

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 2 (2017)

Special Issue: Lesson Study - A Scientific Meeting for Exchanging Views and Exploring the Model Across Europe

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

Special Issue dedicated to the Scientific Symposium with
International Participation: *Lesson Study: A Scientific Meeting
for Exchanging Views and Exploring the Model Across Europe*,
Alexandroupolis, 7 and 8 March 2017

Alexandroupolis, 2017

Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο
επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας
μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε
συμμετοχική αναστοχαστική πράξη

Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/hjre.14845](https://doi.org/10.12681/hjre.14845)

Copyright © 2017, Ευθυμία Πεντέρη



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πεντέρη Ε. (2017). Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε συμμετοχική αναστοχαστική πράξη. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(2), 43–56.
<https://doi.org/10.12681/hjre.14845>

Το μοντέλο Lesson Study ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης: Εμπλέκοντας μελλοντικούς και εν-ενεργεία νηπιαγωγούς σε συμμετοχική αναστοχαστική πράξη

Πεντέρη Ευθυμία, PhD, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ

Περίληψη

Το μοντέλο Lesson Study έχει ευρέως εφαρμοστεί ως μια αυτό-καθοδηγούμενη μέθοδος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στη βελτίωση της προόδου των μαθητών, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και το γυμνάσιο. Σταδιακά, η χρήση του επεκτάθηκε και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες όπως επίσης και στα προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών παίρνοντας διάφορες μορφές και παραλλαγές ώστε να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τους στόχους των διαφορετικών επαγγελματικών και εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία εφαρμόστηκε. Η εργασία παρουσιάζει μια μορφή του lesson study η οποία εστιάζει στην κοινή αναστοχαστική πράξη μελλοντικών και εν-ενεργεία νηπιαγωγών με τη συμμετοχή ενός ακαδημαϊκού επόπτη στο ρόλο του συμβούλου σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος lesson study ήταν το αντικείμενο της επιμόρφωσης των εν-ενεργεία νηπιαγωγών και το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών νηπιαγωγών, φοιτητών του Τμήματος. Ο επόπτης, μια έμπειρη, εν-ενεργεία νηπιαγωγός, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος είχε το ρόλο να «διευκολύνει» και να καθοδηγήσει τη διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής του προγράμματος για πρακτικής των εν-ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών σε δύο τάξεις νηπιαγωγείων, με τη μέθοδο του lesson study. Τα στάδια της όλης διαδικασίας, οι ρόλοι, οι αλληλεπιδράσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων συζητούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των νηπιαγωγών και στη σύνδεση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ του Πανεπιστημιακού Τμήματος και της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα.

© 2017, Πεντέρη, Ε.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδος lesson study; επιμόρφωση εν-ενεργεία νηπιαγωγών; πρακτική άσκηση μελλοντικών νηπιαγωγών; αναστοχαστική πράξη

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη δεν προβλέπεται υπό όρους επαγγελματικής υποχρέωσης όπως σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης μάλιστα, στα πλαίσια των γενικότερων περικοπών στο δημόσιο τομέα, καθώς έχουν παγώσει ή καταργηθεί τα περισσότερα κρατικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πλην της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης, όταν δηλαδή εισέρχονται στο επάγγελμα, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας. Τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα έχουν θεσμικά το ρόλο να οργανώσουν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς αλλά τα

περισσότερα από τα προγράμματα που προσφέρονται είναι κατά βάση σεμιναριακού χαρακτήρα και συνήθως εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να ζητούν στη συντριπτική τους πλειονότητα επιμόρφωση που να αφορά σε προβλήματα που θέτουν οι ίδιοι σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και τη διαχείριση της τάξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 43). Βασικό αίτημα καταγράφεται η ολιστική αντιμετώπιση της διδασκαλίας, η αξιοποίηση της επαγγελματικής εμπειρίας και μια «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση των επιμορφωτικών αναγκών και διαδικασιών σε μια δια-βίου προοπτική.

Η εργασία παρουσιάζει μια προσαρμοσμένη εκδοχή του μοντέλου Lesson Study η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες επιμόρφωσης και άσκησης εν ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών ικανοποιώντας και αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες δύο διαφορετικών ως προς το επαγγελματικό προφίλ ομάδων αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο Lesson study αποτέλεσε το αντικείμενο αλλά και το πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης εν ενεργεία νηπιαγωγών που εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Η εργασία εστιάζει στο κομμάτι της πρακτικής άσκησης των συμμετεχόντων η οποία συνδυάστηκε με την πρακτική άσκηση των φοιτητών του Τμήματος και πραγματοποιήθηκε σε 2 νηπιαγωγεία της Αλεξανδρούπολης.

Η προσφορά ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος είχε ως βασικό στόχο να ανταποκριθεί στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής του Έβρου, η οποία έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο ως προς το προφίλ του μαθητικού δυναμικού, αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην περιοχή υπάρχει αυξημένο ποσοστό σχολικής διαρροής λόγω της σύνθεσης του πληθυσμού και της μεγάλης συγκέντρωσης μειονοτικών μαθητών σε κάποια σχολεία αλλά και αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια περιφέρεια με υψηλούς δείκτες φτώχειας στην ελληνική επικράτεια (Ενδιάμεση Διαχειριστική Αρχή, 2015. Καλογήρου, Τραγάκη, Τσίμπος, & Μουστάκη, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών ώστε να ενισχυθεί η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές και ειδικότερα από τους «αδύναμους» (Florian & Spratt 2013. Kurniawati, De Boer, Minnaert & Mangunsong, 2014). Από την άλλη πλευρά, το «άνοιγμα» στην εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε να διασφαλίσει μια εποικοδομητική ανταλλαγή όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους ακαδημαϊκούς φορείς, με έμφαση στην παιδαγωγική θεωρία, έρευνα και πράξη που είναι και το βασικό αντικείμενο της λειτουργίας του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος.

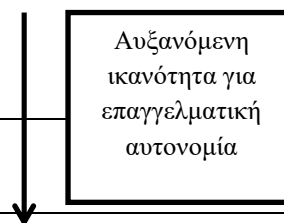
Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος επιμόρφωσης νηπιαγωγών για το Lesson Study

Με βάση την κατηγοριοποίηση των μοντέλων της Kennedy (2005) για τη *Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* (βλ. Πίνακα 1), η οποία θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εστιάζει σε κριτήρια που αφορούν στην ικανότητα για επαγγελματική αυτονομία και μετασχηματιστική πρακτική που υποστηρίζεται από την επαγγελματική μάθηση, το πρόγραμμα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για το Lesson Study θα μπορούσε να ενταχθεί στο «μετασχηματιστικό μοντέλο».

Πίνακας 1

Το φάσμα των Μοντέλων Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά Kennedy (2005, p. 248)

Μοντέλο Επαγγελματικής ανάπτυξης	Εστίαση/στόχος
Το μοντέλο κατάρτισης Το μοντέλο επιβράβευσης Το μοντέλο ελλείμματος Το διαδοχικό μοντέλο	Μεταφορά
Το μοντέλο βάσει προτύπων Το μοντέλο καθοδήγησης Το μοντέλο των κοινοτήτων μάθησης	Μετάβαση
Το μοντέλο της έρευνας δράσης Το μετασχηματιστικό μοντέλο	Μετασχηματισμός



Ένα βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι συνδυάζει με αποτελεσματικό τρόπο διάφορα χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα μοντέλα με την προϋπόθεση ότι αναπτύσσεται μια πραγματική αντίληψη των ζητημάτων ισχύος μεταξύ των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα, ποιανού ατζέντα ικανοποιείται μέσα από τη διαδικασία. Ωστόσο, όπως η ίδια η Kennedy (2005) υποστηρίζει, η σαφής και κατηγορηματική διαπραγμάτευση των ζητημάτων ισχύος δεν σημαίνει ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο στερείται από εντάσεις. Στην πραγματικότητα στηρίζεται στις εντάσεις, διότι μόνο μέσα από την αντίληψη και διαπραγμάτευση των αντικρουόμενων προτεραιοτήτων και φιλοσοφιών μπορεί να οδηγηθούμε στη μετασχηματιστική πρακτική. Στην περίπτωση της συνεργασίας, συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης κατά την εκπαιδευτική πράξη των ενεργειών και μελλοντικών νηπιαγωγών, οι «εντάσεις» που αναμένεται να εκδηλωθούν εξαιτίας των διαφορών σε απόψεις, γνώσεις, προσδοκίες, πρακτικές, κτλ., που προκύπτουν ως ένα βαθμό ως απόρροια του διαφορετικού επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων, με την κατάλληλη διαχείριση από την πλευρά του επόπτη, το κοινό πλαίσιο στόχων και τη διαδικασία του Lesson Study θεωρείται ότι ικανοποιούν αυτή τη συνθήκη.

Το θεωρητικό μέρος του προγράμματος επιμόρφωσης εστιάζει στην κατάρτιση των νηπιαγωγών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη βάση του «μοντέλου εκπαίδευσης» (training model) και λαμβάνει χώρα στο χώρο του ΤΕΕΠΗ, δηλαδή εκτός σχολείου. Η πρακτική άσκηση που ακολουθεί και πραγματοποιείται στο σχολείο, αξιοποιεί στοιχεία:

α. από το «υποστηρικτικό/συμβουλευτικό μοντέλο» (coaching/mentoring model), όπως την ανάπτυξη σχέσεων και το κριτήριο της εμπιστευτικότητας και εμπιστοσύνης,

β. από το μοντέλο της «κοινοτήτων πρακτικής» (community of practice model) με έμφαση στην κατανόηση, την εναρμόνιση, τη συνεργασία και την αμοιβαία εμπλοκή (mutual engagement). Σε αυτό το πλαίσιο οι συμμετέχοντες λειτουργούν συνεργατικά καθοδηγώντας ο ένας τον άλλο με τον επόπτη-σύμβουλο να δρα ως το σκαλοπάτι που θα βοηθήσει τον καθένα ξεχωριστά και την ομάδα ως σύνολο να ξεδιπλώσει και να αξιοποιήσει το δυναμικό της. Οι επιμορφούμενες νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα πέρα από τη μεταξύ τους συνεργασία, να εμπλακούν στο ρόλο της καθοδήγησης των φοιτητών στο ασφαλές πλαίσιο που παρείχε ο επόπτης-σύμβουλος της πρακτικής ο οποίος λειτουργούσε ως πρότυπο, ως υποστηρικτής και ως ρυθμιστής και τέλος:

γ. από το «μοντέλο της έρευνας δράσης» υπό την έννοια ότι ελέγχονται υποθέσεις που αφορούν στην επίτευξη των στόχων ενός σχεδίου μαθήματος μέσα από την πράξη με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας εκπαιδευτικής πρακτικής υπό την έννοια ότι οι συμμετέχοντες κατανοούν την εκπαιδευτική κατάσταση αλλά και την πράξη εντός της κατάστασης.

Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ως βασικά κριτήρια αναφέρονται μεταξύ άλλων (Coolahan, 2002, p. 27):

- 1) να ενσωματώνει παραμέτρους που αφορούν μια συστημική προσέγγιση της διδασκαλίας, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου
- 2) οι εκπαιδευτικοί να έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ατζέντας αλλά και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία έχοντας τη δυνατότητα να ελέγχουν υποθέσεις με πειραματική εφαρμογή
- 3) να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς
- 4) να αξιοποιούνται τεχνικές και μέθοδοι που ενισχύουν την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων.
- 5) να λαμβάνει χώρα με γνώμονα τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ευνοώντας τη συμμετοχή και συνεργασία εκπαιδευτικών από ομάδες σχολείων με στόχο την επαγγελματική μάθηση και την εμπλοκή σε δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική εξέλιξη ('bottom-across' approach)

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης για τις εν-ενεργεία νηπιαγωγούς στόχευε στην εξοικείωσή τους με το μοντέλο Lesson Study. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο ότι το Lesson Study ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης ενσωματώνει λειτουργικά πολλά από τα κριτήρια αυτά. Σχεδιάστηκε σε πιλοτική βάση ώστε να ελεγχθούν οι δυνατότητες αλλά και οι περιορισμοί ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Έτσι, ενώ η πρόσκληση για συμμετοχή απευθύνθηκε σε όλα τα νηπιαγωγεία του Νομού Έβρου μέσω της οικίας διεύθυνσης ΠΕ, ο αριθμός των συμμετεχόντων ορίστηκε σε 10 με επιλογή που θα προέκυπτε στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων που αφορούσαν τα προσόντα και την εργασία σε ολόημερο τμήμα νηπιαγωγείου ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή των νηπιαγωγών στην πρακτική άσκηση που θα λάμβανε χώρα σε τάξεις με πρωινό πρόγραμμα, όπως ρητά αναφέρθηκε στη σχετική ανακοίνωση.

Ωστόσο, αν και αρχικά υπήρξε ενδιαφέρον από αρκετές νηπιαγωγούς, διάφορα διαδικαστικά ζητήματα και γραφειοκρατικά εμπόδια οδήγησαν στην επιλογή μόνο 2. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων οδήγησε σε αναθεώρηση του αρχικού σχεδιασμού της πρακτικής τους άσκησης και ο συνδυασμός της με την πρακτική άσκηση των φοιτητών του τμήματος. Βασική παράμετρος αποτέλεσε το γεγονός ότι η πρακτική άσκηση των φοιτητών λάμβανε χώρα στα πλαίσια της εφαρμογής του Lesson Study, όπως και η πρακτική των εν ενεργεία νηπιαγωγών. Η βασική διαφορά ήταν ότι ενώ για τους φοιτητές το Lesson Study ήταν το πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματός τους που στόχευε στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους ως μελλοντικοί νηπιαγωγοί στο πεδίο εργασίας, για τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς το Lesson Study θα αποτελούσε όχι μόνο το πλαίσιο αλλά και το βασικό αντικείμενο μάθησης μέσα από την πρακτική άσκηση.

Η ιδέα της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη (Clift & Brady, 2005) αλλά και στο πλαίσιο της εφαρμογής του Lesson Study (Weiland, Akerson, Rogers & Pongsanon, 2010) δεν είναι καινούργια, αλλά συνήθως εφαρμόζεται υπό την οπτική της εξάσκησης των φοιτητών και με δεδομένη τη θέση ισχύος των εν ενεργεία εκπαιδευτικών λόγω εμπειρίας και ελέγχου των συνθηκών. Εδώ, στην περίπτωση του συνδυασμού της πρακτικής άσκησης των επιμορφούμενων νηπιαγωγών με την πρακτική άσκηση των φοιτητών, η αλληλεπίδραση έχει στοιχεία συνεργασίας και αλληλεξάρτησης με σκοπό τη μάθηση και την εξέλιξη όλων των εμπλεκόμενων, ενώ οι συνθήκες ελέγχονται εξίσου και από τις δύο ομάδες.

Σύμφωνα με την Avalon (2011) η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια περίπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, την ικανότητα και τη θέληση του καθενός να σκεφτεί τις προοπτικές, τις δυνατότητες και εναλλακτικές για βελτίωση και αλλαγή. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σκοπός είναι η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης και κουλτούρας, η

οποία βέβαια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ισορροπία των σχέσεων ισχύος μεταξύ των συμμετεχόντων και την ικανοποίηση τριών βασικών συνθηκών (Boreham, 2004):

- τη διαμόρφωση μιας συλλογικής αντίληψης των γεγονότων στο πεδίο της πράξης
- την ανάπτυξη και την αξιοποίηση μιας συλλογικής γνωστικής βάσης (collective knowledge base)
- την καλλιέργεια αισθήματος αλληλεξάρτησης

Ως προς τα κριτήρια αυτά, η διαφορά στις γνώσεις, εμπειρίες και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων, εν ενεργεία και μελλοντικοί νηπιαγωγοί, θα μπορούσε να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας σε ότι αφορά την προϋπόθεση ύπαρξης ισορροπίας ισχύος και την καλλιέργεια αλληλεξάρτησης. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αποτέλεσαν βασική παράμετρο που καθοδήγησε το σχεδιασμό του προγράμματος της πρακτικής άσκησης αντιμετωπίζοντάς τες ως πρόκληση και πλεονέκτημα καθώς: i. πρακτικά λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων εν ενεργεία νηπιαγωγών δεν θα ήταν εύκολα υλοποιήσιμο το μοντέλο, ii. το διαφορετικό status των εν ενεργεία και των μελλοντικών νηπιαγωγών θα μπορούσε να αμβλύνει τις αντιστάσεις και επιφυλάξεις των συμμετεχόντων εν ενεργεία νηπιαγωγών που λόγω τις έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν συνήθως αρνητική στάση σε οποιαδήποτε μορφή αξιολογικής διαδικασίας (π.χ. Καπαχτσή, 2013. Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2010), πόσο μάλλον τέτοιας που μπορεί να αμφισβητήσει στην πράξη τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, iii. η εμπλοκή των εν ενεργεία νηπιαγωγών στην πρακτική άσκηση των φοιτητών θα έδινε τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα για το πρόγραμμα, τις μεθόδους και το θεωρητικό προσανατολισμό του Τμήματος, επικαιροποιώντας τις γνώσεις τους και βοηθώντας τες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε ζητήματα που αφορούν όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο, κι όλα αυτά σε σύντομο χρονικό διάστημα και μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Ιδιαίτερα ως προς το ζήτημα αυτό, αναμένονταν ότι η θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών αλλά και η εξοικείωσή τους με διαδικασίες αξιολόγησης θα μπορούσε να εξισορροπήσει το έλλειμμα τους σε επαγγελματική εμπειρία έναντι των εν ενεργεία νηπιαγωγών ώστε η συνύπαρξη των δύο ομάδων στην τάξη και η πρόκληση της κοινής διαχείρισης των ζητημάτων της πρακτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση κοινών στόχων, μιας κοινής αντίληψης των συνθηκών στο πεδίο εφαρμογής και τέλος την ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης και αλληλεξάρτησης, και τέλος iv. η παρουσία του επόπτη-μέντορα αναμένονταν να λειτουργήσει καταλυτικά ως προς τη γεφύρωση των ζητημάτων που θα μπορούσαν να προκύψουν από την αλληλεπίδραση δύο ομάδων με διαφορετική επαγγελματική θέση και εμπειρία, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα της διαδικασίας και μεγιστοποιώντας τα οφέλη και για τις δύο ομάδες.

Η αναστοχαστική πράξη

Βασική παράμετρος του προγράμματος ήταν η αναστοχαστική πράξη, η οποία ενσωματώνει εκτός από τα τεχνικά ζητήματα της διδασκαλίας, κι εκείνα που άπτονται των επαγγελματικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού καθώς και των συνθηκών κατά τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία. Ο αναστοχασμός μπορεί να λάβει χώρα σε τρία επίπεδα σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (Killion & Todnem, 1991. Schön, 1987), διαμορφώνοντας τους αντίστοιχους τρεις τύπους:

Α) *αναστοχασμός για την πράξη*: αφορά στη φύση της διδακτικής πρακτικής την οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να αναπτύξει. Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης και του Lesson Study το επίπεδο αυτό του αναστοχασμού είναι ιδιαίτερα ορατό κατά το σχεδιασμό του μαθήματος.

Β) *αναστοχασμός πάνω στην πράξη*: αναφέρεται στην κριτική αξιολόγηση της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε. Σε ότι αφορά το επίπεδο αυτό, ο αναστοχασμός λαμβάνει χώρα μέσα από δύο διαδικασίες. Η πρώτη έχει να κάνει με τη διαδικασία της παρατήρησης της διδασκαλίας από τους

συμμετέχοντες φοιτητές και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη αναφέρεται στις συνεδρίες που πραγματοποιούνται με όλους τους συμμετέχοντες, (και αυτούς που πραγματοποίησαν τη διδασκαλία και τους παρατηρητές, και τον επόπτη-σύμβουλο).

Γ) *αναστοχασμός κατά την πράξη*: περιγράφει τη συνεχή εποπτεία και κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής κατάστασης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με στόχο να βελτιώσει ή/και να αλλάξει την κατάσταση. Πρόκειται για το δυσκολότερο στάδιο αναστοχασμού, όμως έχει άμεσα αποτελέσματα στη δυναμική της τάξης καθώς επιτρέπει την αλλαγή των διδακτικών συμπεριφορών σχεδόν αυτόματα. Αναφέρεται στους συμμετέχοντες που κάθε φορά πραγματοποιούν τη διδασκαλία και καλούνται την ώρα της εφαρμογής του μαθήματος που έχει σχεδιαστεί να αξιολογήσουν την πορεία του με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες και να το τροποποιήσουν ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις συνθήκες της τάξης.

Η Larrivee (2004, 2008) αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία που διαχωρίζει τα χαρακτηριστικά των «αναστοχαστικών» (reflective) και «μη-αναστοχαστικών» (non-reflective or pre-reflective) εκπαιδευτικών περιγράφει 4 στάδια/επίπεδα αναστοχασμού: i. το *προ-αναστοχαστικό* επίπεδο (pre-reflection) περιγράφει το στάδιο εκείνο όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και τις συνθήκες στην τάξη χωρίς συνειδητά να σκέφτονται για εναλλακτικές πρακτικές, αποδίδουν τα προβλήματα στους μαθητές ή σε άλλους παράγοντες και θεωρούν τους εαυτούς τους ως «θύματα» των περιστάσεων, ii. ο *επιφανειακός αναστοχασμός* (surface reflection) αναφέρεται στο στάδιο εκείνο που οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται για την αποτελεσματικότητα στρατηγικών και μεθόδων που αναφέρονται σε προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους δίχως να στέκονται κριτικά στην αξία αυτών των σκοπών και των στόχων, iii. ο *παιδαγωγικός αναστοχασμός* περιγράφει διεργασίες υψηλού αναστοχασμού στη βάση της εφαρμογής της διδακτικής γνώσης, θεωρίας και έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο αναστοχασμού καταβάλουν προσπάθεια να κατανοήσουν τη θεωρητική βάση της εκπαιδευτικής πρακτικής στην τάξη επιδιώκοντας να ενισχύσουν τη «συνέχεια» ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουν και λένε ότι κάνουν και σε ότι τελικά κάνουν στην πράξη, και τέλος iv. ο *κριτικός αναστοχασμός*, στάδιο στο οποίο εξετάζονται τόσο τα προσωπικά όσο και τα επαγγελματικά συστήματα πεποιθήσεων. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε ζητήματα ηθικής και αξιών, στοχάζομενος επί των επιπτώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές στους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα έχοντας επίγνωση ότι οι διεργασίες εντός του σχολείου και της τάξης δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένες από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και συσχετισμούς.

Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, η επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται να λαμβάνει χώρα σε 4 πεδία: α. τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, β. την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, γ. την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων, διαθέσεων και χαρακτηριστικών και δ. τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του lesson study, όπως ο συνεργατικός χαρακτήρας μάθησης, η αμοιβαιότητα, η ενεργή συμμετοχή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας και η δυνατότητα ελέγχου και επανελέγχου υποθέσεων (Lewis, 2009) τα οποία το διαφοροποιούν από άλλα μοντέλα που ακολουθούν παρόμοια μεθοδολογία, αποτέλεσαν ένα από τα κριτήρια επιλογής του για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς μεταξύ άλλων δημιουργεί το πλαίσιο να πραγματοποιηθεί η επαγγελματική εξέλιξη σε όλα τα προαναφερόμενα πεδία.

Το πλαίσιο της πρακτικής εφαρμογής του Lesson Study ως αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών η πρακτική άσκηση-εφαρμογή του Lesson Study ακολούθησε μια τροποποιημένη εκδοχή της μεθόδου, αναδεικνύοντας την ευελιξία που τη χαρακτηρίζει ώστε να ανταποκρίνεται στο πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως έχει φανεί σε περιπτώσεις που έχει εφαρμοστεί

σε χώρες εκτός Ιαπωνίας (Doig & Groves, 2011). Στην πρακτική άσκηση του προγράμματος επιμόρφωσης των νηπιαγωγών κάποιες από τις βασικές τροποποιήσεις αναφέρονται, i. στη συνεργασία εν ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών, ii. στην εμπλοκή του ακαδημαϊκού επόπτη-συμβούλου, iii. στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν συμμετείχαν στην διαδικασία παρά μόνο στο πλαίσιο της ευθύνης παρακολούθησης των διεργασιών στην τάξη με βάση τη σχετική νομοθεσία, iv. στο ότι οι στόχοι ήταν βραχυπρόθεσμοι και στην ουσία ανταποκρίνονταν στην «εικόνα που έχουν οι συμμετέχοντες για τις ανάγκες των παιδιών» όπως διαμορφώνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών της τάξης οι οποίες καταγράφονται σε ένα αρχικό στάδιο πριν τη σκοποθεσία και το σχεδιασμό του προγράμματος, σε αντίθεση με τη μακροπρόθεσμη προοπτική του Lesson Study η οποία βρίσκεται στην καρδιά της μεθόδου και μπορεί να οδηγήσει σε μια μακροχρόνια διερευνητική διαδικασία το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Lewis, 2000), v. στην υλοποίηση του σχεδίου μαθήματος από 2 ή και περισσότερους εκπαιδευτικούς, vi. στο γεγονός ότι κατά την παρατήρηση της υλοποίησης του μαθήματος η εστίαση δεν είναι μόνο στους μαθητές (Doig & Groves, 2011) αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το σχέδιο μαθήματος.

Ως εκ τούτου τα 8 στάδια της μεθόδου (Stigler & Hiebert, 1999) αναδιαμορφώθηκαν για να ικανοποιήσουν τις νέες συνθήκες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των εν ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών: (1) κατά το *ανιχνευτικό στάδιο* οι συμμετέχοντες διερευνούν το πεδίο και συναποφασίζουν ως προς τη θεματική και τη σκοποθεσία του προγράμματος, (2) στο *στάδιο του σχεδιασμού*, οργανώνονται τα σχέδια μαθήματος και προτείνονται τα κατάλληλα μέσα και υλικά, (3) το *στάδιο της υλοποίησης*, αναφέρεται στη διδασκαλία με βάση τα σχέδια μαθήματος που οργανώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο, (4) το *στάδιο της παρατήρησης* είναι παράλληλο του σταδίου της υλοποίησης και αφορά στην παρατήρηση του μαθήματος από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και την επόπτη, (5) στο *στάδιο της συζήτησης* πραγματοποιείται μετά από την υλοποίηση κάθε μαθήματος με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και της επόπτης όπου σχολιάζονται διάφορα στοιχεία από την υλοποίηση του μαθήματος που αναφέρονται στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το μάθημα, στη διαδικασία αλλά και σε ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού, (6) το *στάδιο της αναθεώρησης* αφορά στη διόρθωση ενός επιλεγμένου μαθήματος με στόχο την επανάληψη της υλοποίησης με βάση τον αναθεωρημένο σχεδιασμό, (7) το *στάδιο της επανάληψης του μαθήματος* περιλαμβάνει τόσο την υλοποίηση του αναθεωρημένου σχεδιασμού όσο και την παρατήρηση και συζήτηση και τέλος (8) το *στάδιο διάχυσης των αποτελεσμάτων* αναφέρεται στην εργασία που καταθέτουν τα μέλη της ομάδας όπου περιγράφουν, τεκμηριώνουν, σχολιάζουν κριτικά τις επιλογές τους ως προς τη διαδικασία του lesson study και καταγράφουν τις προτάσεις για τη βελτίωση της συλλογικής και ατομικής δουλειάς.

Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες συμμετεχόντων οι οποίες αποτελούνταν από 11 και 8 φοιτητές η κάθε μια και από 1 εν ενεργεία νηπιαγωγό. Η πρακτική άσκηση πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα νηπιαγωγείου (με βάση το ισχύον τότε πρόγραμμα), ένα με πρωινό (κλασσικό) κι ένα με ολόημερο πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια του πρωινού κύκλου.

Για να ολοκληρωθούν τα στάδια της μεθόδου, το ημερήσιο πρόγραμμα οργανώθηκε ως εξής. Μέχρι την ώρα του κολατσιού θα έπρεπε να ολοκληρωθούν οι δύο πρώτες οργανωμένες δραστηριότητες, βάσει αναλυτικού προγράμματος. Αξιοποιούνταν η ώρα του φαγητού και του διαλείμματος για την πρώτη ανατροφοδοτική συζήτηση. Στη συνέχεια διεξάγονταν η τρίτη οργανωμένη δραστηριότητα και μέχρι την ώρα της αποχώρησης των επιμορφούμενων νηπιαγωγών πραγματοποιούνταν η δεύτερη ανατροφοδοτική συζήτηση η οποία αναγκαστικά ολοκληρώνονταν χωρίς τις δύο επιμορφούμενες νηπιαγωγούς.

Η διαδικασία της πρακτικής άσκησης, που διήρκεσε 4 μέρες, ολοκληρώθηκε, όπως αναφέρθηκε, σε 8 στάδια. Η περιγραφή των σταδίων γίνεται από την πλευρά των φοιτητών καθώς οι νηπιαγωγοί λειτουργούσαν με διαφορετικούς ρόλους οι οποίοι θα αναπτυχθούν και στη συνέχεια.

1. Στο ανιχνευτικό στάδιο οι φοιτητές αναμένονταν να επισκεφθούν τα σχολεία, να συζητήσουν με τις νηπιαγωγούς των τάξεων αλλά και να παρατηρήσουν τα παιδιά ώστε να καταλήξουν σε μια βασική σκοποθεσία για το σχεδιασμό του προγράμματος.
2. Στο στάδιο του σχεδιασμού, οι φοιτητές είχαν στη διάθεσή τους περίπου μια εβδομάδα για να συνεργαστούν με τα άτομα της ομάδας τους ώστε να αναπτύξουν μια σειρά ιδεών-προτάσεων για το πρόγραμμα των δύο πρώτων ημερών της πρακτικής άσκησης. Εδώ οι επιμορφούμενες νηπιαγωγοί δεν είχαν συμμετοχή. Πραγματοποιήθηκαν δύο κοινές συναντήσεις για τις δύο ομάδες με την παρουσία των 2 νηπιαγωγών όπου συζητήθηκαν οι προτάσεις των ομάδων και δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες. Κατά τη συζήτηση αυτή, οι φοιτητές καλούνταν να αιτιολογήσουν τις προτάσεις τους και ζητούνταν πρώτα από τα άτομα της ομάδας που είχε σχεδιάσει τις δραστηριότητες, έπειτα από τα άτομα της άλλης ομάδας φοιτητών και τέλος από τις νηπιαγωγούς να σχολιάσουν και να κάνουν τις προτάσεις τους όταν και όπου έκριναν απαραίτητο. Η επόπτρια λειτουργούσε συμβουλευτικά και υποστηρικτικά έχοντας τον τελευταίο στη σειρά λόγο αλλά και δίνοντας τις τελικές κατευθυντήριες γραμμές. Οι 2 ομάδες φοιτητών αναμένονταν να κάνουν τις κατάλληλες τροποποιήσεις και να στείλουν στην επόπτρια το πρόγραμμά τους για την τελική αξιολόγηση. Οι νηπιαγωγοί δεν εμπλέκονταν σε αυτήν τη διαδικασία.
3. Στο στάδιο της υλοποίησης και παρατήρησης, οι φοιτητές με κλήρωση καλούνταν ανά δύο ή και περισσότεροι (ανάλογα με τον αριθμό των μελών της ομάδας) να εφαρμόσουν το ημερήσιο πρόγραμμα. Τα υπόλοιπα μέλη και η επιμορφούμενη νηπιαγωγός που συμμετείχε στην κάθε ομάδα παρατηρούσαν την πορεία των δραστηριοτήτων και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους. Η επόπτρια παρακολουθούσε εναλλάξ στις δύο τάξεις την υλοποίηση και κατέγραφε και η ίδια τις παρατηρήσεις της. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε να μη δοθεί φύλλο παρατήρησης αλλά το κάθε μέλος της ομάδας να αξιολογεί τα συμβάντα που θεωρούσε κρίσιμα, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά.
4. Στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις υπήρχε μια ιεραρχική σειρά συμμετοχής. Πρώτα δίνονταν ο λόγος στα άτομα που εφάρμοσαν τη διδασκαλία, στη συνέχεια σχολίαζαν τα μέλη της ομάδας, μετά η ομάδα της άλλης τάξης αν είχε κάποιο σχόλιο ή ερώτηση, η επιμορφούμενη νηπιαγωγός της ομάδας εφαρμογής, η επιμορφούμενη νηπιαγωγός της άλλης ομάδας και τέλος η επόπτρια.
5. Μετά το πέρας του προγράμματος των δύο πρώτων ημερών, οι οποίες στοχευμένα επιλέχθηκαν πριν το σαββατοκύριακο, οι δύο ομάδες φοιτητών είχαν δυο μέρες στη διάθεσή τους να επανασχεδιάσουν το πρόγραμμα με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τις συζητήσεις. Το ίδιο διάστημα οι επιμορφούμενες νηπιαγωγοί έπρεπε να σχεδιάσουν το δικό τους πρόγραμμα διδασκαλίας που θα εφάρμοζαν την τέταρτη και τελευταία μέρα της πρακτικής άσκησης στη βάση των στόχων που τέθηκαν από κοινού με τους φοιτητές και την επόπτρια, όπως προέκυψαν από τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων του προγράμματος των φοιτητών και των δυσκολιών που προέκυψαν κατά την υλοποίησή του. Η κάθε νηπιαγωγός έπρεπε να σχεδιάσει τις δικές της δραστηριότητες.
6. Για την τρίτη μέρα της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές επέλεξαν ποιες από τις δραστηριότητες που είχαν επανασχεδιάσει θα εφάρμοζαν στο άλλο τμήμα. Οι επιμορφούμενες νηπιαγωγοί λειτούργησαν και σε αυτήν τη μέρα στα πλαίσια της παρατήρησης και συζήτησης.
7. Την τελευταία μέρα, οι οργανωμένες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν από τις επιμορφούμενες νηπιαγωγούς, ενώ η αντίστοιχη ομάδα φοιτητών σε κάθε τμήμα διεξήγαγε την παρατήρηση. Στην ανατροφοδοτική συζήτηση ακολουθήθηκε η εξής σειρά: πρώτα σχολίαζε την εφαρμογή η επιμορφούμενη νηπιαγωγός, στη συνέχεια έκαναν παρατηρήσεις οι φοιτητές της ομάδας της, στη συνέχεια η άλλη επιμορφούμενη νηπιαγωγός και οι φοιτητές της άλλης ομάδας και τέλος η επόπτρια.
8. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την γραπτή εργασία των φοιτητών και των νηπιαγωγών που ήταν ατομική.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της πρακτικής εφαρμογής του επιμορφωτικού προγράμματος κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε 7 διαφορετικούς

ρόλους: λειτούργησαν ως α. μέντορες, καθοδηγώντας τους φοιτητές κατά τη διαδικασία ανίχνευσης ιδεών και σχεδιασμού του προγράμματός τους αλλά και στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις. Λειτούργησαν ως β. παρατηρητές και γ. αξιολογητές στο στάδιο της υλοποίησης του προγράμματος από τους φοιτητές, δ. σχεδίασαν και ε. υλοποίησαν οι ίδιες πρόγραμμα και στ. αξιολογήθηκαν από τους φοιτητές και την επόπτη και τέλος, λειτούργησαν ως ζ. αναστοχαστικοί εκπαιδευτικοί τόσο σε όλη τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης και κατά την εκπόνηση της γραπτής εργασίας.

Διαπιστώσεις από την εφαρμογή της τροποποιημένης εκδοχής του Lesson Study

Δυσκολίες

Οι σημαντικότερες δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή του μοντέλου πρακτικής άσκησης των εν ενεργεία και των μελλοντικών νηπιαγωγών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

i. Ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών σε κάθε ομάδα, σε συνδυασμό με το διαφορετικό επίπεδο θεωρητικής κατάρτισης μεταξύ των μελών των δύο ομάδων φοιτητών, δυσκόλεψε κάποιες φορές την πορεία των σταδίων του μοντέλου αλλά και δημιούργησε κάποια ζητήματα ως προς τη συνοχή και τη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας.

ii. Τόσο ο μεγάλος αριθμός των μελών της κάθε ομάδας όσο και ο περιορισμένος χρόνος για τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις εξαιτίας της πρόωρης αποχώρησης των εν ενεργεία νηπιαγωγών δημιούργησαν κάποιες δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή τους.

iii. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση μόνο δύο εν ενεργεία νηπιαγωγών οι οποίες μοιράστηκαν στις δύο ομάδες, δεν δημιουργούσε τις κατάλληλες συνθήκες για συλλογική δράση και αλληλεπίδραση κατά την πορεία του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων. Μια τέτοια αλληλεπίδραση θα διευκόλυνε τη διαχείριση διάφορων ζητημάτων σε ότι αφορά την παιδαγωγική προσέγγιση αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο των επιμορφούμενων νηπιαγωγών ώστε να διευκολυνθεί ο κριτικός στοχασμός και η προαγωγή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδραση με τον επόπτη-σύμβουλο συνέβαλε θετικά, όμως δεν ικανοποιήθηκαν επαρκώς τα κριτήρια για μια συλλογική καθοδήγηση, σύμφωνα με τις αρχές του Lesson Study.

iv. Σε σχέση με το παραπάνω, ο χρόνος των δύο ημερών που δόθηκε για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από τις επιμορφούμενες νηπιαγωγούς εκτιμάται ότι ήταν οριακά επαρκής.

v. Τέλος, προέκυψε η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η εργασία σε ομάδες, οι μορφές αξιολόγησης στην τάξη, η διαχείριση της τάξης κ.α., αντικείμενα που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη θεωρητική κατάρτιση.

Προοπτικές

Παρά τις όποιες δυσκολίες, η εφαρμογή της τροποποιημένης εκδοχής του Lesson Study στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των επιμορφούμενων εν ενεργεία και των μελλοντικών νηπιαγωγών φάνηκε να είναι μια ιδιαίτερα εποικοδομητική και θετική εμπειρία για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους συμμετέχοντες φοιτητές και νηπιαγωγούς, όπως φαίνεται και από την ενότητα του κριτικού στοχασμού στις εργασίες που κατέθεσαν (8^ο στάδιο), σύμφωνα με τα όσα οι ίδιες κατέγραψαν η διαδικασία φάνηκε να έχει ουσιαστική συμβολή στην προαγωγή των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, συνέβαλε στην προαγωγή κουλτούρας συνεργασίας και αναστοχασμού και ενίσχυσε την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.

Οι φοιτητές αν και δεν φάνηκε να κατάφερα να καλλιεργήσουν μια συλλογική αντίληψη ως προς την εμπλοκή τους στο Lesson Study μαζί με τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς, αντιμετώπισαν με πολύ θετικό τρόπο τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην πρακτική τους άσκηση και φάνηκε να συνειδητοποιούν τα πολλαπλά οφέλη της συνεργασίας μαζί τους είτε γιατί α. αντιμετώπισαν τις νηπιαγωγούς ως «πρότυπα» για να υιοθετήσουν ιδέες και να εμπνευστούν, β. ένιωσαν καλά με τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τις σπουδές τους καθώς συμμετείχαν ισότιμα και αποτελεσματικά στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις, γ. κατανόησαν ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή βελτίωση και συνειδητοποίησαν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.

«Έτσι μπορέσαμε να δούμε νηπιαγωγούς με χρόνια εμπειρίας μέσα στην τάξη και να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε ίσως να διδάξουμε και εμείς. Το μόνο που δεν μου άρεσε είναι ότι έπρεπε να κόψουν μια μέρα διδασκαλίας από εμάς για να διδάξουν αυτές. Έτσι, έπρεπε να διδάξουμε αρκετές κοπέλες την ίδια μέρα για να προλάβουν να διδάξουν όλες. Θα μου άρεσε περισσότερο λοιπόν αν τις βλέπαμε να διδάσκουν την επόμενη μέρα που θα τελειώναμε εμείς» (φοιτήτρια Α.)

«Ως προς τις αξιολογήσεις των δύο νηπιαγωγών που επιθυμούσαν να επιμορφωθούν για τη μέθοδο του Lesson Study και υλοποίησαν κάποιες δραστηριότητες υποδειγματικά και στις δύο ομάδες, δεν φοβήθηκα να επισημάνω τα λάθη που παρατήρησα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό με έκανε να νιώσω καλά για τις δικές μου γνώσεις. Κατάλαβα ότι η διδασκαλία είναι μια δύσκολη δουλειά που θέλει συνεχώς να βελτιώνεται» (φοιτήτρια Δ.)

«Θέλω να αναφέρω πως η δική μου ομάδα είχε την τύχη να συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμα της και την επιμόρφωση μιας νηπιαγωγού και έτσι την τελευταία μέρα μαζί με τη βοήθεια ενός ζευγαριού από τις φοιτήτριες, έκανε εκείνη μάθημα δίνοντας μας την ευκαιρία να δούμε μια διδασκαλία με σωστές βάσεις, γνώσεις αλλά φυσικά και εμπειρία. Δεν θα άλλαξα κάτι στο πρόγραμμα απλά θα πρότεινα να εισαχθεί το κομμάτι με την επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε όλες τις ομάδες για να έχουν όλοι οι φοιτητές την ευκαιρία μαζί με τη δική τους διδασκαλία να δουν και τη διδασκαλία από έμπειρους νηπιαγωγούς» (φοιτήτρια Λ.)

«Οι παρατηρήσεις όλων των συμμετεχόντων με βοήθησαν να εντοπίσω λάθη δικά μου και της ομάδας, να μάθω κάθε μέρα νέα πράγματα τα οποία δυστυχώς δεν είχαν αναφερθεί ποτέ κατά τη διάρκεια της φοίτησης μας. Επιπλέον, εμπνεύστηκα για το μέλλον ως νηπιαγωγός και δημιουργήθηκαν νέοι στόχοι και όνειρα για μένα» (φοιτήτρια Κ.)

Αλλά και οι επιμορφούμενες νηπιαγωγοί φάνηκε να αξιολογούν θετικά την εμπειρία της πρακτικής τους άσκησης για το lesson study καθώς έδειξαν να α. συνειδητοποιούν την αξία της παρατήρησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, β. ωφελούνται από τη συνεργασία με τους φοιτητές και την επόπτη, γ. αντιλαμβάνονται τη σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας και του αναστοχασμού σε όλες τις φάσεις της, δ. να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν όλο το φάσμα της διδακτικής πράξης, ε. να κατανοούν τη θέση τους και να αποκτούν ουσιαστικά κίνητρα για τη βελτίωση της κατάστασής τους.

«Το γεγονός ότι πρώτη φορά μπήκα στη διαδικασία να παρατηρήσω τη διδασκαλία που πραγματοποίησε κάποιος άλλος μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου μου έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστώσω στην πράξη πόσα πράγματα συμβαίνουν ταυτόχρονα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο σε εγρήγορση θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει. Επιπλέον, ο ρόλος του παρατηρητή και η ανάγκη συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας με έβαλε στη διαδικασία να προσπαθώ ταυτόχρονα να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης μιας κατάστασης ή τους λόγους για τους οποίους κάτι που σε επίπεδο σχεδιασμού φαινόταν ότι θα πάει καλά στην πράξη δε λειτούργησε» (νηπιαγωγός Ι.)

«Η φάση της εφαρμογής του μοντέλου από την οποία θεωρώ ότι αποκόμισα τα περισσότερα οφέλη ως νηπιαγωγός ήταν αυτή της ανατροφοδότησης» (νηπιαγωγός Α.)

«Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ότι τα περισσότερα μέλη της ομάδας συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις ανατροφοδότησης και ήταν φανερό ότι η παρατήρηση και η καταγραφή των στοιχείων που είχε προηγηθεί είχαν γίνει με ουσιαστικό τρόπο και πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά των συμμετεχόντων» (νηπιαγωγός Α.)

«Το ουσιαστικό κλίμα συνεργασίας που δημιουργήθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας μου με έκανε να μη βιώσω, αντίθετα από ότι περίμενα, το άγχος που σου δημιουργεί το να σε παρατηρούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (νηπιαγωγός Ι.)

Αντί επιλόγου

Οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων φοιτητών και εν ενεργεία νηπιαγωγών από την πρακτική τους άσκηση με πλαίσιο και αντικείμενο επιμόρφωσης, αντίστοιχα, το Lesson Study, λειτουργούν πολύ εύγλωττα αντί επιλόγου για τις προοπτικές εφαρμογής της μεθόδου και την αξία που έχει ως μέσο και αντικείμενο επαγγελματικής ανάπτυξης και στην Ελλάδα. Καθώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Εργαστήρι Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, οι δυσκολίες αλλά και προοπτικές που αναδείχθηκαν, ευελπιστούμε ότι μπορεί να αποτελέσουν μια βάση για την αξιοποίηση και διεύρυνση της εφαρμογής της μεθόδου στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, ανέδειξε και τη δυνατότητα συνεργασίας της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας σε ένα πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου και εποικοδομητικής ανταλλαγής με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Η ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εφαρμογή του Lesson Study σε συνδυασμό με την πρακτική των φοιτητών του Τμήματος δημιουργεί συνθήκες διαμόρφωσης «κοινοτήτων μάθησης» (Saito & Atencio, 2015) με τη συμμετοχή της ακαδημαϊκής, της εκπαιδευτικής κοινότητας και των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, πέρα από τα προφανή οφέλη για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και φοιτητές, το Τμήμα μπορεί να ενισχύσει τη δυναμική της πρακτικής άσκησης των φοιτητών με τη συμμετοχή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη από τη μια πλευρά την έλλειψη εποπτών μετά από τη μείωση των σχετικών αποσπάσεων των εκπαιδευτικών στις Παιδαγωγικές Σχολές και τη σημασία που έχει από την άλλη, η λειτουργία των έμπειρων συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Beck & Kosnik, 2002. Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006).

Βιβλιογραφία

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.

Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work, *British Journal of Educational Studies*, 52, 5-17.

Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M.nCochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coolahan, J. (2002) *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong Learning: OECD Education Working Paper, Number 2* (Paris, Education Directorate, OECD). Available online at: [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP\(2002\)2](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)2) (accessed 12 March, 2006).

Doig, B. & Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77–93.

Ενδιάμεση Διαχειριστική Αρχή (2015). *Περιφερειακή στρατηγική για την κοινωνική ένταξη & την καταπολέμηση της φτώχειας*. Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

Καλογήρου, Σ., Τραγάκη, Α., Τσίμπος, Κ. & Μουστάκη, Ε. (2011). Τελική Έκθεση της Μελέτης: «Χωρικές Ανισότητες Εισοδήματος, Ανάπτυξης και Φτώχειας στην Ελλάδα», Πρόγραμμα Κοινωφελούς Ιδρύματος Ιωάννη Σ. Λάτση: Επιστημονικές Μελέτες 2011, URL: http://galaxy.hua.gr/~si/publications/FinalReport_GR_Skalogirou_et_al.pdf

Καπαχτσή, Β. (2013). Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού .Ερευνητικά δεδομένα. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, χ.σ. (από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>, προσπελάστηκε 2/9/2017)

Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555

Lewis, C. (2000,). Lesson Study: The core of Japanese professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (April, 24-28). (Retrieved from www.csudh.edu/math/syoshinobu/107web/aera2000.pdf, 1/9/2017).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ, ΥΠΕΠΘ.

Ρεκαλίδου, Γ. - Πεντέρη Ε. (2010). Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα* 12, σελ. 15-36.

Saito, E., & Atencio, M. (2015). Lesson study for learning community (LSLC): conceptualising teachers' practices within a social justice perspective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6), 795-807.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279.

Stigler, J., & Hiebert, J., (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.

Weiland, I., Akerson, V., Rogers, M. & Pongsanon, K. (2010). *Lesson study as a tool for engaging preservice teachers in reflective practice*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching Philadelphia, Pennsylvania (Προσπελάστηκε από [http://profile.educ.indiana.edu/Portals/164/NARST2011_LessonStudy_\[Final\].pdf](http://profile.educ.indiana.edu/Portals/164/NARST2011_LessonStudy_[Final].pdf) 13/3/2017)

Lesson study as a tool in professional development: Engaging pre-service and in-service kindergarten teachers in joint reflective practice

Penderi Efthymia, PhD, Department of Education Studies in the Pre-school Age,
Democritus University of Thrace

Abstract

Lesson study has been widely implemented as a teacher-led professional development tool to improve students' achievement and progress, especially in the upper elementary and middle school. Over the years, its use has been expanded in other educational levels as well in pre-service teachers' training programs, with various forms and adaptations to correspond to different educational and professional contexts, needs and purposes. We present a form of lesson study that combines the reflective practice of both pre-service and in-service kindergarten teachers including the participation of the academic supervisor-facilitator in a pilot program initiated by the Laboratory of Pedagogical Research and Educational Practice of the Department of Education Sciences in Early Childhood. More specifically, the Lesson Study approach was the subject of the kindergarten teachers' in-service training program and the context of the practicum for the pre-service kindergarten teachers. The academic supervisor-facilitator, an experienced kindergarten teacher and PhD holder, facilitated the process of co-designing the lesson, implementing the lesson in two kindergarten classrooms, as participants teachers formed two joint groups of trainees, reflecting and re-designing. The stages of the process, the roles, the interactions and the beliefs of the participants are presented and discussed with regard to teachers' professional development and the connection between the university department and the professional community.

Keywords: lesson study; in-service kindergarten teachers' training; future kindergarten teachers' practicum; reflective practice