

Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς

Φωτούλα Κατσούλου

fkatsoulou@sch.gr

Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ06, Δ.Δ.Ε. Αρκαδίας

Περίληψη. Το άρθρο εξετάζει την παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη, στην οποία βασίζεται η κλινική επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η επιτυχής διαδικασία εξασφαλίζεται από τη δημιουργία θετικού κλίματος, την αμοιβαία υποστήριξη και ανατροφοδότηση και την εφαρμογή των σταδίων του κύκλου αξιολόγησης. Αρχικά περιγράφονται τα τρία στάδια μιας παρατήρησης ενός φιλολογικού μαθήματος σε δημόσιο Γυμνάσιο. Η αδυναμία της μιας και μοναδικής επίσκεψης στην τάξη μετριάστηκε από τη χρήση πολλαπλών εργαλείων συλλογής δεδομένων και παρατηρητών. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης καθιερώθηκε με την τεχνική της τριγωνοποίησης για διασταύρωση των αποτελεσμάτων, τα οποία συνδέθηκαν με την αποτελεσματική διδασκαλία. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα στοιχεία μιας ολοκληρωμένης και συστηματικής παρατήρησης διδασκαλίας. Το συμπέρασμα είναι ότι η συστηματική παρατήρηση για διαμορφωτικούς σκοπούς συντελεί στην εσωτερική βελτίωση της διδασκαλίας και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και αυτάρκειας των εκπαιδευτικών, μέσω συνεργασίας και επαγγελματικού διαλόγου. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις με αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Λέξεις κλειδιά: κλινική επιθεώρηση, παρατήρηση διδασκαλίας, διαμορφωτική αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Η ενασχόληση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί πρόσφατο θέμα συζήτησης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια κοινή τάση που περιγράφεται ως κρίση εμπιστοσύνης στους επαγγελματίες, απόρροια της αυξημένης απαίτησης για δημόσια λογοδοσία και βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α). Μια μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η κλινική επιθεώρηση, που βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Μέσω ενός κύκλου κρίσιμων σταδίων επιτυγχάνεται ο κύριος στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δηλαδή η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και βελτίωσης στους εκπαιδευτικούς με βάση τις δικές τους ανάγκες (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β). Δεν αποτελεί απειλή, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει μέσα από μια αναπτυξιακή στη φύση της διαδικασία (Bouchamma, 2007). Οι παρατηρητές προκαλούν ενθουσιασμό και ενσυναίσθηση στους εκπαιδευτικούς, που αποκτούν διαφορετικές διδακτικές απόψεις μέσω της κουλτούρας της ανοιχτής πόρτας και η υποστήριξη από συναδέλφους ή εξωτερικούς παρατηρητές καθιερώνει συνεργατικές σχέσεις (Holzman & Scotti, 2013). Άρα, γίνεται αξιολόγηση για διδασκαλία και όχι αξιολόγηση της διδασκαλίας (Ing, 2010). Αυξάνεται πρώτα η αυτοπεποίθηση, γιατί δημιουργείται πλαίσιο ανάλυσης γεγονότων και λήψης αποφάσεων και στη συνέχεια η αυτάρκεια, μέσω του πειραματισμού και της

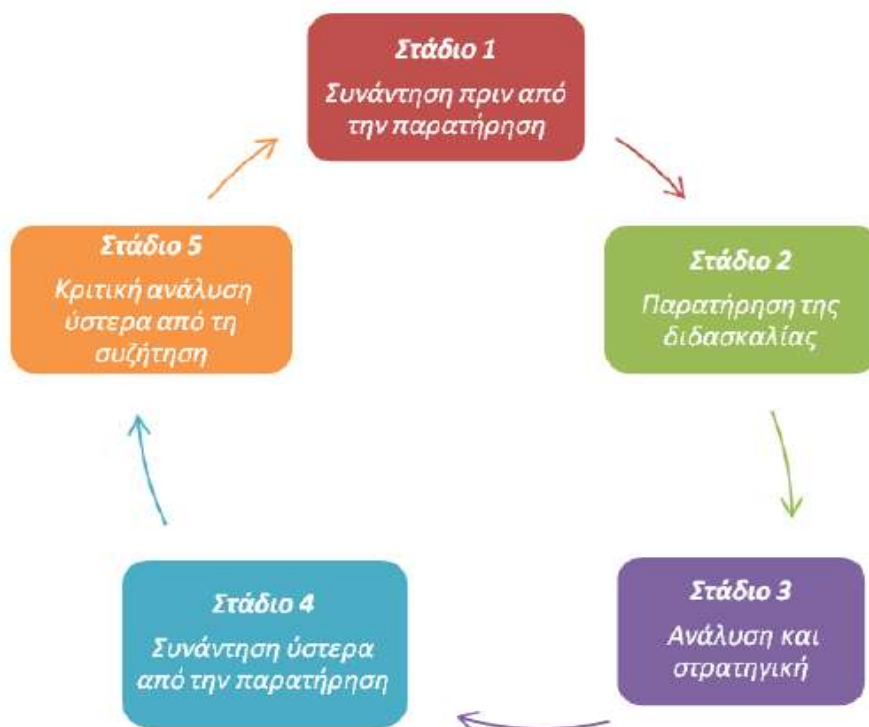
ανάληψης ρίσκου, στοιχεία που έχουν τη δυναμική να βελτιώσουν ολιστικά το σχολείο (Putnam & Borko, 2000).

Η παρατήρηση είναι ένας από τους πιο άμεσους και κοινούς τρόπους να γίνει αντιληπτό τι συμβαίνει ακριβώς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές στον πιο συνηθισμένο τόπο εργασίας τους, στην τάξη (Peterson, 2000). Ωστόσο επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η βιβλιογραφία αναφέρει τις ικανότητες και επιδόσεις των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του μαθήματος και της τάξης, τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, τις σχολικές εμπειρίες του παρατηρητή, την κατάρτιση και την επαγγελματική ιδιότητά του, επιφέροντας επιλεκτική εστίαση, υποκειμενικότητα και προσωπικές μεροληψίες (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α). Γενικά, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας δε συμβαίνουν σε κενό, καθώς διαφορετικά περιβάλλοντα συνυπάρχουν και συνεπηρεάζουν οτιδήποτε συμβαίνει στην τάξη (Beddoe & Davys, 2010).

Ο σκοπός του άρθρου είναι διττός: αρχικά θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί μια παρατήρηση διδασκαλίας σε τάξη Γυμνασίου για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δεν εμπεριέχει κίνδυνο ή πίεση για τον εκπαιδευτικό, γιατί παρέχει βοήθεια και ανατροφοδότηση για αλλαγή και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του (Bouchamma, 2007; Μιχαήλ κ.ά., 2003). Στη συνέχεια, θα καταγραφούν οι αρχές που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη διαδικασία παρατήρησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς. Επειδή στην Ελλάδα η κάθε είδους αξιολόγηση αποτελεί ευαίσθητο θέμα με δυσκολία εφαρμογής (Ζουγανέλη κ.ά., 2007), το άρθρο καθίσταται αναγκαίο και σημαντικό. Αν και στο παρελθόν έχει πραγματοποιηθεί παρατήρηση διδασκαλίας στο σχολείο, δεν είχαν ληφθεί υπόψη τα στάδια του κύκλου αξιολόγησης και ιδιαίτερα αυτό της συζήτησης μετά την παρατήρηση.

Παρατήρηση διδασκαλίας σε τάξη

Η παρατήρηση διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του διδάσκοντα με συστηματικό τρόπο και στη συναδελφική κρίση αυτής (Eisenbach & Curry, 1999). Άρα, οι εκπαιδευτικοί «βγαίνουν από την απομόνωση που βιώνουν στο σχολείο» (Sergiovanni & Starratt, 2002, σ. 5) και συμμετέχουν ενεργά για να αναλύσουν το δικό τους συγκείμενο. Προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαδικασίας θεωρούνται ο εκ των προτέρων σαφής καθορισμός της ατζέντας της αξιολόγησης με ξεκάθαρα κριτήρια και η πιστή εφαρμογή του κύκλου της κλινικής αξιολόγησης με συγκεκριμένες ενέργειες πριν, κατά και μετά την παρατήρηση διδασκαλίας (Σαββίδης, 2011β). Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (2002), τα βασικά συστατικά του κύκλου είναι η δημιουργία ενός υγιούς κλίματος εμπιστοσύνης, η παρακίνηση του εκπαιδευτικού στο ρόλο του συναξιολογητή, ο κοινός σχεδιασμός της στρατηγικής της επιθεώρησης, η αμοιβαία στήριξη και ευθύνη μέσα από συνομιλία, παρατήρηση στην τάξη, ανάλυση των προτύπων και ανάπτυξη τεχνικών βελτίωσης. Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ο κύκλος της κλινικής επιθεώρησης μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές, που διαφοροποιούνται ως προς τον αριθμό των σταδίων διεξαγωγής της επιθεώρησης. Συνήθως, ακολουθούνται πέντε στάδια του κύκλου, όπως παρατίθενται στο Διάγραμμα 1 (Glickman et al., 2010).



Διάγραμμα 1. Ο κύκλος της κλινικής επιθεώρησης

Δραστηριότητες πριν την παρατήρηση

Η παρατήρηση διδασκαλίας στην Ελλάδα δεν αποτελεί συνηθισμένη πρακτική και συμβαίνει μόνο από το σχολικό σύμβουλο της αντίστοιχης ειδικότητας (Μαντάς κ.ά., 2009). Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν «ανοίγουν» τις πόρτες της αίθουσας και αντιμετωπίζουν την παρατήρηση με απορία και έκπληξη. Όμως, η παρατηρήτρια ανήκει οργανικά σε Γυμνάσιο, όπου το 2011-12 εισήχθη πιλοτικά αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2011). Έτσι, τα τελευταία τέσσερα χρόνια οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν νέα μαθήματα με αναβαθμισμένες διδακτικές μεθόδους (νέες τεχνολογίες, portfolio, πολλαπλό βιβλίο, ομαδοσυνεργατικότητα, βιωματικές δράσεις, διαθεματικότητα, αυτοαξιολόγηση, παιχνίδι ρόλων, project), μέσω μιας κουλτούρας ανοικτοσύνης που διέπει όλο το πρόγραμμα.

Πριν τη διεξαγωγή της παρατήρησης ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος θα πρέπει να αναζητήσουν συμφωνίες πάνω σε ουσιώδεις αξίες (Σαββίδης, 2011β). Αυτές είναι οι ακαδημαϊκές, σχετικές με παιδαγωγικά θέματα, οι κοινωνικές, δηλαδή η αποδοχή απόμων διαφορετικών τάξεων ή εθνικών υπόβαθρων και η συνεργασία για να λειτουργεί ομαλά η δημόσια ζωή και οι προσωπικές, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου ως κοινωνικό ον, που γνωρίζει τα δικαιώματά του και σέβεται τα δικαιώματα των άλλων. Συνεπώς, η επιλογή της υποδιευθύντριας-Φιλολόγου για την παρατήρηση διδασκαλίας έγινε με βάση το κοινό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών που έχει υιοθετήσει και η παρατηρήτρια. Ανήκει στη μόνιμη τυπική ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου (Μπρίνια, 2008), είναι έμπειρη, στη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού (23 έτη υπηρεσίας) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), με υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές της.

Έχει παρατηρηθεί ξανά από τη σχολική σύμβουλο και την ομάδα Φιλολόγων του σχολείου, πραγματοποιώντας δειγματική διδασκαλία με χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση διαδραστικού πίνακα, φιλολογικά σενάρια και λογισμικά). Όμως, δεν είχαν ακολουθηθεί τα στάδια του κύκλου αξιολόγησης. Επρόκειτο για μια απλή επίδειξη νέων τεχνικών και όχι τη συστηματική ανάλυση των γεγονότων και των διδακτικών συμπεριφορών που συμβαίνουν στην τάξη. Έτσι, χάθηκε η ευκαιρία της επίδρασης και βελτίωσης της διδασκαλίας, καθώς και της μαθησιακής εμπειρίας για τον παρατηρητή και για τον παρατηρούμενο (Schuck et al., 2008). Επειδή υπάρχουν άριστες επαγγελματικές και φιλικές σχέσεις με τη διευθυντική ομάδα του σχολείου, η πρόταση παρατήρησης έγινε πρόθυμα δεκτή.

A. Εξωτερικός ή εσωτερικός αξιολογητής;

Η παρατηρήτρια χαρακτηρίζεται ως εξωτερικός αξιολογητής, καθώς δεν υπηρετεί προσωρινά στο σχολείο. Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται και ως κριτική φίλη που εμπλέκεται για να βοηθήσει και όχι να ελέγξει. Ως ίση στην επαγγελματική εμπειρία με την εκπαιδευτικό, εξοικειωμένη με τη διοικητική και παιδαγωγική οργάνωση και το συγκείμενο του σχολείου, αντλεί προσωπική πηγή εξουσίας όχι βάσει της ιεραρχίας (παρατηρήτρια), αλλά της ικανότητας συλλογής πληροφοριών και καθοδήγησης για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους (Σαββίδης, 2011β). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχική αντίληψη της αξιολόγησης, προτάθηκε και στη διευθύντρια του σχολείου να εμπλακεί. Οι διευθυντές που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση, εξυπηρετούν ως πολύτιμη προαιρετική πηγή δεδομένων, καθιστώντας τη διαδικασία πολύ αποτελεσματική (Μιχαήλ κ.ά., 2003; Peterson, 2000).

B. Η διευθύντρια ως παιδαγωγικός ηγέτης και αρωγός

Οι διευθυντές, ως παιδαγωγικοί προϊστάμενοι, θεωρούνται υπόλογοι για την απόδοση του προσωπικού και της επίδοσης των μαθητών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αν και η επίδρασή τους είναι έμμεση στη σχολική αποτελεσματικότητα (Αντωνίου κ. ά., 2006; Hoy & Miskel, 2013), οφείλουν να προωθούν τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, να παρωθούν και να είναι ορατοί στην τάξη και όχι στο γραφείο (Ing, 2010). Ένα από τα στοιχεία της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η ικανότητα κατανόησης και αποτίμησης της ποιότητας της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Holzman & Scotti, 2013). Έτσι, η έμπειρη διευθύντρια, Φυσικός, αντιλαμβανόμενη ότι το σχολείο θα μπορούσε να βελτιωθεί με τις δικές του δυνάμεις και εκτιμώντας ότι της ανατέθηκε ρόλος που υπερβαίνει τα παραδοσιακά καθήκοντα, δέχτηκε να συμμετάσχει. Η εμπλοκή της εξασφαλίζει τη θεώρηση της διδασκαλίας από διαφορετικές προοπτικές (Sinnema & Robinson, 2007) και παρέχει ποικιλία πληροφοριών σε σχέση με αυτές που θα συνέλεγε ένας μόνο αξιολογητής. Ταυτόχρονα, η συνδρομή στη συλλογή δεδομένων, εξαιτίας της τριγωνοποίησης, θα αυξήσει την εσωτερική αξιοπιστία της αξιολόγησης (Peterson, 2000).

Σύμφωνα με τις Eisenbach και Curry (1999), υπάρχει μεγάλη αξία στις ομάδες αξιολόγησης εκπαιδευτικών που δεν μοιράζονται το ίδιο διδακτικό αντικείμενο, διότι άτομα που μοιράζονται την ίδια ειδικότητα, αξιολογούν το περιεχόμενο και όχι τη διαδικασία. Αντίθετα, η έλλειψη γνώσης του διδακτικού αντικειμένου εστιάζει την παρατήρηση μόνο στην παιδαγωγική και μετριάζει το φόβο, γιατί οι παρατηρούμενοι γνωρίζουν ότι το αντικείμενο εξέτασης θα είναι μόνο η διδακτική συμπεριφορά και όχι η αμφισβήτηση της πραγματοσύνης τους. Η παρατηρήτρια, με ειδικότητα στην Αγγλική Φιλολογία, επέλεξε διαφορετικές ειδικότητες (Φιλολόγος, Φυσικός) και όχι τη συνάδελφο της Αγγλικής για έναν

επιπλέον λόγο: το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας στα Γυμνάσια διδάσκεται σε επίπεδα αρχαρίων-προχωρημένων με βάση σταθμισμένο κριτήριο επίδοσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1996). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011β), η κρίση του παρατηρητή επηρεάζεται από τάξεις μαθητών που είναι όλοι καλοί ή το αντίστροφο «ώστε να βλέπει τα πάντα με το φακό αυτό και να επαληθεύει τις προσδοκίες του» (σ. 194). Έτσι, ένα μάθημα σε τμήμα μεικτών ικανοτήτων και επιδόσεων κρίθηκε καταλληλότερο για τους σκοπούς της παρατήρησης.

Γ. Συζήτηση πριν την παρατήρηση με την εκπαιδευτικό

Η διαπραγμάτευση με καλό σχεδιασμό και λεπτομερείς οδηγίες για τους εμπλεκόμενους διασφαλίζει την αποδοχή και την ανταποδοτικότητα (Madaus, 1995). Έτσι έγιναν δύο προκαταρκτικές συναντήσεις για να συζητηθεί η επίσκεψη, η προετοιμασία των δύο εκπαιδευτικών και να εκφραστούν προσωπικές ανάγκες (Kalule & Bouchamma, 2014). Τέσσερις ημέρες πριν την επίσκεψη στην τάξη υπήρξε πρώτα συνάντηση με την εκπαιδευτικό στο σπίτι της παρατηρήτριας. Η Hanson (1993) θεωρεί το χώρο συνάντησης ως συστατικό μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς πράγματι συντέλεσε στην πραγματοποίηση της συζήτησης σε φιλικό κλίμα. Είχε αποφασιστεί εκ των προτέρων να μην αποκαλυφθεί το κύριο εργαλείο αξιολόγησης (έντυπο Flanders, 1970). Η επίδειξη θα μπορούσε να επιφέρει άγχος, εξαιτίας της εξαιρετικά γρήγορης καταγραφής γεγονότων και της πεποίθησης ότι κάθε συμπεριφορά έπρεπε να είναι παρούσα για να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα του μαθήματος (Powell & Napoliello, 2005). Όμως, κάποια γεγονότα δεν συμβαίνουν και δεν χρειάζεται να συμβαίνουν κάθε φορά στην τάξη (van de Grift, 2007).

Έτσι, η παρατηρήτρια περιορίστηκε σε γενικές πληροφορίες σχετικά με το σκοπό («επειδή γίνονται πολλά πράγματα και δεν υπάρχει χρόνος να τα σκεφτούμε», «θα παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση με τους μαθητές»), ενώ συμφωνήθηκε το στυλ παρατήρησης (μη - συμμετοχικό), η εμπιστευτικότητα, η ακριβής αναφορά των ευρημάτων και η ανατροφοδότηση μετά την παρατήρηση (Gigante & Firestone, 2008). Για να μην νοιώσει η εκπαιδευτικός αντικείμενο παρατήρησης αλλά συμμετέχουσα, ενθαρρύνθηκε να επιλέξει το μάθημα που θεωρούσε αντιπροσωπευτικό της διδασκαλίας της (Νεοελληνική Γραμματεία, Α' τάξη), καθώς και να προτείνει σε ποια στοιχεία θα ήθελε να επικεντρωθεί η παρατηρήτρια. Υπήρξαν ερωτήσεις σχετικά με τον αριθμό των μαθητών (23), το φύλο (12 αγόρια, 11 κορίτσια), το κλίμα της τάξης (ευχάριστο), τη χωροταξία (κανονική διάταξη θρανίων, διαδραστικός πίνακας), τη διάρκεια (40'), το περιεχόμενο (πεζό κείμενο-λαϊκό παραμύθι), τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος (διαθεματική σύνδεση με τη Νεοελληνική Γλώσσα, χρονολογική σειρά και αιτιακή σχέση γεγονότων, έλεγχος κατανόησης με ερωτήσεις και δημιουργία πολυτροπικού παραμυθιού), και τέλος την ύπαρξη προβλημάτων (-).

Ζητήθηκε η αποστολή της προφορικής βαθμολογίας των μαθητών του Α' τριμήνου στο συγκεκριμένο μάθημα και του σχεδίου μαθήματος με τους στόχους της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, η παρατηρήτρια ενημέρωσε για τη συμμετοχή της διευθύντριας στην παρατήρηση και έδειξε σύντομο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές για διανομή και άμεση συλλογή μετά το τέλος του μαθήματος. Τέλος, συμφωνήθηκε η θέση των παρατηρητριών και η αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων. Έτσι, συντάχθηκε αξιολογικό συμβόλαιο με τη μεγαλύτερη δυνατή ανταλλαγή πληροφοριών και αμοιβαίο σεβασμό.

Δ. Συζήτηση πριν την παρατήρηση με τη διευθύντρια

Αργότερα ακολούθησε συνάντηση με τη διευθύντρια. Ως διδάσκουσα στο τμήμα, ανέφερε ότι γίνεται συχνή χρήση του διαδραστικού πίνακα, ενώ υπάρχει προθυμία και συμμετοχή. Στη συνέχεια η προσοχή εστιάστηκε στα τρία εργαλεία συλλογής δεδομένων: το ερωτηματολόγιο των μαθητών, το έντυπο της παρατηρήτριας και το δικό της έντυπο. Αν και οι διευθυντές δεν αναμένεται να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα στοιχεία του μαθήματος κατά την παρατήρηση, μπορούν σε εστίασουν σε πιο γενικές, προσανατολισμένες προς τη διαδικασία πρακτικές, όπως την οργάνωση και δομή της διδασκαλίας, την καθαρότητα και στυλ παρουσίασης και την επίτευξη των στόχων του μαθήματος (Ing, 2010). Ακολούθως, συζητήθηκαν τα πέντε στάδια της αποτελεσματικής διδασκαλίας της έρευνας των Kyriakides et al. (2009) (βασική άμεση διδασκαλία, ποιότητα άμεσης και αρχή έμμεσης/ενεργού διδασκαλίας, ποιότητα ενεργού διδασκαλίας, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ποιότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας).

Ακολούθησε πιλοτική δοκιμή της εγκυρότητας περιεχομένου του εργαλείου της διευθύντριας για αναδιατύπωση προτάσεων και πρακτική εξάσκηση στη γλώσσα του εργαλείου (Mathers & Oliva, 2008). Της ζητήθηκε να συστήσει σύντομα την παρατηρήτρια και να καθίσουν σε δύο θρανία, διακριτικά στο τέλος της αίθουσας. Η διευθύντρια τόνισε ότι είναι πρωτόγνωρη εμπειρία, θέλει πολύ να εμπλακεί και χαίρεται που θα εκπαιδευτεί μέσω ζωντανής πρακτικής στην τάξη. Η εμπλοκή της στο σχεδιασμό εξασφάλισε την προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στην επιτυχία του κοινού σκοπού και στον αναστοχασμό, επιβεβαιώνοντας τους Davys και Beddoe (2010), ότι η κλινική επιθεώρηση είναι τόπος συζήτησης για μάθηση, κριτική και διάλογο με αλληλεπίδραση, μια επαγγελματική δραστηριότητα υψηλού επιπέδου. Πράγματι, η παρατηρήτρια την αντιμετώπισε ως επαγγελματία που αναγνώρισε ευκαιρίες και προβλήματα, ενώ συνειδητοποίησε ότι δεν έπρεπε να απογοητεύσει τις δύο συμμετέχουσες που ήθελαν να διδαχθούν από αυτήν.

Ε. Έντυπα καταγραφής ή εργαλεία αξιολόγησης

Για να πετύχει η συστηματική παρατήρηση, ο παρατηρητής πρέπει να ξέρει τι να ψάξει και να επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Zepeda & Kruskamp, 2012). Η διαδικασία περιλαμβάνει παρατήρηση και καταγραφή στοιχείων της παρατηρούμενης συμπεριφοράς σε έντυπα καταγραφής ή παρατήρησης, έτσι ώστε να είναι δυνατή η μετέπειτα ανάκληση και μελέτη. Για διαμορφωτικούς σκοπούς προτιμάται η προσαρμογή εργαλείων και κριτηρίων για τη συλλογή δεδομένων. Θεωρείται περισσότερο επαρκής πρακτική σε σχέση με μια καθορισμένη ομάδα κριτηρίων που ταιριάζουν σε όλες τις περιπτώσεις (Muijs & Reynolds, 2011). Ως αποτέλεσμα, τροποποιήθηκαν δύο από τα τρία εργαλεία παρατήρησης.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών είναι τροποποίηση του ερωτηματολογίου των Gall και Acheson (2011) και περιέχει δέκα κλειστού τύπου ερωτήσεις σε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων και τρεις ερωτήσεις συμπλήρωσης για ελεύθερη έκφραση. Αν και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων περιέχει προκατάληψη για το τι είναι κοινωνικά επιθυμητό, αποτελεί τον πιο σύντομο και εύκολο τρόπο συλλογής πλούσιων δεδομένων (Robson, 2010). Ταυτόχρονα, έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές αποτελούν αξιόπιστη και έγκυρη πηγή πληροφόρησης, όταν οι πληροφορίες που δίνουν αφορούν την απλή περιγραφή γεγονότων της τάξης (Kalule & Bouchamma, 2014).

Το έντυπο της παρατηρήτριας είναι το σύστημα μέτρησης Flanders (1970), ένα δομημένο σύστημα κωδικοποίησης και ανάλυσης της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών

στην τάξη στο επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας με τη βοήθεια 10 κατηγοριών (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β). Παρέχεται η δυνατότητα καταμέτρησης των ποσοστών έμμεσης (1. αποδέχεται συναισθήματα, 2. επιβραβεύει ή ενθαρρύνει, 3. αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών, 4. θέτει ερωτήσεις) και άμεσης επίδρασης του εκπαιδευτικού (5. κάνει διάλεξη, 6. δίνει οδηγίες, 7. κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία), οι απαντήσεις (8) και πρωτοβουλίες των μαθητών (9), καθώς και ο χρόνος σιωπής ή σύγχυσης στην τάξη (10). Οι διαδικασίες για το χρόνο και τη διάρκεια παρατήρησης είναι σαφείς, προκειμένου να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων παρατηρήσιμων συμπεριφορών (π.χ. ερώτηση-απάντηση) και όχι μη-παρατηρήσιμων (π.χ. μάθηση-αντίληψη) (Creemers et al., 2012). Το εργαλείο ονομάζεται «χαμηλού συμπεράσματος» (low inference), διότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς μεγάλη ανάλυση και κρίση της συμπεριφοράς και θεωρείται αντικειμενικό, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιείται μια μήτρα δεδομένων (matrix) (Antonίου & Kyriakides, 2013; Muijs & Reynolds, 2011).

Για τη συγκεκριμένη περίπτωση προτιμήθηκε η καταγραφή να γίνεται κάθε 5 δευτερόλεπτα, ανάλογα με τον τύπο επικοινωνίας που θα εμφανιζόταν τη δεδομένη στιγμή. Οι κωδικοί εμπλουτίστηκαν με υποπεριπτώσεις (π.χ. 10,: κοιτούν βιβλία-σημειώσεις, 10,,: απρόβλεπτα γεγονότα). Σύμφωνα με τον Flanders (οπ. αναφ. στους Gall & Acheson, 2011), ο παρατηρητής είναι σχετικά εύκολο να μάθει τη δεξιότητα καταγραφής της αλληλεπίδρασης με μερική εξάσκηση και καθοδήγηση. Η παρατηρήτρια πραγματοποίησε δύο πιλοτικές δοκιμές με παρακολούθηση ενός βίντεο διδασκαλίας προκειμένου να διαπιστωθούν προβλήματα πριν την εφαρμογή (http://www.youtube.com/watch?v=O1hbDWx_rk8).

Το έντυπο παρακολούθησης της διευθύντριας αποτελείται από δύο μέρη. Η πρώτη σελίδα συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και στόχος είναι να καταγραφεί ο αριθμός ερωτήσεων και απαντήσεων κάθε μαθητή/τριας σύμφωνα με τη βαθμολογία του/της στο Α' τρίμηνο: Υπάρχει ίση συμμετοχή αγοριών-κοριτσιών; Οι μαθητές κάνουν αυθόρμητες ερωτήσεις; Η εκπαιδευτικός ρωτά πιο πολύ τους καλούς από τους αδύναμους μαθητές; Τέλος, στη στήλη «Παρατηρήσεις» σημειώνονται πιθανές συμπεριφορές μαθητών εκτός στόχου (off task) (Muijs & Reynolds, 2011). Η δεύτερη σελίδα συμπληρώνεται μετά την παρακολούθηση. Δημιουργήθηκε μετά από τροποποίηση των εντύπων παρακολούθησης του van de Grift (2007) και των Harris & Hill (1982). Στόχο έχει την αποτίμηση του μαθήματος με δεκαπέντε κλειστού τύπου ερωτήσεις σε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων και μια ερώτηση συμπλήρωσης, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας: ευκαιρίες και χρόνος διδασκαλίας και μάθησης, διαχείριση τάξης, μαθησιακό κλίμα, προσαρμοσμένες προσεγγίσεις, παρακολούθηση αποτελεσμάτων και εμπλοκή μαθητών (van de Grift, 2007).

Παρατήρηση διδασκαλίας

Για να γίνουν αντιληπτές οι διδακτικές πρακτικές πρέπει «να εξεταστεί το μαύρο κουτί της τάξης» (Stronge et al., 2011, σ. 342). Έτσι η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε μια τυπική ημέρα, όχι πριν ή μετά από διακοπές ή αργίες και μια ενδιάμεση ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα (4η ώρα). Η εκπαιδευτικός συνόδευσε τη διευθύντρια και την παρατηρήτρια στην αίθουσα στη διάρκεια του διαλείμματος, άνοιξε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, μοίρασε το σχέδιο μαθήματος στα θρανία και περίμενε τους μαθητές. Οι παρατηρήτριες κάθισαν και ετοίμασαν τα έντυπά τους. Όταν χτύπησε το κουδούνι, οι μαθητές μπήκαν στην αίθουσα. Υπήρξε αρχικά έκπληξη, όμως η διευθύντρια ανακοίνωσε ότι θα παρακολουθούσαν το

σημερινό τους μάθημα. Οι μαθητές δεν έδωσαν μεγάλη σημασία και το μάθημα μετά την οδηγία της εκπαιδευτικού ξεκίνησε αμέσως.

Η καταγραφή εξελίχθηκε αβίαστα. Η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές ήταν συνεχής, επιβεβαιώνοντας τους Gall & Acheson (2011) ότι στο πολύπλοκο περιβάλλον της τάξης ο παρατηρητής αντιμετωπίζει πολλές μεταβλητές σε δεδομένο χρόνο. Η συνεχής και ακριβής καταγραφή είναι σημαντική, καθώς «δεν είναι ρεαλιστικό να προσπαθήσεις να θυμηθείς τα πάντα» (Muijs & Reynolds, 2011, σ.292). Η εκπαιδευτικός τελείωσε έγκαιρα το μάθημα και ζήτησε να συμπληρώσουν οι μαθητές το ερωτηματολόγιο. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι, αν και είχε χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα, όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν τις ερωτήσεις της κλίμακας και τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Τέλος, αφού συλλέχθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, η παρατηρήτρια ευχαρίστησε τους μαθητές και αποχώρησε. Ακολούθησε ολιγόλεπτη συνάντηση των τριών εμπλεκόμενων για άμεση προφορική ανατροφοδότηση (Putnam & Borko, 2000). Επισημάνθηκε η θετική πορεία του μαθήματος, το καλό κλίμα της τάξης, η σαφήνεια των οδηγιών και η πρόθυμη συμμετοχή των μαθητών. Η παρατηρήτρια παρέλαβε τα ερωτηματολόγια και το δεύτερο έντυπο παρακολούθησης της διευθύντριας, προγραμματίσει συνάντηση δύο ημέρες αργότερα και αποχώρησε για να ολοκληρώσει λεπτομερώς τις σημειώσεις της.

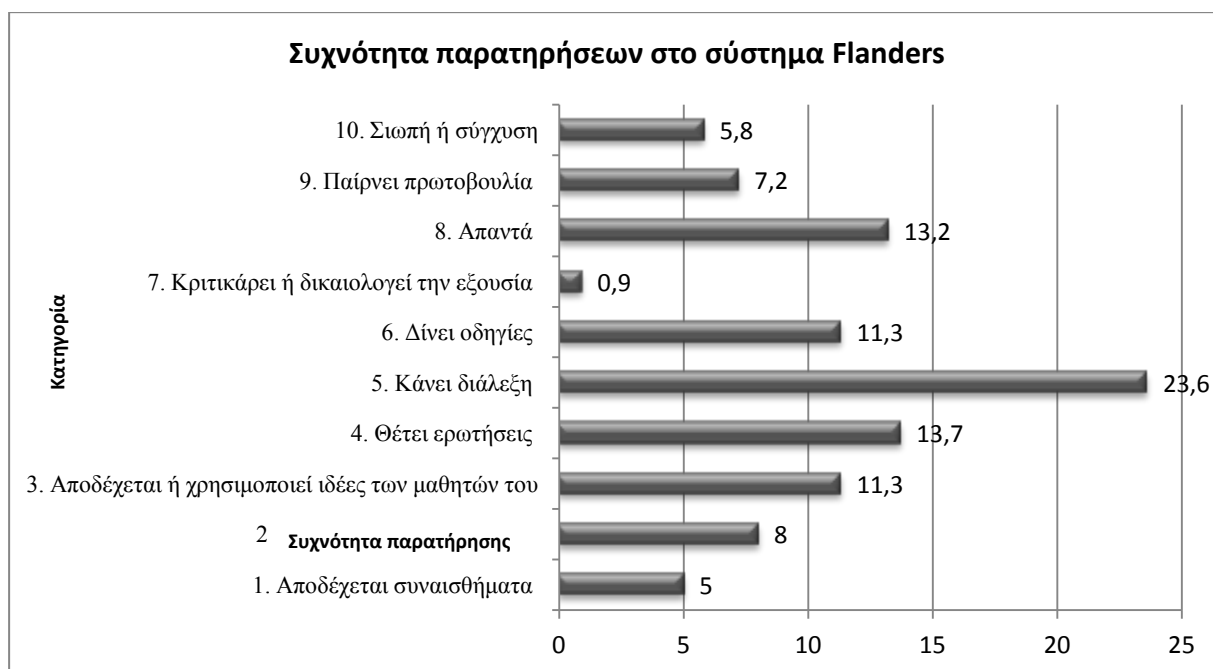
Ήταν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η διαδικασία, που μόλις είχε ολοκληρωθεί, είχε αποτυπώσει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική στιγμή των συγκεκριμένων μαθητών και της εκπαιδευτικού, μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας της κοινωνίας, της πολιτισμικής σύνθεσης των οικογενειών των μαθητών και του ανθρώπινου δυναμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που αυτή η σχολική κοινότητα-τμήμα αντιπροσώπευε (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Συζήτηση μετά την παρατήρηση

Η συνάντηση μετά την παρατήρηση είχε διαφάνεια στις πληροφορίες και αμφίδρομη ανατροφοδότηση. Αρχικά, έγινε ενημέρωση για τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τα είδη των εντύπων παρατήρησης διδασκαλίας γενικά. Η εκπαιδευτικός κλήθηκε να απαντήσει σε ανοικτές στοχαστικές ερωτήσεις, που προσαρμόστηκαν ανάλογα από τους Beddoe & Davys (2010), Nolan & Hoover (2011) και Powell & Napoliello (2005). Μέσω της άτυπης συνέντευξης αναγνωρίστηκε το είδος, τα δυνατά σημεία και οι περιορισμοί της διδασκαλίας και η εκπλήρωση των διδακτικών στόχων (Clifford et al., 2005). Στη συνέχεια, η διευθύντρια επεσήμανε την καθολική, εθελοντική συμμετοχή των μαθητών, τον καθαρό λόγο της εκπαιδευτικού, την υπομονετική αλλά σταθερή επανάληψη των ερωτήσεων και την πλήρη αξιοποίηση όλου του ενεργού διδακτικού χρόνου. Σύμφωνα με τον van de Grift (2007) η έγκαιρη έναρξη και λήξη του μαθήματος, η μείωση του χρόνου μετάβασης ανάμεσα στις δραστηριότητες, η καλή δομή και η κανονική πρόοδος του μαθήματος αποτελούν καλές ενδείξεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ακολούθως, οι δύο συνάδελφοι συζήτησαν για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στο διδακτικό τους αντικείμενο (παράλληλα κείμενα, μέθοδοι σύνδεσης προηγούμενων και επόμενων μαθημάτων, κινητοποίηση μαθητών), επιβεβαιώνοντας ότι η εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε αυτό το στάδιο της αξιολόγησης είναι πρωταρχικής σημασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού (Tang & Chow, 2007).

A. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Αφού ποσοτικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα της παρατήρησης, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στις δύο εκπαιδευτικούς. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι δεν είχαν ξανά έρθει σε επαφή με ποσοτικά δεδομένα του μαθήματός τους.



Σχήμα 1. Ποσοστά συχνότητας παρατηρήσεων στο σύστημα Flanders

Η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός εστίασε με ενδιαφέρον στα ποσοστά (βλέπε Σχήμα 1). Παρατήρησε ότι ο κωδικός 5 «κάνει διάλεξη» ήταν αυξημένος, διότι ανέγνωσε το λογοτεχνικό κείμενο και είπε ότι θα ήθελε να ήταν πιο αυξημένος ο κωδικός 9 «ο μαθητής παίρνει πρωτοβουλία». Αντίθετα, η διευθύντρια επεσήμανε θετικά τα ποσοστά συχνότητας παρατήρησης των κωδικών 3 «αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών του» και 4 «θέτει ερωτήσεις» που αποδεικνύουν την παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή και εμπλοκή στο μάθημα, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας των Stronge et al. (2011). Η εκπαιδευτικός συμπλήρωσε ότι ήταν ένα τυπικό μάθημα, τη βοήθησε που δεν ήξερε τι ακριβώς μετρείται, τόνισε «τη συγκινητική προσπάθεια των μαθητών της» και την ικανοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας. Τόνισε ότι της άρεσε η διαδικασία, θα ήθελε να παρατηρήσει κι αυτή άλλους εκπαιδευτικούς, όμως θα επέλεγε κάποιο έντυπο με μεγαλύτερη συχνότητα καταγραφής. Ακολούθως, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των μαθητών. Το συνολικό α του Cronbach για τις 8 μεταβλητές της αποτελεσματικής διδασκαλίας ήταν <0.70 (ικανοποιητικός δείκτης), συμφωνώντας με τα ευρήματα της έρευνας του van de Grift (2007) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφή μεταβλητών και δείκτες αξιοπιστίας

	Αριθμός ερωτημάτων (κλίμακα μέτρησης)	Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach' s alpha)
Μεταβλητές αποτελεσματικής διδασκαλίας	8 (5-βάθμια)	0.77

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών

	Μέσος Όρος ^α	Τυπική Απόκλιση
Αρκετός χρόνος για απάντηση μαθητών	4.4	.14
Ρωτά τη γνώμη μαθητών	4.1	.20
Εξηγεί το μάθημα με σαφήνεια	4.8	.13
Ευχάριστο μάθημα	4.5	.20
Ενθάρρυνση τι έμαθαν	4.1	.21
Εξηγεί τι κάνουν λάθος	4.3	.20
Σωστή χρήση χρόνου	4.2	.17
Ρωτά εάν κατάλαβαν το μάθημα	4.1	.21
Διαφορετικές ασκήσεις	4.1	.22
Δίκαιη με όλους	4.5	.20

^αΠιθανές απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα όπου (1)='Ποτέ' και (5)='Πάντα'

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών. Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στις απαντήσεις σχετικά με τη σαφήνεια του μαθήματος, το ευχάριστο κλίμα και τον επαρκή χρόνο αναμονής στις απαντήσεις των μαθητών, συμπεραίνοντας την εκτίμηση και αποδοχή που τυγχάνει η εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο τμήμα. Στην ανοικτή ερώτηση «Τι σου άρεσε πιο πολύ στο σημερινό μάθημα;», το 40% των μαθητών απάντησε το κείμενο και το 18,1% το σχέδιο του μαθήματος, ενώ στην ερώτηση «αν ήσουν ο καθηγητής, πως θα κινητοποιούσες τους μαθητές σου;», το 55,2% απάντησε το ίδιο, ενώ το 44,8% με περισσότερες ερωτήσεις και ανάλυση. Ακολούθως, το 82,3% απάντησε ότι τους άρεσε η παρατήρηση του μαθήματος από επισκέπτες. Το 17,7% των μαθητών, που απάντησαν ότι δεν τους άρεσε η παρουσία των επισκεπτών, ανέφεραν ότι υπήρξε μεγαλύτερη ησυχία και συμμετοχή από το κανονικό σε ποσοστό 19%, ενώ το 38,2% επεσήμανε ότι οι μαθητές έκαναν επίδειξη του επιπέδου τους.

Στη συνέχεια, ξεκίνησε συζήτηση για την αξιοποίηση των απόψεων των μαθητών και ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η υποβολή περισσότερων ερωτήσεων, η συχνότερη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και η αβίαστη παρουσία των παρατηρητριών έδωσαν αφορμή για περαιτέρω σκέψεις και προτάσεις. Επίσης, πρωτόγνωρη χαρακτηρίστηκε η εμπειρία άμεσης ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία από τους ίδιους τους μαθητές.

Στο εργαλείο παρατήρησης της διευθύντριας διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να διερευνηθεί πιθανή διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων που έκανε η εκπαιδευτικός στους μαθητές με βάση τη βαθμολογία του Α' τριμήνου. Η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των μαθητών με βαθμολογία <16 και >16 (2.0±1.0 και 1.9±1.0 αντίστοιχα). Το αποτέλεσμα ήταν παρόμοιο

και στη διενέργεια του ίδιου κριτηρίου προκειμένου να διερευνηθεί εάν η εκπαιδευτικός ρωτά περισσότερο αγόρια ή κορίτσια (2.2 ± 1.0 και 1.8 ± 1.0 αντίστοιχα). Έτσι, επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών ότι η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δίκαια όλους τους μαθητές. Οι περιορισμένες καταγραφές της διευθύντριας για τους μαθητές που απεμπλάκησαν από το μάθημα, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας των Stronge et al. (2011), ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα περιστατικά διάσπασης/διακοπής από τους μη αποτελεσματικούς, δε ξοδεύουν χρόνο στη διαχείριση της τάξης και έχουν καλύτερες σχέσεις με μαθητές τους. Οι καταγραφές συμφωνούν με αυτές της παρατηρήτριας, όπου ο κωδικός 7 «Κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία», καταλαμβάνει μόλις το 0,9% του διδακτικού χρόνου, διότι χρειάστηκε ελάχιστη διόρθωση μη επιτρεπτής συμπεριφοράς.

Στο δεύτερο έντυπο της διευθύντριας, με ερωτήσεις-μεταβλητές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι απαντήσεις κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Έρευνες έδειξαν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ξοδεύουν 50% περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία, στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, στην παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης και 15% λιγότερο χρόνο στη διαχείριση τάξης (van de Grift, 2007). Η εκπαιδευτικός διατήρησε σωστή ισορροπία δραστηριοτήτων, καθώς οι παραπάνω παράγοντες αθροίζουν στο έντυπο Flanders το 76,7% των δραστηριοτήτων της τάξης (κωδικοί 2, 3, 4, 5, 8, 9), με τον κενό χρόνο να φτάνει το 5,8%, εξαιτίας απρόβλεπτων καταστάσεων (βλάβη ηλεκτρονικού υπολογιστή). Ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών (20,4%) πλησιάζει εν μέρει τα αποτελέσματα της έρευνας του van de Grift (2007), όπου η μέση εμπλοκή μαθητών κυμαίνεται από 30-70%.

Μετά την αφήγηση του παραμυθιού, οι καταγραφές των κωδικών στο έντυπο Flanders κινούνται σταδιακά από την άμεση επίδραση με ποσοτικά χαρακτηριστικά (διαχείριση τάξης, απλές ερωτήσεις, οδηγίες, αποδοχή: κωδικοί 1, 4, 8, 6) στην έμμεση επίδραση με ποιοτικά χαρακτηριστικά (παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης, πλούσιος διάλογος με ερωτήσεις αιτίας-αποτελέσματος, διαφοροποιημένες ασκήσεις, διδασκαλία νοητικών μοντέλων για την εμπλοκή μαθητών με συγκεκριμένο προσανατολισμό: κωδικοί 2, 3, 4, 8, 9) (Αντωνίου & Κυριακίδες, 2013). Το ποσοστό της άμεσης διδασκαλίας (35,8%) είναι μικρότερο από αυτό της έμμεσης (38%), ενώ στη μήτρα ανάλυσης δεδομένων οι μετρήσεις πλησιάζουν την κεντρική γραμμή του πλέγματος, καταδεικνύοντας ζεστό κλίμα και μη αυταρχικό διδακτικό στυλ. Η εκπαιδευτικός στο σχέδιο εργασίας περιγράφει ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί στο συγκεκριμένο μάθημα (αναλυτική, συνθετική και ερμηνευτική μέθοδος, πολυτροπικό κείμενο), οι οποίες σε συνδυασμό με τα έγκυρα και αξιόπιστα ευρήματα, επιδεικνύει δεξιότητες των υψηλότερων σταδίων της αποτελεσματικής διδασκαλίας της έρευνας των Kyriakides et al. (2009), καθιστώντας την αποτελεσματική εκπαιδευτικό. Αυτό της προκάλεσε έκπληξη, καθώς για πρώτη φορά η εκπαιδευτικός συνέδεσε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε με την έρευνα και τη θεωρία.

Στη συνέχεια, επισημάνθηκε η μεγάλη συμβολή της διευθύντριας που παρατηρούσε διαφορετικά πράγματα και ακολούθησε η αξιολόγηση της παρατηρήτριας από τις δύο εκπαιδευτικούς. Η διευθύντρια ζήτησε από την εκπαιδευτικό να την παρακολουθήσει, είπε ότι θα προτείνει το ίδιο στο σύλλογο μαζί με τη δημιουργία φακέλου επιτευγμάτων εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (Creemers et al., 2012). Παραδόθηκε το έντυπο «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού-ΔιΣΑΕ» των Harris & Hill (1982) για διενέργεια αυτοαξιολόγησης. Τέλος, διεξήχθη συζήτηση σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε άλλες χώρες.

Κριτική τοποθέτηση μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς

Η παρατήρηση της τάξης βελτιώνει τη διδασκαλία και αυξάνει την επαγγελματική ανάπτυξη, διότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αξιολογικές ικανότητες μέσα από την ανάλυση των δικών τους πρακτικών και ανακαλύπτουν ευέλικτες διδακτικές μεθόδους, δίνοντας έμφαση στις πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kalule & Bouchamma, 2014). Η καλή επικοινωνία και η νοητική κινητοποίηση του επαγγελματικού διαλόγου στα στάδια πριν και μετά την παρατήρηση, χτίζουν κοινότητες μανθανόντων εκπαιδευτικών, που αποτελούν σημαντικό βαρόμετρο της σχολικής βελτίωσης (Powell και Napoliello, 2005).

Επειδή η ενσυνείδητη αξιολόγηση απαιτεί σημαντικό χρόνο και προσπάθεια είναι σημαντικό να μεγιστοποιούνται τα οφέλη (Ing, 2010). Σύμφωνα με τους Muijs & Reynolds (2011) μια αξιολόγηση είναι ποιοτική εάν είναι κατάλληλη, χρήσιμη, έγκαιρη, εφικτή και ακριβής. Συνεπώς, η συστηματική παρατήρηση πρέπει να έχει πέντε βασικές προϋποθέσεις:

- ✓ Ο παρατηρητής να είναι ουδέτερος, εξωτερικός, τεχνικά καταρτισμένος και αξιολογημένος για την αξιοπιστία του
- ✓ Οι παρατηρήσεις να προέρχονται από αξιόπιστο αριθμό (3-6) μη-ανακινώσιμων επισκέψεων που θα αντικατοπτρίζουν ορθά τη διδασκαλία
- ✓ Η εστίαση να είναι περιορισμένη σε λίγες κατηγορίες γεγονότων και όχι σε ευρείς, ελκυστικούς αλλά ακαθόριστους παράγοντες
- ✓ Τα συστήματα καταγραφής να είναι συστηματικά, έγκυρα και να έχει καθιερωθεί η αξιοπιστία τους στην πράξη
- ✓ Τα δεδομένα να αναλυθούν σε πλαίσιο έγκυρο, συμφωνημένο και συνδεδεμένο με τη μάθηση των μαθητών (Stronge, 2006).

Εκτός από τα βασικά στοιχεία της παρατήρησης (η δημιουργία κλίματος αξιολόγησης, η αμοιβαία στήριξη και η εφαρμογή των σταδίων του κύκλου της παρατήρησης), η ικανότητα του παρατηρητή να λειτουργεί με διαφάνεια, να παραμένει ανοιχτός και περίεργος, να αναγνωρίζει ότι ο αξιολογούμενος συμπεριφέρεται στο βέλτιστο της ικανότητάς του και να ζητά ανατροφοδότηση (Beddoe & Davys, 2010), συμβάλλουν στην επιτυχία της διαδικασίας.

Πλήθος ερευνών επισημαίνουν ότι το έντυπο καταγραφής δεν πρέπει να είναι η μοναδική πηγή συλλογής πληροφοριών. Η ενσωμάτωση πολλαπλών πηγών δεδομένων προσφέρει πιο ρεαλιστική εικόνα της διδασκαλίας, παρέχει ισχυρότερη βάση για να χτιστούν σχέδια βελτίωσης και αυξάνει την εγκυρότητα και χρησιμότητα της διαδικασίας (Ing, 2010). Επειδή η παρατήρηση αποτελεί μικρό δείγμα της εκπαιδευτικής απόδοσης, προτείνεται η χρήση επιπλέον εργαλείων, όπως: σχέδιο μαθήματος, βιντεοσκόπηση, ερωτηματολόγια μαθητών, συνεντεύξεις διευθυντών, παραδείγματα διδακτικού υλικού, ανάλυση επιτευγμάτων μαθητών, αυτοαξιολόγηση (Sinnema & Robinson, 2007). Μειονέκτημα επίσης αποτελεί, εάν η παρατήρηση ως μοναδικό στιγμιότυπο, ερμηνεύεται από έναν μόνο αξιολογητή, ειδικά εάν συνδυάζεται από ένα αδύναμο εργαλείο. Σύμφωνα με τον Scriven (οπ. αναφ. στον Peterson, 2000), οι επισκέψεις -ειδικά οι επίσημες που έχουν ανακοινωθεί- αλλάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις παρατηρητή και παρατηρούμενου απειλεί την ακρίβεια της αναφοράς, οι επισκέπτες δεν σκέφτονται όπως οι μαθητές, τα διαθέσιμα συστήματα καταγραφής είναι πολύ απλά για να συλλάβουν την πολυπλοκότητα της αληθινής τάξης, υπάρχει τάση για υπερερμηνεία των ευρημάτων, ενώ οι προδραστικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αγνοούνται ή δεν είναι ορατές. Υπάρχουν συμπεριφορές που δεν εξηγούνται, διότι ο παρατηρητής δεν γνωρίζει τις αλληλεπιδράσεις που έχουν

συμβεί νωρίτερα στο χρόνο, ενώ, η επιλογή ορισμένων παραγόντων με ένα συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα είναι υποκειμενική πράξη και όχι αντικειμενική (Peterson, 2000).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία βελτιώνεται εάν οι παρατηρήσεις είναι συχνές, με προσεκτική ανάπτυξη καθορισμένων μη-υποκειμενικών κριτηρίων στα εργαλεία αξιολόγησης και πιλοτική εφαρμογή πριν τη χρήση από εκπαιδευμένους αξιολογητές (Mathers & Oliva, 2008). Σημαντικές παράμετροι, εάν ληφθεί υπόψη το περίπλοκο καθήκον της διδασκαλίας, το πλήθος των συγκεκριμένων εργασιών των εκπαιδευτικών, το ότι η αποτελεσματικότητα είναι πολυεπίπεδη έννοια και δεν υπάρχει συναίνεση για τα κριτήρια αξιολόγησης (Stronge et al., 2011). Η υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση μετά την παρατήρηση είναι απαραίτητη, καθώς οι αξιολογητές αποιδιωτικοποιούν την πραγματοσύνη τους, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση αξιολογικών κριτηρίων μέσω επαγγελματικών εμπειριών, σε άνοιγμα διαφορετικής προοπτικής και προαγωγή της αυτομάθησης (Tang & Chow, 2007).

Η πιο πρόσφατη θεώρηση της κλινικής επιθεώρησης εισηγείται το μοντέλο επιθεώρησης 360° ή δημοκρατικό μοντέλο (Kalule & Bouchamma, 2014). Εστιάζει στην αυξανόμενη χρήση πολλαπλών συστημάτων ανατροφοδότησης, όπου γονείς, συνάδελφοι, διευθυντές, μέλη σχολικών συμβουλίων και άλλοι μέτοχοι εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία για αξιοπιστία, εγκυρότητα και ανατροφοδότηση, προσαρμόζοντας την επιθεώρηση στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έρευνα των Kyriakides και Demetriou (2002, οπ. αναφ. στους Kyriakides & Campbell, 2003) στην Κύπρο κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τα κριτήρια ικανοποίησης γονέων και μαθητών κατάλληλα για διαμορφωτική ή συγκριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με την παρακολούθηση διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο διαπιστώνεται η πιστή εφαρμογή των σταδίων του κύκλου παρατήρησης, η συλλογή πολλαπλών δεδομένων, η πιλοτική εφαρμογή και τα έγκυρα εργαλεία, η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και η σύνδεση της ανάλυσής τους με τη μάθηση, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, η διάχυση της γνώσης και η λήψη αποφάσεων για σχολική βελτίωση. Αν και απαιτείται επιπλέον αριθμός παρατηρήσεων για εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, η μία επίσκεψη, η ελλιπής κατάρτιση και προκατάληψη της παρατηρήτριας και η πιθανή «επίδειξη» του υπό παρατήρηση μαθήματος δεν μειώνουν την πολύτιμη εμπειρία που βίωσαν οι τρεις εκπαιδευτικοί, μοναδική έως τώρα στον επαγγελματικό τους βίο. Κατά γενική ομολογία άξιζε ο χρόνος που δαπανήθηκε, ενώ οι αξιολογικές γνώσεις και ικανότητες που αποκτήθηκαν θεωρήθηκαν απαραίτητες ενόψει της επικείμενης εισαγωγής του νέου τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αναπτύχθηκαν επιτυχώς βασικά στοιχεία της παρατήρησης διδασκαλίας: της ενσυναίσθησης, δηλαδή της θεώρησης των γεγονότων από διαφορετικές οπτικές και της εκτίμησης της ερμηνείας τους από άλλους, της καθιέρωσης συνεργατικών σχέσεων και του ενθουσιασμού για υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών (Acheson & Gall, 2011).

Όπως οι περισσότεροι, ομοίως και οι τρεις εκπαιδευτικοί, δεν είχαν ενδείξεις σχετικά με το τι συνιστά μια αποτελεσματική διδασκαλία, γιατί οι δείκτες συχνά επικεντρώνονται στα αποτελέσματα και όχι στη διδακτική διαδικασία (Σαββίδης, 2011β). Μέσω της παρατήρησης απέκτησαν επίγνωση και ρεαλισμό της διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς. Τέλος, επιτεύχθηκε ο πιο σημαντικός στόχος της κλινικής επιθεώρησης, η ανάπτυξη αυτάρκειας. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα επαγγελματικό πλαίσιο, όπου ερμήνευσαν γεγονότα, διερεύνησαν λύσεις σε διδακτικά προβλήματα και καθόρισαν προσωπικές διδακτικές δυνατότητες. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή της διευθύντριας

στις διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού έργου αποτελεί ένα από τα στοιχεία του παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012). Το στυλ εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, αναπτύσσει κλίμα υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές, καθιστώντας τους διευθυντές σταθερούς εμπυχωτές της εισαγωγής καινοτομιών. Αυτό οδηγεί σταδιακά σε αλλαγή της κουλτούρας (reculturing), που προκύπτει ως αποτέλεσμα ισχυρής εσωτερικής λογοδοσίας και όχι εξωτερικά επιβαλλόμενης (Fullan, 2000). Συνεπώς, η δέσμευση στην κλινική επιθεώρηση δείχνει δέσμευση στη δια βίου μάθηση (Hanson, 1993), η οποία ενδυναμώνει αυτούς που είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, βελτιώνοντας ολιστικά την εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η συστηματική παρατήρηση στην τάξη συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εξυψώνει τις διδακτικές πρακτικές και αναβαθμίζει τις επιδόσεις των μαθητών, αποδεικνύοντας τη συστημικότητα της διαδικασίας (Antonίου & Kyriakides, 2013). Αυτή η μορφή επιθεώρησης επιτρέπει στην αξιολόγηση να γίνεται με τους εκπαιδευτικούς και όχι στους εκπαιδευτικούς (Isoré, 2009). Έτσι αλλάζει ο ρόλος τους στο σχολείο, καθώς σταδιακά δημιουργούνται ηγέτες εκπαιδευτικοί που καθοδηγούν τους συναδέλφους τους στην εφαρμογή αποτελεσματικής διδασκαλίας (Gigante & Firestone, 2008). Οι διευθυντές, ως «δρώντα συνυποκείμενα» (Σαββίδης, 2011β, σ.35), οφείλουν να λαμβάνουν παιδαγωγικές αποφάσεις, επηρεάζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών τους, στηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τέτοιες πρακτικές, με απώτερο στόχο την προώθηση μιας ατζέντας αναδόμησης και μετασχηματισμού του σχολείου (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Στην Ελλάδα υπάρχει μηδενική κουλτούρα αξιολόγησης που αποτελεί σοβαρό εμπόδιο κάθε αξιολογικής προσπάθειας (Μαντάς κ.ά., 2009). Επίσης, η έλλειψη επαγγελματικού κώδικα, αφού η περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι γενικόλογη, αποτελεί παράγοντα που δυσκολεύει τον καθορισμό κριτηρίων, το πιο βασικό αξίωμα ενός συστήματος αξιολόγησης που στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα (Σαββίδης, 2011β). Πρόσφατα, η πολυσυζητημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Προεδρικό Διάταγμα 152, 2013) προκάλεσε την αντίσταση και αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών και επέφερε τελικά την κατάργησή του. Η υιοθέτηση του μοντέλου της αυτοαξιολόγησης, που υποχρεωτικά καθιερώθηκε στα σχολεία της χώρας, αν και αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια, αμφισβητήθηκε έντονα λόγω ζητημάτων υποκειμενικότητας, μονοδιάστατης θεώρησης των γεγονότων και άνωθεν επιβολής (Σαββίδης, 2011α). Αυτό απέδειξε ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συζήτησης όχι μόνο της πολιτείας, όσο και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αντίθετα, η δημοκρατική πρόθεση της παρατήρησης διδασκαλίας μπορεί να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε φορείς αλλαγής (Morgan & Ashbaker, 2012), αλλάζοντας πρώτα την τάξη και μετά το σχολείο. Η αλλαγή μπορεί να προέλθει με αναδιάρθρωση δομών και ρόλων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών), ισορροπία στις ατομικές ανάγκες και προσδοκίες και αλλαγή κουλτούρας (Kyriakides & Campbell, 2003). Έτσι, θα αναθεωρηθεί δυναμικά η εκπαιδευτική πλατφόρμα των εκπαιδευτικών που καθορίζει τη φύση και την ποιότητα της ζωής στην τάξη με επικέντρωση στη στοχαστική πρακτική, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην ανάπτυξη του προσωπικού (Sergiovanni & Starratt,

2002). Άλλωστε, ο κοινός παρανομαστής της σχολικής βελτίωσης και επιτυχίας των μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός και όχι το σχολείο (Muijs & Reynolds, 2011). Όσοι έχουν σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να απαιτούν υψηλής ποιότητας αξιολόγηση που θα υπηρετεί καλύτερα τους μαθητές και θα επιφέρει ολική ποιότητα διδασκαλίας στα σχολεία του 21^ο αιώνα. Συνεπώς, κάθε νέο σύστημα αξιολόγησης που χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας πρέπει να τύχει προσεκτικής μελέτης και επεξεργασίας, γιατί από αυτό θα κριθεί, κατά ένα μέρος, το μέλλον της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Beddoe, L., & Davys, A. (2010). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions*. Retrieved February 15, 2015, from http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=cDJ3jC6ipdgC&oi=fnd&pg=PP1&dq=best+practice+in+professional+supervision&ots=sJlw7RWBsl&sig=liWHR9PdT5hJDi1R_oBgN3drHxc&redir_esc=y#v=onepage&q=best%20practice%20in%20professional%20supervision&f=false
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 167-176.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Eisenbach, R., & Curry, R. R. (1999). The emotional reaction to classroom visitation and peer coaching. *Journal of Management Education*, 23(4), 416-427.
- Fullan, M. (2000). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gall, M. D., & Acheson, K. A. (2011). *Clinical supervision and teacher development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302-331.
- Glickman, C., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision for Successful Schools. SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Eighth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Hanson, J. (1993). Observing classroom teaching in higher education: A case study. *Quality Assurance in Education*, 1(3), 26-30.
- Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *Developmental teacher evaluation kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Holzman, S., & Scotti, G. (2013). Curriculum and Instruction: A Recipe for Improved Student Outcomes. *Advances in Educational Administration*, 18, 61-76.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Ing, M. (2010). Using informal classroom observations to improve instruction. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 337-358.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. *OECD Education Working Paper No. 23*. Paris: OECD.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-22.

- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Madaus, G. F. (1995). *Teacher evaluation. Guide to effective practice*. Retrieved January 2, 2015, from <http://books.google.gr/books?id=dhMUvlurKJwC&pg=PA225&dq=TEACHER+EVALUATION+flanders+system&hl=el&sa=X&ei=8zYOU4ieC-a10wX85oDgAg&ved=0CGgQ6AEwBw#v=onepage&q=TEACHER%20EVALUATION%20flanders%20system&f=false>
- Mathers, C., & Oliva, M. (2008). Improving Instruction through Effective Teacher Evaluation: Options for States and Districts. *TQ Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Morgan, J., & Ashbaker, B. Y. (2012). Teachers Supervising Teaching Assistants: Assigned Role or Discretionary Behaviour? Reflections from the United Kingdom. *Advances in Educational Administration*, 13, 249-274.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice*. Retrieved January 30, 2015, from http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=84n85I5ipE4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Effective+Teaching:+Evidence+and+Practice&ots=S36Ft6Htxn&sig=pBFrwIV3dYsLneKGBzCBNd-eUw&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Teaching%3A%20Evidence%20and%20Practice&f=false
- Nolan Jr, J., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation*. John Wiley and Sons.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Retrieved January 3, 2015, from <http://books.google.gr/books?id=5GbLTU6LSqUC&pg=PA194&dq=TEACHER+EVALUATION+flanders+system&hl=el&sa=X&ei=8zYOU4ieC-a10wX85oDgAg&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=TEACHER%20EVALUATION%20flanders%20system&f=false>
- Powell, W., & Napolliello, S. (2005). Using Observation to Improve Instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 52.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sinnema, C. E., & Robinson, V. M. (2007). The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 319-343.
- Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*, 2, 1-23.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085.
- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Zepeda, S. J., & Kruskamp, B. (2012). *Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness*. Retrieved March 1, 2015, from http://media.routledgeweb.com/eoe/whitepapers/zep_krus_wp_v3_final.pdf

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2006). Μετα-ανάλυση ερευνών που αφορούν παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: προς ένα Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σ.σ. 455-474). Λευκωσία, Κύπρου.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 195-209.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2011α). Εισαγωγή στην Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σ.σ. 1-22). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2011β). Παρακολούθηση της Διδασκαλίας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σ.σ. 170-203). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Προεδρικό Διάταγμα 152 (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ΦΕΚ Α' 240/05-11-2013, 4107-4134.
- Σαββίδης, Γ. (2011α). Στρατηγικές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σ.σ. 58-129). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαββίδης, Γ. (2011β). Ο ρόλος της Επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σ.σ. 23-57). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1996). *Εγκύκλιος για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Υπουργική Απόφαση (αρ. πρ. 4230/Γ2, ημερ. 12/7/1996). Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). *Ορισμός Πιλοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υπουργική Απόφαση (αρ. πρ. 97911/Γ1, ημερ. 31/8/2011). Αθήνα.