

Ετεροπαρατήρηση: Ένα εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Peer observation: A tool to enhance teachers' professional development.

Ρώσσιου Ελένη, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πληροφορικής, Δρ, rossiou@sch.gr

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, Δρ, kiliopo@sch.gr

Rossiou Eleni, Model Experimental School of the University of Thessaloniki Informatics, Dr, rossiou@sch.gr

Iliopoulou Konstantina, Model Experimental School of the University of Thessaloniki, Philologist, Dr,
kiliopo@sch.gr

Abstract: Observation and self-awareness are key ingredients to all work involving people. Especially classroom observation makes teaching and learning more visible. It encourages colleagues to collaborate to improve teacher practice and student learning. In this realm, we present in the following article the results of such a case among two teachers (an observer and a teacher being observed) of a Greek Experimental High School. The observation's purpose was to provide feedback on teaching practices and to suggest ways to improve those practices, if appropriate. Aiming at the validity of the observation the procedure was recorded whereas apart from the observation of the class session, both a pre- and post-observation conference was set up. The results highlight the importance of peer observation in shaping a supportive and developmental process for improving the quality of educational process.

Keywords: collaborate, observation, Flanders

Περίληψη: Το παρόν άρθρο εστιάζει στην παρατήρηση της διδασκαλίας Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' γυμνασίου πειραματικού σχολείου, ως μορφή αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Η επίτευξη των στόχων της διαδικασίας της παρατήρησης εξασφαλίστηκε με τη συνεργασία σε θετικό κλίμα των δύο εκπαιδευτικών (παρατηρήτριας-πληροφορικής και παρατηρούμενης-φιλόλογου), την αλληλοϋποστήριξη, την παροχή ανατροφοδότησης και από τις δύο πλευρές στο σχεδιασμό και υλοποίηση της παρατήρησης και τον προσεκτικό σχεδιασμό και εφαρμογή του κύκλου αξιολόγησης. Η διαδικασία βιντεοσκοπήθηκε (με εστίαση της κάμερας μόνο στην εκπαιδευτικό) προκειμένου να αποφευχθεί η επανάληψη της παρατήρησης, ενώ τα πολυεργαλειακά δεδομένα που συλλέχθηκαν με το «Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού» (ΔιΣΑΕ) συνδυάστηκαν μεταξύ τους, προκειμένου να τεκμηριωθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης. Τα πορίσματα της παρατήρησης για διαμορφωτικούς σκοπούς αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της παρατήρησης και τη χρησιμότητά της στην αυτοβελτίωση των δύο συμμετεχόντων

εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και του επαγγελματικού διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, ετεροπαρατήρηση, ΔιΣΑΕ, Flanders

Εισαγωγή

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ένας μη απειλητικός προς τον εκπαιδευτικό τρόπος αξιολόγησης που αποσκοπεί στο να εντοπιστούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο. Όπως αναφέρουν οι Eisenbach & Curry (1999), η παρατήρηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού από συνάδελφο εκπαιδευτικό εστιάζει στη συμπεριφορά του διδάσκοντα με συστηματικό τρόπο αλλά και με φιλική κριτική. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών προσφέρουν κατευθυντήριες γραμμές για τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές σε 8 περιοχές (Σχήμα 1): μαθησιακό κλίμα, διαχείριση της τάξης, σαφήνεια του μαθήματος, ποικιλία στη διδακτική διαδικασία, έμφαση μεγιστοποίηση χρόνου μαθητών, εμπλοκή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, επιτυχία μαθητών και ανώτερες νοητικές λειτουργίες και επιδόσεις (Πασιαρδής, 2014: 186).



Σχήμα 1: Περιοχές (φακοί παρατήρησης) αποτελεσματικής διδασκαλίας

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να εφαρμόσει κανείς τις πρακτικές αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι με την παρατήρηση μέσα στην τάξη από συστηματικό παρατηρητή που χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία παρατήρησης (Flanders, 1970; Κοινοπραξία, 2006 στο Πασιαρδής 2014: 188). Επειδή τα τέσσερα χαρακτηριστικά της τάξης -κινητικότητα, αμεσότητα, διακοπές και δυναμική της ομάδας (Πασιαρδής, 2014: 179-181)- μπορεί να επηρεάσουν αυτό που «μελετά» ο παρατηρητής μέσα στην τάξη, προτείνεται να επιλέγει μία

περιοχή/φακό παρατήρησης κάθε φορά, προκειμένου να διαμορφώσει μια λεπτομερή και ολοκληρωμένη εικόνα της διδασκαλίας και μάθησης ((Πασιαρδής 2014: 188).

Το άρθρο εστιάζει στην παρουσίαση και ανάλυση μιας παρατήρησης διδασκαλίας σε τάξη για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης και επιχειρεί μία κριτική τοποθέτηση για αυτή. Κατόπιν συνεννόησης της παρατηρήτριας (εκπαιδευτικός Πληροφορικής) με φιλόλογο του δημόσιου Σχολείου στο οποίο υπηρετεί πραγματοποιήθηκε η *παρατήρηση* της διδασκαλίας της για δύο συνεχόμενες διδακτικές περιόδους, στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στοχεύοντας τόσο στην καταγραφή παρατηρήσεων που θα την βοηθήσουν να βελτιώσει τη διδακτική της πράξη όσο και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της παρατηρήτριας σε μεθόδους αξιολόγησης και αφετέρου της ανταλλαγής απόψεων τόσο της ίδιας όσο και της παρατηρούμενης εκπαιδευτικού.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο ενότητες. Στην 1^η ενότητα δίνονται συνοπτικά περιγραφικού τύπου πληροφορίες για το συγκεκριμένο της διδασκαλίας που παρατηρήθηκε και στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση και ανάλυση της παρατήρησης, με βάση τα εργαλεία που επιλέχθηκαν και τέλος, παρουσιάζονται τα βασικά πορίσματα που προκύπτουν από την εμπειρία της παρατήρησης. Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει την κριτική τοποθέτηση αναφορικά με επιμέρους πτυχές μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.

1. Η παρατήρηση στην τάξη

Η διαδικασία της παρατήρησης ακολούθησε πέντε στάδια (Σχήμα 2) που περιλαμβάνουν συναντήσεις πριν και μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας και κριτική ανάλυση που έπεται της συνάντησης μετά την παρατήρηση (Glickman et al., 2010).



Σχήμα 2: Στάδια παρατήρησης

1.1. Στάδιο 1: Πριν την παρατήρηση

Πριν την παρατήρηση πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παρατηρήτριας, προετοιμάστηκαν τα έντυπα καταγραφής της παρατήρησης και συμφωνήθηκε το συμβόλαιο «συνεργασίας/αξιολόγησης/παρατήρησης» μεταξύ τους.

1.1.1. Διαμόρφωση «συμβολαίου παρατήρησης»

Η επιλογή της παρατηρούμενης εκπαιδευτικού δεν ήταν τυχαία μιας και είναι γεγονός ότι ακόμα και οι πλέον έμπειροι εκπαιδευτικοί γίνονται αμυντικοί και επιφυλακτικοί όταν τους ζητηθεί το μάθημά τους να γίνει αντικείμενο παρατήρησης. Στο συγκεκριμένο σχολείο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι συνηθισμένοι στο να παρατηρούνται από φοιτητές/τριες και έχουν βιώσει (ως πειραματικό σχολείο) τη διαδικασία της αξιολόγησης το 2012 και της ετεροπαρατήρησης το 2013. Αυτό έχει δημιουργήσει σε αρκετούς στάση μη θετική σε οποιαδήποτε διαδικασία παρατήρησης από συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Για την παρατήρηση επιλέχθηκε συνάδελφος φιλόλογος, με δεκαετή εκπαιδευτική εμπειρία, με την οποία υπήρξε διετή συνεργασία στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων και έτσι ξεπεράστηκε οποιοδήποτε θέμα φοβίας, επιφύλαξης ή αρνητικής προδιάθεσης. Η παρατηρήτρια έγινε δεκτή ως κριτική φίλη που εμπλέκεται για να βοηθήσει και όχι να ελέγξει. Επιπλέον, οι δυο εκπαιδευτικοί δεν μοιράζονται το ίδιο διδακτικό αντικείμενο, καθώς σύμφωνα με τις Eisenbach και Curry (1999), υπάρχει μεγάλη αξία στις ομάδες αξιολόγησης εκπαιδευτικών που δεν μοιράζονται το ίδιο διδακτικό αντικείμενο, διότι άτομα που μοιράζονται την ίδια ειδικότητα αξιολογούν το περιεχόμενο και όχι τη διαδικασία.

Οι δυο συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρα κοινού κενού σε ώρες σχολείου, προκειμένου να προετοιμαστούν οι δύο εκπαιδευτικοί και να εκφραστούν οι προσωπικές τους ανάγκες (Kalule & Bouchamma, 2014). Στην 1^η συνάντηση έγινε ενημέρωση για τη διαδικασία της παρατήρησης από την παρατηρήτρια και αποφασίστηκε εκ των προτέρων να μη δοθούν ιδιαίτερες λεπτομέρειες για το κύριο εργαλείο αξιολόγησης στην εκπαιδευτικό (Flanders, 1970). Ο λόγος για αυτό ήταν αφενός η έλλειψη/πίεση χρόνου των δύο εκπαιδευτικών για μία ακόμη συνάντηση επίδειξης του εργαλείου και αφετέρου η εκπαιδευτικός υπό παρατήρηση επεσήμανε ότι ίσως να επηρεαζόταν η διδακτική διαδικασία αν γνώριζε από πριν λεπτομερώς τα σημεία της παρατήρησης, δημιουργώντας της ίσως άγχος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους Powell & Napoliello (2005), που αναφέρουν ότι θα μπορούσε όντως να δημιουργηθεί άγχος, λόγω της γρήγορης καταγραφής των γεγονότων και της πεποίθησης ότι κάθε πιθανή συμπεριφορά έπρεπε να έχει παρουσιαστεί για να «αποδειχθεί» η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια έγινε ενημέρωση από την εκπαιδευτικό σχετικά με τους στόχους του μαθήματος που επρόκειτο να διδαχθεί στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας (NE) αλλά και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών της τάξης. Για να μην νοιώσει η εκπαιδευτικός ως αντικείμενο παρατήρησης αλλά ενεργή συμμετέχουσα, ενθαρρύνθηκε να επιλέξει το μάθημα

που θεωρούσε αντιπροσωπευτικό της διδασκαλίας της (Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου), καθώς και να προτείνει σε ποια στοιχεία θα ήθελε να επικεντρωθεί η παρατηρήτρια. Επιπλέον, καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με το πλήθος των μαθητών/τριών στην τάξη (26), το φύλο (16 κορίτσια, 10 αγόρια), το κλίμα της τάξης (ευχάριστο και συνεργατικό), τη χωροταξία (συνήθως κυκλική διάταξη θρανίων με διαδραστικό πίνακα ή στο εργαστήριο υπολογιστών αν είναι διαθέσιμο), τη διάρκεια (45'), το περιεχόμενο (Γκράφιτι) και το σκοπό της διδακτικής παρέμβασης (ένας επαγωγικός, διερευνητικός τρόπος προσέγγισης του φαινομένου της Τέχνης - ειδικότερα των γκράφιτι). Η παρατηρήτρια ζήτησε από την εκπαιδευτικό την προφορική βαθμολογία των μαθητών του Α' και Β' τριμήνου στο συγκεκριμένο μάθημα και του σχεδίου μαθήματος με τους στόχους της διδασκαλίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού σεναρίου με αξιοποίηση των ΤΠΕ τα οποία και εστάλησαν ηλεκτρονικά πριν την παρατήρηση.

Στη 2^η συνάντηση πριν την παρατήρηση συζητήθηκε επίσης το προφίλ της τάξης, τα *χαρακτηριστικά της*, μιας και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Το γεγονός ότι από τους 26 μαθητές του τμήματος, οι 13 συμμετέχουν και στο τμήμα Πληροφορικής στο οποίο διδάσκει η παρατηρήτρια ενώ τα $\frac{3}{4}$ συμμετέχουν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα που συντονίζει η ίδια, είχε σαν αποτέλεσμα να μη χρειαστεί ο προγραμματισμός ενεργειών για συστάσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και η χρήση του οικείου εργαστηρίου Πληροφορικής διευκόλυναν την «αθέατη» παρουσία της στην τάξη και εκτός του επίκεντρου της προσοχής των μαθητών. Το συγκεκριμένο τμήμα είναι αρκετά ζωηρό με άμεση ενεργή συμμετοχή στα τεκταινόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με μαθητές άριστους σε επίδοση (μέσος όρος τάξης στο μάθημα είναι 18,5). Η πλειονότητα των μαθητών συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και είναι πρόθυμοι σε σχεδιασμό και υλοποίηση καινοτομιών συνεργατικά με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η συμφωνία με τη φιλόλογο για τη βιντεοσκόπηση του μαθήματος με εστίαση της κάμερας μόνο στην ίδια, δεν προκάλεσε κάποιο δισταγμό ή αντίδραση από μέρους των μαθητών και παράλληλα διευκόλυνε τη διαδικασία της παρατήρησης (χωρίς να χρειαστεί η απαραίτητη έγκριση των κηδεμόνων τους).

1.1.2. Έντυπα καταγραφής/εργαλεία αξιολόγησης

Η παρατήρηση γίνεται για διαμορφωτικούς σκοπούς και η προσαρμογή εργαλείων και κριτηρίων για τη συλλογή δεδομένων μπορεί να θεωρηθεί καλή πρακτική. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία καταγραφής της παρατήρησης: α) το σύστημα μέτρησης Flanders (Πασιαρδής, 2014: 226-227) και β) το έντυπο ΔιΣΑΕ (Πασιαρδής, 2014: 247-253, Αντωνίου, χ.χ.) που συμπληρώθηκε από την παρατηρήτρια αλλά και την ίδια την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα πριν την παρατήρηση, συμπληρώθηκε το έντυπο ΔιΣΑΕ σε μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εκπαιδευτικού, ενώ κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αλλά και αμέσως μετά ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση του

ΔιΣΑΕ (ετεροαξιολόγηση, Πασιαρδής, 2014: 237-246) από την παρατηρήτρια όπως αυτό προέκυψε από το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας ΔιΣΑΕ (Πασιαρδής, 2014: 247-256).

Οι λόγοι χρήσης και των δύο εργαλείων ήταν:

- i. η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός έχει δεκαετή εκπαιδευτική εμπειρία και το ΔιΣΑΕ προτείνεται από τον Πασιαρδή (2014) για παρατήρηση εκπαιδευτικών με μικρή επαγγελματική εμπειρία (5ετή),
- ii. η συμφωνία χρήσης εναλλακτικού εργαλείου στην περίπτωση που δημιουργηθεί πρόβλημα στη βιντεοσκόπηση ή στην καταγραφή των συμπεριφορών,
- iii. η επιθυμία της εκπαιδευτικού να εστιάσει η παρατήρηση στην καταγραφή της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητών στην τάξη στο επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα όσον αφορά το διδακτικό της στυλ,
- iv. η σύμφωνη προσδοκία των δύο εκπαιδευτικών να δοθεί προτεραιότητα στο φακό/περιοχή παρατήρησης: «Εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία» διότι θεωρήθηκε προτεραιότητα και από τους δύο εκπαιδευτικούς που προάγει πιο αποτελεσματικά τη μάθηση (Πασιαρδής, 2014: 190).
- v. η διασταύρωση αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από τα δύο εργαλεία (μέθοδο Flanders και ΔιΣΑΕ).

Η παρατηρήτρια αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ως κύριο εργαλείο το σύστημα κωδικοποίησης Flanders (Πασιαρδής, 2014: 205) που δίνει τη δυνατότητα καταμέτρησης των εξής ποσοστών:

- ✓ έμμεσης επίδρασης της εκπαιδευτικού (1. αποδέχεται συναισθήματα, 2. επιβραβεύει ή ενθαρρύνει, 3. αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών, 4. θέτει ερωτήσεις)
- ✓ άμεσης επίδρασης της εκπαιδευτικού (5. κάνει διάλεξη, 6. δίνει οδηγίες, 7. κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία),
- ✓ απαντήσεων των μαθητών (8) και πρωτοβουλιών των μαθητών (9), και
- ✓ του χρόνου σιωπής ή σύγχυσης στην τάξη (10).

1.2. Στάδιο 2: Η παρατήρηση της διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε μια τυπική ημέρα (Τρίτη), χωρίς να προηγηθεί αργία ή εκδρομή, τις δυο τελευταίες ώρες (όπως ήταν στο πρόγραμμα χωρίς αλλαγή). Η εκπαιδευτικός ετοίμασε τους υπολογιστές (σε δυάδες μαθητών), μοίρασε το φύλλο εργασίας στα θρανία και περίμενε τους μαθητές. Η παρατηρήτρια, στο πίσω μέρος της αίθουσας, ετοίμασε τα έντυπά της δίπλα στη βιντεοκάμερα. Οι μαθητές μπαίνοντας στην αίθουσα ρώτησαν για το ρόλο της μετακίνησης στο εργαστήριο και το λόγο της καταγραφής. Δεν έδωσαν μεγάλη σημασία (αφού αφορούσε την καταγραφή της διδάσκουσας) και το μάθημα μετά την εξήγηση της εκπαιδευτικού ξεκίνησε αμέσως. Η αλληλεπίδραση και διαρκής συζήτηση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές επιβεβαίωσε τους Gall & Acheson (2011) ότι στο πολύπλοκο περιβάλλον της τάξης ο παρατηρητής αντιμετωπίζει πολλές

μεταβλητές σε δεδομένο χρόνο και φάνηκε τελικά ανακουφιστικό για την παρατηρήτρια ότι είχε δεχτεί η συνάδελφός της να γίνει βιντεοσκόπηση αφού θα ήταν ανέφικτο να καταγράψει την ίδια τη στιγμή ή να θυμηθεί λεπτομέρειες αργότερα (Muijs & Reynolds, 2011: 292). Ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό για την εκπαιδευτικό που και στο διάλειμμα οι μαθητές συνέχιζαν να συζητούν για το θέμα τους (γκράφιτι), το θεώρησαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και αναρωτιόταν πώς θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν στο σχολείο τους. Η 2η διδακτική ώρα καθυστέρησε να ξεκινήσει λόγω ενός αστάθμητου παράγοντα, διδακτικού θορύβου (συνάδελφος χρειάστηκε φορητούς υπολογιστές του εργαστηρίου στο μάθημά του). Κατά τη διάρκεια της αναμονής, οι μαθητές συζητούσαν σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων σχετικά με τη νομιμότητα του γκράφιτι και του ορισμού του ως τέχνη ή όχι. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, με την ενεργή εμπλοκή των περισσότερων μαθητών, τον ενθουσιασμό τους και την προσδοκία τους να διερευνήσουν τη δυνατότητα δημιουργίας γκράφιτι στην τάξη τους. Η εκπαιδευτικός και η παρατηρήτρια ευχαρίστησαν τους μαθητές και, όταν αυτοί αποχώρησαν, ακολούθησε ολιγόλεπτη συνάντηση των δύο εκπαιδευτικών για άμεση προφορική ανατροφοδότηση όσον αφορά την πορεία του μαθήματος, την αλληλεπίδραση μαθητών-μαθητών και μαθητών-εκπαιδευτικού και το ενδιαφέρον που τους προκάλεσε (Putnam & Borko, 2000). Η παρατηρήτρια προγραμματίισε συνάντηση με την εκπαιδευτικό 4 ημέρες αργότερα και, αφού ευχαρίστησε και αποχαιρέτησε την εκπαιδευτικό που αποχώρησε, συμπλήρωσε επιτόπου όσο ήταν εφικτό τα έντυπα καταγραφής.

1.3. Στάδιο 3: Ανάλυση και στρατηγική

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα δυο διαφορετικά εργαλεία παρατήρησης έγινε σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από την παρατηρήτρια και στη συνέχεια συγκρίθηκαν τα αποτελέσματά τους. Το κύριο εργαλείο της παρατήρησης ήταν το σύστημα Flanders.

1.3.1. Ανάλυση των δεδομένων του συστήματος Flanders

Η συμπλήρωση του εντύπου παρατήρησης διδασκαλίας με τη μέθοδο Flanders έγινε με την καταγραφή κάθε 3 δευτερόλεπτα, του τύπου επικοινωνίας που εμφανιζόταν τη δεδομένη περίοδο κρατώντας σημειώσεις που θα διευκόλυναν την ανάλυση των δεδομένων και θα συνέδεαν τα δεδομένα του εντύπου με το βίντεο. Η συνολική διάρκεια καταγραφής ήταν περίπου 30 λεπτών (συνολικά 70 λεπτά συμπεριλαμβανομένου του διαλείμματος και της διακοπής). Η παρατηρήτρια επιβεβαίωσε τα στοιχεία του συμπληρωμένου εντύπου μετά την παρατήρηση με την παρακολούθηση του βίντεο. Ήταν αναγκαίο να γίνει και πιλοτική δοκιμή (3 φορές) με την παρακολούθηση αντίστοιχου βίντεο διδασκαλίας από το Διαδίκτυο, προκειμένου να προβλεφθούν τυχόν δυσκολίες της καταγραφής και να εξοικειωθεί η παρατηρήτρια με την χρήση του συστήματος Flanders. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η παρατηρήτρια κρατούσε και σύντομες περιγραφικές σημειώσεις με βάση το χρόνο, οι οποίες διασταυρώθηκαν με το βίντεο της παρατήρησης για επιβεβαίωση. Το έντυπο

παρατήρησης περιλάμβανε 20 διαστήματα των 3 δευτερολέπτων παρατηρήσεις το λεπτό με τους εξής κανόνες συμπλήρωσής τους: α) να είναι αντικειμενική χωρίς προσωπικές επιδράσεις β) όταν υπάρχει αμφιβολία για την κατηγορία της συμπεριφοράς επιλέγεται η πιο μακριά από το 5 και γ) όταν δεν υπάρχει αλλαγή συμπεριφοράς επαναλαμβάνεται ο αριθμός της ίδιας κατηγορίας.

Με την παραδοχή ότι η παρατήρηση ξεκινά και τελειώνει με την ησυχία (κωδικός αριθμός “10”), δημιουργήθηκε ο πίνακας ανάλυσης των κωδικών Flanders με τη χρήση MATRIX, συμπληρώνοντας με τα ζεύγη των “κωδικών αριθμών” (Πασιαρδής, 2014: 227).. Δε χρειάστηκε να προστεθούν στην αρχή ή/και στο τέλος της παρατήρησης το “10” μιας και η πρώτη και τελευταία παρτήρηση τρίλεπτου ήταν το “10”. Η “άμεση και έμμεση επίδραση” του εκπαιδευτικού, ο “χρόνος ομιλίας” του μαθητή και ο χρόνος “σιωπής/σύγχυσης” υπολογίζονται (Amatari, 2015) και παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 και αναλυτικά για τις 10 περιοχές στον Πίνακα 2.

Φαίνεται ότι, ο περισσότερος χρόνος της εκπαιδευτικής παρέμβασης πέρασε με ομιλία της εκπαιδευτικού, σε ποσοστό 43,1%, τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήματα της εκπαιδευτικού, σε ποσοστό 32,72%, ενώ στο 1/4 του χρόνου επικράτησε αυτό που αναφέρεται ως “σιωπή/σύγχυση” το οποίο οφείλεται στην ανάγκη των μαθητών να συζητήσουν περισσότερο για το αντικείμενο της διδασκαλίας και να το προσαρμόσουν στην καθημερινότητά τους (Πίνακας1).

Ο υπολογισμός της συχνότητας εμφάνισης της καθεμιάς από τις 10 κωδικοποιημένες συμπεριφορές (Πίνακας 2), φανέρωσε ότι η εκπαιδευτικός έθετε ερωτήσεις με σκοπό να απαντήσουν οι μαθητές (κωδικός αριθμός “4”, σε ποσοστό 8,18%) και ένα μεγάλο ποσοστό απόκρισης μαθητών (κωδικός αριθμός “8”) 25,71% απαντά (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Υπολογισμός αλληλεπίδρασης με το σύστημα μέτρησης Flanders*

Τύποι συμπεριφοράς	Τύπος υπολογισμού %	Αποτέλεσμα παρατήρησης
Ομιλία Εκπαιδευτικού (Teacher Talk, TT)	$TT=(1+2+3+4+5+6+7)/N*100$	43,41%
<i>Έμμεση επίδραση εκπαιδευτικού (Indirect Teacher Talk, ITT)</i>	$ITT=(1+2+3+4)/N*100$	19,70%
<i>Άμεση Επίδραση Εκπαιδευτικού (Direct Teacher Talk, DTT)</i>	$DTT=(5+6+7)/N*100$	23,71%
Ομιλία μαθητή (Pupil Talk, PT)	$PT=(8+9)/N*100$	32,72%
Σιωπή / Σύγχυση (Silence/Confusion, SC):	$SC=10/N*100$	23,87%

*Οι κωδικοί αριθμοί 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 αντιστοιχούν στο σύνολο των παρατηρήσεων στην αντίστοιχη περιοχή ενώ N είναι το σύνολο των ζευγών που προέκυψαν από τον πίνακα της κωδικοποίησης

Πίνακας 2: Ανάλυση αλληλεπίδρασης (ανά περιοχή) σύμφωνα με τη μέθοδο Flanders

	Συχνότητα εμφάνισης Συμπεριφοράς	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	Ποσοστό (%) εμφάνισης συμπεριφοράς
A.	Έμμεση επίδραση εκπαιδευτικού		
1	Αποδοχή συναισθημάτων	4/599	0,67%
2	Επιβραβεύει – Ενθαρρύνει	15/599	2,50%
3	Αποδέχεται – Οικοδομεί	50/599	8,35%
4	Ερωτά	49/599	8,18%
B.	Άμεση επίδραση εκπαιδευτικού		
5	Διάλεξη	36/599	6,01%
6	Οδηγίες-Εντολές	95/599	15,86%
7	Κριτική-Εξουσία	11/599	1,84%
Γ.	Ομιλία μαθητή		
8	Απαντά	154/599	25,71%
9	Παίρνει πρωτοβουλία	42/599	7,01%
Δ.	Σιωπή - Σύγχυση		
10	Σιωπή-σύγχυση	143/599	23,87%

Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού είχαν σχετικά καλό ρυθμό και απευθύνονταν στην ολομέλεια του τμήματος (‘9’ - ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, σε ποσοστό 7,01%) ενώ εμφανής είναι η καθοδήγηση-οδηγίες της εκπαιδευτικού σχετικά με το μάθημα (‘6’, 15,86%) στις οποίες αναμένεται οι μαθητές να ανταποκριθούν. Η αποδοχή των συναισθημάτων από την εκπαιδευτικό (‘1’) φαίνεται μειωμένη (0,67%), ενώ η επιβράβευση/ενθάρρυνση (‘2’) δεν είναι εμφανής παρόλο που απευθύνει συχνά το λόγο στους μαθητές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό της ‘άμεσης επίδρασης’ διδασκαλίας (23,71%) οφείλεται στη συνεχή παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων της εκπαιδευτικού (‘6’). Το μεγάλο ποσοστό της έμμεσης διδασκαλίας (19,70%) δείχνει εκπαιδευτικό διαλογικό και αντιανταρχικό, όπως διαπίστωσε ο Flanders, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε μεγαλύτερη επίδοση (Ευαγγελόπουλος, 1992). Εκτιμάται ότι η δίωρη διδασκαλία του μαθήματος έδωσε το περιθώριο να ολοκληρωθεί η διδακτική ενότητα παρά την παρέμβαση των εξωτερικών παραγόντων (διακοπή λόγω χρήσης εξοπλισμού του εργαστηρίου).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με βάση τους άξονες: ομιλίας εκπαιδευτικού, μαθητών, έμμεσης-άμεσης επίδρασης εκπαιδευτικού, συμμετοχής μαθητή και στοιχείων κύριας διαγωνίου του πίνακα MATPIX της μεθόδου Flanders (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Υπολογισμοί λόγων για την ερμηνεία με τη μέθοδο Flanders

<i>Λόγος (ratio)</i>	<i>Τύπος υπολογισμού</i>	<i>Μέτρηση παρατήρησης</i>	<i>Σχόλιο</i>
Έμμεσης και άμεσης διδασκαλίας Indirect/direct talk I/D	$I/D=(1+2+3+4)/(5+6+7)$	0,83	Εφόσον ο λόγος είναι κοντά στο 1 σημαίνει ότι η εκπαιδευτικός δεν ασκεί άμεση επιρροή όση χρειάζεται
θετική (P) προς την αρνητική (N) ενίσχυση Positive/negative reinforcement P/N	$P/N= (1+2+3)/(6+7)$	0,65	Δηλώνει ότι η εκπαιδευτικός χρειάζεται να βελτιώσει τη διδασκαλία της έτσι ώστε να παρέχει περισσότερη θετική ενίσχυση στη μαθησιακή διαδικασία
Συμμετοχής μαθητή Student participation SP	$SP=(8+9)/ \text{Σύνολο}$	0,33	Ο βαθμός συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιστοιχεί στο 1/3 του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας
Πρωτοβουλία του μαθητή Pupil initiative ration PIR	$PIR=9/(8+9)$	0,27	Το 1/4 της συμμετοχής του μαθητή αφορά ανάληψη πρωτοβουλίας ενώ τα υπόλοιπα 3/4 αφορούν απαντήσεις σε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού
Απόκρισης εκπαιδευτικού Teacher response ratio TRR	$TRR=(1+2+3)/(1+2+3+6+7)$	0,39	Στο σύνολο της ομιλίας του εκπαιδευτικού το 40% περίπου αφορά ‘‘απόκριση’’ του εκπαιδευτικού στις αντιδράσεις των μαθητών
Ερώτησης εκπαιδευτικού Teacher question ratio TQR	$TQR=4/(4+5)$	0,58	Στο σύνολο ομιλίας του εκπαιδευτικού σχεδόν το 60% εστιάζει σε ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές
Περιεχόμενο Content Cross cells ratio Η περιοχή τετράγωνο 4-4 μέχρι 5-5	$CCR=(4-4)+(5-5)+(4-5)+(5-4)/N$	0,07	Ο βαθμός έμφασης στο γνωστικό αντικείμενο δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένος μιας και όταν τα κελιά περιεχομένου είναι υπερφορτωμένα τότε η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο
Vicious cells ratio (VCR) Η περιοχή τετράγωνο 6-6 μέχρι 7-7	$VCR=(6-6) + (7-7) + (7-6)+ (7-7)/N$	0,10	Η προσοχή του εκπαιδευτικού είναι εστιασμένη στη διαχείριση της τάξης παρά στο γνωστικό αντικείμενο αφού $VCR>CIC$
Constructive integration cells Η περιοχή τετράγωνο 1-1 μέχρι 3-3	$CIC=(1-1)+(1-2)+(1-3)+(2-1)+(2-2)+(2-3)+(3-1)+(3-2)+(3-3)$	0,04	Η προσοχή του εκπαιδευτικού είναι εστιασμένη στη διαχείριση της τάξης παρά στο γνωστικό αντικείμενο αφού $VCR>CIC$
Steady state ratio: SSR SSC:steady state cells	$SSR =(SSC/N) * 100 \quad ssc = (1-1)+ (2-2)+ (3-3)+(10-10)$	0,61	Η εκπαιδευτικός παραμένει για πάνω από 3 δευτερόλεπτα σε μια κατηγορία αφού το SSR είναι αυξημένο.

1.3.2. Ανάλυση των δεδομένων του ΔΙΣΑΕ

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων του ΔΙΣΑΕ, όπως αυτά συμπληρώθηκαν από την εκπαιδευτικό πριν την παρατήρηση και την παρατηρήτρια μετά, υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των απαντήσεων (Πίνακας 4), γεγονός που θέτει την αρχή νέας έρευνας και συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών για την αυτοβελτίωσή τους.

Πίνακας 4: Σύνολα περιοχών ΔΙΣΑΕ Εκπαιδευτικού ΔΙΣΑΕ παρατηρήτριας

Σύνολα περιοχών ΔΙΣΑΕ	ΔΙΣΑΕ Εκπαιδευτικού	ΔΙΣΑΕ Παρατηρήτριας
I. Συστηματικός	6	10
II. Φιλικός	14	11
III. Ικανός στην προφορική επικοινωνία	6	6
IV. Ενθουσιώδης	8	12
V. Εξατομίκευση της διδασκαλίας	8	5
VI. Χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας	7	6

Από το έντυπο ΔΙΣΑΕ, όπως αυτό συμπληρώθηκε από την παρατηρήτρια μεταξύ των 6 περιοχών, υπερτερούν τα διδακτικά στυλ: “Ενθουσιώδης”, “Φιλικός” και “Συστηματικός”, ενώ φαίνεται ανάγκη βελτίωσης της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Από το αντίστοιχο Έντυπο ΔΙΣΑΕ της εκπαιδευτικού επικρατούν: “Φιλικός”, “Ενθουσιώδης”, “Εξατομίκευση διδασκαλίας”.

Ο ενθουσιασμός είναι, σύμφωνα με τον Emerson (στο Αντωνίου 2008), «η καύσιμη ύλη που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους μαθητές να επιδεικνύουν ενδιαφέρον». Κατά την παρατήρηση στο τμήμα το μάθημα της ΝΕ για τα Γκράφιτι ήταν σύμφωνα με την εκπαιδευτικό ένα ενδιαφέρον μάθημα και η καθηγήτρια επέλεξε να το διδάξει με δραστηριότητες αλληλεπίδρασης και συζήτησης με τους μαθητές υπό μορφή φύλλου εργασίας στο τμήμα. Καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος επιλέχθηκαν μικρές, κατανοητές ερωτήσεις αναζητώντας τις απόψεις των μαθητών με επίδειξη εικόνων στον βιντεοπροβολέα ως έναυσμα. Η γρήγορη ροή του μαθήματος ακολούθησε το σχεδιασμό του φύλλου εργασίας και η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε ενεργά, ενώ η εκπαιδευτικός συνόψιζε κάθε φορά τις απόψεις τους αναδιατυπώνοντας, όταν αυτό ήταν αναγκαίο, τα συμπεράσματα του κάθε ερωτήματος. Το φιλικό ύφος της μάλλον μετωπικής διδασκαλίας έδινε πολλαπλές ευκαιρίες συμμετοχής στους περισσότερους μαθητές (15-20 “χέρια” σε κάθε ερώτηση). Οριοθετήθηκαν οι κανόνες συμμετοχής, ενώ η παρατήρηση για επαναφορά στην τάξη γινόταν με ήρεμο τρόπο. Η παροχή ευκαιριών να εκφραστούν ήταν συνεχής σε όλους τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος με αρκετές ανοικτού τύπου ερωτήσεις, επισήμανση των κυριότερων σημείων, επιβράβευση των σωστών απαντήσεων και ενίσχυση των μαθητών. Σε δύο μαθήτριες που καθόταν εκτός του πρώτου οπτικού πεδίου της εκπαιδευτικού δεν δόθηκε ο λόγος το πρώτο διάστημα, αλλά η διαρκής κίνηση της εκπαιδευτικού στο χώρο τους έδωσε τη δυνατότητα να τοποθετηθούν. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα του εκπαιδευτικού σεναρίου σε χαλαρό και ευχάριστο μαθησιακό κλίμα. Οι περιοχές όπου αρχικά θεωρήθηκαν από την

εκπαιδευτικό μέσα από την αυτοαξιολόγησή της ως «αδύνατα σημεία» (Συστηματικός) είναι ίσως ένα από τα «πιο δυνατά της σημεία».

1.4. Στάδιο 4: Μετά την παρατήρηση

Η συνάντηση μετά την υλοποίηση της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε μία εβδομάδα αργότερα προκειμένου να μελετηθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης από την παρατηρήτρια. Κανονίστηκε και έγινε σε κοινή ώρα κενού, στο εργαστήριο Πληροφορικής όπου είχε γίνει και η διδασκαλία. Το κλίμα της συζήτησης των αποτελεσμάτων ήταν ένα ευχάριστο, δημοκρατικό (Hoy & Miskel, 2001), φιλικό, συναδερφικό και συνεργατικό κλίμα (Campo, 1993), με εμφανή την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών (Mok & Flynn, 2002; Sergiovanni & Starratt, 2002). Διαπιστώθηκε μέσα από την παρατήρηση η δυνατότητα της εκπαιδευτικού να είναι φιλική συνεργάτιδα των μαθητών της, καθώς επίσης και το ενδιαφέρον της για το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάχτηκε (Γκράφιτι) εκδηλώνοντας τον ενθουσιασμό της για τις απόψεις και γνώσεις των μαθητών. Η πειθαρχία στην τάξη ήταν σε υψηλό επίπεδο ακόμη και από έναν μαθητή που φαίνεται να έχει διάσπαση προσοχής στον οποίο ανατέθηκε με ηρεμία ένα ερώτημα, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα ερευνών ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (Brophy & Evertson, 1976; Anderson, Evertson & Brophy, 1979). Δημιουργήθηκαν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην τάξη έστω κι αν δεν υπήρξε χρόνος παρουσίας των ομαδικών δραστηριοτήτων (στο τέλος).

Σημαντικοί παράγοντες στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και την υλοποίηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας θεωρούνται: α) η απλή και κατανοητή γλώσσα διδασκαλίας (Land, 1987), β) το θέμα, που αφορά τους εφήβους ελκύοντας την προσοχή τους, γ) ο τρόπος παρουσίασης των γεγονότων (Kallison, 1986) με τη διαρκή εναλλαγή σχετικών εικόνων στο βιντεοπροβολέα, δ) η σύνδεση των συμβάντων (Smith & Cotton, 1980) με την καθημερινότητά τους αλλά και τον εντοπισμό της πρότερης γνώσης και των απόψεων των μαθητών, ε) η αμείωτη ενεργός συμμετοχή σχεδόν όλων των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, στ) οι αναδιατυπώσεις σημαντικών σημείων και στ) η χρήση των νέων τεχνολογιών (παρουσίαση και ηλεκτρονικοί υπολογιστές σε μικρές ομάδες των δυο ατόμων).

Αφού συζητήθηκαν τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν με τη χρήση των δύο εργαλείων παρατήρησης, συμφωνήθηκε ότι απαιτείται βελτίωση στην περιοχή της “εξατομικευμένης διδασκαλίας” και στην παροχή ευκαιριών για “ανάληψη πρωτοβουλιών” από τους μαθητές και όχι μόνο στην “απάντηση ερωτήσεων”. Επιπλέον, η σύνθεση της γνώσης με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η παρουσίαση του έργου των ομάδων στην ολομέλεια κρίθηκε αναγκαία και εφικτή με την εφαρμογή της μειούμενης καθοδήγησης, τη μείωση της “άμεσης επίδρασης” του εκπαιδευτικού (Πίνακας 2, περιοχή “6”) και την προσπάθεια εκδήλωσης και “αποδοχής συναισθημάτων” καθώς και “επιβράβευσης και ενθάρρυνσης” του έργου των μαθητών.

Ο μέσος εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Lam (1996), αφιερώνει το 43% του χρόνου μαθήματος στη διδασκαλία, 50% στην εργασία στην τάξη και 7% στη διοίκηση της τάξης. Στην παρατήρηση που έγινε είχαμε έντονη καθοδήγηση και αλληπάλληλες ερωταπαντήσεις και επιβεβαίωση του Lam (1996) όσον αφορά την κατανομή του χρόνου. Βασική διαφορά με τις αρχικές εκτιμήσεις ήταν η χρήση σύγχρονης τεχνολογίας από τους μαθητές σε ένα μάθημα φιλολογικό. Τέλος αναφέρθηκε και από τις δύο εκπαιδευτικούς η ανάγκη τόσο για εξοπλισμό όσο και για εύρεση χρόνου για κοινό έργο. Στη συνέχεια συναποφασίστηκε τα αποτελέσματα της παρατήρησης να αποσταλούν στη Διεύθυνση του Σχολείου για βελτίωση των αιθουσών και διευκόλυνση της διδασκαλίας με τη χρήση φορητών υπολογιστών και τα συμπεράσματα προς όλους τους εκπαιδευτικούς.

1.4.1. Η παρατήρηση στη διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαδικασία της παρατήρησης περιλαμβάνει καταγραφή στοιχείων της παρατηρούμενης συμπεριφοράς σε έντυπα καταγραφής, έτσι ώστε να είναι δυνατή η μετέπειτα ανάκληση και μελέτη. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της παρατήρησης, ο παρατηρητής πρέπει να ξέρει τι να ψάξει και να επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Zepeda & Kruskamp, 2012). Μεταξύ των προϋποθέσεων για την επιτυχία της διαδικασίας της παρατήρησης θεωρείται ο εκ των προτέρων σαφής καθορισμός της ατζέντας της αξιολόγησης με ξεκάθαρα κριτήρια (Σαββίδης, 2011 στο Κατσούλου, 2015). Οι συναντήσεις πριν την παρατήρηση θα πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, παρακίνηση του εκπαιδευτικού στο ρόλο του συναξιολογητή, κοινό σχεδιασμό της στρατηγικής της παρατήρησης, αμοιβαία στήριξη και «ευθύνη» μέσα από συνομιλία, παρατήρηση στην τάξη, ανάλυση των προτύπων και ανάπτυξη τεχνικών βελτίωσης (Sergiovanni & Starratt, 2002). Όπως αναφέρει ο Madaus (1995), η διαπραγμάτευση με καλό σχεδιασμό και λεπτομερείς οδηγίες για τους εμπλεκόμενους διασφαλίζει την αποδοχή και την ανταποδοτικότητα.

Η διαδικασία της μεθόδου Flanders περιλαμβάνει παρατήρηση, καταγραφή σε πίνακα των ζευγών και δημιουργία του πίνακα MATRIX (10X10) από τον οποίο ερμηνεύονται τα δεδομένα με βάση τους κάτωθι λόγους (ratio):

- A. **ομιλίας εκπαιδευτικού, ομιλίας μαθητή, και σιωπής/σύγχυσης** που φανερώνουν το βαθμό ομιλίας του συμμετεχόντων και της επικράτησης της σιωπής αντίστοιχα.
- B. **Λόγος έμμεσης-άμεσης επίδρασης** που φανερώνει το διαλογικό στυλ του εκπαιδευτικού.
- C. **θετικής/αρνητικής παρότρυνσης**. Όταν ο λόγος είναι πάνω από 1 τότε ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται καλός
- D. **συμμετοχής του μαθητή** που φανερώνει το βαθμό συμμετοχής του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και διεργασία

- Ε. **Κύριας διαγωνίου** που, όταν το άθροισμα των στοιχείων της είναι αυξημένο, φανερώνει ο εκπαιδευτικός παραμένει γαι περισσότερα από τρία δευτερόλεπτα στην ίδια κατηγορία.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε έδειξαν ότι με τη διαδικασία αυτή μπορεί να κατανοηθεί ευκολότερα η *αλληλεπίδραση* της τάξης, και ειδικότερα με την καταγραφή ανά τρίλεπτο να αναλυθούν σχεδόν όλες οι συμπεριφορές εκπαιδευτικού και μαθητών. Έτσι, είναι πιο εύκολο να καθοριστεί το μαθησιακό κλίμα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια μηχανιστική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Με το σύστημα Flanders δεν είναι εφικτό να καταγραφεί η δραστηριότητα όλης της τάξης αφού εστιάζει μόνο στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικού και μαθητών) και ειδικότερα στην προφορική συμπεριφορά. Η εμπειρία επιβεβαίωσε την άποψη των (Kalule & Bouchamma, 2014) ότι η παρατήρηση της τάξης δίνει τη δυνατότητα αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη, αφού οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (παρατηρητές και παρατηρούμενοι) αναπτύσσουν ικανότητες αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διεργασίας. Διαφάνηκε ότι απαιτείται χρόνος, πολύ περισσότερος ίσως από τον αρχικά αναμενόμενο. Θα πρέπει, επίσης, να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια έτσι ώστε να μεγιστοποιούνται τα οφέλη των συμμετεχόντων. Τα συμπεράσματα της συνάντησης της παρατηρήτριας και της εκπαιδευτικού επιβεβαίωσαν τους Muijs & Reynolds (2011) σχετικά με τον πολύπλευρο ρόλο του παρατηρητή (κατάρτιση, ουδετερότητα), την εστίαση της παρατήρησης σε μια περιοχή κάθε φορά, την καταγραφή με πολλαπλά μέσα και εργαλεία, την επαναληψιμότητα των παρατηρήσεων προκειμένου να διασταυρωθούν τα συμπεράσματα. Σημειωτέον, όπως πολλοί ερευνητές επισημαίνουν, το έντυπο καταγραφής δεν είναι αρκετό ως πηγή πληροφοριών (Ing, 2010) και γιαυτό θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλαπλά στοιχεία όπως σχέδιο μαθήματος και εκπαιδευτικού σεναρίου, βιντεοσκόπηση, ανάλυση επιτευγμάτων μαθητών, αυτοαξιολόγηση τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και στην παρατήρηση που περιγράφηκε. Επιπλέον, και ερωτηματολόγια μαθητών, συνεντεύξεις διευθυντών, φάκελος εκπαιδευτικού κλπ (Sinnema & Robinson, 2007) αλλά και συμμετοχή περισσότερων τους ενός παρατηρητή.

Η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν εξατομικεύεται, όταν δηλαδή ικανοποιεί επαρκώς τα ενδιαφέροντα, την περιέργεια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, καθώς και την προϋπάρχουσα γνώση του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Wiggins & McTighe, 2006). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι σημαντικοί και αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας. Η διαφοροποίηση εξασφαλίζει επιτυχία για κάθε μαθητή και οδηγεί σε αυτοεκτίμηση, αυτοσυνειδησία και ανάληψη προσωπικής ευθύνης εκ μέρους του για το αποτέλεσμα της μάθησης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό, αναγνωρίζει τα διαφορετικά ταλέντα, ενδιαφέροντα, κίνητρα και προϋπάρχουσες γνώσεις (Κουτσελίνη, 2001; Tomlinson, 1999). Ως αποτελεσματική διδασκαλία συνήθως αναγνωρίζεται αυτή που επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση (Dunkin & Biddle, 1974).

Επίλογος

Ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και ένας από τους πιο σημαντικούς του ρόλους είναι αυτός του διαχειριστή της τάξης (Marzano, Marzano & Pickeering, 2003). Με τις συμπεριφορές του, σύμφωνα με τον Borich (1999), οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, καθορίζονται και τα αποτελέσματα. Αυτό που προκύπτει από την παρατήρηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι ότι η αναζήτηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάγεται μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998).

Στην εργασία αυτή με σκοπό την αρωγή του εκπαιδευτικού ως ακρογωνιαίο λίθο για την επίδοση των μαθητών και την αποτελεσματική διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που κατέγραψαν τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού στην τάξη (έντυπο παρατήρησης ΔιΣΑΕ και σύστημα Flanders). Το έντυπο ΔιΣΑΕ, πιο εύκολο στη συμπλήρωσή του σε σύγκριση με το έντυπο καταγραφής στη μέθοδο Flanders, συμπλήρωσε την εικόνα της εκπαιδευτικού ενώ η παρατήρηση της διδασκαλίας με το σύστημα Flanders εμβάθυνε στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου φάνηκε να υπάρχουν αδυναμίες. Εναπόκειται έτσι στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της παρατήρησης για διαμορφωτικούς σκοπούς να αποφασίζουν α) τι στοχεύουν (Peel, 2005), β) πόσο δομημένη ή μη θα είναι η παρατήρησή τους γ) τον τρόπο που αυτή θα γίνει και δ) για πόσο χρονικό διάστημα θα αξιοποιήσουν τα οφέλη της παρατήρησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amatari V.O. (2015). The Instructional Process: A Review of Flanders’ Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education*. 3(5) 43-49. Retrieved March, 25 2016 from: <http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ijsedu.20150305.11.html#paper-content-2-2>
- Anderson, L. M. Evertson, C. M. & Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade groups, *Elementary School Journal*, 79(1) 193-223.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12
- Αντωνίου, Α. (1999). *Συμβουλευτικές Προτάσεις*. Λευκωσία: FRIEL PRESS
- Αντωνίου, Α. (2008). *Παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης: από τη θεωρία στην πράξη*. Ανάκτηση 12/3/2016 από: <http://myweb.cytanet.com.cy/antonis9/Παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης.doc>
- Borich, G. D. (1999). *Effective teaching methods*. (4th ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-125.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (Διδακτορική διατριβή, 1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Ανάκτηση, 2 Μαρτίου 2016 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/3511>
- Eisenbach, R., & Curry, R. R. (1999). The emotional reaction to classroom visitation and peer coaching. *Journal of Management Education*, 23(4), 416-427.
- Gall, M. D. & Acheson, K. A. (2011). *Clinical supervision and teacher development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Glickman, C., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision for Successful Schools. SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Eighth Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Hanson, J. (1993). Observing classroom teaching in higher education: A case study. *Quality Assurance in Education*, 1(3), 26-30.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Ing, M. (2010). Using informal classroom observations to improve instruction. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 337-358.
- Kallison, J. M. (1986). Effects of lesson organization on achievement, *American Educational Research Journal*, 23(2), 337-347.
- Kalule, L. & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-22.
- Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, 161-177, 2015. Ανάκτηση 1/5/2016 από: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t07-11.pdf
- Κοινοπραξία Αθ. (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Land, M. L. (1987). Vagueness and clarity, in: M. J. Dunkin (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. New York, Peramon.

- Lam, J. F. (1996). *Time and quality in primary education*. Enschede, Print Partners Ipskamp.
- Madaus, G. F. (1995). Teacher evaluation. Guide to effective practice. Retrieved 12nd March 2016, from <http://books.google.gr/books?id=dhMUvIurKJwC&pg=PA225&dq=TEACHER+EV ALUATION+flanders+system&hl=el&sa=X&ei=8zYOU4ieCa10wX85oDgAg&ved=0CGgQ6AEwBw#v=onepage&q=TEACHER%20EVALUATION%20flanders%20s ystem&f=false>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association fro Supervision and Curriculum Development.
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2011). Effective teaching: Evidence and practice. Retrieved 2nd March 2016, from http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=84n85I5ipE4C&oi=fnd&pg=PP2&dq=Effective+ Teaching:+Evidence+and+Practice&ots=S36Ft6Htxn&sig=pBFrwIV3dYsLneKGBz CBNdeUw&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20Teaching%3A%20Evidence %20and%20Practice&f=false
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. Retrieved 14/3/2016 from <https://ahillingedu.files.wordpress.com/2015/08/peel.pdf>
- Powell, W. & Napolliello, S. (2005). Using Observation to Improve Instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 52. Retrieved March 13, 2016 from <http://www.nextfrontierinclusion.org/wp-content/uploads/2014/05/PowellObservationArticle.pdf>
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΤΟΜΟΣ Ι*. Εκδόσεις Ίων.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της Επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) Τόμος II: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 23-57). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Sinnema, C. E. & Robinson, V. M. (2007). The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 319-343.
- Smith, L. R. & Cotton, M. L. (1980). Effect of lesson vagueness and discontinuity on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 670-675.

- Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning*, 57(1), 12-16. Retrieved March 13, 2016 from: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199909_tomlinson.pdf
- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.
- Zepeda, S. J., & Kruskamp, B. (2012). *Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness*. Retrieved April 1, 2016, from http://media.routledgeweb.com/eoe/whitepapers/zep_krus_wp_v3_final.pdf