Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιολόγηση ομοτέχνων: Η συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού

Μαγδαληνή Τσιότσικα*

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η κατάρτιση βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:3) ενώ αποτελούν βασικό μέλημα της πολιτικής συζήτησης για την εκπαίδευση, αφού η ποιότητα αυτή θα πρέπει να ελέγχεται και να βελτιώνεται συνεχώς. Ο πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος –το σχολικό περιβάλλον– δέχεται αλλεπάλληλες αλλαγές, ως μια πολιτική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της ίδιας της σχολικής μονάδας, δίνοντας τη δυνατότητα σε αυτούς να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το διδακτικό έργο, αφού θεωρούνται ειδήμονες τόσο της σχολικής μονάδας ως μέλη της, όσο και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της (Παπαϊωάννου, 2020:19).

Η διδασκαλία, η κατάρτιση, οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών τίθενται στο μικροσκόπιο της κοινωνίας της γνώσης, αναζητώντας την «τέλεια φόρμουλα» του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη ενός πλαισίου ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών αποτελεί καταλύτη για την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο ο επαγγελματισμός τους αναδεικνύ-

* Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

εται σε κεντρικό ζήτημα της ρητορικής και η πολιτική απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται επιτακτική.

Οι εκπαιδευτικοί σε μία νέα σχολική πραγματικότητα πιο απαιτητική από ποτέ, καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και στο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να μεταδώσουν στους μαθητές, στην προετοιμασία τους ως αυριανοί πολίτες. Αυτή η ανάγκη φυσικά προκύπτει από την παραδοχή ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν προέλθει από την αρχική επιστημονική τους κατάρτιση, δεν επαρκούν για την εις αεί επιτέλεση του διδακτικού τους έργου, αφού η γνώση δεν είναι στατική αλλά συνεχώς εξελίσσεται. Οι τυπικές μορφές μάθησης όπως είναι οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά είναι ευρέως διαδεδομένες και είναι αυτές που αξιολογούνται σε περίπτωση αξιολόγησης, μέσα από τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης. Εν τούτοις, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, όπου οι άτυπες μορφές μάθησης όπως η εποπτεία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η αξιολόγηση ομοτέχνων κυριαρχούν με αποτελεσματικό τρόπο (Zwarta, 2008:984).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων, ως μια άτυπη μορφή μάθησης που στόχο έχει τη βελτίωση του διδακτικού έργου, έχει κερδίσει έδαφος ως πρακτική και ως μέθοδος σε πολλές χώρες δεδομένου ότι οι διδάσκοντες ως ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση και όχι μέσω της στείρας γνώσης. Η ετεροπαρατήρηση ως εργαλείο της αξιολόγησης ομοτέχνων, παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των διδασκόντων, την ανάπτυξη της συνεργασίας και του αναστοχασμού, ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφού «η παρατήρηση από ομότεχνο μπορεί να είναι ένα αμοιβαίο δώρο μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου και οι δύο κερδίζουν σε «αυτογνωσία, προοπτική, εισαγωγή σε νέες τεχνικές και φρέσκο ενθουσιασμό για την τέχνη τους» (Austin, Sweet, & Overholt, 1991, σ. 216, οπ.αν. Carroll & O'Loughlin, 2014:447).

Η ομότεχνη αξιολόγηση αποτελεί ένα νέο ερευνητικό πεδίο για τα ελληνικά δεδομένα. Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης (2014) σε μία πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2013-2014, αναφέρουν ότι συνεισφέρει, στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έχει

ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων, την ετεροπαρατήρηση και την ανάπτυξη της ικανότητας του αναστοχασμού όπως απορρέει από αυτή τη διαδικασία. Οι ρόλοι που καλούνται να επιτελέσουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί –Τμήματος ένταξης και Παράλληλης στήριξης– μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο φαίνεται πως είναι πολύπλευροι και πολυεπίπεδοι και οι ικανότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει για να ανταποκριθούν σε αυτούς είναι αυξημένες. Μπορούν επομένως οι δεξιότητες όπως αναδύονται από την αξιολόγηση ομοτέχνων να μετατραπούν σε ικανότητες για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τόσο τους ίδιους όσο και τη διδασκαλία τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά;

2. Αξιολόγηση Ομοτέχνων. Όχημα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών στο γενικό σχολείο είναι πολυσήμαντος και απαιτητικός. Οι ανάγκες για συνεργασία με ένα ευρύ φάσμα φορέων και η αυτοπραγμάτωσή τους σε ένα περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων, δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για αναζήτηση νέων προκλήσεων στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Η γνωστική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί άμεσα με την κουλτούρα της επικαιροποιημένης εκδοχή της, επιτρέποντας τη βιωματική εκδοχή εντός του σχολικού πλαισίου να παραμένει ανενεργή και παραμελημένη.

Η σύγχρονη επαγγελματική κουλτούρα δημιουργείται πλέον μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η σχολική μονάδα ανάγεται στην κοιτίδα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα παραδείγματα συνεργατικών επαγγελματικών πρακτικών ενσωματωμένων στο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί η αξιολόγηση ομοτέχνων, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τις δυνατότητες τους και να αναλύσουν την αποτελεσματικότητα των πράξεων τους (Hunzicker, 2011:178). Σύμφωνα με τον Πασιά κ.α. (2012:12) ορίζεται ως «μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (Πασιάς, κ.α., 2012:12).

Η ομότεχνη αξιολόγηση σε μια κοινή αίθουσα παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια «λεωφόρο» τόσο για προσωπική όσο και επαγγελματική επέ-

κταση στους τομείς των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και της διδασκαλίας, της ανάπτυξης και κατάρτισης του προσωπικού, καθώς και της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Farrell, 2005:87). Η γνώση των συνομηλίκων για το αντικείμενο και η κατανόησή τους για τα προβλήματα και τις προκλήσεις σε πραγματικές διδακτικές καταστάσεις, την καθιστούν μια διαδικασία με την οποία η ποιότητα της εργασίας ενός δασκάλου κρίνεται από τους συναδέλφους. (McCarthey & Peterson, 1988:259). Αποτελεί μια μοναδική παιδαγωγική στρατηγική που διευκολύνει την ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων σε σχέση με μελλοντικές επαγγελματικές επιδιώξεις, συμπεριλαμβανομένων, την επίλυση προβλημάτων, τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ομαδική εργασία και τις οργανωτικές δεξιότητες (Cestone et al., 2008:70).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέθοδος και ως πρακτική αξιολόγησης, μάθησης και συνεργασίας προκύπτει από μια γενικότερη τάση για διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω μίας πολιτικής ελέγχου και λογοδοσίας τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρουσιάζει έτσι πολλαπλά οφέλη, συμπληρώνοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Arnodah, 2013:636-637), διασφαλίζοντας την ποιότητα και τη βελτίωση της διδασκαλίας, αφού μέσω της παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους και ανταλάσσουν εξαιρετικό υλικό (McCarthey & Peterson, 1988:266), με αποτέλεσμα η διδασκαλία να γίνεται «κτήμα» ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων (Πασιάς, κ.α., 2014:4). Τα στοιχεία αυτά ενδυναμώνουν τη σκέψη ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης, τις σκέψεις, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών μπορούν να μετατραπούν σε «ηγέτες» της επαγγελματικής τους δράσης και εξέλιξης.

2.1. Ετεροπαρατήρηση. Το «υπεργαλείο» της αξιολόγησης ομοτέχνων

Η ετεροπαρατήρηση θεωρείται μια τεχνική που συνδράμει στην ομότεχνη αξιολόγηση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «τέχνη» καθώς η σωστή και γόνιμη παρατήρηση απαιτεί εξάσκηση και μαεστρία. Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι είναι μια καλή πρακτική όχι μόνο ανασκόπησης της διδασκαλίας των εκπαιδετυικών αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας μέσω της ανακλαστικής πρακτικής (Shortland, 2004:221, Ahmad, 2020:1), ταυτόχρονα τους δίνεται μια ευκαιρία μάθησης, μέσα από τη συλλογή πληροφοριών, να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Peel, 2005:447, Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014:174).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη *«όταν οι συνάδελφοι παρατηρούν άλλους εκπαιδευτικούς για να μάθουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις μαθαίνουν ταυτόχρονα να παρατηρούν τους εαυτούς τους»* (2014:174).

Κατά τον Bell (2005:3) η ετεροπαρατήρηση ορίζεται ως μια *«συνεργατική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι επαγγελματίες προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη παρατηρώντας ο ένας τον άλλον να διδάσκει· εξηγώντας και συζητώντας τι παρατηρήθηκε· οδηγώντας στην ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία· την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας· τον προβληματισμό σχετικά με τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις δράσεις και την ανατροφοδότηση που βοηθούν στη δοκιμή νέων ιδεών»* (οπ.αν. Bell & Mladenovic, 2008:736, Karagiorgi, 2012:444). Επομένως αποτελεί την τέλεια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να δουν και να προβληματιστούν πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, να βρουν λύσεις και να εξελιχθούν.

Αυτό που καθιστά την ετεροπαρατήρηση ομοτέχνων μια από τις πιο δυναμικές τεχνικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν είναι αξιολογητική και εκφοβιστική όπως άλλες μορφές παρατήρησής (Ahmad, 2020:9) ενισχύοντας την άποψη ότι «οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιτυγχάνονται από τη βάση προς την κορυφή (bottom-up)» (Καψάσκη, κ.α., 2016:243).

2.2. Αναστοχασμός. Βαθύτερη σκέψη, αυτογνωσία, επαγγελματική ανάπτυξη

Ο αναστοχασμός που έχει σαν βάση του τη συλλογικότητα και τον προβληματισμό, αποτελεί ένα βασικό όφελος, τρόπο σκέψης και παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Dawe, 1990:229). Είναι ένα μοντέλο διαμορφωτικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, εξετάζοντας προθέσεις πριν από τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια και μετά, αντικατοπτρίζοντας την εμπειρία (Vidmar, 2006:135), βοηθά στη λήψη αποφάσεων και την κατανόηση της διδακτικής πρακτικής και την ανακάλυψη λύσεων. Είναι δηλαδή, πιο σωστά μια ευκαιρία μάθησης (Vidmar, 2006:138).

Ο Dewey, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι είναι μια «ενεργή, προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης» (Dewey 1933: 9, οπ αν. Moradkhani, 2019:62), τονίζει επίσης με χρήσιμο τρόπο τον ρόλο του "άλλου" που μπορεί να βοηθήσει να ερμηνευτούν και να αμφισβητηθούν οι

ιδέες και οι πράξεις όλων (Peel, 2005:498). Αναζητώντας την πραγματική λειτουργία και ουσία του αναστοχασμού, φαίνεται πως ο παρατηρητής αποτελεί έναν «καθρέφτη» του εαυτού του εκάστοτε διδάσκοντα, μία άλλη οπτική γωνία σκέψης και αντίληψης. Στη μεταδιδακτική συνάντηση της ετεροπαρατήρησης οι συνάδελφοι έχουν μια τέλεια ευκαιρία μέσω του ανοιχτού διαλόγου να αναστοχαστούν, να «εργαστούν» πάνω στις πληροφορίες που έχουν λάβει από τον ετεροπαρατηρητή, να βιώσουν έντονο προβληματισμό προσπαθώντας να μετασχηματίσουν τις νοητικές συνήθειες που είχαν έως τότε, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους αλλά και τους ίδιους. Στο τέλος, η διαδικασία αυτή του προβληματισμού γίνεται βίωμα, ο καθημερινός αναστοχασμός είναι πλέον αναπόφευκτος και ο ολικός μετασχηματισμός της διδασκαλίας είναι γεγονός.

Σύμφωνα με τους Li & Grion (2019:8) ο αναστοχασμός προκύπτει από τη διαδικασία της ομότεχνης αξιολόγησης κατα την οποία ωφελούνται όχι μόνο εκείνοι που έχουν δεχτεί ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους, αλλά και αυτοί που την έχουν δώσει. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας της παρατήρησης και του κριτικού προβληματισμού (Peel, 2005:495), επιφέρει μακράς διάρκειας εκπαιδευτική αλλαγής στις τάξεις των εκπαιδευτικών (Garcia et al., 2017:280), οι ίδιοι προβληματίζονται για την εμπειρία τους στην τάξη με έναν συνάδελφο έχοντας την ευκαιρία να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Vidmar, 2006:140) και οδηγούνται σε αυτογνωσία του εαυτού τους και της εκπαιδευτικής τους πράξης (Αποστολόπουλος, 2012:4). Κατ' επέκταση η βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Vidmar, 2006:135) τους είναι αναπόφευκτη ενώ ταυτόχρονα παρέχει άριστη ευκαιρία για συνεργασία. Η μάθηση είναι αμοιβαία και κάθε άτομο στο πλαίσιο της ομότεχνης μάθησης έχει την ικανότητα και τη δυνατότητα να αναπτυχθεί από την εμπειρία του (Vidmar, 2006:142, Αποστολόπουλος, 2012:4, Moradkhani, 2019:62).

2.3. Η ομότεχνη αξιολόγηση στη διεθνή κοινότητα

Αρκετοί ερευνητές της παγκόσμιας κοινότητας και λιγότεροι στον ελλαδικό χώρο έχουν μελετήσει το ερευνητικό πεδίο της αξιολόγησης ομοτέχνων, τη συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού ως ικανότητα που απορρέει από αυτήν.

Η ετεροπαρατήρηση ως πρακτική και ως πολιτική εκμάθησης, παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά τα κυριότερα εκ των οποίων είναι, η δη-

μιουργία κουλτούρας μάθησης που βελτιώνει την καθημερινή διδακτική δράση των εκπαιδευτικών και προσφέρει ένα παράθυρο νέων γνώσεων και εμπειριών που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bell & Mladenovic, 2008:743,748, Carroll & O'Loughlin 2014:251, Hamilton, 2013:52,54, Harper & Nicolson, 2013:272-273, Shortland, 2004:221, Yee, 2016:69, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου, 2018:113, Μπαξεβάνη, 2018:104). Η τάση των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των συνδιδασκόντων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Αποστολόπουλος, 2014:37). Παρόλα ταύτα, σε έρευνα του Arnodah (2013:642) που διεξήχθη στην Κένυα, οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν ότι η ετεροπαρατήρηση στα πλαίσια της αξιολόγησης ομοτέχνων θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδασκαλία τους, στάση που αποδόθηκε στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Τα πολλαπλά της οφέλη της τόνισαν τόσο Έλληνες (Αποστολόπουλος, 2012:10 Πασιάς, Αποστολόπουλος Στυλιάρης, 2015:32, Yee:2016:69, Μουρελάτος, 2018:114) όσο και ξένοι μελετητές (Britton & Anderson, 2010:312, Soisangwarn & Wongwanich, 2014:2511) με σημαντικότερα, τη συμβολή στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από την οποία θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και θα διαχέεται από τους ίδιους σε όλο τον σύλλογο διδασκόντων την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την αύξηση συνεργατικών πρακτικών. Στον αντίποδα και παρόλο που παρουσιάζεται ως πρακτική με πολλαπλά οφέλη, η ετεροπαρατήρηση δεν φαίνεται μία εύκολη διαδικασία για να πραγματοποιηθεί, καθώς όπως έχουν αναφέρει πολλοί η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πρακτικής, η μεροληπτική στάση των εκπαιδευτικών (Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Karagiorgi 2012:451) και η έλλειψη χρόνου (Μουρελάτος, 2018:143, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου 2018:113, Brighton & Anderson, 2010:311, Carroll & O'Loughlin, 2014:450), καθιστούν την πραγμάτωση της πολλές φορές αδύνατη.

Ο αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με τα οφέλη της αξιολόγησης ομοτέχνων μέσω της ανατροφοδότησης, καθώς αποτελεί ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από αυτή. Τα οφέλη του παρουσιάζουν αρκετοί ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, οι Bell & Mladenovic, (2008) στην έρευνά τους επισημαίνουν πως *«οι συμμετέχοντες μπορούν ειλικρινά να μιλήσουν για τα λάθη στη διδασκαλία τους ή τα λιγότερο αποτελεσματικά πράγματα, καθώς και τα πράγματα που λειτουργούν πολύ καλά»* (:748) ενώ στην έρευνα των Carroll & O'Loughlin (2014:450) δηλώνεται ότι όχι μόνο βοηθά στη βελτίωση της

διδασκαλίας τους αλλά και στην άρση του απομονωτισμού που βιώνουν στην τάξη: «*αυτό το εγχείρημα αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη τη συχνά μοναχική φύση της διδασκαλίας, αφού η παρατήρηση από ομοτίμους διευκολύνει τη συζήτηση και τον εποικοδομητικό διάλογο με συναδέλφους»,* ευρήματα που συμφωνούν και με άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Soisangwarn & Wongwanich, 2014:2510, Μουρελάτος, 2018:114, Robbins et al., 2019:178). Ακολούθως η πρακτική συνεισφέρει στη δημιουργία ενός αναστοχαστικού διδάσκοντα, αφού η θετική στάση απέναντι στον «σημαντικό άλλο», η θέληση για αλλαγή, ο κριτικός αναστοχασμός και ο πειραματισμός σε νέες μεθόδους διδασκαλίας ωθούν τον εκπαιδευτικό στο να αποτελέσει ο αναστοχασμός μια καθημερινή πρακτική της διδακτικής του δράσης (Bell & Mladenovic,2008:743, Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Robbins et al. 2019:178). Ταυτόχρονα, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού δεν ωφελεί μόνο τον ίδιο αλλά εξελίσσει και τη σχολική μονάδα στο σύνολό της, δια μέσου της ανταλλαγής γνώσεων και τη δημιουργία καλών πρακτικών με σκοπό να βελτιωθούν οι διαδικασίες της μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Carroll & O'Loughlin, (2014:451) δήλωσαν ότι «*από την αξιολόγηση ομοτέχνων αναδεικνύεται η αξία του αναστοχασμού μέσω της ανατροφοδότησης που δρα ως παράγοντας διαμορφωτικής αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς*». Η Peel (2005) στο άρθρο της όπου αναφέρεται στην δική της εμπειρία παρατήρησης, τονίζει τη σημασία του σημαντικού άλλου στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σημειώνει ότι «*η παρατήρηση της διδασκαλίας συνεισφέρει στον κριτικό αναστοχασμό ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας, μεταφέροντας στον διδάσκοντα την ικανότητα του αναστοχασμού για την ευρύτερη διδακτική του καριέρα*» (:496). Οι Soisangwarn & Wongwanich (2014:2505) και Shortland (2004:227) επιβεβαιώνουν ότι ο αναστοχασμός είναι ένα σημαντικό συστατικό της ποιοτικής διδασκαλίας και την προώθηση του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού. Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία οι Αποστολόπουλος (2012:10), Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης (2015:32), και Μουρελάτος (2018: 114) αναφέρονται στην αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού και τον αναστοχασμός ως βασική παράμετρο της ετεροπαρατήρησης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων την ετεροπαρατήρηση και τον αναστοχασμό κάθε άλλο παρά αποθαρρυντικά είναι αφού παρουσιάζουν έντονα τα οφέλη τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση ομοτέχνων, την ετεροπαρατήρηση και τον αναστοχασμό. Σύμφωνα με τον Malderez (2003:75) η ετεροπαρατήρηση έχει 4 βασικές λειτουργίες: την επαγγελματική ανάπτυξη, την εξάσκηση, την αξιολόγηση και την έρευνα (οπ.αν. Ahmad, 2020:4). Για τον σκοπό αυτής της έρευνας η ετεροπαρατήρηση χρησιμοποιείται ως μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε με τυχαία βολική δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι το κοινό που ως βάση συμμετέχει σε αυτού του τύπου δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morisson, 2007:170). Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία ενώ το δεύτερο αποτελούνταν από ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε ήταν ηλεκτρονικό, αφού η έρευνα διεξήχθη στην περίοδο της πανδημίας όπου ήταν αδύνατη η πρόσβαση στα σχολεία λόγω του lockdown. Τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS-22.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής που έχουν υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης σε δημόσια σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 132 εκπαιδευτικοί (Παράρτημα – Πίνακας 1).

4. Αποτελέσματα

Για λόγους αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέτρηση του δείκτη Cronbach's Alpha και η τιμή ήταν 0.966. Δεδομένου ότι τιμές μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές (Μάρκος, 2012:2) η τιμή 0,966 δείχνει ότι υπάρχει υψηλός δείκτης αξιοπιστίας. Επιπλέον μία ακόμα μέτρηση που έγινε, ήταν το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) τεστ το οποίο μετρά την επάρκεια της δειγματοληψίας, αν δηλαδή υπάρχουν επαρκή δεδομένα για παραγοντική ανάλυση και σύνφωνα με αυτό φάνηκε πως το δείγμα ήταν επαρκές.

4.1. «Η ετεροπαρατήρηση: στόχοι, προϋποθέσεις, οφέλη, εμπόδια, ο παρατηρητής»

Στόχοι της ετεροπαρατήρησης
Οι εκπαιδευτικοί γενικά εμφάνισαν θετικές απόψεις για τους στόχους της ετεροπαρατήρησης όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί από τη βιβλιογραφία, δηλώνοντας ότι η βελτίωση και η εξέλιξη των διδακτικών τους πρακτικών είναι ο πιο σημαντικός στόχος. Αναγνωρίζουν την αξία που θα μπορούσε να έχει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους όμως τη βλέπουν λιγότερο ως μια ευκαιρία για νέες συνεργασίες. Οι παραπάνω απαντήσεις φανερώνουν τον λόγο για τον οποίο θα έμπαινε ένας διδάσκων σε ένα πρόγραμμα ετεροπαρατήρησης.

Προϋποθέσεις ετεροπαρατήρησης
Οι διδάσκοντες, πιστεύουν έντονα ότι η θέληση για τη μεταξύ τους συνεργασία είναι η πιο βασική προϋπόθεση. Αυτό που είναι αξιοπρόσεκτό είναι ότι ενώ ως βασικό στόχο της ετεροπαρατήρησης οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν την ετεροπαρατήρηση ως ουσιαστική μορφή συνεργασίας, στην προηγούμενη ερώτηση, όμως θεωρούν τη θέληση για συνεργασία τη βασικότερη προϋπόθεση. Επομένως, μπορεί η συνεργασία να είναι σημαντικό στοιχείο της ετεροπαρατήρησης αλλά να μην αποτελεί και τον πρωταρχικό της κίνητρο.

Οφέλη ετεροπαρατήρησης
Ως σημαντικότερο όφελος αναφέρεται η ευκαιρία διαμοιρασμού καλών διδακτικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και η ενθάρρυνση για αναστοχασμό της διδακτικής πράξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις απαντήσεις τους φαίνεται πως η συνεργασία αποτελεί σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με το γεγονός ότι η συνεργασία αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση. Από την άλλη, η ενδυνάμωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, αποτελεί το λιγότερο σημαντικό όφελος, ενώ προηγουμένως θεωρούνταν βασική προϋπόθεση. Αυτή η διαφορά πιθανώς να εξηγείται με το γεγονός ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη προϋπάρχει της ετεροπαρατήρησης και δεν προκύπτει τόσο ως αποτέλεσμα αυτής.

Εμπόδια για την ετεροπαρατήρηση
Ανάμεσα στα τέσσερα πιθανά εμπόδια αυτό που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί ως πιο σημαντικό είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών

για τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης και η έλλειψη αντικειμενικότητας που μπορεί να υπάρχει κατά την ανατροφοδότηση λόγω του φιλικού δεσμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη κινήτρων ή ενδιαφέροντος είναι το κυριότερο εμπόδιο, πολύ πιθανόν λόγω της έλλειψης γνώσης σχετικά με τη διαδικασία, ενώ δεν φαίνεται να «απειλούνται» από την παρουσία άλλου εκπαιδευτικού στην τάξη. Το γεγονός ότι η έλλειψη αντικειμενικότητας θεωρείται σημαντικό εμποδίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όντως θα ήθελαν να πάρουν μια έγκυρη ανατροφοδότηση που θα βελτίωνε τη διδασκαλία τους.

Επιλογή του καταλληλότερου εκπαιδευτικού για την ετεροπαρατήρηση
Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διδασκόντων, επειδή διερευνάται η προτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δύο διαφορετικών κλάδων, για τον συνάδελφο που θα προτιμούσε να διεξάγει παρατήρηση. Απ' ότι φαίνεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ομότεχνό τους τους ΠΕ71 οι οποίοι έχουν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ενώ στη συνέχεια επιλέγουν εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας αλλά από άλλη σχολική μονάδα. Δύο είναι τα ουσιαστικά ευρήματα, πρώτον, παρόλο που υπάρχουν δύο κλάδοι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δύο θα προτιμούσαν παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς απόφοιτους των τμημάτων ειδικής αγωγής καθώς εικάζεται πως τους θεωρούν πιο ειδήμονες σε αυτό το αντικείμενο. Δεύτερον, παρατηρείται ότι οι διδάσκοντες θα προτιμούσαν έναν εκπαιδευτικό ίδιας ειδικότητας από άλλο σχολείο να τους παρατηρήσει στα πλαίσια της ετεροπαρατήρησης σε σχέση με ένα γενικό ή έναν ειδικό ΠΕ70.50 από την ίδια σχολική μονάδα, σημαίνει ότι η εμπιστοσύνη που θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τη φιλική σχέση αλλά με το επιστημονικό υπόβαθρο και επίπεδο. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα έμπαιναν σε αυτή τη διαδικασία πραγματικά για να εξελιχθούν και να βελτιωθούν και όχι απλά για να το κάνουν.

4.2. «Η ικανότητα του αναστοχασμού: ανατροφοδότηση, παράγοντες, οφέλη»

Χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης και η συμβολή στον αναστοχασμό
Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεισφορά της ανατροφοδότησης, έγκειται στον ειλικρινή και εποικοδομητικό διάλογο που αναπτύσσεται

κατά τη μεταδιδακτική συνάντηση και αφορά τόσο θα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας. Αμέσως μετά μπαίνουν στην διαδικασία να απομονωθούν και να αναστοχαστούν τις αδυναμίες τους, τα λάθη τους αλλά και τρόπους βελτίωσής τους.

Παράγοντες που συμβάλλουν στον αναστοχασμό
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ετεροπαρατήρηση και την ομότεχνη αξιολόγηση ως μία αλλαγή, αλλαγή κουλτούρας σκέψης και στάσης απέναντι στην μέχρι τότε λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης. Οι απόψεις αυτές αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους θεωρώντας τη θέληση για αλλαγή και την θετική στάση στην κριτική του σημαντικού άλλου ως τους σημαντικότερους παράγοντες που θα τους οδηγήσουν στον αναστοχασμό και την αναστοχαστική διδασκαλία. Συγκριτικά με τις παραπάνω απόψεις, η θέληση για αλλαγή θεωρούνταν ως η σημαντικότερη προϋπόθεση της ετεροπαρατήρησης ενώ ταυτόχρονα και του αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή συνειδητοποιούν ότι η προβληματική της εφαρμογής της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού εδράζει πρωτίστως στον δικό τους τρόπο σκέψεις και τις καλά παγιωμένες αντιλήψεις ετών παρά σε εξωγενείς παράγοντες.

Οφέλη του αναστοχασμού στον εκπαιδευτικό και το σχολείο
Η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης των ίδιων των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών αποτελούν τις σημαντικότερες συνιστώσες που ωφελούν τόσο τους διδάσκοντες όσο και το σχολείο

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως η ετεροπαρατήρηση στα πλαίσια της αξιολόγησης ομοτέχνων αποτελεί μια ωφέλιμη πρακτική, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης βελτιώνοντας την καθημερινή διδακτική δράση των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ένα παράθυρο νέων γνώσεων και εμπειριών. Η θέληση των εκπαιδευτικών και η αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης ανάγονται σε βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής στην ετεροπαρατήρηση. Ο διαμοιρασμός καλών πρακτικών, ο αναστοχασμός της διδασκαλίας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας θεωρήθηκαν ως τα πιο σημαντικά

οφέλη. Αντίθετα η έλλειψη θέλησης συμμετοχής και αντικειμενικότητας κατά την ανατροφοδότηση φαίνεται να μπλοκάρουν την εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης. Σημαντικό εύρημα είναι η επιλογή ατόμου για ετεροπαρατήρηση όπου και οι ειδικοί παιδαγωγοί ΠΕ71 και οι 70.50 επιθυμούν τους πρώτους ως ζευγάρι γεγονός που υποδηλώνει τη θέληση για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη από τη στιγμή που είναι πιο ειδήμονες.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχει ισχυρή σύνδεση με την ετεροπαρατήρηση, ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης. Ο ειλικρινής και εποικοδομητικός διάλογος καθώς και η επισήμανση των στοιχείων της διδασκαλίας που χρήζουν βελτίωσης απεικονίζουν τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που συμβάλλουν στον αναστοχασμό, ισχυροποιώντας την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μία διαδικασία ετεροπαρατήρησης καθώς αποβλέπουν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους που είναι και το ζητούμενο της αξιολόγησης ομοτέχνων. Σε αυτή την άποψη συνεισφέρει και το γεγονός ότι η θέληση για αλλαγή και η θετική στάση απέναντι στο «σημαντικό άλλο» μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξέλιξη και τη μετατροπή τους σε αναστοχαστικό διδάσκοντα σε κάθε μέρος της διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας, ο αναστοχασμός φαίνεται να μην ωφελεί μονάχα τον εκπαιδευτικό αλλά προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα διάχυσης καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, βελτιώνοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της προσφερόμενης ποιότητας μάθησης σε όλους τους μαθητές. Το σχολείο μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης, η μάθηση δεν είναι πλέον δικαίωμα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αποστολόπουλος, Κ. (2012). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους και από τους μαθητές τους, ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτίμησης της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», στα πρακτικά του 1ου Συνέδριο Διδακτικής της Χημείας Ελλάδος – Κύπρου, Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα, σσ. 1-1

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, Τεύχος 1, σσ. 25-51

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην

Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Καψάσκη Α. κ. ά. (2016). «Peer Learning @ Rethymno 2013-2014»: Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (school based), Γρηγόρη: Αθήνα, σελ. 238-245

Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS: Σημειώσεις του μαθήματος «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση». Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μουρελάτος, Μ. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μπαξεβάνη, Β. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαϊωάννου, Μ. (2020). Σύγχρονες προσεγγίσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2014). Κεφ. 5. Παρακολούθηση της διδασκαλίας, στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Εκπαιδευτικού Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών, Τόμος ΙΙ. Αθήνα: Ιων

Πασιάς, Γ. κ. ά. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Τόμοι Ι-V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. (ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ)

Πασιάς, Γ. κ. ά. (2014). Η Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14,στα Πρακτικά 1ου Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο», Αθήνα, σσ. 1-12. Ανακτήθηκε από url: http://users.sch.gr/olpaizi/autosch/joomla15/index.php/epim

Πασιάς. Γ. κ. ά. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, (7), 25-35

Ξενόγλωσση

Ahmad, Z. (2020). Peer Observation as a Professional Development Intervention in EFL Pedagogy. A Case of a Reading Lesson on Developing the Top-down Processing Skills of the Preparatory Year Students. International Liguistic Research, 3 (1), 1-15

Arnodah, I.W. (2013). Teacher improvement through peer teacher evaluation in Kenyan schools. European Journal of Training and Development, 37 (7), 635-645

Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. High Educ 55, 735-752

Britton, L.R. & Anderson, K.A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. Teaching and Teacher Education, 26, 306-314

Carroll, C & O'Loughlin, D. (2014) Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants, Innovations in Education and Teaching International, 51 (4), 446-456

Cestone, C.M., Levine, R.E., Lane, D.R., (2008). Peer Assessment and Evaluation in Team-Based Learning. New directions for teaching and learning, 116, pp. 69-78

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Farrell, P.L.B. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13 (1), 83-94

Garcia, I. et. al., (2017). Self-Observation and Peer Feedback as a Faculty Development Approach for Problem-Based Learning Tutors: A Program Evaluation. Teaching and Learning in Medicine, 29 (3), 313-325

Hamilton, E.R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development, Professional Development in Education, 39(1), 42-64

Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching & Teacher Educutron, 6 (3), pp. 227-241

Harper, F. & Nicolson, M. (2013). Online peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. International Journal for Academic Development, 18 (3), 264-275

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist, Professional Development in Education, 37 (2), 177-179

Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teachingH: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. Teacher Development, 16 (4), 443-461

Li, L. & Grion, V. (2019).The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. 11 (2), 1-17

McCarthey, S.J. & Peterson, K.D. (1988). Peer Review of Materials in Public School Teacher Evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 1, 259-267

Moradkhani, S. (2019). EFL teachers' perceptions of two reflection approaches. ELT Journal, 73, 61-71

Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? Teaching in Higher Education, 10 (4), 489-504

Robbins, S., Gilbert, K., Chumney, F., & Green, K. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. Teaching & Learning Inquiry, 7(2), 168-185

Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? Journal of Further and Higher Education, 28 (2), 219-228
Soisangwarn, A. & Wongwanichb, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2504-2511
Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. Support for learning, 13 (2), 54-58
Vidmar, D. J. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. Research Strategies 20, 135-148
Yee, L.W. (2016). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning. Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE), 6 (1), 64-70
Zwarta, R.C., Wubbelsb, Th., Bolhuisc, S. & Bergena, Th. C.M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. Teaching and Teacher Education, 24, 982-1002

Special education teachers' views on peer evaluation. The contribution of peer observation and reflection

Magdalini Tsiotsika

ABSTRACT

In the modern era, societies are characterized by financial turbulence and social instability, requiring individuals to acquire new skills and abilities so as to respond and adapt to the new standards of the labor market. Teachers, whose multifaceted role is pivotal in the way society progresses, are assessed over the "quality of their knowledge" and the way it is imparted to students. Teaching and teachers are now the core of the learning society. The school functions as a learning organization not only for students but also for teachers, where informal forms of learning such as peer assessment dominate in an effective way. Peer evaluation as a learning strategy, along with peer observation as a key tool, contributes to teachers' self-reflection and professional development. The purpose of this paper is to investigate the views of 132 primary special education teachers of the prefecture of Attica with experience in an integration department or learning support assistance, regarding peer assessment and the role of peer observation and self-reflection. The results of the research demonstrate the positive attitude of teachers towards both observation and self-reflection as a means of acquiring new knowledge, improving teaching and developing a collaborative culture. The above findings are considered important as they can benefit the daily educational work both in improving teaching as well as the teachers themselves.

Key-words: *peer evaluation, peer teaching observation, collaboration, self-reflection, professional developmen*

Παράρτημα - Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	**Γυναίκες 83%**	Άντρες 17%		
Ηλικία	**25-40 86,4%**	41-50 9,1%	51+ 4,5%	
Κλάδος	**ΠΕ71 52%**	ΠΕ 70.50 48%		
Έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή	**1-10 66,7%**	11-20 29,5%	21+ 3,8%	
Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Τ.Ε.	**0**	**1-5**	6-10	11+
	41,7%	**34,1%**	18,2%	6,1%
Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Π.Σ.	0 21,2%	**1-5 72,7%**	6-10 6,1%	
Σχέση εργασίας	Μόνιμοι 48%	**Αναπληρωτές 52%**		