



Η Παρατήρηση της Διδακτικής Πράξης ως Εργαλείο Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών Αγγλικής των Ελληνικών Δημοσίων Σχολείων

Using Observation as a Teacher Development Tool in the Context of Greek State Schools

Μαρία Κωτσιομύτη

Το παρόν κεφάλαιο σκοπεύει να δείξει τη συνδρομή της «παρατήρησης διδακτικής πράξης» (*teacher observation*) στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και να κάνει μια πρόταση για την εισαγωγή της παρατήρησης διδακτικής πράξης στη δημόσια Ελληνική εκπαίδευση. Αφού πρώτα αναφέρεται η σχετική θεωρία, παρουσιάζεται το συγκεκριμένο περιβάλλον-στόχος. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα των πεποιθήσεων, των αναγκών και των στάσεων των καθηγητών της Αγγλικής των δημόσιων Ελληνικών σχολείων απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης που στοχεύει στην ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικούς. Επίσης, καταγράφονται οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους από ένα σχέδιο παρατήρησης της διδακτικής πράξης που θα μπορούσε να εισαχθεί στην Ελληνική πραγματικότητα αποσκοπώντας στη ανάπτυξή τους. Το κεφάλαιο αυτό προτείνει ένα τέτοιο σχέδιο βασισμένο σε αυτά τα δεδομένα και παρουσιάζει το σκεπτικό της πρότασης αυτής σε άμεση σύνδεση με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με το τι ζήτησαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην έρευνα που προηγήθηκε. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα ευρήματα μίας νέας έρευνας αναφορικά με τις αντιδράσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρόταση αυτή.

Ω

This article elaborates on the contribution of teacher observation to teacher development and wishes to produce a solid suggestion on how teacher observation could be introduced in the Greek state educational reality. After reference is made to the relevant theory that has been developed so far, the target context is depicted. A research has been realised to cater for Greek state English teachers' beliefs, needs and attitudes towards teacher observation. The research has revealed that Greek state teachers are open to developmental teacher observation and has taken down their wishes and expectations from a development-oriented observation scheme that could be introduced in their reality. On the basis of this data, an observation scheme is put forward. Then, its rationale is discussed so as to clarify the way the particular choices made serve teacher development and address the specific context. The article ends by presenting the findings of a new research that has been conducted on Greek state teachers' reaction to this suggestion.

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται τη δυναμική σχέση της παρατήρησης της διδακτικής πράξης με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα Ελληνικά δημόσια σχολεία. Η δυνατότητα εισαγωγής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης με σκοπό την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού διερευνάται μέσα από μια γόνιμη αντιπαράθεση της σχετικής θεωρίας με τις απόψεις, τις στάσεις, αλλά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων από ένα σχέδιο παρατήρησης της διδακτικής πράξης με αναπτυξιακό χαρακτήρα (Skinner (1953, 1974). Κύρια προτεραιότητα είναι να γίνει μια ολοκληρωμένη, απτή πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση που θα συμβαδίζει με τη σχετική θεωρία και θα είναι κατά το μέγιστο δυνατό αποδεκτή από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς -και, κατά συνέπεια, βιώσιμη- αλλά και να αξιολογηθεί η πρόταση αυτή από τους ίδιους τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Ο «οίστρος» για τη διερεύνηση της παρατήρησης της διδακτικής πράξης γεννήθηκε από την διαμάχη των δυο ακρογωνιαίων λίθων της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, της πολιτείας και των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εισαγωγή της παρατήρησης της διδακτικής πράξης στην Ελληνική δημόσια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τη μία, η Ελληνική Πολιτεία έχει πολλάκις, αλλά ανεπιτυχώς, επιχειρήσει να συμβαδίσει με οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να εισάγει την παρατήρηση της διδακτικής πράξης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος 2007) στα δημόσια σχολεία. Τελευταία κάνει εκ νέου προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση: πρόσφατα, μάλιστα, νέα έκθεση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (2006) εξαιρεί τη συνδρομή της παρατήρησης της διδακτικής πράξης στην αξιολόγηση και την αναβάθμιση της προσφερόμενης από το Δημόσιο παιδείας, ενώ ήδη εκπονείται σχέδιο για την εισαγωγή της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη, η προσωποποίηση της εκπαίδευσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αντιτίθενται στις προθέσεις αυτές της πολιτείας έχοντας –ίσως- στη μνήμη τους νωπή ακόμα την εικόνα του επιθεωρητή – του απεσταλμένου από την Πολιτεία κριτή του παιδαγωγικού έργου του κάθε δημόσιου εκπαιδευτικού. Τότε, η επιθεώρηση ήταν αποκλειστικά αξιολογική και στόχευε στην άμεση παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση από εντεταλμένο όργανο της Πολιτείας και, κατ' επέκταση, απέναντι στην όποια παρατήρηση της διδακτικής πράξης, είναι διάχυτη στην Ελληνική κοινωνία. Η κοινωνική αυτή στάση αποτυπώνεται στην έλλειψη αξιολογικής έρευνας στο τομέα της παρατήρησης της διδακτικής πράξης, καθώς και στην ίδια τη γλώσσα όπου απορρίπτεται ο όρος «παρατήρηση του εκπαιδευτικού» ως ακριβή απόδοση του όρου “teacher observation” και χρησιμοποιείται μόνο ο όρος «παρατήρηση της διδακτικής πράξης». Φαίνεται ότι οι Έλληνες αντιτίθενται σε όποια σύνδεση της παρατήρησης με τον εκπαιδευτικό-άνθρωπο με κάθε τρόπο, σα να προσπαθούν να «ξορκίσουν το κακό», αδιαφορώντας για το γεγονός ότι η παρατήρηση αφορά το «όλον» της υπόστασης του εκπαιδευτικού (γνώσεις, απόψεις, στάσεις, επιθυμίες, πρακτικές) και όχι μόνο τη διδακτική συμπεριφορά του στη τάξη, δηλαδή τη διδακτική πράξη που ο ίδιος παράγει.¹

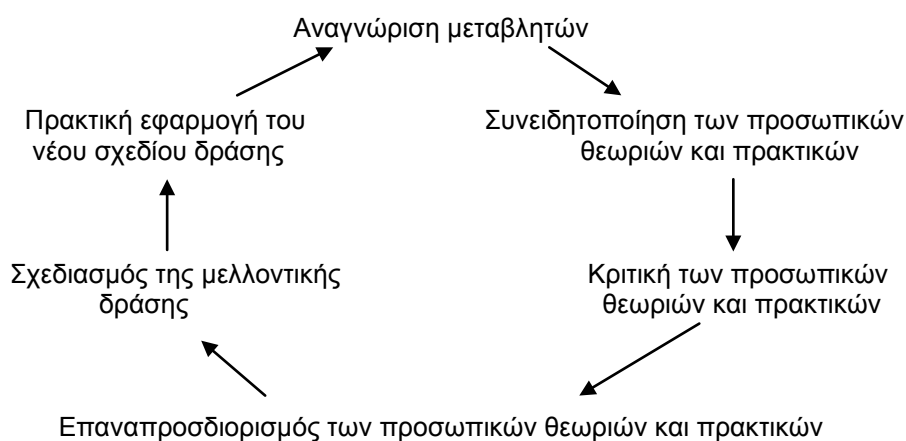
Η προσπάθεια, λοιπόν, αυτή φιλοδοξεί να αμβλύνει την αντιπαράθεση αυτή, από τη μία, καταγράφοντας το περιβάλλον στο οποίο η παρατήρηση της διδακτικής πράξης θα έπρεπε να λειτουργήσει αν εισαγόταν στα Ελληνικά σχολεία και καταθέτοντας μια απτή λύση για αυτό. Από την άλλη, φιλοδοξεί να διασκεδάσει τους φόβους των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης, παρουσιάζοντας την πολύπλευρη συμβολή της στην ανάπτυξη τους ως εκπαιδευτικούς.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρατήρησης της διδακτικής πράξης

Η αρνητική στάση απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης είναι τόσο ευρεία που κάποιος θα το θεωρούσε αρκετά λογικό να την υιοθετήσει άκριτα. Όμως, είναι τελικά η παρατήρηση της διδακτικής πράξης «κακό»; Το ερώτημα αυτό θα το μελετήσουμε πρώτα-πρώτα μέσα στο ουδέτερο-αντικειμενικό πλαίσιο της θεωρίας πάνω στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης.

Ορίζοντας την παρατήρηση της διδακτικής πράξης

Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα «διεισδυτική» τόσο στο «όλον» της διδακτικής πράξης σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον, όσο και στο «όλον» της υπόστασης του εκπαιδευτικού- δηλαδή στις γνώσεις, στη ψυχολογία και τη συμπεριφορά του- με στόχο να επιφέρει την αλλαγή και την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Ο εκπαιδευτικός που παρατηρείται, συμμετέχει ενεργά σε μια επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει βαθιές, νοητικές διαδικασίες που εγγυώνται τη διαρκή, αμοιβαία ανατροφοδότηση και την ισορροπημένη σχέση των γνώσεων, της ψυχολογίας και της διδακτικής συμπεριφοράς του μέσα από τα ακόλουθα στάδια (Brandt 2008, Ellis 2006, Eraut 1994, Farrell 2004β, Gardner and Miller 1999, Keys 2007, Nunan and Lamb 1996, Reiman and Thies- Sprinthall 1997, Schön 1987, Strevens 1988).²



Σχέδιο 1. Τα στάδια της παρατήρησης της διδακτικής πράξης

Καταρχήν, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις μεταβλητές του μαθησιακού περιβάλλοντος με το οποίο καλείται να αλληλεπιδράσει στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας (Claxton 2000, Eraut 1995). Μέρος του περιβάλλοντος, ωστόσο, είναι και ο ίδιος και η διδακτική συμπεριφορά του, την οποία καλείται να αναστοχαστεί κριτικά και δημιουργικά (Farrell 2004a, Farrell 2006, Schön 1983). Καλείται να την αιτιολογήσει: να δει βαθιά μέσα στον ίδιο του τον εαυτό και να συνειδητοποιήσει τη γνωστική και συγκινησιακή απαρχή των πράξεών του. Έτσι, φέρνει στο φως καλά «κρυμμένες» πεποιθήσεις και στάσεις που αποτελούν τη πηγή της συμπεριφοράς του· επιτυγχάνει την αυτογνωσία (Borg 2006, Centra 1993, Clark 1994, Eken 1999, Hodges 1996, Liaw 2003, Liou 2001, McKay 2002, Richards and Lockhart 1994, Stanley 1998, Szestay 2004, Wajnryb 1992, Walsh 2003, Williams 1989, Zeichner and Liston 1996).

Μετά από αυτή την αυτό-αποκαλυπτική εμπειρία, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το αποτέλεσμα των πράξεων του και συνειδητοποιεί τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες της πρακτικής που ακολούθησε, προκειμένου να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσει και να αλλάξει κατάλληλα το γνωστικό του σύστημα, τη στάση του και τη συμπεριφορά του, έτσι ώστε να είναι πιο επιτυχημένη η παρέμβασή του στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον στο μέλλον (Blackwell and McLean 1996, Brandt 2008, Brookfield 1995, Chiang 2007, Farrell 1998, Hubbard et al. 1983, Jang 2006, Korthagen 1992, Kumaravadivelu 1994, Marland and Barnes 1977, Reiman and Thies- Sprinthall 1997, Svinicki & Lewis 2002, Vieira and Marques 2002, Yore et al. 2003). Η νέα εκπαιδευτική πράξη που ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει υλοποιείται, αργότερα, και δοκιμάζεται μέσα από ένα νέο κύκλο παρατήρησης, αναστοχασμού, αξιολόγησης και αναθεώρησης (Roberts 1998).

Είναι φανερό ότι η παρατήρηση της διδακτικής πράξης (και κυρίως η αυτό-παρατήρηση) συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς υπηρετεί τους ανώτερους στόχους της τελευταίας : την αυτογνωσία και την αλλαγή (Beyer 2001, Kagan 1992, Kullman 1998, Mitchell 2003, Stanley 1998, Wallace 1991). Το μέσο είναι ο αναστοχασμός και στρέφεται στο σύνολο των παραγόντων που η ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού αφορά: α) τις γνώσεις του ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει και τη διδακτική προσέγγιση αυτού, β) τις δεξιότητες του στη διδασκαλία (τις μεθόδους που χρησιμοποιεί) και γ) τη στάση του απέναντι στη διδασκαλία, το αντικείμενο, τους μαθητές, τον ίδιο και τις άλλες μεταβλητές του συγκεκριμένου μαθησιακού περιβάλλοντος (Clark 1994, Liou 2001, McKay 2002, Szesztay 2004).

Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε μια δυναμική, βιωματική εμπειρία και τον καθιστά αναστοχαζόμενο επαγγελματία (Schön) που ακούραστα ερευνά και αδιάκοπα αυτό - βελτιώνεται (κονστрукτιβισμός- Appleton 1997, Edward 1995, Garman 1990, Giroux 1988, Jonassen 1996, Schön 1983, Scrivener 1994, Tobin 1993, Ur 1996, von Glasersfeld 1989). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κινεί τον τροχό της αμοιβαίας ανατροφοδότησης και αλλαγής των προσωπικών θεωριών, στάσεων και πρακτικών (Kinchin 2005, Keig and Waggoner 1994, Reiman and Thies- Sprinthall 1997). Εξάλλου, η πραγματική αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί μόνο εσωτερικά και μόνο όταν συγκλίνει με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του ατόμου (Orland-Barak and Yinon 2007). Και η παρατήρηση της διδακτικής πράξης, όπως περιγράφηκε προηγούμενα, διασφαλίζει ποιοτική, δυναμική και ανθεκτική στο χρόνο αλλαγή: ο εκπαιδευτικός δεν αναπαράγει μοντέλα συμπεριφοράς άκριτα, αλλά ενεργώντας αυτόνομα, με αρχή τον ίδιο του τον εαυτό (τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές του) οδεύει προς την προσωπική του ανάπτυξη (Almarza 1996, Balantine et al. 1993, Barnett and Cook 1992, Bailey et al. 1996, Ben Peretz and Rumney 1991, Bowers 1987, Johnson 1992, Johnson 1996α, Mok 2002).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αναλαμβάνει την ευθύνη και διαρκώς εργάζεται προς τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμισή του (Brooks and Brooks 1993, Fanselow 1988, Freeman 1982, Isaacson and Fujita 2006, Zimmerman 1998, Zimmerman 2000). Εμπλεκόμενος στην κυκλικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία της αναπτυξιακής παρατήρησης της διδακτικής πράξης, γίνεται ολοένα και πιο αποτελεσματικός στη διαχείριση των διλημάτων, που η διδασκαλία περιλαμβάνει από τη φύση της, και πιο εύστοχος στις αποφάσεις που διαρκώς καλείται να πάρει κατά τη διδασκαλία: αναγνωρίζει επιτυχώς τις μεταβλητές του μαθησιακού περιβάλλοντος, εκτιμά την δυναμική των παραγόντων με τους οποίους θα αλληλεπιδράσει και τη δυναμική των επιλογών που έχει διαθέσιμες και αξιολογεί το αποτέλεσμα των πράξεων του (Alderson et al. 2005, Argyris and Schön 1974, Berlak and Berlak 1981, Bolster 1983, Claydon and Mc Dowell 1993, Fullerton 1993, Griffiths 2000, Lampert 1985, Lampert 1986, Powell and Napoliello 2005, Stanley 1998, Wang and Seth 1998).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός καθώς αντιλαμβάνεται την βελτίωση της ικανότητας του να ελέγξει το σύνολο της διδακτικής πράξης, αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Bell 2001). Η πίστη του αυτή στις δυνατότητές του, τον ωθεί να αναπτυχθεί περαιτέρω («φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» - αυτό-εκπληρούμενη προφητεία- Bailey et al. 1996) και να επιδιώκει τη διαρκή ανάπτυξή του έως την αυτό-πραγμάτωσή του, τον κορυφαίο στόχο του κάθε ατόμου (Maslow 1962).

Καθώς στην αναπτυξιακή παρατήρηση της διδακτικής πράξης ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, η διδακτική διαδικασία γίνεται πιο «επαγγελματική»: η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γίνεται –συνειδητά- ολοένα και πιο συνεπής στις προσωπικές του θεωρίες και αρχές (Bandura 1997, Lomas and Kinchin 2006, Pajares 2002, Wajnryb 1993, Zimmerman and Cleary 2006). Εξίσου σημαντική είναι και η αναπροσαρμοστικότητα της διδασκαλίας στις καινούριες θεωρίες μάθησης και τις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, νέα αναλυτικά προγράμματα) που απορρέει από αυτόν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Reid and O'Donoghue 2004). Ο εκπαιδευτικός είναι πιο ανοιχτός στην αλλαγή και έμπρακτα επιδιώκει να ανανεώνεται (Brown 1994): εκσυγχρονίζει τις γνώσεις του και την πρακτική του μέσα από μια «γόνιμη» διαδικασία αμοιβαίας ανατροφοδότησης τους με τις νέες θεωρίες ή τις νέες συνθήκες (αφομοίωση-προσαρμογή, Skinner (1953, 1974).

Τέλος, η παρατήρηση της διδακτικής πράξης συνδράμει αποφασιστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης (Charman 2000, Darling-Hammond and McLaughlin 1995, Darling-Hammond and Youngs 2002, Greenwood and Kilgore 1995, Hammersley-Fletcher and Orsmond 2004, Wayne and Youngs 2003). Διότι επιδρά δυναμικά στον εκπαιδευτικό και παράγει εξατομικευμένα αποτελέσματα

άμεσα και άρρηκτα δεμένα με το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό (Asmar 2002, Pennington 1996). Αυτό αποκτά μεγαλύτερη αξία αν αναλογιστούμε ότι στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν πανάκειες: κάθε μαθησιακό περιβάλλον είναι μοναδικό και απαιτεί «μοναδικές» λύσεις (Skinner 2002, Tsui 2003).

Αναπτυξιακή παρατήρηση και ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής

Ο ρόλος του παρατηρητή

Στην αναπτυξιακή παρατήρηση της διδακτικής πράξης, στα κρίσιμα στάδια της συνειδητοποίησης και της αξιολόγησης των προσωπικών θεωριών, στάσεων και πρακτικών, ο εκπαιδευτικός δέχεται με προθυμία τη συμβολή δεύτερου προσώπου (Kinchin 2005, Sheeler et al. 2004). Είναι ανοικτός να δει τα πράγματα από μια διαφορετική οπτική γωνία, για μια πληρέστερη και αντικειμενικότερη απεικόνιση της πραγματικότητάς του, προς μια εύστοχη αναθεώρηση και επιτυχή αλλαγή της (Clark 1994, Jang 2006c, Liaw 2003, Vygotsky 1978). Ωστόσο, ο ρόλος του παρατηρητή εδώ είναι βασικός, αλλά όχι πρωταγωνιστικός (Anderson, Barksdale and Hite 2000, Fletcher, 1997, Freeman 1989, Gray 2004, Hayes 2002, Malderez 2003, Montecinos et al. 2002, Rosenberg et al. 1996, Riccomini 2002, Sheeler et al. 2004). Ο εκπαιδευτικός που παρατηρείται, παραμένει στο επίκεντρο της διαδικασίας της παρατήρησης. Εφόσον ο στόχος είναι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ο παρατηρητής είναι σύμμαχός του στην προσπάθεια αυτο-αποκάλυψης και αυτο-ανάπτυξης και συνυπεύθυνος για την επιτυχία της διαδικασίας της παρατήρησης της διδακτικής πράξης: τη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Η ανάπτυξη του παρατηρητή

Μια άλλη πτυχή της συμβολής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης είναι και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-παρατηρητή. Εφόσον συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό που παρατηρείται για τη βελτίωση της διδασκαλίας του, εμπλέκεται και αυτός δυναμικά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας (σχέδιο 1) και απολαμβάνει τα ίδια οφέλη με τον εκπαιδευτικό που παρατηρείται : αναπτύσσει το «όλον» της υπόστασής του ως εκπαιδευτικός (Gray 2004). Διότι, βλέποντας, από τη μια, πόσο διαφέρει η διδασκαλία του από αυτή του εκπαιδευτικού που παρατηρείται, κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του (αυτογνωσία), ενώ βλέποντας τους καρπούς των αλλαγών που επιχειρούνται, ανανεώνει και αναπτύσσει τις γνώσεις του, τις στάσεις του και τη διδακτική πρακτική του. Έτσι, η ανάπτυξη καθίσταται όχι μόνο συνεργατική (Edge 1992, Edge 2000, Sagor 1993), αλλά και αμοιβαία, αμφίδρομη (Gebhard 2005, Gebhard 2006, Gebhard and Oprandy 1999, Kagan 1998, Kullman 1998, Swan 1993).

Η αξιολόγηση στην αναπτυξιακή παρατήρηση της διδακτικής πράξης

Το αγκάθι σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης αποτελεί το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Αναμφίβολα, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνιστά δικαίωμα της πολιτείας προς τους υπαλλήλους της, αλλά και βασική υποχρέωσή της προς τους πολίτες (Ξωχέλλης 2006, Hunter 1988, Sergiovanni and Starratt 1993, Weir and Roberts 1994). Είναι αναγκαία για τη διασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, ενός από τα πιο πολύτιμα υπάρχοντα μιας κοινωνίας.

Η παρατήρηση της διδακτικής πράξης που στοχεύει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού απαιτεί την αυτο-αξιολόγηση και περιλαμβάνει περιμετρικά την αξιολόγηση από τον παρατηρητή. Όμως, στην προκειμένη περίπτωση, η αξιολόγηση από τον παρατηρητή δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά υπηρετεί την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό, πρέπει να γίνεται με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό: με εξατομικευμένα κριτήρια που ορίζονται σε συνεργασία και με τη σύμφωνη γνώμη του ίδιου του εκπαιδευτικού (Alderson and Beretta 1992, Allwright and Bailey 1991, Chaudron 1988, Leshem and Bar-hama 2008, van Lier 1988) και- το σπουδαιότερο- πρέπει να ακολουθεί την πορεία της εξέλιξης του κατά την κυκλικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία της παρατήρησης που είδαμε προηγούμενα (σχέδιο 1).

Μεθοδολογία έρευνας

Όπως είδαμε και στην εισαγωγή, το παρόν κεφάλαιο σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης προκειμένου το σχέδιο παρατήρησης της διδακτικής πράξης που θα προταθεί όχι μόνο να ακολουθεί τις προσαγές της σχετικής θεωρίας (ενότητα 1) αλλά και να σέβεται το υπάρχον περιβάλλον της Ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Έπειτα το σχέδιο αυτό αξιολογείται και βάσει των πρώτων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, προβάλλονται οι όποιες αλλαγές είναι απαραίτητες προκειμένου η πρόταση που γίνεται να μπορεί να εισαχθεί επιτυχώς στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την καταγραφή των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης της διδακτικής πράξης συνδύαζε στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Συγκεντρώθηκαν δεδομένα από περισσότερες από μία πηγές και αντιπαρατέθηκαν μεταξύ τους προκειμένου να επιτευχθεί μια πλούσια έρευνα, υποσχόμενη μια πιο συνολική αποτύπωση των ζητημάτων που διερευνούνταν (Borg and Gall 1989, Dörnyei 2007, Houston 1990, Maxwell 1996, Miles and Huberman 1994, Neary 2000, Sikula 1996, Wittrock 1986).

Έτσι, οι κλειστές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια ή οι κλίμακες της ποσοτικής έρευνας υιοθετήθηκαν για να προσδώσουν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, εφόσον παράγουν μόνο ένα αποτέλεσμα όταν επεξεργαστούν, καθώς και μεγαλύτερη «οριζόντια» κάλυψη, εφόσον δύνανται να πραγματεύονται ποικιλία θεμάτων και να απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων (Tudor 1996).

Από την άλλη, στοιχεία ποιοτικής έρευνας (όπως οι ανοικτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις) εξασφάλισαν την πολύτιμη «κάθετη» έρευνα βάθους, τόσο αντικειμενικών όσο και υποκειμενικών θεμάτων, όπως είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις, τα οποία εκ φύσεως η ποσοτική έρευνα αδυνατεί να διερευνήσει (Houston 1990, Neary 2000, Reiman and Thies-Sprinthall 1997, Richards 2001).

ΦΑΣΗ 1: Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης

Στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης συμμετείχαν οι καθηγητές των αγγλικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Αργολίδας (τον πληθυσμό-στόχο του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης της διδακτικής πράξης) και διορισμένοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για καθηγητές των αγγλικών (σύνολο : 132 εκπαιδευτικοί). Στις συνεντεύξεις της πρώτης φάσης συμμετείχαν τέσσερις «ειδικευμένοι σύμβουλοι» (Tudor 1996): καθηγητές που είχαν επιτυχώς ολοκληρώσει το μάθημα του ΕΑΠ για την επιμόρφωση των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, είχαν τις απαραίτητες γνώσεις αναφορικά με έννοιες όπως: επιμόρφωση, ανάπτυξη εκπαιδευτικού, παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης, αξιολόγηση.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο-Περιβάλλον που περιλάμβανε τόσο κλειστές όσο και ανοικτές ερωτήσεις πάνω στα κύρια σημεία που εγείρονται από τη σχετική θεωρία αναφορικά με την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης (π.χ. ιδανικός στόχος, σχέση παρατηρητή-παρατηρούμενου, συχνότητα παρατηρήσεων, δυσκολίες, αξιολόγηση). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα αντίστοιχα των Freeman (1989), Nock and Kurtz (2005) και Reiman and Thies-Sprinthall (1997). Κατόπιν, αφού έγινε η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν οι τέσσερις προαναφερθείσες συνεντεύξεις για να διαλευκανθούν σημεία που παρέμεναν ασαφή μετά τα ερωτηματολόγια, όπως ακριβώς απαιτείτο για τη δημιουργία του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης εκπαιδευτικής πράξης.

ΦΑΣΗ 2: Αξιολόγηση του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης εκπαιδευτικής πράξης

Η αξιολόγηση του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης εκπαιδευτικής πράξης έγινε από έξι καθηγητές αγγλικής δημοσίων σχολείων στην Αργολίδα –διαφορετικών σπουδών, ηλικιών και προϋπηρεσίας- που συμμετείχαν οικειοθελώς στην πρακτική εφαρμογή του πρώτου μέρους του σχεδίου (ενότητα 4) και από δεκαέξι φοιτητές του ΕΑΠ σε μια συνάντηση στο πλαίσιο του μαθήματος της επιμόρφωσης των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών μόλις είχαν «καλύψει» τη σχετική θεωρία για τη παρατήρηση τη διδακτικής πράξης. Εδώ, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο-Αξιολόγηση που καλούσε τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν το σχέδιο αυτό γενικά, καθώς και αναφορικά με επιμέρους παραμέτρους, βάση της κλίμακας του 5 ή του 10 (και αρχικό σημείο το 1). Έπειτα ακολούθησαν ανοικτές συζητήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί σε μια αλληλεπίδραση σκέψεων κατέθεταν τις απόψεις τους για τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες του σχεδίου, πρότειναν τρόπους βελτίωσής του και σχολίαζαν την ύπαρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο αυτού (Ellis 1991, Parrott 1993, Oja and Smulyan 1989, Sagor 1993, Wallace 1991).

Τα ευρήματα της έρευνας

Όπως ισχύει σε κάθε καινοτομία, έτσι και στην περίπτωση της παρατήρησης της διδακτικής πράξης, η επιτυχής εισαγωγή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα («η Ιθάκη»³ της συγκεκριμένης έρευνας) απαιτεί την καλύτερη δυνατή αποτύπωση του περιβάλλοντος στο οποίο θα κληθεί να λειτουργήσει. Για το λόγο αυτό, ο πρώτος σταθμός μας «στο ταξίδι προς την Ιθάκη» θα είναι η αναφορά στις απόψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης, όπως αυτές αποτυπώθηκαν από το Ερωτηματολόγιο-Περιβάλλον και τις τέσσερις συνεντεύξεις.

Τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια

Όπως προέκυψε από το Ερωτηματολόγιο-Περιβάλλον, η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είχαν ποτέ εμπειρία πάνω στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Αυτή η έλλειψη προηγούμενων εμπειριών μαζί με τη ψυχολογική πίεση που ασκεί η παρατήρηση της διδακτικής πράξης στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, χαρακτηρίστηκαν ως οι κυριότερες δυσκολίες για την εισαγωγή της παρατήρησης στα Ελληνικά δημόσια σχολεία. Έπειτα ακολουθούσαν παράγοντες που σχετίζονται με τον παρατηρητή (όπως η έλλειψη εξοικείωσης ή ενδιαφέροντος προς τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, η πιθανή αδυναμία διατήρησης εμπιστευτικών προσωπικών πληροφοριών-δεδομένων) και τα ζητήματα της αντικειμενικότητας και των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν στην παρατήρηση.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρατηρηθεί τουλάχιστον μια φορά στην καριέρα τους αναγνώρισαν ότι η παρατήρηση της διδακτικής πράξης είναι αποτελεσματική όταν είναι συστηματική, με άρτια σχεδιασμένα και αλληλεξαρτώμενα στάδια και όταν είναι εξατομικευμένη και δασκαλοκεντρική: όταν βασίζεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού, σέβεται τις απόψεις και την προσωπικότητά του και του προσδίδει ενεργό, δυναμικό ρόλο.

Αυτή η ανατροφοδότηση χαρακτηρίστηκε ως ο υψηλότερος στόχος της παρατήρησης διδακτικής πράξης. Έπειτα στην πυραμίδα των προσδοκώμενων -από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς- στόχων της παρατήρησης, ακολουθούν άλλοι αμιγώς αναπτυξιακοί (π.χ. αναστοχασμός (Chiang 2007, Farrell 1998, Farrell 2004a, Farrell 2006, Liou 2001), αυτό-αξιολόγηση (Centra 1993, Richards and Lockhart 1994, Walsh 2003), αυτό-βελτίωση (Kinchin 2005, Mitchell 2003, Sheeler et al. 2004, Stanley 1998). Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, φάνηκαν να υιοθετούν την άποψη της Πολιτείας (όπως αποτυπώνεται στην αναφορά του Εθνικού Συμβουλίου για την Παιδεία, 2006) ότι η παρατήρηση διδακτικής πράξης δε συμβάλει μόνο στη δυναμική αλλαγή, αυτορρύθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, μέσα από τη «διασπορά» καινοτομιών και καλής πρακτικής και την ενδυνάμωση της σχέσης Πολιτείας-εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατέδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προτιμούν η παρατήρηση διδακτικής πράξης να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και να γίνεται ανάμεσα σε συναδέλφους (peer-observation) με δημοφιλέστερη εκδοχή τους «νεότερους» να παρατηρούν «παλαιότερους» συναδέλφους. Σε όποια εκδοχή και αν πραγματοποιείται η παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερα τη σημασία της σχέσης παρατηρητή-παρατηρούμενου. Αν και ομολόγησαν ότι δεν επιθυμούν ο παρατηρητής να αντιμετωπίζει τον παρατηρούμενο ως «φίλο», επιθυμούν ο παρατηρητής να υποστηρίζει, να καθοδηγεί, να συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό και να είναι πάντα στη διάθεσή του, έτοιμος να τον βοηθήσει για την επίτευξη της ανάπτυξης του.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατέληξαν να δηλώνουν ανοικτοί στο ενδεχόμενο της εισαγωγής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης εφόσον αυτή είναι συστηματική, ουσιαστική και στοχεύει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού χωρίς να αποτελεί μανδύα συγκάλυψης μιας επιθεώρησης ή να είναι απλά μια παρατήρηση per se. Μάλιστα, έθεσαν ξεκάθαρα ορισμένες προϋποθέσεις για αυτό: τη διασφάλιση της απαραίτητης αντικειμενικότητας μέσα από ξεκάθαρα κριτήρια και την ικανότητα του παρατηρητή να διαχειριστεί επιτυχώς όλες τις παραμέτρους της διαδικασίας της παρατήρησης.

Όταν τέθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν το ίδιο ανοικτοί σε αυτό το ενδεχόμενο. Συγκεκριμένα, ανθίσταντο στην αξιολόγηση με αποκλειστικά κριτικό ύφος (όπως γινόταν παλιότερα κατά την επιθεώρηση) χωρίς αναπτυξιακό προσανατολισμό ή χωρίς την έμπρακτη στήριξη του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία με τη βελτίωση της γενικότερης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. βελτίωση των υποδομών των σχολείων, μείωση αριθμού μαθητών ανά τμήμα). Έντονα, επίσης, φοβούνται μήπως εμπλακούν συμφέροντα (π.χ. πολιτικά) και δεν επιτρέψουν η αξιολόγηση να γίνει αντικειμενικά και αξιολογικά.

Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις

Εδώ οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, βάσει των προσωπικών τους εμπειριών, παρατήρησαν ότι παρά την αδιαμφισβήτητη σημασία των σταδίων πριν και μετά την παρατήρηση, αυτά ως τώρα είτε απουσιάζουν είτε δεν πραγματοποιούνται όπως πρέπει. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως πριν την παρατήρηση της διδακτικής πράξης είναι απαραίτητο να υπάρχει μια πρώτη γνωριμία του παρατηρητή με το παρατηρούμενο και το συγκεκριμένο περιβάλλον. Σε αυτό το στάδιο είναι που θα δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα συνεργασίας και θα καθοριστούν από κοινού όλες οι παράμετροι της μετέπειτα παρατήρησης: ο στόχος, το αντικείμενο ενδιαφέροντος, τα κριτήρια, το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και άλλα πρακτικά ζητήματα (π.χ. η θέση του παρατηρητή, η καταγραφή ή όχι της διδασκαλίας).

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, στο στάδιο της ανασκόπησης, ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αυτός που δυναμικά θα προσεγγίσει την αυτό-βελτίωσή του: αναστοχαζόμενος θα αναζητήσει τις απαρχές των πράξεών του, θα προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα τις επιλογές του, θα επισημάνει τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες της διδακτικής του και θα προτείνει τις απαραίτητες αλλαγές. Ο ρόλος του παρατηρητή θα πρέπει να είναι μάλλον επικουρικός παρά επικριτικός: θα πρέπει να λειτουργεί σαν τον Σωκρατικό «οίστρο» στη σκέψη και την πρακτική του εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στην αυτό-βελτίωση του μέσα από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συμβολή ενός ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος όπου οι συμμετέχοντες θα εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες αναφορικά με την παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που συνδυάζει τη δασκαλοκεντρική μεθοδολογία με την αναβάθμιση των γνώσεων των συμμετεχόντων και έχει σαφή αναπτυξιακό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα αποδέχονταν την αξιολόγηση αρκεί και αυτή να αποτελεί μέρος της «πρακτικής» υποστήριξής τους από την Πολιτεία στην προσπάθειά τους να βελτιωθούν χωρίς αποκλειστικό στόχο την τιμωρία του εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ανοικτοί προς μια ακολουθία παρατηρήσεων για ένα πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα στο «όλον» του εκπαιδευτικού (γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές) και για την αποφυγή η μόνη παρατήρηση να βρει τον παρατηρούμενο σε μια «κακή ημέρα».

Το προτεινόμενο σχέδιο

Τα ευρήματα, που μόλις παρουσιάστηκαν, φώτισαν την κατεύθυνση προς ένα σχέδιο αναπτυξιακής παρατήρησης της διδακτικής πράξης για τα ελληνικά δημόσια σχολεία. Το σχέδιο, που προτείνεται στο παρόν κεφάλαιο, πραγματοποιείται σε τέσσερις φάσεις καθ' όλη τη σχολική χρονιά και εντάσσεται στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος που στόχο έχει την ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συμμετοχή από το προηγούμενο σχολικό έτος και δηλώνουν τις προτιμήσεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο όλου του προγράμματος. Τέλος, με την εκούσια αυτή δήλωσή τους, αποδέχονται την υποχρέωση να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις και τις διαδικασίες που το πρόγραμμα περιλαμβάνει.

ΦΑΣΗ 1η (Σεπτέμβριος πριν ανοίξουν τα σχολεία):

Στάδιο 1: Ένα μονοήμερο (ή διήμερο) επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στο αντικείμενο που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. η διδακτική της παραγωγής προφορικού λόγου), το οποίο θα αποτελέσει την εστία του ενδιαφέροντος των μετέπειτα παρατηρήσεων. Συνιστάται το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα να υιοθετεί τον αναπτυξιακό προσανατολισμό όλου του προγράμματος έχοντας βιωματική μεθοδολογία και περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες.

Στάδιο 2: Ένα μονοήμερο εργαστήριο πάνω στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Εδώ οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμμετέχουν σε συνδυασμό βιωματικών και μη δραστηριοτήτων προκειμένου να διαφωτιστούν οι κύριες παράμετροι της παρατήρησης της διδακτικής πράξης και να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τις βασικές πρώτες γνώσεις αυτών (όπως οι στόχοι, οι πιθανοί τύποι παρατήρησης –π.χ. μεταξύ συναδέλφων-, η μεθοδολογία, τα κριτήρια). Έπειτα, συνεργατικά διαμορφώνεται ένα αρχικό ερωτηματολόγιο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του αποτελέσματος ενός μαθήματος ως προς το γενικό αντικείμενο του προγράμματος (π.χ. τη διδακτική της παραγωγής προφορικού λόγου). Έπειτα, μέσα από τη παρατήρηση ενός βιντεοσκοπημένου μαθήματος του επιμορφωτή οι εκπαιδευτικοί εξασκούνται στα στάδια της παρατήρησης (π.χ. ανατροφοδότηση). Εκεί, αξιολογούν και προτείνουν αλλαγές βελτίωσης αναφορικά με όλο το περιεχόμενο του μέχρι τώρα προγράμματος (π.χ. τη διδακτική της παραγωγής προφορικού λόγου και την παρατήρηση) αλλά και με το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ζευγάρια-εργασίας για τις επόμενες φάσεις του προγράμματος.

ΦΑΣΗ 2η (Οκτώβριος- Χριστούγεννα) : Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους περιβάλλον.

Κάθε εκπαιδευτικός παρατηρείται από τον επιμορφωτή και το συνάδελφο με τον οποίο αποτελούν ζεύγος, σε τρία μαθήματα συγκεκριμένου τμήματος και πάνω στο αντικείμενο του σταδίου 1 (μία φορά το δεκαπενθήμερο). Προηγείται μια επίσκεψη-γνωριμίας των δυο παρατηρητών στο σχολείο και η ενημέρωση των μαθητών, των γονέων και των άλλων εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα παρατηρήσεων για να διασφαλιστεί η αποδοχή του «εγχειρήματος» από το σύνολο του περιβάλλοντος. Επίσης πριν την πρώτη παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός και οι δυο παρατηρητές συσκέπτονται για να συναποφασίσουν τις παραμέτρους της παρατήρησης (επιμέρους στόχους, κριτήρια, ερωτηματολόγιο κλπ.) και να ετοιμάσουν από κοινού το μάθημα που πρόκειται να παρατηρηθεί (πλάνο, τυχόν συμπληρωματικό υλικό).

Στο στάδιο της ανασκόπησης, ο εκπαιδευτικός, πρώτα, και μετά οι παρατηρητές αναζητούν τις γνωστικές και συγκινησιακές απαρχές των διδακτικών επιλογών του εκπαιδευτικού, αξιολογούν το μάθημα και προτείνουν αλλαγές προς την επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος. Βάσει αυτών σχεδιάζεται κατάλληλα το επόμενο μάθημα και προσδιορίζονται οι παράμετροι της επόμενης παρατήρησης (λειτουργώντας έτσι

ως το προ-στάδιο της επόμενης παρατήρησης). Αξίζει να σημειωθεί, εδώ, ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον πρώτο και τελευταίο λόγο και αυτός αποφασίζει για τις αλλαγές που τελικά θα εισαγάγει στην πρακτική του.

ΦΑΣΗ 3η: Αλληλο-παρατήρηση εκπαιδευτικών και τελική αξιολόγηση (Χριστούγεννα-Πάσχα)

Ως εργασία ανατίθεται στα ζεύγη των εκπαιδευτικών να παρατηρήσουν ο ένας τον άλλο τέσσερις φορές ακολουθώντας την ίδια διαδικασία με τη φάση 2. Το κάθε μάθημα μαγνητοφωνείται και η κασέτα παραδίδεται στον επιμορφωτή μαζί με τις γραπτές αναφορές και των δύο εκπαιδευτικών. Ο επιμορφωτής παρίσταται στην τέταρτη παρατήρηση του κάθε εκπαιδευτικού όπου γίνεται η αξιολόγησή του και από τους τρεις συμμετέχοντες⁴ με βάση την πρόοδο που ο ίδιος έχει σημειώσει από την αρχή των παρατηρήσεων (Φάση 2). Στόχος της αξιολόγησης είναι η αυτό-βελτίωση: επισημαίνονται οι αδυναμίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Σε περίπτωση που η πρακτική του εκπαιδευτικού χωλαίνει σημαντικά, ο ίδιος υποχρεούται να συμμετάσχει σε όμοιο πρόγραμμα την αμέσως επόμενη χρονιά.

ΦΑΣΗ 4η: Μονοήμερη συνεδρία ανατροφοδότησης (Ιούνιος)

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και εξετάζουν την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου του προγράμματος στο περιβάλλον τους (π.χ. τη διδακτική της παραγωγής προφορικού λόγου) και προτείνουν τυχόν αλλαγές που φάνηκαν να λειτουργούν στις τάξεις τους. Μετά, το ενδιαφέρον στρέφεται στην παρατήρηση της διδακτικής πράξης: οι εκπαιδευτικοί συζητούν τη συνδρομή της αυτό-παρατήρησης και της παρατήρησης στην αυτό-εξέλιξη (βάσει της εμπειρίας που τους παρέιχε το πρόγραμμα). Τέλος, αξιολογούν τον επιμορφωτή και το πρόγραμμα στο σύνολό του (χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο του υπεύθυνου για την υλοποίηση φορέα) και προτείνουν βελτιώσεις, οι οποίες πρόκειται να εισαχθούν στα μελλοντικά προγράμματα επιμόρφωσης παρά να αποτελέσουν απλά τα δεδομένα στατιστικής μελέτης (όπως γίνεται συνήθως).

Το προτεινόμενο σχέδιο και η σχέση του με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Το σχέδιο που προτείνεται στοχεύει αμιγώς στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως θέτει η θεωρία (ενότητα 1- Wajnyb 1992, Williams 1989) και επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (ενότητα 3) : δρα δυναμικά επί όλων των συνιστωσών της ανάπτυξης: την αυτογνωσία, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη διδασκαλία, την αγγλική γλώσσα, τους μαθητές, τους εαυτούς τους και την παρατήρηση της διδακτικής πράξης (Appleton 1997, Tobin 1993, Blackwell and McLean 1996, Borg 2006, Claxton 2000, Eken 1999, Eraut 1994, Farrell 2004b, Freeman 1982, Schön 1983, von Glasersfeld 1989). Καταρχήν, υπάρχει το «θεωρείν» (παρατήρηση) προκειμένου να επιτευχθεί το «θεάσθαι» (αυτογνωσία). Χάρη στη διαρκή εξερεύνηση και το κριτικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθιά γνώση των ίδιων τους των γνώσεων, πεποιθήσεων, πρακτικών και στάσεων και είναι σε θέση να τις επαναπροσδιορίσουν για να πετύχουν την αυτό-βελτίωσή τους.

Οι τρεις, όμως, αυτές παράμετροι αναβαθμίζονται επιμέρους και από το ίδιο το σχέδιο, μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Έτσι, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ενημερώνονται κατά την πρώτη φάση, ενώ στη συνέχεια δοκιμάζονται, προσεγγίζονται κριτικά στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκπαιδευτικού, αξιολογούνται, επαναπροσδιορίζονται και αφομοιώνονται επιτυχώς μέσα από πρακτικές εφαρμογές και επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις της δεύτερης και τρίτης φάσης. Τέλος, οι πανίσχυρες για την αυτό-ανάπτυξη των συμμετεχόντων στάσεις, που συνήθως παραμελούνται από τα επιμορφωτικά προγράμματα, κατέχουν κύρια θέση στο προτεινόμενο σχέδιο. Καθορίζουν το ίδιο το πρόγραμμα (π.χ. το περιεχόμενό του ή τις παραμέτρους των παρατηρήσεων) αναζητούνται ευθέως κατά την πρώτη και τέταρτη φάση ή την ανάλυση των δεδομένων κάθε παρατήρησης και συνεχώς επανακαθορίζονται με την εισαγωγή αλλαγών στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος.

Το συγκεκριμένο σχέδιο παρατήρησης ακολουθεί το μοντέλο συνεργασίας και αυτοβοήθειας (Edge 2000, Farrell 2004, Freeman 1982, Gebhard 1990). Από τη μία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και ο επιμορφωτής σε κλίμα ασφάλειας και ισότητας συνεργάζονται σε όλα τα στάδια της παρατήρησης (στην ανάλυση των ευρημάτων, την αξιολόγηση και την επίλυση των προβλημάτων) και του προγράμματος, γενικότερα (Brown 1993, Gray 2004, Johnson 2007, Kennedy 1993, Kinchin 2005, Martin and Double 1998, Pellicer and Anderson 1995, 1993, Sheal 1989, Wheelless and Grotz 1977). Ως «κριτικοί φίλοι», αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται για την επίτευξη της βελτίωσης τους («αμφίδρομη ανάπτυξη», «συνεργατική ανάπτυξη» - δεξ ενότητα 1, Oprandy 1999). Από την άλλη, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στην παρατήρηση, εξοικειώνονται με αυτή τη πρακτική και διαμορφώνουν δικά τους μέσα αυτό-παρατήρησης.

Το συγκεκριμένο σχέδιο παρατήρησης οδηγεί τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην αυτογνωσία και τη χειραφέτησή τους ήπια και σταδιακά (φάση 2 και 3) και τους καθιστά “κοινωνικούς ακτιβιστές”, υπεύθυνους για τη διαρκή βελτίωσή τους (Garman 1990, Giroux 1988, Smyth 1997, Vygotsky 1978). Το σχέδιο είναι αμιγώς δασκαλοκεντρικό και ακολουθεί τις αρχές του ανθρωπισμού και του κονστρουκτιβισμού (Hayes 2002, Malderez 2003, Reiman and Thies-Sprinthall 1997). Από τη μία, ο κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αξιосέβαστο, μοναδικό «όλον» (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) με αυτό-ενέργεια που αναζητά την ανάπτυξη και την αυτο-πραγμάτωσή του (de Sonnevill 2007). Η επιθυμητή αλλαγή στο «όλον» του είναι εγγενώς προσωπική (ενότητα 1) και το αποτέλεσμα μοναδικό που προσδιορίζεται από τον κάθε εκπαιδευτικό (εφόσον αυτός αποφασίζει για την υιοθέτηση ή όχι της όποιας αλλαγής στην πρακτική και το περιβάλλον του, γενικότερα- Almarza 1996, Balantine et al. 1993, Bax 1997, Fowlde and Ayathana 1999, Hubbard et al. 1983, McDonough 1990, Nunan and Lamb 1996, Richards 1998, Richards and Lockhart 1994, Yates and Mutchiski 2003). Όλα -περιεχόμενο, μαθήματα, παρατηρήσεις- αρχίζουν και καθορίζονται από τα υπάρχοντα γνωστικά και συγκινησιακά του σχήματα από τις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες και την πραγματικότητα όπου λειτουργεί (Argyris and Schön 1974, Appleton 1997, Calderhead and Gates 1993, όπως παρατίθεται στον Roberts 1998, Edward 1995, Garman 1990, Giroux 1988, Gray 2004, Jang 2006, Jonassen 1996, Lortie 1975, Marland and Barnes 1977, Schön 1983, Tobin 1993, von Glasersfeld 1989, Yore et al. 2003).

Από την άλλη, το προτεινόμενο σχέδιο δίνει δυναμικό, πρωταγωνιστικό ρόλο στον κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό. Τον εμπλέκει σε ισχυρές βιωματικές εμπειρίες και σε διαρκώς εναλλασσόμενους ρόλους όπου λειτουργεί ως ερευνητής και «νοήμον άτομο» που συνεχώς παράγει και δοκιμάζει υποθέσεις προκειμένου να συγκροτήσει την προσωπική του θεωρία και προσεγγίζει κριτικά τις πεποιθήσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του προκειμένου να τις αλλάξει (Schön, 2005). Είναι ο κύριος παράγοντας για την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο επαναπροσδιορισμό των έξωθεν δεδομένων (input) και του εσωτερικού «όλου» και «γεννήτορας» ανθεκτικής στο χρόνο αλλαγής τους (Barnett and Cook, 1992, Christensen and Noda, 2002, Richards 1998). Άλλωστε, η αλλαγή έχει νόημα όταν προσδιορίζεται από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και είναι πλήρως προσαρμοσμένη στο περιβάλλον του (Kontra 1997, Sanderson 2000).

Η αλλαγή στο «όλον», πέρα από προσωπική και εσωτερική, είναι και επίπονη και χρονοβόρα. Η επίτευξη της αλλαγής -όπως και η μάθηση (διότι όλα εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών)- απαιτεί συνεχή εξάσκηση. Γι' αυτό και στο εν λόγω σχέδιο παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους και διαρκώς υπόκεινται σε επαναλαμβανόμενους κύκλους εμπειρίας, παρατήρησης, εκλογίκευσης, δοκιμής και εφαρμογής των προτεινόμενων αλλαγών (EROTI- Ur 1996). Μια τέτοια προσέγγιση εγγυάται ισχυρή και ανθεκτική στο χρόνο επίδραση του περιεχόμενου του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς και σφραγίζει την επιτυχία του επιμορφωτικού προγράμματος, γενικά (Atay 2008, Brandt 2006, Cristensen and Noda 2002, Freeman 1989, Gaudart 1994, Karavas- Doukas 1996, Kumaravadivelu 1994, Li, Mahoney and Richards 1994, Randall 1999, Richards and Nunan 1990, Singh and Shiflette 1996, Woodward 1991, 1992).

Συμμετέχοντας ενεργά και διαρκώς στις δραστηριότητες του σχεδίου παρατήρησης της διδακτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων, που η διδασκαλία

περιλαμβάνει, και ικανοί να αυτορρυθμιστούν (Darling and Hammond 1999, Zimmerman 1998, 2000). Γίνονται πιο επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί : αποκτούν οξυδέρκεια και επιτυχώς αναγνωρίζουν τις παραμέτρους του διδακτικού περιβάλλοντος, τις πτυχές του εαυτού τους και της διδασκαλίας τους (Stern, 1983) ` αξιολογούν το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους και τις υπάρχουσες εναλλακτικές για καλύτερο αποτέλεσμα. Αισθανόμενοι πιο ικανοί στο έργο τους, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θέληση να επιδιώξουν την περαιτέρω αυτό-βελτίωση τους. Ακολουθώντας της βελτίωσης του εκπαιδευτικού -της προσωποποίησης της εκπαίδευσης- αναβαθμίζεται και όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα, όπως ζητά η αναφορά του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας. Μάλιστα, εάν το αντικείμενο ενδιαφέροντος του προγράμματος και των παρατηρήσεων ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ), το προτεινόμενο σχέδιο αναμένεται να οδηγήσει στην επιτυχή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και να ενισχύσει την ομοιογένεια της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Στο προτεινόμενο σχέδιο, η αξιολόγηση υπάρχει σε όλη τη δεύτερη και τρίτη φάση, αλλά αποκτά «επίσημη» υπόσταση μόνο στο τέλος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά δρα ως δυναμικό όργανο της βελτίωσης του εκπαιδευτικού (Hammersley-Fletcher and Orsmond 2004, Sanderson 2000 - όπως παραθέτει ο Farrell 2004). Στοχεύει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δείχνοντάς του την κατεύθυνση προς την αυτο-βελτίωσή του, παρά στην τιμωρία του. Για αυτό και αν, τελικά, η πρακτική του εκπαιδευτικού κριθεί χαμηλής αποτελεσματικότητας, ο εκπαιδευτικός δεν τιμωρείται ` αναλαμβάνει την υποχρέωση να συμμετάσχει σε ένα νέο όμοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Η αξιολόγηση εδώ είναι εξατομικευμένη και δασκαλοκεντρική: ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογείται μόνο από άλλους αλλά αυτό-αξιολογείται και η αναφορά από την αυτό-αξιολόγηση είναι ίδιας βαρύτητας με αυτές των άλλων αξιολογητών. Επίσης, η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την ατομική πρόοδο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Εξετάζεται η επίτευξη των στόχων που ο ίδιος θέτει και τα κριτήρια αξιολόγησης διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους δύο παρατηρητές-αξιολογητές.

Πώς το παρόν σχέδιο μερίμνησε για την αντιμετώπιση των δυσκολιών εναντίον της εισαγωγής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Οι κύριες δυσκολίες εναντίον της εισαγωγής της παρατήρησης της διδακτικής πράξης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως σημειώθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (ενότητα 3) και προκύπτουν από τη θεωρία (Reiman and Thies- Sprinthall 1997), είναι η έλλειψη προηγούμενων παρόμοιων εμπειριών, το άγχος που δημιουργείται στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, η ταυτότητα του παρατηρητή-επιμορφωτή, η σχέση του με τον παρατηρούμενο και, τέλος, το ζήτημα της αντικειμενικότητας.

Το σχέδιο που προτείνεται λαμβάνει μέριμνα για τις δύο πρώτες, μέσα από την εκτενή και δυναμική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην πρακτική της παρατήρησης από διάφορα πόστα, με την υποστήριξη – μάλιστα- του επιμορφωτή. Αναφορικά με το άγχος, το σχέδιο, επίσης, υιοθετεί μια σταδιακή πορεία από λιγότερο σε περισσότερο «απειλητικές» μορφές παρατήρησης (πρώτα παρατηρείται ο ίδιος ο επιμορφωτής και μετά ο εκπαιδευτικός) και φροντίζει για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ως προς το ίδιο το αντικείμενο του ενδιαφέροντος του προγράμματος και των μετέπειτα παρατηρήσεων, προσφέροντας ένα προκαταρκτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα (στάδιο 1 πρώτης φάσης). Έτσι, ο εκπαιδευτικός αποκτά ξεκάθαρη ιδέα του τι πρόκειται να συναντήσει στη συνέχεια, αναβαθμίζει τις γνώσεις του και τις δεξιότητες του και έχει την απαραίτητη «βάση δεδομένων» για την εξάλειψη των όποιων αδυναμιών ανιχνευτούν αργότερα στη διδακτική του πρακτική.

Το άγχος καταπολεμάται και από το επικρατούν κλίμα ισότητας, συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Vasilotto and Cummings 2007, Ribisch 1999, Williams 1989). Όλοι περνούν από όλα τα στάδια και τους ρόλους (π.χ. ο επιμορφωτής παρατηρείται και κρίνεται όπως και οι συμμετέχοντες) ` ισότιμα αποφασίζουν και δυναμικά ενεργούν σε όλα τα στάδια, ακόμα και στην τελική αξιολόγηση. Και

αυτή η τριμερής αντιμετώπιση των πάντων εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα του προγράμματος (Clark 1994, Jang 2006c, Liaw 2003, Vygotsky 1978). Τέλος, ως προς την ταυτότητα του επιμορφωτή-παρατηρητή, αυτός είναι ανάγκη να είναι ένας εκπαιδευτικός που έχει εξειδικευτεί στη αναπτυξιακή παρατήρηση και διαρκώς αυτο-βελτιώνεται (π.χ. κάποιος που συνεχίζει τις «σπουδές» του, τις έρευνες ή το συγγραφικό του έργο)· κάποιος που διδάσκει—παρά ένας «κλεισμένος» σε ένα γραφείο— κάποιος που σθεναρά πιστεύει στην έννοια της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Και πρέπει να σημειωθεί, ότι τα ευρήματα από την αξιολόγησή του (4η φάση) πρόκειται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, προκειμένου να διασφαλίζεται διαρκώς η καταλληλότητα του προσώπου-κλειδί για αυτό το έργο.

Τα ευρήματα της αξιολόγησης του προτεινόμενου σχεδίου παρατήρησης της διδακτικής πράξης

Το σχέδιο παρατήρησης που παρουσιάστηκε, φαίνεται να έχει πετύχει το στόχο να αμβλύνει τους όποιους φόβους των εκπαιδευτικών προς της παρατήρηση της διδακτικής πράξης: κέρδισε τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών που το αξιολόγησαν (βαθμολογήθηκε με 8,65/10). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τόνισαν την «ανεκτίμητη»⁵ συνδρομή της παρατήρησης στα πλαίσια του σχεδίου σε όλες τις παραμέτρους της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης γενικότερα. Αναγνωρίζουν πως το σχέδιο συμβάλει στην αυτονομία, την αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών και ότι «παράγει ισχυρά αποτελέσματα στο είναι τους», μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα και του ίδιου του επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο εντάσσεται. Επιδιοκνμάζουν το δασκαλοκεντρικό και «μη απειλητικό» χαρακτήρα του και εκτιμούν ότι η περιφερειακή ύπαρξη της αξιολόγησης θα γινόταν αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Εκτιμούν ότι το σχέδιο παρατήρησης είναι εφαρμόσιμο και θα γινόταν αποδεκτό από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στα Ελληνικά δημόσια σχολεία καθώς πραγματοποιείται σε κλίμα ισότητας και αλληλεγγύης και προάγει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα.

Επεσήμαναν, ακόμα, πως ο παρατηρητής είναι όπως τον προσδοκούν: υποστηρικτικός, διαθέσιμος και εγγυητής της αντικειμενικότητας (ιδίως στην 3η φάση). Επίσης, σημείωσαν ότι ο φόρτος εργασίας που εμπεριέχει χρειάζεται για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παρατήρηση και την ανάπτυξή τους και ότι είναι ικανοποιητικά κατανομημένος σε μεγάλη διάρκεια χρόνου. Ορισμένοι πρότειναν, ωστόσο, οι συμμετέχοντες να μπορούν να επιλέγουν τον ακριβή αριθμό των παρατηρήσεων (με δεδομένο ένα ελάχιστο αριθμό) προκειμένου το άγχος που ο φόρτος εργασίας μπορεί να προξενήσει στους συμμετέχοντες να μειωθεί.

Επίλογος (Όταν το «θεωρείν» οδηγεί στο «θεάσθαι» και το «αναθεωρείν»)

Εν κατακλείδι, η παρατήρηση της διδακτικής πράξης φαίνεται ότι θα μπορούσε να εισαχθεί επιτυχώς στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως επιθυμεί η Πολιτεία και να διασφαλίσει ή και να αναβαθμίσει την ποιότητα της προσφερόμενης από τα δημόσια σχολεία. Οι παράγοντες-κλειδιά για αυτό είναι ο προσανατολισμός προς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η δυναμική συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Το παρόν κεφάλαιο κάνει μια απτή πρόταση, που κατά το σχεδιασμό της προσπάθησε να προσαρμόσει όσα προβλέπει η σχετική θεωρία σε όσα ζητούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενώ, κατά την αξιολόγηση της παρουσιάζεται να γίνεται αποδεκτή από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους: τους εκπαιδευτικούς. Το σχέδιο που προτείνεται εντάσσεται στα πλαίσια ενός γενικότερου προγράμματος επιμόρφωσης όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους πρακτικής εφαρμογής και αναπροσαρμογής της θεωρίας (τόσο αναφορικά με τη διδακτική ή την ίδια την παρατήρηση) στο ιδιαίτερο διδακτικό τους περιβάλλον. Μέσα από τις ισχυρές εσωτερικές διεργασίες, που περιλαμβάνονται στην παρατήρηση (όπως αναστοχασμός, εκλογίκευση, κριτική ανάλυση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και πιθανών εναλλακτικών), οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το «θεάσθαι», την αυτορρύθμιση και αναθεωρούν το «όλον» τους ως εκπαιδευτικοί. Και το σημαντικότερο, μετά το τέλος του προγράμματος αναμένονται να έχουν αποκτήσει βαθιά γνώση της αυτο-παρατήρησης : ένα ουσιαστικό «εργαλείο» για τη διαρκή αυτο-βοήθεια και ανάπτυξή τους. Άλλωστε :

«Αν δώσεις σε κάποιον ένα ψάρι,
θα του δώσεις φαγητό για μία μέρα,
ενώ, αν τον μάθεις να ψαρεύει,
θα είναι σε θέση να βρρίσκει φαγητό
για όλη του τη ζωή».

Κινέζικη παροιμία, 5ος αιώνας π.Χ.

Author's e-mail: m_kotsiomyti@yahoo.gr

Σημειώσεις

1. Οι Lakoff και Johnson (1980) υποστηρίζουν ότι η γλώσσα αντανάκλα τον τρόπο που μια κοινωνία δομεί την πραγματικότητα της και στην εν λόγω περίπτωση αποτυπώνεται με τον πιο «εύγλωττο» τρόπο η Ελληνική πραγματικότητα: η στάση σύσσωμης της ελληνικής κοινωνίας.
2. Τα στάδια αυτά αντιστοιχούν στα αντίστοιχα στάδια προς την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού και αντανάκλουν το μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (1998) καθώς και τη θεωρία του Kolb για την εμπειρική μάθηση.
3. Η περίφημη μεταφορά του Κωνσταντίνου Καβάφη (1911) που παρουσίασε τη μακριά και επίπονη προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου ως ένα ταξίδι: ένα «ταξίδι προς την Ιθάκη».
4. Ο εκπαιδευτικός αυτο-αξιολογείται και αξιολογείται από τον συνάδελφό του και τον επιμορφωτή. Η αναφορά τους πρόκειται να είναι ίσης βαρύτητας με αυτές των δύο άλλων προσώπων.
5. Οι λέξεις εντός εισαγωγικών είναι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderson, J. C. and Beretta, A. (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almarza, G. G. (1996). 'Student foreign language teacher's knowledge growth.' In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Anderson, N. A, Barksdale, M. A. & Hite, C. F. (2005). 'Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience.' *Teacher Education Quarterly*, 32/4: 97-117.
- Appleton, K. (1997). *Teaching elementary science: exploring the issues*. Rockhampton, Qld: Central Queensland University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Asmar, C. (2002). 'Turning academics into teachers, and teachers into scholars: approaches to scholarship at a research-extensive Australian university.' Paper presented at the 4th World Conference of the International Consortium for Educational Development (ICED), Perth WA, 3-6 July.
- Atay, D. (2008). 'Teacher research for professional development.' *ELT Journal*, 62/ 2.
- Atkinson, T. and Claxton, G. (Eds.) (2000). *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., & Tuman, J. (1996). 'The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation."' In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barnett, M. A., & Cook, R. F. (1992). 'The seamless web: Developing teaching assistants as professionals.' In J. C. Walz (Ed.), *Development and supervision of teaching assistants in foreign languages*. Boston: Heinle & Heinle, 85-111.
- Bax, S. (1997). 'Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education.' *ELT Journal*, 51/4: 232-241.
- Bell, M. (2001). 'Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic reaching development.' *The International Journal for Academic Development*, 6/1: 29-39.
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). 'Professional thinking in guided practice.' *Teaching and Teacher Education*, 7: 517-530.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. New York: Methuen.

- Eraut, M. (1995). 'Developing professional knowledge within a client-centred orientation.' In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Fanselow, J. F. (1988). "'Let's see": contrasting conversations about teaching.' *TESOL Quarterly*, 22/1: 113-30.
- Farrell, T. S. C. (1998). 'Reflective teaching: the principles and practices.' *Forum*, 36/4: 10-17.
- Farrell, T. S. C. (2004a). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2004b). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2006). 'Reflective practice in action: a case study of a writing teacher's reflections on practice.' *TESL Canada Journal*, 23/2: 77-90.
- Fletcher, S. (1997). 'Modelling reflective practice for pre-service teachers: the role of teacher educators.' *Teaching and Teacher Education*, 13/2: 237-243.
- Fowlde, C. and Ayathana, K. (1999). 'A role for guided exploration in in-service education.' *IATEFL IT/TT JOINT SIGS Newsletter*.
- Freeman, D. (1982). 'Observing teachers: three approaches to in-service training and development.' *TESOL Quarterly*, 16/ 1.
- Freeman, D. (1989). 'Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for teacher education.' *TESOL Quarterly*, 23/1: 27-45.
- Freeman D. & Richards, J. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Fullerton, H. (1993). 'Observation on teaching: guidelines for observers and observed.' In S. Brown, G. Jones & S. Rawnsley, (Eds.), *Observing teaching*. Staff and Educational Development Association.
- Gardner, D. and Miller, L. (1999). *Establishing self-access from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garman, N. B. (1990). 'Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach.' *Journal of Curriculum and Supervision*, 5: 201-203.
- Gaudart, H. (1994). 'Merging theory and practice in pre-service language teacher education.' In D. Li, D. Mahoney & J. Richards. (1994). *Exploring second language teacher development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Gebhard, J. G. (2005). 'Teacher development through exploration: principles, ways, and examples.' *TESL-EJ*. 9/2.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: a teacher self-development and methodology guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gebhard J. G & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Carvey.
- Glaserfeld, E. von (1989) 'Constructivism in education.' In T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education (supplementary vol.)*. Oxford: Pergamon.
- Gray, C. (2004). 'Exploring the language teacher's mind- helping student teachers see beneath surface.' *Language Learning Journal*, 29: 23-31.
- Greenwood, C. R., & Kilgore, K. L. (1995). 'Measurable change in student performance: forgotten standard in teacher preparation?' *Teacher Education and Special Education*, 20: 265-275.
- Griffiths, V. (2000). 'The reflective dimension in teacher education.' *International Journal of Educational Research* , 33/ 5: 539-555.
- Guskey, T. R. and Huberman, M. (Eds.) (1995). *Professional development in education new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hammersley-Fletcher, L. and Orsmond, P. (2004). 'Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?' *Studies in Higher Education*, 29/4: 489-503.
- Hayes, D. (Ed.) (2002). *Making a difference: the experience of the primary English language project, Sri Lanka*. Colombo: The British Council.
- Hodges, H. L. B. (1996). 'Using research to inform practice in urban schools: 10 Key strategies for success.' *Educational Policy*, 10/2: 223-252.
- Houston, R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Hubbard, P., Johes, H., Thornton, B. and Wheeter, R. (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford English.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Hunter, M. (1988). 'Effecting a reconciliation between supervision and evaluation: a reply to Popham.' *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1/3: 275-279.
- Husen, T. and Postlethwaite, N. (Eds.) (1989). *International encyclopedia of education (supplementary vol.)*. Oxford: Pergamon.

- Inglis, B., Balantine, I., Hepburn, M. and Riddell, S. (1993). 'Planned activity time: a Scottish experiment in making school and personal professional development a compulsory part of a teacher's contract of employment.' *Research Papers in Education*, 8/3.
- Jang, S. J. (2003). 'The action research of a teacher education course of asynchronous learning network: a constructivist view.' *Chung-Yuan Journal*, 31/4.
- Johnson, K. (1992). 'Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers.' *TESOL Quarterly*, 26: 507-534.
- Johnson, K. (1996a). 'The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum.' In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Johnson, K. (1996b). 'The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education.' *TESOL Quarterly*, 40/1.
- Johnson, B. (2007). 'Equalizing strategies in teacher supervision.' *PAIS Newsletter*, 3/1.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: mind tools for critical thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Isaacson, R. M. and Fujita, F. (2006). 'Metacognitive Knowledge monitoring and self-regulated learning: academic success and reflections on learning.' *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6/1: 39-55.
- Kagan, D. (1992). 'Professional growth among preservice and beginning teachers.' *Review of Educational Research*, 6/2: 129-169.
- Kagan, S. (1998). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Karavas-Doukas, E. (1996). 'Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach.' *ELT Journal*, 50/3: 187-98.
- Keig, L. and Waggoner, M. (1994). 'Collaborative peer review: the role of faculty in improving college teaching.' *AASHE-ERIC Higher Education Report No 2*.
- Kennedy, J. (1993). 'Meeting the needs of teacher trainees of teaching practice.' *ELT Journal*, 47/2.
- Keys, P. M. (2007). 'A knowledge filter model for observing and facilitating change in teachers' beliefs.' *Journal of Educational Change*, 8/1.
- Kinchin, I. M. (2005). 'Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university.' Found in L. Lomas & I. M. Kinchin (2006). 'Developing a peer observation program with university teachers.' *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18/3: 204-214.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Halls.
- Kontra, E. H. (1997). 'Reflections on the purpose of methodology training.' *ELT Journal*, 51/4: 242-250.
- Korthagen, A. J. (1992). 'Techniques for stimulating reflection in teacher education programs.' *Teaching and Teacher education*, 8/3: 265-274.
- Kullman, J. (1998). 'Mentoring and the development of reflective practice: concepts and context.' *System*, 26/4: 471-484.
- Kumaravadivelu, B. (1994). 'The postmethod condition: (e)merging strategies for second/ foreign language teaching.' *TESOL Quarterly*, 28/1: 27-48.
- Lampert, M. (1985). 'How teachers manage to teach.' *Harvard Educational Review*, 55: 178-194.
- Lampert, M. (1986). 'Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas.' In M. Ben-Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V.
- Laycock, J. & Bunnag, P. (1991). 'Developing teacher self-awareness: feedback and the use of video.' *ELT Journal*, 45/1: 43-53.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2006). 'An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning.' *Teaching and Teacher Education*. 23/7: 1217-1233.
- Leshem, S. & Bar-Hama, R. (2008). 'Evaluating teaching practice.' *ELT Journal*, 62/3: 257-265.
- Li, D., Mahoney, D. & Richards, J. (1994). *Exploring second language teacher development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Liaw, M.L. (2003). 'Cross-cultural e-mail correspondence for reflective EFL.' *Teacher Education*, 6/4.
- Liou, H.-C. (2001). 'Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan.' *System*, 29/2: 197-208.
- Lomas, L. & Kinchin, I. M. (2006). 'Developing a peer observation program with university teachers.' *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18/3: 204-214.
- Malderez, A. (2003). 'Observation.' *ELT Journal*, 57/2: 179-181.
- Marland, M. & Barnes, D. (1977). *Language across the curriculum: the implementation of the bullock report*. London, England: Heinemann Educational.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). 'Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection.' *Innovations in Education and Training International*. 35/2: 161-170.

- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. New York: Nostrand.
- Maxwell, J. (1996). *Using qualitative research to develop causal explanations. Working Papers*. Cambridge MA. Harvard Project on Schooling and Children.
- McDonough, K. (1990). 'Action research and the professional development of graduate teaching assistants.' *The Modern Language Journal*, 90/1: 33-47.
- McKay, S. (2002). *The reflective teacher: A guide to classroom research*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- J. Mitchell, J. (2003). 'On-line writing: a link to learning in a teacher education program.' *Teaching and Teacher Education*. 19: 127-143.
- Mok, W. E. (1994). 'Reflecting on reflections: a case study of experienced and inexperienced ESL teachers.' *System*, 22/1.
- Montecinos, C, Cnudde, V., Ow, M., Solís, M. C., Suzuki, E. & Riveros, M. (2002). 'Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study.' *Teaching and Teacher Education*, 18/7.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kagan Page.
- Nation, P. (1989). 'Speaking activities: five features.' *ELT Journal*, 43/1, 24-29.
- Neary, M. (2000). 'Supporting students' learning and professional development through the process of continuous assessment and mentorship.' *Nurse Education Today*, 20: 463-474.
- Nock, M. K. & Kurtz, M. S. (2005). 'Direct behavioral observation in school settings: bringing science to practice.' *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 359-370.
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). 'Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.' *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7: 42-59.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: a developmental conceptualisation*. New York: Falmer Press.
- Orland- Barak, L. & Yinon, H. (2007). 'When theory meets practice: what student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse.' *Teaching and Teacher Education*, 23/6: 957-969.
- Ornstein, A. C. (ed.) (1995). *Teaching: theory into practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pajares, F. (2002). 'Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.' Retrieved 10/01/2007 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellicer, L. O. & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Corwin Press.
- Pennington, M. C. (1996). 'When input becomes intake: tracing the source of teachers' attitude change.' In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Phelps, P. H. (1993). 'Encouraging thoughtful teaching: another view of the pre-observation conference.' *NASSP Bulletin*, 77: 46-49.
- Powell, W. & S. Napoliello, S. (2005). 'Using observation to improve instruction.' *Educational Leadership*, 62/5: 52-55.
- Randall, M. (1999). 'Models and metaphors used in providing effective feedback to teachers: a cross-cultural perspective.' In H. Trapper-Lomax & I. McGrath, *Theory in language teacher education*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Reid, A. & O'Donoghue, M. (2004). 'Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times.' *Teaching and Teacher Education*, 20/6: 559-570.
- Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1997). *Mentoring and supervision for teacher development*. London: Longman.
- Ribisch, K. H. (1999). 'The facilitator as agent of change.' *ELT Journal*, 53/2: 115-121.
- Riccomini, P. (2002). 'The comparative effectiveness of two forms of feedback: web-based model comparison and instructor delivered corrective feedback.' *Journal of Educational Computing Research*, 27/3: 211-226.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Rosenberg, M. S., Jackson, L., & Yeh, C. (1996). 'Designing effective field-experiences for nontraditional preservice special educators.' *Teacher Education and Special Education*, 19/4: 331-341.
- Sagor, R. (1993). *How to conduct a collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). 'Providing performance feedback to teachers: a review.' *Teacher Education and Special Education*, 27/4: 396-407.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco/London: Jossey- Bass.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
- Sergiovanni & Starratt, (1993). *Supervision: a redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sharpe, A. (2006). 'Shifting practice: reflection as a tool for teacher development.' *TEIS News*, 21/1. Retrieved 09/01/2007 from <http://www.tesol.org/NewsletterSite/view.asp?nid=3091>.
- Sheal, P. (1989). 'Classroom observation: training the observers.' *ELT Journal*, 43/2: 92-104.
- Sikula, (Ed.) (1996). *Second handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The MacMillan Co.
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner, B. (2002). 'Moving on from training course to workplace.' *ELT Journal*, 56/3: 267-272.
- Smyth, J. (1997). 'Teaching and social policy: images of teaching for democratic change.' In B. Biddle, T Good & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*. vol. 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stanley, C. (1988). 'A framework for teacher reflectivity.' *TESOL Quarterly*, 32/3: 584-591.
- Stevens, P. (1988). 'Language learning and language teaching: towards an integrated model.' In D. Tannen. *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. Norwood, NJ: Ablex.
- Svinicki, M. & K. Lewis (2002). *Gathering feedback on teaching and learning*. University of Texas, Austin.
- Swan, J. (1993). 'Metaphor in action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education.' *ELT Journal*, 47/3: 242-249.
- Szestay, M. (2004). 'Teachers' ways of knowing.' *ELT Journal*, 58/2: 129-136.
- Tannen, D. (1988). *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *Le phénomène humain*. Harper Perennial.
- Tobin, K. E. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Washington, DC: Association for the Advancement of Science (AAAS).
- Trapper-Lomax, H. & McGrath, I. (1999). *Theory in Language teacher education*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.
- Vasilotto, S. & Cummings, R. (2007). 'Peer coaching in TEFL/TESL programmes.' *ELT Journal*, 61/2: 153-160.
- Vieira, F. & Marques, I. (2002). 'Supervising reflective teacher development practices.' *ELTED*, 6.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1993). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2003). 'Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation.' *Language Awareness*, 12/2.
- Walz, J. C. (Ed.) (1992). *Development and supervision of teaching assistants in foreign languages*. Boston: Heinle & Heinle.
- Wang, Q. & Seth, N. (1998). 'Self-development through classroom observation: changing perceptions in China.' *ELT Journal*, 52/3: 205-213.
- Waxman, H. C. (1995). 'Classroom observations of effective teaching.' In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: theory into practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). 'Teacher characteristics and student academic achievement: a review.' *Review of Educational Research*, 73/1: 89-122.
- Weir, C & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Wheless, L. R. & Grotz, J. (1977). 'The measurement of trust and its relationship to self-disclosure.' *Human Communication Research*, 3: 250-57
- Williams, M.(1989). 'A developmental view of classroom observations.' *ELT Journal*, 43/2.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

- Woodward, T. (1988). *Loop-Input*. Exeter: Pilgrim Publications.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training: loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1992). *Ways of training: recipes for teacher training*. Harlow: Longman.
- Yates, R. & Mutchiski, D. (2003). 'On reconceptualizing teacher education.' *Tesol Quarterly*, 37/1.
- Yore, L.D., Bisanz, G.L., & Hand, B.M., (2003). 'Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research.' *International Journal of Science Education*, 25/6: 689-725.
- Zimmerman, B. J. (1998). 'Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.' In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). 'Attaining self-regulation: a social cognitive perspective.' In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος. Β. (2007). 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.' *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*: 135-151.