Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Πασιάς*, Αντωνία Σαμαρά**,
Χριστίνα Στράτου***, Ευμορφία Τηλιγάδα****

Περίληψη

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια βασική συνεργατική πρακτική των εκπαιδευτικών που ενισχύει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης». Στο κείμενο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης ομοτέχνων ως «αλλαγής παραδείγματος» και ως διαδικασίας μετασχηματιστικής μάθησης, περιγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής στο σχολείο που συνδέεται με την αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης και σημειώνονται οι επιδράσεις στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση Ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης, το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*

1. Εισαγωγή: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του (MacBeath, 2001). Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε

* Ομ. Καθηγητής ΕΚΠΑ
** Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ
*** Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ06
**** Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02

έναν μεταβαλλόμενο και ολοένα πιο πολύπλοκο κόσμο (κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης, ψηφιακός κόσμος, 4η βιομηχανική επανάσταση, κοινωνίες κρίσης και διακινδύνευσης), εξαρτάται από την ατομική, αλλά και τη συλλογική ικανότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση νέων μορφών μάθησης στο σχολείο (OECD, 2005· European Commission 2013).

Η έννοια της «μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, γύρω από το οποίο συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι αλλαγές στις διαδικασίες της μάθησης και στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, η κυβερνοποίηση της μάθησης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, αποτελούν κομβικά σημαίνοντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου και των μεταρρυθμίσεων σε διεθνές επίπεδο (Πασιάς, 2020). Επιπρόσθετα, οι προκλήσεις και οι επιδράσεις των ψηφιακών τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης (Big data, AI, platforms, machine learning, automation, augmented reality, κ.ά.) επηρεάζουν καταλυτικά την οργάνωση, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο (εκπαιδευτικοί στόχοι, προγράμματα σπουδών, υποδομές και μέσα, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, παροχή υπηρεσιών, λογοδοσία) (Singh, 2015· Williamson 2017· Lewis & Holloway, 2019· Perrotta & Selwyn, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι «ιδεότοποι» του «οργανισμού μάθησης» και της «κοινότητας μάθησης» συνιστούν ουσιαστικές παραμέτρους της αλλαγής του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο και βασική διάσταση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας (OECD, 2016· European Commission, 2018). Ειδικότερα:

– η έννοια του ***οργανισμού μάθησης*** συνδέεται με ριζικές αλλαγές (σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο) με το πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου), με την προώθηση τάσεων απο(συγ)κέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της (σχετικής) «αυτονομίας» του σχολείου, η οποία προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στον ρόλο και στην ευθύνη της πολιτείας, στις εκπαιδευτικές δομές, στις σχέσεις και στη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2012· Keddie, 2014· Benton, 2014).

– η έννοια της ***κοινότητας μάθησης*** δίνει έμφαση στις ενδοσχολικές πρακτικές (school based) και συνδέεται άμεσα με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αφορά σε αλλαγές στον ρόλο και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση

των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2018).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης» (ΟΚΜ) αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Το σχολείο ΟΚΜ αποτελεί ένα σύγχρονο, διακριτό, εναλλακτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα ενός ζωντανού οργανισμού που μαθαίνει, εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς. Το Σχολείο ΟΚΜ συνιστά μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εκμάθησης, διακυβέρνησης και μετασχηματισμού, προωθεί αλλαγές δομών, οργάνωσης, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην κατασκευή ενός νέου ατομικού και συλλογικού υποκειμένου που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης, συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς, κ.ά., 2022α). Πρόκειται για ένα μοντέλο εσωτερικής οργάνωσης, λειτουργίας και διακυβέρνησης του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, αλλά και η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές πρακτικές (Senge, et al. 2012· Kools & Stoll, 2016).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ συνδέεται υποχρεωτικά με ουσιαστικές αλλαγές στον ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική και μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Sergiovanni, 2001· MacBeath & Cheng, 2008· Harris, 2008· Wood, 2011) και με την προώθηση διαδικασιών «αυτοαξιολόγησης» του σχολείου, της «αξιολόγησης ομοτέχνων» και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της «δικτύωσης» και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Ο μετασχηματισμός και η λειτουργία του σχολείου σε ΟΚΜ επηρεάζει άμεσα τον ρόλο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Muijs, et al., 2014). Οι προκλήσεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση», νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κά.) (Hargreaves & Fullan, 2012· Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει ως στόχο την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Voulalas & Sharpe, 2005· Vescio et al., 2008). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) (Μπαγάκης, κ.ά. 2006· Bubb & Earley, 2008). Παράμετροι όπως η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2010· Αποστολόπουλος, 2014· Vangrieken et al., 2017).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής «μέσα από τη μάθηση», η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείου. Η «κοινότητα μάθησης» συγκροτείται από ομάδες εκπαιδευτικών που μοιράζονται και διερευνούν κριτικά την πρακτική τους με έναν συνεχή, συνεπή, συνεργατικό, χωρίς αποκλεισμούς τρόπο ανάπτυξης, προσανατολισμένο στη μάθηση. Πρόκειται για κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης που αντανακλούν τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Harris & Jones, 2010· Marsick, et al., 2013· Owen, 2016· Vangrieken et al., 2017).

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η «κοινότητα μάθησης»:

– Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς διαμορφώνει μια κουλτούρα συλλογικότητας και γνήσιας συνεργασίας.

– Εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές συνεργατικές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.

– Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει

τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.

– Συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.

– Προωθεί τον συνεργατικό επαγγελματισμό και καλλιεργεί συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

– Στηρίζεται σε σχέσεις δέσμευσης, αναστοχασμού και αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνανάπτυξη (Vescio et al., 2008· Vangrieken et al., 2017· Τηλιγάδα, 2022).

2. Η οργανωσιακή μάθηση

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στον χώρο της διοίκησης (Argyris & Schon 1978) και μεταφέρθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στον χώρο της εργασίας (Senge, 1990). Ο όρος «οργανισμός μάθησης» απορρέει από τη «θεωρία των γενικών συστημάτων» (Ludwig von Bertalanffy) με επιρροές από τα πεδία της βιολογίας και της κυβερνητικής σύμφωνα με την οποία τα συστήματα διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά» συστήματα. Τα κλειστά ή λιγότερο ανοιχτά συστήματα θεωρούνται ως συστήματα «μάθησης ενός βρόγχου» (*single-loop learning*), τα οποία επηρεάζονται λιγότερο και έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών συστημάτων διπλού ή τριπλού βρόγχου (*double/triple-loop learning*) εντοπίζονται στην ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον (Argyris & Schon 1978).

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης είναι η οργανωσιακή μάθηση. Ο οργανισμός μάθησης είναι μια οντότητα, ενώ η οργανωσιακή εκμάθηση είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο ενεργειών. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μια διακριτή οργανωσιακή συμπεριφορά που ασκείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός *κάνει*, ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός *είναι* (Denton, 1998). Η οργανωσιακή μάθηση αναφέρεται στους τρόπους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων

οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μαθαίνουν διαρκώς να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται με βιώσιμο τρόπο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον που απαιτεί υψηλές επιδόσεις, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, καινοτομία, αριστεία (Yang, Watkins & Marsick, 2004). Οι θεωρήσεις για την οργανωσιακή μάθηση εστιάζουν σε ζητήματα οργάνωσης, στρατηγικής, ανατροφοδότησης, αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ο οργανισμός μάθησης δεν αρκείται απλά να διασφαλίσει την επιβίωση, αλλά πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (generative learning), την οποία αξιοποιεί για «*να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του*» (Senge, 1990).

Στο σχολείο «οργανισμό που μαθαίνει» η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της κοινότητας και έχει διττό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Αφενός, συνδέεται με τη δυνατότητα του οργανισμού να παράγει, να μετασχηματίζει και να μεταδίδει γνώση, την ικανότητά του να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μελών του σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και με τη θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και στην ανάπτυξη καινοτομιών. Αφετέρου, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος, και παράλληλα, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των μελών της κοινότητας μέσα από την επικοινωνία, τον αμοιβαίο διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία (Morgan, 2000).

3. Η μετασχηματιστική μάθηση

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί κομβικό εννοιολογικό σημαίνον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που αντλεί από την κριτική θεωρία και την κριτική παιδαγωγική και δίνει έμφαση στον κριτικό, επικοινωνιακό και χειραφετητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Kokkos, 2012· Anand 2020). Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια γνωστική διαδικασία παραγωγής νοήματος και μέσο προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Αποτελεί μια δυναμική ερμηνευτική λειτουργία του στοχασμού με σκοπό την επαναξιολόγηση των υφιστάμενων προσωπικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων και την ανάληψη δράσεων που βασίζονται

στη νέα γνώση ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης (Mezirow, 2000· Taylor, Cranton et al., 2012· Nicolaides et al., 2022).

Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια επικοινωνιακή και χειραφετητική διαδικασία που αποκτά νόημα διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μετασχηματίζει τις νοηματικές δομές (γνωστικές, ερμηνευτικές, αξιολογικές) του υποκειμένου (Mezirow, 1991). Οι νοηματικές δομές αποτελούνται από νοηματικές προοπτικές και νοηματικά σχήματα. Οι προοπτικές αναφέρονται στις ευρείες προδιαθέσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία μας και προσανατολίζουμε τη συμπεριφορά μας. Τα νοηματικά σχήματα είναι συστάδες πεποιθήσεων, συναισθημάτων, κρίσεων και συνακόλουθων συμπεριφορών, τα οποία μετασχηματίζονται ευκολότερα από τις νοηματικές προοπτικές. Για να μετασχηματιστούν οι τελευταίες πρέπει να λάβει χώρα η εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού πάνω στις θεμελιώδεις παραδοχές που είχαν διαμορφωθεί προηγουμένως (αναστοχασμός προϋποθέσεων) (Kokkos, 2022).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας με τον δικό μας τρόπο και ότι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεών και εμπειριών από τον κοινωνικό μας κόσμο, την κοινότητα και τον πολιτισμό μας. Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία εξέτασης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης αυτών των αντιλήψεων που, ενδεχομένως, περιλαμβάνουν στρεβλώσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων και τις ενέργειές μας (Taylor & Cranton, 2012). Ο κριτικός στοχασμός ενισχύει, επίσης, διαδικασίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης κατά τις οποίες το άτομο αυτοκαθορίζει μορφές και τρόπους εκμάθησης ανάλογα με το είδος των κινήτρων μάθησης (εσωτερικά ή εξωτερικά), τη νόηση, τη μεταγνώση, τη βούληση και τη συμπεριφορά, και ελέγχει την πρόοδο της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας (Kruszelnicki, 2019). Πολλοί μελετητές συνδέουν τη μετασχηματιστική μάθηση με την οργανωσιακή αλλαγή, την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό των οργανισμών για πιο αποδοτική προσαρμογή τους στις προκλήσεις και απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Watkins et al., 2012).

Πολλοί μελετητές συνδέουν τη γνωστική ορθολογική προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης με την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενεργού συμμετοχής με έμφαση στις έννοιες της ελευθερίας, της αυτονομίας και της επιλογής του υποκειμένου, καθώς και με την αμφισβήτηση των ιδεολογιών, την ηγεμονίας και της εξουσίας. Σύμφωνα με τον Mezirow

«η *αυτονομία αναφέρεται στην κατανόηση, στις δεξιότητες και στη διάθεση που είναι απαραίτητες για να γίνει κανείς κριτικά αναστοχαστικός ως προς τις δικές του υποθέσεις και να συμμετέχει αποτελεσματικά στον διάλογο για να επικυρώσει τις πεποιθήσεις του μέσα από τις εμπειρίες άλλων που μοιράζονται καθολικές αξίες*» (Mezirow, 1997:10). Ο μετασχηματισμός του ατόμου μέσω του κριτικού στοχασμού αφορά τόσο στην *αντικειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εξωτερικό κόσμο) όσο και στην *υποκειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εαυτό, αξιολόγηση των δικών μας ιδεών και πεποιθήσεων) με σκοπό τα άτομα για να αυξήσουν την επίγνωσή τους για τον εαυτό τους και τις κοινωνικές συνθήκες (Mezirow, 1997). Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης δεν αφορά μόνο τον ατομικό μετασχηματισμό ή την κοινωνική αλλαγή, αλλά αφορά και τα δύο. Ο Taylor υποστηρίζει ότι η διαχωριστική γραμμή μεταξύ ατομικής και κοινωνικής μετασχηματιστικής μάθησης δεν είναι καθόλου σαφής και προτείνει μια πιο ενοποιημένη θεωρητική προσέγγιση, στην οποία οι διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής και του ατομικού μετασχηματισμού αλληλοσυμπληρώνονται (Taylor, 2009).

Ο κριτικός αναστοχασμός μετασχηματίζει τα κοινωνικά πλαίσια αναφοράς και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές προσωπικές μεταμορφώσεις. Παράλληλα, μέσω του κριτικού αναστοχασμού, η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία και ο κριτικός λόγος καθίσταται κεντρικός για τη δημιουργία νοήματος (Mezirow et al., 2009). Ο Brookfield επιχειρεί μια κριτική θεώρηση των διαδικασιών της μάθησης με σκοπό την αλλαγή και το μετασχηματισμό του υποκειμένου και ορίζει, στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, επτά μαθησιακά καθήκοντα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κριτικής μετασχηματιστικής μάθησης: να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να αμφισβητούμε την *ιδεολογία*, να μάθουμε να αποκαλύπτουμε και να αντιμετωπίζουμε την *ηγεμονία*, να μάθουμε να ξεσκεπάζουμε την *εξουσία*, να μάθουμε να υπερβαίνουμε και να ξεπερνάμε την *αποξένωση*, να μάθουμε να επιδιώκουμε την *απελευθέρωση*, να μάθουμε να ανακτούμε και να διεκδικούμε τη *λογική* και να μάθουμε να ασκούμε τη *δημοκρατία* (Brookfield, 2005).

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί ουσιαστική διαδικασία εκμάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορά τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό επίπεδο (Papathanasiou, 2023). Κεντρικό ρόλο στη μετασχηματιστική μάθηση έχει ο κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός είναι μια ολιστική διαδικασία κριτικής εκμάθησης που εκκινά ως διαδικασία αυτεπίγνωσης και διαμέσου της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλληλε-

πίδρασης οδηγεί στον κριτικό αναστοχασμό και στην αλλαγή και τον μετασχηματισμό των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων του υποκειμένου (Πασιάς, κά., 2023). Χωρίς την έννοια του μετασχηματισμού, η μάθηση χάνει τα ουσιαστικά κριτικά στοιχεία της (αμφισβήτηση της εξουσίας, κριτική συνείδηση, ενσυναίσθηση, ενεργός συμμετοχή, προώθηση αλλαγών, κ.ά.). Το πρόταγμα του σχολείου ΟΚΜ και η «αξιολόγηση ομοτέχνων» ως φιλοσοφία και ως πρακτική στον χώρο του σχολείου εμπεριέχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής μάθησης με έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό, την υπέρβαση του απομονωτισμού και της αποξένωσης, την ενίσχυση της συλλογικότητας και της κοινότητας στο σχολείο, και την προώθηση μιας ενιαίας και αδιαχώριστης αντίληψης που συνδέει τον ατομικό μετασχηματισμό με την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή.

4. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Οι ιδεότυποι «το σχολείο ΟΚΜ», οι «κοινότητες μάθησης» των εκπαιδευτικών, η «αξιολόγηση ομοτέχνων», η «μετασχηματιστική» μάθηση αποτελούν δυναμικές έννοιες συνάρθρωσης των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στον χώρο του σχολείου που επιδρούν/επηρεάζουν καταλυτικά την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η εξουσία δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, αλλά προσδιορίζεται με βάση τον τρόπο που λειτουργεί και ασκείται. Η εξουσία δεν έχει μόνο μια αρνητική, νομική, απαγορευτική και καταπιεστική πλευρά, αλλά είναι *παραγωγική* του ανθρώπινου υποκειμένου. Το άτομο είναι ταυτόχρονα αντικείμενο, αλλά και υποκείμενο των σχέσεων εξουσίας-γνώσης, είναι δρων υποκείμενο, το οποίο το ίδιο φέρει εξουσία, μπορεί και συγκρούεται συνεχώς με άλλους φορείς εξουσίας και τείνει προς την κατάκτηση της ελευθερίας (Στράτου, 2023). Η θετική εννοιολόγηση των ατόμων ως δυναμικών δραστών που έχουν την ικανότητα να διαπλάθουν τους εαυτούς τους και να αυτοκαθορίζονται συνιστά βασικό στοιχείο στην κατασκευή του υποκειμένου καθώς αποτελεί τον ουσιαστικό δεσμό, το σημείο επαφής μεταξύ εαυτού και εξουσίας, λειτουργώντας παράλληλα μέσω *πρακτικών ελευθερίας* (practices of freedom), μέσω *τεχνολογιών κυριαρχίας* (technologies of domination) θεσμικού και νομικού χαρακτήρα και *τεχνολογιών του εαυτού* (technologies of the self) (Foucault, 1988).

Οι τεχνολογίες του εαυτού αφορούν σε μορφές και διαδικασίες διακυβέρνησης του εαυτού και συνδέονται με τη δημιουργία μιας «κουλτούρας

του εαυτού» (culture of the self) που βασίζεται στην αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο, τον αυτοκαθορισμό και συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της «επιμέλειας εαυτού» (care of the self) ως μιας εσωτερικής διαδικασίας «καθοδήγησης» του υποκειμένου αναφορικά με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον κόσμο (Foucault 2005· Kelly 2013).

Αυτή η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου είναι ατελεύτητη και εξαρτάται από τους 'λόγους' και το είδος των σχέσεων εξουσίας-γνώσης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των θεσμικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διακρίνεται σε μορφές, όπως:

α. Το υποκείμενο υπάγεται/υπόκειται στον έλεγχο και την εξουσία εξωτερικών φορέων
β. Το υποκείμενο ορίζεται με βάση την ατομική του ταυτότητα και αυτοσυνειδησία
γ. Το υποκείμενο λειτουργεί ως παράγοντας *υποκειμενοποίησης* των άλλων (Foucault, 1982).

Η έννοια της «επιμέλειας εαυτού» ως τεχνολογία εξουσίας και ως πρακτική «υποκειμενοποίησης» του εαυτού και των άλλων αποτελεί μια διαδικασία διακυβέρνησης διαμέσου της οποίας το άτομο αφενός αυτοελέγχεται, αυτοϋποτάσσεται, αυτοκαθορίζεται, αυτοδιαμορφώνεται, δηλ. ελέγχει/φροντίζει τον εαυτό του (care of the self), και αφετέρου, συγχρόνως, στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, δημιουργεί υποκείμενα (υποκειμενοποιεί), επιδρά, καθορίζει, διαμορφώνει, ελέγχει, φροντίζει, επιμελείται τους εαυτούς των άλλων (care of the others) (Ball & Olmedo 2013· Jimenez & Valle 2017· Gallo 2017).

Η μεταφορά της παραπάνω ανάγνωσης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο προσεγγίζεται (αναλυτικά και ερμηνευτικά) ως προς τρεις βασικές διαστάσεις/υποστάσεις: α) του «υποκειμένου», β) του «υπο-κειμένου», γ) του παράγοντα *υποκειμενοποίησης* των άλλων (Στράτου, 2023). Ειδικότερα, ως προς την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου και τις συναρθρώσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σημειώνονται τα ακόλουθα:

α. Το «εκπαιδευτικό υποκείμενο» ως διακριτή αυτόνομη οντότητα στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, αναφέρεται μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως η θεώρηση του εαυτού, οι τρόποι αυτογνωσίας και αυτοκαθορισμού του ατόμου, οι προσωπικές θεωρίες, οι γνώσεις και ικανότητες που διαθέτει, οι διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης που αναπτύσσει, καθώς και στην προσωπική βελτίωση, την επαγγελματική μάθηση και ανά-

πτυξη. Αντίστοιχα, το «υποκείμενο» στο συλλογικό επίπεδο της σχολικής μονάδας αφορά στο «σχολικό συμβούλιο», στη «συλλογική διοίκηση-ηγεσία», στον «σύλλογο διδασκόντων» και αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως το όραμα του σχολείου, ο συλλογικός προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το κλίμα και οι σχέσεις, οι διαδικασίες της μάθησης στο σχολείο, οι δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Στράτου, 2023).

β. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως «υπο-κείμενο» στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, η κατασκευή του υποκειμένου ελέγχεται από τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας, τις θεσμικές πρακτικές, τις τεχνολογίες του εαυτού, με όρους κυβερνησιμότητας και επιτελεστικότητας. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ελέγχονται από ένα πλαίσιο εξωτερικών θεσμίσεων/ρυθμίσεων στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποχρεούται και πρέπει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, στο συλλογικό επίπεδο η σχολική μονάδα (σύλλογος διδασκόντων, κ.ά.) «υπό-κειται» στις απαιτήσεις των θεσμικών ρυθμίσεων και πρακτικών που επιβάλλονται από την πολιτεία και αφορούν, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα διοίκησης και λειτουργίας, όπως η σχετική «αυτονομία» του σχολείου, η διακυβέρνηση του σχολείου, η διαφάνεια και η λογοδοσία, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Στράτου, 2023).

γ. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως παράγοντας υποκειμενοποίησης του εαυτού και των άλλων επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας-γνώσης που διαμορφώνονται στον χώρο του σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων συγκροτείται ως μια μορφή εξουσίας που υποτάσσει και συγχρόνως δημιουργεί υποκείμενα. Ο εκπαιδευτικός (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) συμμετέχει ενεργά στις τεχνολογίες διακυβέρνησης και λειτουργεί ως παράγοντας *υποκειμενοποίησης* των άλλων. Ειδικότερα, συμμετέχει στη διαμόρφωση υποκειμένων στον χώρο του σχολείου:

α) των συναδέλφων εκπαιδευτικών (σχολικός προγραμματισμός, ανάπτυξη συνεργασιών, σχέδια δράσης, ανταλλαγές υλικού, επικοινωνία, δικτύωση, αξιολόγηση ομοτέχνων, mentoring, επιμόρφωση, επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, κ.ά.)

β) των μαθητών/τριών του (μετάδοση γνώσεων και αξιών, διαμόρφωση πολιτών, έλεγχος, φροντίδα μέσω πλαισίων αναπαραγωγής της πολιτείας/των θεσμών: διαδικασίες μάθησης, διδασκαλία, παιδαγωγικές πρακτικές, έλεγχος, εξετάσεις, αξιολόγηση, συμπεριφορές, μαθησιακά αποτελέσματα, κ.ά.).

Στο επίπεδο του σχολείου, τα συλλογικά όργανα (Δ/νση, σύλλογος δι-

δασκόντων, κ.ά.) στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του σχολείου λειτουργούν/επηρεάζουν τη διαμόρφωση υποκειμένων μέσω της άσκησης εξουσίας (διοικητικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα) και βιοπολιτικού ελέγχου των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Στράτου, 2023).

Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου συναρθρώνεται εμφατικά και αποκτά σαφή υπόσταση μέσα από πεδία αιχμής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως η διακυβέρνηση του σχολείου, οι κοινότητες μάθησης, η θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και στην αλλαγή, η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και συνδέονται άρρηκτα με τη βελτίωση του πλαισίου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (δεξιότητες, προδιαθέσεις και στάσεις). Επισημαίνεται ότι οι λόγοι και οι πρακτικές της μετασχηματιστικής μάθησης που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου (όπως η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση ομοτέχνων) και επηρεάζουν την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους βαθμούς και τις πρακτικές ελευθερίας που ισχύουν (θεσμικά και κοινωνικά) στον χώρο της εκπαίδευσης, τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής μονάδας (Στράτου, 2023).

5. Η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης

Στο σχολείο ΟΚΜ, η μάθηση (learning) αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και πυρήνα των διαδικασιών της αξιολόγησης και υποστηρίζεται μέσω ενός ευρέος φάσματος διαδικασιών συστηματικής συλλογής, ερμηνείας και αξιοποίησης δεδομένων, παραγωγής τεκμηρίων και διάχυσης καλών πρακτικών εντός του σχολείου που στοχεύουν στη συλλογική μάθηση του οργανισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων (Andrade, et al., 2021· Caena & Vuorikari, 2022).

Σε ένα σχολείο ΟΚΜ, οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν διττό ρόλο ως αξιολογητές και ως αξιολογούμενοι, σε σχέση με τις αξιολογικές διαδικασίες. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και αξιοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τρεις διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης: α) **η αξιολόγηση της μάθησης** (assessment of learning), β) **η αξιολόγηση για τη μάθηση**

(assessment for learning) και γ) **η αξιολόγηση ως μάθηση** (assessment as learning) (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση θέλουν τον εκπαιδευτικό να επιδιώκει τη σταδιακή απομάκρυνση της νοοτροπίας του και των πρακτικών του από τη φιλοσοφία της *αξιολόγησης της μάθησης* και της αθροιστικής/απολογιστικής αξιολόγησης (summative assessment) και τη στροφή προς την *αξιολόγηση για τη μάθηση* και την *αξιολόγηση ως μάθηση*, οι οποίες αποτελούν είδη διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) (Hume & Coll, 2009· Earl, 2013· Dann, 2014· Laveault & Allal, 2016· Yan & Boud, 2021).

Η Αξιολόγηση Διαδικασιών της Μάθησης		
Αθροιστική/Απολογιστική/ Τελική Αξιολόγηση (Summative Assessment)	Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Formative Assessment)	
Αξιολόγηση **της** μάθησης Assessment **of** Learning	Αξιολόγηση **για τη** μάθηση Assessment **for** Learning	Αξιολόγηση **ως** μάθηση Assessment **as** Learning

Πηγή: Πασιάς, κ.ά. (2022β). Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή και αδιάλειπτη διεργασία, που διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της είναι να διασφαλίσει αν οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται και σε ποιο βαθμό, να ανιχνεύσει και να εντοπίσει προβληματικές πτυχές και αδυναμίες και να καθοδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε αναπροσαρμογές και διορθωτικές κινήσεις. Παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτιμά την αξία και τον αντίκτυπο των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και προσεγγίσεων και οδηγεί σε απαραίτητες τροποποιήσεις για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το άτομο στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, ώστε η αυτοαξιολόγηση του σχολείου να αποκτά ιδιαίτερη σημασία και συμβολισμό, και η διαρκής βελτίωση της σχολικής μονάδας να γίνεται εσωτερική της υπόθεση (Hume & Coll, 2009· Laveault & Allal, 2016· Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Ιδιαίτερη σημασία σε συμβολικό και εφαρμοσμένο επίπεδο έχει η διάσταση της «αξιολόγησης ως μάθησης», η οποία εκφέρεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Σε συλλογικό επίπεδο συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση του συλλογικού υποκειμένου και του σχολείου που μαθαίνει. Σε ατομικό επίπεδο συνδέεται με τη μετασχηματιστική μάθηση, τη διαμόρφωση του υποκειμένου, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους τον αυτομετασχηματισμό, την αυτοκατεύθυνση, την ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων. Η αξιολόγηση ως μάθηση αποτελεί διακριτό τμήμα του εκπαιδευτικού λόγου για την αξιολόγηση, καθώς μεταφέρει την εστίαση από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μάθησης, και μάλιστα, ως διαδικασίας/πρακτικής μέσα από την οποία το υποκείμενο (εκπαιδευτικός) μαθαίνει/αλλάζει/μετασχηματίζεται. Η ίδια η αξιολόγηση μετατρέπεται σε διαδικασία ενεργητικής μάθησης! (Earl, 2013· Dann, 2014· Yan & Boud, 2021).

Η μετάβαση των διαδικασιών της μάθησης από την κατηγορία της «απολογιστικής» στην κατηγορία της «διαμορφωτικής» αξιολόγησης προσδίδει διακριτό υλικό και συμβολικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση ως φιλοσοφία, ως διαδικασία, ως εργαλείο και ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα:

- Η έμφαση μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό στη μάθηση
- Η εστίαση γίνεται στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα
- Η εξωτερική (ατομική) αξιολόγηση μετατρέπεται σε εσωτερική αυτοαξιολόγηση-εκμάθηση.

Στο παράδειγμα του μετασχηματισμού του σχολείου ΟΚΜ, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μετάβαση από το επίπεδο «της» μάθησης στο επίπεδο «για τη» μάθηση και σε εκείνο της «εκμάθησης» ως διαδικασίας μετασχηματισμού του υποκειμένου (εκπαιδευτικών και μαθητών) (Πασιάς, κ.ά., 2022β). Απώτερος στόχος είναι η καλλιέργεια του αναστοχαστικού και αυτόνομου επαγγελματία εκπαιδευτικού αλλά και μαθητή, αυτού που βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αναθεώρησης, εσωτερικής αναζήτησης και αλλαγής, που επιλέγει συνειδητά τις δικές του κατάλληλες μαθησιακές διαδρομές, που σχεδιάζει και παρακολουθεί ο ίδιος τη μάθησή του. Σε αυτό το πνεύμα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμπληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης του ίδιου του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση ομοτέχνων με έμφαση στην αξιοποίηση τεχνικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Η φιλοσοφία αυτής της νέας στροφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης υιοθετεί τη μεταδομιστική σκέψη, ενισχύει τις μεταγνωστικές ικανότητες, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση

ως έναν τρόπο συγκρότησης του εαυτού και κατασκευής του ατομικού και συλλογικού εκπαιδευτικού υποκειμένου και προωθεί εμφατικά τη θεώρηση της ***αξιολόγησης ως μάθηση*** (Πασιάς κ.ά. 2022β).

6. Η «αξιολόγηση ομοτέχνων»

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια δυναμική μέθοδο αξιολόγησης, αναστοχασμού και βελτίωσης που ενισχύει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ΟΚΜ. Συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ατομική αξιολόγηση, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση (Chism, 2007).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια ουσιώδη συνεργατική πρακτική, λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια άτυπη μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά αφορά όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (στο πλαίσιο των συνεργατικών πρακτικών). Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση (Πασιάς κ.ά., 2015).

Ο παιδαγωγικός και αναπτυξιακός χαρακτήρας της ενδυναμώνει την ομότιμη-συνεργατική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης σε μια σχολική «κοινότητα μάθησης» (Gosling, 2014· Fletcher, 2018).

6.1. Χαρακτηριστικά στοιχεία της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως αλλαγής παραδείγματος

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» (peer evaluation, peer review, peer assessment) ορίζεται ως η σκόπιμη διαδικασία παρατήρησης των εκπαιδευτικών προ-

κτικών ενός συναδέλφου από έναν άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος», ως ειδικός εμπειρογνώμονας, ως επαγγελματίας. Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια συνεργατική κριτική υψηλού επαγγελματισμού ως χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ως ουσιώδες στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας (Τηλιγάδα Ε., 2022).

Βασικό χαρακτηριστικό της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η αμοιβαιότητα και ο διαμοιρασμός (γνώσης-ιδεών-εμπειριών) μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε τελικά να οδηγηθούν στην ομότιμη μάθηση (peer to peer learning), που αποτελεί μια διμερή, αλληλεπιδραστική μαθησιακή δραστηριότητα. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συνεργατικής πρακτικής των ομοτέχνων είναι ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, αφού εναλλάσσονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Οι εκπαιδευτικοί ως κατεξοχήν ειδήμονες του επιστημονικού και παιδαγωγικού τους ρόλου θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης, επειδή γνωρίζουν πώς σκέπτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν τις διαδικασίες της μάθησης σε κάθε σχολείο, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Αποστολόπουλος, 2014).

Κεντρική θεώρηση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η θέαση του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας και η σφαιρική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ώστε το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας να μεταφέρεται από τον έλεγχο της απόδοσης και των επιδόσεων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τις διαδικασίες της μάθησης και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

Η εισαγωγή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο αποτελεί βασική διάσταση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) και εκφράζει μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης στο σχολείο, καθώς μεταφέρει την εστίαση από την εξωτερική στην εσωτερική αξιολόγηση. Ειδικότερα, ως προς την «αλλαγή παραδείγματος», επισημαίνεται η μετάβαση:

- από τον επιθεωρητισμό που καλλιεργεί τον φόβο και την επιτήρηση σε μορφές συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης που κατασκευάζουν νέα γνώση και μάθηση,
- από τον εξωτερικό επιθεωρητή/σχολικό σύμβουλο στον αναστοχαστικό - ερευνητή εκπαιδευτικό,

- από τον διαπιστωτικό, απολογιστικό χαρακτήρα στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης,
- από την κουλτούρα φόβου και δαιμονοποίησης της αξιολόγησης στην κουλτούρα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- από τον αμυντικό απομονωτισμό στην επαγγελματική, συνεργατική, ομότιμη μάθηση,
- από την παιδαγωγική μοναξιά στον κριτικό αναστοχαστικό διάλογο (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

6.2. Τα 5 στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων είναι ένας δομημένος και οργανωμένος τρόπος συνεργασίας των εκπαιδευτικών για να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολείο και εντάσσεται σε μια ευρύτερη κουλτούρα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ, η Αξιολόγηση Ομοτέχνων δεν περιορίζεται σε μια παρατήρηση διδασκαλίας, αλλά αποτελεί μια ολιστική διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικού αναστοχασμού με σκοπό τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ενισχύει αποτελεσματικά τις κοινότητες μάθησης στο σχολείο με την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανάπτυξη ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία αυτογνωσίας σχετικά με τον αντίκτυπο της δικής τους διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται, παρατηρούν ο ένας την πρακτική του άλλου και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Επικεντρώνονται στις ατομικές ανάγκες τους, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν από την πρακτική των άλλων και να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συλλογική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου (O' Leary, 2020· Yiend, Weller & Kinchin, 2014).

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η διαδικασία της Αξιολόγηση Ομοτέχνων διακρίνεται σε πέντε στάδια:

α. Το στάδιο του αυτοστοχασμού
β. Το στάδιο της προετοιμασίας της παρατήρησης στην τάξη
γ. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη
δ. Το στάδιο της ανατροφοδότησης
ε. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Τα Στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων				
Αυτο-στοχασμός	**Διαδικασία Παρατήρησης**			**Ανα-στοχασμός**
Αυτεπίγνωση	**Προετοιμασία της παρατήρησης**	**Παρατήρηση στην τάξη**	**Μετά την παρατήρηση**	**Κριτικός Αναστοχασμός**
SWOT Analysis Μαθησιακός περίπατος Ανοιχτή τάξη Επίσκεψη στην τάξη Μελέτη βιβλιογραφίας Επιλογή συναδέλφου	(*) Προδιδακτική συνάντηση Στοχοθεσία Σκοπός, στόχοι, μέσα, διαδικασίες Feed-up (What am I going to do ?)	(*) Παρατήρηση διδασκαλίας Feed-back (How am I doing?)	Ανατροφοδότηση Feed-up Feed-back Feed-forward (*) Μεταδιδακτική συνάντηση Feed-forward (Where to next?	(reflection in action) (reflection on action) (reflection for action) (reflection as action) Αυτο-αποτελεσματικότητα Αυτορρύθμιση

Πηγή: Πασιάς κ.α. (2023). Το Σχολείο ΟΚΜ: Αξιολόγηση Ομοτέχνων, τ. Ι σ. 42.

Α. Το στάδιο του Αυτοστοχασμού

Το πρώτο στάδιο του αυτοστοχασμού σκοπό έχει οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές τους σε ατομικό επίπεδο και να καταλήξουν στη συνειδητοποίηση δυνατών σημείων και ενδεχόμενων αδυναμιών τους, στην αναγνώριση πιθανών φόβων τους, αλλά και ευκαιριών που μπορεί να τους δίνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και συναδέλφων.

Απώτερος στόχος του σταδίου είναι η ενεργή αναζήτηση συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία του αυτοστοχασμού.

Swot analysis και αυτοστοχασμός
Μια χρήσιμη τεχνική που μπορεί να βοηθήσει πρακτικά τους εκπαιδευτικούς στον αυτοστοχασμό τους είναι η ανάλυση SWOT. Το ακρωνύμιο SWOT αναφέρεται στη διερεύνηση δυνατών σημείων (Strengths), αδυναμιών (Weaknesses), ευκαιριών που υπάρχουν στο περιβάλλον (Opportunities) και ενδεχόμενων απειλών/προκλήσεων που μπορεί να αναδυθούν (Threats).

Η αξιοποίηση του μαθησιακού περίπατου
Η έννοια του μαθησιακού περίπατου (learning walk) αναφέρεται σε σύντομες άτυπες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων. Η περιήγηση στις τάξεις της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτεί τον ατομικό στοχασμό, καθώς προσφέρει ευκαιρίες προβληματισμού, δίνει παραδείγματα και νέες ιδέες στην πράξη και αναδεικνύει πιθανές δυνατότητες για συνεργασία (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Β. Το στάδιο προετοιμασίας της παρατήρησης
Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναζητά ανατροφοδότηση σχετικά με τις πρακτικές του, έπειτα από το στάδιο του αυτοστοχασμού. Προσεγγίζει έναν έμπιστο συνάδελφο για να ζητήσει την υποστήριξή του. Το στάδιο αυτού σκοπό έχει:

α. την οριστικοποίηση των συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
β. τον σαφή προσδιορισμό του αντικειμένου, του πλαισίου συνεργασίας και της στοχοθεσίας της συνεργατικής πρακτικής (goal setting), προκειμένου να οργανωθεί με τον καλύτερο τρόπο η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης εντός των ζευγών συνεργασίας, και
γ. την επαγγελματική ώσμωση μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος της ηγεσίας
Στο στάδιο αυτό ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, υποστηρίζοντας την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής, ανοίγει γραμμές επικοινωνίας και καλλιεργεί μια συλλογική αίσθηση δέσμευσης για το σχολείο, προωθώντας παράλληλα την οργανωσιακή καινοτομία (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Γ. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη
Η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης έχει ξεχωριστή σημασία, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου (διδακτικό, παιδα-

γωγικό, διοικητικό, κ.ά.) συμβάλλει αποφασιστικά στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, στην άρση του απομονωτισμού και στην αλλαγή κουλτούρας διδασκαλίας.

Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

α. στη διαμορφωτική αξιολόγηση όψεων της διδασκαλίας ή του εκπαιδευτικού έργου που έχει συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς κατά την προδιδακτική συνάντηση,
β. στην καλλιέργεια ικανοτήτων παρατήρησης, κρίσης, λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών,
γ. στην ανάληψη ρόλων με τους οποίους δεν είναι εξοικειωμένοι, όπως π.χ. ο ρόλος του παρατηρητή, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Δ. Το στάδιο της ανατροφοδότησης. Η μεταδιδακτική συνάντηση

Η διαδικασία της παρατήρησης ολοκληρώνεται με τη μεταδιδακτική συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία έχει ως στόχο την ανταλλαγή της συγκεκριμένης εμπειρίας και την ανατροφοδότηση πάνω στη διδακτική πράξη που παρατηρήθηκε.

Ειδικότερα, η μεταδιδακτική συνάντηση, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

- στην ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου μεταξύ ομοτέχνων,
- στην ανατροφοδότηση του παρατηρούμενου πάνω στις συγκεκριμένες πρακτικές που παρατηρήθηκαν,
- στον κοινό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών που αποτυπώνεται στην κοινή έκθεση αποτίμησης (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Ε. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού

Το στάδιο αυτό αφορά στην κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της συνεργατικής πρακτικής της αξιολόγησης ομοτέχνων και στη διερεύνηση του οφέλους που προέκυψε για κάθε εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό επιδιώκεται:

- η κριτική ανάγνωση των ικανοτήτων που καλλιεργήθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική,
- η αυτεπίγνωση του εκπαιδευτικού, ο σχεδιασμός μελλοντικών δράσεων και η ανάπτυξη νέων στρατηγικών δράσης,
- η ολιστική προσέγγιση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως πρακτικής εκμάθησης και η αποτίμηση της συμβολής του κάθε σταδίου στην επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.3. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση συνιστά την πιο ουσιαστική και σημαντική πτυχή στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης καθώς αποτελεί μια ορατή διαδικασία εκμάθησης μέσω αλληλεπίδρασης με συναδέλφους, συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων και επηρεάζει καθοριστικά τη δημιουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης στους εκπαιδευτικούς (Hattie & Timperley, 2007· Hattie 2012).

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά όλα τα στάδια της παρατήρησης: προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση/αποτίμηση της παρατήρησης. Η ανατροφοδότηση διακρίνεται σε τρεις επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα τρία στάδια της παρατήρησης (Winstone & Carless, 2019· Gabelica & Popov, 2020· Dochy, Segers & Arikan, 2023):

α. Ανατροφοδότηση σχετικά τη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό (feed-up)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι πρόκειται να κάνω;», «Τι θέλω να επιτύχω;», τα οποία συνδέονται με τους βασικούς σκοπούς και στόχους της παρατήρησης (goal setting).

β. Ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο και τις δραστηριότητες (feed-back)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι έκανα;», «Πώς τα πήγα»; «Τι έμαθα;», τα οποία συνδέονται με το βασικό αντικείμενο της Παρατήρησης (διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές).

γ. Ανατροφοδότηση σχετικά με την αξιοποίηση της εκμάθησης για νέο σχεδιασμό/ κατευθύνσεις (feed-forward)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Πού πρόκειται να πάω;», «Ποια τα επόμενα βήματα;», τα οποία συνδέονται με τα αποτελέσματα της διαδικασίας παρατήρησης (Hattie, 2012· Boud & Molloy, 2013· Brooks et al., 2019).

Σημειώνεται ότι οι τρεις επιμέρους διαδικασίες ανατροφοδότησης αφορούν/αναπτύσσονται παράλληλα, τόσο από τον παρατηρούμενο όσο και από τον παρατηρητή και συμβάλλουν (ανάλογα με τον ρόλο και προσωπικά χαρακτηριστικά) ουσιωδώς στην ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και προσωπικού αναστοχασμού.

6.4. Διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού

Ο «κριτικός αναστοχασμός» αποτελεί μια νοητική (θεωρητική) και εμπειρική (πρακτική) διεργασία που συνδέει αποτελεσματικά έννοιες-κλειδιά της μετασχηματίζουσας μάθησης (κριτική διερεύνηση και ανάλυση, αμφισβητησιακή σκέψη, αναστοχαστική προσέγγιση) με σκοπό τη διαμόρφωση του αναστοχαστικού επαγγελματία εκπαιδευτικού (Mezirow, 1991· Brookfield, 2005). Ο αναστοχασμός συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διαδικασίες (Πασιάς, κ.ά. 2023):

α. Ο αναστοχασμός «εν δράσει» (reflection in action)
Ο αναστοχασμός «εν δράσει», κατά την πράξη/δράση αναφέρεται στην ενεργό αξιολόγηση των σκέψεων, των ενεργειών και των πρακτικών κατά τη διάρκεια της δράσης. Αναφέρεται, επίσης, στην διερεύνηση των επαγγελματικών πεποιθήσεων, των πρακτικών και των εμπειριών κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (Beauchamp, 2015· Johnston & Fells, 2017).

β. Ο αναστοχασμός επί της δράσης (reflection on action)
Ο αναστοχασμός «επί της δράσης» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σκέφτεται μια ολοκληρωμένη ενέργεια/δραστηριότητα ή επανεξετάζει μια κατάσταση. Αφορά σε μια σκόπιμη, προσωπική, και επαναλαμβανόμενη διαδικασία μελέτης, έρευνας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών πρακτικών (τι προκάλεσε την κατάσταση, ποιες επιλογές είχε στη διάθεσή του, τι αποφάσεις πήρε, τι αποτελέσματα παρήχθησαν) (Thorsen & DeVore, 2013).

γ. Ο αναστοχασμός με σκοπό την δράση (reflection for action)
Ο αναστοχασμός «για την δράση» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια ενέργεια ή δραστηριότητα ή προγραμματίζει μια σειρά ενεργειών. Ο εκπαιδευτικός κατά τον αναστοχασμό με σκοπό την δράση θέτει στόχους, επιλέγει μέσα, εξετάζει τα ενδεχόμενα, αξιολογεί τα δεδομένα και κρίνει τις επιλογές, καθορίζει τις προτεραιότητες, αναλύει τις προοπτικές εφαρμογής της δράσης (Thorsen & DeVore, 2013).

δ. Ο αναστοχασμός ως δράση (reflection as action)
Ο αναστοχασμός «ως δράση» σημαίνει ότι η ίδια η ενέργεια του αναστοχασμού μετατρέπεται σε μια διαδικασία που αλλάζει/μετασχηματίζει τον

εκπαιδευτικό σε ενεργό, κριτικό αναστοχαστικό υποκείμενο. Ο κριτικός αναστοχασμός οδηγεί σε κριτική μάθηση μόνο αν οδηγεί σε μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με την μετασχηματίζουσα μάθηση με έμφαση στον κριτικό έλεγχο της γνώσης, στην ανάπτυξη συνειδητής αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης, στην αξιοποίηση της «μετα-γνώσης», στην καλλιέργεια μετα-γνωστικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.5. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί βασικό εργαλείο/προϋπόθεση για την ανάπτυξη μετασχηματιστικής μάθησης και περιλαμβάνει τις έννοιες της κριτικής διερεύνησης, της κριτικής ανάλυσης και του αυτοαναστοχασμού (Brookfield, 2017· Cowan, 2020· Thompson, 2022).

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μια πολυσχιδής δραστηριότητα, κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται σε σύνθετα πλαίσια και σε συνθήκες διαρκούς αλληλόδρασης και αλληλεπίδρασης. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως κριτικού αναστοχαστικού επαγγελματία περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα κριτικής διερεύνησης όσο και αυτοαναστοχασμού ως βαθιάς εξέτασης των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων. Περιλαμβάνει, επίσης, τον ρόλο της αυτοκριτικής και της κριτικής αμφισβήτησης των αυτοεπιβαλλόμενων περιορισμών, καθώς και εκπαιδευτικών πρακτικών (Beauchamp, 2015· Φρυδάκη, 2015· Μαμούρα, 2023).

Οι πεποιθήσεις και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτοδημιουργούμενες και συχνά μη αμφισβητούμενες. Πολλές φορές διαπιστώνεται σαφής διάκριση μεταξύ αυτών που δηλώνουμε ότι πιστεύουμε και των αξιών μας στην πράξη, αυτών που πραγματικά καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύξουν την πρακτική του κριτικού αναστοχασμού, ενδέχεται να παραμένουν παγιδευμένοι σε ανεξερεύνητες κρίσεις, ερμηνείες, υποθέσεις και προσδοκίες. Στην αναστοχαστική πρακτική είναι καθοριστική η διάκριση μεταξύ του αναστοχασμού σε επιφανειακό επίπεδο (ρουτίνα, διεκπεραιωτικός, ανούσιος και χωρίς σκέψη) και σε βαθύτερο επίπεδο (συνειδητός έλεγχος, αυτοανάλυση, μεταγνώση). Το να είναι κανείς κριτικά στοχαστικός σημαίνει να ενεργεί με ακεραιότητα, διαφάνεια και δέσμευση αντί για συμβιβασμό, αμυντικότητα ή φόβο (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνθέσει

διαφορετικές προσεγγίσεις (προσωπική εμπειρία, καλές πρακτικές, βιβλιογραφία) για να ερμηνεύσει, να εξηγήσει, να δικαιολογήσει ή να αμφισβητήσει τη δική του πρακτική ή την πρακτική άλλων συναδέλφων. Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει, επίσης, να αναλύσει τι έχει μάθει και πώς το έχει μάθει, ώστε να αναλάβει την ευθύνη και τον έλεγχο της επαγγελματικής του μάθησης και ανάπτυξης.

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού είναι τα ακόλουθα:

1. Ο αναστοχασμός είναι μια σκόπιμη ενεργητική διαδικασία μάθησης και είναι κάτι περισσότερο από μια απλή σκέψη ή στοχαστική δράση.
2. Ο αναστοχασμός δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη νέων ιδεών, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης.
3. Ο αναστοχασμός ενθαρρύνει την εξέταση θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και την αναθεώρηση προσωπικών θεωρήσεων, παραδοχών και αξιών.
4. Ο αναστοχασμός έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.6. Οφέλη /Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ο κριτικός αναστοχασμός ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων του εκπαιδευτικού για τον μετασχηματισμό του σε αναστοχαστικό επαγγελματία, γιατί του επιτρέπει να αναγνωρίζει, να κατανοεί σε βάθος και να αποτιμά τη σημασία των επιμέρους επιλογών, πρακτικών και δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων. Ο κριτικός αναστοχασμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων και στις μεταβιβάσιμες δεξιότητες, οι οποίες θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά και δια βίου τη θετική στάση τους απέναντι στις καινοτομίες και στις αλλαγές. Τέλος, ο κριτικός αναστοχασμός συνιστά μια ουσιαστική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εκμάθησης που συμβάλλει καθοριστικά στον μετασχηματισμό του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

7. Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στροφή προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάζουν όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός διευρυμένου και ολιστικού πλαισίου ικανοτήτων των μαθητών (γνώσεων, μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών) (Caena, 2011).

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός «πλαισίου προσόντων» των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη «επαγγελματικών» ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η κριτική αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η δέσμευση, η πρωτοβουλία, η επικοινωνία, οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στην έρευνα, στην καινοτομία και στην αλλαγή (European Commission, 2013).

Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ως συστατικά στοιχεία της «μετασχηματίζουσας μάθησης», αποτελούν βασικές παραμέτρους στη διαμόρφωση των «κοινοτήτων μάθησης» στο σχολείο και εκλαμβάνονται τόσο ως προϋπόθεση επιτυχούς διεξαγωγής όσο και ως αποτέλεσμα/κατάκτηση των αλλαγών στις διαδικασίες της μάθησης (Mezirow, 1991· Brookfield, 2005).

Μια από τις σημαντικές προκλήσεις από την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στη σχολική κοινότητα αφορά σε αλλαγές στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων» απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση:

- να αμφισβητήσει προσωπικές πεποιθήσεις, συνήθειες, πρακτικές,
- να αποδομήσει το εκπαιδευτικό του προφίλ,
- να άρει την απομόνωσή του,
- να είναι «ανοιχτός» σε νέα γνώση, νέες εμπειρίες και πρακτικές,
- να έχει αναπτύξει μια κουλτούρα (αυτο)αξιολόγησης,
- να μπορεί να κάνει εποικοδομητική κριτική στις πρακτικές των συναδέλφων του (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Ο προβληματισμός/αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, αλλά και ομαδική οργανωσιακή γνώση και επαγγελματική μάθηση. Ως γόνιμος στοχασμός θεωρείται ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, στην απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και στην κριτική ανάλυσης των εμπειριών (Hattie & Timperley, 2007).

Ο κριτικός αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών-παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμασης, προκειμένου για τη συνειδητή κι άμεση δράση του. Παράλληλα, εκφράζει ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης. Αντιπροσωπεύει μια διαδικασία αυτεπίγνωσης και αυτοαξιολόγησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, ερμηνεύουν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους μάθηση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλοντας ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολικού οργανισμού (Τηλιγάδα, 2022).

8. Οφέλη της «Αξιολόγησης Ομοτέχνων» για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Αποτελέσματα ερευνών από την εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα σχολεία δείχνουν ότι συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε σημαντικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών, όπως στη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της συνεργασίας, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Πασιάς, κ.ά., 2014).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν και να αναστοχαστούν για τη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την αυτοβελτίωση και να εφαρμόσουν πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοεικόνα του και εμπιστεύεται τον εαυτό του, καλλιεργεί

το μοντέλο του αναστοχαστικού επαγγελματία που συνεργάζεται, ερευνά, μοιράζεται και ανταλλάσσει απόψεις και σκέψεις με στόχο την βελτίωση των ικανοτήτων και των πρακτικών του. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επαγγελματική μάθηση, υποστηρίζει τη νέα γνώση, την καινοτομία και την αλλαγή, προάγει αξίες, όπως δημοκρατικότητα, συλλογικότητα και αλληλεγγύη στον χώρο του σχολείου (Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021).

Σε συλλογικό επίπεδο και ευρύτερα στο πλαίσιο του σχολείου, η «αξιολόγηση ομοτέχνων» είναι μια συνεργατική πρακτική, η οποία βελτιώνει την ποιότητα του σχολικού οργανισμού και συμβάλλει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η ανάπτυξη της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο προωθεί τη μετασχηματιστική μάθηση, καθιερώνει τη λογική της έρευνας και του αναστοχασμού, εδραιώνει την επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών, αναδεικνύει την αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δημιουργεί ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Βιβλιογραφία

Anand, T., Anand, S., Welch, M., Marsick, V. & Langer, A. (2020) Overview of transformative learning I: theory and its evolution, *Reflective Practice*, 21(6), pp.732-743.

Andrade, H., Brookhart, S. & Yu (2021). "Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review", *Frontiers in Education*, vol.6, pp. 1-18.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, (1), σσ. 25-51.

Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. Critical Studies in Education, 54(1), pp. 85-96.

Benton, T. (2014). *A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009*, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.

Beauchamp, C. (2015). "Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, *Reflective Practice*, 16(1), pp. 123-141.

Boud, D. & Molloy, E. (2013). "Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design", *Assessment & Evaluation in Higher Education*,38 (6), pp. 698-712.

Brookfield, S. (2005a). The Learning Tasks of Critical Theory, στου ίδιου: *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*, (pp. 39-65), London: Open University Press.

Brookfield, S. (2005b). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. UK: Open University Press.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. & Hattie, J. (2019). "A Matrix of Feedback for Learning", *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), pp. 14-32.

Bubb, S. & Earley, P. (2008). *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*, London, Institute of Education, University of London, CfBT Education Trust.

Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: Requirements and development*. Brussels, Belgium: European Commission.

Caena, F. & Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence, *European Journal of Teacher Education*, 45(4), pp. 456-475.

Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker

Cowan, J. (2020). "Students' evidenced claims for development of abilities arising from linked reflection-on-action and reflection-for-action", *Reflective Practice*, 21(2), pp. 159-170.

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). "A dynamic approach to school improvement: main features and impact", *School Leadership & Management*, 33 (2), pp. 114-132.

Dann, R. (2014). "Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice". Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), pp. 149-166.

Denton, J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*, London: Routlege.

Dochy, F., Segers, M. & Arikan, S. (2023). *Dialogic Feedback for High Impact Learning*, London: Routledge.

Earl, L. (2013). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, July 2013, Brussels: Education and Training.

European Commission (2018). *European ideas for better learning. The governance of school education systems*, Brussels: European Commission.

Fletcher, J. (2018). "Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education". *The Journal of Faculty Development*, pp. 51-63.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power, Critical Inquiry, 8(4), (Summer, 1982), pp. 777-795.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin et al. (eds.), Technologies of the self (pp. 16-49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2005). The hermeneutics of the subject: Lectures at the College de France 1981-1982.NY: Palgrave Macmillan.

Gabelica, C. & Popov, V. (2020). "One size does not fit all': Revisiting team feedback theories from a cultural dimensions perspective. *Group & Organization Management*, 45(2), pp. 252-309.

Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom, *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), pp. 691-701.

Gosling, D. (2014). "Collaborative Peer-Supported Review of Teaching". Στο J. Sachs, & M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives*, Springer, pp. 13-31.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.

Harris, A. & Jones, M. (2010)."Professional learning communities and system improvement", *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112

Hume, A. & Coll, R. (2009). "Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), pp. 269-290.

Jimenez, M.A. & Valle, A.M. (2017). «Pedagogy and the care of the self: A reading from Foucault». *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), pp. 702-709.

Johnston, S. & Fells, R. (2017). "Reflection-in-action as a collective process: findings from a study in teaching students of negotiation", *Reflective Practice*, 18(1), pp. 67-80.

Keddie, A. (2014). "It's like Spiderman … with great power comes great responsibility: school autonomy, school context and the audit culture", *School Leadership & Management*, 34 (5), pp. 502-517.

Kelly, M. (2013). Foucault, Subjectivity and Technologies of the Self, in Falzon, C., O' Leary, T. & Sawicki, J. (eds). A Companion to Foucault, (pp.510-525), London: Wiley-Blackwell.

Kokkos, A. (2012). Transformative Learning in Europe. An Overview of the Theoretical Perspectives. In E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 289-303), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Kokkos, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning, Adult Education, Critical Issues, Vol.2, Issue 2, pp. 20-34.

Kools, M. & Stoll, L, (2016). "What makes a school a learning organization?", OECD Education Working Papers, No. 137, Paris: OECD.

Kruszelnicki, W. (2020). Self-Directedness and the Question of Autonomy: From Counterfeit Education to Critical and Transformative Adult Learning, *Studies in Philosophy and Education*, 39 (2), pp. 187-203.

Laveault, D. & Allal, L. (eds.) (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, Springer International Publishing.

Lewis, S. & Holloway, J. (2019.) "Datafying the teaching 'profession': remaking the professional teacher in the image of data", *Cambridge Journal of Education*, 49 (1), pp. 35-51.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*, Αθήνα: Κριτική.

Marsick, V. J., Watkins, K. E.& Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds). *Reshaping Learning New Frontiers of Educational Research*. Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 71-88.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74, pp. 5-12.

Mezirow, J. & Associates (eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress,* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morgan, G. (2000). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007*). Ένα Σχολείο Μαθαίνει.* Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.

Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M. A., & Misawa, M. (2022). *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris: OECD.

O' Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge.

Owen, S. (2016). "Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts", *Educational Review*, 68 (4), pp. 403-419.

Papathanasiou, M. (2023). Teachers as Adult Learners: their need to Transform, *Adult Education, Critical Issues*, Vol.3, Issue 1, pp. 26-38.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, σσ. 25-50.

Πασιάς, Γ. (2018). «Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα». Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Τόμος 2, Τεύχη 3-4, σσ. 138-148.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2014). Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14. Πρακτικά 1ου Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. (26 -28/9/2014). Αθήνα.

Πασιάς Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (7), σσ. 25-35.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ., Τηλιγάδα, Ε. (2023). Το Σχολείο ΟΚΜ: Αξιολόγηση Ομοτέχνων Τόμος Ι: Θεωρητικό Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2022α). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος Ι: Θεωρητικό Πλαίσιο*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Νοέμβριος 2022.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2022β). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος ΙΙ: Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Νοέμβριος 2022.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2023). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος ΙΙΙ: Οδηγός Εφαρμογής - Εργαλεία*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Ιανουάριος 2023.

Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). "Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education", *Learning, Media and Technology,* 45 (3), pp. 251-269.

Σαμαρά, Α. & Τηλιγάδα, Ε. (2021). «Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών», στα Πρακτικά του 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε., Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη. Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, Ηράκλειο Κρήτης, σσ. 107-114.

Senge P., (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Senge, P., et al. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Sergiovanni, Th., (2001). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.

Singh, P. (2015). "Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment", *Journal of Education Policy*, 30 (3), pp. 363-384.

Στράτου, Χ. (2023). *Η Αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Μια κριτική ανάλυση λόγων και πολιτικών 2010-2023*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Taylor, E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), Transformative learning in practice (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taylor, E. & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. In & E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 3-20), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Taylor, E., Cranton, P. & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Thompson, C. (2022). *Reflective Practice for Professional Development. A Guide for Teachers*, London: Routledge.

Thorsen, C. & DeVore, S. (2013). "Analyzing reflection on/for action: A new approach", *Reflective Practice*, 14(1), pp. 88-103.

Τηλιγάδα Ευ. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Vangrieken, K, Meredith, C., Packer,T. & Kyndt, E. (2017). "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review", *Teaching and Teacher Education*, 61, (1), pp. 47-59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), pp. 80-91.

Voulalas, Z. & Sharpe, G. (2005). "Creating schools as learning communities: obstacles and processes", *Journal of Educational Administration*, 43 (2), pp. 187-208.

Watkins, K., Marsick, V. & Faller, P. (2012). Transformative Learning in the Workplace Leading Learning for Self and Organizational Change. In & E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 373-387), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage

Gabelica, C. & Popov, V. (2020). "One size does not fit all': Revisiting team feedback theories from a cultural dimensions perspective. *Group & Organization Management*, 45(2), pp. 252-309.

Wood, D. (2011). "And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (4), pp. 475-497.

Yan, Z., & Boud, D. (2021). "Conceptualising assessment-as-learning". In Z. Yan, & L. Yang (eds.), Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement (pp. 11-24). New York: Routledge.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), pp. 31-55.

Yiend, J., Weller, S. & Kinchin, I. (2014.) "Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice", *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), pp. 465-484.

Peer Assessment as a process of transformative learning and professional development for teachers

Georgios Pasias, Antonia Samara, Christina Stratou, Evmorfia Tiligada

Abstract

"Peer assessment" is a key collaborative practice for teachers that reinforces the transformation of the school into "a learning organization and a community of learning". This paper presents "peer assessment" and its core principles as an educational 'paradigm shift', as well as a 'transformative learning process'; it describes its school implementation framework, which is linked to the assessment of learning processes, and it highlights its effects on teachers' professional learning and development.

Keywords: *Peer evaluation and teachers' professional development, peer evaluation as a transformative learning process, the school as an organisation of learning and a learning community*