

Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Απόψεις των φοιτητριών/-ών για τη συμβολή της συνεργασίας

*Θωμάς Κ. Μπαμπάλης, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Κωνσταντίνα Α. Τσώλη*

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου και ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η επένδυση στην προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντική και υποστηρίζεται και από τη θέσπιση ειδικής νομοθεσίας σε διεθνές επίπεδο (π.χ. Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Φινλανδία), η οποία προβλέπει την παροχή πληροφοριών από τα πανεπιστήμια (Fleming & Bay, 2004) για τη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (University at Buffalo, 2013· University of Cambridge, 2013). Η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές που τίθενται από εθνικούς και διεθνείς φορείς και οργανισμούς (π.χ. WHO, UNESCO, PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS) οδήγησε τα Πανεπιστήμια σε επανασχεδιασμό των μαθημάτων και των πρακτικών εμπειριών στο «πεδίο». Σε παγκόσμιο επίπεδο, η Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/ών αποτελεί βασικό διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών. Η Σχολική Πρακτική παρέχει την ευκαιρία της ανατροφοδότησης, του προσωπικού αναστοχασμού και της υιοθέτησης του προσωπικού στυλ διδασκαλίας προετοιμάζοντας ουσιαστικά τις/τους φοιτήτριες/ές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ πριν την πανδημία του COVID-19

Βασική επιδίωξη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών/ών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) αποτελεί η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η βελτίωση τόσο της διδακτικής πρα-

κτικής όσο και της κοινωνικής αντίληψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που τα τελευταία χρόνια έχει απαξιωθεί. Η πρακτική εξάσκηση στοχεύει στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην κριτική θεώρηση της διδασκαλίας και μάθησης σε μικρο- και μακρο-περιβάλλοντα, στην κατανόηση της σχολικής κουλτούρας με τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει στα διαφορετικά πλαίσια, στην αυτογνωσία, στη δημιουργία μιας πρώτης αίσθησης του εαυτού ως εκπαιδευτικού και στην οικοδόμηση επαγγελματικών σχέσεων. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι της Πρακτικής Άσκησης τίθενται οι φοιτήτριες/ές να:

- Αναπτύξουν μια ευρεία κλίμακα πρακτικών δεξιοτήτων διδασκαλίας.
- Διαμορφώσουν επαγγελματική στάση (professionalism).
- Αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη Διδακτική Μεθοδολογία.
- Καλλιεργήσουν ικανότητα κριτικής στάσης απέναντι σε επίκαιρα ζητήματα και προβλήματα στο πλαίσιο του σχολείου.
- Οδηγηθούν σε μια προσωπική φιλοσοφία για την εκπαίδευση, στη δική τους προσωπική θεωρία.
- Αναλάβουν αυτόνομη δράση στον σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση των διδασκαλιών.
- Συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης, της διαρκούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού.

Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ πραγματοποιείται σε τρεις (3) φάσεις. Η Α' φάση ξεκινά από το 2^ο έτος σπουδών, οπότε και προσφέρεται το υποχρεωτικό μάθημα «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μικροδιδασκαλίες - Πρακτική Άσκηση*» και συνεχίζεται στο 3^ο έτος σπουδών στο πλαίσιο των υποχρεωτικών μαθημάτων «*Γενικές Αρχές και Στρατηγικές Διδασκαλίας & Πρακτική Άσκηση Ι*» (Ε' Εξάμηνο) και «*Διαχείριση της Σχολικής Τάξης & Πρακτική Άσκηση ΙΙ*» (Στ' Εξάμηνο). Στη Β' φάση περιλαμβάνονται υποχρεωτικά μαθήματα των ειδικών γνωστικών αντικειμένων («*Διδακτική Γλώσσας*», «*Διδακτική Μαθηματικών*» και «*Διδακτική Φυσικών Επιστημών*») που διδάσκονται στο 4^ο έτος σπουδών. Τέλος, στη Γ' Φάση πραγματοποιείται η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση, η οποία αποτελεί επίσης υποχρεωτικό μάθημα (κωδικός 81Π100) και αντιστοιχεί σε 14 ECTS.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση (Γ' Φάση), στην οποία και εστιάζει η παρούσα έρευνα, οι φοιτήτριες/ές αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μίας τάξης για δύο συναπτές εβδομάδες στα μέσα περίπου του Μαΐου. Μάλιστα, μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 προβλεπόταν μία εβδομάδα διδασκαλίας· ωστόσο, ύστερα από εισηγήσεις των ίδιων των φοιτητριών/ών (Τσώλη, 2019), καθώς και των συντονιστών-μεντόρων, διευθυντών και εκπαι-

δευτικών, το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 η Πρακτική Άσκηση επεκτάθηκε από μία σε δύο εβδομάδες. Η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση χωρίζεται, επίσης, σε τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα, η Α΄ Φάση (Προετοιμασία) περιλαμβάνει την ηλεκτρονική δήλωση επιλογής των σχολείων και την επίσκεψη στο πεδίο αφενός για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις/τους μαθήτριες/ές και αφετέρου για κατανομή των τάξεων. Επίσης, στη φάση αυτή, οι φοιτήτριες/ές προετοιμάζουν Σχέδιο Διδασκαλίας για κάθε μάθημα που πρόκειται να διδάξουν στο οποίο καταγράφονται αναλυτικά όλες οι ενέργειες και οι διαδικασίες που θα λάβουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία. Η Β΄ Φάση (Εφαρμογή) συνίσταται στην καθαυτή διδασκαλία, σύμφωνα με τα Σχέδια που έχουν προετοιμάσει οι φοιτήτριες/ές, τα οποία στην παρούσα φάση και επεξεργάζονται ώστε να λάβουν την τελική τους μορφή, ενώ στην τελευταία, Γ΄ Φάση (Αξιολόγηση), οι φοιτήτριες/ές προβαίνουν σε αυτοπαρατήρηση, αναστοχασμό και αξιολόγηση των διδασκαλιών τους και ευρύτερα της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους (π.χ. ερωματολογία, φύλλα παρατήρησης και ημερολόγια αναστοχασμού).

Συνεργατικές πρακτικές στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ πριν την πανδημία του COVID-19

Το μοντέλο προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ συνάδει με την αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα, όπως έχει οριστεί στο πλαίσιο του Π.Δ. 320 (Φ.Ε.Κ. 116/7.9.83). Έχει ως σκοπό την απόκτηση όλων εκείνων των απαραίτητων προσόντων που θα καταστήσουν τις/τους φοιτήτριες/ές ικανές/ούς να εργάζονται και να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή το θεωρητικό υπόβαθρο των γνωστικών αντικειμένων, και τη σχολική εξάσκηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στις/στους φοιτήτριες/ές να «εκτεθούν» στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αποκομίσουν αυθεντικές εμπειρίες «πεδίου» (Flores, 2016), αρχικά ως παρατηρητές και έπειτα ως ενεργά εμπλεκόμενοι στη μάθηση σχεδιάζοντας και πραγματοποιώντας διδασκαλίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου (π.χ. Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Για την υλοποίηση της ανωτέρω διαδικασίας και δεδομένου του μεγάλου αριθμού προπτυχιακών φοιτητριών/ών ανά έτος στο εν λόγω Τμήμα, απαιτείται ένας ικανός αριθμός τόσο μελών ΕΔΙΠ (με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση), αποσπασμένων στο Πανεπιστήμιο εκπαιδευτικών και υποψήφιων διδασκόντων στον Τομέα Επιστημών της Αγωγής όσο και στελεχών εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί). Όλοι οι παραπάνω

αναλαμβάνουν τον ρόλο του συντονιστή των φοιτητριών/ών σε διαδικαστικά κυρίως θέματα (π.χ. δημιουργία εξαμηνιαίου προγράμματος κατανομής των φοιτητριών/ών στις τάξεις-τμήματα, τήρηση παρουσιολογίου, ανάθεση των στόχων στα μέλη της ομάδας, αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, κ.ά.), καθώς και τον ρόλο του μέντορα. Για την απρόσκοπτη λειτουργία της όλης διαδικασίας, λειτουργεί το Γραφείο Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα, με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή προβλημάτων που προκύπτουν στα σχολεία και τον ευρύτερο συντονισμό-επιμέλεια του έργου. Επομένως, η όλη, αποκεντρωτική θα λέγαμε, οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης ακολουθεί μια «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) δομή και βασίζεται στη συνεργασία εμπλεκοντας τα εξής άτομα-φορείς: α) το Πανεπιστήμιο με τους υπεύθυνους για κάθε μάθημα καθηγητές (παιδαγωγοί), β) τα μέλη ΕΔΙΠ, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, υποψήφιους διδάκτορες και στελέχη εκπαίδευσης (συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, διευθυντές, εκπαιδευτικοί) (συντονιστές-μέντορες) και γ) τις/τους φοιτήτριες/ές (υποψήφιοι εκπαιδευτικοί).

Τα οφέλη από τις συνεργατικές πρακτικές για την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης είναι πολλαπλά για κάθε έναν από τα παραπάνω άτομα-φορείς τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα:

Α) Οι φοιτήτριες/ές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία και μάθηση σε αυθεντικές συνθήκες με επισκέψεις στο «πεδίο», να εξοικειωθούν με τον σχολικό χώρο, να αλληλεπιδράσουν με το έμπνηχο και άπνηχο υλικό του σχολείου και να βιώσουν επιτυχημένες διδακτικές εμπειρίες, ύστερα από εσωτερικές και ομαδικές αναστοχαστικές δράσεις με τους συντονιστές-μέντορες που εξασφαλίζουν ουσιαστική επαφή, επικοινωνία, αλληλογνωριμία, αλληλεπίδραση και υποστήριξη.

Β) Τα στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί) εμπλέκονται από κοινού στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/ών παρέχοντας πολύτιμες οδηγίες και συμβουλές είτε σε θεωρητικό επίπεδο ως απόρροια των περαιτέρω σπουδών και της επιμόρφωσής τους είτε σε πρακτικό επίπεδο ως απόρροια της αναντικατάστατης διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν. Η συνεισφορά τους στην Πρακτική Άσκηση είναι σημαντική και προωθεί πρακτικά το «άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω» αλλά και το «άνοιγμα του Πανεπιστημίου προς την κοινωνία». Εξάλλου, τα σχολεία ως υποστηρικτικά δίκτυα για να είναι επιτυχή χρειάζονται συστήματα ανατροφοδότησης, ώστε οι πληροφορίες που θα προκύψουν από την εφαρμογή και την αξιολόγηση να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για επαναλαμβανόμενη βελτίωση που θα αντανακλά πολύπλευρες απόψεις: των μελών του Πανεπιστημίου, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των φοιτητριών/ών, των μαθητριών/ών.

Γ) Το Πανεπιστήμιο επιτυγχάνει τη συνεργασία με δημοτικά σχολεία της Αθήνας σε μια προσπάθεια διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και παροχής πλούσιων ερεθισμάτων στις/τους φοιτήτριες/ές του από πολυποίκιλες πηγές. Η αποκέντρωση των διαδικασιών και η κατανομή των καθηκόντων διευκολύνει το έργο του Πανεπιστημίου, το οποίο διατηρώντας τον συντονιστικό και καθοδηγητικό του ρόλο, αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας και της επαφής των φοιτητριών/ών με όσο το δυνατόν περισσότερες/ους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που ταιριάζουν περισσότερο στην προσωπικότητα του κάθε υποψήφιου εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εσωτερικής συνδιαλλαγής με την προσωπική του θεωρία.

Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19

Στα τέλη του Φεβρουαρίου του 2020 επιβεβαιώθηκε και στην Ελλάδα η εμφάνιση της πανδημίας του νέου κορονοϊού COVID-19, η οποία στις 10 Μαρτίου 2020 οδήγησε στο κλείσιμο των εκπαιδευτικών δομών όλων των βαθμίδων της χώρας. Σχολεία και Πανεπιστήμια, εκπαιδευτικοί και καθηγητές ήρθαν αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις στην προσπάθεια ταχείας προσαρμογής στο νέο πλαίσιο παράδοσης μαθημάτων από το σπίτι μέσω της τηλεκπαίδευσης (Miller, 2020). Οι όροι “Panic-gogy” (Πανικαγωγική) και “Pandemagogy” (Πανδημαγωγική)¹ (Baker, 2020) επινοήθηκαν αναγνωρίζοντας αυτή τη μοναδική συνθήκη κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν ξαφνικά να προβούν σε μια γρήγορη μετάβαση από τη διδασκαλία με φυσική παρουσία στη διαδικτυακή διδασκαλία βιώνοντας πανικό για το πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός περιβάλλοντος με το οποίο δεν ήταν εξοικειωμένοι. Ειδικότερα, για το Πανεπιστήμιο η μετάβαση από τα δια ζώσης στα εξ αποστάσεως μαθήματα παρουσίασε σημαντική δυσκολία, καθώς καθηγήτριες/ές και φοιτήτριες/ές αγωνίστηκαν να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, η οποία θεωρείται πια η ‘*νέα φυσιολογική*’ κατάσταση (Allen, Rowan, & Singh, 2020). Παρά την ποικιλία σε λογισμικά και τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ο προβληματισμός των καθηγητριών/ών για τον τρόπο διεξαγωγής των διαδικτυακών μαθημάτων υπήρξε έντονος. Όπως επισημαίνει και ο παιδαγωγός Gert Biesta (2019), η ειρωνεία βρίσκεται στο ότι παρατηρείται μια τάση αξιοποίησης παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας, όπου ένας μιλά και εξηγεί και οι υπόλοιποι παρακολουθούν, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε μερικές από τις

1. Οι όροι “Panic-gogy” και “Pandemagogy” αποδόθηκαν στα ελληνικά από τους συγγραφείς.

πιο δημοφιλείς μορφές εκπαίδευσης μέσω της τεχνολογίας (π.χ. ομιλίες στο TED, MOOCs, κ.ά.). Η μεγάλη πρόκληση για το ΠΤΔΕ όμως δεν ήταν τόσο τα ακαδημαϊκά θεωρητικά μαθήματα που θα μπορούσαν με προσαρμογές να ολοκληρωθούν με τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο ο τρόπος υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης, ως απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μετά το ξαφνικό και επαναλαμβανόμενο κλείσιμο των σχολείων έπρεπε να προταθούν εναλλακτικοί τρόποι υλοποίησης της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Moyo, 2020), δεν φαίνεται σε διεθνές επίπεδο να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον τρόπο διεξαγωγής και αξιολόγησης της Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς εκφράζονται απόψεις που διαμορφώνουν ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου τοποθετούνται εκείνες που απηχούν 'νοοτροπία στρουθοκάμηλου' και υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει υποκατάστατο της εξάσκησης αυτής, συνεπώς οφείλουμε να περιμένουμε τις κατάλληλες συνθήκες και στο άλλο άκρο οι 'καινοτόμες' ιδέες που προάγουν την τεχνολογία έναντι των επιτόπιων επισκέψεων.

Οι τρέχουσες έκτακτες συνθήκες, ωστόσο, καθιστούσαν ανέφικτη την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης σε πραγματικές τάξεις κι έτσι συμφωνήθηκε να υπάρξει ειδικά για το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος (2019-2020) ένα ευέλικτο πλαίσιο ανάπτυξης της Πρακτικής Άσκησης με αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης: e-συναντήσεις, ατομικοί και ομαδικοί σχεδιασμοί από φοιτήτριες/ές, προσομοιωτικές διδασκαλίες, δειγματικές διδασκαλίες από τις/τους συντονίστριες/ές της Πρακτικής Άσκησης, αναστοχαστική ανατροφοδότηση, κ.ά. Τελικά, δεδομένων των νέων συνθηκών, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης την περίοδο του COVID-19 και τις δοκιμασμένες και προτεινόμενες βιβλιογραφικά δράσεις, η πρόταση που υλοποιήθηκε ύστερα από ομόφωνη απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος ήταν να πραγματοποιηθούν για δύο εβδομάδες καθημερινές υποχρεωτικές διαδικτυακές συναντήσεις των διδασκόντων και συντονιστριών/-ών με τις/τους φοιτήτριες/τές κατανεμημένες/νους σε ομάδες των 30 περίπου ατόμων, οι οποίες θα προσομοίωναν κατά το δυνατόν τις συνθήκες μιας σχολικής τάξης ως προς το διδακτικό ωράριο, τα μαθήματα διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ παράλληλα η διαδικασία θα υποστηριζόταν με το μοντέλο του ομαδικού e-mentoring (group e-mentoring) (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) για το οποίο οι εμπλεκόμενες/οι συντονίστριες/ές έλαβαν σχετική μικρής διάρκειας επιμόρφωση. Καθημερινά κάθε φοιτήτρια/τής παρουσίαζε στις/στους συμφοιτήτριες/ές του το Σχέδιο Διδασκαλίας που είχε προετοιμάσει, σύμφωνα με προκαθορισμένο από τις/τους υπεύθυνες/ους καθηγήτριες/ές αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, και γινόταν σχολιασμός

και ανατροφοδότηση από τον συντονιστή-μέντορα και τις/τους συμφοιτήτριες/ές. Υπολογίστηκε ότι καθεμία/καθένας θα παρουσίαζε πέντε (5) Σχέδια Διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαφορετικών τάξεων στο διάστημα των δύο εβδομάδων. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 αξιολογήθηκε η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση ως υποχρεωτικό μάθημα, καθώς μέχρι τότε απαιτούνταν μόνο η επιτυχής υλοποίησή της για τη λήψη του πτυχίου.

Η διαδικτυακή Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση υλοποιήθηκε στο Η' Εξάμηνο του 4^{ου} έτους σπουδών και χωρίστηκε, επίσης, σε τρεις φάσεις: Στην Α' Φάση (Προετοιμασία) οι φοιτήτριες/ές παρακολούθησαν εξ αποστάσεως διαλέξεις, καθώς και δειγματικές διδασκαλίες, ενώ συμμετείχαν και σε διαδικτυακές ενημερωτικές συναντήσεις τόσο στην ολομέλεια όσο και στο πλαίσιο της ομάδας στην οποία κατανεμήθηκαν, γνώρισαν τις/τους συντονίστριες/ές-μέντορες και συγκέντρωσαν το απαραίτητο υλικό για την προετοιμασία των Σχεδίων Διδασκαλίας τους. Στη Β' Φάση (Εφαρμογή) υλοποιήθηκε η διαδικτυακή Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη συνεργασία και την αгаστή επικοινωνία για τη διασφάλιση της επιτυχίας του εγχειρήματος. Τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την παρουσίαση των Σχεδίων Διδασκαλίας οι φοιτήτριες/ές επικοινωνούσαν και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και με τον συντονιστή-μέντορα, γεγονός που συνέβαλε στην επίλυση αποριών, στη λήψη ανατροφοδότησης και, βέβαια, στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν το κλειδί για μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία (Kim, 2020). Τέλος, στη Γ' Φάση (Αξιολόγηση), οι φοιτήτριες/ές προέβησαν σε μια διαδικασία εξέτασης και αναστοχασμού της εμπειρίας τους *εκ των υστέρων* (reflection on action). Βέβαια, αξιολόγηση και αναστοχασμός γινόταν και σε καθημερινή βάση *τη στιγμή της εξέλιξής της* (reflection in action) μέσω των διαδικτυακών ομαδικών συζητήσεων. Η τελευταία φάση είχε ως στόχο, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη των φοιτητριών/ών σε αναστοχαστικούς επαγγελματίες (Καψάλης & Βρεττός, 2015).

Συνεργατικές πρακτικές στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19

Το μοντέλο που εφαρμόστηκε για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας αναγνώριζε την αξία της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών του Πανεπιστημίου ως καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβασή της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμβολή της υπο-ομάδας και στον ρόλο του συντονιστή-μέντορα.

Ειδικότερα, η αντίληψη για τον ρόλο του μέντορα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια μεταστροφή τα τελευταία χρόνια που απομακρύνεται από την ιδέα του ειδικού απομονωμένου στην κορυφή της ιεραρχίας και προσανατολίζεται προς τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που παρέχουν την ευκαιρία στον μέντορα και τα μέλη της ομάδας να μοιραστούν τις επαγγελματικές τους εμπειρίες μέσα από έναν συλλογικό αναστοχασμό σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» (Cavanagh & King, 2020). Οι ομαδικές συναντήσεις παρέχουν «*εμπιστευτικό χρόνο και χώρο για συζήτηση, επίλυση προβλήματος, ανταλλαγή εμπειριών και επαγγελματική συζήτηση*» (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014). Επιπλέον, συνιστούν ένα σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Geeraerts et al., 2015).

Απώτερος στόχος του μοντέλου που εφαρμόστηκε ήταν η επίτευξη των τριών τύπων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bell & Gilbert, 1994):

α) επαγγελματική ανάπτυξη: μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις αλλά και με τους μέντορες, οι φοιτήτριες/ές αποκτούν εμπιστοσύνη στις παιδαγωγικές και διδακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες,

β) προσωπική ανάπτυξη: οι συνεχείς συζητήσεις και η ανταλλαγή εμπειριών οδηγούν στην αναγνώριση των κοινών προβλημάτων και της σημασίας της από κοινού προσπάθειας επίλυσής τους, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτό-παρακίνησή τους και

γ) κοινωνική ανάπτυξη: οι φοιτήτριες/ές νιώθουν μέλη μιας κοινότητας που έχει ως σκοπό την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους.

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της συμβολής της συνεργασίας τόσο της δια-φοιτητικής όσο και μεταξύ του συντονιστή και των φοιτητριών/-ών στην επιτυχή έκβαση της διαδικτυακής Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης των τεταρτοετών φοιτητριών/-ών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, όπως προέκυψε από τον «*αναστοχασμό τους μετά την πράξη*» (reflection on action). Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η διερεύνηση του κατά πόσο η «συνεργασία» αποτέλεσε παράγοντα ενισχυτικό ή ανασταλτικό στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας περιγραφής),

- η ανάδειξη της «συνεργασίας» ως παράγοντα καθοριστικό για την επιτυχία ή μη της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας εκτίμησης),
- η αναγνώριση της «συνεργασίας» ως καινούρια γνώση στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας ανάλυσης),
- η μελέτη εναλλακτικών προτάσεων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης ως προς τη «συνεργασία» (άξονας συμπεράσματος) και
- η ανίχνευση των συναισθημάτων που βιώθηκαν ως απόρροια της «συνεργασίας» στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας συναισθημάτων).

Οι παραπάνω στόχοι αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Συμμετέχοντες- Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι ογδόντα εννέα (289) τεταρτοετείς και επί πτυχίω φοιτήτριες/ές, που κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Από αυτούς, οι διακόσιες εξήντα μία ήταν γυναίκες (261, ή ποσοστό 90,31%) και οι είκοσι οκτώ άντρες (28, ή ποσοστό 9,68%). Επίσης, οι διακόσιες/οι εβδομήντα οκτώ (278, ή ποσοστό 96,19%) ήταν τεταρτοετείς φοιτήτριες/ές και οι έντεκα επί πτυχίω (11, ή ποσοστό 3,80%). Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι το δείγμα (φοιτήτριες/ές μόνο από το ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ) και το όργανο αυτοαναφοράς αποτελούν σημαντικούς περιορισμούς της έρευνας.

Μέθοδος

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου στην ποσοτική και περιγραφική της μορφή λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους και το διαθέσιμο υλικό. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου (Berelson, 1952· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Mason, 2003· Τσιπλητάρης, & Μπαμπάλης, 2011). Ως δείγμα-μονάδες δειγματοληψίας θεωρήθηκαν τα γραπτά των φοιτητριών/ών που παραδόθηκαν στο πλαίσιο εξέτασης του μαθήματος «*Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση*», ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η ευρύτερη έννοια της συνεργασίας, η οποία αναφέρεται τόσο στο μαθησιακό επίπεδο όσο και στις κοινωνικές σχέσεις μέσω της αμοιβαίας υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε ποικίλες δραστηριότητες (Μπαμπάλης,

2011· Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007). Πιο αναλυτικά, η συνεργασία σχετίζεται με την αλληλεπίδραση των ατόμων, ως μελών μιας ομάδας, καθώς και των ομάδων μεταξύ τους. Πρόκειται για τη συνθήκη, όπου οι ατομικοί στόχοι των μελών της ομάδας είναι συνδεδεμένοι, ώστε να υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιτευγμάτων τους (Γεώργας, 1999· Douglas, 1997· Μαλαφάντης, 2015· Μπακιρτζής, 2003· Tsoli, 2019). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ο όρος συνεργασία λαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) ως δομή που έχει γενικό σκοπό τη μάθηση και περιλαμβάνει στοιχεία, όπως τη φύση του σκοπού, το ποσό της αλληλεπίδρασης, την αξία του επιμέρους έργου, τις αντιδράσεις των άλλων και τις μορφές αλληλεξάρτησης των συμμετεχόντων, β) ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, όπου παρατηρείται τάση για συνεργασία και μπορεί να υπάρχει κάποια κληρονομική βάση, αλλά κατά κύριο λόγο είναι προϊόν εμπειρίας και γ) ως παρατηρήσιμη καταγεγραμμένη συμπεριφορά, η οποία αναπτύσσεται ή/και ενδυναμώνεται δια μέσου της εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως σαφή επικοινωνία, ανταλλαγή επανατροφοδότησης, προθυμία για συμμετοχή, εμπιστοσύνη και ακρόαση (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1992). Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν ως πλαίσιο βάσει του οποίου επιλέχθηκαν οι λέξεις, προτάσεις και φράσεις των φοιτητριών/-ών που αποτέλεσαν τη μονάδα ανάλυσης, όπως αυτή καταγράφηκε και περιγράφηκε στα γραπτά με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής της στην κάθε κατηγορία. Η διαμόρφωση των κατηγοριών έγινε ως προς τους πέντε (από τους έξι) άξονες του «Κύκλου Αναστοχασμού» (Gibbs, 1988).

Μέσα συλλογής των δεδομένων

Στο πλαίσιο αξιολόγησης των τεταρτοετών φοιτητριών/-ών στο μάθημα «*Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση*», ζητήθηκε, μεταξύ άλλων, να καταγράψουν ένα ημερολόγιο αναστοχασμού ή στοχαστικό ημερολόγιο (reflective diary / reflective journal), προκειμένου να γίνει εμβάθυνση στο «τι», «πώς», «γιατί» και εν γένει στην εμπειρία τους από τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση υπό συνθήκες πανδημίας (Καλδή, 2018· Moody & Moody, 2020). Το ημερολόγιο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τις/τους φοιτήτριες/ές τόσο γιατί τους βοηθάει να αναγνωρίσουν, να περιγράψουν, και να ανακαλέσουν εμπειρίες από την Πρακτική τους Άσκηση όσο και γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Dewey, 1933· Schön, 1999). Επιπλέον, τους βοηθάει να αναστοχαστούν με συστηματικό τρόπο πάνω στη στοχευμένη εμπειρία, δράση ή ενέργεια. Από το πλήθος των μοντέλων της αναστοχαστικής πρα-

κτικής που συναντά κανείς στην αγγλόφωνη, κυρίως, βιβλιογραφία (Aronowitz & Giroux, 2010· Nelson & Sadler, 2013· Schön, 1987), επιλέχθηκε το κυκλικό μοντέλο του Graham Gibbs (1988), βασισμένο στη δουλειά του Kolb, το οποίο ερμηνεύει πώς οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) και συνιστά έναν κύκλο με έξι σημεία: α) την περιγραφή του γεγονότος: τι συνέβη, τι παρατηρήθηκε, τι αλληλεπιδράσεις υπήρξαν, β) την εκτίμηση της κατάστασης: τι πήγε καλά, τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, γ) την ανάλυση: τι καινούριο προστίθεται στα ήδη γνωστά, δ) το συμπέρασμα: τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν, ε) τα συναισθήματα: τι σκέψεις και συναισθήματα έλαβαν χώρα και στ) το σχέδιο δράσης: ποια είναι τα επόμενα βήματα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν τα πέντε από τα έξι σημεία του κύκλου πλην του σχεδίου δράσης.

Αποτελέσματα

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται διακόσιες δέκα (210, ή ποσοστό 72,66%) αναφορές στη «συνεργασία» ως παράγοντα που λειτούργησε ενισχυτικά και αντίστοιχα είκοσι οκτώ (28, ή ποσοστό 9,68%) αναφορές ως παράγοντα που λειτούργησε ανασταλτικά (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του αν ο παράγοντας «συνεργασία» λειτούργησε ενισχυτικά ή ανασταλτικά.

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Ποιοι παράγοντες λειτούργησαν ενισχυτικά και ποιοι ανασταλτικά;)	N	%
A	Ενισχυτικός παράγοντας	210	72,66
B	Ανασταλτικός παράγοντας	28	9,68
	Σύνολο	289	100

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν πενήντα μία (151, ή ποσοστό 52,24%) αναφορές στη «συνεργασία» ως παράγοντα που πέτυχε και αντίστοιχα δεκαοκτώ (18, 6,22%) αναφορές ως παράγοντα που δεν «δούλεψε» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/-ών του δείγματος βάσει του τι πέτυχε ή δεν πέτυχε σχετικά με τη «συνεργασία»

A/A	ΕΚΤΙΜΗΣΗ (Τι πέτυχε κατά την άποψή σου; Τι δεν «δοούλεψε» και γιατί;)	N	%
A	Τι πέτυχε σχετικά με τη συνεργασία	151	52,24
B	Τι δεν πέτυχε σχετικά με τη συνεργασία	18	6,22
	Σύνολο	289	100

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/-ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν πενήντα (150, ή ποσοστό 51,90%) αναφορές στη «συνεργασία» ως κάτι καινούριο που έμαθαν (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/-ών του δείγματος βάσει του αν ο παράγοντας «συνεργασία» εντάσσεται στο πλαίσιο της καινούριας γνώσης

A/A	ΑΝΑΛΥΣΗ (Τι καινούριο έμαθες;)	N	%
A	Η «συνεργασία» με δίδαξε πράγματα	150	51,90
	Σύνολο	289	100

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/-ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται δεκαεννέα (19, ή ποσοστό 6,57%) αναφορές στη «συνεργασία» ως κάτι που θα άλλαζαν στον σχεδιασμό και είκοσι επτά (27, ή ποσοστό 9,34%) αναφορές ως κάτι που θα άλλαζαν στην εφαρμογή. Επίσης, δεκαεπτά (17, ή ποσοστό 5,88%) φοιτήτριες/ές αναφέρθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας στον σχεδιασμό, ενώ δεκατέσσερις (14, ή ποσοστό 4,84%) στα οφέλη της συνεργασίας στην εφαρμογή (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει του αν θα άλλαζαν κάτι στον παράγοντα «συνεργασία» στον σχεδιασμό ή στην εφαρμογή

A/A	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ (Τι θα άλλαζες στον σχεδιασμό; Τι θα άλλαζες στην εφαρμογή;)	N	%
A	Αλλαγές στον σχεδιασμό σε σχέση με τη «συνεργασία»	19	6,57
B	Είχα οφέλη από τη «συνεργασία» στον σχεδιασμό	17	5,88
Γ	Αλλαγές στην εφαρμογή σε σχέση με τη «συνεργασία»	27	9,34
Δ	Είχα οφέλη από τη «συνεργασία» στην εφαρμογή	14	4,84
	Σύνολο	289	100

Στα γραπτά κείμενα των φοιτητριών/ών που υλοποίησαν τη Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση γίνονται εκατόν εβδομήντα οκτώ (178, ή ποσοστό 61,59%) αναφορές σε θετικά και δεκαοκτώ (18, ή ποσοστό 6,22%) αναφορές σε αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν ως απόρροια της «συνεργασίας» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητριών/ών του δείγματος βάσει των θετικών και/ή αρνητικών συναισθημάτων που βίωσαν ως απόρροια της «συνεργασίας»

A/A	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (Ποια συναισθήματα βίωσες κατά την πρακτική άσκηση;)	N	%
A	Θετικά συναισθήματα ως απόρροια της «συνεργασίας»	178	61,59
B	Αρνητικά συναισθήματα ως απόρροια της «συνεργασίας»	18	6,22
	Σύνολο	289	100

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τη συμβολή της συνεργασίας, με την ευρύτερη έννοια του όρου, στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών/ών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Το μοντέλο της Πρακτικής Άσκησης

πριν την πανδημία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στη βάση προώθησης συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των μελών του Πανεπιστημίου, των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των φοιτητριών/-ών με πολλαπλά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και δεδομένων των συνθηκών, η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με προσομοίωση τάξης, όπου φάνηκε ότι η δια-φοιτητική συνεργασία, αλλά και η συνεργασία με τους καθηγητές και συντονιστές-μέντορες ήταν και σε αυτήν την περίπτωση αυτή που διασφάλισε την επιτυχία της συντελώντας στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μάθησης (Babalís & Tsoli, 2017· Μπαμπάλης, 2011· Τσώλη, Σταύρου, & Μπαμπάλης, 2020).

Συγκεκριμένα, **ως προς τον πρώτο στόχο** «η διερεύνηση του κατά πόσο η «συνεργασία» αποτέλεσε παράγοντα ενισχυτικό ή ανασταλτικό στην επιτυχή υλοποίηση της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας περιγραφής)», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (72,66%) η «συνεργασία» λειτούργησε ενισχυτικά ως προς: α) την αυτοβελτίωσή τους, β) την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, γ) την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα, δ) τη γνωριμία μεταξύ τους και ε) την ανακάλυψη και καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους. Ενδεικτικές φράσεις είναι οι ακόλουθες:

- (α) «πέτυχε να μας περάσει την ιδέα να γινόμαστε καλύτεροι μέσω της αξιολογούμενης διδασκαλίας (σχόλια, προτάσεις από συμφοιτητές και συντονιστή)», «μας δόθηκε η δυνατότητα μέσω της ανατροφοδότησης να διορθώσουμε τυχόν παρερμηνείες και λάθη στα σχέδιά μας»,
- (β) «ανταλλάξαμε ιδέες, παρουσιάσαμε διαφορετικές σκέψεις», «πάντα υπήρξε εποικοδομητική ανατροφοδότηση», «είδα να εξετάζονται ζητήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, με αποτέλεσμα να προσεγγίζονται από όλους μας πιο σφαιρικά», «η ανταλλαγή υλικού και ιδεών με τους συμφοιτητές μου ήταν μια εμπειρία που δεν είχα ξαναβιώσει ποτέ τόσο έντονα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου», «κάθε πρωί η επικοινωνία κατέκλυζε το “δωμάτιο”, αφού όλοι συμμετείχαν με διάθεση, όπως ακριβώς θα έκαναν σε έναν επαγγελματικό χώρο»,
- (γ) «ένας από τους βασικότερους ενισχυτικούς παράγοντες ήταν η δημιουργία της ολιγομελούς ομάδας μέσα στην οποία είχαμε αναπτύξει συνεργατικές δεξιότητες», «καταφέραμε να δημιουργήσουμε μια δική μας τάξη που λειτουργούσε σαν μια ομάδα. Με κανόνες, με συνεχή αλληλεπίδραση, με κατανόηση και πάνω από όλα με κοινό σκοπό να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ακόμα και σε αυτές τις δύσκολες και πρωτόγνωρες για όλους μας συνθήκες», «μοιραζόμασταν μια κοινή εμπειρία»,
- (δ) «οι νέες φιλίες που δημιουργήσαμε, είναι ανεκτίμητες», «μας δόθηκε

η ευκαιρία να γνωρίσουμε καλύτερα και να έρθουμε πιο κοντά με τους μελλοντικούς συναδέλφους μας»,

- (ε) «η ενθάρρυνση και η ενίσχυση που έλαβα σε όλη τη διάρκεια ήταν ο βασικότερος παράγοντας που με παρωθούσε να σκεφτώ δημιουργικά και «έξω από το κουτί», «προβληματιστήκαμε δημιουργικά».

Από την άλλη πλευρά, ένα μικρό ποσοστό (9,68%) κατέγραψε ως ανασταλτικούς παράγοντες: α) την απουσία προσωπικής επαφής και την απόσταση, β) την έλλειψη χρόνου για σχόλια, γ) ζητήματα συνεργασίας και δ) την απουσία κινήτρων. Ενδεικτικά,

- (α) «δυσκόλευε αρκετά τη διαδικασία η απόσταση μεταξύ μας και η έλλειψη προσωπικής επαφής», «το μέσο με το οποίο ερχόμασταν σε επαφή δημιουργούσε από μόνο του συναισθηματικές αποστάσεις»,
- (β) «η παράθεση τόσων σχεδίων μαζεμένων πολλές μέρες επέφερε ένα «κορεσμό» στην ομάδα αλλά και σε εμένα με αποτέλεσμα να μην μπορώ να κρατήσω τη συγκέντρωσή μου, να κάνω όσα σχόλια θα ήθελα και τελικώς να μην δίνω στους συμφοιτητές μου πάντα την προσοχή που τους άξιζε»,
- (γ) «μερικοί συμφοιτητές δεν έδειξαν τον απαραίτητο σεβασμό προς τους άλλους και δυσχέραιναν ορισμένες φορές τη διαδικασία»,
- (δ) «έλλειψη ενθάρρυνσης και παρώθησης από τον/την επιβλέποντα συντονιστή».

Ως προς τον **δεύτερο στόχο** «η ανάδειξη της “συνεργασίας” ως παράγοντα καθοριστικό για την επιτυχία ή μη της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας εκτίμησης)», φαίνεται ότι περισσότερες/οι από τις/ους μισές/ούς φοιτητριες/ές (52,24%): α) αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας αυτής καθ'αυτής, β) εστιάζουν στη συνεργασία ως πηγή προβληματισμού και έμπνευσης και γ) αναφέρουν την ευκαιρία γνωριμίας μεταξύ τους. Παραδείγματα σχετικών φράσεων:

- (α) «θεωρώ ότι αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές μου και τον συντονιστή μου ήταν το πιο επιτυχημένο κομμάτι της διαδικασίας»,
- (β) «τα σχέδια των συμφοιτητών μου αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και γόνιμοι προβληματισμοί», «είχαμε όλοι τη δυνατότητα να ακούσουμε και να ακουστούμε από τους συμφοιτητές μας και από έναν δάσκαλο με εμπειρία»,
- (γ) «το Τμήμα πέτυχε μια ενότητα μεταξύ των φοιτητών», «όλη αυτή η κατάσταση πιστεύω πως πέτυχε σίγουρα να μας φέρει πιο κοντά».

Εκείνο που, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των φοιτητριών/ών, δεν πέτυχε να ενθαρρύνει τη συνεργασία ήταν: α) ο χρόνος, β) το πλήθος των μελών κάθε ομάδας και γ) το μέσο επικοινωνίας – υπολογιστής, αν και το ποσοστό των απαντήσεων ήταν μικρό (6,22%).

- (α) «κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να υπάρχουν λιγότερα Σχέδια, για να μπορούμε να εμβαθύνουμε και να συζητάμε παραπάνω για κάθε Σχέδιο που παρουσιάζαμε»,
- (β) «θα μπορούσε να μειωθεί ο αριθμός των συμφοιτητών ανά ομάδα, ώστε να υπάρχει συχνότερη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων»,
- (γ) «η καθήλωση σε έναν υπολογιστή αποθάρρυνε τη διάθεση για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των φοιτητών».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τον **τρίτο στόχο** «η αναγνώριση της “συνεργασίας” ως καινούρια γνώση στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας ανάλυσης),» παρουσιάζει ότι ένα μεγάλο ποσοστό (51,90%) έκανε αναφορές στην έννοια της συνεργασίας δια μέσου της οποίας αποκόμισε πολλαπλά οφέλη και συγκεκριμένα: α) νέες ιδέες για εφαρμογή, β) νέους τρόπους σκέψης γ) νέες γνώσεις, δ) επικοινωνιακές δεξιότητες και ε) αποδοχή κριτικής. Ενδεικτικές φράσεις των φοιτητριών/-ών είναι οι εξής:

- (α) «Μέσα από τη συζήτηση με τους συμφοιτητές μου και ακούγοντας τόσες καινούριες ιδέες πήρα πάρα πολλές καινούριες ιδέες για να χρησιμοποιήσω κι εγώ μετέπειτα, όπως πολλές πρωτότυπες διαδραστικές δραστηριότητες και άλλες ιδέες που δεν είχα ποτέ σκεφτεί», «Οι συμφοιτητές μου και οι συντονιστές συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση των επόμενων σχεδίων μου με τα σχόλιά τους»,
- (β) «Μέσα από την επικοινωνία με τους συμφοιτητές έμαθα να σκέφτομαι πολύπλευρα, να ξεφεύγω από τον δικό μου τρόπο δημιουργίας Σχεδίων Διδασκαλίας και να εμπνευστώ από αυτούς»,
- (γ) «Μέσω της παρακολούθησης των υπόλοιπων Σχεδίων Διδασκαλίας διδάχθηκα ενδιαφέροντες τεχνικές τις οποίες θα μπορέσω να αξιοποιήσω στο μέλλον»,
- (δ) «Καλλιέργησα περισσότερο την ενσυναίσθησή μου», «Έμαθα να εκτιμώ με αντικειμενικότητα τις εργασίες των συναδέλφων μου, ενώ ασκήθηκα στον εποικοδομητικό διάλογο και την ενεργή ακρόαση, στοιχεία βασικά για τη διδακτική εξέλιξή μου», «Σε πολλούς φοιτητές, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου, ανέπτυξε κοινωνικές συνήθειες που δεν κατείχαν πριν-να επικοινωνήσουν με νέα πρόσωπα, να μιλήσουν σε κοινό»,
- (ε) «Κατάφερα να ακούω τις γνώμες των υπολοίπων προς βελτίωση των δικών μου σχεδίων», «Κάτι καινούριο που έμαθα είναι να δέχομαι σχόλια πάνω στη δουλειά μου που είναι προς όφελός μου και να κάνω κι εγώ αντίστοιχα σχόλια σε άλλους που τα δέχονταν. Αυτό με βοήθησε να εξελιχθώ» και «Κανείς μπορεί να βελτιωθεί πολύ αν είναι ανοιχτός προς την ανατροφοδότηση από τους άλλους».

Ο **τέταρτος στόχος** «η μελέτη εναλλακτικών προτάσεων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης ως προς τη “συνεργασία” (άξονας συμπεράσματος)» έλαβε τα χαμηλότερα ποσοστά τόσο ως προς τις αλλαγές που θα έκαναν στον σχεδιασμό (6,57%) όπου θα άλλαζαν: α) τον περιορισμένο ημερήσιο χρόνο και β) πιο διαδραστικές διαδικασίες όσο και ως προς τις αλλαγές που θα έκαναν στην εφαρμογή (9,34%) και συγκεκριμένα: γ) στον αριθμό των φοιτητριών/ών ανά ομάδα και δ) στη δυνατότητα συνεχούς οπτικής επαφής.

- (α) *«Θα ήταν χρήσιμο, αν επαναλαμβανόταν αυτή η διαδικασία, να ελεγχθεί ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας, αφού συχνά δεν επαρκούσε, ώστε η ανατροφοδότηση και τα σχόλια να ολοκληρωθούν με άνεση», «Θα πρότεινα να καλούνται αρκετοί φοιτητές σε κάθε Σχέδιο να σχολιάσουν, ώστε να νιώθουμε όλοι ότι συμμετέχουμε συνολικά και όχι μόνο στο δικό μας χρόνο παρουσίασης»,*
- (β) *«Θα προτιμούσα οι διαδικασίες να είναι λίγο πιο διαδραστικές»,*
- (γ) *«Η εφαρμογή θα μπορούσε να ευνοηθεί εξαιρετικά από τη δημιουργία μικρότερων ομάδων και ίσως την καταγραφή των παρατηρήσεων μεταξύ των συμφοιτητών για τα Σχέδια που παρουσιάζονταν»,*
- (δ) *«Το μοναδικό πράγμα που θα άλλαξα στη διεκπεραίωση της πρακτικής άσκησης είναι η δυνατότητα συνεχούς οπτικής επαφής με την ομάδα και τον υπεύθυνο, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και έμπρακτη ανατροφοδότηση».*

Αντίστοιχα, λίγες αναφορές έγιναν στα οφέλη της συνεργασίας (α) σε επίπεδο σχεδιασμού (5,88%) και (β) σε επίπεδο εφαρμογής (4,84%).

- (α) *«Η εφαρμογή της πρακτικής ήταν σωστή, με καλό διαχωρισμό των ομάδων, έτσι ώστε να μπορούμε να γνωριστούμε στον βαθμό που ήταν δυνατό και να επικοινωνούμε καλύτερα»,*
- (β) *«Δεν θα άλλαξα κάτι. Νιώθω πιο σίγουρος για τον εαυτό μου και γεμάτος με νέες καινοτόμες ιδέες, τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας, τους οποίους έλαβα από τη συνεργασία μου με τους συμφοιτητές μου, τους καθηγητές μου και τη συντονίστριά μου», «Σίγουρα, θα μπορούσαν να είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα, ωστόσο νομίζω πως πρέπει να εκτιμήσουμε το γεγονός και μόνο που είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε μεταξύ μας και με τον συντονιστή μας και να ολοκληρώσουμε την πρακτική μας».*

Τέλος, ως προς τον **πέμπτο στόχο** «η ανίχνευση των συναισθημάτων που βιώθηκαν ως απόρροια της “συνεργασίας” στο πλαίσιο της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής Άσκησης (άξονας συναισθημάτων)», η πλειοψηφία φάνηκε να βίωσε (α) θετικά συναισθήματα λόγω της συνεργασίας και του ευρύτερου κλίματος. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό (6,22%) βίωσε και αρνητικά (β), τα οποία

όμως περιέγραφαν την αρχική τους κατάσταση, καθώς όλες και όλοι ανέφεραν ότι στην πορεία ξεπεράστηκαν και αντικαταστάθηκαν με θετικά χάριν της ομάδας και της εξαιρετικής συνεργασίας. Ακολουθούν ενδεικτικές φράσεις:

- (α) *«Μου άρεσε η αίσθηση του συνεργατικού κλίματος, της αλληλοβοήθειας», «Ακόμη κι αν δεν το περίμενα εξαρχής, ένιωσα πολύ περήφανα για τη δουλειά όλων των συμφοιτητών μου και μου αναπτέρωθηκε η ελπίδα για τη “νέα γενιά” δασκάλων...», «Μου έχει λείψει. Ήταν μια ωραία συνήθεια και διαδικασία κατά την οποία γνώρισα 35 άτομα και μελλοντικούς συναδέλφους. Το αρχικό άγχος που είχα μετατράπηκε σε εκτίμηση και χαρά», «Το άγχος και ο προβληματισμός που με κυρίευαν στο άκουσμα της διαδικτυακής Πρακτικής έδωσαν τη θέση τους σε θετικά συναισθήματα που πήγασαν από τη συνεργασία, την ενεργητική ακρόαση, το ευχάριστο κλίμα, την επικοινωνία, την αποδοχή και την άριστη ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας», «Τυχερή που στις δύσκολες συνθήκες βίωσα τη δύναμη της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της υποστήριξης από ανθρώπους του κλάδου μας, της παιδείας», «Στο τέλος συγκινήθηκα για το ανθρώπινο δυναμικό. Δηλαδή για την προσπάθεια της συντονίστριάς μας και για το ότι γνώρισα καλύτερα ορισμένους συμφοιτητές μου», «Στην τελευταία μας συνάντηση ήμασταν όλοι εμφανώς συγκινημένοι. Δεθήκαμε τόσο που με την άρση της καραντίνας συναντηθήκαμε πέρα από τα πλαίσια της Δι-Εβδομαδιαίας Πρακτικής», «Μέσα από αυτή τη διαδικασία που βίωσα, ένιωσα πως υπάρχουν νέα και “φρέσκα” μυαλά, τα οποία είναι πρόθυμα μέσα από τη διδασκαλία τους να αλλάζουν τον κόσμο προς το καλύτερο. Η ελπίδα αυτή που μου γεννήθηκε αφού το αντιλήφθηκα αυτό με κάνει να έχω μια άλλη στάση από εδώ και στο εξής για τις νέες γενιές. Υπάρχουν αρκετοί μελλοντικοί, αξιόλογοι εκπαιδευτικοί και αυτό με κάνει αισιόδοξη» και «Και μετά συνέβη το μαγικό της επαφής και της επικοινωνίας. Συναντηθήκαμε, έστω και μέσω υπολογιστή, μιλήσαμε, ανταλλάξαμε απόψεις και αγωνίες. Αντιλήφθηκα ότι όλοι είμαστε στην ίδια θέση, ένιωθα συγκίνηση, ικανοποίηση και ανακούφιση»,*
- (β) *«Αισθάνθηκα αμηχανία γιατί ήταν από τις λίγες φορές στη ζωή μου που έπρεπε να παρουσιάσω, να μιλήσω και να διαπλακώ με τόσο πολύ κόσμο ηλεκτρονικά», «Το κύριο συναίσθημα που βίωσα, ιδιαίτερα τις πρώτες ημέρες, ήταν άγχος, κυρίως για την “έκθεση” μπροστά στους συμφοιτητές», «Ομολογουμένως, την τελευταία μέρα της πρακτικής, ένιωσα θλίψη που τελείωσε αυτή η καθημερινότητα και αυτή η καθημερινή επαφή με τους συμφοιτητές μου. Υπήρξε πίεση και άγχος, αλλά παράλληλα υπήρξε και έμπνευση και δημιουργικότητα».*

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν και στο αρχικό τους στάδιο, αναδεικνύουν την «κοινωνική παρουσία» (π.χ. αίσθηση του ανήκειν, συνοχή, βέλτιστο επίπεδο παρουσίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, διαδραστικότητα, συμμετοχή) ως καθοριστικό παράγοντα που, σύμφωνα με τους Carrillo & Flores (2020), μαζί με τη «διδασκτική παρουσία» (π.χ. παιδαγωγική προσέγγιση) και τη «γνωστική παρουσία» (π.χ. συγκεκριμένη εμπειρία, ανάπτυξη δράσης) επηρεάζουν τις πρακτικές της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματά της συνάδουν με αυτά και άλλων ερευνών. Ενδεικτικά, σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία (Cavanagh & King, 2020), το δείγμα της, προπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ανέφερε ότι η μεντορική σε ομάδες ομοτίμων αύξησε τις πρακτικές τους διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, που με τη σειρά του ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους για τη διδασκαλία, αποτέλεσε τη βάση για την πραγματοποίηση πλούσιων συζητήσεων, δημιούργησε μια ατμόσφαιρα συλλογικότητας και έδωσε τη δυνατότητα ανάπτυξης υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των ομοτίμων. Η έρευνα των Johnson, Paro & Crosby (2016) αναφέρει ότι οι φοιτήτριες/ές κατά τη διαδικασία της Πρακτικής Άσκησης ανέπτυξαν θετικά διαπροσωπικά συναισθήματα, ένιωθαν συχνά ενεργητικοί και σπάνια αγχωμένοι και αναστατωμένοι, βίωναν υψηλά επίπεδα προσαρμογής με τον συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό και, εν γένει, ικανοποίηση από την Πρακτική τους Άσκηση.

Συμπερασματικά, η Δι-Εβδομαδιαία Πρακτική Άσκηση κατόρθωσε να λειτουργήσει σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, ενδιαφέροντος, ομαλής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αλληλοβοήθειας, κατανόησης, συνεχούς υποστήριξης, καλής συνεργασίας, άμεσης ανατροφοδότησης, ομόχρονης αλληλεπίδρασης, μοιράσματος καλών πρακτικών, ώσμωσης των ιδεών, «διαπίδυσης» διαφορετικών απόψεων, ανοιχτότητας στην καλοπροαίρετη κριτική, προβληματισμού, αναστοχαστικών διαδικασιών. Η ανατροφοδότηση και η ευκαιρία αλληλεπίδρασης με πολλές/ούς συμφοιτήτριες/ές, καθένas από τους οποίους συνέβαλε στην ποικιλομορφία και πολυφωνία, ήταν βασικός παράγοντας επιτυχίας του εγχειρήματος. Την ίδια στιγμή, όμως, η έλλειψη επαρκούς χρόνου για σχολιασμό σε συνδυασμό με τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας και το μέσο επικοινωνίας θεωρήθηκαν, από ένα μικρό ωστόσο ποσοστό συμμετεχόντων, παράγοντες που δυσχέραιναν τη διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, βέβαια, έγινε συνείδηση ότι το κλίμα, η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο στην Πρακτική Άσκηση. Οι προτεινόμενες αλλαγές στον σχεδιασμό και την εφαρμογή, αν και ήταν λίγες, αφορούσαν την πρόβλεψη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο ανά φοιτήτρια/ή και για μεγαλύτερη διάδραση στις διαδικασίες, όπως και τη μείωση του αριθμού των

μελών ανά ομάδα και την καθολική χρήση κάμερας. Και σε αυτόν τον άξονα υπήρξαν καταγραφές, αν και λίγες, σχετικές με τα οφέλη της συνεργασίας. Εν κατακλείδι, τα συναισθήματα που κυριάρχησαν αυτές τις δύο εβδομάδες ήταν κατά κύριο λόγο θετικά (π.χ. χαρά, ενθουσιασμός, όρεξη, περηφάνεια, ανακούφιση, αισιοδοξία, ευγνωμοσύνη, σιγουριά, αγάπη, ικανοποίηση, αίσθημα συνεργατικότητας, σύμπνοιας, αλληλοβοήθειας και στήριξης, πληρότητα, δημιουργικότητα, αμοιβαιότητα, ομαδικότητα, έκπληξη από τα σχέδια των άλλων, αυτοπεποίθηση, θαυμασμός, θάρρος, κουράγιο) και σύντομα παραμέρισαν τα αρνητικά που στα αρχικά στάδια αναδύθηκαν (π.χ. άγχος, αγωνία, αμηχανία).

Η πανδημία μας δίδαξε ότι τα πάντα είναι απρόβλεπτα και ότι πρέπει να διαθέτουμε ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις της ζωής. Ίσως η κρίση αυτή να αποτελέσει μια ευκαιρία, ώστε να αναδειχθούν νέα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα και να αναπτυχθούν δεξιότητες ζωής στις/στους φοιτήτριες/ές, μιας και η αλλαγή είναι η μόνη σταθερά. Για άλλη μια φορά προτάσσεται επιτακτικό το αίτημα παιδαγωγών και μελετητών στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους οποίους η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική και η δημιουργική σκέψη (4 Cs) πρέπει να βρίσκονται στην κορυφή της λίστας (Dhawan, 2020· Harari, 2018· Kim, 2020· Robinson, 2011· Trilling & Fadel, 2014).

Βιβλιογραφία

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051.
- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Χ. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 97-124). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.
- Babalis, Th., & Tsoi, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

- Baker, K. J. (2020). Panic-gogy: A Conversation with Sean Michael Morris. *The National Teaching and Learning Forum*, 29(4), 1-3. doi: 10.1002/ntlf.30239.
- Bell, B., & Gilbert, G. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: world-centered education in an age of learning. *English E-Journal of the Philosophy of Education*, 4, 55-69.
- Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική της ομάδας-Συμμόρφωση-Συνεργασία και Ανταγωνισμός-Ηγετικός ρόλος-Ψυχολογία του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184.
- Cavanagh, M., & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary preservice teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287-300. doi: 10.1080/1359866X.2019.1633622.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dhavan, S. (2020). Online learning: a panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fleming, J. E., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 94-110). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 193-230). doi:10.1007/978-981-10-0369-1.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peergroup mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358-377.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*.

- Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Harari, Y. N. (2018). *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Johnson, A. V. S., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2016). Early practicum experiences: preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Journal of Early Childhood Education*, 45, 229-236. doi: 10.1007/s10643-016-0771-4.
- Καλδή, Σ. (2018). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα αναστοχαστικά κείμενα μελλοντικών εκπαιδευτικών. Συμπόσιο στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 28-30 Σεπτεμβρίου.
- Καυάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική: Μια διδακτική παρέμβαση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, V. (2020). *21st century education through the lens of COVID-19*. Independently published.
- Moody, R., & Moody, C. (2020). *Reflection on your teaching skills. Change the way you work with reflection & action*. UK: JCRM Journals.
- Moyo, N. (2020). Covid-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545. doi: 10.1080/02607476.2020.1802702.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Κριτική παρουσίαση της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν. Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Nelson, F. L., & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 43.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό (1992). *Συνεργασία-Ανταγωνισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Έν πλῶ.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing, England.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2014). *21st century skills: learning for life in our times*. John Wiley and Sons Inc.
- Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Tsoli, K. (2019). Friendship and peer cultures in childhood. *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. doi: 10.5040/97813509963.
- Τσώλη, Κ. (2019). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς: η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Στο Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Καινοτομία, αειφορία και εκπαιδευτικός σχεδιασμός* (σσ. 296-314). ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσώλη, Κ., Σταύρου, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2020). Σχολική υποστήριξη, συνεργασία και αυτοεκτίμηση: ο ρόλος τους στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου, & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας: πρόσφυγες, μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες* (σσ. 485-504). Αθήνα: Διάδραση.
- University at Buffalo (2013). *Guide to field experience and student teaching*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ed.buffalo.edu/edprep/field-experience.html>
- University of Cambridge (2013). *Programme Specifications*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.camdata.admin.cam.ac.uk/programme-specification-archive>

Abstract

The purpose of this study was to explore undergraduate students'- candidate teachers' views on cooperation's contribution to the successful implementation of the Two-Weeks Teaching Practice that took place online in the Spring Semester of the academic year 2020-2021 due to the pandemic of COVID-19. The sample consisted of two hundred and eighty-nine (289) students of the Pedagogical Department of Primary Education of the National and Kapodistrian University of Athens and the method applied was content analysis on students' reflective diaries, which were developed based on Gibbs' Reflective Cycle Model (1988). The results of the research clearly indicate that "cooperation" both between students as well as between students on the one hand and mentors and professors on the other functioned as a determinant in the implementation phase of the Teaching Practice in all the axes of the cycle studied (i.e. description, evaluation, analysis, conclusion, feelings). "Cooperation" s' value was also a basic tenet based on which the Teaching Practice Model of the same Department was developed and applied before the coronavirus outbreak.

Key-words: teaching practice, candidate teachers, mentorship, reflection, cooperation, COVID-19

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688507
E-mail: tbalalis@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ναυαρίνου 13^Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Α. Τσώλη

Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688529
E-mail: nadts@primedu.uoa.gr