



περιεχόμενα

Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights. 28 ^ο Συνέδριο UCEA ΒΑΣΟΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	2
Επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία: Διεθνείς και Συγκριτικές Απόψεις ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΣΙΑΡΔΗ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	4
Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην άσκηση ηγεσίας τους και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΤΑΛΙΑΔΩΡΟΥ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	7
Το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΥ και ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	10
Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ	14
Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον: Η περίπτωση ενός νησιώτικου Επαγγελματικού Λυκείου ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΚΑΝΑΤΣΟΣ	22

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Γεωργίου

Όλγα Παπαγιάννη

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

το δελτίο του ΚΟΕΔ πολυσέλιδο, το μοναδικό μέσα στο 2014, ακολουθώντας την τακτική προηγούμενων χρόνων, κυκλοφορεί στο τέλος της χρονιάς χρονικά συγχρονισμένο με μία μεγάλη διοργάνωση του ομίλου. Το επιστημονικό συνέδριο που αυτή τη φορά ο ΚΟΕΔ συνδιοργανώνει με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου φέρει τον τίτλο, «Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας». Συμπλέοντας με έναν από τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον ηγέτη της σχολικής μονάδας ως φορέα αγωγής και μάθησης, ως παιδαγωγικό ηγέτη που επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και της μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη σχολική του μονάδα.

Συγκυριακά, στην παρούσα έκδοση του δελτίου περιλαμβάνονται κείμενα που θεματικά παρουσιάζουν άμεση συνάφεια με το θέμα του συνεδρίου ενώ τα υπόλοιπα προβάλλουν άλλες ενδιαφέρουσες διαστάσεις και πτυχές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στις πρώτες σελίδες του δελτίου δημοσιεύονται δύο σύντομες αναφορές των μελών του ΚΟΕΔ Βάσου Σαββίδη, Γεωργίας Πασιαρδή και Πέτρου Πασιαρδή από την πρόσφατη συμμετοχή τους στο 28^ο ετήσιο συνέδριο του UCEA στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Προβάλλονται, πρώτον οι εισηγήσεις που προέκυψαν από τις εργασίες του συνεδρίου, το οποίο είχε τον τίτλο *Righting Civil Wrongs: Education for Racial Justice and Human Rights*, και δεύτερον το περιεχόμενο του συμποσίου «Επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική ηγεσία: Διεθνείς και Συγκριτικές Απόψεις».

Ακολουθώντας το δελτίο φιλοξενεί δύο κείμενα τα οποία παρουσιάζουν δύο πρόσφατες ενδιαφέρουσες διδακτορικές διατριβές. Η πρώτη εκπονήθηκε από τη Νικολέττα Ταλιαδώρου και σε αυτή επιχειρείται μια σύζευξη και συνεξέταση τεσσάρων περιοχών, της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πολιτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η δεύτερη εκπονήθηκε από το Θεόδωρο Θεοδώρου και ασχολείται με το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο σε σχέση με την αποκέντρωση.

Το κείμενο της Αλεξάνδρας Παπαχρήστου καταπιάνεται με την παρατήρηση της διδασκαλίας ως ένα εργαλείο βελτίωσης. Συγκεκριμένα, εστιάζεται στην παρατήρηση διδασκαλίας από εκπαιδευτικό - συνάδελφο και στην κριτική ανάλυση συγκεκριμένης διδασκαλίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραρτήματα του κειμένου και τα εργαλεία παρατήρησης που περιλαμβάνουν.

Τέλος, ο Θεόδωρος Γκανάτσος στο δικό του κείμενο εξετάζει το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μέσα από την περίπτωση ενός Επαγγελματικού Λυκείου της Ζακύνθου.

Εκδοτική Επιτροπή

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις: Γιάννης Σαββίδης, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία, και i.savvides@cytanet.com.cy

**Οι απόψεις που παρατίθενται στα ενυπόγραφα άρθρα
δεν εκφράζουν απαραίτητα τον ΚΟΕΔ.**

μασία τους για να καταστούν οι ενεργοί, ικανοί και αυτόαρκείς πολίτες του αύριο.

Βιβλιογραφία

- Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. (eds.) (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Washington: The World Bank.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Victoria: ACER press.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2012). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Linstone, H. & Turoff, M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Available from: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>
- Mestry, R. (2004). Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education*,

24(2), 126-132.

- OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. Available from: <http://www.keepeek.com>
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Θεοδώρου, Θ. (2013). *Οικονομική διαχείριση στο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης*. Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Αλεξάνδρα Παπαχρήστου, Εκπαιδευτικός, Φιλολόγος

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα, που προσπαθεί να πετύχει την υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας του, έχοντας ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας. Ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, είναι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα (Δημητρίου, 2009). Νέότερες έρευνες κατά τη δεκαετία του 1990 (Πασιαρδής, 2004) προτείνουν ένα σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου, για σκοπούς βελτίωσης και επίτευξης της μεγαλύτερης δυνατής αποτελεσματικότητας, το οποίο να βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας. Αυτό το σύστημα, προτείνει να εστιαστεί η αξιολόγηση στις τεχνικές διδασκαλίας, την πορεία διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης της ύλης, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον και το κλίμα της τάξης, τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με τους Creemers και Kyriakides (2005), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και δυναμικότητα, αφού στηρίζεται σε ποικίλες παραμέτρους, καθορισμένες από τη διεθνή έρευνα, επιμέρους διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μία διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενης εκπαιδευτικού, για διαμορφωτικούς σκοπούς. Για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας αξιοποιούνται έντυπα και εργαλεία που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Δυναμικού Μοντέλου Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση των Creemers και Kyriakides (Creemers & Kyriakides, 2005).

Α. Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου-εκπαιδευτικού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008), η παρατήρηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικό-συνάδελφο, ο προβληματισμός πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές, ο επαγγελματικός διάλογος, ο αναστοχασμός, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ παρατηρητή και πα-

ρατηρούμενου, λειτουργούν ως κατεξοχήν διαδικασίες μάθησης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, και κυρίως βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει το διδακτικό στυλ που εφαρμόζει, αναθεωρεί και αντιμετωπίζει με κριτική ματιά το διδακτικό έργο, σε ένα πλαίσιο συνεργατικής, παραγωγικής αλληλεπίδρασης με το συνάδελφο με τον οποίο υλοποιούν τη διαδικασία της παρατήρησης, σε κλίμα αλληλοσεβασμού, αμοιβαίας συναισθηματικής αποδοχής και ανοικτοσύνης (Eisenbach & Curry, 1999). Στη συνέχεια περιγράφεται η πορεία που ακολουθήθηκε από τη γράφουσα, κατά την υλοποίηση παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενης εκπαιδευτικού-συναδέλφου. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διαδικασίας που επιχειρήθηκε, σχετίζεται με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Dynamic model of educational effectiveness) των Creemers και Kyriakides (Creemers & Kyriakides, 2005), σύμφωνα με το οποίο η επίτευξη της αποτελεσματικότητας έχει σύνθετο και δυναμικό χαρακτήρα, αφού αναφέρεται σε πολλαπλές παραμέτρους, οι οποίες αποτιμώνται με βάση διαφορετικές διαστάσεις.

Η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός άρχισε, κατά την τελευταία περίοδο, να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και των τεχνικών που ακολουθούσε. Ζητήθηκε από τη γράφουσα να παρατηρήσει την εκπαιδευτικό κατά την παράδοση μίας διδακτικής ενότητας σχετικής με τη νεώτερη και σύγχρονη ποίηση. Η ενότητα ανήκει σε κοινό διδακτικό αντικείμενο, δεδομένου ότι παρατηρητής και παρατηρούμενος φέρουν την ίδια ειδικότητα. Πάρθηκε από κοινού η απόφαση να επικεντρωθεί η παρατήρηση στην όλη πορεία και οργάνωση της διδασκαλίας, τις πρακτικές, και τις τεχνικές των ερωτήσεων. Συμφωνήθηκε ότι ο παρατηρητής δε θα παρεμβαίνει στη ροή του μαθήματος. Θεωρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τον εκπαιδευτικό-παρατηρητή και θα ένιωθαν άνετα με την παρουσία του, λόγω του δώρου εβδομαδιαίου μαθήματος. Σύμφωνα με τις διακρίσεις της παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 2010) η διαδικασία επρόκειτο να είναι άμεση, συγχρονική, μη ενεργός αναφορικά με το ρόλο του παρατηρητή, και φυσική εφόσον διενεργείται σε πραγματικές συνθή-

κες. Παρατηρητής και παρατηρούμενος συζήτησαν το ζήτημα της επιλογής του τρόπου παρακολούθησης και καταγραφής, και αποφασίστηκε να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, το οποίο προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (παράρτημα, πίνακας 1). Επιπλέον συμφωνήθηκε ότι μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ο παρατηρητής θα συμπληρώσει με βάση την προηγηθείσα παρατήρηση και τις περιγραφικές σημειώσεις, ένα έντυπο με κλίμακα διαβάθμισης τύπου Likert, ώστε να απεικονισθεί ποσοτικά ο βαθμός εμφάνισης καθεμιάς από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 2010). Οι δύο πλευρές δεσμεύθηκαν σε μία συνεργασία και αλληλεπίδραση η οποία θα έχει διάρκεια στο χρόνο και βασικούς στόχους, τον από κοινού προβληματισμό, την αναστοχαστική προσέγγιση, την αποκάλυψη δυνατών και αδύνατων σημείων στις διδακτικές πρακτικές, την αναθεώρηση διαμορφωμένων προσωπικών αντιλήψεων και εν τέλει τη βελτίωση και των δύο πλευρών πάνω στο διδακτικό έργο (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008). Αποφασίστηκε ακόμη να δοθεί στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό ένα έντυπο αναστοχασμού, μετά το πέρας της παρατήρησης της διδασκαλίας, ώστε να δοθεί η δυνατότητα μίας αυτοαξιολόγησης και ενός προσωπικού προβληματισμού πάνω στο διδακτικό έργο, στο πλαίσιο της προσπάθειας για αυτοβελτίωση. Είναι φανερό πως ο σκοπός της όλης διαδικασίας είναι κατεξοχήν διαμορφωτικός τόσο για τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, όσο και για το εκπαιδευτικό έργο που ασκεί (McBeath, 2001).

Στη διάρκεια του μαθήματος, η προσπάθεια του παρατηρητή επικεντρώθηκε στο να κρατήσει σαφείς και σύντομες σημειώσεις στον κατάλογο με τις κατηγοριοποιημένες συμπεριφορές και πρακτικές του διδάσκοντα (παράρτημα, πίνακας 1). Κρίνεται ότι οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και μεστές και τα παιδιά κατανοούσαν πλήρως το είδος των απαντήσεων που έπρεπε να δοθούν. Έχοντας αντιληφθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανταποκρίνονταν με άνεση και προθυμία. Ο τρόπος αντίδρασης της διδάσκουσας ήταν ζεστός και δήλωνε ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ακουγε προσεκτικά και με σεβασμό την κάθε απάντηση ανεξάρτητα από το αν ήταν σωστή ή λάθος. Ενθάρρυνε τους μαθητές που δίσταζαν, χαμογελώντας τους και παροτρύνοντάς τους λεκτικά. Πρόσεχε ώστε το κάθε παιδί να έχει την δυνατότητα να απαντήσει τουλάχιστον μία φορά. Φαίνεται ότι χρησιμοποιεί αποτελεσματικές ως προς το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών, τεχνικές ερωτήσεων. Η ποικιλία των τύπων των ερωτήσεων, ο τρόπος που χρησιμοποιεί τη φωνή της, η θετική ανταπόκριση, ο ρυθμός που δίνει στο μάθημα και η ζεστασιά που δείχνει προς τα παιδιά, συντελούν σ' αυτό το αποτέλεσμα (Ματαγγούρας, 2003). Διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός διαθέτει ιδιαίτερη ικανότητα σε αυτόν τον τομέα, παρά την προσωπική ανασφάλεια την οποία αρχικά εξέφρασε. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, κατά τον τρόπο που είχε προαποφασιστεί, ακολούθησε ανατροφοδότηση και διαπροσωπική επαγγελματική συζήτηση μεταξύ παρατηρούμενου και παρατηρητή (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008). Ο παρατηρητής ανέφερε με πληρότητα, ειλικρίνεια και σε πνεύμα αλληλοσεβασμού, τις επισημάνσεις και τα σχόλια που είχε ήδη καταγράψει, καθώς και τα ποσοτικά στοιχεία τα οποία είχε φροντίσει να συγκεντρώσει με τη βοήθεια του εργαλείου διαβαθμισμένης κλίμακας που αξιοποίησε συνδυαστικά (παράρτημα, πίνακας 2), με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού εφαρμογής συμπεριφορών και πρακτικών από την πλευρά του διδάσκοντα, όπως αυτές ορίζονται σε σχέση με τις καθορισμένες από τη διεθνή έρευνα παραμέτρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ανατροφοδότηση για αυτό που κάνει. Η συζήτηση με τον παρατηρητή και η γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτε-

λεσμάτων της παρατήρησης, αλλά και γενικότερα της αξιολογικής διαδικασίας, αποτελούν βασικές αρχές της άμεσης ανατροφοδότησης (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005). Ο παρατηρητής έδωσε επιπρόσθετα στη διδάσκουσα ένα έντυπο αναστοχασμού (παράρτημα, πίνακας 3) το οποίο κλήθηκε να συμπληρώσει με αναστοχαστικά σχόλια πάνω στην όλη πορεία της διδασκαλίας της, καθώς και με προτάσεις για την προσωπική της βελτίωση. Οι δύο εκπαιδευτικοί δεσμεύθηκαν στη συνέχιση της συνεργασίας και της περαιτέρω διερεύνησης της διδακτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της αλληλοπαρατήρησης, με πρόθεση ανταλλαγής εμπειριών και προβληματισμού πάνω στις προσωπικές διδακτικές πρακτικές και με σκοπό την ατομική ανάπτυξη και την αποτελεσματική συμβολή στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία η οποία είναι ανάγκη να γίνεται με σεβασμό και να έχει χρονική διάρκεια (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005).

Β. Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με επιμέρους πτυχές, παράγοντες, στοιχεία, και χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας (Βάμβουκας, 2010). Η παρατήρηση μπορεί να έχει συστηματικό ή μη συστηματικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2010), η παρατήρηση θα πρέπει να είναι έγκαιρα και σωστά σχεδιασμένη. Μία τυπική διαδικασία παρατήρησης περιλαμβάνει την *προετοιμασία*, τη *διεξαγωγή*, την *ανάλυση*, την *αξιολόγηση* των αποτελεσμάτων και την *αξιολόγησή* τους. Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από τη μη δομημένη, ελεύθερη παρατήρηση, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έως την αυστηρά δομημένη, με μορφή η οποία προϋποθέτει αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους, τη συμμετοχική παρατήρηση στην οποία ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει, και τη μη συμμετοχική μορφή στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά, όπως είναι η περίπτωση συναδέλφου εκπαιδευτικού που παρατηρεί τη διδασκαλία ενός άλλου εκπαιδευτικού (Βάμβουκας, 2010). Η εστίαση και δόμηση της συγκεκριμένης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη (Ιωσηφίδης, 2003). Στην αυτοαξιολόγηση, η χρήση της παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς, έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Glasman, Cibulka & Ashby, 2002). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσουν τα δικά τους, προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής τους. Βασική επιδίωξη της παρατήρησης που διενεργείται για διαμορφωτικούς σκοπούς, πρέπει να είναι η ανάπτυξη και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού, σε ένα επίπεδο το οποίο ταιριάζει με το στάδιο επαγγελματικής εμπειρίας στο οποίο βρίσκεται (Creemers & Kyriakides, 2005). Είναι αναγκαίο τα εργαλεία της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται με διαφοροποίηση, ανάλογα με την επαγγελματική θέση και τα καθήκοντα του αξιολογούμενου (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2005). Θεωρώντας ότι πάντοτε υπάρχουν

περιθώρια για βελτίωση, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρεί και να τυγχάνει και ο ίδιος παρατήρησης (Tang & Chow, 2007). Ο τύπος της παρατήρησης που εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς της, είναι αυτός που προέρχεται από την πρακτική των αποτελεσματικών σχολείων και έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα (Cheng, Tam & Tsui, 2002).

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες (Δημητρόπουλος, 2010), η αξιολόγηση αντλεί στοιχεία από τη θεωρία των συστημάτων (systems approach) ή άλλως θεωρία της Κυβερνητικής. Έχει δυναμικό και συστημικό χαρακτήρα. Η αυτορρύθμιση, η αυτοδιόρθωση, η παρακολούθηση με σκοπό τη δρομολόγηση ενεργειών για διόρθωση και αποκατάσταση, και η ανατροφοδότηση, αποτελούν βασικές αρχές λειτουργίας του συστήματος και απαραίτητα στοιχεία μίας σύγχρονης αξιολογικής διαδικασίας, σύμφωνα με το μοντέλο της Δυναμικής Αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010). Η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ εκπαιδευτικών που εναλλάσσουν τους ρόλους διδάσκοντα-παρατηρητή, αποτελεί αναγκαίο συστατικό αυτής της διαδικασίας που διευκολύνει τη διερεύνηση ουσιαστικότερων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν (Vescio, Ross, Adams, 2008). Αναπτύσσεται ανάμεσα στους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική στήριξη και κερδίζουν ο ένας από τον άλλο, ιδίως επειδή αυτή η δραστηριότητα ενδέχεται στην αρχή να προκαλεί στους εμπλεκόμενους αρνητικά συναισθήματα (Eisenbach & Curry, 1999). Πρόκειται για μία εμπειρία και ταυτόχρονα συστηματική διαδικασία με διαμορφωτικό χαρακτήρα, αφού παρατηρητής και παρατηρούμενος, μαθαίνουν, βοηθούν ο ένας τον άλλον να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί, και σταδιακά, εφόσον λαμβάνει διάσταση επαναλαμβανόμενης πρακτικής, δεσμεύονται να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί (Schuck, Aubusson & Buchanan, 2008).

Γ. Συμπεράσματα, συζήτηση.

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να εξασφαλίζονται δυνατότητες και ευκαιρίες για προσωπικό προβληματισμό επάνω στις πρακτικές που ασκεί, για πληροφόρηση και ανατροφοδότηση, για αναστοχασμό που οδηγεί σε βελτίωση, αναθεώρηση και ανανέωση του διδακτικού στυλ, με απώτερο σκοπό την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, σε ένα πλαίσιο λειτουργίας που να ικανοποιεί τις ανάγκες και τους στόχους και των δύο πλευρών, διδασκομένων και διδασκόντων (Tang & Chow, 2007). Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης, ως αναπόσπαστου μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι παιδαγωγική (Δημητρόπουλος, 2010) και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σε αυτές. Η μέθοδος της παρατήρησης, ως εργαλείο έρευνας, αξιολόγησης και βελτίωσης, που αξιοποιείται με αντικειμενικότητα, διακριτικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα (Δημητρόπουλος, 2010), μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση της επίτευξης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Βρισκόμαστε σε μια εποχή έντασης της γνώσης και της πληροφορίας. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κατέχει καίρια θέση στο σύγχρονο συγκείμενο. Βασική επιδίωξή του είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, η βάση του προγραμματισμού και της διδασκαλίας του είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική (Φλουρής, 1992), σκέφτεται ελεύθερα, βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, χρησιμοποιεί τη διαίσθηση και τις εμπειρίες του, είναι ικανός να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες, και είναι ανοικτός στις όποιες δυνατότητες και ευκαιρίες αυτοβελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης (Cheng, Tam & Tsui, 2002).

Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cheng, Y., Tam, W. & Tsui, K.** (2002). New Conceptions of Teacher Effectiveness and Teacher Education in the New Century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*. Vol. 1. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 8, 2013 από: http://edb.org.hk/hktc/download/journal/j1/1_1.1.pdf
- Creemers, B. & Kyriakides, L.** (2005) *A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*. Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Groningen. Department of Education, University of Cyprus http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/paper_on_the_dynamic_model_at_sesi.pdf
- Eisenbach, R. & Curry, R.** (1999). The Emotional Reaction to Classroom Visitation and Peer Coaching. *Journal of Management Education* 1999 23: 416. The online version of this article can be found at: <http://jme.sagepub.com/content/23/4/416>.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (1993). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» μετάφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Glasman, N., Cibulka, J. & Ashby, D.** (2002). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 38, No. 2 (April 2002) 257-288. Published by: <http://www.sagepublications.com>.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Schmidt M.** (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 1 (Spring, 2002), pp. 69-95. American Educational Research Association. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 04, 2014 από: <http://umdrive.memphis.edu/lfrncsch/ICL7030/hargreaves.pdf>
- MacBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη;* (Χρ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J.** (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*. Publication details, including instructions for authors and subscription information: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713421837>.
- Tang, S. & Chow, A.** (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 1066-1085.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. 24 (2008) 80-91.
- Βάμβουκας, Μ.** (2010). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρίου, Δ.** (2009). Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο. ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ-Αρ. 23, 11. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.** Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων. Διαθέσιμο από: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&id=110&Itemid=87&lang=el.

Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2009). Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας : Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ-Αρ. 23, 9. Έκδοση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση

ση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος. Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (1992). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Εργαλείο παρατήρησης μαθήματος.

Ονοματεπώνυμο παρατηρούμενου: Γεωργία Π.

Ονοματεπώνυμο παρατηρητή: Αλεξάνδρα Π.

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, νεώτερη και σύγχρονη ποίηση.

Διάρκεια παρακολούθησης και ημερομηνία: Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (17/02/2014).

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το συγκεκριμένο έντυπο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μαθήματος στην τάξη. Συνιστάται να είσαστε όσο το δυνατόν πιο σαφείς και αντικειμενικοί.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Σχόλια-εισηγήσεις (σημειώνετε καθώς παρακολουθήτε)
Προσανατολισμός Ο εκπαιδευτικός: • Πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους. • Εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	Με χρήση εποπτικών μέσων (διαφάνειες, πίνακας) ανακοινώνει τους στόχους της διδακτικής ενότητας: π.χ. «η απόλαυση της ποιητικής τέχνης». Καλεί τους μαθητές να θέσουν δικούς τους στόχους. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά. Εκφράζουν την επιθυμία λ.χ. να έρθουν σε επαφή με την μοντέρνα ποιητική γραφή και να κατανοήσουν σύμβολα και εικόνες.
Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.: • Αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος. • Αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί. • Μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο. • Προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο. • Επιστράτη την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία. • Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.	Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την προσέγγιση: • Αφόρμηση (για πρόκληση ενδιαφέροντος). • Παρουσίαση (ανάγνωση, συνολική εντύπωση, συναισθηματική και νοηματική). • Κατά μέρη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, γραμματικού και ψυχολογικού κλίματος. • Τελική θεώρηση, έκφραση (αποτίμηση, συνολική προβληματική, καθαρή ανάγνωση).
Εφαρμογή Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες: • καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα • καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους • καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης) • δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.	Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές φυλλάδια με εργασίες, ορισμένες από τις οποίες έχουν γνωστικό χαρακτήρα και άλλες απευθύνονται στην κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Για παράδειγμα: <i>ποιες λέξεις, φράσεις του ποιήματος έχουν συμβολική λειτουργία και ποια η σημασία τους; Αξιοποιήστε τα μηνύματα τα οποία υπαινίσσεται ο ποιητής και συνθέστε ένα δικό σας ποίημα. Πώς κρίνετε τις απόψεις τις οποίες υπαινίσσεται ο δημιουργός μέσα από το ποίημά του; Σε ό,τι αφορά τους πιο αδύνατους στην επίδοση μαθητές, προσπαθεί να τους ενεργοποιήσει και να τους ενθαρρύνει αναθέτοντάς τους συγκεκριμένες εργασίες και ζητώντας τους να τις παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα στους συμμαθητές τους.</i>
Τεχνικές ερωτήσεων Ο εκπαιδευτικός: • υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις • υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση • υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου) • υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας • παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση • αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.	Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει με ξεκάθαρο τρόπο τις ερωτήσεις και αποφεύγει να υποβοηθά στην απάντηση. Απευθύνει αρκετές ερωτήσεις, ώστε να δώσει δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Δίνει το λόγο στους μαθητές, ώστε να υποβάλλουν ερωτήσεις προς τους συμμαθητές τους και να κάνουν διάλογο. Το είδος των ερωτήσεων ποικίλει και βαίνει από τα απλά προς τα πιο σύνθετα στοιχεία: « <i>ενοπλίστε στο ποίημα εικόνες, τι αισθάνεστε ότι προσδίδουν στο ποίημα, λειτουργούν συμβολικά</i> »; Η συζήτηση ρέει εύκολα και με ενδιαφέρον για όλους.
Χρήση μοντέλων διδασκαλίας Ο εκπαιδευτικός:	Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, δίνοντας το έναυσμα για συνεργασία, συμμετοχή

• βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • επεξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική • παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).	και δημιουργική αλληλεπίδραση. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας των ομάδων, ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν για την επίλυση των θεμάτων που δόθηκαν.
Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος Ο εκπαιδευτικός: • οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να • μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών • αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.	Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει όσο γίνεται περισσότερους μαθητές. Ωστόσο ο βαθμός συμμετοχής ορισμένων μαθητών, οι οποίοι συγκριτικά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, δε φαίνεται να ικανοποιεί το διδάσκοντα. Αναθέτει δραστηριότητες για το επόμενο μάθημα, στο πλαίσιο της προσπάθειας να τους εμπλέξει: «θα μας βοηθήσεις ιδιαίτερα στη διδασκαλία του ποιήματος, εάν αναζητήσεις και μας παρουσιάσεις στο επόμενο μάθημα, στοιχεία βιογραφίας του ποιητή».
Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον Ο εκπαιδευτικός: • δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου) • επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή • επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές • διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).	Το κλίμα μέσα στην τάξη είναι θετικά φορτισμένο. Ο εκπαιδευτικός μιλά με ευγένεια και θέρμη, πράγμα το οποίο ωθεί τα παιδιά να ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον, σεβασμό και θετική διάθεση. Τυχόν εντάσεις αντιμετωπίζονται με ηρεμία και σταθερότητα από το διδάσκοντα. Φαίνεται ότι οι μαθητές αισθάνονται ιδιαίτερη ασφάλεια και οικειότητα. Υπογραμμίζει την ανάγκη να δουλέψουν όλοι μαζί για τη διασφάλιση ενός καλού μαθησιακού κλίματος: «παιδιά νομίζω ότι όλοι θέλουμε και μπορούμε να συνεργαστούμε με αλληλοσεβασμό και να δημιουργήσουμε από κοινού συνθήκες για ένα ενδιαφέρον και ευχάριστο μάθημα».
Αξιολόγηση Ο εκπαιδευτικός: • αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα) • παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές	Ο εκπαιδευτικός εκφράζεται με θετικό και ενθαρρυντικό τρόπο προς τους μαθητές, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και δεν καταφεύγει σε αρνητικές εκτιμήσεις: «προσδοκώ ότι στα επόμενα μαθήματα θα έχεις να μας δείξεις μία ακόμα καλύτερη επίδοση». Δίνει εργασίες για την τάξη και για το σπίτι, τις οποίες καλούνται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με συμμαθητές τους.
Γενικές παρατηρήσεις Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση του μαθήματος: • Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές; • Τι πέτυχε κατά την άποψή σας; • Τι δε «δούλεψε» και γιατί; • Ποια στοιχεία στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού χρειάζονται βελτίωση; • Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);	Οι μαθητές συμμετείχαν ιδιαίτερα στη φάση των ερωτήσεων κατά την προσπάθεια προσέγγισης και ερμηνείας του γνωστικού αντικείμενου. Ο τύπος των ερωτήσεων σε συνδυασμό με την ζεστή και ενθαρρυντική συμπεριφορά της διδάσκουσας λειτούργησαν αποτελεσματικά. Η συμμετοχή των πιο αδύνατων στην επίδοση μαθητών φαίνεται ότι δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Πάνω σε αυτό το κομμάτι του διδακτικού έργου, η διδάσκουσα θα πρέπει να προβληματιστεί και να σκεφτεί τρόπους βελτίωσης. Μία προσπάθεια διαφαίνεται στο ότι αναθέτει στους μαθητές αυτούς συγκεκριμένες εργασίες, και τους παροτρύνει να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, τονίζοντάς τους ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσουν στο μάθημα. Κρίνεται ότι απαιτείται μία συστηματική και εστιασμένη προσπάθεια από την πλευρά της εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση, με εφαρμογή της εξατομίκευσης και της διαφοροποίησης στη διδασκαλία της, ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών και εστίαση στο τι θετικό μπορούν οι αδύνατοι μαθητές να προσφέρουν στο μάθημα.

Πηγή εντύπου: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων. http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&id=110&Itemid=87&lang=el.

Πίνακας 2. **Κλίμακα Διαβάθμισης τύπου Likert.**
Βαθμολογία: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Βαθμολογία: 1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ
Προσανατολισμός Ο εκπαιδευτικός: • Πληροφορεί τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους. • Εναλλακτικά, προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	5 3

Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος	
Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια δομή στο μάθημά του, λ.χ.:	
• Αρχίζει με αναφορά στους στόχους του μαθήματος.	5
• Αναφέρει περιληπτικά το τι θα διδαχθεί.	5
• Μεταβαίνει ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο.	4
• Προχωρεί από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο.	4
• Εφιστά την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία.	4
• Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία.	4
Εφαρμογή	
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:	
• καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα	5
• καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους	5
• καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης)	5
• δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.	3
Τεχνικές ερωτήσεων	
Ο εκπαιδευτικός:	
• υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις	4
• υποβάλλει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση	4
• υποβάλλει ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου)	4
• υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	4
• παρέχει στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση	3
• αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.	4
Χρήση μοντέλων διδασκαλίας	
Ο εκπαιδευτικός:	
• βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος	4
• επεξηγεί ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική	3
• παροτρύνει τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).	4
Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος	
Ο εκπαιδευτικός:	
• οργανώνει και κατανέμει ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών	4
• αφιερώνει χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.	4
Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον	
Ο εκπαιδευτικός:	
• δημιουργεί ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου)	5
• επιδιώκει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή	5
• επιδιώκει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές	5
• διαχειρίζεται επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).	4
Αξιολόγηση	
Ο εκπαιδευτικός:	
• αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα)	4
• παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές	4

Πίνακας 3. **Εργαλείο αναστοχασμού νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους.**

Ονοματεπώνυμο παρατηρούμενου: Γεωργία Π.

Ονοματεπώνυμο παρατηρητή: Αλεξάνδρα Π.

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, νεώτερη και σύγχρονη ποίηση.

Διάρκεια παρακολούθησης και ημερομηνία: Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (17/02/2014).

Μπορείτε να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο έντυπο μετά τη διδασκαλία σας. Οι παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας που σημειώνονται στην αριστερή στήλη θα σας βοηθήσουν στον αναστοχασμό σας. Συνιστάται να είσατε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικοί στην αυτοαξιολόγησή σας.

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας Προσανατολισμός Ως εκπαιδευτικός: • πληροφορώ τους μαθητές μου για τους στόχους του μαθήματος • εναλλακτικά, προκαλώ τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	Αναστοχαστικά σχόλια Ανακοινώνω στην αρχή του μαθήματος τους στόχους της ενότητας, χρησιμοποιώντας ενίοτε εποπτικά μέσα (διαφάνειες, πίνακας) και ζητώ και από τους μαθητές μου να εκφράσουν το τι αναμένουν από το μάθημα.
Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος Ακολουθώ μια δομή στο μάθημά μου, λ.χ.: • αρχίζω με αναφορά στους στόχους του μαθήματος • αναφέρω περιληπτικά το τι θα διδαχθεί • μεταβαίνω ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο • προχωρώ από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο • εφιστώ την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία • ανακεφαλαιώνω μαζί με τους μαθητές μου τα κύρια σημεία.	Ακολουθώ τη συγκεκριμένη δόμηση και μετά τη φάση της ανακεφαλαιώσεως προχωρώ σε εργασίες που απαιτούν ανάκληση της αποκτηθείσας γνώσης, κριτική και δημιουργική σκέψη.
Εφαρμογή Χρησιμοποιώ δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες: • καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα • καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους • καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης) • δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται.	Χρησιμοποιώ δραστηριότητες οι οποίες καλύπτουν διάφορα μέρη του μαθήματος, δίνω στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής εργασιών για τις οποίες αισθάνονται ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε ό τι αφορά τους 'αδύνατους', φροντίζω να τους παρέχω ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο του μαθήματος.
Τεχνικές ερωτήσεων Ως εκπαιδευτικός: • υποβάλλω σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις • υποβάλλω ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση • υποβάλλω ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου) • υποβάλλω ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας • παρέχω στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση • αξιοποιώ τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσω στη ροή του μαθήματος.	Προσπαθώ να υποβάλλω σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις, με διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία και αποφεύγω να υποβοηθώ στην απάντηση. Αν και η διδακτική ώρα είναι περιορισμένη προσπαθώ να δίνω τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές μου για να απαντήσουν, χωρίς ωστόσο να το επιτυγχάνω πάντα. Επιπλέον αξιοποιώ στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις απαντήσεις των μαθητών, αφενός γιατί διευκολύνουν τη ροή του μαθήματος, αφετέρου γιατί αυτή η πρακτική λειτουργεί ενθαρρυντικά στα παιδιά.
Χρήση μοντέλων διδασκαλίας Ως εκπαιδευτικός: • βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • εξηγώ ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική • παροτρύνω τους μαθητές να εξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»).	Στην παρούσα φάση αξιοποιώ όσο μπορώ περισσότερο το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν το μαθησιακό έργο το οποίο τους ανατίθεται, να σχεδιάσουν μία στρατηγική 'επίλυσης' του θέματος που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της ομάδας τους, να συνειδητοποιήσουν και να εξηγήσουν στη συνέχεια την πορεία που ακολούθησαν. Όταν μου δίνεται η ευκαιρία φροντίζω να εξηγήσω κι εγώ το σχέδιο που ακολουθώ είτε στη διδασκαλία μου είτε για να επιλύσω ένα πρόβλημα, διότι θεωρώ ότι αυτού του είδους η πληροφόρηση μπορεί να λειτουργήσει καθοδηγητικά στους μαθητές στην δική τους εργασία.
Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος Ως εκπαιδευτικός: • οργανώνω και κατανέμω ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχω θέσει • μεγιστοποιώ τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών • αφιερώνω χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών.	Ο χρόνος της διδακτικής ώρας είναι αρκετά περιορισμένος και η έλλογη και αποτελεσματική διαχείρισή του είναι ζήτημα προς επίλυση για τον εκπαιδευτικό. Προσπαθώ να τον διαχειρίζομαι ισορροπία, ωστόσο αισθάνομαι ότι θα ήθελα να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες στην επίδοσή τους.
Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον Ως εκπαιδευτικός: • δημιουργώ ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου) • επιδιώκω την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή	Θεωρώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό και παιδαγωγό, ιδιαίτερα ενθουσιώδη, ενθαρρυντικό και ζεστό απέναντι στα παιδιά. Φροντίζω πρώτα και κύρια να διατηρώ υγιείς και καλές

• επιδιώκω την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές • διαχειρίζομαι επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη).	σχέσεις με τα παιδιά εντός και εκτός τάξης, γιατί θεωρώ ότι αυτή είναι η ασφαλέστερη βάση για μία αποτελεσματική αλληλεπίδραση και προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον επιδεικνύω σταθερότητα στη διευθέτηση των ζητημάτων πειθαρχίας και συγκρούσεων, φροντίζοντας παράλληλα να μην αφήνω να δημιουργείται αρνητικό συναισθηματικό φορτίο.
Αξιολόγηση Ως εκπαιδευτικός: • αξιολογώ τους μαθητές μου χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα) • παρέχω ανατροφοδότηση στους μαθητές μου • αξιοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας.	Προσπαθώ να περάσω στους μαθητές μου το μήνυμα ότι η όποια μορφή αξιολόγησής τους στο μάθημά μου έχει πρώτα και κύρια σκοπό τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων τους καθώς και την περαιτέρω βελτίωσή τους. Παρέχω διαρκώς ανατροφοδότηση και ενθαρρύνω στις δυσκολίες. Η μαθησιακή πορεία και τα αποτελέσματα των μαθητών μου δίνουν και σε εμένα το έναυσμα για αναστοχασμό και πιθανή αναθεώρηση κάποιων σημείων της διδασκαλίας μου
Γενικές παρατηρήσεις <u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:</u> • Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου; • Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου; • Τι δε «δούλεψε» και γιατί; • Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό; • Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα);	Θεωρώ ότι η όλη πορεία της διδασκαλίας κύλησε ικανοποιητικά. Οι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία και ενδιαφέρον. Ωστόσο αισθάνομαι την ανάγκη να εργαστώ πιο εντατικά πάνω στο κομμάτι της ενθάρρυνσης των 'αδύνατων' μαθητών, δίνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες και εντοπίζοντας και αναδεικνύοντας τα 'δυνατά' τους σημεία. Αν δίδασκα το μάθημα ξανά, θα φρόντιζα να το εμπλουτίσω με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και σύγχρονων εργαλείων μάθησης. Η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι βέβαια η απαιτούμενη, ωστόσο με τα υπάρχοντα τεχνολογικά μέσα και με τη συμβολή και συνεργασία των μαθητών, θεωρώ ότι το μάθημα μπορεί να εμπλουτιστεί και να γίνει ακόμα πιο ελκυστικό.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ, 13 Δεκεμβρίου 2014

«Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας»

Συνδιοργανωτές:

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.) και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Σκεπτικό συνεδρίου

Τα διάφορα μοντέλα σχολικής ηγεσίας προέκυψαν στα αρχικά τους στάδια από τον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων με μια πληθώρα θεωριών και αντίστοιχων μοντέλων να διαμορφώνονται και να εξελίσσονται μέχρι τις μέρες μας, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής. Τελευταία, ολοένα και περισσότερο έδαφος κερδίζει το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας αναδεικνύοντας τον ηγέτη της σχολικής μονάδας ως φορέα αγωγής και μάθησης. Κύριες επιδιώξεις του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη είναι η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και της μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος και πλαισίου αξιών, καθορισμού συγκεκριμένων στόχων, προγραμματισμού, παρατήρησης της διδασκαλίας, έρευνας και αξιολόγησης.

Πολλές έρευνες στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης τα τελευταία σαράντα χρόνια (Murphy, 2013· Hopkins et al., 2014) έχουν αναδείξει τη σχολική ηγεσία ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της σχολικής μονάδας, με τον ρόλο της στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων να παρουσιάζεται ιδιαίτερα καταλυτικός. Σύμφωνα με τον Fullan (2005) η βελτίωση της μάθησης είναι ο τελικός στόχος κάθε σημαντικής προσπάθειας βελτίωσης στο σχολείο, ενώ η Robinson (2009) υποστηρίζει πως όσο η άσκηση ηγεσίας επικεντρώνεται πε-

ρισσότερο σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδρασή της στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς, ο ηγέτης πρέπει αφενός να προάγει τη συνεχή αξιολόγηση της μάθησης και αφετέρου να εφαρμόζει διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης αυτής της πορείας.

Στο πλαίσιο του Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση της σχολικής μονάδας», το οποίο συνδιοργανώνουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ) και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επιχειρείται, μέσω διαλέξεων και βιωματικών εργαστηρίων, να δοθεί έμφαση στους τομείς της:

- Παιδαγωγικής ηγεσίας
- Παρατήρησης της διδασκαλίας
- Βελτίωσης του σχολείου
- Βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας
- Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το συνέδριο απευθύνεται σε ακαδημαϊκούς, επαγγελματίες της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (επιθεωρητές, διευθυντές, βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς), σε διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και σε στελέχη στα κέντρα λήψης απόφασης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.