

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ  
ΕΤΕΡΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ 2<sup>ο</sup> ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟ  
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2022 – 2023**

**«Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών μέσα από Ετεροπαρατήρηση  
Διδασκαλίας: Η Διαχείριση των Κρίσιμων Περιστατικών στην Τάξη»**

**Καταροπούλου Ευφροσύνη, Βασιλείου Ευαγγελία, Μαδαρού Παρασκευή,  
Μπούτρου Ελένη, Τσατσαρώνη Άννα**

### **Εισαγωγή**

Η παρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησης τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας (Βάμβουκας, 2010).

Με την παρατήρηση διερευνάται η συμπεριφορά και παρακολουθούνται οι κινήσεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

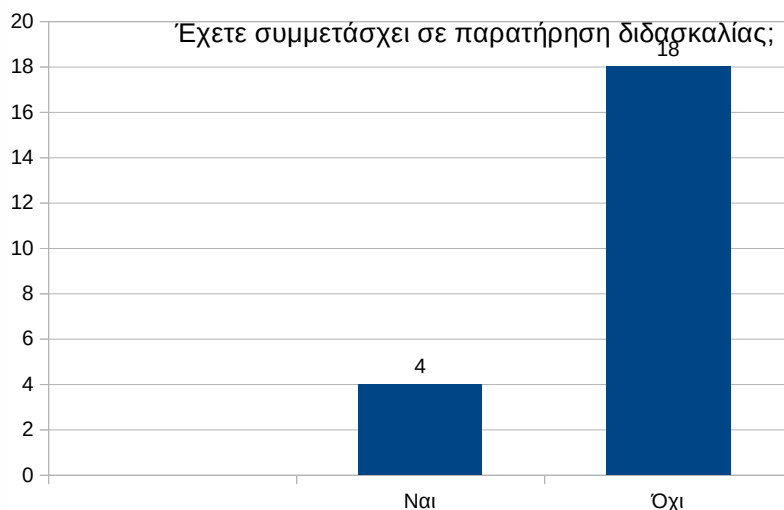
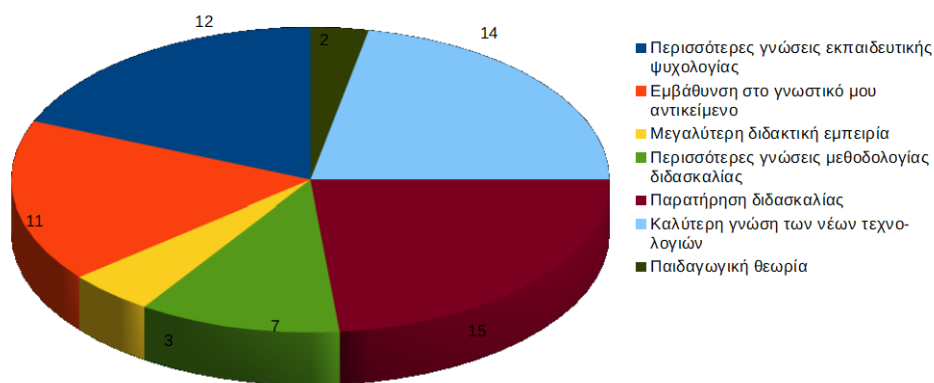
Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει καταγραφή, περιγραφή, ανάλυση σύγκριση, διαχωρισμό, ερμηνεία και ταξινόμηση των δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια προκειμένου να συλληφθεί η διδακτική κατάσταση που εξελίσσεται και να διαπιστωθεί «ιδίους όμμασι», τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην τάξη (Σαλβαράς, 2020).

Προκειμένου να σχεδιαστούν ορθά οι παρατηρήσεις διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής μας μονάδας θεωρήθηκε σκόπιμο να διαμορφωθεί ένα πρώτο ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας και τους ρόλους του παρατηρητή και του παρατηρούμενου στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (παράρτημα Ι).

## Ι. Δεδομένα του Ερωτηματολογίου Διερεύνησης των Στάσεων και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Χαλκίδας σχετικά με την Ετεροπαρατήρηση Διδασκαλίας

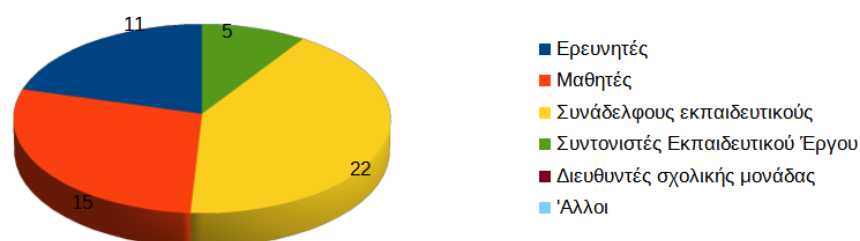
Το ερωτηματολόγιο απάντησε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου μας (N=22). Τα στοιχεία ανέδειξαν την παρατήρηση διδασκαλίας ως τη σημαντικότερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας που παρέχουν, σε ποσοστό 68,8%, ενώ το 82% των συμμετεχόντων δεν είχε ως τότε συμμετάσχει σε παρατήρηση διδασκαλίας.

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας;



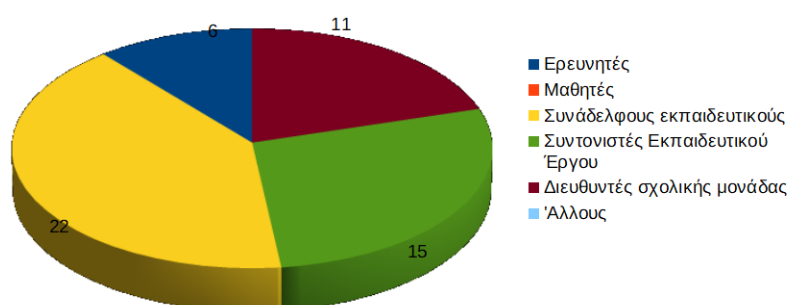
Φαίνεται ότι, το σύνολο των ερωτηθέντων θεωρεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως τους καταλληλότερους παρατηρητές της διδασκαλίας, ενώ αρκετοί συμμετέχοντες ανέδειξαν τους μαθητές, καθώς και άτομα που διεξάγουν έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης ως αποτελεσματικούς παρατηρητές της τάξης σε ποσοστό 68% και 50% αντίστοιχα.

Ποιους θεωρείτε αποτελεσματικότερους παρατηρητές της διδασκαλίας σας;



Ταυτόχρονα, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας θα ήθελαν να παρατηρήσουν οι ίδιοι τους συναδέλφους τους και οι περισσότεροι (68%), θα επιθυμούσαν να παρατηρήσουν διδασκαλία από Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Ποιους θα θέλατε να παρατηρήσετε εσείς οι ίδιοι;



Ως σημαντικά εμπόδια στην παρατήρηση διδασκαλίας θεωρούνται το άγχος που προκαλείται στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό (86%), η αναστάτωση των μαθητών που εκτίθενται παράλληλα με τον εκπαιδευτικό σε παρατήρηση, (82%), η πιθανή διατάραξη των καλών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων και ο πολύς χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση των παρατηρήσεων διδασκαλίας (77%). Αρκετά σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες

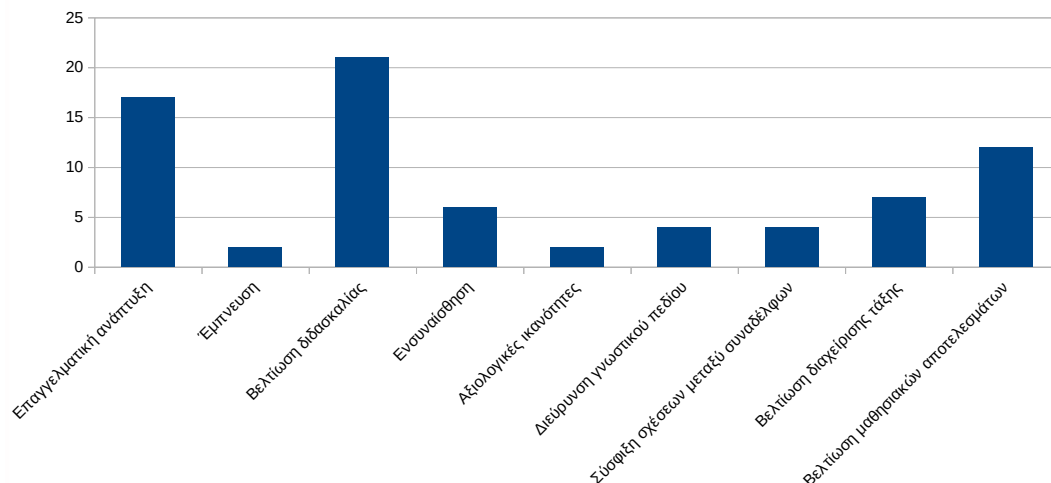
κρίθηκαν επίσης τα ζητήματα που είναι δυνατόν να προκύψουν με τη διεύθυνση του σχολείου (55%) και η αναγκαιότητα ειδικών γνώσεων (50%). Λιγότερο σημαντικό εμπόδιο θεωρήθηκε η πιθανή αναστάτωση του ωρολογίου προγράμματος (36%), ενώ μόλις δύο ερωτηθέντες έκριναν ότι η διαδικασία δεν θα πρόσφερε ιδιαίτερα οφέλη στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (9%).

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα / εμπόδια στη διεξαγωγή παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών;



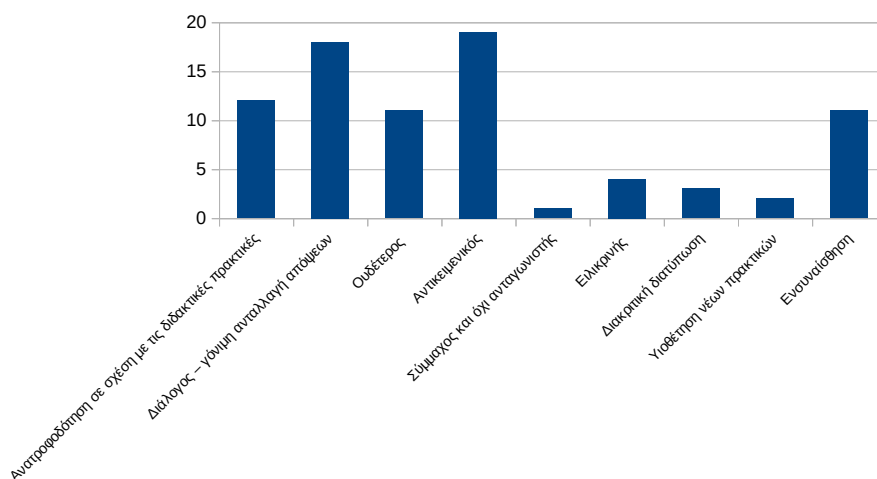
Αντίθετα, σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή στην παρατήρηση διδασκαλίας θεωρήθηκαν η επαγγελματική ανάπτυξη, η βελτίωση της διδασκαλίας, η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου και η ανάπτυξη ικανοτήτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας, θα βελτιώσουν τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης, αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, καθώς και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων. Γενικότερα, αναμένεται βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της διαδικασίας της ετεροπαρατήρησης, η οποία αναφέρεται από αρκετούς ερωτηθέντες ως πηγή έμπνευσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα οφέλη από τη συμμετοχή στην παρατήρηση διδασκαλίας;



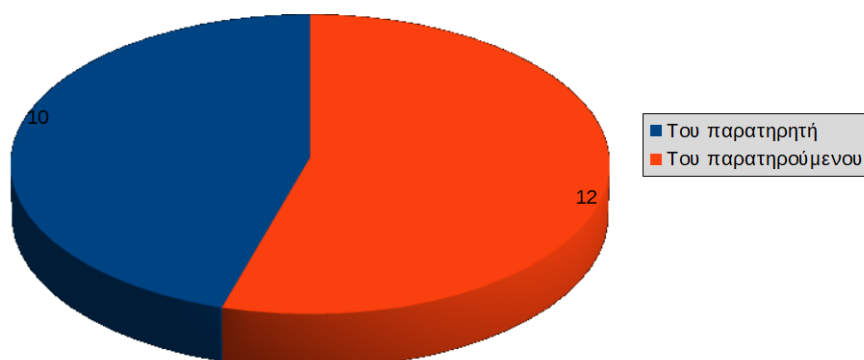
Σχετικά με τον ρόλο του παρατηρητή διδασκαλίας οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν ως προς την αναγκαιότητα να χαρακτηρίζεται ο παρατηρητής από διακριτικότητα, ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, αντικειμενικότητα και ουδετερότητα κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων του. Θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε διάλογο με στόχο τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που κάθε φορά υιοθετούνται και να παρέχει ορθή ανατροφοδότηση στον παρατηρούμενο λειτουργώντας ως σύμμαχος και όχι ανταγωνιστικά.

Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του παρατηρητή διδασκαλίας;



Τέλος, με βάση τα δεδομένα του αρχικού ερωτηματολογίου οι ρόλοι του παρατηρητή και του παρατηρούμενου θεωρούνται εξίσου δύσκολοι από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ωστόσο δηλώνουν καθολικά ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν σε παρατήρηση διδασκαλίας.

Ποιο ρόλο θεωρείτε πιο δύσκολο, του παρατηρητή ή του παρατηρούμενου;



Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου μας έχει θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της παρατήρησης διδασκαλίας και την θεωρεί ως ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Freeman 1982; Wallace, 1991; Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014; Φερεσίδη, 2022). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης στους διδάσκοντες, στους μαθητές, αλλά και στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, θεωρούν ωστόσο ότι τα εμπόδια μπορούν να αντιμετωπιστούν με την ειλικρινή διάθεση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εμπλεκόμενων και με την αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων παρατήρησης.

## II. Ανάπτυξη Σχεδίου Δράσης

### A. Επιμόρφωση στην Ετεροπαρατήρηση Διδασκαλίας

Με στόχο τον βέλτιστο για τη σχολική μας μονάδα σχεδιασμό του σχεδίου δράσης μέσω ετεροπαρατήρησης, θεωρήθηκε ωφέλιμο να προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην μέθοδο αυτή. Η επιμόρφωση διενεργήθηκε από εκπαιδευτικό του σχολείου που είχε προηγούμενη εμπειρία και παρουσίασε στους εκπαιδευτικούς διάφορα είδη παρατήρησης, εστιάζοντας στην ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ συναδέρφων ως ένα από τα πιο χρήσιμα μέσα που μπορεί να

χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για την βελτίωση της διδασκαλίας του και την επαγγελματική του εξέλιξη (Kataroglou, 2015a· 2015b). Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκε σχετική βιβλιογραφία και έγινε αναφορά σε υπάρχοντα εργαλεία δομημένης παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, όπως το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣαΕ) (Harris, 1986· Πασιαρδής, 1994) και το σύστημα κωδικοποίησης Flanders που αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητών (Flanders, 1966). Επιπλέον, συζητήθηκαν τα συναισθήματα που προκαλεί η παρατήρηση στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, ο ρόλος του παρατηρητή και οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται επικοδομητική, μη επικριτική ανατροφοδότηση.

## **B. Φακοί της Παρατήρησης**

Με βάση τα δεδομένα του αρχικού διερευνητικού ερωτηματολογίου και των συζητήσεων που έγιναν στη διάρκεια της επιμόρφωσης, αναπτύχθηκε ένα σχέδιο δράσης που είχε ως στόχο την αξιοποίηση της παρατήρησης της τάξης για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Θεωρήθηκε σημαντικό να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διαδοχικά τον ρόλο τόσο του παρατηρητή, όσο και του παρατηρούμενου και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση των συναδέλφων τους προκειμένου να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Βασική πεποίθηση των συμμετεχόντων στο παρόν σχέδιο δράσης, είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μας μονάδας - και όχι απαραίτητα κάποιος εξωτερικός φορέας - μπορούν και οφείλουν να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αντιμετώπιση και βελτίωση ζητημάτων που τους αφορούν σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για το σκοπό αυτό, αποφασίστηκε να οριστεί το πλαίσιο των παρατηρήσεων με συνεργασία των εκπαιδευτικών και με βάση τις δικές τους ανάγκες και προβληματισμούς σχετικά με την διδασκαλία τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην ομάδα του εν λόγω σχεδίου συμμετείχαν μία εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ως συντονίστρια) και τέσσερις Φιλολόγοι, αποφασίστηκε οι παρατηρήσεις να μην επικεντρώνονται σε ζητήματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά σε γενικότερα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, με δεδομένο ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί είχαν λίγη ως καθόλου εμπειρία στη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, θεωρήθηκε σκόπιμο να εστιάζει η παρατήρηση σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας, και όχι σε όλα όσα εξελίσσονται στη διάρκεια ενός μαθήματος. Άλλωστε, σύμφωνα με μεγάλο μέρος ερευνητών της εκπαίδευσης, ο «φακοί παρατήρησης» της διδασκαλίας είναι καλό να είναι επικεντρωμένοι σε ορισμένα στοιχεία της διδακτικής πράξης, αυτά

που επιθυμεί ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός να τροποποιήσει ή να βελτιώσει (Beaumont, M. et al., 2005· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014· Μανώλη, 2017). Στην δική μας περίπτωση, το ζήτημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μελών της ομάδας ήταν η διαχείριση της τάξης και συγκεκριμένα η αντιμετώπιση αρνητικών κρίσιμων περιστατικών στη διάρκεια του μαθήματος.

Ο όρος «**κρίσιμα περιστατικά**» (**critical incidents**) στη σχολική τάξη αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως οποιαδήποτε «μη προγραμματισμένα» και «μη αναμενόμενα» συμβάντα θετικά ή αρνητικά συμβαίνουν στην διάρκεια του μαθήματος (Farrell, 2008). Μπορεί να περιλαμβάνουν μη αναμενόμενο ενθουσιασμό και ιδιαίτερα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και προβλήματα πειθαρχίας, ελλιπή κατανόηση, και χαμηλό επίπεδο προσοχής στο μάθημα. Προφανώς, τα θετικά περιστατικά αποτελούν πηγή αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης για τον εκπαιδευτικό, ενώ τα αρνητικά μπορούν να επιφέρουν ανησυχία, φόβο ακόμα και απόγνωση στους εκπαιδευτικούς (Antonίου, et al., 2006), οι οποίοι μπορεί να αισθάνονται επαγγελματικά ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουν τέτοια περιστατικά στην τάξη (Κουλούρη, 2014).

Η ομάδα μας υπέθεσε ότι σε μεγάλο βαθμό η παρατήρηση διδασκαλίας αποτελεί για σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών μια αγχογόνο, απειλητική και αρνητική εμπειρία (Ψάλλα, 2013), λόγω της συχνής εμφάνισης απρόβλεπτων καταστάσεων στη τάξη και αποφάσισε να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο που κυρίως φοβάται για να διαχειριστεί αυτό που φοβάται περισσότερο, δηλαδή τα απρόβλεπτα, αναπάντεχα, μη προβλέψιμα περιστατικά που συχνά συμβαίνουν στη διάρκεια του μαθήματος και είναι δυνατόν να ανατρέψουν το σχεδιασμό που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός και να του προκαλέσουν δυσάρεστα συναισθήματα.

### **Γ. Το Πλαίσιο της Παρατήρησης: Παρατηρητές και Παρατηρούμενοι**

Αφού συμφωνήθηκε ο κύριος στόχος της παρατήρησης, η ομάδα όρισε συγκεκριμένο πλαίσιο της διαδικασίας, συμφωνώντας ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί θα λειτουργούν ως «κριτικοί φίλοι» (critical friends) αναλαμβάνοντας ισότιμα τους ρόλους παρατηρητή και παρατηρούμενου, χωρίς να υπονοείται κάποια ιεραρχική διάκριση στους ρόλους (Nguyen & Long, 2010).

Για την ακρίβεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη δράση εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα για πολλά χρόνια και έχουν συνεργαστεί μέχρι σήμερα σε πληθώρα προγραμμάτων και δράσεων του σχολείου, πάντα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και υποστήριξης.

Παρ' όλη την μεταξύ τους φιλία, το πλαίσιο της παρατήρησης των μαθημάτων διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των μελών μιας



ομοιογενούς ομάδας εκπαιδευτικών δεν εγγυώνται πάντοτε αποτελεσματική παρατήρηση (Mann, 2005) και ότι η προσέγγιση που βασίζεται στην ομάδα «κριτικών φίλων» είναι αρκετά πολύπλοκη, περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλομορφία ρόλων (Gibbs & Aggelides, 2008 · Krelle et al., 2011) και μπορεί να αποτελέσει ένα στρεσογόνο περιβάλλον (Dörnyei & Kormos, 2000). Προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος του ανταγωνισμού ή της αντιπαράθεσης οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν να αναπτυχθεί συνεργατικά το πλαίσιο της παρατήρησης και να θεωρηθούν ισότιμοι οι ρόλοι των παρατηρητών και των παρατηρούμενων, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να διεκδικούν τους ορίζοντες της διδασκαλίας τους με το να εναλλάσσονται και στους δύο ρόλους.

Οι λόγοι για την επιλογή αυτή είναι προφανείς. Πρώτον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν αδυναμίες στη διδασκαλία τους, με τη βοήθεια υποστηρικτικών, μη επικριτικών συναδέλφων (Cosh, 1999· Vacilotto & Cummings, 2007), με βαθύτερη γνώση για τη δουλειά τους και των οποίων η παρουσία θα κάνει τους μαθητές να αισθάνονται λιγότερο ανασφαλείς (De Costa, 2014). Επιπλέον, η παρατήρηση μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν κάποιες παγιωμένες πρακτικές τους και να αποτελέσει το έναυσμα για κατάλληλες βελτιώσεις στη διδασκαλία. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ξανά ότι στη βάση του σχεδίου παρατήρησης έγκειται η αντίληψη ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να αποτελεί αποκλειστικά καθήκον των εξωτερικών αξιολογητών και ειδικών, αλλά θα πρέπει να διενεργείται πρωτίστως εσωτερικά στη σχολική μονάδα μεταξύ συναδέλφων που λειτουργούν (και) ως «συμμαθητές» (Swan, 1993· Kurtoglou – Eken, 1999· Andreu, et. al., 2003). Τέλος, μέσω της αλληλοπαρατήρησης στοχεύουμε στο να ξεπεράσουμε την κυρίαρχη τάση απομόνωσης που υπάρχει συχνά στις τάξεις μας και αποκτήσουμε συλλογικά κοινές εμπειρίες για αναστοχασμό (Palmer, 2007).

### **III. Οι Δραστηριότητες της παρατήρησης**

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας που διαμορφώσαμε διαιρείται σε τρία στάδια εξίσου σημαντικά (Malderez, 2003· Ιακονου, 2020).

#### **A. Αρχικό Στάδιο: Διαδικασίες πριν την Παρατήρηση**

Στο **πρώτο στάδιο** το οποίο προηγείται της παρατήρησης, οι συμμετέχοντες συνεδρίασαν και ανέπτυξαν συνεργατικά το πλαίσιο της παρατήρησης (παράρτημα

II), ενώ παράλληλα συζητήθηκαν και επιλύθηκαν πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με αυτό. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν στη βιβλιογραφία έτοιμες, σταθμισμένες φόρμες αξιολόγησης οι οποίες διασφαλίζουν σημαντικά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας (Pianta & Hamre, 2009), στο παρόν σχέδιο δράσης προτιμήθηκε, όπως προαναφέραμε, ο σχεδιασμός από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ενός συγκεκριμένου στόχου στην παρατήρηση του μαθήματος, που θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να βελτιώσουν ένα επιμέρους πρόβλημα που αφορά τη διδασκαλία τους (Beaumont, et al., 2005). Εν προκειμένω, ο στόχος ορίστηκε να είναι ένα ζήτημα που προκαλεί μεγάλη ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα τη διαχείριση αρνητικών κρίσιμων περιστατικών στην τάξη.

Παράλληλα, καταρτίστηκε ένα πρόγραμμα παρατηρήσεων σύμφωνα με το οποίο η κάθε μία από τις πέντε εκπαιδευτικούς της ομάδας του σχεδίου δράσης θα παρατηρήσει διαδοχικά τις υπόλοιπες τέσσερις συναδέλφους της. Με αυτό τον τρόπο σχεδιάστηκε η διενέργεια συνολικά 20 παρατηρήσεων διδασκαλίας κατά τις οποίες όλες οι συμμετέχουσες θα αναλαμβάνουμε τέσσερις φορές τον ρόλο της παρατηρήτριας και τέσσερις φορές τον ρόλο της παρατηρούμενης (παράρτημα III).

## **B. Κυρίως Στάδιο: Παρατήρηση του Μαθήματος**

Στο **δεύτερο στάδιο**, διενεργήθηκαν οι παρατηρήσεις με βάση τα διαμορφωμένα εκ των προτέρων έντυπα, στα οποία η κάθε παρατηρήτρια σημείωνε το είδος του περιστατικού, το στάδιο του μαθήματος κατά το οποίο συνέβη, πιθανούς λόγους για το συμβάν καθώς και την αντίδραση και τον χειρισμό του διδάσκοντα για το περιστατικό. Ταυτόχρονα, καταγράφηκαν και εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισης του αναπάντεχου ζητήματος στη διάρκεια ή αμέσως μετά την παρατήρηση. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μια άριστη ευκαιρία για βιωματική μάθηση, μια και οι παρατηρήτριες συμμετείχαν ενεργά σε αυτήν κάνοντας προτάσεις για τη βελτίωση της (Wajnyb, 1992). Γενικά, υπολογίστηκε ότι ο συνολικός αριθμός των συμβάντων δεν θα είναι τόσο μεγάλος ώστε να μην είναι εφικτή η καταγραφή τους. Σε περίπτωση όμως που συνέβαινε κάτι τέτοιο οι παρατηρητές μπορούσαν να επιλέξουν να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα περιστατικά μόνο.

Για να διευκολυνθεί κάπως η διαδικασία, καθορίστηκαν από πριν πιθανά είδη αναπάντεχων συμβάντων καθώς και τα αντίστοιχα στάδια του μαθήματος (παραρτήματα IV & V). Μετά από την ολοκλήρωση του πρώτου στόχου της παρατήρησης λοιπόν, η παρατηρήτρια συμπληρώνει τα φύλλα των στόχων 2 – 5 (παραρτήματα IV – VII) ώστε να έχει προετοιμαστεί για το τελευταίο στάδιο της παρατήρησης.

Με αυτόν τον σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούνται μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα έντυπα της παρατήρησης για να αποκομίσουν χρήσιμα, δεδομένα σε σχέση με τα εκτός προγράμματος συμβάντα στα μαθήματα τους. Τα δεδομένα αυτά είναι και αντικειμενικά, «μετρήσιμα» (πχ. οι στήλες Α, Β και Δ στο παράρτημα II) αλλά και ερμηνευτικά, βασιζόμενα στην υποκειμενική άποψη του παρατηρητή (π.χ. στήλες Γ και Ε). Επομένως, οι στόχοι του σχεδίου παρατήρησης είναι ειδικά σχεδιασμένοι με τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μην έχει απλά το ρόλο ενός οργάνου καταμέτρησης (αυτό άλλωστε θα μπορούσε να το κάνει και μόνος του ο κάθε εκπαιδευτικός μέσω μαγνητοσκόπησης ή ηχογράφησης του μαθήματος του), αλλά να αποτελεί πολύτιμη πηγή γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το πώς αιτιολογεί και αντιδρά ο διδάσκων σε μια δυσλειτουργική, προβληματική κατάσταση στη διάρκεια του μαθήματος.

### **Γ. Τρίτο Στάδιο: Ανατροφοδότηση**

Η πραγματική αξία της διαδικασίας παρατήρησης γίνεται περισσότερο εμφανής στην τρίτη φάση, αυτή της ανατροφοδότησης. Το στάδιο αυτό αποτελεί τον μέγιστο στόχο της παρατήρησης (Κωτσιομύτη, 2010) , αλλά και το πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό μέρος της (Wang & Seth, 1998). Στο παρόν σχέδιο δράσης αναμένεται η διαδικασία να έχει σημαντική διάρκεια, λόγω των πολλών ζητημάτων που εμπλέκονται , αλλά και του αριθμού των συμμετεχόντων. Η τρίτη αυτή φάση σχεδιάστηκε να υλοποιείται όσο το δυνατόν πιο σύντομα μετά το πέρας της παρατήρησης ώστε να έχει τα βέλτιστα οφέλη για τους εμπλεκόμενους (Stillwell, 2008).

Οι εργασίες 2 – 5 (παραρτήματα IV – VII) έχουν σχεδιαστεί ώστε να αποτελέσουν τη βάση για συζήτηση στη φάση αυτή. Μας παρέχουν ποσοτικά δεδομένα και γραπτά σχόλια τα οποία θα αναπτυχθούν περαιτέρω στη φάση της ανατροφοδότησης. Η συμπλήρωση των σχετικών φύλλων εργασιών σαφώς περιλαμβάνει σημαντική προσπάθεια από την πλευρά του παρατηρητή. Ωστόσο, βοηθούν τους συμμετέχοντες να αποκομίσουν τα μέγιστα οφέλη του αναστοχασμού της διαδικασίας παρατήρησης (Cosh, 1999). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχόλια ανατροφοδότησης της παρατήρησης πρέπει να είναι συγκεκριμένα και ξεκάθαρα, περιγραφικά και χωρίς αριθμητική βαθμολόγηση, καθώς και να χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές αντί για την προσωπικότητα των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών (Gottesman, 2000). Ένα παράδειγμα της προσέγγισης αυτής αποτελεί η εργασία 5 (πάρτημα VII) όπου οι συμμετέχοντες περιγράφουν αντί να επικρίνουν τις αντιδράσεις των παρατηρούμενων

εκπαιδευτικών και προσφέρουν μία διαφορετική οπτική και όχι μια απόλυτη κρίση στον παρατηρούμενο (Wang & Seth, 1998).

Παράλληλα, στη φάση αυτή οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε επτά ανοιχτού τύπου ερωτήματα στη διάρκεια ημιδομημένης συνέντευξης που έχουν με τον παρατηρητή της διδασκαλίας τους (παράρτημα VIII). Οι ερωτήσεις αφορούν το βαθμό επίτευξης των στόχων της συγκεκριμένης διδασκαλίας, τα εμπόδια που προέκυψαν και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης, την επίδραση της παρατήρησης στους ίδιους και στους μαθητές καθώς και τις προτεινόμενες αλλαγές στη διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι οι συνεντεύξεις ανατροφοδότησης χαρακτηρίζονται ημιδομημένες καθώς υπάρχουν μεν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης, ανάλογα με τα σημεία στα οποία κάθε φορά επιθυμούν να εστιάσουν παρατηρητής και παρατηρούμενος, δεδομένου ότι κάθε παρατηρούμενη διδασκαλία έχει τα δικά της ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά (Mason, 2003; Robson, 2007).

Αναμένεται τα φύλλα εργασίας και τα ερωτήματα της συνέντευξης στη φάση αυτή να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν σχετικά με τη συνέπεια των πεποιθήσεων τους για τη διδασκαλία ως προς τη διδακτική τους πράξη (Spada & Lyster, 1997), να μοιράζονται την ειδική γνώση που διαθέτουν (Tzotzou, 2014), και να εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Collinson et. al., 2009).

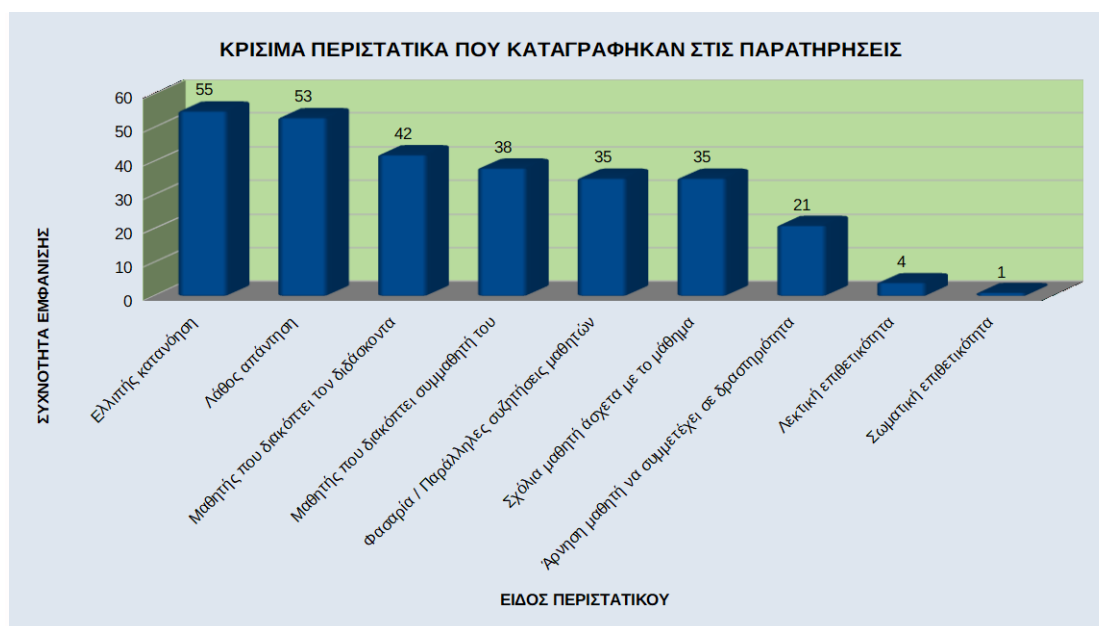
Παράλληλα, η φάση της ανατροφοδότησης δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν για πιθανά προβλήματα ή αδυναμίες της διαδικασίας παρατήρησης, αλλά και για τα οφέλη της. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι μπορούν να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τους βέλτιστους τρόπους με τους οποίους μπορούν να κοινοποιήσουν τα αποτελέσματα της δράσης τους στα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στους συναδέλφους τους σε άλλες σχολικές μονάδες.

#### **Δ. Ερωτηματολόγιο Μαθητών**

Θεωρήθηκε επίσης αναγκαίο να σχεδιαστεί ένα μικρό ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται στους μαθητές των τάξεων στις οποίες διενεργήθηκαν παρατηρήσεις διδασκαλίας, ώστε να διαπιστωθούν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η παρουσία παρατηρητή στην τάξη, η επίδραση του στην συμμετοχή τους στο μάθημα, καθώς και οι προτάσεις που ενδεχομένως θα ήθελαν να διατυπώσουν σχετικά με την νέα αυτή πρακτική (παράρτημα IX).

#### IV. Τα Δεδομένα των Παρατηρήσεων

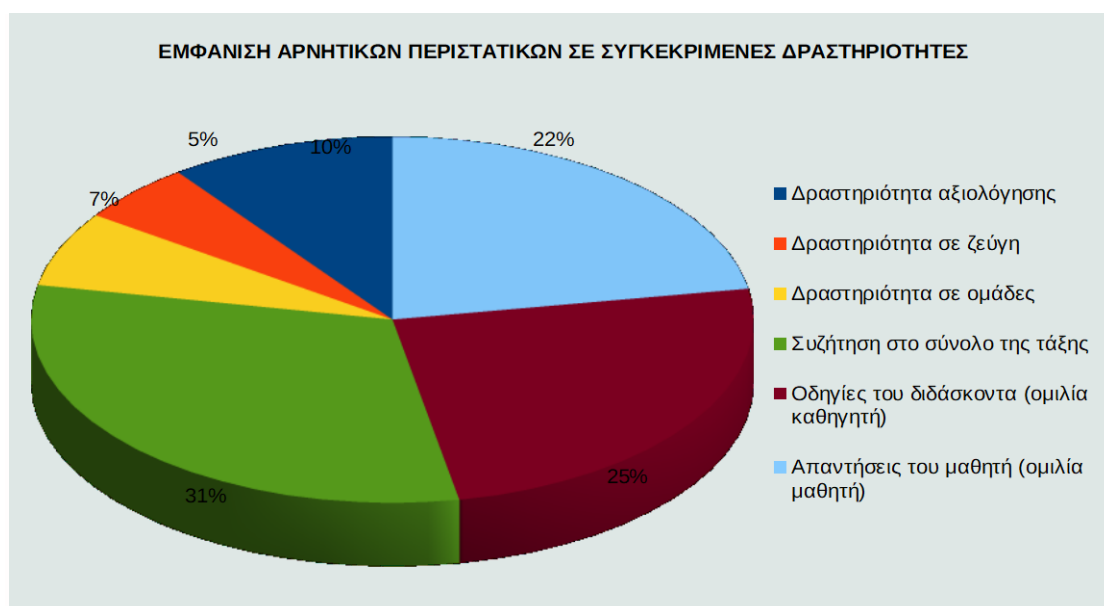
Σύμφωνα με τα δεδομένα των φύλλων παρατήρησης, στις 20 παρατηρήσεις που διενεργήθηκαν, καταγράφηκαν συνολικά 284 κρίσιμα περιστατικά, τα περισσότερα από τα οποία δεν επηρέασαν σημαντικά την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, ωστόσο παρεμπόδισαν σε ορισμένο βαθμό την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.



Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, τα περισσότερα απρόβλεπτα συμβάντα αφορούσαν ελλιπή κατανόηση κάποιου σημείου του μαθήματος και λανθασμένη απάντηση σε ερώτημα της καθηγήτριας, σε ποσοστό 19% και για τις δύο περιπτώσεις. Λίγο μικρότερο ποσοστό περιστατικών αφορούσαν διακοπές του λόγου της εκπαιδευτικού της τάξης (15%) ή κάποιου μαθητή που είχε τον λόγο (13%), ενώ ένα 12% των συμβάντων αποτελούνταν από σχόλια μαθητή άσχετα με το μάθημα. Πολύ λίγα ήταν τα καταγεγραμμένα περιστατικά άρνησης μαθητών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του μαθήματος, παρά τις υποδείξεις της καθηγήτριας (7%), ενώ το ποσοστό για περιστατικά λεκτικής βίας ήταν αμελητέο (1%, μόλις 4 περιστατικά). Τέλος, παρατηρήθηκε μόνο μία περίπτωση σωματικής βίας στην οποία ένας μαθητής έσπρωξε στη διάρκεια του μαθήματος μία συμμαθήτριά του, χωρίς ευτυχώς να υπάρξει κάποιος τραυματισμός.



Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αρνητικά αυτά περιστατικά συνέβησαν κατά κύριο λόγο στην κύρια φάση του μαθήματος (65%), που άλλωστε έχει και την μεγαλύτερη διάρκεια, ενώ στο τέλος των μαθημάτων σημειώθηκαν κατά μέσο όρο λιγότερα περιστατικά (16%) σε σχέση με το αρχικό τους στάδιο (19%).



Επιπλέον, φαίνεται ότι η πλειονότητα των απρόβλεπτων συμβάντων συμβαίνει κατά τη διάρκεια συζητήσεων που πραγματοποιούνται στο σύνολο της τάξης (31%) ή όταν μεμονωμένα ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής έχουν τον λόγο (25% και 22% αντίστοιχα). Μικρό ποσοστό απρόβλεπτων συμβάντων καταγράφεται κατά τη διάρκεια αξιολόγησης, ενώ τα λιγότερα περιστατικά φαίνεται ότι συμβαίνουν όταν οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη (7%) ή σε ομάδες (5%). Το μικρό αυτό ποσοστό σαφέστατα μπορεί να προκύπτει λόγω του ό,τι αυτού του τύπου οι δραστηριότητες καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό του χρόνου μαθήματος, ωστόσο η σχετικά ομαλή

διεξαγωγή τους, σύμφωνα με τα δεδομένα των παρατηρήσεων, συνηγορεί υπέρ της ευρύτερης χρήσης τους στη μαθησιακή διαδικασία.



Σύμφωνα με τις καταγραφές των παρατηρητών, μεγάλο ποσοστό απρόοπτων συμβάντων στις υπό διερεύνηση διδασκαλίες, αποδίδεται σε στοιχεία της προσωπικότητας ορισμένων μαθητών, όπως κατά κύριο λόγο την έλλειψη πειθαρχίας και την αυξημένη παρορμητικότητα (30%), την τάση απροσεξίας και βιασύνης (7%), την έλλειψη αυτοπεποίθησης στη συμμετοχή τους στο μάθημα (2%) αλλά και την έντονη κάποιες φορές επιθυμία τους για χιούμορ εις βάρος του μαθήματος (1%). Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις βασικό αίτιο αποσυντονισμού του μαθήματος αποτελούν παράγοντες που πηγάζουν από εσφαλμένη εκτίμηση του διδάσκοντα σχετικά με το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας που ζητά από τους μαθητές να επιτελέσουν (7%), από ασαφείς οδηγίες ή πληροφορίες προς τους μαθητές (7%), ή από διάσπαση της τάξης λόγω εξωτερικών συνθηκών, π.χ. φασαρία στο προαύλιο (5%). Τέλος, η έλλειψη γνώσεων (17%) ή η ελλιπής κατανόηση προηγούμενων πληροφοριών του μαθήματος (4%), καθώς και η κόπωση που συχνά προκαλείται στη μαθησιακή διαδικασία (16%) προκαλούν σημαντικό αριθμό κρίσιμων περιστατικών.

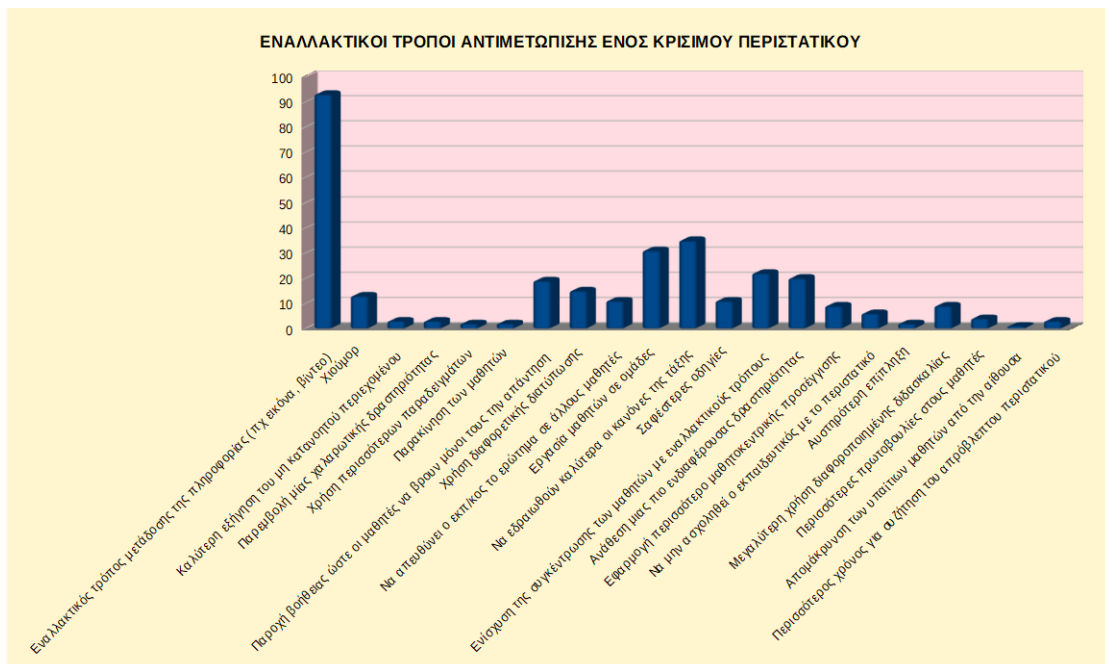
Για την αντιμετώπιση των απρόβλεπτων αυτών συμβάντων οι εκπαιδευτικοί της ομάδας χρησιμοποίησαν πληθώρα χειρισμών, ανάλογα με την κατάσταση που κάθε φορά προέκυπτε. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρχε παρατήρηση ή επίπληξη του διδάσκοντα προς τους μαθητές που διέκοπταν το μάθημα (25%), αλλά και παροχή βοήθειας, με τη μορφή ενθάρρυνσης (4%), διευκρινίσεων (19%), παροχή

της σωστής απάντησης (3%), διαφορετικής διατύπωσης (6%), ή επανάληψης απαραίτητων πληροφοριών για την ορθή κατανόηση της διδασκαλίας (10%). Σε ορισμένες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε χιούμορ (6%) ή απάντησε σε σχόλιο μαθητή με στόχο να χαλαρώσει την τάξη (6%). Συχνά οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μια άλλη δραστηριότητα ώστε να στρέψουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα (10%) ή, λιγότερο συχνά, να αναθέσουν μία εργασία ή καθήκον στον μαθητή που διακόπτει τη διδασκαλία (2%). Υπήρχαν επίσης συμβάντα τα οποία ο εκπαιδευτικός αγνόησε (3%), προτιμώντας να μην διακόψει περαιτέρω τη συγκέντρωση της τάξης.



Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα, οι παρατηρητές εκπαιδευτικοί έκαναν πολλές διαφορετικές προτάσεις εναλλακτικής αντιμετώπισης των απρόβλεπτων καταστάσεων που σημειώθηκαν στα υπό παρατήρηση μαθήματα. Οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν σε αλλαγές που αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο προτείνουν να γίνει πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές, μέσω εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης, όπως για παράδειγμα τη χρήση εικόνων ή βίντεο (30%). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και προτάσεις για περισσότερο ενδιαφέρουσες ή χαλαρωτικές δραστηριότητες και μεγαλύτερη χρήση παραδειγμάτων (6%, 3%, 2% αντίστοιχα).





Επιπλέον, σε σημαντικό ποσοστό κυμαίνονται οι προτάσεις που σχετίζονται με αλλαγή της μεθοδολογίας που ακολουθείται. Συγκεκριμένα, ως προς τα περιστατικά στα οποία οι μαθητές δεν μπορούσαν να απαντήσουν σε ερωτήματα του διδάσκοντα λόγω ελλιπούς κατανόησης, προτάθηκε από αρκετούς παρατηρητές η παροχή βοήθειας στον μαθητή, ώστε να οδηγηθεί μόνος του στη σωστή απάντηση, αντί να παρασχεθεί έτοιμη η πληροφορία (6%). Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετούνται και οι προτάσεις για περισσότερη ανάθεση εργασιών και δραστηριοτήτων σε ομάδες (10%), για διαφοροποιημένη διδασκαλία (3%) και εκχώρηση πρωτοβουλιών στους μαθητές (1%) και γενικότερα για μαθητοκεντρική προσέγγιση σε κάθε διδασκαλία (2%). Επιπλέον η επιλογή από τον διδάσκοντα δραστηριοτήτων που ενισχύουν την συγκέντρωση των μαθητών (7%), καθώς και η προσπάθεια για παροχή σαφέστερων οδηγιών, θεωρήθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία που ενδεχόμενα θα περιορίζαν την συχνότητα και την σοβαρότητα απρόβλεπτων καταστάσεων στη διδασκαλία.

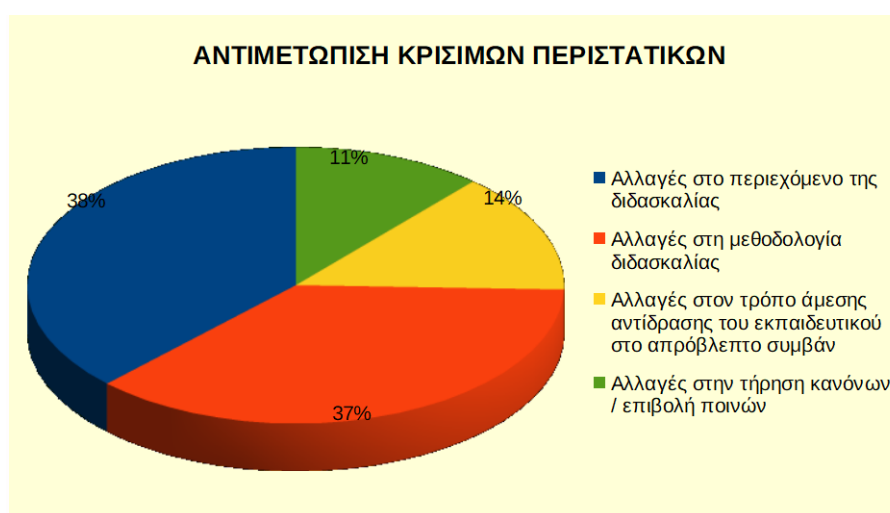
Εναλλακτικές προτάσεις έγιναν επίσης και για την άμεση αντίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός στη τάξη όταν βρεθεί αντιμέτωπος με μια μη αναμενόμενη ή επιθυμητή κατάσταση. Μια απλή αναδιατύπωση όσων έχουν πρόσφατα ειπωθεί φαίνεται ότι είναι η επικρατέστερη λύση απέναντι σε απρόοπτα περιστατικά (5%) ενώ προτείνονται αλλά σε μικρότερο βαθμό η άμεση παροχή διευκρινίσεων (1%), η παρακίνηση για πιο ενεργή συμμετοχή, (1%) καθώς και η συζήτηση στο σύνολο της τάξης για το απρόβλεπτο συμβάν (1%). Αρκετά σημαντική θεωρείται από τους παρατηρητές και η αντίδραση με χιούμορ, όπου αυτό είναι εφικτό, ώστε να εκτονωθεί η ένταση της στιγμής (4%), αλλά και η αποφυγή ενασχόλησης με το

απρόοπτο συμβάν προς όφελος της συγκέντρωσης και της συνέχισης της διδασκαλίας (2%). Τέλος, μόλις δύο συνολικά προτάσεις έγιναν για αυστηρότερη επίπληξη του διδάσκοντα προς τον μαθητή που διασπά το μάθημα (1%).

Γενικότερα η επιβολή κανόνων και ποινών, δεν φαίνεται να συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά στις προτιμήσεις των διδασκόντων αν και σε αρκετές περιπτώσεις προτείνεται η καλύτερη εδραίωση των κανόνων της τάξης (11%), ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τον σεβασμό και την προσοχή στο άτομο που κάθε φορά έχει τον λόγο στη διάρκεια του μαθήματος.

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας θεωρούν πολύ σημαντική παράμετρο για την μείωση των κρίσιμων περιστατικών στην τάξη τον κατάλληλο και προσεκτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο όσο και με την μεθοδολογία που εφαρμόζεται. Με άλλα λόγια, σκεπτόμενοι εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης στα απρόοπτα συμβάντα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών πρακτικών και δίνουν έμφαση στην ορθή άμεση αντίδραση, άλλοτε ασχολούμενοι περισσότερο με ένα συμβάν και άλλοτε παραβλέποντας το, με στόχο να μην διακοπεί η ροή του μαθήματος.

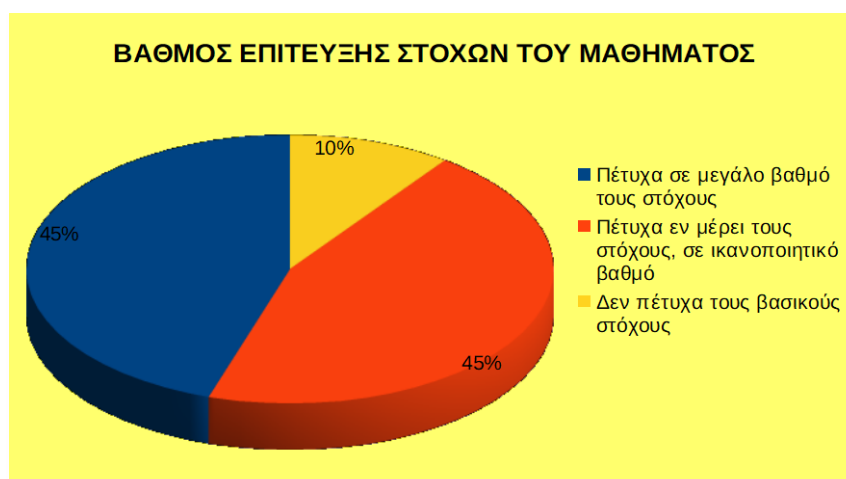
Κυρίως όμως, θεωρούν ότι ο βασικός συντελεστής και φορέας της ομαλής εξέλιξης μιας διδασκαλίας είναι οι ίδιοι και οι ενέργειες που κάθε φορά επιλέγουν να ακολουθήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και όχι τόσο η θέσπιση κανόνων και η επιβολή ποινών, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.



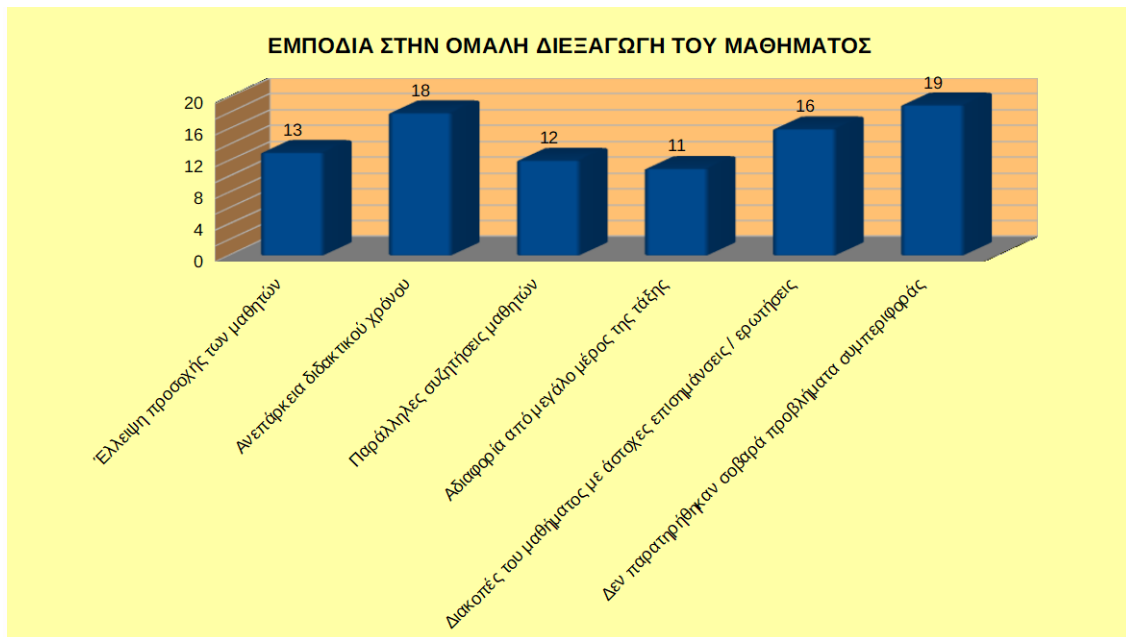
## V. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων

Τα δεδομένα των είκοσι συνολικά συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν στη φάση της ανατροφοδότησης μετά από κάθε παρατήρηση, ταξινομήθηκαν χρησιμοποιώντας ανάλυση περιεχομένου και οι απαντήσεις καταμετρήθηκαν και αποτυπώθηκαν σε γραφήματα, ώστε να είναι πιο εύκολη η αποτίμηση τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2011· Sullivan, 2012· Τσιώλης, 2014, 2015).

Συνολικά, οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην πλειοψηφία τους (90%) ότι πέτυχαν τους γνωστικούς στόχους που είχαν θέσει, είτε εν μέρει είτε σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που δείχνει ότι τα περισσότερα απρόοπτα συμβάντα που αντιμετώπισαν στη διδασκαλία τους, δεν λειτούργησαν ανασταλτικά, για την επίτευξη, έστω και σε ικανοποιητικό βαθμό, των καίριων μαθησιακών στόχων που είχαν τεθεί.



Αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν στην διδασκαλία τους, όλοι σχεδόν οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι δεν αντιμετώπισαν πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αυτό καταγράφηκε στις 19 από τις είκοσι συνεντεύξεις ανατροφοδότησης. Οι περισσότεροι διδάσκοντες ωστόσο, ανέφεραν ότι χρειάστηκε να διαχειριστούν συχνά την αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα (55%), την έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης τους (65%) καθώς και παράλληλες συζητήσεις ή φασαρία των μαθητών (60%), ενώ σημαντικό εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας αποτέλεσαν και οι διακοπές του μαθήματος με άστοχα σχόλια ή επισημάνσεις ορισμένων μαθητών (80%).

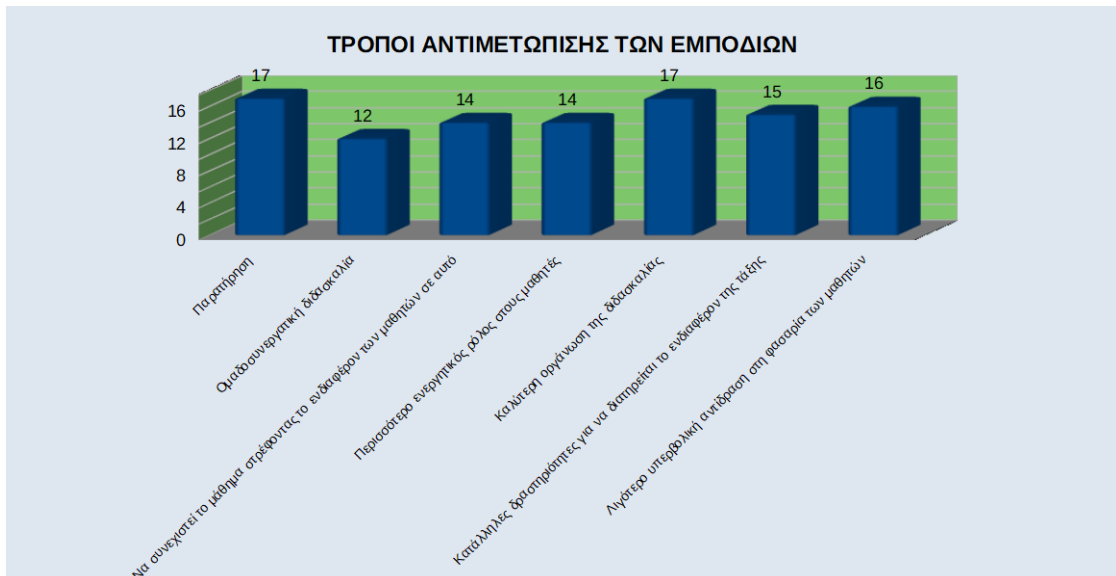


Παράλληλα, στη συντριπτική πλειοψηφία των συνεντεύξεων ανατροφοδότησης (90%), επισημάνθηκε από τους παρατηρούμενους εκπαιδευτικούς η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου η οποία καθιστά πολλές φορές δύσκολη τη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων στην τάξη. Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου τους οδήγησε στο να μην αφιερώσουν χρόνο για συζήτηση και επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης στην τάξη, προκειμένου να προλάβουν να καλύψουν τους στόχους που είχαν θέσει. Σε άλλες περιπτώσεις συνέβη το αντίθετο, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή παραδέχτηκαν ότι η πίεση του χρόνου τους έκανε να αντιδράσουν υπερβολικά στην παραμικρή φασαρία ή διακοπή του μαθήματος επιπλήττοντας περισσότερο από ότι θα έπρεπε τους μαθητές. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε απόσπασμα από συνέντευξη παρατηρούμενης εκπαιδευτικού:

«Θεωρώ πως κάποιες φορές θα μπορούσα να μη διακόψω το μάθημα αμέσως και να έδινά λίγο χρόνο στους μαθητές να επανέλθουν μόνοι τους στην τάξη επιπλήττοντάς τους μόνο με το βλέμμα. Όμως, η πίεση του χρόνου είναι τόσο ασφυκτική και αγχωτική για τον εκπαιδευτικό που τον ωθεί να αντιδρά, κάποιες φορές, ίσως υπερβολικά στην παραμικρή διατάραξη του μαθήματός του.»

Για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε 17 από τις 20 συνεντεύξεις τους ότι η παρατήρηση – επίπληξη του μαθητή, και η καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας τους είναι τα πιο ενδεδειγμένα μέσα διαχείρισης της τάξης, δίνοντας με αυτό τον τρόπο ίση βαρύτητα στην άμεση αντίδραση του εκπαιδευτικού (παρατήρηση στον μαθητή) όταν προκύψει απρόοπτο συμβάν, αλλά και στον προηγούμενο προσεκτικό σχεδιασμό της

διδασκαλίας που θα μπορούσε να αποτρέψει διάσπαση της τάξης και άλλες απρόβλεπτες καταστάσεις.



Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι απαντήσεις που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα επιλογής και σχεδιασμού από τον διδάσκοντα δραστηριοτήτων που είναι περισσότερο κατάλληλες για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (75%), στους οποίους θεωρούν ότι είναι σημαντικό να δοθεί πιο ενεργός ρόλος και μεγαλύτερη συμμετοχή (70%) με συχνότερη εργασία τους σε ομάδες (60%). Παράλληλα, επαναλαμβάνεται σε μεγάλη μερίδα των απαντήσεων η αναγκαιότητα να περιοριστούν οι υπερβολικές αντιδράσεις των διδασκόντων σε ήσσονος σημασίας περιστατικά (80%) και να δοθεί προτεραιότητα στην εξέλιξη της διδασκαλίας με τρόπους που θα διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών (70%).

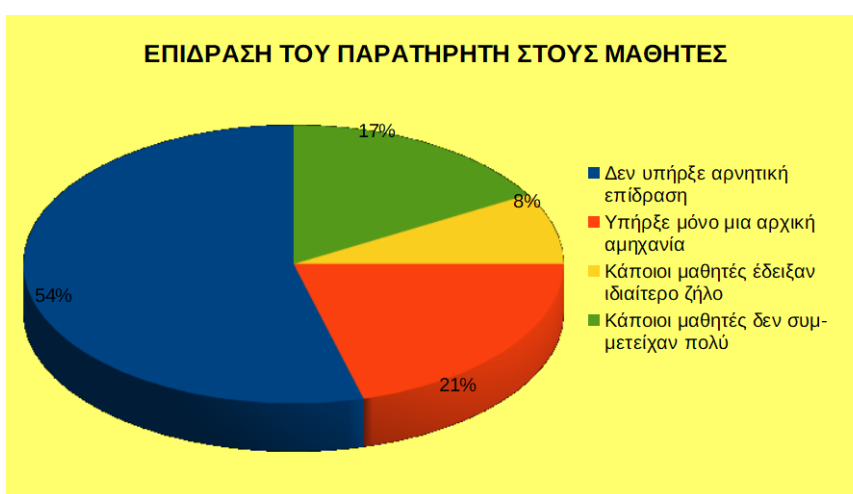
Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανατροφοδότησης οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να διερευνήσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η πρωτόγνωρη για τους περισσότερους παρουσία παρατηρητή στο μάθημα τους. Παρά το ότι γενικότερα η παρατήρηση διδασκαλίας συνδέεται με συναισθήματα ανησυχίας ή και άγχους, στο πλαίσιο του παρόντος σχεδίου δράσης τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα διακατείχαν τους παρατηρούμενους μόνο σε δύο από τις είκοσι συνολικά παρατηρήσεις που διενεργήθηκαν. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ανησυχία ή το άγχος απασχόλησαν τον εκπαιδευτικό πριν ή κατά την έναρξη του μαθήματος και μειώθηκαν σημαντικά στη συνέχεια. Όπως σημειώνει μία από τις παρατηρούμενες εκπαιδευτικούς:

«Δεδομένης της έλλειψης προηγούμενων εμπειριών πάνω στην παρατήρηση της διδασκαλίας μου, η παρουσία του παρατηρητή ήταν αρχικά κάπως αγχωτική. Στην πορεία όμως, καθώς ο παρατηρητής ήταν συνάδελφος εκπαιδευτικός του σχολείου με τον οποίο μας συνδέει σχέση σεβασμού, εκτίμησης και εμπιστοσύνης, το άγχος μειώθηκε δραστικά και η διδασκαλία εξελίχθηκε ομαλά.»

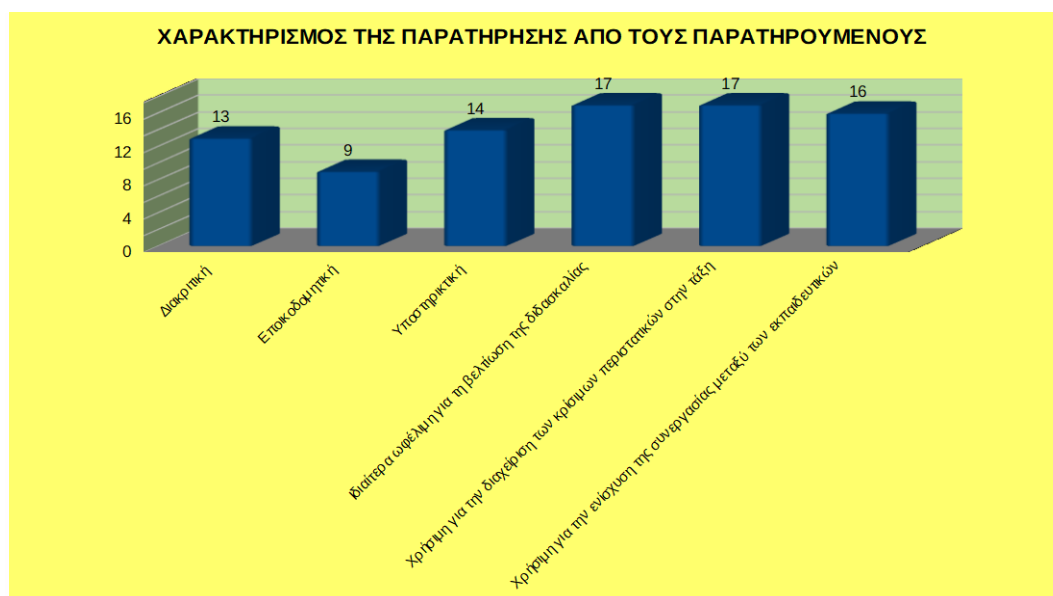
Πιθανότατα λόγω της στενής αυτής σχέσης που περιγράφει η εκπαιδευτικός, σε πάνω από τις μισές παρατηρήσεις που διενεργήθηκαν οι παρατηρούμενες εκπαιδευτικοί δεν αισθάνθηκαν καμία αρνητική επίδραση στη διδασκαλία τους από την παρουσία του παρατηρητή.



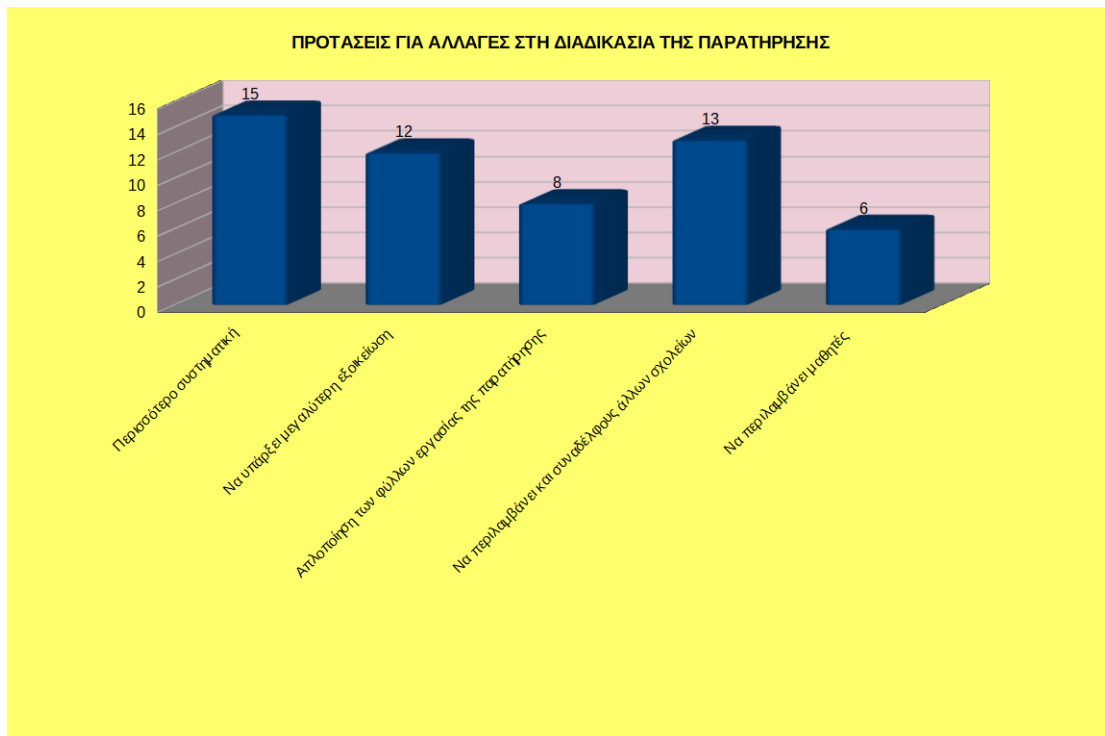
Σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα, η άποψη των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών συγκλίνει στο ότι η παρατήρηση διδασκαλίας δεν προκάλεσε αναστάτωση και άγχος στους μαθητές τους (54%), πέρα από μια αρχική αμηχανία (21%). Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η παρουσία του παρατηρητή ώθησε κάποιους μαθητές να επιδείξουν ιδιαίτερο ζήλο (8%), ενώ αποθάρρυνε άλλους που απέφυγαν να συμμετάσχουν (17%).



Γενικότερα, όλες οι παρατηρήσεις διδασκαλίας απέσπασαν ευνοϊκά σχόλια από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρησιμοποίησαν στις περιγραφές τους μόνο θετικούς χαρακτηρισμούς όπως «διακριτική» (65%), «υποστηρικτική» (70%) και «εποικοδομητική» (45%). Ταυτόχρονα, οι παρατηρήσεις θεωρήθηκαν από τους παρατηρούμενους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα ωφέλιμες για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (85%) και χρήσιμες τόσο για την καλύτερη διαχείριση απρόβλεπτων περιστατικών» (85%) όσο και για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (80%).



Τέλος, οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί έκαναν στη διάρκεια της συνέντευξης ανατροφοδότησης αρκετές προτάσεις σχετικά με την διαδικασία της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας, εκφράζοντας την επιθυμία τους να γίνει συστηματική (75%), και να υπάρξει μεγαλύτερη εξοικείωση με την μέθοδο αυτή (60%), πιθανότατα μέσω της συχνότερης εφαρμογής της στο σχολείο. Σημαντικό θεωρήθηκε επίσης να απλοποιηθούν τα φύλλα εργασίας που συνοδεύουν κάθε παρατήρηση (40%), δεδομένου ότι ο όγκος διοικητικής και γραφικής εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ήδη μεγάλος. Σε αρκετές συνεντεύξεις προτάθηκε επίσης οι παρατηρήσεις διδασκαλίας να διευρυνθούν με την συμμετοχή εκπαιδευτικών άλλων σχολείων (65%), και μαθητών (30%) στη διαδικασία, όπως μπορούμε να δούμε στο γράφημα που ακολουθεί.



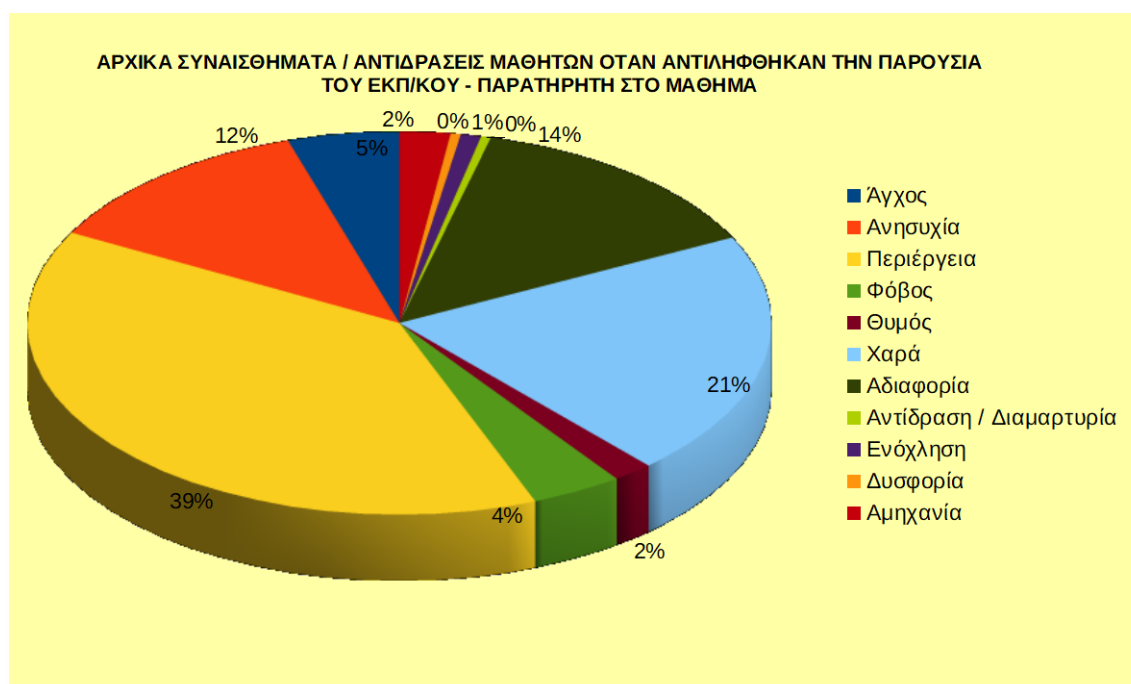
Εξετάζοντας συνολικά τα δεδομένα των συνεντεύξεων ανατροφοδότησης, μπορούμε να πούμε ότι κατά την αντίληψη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών οι παρατηρήσεις διδασκαλίας δεν προκάλεσαν αναστάτωση και διάσπαση ή δυσάρεστα συναισθήματα στους παρατηρούμενους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης ενίσχυσε το έργο τους, ενδυναμώνοντας τους ως προς τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών στην τάξη και εμπλουτίζοντας τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό εξάλλου ότι έχοντας συμμετάσχει σε τέσσερεις παρατηρήσεις τόσο στο ρόλο του παρατηρητή όσο και του παρατηρούμενου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν ακόμη περισσότερο το πλαίσιο της διαδικασίας επιθυμώντας την κριτική ματιά άλλων συναδέλφων αλλά και μαθητών, με στόχο την περαιτέρω ενδυνάμωση και βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

## **VI. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου των μαθητών**

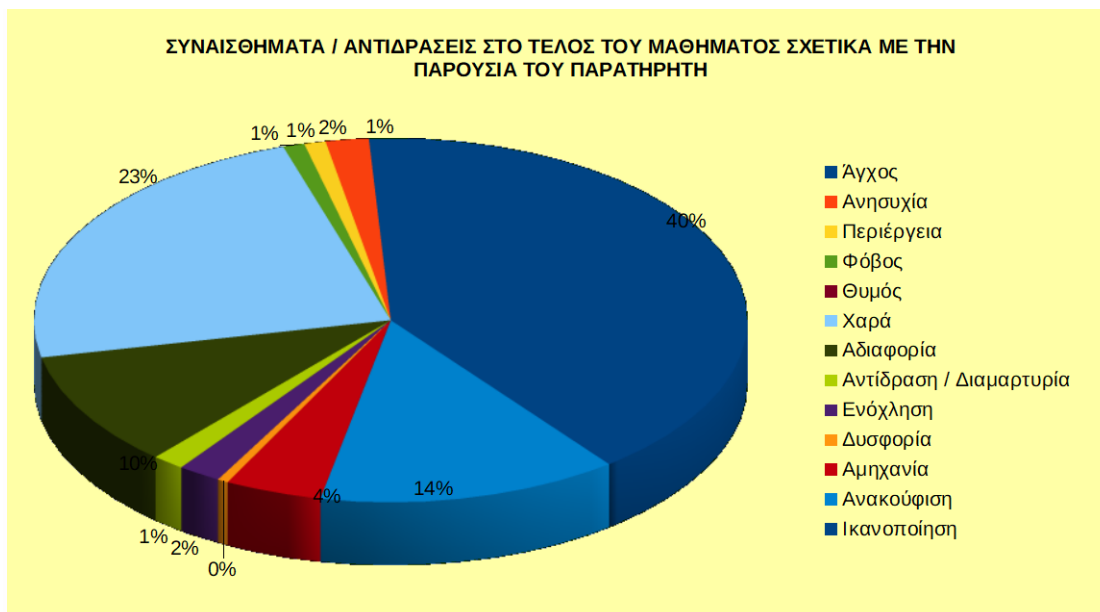
Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές μετά το τέλος των παρατηρήσεων προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της εφαρμογής της ετεροπαρατήρησης στα συναισθήματα και την συμμετοχή τους στο μάθημα. Απαντήθηκε συνολικά από 109 μαθητές που προέρχονται από επτά τμήματα του σχολείου, ένα της Α' τάξης, τέσσερα της Β' και δύο της Γ'.



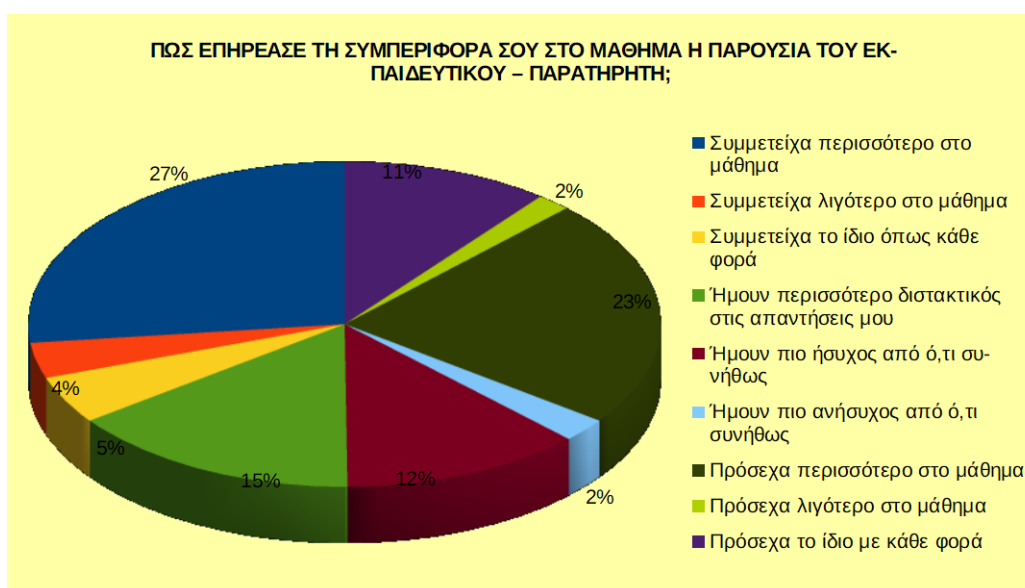
Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η παρουσία του εκπαιδευτικού – παρατηρητή στο μάθημα προκάλεσε αρχικά κυρίως την περιέργεια τους (39%) για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Ορισμένοι μαθητές αισθάνθηκαν χαρά βλέποντας κάποιον άλλο καθηγητή στην αίθουσα (21%) και αρκετοί αντέδρασαν στο γεγονός αυτό με αδιαφορία (14%). Σε κάποιους μαθητές η παρατήρηση προκάλεσε ανησυχία (12%) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό, άγχος (5%). Μόλις τέσσερεις μαθητές ανέφεραν το συναίσθημα του θυμού (2%) και της αμηχανίας (2%) και ακόμη λιγότεροι, μόλις δύο εξέφρασαν ενόχληση (1%) και αισθάνθηκαν την ανάγκη να αντιδράσουν ή να διαμαρτυρηθούν, όπως δείχνει το ακόλουθο γράφημα.



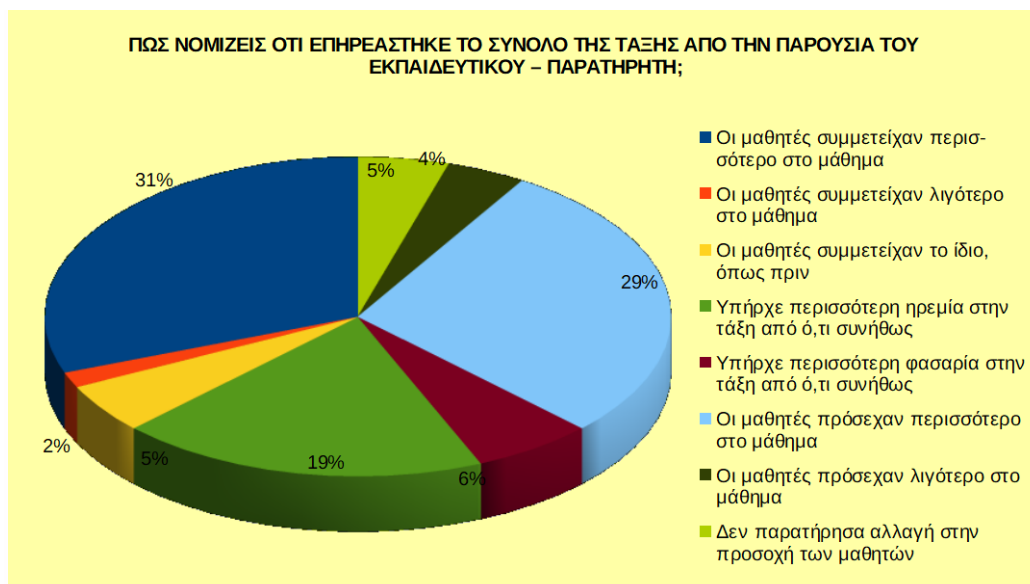
Στο τέλος του μαθήματος η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει ευχάριστα συναισθήματα, όπως ικανοποίηση (40%) και χαρά (23%). Ορισμένοι αισθάνονται ανακούφιση (14%) ενώ σημαντικός αριθμός μαθητών δηλώνει και αυτή τη φορά αδιαφορία (18%). Κάποιοι μαθητές εξακολουθούν να νιώθουν αμηχανία (4%), αλλά είναι πολύ λιγότεροι οι μαθητές αυτοί που ανησυχούν για τη διαδικασία ετεροπαρατήρησης (2%). Όπως είναι αναμενόμενο, η αρχική περιέργεια των μαθητών έχει σχεδόν εξαφανιστεί (1%) και το άγχος είναι κι αυτό σε πολύ χαμηλά επίπεδα, όπως και τα συναισθήματα θυμού, φόβου και δυσαρέσκειας (1%).



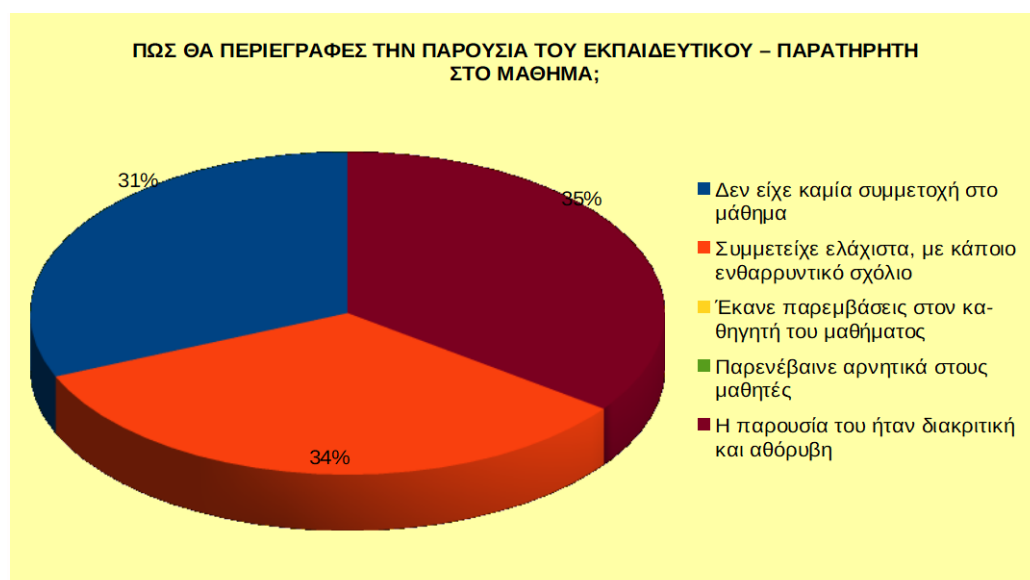
Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι παρατηρήσεις των μαθημάτων δεν παρεμπόδισαν την συμμετοχή τους στο μάθημα, καθώς μόλις 4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμμετείχε λιγότερο σε σχέση με άλλα μη παρατηρούμενα μαθήματα. Αρκετοί μαθητές μάλιστα ανέφεραν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής (27%), ίσως διότι η παρουσία ενός παρατηρητή στην αίθουσα δημιούργησε καλύτερες συνθήκες συντονισμού και προσήλωσης στις δραστηριότητες του μαθήματος. Ταυτόχρονα αρκετοί δήλωσαν περισσότερο ήσυχoi (12%) και συγκεντρωμένοι (23%), αν και ορισμένοι υπήρξαν πιο διστακτικοί στις απαντήσεις τους (15%). Αντίθετα, πολύ λίγοι μαθητές, μόλις το 2%, παραδέχτηκαν ότι η παρουσία των παρατηρητών επηρέασε αρνητικά τη συμμετοχή και την προσοχή τους στην τάξη.



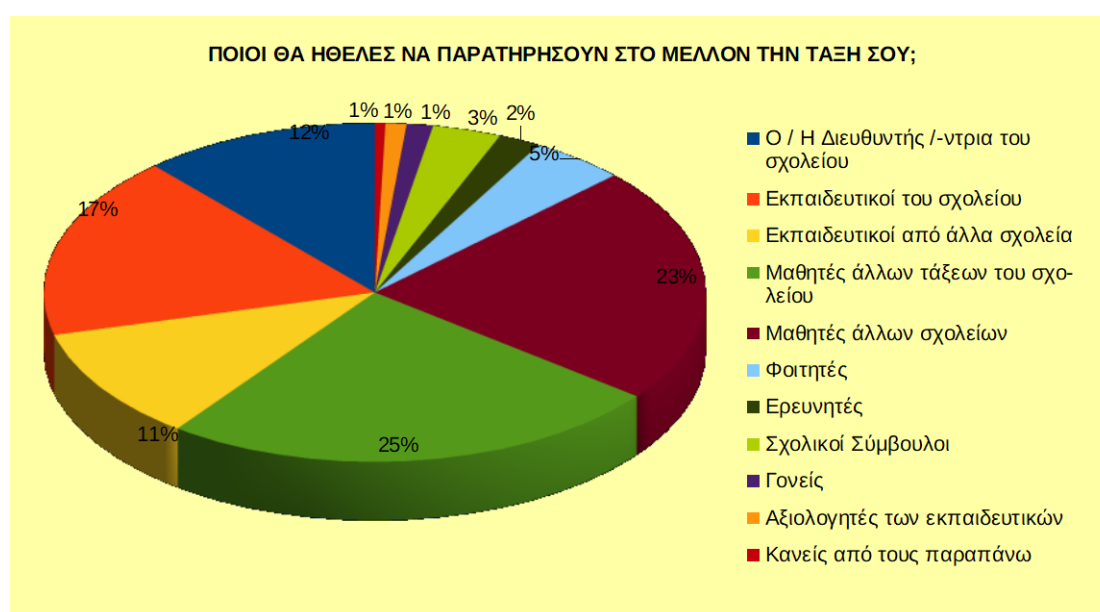
Παρόμοιες διαπιστώσεις έγιναν από τους μαθητές και όταν ερωτήθηκαν σχετικά με την επίδραση του παρατηρητή στο σύνολο της τάξης. Εξετάζοντας το επόμενο γράφημα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές και πάλι αναφέρουν μεγαλύτερη συμμετοχή του συνόλου της τάξης στη διδασκαλία (31%), συνθήκες ηρεμίας (19%) και αυξημένη προσοχή (29%).



Στις περιγραφές τους για την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού – παρατηρητή οι μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι η παρουσία του στο μάθημα κυμαίνονταν από απολύτως αθόρυβη με καμία συμμετοχή στη διαδικασία (31%) ως ελάχιστη και μόνο με ενθαρρυντικά σχόλια (34%). Το υπόλοιπο 35% των ερωτηθέντων μαθητών χαρακτήρισε επίσης την στάση των παρατηρητών διακριτική και αθόρυβη και κανείς δεν ανέφερε παρεμβατικότητα και αρνητικά σχόλια προς τους διδάσκοντες ή τους μαθητές.



Αναφορικά με την ιδιότητα του παρατηρητή διδασκαλίας, οι μαθητές ερωτήθηκαν επίσης, όπως και οι εκπαιδευτικοί στην συνέντευξη ανατροφοδότησης, ποιοι θα ήθελαν να παρακολουθήσουν στο μέλλον την διδασκαλία τους. Οι απαντήσεις τους οι οποίες απεικονίζονται στο γράφημα που ακολουθεί, αναδεικνύουν τους συμμαθητές τους άλλων τάξεων του σχολείου τους ή άλλων σχολείων ως επιθυμητούς παρατηρητές με ποσοστά 25% και 23% αντίστοιχα, ενώ αρκετά ψηλά στις προτιμήσεις τους βρίσκονται οι καθηγητές του σχολείου τους (17%) συμπεριλαμβανομένης και της Διεύθυνσης του (12%), αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων σχολικών μονάδων (11%). Πολύ χαμηλά ποσοστά συγκέντρωσαν οι φοιτητές (6%), οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης (4%), οι γονείς (1%) και οι αξιολογητές των εκπαιδευτικών (1%).



Με βάση τα δεδομένα των μαθητών επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η μέθοδος της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας έχει γενικά θετική ανταπόκριση στους μαθητές επηρεάζοντας πολλές φορές θετικά την συμμετοχή και την συγκέντρωση τους στο μάθημα. Η παρουσία εκπαιδευτικών – παρατηρητών δεν φαίνεται να προκαλεί μεγαλύτερη συχνότητα απρόβλεπτων περιστατικών ούτε δυσάρεστα συναισθήματα στους μαθητές. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω του ότι οι παρατηρητές ήταν εκπαιδευτικοί του σχολείου οι οποίοι είχαν ήδη αναπτύξει μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, κατά συνέπεια δεν αντιμετωπίστηκαν ως ξένο σώμα στη διδασκαλία, αντίθετα θεωρήθηκαν μια φιλική και γνώριμη παρουσία στην τάξη. Παράλληλα, οι μαθητές εξέφρασαν με τις απαντήσεις τους πολύ θετική στάση απέναντι στην παρατήρηση των μαθημάτων

τους και από άτομα εκτός του σχολείου τους που έχουν όμως μόνο την ιδιότητα του μαθητή ή του εκπαιδευτικού.

## **VII. Συμπεράσματα**

Τα αρνητικά κρίσιμα περιστατικά στη σχολική τάξη είναι ως επί το πλείστον φορτισμένα με βαρύ συναισθηματικό φορτίο (Tripp, 2011). Μπορεί επομένως να ισχυριστεί κανείς ότι το να απαιτείται από τον παρατηρητή να τα επισημάνει, να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους συμβαίνουν αυτά τα απρόοπτα γεγονότα ή να προσπαθήσει να προτείνει τρόπους για την αντιμετώπιση τους ενδέχεται να επιδεινώσει την ήδη υπάρχουσα ένταση. Ωστόσο, τα πιθανά δυσάρεστα συναισθήματα που επιφέρει ο στόχος της παρατήρησης δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τον ορθό σχεδιασμό της δράσης. Για την ακρίβεια, η υποκειμενική ερμηνεία των απρόοπτων περιστατικών από τους παρατηρητές αποτελεί μια δραστηριότητα που απευθύνεται στον απέναντι, αλλά ταυτόχρονα βοηθά τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού (Borg, 1998). Με άλλα λόγια, η εμπειρία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αποτέλεσε στην παρούσα δράση μέσο ενίσχυσης του αναστοχασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μέτρο βαθμολόγησης. Τόσο οι παρατηρητές όσο και οι παρατηρούμενοι βρέθηκαν στη θέση του να δίνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση με τρόπο που εμπνέει περισσότερο, παρά αποθαρρύνει (Καραγεώργη, 2013· Stillwell, 2008).

Μέσα από τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν θεωρούμε ότι αντλήθηκαν από όλες τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς ωφέλιμα στοιχεία που εξελίσσουν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο και συμβάλλουν στην εξέλιξη τους. Η ποσοτικοποίηση και η ανάλυση των πολλών δεδομένων σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά της διδασκαλίας, που συλλέχθηκαν σε όλη τη διάρκεια του σχεδίου δράσης, πέρα από τις χρήσιμες πληροφορίες που παρείχε στις εκπαιδευτικούς λειτούργησε καθοριστικά και ως προς την γενικότερη αλλαγή της αντίληψης που είχαν μέχρι τώρα για τα αρνητικά απρόβλεπτα συμβάντα στη διάρκεια τη διδασκαλίας τους.

Συγκεκριμένα, μέσω της αναλυτικής και επιστημονικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να τα αντιμετωπίζουν περισσότερο ως αφετηρία αναστοχασμού και εξέλιξης του έργου τους και λιγότερο ως ενδείξεις αποτυχίας ή αφορμές για αυτομομφή. Σχηματίστηκε, επομένως σταδιακά μία αντίληψη ότι όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη, ακόμα και περιστατικά με ιδιαίτερο αρνητικό φορτίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ευκαιρίες μάθησης για εμάς προσωπικά και για τους συναδέλφους μας με τους οποίους συν – εξελισσόμαστε στο χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα συμμετέχουμε στην εκπαιδευτική έρευνα

όχι ως παθητικοί λήπτες, αλλά ως ενεργοί φορείς που την διεξάγουν και την (συν)διαμορφώνουν (Cohen et al., 2007· Widdowson, 1984).

Επιπλέον, η μελέτη των κρίσιμων περιστατικών μέσω της ετεροπαρατήρησης ανέδειξε τον καθοριστικής σημασίας ρόλο της προσεκτικά σχεδιασμένης διδασκαλίας στη μείωση της συχνότητας και της βαρύτητας των αρνητικών καταστάσεων στην τάξη. Τα δεδομένα των παρατηρήσεων δείχνουν ότι αποτελεί σημαντική παραδοχή τουλάχιστον των εμπλεκόμενων στην παρούσα διαδικασία εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι μια επιτυχημένη διδασκαλία εξαρτάται κυρίως από τις επιλογές και το σχεδιασμό του διδάσκοντα και όχι τόσο από τρίτους παράγοντες, όπως την προσωπικότητα των μαθητών, το αυστηρό ή μη πλαίσιο κανόνων του σχολείου, ή τις εξωτερικές συνθήκες. Αντίθετα, η ομαλή, απρόσκοπτη εξέλιξη της διδασκαλίας είναι αποτέλεσμα επιστημονικής δουλειάς που περιλαμβάνει σχεδιασμό, σεβασμό στις ανάγκες του μαθητή, ψύχραιμη στάση και αποδοχή του απρόβλεπτου ως αναπόσπαστο αλλά διαχειρίσιμο κομμάτι της σχολικής τάξης (Mallows, 2002) και κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού με στόχο την βελτίωση του ίδιου και του εκπαιδευτικού έργου.

Γενικότερα, η παρατήρηση της διδασκαλίας βοηθά να βελτιωθούν οι συνθήκες μάθησης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, λόγω του αναστοχασμού, της αυτορρύθμισης, της αυτοδιόρθωσης, και της ανατροφοδότησης που βοηθά τον εκπαιδευτικό να επανεξετάσει και να εμπλουτίσει το προσωπικό του στυλ, να αναθεωρήσει και να δει με κριτική ματιά το διδακτικό του έργο. Συνδράμει δε τα μέγιστα στο να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, διότι ο εκπαιδευτικός βλέπει τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αποκτάται η αυτοπεποίθηση, διότι μαθαίνει να εμπιστεύεται τα ένστικτά του. Παρατηρητής και παρατηρούμενος μαθαίνουν, βοηθούν ο ένας τον άλλο να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί, και σταδιακά, εφόσον η παρατήρηση λαμβάνει διάσταση επαναλαμβανόμενης πρακτικής, δεσμεύονται να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A. S., et. al. (2006). "Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece". *Journal of Managerial Psychology*, 21 / 7, 682-690.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Beaumont, M. et.al. (2005). *Teacher education in ELT Vol. 2*. Patras: Hellenic Open University.
- Borg, S. (1998). "Data-based teacher development". *ELT Journal*, 52 / 4: 273 – 281.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Collinson, V. et al. (2009). "Professional development for teachers: a world of change". *European Journal of Teacher Education*, 32 / 1: 3 – 19.
- Cosh, J. (1999). "Peer observation: a reflective model" *ELT Journal* 53/1, 22 – 27.
- De Costa, P.I. (2014). "Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study". *TESOL Quarterly*, 48/2: 413 - 422.
- Dörnyei, Z. & J. Kormos (2000). 'The role of individual and social variables in oral task performance'. *Language Teaching Research* 4/3: 275-300. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023 από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13621688000400305>
- Farrell, T.S.C. (2008). "Critical incidents in ELT initial teacher training" *ELT Journal* 62 / 1, 3-10.
- Φερεσίδη, Κ. (2022). 'Η Ετεροπαρατήρηση Διδασκαλίας ως Στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: Μια Οικεία Πρακτική ή Ένα Ανομολόγητο Φόβητρο κατά την Εσωτερική Αξιολόγηση;'. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 7: 106 – 120.
- Flanders, N. (1966). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor, Michigan: School of Education University of Michigan.
- Freeman, D. (1982). "Observing teachers: three approaches to in-service training and development". *TESOL Quarterly*, 16 / 1: 21 – 28.
- Gibbs, P., & Angelides, P. (2008). "Understanding friendship between critical friends." *Improving schools*, 11(3), 213-225.
- Gottesman, B. (2000). *Peer coaching for educators*. London: Scarecrow Press.
- Hayes, D. (1997). "Helping teachers to cope with large classes". *ELT Journal*, 51 / 2: 106 – 116.

- Iakovou, M. (2020). "Classroom observation in second language classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 15-36. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.45>
- Καραγιώργη, Γ. (2013). "Συναδελφικός Αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου". *15ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 59-64.
- Kataropoulou, E. (2015a). "'Managing Negative Critical Incidents': Setting up a Peer Observation Framework within the Greek Junior High School ELT Context". Unpublished assignment for M.Ed. Module AGG-69 (Teacher Education), Patras, Hellenic Open University.
- Kataropoulou, E. (2015b). "'Who' is Afraid of Observation?": Description and Rationale of an INSET Teacher Education Course Focusing on the Implementation of Observation Procedures for Teacher Development". Unpublished assignment for M.Ed. Module AGG-69 (Teacher Education), Patras, Hellenic Open University.
- Krelle, A., et al. (2011). *The critical friend: Facilitating change and wellbeing in school communities*. Australian Council for Educational Research.
- Kurtoglou – Eken, D. (1999). "Through the eyes of the learner: learner observations of teaching and learning". *ELT Journal*, 53 / 4: 240 – 248.
- Κουλούρη Χ., (2014). «Η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Συγκριτική μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (IEK - ΚΕΚ) στο νομό Αρκαδίας» Τμήμα Οικονομίας και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Ανακτήθηκε στις 17 Μάιου 2023 από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/1411>
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτσιομούτη, Μ. (2010). «Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης ως εργαλείο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Αγγλικής των Ελληνικών Δημοσίων σχολείων». *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 / 1: 258 – 277.
- Long, T.V. & H.T.M. Nguyen (2010). "Critical friends group for EFL teacher professional development" *ELT Journal*, 64 / 2: 205 – 213.
- Malderez, A. (2003). "Observation". *ELT Journal*, 57 / 2: 179 – 181.
- Mallows, D. (2002). "Non-linearity and the observed lesson". *ELT Journal*, 56/1: 3 – 10.
- Mann, S. (2005). "The language teacher's development". *Language Teaching*, 38, 103 – 118.



- Μανώλη, Β. (2019). “Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης: Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς”. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*: 642 – 686. <https://doi.org/10.12681/educ.1777>.
- Πασιαρδής, Π. (1994). “Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού”. *Νέα Παιδεία, 72*, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2014). Παρακολούθηση της Διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *ΕΠΑ 75Κ: Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση, τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Όμιλος Ίων.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Pianta, R. C., & B. K. Hamre (2009). “Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity”. *Educational Researcher, 38 / 2*, 109-119.
- Psalla, I. (2013). “Towards English teacher's professional development: Can self – and – peer observation help improve the quality of our teaching?” *Research Papers in Language Teaching and Learning, 4 / 1*: 25 – 43.
- Robson, K. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Spada, N., & R. Lyster (1997). “Macroscopic and microscopic views of L2 classrooms.” *TESOL Quarterly, 31 / 4*: 787-795.
- Stillwell, C. (2009). “The collaborative development of teacher training skills”. *ELT Journal, 63 / 4*: 353 – 362.
- Sullivan, P. (2012). *Qualitative data analysis using a dialogical approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Swan, J. (1993). “Metaphor in action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education”. *ELT Journal, 47 / 3*: 242 – 249.
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition): Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες.» Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική μεθοδολογία*

στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημονική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο, 473 – 498.

- Tzotzou, M. D. (2014). “Designing a Set of Procedures for the Conduct of Peer Observation in the EFL Classroom: A Collaborative Training Model towards Teacher Development”. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Studies*, 2 / 2: 15 – 27.  
Ανακτήθηκε στις 17 Μαΐου 2023 από [https://hrmars.com/papers\\_submitted/1387/designing-a-set-of-procedures-for-the-conduct-of-peer-observation-in-the-efl-classroom-a-collaborative-training-model-towards-teacher-development.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/1387/designing-a-set-of-procedures-for-the-conduct-of-peer-observation-in-the-efl-classroom-a-collaborative-training-model-towards-teacher-development.pdf)
- Vacilotto, S & R. Cummings (2007). “Peer coaching in TEFL / TESL programmes. *ELT Journal*, 61 / 2: 153 – 160.
- Wadden, P. & S. Mc Govern (1991). “The quandary of negative class participation: coming to terms with misbehaviour in the language classroom”. *ELT Journal*, 45 / 2: 119 – 127.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Q. & N. Seth (1998). “Self – development through classroom observation: changing perspectives in China”. *ELT Journal*, 52 / 3: 205 – 213.
- Widdowson, H. (1984). “The incentive value of theory in teacher education” *ELT Journal* 38 / 2, 86 – 90.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ 2<sup>ΟΥ</sup> ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΧΑΛΚΙΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟ ΕΤΕΡΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. **Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας;**  
Περισσότερες γνώσεις εκπαιδευτικής ψυχολογίας  
Εμβάθυνση στο γνωστικό μου αντικείμενο  
Μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία  
Περισσότερες γνώσεις μεθοδολογίας διδασκαλίας  
Παρατήρηση διδασκαλίας  
Καλύτερη γνώση των νέων τεχνολογιών  
Παιδαγωγική θεωρία
2. **Έχετε συμμετάσχει σε παρατήρηση διδασκαλίας; Ναι / Όχι**
3. **Αν ναι, σε ποιους ρόλους; Παρατηρητή / Παρατηρούμενου**
4. **Ποιους θεωρείτε αποτελεσματικότερους παρατηρητές της διδασκαλίας σας;**  
Φοιτητές  
Ερευνητές  
Μαθητές  
Συνάδελφους εκπαιδευτικούς  
Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου  
Διευθυντές Σχολικής Μονάδας  
Άλλοι
5. **Ποιους θα θέλατε να παρατηρήσετε εσείς οι ίδιοι;**  
Φοιτητές  
Ερευνητές  
Μαθητές  
Συνάδελφους εκπαιδευτικούς  
Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου  
Διευθυντές Σχολικής Μονάδας  
Άλλους

- 6. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα / εμπόδια στη διεξαγωγή παρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συνάδελφων εκπαιδευτικών;**

Απαιτείται πολύς χρόνος

Αναστάτωση του ωρολόγιου προγράμματος

Αναστάτωση των μαθητών

Μπορεί να προκύψουν προβλήματα στις σχέσεις των συναδέλφων

Μπορεί να προκύψουν προβλήματα με τη διεύθυνση του σχολείου

Απαιτούνται ειδικές γνώσεις που δεν διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί

Δεν προκύπτουν σημαντικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Προκαλείται μεγάλο άγχος στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό

- 7. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα οφέλη από τη συμμετοχή στην παρατήρηση διδασκαλίας;**

- 8. Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του παρατηρητή διδασκαλίας;**

- 9. Ποιο ρόλο θεωρείτε πιο δύσκολο, του παρατηρητή ή του παρατηρούμενου;**

- 10. Είστε πρόθυμοι να συμμετάσχετε σε παρατήρηση διδασκαλίας;**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 1**

**ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΝΕΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ  
ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

<b>Α. ΤΥΠΟΣ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (<u>Τι</u> συνέβη;)</b>	<b>Β. ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (<u>Πότε</u> συνέβη;)</b>	<b>Γ. ΠΙΘΑΝΟ ΑΙΤΙΟ (<u>Γιατί</u> συνέβη;)</b>	<b>Δ. ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ (<u>Τι έκανε</u> ο εκπαιδευτικός για αυτό;)</b>	<b>Ε. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ (<u>Τι άλλο</u> θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός;)</b>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΕΣ	ΗΜΕΡΑ – ΩΡΑ	ΤΜΗΜΑ
ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΔΕΥΤΕΡΑ 4 <sup>Η</sup>	Α3/4 ΠΡΟΧ
ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΤΡΙΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Β3
ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΜΑΔΑΡΟΥ	ΠΕΜΠΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Β1
ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ 4 <sup>Η</sup>	Α3/4/ΠΡΟΧ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΤΕΤΑΡΤΗ 7 <sup>Η</sup>	Β4
ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΤΡΙΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Β4
ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΜΑΔΑΡΟΥ	ΤΡΙΤΗ 4 <sup>Η</sup>	Β2
ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ 5 <sup>Η</sup>	Β3
ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΠΕΜΠΤΗ 2 <sup>Η</sup>	Β1
ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΤΕΤΑΡΤΗ 4 <sup>Η</sup>	Β4
ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΜΑΔΑΡΟΥ	ΠΕΜΠΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Β3
ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 4 <sup>Η</sup>	Β4
ΜΑΔΑΡΟΥ	ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΤΕΤΑΡΤΗ 2 <sup>Η</sup>	Γ1
ΜΑΔΑΡΟΥ	ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΔΕΥΤΕΡΑ 4 <sup>Η</sup>	Γ1
ΜΑΔΑΡΟΥ	ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΤΡΙΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Γ2
ΜΑΔΑΡΟΥ	ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ 4 <sup>Η</sup>	Γ1
ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΚΑΤΑΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΤΡΙΤΗ 5 <sup>Η</sup>	Α3
ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	ΤΡΙΤΗ 5 <sup>Η</sup>	Α3
ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΜΠΟΥΤΡΟΥ	ΤΡΙΤΗ 5 <sup>Η</sup>	Α3
ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ	ΜΑΔΑΡΟΥ	ΠΕΜΠΤΗ 3 <sup>Η</sup>	Α4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 2

#### ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

Είδος περιστατικού <sup>1</sup> <i>(Τι συνέβη;)</i>	Συχνότητα <i>(Σημειώνουμε πόντους)</i>	Σύνολο
Συμπεριφορά μαθητών που διασπά το μάθημα		
Άρνηση μαθητή να συμμετέχει ή να συνεργαστεί σε κάποια δραστηριότητα		
Άρνηση μαθητή να χρησιμοποιήσει την ξένη γλώσσα (στην περίπτωση διδασκαλίας ξενόγλωσσου μαθήματος)		
Άρνηση μαθητή να χρησιμοποιήσει την αναγκαία τεχνολογία (πχ. στο μάθημα της Πληροφορικής)		
Έλλειψη κατανόησης από την πλευρά των μαθητών		
Άσχετα με το μάθημα σχόλια μαθητών		
Σωματική επιθετικότητα		
Λεκτική επιθετικότητα		
Άλλο:		

<sup>1</sup> Βασισμένο στο φύλλο εργασίας των Wadden & Mc Govern (1991) και Farrell (2008).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 3

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΣΤΑΔΙΑ  
ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Στάδιο μαθήματος / δραστηριότητα <sup>1</sup> <i>(When did critical incident happen?)</i>	Συχνότητα <i>(Σημειώνουμε πόντους)</i>	Σύνολο
Κατά τη διάρκεια ...		
του εισαγωγικού σταδίου του μαθήματος		
της κύριας φάσης του μαθήματος		
της τελικής φάσης του μαθήματος		
μιας δραστηριότητας κατανόησης προφορικού λόγου		
μιας δραστηριότητας παραγωγής προφορικού λόγου		
μιας δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου		
μιας δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου		
μιας δραστηριότητας αξιολόγησης		
μιας δραστηριότητας σε ζεύγη		



μιας δραστηριότητας σε ομάδες		
μιας συζήτησης στο σύνολο της τάξης		
οδηγιών του διδάσκοντα (ομιλία καθηγητή)		
απαντήσεων των μαθητών / έκφραση αποριών (ομιλία μαθητή)		
χρήσης του πίνακα		
χρήσης του διαδραστικού πίνακα		
Άλλο...		

<sup>1</sup>Η σκέψη ότι η εμφάνιση συγκεκριμένων αρνητικών περιστατικών συνδέεται με ορισμένα στάδια / πρακτικές του μαθήματος προέρχεται από την Hayes, 1997.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 4

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

<b>Είδος Περιστατικού</b> <i>(Τι συνέβη;)</i>	<b>Πιθανό Αίτιο</b> <i>(Γιατί συνέβη;)</i>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 5

ΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ  
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

<b>Είδος Περιστατικού</b> <i>(Τι συνέβη;)</i>	<b>Αντίδραση του διδάσκοντα</b> <i>(Τι έκανε ο εκπαιδευτικός για αυτό;)</i>	<b>Εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης του περιστατικού</b> <i>(Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός;)</i>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ – ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΟΥ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι πέτυχες τους στόχους που είχες θέσει για το σημερινό μάθημα;
2. Ποια ήταν κατά τη γνώμη σου τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετώπισες στη διάρκεια του μαθήματος;
3. Τι θα μπορούσες να έχεις κάνει για να τα αντιμετωπίσεις;
4. Πώς επέδρασε σε σένα η παρουσία του παρατηρητή στο μάθημα;
5. Θεωρείς ότι η παρουσία του παρατηρητή επέδρασε αρνητικά στους μαθητές; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
6. Πώς χαρακτηρίζεις τη σημερινή παρατήρηση της διδασκαλίας σου;
7. Ποιες αλλαγές θα πρότεινες στη διαδικασία της παρατήρησης διδασκαλίας;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ

### ΕΤΕΡΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο τμήμα σου έχουν πραγματοποιηθεί μαθήματα τα οποία παρακολούθησε κάποιος άλλος καθηγητής του σχολείου. Θα θέλαμε να μας απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με αυτή τη διαδικασία «ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας», όπως την ονομάζουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν ιδιαίτερα στην αξιολόγηση του έργου μας, την οποία κάνουμε με στόχο να βελτιώσουμε πιθανά προβλήματα και αδυναμίες μας.

1. Ποια ήταν τα συναισθήματα ή οι αντιδράσεις σου όταν, στην αρχή του μαθήματος αντιλήφθηκες την παρουσία ενός άλλου εκπαιδευτικού - παρατηρητή στην τάξη;  
(τσέκαρε όσα ισχύουν)

Άγχος ___	Αδιαφορία ___
Ανησυχία ___	Αντίδραση / Διαμαρτυρία ___
Περιέργεια ___	Ενόχληση ___
Φόβος ___	Δυσφορία ___
Θυμός ___	Αμηχανία ___
Χαρά ___	Άλλο _____

2. Ποια ήταν τα συναισθήματα ή οι αντιδράσεις σου στο τέλος του μαθήματος σχετικά με την παρουσία του εκπαιδευτικού - παρατηρητή στο μάθημα;  
(τσέκαρε όσα ισχύουν)

Άγχος ___	Δυσφορία ___
Ανησυχία ___	Αντίδραση / Διαμαρτυρία ___
Περιέργεια ___	Αμηχανία ___
Φόβος ___	Ανακούφιση ___
Θυμός ___	Άλλο _____
Χαρά ___	
Αδιαφορία ___	
Ενόχληση ___	

**3. Πώς επηρέασε την συμπεριφορά σου στο μάθημα η παρουσία του εκπαιδευτικού - παρατηρητή; (τσέκαρε όσα ισχύουν)**

Συμμετείχα περισσότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Συμμετείχα λιγότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Συμμετείχα το ίδιο όπως κάθε φορά \_\_\_\_

Ήμουν περισσότερο διστακτικός / -η στις απαντήσεις μου \_\_\_\_

Ήμουν πιο ήσυχος /-η από ό,τι συνήθως \_\_\_\_

Ήμουν πιο ανήσυχος / -η από ό,τι συνήθως \_\_\_\_

Πρόσεχα περισσότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Πρόσεχα λιγότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Πρόσεχα το ίδιο με κάθε φορά \_\_\_\_

Άλλο: \_\_\_\_\_

**4. Πώς νομίζεις ότι επηρεάστηκε η συμπεριφορά του συνόλου της τάξης από την παρουσία του εκπαιδευτικού - παρατηρητή;**

*(τσέκαρε όσα ισχύουν)*

Οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Οι μαθητές συμμετείχαν λιγότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Οι μαθητές συμμετείχαν το ίδιο όπως πριν \_\_\_\_

Υπήρχε περισσότερη ηρεμία στην τάξη από ό,τι συνήθως \_\_\_\_

Υπήρχε περισσότερη φασαρία στην τάξη από ό,τι συνήθως \_\_\_\_

Οι μαθητές πρόσεχαν περισσότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Οι μαθητές πρόσεχαν λιγότερο στο μάθημα \_\_\_\_

Δεν παρατήρησα αλλαγή στην προσοχή των μαθητών \_\_\_\_

Άλλο: \_\_\_\_\_

**5. Πώς θα περιέγραφες την παρουσία του εκπαιδευτικού - παρατηρητή στο μάθημα; (τσέκαρε όσα ισχύουν)**

Ο παρατηρητής δεν είχε καμία συμμετοχή στο μάθημα \_\_\_\_

Ο παρατηρητής συμμετείχε ελάχιστα, με κάποιο ενθαρρυντικό σχόλιο \_\_\_\_

Ο παρατηρητής έκανε παρεμβάσεις στον καθηγητή του μαθήματος \_\_\_\_

Ο παρατηρητής παρενέβαινε αρνητικά στους μαθητές \_\_\_\_

Η παρουσία του παρατηρητή ήταν διακριτική και αθόρυβη \_\_\_\_

Άλλο: \_\_\_\_\_

**6. Ποιοι θα ήθελες να παρατηρήσουν στο μέλλον την τάξη σου; (τσέκαρε όσα ισχύουν)**

Ο Διευθυντής / -ντρια του σχολείου \_\_\_\_

Εκπαιδευτικοί του σχολείου \_\_\_\_

Εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία \_\_\_\_

Μαθητές άλλων τάξεων \_\_\_\_

Φοιτητές \_\_\_\_

Ερευνητές \_\_\_\_

Σχολικοί Σύμβουλοι \_\_\_\_

Αξιολογητές των εκπαιδευτικών \_\_\_\_

Κανείς από τους παραπάνω \_\_\_\_

**Σε ευχαριστούμε πολύ!**

