

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Βαία Μπουρέλου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής

Abstract

Teaching observation is one method of collecting information, in the context of studying the teaching process, aiming to assess the educational procedure. Given that this method can facilitate developing and ameliorating educators' capacity, the present study examines, through teaching observation for formative purposes, whether a suitably formatted instrument for focused observation, the Verbal Flow form, may provide meaningful feedback to preceptors. The later is expected to help them improve their teaching process. The study of this technique indicates that the Verbal Flow form is an observation tool which is easy to use and it can provide explicit and useful information that can lead to the reflection on teaching practices related to equal participation of students in oral communication.

Λέξεις κλειδιά

Παρατήρηση διδασκαλίας, αξιολόγηση διδακτικού έργου, όργανα παρατήρησης διδασκαλίας, έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow).

0. Εισαγωγή

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2007α) και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί θεωρείται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Nolan et al., 2005). Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει έτσι άρρηκτα συνδεθεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Μιχαήλ κ.ά., 2003), κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων εξελίξεων και της αναγνώρισης της γνώσης ως ακρογωνιαίου λίθου της ανάπτυξης (Σαββίδης, 2011). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στον εντοπισμό τόσο των αδύνατων όσο και των δυνατών σημείων των εκπαιδευτικών και στην παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης για την επαγγελματική τους βελτίωση (Weber, 1987). Ένας τρόπος

για να επιτευχθεί αυτό είναι να μελετηθεί η διδακτική διαδικασία μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας με τη χρήση οργάνων που έχουν αναπτυχθεί για αυτόν το σκοπό (Borich, 2003), ανάμεσα στα οποία είναι το έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow), το οποίο, σύμφωνα με τους Acheson και Gall (1980) δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί ο βαθμός συμμετοχής όλων των μαθητών στην προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών για τη βελτίωσή τους σε επαγγελματικό επίπεδο μέσω της παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη, η παρούσα μελέτη έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εξετάσει τη χρησιμότητα του προαναφερθέντος εργαλείου που έχει αναπτυχθεί για αυτόν το σκοπό, καθώς και το κατά πόσο αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους βελτίωση. Σκοπός λοιπόν είναι η παρουσίαση και κριτική ανάλυση της διδασκαλίας μίας εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία έχει παρατηρηθεί με τη χρήση του συγκεκριμένου εντύπου παρακολούθησης. Έτσι, αφού γίνει αναφορά στη σημαντικότητα και την αξία της παρατήρησης της διδασκαλίας ως τρόπου για τη συλλογή δεδομένων για σκοπούς αξιολόγησης, παρουσιάζεται και αναλύεται κριτικά η διδασκαλία που παρατηρήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματα της μετέπειτα συνάντησης με την εκπαιδευτικό. Εν συνεχεία παρατίθενται συμπεράσματα και σχόλια που προκύπτουν από την παρακολούθηση και τη χρήση του εν λόγω οργάνου παρατήρησης.

1. Η Σπουδαιότητα της Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Σύμφωνα με έρευνες, ο εκπαιδευτικός μέσω της διδασκαλίας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Stonge, 2002), ενώ έχει καταδειχθεί επίσης πως το επίπεδο της τάξης έχει μεγαλύτερη επίδραση στο μαθησιακό αποτέλεσμα από ό,τι το επίπεδο του σχολείου (Kyriakides et al., 2000). Το πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός αντανακλάται στο πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση που παρέχεται, διότι, όσες αλλαγές και αν γίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ή το σχολικό περιβάλλον, αυτός είναι που διοικεί την τάξη, οργανώνει και παίρνει αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία (Anderson, 1991). Οι Caldwell and Sprinks (1993) μάλιστα υποστηρίζουν ότι, παρόλο που η οργάνωση στο επίπεδο του σχολείου παρέχει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία, είναι κυρίως η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που επιδρά καθοριστικά στην εξέλιξη αυτών.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια για βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης του έργου τους (Σαββίδης, 2011). Η διαδικασία στην περίπτωση αυτή παίρνει τη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, στοχεύοντας στο να

βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός και γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της παροχής ανατροφοδότησης και της λήψης των αναγκαίων διορθωτικών μέτρων (Weber, 1987). Μια μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων για την αποτίμηση του διδακτικού έργου, είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη (Bell et al., 2008). Πρόκειται για πρακτική στην οποία βασίζονται ορισμένες στρατηγικές αξιολόγησης (Σαββίδης, 2011), ανάμεσα στις οποίες και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθ. 152/2013. Η πρακτική αυτή μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην κατανόηση της διδακτικής πράξης μαζί με άλλες πηγές πληροφόρησης (Bell et al., 2008).

Όπως αναφέρουν οι Barret κ.ά. (2007), η διδασκαλία είναι μια παρατηρήσιμη δραστηριότητα. Από την εποχή ακόμα που η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είχε τη μορφή της επιθεώρησης βασιζόταν κατά παράδοση στην παρατήρηση της διδασκαλίας (Σαββίδης, 2011). Η παρακολούθηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για να διαπιστωθεί τι γίνεται μέσα στην τάξη (Gebhard, 1999), χρησιμεύοντας στη συλλογή στοιχείων προκειμένου να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο (Wheeler, 1992) και, εάν γίνει σωστά και με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τον παρατηρητή (Dundey, 2002). Παρόλο που, κατά τη Dundey (2002), η παρατήρηση συνήθως αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως αγχωτική και άβολη διαδικασία, τα οφέλη από την εφαρμογή της είναι σημαντικά, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Chow και Tang (2007), μπορεί μέσω της ανατροφοδότησης που αυτή δύναται να παράσχει και η οποία θεωρείται ύψιστης σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους βοηθήσει ώστε να βελτιωθούν και να εξελιχθούν.

Η πίεση χρόνου κατά τη διδακτική διαδικασία αλλά και η απουσία σαφών ενδείξεων στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διδασκαλία καθιστούν δύσκολο τον αναστοχασμό και την αποτίμηση του διδακτικού τους έργου (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Η παρατήρηση μπορεί, μέσω της συζήτησης και της κριτικής ανάλυσης που πρέπει να τη συνοδεύουν, να συντελεί ώστε ο εκπαιδευτικός να αλλάζει τεχνικές ή να εφαρμόζει νέες ιδέες προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός (Brown et al., 1993). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Acheson και Gall (1980), η παρακολούθηση στην τάξη συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να ελαχιστοποιήσει την απόκλιση μεταξύ ιδανικής και πραγματικής διδακτικής συμπεριφοράς. Επομένως η παρατήρηση της διδασκαλίας, είτε από επίσημους είτε από ανεπίσημους αξιολογητές (π.χ. σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο συναδελφικής στήριξης), αποτελεί έναν τρόπο για την παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι που, όπως επισημαίνει ο Σαββίδης (2011), αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση.

2. Το Έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow) ως Όργανο Εστιασμένης Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί είτε να είναι μη εστιασμένη, με τον παρατηρητή να παρατηρεί οτιδήποτε ενδιαφέρον διαδραματίζεται στην τάξη ή να προσανατολίζεται σε γενικές εστίες παρατήρησης, είτε εστιασμένη, με τον παρατηρητή να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένες περιοχές της διδασκαλίας (Anderson et al., 2005). Σχετικά με τη συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης, πρέπει να σημειωθεί ότι από το 1960 έχουν αναπτυχθεί διάφορα όργανα (Van de Grift, 2007), τα οποία διαφέρουν ως προς το σκοπό, την ποιότητα ή τη δομή τους (Borich, 2003). Είναι δε καθοριστικής σημασίας η επιλογή από τον παρατηρητή, ανάλογα με το είδος και τον σκοπό της παρατήρησης, ενός κατάλληλου οργάνου το οποίο ουσιαστικά και αποδεδειγμένα αποτυπώνει τις πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας (έγκυρο), προσφέρει συνέπεια στα αποτελέσματα των παρατηρήσεων (αξιόπιστο) και μπορεί να δώσει χρήσιμα και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα (Bell et al., 2008).

Κατά τους Acheson και Gall (1980), έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν ευκαιρίες για ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στην προφορική επικοινωνία και ότι είναι επιρρεπείς σε διακρίσεις όσον αφορά στο φύλο, το επίπεδο, την εθνικότητα, ακόμα και τη θέση τους στην τάξη. Ο έλεγχος της προφορικής ροής, όπως οι ίδιοι αναφέρουν (1980), δίνει τη δυνατότητα για συνειδητοποίηση αυτής της συμπεριφοράς. Δεδομένου λοιπόν ότι μια αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους (Κουτσελίνη, 2001), πρακτικές που συμπεριλαμβάνονται και στα κριτήρια για τον ποιοτικό αξιολογικό χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών στο άρθρο 14 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθ. 152/2013, ο έλεγχος αυτός καθίσταται σημαντικός για τη διασφάλισή της. Γι' αυτό και στην προκειμένη περίπτωση σχεδιάστηκε μία εστιασμένη παρατήρηση για τον έλεγχο της προφορικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία, με τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου οργάνου, το έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow). Το συγκεκριμένο όργανο, το οποίο θεωρείται έγκυρο (Acheson & Gall, 1980), καταγράφει με ένα σύστημα κωδικοποίησης τη ροή του λόγου στην αίθουσα διδασκαλίας, ανιχνεύοντας το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός εμπλέκει όλους τους μαθητές στην προφορική εργασία και κατά πόσο στο πλαίσιο της συζήτησης του μαθήματος οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλία να μιλήσουν στον εκπαιδευτικό αλλά και στους συμμαθητές τους (Acheson & Gall, 1980). Το έντυπο αυτό λοιπόν επιλέχθηκε να μελετηθεί εκτιμώντας ότι εν δυνάμει μπορεί να δώσει ένα άρτιο αποτέλεσμα όσον αφορά στο σκοπό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί.

3. Παρατήρηση της Διδασκαλίας Εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Χρήση του Εντύπου Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow)

3.1. Σχεδιασμός και πραγματοποίηση της παρατήρησης

Σύμφωνα με τη Wheeler (1992), μία παρατήρηση πρέπει να διεξάγεται όσο πιο σωστά γίνεται, ώστε να οδηγήσει σε ορθές, λογικές και δίκαιες κρίσεις για τον εκπαιδευτικό, ενώ πρέπει συγχρόνως να είναι πλήρης, αντικειμενική και ακριβής. Όπως σημειώνει η ίδια (1992), παράγοντες όπως η ελλιπής κατανόηση του τι θα παρατηρηθεί, η μη αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων και η τάση να γίνονται περισσότερα κρίσεις παρά συλλογή δεδομένων, ο επηρεασμός της αντίληψης του παρατηρητή από τις εμπειρίες του, από το επίπεδο, το υπόβαθρο των μαθητών, το περιβάλλον της τάξης ή τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν την πληρότητα, την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια της παρατήρησης, γι' αυτό και πρέπει όσο το δυνατόν αυτοί να εξαλειφθούν ώστε να μην υποβαθμιστεί η αξία της. Επιπλέον, οι Day και Wang (2001) επισημαίνουν ότι για να είναι η παρατήρηση βοηθητική για τον εκπαιδευτικό, πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά και να πραγματοποιηθούν συναντήσεις μαζί του τόσο πριν όσο και μετά την παρατήρηση. Η διαδικασία λοιπόν μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια και συγκεκριμένα το στάδιο πριν από την παρατήρηση, κατά την παρατήρηση και μετά την παρατήρηση, καθένα από τα οποία πρέπει να περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητά της (Dundey, 2002 Wheeler, 1992), κάτι που εφαρμόστηκε και εν προκειμένω.

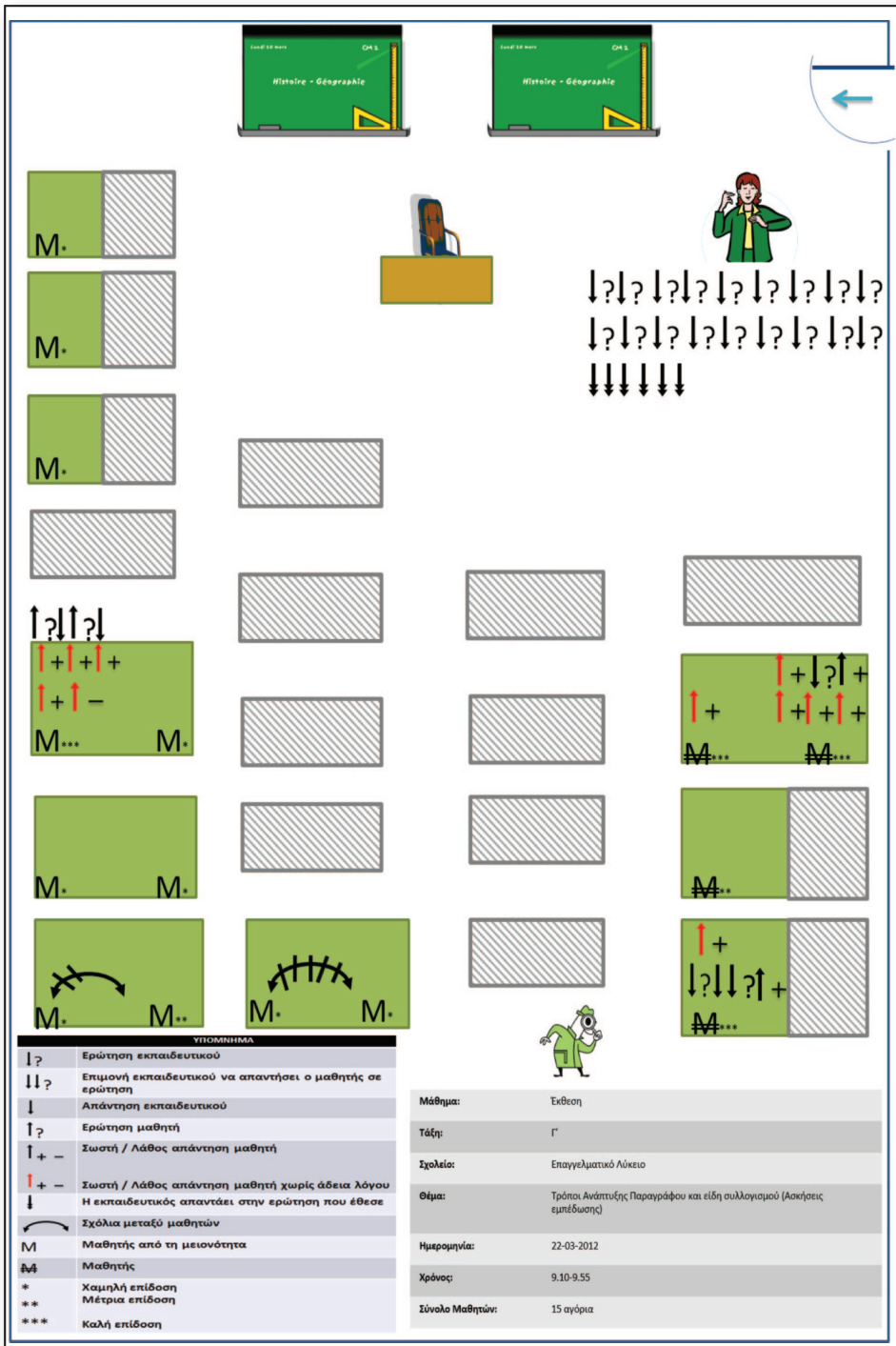
Συγκεκριμένα, κατά τις υποδείξεις της Wheeler (1992), αρκετά πριν την παρατήρηση έγινε επαφή με την εκπαιδευτικό, όπου δηλώθηκαν ξεκάθαρα οι στόχοι της διαδικασίας, έγινε συνεννόηση σχετικά με το πότε, τι και με ποιο τρόπο θα παρατηρηθεί και ορίστηκε η μετά την παρατήρηση συνάντηση. Επίσης, η εκπαιδευτικός παρείχε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο και τη σύσταση των τάξεων και το περιεχόμενο και τους στόχους των μαθημάτων προς παρατήρηση, ώστε να κατανοηθεί το πλαίσιο και οι δραστηριότητές τους αλλά και να σχεδιαστεί το πλάνο της τάξης, επάνω στο οποίο, κατά τους Acheson και Gall (1980), πρέπει να προσαρμόζεται το έντυπο. Σημειώτεον ότι, δεδομένης της εισήγησης για αποφυγή των παρατηρήσεων σε μέρες πριν ή μετά από αργίες, περιόδους με πίεση λόγω φόρτου εργασίας, όπως επίσης και σε ώρες όπου έχει προγραμματιστεί κάποιο επαναληπτικό τεστ ή οποιαδήποτε ιδιαίτερη μη καθιερωμένη δραστηριότητα (Wheeler, 1992), υπήρξε μέριμνα ώστε να αποφευχθούν οι περιπτώσεις αυτές. Κατά την παρατήρηση, σύμφωνα με τις υποδείξεις της Dundey (2002), έγιναν σύντομα συστάσεις και επιλέχθηκε ένα σημείο της τάξης για τη διακριτική αλλά και απρόσκοπτη καταγραφή των γεγονότων. Όπως

συστήνει η Wheeler (1992), οι καταγραφές έγιναν με τρόπο που να είναι γρήγορες, συστηματικές και αντικειμενικές, αμέσως μετά τη διαδικασία οι σημειώσεις συμπληρώθηκαν και οργανώθηκαν, μεταγενέστερα έγινε ανάλυση των δεδομένων και προσεκτική διατύπωση κρίσεων και σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με την εκπαιδευτικό, όπου αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα. Όσο για την ανατροφοδότηση, οι Brown κ.ά. (1993) τονίζουν ότι, για να είναι αποτελεσματική και βοηθητική, πρέπει να γίνει και με αποτελεσματικό τρόπο. Κατά τις υποδείξεις των ίδιων (1993), οι επισημάνσεις που έγιναν αφορούσαν τη διδακτική συμπεριφορά και όχι την εκπαιδευτικό ως άτομο, ήταν όσο το δυνατόν πιο σαφείς και συγκεκριμένες και έγιναν σε υποστηρικτικό κλίμα.

3.2. Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης

Η παρατήρηση (εφόσον ελαβε έγκριση από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης), πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε τμήμα της Γ' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου της Κομοτηνής, αποτελούμενο από 15 αγόρια εκ των οποίων τα 11 είναι παιδιά προερχόμενα από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Το συγκεκριμένο τμήμα προετοιμαζόταν για να συμμετάσχει στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η οποία ήταν φιλόλογος με δυόμιση χρόνια προϋπηρεσίας, παρόλο που το επίπεδό του δεν μπορούσε να χαρακτηριστεί καλό, εντούτοις θεωρείτο καλύτερο εν συγκρίσει με τα άλλα τμήματα της Γ' τάξης και αυτό χάρη σε ελάχιστους μαθητές που κατέβαλλαν προσπάθεια. Η παρατήρηση έγινε σε μία διδακτική περίοδο (9:10-9:55 π.μ.) στο μάθημα της Έκθεσης με θέμα 'Τρόποι ανάπτυξης παραγράφου, είδη συλλογισμών', στο οποίο η διδασκαλία αφιερώθηκε σε ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη. Τα γεγονότα της παρατήρησης, όπως καταγράφηκαν στο έντυπο Προφορικής Αλληλεπίδρασης (Verbal Flow), παρατίθενται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Απεικόνιση της προφορικής αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία



Αυτό που παρατηρείται στη συγκεκριμένη διδασκαλία είναι καταρχάς η άνιση συμμετοχή των μαθητών στην προφορική επικοινωνία (μόνο 4 από τους 15) και συγκεκριμένα η «κυριαρχία» των καλύτερων μαθητών (όπως είχαν χαρακτηριστεί από την εκπαιδευτικό), ενώ οι πιο αδύνατοι μένουν στο περιθώριο. Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στην έλλειψη κανόνων όσον αφορά στο ποιος παίρνει το λόγο, με αποτέλεσμα να μιλούν μόνο οι καλύτεροι μαθητές, αφετέρου στο ότι η εκπαιδευτικός δεν προσπάθησε να εμπλέξει και τους πιο αδύνατους μαθητές στη συζήτηση, εφόσον δεν απευθύνθηκε καθόλου σε αυτούς, με αποτέλεσμα είτε αυτοί να μένουν σιωπηλοί και παθητικοί είτε περιστασιακά να φλυαρούν μεταξύ τους (συνέβη 2 και 5 φορές μεταξύ μαθητών σε 2 θρανία). Επίσης, σχετικά με την προτίμηση προς ορισμένους μαθητές βάσει κάποιων χαρακτηριστικών τους ή τη θέση τους στην τάξη, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι όσες φορές η ίδια η εκπαιδευτικός έδωσε τον λόγο ή απευθύνθηκε προσωπικά σε μαθητές με ερώτησή της, επέλεξε σε κάθε περίπτωση μαθητές που δεν προέρχονται από τη μειονότητα και μάλιστα δύο από τους καλύτερους μαθητές, ενώ η εγγύτητα δε φαίνεται να παίζει μεγάλο ρόλο στις επιλογές της, εφόσον, από τους μαθητές στους οποίους απευθύνθηκε, ο ένας ήταν σε κοντινή απόσταση από την ίδια ενώ ο άλλος όχι. Ένα αξιοπρόσεκτο σημείο είναι και η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, παρόλο που η διδασκαλία προσηρόταν για κάτι τέτοιο (ήταν αφιερωμένη σε ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη).

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), για να είναι αποτελεσματική μία διδασκαλία πρέπει η συμμετοχή των μαθητών να είναι ενεργητική και αυτοί να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη συζήτηση (Campbell et al., 2002), ενώ η άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών και οι ευκαιρίες που αυτοί έχουν να εκφραστούν επηρεάζουν την προσοχή και την παρακίνηση τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη μάθηση (Acheson & Gall, 2010). Επιπλέον, η μάθηση επηρεάζεται από τις ευκαιρίες που έχει ο μαθητής να εξασκηθεί σε όσα έχει μάθει και η προφορική αλληλεπίδραση στην τάξη είναι ένας βασικός τρόπος να επιτευχθεί αυτό (Acheson & Gall, 2010). Η εκπαιδευτικός λοιπόν θα μπορούσε, καταρχάς, να θέσει κανόνες, κάτι που κατά τον Doyle (1986) πρέπει να γίνεται στην αρχή ακόμα της χρονιάς, και συγκεκριμένα αυτοί να αφορούν στη διαδικασία που οι μαθητές παίρνουν το λόγο έτσι ώστε να αποφεύγεται το φαινόμενο να συμμετέχουν στη συζήτηση ως επί το πλείστον οι καλύτεροι μαθητές. Αυτό βέβαια πρέπει να γίνει σε συνδυασμό με την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να κατανοήσει τη συμπεριφορά των μαθητών και, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, να προσπαθεί να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά και να αλληλεπιδρούν οι ίδιοι μεταξύ τους συμμετέχοντας σε ομαδικές διαδικασίες (όταν αυτό είναι εφικτό) σε μικρές ομάδες εργασίας, κάτι που ίσως εξυπηρετεί περισσότερο τους πιο συνεσταλμένους και αδύνατους μαθητές, όπως εισηγούνται οι Acheson και Gall (2010).

Μετά από την εξαγωγή των συμπερασμάτων από την παρατήρηση της διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με την εκπαιδευτικό. Η συζήτηση ξεκίνησε με την ίδια να ερωτάται πώς κρίνει τη διδασκαλία της όσον αφορά στην προφορική αλληλεπίδραση. Αυτό που ανέφερε είναι ότι προσπαθεί ώστε να δημιουργείται συζήτηση και να μιλάνε οι μαθητές, αν και το θεωρεί δύσκολο, μιας και, όπως ανέφερε, έχει να κάνει με 'δύσκολα' παιδιά λόγω συμπεριφοράς ή μειωμένου ενδιαφέροντος, φαινόμενο που το χαρακτήρισε ως σύνηθες στα Επαγγελματικά Λύκεια. Βλέποντας σε πρώτη φάση τα αποτελέσματα αποτυπωμένα στο έντυπο, διαπίστωσε και η ίδια ότι στη συζήτηση της τάξης συμμετείχαν μόνο 4 μαθητές από το σύνολο των 15 και συγκεκριμένα οι καλύτεροι σε επίδοση. Το γεγονός ότι ήταν οι 4 συγκεκριμένοι μαθητές δεν την εντυπωσίασε τόσο, όσο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών φάνηκε να έχει μηδενική συμμετοχή στη συζήτηση. Έσπευσε, ωστόσο, να χαρακτηρίσει ως θετικό το γεγονός ότι συμμετείχαν έστω αυτοί οι μαθητές, οι οποίοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και έχουν υψηλότερους στόχους, καθώς έτσι μπορεί να γίνει συζήτηση. Αναλόγως σχολίασε και το αποτέλεσμα που έδειχνε ότι οι μαθητές που φαίνονται να συμμετέχουν το κάνουν αυθαίρετα αλλά και το ότι δεν απευθύνθηκε καθόλου σχεδόν προσωπικά στην πλειοψηφία των μαθητών, καθώς ανέφερε ότι ο χρόνος είναι περιορισμένος και το γεγονός ότι υπάρχει ανταπόκριση από κάποιους μαθητές το θεωρεί κέρδος δεδομένων των συνθηκών. Επίσης, ανέφερε ως μη σκόπιμο το γεγονός ότι έδωσε το λόγο μόνο σε μαθητές που δεν προέρχονταν από τη μειονότητα, ενώ σχετικά με το ότι δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ανέφερε ότι στη συγκεκριμένη διδασκαλία ο στόχος ήταν να δοθεί βαρύτητα στην εμπέδωση όσο το δυνατόν περισσότερης διδαχθείσας ύλης και οι ομαδικές δραστηριότητες ήταν περισσότερο χρονοβόρες.

Παρά την αμυντική στάση της κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, η εκπαιδευτικός, στη συζήτηση που ακολούθησε, δεν απέρριψε τις επισημάνσεις σχετικά με τις παραπάνω στάσεις, αντιθέτως δέχτηκε ως εποικοδομητικές τις τεκμηριωμένες εισηγήσεις που αφορούσαν στην προσπάθεια για αλληλεπίδραση της με όλους τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους και στην τήρηση κανόνων για την άδεια λόγου. Παρόλο δηλαδή που προσπάθησε να δικαιολογήσει τη διδακτική της συμπεριφορά, αναγνώρισε τις αδυναμίες στη συγκεκριμένη διδασκαλία όσον αφορά στη ροή του λόγου, που ενδεχομένως η ίδια δεν είχε επεξεργαστεί ή είχε αγνοήσει, και εν τέλει θεώρησε χρήσιμη την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των διδακτικών της ικανοτήτων.

4. Συζήτηση-Επίλογος

Σχετικά με την παρατήρηση της διδασκαλίας, πρέπει καταρχάς να σημειωθεί ότι κατά την εστιασμένη παρατήρηση παραγνωρίζεται το γενικότερο και ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας (Anderson et al., 2005), κάτι που οφείλει να αναγνωριστεί

εν προκειμένω. Από την άλλη πλευρά, η εστιασμένη παρατήρηση έχει το πλεονέκτημα ότι η τάξη παρατηρείται μέσα από ένα φακό και μπορούν έτσι να εξαχθούν συμπεράσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών (Anderson et al., 2005). Όσον αφορά στη χρήση του εντύπου προφορικής αλληλεπίδρασης ως εργαλείου εστιασμένης παρατήρησης, καθώς η προσοχή ήταν εστιασμένη σε συγκεκριμένα γεγονότα, συγκεντρώθηκαν αρκετά δεδομένα για την υπό εξέταση διδακτική συμπεριφορά σε ένα και μόνο φύλλο. Επιπλέον, η κωδικοποίηση των δεδομένων με τη χρήση βελών και συμβόλων αποδείχθηκε μια απλή και μη χρονοβόρα διαδικασία, με αποτέλεσμα να μπορούν να καταγραφούν αντικειμενικά όλα τα γεγονότα που αφορούσαν στην υπό παρατήρηση συμπεριφορά, ενώ κατ' επέκταση εξίσου απλή ήταν και η διαδικασία της αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας των στοιχείων που συλλέχτηκαν. Σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του εντύπου, αυτά έγιναν εύκολα αντιληπτά και κατανοητά από την εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι το συμπληρωμένο έντυπο περιλάμβανε υπόμνημα, το οποίο επεξηγούσε επακριβώς το κάθε σύμβολο, και δεδομένου επίσης ότι ακολούθησε εμπειριστατωμένη ανάλυση από την πλευρά της παρατηρήτριας σχετικά με τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν. Η εκπαιδευτικός λοιπόν απέκτησε μία ξεκάθαρη εικόνα για την κατάσταση σχετικά με την προφορική ροή στην τάξη της και οδηγήθηκε στο να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει μη ενδεικνυόμενες συμπεριφορές στη διδασκαλία της αναφορικά με την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή στην προφορική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία.

Επομένως, το εν λόγω έντυπο φαίνεται αφενός ότι είναι ένα εύχρηστο εργαλείο στα χέρια ενός παρατηρητή-αξιολογητή, αφετέρου ότι δύναται να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πτυχή της διδασκαλίας που αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους, η οποία, σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), είναι σημαντική για την αποτελεσματική διδασκαλία. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι, κατά τους Hoover και Nolan (2011), το συγκεκριμένο έντυπο εστιασμένης παρατήρησης περιορίζεται στο να δίνει ποσοτικές πληροφορίες σχετικά με τις προφορικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διδασκαλία και δεν παρέχει πληροφόρηση για το περιεχόμενο και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι Acheson και Gall (2010) αναφέρουν ως μειονέκτημα του εντύπου αυτού το γεγονός ότι, γνωρίζοντας οι παρατηρούμενοι το επίκεντρο της παρατήρησης, είναι πιθανό να αλλάξουν τη συνηθισμένη συμπεριφορά τους κατά την παρατήρηση χάριν ευαρέσκειας. Προκειμένου λοιπόν η διδακτική συμπεριφορά των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατόν πιο φυσική και αντιπροσωπευτική της συνηθισμένης συμπεριφοράς τους, πρέπει, όπως υποδεικνύει ο Borich (2003), οι παρατηρητές να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία μιας ευχάριστης σχέσης με τους υποψήφιους για αξιολόγηση εκπαιδευτικούς πριν

από την παρατήρηση. Άλλωστε, όπως τονίζουν οι Santiago και Benavides (2009), η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση που αυτός θα λάβει, ο αναστοχασμός του και η επαγγελματική του εξέλιξη θα έχουν αποτέλεσμα μόνο με τη συμβολή και τη συνεργασία του ίδιου του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να υπάρχει υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να ταυτιστούν με τις αξίες και τους στόχους της αξιολόγησης (OECD, 2006) και να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες της (Santiago & Benavides, 2009).

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση μέσω της παρατήρησης αποτελεί κομβικό σημείο για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού, γίνεται αντιληπτό ότι τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούνται για αυτόν τον σκοπό πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να είναι κατάλληλα και να εξυπηρετούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τον σκοπό τους. Γι' αυτό λοιπόν γίνεται εισήγηση για περαιτέρω διερεύνηση των διαθέσιμων οργάνων παρατήρησης, μέσω ανάλογων εμπειρικών ερευνών, ώστε να αναδειχθούν οι δυνατότητες αλλά και πιθανές αδυναμίες των εργαλείων αυτών. Έτσι, ο εκάστοτε παρατηρητής-αξιολογητής θα έχει στη διάθεσή του εμπεριστατωμένες μελέτες σχετικά με αυτά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πριν οδηγηθεί στην επιλογή ενός οργάνου, τα αποτελέσματα του οποίου αναμένεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας ενός εκπαιδευτικού ή ενδεχομένως ακόμα και να κρίνουν την επαγγελματική του εξέλιξη. Βέβαια, σύμφωνα με τον Chesterfield (1997), η αποτελεσματικότητα ενός οργάνου παρατήρησης δεν έγκειται μόνο στη σωστή επιλογή του, αλλά επίσης στη σωστή του χρήση. Γι' αυτό λοιπόν, κατά τις υποδείξεις του ίδιου (1997), οι παρατηρητές-αξιολογητές θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και να έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του εκάστοτε οργάνου, να έχει διασφαλιστεί η αποδοχή τους από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο θα πραγματοποιείται η εκάστοτε παρατήρηση, και επίσης οι ίδιοι να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν ορθά τα δεδομένα που θα έχουν στα χέρια τους με τη βοήθεια του οργάνου που θα έχουν χρησιμοποιήσει.

Βιβλιογραφία

- Acheson, K. A. & M.D. Gall (2010) *Clinical supervision and teacher development: Pre-service and inservice applications*. Hoboken, NJ: Wiley (6th edition).
- Acheson, K. A. & M.D. Gall (1980) *Techniques in the clinical supervision of teachers: Pre-service and inservice applications*. New York: Longman, Inc.
- Anderson, K. W. (1991) *Increasing Teachers Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Anderson, N. A., M.A. Barksdale & C.E. Hite (2005) *Preservice Teachers' Observations*

- of Cooperating Teachers and Peers While Participating in an Early Field Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4): 97-117.
- Barret, T., T. McMahon & G. O'neil (2007) Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4): 499-511.
- Bell, C., L. Goe & O. Little (2008) *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Borich, G. (2003) *Observation skills for effective teaching*. New York: Prentice – Hall, Inc. (4th edition).
- Brown, S., G. Jones & S. Rowsley (1993) *Observing Teaching* (SEDA Paper 79). Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- Caldwell, J. B. & M.J. Spinks (1993) *The self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Campbell, R. J., E. Christofidou & L. Kyriakides (2002) Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3): 291-325.
- Chesterfield, R. (1997) *Classroom observation tools*. Washington, DC: USAID.
- Chow, A. W. K. & S.Y.F. Tang (2007) Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. [*Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*](#), 23(7): 1066-1085.
- Day, C. & W. Wang (2001, March) *Issues and concerns about classroom observation: Teachers' perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Saint Louis, MO.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management. In M.C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 392-431.
- Dundey, G. M. (2002) Facilitating Teacher Development through Supervisory Class Observations. Retrieved November 30, 2013, from ERIC database.
- Gebhard, J. G. (1999) Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard and R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-58.
- Hoover, L. A. & J.F. Nolan (2011) *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley (3rd edition).
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία: K & A Lythrodondas Press.

- Kyriakides, L., R.J. Campbell & A. Gagatsis (2000) The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11: 501-529.
- Μιχαήλ, Κ., Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Μ. Στυλιανίδης & Α. Τσιάκκιρος (2003) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: Μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36: 60-81.
- Nolan, A., B. Raban & M. Waniganayake (2005) Evaluating a strategic approach to professional development through guided reflection. *Reflective practice*, 6(3): 221-229.
- OECD, (2006) *The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation*. In: *Education Policy Analysis 2005*. Paris: OECD.
- Πασιαρδής, Π. & Γ. Σαββίδης (2011) Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών: Τόμος II*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 170-203.
- Πασιαρδής, Π. (2007α) *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής (Τόμος I)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Προεδρικό διάταγμα περί Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (2013, Νοέμβριος 5). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 152/2013 ΦΕΚ Α'240, 4107-4134.
- Σαββίδης, Γ. (2011) Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών: Τόμος II*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 23-57, 58-129, 278-344.
- Santiago, P. & F. Benavides (2009) *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paper presented at OECD-Mexico Workshop "Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms", December 1-2, 2009, Mexico City.
- Stonge, J. H. (2002) *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Weber, J. R. (1987) *Teacher evaluation as a strategy for improving instruction: Synthesis of literature*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Wheeler, P. (1992) *Improving classroom observation skills: Guidelines for teacher evaluation*. Livermore, CA: EREAPA Associates.