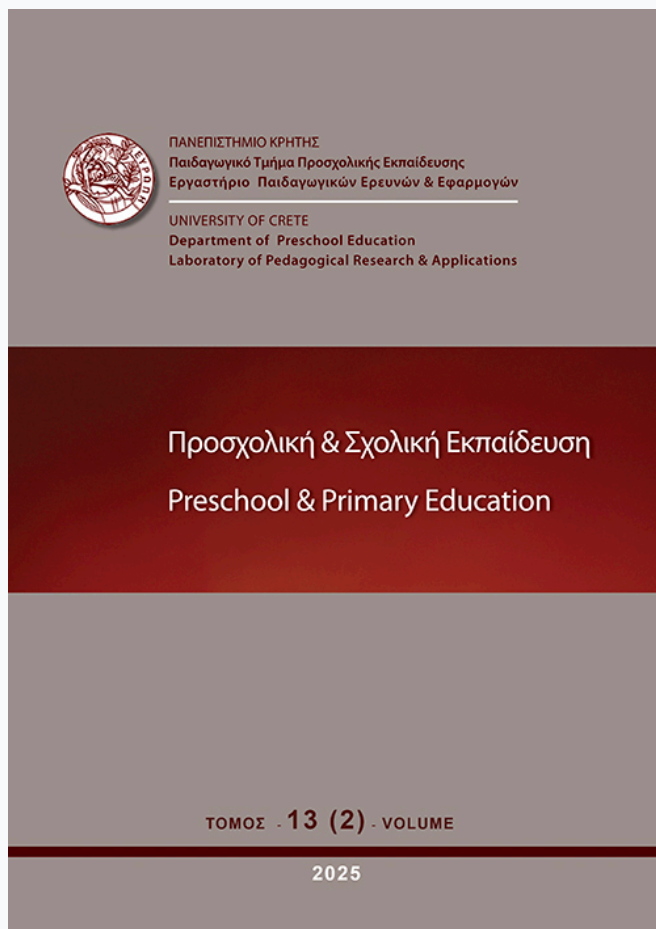


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2025)

Νοέμβριος 2025



Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Μορφές, τύποι και στρατηγικές

Τάνια Κολυμπάρη

doi: [10.12681/ppej.40378](https://doi.org/10.12681/ppej.40378)

Copyright © 2025, Τάνια Κολυμπάρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κολυμπάρη Τ. (2025). Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Μορφές, τύποι και στρατηγικές. *Preschool and Primary Education*, 13(2), 249–263. <https://doi.org/10.12681/ppej.40378> (Original work published 26 Νοέμβριος 2025)

Η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μορφές, τύποι και στρατηγικές

Τάνια Κολυμπάρη
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Το παρόν άρθρο αποτελεί μια βιβλιογραφική διερεύνηση της συμβολής της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις μορφές και τις στρατηγικές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους. Αναλύονται οι θεωρητικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, ενώ εξετάζονται τύποι της διαμορφωτικής αξιολόγησης όπως η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομοτέχνους. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως μηχανισμού συνεργασίας, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, επισημαίνοντας ότι η εφαρμογή της σε υποστηρικτικά πλαίσια μπορεί να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική. Τέλος, προτείνονται στρατηγικές που ενισχύουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: διαμορφωτική αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από ομοτέχνους, ετεροπαρατήρηση.

Summary: This article undertakes a literature-based review of the role of assessment in teachers' professional development and career progression, with particular attention to the forms and strategies that enhance its effectiveness. It discusses the theoretical dimensions of professional development and its constituent features, while considering types of formative assessment such as self-assessment and peer evaluation. The study underscores the significance of formative assessment as a means of collaboration, feedback, and critical reflection, noting that its implementation within supportive contexts can foster improvements in teaching practice. Finally, a number of strategies are proposed to strengthen the link between assessment and continuing professional development, thereby contributing to the enhancement of teaching quality and learning outcomes.

Keywords: formative assessment; teachers' professional development; self-assessment; peer evaluation; peer observation.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί, τις τελευταίες δεκαετίες, στρατηγική προτεραιότητα των πολιτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, καθώς αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Τάνια Κολυμπάρη, Κύπρου 13, Βριλήσσια-Αττική Τ.Κ. 15235. E-mail: kolymparitaniam@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας (Hamilton, 2012· Hargreaves & Fullan, 2012· Thurlings & den Brok, 2017). Η προτεραιότητα αυτή εντείνεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται συνεχώς υπό την επίδραση των ευρύτερων κοινωνικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Η ενσωμάτωση καινοτόμων εργαλείων, η ανταπόκριση σε διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα προϋποθέτουν διαρκή επένδυση στην επαγγελματική ενδυνάμωση των διδασκόντων (OECD, 2020). Η ενδυνάμωση αυτή δεν περιορίζεται απλώς στη βελτίωση των υφιστάμενων δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται και στην απόκτηση νέων γνώσεων και πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε πολυδιάστατα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ωστόσο, η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης συναντά συχνά σημαντικά εμπόδια. Παράγοντες όπως η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, η ανεπάρκεια πόρων και η απουσία προσαρμοσμένων ευκαιριών ανάπτυξης περιορίζουν τη δυνατότητα αξιοποίησης αυτών των προγραμμάτων (OECD, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση συχνά αναγνωρίζεται ως κείριος μηχανισμός υποστήριξης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης και αναβάθμισης των διδακτικών πρακτικών τους μέσω οργανωμένων διαδικασιών ανατροφοδότησης και καθοδήγησης (Darling-Hammond et al., 2017· Κασσωτάκης, 2018· Ματσαγγούρας, 2019).

Το παρόν άρθρο εξετάζει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τη σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στα εξής κεντρικά ερωτήματα:

1. Πώς ορίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν;
2. Ποια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων θεωρούνται πιο αποτελεσματικά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τα διεθνή δεδομένα, όπως αυτά αποτυπώνονται στην πρόσφατη έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ;
3. Ποιες μορφές αξιολόγησης μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και να ενισχύσουν τη διδακτική αποτελεσματικότητα;
4. Ποιοι παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψη για να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών;

Αξιοποιώντας δεδομένα από τη διεθνή έρευνα TALIS¹ του 2018 (OECD, 2019), στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και από τη σχετική βιβλιογραφία, η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις βασικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης, εξετάζοντας τόσο τη θεωρητική της διάσταση όσο και τη σχέση της με τις μορφές αξιολόγησης. Παράλληλα, προτείνει ένα πλαίσιο που συνδυάζει τη συνεχή μάθηση με τη συστηματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

¹ Το TALIS (Teaching and Learning International Survey) είναι μία διεθνής έρευνα που διεξάγεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) και αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας, τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες εργασίας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην έρευνα του 2018 συμμετείχαν 250.000 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 35.000 διευθυντές σχολείων από 48 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα δεν συμμετείχε στη έρευνα TALIS 2018, ενώ η Κύπρος συμμετείχε κανονικά.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Έννοια και τύποι επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μια διαρκής και συστηματική διαδικασία αναβάθμισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ενός ατόμου, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσής του στον επαγγελματικό χώρο (Hollar et al., 2022). Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης περιγράφεται ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αποκτούν και εμπλουτίζουν γνώσεις, αλλά και αναβαθμίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Hattie, 2009· Κασσωτάκης, 2018), επαναπροσδιορίζοντας ταυτόχρονα κατά κριτικό τρόπο τις πεποιθήσεις και αξίες που διέπουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Guskey, 2002· Hargreaves & Fullan, 2012· Ματσαγγούρας, 2019). Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η αποτελεσματική ανταπόκριση στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (OECD, 2019).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από την ποικιλομορφία της και τη δυναμική της φύση. Τυπικά εκκινεί από την είσοδο του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας έως την αφυπηρέτησή του. Η έκταση και η ποιότητα αυτής της ανάπτυξης εξαρτώνται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων, που περιλαμβάνει τόσο ατομικά χαρακτηριστικά όσο και παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται η ηλικία, το επίπεδο εμπειρίας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και οι συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος (OECD, 2019). Υπό αυτήν την οπτική η επαγγελματική ανάπτυξη δεν ακολουθεί μια προκαθορισμένη, αυτοματοποιημένη ή ομοιογενή πορεία για κάθε άτομο (Παπαναούμ, 2014). Αντίθετα, συνιστά μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία που συνοδεύει τον εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και διαμορφώνεται τόσο από τις απαιτήσεις του εκάστοτε θεσμικού πλαισίου όσο και από τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες του κάθε ατόμου (Guskey, 2003· Ozga, 2000). Αντίστοιχα, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες εκτείνονται από την οργανωμένη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα έως τη μη τυπική, βιωματική μάθηση, η οποία αποκτάται από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Creemers et al., 2013· Ματσαγγούρας, 2019).

Οι τυπικές μορφές περιλαμβάνουν επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια που σχεδιάζονται για την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών της τάξης. Αυτές οι δράσεις παρέχουν επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση και υποστηρίζουν τη συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη. Οι άτυπες μορφές μάθησης αναδύονται οργανικά μέσα από την καθημερινή διδακτική πρακτική και τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός στο σχολικό περιβάλλον (Avalos, 2011). Σε αυτές συγκαταλέγονται στρατηγικές όπως το μέντορινγκ (mentoring) και η καθοδήγηση (coaching), οι οποίες παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη από έμπειρους συναδέλφους. Οι στρατηγικές αυτές συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προκλήσεων, την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (OECD, 2019, 2020).

Επιπλέον, συνεργατικές πρακτικές που πηγάζουν από τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης δημιουργούν πλαίσια ανταλλαγής γνώσεων, καλλιέργειας καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και ανάπτυξης συλλογικής διδακτικής ικανότητας (Vescio et al., 2008). Μέσα από αυτή τη συλλογική διεργασία οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το αίσθημα του επαγγελματικού «ανήκειν», ενώ η αμοιβαία υποστήριξη που παρέχουν και λαμβάνουν συμβάλλει ουσιαστικά στη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Dogan & Adams, 2020).

Κίνητρα συμμετοχής στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχούς επαγγελματικής μάθησης διαμορφώνεται από ένα σύνολο εξωγενών και ενδογενών παραμέτρων, με τα κίνητρα να αναγνωρίζονται ως θεμελιώδεις παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια στις μαθησιακές δραστηριότητες (OECD, 2019). Τα κίνητρα, σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), αναφέρονται σε εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που ενθαρρύνουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου, με την εξωτερική παρακίνηση να συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες, όπως υλικές ανταμοιβές και αναγνώριση, ενώ η εσωτερική παρακίνηση προκύπτει από την προσωπική ικανοποίηση και την αίσθηση επίτευξης.

Οι εξωγενείς παράγοντες, όπως οι υποχρεωτικές πολιτικές πιστοποίησης, η προαγωγή και οι οικονομικές ανταμοιβές, αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την έρευνα TALIS, το 70% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την καριέρα και τις μισθολογικές αυξήσεις αποτελεί σημαντικό κίνητρο (OECD, 2019: 115-120).

Ταυτόχρονα, η εσωτερική παρακίνηση, που προκύπτει από την αίσθηση προσωπικού σκοπού και της επαγγελματικής ταυτότητας, είναι εξίσου κρίσιμη για την ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας TALIS, το 94% των εκπαιδευτικών θεωρούν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σημαντική για την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη (OECD, 2019: 135-137). Επιπλέον, η ενδογενής κινητοποίηση προκύπτει από την εσωτερική επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να προσαρμοστούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους (Ventista & Brown, 2023). Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι επαγγελματικές τους ανάγκες καλύπτονται μέσω των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, είναι πιο πιθανό να επενδύσουν ουσιαστικά σε αυτές. Το 82% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS δηλώνει ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχει θετικό αντίκτυπο στις διδακτικές τους ικανότητες, ενισχύει την προσωπική τους ικανοποίηση και ταυτόχρονα συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (OECD, 2019: 160-162). Δράσεις που εστιάζουν στην ενδυνάμωση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της πρακτικής εφαρμογής των νέων γνώσεων ενισχύουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για μελλοντική συμμετοχή σε επαγγελματικές δραστηριότητες (Dogan & Adams, 2020 · Hargreaves & Fullan, 2012). Επίσης, η αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας λειτουργεί ως ισχυρός παράγοντας κινητοποίησης για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη (Vescio et al., 2008).

Η επαγγελματική αυτονομία διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τις δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν δραστηριότητες που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους, η πιθανότητα ουσιαστικής συμμετοχής αυξάνεται (OECD, 2019: 140-143). Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτονομίας συμβάλλει στην αύξηση της αίσθησης ευθύνης και προσωπικής δέσμευσης στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Creemers et al., 2013 · Hargreaves & Fullan, 2012). Συνεπώς, πολιτικές που προάγουν την επαγγελματική αυτονομία εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα των δράσεων που αφορούν στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Vangrieken et al., 2017). Εμπόδια, ωστόσο, όπως η έλλειψη χρόνου, το υψηλό κόστος και η δυσκολία πρόσβασης παραμένουν σημαντικά. Στην έρευνα TALIS το 38% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι αυτά τα εμπόδια περιορίζουν τη συμμετοχή τους στα σχετικά προγράμματα και τις συναφείς δράσεις (OECD, 2019: 153-155). Επομένως είναι κρίσιμο οι στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης να

ενσωματώνουν μέτρα που μειώνουν τα εμπόδια ενώ παράλληλα ενισχύουν τα κίνητρα, δημιουργώντας, έτσι, ένα συνολικό και ισορροπημένο πλαίσιο υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς (Jacobsen et al., 2014).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η προηγηθείσα ανασκόπηση ανέδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά μια συνεχόμενη διαδικασία εμπλουτισμού γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και άτυπες μορφές μάθησης και, παράλληλα, επηρεάζεται από ένα σύνολο εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων, με την προσωπική ικανοποίηση και την αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας να αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης

Για να θεωρηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ουσιαστική και αποδοτική, απαιτείται η εξασφάλιση συγκεκριμένων προδιαγραφών που σχετίζονται αφενός με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων, και αφετέρου με τη φύση και τον τύπο των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι συμμετέχοντες.

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί ποικίλα μοντέλα και στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey, 2002 · Kennedy, 2014), τα οποία συγκλίνουν στη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση και εφαρμογή αυτών των δράσεων. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσφέρει πολύτιμη βιωματική γνώση, απαραίτητη για την ευθυγράμμιση των προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες της διδακτικής πρακτικής (Darling-Hammond et al., 2017). Η έρευνα TALIS του 2018 έδειξε ότι το 78% των εκπαιδευτικών θεωρούν την προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες τους ως κρίσιμο παράγοντα αποτελεσματικότητας (OECD, 2019).

Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα όταν περιλαμβάνει συνεργατικές μορφές μάθησης, όπως κοινότητες πρακτικής και αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, που προάγουν την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό. Η Kennedy (2014) τονίζει ότι οι στρατηγικές αυτές ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των δράσεων, ενώ οι Hargreaves και O'Connor (2018) και οι Darling-Hammond et al. (2017) υπογραμμίζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ συνεργασίας και βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών. Η σημασία της συνεργατικής μάθησης υποστηρίζεται από τα ευρήματα της συγκριτικής έρευνας TALIS (2018), σύμφωνα με την οποία το 74% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι τα προγράμματα που περιλαμβάνουν ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης, καθώς και πρακτική εφαρμογή νέων ιδεών στην τάξη (85,9%), συμβάλλουν στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, το 47,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι στην ανάπτυξή τους συνέβαλαν τα προγράμματα, τα οποία υλοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, ενώ το 39,8% δήλωσαν ότι η ταυτόχρονη συμμετοχή των συναδέλφων τους διευκόλυνε την εφαρμογή των νέων γνώσεων στην καθημερινή διδακτική πρακτική (OECD, 2019).

Μία ακόμη διαπίστωση που προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη για μακροπρόθεσμη προσέγγιση και ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές. Γενικότερα στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι αποτελεσματικά είναι τα προγράμματα που σχεδιάζονται για να υποστηρίξουν τη συνεχή εφαρμογή των νέων γνώσεων τα οποία ενσωματώνονται στις καθημερινές δραστηριότητες των δασκάλων (Guskey, 2003). Τα ευρήματα της έρευνας TALIS καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες η συνεχιζόμενη ροή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (51,5%) σε συνδυασμό με τη μακροπρόθεσμη διάρκεια τους (40,8%), ενισχύει την αφοσίωσή τους και διευκολύνει την εφαρμογή των νέων γνώσεων στη διδακτική πράξη (OECD, 2019).

Επιπλέον, η εξατομίκευση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή,

κεντρικός παράγοντας αποτελεσματικότητας. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα που προσαρμόζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και ανάγκες τους (90,7%) συμβάλλει στην αύξηση της επιτυχίας εφαρμογής νέων ιδεών στις τάξεις τους (OECD, 2019).

Συνολικά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2018, τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν τέσσερις κεντρικούς τομείς: α) τη σύνδεσή με τις επαγγελματικές ανάγκες και γνώσεις των εκπαιδευτικών, β) τη συνεργατική μάθηση και την ενεργητική εμπλοκή, γ) τη μακροπρόθεσμη διάρκεια και δ) την επιμόρφωση ενσωματωμένη στον χώρο του σχολείου με συνεχιζόμενη υποστήριξη. Στην εν λόγω έρευνα δεν συμμετείχε η Ελλάδα. Οι διαστάσεις αυτές και τα επιμέρους χαρακτηριστικά περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1 Διαστάσεις και χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Διαστάσεις	Χαρακτηριστικά	Δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστά %
Εστίαση στο περιεχόμενο	- βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του εκπαιδευτικού	90,7
	- προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού	78,1
	- έχει συνεκτική δομή	76,0
	- εστιάζει στο περιεχόμενο των μαθημάτων της διδασκαλίας	71,9
	- δίνει τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή νέων ιδεών και γνώσεων στην τάξη	85,9
Ενεργητική μάθηση και συνεργασία	- παρέχει ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση	77,9
	- προσφέρει ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση	74,0
	- Εστιάζει σε καινοτόμες πρακτικές για τη διδασκαλία	64,8
Μακροπρόθεσμη διάρκεια	- περιλαμβάνει δραστηριότητες συνεχιζόμενης παρακολούθησης	51,5
	- έχει μακροπρόθεσμη διάρκεια	40,8
Επιμόρφωση ενσωματωμένη στο σχολείο	- πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου	47,4
	- συμμετέχει η πλειονότητα των συναδέλφων του σχολείου	39,8

Πηγή: OECD 2019: 163

Εν κατακλείδι, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης που θεωρούνται πιο αποτελεσματικά, η βιβλιογραφία και τα δεδομένα από τη διεθνή έρευνα TALIS (2018) του ΟΟΣΑ αναδεικνύουν πως οι πλέον επιτυχημένες προσεγγίσεις είναι οι βιωματικές και συνεργατικές μέθοδοι οι οποίες εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή και την ανταλλαγή εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον.

Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Οι βασικές μορφές αξιολόγησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δύο: η αθροιστική ή διοικητική και η διαμορφωτική (Eurydice, 2021 · Marzano & Toth, 2013). Οι μορφές αυτές έχουν διαφορετικούς στόχους, χαρακτηριστικά και επιπτώσεις στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών.

Η αθροιστική αξιολόγηση (summative appraisal) αποσκοπεί κυρίως στην αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσω προκαθορισμένων κριτηρίων και ποσοτικών δεικτών, όπως οι επιδόσεις των μαθητών και η συμμόρφωση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης συχνά συνδέεται με διοικητικού τύπου αποφάσεις, όπως η μισθολογική εξέλιξη ή η επιλογή σε θέσεις ευθύνης (Eurydice, 2021). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αθροιστική αξιολόγηση συμβάλλει στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ενδέχεται να παρουσιάζει περιορισμούς σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς εστιάζει περισσότερο στη συμμόρφωση με κανονιστικές απαιτήσεις παρά στη δημιουργική ανάπτυξη (Avalos, 2022 · Κολομπάρη, 2022).

Αντιθέτως, η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative appraisal) επικεντρώνεται στην υποστήριξη της διαρκούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και αναστοχασμού (Κασσωτάκης, 2018 · Marzano & Toth, 2013). Οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με διοικητικού τύπου αποφάσεις (π.χ. ανέλιξη στην ιεραρχία της εκπαίδευσης), αλλά προάγουν την αυτονομία, την αυτοβελτίωση και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2018). Η ενσωμάτωση τεκμηριωμένων παρατηρήσεων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν αδυναμίες, να αναθεωρούν διδακτικές προσεγγίσεις και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2019).

Η διεθνής εμπειρία, όπως αποτυπώνεται σε εκθέσεις του ΟΟΣΑ (2020) και της Eurydice (2021), αναδεικνύει τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης. Ορισμένες χώρες (π.χ. Φινλανδία) έχουν επιτύχει υψηλά επίπεδα ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της υιοθέτησης συνεργατικών μοντέλων αξιολόγησης που ενθαρρύνουν την επαγγελματική μάθηση αντί της επιτήρησης (OECD, 2019). Οι συνεργατικές πρακτικές με έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση φαίνεται να προάγουν μια βιώσιμη και θετική προσέγγιση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Creemers et al., 2013 · Ventista & Brown, 2023).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν δύο κεντρικές μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης: η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομοτέχνους (Eurydice, 2021). Οι πρακτικές αυτές αναλύονται εκτενέστερα στη συνέχεια με στόχο την ανάδειξη της συμβολής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η αυτοαξιολόγηση ως μοχλός επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Η αυτοαξιολόγηση (self-appraisal) αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη να αξιολογούν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, επιδιώκοντας την επισήμανση αδυναμιών, τον σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων και την επίτευξη διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης (Κασσωτάκης, 2018 · Ross & Bruce, 2007). Η εφαρμογή της στηρίζεται στην αξιοποίηση εργαλείων, όπως ερωτηματολόγια, ημερολόγια καταγραφής και σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης (Brookfield, 1995), τα οποία ενισχύουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναλύουν τις πρακτικές τους σε βάθος, εντοπίζοντας κρίσιμα σημεία προς βελτίωση. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στην απλή καταγραφή των διδακτικών επιδόσεων, αλλά προσεγγίζουν κριτικά τις παιδαγωγικές

τους μεθόδους, συνδυάζοντας την εμπειρική μάθηση με τη θεωρητική σκέψη (Borgmeier et al., 2016).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη φιλοσοφική αρχή της ενσυνείδητης μάθησης, η οποία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού. Η εν λόγω αρχή αντλεί από την έννοια της «φροντίδας του εαυτού», όπως αυτή αναπτύσσεται στον Φουκωϊκό στοχασμό, ο οποίος υπογραμμίζει τη σημασία της αυτογνωσίας ως μέσου αντίστασης σε εξωτερικούς περιορισμούς και αναπροσαρμογής του επαγγελματικού ρόλου (Foucault, 1988).

Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό φορέα της επαγγελματικής του ανάπτυξης, παρέχοντας το πλαίσιο για τη συνεχή επανεξέταση των εκπαιδευτικών του πρακτικών, ενώ ενισχύει την κριτική του σκέψη και την ικανότητά του να εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές (Κασσωτάκης, 2018). Από την άποψη αυτή προάγει την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την προσωπική δέσμευση των διδασκόντων για συνεχή βελτίωση. Σύμφωνα με την έρευνα TALIS το 80% των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν πρακτικές αυτοαξιολόγησης αναγνωρίζουν τη θετική επίδρασή τους στη διδασκαλία και επισημαίνουν την αξία της προσωπικής ανατροφοδότησης στην καλλιέργεια κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2019: 67).

Πέρα από την ατομική διάσταση, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Μέσω της αναστοχαστικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν θεωρητικά μοντέλα στην καθημερινή τους πρακτική, ενσωματώνοντας επιστημονικές αρχές σε πραγματικές διδακτικές συνθήκες (Borgmeier et al., 2016). Αυτή η σύνδεση προάγει την ανάπτυξη καινοτόμων στρατηγικών, ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Ross & Bruce, 2007).

Η αυτοαξιολόγηση αποκτά προστιθέμενη αξία όταν ενσωματώνεται σε συλλογικά περιβάλλοντα μάθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Darling-Hammond et al., 2017). Μέσα από κοινές διαδικασίες αναστοχασμού και ανταλλαγής εμπειριών οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα συλλογικό παιδαγωγικό λόγο, ενισχύουν τη συνεργατικότητα τους και ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους στην κοινή εκπαιδευτική αποστολή. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της είναι απαραίτητο ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που εμπνέει εμπιστοσύνη και διευκολύνει την προσωπική ανατροφοδότηση, μειώνοντας τον φόβο επαγγελματικών συνεπειών (Κασσωτάκης, 2018).

Συνοψίζοντας, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ενδυναμώνει την αναστοχαστική πρακτική, ενισχύει την εφαρμογή θεωρητικών παιδαγωγικών αρχών στην πράξη και προάγει τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ικανούς να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων: ένας συλλογικός μηχανισμός ανάπτυξης

Η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (peer evaluation), η οποία αναφέρεται σε διαδικασίες παρατήρησης και ανατροφοδότησης από συναδέλφους, αναγνωρίζεται ως εξίσου σημαντική για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (OECD, 2019: 134). Αυτή η μορφή αξιολόγησης ενισχύει τη συνεργασία και την αμοιβαία μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τη διάδοση καλών πρακτικών και την ενίσχυση της συλλογικής διδακτικής ικανότητας (Eurydice, 2021). Ειδικότερα, η συμμετοχή σε διαδικασίες παρατήρησης και καθοδήγησης από συναδέλφους φαίνεται να έχει θετική επίδραση στο 80% των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του TALIS (OECD, 2019: 125).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (π.χ. επιθεώρηση), η αξιολόγηση ομοτέχνων εστιάζει στη συνεχιζόμενη υποστήριξη και ανατροφοδότηση, με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και κοινής μάθησης μεταξύ των διδασκόντων (Darling-Hammond et al., 2017 · Πασιάς, 2024).

Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης (peer evaluation) κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός παρακολουθεί και αξιολογεί τη διδακτική πρακτική ενός συναδέλφου, προσφέροντας ανατροφοδότηση που αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2018). Η μέθοδος αυτή έχει αποκτήσει ευρεία αποδοχή ως προσέγγιση που συνδυάζει την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με την προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας και αναστοχασμού (García, 2024 · Ross & Bruce, 2007). Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης, η αλληλεπίδραση μεταξύ ομότιμων εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανάπτυξης, καθώς προωθεί τη μάθηση μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών (Πασιάς, 2024). Η ετεροπαρατήρηση δεν περιορίζεται στην κριτική αξιολόγηση αλλά αποσκοπεί στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες των συμμετεχόντων (Dogan & Adams, 2020).

Ειδικότερα, οι στόχοι της περιλαμβάνουν (Bell & Mladenovic, 2008 · García, 2024 · Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004 · Κασσωτάκης, 2018):

- (α) την αναγνώριση καλών πρακτικών: η διαδικασία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές και να τις ενσωματώσουν στις πρακτικές τους,
- (β) την ενίσχυση του αναστοχασμού: η παρατήρηση και η ανατροφοδότηση βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν με βάση τις δικές τους πρακτικές και να αναγνωρίσουν περιοχές βελτίωσής τους,
- (γ) την προώθηση της συνεργασίας: η ετεροπαρατήρηση ενισχύει την αίσθηση κοινότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον στο οποίο η συνεργασία αποκτά κεντρική αξία.

Η επιτυχής εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης απαιτεί μια σαφή και δομημένη διαδικασία που περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Cosh, 1999 · O'Leary, 2014 · Κασσωτάκης, 2018):

1. Προετοιμασία: ορίζονται οι στόχοι της παρατήρησης καθώς και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση.
2. Παρατήρηση: ο παρατηρητής παρακολουθεί τη διδασκαλία με αντικειμενικότητα και συγκεντρώνει δεδομένα βασισμένα στα προκαθορισμένα κριτήρια.
3. Ανατροφοδότηση: η ανατροφοδότηση παρέχεται σε ένα υποστηρικτικό και εποικοδομητικό πλαίσιο, επικεντρωμένη τόσο στα δυνατά σημεία όσο και στις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση.
4. Αναστοχασμός: ο εκπαιδευτικός αναλύει τα σχόλια που λαμβάνει, εντοπίζει περιοχές βελτίωσης και διαμορφώνει σχέδιο δράσης για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων (Cosh, 1999; Κασσωτάκης, 2018). Ταυτόχρονα, η διαδικασία αυτή πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με το περιεχόμενο της ανατροφοδότησης, ώστε να είναι υποστηρικτική και εποικοδομητική, αποφεύγοντας την αρνητική κριτική που θα μπορούσε να οδηγήσει σε σύγκρουση ή απογοήτευση (García, 2024).

Ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εφαρμογή μορφών αξιολόγησης στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποσκοπεί όχι μόνο στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους αλλά και στην υποστήριξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους βελτίωσης μέσω οργανωμένων διαδικασιών ανατροφοδότησης. Ορισμένα από τα βασικά επιχειρήματα ως προς τη συμβολή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond et al., 2017 · Desimone, 2009 · Hargreaves & Fullan, 2012 · Κασσωτάκης, 2018 · Kennedy, 2014 · Ματσαγγούρας, 2019 · OECD, 2020 · Ventista & Brown, 2023) είναι:

(α) *Ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη και προσαρμοστικότητα*: η συνεχής εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών και η ανάγκη προσαρμογής στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας του 21ου αιώνα αναδεικνύουν την αξιολόγηση ως κρίσιμο και αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η απαίτηση για ευελιξία στις διδακτικές προσεγγίσεις και η ανάγκη υιοθέτησης καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης που διευκολύνουν την ταχεία και αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Στην περίπτωση αυτή διαμορφωτικές μορφές και τεχνικές προσφέρουν συστηματική και ουσιαστική ανατροφοδότηση, υποστηρίζοντας τη σταδιακή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

(β) *Ενίσχυση της συνεργασίας και της δημιουργίας κοινότητας μάθησης*: η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύεται σημαντικά μέσω της αξιολόγησης από ομοτέχνους, καθώς η συγκεκριμένη διαδικασία προάγει την αλληλεπίδραση και υποστηρίζει τη συλλογική μάθηση. Μέσα από αυτή τη δυναμική, διαμορφώνεται μια ισχυρότερη και περισσότερο υποστηρικτική επαγγελματική κοινότητα, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας και την καλλιέργεια βέλτιστων πρακτικών. Οι κοινότητες μάθησης που αναπτύσσονται μέσω αυτών των διαδικασιών προωθούν τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

(γ) *Ανάπτυξη διαρκούς αναστοχασμού*: η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει την αναστοχαστική πρακτική, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους και να επισημαίνουν τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Αυτή η διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις δικές τους αδυναμίες και να αναλάβουν δράση για την ενίσχυση των διδακτικών τους ικανοτήτων, επιτυγχάνοντας μια πιο στοχευμένη ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

(δ) *Ανάγκη για εξατομικευμένα προγράμματα ανάπτυξης*: η αξιολόγηση που παρέχεται μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από συναδέλφους επιτρέπει τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων ανάπτυξης, τα οποία ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Αυτού του είδους η προσαρμοσμένη προσέγγιση ενισχύει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθιστώντας τα πιο προσιτά και χρήσιμα στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Σε συνάρτηση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η προηγηθείσα ανάλυση καταδεικνύει ότι οι διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, αποτελούν βασικούς μηχανισμούς για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τη διαδικασία του αναστοχασμού και προάγει τη διαρκή επαγγελματική αυτοβελτίωση, ενώ η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων ενδυναμώνει τη συνεργασία, διευκολύνοντας τη διάχυση βέλτιστων πρακτικών στον χώρο της διδασκαλίας και την καλλιέργεια συλλογικής επαγγελματικής συνείδησης. Αυτές οι διαδικασίες συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των διδακτικών πρακτικών, ενισχύοντας την επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων και αναδεικνύοντας την ουσιαστική συνεισφορά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράγοντες διασφάλισης βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Η βιωσιμότητα και η αποδοτικότητα των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτώνται από τη διαρκή ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανταπόκρισή τους στις συνεχώς εξελισσόμενες ανάγκες των διδασκόντων. Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαρκής διαδικασία που απαιτεί συντονισμό, υποστήριξη και ευέλικτες προσεγγίσεις, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες:

- 1) *Δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης*: η επιτυχής εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης προϋποθέτει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ασφαλείς, με τη βεβαιότητα ότι η συμμετοχή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης δεν συνεπάγεται πειθαρχικές ή άλλες επαγγελματικές επιπτώσεις (Cosh, 1999 · Κασσωτάκης, 2018). Η διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συνιστά επίσης καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή προώθηση πρακτικών συνεχούς βελτίωσης (Dogan & Adams, 2020 · Marzano & Toth, 2013).
- 2) *Συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη*: η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική αξιοποίηση εργαλείων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης, 2018 · Ματοαγγούρας, 2019). Η επιμόρφωση των διδασκόντων χρειάζεται να εστιάζει στην παροχή εποικοδομητικής και υποστηρικτικής ανατροφοδότησης, αποφεύγοντας μορφές αρνητικής κριτικής που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν αποθαρρυντικό κλίμα (García, 2024).
- 3) *Ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των εκπαιδευτικών*: οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλουν να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, ώστε να προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες και προκλήσεις που ανακύπτουν στο εκπαιδευτικό πεδίο (Kennedy, 2014 · Hollar et al., 2022). Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτών των διαδικασιών είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς διασφαλίζει ότι οι συγκεκριμένες ανάγκες τους λαμβάνονται υπόψη και ευθυγραμμίζονται με τη σχολική πραγματικότητα (Guskey, 2003 · Avalos, 2022).
- 4) *Συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών*: η συλλογική μάθηση και η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Darling-Hammond et al., 2017 · Πασιάς, 2024). Η αξιολόγηση από ομοτέχνους ενισχύει τη συνεργασία και λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και την προώθηση βελτιωμένων διδακτικών πρακτικών (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Hamilton, 2012).

Συνοψίζοντας, σε συνάρτηση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης προϋποθέτουν έναν στρατηγικό και ολοκληρωμένο σχεδιασμό. Ένας τέτοιος σχεδιασμός οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να προάγει τη συνεργασία και τον αναστοχασμό, ενώ, παράλληλα, να διασφαλίζει την ευελιξία και τη δυνατότητα προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Συζήτηση

Η σύνδεση μεταξύ των μορφών αξιολόγησης και των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη βαθύτερη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως πράξης συνεχούς μεταμόρφωσης και αναστοχασμού. Όπως ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας μελέτης, η αξία της αξιολόγησης δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία εξωτερικής παρακολούθησης και βαθμολόγησης, αλλά ενσωματώνει την ουσία της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως ανθρώπου. Σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας TALIS (2018) και τη σχετική βιβλιογραφία, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια συνεχή διαδικασία μάθησης, η αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα της οποίας επηρεάζονται τόσο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων όσο και από το θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Τα πορίσματα κατέδειξαν επίσης ότι η συμμετοχή σε συνεργατικές και βιωματικές δράσεις, οι οποίες εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή και την ανταλλαγή εμπειριών, συνιστούν βασικούς μηχανισμούς ενίσχυσης της επαγγελματικής εξέλιξης. Παράλληλα, σημαντική σε αυτή την κατεύθυνση αναδεικνύεται η συμβολή των διαμορφωτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες προάγουν την προσωπική ανατροφοδότηση και τη συνεργασία. Αυτές όχι μόνο ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά αναδεικνύουν τη διδακτική πράξη ως διαδικασία συνδημιουργίας και διαρκούς ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων.

Σε αυτό το πλαίσιο η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η πρακτική της ανατροφοδότησης, σε συνδυασμό με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική στήριξη, δύναται να μετατρέψει την αξιολόγηση σε έναν κύκλο μάθησης, ο οποίος ενισχύει τη δυνατότητα των διδασκόντων να ερμηνεύουν, να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές. Επομένως, η αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια διαδικασία μέτρησης και καταγραφής, αλλά αποτελεί μια ενεργή διαδικασία αναστοχασμού, η οποία συνδέεται με τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της παρούσας μελέτης, το βασικό ζητούμενο σε αυτήν τη σύζευξη αξιολόγησης - επαγγελματικής ανάπτυξης παραμένει η εξισορρόπηση μεταξύ της εσωτερικής αναγνώρισης των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και της εξωτερικής αναγνώρισης της ποιότητας της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση οφείλει να λειτουργεί ως μέσο αναστοχασμού και προσωπικής ανάπτυξης και όχι ως εργαλείο επιβολής ή περιορισμού. Ο εκπαιδευτικός ως κεντρικό υποκείμενο της διαδικασίας αυτής καλείται να επαναξιολογήσει τη διδασκαλία του, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του εκπαιδευτικού πλαισίου και τις προκλήσεις της εποχής. Στοχεύοντας σε μια βιώσιμη επαγγελματική εξέλιξη, η αξιολόγηση ενδείκνυται να ενσωματώνει μια προσέγγιση που αναγνωρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια συνεχώς εξελισσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας, πράξης και αναστοχασμού.

Αναφορές

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avalos, B. (2022). Teacher Professionalism and Performance Appraisal: A Critical Discussion. In J. Manzi, Y. Sun, & M. R. García (Eds.), *Teacher Evaluation Around the World. Teacher Education, Learning Innovation and Accountability* (pp. 93-109). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_5

- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735–752. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>
- Borgmeier, C., Loman, S. L., & Hara, M. (2016). Teacher self-assessment of evidence-based classroom practices: preliminary findings across primary, intermediate and secondary level teachers. *Teacher Development*, 20(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1105863>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass Inc.
- Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22–27. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.22>
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Deci, L. E., & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dogan, S., & Adams, A. (2020). Augmenting the effect of professional development on effective instruction through professional communities. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 326–349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832064>
- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- García, E. C. (2024). Peer feedback for teaching professional development: conditions for it to take effect. *Cogent Education*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391577>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Jacobsen, C., Hvitved, J., & Andersen, L. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790–806. <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489–503. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236380>
- Hamilton, E. R. (2012). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39(1), 42–64. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.726202>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: Teaching Together Means Learning for All*. SAGE Company.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hollar, N., Kuchinka, D. G. J., & Feinberg, J. (2022). Professional development opportunities and job satisfaction: A systematic review of research. *Journal of International Management Studies*, 22(1), 10–19. <http://dx.doi.org/10.18374/JIMS-22-1.2>
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κολυμπάρη, Τ. (2022). Συγκριτική ανάλυση των τρόπων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα: ενδεικτικά παραδείγματα από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Σ. Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σύγχρονες Προκλήσεις και Προβληματισμοί* (τόμος Α', σσ. 1376-1391). Gutenberg.
- Kennedy, A. (2014). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336–351. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>
- Marzano, R. J., & Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. ASCD.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (Επιμ.) (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική μάθηση, ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a_en.html
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html
- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings. A contested terrain*. Open University Press.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 13-20). ΥΠΙΑΙΘ.
- Πασιάς, Γ. (2024). Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης». Στο Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής, & Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), *Συμβολές και στάσεις στις επιστήμες της αγωγής. αφιερωματικός τόμος προς τιμή των καθηγητών Αθανάσιου Γκότοβου και Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου* (σσ. 223-236). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and

- collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Παρελήφθη: 6.2.2025, Αναθεωρήθηκε: 11.2.2025, Εγκρίθηκε: 11.2.2025