



Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

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



**Το Σχολείο ΟΚΜ
Αξιολόγηση Ομοτέχνων**

**ΤΟΜΟΣ II:
Οδηγός Εφαρμογής - Εργαλεία**

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 Χατζηχαραλάμπους, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
Γεώργιος Δεγαΐτας, ΜΕd, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Ανδρέας Μακεδόνας, Εκπ/κός ΠΕ 86

Τόμος II :
Εφαρμοσμένο Μέρος
(Αναλυτικό πλαίσιο και παραδείγματα εφαρμογής της Αξιολόγησης Ομοτέχνων)

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	5
Α΄ ΦΑΣΗ: Ο Αυτοστοχασμός του εκπαιδευτικού	6
1. Στάδιο 1ο: «Αυτοστοχασμός»	6
1.1. Σκοπός	6
1.2. Swot analysis και αυτοστοχασμός	6
1.3. Η αξιοποίηση του μαθησιακού περίπατου και η «ανοιχτή» τάξη.....	7
1.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα του αυτοστοχασμού.....	7
1.5. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με πρακτικές και διαδικασίες εκμάθησης.....	8
1.6. Σύνδεση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού με τα πεδία και τις διαδικασίες της μάθησης	8
1.7. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με μαθησιακές πρακτικές στο σχολείο	9
1.8. Επιλογή θεματικού αντικειμένου της παρατήρησης.....	9
1.9. Επιλογή ομοτέχνου για την παρατήρηση (συνεργατική πρακτική).....	10
1.10. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με το Ατομικό Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	10
1.11. Ενδεικτικά παραδείγματα/εργαλεία ατομικού στοχασμού	10
1.11.1. Εργαλείο Αυτοστοχασμού Ι.....	11
1.11.2. Εργαλείο Αυτοστοχασμού ΙΙ.....	14
1.11.3. Παραδείγματα ανάλυσης SWOT	20
1.11.4. Ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού.....	22
Β΄ Φάση: Η Διαδικασία της Παρατήρησης (Στάδια 2, 3 και 4)	23
2. Στάδιο 2ο : «Προετοιμασία της Παρατήρησης» στην τάξη. Καθορισμός συνεργασιών και προδιδασκτική συνάντηση.....	24
2.1. Εισαγωγή	24
2.2. Σκοπός του σταδίου 2	24
2.3. Περιγραφή της διαδικασίας προετοιμασίας της παρατήρησης.....	24
2.4. Εργαλεία του εκπαιδευτικού	26
2.5. Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	26
2.6. Η Προδιδασκτική συνάντηση	26
2.7. Σύνδεση της Προετοιμασίας της Παρατήρησης με τον Αυτοστοχασμό του εκπαιδευτικού	27
2.8. Αναλυτική παρουσίαση της Συνάντησης πριν από την Παρατήρηση	28
2.9. Είδη εργαλείων παρατήρησης	30
2.9.1. Ο ρόλος της κλείδας παρατήρησης.....	31
2.9.2. Χρήση, προσαρμογή, ή κατασκευή της κλείδας παρατήρησης.....	32
2.10. Ενδεικτικά παραδείγματα διερεύνησης του ίδιου Πεδίου – Κατηγορίας – Υποκατηγορίας με δύο διαφορετικά είδη κλείδας.....	33
2.11. Τι προσέχω κατά την προσαρμογή ή την κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης	34
2.12. Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας.....	35
2.13. Παράδειγμα χρήσης Ενδεικτικού Πίνακα Στοχοθεσίας για την κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης	42
2.14 Ενδεικτικά Εργαλεία Παρατήρησης	43
2.14.1. Εργαλείο Παρατήρησης Ι	43
2.14.2. Εργαλείο Παρατήρησης ΙΙ	48

2.14.3. Πρωτόκολλο συνεργασίας εκπαιδευτικών	55
2.14.4. Ημερολόγιο συνεργασίας εκπαιδευτικών	56
3. Στάδιο 3 ^ο : «Παρατήρηση στην Τάξη».....	57
3.1. Εισαγωγή	57
3.2. Σκοπός της παρατήρησης.....	57
3.3. Περιγραφή της διαδικασίας.....	57
3.4. Προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της παρατήρησης.....	58
3.5. Χαρακτηριστικά στοιχεία της διαδικασίας	58
3.6. Τα εργαλεία της Παρατήρησης στην Τάξη	59
3.7. Οι ρόλοι: παρατηρητής / παρατηρούμενος.....	59
3.8. Γενικές κατευθυντήριες γραμμές.....	60
3.9. Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός.....	60
3.10. Οφέλη της παρατήρησης από ομοτέχνους.....	61
3.11. Έκθεση Σχολιασμού Παρατήρησης	62
4. Στάδιο 4 ^ο : «Μετά την Παρατήρηση» - Ανατροφοδότηση	63
4.1. Εισαγωγή	63
4.2. Σκοπός	63
4.3. Περιγραφή του σταδίου 4.....	63
4.4. Χρόνος διεξαγωγής	64
4.5. Προϋποθέσεις επιτυχούς διεξαγωγής	64
4.6. Εργαλεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του σταδίου.....	65
4.7. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης.....	65
4.8. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας ανατροφοδότησης.....	66
4.9. Εργαλεία της ανατροφοδότησης	67
4.10. Κατευθυντήριες γραμμές για την ανατροφοδότηση.....	67
4.11. Οφέλη της ανατροφοδότησης από ομοτέχνους.....	68
4.12. Ενδεικτικές ερωτήσεις ανατροφοδότησης	68
4.13. Έκθεση Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης	70
Γ' Φάση: Η Διαδικασία του Κριτικού Αναστοχασμού του Εκπαιδευτικού	71
5. Στάδιο 5 ^ο : «Κριτικός Αναστοχασμός».....	71
5.1. Εισαγωγή	71
5.2. Σκοπός	71
5.3. Περιγραφή του σταδίου 5.....	71
5.4. Βασικές επισημάνσεις.....	72
5.5. Σύνδεση του αναστοχασμού με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού.....	73
5.6. Εργαλεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του σταδίου.....	73
5.7. Διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού	73
5.8. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού	75
5.9. Εργαλεία του κριτικού αναστοχασμού	76
5.10. Οφέλη /Προσδοκώμενα αποτελέσματα	76
5.11. Ερωτηματολόγιο Κριτικού Αναστοχασμού	77
Ενδεικτική Βιβλιογραφία	82

Εισαγωγή

Η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων αποτελεί μια υψηλού επιπέδου συνεργατική πρακτική και μια σημαντική διαδικασία μετασχηματίζουσας εκμάθησης για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Βασικά στάδια στη διαδικασία της εκμάθησης αποτελούν ο αυτοστοχασμός και ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών.

Ο ατομικός στοχασμός/αυτοστοχασμός του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα εξαιρετικά κρίσιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την ανάπτυξη της «μεταγνώσης» και της «μετασχηματίζουσας μάθησης». Βοηθά στην αυτογνωσία και λειτουργεί ως ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να σκεφτεί το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο και το πλαίσιο στο οποίο αυτό συμβαίνει, καθώς γίνεται μία προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής της προσωπικής θεωρίας, των παραδοχών, των αντιλήψεων και πρακτικών με στόχο τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού έργου.

Ο αυτοστοχασμός εστιάζει στον «εαυτό» και αναφέρεται όχι μόνο σε προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και εκτιμήσεις των αλλαγών που συνέβησαν ως προς τις αποκτώμενες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, αλλά κυρίως επικεντρώνεται στην κριτική αποτίμηση της συσσωρευμένης γνώσης και εμπειρίας που αφορά στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Πρόκειται για μια νοητική διεργασία που σχετίζεται με την επίγνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τον σχεδιασμό και την ανάληψη στοχευμένης δράσης, την αποτίμηση των συνεπειών των αποφάσεων και των πράξεών του, την προσαρμογή των μαθησιακών στρατηγικών ανάλογα με την ανατροφοδότηση από την αποτίμηση αυτή και τη δέσμευση σε έναν συνεχή κύκλο αυτοαξιολόγησης και κριτικού αναστοχασμού.

Κομβικής σημασίας κρίνεται η αναγνώριση, ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού, οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο. Τελικός σκοπός είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη υπέρβαση των προσωπικών αδυναμιών και την αξιοποίηση των ευκαιριών που δίνονται μέσα στην σχολική κοινότητα μάθησης. Σε αυτήν την πορεία αλλαγής, μετασχηματισμού και εκμάθησης, η δυναμική που φέρουν οι ομότεχνοι και η συνεργατική πρακτική της Αξιολόγησης Ομοτέχνων είναι το κλειδί που οδηγεί στον συνεργατικό επαγγελματισμό και στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο παρών τόμος, λειτουργεί συμπληρωματικά προς τον Τόμο Ι «Θεωρητικό Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής». Στον τόμο παρουσιάζονται αναλυτικά τα 5 στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και παρέχονται πρακτικές οδηγίες, παραδείγματα και εργαλεία εφαρμογής, τα οποία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και τις ιδιαιτερότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Α΄ ΦΑΣΗ: Ο Αυτοστοχασμός του εκπαιδευτικού

1. Στάδιο 1ο: «Αυτοστοχασμός»

1.1. Σκοπός

Ο κάθε εκπαιδευτικός που εισέρχεται στην εκπαίδευση φέρει πεποιθήσεις από την πρότερη ζωή, εμπειρίες που αποτελούν βασικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο της εκπαίδευσης. Ο αυτοστοχασμός αναφέρεται στη διαδικασία αυτοεξέτασης και αυτοελέγχου στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να προβαίνουν τακτικά για να ερμηνεύουν και να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές. Ο αυτοστοχασμός είναι ο πιο σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εμπειρίας σε ατομική και προοδευτικά σε οργανωσιακή μάθηση και γνώση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να αμφισβητήσει προσωπικές πεποιθήσεις, συνήθειες, πρακτικές και να θέσει τον εαυτό του μπροστά σε σύνθετες προκλήσεις και επιλογές.

Το 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.

Με τη διαδικασία του αυτοστοχασμού ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να απαντήσει στην ερώτηση «**ποιος είμαι;**» και «**πού θέλω να φτάσω;**», αξιοποιώντας τις κατάλληλες συνεργασίες για τους προσωπικούς του αναπτυξιακούς στόχους.

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.

Ειδικότερα, μέσω του αυτοστοχασμού επιδιώκεται ώστε ο εκπαιδευτικός

- να κατανοήσει σε βάθος τις μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθεί, τις πρακτικές που αξιοποιεί, τις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις που διέπουν το έργο του
- να αναγνωρίσει την ειδημοσύνη του
- να εντοπίσει αδυναμίες που μπορεί να βελτιώσει

Η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μπορεί να επιτευχθεί με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με ποικίλες αναστοχαστικές διαδικασίες.

Υπό την έννοια αυτή ο αυτοστοχασμός αποτελεί ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης.

1.2. 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). Με άλλα λόγια αναφέρεται στη διερεύνηση και αξιολόγηση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού.

Οι **δυνατότητες** αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του ή τα στοιχεία που θεωρεί ως δυνατά σημεία, ως πλεονεκτήματα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (π.χ. εξειδίκευση σε πεδίο ή γνωστικό αντικείμενο, αναπτυγμένη ικανότητα συνεργασίας κλπ.).

Οι **αδυναμίες** αναφέρονται στα στοιχεία του ατόμου που περιορίζουν, εμποδίζουν και απομειώνουν τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του (π.χ. έλλειψη εξοικείωσης με κάποια διδακτική πρακτική ή μειωμένη εξοικείωση με την αξιοποίηση ΤΠΕ στη διδασκαλία κλπ.).

Οι **ευκαιρίες** περιλαμβάνουν τους παράγοντες ή τις καταστάσεις τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί για να επιτύχει τους στόχους του και να ολοκληρώσει καλύτερα το έργο του (π.χ. αυξημένη ειδημοσύνη συναδέλφων σε ζητήματα που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευτικό, υλικοτεχνική υποδομή σχολείου κλπ.).

Οι **απειλές** ή/και **προκλήσεις** αναφέρονται σε παράγοντες ή καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό με αρνητικό τρόπο κάνοντας πιο δύσκολη την εργασία του και την επίτευξη των στόχων του (π.χ. ειδικά προβλήματα της σχολικής μονάδας, ανεπαρκής υποδομή κλπ.).

Σημειώνεται ότι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες αναφέρονται στη διερεύνηση κατά κύριο λόγο ενδογενών παραγόντων (αναφέρονται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό), ενώ οι ευκαιρίες και οι απειλές/προκλήσεις αναφέρονται στην επίδραση εξωγενών παραγόντων (αναφέρονται στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού).

1.3. Η αξιοποίηση του μαθησιακού περίπατου και η «ανοιχτή» τάξη

Η έννοια του μαθησιακού περίπατου (Learning walk) αναφέρεται σε σύντομες άτυπες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων. Οι επισκέψεις βασίζονται στην παραδοσιακή έννοια της «ανοιχτής» τάξης όπως ορίζεται με την ευθύνη του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης φοιτητών. Οι επισκέψεις αυτές έχουν τον χαρακτήρα μιας ολιγόλεπτης «φιλικής» παρατήρησης. Με την αξιοποίηση της τεχνικής του μαθησιακού περίπατου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να:

- έλθουν σε επαφή με το κλίμα τάξεων του σχολείου τους και τις συνήθειες τεχνικές των συναδέλφων τους
- έχουν συνολική εικόνα των συνθηκών που επικρατούν μέσα στις τάξεις της σχολικής τους μονάδας
- αποκτήσουν ολιστική οπτική του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τους μονάδα
- εξοικειωθούν με ήπιο τρόπο με την πρακτική των «ανοιχτών» τάξεων
- εξοικειώσουν τους μαθητές τους με την παρουσία παρατηρητών στην τάξη τους, στοιχείο που θα είναι εξαιρετικά χρήσιμο για την ομαλή διεξαγωγή της ετεροπαρατήρησης
- εξοικειώσουν τους μαθητές με την ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους
- αναπτύξουν το αίσθημα συλλογικής ευθύνης για τους μαθητές όλης της σχολικής τους μονάδας (όλων των τάξεων) - (οι μαθητές μου/σου → μαθητές μας)

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.

1.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα του αυτοστοχασμού

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την πρακτική του αυτοστοχασμού αναμένεται να

- αναπτύσσει ικανότητες άντλησης και κριτικής επεξεργασίας δεδομένων από την εμπειρία του και την αλληλεπίδραση με τους ομοτέχνους του

- είναι ανοιχτός και δεκτικός σε πειραματισμούς και καινοτομίες
- αναθεωρεί και θέτει υπό αμφισβήτηση τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους και το υλικό του αλλά και τους προσωπικούς του στόχους, προκειμένου να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του
- κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διδακτική του συμπεριφορά
- αναζητεί τεκμήρια, για να υποστηρίξει ή να αξιολογήσει μία απόφαση
- δέχεται ευμενώς την κριτική και τις συμβουλές των συναδέλφων τους
- ενισχύει διαρκώς τις μεταγνωστικές του ικανότητες
- αναζητά τους κατάλληλους κατά περίπτωση συνεργάτες για τη στοχευμένη βελτίωση πτυχών του εκπαιδευτικού του έργου

1.5. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με πρακτικές και διαδικασίες εκμάθησης

Το Στάδιο 1: «Αυτοστοχασμός» αποτελεί κατά κύριο λόγο μια διαδικασία εκμάθησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να βιώνει την αυτοαξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού του έργου στο σχολείο.

Κατά το Στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει, κατανοεί τη σημασία και αναπτύσσει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες όπως: η μελέτη και η εξοικείωση με επαγγελματικά πρότυπα (standards), καθώς και η σύνδεσή τους με τα πρότυπα που διατυπώνονται θεσμικά από την Πολιτεία, η κατασκευή και η χρήση ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια κ.ά.), η ημερολογιακή καταγραφή/σχολιασμός, η ανάπτυξη και εφαρμογή SWOT ανάλυσης, ο επαγγελματικός διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ ομοτέχνων, η διαμόρφωση μιας ρουτίνας συνεχούς προσωπικού στοχασμού και εσωτερικού διαλόγου, η διαμόρφωση σχέσεων υποστήριξης μεταξύ ομοτέχνων και η αναγνώριση της αξίας των καλών πρακτικών στο σχολείο, η εξοικείωση με την παρουσία και την κρίση των ομοτέχνων στον «προσωπικό» χώρο της τάξης κ.ά.

Το Στάδιο 1: «Αυτοστοχασμός» αφορά τον εκπαιδευτικό σε προσωπικό επίπεδο και του παρέχει τον απαραίτητο χρόνο, τις τεχνικές και τα εργαλεία, ώστε να εξοικειωθεί με τεχνικές αυτοελέγχου, να οδηγηθεί σε ατομικά συμπεράσματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές του και να ενισχύσει την αυτεπίγνωσή του ως επαγγελματία πριν επιδιώξει τη συνεργασία με κάποιον ομότεχνό του στα επόμενα στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων. Τα εργαλεία που συμπληρώνονται στο στάδιο αυτό είναι εμπιστευτικά, δεν χρειάζεται να κοινοποιηθούν πουθενά και η όλη διαδικασία αποτελεί ένα πεδίο αναφοράς που λειτουργεί καθοδηγητικά για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Σταδίων 2, 3 και 4 της Αξιολόγησης Ομοτέχνων.

1.6. Σύνδεση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού με τα πεδία και τις διαδικασίες της μάθησης

Κατά τη συμπλήρωση του «Εργαλείου Αυτοστοχασμού» ο εκπαιδευτικός

1. ανατρέχει στην «Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών της Μάθησης» μελετά και εξοικειώνεται με τη φιλοσοφία της (διαφορετικές και αλληλεξαρτώμενες/αλληλοσυμπληρούμενες ικανότητες/δεξιότητες που απαιτούνται ανά επίπεδο διαδικασιών μάθησης (Αξιολόγηση της/για/ως Μάθηση),
2. στοχάζεται ατομικά και μπαίνει σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης ανά Πεδίο εκπαιδευτικού έργου (Διδακτικό Έργο, Παιδαγωγικό Έργο) και ανά Κατηγορία (Σχεδιασμός – Εφαρμογή –

Αξιολόγηση μαθητών – Αναστοχασμός, Παιδαγωγικό κλίμα – Εμπλοκή μαθητών – Σχέσεις συνεργασίας – Προσδοκίες),

3. αυτοπροσδιορίζεται και τοποθετεί τον εαυτό του στο επίπεδο μέσα στο οποίο ανήκουν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικές πρακτικές του,
4. αντιλαμβάνεται και κατανοεί τι περιλαμβάνεται στο επόμενο επίπεδο από αυτό στο οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές του και αρχίζει να σκέφτεται προς ποια κατεύθυνση μπορεί να εξελιχθεί/ βελτιωθεί.

1.7. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με μαθησιακές πρακτικές στο σχολείο

Κατά τη συμπλήρωση του «Εργαλείου Αυτοστοχασμού» ο εκπαιδευτικός

1. αξιοποιεί βασικά αναστοχαστικά ερωτήματα:
 - απαντά στις ερωτήσεις «Πού είμαι;», «Πού θέλω να φτάσω;», «Πώς θα φτάσω εκεί που θέλω;»,
 - αποφασίζει αν θα επιδιώξει να βελτιωθεί μέσα στο επίπεδο διαδικασιών μάθησης στο οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές του (π.χ. από το «καλά» (+) στο «πολύ καλά» (++) μέσα στο επίπεδο της Αξιολόγησης ως Μάθηση) ή αν θα στοχεύσει να βελτιώσει τις πρακτικές του προσεγγίζοντας το επόμενο επίπεδο διαδικασιών μάθησης (π.χ. από το επίπεδο της Αξιολόγησης της Μάθησης προς το επίπεδο της Αξιολόγησης για τη Μάθηση).
2. αξιοποιεί τον μαθησιακό περίπατο και τις άτυπες επισκέψεις στις τάξεις συναδέλφων:
 - αποκτά συνολική εικόνα των συνθηκών που επικρατούν μέσα στις τάξεις της σχολικής μονάδας
 - εξοικειώνεται ήπια με τη λογική της ανοιχτής τάξης.
3. αξιοποιεί την ανάλυση SWOT:
 - εντοπίζει τα δυνατά του σημεία στα οποία θα βασιστεί στη συνέχεια και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του,
 - καταγράφει με ειλικρίνεια τις αδυναμίες του για να οργανώσει μια προσωπική στρατηγική βελτίωσης,
 - αναγνωρίζει πιθανές ευκαιρίες (εντοπίζει ομότεχνους για ενδεχόμενη συνεργασία και εκπαιδευτικές πρακτικές που τον ενδιαφέρουν) για να αποφασίσει ποιες και πώς θα τις αξιοποιήσει,
 - εντοπίζει ενδεχόμενες απειλές/ανησυχίες για να απομειώσσει όσο το δυνατόν περισσότερο τον αντίκτυπό τους.

1.8. Επιλογή θεματικού αντικειμένου της παρατήρησης

Κατά τη συμπλήρωση του «Εργαλείου Αυτοστοχασμού» ο εκπαιδευτικός θέτει προτεραιότητες και επιλέγει ποιο Πεδίο (Διδακτικό Έργο – Παιδαγωγικό Έργο) και ποια Κατηγορία της εκπαιδευτικής πρακτικής του (Σχεδιασμός – Εφαρμογή – Αξιολόγηση μαθητών – Αναστοχασμός, Παιδαγωγικό κλίμα – Εμπλοκή μαθητών – Σχέσεις συνεργασίας – Προσδοκίες) θα επιδιώξει να βελτιώσει στη συνέχεια. Τα κριτήρια επιλογής μπορούν να ποικίλουν: πχ. να επιλέξει αυτό που κατά τη γνώμη του προκρίνεται ως πιο σημαντικό/σοβαρό, αυτό που είναι ευκολότερα διαχειρίσιμο ή πιο βατό, αυτό που αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση ή παρουσιάζει περισσότερο ενδιαφέρον κ.λπ.

1.9. Επιλογή ομοτέχνου για την παρατήρηση (συνεργατική πρακτική)

Κατά τη συμπλήρωση του «Εργαλείου Αυτοστοχασμού» ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον ομότεχνο που θεωρεί κατάλληλο:

- ως ευκαιρία που θα τον βοηθήσει να μεταβεί στο επόμενο επίπεδο διαδικασιών μάθησης στη συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος που έχει επιλέξει (πχ. από την καθοδηγούμενη εργασία των μαθητών σε ομάδες/Αξιολόγηση για τη Μάθηση - στην αυτόνομη εργασία των μαθητών σε ομάδες/Αξιολόγηση ως Μάθηση) ή
- ως δυνατότητα για βελτίωση των ικανοτήτων του στην κατηγορία/περιοχή του διδακτικού ή παιδαγωγικού έργου που έχει επιλέξει μέσα στο ίδιο επίπεδο διαδικασιών μάθησης (πχ. από καλή (+) διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη σε πολύ καλή (++) διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη/Αξιολόγηση της Μάθησης).

Τα κριτήρια επιλογής ομότεχνου ποικίλουν. Ειδικότερα μπορεί να αφορούν:

- συγκεκριμένες ικανότητες που διαθέτει ο ομότεχνος ο οποίος επιλέγεται για συνεργασία και απαντούν στις συγκεκριμένες ανάγκες που έχουν αναδειχθεί μέσω των διαδικασιών που περιγράφονται παραπάνω ή/και
- σε στοιχεία όπως οι υπάρχουσες σχέσεις με τους ομότεχνους, η οικειότητα που ο εκπαιδευτικός αισθάνεται με κάποιους από αυτούς, η ευκολία στην επικοινωνία κ.ά.

Όσο αυξάνεται η εμπειρία στην Αξιολόγηση Ομοτέχνων, η επιλογή ομότεχνου πρέπει να αποτελεί κυρίως συνάρτηση των κριτηρίων βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών/των διαδικασιών μάθησης που θα αξιολογηθούν και να μην επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις ή ζητήματα που δεν άπτονται του μαθησιακού στόχου που έχει τεθεί.

1.10. Σύνδεση του αυτοστοχασμού με το Ατομικό Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

Η συμπλήρωση του «Ατομικού Ημερολογίου» βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξοικειωθεί με την εκπαιδευτική πρακτική της ημερολογιακής καταγραφής ιδεών, πληροφοριών, γεγονότων που αφορούν την εργασία του στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, μαθαίνει να οργανώνει και εξελίσσει συνεχώς ένα προσωπικό σύστημα καταγραφής σκέψεων, προβληματισμών, αξιολογικών κρίσεων που τον βοηθούν να παρακολουθεί και να ελέγχει την εξελικτική πορεία της μάθησής του. Η καταγραφή αυτή πρέπει να είναι εξαιρετικά απλή αλλά όχι διεκπεραιωτική, σύντομη αλλά περιεκτική, ώστε να μην αυξάνει χωρίς λόγο τον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, αλλά και να μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματική ανατροφοδότηση στην οποία θα είναι εύκολο να ανατρέξει κατά τα επόμενα στάδια της διαδικασίας. Το Ατομικό Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού είναι εμπιστευτικό, συντροφεύει τον εκπαιδευτικό σε όλη την πορεία της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και λειτουργεί συμπληρωματικά στα υπόλοιπα εργαλεία.

1.11. Ενδεικτικά παραδείγματα/εργαλεία ατομικού στοχασμού

Στη συνέχεια παρατίθενται δύο εργαλεία ατομικού στοχασμού, όπως επίσης παραδείγματα ανάλυσης SWOT και το ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

Τα εργαλεία ατομικού στοχασμού έχουν την ίδια δομή και αποτελούνται από τρία μέρη: α) ενδεικτικές ερωτήσεις προβληματισμού, β) διαπίστωση δυνατών σημείων, αδυναμιών και ευκαιριών (αποτέλεσμα SWOT ανάλυσης), γ) εκτίμηση της επιλογής συναδέλφου για συνεργασία (αποτέλεσμα από μαθησιακό περίπατο, επίσκεψη σε τάξη, επικοινωνία και συζήτηση).

Η διαφορά τους είναι ότι το πρώτο εργαλείο περιλαμβάνει πιο γενικές και ανοιχτές ερωτήσεις σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας, του παιδαγωγικού κλίματος και των σχέσεων.

Το δεύτερο περιλαμβάνει ερωτήσεις εστιασμένες στα επίπεδα της μάθησης (Αξιολόγηση της/για/ως Μάθηση) και αξιοποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης που περιγράφονται στην Περιγραφική Κλίμακα των Διαδικασιών Μάθησης στα Πεδία του Διδακτικού και Παιδαγωγικού έργου. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες, ώστε να αντιστοιχούν/συνδέουν τις διαδικασίες της μάθησης με τον αυτοπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού ανά επίπεδο μάθησης.

Το εργαλείο αυτοστοχασμού αφορά ατομικά τους εκπαιδευτικούς, είναι αυστηρά προσωπικό και οι απαντήσεις του δεν κοινοποιούνται πουθενά. Είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να απαντηθεί με τη μέγιστη ειλικρίνεια.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν το δικό τους εργαλείο ατομικού στοχασμού αξιοποιώντας τα ενδεικτικά παραδείγματα, καθώς και άλλο υλικό που έχουν στη διάθεσή τους.

1.11.1. Εργαλείο Αυτοστοχασμού Ι

Το Εργαλείο Αυτοστοχασμού που ακολουθεί εστιάζει κατά κύριο λόγο στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο. Αναπτύσσεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και αντλεί από το πλαίσιο των διαδικασιών μάθησης του εκπαιδευτικού (αξιολόγηση της μάθησης – για τη μάθηση – ως μάθηση). Επιδιώκει να αναδείξει όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από τη διατύπωση γενικών ερωτήσεων προκειμένου να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό να αναλογιστεί σχετικά με:

- τις πρακτικές που συνήθως ακολουθεί,
- τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του,
- τις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους εκπαιδευτικούς,
- τις αξίες και τις πεποιθήσεις που διέπουν το εκπαιδευτικό του έργο,
- τις στάσεις που υιοθετεί σχετικά με τις διαδικασίες της μάθησης.

Το εργαλείο, με τη διατύπωση γενικών -φαινομενικά- ερωτήσεων, μέσα από διαδικασίες παραγωγικού συλλογισμού, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καταλήξουν σε μια ανάλυση SWOT, στην αποτύπωση δηλαδή δυνατών και αδύναμων σημείων, προκειμένου στη συνέχεια να θέσουν στόχους και να αναζητήσουν τις κατάλληλες γι' αυτούς συνεργασίες μεταξύ των συναδέλφων τους.

Μέρος Α : Ενδεικτικές ερωτήσεις ατομικού στοχασμού / αυτοστοχασμού

1. Είμαι ικανοποιημένος από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω;
2. Οι μαθητές μου είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω; Οι μαθητές μου χαίρονται να βρίσκονται στην τάξη μου;
3. Τι νομίζω ότι λειτουργεί πολύ καλά στη διδασκαλία μου; Πώς μπορώ να το αξιοποιήσω ξανά στο μέλλον;
4. Οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγω συνήθως ανταποκρίνονται συνήθως στους μαθησιακούς στόχους; Πώς το γνωρίζω;
5. Λαμβάνω υπόψη τη γνώμη των μαθητών μου για να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου (μέθοδος, στρατηγικές, αξιολόγηση κ.λπ.)
6. Τι καινούριο θα μπορούσα να προσθέσω στις στρατηγικές μου για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου;
7. Είναι η συμπεριφορά και η στάση μου απέναντι στην τάξη μου αποτελεσματική για τη μάθηση των μαθητών; Δημιουργώ το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα (δημοκρατία, ισότητα κ.λπ.);

8. Είναι το μάθημα προκλητικό/δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές; Αντιμετωπίζω προβλήματα στην επικοινωνία μου με τους μαθητές;
9. Ποιες νέες στρατηγικές δοκίμασα πρόσφατα που θα μπορούσαν να ωφελήσουν μαθητές με τους οποίους δυσκολεύομαι;
10. Τι κάνω όταν οι μαθητές δεν μαθαίνουν στην τάξη μου;
11. Οι πράξεις μου ως εκπαιδευτικού αντανakλούν την πεποίθησή μου ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν σε υψηλό επίπεδο;
12. Δείχνουν οι πράξεις μου ως εκπαιδευτικού την υψηλή μου εκτίμηση για τη δουλειά μου;
13. Οι σχέσεις που έχω με τους συναδέλφους μου ευνοούν τη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας με επίκεντρο τη μάθηση;
14. Ζητώ τη συνδρομή των συναδέλφων μου για να αναθεωρήσω τις διδακτικές και παιδαγωγικές μου πρακτικές;
15. Ποια είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια στη βελτίωση των πρακτικών μου και πώς θα τα ξεπεράσω; Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω καλύτερα τα δυνατά μου σημεία για να βελτιωθώ;
16. Ποια βήματα πρέπει να κάνω ή ποιες ευκαιρίες πρέπει να χρησιμοποιήσω για να αντιμετωπίσω τις αδυναμίες μου;

Μέρος Β:

Με βάση τον προβληματισμό που θέσατε στον εαυτό σας από την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, συμπληρώστε τις παρακάτω φράσεις.

• Το δυνατό μου σημείο/τα δυνατά μου σημεία ως εκπαιδευτικού είναι...
• Θα ήθελα να βελτιωθώ σε...
• Βλέπω ως ευκαιρία για τη βελτίωσή μου...
• Τα στοιχεία που με κάνουν να νιώθω ανησυχία είναι...

Μέρος Γ:

Με βάση την παραπάνω εκτίμηση των δυνατών – αδύναμων σημείων σας, αλλά και των ευκαιριών βελτίωσης που μπορείτε να αξιοποιήσετε μέσα από τη συνεργατική πρακτική της αξιολόγησης ομοτέχνων, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις (με δεδομένο ότι η επιλογή του ομότεχνου είναι μια προσωπική/ αυτόβουλη επιλογή).

Με ποιον εκπαιδευτικό θα θέλατε να συνεργαστείτε κατά την εφαρμογή της συνεργατικής πρακτικής της Αξιολόγησης Ομοτέχνων;
Με ποια κριτήρια κάνατε την επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού; (ειδικότητα, γνωστικό αντικείμενο, πρότερη συνεργασία, καλές σχέσεις...)
Ποια είναι τα βασικά του χαρακτηριστικά του ως επαγγελματία που σας ώθησαν να κάνετε αυτήν την επιλογή;
Ποιο εκτιμάτε ότι είναι το πιο δυνατό σημείο του συναδέλφου σας;
Πώς πιστεύετε ότι μπορείτε να ωφεληθείτε από τη συγκεκριμένη επιλογή;
Σε ποιον τομέα θεωρείτε ότι εσείς μπορείτε να βοηθήσετε κάποιον συνάδελφό σας;

1.11.2. Εργαλείο Αυτοστοχασμού II

Το Ερωτηματολόγιο Αυτοστοχασμού που ακολουθεί εστιάζει στα δύο από τα πέντε Πεδία του εκπαιδευτικού έργου (Διδακτικό και Παιδαγωγικό έργο). Αναπτύσσεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Αξιολόγησης Ομοτέχνων, ακολουθεί τη φιλοσοφία της διαβάθμισης των επιπέδων μάθησης (Αξιολόγηση της μάθησης – για τη μάθηση – ως μάθηση) και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αποτυπώνουν την Περιγραφική Κλίμακα Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης του εκπαιδευτικού.

Βασικός σκοπός του είναι να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στην πορεία του ατομικού του αυτοστοχασμού με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Επιδιώκει να αποτυπώσει εξ αρχής, από το 1^ο κιόλας Στάδιο, με πρακτικό και χρηστικό τρόπο, το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στην πρακτική εφαρμογή της Αξιολόγησης Ομοτέχνων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί, ουσιαστικά, μια πρώτη «άσκηση στο πεδίο» για τον εκπαιδευτικό, έναν τρόπο εξοικείωσης με ένα νέο μοτίβο σκέψης σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αποτιμά την εργασία του και μια ευκαιρία να καταφέρει να αυτοπροσδιοριστεί σε σχέση με το επίπεδο μάθησής του και να ενισχύσει την αυτεπίγνωσή του ως επαγγελματία. Ως διαδικασία, στοχεύει να οδηγήσει στα επόμενα στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων (SWOT analysis, εντοπισμό αντικείμενου παρατήρησης, επιλογή συναδέλφου) και να βοηθήσει στη λήψη εμπεριστατωμένων αποφάσεων.

Μέρος Α: Ερωτήσεις με βάση την περιγραφική κλίμακα των Διαδικασιών Μάθησης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ		
Σχεδιασμός	1	Προετοιμάζω/ σχεδιάζω τη διδασκαλία μου σύμφωνα με όσα προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών... 1. για κάθε διδακτικό αντικείμενο και/ή διδακτική ενότητα 2. για τα διδακτικά αντικείμενα ή/και τις διδακτικές ενότητες που θεωρώ πιο σημαντικά/ές 3. για τα διδακτικά αντικείμενα ή/και τις διδακτικές ενότητες στα οποία/στις οποίες αντιμετωπίζω δυσκολίες 4. για τα διδακτικά αντικείμενα ή/και διδακτικές ενότητες στα οποία/στις οποίες δεν έχω προηγούμενη εμπειρία (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)
	2	Λαμβάνω υπόψη μου το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών μου κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου; 1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συνήθως 4. Πάντα
	3	Βελτιώνω τον σχεδιασμό και αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου μετά από ανατροφοδότηση που παίρνω από τους μαθητές μου; 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά

	4.	Όταν φτιάχνω υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία μου (πχ. φύλλα εργασίας, επαναληπτικές ασκήσεις κ.λπ.) το διαμοιράζομαι με τους συναδέλφους μου; 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά
	5.	Συνεργάζομαι με συναδέλφους μου για να σχεδιάσουμε από κοινού διδασκαλίες; 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά (Αν απαντήσατε «ποτέ» καταγράψτε για ποιο λόγο δεν το κάνετε)
	6.	Παράγω από κοινού με συναδέλφους μου εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηρίξουμε τη διδασκαλία μας; (π.χ ένα δικό μας διδακτικό σενάριο, μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, το δικό μας εποπτικό υλικό, το δικό μας ψηφιακό υλικό κ.λπ.) 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά (Αν απαντήσατε «ποτέ» καταγράψτε για ποιο λόγο δεν το κάνετε)
Εφαρμογή	7.	Οργανώνω την τάξη μου, τα μέσα/τα υλικά μου και τον χρόνο μου για να υποστηρίξω τους στόχους της διδασκαλίας μου όπως προβλέπεται από το του Πρόγραμμα Σπουδών; 1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Συνήθως 4. Πάντα
	8.	Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για να ενισχύσω τη συνεργασία και να αναπτύξω την κριτική σκέψη των μαθητών μου; 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά
	9.	Χρησιμοποιώ τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας για να υποστηρίξω τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μου; 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά
Αξιολόγηση Μαθητών	10.	Ποια/Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τον τρόπο/τους τρόπους με τον οποίο/τους οποίους αξιολογώ τους μαθητές μου; 1. Χρησιμοποιώ απολογιστική αξιολόγηση (γραπτές και προφορικές δοκιμασίες, εξετάσεις) για να διαπιστώνω τι έχουν μάθει οι μαθητές μου και επιβεβαιώνω τις διδακτικές επιλογές μου. 2. Αξιοποιώ ποικίλους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών μου (διαγνωστική, διαμορφωτική, απολογιστική) για να παρακολουθώ την πορεία μάθησης των μαθητών μου, να

		παρέχω κατάλληλη ανατροφοδότηση και να παίρνω αποφάσεις για τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας μου. 3. Οι μαθητές μου αυτοαξιολογούνται σε σχέση με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί κάθε φορά. 4. Οι μαθητές μου συνεργάζονται ομαδικά και μέσω ετεροαξιολόγησης για να ενισχυθεί η επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί κάθε φορά.
Αναστοχασμός	11.	Αναστοχάζομαι σε ατομικό επίπεδο σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζω; 1. Περιστασιακά (πχ. μόνο όταν παρουσιαστεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα ή δυσλειτουργία, όταν δεχτώ παράπονα ή κακή κριτική). 2. Σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (πχ. στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, στο τέλος του τριμήνου/τετραμήνου, στο τέλος της χρονιάς). 3. Σχεδόν σε καθημερινή βάση με ποικίλες αφορμές και για διάφορους λόγους.
	12.	Ζητώ την κριτική ανατροφοδότηση των μαθητών μου (πχ. με ερωτηματολόγια, εκθέσεις, σχόλια) για να αναστοχαστώ για τις διδακτικές πρακτικές μου, ώστε να προχωρήσω σε βελτιώσεις. 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά
	13.	Ζητώ και αξιοποιώ την ανατροφοδότηση και την κριτική των συναδέλφων μου για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μου (πχ. για τα σχέδια μαθημάτων μου, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιώ, τις διδακτικές μου μεθόδους/προσεγγίσεις, τον τρόπο που αξιολογώ τους μαθητές μου κ.λπ.); 1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ		
Παιδαγωγικό κλίμα	1.	Πώς διαχειρίζομαι τη συμπεριφορά των μαθητών μου για να διαφυλάξω την ομαλή λειτουργία της τάξης και τη διεξαγωγή του μαθήματος; 1. Σπάνια καλά 2. Συνήθως καλά 3. Σχεδόν πάντα καλά
	2.	Συνεργάζομαι με τους μαθητές μου για να διαμορφώσουμε μαζί ένα σύστημα δεσμεύσεων, υποχρεώσεων και κανόνων που ενισχύει τη μαθητική διαδικασία και εργαζόμαστε μαζί για την εφαρμογή του; 1. Ποτέ 2. Μερικές Φορές 3. Πάντα

	3.	Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους και τους μαθητές του σχολείου για την ανάπτυξη συλλογικού, θετικού και ασφαλούς κλίματος; Αναλαμβάνουμε συλλογική δράση για την αντιμετώπιση φαινομένων που διαταράσσουν την αρμονική σχολική ζωή; 1. Γενικά όχι 2. Μόνο όταν συμβεί κάτι εξαιρετικά σοβαρό 3. Γενικά ναι
Σχέσεις συνεργασίας	4.	Ποια/ Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσω τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών στην τάξη μου; 1. Οι μαθητές στην τάξη μου συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους μόνο όταν το απαιτούν συγκεκριμένες δράσεις του σχολικού προγράμματος ή δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων. 2. Οι μαθητές μου έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται και να επικοινωνούν στην τάξη μου μέσω ομαδικών εργασιών, projects, παιχνιδιών, δημιουργικών δραστηριοτήτων κ.λπ. που οργανώνω και καθοδηγώ εγώ. 3. Οι μαθητές μου μπορούν να οργανώσουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο θα συνεργαστούν πάνω σε κάποιο θέμα/ δραστηριότητα και θα επιλύσουν προβλήματα που θα προκύψουν.
Εμπλοκή μαθητών	5.	Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου χρησιμοποιώ τεχνικές για να εμπλέξω ενεργά όλους τους μαθητές της τάξης μου; 1. Σπάνια 2. Μερικές φορές 3. Σχεδόν πάντα
Προσδοκίες	6.	Ποιο από τα παρακάτω εκφράζει περισσότερο αυτό που προσδοκώ από τους μαθητές μου και αυτό που προσπαθώ να τους υποστηρίξω να πετύχουν; 1. Να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις τους και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος. 2. Να λαμβάνουν υπόψη την ανατροφοδότηση και την καθοδήγησή μου και καταβάλλουν συνεχή προσπάθεια ανάλογη των δυνατοτήτων τους. 3. Να αναστοχάζονται σε σχέση με τη μάθησή τους, να θέτουν οι ίδιοι στόχους για βελτίωση και να τους επιδιώκουν.

Μέρος Β: Ερωτήσεις προσανατολισμού

Το μέρος αυτό του εργαλείου του αυτοστοχασμού έχει σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να καταλήξει σε συγκεκριμένες και εμπεριστατωμένες αποφάσεις σχετικά με τα επόμενα στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων (Προετοιμασία Παρατήρησης, Παρατήρηση στην Τάξη, Μετά την παρατήρηση). Συνδυάζει τη φιλοσοφία γενικών ερωτήσεων αυτοστοχασμού «Πού είμαι; Πού θέλω να φτάσω; Πώς θα φτάσω εκεί που θέλω;» και την Ανάλυση SWOT.

1. «Πού είμαι;»

Με βάση τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις, ποιο από τα επίπεδα της Αξιολόγησης των Διαδικασιών Μάθησης (Αξιολόγηση της μάθησης – για τη μάθηση – ως μάθηση) περιγράφει/ αποτυπώνει καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές που κυρίως χρησιμοποιώ;

2. «Πού θέλω να φτάσω»;

Θέλω να βελτιώσω κάποια πτυχή της διδασκαλίας ή/και των παιδαγωγικών πρακτικών μου μέσα στο επίπεδο μάθησης στο οποίο βρίσκομαι ή θέλω να προσπαθήσω να προσεγγίσω πρακτικές του επόμενου επιπέδου;

3. «Πώς θα φτάσω εκεί που θέλω;»

α. Ποιο θεωρώ ότι είναι το δυνατό μου σημείο μου ως εκπαιδευτικού;

β. Ποιο θεωρώ ότι είναι αδύναμο σημείο μου;

γ. Τι ακριβώς θα ήθελα να βελτιώσω στη διδασκαλία μου ή στις παιδαγωγικές μου πρακτικές;

δ. Υπάρχει στο σχολείο κάποια ευκαιρία συνεργασίας που θα μπορούσα να αξιοποιήσω για να πετύχω τον στόχο μου;

ε. Τι με ανησυχεί σε σχέση με αυτή την προοπτική/ συνεργασία/ διαδικασία;

Μέρος Γ – Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω και μετά τη μελέτη του Υλικού/βιβλιογραφίας, την αξιοποίηση του μαθησιακού περιπάτου (άτυπες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων) και τη συζήτηση με συναδέλφους

α. Ο/Η συνάδελφος που θα ήθελα να συνεργαστώ στο επόμενο στάδιο είναι:

β. Τον/την επέλεξα επειδή:

γ. Πιστεύω ότι θα ωφεληθώ από αυτή τη συνεργασία γιατί:

1.11.3. Παραδείγματα ανάλυσης SWOT

Τα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν σκοπό έχουν να αποτυπώσουν με απλό και κατανοητό τρόπο πώς μπορεί να εφαρμοστεί η Ανάλυση SWOT στο Στάδιο του Αυτοστοχασμού του εκπαιδευτικού και δίνονται για αφόρμηση. Αφορούν συνηθισμένες καταστάσεις και προβληματισμούς που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά στη σχολική πραγματικότητα. Η πρώτη κατηγορία παραδειγμάτων σχετίζεται με το Διδακτικό έργο, η δεύτερη κατηγορία με το Παιδαγωγικό έργο και η τρίτη αφορά γενικά στο εκπαιδευτικό έργο. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει την Ανάλυση SWOT με τον δικό του τρόπο και σε αντιστοιχία με όσα θα επιδιώξει στο Στάδιο 2: Παρατήρηση στην Τάξη που θα ακολουθήσει.

Διδακτικό έργο - Παράδειγμα 1:

Δυνάμεις	Αδυναμίες
«Συνήθως υλοποιώ πολύ αποτελεσματικά τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο».	«Δυσκολεύομαι να σχεδιάσω τις δικές μου ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και να τις εντάξω στη διδασκαλία μου όταν αυτές που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο δεν ταιριάζουν στους μαθητές μου».
Ευκαιρίες	Απειλές
«Θέλω να σχεδιάσω μια δική μου ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα γιατί αυτή που προτείνει το βιβλίο στην επόμενη ενότητα δεν θα ενδιαφέρει τους μαθητές μου. Η συνάδελφος του άλλου τμήματος φτιάχνει συνεχώς το δικό της υλικό και μπορεί να με βοηθήσει να σχεδιάσω μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα και να την υλοποιήσω».	«Θέλω οι μαθητές μου να δουλέψουν ομαδικά τη δραστηριότητα που θα σχεδιάσω, αλλά φοβάμαι ότι δε θα καταφέρω να τους εμπλέξω ουσιαστικά και δε θα καταλήξουν σε ικανοποιητικό αποτέλεσμα.»

Διδακτικό έργο - Παράδειγμα 2:

Δυνάμεις	Αδυναμίες
«Κατέχω πολύ καλά το γνωστικό μου αντικείμενο και μπορώ να προετοιμάσω τους μαθητές μου για προαγωγικές εξετάσεις».	«Δυσκολεύομαι όμως να καλύψω την εξεταστέα ύλη και παράλληλα να κάνω ένα πιο δημιουργικό μάθημα, ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των μαθητών μου».
Ευκαιρίες	Απειλές
«Θα συμβουλευτώ τη συνάδελφο του διπλανού τμήματος που γνωρίζω ότι το καλοκαίρι έκανε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές της - ακόμα κι αυτοί που έχουν αδυναμίες- είναι ενθουσιασμένοι όταν βγαίνουν απ' το μάθημά της. Θα της ζητήσω να μου δώσει το επιμορφωτικό υλικό και να έρθει στην τάξη μου να διδάξει εκείνη μια φορά για να μάθω πώς να κάνω τη διδασκαλία μου αποτελεσματικότερη».	«Το τμήμα μου είναι ένα δύσκολο τμήμα. Δεν ξέρω αν θα ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές. Θα προσπαθήσω να προετοιμάσω το τμήμα μου κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συνδιδασκαλίας και της συνεργατικής πρακτικής.»

Παιδαγωγικό έργο - Παράδειγμα 1:

Δυνάμεις	Αδυναμίες
«Έχω σχέσεις κατανόησης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους περισσότερους μαθητές μου και οργανώνουμε αποτελεσματικά το πλαίσιο συμπεριφοράς στην τάξη».	«Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και έχουν θέματα συμπεριφοράς. Προσπαθώ να τους ενεργοποιήσω με μη ικανοποιητικά αποτελέσματα».
Ευκαιρίες	Απειλές
«Στο σχολείο μας ήρθε φέτος σχολική ψυχολόγος και θα μπορούσα να συνεργαστώ μαζί της σε ειδικά ζητήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών».	«Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει θετική ανταπόκριση από την οικογένεια στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών».

Παιδαγωγικό έργο - Παράδειγμα 2:

Δυνάμεις	Αδυναμίες
«Αυτό που με χαρακτηρίζει ως εκπαιδευτικό είναι η αυξημένη παρατηρητικότητα και η διορατικότητά μου. Πάντοτε με ενδιαφέρει η συμπεριφορά των παιδιών εκτός τάξης και πολλές φορές προλαμβάνω δυσάρεστες καταστάσεις/εξελίξεις» .	«Δυσκολεύομαι να προσεγγίσω ομάδες μαθητών που δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο».
Ευκαιρίες	Απειλές
«Θα συζητήσω το θέμα και θα κοινοποιήσω τους προβληματισμούς μου σε συναδέλφους και στον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής. Θα προσπαθήσω να αξιοποιήσω ευκαιρίες που παρέχει το σχολείο για την ένταξη των μαθητών σε συλλογικές δράσεις της σχολικής ζωής».	«Έχω επιφυλάξεις για τη θετική ανταπόκριση στην ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά της μαθητικής κοινότητας, του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων».

Εκπαιδευτικό έργο - Παράδειγμα

Δυνάμεις	Αδυναμίες
«Σε γενικές γραμμές ανταποκρίνομαι με άνεση στις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών και εφαρμόζω με επιτυχία τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες είμαι εξοικειωμένος/-η».	«Έχω δυσκολίες να εντάξω αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό μου έργο».
Ευκαιρίες	Απειλές
«Σκέφτομαι να προτείνω στον συνάδελφο της πληροφορικής να οργανώσει και να υλοποιήσει ενδοσχολική επιμόρφωση με θέμα τις νέες τεχνολογίες».	«Δεν υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη (μέσα, υλικά, επιμόρφωση) από την πολιτεία για την αποτελεσματική προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα».

1.11.4. Ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Το Ατομικό Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού συμπληρώνεται καθ' όλη τη διάρκεια των πέντε σταδίων της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και υποστηρικτικά για τον ατομικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Σκοπός του ατομικού ημερολογίου είναι η καταγραφή, σε προσωπικό επίπεδο, σκέψεων, προβληματισμού, προσωπικών προκλήσεων και ζητημάτων που ενδεχομένως ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι πρέπει να διερευνήσει προκειμένου να βελτιώσει τις πρακτικές του. Σκοπεύει, επίσης, στην καταγραφή σκέψεων και προβληματισμών που προκύπτουν μέσα από την ίδια τη συνεργασία του με τον/την συνάδελφό του και συνδέονται με τον ρόλο που έχει αναλάβει στο πλαίσιο της συνεργασίας (παρατηρητής ή παρατηρούμενος).

Το σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης Συνεργατικές Πρακτικές – Αξιολόγηση Ομοτέχνων ΑΤΟΜΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
Σχολική μονάδα:	
Εκπαιδευτικός:	
Ημερομηνία	Σχόλια

Β' Φάση: Η Διαδικασία της Παρατήρησης (Στάδια 2, 3 και 4)

Τα Στάδια 2, 3 και 4 αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο διαδικασιών που έπονται του Σταδίου 1: «Αυτοστοχασμός» και προηγούνται του τελικού Σταδίου 5: «Κριτικός Αναστοχασμός». Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση των τριών αυτών σταδίων (Στάδιο 2: «Προετοιμασία Παρατήρησης», Στάδιο 3: «Παρατήρηση στην τάξη», Στάδιο 4: «Μετά την Παρατήρηση») πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς με ενιαίο ολιστικό τρόπο, να έχει ενιαία και εστιασμένη στόχευση και να καταλήγει σε εποικοδομητικά συμπεράσματα.

Είναι σημαντικό, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί (παρατηρητής – παρατηρούμενος/ αξιολογητής - αξιολογούμενος) να θυμούνται ότι η Διαδικασία της Παρατήρησης δεν έχει κύριο σκοπό την αξιολόγηση του διδακτικού και του παιδαγωγικού τους έργου ή κάποιας συγκεκριμένης πτυχής τους ούτε την αξιολόγηση της ποιότητας μιας εκπαιδευτικής πρακτικής τους αυτής καθαυτής. Σκοπός αυτής της συνεργατικής πρακτικής δεν είναι ο εκπαιδευτικός που παρατηρείται να αξιολογηθεί από έναν ομότεχνό του για το πώς δίδαξε π.χ. κάποιο γραμματικό φαινόμενο/μια μαθηματική έννοια ή πώς διαχειρίστηκε τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης ώρας παρατήρησης στην τάξη, να βαθμολογηθεί για αυτό και να δεχθεί επιβράβευση ή κριτική.

Αντιθέτως, η Αξιολόγηση Ομοτέχνων αξιοποιεί τη Διαδικασία Παρατήρησης (Στάδια 2, 3, 4) ως ένα εργαλείο/μέσο, ως μια άσκηση στο πεδίο σε πραγματικές συνθήκες τάξης, ως αφορμή για συνεργασία με ομοτέχνους για την από κοινού εξαγωγή αξιολογικών συμπερασμάτων σχετικά με το επίπεδο ικανοτήτων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου και για συνεχή προσπάθεια βελτίωσής των ικανοτήτων αυτών.

Κατά τη διάρκεια των Σταδίων 2,3 και 4, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου συνεργασία, να μάθουν να βελτιώνονται μαζί και δια μέσου των ομοτέχνων τους και να εξοικειωθούν με διαδικασίες παρακολούθησης και ελέγχου της προόδου του έργου τους με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2. Στάδιο 2ο : «Προετοιμασία της Παρατήρησης» στην τάξη. Καθορισμός συνεργασιών και προδιδακτική συνάντηση

2.1. Εισαγωγή

Το Στάδιο 2: «Προετοιμασία της Παρατήρησης» αποτελεί μια πολύ σημαντική διαδικασία διαβούλευσης και διαπραγμάτευσης μέσω οποίας οι ομότεχνοι αναπτύσσουν ικανότητες στοχοθεσίας, διαχείρισης χρόνου, λήψης αποφάσεων, κατασκευής και αξιοποίησης ερευνητικών εργαλείων (πχ. κλείδες παρατήρησης), αξιολόγησης και επαγγελματικού αναστοχαστικού διαλόγου. Ως διαδικασία, δεν στοχεύει τόσο στον σχεδιασμό και στην οργάνωση μιας διδασκαλίας (όπως π.χ. θα συνέβαινε κατά τον σχεδιασμό μιας δειγματικής διδασκαλίας για παρακολούθηση από φοιτητές), αλλά περισσότερο στην καλλιέργεια αμοιβαιότητας, στην εμπάθυνση της συνεργασίας, στην καλλιέργεια κλίματος αλληλοϋποστήριξης, εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ συναδέλφων.

2.2. Σκοπός του σταδίου 2

Το στάδιο αυτό σκοπό έχει:

- α. την οριστικοποίηση των συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- β. τον σαφή προσδιορισμό του αντικείμενου, 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. η επαγγελματική ώσμωση μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, επιδιώκεται

- ο καθορισμός του πεδίου παρατήρησης (π.χ. διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγικό κλίμα, διαχείριση τάξης κλπ.), σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτά αναδείχθηκαν στο στάδιο 1 (Αυτοστοχασμός)
- η συμφωνία των επί μέρους διαστάσεων της παρατήρησης (χρόνος, τάξη, διδακτικό αντικείμενο κλπ.)
- η θεμελίωση μιας εμπιστευτικής σχέσης μεταξύ επαγγελματιών συναδέλφων που συνεργάζονται για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες
- η διαμόρφωση ενός κλίματος ελευθερίας, ισότητας και αμοιβαιότητας για την απρόσκοπτη ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου

2.3. Περιγραφή της διαδικασίας προετοιμασίας της παρατήρησης

Α. Ποια πτυχή του εκπαιδευτικού έργου παρατηρείται;

Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία. Αντικείμενο παρατήρησης μπορεί να γίνει οποιαδήποτε πτυχή του εκπαιδευτικού έργου (μαθησιακοί στόχοι, διδακτικές στρατηγικές, αξιολόγηση μαθητών, παιδαγωγικές σχέσεις, κλπ.). Σε μια διαμορφωτική αξιολόγηση, το άτομο που ζητά την αξιολόγηση, μπορεί να αποφασίσει για ποια πτυχή της διδασκαλίας του χρειάζεται περισσότερο ανατροφοδότηση με βάση τους προσωπικούς του στόχους για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

B. Αναζήτηση συνεργασιών

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.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς κατά την ενεργό αναζήτηση συνεργασιών:

- Ποιες πτυχές του έργου σας θα επιθυμούσατε να διερευνήσετε και να βελτιώσετε με τη βοήθεια ενός συναδέλφου σας;
- Τι ζητάτε από έναν παρατηρητή;
- Τι θα σας ενδιέφερε να παρατηρήσετε στην τάξη ενός συναδέλφου σας;
- Με ποιον από τους δύο ρόλους (παρατηρητή/παρατηρούμενου) αισθάνεστε περισσότερο εξοικειωμένος;

Η αποτύπωση του SWOT analysis που έχει προηγηθεί είναι καθοριστική για την απάντηση τέτοιων ερωτημάτων.

Είναι σημαντικό για τον λόγο αυτό να δοθεί ένα περιθώριο ζυμώσεων πριν καταλήξουν οι εκπαιδευτικοί στους συνεργάτες τους.

Αφού ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος συμφωνήσουν να συνεργαστούν, καλό είναι να θυμούνται τα εξής:

- Χρειάζεται θάρρος για να προβούν σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων.
- Η επιτυχία της συνεργασίας τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση μεταξύ του παρατηρητή και παρατηρούμενου.

Γ. 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. Ειδικότερα, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύει τη σημασία και τα προσδοκώμενα οφέλη για το σύνολο της σχολικής μονάδας από τις συνέργειες που θα προκύψουν, συντονίζει και διευκολύνει τις ομάδες συνεργασίας που συγκροτούνται, συγκεντρώνει πιθανά ερωτήματα προς απάντηση κλπ. Σε κάθε περίπτωση υποστηρίζει έμπρακτα τη συγκρότηση ομάδων συνεργασίας στη σχολική του μονάδα και επιχειρεί, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να διερευνήσει αν υπάρχουν και άλλες ειδικές όψεις συνεργασίας που θα είχαν ιδιαίτερη αξία για την ιδιαιτερότητα της δικής τους σχολικής μονάδας.

Δ. Οριστικοποίηση των συνεργασιών

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων τα ζεύγη των συνεργασιών και τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου (διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγικό κλίμα κλπ) που θα διερευνήσει/παρατηρήσει το κάθε ζεύγος. Σκοπός της αποτύπωσης αυτής σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι η κοινοποίηση της πρακτικής στην ολομέλεια και η γνωστοποίηση σε επίπεδο οργανισμού των πεδίων του εκπαιδευτικού έργου τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης. Το τελευταίο σημείο μπορεί να είναι χρήσιμο και να συνδυαστεί με τους ευρύτερους στόχους και το όραμα του σχολείου.

Ε. Σύμφωνο / Πρωτόκολλο συνεργασίας

Σε αυτό το στάδιο καθορίζεται το «πρωτόκολλο» της παρατήρησης, που αποτελεί μια σύναψη «σύμβασης» με τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να υπογραμμιστεί ότι η ετεροπαρατήρηση είναι μια αναπτυξιακή άσκηση, μια διαδικασία εκμάθησης μεταξύ ομοτέχνων. Το πρωτόκολλο συνεργασίας μπορεί να συμπληρωθεί κατά την έναρξη της προδιδασκτικής συνάντησης.

Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζονται:

- η σχέση των συμβαλλόμενων μερών: η ετεροπαρατήρηση βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή και στην αυτοεπιλογή των ομοτέχνων στη βάση της της αυτοδέσμευσης, της αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης με εναλλαγή ρόλων - παρατηρητή και παρατηρούμενου
- ο χώρος και ο χρόνος που θα διεξαχθεί η ετεροπαρατήρηση
- ο τύπος και τα χαρακτηριστικά της τάξης και η διάρκεια της παρατήρησης

2.4. Εργαλεία του εκπαιδευτικού

Τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται/ αξιοποιούνται κατά την προετοιμασία της παρατήρησης είναι τα ακόλουθα:

- Πρωτόκολλο συνεργασίας
- Ημερολόγιο συνεργασίας εκπαιδευτικών
- Ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού
- Έντυπο παρατήρησης

2.5. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με το πέρας της προδιδασκτικής συνάντησης οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναμένεται

- να έχουν αποσαφηνίσει το αντικείμενο της παρατήρησης και τις διαδικαστικές λεπτομέρειες (ημέρα και ώρα παρατήρησης)
- να έχουν αλληλεπιδράσει με ουσιαστικό τρόπο, ανταλλάσσοντας ιδέες, απόψεις και ενδεχομένως εκπαιδευτικό υλικό, στοιχεία που θα βοηθήσουν και τους δύο στην ομαλή διεξαγωγή της ετεροπαρατήρησης και στην αποτελεσματική ανάληψη του ρόλου του παρατηρητή ή του παρατηρούμενου
- να έχουν εμβαθύνει στη συνεργασία τους έχοντας κατακτήσει έναν κώδικα επικοινωνίας να είναι πρόθυμοι για επαγγελματικό διάλογο και διερεύνηση των πρακτικών τους

Όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην προδιδασκτική συνάντηση καταγράφονται στο ημερολόγιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών, συνοδευόμενες με ενδεχόμενα σχόλια για τις διαδικασίες ζύμωσης μεταξύ τους.

2.6. Η Προδιδασκτική συνάντηση

Η συνάντηση (ή οι συναντήσεις) συνεργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες προηγούνται της Παρατήρησης στην Τάξη, είναι καίριας σημασίας, τόσο για την εξέλιξη της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της, όσο και για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών, οι ομότεχνοι εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές και αξιοποιούν επαγγελματικές ικανότητες υψηλού επιπέδου για να διαπραγματευτούν, να διαβουλευτούν και να συναποφασίσουν το πλαίσιο της συνεργασίας τους καθώς και τα αξιολογικά εργαλεία με τα οποία θα εισέλθουν στο Στάδιο της

Παρατήρησης. Η πρώτη προδιδακτική συνάντηση αποτελεί, ουσιαστικά, την επίσημη έναρξη της συνεργασίας μεταξύ παρατηρούμενου/αξιολογούμενου και παρατηρητή/αξιολογητή.

Αντικείμενο της προδιδακτικής συνάντησης είναι η παρουσίαση του περιεχομένου, των στόχων και της πορείας που θα ακολουθηθεί κατά τη διδασκαλία. Βασικό πλαίσιο συζήτησης κατά την προδιδακτική συνάντηση μπορεί να είναι το αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας που έχει πριν από τη συνάντηση αυτή κοινοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει τον ρόλο του παρατηρούμενου σε εκείνον που έχει τον ρόλο του παρατηρητή. Με βάση το σχέδιο, γίνονται συγκεκριμένα σχόλια και οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε ενδεχόμενες βελτιώσεις ή αλλαγές.

Η προδιδακτική συνάντηση συχνά μπορεί να συνοδεύεται και από μια απλή επίσκεψη, η οποία αποτελεί και αυτή ένα σημαντικό στάδιο προετοιμασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων, ειδικά σε σχολεία και τμήματα στα οποία κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια. Το σταδιακό άνοιγμα της τάξης σε συναδέλφους λειτουργεί καταλυτικά στον τρόπο που κάνει «φυσική» την παρουσία ενός παρατηρητή στην αίθουσα στη σχολική τάξη, τόσο για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει, όσο και για τους μαθητές (βλ. πρακτική άσκηση φοιτητών).

Η προδιδακτική συνάντηση καλό είναι να γίνει λίγες μέρες πριν από τη προγραμματισμένη ετεροπαρατήρηση, ώστε να μη μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο.

Στη διάρκεια της προδιδακτικής συνάντησης αντικείμενο συζήτησης μπορεί να αποτελούν τα ακόλουθα:

- οι μαθησιακοί στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών,
- η διδακτική μεθοδολογία, τα υλικά και τα μέσα/ εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (δημιουργούνται ή αναλύονται κλείδες παρατήρησης)
- το έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας
- η ανατροφοδοτική μεταδιδακτική συνάντηση καθώς και το σημείο που θα καθίσει ο παρατηρητής στην τάξη κ.α.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη διεξαγωγή ενός γόνιμου επαγγελματικού διαλόγου κατά την προδιδακτική συνάντηση:

- Ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας και οι επιδιωκόμενοι στόχοι (γνωστικοί, μεταγνωστικοί, κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, συναισθηματικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί...) στη συγκεκριμένη ενότητα;
- Ποια γενικότερη εικόνα εμφανίζουν οι μαθητές στην τάξη;
- Πώς θα δημιουργηθεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα;
- Πώς θα διευθετηθεί ο χώρος της αίθουσας;
- Ποιες μορφές διδασκαλίας (μονολογική, διαλογική, διερευνητική, μετωπική, συλλογική κ.λπ.) πρόκειται να εφαρμοστούν;
- Πώς θα προωθηθεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης;
- Οι δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί είναι κατάλληλες για την επιτυχία των στόχων του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών;
- Ποια εποπτικά υλικά ή μέσα πρόκειται να αξιοποιηθούν;
- Με ποιον τρόπο θα ελέγξω την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων;
- Ποιες τεχνικές αξιολόγησης θα χρησιμοποιήσω;

2.7. Σύνδεση της Προετοιμασίας της Παρατήρησης με τον Αυτοστοχασμό του εκπαιδευτικού

Στην αρχή του 2^{ου} Σταδίου, οι εκπαιδευτικοί που θα συνεργαστούν εκκινούν ατομικά. Ο παρατηρούμενος/αξιολογούμενος συνοψίζει τα συμπεράσματα που έχει εξάγει από τα εργαλεία

και τις τεχνικές του Σταδίου 1: «Αυτοστοχασμός» και βάσει των προτεραιοτήτων του και των διαθέσιμων επιλογών συνεργασίας στη σχολική μονάδα οργανώνει την προσωπική του στρατηγική βελτίωσης για τα επόμενα στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων. Αντίστοιχα, ο παρατηρητής/αξιολογητής στοχάζεται επίσης ατομικά, αν πράγματι θεωρεί ότι μπορεί να ωφελήσει τις διαδικασίες μάθησης του συναδέλφου του.

Ειδικότερα:

Ο παρατηρούμενος/αξιολογούμενος:

- Με οδηγό την ανάλυση SWOT του προηγούμενου σταδίου (Στάδιο 1: «Αυτοστοχασμός») προσδιορίζει με σαφήνεια τον προβληματισμό/αδυναμία του σχετικά με το εκπαιδευτικό του έργο.
- Προσεγγίζει τον ομότεχνο τον οποίο έχει επιλέξει και ζητά την υποστήριξή και τη βοήθειά του σχετικά με τον προβληματισμό που έχει διατυπώσει.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

Διδακτικό Έργο

«Οι περισσότεροι μαθητές μου, παρόλο που λαμβάνουν υπόψη τους την ανατροφοδότηση που τους δίνω για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, δεν έχουν επίγνωση του πραγματικού επιπέδου της μάθησής τους και δεν αναγνωρίζουν εύκολα τις αδυναμίες τους. Θα ήθελα να εισάγω την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών στη διδασκαλία μου για να ενισχύσω την προσπάθειά τους για βελτίωση». (αλλαγή επιπέδου διαδικασιών μάθησης: από την Αξιολόγηση για Μάθηση στην Αξιολόγηση ως Μάθηση)

Παιδαγωγικό Έργο

«Με ανησυχεί η χαμηλή συμμετοχή των περισσότερων μαθητών μου στο μάθημα. Γενικά, δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τις περισσότερες δραστηριότητες της τάξης. Θέλω να βρω τρόπους να ενισχύσω το ενδιαφέρον τους για μάθηση». (βελτίωση μέσα στο ίδιο επίπεδο διαδικασιών μάθησης: από + σε ++ μέσα στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση)

Ο παρατηρητής/αξιολογητής:

- ελέγχει τα δυνατά του σημεία και σκέφτεται πώς θα τα αξιοποιήσει για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του συναδέλφου του,
- αποφασίζει αν επιθυμεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή και
- επιβεβαιώνει τη συνεργασία.

2.8. Αναλυτική παρουσίαση της Συνάντησης πριν από την Παρατήρηση

Οι ομότεχνοι συναποφασίζουν την ημέρα και την ώρα μίας τουλάχιστον Συνάντησης πριν την Παρατήρηση, κατά την οποία εργάζονται από κοινού για να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να προετοιμάσουν το Στάδιο 3: «Παρατήρηση στην τάξη».

Συγκεκριμένα: α. θέτουν τη στοχοθεσία, β. ορίζουν το πλαίσιο και τις διαδικασίες εφαρμογής της συνεργατικής πρακτικής, γ. αποφασίζουν το εργαλείο της παρατήρησης (κλείδα), δ. συμπληρώνουν και υπογράφουν το «Πρωτόκολλο Συνεργασίας» (προαιρετικά) και ε. ξεκινούν τη συμπλήρωση του «Ημερολογίου Συνεργασίας»

α. Στοχοθεσία

Η διαδικασία της στοχοθεσίας σε αυτό το σημείο είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς μέσω αυτής μετουσιώνονται οι αυτοστοχαστικές θεωρήσεις και κρίσεις του εκπαιδευτικού του προηγούμενου σταδίου σε οργανωμένες, και στοχευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές προς παρατήρηση. Η στοχοθεσία συνδέει με πρακτικό και εφαρμοσμένο τρόπο τις ανάγκες/αδυναμίες προς βελτίωση του παρατηρούμενου/αξιολογούμενου που εντοπίστηκαν στο Στάδιο 1: «Αυτοστοχασμός» με τον τρόπο που θα σχεδιαστεί και θα οργανωθεί η Παρατήρηση στην Τάξη. Ειδικότερα:

Οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν στον «Ενδεικτικό Πίνακα Στοχοθεσίας» και εντοπίζουν τις Ενδεικτικές Υποκατηγορίες και τα Ενδεικτικά Αναστοχαστικά Ερωτήματα που αφορούν την Κατηγορία του Διδακτικού ή Παιδαγωγικού έργου που έχει ήδη επιλεγεί από τον παρατηρούμενο/αξιολογούμενο. Κατά τη διάρκεια της στοχοθεσίας, ο εκπαιδευτικός δεν σταματά να προβληματίζεται και να αναστοχάζεται για την πορεία που θα ακολουθήσει και για τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσει αποτελεσματικότερα στους στόχους του.

Ενδεικτικά παραδείγματα :

Από τον προβληματισμό/αδυναμία...

«Οι περισσότεροι μαθητές μου, παρόλο που λαμβάνουν υπόψη τους την ανατροφοδότηση που τους δίνω για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, δεν έχουν επίγνωση του πραγματικού επιπέδου της μάθησής τους και δεν αναγνωρίζουν εύκολα τις αδυναμίες τους. Θα ήθελα να εισάγω την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών στη διδασκαλία μου για να ενισχύσω την προσπάθειά τους για βελτίωση».

Στη στοχοθεσία...

Πεδίο: Διδακτικό Έργο – Κατηγορία: Αξιολόγηση Μαθητών – Υποκατηγορία: Αξιολόγηση ως μάθηση (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση) – Ενδεικτικά Αναστοχαστικά Ερωτήματα: Πώς μπορώ να καθοδηγήσω τους μαθητές μου, ώστε να υιοθετήσουν τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της εργασίας τους;

Από τον προβληματισμό/αδυναμία...

«Με ανησυχεί η χαμηλή συμμετοχή των περισσότερων μαθητών μου στο μάθημα. Γενικά, δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τις περισσότερες δραστηριότητες της τάξης. Θέλω να βρω τρόπους να ενισχύσω το ενδιαφέρον τους για μάθηση».

Στη στοχοθεσία...

Πεδίο: Παιδαγωγικό Έργο-Κατηγορία: Εμπλοκή μαθητών - Υποκατηγορίες: 1. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικού μαθητών 2. Κινητοποίηση μαθητών 3. Ανταπόκριση μαθητών - Ενδεικτικά Αναστοχαστικά Ερωτήματα: Πώς επικοινωνώ με τους μαθητές μου; Είναι αποτελεσματικό το στυλ επικοινωνίας που χρησιμοποιώ; Τι θα κάνω για να ενεργοποιήσω τους μαθητές μου; Πώς θα αυξήσω το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία; Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μου σε όσα διαδραματίζονται στην τάξη;

β. Πλαίσιο και διαδικασίες εφαρμογής

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, οριοθετούν το ακριβές πλαίσιο και τις διαδικασίες εφαρμογής της συνεργατικής πρακτικής συζητώντας και συναποφασίζοντας ενδεικτικά τα ακόλουθα:

- το ακριβές αντικείμενο της παρατήρησης λαμβάνοντας υπόψη τη διαδικασία της στοχοθεσίας,
- την ημέρα, την ώρα, τον χώρο, το μάθημα, την τάξη/τμήμα που θα παρατηρηθεί,

- τον αριθμό και τον σκοπό των άτυπων επισκέψεων στην τάξη/τμήμα που θα παρατηρηθεί, τον χρόνο και τη διάρκεια της παρατήρησης (ολόκληρη διδακτική ώρα, μέρος της διδακτικής ώρας, μια σειρά διδακτικών ωρών που αποτελούν ενιαία ενότητα κ.λπ.),
- τη θέση του παρατηρητή/αξιολογητή μέσα στον χώρο,
- τον τρόπο ενημέρωσης και προετοιμασίας των μαθητών για την παρατήρηση,
- τους ειδικούς μαθησιακούς στόχους της παρατήρησης και τη διδακτική μεθοδολογία,
- τα μέσα, τα υλικά και τις διαδικασίες που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών και ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή της συνεργατικής πρακτικής.

γ. Εργαλείο Παρατήρησης

Η διαβούλευση και η συνεργασία μεταξύ ομοτέχνων σχετικά με το αξιολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί κατά την παρατήρηση ανοίγει στους εκπαιδευτικούς ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης, οδηγεί σε νέα επίπεδα συνεργασίας και καλλιεργεί νέες ικανότητες. Πρόκειται για μια διαδικασία που αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αποδίδει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τον κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται οι πρακτικές τους.

Ειδικότερα:

Οι εκπαιδευτικοί σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία που έχουν θέσει και σύμφωνα με όσα έχουν συζητήσει και αποφασίσει προηγουμένως:

- μελετούν διάφορα παραδείγματα εργαλείων παρατήρησης (κλείδες/εσχάρες παρατήρησης, έντυπα σχολιασμού,
- εξοικειώνονται με τη φιλοσοφία των διαφορετικών εργαλείων και επιλέγουν το είδος εργαλείου που θα εξυπηρετούσε καλύτερα τις ανάγκες τους,
- συνεργάζονται για να καταλήξουν στο ακριβές και από κοινού αποφασισμένο εργαλείο παρατήρησης που θα χρησιμοποιήσουν στα επόμενα στάδια.

2.9. Είδη εργαλείων παρατήρησης

Τα εργαλεία παρατήρησης που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την παρατήρηση είναι κυρίως δύο ειδών: α) κλείδες σε μορφή λίστας (checklists) και β) κλείδες σε μορφή περιγραφικής διαβαθμισμένης κλίμακας (rubrics). Τόσο οι κλείδες σε μορφή λίστας, όσο και οι κλείδες σε μορφή ρούμπρικας καθοδηγούν τον παρατηρητή/αξιολογητή να παρατηρήσει και να αξιολογήσει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές του παρατηρούμενου/αξιολογούμενου την ώρα της Παρατήρησης στην Τάξη. Στόχος τους είναι να δώσουν τη δυνατότητα να διαπιστωθούν ελλείψεις και αδυναμίες όσον αφορά τις ικανότητες/δεξιότητες του εκπαιδευτικού που παρατηρείται και να εντοπιστούν προβληματικές περιοχές, οι οποίες επιδέχονται βελτίωσης.

α. Κλείδα σε μορφή λίστας:

Η λίστα παρατήρησης σκοπό έχει να αξιολογήσει τη συνολική απόδοση και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός που παρατηρείται, καθώς και να διαπιστώσει αν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι αποτελεσματικές και εξυπηρετούν τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. Οι λίστες παρατήρησης πρέπει να περιλαμβάνουν διατυπώσεις χωρισμένες ανά Πεδίο, Κατηγορία και Υποκατηγορία παρατήρησης (βλ. Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας) και συνοδεύονται από σημειώσεις και σχόλια, καθώς και προτάσεις του παρατηρητή για βελτίωση. Οι κλείδες σε μορφή λίστας (checklists) μπορούν:

1. να περιέχουν καταφατικές ή ερωτηματικές διατυπώσεις,

2. να απαντώνται: α) με ΝΑΙ/ΟΧΙ δηλώνοντας απλώς αν κάτι παρατηρήθηκε ή όχι, β) με κλίμακα διαβάθμισης (Likert) π.χ. 1 έως 3 (Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ), 1 έως 5 (Ποτέ, Μερικές φορές, Συχνά, Πολύ συχνά, Πάντα), 1 έως 4 (Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ/ Μέτρια, Καλά, Πολύ καλά, Άριστα) κ.λπ. δηλώνοντας τον βαθμό στον οποίο παρατηρήθηκε κάτι,
3. να συμπληρώνονται από σχόλια και παρατηρήσεις για περεταίρω συζήτηση και από προτάσεις για βελτίωση.

β. Κλείδα σε μορφή περιγραφικής κλίμακας (ρούμπρικα)

Η ρούμπρικα παρατήρησης σκοπό έχει να παρατηρήσει και να αξιολογήσει την εξελικτική πορεία ή την ποιοτική διαβάθμιση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής/διαδικασίας μάθησης και των ικανοτήτων που ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί στην πορεία προς τη βελτίωσή της.

Οι αναπτυξιακές ρούμπρικες (developmental rubrics) περιλαμβάνουν Πεδίο και Κατηγορία παρατήρησης (γραμμές), Υποκατηγορίες που αξιολογούνται κατά την παρατήρηση (στήλες) και περιγραφές με τα χαρακτηριστικά/ικανότητες που αναζητούνται κατά την παρατήρηση (κελιά). Οι περιγραφές που περιλαμβάνονται στη ρούμπρικα διαφοροποιούνται/κλιμακώνονται ανά επίπεδο. Στο έντυπο παρατήρησης περιλαμβάνονται, επίσης, σχόλια και παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις για βελτίωση.

2.9.1. Ο ρόλος της κλείδας παρατήρησης

Οι κλείδες παρατήρησης επιλέγονται/αποφασίζονται από τους εκπαιδευτικούς (παρατηρητή και παρατηρούμενο) από κοινού. Η συνεργασία, η ανάληψη κοινής ευθύνης και η συμφωνία και των δύο μερών σχετικά με το εργαλείο που χρησιμοποιείται στην Παρατήρηση στην τάξη είναι κρίσιμης σημασίας για την πορεία της συνεργατικής πρακτικής και την επιτυχία της συνολικής προσπάθειας.

Για τον παρατηρούμενο, η εμπλοκή στην επιλογή/τροποποίηση/κατασκευή του εργαλείου παρατήρησης και η γνώση του ακριβούς περιεχομένου του είναι εξαιρετικά σημαντική επειδή:

1. δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό που αξιολογείται να ελέγξει και να κρίνει ότι το εργαλείο ανταποκρίνεται στα συμφωνημένα και στους στόχους που έχει ο ίδιος θέσει για την βελτίωση του,
2. τον καθοδηγεί στη διαδικασία προετοιμασίας του μαθήματος/ενότητας/αντικείμενου που θα παρατηρηθεί, ώστε να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο που να δίνει χώρο και χρόνο στο ακριβές αντικείμενο της παρατήρησης.

Για τον παρατηρητή, η εμπλοκή στην επιλογή/τροποποίηση/κατασκευή του εργαλείου και η προσεκτική μελέτη πριν την παρατήρηση:

1. τον προετοιμάζει κατάλληλα, ώστε να κατορθώσει να εστιάσει ακριβώς στο αντικείμενο της παρατήρησης που έχει συμφωνηθεί κατά τη στοχοθεσία,
2. τον καθοδηγεί να σκεφτεί με ποιον τρόπο θα βοηθήσει καλύτερα στον προβληματισμό του συναδέλφου του και
3. τον βοηθά να προετοιμαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη συνάντηση μετά την παρατήρηση και τον ανατροφοδοτικό σχολιασμό που απαιτείται.

Στο πλαίσιο της Αξιολόγησης Ομοτέχνων, η κλείδα παρατήρησης δε λειτουργεί ως εργαλείο ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που παρατηρείται. Η κατασκευή, η χρήση της και η αξιοποίηση των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν από αυτή συνιστούν μια υψηλού επιπέδου διαδικασία εκμάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Για αυτόν τον λόγο, το περιεχόμενο της πρέπει να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συναπόφασης μεταξύ των ομοτέχνων. Τόσο η

ίδια η παρατήρηση, όσο και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε αυτή δεν έχουν σκοπό να αιφνιδιάσουν, να εξετάσουν και να βαθμολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά να αποτελέσουν αφετηρία για ουσιαστικό επαγγελματικό διάλογο, βελτίωση και μετασχηματισμό του τρόπου εργασίας τους στο σχολείο.

2.9.2. Χρήση, προσαρμογή, ή κατασκευή της κλείδας παρατήρησης

Για την αποτελεσματική διεξαγωγή των Σταδίων 3 και 4 («Παρατήρηση στην Τάξη» και «Μετά την Παρατήρηση») είναι απαραίτητη η χρήση ενός εργαλείου παρατήρησης σε μορφή κλείδας/εσχάρας. Ένα εργαλείο παρατήρησης βοηθά τόσο τον παρατηρούμενο/ αξιολογούμενο όσο και τον παρατηρητή/αξιολογητή να εστιάσουν στο συμφωνημένο αντικείμενο παρατήρησης και να εμβραθύνουν σε συγκεκριμένες περιοχές της εκπαιδευτικής πρακτικής αποκομίζοντας τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τη διαδικασία.

Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν:

α) Να χρησιμοποιήσουν μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης.

Μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης, π.χ. μια κλείδα προσανατολισμένη γενικά στο παιδαγωγικό έργο ή μια κλείδα που ελέγχει σε γενικές γραμμές μια διδασκαλία, μπορεί να είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με την Αξιολόγηση Ομοτέχνων και ο κύριος στόχος τους είναι να αποκτήσουν μια πρώτη εμπειρία στη συνεργατική αυτή πρακτική. Παρόλο που μια τέτοια κλείδα δε βοηθά προς την κατεύθυνση της εστίασης σε μια συγκεκριμένη περιοχή του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια βάση για την εκκίνηση του επαγγελματικού διαλόγου μεταξύ των ομοτέχνων, άρει ψυχολογικά εμπόδια και αναστολές και θέτει τα θεμέλια για εμβάθυνση στη συγκεκριμένη πρακτική σε επόμενη φάση.

β) Να προσαρμόσουν/ τροποποιήσουν μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης.

Σε αυτή την περίπτωση, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν σε μια ήδη υπάρχουσα βάση, αλλά να προχωρήσουν στις αλλαγές που είναι απαραίτητες, ώστε το εργαλείο βάσει του οποίου θα γίνει η παρατήρηση να ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους στόχους που έχουν τεθεί προηγουμένως. Μια καλή τακτική, στην περίπτωση αυτή, είναι η προσπάθεια εστίασης στον στόχο της παρατήρησης (Πεδίο – Κατηγορία – Υποκατηγορία), ο εντοπισμός στην έτοιμη κλείδα του φάσματος των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στην Κατηγορία που έχει επιλεγεί και ο εμπλουτισμός με ερωτήσεις που φωτογραφίζουν την Υποκατηγορία (ή τις Υποκατηγορίες) που εμπεριέχει το αντικείμενο της παρατήρησης. Μια τέτοια πρακτική αποτελεί μια στρατηγική μεσαίου ρίσκου, καθώς οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να καλλιεργούν ικανότητες σχεδιασμού και εφαρμογής αξιολογικών εργαλείων, αξιοποιώντας, όμως, ένα προτεινόμενο πλαίσιο. Με αυτόν το τρόπο, μπορούν να εξασκηθούν σταδιακά και με μεγαλύτερα ασφάλεια στην κατασκευή των δικών τους ερευνητικών εργαλείων.

γ) Να κατασκευάσουν τη δική τους κλείδα παρατήρησης.

Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εντρυφούν στη συνεργατική πρακτική της Αξιολόγησης Ομοτέχνων είναι σημαντικό και απολύτως απαραίτητο να μάθουν να κατασκευάζουν τα δικά τους εργαλεία παρατήρησης. Με αυτό τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν εστιασμένα, να ανταποκριθούν στις πραγματικές τους ανάγκες για βελτίωση και εξέλιξη και να βρουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα της εκπαιδευτικής τους καθημερινότητας. Ένα εργαλείο παρατήρησης που συνδέεται με τους στόχους που έχουν τεθεί και με το πλαίσιο και τις διαδικασίες εφαρμογής της Παρατήρησης έχει το πλεονέκτημα ότι είναι οργανωμένο με τρόπο

που δίνει τις κατάλληλες απαντήσεις, αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα και αποτελεί εξαιρετικό υλικό για τον κοινό αναστοχασμό της μεταδιδασκτικής συνάντησης.

2.10. Ενδεικτικά παραδείγματα διερεύνησης του ίδιου Πεδίου – Κατηγορίας – Υποκατηγορίας με δύο διαφορετικά είδη κλείδας

Παράδειγμα Α:

Σε μια κλείδα παρατήρησης με τη μορφή λίστας, για το Πεδίο: *Διδακτικό Έργο*, την Κατηγορία: *Εφαρμογή* και την Υποκατηγορία: *Παρουσίαση της νέας γνώσης*, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται διατυπώσεις όπως:

Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης:

- μιλά δυνατά και καθαρά.
- είναι σαφής και κατανοητός.
- διατηρεί βλεμματική επαφή με τους μαθητές.
- εξηγεί νέες έννοιες και όρους.
- χρησιμοποιεί παραδείγματα.
- εξηγεί με ποικίλους τρόπους τα δύσκολα σημεία.
- χρησιμοποιεί βοηθητικό οπτικοακουστικό ή/ και ψηφιακό υλικό.
- χρησιμοποιεί χιούμορ., κ.λπ

Παράδειγμα Β:

Σε μια κλείδα παρατήρησης με τη μορφή περιγραφικής κλίμακας, για το Πεδίο: *Διδακτικό Έργο*, την Κατηγορία: *Εφαρμογή* και την Υποκατηγορία: *Παρουσίαση νέας γνώσης*, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται περιγραφές όπως:

Πεδίο: Διδακτικό έργο - Κατηγορία: Εφαρμογή Υποκατηγορία: Παρουσίαση νέας γνώσης			
1	2	3	Σχόλια
Ο/Η εκπαιδευτικός δε φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση και σιγουριά και δεν είναι πολύ καλά προετοιμασμένος. Οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν.	Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει αρκετή αυτοπεποίθηση και σιγουριά και φαίνεται αρκετά καλά προετοιμασμένος. Οι περισσότεροι μαθητές φαίνονται να παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. √	Ο/Η εκπαιδευτικός αποπνέει αυτοπεποίθηση και σιγουριά, είναι πολύ καλά προετοιμασμένος και μεταφέρει στους μαθητές ενθουσιασμό για το αντικείμενο που παρουσιάζει. Οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν με ευκολία και δείχνουν ενδιαφέρον.	[2] – βλεμματική επαφή με τους μαθητές, ελάχιστη χρήση σημειώσεων/ βοηθημάτων, λίγες στιγμές δισταγμού στον λόγο, καλή χρήση εποπτικών μέσων. Θα μπορούσε να έχει φτιαχτεί μια σύντομη παρουσίαση και να σταλεί στους μαθητές αντί να χαθεί ώρα με σημειώσεις από τον πίνακα. Κάποιοι μαθητές δεν πρόλαβαν να σημειώσουν όσα έπρεπε.
Ο τόνος της φωνής και ο ρυθμός ομιλίας του/της εκπαιδευτικού δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη	Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κατάλληλο τόνο φωνής και ρυθμό ομιλίας.	Ο/Η εκπαιδευτικός ρυθμίζει τον τόνο της φωνής του και προσαρμόζει τον ρυθμό ομιλίας του ανάλογα με	[2] – φωνή που ακούγεται σε όλα τα μέρη της αίθουσας, ρυθμός ομιλίας ούτε πολύ αργός, ούτε πολύ γρήγορος,

διαδικασία της μάθησης. Η κίνηση του/της εκπαιδευτικού στον χώρο είναι περιορισμένη.	Η κίνηση του/της εκπαιδευτικού στον χώρο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παρουσίασης και στη διαρρύθμιση της αίθουσας. √	το περιεχόμενο που παρουσιάζει και τα σημεία όπου θέλει να δώσει έμφαση. Κινείται σε όλο το εύρος της αίθουσας για να υποστηρίξει κατάλληλα τη μαθησιακή διαδικασία.	κίνηση κοντά στο σημείο της παρουσίασης (πίνακας) κυρίως οριζοντίως. Θα μπορούσε να έχει αξιοποιηθεί ψηφιακή παρουσίαση του νέου υλικού και να προβλεφθεί η διαχείρισή της από απόσταση ώστε ο εκπ/κός να κινείται πιο κοντά στους μαθητές. Η κίνηση και η εναλλαγή στον τόνο της φωνής θα μπορούσαν να βοηθήσουν να δοθεί περισσότερη έμφαση σε κάποια σημεία.
κ.λπ.			

2.11. Τι προσέχω κατά την προσαρμογή ή την κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης

α. Το ακριβές περιεχόμενο μιας κλείδας παρατήρησης εξαρτάται απολύτως από τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό που παρατηρείται/αξιολογείται και είναι απόλυτα εστιασμένο σε αυτούς.

β. Οι διατυπώσεις τις κλείδας καλό θα είναι να διερευνούν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να αξιολογούν τις διαδικασίες της μάθησής τους, ταυτόχρονα όμως να συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

γ. Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία προσαρμόζονται/κατασκευάζονται οι κλείδες παρατήρησης πρέπει να είναι μαθητοκεντρικά, να απαιτούν από τους αξιολογητές να αναζητούν απτές αποδείξεις μάθησης των μαθητών. Σκοπός της παρατήρησης δεν είναι μόνο τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά και τι/πώς/αν μαθαίνουν οι μαθητές.

δ. Το εργαλείο της παρατήρησης πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιούν εύκολα. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι δύσκολη η παροχή χρήσιμης, εστιασμένης ανατροφοδότησης στην επόμενη φάση.

ε. Οι διατυπώσεις που περιλαμβάνονται στις κλείδες παρατήρησης πρέπει είναι ακριβείς και σαφείς τόσο για τους παρατηρητές/αξιολογητές, όσο και για τους παρατηρούμενους/αξιολογούμενους.

2.12. Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας

Ο Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας, που παρατίθεται στη συνέχεια, δημιουργήθηκε με σκοπό να παρουσιάσει ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς για τα Στάδια 2, 3 και 4 της Αξιολόγησης Ομοτέχνων. Σκοπό έχει να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνδέσουν αποτελεσματικά τα Πεδία και τις Κατηγορίες του Εκπαιδευτικού Έργου, όπως παρουσιάζονται στην Περιγραφική Κλίμακα των Διαδικασιών Μάθησης, με ενδεικτικές Υποκατηγορίες του Εκπαιδευτικού Έργου, και προτεινόμενες Αναστοχαστικές Ερωτήσεις και Διατυπώσεις για την κατασκευή/τροποποίηση κλειδών παρατήρησης.

Ο Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας αποτελεί ένα παράδειγμα που αντλεί βασικές έννοιες - κλειδιά από τον Νόμο 4823/21, Άρ.67 - Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, συνδέει την Αξιολόγηση Ομοτέχνων με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, αξιοποιεί Πεδία και Κατηγορίες που η Πολιτεία θεωρεί θεμελιώδη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο και βασίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι επιμέρους στόχοι του Ενδεικτικού Πίνακα Στοχοθεσίας είναι οι εκπαιδευτικοί:

1. να αντιληφθούν το ευρύ φάσμα των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες να αναπτύξουν στο πλαίσιο της εργασίας τους στο σχολείο,
2. να εξοικειωθούν με τη λογική της εννοιολογικής κατηγοριοποίησης του Διδακτικού και Παιδαγωγικού έργου, ώστε να είναι σε θέση να εστιάσουν σε πιο μικρά τμήματα/όψεις της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής πρακτικής τους και να θέσουν συγκεκριμένους στόχους σχετικά με το θεματικό αντικείμενο της παρατήρησης στην τάξη,
3. να κατανοήσουν τη μεθοδολογία/ τα βήματα κατασκευής ερευνητικών εργαλείων (ερωτημάτων/κλειδών παρατήρησης) για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που συνδέονται με τους στόχους που έχουν θέσει,
4. να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο που διασυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι διάφορες Υποκατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό να συνθέσουν ένα πλήρες και εστιασμένο εργαλείο παρατήρησης που να ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία τους και
5. μεθοδικά, συστηματικά και οργανωμένα να αποκτήσουν την ικανότητα να συνθέτουν τα δικά τους ερευνητικά εργαλεία που θα έχουν το πλεονέκτημα να ανταποκρίνονται απόλυτα στους προσωπικούς στόχους για βελτίωση που οι ίδιοι έχουν θέσει για τους εαυτούς τους.

Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας – Πεδίο: Διδακτικό Έργο			
Κατηγορίες	Ενδεικτικές Υποκατηγορίες	Ενδεικτικές Ερωτήσεις Αναστοχασμού	Ενδεικτικές διατυπώσεις για κατασκευή κλείδας παρατήρησης
Σχεδιασμός	Στόχοι της διδασκαλίας	Τι πρέπει να λάβω υπόψη μου για να θέσω τους στόχους της διδασκαλίας μου;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει θέσει σαφείς και ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους. 2. Οι μαθησιακοί στόχοι γνωστοποιούνται στους μαθητές. 3. Οι μαθησιακοί στόχοι ανταποκρίνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. 4. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι κατάλληλοι για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. 5. Έχουν προβλεφθεί διαφοροποιημένοι στόχοι για μαθητές που το έχουν ανάγκη. 6. Οι μαθησιακοί στόχοι λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες/ τα ενδιαφέροντα/ τις ικανότητες των μαθητών. 7. Στους μαθησιακούς στόχους περιλαμβάνονται, πέρα από τις γνώσεις, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, προδιαθέσεων και αξιών (ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης, αναστοχασμού, πρωτοβουλίας και καινοτομίας, μεταγνωστικές ικανότητες κ.λπ)
	Οργάνωση της διδασκαλίας	Τι μεθόδους διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσω; Τι είδους δραστηριότητες θα συμπεριλάβω στη διδασκαλία μου; Πώς θα διαμορφώσω την αίθουσα; Τι υλικά/ μέσα θα χρησιμοποιήσω; Πώς θα διαχειριστώ τον χρόνο;	1. Οι μέθοδοι/τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι οι κατάλληλες για τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί. 2. Έχει προβλεφθεί μια ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες διασφαλίζουν την επιτυχία των μαθησιακών στόχων. 3. Έχουν προβλεφθεί διαφοροποιημένες δραστηριότητες, ώστε όλοι οι μαθητές να επιτύχουν τους βασικούς στόχους του μαθήματος. 4. Η αίθουσα είναι ελκυστική και φιλόξενη και αποτελεί ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. 5. Η διάταξη των θρανίων/των μαθητών είναι αποτελεσματική για τις μεθόδους/τεχνικές διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί και για τους στόχους που έχουν τεθεί. 6. Τα υλικά (πχ. χάρτες, αφίσες, εποπτικό υλικό κ.λπ.) που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών και τους στόχους του μαθήματος. Είναι οργανωμένα/ παρουσιάζονται με αποτελεσματικό τρόπο και είναι εύκολα προσβάσιμα/ αξιοποιήσιμα από τους μαθητές. 7. Τα μέσα (π.χ. η/υ, διαδραστικός πίνακας, λεξικά, βιβλία, διαδίκτυο κ.λπ.) αξιοποιούνται κατάλληλα από τον/την εκπαιδευτικό και είναι προσβάσιμα από τους μαθητές. 8. Ο/Η εκπαιδευτικός κατανέμει αποτελεσματικά τον χρόνο για εισαγωγή/παρουσίαση, επεξεργασία/εφαρμογή, αλλά και ολοκλήρωση/κλείσιμο του μαθήματος.

Εφαρμογή	Εισαγωγή/ Αφόρμηση	Πώς θα ξεκινήσω το μάθημά μου; Πώς θα διεγείρω την προσοχή/προκαλέσω το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους εισάγω ομαλά στο μαθησιακό περιεχόμενο;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στους μαθητές τους μαθησιακούς στόχους και ενημερώνει για τη δομή του μαθήματος 2. Ο/Η εκπαιδευτικός βασίζεται στην ήδη κατακτηθείσα γνώση και συνδέει ομαλά τα προηγούμενα. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές/ τρόπους να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και να τους βοηθήσει να συγκεντρωθούν στο μάθημα και να εστιάσουν.
	Παρουσίαση νέας γνώσης/ νέου μαθησιακού περιεχομένου	Πώς θα παρουσιάσω αποτελεσματικά τα νέα μαθησιακά αντικείμενα;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός μιλά δυνατά και καθαρά, ο λόγος του/της είναι σαφής, απλός και κατανοητός από τους μαθητές. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί αναλυτικά νέες έννοιες και όρους. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παραδείγματα και εξηγεί με ποικίλους τρόπους τα δύσκολα σημεία. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα/ βοηθητικό οπτικοακουστικό ή/ και ψηφιακό υλικό. 5. Ο ρυθμός της παρουσίασης/του μαθήματος είναι κατάλληλος και η ροή των πληροφοριών έχει συνοχή.
	Επεξεργασία/ εφαρμογή/ χρήση νέας γνώσης / νέου μαθησιακού περιεχομένου	Πώς θα βοηθήσω τους μαθητές μου να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους που έχω θέσει;	1. Ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει/συμπεριλάβει ικανό αριθμό δραστηριοτήτων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. 2. Οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν ποικιλία/είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν. 3. Η ροή και η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι κατάλληλη, έχει συνοχή και οδηγεί σταδιακά στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τον βαθμό κατανόησης/ επεξεργασίας/ χρήσης της νέας γνώσης και τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας 5. Ο/Η εκπαιδευτικός προσαρμόζει/τροποποιεί τον αρχικό σχεδιασμό όταν είναι απαραίτητο και με βάση την ανατροφοδότηση που παίρνει από τους μαθητές. 6. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τον απαραίτητο χρόνο στους μαθητές να επεξεργαστούν/ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του μαθήματος, να κάνουν ερωτήσεις κ.λπ. 7. Οι μαθητές γνωρίζουν πώς να εργάζονται με οργανωμένο και αποτελεσματικό για τη μάθησή τους τρόπο.

		Πώς εργάζονται οι μαθητές μου την ώρα του μαθήματος;	8. Οι μαθητές είναι γενικά προσεκτικοί την ώρα του μαθήματος. Ο βαθμός συγκέντρωσής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ικανοποιητικός. 9. Οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες/να ζητήσουν ανατροφοδότηση/να συνεργαστούν για να φέρνουν εις πέρας όσα τους ανατίθενται στην τάξη. 10. Οι μαθητές γνωρίζουν πώς να οργανώνουν τον χώρο τους και να αξιοποιούν τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, το υλικό που τους παρέχεται και τις εργασίες τους (θρανίο/ τσάντα, βιβλία/ τετράδια, φύλλα εργασίας, εργασίες, ανατροφοδοτικά σχόλια, λεξικά, διαδίκτυο κ.λπ)
Αξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση της μάθησης (απολογιστική/ διαπιστωτική αξιολόγηση) Αξιολόγηση για τη μάθηση (διαμορφωτική αξιολόγηση) Αξιολόγηση ως μάθηση (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση)	Πώς αξιολογώ τους μαθητές μου; Αξιοποιώ διάφορες μορφές αξιολόγησης ανάλογα με το τι θέλω να παρατηρήσω; Χρησιμοποιώ την αξιολόγηση των μαθητών ως μια μαθησιακή διαδικασία; Πώς μπορώ να καθοδηγήσω τους/ τις μαθητές/-τριές μου ώστε να υιοθετήσουν τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης της εργασίας τους;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν στην εμπέδωση της ύλης. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός εξετάζει προφορικά τους μαθητές σε προηγούμενη ύλη. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει στους μαθητές γραπτές δοκιμασίες για να διαπιστώσει τη γνώση που έχει κατακτηθεί. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει χρόνο στους μαθητές να ξανασκεφτούν και να διορθώσουν τις απαντήσεις τους. 5. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στην αναγνώριση των λανθασμένων στοιχείων μιας απάντησης/εργασίας και τους βοηθά να τα βελτιώσουν. 6. Ο/Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εκμαιεύσει τις σωστές απαντήσεις κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις. 7. Ο/Η εκπαιδευτικός εξοικειώνει τους μαθητές με τεχνικές αυτοαξιολόγησης της μάθησής τους και τις αξιοποιεί για να ενισχύσει την αυτεπίγνωση και τη διάθεσή τους για αυτοβελτίωση και αναστοχασμό. 8. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές ετεροαξιολόγησης των μαθητών και τις αξιοποιεί για να ενισχύσει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την αλληλοϋποστήριξη στην τάξη.

Ενδεικτικός Πίνακας Στοχοθεσίας – Πεδίο: Παιδαγωγικό Έργο			
Κατηγορίες	Ενδεικτικές Υποκατηγορίες	Ενδεικτικές Ερωτήσεις Αναστοχασμού	Ενδεικτικές διατυπώσεις κλείδας παρατήρησης
Παιδαγωγικό Κλίμα	Σχέση/ αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητών	Πώς θα δημιουργήσω θετικό παιδαγωγικό κλίμα; Πώς θα αλληλεπιδράσω αποτελεσματικά με τους μαθητές μου;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί θετικό και ευγενικό τρόπο διατύπωσης όταν απευθύνεται στους μαθητές. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός δέχεται και αξιοποιεί λιγότερο σωστές/ ολοκληρωμένες απαντήσεις από μαθητές με λιγότερες δυνατότητες. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το χιούμορ στην επικοινωνία του με τους μαθητές χωρίς να τους προσβάλλει. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει και διατηρεί μια ουσιαστική και άμεση σχέση με τους μαθητές του. 5. Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή. 6. Ο/Η εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά και τα λεγόμενά του προάγει τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή στην τάξη μεταξύ των μαθητών. 7. Ο /Η εκπαιδευτικός δημιουργεί ευκαιρίες για προβληματισμό σχετικά με ευαίσθητα κοινωνικά θέματα και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση απόψεων και τον διάλογο.
	Διαχείριση τάξης	Πώς θα διαχειριστώ αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών μου; Πώς θα εξασφαλίσω την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της τάξης;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί με συνέπεια ένα σύστημα κανόνων που γνωρίζουν και αποδέχονται οι μαθητές. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις αρνητικές συμπεριφορές με συστηματικό και δίκαιο τρόπο. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές που δίνουν χρόνο στους μαθητές να αναλογιστούν σχετικά με κάποια αρνητική συμπεριφορά και να επανορθώσουν πριν προβεί σε πιο αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τους μαθητές και φαίνεται να αξιοποιεί τρόπους, ώστε να αποφεύγει και να αποτρέπει τις αρνητικές συμπεριφορές/συγκρούσεις. 5. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει κερδίσει τον σεβασμό και την αποδοχή των μαθητών και οι συμβουλές και οι παραινέσεις του λαμβάνονται υπόψη.

Εμπλοκή μαθητών	Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών/-τριών	Πώς επικοινωνώ με τους μαθητές μου; Έχει αποτέλεσμα το στυλ επικοινωνίας που χρησιμοποιώ;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός μιλά καθαρά και χρησιμοποιεί κατάλληλη ένταση φωνής για τον χώρο και τον αριθμό των μαθητών. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αναλόγως τον τόνο της φωνής του για να δώσει έμφαση/ να προκαλέσει το ενδιαφέρον/ να τραβήξει την προσοχή κ.λπ. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται στον χώρο αξιοποιώντας τη διάταξη των θρανίων/ των μαθητών και τη θέση των μέσων που χρησιμοποιεί. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός διατηρεί βλεμματική επαφή με το σύνολο των μαθητών. 5. Ο λόγος του εκπαιδευτικού είναι περιεκτικός και σαφής και διευκολύνει την κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών.
	Κινητοποίηση μαθητών	Τι θα κάνω για να ενεργοποιήσω τους μαθητές μου; Πώς θα αυξήσω το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί θετικά και επιβραβεύει τους μαθητές για την προσπάθειά τους/ τη συμμετοχή τους με συστηματικό και δίκαιο τρόπο. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει κάποιον τρόπο ή σύστημα επιβράβευσης για την παρώθηση των μαθητών. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός μεταδίδει στους μαθητές ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο. 4. Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει το γνωστικό αντικείμενο με την πραγματική ζωή και καθημερινές πρακτικές εφαρμογές για να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία του. 5. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι κατάλληλες για την ηλικία και το μαθησιακό τους επίπεδο. 6. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους.
	Ανταπόκριση μαθητών/-τριών	Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μου σε όσα διαδραματίζονται στην τάξη;	1. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος, κάνουν ερωτήσεις, καταβάλλουν προσπάθεια. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός επιμένει στη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητές τους.

Σχέσεις συνεργασίας	Σχέση/αλληλεπίδραση η μεταξύ μαθητών	Πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές/-τριές μου μεταξύ τους;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός επιτρέπει και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος. 2. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών και τους και καθοδηγεί στην ανάπτυξη και διαχείριση εποικοδομητικού διαλόγου. 3. Δίνεται χρόνος από τον εκπαιδευτικό σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, π.χ. διαλογική συζήτηση, συζήτηση σε ομάδες κ.λπ.
	Συνεργατικές πρακτικές μεταξύ μαθητών	Πώς θα ενισχύσω τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών μου;	1. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες για να ενισχύσει ικανότητες όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η διαχείριση συγκρούσεων κ.λπ. 2. Οι μαθητές συνεργάζονται ομαλά και αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες, αλληλοϋποστηρίζονται και βοηθούν ο ένας τον άλλον. 3. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες για δραστηριότητες στις οποίες ηγούνται οι μαθητές (π.χ επιλέγουν το θέμα, τον τρόπο εργασίας, τα αποτελέσματα) 4. Οι μαθητές μπορούν/ γνωρίζουν πώς να δημιουργήσουν ομάδες εργασίας, να κατανείμουν αρμοδιότητες και να φέρουν σε πέρας μια εργασία αποτελεσματικά.

2.13. Παράδειγμα χρήσης Ενδεικτικού Πίνακα Στοχοθεσίας για την κατασκευή μιας κλείδας παρατήρησης

Αν ο προβληματισμός/αδυναμία ενός εκπαιδευτικού είναι η «*χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα*» και θέλει με τον ομότεχνό του να κατασκευάσουν μια κλείδα για Παρατήρηση στην Τάξη μπορούν να ακολουθήσουν τα εξής βήματα:

1. Συμβουλευόνται τον Ενδεικτικό Πίνακα Στοχοθεσίας και εντοπίζουν το Πεδίο, την Κατηγορία όπου θα μπορούσε να ανήκει ο προβληματισμός/αδυναμία «*Χαμηλή συμμετοχή των μαθητών/-τριών στο μάθημα*».
2. Διαπιστώνουν ότι ο παραπάνω προβληματισμός/αδυναμία ανήκει σίγουρα στο Πεδίο: Παιδαγωγικό Έργο και στην Κατηγορία: Εμπλοκή μαθητών.
3. Συμβουλευόνται τις Υποκατηγορίες που περιλαμβάνονται στην Κατηγορία αυτή (Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών, Κινητοποίηση μαθητών, Ανταπόκριση μαθητών), στοχάζονται με βάση τα ενδεικτικά ερωτήματα και επιλέγουν κάποιες από τις ενδεικτικές διατυπώσεις που περιλαμβάνονται στον πίνακα για να συμπεριλάβουν στην κλείδα τους.
4. Διαπιστώνουν, επίσης, ότι ο παραπάνω προβληματισμός μπορεί να εντάσσεται και σε άλλο Πεδίο και Κατηγορία. «*Η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα*» μπορεί να εντάσσεται, και στο Πεδίο: Διδακτικό Έργο, στις Κατηγορίες: 1. Σχεδιασμός και 2. Εφαρμογή. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί συζητούν και επιλέγουν επιπλέον διατυπώσεις που συμπεριλαμβάνουν στην κλείδα τους.
4. Συνθέτουν μια κλείδα παρατήρησης που ανταποκρίνεται όσο το δυνατό περισσότερο στον στόχο που έχει τεθεί για την Παρατήρηση στην τάξη και που θα μπορεί να οδηγήσει σε εποικοδομητικά συμπεράσματα και σε ουσιαστική ανατροφοδότηση στην επόμενη φάση.

Σημαντικό:

Οι Υποκατηγορίες, οι αναστοχαστικές ερωτήσεις και οι διατυπώσεις που προτείνονται είναι ενδεικτικές και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν το πεδίο παρατήρησης και δεν ταιριάζουν σε κάθε ειδικό αντικείμενο παρατήρησης. Οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο και να συνεργαστούν δημιουργικά προκειμένου να κατασκευάσουν ένα ειδικό για την περίπτωση τους εργαλείο χρησιμοποιώντας στοιχεία από αυτά που προτείνονται, αλλά ταυτόχρονα απορρίπτοντας στοιχεία που δεν χρειάζονται, προσθέτοντας στοιχεία που δεν υπάρχουν στους πίνακες και τροποποιώντας/προσαρμόζοντας στοιχεία επιλεκτικά και κατά την κρίση τους.

2.14 Ενδεικτικά Εργαλεία Παρατήρησης

Στη συνέχεια παρατίθενται δύο έτοιμες κλείδες παρατήρησης για χρήση ή προσαρμογή.

1. Η πρώτη έχει τη μορφή λίστας και απαντάται με κλίμακα διαβάθμισης (Likert). Χρησιμοποιείται από τους φοιτητές κατά την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Η δεύτερη έχει τη μορφή περιγραφικής διαβαθμισμένης κλίμακας (ρούμπρικας). Έχει συνταχθεί από τον Δρ. Κωνσταντίνο Αποστολόπουλο, Σύμβουλο Εκπαίδευσης, και έχει χρησιμοποιηθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τις ανάγκες αλληλοπαρατήρησης διδασκαλιών.

2.14.1. Εργαλείο Παρατήρησης Ι



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ιλίσια 157 84 Αθήνα

Έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας

Ονοματεπώνυμο&Ιδιότητα παρατηρήτριας/τη:

Σχολείο – Ημερομηνία – διδ. ώρα:

Μάθημα – τάξη

Διδακτική ενότητα

Απαντήστε σε καθεμιά από τις επισημάνσεις που ακολουθούν χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα διαβάθμισης και κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σας: **1=διαφωνώ απόλυτα, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα.**

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας φαίνονταν προσανατολισμένοι ...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| α) ... την εμπέδωση της ύλης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| β) ... στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (λ.χ., σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης κλπ). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| γ) ... στην ελεύθερη έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| δ) ... στην ανάπτυξη της κρίσης των μαθητών απέναντι σε τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ε) ... στη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και της ικανότητας των μαθητών να αναπτύσσουν τη σκέψη τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Παραδείγματα που πιστοποιούν αυτά που παρατηρήθηκαν:

2. Οι διδακτικές δραστηριότητες φαίνονταν να επικεντρώνονται ...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| α) ... στην πλήρη παρουσίαση του περιεχομένου και ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| β) ... σε καθήκοντα ρουτίνας (λ.χ. ασκήσεις του βιβλίου) με γνώμονα τους προεπιλεγμένους διδακτικούς στόχους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| γ) ... σε ελκυστικές διερευνητικές διαδικασίες που προκαλούσαν ή επέτρεπαν προσωπικούς τρόπους προσέγγισης στο θέμα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| δ) ... σε κριτικό διάλογο και κριτικές τοποθετήσεις των μαθητών απέναντι στα εξεταζόμενα ζητήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ε) στη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία (λ.χ., ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, επίλυση προβλήματος). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Η επιλογή των στόχων και των διδακτικών δραστηριοτήτων σε σχέση με την ενότητα και την ηλικία των μαθητών μου φάνηκε (κρίση, εξήγηση και παραδείγματα).

1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

α) κρατούσε απόσταση από τους μαθητές (λόγος, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος ελεγχόμενα).	1	2	3	4	5
β) ... έδειχνε θερμή λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, όταν κατεύθυνε τα μαθησιακά βήματα κάποιου μαθητή.	1	2	3	4	5
γ) ... απεύθυνε φιλικά το λόγο και είχε οπτική επαφή με όλους τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
δ) ... έδειχνε θερμή λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, όταν προσπαθούσε να «διαφωτίσει» τους μαθητές για κάποιο κοινωνικό, αξιακό ή ιδεολογικό θέμα.	1	2	3	4	5
ε) ... φερόταν με φυσικότητα, σαν πραγματικός συνεργάτης των μαθητών, που διευκόλυνε τις δραστηριότητές τους.	1	2	3	4	5

--

46

α)... να λένε αυτό που πρέπει (τις «σωστές» απαντήσεις).	1	2	3	4	5
β)... να λένε αυτό που γνώριζαν με βεβαιότητα.	1	2	3	4	5
γ) ... να εκφράζουν ελεύθερα προσωπικές απόψεις, απορίες, ή/και αντιρρήσεις, χωρίς να φοβούνται το ενδεχόμενο του λάθους.	1	2	3	4	5
δ) ... να τοποθετούνται με ιδεολογικούς όρους και να προβάλλουν μια κριτική και χειραφετημένη σκέψη.	1	2	3	4	5
ε) ... να λένε αυτό που οικοδομήθηκε μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5

Παραδείγματα που πιστοποιούν αυτά που παρατηρήθηκαν:

7. α) Τα τρία σημαντικότερα στοιχεία της διδασκαλίας που με εντυπωσίασαν είναι:

β) Τρία στοιχεία της διδασκαλίας που με προβλημάτισαν [ή που σκέφτηκα ότι επιδέχονταν και διαφορετικής διδακτικής διαχείρισης] είναι:

2.14.2. Εργαλείο Παρατήρησης II

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΤΑΞΗ, ΜΑΘΗΜΑ, ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ					
Διάσταση διδασκαλίας: Δημιουργώντας περιβάλλον μάθησης					
Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε/ Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Κλίμα στην τάξη	Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής στην τάξη. Οι αλληλεπιδράσεις είναι σε κάποιες περιπτώσεις αρνητικές, μειωτικές, ειρωνικές ή ακατάλληλες ως προς την ηλικία ή την κουλτούρα των μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν έλλειψη σεβασμού για τον εκπαιδευτικό. ☐	Οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη χαρακτηρίζονται από αλληλοσεβασμό και αμοιβαία αποδοχή. Περιστασιακά εμφανίζονται μικροπροβλήματα. Οι μαθητές σέβονται επαρκώς τον εκπαιδευτικό. ☐	Είναι εμφανές ένα κλίμα ζεστασιάς, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής, το οποίο υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, σχετικά με το μάθημα. Οι μαθητές σέβονται πλήρως τον εκπαιδευτικό. ☐	Είναι εμφανές ένα κλίμα ζεστασιάς, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής, το οποίο υποστηρίζει το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, σχετικά με το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον και σεβασμό σε κάθε μαθητή ατομικά. Οι μαθητές σέβονται τον εκπαιδευτικό ως δάσκαλο και ως άτομο. ☐	
Η στάση απέναντι στη διδασκόμενη ύλη	Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εμφανίζουν αρνητική στάση ως προς τη διδασκόμενη ύλη, που υποδηλώνει ότι θεωρούν τη διδακτέα ύλη μη σημαντική ή ότι τους επιβάλλεται από τρίτους. ☐	Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταδώσει στους μαθητές το αίσθημα ότι η διδακτέα ύλη είναι σημαντική. Τον χαρακτηρίζει όμως έλλειψη ενθουσιασμού και παράλληλα η στάση του έχει μικρή αποδοχή από τους μαθητές. ☐	Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ενθουσιασμό για τη διδακτέα ύλη και οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται την αξία της. ☐	Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ενθουσιασμό για τη διδακτέα ύλη. Οι μαθητές μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, την περιέργεια και την προσοχή στις λεπτομέρειες δείχνουν ότι εκτιμούν ιδιαίτερα την αξία της διδακτέας ύλης. ☐	
Οι προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα	Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα στην τάξη διαμορφώνουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών. ☐	Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα της τάξης διαμορφώνουν αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών. ☐	Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα της τάξης διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών. ☐	Από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν δημιουργήσει και συντηρούν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις κάθε μαθητή. Οι μαθητές ζητούν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες. ☐	

Διάσταση διδασκαλίας: Διαχείριση της τάξης					
Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε/ Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Κώδικας συμπεριφοράς στην τάξη	Ο εκπαιδευτικός δεν έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς στην τάξη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές έχουν συγκεχυμένη αντίληψη για το πως πρέπει να συμπεριφέρονται. ☐	Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς, ο οποίος καλύπτει αρκετές καταστάσεις. Οι περισσότεροι μαθητές συμπεριφέρονται σύμφωνα με τον κώδικα συμπεριφοράς. ☐	Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος καλύπτει τις περισσότερες καταστάσεις. Όλοι σχεδόν οι μαθητές τον ακολουθούν. ☐	Ο κώδικας συμπεριφοράς καλύπτει όλες σχεδόν τις καταστάσεις και έχει διαμορφωθεί με τη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές θεωρούν ότι οι κανόνες δεν τους επιβάλλονται και είτε η ομάδα αυτορυθμίζεται είτε κάθε μαθητής ακολουθεί τον κώδικα. ☐	
Διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη	Ο εκπαιδευτικός δεν αντιδρά στην αρνητική συμπεριφορά ή η αντίδραση του είναι ανισοβαρής (άλλοτε χαλαρή και άλλοτε υπερβολικά κατασταλτική), ή δεν σέβεται την αξιοπρέπεια των μαθητών. ☐	Ο εκπαιδευτικός αντιδρά στην αρνητική συμπεριφορά με άνισα όμως αποτελέσματα (ορισμένες φορές οι μαθητές δε συμμορφώνονται), ή δεν λαμβάνει χώρα κάποια σοβαρή διασταστική συμπεριφορά. ☐	Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στην αρνητική συμπεριφορά είναι αποτελε-σματική και τη διακρίνει ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια του μαθητή ή η συμπεριφορά των μαθητών είναι εν γένει σωστή. ☐	Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στην αρνητική συμπεριφορά είναι πολύ αποτελεσματική και διακρίνεται για την ευαισθησία της ως προς τις ανάγκες κάθε μαθητή, ή η συμπεριφορά των μαθητών είναι απολύτως σωστή. ☐	

Διάσταση διδασκαλίας: Ικανότητα επικοινωνίας					
Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Προφορικός και γραπτός λόγος	Ο εκπαιδευτικός μιλά χαμηλόφωνα και δεν ακούγεται απ' όλους τους μαθητές ή ο γραπτός λόγος του είναι δυσανάγνωστος. Ο προφορικός και ο γραπτός του λόγος περιέχει αρκετά γραμματικά και συντακτικά λάθη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές. ☐	Ο εκπαιδευτικός ακούγεται απ' όλους τους μαθητές και ο γραπτός λόγος του είναι ευανάγνωστος. Ο προφορικός και ο γραπτός του λόγος σπάνια περιέχει γραμματικά και συντακτικά λάθη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί κάποιες φορές είναι περιορισμένο ή ακατάλληλο για την ηλικία ή το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. ☐	Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος του εκπαιδευτικού είναι καθαρός και σωστός. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι κατάλληλο για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. ☐	Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος του εκπαιδευτικού είναι σωστός, εκφραστικός, με σωστά επιλεγμένο λεξιλόγιο και επιστημονική ορολογία που εμπλουτίζουν το μάθημα και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών. ☐	

Διάσταση διδασκαλίας: Μορφές διδασκαλίας – εμπλοκή των μαθητών

Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Παρουσίαση του μαθήματος	Η παρουσίαση του μαθήματος είναι ασαφής και δυσνόητη ή γίνεται με χρήση φτωχών παραδειγμάτων και αναλογιών. ☐	Η παρουσίαση του μαθήματος είναι ανισοβαρής. Κάποια τμήματα παρουσιάζονται αρκετά καλά με επιτυχημένα παραδείγματα, ενώ κάποια άλλα παρουσιάζονται ασαφώς ή με δυσνόητο τρόπο. ☐	Η παρουσίαση του μαθήματος είναι αρκετά καλή και δένει καλά με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. ☐	Η παρουσίαση του μαθήματος, δένει πολύ καλά με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και τους βοηθά να αποκτήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και μετα-γνώσης. Οι μαθητές συνεισφέρουν στην παρουσίαση του μαθήματος. ☐	
Ποιότητα των ερωτήσεων - συζήτηση	Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι λίγες αριθμητικά, απευθύνονται σε συγκεκριμένους μαθητές και συνήθως είναι χαμηλής ποιότητας. Ο εκπαιδευτικός παρεμβάλλεται στις περισσότερες ερωτήσεις και απαντήσεις. ☐	Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ο εκπαιδευτικός δεν παρέχει πάντα επαρκή χρόνο στους μαθητές για να τις απαντήσουν. Σχετικά λίγες ερωτήσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωθούν να εμπλακούν σε συζήτηση. ☐	Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ο εκπαιδευτικός παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να τις απαντήσουν. Οι περισσότερες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωθούν να εμπλακούν σε συζήτηση. ☐	Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς, διαβαθμισμένης δυσκολίας και παρέχεται επαρκής χρόνος για να τις απαντήσουν. Όλες σχεδόν οι ερωτήσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εμπλέκουν σε συζήτηση. Οι μαθητές διατυπώνουν πολλές ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος. ☐	
Δραστηριότητες	Οι δραστηριότητες διερεύνησης ή εφαρμογής της νέας γνώσης δεν είναι κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι μαθητές τις θεωρούν αγγαρεία. ☐	Αρκετές από τις δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Αρκετοί μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές. ☐	Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις γνώσεις των μαθητών. Όλοι σχεδόν οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές. ☐	Όλες οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες και όλοι οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές. Οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία κάνουν προτάσεις διεύρυνσης του πλαισίου των δραστηριοτήτων προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο και τις έννοιες του μαθήματος. ☐	
Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε/ Σχόλια

	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	Ο ρόλος των μαθητών είναι παθητικός ή η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ περιορισμένη. ☐	Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι σε κάποιες περιπτώσεις ικανοποιητική και σε άλλες περιορισμένη. ☐	Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και οι περισσότεροι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. ☐	Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και όλοι σχεδόν μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναλαμβάνουν σημαντικό μέρος της ευθύνης για την επιτυχία του μαθήματος. Εισάγουν θέματα προς συζήτηση και παρουσιάζουν τις θέσεις τους χωρίς να έχουν ανάγκη την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. ☐	
Εργασία σε ομάδες	Οι μαθητές δεν εργάζονται σε ομάδες παρόλο που το μάθημα προσφέρεται ή οι ομάδες που σχηματίζονται είναι ακατάλληλες ως προς τη δομή τους ή τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. ☐	Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Όμως οι ομάδες δεν είναι καλά διαμορφωμένες με αποτέλεσμα να είναι μέτρια επιτυχείς στην προώθηση των διδακτικών στόχων του μαθήματος. ☐	Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Οι ομάδες έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που τις καθιστά λειτουργικές και παραγωγικές σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. ☐	Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Οι ομάδες έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που τις καθιστά λειτουργικές και παραγωγικές σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Στην τάξη αναπτύσσεται δι-ομαδική συνεργασία με στόχο την βέλτιστη κατανόηση του περιεχομένου και των εννοιών του μαθήματος. ☐	
Επιμονή στη μάθηση όλων των μαθητών, ευρύτητα διδακτικού «ρεπερτορίου»	Όταν ένας μαθητής έχει δυσκολίες στη μάθηση, ο εκπαιδευτικός τον εγκαταλείπει ή θεωρεί ότι το περιβάλλον του μαθητή είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για τις αδυναμίες που αυτός παρουσιάζει. ☐	Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές ακόμη και αυτούς που έχουν δυσκολίες στη μάθηση. Εντούτοις, όταν προσπαθεί να παρουσιάσει το μάθημα με διαφορετικούς τρόπους η προσπάθεια του αυτή δεν είναι πάντα επιτυχημένη. ☐	Ο εκπαιδευτικός επιμένει στη μάθηση όλων των μαθητών και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι παρουσιάσεις αυτές έχουν, κατά κανόνα, θετικά αποτελέσματα. ☐	Ο εκπαιδευτικός επιμένει στη μάθηση όλων των μαθητών και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι παρουσιάσεις αυτές είναι πολύ επιτυχείς και συνοδεύονται από πρόσθετες πηγές πληροφοριών. ☐	

Διάσταση διδασκαλίας: Συνοχή της διδασκαλίας – Διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Στοιχείο παρατήρησης	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε/ Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
Δομή του μαθήματος	Το μάθημα δεν έχει σαφώς προσδιορισμένη δομή, δηλαδή ΕΙΣΑΓΩΓΗ: περιληπτική αναφορά στο τι θα διδαχθεί, κινητοποίηση ενδιαφέροντος, σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: παρουσίαση και εφαρμογή νέων εννοιών με χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων και με ομαλή μετάβαση από τη μία έννοια στην άλλη, ΚΛΕΙΣΙΜΟ: ανακεφαλαίωση βασικών σημείων, αξιολόγηση διδασκαλίας. ☐	Το μάθημα έχει προσδιορισμένη δομή (ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΚΛΕΙΣΙΜΟ), όμως σε ορισμένα επιμέρους σημεία παρουσιάζεται έλλειψη συνοχής. ☐	Το μάθημα έχει σαφώς προσδιορισμένη και συνεκτική δομή. ☐	Η δομή του μαθήματος είναι σαφής, η διασύνδεση των εννοιών του μαθήματος γίνεται με πολύ συνεκτικό τρόπο και διευκολύνει τον αναστοχασμό. ☐	
Ρυθμός ανάπτυξης του μαθήματος	Το μάθημα γίνεται πολύ αργά ή πολύ βιαστικά ή άλλοτε πολύ αργά και άλλοτε πολύ βιαστικά. Δεν ολοκληρώνεται στον προβλεπόμενο χρόνο και είτε αφήνεται ανολοκλήρωτο είτε χρησιμοποιείται ο χρόνος του διαλείμματος προκειμένου να ολοκληρωθεί. ☐	Ο ρυθμός του μαθήματος είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικός, όμως κατά περιόδους παρουσιάζει χάσματα. Το μάθημα ολοκληρώνεται χωρίς ανακεφαλαίωση ή με ανακεφαλαίωση η οποία γίνεται στο χρόνο του διαλείμματος. ☐	Το μάθημα γίνεται με ικανοποιητικό ρυθμό και ολοκληρώνεται εγκαίρως με ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων του. ☐	Το μάθημα γίνεται με ικανοποιητικό ρυθμό που επιτρέπει το κατάλληλο κλείσιμο του μαθήματος. Ο ρυθμός του μαθήματος καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. ☐	

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

1) Παρουσιάσθηκαν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν παρουσιάσθηκαν γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

2) Ήταν ικανοποιητικό το επίπεδο ενδιαφέροντος και συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί περαιτέρω η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία;

3) Ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να εντοπίσει τυχόν ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις, δυσκολίες, ή εμπόδια που αντιμετώπιζαν ορισμένοι μαθητές, ώστε να τους παράσχει κατάλληλη υποστήριξη ή εποικοδομητική ανατροφοδότηση; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

4) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατακτήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

5) Ποια ήταν τα δυνατά σημεία του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

6) Ποια ήταν τα αδύναμα σημεία του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες / συμπεριφορές νομίζετε ότι θα βελτίωναν το κλίμα στην τάξη ή/και θα υπηρετούσαν καλύτερα την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδασκαλίας;

2.14.3. Πρωτόκολλο συνεργασίας εκπαιδευτικών

Το πρωτόκολλο συνεργασίας εκπαιδευτικών συμπληρώνεται στην αρχή της συμφωνίας των συνεργασιών και καταχωρείται στο αρχείο του προγράμματος. Μπορεί επίσης να συμπληρωθεί και κατά την προδιδακτική συνάντηση. Η αξιοποίηση του εργαλείου είναι προαιρετική. Λειτουργεί κατά βάση προς τρεις κατευθύνσεις:

1. Αποτελεί μια επικύρωση σε συμβολικό επίπεδο της συνεργασίας που ξεκινά.
2. Μπορεί να αξιοποιηθεί ως τεκμήριο από τους εκπαιδευτικούς και από τη σχολική μονάδα.
3. Συνδέεται με τη σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τη συγκρότηση ζευγών συνεργασίας και λειτουργεί ως πηγή πληροφόρησης της σχολικής κοινότητας για τις θεματικές των συνεργασιών.

(Σχολική μονάδα)

Πρωτόκολλο συνεργασίας εκπαιδευτικών

Σήμερα (ημερομηνία) οι εκπαιδευτικοί του (σχολείου) Α. (ονοματεπώνυμο, ειδικότητα) και Β. (ονοματεπώνυμο, ειδικότητα) συμφωνήσαμε τη μεταξύ μας συνεργασία στο πλαίσιο της αξιολόγησης ομοτέχνων του Προγράμματος «Το Σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης».

Αντικείμενο της συνεργασίας μας / Αντικείμενο της παρατήρησης θα είναι _____ (γνωστικό αντικείμενο ή αντικείμενο παρατήρησης). Για τον λόγο αυτό θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση στην τάξη / τμήμα _____ του σχολείου μας την _____ (ημερομηνία), την _____ διδακτική ώρα. Για τις ανάγκες της ετεροπαρατήρησης τον ρόλο του παρατηρητή θα αναλάβει ο/η _____ και τον ρόλο του παρατηρούμενου ο/η _____.

Προκειμένου για την κατά το δυνατό επωφελέστερη τόσο για τους δύο εκπαιδευτικούς όσο και για τη σχολική μας μονάδα έκβαση της δράσης, θα ακολουθήσουμε όλα τα προτεινόμενα βήματα και εργαλεία, όπως αυτά περιγράφονται στο συνοδευτικό υλικό του προγράμματος και θα υποβάλουμε την τελική κοινή έκθεση εκπαιδευτικών.

Δεσμευόμαστε στην εμπιστευτικότητα της συνεργασίας μας και στην κοινοποίηση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της στη σχολική μας κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί

A. _____ (ονοματεπώνυμο, υπογραφή)

B. _____ (ονοματεπώνυμο, υπογραφή)

2.14.4. Ημερολόγιο συνεργασίας εκπαιδευτικών

Το ημερολόγιο συνεργασίας εκπαιδευτικών είναι ξεχωριστό για κάθε ομάδα που συγκροτείται και συνεργάζεται. Στόχος είναι η καταγραφή των συναντήσεων συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Με την αξιοποίηση του ημερολογίου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να καταγράφουν τις συναντήσεις τους και τις παρατηρήσεις τους ως μελλοντικά τεκμήρια για τον κοινό αλλά και για τον προσωπικό τους αναστοχασμό.

Το σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης Συνεργατικές Πρακτικές / Αξιολόγηση Ομοτέχνων			
ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ			
Σχολική Μονάδα:			
Συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί:			
Δράση: Αξιολόγηση Ομοτέχνων			
Γνωστικό Αντικείμενο/Αντικείμενο παρατήρησης			
Ημερομηνία	Θέμα συνάντησης	Σύντομη περιγραφή	Σχόλια

3. Στάδιο 3^ο : «Παρατήρηση στην Τάξη»

3.1. Εισαγωγή

Το Στάδιο 3: «Παρατήρηση στην Τάξη» αποτελεί το κομβικό σημείο εφαρμογής της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και ανάπτυξης της μετασχηματίζουσας μάθησης των εκπαιδευτικών. Αντιπροσωπεύει το βασικό πεδίο της διαδικασίας πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η κριτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών καθώς συνδέει τα προηγούμενα στάδια (αυτοστοχασμό, διατύπωση αναγκών/ευκαιριών του εκπαιδευτικού, σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών) με τα επόμενα που αφορούν στην ενίσχυση της μάθησης, τον κριτικό αναστοχασμό και την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Η παρατήρηση από ομοτέχνους ως φιλοσοφία, ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα συμβάλλει στην εποικοδομητική κριτική εκπαιδευτικών πρακτικών, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην ανάληψη ρόλων και ευθυνών, που θεμελιώνονται στον επαγγελματικό διάλογο σε πνεύμα εμπιστοσύνης, σεβασμού, αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Η παρατήρηση από ομοτέχνους, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού, συνιστά μια σημαντική ενδοσχολική συνεργατική πρακτική που προτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ικανότητά τους να δίνουν και να δέχονται ανατροφοδότηση, να βελτιώσουν τις ατομικές τους ικανότητες και να διαμορφώσουν μια κοινή αντίληψη για τις αποτελεσματικές πρακτικές στη σχολική τάξη. Πρόκειται για μια οργανωμένη και δομημένη διαδικασία, με σκοπό τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών.

Η παρατήρηση από ομοτέχνους δεν αφορά σε κρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με βάση την ατομική γνώμη ενός άλλου εκπαιδευτικού. Η αλληλοπαρατήρηση δεν αφορά στη διαχείριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά εστιάζει στις διαδικασίες της μάθησης με σκοπό στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, συμβάλλει στην ανανέωση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αποτελεί σημαντική προστιθέμενη αξία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3.2. Σκοπός της παρατήρησης

Η ίδια η διαδικασία της παρατήρησης συμβάλλει αποφασιστικά στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, στην άρση του απομονωτισμού και στην αλλαγή κουλτούρας διδασκαλίας.

Ειδικότερα, στοχεύει :

- α. στην αποτύπωση σε έντυπο παρατήρησης των όψεων της διδασκαλίας ή του εκπαιδευτικού έργου που έχει συμφωνηθεί 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.

3.3. Περιγραφή της διαδικασίας

Ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τον ρόλο του παρατηρητή καλείται να παρακολουθήσει

τη διδασκαλία του συναδέλφου του. Οδηγός της αξιολόγησης είναι η κλείδα παρατήρησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συμφωνήσει ή τροποποιήσει από κοινού. Η αξιοποίηση του εργαλείου αυτού επιτρέπει στον παρατηρητή να εστιάζει την προσοχή του και τα σχόλιά του σε συγκεκριμένες και συμφωνημένες πτυχές της διδασκαλίας και να συγκεκριμενοποιεί την ανατροφοδότησή του.

Ο παρατηρητής συμπληρώνει το έντυπο καταγραφής, ενώ εντάσσεται με τρόπο φυσικό στην τάξη, ώστε να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών. Είναι καλό να βρίσκεται στο άμεσο οπτικό πεδίο των μαθητών, αλλά έμμεσα διαχωρισμένος από την ομάδα, αφού δε συμμετέχει στο μάθημα. Η παρατήρηση διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται με συστηματικό τρόπο στις στρατηγικές που ακολουθούνται σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί κατά την προ παρατήρησης συνάντηση.

Ο παρατηρητής οφείλει, κατά την ώρα της παρατήρησης, να διαθέτει και να εξασκεί συγκεκριμένες ικανότητες για να καταγράφει και να αποτιμά με ορθό τρόπο, όσα συμβαίνουν. Το ενδιαφέρον του στρέφεται στο τρίγωνο: εκπαιδευτικός, δραστηριότητες και αντιδράσεις των μαθητών. Ο παρατηρητής

- παρακολουθεί με διακριτικότητα τη διαδικασία χωρίς να είναι παρεμβατικός ούτε με τα λόγια ούτε με την παρουσία του
 - λαμβάνει σημειώσεις σχετικά με τη διδασκαλία με έμφαση στα στοιχεία τα οποία έχουν συμφωνηθεί στο προηγούμενο στάδιο
 - συχνά μπαίνει στη διαδικασία ταυτόχρονα να αναστοχάζεται και τις δικές του πρακτικές
- Από την άλλη ο παρατηρούμενος είναι επιφορτισμένος να διατηρήσει ένα κλίμα τάξης παρόμοιο με αυτό που συνήθως επικρατεί χωρίς την παρουσία του παρατηρητή με σκοπό να είναι η διαδικασία όσο το δυνατόν πιο έγκυρη.

3.4. Προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της παρατήρησης

Η επιτυχία της φάσης αυτής εξαρτάται από τον έγκαιρο προγραμματισμό και την επιτυχή προετοιμασία του προηγούμενου σταδίου.

Οι μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι για τη δράση και τη σημασία της για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους και για τη βελτίωση του έργου του σχολείου τους.

Ειδικότερα ο παρατηρητής πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το εργαλείο, ώστε να είναι σε θέση να το συμπληρώνει αβίαστα.

3.5. Χαρακτηριστικά στοιχεία της διαδικασίας

Η Παρατήρηση στην Τάξη αποτελεί συνέχεια του Σταδίου της Προετοιμασίας και η επιτυχής διεξαγωγή της εξαρτάται από τον συστηματικό σχεδιασμό και προγραμματισμό του προηγούμενου σταδίου.

Η παρατήρηση δεν πρέπει να είναι γενική, αλλά να εστιάζει σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή του διδακτικού ή παιδαγωγικού έργου και επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το ειδικό αντικείμενο, το πλαίσιο και η διαδικασία της παρατήρησης (σκοπός, στόχοι, μέσα, εργαλεία, διάρκεια, κ.λπ.) έχουν καθοριστεί από κοινού από τους εκπαιδευτικούς στο προηγούμενο στάδιο της προετοιμασίας. Ανεξάρτητα από τους στόχους, τα μέσα και τη διάρκεια, κάθε Παρατήρηση στην Τάξη πρέπει να γίνεται με επαγγελματισμό, συνέπεια, ακεραιότητα και ευγένεια. Θα πρέπει να έχει ένα συμφωνημένο πρωτόκολλο, να βασίζεται σε αποδεκτά συμφωνημένα κριτήρια, να αξιοποιεί παιδαγωγικές μεθόδους και εργαλεία, να γίνεται αντικειμενικά σε κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης και να είναι εμπιστευτική.

Σκοπός της Παρατήρησης δεν είναι η ατομική αξιολόγηση και η απόδοση του εκπαιδευτικού, αλλά η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης και η κριτική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Σημασία κατά την Παρατήρηση δεν πρέπει να έχει τόσο το «τι» της διδασκαλίας (το οποίο διαφέρει ανά βαθμίδα, τάξη, ειδικότητα και μαθησιακό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών), αλλά το «γιατί» και το «πώς» των διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών (οργάνωση, σχέσεις, συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις) που συνδέονται/επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, η Παρατήρηση καλό είναι να διεξάγεται σε «πραγματικές» συνθήκες, όπως αυτές που επικρατούν καθημερινά στην σχολική τάξη.

Σημειώνεται, επίσης, η ιδιαίτερη σημασία της αλλαγής ρόλων παρατηρητή/παρατηρούμενου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κάθε ρόλος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, απαιτεί σαφείς δεξιότητες, καλλιεργεί/αναπτύσσει συγκεκριμένες ικανότητες, προκαλεί παγιωμένες αντιλήψεις και νοοτροπίες, επηρεάζει την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

3.6. Τα εργαλεία της Παρατήρησης στην Τάξη

Βασικά εργαλεία της Παρατήρησης είναι α) η κλείδα παρατήρησης β) οι προσωπικές σημειώσεις καταγραφής των διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών από τον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο και γ) το ημερολόγιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών

Η κλείδα παρατήρησης έχει διαμορφωθεί από κοινού και αντιστοιχεί στο θεματικό αντικείμενο της διδακτικής πρακτικής. Η αξιοποίηση του εργαλείου αυτού επιτρέπει στον παρατηρητή να εστιάζει την προσοχή του και τα σχόλιά του σε συγκεκριμένες και προσυμφωνημένες πτυχές της διδασκαλίας (π.χ. εστίαση στον εκπαιδευτικό ή στους μαθητές). Συμβάλλει, επίσης, με σαφή, ευκρινή και καθορισμένο τρόπο στην αναλυτική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

Οι σημειώσεις παρατήρησης καταγράφονται με τη χρήση κοινών προτύπων ή κατευθυντήριων γραμμών που περιγράφουν τι πρέπει να αναζητούν οι παρατηρητές ή σε τι θα ήθελε να ανατροφοδοτηθεί ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός. Σημειώνεται, ότι σημειώσεις δεν κρατά μόνον ο παρατηρητής, αλλά μπορεί και ο παρατηρούμενος να καταγράψει στοιχεία της διδασκαλίας που θεωρεί ότι μπορούν να αξιοποιηθούν στη μεταδιδασκτική συνάντηση, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

3.7. Οι ρόλοι: παρατηρητής / παρατηρούμενος

Ο εκπαιδευτικός που παρατηρείται καλείται να διασφαλίσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της διαδικασίας και να διατηρήσει ένα κλίμα τάξης παρόμοιο με αυτό που συνήθως επικρατεί χωρίς την παρουσία του παρατηρητή.

Ο παρατηρούμενος οφείλει να προετοιμάσει το κλίμα της τάξης για την αποτελεσματική διεξαγωγή της παρατήρησης. Μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές για τη διαδικασία και τη σημασία της παρατήρησης, ιδίως εάν δεν έχουν συνηθίσει να έχουν άλλους επισκέπτες στην τάξη. Μπορεί επίσης να καλέσει τον παρατηρητή να επισκεφθεί την τάξη για γνωριμία με τους μαθητές και για να σχηματίσει εικόνα για ζητήματα σχετικά με την οργάνωση του χώρου, την αξιοποίηση μέσων, κ.ά.

Ο παρατηρητής εντάσσεται με τρόπο φυσικό στην τάξη και διασφαλίζει την ελάχιστη δυνατή διαταραχή της ρουτίνας του μαθήματος. Επίσης, ο παρατηρητής προσέχει τους τρόπους και τη γλώσσα του σώματος κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, καθώς αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στη διδακτική πρακτική και στη μάθηση των μαθητών.

3.8. Γενικές κατευθυντήριες γραμμές

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η διαδικασία της παρατήρησης εστιάζει στο «γιατί» και το «πώς» των διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών (πχ. οργάνωση του μαθήματος, εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, αξιοποίηση μέσων/χρόνου, επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές, αξιολόγηση μαθητών) με σκοπό την εποικοδομητική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διεξαγωγή της παρατήρησης θεωρούνται οι ακόλουθες.

Ο παρατηρητής:

- Παρακολουθεί με διακριτικότητα τη διαδικασία χωρίς να παρεμβαίνει και να επηρεάζει τη διαδικασία ούτε με τα λόγια ούτε με την παρουσία του.
- Πρέπει να διαθέτει και να εξασκεί συγκεκριμένες ικανότητες, να είναι εξοικειωμένος με τα εργαλεία της παρατήρησης, ώστε να είναι σε θέση να τα συμπληρώνει αβίαστα.
- Αξιοποιεί την κλείδα παρατήρησης, καταγράφει και αποτιμά με σαφή τρόπο όσα συμβαίνουν, εστιάζοντας στους τομείς που καλύπτονται από το εργαλείο παρατήρησης και σύμφωνα με τους στόχους και τα κριτήρια που έχουν τεθεί κατά την προ-διδασκτική συνάντηση.
- Κρατά σημειώσεις σχετικά με τη διδασκαλία με έμφαση στα στοιχεία τα οποία έχουν συμφωνηθεί στο προηγούμενο στάδιο. Σημειώνει ενέργειες του εκπαιδευτικού που φαίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές, καθώς και τομείς στους οποίους θα ήταν ωφέλιμη η περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.
- Δίνει ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο στον εκπαιδευτικό (πχ. προσωπικό στυλ διδασκαλίας), αλλά και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, στην εμπλοκή και στις αντιδράσεις των μαθητών.
- Αφιερώνει λίγο επιπλέον χρόνο για να καταγράψει άλλες σκέψεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και θεωρεί χρήσιμες για την ανατροφοδότηση, το συντομότερο δυνατό μετά τη λήξη του μαθήματος.
- Παραμένει αμερόληπτος, αντικειμενικός στην αξιολόγηση και μη επικριτικός στην περιγραφή των παρατηρήσεων. Αποφεύγει τις προσωπικές κρίσεις και δεν κάνει συγκρίσεις με τις δικές του πρακτικές ως σημείο αναφοράς. Αντίθετα, αξιοποιεί στοιχεία που του επιτρέπουν να αναστοχάζεται και τις δικές του πρακτικές.

3.9. Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της Παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί (παρατηρητής και παρατηρούμενος) εμπλέκονται σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, μέσω της οποίας προετοιμάζονται για το επόμενο στάδιο της μεταδιδασκτικής συνάντησης και της ανατροφοδότησης.

Κάθε εκπαιδευτικός αναλογίζεται πάνω σε κρίσιμα σημεία της διαδικασίας που τον αφορούν, και αξιολογεί ζητήματα όπως ο βαθμός ανταπόκρισης στο ρόλο του, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, κ.ά. Ο παρατηρητής μπορεί να αναλογιστεί τι σκεφτόταν ή αισθανόταν σε κρίσιμα σημεία του μαθήματος, καθώς και προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν κατά την διεξαγωγή της παρατήρησης. Ο παρατηρούμενος μπορεί να αναστοχαστεί και να αναλύσει το πλαίσιο και την απόδοση της διδασκαλίας του για να εντοπίσει τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας και τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης.

Τα στοιχεία αυτά καταγράφονται ως πληροφορίες/προσωπικές σημειώσεις κάθε εκπαιδευτικού με σκοπό να αξιοποιηθούν κατάλληλα στη διαβούλευση και την ανατροφοδότηση που θα ακολουθήσουν.

3.10. Οφέλη της παρατήρησης από ομοτέχνους

Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία της Παρατήρησης προωθεί την ανταλλαγή ιδεών, πρακτικών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών και προκαλεί τον αναστοχασμό των εμπλεκομένων σχετικά με τη σημασία του επαγγελματικού διαλόγου, την αξιοποίηση και τον διαμοιρασμό βέλτιστων συνεργατικών πρακτικών. Ειδικότερα, ως οφέλη από την παρατήρηση ομοτέχνων θεωρούνται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα.

Ο παρατηρητής έρχεται σε επαφή με διαφορετικές τεχνικές, στρατηγικές, ιδέες και αξιοποίηση πόρων, διαπιστώνει την εμπλοκή και τις αντιδράσεις των μαθητών από μια διαφορετική οπτική γωνία και έχει την δυνατότητα να προβεί σε συγκριτική αποτίμηση με δικές του στρατηγικές και τεχνικές.

Αντίστοιχα, ο παρατηρούμενος έχει την ευκαιρία να δει την τάξη του μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου, δέχεται συμβουλές, προτάσεις, ιδέες, από έναν συνάδελφο και μπορεί να επαναξιολογήσει τις πρακτικές του από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Καταληκτικά, η παρατήρηση ομοτέχνων συμβάλλει θετικά τόσο στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όσο και στη δημιουργία μιας ενεργού επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο.

3.11. Έκθεση Σχολιασμού Παρατήρησης

Ο παρατηρητής, μετά την παρατήρηση και πριν την έναρξη της μεταδιδασκτικής συνάντησης θα καταγράψει τα βασικά σημεία για συζήτηση/ ανατροφοδότηση σε μια σύντομη και περιεκτική Έκθεση Σχολιασμού της Παρατήρησης την οποία **θα παραδώσει στον συνάδελφό του**, ώστε να προετοιμαστεί για τη μεταδιδασκτική συνάντηση.

Έκθεση Σχολιασμού Παρατήρησης	
Όνοματεπώνυμο Παρατηρητή:	
Ημερομηνία Παρατήρησης στην τάξη:	
Τάξη/Τμήμα:	Αντικείμενο:
Σχόλια μετά την Παρατήρηση Υπογραφή:	

4. Στάδιο 4^ο: «Μετά την Παρατήρηση» - Ανατροφοδότηση

4.1. Εισαγωγή

Το Στάδιο 4: «Μετά την Παρατήρηση» της διδασκαλίας, η «μετα-διδασκική συνάντηση», αποτελεί ζωτικό μέρος της διαδικασίας της Αξιολόγησης Ομοτέχνων. Αντικείμενο της μετα-διδασκικής συνάντησης είναι η κριτική προσέγγιση της Διαδικασίας της Παρατήρησης συνολικά (στοχοθεσία, υλοποίηση, αποτελέσματα) με στόχο την ανατροφοδότηση και την εκμάθηση των εκπαιδευτικών. Η μετα-διδασκική συνάντηση δεν αναφέρεται απλώς στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, δεν εστιάζει στο «τι» της διδασκαλίας αλλά στρέφεται στο «γιατί» και στο «πώς» των διδακτικών πρακτικών. Περιλαμβάνει τη συνολική Διαδικασία της Παρατήρησης, αλλά και τις ιδέες και τις προθέσεις πίσω από αυτή, στοχεύει στην αναδόμηση της εμπειρίας, στην αναθεώρηση προσωπικών θεωρήσεων και πεποιθήσεων, στον προβληματισμό για μεθόδους, στάσεις και συμπεριφορές, στη βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Η μετα-διδασκική συνάντηση αντιπροσωπεύει μια εξαιρετική συνεργατική πρακτική που συμβάλλει στην ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου, στην ανατροφοδότηση και στον γόνιμο αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μάθουν ο ένας από τον άλλο, να ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες, να συζητήσουν τεκμηριωμένα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, να κρίνουν και να προβληματιστούν για τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, να εντοπίσουν και να διερευνήσουν νέες δυνατότητες για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη.

Η «Ανατροφοδότηση μετά την Παρατήρηση» αποτελεί μια δυναμική, διαλογική και διαμορφωτική διαδικασία εκμάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία «ορατής μάθησης» μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και την εμπιστοσύνη, στην από κοινού διατύπωση των προθέσεων, την επιλογή των μαθησιακών στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας, την κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την εποικοδομητική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης.

4.2. Σκοπός

Η διαδικασία της παρατήρησης ολοκληρώνεται με τη μεταδιδασκική 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 μεταδιδασκική συνάντηση 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

4.3. Περιγραφή του σταδίου 4

Η μεταδιδασκική συνάντηση, η οποία πραγματοποιείται με βάση την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα αποτελεί την κορωνίδα της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, καθώς σε αυτήν πραγματοποιείται η ανάλυση της συγκεκριμένης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μέσα

από πρακτικές ενεργητικής ακρόασης και κριτικού αναστοχασμού. Σε αυτή τη διαδικασία μελετώνται επίσης οι αξίες και οι πεποιθήσεις οι οποίες καθορίζουν το ποιόν της διδακτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τα αποτελέσματα της διαδικασίας παρατήρησης (προβληματισμοί, αντίκτυποι, οφέλη) σε προσωπικές θεωρήσεις, πεποιθήσεις για τη διδασκαλία (επίτευξη στόχων, περιεχόμενο, μέθοδοι, δραστηριότητες, αξιοποίηση μέσων) καθώς και στη μάθηση των μαθητών. Επίσης, εξετάζουν την αξία της παρατήρησης ως διαδικασίας εκμάθησης και ως συνεργατικής πρακτικής και τη δυνατότητα ενσωμάτωσής της ως καλής πρακτικής στη σχολική κοινότητα. Στην ουσία πραγματοποιείται μια ενδελεχής συζήτηση κριτικής ανάλυσης, με αφετηρία τη συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης.

Βασικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη μεταδιδασκτική συνάντηση είναι η συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης και η φόρμα κοινής έκθεσης αποτίμησης.

Στη μεταδιδασκτική συνάντηση ο παρατηρητής ολοκληρώνει την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης και την παρουσιάζει στον παρατηρούμενο συνάδελφό του. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εστιασμένη στην κλείδα και στα δεδομένα της συγκεκριμένης παρατήρησης.

Στα ατομικά ημερολόγια εκπαιδευτικών μπορούν να καταγραφούν σκέψεις και ιδέες που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησης στην τάξη.

Αντικείμενο της συνάντησης είναι η ανάλυση όψεων της διδασκαλίας, η ανταλλαγή σχολίων και η εποικοδομητική κριτική και αυτοκριτική. Τα σχόλια που δίνονται πρέπει να επικεντρώνονται στη συμπεριφορά σε σχέση με τη διδασκαλία (στις πρακτικές) και όχι στο άτομο και να είναι συγκεκριμένα.

4.4. Χρόνος διεξαγωγής

Η ανατροφοδότηση της μεταδιδασκτικής συνάντησης αποτελεί ουσιαστική συνέχεια της παρατήρησης. Για τον λόγο αυτό προτείνεται να πραγματοποιείται το συντομότερο δυνατό διάστημα ενόσω είναι φρέσκια η μνήμη. Έτσι ο παρατηρητής μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του καλύτερα αυτά που κατέγραψε και ο παρατηρούμενος να αναλογιστεί σχετικά με την πρόσφατη διδακτική πρακτική του.

4.5. Προϋποθέσεις επιτυχούς διεξαγωγής

Βασικές προϋποθέσεις για μια επιτυχή μεταδιδασκτική συνάντηση είναι:

- ένα συνεργατικό, δημοκρατικό, διαδραστικό περιβάλλον, όπου ενθαρρύνονται η ανταπόκριση, ο διαμοιρασμός και η αλληλεπίδραση
- η αποφυγή γενικόλογων παρατηρήσεων και προσωπικών χαρακτηρισμών
- η τεκμηριωμένη κριτική παρατήρηση εστιασμένη στους προσυμφωνημένους στόχους της διαδικασίας
- η σύνδεση της κριτικής παρατήρησης με ανατροφοδότηση
- η σύνδεση της διαδικασίας της παρατήρησης με τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους και με την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη

Η ανατροφοδότηση καλό είναι να ξεκινήσει με ένα θετικό σχόλιο για να αποσυμφορηθεί από πιθανό άγχος ο παρατηρούμενος και να υπάρχει ισορροπία θετικών σχολίων και εποικοδομητικής κριτικής. Τα σχόλια έχουν αυστηρά εμπιστευτικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας.

Κατά τη φάση της μεταδιδασκτικής συνάντησης, είναι σημαντικό, να παράγεται καινούργια παιδαγωγική και διδακτική γνώση, ως αποτέλεσμα της κοινής αντίληψης και συνεργασίας. Η γνώση αυτή έχει διαμορφωτική αξία για τους συμμετέχοντες.

Η αποτελεσματική συζήτηση θα πρέπει αφενός να εστιάζει στην παροχή υποστήριξης και χρήσιμης καθοδήγησης στους συναδέλφους και αφετέρου σε μια κριτική ανασκόπηση των αντιλήψεων του παρατηρητή ως προς τις πρακτικές στις οποίες εστίασε. Κομβικής σημασίας σε αυτό το σημείο κρίνεται η προηγούμενη γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους.

4.6. Εργαλεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του σταδίου

Τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται/ αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης είναι τα ακόλουθα:

- Κλείδα παρατήρησης
- Ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού
- Ημερολόγιο συνεργασίας
- Φόρμα Κοινής Έκθεσης Αποτίμησης

4.7. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης

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/ What am I going to do?)

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 (goalsetting). Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αφορά/συνδέεται άμεσα με το Στάδιο της Προετοιμασίας και αξιοποιεί ως βασικές έννοιες τις ακόλουθες: επιλογή θέματος (αδυναμία, ευκαιρία, βελτίωση), στοχοθεσία, προγραμματισμός, διαβούλευση με συνάδελφο, κριτήρια αποτίμησης, κατασκευή εργαλείου παρατήρησης (βλ. σχετικά: Στάδιο 2: Προετοιμασία Παρατήρησης). Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης αξιολογείται εάν το τελικό αποτέλεσμα συνδέεται με την επίτευξη των στόχων/ικανοποίηση προσδοκιών και εάν η διαδικασία της προετοιμασίας συνέβαλε αποτελεσματικά στην υλοποίηση. Σημειώνεται, επίσης, ότι η διαδικασία αφορά και στους δύο διακριτούς ρόλους (παρατηρητής/παρατηρούμενος) έτσι ώστε η ανατροφοδότηση να γίνεται και εξατομικευμένη (ανάλογα με το ρόλο και τα ατομικά χαρακτηριστικά).

β. Ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο και τις δραστηριότητες (feed-back/ How am I doing?)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι έκανα;», «Πώς τα πήγα;», «Τι έμαθα;», τα οποία συνδέονται με το βασικό αντικείμενο της Παρατήρησης (διδασκτικές και παιδαγωγικές πρακτικές). Η Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αφορά/συνδέεται άμεσα με το στάδιο της διεξαγωγής της παρατήρησης και αξιοποιεί ως βασικές έννοιες τις ακόλουθες: αντικείμενο παρατήρησης, μέσα, διαδικασίες, σχέσεις, συμπεριφορές, μαθησιακά αποτελέσματα, αλληλεπίδραση με συνάδελφο, αξιοποίηση δεδομένων, κ.ά. (βλ. σχετικά: Στάδιο 3: Παρατήρηση στην Τάξη). Στη διαδικασία της ανατροφοδότησης αξιοποιούνται τα εργαλεία της παρατήρησης και οι προσωπικές σημειώσεις των

εκπαιδευτικών και αξιολογούνται η διεξαγωγή του έργου (διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών, εντοπισμός ζητημάτων, ανάπτυξη προβληματισμού, κριτική ανάλυση, μαθησιακά αποτελέσματα) και εάν το εργαλείο παρατήρησης συνέβαλε αποτελεσματικά στην διαδικασία της παρατήρησης. Η διαδικασία αφορά και στους δύο διακριτούς ρόλους (παρατηρητής/παρατηρούμενος) και η ανατροφοδότηση αποκτά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά.

γ. Ανατροφοδότηση σχετικά με την αξιοποίηση της εκμάθησης για νέο σχεδιασμό/κατευθύνσεις (feed-forward /Where to next? What will be my next steps?).

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. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αφορά/συνδέεται άμεσα με το στάδιο της μεταδιδασκτικής συνάντησης και αξιοποιεί ως βασικές έννοιες τις ακόλουθες: κριτική αποτίμηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση/αλλαγές, ενσωμάτωση/εφαρμογή της νέας γνώσης, σχεδιασμός μελλοντικών πρακτικών). Στη διαδικασία της ανατροφοδότησης αξιοποιούνται τα εργαλεία της μεταδιδασκτικής συνάντησης και δίδεται έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (επίτευξη των στόχων, ανταπόκριση προσδοκιών) και την αξιοποίησή τους για την ενίσχυση/ βελτίωση της μάθησης και για μελλοντικές κατευθύνσεις. Η διαδικασία αφορά και στους δύο διακριτούς ρόλους (παρατηρητής/ παρατηρούμενος) και η ανατροφοδότηση αποκτά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά.

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.

4.8. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας ανατροφοδότησης

Με τη μετα-διδασκτική συνάντηση ολοκληρώνεται η Διαδικασία της Παρατήρησης. Βασικός σκοπός είναι η συνολική κριτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για όσα προηγήθηκαν κατά την Προετοιμασία και τη διεξαγωγή της Παρατήρησης.

Η μετα-διδασκτική συνάντηση μεταξύ των ομοτέχνων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας παρατήρησης και πρέπει να στοχεύει στην ποιοτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και να διεξαχθεί σε ένα πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ως βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής ανατροφοδότησης θεωρούνται τα ακόλουθα:

- Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι περιγραφική των διαδικασιών της μάθησης και όχι της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Δεν πρέπει να είναι κανονιστική, δεν κρίνεται η διδακτική απόδοση, δεν αφορά στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.
- Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να προετοιμαστεί και να διεξαχθεί σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, την αμοιβαιότητα, την αλληλεπίδραση.
- Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι σαφής, συστηματική, υποστηρικτική, εκπαιδευτική και αναπτυξιακή. Θα πρέπει να έχει μελλοντικό προσανατολισμό με σκοπό τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού.
- Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι τεκμηριωμένη, να χρησιμοποιεί μεθοδικά τα εργαλεία της παρατήρησης (κλείδα παρατήρησης, προσωπικές σημειώσεις, κείμενο σχολιασμού), ώστε να αξιοποιεί κατάλληλα τα δεδομένα κατά τη συζήτηση, να είναι εστιασμένη, ώστε να μην κατακλύζει τον εκπαιδευτικό με πάρα πολλές πληροφορίες και επιλεκτική τονίζοντας σημεία υπεροχής και πιθανούς τομείς ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού.

- Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι επίκαιρη και έγκαιρη και να πραγματοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά από την παρατήρηση, ώστε να διατηρηθεί η αμεσότητα και η συνέχεια στη διαδικασία και η αποτελεσματική αξιοποίηση των πληροφοριών.

Σημειώνεται ότι στο επίκεντρο της ανατροφοδότησης δεν είναι μόνο η υποστήριξη, καθοδήγηση και βελτίωση του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού, αλλά ο αναστοχασμός και η ταυτόχρονη μάθηση και ανάπτυξη του παρατηρητή. Η κριτική ανατροφοδότηση αφορά και στους δύο εκπαιδευτικούς (παρατηρούμενος/παρατηρητής), στηρίζεται στην προηγούμενη γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται μέσα από τον επαγγελματικό, επικοινωνιακό διάλογο με αμοιβαία οφέλη και για τους δύο συναδέλφους.

4.9. Εργαλεία της ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση αντλεί/βασίζεται στα εργαλεία και στα δεδομένα της συγκεκριμένης παρατήρησης. Κάθε εργαλείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και συμβάλλει με αντίστοιχο τρόπο στη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Έχει ξεχωριστή σημασία οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας δεδομένα σχετικών ερευνών και βιβλιογραφίας, να διαμορφώνουν τα δικά τους εργαλεία εστιασμένα στο θεματικό αντικείμενο της παρατήρησης, γεγονός που ενισχύει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

Βασικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη μεταδιδασκτική συνάντηση είναι:

- η συμπληρωμένη Κλείδα Παρατήρησης (παρατηρητής)
- οι σημειώσεις κατά την παρατήρηση (παρατηρητής)
- οι προσωπικές σημειώσεις μετά την παρατήρηση (ατομικά ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών)
- η Έκθεση Σχολιασμού της Παρατήρησης (παρατηρητής)
- η Έκθεση Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης (παρατηρητής, παρατηρούμενος)

4.10. Κατευθυντήριες γραμμές για την ανατροφοδότηση

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η διαβούλευση μεταξύ των ομοτέχνων αποτελεί την καθοριστική φάση της διαδικασίας για την κριτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές που συμβάλλουν στην αποτελεσματική προετοιμασία και διεξαγωγή της διαβούλευσης και της ανατροφοδότησης θεωρούνται οι ακόλουθες.

1. Τα κείμενα (σχολιασμός παρατήρησης, σημειώσεις) πρέπει να ενισχύουν τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την περαιτέρω επαγγελματική μάθηση και αυτοανάπτυξη, να περιλαμβάνει τομείς και πρακτικές αυτοβελτίωσης και να μπορεί να αξιοποιηθεί ως διαδικασία εκμάθησης και καλής πρακτικής από τη σχολική κοινότητα.
2. Η προετοιμασία της ανατροφοδότησης έχει τη δική της σημασία και ιδιαιτερότητα και περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες. Αρχικά, ο παρατηρητής αφιερώνει χρόνο για τη σύνταξη μιας τεκμηριωμένης γραπτής ανασκόπησης της παρατήρησης. Αξιοποιεί κατάλληλα τα στοιχεία από την κλείδα και τις σημειώσεις και καταγράφει την κριτική παρουσίαση των δεδομένων στο έντυπο της Έκθεσης Σχολιασμού της Παρατήρησης. Στο κείμενο καταγράφονται σημεία υπεροχής και αδυναμίες, τομείς προς βελτίωση, στοιχεία προς αξιοποίηση τα οποία μπορεί να αποτελέσουν βασικές παραμέτρους της συζήτησης. Το κείμενο πρέπει να διέπεται από σαφήνεια, ακρίβεια και κατανόηση, να διευκρινίζει τις ιδέες και τα σχόλια, ώστε να συμβάλλει στη θετική και αποτελεσματική επικοινωνία.

3. Ο παρατηρητής παραδίδει το κείμενο του σχολιασμού στον παρατηρούμενο συνάδελφό του, ώστε να προετοιμαστεί για τη μεταδιδασκτική συνάντηση. Το κείμενο του σχολιασμού αξιοποιείται ως βάση της συζήτησης και συμβάλλει στη θετική και αποτελεσματική επικοινωνία.
4. Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν την καταγραφή των προσωπικών σημειώσεων και αναστοχάζονται για επιμέρους σημεία της διαδικασίας. Ο αναστοχασμός και οι προσωπικές σημειώσεις των εκπαιδευτικών μετά την παρατήρηση έχουν καθοριστική σημασία στον εντοπισμό και στην ανάδειξη ιδιαίτερων σημείων της διαδικασίας, καθώς και στην ποιότητα της ανατροφοδότησης.
5. Η έναρξη της συζήτησης καλό είναι να ξεκινήσει με την εδραίωση ενός θετικού κλίματος από την πλευρά του παρατηρητή. Ακολούθως προτείνεται να δοθεί ο λόγος στον παρατηρούμενο να μοιραστεί τις παρατηρήσεις και τους προβληματισμούς του σχετικά με τη διδασκαλία και με το κείμενο σχολιασμού του παρατηρητή. Ο παρατηρητής μπορεί να οργανώνει/κατευθύνει τη συζήτηση, αξιοποιεί τα τεκμήρια της παρατήρησης και παραμένει αντικειμενικός και αμερόληπτος.
6. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι εκπαιδευτικοί ακούν με προσοχή, ζητούν διευκρινίσεις, κρατούν σημειώσεις, διατυπώνουν γνώμες και αναλύουν κριτικά χαρακτηριστικά σημεία και ζητήματα που αφορούν στο αντικείμενο και τις πρακτικές της παρατήρησης.
7. Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, καταγράφουν σε συνοπτικό κείμενο στο έντυπο Έκθεση Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης τα βασικά συμπεράσματα και την εμπειρία που αποκόμισαν από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί ουσιαστική ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης και για τους δύο εκπαιδευτικούς.

4.11. Οφέλη της ανατροφοδότησης από ομοτέχνους

Η ανατροφοδότηση αντιπροσωπεύει μια ουσιαστική διαμορφωτική διαδικασία εκμάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια ανοιχτή, ολιστική διαδικασία «ορατής μάθησης» μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία αφορά σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες της παρατήρησης (feed-up/ feedback/ feedforward). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω σε όλες τις βασικές παραμέτρους της παρατήρησης (στοχοθεσία, σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων), να αντιληφθούν τη σημασία του επαγγελματικού διαλόγου, να κατανοήσουν την αξία του διαμοιρασμού των βέλτιστων συνεργατικών πρακτικών. Η ανατροφοδότηση έχει και άλλη σημαντική διάσταση: λειτουργεί ως διακριτή και ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επόμενο στάδιο της αξιολόγησης ομοτέχνων: τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών.

4.12. Ενδεικτικές ερωτήσεις ανατροφοδότησης

Ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις ανατροφοδότησης που αφορούν και τα τρία Στάδια της Διαδικασίας της Παρατήρησης. Αποτελούν προτεινόμενα πεδία ανασκόπησης της διαδικασίας, και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν/περιορίζουν τα σημεία που θα τεθούν για συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κατά τη μετα-διδασκτική συνάντηση. Το περιεχόμενο, η πορεία και τα συμπεράσματα της μετα-διδασκτικής συνάντησης επηρεάζονται κατά κύριο λόγο α) από τα ειδικά θεματικά αντικείμενα (διδασκτικό/παιδαγωγικό αντικείμενο, μάθημα κ.λπ.) και από τα συγκεκριμένα ζητήματα / ανάγκες που αναδείχθηκαν κατά τη συνεργασία και διαχειρίστηκαν κατά περίπτωση οι εκπαιδευτικοί.

Εκτός από τις ερωτήσεις που παρατίθενται εδώ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν βοηθητικά και κάποιες από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο Ερωτηματολόγιο Κριτικού Αναστοχασμού.

Οι απαντήσεις των ανατροφοδοτικών ερωτήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σύνταξη της Έκθεσης Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης (Στάδια 1, 2 και 3.)

Ανατροφοδότηση για την Προετοιμασία της Παρατήρησης

1. Οι συναντήσεις συνεργασίας που πραγματοποιήθηκαν πριν την παρατήρηση σας έδωσαν τον απαραίτητο χρόνο να προετοιμαστείτε; Ήταν γόνιμες και παραγωγικές;
2. Οι στόχοι που τέθηκαν για την παρατήρηση ήταν ρεαλιστικοί; Ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του παρατηρούμενου για βελτίωση;
3. Η διαδικασία της στοχοθεσίας, το γεγονός δηλαδή ότι είχε προκαθοριστεί με σαφήνεια τι ακριβώς θα παρατηρηθεί και για ποιο σκοπό, σας βοήθησε να σχεδιάσετε ανάλογα τη διδασκαλία σας (παρατηρούμενος)/να εστιάσετε πιο αποτελεσματικά στο αντικείμενο της παρατήρησης (παρατηρητής);
4. Ο τρόπος που οργανώθηκε η παρατήρηση (πρακτικές διευθετήσεις, διαδικασίες εφαρμογής, διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα) ήταν αποτελεσματικός; Προβλέφθηκαν και καλύφθηκαν ικανοποιητικά οι περισσότερες προϋποθέσεις/ανάγκες για τη διεξαγωγή της παρατήρησης;
5. Η προετοιμασία του εργαλείου παρατήρησης σας έδωσε την ευκαιρία να αναστοχαστείτε από κοινού τόσο για τις εκπαιδευτικές σας πρακτικές γενικά, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζετε, προετοιμάζετε και οργανώνετε μια διδασκαλία; Σας έκανε να σκεφτείτε πτυχές της διδασκαλίας που μπορεί να μην παρατηρείτε/ επεξεργάζεστε συνήθως;

Ανατροφοδότηση για την Παρατήρηση στην Τάξη

1. Κατά τη διεξαγωγή της Παρατήρησης τηρήθηκαν τα συμφωνημένα κατά την προδιδασκτική συνάντηση; Η διδασκαλία όπως πραγματοποιήθηκε ήταν πρόσφορη για να παρατηρηθούν όσα συμφωνήθηκαν, ώστε να δοθεί στη συνέχεια εστιασμένη ανατροφοδότηση;
2. Πώς σας φάνηκε το γεγονός ότι κάποιος συνάδελφος μπήκε στην τάξη σας για παρατήρηση; Η χρήση κλείδας παρατήρησης από τον συνάδελφό σας πώς επηρέασε τη διδασκαλία σας/εσάς ως παρατηρούμενο/τους μαθητές/κ.λπ.;
3. Πώς σας φάνηκε το γεγονός ότι είχατε τη δυνατότητα και την ευθύνη να μπειτε στην τάξη ενός συναδέλφου σας και να τον παρατηρήσετε; Η χρήση κλείδας παρατήρησης πώς επηρέασε την παρατήρηση/εσάς ως παρατηρητή/κ.λπ.;
4. Ποια είναι τα συναισθήματά σας/οι σκέψεις σας για την ώρα της παρατήρησης;
5. Πώς ανταποκριθήκατε στον ρόλο σας ως παρατηρητής ή παρατηρούμενος;

Ανατροφοδότηση μετά την Παρατήρηση

1. Πώς θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε την εμπειρία της Διαδικασίας της Παρατήρησης στη συνέχεια; Σας έδωσε ιδέες, λύσεις, τροφή για σκέψη για τα επόμενα βήματά σας;
2. Τι καταλάβατε για τις ικανότητές/δυνατότητές σας ως εκπαιδευτικού; Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να φανείτε χρήσιμος σε κάποιον συνάδελφό σας μέσω της Διαδικασίας Παρατήρησης;
3. Η συνεργασία με συναδέλφους κατά τη Διαδικασία Παρατήρησης πιστεύετε ότι μπορεί να αποτελέσει για εσάς έναν τρόπο βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών σας, διαχείρισης/επίλυσης προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους;
4. Κατά πόσο η Διαδικασία της Παρατήρησης αποτέλεσε για εσάς ευκαιρία για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη;
5. Η Διαδικασία της Παρατήρησης θα μπορούσε να αποτελέσει σε βάθος χρόνου μια εκπαιδευτική πρακτική ενσωματωμένη στις διαδικασίες μάθησης του σχολείου σας συνολικά;

4.13. Έκθεση Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης

ΟΚΜ - Αξιολόγηση Ομοτέχνων Έκθεση Κοινής Αποτίμησης της Διαδικασίας Παρατήρησης Στάδια 2, 3 και 4
Ονοματεπώνυμο Παρατηρητή:
Ονοματεπώνυμο Παρατηρούμενου:
Στοιχεία Συνεργατικής Πρακτικής:
Συνοπτική αποτύπωση - αποτίμηση της Διαδικασίας της Παρατήρησης
Υπογραφή παρατηρητή:
Υπογραφή παρατηρούμενου:

Γ' Φάση: Η Διαδικασία του Κριτικού Αναστοχασμού του Εκπαιδευτικού

5. Στάδιο 5ο : «Κριτικός Αναστοχασμός»

5.1. Εισαγωγή

Το Στάδιο 5: «Κριτικός Αναστοχασμός» αποτελεί τη φάση ολοκλήρωσης στη διαδικασία της Αξιολόγησης Ομοτέχνων.

Ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με τις έννοιες και τις διαδικασίες της «αυτοαξιολόγησης» (ατομικού και συλλογικού υποκειμένου), της «μετασχηματίζουσας μάθησης» και του αναστοχαστικού επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί μια δυναμική διαδικασία στοχασμού που αφορά σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο της Αξιολόγησης Ομοτέχνων συνδέεται, μεταξύ άλλων, με τις διαδικασίες της αυτεπίγνωσης, της αυτοαξιολόγησης, της εκμάθησης, της ανατροφοδότησης, του μετασχηματισμού και της αυτορρύθμισης.

Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού συνιστά το τέλος μιας κυκλικής διαδικασίας με την οποία ο εκπαιδευτικός σταδιακά απαντά στα ερωτήματα :«Πού ήμουν;», «Πού βρίσκομαι;» «Πού θέλω να φθάσω;», «Τι πέτυχα;», «Τι έμαθα;», «Πώς θα το αξιοποιήσω;», «Πως σκοπεύω να συνεχίσω;». Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σχετικά με την εμπειρία που απέκτησαν, τις στρατηγικές που ακολούθησαν, τις συνεργατικές πρακτικές που εφάρμοσαν, τη σχέση με τον συνάδελφο, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν (επικοινωνία, συνεργασία, διαβούλευση, επίλυση προβλημάτων, θετική στάση απέναντι στην αλλαγή), τον ρόλο που ανέλαβαν (παρατηρητής/ παρατηρούμενος), καθώς και στις προκλήσεις του ρόλου αυτού. Πρόκειται για μια ουσιαστική διαδικασία διαμορφωτικής αυτεπίγνωσης, κριτικής διερεύνησης της αυτοαποτελεσματικότητας και μαθησιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών.

5.2. Σκοπός

Το στάδιο αυτό σκοπό έχει την κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της συνεργατικής πρακτικής της αξιολόγησης ομοτέχνων και η διερεύνηση του οφέλους που προέκυψε για κάθε εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα μέσα από την τελικό αναστοχασμό επιδιώκεται

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

5.3. Περιγραφή του σταδίου 5

Η δράση της Αξιολόγησης Ομοτέχνων ολοκληρώνεται με τον τελικό ατομικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, τόσο των παρατηρητών όσο και των παρατηρούμενων. Πρόκειται για μια

σε βάθος και με κριτική διάθεση δυναμική διαδικασία στοχασμού που επικεντρώνεται όχι μόνο στις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων ως διαδικασίας εκμάθησης.

Το στάδιο αυτό του τελικού αναστοχασμού (reflection on action), που υλοποιείται κατά μόνας, αφορά στην αναδρομική εξέταση των σταδίων που προηγήθηκαν με σκοπό την ανάλυση και την ερμηνεία των πρακτικών που ακολουθήθηκαν και την προστιθέμενη αξία που προσέφερε η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, όσο και στο εκπαιδευτικό τους έργο. Έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές που ακολούθησαν/παρακολούθησαν και στα ανατροφοδοτικά σχόλια των συναδέλφων τους, στην ίδια τη συνεργασία τους με τον συνάδελφό τους και στις δεξιότητες που αυτή βοήθησε να αναπτυχθούν (δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, θετική στάση απέναντι στον διάλογο, κλπ.) και στον ρόλο που κλήθηκαν να αναλάβουν στη συνεργασία (παρατηρητής / παρατηρούμενος) καθώς και στις προκλήσεις του ρόλου αυτού. Το στάδιο καταλήγει με τη συμπλήρωση του εργαλείου τελικού αναστοχασμού.

5.4. Βασικές επισημάνσεις

Με τη διαδικασία του τελικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα «Πού ήμουν;», «που βρίσκομαι;» και «που θέλω να φθάσω;»

Μέσα από την αποτίμηση των στοιχείων που ο εκπαιδευτικός έχει συλλέξει από το ατομικό ημερολόγιο καταγραφής, από το ημερολόγιο συνεργασίας, από την ανατροφοδοτική μεταδιδασκτική συνάντηση με τον ομότεχνό του καλείται να συνειδητοποιήσει τόσο την προσωπική του εξέλιξη -μέσω της συγκεκριμένης συνεργατικής πρακτικής- όσο και τα ελλείμματα που ο ίδιος ή ο ομότεχνος του εντόπισε προκειμένου να προβεί σε προγραμματισμό ανάλογων δράσεων.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται σχετικά με την πορεία όλων των σταδίων που ακολούθησε θέτοντας στον εαυτό του ερωτήματα:

Ενδεικτικά:

- Πόσο βοήθησε η τεχνική του swot analysis στον αυτοστοχασμό σας; Ήταν εύκολο να εντοπίσετε τα δυνατά σας σημεία; Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Πόσο υποστηρικτικός στη διερεύνηση και επιλογή του κατάλληλου ομότεχνου ήταν ο μαθησιακός περίπατος; Πώς ανταποκριθήκατε εσείς και οι συνάδελφοί σας στη διάρκεια των μαθησιακών περιπάτων; Πώς το αντιμετώπισαν οι μαθητές σας;
- Ήταν γόνιμη και ουσιαστική η προδιδασκτική συνάντηση; Τι θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί;
- Πώς βιώσατε την παρατήρηση; Υπήρξε κάτι που σας προβλημάτισε; Είχατε ανησυχίες που αποδείχθηκαν αβάσιμες;
- Πόσο σημαντική ήταν για την επαγγελματική σας μάθηση η μεταδιδασκτική συνάντηση; Συμμερίζετε τα ανατροφοδοτικά σχόλια του συναδέλφου;
- Σε ποιον βαθμό η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων οδήγησε στην αυτεπίγνωσή σας; Μπορείτε να αναφέρετε μερικά παραδείγματα;
- Ποιος είναι ο μελλοντικός σας προγραμματισμός όσον αφορά τις πρακτικές / δράσεις στις οποίες θα θέλατε να εμβαθύνετε;

5.5. Σύνδεση του αναστοχασμού με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού

Ο αναστοχασμός ως διαδικασία υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, γιατί του επιτρέπει να αναγνωρίζει, να κατανοεί σε βάθος και να αποτιμά τη σημασία των επιμέρους δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων.

Τέτοιες ικανότητες είναι:

- ικανότητα προσωπικού στρατηγικού σχεδιασμού μέσω του εντοπισμού των δυνατών σημείων και των ειδικών αναγκών
- ικανότητα ενεργού αναζήτησης ευκαιριών μάθησης και συνεργασίας
- ικανότητες συνεργασίας
- ικανότητα διαχείρισης προσωπικών φόβων (άρση απομονωτισμού)
- επικοινωνιακές ικανότητες / ανάπτυξης επαγγελματικού διαλόγου
- προδιάθεση για διαμοιρασμό ιδεών, υλικού και πρακτικών
- προδιάθεση για καινοτομία, αλλαγή
- ικανότητες ενεργητικής ακρόασης και παρατήρησης
- ικανότητες αυτοεξέτασης, αυτοκριτικής
- ικανότητες ανάλυσης, κριτικής επεξεργασίας και σύνθεσης
- ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης ρόλων «εξουσίας»
- ικανότητα αμφισβήτησης προσωπικών παραδοχών, πεποιθήσεων και έξεων

5.6. Εργαλεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του σταδίου

Εργαλείο τελικού αναστοχασμού
Ατομικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού

5.7. 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.

Ο αναστοχασμός διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διαδικασίες: α. «εν δράσει»/in action, β. επί της δράσης/on action, γ. με σκοπό την δράση/for action, δ. «ως δράση» /as action. Όλες οι διαδικασίες αντιστοιχούν στα διάφορα στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων, αποκτούν σημασία και μπορεί να αναπτύσσονται παράλληλα, ανάλογα με το θεματικό πεδίο και τις διαδικασίες εφαρμογής που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Οι διαδικασίες του αναστοχασμού είναι οι ακόλουθες:

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.

Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει, να σκεφτεί γιατί συμβαίνει, να κρίνει και να αντιδράσει αλλάζοντας την προσέγγιση, διαφοροποιώντας την οπτική, κάνοντάς το διαφορετικά. Ο αναστοχασμός εν δράσει μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως οι ειδικές γνώσεις, η συναισθηματική αντίδραση στην κατάσταση την ώρα που συμβαίνει, η προηγούμενη εμπειρία από παρόμοιες καταστάσεις, οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και οι στρατηγικές που έχουν επιλεγεί για τη συγκεκριμένη δράση.

Ενδεικτικά, τα πεδία/παραδείγματα εφαρμογής του αναστοχασμού «εν δράσει» αποτελούν η συνεργασία με τον ομότεχνο στην κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού, η εφαρμογή της διδασκαλίας, τη συζήτηση στη μεταδιδασκτική συνάντηση.

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). Ο αναστοχασμός επί της πράξης εξαρτάται από το επίπεδο γνώσεων και εμπειρίας του εκπαιδευτικού, την κατανόηση των θεωριών και τις αξίες του.

Ο αναστοχασμός μπορεί επίσης να επηρεαστεί από γνώσεις, προσωπικές ιδέες και πεποιθήσεις, τη συναισθηματική κατάσταση, συζητήσεις και σχολιασμό μετά την ολοκλήρωση της δράσης, τα αποτελέσματα και τις συνέπειες των γεγονότων, το είδος συνεργασίας και εμπλοκής με συναδέλφους κατά τη δράση.

Ενδεικτικά πεδία/παραδείγματα εφαρμογής του αναστοχασμού επί της πράξης αποτελούν ο αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση διαδικασιών και δραστηριοτήτων όπως ο μαθησιακός περίπατος, η επίσκεψη στην τάξη, η προετοιμασία της παρατήρησης, η σύνταξη του υλικού της παρατήρησης, η ολοκλήρωση της παρατήρησης και της μεταδιδασκτικής συνάντησης.

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. Ο αναστοχασμός για την δράση, επηρεάζεται από το επίπεδο γνώσεων και εμπειρίας, την επάρκεια των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του, τις προσωπικές θεωρίες, ιδέες και αξίες του εκπαιδευτικού.

Ενδεικτικά πεδία/παραδείγματα εφαρμογής του αναστοχασμού με σκοπό την δράση αποτελούν ο αναστοχασμός κατά τη SWOT ανάλυση, κατά το μαθησιακό περίπατο, στην επιλογή θέματος της παρατήρησης, στην επιλογή συναδέλφου, στην προετοιμασία για τη διδασκαλία, στην προετοιμασία για τη μεταδιδασκτική συνάντηση.

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», την καλλιέργεια μετα-γνωστικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων.

Η αντίληψη και η αντιμετώπιση του αναστοχασμού ως δράσης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ως κριτικός αναστοχαστικός επαγγελματίας αναλαμβάνει την ευθύνη του κριτικού στοχασμού του, έχει επίγνωση για την αυτοαποτελεσματικότητά του, σχεδιάζει και εφαρμόζει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αντιμετωπίζει την ίδια την (αυτο)αξιολόγηση ως μετασχηματιστική μάθηση.

Ενδεικτικά πεδία εφαρμογής του αναστοχασμού ως δράσης είναι ο αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση κάθε σταδίου εφαρμογής της αξιολόγησης ομοτέχνων με έμφαση στις διαδικασίες του αυτοστοχασμού και της ανατροφοδότησης.

5.8. 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 αυτοαναστοχασμού.

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 αυτοαναστοχασμού ως βαθιάς εξέτασης των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων. Περιλαμβάνει επίσης το 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.

5.9. Εργαλεία του κριτικού αναστοχασμού

Βασικά εργαλεία που αξιοποιούνται στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών είναι:

- το ατομικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού
- οι προσωπικές σημειώσεις του εκπαιδευτικού
- τα κείμενα (Ημερολόγια συνεργασίας και εκθέσεις) που παρήχθησαν στα προηγούμενα στάδια
- το ερωτηματολόγιο του αναστοχασμού

Το ερωτηματολόγιο του αναστοχασμού (αφορά/αναφέρεται σε όλα τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έπαψαν να στοχάζονται καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας (βλ. σημειώσεις ατομικού/προσωπικού ημερολογίου) και να αντλούν/στέκονται κριτικά στην υλοποίηση και την πρόοδο (βλ. ημερολόγιο συνεργασίας και εκθέσεις συμπερασμάτων/αποτελεσμάτων).

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται σχετικά με την πορεία που ακολούθησαν και εστιάζουν στα σημεία που προκάλεσαν το ενδιαφέρον τους, επηρέασαν την κρίση τους και μπορούν να τα αξιοποιήσει στο μέλλον αξιοποιώντας ερωτήματα, όπως:

- Πόσο βοήθησε η τεχνική της swot analysis στον αυτοστοχασμό σας;
- Πόσο υποστηρικτικός στη διερεύνηση και επιλογή του κατάλληλου ομότεχνου ήταν ο μαθησιακός περίπατος;
- Ήταν γόνιμη και ουσιαστική η προδιδασκτική συνάντηση; Τι θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί;
- Πώς βίωσατε την διαδικασία της παρατήρησης της διδασκαλίας;
- Πόσο σημαντική ήταν για την επαγγελματική σας μάθηση η μεταδιδασκτική συνάντηση;
- Σε ποιον βαθμό η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων οδήγησε στην αυτεπίγνωση σας;
- Ποιος είναι ο μελλοντικός σας προγραμματισμός όσον αφορά τις πρακτικές/ δράσεις στις οποίες θα θέλατε να εμβαθύνετε;

5.10. Οφέλη /Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ο κριτικός αναστοχασμός ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων του εκπαιδευτικού για τη 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 υποστηρίζουν 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 στο μετασχηματισμό του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

5.11. Ερωτηματολόγιο Κριτικού Αναστοχασμού

Το ερωτηματολόγιο Κριτικού Αυτοστοχασμού, που ακολουθεί, περιέχει ερωτήσεις που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς μέσα στη διαδικασία του τελικού αναστοχασμού της Αξιολόγησης Ομοτέχνων. Τους βοηθά να προχωρήσουν μεθοδικά σε μια κριτική ανάλυση των διαδικασιών στις οποίες συμμετείχαν, των τεχνικών τις οποίες χρησιμοποίησαν και των πρακτικών τις οποίες εφάρμοσαν συνολικά στα Στάδια 1 έως 5. Περιλαμβάνει ερωτήσεις για κάθε Στάδιο που ολοκληρώθηκε και τις διεργασίες του, και κλείνει τον αναστοχαστικό κύκλο της Αξιολόγησης Ομοτέχνων ζητώντας από τον εκπαιδευτικό να στοχαστεί και πάλι ατομικά και να κρίνει τη μαθησιακή του πορεία, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών του και των ικανοτήτων του, τη συνεργασία του με τους ομοτέχνους του και τα αποτελέσματα της συνεργατικής πρακτικής. Οι απαντήσεις που θα δώσει ο εκπαιδευτικός στα παρακάτω ερωτήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σύνταξη της Τελικής Έκθεσης Αποτίμησης της Αξιολόγησης Ομοτέχνων.

**Οι παρακάτω ερωτήσεις απαντώνται και από τον παρατηρούμενο και από τον παρατηρητή.*

Στάδιο 1: Αυτοστοχασμός	
Αυτεπίγνωση	1. Σε ποιο βαθμό η μελέτη της Περιγραφικής Κλίμακας των Διαδικασιών Μάθησης (Πεδία- Κατηγορίες) σας βοήθησε να αποκτήσετε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις πτυχές από τις οποίες συνίσταται το εκπαιδευτικό σας έργο; 2. Κατά πόσο η μελέτη της Περιγραφικής Κλίμακας των Διαδικασιών Μάθησης (3 επίπεδα - Αξιολόγηση της/για/ως Μάθηση) σας βοήθησαν να κατανοήσετε τις διαφορετικού είδους απαιτήσεις που συνδέονται με το εκπαιδευτικό σας έργο και τις ικανότητες που καλείστε να αναπτύξετε για να ανταποκριθείτε σε αυτές; 3. Η συμπλήρωση του Α' Μέρους του Εργαλείου Αυτοστοχασμού σας έδωσε τη δυνατότητα να προσδιορίσετε σε ποιο επίπεδο Διαδικασιών Μάθησης ανήκουν οι επιμέρους εκπαιδευτικές πρακτικές σας;
Ανάλυση SWOT	1. Πόσο χρήσιμη ήταν η τεχνική της Ανάλυσης SWOT στον Αυτοστοχασμό σας; 2. Η Ανάλυση SWOT και η συμπλήρωση του Β' Μέρους του Εργαλείου Αυτοστοχασμού σας βοήθησε να εντοπίσετε κάποια από τα δυνατά σας σημεία και καταγράψετε προβληματισμούς/αδυναμίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές σας; 3. Πόσο σας δυσκόλεψε η τεχνική της Ανάλυσης SWOT;
Μαθησιακός Περίπατος	1. Πόσο βοηθητικός ήταν ο Μαθησιακός Περίπατος στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσατε να αντιμετωπίσετε κάποιους από τους προβληματισμούς/αδυναμίες σας σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές σας; 2. Ήταν θετική η ανταπόκριση των περισσότερων συναδέλφων σας στον Μαθησιακό Περίπατο; 3. Σας βοήθησε ο Μαθησιακός Περίπατος να αποκτήσετε μια νέα οπτική για το τι συμβαίνει στη σχολική σας μονάδα; Γνωρίσατε καλύτερα τους συναδέλφους και το σχολείο σας;
Επίσκεψη/-εις σε τάξη/-εις ομοτέχνων	1. Πόσο σας βοήθησαν οι επισκέψεις σε τάξεις ομοτέχνων να εντοπίσετε δυνατότητες και ευκαιρίες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σας;

	2. Ήταν θετική η ανταπόκριση των ομοτέχνων σας στο αίτημά σας να επισκεφθείτε την τάξη τους; 3. Πόσο επικοδομητική ήταν για εσάς γενικά η εμπειρία της παρακολούθησης ενός ομοτέχνου σας και των μαθητών του εν ώρα εργασίας;
Μελέτη Υλικού και Βιβλιογραφίας	1. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε η μελέτη του Υλικού και σχετικής βιβλιογραφίας για κατανοήσετε τη φιλοσοφία, τον σκοπό και την αξία της Αξιολόγησης Ομοτέχνων ως συνεργατικής πρακτικής και να προετοιμαστείτε για τα επόμενα στάδια;
Επιλογή ομότεχνου	1. Η επιλογή του ομότεχνου – παρατηρητή σε ποιο βαθμό ήταν αποτέλεσμα της συνολικής διαδικασίας Αυτοστοχασμού που προηγήθηκε; 2. Κατά την επιλογή του ομότεχνου, πόσο πιστεύατε ότι ο συνάδελφος που επιλέξατε μπορούσε πράγματι να σας βοηθήσει ουσιαστικά να βελτιώσετε τις εκπαιδευτικές πρακτικές σας;
Συνολικά	1. Πόσο χρήσιμο σας φάνηκε το Στάδιο 1: «Αυτοστοχασμός» ως εκκίνηση για την Αξιολόγηση Ομοτέχνων; 2. Κατά πόσο οι διαδικασίες που περιλαμβάνοντα στο Στάδιο 1 σας βοήθησαν να ενισχύσετε την αυτεπίγνωσή σας ως επαγγελματία;

* Από τις παρακάτω ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί απαντούν μόνο τις ερωτήσεις που αφορούν τον ρόλο τους στη διαδικασία (παρατηρούμενος / παρατηρητής) ή απαντούν αναλόγως με αυτόν.

Στάδιο 2: Προετοιμασία παρατήρησης	
Διατύπωση Προβληματισμού	1. Όταν ξεκινήσατε την Προετοιμασία της Παρατήρησης είχατε επιλέξει και διατυπώσει με σαφήνεια τον προβληματισμό/αδυναμία σας σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική που θέλατε να βελτιώσετε αξιοποιώντας τις τεχνικές του Σταδίου 1: Αυτοστοχασμός; 2. Ο προβληματισμός/αδυναμία που επιλέξατε ήταν περισσότερο συνάρτηση α. των ατομικών σας αναγκών για βελτίωση β. των ικανοτήτων/δυνάμεων των διαθέσιμων ομότεχνων για συνεργασία γ. συνδυασμός και των δύο.
Προσέγγιση ομότεχνου	1. Όταν προσεγγίσατε τον ομότεχνο που επιλέξατε για συνεργασία, πόσο θετικός ήταν στο αίτημά να σας παρατηρήσει για να σας βοηθήσει να βελτιώσετε τις εκπαιδευτικές πρακτικές σας; 2. Όταν θέσατε στον ομότεχνό σας τον ακριβή προβληματισμό σας και τα σημεία της εκπαιδευτικής πρακτικής σας που θα θέλατε να διερευνήσετε μαζί του, κατά πόσο πίστευε ο ίδιος ότι όντως είχε τις ικανότητες/δυνάμεις να σας βοηθήσει να βελτιωθείτε; Σε ποιο βαθμό η δική του επαγγελματική αυτεπίγνωση επιβεβαίωσε την επιλογή σας; 3. Δυσκολευτήκατε να βρείτε τον ομότεχνο που ανταποκρινόταν στις ανάγκες σας για βελτίωση; 4. Αναγκαστήκατε να τροποποιήσετε/αλλάξετε τον αρχικό σας προβληματισμό/αδυναμία για βελτίωση για να ταιριάζει περισσότερο με τις ικανότητες/ δυνάμεις του ομότεχνου που επιλέξατε ή που ήταν διαθέσιμος για συνεργασία;
Συνάντηση πριν την Παρατήρηση	<u>Α. Στοχοθεσία</u>

(προδιδασκτική συνάντηση)	1. Πόσο εύκολο ήταν για εσάς και τον ομότεχνό σας ήταν να εντοπίσετε στον <i>Ενδεικτικό Πίνακα Στοχοθεσίας</i> το/τα Πεδίο/-α, την/τις Κατηγορία/-ες και την/τις Υποκατηγορία/-ες όπου εντασσόταν ο προβληματισμός που είχατε θέσει/η αδυναμία που θέλατε να βελτιώσετε; 2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι επιλογές σας (Πεδίο/-α, Κατηγορία/-ες, Υποκατηγορία, -ίες) κάλυψαν επαρκώς τους τομείς διερεύνησης του προβληματισμού/αδυναμία σας; 3. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησαν οι <i>Ενδεικτικές Αναστοχαστικές Ερωτήσεις</i> να απαντήσετε στην ερώτηση «Πώς θα φτάσω εκεί που θέλω» για να καθορίσετε μαζί με τον ομότεχνό σας τους στόχους της Παρατήρησης στην Τάξη; <u><i>Β. Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής</i></u> 1. Πόσο ικανοποιημένος είστε από τον τρόπο συνεργασίας με τον ομότεχνό σας σχετικά με τη διευθέτηση των πρακτικών ζητημάτων της Παρατήρησης στην τάξη (αντικείμενο παρατήρησης, ώρα/ες, τμήμα, μάθημα, κ.λπ.) 2. Πόσο ικανοποιημένος είστε από τον τρόπο με τον οποίο διαβουλευτήκατε με τον ομότεχνό σας σχετικά με το παιδαγωγικό/ διδακτικό σκέλος της Παρατήρησης στην τάξη (μεθοδολογία, ειδικοί μαθησιακούς στόχους, παιδαγωγικές/διδακτικές τεχνικές κ.λπ.) <u><i>Γ. Εργαλείο Παρατήρησης</i></u> * Αν αποφασίσατε με τον ομότεχνό σας να χρησιμοποιήσετε μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης, απαντήστε την παρακάτω ερώτηση: 1. Αν αποφασίσατε να χρησιμοποιήσετε μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης α. γιατί ταίριαζε στην στοχοθεσία που είχατε θέσει. β. γιατί δεν είχατε εμπειρία στην κατασκευή κλείδας και σας φάνηκε ευκολότερο γ. Άλλο * Αν αποφασίσατε να τροποποιήσετε/προσαρμόσετε μια έτοιμη κλείδα παρατήρησης ή να κατασκευάσετε εξ αρχής μία δική σας, απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση: 1. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησαν οι Ενδεικτικές Διατυπώσεις για να καταλήξετε στην προσαρμογή/κατασκευή της κλείδας που χρησιμοποιήσατε στην Παρατήρηση στην τάξη; 2. Πόσο σας δυσκόλεψε η προσαρμογή/κατασκευή της κλείδας παρατήρησης; 3. Η διαδικασία προσαρμογής/ κατασκευής της κλείδας παρατήρησης σας βοήθησε να αποκτήσετε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη μεθοδολογία κατασκευής αξιολογικών εργαλείων; 4. Πιστεύετε ότι μέσω της διαδικασίας προσαρμογής/κατασκευής της κλείδας παρατήρησης αποκτήσατε ικανότητες που δεν διαθέτατε πιο πριν; 5. Πιστεύετε ότι την επόμενη φορά που θα δοκιμάσετε να φτιάξετε μια κλείδα παρατήρησης θα σας είναι ευκολότερο;
---------------------------	--

Συνολικά	1. Πόσο χρήσιμο σας φάνηκε το Στάδιο 2: «Προετοιμασία της Παρατήρησης» ως εκκίνηση για τη Διαδικασία της Παρατήρησης; 2. Κατά πόσο οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται στο Στάδιο 2 σας βοήθησαν να αναπτύξετε ικανότητες στοχοθεσίας; 3. Κατά πόσο οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται στο Στάδιο 2 σας βοήθησαν να αναπτύξετε ικανότητες συνεργασίας, διαβούλευσης και διαπραγμάτευσης με τον ομότεχνό σας; 4. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευθύνη κατασκευής αξιολογικών εργαλείων που αφορούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους;
----------	--

Στάδιο 3: Παρατήρηση στην τάξη

Διεξαγωγή Παρατήρησης	1. Σε ποιο βαθμό κατά τη διαδικασία της Παρατήρησης τηρήθηκε η στοχοθεσία και όσα είχαν συμφωνηθεί κατά τη συνάντηση πριν την παρατήρηση; 2. Κατά πόσο σας βοήθησε το γεγονός ότι είχατε καλή γνώση του περιεχομένου της κλείδας παρατήρησης σε σχέση με τον ρόλο σας στη διαδικασία; 3. Σε πιο βαθμό ήταν για εσάς εποικοδομητική η εμπειρία της Παρατήρησης στην τάξη; 4. Ανταποκριθήκατε στον ρόλο σας όπως το είχατε σχεδιάσει;
Συνολικά	1. Σε ποιο βαθμό άλλαξαν οι πεποιθήσεις σας σε σχέση με την παρατήρηση στην τάξη από ομότεχνο μετά τη διαδικασία; (π.χ. επιβεβαιώθηκαν/εξαλείφθηκαν ανησυχίες, διαπιστώθηκαν πτυχές τις διαδικασίας που δεν είχατε προβλέψει τον αντίκτυπό τους;)

Στάδιο 4: Μετά την παρατήρηση

Ανατροφοδότηση	1. Πόσο εποικοδομητική ήταν η μεταδιδασκτική συνάντηση; 2. Σε ποιο βαθμό η ανατροφοδότηση που λάβατε από τον ομότεχνό σας ήταν στοχευμένη και αξιοποιήσιμη; Σας βοήθησε να καταλάβετε πώς μπορείτε να βελτιωθείτε; 3. Η ανατροφοδότηση σας βοήθησε να δείτε/να επιβεβαιώσετε τα δυνατά σας σημεία; 4. Κατά πόσο η συμπληρωμένη κλείδα παρατήρησης και το έντυπο σχολιασμού αποτέλεσαν μια ουσιαστική βάση για το περιεχόμενο και την εστίαση της συζήτησης; 5. Πώς νιώσατε ως ο αποδέκτης της κρίσης του συναδέλφου σας; Αισθανθήκατε ότι κριθήκατε με επαγγελματισμό και με γνώμονα το συμφέρον σας και το συμφέρον των μαθητών σας; 6. Νιώσατε άνετα να εκφράσετε την γνώμη σας για την απόδοση του συναδέλφου σας; Πώς έγινε δεκτή/Εκτιμήθηκε η αξιολογική σας κρίση;
Συνολικά	1. Κατά πόσο η συζήτηση που αναπτύξατε με τον ομότεχνό σας, σας πρόσφερε μια νέα θέαση για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζετε τα προβλήματα στην εκπαιδευτική σας καθημερινότητα και αναζητάτε λύσεις; Σκέφτεστε να απευθύνεστε πιο συχνά στους συναδέλφους σας για βοήθεια; 2. Πώς νιώσατε που αναπτύξατε με τον ομότεχνό σας έναν επαγγελματικό διάλογο υψηλού επιπέδου, κατά τη διάρκεια του οποίου

	χρειάστηκε να αξιοποιήσετε την επιστημοσύνη σας, την ειδημοσύνη σας και την εκπαιδευτική σας εμπειρία για να ανταπεξέλθετε στις απαιτήσεις του;
--	---

**Οι παρακάτω ερωτήσεις απαντώνται και από τον παρατηρούμενο και από τον παρατηρητή.*

Στάδιο 5: Κριτικός αναστοχασμός	
Βαθμός ικανοποίησης	1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο Αυτοστοχασμός του εκπαιδευτικού είναι μια ωφέλιμη διεργασία, η οποία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εργασίας του; 2. Πόσο ικανοποιημένος είστε από όσα αποκομίσατε από τη διαδικασία του Αυτοστοχασμού σας συνολικά; 3. Κατά πόσο οι ανάγκες της προετοιμασίας της παρατήρησης στην τάξη σας οδήγησαν σε νέους τομείς συνεργασίας με τον ομότεχνό σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο; 3. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησής σας από τον τρόπο με τον οποίο συνεργαστήκατε με τον ομότεχνό σας κατά την προετοιμασία της Παρατήρησης στην τάξη; 4. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τρόπο που διαχειριστήκατε τον ρόλο σας και φέρατε σε πέρας τα συμφωνημένα κατά την Παρατήρηση στην τάξη; 5. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τα αποτελέσματα της μεταδιδασκτικής συνάντησης; 6. Πόσο ωφέλιμη θεωρείτε την Αξιολόγηση Ομοτέχνων για την επαγγελματική σας ανάπτυξη; 7. Κατά πόσο η Αξιολόγηση Ομοτέχνων και οι συνεργατικές πρακτικές που αξιοποιεί έχουν τη δυναμική να μετασχηματίσουν σταδιακά τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις επαγγελματικές τους σχέσεις; 8. Πόσο βοηθά η Αξιολόγηση Ομοτέχνων στην ανάπτυξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης; 9. Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι πρέπει να αναπτύξει συνήθειες αναστοχαστικού επαγγελματία; 10. Μετά τη συμμετοχή σας στην Αξιολόγηση Ομοτέχνων, πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού αποτελούν υψηλού επιπέδου μαθησιακή διαδικασία που τον βοηθά να εξελίσσεται συνεχώς;

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Andrade, H., Brookhart, S. & Yu E. (2021). "Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review", *Frontiers in Education*, vol.6, pp.1-18.
- Beauchamp, C. (2015). "Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, *Reflective Practice*, 16(1), pp.123-141.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). "Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), pp. 698-712.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. UK: Open University Press
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. & Chen, F. (2015). "The quality and effectiveness of descriptive rubrics", *Educational Review*, 67(3), pp.343-368.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. & Hattie, J. (2019). "A Matrix of Feedback for Learning", *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), pp. 14-32.
- Chappuis, J. (2014). *Classroom Assessment for Student Learning*, Pearson Education Ltd, UK.
- Chism, N. (2007). *Peer Review of Teaching. A Sourcebook*, Bolton, MA: Anker.
- Cowan, J. (2020). "Students' evidenced claims for development of abilities arising from linked reflection-on-action and reflection-for-action", *Reflective Practice*, 21(2), pp.159-170.
- Dochy, F., Segers, M. & Arikan, S. (2023). *Dialogic Feedback for High Impact Learning*, London: Routledge.
- Gabelica, C. & Popov, V. (2020). "One size does not fit all': Revisiting team feedback theories from a cultural dimensions perspective. *Group & Organization Management*, 45(2), pp.252-309.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning Through Reflective Practice. A Practical Guide for Positive Action*, London: Routledge.
- Grushka, J. et al. (2005). "Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian University teacher education program, *Reflective Practice*, 6(2), pp.239-246.
- Hall, P. & Simeral, A. (2015). *Teach, Reflect, Learn. Building Your Capacity for Success in the Classroom*, ASCD, Alexandria, Virginia, USA.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback." *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Johnston, S. & Fells, R. (2017). "Reflection-in-action as a collective process: findings from a study in teaching students of negotiation", *Reflective Practice*, 18(1), pp.67-80.
- Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*, Αθήνα : Κριτική.
- McGregor, D. & Cartwright, L. (eds) (2011). *Developing Reflective Practice. A guide for beginning teachers*, Open University Press, UK.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O' Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Panadero, E. (2017.) A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research", *Frontiers in Psychology*, 8, pp.1-28.
- Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2023). Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 29, (υπό έκδοση).
- 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.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, L. & Griggs, G. (2011). "How do you become a reflective professional", in McGregor, D. & and Lesley Cartwright, L. (eds) (2011). *Developing Reflective Practice. A guide for beginning teachers*, Open University Press, UK., pp.21-38.
- Thompson, C. (2022). *Reflective Practice for Professional Development. A Guide for Teachers*, London: Routledge.
- Thorsen, C. & DeVore, S. (2013). "Analyzing reflection on/for action: A new approach, *Reflective Practice*, 14(1), pp.88-103.
- Τηλιγάδα Ευ. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. London: 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.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook*, London: Routledge.