

## Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study

Γαλήνη Ρεκαλίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια

Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

grekalid@psed.duth.gr

### Περίληψη

Ο σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει μία μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών η οποία υλοποιείται στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η περίπτωση Lesson Study, της οποίας η ιδέα και τα είδη των εφαρμογών, πρωτοεμφανίστηκαν στην Ιαπωνία, και από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 έχουν εφαρμοστεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στα πλαίσια του σχεδιασμού και των εφαρμογών της στη σχολική πραγματικότητα, ενισχύονται η συνεργασία και η ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην εργασία περιγράφονται τα είδη Lesson Study, οι φάσεις της εφαρμογής της και διατυπώνονται προβληματισμοί για τις δυνατότητες μετεγγραφής της στο χώρο της εκπαίδευσης άλλων χωρών.

### Abstract

The objective of this paper is to present a form of educator's professional development which takes place in the school. Particularly, the form of Lesson Study is presented. The concept and the applications of Lesson Study were first presented in Japan and have been conducted in a variety of educational contexts since the late 1990's. Within the framework of planning and implementation of Lesson Study in the school reality, cooperation and feedback of educators are enhanced in order to achieve the improvement of their teaching as well as their professional development. In the paper the types of this form and the phases of its implementation are described while concerns about whether Lesson Study can be applicable in the educational environment of other countries are posed.

### Εισαγωγικά

Σήμερα, και ήδη από την δεκαετία του 1990 υπάρχει ένα διεθνώς αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για την βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη καθώς αποτελεί έναν από τους πυλώνες για την υψηλή ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Lampert, 2001. Stigler & Hiebert, 1999). Παράλληλα δίνεται έμφαση στην παροχή ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002), ενώ υπάρχει διαρκώς και μεγαλύτερη σύγκληση των απόψεων ότι αυτή, η τελευταία, αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα όταν είναι

μεγάλης χρονικής διάρκειας, πραγματοποιείται στο σχολείο, είναι συνεργατική, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και συνδέεται με το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου. Με αυτές τις προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις ο Gareth και οι συνεργάτες του υλοποίησαν πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Στα αποτελέσματα της εφαρμογής αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν μαθήματα συνεργαζόμενοι σε ομάδες, να διδάσκουν, να αλληληλοαξιολογούνται και στη συνέχεια να επανεξετάζουν τα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν. Οι ίδιοι μελετητές επίσης αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, που στο παρελθόν δούλευαν μεμονωμένα και παραδοσιακά στην τάξη, αποφάνθηκαν θετικά για τέτοιου είδους προγράμματα. Δήλωσαν ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους για τη βελτίωση των πρακτικών τους μέσα στην τάξη και ότι μπορούσε ο καθένας να αξιοποιεί τις γνώσεις που αποκόμιζε από τις, μεταξύ τους, αλληληλεπιδράσεις και τις αναστοχαστικές διαδικασίες που ελάμβαναν χώρα κατά την επανεξέταση των μαθημάτων (Garet, et al. 2001).

Σε ότι αφορά την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, μέσω της γνώσης που προκύπτει από ερευνητικά αποτελέσματα, δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών μελετητών. Ορισμένοι από αυτούς εκφράζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί, με κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν με επιτυχία να μεταβιβάζουν στην τάξη τους τις γνώσεις που προκύπτουν από ερευνητικά αποτελέσματα (Carpenter, et al. 1999). Άλλοι επιστήμονες αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν πολύ μικρή επίδραση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη ή ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια βασίζουν τις προσπάθειες της βελτίωσής τους σε γνώσεις που προκύπτουν μέσα από αυτά (Grimmett & MacKinnon, 1992. Richardson & Placier, 2001).

Αναγνωρίζοντας τη δυσκολία του μετασχηματισμού της γνώσης που προκύπτει από την έρευνα και της εφαρμογής της στο πεδίο της τάξης, ειδικοί επιστήμονες προσανατόλισαν το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους στη σχολική τάξη (Hiebert Gallimore, Stigler, 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν διατυπωθεί ερωτήματα που αφορούν τους αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αυτοβελτιώνονται μέσω της ίδιας της εργασίας τους. Πώς θα έχουν τη δυνατότητα, συνεργατικά με τους συναδέλφους τους στο σχολείο, να εξετάζουν, να συζητούν τις πρακτικές τους στην τάξη και να μαθαίνουν ουσιαστικά μέσα από αυτές τις διαδικασίες (Fernandez, 2008).

Αυτή η εργασία έχει σκοπό να επιχειρήσει μία πρώτη περιγραφή της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Lesson Study (LS), που δίνει τις δικές της απαντήσεις σε ανάλογα ερωτήματα. Η συγκεκριμένη μορφή σχεδιάστηκε για πρώτη φορά στην Ιαπωνία με τον όρο (Jugyou Kaizen ) (improving teaching) (βελτιώνοντας τη διδασκαλία) και εφαρμόζεται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας αλλά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στις

Η.Π.Α. ονομάστηκε Lesson Study (LS), (Jugyou Kenkyuu) όρος που επικράτησε και στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην ελληνική θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως Μελέτη του Μαθήματος, όρος που θα χρησιμοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για τις ανάγκες αυτού του άρθρου.

Η διεθνής απήχηση

Από τη βιβλιογραφία πληροφορούμαστε ότι η ιδέα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μαθημάτων στα πλαίσια της LS ,- (που αναφέρονται και ως μαθήματα LS )- εμφανίζονται στην Ιαπωνία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Williams & Plummer, 2010) αν και ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά οι ρίζες της LS ανάγονται στο 1900 ( Fernandez, 2008).

Το αρχικό ενδιαφέρον άλλων χωρών, κυρίως όμως των Η.Π.Α., για την συγκεκριμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναδύθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Ειδικότερα, το 1995 από την έκθεση του Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) προέκυψε σαφής υπεροχή των Ιαπώνων μαθητών έναντι εκείνων από τις Η.Π.Α. και από άλλες χώρες με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, η μελέτη των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, ως μέρος της έρευνας, σε 231 τάξεις, (100 στη Γερμανία, 50 στην Ιαπωνία και 81 στις Η.Π.Α.), έδειξε, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, προβάδισμα των Ιαπώνων εκπαιδευτικών έναντι των συναδέλφων τους από τις άλλες χώρες. Στις Η.Π.Α. τα στοιχεία που προέκυψαν οδήγησαν σε μία σειρά αιτημάτων της επιστημονικής κοινότητας προς την κυβέρνηση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ συγχρόνως εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον και προτάθηκε η εφαρμογή της LS στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Stigler, & Hiebert, 1999). Συγχρόνως, το σταθερά συνεχιζόμενο προβάδισμα των Ιαπώνων μαθητών στους διεθνείς διαγωνισμούς αποτέλεσε αιτία για σειρά ερευνών, κυρίως από τους Αμερικανούς και λιγότερο από τους Ευρωπαίους, προκειμένου να εξετασθούν περαιτέρω οι παράγοντες που συμβάλλουν στο υψηλό επίπεδο αυτών των επιδόσεων. Οι μελέτες διερεύνησαν παράγοντες όπως οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο της ιαπωνικής εκπαίδευσης, τα υψηλά standards που θέτει το ίδιο το σύστημα και τα προγράμματα εκπαίδευσης (Lewis, 2002). Ωστόσο, γι' αυτούς αληθιά και άλλους παράγοντες, παρά την αξία τους, έχουν διατυπωθεί διαφωνίες για τον αδιαμφισβήτητο υποστηρικτικό τους ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών. Όμως ένας παράγοντας που φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτός αφορά την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των Ιαπώνων εκπαιδευτικών. (Lewis, Perry, Murata, 2006. Kellaghan & Madaus, 2002. Lewis, 2006).

Η Lesson Study έγινε ευρύτερα γνωστή στις Η.Π.Α. το 1999 από τον Makoto Yoshida Πρόεδρο της Global Education Resources με τη συμβολή κυρίως των Stigler και Heibert, (1999). Το ενδιαφέρον και η εφαρμογή της στις Η.Π.Α. βρήκε ανταπόκριση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και μαθησιακές περιοχές όπως στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τις κοινωνικές επιστήμες,

την ειδική αγωγή κ.ά.

Το 2004 δημιουργήθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν το μοντέλο σε τουλάχιστο 200 αμερικανικά σχολεία σε 29 Πολιτείες ενώ κλήθηκαν Ιάπωνες ειδικοί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Audette, 2004). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν έρευνες που έδειξαν τα θετικά αποτελέσματα αλλά και τις δυσκολίες των εφαρμογών της σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. , η Αγγλία και η Γερμανία (Lewis, 2006. Lewis, Perry, Hurd, 2004. Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003) η Αυστραλία (Williams & Plummer, 2010 ), ο Καναδάς (Bruce & Ladky, 2009) καθώς και σε πολλές Ασιατικές χώρες, όπου εφαρμόστηκε, προσαρμοσμένη στην ιδιαίτερη κουλτούρα τους (Lee, 2008. Lo, 2006. Gao, 2006. Inprasitha, et al., 2009. Saito et al., 2008. Cheon, 2008).

### Τι είναι η Lesson Study (LS);

Στο ερώτημα τι είναι LS οι Lewis και Tsuchida, (1998), οι Stigler και Hiebert, (1999) και Yoshida, (1999) περιγράφουν μία σειρά διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ο Garet και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι η LS εφαρμογή έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία προσδιορίζονται ως εξής: Είναι συνεχής και εντατική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001. )

Ο σκοπός της Μελέτης του Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλεπιδραστικότητας και της ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών ομάδας εκπαιδευτικών. Οι Rock, & Wilson, (2005) μας λένε ότι κατά την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους.

Η εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας έχει ευρεία απήχηση όχι μόνο στους εν ενεργεία αλλά και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Οι φοιτητές αλλά και οι νέοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρόκειται να ξεκινήσουν την καριέρα τους ή εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται στον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής πορείας τους, άλλοτε εθελοντικά<sup>1</sup> και

---

<sup>1</sup> Η εφαρμογή της Lesson Study στην Ιαπωνία έχει τις βάσεις στην ομαδικότητα και τον εθελοντισμό που συνιστούν στοιχεία της κουλτούρας της χώρας. Όμως συχνά οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις ομάδες για την εφαρμογή της μεθόδου όχι εθελοντικά αλλά επειδή προσδοκείται από αυτούς να συμμετέχουν. Επιπλέον κάποιοι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αίτηση για τη συμμετοχή τους στις ομάδες επειδή το αρμόδιο υπουργείο παρέχει οικονομική υποστήριξη ενώ δεν είναι σπάνιο οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές να χρηματοδοτούν αυτές τις εκπαιδευτικές δράσεις σε σχολεία όταν πρόκειται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων που η επίτευξή τους είναι σημαντική για λόγους που αφορούν το τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Αυτά τα σχολεία λέγονται research schools (Kenkyushiteiko).

άλλοτε υποχρεωτικά, συμμετέχουν σε ομάδες LS ενώ η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μεγάλος αριθμός της δευτεροβάθμιας έχουν πραγματοποιήσει μάθημα LS. Η εφαρμογή LS υποστηρίζεται σήμερα από Πανεπιστήμια, όπως γίνεται με το Πανεπιστήμιο Nagoya University που συνεργάζεται για το λόγο αυτό με τα σχολεία της περιοχής Tokai City στο κέντρο της Ιαπωνίας (Matoba, Shibata, Arani, 2007) και το Osaka Kyioku University που συνεργάζεται με σχολεία και νηπιαγωγεία στις περιοχές Tennoji, Hirano και Ikeda της Osaka.

### Μορφές Lesson Study

Υπάρχουν δύο είδη εφαρμογής της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης LS:

**α)** Η περισσότερη συνηθισμένη είναι αυτή που πραγματοποιείται εσωτερικά, μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Στην Ιαπωνία είναι πολύ δημοφιλής και συναντάται ακόμη και σε σχολεία απομακρυσμένα σε ορεινές περιοχές με λίγους μαθητές (Lewis, & Tsuchida, 1998). Αυτός ο τύπος LS ονομάζεται Konaikenshu που περιφραστικά θα μπορούσε ερμηνευτεί ως εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο.

Στη συγκεκριμένη μορφή, μία ομάδα εκπαιδευτικών αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθήματος LS ενώ όλοι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους παρατηρούν και συμμετέχουν στις συνεδρίες αξιολόγησης. Αυτός ο τρόπος εργασίας συμβάλλει στη δημιουργία στενών σχέσεων συνεργασίας και στη βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών τους οποίους βοηθά να βλέπουν τις μαθησιακές διαδικασίες από την πλευρά των μαθητών. Έτσι δεν είναι περίεργο που η LS οδηγεί στην αλλαγή της παιδαγωγικής σκέψης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων (Williams & Plummer, 2010). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι προς όλες τις παραπάνω κατευθύνσεις παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ουσιαστική υποστήριξη από προσοντούχα πρόσωπα τα οποία έχουν το ρόλο του Συμβούλου (Fernandez, 2008).

**β)** Η άλλη μορφή εφαρμογής είναι περισσότερο ευρεία αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων στην παρατήρηση των μαθημάτων LS. Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό ο σκοπός της πραγματοποίησης να είναι εστιασμένος στην αξιολόγηση μιας καινοτομίας που εισάγεται ή μιας μεταρρύθμισης που προτείνεται από το υπουργείο. Οι διαδικασίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο σχολείο και μπορούν να παρακολουθηθούν, αφού προσκληθούν, όλοι οι εκπαιδευτικοί της περιοχής ή και της χώρας κάποιες φορές. Ονομάζεται Lesson Study Open Houses (Kokai jugyo or Kokai kenkyu jugyo). Από τη συμμετοχή της συγγραφούς σε παρατηρήσεις LS μαθημάτων αυτής της μορφής σε νηπιαγωγεία συνεργαζόμενα με το Osaka Kyioku University, ο όρος Lesson Study Open Houses αντανakλά κατά κυριολεξία και μεταφορικά τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Συγκεκριμένα, στα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία είχαν προσέλθει νηπιαγωγοί από όλη τη χώρα οι οποίοι παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες σε

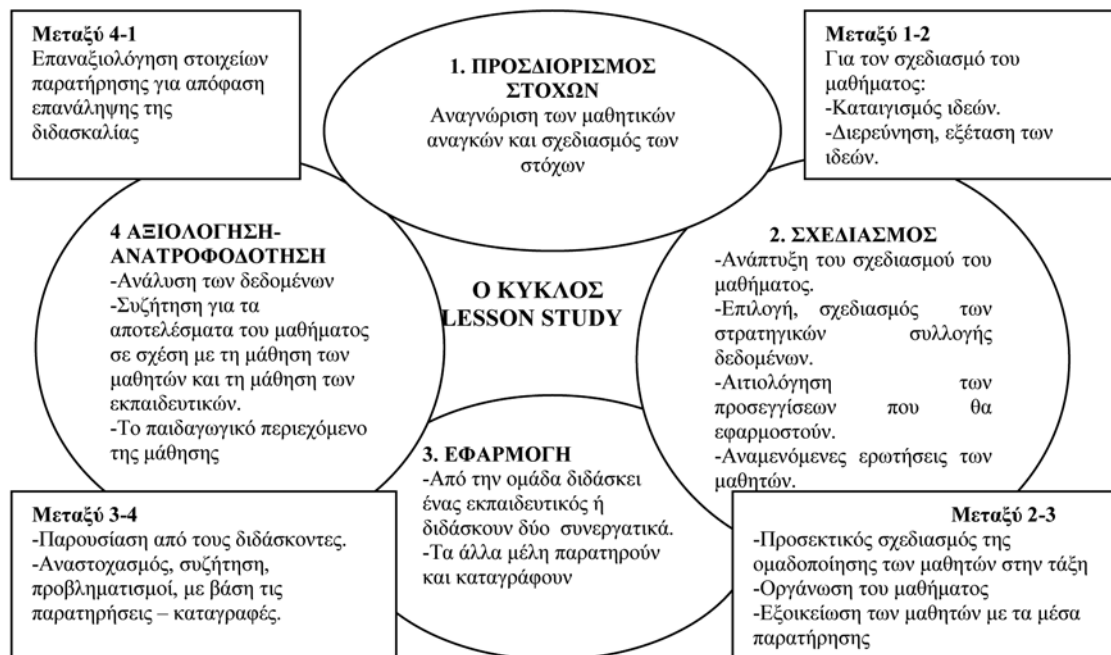
τάξεις που είχαν ανοιχτές τις πόρτες τους ώστε να έχουν πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή οι παρατηρητές.

## Η δομή

Οι Lewis και Tsuchida (1998) περιγράφουν τα μαθήματα LS ως μαθήματα με συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ξεχωριστά από τα καθημερινά. Με βάση αυτά, σχεδόν σε όλες τις εργασίες αναφέρονται οι φάσεις που ακολουθούνται και δίνεται έμφαση στην κυκλική ακολουθία τους:

1) Συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων, 2) Συνεργατικός σχεδιασμός του μαθήματος, 3) Εφαρμογή και Παρατήρηση- καταγραφή, 4) Αξιολόγηση- ανατροφοδότηση, 5) Επανασχεδιασμός (Bruce & Ladky, 2009) (Σχ.1).

Σχήμα 1: Ο κύκλος Lesson Study



Προσαρμογή από το Bruce & Ladky, 2009

Σύμφωνα με το Σχ. 1:

### 1. & 2. Συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων και του μαθήματος:

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες και αρχικά, αφού διερευνηθούν οι ανάγκες της τάξης, προσδιορίζεται ο στόχος που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές. Αυτός μπορεί να είναι

γνωστικός ή να αφορά την κατάκτηση κάποιας δεξιότητας. Ανάλογα με τη μορφή της εφαρμογής LS ο στόχος ορίζεται είτε από την ίδια την ομάδα είτε από το σχολείο, είτε ακόμη και από την ηγεσία της εκπαίδευσης. Στην τελευταία περίπτωση συνήθως οι στόχοι αφορούν την εφαρμογή κάποιας μεταρρύθμισης. Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις φάσεις του LS μαθήματος θα κινηθούν προς την αναζήτηση των στρατηγικών και των μεθόδων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη του στόχου. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα πρέπει να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν τις τελικές επιλογές τους. Στην επόμενη φάση αφιερώνεται αρκετός χρόνος για τον, από κοινού, λεπτομερή σχεδιασμό του μαθήματος. Το πραγματικό προϊόν αυτής της συνεργασίας είναι ένα γραπτό λεπτομερές σχέδιο εργασίας. Ακολουθούν συναντήσεις στη διάρκεια των οποίων συζητούνται οι παρατηρήσεις και οι δυνατότητες βελτίωσης του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

### 3. Εφαρμογή και παρατήρηση

Στη συνέχεια, ένας από τους εκπαιδευτικούς θα διδάξει το μάθημα στους μαθητές του ή πιθανώς θα πραγματοποιηθεί συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς. Τα άλλα μέλη της ομάδας και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρατηρούν το μάθημα καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους συνήθως πάνω σε ένα αντίγραφο του σχεδίου του μαθήματος. Η παρατήρηση αυτών των μαθημάτων εστιάζει στην πορεία της διδασκαλίας και στην πορεία της κατάκτησης του στόχου από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός παρατηρείται ως ο ενορχηστρωτής των παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως ο μοναδικός παράγοντας. Η συλλογή των δεδομένων για την μελέτη του μαθήματος μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως με βιντεοσκόπηση, με καταγραφές στοιχείων και τεκμηριώσεων, ή με δείγματα εργασιών.

Ορισμένες φορές στην παρακολούθηση των μαθημάτων μπορεί να συμμετέχουν τα στελέχη της τοπικής περιφέρειας και οι υπεύθυνοι του υπουργείου που είναι αρμόδιο για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Επιδιώκεται να έχουν ανατροφοδότηση για την εφαρμογή αλλαγών που προτείνονται ή που έχουν γίνει, μεταξύ άλλων, στα περιεχόμενα των προγραμμάτων, στα βιβλία ή στις μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, προσοντούχοι εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να παρακολουθήσουν κάθε χρόνο αρκετές LS εφαρμογές σε σχολεία όλης της χώρας.

### 4. Αξιολόγηση- ανατροφοδότηση

Στο τέλος της διδασκαλίας ακολουθούν συνεδριάσεις στη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τα υλικά, τις μεθόδους, τα αποτελέσματα των μαθημάτων και γενικά την εργασία και την συνεργασία τους. Ακολουθούν ερωτήσεις στους διδάσκοντες και διεξάγεται συζήτηση αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Οι παρατηρήσεις έχουν ως σκοπό την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

που υλοποιήθηκε ή την έκφραση απόψεων για τις αλλαγές που επιδιώκονται από το αρμόδιο υπουργείο. Σε ότι αφορά το τελευταίο, φαίνεται ότι μέσω των LS μαθημάτων παρέχονται δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 5. Επανασχεδιασμός

Μετά τη φάση της αξιολόγησης – ανατροφοδότησης, επανεξετάζονται προσεκτικά κρίσιμα σημεία του μαθήματος και αποφασίζεται εάν η ομάδα σταματήσει ή εάν συνεχίσει είτε με ένα νέο μάθημα, είτε με τον επανασχεδιασμό του πλάνου του μαθήματος που ήδη διδάχτηκε. Στην τελευταία περίπτωση ενσωματώνονται όλες οι βελτιώσεις που προτάθηκαν στη φάση της αξιολόγησης. Η νέα διδασκαλία απέχει, χρονικά, λίγες ημέρες από την προηγούμενη και πραγματοποιείται από άλλο εκπαιδευτικό της ομάδας και σε άλλη τάξη. Αφορμή για επανασχεδιασμό και επανάληψη μπορεί να δώσει μια περίπτωση ενός λάθους από τους μαθητές ή μίας παρερμηνείας. Η ομάδα είναι δυνατό να αποφασίσει τροποποιήσεις που αφορούν, για παράδειγμα, τη μέθοδο, τη σειρά των ερωτήσεων, τα υλικά μέσα ή άλλες παραμέτρους. Τέλος, δίνονται ερωτήσεις στους μαθητές των οποίων την αξιολόγηση πραγματοποιούν άλλοι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα καταγράφονται και λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη των αρμοδίων κυρίως όταν πρόκειται για θέματα που αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Lewis, et al, 2006). Οι εργασίες για ένα τυπικό μάθημα LS απαιτεί κατά κανόνα 10 - 15 ώρες για τις συνεδριάσεις των ομάδων, χρόνος που κατανέμεται σε διάστημα 3 - 4 εβδομάδων.

## Συζήτηση, ή είναι δυνατή η εφαρμογή LS σε άλλες χώρες;

Ο David Phillips σε μία, σχετικά πρόσφατη, εργασία του διατύπωσε το ερώτημα: «Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, μέθοδοι και πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας μπορούν επακριβώς να εφαρμοστούν σε μία άλλη χώρα η οποία έχει σαφείς διαφορές κουλτούρας;» (Phillips, 2006: 553). Ο ίδιος, όπως και άλλοι επιστήμονες, υποστηρίζει ότι οι χώρες μπορούν να δανείζονται μεθόδους ή πρακτικές αλλιά σε ανάλογες προσπάθειες ο βαθμός επιτυχίας των εφαρμογών εξαρτάται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες (Cowen, 2006. Hood, 2003. Tsuruta, 2003). Ειδικότερα και σχετικά με το ζήτημα της εφαρμογής της LS στις Η.Π.Α. υπάρχει εκτενής συζήτηση στην αμερικανική βιβλιογραφία για τις δυσκολίες που συναντούν, κατά τη διάρκειά της, οι εκπαιδευτικοί. Ορισμένες από αυτές τις δυσκολίες αφορούν το χρόνο που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλιά και το χρόνο που θα απαιτηθεί για να γίνουν ορατά κάποια αποτελέσματα. Επίσης, εκφράζονται σοβαρές επιφυλάξεις για την ποιότητα της εφαρμογής καθώς αυτή προϋποθέτει πολύ μεγάλη υποστήριξη στο επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διότι διαφορετικά είναι υπαρκτός ο κίνδυνος η υλοποίηση



των LS μαθημάτων να έχει επιφανειακό χαρακτήρα και να μη παρακολουθείται συστηματικά η βελτίωση των εκπαιδευτικών (Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003). Επιπρόσθετα, αναφέρεται η δυσκολία για τους αμερικανούς εκπαιδευτικούς να διεισδύσουν με την παρατήρησή τους πέρα από ό,τι φαίνεται επιφανειακά στη διδασκαλία, καθώς και να ελέγξουν το άγχος τους όταν πρόκειται να πραγματοποιήσουν τη δημόσια διδασκαλία τους (Fernandez, 2008).

Πάντως η παράμετρος του χρόνου, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και το άγχος που βιώνουν καθώς αισθάνονται ότι παρατηρούνται κατά διδασκαλία επισημαίνονται και σε άλλες χώρες (Williams & Plummer, 2010). Ωστόσο οι Stewart και Brendefur (2005), επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, με τους οποίους οι ίδιοι συνεργάστηκαν, σταδιακά όχι μόνο ξεπέρασαν ανάλογες δυσκολίες αλλά με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούσαν να συζητούν για τις αδυναμίες τους χωρίς να αισθάνονται ότι απειλούνται και σταδιακά ήταν σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε ανατροφοδοτικές διαδικασίες.

Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι καθόλου απλή η μετεγγραφή ενός προγράμματος, μιας προσέγγισης ή μιας μεθόδου από τη μία χώρα στην άλλη. Όταν δε αυτή επιχειρείται είναι απαραίτητη η ευελιξία για τροποποιήσεις και προσαρμογές οι οποίες όμως είναι ανάγκη να γίνονται με πολύ μεγάλη προσοχή. Εν τούτοις υπάρχουν στοιχεία των οποίων η σταθερή παρουσία είναι αδιαπραγμάτευτη κατά τη διάρκεια των LS μαθημάτων: α) Ο από κοινού προσδιορισμός του μαθησιακού στόχου και σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η προσεκτική μελέτη της συμμετοχής των μαθητών, γ) η παρατήρηση του μαθήματος την ώρα που αυτό πραγματοποιείται και δ) ο αναστοχασμός (Williams & Plummer, 2010).

Στη χώρα μας μια προσπάθεια εφαρμογής ενός παρόμοιου μοντέλου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ πιθανό ότι θα προσέκρουε στις δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω και που σχετίζονται με το χρόνο, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τους περιορισμούς των ΑΠ και τη «διδασκτέα ύλη» καθώς και σε ένα πλήθος άλλων, σύνθετων παραγόντων που δεν είναι εφικτό να αναλυθούν στην εργασία αυτή. Παρόλα αυτά πιστεύοντας στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών μας θεωρούμε ότι ενδοσχολικά και προαιρετικά θα μπορούσε να επιχειρηθεί. Πέραν αυτού όμως, η περίπτωση LS είναι δυνατό να αποτελέσει πρόταση εφικτή στο πλαίσιο των προγραμμάτων πρακτικής κατάρτισης των μελλόντων εκπαιδευτικών. Είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε την επιτυχία αυτού του μοντέλου εφόσον στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δ.Π.Θ. εφαρμόζεται μία προσαρμογή της μεθόδου LS στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης των τριτοετών φοιτητών οι οποίοι επιδεικνύουν σπουδαίο ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκειά της. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας μελετώνται και θα μελετώνται συστηματικά όσο απαιτείται στο μέλλον, αρκεί η επίσημη ηγεσία της εκπαίδευσης να κατανοήσει τη σημαντικότητα αυτών των εφαρμογών αλλά και όλων όσων πραγματοποιούνται σε ανάλογους πανεπιστημιακούς χώρους για το μέλλον της χώρας μας.

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Audette, A.** (2004). Lesson Study: Teachers learning together. *New England Reading Association Journal*, 40(2), 31-34.
- Bruce, C., Ladky S.** (2009). The nature of lesson study in Ontario Schools – a close examination of the Lesson Study cycle. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.
- Carpenter, P., Fennema, E., Franke, L., Levi, L., Empson, B.** (1999). *Children's mathematics: Cognitively Guided Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cheon, H.** (2008). *Suup Punsuk e Pangbub Gwa Siljae (Lesson Analysis: Method and Practice)*, Seoul: Hackji.
- Cowen, R.** (2006). "Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities". *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573.
- Fernandez C, Cannon, J., Chokshi, S.** (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 171-185
- Fernandez, C.** (2008). "Learning from Japanese approaches to professional development. The case of Lesson Study". *Journal of Teacher Education*, 53, 5, 393-405
- Gao, X.** (2006). "Education Reform and School-Based Lesson Study in China", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:108-132), Beijing: Educational Science Publishing House.
- Garet, S., Porter C., Desimone, L., Birman, F., Yoon, K. S.** (2001). "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers". *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Grimmett, P., & MacKinnon, M.** (1992). "Craft knowledge and the education of teachers". *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Stigler, J.** (2002) *A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?* *Educational Researcher*, 31, 5, 3-15.
- Hood, C.** (2003). "The third great reform of the Japanese education system: Success in the 1980s Onwards". In D. Phillips (Ed.), *Can the Japanese change their education system?* (pp. 73-85). Oxford, UK: Symposium.
- Inprasitha, M., Isoda, M., Yeap, B., Wang-Iverson, P. (eds.)** (2009). *Lesson Study: Challenges in Mathematics Education*, Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Kellaghan, T., Madaus, F.** (2002). "Teachers' sources and uses of assessment information". In D. F. Robitaille & A. E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Lampert, M.** (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University

Press.

**Lee, K.** (2008). "A Hong Kong Case of Lesson Study—Benefits and Concerns", *Teaching and Teacher Education*, 24, 5, 1115–1124.

**Lewis, C., & Tsuchida, I.** (1998). "Lesson like a Swiftly Flowing River. How Research lessons improve Japanese Education". *American Educator*, 22(4), 50–52.

**Lewis, C.** (2006). "Lesson Study in North America: Progress and Challenges", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:7-36), Beijing: Educational Science Publishing House.

**Lewis, C.; Perry, R., Murata, A.** (2006). "How Should Research Contribute to Instructional Improvement?" *Educational Researcher*, 35, 3, 3–14.

**Lewis, C.; Perry, R. & Hurd, J.** (2004). A Deeper Look at Lesson Study, *Journal of Educational Leadership*, February 2004, pp:18-22.

**Lewis, C.** (2002). "Does lesson study have a future in the United States?" *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1-23.

**Lo, L.** (2006). "Learning Study-the Hong Kong Version of Lesson Study: Development, Impact and Challenges", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:133-157), Beijing: Educational Science Publishing House.

**Matoba, M., Shibata, Y., Sarkar Arani, R.** (2007). "School-University Partnerships: A New Recipe for Creating Professional Knowledge in School", *International Journal of Educational Research for Policy and Practice*, 6, 1, 55-65.

**National Staff Development Council.** (2001). "NSDC standards for staff Development". Oxford, OH: Author.

**Phillips, D.** (2006). "Investigating policy attraction in education". *Oxford Review of Education*, 32, 5, 551-559.

**Richardson, V., & Placier, P.** (2001). "Teacher change". In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.

**Rock, C., & Wilson, C.** (2005). "Improving teaching through lesson study". *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.

**Rohlen, T. P. & LeTendre, G. K. (eds.),** (1996). *Teaching and Learning in Japan, USA*: Cambridge University Press

**Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S., Empedhe, S.** (2008). "Initiating Education Reform through Lesson Study at a University in Indonesia", *Educational Action Research*, 16, 3, pp: 391-406.

**Stewart, R. A., & Brendefur, J. L.** (2005). Fusing lesson study and authentic achievement: A model for teacher collaboration. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 681-687.

**Stigler, J. W., & Hiebert, J.** (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving*

education in the classroom. New York: Free Press.

**Tsuruta, Y.** (2003). "Globalization and the recent reforms in Japanese higher education". In D.Phillips (Ed.), Can the Japanese change their education system? (pp. 119-150). Oxford,UK: Symposium.

**Williams, C., Plummer F.** (2010). "Incorporating lesson study for teacher professional development." Proceedings 2nd Paris International Conference on Education, Economy and Society, 467- 476.

**Yoshida, M.** (1999). Lesson study: An ethnographic investigation of school based teacher development in Japan. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.