an Institution. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. 1, σσ. 236- 256. Kassotakis Michael.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool. *Teaching in Higher Education*, 10(4), pp: 489-504.
- Revans R (1983) *The ABC of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Senge, P. (2012) *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Field book for Educators, Parents and everyone who cares about education*. Crown Business, NY.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed). New York: Mc Graw Hill Publishing Company.

- Shulman, L. (1998) *Teacher Portfolio: A Theoretical Activity*, in: Lyons, N. (ed.) *With Portfolio in Hand* (pp 23-37). New York: Teachers College Press.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576.
- Van Tartwijk, J., Driessen, Erik, Van Der Vleuten, Cees, & Stokking, Karel. (2007). Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 69-79.
- Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning. Unesco, 2003.
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M. (2018) Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection *Management Learning* 2018, Vol. 49(1) 86– 106.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know\*. *Teaching and Teacher Education*, 613-621.
- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Κασιμάτη Αικ. (2017) Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη. *Ελληνική επιθεώρηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Περιοδική έκδοση της Ε.Ε.Ε.Α. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017), 224-235.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-7.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστ. Συνεδ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 211-228.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση».
- Σαλτερής Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαμαρά Α., & Τηλιγάδα Ε. (2021). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών. Πρακτικά, 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. σελ.107-114.
- Σοφού, Ε., & Διερωνήτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Τηλιγάδα Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση τ.20, σελ. 147-167
- Τηλιγάδα Ε. (2022). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ. Αθήνα.