Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Κυριανάκης*

Περιληψη

Πολιτικές, όπως ο νεοφιλελευθερισμός κι η παγκοσμιοποίηση, καθώς και τάσεις, οι οποίες κυριαρχούν στις σημερινές κοινωνίες, συμβάλλουν στη μεταστροφή του ρόλου της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές, οφείλουν να καλλιεργήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να αξιοποιήσουν ωφέλιμες συνεργατικές πρακτικές. Στο παρόν άρθρο, εξετάζοντας ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία της Αττικής, ερευνούμε τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και τη συνεισφορά που διαδραματίζει σε αυτή ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ("lesson study"). Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν, κυρίως, τις ομάδες συζητήσεων και την ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, οι οποίες σε συνδυασμό με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλουν στη βελτίωση του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων, στην άμβλυνση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων, καθιστώντας το σχολείο «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαιδευτικοί, Δημοτική Εκπαίδευση, συνεργασία, συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»*

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος βάλλεται κι επηρεάζεται διαρκώς από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Για να μπορέσει να αποδώσει, να εξελιχθεί, να ευδοκιμήσει

* Εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

έχει ανάγκη την αδιάκοπη κι αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν. Σε ένα σχολείο, λοιπόν, όπου ευδοκιμεί η συνεργατική κουλτούρα, όπως παραδέχεται η Τηλιγάδα (2017), οι εκπαιδευτικοί συνάπτουν «αυθόρμητες, εκούσιες εργασιακές σχέσεις, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη» καθώς χαρακτηρίζονται ως «διάχυτες στο χρόνο και χώρο, και απρόβλεπτες» (σ. 31). Η συνεργασία, συνεπώς, διαμορφώνει ένα κοινό πλαίσιο αξιών, συμπεριφορών, στόχων, αλλά και πρωτοβουλιών (Day, 2003:184), μέσα στο οποίο τα εμπλεκόμενα μέλη καλούνται να συμβάλλουν ενεργά στην εκπλήρωση του ρόλου του σημερινού σχολείου. Η ποιότητα του σχολείου της σύγχρονης εποχής και η ποιότητα των εκπαιδευτικών που το στελεχώνουν αποτελούν συνοδοιπόρους προς τον ίδιο τερματικό προορισμό (Πασιάς, 2017). Ο προορισμός αυτός «περιορίζεται» στην καλλιέργεια πολιτών με ικανότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης «κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας».

Για να μπορέσει να «ριζώσει» και να «ανθίσει» η συνεργασία μέσα σε μια σχολική μονάδα, με δασκάλους ικανούς να εκπληρώσουν την «αποστολή του σχολείου της εποχής», απαιτείται επαναπροσδιορισμός των στόχων και των διαδικασιών των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι μεταρρυθμίσεις, οι καινοτομίες κι η συνεργασία συντείνουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διασφαλίζουν ποιοτική εκπαίδευση.

Η συνεργασία και η ποιότητα στην εκπαίδευση «ξεκλειδώνονται» μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών πρακτικών, με γνώμονα πάντοτε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, θα παραθέσουμε τις πρακτικές συνεργασίας, (μεμονωμένες ή συλλογικές, τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, με στόχο την προάσπιση της συνεργασίας και της προσωπικής τους ανάπτυξης, καθώς και τη συμβολή της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στους παραπάνω στόχους. Κύριος σκοπός της μελέτης, εν ολίγοις, αποτελεί η εξέταση των αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής, σχετικά με την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και συγκεκριμένα της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», ως μορφή επαγγελματικής μάθησης που συντείνει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αρχικά, θα προσδιορίσουμε την έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών, παραθέτοντας ορισμούς σημαντικών ερευνητών, αναλύοντας, παράλληλα, τη σπουδαιότητα των «ικανοτήτων», τόσο για

τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε, συνοπτικά, στις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες, ως εν δυνάμει συνεργατικές πρακτικές, αξιοποιούνται, σήμερα, σε σχολικές μονάδες από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, θα επικεντρωθούμε στην εννοιολογική προσέγγιση της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», μιας σημαντικής συνεργατικής πρακτικής, η οποία στοχεύει στην εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, θα παραθέσουμε σημαντικά στοιχεία της έρευνας που υλοποιήσαμε, υπογραμμίζοντας τα αποτελέσματα με τη σπουδαιότερη ερευνητική σημασία. Κλείνοντας το άρθρο, θα αποτυπώσουμε κάποια συμπεράσματα αλλά και σκέψεις για την προσέγγιση της συγκεκριμένης θεματικής σε κάποια μελλοντική ερευνητική μελέτη, προσθέτοντας την αντίστοιχη υποστηρικτική βιβλιογραφία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κι η συμβολή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος»

Όπως προαναφέραμε, η κοινωνία της σύγχρονης εποχής βάλλεται διαρκώς από παθογένειες οποιασδήποτε κατεύθυνσης, με αποτέλεσμα το σχολείο, άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικό περιβάλλον, να καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτητικές και προκλητικές, ως έναν βαθμό, συνθήκες. Σύμφωνα με τον Πασιά (2017), οι εκπαιδευτικοί, όντες πρεσβευτές της μάθησης και της γνώσης, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις μεταβολές αυτές, οφείλουν να φροντίσουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι ενίσχυση, αμφισβητώντας και καλλιεργώντας ωφέλιμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ποιο είναι, ωστόσο, το περιεχόμενο της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης και υπό ποιες μορφές συναντάται;

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη», στον κλάδο της Εκπαίδευσης, εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 (Παπαναούμ, 2003:57) και αποτέλεσε την «απάντηση, καταρχάς, στην τάση για από-επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για συρρίκνωση των στόχων του σχολείου και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας» (Παπαναούμ, 2014:3). Συχνά, ο συγκεκριμένος όρος συγχέεται με την «επαγγελματική μάθηση», η οποία κατά τους Jaipal & Figg (2011), ορίζεται ως «η μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στη μάθηση των μαθητών». Αντιθέτως, σύμφωνα με την Παπαναούμ

(2003), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία η οποία «εμπεριέχει μια διευρυμένη άποψη της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο» (σ. 59-60). Εν ολίγοις, η επαγγελματική ανάπτυξη, λειτουργώντας ως όρος ομπρέλα, εγκυμονεί στους κόλπους της στοιχεία της «επαγγελματικής μάθησης», καθώς ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης, «ακολουθεί» τον εκπαιδευτικό από την περίοδο των σπουδών του μέχρι και την αφυπηρέτησή του από τις σχολικές μονάδες (Παρασκευόπουλος, 2004:18· Λιακοπούλου, 2014:2-3). Άλλοι επιστήμονες προσθέτουν πως η «επαγγελματική ανάπτυξη» (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου, & Λέφας, 2005) «ταυτίζεται, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του», δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (σ. 132). Ο Glatthorn (1995) συμφωνεί με τον ορισμό που προηγήθηκε, ισχυριζόμενος πως η «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται στην «πρόοδο που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας και της συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του» (σ. 131, όπ. αναφ. στους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Αποτελεί μια «σύνθετη και πολύπλευρη προσπάθεια, που είναι ιδιαίτερα δημοφιλής τα τελευταία χρόνια όσον αφορά σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης» (Παρασκευόπουλος, 2004, σ. 17). Καταλήγοντας, η «επαγγελματική ανάπτυξη», όπως τονίζει ο Day (2003:28, όπ. αναφ. στον Ματσαγγούρα, 2005:79), ορίζεται ως η σταδιακή απόκτηση, τόσο αποτελεσματικών επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αξιοποιήσιμων για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου, όσο και εμπειρίας στην κατανόηση διαφόρων εκπαιδευτικών καταστάσεων, αλλά και καλλιέργειας ικανοτήτων αποτελεσματικής παρέμβασης για την επίλυση των εκπαιδευτικών αυτών καταστάσεων, με γνώμονα την προάσπιση των στόχων της εκπαίδευσης.

Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες εμπεριέχονται στους ορισμούς που παρατέθηκαν, αποτελούν την πρώτη από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την Φωκιάλη κ.συν. (2005:133). Η ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία κι απόκτηση οικονομικής ωφέλειας αποτελούν τη δεύτερη συνιστώσα με την απόκτηση κοινωνικού κύρους (status), ως τρίτη κατά σειρά, να ολοκληρώνει το περιεχόμενο της έννοιας.

Η πρώτη συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης, φέρει στους κόλπους της τις γνώσεις και δεξιότητες, λέξεις-κλειδιά που συνδέονται άρρηκτα με τον όρο «ικανότητες». Όπως τονίσαμε στην αρχή του άρθρου, για

να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να εκμαιεύσουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες στους μαθητές τους, οφείλουν, πρωτίστως, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Πασιάς, 2017:71, 72), ο όρος «ικανότητες» εμφανίστηκε το 2003, αντικαθιστώντας την έννοια «δεξιότητες», προωθώντας την «Ευρώπη της γνώσης». Οι «ικανότητες» αποτελούν όρο ομπρέλα, καθώς συνδυάζουν τις γνώσεις (knowledge), τις δεξιότητες (skills) και τις προδιαθέσεις (στάσεις/συμπεριφορές) (values). Οι τρεις αυτές «διαστάσεις» που ενέχονται στην «ικανότητα» καθιστούν τον σημερινό πολίτη ολοκληρωμένο ως προσωπικότητα (πολιτιστικό κεφάλαιο), ενεργό (κοινωνικό κεφάλαιο) και ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ανθρώπινο κεφάλαιο) (European Commission, 2003, όπ. αναφ. στον Πασιά, 2017,:69, 72).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν «ικανότητες», προκειμένου να τις μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους, οφείλουν να μεριμνήσουν για την καλλιέργεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής τους σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Υλοποιώντας το πρόγραμμα TALIS (OECD, 2009:57-58, 74-75), μελετώντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία διαφόρων χωρών παγκοσμίως, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (στο εξής Ο.Ο.Σ.Α.) συμπέρανε πως μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να θεωρηθούν:

- «ο καθημερινός διάλογος με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας», μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία θεωρείται και πιο συχνή, ακόμη και σε εκπαιδευτικούς που ενδέχεται να μην έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε οργανωμένους τύπους δραστηριοτήτων (σ. 77),
- «οι κύκλοι μαθημάτων και τα εργαστήρια», ως η αμέσως επόμενη, πιο συχνή, μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης,
- «τα συνέδρια εκπαίδευσης και τα σεμινάρια»,
- «τα προγράμματα προσόντων»,
- «οι επισκέψεις σε σχολεία για παρατήρηση διδασκαλίας»,
- «τα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης»,
- «η ατομική και συνεργατική έρευνα»,
- «η παρουσία μεντόρων και η παρατήρηση διδασκαλίας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς».

Ο κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες που του παρέχονται, επιλέγει εκείνες τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

που διεγείρουν πιο πολύ την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2009:60), πορίσματα του προγράμματος TALIS ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν εκείνες τις μορφές που θα τους βοηθήσουν περισσότερο κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας τους σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, ποικίλοι παράγοντες μπορούν να αναστείλουν ή να επηρεάσουν αρνητικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, με τον χρόνο/διάρκεια και τις ενδεχόμενες χρηματικές απαιτήσεις/κόστος συμμετοχής να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο (OECD, 2009:65, 72).

Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως αρκετές από τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που προαναφέρθηκαν, όπως ο καθημερινός διάλογος, τα εργαστήρια, η παρατήρηση διδασκαλίας από ομοτέχνους, τα δίκτυα συνεργασίας, η ατομική και συνεργατική έρευνα, καθώς κι άλλες μορφές που δε διατυπώθηκαν, όπως η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, οι ομάδες συζητήσεων, αξιοποιούνται σε ένα κοινό αξιακό σύστημα, όπου πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία. Εύλογα, λοιπόν, οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης δύναται να μετονομαστούν σε «συνεργατικές πρακτικές», αξιοποιώντας τη δυναμική της «συνεργατικής μάθησης» κι αποβλέποντας στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως παραδέχονται οι Lawrence & Chong (2010) οι πρακτικές συνεργασίας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνδιαλλαχτούν γνωστικά αναφορικά με «τις θεωρίες τους, τις μεθόδους και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα» (σ. 565). Παράλληλα, οι Timplerley et al. (2007, όπ. αναφ. στην Svendsen, 2016: 314-315), συμπληρώνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία, θεωρείται επιτυχής όταν διαμορφώνει αποτελεσματικά τις πρακτικές διδασκαλίας, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς και τη μάθηση των μαθητών (συμπεριφορά, στάσεις).

Όπως σχολιάστηκε παραπάνω, για να μπορέσουν οι συνεργατικές πρακτικές να ευδοκιμήσουν και να φέρουν αξιόλογα αποτελέσματα, μεταμορφώνοντας το σχολείο σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί πρόθυμα θα ρισκάρουν, θα αμφισβητούν και θα αξιοποιούν καινοτόμες ιδέες, στρατηγικές και πρακτικές (Robinson, 2011, όπ. αναφ. στην Svendsen, 2016:325), χρειάζεται να αντιμετωπιστεί ο σκόπελος της έλλειψης διαθέσιμου προσωπικού χρόνου, της συστολής και του φόβου της αλλαγής. Σε μια τέτοια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν οι ομάδες συζητήσεων κι εμπειριών, η

πειραματική διδασκαλία, η ανάπτυξη καινοτομιών, ο συλλογικός στοχασμός κι η σύλληψη νέων ιδεών, ως αποτέλεσμα της συνεργατικής μάθησης (Kuusisaari, 2013:55, 56, 59-60). Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ("lesson study"), αποτελεί μια πρακτική συνεργασίας υψίστης σημασίας, η οποία πρεσβεύει όσα προαναφέρθηκαν (Lawrence & Chong, 2010:566), μεταμορφώνοντας το σχολείο σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Πώς ορίζεται και πλαισιώνεται ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»; Μελετώντας, λοιπόν, τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πως η πρακτική αυτή «γεννήθηκε» κι αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ιαπωνία, καθώς προέρχεται από τον ιαπωνικό όρο "jugyou kenkyuu", όπου "jugyou" σημαίνει «μάθημα» και "kenkyuu" σημαίνει «μελέτη» (Cajkler, et al., 2014:511· Gutierez, 2016:802· Lawrence & Chong, 2010:566· Lewis, et al., 2004:18· Rempe-Gillen, 2018:358). Υλοποιήθηκε, αρχικά, για τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων των «Θετικών Επιστημών», όπως τα Μαθηματικά κι η Φυσική. Οι Cajkler et al (2014:511) ισχυρίζονται πως η συγκεκριμένη πρακτική συνεπάγεται με έναν συνεργατικό τρόπο επαγγελματικής μάθησης, επικεντρωμένο στη σχολική αίθουσα, όπου η αναγνώριση των γνωστικών δυσκολιών των μαθητών σε θεματικές των σχολικών μαθημάτων αποτελεί τον πυρήνα ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Η έρευνα, η μάθηση κι ο αναστοχασμός αποτελούν τις τρεις κορυφές του τριγώνου του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», μεταμορφώνοντάς τον σε μια «συνεργατική πλατφόρμα» (Lawrence & Chong, 2010:566). Για την υλοποίηση των σταδίων της συγκεκριμένης πρακτικής «απαιτείται» η συνεργασία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ως «οργανισμός και κοινότητα μάθησης».

Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ολοκληρώνεται ύστερα από την επιτυχή εφαρμογή πέντε συγκεκριμένων σταδίων, σπειροειδούς διάστασης. Σύμφωνα με τη Lewis (2002b, όπ. αναφ. στην Lewis, 2009:95), Lawrence & Chong (2010:566), Rappleye & Komatsu (2017:401) και Wood & Cajkler (2018, όπ. αναφ. στους Ustuk & De Costa, 2020:4) , η πρακτική αποτελείται από «κύκλους βελτίωσης της διδασκαλίας», εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί ίδιου επιπέδου τάξης, ή/και ειδικότητας:

- πρώτον, αφού ερευνήσουν και κατανοήσουν τις δυσκολίες των μαθητών, θέτουν αναλυτικά τους στόχους βελτίωσης,
- δεύτερον, εντός πλαισίου συλλογικότητας και συνεργασίας, σχεδιάζουν το διδακτικό αντικείμενο, μέσω του οποίου θα επιχειρήσουν την παρέμβαση με στόχο την επιτυχία των προκαθορισμένων στόχων,

- τρίτον, επιλέγουν ένα μέλος της ομάδας το οποίο υλοποιεί τη διδασκαλία, με τη μορφή μαθημάτων έρευνας (research lessons), μαθημάτων, σύμφωνα με τους Cajket et al. (2014), «τα οποία υποβάλλονται σε συνεργατική ανάλυση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς» (σ. 511). Παράλληλα, τα υπόλοιπα μέλη παρατηρούν τη διδασκαλία, σημειώνοντας τα σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές περισσότερο, την ανταπόκριση στο μάθημα, τη στάση, τη συμπεριφορά.
- τέταρτον, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, τα μέλη της ομάδας συνδιαλέγονται, έχοντας ως γνώμονα την ανατροφοδότηση, μέσω των σημειώσεων που κρατήθηκαν, προκειμένου να αξιολογήσουν το βαθμό επιτυχίας των αρχικών στόχων, και
- πέμπτον, αν οι στόχοι έχουν εκπληρωθεί, τότε η συγκεκριμένη πρακτική ολοκληρώνεται, διαφορετικά, το μάθημα έρευνας επανασχεδιάζεται, στηριζόμενο στην ανατροφοδότηση και διδάσκεται από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας σε διαφορετική σχολική αίθουσα με μαθητές ίδιου μαθησιακού επιπέδου.

Αντιλαμβανόμαστε, συνεπώς, τους λόγους για τους οποίους ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» διαγράφει κυκλική πορεία. Σύμφωνα με τους Guiterez (2016:803) και Cajkler et al. (2015:192) η πρακτική αυτή ξεχωρίζει σημαντικά, συγκριτικά με άλλες μορφές επαγγελματικής μάθησης, εξαιτίας του τρίτου, κατά σειρά, σταδίου παρατήρησης του μαθήματος έρευνας από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καθώς, η παρατήρηση της διδασκαλίας και της ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτήν, αποτελεί μια σημαντική βάση συλλογής δεδομένων για την αναθεώρηση του μαθήματος. Στο συγκεκριμένο σημείο εφαρμογής, μάλιστα, η αξιολόγηση των ομοτέχνων που ουσιαστικά υφίσταται, η ανατροφοδότηση κι ο επανασχεδιασμός της διδασκαλίας, καθιστούν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» πολύτιμη μέθοδο ανάπτυξης των σχολικών κοινοτήτων σε «οργανισμούς που μαθαίνουν», σε «κοινότητες μάθησης».

Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος», όπως κάθε συνεργατική πρακτική, φέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, κατευθύνοντάς τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσω των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, έχει παρατηρηθεί βελτίωση στο γνωστικό τους επίπεδο, καθώς η συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της πρακτικής που προαναφέρθηκαν, τους εμπλουτίζει με βαθύτερες γνώσεις, τόσο σχετικές με τον τρόπο σκέψης των μαθητών και της καλύτερης διαχείρισης της τάξης, με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της μάθησης, όσο και με την αντίληψη των διαπροσωπικών συναδελφικών σχέσεων και της προσωπικής τους

επαγγελματικής ταυτότητας. Εν ολίγοις, οι γνώσεις, αυτές, που αποκομίζουν εφαρμόζοντας την πρακτική, τους παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης και μετασχηματισμού της διδασκαλίας τους, καλύπτοντας τυχόν «κενά» και παρερμηνείες (Lawrence & Chong, 2010: 567, 568· Lewis, 2009:99-101, 102), αμφισβητώντας/υιοθετώντας διδακτικές στρατηγικές/προσεγγίσεις/πρακτικές. Παράλληλα, αφομοιώνουν ουσιαστικότερα το γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων που διδάσκουν, συζητούν πιο παραγωγικά το επίπεδο γνώσεων των μαθητών τους, αντιλαμβάνονται κι ανασκευάζουν τη διδασκαλία τους (Gutierez, 2016:808, 812, 813· Lawrence & Chong, 2010:567, 568· Lewis et al., 2004:19· Lewis, 2004:19, όπ. αναφ. στους Cajkler et al., 2015:193).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» δε βελτιώνονται μόνο γνωστικά. Αναπτύσσουν και καλλιεργούν, ταυτόχρονα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με τους συναδέλφους τους. Τα στάδια της πρακτικής παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν, να εργαστούν συλλογικά και να αναπτύξουν την έννοια του «ανήκειν» (Cajkler et al., 2014:525, 526), συγκροτώντας μία κοινότητα εκπαιδευτικών η οποία εργάζεται κάτω από ένα κοινό πρίσμα αξιών και στόχων, διαμοιρασμού ενός κοινού οράματος, εκτίμησης των δυνατοτήτων των συναδέλφων, αμοιβαίας ευθύνης και αλληλοϋποστήριξης (Gutierez, 2016:810-811· Lawrence & Chong, 2010:569· Lewis, 2009:99, 101). Η διαρκής ενασχόληση με την πρακτική διαμορφώνει και ισχυροποιεί έναν «ιστό συνεργασίας και συναδελφικότητας» μεταξύ των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, στον οποίο πρεσβεύουν αξίες, όπως ο σεβασμός, η εκτίμηση, η αλληλεγγύη, ενώ περιορίζονται αισθήματα απομονωτισμού, ιδιωτικοποίησης κι αμφισβητήσεων. Η εμπλοκή των δασκάλων και ερευνητών στη διδακτική διαδικασία ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, καθώς σύμφωνα με τον Choy (2022:174) οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο άνετοι να διαμοιράσουν τις αμφιβολίες και απορίες τους, την ίδια στιγμή που η ομάδα έρευνας προσφέρει επιλογές και λύσεις στις διεξόδους των δασκάλων. Με λίγα λόγια οικοδομείται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο (Dudley, 2014) οι εκπαιδευτικοί «αναλαμβάνουν ρίσκα αναφορικά με τις πρακτικές τους και αισθάνονται ασφαλείς να μοιραστούν κοινές και επαγγελματικές αδυναμίες» (σ. 4), να μάθουν οι πιο άπειροι από τους πιο έμπειρους κι αντιστρόφως. Ως αποτέλεσμα, δύναται να θεμελιωθούν ισχυρά δίκτυα συναδέλφων, όπως προαναφέραμε, βασιζόμενα σε σταθερότητα, με κύρια χαρακτηριστικά συνεργατικής κουλτούρας, όπως ο διαμοιρασμός ιδεών/πρακτικών/στρατηγικών, ο πει-

ραματισμός, ο συντονισμός ενεργειών, η συναδελφική κατανόηση, καθώς και βαθύτερα συναισθήματα συναδελφικότητας (Lawrence & Chong, 2010:569· Cajkler et al., 2015:206-207).

Η γνωστική ανάπτυξη κι η καλλιέργεια συναδελφικού κλίματος, που προαναφέρθηκαν δεν αποτελούν τα μοναδικά οφέλη της πρακτικής. Σε προσωπικό επίπεδο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, με προθυμία, αμφισβητούν κι υιοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας, «εξελίσσουν» το διδακτικό τους προφίλ, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και παρατηρητικότητά τους εντός της σχολικής αίθουσας, σχεδιάζουν «ποιοτικότερα» πλάνα διδασκαλίας, κατανοώντας, βαθύτερα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενεργούν ταχύτερα κι εγκυρότερα (Cajkler et al., 2014:526· Cajkler et al., 2015:202-203, 207· Lewis et al., 2004:19, 20). Η συγκεκριμένη, συνεπώς, πρακτική ενταγμένη στον μανδύα της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνει όχι μόνο την προσαρμογή και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν, αλλά διασφαλίζει και τη μαθητική πρόοδο (Chong & Kong, 2012, όπ. αναφ. στον Cheng, 2019:5).

Για να μπορέσουν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να επωφεληθούν μέσω της συμμετοχής τους στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», οφείλουν να υπολογίσουν και την ύπαρξη συγκεκριμένων περιορισμών κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του, δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος οποιοσδήποτε εφαρμόζει κάποια συνεργατική πρακτική. Σύμφωνα με τους Lim et al. (2011: 359, 362), Cajkler et al. (2015:202) και Lawrence & Chong (2010:570), ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αποτελεί ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία της συγκεκριμένης πρακτικής. Η διάθεση, η υποστήριξη, η παροχή κινήτρων για συνεργασία, από τη θέση του διευθυντή, φαίνεται να συμβάλλουν, σημαντικά, στην πορεία εξέλιξης του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος». Μάλιστα, στην έρευνα των Schipper et al. (2020:124), επιβεβαιώνεται πως η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων κατά τη διάρκεια αξιοποίησης της πρακτικής επηρεάζεται σημαντικά από την υποστήριξη του σχολικού ηγέτη. Αντίστοιχα, η παρουσία ενός «έμπειρου» συναδέλφου κι η ενεργός συμμετοχή του στη διαδικασία υλοποίησης της πρακτικής, όπως κι η διάθεση κατάλληλης «κατασκευαστικής/διαρθρωτικής υποστήριξης», φαίνεται πως επιδρούν σημαντικά, επίσης.

Οι ίδιοι ερευνητές (Cajkler et al., 2015:202, 207· Lim et al., 2015:362) χαρακτηρίζουν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» ως μια απαιτητική πρακτική, η οποία για να στεφθεί από επιτυχία, χρειάζεται χρόνο. Συνεπώς, ο διαθέσιμος προσωπικός ελεύθερος χρόνος των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σκόπελο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης

συνεργατικής πρακτικής. Για την αντιμετώπιση του, οι Lim et al. (2015:359) προτείνουν τη μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να «απελευθερωθεί» χρόνος, ο οποίος θα αξιοποιηθεί στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αγνοούμε πως η προθυμία και δεκτικότητα των συναδέλφων για συνεργασία και επίτευξη κοινού έργου, αποτελεί, επίσης, μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους επιτυχίας (Cajkler et al., 2015: 202).

Έχοντας αναλύσει, επιτυχώς, τους βασικούς όρους της «επαγγελματικής ανάπτυξης» και του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», καθώς και τα οφέλη της συγκεκριμένης συνεργατικής πρακτικής στην περαιτέρω εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια του άρθρου θα αναφερθούμε στην πορεία της έρευνάς μας, καθώς και στα σημαντικότερα, από προσωπικής ερευνητικής σκοπιάς, αποτελέσματά της.

Μεθοδολογία της ερευνάς

Όπως υπογραμμίσαμε στην Εισαγωγή, στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι πρακτικές συνεργασία, μεμονωμένες ή συλλογικές, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, για την προάσπιση της συνεργασίας και της προσωπικής τους ανάπτυξης, καθώς η συμβολή της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στους παραπάνω στόχους. Εξετάζονται, συνεπώς, οι αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών και ειδικότερα του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», έχοντας ως γνώμονα την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και συνεργασίας.

Στη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκε, ως προσέγγιση, η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων, ενώ ως τεχνική συγκέντρωσής τους, το ερωτηματολόγιο, στο οποίο είχαμε επισυνάψει την απαραίτητη συνοδευτική επιστολή, γνωστοποιώντας, στους συμμετέχοντες, τον στόχο της επισκόπησής μας. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος, διερεύνησης συνεργατικών πρακτικών και συμβολής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαιρεμένο στα αντίστοιχα μέρη).

Ως στρατηγική συγκέντρωσης των εμπειρικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling) κι

επικεντρωθήκαμε στη μέθοδο της «δειγματοληψίας χιονοστιβάδας/χιονόμπαλας» ("snowball sampling"). Πληθυσμός της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες εντός του νομού Αττικής. Με τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας/χιονόμπαλας που προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε 100 εκπαιδευτικούς, τον Φεβρουάριο του 2019, αφού είχε προηγηθεί ο πιλοτικός/προκαταρκτικός έλεγχος του. Το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (τόσο μέσω περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής) ήταν το S.P.S.S. 25.

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των βασικών αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, θα καταγράψουμε κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως 84 (84,0%) του δείγματός μας ήταν γυναίκες και μόλις 16 (16,0%) άντρες, επιβεβαιώνοντας για μια ακόμη φορά πως το επάγγελμα του δασκάλου είναι γυναικοκρατούμενο. Επιπροσθέτως, αναφορικά με την ηλικία, παρουσιάστηκε μια ισοκατανομή, καθώς το 31,0% των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ 22-34 ετών, το 37,0% μεταξύ 35-49 ετών, ενώ το 32,0% από 50 ετών και άνω. Σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής/διδακτικής υπηρεσίας, αντιλαμβανόμαστε πως 7 στους 10 εκπαιδευτικούς διέθεταν εμπειρία 11 ετών και άνω, υπολανθάνοντας την απουσία νέων προσλήψεων των τελευταίων χρόνων εκείνης της περιόδου. Το γεγονός πως το 46,0% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν έως 5 χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα και το 23,0% μεταξύ 6-10 χρόνια, επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά την απουσία νέων μόνιμων διορισμών την εποχή εκείνη. Σχετικά με την κατοχή τίτλων σπουδών, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα πως περισσότεροι από 5 στους 10, το 56,0% δηλαδή, του δείγματός μας δε κατείχε ούτε μεταπτυχιακό ούτε διδακτορικό δίπλωμα. Καταλήγοντας, όσων αφορά τη συμμετοχή σε κάποιο άλλο είδος επιμόρφωσης, περίπου μόλις 1 στους 10 εκπαιδευτικούς είχε επιμορφωθεί σε προγράμματα σχετικά με συνεργατικές πρακτικές ή είχε υλοποιήσει κάποιο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα, εύρημα το οποίο, ενδεχομένως, επηρεάζει την καλλιέργεια και ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας στις σχολικές μονάδες και την αποτελεσματική αξιοποίηση πρακτικών συνεργασίας.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα επισημάνουμε τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις συνεργατικές πρακτικές και κυρίως τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας» και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Έχοντας αναλύσει τις βασικές έννοιες της έρευνάς μας κι έχοντας υπογραμμίσει τα χαρακτηριστικά της στοιχεία, παραθέτοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας, στην ενότητα αυτή θα επισημάνουμε τα σπουδαιότερα, κατά προσωπική μας εκτίμηση, αποτελέσματα.

Εξετάζοντας στατιστικά τα δεδομένα, συνειδητοποιούμε πως οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας φαίνεται να ιεραρχούν αρκετά κοντά τις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλλουν στη γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, φαίνεται πως οι ομάδες συζητήσεων με συναδέλφους για διδακτικά-παιδαγωγικά ζητήματα (Μ.Ο.: 4,25), καθώς και η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 4,14) κατέχουν τις πρώτες θέσεις προτίμησης. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την ενδεχόμενη δυσκολία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν το είδος της συνεργατικής πρακτικής που συντείνει περισσότερο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, για το λόγο αυτό αποδίδουν περίπου την ίδια βαρύτητα σε όλες. Όσον αφορά τις συνεργατικές πρακτικές που αξιοποιούν οι ίδιοι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, παρουσιάζεται μια συνέπεια με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 3,81), αλλά και οι ομάδες συζητήσεων με συναδέλφους (Μ.Ο: 3,50) φαίνεται να αξιοποιούνται περισσότερο. Ωστόσο, οφείλουμε να παραδεχτούμε πως η χαμηλή τιμή του μέσου όρου της παρατήρησης κι αξιολόγησης από συναδέλφους εκπαιδευτικούς (αξιολόγηση ομοτέχνων) (Μ.Ο.: 2,20) καθιστά σαφές το μήνυμα της αρνητικής διάθεσης, απροθυμίας, αποφυγής ή ακόμη και φόβου των δασκάλων να «εκθέσουν» τη διδασκαλία τους σε συναδέλφους, η οποία φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη προϋπηρεσίας των δασκάλων. Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως παρόλο που η γενικότερη συνεισφορά των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη ιεραρχείται περίπου με τις ίδιες τιμές, σε προσωπικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιλέγουν περισσότερο συγκεκριμένες, τις οποίες κι εφαρμόζουν, αποφεύγοντας άλλες, λιγότερο δημοφιλείς, γεγονός που αναλύεται παρακάτω.

Σύνδεση με τα προηγούμενα διαφαίνεται και στη χρήση συγκεκριμένων συνεργατικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αξιολογούν κι αξιοποιούν περισσότερο, τα τελευταία δύο έτη εκείνης της περιόδου, την πρακτική της ανταλλαγής ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 0,90), ενώ αποφεύγουν την αξιολόγηση ομοτέχνων (Μ.Ο.: 0,13). Η επιμόρφωση, βεβαίως, από εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια, επαγγελματικές

ενώσεις κτλ.) ενισχύει τη συμμετοχή τους στην πρακτική της ανταλλαγής ιδεών. Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον ερευνητικά αποτελεί το γεγονός πως όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο υιοθετούν την αξιολόγηση ομοτέχνων, ενδεχομένως, προκειμένου να προσεγγίσουν νέες πρακτικές διδασκαλίας ή να αμφισβητήσουν ήδη υπάρχουσες. Αντιστρόφως ανάλογη πορεία συμμετοχής στην παραπάνω πρακτική ακολουθείται από τους πιο έμπειρους κι ηλικιακά μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας, παρόλο που το ενδιαφέρον για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιδασκαλία δεν είναι σημαντικό, όσο μικρότεροι ηλικιακά είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο επιλέγουν τη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική, η οποία ακολουθεί φθίνουσα πορεία με το πέρας της ηλικίας των δασκάλων.

Σε επίπεδο θετικής συνεισφοράς των συνεργατικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν τα τελευταία δύο χρόνια στη σχολική τους μονάδα στην προσωπική επαγγελματική τους ταυτότητα, οι εκπαιδευτικοί με συνέπεια θεωρούν πως η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών τους αναπτύσσει «αρκετά» (Μ.Ο.: 3,97), σε ελαφρώς μικρότερο βαθμό ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» (Μ.Ο.: 2,62) κι η συνδιδασκαλία μαθήματος (Μ.Ο.: 2,29). ενώ σε ελάχιστο βαθμό η αξιολόγηση ομοτέχνων (Μ.Ο.: 1,85). Οι τομείς της επαγγελματικής ταυτότητας που καλλιεργήθηκαν περισσότερο από την αξιοποίηση των συνεργατικών πρακτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ήταν η καλλιέργεια του συναδελφικού κλίματος μεταξύ τους (Μ.Ο.: 0,81), ο εμπλουτισμός γνώσεων και περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων κι η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 0,71). Μικρότερη συνεισφορά αποδίδεται στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων (Μ.Ο.: 0,56) κι ελάχιστη στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης (Μ.Ο.: 0,37). Αξίζει να αναφέρουμε πως όσο μεγαλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερη θεωρούν τη συμβολή των πρακτικών συνεργασίας στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, προσεγγίσεων, στρατηγικών, αλλά και αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα κι η συνολική τους υπηρεσία φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων, καθώς όσο πλησιάζουν τα μισά έτη συνολικής υπηρεσίας, αντιλαμβάνονται πως η εμπλοκή τους στις συνεργατικές πρακτικές συντείνει σημαντικά στον τομέα αυτό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ωστόσο η στάση τους αυτή αναστρέφεται (ακολουθώντας πτωτική πορεία) όσο πλησιάζουν στην αφυπηρέτηση.

Αναφορικά με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», αξίζει

αρχικά να τονίσουμε πως τα τελευταία δύο έτη, μόνο 37 εκπαιδευτικοί (37,0%) έχουν υλοποιήσει τη συγκεκριμένη πρακτική συνεργασίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα παραπάνω ευρήματα, καθώς δεν κατείχε τις υψηλότερες θέσεις συμμετοχής στις σχολικές μονάδες. Μάλιστα, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο συμμετέχουν στη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ όσο μεγαλώνουν το ενδιαφέρον τους μειώνεται. Την ίδια, επίσης, πορεία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί επηρεαζόμενοι κι από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, καθώς από τον πρώτο χρόνο υπηρέτησης τους σε σχολείο έως και τα μέσα περίπου της καριέρας τους, επιλέγουν να εφαρμόσουν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», γεγονός που αντιστρέφεται όσο πλησιάζουν προς τη συνταξιοδότηση, ενδεχομένως, εξαιτίας του συσσωρευμένου αισθήματος εξουθένωσης (burnout).

Σχετικά με τη δυσκολία στην εφαρμογή των πέντε σταδίων του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», το στάδιο της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος και της αξιολόγησής του από τους συναδέλφους (τρίτο στάδιο) φαίνεται πως παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δυσχέρεια (Μ.Ο.: 0,61). Αυτό, εν μέρει, επιβεβαιώνει τα μέχρι στιγμής πορίσματα της έρευνάς μας, καθώς υφίσταται μια γενικότερη αμηχανία κι αποφυγή των εκπαιδευτικών όταν παραστεί ανάγκη παρατήρησης κι αξιολόγησης διδασκαλίας από συναδέλφό τους (αποϊδιωτικοποίηση διδασκαλίας, αξιολόγηση ομοτέχνων). Αξίζει να σημειώσουμε πως οι τίτλοι σπουδών κι η επιμόρφωση από ευρωπαϊκά προγράμματα επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τον προσδιορισμό της δυσκολίας των παραπάνω σταδίων, δίχως να εντοπίζεται ουσιώδης διαφορά.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν, με μικρές αποκλίσεις, αρχικά τη διάθεση/δεκτικότητα των συναδέλφων για συμμετοχή στην πρακτική (Μ.Ο.: 2,74), δευτερευόντως τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών (π.χ. χώροι εργασίας, υλικά κτλ.) (Μ.Ο.: 2,38), στη συνέχεια τον διαθέσιμο χρόνο λόγω φόρτου εργασίας (Μ.Ο.: 2,36) και τέλος τον βαθμό αυτονομίας και χορήγησης αρμοδιοτήτων από τη σχολική ηγεσία (Μ.Ο.: 2,12). Οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στην ύπαρξη κι επιρροή των παραπάνω παραγόντων.

Μάλιστα, ακολουθώντας την ίδια συνέπεια σειράς, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν και τον βαθμό επιρροής των παραγόντων που προαναφέρθηκαν, χαρακτηρίζοντας τη διάθεση/δεκτικότητα ως παράγοντα που

επηρεάζει «πολύ» την επιτυχή εφαρμογή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος (Μ.Ο.: 4,23), καταλήγοντας στο «αρκετά», αναφορικά με τον παράγοντα βαθμού αυτονομίας και χορήγησης αρμοδιοτήτων από τη σχολική ηγεσία (Μ.Ο.: 3,33). Η σπουδαιότητα του παράγοντα της διάθεσης/δεκτικότητας σε συνδυασμό με τη μετρίου προς χαμηλού επιπέδου συμμετοχής στη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική υπολανθάνει, ενδεχομένως, για πολλοστή φορά, την απροθυμία κι ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εισέλθουν σε μια διαδικασία συνεργασίας η οποία «προϋποθέτει» παρατήρηση κι αξιολόγηση διδασκαλίας. Ιδιαίτερα, όσο περισσότερα χρόνια υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη δεκτικότητα/διάθεση έχουν να συμμετέχουν από κοινού στη συγκεκριμένη πρακτική. Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα πως η σχολική ηγεσία στέκεται αρωγός και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να παράγουν έργο.

Εξετάζοντας τους τομείς της γενικότερης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες του δείγματός μας επεσήμαναν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» δύναται να συμβάλλει περισσότερο στην καλλιέργεια της ποιότητας διδασκαλίας, στην άμβλυνση της παρατηρητικότητας (Μ.Ο.: 3,33), άποψη η οποία επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσεων, αλλά και από τον σύμβουλο ειδικότητας, καθώς και στην ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας (Μ.Ο.: 3,31), άποψη η οποία επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους σε επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμιο, επαγγελματικές ενώσεις κτλ.). Το τελευταίο πόρισμα, μάλιστα, επιβεβαιώνει για πολλοστή φορά τη σπουδαιότητα των συνεργατικών πρακτικών στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας. Καταλήγοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλει πολύ λιγότερο στον περιορισμό της αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας τους-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.: 2,23).

Αντιστρόφως, εξετάζοντας, το επίπεδο της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ύστερα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική, οι απαντήσεις που δόθηκαν κατέδειξαν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συντείνει σημαντικά σε διαφόρους τομείς της επαγγελματικής τους ταυτότητας, πιο συγκεκριμένα, «πολύ» στην καλλιέργεια ενός συνεργατικού κλίματος (Μ.Ο.: 4,16) και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 3,99). Μικρότερη συμβολή εντοπίζεται, για μια ακόμη φορά, στην αποϊ-

διωτικοποίηση της διδασκαλίας-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης, ενός «ευαίσθητου» όπως έχουμε υπογραμμίσει, σημείου για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 3,19). Ο βαθμός που καλλιεργείται η αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη υπηρεσίας τους στην ίδια σχολική μονάδα, καθώς όσο υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο αποτελεσματικότεροι αισθάνονται εφαρμόζοντας τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος».

Έχοντας παρουσιάσει τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνάς μας, στην τελευταία ενότητα του άρθρου που ακολουθεί, θα καταγράψουμε κάποια βασικά συμπεράσματα και σκέψεις που αναδύθηκαν με το πέρας της συγκεκριμένης μελέτης.

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης της συμβολής της συνεργατικής πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αφού προσεγγίσαμε τους βασικούς όρους, υλοποιήσαμε την έρευνά μας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής, προκειμένου να εξετάσουμε τις συνεργατικές πρακτικές που οι ίδιοι αξιοποιούν με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και τη θέση που κατέχει ανάμεσα σε αυτές ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος». Συμπεράναμε, αναλύοντας τα δεδομένα, πως οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο συνεργατικές πρακτικές, όπως οι ομάδες συζητήσεων για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα κι η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, πορίσματα τα οποία εντοπίζονται και στην μελέτη της Τηλιγάδα (2017:161). Αντίθετα, η πρακτική της παρατήρησης κι αξιολόγησης διδασκαλίας ομοτέχνου (αξιολόγηση ομοτέχνων) αποφεύγεται σημαντικά, «μαρτυρώντας» την έλλειψη προετοιμασίας, την απροθυμία και τον φόβο της έκθεσης στους συναδέλφους. Σύμφωνοι με τη συγκεκριμένη διαπίστωση παρουσιάζονται και η Τηλιγάδα (2017:162) και Κοντογεωργάκου (2018:242), καθώς, μέσω των μελετών τους, δε συνδέουν την αξιολόγηση ομοτέχνων με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας διάφορες συνεργατικές πρακτικές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, καλλιεργούν διαφόρους τομείς της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η έρευνα μάς κατέδειξε πως η ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων αποτελού-

σε τον σπουδαιότερο τομέα ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, πόρισμα το οποίο επιβεβαιώνεται και μέσα από τη μελέτη της Τηλιγάδα (2017:161, 162), με την ίδια να προσθέτει πως το συνεργατικό κλίμα συντείνει στην άμβλυνση της αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των ομοτέχνων.

Αναφορικά με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» η μέτρια συμμετοχή των εκπαιδευτικών τα τελευταία δύο έτη υπηρεσίας τους σε σχολική μονάδα κατέδειξε την ανετοιμότητα ή απροθυμία τους για συμμετοχή σε μια πρακτική η οποία απαιτεί χρόνο, παρατήρηση και κυρίως αξιολόγηση. Ωστόσο, αν και το ποσοστό συμμετοχής δεν ήταν το αναμενόμενο, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν πως η συγκεκριμένη πρακτική διδασκαλίας δύναται να συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας, καθώς και στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων. Μάλιστα στην έρευνά τους οι Schipper et al. (2022) αναφέρουν πως η συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική θεωρήθηκε ως μια «πρόσφορη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης ικανή να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών» (σ. 327), στις οποίες αξιοποιείται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας και απόψεων. Σύμφωνη με τις παραπάνω διαπιστώσεις παρουσιάζονται και η Lewis (2009:100-101) και Lewis et al. (2004:19), αφού επισημαίνουν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλει στην απόκτηση νέων διδακτικών πρακτικών, στην όξυνση της παρατηρητικότητας (με συνέπεια τη βελτίωση του παρεχόμενου μαθήματος), στη σύσφιξη των συναδελφικών σχέσεων, αλλά και στην αντίληψη του τρόπου σκέψης των μαθητών (μαθητική αποτελεσματικότητα). Η καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιοποίησης της συγκεκριμένης πρακτικής αποτελεί εύρημα και στην έρευνα των Cajkler et al. (2014:525-526), Lawrence & Chong (2010) και Schipper et al. (2020:124), με τον Gutierez (2016:808, 812-813) να τονίζει τη συνεισφορά της συγκεκριμένης πρακτικής στην κατανόηση κι εμβάθυνση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τα οποία προαναφέρθηκαν. Εν ολίγοις, η βαθύτερη γνώση κι η καλλιέργεια του επαγγελματισμού και των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα σε ένα πλαίσιο μετασχηματιστικής εμπειρίας μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις, σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, παρατηρούν, αναλύουν κι αξιολογούν τις ενέργειές τους, που προσφέρει η συμμετοχή στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», αποτελούν κάποια από

τα ευρήματα της έρευνας των Ustuk & De Costa (2020:13). Καταλήγοντας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω συγκλίσεις, η Lim et al (2011:363) χαρακτηρίζει την πρακτική ως «πλατφόρμα συμμετοχής» που συνεισφέρει θετικά στους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας κι υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία.

Ο συγκερασμός των παραπάνω διαπιστώσεων και κυρίως των ορισμάτων της έρευνας που υλοποιήσαμε, μας οδηγεί, εύλογα, στο συμπέρασμα πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος», ως πρακτική συνεργασίας, βρίσκεται, ακόμη, σε πρώιμο στάδιο εφαρμογής στα ελληνικά σχολεία. Ενέχει στάδια που απαιτούν συνεργασία, παρατήρηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, στάδια τα οποία αντιμετωπίζονται με καχυποψία κι επιφυλακτικότητα από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, εξαιτίας της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, καθώς και της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αν ξεπεραστούν οι σκόπελοι αυτοί, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα καρπωθούν οφέλη σχετικά με το αντικείμενο των μαθημάτων, τη διδασκαλία και τη μάθηση, σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης υγιών συναδελφικών σχέσεων, προσωπικής γνωστικής ανέλιξης και καλλιέργειας ικανοτήτων (Cheng, 2019:9, 11).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να καλλιεργήσουν πιο ισχυρούς συνεργατικούς δεσμούς και να αγκαλιάσουν ενδιαφέρουσες, καινοτόμες κι ενδεχομένως απαιτητικές πρακτικές συνεργασίας, όπως η προαναφερθείσα. Πρακτικές τέτοιου βεληνεκούς θα αναπτύξουν το διττό ρόλο του δασκάλου, ως «επαγγελματία» κι «επιτελεστικού εκπαιδευτικού», «θωρακισμένου» κι ικανού να ελίσσεται στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά συστήματα και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις επιταγές της «κοινωνίας της γνώσης», στις στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση (Πασιάς, 2017:83), και στην μεταμόρφωση του ελληνικού σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης», παραδοχές που αξίζει να μελετήσουμε, περαιτέρω, σε μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων ΠΕΡΓΑΜΟΣ (Κωδ. uoadl: 2776001).

Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτι-*

κών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakopoulou.pdf

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-80). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: GUTENBERG

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Παρασκευόπουλος, Θ. Δ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Πασιάς, Γ. (2017). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί, Σημειώσεις του μαθήματος, Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Τηλιγάδα. Ε. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων ΠΕΡΓΑΜΟΣ (Κωδ: uoadl: 1712581)

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 131-137). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ξενόγλωσση

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education, 40(4)*, 511-529. DOI: 10.1080/19415257.2013.866975

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D, & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education, 30(2),* 192-213. DOI: 10.1080/02671522.2014.887139

Cheng, E. C. K. (2019). *Successful Transposition of Lesson Study: A Knowledge Management Perspective.* Singapore: Springer

Choy, B. H. (2022). Research-practice partnerships through lesson study: learning through the three worlds of experiences. *Asia Pacific Journal of Education, 42(1),* 169-177. DOI: 10.1080/02188791.2022.2036696

Dudley, P. (2014). *ROUTLEDGE REASEARCH IN EDUCATION Lesson Study: Professional learning for our time.* London: ROUTLEDGE

Gutierez, S. B. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education, 42(5),* 801-817. DOI: 10.1080/19415257.2015.1119709

Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research, 19(1),* 59-72. DOI: 10.1080/09650792.2011.547688

Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning - development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching, 19(1),* 50-62. DOI: 10.1080/13540602.2013.744198

Lawrence, C. A., & Chong, W. H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Educational Review, 11*, 565-572. DOI 10.1007/s12564-010-9103-3

Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A Deeper Look at Lesson Study. *Educational Leadership, 61(5),* 18-22 ανακτήθηκε από http://tccore2015.weebly.com/uploads/2/8/7/3/28734887/deeperlookatls-2.pdf

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research, 17(1),* 95-110. DOI: 10.1080/09650790802667477

Lim, C., Lee, C., Saito, E., & Haron, S. S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(4),* 353-365. DOI: 10.1080/1359866X.2011.614683

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *The Professional Development of Teachers*. Ανακτήθηκε από https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Reasearch in Comparative & International Education, 12(4),* 398-430. DOI: 10.1177/1745499917740656

Rempe-Gillen, E. (2018). Primary school teacher experiences in cross-phase professional development collaborations. *Professional Development in Education, 44(3),* 356-368. DOI: 10.1080/19415257.2017.1328455

Schipper, T. M., De Vries, S., Goei, S. L., & Van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education, 46(1),* 112-129. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634627

Schipper, T. M., Willemse, M., & Goei, S. L. (2022). Supporting teacher educators' professional learning through lesson study. *Journal of Education for Teaching, 48(3),* 316-331. DOI: 10.1080/02607476.2021.1988825

Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a sxhool-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development, 20(3),* 313-328. DOI: 10.1080/13664530.2016.1149512

Ustuk, O., De Costa, P. I. (2020), Reflection as mera-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal, 12(7),* 1-16. DOI: 10.1002/tesj.531

Common lesson planning in teachers' professional development

Georgios Kyrianakis

Abstract

Policies, such as neoliberarism and globalization, and trends as well, which dominate in the modern societies, lead to the change of the school's role. School teachers, in order to respond to these changes, have to cultivate their professional identity and make good use of beneficial collaborative practices. In this article, among 100 elementary school teachers, who are teaching in schools located in Attica, we are searching the collaborative practices that are being implemented by them, aiming for their professional development, and the aid of the "lesson study" in this ambition. The results of our study affirm that school teachers exploit, mostly, the discussion groups and the exchange of ideas, educational material and practices that simultaneously with the contribution of the "lesson study" combine to bring about the improvement of collaboration vibe/mood among collegues, the efficacy of school teachers and the development of innovative practices and approaches, which establish the school as "a learning organization and society".

Key-words: *school teachers, Elementary Education, collaboration, collaborative practices, professional development, "lesson study"*