

# **Κόσσυβας Γεώργιος: Στοχασμοί για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) : μπορεί η παιδαγωγική αξιολόγηση να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους;**

## **1.Σκέψεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου**

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει βαρύνουσα σημασία για τη δημόσια εκπαίδευση στο σύνολό της. Η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του έργου τους στα 47 Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.), Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια, είναι μια σημαντική παιδαγωγική αλλαγή. Αποτελεί μια ρηξικέλευθη απόπειρα η οποία ανοίγει δυνατότητες για την επανεξέταση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και την πιθανή καλυτέρευση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας.

Όσα ακολουθούν αποτελούν στοχασμούς για το σχεδιασμό και την οργάνωση της πρακτικής της αξιολόγησης στα Π.Π.Σ. Κατά βάση αποτελούν προσωρινή καταγραφή σκέψεων που αφορούν κυρίως τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στα Π.Π.Σ. Δεν προσεγγίζονται θέματα που αφορούν το αντικείμενο, το σκοπό, την επιστημονική μεθοδολογία της αξιολόγησης καθώς και τη σύνδεσή της με το κοινωνικό πλαίσιο. Για τη σύνθεση της καταγραφής μεταξύ άλλων ελήφθησαν υπόψη και τα εξής:

- Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αξιολόγησης σε 14 σχολικές τάξεις από το 2<sup>ο</sup> ΠΠ ΓΕΛ Αθηνών, το 2<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο Αθηνών και το Βαρβάκειο ΓΕΛ (Νοέμβριος 2012). Οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων Β/θμιας εκπαίδευσης κατά την προσομοίωση της μεταδιδασκτικής συνομιλίας.
- Οι προτάσεις σχολικών συμβούλων και Διευθυντών Π.Π.Σ. Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης κατά τις δύο συνεδρίες εργασίας οι οποίες οργανώθηκαν από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής κατά το σχολικό έτος 2012-13.
- Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για την “καλή” διδασκαλία και την εφαρμογή του εργαλείου παρατήρησης τάξης.
- Η πρόταση της άτυπης ομάδας εργασίας, στην οποία μετείχα.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Π.Π.Σ. διαφέρει από το ανάλογο σύστημα αξιολόγησης που θεσμοθετήθηκε με το Π.Δ. 152/2013, γι’ αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει ως γενικό υπόδειγμα. Αυτές οι επισημάνσεις αφορούν κυρίως όσους εμπλέκονται με τα Π.Π.Σ., εκπαιδευτικούς ή αξιολογητές, έτσι ώστε οι εκάστοτε δυσλειτουργίες να μπορούν να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά και το εν λόγω αξιολογικό σύστημα να μπορεί να εφαρμόζεται όσο γίνεται πιο συνετά, απρόσκοπτα, προσεκτικά, μεθοδικά, δίκαια και ουσιαστικά. Παραταύτα όσα ακολουθούν απευθύνονται ως τροφή για προβληματισμό προς όλους τους ενδιαφερόμενους.

## **Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα θέματα της εποχής μας. Αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας στις εκπαιδευτικές και τις γενικότερες συζητήσεις. Το φαινόμενο εξηγείται εύκολα: η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά ολόκληρη την κοινωνία, υπαγορεύοντας το στόχους λογοδοσίας (Παλαιοκρασάς, 2012). Κατά το παρελθόν η έμφαση δινόταν στη γενίκευση του σχολείου, ενώ σήμερα στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Η σημασία της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι πρωταρχική. Η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου σε έναν σχολικό οργανισμό. Στις μέρες μας οι γονείς αξιώνουν καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός αφορά την ποιοτική εκτίμηση μιας διδακτικής δραστηριότητας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και φέρει συνήθως τις ονομασίες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ή «παιδαγωγική/εκπαιδευτική αξιολόγηση». Τα νοήματα των δύο φραστικών προσδιορισμών είναι παραπλήσια. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σηματοδοτεί την εστίαση του ενδιαφέροντος όχι μόνο στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά στην αξιολόγηση και άλλων παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή και λειτουργία του, κ.λπ. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Η εισαγωγή του όρου έγινε κυρίως, προκειμένου «να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, στο βαθμό που η τελευταία μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση» (Ζουγανέλη, κ. ά. 2008). Το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμπλέει με όσα αναφέρθηκαν για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωσή της (Harlen, 2007). Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση συνδέεται στενά με τον προγραμματισμό της σχολικής εργασίας.

Ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί τόσο το αποτέλεσμα της δράσης των εκπαιδευτικών όσο και οι πολύμορφες διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες που συντελούνται στο σχολείο. «*Εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου*» (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η παιδαγωγική αξιολόγηση ή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στη διαδικασία, μέσα από την οποία η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικές αρχές συγκεντρώνουν ενδεικτικές πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και τους συνακόλουθους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό την αδιάλειπτη ανατροφοδότηση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, η οποία με τη σειρά της θα συνεπιφέρει βελτίωση της διδασκαλίας και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Stronge, 1995 – Πασιαρδής, κ.ά, 2005 – Burstow, 2011).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τόσο το σχεδιασμό της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και το τελικό αποτέλεσμα. Ο συνολικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα παιδαγωγικά προγράμματα των σχολικών μονάδων, τις διδακτικές δραστηριότητες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. (Κολέζα, 2005). Εκτός από την προσωπική ενεργοποίηση και την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, η επίδοση του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα της

διδασκαλίας του εξαρτάται από τη σύνθεση της τάξης, τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών, το διαδίκτυο, το φροντιστήριο, την προσφορά των προηγούμενων εκπαιδευτικών στους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, τον εξοπλισμό, το παραπρόγραμμα, κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2002).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του δύσκολα αμφισβητείται. Συνυφαίνεται με την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι έλεγχο στη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και να συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθητών και της σχολικής μονάδας (Σολομών, κ. ά, 1999 – Λάμνιας, 2001). Γι' αυτό δεν μπορεί να νοηθεί ως αποσπασματική διαδικασία που αφορά μόνο τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ή τα κτίρια. Θα πρέπει να αξιολογούνται όλοι οι κρίκοι, οι παράμετροι και οι διαστάσεις που εξασφαλίζουν τη δυναμικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως «όλου» και με τις πολύμορφες δυναμικές αλληλεπιδράσεις τους μετέχουν στην επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Πάντως τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων τριών δεκαετιών έδειξαν ότι η διδασκαλία στην τάξη επηρεάζει τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο από ό,τι η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Brogby & Good, 1986). Έτσι, πρωταρχικός παράγοντας για τη διασφάλιση της επιθυμητής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση των διδασκόντων συνδέεται με τις πολυποίκιλες ενέργειές τους καθώς καταγίνονται με το έργο τους.

### **Συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα ευαίσθητο και επίμαχο πρόβλημα το οποίο συνδέεται με πολλαπλές αξίες, κριτήρια και μεθόδους. Είναι ένα δυσεπίλυτο ζήτημα με βαρύνουσα παιδαγωγική σημασία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια πολυπαραγοντική και πολύπλευρη διαδικασία και ανάλογα με την προσέγγιση που θα προκριθεί μπορεί να εστιάζει στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, τη συγκέντρωση αξιολογικών δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων από τις εκπαιδευτικές αρχές και την επιστημονική κρίση του αξιολογητή με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (Κασσωτάκης, 2011). Όπως η αξιολόγηση του μαθητή διενεργείται για τη μάθηση, κατ' ανάλογο τρόπο η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πρέπει να αποβλέπει στη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του μαθητή έχει ως παιδαγωγικό στόχο την μαθησιακή πρόοδο, την άνοδο της επίδοσής του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει στόχο μέσα από την κριτική ανάλυση και κατανόηση της διδακτικής συμπεριφοράς του, την ποιότητα της απόδοσής του. Με την αναμόρφωση της διδασκαλίας και την ανανέωση των διδακτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σε τελική ανάλυση θα ωφεληθούν οι μαθητές. Παρότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κοινός τόπος της αξιολόγησης, ανάλογα με τη φύση και την προέλευση του αξιολογητή θα διακρίνουμε τρία συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

- τον εξωτερικό διοικητικό/διαπιστωτικό έλεγχο (ελεγκτική ετεροαξιολόγηση-επιθεώρηση),
- την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο (αυτοαξιολόγηση) και
- το συνδυασμό ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (συναξιολόγηση, συμβουλευτική διαμορφωτική αξιολόγηση).

**Εξωτερικός διοικητικός/διαπιστωτικός έλεγχος (ελεγκτική αξιολόγηση-επιθεώρηση):** Πρόκειται για ετεροαξιολόγηση στην οποία ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος είναι διαφορετικά πρόσωπα. Ο λόγος ύπαρξης της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει

στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία. Η ελεγκτική αξιολόγηση μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι, εστιάζοντας στο τελικό προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στον αποτελεσματικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Scriven, 1991 – Sergiovanni & Starratt, 2007). Επειδή η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια μορφή ελέγχου οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί. Η ελεγκτική αξιολόγηση συνδέθηκε στη χώρα μας με την εξωτερική επιθεώρηση (Ξωχέλλης, 2005 – Καράμηνας, 2012).

**Αυτογνωσία και αυτοέλεγχος:** Πρόκειται για αυτοαξιολόγηση όπου ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος ταυτίζονται και αποτελούν το ίδιο πρόσωπο. Δεν κατευθύνεται από εξωτερικούς παράγοντες και έχει σκοπό τη συνειδητή αυτοβελτίωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τόσο μέσα στην τάξη όσο και μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε αυτοέλεγχο της δράσης του, κάνει αυτοβούλως αυτοκριτική και αναστοχασμό. Ο αυτοέλεγχος εξαρτάται από το φιλότιμο και την ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό είναι καλύτερα να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση.

**Συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση (συναξιολόγηση):** Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση συνδυάζει την “αντικειμενικότητα” του εξωτερικού παρατηρητή με την αυτοαξιολόγηση. Χωρίς να παραγνωρίζει την επίτευξη των στόχων, εστιάζει κυρίως στις διαδικασίες και τις σχέσεις των προσώπων. Ο σχολικός σύμβουλος ως «κριτικός φίλος» ανοίγει ενδιαφέρουσες δυνατότητες συναξιολόγησης που συνταιριάζουν ταυτόχρονα συναδελφική στήριξη και καλόπιστη αμφισβήτηση (Μπαγάκης κ. ά., 2007). Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια αμφίδρομη ανατροφοδοτική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από προσπάθειες οι οποίες καταβάλλονται στις σχολικές τάξεις και αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίκεντρο της συμβουλευτικής-ανατροφοδοτικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός, αφού επιδιώκεται ο προσδιορισμός περιοχών δυσκολίας για κάθε εκπαιδευτικό, η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επίπεδο των ικανοτήτων του, το σχεδιασμό και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2002). Όπως κατά τις ενδιάμεσες δοκιμές του φαγητού προστίθενται τα κατάλληλα υλικά, έτσι και κατά τη διαχρονική εξέλιξη ενός κύκλου μαθημάτων μπορούν να γίνουν οι απαιτούμενοι έλεγχοι, να αποκαλύπτονται τα τρωτά σημεία και να σχεδιάζονται οι αναγκαίες επανορθωτικές παρεμβάσεις, αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί κατά βάση μια ενεργό παιδαγωγική διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης που θεμελιώνεται σε σύγχρονες αξιολογικές πρακτικές, όπως συλλογική και συνεργατική ανάλυση, επίλυση προβλημάτων, αυτοκριτική, αυτοαξιολόγηση, αυτοδιερεύνηση, αυτοδιόρθωση, αναστοχασμός, διαρκής ανατροφοδότηση και αλλαγή της διδασκαλίας.

## **2. Τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

### ***Τα Π.Π.Σ. και η προώθηση καινοτομίας, αριστείας και αξιολόγησης***

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης και διεύρυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η επιλογή αυτή ίσως απαντά στην ανησυχία των ελληνικού πληθυσμού για την υποβάθμιση της παιδείας, αλλά και στη συνακόλουθη άοριστη απαίτηση για μεταρρυθμίσεις. Παρά τις παρατηρούμενες αμφιταλαντεύσεις και ασυνέπειες, βρίσκεται σε εξέλιξη ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που

την χαρακτηρίζει η σταδιακή μετάβαση από μια εκπαίδευση ομοιόμορφη και αδιαφοροποίητη προς νέες μορφές που επιτρέπουν την ποικιλία και τη διαφορετικότητα. Οι προθέσεις αυτές έχουν εκφραστεί από το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο της σχετικής διαβούλευσης που τιτλοφορείται «Πρώτα ο μαθητής»-«Πρώτα η σχολική μονάδα», *Νέα διοίκηση για το Νέο σχολείο. Καταγράφουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα: «Στο πλαίσιο της νέας δομής, η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας και η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί κεντρική επιδίωξη [...] Προωθείται το «όραμα» της αυτόνομης στο σχεδιασμό και στη δράση σχολικής μονάδας [...] Ένα όραμα για κάθε σχολική μονάδα που δεν επιβάλλεται από πάνω ή από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σ. 3). Είναι φανερό ότι η βαρύτητα του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου. Οι προηγούμενες προθέσεις εφαρμόζονται ήδη στα Π.Π.Σ.

Το έτος 2011, καταργήθηκαν τα πειραματικά σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν από το 1985. Όσα από αυτά αξιολογήθηκαν θετικά ονομάστηκαν Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.). Τα Π.Π.Σ. καλούνται να συνδυάσουν την αριστεία των προτύπων του παρελθόντος με την παιδαγωγική καινοτομία των πειραματικών αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολόγηση εκπαιδευτικών<sup>1</sup> και μαθητών για τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης. Με την πανίσχυρη παρουσία των Π.Π.Σ. το εκπαιδευτικό τοπίο αλλάζει. Κατά βάση, τα νέα σχολεία αποτελούν πόλο έλξης για μαθητές με φιλοτιμία, επιμέλεια και μαθησιακό ζήλο. Οι μαθητές έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε υψηλής στάθμης μορφωτικά αγαθά, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.

Σήμερα, η δημόσια εκπαίδευση βρίσκεται σε βαθιά κρίση, τα περισσότερα δημόσια σχολεία, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών, βρίσκονται σε δραματική υποβάθμιση, δέσμια γραφειοκρατικών αγκυλώσεων, βυθισμένα στην ομοιομορφία και την ασημαντότητα, ενώ αποτελούν τροχοπέδη για την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Παρατηρείται άνοιγμα του χάσματος στις τελικές επιδόσεις των μαθητών, ανάσχεση των μαθησιακών κινήτρων, εμφανής καθυστέρηση της μαθησιακής προόδου και συνακόλουθη ισοπέδωση προς τα κάτω. Βεβαίως, υπάρχουν μαθητές που διακρίνονται σε ορισμένους τομείς γνώσης, στις τέχνες ή σε πρακτικές δεξιότητες και άλλοι που κάνουν μικρά και ασταθή βήματα προόδου. Όμως καθώς η διδασκαλία προσαρμόζεται στις δυνατότητες των λιγότερο ταλαντούχων μαθητών, αδικούνται οι ικανοί και οι πολλά υποσχόμενοι μαθητές, αφού το σχολικό περιβάλλον δεν αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητές τους. Σε τελική ανάλυση η σχολική αποτυχία είναι ενδημική και οι μαθητές δεν μαθαίνουν αυτά που αναμένεται να μάθουν.

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με το άρθρο 50 του Ν 3966/2011 τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των Π.Π.Σ. αξιολογούνται ανά διετία. Θα πρέπει να μνημονευθεί ότι η παραμέληση της αξιολόγησης των διευθυντών αποτελεί μεμπτό σημείο. Διατηρήθηκαν οι παλιοί διευθυντές των Π.Π.Σ. χωρίς να εφαρμοστούν οι διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν για όλους τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο συνέβη και για τους υποδιευθυντές. Επίσης επιφυλάχθηκε αυστηρότερη αξιολόγηση για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στα ΠΠΣ από τους νέους, οι οποίοι κατέλαβαν θέσεις πενταετούς θητείας με ανοιχτή προκήρυξη. Μάλιστα ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρότι δεν πέτυχαν τη βάση του 55 και εξοστρακίστηκαν από το ΠΠΣ, μετείχαν στις προκηρύξεις που ακολούθησαν εξασφαλίζοντας πενταετή θητεία με ευκολότερο τρόπο. Αυτές οι παραλείψεις και προβληματικές περιπτώσεις πρέπει να διορθωθούν.

Το μαθησιακό περιβάλλον των Π.Π.Σ. μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό καταφύγιο για τους μαθητές που επιθυμούν να αναπτύξουν ολόπλευρα τις ικανότητές τους. Έτσι, αναδεικνύεται ο βασικός κοινωνικός ρόλος των Π.Π.Σ. για την αξιοποίηση των ταλαντούχων και χαρισματικών μαθητών. Τα εν λόγω σχολεία, δίνουν ευκαιρίες σε μαθητές των οποίων οι γονείς αδυνατούν να πληρώσουν δίδακτρα σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία και απαιτούν ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Χωρίς να καταργούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες<sup>2</sup>, παρέχουν δυνατότητες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών. Πάντως θα πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα ώστε τα Π.Π.Σ. να αποτελέσουν παράγοντα κοινωνικής συνοχής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας χωρίς να επιφέρουν τη βίαιη και υπερβολική αφαιμάξη των καλύτερων μαθητών από τα σχολεία της γειτονιάς, εγκαταλείποντας τους υπόλοιπους μαθητές στην τύχη τους<sup>3</sup>.

Με πρώτη ματιά, οι όροι πρότυπα και τα πειραματικά σχολεία έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Αυτό προκύπτει και από την ιστορία τους. Στο συνθετικό νεολογισμό που καθιερώθηκε οι δύο τύποι σχολείων δεν αλληλοαποκλείονται, αφού στα πρότυπα σχολεία, μπορούν να διεξάγονται πειραματικές διδασκαλίες και διδακτική άσκηση των φοιτητών, όπως συνέβαινε και κατά το παρελθόν. Ο τίτλος Π.Π.Σ. περιλαμβάνει καινοτομικά σχολεία που εισάγουν ρήξεις με παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές προωθώντας με επιτυχία ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους. Δεν νοούνται πρότυπα

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με συγκλίνουσες μαρτυρίες στα πρότυπα σχολεία φοιτούσαν μαθητές από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Στιγματίστηκαν ως ελιτίστικα και καταργήθηκαν με το νόμο 1566/1985 με επίκληση στην ισότητα. Όμως η κατάργηση σχολείων που υπερτερούν στην ποιότητα δεν συνάδει με τη δημοκρατική αρχή της ισότητας, αλλά με έναν επίπλαστο εξισωτισμό που καθλώνει τις ατομικές διαφορές. Με την κατάργηση των πρότυπων σχολείων δεν επιτεύχθηκε η εξίσωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών. Αντιθέτως, καθιερώθηκαν σταδιακά νέα προνόμια. Η απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων με χαλαρές ενδοσχολικές εξετάσεις χωρίς κρατικό έλεγχο και η διευκόλυνση της εισαγωγής τους στα ξένα πανεπιστήμια είναι πρωτοφανής αδικία. Επίσης θεσμοθετήθηκαν σκανδαλώδεις διευκολύνσεις για την εισαγωγή στα ελληνικά πανεπιστήμια μαθητών που τελειώνουν κυπριακά σχολεία, εφόσον ένας από τους γονείς είναι ελληνικής καταγωγής και γόνων ευρωπαϊκών που αποφοιτούν από σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (κυρίως από τα Ευρωπαϊκά Σχολεία Βρυξελλών και Λουξεμβούργου με 50 περίπου κατόχους του Ευρωπαϊκού Μπακαλορέα κατ' έτος). Οι προαναφερόμενοι μαθητές σφετερίζονται θέσεις από Έλληνες συνυποψήφιους τους και εισάγονται χαριστικά στη Νομική, το Πολυτεχνείο, την Ιατρική ή σε όποια άλλη σχολή επιθυμούν. Η πρακτική αυτή συνιστά κραυγαλέα ανισότητα που αντίκειται στην αρχή της ισότητας που επιτάσσει το Σύνταγμα. Τέλος, εύλογες απορίες προκαλεί η θέσπιση προνομιακών ποσοστών εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ καθ' υπέρβαση του αριθμού των εισακτέων για ορισμένες κατηγορίες υποψηφίων όπως αθλητές, τρίτεκνοι, πολύτεκνοι και ειδικές περιπτώσεις με κοινωνικά κριτήρια, που αποτελούν το 20% των εισακτέων. Για ορισμένες περιπτώσεις η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας αποφάσισε ότι η προνομιακή εισαγωγή των υποψηφίων συνιστά παραβίαση των συνταγματικών αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας.

<sup>3</sup> Με βάση τις αρχές της ισότητας και της αποτελεσματικότητας απαιτείται να μελετηθεί με λεπτή προσοχή η χωροταξική κατανομή των Π.Π.Σ. έτσι ώστε η διαφορά τους με τα άλλα σχολεία να είναι μικρή. Για παράδειγμα το 2<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο Αθηνών και το 2<sup>ο</sup> ΠΠ ΓΕΛ Αθηνών αντί για 6 τμήματα ανά τάξη θα μπορούσαν να είχαν λιγότερα. Έτσι, θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί εξισορρόπηση του επιπέδου των νοητικών δεξιοτήτων των εισαγομένων μαθητών στα διάφορα Π.Π.Σ. του λεκανοπεδίου. Αντί οι υπεύθυνοι της Δ.Ε.Π.Π.Σ. να σκεφτούν τρόπους χωροταξικής αναδιάταξης των σχολείων εξετάζουν τους υποψηφίους σε θέματα χαμηλών γνωστικών απαιτήσεων αποβλέποντας στην τεχνητή άνοδο της βαθμολογικής βάσης, κυρίως στις εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Η αλόγιστη επέκταση της κατανομής των Π.Π.Σ. στην επικράτεια είναι άδικη για το γενικό μαθητικό πληθυσμό και δεν προάγει τους μαθησιακούς στόχους των σχολείων.

σχολεία χωρίς διαρκή παιδαγωγικό στοχασμό και κριτική επανεξέταση της διδακτικής πρακτικής τους. Είναι ζωντανοί μορφωτικοί οργανισμοί που διενεργούν εκπαιδευτικές έρευνες στη διδασκαλία, τις μεθόδους και την αξιολόγηση, προβληματίζονται και συζητούν ακατάπαυστα πασχίζοντας για τη συνεχή αλλαγή και αυτοβελτίωση, ενώ αντιμάχονται την ισοπέδωση, την αναξιοκρατία και τη μετριότητα. Διακρίνονται για την ποιότητα των πειραματισμών που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς που έχουν αξιολογηθεί, την παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Ιδιαίτερα σήμερα είναι πρόκληση των καιρών να υπάρχουν μερικά καλά δημόσια σχολεία αναφοράς που οι καινοτομίες τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο για τα υπόλοιπα και να συμβάλουν στην ανασυγκρότηση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ένας από τους θεσμούς που χαρακτηρίζουν τα Π.Π.Σ. είναι η λειτουργία μαθητικών Ομίλων ως πυρήνων δημιουργικότητας (ν. 3966/2011, άρθρο 45). Οι όμιλοι αποβλέπουν στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών, τόσο των Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής τους. Με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ., που εγκρίνεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, δημιουργούνται όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι όμιλοι λειτουργούν πέραν του ωρολογίου προγράμματος μία ή δύο φορές την εβδομάδα έκαστος και αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας. Η εγγραφή των μαθητών των Π.Π.Σ. στους ομίλους γίνεται με αίτηση των ασκούντων τη γονική τους μέριμνα στο ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά, προκειμένου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του αρμόδιου συντονιστή του μαθήματος στο Π.Π.Σ., προκειμένου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι όμιλοι αναπτύσσουν ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, συνεργασίας και έρευνας και δυνάμει ανοίγουν δυνατότητες για την ποιοτική εξύψωση της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, θα ήταν παράληψη να μην μνημονευτεί η αξιοπαρατήρητη προσφορά πολλών ακούραστων και ευσυνείδητων εκπαιδευτικών, οι οποίοι οργανώνουν εθελοντικά ομίλους ή προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, διδάσκουν οικειοθελώς μαθήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου τους, απογεύματα και σαββατοκύριακα, χωρίς να κοιτούν το ρολόι και χωρίς να περιμένουν αναγνώριση από την Πολιτεία ή χρηματική αμοιβή από τα ΕΣΠΑ<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έξαρση δραστηριοτήτων εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος με Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning), Ομίλους Καινοτομίας και Αριστείας στα Π.Π.Σ., κ.λπ. Αναμφισβήτητα, αυτές οι δράσεις έχουν ξεχωριστή συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Αξίζει να επισημανθεί, το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στους ομίλους δημιουργικότητας και αριστείας. Σε πολλές περιπτώσεις το πλήθος των αιτήσεων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων φοιτούν στα Π.Π.Σ., είναι πολύ μεγάλο. Σε ορισμένα Π.Π.Σ. τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά.

Όμως, πολλές δράσεις γίνονται με ανταγωνιστική πρόθεση και αποβλέπουν μόνο στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού. Απευθύνονται στους ήδη μνημένους μαθητές, που για κάποια σχολεία δεν υπερβαίνουν το 20% του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, ενώ ελάχιστα ωφελούν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις στο 2<sup>ο</sup> Π.Π.Λ. Αθηνών, το 2013 εισήχθησαν 162 μαθητές, από τους οποίους 67 μαθητές (42%) έκανε εγγραφή στο Λύκειο παίρνοντας βαθμολογία στα μαθηματικά κάτω από τη βάση και μάλιστα σε εύκολα και τυποποιημένα θέματα. Το αντίστοιχο 2<sup>ο</sup> Π.Π.Γ. Αθηνών, είχε λάβει την πρώτη θέση στην πανελλαδική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων το έτος 2011 με 60,95 μόρια. Από το εν λόγω σχολείο

Όλα τα σχολεία δυνάμει είναι πρότυπα, δηλαδή θα μπορούσαν να πρωτοπορούν σε ορισμένους τομείς, όπως στον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου, την επιμόρφωση, τον εθελοντισμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις παρεμβάσεις στο περιβάλλον. Μάλιστα, η

---

προέρχονταν οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες και καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους ελάχιστα βελτιώθηκαν οι μαθηματικές τους επιδόσεις. Μπροστά στην αξιολόγηση, η περισσότερη ενέργεια του εκπαιδευτικού προσωπικού αναλώθηκε στην οργάνωση και λειτουργία ομίλων, διδακτικών επισκέψεων και άλλων προγραμμάτων, που παρακολούθησε περιορισμένος αριθμός μαθητών, κυρίως όσοι ήταν άριστοι και ταλαντούχοι. Οι αδύνατοι μαθητές αγνοήθηκαν. Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.) στο Γυμνάσιο και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.) στο Λύκειο μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης και να συνεισφέρουν στη θεραπεία του προβλήματος, αρκεί να επανασχεδιαστούν σε νέα βάση.

Αναμφίβολα, η ευαισθησία της πολιτείας κρίνεται από την ουσιαστική στήριξη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Κάτω από αυτό το πρίσμα προέχουν προγράμματα Ε.Δ. και Π.Δ.Σ. στα Μαθηματικά και την Ελληνική Γλώσσα και όχι αναποτελεσματικά προγράμματα ΕΣΠΑ, τα οποία οργανώνονται από διασχολικά κέντρα. Μάλιστα κατά το έτος 2013-14 τα προγράμματα επεκτάθηκαν στη Φυσική Αγωγή. Ακόμα και σε συνθήκες μνημονίων ο λαϊκιστικός κατήφορος των κυβερνήσεων συνεχίζεται! Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται Όμιλοι αμφίβολης ποιότητας, οι οποίοι σπάνια αξιολογούνται. Επιβαρύνουν το σχολικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση τον φορολογούμενο πολίτη. Διεξάγονται απογευματινές ώρες (συνήθως 2μμ-5μμ), ελέγχονται πλημμελώς κατά την υλοποίηση, ενώ οι απουσίες τους λαμβάνονται υπόψη μόνο για τη χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης και όχι για τη συνολική φοίτηση στο σχολείο. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές ξεκινούν διερευνητικά τον πρώτο μήνα, ενώ στη συνέχεια σταματούν. **Προτείνουμε όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υλοποιήσουν τέτοια προγράμματα μετά το καθημερινό 7ωρο σχολικό πρόγραμμα των Γυμνασίων ή Λυκείων να το κάνουν σε εθελοντική βάση πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου, χωρίς να αμείβονται.** Πρώτα θα πρέπει να οργανώνονται από τα σχολεία τα απαραίτητα τμήματα Ε.Δ και Π.Δ.Σ., στα οποία θα πρέπει να φοιτούν υποχρεωτικά οι αδύνατοι μαθητές. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει πλήρη αυτονομία στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Με άλλα λόγια, οι ώρες που αφορούν στη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνυπολογίζονται μόνο για την κατάρτιση Προγραμμάτων Ε.Δ. σε κάθε Γυμνάσιο και Π.Δ.Σ. σε κάθε Λύκειο. Αυτό ήταν το πνεύμα και το γράμμα παλιότερης Υπουργικής Απόφασης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ο Σύλλογος Διδασκόντων αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει» (άρθρο 39, Υ. Α. Φ. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, τ. Β' 16-10-2002). Σταδιακά με την επέλαση των ΕΣΠΑ και τις υπουργικές αποφάσεις που εφαρμόστηκαν η προτεραιότητες προς την Ε.Δ. και την Π.Δ.Σ. ανατράπηκαν, ενώ πήραν το προβάδισμα τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι Όμιλοι. Κατά την κατάληψη διαφόρων θέσεων από τους εκπαιδευτικούς μοριοδοτείται μόνο η πραγματοποίηση Ομίλων και Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Π. Σ. Δ.) και όχι η ανάληψη προγραμμάτων Ε.Δ. και Π.Δ.Σ. που οργανώνονται στη σχολική μονάδα. Ο σύλλογος Διδασκόντων, επιδεικνύοντας "συναδελφική αλληλεγγύη" σπανίως απορρίπτει κάποιο πρόγραμμα. Την ίδια πολιτική ακολουθούν και τα Επιστημονικά Εποπτικά Συμβούλια (ΕΠ.Ε.Σ.) των Π.Π.Σ., τα οποία με τις συγκεχυμένες αρμοδιότητες που τους ανατέθηκαν, δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δύο Π.Π.Σ. ενέκριναν αθροιστικά για το σχολικό έτος 2013-14 την πραγματοποίηση 36 Ομίλων Καινοτομίας, Δημιουργικότητας και Αριστείας. Όσα δεν προτιμήθηκαν από τους μαθητές λειτούργησαν ως Π. Σ. Δ. Με την υλοποίησή τους ο φορολογούμενος πολίτης πληρώνει 4 καθηγητές για προγράμματα που απευθύνονται στο 20% περίπου των μαθητών του σχολείου. Τέτοιου είδους υπερβολές καταπονούν εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ παραμελείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων των επιμέρους μαθημάτων. **Προτείνουμε για παιδαγωγικούς κυρίως λόγους να καταργηθεί η μοριοδότηση των Ομίλων και των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.**



έννοια του «αντιπροσωπευτικού σχολείου», που ανταποκρίνεται στο μέσο στατιστικό δείγμα είναι κατασκευασμένη αφού κάθε σχολείο είναι μοναδικό. Σε κάθε περίπτωση πειραματικά μαθήματα και διδακτικές πρωτοβουλίες είναι καλό να δοκιμάζονται τόσο σε σχολεία με πλειονότητα αρίστων, όσο και σε άλλα με περισσότερους μέτριους ή αδύνατους μαθητές. Κατά συνέπεια, όταν η εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται παράλληλα και συμπληρωματικά σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, τότε το παραγόμενο αποτέλεσμα όχι απλώς δεν στρεβλώνεται, αλλά εμπλουτίζεται.

Η αριστεία δεν πρέπει ούτε να υπερεκτιμάται ούτε να ενοχοποιείται. Κατά βάση όμως θα πρέπει να αποφεύγονται ακραίοι ιεραρχικοί χαρακτηρισμοί και να ενισχύονται τα δημιουργικά επιτεύγματα των ικανών μαθητών (Κόσσυβας, 2012). Προέχει η κατοχύρωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου που βοηθά παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, καλλιεργεί την αυτογνωσία και την αμοιβαία αναγνώριση και όχι ανταγωνισμούς, διακρίσεις και υπεροπτικές συμπεριφορές. Αυτό αποτελεί πρωταρχικό παιδαγωγικό μέλημα κάθε σύγχρονου Π.Π.Σ.

Η αριστεία και η καινοτομία, που υπόσχονται τα Π.Π.Σ., δεν πρέπει να αποτελέσουν κενά κελύφη. Σε μια εποχή που το σχολείο δεν είναι πια επίκαιρο, όπου τα φαινόμενα αδράνειας, φθοράς και παρακμής μαστίζουν τη δημόσια εκπαίδευση, ο ανασχεδιασμός και η επανίδρυση του θεσμού των Π.Π.Σ. σε σύγχρονες βάσεις αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Οι παρατηρήσεις μας δείχνουν ότι η πρόσφατη ανάπτυξη των Π.Π.Σ. αναζητά νέους δρόμους. Δεν διαφαίνεται κάποια τάση απλής αναβίωσης με επαναλειτουργία των απολιθωμένων προτύπων του παρελθόντος και προώθησης της παραδοσιακής αριστείας. Αναμφισβήτητα, η αναμορφωμένη και ρηξικέλευθη επαναφορά τους και η μελετημένη κατανομή τους στην επικράτεια, αν συνδυαστεί με την προοδευτική ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον διαρκή εμπλουτισμό του μαθητικού πληθυσμού, θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Επιπλέον σε μια εποχή, χαλάρωσης του μόχθου, ανερμάτιστης ελαστικότητας και πλειοδοσίας διευκολύνσεων, όπου οι «αριστοί» πλεονάζουν, ένα σχολείο αριστείας δεν θα έπρεπε να ταυτίζεται με ένα σχολείο υψηλών βαθμών. Η αριστεία παραπέμπει στην ανάδειξη νέων αξιών, όπως του σεβασμού και της ανεκτικότητας, της συνέπειας και της εργατικότητας, της αξιοσύνης και της συναποδοχής. Επιπλέον, είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματική οργάνωση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία στην έρευνα, την πρωτοπορία στις μεταρρυθμίσεις και προσφέρει όλες τις προϋποθέσεις για την επιτυχία.

Στη συνέχεια θα στρέψουμε τη συζήτηση για το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 στα Π.Π.Σ. και θα δώσουμε τις κατάλληλες πρακτικές πληροφορίες για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.

### ***Π.Π.Σ.: Διοικητικός έλεγχος, αυτοαξιολόγηση ή συναξιολόγηση;***

Η αξιολόγηση στα Π.Π.Σ. συνδέεται με τις τρεις προαναφερόμενες μορφές: τον διοικητικό/διαπιστωτικό έλεγχο, τη συμβουλευτική-διαμορφωτική ανατροφοδότηση (συναξιολόγηση) και την αυτοαξιολόγηση. Είναι σαφώς εξωτερική και ελεγκτική, αλλά με την υποστηρικτική συμβολή των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εφαρμοστεί με χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Είναι ανάλογη προς τη συνδυαστική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπου οι ίδιοι αυτοαξιολογούνται αλλά εξετάζονται και από τον εκπαιδευτικό.

Η πιστοποιητική λειτουργία αφορά την κατοχύρωση της παραμονής των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αξιολόγηση οδηγεί στην επιλογή και προώθηση των ικανότερων εκπαιδευτικών για την πλήρωση θέσεων πενταετούς θητείας στα Π.Π.Σ. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική λειτουργία γίνεται με τη

βοήθεια και την πολύπλευρη στήριξη του σχολικού συμβούλου. Η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης συνδέεται με τον αναστοχασμό.

Κατά βάση η ετεροαξιολόγηση του σχολικού συμβούλου θα πρέπει να υπηρετεί την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ως κριτικός φίλος που από τη μια πλευρά προσφέρει τη δική του οπτική ασκώντας εποικοδομητική κριτική και από την άλλη συνεργάζεται και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό. *Η ιδέα του κριτικού φίλου είναι πολύ ισχυρή και αυτό οφείλεται στην εσωτερική της αντίφαση: οι φίλοι συνήθως προσφέρουν μια άνευ όρων θετική γνώμη, ενώ οι κριτικοί θέτουν όρους, είναι αρνητικοί και δεν ανέχονται την αποτυχία* (Mac Beath et al., 2005). Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ως κριτικός φίλος που έρχεται έξω από το σχολείο, αλλά γνωρίζει καλά την κουλτούρα και την ιστορία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γνωρίζει το πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, την ανθρωπογεωγραφία του μαθητικού πληθυσμού και την εσωτερική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατανοεί όσα συμβαίνουν στο σχολικό χώρο, αντιλαμβάνεται τους απαιτητικούς ρυθμούς και την **καθημερινή ένταση της σχολικής ζωής** η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να αναστοχάζονται, να αποστασιοποιούνται από την πίεση της καθημερινής ρουτίνας και να εξετάζουν την πρακτική τους με κριτικό βλέμμα.

Ο σχολικός σύμβουλος κατά τη συναξιολόγηση δεν αποφασίζει μονομερώς. Θέτει προκλητικές ερωτήσεις που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διερευνά την εκπαιδευτική του θεωρία, ασκεί κριτική, διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης του και διατυπώνει ιδέες και προτάσεις. Η απήχηση και η εμβέλεια των συμβουλών του σχολικού συμβούλου αξιολογούνται κατά την εφαρμογή. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το συμβουλευτικό λόγο του σχολικού συμβούλου κατά τις επισκέψεις του στα σχολεία. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής παιδαγωγική διαδικασία που δεν αποκόπτεται από τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέρος της, η οποία ταυτόχρονα αποβλέπει:

- Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων, του βαθμού δυσκολίας κάθε εκπαιδευτικού.
- Στη διάγνωση του βαθμού επιτυχίας των διδακτικών στόχων και την επισήμανση των αδυναμιών.
- Στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τον εντοπισμό των ελλείψεων των εκπαιδευτικών και την εξάλειψή τους με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Στην επανεξέταση και επανεκτίμηση των στόχων και τον επανασχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων για την επίτευξη αποτελεσματικότητας.
- Στη συνεχή ποιοτική βελτίωση και διόρθωση των παιδαγωγικών-διδακτικών προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Η προαναφερόμενη διαμορφωτική αξιολόγηση εισάγει μια αξιολογική κουλτούρα και είναι στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού και των εμπειριών που αποκτά. Δίνει έναυσμα για γόνιμες συζητήσεις πάνω στους στόχους, τις προτεραιότητες και τα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Είναι μέσο διάγνωσης που συμβάλλει στην αυτογνωσία και την ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού. Έτσι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί θεσμό ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η διαδικασία παροχής αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κυκλική. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη βελτίωσης των δυνατοτήτων του σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Η επαγγελματική ανάπτυξη και διαρκής τελειοποίηση του εκπαιδευτικού είναι δέον να υποστηρίζεται από ένα σύστημα συμβουλευτικής-

διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, στο οποίο ο σχολικός σύμβουλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Στο σύστημα αυτό η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται στενά με την επιμόρφωση.

## **Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Π.Π.Σ. και διεκδικούν θέσεις για πενταετή θητεία**

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία οι σχολικοί σύμβουλοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους (άρθρο 7, ΦΕΚ 1340/16-10-02). Η αξιολόγηση έχει σκοπό την προαγωγή των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και την κατάληψη **θέσεων με θητεία** στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και ρυθμίζεται από τον νόμο 3966/2011 (ΦΕΚ 118 Α, αρ. 42, 48, 51), όπως τροποποιήθηκε από τον νόμο 4072/2012 (ΦΕΚ 86 Α, αρ. 329, παρ. 4α).

Η διαδικασία της αξιολόγησης προσδιορίζεται με βάση ειδική κλίμακα που ανέρχεται σε 100 αξιολογικές μονάδες. Τα στοιχεία που αξιολογούνται καταχωρίζονται σε ηλεκτρονική βάση. Μετά από προσωπική συνέντευξη ενώπιον τριμελών επιτροπών της Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαμορφώνονται οι τελικοί αξιολογικοί πίνακες. Το σύνολο των 100 μορίων για την περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ήδη σε ΠΠ Σχολεία κατανέμεται στις ακόλουθες κατηγορίες (ΦΕΚ 2788, τ. 2, 15-10-2012):

- **ΜΕΧΡΙ 40 ΜΟΡΙΑ:** κατάρτιση και επιστημονικό έργο (μέχρι 31 μόρια), διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία (μέχρι 5 μόρια), προϋπηρεσία σε ΠΠ Σχολεία (μέχρι 4 μόρια),
- **ΜΕΧΡΙ 35 ΜΟΡΙΑ:** παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (μέχρι 15 που αξιολογούνται από το Διευθυντή του Π.Π.Σ. σε συνεργασία με τον σύμβουλο-μέλος του ΕΠ.Ε.Σ.) και Επιστημονική και Διδακτική Επάρκεια (μέχρι 20 μόρια που αξιολογούνται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας)<sup>5</sup>,

<sup>5</sup> Η μοριοδότηση στο πλαίσιο ποικίλων αξιολογήσεων είναι πολύ σοβαρό θέμα και θα πρέπει να εξεταστεί με λεπτή προσοχή χωρίς η μελέτη να αφήνει αδιερεύνητες τις θεμελιώδεις πτυχές του. Στην σχετική προκήρυξη με τίτλο «Πρόσκληση για απόσπαση εκπαιδευτικών σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) με πενταετή θητεία 2013» (18/06/2013), μεταξύ άλλων αναφέρεται στο **2.3. Διδακτική επάρκεια και παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο**, ότι στο φάκελο – portfolio που θα υποβάλει ο υποψήφιος με τεκμήρια για την μοριοδότησή του καλείται να συμπεριλάβει τεκμήρια για την τυχόν οργάνωση, συμμετοχή, εκπόνηση, διεκπεραίωση των παρακάτω ή άλλων συναφών δράσεων: «Α. Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές όπως διαθεματικές δράσεις, **projects**, χρήση των ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, κ.λπ. (μέχρι 7 μόρια, 1 μόνιο για κάθε δράση). Β. Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις όπως περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας, δημιουργία ομίλων, δράσεις μεταξύ σχολείων, σχολείων και κοινωνικών ομάδων κ.λπ. (μέχρι 7 μόρια, 1 μόνιο για κάθε δράση). Γ. Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (μέχρι 5 μόρια, 1 μόνιο για κάθε δράση). Δ. Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (μέχρι 5 μόρια, 1 μόνιο για κάθε δράση). Ε. Οργάνωση, υποστήριξη και συντονισμό προγραμμάτων πρακτικής άσκησης φοιτητών (μέχρι 5 μόρια, 1 μόνιο για κάθε δράση). ΣΤ. Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (μέχρι 6 μόρια). Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 35». Είναι αδιανόητο να μοριοδοτούνται “καινοτόμες” δράσεις που δεν έχουν αξιολογηθεί. Η προσκόμιση της απόφασης έγκρισης ενός πολιτιστικού ή περιβαλλοντικού προγράμματος που εξέδωσε η αρμόδια Διεύθυνση Δ/θμιας δεν εγγυάται ότι το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κανονικά ολόκληρη τη σχολική χρονιά και περατώθηκε με επιτυχία. Η απόφαση για τη μοριοδότηση των ανωτέρω μέχρι 35 μόρια δεν είναι απλώς υπερβολική, αλλά άδικη και παράλογη. Γιατί να υπάρχει πλαφόν με μέγιστο 2 μόρια για επιστημονικά συγγράμματα, 3 μόρια για έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και 3 μόρια

- **ΜΕΧΡΙ 25 ΜΟΡΙΑ:** συνέντευξη.

Θετική θεωρείται η αξιολόγηση αν ο εκπαιδευτικός συγκεντρώσει **τουλάχιστον 55 μόρια**. Οι 20 μονάδες αφορούν την Επιστημονική και Διδακτική Επάρκεια και προκύπτουν από την αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου. Η επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας ή από τον σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ., στα μαθήματα της ειδικότητάς του για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από τον επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την αξιολόγηση των επιστημονικών γνώσεων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός και την επιστημονική και διδακτική του επάρκεια ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμά:

- (α) Τον προσωπικό φάκελο–portfolio, που έχει συμπληρώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας ειδικές προδιαγραφές που τον βοηθούν να περιγράψει και να τεκμηριώσει το έργο του με προτυποποιημένο τρόπο (**8 μόρια**).
- (β) Τη διδακτική–μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, την οποία κατευθύνει ο εκπαιδευτικός, μετά από παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών (η αξιολόγηση γίνεται βάσει προδιαγραφών σε ειδικό έντυπο- **12 μόρια**).

### **Η υποβολή του προσωπικού Υποφακέλου του εκπαιδευτικού για το σχολικό σύμβουλο**

Όπως αναφέρεται σε σχετικό έγγραφο διευκρινίσεων (2-11-2-12/ αριθ πρωτ. 76) ο εκπαιδευτικός υποβάλλει στο ΕΠ.Ε.Σ. τρεις υποφακέλους:

- (α) τον Υποφάκελο τυπικών προσόντων,
- (β) τον Υποφάκελο–portfolio, ο οποίος αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο ειδικότητας.
- (γ) τον Υποφάκελο–portfolio, ο οποίος αξιολογείται από το Διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, μέλος του ΕΠ.Ε.Σ..

Στο παρόν ενημερωτικό σημείωμα θα αναφερθούμε στον Υποφάκελο–portfolio που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός για τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας. Όπως προαναφέρθηκε ο σχολικός σύμβουλος συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων του portfolio του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική φόρμα, η οποία βαθμολογείται με **8 ΜΟΡΙΑ** το μέγιστο. Σ' αυτόν τον υποφάκελο συμπεριλαμβάνονται συμπληρωμένη η παρακάτω φόρμα–υπόμνημα και τα σχετικά τεκμήρια των δράσεων (βεβαιώσεις ή παραδοτέα) σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (CD ή USB).

---

**για εισηγήσεις σε συνέδρια, ενώ για αμφίβολες δράσεις δίνονται 35 μόρια; Είναι λογικό να παρέχονται 9 μόρια για διδακτορικό και 4 μόρια για εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ δίνονται πλουσιοπάροχα μέχρι 35 μόρια για ποικίλες δράσεις; Γιατί να μοριοδοτούνται τα projects (ερευνητικές εργασίες στην Α' και Β' Λυκείου), αφού αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα και τις περισσότερες φορές υποχρεώνονται να το διδάξουν εκπαιδευτικοί χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον, αλλά μόνο για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο; Σε ειδικές περιπτώσεις ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μέχρι 8 projects το χρόνο και να λάβει 7 μόρια, πλησιάζοντας τα μόρια του διδακτορικού που είναι 9. Δεν είναι παραλογισμός να επιβραβεύεται η αγγαρεία με μόρια, ενώ την ίδια στιγμή εκπαιδευτικοί Λυκείων κλ. ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, με ζήλο και καινοτομική διάθεση να αδυνατούν να κάνουν projects γιατί όλες οι ώρες τους καλύπτονται από τα μαθήματα κατεύθυνσης; Είναι δίκαιο να τιμωρούνται και να πικραίνονται οι ικανοί και ευσυνείδητοι; Είναι ολοφάνερο ότι το σύστημα αξιολόγησης των Π.Π.Σ. στερείται εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας και θα πρέπει να αναθεωρηθεί το συντομότερο δυνατό.**

Τα παρακάτω κριτήρια συνεκτιμώνται και **μοριοδοτούνται ενιαία**. Η μοριοδοτότηση γίνεται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στην οκτάβαθμη κλίμακα. Στο τέλος του παρόντος βιβλίου παρατίθεται η εγκύκλιος 150085/Δ1/ 29-12-2012 (σελ. 139-148).

<i>Έκθεση αυτοπαρουσίασης του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, η οποία πρέπει να συνδέεται με το υλικό που εμπεριέχεται στο φάκελο – portfolio (έως 300 λέξεις).</i>
<i>Δύο ενδεικτικά σχέδια μαθήματος που έχει εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρόσφατα στη διδασκαλία του.</i>
<i>Δύο ενδεικτικές ωριαίες ή ολιγόλεπτες δοκιμασίες ή άλλα εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών (διαγνωστικής, διαμορφωτικής ή τελικής) με βαθμολόγηση, όπου προβλέπεται.</i>
<i>Πρόσθετο διδακτικό υλικό που έχει παραγάγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, και το έχει χρησιμοποιήσει στην τάξη.</i>
<i>Δύο ενδεικτικές συνθετικές εργασίες των μαθητών, ατομικές ή ομαδικές.</i>
<i>Άλλες δράσεις π.χ. διαθεματικές διδασκαλίες, συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, αξιοποίηση των ΤΠΕ, κατασκευή ιστοσελίδων, κ.λπ.</i>

Στον εν λόγω Υποφάκελο ο εκπαιδευτικός εσωκλείει τα σημαντικότερα Προσωπικά Επιτεύγματα που έχει δημιουργήσει κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Επιπλέον, στην παρεχόμενη φόρμα-υπόμνημα ο εκπαιδευτικός καλείται να γράψει ένα κείμενο αυτοπαρουσίασης του διδακτικού του προφίλ (μέχρι 300 λέξεις). Πρόκειται για μια σύντομη αυτοβιογραφία ή αυτοαξιολόγηση που αναφέρεται στη δημιουργία και ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τις διδακτικές επιλογές του στη γραμμή του χρόνου και το παιδαγωγικό του όραμα. Η αυτοπαρουσίαση και ο υποφάκελος κατά την άποψή μας θα μπορούσαν να καλύπτουν τους παρακάτω τομείς:

**Επαγγελματική γνώση:** γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, διδακτική γνώση του αντικειμένου, γνώση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που τεκμηριώνονται με αποδεικτικά στοιχεία. Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου επιτρέπει στο διδάσκοντα να προσαρμόζει τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, μετασχηματίζοντας την επιστημονική γνώση σε διδάξιμη και παρουσιάζοντάς την με κατανοητό τρόπο στους μαθητές.

**Ικανότητες του εκπαιδευτικού:** ικανότητα σχεδιασμού (σχέδιο μαθήματος ημέρας, προετοιμασία της διδασκαλίας, ευρύτερος προγραμματισμός της διδακτέας ύλης) και ικανότητα εφαρμογής αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών (μέθοδοι και τεχνικές, δείγματα από διορθωμένα γραπτά των μαθητών, αξιολογήσεις από “κριτικούς φίλους”).

**Παιδαγωγικές καινοτομίες με επίκεντρο τη διδασκαλία:** διδακτικές δραστηριότητες που οργανώθηκαν στην τάξη και **αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα**, θέματα εργασιών που ανατέθηκαν (συνθετικές εργασίες διαθεματικές διδασκαλίες, κ.λπ.), αξιοποίηση ΤΠΕ, φύλλα εργασίας ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό το οποίο αξιοποιήθηκε, πιλοτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα Π.Π.Σ., κ.λπ. (όχι αυτά που αξιολογούνται από το Διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο μέλος ΕΠ.Ε.Σ.).

**Επαγγελματικά χαρίσματα του εκπαιδευτικού:** πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, ευσυνειδησία, συνέπεια, εργατικότητα, οργάνωση, μεθοδικότητα, αξιοπιστία, σχέσεις με τους μαθητές, συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς, κ.λπ.

Η τελική αξιολόγηση του υποφακέλου γίνεται από το σχολικό σύμβουλο μετά την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών, προκειμένου να συνεκτιμηθεί η συμβατότητα του περιεχομένου του υποφακέλου-portfolio με τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Ορισμένα από τα προαναφερόμενα μπορούν να συζητηθούν κατά την προδιδασκτική συνομιλία.

### **3. Οργάνωση της πρακτικής της αξιολόγησης**

Ο σχολικός σύμβουλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές ενέργειες και δραστηριότητες που συνδέονται με το έργο του όπως, η προδιδασκτική συνομιλία, η διενέργεια της παρατήρησης, η αναλυτική επεξήγηση κάθε κριτηρίου, η συμβουλευτική μεταδιδασκτική συνομιλία και η σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης.

#### ***Η επίσκεψη του σχολικού συμβούλου στο Π.Π.Σ.***

Ο σχολικός σύμβουλος δεν αιφνιδιάζει τον εκπαιδευτικό, αλλά σε συνεννόηση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας τον προειδοποιεί για τις ημερομηνίες και τις ώρες των επισκέψεων στις σχολικές τάξεις. **Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από το σχολικό σύμβουλο να παρακολουθήσει το τμήμα, την τάξη και το μάθημα που επιθυμεί.** Πέντε τουλάχιστον εργάσιμες ημέρες πριν από την παρατήρηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προωθήσει με ηλεκτρονική αλληλογραφία στο σχολικό σύμβουλο το Σχέδιο Μαθήματος στο οποίο μεταξύ άλλων περιγράφονται οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και οι μαθησιακές δραστηριότητες των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές για την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου. **Διευκρινίζεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν επιτρέπεται να διδάξει το μάθημα για δεύτερη φορά** ή να προετοιμάσει υπερβολικά τους μαθητές. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να αισθάνεται την παρατήρηση της διδασκαλίας ως εξέταση. Σε αυτό θα συμβάλει η οργάνωση μιας προκαταρκτικής συνομιλίας.

#### ***Ο σχεδιασμός της παρατήρησης των διδασκαλιών***

Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να παρατηρήσει όλους τους εκπαιδευτικούς: αυτούς που επιτυγχάνουν, για να ενισχύσει τις επιλογές τους και να επιβραβεύσει τις επαγγελματικές πρακτικές τους και αυτούς που έχουν δυσκολίες, για να τους βοηθήσει και να τους στηρίξει. Άλλωστε αυτό επιβάλλεται από τη θεσμική διαδικασία που εφαρμόζεται.

Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο προβλέπεται η παρατήρηση δύο τουλάχιστον ωριαίων διδασκαλιών από το σχολικό σύμβουλο. Το επιπλέον πλήθος επισκέψεων εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο του αξιολογητή, τους εκπαιδευτικούς που θα πρέπει να παρακολουθήσει και τις ανάγκες τους. **Η συχνότητα των επισκέψεων θα εξαρτηθεί από τις ιδιαίτερες ανάγκες των αξιολογούμενων** και από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Θα πρέπει να αφιερώνει σημαντικό μέρος του χρόνου του κατά προτεραιότητα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, κυρίως όταν αυτοί έχουν αυξημένο επίπεδο άγχους και δυσκολίες προσαρμογής. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συνήθως διακατέχονται από ανησυχία για την κατοχή της ύλης, φοβούνται την αναστάτωση που προκαλούν συχνά οι μαθητές στην τάξη, ο έλεγχος της ανομοιογενούς τάξης για ορισμένους από αυτούς γίνεται βραχνάς και είναι εγκλωβισμένοι σε περιορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Η

έλλειψη χρονικού προγραμματισμού οδηγεί συχνά σε περιττούς πλατειασμούς και δυσανάλογη κατανομή του χρόνου μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων, που έχουν ως αποτέλεσμα ημιτελείς διδασκαλίες που επιφέρουν σύγχυση στους μαθητές. Έχουν ανάγκη από λεπτομερειακά πλάνα, για να συνειδητοποιήσουν τη δομή και τα συστατικά του μαθήματος και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Η εξατομίκευση της εργασίας με χρήση φύλλων εργασίας αποτελεί μια χρήσιμη πυξίδα για την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Ο σχολικός σύμβουλος δεν αποτελεί πρότυπο που όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μιμηθούν, γι' αυτό ο ίδιος εξηγεί λεπτομερώς ότι δεν υπάρχει μια μοναδική σωστή διδασκαλία. **Είναι περισσότερο οδηγός παρά υποδειγματικό μοντέλο.** Αν διδάξει σε μια σχολική τάξη, επειδή δεν γνωρίζει τους μαθητές, είναι πολύ πιθανό να υπερεκτιμήσει το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος εις βάρος της επικοινωνίας και της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου. Μια προγραμματισμένη δειγματική διδασκαλία που θα οργανώσει ο ίδιος ή θα αναθέσει σε άλλον διδάσκοντα είναι καλύτερα να γίνει σε άλλη χρονική στιγμή και να αποσυνδεθεί από την περίοδο που διενεργούνται οι παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων για την αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

### **Προδιδασκτική συνομιλία**

Η συνομιλία που προηγείται από την παρακολούθηση της τάξης αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το σχολικό σύμβουλο και την ανακούφιση του εκπαιδευτικού από το πιθανό άγχος και τη συνακόλουθη νευρική κατάσταση και αβεβαιότητα που δημιουργεί η ανάληψη της διδασκαλίας. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να εξασφαλίσει ένα υποστηρικτικό, ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται άνετα και θέτει υπό συζήτηση τις προσωπικές θεωρίες που έχει οικοδομήσει για τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός εκθέτει στο σχολικό σύμβουλο τους προβληματισμούς του για το Σχέδιο Μαθήματος, διαμορφώνει υποθέσεις για τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών (a priori διδακτική ανάλυση), προσδιορίζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιλογές του, τις απαιτήσεις της διδασκαλίας του σε συνάρτηση με το πλήθος των μαθητών της τάξης, την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των μαθητών<sup>6</sup>, τη γνωστική τους στάθμη, την υπάρχουσα υποδομή και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον ενημερώνει σύντομα το σχολικό σύμβουλο για τη θέση του συγκεκριμένου μαθήματος σε ένα ευρύτερο διδακτικό σενάριο ή έναν ευέλικτο εβδομαδιαίο σχεδιασμό με τις προηγούμενες και τις επόμενες γνώσεις.

Η προδιδασκτική συνομιλία μπορεί να επεκταθεί σε θέματα που αφορούν το Φάκελο Προσωπικών Επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού (portfolio) και την αυτοπαρουσίαση του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνει γνώση για τις διδακτικές συνήθειες του εκπαιδευτικού, τον μακροχρόνιο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, αλλά και τη συνέπεια και την εργατικότητα του. Ειδικότερα ο

---

<sup>6</sup> Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται με τις παιδαγωγικές ενέργειες και τις διδακτικές επιλογές τους να δίνουν λύσεις στα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα που βιώνουν καθημερινά οι μαθητές των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων, οι συνέπειες των οποίων είναι δύσκολα διαχειρίσιμες, γιατί συνδέονται με στέρηση, εκφοβισμό, σχολική βία, παραβατικότητα και κοινωνική απόκλιση, και αρκετές απ' αυτές απαιτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Το γεγονός αυτό επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον υποχρεώσεις.

εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει τεκμήρια εργασιών από τους ατομικούς φακέλους των μαθητών και δεδομένα από το αρχείο αξιολόγησης και γραπτών δοκιμασιών τους (τετράδια των μαθητών που γράφουν τα καθημερινά μαθήματα που εκτυλίσσονται στην τάξη, κατ' οίκον εργασίες και συνύφανσή τους με τη διδασκαλία, θέματα των ωριαίων δοκιμασιών και των ολιγόλεπτων τεστ αξιολόγησης των μαθητών, διορθωμένα διαγωνίσματα, εποπτικά μέσα, εγχειρίδια, εξατομικευμένα προγράμματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δραστηριότητες και ασκήσεις που ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στον ιστότοπο της σχολικής μονάδας, κ.λπ.). Ορισμένα από τα προαναφερόμενα αποδεικτικά στοιχεία μπορεί ο εκπαιδευτικός, εφόσον το επιθυμεί, να προωθήσει στο σχολικό σύμβουλο με ηλεκτρονική αλληλογραφία πριν από την παρατήρηση της τάξης του.

### **Η παρατήρηση της διδασκαλίας**

Ο σχολικός σύμβουλος μπαίνει στην τάξη χωρίς να αναλωθεί πολύτιμος χρόνος, για να κάνει την αυτοπαρουσίασή του στους μαθητές. Οι μαθητές έχουν προετοιμαστεί για την επίσκεψή του από τον καθηγητή. Αρκείται μπαίνοντας να πει «καλημέρα» και «καλό μάθημα» και αποσύρεται σε μια θέση προς τα τελευταία θρανία. Κατά την παρουσία του στην τάξη ο σχολικός σύμβουλος δεν κάνει παρεμβάσεις. Παρακολουθεί διακριτικά το μάθημα. **Οφείλει να παραμένει απαρατήρητος από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (θα πρέπει να τον ξεχάσουν).** Συγκεντρώνει τις διαπιστώσεις του και τα σχόλιά του για τη συμβουλευτική συνομιλία που θα ακολουθήσει. Αποφεύγει τις παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παρέμβασή του μπορεί να επιφέρει την ταπείνωση του εκπαιδευτικού, να τον αποσταθεροποιήσει και να τον εκθέσει μπροστά στους μαθητές.

Η εποπτεία της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε περισσότερες από δύο διδασκαλίες παρέχει μια αντιπροσωπευτική εικόνα για τη διαπίστωση της ποιότητας του μαθήματος που διεξάγει. Επιχειρεί να εξακριβώσει το σεβασμό των ΑΠΣ ή των Πιλοτικών προγραμμάτων, την εφαρμογή των καινοτομιών και να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας σε σχέση με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών.

Η παρατήρηση επιτρέπει στο σχολικό σύμβουλο να αξιολογήσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες και να παρατηρήσει τη διδακτική συμπεριφορά των μαθητών και τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Στην παιδαγωγική και κοινωνιολογική έρευνα έχουν διαμορφωθεί ειδικές μέθοδοι για την παρατήρηση της διδασκαλίας και την ερμηνεία των διδακτικών πρακτικών (Sakonidis κ. ά, 2002). Στις διάφορες έρευνες συναντούμε εργαλεία γενικής φύσης (Danielson, 2013 – Παπαδοπούλου, 1999), άλλα που συνδέονται με τη φύση του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου (Shulman, 1986) και άλλα που συνδυάζουν τις δύο περιπτώσεις (Brophy, 1986). Συχνά η παρατήρηση της διδασκαλίας ονομάζεται κλινική επειδή στρέφει την προσοχή της στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Κιούσης, 1988).

Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι η φυσική παρουσία του σχολικού συμβούλου διαταράσσει το σύστημα της σχολικής τάξης και επηρεάζει τη συνήθη διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι πιθανό ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αδυναμία να διδάξουν αποτελεσματικά, όταν η διδασκαλία τους εποπτεύεται από το σχολικό σύμβουλο.

Ο σχολικός σύμβουλος, παρά την αμηχανία που μπορεί να αισθάνεται ο ίδιος λόγω έλλειψης σχετικής εμπειρίας, θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε η όλη διαδικασία να είναι μια ασφαλής και υποστηρικτική παιδαγωγική διαδικασία. Είναι βοηθός, συνεργάτης και «κριτικός φίλος» και η παρατήρηση της τάξης δεν θα πρέπει να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως απειλή ή αποθάρρυνση.



Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υπερνικήσουν τις επαγγελματικές ανησυχίες τους και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους είναι πρόθυμοι να γνωρίσουν πώς τους βλέπουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Η άποψη των ανθρώπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν καθημερινά δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί από τους ίδιους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με άλλους συναδέλφους τους και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες τους και γίνονται καλύτεροι. Η ετεροκατανόηση και ετεροαξιολόγηση που διενεργείται με την άτυπη **αλληλοπαρατήρηση τάξεων** μεταξύ συναδέλφων<sup>7</sup> ανοίγει το «άβατο» των σχολικών τάξεων στη γόνιμη κριτική, δίνει ευκαιρίες για ανταλλαγή συμβουλών καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης, συνευθύνης, αλληλομόρφωσης και αμοιβαίας επαγγελματικής στήριξης (Apostolorou & Zbainos, 2009).

### **Τα κριτήρια αξιολόγησης: τι μπορεί και τι πρέπει να παρατηρήσει ο σχολικός σύμβουλος;**

Η σύγχρονη σχολική τάξη είναι συνισταμένη πολλαπλών παραγόντων. Είναι ένας μικρόκοσμος, τόσο πλούσιος και πολύπλοκος που είναι αδύνατον να παρατηρηθούν τα πάντα. Σε γενικές γραμμές ο σχολικός σύμβουλος παρακολουθεί με λεπτή προσοχή τι κάνει ο εκπαιδευτικός και τι κάνουν οι μαθητές. Κατά βάση συγκεντρώνει την προσοχή του στη συμπλήρωση του ειδικού εντύπου «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης–Αποτίμησης–Ανατροφοδότησης της Διδασκαλίας*», όμως λαμβάνει υπόψη του και ό,τι άλλο αξιοπαρατήρητο υποπέσει στην αντίληψή του προβαίνοντας σε άμεση καταγραφή αυθόρμητων διδακτικών συμβάντων. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να σκεφτεί και να καθορίσει εκ των προτέρων τι κυρίως επιθυμεί να παρατηρήσει και να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτά τα σημεία.

Στη συνέχεια ακολουθούν ενδεικτικές διευκρινίσεις για πιθανά συμβάντα και καταστάσεις που μπορούν να παρατηρηθούν για κάθε κριτήριο ή σημείο αναφοράς του προαναφερόμενου ειδικού εντύπου κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος<sup>8</sup> (το εργαλείο παρατήρησης τάξης υπάρχει στο τέλος αυτού του κειμένου σε απόσπασμα της εγκυκλίου με αρ. πρωτ. 150085/Δ1/29-11-2012). Είναι προφανές ότι δεν αναμένεται να παρατηρηθούν τα πάντα. Σε κάθε κριτήριο το κείμενο που βρίσκεται εντός παρενθέσεως είναι ενδεικτικό. Καθένα από τα δώδεκα κριτήρια μοριοδοτείται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμώντας και το φακέλο-portfolio του εκπαιδευτικού βαθμολογεί τα 12 κριτήρια. Στο τέλος το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στη δωδεκάβαθμη κλίμακα και υπολογίζει το μέσο όρο.

Σε κάθε περίπτωση, όσα αναλύονται στη συνέχεια αποτελούν επιμορφωτικό υλικό προς συζήτηση.

**1. Σχέδιο μαθήματος** (προετοιμασία γραπτού σχεδίου μαθήματος με επιλεγμένη μορφή/ές διδασκαλίας, με σαφείς διδακτικούς στόχους, δραστηριότητες και μέσα σε συνεκτική δομή, συμβατό με τα Προγράμματα Σπουδών [ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών] και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών).

<sup>7</sup> Για μια πλήρη μελέτη της μεθόδου ετεροπαρατήρησης μεταξύ εκπαιδευτικών δείτε το κείμενο του Κωνσταντίνου Αποστολόπουλου στον παρόντα τόμο.

<sup>8</sup> Όσα ακολουθούν δυνητικά αφορούν όλα τα μαθήματα όλων των βαθμίδων. Ωστόσο το νηπιαγωγείο διαφέρει από το Λύκειο. Η Φυσική Αγωγή ή τα Καλλιτεχνικά στο Γυμνάσιο διαφέρουν από τη Φυσική στην ίδια βαθμίδα. Κατά συνέπεια απαιτείται έρευνα για τη διαμόρφωση κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης κατά κλάδο και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Π.Π.Σ. κρίνονται με βάση το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για αυτά τα σχολεία και τις επιδιωκόμενες καινοτομίες. Έτσι οι απαιτήσεις είναι αυξημένες. Προαπαιτείται καλή γνώση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) ή των Πιλοτικών ΑΠΣ που εφαρμόζονται. Όμως δεν είναι αναγκαίο να διδαχθούν τα πάντα στο ίδιο βάθος μόνο και μόνο για την επίτευξη «συμμόρφωσης» προς τις απαιτήσεις της ύλης. Η επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού, του πρωταγωνιστή των διδακτικών-μαθησιακών διαδικασιών, έχει βαρύνουσα σημασία στην προσαρμογή και τον εμπλουτισμό του ΑΠΣ σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών της τάξης.

Το καταστρωμένο γραπτό Σχέδιο Μαθήματος θα πρέπει να έχει πληρότητα και να προδιαγράφει με λογική συνοχή την οργάνωση της ωριαίας διδασκαλίας. Οι προδιδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κατευθύνουν τη λήψη αποφάσεων για τους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους και υποστόχους, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση (Χατζηδήμου, 2008 – Mager, 2010). Πριν από την οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσδιορίσει τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και τα **σημαντικά διδακτικά σημεία** που σχετίζονται με το γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και ψυχοκινητικό επίπεδο των μαθητών (Walker, 2008).

**Οι στόχοι που θα τεθούν πρέπει να είναι σαφείς και κατάλληλοι, να παραπέμπουν σε θεμελιώδεις ιδέες** και να περιγράφουν την αναμενόμενη συμπεριφορά των διδασκομένων (τι θα θέλουμε να κάνουν οι μαθητές μετά το μάθημα ή τι να κατανοούν;). Ο διδάσκων θα πρέπει να συγκεντρώσει την προσοχή του στις πλέον σημαντικές διαστάσεις του διδακτικού έργου **αποφεύγοντας πιθανές υπερβολές** στην έκταση, το βάθος και την πυκνότητα της ύλης.

Επιπλέον, το Σχέδιο Μαθήματος δίνει μια πρώτη γνωριμία για τους μαθητές (γνωστική ανάπτυξη της ηλικιακής ομάδας, πρότερες γνώσεις και δεξιότητες, γλωσσική επάρκεια, γνωστικές ελλείψεις). Πληροφορεί για τη σύνθεση της τάξης, τις οικογενειακές συνθήκες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, την ανομοιογένεια της τάξης, τις πτυχές της προσωπικής ιστορίας των μαθητών, τις γνωστικές διαφορές και τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης. **Αφετηρία για το σχεδιασμό του μαθήματος είναι οι μαθητές.** Οι στόχοι προσαρμόζονται στο περιεχόμενο του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών. Το Σχέδιο Μαθήματος συμπλέει με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠΣ, όπως είναι η προαγωγή της μάθησης των μαθητών, η διαμόρφωση επιστημονικής κουλτούρας για τη γλωσσική και εννοιολογική τους ανάπτυξη, η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου και η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν συσχετισμούς με άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικές προσεγγίσεις).

Επιπλέον διαπιστώνεται η γνώση των ΑΠΣ και των σχετικών οδηγιών, η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, η διδακτική του αντικειμένου, η διαχείριση της διδακτέας ύλης, η γνώση της δυσκολίας των εννοιών που θα διδαχθούν και η ένταξή τους σε ευρύτερη ενότητα με τις προηγούμενες και τις επόμενες γνώσεις (αποσαφήνιση ξεκάθαρων στόχων, επιλογή και οργάνωση του υλικού και των διδακτικών ενεργειών, ερωτήσεις, κατανομή χρόνου, αυτενέργεια).

Οι **διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί** και να μπορούν να υλοποιηθούν στο διαθέσιμο χρόνο, να είναι συγκεκριμένοι και να μπορεί να ελεγχθεί η επίτευξή τους. Επιπλέον, οι προτεινόμενες μαθησιακές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά και εποπτικά μέσα θα πρέπει να προσφέρονται για την επιτυχή πραγμάτευση της ύλης.

Το Σχέδιο Μαθήματος σκιαγραφεί τις **διδακτικές αποφάσεις και τις επιλογές** του εκπαιδευτικού (σημεία διδακτικής έμφασης, ιδιαιτερότητες μαθησιακής προσέγγισης,

απόσταση γνωστού-άγνωστου, σχεδιασμός ερωτήσεων με ελαστικότητα, συνδυασμός διδακτικών μορφών). Αντί να προδιαγράφει κατά τρόπο απαρέγκλιτο τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή τη διδασκαλίας, θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να λαμβάνει υπόψη το απρόβλεπτο.

Σε δεύτερη φάση αναμένεται να γίνει σύγκριση του Σχεδίου Μαθήματος με τη διδασκαλία και να εκτιμηθεί η ευστοχία και η αποτελεσματικότητά του. Μπορεί για κάθε σχετικό κριτήριο να εξετάζεται αν η διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη είναι συμβατή με το Σχέδιο Μαθήματος που εκπόνησε ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, θα πρέπει να αξιολογείται ο βαθμός επιτυχούς ανταπόκρισης οποιουδήποτε άλλου στοιχείου αναφέρεται και εφαρμόστηκε στη διδασκαλία.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υπερβαίνει το σχεδιασμό του ωριαίου μαθήματος. **Ο σχεδιασμός σε μακροεπίπεδο** μπορεί να διαπιστωθεί από συνομιλίες με τον εκπαιδευτικό και από το Φάκελο Προσωπικών Επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού (portfolio). Το περιεχόμενο του εν λόγω Φακέλου βαθμολογείται μετά από την παρακολούθηση των δύο διδασκαλιών του εκπαιδευτικού στην τάξη.

**2. Οργάνωση της τάξης** (επιλογή πρόσφορων μορφών οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, χρήση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση εποπτικών μέσων και Η/Υ, αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων και δυσκολιών).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η οργάνωση του χώρου της τάξης (διαρρύθμιση του τεχνικού εξοπλισμού, αισθητική φροντίδα, διακόσμηση της τάξης με πιθανή συμμετοχή των μαθητών) σε συνάρτηση με την Παιδαγωγική που εφαρμόζεται (παιδαγωγικές μορφές οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, διδακτική πρωτοτυπία, δίκτυα επικοινωνίας). Ιδιαίτερα για την Α΄/θμια εκπαίδευση λαμβάνεται μέριμνα για τον περιμετρικό διάκοσμο της τάξης και την ανάρτηση διδακτικών υλικών και «εργαλείων».

Η αξιοποίηση ατομικών φύλλων εργασίας επιμερίζει την επίτευξη των στόχων και διευκολύνει την αποτελεσματική διαχείριση του μαθήματος μέσα από μελετημένες δραστηριότητες. Η ωριαία διδασκαλία είναι προγραμματισμένη και η διδακτέα ύλη κατανέμεται σε μικρά βήματα τα οποία συναπαρτίζουν μια νοηματική ενότητα. Οι μαθητές επεξεργάζονται μια ιεραρχημένη σειρά ερωτήσεων και απαντούν γραπτά. Στα φύλλα εργασίας οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους άφθονο χώρο για να μπορούν να αιτιολογούν γραπτά τη σκέψη τους. Ο εκπαιδευτικός δεν υπαγορεύει τις σωστές απαντήσεις και οι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, έχουν επαρκή χρόνο να αυτενεργήσουν και να αναπτύξουν ανεξαρτησία στη μάθησή τους. Καθώς οι μαθητές γράφουν στα φύλλα εργασίας έχουν τη δυνατότητα να σταματούν και να σκέφτονται. Προετοιμάζουν τις απαντήσεις και τις λύσεις τους για τη συζήτηση στην ολομέλεια. Το μάθημα λαμβάνει την κοινωνική μορφή της εξατομικευμένης σχολικής εργασίας και ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει σχετική μέριμνα για τη στήριξη των αδύνατων μαθητών. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να συγκεντρώσει τα φύλλα εργασίας και να επιλέξει κατάλληλα ερεθίσματα για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Αν η δραστηριότητα απαιτεί εργασία σε ομάδες οι μαθητές μπορούν να ενώσουν τα θρανία τους ή να δημιουργήσουν ένα κύκλο με τις καρέκλες τους. Συνήθως η μετακίνηση συμβάλλει στη διατήρηση της προσοχής τους για περισσότερο χρόνο. Στην περίπτωση που οι μαθητές κάθονται ανά ζεύγη ή σε ομάδες θα πρέπει να συνεργάζονται πραγματικά για την πραγματοποίηση κοινού έργου. Η οργάνωση της τάξης σε ομάδες έχει αυξημένες απαιτήσεις (Κακανά, 2008 – Ματσαγγούρας, 1995 – Meyer, 1987).

Επιπλέον θα πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη **χρήση του πίνακα** (οργάνωση του πίνακα, φροντίδα που αποδίδει ο εκπαιδευτικός καθώς γράφει στον πίνακα με ορατά γράμματα) καθώς και στον τρόπο αξιοποίησης και προσαρμογής των εποπτικών μέσων στις διδακτικές ανάγκες της τάξης και τον έλεγχο του «τεχνολογικού εξοπλισμού», όταν υπάρχει (βίντεο/DVD, κασετόφωνο, TV, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας, διαφανοσκόπιο, ...). Ο διδάσκων θα πρέπει να επιδεικνύει **προνοητικότητα** για την ρύθμιση λειτουργικών και οργανωτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών που αφορούν τη χρήση εποπτικών και εκπαιδευτικών μέσων.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την επιτυχία και τη λειτουργικότητα των παρουσιάσεων, επιδείξεων, προβολών και αναπαραστάσεων. Οι παρουσιάσεις θα πρέπει να είναι δομημένες, ορατές, ευανάγνωστες, κατάλληλες για τους στόχους του μαθήματος, βραχυχρόνιες, να γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές, να ανταποκρίνονται στην τάξη, να απαιτούν κριτική ικανότητα και όχι στείρα απομνημόνευση, κ.λπ. Η αποκωδικοποίηση είναι εξίσου σημαντική με την παρουσίαση.

Στο πλαίσιο της μελετημένης χρήσης βίντεο/DVD μπορεί να ζητείται από τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις για την ακόλουθη συζήτηση. Επιπλέον μπορεί να διενεργούνται διακοπές της προβολής για τον έλεγχο της κατανόησης και να έχει διανεμηθεί στους μαθητές κατάλογος γραπτών ερωτήσεων τις οποίες απαντούν κατά τη διάρκειά της. Με την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ψηφιακό στυλό για να γράφουν, να σχεδιάζουν, να μετακινούν αντικείμενα σε ψηφιακή μορφή και να τα αποθηκεύουν στο σύστημα.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τηρεί ημερολόγιο για την καταγραφή και αρχειοθέτηση της πορείας διδασκαλίας (βιβλίο ύλης, φάκελοι αξιολόγησης, εργαστηρίου, κ.λπ.). Οι μαθητές μπορούν να διατηρούν ατομικούς φακέλους ή τετράδια στα οποία γράφουν τις εργασίες τους στην τάξη ή στο σπίτι. Τηρούνται σωστά; Ελέγχονται τακτικά με φροντίδα και προσοχή; Οι διορθώσεις και αξιολογήσεις είναι διαμορφωτικές; Ποιο είναι το μέγεθος των γραπτών εργασιών κ.λπ.

**3. Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές** (επιλογή κατάλληλων μορφών διδασκαλίας -βιωματικές, διεπιστημονικές, αφηγηματικές, ανακαλυπτικές, εργαστηριακές, συνεργατικές, διερευνητικές, κ.λπ.-, κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών -διερεύνηση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, εισήγηση-διάλεξη, τεχνικές ερωτήσεων και συζήτησης, γνωστική σύγκρουση, αναλογίες και μοντέλα, εργασία σε ομάδες, επίλυση προβλήματος, πειράματα, εννοιολογικοί χάρτες, επιχειρηματολογία, δραματοποίηση, αξιοποίηση εργαλείων και λογισμικών ΤΠΕ, αναστοχαστικές στρατηγικές, κ.ά.-, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η **ευστοχία της χρήσης κατάλληλων διδακτικών εργαλείων**, στρατηγικών και δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος. Είναι αυτονόητο ότι ελάχιστα από τα προαναφερόμενα αναμένεται να παρατηρηθούν σε μια διδασκαλία. Στις σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής οι στρατηγικές διδασκαλίας αντικαθιστούν τις μεθόδους διδασκαλίας γενικής χρήσης (Ματσαγγούρας, 1998). Η στρατηγική διδασκαλίας είναι μια οργανωμένη ακολουθία διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των διδακτικών στόχων της ωριαίας διδασκαλίας. Ο εν λόγω σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει μία, δύο ή περισσότερες διδακτικές μεθόδους. Οι βασικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης είναι: η μετωπική, η ατομική και η ομαδική. Οι διδακτικές ενέργειες και επιλογές του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εναρμονίζονται με την

ηλικία, το μάθημα, την εθνοτική και κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των μαθητών, τις σχέσεις τους με την υπόλοιπη τάξη, τη βαθμίδα, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.

Οι **προϋπάρχουσες γνώσεις** που αποκτήθηκαν κατά τις προηγούμενες τάξεις και οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών είναι συνδεδεμένο προαπαιτούμενο για τη νέα γνώση. Με το εν λόγω κριτήριο διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το βαθμό κατοχής των πρότερων γνώσεων και αν τις αξιοποιεί στη διδασκαλία του.

Μια εισαγωγική δραστηριότητα **αφόρμησης** μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια πρόγευση του μαθήματος, να αφυπνίσει την περιέργειά τους, να τούς προβληματίσει. Εναλλακτικά θα μπορούσε να εδραιώσει τις κατακτημένες γνώσεις και να αποκαλύψει τα κενά στην κατανόηση των εννοιών. Οι δραστηριότητες του **κυρίως μαθήματος** αποσκοπούν στην ενίσχυση του μαθητικού ενδιαφέροντος για τη νέα γνώση ή δεξιότητα αξιοποιώντας εναλλαγές στο ρυθμό, την ποικιλία και τις προκλήσεις της διδασκαλίας. Στο τέλος, συνήθως έπεται το στάδιο της **συγκεφαλαίωσης/ανασκόπησης** με την εισαγωγή στρατηγικών «αξιολόγησης με σκοπό τη μάθηση» (Haigh, 2010).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί **διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης** που παραπέμπουν στην προσφορά, την επεξεργασία και τον προβληματισμό. Μια διδασκαλία μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική, ασφαλής ή περιπετειώδης, παθητική ή ενεργητική, παραδοσιακή ή σύγχρονη, μεταδοτική ή κονστρουκτιβιστική, κ.λπ. Ζητούμενο είναι η επίτευξη της σύμμετρης δραστηριοποίησης εκπαιδευτικού και μαθητών. Μεταξύ των δύο διαμετρικών πόλων υπάρχουν πολλαπλές διαβαθμίσεις. Στο ένα άκρο, μπορεί ο εκπαιδευτικός να εστιάσει στα χαμηλότερα επίπεδα νοητικών ικανοτήτων όπως είναι η ανάκληση πληροφοριών, ιδεών ή εννοιών και να υποβάλει ερωτήσεις που απευθύνονται κυρίως στη μνήμη και τις αισθήσεις δίνοντας αυξημένη βαρύτητα στην αναπαραγωγή και την εμπέδωση της γνώσης. Στο άλλο άκρο, μπορεί να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών όπως είναι η διερεύνηση (συζήτηση, διεύρυνση), η κρίση (συσχέτιση γνωστών πληροφοριών, αναλύσεις, συγκρίσεις, γενικεύσεις, σχηματισμός εννοιολογικών σχημάτων, εξαγωγή συμπερασμάτων, βαθύτερη κατανόηση) και η αποκλίνουσα ή πλάγια ή δημιουργική σκέψη (σύνθεση, αξιολογικές κρίσεις απέναντι σε καταστάσεις, προκλήσεις, αξίες, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, δημιουργικότητα, κ.λπ.). Είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός ανάμεσα σε αυτά τα σχηματοποιημένα άκρα έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ποικίλους ενδιάμεσους συνδυασμούς.

Η προετοιμασία κατάλληλων ερωτήσεων κρίνεται αναγκαία για την επιτυχή οργάνωση της διδασκαλίας και τη δραστηριοποίηση της σκέψης των μαθητών. Επιπλέον η ίδια η διδακτέα ύλη, τα πράγματα ή οι εικόνες τους μπορούν να θέτουν στους μαθητές πηγαία ερωτήματα χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού.

Η χρήση κατάλληλων εργαλείων και στρατηγικών δεν είναι γνωσιοκεντρική, αλλά επεκτείνεται σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς ή κινητικούς στόχους οι οποίοι καθιστούν τη μάθηση **πολυαισθητήρια και πολυλειτουργική** (βιωματικές προσεγγίσεις, τεχνήματα, χρήση χειραπτικού και ψηφιακού υλικού, αφήγηση, δραματοποίηση, κ.λπ.).

Αξίζει να μνημονευτεί ότι σύμφωνα με τον εποικοδομιστή «η διδασκαλία μέσω της επίδειξης, της εξήγησης ή της διενέργειας ερωτήσεων μπορεί να επηρεάσει την πορεία της διανοητικής εξέλιξης, μόνο αν το παιδί είναι σε θέση να αφομοιώσει αυτά που λέγονται και πράττονται» (Wood, κ. ά, 1991). Στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, οι μαθητές, με τη δική τους δραστηριότητα καλούνται να οικοδομήσουν βιώσιμες εξηγήσεις των εμπειριών τους.

**4. Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού** (επιστημονική εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας, επιτυχής μετατροπή του γνωστικού αντικείμενου σε σχολική γνώση, προσπάθεια κάλυψης του εννοιολογικού πεδίου).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η επάρκεια του εκπαιδευτικού στο γνωστικό του αντικείμενο, όπως η σε βάθος κατοχή της διδακτέας ύλης, η ευρεία συγκρότηση, η επιστημονική πληρότητα, η εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας και η κάλυψη όλων των σημαντικών εννοιολογικών αποχρώσεων που συνδέονται με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Εκτιμάται η ευστοχία του μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση και η σαφήνεια στον προσδιορισμό των διδακτικών σημείων που εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους. Εξετάζεται η εναρμόνιση του περιεχομένου με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κατανόησης των μαθητών (επιστημονικότητα, ορθότητα και πληρότητα των γνώσεων, προσαρμογή στο επίπεδο που μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές, καθοδήγηση της μελέτης για την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων).

Στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης οι αλλαγές είναι όλο και πιο γρήγορες και οι πληροφορίες αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς. Η γνώση δείχνει εφήμερη, εφόσον ταχύτατα παλιώνει και ανανεώνεται. Προέχει η αναζήτηση έγκυρων γνώσεων και η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Στο πλαίσιο αυτό αποκτά βαρύνουσα σημασία η **καταλληλότητα και πρωτοτυπία ενσωμάτωσης πρόσθετου διδακτικού υλικού** το οποίο έχει παραγάγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και μπορεί να αφορά αξιοποίηση ΤΠΕ και διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτοσχέδια φύλλα εργασίας, υλικό για πιλοτικά προγράμματα, εναλλακτικές δραστηριότητες, καινοτομικές παρουσιάσεις, πειράματα, εννοιολογικοί χάρτες, βίντεο/DVD, χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, CD, ανασκοπήσεις του μαθήματος, ποικιλία στρατηγικών, σύνθεση ιδεών, κ.λπ. Απαιτείται η **ευχερής κατοχή** του επιπρόσθετου διδακτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό (μη εξάρτηση από σημειώσεις).

Επιπλέον, στην τεχνοκρατούμενη εποχή μας επικρατεί η αντίληψη ότι οι μαθητές χρειάζονται πολλές γνώσεις, γιατί μόνο οι ευκαιρίες πολυγλωσσίας υπόσχονται τη μελλοντική επαγγελματική τους επιτυχία. Αυτό έχει ως συνέπεια την εμμονή στα παραμορφωμένα και ανεργάτιστα ΑΠΣ με την πληθώρα διδακτέας ύλης, την αδιάκοπη συσσώρευση άχρηστων γνώσεων και τη συνακόλουθη αγκύλωση στην «τραπεζική» ή «ταϊστική» μέθοδο. Η σημασία της πρόσκτησης επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές **δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη μηχανική αποστήθιση** η οποία αδρανοποιεί τη δημιουργική αμφιβολία του μαθητή και οδηγεί στο μαρασμό της δημιουργικότητας καθιερώνοντας στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς. Η παροχή μαθησιακών ευκαιριών υψηλού επιπέδου που καλλιεργούν τις ανώτερες πνευματικές δυνατότητες των μαθητών, αναπτύσσουν τις ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης, αιτιολόγησης, κρίσης αποκτούν προεξάρχουσα σημασία. Η εκάστοτε επιστημονική μέθοδος συνυφαίνεται με το γνωστικό αντικείμενο (π.χ εικασίες και αποδείξεις για τα Μαθηματικά, παρατήρηση και πείραμα για τη Φυσική, ερμηνεία πηγών στην Ιστορία, διακειμενική μέθοδος στην ποίηση, κ.λπ.). Η ικανότητα λύσης αυθεντικών προβλημάτων της κοινωνικής ζωής συνάδει με την εργασία του επιστήμονα. Ας σημειωθεί ότι η επιστημονική γνώση είναι συνυφασμένη με αξίες και στάσεις.

Τέλος, το σχολείο δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην προώθηση της **προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών**. Η ισχυρή πίεση προς τους μαθητές για την απόκτηση στείων γνώσεων και την επίτευξη υψηλών βαθμών περιορίζει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης οι οποίες ευνοούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

**5. Εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα** (παρακίνηση και ενθάρρυνση όλων των μαθητών, σύνδεση της διδακτέας ύλης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, **διαφοροποίηση** της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, βαθμός αυτενέργειας και συνέργειας των μαθητών στο μάθημα, ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός έχει το νου του στους μαθητές και αν **κεντρίζει το ενδιαφέρον και τονώνει τα κίνητρα** των μαθητών για το μάθημα σε όλες τις χρονικές φάσεις της ωριαίας διδασκαλίας, από την αρχική προβληματοποίηση και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών με μια δραστηριότητα «προθέρμανσης» για την ανάδειξη της νέας έννοιας, τις ενδιάμεσες μαθησιακές δραστηριότητες και τη συγκεφαλαίωση/ αξιολόγηση. Ενδεικτικά, ορισμένα κίνητρα που διεγείρουν την επιθυμία των μαθητών για τη μάθηση είναι η ουσιαστικότητα του μαθήματος για την επιτυχία στην κοινωνική ζωή, η αναγνώριση της εξυπνάδας από τους συνομηλίκους (ιδιαίτερα στους εφήβους), η εσωτερική ικανοποίηση από τη μάθηση, η έκπληξη, ο θαυμασμός, η απορία και η χαρούμενη διάθεση για το ίδιο το μάθημα και η πνευματική περιέργεια για καινούργιες γνώσεις.

Εξακριβώνεται αν ο εκπαιδευτικός ακούει με προσοχή τους μαθητές όταν εξωτερικεύουν τις απορίες τους, αν η διδασκαλία έχει αφετηρία τις ανησυχίες και τα άμεσα ενδιαφέροντά τους κι αν ενθαρρύνει τη διατύπωση σχολίων και ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ετοιμότητα απονομής πρόσφορων ανταμοιβών και αν με προκλητικές ερωτήσεις, επίκαιρα ερεθίσματα, επαίνους, παραινήσεις, ενθαρρυντικές προσδοκίες και άλλους κατάλληλους τρόπους παρακίνησης και θετικής ανατροφοδότησης που προσφέρονται για το μάθημα και την ηλικία, να πασχίζει να πετύχει την **ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών** στη μαθησιακή διαδικασία (Tardif, 1997).

Η μάθηση είναι μια σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο. **Οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη γίνονται κυρίως με βάση το περιεχόμενο.** Ο αξιολογητής παρατηρεί με λεπτή προσοχή το βαθμό πραγματικής συμμετοχής, νοητικής ενασχόλησης, πρόθυμης διανοητικής συμβολής των μαθητών στις γνωστικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών-μαθητών.

Επιπλέον, εξετάζεται αν ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Είναι κοινή παιδαγωγική παραδοχή ότι κάθε μαθητής διαθέτει τις δικές του βιολογικές, νοητικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης του. Η απόλυτη εξατομίκευση της εργασίας για κάθε μαθητή χωριστά είναι αδύνατη. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τους λιγότερο ικανούς, τους ικανούς και τους περισσότερο ικανούς. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βελτιώσουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για εκείνους που δυσκολεύονται περισσότερο.

Δύο συνήθεις τρόποι διαφοροποίησης είναι ως προς το αποτέλεσμα και ως προς την εργασία. **Ως προς το αποτέλεσμα** δίνονται ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές, όμως ορισμένοι μαθητές προχωρούν περισσότερο και ταχύτερα τερματίζοντας σε διαφορετικό σημείο. **Ως προς την εργασία** οι μαθητές της ίδιας τάξης μοιρασμένοι σε μικρότερες ομάδες μπορούν να καταγίνονται με διαφορετικές δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητές τους ή να ασχολούνται με μια διαφορετική πτυχή του εξεταζόμενου θέματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους (Tomlinson, 2004 – Hopf, 1982 – Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να

μεριμνήσει προετοιμάζοντας συμπληρωματική εργασία για τους μαθητές που τελειώνουν νωρίτερα (για παράδειγμα η τελευταία δραστηριότητα του φύλλου εργασίας).

Με το προαναφερόμενο κριτήριο διαπιστώνεται η ύπαρξη **υποστηρικτικής βοήθειας στην τάξη** με ηρεμία, υπομονή, προθυμία και ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και την οργάνωση διαφοροποίησης ή εξατομίκευσης της διδασκαλίας (ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα, το ενδιαφέρον, τις ατομικές ικανότητες, το βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας και το γνωστικό στυλ ικανοποιώντας μέσω ποικιλίας δραστηριοτήτων τις ανάγκες των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών τύπων μαθητών, κ.λπ.). Μπορεί να εμπλουτίζεται το μάθημα για τους ταλαντούχους μαθητές, όπως δραστηριότητες εικαστικών, θεάτρου, κ.λπ. καθώς και για τους χαρισματικούς μαθητές όπως δραστηριότητες «ανοιχτού» τύπου που αξιώνουν φαντασία και δημιουργικότητα.

Τέλος, σύμφωνα με το κριτήριο αυτό εξετάζεται αν ο εκπαιδευτικός δίνει προσοχή στους μαθητές που εμφανίζουν αδυναμίες συγκέντρωσης, διστακτικότητα, απροθυμία, κ.λπ. παρέχοντας ένα πρόσφορο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και διαπιστώνεται αν επαινούνται οι φιλόπρονες προσπάθειες των μαθητών με κλονισμένη ή εύθραυστη αυτοεκτίμηση.

#### **6. Σαφήνεια στην επικοινωνία (οδηγίες, επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, κατανοητός προφορικός και γραπτός λόγος, γνωστοποίηση επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων).**

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η **σαφήνεια και ακρίβεια του εκπαιδευτικού λόγου** σε συνάρτηση με το περιεχόμενο (διευκρινίσεις, αποφυγή παρανοήσεων, κατανοητή γλώσσα κατά τη λεκτική επικοινωνία, κ.λπ). Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παραδείγματα, αν επαναλαμβάνει ό,τι είναι δύσκολο, αν υπογραμμίζει τα βασικά σημεία, αν παρέχει λεπτομέρειες με σαφείς εκφράσεις, αν οι ερωτήσεις του είναι ξεκάθαρες, κ.λπ.

Η μάθηση που είναι μεστή σε νοήματα θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε στόχους. Έτσι οι κύριες έννοιες και δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές, μετατρέπονται σε **τρεις-τέσσερις θεματικούς ή εννοιολογικούς άξονες (μαθησιακά-διδακτικά σημεία)**. Οι **στόχοι του μαθήματος** θα πρέπει να αποσαφηνίζονται στους μαθητές στην αρχή του μαθήματος, ώστε εκείνοι να φτάνουν στην επίτευξή τους στο τέλος του μαθήματος νιώθοντας τη χαρά της κατάκτησής τους. Στην αρχή του μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει στον πίνακα τους μαθησιακούς στόχους και να περιγράψει με ευκρίνεια τι περιμένει να δει ή να ακούσει από τους μαθητές. Η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων βοηθά στην επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την αξιολόγηση της επίτευξής τους, την οριοθέτηση του πλαισίου δράσης των μαθητών και γενικότερα τον καλύτερο σχεδιασμό του μαθήματος (Μαυρόπουλος, 2006).

**Οι εντολές και οι οδηγίες** που δίνει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σύντομες, συνοπτικές, ακριβείς και διατυπωμένες με σαφήνεια. Όταν ανακοινώνονται, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει εξασφαλίσει την πλήρη προσοχή της τάξης (δεν ξεκινά αν δεν έχει επιτύχει απόλυτη σιωπή). Για να γίνουν πλήρως κατανοητές ακολουθούν ερωτήσεις των μαθητών και απαντήσεις του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές σχηματίζουν ένα διδακτικό συμβόλαιο που αποτελείται από τους ρητούς ή υπόρητους εθιμικούς κανόνες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συνέπεια του εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδης.



Στις περιπτώσεις που ενδείκνυται η επαγωγική μορφή επεξεργασίας του γνωστικού αντικειμένου ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει από τα απλά στα σύνθετα, από τα εύκολα στα δύσκολα, από τα κοντινά στα μακρινά, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα, κ.λπ.

**7. Διδακτική ευελιξία** (αξιοποίηση του απρόοπτου, αναπροσαρμογή του σχεδιασμού αν προκύψει ανάγκη, διάγνωση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας και του ρυθμού μάθησης των μαθητών, χειρισμός των λαθών και των παρανοήσεων, ένταξη στο μάθημα της οπτικής των μαθητών).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ζητούν περισσότερη ελευθερία και ευελιξία σχετικά με τις επιλογές που αφορούν στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η διδασκαλία δεν ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία με ίδια αλληλουχία και ίδια προδιαγεγραμμένα βήματα. Ιδιαίτερα, οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικές απόψεις, υποθέσεις, εκτιμήσεις, προτάσεις και αξιολογήσεις, επιδέχονται πολλαπλές ορθές απαντήσεις, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προβλεφτούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως στο μυαλό τους ένα πλάνο μαθήματος, το οποίο μόλις αρχίσει η διδασκαλία το τροποποιούν για να εντάξουν τις αντιδράσεις των μαθητών. Η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν άγνωστες και δύσκολες καταστάσεις δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές ικανότητες και διδακτικές στρατηγικές, αλλά και από τις γνωστικές και μεταγνωστικές στάσεις και συνήθειες που έχουν αναπτύξει.

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να λαμβάνει αποφάσεις σε περιπτώσεις απροσδόκητων διδακτικών καταστάσεων, **να διαχειρίζεται αποτελεσματικά κρίσιμα διδακτικά συμβάντα** και απρόβλεπτες αντιδράσεις των μαθητών προβαίνοντας ακόμα σε αναθεώρηση υποστόχων που οδηγούν στη μερική αναμόρφωση του Σχεδίου Μαθήματος, αν προκύψει ανάγκη. Εξετάζεται η **ευαισθησία του εκπαιδευτικού στη συνειδητοποίηση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας του**, ο τρόπος χειρισμού των λαθών, των γνωστικών κενών και ατελειών, των εναλλακτικών αντιλήψεων ή παρανοήσεων, των εμποδίων διδακτικής ή επιστημολογικής φύσης και η εκτύλιξη του μαθήματος σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης. Συνεκτιμάται η **γνωστική ευκαμψία** του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητά του να συλλαμβάνει έγκαιρα τις εξελίξεις και να αναπροσαρμόζει τις επιδιώξεις του στα νέα δεδομένα. Μπορεί να εντάσσει στο μάθημα ασυνήθιστες προκλήσεις και ανοιχτά προβλήματα (Kosynas, 2010 – Kosynas, 2013). Δραστηριότητες με ανοιχτές ερωτήσεις προκαλούν στους μαθητές αμηχανία και θυμηδία, όμως κινητοποιούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Επιπλέον, διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του στους συλλογισμούς και τις στρατηγικές των μαθητών, αν εντάσσει τις ερωτήσεις των μαθητών στη ροή του μαθήματος, αν δέχεται διαφορετικές απόψεις και αν λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο σκέψης των μαθητών παρέχοντας **προσεκτική ανατροφοδότηση** στα επιχειρήματα, τις κρίσεις, τις διαφωνίες και τις προτάσεις τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να **διαθέτει αρκετό χρόνο στους μαθητές να διατυπώνουν τις σκέψεις τους** προφορικά ή γραπτά και να αιτιολογούν τις ιδέες τους. Οι αυθόρμητες στιγμιαίες εμπνεύσεις των μαθητών που αναδεικνύονται κατά τη ζωντανή και πολυδύναμη διδακτική αλληλεπίδραση είναι πιθανό να οδηγήσουν τη διδασκαλία σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα οποία δεν είχε προβλέψει ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναπροσαρμογή από τον εκπαιδευτικό μιας αρχικής ερώτησης στην οποία οι μαθητές αδυνατούν να απαντήσουν σε άλλες επιμέρους ερωτήσεις μικρότερης δυσκολίας.

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η ικανότητα συνάφειας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να συσχετίζει και να ταξινομεί τις επιμέρους απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη συγγένεια και τη συνύφανσή τους, να μπορεί να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες και να προβαίνει στην επιτυχή ενσωμάτωσή των πλέον πρόσφορων στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία.

**8. Παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα** (προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και ειλικρινών σχέσεων, στάση εκπαιδευτικού και μαθητών απέναντι στο μάθημα, προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος που έχει αναπτυχθεί στην τάξη και διαπιστώνεται η στάση του εκπαιδευτικού **στη διαμόρφωση και διατήρηση ζεστού κλίματος και ευχάριστων σχέσεων με τους μαθητές**. Το κλίμα είναι σε μεγάλο βαθμό δημιούργημα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και μεταδίδεται αδιόρατα στους μαθητές. Σύμφωνα με την Παιδαγωγική, η σχέση δασκάλου-μαθητή και η **ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων** (αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού, ειλικρινών σχέσεων, προσωπικής ευθύνης, αλληλοβοήθειας, δημοκρατικού διαλόγου, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων, χαράς, παιχνιδιού) χρωματίζουν το περιεχόμενο των διαδικασιών μάθησης και αγωγής.

Επιπλέον, εξετάζεται η ανάπτυξη αποτελεσματικών γνωστικών αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών-μαθητών, η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών, όπως **βιώματα επιτυχίας** και η ικανοποίηση των μαθητών από την εργασία τους. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να είναι ούτε υπέρμετρες και εξωπραγματικά υψηλές ούτε πολύ χαμηλές, αλλά στα μέτρα των μαθητών. Στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος ο εκπαιδευτικός δείχνει το ενδιαφέρον του και ενισχύει τη **θετική αυτοεκτίμηση** των μαθητών. Ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν απορίες και να υποβάλουν ερωτήσεις αποσυνδέοντας την υποβολή ερωτήσεων από την αξιολόγησή τους. Συμπάσχει καθημερινά με τους μαθητές και τους βοηθά να πετύχουν.

Η επίδραση ευνοϊκού και ευέλικτου μαθησιακού κλίματος στην προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων διδάσκοντας και μαθητών διευκολύνεται από ποικίλα χαρακτηριστικά και ιδιότητες, όπως αντιαυταρχικότητα, δημοκρατική και ισότιμη αντιμετώπιση, οικειότητα, προσήνεια, κατανόηση, ειλικρίνεια, γνησιότητα, αυθεντικότητα, μετριοφροσύνη, γαλήνια διάθεση, ευχάριστο χαμόγελο, χιούμορ, κ.λπ. Ιδιαίτερη συμβολή έχει η γλώσσα του σώματος του εκπαιδευτικού και η μη λεκτική επικοινωνία (φυσικότητα και άνεση κινήσεων, διαφορετικός **τόνος φωνής** ανάλογα με τις περιστάσεις, νεύματα, καθαρότητα προφορικού λόγου, μη μονοτονία, ηρεμία). Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει θετικές στάσεις, όπως ανεξαρτησία σκέψης, πρωτοτυπία, ενθουσιασμό για την ομορφιά του μαθήματος, ευγένεια, ευπρέπεια, σεβασμό, γνήσιο ενδιαφέρον για τη μάθηση, αγάπη για τα παιδιά, κ.λπ. Το καλό μαθησιακό κλίμα διαλύει το φόβο, τη δυσπιστία και το στιγματισμό.

Τέλος, το κλίμα συνδέεται με **αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας** και τον τρόπο διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας από τον εκπαιδευτικό. Διαπιστώνεται η αποτροπή σχηματισμού προκαταλήψεων και η προσπάθεια εξάλειψης των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Όσο περισσότερο οι μαθητές κατανοούν τα στερεότυπα, τόσο λιγότερο αρνητισμό έχουν για τις άλλες ομάδες.

**9. Διαχείριση της τάξης** (ικανότητα αποτελεσματικής διεύθυνσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, επίλυση διαφορών, διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογούνται οι ικανότητες του διδάσκοντος **να διευθύνει αποτελεσματικά** την τάξη του χωρίς να γίνεται απολυταρχικός, να αξιοποιεί διαφορετικούς ρυθμούς, μεθόδους και δραστηριότητες που ταιριάζουν στη μεγάλη ανομοιογένεια και τις έντονες γνωστικές διαφορές των μαθητών. Παρατηρούνται οι τεχνικές εποπτείας των μαθητικών ομάδων από τον εκπαιδευτικό και ο τρόπος συντονισμού των συζητήσεων σε ολόκληρη την τάξη. **Η διαχείριση της συμπεριφοράς είναι θεμελιώδης για τη μάθηση.**

Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός **επιβραβεύει και ανταμείβει την επιθυμητή συμπεριφορά**. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην επιθυμητή συμπεριφορά παρά στην ανεπιθύμητη. Αντιδράσεις που ενέχουν το στοιχείο της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και της εκδίκησης τραυματίζουν το κλίμα της τάξης και αποθαρρύνουν τους μαθητές από την επίτευξη του μαθησιακού έργου τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση απειλητικών συμβάντων και επεισοδίων με απείθαρχες συμπεριφορές που εκτραχύνουν την κατάσταση της τάξης (θόρυβος, φασαρία, αταξία, έλλειψη σεβασμού προς τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό, αγένεια, ανυπακοή, βία, υβριστική γλώσσα, κ.λπ.). Για τη διατήρηση της απρόσκοπτης διεξαγωγής του μαθήματος και την παιδαγωγική διαχείριση της τάξης απαιτείται λεπτή παρατήρηση κάθε μαθητή και προσεκτική ανάλυση των πιθανών αιτιών, όπως δυσπροσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον, συναισθηματικές, διασπαστικές και νευροαναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. ξεσπάσματα θυμού, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητική συμπεριφορά, κ.λπ.). Αξίζει να μνημονευτεί ότι οι έφηβοι δίνουν λόγο στους συνομηλίκους τους παρά στον εκπαιδευτικό.

Διαπιστώνεται ο τρόπος παρακολούθησης της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η εποπτεία του χώρου με το βλέμμα, η εκπομπή μη λεκτικών θετικών μηνυμάτων, η **πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας**, η επίλυση διαφορών και διενέξεων δίνοντας πρώτος το καλό παράδειγμα με αυτοέλεγχο, υπομονή, ψυχραιμία, κατάλληλη αποφόρτιση και αποκλιμάκωση. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να **κλιμακώνει τις ποινές** που επιβάλλει στους μαθητές που παρεκκλίνουν από την τήρηση των κανόνων, ανάλογα με την ηλικία και τη φύση των παραπτωμάτων και να παρέχει επαρκή χρόνο προσαρμογής για τη μεταστροφή της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2001). Η απουσία της προσοχής, του επαίνου και της ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού είναι μια πρώτη μορφή τιμωρίας. Ακολουθεί το αυστηρό βλέμμα, η παρατήρηση και η επίπληξη με ακλόνητο τόνο φωνής καθώς και η έκφραση αποδοκimasίας προς την ανάρμοστη συμπεριφορά, αλλά όχι προς τον ίδιο το μαθητή. Οι ποινές αποτελούν την έσχατη λύση, αποδίδονται με σύνεση, με πνεύμα ισότητας και δικαιοσύνης και οι μαθητές θα πρέπει να πείθονται για την αναγκαιότητα της επιβολής τους. Πρώτιστος στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπειθαρχία και αν είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να διευθύνει την τάξη του χωρίς να προσφεύγει σε ποινές.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει στους μαθητές με φιλικό και ευγενικό τρόπο **σαφή όρια και απλούς κανόνες** και να αναθέτει στους “άτακτους” **τρέχοντα καθήκοντα**, ρόλους και υπευθυνότητες ανάλογα με τις ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ιδιαιτερότητές τους. Η ενοχλητική συμπεριφορά είναι συχνά αποτέλεσμα έλλειψης ορίων στη ζωή τους.

Ακόμα και οι δυσκολότεροι μαθητές μπορούν να μεταμορφωθούν χάρη στην αυτοπεποίθηση που αποκτούν όταν αναλαμβάνουν αρμοδιότητες.

Τέλος κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών λαμβάνεται υπόψη:

- η προσήλωση των μαθητών στους κανονισμούς της τάξης και του σχολείου (οι μαθητές κάθονται ήσυχα στις θέσεις τους, ακούν και δεν διακόπτουν ο ένας τον άλλο, ζητούν άδεια για να σηκωθούν από τη θέση τους, σέβονται τους κανόνες του διαλόγου).
- η συμμετοχή τους (Πόσοι είναι παθητικοί; Πόσοι εμπλέκονται ενεργά; κ.λπ.).
- ο βαθμός αυτονομίας.

**10. Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας** (διαγνωστική - διαμορφωτική - τελική, εφαρμογή ποικίλων και κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης, ανατροφοδότηση των μαθητών και προώθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας).

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία και εξυπηρετεί τη μάθηση. Η παραδοσιακή αξιολόγηση επικεντρώνεται στην κρίση και βαθμολογική αποτίμηση της αξίας των μαθητών. Επιχειρεί κυρίως να εντοπίσει όσα δεν γνωρίζουν οι μαθητές και λιγότερο όσα γνωρίζουν. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις των μαθητών. Η επεξεργασία των στοιχείων οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και δείχνει το δρόμο για τον προσανατολισμό που θα πρέπει να πάρει η διδασκαλία, ώστε να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι πλήρως ενσωματωμένη στη διδασκαλία, έχει συνοχή με αυτήν και οι μέθοδοι αξιολόγησής της είναι εναρμονισμένες με τη διδασκαλία.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την εκ των προτέρων γνωστοποίηση των αξιολογικών κριτηρίων στους μαθητές. Συνήθως η αξιολόγηση ακολουθεί μετά από τη **συστηματοποίηση, συγκεφαλαίωση, ανασκόπηση ή εμπέδωση** των κύριων σημείων του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στους στόχους του μαθήματος και υπενθυμίζει στους μαθητές τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει. Παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να διαπιστώσουν τι έχουν καταλάβει ως εκείνη τη στιγμή. Στις σχετικές συζητήσεις οι μαθητές εξηγούν πώς βρήκαν τις απαντήσεις στα ερωτήματα, μοιράζονται τις λύσεις τους με τους συμμαθητές τους και σκέφτονται πώς οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στο μάθημα μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες περιοχές.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική (Κωνσταντίνου, 2000 – Κασσωτάκης, 1994). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μιλάμε για **αξιολόγηση με στόχο τη μάθηση** και όχι για αξιολόγηση της μάθησης. Με άλλα λόγια δεν αξιολογείται απλώς τι έχουν πετύχει οι μαθητές, αλλά πώς μπορούν να βελτιωθούν. Είναι αυτονόητο ότι η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση και την ποσοτική μέτρηση της επίδοσης, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η συλλογή πληροφοριών και τεκμηρίων για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών είναι πολύτιμη και δίνει τροφή για τη συνέχεια. **Η αξιολόγηση ως έλεγχος της επίτευξης των στόχων συνοδεύει κάθε διδακτική πρακτική χωρίς να αποτελεί υποχρεωτικά την τελευταία φάση της.** Μάλιστα κατά τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η άποψη σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση λειτουργεί παρωθητικά και ανατροφοδοτικά μόνο αν γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία και όχι στο τέλος της. Η αξιολόγηση είναι η αδιάκοπη και συστηματική παρακολούθηση όλης της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Σημειώνεται αν ο έλεγχος της επιτυχίας διαδραματίζει ρόλο ανατροφοδότησης που πληροφορεί τον εκπαιδευτικό κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα και αν αξιοποιείται η διαρκής διαμορφωτική αξιολόγηση, για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες αυτοαξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης. Επιπλέον, εκτιμάται αν προσφέρει άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να είναι σε θέση, ανάλογα με την ηλικία τους, **να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση, να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες** και να αποκομίζουν βιώματα επιτυχίας ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Μεταγνώση είναι η διαδικασία που βοηθά τους μαθητές να έχουν συνειδητό έλεγχο της μάθησής τους (συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους, έχουν επίγνωση των σημαντικών στοιχείων που έμαθαν, συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών τρόπων, ελέγχουν πόσο κατανόησαν τη διδασκαλία, αναλογίζονται πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη μάθησή τους, κ.λπ.).

Επιπρόσθετα, εκτιμάται αν οι επαναλήψεις απαντούν στις ανάγκες του σχεδιασμού της διδασκαλίας ή έχουν επιφανειακό και αποσπασματικό χαρακτήρα. Διερευνάται η αξιοποίηση ποικιλίας μορφών αξιολόγησης που υπερβαίνουν τις καθιερωμένες γραπτές δοκιμασίες και διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών, το ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση, η συνέντευξη και η ομαδοσυνεργατική εργασία στην τάξη.

Επιπλέον, διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός **αναθέτει εργασίες για το σπίτι** (εξάσκηση, κλιμάκωση, ποσότητα, διαπίστωση αυτονομίας, πρόκληση), αν αυτές συμβαδίζουν με το επίπεδο των μαθητών και αν διεκπεραιώνονται από όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί με ποιον τρόπο η εργασία που γίνεται στο σπίτι εδραιώνει και διευρύνει τις γνώσεις που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Διενεργούνται παρατηρήσεις για τον τρόπο **διόρθωσης των κατ' οίκον εργασιών** (έλεγχος τετραδίων, γενική ανασκόπηση και εποικοδομητική ανταλλαγή επιχειρημάτων, συζήτηση στην τάξη πάνω στα βασικά λάθη που παρατηρήθηκαν, μη εξαντλητική διόρθωση, διδακτική αξιοποίηση μιας εργασίας που προκάλεσε σύγχυση ή παρανόηση, ενεργητικότητα των μαθητών στη φάση της διόρθωσης). Η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι ουσιαστική και να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές. Για να διευκολύνεται η γρήγορη διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να τηρούν διπλά τετράδια (Χατζηδημού, 2001). Διαπιστώνεται αν **η εξέταση του προηγούμενου μαθήματος** είναι ουσιαστική, περιλαμβάνει προετοιμασμένες ερωτήσεις που ασκούν τους μαθητές στην ικανότητα προφορικών απαντήσεων και αποβλέπει στην ανατροφοδότηση των μαθητών. Σύμφωνα με την καθιερωμένη διδακτική πρακτική, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο καινούργιο μάθημα της ημέρας, κάνει εξέταση του παλιού. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παραδοσιακού τύπου προφορική εξέταση ως εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου (φόβητρο) μεταθέτει χρονικά τη διαπίστωση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων για τις προσεχείς ημέρες στρεβλώνοντας την παιδαγωγική αυτοτέλεια του ωριαίου μαθήματος, ενώ μετατοπίζει την ευθύνη αποκλειστικά στον ίδιο το μαθητή υποβαθμίζοντας την προσωπικότητά του (Κωνσταντίνου, 2000). Η εν λόγω μέθοδος έχει επικριθεί για έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας (λίγες ερωτήσεις, αδυναμία εκτίμησης του εύρους των γνώσεων, βαθμολογία με βάση τη γενική εντύπωση). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η σχολική τάξη είναι χώρος μάθησης και όχι εξέτασης. Η αξιολόγηση του ωριαίου μαθήματος διενεργείται με στόχο τη μάθηση. Σύμφωνα με αυτή την παιδαγωγική αντίληψη η πρόταξη της εξέτασης του ωριαίου μαθήματος έχει νόημα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις του περασμένου μαθήματος και τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα στην οικοδόμηση και επεξεργασία του νέου μαθήματος. Τέλος, εκτιμάται αν ο

εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις γραπτές δοκιμασίες με θέματα σαφή, μελετημένου εύρους γνώσεων/ δεξιοτήτων και κλιμακούμενης δυσκολίας (Βαλσαμάκη-Ράλλη, 1979).

**11. Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου** (ομαλή μετάβαση από θέμα σε θέμα, σύμφωνα με τη λογική του μαθήματος και τη δυναμική της τάξης, ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο, ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων, συνετή χρονική χρήση των εποπτικών μέσων).

Με το παρόν κριτήριο εξετάζεται αν το μάθημα αποτελεί μια ζωντανή κατάσταση που ρέει κατά συνεκτικό, αβίαστο, φυσικό και απρόσκοπτο τρόπο. Ιδιαίτερα, στο κύριο μέρος του μαθήματος οι καινούργιες γνώσεις θα πρέπει να μετουσιωθούν σε ρέουσες και συσχετιζόμενες μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν σαφή κατεύθυνση, ρυθμό, ποικιλία και πρόκληση για τους μαθητές. Η διδασκαλία δεν αποτελεί τυχαία παρουσίαση μεμονωμένων, αδιευκρίνιστων και άσχετων στοιχείων, αλλά εξελίσσεται ομαλά, χωρίς κενά, συγχύσεις και αδιέξοδα.

Διαπιστώνεται επίσης αν η διδασκαλία διέπεται από την **αρχή της ολότητας**, δηλαδή αν οι διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες συναπαρτίζουν ένα αδιάσπαστο σύνολο, που ολοκληρώνεται μέσα στα πλαίσια της διδακτικής ώρας. Η διδασκαλία δεν λαμβάνει τη μορφή της σταδιακής προσφοράς και απομνημόνευσης μεμονωμένων στοιχείων, αλλά τη μορφή της συνολικής προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, μέσα από τις έννοιες, τις σχέσεις και τις δομές που τη χαρακτηρίζουν. Αποτιμάται η οργάνωση και συνοχή της διδασκαλίας, ο νοηματικός ειρμός του λόγου του εκπαιδευτικού, η σύλληψη του μαθήματος με δομή, κατάλληλη ροή, συνδεδεμένους αρμούς, αλληλουχία, η ιεράρχηση και λογική συσχέτιση των εννοιολογικών αξόνων, ο βαθμός έμφασης ή βαρύτητας ανάμεσα στα επιμέρους διδακτικά σημεία, η **ομαλή μετάβαση** από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και η διενέργεια χρήσιμων συνθέσεων.

Επιπλέον, αξιολογείται η **συνοχή μεταξύ των παιδαγωγικών αρχών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων** όπως αυτές διατυπώνονται στο Σχέδιο Μαθήματος σε διασύνδεση με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα χρησιμοποιούμενα υλικά, τη σχεδιασμένη ακολουθία διδακτικών ενεργειών με βάση το επίπεδο των μαθητών και το ΑΠΣ. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι έχουν βαρύνουσα σημασία για τις επιλογές του εκπαιδευτικού και προσδίδουν συνοχή και οργάνωση στη διδασκαλία.

Παρατηρούνται οι **χρονικές φάσεις της διδασκαλίας**, τα διδακτικά σημεία, η λογική της διαδοχής που εφαρμόζεται και ο ρυθμός του μαθήματος. Ο δίκαιος καταμερισμός του χρόνου που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην αρχή, στη μέση και στο τέλος βοηθά ώστε όλες οι φάσεις να έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα και να αντιστοιχούν στη φυσική πορεία εξέλιξης του μαθήματος. Η ανατροφοδότηση στο μέσο του μαθήματος, η οποία τονίζει στα δυνατά σημεία του μαθήματος και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση είναι μια πολύτιμη στρατηγική που εστιάζει εκ νέου τους μαθητές στο μαθησιακό στόχο μέσα από μια μικρή συγκεφαλαίωση.

Επιπλέον, ελέγχεται αν **επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο** και εξακριβώνεται η χρονική ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων καθώς κι αν αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη μάθηση σε σύγκριση με θέματα πειθαρχίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Η ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων στα προγραμματισμένα χρονικά πλαίσια είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Διαπιστώνεται η σύγκριση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η πιθανή μονοπώληση του χρόνου από λίγους μαθητές και η αφιέρωση χρόνου στις διαφορετικές ομάδες μαθητών, η κατανομή του χρόνου ομιλίας (ποιος μιλά περισσότερο, ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές;) καθώς και πόσο μεγάλες ανισότητες υπάρχουν στο χρόνο των ικανότερων και των λιγότερο ικανών μαθητών. Επιπλέον, εκτιμάται η **κατανομή του διδακτικού χρόνου με βάση τη δυσκολία και τη σπουδαιότητα των εννοιών** και τη διάθεση επαρκούς χρόνου για την ανταλλαγή επιχειρημάτων στην τάξη. Η βαθύτερη σκέψη, σε αντίθεση προς τη γρήγορη ή επιφανειακή σκέψη, απαιτεί περισσότερο χρόνο.

Τέλος, ο αξιολογητής λαμβάνει γνώση για τη διαχείριση του χρόνου και το «κυνήγι» του χαμένου χρόνου (ο εκπαιδευτικός εστιάζει στα ουσιώδη ή αναλώνεται σε ασήμαντες λεπτομέρειες, τι κάνουν οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την απαιτούμενη εργασία;). Εξετάζει τον χρόνο συγκεφαλαίωσης, τη διενέργεια χρήσιμων συνθέσεων, την επεξεργασία δεδομένων και τη διατύπωση βασικών σημείων και συμπερασμάτων. Τέλος, εκτιμά πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές για τις κατ' οίκον εργασίες και αν ο χρόνος αυτός είναι παραγωγικός.

**12. Ανάλυση της διδασκαλίας και αναστοχασμός** (ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, προβαίνει σε ανάλυση και αναστοχασμό επί της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας», επισημαίνει δυνατά και αδύνατα σημεία της, αποτιμά το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ερμηνεύει τους λόγους πιθανής απόκλισης από το αρχικό σχέδιο μαθήματος).

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στον αποτελεσματικό, αναστοχαζόμενο και καινοτόμο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι σε θέση να εκτελεί αποτελεσματικά τα επαγγελματικά του καθήκοντα, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει διαρκώς τη διδακτική δράση του, να υπερβαίνει τις πρακτικές του και να βρίσκεται σε πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του (Schön, 1987 – Pollard, 2002 – Σαλτερής, 2006 – Φρυδάκη, 2009 – Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβούν σε ανάλυση και αναστοχασμό της διδασκαλίας τους. Θα πρέπει να σκεφτούν σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των μαθητών τους, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους παράγοντες που το προσδιορίζουν. Αξιοποιούν εποικοδομητικά την πρακτική γνώση που αποκτούν μέσω της εμπειρίας τους, ανακαλύπτουν με ποιον τρόπο λειτουργούν και συνειδητοποιούν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους, τις παγιωμένες αντιλήψεις τους και τις καθημερινές πρακτικές τους (Ματσαγγούρας, 1998). Προοδευτικά, αναγνωρίζουν τις προσωπικές ανεπάρκειες και τις αδυναμίες τους. Επιπλέον, ο αναστοχασμός συνδέεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, έχει χαρακτήρα αυτοαξιολόγησης και αποτελεί ένα μέσο παρακίνησης του εκπαιδευτικού για την αλλαγή ορισμένων διαστάσεων της διδασκαλίας του. Πάνω απ' όλα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για τη συνειδητή επανεξέταση των αντιλήψεων που συγκροτούν την προσωπική θεωρία του και την αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών του.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι ένα θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, το οποίο, συνήθως ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, επειδή διαμορφώθηκε από τα βιώματα που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και τη διδακτική εμπειρία τους. Αποτελεί ένα θεωρητικό σύστημα που εδραιώνεται κατά τη διάρκεια της μακροχρόνιας τριβής τους με το επάγγελμα και συχνά υπερτερεί από τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης με τις οποίες εξοικειώνονται στα επιμορφωτικά σεμινάρια. Η εν λόγω πρωτογενής και ακατέργαστη θεωρία είναι

αποσπασματική, ανεξέλεγκτη και σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητη. Παρότι η προσωπική θεωρία βρίσκεται σε ασυστηματοποίητη μορφή, διαμορφώνει τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την επιστημονική γνώση η οποία αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1998). Στην περίπτωση που ο διδάσκων ενστερνιστεί πλήρως παγιωμένες πρακτικές και σταματήσει να τις θέτει προς επαναξιολόγηση, η προσωπική θεωρία μπορεί να εδραιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά προς τις καινοτομίες, ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις επιλογές που απαιτεί η σύγχρονη διδασκαλία. Αντίθετα, η προσωπική θεωρία μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστος οδηγός για τον εκπαιδευτικό καθώς ο ίδιος αμφισβητεί τις διδακτικές πρακτικές του, επιλέγει εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως σύγχρονων θεωριών και ερευνητικών ευρημάτων, θέτει σε πειραματικό έλεγχο νέες προτάσεις, αναθεωρεί τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης και ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής του θεωρίας (περισσότερα βλέπε παρακάτω: «Μεταδιδακτική συμβουλευτική συνομιλία»).

### **Βαθμολόγηση των κριτηρίων του ειδικού εντύπου και ελεύθερη παρατήρηση της τάξης**

Η επινόηση των 12 κριτηρίων παρατήρησης της τάξης συνάδει με την καρτεσιανή προσέγγιση. Η εν λόγω προσέγγιση μειώνει τη συνθετότητα του κόσμου σε μια συστάδα απλών στοιχείων, τα οποία μπορούν να μελετηθούν ένα ένα (Rosnay, 2000). Όμως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι πολυσχιδής και πολυεπίπεδη, γι' αυτό οι ερευνητές προσανατολίζονται προς μια πολυδιάστατη προσέγγιση του θέματος. Μια σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα μπορέσει ίσως ποτέ να γίνει με τη βοήθεια ενός οργάνου μοναδικού και καθολικού.

Η αυθαίρετη και υποκειμενική κρίση του αξιολογητή απαλύνεται από την καθιέρωση μιας συμβασιακής εκτίμησης, που ανατρέχει σε μια συστοιχία οργάνων παρατήρησης και μέτρησης και προκαλεί στοχασμό και κοινή έρευνα. Για την προσέγγιση της μεγαλύτερης δυνατής “αντικειμενικότητας” προτείνεται η εφαρμογή κλίμακας κριτηρίων τα οποία αξιολογούν τις σημαντικότερες διαστάσεις της διδασκαλίας. Τα εν λόγω κριτήρια περιγράφουν τη μέγιστη επίτευξη, είναι συγκεκριμένα, σαφή και καθορισμένα, εξασφαλίζουν ακριβή ποσοτικοποίηση και αναπτύσσονται στο σχετικό έντυπο «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης-Αποτίμησης- Ανατροφοδότησης της Διδασκαλίας*». Το αναπτυξιακό συνεχές για κάθε κριτήριο αξιολόγησης κλιμακώνεται από το κατώτερο στο ανώτερο, από το ασθενέστερο προς το ισχυρότερο και εκφράζεται με τέσσερις ποιοτικούς χαρακτηρισμούς (μη ικανοποιητικό επίπεδο, ικανοποιητικό, πολύ καλό, εξαιρετικό) που αντιστοιχούν στους βαθμούς: 1, 2, 3, 4. Η ολοκληρωμένη μετρική κλίματα συγκροτείται από τέσσερις βαθμίδες, οι οποίες εκφράζονται περιγραφικά και ποσοτικά.

Παρά τη μεταβλητότητα των καταστάσεων ορισμένοι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν τους στόχους τους καλύτερα από άλλους. **Η αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου απαιτεί την υπεύθυνη κρίση του.** Σε καθένα από τα 12 κριτήρια<sup>9</sup> ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βάλει βαθμό 1, 2, 3 ή 4. Βαθμολογεί τον εκπαιδευτικό κατ' αναλογία με τον τρόπο που εκείνος βαθμολογεί τους μαθητές του. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις χωρίς να έχει ο

<sup>9</sup> Η εμπειρία έδειξε ότι τα 12 κριτήρια θέτουν πολύ υψηλό επίπεδο απαιτήσεων. Θα μπορούσε να μελετηθεί μια πρόταση αναπροσαρμογής σύμφωνα με την οποία εξαιρετικός είναι ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται στα 10 από τα 12 (βαθμολογούνται μόνο εκείνα στα οποία επέδειξε την καλύτερη επίδοση).



διδάσκων εκ των προτέρων γνωστοποιήσει τα κριτήρια αξιολόγησης στους διδασκόμενους. Η διαφορά είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει μακροχρόνια και καθημερινή επαφή με το μαθητή, ενώ ο σχολικός σύμβουλος τον βλέπει σε προγραμματισμένες διδασκαλίες. Ορισμένα κριτήρια βαθμολόγησης των κριτηρίων είναι τα ακόλουθα:

- Η συμφωνία/ασυμφωνία του Σχεδίου Μαθήματος και κατ' επέκταση των ΑΠΣ και των διδακτικών εγχειριδίων με το εκάστοτε σχετικό κριτήριο.
- Ο βαθμός επίτευξης αποτελεσματικότητας, καταλληλότητας, λειτουργικότητας, ποιότητας, πληρότητας, ακρίβειας, ορθότητας, συνέπειας.
- Η συχνότητα εμφάνισης ή η χρονική διάρκεια της επιτυχούς συμπεριφοράς σε κάθε κριτήριο.
- Ο διαχρονικός έλεγχος (διαπίστωση προόδου από την πρώτη στη δεύτερη παρατήρηση).

Οι βαθμοί παρέχουν ελάχιστη πληροφόρηση για την ποιότητα της διδασκαλίας. Η σχηματοποιημένη κλίμακα μέτρησης του σχεδίου δομημένης παρατήρησης δεν μπορεί να συλλάβει όλες τις αποχρώσεις και τις πτυχές μιας ζωντανής διδασκαλίας ούτε να οριοθετήσει μετρήσιμες μεταβλητές για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Κάθε διδασκαλία είναι μοναδική και διαφορετικές διδασκαλίες δεν μπορούν να αξιολογούνται με την ίδια κλίμακα και τα ίδια κριτήρια. Επίσης υπάρχει δυσκολία στη μοριοδότηση των κριτηρίων αφού για την επιτυχία της διδασκαλίας δεν μετέχουν όλα τα κριτήρια με την ίδια βαρύτητα. Γι' αυτό η απονομή βαθμών σύμφωνα με το προαναφερόμενο πλέγμα των 12 κριτηρίων δεν θα πρέπει να αποτελεί την κλίνη του Προκρούστη. Η συμπλήρωση των κριτηρίων στην τυποποιημένη εσχάρα παρατήρησης είναι χρήσιμη υπό την προϋπόθεση ότι δεν περιορίζει πολύ την ελεύθερη παρατήρηση και τη συλλογή χρήσιμων ποιοτικών δεδομένων. Η συστηματική παρατήρηση συμπληρώνεται από την άτυπη παρατήρηση, κατά την οποία ο σχολικός σύμβουλος αποκομίζει μια πληρέστερη εικόνα για όσα συμβαίνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και κρατά βοηθητικές σημειώσεις. Προτείνεται ο σχολικός σύμβουλος να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του **στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία** της διδασκαλίας (προβλήματα που μπορούν να βελτιωθούν) καθώς και σε ερωτήματα και παρατηρήσεις που πρέπει να συζητηθούν κατά τη διάρκεια της μεταδιδασκτικής συμβουλευτικής συνομιλίας. Κατά την ελεύθερη παρατήρηση προέχει η γενική εικόνα της διδασκαλίας (επιστημονικό αντικείμενο, διδακτικές αποφάσεις, στόχοι, κινητοποίηση, βιωματική κατάσταση που ρέει απρόσκοπτα). **Ένας απλός και λειτουργικός τρόπος συλλογής δεδομένων ελεύθερης παρατήρησης κατά τη διδασκαλία είναι μια λευκή σελίδα να χωριστεί σε τρεις περιοχές: δυνατά σημεία, αδύνατα σημεία και ερωτήματα-παρατηρήσεις** (βλ. στο τέλος αυτού του κείμενου το ενδεικτικό έντυπο: *“ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ”*). Μετά τη διδασκαλία ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να αξιοποιήσει τις βοηθητικές σημειώσεις του, για να συμπληρώσει το ειδικό εργαλείο των κριτηρίων. Το έντυπο αυτό σε συνδυασμό με τις αξιοσημείωτες διαπιστώσεις του από την ανοιχτή παρατήρηση θα τον βοηθήσουν στη σύνταξη των σχολίων αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης.

### **Η μεταδιδασκτική συμβουλευτική συνομιλία**

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας με βάση τα προαναφερόμενα κριτήρια συμπληρώνεται με τη συμβουλευτική συνομιλία που πραγματοποιείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το σχολικό σύμβουλο. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι δεκτικοί στην αξιολόγηση και ο αξιολογητής να ακούει με προσοχή τον αξιολογούμενο και να κατανοεί αυτά που μπορεί να πει (Faubert, 2009).

Εκτός από τις περιπτώσεις αδυναμίας, η συνομιλία θα πρέπει να γίνεται αμέσως μετά την παρατήρηση. Βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής συνομιλίας είναι:

- Η σε βάθος κριτική ανάλυση της πρακτικής και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για να διαπιστώσει αν οι προσωπικές διδακτικές θεωρίες και υποθέσεις αντέχουν στη δοκιμασία της πράξης.
- Η επισήμανση των πλεονεκτημάτων, αλλά και των αδυναμιών της διδασκαλίας, που επιδέχονται βελτίωση.
- Η διαπίστωση της προόδου του εκπαιδευτικού στη γραμμή του χρόνου (π.χ. προσπάθεια που καταβλήθηκε από την πρώτη διδασκαλία στη δεύτερη, από συνομιλία σε συνομιλία).
- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση.

Ο σχολικός σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός ως ενεργά συνυποκείμενα συζητούν ανοιχτά και με κριτικό πνεύμα τις ιδέες τους προβαίνοντας σε από κοινού κριτική ανάλυση, συνεκτίμηση και συναξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στο σχέδιο διδασκαλίας και την υλοποίησή του λαμβάνοντας υπόψη τους «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας*», **επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της**, κατανοεί σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας και **εξετάζει με κριτικό βλέμμα τις διδακτικές του ενέργειες**. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας του κάνει έναν **σύντομο απολογισμό** των εργασιών της τάξης, εκφράζει τις εντυπώσεις του και τα συναισθήματά του για τη διδασκαλία, αιτιολογεί τις διδακτικές επιλογές του (στόχοι, θεματικοί άξονες, διδακτικά σημεία, δραστηριότητες, βήματα, ερωτήσεις) και αποφαινεται για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών του. Μπορεί να προβεί σε **συγκρίσεις ανάμεσα στις αρχικές υποθέσεις του με τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης** και να αναλογιστεί το διάλογο που αναπτύχθηκε και τη δική του διδακτική συμπεριφορά. Εκθέτει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, εκφράζει ελεύθερα τους διδακτικούς προβληματισμούς του για την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και υποβάλλει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις του. Αρκετές φορές οι κριτικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο εύστοχες από αυτές του σχολικού συμβούλου επειδή γνωρίζει τους μαθητές του και είναι σε θέση να κάνει συγκρίσεις μεταξύ πολλών μαθημάτων.

Ο εκπαιδευτικός μετακινείται από τη διδακτική δράση στον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση της διδασκαλίας του. Κάθε σκέψη για την αλλαγή της διδασκαλίας προϋποθέτει αυτοδιερεύνηση και αυτοέλεγχο. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να επανεξετάζει οικείες πρακτικές, και να ανοίξει χώρο για νέες μορφές εμπειρίας. Οι αποτυχίες και τα λάθη αποτελούν πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης.

Ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις του σχολικού συμβούλου που διευκολύνουν τον αναστοχασμό είναι οι ακόλουθες:

- *Τι νομίζεις ότι οι μαθητές έμαθαν από το μάθημα;*
- *Η διδασκαλία ικανοποίησε τις ανάγκες των μαθητών; Είχε συνοχή;*
- *Πόσο καλά επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι;*
- *Επαληθεύθηκαν οι προσδοκίες σου για τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα;*
- *Θα μπορούσες να είχες κάνει κάτι άλλο για τους μαθητές οι οποίοι δεν μαθαίνουν αρκετά γρήγορα;*
- *Θα ήθελες να είχες υποβάλει στους μαθητές άλλες ερωτήσεις;*
- *Τι θα έκανες διαφορετικά την επόμενη φορά;*
- *Ποια σημεία του μαθήματος θα επαναλάμβανες;*

Ο σχολικός σύμβουλος με προσοχή αποτιμά τη συμφωνία της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη με το σχεδιασμό του μαθήματος, επισημαίνει τις επιτυχίες και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και τα κενά, τις αστοχίες ή τις αδυναμίες της διδασκαλίας που παρατήρησε και **δίνει συμβουλές εστιάζοντας σε 2-3 σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους για την εξάλειψη κοινά αποδεκτών αδυναμιών**. Η εξειδίκευση των υποδείξεων ποικίλλει ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, το είδος της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, έλεγχος πειθαρχίας, κινητοποίηση των μαθητών, διαφοροποίηση διδασκαλίας, αξιοποίηση εργαστηρίου Φυσικής, φροντιστηριοποίηση και ασκησιολογία, υπερβολές, στενότητα και μονομέρεια διδακτικών προσεγγίσεων, κ.λπ.).

Η συνομιλία αξιολογητή-αξιολογούμενου συμβάλλει στο σχηματισμό μιας θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση, την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού. Αποτελεί μια διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του, βρίσκει τις αιτίες και θέτει την καθημερινή διδακτική πρακτική του σε κριτική ανάλυση διασαφηνίζοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις του με στόχο την οικειοθελή ανάληψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική του βελτίωση. Η εν λόγω συμβουλευτική συνομιλία αποτελεί μόνο την αρχή μιας μακράς διαδικασίας αναστοχασμού, κριτικής αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Η βαρύτητά της υπερβαίνει τις γραπτές αξιολογικές εκθέσεις.

### ***Η “έκθεση” αξιολόγησης/ανατροφοδότησης***

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης αποτελεί η ποιότητα της γραπτής έκθεσης. Με την ολοκλήρωση των δύο διδασκαλιών, ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνοντας υπόψη τον προσωπικό φάκελο του εκπαιδευτικού (portfolio) και τις παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων καταχωρίζει ηλεκτρονικά την έκθεσή του και διατυπώνει σχόλια και προτάσεις ανατροφοδότησης (300 λέξεις). Συμπληρώνει το μέρος του εντύπου που φέρει τον τίτλο: *Σχόλια-Προτάσεις-Ανατροφοδότηση*. **Συνολική αξιολόγηση:** *μετά την καταγραφή, την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων που συνθέτουν τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ο σχολικός σύμβουλος κάνει μία συνολική αποτίμηση της όλης διαδικασίας, με βάση τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας», προβαίνει σε ανατροφοδοτικές προτάσεις επικροτώντας τις επιθυμητές διδακτικές πρακτικές αλλά και κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις για όσες, κατά την άποψή του, χρήζουν βελτίωσης και μετασχηματισμού.*

Στο εν λόγω κείμενο σχολιάζονται από το σχολικό σύμβουλο τα πλέον σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν από τις δύο διδασκαλίες. Το κείμενο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να υπάρχει αντιστοίχιση προς τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, όπως είναι η επαγγελματική υπευθυνότητα, η προετοιμασία, η διεξαγωγή της διδασκαλίας, η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, η διαχείριση της τάξης, ο βαθμός μαθητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της ενότητας, η μεταδιδασκτική συνομιλία, κ.λπ.

Ο αξιολογητής εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διδασκαλία και όχι στο πρόσωπο του διδάσκοντα. Αποφεύγει να χαρακτηρίσει τον διδάσκοντα ως επιτυχημένο ή αποτυχημένο, αλλά διατυπώνει συστάσεις και συμβουλές εκφράζοντας την κρίση του για τη λειτουργικότητα, αποτελεσματικότητα, καταλληλότητα και ευελιξία των διδακτικών

ενεργειών, τη διεύρυνση του μαθήματος με την αξιοποίηση των ερεθισμάτων των μαθητών, τη συνέπεια με τους στόχους και τις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας, κ.λπ.

Το κείμενο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης συντάσσεται από το σχολικό σύμβουλο και παραδίδεται στον εκπαιδευτικό. Η εν λόγω “έκθεση” μπορεί να προκαλέσει νέες, πιο διεισδυτικές συνομιλίες με τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός σε περίπτωση που διαπιστώσει ανακρίβειες θα πρέπει να έχει δικαίωμα ένστασης, στην οποία τεκμηριώνει τις σχετικές αντιρρήσεις του.

Τέλος, μετά τη διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης γίνεται ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο σχολικός σύμβουλος έχει υποχρέωση να συμβουλευτεί τους εκπαιδευτικούς, να τους παρωθεί και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν «καλές πρακτικές». Με την έκθεση μπορεί να συστήνεται στον εκπαιδευτικό η αυτομόρφωσή του στη σύγχρονη Παιδαγωγική, στο αντικείμενο της επιστήμης του και στη διδακτική γνώση του αντικείμενου του. Επιπλέον, μπορεί να προτείνεται η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, προγραμμάτων ενδοσχολικής ή διασχολικής επιμόρφωσης, βιωματικού κυρίως χαρακτήρα, που εκπονούνται από τον ίδιο το σχολικό σύμβουλο, ή άλλους δημόσιους φορείς και ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού. Επίσης, η ομαδική δράση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη βοήθεια Συντονιστών μαθημάτων υπόσχονται την εναρμόνιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών. Παρέχει ακόμα ο σχολικός σύμβουλος στον εκπαιδευτικό χρήσιμο επιμορφωτικό και διδακτικό υλικό (υποδείγματα διαγωνισμάτων, σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, επιστημονική βιβλιογραφία, κ.λπ.) καθώς και συστάσεις για ιστοεξερευνήσεις στο διαδίκτυο.

Πρωταρχική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης είναι η εμπιστοσύνη του αξιολογούμενου στις ικανότητες του αξιολογητή. Το αξιολογικό έργο του σχολικού συμβούλου δυσχεραίνεται από την παντελή έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Η επιστημονική κατάρτιση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι χρήσιμη, αλλά έχει κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα. Αυτό που άμεσα προέχει είναι να ασκηθούν οι αξιολογητές στην πρακτική της αξιολόγησης, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μετά από σοβαρή μελέτη και αναστοχασμό να βελτιώνουν την εφαρμογή της. Οι εξαντλητικές συζητήσεις μεταξύ των αξιολογητών **ανά περιφέρεια, ειδικότητα, ΠΠ σχολείο θα συνεισφέρουν στον περιορισμό των αποκλίσεων** για τον τρόπο βαθμολόγησης των κριτηρίων και την ελεύθερη παρατήρηση των τάξεων. Επιπλέον είναι επιβεβλημένη η διαμόρφωση συναντίληψης για πολλές άλλες πρακτικές δυσκολίες, οι οποίες ανακύπτουν απροσδόκητα κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. **Η αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μαθαίνεται και βελτιώνεται μέσα από την πρακτική.** Δεν είναι έμφυτο ταλέντο. Οι σχολικοί σύμβουλοι αποκτούν κριτική επίγνωση καθώς λαμβάνουν αξιολογικές αποφάσεις.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι απαιτείται ευελιξία του νέου αξιολογικού συστήματος ώστε να προσφέρεται σε αναθεωρήσεις με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις. Το έργο του αξιολογητή είναι δύσκολο. Ορισμένες ικανότητες που θα πρέπει να διακρίνουν τον αξιολογητή είναι: η αντιληπτική ικανότητα, η ευθυκρισία, η ευσυνειδησία, η γνώση ποικιλίας εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης, η ευστροφία, κ.λπ. Η επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, τη μεθοδολογία διενέργειας κλινικής παρατήρησης τάξης και συνέντευξης και την αποσαφήνιση ενός συμβολαίου εκπαιδευτικού-σχολικού συμβούλου θα είναι πολλαπλά ωφέλιμη.

## 4. Σχολικός σύμβουλος και παρακινήτική αξιολόγηση

Μπορεί η αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους; Η απάντησή μας είναι καταφατική, εφόσον η διενεργούμενη αξιολόγηση έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και διαπνέεται από ένα όραμα που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με τον σχολικό σύμβουλο. Για τον εκπαιδευτικό η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι κυρίως διαμορφωτική, ανατροφοδοτική και υποστηρικτική. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να είναι “κριτικός φίλος”, που διασφαλίζει την ειλικρίνεια, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συλλογική εποπτεία, τη συνεργατική διερεύνηση και την αναπτυξιακή συναξιολόγηση. Έτσι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι σε βαθμολογικές συγκρίσεις και ανταγωνισμούς που τραυματίζουν το σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο και την ιστορία του θεσμού, ο σχολικός σύμβουλος ανήκει στην εκπαιδευτική κοινότητα, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, την προώθηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την καθοδήγηση και στήριξη του έργου τους. Ένα από τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου είναι να παρευρίσκεται στις σχολικές τάξεις, καθώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης τους (Γιοκαρίνης, 2000 – Καράμηνας, 2012). Η εποπτεία της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι μονομερής, αλλά να αποσκοπεί στη συνεκτίμηση και συναποτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων και εμπειριών των εκπαιδευτικών και να βοηθά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι καθώς μαθαίνουν από τους συναδέλφους τους. Το ίδιο τα σχολεία γίνονται καλύτερα μέσα από την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές άλλων σχολείων. Η απομόνωση είναι εχθρός της βελτίωσης και της αλλαγής. Η αξιολόγηση είναι κατά βάση συνεργατική υπόθεση, που αμφισβητεί το μονήρη επαγγελματικό βίο του διδάσκοντος (*εγώ και οι μαθητές μου*), ενθαρρύνει την εξωστρέφεια και την αμοιβαία βελτίωση και συμβαδίζει με την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Γι’ αυτό η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο θα πρέπει να υπηρετεί τη συλλογικότητα και την επικοινωνία, προάγοντας το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και των αλλαγών που συντελούνται στις σχολικές μονάδες. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στη σχολική μονάδα για την επάρκειά της και την ανταπόκρισή της προς τα ΑΠΣ, τα βιβλία εκπαιδευτικού, τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθητή και τις οδηγίες διαχείρισης της διδασκτέας ύλης στις σχολικές τάξεις. Η κρίση του σχολικού συμβούλου ζητείται από τις εκπαιδευτικές αρχές (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), έχει πιστοποιητικό χαρακτήρα και οδηγεί στην πιθανή κατοχύρωση της πενταετούς παραμονής των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών στο Π.Π.Σ. Η υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του συνείδηση θα έπρεπε να έχει το προβάδισμα έναντι της υπαγορευμένης εξωτερικής λογοδοσίας. Ο σχολικός σύμβουλος στηρίζει την αυτοαξιολόγηση και την αυτόβουλη επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογική λογοδοσία (Κόσσυβας, 2014β).

Επιπρόσθετα, με την παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας αξιολογείται η ποιότητα της διδασκαλίας που συντελείται στην τάξη με πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση και προάγουν τις επιδόσεις των μαθητών. Βεβαίως η αξιολόγηση χρωματίζεται από το γενικό πλαίσιο και την κουλτούρα ελέγχου που επιδιώκεται. Παρότι η αξιολόγηση των Π.Π.Σ. είναι τελική και ελεγκτική και όχι διαμορφωτική, υπάρχουν δυνατότητες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις διδακτικές

στρατηγικές τους και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Πάντως η αξιολόγηση θα συμβάλει στην καλύτερευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν συνδυαστεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Προς την κατεύθυνση σύνδεσης της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του αναστοχαστικού διαλόγου, υλοποιήσαμε ένα ετήσιο πειραματικό πρόγραμμα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών μαθηματικής ειδικότητας που υπηρετούσαν σε δύο Π.Π.Σ. (Κόσσυβας, 2014α). Το εν λόγω πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρατήρησε υπεύθυνος της Δ.Ε.Π.Π.Σ., «*παρεκκλίνει από τους στόχους, αφού δεν ενδιαφέρει να βοηθήσουμε τους αξιολογούμενους να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι, αλλά μόνο να ξεχωρίσουμε τους ικανούς από τους ανίκανους, για να αποφασίσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί θα μείνουν στα Π.Π.Σ. και ποιοι θα φύγουν*». Σύμφωνα με την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική η αξιολόγηση είναι συνώνυμη με τον ασφυκτικό διοικητικό έλεγχο και την επιβαλλόμενη λογοδοσία, που απορροφούν δυσανάλογα το χρόνο και την ενέργεια των σχολικών συμβούλων σε βάρος του συμβουλευτικού και υποστηρικτικού έργου τους. Με την παγίωση πρακτικών τυποποίησης και διδακτικής ομοιομορφίας είναι πιθανό να αλλοιωθεί ο επιστημονικός χαρακτήρας της αξιολόγησης και να τρωθεί η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

Πάνω απ' όλα ο σχολικός σύμβουλος δεν θα πρέπει να διολισθήσει στο ρόλο του επιθεωρητή που παραπέμπει σε άλλες εποχές. Δεν θα πρέπει απλώς να διεκπεραιώνει βιαστικές αξιολογικές κρίσεις, μόνο από τυπική υπηρεσιακή υποχρέωση. Η παιδαγωγική αξιολόγηση θα πρέπει να προετοιμάζεται με συνετά και μελετημένα βήματα σε βάθος χρόνου, όπου προεξάρχουν η αναζήτηση συναίνεσης, η συναξιολόγηση, η επικοινωνία των προσώπων, η διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η βελτίωση των σχέσεων. Η συμβουλευτική αξιολόγηση δεν αποτελεί μια γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και πολύτιμη πηγή προβληματισμού και αλλαγής για τον εκπαιδευτικό. Η εν λόγω αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη ανατροφοδότηση για τις ανάγκες της διδασκαλίας, ευκαιρίες να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και τους συμβουλεύει πώς να κάνουν αλλαγές στις τάξεις τους. Θα πρέπει να είναι διαρκής, να ρίχνει φως κατά περιοδικά διαστήματα στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές καθώς εξελίσσονται στο χρόνο και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των στόχων τους. Η παρακολούθηση της τάξης επισφραγίζεται από τη μεταδιδασκτική συνομιλία, όπου σε συνθήκες αμεσότητας και ειλικρινούς προσωπικής επικοινωνίας ο σχολικός σύμβουλος ακούει τον εκπαιδευτικό και ως "κριτικός φίλος" εκθέτει τις παρατηρήσεις του και δίνει παιδαγωγικές συμβουλές. Η εποικοδομητική συζήτηση, η αμοιβαία ακρόαση, η ετεροκατανόηση, η υπεύθυνη συναξιολόγηση, η γόνιμη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών επιτρέπουν την ανάλυση των πιθανών αιτιών αποτυχίας ή σχετικών ανεπαρκειών και την από κοινού αναζήτηση τρόπων βελτίωσης.

Το προαναφερόμενο πλαίσιο συναξιολόγησης διαμορφώνει ένα είδος επαγγελματικής αυτοβιογραφίας για τη μελετημένη ανανέωση, τον αναλογισμό, την αυτογνωσία και τη διαρκή αυτοβελτίωση. Αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και του διδακτικού του έργου. **Με την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός δίνει λογαριασμό στον εαυτό του και με την ανατροφοδοτική ετεροαξιολόγηση καθρεφτίζεται στους άλλους.**

## 5.Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τομ. ΙΕ', 57, 5-30, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1979). *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα.
- Γιοκαρίνης, Κ.(2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.(2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ, Σοφού Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καράμνης, Ι. (2012). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτικής ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα : Πεδίο, 535-565.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κιούσης, Γ. (1988). Η παρατήρηση της διδασκαλίας: μια απαραίτητη λειτουργία των σχολικών συμβούλων. *Λόγος και πράξη*, 36, 37-51 .
- Κολέζα, Ε. (2005). Οριοθέτηση του προβληματισμού για την αξιολόγηση: το τι, το πώς και το γιατί της αξιολόγησης. *Κριτική επιστήμη και Εκπαίδευση*, 1, 17-33 .
- Κόσσυβας Γ. (2012). Η προαγωγή της μαθηματικής δημιουργικότητας των μαθητών. *Πρακτικά 6ου συνεδρίου ΕΛΛΙΕΠΕΚ*,  
[http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/30\\_kosyvas.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/30_kosyvas.pdf)
- Κόσσυβας, Γ. (2014α). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Σχολικής Μονάδας. *ΕΡΚΥΝΑ*, ηλεκτρονική έκδοση της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., τ. 1, 5-24.
- Κόσσυβας, Γ. (2014β). Πρακτικές αναστοχασμού για την αλλαγή του δασκάλου των μαθηματικών: σκιαγράφηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. *Ηλεκτρονικά πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ένωσης Ερευνητών για τη Διδακτική των Μαθηματικών*. Φλώρινα: ΕΝΕΔΙΜ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης.

- Λάμνιας, Κ. (2001). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τις Μεροληψίες της 'Αντικειμενικότητας' στη Ρευστότητα των Αυθύπαρκτων Λογικών, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* 79-88, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Σχολική τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2006). *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*. Αθήνα: Α. Λιβάνη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2012). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Θεωρία και πράξη*. Αυλίδα.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013) (Επιμ). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σολομών, Ι., κ. ά (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδήμου, Δ. (2001). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2011). «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» *Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2013, [http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno\\_nea\\_domi1.pdf](http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno_nea_domi1.pdf)
- Apostolopoulos, C. & Zbainos, D. (2009). Formative Peer Evaluation of Teaching: a Process that Improves Instructional Practice in Greek Secondary Education. In: Subhi-Yamin, T. (ed). (2009). *Excellence in Education 2008: Future Minds and Creativity. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE)*, p. 667-679.
- Brophy, J. (1986). Teaching and learning mathematics: where research should be going? *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(5), 323-346.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing.



- Burstow, B. (2011). School effectiveness and improvement. In: J. Dillon & M. Magure (eds), *Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education* (4th Edition) Buckingham: Open University Press.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching* evaluation instrument (2<sup>nd</sup> ed.). Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices*. In OECD Countries and a Literature Review. *OCDE*, n° 42.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1) 15-28.
- Kosyvas, G. (2010). Problèmes ouvertes: notion, catégories et difficultés. *Annales de Didactique et des Sciences cognitives*, 15, IREM de Strasbourg, 43-71.
- Kosyvas, G. (2013). Pratiques pédagogiques de problèmes ouverts dans un collège expérimental à Athènes. *Repères-IREM*, 91, 25-50,
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Rosnay, M. (1975). *Le microscope, vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Sakonidis, H., Tsatsaroni, A. & Lamnias, C. (2002). Pedagogic Models, Teachers Frames of Interpretation and Assessment Practices. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2 & 3), pp. 171-186.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28, 587-616.
- Haigh, A. (2010). *Η τέχνη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών*. Μμτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Mager, R. (2010). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Walker, L. (2008). *Πρακτικός οδηγός για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.

## **ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

(Ο σχολικός σύμβουλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κρατά σύντομες σημειώσεις που θα τον βοηθήσουν: α) στη συμπλήρωση του ειδικού εντύπου : *ΤΟΜΕΙΣ / ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ – ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*, β) στη διεξαγωγή της μεταδιδασκτικής συνομιλίας με τον εκπαιδευτικό και γ) στη σύνταξη της “*ΕΚΘΕΣΗΣ*” *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ*)

### **ΤΑ ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **ΤΑ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **Ερωτήσεις, παρατηρήσεις, σχόλια**