



Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

**Ερευνητικό – Πιλοτικό Πρόγραμμα
Το Σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης**



**Το Σχολείο ΟΚΜ
Αξιολόγηση Ομοτέχνων**

**ΤΟΜΟΣ Ι:
Θεωρητικό Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής**

Αθήνα, Νοέμβριος 2023

Ο παρών τόμος αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί στο πλαίσιο της δράσης **«Κοινότητες Μάθησης: Αξιολόγηση Ομοτέχνων - Συνεργατικές Πρακτικές Εκπαιδευτικών»** του Ερευνητικού-Πιλοτικού Προγράμματος **«Το Σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης»**. Το Πρόγραμμα υλοποιείται κατά το σχολικό έτος 2023-2024 από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής .

Συγγραφική Ομάδα

Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος
Αντωνία Σαμαρά, Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ
Χριστίνα Στράτου, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
Ευμορφία (Μορφούλα) Τηλιγάδα, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

Επιστημονική Επιτροπή

Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ
Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Μαρία Μαμούρα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Αντωνία Σαμαρά, Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ
Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, Δρ., Διευθυντής Π.Ε. Ανατολικής Αττικής
Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ., Σύμβουλος ΠΕ 04
Άλντα Αλεξανδρή, Δρ., Σύμβουλος Π.Ε.
Έλενα Μανιάτη Δρ., Σύμβουλος Π.Ε.
Ευαγγελία Καραγιάννη, Δρ., Σύμβουλος Π.Ε.
Ματθαίος Πατρινόπουλος, Δρ., Σύμβουλος Π.Ε.
Κωνσταντίνος Χατζημπύρος Δρ., Σύμβουλος Π.Ε.
Δημήτριος Παπαηλιού, Δρ., Σύμβουλος ΠΕ 011
Χριστίνα Στράτου, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
Ευμορφία Τηλιγάδα, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 02
Γεώργιος Δεστές, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Μαρία Παντιώρα, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
Μαίρη Χατζηχαράλαμπος, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
Γεώργιος Δεγαΐτας, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Ανδρέας Μακεδόνας, Εκπ/κός ΠΕ 86

Τόμος Ι : Θεωρητικό Μέρος (Σύνδεση της ΑΟ με ΟΚΜ και διαδικασίες της μάθησης)

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή. Σκοπός και Στόχοι. Συχνές Ερωτήσεις	4
2. Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ).....	8
2.1. Εισαγωγή	8
2.2. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» και η οργανωσιακή μάθηση	8
2.3. Η μετασχηματιστική μάθηση	9
2.4. Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Αρχές και φιλοσοφία του σχολείου ΟΚΜ.....	11
3. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των εκπαιδευτικών (ΕΚΜ)	13
3.1. Η «κοινότητα μάθησης» στο σχολείο	13
3.2. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης	13
3.3. Από τον ατομικισμό στη γνήσια και βαθιά συνεργασία.....	14
3.4. Αποτελέσματα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο	15
4. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.....	16
4.1. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στο σχολείο	16
4.2. Η Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών	16
4.3. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.....	17
5. Επαγγελματική μάθηση και ικανότητες των εκπαιδευτικών.....	18
6. Η «Ηγεσία για τη μάθηση»	20
7. Μάθηση και Αξιολόγηση	22
Εισαγωγή	22
7.1. Η Απολογιστική αξιολόγηση	22
7.2. Η διαμορφωτική αξιολόγηση.....	22
7.3. Η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης	23
7.3.1. Η αξιολόγηση της μάθησης.....	24
7.3.2. Η αξιολόγηση για τη μάθηση	25
7.3.3. Η αξιολόγηση ως μάθηση	25
8. Το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	27
8.1. Τα επίπεδα αξιολόγησης της μάθησης	27
8.2. Τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου	28
8.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των διαδικασιών της μάθησης	28
8.4. Η Περιγραφική κλίμακα των διαδικασιών μάθησης των εκπαιδευτικών	30
9. Η Περιγραφική Κλίμακα της Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης.....	32
9.1. Η Περιγραφική Κλίμακα των τριών επιπέδων μάθησης.....	32
9.2. Περιγραφικές Κλίμακες Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης στα πεδία του Εκπαιδευτικού Έργου	32
9.3. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στο πεδίο «Διδακτικό έργο»	38
9.4. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στο πεδίο «Παιδαγωγικό έργο».	38
10. Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων	40
10.1. Εισαγωγή	40
10.2. Χαρακτηριστικά στοιχεία της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως αλλαγής παραδείγματος	40
10.3. Τα 5 στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων	41
10.3.1. Το στάδιο του Αυτοστοχασμού.....	42
10.3.2. Το στάδιο προετοιμασίας της παρατήρησης.....	43
10.3.3. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη	43

10.3.4. Το στάδιο της ανατροφοδότησης. Η μεταδιδασκτική συνάντηση	43
10.3.5. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού	44
10.4. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης	44
10.5. Διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού	44
10.6. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού	45
10.7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα του κριτικού αναστοχασμού	46
10.8. Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	46
10.9. Οφέλη της «Αξιολόγησης Ομοτέχνων» για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.....	47
Ενδεικτική Βιβλιογραφία	49

1. Εισαγωγή. Σκοπός και Στόχοι. Συχνές Ερωτήσεις

Εισαγωγή

Η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι μεταβλητές του εκπαιδευτικού συστήματος που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών είναι αυτές που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση της μάθησης, η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες των πολιτικών εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και τον διεθνή χώρο.

Η έννοια του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» αποτελεί ένα διακριτό και συγκροτημένο εκπαιδευτικό παράδειγμα, καθώς συνδέεται με νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (κοινότητες μάθησης, αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων).

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» συνιστά βασική παράμετρο στον μετασχηματισμό του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» και των εκπαιδευτικών σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια δυναμική μέθοδο αξιολόγησης, αναστοχασμού και βελτίωσης. Συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ατομική αξιολόγηση, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση.

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια ουσιαστική συνεργατική πρακτική, λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια άτυπη μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά αφορά όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (στο πλαίσιο των συνεργατικών πρακτικών). Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση.

Ο παιδαγωγικός και αναπτυξιακός χαρακτήρας της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων ενδυναμώνει την ομότιμη-συνεργατική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης σε μια «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Σκοπός και Στόχοι

Θεμελιώδης παραδοχή της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας ως Οργανισμού και Κοινότητας Μάθησης (ΟΚΜ) είναι ότι η ίδια η σχολική κοινότητα είναι σε θέση να μαθαίνει διαρκώς σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και να βελτιώνει τις ατομικές και συλλογικές της ικανότητες μέσα από σχέσεις και δράσεις διαμοιρασμού, συνεργασίας, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης και κυρίως με την πλήρη αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου του ανθρώπινου δυναμικού της. Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί ουσιαστική συνεργατική πρακτική και διαδικασία εκμάθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται κατά βάση για μορφή αμοιβαίας μάθησης μεταξύ επαγγελματιών, η οποία πραγματοποιείται στοχευμένα και οργανωμένα σε υψηλό επίπεδο, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου και στις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η ανάπτυξη μορφών και δεσμών συλλογικότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης για την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Ειδικότερα, η εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο επιδιώκει:

- να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου,
- να ενθαρρύνει στην πράξη την αξιοποίηση της εμπειρίας και του γνωστικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών,
- να εμπνεύσει αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την διδακτική και παιδαγωγική ειδημοσύνη,
- να εμβαθύνει τους δεσμούς αμοιβαιότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ συναδέλφων και δέσμευση απέναντι στους στόχους της σχολικής μονάδας,
- να υποστηρίξει ενεργά τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση του έργου τους και στην ανάπτυξη ενός ισχυρού επιστημονικού portfolio,
- να συμβάλλει με τρόπο ουσιαστικό στη βελτίωση των ικανοτήτων και στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μερικά αρχικά ερωτήματα

1. Γιατί να συνεργαστώ;

Ένα σχολείο που επιχειρεί να λειτουργήσει με γνώμονα τη διαρκή ανάπτυξη όλων των μελών του και την προοδευτική σταθερή βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, δε μπορεί παρά να λειτουργεί ως κοινότητα με ισχυρά στοιχεία συνεργασίας, αμοιβαιότητας και συνανάπτυξης. Η συνεργασία:

- ευνοεί την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ επαγγελματιών και την εμπέδωση μιας κουλτούρας συλλογικότητας στη σχολική κοινότητα
- συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές πρακτικές διέπεται από τη βασική παραδοχή ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κρίσιμη επιστημοσύνη και εμπειρογνωμοσύνη που είναι σημαντικό να βρίσκονται σε συνεχή διάδραση και αλληλεπίδραση με αυτές των συναδέλφων τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με τη σχολική πραγματικότητα και την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

2. Με ποιους μπορώ να συνεργαστώ;

Υπό τις κατάλληλες συνθήκες και με τη σωστή προετοιμασία, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με οποιονδήποτε από τους συναδέλφους του κρίνει ανάλογα με τις ανάγκες του, τους στόχους που έχει θέσει και το πεδίο εντός του οποίου επιθυμεί να αναπτύξει συνεργασία. Ωστόσο, είναι σύνηθες οι συνεργασίες να γίνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ειδικά στη Β/θμια) ή εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης (ειδικά στην Α/θμια). Συνεργασίες μπορούν επίσης να γίνουν μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα, στην περίπτωση που έχουν επιλέξει π.χ. να υλοποιήσουν μαζί ένα διαθεματικό πρόγραμμα ή να συνεργαστούν σε σχέση με κάποιο ζήτημα παιδαγωγικής φύσεως.

3. Σε τι συνίσταται και γιατί είναι σημαντική η αξιολόγηση ομοτέχνων;

Η συνεργασία μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές και διαφορετικά επίπεδα εμβάθυνσης. Θεωρούμε ότι η αξιολόγηση ομοτέχνων όπως και η συνδιδασκαλία απαιτούν υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων συνίσταται στην οργανωμένη παρατήρηση και αποτίμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής ενός εκπαιδευτικού από έναν άλλο. Πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης στην οποία τον ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνουν ομότεχνοι, συνήθως μέσα

στον ίδιο τον οργανισμό, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει ιεραρχική σχέση. Η αξιολόγηση ομοτέχνων προϋποθέτει, αλλά και καλλιεργεί, κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας και αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για αμοιβαία μάθηση, τόσο του «αξιολογούμενου» όσο και του «αξιολογητή». Αποτελεί δομημένη και συμφωνημένη στρατηγική συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Είναι σημαντικό να γίνεται βάσει συγκεκριμένων, σαφώς οριοθετημένων και κατανοητών από τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους κριτηρίων και για τον λόγο αυτό προτείνεται η χρήση ειδικού εργαλείου αξιολόγησης (κλείδας).

4. Πώς μπορεί η αξιολόγηση ομοτέχνων να λειτουργήσει ως πρακτική αμοιβαίας μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης;

Η αξιολόγηση ομοτέχνων είναι μια διαδικασία αμοιβαίας μετασχηματιστικής μάθησης και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιασμένη στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες και υλικό, να παρατηρήσουν παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές συναδέλφων τους, να προσφέρουν και να δεχθούν εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Ειδικά στη διάρκεια της ανατροφοδότησης, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδείξουν σημεία στα οποία επιθυμούν από κοινού να εμβαθύνουν περισσότερο, είτε αυτά αφορούν το γνωστικό τους αντικείμενο, είτε ειδικά ζητήματα διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, ή όψεις του παιδαγωγικού τους έργου.

Η εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη μετασχηματιστικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμπιστευτούν τους ομοτέχνους επαγγελματίες συναδέλφους τους, να διερευνήσουν τα όρια των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και να μπουν σε κριτικό στοχασμό σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Καλούνται, επίσης, να δουν με κριτική ματιά παγιωμένες διδακτικές στρατηγικές, να διερευνήσουν νέες μεθόδους και να δοκιμαστούν σε νέο εκπαιδευτικό υλικό. Τα παραπάνω διευρύνουν στην πράξη τις ικανότητές τους, συμπεριλαμβανομένων των επικοινωνιακών και συνεργατικών ικανοτήτων τους, ανανεώνουν το ρεπερτόριό τους, αναδεικνύουν την εμπειρογνωμοσύνη και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

5. Πώς μπορεί ο κοινός σχεδιασμός μαθήματος στο πλαίσιο της αξιολόγησης ομοτέχνων να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;

Ο κοινός σχεδιασμός μαθήματος αποτελεί πολύ υψηλού επιπέδου συνεργατική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν από κοινού διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στους μαθητές τους, να εφαρμόσουν κοινά συμφωνημένες διδακτικές στρατηγικές, να συγκεράσουν βασικές στάσεις και πεποιθήσεις όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πρακτική, να προσαρμοστούν στις στρατηγικές των ομοτέχνων τους, να διαμοιραστούν και να συνδιαμορφώσουν εκπαιδευτικό υλικό και να μοιραστούν αποτελεσματικά τον χρόνο της διδακτικής πράξης. Τα παραπάνω καλούν σε βασικές συμφωνίες, σε βαθύτερη γνώση και ευελιξία μεταξύ εκπαιδευτικών πρακτικών και αποτελούν μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά αν αυτοί έχουν ως κύρια εμπειρία τον απομονωτισμό.

6. Πώς μπορεί το σχολείο να κεφαλαιοποιήσει την εμπειρία του από την εφαρμογή αξιολόγησης ομοτέχνων;

Οι συνεργατικές πρακτικές και ειδικότερα η αξιολόγηση ομοτέχνων και η συνδιδασκαλία εντάσσονται στην ευρύτερη λογική οικοδόμησης ενός σχολείου ως οργανισμού που διαρκώς εξελίσσεται και μαθαίνει. Ένα σχολείο στο οποίο παγιώνονται δράσεις συνεργασίας και συγκροτούν μέρος της κουλτούρας του μπορεί:

- να καινοτομεί και να πρωτοπορεί στο εκπαιδευτικό του έργο, δοκιμάζοντας νέες στρατηγικές που έχουν αναδειχθεί μέσα από την εκπαιδευτική του πραγματικότητα

- να συζητά με ανοικτό και δεκτικό τρόπο τα προβλήματά του και να τα επιλύει
- να υποστηρίζει ενεργά και στην πράξη τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του
- να διαμορφώνει κοινή πολιτική ως προς την αντιμετώπιση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων και κρίσεων
- να ενσωματώνει γρηγορότερα και να υποστηρίζει στην πράξη τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

7. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους από την αξιολόγηση ομοτέχνων;

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τόσο η αξιολόγηση ομοτέχνων όσο και η συνδιδασκαλία αποτελούν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες εστιάζουν στην εκπαιδευτική πράξη και αξιοποιούν την εμπειρογνωμοσύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις:

- υποστηρίζονται καλύτερα στην αποτελεσματικότερη επίλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων που αφορούν τους μαθητές τους
- εμπλουτίζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους στρατηγικές με εφαρμοσμένα παραδείγματα από την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου τους
- διαμοιράζονται τη γνώση τους και την εμπειρία τους, στοιχείο που αναπτύσσει την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση

Τα τεκμήρια των δράσεων αξιολόγησης (σχέδια μαθήματος, συμπληρωμένες κλείδες αξιολόγησης, κοινές εκθέσεις εκπαιδευτικών) μπορούν να εντάσσονται στο portfolio των εκπαιδευτικών καθώς και στα τεκμήρια του σχολείου και να αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό διάχυσης καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

2.Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ)

2.1. Εισαγωγή

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε έναν μεταβαλλόμενο και ολοένα πιο πολύπλοκο κόσμο (κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης, ψηφιακός κόσμος, 4η βιομηχανική επανάσταση, κοινωνίες κρίσης και διακινδύνευσης), εξαρτάται από την ατομική, αλλά και τη συλλογική ικανότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση νέων μορφών μάθησης στο σχολείο.

Οι διαδικασίες αυτές της «νέας μάθησης» συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη σύγχρονων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based). Πρόσφατες έρευνες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι παράμετροι όπως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση από ομοτέχνους, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και την αλλαγή, και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης» αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Η εστίαση στην έννοια της μάθησης ως διαδικασίας συνεχούς ανατροφοδότησης, συνεργασίας, ανταλλαγής καλών πρακτικών, συλλογικότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί απαίτηση σε μια εποχή που σταδιακά αίρεται η κουλτούρα του απομονωτισμού, του ατομικισμού και της ιδιωτικότητας, που αποτελεί τροχοπέδη τόσο για τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους μάθηση όσο και για τους μαθητές.

Το Σχολείο ως ΟΚΜ αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εκμάθησης, διακυβέρνησης και μετασχηματισμού, προωθεί αλλαγές δομών, οργάνωσης, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην κατασκευή ενός νέου ατομικού και συλλογικού υποκειμένου που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης, συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το Σχολείο ΟΚΜ συνενώνει τα μέλη της κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου που συντελείται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας, συνεκτιμώντας και αποτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση και στοχεύοντας - μέσα από τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό- στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό παράδειγμα εσωτερικής οργάνωσης, λειτουργίας και διακυβέρνησης του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, αλλά και η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές πρακτικές.

2.2. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» και η οργανωσιακή μάθηση

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» (learning organization) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της «οργανωσιακής μάθησης» (organizational learning) στον χώρο της διοίκησης και μεταφέρθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στον χώρο της εργασίας. Πολλοί χρησιμοποιούν τους δύο όρους ως συνώνυμους και τους

αποδίδουν την ίδια σημασία. Οι διαφορές μεταξύ τους είναι σαφείς: ο οργανισμός μάθησης είναι μια οντότητα ενώ η οργανωτική εκμάθηση είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο ενεργειών. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μια διακριτή οργανωσιακή συμπεριφορά που ασκείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός *κάνει*, ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός *είναι*.

Ο όρος «οργανισμός μάθησης» απορρέει από τη «θεωρία των γενικών συστημάτων» με επιρροές από τα πεδία της βιολογίας και της κυβερνητικής, σύμφωνα με την οποία τα συστήματα διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά» συστήματα ανάλογα με την ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης είναι η οργανωσιακή μάθηση.

Η οργανωσιακή μάθηση αναφέρεται στους τρόπους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μαθαίνουν διαρκώς να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται με βιώσιμο τρόπο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον που απαιτεί υψηλές επιδόσεις, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, καινοτομία, αριστεία. Οι θεωρήσεις για τον οργανισμό μάθησης εστιάζουν σε ζητήματα οργάνωσης, στρατηγικής, ανατροφοδότησης, αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Senge ο οργανισμός μάθησης είναι ο χώρος *«όπου οι άνθρωποι συνεχώς αναπτύσσουν την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέα και πιο ανεπτυγμένα πρότυπα σκέψης δημιουργούνται, όπου η συλλογική έμπνευση είναι ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πως να μαθαίνουν συλλογικά...»*. Επίσης, υποστηρίζεται ότι ο οργανισμός μάθησης δεν αρκείται απλά να διασφαλίσει την επιβίωση, αλλά πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (generative learning) την οποία αξιοποιεί για *«να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του»*.

Στο σχολείο «οργανισμό που μαθαίνει» η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της κοινότητας και έχει διττό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Αφενός, συνδέεται με τη δυνατότητα του οργανισμού να παράγει, να μετασχηματίζει και να μεταδίδει γνώση, την ικανότητά του να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μελών του σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και με τη θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και στην ανάπτυξη καινοτομιών. Αφετέρου, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος, και παράλληλα, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των μελών της κοινότητας μέσα από την επικοινωνία, τον αμοιβαίο διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία.

2.3. Η μετασχηματιστική μάθηση

Η μετασχηματιστική μάθηση και ο κριτικός αναστοχασμός αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες στη φιλοσοφία του σχολείου ΟΚΜ. Θεωρούνται τόσο ως σκοπός, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης.

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί κομβικό εννοιολογικό σημαίνον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που αντλεί από την κριτική θεωρία και την κριτική παιδαγωγική και δίνει έμφαση στον κριτικό, επικοινωνιακό και χειραφετητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Kokkos, 2012 · Anand 2020). Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια γνωστική διαδικασία παραγωγής νοήματος και μέσο προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Αποτελεί μια δυναμική ερμηνευτική λειτουργία του στοχασμού με σκοπό την επαναξιολόγηση των υφιστάμενων προσωπικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων και την

ανάληψη δράσεων που βασίζονται στη νέα γνώση ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης.

Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια επικοινωνιακή και χειραφετητική διαδικασία που αποκτά νόημα διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μετασχηματίζει τις νοηματικές δομές (γνωστικές, ερμηνευτικές, αξιολογικές) του υποκειμένου. Για να μετασχηματιστούν οι τελευταίες πρέπει να λάβει χώρα η εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού πάνω στις θεμελιώδεις παραδοχές που είχαν διαμορφωθεί προηγουμένως.

Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία εξέτασης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης των αντιλήψεων και των εμπειριών που, ενδεχομένως, περιλαμβάνουν στρεβλώσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων και τις ενέργειές μας. Ο κριτικός στοχασμός ενισχύει διαδικασίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης κατά τις οποίες το άτομο αυτοκαθορίζει μορφές και τρόπους εκμάθησης ανάλογα με το είδος των κινήτρων μάθησης (εσωτερικά ή εξωτερικά), τη νόηση, τη μεταγνώση, τη βούληση και τη συμπεριφορά, και ελέγχει την πρόοδο της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας. Πολλοί μελετητές συνδέουν τη μετασχηματιστική μάθηση με την οργανωσιακή αλλαγή, την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό των οργανισμών για πιο αποδοτική προσαρμογή τους στις προκλήσεις και απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ο Mezirow συνδέει τη γνωστική ορθολογική προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης με την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενεργού συμμετοχής με έμφαση στις έννοιες της ελευθερίας, της αυτονομίας και της επιλογής του υποκειμένου, καθώς και με την αμφισβήτηση των ιδεολογιών, την ηγεμονία και της εξουσίας. Ο μετασχηματισμός του ατόμου μέσω του κριτικού στοχασμού αφορά τόσο στην *αντικειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εξωτερικό κόσμο) όσο και στην *υποκειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εαυτό, αξιολόγηση των δικών μας ιδεών και πεποιθήσεων) με σκοπό τα άτομα για να αυξήσουν την επίγνωσή τους για τον εαυτό τους και τις κοινωνικές συνθήκες.

Ο κριτικός αναστοχασμός μετασχηματίζει τα κοινωνικά πλαίσια αναφοράς και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές προσωπικές μεταμορφώσεις. Παράλληλα, μέσω του κριτικού αναστοχασμού, η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία και ο κριτικός λόγος καθίσταται κεντρικός για τη δημιουργία νοήματος. Ο Brookfield επιχειρεί μια κριτική θεώρηση των διαδικασιών της μάθησης με σκοπό την αλλαγή και το μετασχηματισμό του υποκειμένου και ορίζει, στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, επτά μαθησιακά καθήκοντα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κριτικής μετασχηματιστικής μάθησης: να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να αμφισβητούμε την *ιδεολογία*, να μάθουμε να αποκαλύπτουμε και να αντιμετωπίζουμε την *ηγεμονία*, να μάθουμε να ξεσκεπάζουμε την *εξουσία*, να μάθουμε να υπερβαίνουμε και να ξεπερνάμε την *αποξένωση*, να μάθουμε να επιδιώκουμε την *απελευθέρωση*, να μάθουμε να ανακτούμε και να διεκδικούμε τη *λογική* και να μάθουμε να ασκούμε τη *δημοκρατία*.

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί ουσιαστική διαδικασία εκμάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορά τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό επίπεδο. Κεντρικό ρόλο στη μετασχηματιστική μάθηση έχει ο κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός είναι μια ολιστική διαδικασία κριτικής εκμάθησης που εκκινεί ως διαδικασία αυτεπίγνωσης και διαμέσου της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης οδηγεί στον κριτικό αναστοχασμό και στην αλλαγή και τον μετασχηματισμό των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων του υποκειμένου. Χωρίς την έννοια του μετασχηματισμού, η μάθηση χάνει τα ουσιαστικά κριτικά στοιχεία της (αμφισβήτηση της εξουσίας, κριτική συνείδηση, ενσυναίσθηση, ενεργός συμμετοχή, προώθηση αλλαγών, κ.ά.). Το πρόταγμα του σχολείου ΟΚΜ και η «αξιολόγηση ομοτέχνων» ως φιλοσοφία και ως πρακτική στον χώρο του σχολείου εμπεριέχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής μάθησης με έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό, την υπέρβαση του απομονωτισμού και της αποξένωσης, την ενίσχυση της συλλογικότητας και της κοινότητας στο σχολείο, και την προώθηση μιας ενιαίας και αδιαχώριστης αντίληψης που συνδέει τον ατομικό μετασχηματισμό με την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή.

2.4. Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Αρχές και φιλοσοφία του σχολείου OKM

Το Σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (OKM) αποτελεί ένα σύγχρονο, διακριτό, εναλλακτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα ενός ζωντανού οργανισμού που μαθαίνει, εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς. Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (learning organization) και η «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών. Η διαφορά τους είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει, δηλαδή, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική, καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση, στα πλαίσια των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο συγκείμενο της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός).

Ως βασικές προϋποθέσεις και δομές που χαρακτηρίζουν τον μετασχηματισμό και τη λειτουργία ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

- Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον
- Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα και τη συλλογική μάθηση του οργανισμού
- Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση (επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάπτυξη του οργανισμού)
- Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση: το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του.
- Ηγεσία για τη μάθηση. Μετασχηματιστική και κατανεμητική ηγεσία, αξιοποίηση γνώσης και ενσωμάτωσης της μάθησης σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δημιουργία και υποστήριξη πλαισίων για συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Ο συλλογικός προγραμματισμός, η κοινή λήψη αποφάσεων και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης.

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει επιδιώκει/προωθεί την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα, στο επαγγελματικό προφίλ και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές απαιτούν ουσιαστικές αλλαγές στον ρόλο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση», νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κα.).

Ως βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συλλογικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο OKM θεωρούνται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Η επίγνωση της ανάγκης για μάθηση
- Η δέσμευση για σημαντικές και διαρκείς αλλαγές

- Ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη
- Ο διαμοιρασμός (συλλογικής) γνώσης και μνήμης, κανόνων και αξιών
- Η αναγνώριση και αξιοποίηση των βαθμών ελευθερίας στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας
- Η υποστήριξη και συμμετοχή στην «πύκνωση» της ηγεσίας του Σχολείου και στην κοινή λήψη αποφάσεων
- Η αναγνώριση της μετάβασης από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών
- Η άρση του απομονωτισμού μέσα από την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών
- Η ανάπτυξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης ομοτέχνων και αναστοχαστικού διαλόγου
- Η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία

3. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης των εκπαιδευτικών (ΕΚΜ)

3.1. Η «κοινότητα μάθησης» στο σχολείο

Στα σχολεία που μετασχηματίζονται/λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής «μέσα από τη μάθηση» η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείου. Η φύση αυτής της ριζικής αλλαγής της κουλτούρας των εκπαιδευτικών συνδέεται υποχρεωτικά με τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα σε πλαίσια συνεργατικής μάθησης και την ευθύνη της πολιτείας να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση και επαρκή υποστήριξη ενός σύγχρονου πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η «κοινότητα μάθησης» συγκροτείται από ομάδες εκπαιδευτικών που μοιράζονται και διερευνούν κριτικά την πρακτική τους με έναν συνεχή, συνεπή, συνεργατικό, χωρίς αποκλεισμούς τρόπο ανάπτυξης, προσανατολισμένο στη μάθηση. Πρόκειται για κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης που αντανakλούν τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η «κοινότητα μάθησης» :

- Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, καθώς διαμορφώνει μια κουλτούρα συλλογικότητας και γνήσιας συνεργασίας.
- Εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές συνεργατικές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.
- Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.
- Συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.
- Προωθεί τον συνεργατικό επαγγελματισμό και καλλιεργεί συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Στηρίζεται σε σχέσεις δέσμευσης, αναστοχασμού και αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνανάπτυξη.

3.2. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας. Στα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης, διακρίνονται τρία επίπεδα εξέλιξης:

α. Το *αρχικό στάδιο*, στο οποίο το όραμα του σχολείου και οι προτεραιότητες που θέτει δεν αντανakλώνται στην καθημερινή λειτουργία του. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυσκολίες, εξαιτίας τόσο των φυσικών συνθηκών όσο και των ανθρώπινων σχέσεων. Η συνεργατική κουλτούρα και η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης είναι περιορισμένες.

β. Το *ενδιάμεσο στάδιο*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα και οι προτεραιότητες που αυτό θέτει διαφαίνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η

συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται σε κάποιο βαθμό από τις φυσικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι εμφανής, όπως και οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τον διαμοιρασμό.

γ. Το στάδιο ολοκλήρωσης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρο και κοινό όραμα, το οποίο είναι εμφανές στις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η συνεργασία και ο διαμοιρασμός εμπειρογνωμοσύνης υποστηρίζεται επαρκώς τόσο από τις φυσικές συνθήκες όσο και από τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργατική κουλτούρα είναι συμπαγής, τόσο ως μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών όσο και ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.3. Από τον ατομικισμό στη γνήσια και βαθιά συνεργασία

Κυρίαρχη μορφή κουλτούρας διδασκαλίας τις περασμένες δεκαετίες αλλά ακόμα και σήμερα είναι ο **ατομικισμός - απομονωτισμός** και συνίσταται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας ελάχιστες επαγγελματικές συμβουλές, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Η επιλογή του απομονωτισμού είναι συχνά μια στρατηγική προσαρμογής, καθώς επιτρέπει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών τους, ενώ άλλοτε αποτελεί μια αμυντική στάση σε ενδεχόμενες απειλές, όπως: ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, ένα αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία.

Η κουλτούρα του ατομικισμού :

- παρέχει στον εκπαιδευτικό «προστασία» από τη συναδελφική κριτική, καθώς δεν εκθέτει τον εαυτό του σε συλλογικές διαδικασίες,
- απορρίπτει τον επαγγελματικό διάλογο και τις αναστοχαστικές πρακτικές,
- απομειώνει τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος δεν έχει τη δυνατότητα «να μάθει μέσα από τους άλλους»
- προσδίδει περιορισμένη αίσθηση αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου,
- καλλιεργεί κλίμα ανασφάλειας, φόβου και ανταγωνισμού στη σχολική κοινότητα και
- αποδυναμώνει τη συλλογικότητα, την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η κουλτούρα του ατομικισμού σε αρκετές περιπτώσεις εγκαταλείπεται, όταν αναπτύσσονται κάποιες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων. Οι σχέσεις αυτές παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από δέσμευση και αλληλεγγύη πολλές φορές λαμβάνουν χαρακτήρα ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό με τα μέλη ή άλλες ομάδες του σχολείου και προσδίδουν ένα άλλο νόημα στο περιεχόμενο της συνεργασίας. Σύμφωνα με την αντίληψη του «διαμερισμού» -«κατακερματισμού» (balkanization), οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανά κατηγορίες, αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί και μένουν πιστοί και αφοσιωμένοι στην ομάδα τους και τα συμφέροντά της.

Αυτή η μορφή συνεργασίας δρα ανασταλτικά στη δομή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των ιδίων των εκπαιδευτικών. Περιορίζει την ουσιαστική επικοινωνία με το σύνολο των μελών της κοινότητας, αποδυναμώνει τη συνοχή και τη δέσμευση στην υλοποίηση ενός κοινού οράματος, και καλλιεργεί κλίμα καχυποψίας, ανασφάλειας και ανταγωνισμού.

Σε αρκετούς σχολικούς οργανισμούς σημειώνονται συνεργατικά σχήματα εκπαιδευτικών με αξιόλογα αποτελέσματα μέσα από δομημένες και καλά οργανωμένες συνεργασίες. Η τεχνητή συναδελφικότητα ή σκηνοθετημένη συλλογικότητα (contrived collegiality) αποτελεί ένα

ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από τον ατομικισμό και τον διαμερισμό προς την πλήρως συνεργατική κουλτούρα, μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας. Μπορεί να εντοπιστεί σε πρωτοβουλίες, όπως η καθοδήγηση από συναδέλφους (peer coaching), σχήματα mentoring, προκαθορισμένες επιμορφώσεις, εκπόνηση προγραμμάτων σε ετήσια βάση και ποικίλες άλλες μορφές συνεργασίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συνδεθεί με διοικητικά επινοημένες και γραφειοκρατικά ελεγχόμενες διαδικασίες εξωτερικής εκτίμησης και αξιολόγησης με συνέπεια να παίρνει μορφή καταναγκασμού, να αποπροσανατολίζει και να υποτιμά τους εκπαιδευτικούς, να δημιουργεί ανεπιθύμητες επαφές και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η γνήσια συνεργασία ορίζεται ως μια σχέση ουσιαστικής αλληλοβοήθειας, ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων για την επίτευξη ενός σκοπού, εδράζεται συχνά στην εκούσια συμμετοχή, ενώ συνάμα επιδεικνύεται από τα συμβαλλόμενα μέρη διάθεση κριτικής αμφισβήτησης, αναστοχασμού και αμοιβαίας κατανόησης για την αναθεώρηση πρακτικών και την επίλυση προβλημάτων με στόχο πάντοτε τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σε αυτόν τον τύπο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια συλλογική ευθύνη για το εκπαιδευτικό έργο, και οικοδομούν μια επαγγελματική ταυτότητα, που ενδυναμώνεται από τη συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση της κοινότητας.

Το πέρασμα στη γνήσια συνεργασία είναι κοπιακές, απαιτεί χρόνο αλλά, όταν επιτευχθεί, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συνεργατικού επαγγελματισμού, που αποτελεί τον πυλώνα της επαγγελματικής συνανάπτυξης των μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

3.4. Αποτελέσματα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο

Αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές συμπεριφορές στην τάξη. Ειδικότερα, στα σχολεία που λειτουργούν ως «κοινότητες μάθησης» καταγράφονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς:

- Υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και αυξημένο σθένος στην επίτευξη των στόχων.
- Περισσότερη ικανοποίηση, υψηλότερο ηθικό και αύξηση της συμμετοχής στα κοινά.
- Εμφανίζεται μεγαλύτερη πιθανότητα να τεθούν σε εφαρμογή θεμελιώδεις συστημικές αλλαγές.
- Η πρόοδος στα επιτεύγματα των μαθητών μέσα από την αναπροσαρμογή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών επιτυγχάνεται πιο γρήγορα από ό,τι στα παραδοσιακά σχολεία.
- Αναλαμβάνεται κοινή ευθύνη για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και συλλογική ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών.
- Παρατηρείται μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών.
- Αναπτύσσονται ισχυρά κίνητρα μάθησης για νέες γνώσεις και δημιουργία πεποιθήσεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και το αξιακό σύστημα των μαθητών.
- Παρατηρείται υψηλό επίπεδο ανανέωσης και ενίσχυσης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

4. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

4.1. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στο σχολείο

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) αποτελεί βασική διάσταση στη λειτουργία του σχολείου ΟΚΜ. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» προϋποθέτει την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους.

Η ΑΕΕ έχει συστημικό χαρακτήρα και συνδέεται με πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως είναι τα μέσα και οι πόροι, οι οργανωτικές και διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές), οι ενισχυτικές πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις, προγράμματα δράσης, κ.ά.).

Η ΑΕΕ συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο ΟΚΜ. Αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Πρόκειται για μια συστηματοποιημένη διαδικασία που περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Συνακόλουθα, ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης στηρίζεται και προϋποθέτει μια διεγερμένη ανάπτυξη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο η οποία συμπεριλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των διαδικασιών της μάθησης στο σχολείο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συνιστά βασική διάσταση της επαγγελματικής τους μάθησης και ανάπτυξης και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα.

4.2. Η Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η αξιολόγηση διαφέρει ως προς τη μορφή (εξωτερική, ενδοσχολική, αυτοαξιολόγηση), το σκοπό (διαμορφωτική, απολογιστική/αθροιστική, τελική), τη μέθοδο (ποσοτική, ποιοτική), τον τρόπο/εργαλείο (περιγραφική, ταξινομική).

Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) βασίζεται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δεν μπορούμε να σκεφτούμε την βελτίωση του ατομικού υποκειμένου χωρίς την αντίστοιχη του συλλογικού και αντίστροφα. Δεν μπορούμε να προωθούμε την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και να μην υποστηρίζουμε την «αυτοαξιολόγηση» των εκπαιδευτικών. Η «αυτοαξιολόγηση» του σχολείου πρέπει να στηρίζεται και να αλληλεπιδρά με την «αυτοαξιολόγηση» των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ στηρίζεται ουσιαστικά στη λειτουργία της ενδοσχολικής αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ) και προωθεί τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έμφαση στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Η «αυτοαξιολόγηση» των εκπαιδευτικών εστιάζει στις βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου: επιστημονική συγκρότηση, διδασκαλία και μάθηση, παιδαγωγικό

κλίμα και σχέσεις, προγράμματα και δράσεις βελτίωσης της ποιότητας, διοικητικό έργο και αναφέρεται στις βασικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού: επιστήμονας, επαγγελματίας, παιδαγωγός, λειτουργός με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Στο παράδειγμα του ΟΚΜ η διαδικασία της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι περιορισμένη, αποσπασματική και αυτοαναφορική, στον βαθμό που στοχεύει στην άρση του απομονωτισμού και του ατομικισμού. Αντίθετα, πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο του «σχολικού όλου», της συλλογικότητας, της σχολικής κοινότητας λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες της μάθησης, τις συνεργατικές πρακτικές, τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Με αυτήν την έννοια, η «αυτοαξιολόγηση» του εκπαιδευτικού συνδέεται αναπόσπαστα με την αξιολόγηση της μάθησης και την «αξιολόγηση ομοτέχνων» και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο πλαίσιο της ΑΕΕ (ως έκφρασης του συλλογικού υποκειμένου). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται σε μια άτυπη εσωτερική διαδικασία του σχολείου, αλλά συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική και κοινωνική λογοδοσία, στηρίζεται και προϋποθέτει την εμπιστοσύνη της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς, προωθεί και ενισχύει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς το σχολείο.

4.3. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό συντελεστή ανάπτυξης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει **διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό, βελτιωτικό και αναπτυξιακό** χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών βασίζεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης δεν είναι ο έλεγχος και η βαθμολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά η αξιολόγηση των διαδικασιών και της ποιότητας της μάθησης ως μιας συνεχούς διαδικασίας μετασχηματιστικής μάθησης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.

Ως βασικά στοιχεία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών θεωρούνται τα ακόλουθα:

1. η σύνδεση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα με έμφαση στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης,
2. η προώθηση της κουλτούρας «αυτοαξιολόγησης» και η οικοδόμηση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης, ευθύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας» στο σχολείο,
3. η ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την ποιότητα του έργου τους μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς),
4. η έμφαση στην παραγωγή και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεκμηρίων (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με συνέπεια τον περιορισμό της «εξουσίας» των μονοπροσώπων αξιολογητών,
5. η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση.

5. Επαγγελματική μάθηση και ικανότητες των εκπαιδευτικών

Η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τα ζητήματα της βελτίωσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, της ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας και της μάθησης και της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέονται με την στροφή προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών. Η «ικανότητα» προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αρμόζουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάζουν όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός διευρυμένου και ολιστικού πλαισίου ικανοτήτων των μαθητών (γνώσεων, μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών).

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός «πλαισίου προσόντων» των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη «επαγγελματικών» ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η κριτική αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η δέσμευση, η πρωτοβουλία, η επικοινωνία, οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στην έρευνα, στην καινοτομία και στην αλλαγή.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ προϋποθέτει και συνεπάγεται ένα υψηλής ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο), οι ικανότητες του οποίου αναφέρονται σε ένα ευρύτατο φάσμα γνώσεων, προδιαθέσεων, αξιών, σχέσεων και πρακτικών με στόχο τη σχολική βελτίωση. Στην προώθηση και εδραίωση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο, σημαντική θεωρείται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών όπως:

- η επιστημολογική επίγνωση του αντικειμένου και η δυνατότητα προσαρμογής του σε εκπαιδευτικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από δυναμικές πολλαπλών επιπέδων με διασταυρούμενες επιρροές (από το μακρο-επίπεδο των κυβερνητικών πολιτικών μέχρι το μέσο-επίπεδο των σχολικών πλαισίων και το μικρο-επίπεδο της τάξης και της δυναμικής των μαθητών)
- η συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία εκπαιδευτικών τεκμηρίων και δεδομένων (ερευνητικά δεδομένα, μαθησιακά αποτελέσματα, αποτελέσματα εξωτερικών αξιολογήσεων) για επαγγελματικές αποφάσεις και βελτίωση της διδασκαλίας/ μάθησης
- η δέσμευση για την προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών/τριών με τη δημιουργία συνθηκών συμπεριληπτικής και ενταξιακής μάθησης
- η προδιάθεση για αλλαγή, ευελιξία, συνεχή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση και η προώθηση της δημιουργικότητας, της έρευνας και της καινοτομίας
- ο αναστοχασμός τόσο σε επίπεδο ατομικού κριτικού αυτοελέγχου, όσο και σε επίπεδο συλλογικού αναστοχασμού, αμοιβαίας ανατροφοδότησης, εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης με συναδέλφους με στόχο τη διαρκή αυτοβελτίωση
- η συμμετοχή στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία στο πλαίσιο της δημιουργίας δικτυωμένων κοινοτήτων μάθησης
- η ηθική δέσμευση για επαγγελματική και κοινωνική λογοδοσία με στόχο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας και της πολιτείας προς το σχολείο.

Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως συστατικά στοιχεία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελούν βασικές παραμέτρους στη διαμόρφωση των «κοινοτήτων μάθησης» στο σχολείο και εκλαμβάνονται τόσο ως προϋπόθεση επιτυχούς διεξαγωγής όσο και ως αποτέλεσμα/ κατάκτηση των αλλαγών στις διαδικασίες της μάθησης. Μια από τις σημαντικές προκλήσεις από την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στη σχολική κοινότητα αφορά σε αλλαγές στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων» απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση:

- να αμφισβητήσει προσωπικές πεποιθήσεις, συνήθειες, πρακτικές
- να αποδομήσει το εκπαιδευτικό του προφίλ
- να άρει την απομόνωσή του
- να είναι «ανοιχτός» σε νέα γνώση, νέες εμπειρίες και πρακτικές
- να έχει αναπτύξει μια κουλτούρα (αυτο)αξιολόγησης
- να μπορεί να κάνει εποικοδομητική κριτική στις πρακτικές των συναδέλφων του

Ο προβληματισμός/αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική αλλά και ομαδική οργανωσιακή γνώση και επαγγελματική μάθηση. Ως γόνιμος στοχασμός θεωρείται ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και κριτικής ανάλυσης των εμπειριών.

Ο κριτικός αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών-παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμασης, προκειμένου για τη συνειδητή και άμεση δράση του.

Παράλληλα, εκφράζει 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. Αντιπροσωπεύει μια διαδικασία αυτεπίγνωσης και αυτοαξιολόγησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, ερμηνεύουν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους μάθηση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλοντας ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολικού οργανισμού.

6. Η «Ηγεσία για τη μάθηση»

Οι σύγχρονες θεσμικές αλλαγές στη διακυβέρνηση των σχολείων (ενίσχυση βαθμού αυτονομίας, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εξωστρέφεια και κοινωνική λογοδοσία, αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών), αλλά και στις διαδικασίες της μάθησης (μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών, ανανέωση διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, ανάπτυξη «ήπιων» δεξιοτήτων, έλεγχος μαθησιακών αποτελεσμάτων) σηματοδοτούν το πέρασμα από τη «διοίκηση» στην «ηγεσία» του σχολείου. Η «αλλαγή παραδείγματος» στον χώρο του σχολείου επιβάλλει την «αλλαγή νοήματος» στη θέση, στον διευρυμένο ρόλο και στις αρμοδιότητες της σχολικής διεύθυνσης/ηγεσίας.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «οργανισμό που μαθαίνει» και των εκπαιδευτικών σε «κοινότητα μάθησης», προϋποθέτει όσο και προωθεί την «ηγεσία για τη μάθηση» ως ένα συνολικό μοντέλο προώθησης αλλαγών στη διακυβέρνηση του σχολείου, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τον καθορισμό των στόχων και των πεδίων δράσης, τη διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών, τη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία.

Το βασικό χαρακτηριστικό της «ηγεσίας για τη μάθηση» είναι ο σταθερός προσανατολισμός προς τη μάθηση όλων των μελών του οργανισμού, η σταθερή και διαρκής ανάπτυξη των μελών του και η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Περιλαμβάνει έτσι την καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη και ισοτιμία με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, αλλά και τη σταθερή προσήλωση προς την αλλαγή, τη βελτίωση και την εξέλιξη.

Τα επικρατέστερα μοντέλα της «ηγεσίας για τη μάθηση» είναι τα συμμετοχικά (καθοδηγητική/καταναμητική/μετασχηματιστική ηγεσία) και θεωρούνται ως κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά: διατύπωση οράματος, διεύθυνση με στοχοθεσία, διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας, συναδελφικότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, διασφάλιση προϋποθέσεων για την ανάπτυξη καινοτομιών και αλλαγών.

Ο ρόλος της ηγεσίας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, στην υποστήριξη συνεργατικών πρακτικών αξιολόγησης και επιμόρφωσης στο σχολείο, την ανάπτυξη και εδραίωση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο είναι καθοριστικός. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να διαθέτουν ξεχωριστές και μεταβιβάσιμες ικανότητες, να εμπνέουν, να είναι κορυφαίοι επαγγελματίες και πρότυπα για τις κοινότητες που υπηρετούν. Η ηγεσία τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και επίτευξης των στόχων του σχολείου. Στο σύγχρονο πλαίσιο ικανοτήτων της σχολικής ηγεσίας περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες δεξιότητες, προδιαθέσεις και στάσεις:

- Όραμα για το σχολείο και ικανότητα παρακίνησης του εκπαιδευτικού δυναμικού και των μαθητών
- Στρατηγική σκέψη και ικανότητα ολιστικής προσέγγισης των ζητημάτων του σχολείου
- Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας
- Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Επαρκής γνώση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων
- Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας, ανοιχτότητας, συνεργασίας και συμμετοχής σε δίκτυα σχολείων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
- Προδιάθεση για αλλαγή, ευελιξία, συνεχή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης και της έρευνας
- Δεξιότητες διαπραγμάτευσης, αλληλεπίδρασης, προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων με ποικίλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς σε αστάθμητα

περιβάλλοντα (από το μάκρο-επίπεδο των κυβερνητικών πολιτικών μέχρι το μέσο-επίπεδο των σχολικών πλαισίων και το μικρο-επίπεδο της τάξης και της δυναμικής των μαθητών).

Βασική έννοια-κλειδί σε ένα «σχολείο που μαθαίνει» θεωρείται, επίσης, η «πύκνωση της ηγεσίας» (leadership density) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων, την προώθηση της καινοτομίας και την υποστήριξη συστημικών αλλαγών στο σχολείο.

Ηγεσία και μάθηση είναι αλληλεξαρτώμενες έννοιες, αμοιβαία ενσωματωμένες η μία στην άλλη. Στην ηγεσία για τη μάθηση η βελτίωση του σχολείου συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση των προσδοκιών και η έμφαση στρέφεται υποχρεωτικά στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, αμοιβαία συλλογική προσπάθεια, διαρκή υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενίσχυση των ικανοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

7. Μάθηση και Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση ως έννοια και ως πρακτική είναι απόλυτα συνυφασμένη τόσο με τον έλεγχο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, όσο και με την παρακολούθηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των πρακτικών που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να παραχθούν από τους μαθητές τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα μοντέλα, οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζονται από τις σύγχρονες προκλήσεις στις διαδικασίες της μάθησης, ακολουθούν αναπόφευκτα τις εκπαιδευτικές αλλαγές στον ρόλο του σχολείου και εναρμονίζονται με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Παραδοσιακά, στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν δύο βασικές κατηγορίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης: η απολογιστική και η διαμορφωτική.

7.1. Η Απολογιστική αξιολόγηση

Η βασική, κύρια, επικρατέστερη κατηγορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπήρξε η απολογιστική αξιολόγηση, η οποία έχει περισσότερο *τεχνοκρατικό* και *απολογιστικό/τελικό* (summative) χαρακτήρα. Εστιάζει κυρίως στις εκροές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνει έμφαση στην έννοια της μέτρησης και κυρίαρχη την κουλτούρα ελέγχου και επιτήρησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών γίνεται σε ατομικό επίπεδο, έχει χαρακτήρα επιθεώρησης, βασίζεται σε εξωτερική εποπτεία και η απόδοσή υπολογίζεται με βάση την ανταπόκριση σε ποσοτικά πρότυπα.

Η απολογιστική/τελική αξιολόγηση είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να μετρά την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών μετά από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίοδο. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, έχει στόχο τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, διαπιστώνεται με την περιοδική παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από έναν εξωτερικό φορέα και καταλήγει στην τοποθέτησή τους σε μια κατηγορία απόδοσης, η οποία ανταποκρίνεται σε εξωτερικώς διαμορφωμένα πρότυπα. Όσον αφορά στους μαθητές, έχει στόχο τη διαπίστωση της γνώσης που έχει κατακτηθεί, πιστοποιείται μέσω εξετάσεων, γραπτών ή προφορικών δοκιμασιών και καταλήγει στην επίδοση βαθμολογίας.

Αυτού του είδους η αξιολόγηση αποτελεί μέσο λογοδοσίας, ανιχνεύει την υποαπόδοση, διαπιστώνει την ποιότητα και είναι περισσότερο χρήσιμη για τεκμηρίωση και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις γενικές τάσεις που διαμορφώνονται, την καταλληλότητα των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας. Η φιλοσοφία της απολογιστικής αξιολόγησης αντλεί από τη συμπεριφοριστική θεώρηση και τα χαρακτηριστικά της παραπέμπουν/ συνηχούν/ταυτίζονται με την έννοια της *αξιολόγησης της μάθησης*.

7.2. Η διαμορφωτική αξιολόγηση

Οι σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές ασκούν καθοριστική επίδραση στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, ενισχύουν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών και προωθούν τη στροφή σε αξιολογικά μοντέλα με *αναπτυξιακό* και *διαμορφωτικό* (formative) χαρακτήρα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει την απάντηση στον περιορισμένο, μετρήσιμο και

κλειστό χαρακτήρα της απολογιστικής αξιολόγησης. Η έμφαση, πλέον, δεν αφορά μόνον στα τελικά αποτελέσματα, αλλά στρέφεται στις διαδικασίες μάθησης και στις πρακτικές μέσω των οποίων η μάθηση υποστηρίζεται και αναπτύσσεται.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το άτομο στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία και συμβολισμό, και η διαρκής βελτίωση της σχολικής μονάδας γίνεται εσωτερική της υπόθεση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποκτά ουσιαστική σημασία με την καλλιέργεια νέων επαγγελματικών ικανοτήτων, την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και την υιοθέτηση συνεργατικών τρόπων εργασίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας. Σκοπός της είναι να διασφαλίσει αν οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται και σε ποιο βαθμό, να ανιχνεύσει και να εντοπίσει προβληματικές πτυχές και αδυναμίες και να καθοδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε αναπροσαρμογές και διορθωτικές κινήσεις. Πρόκειται για μια συνεχή και αδιάλειπτη διεργασία, που διεξάγεται καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτιμά την αξία και τον αντίκτυπο των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και προσεγγίσεων και οδηγεί σε απαραίτητες τροποποιήσεις για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Επειδή η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία - και δεν χρησιμοποιείται ως δείκτης αποτελέσματος - διαμορφώνει ένα ασφαλές και μη απειλητικό αξιολογικό πλαίσιο, θεωρείται εξατομικευμένη αξιολόγηση και βρίσκεται υπό τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Η φιλοσοφία αυτού του μοντέλου αντλεί από την κονστρουκτιβιστική θεώρηση, αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως μαθησιακή διαδικασία και τα χαρακτηριστικά της παραπέμπουν σε αυτά της **αξιολόγησης για τη μάθηση**.

Σήμερα, που οι κοινωνίες είναι περισσότερο κατακερματισμένες, υβριδικές και ρευστές από ποτέ, που η ψηφιακή επικοινωνία εκρήγνυται και η πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία είναι ανεμπόδιστη, το σχολείο καλείται να μετασχηματίσει εκ νέου τον ρόλο του. Η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση εξελίσσεται και η νέα μορφή της που αναδύεται στοχεύει στην εξατομικευμένη και ανεξάρτητη μάθηση. Η έμφαση μετατοπίζεται από την καθοδηγούμενη καλλιέργεια ικανοτήτων και τη συστηματοποίηση διαδικασιών βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στην αυτόνομη μάθηση, την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση.

Ζητούμενο πια για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές δεν είναι μόνο τα καλά αποτελέσματα, η αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών και οι αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης. Απώτερος στόχος είναι η καλλιέργεια του αναστοχαστικού και αυτόνομου επαγγελματία εκπαιδευτικού αλλά και μαθητή, αυτού που βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αναθεώρησης, εσωτερικής αναζήτησης και αλλαγής, που επιλέγει συνειδητά τις δικές του κατάλληλες μαθησιακές διαδρομές, που σχεδιάζει και παρακολουθεί ο ίδιος τη μάθησή του. Σε αυτό το πνεύμα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμπληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης του ίδιου του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση ομοτέχνων και η αξιολόγηση των μαθητών αξιοποιεί τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Η φιλοσοφία αυτής της νέας στροφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης υιοθετεί τη μεταδομιστική σκέψη, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως έναν τρόπο συγκρότησης του εαυτού και κατασκευής του ατομικού και συλλογικού εκπαιδευτικού υποκειμένου και συνδέεται με τη θεώρηση της **αξιολόγησης ως μάθηση**.

7.3. Η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης

Στο σχολείο ΟΚΜ, η μάθηση (learning) αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και πυρήνα των διαδικασιών της αξιολόγησης. Η μάθηση, σε ένα σχολείο ΟΚΜ, υποστηρίζεται μέσω της

αξιολόγησης, δηλαδή μέσω ενός ευρέος φάσματος διαδικασιών συστηματικής συλλογής, ερμηνείας και αξιοποίησης δεδομένων, παραγωγής τεκμηρίων και διάχυσης καλών πρακτικών εντός του σχολείου που στοχεύουν στη συλλογική μάθηση του οργανισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Σε ένα σχολείο ΟΚΜ, οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν διττό ρόλο σε σχέση με τις αξιολογικές διαδικασίες. Κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου βρίσκονται, συνεχώς, τόσο στη θέση του αξιολογούμενου (ατομική αξιολόγηση, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων, κρίση μαθητών και γονέων) όσο και του αξιολογητή (αξιολόγηση μαθητών, αυτοαξιολόγηση). Μέσα σε αυτή τη συνθήκη συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και αξιοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τρεις διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης: α) **η αξιολόγηση της μάθησης** (assessment of learning), β) **η αξιολόγηση για τη μάθηση** (assessment for learning) και γ) **η αξιολόγηση ως μάθηση** (assessment as learning).

Κοινή αρχή όλων των τρόπων αξιολόγησης είναι η χρήση τους για την υποστήριξη της μάθησης. Ωστόσο, οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη φιλοσοφία τους, τον σκοπό που εξυπηρετούν και τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις διαδικασίες τους. Για την εφαρμογή καθεμιάς από αυτές, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει και χρησιμοποιεί διαφορετικού είδους ικανότητες, αξιοποιεί διαφορετικούς μαθησιακούς πόρους, ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τα δεδομένα που συλλέγει και εμπλέκει τους μαθητές του στις αξιολογικές διαδικασίες με διαφορετικό τρόπο.

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση θέλουν τον εκπαιδευτικό να επιδιώκει τη σταδιακή απομάκρυνση της νοοτροπίας του και των πρακτικών του από τη φιλοσοφία της *αξιολόγησης της μάθησης* και της αθροιστικής/ απολογιστικής αξιολόγησης (summative assessment) και τη στροφή προς την *αξιολόγηση για τη μάθηση* και την *αξιολόγηση ως μάθηση*, οι οποίες αποτελούν είδη διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment).

7.3.1. Η αξιολόγηση της μάθησης

Στην *αξιολόγηση της μάθησης* (assessment of learning), η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μια απολογιστική, αθροιστική διαδικασία, η οποία έχει σκοπό την τελική εξαγωγή συμπερασμάτων και την επίδοση βαθμολογίας ή μιας αξιολογικής κρίσης. Αυτού του είδους η αξιολόγηση έπεται της μάθησης και διεξάγεται περιοδικά στο τέλος μιας εκπαιδευτικής περιόδου.

Η *αξιολόγηση της μάθησης* χρησιμοποιείται για να διαπιστώσει τη γνώση, να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της μάθησης, να αποδείξει ότι η μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίθηκε σε συγκεκριμένα πρότυπα και να κατατάξει τον αξιολογούμενο σε μια συγκεκριμένη κατηγορία (ελλιπής, καλός, πολύ καλός, άριστος). Αυτού του είδους η αξιολόγηση εστιάζει, από τη μεριά του αξιολογούμενου, στην επιδίωξη της καλύτερης δυνατής επίδοσης/ απόδοσης σε μια συγκεκριμένη εξέταση/ αξιολόγηση και από την μεριά του αξιολογητή στην επίδοση μιας αξιόπιστης αναφοράς στον ενδιαφερόμενο και τους ανωτέρους του σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο της εξέτασης.

Η *αξιολόγηση της μάθησης* δεν διεξάγεται για να κατευθύνει ή να προσαρμόσει και να βελτιώσει τη μάθηση, μπορεί όμως να φανεί χρήσιμη για να ελέγξει την επιτυχία κάποιου συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου ή να δώσει μια γενική εικόνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ως μέθοδος αξιολόγησης βασίζεται σε εξωτερικά κίνητρα για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, είναι επιφανειακή και η ανατροφοδότηση που παρέχει είναι περιορισμένη, αν δεν συνδυάζεται με άλλους τύπους αξιολόγησης.

Στην *αξιολόγηση της μάθησης* ο εκπαιδευτικός αντλεί δεδομένα από τα αποτελέσματα της περιοδικής ατομικής αξιολόγησής του, από τις επιδόσεις των μαθητών του και από τα αποτελέσματα των μαθητών του σε προφορικές και γραπτές εξετάσεις και διαγωνισμούς.

7.3.2. Η αξιολόγηση για τη μάθηση

Στην *αξιολόγηση για τη μάθηση* (*assessment for learning*), ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μια διαμορφωτική, μεταρρυθμιστική διαδικασία, η οποία απαιτεί ικανότητες που σχετίζονται με την ανάλυση αναγκών, τη διάγνωση δυνάμεων και αδυναμιών, τον εντοπισμό ευκαιριών για βελτίωση και τον κριτικό στοχασμό. Αυτού του είδους η αξιολόγηση προηγείται της μάθησης, διεξάγεται συνεχώς, αφορά ειδικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και απαντά σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θεμελιώδες στοιχείο της *αξιολόγησης για τη μάθηση* αποτελεί η παροχή άμεσης και στοχευμένης ανατροφοδότησης και η αξιοποίησή της για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η *αξιολόγηση για τη μάθηση* έχει χαρακτηριστικά καθοδήγησης, προτείνει λύσεις ή παρεμβάσεις και εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό, τόσο ως αξιολογούμενο όσο και ως αξιολογητή, με ανατροφοδοτικές πληροφορίες, ώστε να γίνουν κατανοητοί οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους κατακτάται η μάθηση και να προσαρμοστούν ανάλογα οι μαθησιακές στρατηγικές.

Η *αξιολόγηση για τη μάθηση* είναι μια διαδικασία διαρκούς αναζήτησης σχετικά με το «πού βρίσκομαι», «πού θέλω να πάω» και «πώς θα φτάσω εκεί με τον καλύτερο τρόπο». Αποτελεί η ίδια η εφαρμογή της μια μαθησιακή διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει τη μετάβαση από την εξωτερική υποστήριξη και τα εξωτερικά κίνητρα προς την αυτογνωσία.

Στην *αξιολόγηση για τη μάθηση*, ο εκπαιδευτικός στρέφεται σε μαθησιακούς πόρους όπως τον επαγγελματικό διάλογο με τον Σχολικό σύμβουλο, τον Διευθυντή/-ντρια και άλλους εκπαιδευτικούς, τις σπουδές και την επιμόρφωση, την εκπαιδευτική βιβλιογραφία, τις κρίσεις των μαθητών και των γονέων, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου κ.α., ώστε να βελτιωθεί, να προσαρμοστεί και να συνεχίσει να μαθαίνει.

7.3.3. Η αξιολόγηση ως μάθηση

Στην *αξιολόγηση ως μάθηση* (*assessment as learning*), ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μια αναστοχαστική, μετασχηματιστική διαδικασία, η οποία διαμορφώνει ικανότητες αυτεπίγνωσης (*self awareness*), αυτοκριτικής (*self reflection*) και αυτορρύθμισης (*self-regulation*). Αυτού του είδους η αξιολόγηση, διεξάγεται αδιάλειπτα εντός της τάξης και του σχολείου και αφορά όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εργασίας του εκπαιδευτικού και ενσωματώνεται φυσικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Σημαντικό στοιχείο της *αξιολόγησης ως μάθηση* είναι η καλλιέργεια αυτοελέγχου (*self-monitoring*) της μάθησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και μέσω των μαθητών του, η υποστήριξη και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από τους μαθητές ως πρακτικής συνυφασμένης με την εκπαιδευτική διαδικασία για την παραγωγή νέας μάθησης.

Σε αυτό το είδος της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει ενεργά τον εαυτό του και τους μαθητές του στην αυτοαξιολόγηση και τον αυτοστοχασμό, καλλιεργεί υψηλό αίσθημα ευθύνης για τη μάθηση και μετουσιώνει την αξιολόγηση σε μαθησιακή εμπειρία και βίωμα. Η συστηματική εμπλοκή σε αυτού του είδους την αξιολόγηση ενισχύει τη μαθησιακή αυτονομία, προωθεί τον καθορισμό προσωπικών στόχων και κριτηρίων αποτίμησης της προόδου και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Στην *αξιολόγηση ως μάθηση*, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μετασχηματίζονται σε μαθησιακούς πόρους για τους ίδιους και τους άλλους (συναδέλφους και συμμαθητές) και

στρέφονται για τον αναστοχασμό τους σε πρακτικές όπως η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, η ετεροπαρατήρηση, η συνδιδασκαλία, η αξιολόγηση ομοτέχνων, ο μαθησιακός διάλογος, το μαθησιακό χαρτοφυλάκιο (portfolio), οι δειγματικές διδασκαλίες, οι μαθησιακοί περίπατοι, τα σχέδια δράσης, το αναστοχαστικό ημερολόγιο κ.α.

Διαφορές στην Αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης			
Χαρακτηριστικά αξιολόγησης	Απολογιστική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση	
	Αξιολόγηση της μάθησης	Αξιολόγηση για τη μάθηση	Αξιολόγηση ως μάθηση
Είδος	τελική/ αθροιστική αξιολόγηση	διαμορφωτική αξιολόγηση	αναστοχαστική αξιολόγηση
Διαδικασία	απολογιστική διαδικασία	μεταρρυθμιστική διαδικασία	μετασχηματιστική διαδικασία
Σκοπός	πιστοποίηση, βαθμολόγηση, κατάταξη	ανάδειξη αναγκών, ανατροφοδότηση, καθοδήγηση	αυτοέλεγχος, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία
Κίνητρα	εξωτερικά κίνητρα	μετάβαση από τα εξωτερικά στα εσωτερικά κίνητρα	εσωτερικά κίνητρα
Εργαλεία, μέσα	ατομική αξιολόγηση, επιδόσεις και αποτελέσματα μαθητών, εξετάσεις	επαγγελματικός διάλογος, σπουδές, επιμόρφωση, βιβλιογραφία, κρίσεις μαθητών-γονέων, εσωτερική αξιολόγηση	αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, ετεροπαρατήρηση, συνδιδασκαλία, αξιολόγηση ομοτέχνων, portfolio, ημερολόγιο
Αποτελέσματα	εξαγωγή συμπερασμάτων	ανάλυση αναγκών, διάγνωση δυνάμεων και αδυναμιών	αυτοεπίγνωση, αυτοκριτική, αυτορρύθμιση

8. Το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

8.1. Τα επίπεδα αξιολόγησης της μάθησης

Στο θεωρητικό παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης, ανάλογα με τον σκοπό, το αντικείμενο και το περιεχόμενο οργανώνεται ως ακολούθως:

1. Η κατηγορία της Απολογιστικής, αθροιστικής/τελικής αξιολόγησης (summative assessment) συνδέεται με το επίπεδο της αξιολόγησης της μάθησης (assessment of learning).
2. Η κατηγορία της Διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) συνδέεται με δύο επίπεδα : α) της αξιολόγησης για τη μάθηση (assessment for learning) και β) της αξιολόγησης ως μάθησης (assessment as learning).

Η Αξιολόγηση Διαδικασιών της Μάθησης		
Αθροιστική/Απολογιστική/ Τελική Αξιολόγηση Summative Assessment	Διαμορφωτική Αξιολόγηση Formative Assessment	
Αξιολόγηση της μάθησης Assessment of Learning	Αξιολόγηση για τη μάθηση Assessment for Learning	Αξιολόγηση ως μάθηση Assessment as Learning

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η μετάβαση των διαδικασιών της μάθησης από την κατηγορία της «απολογιστικής» στην κατηγορία της «διαμορφωτικής» αξιολόγησης προσδίδει διακριτό υλικό και συμβολικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση ως φιλοσοφία, ως διαδικασία, ως εργαλείο και ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα:

- Η έμφαση μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό στη μάθηση
- Η εστίαση γίνεται στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα
- Η εξωτερική (ατομική) αξιολόγηση μετατρέπεται σε εσωτερική αυτοαξιολόγηση-εκμάθηση.

Σημειώνεται ότι οι τρεις διαδικασίες της μάθησης υφίστανται, εφαρμόζονται, συνυπάρχουν στις μαθησιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Κάθε μια έχει τις ιδιαιτερότητές της. Έχουν όμως διαφορετικό ειδικό βάρος, επιστημονικό περιεχόμενο και αξιοποιούνται με διαφορετικό τρόπο από την πολιτεία, την κοινωνία, την επιστημονική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η δυσκολία εντοπίζεται στο να συνυπάρχουν και να εφαρμόζονται όλες μαζί, καθώς αυτό προϋποθέτει μια διαφορετική ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και απαιτεί αλλαγές σε δομές, νοοτροπίες και παραδοχές. Στο παράδειγμα του μετασχηματισμού του σχολείου ΟΚΜ το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μετάβαση από το επίπεδο «της» μάθησης στο επίπεδο «για τη» μάθηση και σε εκείνο της «εκμάθησης» ως διαδικασίας μετασχηματισμού του υποκειμένου (εκπαιδευτικών και μαθητών). Σημειώνεται επίσης ότι η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι ποιοτικού χαρακτήρα καθώς περιλαμβάνει/αφορά σε διακριτά χαρακτηριστικά. Επίσης είναι προσθετικού χαρακτήρα καθώς τα χαρακτηριστικά κάθε προηγούμενου επιπέδου συνυπάρχουν/περιλαμβάνονται στο επόμενο.

Στην επόμενη ενότητα διαμορφώνεται η περιγραφική κλίμακα των διαδικασιών μάθησης και του εκπαιδευτικού έργου με ενδεικτικά κριτήρια αναφοράς ανά κατηγορία και επίπεδο μάθησης σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

8.2. Τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου

Το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο διακρίνεται σε επιμέρους πεδία και συνδέεται με διάφορες παραμέτρους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επίσης η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά τόσο σε πτυχές/διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει την ουσιαστική υποστήριξη της πολιτείας (προγράμματα, μέσα, κίνητρα, επιμόρφωση, κ.ά.). Στο παράδειγμα του ΟΚΜ τα πεδία είναι πέντε (5) και αντιστοιχούν/εκφράζουν/ανταποκρίνονται στις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Κάθε πεδίο διακρίνεται σε επιμέρους (ειδικές) κατηγορίες που περιγράφουν/αποτυπώνουν/χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο κάθε πεδίου. Οι κατηγορίες κάθε πεδίου αναφέρονται (επιλεκτικά) σε βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο και τη σχολική πραγματικότητα. Η αποτύπωση είναι ενδεικτική, έχει παραδειγματικό χαρακτήρα και μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς το περιεχόμενο, την εστίαση και τις κατευθύνσεις.

Τα Πεδία του Εκπαιδευτικού Έργου	Κατηγορίες ανά πεδίο
Διοικητικό έργο	Επαγγελματικές υποχρεώσεις, Συμμετοχή στον Σύλλογο Διδασκόντων, Ανάληψη θέσης ευθύνης
Διδακτικό έργο	Σχεδιασμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση μαθητών
Παιδαγωγικό έργο	Παιδαγωγικό Κλίμα, Εμπλοκή των μαθητών, Σχέσεις συνεργασίας, Προσδοκίες
Προγράμματα και δράσεις βελτίωσης	Παρεμβάσεις, Μαθητικά projects, Σχέδια δράσης σχολείου
Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	Προσόντα, Επιμόρφωση, Συνεργασία, Αξιολόγηση

Στο θεωρητικό παράδειγμα κάθε πεδίο (και επιμέρους κατηγορία) του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τις διαδικασίες της μάθησης. Σε κάθε πεδίο και κατηγορία μπορεί να εφαρμόζονται μία ή περισσότερες διαδικασίες της μάθησης. Αυτό που έχει σημασία για την αξιολόγηση είναι οι διαδικασίες της μάθησης που εφαρμόζονται σε αντιστοιχία με τα κριτήρια που εντάσσονται/ανήκουν/χαρακτηρίζουν κάθε πεδίο και κατηγορία. Η περιγραφική κλίμακα αξιοποιείται για την αυτεπίγνωση, τον αυτοπροσδιορισμό και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις διαδικασίες της μάθησης που αναπτύσσει/εφαρμόζει στα διάφορα πεδία του εκπαιδευτικού έργου.

8.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των διαδικασιών της μάθησης

Το εκπαιδευτικό έργο και οι διαδικασίες της μάθησης στο σχολείο δεν έχουν «ουδέτερο» χαρακτήρα, αλλά συνδέονται με το «μορφωτικό κεφάλαιο» των μαθητών, την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή, τις ικανότητες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κλπ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς συνδέεται με τον προσδιορισμό και την αποτίμηση των βασικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (ως επιστήμονα, επαγγελματία, παιδαγωγού και λειτουργού), αλλά και με τη φιλοσοφία, τη λογική, τις κατευθύνσεις, τον χαρακτήρα της αξιολόγησης (π.χ. μέτρηση της απόδοσης, διαπιστωτική, διαμορφωτική, απολογιστική, αναπτυξιακή, κλπ.).

Στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ισχύουν τα ακόλουθα:

1. Το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο με υποσύνολα (π.χ. διοικητικό έργο, διδακτικό έργο, παιδαγωγικό έργο, προγράμματα και δράσεις βελτίωσης, επιστημονική συγκρότηση, επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη), τα οποία διακρίνονται σε επιμέρους υποσύνολα (διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, αξιολόγηση μαθητών, εξωδιδακτικές δραστηριότητες, επιστημονική και κοινωνική δραστηριότητα, κ.λπ.).
2. Το εκπαιδευτικό έργο αποτελείται από πρακτικές οι οποίες πραγματοποιούνται υποχρεωτικά από όλους τους εκπαιδευτικούς (που περιγράφονται στο καθηκοντολόγιο και στα Προγράμματα Σπουδών), και από δραστηριότητες που προβλέπονται στο σχολικό πρόγραμμα και πραγματοποιούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς (προγράμματα και δράσεις αντιστάθμισης και υποστήριξης).
3. Υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην ποιότητα των διαδικασιών της μάθησης τόσο στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού όσο και σε αυτό των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.
4. Υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές, ανισότητες και ασυμμετρίες στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας (υλικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, κ.ά.).
5. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών (γνώσεις, εξειδίκευση, εμπειρία, προδιαθέσεις, στάσεις, κα.) που συνιστούν βασικές «προϋποθέσεις» και συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.
6. Η Πολιτεία έχει διαμορφώσει ένα προκαθορισμένο ενιαίο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου (θεσμικό πλαίσιο, καθηκοντολόγιο, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, υποστηρικτικό υλικό, κλπ.).
7. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να εστιάζει στον εκπαιδευτικό (βαθμολόγηση και κατάταξη με βάση την απόδοση), αλλά στο έργο των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στην αποτίμηση της ποιότητας των διαδικασιών της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
8. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και με τις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης – «αυτοαξιολόγησης» του σχολείου.
9. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού πρέπει υποχρεωτικά να συνοδεύεται από εστιασμένες δράσεις επιμόρφωσης σε ενδοσχολικό και τοπικό επίπεδο (εντός του σχολείου, μεταξύ όμορων σχολείων, μεταξύ ειδικοτήτων, κλπ.) που προωθούν και ενισχύουν τη συνεχή επαγγελματική του μάθηση και ανάπτυξη.

Διαπίστωση: Το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από ένα ενιαίο (θεσμικό και επιστημονικό) πλαίσιο που εφαρμόζεται από 'διαφορετικούς' εκπαιδευτικούς, με 'διαφορετικές' διαδικασίες της μάθησης, με 'διαφορετικές' προϋποθέσεις, σε 'διαφορετικές' συνθήκες, σε 'διαφορετικούς' μαθητές. Συνεπώς, αυτό που αξιολογείται δεν (μπορεί να) είναι ο βαθμός απόδοσης του εκπαιδευτικού σε χαρακτηριστικά και παραμέτρους του (θεωρούμενου ως ενιαίου) εκπαιδευτικού έργου, αλλά **ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός «διαθέτει/κατέχει» συγκεκριμένες επιστημονικού και επαγγελματικού χαρακτήρα ικανότητες ώστε να «αναπτύσσει/εφαρμόζει/προσαρμόζει» τις διαδικασίες της μάθησης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές** στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, της σχολικής τάξης και των μαθητών της τάξης.

Το εκπαιδευτικό έργο διακρίνεται σε **πεδία, κατηγορίες και κριτήρια ποιότητας**.

Για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αξιοποιούνται τα τρία επίπεδα των διαδικασιών της μάθησης.

Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιείται περιγραφική κλίμακα (rubric) η οποία αντιστοιχεί στα τρία επίπεδα των διαδικασιών της μάθησης.

Κάθε επίπεδο της κλίμακας αντιστοιχεί σε διαφορετική διαδικασία και σε ένα διαφορετικό επίπεδο ποιότητας της μάθησης. Η ποιότητα των διαδικασιών της μάθησης συνδέεται άμεσα με το επίπεδο της γνώσης, των ικανοτήτων και των στάσεων που διαθέτει/κατέχει και των

πρακτικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Η διαβάθμιση μεταξύ των επιπέδων της μάθησης δεν είναι «ισοδιαστημική», δεν συνεπάγεται την ίση απόσταση μεταξύ των κατηγοριών.

Η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης σε κάθε πεδίο του εκπαιδευτικού έργου είναι ανεξάρτητη. Οι επιμέρους αξιολογήσεις σε κάθε πεδίο είναι ποιοτικές και δεν αποτυπώνονται αριθμητικά. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν προσφέρεται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη της απόδοσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, χαρακτηρίζεται με βάση την πρόσθετη και προστιθέμενη για τη μάθηση αξία των κριτηρίων κάθε κατηγορίας. Σημειώνεται ότι τα χαρακτηριστικά κάθε προηγούμενου επιπέδου περιλαμβάνονται στο επόμενο.

Η περιγραφική κλίμακα εκφράζει/αποτυπώνει/διασυνδέει διαδικασίες της μάθησης με όψεις/πτυχές του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Η αποτύπωση είναι ενδεικτική, έχει παραδειγματικό χαρακτήρα και μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς το περιεχόμενο την εστίαση και τις κατευθύνσεις.

Επισημαίνεται ότι δεν κρίνεται/αξιολογείται η απόδοση του εκπαιδευτικού αλλά η διαφοροποίηση και η ποιότητα των μαθησιακών πρακτικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (μαθητές) καθώς και σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.

Ο εκπαιδευτικός (ανάλογα με τη διαδικασία της μάθησης κρίνει :

- σε ποιο/ά επίπεδα της μάθησης αντιστοιχούν οι μαθησιακές πρακτικές που εφαρμόζει σε κάθε πεδίο του εκπαιδευτικού έργου
- σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένος από την εφαρμογή των διαδικασιών της μάθησης (μαθητών και ατομική) στο συγκεκριμένο πεδίο (+, ++)
- σε ποιο βαθμό εφαρμόζει και είναι ικανοποιημένος από τα αποτελέσματα των διαδικασιών της εκμάθησης στον προσωπικό του μετασχηματισμό ως επιστήμονα και επαγγελματία (+, ++)
- εάν οι αλλαγές/βελτιώσεις που προκύπτουν από τον αυτοστοχασμό του αφορούν ζητήματα/διαδικασίες εντός του επιπέδου μάθησης
- εάν οι αλλαγές/βελτιώσεις που τον ενδιαφέρουν αφορούν στη μετάβαση σε άλλο επίπεδο μάθησης.

8.4. Η Περιγραφική κλίμακα των διαδικασιών μάθησης των εκπαιδευτικών

Η φιλοσοφία της περιγραφικής κλίμακας (ρούμπρικας) των διαδικασιών της μάθησης των εκπαιδευτικών απαιτεί τον προσδιορισμό εκ των προτέρων των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη διαφοροποίηση και την ποιότητα των διαδικασιών της μάθησης ανάλογα με τα πεδία και τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου και αντανακλά/εκφράζει το επίπεδο των γνώσεων, των ικανοτήτων, των προδιαθέσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Η περιγραφική κλίμακα αναδεικνύει επίσης τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας, αποσαφηνίζει τις απαιτήσεις κάθε κατηγορίας και συμβάλλει στον αυτοπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού καθώς επισημαίνει/υποδεικνύει μαθησιακές πρακτικές (και ικανότητες που τις συνοδεύουν) που αντιστοιχούν με το περιεχόμενο κάθε κατηγορίας (συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη).

Ειδικότερα, η χρήση της περιγραφικής κλίμακας συμβάλλει:

- στην ενίσχυση του διαμορφωτικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα της αξιολόγησης (ο εκπαιδευτικός γνωρίζει εκ των προτέρων τις απαιτήσεις κάθε επιπέδου μάθησης και τον τρόπο που συνδέονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου)
- στην ανάδειξη της ποιότητας του επαγγελματισμού καθώς και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων της μάθησης είναι σαφείς)
- στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στον προσδιορισμό εστιασμένων επιμορφωτικών αναγκών (έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση) και στις

κατευθύνσεις της επιμορφωτικής πολιτικής (οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι απαιτείται για να «αλλάξουν επίπεδο» και η Πολιτεία τον τρόπο για να τους ενισχύσει)

- στη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, στην προώθηση της κουλτούρας 'αυτοαξιολόγησης' και στην ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την ποιότητα του έργου τους μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς)
- στη μετάθεση της έμφασης από το σύστημα της «βαθμολόγησης/μέτρησης των αποτελεσμάτων» (αθροιστική/απολογιστική αξιολόγηση) στο σύστημα των «διαδικασιών της μάθησης» (διαμορφωτική αξιολόγηση) που συνδέει άμεσα την κριτική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

9. Η Περιγραφική Κλίμακα της Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης

9.1. Η Περιγραφική Κλίμακα των τριών επιπέδων μάθησης

Τα τρία επίπεδα της μάθησης (της/ για τη/ ως) είναι διακριτά μεταξύ τους (διαφέρουν) ως προς το περιεχόμενο (κατευθύνσεις, διαδικασίες, αποτελέσματα). Αποτυπώνουν στάδια/ επίπεδα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αφορούν αποκλειστικά στην αξιολογική διαπίστωση των διαδικασιών της μάθησης (μορφές, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και όχι στην ατομική αξιολόγηση/βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού.

Η σχέση μεταξύ των επιπέδων είναι εξελικτικού, ποιοτικού και βελτιωτικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει /αναφέρεται σε διαφορετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών αντίστοιχα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι προσθετικού χαρακτήρα και σε κάθε επίπεδο συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του προηγούμενου επιπέδου.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυσχιδές και πολυσύνθετο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών των τριών επιπέδων αξιολόγησης των διαδικασιών μάθησης θεωρείται δεδομένη. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μπορεί να συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικά και από τα τρία επίπεδα (ανεξαρτήτως του ποσοστού έμφασης/εστίασης σε κάποια χαρακτηριστικά).

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία κάθε επιπέδου μάθησης συνδέονται με/απαιτούν διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, αναπτύσσουν/ καλλιεργούν διαφορετικές γνώσεις και ικανότητες των μαθητών.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα της περιγραφικής κλίμακας θεωρείται δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει/αναπτύσσει το εκπαιδευτικό έργο του σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Π.Σ., υποδομές, μέσα, παροχές, υποστήριξη). Οι διαφορές σε επίπεδο βαθμού αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή μπορεί να αποτυπωθούν με ανάλογα εργαλεία: ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης/αξιολόγησης διδασκαλίας (βλ. τα σημεία: + καλά και ++ πολύ καλά στον πίνακα).

9.2. Περιγραφικές Κλίμακες Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης στα πεδία του Εκπαιδευτικού Έργου

9.2.1. Διοικητικό Έργο

9.2.2. Διδακτικό Έργο

9.2.3. Παιδαγωγικό Έργο

9.2.4. Προγράμματα και δράσεις βελτίωσης

9.2.5. Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη

	Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης					
Διοικητικό Έργο	Αξιολόγηση της Μάθησης		Αξιολόγηση για τη μάθηση		Αξιολόγηση ως μάθηση	
	+	++	+	++	+	++
Επαγγελματικές Υποχρεώσεις Συμμετοχή στον Σύλλογο Διδασκόντων Ανάληψη θέσης ευθύνης	Ο εκπαιδευτικός είναι τυπικός και συνεπής στα υπηρεσιακά του καθήκοντα (έγκαιρη προσέλευση, εφημερίες, εφαρμογή ωρολογίου προγράμματος, ενημέρωση γονέων κ.λπ.) Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στον σύλλογο διδασκόντων και στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου (επισκέψεις, εκδηλώσεις, εσωτερικό κανονισμό κ.λπ.) και συμβάλλει στην υλοποίηση του Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει τυπικά στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.		Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και εισηγείται θέματα και προτάσεις στον Σύλλογο Διδασκόντων Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του για την υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και ενδιαφέρεται ενεργά για την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί εξωδιδασκτικές εργασίες με τρόπο που αναβαθμίζει τις πρακτικές και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στις διαδικασίες που προβλέπει η εσωτερική αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου		Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο και ενισχύει το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο Συντονιστή ομάδων εργασίας για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη συγγραφή/υποβολή προτάσεων για συμμετοχή του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα (π.χ. Erasmus+, etwinning, κ.λπ), την οργάνωση ή/και τον συντονισμό τους. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου , συμμετέχει σε επιτροπές και εκπροσωπεί το σχολείο	

Διδακτικό έργο	Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης		
	Αξιολόγηση της Μάθησης	Αξιολόγηση για τη μάθηση	Η αξιολόγηση ως μάθηση
	+ ++	+ ++	+ ++
Σχεδιασμός Εφαρμογή Αξιολόγηση μαθητών Αναστοχασμός	Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών της τάξης Ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη, χρησιμοποιεί μέσα και υλικά και αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τους μαθησιακούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαπιστωτική και απολογιστική αξιολόγηση και ενημερώνει τους μαθητές για τα κριτήρια και τους τρόπους εφαρμογής της Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται ατομικά για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει και την αναθεώρηση ή επιβεβαίωση της διδασκαλίας του	Ο εκπαιδευτικός και αναπροσαρμόζει τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της τάξης με βάση την ανατροφοδότηση από τους μαθητές Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ποικίλες μορφές διδασκαλίας (πχ. ομαδοσυνεργατική, διαθεματική) με έμφαση στη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό των μαθητών Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ποικίλους τρόπους αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική κλπ) με σκοπό την ουσιαστική, και έγκαιρη ανατροφοδότηση των μαθητών για τη μάθησή τους Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται για τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την κριτική ανατροφοδότηση από τους μαθητές του για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει	Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με ομοτέχνους για τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων και την παραγωγή κοινού εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιώντας σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, ψηφιακά μέσα και τα δεδομένα των μαθητών και του σχολείου Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ποικίλες μορφές διδασκαλίας (π.χ. διαφοροποιημένη, εξατομικευμένη) προσαρμοσμένη στις ικανότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές του σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης της μάθησής τους και αξιοποιεί τα αποτελέσματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει αναστοχαστικό επαγγελματικό διάλογο συνδέει την ατομική βελτίωση με την κριτική από ομοτέχνους, και τον συλλογικό αναστοχασμό στο σχολείο

Παιδαγωγικό έργο	Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης		
	Αξιολόγηση της Μάθησης	Αξιολόγηση για τη μάθηση	Η αξιολόγηση ως μάθηση
	+ ++	+ ++	+ ++
Παιδαγωγικό κλίμα Εμπλοκή των μαθητών Σχέσεις συνεργασίας Προσδοκίες	Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται κατάλληλα την συμπεριφορά των μαθητών για την ομαλή λειτουργία της τάξης Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία μεταξύ μαθητών όταν προβλέπεται από το σχολικό πρόγραμμα/ τα σχολικά εγχειρίδια Ο εκπαιδευτικός έχει προσδοκίες από τους μαθητές που αφορούν κυρίως στις απαιτήσεις του μαθήματος, στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά ενεργοποιώντας κυρίως εξωτερικά κίνητρα.	Ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει με τους μαθητές ένα σύστημα δεσμεύσεων και κανόνων, αρχών και αξιών για την σχολική τάξη που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και διασφαλίζει την ελεύθερη έκφραση Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών μέσω ομαδοσυνεργατικών δράσεων και δραστηριοτήτων (projects, ομαδικές εργασίες, παιχνίδια) Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει προσδοκίες με βάση τις δυνατότητες των μαθητών, τους ενθαρρύνει και τους υποστηρίζει κατάλληλα ώστε να ενισχύσει τα κίνητρά τους για μάθηση και προσωπική καλλιέργεια και βελτίωση	Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους συναδέλφους και τους μαθητές για την ανάληψη δράσης σχετικά με την ανάπτυξη συλλογικού, θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον αυτόνομης εργασίας σε ομάδες όπου οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ευθύνες, να λύσουν προβλήματα, να παρακολουθήσουν οι ίδιοι την πρόδό τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτικό αναστοχασμό, να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους προσδοκίες σχετικά με τη μάθησή τους και να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και συνεχή βελτίωση

	Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης		
Προγράμματα και δράσεις βελτίωσης	Αξιολόγηση της Μάθησης	Αξιολόγηση για τη μάθηση	Η αξιολόγηση ως μάθηση
	+ ++	+ ++	+ ++
Παρεμβάσεις Μαθητικά Projects Σχέδια Δράσης Σχολείου Δίκτυα	Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει, σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδηλώσεις σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών και τον προγραμματισμό του σχολείου Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί δράσεις (projects) στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει τυπικά σε ομάδες εργασίας για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα και παρεμβάσεις για υποστηριχθούν ιδιαίτερες ανάγκες/ ειδικά ενδιαφέροντα μαθητών ή ομάδων μαθητών Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και συμμετέχει σε ομάδες εργασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε μαθητικούς διαγωνισμούς σε εθνικό επίπεδο (π.χ. επιστημονικούς, αθλητικούς, πολιτιστικούς) Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί δράσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης (π.χ. δράσεις φιλαναγνωσίας, θεατρική παράσταση, χορωδία κ.λπ)	Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει με ομάδα μαθητών σε επιστημονικούς διαγωνισμούς σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (π.χ. Μαθηματική Ολυμπιάδα, Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό Ρομποτικής, MUN, Euroscola) Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και οργανώνει μαθητικούς ομίλους (π.χ. λέσχη ανάγνωσης, θεατρική ομάδα, ομάδα ρητορικής, δημοσιογραφική ομάδα) Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά ή/και συντονίζει Ευρωπαϊκά Προγράμματα (π.χ. Erasmus, etwinning) Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων και σε δικτυωμένες κοινότητες μάθησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο

	Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης		
Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	Αξιολόγηση της Μάθησης	Αξιολόγηση για τη μάθηση	Η αξιολόγηση ως μάθηση
	+ ++	+ ++	+ ++
Προσόντα Επιμόρφωση Συνεργασία Αξιολόγηση	Ο εκπαιδευτικός διαθέτει τα βασικά τυπικά προσόντα Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις υποχρεωτικές επιμορφώσεις που οργανώνονται από τον Σ.Ε. και το ΙΕΠ Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην ατομική του κρίση για τη βελτίωση της επαγγελματικής του μάθησης Ο εκπαιδευτικός για την ανατροφοδότηση του βασίζεται στις επιδόσεις και τα αποτελέσματα των μαθητών του και στην ατομική εξωτερική του αξιολόγηση	Ο εκπαιδευτικός διαθέτει αυξημένα τυπικά προσόντα Ο εκπαιδευτικός διερευνά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και αναζητά επιμόρφωση, βιβλιογραφία, σπουδές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του για βελτίωση και μάθηση Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με ομοτέχνους για ανταλλαγή εμπειρίας, διαμοιρασμό υλικού και πόρων Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει ανατροφοδότηση και επαγγελματικό διάλογο για με τους συναδέλφους, τη Διεύθυνση και τον Σ.Ε Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τις κρίσεις των μαθητών και των γονέων Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου για να υποστηρίξει μαθησιακά τη σχολική μονάδα	Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα προσόντα του για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των συναδέλφων Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο επιμορφωτή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ως ομιλητής σε ημερίδες και συνέδρια Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη συγγραφή επιστημονικών βιβλίων/ διδακτικών εγχειριδίων και /ή παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο μέντορα, συντονιστή ειδικότητας/ ομάδων εργασίας Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται μέσω της αξιολόγησης συναδέλφων και μαθητών και αξιοποιεί συστηματικά τεχνικές όπως ετεροπαρατήρηση, συνδιδασκαλία κ.λπ. για την επαγγελματική του ανάπτυξη

9.3. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στο πεδίο «Διδακτικό έργο»

Στο πεδίου του διδακτικού έργου θεωρούμε πως ισχύουν οι ακόλουθες παραδοχές:

Είναι άλλο πράγμα ο σχεδιασμός/εφαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Π.Σ. και άλλο (απαιτεί άλλες γνώσεις και ικανότητες) η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας μετά από ανατροφοδότηση από τους μαθητές.

Είναι άλλο πράγμα η ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών και άλλο η κριτική ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της μάθησής τους και την κριτική των ομοτέχνων τους (συμμαθητών τους) μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές (προϋποθέτει/απαιτεί άλλες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών και καλλιεργεί άλλες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών).

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύσσει τη διδασκαλία σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά/απαιτήσεις του επιπέδου Α (της μάθησης) και σε αυτό να είναι + (καλός) ή ++ (πολύ καλός) (διαπιστώνεται με κλείδα αξιολόγησης/παρατήρησης της διδασκαλίας).

Ένας άλλος μπορεί να αναπτύσσει τη διδασκαλία σύμφωνα με χαρακτηριστικά/απαιτήσεις του επιπέδου Β (για τη μάθηση) και σε αυτό να είναι + (καλός) ή ++ (πολύ καλός).

Στο επίπεδο Β όμως συμπεριλαμβάνονται υποχρεωτικά και τα χαρακτηριστικά/διαδικασίες του επιπέδου Α, δηλαδή: Ο δεύτερος αξιοποιεί/εφαρμόζει π.χ. τόσο στοιχεία διαπιστωτικής/αθροιστικής αξιολόγησης (πχ. βαθμολογία τεστ, τριμήνων, κλπ.) όσο και διαμορφωτικής (για την ανατροφοδότηση των μαθητών). Άρα, διαθέτει τις απαραίτητες συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες για την ανάπτυξη/υποστήριξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Αντίθετα, ο πρώτος πρέπει να αποκτήσει/βελτιώσει/αναπτύξει άλλες ικανότητες/πρακτικές, ώστε να μεταβεί στις απαιτήσεις του επιπέδου Β για την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Το ίδιο ισχύει, αντίστοιχα, για τον δεύτερο εκπαιδευτικό (νέα βελτίωση ικανοτήτων) αναφορικά με τη μετάβαση στα χαρακτηριστικά/απαιτήσεις του επιπέδου Γ (ως μάθηση).

9.4. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στο πεδίο «Παιδαγωγικό έργο»

Στο πεδίου του παιδαγωγικού έργου θεωρούμε πως ισχύουν οι ακόλουθες παραδοχές:

Είναι άλλο ο εκπαιδευτικός να καταφέρνει να διαχειρίζεται κατάλληλα τη συμπεριφορά των μαθητών του, ώστε να λειτουργεί ομαλά η τάξη και να μη διαταράσσεται η διεξαγωγή του μαθήματος (π.χ. να μη γίνεται φασαρία, να μη χάνεται ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.λ.π. [επίπεδο Α]) και άλλο ο εκπαιδευτικός να εμπλέκει τους μαθητές του σε μια διαδικασία συνδιαμόρφωσης των κανόνων και των αρχών που διέπουν τη σχολική τάξη (πχ. συμβόλαιο τάξης, εσωτερικός κανονισμός τάξης, υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, αμοιβές και ποινές κ.λ.π. [επίπεδο Β]). Είναι, επίσης, άλλο, ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του σχολείου συνολικά ώστε να αναλαμβάνεται συλλογική δράση για να διαμορφωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα που να ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργεί σε όλους αίσθημα ασφάλειας (Επίπεδο Γ).

Είναι διαφορετικό ο εκπαιδευτικός να οργανώνει και να συντονίζει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, projects, παιχνίδια κ.λπ. (πχ. να χωρίζει κατάλληλα τις ομάδες, να επιλέγει το θέμα, να καθοδηγεί τις δραστηριότητες, να παρέχει ανατροφοδότηση) για να καλλιεργήσει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών του [επίπεδο Β] και διαφορετικό (προϋποθέτει/απαιτεί άλλες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών και καλλιεργεί άλλες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών) να διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον

αυτόνομης μαθητικής εργασίας σε ομάδες/συνεργασίας (π.χ. αποτελεσματικός χωρισμός σε ομάδες από τους ίδιους τους μαθητές, ελεύθερη επιλογή θέματος εργασίας, ανάληψη ευθυνών – ρόλων στην ομάδα, επίλυση προβλημάτων, αυτοπαρακολούθηση προόδου κ.λπ.(επίπεδο Γ).

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης του σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά/ απαιτήσεις του επιπέδου Α (της μάθησης) και σε αυτό να είναι + (καλός) ή ++ (πολύ καλός). Το πόσο καλά/ αποτελεσματικά κινείται/ αποδίδει μέσα στις προδιαγραφές του επιπέδου Α μπορεί να διαπιστωθεί με κλείδα αξιολόγησης/ παρατήρησης της διδασκαλίας. Ένας άλλος μπορεί να διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης σύμφωνα με χαρακτηριστικά/απαιτήσεις του επιπέδου Β (για τη μάθηση) και σε αυτό να είναι + (καλός) ή ++ (πολύ καλός).

Στο επίπεδο Β (για τη μάθηση), όμως, συμπεριλαμβάνονται υποχρεωτικά και τα χαρακτηριστικά/διαδικασίες του επιπέδου Α (ως μάθηση): π.χ. ο δεύτερος (που κινείται μέσα στο επίπεδο Β) δίνει τόσο εξωτερικά κίνητρα στους μαθητές του για να επιτύχουν τους στόχους τους (π.χ. καλή βαθμολογία/ κριτική, έπαινο, αμοιβές) όσο και υποστηρίζει/ καθοδηγεί μέσω ανατροφοδότησης τους μαθητές του να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και να ενισχύσουν οι ίδιοι τις προσπάθειές τους και τα κίνητρά τους για βελτίωση. Άρα, διαθέτει τις απαραίτητες συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες για την ανάπτυξη αυτογνωσίας στους μαθητές του. Αντίθετα, ο πρώτος (ως μάθηση) πρέπει να αποκτήσει/βελτιώσει/αναπτύξει άλλες ικανότητες/πρακτικές, ώστε να μεταβεί στις απαιτήσεις του επιπέδου Β (για τη μάθηση). Το ίδιο ισχύει, αντίστοιχα, για τον δεύτερο εκπαιδευτικό του Β επιπέδου (νέα βελτίωση ικανοτήτων) αναφορικά με τη μετάβαση στα χαρακτηριστικά/απαιτήσεις του επιπέδου Γ (ως μάθηση).

10. Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων

10.1. Εισαγωγή

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια δυναμική μέθοδο αξιολόγησης, αναστοχασμού και βελτίωσης. Συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ατομική αξιολόγηση, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια ουσιώδη συνεργατική πρακτική, λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια άτυπη μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας αλλά αφορά όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (στο πλαίσιο των συνεργατικών πρακτικών). Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση.

Ο παιδαγωγικός και αναπτυξιακός χαρακτήρας της ενδυναμώνει την ομότιμη-συνεργατική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης σε μια σχολική «κοινότητα μάθησης».

10.2. Χαρακτηριστικά στοιχεία της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως αλλαγής παραδείγματος

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» (peer evaluation, peer review, peer assessment) ορίζεται ως η σκόπιμη διαδικασία παρατήρησης των εκπαιδευτικών πρακτικών ενός συναδέλφου από έναν άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος», ως ειδικός εμπειρογνώμονας, ως επαγγελματίας. Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια συνεργατική κριτική υψηλού επαγγελματισμού ως χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ως ουσιώδες στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας.

Η κρίση που παρέχεται από συναδέλφους είναι ένας τρόπος σύγκρισης και αντιπαράθεσης διαφορετικών μεθόδων, συνηθειών, μια συλλογική σχολική διαδικασία κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την εξερεύνηση νέων ιδεών και την επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων, τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Βασικό χαρακτηριστικό 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. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συνεργατικής πρακτικής των ομοτέχνων είναι ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, αφού εναλλάσσονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος.

Οι εκπαιδευτικοί ως κατεξοχήν ειδήμονες του επιστημονικού και παιδαγωγικού τους ρόλου θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα

διδασκικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης, επειδή γνωρίζουν πώς σκέπτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν τις διαδικασίες της μάθησης σε κάθε σχολείο, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Κεντρική θεώρηση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η θέαση του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας και η σφαιρική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ώστε το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας να μεταφέρεται από τον έλεγχο της απόδοσης και των επιδόσεων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τις διαδικασίες της μάθησης και στα νοήματα που διαμορφώνονται.

Η εισαγωγή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο αποτελεί βασική διάσταση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) και εκφράζει μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης στο σχολείο, καθώς μεταφέρει την εστίαση από την εξωτερική στην εσωτερική αξιολόγηση. Ειδικότερα, ως προς την «αλλαγή παραδείγματος», επισημαίνεται η μετάβαση:

- Από τον επιθεωρητισμό που καλλιεργεί τον φόβο και την επιτήρηση σε μορφές συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης που κατασκευάζουν νέα γνώση και μάθηση
- Από τον εξωτερικό επιθεωρητή / σύμβουλο εκπαίδευσης στον αναστοχαστικό - ερευνητή εκπαιδευτικό
- Από τον διαπιστωτικό, απολογιστικό χαρακτήρα στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης
- Από την κουλτούρα φόβου και δαιμονοποίησης της αξιολόγησης στην κουλτούρα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Από τον αμυντικό απομονωτισμό στην επαγγελματική, συνεργατική, ομότιμη μάθηση
- Από την παιδαγωγική μοναξιά στον κριτικό αναστοχαστικό διάλογο.

10.3. Τα 5 στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων είναι ένας δομημένος και οργανωμένος τρόπος συνεργασίας των εκπαιδευτικών για να ενισχύσουν και βελτιώσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολείο και εντάσσεται σε μια ευρύτερη κουλτούρα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η Αξιολόγηση Ομοτέχνων δεν περιορίζεται σε μια παρατήρηση διδασκαλίας αλλά αποτελεί μια ολιστική διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικού αναστοχασμού με σκοπό τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού).

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ενισχύει αποτελεσματικά τις κοινότητες μάθησης στο σχολείο με την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανάπτυξη ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία αυτογνωσίας σχετικά με τον αντίκτυπο της δικής τους διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται, παρατηρούν ο ένας την πρακτική του άλλου και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Επικεντρώνονται στις ατομικές ανάγκες τους, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν από την πρακτική των άλλων και να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συλλογική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου.

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η διαδικασία της Αξιολόγησης Ομοτέχνων διακρίνεται σε πέντε στάδια :

- α. Το στάδιο του αυτοστοχασμού
- β. Το στάδιο της προετοιμασίας της παρατήρησης στην τάξη
- γ. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη
- δ. Το στάδιο της ανατροφοδότησης

ε. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού

Τα Στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων				
Αυτοστοχασμός	Διαδικασία Παρατήρησης			Αναστοχασμός
Αυτεπίγνωση	Προετοιμασία της παρατήρησης	Παρατήρηση στην τάξη	Μετά την παρατήρηση	Κριτικός Αναστοχασμός
----- SWOT Analysis Μαθησιακός περίπατος Ανοιχτή τάξη Επίσκεψη στην τάξη Μελέτη βιβλιογραφίας Επιλογή συναδέλφου	----- (*) Προδιδακτική συνάντηση Στοχοθεσία Σκοπός, στόχοι, μέσα, διαδικασίες Feed-up (What am I going to do?)	----- (*) Παρατήρηση διδασκαλίας Feed-back (How am I doing?)	----- Ανατροφοδότηση Feed-up Feed-back Feed-forward (*) Μεταδιδακτική συνάντηση Feed-forward (Where to next?)	----- (reflection in action) (reflection on action) (reflection for action) (reflection as action) Αυτο-αποτελεσματικότητα Αυτορρύθμιση

Κάθε στάδιο έχει διακριτό αντικείμενο, περιεχόμενο, χαρακτηριστικά, μέθοδο και εργαλεία. Στη συνέχεια περιγράφονται τα πέντε στάδια ανάπτυξης της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο.

10.3.1. Το στάδιο του Αυτοστοχασμού

Το πρώτο στάδιο του αυτοστοχασμού σκοπό έχει οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές τους σε ατομικό επίπεδο και να καταλήξουν στη συνειδητοποίηση δυνατών σημείων και ενδεχόμενων αδυναμιών τους, στην αναγνώριση πιθανών φόβων τους, αλλά και ευκαιριών που μπορεί να τους δίνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και συναδέλφων.

Απώτερος στόχος του σταδίου είναι η ενεργή αναζήτηση συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία του αυτοστοχασμού.

Swot analysis και αυτοστοχασμός

Μια χρήσιμη τεχνική που μπορεί να βοηθήσει πρακτικά τους εκπαιδευτικούς στον αυτοστοχασμό τους είναι η ανάλυση SWOT. Το ακρωνύμιο SWOT αναφέρεται στη διερεύνηση δυνατών σημείων (Strengths), αδυναμιών (Weaknesses), ευκαιριών που υπάρχουν στο περιβάλλον (Opportunities) και ενδεχόμενων απειλών/προκλήσεων που μπορεί να αναδυθούν (Threats).

Η αξιοποίηση του μαθησιακού περιπατου

Η έννοια του μαθησιακού περίπατου (learning walk) αναφέρεται σε σύντομες άτυπες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων. Η περιήγηση στις τάξεις της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτεί τον ατομικό στοχασμό, καθώς προσφέρει ευκαιρίες προβληματισμού, δίνει παραδείγματα και νέες ιδέες στην πράξη και αναδεικνύει πιθανές δυνατότητες για συνεργασία.

10.3.2. Το στάδιο προετοιμασίας της παρατήρησης

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναζητά ανατροφοδότηση σχετικά με τις πρακτικές του, έπειτα από το στάδιο του αυτοστοχασμού. Προσεγγίζει έναν έμπιστο συνάδελφο για να ζητήσει την υποστήριξή του. Το στάδιο αυτού σκοπό έχει:

- α. την οριστικοποίηση των συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
- β. τον σαφή προσδιορισμό του αντικειμένου, του πλαισίου συνεργασίας και της στοχοθεσίας της συνεργατικής πρακτικής (goal setting), προκειμένου να οργανωθεί με τον καλύτερο τρόπο η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης εντός των ζευγών συνεργασίας, και
- γ. την επαγγελματική ώσμωση μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος της ηγεσίας

Στο στάδιο αυτό ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, υποστηρίζοντας την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής, ανοίγει γραμμές επικοινωνίας και καλλιεργεί μια συλλογική αίσθηση δέσμευσης για το σχολείο, προωθώντας παράλληλα την οργανωσιακή καινοτομία.

10.3.3. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη

Η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης έχει ξεχωριστή σημασία, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου (διδακτικό, παιδαγωγικό, διοικητικό, κ.ά.) συμβάλλει αποφασιστικά στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, στην άρση του απομονωτισμού και στην αλλαγή κουλτούρας διδασκαλίας.

Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

- α. στη διαμορφωτική αξιολόγηση όψεων της διδασκαλίας ή του εκπαιδευτικού έργου που έχει συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς κατά την προδιδασκτική συνάντηση,
- β. στην καλλιέργεια ικανοτήτων παρατήρησης, κρίσης, λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών,
- γ. στην ανάληψη ρόλων με τους οποίους δεν είναι εξοικειωμένοι, όπως π.χ. ο ρόλος του παρατηρητή, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση.

10.3.4. Το στάδιο της ανατροφοδότησης. Η μεταδιδασκτική συνάντηση

Η διαδικασία της παρατήρησης ολοκληρώνεται με τη μεταδιδασκτική συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία έχει ως στόχο την ανταλλαγή της συγκεκριμένης εμπειρίας και την ανατροφοδότηση πάνω στη διδακτική πράξη που παρατηρήθηκε.

Ειδικότερα, η μεταδιδασκτική συνάντηση, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

- στην ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου μεταξύ ομοτέχνων,
- στην ανατροφοδότηση του παρατηρούμενου πάνω στις συγκεκριμένες πρακτικές που παρατηρήθηκαν,
- στον κοινό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών που αποτυπώνεται στην κοινή έκθεση αποτίμησης.

10.3.5. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού

Το στάδιο αυτό αφορά στην κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της συνεργατικής πρακτικής της αξιολόγησης ομοτέχνων και στη διερεύνηση του οφέλους που προέκυψε για κάθε εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό επιδιώκεται:

- η κριτική ανάγνωση των ικανοτήτων που καλλιεργήθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική,
- η αυτεπίγνωση του εκπαιδευτικού, ο σχεδιασμός μελλοντικών δράσεων και η ανάπτυξη νέων στρατηγικών δράσης,
- η ολιστική προσέγγιση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως πρακτικής εκμάθησης και η αποτίμηση της συμβολής του κάθε σταδίου στην επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού.

10.4. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση συνιστά την πιο ουσιαστική και σημαντική πτυχή στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης καθώς αποτελεί μια ορατή διαδικασία εκμάθησης μέσω αλληλεπίδρασης με συναδέλφους, συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων και επηρεάζει καθοριστικά τη δημιουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης στους εκπαιδευτικούς.

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά όλα τα στάδια της παρατήρησης: προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση/αποτίμηση της παρατήρησης. Η ανατροφοδότηση διακρίνεται σε τρεις επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα τρία στάδια της παρατήρησης:

α. Ανατροφοδότηση σχετικά τη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό (feed-up)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι πρόκειται να κάνω;», «Τι θέλω να επιτύχω;», τα οποία συνδέονται με τους βασικούς σκοπούς και στόχους της παρατήρησης (goal setting).

β. Ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο και τις δραστηριότητες (feed-back)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι έκανα;», «Πώς τα πήγα;», «Τι έμαθα;», τα οποία συνδέονται με το βασικό αντικείμενο της Παρατήρησης (διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές).

γ. Ανατροφοδότηση σχετικά με την αξιοποίηση της εκμάθησης για νέο σχεδιασμό/κατευθύνσεις (feed-forward)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Πού πρόκειται να πάω;», «Ποια τα επόμενα βήματα;», τα οποία συνδέονται με τα αποτελέσματα της διαδικασίας παρατήρησης.

Σημειώνεται ότι οι τρεις επιμέρους διαδικασίες ανατροφοδότησης αφορούν/αναπτύσσονται παράλληλα, τόσο από τον παρατηρούμενο όσο και από τον παρατηρητή και συμβάλλουν (ανάλογα με τον ρόλο και προσωπικά χαρακτηριστικά) ουσιαστικά στην ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και προσωπικού αναστοχασμού.

10.5. Διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού

Ο «κριτικός αναστοχασμός» αποτελεί μια νοητική (θεωρητική) και εμπειρική (πρακτική) διεργασία που συνδέει αποτελεσματικά έννοιες-κλειδιά της μετασχηματίζουσας μάθησης

(κριτική διερεύνηση και ανάλυση, αμφισβητησιακή σκέψη, αναστοχαστική προσέγγιση) με σκοπό τη διαμόρφωση του αναστοχαστικού επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ο αναστοχασμός συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διαδικασίες:

α. Ο αναστοχασμός «εν δράσει» (reflection in action)

Ο αναστοχασμός «εν δράσει», κατά την πράξη/δράση αναφέρεται στην ενεργό αξιολόγηση των σκέψεων, των ενεργειών και των πρακτικών κατά τη διάρκεια της δράσης. Αναφέρεται, επίσης, στην διερεύνηση των επαγγελματικών πεποιθήσεων, των πρακτικών και των εμπειριών κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών.

β. Ο αναστοχασμός επί της δράσης (reflection on action)

Ο αναστοχασμός «επί της δράσης» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σκέφτεται μια ολοκληρωμένη ενέργεια/δραστηριότητα ή επανεξετάζει μια κατάσταση. Αφορά σε μια σκόπιμη, προσωπική, και επαναλαμβανόμενη διαδικασία μελέτης, έρευνας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών πρακτικών (τι προκάλεσε την κατάσταση, ποιες επιλογές είχε στη διάθεσή του, τι αποφάσεις πήρε, τι αποτελέσματα παρήχθησαν).

γ. Ο αναστοχασμός με σκοπό την δράση (reflection for action)

Ο αναστοχασμός «για την δράση» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια ενέργεια ή δραστηριότητα ή προγραμματίζει μια σειρά ενεργειών. Ο εκπαιδευτικός κατά τον αναστοχασμό με σκοπό την δράση θέτει στόχους, επιλέγει μέσα, εξετάζει τα ενδεχόμενα, αξιολογεί τα δεδομένα και κρίνει τις επιλογές, καθορίζει τις προτεραιότητες, αναλύει τις προοπτικές εφαρμογής της δράσης.

δ. Ο αναστοχασμός ως δράση (reflection as action)

Ο αναστοχασμός «ως δράση» σημαίνει ότι η ίδια η ενέργεια του αναστοχασμού μετατρέπεται σε μια διαδικασία που αλλάζει/μετασχηματίζει τον εκπαιδευτικό σε ενεργό, κριτικό αναστοχαστικό υποκείμενο. Ο κριτικός αναστοχασμός οδηγεί σε κριτική μάθηση μόνο αν οδηγεί σε μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με την μετασχηματίζουσα μάθηση με έμφαση στον κριτικό έλεγχο της γνώσης, στην ανάπτυξη συνειδητής αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης, στην αξιοποίηση της «μετα-γνώσης», στην καλλιέργεια μετα-γνωστικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων.

10.6. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί βασικό εργαλείο/προϋπόθεση για την ανάπτυξη μετασχηματιστικής μάθησης και περιλαμβάνει τις έννοιες της κριτικής διερεύνησης, της κριτικής ανάλυσης και του αυτό-αναστοχασμού.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μια πολυσχιδής δραστηριότητα, κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται σε σύνθετα πλαίσια και σε συνθήκες διαρκούς αλληλόδρασης και αλληλεπίδρασης. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως κριτικού αναστοχαστικού επαγγελματία περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα κριτικής διερεύνησης όσο και αυτό-αναστοχασμού ως βαθιάς εξέτασης των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων. Περιλαμβάνει, επίσης, τον ρόλο της αυτοκριτικής και της κριτικής αμφισβήτησης των αυτοεπιβαλλόμενων περιορισμών, καθώς και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι πεποιθήσεις και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτοδημιουργούμενες και συχνά μη αμφισβητούμενες. Πολλές φορές διαπιστώνεται σαφής διάκριση μεταξύ αυτών που δηλώνουμε ότι πιστεύουμε και των αξιών μας στην πράξη, αυτών που πραγματικά καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύξουν την πρακτική του κριτικού αναστοχασμού, ενδέχεται να παραμένουν παγιδευμένοι σε ανεξερεύνητες κρίσεις,

ερμηνείες, υποθέσεις και προσδοκίες. Στην αναστοχαστική πρακτική είναι καθοριστική η διάκριση μεταξύ του αναστοχασμού σε επιφανειακό επίπεδο (ρουτίνα, διεκπεραιωτικός, ανούσιος και χωρίς σκέψη) και σε βαθύτερο επίπεδο (συνειδητός έλεγχος, αυτοανάλυση, μεταγνώση). Το να είναι κανείς κριτικά στοχαστικός σημαίνει να ενεργεί με ακεραιότητα, διαφάνεια και δέσμευση αντί για συμβιβασμό, αμυντικότητα ή φόβο.

Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνθέσει διαφορετικές προσεγγίσεις (προσωπική εμπειρία, καλές πρακτικές, βιβλιογραφία) για να ερμηνεύσει, να εξηγήσει, να δικαιολογήσει ή να αμφισβητήσει τη δική του πρακτική ή την πρακτική άλλων συναδέλφων. Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει, επίσης, να αναλύσει τι έχει μάθει και πώς το έχει μάθει, ώστε να αναλάβει την ευθύνη και τον έλεγχο της επαγγελματικής του μάθησης και ανάπτυξης.

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού είναι τα ακόλουθα:

1. Ο αναστοχασμός είναι μια σκόπιμη ενεργητική διαδικασία μάθησης και είναι κάτι περισσότερο από μια απλή σκέψη ή στοχαστική δράση.
2. Ο αναστοχασμός δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη νέων ιδεών, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης.
3. Ο αναστοχασμός ενθαρρύνει την εξέταση θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και την αναθεώρηση προσωπικών θεωρήσεων, παραδοχών και αξιών.
4. Ο αναστοχασμός έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

10.7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα του κριτικού αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων του εκπαιδευτικού για τον μετασχηματισμό του σε αναστοχαστικό επαγγελματία, γιατί του επιτρέπει να αναγνωρίζει, να κατανοεί σε βάθος και να αποτιμά τη σημασία των επιμέρους επιλογών, πρακτικών και δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων. Ο κριτικός αναστοχασμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων και στις μεταβιβάσιμες δεξιότητες, οι οποίες θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά και δια βίου τη θετική στάση τους απέναντι στις καινοτομίες και στις αλλαγές. Τέλος, ο κριτικός αναστοχασμός συνιστά μια ουσιαστική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εκμάθησης που συμβάλλει καθοριστικά στον μετασχηματισμό του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

10.8. Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στροφή προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάζουν όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός διευρυμένου και ολιστικού πλαισίου ικανοτήτων των μαθητών (γνώσεων, μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών).

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός «πλαισίου προσόντων» των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη

έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη «επαγγελματικών» ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η κριτική αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η δέσμευση, η πρωτοβουλία, η επικοινωνία, οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στην έρευνα, στην καινοτομία και στην αλλαγή.

Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ως συστατικά στοιχεία της «μετασχηματίζουσας μάθησης», αποτελούν βασικές παραμέτρους στη διαμόρφωση των «κοινοτήτων μάθησης» στο σχολείο και εκλαμβάνονται τόσο ως προϋπόθεση επιτυχούς διεξαγωγής όσο και ως αποτέλεσμα/κατάκτηση των αλλαγών στις διαδικασίες της μάθησης. Μια από τις σημαντικές προκλήσεις από την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στη σχολική κοινότητα αφορά σε αλλαγές στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων» απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση:

- να αμφισβητήσει προσωπικές πεποιθήσεις, συνήθειες, πρακτικές,
- να αποδομήσει το εκπαιδευτικό του προφίλ,
- να άρει την απομόνωσή του,
- να είναι «ανοιχτός» σε νέα γνώση, νέες εμπειρίες και πρακτικές,
- να έχει αναπτύξει μια κουλτούρα (αυτο)αξιολόγησης,
- να μπορεί να κάνει εποικοδομητική κριτική στις πρακτικές των συναδέλφων του.

Ο προβληματισμός/αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, αλλά και ομαδική οργανωσιακή γνώση και επαγγελματική μάθηση. Ως γόνιμος στοχασμός θεωρείται ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, στην απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και στην κριτική ανάλυση των εμπειριών.

Ο κριτικός αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών-παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμασης, προκειμένου για τη συνειδητή κι άμεση δράση του. Παράλληλα, εκφράζει 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. Αντιπροσωπεύει μια διαδικασία αυτεπίγνωσης και αυτοαξιολόγησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, ερμηνεύουν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους μάθηση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλοντας ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολικού οργανισμού.

10.9. Οφέλη της «Αξιολόγησης Ομοτέχνων» για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Αποτελέσματα ερευνών από την εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα σχολεία δείχνουν ότι συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε σημαντικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών, όπως στη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της συνεργασίας, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν και να αναστοχαστούν για τη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την αυτοβελτίωση και να εφαρμόσουν πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοεικόνα του και εμπιστεύεται τον εαυτό του, καλλιεργεί το μοντέλο του αναστοχαστικού επαγγελματία που συνεργάζεται, ερευνά, μοιράζεται και ανταλλάσσει απόψεις και σκέψεις με στόχο την βελτίωση των ικανοτήτων και των πρακτικών

του. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επαγγελματική μάθηση, υποστηρίζει τη νέα γνώση, την καινοτομία και την αλλαγή, προάγει αξίες, όπως δημοκρατικότητα, συλλογικότητα και αλληλεγγύη στον χώρο του σχολείου.

Σε συλλογικό επίπεδο και ευρύτερα στο πλαίσιο του σχολείου, η «αξιολόγηση ομοτέχνων» είναι μια συνεργατική πρακτική, η οποία βελτιώνει την ποιότητα του σχολικού οργανισμού και συμβάλλει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η ανάπτυξη της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο προωθεί τη μετασχηματιστική μάθηση, καθιερώνει τη λογική της έρευνας και του αναστοχασμού, εδραιώνει την επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών, αναδεικνύει την αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δημιουργεί ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αδαμοπούλου, Α. (2019). Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
- Αθανασακοπούλου (2020) «Ο κριτικός αυτοστοχασμός μιας εκπαιδευτικού επάνω στην εφαρμογή καινοτόμου διδακτικής μεθόδου». Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασιάδου, Σ. (2022). «Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» ως διαδικασία υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο». Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
- Αντωνίου, Α. (2018). Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, (1), σσ. 25-51.
- Αυγητίδου, Σ., & Πεδή, Ε. (2013). Η εισαγωγή και η διαχείριση της καινοτομίας «Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου» στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (55), σσ. 153-171.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007
- Ζαρίφης, Γ. (2014). Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: ζητήματα νοσηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικού στοχαστικού εκπαιδευτή. Διδακτικές Σημειώσεις, Τμήμα Φ&Π, ΑΠΘ.
- Καρκαλέτση, Π. (2019). Σχέση και αλληλεπίδραση της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας & της συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (7), 161-177.
- Κοντογεωργάκου, Β. (2018). Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Κυριανάκης, Γ. (2019). Συνεργασία - Συνεργατικές Πρακτικές- Επαγγελματική Ανάπτυξη. Η συμβολή της συνεργατικής πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» (“lessonstudy”) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 27-41.
- Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*, Αθήνα : Κριτική.

Μουρελάτος, Μ. (2018). «Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.» (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως παράγοντας Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Παντιώρα, Μ. (2014). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησής τους- ως άτυπης, μαθησιακής-αναστοχαστικής διαδικασίας – στην επαγγελματική τους αυτοβελτίωση. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130

Πασιαρδής, Π. (επιμ.). Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Εκπαιδευτικού Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών, Τόμος II. Αθήνα: ΙΩΝ

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε., (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων*, 7, σσ.25-35

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το 'συμβάν' ενός θεσμού (2010-2014)», στα πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, Αθήνα, σσ. 236- 256

Πετροπούλου, Ν. (2019). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Στάσεις και αντιλήψεις των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Διπλωματική Εργασία, Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Ρώσσιου, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2018). «Ετεροπαρατήρηση: Ένα εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». *Εκπα@ιδευτικός κύκλος*, 6 (2), σσ.100-117.

Σαμαρά, Α.(2020). Εκπαιδευτικοί και διά βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 24, σελ.82-99.

Σαμαρά, Α. & Τηλιγάδα, Ε. (2021). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών στα Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε., Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη. Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, Ηράκλειο Κρήτης, σσ. 107-114.

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης». *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), σσ. 61-82.

Συμβούλιο της ΕΕ (2018). Σύσταση σχετικά με τις ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, ΕΕ C 189, 04.06.2018.

Τηλιγάδα, Ε. (2017). Το Σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Τηλιγάδα Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών : Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.20, 147-167.

Τηλιγάδα Ε. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Τσιότσικα, Μ. (2021). Αξιολόγηση Ομοτέχνων και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού» (σσ. 213-230) στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, ΥΠ.Ε.Π.Θ./Θεσσαλονίκη, 2008.

Β. Ξενόγλωσση

Ahmad, Z. (2020). Peer Observation as a Professional Development Intervention in EFL Pedagogy: A Case of a Reading Lesson on Developing the Top-down Processing Skills of the Preparatory Year Students. *International Linguistics Research*, 3(10), pp.1-15.

Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., & Channa, M. A. (2018). Peer Observation: A Professional Learning Tool for English Language Teachers in an EFL Institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). "The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning". *Review of European Studies*, 6(1), 133- 142.

Andrade, H., Brookhart, S. & Yu (2021). "Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review", *Frontiers in Education*, vol.6, pp.1-18.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 27, pp.10-20.

Bakkenes, I., Vermunt, J., Wubbels, T. (2010) Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers, *Learning and Instruction*, 20, pp.533-548.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture, *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), pp.541-554.

Bell, A & Mladenovic, R. (2008). "The benefits of peer observation of teaching for tutor development", *High Education*, 55, 735-752

Birenbaum, M. et al. (2015). "International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice", *Policy Futures in Education*, 13(1), pp. 117-140.

Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. UK: Open University Press.

Boud, D. & Middleton, H. (2003). "Learning from others at Work: communities of practice and informal learning". *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.

Bovbjerg, K. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, Vol. 5, (3 & 4), pp.244-253

Brouwer, P., et al. (2012). "Community development in the school workplace", *International Journal of Educational Management*, 26 (4), pp.403- 18

Caena, F. (2014). "Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as practice", *European Journal of Education*, 49(3), pp.311-331.

Caena, F. Margiota, U. (2010). "European Teacher Education: a fractal perspective tackling Complexity". *European Educational Research Journal*, 9(3), pp.317- 31.

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2014). "Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school". *Professional Development in Education*, 40(4), pp.511-529.

Carroll, C. & O'Loughlin, D. (2014). "Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants". *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), pp.446-456.

Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

Clement, M., Vandenberghe, R. (2000). "Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?", *Teaching and Teacher Education* 16, pp.81-101.

Coppieters, P. (2005). "Turning schools into learning Organizations", *European Journal of Teacher Education*, 28(2), pp. 129-139.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment-as-learning: Improving the learning process*. New York: Routledge.

Dann, R. (2014). "Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), pp. 149-166.

Darling-Hammond, L., & Snyder, Jon. (2000). "Authentic assessment of teaching in context". *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 523-545.

Dos Santos, L. (2017). "How do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School". *International Education Studies*, 10(1), pp.255-265.

Dufour, R. (2006). What Is a "Professional Learning Community?", *Educational Leadership*, pp.6-11.

Earl, L. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.

European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxemburg: EC.

Farrell, P., & Little, B. (2005). "Peer coaching as a support to collaborative teaching". *Mentoring and Tutoring*, 13(1), pp. 83-94

Fletcher, J. (2018). "Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education". *The Journal of Faculty Development*, pp.51-63.

Forde, C., McMahon, M., Hamilton, G., & Murray, R. (2016). "Rethinking professional standards to promote professional learning". *Professional Development in Education*, 42(1), pp. 19-35.

Frydaki, E., & Mamoura, M. (2011). "How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning?", *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.

Frydaki, E. & Mamoura, M. (2014). "Mentoring as a means for transforming mentor teachers practical knowledge: A case study from Greece". *International Education Research*, 2(1), 1-16.

Gillies, D. (2017). "Developing the Thoughtful Practitioner." In M.A. Peter et al (eds). *A Companion to Research in Teacher Education*, Singapore: Springer Nature, pp. 23-35.

Gosling, D. (2014). "Collaborative Peer-Supported Review of Teaching". Στο J. Sachs, & M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives*, pp.13-31, Springer.

Gutierrez, S. B. (2016). "Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers". *Professional Development in Education*, 42(5), pp.801-817.

Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*. 39 (1), pp.42-64.

Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). "Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process?", *Studies in Higher Education*, 29 (4), pp.489-503.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A., (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning". *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), pp.151-182

Hargreaves, A., O' Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. USA: Corwin/a SAGE Company.

Harris, A. & Jones, M. (2010). "Professional learning communities and system improvement". *Improving Schools*, 13(2), pp. 172-181.

Hendry, G. et al (2014). "Learning by observing a peer's teaching situation". *International Journal for Academic Development*, 19(4), pp.318-329.

Hindin, A., et al. (2007). "More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace", *Teachers and Teaching*, 13(4), pp.349-376.

Hord, S. M. (1997b). "Professional learning communities: What are they and why are they important?", *Issues...about Change*, 6(1), pp.1-8.

Hord, S. (2003). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin/Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). "Professional Learning Communities: Educators Work Together toward a Shared Purpose". *Journal of Staff Development*, 30(1), pp.40-43.

Hume, A.& Coll, R. (2009). "Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies", *Assessment in Education: Principles, Policy& Practice*, 16(3), pp.269-290.

Hunzicker, J. (2011). "Effective professional development for teachers: a checklist", *Professional Development in Education*, 37(2), pp.177-179.

Jarzabkowski, L. M. (2002). "The social dimensions of teacher collegiality". *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2), pp. 1-20

Jensen, K., et al. (2012). *Professional learning in the Knowledge society*. Rotterdam: Sense.

Karagiorgi, Y. (2012). "Peer observation of teaching: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus" *Teacher Development*, 16(4), pp. 443-461.

Kennedy, A. (2005). "Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis". *Journal of In-service Education*. 31(2), pp.235-250.

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.

Keig, L. (2000). "Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), pp. 67-87.

Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D., & Cress, U. (2013). "Reflection as a catalyst for organizational learning", *Studies in Continuing Education*, 35(1), pp.30-48.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). "What makes a school a learning organization?", OECD Education Working Papers, No. 137, Paris: OECD.

Lam, R. (2016). "Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom, *Studies in Higher Education*, 41(11), pp. 1900-1917.

Lam, R. (2018). "Understanding Assessment as Learning in Writing Classrooms: The Case of Portfolio Assessment". *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(3), pp. 19-36.

Laveault, D. & Allal, L. (eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, Springer International Publishing.

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, pp. 565-572.

Lee, I., Mak, P., & Yuan, R. E. (2019). "Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study", *Studies in Educational Evaluation*, 62, pp. 72–81.

Leithwood, K., Harris A., & Hopkins D. (2020). "Seven strong claims about successful school leadership revisited", *School Leadership & Management*, 40(1), pp.5-22.

Lei Xie (2020). "The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: a comparative analysis". *Leadership & Organization Development Journal*, 41(2), pp.220-236.

- Li, S., Zheng, J. & Zheng, Y. (2020). "Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems", *The Social Science Journal*, 58(3), pp.383-395.
- Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). "Peer feedback: the learning element of peer assessment". *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 279-290.
- Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). "Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching". *Quality in Higher Education*, 11(2), pp.137-149.
- MacBeath, J., Cheng, Y. (2008). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Marks, H., Printy, S. (2003). "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership". *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), pp.370-397.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds). *Reshaping Learning New Frontiers of Educational Research*. Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag, pp.71-88.
- McCarley, T., Peters, M., and Decman, J. (2016). "Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis". *Educational Management. Administration & Leadership*, 44(2), pp.322-342.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford: Learning Forward.
- Ngar-Fun, L & Carless, D (2007). "Peer feedback: the learning element of peer assessment". *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp.279-290.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris: OECD
- O' Leary, M.(2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge.
- Osborn, M. (2006). "Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective". *International journal of educational research*. (45), pp.242-253.
- Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. (2018). "Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going", *The Australian Educational Researcher*, 45, pp.13-31.
- Peel, D. (2005). "Peer observation as a transformatory tool". *Teaching in Higher Education*, 10(4), pp. 489-504.
- Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Senge P., et al. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Shortland, S. (2004). "Peer Observation: a tool for staff development or compliance?", *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), pp.219-228.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). "Schools as Team-Based Organizations: A Structure-Process-Outcomes. Approach Theory, Research, and Practice", *American Psychological Association*, 11(4), pp.305-320.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, 7 (4), pp.221-258.
- Vangrieken, K., Dochy, F. Raes, E., Kyndt, E. (2015). "Teacher collaboration: A systematic review", *Educational Research Review*, 15, pp. 17-40.
- Western Sydney University. (2020). *The Place of Peer Review in Learning and Teaching*. Western Sydney University/westernsydney.edu.au.
- Yan, Z., & Boud, D. (2021). "Conceptualising assessment-as-learning". In Z. Yan, & L. Yang (eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). New York: Routledge.

- Yan, Z.&Yang,L. (2021). "Assessment-as-learning in the global assessment reforms". In Z. Yan, & L. Yang, (eds.). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*, (pp. 1-7). New York: Routledge.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). "Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice". *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), pp. 465-484.