



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ, ΕΥΡΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΗΣ
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση: Εναλλακτικές-Βιωματικές και Ενσώματες-
Πολυτροπικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ (ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ) ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντιλήψεις και Βιώματα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με την Τηλεκπαίδευση σε Σύγκριση
με την Αγωγή Υπαίθρου:

Μελέτη Περιπτώσεων κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας του Κόβιντ-19



Επιβλέπων (επόπτης) καθηγητής: Μάριος Α. Πουρκός
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Γκίνη Πηνελόπη (Α.Μ. 177)

ΡΕΘΥΜΝΟ 2022

Περιεχόμενα

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	7
ABSTRACT OF MASTER ARTS THESIS	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

ΜΕΡΟΣ 1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εκπαίδευση και μάθηση σε εξ αποστάσεως ψηφιακό περιβάλλον: Ιστορική αναδρομή, έννοια, τύποι, χαρακτηριστικά, οφέλη, εφαρμογές

1.1. Ιστορική αναδρομή.....	12
1.2. Έννοια.....	15
1.3. Κριτήρια/παράγοντες κατηγοριοποίησης των μοντέλων εξ αποστάσεως ψηφιακής εκπαίδευσης.....	17
1.4. Χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης.....	24
1.5 Αντιλήψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον.....	35
1.6. Εφαρμογές.....	38
1.7. Επίλογος -Προβληματισμοί.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηλεκτρονικής μάθησης και της τηλεεκπαίδευσης – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1. Εισαγωγή.....	40
2. Παλιότερες θεωρίες για την γνώση και την μάθηση.....	40
2.1. Συμπεριφορισμός.....	40
2.2. Γνωσιακές θεωρίες: γνωστική ψυχολογία και εποικοδομισμός.....	41
2.3. Κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης.....	42
2.4. Σύγχρονες θεωρίες για την μάθηση βασισμένες στον κοινωνικό δομισμό-εποικοδομιστικό.....	42
2.5. Θεωρίες βασισμένες στο διαδίκτυο και το web 2.0.....	45
3. Θεωρίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όχι μόνο σε ψηφιακό περιβάλλον).....	48
3.1. Η θεωρία βασισμένη στην ενσυναίσθηση του Holmberg.....	48
3.2. Η θεωρία των ανεξάρτητων σπουδών του Wedemeyer και Moore.....	49
3.3. Η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας του Otto Peters.....	49
3.4. Η θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore.....	50
3.5. Η θεωρία της ανδραγωγίας του Knowles.....	50
3.6. Η θεωρία της τηλε-εγγύτητας.....	51
3.7. Η θεωρία της κοινότητας κριτικής διερεύνησης των Garrison, Anderson & Archer.....	51
3.8. Το θεωρητικό πλαίσιο των Andrews & Haithnorehite.....	52
3.9. Το θεωρητικό πλαίσιο των Oliveira, Aparicio και Bacao.....	54
3.10. Επίλογος: Ηλεκτρονική μάθηση, μία καινούργια θεωρητική προσέγγιση ή μια νέα κουλτούρα;	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαίδευση και μάθηση σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον: Ιστορική αναδρομή, έννοια, τύποι, χαρακτηριστικά, οφέλη, εφαρμογές

3.1. Εισαγωγή.....	56
3.2. Ιστορική αναδρομή.....	56

3.3. Έννοιες: Η Αγωγή Υπαίθρου στην Εκπαίδευση (Outdoor Education), η Εκπαίδευση Περιπέτειας και η βασισμένη στη φύση μάθηση (Nature based learning), η Αγωγή έξω από τις Σχολικές Αίθουσες (Education Outside the Classroom).....	60
3.4. Εφαρμογές.....	62
3.5. Χαρακτηριστικά.....	65
3.6. Οφέλη.....	68
3.7. Προβληματισμοί-Κριτικές.....	69
3.8. Επίλογος.....	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και μάθησης σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

4.1. Εισαγωγή.....	72
4.2. Θεωρίες ψυχολογίας.....	72
4.3. Θεωρίες για την μάθηση.....	76
4.4. Η περιπέτεια και η μάθηση.....	83
4.5. Επίλογος	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Τηλεκπαίδευση και εκπαίδευση και μάθηση σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον: Συγκριτική ανάλυση (διαφορές, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, κ.ά.) και κριτικές – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

5.1. Εισαγωγή.....	86
5.2. Έρευνες και διαπιστώσεις.....	86
5.3. Διαφορές και ομοιότητες ψηφιακού και φυσικού περιβάλλοντος μάθησης.....	89
5.4. Ψηφιακό και φυσικό περιβάλλον μαζί.....	92
5.5. Επίλογος.....	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η πανδημία και η κατάσταση εξαίρεσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

6.1. Εισαγωγή.....	94
6.2. Η κατάσταση εξαίρεσης του εκπαιδευτικού συστήματος	94
6.3. Έρευνες για την τηλεκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας	95
6.4. Διαπιστώσεις και προβληματισμοί.....	97
6.5. Επίλογος.....	97

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν

7.1. Εισαγωγή.....	100
7.2. Η βιοματική -αφηγηματική προσέγγιση.....	100
7.3. Η βασισμένη σε ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις έρευνα.....	102
7.4. Η βασισμένη στο ιχνογράφημα μέθοδος έρευνας.....	105
7.5. Ζητήματα δεοντολογίας, μονάδας ανάλυσης και ζητήματα αξιοπιστίας και γενίκευσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας.....	107
7.6. Επίλογος.....	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Ερευνητικός σχεδιασμός

8.1. Στόχοι της έρευνας.....	110
8.2. Δείγμα της έρευνας.....	111
8.3. Χώρος και χρόνος της έρευνας.....	111
8.4. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας.....	111

ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΡΙΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Βιογραφικές πληροφορίες των υποκειμένων της έρευνας και τα βιοματικά τους κεφάλαια ζωής από τότε που μπήκε η τηλεεκπαίδευση στην ζωή τους λόγω πανδημίας

9.1. Εισαγωγή.....	118
9.2. Παρουσίαση του βιογραφικού προφίλ και του βιοματικού κόσμου των υποκειμένων της έρευνας	118
9.3. Συγκριτική παρουσίαση των υποκειμένων της έρευνας	161
9.4. Περιγραφή στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας όσο αφορά την μάθηση, τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και την πανδημία και την διαχείρισή της.....	162
9.5. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στην έννοια της εργασίας (γενικά και προσωπικά του εκπαιδευτικού).....	164
9.6. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στο ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση.....	166
9.7. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στην δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα και την εκπαιδευτική πολιτική.....	169
9.8. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά στην πανδημία και την πολιτική της διαχείριση, αλλαγές που βίωσαν στον εαυτό τους, στο περιβάλλον και στην εργασία τους.....	173

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Έννοια, χαρακτηριστικά και διαστάσεις της τηλεεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου γενικά – Συγκριτική ανάλυση

10.1. Η έννοια της τηλεεκπαίδευσης	177
10.2. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη.....	198
10.3. Η έννοια της αγωγής υπαίθρου.....	214
10.4. Συγκριτική ανάλυση της τηλεεκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου.	228

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Έννοια, χαρακτηριστικά και διαστάσεις της τηλεεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου προσωπικά – Συγκριτική ανάλυση

11.1. Εισαγωγή.....	240
11.2. Το βίωμα της καθημερινότητας εν μέσω τηλεεκπαίδευσης και πανδημίας.....	240
11.3. Η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης όπως την βίωσαν τα υποκείμενα.....	248

11.4. Το βίωμα του χρόνου κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που ξεκίνησε η τηλεκπαίδευση.....	253
11.5. Το ενσώματο βίωμα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας.....	256
11.6. Δυσκολίες και ευκολίες που βίωσαν τα υποκείμενα από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή τους εν μέσω πανδημίας.....	261
11.7. Απόψεις των υποκειμένων για την απόφαση αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία και το βίωμά της.....	267
11.8. Στάσεις των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών τους κύκλων για την απόφαση για τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.....	273
11.9. Τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τηλεκπαίδευσης όπως τα βίωσαν τα υποκείμενα προσωπικά.....	279
11.10. Το βίωμα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.....	287
11.11. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους μαθητές λόγω τηλεκπαίδευσης...	291
11.12. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στο περιβάλλον λόγω τηλεκπαίδευσης..	293
11.13. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους εαυτούς τους λόγω τηλεκπαίδευσης.....	296
11.14. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στις διαδικασίες μάθησης.....	297

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12. Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

12.1. Σχετικά με το πώς βιώνουν τα υποκείμενα το σώμα τους στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.....	305
12.2. Σχετικά με τις αλλαγές που επέφερε η τηλεκπαίδευση στην καθημερινότητα και στο χρόνο.....	305
12.3. Σχετικά με το πώς βιώνουν τον εαυτό τους τα υποκείμενα κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, κατά το μάθημα με φυσική παρουσία στην τάξη και στην αγωγή υπαίθρου.....	308
12.4. Σχετικά με τις στάσεις και τους ρόλους των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών τους κύκλων γύρω από την τηλεκπαίδευση.....	309
12.5. Σχετικά με τις αλλαγές που βίωσαν στο περιβάλλον τους, στον εαυτό τους και στους μαθητές τους.....	310
12.6. Σχετικά με τις αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης.....	311
12.7. Σχετικά με τις ευκολίες και δυσκολίες που συνάντησαν στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.....	312
12.8. Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα την τηλεκπαίδευση, τη δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου.....	312
12.9. Σχετικά με την άποψή τους για την απόφαση αναστολής λειτουργίας με φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.....	314
12.10. Σχετικά με την αντίληψή τους για την μάθηση.....	314
12.11. Σχετικά με την αντίληψή τους για τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση....	314
12.12. Σχετικά με την αντίληψή τους για το τι είναι το περιβάλλον στην μάθηση.....	315
12.13. Σχετικά με τον ρόλο που θα παίξουν οι νέες τεχνολογίες στο μέλλον στην εκπαίδευση.....	315
12.14. Σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στην αντίληψη και το βίωμα των υποκειμένων της έρευνας ανάμεσα στην τηλεκπαίδευση, την δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου.....	315

12.15. Σχετικά με την νοηματοδότηση των χαρακτηριστικών της τηλεεκπαίδευσης, της δια ζώσης εκπαίδευσης και της αγωγής υπαίθρου.....	316
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	
13.1. Εισαγωγή.....	317
13.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	317
13.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	318
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	320
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	321
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1: Ενδεικτικό παράδειγμα Βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης 1...	337
Παράρτημα 2: Ενδεικτικό παράδειγμα Βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης 2...	346
Παράρτημα 3: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένης Συνέντευξης 1.....	347
Παράρτημα 4: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένης Κλινικής Συνέντευξης 2.....	350
Παράρτημα 5: Ενδεικτικό παράδειγμα μεταφορικού έργου.....	355
Παράρτημα 6: Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικού έργου.....	356

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τον Μάρτη του 2020 η εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα, έζησε κάτι πρωτόγνωρο. Την αναστολή λειτουργιών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δια ζώσης με την εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης ως εξαιρετικό μέτρο λόγω συνθηκών που επέβαλλαν την κοινωνική αποστασιοποίηση. Αυτό προκάλεσε πέρα από τις πολλές αντιδράσεις στην πολιτική απόφαση και καινούργια βιώματα και εμπειρίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Στόχος της έρευνας είναι να προσεγγίσει αυτά τα νέα βιώματα στο ψηφιακό περιβάλλον σε αντιπαραβολή με μία διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση σε ανοιχτό χώρο όπως η αγωγή υπαίθρου. Η συγκριτική μελέτη εδώ είναι το εργαλείο για την σε βάθος μελέτη των χαρακτηριστικών του κάθε περιβάλλοντος αλλά και την εκλέπτυνση της περιγραφής εκ μέρους των υποκειμένων. Στο θεωρητικό πλαίσιο λοιπόν εισάγονται οι αναγνώστες στις έννοιες και τα χαρακτηριστικά τους: η εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευση-μάθηση και η αγωγή υπαίθρου. Επιχειρούμε επίσης να χαρτογραφήσουμε τις θεωρητικές τους βάσεις και να συγκρίνουμε τα δύο αυτά πλαίσια. Λόγω της ιδιαίτερης συνθήκης της πανδημίας γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε αυτή την διασύνδεση της τηλεκπαίδευσης και της απόφασης αναστολής με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξετάζοντας την βιβλιογραφία και τις έως τώρα έρευνες. Μεθοδολογικά η δική μας έρευνα ακολουθεί τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, με βιογραφικές και αφηγηματικές συνεντεύξεις, ανάλυση ιχνογραφημάτων και μεταφορικών έργων για την συλλογή δεδομένων και ανάλυσή τους για την καλύτερη κατανόηση του βιώματος της τηλεκπαίδευσης και της εφαρμογής της μέσα σε καθεστώς πανδημίας και καραντίνας. Στο ερευνητικό μέρος παρατίθεται η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη η οποία αποβλέπει στην περιγραφή των βιωμάτων οκτώ εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης αλλά και σε αντιδιαστολή όσο βρίσκονται στην τάξη ή λειτουργούν στο ύπαιθρο. Παράλληλα γίνεται η προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεών τους σε σχέση με την γενικότερη κοσμοθεωρία τους για την μάθηση και τον ρόλο του περιβάλλοντος σε αυτή. Τα αποτελέσματα κωδικοποιούνται στο τέλος και παρουσιάζονται οι περιορισμοί αλλά και οι προοπτικές για μελλοντικές έρευνες.

Η κατ' εξαίρεση εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ανοίγει στην δεύτερη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα έναν νέο ορίζοντα για όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής κοινότητας και την μορφή της εκπαίδευσης όπως την ξέραμε μέχρι τώρα. Γι' αυτό και θα αναρωτηθούμε για τις αλλαγές που επέφερε στις ζωές και στην παιδαγωγική διαδικασία με προβληματισμούς για το μέλλον και ερωτηματικά για την συνέχισή της. Δεν θα θέλαμε να αντιπαραθέσουμε τους δύο πόλους του ψηφιακού περιβάλλοντος και του φυσικού περιβάλλοντος ως αντιθετικούς αλλά ως δύο περιβάλλοντα που παρέχουν διαφορετικές δυνατότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Αγωγή περιπέτειας, Αγωγή Υπαίθρου, Βιογραφική-Αφηγηματική έρευνα, Βίωμα, Covid-19, Εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη, Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση, Ιχνογράφημα, Μελέτη περιπτώσεων, Πανδημία, Ποιοτική έρευνα, Συγκριτική μελέτη, Τηλεκπαίδευση, Ψηφιακό περιβάλλον.

ABSTRACT OF MASTER THESIS TITLED

Perception and Lived Experience of Primary and Secondary School Teachers Regarding Distance Digital Education Compared to Outdoor Learning and education: Case studies During the Covid-19 Pandemic

In March 2020, people in the education community and beyond experienced an unprecedented development: the suspension of in-person operations of educational institutions, with the introduction of distance learning as an exceptional measure, due to the social distancing dictated by circumstances. This not only caused major reactions to the political decision as such, but also gave rise to new experiences for students and educators alike.

The aim of this research is to approach these new experiences in the digital environment, set against a different pedagogical approach taking place in open spaces, such as outdoor learning. Here, the comparative study is a tool for an in-depth assessment of the features of each environment as well as for enhancing the descriptions on the part of the subjects. Within this theoretical framework and in this way, readers are introduced to the notions and characteristics of distance digital education and outdoor learning. An attempt to map out the theoretical background of these two frameworks while comparing them is also made. Because of the particular conditions of the pandemic, special mention is made to the connection between distance learning and the decision to suspend the operation of educational institutions with physical presence, by examining bibliography and existing research. Methodologically, our own research follows the principles of qualitative research, with biographical and narrative interviews and sketch and metaphor analysis, with the purpose of collecting data and analyzing them, in order to better comprehend the distance learning experience and its application in circumstances such as the pandemic and the quarantine. The qualitative research conducted, which aims at describing the experiences of eight educators during distance learning, compared to their own experiences in a classroom or outdoors, is detailed in the research part. At the same time, effort is being made to document their opinions in relation to their general views on learning and the role the environment plays in it. The results are codified in the end, while the limitations and prospects for future research are discussed as well.

In the second decade of the 21st century, the exceptional use of distance learning opens up new horizons for everyone involved with the community of education and the forms of education as we have come to know them thus far. This is why we will inquire into the changes brought about in our lives and in the pedagogical process, with concerns about its future and questions about how it will continue from here. We would not like to juxtapose the two poles, the digital environment and the natural environment, as contradictory, but rather as two distinct environments with each one offering different possibilities.

Key words: Adventure education, Biographical-Narrative research, Case study, Comparative study, Covid-19, Digital environment, Distance digital learning, Distance learning, Drawing, Lived Experience, Outdoor learning, Pandemic, Physical presence education, Qualitative research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αρχή της σχολικής χρονιάς του 2022 μετράει πίσω ενάμιση χρόνο τηλεκπαίδευσης και ένα χρόνο δια ζώσης εκπαίδευση με τα νέα υγειονομικά μέτρα. Μάσκες, διαλλείματα σε χωριστά περιβάλλοντα, ανοιχτά παράθυρα, λίγες εξόδους και αντισηπτικά. Η τραυματική εμπειρία των λοκ ντάουν και της πανδημίας έπληξαν τον χώρο της εκπαίδευσης, την διάθεση των μαθητών και εκπαιδευτικών είτε αλλάζοντας την καθημερινότητά τους είτε τις διαδικασίες μάθησης. Οι νέες τεχνολογίες διαδόθηκαν και επιβλήθηκαν μαζικά στην εκπαιδευτική κοινότητα ταράζοντας την κανονικότητά της τάξης. Στην παρούσα διπλωματική έρευνα προσπαθούμε να κατανοήσουμε το βίωμα της τηλεκπαίδευσης ολιστικά από την μεριά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή να δούμε και πώς επηρέασε την σχέση τους με τον εαυτό τους και με τον περίγυρό τους. Για να μπορέσουμε να εμβαθύνουμε στις έννοιες και τα χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης χρησιμοποιήσαμε την σύγκρισή της με την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την αγωγή υπαίθρου. Αναφορικά με τη διάταξη της διπλωματικής εργασίας αναφέρεται ότι αυτή αποτελείται από δύο διακριτά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, και υποδιαιρείται σε δεκατρία κεφάλαια.

Συγκεκριμένα στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζουμε ιστορικά την έννοια της τηλεκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης καθώς και το θεωρητικό τους πλαίσιο. Στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο θα επαναλάβουμε την διαδικασία ως προς την έννοια της αγωγής υπαίθρου χαρτογραφώντας τις εφαρμογές της, την ιστορική της πορεία, τα χαρακτηριστικά της και τις θεωρητικές της θεμελιώσεις για να βοηθήσουμε τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες να εισαχθούν στα ζητήματα που την αφορούν. Στο πέμπτο κεφάλαιο προσπαθούμε να μελετήσουμε τις έρευνες που αφορούν στην σύγκριση των τριών πλαισίων μάθησης: της τηλεκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου. Αν και δεν υπάρχουν απευθείας συγκριτικές μελέτες μεταξύ τηλεκπαίδευσης και αγωγής υπαίθρου προσπαθούμε να κάνουμε μία πρώτη προσπάθεια. Στο έκτο κεφάλαιο δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την ιδιαίτερη κοινωνικο-πολιτική συνθήκη της διαχείρισης της πανδημίας όσο αφορά στην εκπαίδευση. Έτσι πλαισιώνουμε κοινωνικο-ιστορικά την όλη έρευνά μας. Κλείνοντας το πρώτο μέρος παρουσιάζουμε στα κεφάλαια εφτά και οχτώ τον ερευνητικό σχεδιασμό καθώς και την θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήσαμε όσο αφορά στην ποιοτική έρευνα μέσω βιογραφικών και αφηγηματικών συνεντεύξεων, ιχνογραφημάτων και ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος παρουσιάζουμε στο κεφάλαιο 9 στοιχεία των βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων και τριών ιχνογραφημάτων όπως τα βιοματικά στάδια των υποκειμένων κατά την διάρκεια της πανδημίας και τις επιπτώσεις που είχε στις διαδικασίες μάθησης αλλά και την άποψή τους για το μέλλον των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στα κεφάλαια δέκα και έντεκα παρουσιάζουμε τις θεματικές κατηγορίες όπως προκύπτουν από τις ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις 1 και 2 όσο αφορά τις αντιλήψεις και τα βιώματα των υποκειμένων γύρω από την τηλεκπαίδευση σε σύγκριση με την με φυσική παρουσία εκπαίδευση στην τάξη και την αγωγή υπαίθρου, γενικά και προσωπικά. Στο δωδέκατο κεφάλαιο συνοψίζονται τα αποτελέσματα και συζητούνται με βάση τον συσχετισμό τους με την βιβλιογραφία. Τέλος στο δεκατοτρίτο κεφάλαιο θα μιλήσουμε για τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και ενδιαφέρουσες προτάσεις για περαιτέρω ενασχόληση (να ‘μαστε καλά να κάνουμε έρευνες!). Τελειώνοντας μετά τον επίλογο παραθέτουμε την βιβλιογραφία καθώς και κάποια παραρτήματα ενδεικτικών παραδειγμάτων για τον τρόπο που διεξήχθη η έρευνα.

Στο τέλος θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους και όσες υπέμειναν και επέμειναν μαζί μου στο δύσκολο έργο της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας και ένα μεγάλο συγγνώμη για όσους δεν αντέξανε και έφυγαν.

ΜΕΡΟΣ Ι
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εκπαίδευση και μάθηση σε εξ αποστάσεως ψηφιακό περιβάλλον: Ιστορική αναδρομή, έννοια, τύποι, χαρακτηριστικά, οφέλη, εφαρμογές

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνολογικών «επαναστάσεων» και των κοινωνικών σχέσεων μεταβάλλουν και τον πυλώνα της εκπαίδευσης. Έτσι, ανάλογα με τις τεχνολογικές εξελίξεις, η εκπαίδευση πέρασε και περνάει από διαφορετικές περιόδους χρήσης και αξιοποίησής τους, στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Ένα από αυτά τα παραδείγματα είναι και η δημιουργία της δυνατότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Εξ ΑΕ) αποτελεί μία έννοια ομπρέλα η οποία χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς που έχουν κάτι να διδάξουν και αυτούς που θέλουν να μάθουν, τους οποίους όμως χωρίζει η γεωγραφική απόσταση. Έτσι, από την χειρόγραφη αλληλογραφία ξεκινάει τα πρώτα δείγματα Εξ ΑΕ από τα μέσα του 19ου κιόλας αιώνα και την λειτουργία της ταχυδρομικής υπηρεσίας (ενδεικτικά αναφέρονται οι Isaac Pitman στην Αγγλία με τα κολέγια αλληλογραφίας, οι Charles Toussaint και Gustav Langenscheidt στην Γερμανία, η Anna Eliot Ticknor στην Βοστώνη με την ίδρυση του Οργανισμού για την Ενθάρρυνση της Κατ' οίκον Εκπαίδευσης) (Γενιτσαρίδου, 2015).

Όσο αλλάζει η τεχνολογία τόσο αναπτύσσονται και οι τρόποι αξιοποίησής της στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Από το 1940 και μετά, η τηλεόραση, το ράδιο και οι βιντεοκασέτες αποτελούν νέα μέσα μετάδοσης της πληροφορίας (Παντάνο-Ρόκου, 2002: 24), όπως αναφέρει η Γενιτσαρίδου με τα παραδείγματα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στην Iowa και τηλεοπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στο πανεπιστήμιο του Κάνσας από το 1950 και μετά. Τα περισσότερα χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι αλλαγές με την δορυφορική τηλεόραση κάνουν δυνατό το «πρώτο κρατικό εκπαιδευτικό δορυφορικό σύστημα, Learn/Alaska» το οποίο «δημιουργήθηκε το 1980. Πρόσφερε 6 ώρες εκπαιδευτικής τηλεόρασης καθημερινά σε 100 χωριά, μερικά από αυτά ήταν προσιτά μόνο αεροπορικά». Οι πρώτοι υπολογιστές κάνουν την εμφάνισή τους σε σχολικές μονάδες των ΗΠΑ από το 1983 (Δαπόντες, 2002: 85) αλλά δεν αλλάζουν κάτι ουσιαστικό στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αρχίζει όμως ο διάλογος για την χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) όχι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι αντιλήψεις γύρω από την χρήση τους αφορούν τον ρόλο τους και τον βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διάλογος αυτός αφορά κυρίως την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ακόμα δεν έχει πιθανολογήσει την εισαγωγή εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Από το 1980 και μετά η Κοινωνία της Πληροφορίας γίνεται όλο και πιο προσβάσιμη με την είσοδο υπολογιστών σε κάποιους εκπαιδευτικούς χώρους και από το 1990 και μετά μέσα στα σπίτια με την δημιουργία του Παγκόσμιου Ιστού (WWW) και του Διαδικτύου (Internet). Ενώ η ομάδα στόχος της Εξ ΑΕ παραμένουν οι ενήλικες με οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις ή οι φοιτητές, πλέον οι μαθητές της δευτεροβάθμιας αρχίζουν και εκπαιδεύονται στον χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών ώστε να ψάχνουν τις πηγές τους εκεί για τις εργασίες τους (η εισαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής ως μάθημα γενικής παιδείας έγινε στην Ελλάδα το

2003-2004) χωρίς όμως να μιλάμε για διευρυμένη Εξ Αποστάσεως Σχολική εκπαίδευση ακόμα. Όσο αφορά στην σχολική εκπαίδευση, η είσοδος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) δεν οδηγούν σε μία Εξ ΑΕ αλλά σε πόρους και πηγές μάθησης είτε για ένα αυτοτελές μαθησιακό αντικείμενο (Πληροφορική) είτε ως συμπληρωματικό υλικό για άλλα γνωστικά αντικείμενα (Στις 24 Μαΐου 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκρίνει την πρωτοβουλία e-learning με στόχο την διάδοση της ηλεκτρονικής μάθησης και την χρήση των ΤΠΕ (Δαπόντες, 2002: 82).

Η Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Εξ ΑΣΕ) χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις κατ' οίκον εκπαίδευσης για παιδιά με χρόνια νοσηλεία, για παιδιά σε απομακρυσμένες περιοχές (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) αλλά κυρίως σε περιορισμένο ποσοστό. Με την υποχρεωτικότητα της τηλεεκπαίδευσης στα σχολεία και στα νηπιαγωγεία λόγω της καραντίνας, η εκπαίδευση περνάει σε μία νέα εποχή μαζικής ψηφιοποιημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αντιθέτως, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρωμένα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίζονται ήδη με την ίδρυση των Ανοιχτών Πανεπιστημίων από το 1962 στην Νότια Αφρική και την μετέπειτα διάδοσή τους σε όλο τον κόσμο (Γενιτσαρίδου, 2015). Στην Ελλάδα, το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο που ιδρύθηκε το 1997 εστιάζει σε δύο κοινωνικές αλλαγές που επέβαλλαν την ίδρυση του: «τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου και την εξειδίκευση των εργαζομένων λόγω ανόδου κόστους της εργασίας», δηλαδή την Δια βίου Μάθηση και την «μαζική είσοδο των γυναικών στην εργασία» (ΕΑΠ). Έτσι, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται η Εξ ΑΕ να είναι πιο διαδεδομένος τρόπος διδασκαλίας/μάθησης απ' ότι στα σχολεία. Άλλωστε στις αρχές του 21ου αιώνα γίνεται ευρέως διαδεδομένος ο όρος της Ανοικτής Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα χάρη στο ομώνυμο περιοδικό που εκδίδεται από το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αυτός ο διάλογος μεταξύ τεχνολογίας και εκπαίδευσης επηρεάζει και επηρεάζεται και από τις κοινωνικές μεταβολές. Από την Κοινωνία της Πληροφορίας και της γνώσης με τις προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες- «το σύνολο των τεχνολογιών διαδικτύου οι οποίες εφαρμόζονται για την εξυπηρέτηση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας» (Αναστασιάδης, 2008)- περνάμε μέσω της ευρυζωνικότητας, των πολυμέσων και του Web 2.0 στην τέταρτη γενιά της Εξ ΑΕ (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και των κοινωνικών δικτύων προς μία κοινωνία των σχέσεων (Garcia, 2012· Donati, 2021), των κόμβων και των δικτύων. Σε μία εποχή όπου η τηλεργασία δημιουργεί «ψηφιακούς νομάδες» σε όλο τον πλανήτη, οι ηλεκτρονικές συσκευές (φορητοί υπολογιστές, tablet, έξυπνα κινητά και πολλά άλλα γκάτζετ) διαχέονται και κυριεύουν την καθημερινότητά μας, πώς θα μπορούσε να μείνει «αλώβητη» και η εκπαίδευση; Η πληθώρα των υπηρεσιών ψηφιακής εκπαίδευσης (Καμπουράκης & Λούκης) αναδύει την εμπορευματοποίηση που έχει υποστεί ο τομέας (Chaptal, 2005: 51).

Παρόλο που το περιβάλλον δεν θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας για την μάθηση για κάποιους ερευνητές (Δαπόντε, 2002· Fischer, Frey & Hattie, 2020), ενώ άλλοι το ανάγουν σε σημαντικό παράγοντα επίδρασης (Σακελλαρίου: 23), οι εξελίξεις στις τεχνολογίες επικοινωνίας αναδιαμορφώνουν κάθε φορά και τους τρόπους της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχοντας δυνατότητες που πριν δεν υπήρχαν. Από τότε που η χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών μαζικοποιήθηκε και οι οθόνες κατέκλυσαν την καθημερινότητά μας, όταν δηλαδή άρχισαν οι τεχνολογίες να γίνονται “commodities” (εμπορεύματα προς κατανάλωση), οι έρευνες για τις διαδικασίες μάθησης αφορούν κυρίως τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα, τον σχεδιασμό τους, τις δυνατότητες που παρέχουν, τις σχέσεις που αναπτύσσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην σχέση με την τεχνολογία, το σώμα, τα μαθησιακά αποτελέσματα/παράγωγα, την γνώση και

άλλους κλάδους όπως τις ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις των νέων αυτών περιβαλλόντων. Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί πλέον εκπαιδευτική πλατφόρμα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είτε είναι εξ αποστάσεως είτε ως κοινότητες μάθησης και πρακτικής (Τζιμογιάννης, 2017: 27).

Οι διαφορές που επιφέρουν κάθε φορά οι τεχνολογικές ανακατατάξεις του δικτύου στα κοινωνικά παραδείγματα εμφανίζονται συμπυκνωμένα στον παρακάτω πίνακα 1:

Πίνακας 1. Πρακτικές ηλεκτρονικής μάθησης σε αναδυόμενα κοινωνικά παραδείγματα (προσαρμοσμένο στα ελληνικά από το άρθρο της Blanca C. Garcia (2012: 16-17). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.researchgate.net/publication/224830017_New_e-Learning_Environments_e-Merging_Networks_in_the_Relational_Society

Παραδείγματα	Κοινωνία της Πληροφορίας	Κοινωνία της Γνώσης	Κοινωνία των Σχέσεων
Χρήστες	Κάθε μέλος μίας δικτυωμένης πόλης/κοινωνίας που έχει εμπλακεί στην καινοτομία μέσα από την διάδραση βασισμένη στην τεχνολογία	Κοινωνικά δίκτυα όπως οι Κοινότητες Πρακτικής που έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες με επίλυση προβλημάτων.	Κάθε μέλος μία παγκοσμιοποιημένης πόλης/κοινωνίας, που δημιουργεί συνεχείς επαφές και διαδράσεις σε συζητήσεις με νόημα και/ή στιγμές γνώσης
Δράστες κλειδιά/φορείς	Εργάτες γνώσης	Διευκολυντές γνώσης	Knowmads (Νομάδες γνώσης)
Παραδείγματα πρακτικών ηλεκτρονικής μάθησης	e-training διδασκαλία βασισμένη στον υπολογιστή, ηλεκτρονική μάθηση, εκπαίδευση βασισμένη στις προσομοιώσεις	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδικτύου, διαμοιρασμένη μάθηση, μάθηση δικτύου, μικτή μάθηση, συνεργατική μάθηση, διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης	Κοινωνικά διαμοιρασμένη σκέψη, έξυπνη/εικονική μάθηση, άορατη μάθηση
Προσφερόμενες δυνατότητες διαδικτύου	Web 1.0 DoubleClick Ofoto Akamai mp3.com Britannica Online Personal Websites Evite Domain Name Speculation Page views Screen Scraping Publishing Content Management Systems Directories (Taxonomy) Stickiness	Web 2.0 Google AdSense Flickr BitTorrent Napster Wikipedia Blogging upcoming.org and EVDB Search Engine Optimization Cost Per Click Views Web Services Participation Wikis Tagging ("Folksonomy") Syndication	Web 3.0 Drupal /Jumla (Personal Webpage management) * Microblogging * UTube Message Creation, Communication & Learning Yahoo, Ask Jeeves interactive Questions LinkedIn, Yahoo & Google Networked Groups. Symbionomics Regional & National Scale Synchronization through Facebook and Twitter.

Έμελλε η ψηφιακή εποχή να εισβάλλει μαζικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με την συνθήκη της πανδημίας και του λοκ-ντάουν το 2020-2021. Παρόλο που τα βλέμματα κατευθύνονται προς την επαυξημένη πραγματικότητα, την εικονική πραγματικότητα και το πώς θα εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ήδη εδώ και 13 χρόνια (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2007), αναρωτιόμαστε με ποια αφορμή αυτά θα ενταχθούν στην πράξη σε μεγάλη κλίμακα στα πρωτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (ή και στην προσχολική ηλικία!).

1.2. Έννοια

Όσο αφορά τον ορισμό της Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, αρκετοί την έχουν χαρακτηρίσει ως «μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα μεγάλο κομμάτι της διδασκαλίας από τον διδάσκοντα γίνεται από απόσταση, τόσο σε χώρο όσο και σε χρόνο, από τον μαθητή» (Perraton, 1988). Για αρκετούς θεωρητικούς η φυσική απόσταση μεταξύ συμμετεχόντων αποτελεί τον πυρήνα της έννοιας και το μοναδικό γνώρισμά της, αλλά παραμένει μία μηχανιστική ερμηνεία (Λιοναράκης, 2010). Ο Holmberg, την ίδια χρονιά, επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις μορφές διδασκαλίας/μάθησης οι οποίες δεν υπόκεινται στην άμεση και συνεχή επιτήρηση του διδάσκοντα (ως πρόσωπο ή ως οργανισμό) που παρευρίσκεται στον ίδιο χώρο, αλλά επωφελείται από τον σχεδιασμό και την καθοδήγηση του τελευταίου (Holmberg, 1988). Για τον Moore, η έννοια αφορά «μία οικογένεια μεθόδων όπου οι διδακτικές συμπεριφορές επιτελούνται ξέχωρα από τις μαθησιακές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων των καταστάσεων με παρουσία του μαθητή, ώστε η επικοινωνία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα διευκολύνεται από έντυπες, μηχανικές, ηλεκτρονικές ή άλλες συσκευές» (Moore, 1973). Ο Keegan το 1980 προσπαθεί να αποσαφηνίσει τους προηγούμενους ορισμούς υπογραμμίζοντας την περιγραφικότητά τους και τα στοιχεία που τονίζει ο κάθε συγγραφέας, όπως η χωρική ή/και χρονική απόσταση διδάσκοντα-οργανισμού/μαθητή, το σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, την χρήση τεχνολογικών μέσων, την δυνατότητα επικοινωνίας από/προς τις δύο κατευθύνσεις. Καταλήγει να προτείνει τι δεν είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως οποιοδήποτε υλικό (έντυπο ή οπτικοακουστικό) χρησιμοποιείται μέσα σε αίθουσα διδασκαλίας στους χώρους των συμβατικών ιδρυμάτων ή για προσωπική μελέτη (Keegan, 2001: 75). Θεωρεί ότι το πεδίο αυτό είναι ένα διακριτό σύστημα εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από την απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, τον ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού και των τεχνολογικών μέσων και την αμφίδρομη επικοινωνία. Παράλληλα, προσπαθεί να καταρρίψει τον χαρακτηρισμό της μη συμβατικής εκπαίδευσης γιατί δείχνει να χάνει το κύρος της ειδικά στα τέλη του '90. Αυτά όμως ήταν τον 20ο αιώνα.

Στον 21ο αιώνα και μάλιστα στον ψηφιακό κόσμο οι ορισμοί εκλεπτύνονται και συγκεκριμενοποιούνται όσο αφορά στην χρήση του μέσου. Υπολογιστές, διαδίκτυο, κινητές συσκευές αποτελούν την βεντάλια των επιλογών ως μέσα διδασκαλίας/μάθησης. Σε ό,τι αφορά την ηλεκτρονική μάθηση, το e-learning που πρόσφατα ονομάζεται και digital learning (Wheeler, 2012), ο Wheeler διαχωρίζει το «μαθαίνω χρησιμοποιώντας την τεχνολογία» και το «μαθαίνω διαμέσου της τεχνολογίας». Η ηλεκτρονική μάθηση γι' αυτόν περιγράφει «ένα σύνολο μεθόδων διαμεσολαβημένων από την τεχνολογία». Με αυτό θέλει να εξηγήσει τον πρωταρχικό ρόλο της τεχνολογίας μέσα από την οποία λαμβάνει την διδασκαλία ο μαθητής και επικοινωνεί με τον διδάσκοντα. Αναφέρεται στην τεχνολογία ως εργαλείο για την υποστήριξη των μαθητευόμενων στην διαδικασία μάθησης. Οι Καμπουράκης και Μακρής (2006) εξηγούν την αρχική της χρήση για ενδοεπιχειρησιακή συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε στελέχη και υπαλλήλους λόγω της ανταγωνιστικότητας της νέας εποχής και των εργασιακών και οικονομικών μεταβολών.

Στην βιβλιογραφική επισκόπηση των Μακρή και Βλαχόπουλου (2017) για την έννοια της ηλεκτρονικής ή ψηφιακής μάθησης, διασαφηνίζεται από την ερμηνεία του «e» στην έκφραση e-learning η προσέγγιση των συγγραφέων. Για αρκετούς μπορεί να σημαίνει το ηλεκτρονικό μέσο μετάδοσης αλλά επίσης και την «καθολικότητα, συμμετοχικότητα και ευκολία με την οποία ο καθένας μπορεί να καταστεί κοινωνός της γνώσης μέσω των ηλεκτρονικών συστημάτων μάθησης» (Μακρή και Βλαχόπουλος, 2017) ή ακόμα και το «βελτιωμένη» για τους Malyal και Sharma (2015). Το 2006 οι Καμπουράκης και Λουκής έγραψαν ότι «η εξάπλωση της επιστήμης της πληροφορικής τεχνολογίας και ειδικότερα η διάδοση του Διαδικτύου και των υπηρεσιών του παγκόσμιου ιστού προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για περισσότερο εξελιγμένα, αποτελεσματικά και τεχνολογικά ολοκληρωμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης». Λίγο πιο κάτω, η μετάφραση του Virtual University ως Ιδεατό Πανεπιστήμιο και όχι ως Εικονικό μας κάνει να αναρωτηθούμε αν έγινε από ενθουσιώδη πρόθεση ή αν πραγματικά το Εικονικό Πανεπιστήμιο το ερμηνεύουν ως το Ιδανικό Πανεπιστήμιο. Δίνουν έναν ευρύ ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης ο οποίος και αυτός περιγράφει το μέσο – ‘οποιαδήποτε χρήση τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών» και τον στόχο «την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων σε μία ομάδα-στόχο» (Καμπουράκης & Λούκης, 2006), υποδηλώνοντας και τον ορισμό της μάθησης που θα μπορούσε κάλλιστα να παραλληλισθεί και με τον κόσμο της εργασίας. Σε μία εντελώς διαφορετική σκοπιά ο Λιοναράκης συμπυκνώνει με ποια φιλοσοφία στην Ελλάδα οικοδομήθηκε θεσμικά το Ανοικτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο: «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2006: 18).

Συμπληρωματικές έννοιες προς την ηλεκτρονική μάθηση είναι η «ανοιχτή-εξ αποστάσεως-εκπαίδευση» εστιάζοντας στην προσβασιμότητα και την ανοιχτότητα που προσφέρει, η «κινητή μάθηση» όπου η φορητή συσκευή και η ηλεκτρονική μάθηση συναντιούνται, η «Online εκπαίδευση» αναφερόμενοι στο διαδίκτυο, η «δικτυακή/δικτυωμένη μάθηση (Networked Learning)», η «ψηφιακή εκπαίδευση» ή η «βελτιωμένη τεχνολογικά εκπαίδευση (Technology Enhanced Education)» και η «βασισμένη σε υπολογιστή μάθηση» ή η «τηλεκπαίδευση».

Η ύπαρξη διαφορετικών όρων καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα των εμπειριών διδασκαλίας/μάθησης. Κυρίως όταν μιλάμε για υβριδικά ή blended μοντέλα τηλεκπαίδευσης. Αναρωτιόμαστε αν αυτές οι πολλαπλές πραγματικότητες σε πολλαπλά περιβάλλοντα που συνυπάρχουν πολλές φορές μέσα στην ίδια διαδικασία αποτελούν κατά κάποιο τρόπο τα πρώτα βήματα μίας μετάβασης της εκπαιδευτικής και κοινωνικής διαδικασίας που όπως και το μωρό προσπαθεί να καταλάβει προς τα πού να κινηθεί και δοκιμάζει να δει λίγο απ’ όλα.

Οι Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera και Bravo (2011) συνοψίζουν και κατηγοριοποιούν τους ορισμούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακό περιβάλλον ανάλογα με την τεχνολογία, την προσβασιμότητα, την επικοινωνία και το εκπαιδευτικό παράδειγμα όπως αναφέρουν οι Μακρής-Βλαχόπουλος (2015). Από αυτές τις προοπτικές απορρέουν και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που θα εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Συμπληρωματικές έννοιες που συνοδεύουν την έρευνα γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον είναι οι έννοιες του κονεκτιβισμού, τα δίκτυα μάθησης καθώς και οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης. Στον δικτυωμένο κόσμο που ζούμε αυτές οι έννοιες αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία. Κάποιοι θεωρητικοί φτάνουν στο σημείο να μιλήσουν για «μάθηση βασισμένη στο δίκτυο» (Illeris, Mezirgow, Keegan) αντί για ηλεκτρονική μάθηση όπως αναφέρει ο Andrews (2011: 110). Τις έννοιες αυτές θα τις δούμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Κλείνοντας την ενότητα για την εννοιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα θα θέλαμε να συμφωνήσουμε με τον Andrews ότι στην υβριδική έκφραση η-μάθηση, υπάρχουν δύο στοιχεία τα οποία αναπτύσσονται μαζί και αμοιβαία (Andrews, 2011: 108). Όσο αλλάζει το ένα, τόσο αλλάζει και το άλλο. Η ηλεκτρονική μάθηση, λέει είναι δυναμική, αλλάζει και προσαρμόζεται σε νέες κοινωνικές καταστάσεις, νέες πολιτικές, νέες τεχνολογίες και νέους τρόπους μάθησης. Πρέπει να έχουμε υπόψιν ότι μιλάμε και για online όσο και για offline μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα.

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα κριτήρια και τους παράγοντες που βοηθάνε να προσεγγίσουμε μία τόσο πολύπλοκη και ευρεία έννοια ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις πολλαπλές εφαρμογές της.

1.3. Κριτήρια/Παράγοντες κατηγοριοποίησης των μοντέλων εξ αποστάσεως ψηφιακής εκπαίδευσης

Το 1986 ο Keegan (2001: 149) αναφέρει στην τυπολογία των συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μία κατηγοριοποίηση που αφορά το διοικητικό, οργανωτικό πλαίσιο και τις πολιτικές των ιδρυμάτων/οργανισμών που την προσφέρουν ανά τον κόσμο. Από τότε όμως πολλά πράγματα έχουν αλλάξει και ο τομέας αυτός έχει καταταμηθεί σε πολλές μορφές και πολλά περισσότερα κριτήρια. Όσο αφορά στην έρευνα για την ηλεκτρονική μάθηση, οι Araújo, Basao και Oliveira (2014: 294) στην ανασκόπησή τους για το περιεχόμενο των ερευνών γύρω από την ηλεκτρονική μάθηση, καταλήγουν ότι χρησιμοποιούνται πολλοί άλλοι παράγοντες εκτός της τεχνολογίας. Κατά τον πίνακα που συντάξανε, οι έρευνες για την ηλεκτρονική μάθηση κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το αν εστιάζουν στους ανθρώπους (επαυξημένη πραγματικότητα, διαδραστικότητα, πολιτισμικές διαφορές, μαθησιακά αποτελέσματα, κίνητρα, χρήση, ικανοποίηση), στην τεχνολογία (περιεχόμενο και δραστηριότητες) και στις υπηρεσίες. Προσθέτουν επίσης ότι άλλη κατηγοριοποίηση αφορά στα μαζικά διαδικτυακά μαθήματα, τα MOOC, ή τα μικρότερης κλίμακας απεύθυνσης μαθήματα.

Άλλες κατηγοριοποιήσεις αφορούν τα κριτήρια που έχουν να κάνουν με τον χρόνο διεξαγωγής του μαθήματος, το παιδαγωγικό μοντέλο που ακολουθείται και τα χαρακτηριστικά του, το μέσο που χρησιμοποιείται. Για τον Τζιμογιάννη οι ταξινομήσεις αφορούν τις ταξινομήσεις σε γενιές ανάλογα την ιστορική εξέλιξη, τα τεχνολογικά μέσα και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις (2018: 101).

Λόγω της διάδοσης πολλών διαφορετικών τρόπων εκμάθησης μέσω του διαδικτύου (για να μην αναφερθούμε στις διαφορετικές χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση) οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι πάρα πολλοί. Εμείς θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε μόνο κάποιους που συναντήσαμε πιο συχνά στην βιβλιογραφία.

1.3.1. Ο παράγοντας του χρόνου: σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ ΑΕ διακλαδώνεται σε δύο βασικούς άξονες: τη διαφοροποίηση μεταξύ σύγχρονης (σε πραγματικό χρόνο) και ασύγχρονης εκπαίδευσης (σε διαφοροποιημένο χρόνο). Και ενώ η σύγχρονη εκπαίδευση είναι πιο κοντά σαν αίσθηση στην παραδοσιακή εκπαίδευση, η ασύγχρονη εκπαίδευση ταραίζει τα νερά της παραδοσιακής δια ζώσης εκπαίδευσης. Πλέον δεν χρειάζεται να είναι και τα δύο μέρη της διαδικασίας παρόντα στον ίδιο χώρο αλλά ούτε και να ταιριάζουν τα ωράριά τους. Το ένα μέρος στέλνει ή αποθηκεύει το μάθημα σε μορφή γραπτού λόγου, ή/και βίντεο, ή/και ηχογράφησης και το άλλο μέρος σε ένα δεύτερο χρόνο, όποτε ταιριάζει με τους

ρυθμούς του, παρακολουθεί και επεξεργάζεται το υλικό ώστε με την σειρά του να στείλει τις εργασίες του. Αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος στον οποίο συναντιούνται δεν είναι δεσμευτικός για κανένα άτομο. Δεν χρειάζεται να είναι στο ίδιο μέρος, ψηφιακό ή μη, για να διεξαχθεί η διαδικασία. Αυτή η μέθοδος είναι πιο μαθητο-κεντρική, εφόσον δίνει την δυνατότητα για ευελιξία στον χώρο και στον χρόνο.

Τέλος, υπάρχει και το υβριδικό μοντέλο που χρησιμοποιεί και τους δύο τρόπους συνδυάζοντάς τους όταν υπάρχει ανάγκη. Η σειρά δυνατοτήτων λειτουργικότητας που παρέχει η ασύγχρονη εξ ΑΕ είναι κατά τους Καμπουράκη και Λουκής (2006):

- η λειτουργία αποθήκευσης αρχείων με δυνατότητες συγχρονισμού μεταξύ τους,
- η δημιουργία χώρου με υπερσυνδέσμους,
- η λειτουργία ηλεκτρονικής ατζέντας,
- η δημιουργία ανακοινώσεων,
- η δημιουργία ηλεκτρονικού χώρου εργασιών εκπαιδευόμενων,
- η δημιουργία ηλεκτρονικών συζητήσεων,
- η δημιουργία ομάδων εργασίας,
- η δημιουργία τεστ αξιολόγησης,
- και η σύνταξη καταλόγου των εκπαιδευόμενων (2006: 26-27).

Αντίθετα, στην σύγχρονη εξ' ΑΕ όλοι οι εμπλεκόμενοι συνδέονται την ίδια στιγμή στο διαδικτυακό δωμάτιο του μαθήματος και αλληλοεπιδρούν συγχρόνως μέσα από τον διαμοιρασμό της οθόνης, τα τσατ, διαμοιρασμό υπερσυνδέσμων, την τηλεδιάσκεψη όλων.

Πέρα όμως από τον σύγχρονο ή ασύγχρονο χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάποιες λίγες έρευνες προσπαθούν να προσεγγίσουν την έννοια της χρονικότητας στο ψηφιακό περιβάλλον εκπαίδευσης με άξονα την σχέση με τον χρόνο στην εξ αποστάσεως ψηφιακή εκπαίδευση. Οι Baptista Nunes και Martins ερευνούν το πώς αντιλαμβάνονται τον χρόνο του σχεδιασμού, της οργάνωσης και του συντονισμού των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί στην ηλεκτρονική μάθηση. Οι ίδιοι προτείνουν την έννοια της πολυχρονικότητας προσπαθώντας να περιγράψουν «την δεξιότητα να προσαρμόζονται σε γρήγορους ρυθμούς στην κοινωνική και διδακτική διαπραγμάτευση των ρυθμών, να συγχρονίζουν δραστηριότητες για την κάθε γενιά και να αποφασίζουν ποια περιεχόμενα, πηγές, εργαλεία και στρατηγικές διάδρασης αντιστοιχούν καλύτερα στις ανάγκες των φοιτητών τους σε διαφορετικές στιγμές» (2014: 14).

Από μία ψυχαναλυτική προσέγγιση οι Charrier και Sei τοποθετούν το επιχείρημα του χρόνου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σ' αυτό που ο Winicott ονόμασε μεταβατικό χώρο και θεωρούν ότι η παιδαγωγική σχέση, η σχέση με την γνώση, επανεξετάζει την πρώτη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του (2011: 424). Η υποστήριξη των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαπερνιέται και από τον χρόνο του ενός και τον χρόνο του άλλου. Στην περίπτωση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, από τον χρόνο του φοιτητή και τον χρόνο του διδάσκοντα. Στην ίδια έρευνα φαίνεται πως οι φοιτητές αναμένουν άμεσες και συχνές απαντήσεις στα ερωτήματά τους όπως ένα μωρό θα ζήταγε από την μητέρα του την εκπλήρωση των διατροφικών του αναγκών αμέσως. Κατά πόσο όμως αυτό γίνεται ανεκτό και υποφερτό σε μία εξ αποστάσεως σχέση; Υποστηρίζουν ότι από την μία μπορεί να προκληθεί το άγχος της εγκατάλειψης αλλά από την άλλη ο χρόνος που περνάει χωρίς την άμεση απάντηση μπορεί να αποβεί δημιουργικός και προσφέρει τη δυνατότητα αυτόνομης έρευνας για τον φοιτητή. Το αίτημα της συνεχούς διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού λόγω της συνεχούς συνδεσιμότητας των φοιτητών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Martins και Baptista Nunes (2016: 10).

Το 2016 οι Cottier και Laneelle δημοσιοποιούν ένα τεύχος αφιερωμένο στις νέες χρονικότητες στο πλαίσιο της ψηφιακής εκπαίδευσης, δίνοντας την έμφαση στο πώς

μετασχηματίζεται ο χρόνος για όσους δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση, είτε σε εξ αποστάσεως είτε όχι, με την εισαγωγή των ψηφιακών μέσων και ποιες είναι οι συνέπειες στην μάθηση, στους τρόπους διδασκαλίας, στην επικοινωνία, στην οργάνωση και στην δουλειά. Τονίζουν ότι ο χρόνος που χρειάζονται οι συμμετέχοντες για να εξοικειωθούν με τις πηγές και τα μέσα είναι «χρονοφάγος», ότι έχουν την αίσθηση ότι πιέζονται και ότι βιάζονται και βιώνουν καλύτερα την επένδυσή τους σε αυτό τον χρόνο όταν αυτό τους αποφέρει κάποιες ψυχολογικές ή θεσμικές αναγνωρίσεις (Fluckiger, Boucher & Daunay, στο Cottier & Laneelle, 2016). Όσον αφορά στους μαθητές, σημειώνουν ότι ο χρόνος προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών είναι συνήθως περιορισμένος εφόσον υπάρχει η τάση στο zapping ή αλλιώς surfing στο διαδίκτυο. Η προβληματική του χρόνου ξεπερνάει λοιπόν την απλή τυποποίηση του σύγχρονου ή ασύγχρονου χαρακτήρα της εξ αποστάσεως ψηφιακής εκπαίδευσης. Το βίωμα του χρόνου, η αντίληψή του, οι φυσικές, κοινωνικές χρονικότητες είναι θέματα προς διερεύνηση όχι μόνο για τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και για τις μαθησιακές με κριτήρια τις γενιές και τις ηλικίες.

1.3.2. Ο παράγοντας της μαθησιακής στρατηγικής

Θα υποθέταμε ότι ένα νέο μέσο οδηγεί και σε νέο παιδαγωγικό μοντέλο. Παρόλο το καινοτόμο όμως του ψηφιακού κόσμου διαβάζουμε ότι «με έναν μικρό σχεδιασμό και μια προσαρμογή, οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην συμβατική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθούν επιτυχώς και στην εκπαίδευση από απόσταση» (Παντάνο-Ρόκου, 2002: 57), υποστηρίζοντας την άποψη του Prensky ότι «η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν έχουν αλλάξει» (Μεημάρης, 2007: 46). Η συζήτηση για το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι διακριτός κλάδος ή όχι από την εκπαίδευση, αν και ξεκίνησε από τους διαλόγους μεταξύ Holmberg και Wedemeyer βλέπουμε ότι συνεχίζεται και στα ελλαδικά δεδομένα. Για να απαντήσει σε αυτή την πρόκληση, η Παντάνο-Ρόκου προτείνει τον σχεδιασμό παιδαγωγικού μοντέλου βασισμένου σε ένα διδακτικό μοντέλο το οποίο μέσω της επιλογής του μοντέλου επικοινωνίας, της οργάνωσης και της διαχείρισης, θα αποτελέσει ένα πρότυπο παιδαγωγικό μοντέλο μέχρι να ελεγχθεί, να διορθωθεί και να γίνει αποδεκτό (Παντάνο-Ρόκου, 2002: 119). Τα στάδιά του αποτελούνται από την απόκτηση γνώσεων για τους μαθητές (τρόποι μάθησης, προσωπικά χαρακτηριστικά και γνώσεις/δεξιότητες), την επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων, την επιλογή μαθησιακών θεωριών και στρατηγικών, την επιλογή του μέσου, και τη δομή του μαθησιακού κύκλου (2002: 158). Ο Αναστασιάδης θεωρεί ότι «η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος μάθησης στο διαδίκτυο αποτελεί συνάρτηση παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, τεχνολογικών μέσων και οργανωτικών διαδικασιών στην βάση ενός ευρύτερου φιλοσοφικού, πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου» (2008: 23). Ας εστιάσουμε όμως στις μαθησιακές στρατηγικές σε αυτό το σημείο.

Με τον όρο μαθησιακή στρατηγική ή αλλιώς εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή αλλιώς παιδαγωγικά μοντέλα, συναντήσαμε τρόπους διαφοροποίησης μοντέλων εξ αποστάσεως μαθημάτων. Το παιδαγωγικό μοντέλο εμπεριέχει πολλές περισσότερες συνιστώσες απ' ότι μία μαθησιακή στρατηγική, ενώ η εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να αναφέρεται σε θεωρητικούς της μάθησης και όχι μόνο στις εφαρμογές τους. Παρόλη την σύγχυση στην ορολογία μεταξύ στρατηγικής, εκπαιδευτικής προσέγγισης και παιδαγωγικού μοντέλου, αρκετοί (Καμπουράκης, Τζιμογιάννης, Παντάνου-Ρόκου) κάνουν αναφορά στον Jonansen ο οποίος διαπίστωσε εφτά μαθησιακές στρατηγικές. Η ενεργητική, συνεργατική, δια της ανακάλυψης, η διερευνητική, η κριτική, η ανακλαστική, η διαλογική, η εκούσια/θεληματική στρατηγική μάθησης. Αυτές αποτελούν κριτήριο που θα χαρακτηρίσει το κάθε σύστημα εξ Αε στην διαδικασία, ρίχνοντας το

βάρος στο πώς θα ήθελε να είναι ή θεωρεί ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης μέσα σε ψηφιακό περιβάλλον. Σ' αυτό το διασκορπισμένο τοπίο εμείς δεν μπορούμε παρά να αναφέρουμε κάποιες συχνές στρατηγικές μάθησης, δηλαδή τρόπους για να μάθει κανείς καλύτερα, που αναφέρονται στην βιβλιογραφία περί ηλεκτρονικής μάθησης.

1. Αυτο-εκμάθηση (ή συνεργατική αυτοεκμάθηση) υποστηριζόμενη από υπολογιστή.

Σε αυτό το μοντέλο συναντάμε διάφορες έννοιες που έχουν μία δράση με ανακλαστικότητα στον εαυτό: την αυτορυθμιζόμενη, την αυτοκατευθυνόμενη, την αυτοϋποστηριζόμενη μάθηση. Αυτά τα μοντέλα τονίζουν την σημασία του ρόλου του εκπαιδευόμενου, ο οποίος αναλαμβάνει να οργανώσει το υλικό του ανάλογα τους στόχους του, αναλαμβάνει να οργανώσει την μελέτη του και τον χρόνο που θα αφιερώσει ανάλογα τους ρυθμούς του, και τέλος να αυτονομηθεί, να αυτοαξιολογηθεί και να αυτοδιδασχθεί κατά κάποιο τρόπο, υποστηριζόμενος από προγράμματα ή από το διαδίκτυο. Έτσι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση (Τζιμογιάννης, 2017: 155) προέρχονται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, που μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Αυτό βέβαια μπορεί να συμβεί και μεταξύ εκπαιδευόμενων, εξού και ο όρος «συνεργατική αυτοεκμάθηση». Η αυτοεκμάθηση στόχο έχει να αναδείξει την αυτονομία που καλούνται να δείξουν οι εκπαιδευόμενοι, εφόσον έχουν αποσπαστεί από την ομάδα των μαθητών και είναι μακριά από τους εκπαιδευτές. Για πολλούς θεωρητικούς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ψηφιακή ή μη) είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρική διαδικασία. Πρώτον, γιατί «η μάθηση δεν είναι προϊόν διδακτικής πράξης αλλά μαθησιακής» (Λιοναράκης, 2006: 31) και δεύτερον, γιατί «η πράξη της μάθησης συντελείται ανεξάρτητα από την διδασκαλία και διαφέρει από την συμβατική κατά το ότι δεν βασίζεται στην πρόσωπο με πρόσωπο μετάδοση της γνώσης, αλλά στην εξατομικευμένη μάθηση, κυρίως μέσα από την κατ' ιδίαν μελέτη του διδακτικού υλικού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006: 78).

2. Η συνεργατική μάθηση εμφανίζεται ως η μεγαλύτερη δυνατότητα που παρέχει το Web 2.0. Ο Wheeler καταδεικνύει τα ψηφιακά εργαλεία μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επικοινωνούν, συνεργάζονται και παράγουν γνώση: σύγχρονα τσατ, ασύγχρονα φόρουμ, ψηφιακά ημερολόγια όπου υπάρχει η δυνατότητα σχολιασμού, συνεργατικές σελίδες wiki όπου όλοι μπορούν να συμπληρώσουν τα λήμματα και να μοιραστούν τις γνώσεις τους όπως για παράδειγμα για μονοπάτια (wikilok), συνεργατικά έγγραφα, αναδυόμενα εργαλεία χάρη στο Ιντερνετ όπου μπορούν να συμβάλουν και να συνεισφέρουν όλοι οι χρήστες. Οι συνεργατικές τεχνολογίες χαίρουν μεγάλου ενθουσιασμού, όπως διατυπώνεται από τους Καμπουράκη: «οι τεχνολογίες συνεργασίας προσφέρουν έναν πλούσιο, διαμοιρασμένο, ιδεατό χώρο εργασίας, στον οποίο οι αλληλεπιδράσεις δεν συμβαίνουν μεταξύ ενός εκπαιδευόμενου και της τεχνολογίας, αλλά ακολουθούν ένα μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας του τύπου πολλά προς πολλά μεταξύ ανθρώπων οι οποίοι μοιράζονται ένα κοινό σκοπό» (19). Η συνεργατική μάθηση ρίχνει το βάρος στην ομάδα, στην κοινότητα των εκπαιδευόμενων που με τις αλληλεπιδράσεις τους ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις και σκέψεις.

3. Η διερευνητική μάθηση (Exploratory Learning) εστιάζει περισσότερο στην διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα στον ψηφιακό κόσμο μπορεί να εφαρμοστεί με τις δραστηριότητες που αποκαλούνται ιστοεξερευνήσεις, όπου στην αρχή τους παρουσιάζεται ο στόχος της αποστολής τους και στην συνέχεια πρέπει από μόνοι τους να κάνουν μία έρευνα στο διαδίκτυο, να βγάλουν συμπεράσματα και να τα αξιολογήσουν (Φεσάκης, 2019: 485).

4. **Η μάθηση δια της ανακάλυψης (Discovery Learning)** στο ίδιο σκεπτικό με την διερευνητική μάθηση, αφήνει την χαρά της ανακάλυψης της γνώσης στους μαθητές με την μικρή καθοδήγηση του διδάσκοντα ή αλλιώς μέντορα.
5. **Στην μάθηση δια μέσου της επίλυσης προβλημάτων (Problem Solving Learning)** η έμφαση δίνεται σε ένα σενάριο με πρόβλημα που καλείται ο εκπαιδευόμενος να επιλύσει, παρά σε μία έννοια που πρέπει να μάθει.
6. Στην **διαλογική μάθηση (Conversational Learning)** «η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω συζητήσεων που επιδιώκουν να κάνουν τη γνώση συγκεκριμένη και ξεκάθαρη» (Pask, 1976, στο Καμπουράκης & Λούκης, 2006: 31). Έτσι, ο τόνος δίνεται στους διαλόγους και την επικοινωνία που θα αναπτύξουν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους ώστε να διασαφηνίσουν έννοιες.
7. Στην **σκόπιμη/θεληματική/εκούσια μάθηση (Intentional Learning)** οι προθέσεις των εκαιδευομένων είναι αυτό που παρακινεί την όλη διαδικασία.
8. Τέλος, **στην εποικοδομητική μάθηση (Constructive Learning)** επηρεασμένη από την θεωρία του εποικοδομιτισμού, η γνώση χτίζεται και προστίθεται στις παλιές γνώσεις μέσω της συζήτησης και των νέων εμπειριών που βιώνουν οι μαθητές.

Οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται στην ελληνική βιβλιογραφία όσο αφορά στον σχεδιασμό και την λειτουργία της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακό περιβάλλον ή με την χρήση νέων τεχνολογιών (Τζιμογιάννης, 2017· Παντάνου-Ρόκου, 2002· Καμπουράκης & Λούκης, 2006).

Πέρα από την βασική κατηγοριοποίηση, ανάλογα με την συγχρονικότητα ή όχι που προαναφέραμε, πέρα με την μαθησιακή στρατηγική που χρησιμοποιείται, συνεπάγονται σύμφωνα με τους Horton και Horton (2003) και άλλα μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης τα οποία εστιάζουν τότε στο πόσο κεντρικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτής ή ο εκπαιδευόμενος, τότε στον τρόπο που θέλουμε να δουλέψουν οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές και τότε στο μοντέλο του μαθησιακού σχεδιασμού. Όσο αφορά στο πού πέφτει το βάρος της μάθησης, έχουμε αυτά που είναι προσανατολισμένα στους εκπαιδευόμενους (learner-led elearning), το υποβοηθούμενο μοντέλο (facilitated elearning) όπου ο καθηγητής δεν παραδίδει μάθημα αλλά βοηθάει την εκπαιδευτική διαδικασία με άλλους τρόπους, το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτή μοντέλο (instructor-led elearning) σαν ένα δασκαλοκεντρικό παραδοσιακό μάθημα, το ενσωματωμένο μοντέλο (embedded elearning) για μάθημα a la carte όποτε ζητηθεί για την επίλυση ενός προβλήματος, τους τηλεμέντορες (telementoring & ecoaching) για την ανάπτυξη καριέρας με συμβουλές από τους μέντορες περισσότερο στο πεδίο των στελεχών επιχείρησης (Καμπουράκης και Λούκης).

Τέλος, ο Τζιμογιάννης (2018: 194) αναφέρεται και σε μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή στο πώς να σχεδιάζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και τους μαθησιακούς πόρους. Αυτός ο όρος σχετίζεται με τον σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες για την «ενορχήστρωση» της διανομής μαθησιακών πόρων και την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων (Τζιμογιάννης, 2018: 194). Μία τέτοια προσέγγιση μπορεί να φαίνεται τεχνοκρατική, αλλά αναδεικνύει τα παιδαγωγικά σκεπτικά πίσω από τον σχεδιασμό. Κάποια παραδείγματα που αναφέρονται στον Τζιμογιάννη θα αποσαφηνίσουν καλύτερα τα πράγματα. Στο μοντέλο σύνθετης μάθησης του Van Merriënboer για παράδειγμα, ο στόχος είναι η επίλυση προβλημάτων. Στο μοντέλο πέντε αρχών του Merrill η έμφαση δίνεται στο πώς θα επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Στο μοντέλο συνομιλίας της Laurillard, πρωταρχικό ρόλο παίζει ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ συμμετεχόντων. Στο μοντέλο πέντε

σταδίων της Salmon, προτείνονται τα πέντε στάδια (έναρξη και κινητροδότηση, δικτυακή κοινωνικοποίηση, ανταλλαγή πληροφοριών, οικοδόμηση γνώσης, ολοκλήρωση) για μια αποτελεσματική ηλεκτρονική μάθηση. Η διασυνδεδεμένη συνεργατική μάθηση της Harasim, που ουσιαστικά περιέχει το μοντέλο κοινότητας διερεύνησης, αφορά στον διάλογο, την συνεργασία και την οικοδόμηση γνώσης από όλους μαζί. Το μοντέλο των εφτά συνιστωσών της Copole εμπλέκει περισσότερο τα σύγχρονα περιβάλλοντα του Ιστού 2.0. Και τέλος, το μοντέλο της Κοινότητας διερεύνησης των Garrison, Anderson και Archer, εστιάζει στην κοινωνική, γνωστική και διδακτική παρουσία. Αυτά τα μοντέλα αποτελούν κυρίως οδηγούς για μία επιτυχημένη ηλεκτρονική μάθηση (Andrews), και ουσιαστικά προσπαθούν να προσαρμόσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη θεωρητικές προσεγγίσεις για την μάθηση και την γνώση που θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

1.3.3. Ο παράγοντας των σχέσεων εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτών

Τέσσερις άλλες κατηγορίες προκύπτουν από τον αριθμό συσχετιζόμενων μέσα στην διαδικασία. Ο Paulsen (2003) αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου:

- ο εκπαιδευόμενος μόνος του μπορεί να διαδράσει με τις πηγές, ένα είδος αυτοδιδασκαλίας,
- ο εκπαιδευόμενος διαδρά με τον εκπαιδευτή (ένας προς έναν),
- μία ομάδα εκπαιδευόμενων διαδρά με τον εκπαιδευτή (ένας προς πολλούς),
- και πολλοί προς πολλούς, όταν όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνομιλήσουν μεταξύ τους.

1.3.4. Ανάλογα με την τεχνολογία και την δομή του κάθε περιβάλλοντος μάθησης

Σύμφωνα με τον Τσιάτσιο (2015) μπορούμε να διαχωρίσουμε τις εμπειρίες της τηλεκαίδευσης ανάλογα με την δομή της κάθε τεχνολογίας που χρησιμοποιείται. Έτσι, διαφοροποιούνται τα ψηφιακά περιβάλλοντα στα εξής:

1. *Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (ΣΔΜ)*: πρόκειται για τις γνωστές πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης όπως το e class ή το Moodle, τα οποία περιλαμβάνουν σε μία εφαρμογή πολλά διαφορετικά εργαλεία λογισμικού για την σχεδίαση, υλοποίηση, υποστήριξη και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής δράσης (Τζιμογιάννης, 2017: 230).
2. *Τα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (EM)*: πρόκειται για εικονικές τάξεις όπου ό,τι γνωρίζουμε στην πραγματικότητα αναπαριστάται με εικονική μορφή στην οθόνη, οι συμμετέχοντες έχουν άβιατα τα οποία κινούνται σε περιβάλλοντα που προσομοιώνουν την αναλογική ζωή, η τάξη απεικονίζεται σε τρισδιάστατη μορφή και μέσω προσομοιώσεων έρχονται οι μαθητές πιο κοντά στην αναλογική πραγματικότητα. Οι κινήσεις τους μπορεί να μην γίνονται με πληκτρολόγιο αλλά με την κίνηση του σώματός του η οποία αντιστοιχεί σε μία κίνηση μέσα στο εικονικό περιβάλλον.
3. *Τα περιβάλλοντα υποστηρίξης συνεργατικής μάθησης μέσω υπολογιστή από απόσταση*: πρόκειται για εργαλεία που προσφέρει το διαδίκτυο ώστε να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. «Αυτή η προσέγγιση πραγματοποιείται τυπικά σε on-line βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις, λίστες συζητήσεων, ομάδες ενημέρωσης, chat και εικονικά εργαστήρια. Τα κύρια εργαλεία για την πραγματοποίηση συνεργατικής μάθησης από απόσταση είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η τηλεδιάσκεψη, το βίντεο και οι εικονικοί χώροι. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο Διαδίκτυο ως εργαλείο διάσκεψης.

Η τηλεδιάσκεψη και τα συνεργατικά εικονικά περιβάλλοντα θεωρούνται πολύ χρήσιμά για την επιτέλεση διαφόρων λειτουργιών της διαδικασίας συνεργατικής μάθησης, όπως η διαχείριση συζητήσεων και ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης διαχείρισης εγγράφων και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιεχομένου.» (Τσιάτσος & Μπούρας)¹.

4. *Τα προσωπικά μαθησιακά περιβάλλοντα:* μεταφέρου το κέντρο βάρους στον μαθητή. Πρόκειται για την «ενσάρκωση» της εξατομικευμένης μάθησης σε μία άτυπη διαδικασία μάθησης. Συγκεκριμένα: «η εφαρμογή ηλεκτρονικής μάθησης που μοιάζει ένα εργαλείο υποστήριξης ιστολογίων. Αντιπροσωπεύει έναν κόμβο σε έναν ιστό περιεχομένου, που συνδέεται με άλλους κόμβους και υποστηρίζεται από υπηρεσίες δημιουργίας περιεχομένου που χρησιμοποιούνται και από άλλους εκπαιδευόμενους. Σε αντίθεση με ένα ιδρυματικό Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης, ένα Προσωπικό Μαθησιακό Περιβάλλον γίνεται ένα προσωπικό κέντρο μάθησης, όπου το περιεχόμενο επαναχρησιμοποιείται και αναδιατάσσεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου. Έτσι δεν πρόκειται απλά για μια εφαρμογή αλλά για μια συλλογή εφαρμογών και υπηρεσιών που διαλειτουργούν ως ενιαία υπηρεσία» (Τσιάτσος, 2015: 23).
5. *Τα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα:* πρόκειται για συστήματα υπερμέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου. Για παράδειγμα: «το σύστημα επιλέγει για κάθε εκπαιδευόμενο το «βέλτιστο μονοπάτι μάθησης» (optimal learning path), με βάση το «προφίλ» του (όπως αυτό αναπαρίσταται στο μοντέλο του)».
6. *Τα συστήματα υποστήριξης μαζικών ελεύθερων διαδικτυακών μαθημάτων:* τα γνωστά Moocs, ηλεκτρονικές εφαρμογές με εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται μόνιμα ανοιχτό στο διαδίκτυο και χρησιμοποιείται στην τυπική εκπαίδευση. Παρέχονται παγκοσμίως και έχουν πολύ ευρεία απήχηση με χιλιάδες εκπαιδευόμενους να τα παρακολουθούν.

1.3.5. Άλλοι παράγοντες

Εδώ θα συμπληρώσουμε άλλους παράγοντες τυποποίησης των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν αναφέρει κατά καιρούς οι θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε με κριτήριο την μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση όπως τα κατατάσσει ο Moore, είτε σύμφωνα με τον παράγοντα της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης, είτε με την μεταβλητή της αυτονομίας (Moore) όπως αναφέρει ο Keegan (2001: 98). Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι η δομή των οργανισμών που παρέχουν τέτοια προγράμματα και η βαθμίδα εκπαίδευσης την οποία υποστηρίζουν όπως το αν πρόκειται για πανεπιστήμιο ή για δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση.

Σημασία δεν έχει να αναλύσουμε και να προτείνουμε μία πλήρη τυπολογία των προγραμμάτων εξ αποστάσεως σπουδών σε ψηφιακό περιβάλλον αλλά να κατανοήσουμε το πλήθος παραγόντων που επιδρούν και την χαρακτηρίζουν.

1.4. Χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης

Στα χαρακτηριστικά της εξ ΑΕ συγκλίνουν διάφοροι συγγραφείς (Keegan, 1996· Moore, 1990· Holmberg, 1988· κ.ά.). Πέρα όμως το τι αφορούν, σημασία έχει πώς προβληματικοποιούνται από τους ερευνητές και θεωρητικούς. Έτσι το ότι η εξ αποστάσεως όπως

¹ http://users.auth.gr/tsiatsos/CD-Papers/7_Greek-Conferences/%CE%A34.pdf

το λέει και η λέξη σημαίνει ότι υπάρχει χωρική απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων στην τηλεκπαίδευση και είναι βασικό χαρακτηριστικό, εντούτοις αναπτύσσεται μία ολόκληρη προβληματική για τον φυσικό προσωπικό χώρο, τον ψηφιακό χώρο ή και τον δημόσιο χώρο ή τον μαθησιακό χώρο όπου μπορεί να διεξαχθεί η τηλεκπαίδευση.

Εφόσον ένας ενιαίος ορισμός που να καλύπτει όλες τις εμπειρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι τόσο δύσκολο να διατυπωθεί ο Λιοναράκης προτείνει να εντοπιστούν τα κριτήρια εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής, χωροταξικής και διαχειριστικής μορφής και με βάση αυτά να δοθεί ένας ορισμός που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες (Λιοναράκης, 2000β: 14). Για τον ίδιο τα κριτήρια που πρέπει κάποιος να πάρει υπόψιν του είναι: ο μαθητής, ο δάσκαλος, η μάθηση, η διδασκαλία, η επικοινωνία, το μαθησιακό διδακτικό υλικό, ο τόπος, ο χρόνος, ο εκπαιδευτικός φορέας, η αξιολόγηση. Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε κάποια τέτοια χαρακτηριστικά και την συζήτηση γύρω από αυτά τόσο γύρω από τις έννοιες του χώρου όπου διεξάγεται η τηλεκπαίδευση, όσο και των κοινών χαρακτηριστικών της διαδικασίας, του είδους της επικοινωνίας και του σχεδιασμού του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Άλλες σημαντικές συζητήσεις εκτυλίσσονται γύρω από τους ρόλους των συμμετεχόντων και πώς και αν αλλάζουν από την συμβατική -αναλογική- με φυσική παρουσία μάθηση, όσο και την ενσώματη διάσταση της τηλεκπαίδευσης και ζητήματα επιτήρησης, ελέγχου και αξιολόγησης.

Από μία άλλη προσέγγιση ο Τζιμογιάννης (2018: 31, 79) τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης αφορούν το δομημένο *περιεχόμενο* με βάση τους μαθησιακούς στόχους, τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και πολλαπλών μέσων για την *διανομή* του εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη της επικοινωνίας και της *αλληλεπίδρασης* μεταξύ συμμετεχόντων, την εκπαιδευτική *μεθοδολογία*, τις ολοκληρωμένες *δραστηριότητες/σενάρια* ενεργοποίησης και εμπλοκής των εκπαιδευόμενων στην μάθηση και την *αξιολόγηση* του μαθησιακού αποτελέσματος.

1.4.1. Η προβληματική του χώρου

Οι Ellis & Goodyear αναφέρονται στο πανεπιστήμιο ως ένα μέρος. Ενώ όλοι, λένε, σχετίζονται με αυτό το μέρος, ο χώρος είναι πιο αφηρημένη έννοια, όπως ο γνωστικός, ο υπαρξιακός, ο υλικός και ο χώρος του λόγου (discursive) (Ellis & Goodyear, 2016). Η έννοια του χώρου, που διαχωρίζεται από το μέρος (place) έχει απασχολήσει τους ερευνητές του ψηφιακού περιβάλλοντος πόσο μάλλον στην ηλεκτρονική εκπαιδευτική διαδικασία. Ποιος είναι αυτός ο χώρος, τι όρια έχει, που βρίσκεται, πώς βιώνεται; Πόσα επίπεδα έχει; Τελικά σε ποιο χώρο λαμβάνει χώρα η μάθηση (Gallagher, Lamb & Bayne, 2017: 87); Η προβληματική του χώρου στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης εμπεριέχει πολλά επίπεδα: τον φυσικό χώρο από τον οποίο το κάθε υποκείμενο συνδέεται (είτε είναι μέσα στο τραίνο, είτε στο γραφείο του, είτε στο σαλόνι του), τον τεχνολογικό ψηφιακό χώρο (η εκπαιδευτική ψηφιακή πλατφόρμα αλλά και τον αόρατο χώρο του προγραμματισμού) και τον σχεσιακό χώρο που μπορεί να είναι και ψηφιακός και αναλογικός ανάλογα με τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης (Harrison, 2018: 18). Επηρεασμένοι από την κοινωνική τοπολογία οι Gallagher, Lamb και Bayne προσπαθούν να εξερευνήσουν αυτό το πεδίο μέσα από τα ηχητικά και υλικά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος όπου οι φοιτητές κάνουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναφέρονται σε πρότερες έρευνες για το οικειακό πλαίσιο των φοιτητών όπως του Kirkwood (2000) και στο πώς χτίζεται η εγγύτητα με το πανεπιστήμιο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Ross, Gallagher & Macleod, 2013).

Στα οφέλη συμφωνούν όλοι ότι η απουσία φυσικού, κοινού θα προσθέταμε, χώρου λόγω της αντικατάστασής του από ψηφιακό περιβάλλον (Σακελαρίου, 2021: 23) προσφέρει δυνατότητες σε ανθρώπους με κινητικά προβλήματα και γεωγραφικά απομακρυσμένοι από τα εκπαιδευτικά κέντρα. Τα όρια των φυσικών χώρων όμως (εργασίας, οικίας, εκπαίδευσης) θολώνονται μιας και απ' οπουδήποτε μπορεί να συμμετέχει κάποιος στις διαδικασίες εξ αποστάσεως μάθησης. Στην εργασία τους οι συγγραφείς του «ηχητικοί χώροι της εξ αποστάσεως online εκπαίδευσης» αναδεικνύουν πώς οριοθετείται ο φυσικός χώρος των φοιτητών σε κάποια οικειακή, άτυπη και οικεία γωνία με ηχητικά κατώφλια όπου οι εξωτερικοί ήχοι δεν τα διαπερνάνε δημιουργώντας ένα είδος εδαφικότητας της μελέτης (Gallagher, Lamb, Bayne, 2016: 90).

Πέρα από τον φυσικό χώρο όπου διεξάγεται για τον κάθε εκπαιδευόμενο η εξ αποστάσεως ψηφιακή εκπαίδευση ο Moore τονίζει ότι η γεωγραφική απόσταση δημιουργεί ένα επικοινωνιακό και συναισθηματικό χάσμα το οποίο το ονομάζει «διαδραστική απόσταση» (Τζιμογιάννης, 2018: 109) δηλαδή εκείνο που καλούνται οι τεχνολογίες να γεφυρώσουν λόγω της φυσικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτών, διδασκόντων και υλικού. Παρόλη όμως την γεωγραφική απομόνωση των συμμετεχόντων, το αίσθημα της απομόνωσης μπορεί να μην υπερβαίνεται από την ηλεκτρονική μάθηση (Croft, Dalton & Craft, 2010). Για την ακρίβεια δεν λείπει απλά ο φυσικός χώρος αλλά ο κοινός φυσικός χώρος των εμπλεκόμενων μερών στις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης. Δηλαδή οι κοινές αναφορές του χώρου. Οι διαφορετικοί φυσικοί χώροι των συμμετεχόντων αποτελούν διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία θα πρέπει να ανταποκριθούν, αυξάνοντας έτσι τα διαφορετικά φόντα μέσα στα οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λαμβάνει χώρα. Η προβληματική του κοινού/μοιρασμένου εκπαιδευτικού χώρου ιδιαίτερα με την μαζική ψηφιοποίηση κατά την διάρκεια της πανδημίας τίθεται όλο και περισσότερο από τους ερευνητές (Bygstad, Øvrelid Ludvigsen & Dæhlen, 2022).

Πέρα από αυτή την έννοια που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, οι έννοιες της απόστασης και της εγγύτητας αποτελούν βασικό συστατικό του όρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Και ενώ για καιρό αφορούσε και είχε παραγνωριστεί κατά τον Devlin (Λιοναράκης, 2006: 13) η σημασία της γεωγραφικής απόστασης, εκείνος την προσεγγίζει ψυχοκοινωνικά ενώ ο Λιοναράκης προσθέτει την παιδαγωγική οπτική της απόστασης. Η έννοια αυτή συνδέεται και με την έννοια της παρουσίας όπως αυτή αρθρώθηκε στην θεωρία των κοινοτήτων διερεύνησης του Garrison (2000) και την θεωρία της τηλε-εγγύτητας από τους Themeli και Bougia (2016).

1.4.2. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας

Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας που εμφανίζονται στην βιβλιογραφία να συνδέονται με την εξ αποστάσεως (ψηφιακή) εκπαίδευση αγγίζουν διαφορετικές πτυχές της κάθε φορά. Εκείνα που συναντήσαμε αφορούν την εξατομικευμένη/αυτορυθμιζόμενη εκπαίδευση, την ανοιχτότητα και την προσβασιμότητα, το κόστος της τεχνολογικής και εκπαιδευτικής υποδομής, το είδος της επικοινωνίας, την διάδραση, την έννοια της ευελιξίας και τον βαθμό παρουσίας στην διαδικασία.

1.4.2.1. Εξατομικευμένη και αυτορυθμιζόμενη εκπαίδευση

Η εξατομικευση αναφέρεται εδώ στην προσαρμογή της διδασκαλίας/μάθησης στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου/εκπαιδευόμενης. Αυτό επιτυγχάνεται με την προσαρμογή της διαδικασίας μέσω του ρυθμού που επιλέγει να ασχοληθεί ο κάθε εκπαιδευόμενος με το υλικό που

του παρέχεται (κι αυτό ανάλογα με τις ανάγκες του), μέσω του ιδιωτικού του χώρου στον οποίο το κάνει αυτό. Αυτό ποικίλει ανάλογα τις υποχρεώσεις του καθένα και της καθεμίας, δημιουργώντας έτσι διαφορετικές ταχύτητες και διακυμάνσεις στους χρόνους και χώρους μελέτης. Η επιλογή του ρυθμού ανάλογα με την καθημερινότητα του καθένα, υποστηρίζουν ότι προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία στην μαθησιακή διαδικασία (Moore). Οι Τουραμπέλης και Τζώτζου λένε χαρακτηριστικά: «ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποσπά τον εκπαιδευόμενο από τη μαθησιακή ομάδα και τον τοποθετεί σε μια πιο ιδιωτική κατάσταση» (2015). Η έννοια των «Προσαρμοστικών μοντέλων μάθησης» άλλωστε έχουν αυτό τον στόχο: «η προσαρμογή εστιάζει στην παροχή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιεχομένου και υποστήριξης, παρέχοντας συγχρόνως δυνατότητες επιλογής και παρέμβασης του εκπαιδευόμενου». Η μάθηση ήταν και είναι όμως πάντα και μία ατομική υπόθεση λόγω των υποκειμενικότητων. Οι διαδρομές αντίληψης, κατανόησης και επεξεργασίας του καθένα/της καθεμίας είναι διαφορετικές ακόμα κι αν οι συμμετέχοντες μοιράζονται τους ίδιους χρόνους και χώρους, ακόμα κι αν συνεργάζονται σύμφωνα με τον Piaget.

Ίσως ο όρος αυτορυθμιζόμενη εκπαίδευση να είναι πιο δόκιμος. Υπάρχει παρ' όλα αυτά και η έννοια της γραμμικής μάθησης που σχετίζεται με την εξατομικευμένη διαδικασία. Δηλαδή, την αναφορά σε σπουδές βασισμένες σε υπολογιστή και που τις παραδίδουν σε υπολογιστή, τάμπλετ, λάπτοπ ή σμάρτφον. Στην γραμμική μάθηση το περιεχόμενο παρουσιάζεται γραμμικά, σαν να διάβαζε ένα βιβλίο ή ένα σύγγραμμα (Vidyadevi, 2014: 1160).

1.4.2.2. Ανοιχτότητα/προσβασιμότητα

Η ανοιχτή πρόσβαση στον παγκόσμιο ιστό έδωσε την δυνατότητα σε όσους κατέχουν τα μέσα, όπου κι αν βρίσκονται, να έχουν πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, βιβλιοθηκών και πηγών. Το αναδυόμενο παράδειγμα της ανοιχτής εκπαίδευσης (Peters & Britez, 2008) δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την κουλτούρα των ανοιχτών και προσβάσιμων σε όλους πηγών όπως των «βίκι» (wiki), των Mooc (Massive Online Open Courses), των ανοιχτών λογισμικών, των ανοιχτών αρχείων, και των ανοιχτών εκδόσεων. Κριτήρια ανοιχτότητας αποτελούν κατά τον Race (1998) ο τόπος, ο χρόνος, η διαδικασία, ο ρυθμός και το εκπαιδευτικό υλικό. Όπως τονίζουν όμως οι Σοφός και Τζέμου (2013), ο χαρακτήρας της ανοιχτότητας παρόλο που συγχωνευόταν με την έννοια της εξ Αε δεν είναι αποκλειστικά δικός της. Άλλωστε, ο Keegan (2001: 51) αναφέρει ότι «η ανοιχτή εκπαίδευση, στην πραγματικότητα είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί τόσο στην άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία όσο και στην εξ αποστάσεως». Προσθέτει ότι ο όρος εμπεριέχει πολλή μεγάλη αοριστία, ενώ για κάποιους χρησιμοποιείται κυρίως για συναισθηματικούς απόηχους και για την προσέλκυση οπαδών, όπως τονίζουν οι Mc Kenzie και alii. Καταλήγει ο συγγραφέας συμφωνώντας με τον Rumble, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι ούτε κλειστή ούτε ανοιχτή, δεν προωθεί εξ ορισμού κάτι από τα δύο. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και για την ευέλικτη μάθηση.

1.4.2.3. Η ευελιξία

Θεωρείται ταυτόσημη με την ηλεκτρονική μάθηση, αφού δεν υπάρχουν πια σύνορα, χωροχρονικά όρια στην μάθηση (οπουδήποτε, οποτεδήποτε και οποιοσδήποτε) και προσφέρεται σε όλους ανεξαρτήτου ηλικίας (δια βίου μάθηση). Για την Σακκελαρίου «η προσομοίωση της φυσικής τάξης χωρίς τους αυστηρούς κανόνες της δια ζώσης λειτουργίας, υπαγορεύει την ανάγκη προσαρμοστικότητας» (2020: 21). Οι Τσολακίδης και Φωτίδης προσθέτουν την αρχή της

απροσδιοριστίας στην μάθηση («η παραδοχή ότι δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια η μαθησιακή διαδικασία [...] για το λόγο ότι οι μεταβλητές, εκτός του ότι είναι πολυάριθμες, έχουν την τάση να αλλάζουν συνεχώς ακόμα και για ένα συγκεκριμένο άτομο»), αρχή την οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται συνεχώς. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Λιοναράκης (2006: 11) θέτει την πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως την αιτία της ευέλικτης λειτουργίας της, προσαρμοζόμενη σε επιμέρους συνθήκες και εκπαιδευτικά δεδομένα.

1.4.2.4. Η πολυμορφικότητα

Χαρακτηρισμός που όπως λέει ο Λιοναράκης εντάχθηκε από το 1998 στην έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσπαθεί να αναδείξει την συνθετότητα της διαδικασίας. Δηλαδή, ότι δεν πρόκειται για απλά μία διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την απόσταση στον χώρο αλλά και από την ποιότητα (τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας) και την χρήση των μέσων και εργαλείων. Συγκεκριμένα, αφορά «τις πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών που διαθέτει, για να αποτελέσει μία διαδικασία εκπαίδευσης με περιεχόμενο όμοιο με αυτό της τυπικής εκπαίδευσης οποιουδήποτε τύπου και μορφής» (Λιοναράκης, 2006: 11).

1.4.2.5. Το χαμηλό κόστος

Κάποιοι συγγραφείς υπογραμμίζουν το χαμηλότερο κόστος της ηλεκτρονικής μάθησης όσο αφορά τις υποδομές που χρειάζονται για να λάβει χώρα. Δεν χρειάζονται πια οι μετακινήσεις των φοιτητών, να νοικιάσουν σπίτια, να συντηρηθούν κτιριακές υποδομές και υπηρεσίες που προσφέρονται στους φοιτητές. Παίρνοντας όμως υπόψιν το ενεργειακό αποτύπωμα του διαδικτύου (στο οποίο ακόμα οι έρευνες δεν έχουν συγκλίνει ως προς το πόσο τελικά είναι²), θα έπρεπε να σχετικοποιήσουμε περισσότερο αυτή την θεώρηση.

1.4.2.6. Η επικοινωνία-αλληλεπίδραση

Από το παραδοσιακό μοντέλο επικοινωνίας της μετάδοσης της γνώσης από έναν πομπό σε ένα δέκτη (από τον δάσκαλο στον μαθητή), στην Κυβερνητική των ανοιχτών και αλληλεπιδρούμενων περιβαλλόντων συστημάτων (Μηλιώνης & Μπαλτά, 2001: 34) τα οποία χαρακτηρίζονται από οργανωμένη πολυπλοκότητα (Κεκές, 2001: 279), αβεβαιότητα και δίνουν χώρο στο απρόβλεπτο, η επικοινωνία στο ψηφιακό περιβάλλον έχει αλλάξει άρδην τον τρόπο που την κατανοούμε. Η συνθετότητα των συστημάτων, της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους, με τους υπολογιστές, με το υλικό στον παγκόσμιο ιστό, με τους γονείς, δημιουργούν διάφορα πεδία και επίπεδα που διαπλέκονται, δημιουργώντας «νέες δυναμικές επικοινωνιακές καταστάσεις» (Μηλιώνης & Μπαλτά: 352). Συγκεκριμένα, όπως τονίζουν οι συγγραφείς, ανάμεσα σε άλλα: μεταμορφώνουν τις γνωστικές διεργασίες, τον τρόπο παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης, εισάγουν νέους τρόπους γραφής και γνώσης (δεν ξέρουμε ακόμα τι σημαίνει για το σώμα το ότι η πληκτρολόγηση αντικαθιστά την γραφή), νέους τρόπους μάθησης, αντίληψης και έκφρασης, τροποποιούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών-για παράδειγμα κατά την Σακελλαρίου (2022: 37) η μη λεκτική επικοινωνία στο ψηφιακό περιβάλλον μειώνεται με αποτέλεσμα να χάνονται πολύτιμες πληροφορίες στην επικοινωνία. Στα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής επικοινωνίας προστίθενται και η ασώματα

2. Στους New York Times: <https://www.nytimes.com/2021/06/24/technology/computer-energy-use-study.html>

επικοινωνία, η δυνατότητα ανωνυμίας, η απόσταση και οι χαλαροί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Γαζή, 2022: 14).

Τρείς είναι οι αντίληψεις οι οποίες πλαισιώνουν την επικοινωνία και ουσιαστικά σχετίζονται και με την αντίληψη για την χρήση των μέσων. Η πρώτη είναι η παραδοσιακή αντίληψη της μετάδοσης γνώσης όπου ο λόγος του δασκάλου είναι αδιαμφησβήτητος και κυριαρχεί στην επικοινωνία, άρα το μέσο είναι απλά ένα εργαλείο του (αντίληψη της επικοινωνιακής αυθεντίας), η δεύτερη όπου οι μετέχοντες είναι ουδέτεροι και τον κύριο ρόλο τον παίζουν τα μέσα, γίνονται κάπως αυτοσκοπός, κάτι που σημαίνει ότι η τεχνολογία δεν υποστηρίζει αλλά αντικαθιστά την κοινωνική εκπαιδευτική διαδικασία, και τελευταία η αντίληψη της επικοινωνιακής ικανότητας όπου πιο κοντά στον κονστρουκτιβισμό και την συστημική θεώρηση οι μετέχοντες διαπραγματεύονται και οικοδομούν μαζί την γνώση (Μηλιώνης & Μπαλά: 356). Η επικοινωνία λοιπόν είναι αμφίδρομη και πολύπλευρη αναπτύσσοντας μεγάλα ποσοστά διαδραστικότητας/διαλόγου μεταξύ εκπαιδευομένων, εκπαιδευομένων με τον διδάσκοντα, εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευομένων με το τεχνολογικό περιβάλλον (Μακρή & Βλαχόπουλος, 142· Moore, 1989· Τζιμογιάννης, 2017: 99). Μία μεταβλητή σε αυτό τον εκπαιδευτικό διάλογο αποτελεί η δομή των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για παράδειγμα αν πρόκειται για προγράμματα μαζικής εκπαίδευσης μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (MOOC) ή για μικροδιδασκαλίες (Τζιμογιάννης, 2017: 111).

Ο Σοφός (2019: 14) βλέπει στην ψηφιοποίηση μία «δυναμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση», την επέκταση του ψηφιακού περιβάλλοντος στην επαυξημένη πραγματικότητα, την σύγκληση δομών και διαδικασιών σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά την ίδια στιγμή με διαφοροποίηση και ειδίκευση σε τοπικό επίπεδο. Τα πράγματα αρχίζουν και γίνονται ακόμα πιο πολύπλοκα όταν πια μιλάμε για συνδεσιμότητα σε ασύρματα δίκτυα, άμεση πρόσβαση σε δεδομένα, κινητές συσκευές οι οποίες βοηθάνε στην κινητικότητα μεταξύ των χώρων, όταν ο ψηφιακός κόσμος είναι και αυτός μέρος του αναλογικού κόσμου όπως λέει ο Μεημάρης: «είμαστε αμπίβια μεταξύ δύο κόσμων του αναλογικού-πραγματικού και του ψηφιακού δυνητικού»³. Με διαφορετικά λόγια η Nightingale το ονομάζει «κυβερνοοργανισμικό υβρίδιο» ενώ ο Virilio το «μετα-ανθρώπινο» (στο Γαζή, 2021: 28).

1.4.2.7. Η διαδραστικότητα

Η διαδραστικότητα στο ψηφιακό περιβάλλον εκδηλώνεται είτε με τα «κλικ» που θα κάνει ο εκπαιδευόμενος κατά την πλοήγησή του και ονομάζεται ενδεικτική διαδραστικότητα (indicative interactivity), είτε με την προσωμοιωτική διαδραστικότητα η οποία (Nichols, 2003: 2) ξεδιπλώνεται στην δεξιότητα ενός μαθητή να μαθαίνει από τις επιλογές του που παρέχουν μία ανατροφοδότηση, πχ. να μάθει να πετάει ένα αεροπλάνο σε εικονικό περιβάλλον. Παρόλη την πιο τεχνοκρατική προσέγγιση της διάδρασης του ιστού με τον χρήστη του, η διαδραστικότητα αναφέρεται περισσότερο στην αμοιβαία επίδραση που έχουν τα διάφορα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε κάποιους μπορεί να μεταφράζεται ως ο βαθμός εμπλοκής του φοιτητή (Smart&Marshall, 2012) ή ο μηχανισμός απόκτησης γνώσης και η ανάπτυξη γνωστικών και φυσικών δεξιοτήτων (Barker) (στο Ammad, Samnan & al., 2021: 3133). Οι πέντε κατηγορίες ορισμών της διαδραστικότητας δίνονται από την Bannan-Ritland (2021): 1) Μπορεί να είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών, 2) μπορεί να οριστεί ανάλογα με τα πρότυπα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, 3) μπορεί να είναι απλά η επικοινωνία μαθητών-διδασκόντων, 4) μία

3 Καθημερινή <https://www.kathimerini.gr/opinion/interviews/561076837/michalis-meimaris-stin-k-eimaste-amfiviva-metaxy-dyo-kosmon/>

κοινωνική, συνεργατική ανταλλαγή ή 5) ένα φάσμα διδακτικών δραστηριοτήτων και τεχνολογιών. Οι τρόποι διαδραστικότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση-έχουν ερευνηθεί από τον Anderson (2003: 129) και βασίζονται σε ανθρώπινα αλλά και σε άψυχα στοιχεία. Η διαδραστικότητα αφορά σύμφωνα με το μοντέλο του Moore (2003: 133) τις σχέσεις των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, των εκπαιδευόμενων με τους εκπαιδευτές, των εκπαιδευτών μεταξύ τους, αλλά και όλων με το περιεχόμενο, καθώς και την ανανέωση του περιεχομένου για παράδειγμα πόσο ενημερώνεται το περιεχόμενο με νέο, τους αλγόριθμους που βρίσκουν καινούργιο περιεχόμενο που μπορεί να ενδιαφέρει ανάλογα με την ανάλυση δεδομένων).

Αν και κάποιοι τονίζουν την σημασία της *ενεργητικής συμμετοχής* των εκπαιδευόμενων στην εξ ΑΕ λόγω των αποστάσεων που αφήνουν χώρο και αναγκάζουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους ψάχνοντας βιβλιογραφία, πηγές, κάνοντας μικρές έρευνες στο διαδίκτυο, σε μεγάλο βαθμό η ενεργητικότητα εξαρτάται από τον τρόπο που θα χειριστούν οι εκπαιδευτές το ψηφιακό περιβάλλον. Το επίθετο «ενεργητική» αναφέρεται στην θεώρηση για την παραγωγή γνώσης, «η μάθηση προκύπτει ως άμεσο αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκομίζει το άτομο από τον κόσμο που το περιβάλλει» (Καμπουράκης και Λουκής, 2006) και από το πώς αλληλεπιδρά μαζί του, και τονίζουν την ενεργητική όψη της διαδικασίας, γι' αυτό και αποτελεί την θεωρητική βάση για την μάθηση δια της ανακάλυψης που αναφέραμε προηγουμένως. Έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης που μεταδίδεται από τους διδάσκοντες, τονίζοντας έτσι τον ρόλο που έχουν οι ίδιοι όσο αφορά τις διαδικασίες μάθησης.

1.4.3. Οι φάσεις της διδασκαλίας

Αν οι φάσεις σχεδιασμού απασχολούν κυρίως τους ειδικούς των υπολογιστών και των λογισμικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, εμείς θα προσεγγίσουμε την συζήτηση γύρω από τις φάσεις της διδασκαλίας ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα την διαδικασία και ποιοί παράγοντες την ορίζουν. Στο διαδίκτυο πλήθος βοηθημάτων για το πώς να σχεδιάσει κανείς ένα ψηφιακό μάθημα ακολουθούν περίπου το ίδιο μοτίβο: προσδιορισμός αναγκών του κοινού αφού μάθουμε τι γνώσεις έχουν ήδη, συγκέντρωση του ψηφιακού υλικού και ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων, παρουσίαση του υλικού και επιζήτηση διάδρασης, ανατροφοδότησης και νέων προκλήσεων, επανάληψη και αξιολόγησή⁴. Αυτή η προσέγγιση είναι πιο επικεντρωμένη στο γνωσιακό κομμάτι, καθώς παίρνονται υπόψιν μόνο οι γνώσεις των μαθητών και οι νέες γνώσεις που είναι να αποκτηθούν, κάνοντας ρητό όμως ότι η διάδραση, η ανατροφοδότηση, το να προκαλείς ενδιαφέρον είναι κάτι που πρέπει να συμπεριληφθεί. Στην συμβατική διδασκαλία οι φάσεις είναι: παρουσίαση της πληροφορίας, καθοδήγηση του μαθητή, εξάσκηση και αποτίμηση της μάθησης, φάσεις όπου μόνο στην πρώτη μπορεί ο υπολογιστής να εξυπηρετήσει (Μανιτσάρης & Μαυρίδης, 2001: 57). Αν αυτή ήταν η άποψη στην αρχή της προηγούμενης δεκαετίας, πλέον οι φάσεις της εξέλιξης ενός διαδικτυακού μαθήματος εξαρτώνται από διάφορες συνιστώσες όπως ο ρόλος που κάθε φορά στην διάρκεια του μαθήματος θα διαδραματίζουν οι εκπαιδευόμενοι, το εκπαιδευτικό υλικό και ο διδάσκοντας/η διδάσκουσα (Boettcher & Conrad, 2015). Έτσι, κατά τους συγγραφείς η διεξαγωγή ενός μαθήματος αποτελείται από τέσσερις φάσεις: στην πρώτη οι εκπαιδευτές πρέπει να χτίσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να γνωρίσουν τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους και τους στόχους τους και να προωθήσουν κάποιες καλές εκπαιδευτικές συμπεριφορές. Στην δεύτερη και τρίτη συνεχίζεται αυτή η διαδικασία κυρίως πλέον με τον κάθε εκπαιδευόμενο

4. "How to make a digital lesson plan".

ξεχωριστά παροτρύνοντας τους στη δουλειά τους και αφήνοντας σιγά σιγά τον έλεγχο πάνω τους ώστε να αποκτήσουν την αυτονομία τους. Στην τελική φάση αποτιμάται και αξιολογείται η όλη διαδικασία της μάθησης και τα αποτελέσματά της μέσω αυτοαξιολόγησης, συμβουλών και σύνοψης των εκπαιδευτών.

Άλλα μοντέλα επικεντρώνονται περισσότερο στο πώς θα μειωθεί η διαδραστική απόσταση. Έτσι, ο Kawachi προτείνει τέσσερις φάσεις σαν τροχιές μάθησης όπου στην αρχή προωθείται η αυτόνομη και ατομική μελέτη και έρευνα, έπειτα με ασύγχρονο τρόπο θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις και συνεργατικές δραστηριότητες, ενώ σε μία τρίτη φάση, χάρη σε μικροδιδασκαλία, θα υπάρχει καλύτερη καθοδήγηση και έπειτα θα επιστρέφουν ξανά σε μία πιο ατομική μελέτη για την επεξεργασία των προηγούμενων φάσεων (Τζιμογιάννης, 2017: 113).

Από τον τρόπο που στήνεται ένα μάθημα μίας ώρας μέχρι το πώς διεξάγεται γενικά η διαδικασία σε ένα βάθος χρόνου, οι απαντήσεις στα ερωτήματα του «πού, πότε και πόσο παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι» και «με ποιο τρόπο/μέσο» (αν δηλαδή θα είναι ένα μικτό μοντέλο όπου θα παρουσιαστεί ψηφιακά το υλικό και μετά θα γίνουν κάποιες συναντήσεις από κοντά) δεν έχουν τυποποιηθεί πλήρως, καθώς οι παράγοντες είναι πιο πολύπλοκοι και πιο σύνθετοι.

1.4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου

Καθώς τα μέσα αλλάζουν, θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι και οι σχέσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλάζουν. Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως ψηφιακής εκπαίδευσης, οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην διαδικασία επαναπροσδιορίζονται. Η Gibson (2003: 147) σημειώνει ότι στα τέλη του '90 πολύ λίγες έρευνες είχαν γίνει με θέμα τους μαθητές και την μάθηση. Εκθέτει επίσης και τον προβληματισμό για την φύση των ερευνών που αφορούν τους μαθητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι δεν έχουν κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικά, ο προσωπικός ρυθμός μελέτης και ενασχόλησης με τα μαθήματά τους στην ασύγχρονη εκπαίδευση ενεργοποιεί τους μαθητές να οργανώσουν τον χρόνο τους, να επιδείξουν την πειθαρχία τους και να αυτονομηθούν σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό δεδομένου ότι αυτός βρίσκεται μακριά. Εξού και λέγεται ότι οδηγείται ο μαθητής σε «μία πορεία αυτομάθησης» (Wedemeyer, 1981). Ο μαθητής μπορεί να ιδωθεί ως ατομικός πελάτης που έχει ατομικό τρόπο και προσωπικό σύστημα εκμάθησης, συμπληρώνει η Gibson. Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπογραμμίζεται και από το ότι οι Wells και Davie υποστηρίζουν ότι μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης ενδυναμώνεται ο μαθητής/η μαθήτρια επειδή η έλλειψη συχνής και άμεσης επαφής με τον καθηγητή μπορεί να οδηγήσει σε δραστηριότητες μεταξύ των σπουδαστών. Ενδυνάμωση σημαίνει για αυτούς η προσδοκία και η δεξιότητα των σπουδαστών να αναλάβουν έναν ορατό και με νόημα ρόλο στην ηλεκτρονική τάξη, όπως το να έχουν το θάρρος να εκφέρουν μία θέση, να αλληλοστηρίζονται με επιχειρήματα, να μπορούν να βλέπουν τις προκλήσεις στις θέσεις κάποιου και να αλλάζουν την θέση τους μέσα από τον διάλογο με τους άλλους. Θεωρούν ότι η ηλεκτρονική τάξη δίνει πολλές δυνατότητες για κάτι τέτοιο, γιατί από την μία για να είσαι μέσα σε αυτή χρειάζεται να έχεις δεξιότητες χειρισμού των εργαλείων και να διαχειρίζεσαι μεγάλο όγκο πληροφοριών (άρα μία αίσθηση μαστρίας) και από την άλλη την αίσθηση της κοινότητας η οποία χρειάζεται και είναι αναγκαία στην ηλεκτρονική μάθηση ακόμα περισσότερο μιας και υπάρχει γεωγραφική απομόνωση.

Κεντρική έννοια που υιοθετείται από τους θεωρητικούς και αποτελεί χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η «αυτονομία» του μαθητή». Οι Wedemeyer και Moore

σημειώνουν ότι η αυτονομία του σπουδαστή πρέπει να αφορά την στοχοθεσία, τις μεθόδους μελέτης και την αξιολόγηση (Keegan, 2001: 96).

Στις πιο σύγχρονες έρευνες τα ενδιαφέροντα εστιάζονται στην παρουσίαση και στην κατασκευή της online ταυτότητας των σπουδαστών μέσω της τηλεκπαίδευσης (Koole, 2014) που βασίζεται στην θεωρία του Goffman και του Foucault, στην ταυτότητα των μαθητών στην ηλεκτρονική μάθηση και στην μικτή μάθηση (Kalantzis & Cope, 2010· Potter, 2012), στην ταυτότητα των μαθητευόμενων μέσα από τα ψηφιακά τους ίχνη (Berlanga & Sloep, 2011), στα ηλεκτρονικά πορτφόλιο και στη μαθητική ταυτότητα (Bennet, Rowley & Dunbar-Hall, 2016), στις διαφορές των μαθητών και του κοινού στην τηλεκπαίδευση (Moore & Garrison, 2003).

1.4.5. Η προβληματική του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (πολυτροπικότητα ή πολυμεσικότητα;)

Τι αλλαγές μπορεί να επιφέρει η ψηφιοποίηση των κειμένων και της γνώσης και τι μπορεί να σημαίνουν αυτές για την ηλεκτρονική μάθηση; Πολλοί τονίζουν την οπτικοποίηση του υλικού, την σύμπτυξη των κειμένων για να χωράνε σε μία οθόνη, την πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων και την πολυμεσικότητα ως χαρακτηριστικά του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Η ψηφιακή αναπαράσταση της γνώσης, προσθέτουν οι Bygstad και Allii (2022), επιφέρουν νέες μορφές μάθησης μέσα από δύο δυνατότητες κλειδιά: την οπτικοποίηση της πληροφορίας, των δεδομένων, των ιδεών και την διαδραστικότητα που παρέχει την δυνατότητα μεταχείρισης και διερεύνησης της πληροφορίας (Churchill, 2017). Η μεταφορά από το αντικείμενο στην ψηφιακή αναπαράστασή του, λένε, αλλάζει τα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα.

Οι ερευνητές Χουρδάκης, Σπαντιδάκης, Πολύζου, Βασαρμίδου και Καρβούνης στο άρθρο τους «Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της Ιστορίας του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ» (2013) παρουσιάζουν με εξαιρετικό τρόπο -παραθέτοντας στοχευμένα παραδείγματα εφαρμογής- τις βασικές αρχές σχεδίασης υπερμεσικού περιβάλλοντος μάθησης και οι οποίες διαμορφώθηκαν βασισμένες στη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Sweller, 2003 όπως αναφέρεται στο Χουρδάκης κ.ά., 2013), στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Paivio, 1991 όπως αναφέρεται στο Χουρδάκης κ.ά., 2013) και στη γνωστική θεωρία των πολυμέσων του Mayer (2001 όπως αναφέρεται στο Χουρδάκης κ.ά., 2013).

Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι προσαρμόσιμο στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευόμενου (εξατομικευμένη και προσωποποιημένη εκπαίδευση) (Καμπουράκης & Λούκης, 2006: 21· Δήμου & Καμέας, 2011).

1.4.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Η αναπροσαρμογή και αναπλαισίωση του διδακτικού συμβολαίου οδηγούν σε νέους ρόλους τους εκπαιδευτές. Παρόλο που ο ρόλος τους παραμένει πολύ σημαντικός στην σχεδίαση του υλικού και την διαχείριση των δράσεων, από κυρίαρχοι της γνώσης μετατρέπονται σε διευκολυντές, βοηθώντας τους μαθητές στην μαθησιακή τους πορεία για να μάθουν τι μαθαίνουν. Ο Τζιμογιάννης (2017: 85) αναφέρει τέσσερις διαφορετικούς ρόλους των διδασκόντων στην ηλεκτρονική μάθηση: τον παιδαγωγικό ο οποίος έχει να κάνει με τις συμβουλές που δίνει, την σύνοψη των προβληματισμών και συμπερασμάτων και την ανατροδοφοότησή του, τον κοινωνικό εφόσον καλλιεργεί ένα συναισθηματικό περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης για την αλληλεπίδραση, τον συντονιστικό ως οργανωτής του υλικού του, των δραστηριοτήτων, του

περιεχομένου του μαθήματος και τον τεχνολογικό παρέχοντας τεχνική υποστήριξη και βοήθεια, εισάγοντας τους μαθητές του σε καινούργια τεχνολογικά εργαλεία. Στο Λαμπροπούλου, Καμπύλης, Μηνάογλου και άλλοι (Αναστασιάδης, 2008: 234) στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης ο εκπαιδευτής: « παρακολουθεί, υποστηρίζει, διευρενά, κατευθύνει και διαμεσολαβεί αλλά δεν δίνει τις σωστές απαντήσεις» λένε οι συγγραφείς. Ουσιαστικά περιγράφεται ένας μη παρεμβατικός ρόλος του εκπαιδευτή του οποίου η παρουσία βοηθά στο να υπάρχει ένας δημιουργικός διάλογος και να αξιολογεί μαζί με τους εκπαιδευόμενους το μάθημα. Ένα είδος εμπνευστή και καθοδηγητή (Δαπόντες, 2002: 94).

Το στήσιμο του σώματος του εκπαιδευτή στην οθόνη διαφέρει από αυτόν της τάξης ως προς το ότι δεν μπορεί να κινείται ανάμεσα στους μαθητές για τον έλεγχο των εργασιών των ομάδων για παράδειγμα. Άλλες φορές δεν υπάρχει καν η εικόνα του (όπως και των μαθητών σε ασύγχρονες τηλεεκπαιδύσεις) εξαυλώνοντας τον ίδιο ή μάλλον «σωματοποιώντας» τον μέσα από τα γραπτά του μηνύματα και μαθήματα. Το καινούργιο σκηνικό στο οποίο επιτελούνται οι ρόλοι αφορά στο πλαίσιο της οθόνης στα σύγχρονα διαδικτυακά μαθήματα. Όλοι πρέπει να χωράνε εκεί μέσα. Έτσι, σε μία έρευνα για την επίδραση της στον λόγο των εκπαιδευτικών και την συμπεριφορά των εκπαιδευομένων σε τέσσερις μελέτες περιπτώσεων (μία με φυσική παρουσία με διάλεξη χωρίς την χρήση εικόνων, μία με τηλεδιάσκεψη χωρίς την χρήση εικόνων, μία με διάλεξη με φυσική παρουσία με χρήση εικόνων και μία τηλεδιάσκεψη με χρήση εικόνων) (Dessus & Marquet, 2003) έδειξε ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών στις τηλεδιασκέψεις είναι πιο δομημένος ενώ η ακρόαση από τους εκπαιδευόμενους καταλαμβάνει περισσότερο χρόνο στην τηλεπαρουσίαση παρά στο αμφιθέατρο, ο χρόνος για τις σημειώσεις είναι ίδιος ενώ η προσοχή αποσπάται πιο εύκολα στην διάλεξη με φυσική παρουσία.

1.4.7. Το σώμα στην ψηφιακή-ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εκ πρώτης όψεως αλλά και σε έρευνες των δεκαετιών του '80 και '90, εύκολα θα λέγαμε ότι το σώμα είναι απών από την διαμεσολαβημένη μέσω υπολογιστή επικοινωνίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η Γαζή (2022: 13) αναφέρει ότι «η απουσία της φυσικής παρουσίας των επικοινωνούντων οδήγησε τους πρώτους αναλυτές του ιστού να χαρακτηρίσουν τη διαδικτυακή επικοινωνία ως «συνάντηση μυαλών» επικεντρώνοντας στον α-σώματο χαρακτήρα της, όπως λένε οι Turkle και Reid. Το σώμα παρέμενε καλά κρυμμένο, συνεχίζει, εφόσον το πρόσωπο μεσοποιείται από την οθόνη, τα συναισθήματα διαμεσολαβούνται από την πληκτρολόγηση κειμένου και άρα δεν υπάρχει όπως στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία όλο εκείνο το εύρος της μη λεκτικής επικοινωνίας που χρειάζεται ώστε να αντιληφθούμε τους άλλους κατά την διάρκεια της διάδρασής μας μαζί τους. Παρ' όλα αυτά, όπως εύστοχα το παρατηρεί η Metleskiene (2005), σύμφωνα με τον Merleau-Ponty το να πούμε ότι δεν υπάρχει σώμα είναι σαν να λέμε ότι δεν υπάρχει αντίληψη. Στην τηλεεκπαίδευση όμως υπάρχει και αντίληψη και επικοινωνία. Για κάποιους πρόκειται για μία πιο φτωχή, μερική επικοινωνία. Όπως λέει ο Bauer «τα online περιβάλλοντα μάθησης δεν επιτρέπουν την ολοκληρωμένη, ενσώματη αισθητηριακή συνειδητότητα». Για άλλους το σώμα είναι παρόν μέσα από τις προεκτάσεις του στην γλώσσα, μέσα από τεχνουργήματα και από εργαλεία. Όπως παρατηρεί η Metleskiene, σε έρευνες που έγιναν από τον Bayne, για κάποιους το να μην υπάρχει η σωματική εικόνα στην τηλεεκπαίδευση θεωρείται απελευθερωτικό (ανακαλύπτονται άλλες πτυχές της ταυτότητας δημιουργώντας εαυτούς που μπορούν να ξεπεράσουν την ντροπαλότητά τους ή ξεπερνώντας την εικόνα της ελκυστικής κοπέλας) και για άλλους περιοριστικό. Μέσα από τέτοιες πτυχές της υποκειμενικότητας και της ενσώματης προσέγγισης η Γαζή καταλήγει στο ότι:

«Στόχος πλέον είναι να κατανοήσουμε όχι μόνο τα όρια και τους περιορισμούς της παραδοσιακής οπτικής της κοινωνικής πραγματικότητας, που αντιλαμβάνεται την σημασία της υποκειμενικότητας και αναγνωρίζει την πολυμορφία του εαυτού σε ένα «μετα-κοινωνικό πλαίσιο» (Γαζή, 2022: 14).

Και κάπως έτσι αρχίζουμε και βουτάμε στα πιο βαθιά διότι σίγουρα υπάρχουν διαφορές μεταξύ της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και αυτής μέσω του υπολογιστή, αλλά σημασία έχει να μην απλοποιούμε τις διαφορές (Fawns, Aitken & Jones, 2019: 294). Σύμφωνα με τους συγγραφείς του άρθρου «Η online μάθηση ως ενσώματη, κοινωνικά και με νόημα εμπειρία», η μάθηση είναι πάντα ενσώματη. Δεν λαμβάνει χώρα σε μία άλλη πραγματικότητα, αλλά φτάνει να δούμε ποιες καινούργιες υλικότητες διαπλέκονται μέσα από μία πιο κριτική ματιά στο τι σημαίνει διδασκαλία και μάθηση. Δηλαδή, αντί να ασχολούμαστε με το αν πρόκειται για ψηφιακή ή όχι διδασκαλία, αν πρόκειται για παιδαγωγική που εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων ή όχι, να δούμε την διδασκαλία ως «διάφορες, ανατρεπτικές και μη προβλέψιμες διαδράσεις». Η υλικότητα και το σώμα άλλωστε συχνά ξεχνιούνται και στην με φυσική παρουσία εκπαίδευση. Παρά να ασχολούμαστε με το πώς πραγματοποιείται η διυποκειμενική κατανόηση, εφόσον στην κειμενική επικοινωνία υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στο σημασιολογικό και το πραγματολογικό νόημα (Quaeghebeur & Reynaert, 2010), καλύτερα να δούμε πώς καλύπτεται αυτό το κενό, τι τρόπους βρίσκουν οι συμμετέχοντες για να το προσπεράσουν. Δηλαδή, πώς «διαφορετικοί άνθρωποι, τεχνολογίες, πηγές, περιβάλλοντα και δομές συνδυάζονται σε κοινωνικό επίπεδο, κατά την υλική και ψηφιακή τους δραστηριότητα» (Fawns, Aitken & Jones, 2019: 297). Η οθόνη λειτουργεί ως τρίτο δέρμα που συμπιέζει σε μία επιφάνεια το άτομο, το φόντο και την τεχνολογία με αποτέλεσμα την κούραση του χρήστη όπως πραγματεύεται ο Nadler (2020), κουράζοντας με αυτό τον τρόπο η επικοινωνία μέσω του υπολογιστή λόγω της προσπάθειας των χρηστών στο Zoom;

Ο Jewitt από την μεριά του υπογραμμίζει πως τα θέματα που απασχολούν την έρευνα γύρω από την σωματικότητα στις ψηφιακές τεχνολογίες θα έπρεπε να αφορούν την δράση, τις χειρονομίες και την φυσική εμπλοκή, το πλαίσιο και την τοποθεσία, την σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος, της διάδρασης και της νόησης, της βασισμένης στην μεταφορά διάδρασης και των ερωτήσεων για το με τι μοιάζει η ενσώματη μάθηση και τι είδους ενσώματη μάθηση βιώνουν τα υποκείμενα στα ψηφιακά περιβάλλοντα; (Jewitt, Price & Farr, 2012: 14). Οι συγγραφείς μελετάνε κυρίως τις απτικές επιφάνειες διάδρασης παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με παιδιά για την επίλυση προβλημάτων. Τονίζουν κυρίως την πολυτροπικότητα του ψηφιακού κόσμου, την απτική, την οπτική και την ακουστική. Για παράδειγμα εξηγούν πώς μέσα από τον ψηφιακό κόσμο μπορείς να δεις το ηλεκτρομαγνητικό φάσμα μέσα από μία ψηφιακή οπτική αναπαράσταση, ενώ στα σχολικά πειράματα δεν γίνεται. Τα ερωτήματα γύρω από την πολυτροπικότητα και τον ψηφιακό κόσμο θα έπρεπε να επικεντρωθούν στο πώς οι διαφορετικές σημειωτικές πηγές αρθρώνουν τον λόγο μέσα από διάφορα πλαίσια (Price & Jewitt, 2013: 44). Αν κάποτε, συνεχίζουν, οι τεχνολογίες προσφέρανε εμπειρίες προσομοίωσης τώρα «η έμφαση δίνεται στην μίμηση» ενώ η τελευταία πλάθει την πραγματικότητα στην διάδραση με φυσική παρουσία (Jewitt, Price & Farr, 2012: 11). Στις έρευνες για την τεχνητή νοημοσύνη ο Dreyfus καταδεικνύει ότι αυτό που της λείπει είναι το σώμα μέσα σ' ένα πλαίσιο.

Η πανδημία έδωσε έναυσμα στο να ερευνηθούν θέματα που άπτονται της ενσώματης συμπεριφοράς όπως η μη λεκτική επικοινωνία μέσω υπολογιστή. Στο άρθρο του ο McArthur το 2021 ερευνά με την θεμελιωμένη θεωρία τους τρόπους που άλλαξαν οι εκπαιδευτικοί την μη λεκτική τους συμπεριφορά στα δωμάτια της πλατφόρμας του Zoom. Στις έρευνες στην τάξη με

φυσική παρουσία κατέληξαν να συμπεκνώσουν τις κατηγορίες που αφορούν την μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών σε δέκα: κινησιολογική (κίνηση του σώματος και χειρονομίες), έκφραση προσώπου και επαφή βλέμματος, χρονική, προξिमική (η απόσταση), οσφρητική, απτική, τεχνουργήματα, φυσικό παρουσιαστικό, παραγλωσσική (τόνος, στίξη, διάλεκτος κ.ά) και σιωπή (Wood, 2018). Για τον MacArthur αυτά που προσαρμόστηκαν στην ψηφιακή τάξη είναι η προξिमική όσο αφορά την απόσταση από την κάμερα και την τοποθέτηση του κεφαλιού στο παράθυρο του Zoom, τα τεχνουργήματα αφορούσαν τα οπτικά σημεία ή σύμβολα που εμφανιζόντουσαν μέσα στο παράθυρο του Ζουμ ή τριγύρω που οι μαθητές μπορούσαν να δουν, η φυσική παρουσία είχε να κάνει με το ενδυματολογικό στυλ ή τα αξεσουάρ των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 ομάδες-θέματα: το εμπυχωτικό θέμα, το θέμα της αντιγραφής, το θέμα της αμοιβαιότητας όπου παρουσιάζεται το πρόβλημα του βλέμματος του εκπαιδευτικού που κοιτάζει τους πάντες αλλά και κανέναν ταυτόχρονα, και τέλος το θέμα της αυτο-παρακολούθησης όπου το πλαίσιο του Zoom λειτουργεί ως παράθυρο και ως καθρέφτης. Πέρα από τα ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι στην οθόνη τα μη λεκτικά στοιχεία υπερβάλλονται με πρόθεση ώστε να είναι σίγουρα κατανοητά και ορατά ως προς το νόημά τους, ο συγγραφέας καταλήγει στο πόσο η έρευνα οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν στο πώς τελικά εμπυχωθούν, αντιγράφουν, αυτοπαρακολουθούνται και αυτορυθμίζονται μέσα από το παράθυρο του τηλεμαθήματος. Και σε αυτό το σημείο θα βοηθούσε η ανάλυση ενός ανέκδοτου που πηγάζει από την προσωπική εμπειρία της τηλεκπαίδευσης και στους τρόπους που οι φοιτητές βρήκαν ώστε να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό μέσα από το Zoom : αποφασίσανε μέσω μυστικής συνομιλίας στο τσατ να μιμούνται τις στάσεις του κεφαλιού και των χεριών κάποιου από τους συμμετέχοντες στα παράθυρα και παρόλη την μίμηση να μην χάσουν τον ειρμό των λέξεων και της αλληλεπίδρασης τους στο μάθημα. Το αποτέλεσμα ήταν ξεκαρδιστικό γιατί η προσοχή πλέον αφορούσε και το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και το άρρητο συμφωνημένο συνωμοτικά παιχνίδι του «παίζουμε αλλά μην μας πιάσει κανείς ότι το κάνουμε» μεταξύ κάποιων.

Στην Εικονική πραγματικότητα, όπου με τεχνουργήματα μπορεί να εμπλακεί όλο το σώμα, παίζοντας για παράδειγμα με γυαλιά εικονικής πραγματικότητας και χειριστήρια που ακολουθούν την κίνηση του σώματος, για τους Φωκίδη και Τσολακίδη η απάντηση στο ποια η θέση του σώματος στον ψηφιακό κόσμο, είναι το άβαταρ των συμμετεχόντων. Το σώμα αλλάζει μορφή και γίνεται εικόνα μέσα στο εικονικό περιβάλλον. Τέτοια παραδείγματα ακόμα δεν είναι ευρέως διαδεδομένα όμως στην εκπαιδευτική κοινότητα και δεν θα υπερθεματίσουμε γι' αυτά.

1.4.8. Η έννοια της επιτήρησης και του ελέγχου στην ηλεκτρονική μάθηση

Θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί η έννοια του «πανοπτικόν» του Φουκό όσο αφορά στην ηλεκτρονική μάθηση. Από την μία τα προσωπικά δεδομένα που αποθηκεύονται σε κεντρικούς υπολογιστές, αθέατα στις τράπεζες μεγάλων δεδομένων, πρόβλημα το οποίο και στην Ελλάδα οδήγησε σε σύγκρουση του υπουργείου Παιδείας με την εκπαιδευτική κοινότητα⁵ και την Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.

Από το 2003 όμως ο Kitto είχε αναδείξει πως αρθρώνεται ξανά η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στην ηλεκτρονική μάθηση μέσα από το πρίσμα του ηλεκτρονικού πανοπτικόντος, «της πολιτικής τεχνολογίας δηλαδή που εξυπηρετεί στην ατομίκευση και κανονικοποίηση μέσα

⁵ Η απόφαση της Ανεξάρτητης Αρχής Προστασίας δεδομένων έναντι του Υπουργείου Παιδείας ανέφερε ρητά ότι η εταιρεία Cisco που την ανέλαβε δεν εξασφαλίζει επαρκές επίπεδο προστασίας προσωπικών δεδομένων (16/11/2021).

από ένα σύστημα συνεχούς επιτήρησης, ταξινόμησης και κρίσης» (Kitto, 2003: 2), ως παιδαγωγικού πειράματος με πιο παραδοσιακές μορφές κανονικοποίησης. Στο άρθρο του εξηγεί πώς αλλάζει η μικροφυσική της εξουσίας μέσα από τα διαδικτυακά ασύγχρονα μαθήματα, όταν τα δεδομένα όπως για παράδειγμα από πού μπήκε ένας φοιτητής και πότε μπήκε για να κατεβάσει το υλικό ή για να καταθέσει την εργασία του, είναι διαθέσιμα συνέχεια στον εκπαιδευτικό. Στα σύγχρονα όμως συμβαίνει το ίδιο με την πίεση του χρόνου, ο οποίος σταματάει απότομα μέσα από την ρύθμιση του λογισμικού και πώς ακόμα και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να τους παρακολουθήσουν οι ανώτεροί τους για να διαπιστώσουν αν κάνουν σωστά το μάθημα ή όχι. Στην δε πανδημία, με την τηλεκπαίδευση σε κάθε σπίτι, στο μάθημα είχαν πλέον πρόσβαση και μέλη της οικογένειας των μαθητών, με αποτέλεσμα να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι τους ακούνε περισσότερο αυτιά απ' ότι μόνο αυτά των μαθητών τους.

1.5. Αντιλήψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον

1.5.1. Οι υποσχέσεις της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και οι προσδοκίες της ηλεκτρονικής μάθησης

Αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται στις υποσχέσεις και τις προοπτικές που εμφανίστηκαν με την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η Βοσνιάδου (2006: 19) αναφέρει ότι υπήρχε μία προσδοκία την δεκαετία του 1980 ότι «η παρουσία των Νέων Τεχνολογιών θα εξόπλιζε τα εκπαιδευτικά συστήματα καλύτερα για να παρέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τα μελλοντικά μέλη της κοινωνίας». Το ίδιο συνέβη λέει και με το Διαδίκτυο. Για τους Καμπουράκη και Λούκη, η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να επιφέρει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, καλύτερη εξοικείωση με τα μέσα, ψηφιακές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικά η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνεται να είναι και ένας από τους κυρίαρχους στόχους και υποσχέσεις, μιας και πολλές έρευνες ασχολούνται με αυτό το θέμα. Ο Δαπόντες (2002: 82) αναφέρει τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την πρωτοβουλία της ηλεκτρονικής μάθησης του 2000: μέχρι το τέλος του 2004 θα έπρεπε να εξοπλιστούν όλα τα σχολεία με πρόσβαση στο διαδίκτυο, να υπάρχουν 5 με 15 παιδιά ανά πολυμεσικό υπολογιστή και να διασφαλιστεί η διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπηρεσιών. Όλα αυτά για «την βελτίωση της ποιότητας της μάθησης με διευκόλυνση της πρόσβασης σε πόρους και υπηρεσίες καθώς και των ανταλλαγών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Μπορούμε να εντοπίσουμε όμως και τις προσδοκίες των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης ανάλογα και με τις παιδαγωγικές προτάσεις που περιλαμβάνει ο σχεδιασμός τους. Όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, ο Collins (Βοσνιάδου, 2006: 32) αντιπαραθέτει με ελκυστικό τρόπο τους στόχους και τα μαθησιακά πλαίσια που πρέπει να έχει ο σχεδιασμός περιβαλλόντων μάθησης. Έτσι, διαβάζουμε ότι θα πρέπει να στοχεύεται η διαδραστική έναντι της ενεργητικής και έναντι της παθητικής μάθησης, η παρεπίμτωση έναντι της κατευθυνόμενης μάθησης, η διασκεδαστική έναντι της σοβαρής μάθησης, η φυσική έναντι της αποτελεσματικής μάθησης και ο έλεγχος από τον μαθητή έναντι του ελέγχου από τον υπολογιστή ή τον εκπαιδευτικό. Στους στόχους του σχεδιασμού προσβλέπουμε και τις προσδοκίες με τις οποίες επενδύεται. Οι Scardamalia και Bereiter (Βοσνιάδου, 2006: 55) μιλάνε για μία νέα κουλτούρα του σχολείου. Βέβαια αυτά αφορούν την χρήση ΤΠΕ και όχι μία συνεχόμενη και αποκλειστική διαδικασία τηλεκπαίδευσης. Παρόλα αυτά πολλοί είναι όσοι θεωρούν ότι με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο μία νέα επανάσταση στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργηθεί (Albero, Linar &

Robin, 2009· Galagan, 2022· Stevens & Dibbon, 2002). Η μετασχηματιστική μάθηση ή νέα μάθηση όπως την ονομάζουν οι Kalantzis & Cope (2013). Στην Ελλάδα δίνουν προτεραιότητα στις νέες τεχνολογίες ως τα εργαλεία του μέλλοντος, παράλληλα με την κοινωνική σημασία της μάθησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την ισορροπία ισχύος εκπαιδευτή και μαθητή, την διαφορετικότητα των μαθητών, την σχέση του νέου με το παλιό, τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού (2013: 54).

Το κατά πόσο τελικά οι τεχνολογίες άλλαξαν και το εκπαιδευτικό παράδειγμα, είναι ένα θέμα συζήτησης που δεν έχει λάβει τέλος. Εισάγουν τελικά καινοτομίες; Αλλάζουν ριζικά τον τρόπο σκέψης μας για την εκπαίδευση; Υλοποιούν όλες αυτές τις υποσχέσεις που αναφέραμε; Και τελικά πόσο συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας όχι μόνο της μάθησης αλλά και της ζωής των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων;

1.5.2. Πλεονεκτήματα

Τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης σχετίζονται με τα οφέλη που απορρέουν από την χρήση της. Οι περισσότεροι συγγραφείς μετράνε ανάμεσα σε αυτά τα εξής (Καμπουράκης & Λούκης, 2006: 32): την μείωση του χρόνου και κόστους της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αύξηση του αριθμού εκπαιδευομένων, την άμεση ενημέρωση και με χαμηλό κόστος του εκπαιδευτικού υλικού διαδικτυακά, την εξατομίκευση και την ευελιξία, το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης και ποσοστό απορρόφησης γνώσεων, το περιβάλλον μεγαλύτερης ελευθερίας για τους εκπαιδευόμενους λόγω ανωνυμίας. Κάποια από αυτά υποστηρίζονται και από έρευνες όπως των Μπαλαούρα και Μουζάκη (Αναστασιάδης, 2008: 121) οι οποίες συμπεραίνουν ότι «σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, η απόκτηση εκπαιδευτικών εμπειριών χωρίς τις δεσμεύσεις που δημιουργούν οι γεωγραφικές αποστάσεις, η εξοικονόμηση χρόνου από τον περιορισμό των μετακινήσεων και η εξοικείωση με τις νέες υπηρεσίες παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελούν τα σημαντικότερα οφέλη που αποκόμισαν από την συγκεκριμένη εμπειρία.» Οι Αγορογιάννη, Ζάχαρης και Γούδος (Αναστασιάδης, 2008: 135) προσθέτουν στα πλεονεκτήματα την δυνατότητα παρακολούθησης ατόμων με ειδικές ανάγκες, την δια βίου μάθηση και την δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος σπουδών, δηλαδή πάλι καταλήγουμε στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση.

Στα προτερήματα που αφορούν τις επιδράσεις στα παιδιά, η Βοσνιάδου (2006: 41) αναφέρει ως προτέρημα την «οπτικοποίηση της πληροφορίας». Χάρη στις εικόνες οι οποίες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών και μπορούν να τους μεταφέρουν περισσότερες πληροφορίες απ' ότι ένα κείμενο, χτίζονται τα νοητικά μοντέλα που «ενισχύουν την κατανόηση και την απομνημόνευση», όπως λέει, συμπυκνώνοντας την διαδικασία στην έννοια του «αναπαραστατικού αλφαριθμητισμού» ο οποίος προέρχεται από τον συνδυασμό εικόνας και κειμένου.

1.5.3. Μειονεκτήματα και προβληματισμοί

Στα μειονεκτήματα και τα προβλήματα της ηλεκτρονικής μάθησης οι Καμπουράκης και Λουκής αναφέρουν την ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού, την ανάγκη απόκτησης εξοπλισμού ή αναβάθμισης του υπάρχοντος, την αναβάθμιση των δικτυακών υποδομών, την έλλειψη προσωπικής επαφής των εκπαιδευομένων και τις δυσκολίες ασφαλούς εξέτασης και αξιολόγησης εξ αποστάσεως. Κατά τους Αγορογιάννη, Ζάχαρης και Γούδος (Αναστασιάδης, 2008: 140) τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι η έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης όταν

οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται περισσότερο με την τεχνολογία παρά με το περιεχόμενο, όπως στην περίπτωση τεχνικών δυσκολιών, διακοπών στον ήχο και στην εικόνα. Τονίζουν την σημασία του να βλέπει κανείς την εικόνα του εκπαιδευτή, όπως το αναφέρουν οι φοιτητές τους, ώστε να καταλαβαίνουν καλύτερα τι λέει αλλά και για λόγους αλληλεπίδρασης και διατήρησης του ενδιαφέροντος. Το αίσθημα της απομάκρυνσης είναι από τα βασικά ζητήματα που πρέπει λένε να λαμβάνονται υπόψιν γιατί μπορεί να δημιουργήσει απροθυμία συμμετοχής. Η ανάπτυξη της διάσπασης προσοχής μέσω του συνδρόμου “surfing”. «Έρευνες ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών δείχνουν ότι η απεριόριστη πληροφορία που είναι άμεσα προσβάσιμη, δηλαδή στα ακροδάχτυλα του ατόμου ανά πάσα στιγμή, οδηγεί σε μείωση της επένδυσης ως προς την αναζήτηση αξιόπιστων πηγών, ενισχύει την ανυπομονησία αλλά και την επιφανειακή και παθητική προσέγγιση της μάθησης» (Giedd, Sparrow όπως αναφέρονται στο Γαζή, 2021: 159).

Όσον αφορά στην χρήση του διαδικτύου ως πηγή πληροφοριών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ο Φεσάκης (2020: 502) παρατηρεί τα εξής προβλήματα: η έρευνα από τους μαθητές μπορεί να είναι χρονοβόρα διότι υπάρχει η περίπτωση της άσκοπης περιπλάνησης λόγω της υπερμεσικής δομής, υπάρχει η πιθανότητα έκθεσης σε ακατάλληλο υλικό, αναπαράγουν και δεν παράγουν πληροφορία μέσω του copy paste χωρίς την κατανόηση και την επεξεργασία πληροφοριών. Συνεχίζει λέγοντας ότι «οι μαθητές γίνονται εύκολα θύματα προπαγάνδας, στερεοτύπων, παρανοήσεων και παραπληροφόρησης, εσκεμμένης ή ακούσιας». Άλλοι επισημαίνουν τα μειονεκτήματα του διαδικτύου ήδη από το 2007. Συγκεκριμένα, ο Andersson σχολιάζει τα προβλήματα όσο αφορά την κατασκευή ταυτότητας, τα ζητήματα διάσπασης, το χάσμα μεταξύ όσων έχουν πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο και τις δεξιότητες που χρειάζονται και όσων είναι αποκλεισμένοι από αυτό, καθώς και τον φόβο ότι ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευόμενων με την εκπαίδευση είναι ήδη τόσο μικρός που όταν αυτές ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο τότε θα χάσουν την ελκυστικότητά τους.

1.5.4. Κριτικές

Η κριτική με την διαδεδομένη σημασία του όρου αναφέρεται σε ένα είδος επιστημολογικής επιφυλακτικότητας. Από την άλλη οι κριτικές προσεγγίσεις προσπαθούν να εντοπίσουν και να κάνουν ορατές τις σχέσεις κυριαρχίας. Στο άρθρο του ο Fluckiger (2019) ασκεί κριτική στους μύθους που συνοδεύουν την τηλεεκπαίδευση ως καινοτομία, ως αποτελεσματικότητα, αναδεικνύοντας τις άρρητες ηθικές αξίες που τις διέπουν (παρά επιστημονικές) όπως η παρότρυνση να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα άμεσα στα νέα μέσα.

Στις κριτικές για την τηλεεκπαίδευση συναντάμε κριτικές που δεν στοχεύουν το μέσο αλλά την χρήση του (Βοσνιάδου, 2006: 41), παρόλο ότι «τα πολυμέσα διαθέτουν πολλές από τις αμφιλεγόμενες ιδιότητες της τηλεόρασης όπως οι απλοποιημένες αφηγήσεις, οι γρήγορες εναλλαγές, η εστίαση της προσοχής σε βίαιες και καταστροφικές ειδήσεις» πράγμα που μπορεί να απομακρύνει τα παιδιά από τα βιβλία και να τα οδηγήσει σε πιο παθητικές συμπεριφορές καταστρέφοντας την δημιουργικότητά τους. Για τις επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης η κριτική λοιπόν περιφέρεται γύρω από τις συνέπειες και την ντετερμινιστική λογική της τεχνολογίας εν γένει στα παιδιά, σαν να ήταν ένα ουδέτερο πράγμα.

Πρωτοστάτης στις κριτικές προσεγγίσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση διεθνώς θεωρείται ο Selwyn. Στο βιβλίο του “Education and Technology: key issues and debates” του 2012 προσπαθεί να εξηγήσει αν όντως οι ψηφιακές τεχνολογίες αλλάζουν την εκπαίδευση, αν θα εξαφανίσουν τον ρόλο του εκπαιδευτή, του σχολείου ή αν θα κάνουν την εκπαίδευση πιο δίκαιη. Μία διαπίστωση που αναφέρεται από τους Carr, Keen κ.ά. είναι ότι τα άτομα είναι όλο και περισσότερο ανίκανα να μάθουν από μόνα τους, χάνουν τις μνημονικές τους δεξιότητες και δεν

μπορούν να αντιμετωπίσουν το μεγάλο γνωστικό φορτίο χαμηλής ποιότητας, όπως τονίζει ο Whitworth με τον όρο «πληροφοριακή παχυσαρκία» (2009). Το σημαντικότερο για τον Selwyn είναι παρόλα αυτά να προσπαθούμε να δούμε τις ιδεολογικές παραδοχές και τις αξίες πίσω από κάθε αφήγημα και να έχουμε λόγο υπέρ ή κατά της ηλεκτρονικής μάθησης.

1.6. Εφαρμογές

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα λειτουργούν σε τριτοβάθμια ιδρύματα ανά τον κόσμο. Οι ΗΠΑ πρωτοστατούν με τρεισήμισι εκατομμύρια συμμετέχοντες σε αυτά το 2017.

Η εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε επαγγελματικές καταρτίσεις για συγκεκριμένες δεξιότητες όπως είναι η οδήγηση και η κυκλοφοριακή αγωγή, η πλοήγηση στρατιωτικών αεροσκαφών και ντρώους αλλά και η ιατρική επιστήμη.

Όσο αφορά την σχολική κοινότητα στην Ελλάδα, οι πιο χρησιμοποιημένες πλατφόρμες είναι το E-class, Big Blue Button για τα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, το Webex, Zoom και Windows Teams για τα σχολικά. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην ηλεκτρονική μάθηση βασίζονται σε πολυμέσα, εφαρμογές και λογισμικά όπως τα tutorials (προγράμματα διδασκαλίας), ασκήσεις εμπέδωσης (drills, practices), προσομοιώσεις, και περιβάλλοντα για την επίλυση προβλημάτων (46). Οι Καπανάρης και Παπαδημητρίου (2012) διευρύνουν τον ορίζοντα των ψηφιακών εργαλείων με την δημιουργία ψηφιακών κόμικ, ψηφιακής αφήγησης, ψηφιακού οπτικού λεξικού ενώ τα webinars, τα MOOC, οι τηλεδιασκέψεις, τα online σεμινάρια, τα ψηφιακά παιχνίδια δείχνουν πόσο έχει αναπτυχθεί και συνδεθεί η έννοια της μάθησης με την συνδεσιμότητα (Garcia, 2007). Όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων, προ πανδημίας από την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας μέχρι την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Στην πανδημία όλος ο εκπαιδευτικός τομέας από την προσχολική μέχρι την επαγγελματική κατάρτιση ψηφιοποιήθηκε.

1.7. Επίλογος - Προβληματισμοί

Σε μία κοινωνία όπου επικρατεί η αποσπασματικότητα των εμπειριών σε όλα τα επίπεδα, όπως χαρακτηρίζεται η μετανεωτερικότητα (επισφαλής εργασία, μετακινήσεις πληθυσμών, πολλές ταχύτητες, πολλαπλές ταυτότητες), αναλογεί και η πληθώρα εκφράσεων που προσπαθούν να προσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Μήτσι & Φυκάρης, 2014· Οικονόμου, 2021). Έτσι, δεν προκαλεί έκπληξη η τόσο μεγάλη ποικιλία εννοιών γύρω από τις μαθησιακές εμπειρίες στην ψηφιακή εποχή, αν και εκ πρώτης όψης φαίνεται να είναι ένας χαοτικός κλάδος. Οι πηγές είναι αμέτρητες και όσο ψάχνει κανείς τόσο βρίσκει έρευνες που αναλύουν την τάδε ή δείνα λεπτομέρεια. Ο Λιοναράκης (2006: 12) σημειώνει: «ταυτόχρονα οι εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν παρουσιάσει μία πληθώρα μοντέλων έχοντας αναδείξει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος λειτουργίας και εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ούτε μία μορφή εξάσκησής της. Αυτός ο ισχυρισμός απορρέει από την ίδια την προσέγγιση ορισμένων θεωρητικών για το τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και από την πληθώρα ορισμών και ερμηνειών για αυτήν. Η προσπάθεια να συντεθούν όλες οι απόψεις, τα κριτήρια και οι παράγοντες που θα μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν τους τύπους της Εξ αποστάσεως ψηφιακής εκπαίδευσης μοιάζουν με Γολγοθά, μιας που η εμπειρία είναι τόσο κατατεμαχισμένη, οι πρακτικές τόσες πολλές, η ορολογία εμπεριέχει τόσες πολλές ασυμφωνίες, ώστε δύσκολα μπορούμε να μιλήσουμε για μία συνεκτική θεώρηση.

Αν και σίγουρα αφήνουμε απ' έξω αρκετές αναλύσεις, αυτό το κεφάλαιο προσπάθησε να εισάγει στις βασικές έννοιες και στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δη σε ψηφιακό περιβάλλον.

Οι περισσότεροι μαθητές από εδώ και πέρα θα συμμετέχουν σε τουλάχιστον μία από όλες αυτές τις εμπειρίες εγείροντας ερωτηματικά γύρω από τις επιδράσεις αυτών των αλλαγών στην συμπεριφορά, στην στάση, στις αντιλήψεις, στα σώματα, στις κοινωνικές σχέσεις, στα βιώματα και στο οικοσυστημικό πλαίσιο. Ίσως λόγω της αποσπασματικότητας αυτών των εμπειριών των μαθητών-χρηστών οδηγείται ο διάλογος προς την ανάπτυξη της έννοιας των «εκπαιδευτικών κοινοτήτων» ή «ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης» ως εξισορροπητικό στοιχείο σε αυτόν τον κατακερματισμένο χώρο της ψηφιακής εκπαίδευσης (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022). Ποια είναι η ισορροπία μεταξύ εξατομικευμένης και συλλογικής εκπαιδευτικής διαδικασίας; Τι αλλαγές επιφέρει η καθημερινή χρήση των εκπαιδευτικών ψηφιακών συστημάτων στις ζωές μας; Μπορούν από μόνες τους οι τεχνολογικές αλλαγές να αλλάξουν τον κόσμο προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο όπως υποστηρίζουν οι ακόλουθοι του τεχνολογικού ντετερμινισμού; Η εκπαίδευση χρειάζεται να προετοιμάσει τους νέους για αυτό το μέλλον ή να σταθεί ως ανάχωμα σε μία μελλοντική δυστοπική και ψηφιακή πραγματικότητα;

Ανάμεσα στα δύο άκρα προτιμούμε και εμείς να ακολουθήσουμε μία αντίληψη για την τεχνολογία που ονομάζεται «στοχαστική» (Γαζή, 2022), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στις υποκειμενικές εμπειρίες και την ποιοτική έρευνα για την προσέγγιση αυτού του ευρύ πεδίου της κοινωνικής εμπειρίας και δράσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηλεκτρονικής μάθησης και της τηλεκπαίδευσης – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1. Εισαγωγή

Ανάμεσα σε όσους πιστεύουν ότι τίποτα δεν άλλαξε στην μάθηση και σε όσους ενθουσιωδώς μιλάνε για την μάθηση του 21ου αιώνα ως κάτι καινοτόμο και ανατρεπτικό, θα προσπαθήσουμε σε αυτό το κεφάλαιο να χαρτογραφήσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από την ηλεκτρονική μάθηση και την τηλεκπαίδευση ή αλλιώς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον. Στην αρχή θα δούμε πώς οι κλασσικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την μάθηση (μιχεβιορισμός, γνωστική θεωρία, εποικοδομισμός) λαμβάνονται υπόψιν ως ένα γενικότερο πλαίσιο παραδοχών και στην ηλεκτρονική μάθηση, πώς οι πιο σύγχρονες θεωρίες εμπλέκουν και το διαδίκτυο και την λειτουργία του στο παιχνίδι της μάθησης αλλά και στις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από αυτό και τέλος, αν η ηλεκτρονική μάθηση προσθέτει κάτι καινούργιο ή ανατρέπει τα παλιά δεδομένα.

2. Παλιότερες θεωρίες για την γνώση και την μάθηση

Για να ξεκινήσουμε την διερεύνησή μας θα περιγράψουμε κατ' αρχήν τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την μάθηση που συναντήσαμε στην ελληνόγλωσση κυρίως βιβλιογραφία (Φεσάκης, 2019), (Μητροπούλου, 2015), (Τσολακίδης & Φωκίδης, 2000) για την τηλεκπαίδευση, που σαν φάρος θα φωτίζουν την πορεία μας. Τα δύο επιστημονικά Παραδείγματα του θετικισμού και του Δομισμού διατρέχουν όλες τις θεωρίες ρητά ή άρητα.

2.1. Συμπεριφορισμός

Η θεωρία του Ραβλον έχει γίνει αρκετά γνωστή με το πείραμα του σκύλου και του ερεθίσματος που του προκαλεί συγκεκριμένη συμπεριφορά μετά από πολλές επαναλήψεις. Ο συμπεριφορισμός λειτουργεί βάση του σχήματος ερέθισμα-αντίδραση, σαν κάτι αυτόματο που προκύπτει μετά από αρκετές επαναλήψεις του ίδιου μοτίβου. Πόσοι δεν γράψαμε 150 φορές μία λέξη για να μάθουμε την ορθογραφία της; Έτσι και ο συμπεριφορισμός επέδρασε στην εκπαίδευση αναπτύσσοντας όλη αυτή την γκάμα ασκήσεων (drills), χρησιμοποιώντας την τιμωρία και την επιβράβευση ως μέσα μάθησης. Πολλές τέτοιες δραστηριότητες εμφανίζονται και στο ψηφιακό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στην διαδικτυακή εκμάθηση γλωσσών όπως το duolingo με τις συνεχείς επαναλήψεις βασικών στοιχείων μέχρι να περάσεις με επιτυχία το πρώτο τεστ ή ασκήσεις γραμματικής όπου σκοπός είναι μέσα από την επανάληψη της κλίσης ενός ρήματος να αυτοματοποιηθεί η φόρμα του. Άρα, το βάρος πέφτει στο πώς θα γίνει η διδασκαλία, την σειρά των δραστηριοτήτων που θα εφαρμόσει ο διδάσκοντας ώστε να συσσωρευτεί η γνώση. Η θεωρία των διδακτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας καθώς και της συντελεστικής εξάρτησης (ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω θετικής ή αρνητικής ανάδρασης) του Skinner, θεωρητικός του συμπεριφορισμού, αποτέλεσε έμπνευση

για τα πρώτα εκπαιδευτικά λογισμικά της δεκαετίας του 1960 (Φεσάκης, 2019: 62). Σήμερα αν και ο Δημητριάδης υποστηρίζει ότι η σημασία της θεωρίας αυτής έχει υποχωρήσει οριστικά, κάποιες ιδέες της επιβιώνουν μέχρι και σήμερα όπως: η συστηματική ανάλυση και καταγραφή των αναγκών της εκπαίδευσης, η ανάλυση και η διατύπωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων με έμφαση στα έκδηλα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, η οργάνωση του περιεχομένου σε μικρότερα τμήματα με διδακτική σωστή σειρά, η κατανόηση του ρόλου της άμεσης και διορθωτικής ανατροφοδότησης και η σημασία της συστηματικής άσκησης (Δημητριάδης, 2014: 65).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αν θεωρούμε την μετάδοση γνώσης από τον διδάσκοντα στον μαθητή πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας τότε οι τηλεδιασκέψεις, τα βίντεο όπου αποτυπώνεται η *ex cathedra* παράδοση του μαθήματος, αποστέλλονται ή μοιράζονται στους μαθητές και αποτελούν το κυρίως εκπαιδευτικό υλικό. Πρόκειται για την παραλλαγή του παραδοσιακού σχολικού μαθήματος που στηρίζεται σε ένα γνωστο-νοησιαρχικό μοντέλο εκπαίδευσης με τους διδάσκοντες στην κεντρική θέση της διαδικασίας μέσα στην τάξη (εικονική ή μη).

2.2. Γνωσιακές θεωρίες: γνωστική ψυχολογία και εποικοδομισμός

Οι γνωστικές θεωρίες εστίασαν πρωτίστως στο πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος με πρότυπο τον υπολογιστή που υποδέχεται και επεξεργάζεται πληροφορίες και εξωτερικά ερεθίσματα. Δηλαδή, σύμφωνα με την θεωρία επεξεργασίας πληροφορίας με ποιες γνωστικές διεργασίες ο νους λειτουργεί όταν υποδέχεται κάτι καινούργιο μέσω εσωτερικών αναπαραστάσεων, το επεξεργάζεται, το κωδικοποιεί και το αποθηκεύει μέχρι να το ανακαλέσει και πάλι. Οι επιστήμονες ενδιαφέρθηκαν να περιγράψουν τα είδη της μνήμης, την μακρά και την μικρής διάρκειας μνήμη, το τι και πώς το θυμόμαστε περισσότερο, το πώς αντιλαμβανόμαστε κάτι με τα νοητικά εργαλεία που έχουμε και γενικά πώς δομούμε τα νοήματα μέσα μας, πώς τα κατηγοριοποιούμε και σχηματίζουμε υποθέσεις. Θεμελιωτές των γνωσιακών θεωριών ήταν ο Miller με την πειραματική και γνωστική ψυχολογία, ο Bruner με την ανακαλυπτική μάθηση, ο Chomsky στον τομέα της ψυχολογίας με την έννοια της Παραγωγικής γραμματικής, οι Simon και Newell με την τεχνητή νοημοσύνη και ο Neumann με την αρχιτεκτονική των μικροεπεξεργαστών (Δημητριάδης, 2014: 71).

Στην παιδαγωγική άσκησε επίδραση στον Bruner του οποίου οι σκέψεις εκείνης της εποχής ανέπτυξαν την θεωρία του για την παραγωγή νοήματος και γνώσης με το σύστημα της «σκαλωσιάς», δηλαδή το πώς ο δάσκαλος «δημιουργεί προσωρινά βοηθήματα για τον μαθητή, για να τον βοηθήσει με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επίλυση ενός προβλήματος, μέχρι ο μαθητής να αναπτύξει την ικανότητα αυτοδύναμης επίλυσης» (Δημητριάδης, 2014: 122). Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης και η διερευνητική μάθηση αποτελούν μοντέλα μάθησης τα οποία τεκμηρίωσε ο ίδιος στις ΗΠΑ ήδη από το 1961, ενώ τα σπειροειδή προγράμματα σπουδών έχουν αναφορά στην θεωρία του, εφόσον η επαναληπτική εμπάθυνση βοηθάει στην εμπέδωση του περιεχομένου.

Ο εποικοδομισμός ή αλλιώς δομισμός, αναπτύχθηκε επίσης στο πλαίσιο των γνωσιακών θεωριών με εκφραστές τον Bruner αλλά και τον Piaget. Όπως το λέει και η λατινογενής λέξη *constructivism*, η θεωρία αυτή αφορά στο πώς κατασκευάζεται και οικοδομείται η γνώση. Όσον αφορά στον δεύτερο, ανέπτυξε μία θεωρία μάθησης όπου η αφομοίωση εξηγεί πώς εισάγεται μία νέα πληροφορία στην προϋπάρχουσα γνώση που έχουμε τροποποιώντας την για να ταιριάζει σε όσα ξέρουμε, ενώ η συμμόρφωση αλλάζει τα ήδη υπάρχοντα σχήματα για να ταιριάζουν με τις

εξωτερικές πληροφορίες, ερεθίσματα. Η εξισορρόπηση είναι η διαδικασία που αφορά την ισορροπία μεταξύ των δύο προηγούμενων διαδικασιών: «η εξισορρόπηση μπορεί να θεωρηθεί ως μία διαρκής πίεση για την διατήρηση της αντιστοιχίας του κόσμου έτσι όπως τον «γνωρίζει» ένα άτομο και του κόσμου έτσι όπως τον βιώνει στις εμπειρίες του» (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2013: 19). Αυτό κατά κάποιο τρόπο σπάει το μοντέλο του παθητικού μαθητή εφόσον οι διεργασίες που συντελούνται μέσα του τού δίνουν μία κάποια ευθύνη στην μάθηση. Ο Piaget ασχολήθηκε και με τα στάδια ανάπτυξης που ανάλογα με την ηλικία περνάμε, ανάλογα με το τι είδους νοητικές πράξεις μπορούμε να κάνουμε. Έτσι αντί να προσπαθούμε να αντιληφθούμε τα παιδιά ως μικρούς ενήλικες, μπορούμε να τα αντιλαμβανόμαστε ανάλογα με το στάδιο που βρίσκονται. Βλέπουμε λοιπόν ότι αρχίζουμε και ενδιαφερόμαστε περισσότερο για τους μαθητές, να τους καταλάβουμε καλύτερα για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε καλύτερα στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται.

Ο κονστραξιονισμός του Papert, στο ίδιο μήκος κύματος, συνδέει τον εποικοδομητισμό με την εμπειρική μάθηση αναπτύσσοντας την έννοια της μάθησης μέσω κάποιου έργου, project. Ειδικά η συνεισφορά του στην δημιουργία του λογισμικού Logo, ενός λογισμικού για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων από τα παιδιά, υπήρξε καταλυτική.

Εκείνος όμως που θα «τακτοποιήσει» κάπως όλες αυτές τις θεωρίες σε ένα μοντέλο (Δημητριάδης, 2014: 128) είναι ο Jonassen. Το 1994 προτείνει τους παράγοντες που σχετίζονται με τα μαθησιακά περιβάλλοντα εποικοδομητικού τύπου, δηλαδή: ένα αδόμητο πρόβλημα, οι σχετικές περιπτώσεις για μελέτη, οι πηγές πληροφοριών, τα γνωστικά εργαλεία, τα εργαλεία διαλόγου και συνεργασίας και η υποστήριξη σχετικά με τις συνθήκες εφαρμογής.

2.3. Κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης

Εδώ βασική αναφορά είναι η θεωρία του Vygotsky για την μάθηση ως μία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας. Πώς δηλαδή μέσα από την συνεργασία κατασκευάζονται και νοηματοδοτούνται οι πράξεις στο πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών. Μεγάλη σημασία εδώ έχουν οι συνομήλικοι, οι γονείς, η οικογένεια, η καταγωγή, το μέρος κατοικίας, οι κουλτούρες που το διαπερνάνε και άλλοι πολιτισμικοί παράγοντες του περιβάλλοντος που αποτελούν την βάση για την γνωστική ανάπτυξη. Το άτομο δεν είναι απομονωμένο από το πλαίσιο του και σαν τέτοιο αναπτύσσεται. Μέσα από την αλληλεπίδραση προκύπτει η μάθηση. Πολύς λόγος έχει γίνει γύρω από την έννοια του Vygotsky για την «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», δηλαδή το σημείο όπου μέσα από την διάδραση με κάποιον ενήλικα το παιδί μπορεί να αναπτύξει δυναμικά κάποιες δεξιότητες κτλ.

Οι θεωρίες του έχουν εμπνεύσει τον σχεδιασμό συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (Φεσάκης, 2019: 95) (Δημητριάδης, 2014: 158) αλλά και την εφαρμογή των «σχέδιων εργασιών» γνωστά ως project με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Μητροπούλου, 2015: 113).

2.4. Σύγχρονες θεωρίες για την μάθηση βασισμένες στον κοινωνικό δομισμό-εποικοδομητισμό

Οι σύγχρονες θεωρίες για την μάθηση εντάσσονται στα πλαίσια που ήδη περιγράψαμε. Πολύ λίγες από αυτές αναφέρονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο Andrews (2011) στο κριτικό του άρθρο για την έκδοση του καθηγητή Illeris «Σύγχρονες θεωρίες μάθησης» του 2009. Παρόλ' αυτά κάποιες εμφανίζονται σαν θεωρητικά εργαλεία στην βιβλιογραφία, όχι μόνο για τις εφαρμογές και τις χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αλλά και

για την ηλεκτρονική μάθηση ή αποτελούν μία αφητηριακή βάση για να χτιστεί μία τέτοια θεωρία (Andrews, 2011: 110). Στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία συναντήσαμε το βιβλίο του Δημητριάδη «Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό», το οποίο αποτελεί μία σημαντική σύνοψη της συζήτησης για την χρήση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση και πώς οι θεωρίες μάθησης επιδρούν στον σχεδιασμό τους.

Λόγω της κριτικής που ασκείται στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο όπου η μάθηση είναι μία μεταφορά μίας αντικειμενικής πραγματικότητας προς τους μαθητές, οι υποστηρικτές των υπερμέσων στην εκπαίδευση προσπάθησαν να εμπνευστούν από την κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση (Μακράκης, 2000). Παρακάτω θα δούμε κάποιες σύγχρονες θεωρίες που συναντάμε στον σχεδιασμό λογισμικών και εξ αποστάσεων προγραμμάτων.

2.4.1. Θεωρία της δραστηριότητας (theory of activity)

Όπως το λέει και το όνομα, η θεωρία αυτή εστιάζει στην κατανόηση της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της. Μία δραστηριότητα η οποία είναι εμπρόθετη, έχει κίνητρο ένα αντικείμενο και έχει στόχο ένα αποτέλεσμα. Σε αυτό το σχήμα οι μαθητές του Vygotsky (Leontiev & Luria) εξέλιξαν την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση για την μάθηση προσθέτοντας την έννοια του διαμεσολαβητικού τεχνουργήματος (Τζιμογιάννης, 2017). Δηλαδή κατά πόσο τα υποκείμενα με κίνητρα και πρόθεση, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με αντικείμενα, χρησιμοποιούν διαμεσολαβητικά τεχνουργήματα που είναι φορείς πολιτισμού. Το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο Leont'ev είναι το πρωτόγονο κυνήγι. Το αντικείμενο (η αλεπού) ενεργοποιεί την δραστηριότητα (το κυνήγι) η οποία διαμεσολαβείται από ένα εργαλείο, το τεχνουργήμα (ο τρόπος, οι παγίδες, τα όπλα, όλα είναι πολιτισμικά χαρακτηρισμένα). Η δραστηριότητα είναι στο κέντρο της ανάλυσης για την ενσυνείδητη συμπεριφορά των υποκειμένων εφόσον αυτή κινεί προς μία κοινή κατεύθυνση τις ενέργειες και πράξεις μίας ομάδας. Ο Engeström, συνεχίζοντας στην ίδια κατεύθυνση, την δεκαετία του '70, εισάγει στο προηγούμενο σχήμα που πλέον αποκαλείται CHAT (Cultural, Historical Activity Theory) δύο νέα στοιχεία: τους κανόνες (εσωτερικοί ή εξωτερικοί) και το αποτέλεσμα της δραστηριότητας, δηλαδή ποιο είναι το τελικό προϊόν της δραστηριότητας, τι άλλαξε στο αντικείμενο-στόχος ή τι δημιουργήθηκε. Ο συγκεκριμένος αναφέρεται στον εαυτό του ως η τρίτη γενιά της θεωρίας της δραστηριότητας (Engestrom, 2009: 56). Για εκείνον 4 είναι τα ερωτήματα που πρέπει να μας ενδιαφέρουν στην θεωρία της μάθησης: ποια είναι τα υποκείμενα, τι μαθαίνουν, πώς μαθαίνουν και γιατί μαθαίνουν. Απαντάει με τις αρχές της θεωρίας για την δραστηριότητα: α) το συλλογικό διαμεσολαβημένο από τεχνουργήματα σύστημα δραστηριότητας είναι η μονάδα ανάλυσης, β) εμπριέχει πολλές απόψεις, γ) ενέχει ιστορικότητα, δ) οι αντιφάσεις είναι πηγή αλλαγών, ε) τα συστήματα μπορούν να επεκταθούν μέσω ποιοτικών μετασχηματισμών μέσα στον χρόνο. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τι σημαίνει δραστηριότητα μένει να δούμε τα παραδείγματα όπως κοινωνικές τελετές, πανηγύρια, παραδόσεις και εν γένει δυναμικές καταστάσεις που μέσα από πολλές πράξεις και ακόμα περισσότερους παράγοντες που επιδρούν, αλλάζουν ή μετασχηματίζουν κάτι: «ένα σύστημα δραστηριότητας είναι πάντα μία κοινότητα πολλών απόψεων, παραδόσεων και συμφερόντων» (Engestrom, 2009: 56). Χάρη στην συμβολή του Bateson για τις καταστάσεις με διπλό δεσμό, ο Engestrom προχώρησε την θεωρία του εισάγοντας και το κομμάτι των συγκρούσεων που έλειπε στα προηγούμενα σχήματα (2009: 58), γιατί οι αντιφάσεις είναι πηγή εξέλιξης και αλλαγών του συστήματος. Έτσι, μιλάει για την επεκτεινόμενη μάθηση, δηλαδή πώς αλλάζουν τα συστήματα

λόγω των εγγενών τους αντιφάσεων και πώς αντί να μιλάμε για μία πυραμιδική αντίληψη της μάθησης, προτείνει τα παράλληλα μονοπάτια όπου μάθηση και αλλαγές διαπραγματεύονται για να συνεχίσουν σε μία αέναη εξέλιξη.

2.4.2. Η πλαισιοθετημένη/εγκαθιδρυμένη μάθηση (situated, grounded learning)

Η εργασία των Lave και Wenger συμπεριλαμβάνει την μάθηση κατευθείαν στις διαδικασίες της ομαδικής συμμετοχής και όχι στην ατομική νοητική κατάσταση και μεμονωμένη δράση (Lave & Wenger, 2005: 9). Για τους συγγραφείς η μάθηση, όταν είναι λένε προϊόν ένταξης σε κοινότητες, ορίζεται από μία διαδικασία η οποία ονομάζεται Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή (2005: 25). Βασικός άξονας αυτής της θεωρίας είναι η σχέση της μάθησης με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής, *in situ*. Δηλαδή, η μάθηση γίνεται μέσα σε «αυθεντικές» καταστάσεις και όχι μέσω της αφηρημένης θεωρίας. Έμπνευση αποτέλεσε η έννοια της μαθητείας, δηλαδή το πώς οι αρχάριοι εντασσόντουσαν σε κοινότητες γνώσης και πρακτικής μέσα από την μάθηση επιτόπου και μέσα από την πράξη. Παρόλη την σύγχυση που λένε ότι υπήρξε σε σχέση με την μαθητεία και την εγκαθίδρυση, καταλήξανε στο ότι δεν υπάρχει δραστηριότητα μη εγκαθιδρυμένη στο κοινωνικό της πλαίσιο. Ακόμα και οι γενικές γνώσεις, υποστηρίζουν, ισχύουν μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις: «οι αφηρημένες αναπαραστάσεις δεν έχουν νόημα αν δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις» (2005: 27). Το ζητούμενο είναι πώς μέσα σε καθημερινές καταστάσεις ερμηνεύουμε τις πράξεις μας και μαθαίνουμε από αυτές. Η συνεισφορά των Lave και Suchman το 1988 με το βιβλίο τους “Cognition in practice” ήταν καθοριστική για να αναδείξει τα προβλήματα που προκύπτουν από το πώς διεξάγεται για παράδειγμα το μάθημα των μαθηματικών στο σχολείο και το κατά πόσο βοηθάει τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Φτάνοντας στην Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή, η μάθηση δεν είναι απλά εγκαθιδρυμένη στην πρακτική αλλά αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της (ανα)παραγωγικής κοινωνικής πρακτικής μέσα στον κόσμο (2005: 28).

Η σημασία της γνώσης μέσα από την πρακτική αποτυπώνεται στην έννοια «Κοινότητες πρακτικής». Δηλαδή σε ένα σύνολο ατόμων που μοιράζονται κοινές πρακτικές, πεποιθήσεις και κοινή κατανόηση κατά την εκτέλεση μία δραστηριότητας (Clancey, 1995). Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή λοιπόν σε μία κοινότητα πρακτικής όπου κάθε στιγμή κατασκευάζονται νέα σχήματα, παρατηρώντας άλλους, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους, συζητώντας, παρατηρώντας.

Οι αυθεντικές δραστηριότητες από την άλλη, από την χρήση αυθεντικού υλικού για παράδειγμα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας μέχρι την επίλυση ενός προβλήματος που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας αντί να το κατασκευάζουμε αφηρημένα για τις ανάγκες ενός μαθήματος, αποτελούν το πεδίο των κοινοτήτων πρακτικής. Συγκεκριμένες αυθεντικές καταστάσεις της ζωής με όλους του πραγματικούς παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο σε αυτές και όχι αποστειρωμένες, οδηγούν τις κοινότητες πρακτικής να δράσουν και να διαδράσουν μεταξύ τους.

Η γνωστική μαθητεία, τέλος, αναφέρεται στον τρόπο που στον Μεσαίωνα οι πρακτικές ενός επαγγέλματος συνεχίζανε από γενιά σε γενιά, μέσω της συνεργασίας κάποιου πιο έμπειρου με κάποιον λιγότερο έμπειρο πάνω σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, στο πώς το νέο άτομο δομούσε την ταυτότητά του γύρω από αυτό το πλαίσιο και την πρακτική.

2.4.3. Η κατανεμημένη γνώση

Η θεωρία της κατανεμημένης γνώσης ή νοημοσύνης αποτελεί βασικό στοιχείο της πλαισιοθετημένης μάθησης και σύγχρονη θεωρία κατανόησης των γνωστικών συστημάτων πέρα

του ατόμου (Hollan & all., 2000: 174). Μιλώντας για ομάδες πλέον και έχοντας ξεφύγει από την ατομική προσέγγιση της μάθησης, η γνώση δεν περιορίζεται στην ικανότητα ενός μόνο ατόμου να κατέχει την γνώση και να δρα αλλά και σε άλλους, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα ίδια εργαλεία όπως τη γλώσσα, τις αναπαραστάσεις, τα τεχνολογικά εργαλεία κτλ). «Η θεωρία της κατανοημένης νοημοσύνης οδηγεί στο να διευρύνουμε τη μονάδα ανάλυσης κατά την μελέτη του φαινομένου της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και τεχνολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει η μάθηση» (Δημητριάδης, 2014: 152). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την σημασία της θεωρίας αυτής στον δικτυωμένο κόσμο του εικοστού πρώτου αιώνα.

2.5. Θεωρίες βασισμένες στο διαδίκτυο και το web 2.0.

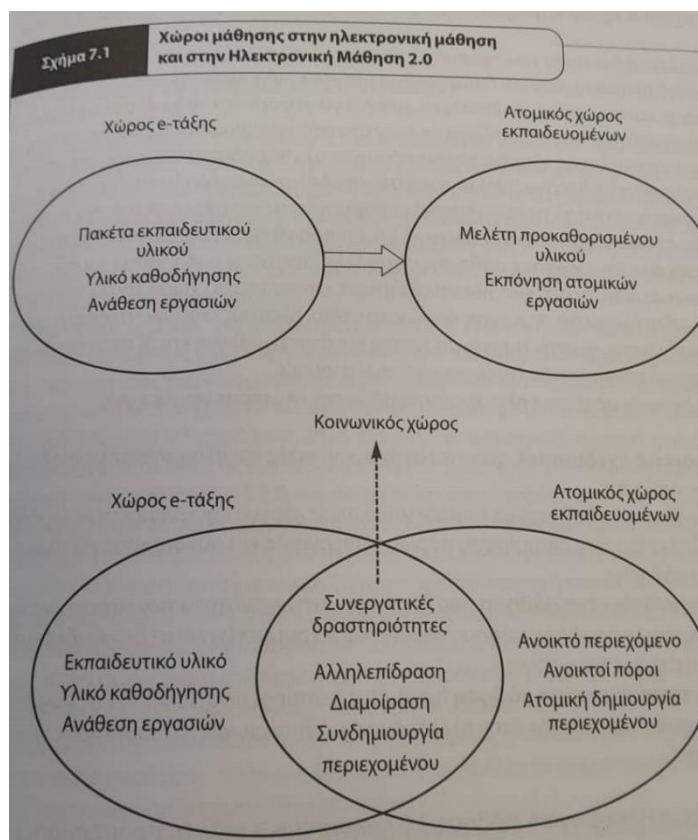
Με την είσοδο του παγκόσμιου ιστού δεύτερης γενιάς πολλά πράγματα άλλαξαν ως προς την αντίληψη για την γνώση και την αλληλεπίδραση μέσω τεχνολογίας και με την τεχνολογία. Οι δυνατότητες που δημιούργησε με τα συνεργατικά εργαλεία όπως τα wikis, την ενθάρρυνση των χρηστών για έκφραση μέσω προσωπικών ιστολογίων, προσωπικών καναλιών στο YouTube, τον διαμοιρασμό των εμπειριών τους και των φωτογραφιών, σκέψεων και απόψεων μέσα από τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, οδήγησαν σε μία παιδαγωγική πρόταση, την Παιδαγωγική 2.0. Δηλαδή πώς όλα εκείνα τα εργαλεία που τα παιδιά χρησιμοποιούν εκτός σχολείου θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλεία μάθησης εντός του ή σε κάποιον άλλο κυβερνοχώρο. «Το εκπαιδευτικό όραμα του Ιστού 2.0 προτείνει πως οι μαθητές-χρήστες πρέπει να μπορούν να αξιοποιούν με ευκολία τα εργαλεία συμμετοχικού ιστού ευρισκόμενοι στο επίκεντρο online δραστηριοτήτων και ακόμη να επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών τους αυτοκαθορίζοντας και αυτορυθμίζοντας ζητήματα της μάθησής τους» (Δημητριάδης, 2014: 193). Στο ίδιο «μήκος οπτικής ίνας» και ο Downes ο οποίος το 2005 προσπαθεί να προτείνει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις εμπνεόμενος από τον κονεκτιβισμό και των δικτύων όπου η συνομιλία, η αλληλεπίδραση, ο διαμοιρασμός και η δημιουργία με συνεργασία θα αποτελούν την βάση τους. Ας δούμε από κοντά κάποιες τέτοιες θεωρίες.

2.5.1. Κονεκτιβισμός

Η θεωρία της διασυνδεσιμότητας εμφανίστηκε το 2005 με τον Siemens, λόγω της ταχύτερης αλλαγής που συνέβαινε στις αρχές του 21ου αιώνα με την δημιουργία του διαδικτύου και την θεωρητική μελέτη του Castells για την τεχνολογία και την δικτυωμένη κοινωνία, την κοινωνία των δικτύων από το 2005 μέχρι και σήμερα. «Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η ιδέα ότι η γνώση είναι κατανοημένη σε διασυνδεδεμένα δίκτυα και η μάθηση βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου για διασύνδεση, δηλαδή να αναζητά, να κινείται και να δημιουργεί σε συγκεκριμένα δίκτυα» (Δημητριάδης, 2014: 165). Εδώ σημασία δεν έχουν τα άτομα αλλά οι κόμβοι μέσα σε δίκτυα (άτομα ή ομάδες, συστήματα, ιδέες, κοινότητες) (Τζιμογιάννης, 2017: 165) και οι ομότιμοι από τους οποίους μπορούμε να αντλούμε πληροφορίες. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι, λέει ο Τζιμογιάννης, για τον κονεκτιβισμό είναι εκείνοι που «μπορούν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα, τις αντιφάσεις και τον μεγάλο όγκο πληροφοριών, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ενεργές κοινότητες και δίκτυα μάθησης» (2017: 166). Η μάθηση είναι, λέει ο Siemens, μια διαδικασία που συμβαίνει σε νεφελώδεις συνθήκες χωρίς να βρίσκεται πλήρως υπό τον έλεγχο των ατόμων (Δημητριάδης, 2014: 191). Οι αρχές του κονεκτιβισμού που παρουσιάζονται και στον Δημητριάδη και στον Τζιμογιάννη είναι: η γνώση υπάρχει στο δίκτυο και όχι εσωτερικά μέσα στους εαυτούς μας, η μάθηση πραγματοποιείται από

την σύνδεση και την σύνθεση διαφορετικών απόψεων και κόμβων, η γνώση μπορεί να βρίσκεται και σε μη ανθρώπινους πόρους, η λήψη αποφάσεων είναι από μόνη της μία διαδικασία μάθησης, η ικανότητα να διακρίνει κανείς νέες συνδέσεις είναι πολύ σημαντική για την μάθηση κ.ο.κ.

Χαρακτηριστικά της δεύτερης γενιάς ηλεκτρονικής μάθησης είναι λοιπόν η ανοιχτότητα (ανοιχτοί πόροι, στόχοι, διαδικασίες), η ελεύθερη πρόσβαση σε περιεχόμενο, η διασυνδεδεμένη μάθηση και η πανταχούσα παρούσα μάθηση. Στο παρακάτω σχήμα καταλαβαίνουμε περισσότερο τις διαφορές μεταξύ πρώτης γενιάς ηλεκτρονικής μάθησης και δεύτερης, από το βιβλίο του Τζιμογιάννη (2017: 275):



Σχεδιάγραμμα 1. Χώροι μάθησης στην ηλεκτρονική μάθηση και στην ηλεκτρονική μάθηση 2.0. (Τζιμογιάννης, 2017).

Ο Δημητριάδης προσθέτει ότι οι διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς αφορούν τις διαφορές συστημάτων διαχείρισης μάθησης και τα κοινωνικά δίκτυα μάθησης και εντοπίζονται στο ότι τα δεύτερα εστιάζουν στην παραγωγή μικροπεριεχομένου ενώ στα πρώτα μας ενδιαφέρουν οι εφαρμογές στα πλαίσια ενός μαθήματος, οι σχέσεις είναι συμμετρικές γιατί είναι όλοι ομότιμοι ενώ στην πρώτη γενιά ο δάσκαλος και ο μαθητής δεν είναι, το πλαίσιο είναι εξατομικευμένο ενώ στην πρώτη γενιά η εμπειρία είναι για όλους, και τέλος το περιεχόμενο είναι ανοιχτό και υπάρχει η κουλτούρα του κολάζ ενώ στην πρώτη γενιά ελέγχεται η πρόσβαση μέσω της διαχείρισης πνευματικών δικαιωμάτων (Δημητριάδης, 2014: 194).

2.5.2. Παιχνιδοκεντρική μάθηση Prensky

Στο διάσημο πλέον βιβλίο του Marc Prensky (2007) «Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι», ο συγγραφέας περιγράφει την επανάσταση που φέρουν τα ψηφιακά μέσα ως προς τον

τρόπο που σκέφτονται οι εκπαιδευόμενοι στο ψηφιακό περιβάλλον. Λέει χαρακτηριστικά (2007: 46):

Οι άνθρωποι ηλικίας κάτω από 40 ετών έχουν υποστεί μία πραγματική μετάλλαξη στον εγκέφαλό, ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους σε αυτό το απίστευτο πλήθος των νέων τεχνολογιών ήδη από την παιδική τους ηλικία. Η έννοια της «αναδιασύνδεσης» χρησιμοποιείται συχνά σε σχέση με την τεχνολογία για να δηλώσει το φαινόμενο αυτό».

Οι αναφορές στους ψηφιακούς γηγενείς σε αντιδιαστολή με τους ψηφιακούς μετανάστες, την γενιά X (που βρίσκεται ανάμεσα στους δύο), την γενιά N (net generation) ή την ψηφιακή γενιά και τα χαρακτηριστικά τους (γνωστικά και δεξιότητων) είναι η βάση του συγγραφέα για να προτείνει αυτόν τον διαφορετικό τρόπο μάθησης. Παραθέτει πώς τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να αλλάξουν τις γνωστικές διαδικασίες, πόσο σημαντικό για παράδειγμα είναι ο χειρισμός αντί της παρακολούθησης της τηλεόρασης, η έννοια του multitasking, δηλαδή όχι μειωμένο χρόνο προσοχής αλλά μοιρασμένο σε πολλά πράγματα ταυτόχρονα, πόσο διαφέρουν οι ταχύτητες, η παράλληλη έναντι της γραμμικής επεξεργασίας δεδομένων, το παιχνίδι έναντι της εργασίας, η φαντασία αντί της πραγματικότητας κτλ. (2007: 62). Ασκώντας μεγάλη κριτική στο παραδοσιακό και συμβατικό σχολείο, προσπαθεί μέσω του ερωτήματος «πώς μαθαίνουμε τι;» να προχωρήσει την συζήτηση για την μάθηση. Θεωρεί ότι η διασκέδαση πρέπει να είναι το υπέρτατο κίνητρο, να υπάρχει ευχαρίστηση και απόλαυση όπως στα βιντεοπαιχνίδια, να βοηθάει στην παθιασμένη συμμετοχή των συμμετεχόντων, και με λίγα λόγια να αναπαραχθούν τα χαρακτηριστικά που κάνουν ελκυστικά τα βιντεοπαιχνίδια στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε αντί για μαθητές να έχουμε παίχτες.

Αυτή η θεώρηση παραπέμπει στην παιγνιώδη συμπεριφορά ως δημιουργό πολιτισμού όπως την εξέφρασε ο Huizinga ήδη από το 1930, χωρίς όμως να φανταζόταν το κομμάτι του ψηφιακού κόσμου. Η Ανθή Σιδηροπούλου σχολιάζει ότι «η άποψη του Prensky στηρίζεται σε μία νευροφυσιολογική παραδοχή: ο εγκέφαλος των ψηφιακά γηγενών είναι διαφορετικός από τον εγκέφαλο των ψηφιακών μεταναστών και η αλλαγή αυτή οφείλεται στην αλληλεπίδραση με τα τεχνολογικά μέσα» (Σιδηροπούλου, 2019: 144). Ο ενθουσιασμός του Prensky για αυτή την νέα και επαναστατική θεώρηση η οποία χρησιμοποιείται στον στρατό και στις επιχειρήσεις έχει επηρεάσει και τα ελληνικά δεδομένα αν δει κανείς τα αποτελέσματα ερευνών που παρουσιάστηκαν στο 11^ο συνέδριο για την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση το 2018. Οι καλύτερες μαθητικές επιδόσεις καθώς και τα κριτήρια του διασκεδαστικού παιχνιδιού, τονίζουν οι συγγραφείς, πρέπει να οδηγήσουν σε περαιτέρω δημιουργία τέτοιων λογισμικών. Παρόλα αυτά, το να έχεις γεννηθεί κάποια δεκαετία δεν σημαίνει απαραίτητα κάτι: «άλλοι παράγοντες όπως η ποιότητα και το βάθος της ενασχόλησης με τις ψηφιακές τεχνολογίες αλλά και οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο σχετικά με την τεχνολογία, δεν μας επιτρέπουν να κάνουμε τόσο σαφή διάκριση ανάμεσα στους ψηφιακούς γηγενείς και μετανάστες» (Σιδηροπούλου, 2019: 144).

2.5.3. Η οικοσυστημική προσέγγιση της μάθησης

Θέλοντας να περιγράψουν την πολυπλοκότητα του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης, αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να την προσεγγίσουν χάρη στην έννοια του οικοσυστήματος, δηλαδή της συμβίωσης βιοτικών και αβιοτικών στοιχείων μαζί. Όσοι αναφέρονται σε αυτή την προσέγγιση θεωρούν ότι υπάρχουν μαθησιακά οικοσυστήματα που είναι ανοιχτά, εξελίσσονται δυναμικά και χαρακτηρίζονται από πολυμορφία και διαφορετικότητα (Τζιμογιάννης, 2017: 302). «Κοινότητες πρακτικής, οργανισμοί μάθησης, ριζωματική μάθηση, συνδεδεμένη μάθηση,

δικτυωμένη μάθηση, κονεκτιβισμός, οικολογίες μάθησης» είναι όροι όπως λέει ο Μπράιλας (2020) που περιγράφουν μία περισσότερο ολιστική, συμβιοτική και πλαισιοθετημένη κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. Επηρεασμένοι από τους Deleuze και Guattari, ερευνητές αναδύκνουν έννοιες όπως ρίζωμα («μία οντότητα, μία α-κεντρική πολλαπλότητα που είναι διαρκώς εν τω γίνεσθαι») (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2021: 92), ή ο χώρος ως πτυχή και μαλακός πολιτισμικός χώρος (Bayne, 2004: 302), οι οποίες προσπαθούν να προσεγγίσουν την μάθηση στον κυβερνοχώρο των δικτύων ως βιολογικό οικοσύστημα.

3. Θεωρίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όχι μόνο σε ψηφιακό περιβάλλον)

Πέρα από τις θεωρίες για την μάθηση, στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες τις οποίες πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν ακόμα κι αν δεν αφορούν το ψηφιακό περιβάλλον. Πολλές από αυτές διατυπώθηκαν πριν την μεγάλη έκρηξη της τηλεεκπαίδευσης με την πανδημία και αρκετά πριν μαζικοποιηθούν οι φορητές ηλεκτρονικές συσκευές. Κλασικοί θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρούνται οι Moore, Wedemeyer, Holmberg οι οποίοι βάζουν στον πυρήνα της έρευνάς τους τον εκπαιδευόμενο, ενώ οι Keegan, Peters, Garrison και Anderson ασχολούνται περισσότερο με το πώς λειτουργεί το πεδίο και πώς οργανώνεται (Saba, 2003: 4). Η εισαγωγή όμως των νέων τεχνολογιών και κυρίως του διαδικτύου αλλάζουν τα δεδομένα οδηγώντας σε νέες έρευνες που περισσότερο στοχεύουν στην μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα. Η πολυπλοκότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πηγάζει από τους πολλούς παράγοντες που την απαρτίζουν μετατρέποντάς την σε σύστημα, όπως λέει ο Saba, για την φιλοσοφική συμφιλίωση όλων αυτών με τα εξής χαρακτηριστικά: πολυπλοκότητα, ιεραρχία, δυναμική, μη γραμμικότητα, χαοτικό και με τάξη (2003: 12).

3.1. Η θεωρία βασισμένη στην ενσυναίσθηση του Holmberg

Ο γερμανός καθηγητής του πανεπιστημίου της Fern παρουσιάζει στο *Handbook of Distance Education* του 2003, την βασική του θεωρία για την διάδραση και την επικοινωνία (Simonson, Smladino & Allii, 2006: 46) στην οποία εμπλουτίζει και τονίζει το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης (2003: 82). Η βασική θεωρία του αφορά στην καθοδηγούμενη διδακτική συζήτηση εστιάζοντας στα συναισθήματα που μπορούν να κάνουν την μάθηση πιο αποτελεσματική. Θεωρεί ότι «η μάθηση είναι πρωτίστως μία ατομική δραστηριότητα και λειτουργεί μέσω της εσωτερίκευσης» (Holmberg, 1995: 47). Τα χαρακτηριστικά της θεωρίας του συνοψίζονται στα εξής:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξυπηρετεί κυρίως ατομικούς μαθητές που δεν θέλουν ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι καθοδηγούμενη και υποστηρίζεται από μεσολαβημένη επικοινωνία, προπαρασκευασμένο υλικό και από κάποιον οργανισμό (σχολείο ή πανεπιστήμιο). Είναι ανοιχτή σε μπιχεβιοριστικές, γνωστικές, επικοδομητικές και άλλες μεθόδους μάθησης.
- Το κεντρικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η απόλαυση της μελέτης, η ενσυναίσθηση μεταξύ των σπουδαστών και όσων εκπροσωπούν τον οργανισμό υποστήριξης. Τα συναισθήματα της ενσυναίσθησης και του ανήκειν παροτρύνουν τους μαθητές και επηρεάζουν θετικά την μάθηση.

Όσο αφορά στην έννοια της ενσυναίσθησης, λέει, ότι από αυτήν απορρέουν 4 υποθέσεις: ότι όσο πιο δυνατά είναι τα χαρακτηριστικά της συζήτησης τόσο δυνατή είναι η προσωπική

σχέση του μαθητή με τον οργανισμό, όσο περισσότερο νοιώθουν οι μαθητές ότι τους λαμβάνει υπόψιν ο οργανισμός και επιθυμεί η μάθηση να έχει νόημα για αυτούς, τόσο οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτό, όσο πιο δυνατή νοιώθουν την εμπλοκή τους τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση και το κίνητρό τους και όσο πιο έμπειροι και ανεξάρτητοι είναι οι σπουδαστές τόσο λιγότερο θα είναι άστοχες οι συζητήσεις. Τονίζει ότι ειδικά χάρη στις δυνατότητες του διαδικτύου για άμεση αντίδραση και αλληλεπίδραση η σημασία της ενσυναισθητικής προσέγγισης και του διαλογικού στυλ είναι θεμελιώδεις (2003: 84).

3.2. Η θεωρία των ανεξάρτητων σπουδών του Wedemeyer και Moore

Κεντρικό ρόλο σε αυτή την θεωρία είναι η επίτευξη της αυτονομίας των μαθητών. Ο Wedemeyer θεωρεί ότι διδασκαλία και μάθηση πρέπει να διαχωριστούν και να μην υπάρχουν χωροχρονικά εμπόδια. Σημαντικό γι' αυτόν ήταν και η εισαγωγή της τεχνολογίας προς αυτή την κατεύθυνση. Θα έπρεπε οι διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης, λέει, να συμβαίνουν όπου υπάρχουν μαθητές, είτε υπάρχει δάσκαλος είτε όχι. Θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται τα νέα μέσα για να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες και μεθοδολογίες στους μαθητές, να προσαρμοστεί η διδασκαλία ανάλογα με τις διαφορές των μαθητών, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του μαθητή, και αντίστοιχα οι μαθητές να φέρουν την ευθύνη του ρυθμού μελέτης και προόδου τους. Ο θεωρητικός αυτός ήταν από τους πρώτους που έδωσε ~~την~~ έμφαση στην σημασία του εκπαιδευόμενου να αναλάβει περισσότερες ευθύνες και στο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι διαφορετική και μη παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης. Από τον διάλογό του με τον Moore ο τελευταίος ανέπτυξε την θεωρία του για την διαδραστική απόσταση (Saba, 2003: 5).

3.3. Η θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας του Otto Peters

Αναλύοντας περιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της δεκαετίας του '60 ο Peters, από το γερμανικό πανεπιστήμιο, συμπέρανε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παραλληληθεί με την βιομηχανική παραγωγή αγαθών. Υπάρχει από την μία «ορθολογισμός» για να μειωθεί ο χρόνος, το χρήμα και η εξουσία, στάσεις που ενυπάρχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη υπάρχει «καταμερισμός εργασιών» σε μικρότερες και πιο απλές εργασίες, όπως η συμβουλευτική, η προώθηση της πληροφορίας, η μαγνητοσκοπήση κτλ. Τις οποίες κάνουν διαφορετικά άτομα. Υπάρχει «μηχανοποίηση» όπως η χρήση μηχανών στην δουλειά. Υπάρχει «η αλυσίδα παραγωγής» επειδή το διδακτικό υλικό σχεδιάζεται, τυπώνεται, αποθηκεύεται από ειδικούς και όχι από τους καθηγητές. Η «μαζική παραγωγή» μαθημάτων και προγραμμάτων για ένα πολύ μεγάλο κοινό είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που προσεγγίζει την βιομηχανοποιημένη παραγωγή. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και οι επιστημονικές μέθοδοι ελέγχου του υλικού, η τυποποίηση, η μορφοποίηση, η αλλαγή λειτουργίας του διδάσκοντα, η συγκέντρωση και η κεντροποίηση που φέρουν οι οργανισμοί όπως τα Ανοιχτά πανεπιστήμια, αποτελούν χαρακτηριστικά της βιομηχανικής αλυσίδας παραγωγής.

Όμως, οι αλλαγές στην τεχνολογία επιφέρουν περισσότερη αυτοματοποίηση πολλών από αυτών των διεργασιών. Στο άρθρο του για τα νέα μέσα και την μάθηση (2003: 89) θεωρεί ότι η εισαγωγή των δικτύων του ίντερνετ δεν καθορίζει απλά την δομή της μαθησιακής διαδικασίας αλλά την ανασυγκροτεί. Παρά το ότι κατονομάζει τα προτερήματα του ψηφιακού περιβάλλοντος (παιδαγωγική ποικιλομορφία, εικονικοί χώροι μάθησης, αυτονομία στην μάθηση), δεν προχωράει σε νέο θεωρητικό πλαίσιο για αυτό. Καταλήγει αφού έχει διατυπώσει την συγγένεια της ηλεκτρονικής μάθησης με την εξαποστάσεως μάθηση, στα οφέλη της μάθησης αυτής σε

σχέση με τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (2003: 97): τη μείωση των τρόπων αναπαράστασης σε έντυπη μορφή, την μείωση της μονοκατευθυνόμενης εξάρτησης λόγω μαζικών μέσων, την μείωση των τυπικών και άτυπων κοινωνικών επαφών μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, την μείωση της χωρικής και κοινωνικής απομόνωσης των φοιτητών μέσω της εικονικής εγγύτητας.

3.4. Η θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore

Το 1983, στις μελέτες του Moore εμφανίζεται η έννοια της διαδραστικής απόστασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έννοια η οποία εξετάστηκε για πολλά χρόνια αργότερα (Gibson, 2003: 154). Η απόσταση στην θεωρία αυτή δεν αφορά την γεωγραφική ή χρονική απόσταση αλλά την «απόσταση επικοινωνίας και ψυχολογικής επαφής» (Τζιμογιάννης, 2017: 109). Οι δύο μεταβλητές της διαδραστικής απόστασης είναι ο διάλογος και η δομή, οι οποίες αλληλοκαταργούνται όσο αυξάνεται η μία ή η άλλη. Για παράδειγμα, ο διάλογος αποκτάει περισσότερη σημασία στην επαφή των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όταν η δομή είναι πιο χαλαρή, δηλαδή δεν υπάρχει κάτι πολύ δομημένο και προκαθορισμένο όπως για παράδειγμα μία βιντεοσκοπημένη διάλεξη. Αργότερα, το μοντέλο αυτό εκλεπτύνθηκε από τους Saba και Shearer το 1994 προσθέτοντας το στοιχείο του ελέγχου από τον εκπαιδευόμενο ή τον εκπαιδευτή (Gibson, 2003: 155), ο οποίος αποτελείται από την δεξιότητα, την ανεξαρτησία και την υποστήριξη. Σιγά σιγά αναδύθηκαν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η ευελιξία, η πρόσβαση στις πηγές ή το περιβάλλον στο οποίο επιχειρεί ο μαθητής. Για την εποχή της η θεωρία αυτή αποτελούσε ένα βασίμο πλαίσιο για την αρχή των ερευνών και έκτοτε έχει αναπροσαρμοστεί όπως για παράδειγμα με τον Kawachi το 2004 (Τζιμογιάννης, 2017: 113).

3.5. Η θεωρία της ανδραγογίας του Knowles

Το ερευνητικό ενδιαφέρον του Knowles αφορά κυρίως την δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Επειδή για μεγάλο χρονικό διάστημα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στόχευε αυτό το κοινό, πολλά από τα στοιχεία της θεωρίας του αποτελούν θεωρητικό πλαίσιο και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι, κάποια στοιχεία της θεωρίας του αναφέρουν την σημασία του οπτικοακουστικού περιβάλλοντος επικοινωνίας, τον σεβασμό απέναντι στον ενήλικα μαθητή, την υποστήριξή του ώστε ακόμα και αν συμβεί κάποια κριτική να μην προσωποποιείται, την αναγνώριση των αναγκών του ως σημείο αφετηρίας του μαθήματος, τις παρουσιάσεις από το γενικό στο ειδικό, και την ενθάρρυνση της συμμετοχής με ομάδες εργασίας.

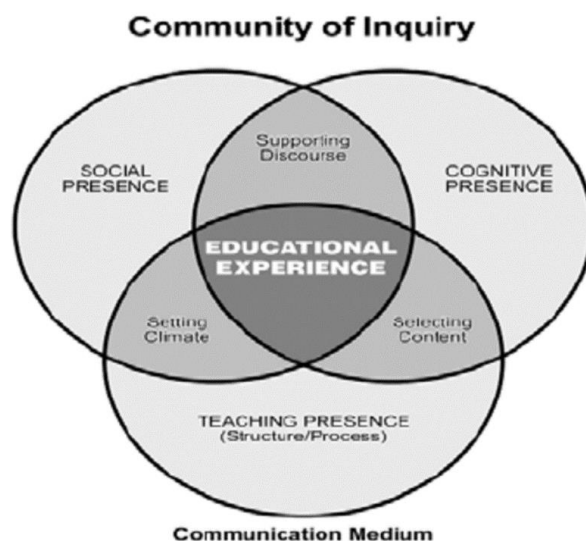
3.6. Η θεωρία της τηλε-εγγύτητας

Όσο αφορά στο σώμα της τηλεεκπαίδευσης, η θεωρία της τηλε-εγγύτητας για τις τηλεκοινότητες διερεύνησης (Themeli & Bougia, 2016) αφορά μία προσέγγιση που πατάει στην κριτική και στα κενά της θεωρίας του μοντέλου κοινοτήτων κριτικής διερεύνησης που υποτιμά την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας (Xin, 2012), τον ρόλο των συναισθημάτων και τον ρόλο του σώματος στην σύγχρονη διαμεσολαβημένη από το βίντεο επικοινωνία (Themeli & Bougia, 2016). Έτσι, η θεωρία αυτή αναφέρεται στην «ανάγκη για ενσώματη αλληλεπίδραση ανθρώπου με άνθρωπο μέσα από τις τηλε-επιχειρήσεις για να προωθήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους, να

βελτιώσει την επικοινωνία και να γεφυρώσει την διαδραστική απόσταση των διαδικτυακών μαθημάτων». Η θεωρία εξηγεί πώς η αίσθηση της τηλε-εγγύτητας παραπέμπει σε μία ενσώματη προοπτική «επί σκηνής» (2016: 154). Με σαφή αναφορά στην θεωρία του Goffman, οι διαδικτυακές ταυτότητες επιτελούνται σε μία νέα τηλε-σκηνή, αλλάζοντας την συμπεριφορά τους στην οθόνη-σκηνή. Σε αυτή την σκηνή η διαδραστική απόσταση μειώνεται χάρη στα οπτικοακουστικά μέσα και στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία.

3.7. Η θεωρία της κοινότητας κριτικής διερεύνησης των Garrison, Anderson και Archer

Πεπεισμένοι ότι η είσοδος της ηλεκτρονικής μάθησης αλλάζει το παιδαγωγικό παράδειγμα μετακινώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από περιθωριακή σε κεντρική στον τομέα της εκπαίδευσης, οι συγγραφείς στις αρχές του 21ου αιώνα παρουσιάζουν μία θεωρία όπου τα τρία βασικά στοιχεία, το κοινωνικό, το γνωστικό και το διδακτικό, αναλύονται μέσα σε μία κοινότητα κριτικής διερεύνησης. Όπως οι ίδιοι περιγράφουν εμπνευσμένοι από το έργο του Dewey για το πώς η εκπαίδευση είναι μία συλλογική επεξεργασία της εμπειρίας, και αναλύοντας τις εκπαιδευτικές τηλεδιασκέψεις, περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες της κοινωνικής παρουσίας (ως «η δεξιότητα των μαθητών να προβάλλουν τον εαυτό τους ως πραγματικοί άνθρωποι σε μία κοινότητα διερεύνησης»), της γνωστικής παρουσίας (ως «η δυνατότητα στην οποία οι μαθητές μπορούν να χτίσουν και να επιβεβαιώσουν το νόημα μέσα από στοχασμό και διάλογο σε μία κριτική κοινότητα διερεύνησης») και της διδακτικής παρουσίας (ως «ο σχεδιασμός, η διευκόλυνση και η κατεύθυνση γνωστικών και κοινωνικών διεργασιών με στόχο την πραγματοποίηση προσωπικών νοηματοδοτούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων») (Garrison, Anderson & Archer, 2003: 115-116). Στο παρακάτω σχήμα το θεωρητικό τους πλαίσιο διαγράφεται πιο καθαρά:



Σχεδιάγραμμα 2. Στοιχεία της εκπαιδευτικής εμπειρίας από το Internet and Higher Education 2 (203) 1-19, Garrison, Anderson & Archer, Κριτική διερεύνηση σε ένα περιβάλλον βασισμένο στο κείμενο.

Είκοσι χρόνια πριν, οι συγγραφείς ήδη αναφέρουν ότι οι επόμενες γενιές της διαμεσολαβημένης από τον υπολογιστή επικοινωνίας θα εντάσσουν και σύγχρονα και ασύγχρονα εργαλεία ανάλογα τους στόχους και τις μαθησιακές προτιμήσεις. Το στοιχείο της

«κριτικής» κοινότητας διερεύνησης αναφέρεται στο ότι οι μαθητές αυτής της γενιάς θα πρέπει να ξέρουν πώς μαθαίνουν, να είναι δηλαδή μαθητές με κριτική ματιά και να έχουν μάθει πώς μαθαίνουν. Επιμένουν πως οι διαδικτυακές τεχνολογίες δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο για την πρόσβαση σε πηγές αλλά και για την επεξεργασία της κριτικής σκέψης.

3.8. Το θεωρητικό πλαίσιο των Andrews και Haithnorehite

Το 2011 ο Andrews προσπαθεί μέσα από την κριτική ματιά του στο βιβλίο που εξέδωσε το 2009 ο Ileris για τις νέες θεωρίες μάθησης, να εκλάβει εκείνα τα στοιχεία που θα αποτελέσουν την βάση για ένα θεωρητικό πλαίσιο κατάλληλο για την εξ αποστάσεως μάθηση σε ψηφιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αντλεί από τους Mezirou και Kegan την έννοια της μετασχηματικής μάθησης, όπου ενώ για τον πρώτο αφορά την αλλαγή πλαισίων ως αποτέλεσμα γνωστικών, συναισθηματικών και βασισμένων σε αξίες πλαισίων που αφορούν την αντίληψη και την εμπειρία, για τον δεύτερο περιορίζεται, όπως λέει ο συγγραφέας, στο να διαχωρίζει την ενημερωτική μάθηση από την μετασχηματική καταλήγοντας ότι η μάθηση είναι και επιστημολογική αλλά και συμπεριφορική.

Επηρεασμένος από τις θέσεις του Rogoff προσεγγίζει την μάθηση ως ένα αποτέλεσμα, ως μία δράση της σχέσης μας με την κοινότητα, δηλαδή της στενής σύνδεσης με άλλους ανθρώπους. Έτσι, το βλέμμα του εστιάζει στις ηλεκτρονικές κοινότητες οι οποίες συναντιούνται στο δίκτυο, δρουν δίπλα και σε συνδιασμό με τις κοινότητες του πραγματικού κόσμου. Το δεύτερο σημείο που παραθέτει είναι οι πρακτικές της ηλεκτρονικής μάθησης όπως εγγραφές σε ηλεκτρονικά περιοδικά, πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, ψηφιακή αρχειοθέτηση, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ανταλλαγές καθώς και τηλεδιασκέψεις, συζητήσεις στα φόρα και εργασίες σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Το τρίτο σημείο είναι η απομάκρυνση από την έννοια της παθητικότητας στην μάθηση η οποία διαπότιζε το πνεύμα των δασκαλοκεντρικών θεωριών. Λόγω της φυσικής απομόνωσης των μαθητών στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, ο συγγραφέας αναφέρει ότι χρειάζεται ένας παραπάνω κόπος για να συνεισφέρει στην κοινότητα μάθησης.

Με βάση αυτά τα τρία μπλοκ στο μυαλό μας, ο Andrews αντλεί από την κοινωνική πληροφορική την νέα διάσταση που δημιουργείται στην κοινωνική αλληλεπίδραση για να περιγράψει το νέο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης. Χάρη σε αυτή την διαθεματική προσέγγιση μπορεί να προσεγγίσει τον νέο χώρο όπου λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις, έναν ψηφιακό χώρο «πιο περίπλοκο, πιο ευρύ, με πολλαπλές τροπικότητες επικοινωνίας, μεγαλύτερες αποστάσεις δυνητικής διδασκαλίας, σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσα» (2011: 112). Από την θεωρία πολυτροπικής επικοινωνίας του Kress περιγράφεται το είδος της επικοινωνίας που συντελείται μέσα από το interface του υπολογιστή. Κείμενο, εικόνα, ήχος, αποτελούν κοινωνικές τοπικές σημειωτικές πηγές του εξωτερικού κόσμου οι οποίες μεταφέρονται από τις φορητές συσκευές και καθρεφτίζονται στις εσωτερικές σημειωτικές πηγές των μαθητών. Στο σημειωτικό input και output θα φανούν τα ίχνη της μαθησιακής διαδικασίας, ίχνη τα οποία λέει ο συγγραφέας εντοπίζονται δημοσίως στα δημόσια διαμοιρασμένα αρχεία αλληλεπίδρασης. Από την θεωρία των ψηφιακών μέσων εμπνέεται για την εστίαση στο κομμάτι της οπτικής ψηφιακής κουλτούρας.

Καταλήγει λοιπόν στην θεωρία του λέγοντας ότι: «η ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατή/δημιουργείται όταν οι διαθέσιμες πηγές μάθησης (η προϋπάρχουσα γνώση και οι κοινότητες στις οποίες εμφανίζεται) μετασχηματίζονται από τον μαθητή (με αποτέλεσμα μία προσωπική κοινωνική ή πολιτική αλλαγή) με την πρόσθετη διάσταση των συζητήσεων με τον καθηγητή ή τον συνομιλικό (στον χώρο, πολύ πιο διευρυμένο γεωγραφικά απ' ότι στην συμβατική μάθηση), με ασύγχρονο και σύγχρονο τρόπο». Οι διαφορές με την πρόσωπο με

πρόσωπο μάθηση ή την μάθηση σε ένα μοναστικό κελί, που αυτό συνεπάγεται είναι: «η ψηφιοποίηση κειμένων κάνει πιο εύκολη και γρήγορη την μεταγωγή, την διαθεσιμότητα μιας διευρυμένης κοινότητας μαθητών με τον καθηγητή να παίρνει την θέση του δίπλα τους, διευρύνει τις δυνατότητες μάθησης ως αποτέλεσμα της κοινότητας, στην κοινότητα αυτή οι μαθητές έχουν περισσότερο εμπρόθετη δράση και περισσότερες πηγές στην διάθεσή τους, και η δυνατότητα της ασύγχρονης επικοινωνίας κάνει πιο δυναμική την σχέση του ατόμου και της διάδρασής του με την ευρύτερη κοινότητα» (2011: 115).

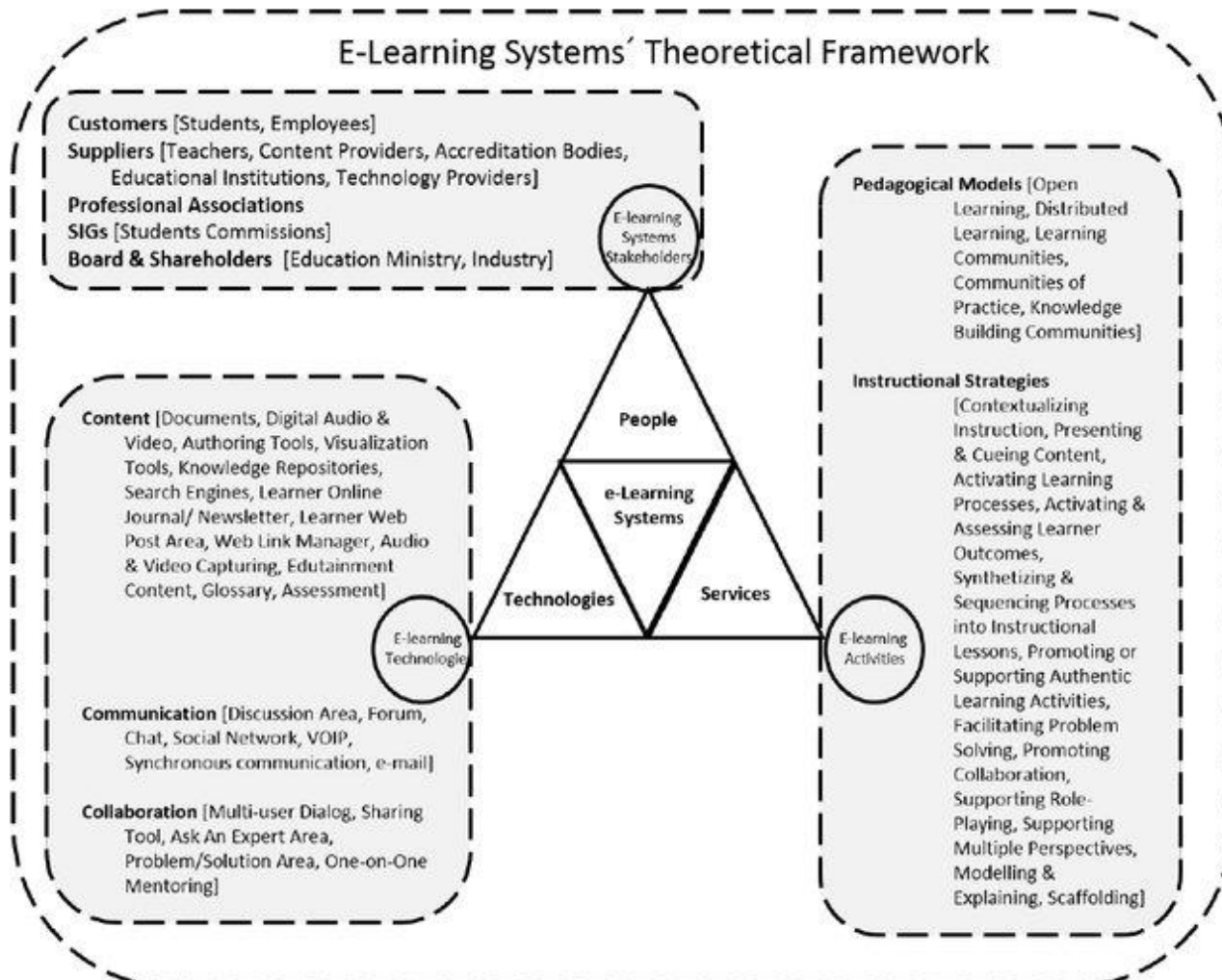
Από τα ερωτήματα που θέτει και απαντάει θα εστιάσουμε την προσοχή μας κυρίως στο κύρος που «χάνουν» τα ψηφιακά κείμενα σε σχέση με τα κανονιστικά κείμενα επειδή είναι πιο «ανοικτά», σημειώνονται πιο εύκολα, τα επεξεργάζεται κανείς πιο εύκολα και δέχονται περισσότερη κριτική με αποτέλεσμα η διαδικασία μάθησης να μοιάζει περισσότερο στο μοντέλο της ομιλίας, σε πιο δημοκρατικό διάλογο και σε λιγότερη ιεραρχική διαδικασία. Η αλλαγή λοιπόν αφορά στην θέση του μαθητή σε σχέση με την γνώση: η ρευστότητα, κινητικότητα των σχέσεων, των κειμένων, των διαλόγων που δημιουργούνται, αλλάζει την ματιά των μαθητών ως προς το αυταρχικό σώμα της έντυπης γνώσης η οποία μοιάζει πιο αδιαπέραστη και απυρόβλητη γιατί όπως λέει «οι κουλτούρες που βασίζονται στο έντυπο δώσαν την λάθος εντύπωση ότι η μάθηση είναι στατική μόλις εντυπώνεται στο χαρτί». Δευτερευόντως, η πρόσβαση είναι ένα θέμα συστημικής οικονομικής ανισότητας αλλά η χρήση αφορά την προσωπική εμπλοκή με τις δυνατότητες του νέου λογισμικού και της συνδεσιμότητας, η οποία εκφράζεται γενεακά. Και τρίτον, ο χρήστης έχει περισσότερο έλεγχο στο πλαίσιο, στην μορφή και στον ρυθμό με τον οποίο συναντάει το υλικό. Ο συγγραφέας καταλήγει στο πόσο διευρύνει τους ορίζοντες η ηλεκτρονική μάθηση στον τόπο, τις πηγές και τον χρόνο (2011: 119).

Από την πλευρά της η Haithornthwaite (2019) παίρνει σαν μονάδα ανάλυσης τα κοινωνικά δίκτυα ξεετάζοντας από μία ματιά τους ανθρώπους/ομάδες κλειδιά, την πυκνότητα της διασυνδεσιμότητας και την δομή των υποομάδων αναδεικνύοντας έννοιες όπως οι ρόλοι και οι θέσεις, αν είναι κάποιος επιφανής (prominent) ή έχει μεγάλη επίδραση (influential), την κεντροποίηση των δικτύων, τις υποομάδες γύρω από τον πυρήνα του, οι απομονωμένοι, οι κλίκες κοκ. Πώς συνδέονται αυτά με την μάθηση; Μέσα στα δίκτυα η συγγραφέας μπορεί να αναλύσει την κοινωνική μάθηση, αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα από τις διαδράσεις, την επικοινωνία, το δούναι και λαβείν πληροφοριών και γνώσεων, συναισθηματικής υποστήριξης ή συμβουλευτικής. Όχι μόνο μεταξύ ανθρώπων αλλά και όσων έχουν εκτεθεί στο ίδιο περιεχόμενο, στα ίδια μαθήματα, ή στα ίδια φόρα μαθαίνοντας τις κοινωνικές νόρμες συμπεριφοράς μέσα σε αυτά. Τα δίκτυα μάθησης πλέκονται μέσα σε αυτές τις κοινωνικές δραστηριότητες δημιουργώντας κοινότητες μάθησης γύρω από δραστηριότητες μάθησης όχι μόνο στο διαδίκτυο αλλά και off-line εφόσον χτίζονται και φιλίες είτε απεδαφικοποιημένες είτε εδαφικοποιημένες. Έτσι η μάθηση είναι κυρίως σχέση, μεταξύ χρηστών, μεταξύ των χρηστών και του υλικού και περιεχομένου, μεταξύ εκπαιδευομένων, μεταξύ ακαδημαϊκών, μεταξύ καθηγητών, κοντινή ή χαλαρή, δεσμευτική ή όχι και έχει να κάνει με την επίγνωση του περιβάλλοντος. «Οι σχέσεις χτίζουν δεσμούς, και αυτοί χτίζουν δίκτυα και η μάθηση αναδύεται μέσα σε αυτά ως αποτέλεσμα σχηματισμού και διατήρησης αυτών των δικτύων» (2019). Οι κοινότητες μάθησης και οι κοινότητες γνώσης είναι τα αποτελέσματα της δικτύωσης, καθώς η προσέγγιση των κοινωνικών δικτύων θεωρεί ότι η από κοινού έκθεση στην ίδια μάθηση (συνώνυμο του δικτύου) και πληροφορία δημιουργεί κοινές αντιλήψεις και εμπειρίες που συνδέουν τους ανθρώπους. Η πανταχού παρούσα μάθηση (ubiquitous learning) έχει αλλάξει τις παραδοσιακές τοποθεσίες παραγωγής και διάχυσης της γνώσης, έχει αλλάξει την ισορροπία της εξουσίας της γνώσης, και έχει ανακατασκευάσει τις πρακτικές της μάθησης σε νέες μορφές, λέει η συγγραφέας. Καταλήγει

πιστεύοντας ότι το μαθησιακό τοπίο θα αλλάζει όσο η κοινωνική οργάνωση αλλάζει και στρέφεται γύρω από τα κοινωνικά δίκτυα.

3.9. Το θεωρητικό πλαίσιο των Oliveira, Aparicio και Bacao

Το 2016 οι Oliveria, Aparicio και Bacao προσπαθούν να συνοψίσουν μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές το οικοσύστημα των εννοιών της ηλεκτρονικής μάθησης, προτείνοντας το θεωρητικό πλαίσιο για την προσέγγιση της ηλεκτρονικής μάθησης. Καταλήγουν σε ένα ολιστικό θεωρητικό πλαίσιο που αποτυπώνεται ως εξής:



Σχεδιάγραμμα 3. Ολιστικό θεωρητικό πλαίσιο για τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης (Oliveira, Aparicio & Bacao, 2016).

Στο κεντρικό τρίγωνο υπάρχουν οι άνθρωποι, οι υπηρεσίες και οι τεχνολογίες που απαρτίζουν τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης. Οι άνθρωποι είναι οι εμπλεκόμενοι των ηλεκτρονικών συστημάτων όπως οι πελάτες, οι πάροχοι, οι επαγγελματικές οργανώσεις, οι επιτροπές και οι πολιτικοί και βιομήχανοι. Στις τεχνολογίες της ηλεκτρονικής μάθησης βρίσκουμε το περιεχόμενο, τα εργαλεία επικοινωνίας, τα συνεργατικά εργαλεία ενώ στις υπηρεσίες βρίσκουμε τις ηλεκτρονικές δραστηριότητες όπως τα παιδαγωγικά μοντέλα και τις

διδασκτικές στρατηγικές. Προσπάθησαν δηλαδή με λίγα λόγια να εμπερικλείσουν όσα έχουν γραφτεί και ειπωθεί θεωρητικά για την ηλεκτρονική μάθηση όσο αφορά στα στοιχεία της γιατί οι σχέσεις μεταξύ όλων αυτών δεν αναλύονται περαιτέρω.

3.10. Επίλογος: Ηλεκτρονική μάθηση, μία καινούργια θεωρητική προσέγγιση ή μια νέα κουλτούρα;

Λόγω της πολυπλοκότητας και του σύνθετου χαρακτήρα των παραγόντων που εμπλέκονται στην ηλεκτρονική μάθηση όπως παρατηρήσαμε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα φαίνεται ότι η διατύπωση «πλαϊσίων» για την μάθηση αυτή προσφέρεται για μία πιο σφαιρική προσέγγιση των επιπέδων που την αφορούν. Έτσι οι Khan & Morisson περιέγραψαν 7 στάδια στην διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης στα οποία κάποιος πρέπει να εμβαθύνει για να μπορέσει να είναι επιτυχημένη: το παιδαγωγικό κομμάτι, το τεχνολογικό, το κομμάτι του σχεδιασμού της, την αξιολόγηση, την διαχείριση, την υποστήριξη των πόρων, το ηθικό και το θεσμικό επίπεδο (2001). Πραγματικά είναι τόσο μεγάλο το εύρος της εμπειρίας στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης που η διατύπωση μίας ενιαίας θεωρίας φαντάζει απόμακρο σενάριο. Παρόλαυτά η είσοδος κάθε καινούργιου τεχνολογικού μέσου επιφέρει έναν ενθουσιασμό ως προς τον καινοτόμο χαρακτήρα του και τις αλλαγές που συντελούνται. Η έννοια της καινοτομίας όσο αφορά στην ηλεκτρονική μάθηση παρουσιάζεται σε αρκετές έρευνες (Pavel, Fruth & Neascu, 2014· Stecula, 2022· Wu, Xu & Ge, 2012) και στο συνέδριο του 2023 για τις καινοτόμες παιδαγωγικές και την ηλεκτρονική μάθηση⁶ είτε για να επισημάνουν το πώς την υιοθέτησαν και αποδέχτηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα (Hardaker & Singh, 2011· Mahony & Wozniak, 2005· Schneckenberg, 2009) είτε για να υπογραμμίσουν τον ρόλο που παίζει στην επιχειρηματική καινοτομία (Patnaik & Gachago, 2020), είτε για να προβληματιστούν για τα καινοτόμα στοιχεία που μπορεί να την απαρτίζουν (Crosta & Lopez, 2009), όπως καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας ή συνεργατικά ψηφιακά πλαίσια.

Αν προς το παρόν η θεωρία προσπαθεί να βρει τα σημεία αναφοράς της, στο πεδίο τα πράγματα εξελίσσονται με γοργούς ρυθμούς. Όπως επισημαίνει ο Romiszowski από το 2003 μερικές φορές η πράξη προϋπάρχει της έρευνας. Από την άλλη η πράξη δεν θα υπήρχε χωρίς την σκέψη και την ερμηνεία, τις επιλογές και τις στάσεις απέναντι σε αυτό που συμβαίνει. Όσο η χρήση των ψηφιακών μέσων δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εντείνεται η ανάγκη να έχουμε τα μάτια μας ανοιχτά και μέσα από διεπιστημονικές συζητήσεις και προβληματισμούς να μελετούμε τον τρόπο διεξαγωγής των διαδικασιών μάθησης μέσα σε αυτό που πλέον θεωρείται μεταψηφιακή περίοδος (Post digital), τις κουλτούρες που δημιουργούνται με βάση τα ψηφιακά δίκτυα, το πώς αυτά μετασχηματίζουν την κοινωνία και πώς διαμορφώνεται πλέον η κοινωνία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Η κυβερνοψυχολογία, η επιστήμη των μέσων, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία των μέσων, ο τομέας της επικοινωνίας των μέσων, χρειάζεται να στοχάζονται και να συζητάνε για τις νέες πρακτικές, όχι με στόχο να μετρήσουν επιτυχίες και αποτυχίες αλλά για την βαθύτερη κατανόηση της εμπειρίας στον 21ο αιώνα.

⁶ <https://ubi-learn.com/>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Εκπαίδευση και μάθηση σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον: Ιστορική αναδρομή, έννοια, τύποι, χαρακτηριστικά, οφέλη, εφαρμογές

3.1. Εισαγωγή

Η αγωγή υπαίθρου (Outdoor education) αποτελεί μία εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση τα τελευταία 50 χρόνια. Στην σημερινή εποχή που η πανδημία και η πολιτική διαχείριση της επιβάλλει τον εγκλεισμό στους μαθητές και στις μαθήτριες με σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους μέσω μίας υπερβολικής έκθεσης στην οθόνη, η αγωγή υπαίθρου φαντάζει μία διαφορετική πολιτική επιλογή. Αν και στην Ελλάδα είναι ελάχιστα διαδεδομένη πρακτική εντούτοις κάποια στοιχεία της αρχίζουν και εφαρμόζονται ακολουθώντας μοντέλα του εξωτερικού. Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της αγωγής υπαίθρου, να δούμε την ιστορική της πορεία, να χαρτογραφήσουμε τους τύπους και τα χαρακτηριστικά της καθώς και να δούμε τα οφέλη και τις εφαρμογές που έχει. Τέλος θα εντοπίσουμε τις κριτικές και τους προβληματισμούς που γεννιούνται γύρω από την αγωγή υπαίθρου.

3.2. Ιστορική αναδρομή

Θα είναι δύσκολο να αναφερθούμε σε μία ενιαία ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης και μάθησης σε φυσικό περιβάλλον. Εξάλλου δεν είναι οικουμενική μέθοδος. Από τον Πλάτωνα και τους φιλοσοφικούς περιπάτους στο ύπαιθρο μέχρι την ιστορία των σκανδιναβικών χωρών περνώντας από τις ΗΠΑ και τον προσκοπισμό στην Αγγλία, φαίνεται ότι η κάθε χώρα έχει την δική της πορεία μέσα σε όλο αυτό, οδηγούμενοι έτσι και σε διαφορετικούς τύπους και μοντέλα εφαρμογών. Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε κάποια στοιχεία της ιστορικής διαδρομής που ενίσχυσαν ήδη υπάρχουσες απόψεις για την μάθηση στην φύση και την σχέση των παιδιών με αυτή, οι οποίες συγκρότησαν και ενέπνευσαν σιγά σιγά και τον πυρήνα της αγωγής υπαίθρου.

3.2.1. Ηνωμένο Βασίλειο: προσκοπισμός και σχολεία του δάσους

Ο Baden Powel θεωρείται ο πατέρας του προσκοπισμού, δηλαδή ενός κινήματος νέων που από τα τέλη του 19ου αιώνα ξεκίνησε εκπαιδευτικές κατασκηνώσεις στην φύση ως εξωσχολική εκπαίδευση για τους νέους για να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής. Η προσκοπική κίνηση βασίζεται στις αξίες, στην υπόσχεση και στο νόμο των προσκόπων και αποτελεί πλέον μια μη κυβερνητική οργάνωση όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες στην φύση και με αποστολή «να χτίσει έναν καλύτερο κόσμο όπου οι άνθρωποι θα αυτοπραγματώνονται και τα άτομα θα παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνία.» όπως αναγράφεται στην ιστοσελίδα τους. Πέρα όμως από τις κατασκηνώσεις φαίνεται πώς παράλληλα με τον προσκοπισμό, στις αρχές του 20ου αιώνα, στην Αγγλία λαμβάνει χώρα και ένα σχολείο του δάσους. Η Shield σημειώνει ότι ήδη από το 1930 υπάρχει ένα ιδιαίτερο

σχολείο του δάσους στην Αγγλία το οποίο λειτούργησε από το 1929 μέχρι τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στο Hampshire όπου τα μαθήματα ήταν προαιρετικά και γινόντουσαν σε εξωτερικούς χώρους, το σχολείο αυτοδιαχειριζόταν μέσα από ένα συμβούλιο και η έμφαση είχε δοθεί στην αυτοέκφραση, στην ελευθερία και στις δραστηριότητες με νόημα όπως τα πρότζεκτ.

Ο Robbie Nicol στο άρθρο του «Αγωγή υπαίθρου: έρευνα τοπικής ή οικουμενικής αξίας» (2002) εξιστορεί την διαδρομή της εκπαιδευτικής μεθόδου στην Αγγλία και στη Σκωτία δεκαετία δεκαετία. Εξηγεί πώς οι στρατιωτικοί και πολιτειακοί στόχοι της αγωγής υπαίθρου, όπως το να ακολουθείς διαταγές, να ηγείσαι, το να είναι κανείς πιστός, η ομαδική δουλειά, συνεχίζουν στην μεταπολεμική περίοδο. Αν πλέον δεν χρειάζεται να υπάρχει σαφές στρατιωτικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί διαλέγονται ανάλογα τις ορειβατικές τους εμπειρίες και την εμπειρία τους στην υπαίθρια αναψυχή. Η αναψυχή για την ευχαρίστηση, η εκπαίδευση αναψυχής για τις αθλητικές δραστηριότητες, η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη μέσα από δραστηριότητες παραμονής στην ύπαιθρο και παράλληλα η κατανόηση του περιβάλλοντος κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος στο τέλος της δεκαετίας του '60.

Την δεκαετία το 1990 η Αγγλία εισήγαγε τα σχολεία του δάσους μετά από επίσκεψη εκπαιδευτικών στην Δανία και έκτοτε κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος (Shields, 2010). Το 1970 ιδρύεται η Εθνική οργάνωση αγωγής εστιάζοντας στο ότι το κεντρικό της στοιχείο πρόκειται για μέθοδο και όχι συγκεκριμένο περιεχόμενο, δηλαδή για μέθοδο όπου οι μαθητές θα είχαν άμεσες εμπειρίες στα σχολικά μαθήματα (Robbie, 2002: 29). Από το 1990 και μετά τα σχολεία του δάσους της Σκανδιναβίας κάνουν την είσοδό τους στην Αγγλία με το Bridgewater College. Η κυβέρνηση λίγα χρόνια μετά θα προωθήσει την αγωγή υπαίθρου με το επιχείρημα της προστιθέμενης αξίας στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη. Στα σχολεία του δάσους της Αγγλίας σε αντίθεση με τις σκανδιναβικές χώρες, η δομή είναι κανονικοποιημένη. Το 2002 τονίζει η Dean οι αρχές που διέπουν τα σχολεία του δάσους είναι: χρειάζονται 3 εκπαιδευτικούς, είναι μια διαδικασία μακροπρόθεσμη με τακτική επαφή με τοπικό δασικό οικοσύστημα, ακολουθεί μία μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση όπου τα παιδιά μαθαίνουν για το ρίσκο και οι παρατηρήσεις τους είναι το κλειδί για την σκαλωσιά της μάθησης, και όπου η φροντίδα για τον φυσικό κόσμο είναι μέρος της. Πλέον η Οργάνωση των Σχολείων του Δάσους είναι αυτή που οργανώνει και παρακολουθεί την ποιότητα των σχολείων από το 2018.

3.2.2. Kurt Hahn: Από την Γερμανία στον Κόσμο

Στην Γερμανία ήδη από την εποχή του Frobel (19ος αιώνας) η σημασία της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους αποτυπώνεται στην ονομασία των νηπιαγωγείων: οι κήποι των παιδιών (Kindergarden) αλλά την εκτόξευση της ιδέας της μάθησης στο ύπαιθρο την έκανε ο Kurt Hahn. Η επιρροή του Kurt Hahn στην αγωγή υπαίθρου εκτείνεται σε αρκετές χώρες από την Γερμανία, μέχρι την Αγγλία και τις ΗΠΑ. Κατά την διάρκεια της ανόδου του Χίτλερ στην εξουσία ιδρύει το σχολείο Σαλέμ, ένα ιδιωτικό σχολείο όπου όμως μετά την κριτική του στο ναζιστικό κόμμα, εγκαταλείπει την Γερμανία για το Ηνωμένο βασίλειο. Έτσι αφού εγκαταστάθηκε στην Σκωτία ιδρύει ένα άλλο σχολείο παρόμοιο με το Σαλέμ και συμμετέχει στην ίδρυση της οργάνωσης Outward Bound και του Βραβείου του Δούκα του Εδιμβούργου. Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο επιστρέφει στην Γερμανία και ιδρύει πολλά σχολεία με παρόμοιες λογικές: στην Ελλάδα στα Ανάβρυντα το 1949, στην Νιγηρία το Διεθνές σχολείο Ibadan (1963), στην Γερμανία (1949) το Αθηναϊκό σχολείο στις ΗΠΑ (1965). Η φιλοσοφία του για την αγωγή υπαίθρου αφορά στην ιδέα ότι οι νέοι διαφθείρονται από την κοινωνία όσο μεγαλώνουν. Με την έννοια της διαφθοράς εννοεί ότι φθίνει η σωματική τους υγεία, η δεξιότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες, φθίνει η μνήμη

τους και η φαντασία τους, η δεξιότητα της φροντίδας, η αυτό πειθαρχία και η συμπόνοια τους όπως αναφέρεται στην σελίδα της οργάνωσης Outward Bound. Βαθιά επηρεασμένος από τον Πλάτωνα, όπως αναφέρει ο Knoll (2020), η εκπαίδευση για την δημοκρατία είναι στην καρδιά της φιλοσοφίας του Kahn. Όμως η ίδρυση της οργάνωσης και του δικτύου των σχολείων Outward Bound στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1941 από τον Kahn και τον Holt θα είναι ο σταθμός στην ιστορία της αγωγής υπαίθρου μέχρι σήμερα. Όπως αναφέρει και ο Σταματόπουλος, είναι η πρώτη οργάνωση που χρησιμοποίησε τις δραστηριότητες στην ύπαιθρο ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης. Στην αρχή ξεκινάει με προγράμματα για τους νέους ναύτες με διάρκεια 28 μέρες στα βουνά και στις ακτές της Ουαλίας επειδή «στις νηοπομπές που διασχίζουν τον Ατλαντικό πολλά καράβια βυθίζονται αλλά στις ναυαγοσωστικές βάρκες όσοι επιζούν είναι κυρίως ηλικιωμένοι ναύτες και ο Kurt Hahn διαπιστώνει ότι αυτό οφείλεται στην εξοικείωσή τους με την φύση» (Σταματόπουλος, 2006: 34) (Rubens, 1997: 5). Με σχολεία σε 35 χώρες και 150 000 μαθητές και μαθήτριες θεωρείται πλέον πρωτοποριακός οργανισμός στην αγωγή υπαίθρου. Οι «δέκα αρχές των εκστρατειών μάθησης» όπως ανακοινώνουν στην σελίδα τους είναι:

- η αυτοεξερεύνηση
- οι φοβερές ιδέες
- η ευθύνη της μάθησης
- η ενσυναίσθηση και η φροντίδα
- η επιτυχία και η αποτυχία
- η συνεργατικότητα και ο συναγωνισμός
- ποικιλία και συμπερίληψη
- ο φυσικός κόσμος
- μοναχικότητα και αναστοχασμός
- Υπηρεσία και συμπόνοια

3.2.3. Καναδάς

Ο Καναδάς είναι μία τεράστια χώρα στα σύνορα με την Αλάσκα και την Αρκτική και είναι πολύ γνωστή για την πλούσια χλωρίδα και πανίδα, τα μεγάλα φυσικά πάρκα και την άγρια φύση της. Ο Καναδάς έχει πλούσια ιστορία αγωγής υπαίθρου από προγράμματα σε θερινές κατασκηνώσεις, σε γυμνάσιο και λύκειο αλλά ακόμα και σε πανεπιστήμια κυρίως επηρεασμένα από το βρετανικά ιδανικά και αξίες. Η πρώτη εφαρμογή αγωγής υπαίθρου τεκμηριωμένα ανέρχεται στο 1889 από την κατασκήνωση των νέων χριστιανών οι οποίοι θέλαν να παρέχουν εναλλακτικές στους μη υγιείς τρόπους ζωής όταν ήρθαν από το Λονδίνο. Ο προσκοπισμός επίσης έγινε πολύ δημοφιλής από την αρχή του 20ου αιώνα. Ο Καναδικός τρόπος να γίνεται η αγωγή υπαίθρου συμπυκνώνεται στην δουλειά των Potter και Henderson (2004) οι οποίοι προτείνουν να είναι μία εμπειρία ταξιδιού στον βορρά, σε άγριο και απομονωμένο μέρος όπου μαθαίνει κάποιος για τους μύθους του βορρά, το περιβάλλον, συνδέεται με το τοπίο των ιστοριών των εξερευνητών και των πρώτων εποίκων της καναδικής ιστορίας (Purc-Stephenson, Rawleigh, Kemp, Asfledt, 2019: 2). Από την έρευνα τους οι συγγραφείς καταλήγουν στο ότι οι συμμετέχοντες στην αγωγή υπαίθρου στον Καναδά μπορούν να χαρακτηριστούν ως «οι εξερευνητές της άγριας φύσης», αφού τα περισσότερα προγράμματα προσπαθούν να αναβιώσουν τις εμπειρίες των πρώτων ταξιδιωτών προς τον βορρά, αναμειγνύοντας τον πολιτισμό και την κληρονομιά των ιθαγενών με την ιστορία και τη φύση.

3.2.4. Η μεγάλη παράδοση της αγωγής υπαίθρου της Δανίας (Σκανδιναβικές χώρες)

Η Δανία θεωρείται η πρώτη και η πιο γνωστή χώρα η οποία υιοθέτησε την αγωγή υπαίθρου ως κύριο συστατικό του εκπαιδευτικού της συστήματος. Στην έρευνά της η Rotaru (2014) εξηγεί πώς η δανέζικη παράδοση του 19^{ου} αιώνα μπορεί να οφείλεται στην επίδραση της ρουμάνικης παιδαγωγικής των Haret και Gusti έπειτα από πρόσκληση του τελευταίου στον Grundtvig, τον δανό εκπαιδευτικό ο οποίος από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είχε περιγράψει την ιδέα του «μαθαίνω κάνοντας» και την σημασία της φύσης για την αρμονική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος (Rotaru, 2014: 532). Στην Ρουμανία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις αγροτικές περιοχές εγκαθιδρύθηκαν σχολεία για ενήλικες, λογοτεχνικοί κύκλοι, βιβλιοθήκες και θέατρα από δασκάλους γιατί η αποστολή των δασκάλων κατά τον παιδαγωγό Haret ξεπερνάει την σχολική τάξη: «έχει το ηθικό καθήκον ενός Απόστολου» (στο Rotaru, 2014: 533). Τα πρώτα σχολεία του Λαού έδωσαν μεγάλη έμφαση στο πώς μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από την διάδρασή τους με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους. Στην Δανία το φυσικό περιβάλλον έγινε το σκηνικό για την εκμάθηση των μαθηματικών, της γλώσσας και της λογοτεχνίας, της ιστορίας κτλ. Το σκανδιναβικό χαρακτηριστικό της αγωγής υπαίθρου στηρίζεται σε ένα φιλοσοφικό τρόπο ζωής που ονομάζεται *friluftsliv*, δηλαδή η ζωή σε ανοιχτό ουρανό....

Από την δεκαετία του 50' και 60' όμως συντελούνται αλλαγές που οδηγούν στην ίδρυση του πρώτου σχολείου του δάσους στην Δανία. Η μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας δημιουργεί την ανάγκη για την φροντίδα των παιδιών βραχυπρόθεσμα. Έτσι αρκετοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τα δάση ως έτοιμα μέρη για την εκπαίδευση των παιδιών. Η συγγραφέας στο άρθρο της τονίζει επίσης ότι τα σχολεία του δάσους ήταν μία φυσική επέκταση ενός πολιτισμικού κανόνα στην Δανία, μιάς και η Δανία αναγνώρισε από νωρίς την σημασία στην υγεία των δραστηριοτήτων σε υπαίθριο περιβάλλον. Παράλληλα οι περιβαλλοντικοί και οικολογικοί προβληματισμοί της δεκαετίας του '70 έδωσαν μία παραπάνω ώθηση στην ιδέα των σχολείων του δάσους. «Από το 1970 όλες οι σκανδιναβικές χώρες αναζητούν να εκπαιδεύουν τα παιδιά και το γενικό κοινό σε εξωτερικούς χώρους, παράγοντας συνεχώς έρευνα για την αγωγή υπαίθρου, εστιασμένη στα σχολεία του δάσους.» (Dean, 2019: 56).

Από το 2000 και μετά δίνεται με νόμο η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς και στα νηπιαγωγεία να δημιουργήσουν το δικό τους πλάνο *curriculum* με αποτέλεσμα τα σχολεία του δάσους να είναι πια πολύ διαδεδομένη πρακτική.

Το *udeskole* όπως ονομάζεται στην Σκανδιναβία πλέον η αγωγή έξω από τις αίθουσες αποτέλεσε την αντίδραση στα κυρίαρχα μοντέλα εκπαίδευσης και συνήθως σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς σε κάποιο σχολείο, δεν είναι δηλαδή μέρος του εθνικού *curriculum* αλλά δίνεται η δυνατότητα από το κράτος να το εντάξει όποιο σχολείο θέλει. Οι μέρες σχολείου στον ανοιχτό ουρανό γίνονται σε εβδομαδιαία βάση, μία ή δύο φορές για παιδιά 7-16 χρονών και στοχεύουν στις φυσικές επιστήμες, την επικοινωνία, τα μαθηματικά. Δεν λαμβάνουν χώρα μόνο στη φύση αλλά και σε πολιτισμικούς χώρους όπως γκαλερί, φάρμες, τοπικές κοινότητες κτλ. ανάλογα με το γνωστικό και θεματικό αντικείμενο, δηλαδή σύμφωνα με την βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση. Στην Νορβηγία περιγράφεται από τον Jordet, στην Σουηδία από τον Dahlgren και Szczepanski και στην Δανία από τον Mygind.

3.2.5. Ιθαγενικές-αγροτικές κοινότητες και υπαίθρια μάθηση

Στις αγροτικές κοινωνίες και στις ιθαγενικές κοινότητες η εκπαίδευση στην φύση ήταν κάτι πολύ σύνθητες. Η εξοικείωσή τους με την φύση, οι γνώσεις τους για αυτήν, το πώς μάθαιναν

τα παιδιά αγροτικών οικογενειών να συνυπάρχουν όταν πήγαιναν για τρύγο μακριά από το σπίτι τους και χρειαζόταν να μείνουν στο υπαίθρο μόνα τους για αρκετές μέρες για να τελειώσουν την δουλειά τους, δεν αποτέλεσε στην Ελλάδα τουλάχιστον πηγή έμπνευσης για την υπαίθρια εκπαίδευση και γενικότερα για την δημόσια εκπαίδευση πέρα από κάποιες εκδρομές αναψυχής και χαλάρωσης. Στην Ρουμανία όπως είδαμε, στη Νέα Ζηλανδία, στην Μαλαισία, στην Αυστραλία αλλά και στον Καναδά τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Ο τρόπος των ιθαγενών σε σχέση με την φύση αποτελεί σύμφωνα με τον Hasharon (2011) ένα εναλλακτικό παράδειγμα για την αγωγή υπαίθρου. Σημειώνει πως ερευνητές όπως οι Ray Barnhardt και Kawagley Oscar πρώτοι έδειξαν το 2005 ασχολούμενοι με μία κοινότητα ιθαγενών της Αλάσκας ότι «οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες χτιζόντουσαν προσεκτικά γύρω από την παρατήρηση στην φύση, προσαρμόζοντας μοντέλα επιβίωσης, παίρνοντας γνώση από τα φυτά και τα ζώα, όλα αυτά μέσα από εξιστόρησης και αφηγήσεις που πλαισιώναν το μάθημα» (Cohn, 2011: 16). Η στροφή του βλέμματος της υπαίθριας μάθησης προς την εκπαίδευση των ιθαγενικών κοινοτήτων στηρίζεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο με άρθρα όπως αυτό των James, Dragon-Smith και Lahey για την ιθαγενοποίηση του παιχνιδιού και την σκέψη της επούλωσης των πληγών που άφησε η αποικιοκρατία στους ιθαγενείς (Mullins, Lowan-Trudeau & Fox, 2015).

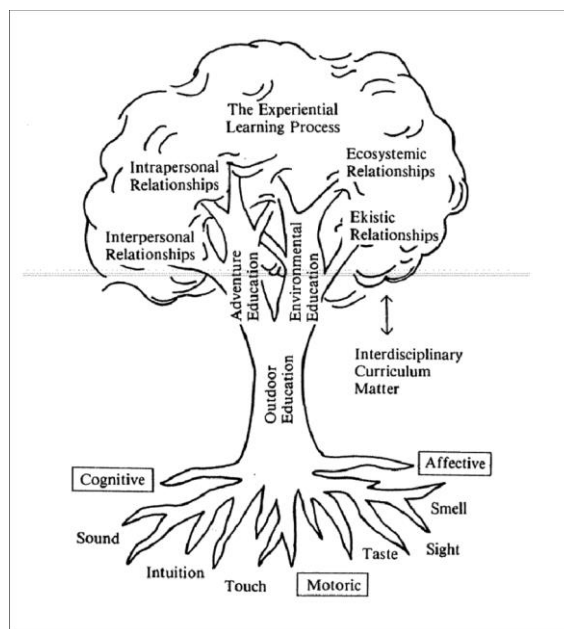
3.3. Έννοιες: Η Αγωγή Υπαίθρου στην Εκπαίδευση (Outdoor Education), η Εκπαίδευση Περιπέτειας και η βασισμένη στη φύση μάθηση (Nature based learning), η Αγωγή έξω από τις Σχολικές Αίθουσες (Education Outside the Classroom)

Παρόλο που ήδη τον 19ο αιώνα το προσκοπικό κίνημα βασιζόταν σε δραστηριότητες στην φύση για παιδιά, μόλις από το 1950 και μετά ιδρύονται στην Δανία και στην Σουηδία τα Σχολεία του Δάσους που από το 1990 και μετά πολλαπλασιάζονται σε Ηνωμένο Βασίλειο, Καναδά, ΗΠΑ και στην Ελλάδα πλέον. Τα σχολεία αυτά είναι βασισμένα στις παιδαγωγικές αρχές της Αγωγής Υπαίθρου στην Εκπαίδευση, δηλαδή όπως σημειώνει ο Priest μίας βιωματικής μεθόδου εκμάθησης που λαμβάνει χώρα σε εξωτερικό περιβάλλον, απαιτεί όλες τις αισθήσεις, βασίζεται σε διαθεματικό curriculum και αφορά τις σχέσεις μεταξύ φυσικών πόρων και ανθρώπων (όπως αναφέρεται στους Gilbertson, Bates, McLaughlin & Ewert, 2006). Οι δραστηριότητες αφορούν για παράδειγμα στην κατασκήνωση, στην πεζοπορία, στην αναρρίχηση, στο κανό, σε ομαδικές δραστηριότητες με σχοινιά αλλά όχι μόνο. Δραστηριότητες με άλογα για παράδειγμα ή στιγμές ξεκούρασης στην ρίζα ενός δέντρου, η κατασκευή φωλιάς για πουλιά ή η κατασκευή ενός δεντρόσπιτου εντάσσονται επίσης σε αυτού του είδους την μέθοδο. Η εκπαίδευση έξω από τις σχολικές αίθουσες επανατοποθετεί το curriculum στο φυσικό περιβάλλον με διαθεματικές εργασίες σε μία πιο ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η αγωγή υπαίθρου έχει σαν στόχο να συνδέσει τα παιδιά με την φύση, με το περιβάλλον τους, να τα φέρει αντιμέτωπα με την επίλυση προβλημάτων, να αναπτύξει τις φυσικές τους δεξιότητες και τις σχέσεις μεταξύ τους μέσα από δραστηριότητες όπου έχουν άμεση συμμετοχή (hands-on activities) πολλαπλασιάζοντας τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Gilbertson et al., 2006). Τι είναι όμως η αγωγή υπαίθρου ή η αγωγή σε εξωτερικό χώρο;

Οι απόπειρες ορισμού της ξεκινάνε από το 1943 με τον Sharp ο οποίος υποστήριζε την εκπαίδευση στην κατασκήνωση λέγοντας «ό,τι μπορεί καλύτερα να διδαχθεί σε μία σχολική αίθουσα μπορεί να γίνει εκεί, και ότι μπορεί να διδαχθεί μέσα από την εμπειρία σε άμεση σχέση με τα υλικά και τις καταστάσεις ζωής πρέπει να διδαχθεί εκεί» (1943: 363). Σε μία από τις πιο γνωστές προσπάθειες ορισμού της λέει ο Ford (1986) ότι πρόκειται για την εκπαίδευση «μέσα»,

«γύρω από» και «έξω από τις πόρτες»). Δηλαδή σε ένα μέρος (σε εξωτερικό σκηνικό), γύρω από θέματα που συνδέονται με αυτό το μέρος (πολιτισμικά ή σχετιζόμενα με αυτό) και με στόχο της δραστηριότητας την ανάπτυξη της γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων για τον κόσμο. Συνεχίζει λέγοντας ότι οι κατηγορίες οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε αυτή είναι: η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση διατήρησης (conservation education)- η σοφή χρήση των φυσικών πόρων, η αγωγή υπαίθρου με παραμονή (residential outdoor education), η αναψυχή στην ύπαιθρο (με αθλητικές δραστηριότητες), η εκπαίδευση περιπέτειας, η βιωματική μάθηση και η περιβαλλοντική ερμηνεία. Στην φιλοσοφία της αγωγής υπαίθρου ο συγγραφέας εστιάζει σε τέσσερις βασικούς άξονες: την εκμάθηση της δέσμευσης του ανθρώπου να φροντίζει ένα μέρος, την ηθική οικολογική στάση σεβασμού όλων των διαθέσιμων φυσικών πόρων, γνωστικοί στόχοι γύρω από όλες τις πλευρές ενός οικοσυστήματος, την εξοικείωση όχι μόνο για την επιβίωση αλλά και για την αναψυχή στο ύπαιθρο αφήνοντας το λιγότερο δυνατό αποτύπωμα και τέλος η φιλοσοφική πεποίθηση ότι πρόκειται για μία συνεχόμενη διαδικασία και όχι μόνο για ένα ταξίδι ή μία εκδρομή. Ο Priest την ίδια χρονιά με τον Ford (1986) προσπαθεί και αυτός να ορίσει την αγωγή υπαίθρου σε έξι σημεία: πρόκειται λέει για μία μέθοδο μάθησης, που είναι βιωματική, κυρίως διεξάγεται σε εξωτερικό χώρο, χρειάζεται όλες τις αισθήσεις, βασίζεται σε διαθεματική προσέγγιση του curriculum, και αναμειγνύει ανθρώπους και φυσικούς πόρους (1986: 15). Οι δύο προσεγγίσεις που ιστορικά βλέπει να διατρέχουν την αγωγή υπαίθρου είναι η εκπαίδευση

περιπέτειας που ενδιαφέρεται για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις θετικές αλλαγές που συμβαίνουν στους ανθρώπους όταν ξεπερνάνε τις προκλήσεις της άγριας φύσης και την περιβαλλοντική εκπαίδευση που ενδιαφέρεται για τις οικοσυστημικές σχέσεις. Στο σχήμα του δέντρου της αγωγής υπαίθρου συμπυκνώνεται όλη η σκέψη του συγγραφέα: τα δύο κλαδιά είναι η εκπαίδευση περιπέτειας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, τα φύλλα είναι η βιωματική μάθηση τα οποία τροφοδοτούνται από τον ήλιο (το σκηνικό σε εξωτερικό χώρο), τον αέρα (το διαθεματικό curriculum) και το έδαφος που περιέχει 6 αισθήσεις και τους τρεις τομείς μάθησης: το γνωστικό, το κινητικό και το συναισθηματικό τομέα.



Σχεδιάγραμμα 4. Το δέντρο της αγωγής υπαίθρου κατά τον Priest, 1986.

Η εκπαίδευση περιπέτειας επικεντρώνεται κυρίως σε δραστηριότητες τις οποίες οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως επικίνδυνες. Ο Mitra (2020) παρουσιάζει τους ορισμούς για την εκπαίδευση περιπέτειας από τους Ewert και Sibthorp (2014) για τους οποίους πρόκειται για διαδικασία μάθησης μέσα στην ύπαιθρο η οποία εμπεριέχει ρίσκα και συνέπειες ενώ για τον ίδιο τον συγγραφέα (Mitra, 2014: 4) πρόκειται για μία άμεση, με δράση και με εμπλοκή εμπειρία μάθησης που εστιάζει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων μέσα από ρίσκα και προκλήσεις. Αποτελείται δε από 7 στοιχεία κλειδιά: τον σχεδιασμό του προγράμματος, τον εκπαιδευτικό στόχο, το ρίσκο, την βιωματική μάθηση, την σχέση, την επιλογή και την ροή, την διευκόλυνση και την μεταφορά της εμπειρίας στην καθημερινή ζωή. Στο βιβλίο τους οι Prouty, Panicucci και Collinson για την εκπαίδευση περιπέτειας αναλύουν (2007) αναλύουν το τι εμπλέκεται στην εκπαίδευση περιπέτειας, από το πώς διευκολύνονται οι δραστηριότητες, μέχρι τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει σε σχέση με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και ως προς την προσωπική και πνευματική ανάπτυξη.

Ο όρος βασισμένη στη φύση μάθηση εισήχθη από το Εθνικό Ίδρυμα Επιστήμης των ΗΠΑ το 2015 για να χαρακτηρίσει την μάθηση η οποία συμβαίνει σε μέρη και περιβάλλοντα όπου φυσικά στοιχεία υπάρχουν σε δομημένα περιβάλλοντα όπως φυτά, ζώα και νερό. Αυτό εμπεριέχει διάφορες διαβαθμίσεις όπως το αστικό, το αγροτικό, το άγριο τοπίο. Μπορεί να είναι μορφή τυπικής ή όχι μάθησης και έχει στόχο την απόκτηση γνώσης, δεξιοτήτων, αρχών, στάσεων και συμπεριφορών όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και όσο αφορά την προσωπική ανάπτυξη και την περιβαλλοντική κηδεμονία (Jordan & Chawla, 2019). Στην βρετανική βιβλιογραφία συναντάται περισσότερο ο όρος «μάθηση εκτός των σχολικών αιθουσών» ο οποίος περικλείει όλες τις προηγούμενες μορφές μάθησης όπως επικοινωνείται από το Συμβούλιο για την μάθηση εκτός των σχολικών αιθουσών.⁷

Κατανοούμε λοιπόν ότι υπάρχει ένα εύρος όρων το οποίο προσπαθεί να περιγράψει τις διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα σε εξωτερικούς χώρους από την αυλή του σχολείου ως τις κορυφές των βουνών και τα βάθη των θαλασσών. Υπάρχουν πολλά κοινά και συμπληρωματικά στοιχεία στην κάθε έννοια και κυρίως διαφοροποιούνται ανάλογα στην έμφαση που δίνεται στο ένα ή στο άλλο στοιχείο.

3.4. Εφαρμογές

3.4.1. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η αναφορά σε αυτή την εργασία στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση επιβάλλεται λόγω της μορφής που έχει πάρει στην Ελλάδα, ως προγράμματα αγωγής στο ύπαιθρο με όμως συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μεταξύ φυσικών επιστημών, οικολογίας και αειφορίας. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστά σε ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο (αλλά και παιδαγωγική μέθοδο) με θέμα το φυσικό περιβάλλον και κυρίως τους προβληματισμούς και τις ευαισθησίες που αναδύονται σε σχέση με τα παγκόσμια και τοπικά φαινόμενα της οικολογικής κρίσης, της κλιματικής αλλαγής και των επακόλουθών της, των περιβαλλοντικών «καταστροφών», της σημασίας και των διεκδικήσεων των οικολογικών κινημάτων της δεκαετίας του 1970. Εμφανίζεται συνήθως ως εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στην διάρκεια του σχολικού έτους. Ο στόχος αφορά στην περιβαλλοντική συμπεριφορά αλλά και δράση των αυριανών πολιτών. Οι Φλογαίτη και Γεωργόπουλος στον βιβλίο του «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» συλλέγουν και συζητάνε τις έρευνες οι οποίες έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα σε

⁷ <https://www.lotc.org.uk/what-where-why/>

σχέση με αυτό το ζήτημα και ξεχωρίζουν αυτές οι οποίες είναι γνωσιοκεντρικές μέσω προγραμμάτων άμεσης διδασκαλίας περιβαλλοντικών εννοιών ή εφαρμογής εκπαιδευτικού υλικού το οποίο είναι πολυμεσικό είτε κατάλληλο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αυτές οι οποίες είναι συνεργατικές και βιωματικές γιατί είναι κατεξοχήν προαπαιτούμενες για την παραγωγή κριτικών πολιτών (Φλογαίτης & Γεωργόπουλος, 24). Έχει δηλαδή κοινές συνισταμένες με την αγωγή υπαίθρου και αποτελεί ένας κλάδος με τον οποίο συνδιαλέγεται η αγωγή στην ύπαιθρο για να δώσει και να πάρει ιδέες και πρακτικές. Εντάσσεται στο σχολείο κυρίως με την μορφή προγραμμάτων που εκπονούνται και υλοποιούνται από τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στόχος τους είναι η ευαισθητοποίηση γύρω από το περιβάλλον (χλωρίδα, πανίδα, νερό, ενέργεια, οικολογία, διατροφή, οικονομία) και όχι για παράδειγμα η διδασκαλία μαθηματικών στο ύπαιθρο. Ο Αθανασάκης υποστηρίζει ότι η Π.Ε. «επιδιώκει να μας συνδέσει με το οικολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και δομημένο ολιστικό περιβάλλον, για να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες με οικολογική συνείδηση και περιβαλλοντική ευθύνη, που θα είναι άρριο ώριμοι και έτοιμοι να προτείνουν λύσεις, να δράσουν και να αντιδράσουν για να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις που ασκούνται στο ολιστικό περιβάλλον» (2016: 165). Πρόκειται λέει για νεωτερικό μοντέλο αγωγής εκπαίδευσης που απαντάει στην οικολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική κρίση και αποτελείται από διεπιστημονική μεθοδολογική διαδικασία, διερευνητική πορεία μάθησης, πολυεπιστημονική μεθόδευση και κριτική παρέμβαση κοινωνικής αγωγής (2016: 174). Στα κοινά χαρακτηριστικά με την αγωγή υπαίθρου είναι η ενεργητική, συμμετοχική, βιωματική και ερευνητική μάθηση ενώ προσανατολίζεται περισσότερο στα οικολογικά ζητήματα και στην μελέτη του περιβάλλοντος.

3.4.2. Τα σχολεία του δάσους

Ένα σχολείο του δάσους είναι μία περιοχή με πυκνή βλάστηση που οι μαθητές και μαθήτριες επισκέπτονται σε τακτική βάση εβδομαδιαίως μέσα στην χρονιά. Ο στόχος είναι να χτίσουν εκεί οι συμμετέχοντες αυτοπεποίθηση μέσα από μικρές δραστηριότητες μέσα στο δάσος (Shields, 2010). Όπως αναφέρει η οργάνωση των σχολείων αυτών στην ιστοσελίδα της, τα σχολεία του δάσους είναι μία μαθητοκεντρική διαδικασία που προσφέρει ευκαιρίες για ολιστική ανάπτυξη μέσα από τακτικές επαφές με την φύση. Είναι μακροπρόθεσμα προγράμματα με παιχνίδι, εξερεύνηση και ανάληψη ρίσκου. Αναπτύσσει την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση μέσα από εμπνευσμένες άμεσες δραστηριότητες στο φυσικό τοπίο και τη μη βίαιη επικοινωνία. Η εμπύθιση στην φύση, η σημασία του παιχνιδιού ως κεντρικό στοιχείο, η σημασία της ενατένισης στη φύση, η σημασία της μάθησης και όχι της επίδοσης, είναι στο επίκεντρο της προσέγγισης αυτής. Όπως λέει και η Ο'Brien (2017) οι δραστηριότητες στη φύση μπορεί να ποικίλλουν: από καλλιτεχνικές όπως το να φτιάξουν κάποιο κολλάζ με υλικά του δάσους μέχρι το να ακούσουν παραμύθια και να κάνουν κάτι με αυτές τις ιστορίες. Η φιλοσοφία τους προέρχεται από την κοινωνική εποικοδομητική θεωρία όπου το νόημα και η γνώση κατασκευάζεται από τους συμμετέχοντες ισότιμα. Καθώς τα παιδιά κάνουν δραστηριότητες οι διευκολυντές ενθαρρύνουν την σκέψη και τον συλλογισμό των παιδιών κάνοντας ερωτήσεις. Τα οφέλη των σχολείων του δάσους όπως αναφέρονται στους Ο'Brien (2009), ...συνοψίζονται σε ενδοπροσωπικά όπως η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, των κινήτρων και της συγκέντρωσης, σε διαπροσωπικά όπως η βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων με την αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα αλλά και το να δουλεύουν πιο ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, σε γνωστικά όπως η ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας, και σε κινητικά. Παρακάτω θα τα δούμε αναλυτικά. Οι καιρικές συνθήκες συνήθως δεν αποτελούν εμπόδιο στις δραστηριότητες μιας και τα παιδιά

πρέπει να μάθουν και να έχουν όσες περισσότερες εμπειρίες από τα φυσικά φαινόμενα όπως την βροχή και το χιόνι.

Όπως προείπαμε ξεκινήσανε στην Σκανδιναβία το 1950 και έχουν επεκταθεί προς την Αγγλία με πάνω από 100 σχολεία του δάσους και την Γερμανία ενώ στην Γαλλία ονομάζεται περισσότερο σχολείο μέσα στη φύση. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει ένα δάσος. Τα σχολεία αυτά προσαρμόζονται στα κατά τόπους τοπία και φυσικά οικοσυστήματα όπως στις Κανάριες νήσους όπου υπάρχει Το σχολείο της παραλίας από το 2016. Στην Ελλάδα κάποια σχολεία του δάσους εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια από το 2015 κυρίως στην βόρεια Ελλάδα όπως το Ζλαπ⁸ ή στην Κρήτη οι Καριάτζουλες⁹.

3.4.3. Εκπαίδευση περιπέτειας μέσα από οργανισμούς και εκπαιδευτικά προγράμματα

Ο Σταματόπουλος αναφέρει δύο οργανισμούς που εφαρμόζουν την εκπαίδευση περιπέτειας: τον Outward Bound που είδαμε παραπάνω και το Project Adventure που προσπάθησε να ακολουθήσει το πρώτο ιδρύοντας στις ΗΠΑ κάτι αντίστοιχο αλλά διαφοροποιημένο. «Η οργάνωση “Project Adventure” ακολουθεί συνολικά την προσέγγιση I.M.M.E.R.S.I.O.N. εμπύθιση) και παρέχει εκπαίδευση: αλληλεπιδραστική, με νόημα, εύθυμη, βιωματική, ριψοκίνδυνη, υποστηρικτική, ενδοσκοπική, πρωτοποριακή και φυσική» (Σταματόπουλος, 2006: 122). Στην Ελλάδα δραστηριότητες στην φύση με τον περιπετειώδη χαρακτήρα προτείνονται μόνο ως αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής από εταιρείες τουρισμού.

Στην Ευρώπη το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την υπαίθρια περιπετειώδη και βιωματική μάθηση¹⁰ που ιδρύθηκε το 1996 προσπαθεί να αναπτύξει τα θεωρητικά θεμέλια του πεδίου αυτού, επαγγελματικά στάνταρ, να προχωρήσει την έρευνα και να βρει κοινά πεδία με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στόχος του είναι όπως αναφέρουν στην ιστοσελίδα τους η ανάπτυξη της εγρήγορσης και του σεβασμού του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος. Το δίκτυο περιλαμβάνει ανθρώπους από διάφορους τομείς και επιχειρεί σε διάφορα πλαίσια όπως την τυπική ή μη εκπαίδευση, την κοινωνική εργασία των νέων, την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και σε θεραπευτικά πλαίσια.

3.4.4. Αγωγή έξω από τις σχολικές αίθουσες και αγωγή υπαίθρου στα εναλλακτικά σχολεία

Τα εναλλακτικά σχολεία διαφέρουν επίσης ως προς το πόσο και πως χρησιμοποιούν την φύση στις διαδικασίες μάθησης. Λόγω της υιοθέτησης της φυσικής μάθησης, της πλαισιοθετημένης γνώσης και της σχέσης με την κοινότητα και την «πραγματική ζωή» πολλά από αυτά δίνουν βάρος στο γεγονός ότι τα παιδιά πρέπει να βγαίνουν από την τάξη και να καλλιεργούν είτε κήπους, είτε να επισκέπτονται διάφορα μέρη ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως διάλειμμα από αυτή. Καταρχήν η Μοντεσσόρι από τις αρχές του 20ου αιώνα είχε αφιερώσει ολόκληρο κεφάλαιο για την φύση στην εκπαίδευση όπου εξηγεί ότι θα ήθελε μία αρμονική σχέση των παιδιών με την φύση κυρίως για να τους δοθεί η ευκαιρία να ζήσουν «φυσικά» δηλαδή μακριά από τους τεχνητούς αστικούς τρόπους ζωής. Ο αστικός τρόπος ζωής για την Μοντεσσόρι θεωρείται φυλακή, τεχνητή φυλακή όπως και ο πολιτισμός γιατί «φυσικά στοιχεία όπως η βροχή, ο αέρας φοβίζουν τον κόσμο» (Filippa & Bertolino, 2021: 135). Στην έρευνα των συγγραφέων για την παιδαγωγική της φύσης στο μοντεσσोरιανό έργο

⁸ <https://zlap.gr/category/forest-school/>

⁹ <https://www.kariatzoules-forestschooll.gr/>

¹⁰ <https://www.eoe-network.eu/>

διατυπώνονται τα πολλαπλά νοήματα της φύσης που έχει εκφράσει η ίδια στα γραπτά της, την σημασία του αέρα, του νερού και του ήλιου, των κήπων, των ζώων και των φυτών, και γενικότερα της φύσης ως ιδανικός τόπος για την ανάπτυξη και την εμπλούτιση της αισθητηριακής εμπειρίας των παιδιών (Fillipa & Bertolino, 2021: 136). Τα σχολεία Waldorf-Steiner επίσης έχουν εισάγει ώρες στην ύπαιθρο για τα παιδιά προσχολικής αγωγής κάθε πρωί όπως αναφέρει η Amus (2013) και όπως το διαφημίζει σήμερα η ιστοσελίδα τους στην Washington¹¹. Η μέθοδος του Φρενέ προωθεί επίσης την εκτός των τειχών μάθηση, σε μία κοινότητα, πηγαίνοντας και γνωρίζοντας τους ανθρώπους της και παρατηρώντας τις δουλειές που κάνουν στον τόπο όπου βρίσκεται το σχολείο ώστε να συνδεθούν τα παιδιά με τον τόπο τους. Τα σχολεία Reggio Emilia δεν βασίζονται στο εξωτερικό περιβάλλον αλλά θεωρούν το περιβάλλον ως «ο τρίτος δάσκαλος».

3.5. Χαρακτηριστικά

3.5.1. Η περιπέτεια και η πρόκληση (το ρίσκο και το τυχαίο)

Το παιχνίδι σε υπαίθριο χώρο έχει συχνά συνδεθεί με την έννοια του ρίσκου και της επικινδυνότητας. Σε μία κουλτούρα όπου ο φόβος αυξάνεται, το ελεύθερο παιχνίδι στην ύπαιθρο μειώνεται και σπάνια συμβαίνει μακριά από τα βλέμματα των ενηλίκων. Υπάρχει κατά τον Sharp μία τάση να προστατεύονται τα παιδιά από καταστάσεις που παλιότερα φάνταζαν αθώες και χωρίς ρίσκο (Sharp, 2004: 91). Το απρόβλεπτο περιβάλλον, η «άγρια φύση», οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν στα άγρια ζώα, οι καιρικές συνθήκες και το πώς παρουσιάζονται εδώ και δεκαετίες από τα ΜΜΕ αποξενώνουν και επανανοηματοδοτούν την σχέση των ανθρώπων με την φύση.

Παρόλα αυτά στην αγωγή υπαίθρου το να ρισκάρουν τα παιδιά θεωρείται ότι έχει θετικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τον Stephenson (2003) το να αναζητάνε προκλήσεις τα παιδιά στο παιχνίδι τους αποτελεί μέρος της φυσικής ανάπτυξης τους και άρα σημαντική δεξιότητα ζωής.

Η Claire Warden, ιδρύτρια δύο νηπιαγωγείων της φύσης στην Σκωτία και συγγραφέας για την παιδαγωγική της φύσης λέει: «Θέλουμε το παιχνίδι με ρίσκο, θέλουμε την πρόκληση. Γιατί στις στιγμές της πρόκλησης βρισκόμαστε στην προμετωπίδα της σκέψης μας, σπρώχνουμε τους εαυτούς μας στο όριο των ικανοτήτων μας» (Lapkin, ASG, 2015).

3.5.2. Άμεσες δραστηριότητες (hands on activities) και μαθαίνω κάνοντας (learning by doing)

Η βιωματική μάθηση είναι βασικό στοιχείο στην υπαίθρια μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν την άμεση εμπειρία κάποιου φαινομένου ή πράγματος και να μην διαμεσολαβείται από κάτι άλλο όπως ένα βιβλίο ή ένα βίντεο. Δηλαδή τα παιδιά πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες όπου θα κάνουν πράγματα με τα χέρια τους, θα κινητοποιήσουν όλο το σώμα και τις αισθήσεις τους για να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν. Η μάθηση μέσω άμεσων δραστηριοτήτων αποτελείται λοιπόν από τρία στοιχεία: το κάνω (δράση), τον πραγματικό κόσμο (πλαισιοθετημένη μάθηση) και τον χειρισμό αντικειμένων, από πειράματα μέχρι επίλυση προβλημάτων. Οι Cecilia, Ekwueme, Ekou και Ezenwa-Nebife (2015) περιγράφουν την προσέγγιση αυτή ως «μία διδακτική μέθοδο όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν χειροπιαστές δραστηριότητες με τα εργαλεία και τα υλικά για τα οποία

¹¹ <https://www.washingtonwaldorf.org/curriculum/early-education/waldorf-in-the-woods/>

μαθαίνουν». Από την άλλη ο προβληματισμός μας ξεκινάει εκεί όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους ίδιους όρους και για την μάθηση με νέες τεχνολογίες, αφού οι σπουδαστές πρέπει να χειριστούν ψηφιακά εργαλεία (Miglino, Ponticorvo & Sica, 2015· Enami & Buelow, 2016· Korwin & Jones, 1990· κ.ά.). Η βιωματική μάθηση λοιπόν ή αλλιώς το μαθαίνω κάνοντας δεν περιορίζεται από εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο και αποτελεί μία ομπρέλα για την μάθηση η οποία μπορεί να διεξαχθεί σε εργαστήρια, στούντιο, σαν μαθητείες, στην μάθηση με επίλυση προβλημάτων ή στην μάθηση βασισμένη σε περιπτώσεις, σε project, σε έρευνες και στην κοινότητα. Σημασία έχει η αναστοχαστική διαδικασία πάνω στην εμπειρία η οποία θα οδηγήσει σε μία αφαιρετική εννοιολόγηση, ξεκινώντας δηλαδή από την πράξη να φτάσουμε στην θεωρία. Πλέον και στην εικονική πραγματικότητα με τις προσομοιώσεις και στα ψηφιακά περιβάλλοντα θεωρείται ότι οι δραστηριότητες είναι άμεσες και εμπλέκουν όλο το σώμα. Ποιο είναι λοιπόν το είδος της διαμεσολάβησης που κάνει την δραστηριότητα να μην είναι άμεση;

3.5.3. Ο εξωτερικός χώρος -το ύπαιθρο- ο τόπος

Ο εξωτερικός χώρος στη αγωγή εκτός των σχολικών αιθουσών μπορεί να είναι η αυλή ενός σχολείου, ο σχολικός κήπος, το αστικό πάρκο ή δασύλλιο, μία γωνία με δέντρα, αλλά ακόμα και εσωτερικοί χώροι όπως μουσεία, εργαστήρια, επαγγελματικοί χώροι για επίσκεψη. Όσο αφορά τον εξωτερικό χώρο, το φυσικό περιβάλλον αυτό μπορεί να αφορά πράσινους χώρους εντός του αστικού ιστού, εντός αγροτικής περιοχής όπως χωράφια και περιβόλια, περιβάλλοντα κοντά σε παραποτάμια και παραθαλάσσια ή και θαλάσσια οικοσυστήματα, ημιορεινά και ορεινά οικοσυστήματα ακόμα και μέσα σε αλπικά οικοσυστήματα. Ανάλογα με την επιλογή του οικοσυστήματος, το τοπίο, οι λειτουργίες του, οι ανθρώπινες δραστηριότητες σε αυτό, αλλάζουν. Πρόκειται πάντως για μη δομημένο ή δομημένους πράσινους χώρους, για πολιτισμικά τοπία ή για μέρη που αποκτούν ιδιαίτερο νόημα μέσα από την σχέση των παιδιών με αυτά (όπως ο λαχανόκηπος του σχολείου για παράδειγμα).

3.5.4. Ο χρόνος

Η αργή παιδαγωγική όπως ονομάζεται δίνει την δυνατότητα να βιώσουν οι μαθητές και σπουδαστές έναν τόπο παίρνοντας τον χρόνο να τον ανακαλύψουν και να τον «προσέξουν». Οι Payne και Wattchow (2008) προβληματίζονται για το πώς βιώνονται οι δραστηριότητες στο ύπαιθρο αναφορικά με το πώς δίνεται έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες (ισορροπία, δύναμη, κινήσεις, εξοπλισμός, στις μέρες και τα χιλιόμετρα πεζοπορίας προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσουν ανάμεσα σε αρχάριους και μη, και το τι ήθος και κουλτούρα δηκουργείται από αυτές τις «παραδόσεις». «Παρόλες τις έννοιες της εκστρατείας και του ταξιδιού, ο τρόπος με τον οποίο βιώνεται ο χρόνος σε μικρά ή μεγάλα ταξίδια σπανίως εξετάζεται για την δυνατότητα με την οποία σχηματίζει την εμπειρία του έξω, της φύσης και της άγριας φύσης με πλούσιους τρόπους» (2008: 26). Γιατί συχνά απλά διασχίζουμε τους τόπους όπως διασχίζουμε μία πλατεία. Τα δύο κυρίως προβλήματα που εντοπίζουν οι συγγραφείς είναι η επιστροφή της ρομαντικής έννοιας της «άγριας φύσης» και ο μη σωματοποιημένος μαθητής του οποίου οι εμπειρίες προσπαθούν να αντικειμενικοποιήσουν οι δάσκαλοι ή διευκολυντές μετατρέποντάς το γρήγορα σε λεκτικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Στο ίδιο άρθρο αναφέρουν τον Kraft ο οποίος έγραφε το 1981 ότι ο Dewey «θα στριφογύρναγε στον τάφο του αν έβλεπε τον ακραίο ατομικισμό των σημερινών εκπαιδευτών της βιωματικής μάθησης οι οποίοι δίνουν έμφαση στον ατομικισμό, στην μυσταγωγική εμπειρία της κορυφής του βουνού και στις ναρκισιστικές απολαύσεις της

άγριας φύσης παρά στην σκληρή δουλειά του να χτίσουν ένα δίκαιο και δημοκρατικό καθεστώς» (2008: 28). Ο χρόνος παραμένει ακόμα αινιγματικός όσο αφορά στις υπαίθριες δραστηριότητες εφόσον εκτιθέμεθα στον χρόνο της φύσης και όχι στον γραμμικό αστικό, ποσοτικοποιημένο και προβλεπόμενο χρόνο όπως αναφέρει ο Payne (2003). Από τον κυκλικό φυσικό χρόνο στον γραμμικό και στον στιγμιαίο χρόνο (όπως μία τελεία ή τον χρόνο που ανοιγοκλείνει το βλέφαρο). «Οι εξωτερικοί χώροι που δεν έχουν αποικηθεί, κανονικοποιηθεί και φυσικοποιηθεί από γραμμικές ηγεμονικές παραδοσιακές δραστηριότητες με τις πολλαπλές τεχνικές απαιτήσεις του, είναι χώρος για παύση και ξεκούραση» (2008: 30). Σε παραλληλισμό με το κίνημα του αργού φαγητού οι συγγραφείς προτείνουν την αργή παιδαγωγική ως απάντηση στο κάλεσμα του Dewey για μία φιλοσοφία της εμπειρίας και έναν βαθύ στοχασμό για την διάδραση ανθρώπου και φύσης.

3.5.5. Το σώμα στην αγωγή υπαίθρου

Οι έρευνες γύρω από το σώμα στην αγωγή υπαίθρου έχουν αναδείξει πολλές ενδιαφέρουσες πτυχές για αυτήν. Από την μία τα έμφυλα χαρακτηριστικά της (Hood, Gray, Truong & Ullman, 2022), από την άλλη τις συνέπειες πάνω στην εικόνα του εαυτού και του σώματος (ό.π.), τις συνέπειες στην κίνηση και την κινητικότητα κυρίως στην προσχολική ηλικία (D'isanto & D'ella, 2021), τα αισθητηριακά αντιληπτικά συστήματα (Humberstone, 2015) και την ενσώματη δράση (Blades, 2021· Humberstone, 2011) και γνώση (Barra & Todino, 2021).

Συγκεκριμένα στην πρώτη έρευνα, οι συγγραφείς πέρασαν 2 μήνες σε πεζοπορία με νεαρά κορίτσια τα οποία συζητούσαν για το σώμα τους και το πώς φαίνεται. Από την εμπειρία τους όμως στο ύπαιθρο τα ερωτήματα μετατοπίστηκαν από το πώς φαίνεται το σώμα τους στο τι μπορεί να κάνει το σώμα τους. Στα αποτελέσματά της έρευνας που κάνανε αναφέρουν τις θεματικές που απασχολούσαν την συμμετοχή των γυναικών στην αγωγή υπαίθρου μεταξύ 1980 και 2000 (έμφυλα ζητήματα, εμπόδια, δεξιάτητα ηγεσίας και καθοδήγησης, συνέπειες στις γυναίκες). Φάνηκε πως υπάρχει γυναικείος τρόπος ηγεσίας στην ύπαιθρο ενώ ασχολήθηκαν με το ερώτημα κατά πόσο μπορεί το έξω να λειτουργήσει ως πρόκληση για τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο. Από το 2000 μέχρι σήμερα λένε οι συγγραφείς ότι η πιο γυναικοκεντρική προσέγγιση των υπαίθριων προγραμμάτων οδήγησε σε αλλαγή θεματικής: η φροντίδα, η συνεργασία, η ολιστική ηγεσία, τα ασφαλή και υποστηρικτικά περιβάλλοντα και οι συνειδητές επιλογές ήταν πλέον το επίκεντρο. Οι έρευνες τις οποίες αναφέρουν δείχνουν ότι υπήρξε μεγαλύτερη αποδοχή του σώματός τους και ότι από αντικείμενο το σώμα μετατράπηκε σε υποκείμενο.

Η έρευνα της Humberstone αφορά κυρίως αυτοεθνογραφικές μελέτες για αθλητικές δραστηριότητες στην φύση όπως wind surf και το πώς συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη με το παράδειγμα πως μία κοινότητα από σέρφερ βοήθησε ένα ψαροχώρι), την ενσώματη κίνηση στην φύση και το πώς οι αισθήσεις, η φυσική άσκηση και η δέσμευση με την φύση αυξάνουν την εγρήγορση σαν στιγμές ροής ως πνευματικές εμπειρίες. Η ίδια λέει «πιστεύω ότι οι αφοσιωμένοι σέρφερς όπως και άλλοι άνθρωποι αφοσιωμένοι με εναλλακτικό τρόπο ζωής που βασίζεται στην φύση βιώνουν τις δραστηριότητες μέσα από τις αισθήσεις τους και εκφράζουν συναισθήματα για την περίσταση ως κάτι παρόμοιο σε θρησκευτικές ή ιερές εμπειρίες οι οποίες αρθρώνονται πνευματικά μέσα από τις σωματοποιημένες πρακτικές στην φύση» (2011: 506).

Οι Payne και Wattchow (2009) προτείνουν μια οικοπαιδαγωγική στο ρυθμό της φύσης ώστε οι συμμετέχοντες να καταλάβουν το αισθητηριακό και αντιληπτικό δυναμικό των τόπων μέσα από την σχέση των σωμάτων με τη φύση. Θεωρούν ότι μερικές φορές μπορεί η συζήτηση

μετά από μία εμπειρία να «μπει στην μέση» στο πώς το σώμα δίνει σωματικό, διαισθητικό, συναισθηματικό νόημα στις εμπειρίες πριν καν γίνουν λόγος (2009: 27).

Τα σωματικά οφέλη της αγωγής υπαίθρου παρουσιάζονται πιο κάτω, αλλά έχει σημασία να τονιστεί η ενσώματη προοπτική που διατρέχει την αγωγή υπαίθρου μιας και η ψυχοκίνηση και η ενσώματη νοημοσύνη είναι βασικά συστατικά νέων περιβαλλόντων μάθησης (Barra & Todino, 2021: 27).

3.5.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτή: ο διευκολυντής

Ο Carl Rogers αποτελεί αναφορά στο πώς πρέπει να λειτουργήσει ο εκπαιδευτής στην αγωγή υπαίθρου. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός πρέπει να «παρέχει τις συνθήκες που θα διευκολύνουν την βιωματική μάθηση» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 46). Η διευκόλυνση, λέει ο Σταματόπουλος, κινείται ανάμεσα στην τέχνη και την επιστήμη (2006: 90). Στόχος του είναι να δημιουργήσει με την εμπειρία, το περιεχόμενο και την ανατροφοδότηση μία εμπειρία μάθησης που θα βοηθήσει στο να συντελεστούν οι αλλαγές στα υποκείμενα. Είναι αυτός που θα βοηθήσει να μετατρέψει το γεγονός σε εμπειρία (2006: 85) μέσα από ερωτήσεις και όχι διαλέξεις ή παρουσιάσεις. Δεν πρόκειται για δάσκαλο αλλά χρειάζεται ευρύτερη μόρφωση, εμπειρία στις ενασχολήσεις του με τη φύση, γνώσεις ψυχολογίας και συναισθηματική νοημοσύνη, τονίζει ο συγγραφέας. Βασικός άξονας της δουλειάς του διευκολυντή είναι να ενισχύει τον στοχασμό πριν, κατά την διάρκεια και μετά την δραστηριότητα.

3.5.7. Ο ρόλος του μαθητή

Η αγωγή υπαίθρου θεωρείται μία μαθητοκεντρική μέθοδος όπου οι μαθητές έχουν τον ρόλο του εξερευνητή και παρατηρητή. Στόχος είναι οι ίδιοι να μάθουν μέσα από τις εμπειρίες τους στη φύση όχι μόνο γνωστικά αντικείμενα αλλά το πώς συνυπάρχουν με άλλους, το πώς οι ίδιοι είναι και το πώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Συνήθως η προσχολική ηλικία είναι αυτή η οποία περισσότερο συνδέεται με την αγωγή υπαίθρου.

3.6. Οφέλη

Τα ζητήματα κατανόησης της «σχέσης αιτιατού και αποτελέσματος» μεταξύ φύσης και μάθησης βαθαίνουν όπως δείχνουν οι μελέτες τα τελευταία χρόνια (Kuo, Jordan & Barnes, 2019). Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα φανερώνουν πώς οι δείκτες στους τομείς της προσωπικής ανάπτυξης, της οικολογικής συμπεριφοράς και της γνωστικής εκμάθησης διαφέρουν κατά πολύ σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Πέραν «της αύξησης την προσοχής, της μείωσης του άγχους, της χαράς και απόλαυσης και της φυσικής άσκησης» (Kuo et al., 2019), το φυσικό περιβάλλον προσφέρει ένα πιο ήσυχο, οικείο και ανοιχτό πλαίσιο για την μάθηση όπως τονίζουν σε ποιοτικές έρευνες και τα ίδια τα παιδιά (ό.π.). Συγκεκριμένα αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει τα ζητήματα της άμεσης και βραχοπρόθεσμης επίδρασης της φύσης στην συγκέντρωση, στα κίνητρα και στην σωματική ευδαιμονία των μαθητών αλλά και των έμμεσων και μακροπρόθεσμων επιδράσεων όπως η αυτοπειθαρχία, η αυτοπεποίθηση, η συνεργατικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδικότητα, η ανθεκτικότητα και οι επικοινωνιακές βλέπε ηγετικές δεξιότητες των μαθητών όπως τονίζουν στην ανασκόπησή τους οι Kuo et al.. Στην έρευνα που αφορά παιδιά 10-13 χρονών στην Δανία σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτός σχολικών αιθουσών 2 με 7 ώρες εβδομαδιαίως, οι μετρήσεις αφορούσαν τα συναισθηματικά προβλήματα, τα

προβλήματα συμπεριφοράς, την υπερενεργητικότητα και τα προβλήματα διάσπασης προσοχής, τα προβλήματα με συνομήλικα παιδιά, και την κοινωνική τους συμπεριφορά σύμφωνα με τις αξίες του τεστ του Cronbach (Bølling et al., 2019).

Ευζήν και διάθεση

Το ευζήν προσεγγίζεται είτε ως ευδαιμονία και ηδονή, δηλαδή η ικανοποίηση που απορρέει από το νόημα που βρίσκουν τα παιδιά στις δραστηριότητες αυτές (Harvey et al., 2019) είτε ως δυνατότητες και ικανότητες να αναπτυχθεί κάποιος όπως το πρωτοδιατύπωσε ο οικονομολόγος Amartya Sen το 1993 ή την δυνατότητα «να κάνει και να είναι κάποιος» όπως αναφέρεται από τον Sladowski το 2011 (όπως αναφέρονται στην Chawla, 2015). Στις δέκα κεντρικές δυνατότητες που περιγράφει ο Nussbaum το 2011 για τα παιδιά (ό.π.), συγκαταλέγονται πέρα από τις συναισθηματικές ικανότητες σύνδεσης και δέσμευσης με άλλους και η σύνδεση και η έκφραση έγνοιας για όλα τα έμβια πλάσματα και την φύση και η ικανότητα σωματικής ακεραιότητας έχοντας μία υγιή και πλήρη ζωή. Στην έρευνα των Harvey et al. (2020) στην Αγγλία, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την βιοποικιλότητα που εφαρμόστηκε σε παιδιά 8-11 χρονών μόλις στην σχολική αυλή τους, η διάθεση και το ευζήν των παιδιών που συμμετείχαν σε σχέση με όσα δεν συμμετείχαν βελτιώθηκε αισθητά μετά το πέρας των δραστηριοτήτων.

Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και γνώση/επαφή με την βιωσιμότητα (πράσινες δεξιότητες). Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει το πόσο τα παιδιά που έχουν ακολουθήσει προγράμματα αγωγής υπαίθρου έχουν συνδεθεί με το φυσικό περιβάλλον, έχουν μάθει για αυτό και έχουν εξερευνήσει την γλωρίδα και την πανίδα (Purc-Stephenson, Rawleigh, Kemp, Asfledt, 2019).

Οι κοινωνικές δεξιότητες και η αίσθηση συμμετοχής στην κοινότητα (διαπροσωπικές δεξιότητες), η ηγεσία, η συνεργατικότητα, η φροντίδα, η αίσθηση του ανήκειν, είναι στοιχεία τα οποία βελτιώνονται, όπως φαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα, χάρη στην αγωγή υπαίθρου (Purc-Stephenson, Rawleigh, Kemp, Asfledt, 2019). Όσο αφορά την προσωπική ανάπτυξη, αφορά από τις ψυχολογικές μέχρι και τις σωματικές δεξιότητες και ικανότητες, όπως η αυτοεικόνα, οι γνωστικές δεξιότητες (ηγεσία, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, χτίσιμο εμπιστοσύνης, συνειδητότητα). Τέλος αναπτύσσονται τεχνικές δεξιότητες που αφορούν στο πώς διεξάγεται ένα ταξίδι, στην ζωή στη φύση και στην κατασκήνωση και σε τρόπους επιβίωσης σε δύσκολες συνθήκες.

3.7. Προβληματισμοί-Κριτικές

Πέρα από την θερμή υποστήριξη των ερευνών στο να αποδείξουν το πόσο ωφέλιμη είναι η αγωγή στο ύπαιθρο έχουν γεννηθεί κάποιοι προβληματισμοί ως προς το πώς εμπλέκονται η πειθαρχία και ο έλεγχος την πειθαρχία στις υπαίθριες δραστηριότητες. Οι Blenkinsop και Bowdridge (2011), με βάση την φουκωική φιλοσοφία, προσπαθούν να αναδείξουν τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να δημιουργούνται στα προγράμματα βιοματικής μάθησης στην ύπαιθρο ώστε να μην αναπαράγονται συνειδητά μέσω της ιεραρχικής παρατήρησης, πχ. όπως συμβαίνει με την συμπεριφορά ατόμων με περισσότερη εμπειρία απέναντι σε άτομα με λιγότερη εμπειρία, ή όπως παρατηρείται στα συστήματα πιστοποίησης δεξιοτήτων και στην δομή που ενυπάρχει στα προγράμματα, ή στα πλαίσια της κανονικοποιητικής κρίσης κατά την διάρκεια της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού μίας εμπειρίας όπου ανεπαίσθητες αντιδράσεις μπορεί να εξυμνούν ή όχι καταστάσεις και όπως συμβαίνει στην εξέταση που παρόλο που μπορεί να

λείπει από την αγωγή υπαίθρου όπως την γνωρίζουμε στα πλαίσια της τάξης με φυσική παρουσία, δεν λείπει στην περίπτωση που κάποιο παιδί πρέπει να διεκπεραιώσει μία δραστηριότητα μόνο του ή να δείξει τι ξέρει. Αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό, με την έννοια ότι μπορεί να είναι επιθυμητό για ασφαλείς και επιτυχημένες εμπειρίες αλλά χρειάζεται να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτές της αγωγής υπαίθρου ότι λειτουργούν σε αυτό το πλαίσιο για να αναπτύξουν την εγρήγορση γύρω από τέτοια ζητήματα (Blenkinsop & Bowdridge, 2011: 154). Άλλοι ερευνητές (Zink & Burrows, 2006) χρησιμοποιώντας και αυτοί την φουκωική μέθοδο αναδεικνύουν κατά πόσο υπάρχει μία «σιωπή» γύρω από τις πρακτικές της αγωγής υπαίθρου και πόσο χρειάζεται το «αόρατο να γίνει ορατό», λόγω του ότι η έμφαση δίνεται περισσότερο στα θετικά παρά αρνητικά αποτελέσματα της αγωγής υπαίθρου (2006: 46). Οι ίδιοι συγγραφείς σε άλλο τους άρθρο αναρωτιούνται για το δίπολο εσωτερικό versus εξωτερικό χώρο, το οποίο διατηρούν και αναπαράγουν στο λόγο τους στην αγωγή υπαίθρου οι εκπαιδευτικοί ως κάτι που λειτουργεί για να γίνουν συγκεκριμένες υποθέσεις για το πώς και τι μαθαίνουν τα παιδιά, αποκλείοντας άλλους τρόπους μάθησης (Zink & Burrows, 2006). Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι θεωρείται αυτονόητο στις πρακτικές της αγωγής υπαίθρου το ότι οι μαθητές έχουν «εμπειρίες με περισσότερο νόημα και ότι αυτές οι εμπειρίες τους βοηθάνε να γνωρίσουν τον πραγματικό τους εαυτό». Συνεχίζουν λέγοντας ότι «δεν είναι η διαφορά μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού χώρου το πεδίο στο οποίο η αγωγή υπαίθρου ενισχύει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες παράγουν γνώση για την εκπαίδευση και τα υποκείμενα στην αγωγή υπαίθρου δίνοντας την εντύπωση ότι είναι αντικειμενικό γεγονός το μέσα και έξω» (2006: 262). Με λίγα λόγια δεν γνωρίζουν ένα διαφορετικό εαυτό τα παιδιά μόνο και μόνο επειδή είναι έξω, ή ο εαυτός που κατασκευάζουν όταν είναι έξω δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να κατασκευαστεί και σε εσωτερικό χώρο. Προβληματισμοί εντοπίζονται και ως προς την κατασκευή εννοιών όπως η άγρια φύση και η φύση γενικότερα μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτών, των οργανισμών της περιπετειώδους αγωγής υπαίθρου. Τι σημαίνει; Υπάρχει πραγματικά άγριο τοπίο; Πώς χρησιμοποιείται αυτός ο όρος ως πόλος έλξης για διαφορετικές με περισσότερη ένταση και αδρεναλίνη δραστηριότητες;

Στην έρευνά του ο Zhang (2013) αναφέρει τα προβλήματα απειθαρχίας που δείχνουν οι μαθητές στο φυσικό περιβάλλον γιατί δεν είναι συνηθισμένοι σε αυτόν τον τρόπο. Αναφέρει επίσης και άλλα προβλήματα όπως τις κακές καιρικές συνθήκες, την έλλειψη συγκέντρωσης λόγω του νέου και ελεύθερου περιβάλλοντος, τις αποστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στα παιδιά με συνέπειες στην ομαδικότητα και συμμετοχικότητα καθώς και το πρόβλημα του ρίσκου και το πώς οι εκπαιδευτικοί το διαχειρίζονται (2013: 28).

Άλλες κριτικές αφορούν στο τρόπο που γίνονται τα προγράμματα ως προγράμματα ταχείας εκμάθησης που δεν δίνουν τον χρόνο να συνδεθούν πραγματικά οι συμμετέχοντες με τους τόπους, το σώμα τους και τους άλλους αλλά υπόκεινται στο ίδιο μοντέλο γρήγορης κατανάλωσης που διατρέχει τον δυτικό αστικό πολιτισμό (Payne & Wattchow, 2009). Η αγωγή υπαίθρου επίσης θα μπορούσε να αναπτύξει περισσότερο τις κριτικές προσεγγίσεις προς μία εκπαίδευση για την βιωσιμότητα, για την δικαιοσύνη και για την οικολογία. Στην μεγάλη πλειοψηφία της δεν ασχολείται με αυτά τα θέματα και σπανίως τα καταπιάνει γιατί εστιάζει στο συναισθηματικό κομμάτι.

Από την άλλη, σε πιο ουσιαστικές κριτικές, αναφέρεται η προβληματική της φύσης της εμπειρίας και ο ρόλος της στην βιωματική εκπαίδευση, στην άγρια φύση, στην μετανεωτερικότητα και στην αγωγή υπαίθρου. Αυτό που αποτελεί πηγή κριτικής είναι η διερεύνηση του τι σημαίνει πραγματικά η άμεση, η ωμή, η ψηφιακή, η διαμεσολαβημένη, η προσωπική, η ομαδική, η κοινωνική εμπειρία (Payne στο Dickson, Gray & Hayllar, 2005: 186).

Το τι είναι τελικά μία εμπειρία, τι εμπλέκει, τι αφορά, πότε είναι «πραγματική», «φυσική», «άμεση» και πότε όχι αποτελεί σημείο τριβής ανάμεσα στην τηλεκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου.

3.8. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε και να εισάγουμε τις έννοιες της αγωγής υπαίθρου με τις διάφορες κλίσεις που παίρνει ανά γεωγραφικό μέρος. Είδαμε ότι οι διαδικασίες μάθησης που διεξάγονται εκτός σχολικών θυρών μπορεί να περιλάβει μία ευρεία γκάμα χώρων από την αυλή ως τις κορυφές των βουνών. Στην Ελλάδα αν και η εμπειρία είναι περιορισμένη το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας προσφέρει προγράμματα επιμόρφωσης στους τομείς αυτούς. Δεν έχει όμως ανοίξει ένας δημόσιος διάλογος παρόλες τις προσπάθειες των λιγοστών παιδαγωγών της φύσης για το κατά πόσο μπορεί η αγωγή υπαίθρου να ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα ως κάτι διαφορετικό από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σε μία εποχή παγκοσμιοποίησης και αστυφιλίας αλλά και οικολογικών κρίσεων, θα ήταν ζητούμενο της εκπαίδευσης να συνεισφέρει στην επανασύνδεση των μελλοντικών γενεών με το περιβάλλον και δη με το φυσικό περιβάλλον για την προστασία του όπως ακριβώς το αντιλήφθηκαν και άλλες χώρες οι οποίες πρωτοστατούν σε αυτό το είδος εκπαίδευσης. Πρέπει όμως να ληφθούν υπόψιν οι προβληματισμοί που εντοπίζονται στα παιδαγωγικά ζητήματα και να αποδομηθεί η εξιδανικευμένη ρομαντική εικόνα της φύσης, κάτι που μπορεί να συμβεί με την μεγαλύτερη έκθεση στο περιβάλλον της φύσης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα χαρτογραφήσουμε τις θεωρίες που στηρίζουν την εκπαιδευτική πρακτική της αγωγής υπαίθρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και μάθησης σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

4.1. Εισαγωγή

Όσο αφορά στο μη δομημένο περιβάλλον πολλοί παιδαγωγοί από τα κείμενα του Ρουσσό (Αιμίλιος) μέχρι τον Pestalozzi επιμένουν στην επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, κάτι που στα πλαίσια της αυξανόμενης αστικοποίησης περιορίζεται δραματικά για τα παιδιά. Υπό αυτές τις συνθήκες και επηρεασμένο από την μακρόχρονη παράδοση των προσκόπων να ζουν και να παίζουν τα παιδιά στην φύση, το μοντέλο της Αγωγής Υπαίθρου διατείνεται ως αντίδοτο και φάρμακο. Τα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι από την επαφή με το φυσικό περιβάλλον τα παιδιά όχι μόνο αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες αλλά περιορίζουν το άγχος τους και βελτιώνουν την διάθεσή τους. Συγκεκριμένα η ηδονή, η ευδαιμονία καθώς και το νόημα που αποκτάει η μάθηση στην ύπαιθρο ή απλά έξω από τις σχολικές αίθουσες (Education Outside the Classroom) έχει άμεσες και μακροπρόθεσμες συνέπειες στην αυτοπεποίθησή, την προσοχή, την αυτοπειθαρχία και την σωματική τους κατάσταση. Πώς όμως ακριβώς γίνεται αυτό; «Η χρονική περίοδος που το άτομο αποκτά βιώματα από το περιβάλλον της φύσης φαίνεται πως είναι κρίσιμη για τον βαθμό στον οποίο τα βιώματα αυτά μπορούν να επιδράσουν στην συναισθηματική κατάσταση ως ενήλικα» (Ταμουτσέλη, 2006: 153). Ποιος είναι λοιπόν ο ρόλος της μάθησης; Κατά πόσο θεμελιώνεται θεωρητικά η αγωγή υπαίθρου; Πέρα από τις ψυχοεξελικτικές θεωρίες που ασχολούνται με τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις ή τον χαρακτήρα και τις αντιδράσεις, και την περιβαλλοντική ψυχολογία που ασχολείται με την διάδραση του παισιού και της συμπεριφοράς, θα εξετάσουμε και τις παιδαγωγικές θεωρίες από τις οποίες η αγωγή υπαίθρου αντλεί τα εργαλεία της όπως τον εποικοδομητισμός, την πλαισιοθετημένη γνώση, την βασισμένη στον τόπο παιδαγωγική.

4.2. Θεωρίες ψυχολογίας

Τα άρθρα στα οποία αναφερόμαστε προσπαθούν να προβληματικοποιήσουν την σχέση εσωτερικού και εξωτερικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (φύση, μουσείο, ζωολογικός κήπος, πλατεία). Έχει κάποια διαφορά; Αν ναι ποιά και ως προς τι; Ενώ οι έρευνες που συσχετίζουν τα ψυχολογικά οφέλη τέτοιων δραστηριοτήτων σε σχέση με παιδιά που δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν είναι λίγες, όπως αναφέρει ο σύλλογος για το ψυχοκοινωνικό ευζήν και την εκπαίδευση εκτός σχολικών αιθουσών της Δανίας (Bølling, Niclasen, Bentsen et al., 2019), είναι δεδομένο για τους περισσότερους ερευνητές ότι το περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών.

Ο θεωρητικός προβληματισμός που διατρέχει τις έρευνες αφορά συγκεκριμένα στην παρατήρηση αν, κατά πόσο και ως προς τι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτός σχολικών αιθουσών μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές: ως προς το ευζήν τους και την διάθεσή τους (Bølling et al., 2019· Harvey, Montgomery & Allii, 2020), ως προς την μάθηση (Kuo, Jordan & Barnes, 2019), την σύνδεσή τους με την φύση και την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά (Braun

& Dierkes, 2017). Τα ευρήματα σχετικοποιούνται ανάλογα με κριτήρια ηλικίας, φύλου, χρόνου και περιοδικότητας της έκθεσης στην φύση καθώς και με τις κοινωνικοοικονομικές καταβολές των μαθητών.

4.2.1. Η περιβαλλοντική ψυχολογία

Ο κλάδος της περιβαλλοντικής ψυχολογίας εντάσσεται στην ευρύτερη παράδοση της ψυχολογικής έρευνας για την σχέση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος (Bonnes & Carrus, 2004). Ειδικότερα όμως προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες μελέτες για την επίδραση του περιβάλλοντος ως χωρικό και φυσικό πλαίσιο στις σχέσεις των ανθρώπων, στις διαδράσεις τους και στην συμπεριφορά τους. Ο Canter την ορίζει ως «η περιοχή της ψυχολογίας που συνδέει και αναλύει τις αλληλεπιδράσεις και αλληλοεξαρτήσεις των ανθρώπινων εμπειριών και πράξεων, με τις σχετιζόμενες όψεις του κοινωνικο-φυσικού περιβάλλοντος»(1988: 13). Από τις πρώτες συμβολές σε αυτόν τον τομέα ήταν η έρευνα της επίδρασης των συνθηκών φωτισμού στην επίδοση των εργατών στο εργοστάσιο της Δυτικής Ηλεκτρικής Εταιρίας στις ΗΠΑ το 1930 από τον Elton Mayo (Bonnes et al., 2004) ενώ τα κείμενα της δεκαετίας του 1970 όπως του Bronfenbrenner στο βιβλίο του «Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης» επηρεασμένα από τον Kurt Lewin οδηγούν το 1987 στην εγκαθίδρυση του όρου «περιβαλλοντική ψυχολογία» στο πρώτο εγχειρίδιο για την περιβαλλοντική ψυχολογία. Από τότε η αρχιτεκτονική, η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, η οικολογία, η γεωγραφία, ο χωρικός και αστικός σχεδιασμός (Παπαστεργίου, 2019) ασχολούνται με τις σχέσεις δομημένου και μη περιβάλλοντος, των περιβαλλοντική αντίληψη, την χωρική συμπεριφορά δηλαδή το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα το περιβάλλον και τους άλλους (ό.π.). Ερευνητές έχουν επικεντρωθεί σε ιδιαίτερους θεσμικούς χώρους όπως τις φυλακές, τα νοσοκομεία, τους χώρους εργασίας, την πόλη ανάλογα και με τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, το φύλο και την φυλή (Spencer & Woolley, 2000).

Στο κεφάλαιο «Περιβάλλον της φύσης και άνθρωπος» η Ταμουτσέλη προσπαθεί να χαρτογραφήσει τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στο γεωγραφικό περιβάλλον, δηλαδή τον αντικειμενικό περίγυρο. Αφού συγκεκριμενοποιεί ότι άλλο είναι το περιβάλλον της φύσης, δηλαδή οι χώροι πρασίνου, και άλλο το φυσικό περιβάλλον (ο αγγλικός όρος Physical environment αναφέρεται σε ανθρωπογενές ή τεχνητό περιβάλλον που προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης εργασίας, του πολιτισμού και του διαμορφωμένου από την φύση περιβάλλοντος), κάνει μία ανασκόπηση για τις έρευνες που αφορούν την σχέση φύσης και ανθρώπων. Αν κάποτε οι άνθρωποι «έντυναν» με μαγεία τα φυσικά φαινόμενα στις σχέσεις υποταγής που είχαν με την φύση, πέρασαν στις σχέσεις συνύπαρξης και σήμερα είναι σε σχέσεις κυριαρχίας και ελέγχου της φύσης (Jellioe, 1989, όπως αναφέρεται στην Ταμουτσέλη). Τα οφέλη που παρουσιάζουν οι έρευνες τις οποίες παραθέτει αφορούν «δραστηριότητες» από την οπτική επαφή με την φύση (αισθητική αντίδραση) μέχρι την συμμετοχή, την περιποίηση και φροντίδα της φύσης (όπως στους κήπους). Η συγκέντρωση είναι κάτι που έχει συνδεθεί με την φύση και με θεωρίες προσαρμοστικότητας και κληρονομικότητας όπως αναφέρουν οι Karla και Kaplan και ο Ulrich (1991) όπως συνεχίζει η συγγραφέας, δηλαδή συνοψίζοντας θεωρούν ότι «η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη προκαλεί πλήθος από καινούργιες κατηγορίες ερεθισμάτων στα οποία ο άνθρωπος πρέπει να προσαρμόσει τις αντιδράσεις του. Η αδυναμία μηχανισμού προσαρμογής για ν'ανταπεξέλθει στην ταχύτητα προσαρμογής που απαιτεί η πρόσληψη του μεγάλου πλήθους διαρκώς νέων ερεθισμάτων προκαλεί κατά τον Seyle, ψυχολογική ένταση» (Ταμουτσέλη, 2006: 168). Ο Cobb (1969) ασχολείται με την δημιουργικότητα και κατά πόσο η

ανάμνηση τοπίων της παιδικής ηλικίας ενισχύει την δημιουργική διάθεση και προσφέρει εσωτερική ηρεμία (Chawla, στο Ταμουτσέλη).

Από την άλλη οι Velichkon και Σερδάρης (2017) στο βιβλίο τους «Ψυχολογία του περιβάλλοντος» παρουσιάζουν τα ευρήματα όσο αφορά την αντίληψη και τον προσανατολισμό στο φυσικό περιβάλλον καθώς και ποιες είναι οι συμπεριφορές ρίσκου σε μέρη όπου υπάρχει απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο, δυσκολίες και εμπόδια. Σύμφωνα με τους συγγραφείς «ρίσκο μπορεί να εμπεριέχουν όλες οι συμπεριφορές οι οποίες γίνονται αποδεκτές με την επίγνωση ότι μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές απώλειες ή να επιφέρουν σημαντικές ζημιές γι' αυτόν που τις πραγματοποιεί ή για ανθρώπους οι οποίοι εξαρτώνται από τις δικές του αποφάσεις» (9017: 92). Συνεχίζουν αναφέροντας πώς γίνονται λάθη συχνά στο περιβάλλον της φύσης και ότι οι ψυχολογικές προϋποθέσεις για αυτά τα λάθη αφορούν τα υποκειμενικά λάθη και τα λάθη κατάταξης προδιαθεσικών παραγόντων. Όσο αφορά στα υποκειμενικά λάθη αυτά συμπυκνώνονται «στην λανθασμένη αντίληψη, στην ανεπαρκή εμπειρία, στην έλλειψη κριτικής ικανότητας ή και στην υπερεκτίμηση του εαυτού» ενώ στους προδιαθεσικούς παράγοντες «η επιδίωξη αισθητηριακών αντιλήψεων, η απουσία φραγμών, η επιδίωξη δυνατών βιωμάτων» (2017: 94-95). Για την ολόπλευρη επίδραση του περιβάλλοντος στους ανθρώπους σχολιάζουν την οπτική διαύγεια χάρη στον καθαρό αέρα που υπάρχει και δημιουργεί την «οφθαλμαπάτη εγγύτητας και την ενότητα με την φύση», την απουσία θορύβου, τα πολλαπλά χρώματα και σχήματα που είναι σε αρμονία μεταξύ τους, την δροσερή θερμοκρασία και ευωδιά που αναβλύζει από τα νερά, την πανοραμική θέα αλλά και την επιβλητική θέα που προκαλεί «μυστικά βιώματα» (2017: 101). Όσο αφορά στον προσανατολισμό, με την βοήθεια της νευροβιολογίας, εξετάζουν τους γνωστικούς χάρτες ως οπτικά σκίτσα του χώρου με περιεχόμενο που προστίθεται σιγά σιγά όσο αυξάνεται η γνώση για κάποιο χώρο (2017: 106).

Όσο αφορά στην σχέση περιβάλλοντος και παιδιών, έρευνες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας για το παιχνίδι, την μάθηση και το περιβάλλον, αξιοποιούνται στον σχεδιασμό σχολικών κτιρίων αλλά και στον σχεδιασμό τόπων παιχνιδιού σε εξωτερικό/φυσικό χώρο και στην αγωγή υπαίθρου.

4.2.1.1. Σχεδιασμός σχολικών κτιρίων και περιβαλλοντική ψυχολογία

Στην εκπαίδευση οι περισσότερες έρευνες αφορούν τον σχεδιασμό πρωτοποριακών σχολικών κτιρίων βασισμένο στα αποτελέσματα των ερευνών για την σχέση μάθησης και δομημένου περιβάλλοντος. Ο γάλλος Alain Legendre ερευνητής του CNRS¹ ενδιαφέρεται πώς τα ηχητικά ερεθίσματα, η τοποθέτηση των αντικειμένων, η πυκνότητα της ομάδας, τα οπτικά εμπόδια σε μία τάξη και πλήθος άλλων κριτηρίων επιδρούν στην ανάπτυξη των νηπίων (1997). Για τις πρακτικές εφαρμογές των ερευνών μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε το νηπιαγωγείο των Takaharu και Tezuka στην Ιαπωνία που δεν έχει τοίχους και είναι κυκλικό για να τρέχουν τα παιδιά ελεύθερα ή το σχολείο Erika Mann της Susan Hoffman στο Βερολίνο όπου το σχολικό περιβάλλον προάγει την δημιουργικότητα και το παιχνίδι με απροσδόκητες κατασκευές στους διαδρόμους.

Στο βιβλίο του Δημήτρη Γερμανού «Χώρος και διαδικασίες αγωγής» (2005), από τα πιο καλά τεκμηριωμένα όσο αφορά την περιβαλλοντική εφαρμοσμένη ψυχολογία, παρουσιάζονται μελέτες που αφορούν τον ελλαδικό χώρο γύρω από τον σχεδιασμό των αυλών, τους παιδικούς τόπους, τους παιχνιδότοπους και τους χώρους αγωγής αναζητώντας την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου στο πώς οργανώνονται οι δραστηριότητες ανάλογα με τα δεδομένα του χώρου. Συμπεραίνει δε ότι «ο εσωτερικός χώρος προβλέπεται ως το κύριο περιβάλλον της παιδαγωγικής

διαδικασίας, αυτή οργανώνεται σε τυποποιημένες ενότητες χρόνου που συνδέονται μεταξύ τους με περιόδους διακοπής της σχολικής εργασίας. Ο υπαίθριος χώρος είναι το υλικό περιβάλλον αυτών των περιόδων διακοπής της σχολικής εργασίας, έτσι αποτελεί ένα περιβάλλον απομακρυσμένο από την παιδαγωγική διαδικασία» (2005: 162).

4.2.2. Η θετική επίδραση της φύσης, ή όχι;

Όπως προαναφέραμε υπάρχει μία γενική ομολογία για την θετική επίδραση της φύσης στα παιδιά και στους ανθρώπους. Πέρα από τις μελέτες της περιβαλλοντικής ψυχολογίας υπάρχουν και άλλες υποθέσεις που υποστηρίζουν αυτά τα συμπεράσματα.

Η υπόθεση της βιοφιλίας

Όταν το 1984 οι Wilson και Kellert δημοσίευσαν το βιβλίο τους «η υπόθεση της βιοφιλίας», άλλο ένα επιχείρημα προστίθεται στο γιατί πρέπει να είναι τα παιδιά κοντά στην φύση. Το επιχείρημα αφορά στο ότι οι άνθρωποι έχουν μία εγγενή τάση να συνδέονται με την φύση και τους οργανισμούς, τάση από την οποία παίρνουν συναισθηματική ικανοποίηση (Wilson, 1984). Εγγενής εννοείται εδώ ως γενετική συγγένεια μεταξύ έμβιων όντων και συστημάτων. Ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Φρόμ για να δηλώσει την αγάπη για την ζωή

Η διαταραχή του ελλείματος της φύσης

Ο όρος «διαταραχή του ελλείματος της φύσης» εμφανίστηκε το 2005 από τον συγγραφέα Richard Louv για να εξηγήσει τα προβλήματα που παρουσίαζαν παιδιά που περνάγαν λιγότερο χρόνο στη φύση και όχι για να ιατροκοποιήσει κάποιο θέμα (Louv, 2019). Η αποξένωση από την φύση των παιδιών που μεγαλώνουν στα αστικά κέντρα, η ανάπτυξη των τεχνολογιών, η μειωμένη σημασία του φυσικού κόσμου στην εκπαίδευση κ.ά. στοιχίζει στην ψυχολογία, την υγεία και στις δεξιότητες των παιδιών. Όσο αφορά στην υγεία οι έρευνες εντοπίζουν την ανεπάρκεια της βιταμίνης D (Huh & Gordon, 2008), ενώ άλλες έρευνες συνδέουν τα προβλήματα ΔΕΠΥ και υπερκινητικότητας με την έλλειψη πρασίνου και δραστηριοτήτων μέσα σε αυτό. Οι έρευνες όπως μας πληροφορεί ο συγγραφέας στην ιστοσελίδα του έχουν φτάσει τις χιλιάδες και κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για αυτό που ονομάζεται: «επιδημία της αδράνειας». Το 2011 το επόμενο βιβλίο του συγγραφέα διερευνά πώς θα ήταν οι ζωές των παιδιών αν οι μέρες και οι νύχτες ήταν βουτηγμένες στην φύση όσο και στην τεχνολογία. Το «νέο κίνημα της φύσης» πάτησε στον όρο αυτό για να απαιτήσει μία νέα σύνδεση των ανθρώπων με αυτήν. Τα νεότερα βιβλία του συγγραφέα (Βιταμίνη N του 2015 και Το κάλεσμα της άγριας φύσης του 2019) θέλουν περισσότερο να προτείνουν λύσεις για το πώς να μεταμορφωθούν οι ζωές μας και να σώσουμε τις ζωές των ζώων γύρω μας (Louv, 2019).

Παρόλα αυτά υπάρχει και το άγχος που μπορεί να προκληθεί στο ύπαιθρο, η αίσθηση της απειλής λόγω άγριων ή επικίνδυνων ζώων, καιρικών συνθηκών όπου δεν υπάρχουν ασφαλή καταφύγια ή περιβαλλοντικών «καταστροφών». Η όλο και μεγαλύτερη αποξένωση από το φυσικό περιβάλλον στα αστικά κέντρα, τα οικολογικά προβλήματα, καθώς και η διαμεσολάβησή της φύσης από τα ΜΜΕ καθιστά μια αντίληψη για την φύση (και άρα προδιαθέτει ως προς το βίωμα) ως πηγή άγχους, φόβου και στρες. Η κοινωνία της διακινδύνευσης του Beck εξηγεί πώς η κοινωνία μετατρέπεται σε φοβική, ενώ αυτό δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο όπου

απομακρύνονται τα παιδιά από τους εξωτερικούς χώρους λόγω φόβου του κινδύνου, αυτά δεν γνωρίζουν το εξωτερικό περιβάλλον και απομακρύνονται, η σχέση τους διαμεσολαβείτε από τις οθόνες, οι οποίες δεν μπορούν να μεταφέρουν την αίσθηση του να βρίσκεται κάποιους στο φυσικό περιβάλλον ακόμα (οσμή, αίσθηση θερμοκρασίας και αέρα) και συνεχίζεται ο φόβος. Πόσο μάλλον στην εποχή της πανδημίας όπου ακόμα και η κρατική επιταγή ήταν «να μείνουμε σπίτι» και ο φόβος διάχυτος άμα φεύγαμε από αυτό.

4.3. Θεωρίες για την μάθηση

Ενδιαφέρον βρίσκουμε το ότι στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία (Σμυρναίου, 2018) (Μητροπούλου & Στογιαννίδης, 2015) αλλά και οι μεταφράσεις στον ελλαδικό χώρο (Bigge & Shermis, 2004) για τις θεωρίες μάθησης δεν υπάρχει ούτε μία αναφορά στις θεωρίες μάθησης που αφορούν την αγωγή στην ύπαιθρο. Ως πλαίσιο για την μάθηση υπάρχουν μόνο η τάξη, τα πολυμέσα και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τον ρόλο της ομάδας στην μάθηση. Ενδεικτικό για το ότι η αγωγή υπαίθρου ή γενικά το φυσικό περιβάλλον δεν θεωρείται αξιοσημείωτο ή διακριτό περιβάλλον μάθησης στον ελλαδικό χώρο. Παρόλα αυτά η αγωγή υπαίθρου αντλεί το θεωρητικό της πλαίσιο από διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης. Σ' αυτές συγκαταλέγονται η βιωματική μάθηση, η φυσική μάθηση, η συνεργατική μάθηση και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες τις οποίες όμως έχουμε ήδη συζητήσει στο κεφάλαιο 2.

4.3.1. Το βίωμα και η βιωματική μάθηση

Το τι είναι η πραγματικότητα απασχολούσε από αρχαιοτάτων χρόνων τους φιλοσόφους και επιστήμονες. Από τους εμπειριστές μέχρι τους ιδεαλιστές η προβληματική αυτή επανέρχεται συνεχώς. Η προσέγγιση του θετικισμού που ήρθε σαν απάντηση στις θεολογικές αντιλήψεις και θεωρίες αποτυπώνεται στις παραδοχές του, με πρωτεργάτη τον Auguste Comte (Cohen: 2008), για την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με το θετικιστικό παράδειγμα όπως έχει ονομαστεί, η πραγματικότητα προς μελέτη αποτελεί ένα αντικείμενο έξω από τα υποκείμενα, μακριά από το κέντρο τους που προσπαθούν να ερευνήσουν. Παρατηρείται, μετριέται και λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες όπως οι φυσικές επιστήμες. Πρόκειται για μια αντικειμενική πραγματικότητα η οποία διέπεται από νόμους όπως τους φυσικούς καθολικούς νόμους και η έρευνά της βασίζεται στα πειράματα που χρησιμοποιούνται στις θετικές επιστήμες όπως η βιολογία, η χημεία κτλ. Σε μία τέτοια λογική το βίωμα δεν αποτελεί πηγή γνώσης εφόσον αυτό που ενδιαφέρει τον λογικό θετικισμό είναι οι σχέσεις και οι όροι που υπάρχουν στην κοινωνία και το πώς λειτουργούν οι διάφοροι οργανισμοί και συλλογικότητες. Υπάρχει μία τάξη πραγμάτων, μία δομή ανεξάρτητη από τους ανθρώπους η οποία ορίζει και καθορίζει τις πράξεις των μελών της κοινωνίας. Ο ντετερμινισμός και οι σχέσεις αιτιότητας, η εμπειρία ως αξιόπιστη μαρτυρία και παρατήρηση των δεδομένων, η προτίμηση στις απλές θεωρίες και η γενικότητα αποτελούν κάποιες παραδοχές του παραδείγματος αυτού που κυριάρχησε σε μεγάλο βαθμό μέχρι τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Από την κριτική στο θετικιστικό μοντέλο και στην μηχανιστική άποψη για την κοινωνία από φιλοσόφους όπως ο Kikergaard προκύπτουν προβληματισμοί ως προς την ίδια την επιστήμη και τον στόχο της. Η αλήθεια σχετικοποιείται και δεν αποτελεί πλέον το Άγιο Δισκοπότηρο της επιστημονικής έρευνας. Η «ανακάλυψη» της υποκειμενικότητας τον 20ο αιώνα θα φέρει μια στροφή στα επιστημονικά παραδείγματα. Το ερμηνευτικό και το κριτικό παράδειγμα που θα ανθήσουν κυρίως μετά τον δεύτερο πόλεμο θα εισάγουν μια εντελώς

διαφορετική προσέγγιση της επιστήμης. Έτσι η εμπειρία (ως βίωμα) θα εισαχθεί στην επιστημονική ορολογία ως θεμέλια λίθος πολλών μεθοδολογιών.

Από τους πρόδρομους της Σχολής του Σικάγου W.F. Zaniecki και W.I. Thomas (Πουρκός: 2015: 45) και την έρευνά τους σε σχέση με τους Πολωνούς μετανάστες στην Ευρώπη και στην Αμερική η αναζήτηση της αλήθειας δεν είναι πια στους στόχους τους. Μέσω συνεντεύξεων και περιπτώσεων μελέτης τα βιώματα, οι ερμηνείες της ζωής του κάθε υποκειμένου που διατυπώνονται στην αυτοβιογραφία του, σε συνεντεύξεις, στα έργα του, στον τρόπο που υπάρχει και σχετίζεται στα διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια αποτελούν για ένα κομμάτι της επιστημονικής κοινότητας το σημείο εκκίνησης της έρευνας όχι για την εξήγηση αλλά την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Παρόλο που μετά τον πόλεμο η προφορική ιστορία αναπτύσσει το ενδιαφέρον γύρω από το βίωμα του πολέμου οι μελέτες με γνώμονα το βίωμα θα ενταθούν και θα συστηματοποιηθούν μετά το 1970 χάρη στην βιογραφική στροφή και την ανάπτυξη των επιστημολογιών γύρω από τα έμφυλα ζητήματα, τους αγώνες διεκδικήσεις των καταπιεσμένων εθνοτήτων που βιώνουν ρατσισμό και της αυτοεθνογραφίας (Πουρκός, 2015: 46).

Το βίωμα, υπό τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις του, από την δεκαετία του 1980 και μέχρι σήμερα είναι το επίκεντρο μελετών σηματοδοτώντας μία στροφή προς τον άνθρωπο και τις βιωμένες εμπειρίες του κυρίως μέσω των ποιοτικών μεθόδων έρευνας όπως θα δούμε και παρακάτω. Οι ποιοτικές μέθοδοι/μεθοδολογίες έρευνας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές έχουν περάσει από επτά φάσεις στην Αμερική που παρακολουθούν (και δημιουργούν) τις αλλαγές, τις κριτικές, τις ρίζεις στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες όπως περιγράφουν οι Denzin και Lincoln (2005). Στην πρώτη φάση, την παραδοσιακή, από την αρχή του εικοστού αιώνα μέχρι τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, υπερισχύει η θέση του εθνογράφου που βλέπει τον Άλλο ως αντικείμενο και τον παρατηρεί για να τον αρχειοθετήσει. Τα βιώματα του εθνογράφου στο πεδίο στις σημειώσεις του έχουν την γλώσσα της αντικειμενικότητας και της επιστημονικής αλήθειας. Στην δεύτερη περίοδο από το 1950 μέχρι το 1970, την νεωτερική φάση, τα κείμενα των ερευνών στηρίζονται στον μεταθετικιστικό παράδειγμα προσπαθώντας να αποδώσουν στις ποιοτικές μεθόδους την αυστηρότητα των ποιοτικών μεθόδων. Οι ερευνητές βλέπουν τους εαυτούς τους ως ρομαντικούς που ακολουθούν αριστερές ιδέες για τις οποίες αξίζει «να ζήσει ή να πεθάνει κανείς» και που κάνουν την επανάστασή τους μιλώντας για εκείνα τα κοινωνικά στρώματα που δεν έχουν φωνή. Στην τρίτη περίοδο από το 1970 μέχρι το 1986 βρισκόμαστε λένε οι συγγραφείς σε ένα μικτό είδος έρευνας όπου πια οι πολλές διαφορετικές θεωρίες της εποχής χρησιμοποιούνται με την ειδοποιό διαφορά ότι ακόμα και τα κείμενα των ερευνητών δεν είναι παρά «αναπαραστάσεις των αναπαραστάσεων» όπως λέει ο Geertz από-ηρωοποιώντας έτσι τους κοινωνικούς ερευνητές της προηγούμενης περιόδου. Στην τέταρτη περίοδο αυτή η πρόταση θα προκαλέσει την κρίση της αναπαραστάσης στα μέσα της δεκαετίας του '80 θέτοντας σοβαρές ενστάσεις για το ποιό γράφουν τις έρευνες, από ποια θέση μιλάνε και πόσο αξιόπιστες είναι. Η κρίση θα κορυφωθεί στην πέμπτη φάση της «τριπλής κρίσης» της αναπαραστάσης, της νομιμότητας και της πράξης (Denzin & Lincoln, 2005: 19). Το βίωμα δεν μπορεί πια να παγιδευτεί άμεσα αλλά δημιουργείται μέσα στο κοινωνικό κείμενο του ερευνητή. Κατά πόσο το κείμενο μπορεί να αναπαραστήσει το βίωμα; Πώς το ερμηνεύουμε και πώς αξιολογούμε την έρευνα τελικά; Στην έκτη περίοδο από το 1995 μέχρι τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα τα κείμενα ανανεώνονται με πειραματικούς τρόπους συγγραφής που ξεπερνάνε τα όρια των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών: νουβέλες, ποίηση, πολυφωνικά και αυτοβιογραφικά κείμενα κ.ά. Την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο οι συγγραφείς θεωρούν ότι έχουν να αντιμετωπίσουν την όγδοη φάση της ιστορίας της

ποιοτικής έρευνας σε έντονη διαμάχη με το κίνημα όπως ονομάζει «βασισμένο σε ενδείξεις» όπως βλέπουμε στις επιστήμες της υγείας.

Στις έρευνες στον τομέα της υγείας (Reid, Plowers & Larkin, 2014) (ψυχικής και μη) γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για το βίωμα ως αφετηρία (Van Manen, 2015) (και ως μέσο (θεραπείες δια μέσου της τέχνης για παράδειγμα) και στόχος για την θεραπεία. Το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών σήμερα επικεντρώνεται στα βιώματα περιθωριοποιημένων ομάδων όπως εθνοτικές ή/και έμφυλες στην κριτική θεωρία όπως γράφονται από τα ίδια τα υποκείμενα μέχρι τον βιωματικό τουρισμό και το management όσο αφορά στις ομάδες στόχος.

Από την προσέγγιση της εμπειρίας στους εμπειριστές στο θετικιστικό παράδειγμα ως μαρτυρία της παρατήρησης ενός εξωτερικού φαινομένου μέχρι την εμπειρία ως βίωμα των ερμηνευτικών μεθοδολογιών και τον πυρήνα των ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας, η οπτική γωνία αλλάζει εκατόν ογδόντα μοίρες. Παρά την ανάδυση της έννοιας σε κεντρικό πυλώνα η έρευνα των βιωμάτων εγείρει πληθώρα μεθοδολογικών προβληματισμών (Vandenbussche, Edelenbos & Jasper, 2019). Στις σύγχρονες προσεγγίσεις του βιώματος οι διαφορές έγκειται στην διαφορετική εννοιολογική οριοθέτησή τους.

Τι είναι όμως το βίωμα; Αυτή την αφηρημένη έννοια προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν και να αναλύσουν διάφορα ρεύματα της σκέψης από τους θετικιστές μέχρι το ερμηνευτικό παράδειγμα όπως η φαινομενολογία, η αμερικάνικη πραγματολογία, η θεωρία του συμβολικού ιντεραξιονισμού, η αναπτυξιακή ή ιστορικοπολιτισμική ψυχολογία, η ερμηνευτική, η οικολογική ψυχολογία και κάποιοι επηρεασμένοι από την ψυχανάλυση. Στην διαδικασία εννοιολόγησής του το βίωμα προσεγγίζεται μέσω άλλων εννοιών, έρχεται σε επαφή με άλλες έννοιες, συνδέεται, πλαισιώνεται από το «νόημα» που δίνουμε στα πράγματα, το πώς δίνουμε νόημα σ' αυτά που ζούμε, αν είναι εσωτερική διαδικασία, αν είναι αισθητηριακή, νοησιαρχική, ένα σύστημα ή μια σχέση. Αν τελικά μπορούμε να το «αγγίζουμε» ή όχι, αν μπορούμε να το προσεγγίσουμε άμεσα ή μέσω άλλων υλικών μορφών.

Για τους μεταθετικιστές, βιώνουμε τα πράγματα ως ερεθίσματα που λαμβάνουμε από τον έξω κόσμο μέσα από τις αισθήσεις μας και μετά επεξεργαζόμαστε στον πύργο ελέγχου, στον εγκέφαλο. Πρόκειται για μια μηχανιστική αντίληψη του σώματος και νοησιαρχική αντίληψη για το βίωμα ως νευροβιολογικό και χημικό προϊόν. Σε αντιδιαστολή με μία τέτοια λογική οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις συσχετίζουν το βίωμα με το νόημα σε μία πιο πολύπλοκη ενίοτε διαδικασία διάδρασης περιβάλλοντος-υποκειμένου και δράσης. Βγαίνοντας από την συμπεριφορική προσέγγιση του ερεθίσματος-αντίδραση (stimulis-reaction) θα εξετάσουμε πως οι διάφορες μεθοδολογίες οριοθετούν την έννοια του βιώματος.

Η φαινομενολογία προσπαθεί να διερευνήσει τα «φαινόμενα» και το πώς τα βιώνουμε. Πώς δηλαδή γίνονται αντιληπτά στο υποκείμενο αυτά που συμβαίνουν, πώς φανερώνονται ; Ο Husserl που θεωρείται ιδρυτής της φαινομενολογίας θα κατακρίνει έντονα την εποχή του και την ποσοτικοποίηση της πραγματικότητας. Η υπερβατική του φαινομενολογία εστιάζει την προσοχή μας όχι στην αμφισβήτηση της ύπαρξης της πραγματικότητας αλλά στην υπέρβασή της χάρη στην συνειδητότητά μας η οποία την μορφοποιεί. Σημασία έχει το τι νόημα δίνουμε εμείς οι ίδιοι σ' αυτά που συμβαίνουν/υπάρχουν. Πώς τους δίνουμε νόημα όμως; Μέσω της αντίληψης θα πει ο Merleau-Ponty. Ο γάλλος φιλόσοφος θα παρατηρήσει ότι η συνειδητότητα δημιουργείται από την αντίληψή μας:

Η αντίληψη ανοίγεται στα πράγματα. [...] Δεν πρόκειται για έναν « εσωτερικό κόσμο», ένα φαινόμενο δεν είναι μια «κατάσταση της συνείδησης» ή ένα «ψυχικό γεγονός», η εμπειρία των φαινομένων δεν είναι μία ενδοσκόπηση ή μια διαίσθηση με την μετεργκσονική έννοια. [...] Η εμπειρία των φαινομένων είναι η εξήγηση ή η επικαιροποίηση της προεπιστημονικής ζωής της

συνείδησης που μόνη μπορεί να δώσει ένα ολοκληρωμένο νόημα στις πράξεις της επιστήμης και στην οποία επιστρέφουν συνεχώς. Δεν είναι μια ανορθολογική μετατροπή αλλά μία ανάλυση με πρόθεση (Merleau-Ponty, 1945: 70-71).

Το νόημα του κόσμου για την φαινομενολογία της αντίληψης ενέχεται στο βίωμα (Καραποστόλης: 77). Παρόλο που στο συγκεκριμένο βιβλίο θα ασχοληθεί με τον χρόνο, τον χώρο, το σώμα, το «αισθάνομαι», τον βιωμένο κόσμο, την «Φαινομενολογία της αντίληψης» θα κατηγορήσει Ο Michel Serres για «πολλή φαινομενολογία και καμία αίσθηση- τα πάντα μέσω της γλώσσας» (Χαμηλάκης, 2013: 91). Η προβληματικοποίηση της διαμεσολάβησης ή μεσολάβησης της γλώσσας για να επικοινωνηθεί το άμεσο βίωμα και η προσπάθεια αποφυγής του λογοκεντρισμού συμερίζεται από αρκετές προσεγγίσεις όπως θα δούμε και παρακάτω. Το θέμα του αισθητηριακού βιώματος θα απασχολήσει και σύγχρονους φιλοσόφους που θα το συνδέσουν με την πολιτική όπως τον Agamben (για την ζωή που αξίζει να βιώνεται) και τον Ranciere («το τι επιτρέπεται να γίνει αισθητό και να βιωθεί και τι όχι, το τι θεωρείται ταιριαστό ή επιτρεπτό να αποτιμηθεί και να ενσωματωθεί αισθητηριακά και από ποιόν» (Χαμηλάκης, 2013: 92). Μία άλλη κριτική στον Merleau-Ponty προέρχεται από τον Schutz παρόλο που τάσσεται στην φαινομενολογική παράδοση του Husserl. Γι' αυτόν το νόημα δεν μπορεί να βρίσκεται στην εμπειρία αλλά «στην στάση του Εγώ προς εκείνο το τμήμα του ρεύματος της συνείδησης που έχει ήδη κυλήσει, προς την διάρκεια που έχει διαρρεύσει» (Καραποστόλης: 1987). Δεν πιστεύει ότι το βίωμα μπορεί να προσεγγιστεί άμεσα αλλά νοηματοδοτείται από το Εγώ. Για να κλείσουμε την φαινομενολογική προσέγγιση θα λέγαμε ότι «η εμπειρία δεν είναι ότι συμβαίνει στο άτομο αλλά αυτό που κάνει το άτομο με αυτό που του συνέβη» όπως αναφέρει ο Aldus Huxley. Μέσω της αναστοχαστικότητας και της ανάκλησης για τον Schutz, μέσω της αντίληψης για τον Merleau Ponty, μέσω της περιγραφής, της αναστοχαστικότητας και της ερμηνείας για τον Ricoeur (Valle, 2002).

Για την ερμηνευτική ο τελευταίος εξηγεί ότι πρόκειται για «την αναζήτηση εσωτερικής δυναμικής του κειμένου, της δύναμης που προβάλλει τον εαυτό του έξω απ' τον εαυτό του και να γεννά τον κόσμο» (Ροζάνης, 2018: 12). Στο ερώτημα της πρόσβασης στο βίωμα, η ερμηνευτική απαντάει πώς οι ερμηνείες είναι εκείνες οι ιδιαίτερες και μοναδικές αναγνώσεις του βιώματος: η ερμηνεία ως τρόπος νοηματοδότησης εμπεριέχει τα βιώματά μας. Για να την κατάνοήσουμε δίνουμε νόημα, ένα νόημα που έχει να κάνει με την ιστορικότητα της κατανόησης, την σημασία της στιγμής του ερμηνευτή, την ιστορική απόσταση αναγνώστη/κειμένου και την επενεργό ιστορία που προκαλούν τα κείμενα (Τζούμα, 2006: 3). Ο χρόνος λοιπόν είναι βασικό στοιχείο για την κατανόηση μιάς εμπειρίας. Υπάρχει το εδώ και τώρα της εμπειρίας, η βιωμένη αίσθηση αλλά και η εξέλιξή της στον χρόνο. Για τον Heidegger ερμηνεύω σημαίνει καθιστώ εμφανή αυτά που προκαθορίζουν την κατανόησή μου (το παροντικό είναι, το Dasein). Ο τρόπος που βιώνουμε τα πράγματα είναι ο τρόπος που τα νοηματοδοτούμε και ο τρόπος που τα νοηματοδοτούμε «αποτελεί την διαφάνεια του τρόπου που κατανοούμε». Άρα δεν υπάρχει ένα νόημα προς ανακάλυψη αλλά εμείς το επιβάλουμε σε ότι συμβαίνει. Το βίωμα ως κείμενο που διαβάζεται και ερμηνεύεται απασχόλησε και την ερμηνευτική του Gadamer. «Στο έργο του Αλήθεια και Μέθοδος, αναφέρει ότι υπάρχουν δύο διαστάσεις του νοήματος στην βιωμένη εμπειρία: η αμεσότητα της εμπειρίας και το περιεχόμενο που βιώνεται» (Πουρκός, 2016: 40).

Πέρα από τα νοήματα που δίνουμε, τις ερμηνείες, σημαντικό ρόλο έπαιξε στην οριοθέτηση του βιώματος και η εισαγωγή του εννοιολογικού εργαλείου «δράση» και «διάδραση». Για τον Dewey η εμπειρία γενικά είναι άλλο από το να έχεις μία εμπειρία, ένα γεγονός που ζήσαμε, πέρασε και έφτασε σε ένα συμπέρασμα. Το βίωμα είναι εκείνο το ίχνος της διάδρασης του υποκειμένου με το περιβάλλον του, εκείνο που αφού το ζήσεις δεν θα είσαι πια ο ίδιος μετά, το

ίχνος που σε αλλάζει. Είναι εκείνες οι αλλαγές που παρουσιάζει στην επαφή του με τον κόσμο μέσα της δραστηριότητάς του. Είναι εν τέλει κουλτούρα: «η εμπειρία είναι φυσική δράση, τα αποτελέσματα αυτής της δράσης και οι κρίσεις των συνεπειών αυτής της δράσης (τα κίνητρα)» (Glassman, 2001). Υπάρχουν βιώματα χειρονομιών, εντυπώσεων, σκέψεων, αντιλήψεων, συναισθημάτων, κινήσεων... Σε μία τέτοια λογική προσθέτει ο Michel Serres ότι το ανακάτεμα των σωμάτων ενεργοποιεί το αισθητηριακό βίωμα, όχι οι οριοθετημένες οντότητες ή οι απομονωμένοι παρατηρητές. Στο ίδιο μήκος κύματος η κοινωνικοπολιτισμική ψυχολογία θα προσπαθήσει να ενώσει κάτω από την μονάδα βίωμα το μέσα (συναισθήματα, αυτοσυνείδηση) και το έξω (υλικό και κοινωνικό περιβάλλον). Για τον Vygotsky:

Το βίωμα είναι κατηγορία σκέψης, η μικρότερη μονάδα ανάλυσης που εμπεριέχει ανθρώπους (τα διανοητικά, συναισθηματικά και πρακτικά χαρακτηριστικά τους), τον υλικό και κοινωνικό κόσμο τους, τις σχέσεις τους (τις αμοιβαίες επιδράσεις) και το συναίσθημα. Το βίωμα δεν είναι κάτι που βρίσκεται μέσα στα άτομα αλλά εκτείνεται στον χώρο και στον χρόνο (Vygotsky).

Σε ένα πιο αναλυτικό πλαίσιο ο Gibson και η οικολογική ψυχολογία, σπάζοντας τον καρτεσιανό διισμό σώματος και νου και την πρωτοκαθεδρία του cogito, θα εντάξει το βίωμα στο πλαίσιο πολλών αντιληπτικών συστημάτων όπου όλα αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους (οικοσύστημα). Το πρωτογενές βίωμα θα είναι αυτό το άδηλο γνωρίζειν, η άμεση βιωμένη αίσθηση και το δευτερογενές βίωμα το έκδηλο γνωρίζειν που μαζί με το πρωτογενές συνιστούν την πηγή των αναπαραστάσεων μέσα σε ένα πλαίσιο (οίκος) και μέσα στο σώμα, την κίνηση και την δράση μέσω της συγκίνησης.

Το βίωμα μπορεί να περιγραφεί και ως αυτό που «υπεισέρχεται στο υποκείμενο κατά την διάρκεια άσκησης της δραστηριότητάς του». Σύμφωνα με τον Dilthey τα πράγματα υπάρχουν στην μορφή που τα βιώνουν οι άνθρωποι. Η σύζευξη της δράσης του υποκειμένου σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο με το νόημα που της δίνει γέννησε την ιδέα του ερμηνευτικού κύκλου όπου με συνεχείς ερμηνείες προσπαθούμε να διασαφηνίσουμε το νόημα του βιώματος όχι σε ένα ιδεατό και έξω από εμάς και την εποχή μας κόσμο αλλά μέσα στο πλαίσιο μας: «ο κόσμος του βιώματος δεν είναι απλώς μία θεωρητική αναπαράσταση αλλά είναι άμεσα παρόν σε μας ως ενσώματες αξίες που έχουν σχέση με τους στόχους μας» (Πουρκός, 2016: 171). Τα έργα έκφρασης της εμπειρίας είναι μέρη της ολότητας, της κουλτούρας, του «πνεύματος της εποχής» και στην ανθρωπιστική ερμηνευτική του προσέγγιση ο Dilthey επαναφέρει στο ιστορικό τους πλαίσιο το επίπεδο της εμπειρίας, της έκφρασης και της κατανόησης.

Στην «ντιλδεηανή» παράδοση της κατανόησης τάσσεται και ο συμβολικός ιντεραξιοπισμός του Mead που αργότερα εγκοιλώθηκε από τη Σχολή του Σικάγου. Η διάδραση κυρίως μέσω συμβολικών (γλωσσικών και μη συμβόλων) διαδικασιών δίνει νόημα στα πράγματα και η ερμηνεία είναι αυτή που οδηγεί στην ανάλογη δράση μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Εδώ τονίζεται ακόμα μια φορά ο κοινωνικός χαρακτήρας του βιώματος.

Εν είδη επιλόγου μπορούμε να καταλήξουμε ότι το βίωμα αποτελεί μία ενεργητική επαφή, τρόπος σύνδεσης και ύπαρξης μέσα σε ένα ιστορικοπολιτισμικό πλαίσιο που απορρέει από την σχέση και την (δια)δράση με το περιβάλλον και τους άλλους. Για να γίνει μία εμπειρία βίωμα έχει σημασία να υπάρχουν στιγμές επίγνωσης και συνείδησης σ' αυτό που αποκαλεί ο Gendlin παρούσες στιγμές (ένα είδος Dasein).

4.3.2. Η βιωματική εκπαίδευση-μάθηση

Οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου αναρωτιούνται στο βιβλίο τους για την βιωματική εκπαίδευση ως προς το τι συμβαίνει με την προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη των παιδιών

πέρα από την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 27). Η όλη παραπάνω συζήτηση για το βίωμα έχει οδηγήσει σε τέτοιους προβληματισμούς τους εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς της εκπαίδευσης οι οποίοι πλέον βλέπουν τους μαθητές ως κάτι παραπάνω από απλές μηχανές υποδοχής γνώσης. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της βιωματικής μάθησης κατά τις Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου είναι ο ανθρωπισμός γιατί ο μαθητής μπαίνει στο επίκεντρο της διαδικασίας ανακάλυψης και αυτοπραγμάτωσης, η ανάλυση ευθύνης γιατί η εκπαίδευση γίνεται εργαλείο επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και πολιτικής αλλαγής και η απελευθέρωση του ατόμου από κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις με απώτερο στόχο την αλλαγή της κοινωνίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 30). Για τις συγγραφείς οι σημαντικότεροι θεωρητικού που έχουν συμβάλει στην διαμόρφωση της βιωματικής εκπαίδευσης είναι οι Dewey, Kolb, Herrmann, Gardner, Rogers και οι Freire και Lave, Wenge όσο αφορά στην σημασία του κοινωνικού πλαισίου. Εκτός των τελευταίων των οποίων την σκέψη την έχουμε συζητήσει στο δεύτερο κεφάλαιο, ας δούμε τις θεωρητικές βάσεις που θέτουν και οι υπόλοιποι.

Ο Dewey όπως προαναφέρθηκε είμαι Αμερικανός θεωρητικός της εκπαίδευσης του 20^{ου} αιώνα, ο οποίος διατύπωσε την θεωρία για το βίωμα και την εμπειρία που είδαμε προηγουμένως. Οι εμπειρίες που βιώνουμε κατά την διάρκεια της ζωής μας μας δίνουν μαθήματα και μας επηρεάζουν ενώ οι καινούργιες αλληλεπιδρούν με τις παλιές. Η αλληλεπίδραση όμως αφορά και το άτομο σε σχέση με την κοινωνική ομάδα που το περιβάλλει, έτσι η συμμετοχή των μαθητών στα κοινωνικά τεκταινόμενα αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της βιωματικής εκπαίδευσης. Χάρη στον αναστοχασμό τα παιδιά επεξεργάζονται τα βιώματά τους και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη αλλά και κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η ενεργητική συμμετοχή είναι προϋπόθεση της βιωματικής εκπαίδευσης εφόσον η εμπλοκή στις δραστηριότητες διαπλάθει εμπειρίες από τις οποίες με την επεξεργασία τους συντελείται η μάθηση.

Ο David Kolb πρότεινε την δική του θεωρία για την βιωματική εκπαίδευση τονίζοντας την σημασία της κυκλικής διαδικασίας της: από το βίωμα και την παρατήρηση του ερμηνεύουμε και αναστοχαζόμαστε για την πραγματικότητα και το τι συμβαίνει, γενικεύουμε και αξιολογούμε τις ερμηνείες μας δημιουργώντας μία αφηρημένη αντίληψη την οποία εφαρμόζουμε ή με την οποία πειραματιζόμαστε ενεργά ώστε να δημιουργήσουμε νέες εμπειρίες και βιώματα. Ο κύκλος της μάθησης του Kolb παρουσιάζει λοιπόν την διαδικασία μάθησης ως «ρευστή και δυναμική, ένα κύκλο μέσα από τον οποίο τα άτομα μπορούν να βελτιώσουν την σκέψη τους και την κατανόησή τους» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου: 37). Χαρακτηριστικά της είναι η ολόκληρη εμπλοκή του ατόμου (λογικά, συναισθηματικά και αισθητηριακά), η αναγνώριση και η ενεργητική χρήση των εμπειριών ζωής και μάθησης των μαθητών και ο διαρκής αναστοχασμός των πρόσφατων εμπειριών με στόχο την βαθύτερη κατανόησή τους.

Βλέπουμε λοιπόν την θεωρητική βάση για την μαθητοκεντρική μάθηση: τα βιώματα των μαθητών παίζουν πρωταρχικό ρόλο. Μέσα από αυτά προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τους προβληματισμούς τους για τον κόσμο και το περιβάλλον τους, αυτά καθορίζουν και τις αλληλεπιδράσεις τους με τον περιβάλλον τους.

Η Jorlin κατέγραψε 5 στάδια στον κύκλο της βιωματικής μάθησης. Το πρώτο αφορά τον εστιασμό όπου παρουσιάζεται η δραστηριότητα με τρόπο που θα κερδίσει την προσοχή των μαθητών ώστε να τους προετοιμάσουμε να συμμετέχουν σε αυτή. Στο δεύτερο στάδιο έρχεται η δράση όπου σε άγνωστο περιβάλλον οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να επιλύσουν προβλήματα. Η δράση αφορά σε όλα τα επίπεδα: σωματικό, νοητικό, συναισθηματικό, διαπροσωπικό. Στο επόμενο στάδιο έρχεται η υποστήριξη, το στάδιο όπου οι

μαθητές μπορούν να πειραματιστούν, να ασκήσουν αυτοκριτική και να συνεχίσουν την προσπάθεια μοιραζόμενοι τις δυσκολίες τους και εκφράζοντας με ασφάλεια το πώς νοιώθουν. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές μπορούν να λάβουν και να δώσουν την υποστήριξη τους σε άλλους. Στο στάδιο της ανατροφοδότησης, ο συντονιστής μπορεί να σχολιάσει την τον τρόπο δράσης των μαθητών ώστε να καταλάβουν πώς αλληλεπιδρούν και συμπεριφέρονται στην ομάδα. Και τέλος στην ανασκόπηση βοηθάει τους μαθητές σε αυτό που προειπώθηκε, στον αναστοχασμό της διαδικασίας.

Μιλώντας για την ολιστική προσέγγιση του ατόμου, οι συγγραφείς θέλησαν να υπογραμμίσουν και την σημασία της ολιστικής προσέγγισης του εγκεφάλου, όπου σύμφωνα με την θεωρία του Hermann για την μάθηση ανάλογα το τεταρτημόριο του εγκεφάλου, δηλαδή με νευροψυχολογικούς όρους, το παραδοσιακό σχολείο αναπτύσσει μόνο την αναλυτική μάθηση και παραβλέπει την φαντασία που τοποθετείται στο δεξί ημισφαίριο. Χρησιμοποιώντας την θεωρία της εγκεφαλικής κυριαρχίας του Hermann η κριτική που ασκήθηκε στην γνωστική και μόνο επικέντρωση των διαδικασιών μάθησης έδωσε το έναυσμα για μία πιο ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση ο Gardner με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναδύει το ζήτημα της ανάπτυξης και της μουσικής, και της διαπροσωπικής και της κιναισθητικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης πέρα της μαθηματικής-αναλυτικής και της γλωσσικής.

4.3.3. Νατουραλιστικός διαφωτισμός

Ο νατουραλισμός στην εκπαίδευση είναι ένα φιλοσοφικό ρεύμα που εκκινεί από την παραδοχή ότι το παιδί μαθαίνει μέσω φυσικών διαδικασιών ανάλογα με τους τρόπους του και τον ρυθμό του, άρρητα. Η διαδικασία της φυσικής μάθησης ή φυσικής αγωγής ήταν κατά την διάρκεια του Διαφωτισμού εμφανή στις απόψεις του Jean Jacques Rousseau, του Comenius, του Pestalotzi. Παρατηρώντας τα όσα μαθαίνουμε εκτός σχολείου θεωρούσαν ότι η μάθηση μπορεί να μιμηθεί τον τρόπο που μαθαίνουμε την μητρική μας γλώσσα, την μίμηση και την εμπειρία. Για τον Κομένιο «η σημαντικότερη αρχή αποτελεί η ίδια η φύση με την τέλεια διάταξή της. Όπως η επιτυχία της Τέχνης προκύπτει μέσα από τη μίμηση της φύσης, έτσι και η μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης θα στηριχτεί στη μίμηση της φύσης για να είναι εξίσου επιτυχής» (Τζάρτζας, 2019: 38). Στον Rousseau η σημασία της φύσης αναδεικνύεται στον Αιμίλιο ή περί αγωγής. Ο Τζαβάρας¹² (1999) εμβαθύνει στην έννοια της φύσης και στα αξιώματα διαπαιδαγώγησης του Rousseau λέγοντας ότι η έννοια της φύσης χρησιμοποιείται με τρεις σημασίες: «ως εξωτερική φύση, ως σύμπαν που νοείται ενοποιημένο από την πνοή του Θεού που το δημιούργησε, ως φυσική κατάσταση που προηγείται της ανθρώπινης κοινωνίας άρα ως κατάσταση του άγριου, απολίτιστου και ακοινωνήτου ανθρώπου, και ως συγκρότηση του ανθρώπου μέσα στην ουσιαστική και διαχρονική ολότητά του με την προϋπόθεση ότι ο άνθρωπος «μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνίας διατηρεί το χαρακτήρα που κατείχε πριν από κάθε αλλοίωση εξαιτίας των συνηθειών και των πεποιθήσεων». Για τον Pestalotzi που ακολουθεί και εμπνέεται από τον Ρουσσώ, η συμμόρφωση με τη φύση, η ανάπτυξη των αισθήσεων, η ανάπτυξη όλων των δυνάμεων και ικανοτήτων του παιδιού είναι πρωταρχικής σημασίας. Η φυσική μάθηση απορρέει από το ότι βασίστηκε σε μία ολιστική γνώση του ανθρώπου, «τους αιώνιους νόμους της ανθρώπινης φύσης» όπως λέει χαρακτηριστικά «κάθε μάθηση πρέπει να βασίζεται στην παρατήρηση και την εμπειρία, και μόνο τότε θα καταλήγει σε συμπεράσματα και γενικεύσεις».

Η προσέγγιση της φυσικής μάθησης εστιάζει στην φυσική περιέργεια του παιδιού, στην επιθυμία του για μάθηση, στις εσωτερικές του φιλοδοξίες, έστω στην εμπιστοσύνη την φύση του παιδιού παρά τους εξωτερικούς παράγοντες (Οργανισμός κατοίκων εκπαίδευσης του Κεμπέκ). Ναι μεν από την μία το φυσικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση από την άλλη συνδέεται και με την φύση των ανθρώπων.

4.3.4. Η συνεργατική μάθηση

Η αξία της συνεργατικής μάθησης έχει τονιστεί από αρκετούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2008: 15). Η ομαδική δουλειά, η ομαδική εργασία δυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και τονώνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Η συνεργατική μάθηση είναι ένας στόχος και μέσο που χρησιμοποιείται και στην μάθηση με ψηφιακή τεχνολογία αλλά και στο δια ζώσης μάθημα. Όσο αφορά στην αγωγή υπαίθρου οι ομαδικές δραστηριότητες στη φύση όπως είναι οι κινητικές-αθλητικές δραστηριότητες στο υπαίθριο χώρο και τα παιχνίδια ανάπτυξης αποτελούν στόχο όπως τονίζουν οι Λαμπαθάκη, Τζακώστα και Σφακιανάκη¹³.

Ο Zhang (2013) υπογραμμίζει στα αποτελέσματα της έρευνάς του για την συνεργατική μάθηση στην αγωγή υπαίθρου ότι οι μαθητές προτιμούσαν να δουλεύουν μεταξύ τους παρά με τον εκπαιδευτικό στο εξωτερικό περιβάλλον λόγω της θετικής ικανοποίησης που πηγάζει από τις αλληλεπιδράσεις τους στο χαλαρό και ευρύχωρο περιβάλλον (2013: 27). Στην ίδια έρευνα αναφέρει ότι οι Humberston και Stan το 2011 επιβεβαιώνουν την αντίληψη των μαθητών ότι το να δουλεύουν μαζί σε εξωτερικό χώρο τους βοηθάει να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και φίλους τους.

4.3.5. Η παιδαγωγική του τόπου

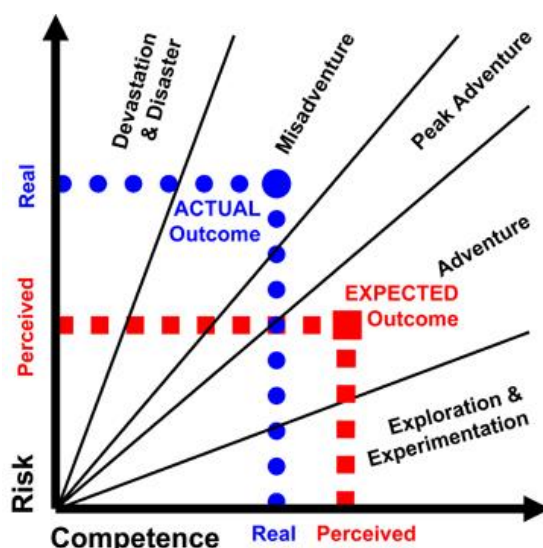
Στο βιβλίο τους οι συγγραφείς Wattachow και Brown (2011) εξερευνούν το πώς μία παιδαγωγική που να συνδέεται με τον εκάστοτε τόπο όπου διεξάγεται μπορεί μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες να προσφέρει ώστε να εμπλακούν οι άνθρωποι προς μία κοινωνική αλλαγή. Πέρα από ρομαντικούς μύθους, την περιπέτεια και το ρίσκο, την σιωπηλή λειτουργία της βιωματικής μάθησης, η σύνδεση με έναν τόπο μέσα από εμπειρίες και βιώματα που αποκτούν οι σπουδαστές με τον τόπο, είναι αυτό που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Ως απάντηση στο πώς καταναλώνονται τόποι και μέρη, προτείνουν την προοπτική του ανθρώπου που βρίσκεται στα μέσα ενός τόπου και όχι ενός εξωτερικού παρατηρητή. Γι' αυτό λένε χρειάζονται μεγάλες περίοδοι διάδρασης με τον κάθε τόπο.

4.4. Η περιπέτεια και η μάθηση

Η περιπέτεια χρησιμοποιείται ακόμα και για θεραπευτικούς λόγους. Συνδέεται με την θεωρία της «χαράς της πίεσης» του Peter Hanson και το πόσο άγχος αντέχουμε ώστε να είμαστε δημιουργικοί και παραγωγικοί, την θεωρία της υποκειμενικότητας της εμπειρίας του Simon Priest, το κύμα της περιπέτειας της Project Adventure και την θεωρία ότι η ανάπτυξη ισούται με πρόκληση και υποστήριξη (Σταματόπουλος, 2006: 82). Ο Simon Priest είναι άνθρωπος κλειδί τόσο για την αγωγή υπαίθρου και αγωγή περιπέτειας όσο και για την τηλεεκπαίδευση. Στην

¹³ http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/agwgH_type8rou_eeeeek_re8ymnou.pdf

προσωπική του ιστοσελίδα¹⁴ παρέχει όλες τις πληροφορίες και τις ακαδημαϊκές μελέτες που έχει κάνει γύρω από αυτά τα ζητήματα. Υποστήριξε το Παράδειγμα της βιωμένης περιπέτειας, όπου μεταξύ δεξιότητας και ρίσκου περνάμε από μία ζώνη που εμπεριέχει εξερεύνηση και πειραματισμό, στην περιπέτεια και στην κορύφωση της περιπέτειας, ενώ σιγά-σιγά αυτό μπορεί να οδηγήσει στο αρνητικό αποτέλεσμα της καταστροφής.



Σχεδιάγραμμα 6. Το παράδειγμα της βιωμένης περιπέτειας του Priest S.

Το διάγραμμα αυτό δείχνει λοιπόν τα θετικά οφέλη του φόβου και του ρίσκου καθώς και η πρόκληση που αποτελούν στο να ξεπεραστούν αλλά και το πόσο πρέπει να εξισορροπείται για να μην φτάσουμε στο άλλο άκρο ανάλογα με την ανθεκτικότητα του κάθε υποκειμένου. Στο μοντέλο του Priest για την αποτελεσματική δεξιότητα στην ανάληψη ρίσκου διαχωρίζει το καλό άγχος από την ουδέτερη ζώνη η οποία αποτελεί σημείο καμπής προς το κακό στρες και πώς συνδέονται αυτά με την θεωρία της παρώθησης.

4.5. Επίλογος

Με τον γενικότερο προβληματισμό για τα αυξανόμενα επίπεδα άγχους των παιδιών και ιδίως σε καιρούς πανδημίας και εγκλεισμού, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν κατά πόσο και σε ποιους τομείς, άλλοι τρόποι εκπαίδευσης που σέβονται τον όρο της κοινωνικής αποστασιοποίησης, πιο οικονομικοί από την τεχνολογική υποδομή που χρειάζεται η τηλεεκπαίδευση, όπως η εκπαίδευση στο ύπαιθρο, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και την ψυχολογία των μαθητών. Οι έρευνες αυτές αποτελούν ένα δυνατό επιχείρημα για την αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικά στην Ελλάδα που τέτοιου είδους εκπαίδευση εντοπίζεται μόνο σε πρωτοποριακά παιδαγωγικά σχολεία και δεν τίθεται στο τραπέζι της δημόσιας διαβούλευσης¹⁵.

¹⁴ <http://simonpriest.altervista.org/>

¹⁵ Στάλθηκε ένα γράμμα τον Απρίλη του 2021 με τίτλο: «Για μία υγιή εκπαίδευση...επιστολή των παιδαγωγών της φύσης» στην υπουργό παιδείας. Μεταξύ άλλων αναφέρουν: «Ζούμε σε μια εποχή όπου οι πολυάριθμοι κίνδυνοι για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών από τον περιορισμό της υπαίθριας δραστηριότητας σε φυσικούς χώρους και την

Στις ανασκοπήσεις των άρθρων που ερευνούν τα ψυχολογικά οφέλη της εκπαίδευσης στην φύση ή ακόμα και της «πρασινότητας» των σχολικών υποδομών από το 1970 και μετά, οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι παρόλες τις μειωμένες ποιοτικές έρευνες στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό τομέα, έρευνες που γενικότερα εστιάζουν στην σχέση φύσης και παιδιών δείχνουν σαφή βελτίωση στην σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών (Chawla, 2015). Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν πως η αύξηση ή μείωση της διάσπασης προσοχής είναι σε συνάρτηση με τον αριθμό και την διάρκεια των δραστηριοτήτων Ε.Υ.. Όσα παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την παραδοσιακή διδασκαλία έχουν καλύτερες επιδόσεις στην Αγωγή Υπαίθρου στην Εκπαίδευση (Kuo et al., 2019· Harvey et al., 2020· Bølling et al., 2020).

Ενώ οι πρώτες έρευνες ήταν γενικές και ενθουσιώδεις, πλέον οι ερευνητές εμπερικλείουν περισσότερα πραγματιστικά και «αντικειμενικά» κριτήρια στην έρευνά τους για την διαφορά της εκπαίδευσης μέσα ή έξω από τις αίθουσες (Kuo et al., 2019). Η διαφορά της παιδαγωγικής και όχι μόνο του σκηνοικού-πλαισίου, η διαφορά των διδασκόντων στην μία και στην άλλη μέθοδο, οι «δόσεις» και η περιοδικότητα της έκθεσης, η απόσταση του πρασίνου σκηνοικού από το σχολικό κτίριο, η βιοποικιλότητά της περιοχής, η διαφορά ανάλογα με το αν τα παιδιά είναι ήδη λιγότερο ή περισσότερα συνδεδεμένα με την φύση, η κατάρριψη της έμφυλης διάκρισης στα αποτελέσματα, η έρευνα του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των παιδιών είναι παράγοντες που εμβαθύνουν και διασαφηνίζουν την κατανόησή μας για την σχέση ανάπτυξης και περιβάλλοντος (Bølling et al., 2020). Συνοψίζοντας, διατυπώνεται η προσδοκία πως οι έρευνες γύρω από τις ψυχολογικές επιδράσεις οφείλουν να μην ξεκινάνε από την γενικότερη υπόθεση «η φύση κάνει καλό στα παιδιά» αλλά να προσπαθούν μεθοδολογικά να εντοπίσουν πώς κάτι τέτοιο αποδεικνύεται συγκρίνοντας όλα τα χαρακτηριστικά που μπορεί να εμπλέκονται στα παρατηρούμενα οφέλη.

χωρίς μέτρο ενασχόληση με την ψηφιακή τεχνολογία, έχουν ήδη επισημανθεί επανειλημμένα από την παγκόσμια κοινότητα των ειδικών επιστημόνων στον χώρο της παιδαγωγικής και της υγείας, τονίζοντας πως το μόνο αντίδοτο για μια υγιή σωματική, ψυχική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη, εξακολουθεί να παραμένει η επαφή με τη φύση. Τον τελευταίο χρόνο ειδικά, με αφορμή την πανδημία, το θέμα της επαφής με τη φύση για τη διασφάλιση της υγείας μας εμφανίζεται πιο επίκαιρο παρά ποτέ και η ανάγκη να συμβάλλουν εξειδικευμένοι φορείς και το σχολείο στην επανασύνδεση των παιδιών με τη φύση, επιτακτική. Επιστημονικές έρευνες και μελέτες των τελευταίων δεκαετιών γύρω από την υπαίθρια εκπαίδευση, επισημαίνουν τα οφέλη της και τον ολιστικό της χαρακτήρα για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ολοένα και περισσότεροι παιδαγωγοί στρέφονται προς το μεγάλο σχολείο της φύσης, αναζητώντας πιο αποτελεσματικούς τρόπους εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των αυξημένων μαθησιακών, αναπτυξιακών, ψυχικών, σωματικών και κοινωνικών δυσκολιών που εμφανίζουν τα σημερινά παιδιά. Σε πολλές χώρες η εκπαίδευση στη φύση είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, ενώ την τελευταία δεκαετία και στην Ελλάδα πλέον, εκπαιδευτικοί φορείς, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας πραγματοποιούν τακτικές δραστηριότητες σε υπαίθριους φυσικούς χώρους με μικρές ομάδες παιδιών, διαμορφώνουν σχολικούς κήπους με φυσικά χαρακτηριστικά (δεντρόκηπους, λαχανόκηπους, βοτανόκηπους) και αξιοποιούν γειτονικά πάρκα, άλση και δάση στην εκπαιδευτική διαδικασία.» Η απάντηση της υπουργού ήταν ότι η Περιβαλλοντική εκπαίδευση καλύπτει αυτό που ζητάνε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Τηλεκπαίδευση και εκπαίδευση και μάθηση σε φυσικό υπαίθριο περιβάλλον: Συγκριτική ανάλυση (διαφορές, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, κ.ά.) και κριτικές – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

5.1. Εισαγωγή

Η έννοια της συγκριτικής μεθόδου διαβάζουμε σε ένα ιστολόγιο «συνίσταται στην καθιέρωση παραλληλισμών με άλλα αντικείμενα μελέτης, στο σύνολό τους ή εν μέρει, στην ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση του λεξικού και της ταξινόμησης». Στις συγκριτικές επιστήμες όμως το ερώτημα που τίθεται είναι: «γιατί συγκρίνουμε;». Ο Σαρτόρι θα απαντήσει κυρίως για να ελέγξουμε όμως δανείζεται και τα λόγια του Przeworski όταν λέει ότι «υπάρχει ομοφωνία ότι η συγκριτική έρευνα δεν συνίσταται στην σύγκριση αλλά στην επεξήγηση» ή τα λόγια του Ragin για να πει ότι «η συγκριτική γνώση παρέχει το κλειδί για την κατανόηση, την επεξήγηση και την ερμηνεία». Ο ίδιος ο συγγραφέας θεωρεί ότι η συγκριτική μέθοδος δίνει τον πλούτο στη σκέψη στην πολιτική επιστήμη των Toqueville, Durkehim και Weber (Σαρτόρι, 2004: 181). Παρόλα αυτά δεν έχουμε βρει κάποια μελέτη που να συγκρίνει την αγωγή υπαίθρου με την τηλεκπαίδευση. Φαίνεται σαν η ηλεκτρονική μάθηση και η αγωγή υπαίθρου να βρίσκονται σε τόσο μακρινή και αντίθετη θέση που οι έρευνες δεν ασχολούνται με αυτές είτε γιατί θεωρούνται εναλλακτικές μέθοδοι ως προς την συμβατική με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη εκπαίδευση, είτε γιατί τα περιβάλλοντά τους μοιάζουν εχθρικά μεταξύ τους εκ πρώτης όψης και δεν είναι συγκρίσιμα όπως «οι πέτρες με τους πιθήκους» (Σαρτόρι, 2004: 183). Αφού όμως δεν είναι εξ ολοκλήρου συγκρίσιμες, ποια είναι τα συγκρίσιμα χαρακτηριστικά, εφόσον δεν μπορούμε συνολικά να συγκρίνουμε τις έννοιες; Ως προς τα περιβάλλοντα, ως προς τον χρόνο, ως προς τους ρόλους των συμμετεχόντων, ως προς το βίωμα; Ως προς παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση; «Ταξινομικές κατηγορίες δεν καταλογίζουν ταυτότητα αλλά ομοιότητες» λέει ο συγγραφέας και θα μπορούσαμε να βρούμε αυτές τις κατηγορίες που αποτελούν βάση για την μελέτη ομοιοτήτων και διαφορών. Τα μη συγκρίσιμα στοιχεία αυξάνουν αν περάσουμε από το ένα στο άλλο όμως; Μία τέτοια περίπτωση, συνεχίζει ο Σαρτόρι, αποτελεί δείκτη συγκρισιμότητας. Όσο αφορά στις δυσκολίες της σύγκρισης τονίζει ότι ο γνωστικός επαρχιωτισμός, η λανθασμένη ταξινόμηση, ο διαβαθμισμός και εννοιολογική υπερέκταση (2004: 192) είναι τα πιο διαδεδομένα λάθη που κάνουν όσοι προσπαθούν τις συγκριτικές μελέτες. Προσμένοντας ότι θα αποφύγουμε τέτοιου είδους λάθη όσο αφορά στις μελέτες περιπτώσεων και την σύγκριση ο ίδιος λέει ότι περιπτώσιολογικές μελέτες και συγκριτική μελέτη μπορούν να είναι συμπληρωματικά και αλληλοενισχυτικά εγχειρήματα (2004: 193).

5.2. Έρευνες και διαπιστώσεις

5.2.1. Εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον και με φυσική παρουσία στην τάξη

Οι περισσότερες συγκριτικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν τις διαφορές με βάση την τάξη ως πυρήνας αναφοράς, ως το «κοινό μέτρο» είτε με το ψηφιακού περιβάλλοντος είτε

με το φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα στην έρευνα της Babic (2011) και της Σακελλαράκης (2021) η σύγκριση αφορά τις διαφορές και ομοιότητες της εξ αποστάσεως και της παραδοσιακής συμβατικής εκπαίδευσης στην τάξη. Στην έρευνα της Σακελλαράκης τα ευρήματα αφορούν στα προβλήματα που αντιμετώπισαν εκπαιδευτικοί στην τηλεεκπαίδευση (τα τεχνικά προβλήματα σύνδεσης, η έλλειψη εμπειρίας στην χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας, η δύσκολη προετοιμασία του μαθήματος και η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με την ψηφιακή εκπαίδευση) και την αποδοτικότητα της τηλεεκπαίδευσης όσο αφορά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Σακελαροπούλου: 41), την εμπλοκή των συμμετεχόντων και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των δύο μορφών εκπαίδευσης όπως την ευκολία στον διαμοιρασμό και την συγγραφή σημειώσεων στο ψηφιακό πλαίσιο και την κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση των μαθητών στο δια ζώσης. Στον επίλογό της καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την δια ζώσης εκπαίδευση πληρέστερη και αποδοτικότερη. Στην έρευνα της Babic συγκρίνονται στοιχεία κλειδιά: όπως ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, η υποδομή και το κίνητρο, η αξιολόγηση, η επικοινωνία και ο τρόπος διεξαγωγής της διαδικασίας στα δύο πλαίσια. Από αυτή την σύγκριση προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες (μετάφραση ερευνήτριας):

Πίνακας 2. Πίνακας για την επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τύπος	Παραδοσιακή δια ζώσης	Περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης
Φοιτητής-φοιτητής	περιορισμένη	απεριόριστη
Φοιτητής-εκπαιδευτικός	περιορισμένη	Απεριόριστη
Φοιτητής-εκπαιδευτικό περιεχόμενο	Καμία επίδραση	Επίδραση στην επιλογή και τον σχεδιασμό
Φοιτητής-άλλες πηγές	βιβλιοθήκη	Ενθάρρυνση να κάνει αυτοκατευθυνόμενη έρευνα με χρήση διαφορετικών online πηγών

Πίνακας 3. Για τον χρόνο και το μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στοιχείο	Παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση	Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης
Μέρος	Τάξη, εργαστήριο, δουλειά πεδίου	Ανεξάρτητα από μέρος (απ' οπουδήποτε είναι ο υπολογιστής)
Χρόνος	Προκαθορισμένος χρόνος	Εξαρτώμενος από τον τύπο επικοινωνίας: σύγχρονη ή ασύγχρονη Η πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό είναι ανεξαρτήτως χρόνου

Πίνακας 4. Πίνακας για την υποδομή.

Δια ζώσης	Περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης
Θεσμική υποστήριξη, γραφείο εγγραφής	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχειριστής-υποστήριξη φοιτητών και καθηγητών για την δουλειά με τις τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης • Υποστήριξη καθηγητή για να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό (προγραμματιστές και ειδικοί στα πολυμέσα)

Πίνακας 5. Πίνακας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση	Περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης
<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και μέθοδος αξιολόγηση στην βάση προδιαγεγραμμένου πλάνου και προγράμματος • Προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού • Δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ασκήσεων και εργασιών • Δημιουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας • Αξιολόγηση της γνώσης των φοιτητών • Διάλεξη • Δίνει οδηγίες, συμβουλεύει φοιτητές 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναλύει τα χαρακτηριστικά των φοιτητών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο • Δημιουργεί την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις αρχές του διδακτικού σχεδιασμού (επιλογή εκπαιδευτικής στρατηγικής και ηλεκτρονικής τεχνολογίας) • Δημιουργία διάφορων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων για διάφορες ομάδες την ίδια στιγμή, βασισμένων στις εργασίες αλλά για διαφορετικές ανάγκες (πχ. Αρχάριοι και προχωρημένοι φοιτητές) • Δημιουργία πολυμεσικού εκπαιδευτικού περιεχομένου (για διαφορετικά μαθησιακά στυλ) • Συμβουλεύει Online

Πίνακας 6. Πίνακας για τον ρόλο του σπουδαστή και τα κίνητρα.

Στοιχεία	Παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση	Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης
Ρόλος του σπουδαστή	<ul style="list-style-type: none"> • Παθητική ακρόαση στην διάλεξη του καθηγητή • Γράφει και παρουσιάζει εργασίες • Αυτοκαθοδηγούμενη εργασία έξω από την τάξη • Ενεργητική εμπλοκή στην πρακτική δουλειά • Γράφει εργασίες υπό την επιμέλεια του καθηγητή • Οι συναντήσεις τους είναι χρονικά περιορισμένες 	<ul style="list-style-type: none"> • Δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής πριν και μετά την διάλεξη • Επηρεάζει την δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού • Επικοινωνία με σπουδαστές και καθηγητή ανεξαρτήτων χρόνου και μέρους • Δημιουργεί ενεργητικά την κοινότητα μάθησης βασισμένη στο θέμα, τον θεσμό ή το επίπεδο του • Ενεργητική μάθηση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μοιράζεται ιδέες • Αυτοκαθοδηγούμενη δουλειά με την δυνατότητα να λαμβάνει ανατροφοδότηση ανεξαρτήτων χρόνου και μέρους • Επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία
Παρώθηση σπουδαστών -ενθάρρυνση της αυτό-αποτελεσματικότητας	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμόζει μοντέλα παρώθησης σε συνθήκες περιορισμένου χρόνου και τόπου • Η παρώθηση εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και την αντίληψη του καθηγητή 	<ul style="list-style-type: none"> • Δυνατότητα να εφαρμόσει διαφορετικά μοντέλα κινήτρων • Εξωτερική παρώθηση: Θετική ανατροφοδότηση, επιβράβευση, αναγνώριση, συνεργατική μάθηση, μαθαίνοντας στην κοινότητα • Εσωτερική παρώθηση: Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριοτήτων • Επιπρόσθετοι παράγοντες παρώθησης είναι η επιλογή της τεχνολογίας, ο οπτικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών υλικών, η ποσότητα διάδρασης στο περιβάλλον

Πίνακες από την έρευνα της Babic, Elearning environment compared to traditional classroom, 2011.

5.2.2. Αγωγή υπαίθρου και με φυσική παρουσία στην τάξη εκπαίδευση: σύγκριση

Αντίστοιχα οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ δια ζώσης εκπαίδευσης και αγωγής υπαίθρου έχουν διατυπωθεί από τον Greenaway (1999) (Beard & Wilson 2006). Και τα δύο περιβάλλοντα προκαλούν έντονες εικόνες και προσφέρουν ένα ουδέτερο πλαίσιο με διαφορετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για τους μαθητές. Και τα δύο περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία να πάρουν οι μαθητές την μάθηση υπ ευθύνη τους. Τρίτον το βάθος της μάθησης εξαρτάται και στα δύο περιβάλλοντα από την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν ερεθίσματα και παρατηρήσεις τους. Τέλος οι διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης και της διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες. Στόχοι είναι και στα δύο η γνώση, η κατανόηση, οι δεξιότητες και οι στάσεις. Ως προς τις διαφορές οι συγγραφείς Spodek και Saracho (2006) που ασχολούνται με την μάθηση/διδασκαλία φυσικών επιστημών, καταγράφουν την μεγαλύτερη ποικιλία στα παιχνίδια που εκτός των τειχών προσφέρει η εκπαίδευση λόγω του μεγάλου χώρου έναντι του περιορισμένου της τάξης. Οι αισθητηριακές εμπειρίες είναι άλλη μία διαφορά εφόσον στον εξωτερικό χώρο προσφέρονται περισσότερες. Οι μαθητές επίσης εκφράζονται περισσότερο λέει ο Bruce (2010) στον εξωτερικό χώρο ενώ στην τάξη πρέπει πρώτα να νοιώσουν το αίσθημα του ανήκειν και του καλωσορίσματος. Ως προς τα μειονεκτήματα της δια ζώσης εκπαίδευσης στην τάξη οι μελετητές αναφέρουν την σταδιακή μείωση ενδιαφέροντος και όρεξης για μάθηση, τον θόρυβο στην τάξη, την περιορισμένη κιναισθητική εμπειρία, και την συμβατική δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Υπάρχουν βέβαια διαφορές από τάξη σε τάξη, εννοώντας τόσο αρχιτεκτονικά όσο και στην ατμόσφαιρα και το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι Lim και Dhanaraj καταλήγουν ότι για την μάθηση φυσικών επιστημών το καλύτερο περιβάλλον είναι το φυσικό περιβάλλον μιας και προωθεί την παρατηρητικότητα, την περιέργεια, της εξερεύνηση, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις φυσικές επιστήμες.

Διαφορές μπορούν να απαντηθούν και στις αντιλήψεις των μαθητών για το ένα ή το άλλο περιβάλλον. Η έρευνα του Mygind (2009: 168) παρουσιάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικές σχέσεις και την διδασκαλία στο υπαίθρο σε συνάρτηση με την μάθηση εντός των τειχών. Στα ευρήματα διαφαίνεται ότι τα παιδιά στο δάσος κάνουν καινούργιες επαφές στο παιχνίδι και τους βοηθάει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Είναι ικανοποιημένα και στα δύο πλαίσια αλλά προτιμούσαν το δάσος ενώ στην τάξη υπήρχε πιο μεγάλη τάση για βαρεμάρα.

Άλλες έρευνες εστιάζουν στην συμπληρωματικότητα και αλληλοϋποστήριξη των δύο πλαισίων όπως στο πώς μπορούν να ενταχθούν οι τεχνολογίες και ο ψηφιακός κόσμος στην αγωγή υπαίθρου όπως παρουσιάστηκαν στην διάσκεψη της Roseta τον Ιούνιο του 2020 στην εκπαίδευση των επιστημών και των τεχνολογιών (Science, Technology, Engineering & Mathematics, STEM) για την καλύτερη πλαισιοθετημένη μάθηση.

5.3. Διαφορές και ομοιότητες ψηφιακού και φυσικού περιβάλλοντος μάθησης

Εφόσον οι ίδιες θεωρίες μάθησης μπορούν να εμπνεύσουν τις διαδικασίες μάθησης και στα δύο περιβάλλοντα μένει να δούμε πώς αυτές εφαρμόζονται και πώς προσαρμόζονται στο κάθε περιβάλλον. Για παράδειγμα, παρόλο που και στα δύο πλαίσια η διαδικασία θέλει να είναι μαθητοκεντρική, όπως αναφέρουν οι θεωρητικοί, τότε είναι το ίδιο κατά την εφαρμογή της στο ένα και στο άλλο πλαίσιο ή υπάρχουν διαφορές και ποιες είναι αυτές;

Καταρχήν θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια του περιβάλλοντος. Το κάθε περιβάλλον έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Είναι όμως τόσο διαφορετικά; Μετά θα εξετάσουμε το πώς προσεγγίζεται η μάθηση στο ένα και στο άλλο περιβάλλον. Πόσο μοιάζει ή διαφέρει; Τέλος μια μικρή σύγκριση στα προτερήματα και τα μειονεκτήματα των δύο πλαισίων μάθησης ίσως να φωτίζει περισσότερο τις διαφορές.

Σίγουρα μπορούμε να μάθουμε σε πολλά μέρη αλλά έννοια του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται σε εκείνα τα μέρη όπου ο στόχος του περιβάλλοντος είναι η μάθηση. Δηλαδή έχει σχεδιαστεί για αυτό και είναι η κύρια λειτουργία του. Η τάξη και το σχολείο είναι το πιο γνωστό μας περιβάλλον όπου ως παιδιά πηγαίναμε για να μάθουμε. Παρόλα αυτά με τις αλλαγές που συντελούνται και την υπόθεση ότι έρχεται το τέλος του σχολείου (Bertugio, 2019) η έννοια διαπερνάει τους τοίχους της τάξης και διευρύνεται. Η Unesco απευθύνει μία σειρά από ερωτήματα για την αξιολόγηση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης όσο αφορά τις πολιτικές, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που υποστηρίζουν ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον, το φυσικό περιβάλλον και κατά πόσο αντιστοιχεί στα προηγούμενα ερωτήματα (βλέπε θέματα πρόσβασης, ισότητας, δικαιωμάτων, ισορροπίας αστικού και υπαίθριου) και το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον (τι μέτρα έχουν ληφθεί για την διασφάλιση του σεβασμού και της διαφορετικότητας της συνύπαρξης). Στην βιβλιογραφία εμφανίζονται τρεις τύπου μαθησιακού περιβάλλοντος: το φυσικό, το ψυχολογικό και το συναισθηματικό ενώ για άλλους το μαθησιακό περιβάλλον συμπεριλαμβάνει τα πλαίσια, τις κουλτούρες (πολιτισμικές και εκπαιδευτικές), τις σχολικές πολιτικές αλλά και τις κυβερνητικές δομές, και τις φυσικές τοποθεσίες όπου διεξάγεται η μάθηση (eduglossary). Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πλατφόρμα edugateway για την εκπαίδευση το μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από τους φυσικούς χώρους (εσωτερικούς και εξωτερικούς, ιδιωτικούς ή δημόσιους, το πώς χρησιμοποιούνται τα μουσεία, οι γκαλερί και το θέατρο), από χώρους της εξ αποστάσεως μάθησης (όπως το σπίτι ή διαδικτυακοί συνεργατικοί χώροι), τον τρόπο που εντάσσονται διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις στο μάθημα, τον χώρο όπου ο εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής αλλά υπάρχουν και υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα από το προσωπικό μέχρι και τους γονείς και τέλος αποτελείται από την συνδημιουργία με τους μαθητές όσο αφορά το ευζείν τους, την δημιουργικότητα και την ασφάλειά τους. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να είναι βασισμένα στους μαθητές, στην γνώση, στην αξιολόγηση και στην κοινότητα. Ενώ άλλοι τα διαχωρίζουν σε περιβάλλοντα με πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, με επικοινωνία δια μέσου υπολογιστή και μικτά περιβάλλοντα.

Όσο αφορά στην μάθηση στην βιβλιογραφία συναντάμε τις ίδιες αναφορές τόσο για το ψηφιακό όσο και για το εξωτερικό φυσικό περιβάλλον. Πρόκειται για την βιωματική εκπαίδευση, την συνεργατική και διερευνητική μάθηση, την ενεργητική συμμετοχή, την μαθητοκεντρική μάθηση και την πλαισιοθετημένη γνώση.

Στα προτερήματα και στα μειονεκτήματα εμφανίζονται μεγαλύτερες διαφορές μιας και οι δύο προσεγγίσεις εστιάζουν σε διαφορετικά πράγματα: από την μία η σωματική και ψυχική υγεία, η επαφή με το περιβάλλον της φύσης και η διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης στην αγωγή υπαίθρου και από την άλλη προσβασιμότητα απομονωμένων ή με κινητικά προβλήματα ανθρώπων, επαφή απομακρυσμένων μεταξύ τους ανθρώπων και πηγών, ευελιξία στα προγράμματα και ελευθερία επιλογών στην ψηφιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ανατρέχοντας στα προηγούμενα κεφάλαια προσπαθήσαμε να συνοψίσουμε τα βιβλιογραφικά ευρήματα όσο αφορά τα στοιχεία-χαρακτηριστικά των δύο περιβαλλόντων μάθησης ως προς την έννοια του περιβάλλοντος, την μάθηση που διεξάγεται μέσα σε αυτό, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα.

Πίνακας 7. Συνοπτικός πίνακας με διαφορές και ομοιότητες χαρακτηριστικών της μάθησης στο ψηφιακό και στο φυσικό περιβάλλον (μη δομημένο).

	Ψηφιακό περιβάλλον	Φυσικό περιβάλλον
Στοιχεία περιβάλλοντος	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνητό/πολιτισμικό • Πολύπλοκο, σύνθετο • Με ανοιχτή πρόσβαση (για όσους έχουν τον εξοπλισμό) • Εμπλέκει την όραση, την αφή και την ακοή • Μεγάλος όγκος πληροφοριών/ερεθισμάτων • Ασφάλεια εσωτερικού χώρου • Διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία, ασύγχρονη αλλά και σύγχρονη πρόσωπο με πρόσωπο διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία • Ψηφιακά υλικά/εργαλεία (αποϋλικοποιημένα) • Ανωνυμία 	<ul style="list-style-type: none"> • Φυσικό/πολιτισμικό • Πολύπλοκο/σύνθετο • Με ανοιχτή πρόσβαση • Εμπλέκει όλα τα αισθητηριακά αντιληπτικά συστήματα • Μεγάλος όγκος ερεθισμάτων • Μη προβλέψιμο περιβάλλον • Πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία • Φυσικά υλικά (υλικότητα) • Παρουσία σε κοινό χώρο και χρόνο
Μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> • Βιωματική, συνεργατική, πλαισιοθετημένη, ενεργητική, αυτό καθοδηγούμενη, διερευνητική μάθηση, εξατομικευμένη, αυτορθυμιζόμενη, μαθητοκεντρική, ευέλικτη, διαφοροποιημένη, μέσα στην κοινότητα, ανεξάρτητα από χώρο και χρόνο, κοινότητες μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Βιωματική, συνεργατική, πλαισιοθετημένη, ενεργητική, διερευνητική μάθηση, αυτορθυμιζόμενη, μαθητοκεντρική, ευέλικτη, διαφοροποιημένη, βασισμένη στον τόπο, μέσα στην κοινότητα, ολιστική
Πλεονεκτήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου • Αμεσότητα • Ελευθερία/ευελιξία • Μαθησιακά αποτελέσματα • Δυνατότητα παρακολούθησης σε άτομα με ειδικές ανάγκες και σε απομακρισμένες περιοχές • Οπτικοποίηση πληροφορίας • Δια βίου • Ψηφιακές δεξιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευζείν • Συγκέντρωση • Διάθεση • Μαθησιακά αποτελέσματα • Αυτοπειθαρχία • Κοινωνικοποίηση • Ανθεκτικότητα • Σωματική ευδαιμονία και ανάπτυξη • Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση • Τεχνικές δεξιότητες • Προσωπική ανάπτυξη • υγεία
Μειονεκτήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Χρονοβόρα έρευνα στο διαδίκτυο • Τεχνικά προβλήματα (αναβάθμιση ή απόκτηση εξοπλισμού) • Έλλειψη προσωπικής επαφής • Δυσκολίες ασφαλούς εξέτασης και αξιολόγησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση προσωπικού • Οργάνωση, εξοπλισμοί για εξωτερικούς χώρους και υποδομή • Έκθεση σε κινδύνους και δυσμενείς συνθήκες • Γονική αντίσταση και αντίδραση

	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση προσωπικού • Έκθεση σε ακατάλληλο υλικό • Αναπαραγωγή και όχι δημιουργία γνώσης • Ζητήματα διάσπασης • Κοινωνικοί αποκλεισμοί 	
--	--	--

5.4. Ψηφιακό και φυσικό περιβάλλον μαζί

Λόγω της πανδημίας και της απαγόρευσης της με φυσικής παρουσίας εκπαίδευση, πολλοί ήταν εκείνοι που αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό περιβάλλον. Ακόμα και όσοι κάναν αγωγή υπαίθρου. Έτσι ένας μικρός αριθμός ερευνών παρουσιάζουν το πώς συνδυάζονται αυτά τα δύο πλαίσια και πώς μπορεί το ένα να συμπληρώσει το άλλο ή το πώς ο συνδυασμός τους γεννάει προβληματισμούς.

Κάποιοι συγγραφείς θεωρούν ότι ο συνδυασμός των δύο πλαισίων μπορούν να βοηθήσουν στην βελτίωση της υγείας ηλικιωμένων μέσω πολύ ρεαλιστικών εικονικών περιβαλλόντων που αναπαράγουν την εικόνα και τον ήχο της φύσης αλλά και των οσμών, κάτι που έχει παραμεληθεί πολύ καιρό στην εικονική πραγματικότητα αλλά έρευνες της NASA έχουν αναπτύξει (Depledge, Stone & Bird, 2011). Όσο αφορά στην μάθηση η εφαρμογή των Qr codes σε προγράμματα αγωγής υπαίθρου (δηλαδή ο τρόπος να εφαρμόζεται η κινητή μάθηση) έδειξε ότι δεν καταφέρνει να πετύχει μόνο τους στόχους της αγωγής υπαίθρου αλλά και αναπτύσσει τις εφαρμογές την γνωστικής θεωρίας πολυμεσικής μάθησης (Chang & Allii, 2013). Οι Cuthbertson, Socha και Potter (2004) δείχνουν πως γενιούνται εντάσεις σε σχέση με την επίδραση της τεχνολογίας όσο αφορά στην σύνδεση και επαφή με την φύση και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όταν χρησιμοποιούνται στην αγωγή υπαίθρου ψηφιακά εργαλεία αντί για παραδοσιακά (gps αντί για πυξίδα) όπως ο Welser (2012) ενώ ο Miner (2012) θεωρεί ότι δεν πρέπει πια να καταπολεμά η αγωγή υπαίθρου την τεχνολογία αλλά να ωφεληθεί από τις δυνατότητες που δίνει.

Κατά την διάρκεια της πανδημίας όμως η συζήτηση δεν περιστρεφόταν γύρω από το πόσο μπορεί να εξελιχθεί και να εκσυγχρονιστεί η αγωγή υπαίθρου αλλά στο κατά πόσο είναι δυνατόν να εφαρμοστεί αγωγή υπαίθρου καθολικά σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Οι Smyth, Dymont και Downing ήδη από το 2016 προσπάθησαν να ερευνήσουν αυτή την δυνατότητα. Στα συμπεράσματά τους συνοψίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί βρήκαν μεγάλες προκλήσεις όσο αφορά στο «να χτίσουν μία σύνδεση μεταξύ φοιτητών και του τόπου, να χτίσουν μία κοινότητα, να επιτρέψουν στο βίωμα και στην βιωματική μάθηση να είναι παρόντα, να διατηρήσουν την αυθεντικότητα και την βιωσιμότητα και την αδυναμία να κεφαλοποιήσουν τις στιγμές που μπορούσαν να διδάξουν με περισσότερη δομή όπως χρειάζεται το ψηφιακό περιβάλλον» (2016). Παρόλα αυτά οι συγγραφείς θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να αλληλοακυρώνονται τα δύο πλαίσια αλλά να βρεθούν νέοι και δημιουργικοί τρόποι για ποιοτική εκπαίδευση και με τα δύο πλαίσια εξερευνώντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Τα ψηφιακά εργαλεία των ψηφιακών χαρτών, τα συστήματα γεω εντοπισμού δημιουργούν μία νέα αντίληψη για τον χώρο και μπορούν να συνεισφέρουν στην σύνδεσή του με αυτόν όπως ενθαρρύνουν και οι Delgado-Pena και Subires-Mancera (2019). Ερωτήματα όμως που συνεχίζουν αναπάντητα αφορούν στο πόσο βαθιές συνδέσεις με τον τόπο θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές μέσω διαδικτύου σε σχέση με την φυσική παρουσία, στην διαπίστωση ότι όσο και αν η κοινωνική συνοχή της ομάδας είχε δουλευτεί μέσω διαδικτύου όλα άλλαξαν στις δύο μέρες που βρεθήκανε μαζί και τρίτον στο κατά πόσο χάθηκαν ευκαιρίες μάθησης δεδομένου ότι όπως σημειώνει ο Blenkishop κ.ά. (2016) στην αγωγή υπαίθρου οι εκπλήξεις δίνουν νέες ευκαιρίες για μάθηση.

5.5. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να αναφέρουμε τις ήδη υπάρχουσες μελέτες για την σχέση της τηλεκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης με την αγωγή υπαίθρου. Σχέσεις διόλου αντιθετικές όπως καταλήξαμε παρόλο την διαφορετική αντίληψη των περισσότερων ανθρώπων. Θα ήταν δε πρόκληση το να μην αντιλαμβανόμαστε την αγωγή υπαίθρου ως ο άλλος πόλος της τηλεκπαίδευσης όσο αφορά στο μέσα και έξω των διαδικασιών μάθησης. Ίσως ακριβώς αυτοί οι όροι να είναι που προβληματικοποιούνται περισσότερο μέσα από την συγκριτική μελέτη γιατί τελικά μέσω της κινητής μάθησης οι συσχετισμοί αλλάζουν. Στον 21ο αιώνα της κοινωνίας των σχέσεων και των δικτύων αλλά και της κλιματικής αλλαγής, η συνύπαρξη ψηφιακών εργαλείων και επανασύνδεσης με το φυσικό περιβάλλον αποτελούν μείζονα ζητήματα στα οποία η εκπαίδευση θα μπορούσε να παίξει καθοριστικό ρόλο. Αν και οι υποστηρικτές των νέων μέσων δεν έχουν ακόμα ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με την αγωγή υπαίθρου εξίσου δύστοκες είναι και οι συζητήσεις για την εισαγωγή των ψηφιακών μέσων στην φύση, αναπαράγοντας ένα δυισμό μεταξύ τεχνητού και φυσικού στοιχείου ως κακό και καλό. Για το ξεπέραςμα αυτών των διακρίσεων ή έστω την εμβάθυνση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα το πώς θα μπορούσε να είναι η εκπαίδευση στο μέλλον κάποιοι ερευνητές προτείνουν τον όρο «μετα ψηφιακή εκπαίδευση», προσπαθώντας να δείξουν ότι δεν είναι η διδασκαλία ή η μάθηση «ψηφιακά» και ξεχωριστά από την πρόσωπο με πρόσωπο, υλική, ενσώματη εκπαίδευση αλλά ότι οι αλληλεπιδράσεις με το ψηφιακό περιβάλλον είναι πλέον μέρος μίας ευρύτερης κουλτούρας στην οποία εντάσσονται και οι διαδικασίες μάθησης (Fawns, 2019: 145). Ο συγγραφέας μάλιστα καταλήγει ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε την ουσία της μάθησης δηλαδή την σημασία του σχεδιασμού και της ενορχήστρωσης στην διδασκαλία ανεξάρτητα από το περιβάλλον ξεφεύγοντας από απλοποιημένες αντιλήψεις για την ψηφιακή ή μη μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η πανδημία και η κατάσταση εξαίρεσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα – Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

6.1. Εισαγωγή

Αν το 2010 ο Bayne προσπαθούσε να συσχετίσει την έννοια του «περίεργου» και του «αλλόκοτου» με την ηλεκτρονική μάθηση και το πώς αποσταθεροποιούνται οι βεβαιότητες του χώρου και του χρόνου από τις ψηφιακές παιδαγωγικές μιλώντας αντί για φαινομενολογία για φαντασμολογία (Bayne, 2010: 5), το 2020 η απότομη και ολοκληρωτική υποχρέωση της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας προσπάθησε να την κανονικοποιήσει εν μέσω μίας κατάστασης εξαίρεσης παρουσιάζοντάς την ως η μόνη διέξοδος. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε την έννοια της κατάστασης εξαίρεσης όσο αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την διάρκεια της πανδημίας, να περιγράψουμε τις θεματικές γύρω από τις οποίες διεξήχθησαν και διεξάγονται έρευνες γύρω από την τηλεεκπαίδευση αυτή την περίοδο και να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις και προβληματισμούς όσο αφορά το τι μπορεί να προκύψει.

6.2. Η κατάσταση εξαίρεσης του εκπαιδευτικού συστήματος

Η κατάσταση εξαίρεσης είναι μία έννοια που δανειζόμαστε από τον Agamben, φιλόσοφος, ο οποίος την επανανοηματοδότησε στο πλαίσιο των διεθνών κρίσεων του 2001 και μετά ως παράδειγμα διακυβέρνησης. Ως κατάσταση εξαίρεσης λοιπόν ορίζεται ως «η νόμιμη μορφή αυτού που δεν δύναται να έχει νόμιμη μορφή» (Agamben, 2007: 12). Πρόκειται για έκτακτα μέτρα ως καρποί των περιόδων πολιτικής κρίσης και «προβάλλεται ως το κατώφλι της απροσδιοριστίας ανάμεσα στην δημοκρατία και της απολυταρχία». Η κατάσταση εξαίρεσης αποτελεί αναστολή και άρση της έννομης τάξης όπως κατά την διάρκεια της πανδημίας για λόγους υγειονομικής συνθήκης αναστάλθηκε η λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία και η τηλεεκπαίδευση έγινε υποχρεωτική για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 2020 ο Αναστασιάδης στο περιοδικό του Ανοιχτού και εξ αποστάσεως Ελληνικού Πανεπιστημίου γράφει για την πρωτόγνωρη κατάσταση που βίωσαν εκατομμύρια άνθρωποι στον πλανήτη καταγράφοντας την κατάσταση όπως την αναφέρει η Unesco για τις 27 Απριλίου του 2020: το 91,3% των μαθητών/φοιτητών σε 188 χώρες δεν πηγαίνει στο σχολείο/πανεπιστήμιο. Από τις διαφορές στην αντιμετώπιση της κατάστασης μεταξύ Κίνας, ΗΠΑ, Ευρώπη προκύπτουν κάποιοι νέοι όροι όπως η «εκπαίδευση σε απόσταση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης» (Αναστασιάδης, 2020: 26) που σκοπό έχει απλά να υποστηρίξει για το χρονικό διάστημα των λοκντάουν την λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν στην Αμερική αυτό ονομάστηκε on going learning, στην Κίνα εστίασαν στο μοντέλο “school’s out, but calss’s on” βοηθώντας και την οικογενειακή εκπαίδευση εμπλέκοντας έτσι τους γονείς των παιδιών περισσότερο στην διαδικασία. Στην αραβόφωνη κουλτούρα όπως σημειώνουν οι συγγραφείς του άρθρου «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση της κρίσης» (Abdulrahman, Abdelrahim,

Fathi & Rafdan, 2020) η διαφορά της με την παραδοσιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμπυκνώνεται στα παρακάτω στοιχεία: είναι ξαφνική, είναι διεθνοποιημένη, είναι δημοφιλής, επεκτατική, υποχρεωτική και σχετίζεται με την υγειονομική επείγουσα συνθήκη.

Άλλοι την ονομάζουν «επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση» ή «επείγουσα διαδικτυακή διδασκαλία» (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) σημειώνοντας το ότι παρέχει μία πρόσκαιρη λύση και δεν αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση που μπορεί να εξισωθεί με την οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως λέει η Αρβανίτου-Μαλλιώρα (2021: 40) και οι Τζιμογιάννης, Κούκης και Τσιοτάκης (2020).

Όπως και να καταλήξουμε στο πώς θα ονομαστεί αυτό που συνέβη κατά την διάρκεια της πανδημίας ας θυμηθούμε το πώς εξελίχθηκε από το ελληνικό υπουργείο παιδείας η κατάσταση στην Ελλάδα. Η απόφαση για την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία δημοσιοποιείται στις 16 Μαρτίου 2020 με σχετικό έγγραφο όπου τονίζεται ότι «η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει ως προτεραιότητα να υλοποιηθεί εξ αποστάσεως διδασκαλία και να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναφέρεται ότι η διαδικασία θα υλοποιηθεί από κάθε εκπαιδευτικό είτε με σύγχρονες, είτε με ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, είτε συνδυαστικά» (Κελεσίδης, 2020: 106). Στις 24 Μαρτίου ανακοινώνεται η παράταση της αναστολής μέχρι τις 31 Μαΐου του 2020 και προωθείται η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κάποιες πλατφόρμες. Μετά σιγά σιγά ξανανοιγουν τα σχολεία μέχρι την λήξη του σχολικού έτους το οποίο επιμηκύνεται για λίγο ενώ οι εξετάσεις δεν διεξάγονται. Από το φθινόπωρο και κυρίως από τις 16 Νοεμβρίου το 2020 μέχρι και μετά τις γιορτές προωθείται η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση ενώ τα σχολεία ανοιγοκλείνουν κατά το δοκούν. Από τις 4 Μαρτίου μέχρι το Πάσχα κλείνουν τα σχολεία για μεγάλο χρονικό διάστημα και επιστρέφουν μετά με φυσική παρουσία και μέτρα προστασίας μέχρι την λήξη του σχολικού έτους. Η τηλεεκπαίδευση ξαναεπανήλθε για λίγες μέρες με απόφαση του υπουργείου λόγω έκτακτων καιρικών φαινομένων αυτή την φορά τον Γενάρη του 2022 με μεγάλες αναταραχές και προβληματισμούς στην εκπαιδευτική κοινότητα (άρθρα στο ιστολόγιο alfavita).

6.3. Έρευνες για την τηλεεκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Στον τόμο για τις «ρήξεις στην εκπαιδευτική ευκαιρία κατά την διάρκεια της πανδημίας» που επιμελείται ο F. Reimers (2022) χαρτογραφείται μία διεθνής κατάσταση με άρθρα που αφορούν από την Λατινική Αμερική μέχρι την Ιαπωνία και την Νότια Αφρική. Οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στις άνισες επιπτώσεις της απομακρυσμένης εκπαίδευσης όσο μόνο το 2% του παγκόσμιου πληθυσμού είχε μολυνθεί από τον ιό και το 2% των κρουσμάτων είχε χάσει τη ζωή του, ενώ πολλοί περισσότεροι βίωναν τις επιπτώσεις των πολιτικών διαχείρισης του ιού (2022: 2). Οι τρεις φάσεις στις οποίες χρειάστηκε να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές κατά τον επιμελητή αφορούν πρώτον την μετρίαση των επιπτώσεων βραχυπρόθεσμα, την άμεση αποκατάσταση και την μεσοπρόθεσμη ανάρρωση και βελτίωση του συστήματος (2022: 7). Η ανισότητα και το πώς αντιμετωπίστηκε από τις διάφορες κυβερνήσεις (για παράδειγμα στο Μεξικό προτίμησαν μία εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω τηλεόρασης και ραδιοφώνου γιατί πολλοί λίγοι είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή το παράδειγμα της Νορβηγίας με την κατ' οίκον ψηφιακή εκπαίδευση), το ποιοι τελικά ενεπλάκησαν και συνέβαλαν στην διαδικασία υποστήριξης της εκπαίδευσης και στην διαχείριση του ρίσκου (διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις και θεσμικοί φορείς), το ποιοι ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι για την ξαφνική

μετάβαση και το πώς οι γονείς συνέβαλαν ή όχι στην διαδικασία αυτή, είναι από τα κεντρικά ζητήματα του τόμου.

Από το 2020 κιάλας αρχίζουν οι πρώτες έρευνες να δημοσιοποιούνται στην Ελλάδα για την περίοδο της πανδημίας και την εκπαίδευση κατά τις 3 περιόδους που σταμάτησε η πρόσωπο με πρόσωπο λειτουργία των σχολικών ιδρυμάτων. Πρώτα ο Αναστασιάδης περιγράφει την πρώτη φάση ως Σχολική εξ Αποστάσεως εκπαίδευση σε κατάσταση εξαίρεσης, την δεύτερη ως Σχολική Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση-παιδαγωγική διάσταση, και την τρίτη ως η μεγάλη πρόκληση για την μετάβαση στο ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Στην εργασία του προσπαθεί να αποτυπώσει το πώς ανταποκρίθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στην πρόκληση της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα μελετώντας κυρίως το και διεθνώς παροτρύνοντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας του προσπαθεί να εξωραΐσει την εμπειρία αυτή παίρνοντας ως δεδομένη την υπόθεση ότι η κοινωνική αποστασιοποίηση και η ασύμμετρη απειλή θα είναι η νέα κανονικότητα από εδώ και πέρα και ότι τα «καλά» μαθήματα που πήραν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση θα αξιολογηθούν προς το καλύτερο από εδώ και πέρα. Ο Κελεσιδής το 2021 ερευνά την αποτίμηση της τηλεκπαίδευσης μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Πώς ανταπεξήλθαν στις 3 περιόδους τηλεκπαίδευσης, το πόσο απροετοίμαστοι και αβοήθητοι ένιωσαν και πόσες ώρες ξόδεψαν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν, την περίοδο ωρίμανσης, την κούραση και εξουθένωση, το ότι ο χρόνος δεν τους έφτανε γιατί μεταφέρονε το παραδοσιακό μάθημα στις πλατφόρμες (δεν γνώριζαν τις αρχές και τον σχεδιασμό ενός μαθήματος εξ αποστάσεως) κτλ. Στην διπλωματική της εργασία η Αραντίνου Μαλλιώρη για την επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας διερευνά τις απόψεις, τις πρακτικές και τους προβληματισμούς που προέκυψαν το σχολικό έτος 2019-2020. Άλλες διαστάσεις που ερευνώνται είναι ο ρόλος των γονέων στην προσχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία. Όπως επισημαίνουν οι Τζήλου και η Παπαδημητρίου (2022: 40) μέσα από την ποσοτική τους έρευνα όσο αφορά στα νήπια που δεν μπορούσαν να χειριστούν μόνα τους τα ψηφιακά εργαλεία αλλά και για μεγαλύτερα παιδιά η στάση των γονέων καθόλη την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ήταν ένα κλειδί για την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης.

6.3.1. Ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας

Αν και οι περισσότερες έρευνες ακολουθούν ποσοτική μεθοδολογία (Onyema & alli, 2020· Bond, 2020· Σιούτα, 2021· Χατζή, 2022· Καζλαρή, 2021· Τσιούκας, 2021· Saxena & allii, 2021), οι κάποιες ποιοτικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν τις αντιλήψεις και προσλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητ(ρι)ών/φοιτητ(ρι)ών για την τηλεκπαίδευση (Rasmitadila & allii, 2020· Noor & allii, 2020· Ιωαννίδου, 2021), για την γονική συμμετοχή (Μεγαγιάννη, 2021), για την διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Καλφοπούλου, 2021), την τηλεκπαίδευση ως παράγοντας μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Μαρκοπούλου, 2021). Φαινομενολογικές έρευνες έχουν διεξαχθεί στην Τουρκία με θέμα το πώς εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στην προσχολική βαθμίδα (Yildirim, 2021), ή το βίωμα των φοιτητών (Alvarez, 2021) και αφηγηματικές μέθοδοι στην έρευνα που διερευνά την προσέγγιση των εκπαιδευτικών όσο αφορά στον σχεδιασμό του μαθήματος κατά την διάρκεια της πανδημίας με έμφαση στην κριτική σκέψη (Brooke, 2021). Μικτοί μέθοδοι έρευνας έχουν εφαρμοστεί για την αποτίμηση της διδασκαλίας

στην πανδημία ως αφορμή αναστοχασμού σε σχέση με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση προκλήσεως της τάξης του 21ου αιώνα από την Μάλαμα (2021).

6.4. Διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Στην πληθώρα δημοσιευμάτων που κατακλύζει την ακαδημαϊκή κοινότητα εδώ και 2 χρόνια σε σχέση με την τηλεκπαίδευση, τα βιώματα των εμπλεκόμενων, τα οφέλη και τις δυσκολίες που συναντήθηκαν στην εφαρμογή, στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν ανά τον κόσμο, αυτό που απασχολεί είναι η περιγραφή της συνθήκης και της κατάστασης καθώς και η αποδοτικότητα, η ποιότητα και τα οφέλη της διαδικασίας ώστε να εξαχθούν μοντέλα ανάλυσης της (όπως στις ποσοτικές μεθόδους πιο πάνω). Σε κάποια αρθρογραφία συναντάμε και τις παρακάτω διαπιστώσεις:

Διαπιστώνεται ότι το περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης παρεμποδίζει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς με το μέσο και το μήνυμά της διαμορφώνει συνθήκες για παθητική μάθηση, νοησαρχία, συναισθηματική αποστασιοποίηση, πνευματική και συναισθηματική κόπωση, περιορισμένη εστίαση προσοχής και διάσπαση, ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, απουσία ουσιαστικής υποστήριξης και βοήθειας μάθησης από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, διευρύνει την ανισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές, για όσους στερούνται τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα (H/Y, τάμπλετ, σύνδεση ιντερνέτ κ.ά.), δεν γνωρίζουν τον χειρισμό τους ή δεν κατέχουν σχετικές γνωστικές ικανότητες του πληροφοριακού γραμματισμού (αποκωδικοποίηση, σύλληψη, αφομοίωση, παραγωγή νοήματος) (Varis 2011, 16) (Λιάμπας, 2021: 5).

Η επιλογή της τεχνολογικής κατεύθυνσης έναντι της κατεύθυνσης του φυσικού περιβάλλοντος ήταν ένας κοινός παρανομαστής σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, θεωρώντας ότι η κοινωνική αποστασιοποίηση επιτυγχάνεται μόνο μέσα από το σπίτι. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι χάρη σε αυτή την ευκαιρία της διευρυμένης σε παγκόσμιο επίπεδο εμπειρίας ανοίγονται πολλαπλά ζητήματα για εμβάθυνση τόσο στην θεωρία όσο και στην πρακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και γενικότερα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ζητήματα που αφορούν την ενσώματη γνώση και το πώς αλλάζει από το ένα περιβάλλον στο άλλο, ζητήματα γνώσης -εξουσίας με την φουκωική έννοια, ζητήματα αντίληψης του χωροχρόνου αλλά ακόμα και της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας, ζητήματα κατασκευής του εαυτού μέσα σε αυτά τα πλαίσια ή ακόμα και τον ρόλο του φόβου στις διαδικασίες μάθησης είτε εν καιρώ άρσης της κανονικότητας, είτε εν καιρώ κρίσεων. Διάσπαρτες μελέτες που καταπιάνονται με αυτά τα ζητήματα χρήζουν περισσότερης σύνδεσης μεταξύ τους ώστε να μπορούμε να ξεκινήσουμε να διατυπώνουμε κάποιες βάσεις για την θεωρία της μάθησης από μια οικοσυστημική και κοινωνικό ιστορικό- πολιτισμική προσέγγιση. Δηλαδή μέσα σε μία κοινωνική και πολιτική κατάσταση εξαίρεσης, τι ζητήματα αναδεικνύει η επιλογή ενός ψηφιακού εξ αποστάσεως περιβάλλοντος για το σχολείο στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας όπως έκανε ο Jones (1995) προσδίδει στην σχέση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος στην πρόσωπο με πρόσωπο σχολική κοινότητα.

Πέραν του σχολικού περιορισμού όμως θα μπορούσαν να διερευνηθούν το τι και πως οι άνθρωποι μάθανε για τους εαυτούς τους και του άλλους, για την ζωή τους, για τις σχέσεις τους μέσα σε αυτή την πρωτοφανή συνθήκη διευρύνοντας το πεδίο όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση.

6.5. Επίλογος

Από την αρχή του έτους 2020 και για δύο χρόνια ζούμε υπό τους νέους όρους της διαχείρισης υγειονομικών κρίσεων που πλέον παίρνουν πολύ μεγαλύτερη διάσταση απ' ό,τι πριν εφαρμόζοντας σε παγκόσμιο επίπεδο αυταρχικές πολιτικές εξαίρεσης και επείγοντος. «Το ξέσπασμα της πανδημίας Covid 19, τα αυστηρά μέτρα αποστασιοποίησης και απομόνωσης που ακολούθησαν σε συνδυασμό με τις καταγιστικές, τρομακτικές ειδήσεις, δημιούργησαν στους πολίτες αγωνία, σύγχυση, απώλεια της αίσθησης του χρόνου, αποπροσανατολισμό και αίσθηση απώλειας ελέγχου. Η ανασφάλεια εντάθηκε και αναπτύχθηκαν έντονα συναισθήματα δυσφορίας- που συνδέονται και με μια θεμελιώδη υπαρξιακή απειλή, από την αποσταθεροποίηση της ζωής και το ενδεχόμενο της ασθένειας και του θανάτου» τονίζει η Ντάβου (2021: 417). Στο βιβλίο για την «επικοινωνιακή κατασκευή της πανδημίας» γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης το πώς λειτούργησαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατά την διάρκεια της πανδημίας αλλά και το τι κοινωνικές διεργασίες στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης συνέβησαν από την μία μέσω των χρηστών διαδίδοντας και αναπαράγοντας πληροφορίες (ψευδείς ή μη) και από την άλλη ως ενεργοί κατασκευαστές νοήματος. Αυτό μας οδήγησε στον προβληματισμό κατά πόσο και εμείς ως συμμετέχοντες στην τηλεκπαίδευση και στα ειδικά μέτρα που πήρε το υπουργείο Παιδείας, είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως φοιτητές παίξαμε καθοριστικό ρόλο στα ζητήματα που προκύπτουν από την περίοδο αυτή όπως την σημασία της προστασίας των ψηφιακών δεδομένων εφόσον «η ανθρώπινη δραστηριότητα μετατρέπεται σε ψηφιακά επεξεργάσιμα και διακριτά δεδομένα» (Γαζή, Γεωργίου, Νικολάου, Σταυράκης, 2021), στο πώς προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε συνεκτικές αφηγήσεις μέσα σε μία κρίση διάρρηξης του νοήματος όπως λέει η κ. Ντάβου, στο πώς λειτούργησε η μαζική χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών τεχνολογιών στην αλλαγή της καθημερινότητάς μας, στην συμπεριφορά μας, στις στάσεις μας για τα νέα μέσα, στον ρόλο μας μέσα στις διαδικασίες μάθησης αλλά ακόμα και στις αλλαγές των διαδικασιών αυτών. Το ζήτημα της αντικατάστασης του γραψίματος από την πληκτρολόγηση, της υπέρμετρης οπτικοποίησης των πληροφοριών, των ψηφιακών δεξιοτήτων, της κοινωνικής αποστασιοποίησης αλλά και το γενικότερο κοινωνικό φοβικό περιβάλλον μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η τηλεκπαίδευση αποτελούν ζητήματα τα οποία δεν μπορούμε να παραβλέψουμε στην έρευνά μας. Δεν πρόκειται δηλαδή για μία απλά εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακό περιβάλλον, αλλά μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η μόνη πρόσβαση προς τον κόσμο γίνεται μέσα από τον υπολογιστή και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πώς λοιπόν μαθαίνει κανείς μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον και τι ακριβώς; Στόχος μας δεν είναι να απαντήσουμε σε αυτά τα πολύπλοκα ερωτήματα αλλά να τα λάβουμε υπόψιν μας ως κοινωνικο-ιστορικό πολιτισμικό πλαίσιο της έρευνας της δεδομένη συγκυρία και το πώς την βίωσαν τα υποκείμενα της έρευνας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν

7.1. Εισαγωγή

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αποτελούν ένα σύνολο προσεγγίσεων που πηγάζουν από την κριτική στον λογικό θετικιστικό παράδειγμα και στις παραδοχές του. Οι προσεγγίσεις αυτές εντάσσονται στο ερμηνευτικό -κριτικό παράδειγμα που άρχισε να αναπτύσσεται μετά το 1970. Η στροφή που έγινε στις επιστήμες με το ερμηνευτικό παράδειγμα από την αντικειμενική και έξω από τους ανθρώπους γνώση και πραγματικότητα προς τα υποκείμενα ως τους φορείς της γνώσης και κατασκευαστές της, από την γενίκευση υποθέσεων και θεωριών και την επιβεβαίωσή τους προς το βάθος των βιωμάτων και την κατανόηση των φαινομένων και των διαστάσεων τους, από την αποσπασματική και μερική προσέγγιση σε μία πιο ολιστική και πλαισιωμένη προσέγγιση των φαινομένων, αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξή τους. Η φαινομενολογία, η εθνογραφία, η ερμηνευτική, οι φεμινιστικές προσεγγίσεις είναι κάποιες από τις μεθόδους οι οποίες εφαρμόσανε τις παραδοχές του ερμηνευτικού παραδείγματος, μίας αντίληψης όπου η υποκειμενικότητα είναι στο επίκεντρο των ερευνών αλλά και στην μέθοδο έρευνας. Έτσι τα ερευνητικά ενδιαφέροντα στρέφονται στις μικρές ομάδες ως μελέτες περιπτώσεων, στα υποκείμενα και τα βιώματά τους, στο σώμα τους και τις αντιλήψεις τους, στον τρόπο που βλέπουν και βιώνουν τα κοινωνικά-πολιτικά-ιστορικά-ψυχολογικά φαινόμενα. Τα τελευταία χρόνια οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας εξαπλώνονται όλο και περισσότερο και στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Πουρκός, 2010: 26). Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τις μεθόδους που υιοθετήσαμε στην παρούσα έρευνα ώστε να τεκμηριώσουμε τις επιλογές μας για την παραγωγή, συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Πρόκειται για την βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ηλεκτρονικές και μη, τα ιχνογραφήματα και τα μεταφορικά έργα, μέθοδοι τις οποίες είχαμε την δυνατότητα να μάθουμε και να δουλέψουμε στο Εργαστήριο Ψυχολογικής έρευνας του κ. Πουρκού. Όσο αφορά στα ζητήματα δεοντολογίας, στο ζήτημα της μονάδας ανάλυσης και στα ζητήματα των περιορισμών των μεθόδων αυτών, θα τα δούμε συνολικά στο τέλος του κεφαλαίου.

7.2. Η βιοματική-αφηγηματική προσέγγιση

7.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο και παραδοχές

Οι αφηγήσεις ως ιστορίες που εμπεριέχουν κοινωνικοπολιτισμική γνώση δηλαδή ως πολιτισμικό προϊόν αλλά και ο τρόπος παρουσίασής τους ως καθρέφτης της κοσμοθεωρίας και αντίληψης των υποκειμένων έχει αναλυθεί από διάφορους θεωρητικούς, όπως ο Barthes, ο Bruner, ο Murray, ο Sarbin αλλά και κυρίως από τον Propp και τον Vygotsky. Σε ένα πρώτο

υποκεφάλαιο θα δούμε το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την αφήγηση και το πώς αυτή εμπεριέχεται στην ποιοτική έρευνα.

Η αφήγηση «αποτελεί ένα ισχυρό μέσον για την κατανόηση και διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας» αναφέρει ο Πουρκός (2009: 417). Στην φαινομενολογία του Ricoeur η αφήγηση αποτελεί τρόπο και δομή για το πώς χτίζεται η συνείδησή μας αλλά και στο πώς διαμορφώνουμε την ταυτότητά μας μέσα από τις αφηγήσεις της ζωής μας. Ο ανθρωπολόγος Geertz λέει η Νικολοπούλου (στο Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 278) παρέχει κάποια μαθήματα για το πώς οι αφηγήσεις παράγουν γνώση: πρώτον μπορούμε να βρούμε νοηματικές δομές που τροφοδοτούν και οργανώνουν τις αφηγήσεις, δεύτερον η αφήγηση είναι μορφή συμβολικής δράσης η οποία χρησιμοποιείται για την κατανόηση του κόσμου την ώρα που τον ανακατασκευάζει, η αφήγηση είναι μέσο για την διαμόρφωση της ταυτότητας. Επιπλέον οι αφηγήσεις παρέχουν πλήθος πληροφοριών τόσο για τα χωρο-χρονικά στοιχεία, όσο για την υποκειμενικότητα, την προθετικότητα και την ταυτότητα, πληροφορίες σχετικά με τις επιλογές και τις σχέσεις των υποκειμένων με συμβάντα και πράγματα, σχετικά με τα συναισθήματα, με της κατανόησης και τις προσδοκίες από το κοινωνικό περίγυρο αλλ'ακαι πληροφορίες σε σχέση με τη θέση των συμβάντων στο πλαίσιο μιας ηθικής τάξης (Πουρκός, 2009: 425). Ξεκινώντας από τα προσωπικά τεκμήρια της Σχολής του Σικάγο μέχρι την αναβίωση της βιογραφικής έρευνας της δεκαετίας του '70 από τον Shutz με την αφηγηματική ανάλυση, αυτό που διατρέχει την θεωρία της αφηγηματικής μεθόδου είναι ότι μέσα από τις ατομικές και προσωπικές ιστορίες του καθένα προσεγγίζουμε ένα πλέγμα νοημάτων που τους δίνει συνοχή και μοναδικότητα, όπως θα έλεγε ο Bude (στο Τσιώλης, 2006: 109). Οι παραδοχές που διακατέχουν την βιογραφική έρευνα αναφέρονται από την Rosenthal (στο Τσιώλης, 2006: 67): προκειμένου να κατανοήσουμε τα φαινόμενα πρέπει να ανακατασκευάσουμε την γένεσή τους, προκειμένου να κατανοήσουμε την δράση των ανθρώπων πρέπει να εξετάσουμε την υποκειμενική τους οπτική και την διαδρομή των δράσεών τους και προκειμένου να κατανοήσουμε τις δηλώσεις τους πρέπει να τις ερμηνεύσουμε ως τμήμα συνολικού πλαισίου τωρινής ζωής, παροντικής και μελλοντικής οπτικής τους.

Η στροφή προς την αφήγηση (Bruner, Gergen & Gergen, McAdams) την έφερε στο προσκήνιο στις ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ως εργαλείο παραγωγής και συλλογής δεδομένων. Σ' αυτό τον τύπο έρευνας οι ερευνητές συλλέγουν περιγραφές των γεγονότων και συμβάντων τα οποία συνθέτουν ή διαμορφώνουν σε μία ιστορία ή ιστορίες στη βάση μιας υπόθεσης όπως αναφέρει ο Polkinghorne (στο Πουρκός, 2015: 78). Η ποίηση, η αυτοβιογραφία, το μυθιστόρημα, το εθνόδραμα είναι όλα είδη που βασίζονται στην εξιστόρηση και βοηθάνε τα υποκείμενα της έρευνας να εκφραστούν ελεύθερα και μη κατευθυντικά ώστε να αναδείξουν από μόνα τους τα σημαντικά για αυτά ζητήματα ενός φαινομένου. Ο Schutze εισήγαγε την αφηγηματική συνέντευξη στην έρευνα για την συλλογή βιογραφικών δεδομένων για μεγάλες αλλαγές σε κάποιο συμβάν ή διαδικασία που βίωσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Τα στάδια της αφηγηματικής συνέντευξης συμπυκνώνονται από τον Flick: πρώτα χρησιμοποιείται ένα γενετικό αφηγηματικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στο θέμα της μελέτης και ενθαρρύνει την κύρια αφήγηση. Μετά ακολουθούν οι αφηγηματικές διευκρινήσεις και τέλος η φάση της εξισορρόπησης συνίσταται στο να κάνουν θεωρητικούς απολογισμούς για το σύνολο του βιώματός τους και της ιστορίας τους. Για να δώσουμε το αφηγηματικό ερέθισμα ζητήσαμε στα υποκείμενα να περιγράψουν το προσωπικό τους βιβλίο εν είδη κεφαλαίων με τίτλους. Οι εξαναγκασμοί στους οποίους εγκλωβίζονται οι αφηγητές είναι του σχήματος της ολοκληρωμένης μορφής (πρέπει να ξεκινήσουν και να τελειώσουν την αφήγησή τους), της συμπύκνωσης (λόγω

χρόνου και συνοχής) και της λεπτομερούς έκθεσης (η έκθεση λεπτομερειών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της ιστορίας του) (Flick, 302). Υπάρχει ο τρόπος να δουλεύει κανείς πάνω στις αφηγήσεις (δηλαδή τον τρόπο που τα υποκείμενα τις δομούν και τις χρησιμοποιούν) και με τις αφηγήσεις δηλαδή βοηθητικά για να την κατανόηση άλλων πραγμάτων δημιουργώντας δεδομένα που λειτουργούν συμπληρωματικά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η βιογραφική συνέντευξη είναι ένας « τύπος ανοιχτής, μη-δομημένης συνέντευξης όπου ο ερωτώμενος καλείται να ενεργοποιήσει την αφήγηση ως κύριο τρόπο παρουσίασης και ανασυγκρότησης της ιστορίας της ζωής του» (Ισάρη & Πουρκός, 2015: 100) ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία είχε ο ίδιος προσωπική ανάμειξη (Τσιώλης, 2006: 170). Είναι αρκετά βοηθητική όταν θέλουμε να ερευνήσουμε μία περίοδο της ζωής των υποκειμένων για να «καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις σε συγκεκριμένα ζητήματα» (Ισάρη & Πουρκός, 2015: 100).

Ο Τσιώλης (2006) αναφέρει τις σημαντικές αρχές στην ανάλυση βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων: την ανασυγκρότηση της περίπτωσης δηλαδή πως εντάσσονται όλα τα στοιχεία μέσα σε ένα εννιαίο σύνολο όπως την βιογραφία της ζωής, το ειδικό-γενικό-τυπικό δηλαδή πώς η κάθε ατομική ιστορία ουσιαστικά «συγκεκριμενοποιεί με έναν ιδιαίτερο τρόπο μια περιοχή της κοινωνικής πραγματικότητας», το παρελθοντικό παρόν και το παροντικό παρελθόν, δηλαδή το πως βιώνονταν τότε ένα γεγονός και το πώς βιώνεται τώρα η ανάμνησή του.

7.2.2. Περιορισμοί και προβλήματα της μεθόδου

Ο Τσιώλης περιγράφει τους προβληματισμούς της μεθόδου αυτής σε σχέση με την αξιοπιστία της. Από την μία κατά πόσο οι προσωπικές αναμνήσεις μεταφέρουν αντικειμενικά συμβάντα; Ο διαστρεβλωτικός φακός της μνήμης αλλά και η δομή της αφήγησης επηρεάζουν τα ίδια τα γεγονότα. Και κατά πόσο τα γεγονότα που αφηγείται το υποκείμενο είναι αντικειμενικά ή επινοημένα; Το ότι δεν υπάρχει φανερή δομή σε σχέση με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, η υπόθεση ότι αυτά που λέει τα έχει ζήσει δεν είναι έγκυρη γιατί η αφήγηση κατασκευάζεται σε συγκεκριμένη μορφή και οι αναμνήσεις μπορούν να επηρεαστούν (Flick: 308) Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την αλληλοδιαπλοκή μνήμης, αφήγησης και βιώματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους ερευνητές.

7.3. Η βασισμένη σε ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις έρευνα

7.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο και παραδοχές

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι από τους πιο διαδεδομένους τρόπους συλλογής λεκτικών δεδομένων και χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα (Flick, 2017: 236· Willig, 2013: 92). Οι ανοιχτά σχεδιασμένες συνεντεύξεις, δηλαδή η μη κατευθυντικές ερωτήσεις, έχουν στόχο την διερεύνηση της υποκειμενικής θεωρίας όπως την εξέφρασαν οι Sheele & Groeben των συνεντευξιαζόμενων, δηλαδή της γνώσης που εκφράζουν τα υποκείμενα της έρευνας όσο αφορά μέσα από παραδοχές, έμμεσες ή άμεσες σε σχέση με κάτι (Flick, 2017: 247). Ο προβληματισμός για το αν η αρχή της ανοιχτότητας οδηγεί σε ασαφείς στάσεις καταρρίπτεται εφόσον μέσα από τον διάλογο αντιπαράθεσης στόχος δεν είναι ο εκνευρισμός του υποκειμένου αλλά η μεγαλύτερη επεξήγηση και κατανόηση των παραδοχών που εκφράζονται. Τα ερευνητικά ερωτήματα υπέρβουν καθόλη την διάρκεια της συνέντευξης στο μυαλό του συνεντευξιαστή ώστε από την μία να μην χάνεται ο έλεγχος της πορείας της συνέντευξης (Willig, 2013: 94) χωρίς όμως να

«κλειδώνουν» τις δυνατότητες για απρόσμενες ιδέες που προκύπτουν και αναδύονται την ώρα της συνέντευξης. Τα χαρακτηριστικά των ημιδομημένων συνεντεύξεων περιγράφονται σε οδηγούς συνεντεύξεων όπως το να ξεκινάνε από γενικές και να οδηγούνται σε πιο προσωπικές ερωτήσεις, οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις που καθοδηγούνται από την θεωρία και οι ερωτήσεις αντιπαράθεσης που βοηθάει τον συνεντευξιαζόμενο να επεξεργάζεται καλύτερα την δική του σκέψη (Flick) ενώ ο Spraley (1979) περιγράφει τεσσάρων ειδών ερωτήσεις, τις περιγραφικές, τις δομικές, τις αντιθετικές και τις αξιολογικές. Η Willig θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν η επίδραση των κοινωνικών ταυτοτήτων των ερευνητών στους συνεντευξιαζόμενους (στην περίπτωση μας το γεγονός ότι είμαι γυναίκα ίσως να επηρεάζει το πώς με βλέπει ένας μεσήλικας λευκός άντρας), η γλωσσική ποικιλότητα με την έννοια ότι ενδιαφέρει το νόημα και όχι το πώς επιλέγει κάποιος να εκφραστεί, και η σχέση οικειότητας των δύο μερών (2013: 95).

Όσο αφορά στη θεματική ανάλυση των δεδομένων από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων προκύπτουν κείμενα, τα οποία αποτελούν την «πραγματικότητα» των υποκειμένων της έρευνας. Διαβάζοντάς τα και παρόλο που τα περνάμε από το δικό μας φίλτρο το οποίο πάντα πρέπει να έχουμε υπόψιν ως ερευνητές, η θεματική ανάλυση ζητάει να αναγνωρίσουμε και να οργανώσουμε επαναλαμβανόμενα μοτίβα στο περιεχόμενο και στο νόημα των ποιοτικών δεδομένων (Willig, 2013: 151). Έτσι ο στόχος είναι οι «μονάδες νοήματος», οι κατηγορίες νοήματος δηλαδή η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε θεματικές οι οποίες φανερώνουν κάποιο νόημα όχι (μόνο) από θεωρητική πλευράς αλλά όπως καθορίζεται από τους ερευνητές σε μία διαλεκτική σχέση με την θεωρία. Η Ίσαρη και Πουρκός βλέπουν σε αυτό, δηλαδή μία σχετική ελευθερία και ευελιξία, την σημασία που έχει η μέθοδος για τους νέους ερευνητές, μίας και καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες πολύ σημαντικές για πιο εξειδικευμένα ποιοτικά εργαλεία έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 114). Οι προσεγγίσεις για τον καθορισμό ενός θέματος μπορεί να είναι επαγωγική, καχύποπτη ή ενσυναισθητική, μπορεί να πρόκειται για κάποιο έκδηλο-ρητό ή λανθάνον νόημα. Η Ίσαρη και Πουρκός περιγράφουν 6 στάδια στην θεματική ανάλυση: την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίησή τους, την αναζήτηση θεμάτων, την επανεξέταση θεμάτων, τον ορισμό και την ονομασία των θεμάτων και την έκθεση των δεδομένων, την συγγραφή ευρημάτων (2015: 116).

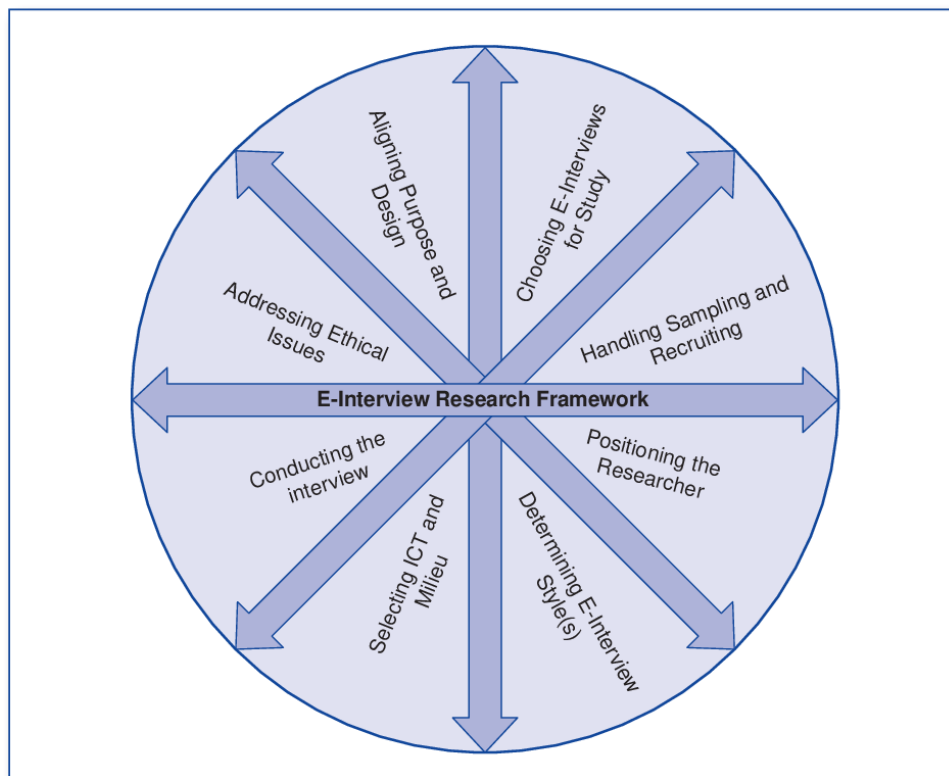
7.3.2. Προβλήματα/περιορισμοί της μεθόδου

Οι προβληματισμοί που προκύπτουν από αυτή την μέθοδο ανάλυσης αφορούν κυρίως τις γενικεύσεις που μπορεί να γίνουν χάνοντας πτυχές και λεπτές διαφορές στα νοήματα ή να εξεταστούν υπερβολικά πολλά νοήματα και να χαθεί η έννοια της οργάνωσης και κωδικοποίησης των δεδομένων. Κάποιους από τους περιορισμούς της μεθόδου αναφέρονται ως προς τις «απόπειρες γενίκευσης κατά την σύνοψη των υποκειμενικών θεωριών σε ομάδες» και θεωρείται ακατάλληλη για βιογραφικά ζητήματα περιπτώσεων μελέτης (Flick, 2017: 253).

7.3.3. Διαδικτυακή έρευνα και συνέντευξη

Με την δυσκολία στις γεωγραφικές αποστάσεις λόγω πανδημίας και λοκ ντάουν ξεκινήσαμε την έρευνά μας μέσω διαδικτύου ώστε να μην την παρεμποδίσουν τυχόν πολιτικές αποφάσεις απαγόρευσης της μετακίνησης. Έτσι χρειάζεται να παρουσιάσουμε και το πλαίσιο της διαδικτυακής συνέντευξης η οποία μπορεί να λάβει χώρα είτε με μέηλ, είτε με ασύγχρονο ή σύγχρονο διάλογο μέσω τσατ, είτε μέσω σύγχρονης πλατφόρμας βιντεοπροβολής. Ενώ για τους

James και Busher (2006) το μέγλι ως μέσο συνέντευξης μπορεί να δώσει τον χρόνο και τον χώρο στα υποκείμενα για τον προσωπικό τους αναστοχασμό πάνω στις ιστορίες τους, οι τηλεδιασκέψεις προσφέρουν μη λεκτικές πληροφορίες όπως η χρονική επικοινωνία (ρυθμός και σιωπές), η παραγωγιστική επικοινωνία (ένταση, τόνος, ποιότητα φωνής), η κινήσιική επικοινωνία (σώμα, χειρονομίες) και η προξισική επικοινωνία (απόσταση μεταξύ συνεντευξιαζόμενων) (Salmons, 2010: 2). Το πλαίσιο που προτείνει η συγγραφέας για την διαδικτυακή ποιοτική έρευνα αφορά στην επιλογή των ηλεκτρονικών συνεντευξιαζόμενων, στην διαχείριση του δείγματος, στην θέση του ερευνητή, στον καθορισμό των στυλ των ηλεκτρονικών συνεντεύξεων, στην επιλογή των μέσων και του περιβάλλοντος, στην διεξαγωγή της συνέντευξης, στα ηθικά ζητήματα της έρευνας, στην ευθυγράμμιση του στόχου και του σχεδιασμού της έρευνας, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω:



Σχεδιάγραμμα 7. Το πλαίσιο της ηλεκτρονικής συνέντευξης (Salmon, 2010).

Υπογραμμίζει επίσης ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι τηλε-συνεντεύξεις είτε για την κατανόηση φαινομένων γενικότερα είτε για διαδικτυακά φαινόμενα. Στην παρούσα έρευνα αυτό συνάδει με το αντικείμενό της. Ως προς την θέση της ερευνητριας μάλιστα η ίδια αποτέλεσε μέρος του φαινομένου της τηλεεκπαίδευσης και ως φοιτήτρια και ως εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της πανδημίας.

7.3.4. Πλεονεκτήματα και προβληματισμοί

Τα πλεονεκτήματα αφορούν στην ευελιξία που προσφέρει το διαδίκτυο ως προς τον χρόνο και τον χώρο. Το ότι ανάμεσα στα δύσκολα προγράμματα των ενηλίκων με τις υποχρεώσεις τους μπορεί να βρεθεί κάποιος κοινός χρόνος χωρίς να χρειαστεί να μετακινηθούν τα υποκείμενα της

έρευνας είναι κάτι που διευκολύνει την διαδικασία. Από την άλλη οι O'Connor και Madge (2001) βλέπουν ως προτερήματα στην διαδικτυακή συνέντευξη την δυνατότητα καταγραφής μαγνητοσκοπήσής της, την δυνατότητα στιγμιαίας φωτογραφίας της οθόνης ως επιπλέον υλικό έρευνας, την ιδιωτικότητα λόγω της πρόσκλησης στην πλατφόρμα, την οικειότητα του φυσικού χώρου διεξαγωγής της συνέντευξης των υποκειμένων της έρευνας καθώς και την άνετη παρουσία (ντύσιμο, εικόνα), την ροή της συζήτησης σαν μία συζήτηση με φυσική παρουσία.

Από την άλλη στο οικείο περιβάλλον τους μπορεί να διασπαστεί η προσοχή τους από διάφορα πράγματα (τηλεφωνήματα, δουλειές), οι τεχνικές δυσκολίες όπως τα προβλήματα συνδεσιμότητας και η ποιότητα του ήχου ή η διακοπή ρεύματος είναι επιπλέον δυσκολίες και απρόοπτα που μπορεί να συμβούν. Ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι επίσης το ότι τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να γνωρίζουν να λειτουργούν τις ψηφιακές πλατφόρμες καλά ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις συνεντεύξεις ή στην αποστολή ιχνογραφημάτων μέσω φωτογραφίας όπως ακριβώς τις χρειάζονται οι ερευνητές. Στην έρευνα των Chen και Hinton (1999) οι προβληματισμοί γύρω από τις εικονικές συνεντεύξεις περιστρέφονται γύρω από το πρόβλημα του αυξημένου επιπέδου παρώθησης και ενδιαφέροντος που χρειάζονται τα υποκείμενα για να συμμετέχουν, τον εξοπλισμό που χρειάζεται, και το κόστος τις διαδικτυακής σύνδεσης.

7.4. Η βασισμένη στο ιχνογράφημα μέθοδος έρευνας

Η βασισμένη στο ιχνογράφημα μέθοδος έρευνας συγκαταλέγεται ανάμεσα στις βασισμένες στην τέχνη μεθόδους μη λογοτεχνικών οπτικών μορφών έρευνας (Πουρκός, 2015: 79). Η τέχνη σε αυτή την περίπτωση προσεγγίζεται ως δημιουργία του υποκειμένου στην οποία εμπεριέχεται το πολιτισμικό υπόβαθρο και αντιληπτικό και ψυχολογικό πλαίσιο των υποκειμένων της έρευνας. Δηλαδή ως ένα αποτύπωμα/καθρέφτισμα της ψυχής που διαδρά με το περιβάλλον. Παρακάτω θα δούμε περιληπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και τους προβληματισμούς που αυτή έγκειται.

7.4.1. Θεωρητικό πλαίσιο και παραδοχές

Τα ιχνογραφήματα, δηλαδή τα ίχνη που αφήνουν τα υποκείμενα ζωγραφίζοντας και αναπαριστώντας τα βιώματά τους είτε πρόκειται για ενήλικες είτε για παιδιά σε χαρτί, αποτελούν τρόπο μελέτης του ψυχικού κόσμου από τα τέλη του 19ου αιώνα. Χρησιμοποιούνται ως ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο όπως έκανε η Morgenstern το 1926, ως θεραπευτικό εργαλείο μέσα από την δύναμη της έκφρασης του ασυνείδητου ή η Goodenough με το τεστ «ζωγράφησε έναν άνθρωπο» για να «αξιολογήσει την ωριμότητα και τη νοημοσύνη των παιδιών (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2015: 247) αλλά και ως τρόπος διερεύνησης ιστορικο-πολιτιστικών αδήλων πλαισίων όπως έκανε ο Μεταξάς το 2010 ή ως τρόπος προσέγγισης αντιλήψεων στην εκπαίδευση.

Η βασική παραδοχή των οπτικών μεθόδων έρευνας είναι ότι «ζούμε σε ένα οπτικό κόσμο και επικοινωνούμε όχι μόνο με τη γλώσσα αλλά και με οπτικά στοιχεία» (Willig, 2015: 392). Η ιδέα ότι μέσα από το δημιουργικό προϊόν ενός υποκειμένου, όπως η ζωγραφιά ή ένα βίντεο, μπορούμε να προσεγγίσουμε τον τρόπο που βιώνει την πραγματικότητα, θέση την οποία βρίσκουμε σε όλες τις βασισμένες στην τέχνη μεθόδους έρευνας, σχετίζεται με την προβολική υπόθεση. Η τελευταία υποστηρίζει ότι τα υποκείμενα «προβάλλουν προσωπικές εσωτερικές τους καταστάσεις στην διαδικασία ολοκλήρωσης ή/και ερμηνείας των ερεθισμάτων» όπως αναφέρει

ο Μεταξάς (2010: 322) αναδιατυπώνοντας την Sokolova (1988). Ο συγγραφέας συμπληρώνει ότι τα ιχνογραφήματα προσφέρουν μία μοναδική δυνατότητα παρακολούθησης της διαδικασίας αποκρυστάλλωσης της εμπειρίας και των βιωμάτων λόγω του ότι εξωτερικεύονται και αντικειμενικοποιούνται αυτά που δεν μπορούν να ειπωθούν με λόγια, όπως συμβαίνει στις λογοτεχνικές τέχνες. Αυτή η «διαλεκτική μεταξύ της ανάπτυξης της δραστηριότητας και του προϊόντος της δραστηριότητας», δηλαδή η εξωτερίκευση αλλά την ίδια στιγμή μέσω της υλικής-εικονικής αναπαράστασης «αποκρυσταλλοποίηση» ή και προβληματισμός μπορεί να αποτελέσει και την βάση θεραπευτικής αξιοποίησης τους. Η ανεπανάληπτη και μοναδική ύπαρξη που λέει ο Bahktin, αναπαριστάται και ως μοναδική εικόνα του κόσμου μέσα από το ιχνογράφημα όχι μόνο λόγω περιεχομένου αλλά και μορφής. Για παράδειγμα σε μία έρευνα συγκριτικής μελέτης παιδικών ιχνογραφημάτων του 1975 και του 2007 και τα θέματα ήταν διαφορετικά (περισσότερα αμάξια, αγροτικές εικόνες τότε) αλλά και ο τρόπος που ζωγραφίζανε τα παιδιά (για παράδειγμα γεμάτο με χρώμα φόντο με μη ξεκάθαρες φιγούρες πάνω του, τότε) μπορούσε να δηλώσει άγχος (Μεταξάς, 2010: 340). Ουσιαστικά το ιχνογράφημα λειτουργεί όπως οι αναπαραστάσεις: κωδικοποιεί στην οπτική τροπικότητα, συμβολίζει και συμπυκνώνει συναισθήματα, στάσεις, αντιλήψεις, νοηματοδοτήσεις των βιωμάτων, μέσα από τα χρώματα, τα υλικά που χρησιμοποιούνται (μαλακό, σκληρό, διαφανές κτλ.), τα θέματα που διαλέγονται για να αναπαραστήσουν το ερώτημα που τέθηκε από τους ερευνητές. «Τα ιχνογραφήματα υποδεικνύουν τον πλούτο των απεικονίσεων, την λειτουργική πολυτροπικότητα και τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου» (Μεταξάς, 2010: 326), δηλαδή και τον τρόπο που το υποκείμενο έχει νοηματοδοτήσει τα βιώματά του.

Το ιχνογράφημα λοιπόν μπορεί να μας δώσει ενδείξεις αλλά χρειάζεται να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο και όχι ως αυτοτελές. Τα ιχνογραφήματα από μόνα τους δεν φτάνουν για την διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την προσωπικότητα ή τον συναισθηματικό κόσμο, τονίζει ο Μεταξάς. Συγκεκριμένα χρήση του χρώματος ή του υλικού δεν μπορεί να αποτελούν από μόνα τους στοιχεία για την καθολική εξήγηση τους. Άλλοι προβληματισμοί που αφορούν στα ιχνογραφήματα αποτελεί η ανάλυσή τους.

Η σημειωτική ανάλυση που εισήγαγαν οι Kress και Leuwen το 1990 μας εφοδιάζει με τους τρόπους ερμηνείας και ανάλυσης των ιχνογραφημάτων. Η οπτική γραμματική αποτελεί ένα εργαλείο για να διαβάζουμε τις αφηγήσεις των εικονικών αναπαραστάσεων, τις άδηλες πληροφορίες που έχουν να κάνουν με πολιτισμικές παραδοχές. «Οι εικόνες στην προσέγγιση αυτή δεν είναι απλές αναπαραστάσεις αλλά δημιουργούν σχέσεις και επικοινωνούν μηνύματα» (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2015: 250). Τέλος η στοιχειωθετημένη μέθοδος ανάλυσης εικόνων του Bohnsack συμπληρώνει την προσέγγιση αυτή μέσω του επικοινωνιακού και του υποτακτικού νοήματος των εννοιών, δηλαδή την περιγραφή μίας έννοιας και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή.

7.4.2. Φαινομενολογική και ερμηνευτική ανάλυση

Όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο, η ανάλυση αυτή έχει τις ρίζες της στην φαινομενολογία δηλαδή στον παρατήρηση από τους ερευνητές του φαινομένου προσπαθώντας να διαχωρίσουν τα φίλτρα που οι ίδιοι βάζουν λόγω υποκειμενικής αντίληψης. Όσο κι αν ακούγεται εύκολη η παρατήρηση, το να αποβάλλει κάποιος την δική του «φυσική» ματιά είναι δεξιότητα που προέρχεται από την εθνολογική παρατήρηση. Παρόλ' αυτά η μέθοδος θεωρείται από τις πιο εύκολες μεθόδους για νέους ερευνητές εφόσον «η περιγραφή του συμμετέχοντα γίνεται το φαινόμενο με το οποίο ασχολείται ο ερευνητής». Ο θεμελιωτής της προσέγγισης αυτής

είναι ο Jonathan Smith ο οποίος αναφέρει ότι πρόκειται «για μία προσπάθεια να ξεκλειδώσουμε τα νοήματα που κρύβονται στις περιγραφές των ατόμων μέσω μιας διεργασίας ερμηνευτικής εμπλοκής με τα κείμενα και τις μετεγγραφές συνεντεύξεων» (1997: 189). Τα κείμενα που παράγουν οι συνεντεύξεις με τις περιγραφές των υποκειμένων της έρευνας αποτελούν το υλικό προς ανάλυση της φαινομενολογικής και ερμηνευτικής ανάλυσης. «Η φαινομενολογική ανάλυση βασίζεται στην αναπαραστατική εγκυρότητα της γλώσσας» λέει η Willig (2015: 234). Η υφή της εμπειρίας όπως την βιώνουν τα υποκείμενα της έρευνας, το πώς είναι να ζεις ένα φαινόμενο την δεδομένη στιγμή για το κάθε υποκείμενο, αυτό σημαίνει ότι παροτρύνεται η ενδοσκόπηση στα υποκείμενα. «Οι ερευνητές της φαινομενολογικής, ερμηνευτικής ανάλυσης, αν και παραδέχονται ότι είναι αδύνατον να αποκτήσουν άμεση και αδιαμεσολάβητη πρόσβαση στο προσωπικό κόσμο ενός άλλου ατόμου, καλούνται να εμπλακούν με τα λεγόμενα και τις περιγραφές των συμμετεχόντων με τρόπο που να τους επιτρέπει μια οπτική από τα μέσα» (Willig, 2015: 239). Στόχος δεν είναι μία αντικειμενική προσέγγιση των φαινομένων αλλά το πώς τα υποκείμενα βιώνουν και αντιλαμβάνονται αυτά τα φαινόμενα γνωρίζοντας ότι και οι ερευνητές φιλτράρουν αυτές τις πληροφορίες μέσα από τον δικό τους κόσμο και πλαίσιο. Όσο αφορά στα ιχνογραφήματα η φαινομενολογική ανάλυση τις προσεγγίζει ως «μία εικόνα που έχει κάτι να πει για την φύση και την ποιότητα της εμπειρίας» (Gillies στο Willig, 2015: 396)

Η ανάλυση δεδομένων σύμφωνα με την φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση σημαίνει καλή γνώση του υλικού διαβάζοντάς το αρκετές φορές ώστε να εντοπιστούν τα θέματα που αναδύονται μέσα από τον λόγο των υποκειμένων ως επαναλαμβανόμενα μοτίβα ή άρρητη δομή του βιώματός τους. Τα θέματα συσχετίζονται και γίνεται η προσπάθεια να βρεθούν οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ τους. Σε αυτό το στάδιο δύο προβλήματα μπορούν να εντοπιστούν: είτε να δημιουργηθούν πάρα πολλές κατηγορίες θεμάτων είτε πολύ λίγες.

7.4.3. Προβληματισμοί και περιορισμοί

Ένας προφανής περιορισμός όπως τονίζει η Guillemin (2004) είναι ότι «ενώ εστιάζουμε την προσοχή μας στο οπτικό υλικό εντούτοις οι ερμηνείες περιορίζονται σε προφορικές και γραπτές λέξεις» (στο Willig, 2015: 386). Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά το ιχνογράφημα λειτουργεί περισσότερο σαν έναυσμα για συζήτηση και όχι σαν το υλικό και το δεδομένο. Έτσι δύσκολα ξεπερνιέται ο καρτεσιανός διαχωρισμός μεταξύ σώματος και νόησης εφόσον επιστρέφουμε στα λεκτικά στοιχεία που περιβάλλουν το ιχνογράφημα και δεν εστιάζουμε στα ενσώματα στοιχεία που εκφράστηκαν σε αυτό. Ένα άλλο θέμα είναι το κατά πόσο τα υποκείμενα καταφέρνουν να μεταφέρουν αυτό που βιώνουν με τις λεπτομέρειες που μπορεί να χρειάζονται οι ερευνητές. Αρκετοί στην έρευνά μας έφταναν στο σημείο να κόβουν τις προτάσεις τους γιατί δεν ξέραν πώς να εκφράσουν κάποια πράγματα λεκτικά με αποτέλεσμα να μην έχουμε συνεχόμενη ροή. Επίσης ενώ δεν γνωρίζουν τους ερευνητικούς στόχους είναι από την μία θετικό γιατί μπορεί να επεκταθούν σε ζητήματα που δεν έχουμε καν διανοηθεί ως ερευνητές ότι αποτελούν θέματα προβληματισμού, από την άλλη μπορεί εύκολα οι περιγραφές να ξεφύγουν και να μην αφορούν πλέον τους ερευνητικούς στόχους. «Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι είναι πολύ δύσκολο οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τέτοιου είδους περιγραφές, ιδιαίτερα όσοι δεν είναι μαθημένοι να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους με λόγια» (Willig, 2015: 236).

7.5. Ζητήματα δεοντολογίας, μονάδας ανάλυσης και ζητήματα αξιοπιστίας και γενίκευσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας

Λόγω του ότι ο στόχος των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η κατανόηση των βιωμάτων των υποκειμένων η σημασία της προστασίας τους είναι πρωταρχικό μέλημα για τους ερευνητές. Λόγω των ιδιαίτερων και πολλών προσωπικών δεδομένων που συλλέγονται η ανωνυμία και η προστασία από βλάβη (δηλαδή η υποτιθέμενη συνέπεια του να προκαλέσουν θυμό, στεναχώρια και κίνδυνο οι δημοσιοποιημένες έρευνες) χρειάζεται μεγάλη προσοχή στον χειρισμό του υλικού, στην αποθήκευση και στην πρόσβαση σε αυτό, στην διατήρηση της ανωνυμίας χρησιμοποιώντας ψευδώνυμα ή γενικά αντί για ειδικά στοιχεία. Σε σχέση με τις ποσοτικές μεθόδους τα υποκείμενα εκτίθενται πολύ περισσότερο στις ποιοτικές μεθόδους. Η συγκατάθεσή τους για την χρήση των δεδομένων πρέπει να είναι ρητή και να σέβονται οι ερευνητές τις αξίες των υποκειμένων της έρευνας. Αν κάποιο υποκείμενο δηλώσει ότι κάτι που είπε δεν θέλει να χρησιμοποιηθεί ή να αναφερθεί στην έρευνα, είναι χρέος των ερευνητών να το αποσιωπήσουν. Οι κώδικες δεοντολογίας και οι επιτροπές δεοντολογίας συνεισφέρουν σε αυτό το κομμάτι εξετάζοντας τον σεβασμό των κριτηρίων σε κάθε έρευνα και προσέχοντας την ευμάρεια των συμμετεχόντων.

Όσο αφορά το τι αναλύεται στην ποιοτική έρευνα, αν ο στόχος της έρευνας είναι το νόημα ο πυρήνας της ανάλυσης ασχολείται με το βίωμα. «Οι ερευνητές ασχολούνται με την ποιότητα και την υφή της εμπειρίας και όχι με τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος με χρήση μεταβλητών. Ο στόχος δηλαδή δεν είναι η πρόβλεψη αποτελεσμάτων ενώ το βίωμα δεν παραμένει ποτέ κάτι ίδιο και σταθερό για όλο τον κόσμο. Αυτό επιφέρει μία δυσκολία στην προσέγγισή του εφόσον ακόμα και για το ίδιο το άτομο με την πάροδο του χρόνου η ερμηνεία των βιωμάτων του μπορεί να αλλάξει. Είναι σημαντικό λοιπόν να προσδιορίζουμε τον τόπο και τον χρόνο, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η κάθε έρευνα καθώς και η κυκλικότητα που χρειάζεται να έχει η διαδικασία ώστε να υπάρχει διάλογος και διαλεκτική μεταξύ των ερευνητικών στόχων και των ευρημάτων.

Εφόσον η υποκειμενικότητα είναι στον πυρήνα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, τότε πώς και ως προς τι μπορούμε να μιλάμε για αξιοπιστία και για γενίκευση;

Για την αξιολόγηση μίας ποιοτικής έρευνας η Salmon (2010: 7) προτείνει ένα πλαίσιο βασισμένο στο κατά πόσο η έρευνα συνεισφέρει και προχωράει την γνώση μας για κάτι, κατά πόσο ο σχεδιασμός της μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για την αξιολόγησή της, κατά πόσο έγινε μεθοδικά μέσα από συστηματική και διαφανή συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων και κατά πόσο προσφέρει θεμελιωμένα επιχειρήματα γύρω από την σημασία και το νόημα των παραγόμενων δεδομένων.

7.6. Επίλογος

Προσπαθήσαμε σε αυτό το κεφάλαιο να χαρτογραφήσουμε κάπως τις μεθόδους και τα εργαλεία της έρευνας μας ώστε να μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον ερευνητικό σχεδιασμό μας. Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις, τα ιχνογραφήματα από απόσταση και οι βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις από απόσταση ήταν κάτι καινούργιο όσο αφορά στην σχέση που έπρεπε να χτιστεί με τα υποκείμενα και την κούραση που επιφέρει η οθόνη και τα τεχνικά προβλήματα. Άλλες δυσκολίες που προκύπτανε ήταν ο υπερβολικά μεγάλος βαθμός οικειότητας που υπήρχε σε κάποιους συνεντευξιαζόμενους, ο τρόπος που βίωναν τον ρόλο τους (κάποιοι ως περφόρμερ, κάποιοι ως παιχνίδι, κάποιοι ως τιμή) και πώς ανάλογα λειτούργησαν στο πλαίσιο αυτό. Η διατήρηση του ελέγχου της θεματικής αλλά και οι παύσεις που ήταν σημαντικές να γίνουν για να χαλαρώσει το κλίμα και να νοιώσουν πιο άνετα ώστε να ξεκλειδώσουν οι συνεντευξιαζόμενοι αποτελούσαν δύο πόλους που συχνά συγκρούονταν.

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας μας απασχόλησαν επίσης φτάνοντας σε σημείο απόλυτης ματαιότητας κατά καιρούς της επεξεργασίας των δεδομένων. Προβληματισμοί που όπως είδαμε απασχολούν και άλλους ερευνητές και θεωρητικούς. Έχοντας λοιπόν όλα αυτά υπόψιν βουτήξαμε στο πεδίο χάρη στην βοήθεια του καθηγητή ο οποίος σε μεγάλο βαθμό επιμελήθηκε τον ερευνητικό μας σχεδιασμό και τον ευχαριστούμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Ερευνητικός σχεδιασμός

8.1. Στόχοι της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας είναι να εξερευνήσουμε το βίωμα των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας ολιστικά, δηλαδή συνδέοντας όλα τα επίπεδα της ζωής τους, από το σωματικό, το προσωπικό στο διαπροσωπικό, το επαγγελματικό/παιδαγωγικό και το κοινωνικό μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις, ιχνογραφήματα και μεταφορικά έργα. Ταυτόχρονα προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στις νοηματοδοτήσεις τους χάρη στην σύγκριση του βιώματος της τηλεκπαίδευσης με το βίωμα της με φυσική παρουσία εκπαίδευσης στην τάξη και την αγωγή υπαίθρου. Συγκεκριμένα θέλουμε να δώσουμε κάποιες απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς βιώνουν το σώμα τους τα υποκείμενα στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας;
2. Τι αλλαγές επέφερε η τηλεκπαίδευση στην καθημερινότητα και στο χρόνο;
3. Πώς βιώνουν τον/την εαυτό/εαυτή τους τα υποκείμενα της έρευνας κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, κατά το μάθημα με φυσική παρουσία στην τάξη και στην αγωγή υπαίθρου;
4. Ποιες είναι οι στάσεις και οι ρόλοι που είχαν τα υποκείμενα και ο εκπαιδευτικός περίγυρός τους απέναντι στην τηλεκπαίδευση;
5. Πώς βίωσαν τις αλλαγές στο περιβάλλον τους, στον εαυτό τους και στους μαθητές τους τα υποκείμενα της έρευνας κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας;
6. Πώς βίωσαν τα υποκείμενα της έρευνας την τηλεκπαίδευση όσο αφορά στις διαδικασίες μάθησης;
7. Τι ευκολίες και τι δυσκολίες συνάντησαν στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας;
8. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα την τηλεκπαίδευση, την δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου;
9. Ποια είναι η άποψη των υποκειμένων για την απόφαση αναστολής λειτουργίας με φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και πώς την βίωσαν;
10. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα την μάθηση;
11. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση;
12. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα τι είναι το περιβάλλον στην μάθηση;
13. Πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα τι ρόλο θα παίξουν οι νέες τεχνολογίες στο μέλλον στην εκπαίδευση;
14. Τι ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν στην αντίληψη και το βίωμα των υποκειμένων της έρευνας ανάμεσα στην τηλεκπαίδευση, την δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου;
15. Πώς νοηματοδοτούν τα υποκείμενα τα χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης, της δια ζώσης εκπαίδευσης και της αγωγής υπαίθρου;

8.2. Δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος το οποίο αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων (4 άντρες και 4 γυναίκες) από τον δημόσιο (2 άντρες και 3 γυναίκες) και τον ιδιωτικό τομέα (2 άντρες και 1 γυναίκα) με αρκετή εμπειρία στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη, με εμπειρία κατά την διάρκεια της πανδημίας στην τηλεκαίδευση και με ελάχιστη, μέτρια και πολύ εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου. Τα περισσότερα υποκείμενα έχουν δουλέψει ή δουλεύουν στην Κρήτη (5 υποκείμενα) ενώ τα υπόλοιπα στην Αθήνα. 3 άτομα δουλεύουν στην ιδιωτική εκπαίδευση, 1 στην προσχολική, 1 στην πρωτοβάθμια και 1 στην δευτεροβάθμια. Από τα υπόλοιπα 5 υποκείμενα 1 υποκείμενο δουλεύει στην προσχολική, 3 στην πρωτοβάθμια και 1 στην δευτεροβάθμια. Από τα 8 υποκείμενα 2 δουλεύουν σε καλλιτεχνικές ειδικότητες (εικαστικά και μουσική) ενώ άλλα 2 έχουν θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες τους. Η προϋπηρεσία των υποκειμένων κυμαίνεται από 6 με 10 χρόνια (2 υποκείμενα), από 10 μέχρι 20 χρόνια (4 υποκείμενα) και άνω των 20 χρόνων (2 υποκείμενα). Όσο αφορά στην εμπειρία τους στην αγωγή υπαίθρου κάποιοι δεν έχουν σχεδόν καθόλου (2 υποκείμενα), κάποιοι έχουν μέτρια εμπειρία (2 υποκείμενα) και κάποιοι αρκετά ή πολύ μεγάλη εμπειρία (4 υποκείμενα). Οι ηλικίες των υποκειμένων κυμαίνονται από τα 39 έως τα 57 έτη με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι μεταξύ 40 και 50 ετών.

8.3. Χώρος και χρόνος της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιούνιο του 2021 μέχρι το Ιούνιο του 2022. Οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα είτε διαδικτυακά μεταξύ Κρήτης και Αθήνας μέσω της πλατφόρμας zoom λόγω απόστασης και αβεβαιότητας εξαιτίας της πανδημίας, είτε δια ζώσης στην Κρήτη.

8.4. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε στην παρούσα έρευνα συνιστά μέρος των ποιοτικών διαδικασιών έρευνας που χρησιμοποιήσαμε στο Εργαστήριο Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής κάτω από την εποπτεία του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, τα ιχνογραφήματα και τα μεταφορικά έργα αποτελούν εργαλεία συλλογής δεδομένων των οποίων η σημασία είναι η ολοκληρωμένη/ολιστική προσέγγιση των περιπτώσεων μελέτης ως ενσώματα, συναισθηματικά υποκείμενα με βιώματα. Η διαδικασία της έρευνας είναι ίδια για όλα τα υποκείμενα και αποτελείται από τρεις φάσεις: μία πρώτη συνάντηση με την ερευνήτρια μέσω ζουμ ή από κοντά για την συνέντευξη γνωριμίας του υποκειμένου ώστε να χτιστεί μία εξοικείωση, εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Μία δεύτερη φάση όπου με την βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη σχετικά με την περίοδο λίγο πριν, κατά την διάρκεια και μετά την πανδημία τα υποκείμενα ξεχωρίζουν τα πιο σημαντικά βιωματικά τους κεφάλαια σε σχέση με την ζωή τους αλλά και τις διαδικασίες μάθησης, τα οποία αναπαριστούν σε τρία ιχνογραφήματα. Στην τρίτη φάση διεξάγονται οι ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις που αφορούν την έννοια της τηλεκαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου πρώτα γενικά και ύστερα βιωματικά και προσωπικά για τα ίδια τα

υποκείμενα. Αυτά αναπαρίστανται σε δύο ιχνογραφήματα και ένα μεταφορικό έργο. Στην αρχή της διαδικασίας η ερευνήτρια εξηγεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και βοηθάει τα υποκείμενα να κατανοήσουν το θέμα και το τι ζητιέται από αυτά. Οι παρεμβολές της γίνονται είτε σε ένα επίπεδο για να αναλύσει περισσότερο το υποκείμενο τα λεγόμενά του, είτε για να αποκτήσει μία οικειότητα, είτε για να τοποθετήσει τα λεγόμενά του χρονικά και να προσπαθήσει να τα τακτοποιήσει το υποκείμενο. Δεν έγιναν πάντα με την ίδια σειρά όλες οι ερωτήσεις εφόσον κάποια υποκείμενα περνάγανε από το ένα θέμα στο άλλο από μόνα τους, οπότε και σεβαστήκαμε την ροή της σκέψης τους για να μην τα διακόψουμε και πεταχτούμε σε άλλο θέμα. Κάποιες φορές ο αυτοσχεδιασμός, οι παύσεις, ήταν σημαντικά για να μπορέσει το υποκείμενο να μην κουράζεται και να του κρατάμε την προσοχή.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στην έρευνα αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις συμπληρωματικές φάσεις μεταξύ τους.

8.4.1. Πρώτη φάση της έρευνας: Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη γνωριμίας με το υποκείμενο και τις αντιλήψεις του για τα θέματα της εκπαίδευσης, του περιβάλλοντος στην μάθηση, του κορονοϊού, της πολιτικής διαχείρισης της πανδημίας και του δημόσιου εκπαιδευτικού ελληνικού συστήματος

1. Μιλήστε μου σας παρακαλώ για τον εαυτό σας όσον αφορά τα προσωπικά και δημογραφικά σας στοιχεία, όνομα, επίθετο, ηλικία, επάγγελμα, καταγωγή, κτλ.
2. Τι έχετε σπουδάσει; Γιατί;
3. Ποια είναι η εργασιακή σας πορεία και πώς θα την περιγράφατε;
4. Που δουλεύετε τώρα;
5. Περιγράψτε μου το εργασιακό σας περιβάλλον;
6. Ποια είναι η γνώμη σας για την εργασία γενικά;
7. Ποια είναι η γνώμη σας για τη δική σας προσωπική εργασία και γενικά τον ρόλο σας σε αυτήν;
8. Ποιες προσδοκίες είχατε για τα επαγγελματικά σας και γιατί;
9. Τι είναι για εσάς η μάθηση;
10. Ποιος είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην μάθηση;
11. Τι είναι για σας το (μαθησιακό) περιβάλλον;
12. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει την διαδικασία μάθησης;
13. Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει το περιβάλλον τις διαδικασίες μάθησης;
14. Ποια είναι η γνώμη σας για την εκπαίδευση;
15. Ποια είναι η γνώμη σας για το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
16. Πώς θα περιγράφατε το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
17. Πώς νοιώθετε για το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα και γιατί νιώθετε έτσι;
18. Είστε ευχαριστημένοι από αυτό; Αν ναι γιατί, αν όχι γιατί;
19. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι κύριοι άξονες του;
20. Ποια είναι η γνώμη σας για την κρατική πολιτική της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
21. Γνωρίζετε άλλα συστήματα εκπαιδευτικά; Αν ναι ποια; Αν όχι θα σας ενδιέφερε να μάθετε για κάποια;
22. Ποια είναι η γνώμη σας για τον κορονοϊό και την διαχείρισή του γενικά;
23. Ποιες αλλαγές βλέπετε σε εσάς; Γιατί;
24. Ποιες αλλαγές βλέπετε στο περιβάλλον σας; Γιατί;
25. Ποιες αλλαγές βλέπετε στην εργασία σας; Γιατί;

26. Είστε ευχαριστημένοι από τις πολιτικές επιλογές αυτής της περιόδου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
27. Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά;
28. Πώς νοιώσατε ή νοιώθετε για την κατάσταση;

8.4.2. Δεύτερη φάση της έρευνας: Βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα

8.4.2.1. Βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη 1

Στη φάση αυτή γίνεται μια βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη προς τα υποκείμενα (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια) με βασικό άξονα προβληματισμού το πιο κάτω θέμα:

Ας υποθέσουμε ότι η ζωή σας είναι ένα βιβλίο, το οποίο ξεκινήσατε να γράφετε από ένα χρόνο πριν μπει στη ζωή μας η τηλεκπαίδευση λόγω της πανδημίας με τον covid-19 (κορονοϊό) και συνεχίζετε να το γράφετε μέχρι σήμερα. Κάθε κομμάτι της ζωής σας σε αυτή την περίοδο αποτελεί ένα ξεχωριστό βιοματικό κεφάλαιο. Αναφέρετε και περιγράψτε μου σας παρακαλώ όσο μπορείτε πιο αναλυτικά όλα τα βιοματικά κεφάλαια της δικής σας ζωής σε αυτή την περίοδο, όπως εσείς τα αντιλαμβάνεστε, θυμάστε και βιώνετε, οριοθετώντας τα και χρονικά εστιάζοντας κυρίως την προσοχή σας στο πώς βιώνετε τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας σε σχέση με την εκπαίδευση και τις διαδικασίες μάθησης και τι επιπτώσεις είχαν και έχουν αυτές στη ζωή σας (σε σχέση με τον εαυτό σας, τους μαθητές/τριες σας, τους συναδέλφους σας, τα αγαπημένα σας πρόσωπα, τα αγαπημένα σας αντικείμενα και χώρους, το σχολείο και γενικότερα τις συνθήκες εκπαίδευσής σας, κ.ά.). Θα σας παρακαλούσα επίσης συμπληρωματικά να μου αναφέρετε για κάθε κεφάλαιο της ζωής σας πώς βίωναν τα κοντινά σας πρόσωπα στο χώρο που γινόταν η τηλεκπαίδευση και τι επιπτώσεις είχαν αυτές στη ζωή τους και επίσης σε σας. Λάβετε υπόψη ότι οι τίτλοι των κεφαλαίων του βιβλίου της ζωής σας που θα διακρίνετε θα έχουν ως βάση το βίωμά σας, το πώς εσείς βιώνετε τα ζητήματα αυτά.

8.4.2.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 1

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 1) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): *«Κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής σας από τότε που μπήκε στη ζωή σας η τηλεκπαίδευση λόγω της πανδημίας μέχρι σήμερα»*. Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: *«Τώρα δώστε τίτλο στην ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε τη ζωγραφιά σας»*. Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει την ζωγραφιά του.

8.4.2.3. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 2

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 2) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): *«Κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά το βίωμα της τηλεκπαίδευσης από τότε που αυτή μπήκε στη ζωή μας λόγω της πανδημίας μέχρι σήμερα σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις που αυτή είχε και έχει στη ζωή σας και στις διαδικασίες μάθησης»*. Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: *«Τώρα δώστε τίτλο στην ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε τη ζωγραφιά σας»*. Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει την ζωγραφιά του.

8.4.2.4. Βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη 2

Όταν ολοκληρωθεί η πιο πάνω βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη 1 λέμε στα υποκείμενα να προβληματιστούν και σε σχέση με το πιο κάτω ζήτημα: Αν συνεχίσετε να γράφετε το βιβλίο αυτό, ποια στάδια θεωρείτε ότι θα έχετε στο μέλλον οριοθετώντας τα χρονικά εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα που αφορούν την τηλεκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας γενικότερα σε σχέση με τα ζητήματα των διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης αλλά και σε σχέση με τις τυχόν αλλαγές που φαντάζεστε ότι θα υπάρξουν σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις που οι συνθήκες των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας θα έχουν στη ζωή σας; Για κάθε στάδιο δώστε μια ονομασία και περιγράψτε το αναλυτικά.

8.4.2.5. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 3

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 3) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): *«Κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τα στάδια της ζωής σας που θεωρείτε ότι θα έχετε στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης»*. Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: *«Τώρα δώστε τίτλο στην ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε τη ζωγραφιά σας»*. Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές

ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει την ζωγραφιά του.

8.4.3. Τρίτη φάση της έρευνας: Ημιδομημένες κλινικές συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα για την έννοια της τηλεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου γενικά και προσωπικά

8.4.3.1. Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 1: Για την έννοια της τηλεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου γενικά

Στη φάση αυτή γίνεται μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη προς τα υποκείμενα (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Τι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη τηλεκπαίδευση;
2. Τι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη εκπαίδευση με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη;
3. Τι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη αγωγή υπαίθρου;
4. Τι θεωρείτε ότι είναι η τηλεκπαίδευση;
5. Τι θεωρείτε ότι είναι η εκπαίδευση με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη;
6. Τι θεωρείτε ότι είναι η αγωγή υπαίθρου;
7. Τι διαφορές θεωρείτε ότι υπάρχουν μεταξύ της έννοιας της τηλεκπαίδευσης, της έννοιας της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου; Περιγράψατε αναλυτικά.
8. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης;
9. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου;

8.4.3.2. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 4

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 4) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): *«Χωρίστε την κόλλα σε τρία μέρη: στο ένα της μέρος κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της τηλεκπαίδευσης, στο δεύτερο της μέρος κάντε μια άλλη ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και στο τρίτο της μέρος κάντε μια τρίτη ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της αγωγής υπαίθρου όπως εσείς τις κατανοείτε»*. Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο

να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: *«Τώρα δώστε τίτλο στην κάθε ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε συνολικά τις τρεις ζωγραφιές σας»*. Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει τις ζωγραφιές του.

8.4.3.4. Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 2: Για την έννοια της τηλεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου προσωπικά

Στη φάση αυτή γίνεται πάλι μια ημιδομημένη κλινική συνέντευξη προς τα υποκείμενα (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια προκειμένου να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου) με βασικούς άξονες προβληματισμού τα πιο κάτω ερωτήματα:

1. Πώς βιώνετε το χρόνο σας στην καθημερινή σας ζωή από τότε που είσαστε αναγκασμένη λόγω της πανδημίας να ακολουθείτε το καθεστώς της τηλεκπαίδευσης;
2. Είσαστε ευχαριστημένος-η από τον τρόπο που βιώνετε την καθημερινή σας ζωή από τότε που είσαστε αναγκασμένη λόγω της πανδημίας να ακολουθείτε το καθεστώς της τηλεκπαίδευσης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
3. Τι σας αρέσει και τι δεν σας αρέσει στις συνθήκες της τηλεκπαίδευσης;
4. Πώς βιώσατε την απόφαση της τηλεκπαίδευσης στην συνθήκη αυτή;
5. Πώς διεξάγεται το μάθημα; Περιγράψτε μία μέρα -ωρα μαθήματος.
6. Μπορείτε να θυμηθείτε στιγμές που να έχουν κάποιο νόημα για εσάς στην τηλεκπαίδευση; Τι νόημα είχαν;
7. Ποια ήταν η στάση σας και η αντιμετώπισή σας γύρω από την συνθήκη της τηλεκπαίδευσης;
8. Πώς και πόσο άλλαξαν οι διαδικασίες μάθησης σε σχέση με την δια ζώσης εκπαίδευση;
9. Πώς αντιμετωπίσατε τον ρόλο σας σε αυτό το πλαίσιο;
10. Τι προσδοκίες είχατε στην αρχή;
11. Πώς αξιολογείτε τώρα όλη αυτή την εμπειρία;
12. Τι στάσεις γύρω από την τηλεκπαίδευση διαμορφώθηκαν και διαμορφώνονται στους εκπαιδευτικούς κύκλους;
13. Τι αλλαγές βιώσατε και βιώνετε σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης; Πώς προσαρμόζεστε ή όχι σε αυτές;
14. Τι δυσκολίες αλλά και ευκολίες συναντήσατε;
15. Πώς βιώσατε το σώμα σας;
16. Τι δυνατότητες παρείχε το ψηφιακό περιβάλλον;
17. Ποια είναι η άποψή σας για την απόφαση της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία και πώς βιώσατε την αναστολή στην δουλειά σας;
18. Τι αλλαγές βιώσατε σωματικά;
19. Πώς βιώσατε σωματικά την τηλεκπαίδευση;
20. Πώς ήταν η τηλεκπαίδευση για εσάς; Που θα εντοπίζατε θετικά στοιχεία και πού αρνητικά;
21. Τι αλλαγές είδατε στον τρόπο που δουλέψατε, πρώτον, σε σχέση με τον εαυτό σας, δεύτερον, σε σχέση με τους μαθητές σας και τρίτον, σε σχέση με το περιβάλλον σας;

8.4.3.5. Μεταφορικό έργο 1

Στη φάση αυτή γίνεται ένα μεταφορικό έργο προς τα υποκείμενα, το οποίο γίνεται ως εξής:

Μετά την συνέντευξη δίνεται στο υποκείμενο μια κόλλα μεγέθους A4 με την οδηγία «*Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν ... (Αναφέρατε τις εικόνες/μεταφορές/αναλογίες που σας εκφράζουν)*». Και πάλι το υποκείμενο αφήνεται να έχει όσο χρόνο κρίνει το ίδιο ότι είναι απαραίτητο. Σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνει την οδηγία δίνονται προφορικά τα εξής παραδείγματα μεταφορών: «*Όταν είμαι χαρούμενος είναι σαν να πετάω στα σύννεφα. Η όταν με μαλώνουν οι γονείς μου είναι σαν να είμαι σε δικαστήριο*». Τέλος δίνεται η οδηγία: «*Γράψτε όσες μπορείτε περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνετε την καθημερινή σας ζωή στην εκπαίδευση*», γραμμένη επίσης σε μια λευκή κόλλα μεγέθους A4.

8.4.3.6. Ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) 5

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ακόμη ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 5) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «*Χωρίστε την κόλλα σε τρία μέρη: στο ένα της μέρος κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνετε τον εαυτό σας στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης, στο δεύτερο της μέρος κάντε μια άλλη ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνετε τον εαυτό σας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και στο τρίτο της μέρος κάντε μια τρίτη ζωγραφιά που να αναπαριστά τον τρόπο που βιώνετε τον εαυτό σας στο πλαίσιο της αγωγής υπαίθρου*». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «*Τώρα δώστε τίτλο στην ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε συνολικά τις τρεις ζωγραφιές σας*». Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει την ζωγραφιά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Βιογραφικές πληροφορίες των υποκειμένων της έρευνας και τα βιοματικά τους κεφάλαια ζωής από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή τους λόγω πανδημίας

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα υποκείμενα της έρευνας με στοιχεία που αντλήθηκαν από την πρώτη συνέντευξη γνωριμίας και την δεύτερη φάση της έρευνας με τη βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη που δόθηκε από κάθε υποκείμενο για τον τρόπο που βίωσε την περίοδο της τηλεκπαίδευσης μέσα στην καραντίνα αλλά και από τα ιχνογραφικά τους έργα σε σχέση με τα σημαντικότερα βιοματικά τους στάδια στην περίοδο της τηλεκπαίδευσης, τα στάδια αυτά με τις επιπτώσεις που είχαν στις διαδικασίες μάθησης και τα στάδια σε σχέση με το μέλλον και τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζουμε τα υποκείμενα με μία συνοπτική περιγραφή του βιογραφικού τους προφίλ, τα βιογραφικά κεφάλαια της ζωής τους στην πανδημία και όσα πιστεύουν ότι θα έχουν στο μέλλον.

9.2. Παρουσίαση του βιογραφικού προφίλ και του βιοματικού κόσμου των υποκειμένων της έρευνας

9.2.1. Υποκείμενο 1

9.2.1.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 1 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 1 της έρευνας είναι διορισμένος καθηγητής εικαστικών στο ελληνικό δημόσιο στην Αθήνα όπου δουλεύει από το 2009, τρία χρόνια αφού τελείωσε την σχολή των Καλών Τεχνών στην Αθήνα. Όπως δηλώνει ο ίδιος είναι «γιαγιόθρεφτος» γιατί έμεινε για αρκετό χρονικό διάστημα όσο ήταν πολύ μικρός στους παππούδες του και είναι 39 χρονών. Του άρεσε πάντα η ζωγραφική και η μουσική, κατευθύνσεις τις οποίες έχει ακολουθήσει γενικά και σε επίπεδο σπουδών. Είχε πάρει υποτροφία από το ΙΚΥ και είχε ήδη κάνει έναν γάμο με αποτέλεσμα να εισαχθεί αμέσως με τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ στο δημόσιο στην Κρήτη όπου έχει δουλέψει μόνο 4 χρόνια και από τότε παίρνει αποσπάσεις για σχολεία της Αθήνας. Έχει πάρει διαζύγιο και αυτή την στιγμή δεν έχει κάποια σχέση, ούτε και παιδιά, μένει μόνος του με την γάτα του. Προέρχεται από οικογένεια με βαθύ θρησκευτικό έρεισμα και μεταφυσικό. Τα τελευταία χρόνια δουλεύει σε δημοτικά σχολεία αλλά έχει κάνει και για πολλές χρονιές στο ίδιο σχολείο. Θεωρεί τα εργασιακά του περιβάλλοντα αξιοπρεπή παρόλο ότι αλλάζει ανά διαστήματα σχολεία. Την στιγμή της συνέντευξης δούλευε σε ένα δημοτικό σχολείο με μέχρι 20 παιδιά ανά τάξη και θεωρεί ότι τα παιδιά σε αυτό το σχολείο είναι πολύ ήσυχα και πολύ συννεοήσιμα. Του κάνει

εντύπωση το μεγάλο μέγεθος του προαυλίου. Έχει ελάχιστη εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου. Οι προσδοκίες του στα επαγγελματικά θα ήταν να είναι σε ένα καλό εργασιακό περιβάλλον και να έχει μια αγαπητική σχέση με τα παιδιά. Όσο αφορά σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα γνωρίζει το Summerhill του Neil, το φινλανδικό βιωματικό σύστημα, το σχολείο των συναδέλφων έξω από το Βερολίνο, και μοντεσοριανό σύστημα.

9.2.1.2. Τα βιωματικά στάδια του υποκείμενου 1 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Η αρρώστια. Τον Σεπτέμβριο του 2019 το υποκείμενο παίρνει απόσπαση για ένα σχολείο το οποίο είχε διαλέξει και ήταν πολύ χαρούμενο που πήγε τελικά εκεί. Όλα κυλάνε πολύ καλά αλλά δύο εβδομάδες πριν τα Χριστούγεννα παθαίνει πνευμονία για πρώτη φορά στην ζωή του και νοιώθει πολύ κουρασμένος παρόλο που δεν πόναγε πουθενά ιδιαίτερα. Αυτή η αρρώστια τον στιγμάτισε γιατί έκατσε σπίτι για ένα μήνα και ένοιωθε να μην έχει δύναμη για τίποτα.

Κεφάλαιο 2: Η πρώτη περίοδος της καραντίνας. Στο πρώτο κλείσιμο δεν φανταζόταν καθόλου ότι θα συνέβαινε κάτι τέτοιο. Νόμιζε ότι από την Τετάρτη που ανακοινώθηκε θα μένανε κλειστοί μέχρι το σαββατοκύριακο. Οπότε δεν ασχολιόταν γενικά, ούτε είχε καταλάβει τι γίνεται. Δεν είχε συνειδητοποιήσει τίποτα. Το πήρε λοιπόν καλά και επειδή ήθελε να βρει χρόνο να ασχοληθεί και με άλλα πράγματα, όπως το να μελετήσει μουσική, το πήρε ανάλαφρα. Στην δουλειά του είχε μεγάλη βοήθεια από τον διευθυντή του ο οποίος έκανε τις πρώτες επιμορφώσεις για την ασύγχρονη εκπαίδευση. Ο ίδιος δεν θεωρούσε ότι το να ανεβάζει εικόνες με μικρά κείμενα στην πλατφόρμα θα σήμαινε κάτι και έτσι απλά το έκανε και που και που κάποιο παιδάκι έστελνε κάτι πίσω. Βέβαια ήταν λέει πολύ χρονοβόρο το να περάσει τα πάντα στην μορφή που έπρεπε για την ασύγχρονη εκπαίδευση. Δηλαδή έπρεπε να μεταφέρει το μάθημα σε μία άλλη γλώσσα και αυτό απαιτούσε πολύ χρόνο λόγω του ότι ήταν δύσκολο να μεταφέρεις τις τρεις διαστάσεις σε δύο. Ένοιωθε ότι μέχρι που ξανάνοιξε το σχολείο όλοι πήγαιναν λίγο στα χαμένα. Τόνισε όμως πολύ την βοήθεια του διευθυντή ο οποίος πίεζε ευγενικά και έλυne όλα τα προβλήματα που προκύπτανε. Συναντιόντουσαν με πρωτοβουλία του διευθυντή στο σχολείο με τους συναδέλφους και ενώ υπήρξαν και τηλεφωνήματα φρίκης και αποτροπιασμού όπως λέει αυτός παρέμεινε ψυχραιμος, ήταν πολύ αισιόδοξος και οργάνωνε την μέρα του όπως την ήθελε.

Κεφάλαιο 3: Η πρώτη κατάθλιψη. Λίγο αργότερα από τον πρώτο καιρό που αρχίζουν και σκληραίνουν τα μέτρα και το λοκ ντάουν, αρχίζει να αγχώνεται, να υπερενημερώνεται, να αποκόβεται και να μπαίνει σε κατάθλιψη. Αρχίζουν οι σκέψεις για το κοινωνικό γίγνεσθαι και μάλιστα αρχίζει και νοιώθει περίεργα όταν βλέπει σε ένα άρθρο για την βοήθεια στους άστεγους την πρώην γυναίκα του φωτογραφία, κάτι που τον ταρακούνησε αρκετά σε προσωπικό επίπεδο. Είχε σκεφτεί και αυτός να ασχοληθεί με κάτι τέτοιο αλλά τελικά δεν το έκανε. Νοιώθει χάλια και πολλή μοναξιά ενώ τους λίγους στάνταρ φίλους που βλέπει τους βλέπει με «κασκαντεριλίκια» γιατί ακόμα δεν ξέρει τι και πώς και που μπορεί να μετακινηθεί.

Κεφάλαιο 4: Το άνοιγμα των σχολείων. Μετά το Πάσχα ανοίγουν τα σχολεία, βγαίνει και η άδεια μετακίνησης για τους εκπαιδευτικούς και ο καιρός είναι καλύτερος, υπάρχει ελπίδα. Τα παιδιά είναι λιγότερα στην τάξη οπότε και διαχειρίσιμα αλλά δεν ξέρει ακριβώς πως να τα αντιμετωπίσει λόγω των μέτρων. Ήταν λοιπόν μία περίοδος προσαρμογής πρώτα για αυτόν και μετά και για τα παιδιά. Του έκανε όμως φοβερή εντύπωση η «ακραία» προσαρμογή των παιδιών όπως λέει. Οπότε η κινητικότητα δείχνει ότι τα πράγματα βελτιώνονται και ήρθαν οι διακοπές του καλοκαιριού. Σε εκείνη την περίοδο αυτό που τον εκνευρίζει περισσότερο είναι οι

φημολογίες και οι απόψεις που αλληλοαναιρούνται γύρω από την πανδημία και τον ιό, οπότε αποφασίζει να μην ξανασχοληθεί και να μην δίνει σημασία σε ότι αφορά την πανδημία.

Κεφάλαιο 5: Ξανά στο σχολείο. Από Σεπτέμβρη ανοίγουν τα σχολεία με όλα τα παιδιά. Το υποκείμενο νοιώθει ότι το υπουργείο δεν νοιάζεται καθόλου για την υγεία του κόσμου και οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν ενώ υπάρχει λοκ ντάουν. Νοιώθει ότι πρέπει να έχει μία ετοιμότητα και να αρχίσει να οργανώνεται γιατί βλέπει τι έρχεται. Οπότε επειδή έχει ήδη δει πως λειτουργεί ο χρόνος στο δια ζώσης και στο ψηφιακό περιβάλλον, προσπαθεί να κερδίσει έδαφος και χρόνο για όσα δεν έχουν γίνει. Αρχίζει να πιέζει τα παιδιά πολύ, να μην τους δίνει τον χρόνο τους, ενώ δεν υπήρχε αντικειμενική ανάγκη να τελειώσει κάτι. Αυτός δεν δυσκολεύεται να προσαρμοστεί ενώ άλλοι συνάδελφοί του φέρνανε την καταστροφή και θεωρούσε τις αντιδράσεις τους στερεοτυπικές. Μέσα σε όλο αυτό κάνει μία συνειδητοποίηση: ότι πιο σημαντικό είναι να φέρεται καλά στα παιδιά παρά να γίνεται το μάθημα. Το να μην ξέρει τι μπορεί να τραβάει η κάθε οικογένεια σε αυτή την κατάσταση, το να πιέζεται ο ίδιος πολύ και άρα και τα παιδιά τον οδήγησε πιο έντονα σε κάτι που το ήξερε αλλά που τώρα ήταν κυρίαρχο, το να είναι καλός στα παιδιά.

Κεφάλαιο 6: Άνοιξη του 2021. Σ' αυτή την φάση και ενώ υπάρχει πλέον οργουελισμός όπως λέει και καταστολή, τα σχολεία κλείνουν ανοίγουν και γενικά έχει μπερδευτεί για το πότε έγινε τι και πως, το υποκείμενο θυμάται ότι παθαίνει μία εμμονή με το διάβασμα λογοτεχνίας. Κάνει και ένα σεμινάριο δημιουργικής γραφής και αρχίζει να διαβάζει και να γράφει όλη μέρα. Οπότε του συμβαίνουν ωραία και καινούργια πράγματα και του ανοίγεται ένας καινούργιος κόσμος. Στην σύγχρονη εκπαίδευση τα μικρά παιδιά πάνε καλά, παρόλο που συνεχίζει το πρόβλημα της μεταφοράς του μαθήματος στην οθόνη γιατί είναι δύσκολο με τις κατευθύνσεις και τον χώρο να μεταφέρει αυτό που θέλει στα παιδιά εφόσον δεν ξέρει πώς κάθεται το κάθε παιδί στην οθόνη, προβλήματα με το αριστερά και δεξιά. Το μάθημα έχει περιοριστεί πολύ λόγω τεχνικών προβλημάτων και λόγω του ότι για να δει τι κάνει το κάθε παιδί περνάει πολύς χρόνος. Τα παιδιά το βλέπουν σαν διασκέδαση όμως ενώ από τους γονείς έχει παράπονα ότι τα γραφεία των παιδιών έχουν γεμίσει λαδομπογιές.

Από την άλλη παρατήρησε ότι αλλάζανε οι συσχετισμοί σε αρκετά παιδιά: όσα ήταν πιο ντροπαλά και διακριτικά λάμπανε και ήταν πιο συγκεντρωμένα ενώ όσα ήταν πολύ συμμετοχικά πριν το αντίστροφο. Είχε και ένα περιστατικό όπου χρειάστηκε να κλείσει την κάμερα ενός παιδιού γιατί η μητέρα του καθόταν ακριβώς μπροστά στην κάμερα σταυροπόδι και έπαιρνε σέλφι τον εαυτό της και για λόγους που φοβόταν ότι και άλλοι γονείς βλέπανε εκείνη την ώρα, και άλλα παιδιά, τους έκλεισε την κάμερα και το παρουσίασε ως τεχνικό πρόβλημα. Μετά το Πάσχα στις μεγαλύτερες τάξεις είχε πολλές απώλειες παιδιών.

Ήταν κάτι το ανεξέλεγκτο όπως λέει γιατί η πλατφόρμα σε άφηνε να βλέπεις μόνο 8 παιδιά στην ίδια οθόνη, οπότε είχε τρία δωμάτια και όταν άκουγε μία φωνή δεν ήξερε από που ερχότανε, ποιος ήταν κτλ. Ενώ λέει έλαβαν κάποιες επιμορφώσεις από το υπουργείο που δεν είχαν σχέση με την πραγματικότητα, το να πάρεις παρουσίες και να καταλαβαίνεις τι γίνεται ήταν πάρα πολύ δύσκολο και σου έτρωγε όλο το χρόνο. Ένοιωσε ότι έκανε το μάθημα σαν υπνωτισμένος γιατί δεν ήξερε τελικά πόσα παιδιά είναι εκεί και τι γίνεται. Έπρεπε επίσης να έχει όλα τα σχέδια έτοιμα σε κάρτες και χαρτιά γιατί ενώ πήγαινε στο σχολείο για να δουλέψει έβλεπε ότι δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει τον πίνακα γιατί απομακρυνόταν από τα παιδιά και τα έχανε. Πήγαινε στο σχολείο γιατί το θεωρούσε πιο σωστό, και ότι αυτό έπρεπε να παρέχει όλη την υποδομή για την τηλεκπαίδευση αλλά το δίκτυο ήταν πολύ κακό και αυτός δούλευε με το λάπ τοπ του.

9.2.1.3. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 1 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 1. Τρία πρωτόγνωρα.

Στο ιχνογράφημα 1 το υποκείμενο 1 αποτυπώνει τρία στάδια όπως τα βίωσε όχι ακριβώς χρονικά αλλά συναισθηματικά. Το πρώτο ξεκινάει από το πάνω μέρος δεξιά της σελίδας όπου όπως λέει το ίδιο σημαίνει η φαντασίωση του χτισίματος γιατί αφορά στην πρώτη περίοδο που εμφανίστηκε η καραντίνα και ένοιωσε ότι θα έχει χρόνο για να δουλέψει παραπάνω κάποια πράγματα με τα οποία ασχολούταν. Ένοιωσε ότι είναι η ώρα να χτίσει κάτι. Γι' αυτό και έχει σχεδιάσει κάτι σαν βράχια ή πολυκατοικίες που έχουν την ίδια ρίζα. Μετά περνάει στο δεύτερο στάδιο, αριστερά πάνω στην σελίδα, όπου περιγράφει την κατάθλιψη όπου κάνει την ασύγχρονη εκπαίδευση και δεν υπάρχει επαφή, κλείνεται πολύ, είχε κάπως κακό καιρό σαν βροχή. Έβαλε χρώματα για να ξεγελαστεί γιατί αλλιώς ήταν πολύ σκοτεινό και καταθλιπτικό.

Βλέπει μία μορφή που του θυμίζει εκείνον σε παλιότερη κατάσταση, σε μία άλλη ηλικία όταν είχε ακόμα μακριά μαλλιά, με δύο χέρια σαν να σέρνεται. Αυτό το στάδιο το ονομάζει «συννεφιασμένη Κυριακή» και θεωρεί ότι ήταν δύσκολη η κατάσταση και λόγω του χειμώνα και μέσα του. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην υπερένταση που ένοιωθε και άγχος την ώρα του τηλεμαθήματος. Είναι σαν έκρηξη και ένοιωθε ότι το κεφάλι του πήγαινε να σπάσει από την ένταση που φώναζε στο μάθημα και λόγω της επιτήρησης που ένοιωθε ότι μπορεί να υπάρξει από τους γονείς που εκείνη την ώρα κοιτάνε και λόγω του ότι το παιδί είναι στο δικό του χώρο.

Περιγράφει μία συνθήκη η οποία είναι άλλη από εκείνη στο δια ζώσης και λόγω των ακουστικών και του ήχου στο κεφάλι που ακούγεται πολύ. Περιγράφει ότι μίλαγε έντονα σαν να μην μπορούσε να πάρει ανάσα, σαν να υπήρχε μία μεγάλη εγρήγορση για να λύσει όλα τα θέματα τεχνικά που δεν μπορούσε να λύσει, προσπαθούσε να κάνει τους άλλους να ακούσουν, να ακούσει και ο ίδιος, υπήρχαν άλλοι θόρυβοι από άλλα δωμάτια, και η διευθέτηση όλων αυτών των πραγμάτων τον φόρτωναν με ένταση. Είναι κάτι το οποίο το παρατήρησε και στους συναδέλφους του. Το όλο ιχνογράφημα το υποκείμενο το ονομάζει «τρία πρωτόγνωρα» γιατί είναι τρία διαφορετικά πράγματα: η φαντασίωση του χτισίματος, η κατάθλιψη και το μάθημα με την υπερένταση.

9.2.1.4. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 1 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 2. Αχαρτογράφητο.

Σε αυτή την ζωγραφιά 2 το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει σε τρισδιάστατη μορφή ένα τοπία με έναν κρατήρα πάνω σε ένα οροπέδιο, σαν βαθιά ρωγμή η οποία όπως λέει είναι ένας «σκοτεινός κρατήρας, το άγνωστο-η καινούργια συνθήκη» της τηλεκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Από μέσα ξεπηδάνε γραμμές κάθετες σαν υφάσματα που πλέκονται μεταξύ τους σαν πλεξούδες ή γλώσσες με χρώματα ροζ, πράσινο, μπλε, πορτοκαλί και κάποια έχουν και οριζόντιες γραμμές σαν να τους δίνει όγκο. Το υποκείμενο δηλώνει ότι υπάρχει μία σύγχυση στην προοπτική και ότι αυτά τα σχήματα είναι «τα καινούργια συναισθήματα και οι καινούργιες συμπεριφορές που διαμορφώθηκαν από τις νέες συνθήκες». Τα βουνά που έχει ζωγραφίσει πίσω είναι λεία τα όρια της τηλεκπαίδευσης (βαρεμάρα, ρουτίνα) και η κούραση που προκάλεσε. Η αίσθηση ότι η σκηνή διαδραματίζεται αργά το απόγευμα δείχνει για το υποκείμενο την «υπναγωγική διάσταση που έπαιρνε το πολύωρο μάθημα μπροστά στην οθόνη». Τα χρώματα έχουν να κάνουν με το κέφι των μικρών τάξεων που προσπαθούσαν να παίξουν με αυτή την κατάσταση. Ο τίτλος «αχαρτογράφητο» τονίζει κυρίως την αίσθηση ότι όλη η διαδικασία ήταν καινούργια και πρωτοφανής, κάτι που δεν έχει επεξεργαστεί ακόμα όσο αφορά τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης και δεν τις γνωρίζει καλά.

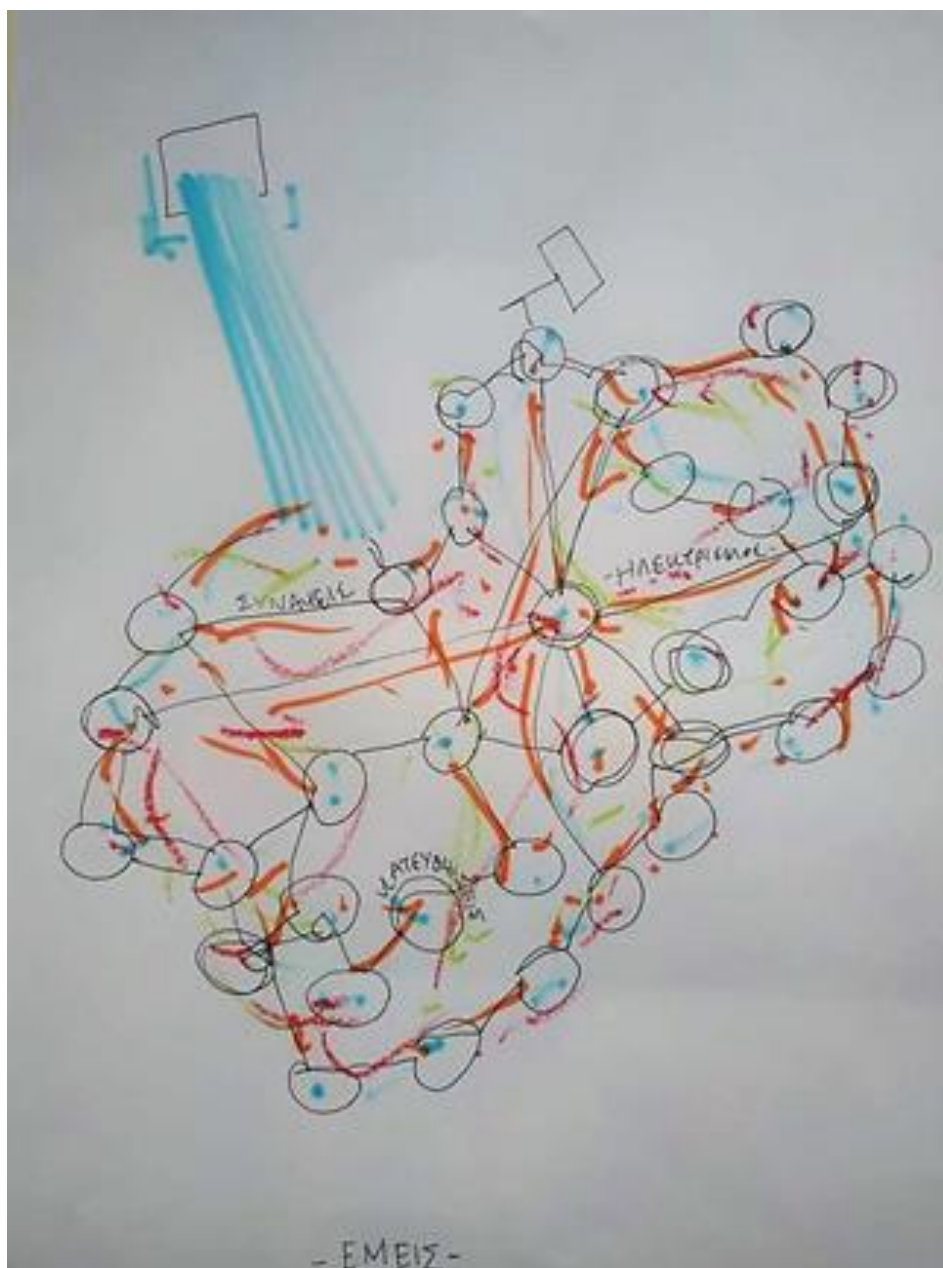
9.2.1.5. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 1 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 1 θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση εφαρμόστηκε στην φάση της πανδημίας με το χειρότερο τρόπο και ότι στο μέλλον θα χρειαζόταν πολλή δουλειά στις υποδομές για να υποστηριχτεί. Όπως είναι τώρα βλέπει στο κοντινό μέλλον το «1984», δηλαδή την αναφορά στο βιβλίο του Όργουελ για την κοινωνία που ελέγχεται και είναι όλα προκαθορισμένα. Παρόλα αυτά βλέπει το μέλλον με αισιοδοξία και πιστεύει ότι οι νέες τεχνολογίες θα χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, για συγκεκριμένους λόγους και θα είναι βοηθητική παρά καταπιεστική. Γενικά το υποκείμενο εξέφρασε μία δυσκολία να απαντήσει γιατί φαινόταν μπερδεμένο ανάμεσα στο τι βλέπει να γίνεται και στο τι θα ήθελε ιδανικά να γίνει.

9.2.1.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 1 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου

Στο ιχνογράφημα 4 πιο κάτω παρατηρούμε ότι στην όρθια διάταξη της σελίδας, πάνω αριστερά υπάρχει ένα τετράγωνο μαύρο με γαλάζια σκιά από το οποίο κάθετες γραμμές γαλάζιες κατεβαίνουν προς ένα σχήμα που καταλαμβάνει όλο το κεντρικό μέρος του χαρτιού. Αυτό το σχήμα αποτελείται από ισομεγέθεις κύκλους σε μικρή απόσταση ο ένας από τον άλλο, με μεγάλη πυκνότητα, οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με γραμμές κόκκινες, κίτρινες, πράσινες και γαλάζιες. Ανάμεσα σε αυτές τις γραμμές έχουν γραφτεί οι λέξεις «ηλεκτρισμός, κατευθύνσεις και συνάψεις» οι οποίες δείχνουν την τεχνητή φύση της τηλεκπαίδευσης, τις αμφίδρομες σχέσεις και συνδέσεις που συμβαίνουν όταν είμαστε στο διαδίκτυο. Το υποκείμενο αποτυπώνει εδώ το μέλλον όπως μας λέει στην συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα το οποίο έρχεται μέσα από ένα παράθυρο, ίσως κάνοντας ζωγραφίζοντας την έκφραση «μπήκε από το παράθυρο», δηλαδή μπήκε με έμμεσο τρόπο κάτι στην ζωή μας. Οι διασυνδέσεις μοιάζουν με νευρικές απολήξεις λέει το υποκείμενο 1, με κόμβους και με την δομή του διαδικτύου αναπαριστώντας ένα δικτυωμένο περιβάλλον μάθησης όπου όμως ένα παιδάκι (κύκλοι) κρατάει και ένα πλακάτ, ίσως για να δείξει ότι κάποιοι θα αντιστέκονται σε όλο αυτό που συμβαίνει. Τα χρώματα ενώ για τον

ίδιο δεν έχουν κάποια επεξήγηση προσθέτουν ζωντάνια και κίνηση, σαν μία συνεχόμενη ροή να μετακινείται στο δίκτυο αυτό. Είναι μία αισιόδοξη όπως λέει ματιά στο μέλλον.



Ιχνογράφημα 4. Εμείς.

9.2.2. Υποκείμενο 2

9.2.2.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 2 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 2 της έρευνας είναι 57 ετών, μόνιμος καθηγητής φυσικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο σε πόλη της Κρήτης με προϋπηρεσία 23 χρόνων. Σε αυτή την πορεία έχει αναλάβει διάφορες θέσεις ευθύνης εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου όπως διευθυντής ή υπεύθυνος προγραμμάτων. Έχει δουλέψει και στο πανεπιστήμιο της πόλης του και έχει συνεχίσει και σε μεταπτυχιακό επίπεδο τις σπουδές του στο κομμάτι της οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων. Έχει κάνει πολλές επιμορφώσεις σε πολλούς τομείς γιατί ήθελε να γίνει στέλεχος της εκπαίδευσης. Έχει γεννηθεί και μεγαλώσει σ' αυτή την πόλη της Κρήτης και από πολύ μικρό παιδί ασχολήθηκε με τον αθλητισμό όπου προσπάθησε να προχωρήσει και σε πρωταθλήματα πηγαίνοντας έτσι στην Μαγνησία, στην θεία του να τελειώσει το σχολείο. Δεν κατάφερε παρόλα αυτά να μοριοδοτηθεί για να μπει στα ΤΕΕΦΑ αλλά μπήκε με τις πανελλήνιες. Θα μπορούσε να κάνει καριέρα στην προπονητική όπως λέει αλλά η πόλη του δεν τον ώθησε σε αυτό. Έτσι ασχολήθηκε με τα σχολεία όπου δεν ένοιωθε ότι ήταν παιδαγωγικά ικανός να τα καταφέρει. Από τις αστοχίες που παρατηρούσε ότι έκανε στο σχολείο άρχισε να επιμορφώνεται ώστε να νοιώσει πιο κατάλληλος για την δουλειά του. Εκτοτε δεν έχει σταματήσει να επιμορφώνεται και θεωρεί ότι έχει πολύ εποικοδομητική και όμορφη συνεχόμενη πορεία. Πλέον έχει και την θέση του διευθυντή και νοιώθει ικανοποιημένος από την δουλειά του όλα αυτά τα χρόνια. Θεωρεί ότι έχει δουλέψει πάρα πολύ για να πετύχει τους στόχους του και νοιώθει δικαιωμένος. Γνωρίζει διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους, φινλανδικό, σκανδιναβικό σύστημα, αλλά και για δημοκρατικά σχολεία και συνεργατικά. Στην Ελλάδα παρακολουθεί τα κινήματα που έρχονται από την Ευρώπη όπως η μέθοδος Φρενέ αλλά τα θεωρεί πολύ μεμονωμένα. Είναι παντρεμένος με 2 παιδιά και έχει 10 χρόνια εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου.

9.2.2.2. Τα βιοματικά στάδια του υποκειμένου 2 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Προκλήσεις και δημιουργία. Το υποκείμενο 2 περιγράφει την χρονιά 2019 ως μία χρονιά που είχε χαρές στην οικογένεια γιατί η κόρη του μπήκε στο πανεπιστήμιο και ήταν μία γενικά καλή περίοδος γιατί δεν είχε πολύ δουλειά τουλάχιστον τα πρώτα δύο τρίτα της χρονιάς. Ήταν πολύ δημιουργικό γιατί είχε εμπλακεί ως υπεύθυνος στο καρναβάλι της πόλης του και γενικά λέει ότι ήταν μία καλή και ενδιαφέρουσα χρονιά. Όσο αφορά στα επαγγελματικά του δέχτηκε μία πρόταση η οποία ήταν πρόκληση για αυτόν. Πήγε διευθυντής στο σχολείο που ήταν την εποχή της συνέντευξης και δούλεψε πολύ για να οργανώσει εκεί την κατάσταση και να δουλέψει για ένα πρόγραμμα εράσμων που είχε το σχολείο. Ένοιωσε σαν την μύγα μες στο γάλα γιατί δεν ήταν εύκολη η αποδοχή του εκεί από τον κόσμο και τους γονείς και ήταν κάπως έντονο αυτό. Τον ενδιέφερε περισσότερο η σχέση με τα παιδιά, να νοιώσει το κάθε παιδί ασφάλεια και εμπιστοσύνη και ήθελε και σε επίπεδο γονέων να το δείξει αυτό και να υποστηρίξει και τους συναδέλφους του παιδαγωγικά και επαγγελματικά.

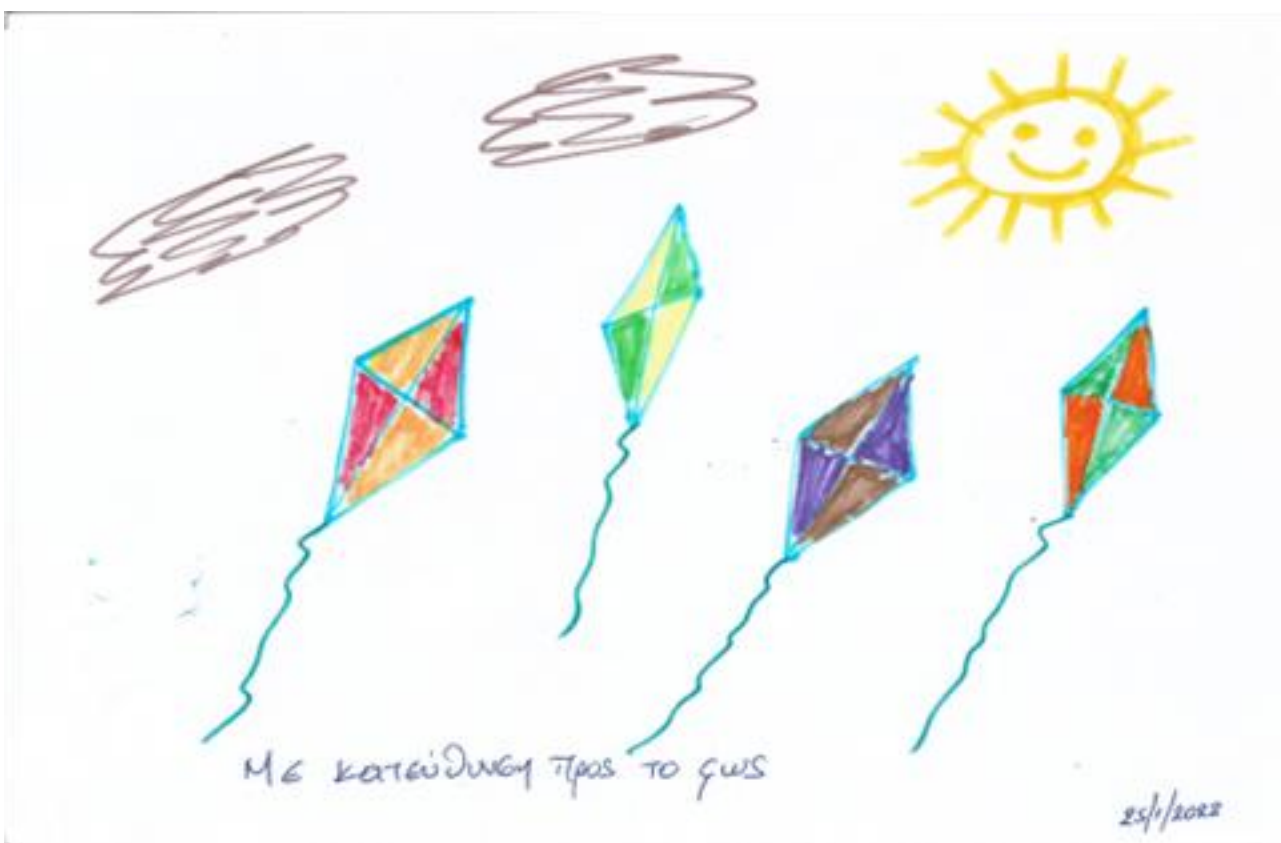
Κεφάλαιο 2: Ο γρίφος της καραντίνας. Μιλώντας για την πρώτη περίοδο της καραντίνας το υποκείμενο δύο λέει ότι ήταν πολύ ψυχοφθόρα και έντονη. Εκείνη την περίοδο έκανε μία επιμόρφωση στους υπολογιστές ταυτόχρονα με την όλη οργάνωση που έπρεπε να κάνει για να συνεχίσει το σχολείο. Θεωρεί ότι τα σχολεία ήταν απροετοίμαστα και αρκετοί συνάδελφοι, κυρίως οι παλιότεροι, αρνητικοί και αντιδραστικοί, κάποιοι και για συνδικαλιστικούς λόγους κάποιοι επειδή δεν ξέρανε ούτε να στείλουν μείλ. Έκανε έναν δυνατό σύλλογο στην αρχή για να ακουστούν όλα και γενικά οι νεότεροι ήταν θετικοί όπως και αυτός. Για εκείνο ήταν όλο ένας γρίφος τον οποίο έπρεπε να λύσει γιατί έπρεπε να ισορροπήσει και επαγγελματικά και προσωπικά τα πράγματα μέχρι το καλοκαίρι. Η πιο ωραία περίοδος ήταν όταν τα παιδιά ερχόντουσαν μισά μισά στο σχολείο αλλά αυτό που κούρασε ήταν να ακούει την μουρμούρα και την ανασφάλεια των συναδέλφων εφόσον έπρεπε να κάνουν πολλά καινούργια πράγματα και διαφορετικά αφού δεν υπήρχαν πια οι δυνατότητες για εξόδους. Ένοιωσε ότι είχε την στήριξη των γονέων και μέσα στην καραντίνα έγιναν δράσεις και με τους γονείς για περπατήματα ή για ποδηλατάδες για να τους κινητοποιήσει ενάντια στην κλεισούρα. Ενώ το σχολείο ήταν τεχνολογικά μπροστά οι περισσότεροι προτίμησαν να δουλέψουν από το σπίτι τους ενώ πήρε και αυτός κάποιες ώρες από το πρόγραμμα για να δει πώς είναι να κάνει κανείς μάθημα έτσι. Άρχισε μετά την άνοιξη να ανακαινίζει το σχολείο για να προετοιμαστεί για αυτό που θα ερχόταν μετά.

Σε αυτό το κομμάτι δεν είδε μεγάλη συμμετοχή και άνεση των παιδιών να πάρουν τον λόγο και οι περισσότεροι ήθελαν παρότρυνση ή απαντούσαν μονολεκτικά. Έχει την αίσθηση ότι όλοι μπαίνουμε σε ένα καλούπι να ακούμε παρά να μας ακούνε. Είχε ένα ευχάριστο κλίμα στο μάθημα αλλά κάνανε διάφορα ωραία πράγματα όπως να μιλήσουν με μία ολυμπιονίκη μέσω τηλεδιάσκεψης. Στο σπίτι του όλοι δουλεύανε με τηλεργασία ή τηλεκπαίδευση και δεν κάνανε πολλά πράγματα γιατί το υποκείμενο καθόταν στο σχολείο, έκανε την δουλειά του εκεί. Υπήρχε λέει πολύ κούραση στην προετοιμασία του μαθήματος αλλά και στην ψυχολογία του λόγω κάποιων συναδέλφων του που έπρεπε να τους πείσει για κάποια πράγματα.

Κεφάλαιο 3: Ανακαλύπτοντας πράγματα σε άγνωστα χωράφια. Η περίοδος που ξανάρχισαν τα σχολεία από τον Σεπτέμβρη μέχρι και το Πάσχα του '21 το υποκείμενο 2 έκανε μάθημα φυσικής αγωγής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και αγωγή υγείας στην έκτη. Ήταν λέει δημιουργική περίοδος παρόλη την κλεισούρα γιατί δεν είχε πια το άγχος της οργάνωσης όπως στην πρώτη περίοδο. Είχε μία ρουτίνα η καθημερινότητά του με πολλή αναζήτηση πραγμάτων όσο αφορά στην δουλειά του. Είχε εγκλωβιστεί κάπως σε αυτό και δεν έκανε πολλά πράγματα για τον εαυτό του. Ένοιωσε αναγνώριση και επιβράβευση για όλη την δουλειά που έκανε γιατί υπήρχε καλή ανταπόκριση και αυτό φάνηκε στην δεύτερη καραντίνα. Αυτή η τελευταία περίοδος όμως έχει και αλλαγές στην νομοθεσία στην εκπαίδευση με αλλαγές που τις θεωρεί καινοτόμες άσχετα από τα μειονεκτήματά τους. Και εκεί υπήρχαν μεγάλες αντιδράσεις στο σχολείο και οι εισηγήσεις του πια δεν περνάνε. Όσο αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι δεν υποχρέωνε τα παιδιά να ανοίγουν τις κάμερες αλλά δούλευε με ανοιχτές κάμερες και αφού έκανε μία μικρή παρουσίαση προσπαθούσε να συζητήσει με τα παιδιά διάφορα πράγματα τα οποία τους απασχολούσαν.

Κεφάλαιο 4: Αντίδραση. Για την περίοδο '21-'22 το υποκείμενο 2 αναφέρθηκε στην απόφαση για την υποχρεωτικότητα της τηλεκπαίδευσης τον καιρό της κακοκαιρίας του 2022 και την κήρυξη αργίας λόγω των αντιδράσεων που υπήρξαν για τις δύο μέρες με τα χιόνια. Πόσο ψυχοφθόρο ήταν. Αυτό που την στιγμή την συνέντευξης ήταν ψυχοφθόρο ήταν ακριβώς η διαχείριση της νοοτροπίας του ελληνικού σχολείου γιατί νοιώθει υπόλογος ως διευθυντής και ότι είναι σε μία δοκό ισορροπίας ανάμεσα στην ηγεσία και τους συναδέλφους του για να είναι όλοι ικανοποιημένοι. Δουλεύει πια με πολύ λίγους συναδέλφους του για να κάνουν νέες δράσεις γιατί οι υπόλοιποι δεν θέλουν. Τον κούρασε όλη αυτή την περίοδο αυτό που έκανε για να εντάξει νέα πράγματα στην δουλειά του χωρίς να το αποδέχονται κάποιοι συνάδελφοί του αλλά νοιώθει καλά γιατί είναι σίγουρος για την εξέλιξη και το νέο που προσπαθεί να κάνει στο σχολείο. Έφυγε πλέον και η δεύτερη κόρη του στο πανεπιστήμιο οπότε τώρα έχει χρόνο με την γυναίκα του και κάνουν πράγματα που τους αρέσουν. Θεωρεί ότι πλέον μετά από τρία χρόνια τώρα φαίνεται κάπως η δουλειά του, και ότι είναι ανθρωποκεντρικός στην δουλειά του, συναισθηματικός και ρομαντικός γιατί το μέλημά του είναι το παιδί και ο άνθρωπος, ο γονιός, ο συνάδελφος και όχι η διαδικασία και ο νόμος. Θεωρεί ότι φαίνονται πολύ περισσότερο πλέον οι αλλαγές.

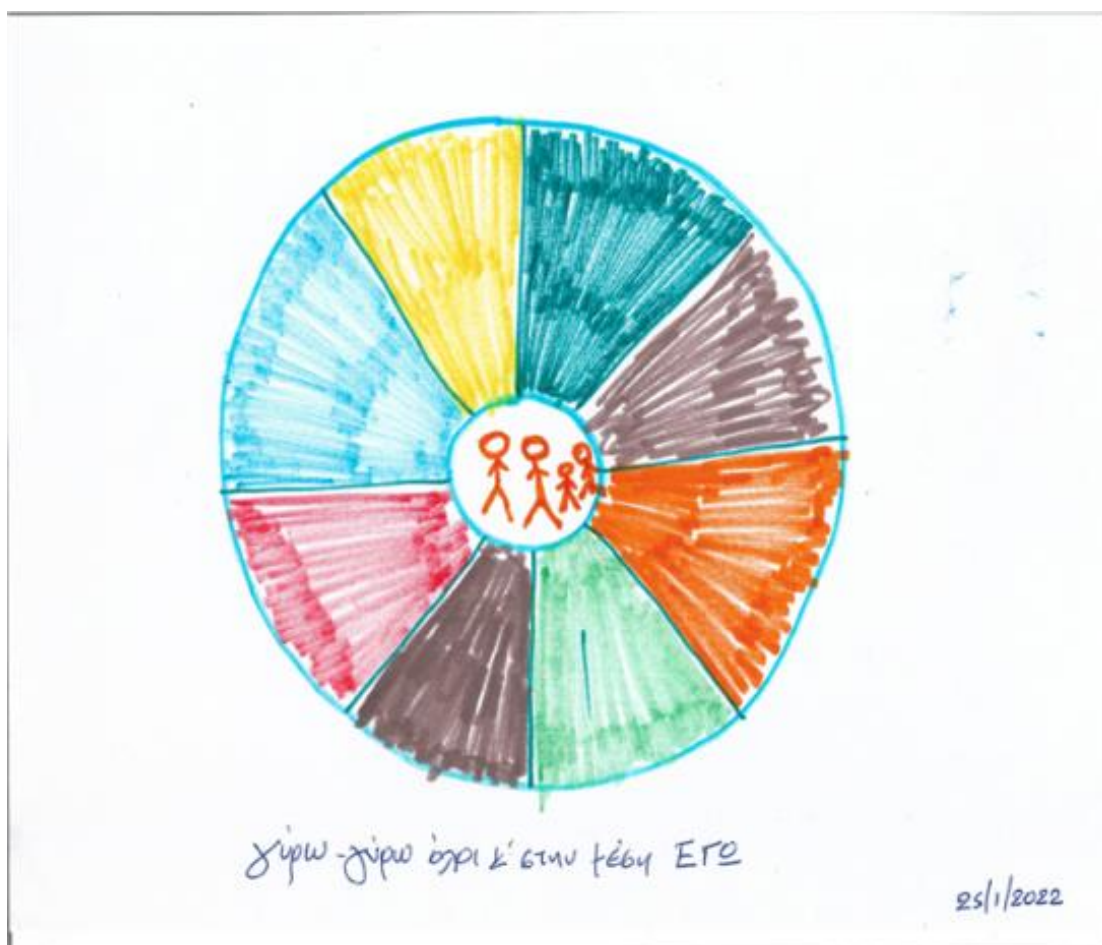
9.2.2.3. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 2 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 5. Με κατεύθυνση προς το φως.

Στην ζωγραφιά 5 το υποκείμενο 2 έφτιαξε έναν ήλιο πάνω δεξιά στο χαρτί ως σύμβολο της αισιοδοξίας, η ελπίδα και της φωτεινής διάθεσης που τον διακατέχει αν και υπάρχουν δύο σύννεφα στον ουρανό τα οποία φεύγουν. Έχει ζωγραφίσει και 4 χαρταετούς με διαφορετικά χρώματα οι οποίοι συμβολίζουν τις ψυχικές διαθέσεις του στα διαφορετικά στάδια που πέρασε από λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας. Το πιο δύσκολο λείι ήταν ο σκούρος χαρταετός που είναι με χρώματα που δεν του αρέσουν καθόλου ενώ τα υπόλοιπα χρώματα του αρέσουν. Το πράσινο του υποδηλώνει μία ηρεμία αλλά δεν τα έκανε με την χρονολογική σειρά που μίλησε για τα στάδια της ζωής του. Θα έβαζε περισσότερο την εξής σειρά: ο πρώτος χαρταετός είναι πριν την πανδημία που είναι χαρούμενος και δημιουργικός, η δεύτερη περίοδος είναι ο σκουρόχρωμος χαρταετός ο τρίτος από τα αριστερά, η καραντίνα που ζορίστηκε και κουράστηκε, ο πιο δεξιά χαρταετός θα ήταν η τρίτη περίοδος, αυτή της δεύτερης καραντίνας όπου όλα ήταν κάπως καλύτερα και ο δεύτερος από αριστερά χαρταετός θα ήταν η περίοδος μέχρι την στιγμή της συνέντευξης, είναι έτσι πιο απαλά τα χρώματα, πιο φωτεινός και πιο ήρεμος (το πράσινο για το υποκείμενο 2 σημαίνει ηρεμία).

9.2.2.4. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 2 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης με την μορφή ιχνογραφήματος



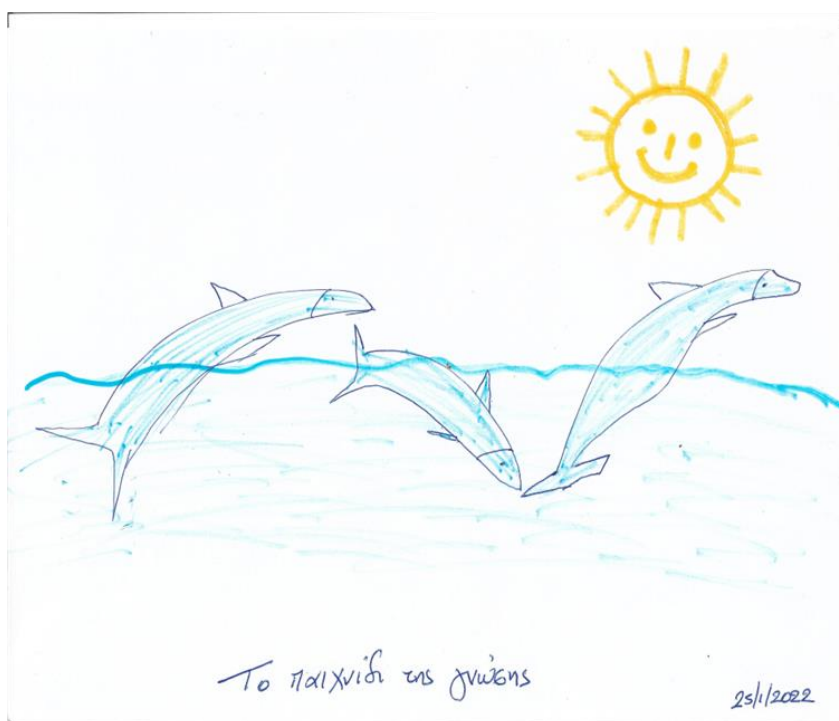
Ιχνογράφημα 6. Γύρω γύρω όλοι και στην μέση ΕΓΩ.

Στην ζωγραφιά 6 το υποκείμενο 2 θυμήθηκε το παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιούσε κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, τον τροχό. Σε κάθε χρώμα αντιστοιχούσε μία δραστηριότητα που έπρεπε τα παιδιά να κάνουν αφού έπεφτε κατά τύχη το βελάκι σε αυτό. Από την μία νοιώθει τους μαθητές του σαν παιδιά του όπως λέει και στο κέντρο βρίσκεται το υποκείμενο με την οικογένειά του, γιατί όπως λέει τον στήριξε πολύ. Το ότι αποφάσισε να ζωγραφίσει αυτό σε σχέση με τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στις διαδικασίες μάθησης μπορεί να σημαίνει ότι χρησιμοποίησε νέα πράγματα η τηλεκπαίδευση επίδρασε σε αυτόν δίνοντάς του ένα καινούργιο εργαλείο, τον τροχό.

9.2.2.5. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 2 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 2 θεωρεί ότι το μέλλον είναι ήδη εδώ. Προτρέπει τους συναδέλφους του να μην αφήσουν τα εργαλεία που μάθανε στην τηλεκπαίδευση και ότι στο μέλλον αυτό που θα συμβεί είναι ένας συνδυασμός δια ζώσης και τηλεκπαίδευσης. Δεν θεωρεί ότι από μόνη της η τηλεκπαίδευση μπορεί να κρατηθεί αλλά ότι αυτή είναι το μέλλον και θα πρέπει να προετοιμάσουν τα παιδιά να την χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο και να δουν πώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα βελτιωθούν για να κάνουν τα μαθήματα εξ αποστάσεως με περισσότερη συμμετοχικότητα και κίνητρο. Δυστυχώς βλέπει ότι πολύ λίγοι συναδέλφοί του ακολουθούν αυτή την λογική και ότι δεν πιστεύουν ότι θα συνεχιστεί, γι' αυτό και έχουν απεγκαταστήσει όλα τα προγράμματα της τηλεκπαίδευσης από τους υπολογιστές τους. Οι επιπτώσεις που θα επιφέρει αυτό είναι στην κοινωνικοποίηση και στον τρόπο που σχετίζονται οι νέοι άνθρωποι, τρόπος που τον παραξενεύει και τον ξενίζει πολύ.

9.2.2.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 2 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 7. Το παιχνίδι της γνώσης.

Στο ιχνογράφημα 7 πιο πάνω παρατηρούμε ότι το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τρία δελφίνια όπως διασαφηνίζει το ίδιο, τα οποία βουτάνε και πηδάνε πάνω από μία θάλασσα ελαφρώς κυμματιστή. Υπάρχει ένας μεγάλος ήλιος πάνω αριστερά με χαρούμενο πρόσωπο. Ο τίτλος της ζωγραφιάς είναι το παιχνίδι της γνώσης και οι λέξεις που το υποκείμενο βάζει στην ζωγραφιά είναι χαρά και ζωντάνια. Το υποκείμενο βλέπει με αισιοδοξία το μέλλον και χαίρεται για τις καινούργιες εξελίξεις γιατί προσεγγίζει το μέλλον σαν ένα παιχνίδι μεταξύ νέων και παλιών μεθόδων, γνώσεων. Θεωρεί το παιχνίδι βασικό τρόπο μάθησης και στην ζωή και βλέπει την εκπαίδευση σαν μία θάλασσα όπου βουτάει και κολυμπάει παίζοντας με τα καινούργια που έρχονται. Δεν λέει ότι είναι εύκολο ή δύσκολο αλλά κάτι ενδιαμέσο.

9.2.3. Υποκείμενο 3

9.2.3.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 3 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 3 της έρευνας είναι 41 ετών και δουλεύει ως καθηγητής φυσικών επιστημών σε ιδιωτικό σχολείο στην Αθήνα. Γεννημένος και μεγαλωμένος στην βόρεια Ελλάδα, έχει κάνει σπουδές περιβαλλοντολόγου και έχει κάνει διάφορες δουλειές για να ζήσει. Έχει καταλήξει στην εκπαίδευση όπου έχει δουλέψει και με ενήλικες και σε προγράμματα με μειονότητες για περιβαλλοντική εκπαίδευση και στο εξωτερικό ως εκπαιδευτικός. Επέστρεψε πρόσφατα στην Ελλάδα για να δουλέψει στο ιδιωτικό σχολείο. Συζεί με την σύντροφό του το τελευταίο διάστημα στην Αθήνα. Έχει αρκετή εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου. Ήξερε ότι είναι ανέφικτο να μπει στα σχολεία στην Ελλάδα μιας και το εργασιακό δικαίωμα των σπουδών του είναι πολύ περιορισμένο οπότε ένοιωσε αποκλεισμένος. Τώρα προσδοκά να μάθει πολλά πράγματα χάρη σε μία έρευνα που διεξάγει στο σχολείο του.

9.2.3.2. Τα βιοματικά στάδια του υποκειμένου 3 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Η επιστροφή στην Ελλάδα. Μία χαρούμενη διερεύνηση. Το υποκείμενο 3 έλειπε στο εξωτερικό κάποια χρόνια όταν αποφάσισε να γυρίσει στην Ελλάδα το 2019. Ήταν ένα διάστημα προσαρμογής γιατί ήταν σε καινούργιο σχολείο και είχε να γνωρίσει όλο το καινούργιο περιβάλλον, οπότε ήταν σε μία κατάσταση εξερεύνησης γιατί και η Αθήνα ήταν μία καινούργια πόλη για εκείνον. Γενικά ήταν καλά γιατί ήταν πιο κοντά στην σύντροφό του και γιατί δεν είχε να κάνει πτήσεις πάνω κάτω. Οπότε όταν έμαθε το νέο της αναστολής λειτουργίας χάρηκε γιατί δεν θα πρέπει να πηγαίνει στο σχολείο. Στα πρώτα μαθήματα λέει πως τα παιδιά βλέπαν πολύ συναρπαστική αυτή την αλλαγή και συμμετείχαν πολύ στην αρχή και κάπως προσπαθούσαν όλοι να το βρουνε γιατί αμέσως ξεκινήσανε την τηλεεκπαίδευση στο ιδιωτικό σχολείο. Δεν πήγαινε στο σχολείο για δουλειά και στο σπίτι υπήρχε χώρος για εκείνον. Παράλληλα ζούσε μία καλή ζωή, χαλαρή με ταινιάκια στο σπίτι με την σύντροφό του. Μετά από δύο βδομάδες ο αρχικός ενθουσιασμός όλων αρχίζει να αλλάζει.

Κεφάλαιο 2: Η σταδιακή κατάβαση στην κόλαση. Αυτή η περίοδος διήρκησε μέχρι το τέλος της πρώτης καραντίνας. Οι απαιτήσεις άρχισαν να αλλάζουν και το πρόγραμμα να γίνεται ακριβώς όπως το κάνανε στο δια ζώσης μάθημα. Έπρεπε να φτιάχνουν από την αρχή τεστ, και να μαθαίνουν πλατφόρμες οι καθηγητές και όλο το υλικό να το δημιουργούν από την αρχή. Οπότε ήταν όλο πολύ χρονοβόρο και κατέβαινε με κύκλους στην κόλαση σιγά σιγά λόγω της αύξησης του φόρτου εργασίας. Παράλληλα ξεκίνησε η βαρεμάρα γιατί δεν υπήρχε χρόνος για να φτιάξει καλό υλικό οπότε ο καθένας λέει έκανε με ότι έβρισκε, και δεν είχε καθόλου όρεξη να ασχοληθεί. Ο ελεύθερος χρόνος του άρχισε να μπερδεύεται με τον εργάσιμο, λάμβανε συνέχεια μηνύματα οποιαδήποτε ώρα και στιγμή από παιδιά, συναδέλφους, διαδικτυακές διασκέψεις και γενικά δεν πήγε πουθενά στις διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Προσπαθούσε να συναντιέται με διάφορο κόσμο ημιπαράνομα για να κάνει γυμναστική, αλλά πλέον όλοι είχαν κουραστεί πάρα πολύ από όλη την κατάσταση και νοιώθει ότι δεν υπήρχε κανένα όφελος. Το μάθημα είχε γίνει παρουσίαση πληροφοριών, με κάποιες βασικές και βαρετές ερωτήσεις, και απαντήσεις όπου φαινόταν ότι τα παιδιά ασχολιόντουσαν με άλλα. Δεν είχαν καμμία επιμόρφωση για το πώς να το χειριστούν όλο αυτό, και προς το τέλος χάνει λίγο τις αναφορές του για το τι έγινε, αν γύρισε το γυμνάσιο ή το λύκειο, αν ήταν κλειστά μετά το Πάσχα και τι ακριβώς έγινε.

Κεφάλαιο 3: Μία απόλυτη αποδιοργάνωση. Το κεφάλαιο αυτό ξεκινάει όταν ξαναγυρνάει το υποκείμενο στην δουλειά με μάσκες. Παρόλη την αγωνία να δει τι έχει γίνει όλο αυτό το διάστημα καταλαβαίνει ότι δεν έχει γίνει καμία πρόοδος, δεν έχει γίνει δουλειά και υπήρχαν πολλά κενά. Εκείνη την περίοδο λέει ότι το υπουργείο έβλεπε ισάξια την τηλεκπαίδευση με την δια ζώσης μάθηση και οι εκπαιδευτικοί κάνανε τα τυπικά για να βγει απλά η ύλη ενώ βάζανε απανωτά τεστ για να δείξουν πόσο σπουδαίοι είναι. Το υποκείμενο τα θεωρεί όλα αυτά τραγικά γιατί υπήρχε ήδη πολλή ένταση στα παιδιά, είχαν έρθει πολύ τσιτωμένα και πολλές φορές παίζανε ξύλο στα διαλείμματα ενώ γενικά είναι ένα ήπιων τόνων σχολείο. Οι αξιολογήσεις γίνανε ανάλογα τα στατιστικά του σχολείου, πράγμα που είχε αρκετές αντιδράσεις. Γενικά όμως το υποκείμενο λέει πώς ήταν καλά και ανακουφισμένος που δεν το έπιασε όλο αυτό στο εξωτερικό. Ήρθε το καλοκαίρι και πήγε διακοπές στα νησιά, που το περίμενε πολύ, θέλοντας να ξεχάσει την κατάσταση της πανδημίας.

Κεφάλαιο 4: Μία καινούργια αρχή. Αυτή η περίοδος πιάνει όλο το σχολικό έτος 2020-2021. Ξεκινάει ξανά μία νέα αρχή με αισιοδοξία με τα σχολεία ανοιχτά από Σεπτέμβρη και αποφασίζει να κάνει μία έρευνα-δράση οπότε ασχολείται με νέες ιδέες και την εφαρμογή τους. Έχει παραπάνω ευθύνες στο σχολείο με μία ομάδα παιδιών που βρίσκεται πιο συχνά. Και γενικά όλοι ήταν καλά μέχρι που ξαναέκλεισε το σχολείο απότομα τον Νοέμβρη. Περίμενε ότι θα κλείσουν για λίγο αλλά τελικά αυτό κράτησε πάρα πολύ και έπιασε όπως λέει πάτο. Εντατικοποιήθηκε πολύ η δουλειά, είχε θέματα με μία προϊστάμενή του η οποία δεν συμφωνούσε με το πρότζεκτ του και έμπαινε διαδικτυακά στα μαθήματα να δει τι κάνει, εξαντλήθηκε και τα παιδιά είχαν εξαφανιστεί. Επειδή ο ίδιος ήθελε να κάνει δουλειά μαζί τους, χτύπησε το κεφάλι του στον τοίχο προσπαθώντας. Ήταν λέει ένα φλατ διάστημα, η μέρα της μαρμότας. Άρχισαν να υπάρχουν διαμαρτυρίες από γονείς, έπρεπε να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά και να τους πιέζουν να διαβάζουν, και όλο αυτό ήταν πολύ χρονοβόρο. Υπήρχαν οι ίδιες εντάσεις λέει με το δια ζώσης μάθημα αλλά με την κλεισούρα γινόταν χειρότερες. Όταν επέστρεψε στο σχολείο είχε αγωνία να δει πώς πήγε η έρευνα δράση που έκανε διαδικτυακά και είδε ότι είχε πάει καλά, και η διαφορά με τις άλλες τάξεις ήταν εμφανής.

Παρόλο που το βάρος της αξιολογήσεις πάλι έπεσε πάνω τους με τις πανελλήνιες, και υπήρξαν φυσικά διαμαρτυρίες από τους γονείς για βαθμολογίες, ο ίδιος βλέπει την χρονιά θετικά γιατί πήγε καλά η έρευνα και έμαθε πράγματα. Το καλοκαίρι που ήρθε έρχεται νέα διαδικασία αξιολόγησης από το εξωτερικό και αρχίζει μία συζήτηση με τους συναδέλφους, όπου αντιλαμβάνεται πόσο φόβο έχουν όλοι για την θέση τους. Όλο το καλοκαίρι δουλεύει με κάποιους μία εκδήλωση για την τηλεκπαίδευση η οποία γίνεται τον Οκτώβριο του 2021 και πήγε καλά. Στην εκδήλωση ασχολήθηκαν με 4 άξονες: την εντατικοποίηση, την επιτήρηση και την κουλτούρα της βαθμολογίας, τους αποκλεισμούς και το μέλλον. Την ώρα της συνέντευξης η επικοινωνία με τους συναδέλφους είχε γίνει δύσκολη, σχεδόν δεν υπήρχε, δεν ήξερε ποιοι νοσούν, πότε νόσησαν, τα εργασιακά δικαιώματα είναι Γολγοθάς στην περίπτωση της νόσησης ενώ διευθυντές ζητάνε από νοσούντες να κάνουν τηλεκπαίδευση.

9.2.3.3. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 3 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος

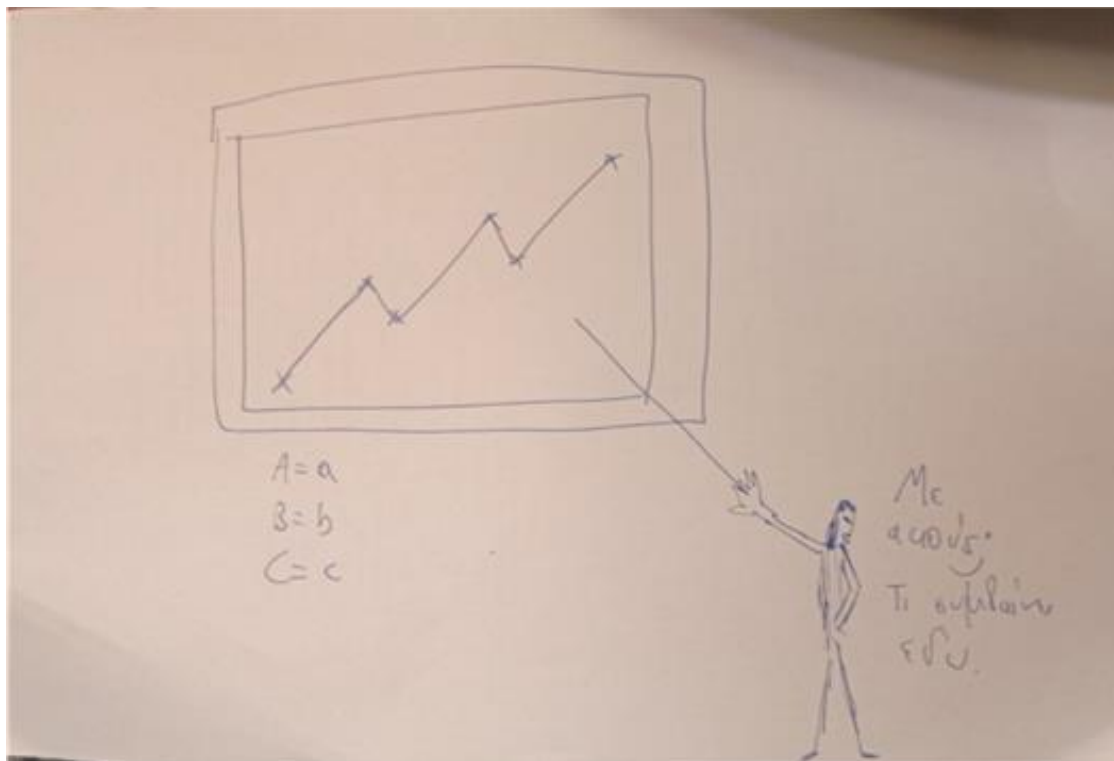


Ιχνογράφημα 8. Οι τέσσερις εποχές της τηλεκπαίδευσης.

Στο ιχνογράφημα 8 πιο πάνω το υποκείμενο έχει χωρίσει την κόλλα σε 4 ισότιμα τεταρτημόρια όπου δείχνει τα στάδια που είχε κατά την διάρκεια της πανδημίας. Στο πρώτο αριστερά πάνω δείχνει την χαρά του όταν έμαθε ότι κλείνουν τα σχολεία όσο είναι στο δρόμο και το μαθαίνει από το τηλέφωνο. Στο δεύτερο τεταρτημόρια πάνω αριστερά είναι βράδυ, ψυχικά λέει, και βλέπουμε πολυκατοικίες με παράθυρα όπου από μέσα ακούγεται ο ίδιος να ρωτάει μέσα από την οθόνη αν είναι κανείς στην άλλη μεριά της οθόνης: “are you there?”, ρωτάει.

Και από απέναντι η γειτόνισσα αναγνωρίζει το υποκείμενο 3 που κάνει τηλεκπαίδευση. Έχει γραφτεί η λέξη μοναξιά, κάτι που αποτυπώνεται από τα άδεια παράθυρα και την απουσία του κόσμου. Στο τρίτο στάδιο, κάτω αριστερά βλέπουμε ένα ρολόι στον τοίχο, έναν ανοιχτό υπολογιστή με μία κίτρινη κουκκίδα για κάμερα, καφέ, σημειώσεις αλλά υπερισχύει ο υπολογιστής. Υπάρχει και το πάνω μέρος του κεφαλιού του υποκειμένου αλλά βλέπουμε μόνο τα μαλλιά του που έχουν πεταχτεί. Στο κάτω δεξιά τεταρτημόριο υπάρχουν πολλά ανθρωπάκια όρθια το ένα δίπλα στο άλλο, οι συνάδελφοί του, και από δεξιά μία λίστα με αριθμημένα κουτάκια που βγαίνουν από μία οθόνη που γράφει inspection to do list, δηλαδή τις ευθύνες που έδινε το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και τις εργασίες που είχε. Με αυτό υποδηλώνει την εντατικοποίηση και την επιτήρηση που βίωσε. Στο κέντρο της σελίδας ένας κύκλος που διαπερνάει όλα τα τεταρτημόρια χωρίζεται σε τέσσερα κομμάτια σαν πίτα. Το καθένα από αυτά έχει άλλο χρώμα, καφέ, πράσινο, φούξια και μπλε, και έχει ζωγραφισμένα ένα βελάκι στο καθένα που δείχνει προς το κέντρο. Με αυτό το υποκείμενο λέει πως θέλει να δείξει το μέλλον.

9.2.3.4. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 3 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 9. Με ακούς; Τι συμβαίνει εδώ;

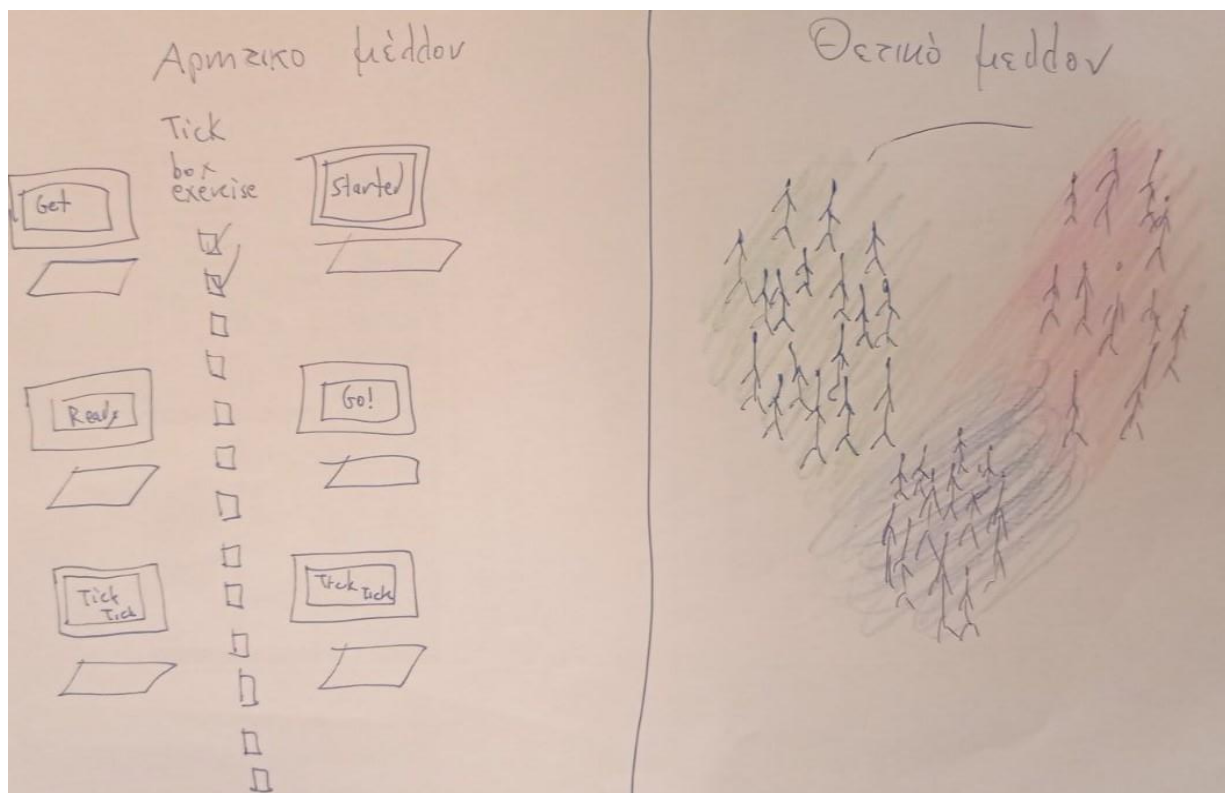
Στο ιχνογράφημα 9 πιο πάνω το υποκείμενο 3 έχει ζωγραφίσει ένα μεγάλο πλαίσιο στο κέντρο του χαρτιού που έχει μέσα ένα βέλος-διάγραμμα που ανεβαίνει προς τα δεξιά πάνω με πλάγια σκαλοπάτια. Από κάτω δεξιά ένα άτομο, με όλο του το σώμα και το πρόσωπο ζωγραφισμένο κοιτάει προς το κάτω μέρος δεξιά και δείχνει με το ένα του χέρι το διάγραμμα. Παράλληλα λέει «Με ακούς; Τι συμβαίνει εδώ;» εννοώντας ότι ο δάσκαλος μιλάει στα παιδιά και τους ρωτάει τι βλέπουνε στην αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά αναρωτιέται και ο ίδιος τι διαδικασία είναι αυτή που διεξάγεται με την τηλεκπαίδευση.

Η ζωγραφιά επικεντρώνεται κυρίως στις αλλαγές στον τρόπο και στο περιεχόμενο της μάθησης λόγω τηλεκπαίδευσης. Ο ίδιος λέει στην συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα ότι υπάρχει μία αλλοτρίωση και μία αυστηρότητα στον τρόπο ενώ το μάθημα είναι πιο αποστειρωμένο και απλοποιημένο. Ο τίτλος αναφέρεται ως υπαρξιακό ερώτημα για το τι γίνεται και αν ακούγονται οι απόψεις του κόσμου.

9.2.3.5. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 3 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 3 προτίμησε να ζωγραφίσει πρώτα και να τα πει στην συνέντευξη του ιχνογραφήματος.

9.9.3.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 3 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 10. Αρνητικό μέλλον, θετικό μέλλον.

Στο ιχνογράφημα 10 πιο πάνω το υποκείμενο έχει χωρίσει την οριζόντια κόλλα χαρτί στα δύο. Από τα αριστερά υπάρχει ο τίτλος αρνητικό μέλλον και από κάτω σε δύο στήλες των τριών γραμμών 6 υπολογιστές ομοιόμορφοι με λέξεις μέσα στην οθόνη όπως get, started, ready, go!, tick, tick... Ανάμεσά τους μία στήλη από μικρά, πολλά κάθετα κουτάκια που είναι «τικαρισμένα» τα δύο πρώτα. Σε αυτή την περίπτωση το υποκείμενο βλέπει στο μέλλον την εκπαίδευση ως κάτι πιο συμβατικό και προκαθορισμένο. Στην δεξιά πλευρά το θετικό μέλλον έχει πολλούς ανθρώπους σε τρεις ομάδες καταναμημένοι σε κυκλικό σχήμα. Η κάθε ομάδα έχει ένα διαφορετικό χρώμα: πράσινο, μπλε και κόκκινο. Οι γονείς είναι το κόκκινο, το μπλε τα παιδιά και με πράσινοι εκπαιδευτικοί. Εύχεται ότι στο μέλλον αυτές οι ομάδες θα ανταλλάξουν απόψεις και θα συζητάνε για την εκπαίδευση δημιουργώντας πιο ουσιαστικές σχέσεις.

9.2.4. Υποκείμενο 4

9.2.4.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 4 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 4 της έρευνας είναι δάσκαλος σε ιδιωτικό σχολείο στην Αθήνα εδώ και 10 χρόνια. Είναι 42 χρονών, γεννημένος και μεγαλωμένος στην βόρεια Ελλάδα όπου έκανε μία στροφή στις σπουδές του με αρκετό κόπο γιατί δεν ήταν ο μαθητής του διαβάσματος όπως λέει και από οικονομικές γύρισε σε παιδαγωγικές σπουδές. Δούλεψε σε πρόγραμμα με μειονότητες και με παιδιά με ειδικές ανάγκες και από το 2012 δουλεύει στην Αθήνα. Του αρέσει η γυμναστική. Την περίοδο της συνέντευξης ζούσε με την σύντροφό του και τα παιδιά της. Έχει κουραστεί από τον ιδιωτικό τομέα αλλά ξέρει ότι δεν θα γίνει μόνιμος στον δημόσιο παρά μόνο μετά από χρόνια. Έχει κάνει διάφορες δουλειές για να ζήσει μέχρι να καταφέρει να βιοπορίζεται ως δάσκαλος. Του αρέσει πολύ η δουλειά του αν και είναι ζορισμένος και απογοητευμένος από την συνθήκη που συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έχει πολύ λίγη εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου. Το εργασιακό του περιβάλλον την στιγμή της συνέντευξης ήταν ένα περιβάλλον με πολύ μεγάλη εντατικοποίηση και εμπορευματοποίηση, τα οποία θεωρεί ότι είναι αρνητικά για την δημιουργικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι γονείς ως πελάτες του συστήματος λείει δημιουργούν μία άσχημη ψυχολογία που αντανακλάται στην σχέση δασκαλου-μαθητή. Γενικότερα θεωρεί ότι πέφτει η ποιότητα της εκπαίδευσης σε ένα τέτοιο πλαίσιο λόγω του άγχους που δημιουργείται από τους εμπλεκόμενους στους εκπαιδευτικούς. Θα ήθελε να καταφέρει να φύγει από τον ιδιωτικό τομέα και να πάει στο δημόσιο γιατί νοιώθει ότι εκεί θα είναι ψυχολογικά πιο ελεύθερος για να κάνει ποιοτικά πράγματα και θα στέκεται πιο ήρεμος μπροστά στα παιδιά.

9.2.4.2. Τα βιοματικά στάδια του υποκειμένου 4 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Μία ακόμη σχολική χρονιά με τα όλα της. Ξεκινάει η χρονιά του 2019 με μία καινούργια τάξη που ξεκινάει να γνωρίσει αισιόδοξος και με όρεξη. Ζει με την σύντροφό του και τα δύο της παιδιά. Γενικά είναι λίγο τρομοκρατημένος με τους πρώτους μήνες της νέας κυβέρνησης και γενικά νοιώθει το βάρος των αλλεπάλληλων οικονομικών κρίσεων. Παρόλα αυτά έχει ήδη εμπειρία και αυτό κάνει πιο ευχάριστη και εύκολη την σχολική χρονιά η οποία έχει και τα πάνω και τα κάτω της. Δεκέμβρη ακούει για τον ιό, μετά έρχεται πιο κοντά ο ιός με ειδήσεις από την Ιταλία και 13 Μαρτίου το διάγγελμα για την πανδημία στην Ελλάδα τον έκανε να σαστίσει.

Κεφάλαιο 2: Έπεσε ο ουρανός στο κεφάλι μας. Με το άκουσμα της είδησης το υποκείμενο 4 σαστίζει. Το σχολείο κλείνει για μία βδομάδα για να γίνουν οι συζητήσεις που χρειαζόντουσαν για το τι θα γίνει. Υπάρχει αμηχανία και οι συζητήσεις είναι δύσκολες με τους συναδέλφους, την διοίκηση και την διεύθυνση. Βγαίνουν δύο κατευθύνσεις, η μία λέει να οργανωθούμε αλλά με παιδαγωγικά κριτήρια και ψυχραιμία, να δούμε το υλικό, τον εξοπλισμό κτλ. και η άλλη κατεύθυνση θέλει να ξεκινήσουν άμεσα τα μαθήματα λόγω του ανταγωνισμού από τα άλλα ιδιωτικά σχολεία τα οποία ξεκινήσανε αμέσως για να μην χαθεί ούτε μέρα, κάνοντας ακριβώς 7 ώρες την ημέρα όπως πριν τηλεκπαίδευση.

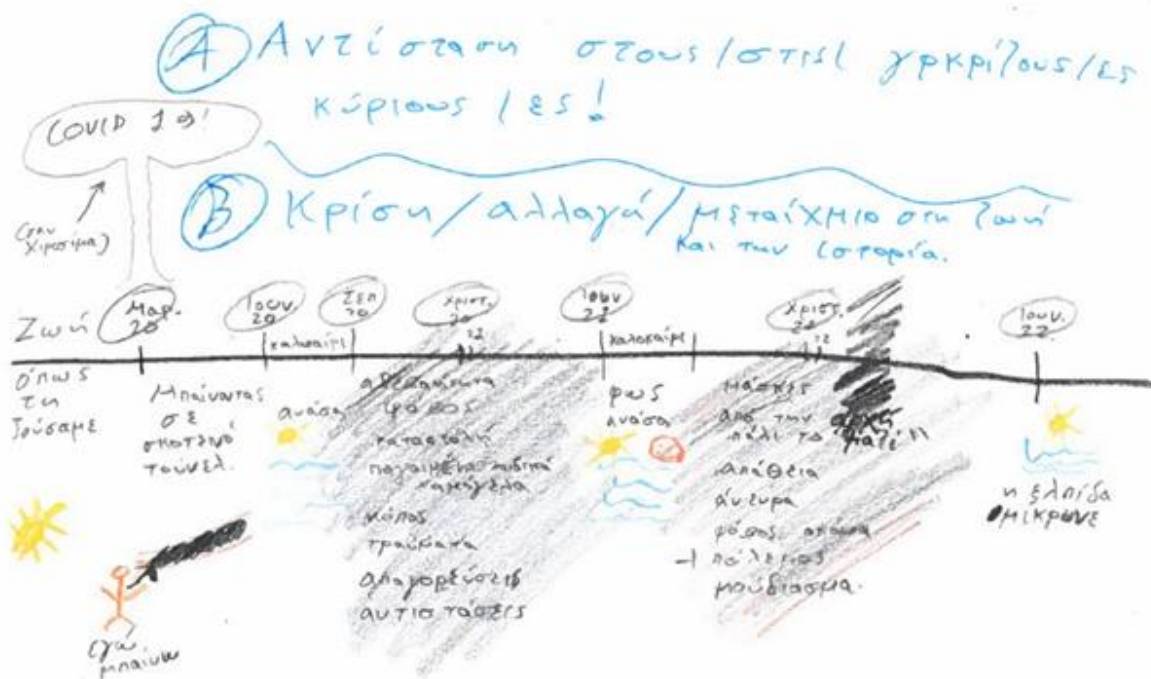
Στο σχολείο του υποκειμένου κάνουν πρώτα ασύγχρονη εκπαίδευση εξ αποστάσεως και μετά δύο βδομάδες πριν το Πάσχα ξεκινάνε με σύγχρονη μέσω Ζουμ με 4-5 ώρες μάθημα για το δημοτικό. Το υποκείμενο 4 απογοητεύεται και στεναχωριέται πολύ από τους συναδέλφους και θεωρεί ότι πέφτουν οι μάσκες σε σχέση με τους συναδέλφους και ποιοι ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά και την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτό που έκανε το ιδιωτικό σχολείο το θεωρεί μεγάλο λάθος και το ότι στο δημόσιο άργησαν να το κάνουν το θεωρεί ευτύχημα για τα παιδιά και κάπως σαν την εκδίκηση της γυφτιάς. Είδε ότι υπήρχε μεγάλος φόβος για την θέση τους εκ μέρους των συναδέλφων, μεγάλος φόβος για να μην κλείσει το μαγαζάκι-σχολείο.

Αυτός εκείνη την περίοδο πήγαινε στο σχολείο ευτυχώς λέει για να δουλέψει και έτσι σώθηκε. Θεωρεί ότι τα παιδιά θυσιάστηκαν στο βωμό του ανταγωνισμού. Τονίζει ότι υπήρχε μεγάλη δόση σουρεαλισμού στην περίοδο της τηλεκπαίδευσης γιατί το πρώτο πράγμα που έκανε με το που άνοιγε τα μάτια του ήταν να ανοίξει την οθόνη.

Κεφάλαιο 3: Η ζωή μπήκε στην συντήρηση. Τα παιδιά μετά τα Χριστούγεννα τα είδε να πέφτουνε πολύ, να μην έχουν όρεξη και να μην είναι πια δημιουργικά. Προσπαθούσε ταυτόχρονα να κρατήσει και την δική του ψυχολογία αλλά και αυτή των παιδιών. Αν και τα παιδιά ήταν πολύ προσαρμοστικά, τα έβλεπε ότι μαράζωναν ενώ έβγαινε η δουλειά. Θεωρεί ότι συναισθηματικά, σωματικά και κοινωνικά μείνανε όμως πολύ πίσω. Η χρονιά αυτή ήταν ον-οφ, και γενικά έκανε απλά υπομονή για να περάσει, γιατί δεν την θεωρεί καν χρονιά. Αυτό λέει δεν ήταν ζωή, ειδικά για τον ένα χρόνο ανάπτυξης σε μικρές ηλικίες. Στο σπίτι που έμενε έκαναν μεγάλες πατέντες για να αντέξουν όλοι να κάνουν τηλεκπαίδευση και τηλεργασία, δηλαδή να αντέχουν 4 υπολογιστές με ίντερνετ. Αυτός χαίρεται πολύ που τουλάχιστον πήγαινε στο σχολείο και έβγαινε από το σπίτι. Η κοινωνικοποίηση ήταν πολύ περιορισμένη, οι σχέσεις, οι βόλτες και ήταν έτοιμος να τρελαθεί όταν απαγορεύτηκε να πάνε στην θάλασσα και στο βουνό. Το θεωρούσε πολύ ανορθολογικό. Ένοιωθε ότι τον φυλακίζουν, ότι το κράτος είναι ανήθικο και ότι περισσότερο καταστέλλει παρά φροντίζει. Οπότε και η δική του ψυχολογία δεν είναι καλή. Κρατάει την ροή των γνωστικών αντικειμένων και μία επαφή με τα παιδιά με πολύ δυσκολία και κόπο. Αλλά τα παιδιά του δίνουν θάρρος και κουράγιο για να παλέψει την ανθρωπιά και την ποιότητα στην ζωή. Οπότε δεδομένο των συνθηκών θεωρεί ότι ήταν τα κατάφερε αξιοπρεπώς. Στο σπίτι ταυτόχρονα ζορίστηκαν όλοι πολλοί αν και δεθήκανε. Ο έφηβος πάρα πολύ και ο μικρότερος λιγότερο, ενώ ένα χρόνο μετά χωρίζει με την σύντροφό του, ως αποτέλεσμα θεωρεί αυτής της κατάστασης. Η χρονιά έχει αβεβαιότητα, φόβο, άγχος, έλλειψη σχέσεων που το θεωρεί το πιο σημαντικό και θυμίζει απλή επιβίωση. Το καλοκαίρι γίνεται όλο και πιο σημαντικό γιατί οι χειμώνες όλο και πιο δύσκολοι. Καταφέρνουνε να πάνε κάπου και να γεμίσουν μπαταρίες.

Κεφάλαιο 4: Επουλώνοντας πληγές της προηγούμενης χρονιάς. Μπαίνει ο Σεπτέμβρης του 2021 με μάσκες και καινούργιους κανόνες στο σχολείο, με διαλείμματα πολύ λιγότερο χρόνο και χωριστά, με κόντρα εμβολιαστών και αντιεμβολιαστών, και κάποιες λεπτομέρειες του μαθήματος γίνονται πολύ δύσκολες όπως η ανάγνωση και ειδικά για παιδιά που ντρέπονται και για κορίτσια. Δεν ακούγονται καθόλου και χαλάει η ομάδα. Υπήρχε χαρά που ξαναβρεθήκανε όλοι από κοντά αλλά ήταν η πιο δύσκολη χρονιά που έχει ζήσει όσο δουλεύει. Νοιώθει ότι ζει τα απόνερα της προηγούμενης χρονιάς, τα παιδιά είναι πολύ δυσκολεμένα, δεν ξέρουν πώς γίνεται να συνυπάρχεις με άλλους, μετά ήρθε και ο πόλεμος και βάρυνε και αυτό την ψυχολογία τους. Όσο αφορά στο μάθημα προσπαθεί να μην βάζει άλλο τεχνολογία γιατί όπως λέει τους έχει πλακώσει η τεχνολογία. Οι συναντήσεις με τους γονείς κάθε εβδομάδα γίνεται μέσω ζουμ, κάποιιοι σύλλογοι επίσης, ενώ ευτυχώς δεν τους έχει ζητηθεί ακόμα να ανεβάζουν σε πλατφόρμα το μάθημα για όσα παιδιά λείπανε. Νοιώθει ότι αυτή η εντατικοποίηση είναι πολύ κακή αλλαγή για τα εργασιακά του, και προσπαθεί να επουλώσει τις πληγές από την προηγούμενη χρονιά.

9.2.4.3. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 4 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 11. Αντίσταση στους γκρίζους/ες κυρίους/ες και Κρίση/αλλαγή/μεταίχιμο στη ζωή και την ιστορία.

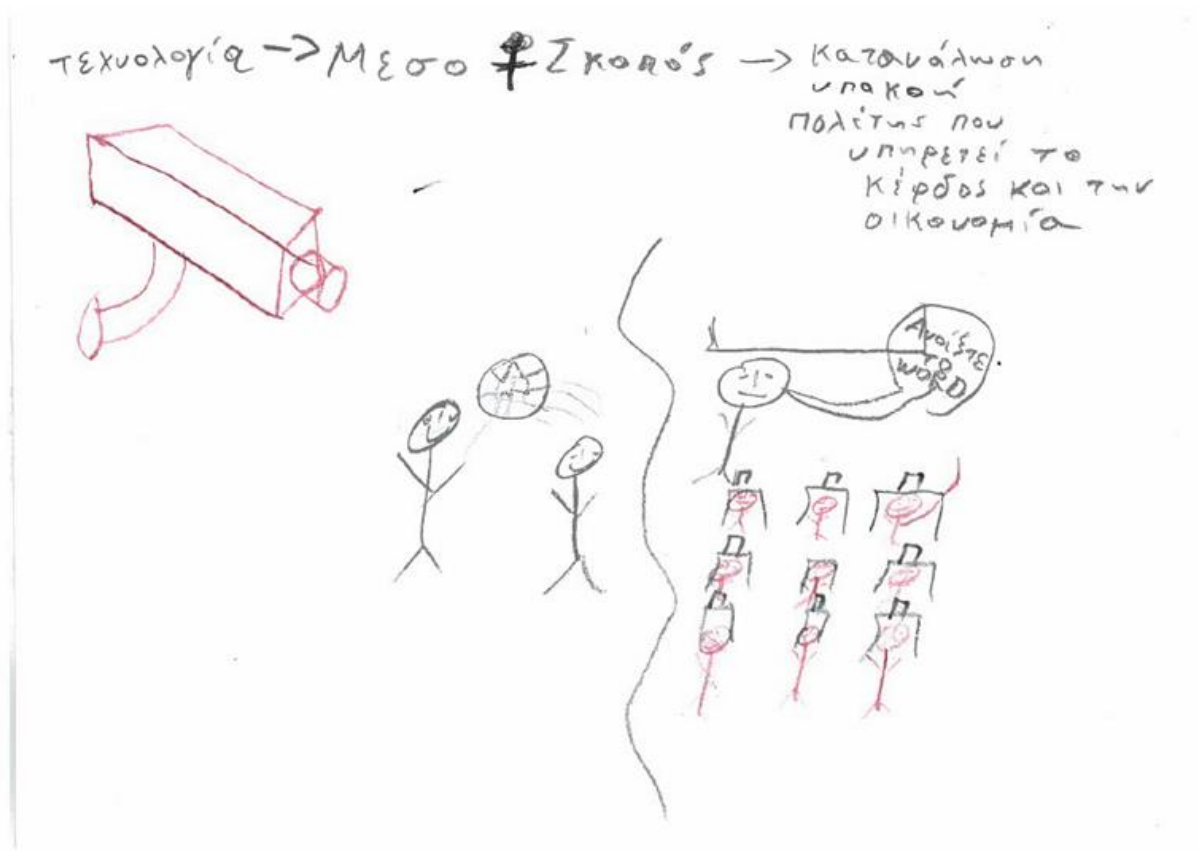
Στην ζωγραφιά 11 πιο πάνω το υποκείμενο 4 έκανε μία χρονογραμμή με τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια όπως τα τοποθετεί πάνω σε αυτή. Από αριστερά προς τα δεξιά πάνω στην μαύρη γραμμή έχει ξεκινήσει να γράφει τις λέξεις: ζωή όπως την ζούσαμε με έναν ήλιο από κάτω κίτρινο για να δηλώσει την χαρά, το φως. Μετά το πρώτο ορόσημο είναι ο Μάρτης του 20 που έχει ζωγραφίσει σαν σε μανιτάρι πυρηνικής βόμβας την λέξη covid 19, και γράφει από κάτω «μπαίνοντας σε σκοτεινό τούνελ». Έχει ζωγραφίσει από κάτω ένα πορτοκαλί ανθρωπάκι που είναι αυτός που μπαίνει σε ένα μαύρο τούνελ μικρό και ζωγραφισμένο και αυτό. Το επόμενο ορόσημο είναι από τον Ιούνιο του '20 μέχρι τον Σεπτέμβριο του '20 όπου είναι καλοκαίρι και παίρνει μία ανάσα (έχει ζωγραφίσει και την θάλασσα και τον ήλιο που παραπέμπουν στις διακοπές). Από τον Σεπτέμβριο του '20 περνώντας από τα Χριστούγεννα και φτάνοντας στον Ιούνιο του '21 το υποκείμενο έχει γράψει και ζωγραφίσει με μαύρο χρώμα πάνω από τις λέξεις, σαν σκιά όπως λέει, το εξής «αβεβαιότητα, φόβος, καταστολή, παγωμένα παιδικά χαμόγελα, κόπος, τραύματα, απαγορεύσεις και αντιστάσεις».

Μετά ξανά έρχεται το καλοκαίρι και είναι καλύτερα τα πράγματα κάνει και μία χαρούμενα φατσούλα, ξαναπαίρνει μία ανάσα και ξεκινάει από τον Σεπτέμβριο του '21 πάλι μία σκοτεινή περίοδος όπου έχει γράψει: «μάσκες, από την αρχή πάλι μαζί, απάθεια, άνευρα, φόβος ακόμα, πόλεμος, μούδιασμα». Οι μάσκες λόγω των μέτρων που συνεχίζονται, η απάθεια από τους συναδέλφους του και άνευρα από τους γονείς. Ο πόλεμος τους μαύρισε κι άλλο την ψυχή και το υποκείμενο στην συνέντευξη μίλησε και για επούλωση πληγών παρόλο που δεν το έγραψε. Στο τώρα η ελπίδα πλέον μίκρυνε. Το υποκείμενο νοιώθει σαν να μην κάνει όνειρα όπως παλιότερα, με την ίδια αισιοδοξία. Βλέπουμε λοιπόν αυτό που έλεγε το υποκείμενο ότι οι χειμώνες, και οι σχολικές χρονιές είναι δύσκολες για αυτόν, σκοτεινές, ενώ έρχεται το καλοκαίρι για να ανασάνει, σαν να ασφυκτιά τον υπόλοιπο καιρό. Βλέπει όλες αυτές τις περιόδους σαν κρίση, σαν ιστορικό μεταίχμιο ενώ προσπαθεί να λέει στον εαυτό του για να του δίνει δύναμη, ότι θα αντισταθεί στους μαύρους κυρίους και κυρίες, εμπνευσμένο από το μυθιστόρημα «Μόμο».

9.2.4.4. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 4 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης

Στο ιχνογράφημα 12 πιο κάτω το υποκείμενο έχει χωρίσει την σελίδα σε δύο ισότιμα κάθετα μέρη. Από τα αριστερά έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του στο κέντρο ως το μεγαλύτερο ανθρωπάκι το οποίο έχει πρόσωπο και σώμα και λέει τα δικά του, «μπλά μπλα». Είναι στο κέντρο ενός κύκλου-τετραγώνου που έχουν σχηματίσει τα θρανία με δύο παιδιά το καθένα όπου και αυτά μιλούσαν και λένε τα δικά τους. Υπάρχει η πόρτα και ο πίνακας, ενώ τα παιδιά είναι ολόκληρα ανθρωπάκια. Αυτό λέει το υποκείμενο ήταν το μάθημα πριν την τηλεκπαίδευση, στην τάξη. Στο δεξί μέρος παρατηρούμε 16 κουτάκια με πρόσωπα όχι και τόσο χαρούμενα, ανέκφραστα λέει το υποκείμενο, από τα οποία όλα με μία φωνή λένε «μπλα, μπλά, μπλά ...όχι άλλο χώρια!». Το υποκείμενο τονίζει κυρίως την σημασία του να είναι μαζί όλοι με φυσική παρουσία ενώ στην τηλεκπαίδευση νοιώθει απομόνωση, τα σώματα δεν υπάρχουν πια και αντ' αυτού μόνο πρόσωπα τα οποία είναι και περίεργα, αγνά, ανέκφραστα λόγω της οθόνης και της διαδικασίας που τα κουράζει ή τα ζαλίζει.

9.2.4.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 4 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεεκπαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 13. Τεχνολογία---μέσο και σκοπός.

Στο ιχνογράφημα 13 πιο πάνω το υποκείμενο 4 έχει ζωγραφίσει μια μεγάλη κάμερα πάνω αριστερά από την σελίδα, η οποία κοιτάει προς δύο παιδιά που παίζουν και μία τάξη στην οποία τα παιδιά κόκκινα κάθονται ένα ένα στο θρανίο του και έχει έναν υπολογιστή μπροστά του. Ο δάσκαλός τους που είναι πιο μεγάλος και έχει μεγάλο κεφάλι τους λέει να ανοίξουν το γουόρντ αντί για το βιβλίο και το πρόσωπό του είναι κάπως αυστηρό. Το υποκείμενο θεωρεί ότι γενικά θα εποπτεύονται και θα ελέγχονται τα πάντα ώστε να είναι καταγεγραμμένα. Το χρώμα που έχει χρησιμοποιήσει συμβολίζει τον φόβο που νοιώθει παρόλο που νοιώθει ότι θα υπάρχουν αντιστάσεις σε όλο αυτό. Η τεχνολογία θα γίνει μέσο αλλά και σκοπός ενώ θα προωθείται η κατανάλωση, η υπακοή και οι πολίτες θα υπηρετούν το κέρδος και την οικονομία. Αυτό βλέπει να συμβαίνει στο μέλλον μέσα στο ιχνογράφημά του όπως γράφει.

9.2.5. Υποκείμενο 5

9.2.5.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 5 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 5 της έρευνας είναι νηπιαγωγός του δάσους στον ιδιωτικό τομέα στην Αθήνα. Είναι 43 ετών. Είναι πολύ ικανοποιημένη που έχει καταφέρει να βιοπορίζεται από αυτό

που της αρέσει. Είναι λευκή, κουίρ και έχει μεγαλώσει σε Αθήνα και εξωτερικό. Έχει σπουδάσει θέατρο και έχει δουλέψει με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο εξωτερικό. Στην επιστροφή της ξεκίνησε να κάνει ένα εργαστήρι στην φύση στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό τομέα και αυτό εξελίχθηκε στην παιδαγωγική του δάσους που κάνει τώρα. Έχει κάνει πολλές δουλειές μέσα στα χρόνια και τώρα είναι υπεύθυνη της παιδαγωγικής του δάσους για την προσχολική ηλικία. Το εργασιακό της περιβάλλον είναι αρκετά καλό, έχει μία χαλαρή σχέση με αυτό και τα παιδιά στο σχολείο που είναι μεσοαστικών οικογενειών. Ζει μόνη της με τις γάτες της σε σπίτι με αυλή στην Αθήνα.

9.2.5.2. Τα βιωματικά στάδια του υποκείμενου 5 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Η δουλειά. Το υποκείμενο αναφέρεται στην περίοδο πριν την πανδημία όπου πήγαινε στο δάσος με τα παιδιά και ανακαλύπτανε πολλούς φυσικούς θησαυρούς όπως λουλούδια, σπόρους, έντομα, δέντρα κτλ. Περιγράφει πως τσαλαβουτούσαν στις λακκούβες με νερό όταν έβρεχε και πώς ήταν το δάσος ακόμα και με βροχή. Λέει πως ακόμα και αν ξύπναγε χωρίς όρεξη κάποια μέρα, στο δάσος ηρεμούσε και τα ξέχναγε όλα. Αυτή είναι η δουλειά της και ήταν πάρα πολύ ωραία.

Κεφάλαιο 2: Σαν παιχνίδι. Στην πρώτη φάση της πανδημίας, την άνοιξη του '20, το υποκείμενο αντιμετώπισε την όλη κατάσταση λίγο χαλαρά. Προσπαθούσε να φέρει το δάσος μέσα στο σπίτι της, και να παίρνει από τον κήπο της διάφορους θησαυρούς και να τους δείχνει στα παιδιά μέσα από την οθόνη. Έφτιαχνε βιντεάκια και παρέτρεπε τα παιδιά να φτιάχνουν καλαθάκια ή σακουλάκια στην βόλτα τους όπου μαζεύανε πράγματα και τα δείχνανε στα υπόλοιπα παιδιά την ώρα του μαθήματος. Κάτι άλλο που κάνανε ήταν να περιγράφουν τι βλέπουν από το παράθυρό τους και έτσι αν υπήρχε ως πούμε ένα ανθισμένο δέντρο, το υποκείμενο καταπιανόταν και ασχολούταν με μία θεματική ενότητα όπως τα ανθισμένα δέντρα. Ήταν μία ανώδυνη περίοδος και σκεφτόταν ότι θα περάσει γρήγορα.

Υποκεφάλαιο 1: Επιστροφή στο σχολείο. Όταν μετά την πρώτη περίοδο κλεισίματος επιστρέψανε στο σχολείο όλα είχαν πάει πολύ καλά, σαν να μην είχε συμβεί τίποτα και να μην είχε γράψει όλο αυτό. Δεν το περίμενε. Οπότε μετά ήρθε το καλοκαίρακι και μετά ξανά πίσω στο σχολείο.

Κεφάλαιο 3: Η καραντίνα του για πάντα, του ζόφου. Όταν ξανακλείσανε τα σχολεία, φθινόπωρο του '20 τα πράγματα δυσκόλεψαν λέει πολύ γιατί ερχόταν ο χειμώνας και τα παιδιά ούτε βγαίνανε πολύ έξω, ούτε κι αυτή είχε στον κήπο της πολλά πράγματα να τους δείξει. Οπότε ένοιωσε έναν περιορισμό στο τι μπορούν να κάνουν. Παρόλα αυτά ασχολήθηκαν αρκετά με τα χιόνια και είδαν βίντεο για τις χιονονιφάδες. Επίσης ξεκίνησαν μία καινούργια δραστηριότητα, να διαβάζει η ίδια ένα παραμύθι δύο φορές την εβδομάδα και τα παιδιά να κάθονται αναπαινωτικά όπως θέλουνε και σαν να ακούνε ραδιόφωνο. Μετά συζητούσαν το παραμύθι και πήγε καλά αυτό. Επίσης κάτι άλλο που κάνανε είναι τα παιδιά να δείχνουν καινούργια βιβλία τους ή τα κατοικίδια τους και έτσι όλοι απέκτησαν μεγαλύτερη οικειότητα με το περιβάλλον των παιδιών. Παρόλα αυτά επήλθε η κούραση και η απόγνωση και δεν φαινόταν διέξοδος πουθενά και ήρθαν στιγμές που το υποκείμενο δεν ήθελε καθόλου να κάνει μάθημα ή να μπει κάποιο παιδί στο μάθημα. Δεν ήταν υποχρεωτικό άλλωστε και έτσι περίμενε ότι δεν θα γινόταν. Υπήρχαν και φορές που τα τεχνικά προβλήματα δυσκόλευαν τα πράγματα. Αλλά κυρίως δεν ένοιωθε καλά. Είχε λίγη επαφή με συναδέλφους με μείλ και με μία συνάντηση κάθε μήνα διαδικτυακή ενώ με κάποιους άλλους που μένανε πιο κοντά βρεθήκανε χωρίς να διατηρήσουν την σχέση αυτή και

αργότερα. Στην απόγνωσή της είχε σκεφτεί πόσο θα ήθελε να πάει από τα σπίτια των παιδιών και να τα πάρει να πάνε στο βουνό. Όλοι θεωρεί ότι θα θέλαν να βρίσκονται αλλού, οι ώρες στην οθόνη ήταν πολλές, και έκανε κάτι που ουσιαστικά δεν το ήθελε, εφόσον και παιδαγωγικά θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να βγαίνουν έξω και όχι να είναι μπροστά στις οθόνες. Ένα θετικό της περιόδου ήταν ότι μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα τον χρόνο της για να διαβάσει ένα βιβλίο ας πούμε γιατί είχε και λιγότερη δουλειά.

Κεφάλαιο 4: Η επιστροφή. Όταν πιά πέρασε και αυτός ο χειμώνας και μέχρι την στιγμή της συνέντευξης, η επιστροφή έγινε με πολύ μεγάλη χαρά. Ένοιωθε όμως ότι είδε τα παιδιά μεγαλωμένα και ότι ήταν σαν να έχασε κομμάτια από το άλμα ανάπτυξής τους γιατί μέσα από την οθόνη δεν το κατάλαβε. Την στιγμή της συνέντευξης είναι λείι σαν να μην είχε συμβεί ποτέ τίποτα. Παρόλα αυτά και λόγω των μέτρων έχει αναλογιστεί αρκετές φορές αν θα ξαναδεί ολόκληρο το πρόσωπο των παιδιών, και πώς για αυτά τα παιδιά το αντισηπτικό και οι μάσκες που φοράνε όλοι είναι μία κανονικότητα.

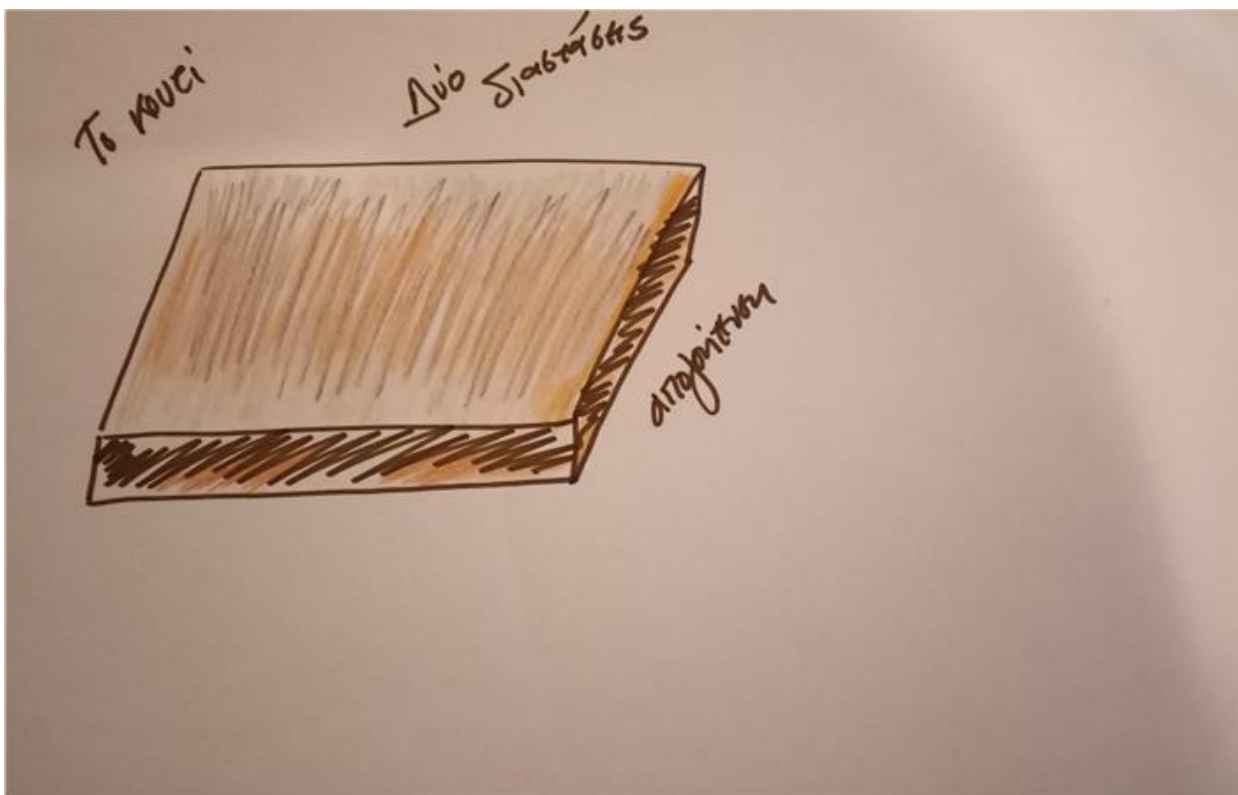
9.2.5.3. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 5 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογραφικό έργο 14. Μονοπάτι.

Προσπαθώντας να αποτυπώσει τα βιωματικά του στάδια το υποκείμενο 5 ζωγράφησε ένα μονοπάτι όπου πάντα στο πίσω μέρος υπάρχει το δάσος (βλ. ιχνογραφικό έργο 14 πιο πάνω). Στην αρχή έχει ζωγραφίσει μπουρμπουλήθρες γιατί θεωρεί ότι είχε δει λίγο την πρώτη καραντίνα σαν παιχνίδι και δεν έδινε πολύ σημασία. Μετά λέει πώς έπεσε σε λαγούμι, τον επόμενο χειμώνα γιατί τα πράγματα ζορίσανε πολύ συναισθηματικά. Προσπάθησε να βγει από αυτό την άνοιξη φωτογραφίζοντας λουλούδια αλλά το μονοπάτι είχε πάρει κατηφορική κλίση, όχι σε λαγούμι αλλά γενικά προς τα κάτω. Με αυτό θέλει να δείξει ότι παρόλο που κρατιόταν από την φύση για να είναι καλά ψυχολογικά το μονοπάτι την οδηγούσε προς τα κάτω συναισθηματικά.

9.2.5.4. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 5 από τότε που πήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης



Ιχνογράφημα 15. Το κουτί / δύο διαστάσεις.

Το υποκείμενο ζωγράφησε κυρίως στην αριστερή μεριά του χαρτιού του ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο καφέ, αχνό πάνω και σκούρο στα πλαϊνά (βλ. ιχνογράφημα 15 πιο πάνω). Είναι ένα κουτί που ενώ προσπαθεί να το ζωγραφίσει σε τρεις διαστάσεις παραμένει να είναι σε δύο διαστάσεις. Στην συνέντευξή του λέει πώς αυτό ήταν και η τηλεκπαίδευση γιατί όσο και να προσπαθούσε να φέρει τους θησαυρούς της φύσης μέσα στο κουτί, δεν μπορούσε αυτό να αντικαταστήσει τα πραγματικά αντικείμενα γιατί δεν μπορούσαν να τα πιάσουν τα παιδιά, να τα γυρίσουν, να καταλάβουν την επιφάνειά τους. Οπότε όλο αυτό της προκάλεσε όπως έχει γράψει απογοήτευση παρόλη την καλή διάθεση να φέρει πράγματα μέσα σε ένα κουτί.

9.2.5.5. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 5 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 5 δυσκολεύεται να φαντασθθεί πώς θα ήταν στο μέλλον το δικό του εργασιακό κομμάτι με νέες τεχνολογίες πέρα του ότι θα υπήρξε μία πιο σύγχρονη εξέλιξη σε αυτό που ήδη κάνει. Δηλαδή αντί για μία φωτογραφική μηχανή να χρησιμοποιούσε μια ψηφιακή ταμπλέτα. Ή με τα παιδιά δημοτικού να χρησιμοποιούσαν το gps ή εφαρμογές αναγνώρισης φυτών. Ακριβώς επειδή η δική του δουλειά είναι να βρίσκεται στο δάσος το θεωρεί σίγουρο ότι θα ήταν πολύ δύσκολο σε κανονικές συνθήκες να χρειαστεί να κάνει τηλεκπαίδευση. Νοιώθει δηλαδή την ασφάλεια ότι η δική του δουλειά δεν απειλείται από τις νέες τεχνολογίες και την τηλεκπαίδευση.

9.2.5.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 5 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 16. Πυκνό δάσος.

Στο ιχνογράφημα 16 πιο πάνω παρατηρούμε μία σελίδα γεμάτη από χρώματα. Τα τρία τέταρτα της σελίδα στα αριστερά στην οριζόντια διάταξη της είναι γεμάτα από δέντρα σε αποχρώσεις του πράσινου και του καφέ, ενώ υπάρχουν και κόκκινα πράγματα στο χώμα. Για το υποκείμενο αυτό είναι το πυκνό δάσος, το οποίο θα υπάρχει πάντα, ότι κι αν συμβεί στο μέλλον. Οι γραμμές είναι διαγώνιες και δείχνουν νεύρο και κίνηση, μοιάζει σαν να μην είναι σταθερό κάτι αλλά να υπόκειται σε ροές. Το δεξί τρίγωνο της γωνίας διαχωρίζεται από το πυκνό δάσος με μία καφέ διαγώνιο φαρδιά γραμμή την οποία το υποκείμενο ονόμασε μονοπάτι. Ενώ δείχνει ανοδική πορεία, το υποκείμενο είπε ότι απλά είναι ένα μονοπάτι που ζωγραφίζεται σε δισδιάστατη μορφή και δεν πρέπει να το ερμηνεύσουμε έτσι. Είναι το μονοπάτι του προηγούμενου ιχνογραφήματός του. Αυτό έχει διακλαδώσεις με άλλες γραμμές, μονοπάτια, σε άλλα χρώματα πάλι με αποχρώσεις του καφέ και του πράσινου. Σε αυτά που είναι πιο αγνά έχει γράψει τις λέξεις: «αμφίβολες περιπέτειες» και «ίσως τηλεκπαίδευση;». Υπάρχει μία ασάφεια και αβεβαιότητα για το μέλλον το οποίο δεν μπορεί να το φανταστεί κάπως. Μπορεί να υπάρξει η τηλεκπαίδευση ή όχι, μπορεί να διακλαδωθεί με περιπέτειες οι οποίες δεν γνωρίζει που θα οδηγήσουν και τι θα γίνει... Το υποκείμενο ίσως νοιώθει αυτή την συγκυρία που ζει ως κάτι που ανοίγει νέους δρόμους οι οποίοι δεν γνωρίζουμε που θα οδηγήσουν. Είναι από την μία κρίσιμη η στιγμή αλλά και αμφίβολη για την πορεία της. Παρόλα αυτά επικρατεί παντού η παρουσία της φύσης και του δάσους. Όλα είναι σχεδιασμένα σαν να υπόκεινται σε ροές, να είναι οι ροές των ψηφιακών μπίτς ή του αέρα; Σαν να νοιώθει το υποκείμενο μία αναταραχή ενώ αυτό το εξήγησε ότι του αρέσουν τα γεμίσματα αλλά όχι οι λεπτομέρειες.

9.2.6. Υποκείμενο 6

9.2.6.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 6 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 6 της έρευνας είναι διορισμένη μουσικός στο μουσικό σχολείο σε πόλη της Κρήτης. Είναι 46 ετών και έχει 19 χρόνια προϋπηρεσίας. Συζεί με τον σύντροφό της και τα κατοικίδια τους στα Χανιά. Έχει ελάχιστη εμπειρία στην αγωγή υπαίθρου. Είναι γεννημένη στο εξωτερικό αλλά μεγάλωσε στην Αθήνα. Σπούδασε μουσική και έχει δουλέψει στην οικογενειακή επιχείρηση από τα 14 της χρόνια. Έχει κάνει πολλές δουλειές του ποδαριού στον ιδιωτικό τομέα και αποφάσισε γύρω στα 20 να σταματήσει να είναι μουσικός της νύχτας. Πέρασε στον ΑΣΕΠ 19 χρόνια πριν, και ενώ δούλευε σε γενικά σχολεία 6 χρόνια, τα τελευταία πήρε οργανική θέση στο μουσικό σχολείο. Της αρέσει η δουλειά της, το αντικείμενό της, το ότι μπορείς να έχεις τα παιδιά για πολλά χρόνια αλλά το σχολικό περιβάλλον έχει και καλά και κακά. Γνωρίζει για το σχολείο του Νιλ και το φινλανδικό σύστημα αλλά θα ήθελε να μάθει περισσότερα για εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν περισσότερη ελευθερία.

9.2.6.2. Τα βιοματικά στάδια του υποκειμένου 6 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Η Καλλιόπη και το δημόσιο σχολείο. Σ' αυτό το κεφάλαιο το υποκείμενο αναφέρεται στην κόντρα που έχει μέσα του με το δημόσιο σχολείο και το καλούπωμα που κάνει στα παιδιά. Δεν έχει καταφέρει να συμφιλιωθεί με αυτό 18 χρόνια. Ήταν όμως και δύσκολη περίοδος λόγω του ότι είχαν δημιουργηθεί στο σχολείο πολλές προστριβές μεταξύ δύο

στρατοπέδων, με ίντριγκες και με πολλή στεναχώρια και ψυχολογική πίεση. Ήταν μία σκληρή χρονιά και σε αυτό τον πόλεμο παίρνανε μέρος και τα παιδιά και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και η διεύθυνση και οι συνάδελφοι. Οπότε ήταν όλο πολύ δύσκολο.

Κεφάλαιο 2: Το διάλειμμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ανακοίνωση της αναστολής βιώθηκε ως διάλειμμα από αυτό το άσχημο κλίμα και σαν δώρο από το υποκείμενο εφόσον πήρε την απόσταση που χρειαζόταν, τον χρόνο, εφόσον δεν δουλεύανε, για να ανασυγκροτηθεί, να σκεφτεί, να αυτοθεραπευτεί. Δεν είχε πάρει στα σοβαρά την πανδημία οπότε μπήκε στην φούσκα του σπιτιού της και άρχισε να αναστοχάζεται για την ύπαρξή της και την ζωή της. Το ευχαριστήθηκε πολύ και ηρέμησε αρκετά στην απομόνωσή της. Σε αυτό το κεφάλαιο εντάσσει και το καλοκαίρι γιατί το άνοιγμα που έγινε προς το τέλος ήταν πολύ λίγο ουσιαστικά.

Κεφάλαιο 3: Πανδημία και ανοιχτά σχολεία. Όταν άνοιξαν τα σχολεία, το φθινόπωρο του '20 δυσκόλεψαν τα πράγματα γιατί είχε τον φόβο μην κολλήσει τον ιό και τον μεταδώσει σε άλλους. Ένοιωσε ότι την βάλανε στην πρώτη γραμμή, ο ένας πάνω στον άλλο σε ένα κτίριο πάρα πολύ μικρό και ένοιωσε ότι την πετάζανε εκεί χωρίς προστασία και ανεύθυνα. Οπότε αποφάσισε να σταματήσει όλες τις δραστηριότητες έξω από το σχολείο για να μην μεταδώσει σε άλλους. Παρόλα αυτά από το πρώτο κιάλας κεφάλαιο το υποκείμενο βρίσκεται σε έκρηξη δημιουργικότητας το οποίο συνεχίστηκε καθ' όλη την διάρκεια. Είχε σημασία να γυρνάει σπίτι και να κάνει όμορφα πράγματα. Δεν υπήρχε υπόλοιπη ζωή με φίλους βέβαια και κάπως δημιουργήθηκε μία αίσθηση συνασπισμού με τους συναδέλφους της γιατί όλοι βράζουμε στο ίδιο καζάνι οπότε μαλάκωσαν τα συναισθήματα για αυτούς.

Κεφάλαιο 4: Πρώτη περίοδος τηλεκπαίδευσης. Δουλεύει πολύ λίγες ώρες την ημέρα, ξαναγυρνάει στην θαλπωρή του σπιτιού της, στην ενδοσκόπησή της. Υπάρχει άγχος για το πως λειτουργεί όλο αυτό το ψηφιακό, κανείς δεν ήξερε τίποτα αλλά ξεπεράστηκε πολύ γρήγορα για την ίδια γιατί στα μαθήματα οργάνων τελικά κάνανε απλά μία βιντεοκλίση. Παρόλα τα τεχνικά προβλήματα ήχου και συγχρονισμού αυτό δεν την ενοχλεί ιδιαίτερα το πρώτο καιρό και η ύλη προχωράει. Κάποια παιδιά βέβαια δεν τα ξαναείδε ποτέ γιατί μένανε στα χωριά και δεν μπήκαν ποτέ στην πλατφόρμα. Μειώθηκαν οι ώρες δουλειάς και έχει όλο το χρόνο δικό της. Έχει αγκαλιάσει την τηλεκπαίδευση παρόλο ότι κανείς δεν τους επιμόρφωσε και πέρασε μία μικρή περίοδος προσαρμογής. Αγαπάει αυτή την ζωή, αγαπάει την τηλεκπαίδευση, δεν υπάρχει πια φασαρία και κάνει ένα σωρό πράγματα δημιουργικά από το σπίτι. Συμφιλιώνεται και σιγά σιγά με την δουλειά της.

Κεφάλαιο 5: Τον χειμώνα του '20 –'21 τα πράγματα αλλάζουνε γιατί το υποκείμενο χάνει την γάτα της, επίσης αρρωσταίνει ο πατέρας του συντρόφου της και ο φόβος μην είναι υπεύθυνη για κάποιο θάνατο λόγω της μετάδοσης του ιού την δυσκολεύει πάρα πολύ. Τα σχολεία ανοίγουν και κλείνουν, εκείνη έχει αναλάβει πολλές ευθύνες στο σπίτι λόγω της δυσκολίας του συντρόφου της, με το νοικοκυριό και τα κατοικίδια τους. Αρχίζει και μιλάει για τον κορονοϊό κάτι το οποίο απέφευγε επί ένα χρόνο, αλλά τότε έχασε τον έλεγχο και μιλάει για τα κρούσματα, μιλάει για την πανδημία. Ξεκινάει και πηγαίνει στο σχολείο για να κάνει μάθημα από εκεί και αυτό την χαροποιεί γιατί βλέπει 3-4 άτομα εκεί. Συνεχίζει ικανοποιητικά την τηλεκπαίδευση, περνάει καλά με όσους βλέπει στο σχολείο, εκεί υπάρχει ηρεμία και όχι τα προβλήματα του σπιτιού που είχε γίνει αποπνικτικό και της έφερνε δυσφορία. Σε αυτή την περίοδο έκανε ειρήνη με την δουλειά της και σταμάτησε να κάνει σαν παιδάκι που τον αναγκάζουν να πάει στο σχολείο. Παράλληλα έχει αρχίσει η διχογνωμία για το εμβόλιο, οι τριγύρω της πέφτουν στα μάτια της με την θεωρία της συνομοσίας και σπάσανε σχέσεις με φίλους, κλονίστηκαν. Γενικά ασφυκτεί. Αυτό που συνειδητοποιεί είναι ότι το μάθημα τελικά τηλεκπαίδευσης δεν είναι σαν το δια ζώσης και αλλάζει την ομιλία της, αλλάζει τις απαιτήσεις που έχει από τα παιδιά, κάνει εκπώσεις και

απλά προσπαθεί να τα κρατήσει με νύχια και με δόντια. Έδωσε βαρύτητα περισσότερο στην γυμναστική των χεριών τους και όχι στην μουσικότητα και το μάθημα έγινε πιο αθλητικό. Λόγω περιοριστικών όρων και φίλτρων του γουέμπεξ δεν μπορούσε καν να παίξει κάποια κομμάτια που ήταν πολύ χαμηλόφωνα γιατί την έκλεινε το γουέμπεξ.

Κεφάλαιο 6: Τα κουρασμένα φαντάσματα. Άνοιξη του '21, μαλακώνουν τα πράγματα, ξαναανοίγουν τα σχολεία, περνάνε και οι δύσκολες προσωπικές στιγμές, αλλά ασφυκτιεί με όλο αυτό που συμβαίνει όλο αυτό τον ενάμιση χρόνο και κουράζεται πλέον προς το Πάσχα. Αρχίζουν τα παράπονα για ζαλάδες, και για πόνους στα μάτια από τα παιδιά, τα τεχνικά προβλήματα την ενοχλούν όλο και περισσότερο, χάνει πολύ χρόνο από το μάθημα λόγω αυτών των προβλημάτων, αφού περιγράφει ένα μάθημα όπου δεν άκουγε τίποτα και επειδή είχε ήδη χαραμίσει μεγάλο μέρος του στο να λυθεί αυτό, τελικά είπε ψέματα στον μαθητή ότι ακούει και παρατηρούσε μόνο τα δάχτυλα. Υπάρχει μούδιασμα και έχει τάσεις φυγής, θέλει να πάει ένα μακρινό ταξίδι, να ξαναπάει σε συναυλία, της λείπει η παλιά ζωή. Της κοστίζει η έλλειψη σωματικής επαφής με τους ανθρώπους και της κοστίζει όλο αυτό με τα αντισηπτικά και τους αγκώνες. Η χρονιά είναι διαλυμένη και τα παιδιά όταν ξαναανοίγουν τα σχολεία πάλι ζουν το άγχος των καθηγητών για βαθμολογίες και αξιολογήσεις, με τις εντάσεις γύρω από τα εμβόλια, τα ράπιντ τεστ και είναι σαν χαμένα, σαν φαντάσματα, νυστάζουν και έχουν ξεχάσει πως είναι να είναι μαθητές. Είναι λέει το υποκείμενο σε μία μετέωρη κατάσταση μεταξύ διακοπών και σχολείου χωρίς εξετάσεις... Υπήρχε μόνο η χαρά της συνάντησης μεταξύ τους. Όλοι όμως ήταν κουρασμένοι και μουνδιασμένοι και ζορισμένοι από το λοκ ντάουν. Το υποκείμενο έχασε την όρεξή του για ενδοσκόπηση και δημιουργικότητα, και όλη η κατάσταση το έβαλε από κάτω.

9.2.6.3. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 6 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος

Στο ιχνογράφημα 17 πιο κάτω το υποκείμενο 6 έχει ζωγραφίσει ένα μαύρο τετράγωνο με κάγκελα μικρό, πάνω αριστερά από το κέντρο του χαρτιού, το οποίο συμβολίζει το σχολείο φυλακή που βίωσε ως παιδί αλλά και ως εκπαιδευτικός μέχρι την περίοδο της πανδημίας. Μετά, από το κέντρο του χαρτιού όπου υπάρχει ένας γεμάτος κίτρινος κύκλος, η ενέργειά της, ξεπηδάνε σαν πλοκάμια γραμμές με καμπυλωτές απολήξεις σε ζεστά χρώματα που αγκαλιάζουν όλο αυτό που γίνεται. Και όλο χαρτί έχει κόκκινα αστεράκια ή μπερδεμένα κουβαράκια που είναι οι άνθρωποι με τις δυσκολίες τους και μπλε βελάκια που δείχνουν προς το κέντρο. Τα τελευταία είναι λέει το υποκείμενο η αίσθηση του ξύλου που έφαγε, οι σκοπευτές που πετάνε τα βέλη στην φουσκίτσα της, οι δυσκολίες. Διάσπαρτες λέξεις όπως αποκαλύψεις, μοναξιά και εξέλιξη, είναι αυτά που βίωσε κατά την διάρκεια της πανδημίας. Το υποκείμενο ονομάζει την ζωγραφιά του «περπατώντας στην ζωή» γιατί είχε έντονη την αίσθηση ότι κινείται, ότι προχωράει στην συνειδητότητά της και ότι δεν είναι σε τέλμα. Περπατάει λέει το μονοπάτι του.



Ιχνογράφημα 17. Περιπατώντας στην ζωή.

9.2.6.4. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 6 από τότε που μπόρεσε η τηλεεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης



Ιχνογράφημα 18. Βγες και ξαναμπές.

Στο ιχνογράφημα 18 πιο πάνω το υποκείμενο 6 έχει ζωγραφίσει διακεκομμένες ισότιμες γραμμές που ξεκινάνε από πάνω αριστερά και κατεβαίνουν κάτω δεξιά κλιμακωτά. Οι γραμμές στην αρχή είναι με ζεστά χρώματα ενώ μετά ψυχραίνουν. Στο κάτω αριστερό μέρος το υποκείμενο έχω γράψει τις λέξεις «συλλαβίζω» για να δείξει την μη ροή της διαδικασίας και «τεχνική, τεχνική, τεχνική» για να δείξει που επικεντρώθηκε στο μάθημα χάνοντας την μουσικότητα. Με τις διακεκομμένες γραμμές το υποκείμενο τονίζει πως κοβόταν συχνά το μάθημα και δεν είχε ροή, μπαίνοντας και βγαίνοντας συνέχεια στο δωμάτιο του γουέμπεξ. Το ίδιο όμως συνέβαινε και συναισθηματικά. Είχε λέει καθοδική πορεία όλο αυτό γιατί επήλθε η κούραση και γιατί ενώ στην αρχή ήταν διασκεδαστικό μετά όλα άρχισαν να γίνονται γκρι και έφυγε το διασκεδαστικό κόμματι.

9.2.6.5. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 6 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 6 την στιγμή της συνέντευξης δηλώνει μία ασάφεια και μία αμφιβολία για το τι θα συμβεί από δω και πέρα. Υπάρχει, λέει, μία θολούρα για το αν θα ξαναγυρίσει το σύστημα στην τηλεκαίδευση, αν θα ξανακλείσουν τα σχολεία. Ένα αχαρτογράφητο πεδίο που δεν την αφήνει να οργανώσει την χρονιά της. Προσπαθεί να πορευτεί με τα δεδομένα της κάθε στιγμής αλλά δεν μπορεί να δει πιο πέρα όπως για παράδειγμα στο αν θα παρουσιάσει κάτι στην συναυλία του Μαΐου. Ιδανικά στο μέλλον θα ήθελε να υπάρχουν δύο κεφάλαια: και της τηλεκαίδευσης για κάποιες μέρες ώστε να είναι πιο ήρεμη και γαλήνια μακριά από την ένταση της τάξης και δια ζώσης κάποιες μέρες για την επαφή που χρειάζεται στο μάθημα.

9.2.6.6. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 6 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 19. Η ροή.

Στο ιχνογράφημα 19 πιο πάνω το υποκείμενο 6 έχει σχηματίσει μία ροή όπως έχει γράψει στον τίτλο η οποία ξεκινάει από αριστερά με πράσινες γραμμές που μπερδεύονται και έχουν και λίγες κόκκινες και κίτρινες γραμμές ενδιάμεσα. Το πράσινο είναι το δέντρο το οποίο ανθίζει και στο οποίο ξεκινάει το υποκείμενο να χτίζει κάτι μέσα από το παιχνίδι, την διάδραση και την επαφή και προκύπτουν οι καρποί του. Αυτό το σχήμα το βρίσκουμε και λίγο πιο δεξιά από το κέντρο του χαρτιού. Στην άκρη δεξιά του χαρτιού βρίσκουμε μόνο κόκκινες και κίτρινες γραμμές σε καμπύλες που αλληλοδιαπλέκονται, τα χαμόγελα και οι καρποί. Ενδιάμεσα από αυτά τα σχήματα τρεις μπλε οριζόντιες γραμμές σε καμπύλες δηλώνουν την ηρεμία και την ήπια διδασκαλία της τηλεκπαίδευσης όπως τονίζει το υποκείμενο. Όλη αυτή την διαδικασία την βλέπει σαν μία συνεχόμενη ροή όπου διαστήματα έντονης διάδρασης όπως στην δια ζώσης θα συνεχίζονται από πιο ήπια και ήρεμη κατάσταση της τηλεκπαίδευσης, όπου και εκεί προκύπτουν καρποί όπως λέει το υποκείμενο αλλά δεν τα ζωγράφισε. Φαίνεται λοιπόν ότι στο μέλλον το υποκείμενο βλέπει να γίνεται ένα είδος μικτής μάθησης, μεταξύ ηλεκτρονικής και με φυσική παρουσία στην τάξη εναλλάξ.

9.2.7. Υποκείμενο 7

9.2.7.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 7 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 7 της έρευνας είναι διορισμένη νηπιαγωγός στην προσχολική εκπαίδευση σε πόλη της Κρήτης. Έχει 25 χρόνια προϋπηρεσίας, είναι 48 χρονών, παντρεμένη με ένα παιδί στην εφηβεία. Την ημερομηνία της συνέντευξης (24/06/22) ήταν η πρώτη χρονιά που διοριζόταν μετά από 20 χρόνια δουλειάς σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Της αρέσουν πολύ οι βόλτες, τα ταξίδια και η θάλασσα. Μεγάλωσε σε χωριό της Κρήτης, σπούδασε στην Αθήνα και μετά ξανακατέβηκε στην Κρήτη όπου δούλεψε για δύο χρόνια σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, λίγο ως δημόσιος υπάλληλος στην διοίκηση και μετά ως αναπληρώτρια για πάρα πολλά χρόνια. Θεωρεί ότι έχει περιπετειώδη εργασιακή πορεία και ότι αν και στο δημόσιο είναι καλύτερα τα πράγματα απ' ότι στον ιδιωτικό τομέα, τα τελευταία 4-5 χρόνια και στο δημόσιο αρχίζουν λέει να γίνονται τα πράγματα ασφυκτικά. Της αρέσει το τωρινό εργασιακό της περιβάλλον και οι υποδομές που έχει το σχολείο όπου βρίσκεται. Έχει μέτρια εμπειρία αγωγής υπαίθρου κυρίως στις αυλές των σχολείων. Οι προσδοκίες της στα επαγγελματικά ήταν να διοριστεί στα 2-3 χρόνια, να συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις χωρίς να τις πληρώνει, να υπάρχει μία ευελιξία στο ωράριο και να μην πέφτουν όλα πάνω στις πλάτες των εκπαιδευτικών: για παράδειγμα ενώ κάνει μεταπτυχιακό τώρα δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα ωράρια της. Θα ήθελε γενικότερα να χαλαρώσουν τα πράγματα και να ηρεμήσουν. Ίσως να πάει σε κάποιο γραφείο για λίγο καιρό γιατί δεν βλέπει να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Γνωρίζει γενικά και αόριστα για το φινλανδικό, το σουηδικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά και το μοντέλο του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας για την προσχολική αγωγή. Θα ήθελε να μάθει και άλλα αλλά δεν υπάρχει χρόνος.

9.2.7.2. Τα βιοματικά στάδια του υποκειμένου 7 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Κανονικότητα. Την περίοδο πριν την πανδημία, από τον Σεπτέμβρη του '19 μέχρι και τα Χριστούγεννα, το υποκείμενο περιγράφει μία κανονικότητα που είχε, η οποία ήταν καλή στο επαγγελματικό κομμάτι. Είχε πάει σε νέο σχολείο από το οποίο ένα μήνα μετά έφυγε

λόγω ψυχρότητας του κλίματος και γύρισε σ' εκείνο που ήταν την προηγούμενη χρονιά σε θέση ευθύνης. Σε προσωπικό επίπεδο είχαν έρθει νέα μέλη στην οικογένεια της οπότε υπήρχε πολύ χαρά και στις γιορτές που τις περάσανε οικογενειακά. Όσο αφορά στην πανδημία, ναι μεν άκουγε τα νέα, αλλά δεν το πολυπίστευε και ήταν γενικά πολύ χαλαρή με το θέμα του ιού μέχρι και τον Σεπτέμβρη.

Κεφάλαιο 2: Μες στην δοκιμασία αβοήθητη. Όταν έγινε το πρώτο lock down ήρθαν και οι απαιτήσεις της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Εκεί λέει ότι ζορίστηκε πάρα πολύ και ότι ήταν πάρα πολύ χρονοβόρα διαδικασία να πρέπει να στήσει όλα αυτά που χρειαζόντουσαν για αυτό μόνη της χωρίς βοήθεια και χωρίς να έχει καμία προηγούμενη εμπειρία. Επτά με οκτώ ώρες στην οθόνη ήταν. Αγχώθηκε πολύ και συγκρούστηκε με συνάδελφό της. Το ίδιο το υποκείμενο παρόλο που δεν ήταν υποχρεωτικό να κάνει ιστοσελίδες και άλλα τέτοια εργαλεία ένοιωθε μειονεκτικά σε σχέση με άλλα νηπιαγωγεία τα οποία ήταν πιο μπροστά με τις νέες τεχνολογίες και προσπάθησε να κάνει ότι μπορεί, μία μέση περίπου λύση, γιατί ούτε μπορούσε να τα φτάσει τα άλλα ούτε ένοιωθε καλά να μην κάνει κάποια πράγματα. Τελικά είχαν απήχηση όλα αυτά που έκανε για το νηπιαγωγείο. Αλλά το άγχος και η κούραση ήταν τεράστια. Ένοιωσε ότι τους πετάζανε στα βαθιά αβοήθητοι. Κράτησαν όμως την επαφή με κάποια παιδιά και οι γονείς αυτό ζητάγανε.

Κεφάλαιο 3: Σχολείο. Μετά ξανάνοιζαν τα σχολεία και δεν μπορούσαν να πιστέψουν πόσο εύκολα τα παιδιά προσαρμοστήκανε στα νέα μέτρα. Όλοι υποθέτανε ότι θα ήταν άγρια θηρία αλλά τελικά όχι. Κάνανε πολλές δραστηριότητες έξω παρόλο τους περιορισμούς της αυλής. Αλλά ένοιωθε ότι όλα τα παιδιά λέγανε όχι ξανά σπίτι. Το ίδιο μοτίβο συνεχίστηκε και τον Σεπτέμβρη, παρόλο που δεν το περίμεναν και όλοι ευχόντουσαν να μην κλείσουν. Όμως ήρθε η τηλεεκπαίδευση και τους πήρε ένα μήνα να συνηθίσουνε το γουέμπεξ, όλοι ήταν κουρασμένοι και ταλαιπωρημένοι. Αυτό που πήγε καλά ήταν τα κινητικά παιχνίδια, η παρουσίαση βιβλίου αλλά όχι να ακούσουν μία ιστορία και να συμμετέχουνε στην συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί λέει ζορίστηκαν πολύ με το να βρουν υλικό γιατί έπρεπε να το ξεσκαρτάρουν. Με τους συναδέλφους υπήρχε ένα αρνητικό κλίμα γιατί το θεωρούσαν αγγαρεία όλο αυτό οπότε δεν ήταν καλά τα πράγματα. Τα τεχνικά προβλήματα ήταν φοβερά, και οι υποδομές τραγικές. Κάποια παιδιά άλλωστε δεν τα ακούσανε ποτέ. Το υποκείμενο ζοριζόταν ακόμα περισσότερο μιας και είχε ξεκινήσει και μεταπτυχιακό, και αυτό το έβγαλε εκτός. Τρελάθηκε. Και λόγω και συγκρούσεων με συνάδελφο, και της πίεσης όλης αυτής ζήτησε να φύγει από αυτό το σχολείο την επόμενη χρονιά. Όσο αφορά στα προσωπικά προσπαθούσε να κάνει ποδήλατο με όλη την οικογένεια τουλάχιστον 10 χιλιόμετρα την ημέρα για να ηρεμήσει. Θυμάται έντονα όμως τον αυταρχισμό της πολιτικής ηγεσίας εκείνης της περιόδου, το ότι δεν τους βοήθησαν καθόλου και στεναχωρήθηκε με την έλλειψη αντίδρασης των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4: Μία νέα σελίδα. Έτσι λοιπόν, Σεπτέμβρη του '21 μέχρι την ώρα της συνέντευξης το υποκείμενο πήγε σε άλλο σχολείο, το οποίο δεν είναι λιγότερο απαιτητικό αλλά δεν έχει πια την θέση ευθύνης και την κούραση με τους συναδέλφους. Έχει τεράστια αυλή και όμορφη αλλά παρατηρεί ότι τα παιδιά έχουν μείνει πολύ πίσω σε συμπεριφορά και σε κοινωνικότητα. Δεν υπάρχει λέει πια συνεργατικό παιχνίδι και τα πρότυπα της οθόνης που βλέπανε όσο ήταν κλεισμένα τα έχουν επηρεάσει πολύ αρνητικά, τα παιδιά είναι σε θέση μάχης. Οι γονείς παραπονιούνται ότι βλέπουν πολλή τηλεόραση, ότι δεν αυτονομούνται στον ύπνο και στο φαγητό και γενικά οι επιδράσεις της κλεισούρας είναι ορατές.

9.2.7.3. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 7 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος

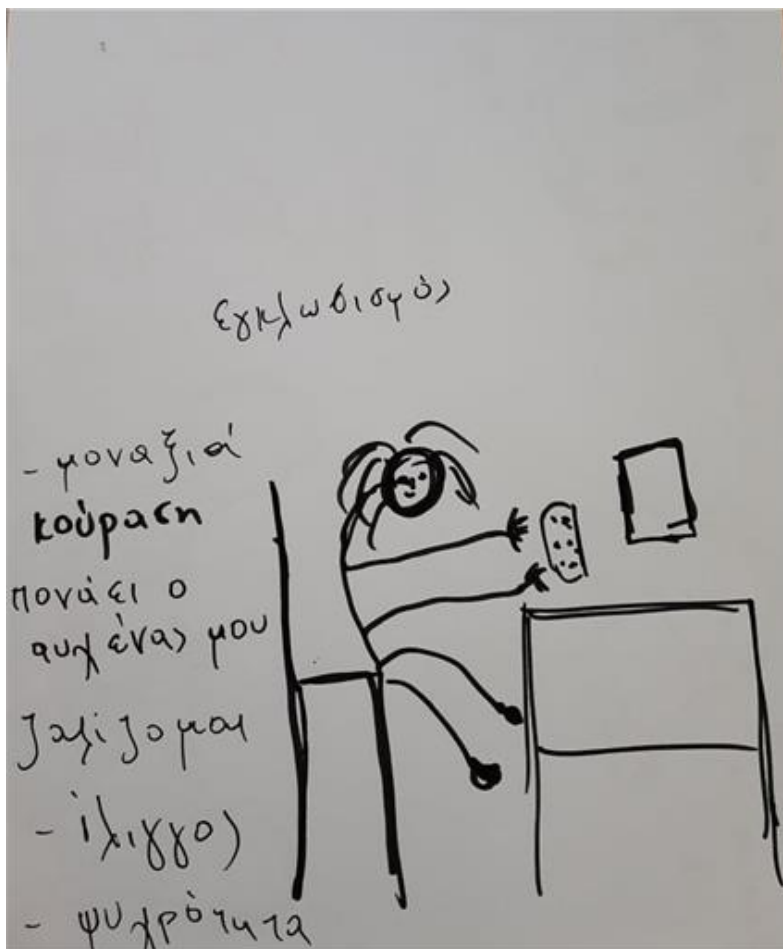


Ιχνογράφημα 15. Από το ένα στάδιο στο άλλο.

Στην ζωγραφιά 15 πιο πάνω το υποκείμενο 7 αναπαρίστησε τα 4 στάδια που έζησε πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας. Πάνω αριστερά ήταν η κανονικότητα, όπου είναι χαρούμενη ολόκληρη, με μεγάλο σώμα και πόδια και χέρια που κρατάνε λουλούδια. Είναι στην φύση και ένας ήλιος χαμογελάει από αριστερά της. Δεξιά από αυτό το σχήμα, η ίδια, χωρίς χρώματα πια, μόνο καφέ, προβληματισμένη, χωρίς πλαίσιο, αναρωτιέται: «πώς θα τα καταφέρω;». Ήταν η περίοδος του άγχους και της κούρασης λόγω της τηλεκπαίδευσης. Μετά από κάτω αριστερά έχει ζωγραφίσει τα παιδιά στην τάξη που παίζουν τουβλάκια και εκείνη κάθεται σε μία καρέκλα που τα επιβλέπει. Δεν έβαλε μάσκες αλλά εννοεί την επιστροφή στο σχολείο. Δύο παιδιά κρατάνε το χέρι το ένα στο άλλο και είναι κόκκινα, και δύο παίζουν με τα τουβλάκια. Τα σώματα πλέον έχουν αλλάξει δεν είναι όπως στα πρώτα δύο στάδια που είχαν όγκο. Παρόλα αυτά τα πρόσωπα μοιάζουν να είναι χαρούμενα και εκείνη όπως λέει συγκρατημένα αισιόδοξη. Στο κάτω δεξί στάδιο το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει το τώρα όπου έχει πολύ ωραία αυλή το σχολείο και τα παιδιά είναι έξω, δασκάλα πλέον δεν υπάρχει να επιβλέπει αλλά υπάρχουν χορτάρια και δέντρα ενώ τρία μωβ παιδιά παίζουν με μία κόκκινη μπάλα. Η σημασία του εξωτερικού χώρου και του παιχνιδιού στο σήμερα είναι αισθητή. Και εδώ τα παιδιά είναι χαρούμενα. Για την ίδια αυτό το σχολείο εκπληρώνει τις επιθυμίες της, το ήθελε και είναι από τα πολυαγαπημένα της. Όλα τα ζωγραφισμένα ανθρωπάκια βλέπουν τον/την

αναγνώστη, έχουν ζωγραφιστεί αν φας. Οι αλλαγές στα χρώματά τους δηλώνουν ίσως συναισθηματικές μεταβολές που συντελούνται όπως λέει και στον τίτλο: Από το ένα στάδιο στο άλλο.

9.2.7.4. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 1 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης



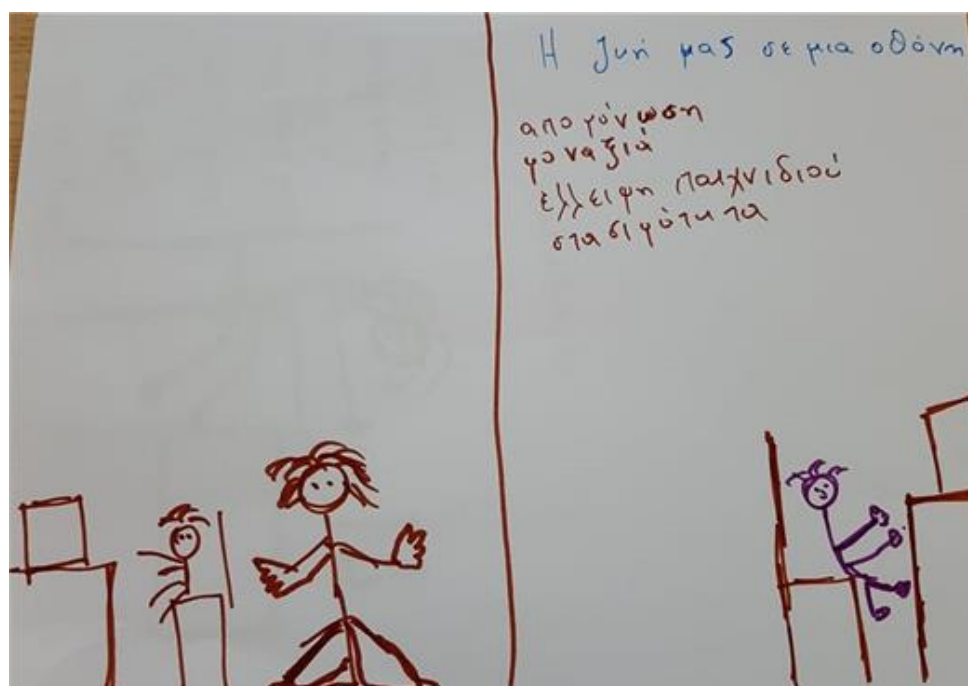
Ιχνογράφημα 16. Εγκλωβισμός.

Στο ιχνογράφημα 16 πιο πάνω το υποκείμενο 7 έχει ζωγραφίσει την εαυτή της καθισμένη σε μία ψηλή καρέκλα άκρη άκρη να κοιτάει προς τα δεξιά του Α4, με τα χέρια τεντωμένα και τα πόδια να μην φτάνουν το πάτωμα σαν να αιωρείται και να την κρατάει πολύ λίγο η καρέκλα. Το πληκτρολόγιο και η οθόνη-κουτί αιωρούνται και αυτά πάνω σε ένα πολύ μεγάλο γραφείο. Η ζωγραφιά έχει γίνει όλη με μαύρο χρώμα ενώ έχει γράψει τις λέξεις: Μοναξιά, κούραση, πονάει ο αυχένας μου, ζαλίζομαι, ίλιγγος, ψυχρότητα. Το υποκείμενο δείχνει εδώ πως η σωματική στάση έπαιξε ρόλο στις επιπτώσεις που είχε από την τηλεκπαίδευση: έχει κυρτώσει η πλάτη, και ο ίλιγγος και η ζαλάδα φαίνονται από την αιώρηση των πραγμάτων. Είναι όλα μαύρα γιατί το υποκείμενο δυσκολεύτηκε πολύ να είναι μόνο του, να μην υπάρχει η ζεστασιά της επαφής. Όπως λέει και στο τίτλο ένοιωσε εγκλωβισμένη σε αυτή την κατάσταση.

9.2.7.5. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 7 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Στο μέλλον το υποκείμενο 7 θεωρεί ότι ο αυταρχισμός με τον οποίο επιβλήθηκε η τηλεκαίτευση θα συνεχίζεται σε κάθε ευκαιρία. Και ο αυταρχισμός και το να γίνεται η τηλεκαίτευση. Εύχεται να σταματήσει αυτή η ιστορία αλλά δεν νομίζει ότι θα συμβεί. Το θεωρεί απαράδεκτο ηθικά και παιδαγωγικά, όπως και στην περίπτωση της κακοκαιρίας να υποχρεώνουν παιδιά τόσο μικρής ηλικίας να είναι μπροστά στην οθόνη αντί να παίζουν έξω για δύο μέρες. Αυτό προκαλεί μία επιδερμικότητα στην μάθηση και ότι τα παιδιά δεν παίρνουν κάτι ουσιαστικό γιατί δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση. Θεωρεί ότι σε περιπτώσεις που δεν πρέπει να χαθεί η επαφή με τα παιδιά θα πρέπει η τηλεκαίτευση να λειτουργεί επικουρικά.

9.2.7.6. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 7 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκαίτευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 17. Η ζωή μας σε μία οθόνη.

Το υποκείμενο 7 έχει χωρίσει την οριζόντια σελίδα σε δύο ισομεγέθη κομμάτια με μία καφέ κάθετη γραμμή (βλ. ιχνογράφημα 17 πιο πάνω). Στο αριστερό κομμάτι υπάρχει στην άκρη κάτω δεξιά μία οθόνη σε ένα γραφείο. Δίπλα στα δεξιά μία καρέκλα με ένα παιδάκι να κάθεται και να έχει στραφεί προς την οθόνη και πιο δίπλα δεξιά ένας άνθρωπος πιο μεγάλος με ανοιχτά χέρια και πόδια, η μαμά όπως δηλώνει το υποκείμενο. Η μητέρα λοιπόν προσέχει και προσπαθεί να πείσει το παιδί της να κάτσει στην καρέκλα και να παρακολουθήσει το μάθημα μέσω τηλεκπαίδευσης γιατί αλλιώς δεν προσέχει και γίνεται «αλαλούμ». Στο δεξί κομμάτι ένα μωβ ανθρωπάκι κάθεται σε μία καρέκλα με την προσοχή του στραμμένη δεξιά στο χαρτί εκεί που υπάρχει άλλη μία οθόνη πάνω σε γραφείο καφέ. Σε αυτή την περίπτωση τα έπιπλα είναι πιο μεγάλα απ' ό,τι στο αριστερό κομμάτι. Το παιδί αυτό είναι μόνο του χωρίς γονιό. Τα παιδιά είναι απομονωμένα, δεν βλέπονται αφού το ένα κοιτάει από την μία και το άλλο από την άλλη. Το υποκείμενο έχει γράψει στο πάνω μέρος της λέξεις «απομόνωση, μοναξιά, έλλειψη παιχνιδιού και στασιμότητα» ως περιγραφή του μέλλοντος και των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης. Ο τίτλος του ιχνογραφήματος «η ζωή μας σε μία οθόνη», λίγο δραματικός και απαισιόδοξος όπως το ερμηνεύουμε, θεωρεί ότι όλα πλέον θα περνάνε μέσα από τις νέες τεχνολογίες και θα χαθούν η κίνηση, το μαζί και το παιχνίδι.

9.2.8. Υποκείμενο 8

9.2.8.1. Περιγραφή βασικών στοιχείων του βιογραφικού προφίλ του υποκειμένου 8 όσο αφορά την εργασία του

Το υποκείμενο 8 της έρευνας είναι διορισμένη δασκάλα στο δημόσιο και με απόσπαση δουλεύει στην Αθήνα. Έχει 16 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ στην αγωγή υπαίθρου έχει 7 χρόνια εμπειρίας. Είναι 39 χρονών και έχει πάρει διαζύγιο από ένα προηγούμενο γάμο. Συγκατοικεί με φίλους και έχει μία μόνιμη σχέση. Έχει δουλέψει σε μικρά σχολεία στην Κρήτη και στην ομογένεια στο εξωτερικό. Σπούδασε στην Βόρεια Ελλάδα και θέατρο στην Αθήνα ενώ έχει τελειώσει και εκπαίδευση γύρω από το θεατρικό παιχνίδι στην Κρήτη. Έχει ασχοληθεί με το θέατρο του καταπιεσμένου και τώρα τελειώνει ένα μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η επιλογή των σπουδών της ήταν τυχαία και της πήρε λίγο χρόνο για να καταλάβει ότι αυτό ήθελε να κάνει και να αφοσιωθεί εκεί, μιας που η δεύτερη αγάπη της το θέατρο την έλκυε περισσότερο. Στην Κρήτη όμως συνειδητοποίησε ότι στα μικρά χωριά της άρρεσε περισσότερο να διδάσκει σε κοινότητες και παράτησε το θέατρο. Αρχισε να ψάχνεται πολύ με τα εκπαιδευτικά θέματα και τώρα δουλεύει σε ένα σχολείο της Αθήνας που της αρέσει πολύ και το ήθελε από παλιά. Το εργασιακό της περιβάλλον την ευχαριστεί πολύ και στο επίπεδο υποδομών και συναδελφικό. Παρόλο που το σχολείο όπως λέει είναι πολύ ιδιαίτερο γιατί έχει ένα ποσοστό 83% παιδιών προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής, το περιβάλλον είναι πάρα πολύ διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό ενώ έχει έντονο πολιτικό πρόσημο. Οι προσδοκίες που είχε στα επαγγελματικά της ήταν να βρει κάποιο νόημα σε αυτό που κάνει γιατί αλλιώς δεν θα άντεχε. Δεν έχει την πολυτέλεια να μην δουλεύει, οπότε έπρεπε και τα κατάφερε να είναι ευχαριστημένη από αυτό που κάνει. Γνωρίζει από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα όπως το φινλανδικό, το δανέζικο, γενικά το σκανδιναβικό αλλά και τα ελευθεριακά εγχειρήματα στην Ισπανία και το Μεξικό με τα σχολεία του Φρέιρε.

9.2.8.2. Τα βιωματικά στάδια του υποκείμενου 8 λίγο πριν και κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που μπήκε στην ζωή του η τηλεκπαίδευση

Κεφάλαιο 1: Μοναξιά και αλλαγή. Στο κεφάλαιο αυτό το υποκείμενο αναφέρεται στην σχολική χρονιά '18-'19 που πρωτοπήγε στην Αθήνα. Ήταν χωρισμένη, 38 χρονών σε καινούργια πόλη, καινούργιο περιβάλλον, καινούργιο σχολείο σε δύσκολη γειτονιά της Αθήνας με πολιτική γραμμή πολύ διαφορετική από την δική της. Είχε πολλά τραύματα και προσπαθούσε να ξαναβρεί ένα τρόπο να συνδεθεί ξανά με τους ανθρώπους. Από τα σχολεία στα οποία ήταν διαθέσιμα και με μία γενική επιτρεπτικότητα με μία συνάδελφο βρέθηκε σε ένα σχολείο με μία μεγάλη εθνοτική μειονότητα η οποία ήταν αποκλεισμένη χωροταξικά (στα πίσω θρανία) και γενικότερα (τα παιδιά είχαν μάθει να είναι αποκλεισμένα και δεν δουλεύανε). Οι συνάδελφοί της ήταν επιθετικοί μαζί της ακόμα και για τον τρόπο που ντυνόταν αλλά και το πώς έκανε το μάθημα. Γιατί αποφάσισε να τα ξεκινήσει όλα σαν να ήταν πρώτη δημοτικού και έβαλε κοινωνικούς στόχους πρώτα όπως το να νοιώσουν όλα ισότιμα, άρα κάνανε συνέλευση δύο φορές την εβδομάδα μέχρι να μάθουν να συζητάνε τα παιδιά μεταξύ τους γιατί όπως της είπε μία μαθήτρια δεν τους είχε αφήσει κανείς ποτέ να μιλήσουν. Ξεκίνησε και τις βόλτες σε ένα λόφο δίπλα στο σχολείο όπου κάνανε όλα τα μαθήματα που δεν θέλανε πίνακα, τρώγανε πρωινό και τα παιδιά εκτιμήσανε όλο αυτό, ενώ οι συνάδελφοι το είδαν ανταγωνιστικά και της επιτέθηκαν. Αυτή η αλλαγή από την Κρήτη στην Αθήνα της έφερε μοναξιά.

Κεφάλαιο 2: Συλλογική ζωή. Την χρονιά '19-'20 αλλάζει σχολείο και πάει σε ένα σχολείο το οποίο ήθελε πολύ εδώ και χρόνια όπου ξέρει ότι είναι πιο κοντά στις αρχές της. Έτσι την υποδέχτηκαν με μεγάλη χαρά γιατί ξέρανε ότι ασχολείται με εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους. Η τάξη της είχε 12 διαφορετικές εθνότητες και ήταν μία χρονιά που έμαθε πολλά πράγματα. Όσο αφορά στους συναδέλφους της που ήταν πια πάρα πολλοί, κάνανε πολύ συχνά συναντήσεις και συλλόγους για να συναποφασίζουν και να συζητάνε τα προβλήματα όλων, για να δουν πως αγκαλιάζουν τις ετερότητες, οπότε ξαναμπήκε το συλλογικό στην ζωή της. Επίσης βρήκε να συγκατοικήσει με φίλο της και όχι με τυχαίους, δημιούργησε μία καινούργια φεμινιστική ομάδα, και έτσι ξαναεπέστρεψε στον πυρήνα της που είναι η συλλογική καθημερινή ζωή.

Κεφάλαιο 3: Πισωγύρισμα. Έρχεται η πανδημία και το πρώτο λοκντάουν σε μία συνθήκη όπου είχε αρχίσει με πολύ ορμή να χτίζει την νέα ομάδα στο σχολείο, είχαν πολλά πρότζεκτ μπροστά τους να υλοποιήσουν. Ξανακλείνεται προς τα μέσα, σταμάτησαν οι συλλογικές διαδικασίες από κοντά. Τα παιδιά όχι απλά δεν είχαν υπολογιστές αλλά ούτε να φάνε οπότε κάνανε μία ομάδα αλληλεγγύης στο σχολείο και μοιράζανε τρόφιμα και υλικό στα παιδιά στα σπίτια τους. Αποφασίσανε όλοι μαζί σαν σχολείο ότι κάποια τμήματα δεν θα κάνουν τηλεκπαίδευση οπότε πήγαινε στα σπίτια των παιδιών και τα συναντούσε στα πεζούλια για να κάτσει μισή ώρα μαζί τους να τα βοηθήσει. Παράλληλα έχτισε σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς τους και την παίρνανε τηλέφωνο και της λέγανε τα προβλήματα που αντιμετώπιζανε γιατί χάσανε τις δουλειές τους. Από όλη την τάξη μόνο ένα παιδί είχε πρόσβαση στο γουέμεπεξ οπότε δεν είχε νόημα. Τα παιδιά πηγαίνανε και αφήναν και παίρνανε το υλικό που είχαν από το σχολείο ώστε κάπως να υπάρχει κάτι μεταξύ τους. Αλλά και η ίδια δεν ήξερε τι επιτρέπεται και τι όχι ώστε να το οργανώσει καλύτερα. Στην επιστροφή στο σχολείο υπάρχει πάρα πολύ χαρά και τα παιδιά έχουν καταλάβει ότι αυτό που τους έλειπε ήταν ο πυρήνας της σχολικής ζωής: το να είναι μαζί, να υπάρχουν και να παίζουν μαζί. Για αυτά τα παιδιά που ταξικά είναι πολύ δυσκολεμένα το σχολείο είχε ένα άλλο νόημα. Παρόλα αυτά αυτή ένοιωσε μεγάλη ματαίωση γιατί της πήραν όλο το οπλοστάσιο που είχε όπως το παιχνίδι (γιατί τα παιδιά δεν μιλάγανε καν την ίδια γλώσσα)

και ότι όλο το συλλογικό έτρωγε επιθέσεις από το κράτος. Ήταν πολύ φοβισμένη αλλά τελικά είδε όταν γύρισαν στο σχολείο ότι δεν ήταν όλα μάταια γιατί δεν έχασε την επαφή με τον κόσμο.

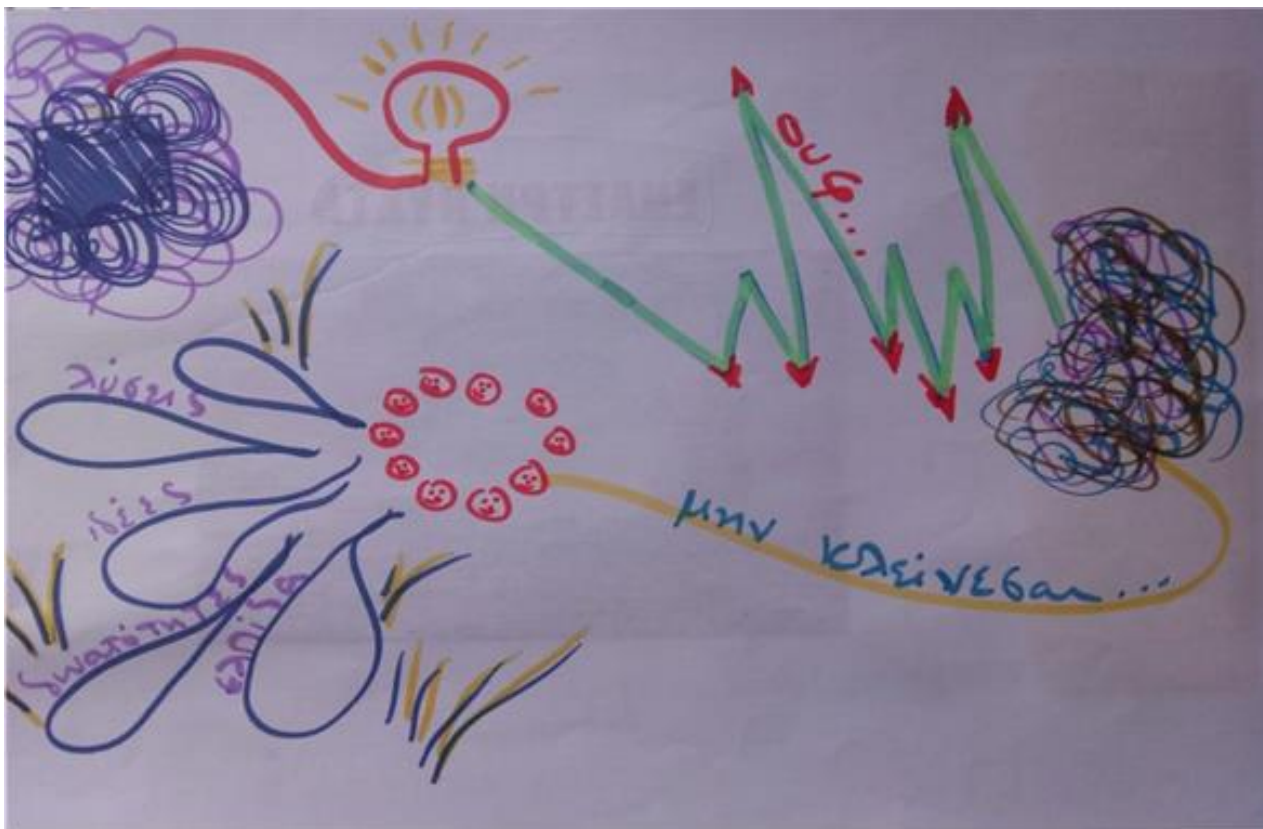
Κεφάλαιο 4: Επανεκκίνηση της ζωής. Το καλοκαίρι του '20 ξεκινάει μια διαδικασία οργάνωσης, συζητήσεων και προβληματισμού για την περίπτωση που ξαναγίνει κάτι τέτοιο. Οργανώνονται για τις ηλεκτρονικές συσκευές, βλέπουν ποια παιδιά μπορούν να είναι μαζί, οι γονείς φέρουν ενοχές που δεν μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους αυτό που χρειάζονται, και οργανώνουν τα παιδιά σε τριάδες για να γίνει το μάθημα έξω. Η δεύτερη καραντίνα τους βρίσκει προετοιμασμένους γιατί ξέρουν ήδη ποια μέρα θα συναντηθούν με όλους τους γονείς έξω για να ξεκινήσουν τα σχέδιά τους.

Υπάρχει συγκίνηση και αλληλεγγύη από τους γονείς οι οποίοι έχουν σύνδεση με ίντερνετ και δεν βλέπουν ανταγωνιστικά το ότι άλλα παιδιά δεν έχουν, και ζητάνε να μην προχωράει παραπάνω με τα δικά τους παιδιά. Κάθε μέρα λοιπόν κάνει 2 ώρες τηλεκαίτευση με όσα μπορούσαν και τις υπόλοιπες έξω με τις μικρές ομάδες ανά δίωρα. Για να κρατηθεί η επικοινωνία μεταξύ όλων στην αρχή στέλνουν μηνύματα και ζωγραφιές τα μεν στα δε ενώ μετά αρχίζουν και αλλάζουν οι ομάδες ώστε όλα να βρεθούν με όλα. Είχαν κατανοήσει ότι το να κρατηθεί η ομάδα, η επαφή με φίλους/φίλες, με δασκάλα, η συναισθηματική ασφάλεια, είναι προαπαιτούμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Το υποκείμενο όμως χάνει την χαρά της δουλειάς γιατί την ταράζει ότι πρέπει πρώτη φορά στην ζωή της να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα και γενικά πρακτικά δεν ήξερε πώς μπορεί να καταφέρει τους παιδαγωγικούς στόχους που είχε βάλει. Ένοιωσε ότι δεν έχει τίποτα το παιδαγωγικό όλο αυτό και ήταν απλά ριπές πληροφορίας από την δασκάλα. Οπότε ένοιωσε μία ματαιώση, τα παιδιά του γουέμπεξ ρωτάγανε για τα άλλα και νοιώθανε όλα μία ενοχή που τα μισά δεν ήταν στο γουέμπεξ, ενώ όλα ένοιωθαν ενοχές που το σχολείο έκλεισε εξαιτίας τους. Λέγανε πόσο βαριόντουσαν και ότι αυτό δεν είναι φυσιολογικό. Όταν ξανανοιζανε μετά τα Χριστούγεννα είπαν ότι θα είναι πολύ καλά παιδιά για να μην ξανακλείσει το σχολείο. Στο σχολείο αποφασίσανε να μην κάνουν τα πρωτόκολλα και να μην μάρσες και αντισηπτικά αλλά θα αγκαλιάζανε τα παιδιά όποτε χρειαζόταν και το νοιώθανε. Με όλο το άνοιξε κλείσε εκείνου του χειμώνα το υποκείμενο όταν έκλεισε η χρονιά δεν είχε καταλάβει που βρισκόταν η ομάδα του, τι έχει κατακτήσει και πώς προχωράει.

Υποκεφάλαιο 1: Το μεταπτυχιακό. Παράλληλα με όλα αυτά το υποκείμενο είχε ξεκινήσει ένα μεταπτυχιακό που το γέμιζε πολύ και σε πολιτικό επίπεδο και σε ακαδημαϊκό και υπαρξιακό. Αυτό σήμαινε πάρα πολύ κούραση βέβαια γιατί έκανε και από εκεί ζουμ. Ένοιωσε ότι έχασε το 50 % της εμβάθυνσης και της συνδιαλλαγής που θα μπορούσε να έχει. Το μεταπτυχιακό ήταν κομβικό για εκείνη γιατί προχώρησε πολύ την σκέψη της και ενώ έπρεπε να ξαναθυμηθεί πως είναι να είσαι μαθήτρια, την ξανακλείσανε στην μοναξιά της λόγω τηλεκαίτευσης. Ευτυχώς λέει ότι οι καθηγήτριες καταλάβαν ότι έπρεπε να αλλάξουν την δομή και τους βάλανε να δουλέψουν σε ομάδες των τριών κάθε εβδομάδα. Αλλά όλα αυτά την αποσυντόνισαν και έτρεχε σαν την τρελή σε όλες αυτές τις δραστηριότητες.

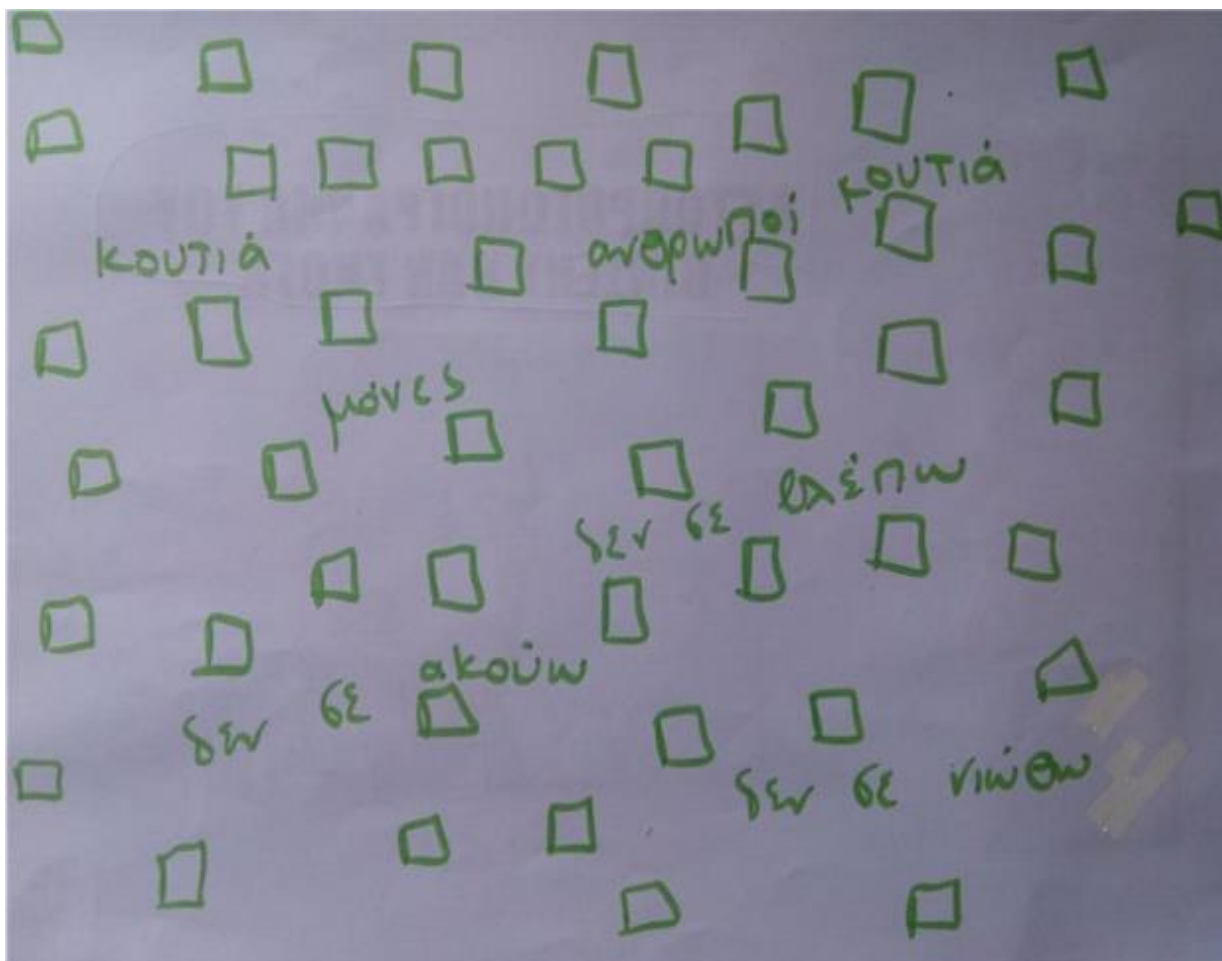
9.2.8.3. Τα σημαντικότερα βιοματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 8 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην ζωή του λόγω πανδημίας με την μορφή ιχνογραφήματος



Ιχνογράφημα 18. Απ' όλα έχει ο μπαχτσές.

Το υποκείμενο ξεκινάει την ζωγραφιά του που μοιάζει με μία διαδρομή από το πάνω αριστερά μέρος, πηγαίνει προς το κέντρο δεξιά και επιστρέφει στο κάτω αριστερά μέρος (βλ. ιχνογράφημα 18 πιο πάνω). Ξεκινάει με ένα μπλε τετράγωνο όπου όμως γύρω του υπάρχουν πολλές γραμμές μπερδεμένες μωβ και μπλε, που είναι το πρώτο της χάος όπως λέει, γιατί εκεί που νομίζει ότι τα έχει όλα δομημένα έρχεται το πρώτο λοκ ντάουν. Με μία κόκκινη γραμμή φτάνουμε στην αναμμένη λάμπα η οποία φωτίζει γιατί συνειδητοποιεί σε επίπεδο ιδεών ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι για την κατάσταση και αυτό την έριξε πολύ όπως λέει και όπως ζωγράφισε με μία πράσινη γραμμή προς τα κάτω δεξιά η οποία ανεβοκατεβαίνει, κυρίως κατεβαίνει και κάποια στιγμή κουράζεται, έχει γράψει ένα ουφ, γιατί με μεγάλη προσπάθεια προσπαθεί να είναι καλά. Όλο αυτό την ρίχνει σε χειρότερο χάος μαύρο και μπλε και μωβ, μετά την καραντίνα όπως λέει γιατί δεν έχει τελειώσει η πανδημία και το συνειδητοποιεί. Και μία σκέψη που έχει, αυτό που έγραψε: μην κλείνεσαι, την οδηγεί μέσα από μία κίτρινη, φωτεινή γραμμή σε ένα λουλούδι από πρόσωπα, σε ένα κύκλο, όπου επενδύει στο συλλογικό από το οποίο ξεπηδάνε σταγόνες μεγάλες μπλε και όπως έχει γράψει: λύσεις, ιδέες, δυνατότητες και ελπίδες. Από τον κύκλο του μαζί, πηδάει στο χάος, βουτάει όπως λέει και ξεπηδάνε διάφορα καινούργια πράγματα. Το υποκείμενο λέει πως έχει χρησιμοποιήσει πολύ το μπλε που είναι ένα χρώμα που δεν του άρεσε καθόλου, ίσως γιατί όλο αυτό δεν του άρεσε. Οπότε με τον τίτλο, όλα έχει ο μπαχτσές, προσπάθησε να δείξει όλες τις φάσεις καλές και κακές που πέρασε όλο αυτό το διάστημα.

9.2.8.4. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 8 από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση λόγω πανδημίας στην ζωή του με τις επιπτώσεις που είχε αυτό στην ζωή του και στις διαδικασίες μάθησης



Ιχνογράφημα 19. Κουτιά, άνθρωποι, κουτιά, μόνες, δεν σε βλέπω, δεν σε ακούω, δεν σε νοιώθω.

Στις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στην ζωή της και στις διαδικασίες μάθησης, το υποκείμενο 8 ζωγράφισε πολλά μικρά ισομεγέθη κουτιά πράσινα, αραιωμένα μεταξύ τους (βλ. ιχνογράφημα 19 πιο πάνω). Ανάμεσά τους οι λέξεις, κουτιά,, άνθρωποι, κουτιά, μόνες, δεν σε βλέπω, δεν σε ακούω, δεν σε νοιώθω. Το υποκείμενο θέλει να τονίσει πως η τηλεκπαίδευση απομόνωσε τους ανθρώπους, πως ο καθένας έκλεισε και κλείστηκε στον χώρο του, έχει συγκεκριμένα όρια, υπάρχει μοναξιά και καμία σύνδεση. Χρησιμοποίησε το πράσινο χρώμα που της αρέσει για να μαλακώσει την σκληρότητα που αυτό της προκαλεί: φοβάται πολύ να γίνουν όλοι άτομα ως κλειστά σχήματα, να κάνουν την δουλειά τους και απλά να πηγαίνουν από το ένα κουτί στο άλλο.

9.2.8.5. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 8 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας στις νέες τεχνολογίες

Το υποκείμενο 8 έχει άρνηση με τις νέες τεχνολογίες γενικότερα στην ζωή του και γι' αυτό δεν μπορεί να διανοηθεί ένα μέλλον με αυτές. Γι' αυτή ήταν σοκαριστικό η ένταξή τους με την

πανδημία και πρώτη φορά έγραψε ηλεκτρονικά κείμενο. Όσο αφορά στα παιδιά θεωρεί ότι κολλήσανε στις οθόνες και ότι τα πετάζανε ανεξέλεγκτα σε αυτές ενώ άλλα αποκλειστήκανε από τις διαδικασίες γιατί ήταν τα μικρότερα παιδιά και οι γονείς δώσανε προτεραιότητα στα μεγαλύτερά τους παιδιά για να χρησιμοποιούν τα κινητά των γονιών τους. Θα ήθελε λοιπόν το επόμενο κεφάλαιο να είναι μία πιο δημιουργική σχολική ζωή έξω από τις αίθουσες χωρίς τεχνολογίες. Με εκδρομές, με περισσότερα ερεθίσματα, με ελευθερία χρόνου, με φυσικότητα, με κοινωνικότητα και χωρίς περιορισμούς. Θα ήθελε «μία οικειοποίηση της καθημερινής ζωής με όρους χαράς και έξω από τους τοίχους.» Θέλει να «οικειοποιηθεί την επιθυμία» πάλι γιατί ένοιωσε ότι της την κλέψανε.

9.2.8.6. Τα σημαντικότερα βιωματικά στάδια της ζωής του υποκειμένου 8 που θεωρεί ότι θα έχει στο μέλλον εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης με τη μορφή ιχνογραφικού έργου



Ιχνογράφημα 20. Το σχολείο της επιθυμίας.

Στο ιχνογράφημα 20 πιο πάνω το υποκείμενο με ένα κόκκινο μαγικό ραβδί εξαφανίζει τις συνθήκες της πανδημίας (πράσινος κορονοϊός) και της τηλεκπαίδευσης (πράσινη οθόνη που γράφει γουέμπεξ). Από κει και πάνω περιγράφει το πώς θα ήθελε να είναι στο μέλλον το σχολείο: έξω στην φύση (δεντράκια αριστερά πάνω στο χαρτί), με ταξίδια (καράβι με κόκκινο πανί σε τρικυμισμένη θάλασσα στο κέντρο), σχέσεις (άνθρωποι με μωβ και κίτρινες καρδούλες που

χορεύουνε στα δεξιά) και κουβέντες και βιβλία λίγο πιο κάτω αριστερά. Το υποκείμενο τόνισε με κόκκινο το ραβδί το οποίο είναι προϋπόθεση για να υπάρχει το «σχολείο της επιθυμίας» του και το κόκκινο πανί του καραβιού γιατί η απαγόρευση ταξιδιών του κόστισε περισσότερο από όλα τα άλλα. Τα τρία άτομα που χορεύουν είναι όπως δηλώνει το υποκείμενο « η προσπάθεια να παίξουν με την ζωή». Φαίνεται ότι το υποκείμενο δεν μπορεί καθόλου να σκεφτεί ένα μέλλον με νέες τεχνολογίες γιατί αυτό αναιρεί το σχολείο όπως το επιθυμεί. Θεωρεί δηλαδή ότι το ένα δεν υπάρχει με το άλλο και γι' αυτό δεν μπορεί να φανταστεί ένα μέλλον με αυτές.

9.3. Συγκριτική παρουσίαση των υποκειμένων της έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζουμε συγκριτικά και συγκεντρωτικά τα δεδομένα που αναδύθηκαν από τις βιογραφικές και αφηγηματικές συνεντεύξεις των υποκειμένων. Από αυτά, από τα δημογραφικά τους στοιχεία, από τα ιχνογραφήματά τους και από τις αντιλήψεις τους πηγάζουν διαφορές και ομοιότητες τις οποίες καταθέτουμε.

9.3.1. Διαφορές και ομοιότητες ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων

- Τα 8 υποκείμενα είναι ισάριθμα όσο αφορά στο φύλο.
- Οι ηλικίες των 7 υποκειμένων κυμαίνονται γύρω από την δεκαετία 38 με 48 έτη ενώ μόνο 1 υποκείμενο είναι 57 ετών.
- Από τα 8 υποκείμενα μόνο τα 2 είναι παντρεμένα με παιδιά, 3 δεν έχουν κάποιον/α σύντροφο και 3 έχουν ή συζούν με τον/την σύντροφό τους.
- 2 από τα υποκείμενα έχουν μεγαλώσει στην Βόρεια Ελλάδα, και δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα στην Αθήνα, ενώ τα υπόλοιπα έχουν μεγαλώσει και ζουν είτε στην Αθήνα, είτε στην Κρήτη.
- Από τα 8 υποκείμενα 3 (2 άντρες και 1 γυναίκα) δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα, ενώ από τα υπόλοιπα 5 μόνο 1 γυναίκα είναι αναπληρώτρια.
- 2 δουλεύουν στην προσχολική εκπαίδευση, 4 στο δημοτικό και 2 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Από τα 8 υποκείμενα τα 2 δουλεύουν σε καλλιτεχνικούς κλάδους.
- 2 από τα υποκείμενα έχουν πέρα από την θέση του εκπαιδευτικού και θέση ευθύνης, προϊστάμενοι και διευθυντές, υποκείμενα που έχουν και τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας 23 και 25 αντίστοιχα, με παραπάνω ευθύνες και εργασίες να διεξάγουν στο σχολείο τους.
- Τα υπόλοιπα υποκείμενα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες όσο αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους: αυτοί που έχουν άνω των 15 χρόνων εμπειρίας και αυτοί που έχουν λιγότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας.
- Όσο αφορά στην αγωγή υπαίθρου μόνο 1 υποκείμενο δουλεύει αποκλειστικά από αυτό ενώ 2 έχουν ελάχιστη εμπειρία, 2 έχουν μέτρια και 3 έχουν αρκετή σε εξωτερικούς χώρους.
- Σχεδόν όλοι γνωρίζουν ένα διαφορετικό παιδαγωγικό σύστημα απ' ότι το ελληνικό. Δύο υποκείμενα ανέφεραν το σχολείο του Νίλ (Summerhill), τα περισσότερα άτομα το φινλανδικό σύστημα ως πιο βιωματικό σύστημα, 1 άτομο το αγγλοσαξονικό σύστημα, ένα άλλο το μοντεσοριανό και το Ρέτσιο Εμίλια και άλλο ένα τα ελευθεριακά συστήματα.

- Όσο αφορά στις σπουδές τους 4 υποκείμενα κάνανε στροφή προς την εκπαίδευση αφού τελειώσανε σπουδές στις ειδικότητές τους. 1 υποκείμενο άλλαξε εντελώς κατεύθυνση από τις αρχικές του σπουδές. Και 3 υποκείμενα ακολούθησαν αυτό που είχαν σπουδάσει.
- Όσο αφορά στις ασχολίες τους, 4 υποκείμενα (3 άντρες και 1 γυναίκα) ενδιαφέρονται περισσότερο για κινητικές ασχολίες όπως γυμναστική, κολύμπι, ποδήλατο, τρέξιμο και μποξ. Και 4 υποκείμενα (3 γυναίκες και 1 άντρας) ενδιαφέρονται για πιο δημιουργικές και καλλιτεχνικές ασχολίες όπως μουσική, ζωγραφική και θέατρο.
- Σε σχέση με τις προσδοκίες τους κάποιοι είχανε μεγάλες προσδοκίες ως προς το πώς θα πάει η τηλεκπαίδευση (2 υποκείμενα) κάποιοι δεν περίμεναν τίποτα (6 υποκείμενα).

9.4. Περιγραφή στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνα όσο αφορά την μάθηση, τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και την πανδημία και την διαχείρισή της

9.4.1. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στην έννοια της μάθησης

Το **υποκείμενο 1** προσπαθεί να προσεγγίσει την μάθηση μέσα από προσωπικά του παραδείγματα όπως με την μουσική όπου είδε ότι και σε μεγάλη ηλικία μπορεί να ξαναανακαλύπτει τον εαυτό του, να βάζει στόχους και να πηγαίνει σιγά σιγά παρακάτω χωρίς να το καταλαβαίνει απλά κάτι καλλιεργούταν και βελτιωνόταν. Θυμάται την στιγμή της αίσθησης όπου είχε πάρα πολλές επιλογές στην μάθηση, ένα άπειρο επιλογών, από το οποίο αποφάσισε να πάει σε βάθος μόνο σε κάτι συγκεκριμένο. Σαν δύο λειτουργίες της μάθησης, η μία να ανοίγεται προς το άπειρο και η άλλη να σκάβει προς το βάθος. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι μία κατάσταση της ύπαρξης που έχει κάποιος δημιουργήσει δουλεύοντας πολύ σε μία κατεύθυνση και σε συγκεκριμένες περιόδους. Μία κατάσταση μεγάλης εγρήγορσης, όπου τα πάντα και όλα λειτουργούν με ένα τρόπο που αποταμιεύεται σε αυτό που κάνεις. Γι' αυτόν η μάθηση είναι μία κατάσταση που βάζει κανείς τον εαυτό του, που πορώνεται με κάτι για κάποια περίοδο.

Το **υποκείμενο 2** θεωρεί ότι μάθηση είναι αυτό που με το αποτέλεσμα της εσωτερικεύει κάτι και το κάνει βίωμά του. Αυτό είναι η πραγματική και ποιοτική μάθηση. Είναι δηλαδή αυτό που μένει και το χρησιμοποιεί σε όλη του τη ζωή κάποιος. Είναι αυτό που διδάσκεται στην θεωρία αλλά πρέπει να γίνει πράξη, να γίνει βίωμα και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρακτικά στην ζωή.

Για το **υποκείμενο 3** η μάθηση είναι «μία διαδικασία αυτογνωσίας και γνωριμίας με τον κόσμο που μας συμπεριλαμβάνει... ας πούμε να αντιμετωπίζεις διάφορα σημεία τριβής ας πούμε τα οποία από πίσω τους έχουν διάφορους δρόμους οι οποίοι προχωρούν παραπέρα τις γνώσεις σε ένα επίπεδο αντικειμένων αλλά και κοινωνικό και προσωπικό». Τονίζει την σημασία της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας του ατόμου με την ομάδα καθώς και τον πολυδιάστατο και πολύπλοκο, δυναμικό χαρακτήρα. Καταλήγει ότι έχει να κάνει περισσότερο με την επίλυση προβλημάτων τα οποία συναντάει κάποιος γύρω του. Προσθέτει επίσης ότι η μάθηση είναι έρευνα. Λέει συγκεκριμένα:

Πρέπει να εμπεριέχει τη βιωματικότητα, πρέπει να εμπεριέχει τη δυνατότητα του ανθρώπου να ψάξει πράγματα που μόνος του και να έχει κριτική σκέψη να αμφισβητήσει τις καταστάσεις και αντί για αυτό έχουμε τον κόσμο εγκλωβισμένο γύρω από ένα ναι ή ένα όχι ουσιαστικά η ενδιάμεση συζήτηση η οποία είναι πολύ πλούσια και πολύ σημαντική έχει σιγαστεί... (Ερ. 30, Συνέντευξη γνωριμίας).

Για το **υποκείμενο 4** η μάθηση είναι μία διαδικασία απόκτησης καινούργιας δεξιότητας ή γνώσης που δεν είχε κάποιος πριν. Είναι κάπως μετρήσιμο αλλά επίσης υπάρχει και αυτό που

δεν μετριέται όπως το τι έμαθες μέχρι να μάθεις αυτό το συγκεκριμένο πράγμα όπως για παράδειγμα η συνεργασία. Καταλήγει λέγοντας ότι η μάθηση είναι «το να αποκτάς μία νέα συμπεριφορά ή μια νέα γνώση, μία νέα πληροφορία που όμως έχει αποτέλεσμα σε κάτι στη ζωή σου, που δεν την είχες πριν».

Το **υποκείμενο 5** θεωρεί ότι η μάθηση είναι πανταχού παρούσα και δια βίου γιατί μπορεί να είναι στις καθημερινές κουβέντες, στους φίλους, στον περιβάλλον, στα βιβλία. Δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο σχολείο αλλά να είναι ολιστική και να μαθαίνουμε από τα πράγματα που μας αρέσουν.

Το **υποκείμενο 6** θεωρεί ότι η μάθηση είναι η διαδικασία στην οποία κάποιος κάνει δική του με ενεργητικό τρόπο μία καινούργια πληροφορία. Θεωρεί ότι η αποστήθιση και η απομνημόνευση είναι ένα κομμάτι αυτής της διαδικασίας αλλά επί της ουσίας η μάθηση επέρχεται όταν μπορείς να εντάξεις την πληροφορία στο σύστημά σου και να την ξαναχρησιμοποιήσεις μετά για κάτι που σε ενδιαφέρει. Χρειάζεται δηλαδή να συνδεθεί με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής όπως αναφέρει στο παράδειγμα: «Σε οτιδήποτε, μαθαίνω φυσική, μαθαίνω για το ρεύμα και αύριο μεθαύριο μπορώ να αλλάξω μία λάμπα στο σπίτι μου ή να καταλάβω πώς δουλεύει μία συσκευή, ακόμα και αν δεν θα γίνω ειδικός να την επισκευάσω ή να την κατασκευάσω αλλά μπορώ να καταλάβω πώς δουλεύει αυτό το πράγμα και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω προς όφελός μου».

Το **υποκείμενο 7** πιστεύει ότι η μάθηση είναι μία διαρκής διαδικασία ανακάλυψης και προσπάθειας γιατί έχει για όλους τους ανθρώπους αυτά τα χαρακτηριστικά: συνέχεια μαθαίνουμε, συνέχεια αλλάζουμε αντιλήψεις, συνεχώς βρίσκεται λέει κάτι μπροστά μας που θα πρέπει να προσπαθήσουμε για αυτό και να τροποποιήσουμε παλιότερες αντιλήψεις. Θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει ετοιμότητα για ανταπόκριση στις νέες προκλήσεις.

Το **υποκείμενο 8** θεωρεί ότι η μάθηση είναι μία ανοιχτή διαδικασία, σαν σπείρα όπου ξεκινάει από κάπου και πάει κάπου συγκεκριμένα αλλά θέλει μία ανοιχτωσιά ώστε να αντιληφθεί κάποιος τα διάφορα ερεθίσματα από τα οποία μαθαίνει και δεν είναι προκαθορισμένη η πορεία για αυτό. Είναι κάτι ανοιχτό που σε προχωράει.

Πίνακας 8. Συνοπτικός πίνακας αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με την μάθηση.

Υποκείμενα Η μάθηση είναι	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
διαδικασία			X	X	2 (25%)		X	X	X	3(37,5%)	5 (62,5%)
ανοιχτή					0%				X	1(12,5%)	1 (12,5%)
διαρκής					0%	X		X		2 (25%)	2 (25%)
Μη προκαθορισμένη					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)
Αλλαγή και εξέλιξη					0%			X	X	2 (25%)	2 (25%)
Οικειοποίηση της νέας πληροφορίας στην καθημερινότητα		X		X	2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
ενεργητική					0%		X			1 (12,5%)	1 (12,5%)
παντού					0%	X				1 (12,5%)	1 (12,5%)

Διαδικασία αυτογνωσίας			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Διαδικασία γνωριμίας/Ανακάλυψης με το περιβάλλον			X		1 (12,5%)				X	1 (12,5%)	2 (25%)
Υπαρξιακή κατάσταση εγρήγορης	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Απόκτηση νέας συμπεριφοράς και γνώσης				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Έρευνα			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Παρατηρούμε στον πίνακα 8 ότι τα περισσότερα υποκείμενα θεωρούν ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία (62,5%) ενώ μόνο ένα άτομο θεωρεί ότι είναι κατάσταση. Το 37,5 % θεωρεί ότι πρόκειται για την οικειοποίηση ή εσωτερίκευση μίας νέας πληροφορίας, δεξιότητας, γνώσης η οποία έχει αντίκρισμα στην καθημερινή ζωή. Κατά τα άλλα οι απαντήσεις ήταν κατανοητές και διάσπαρτες: οι γυναίκες κυρίως τονίσανε με περισσότερες λεπτομέρειες τα χαρακτηριστικά ότι είναι ανοιχτή, διαρκής, ενεργητική, παντού, ότι φέρει την αλλαγή (25%) ενώ οι άντρες τονίσανε ότι είναι μία διαδικασία γνωριμίας και αυτογνωσίας, ότι είναι έρευνα.

9.5. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στην έννοια της εργασίας (γενικά και προσωπικά του εκπαιδευτικού)

Το υποκείμενο 1 θεωρεί ότι η εργασία δεν θα έπρεπε να υπάρχει γιατί είναι δουλειά. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι και τα ζώα θα έπρεπε να υπάρχουν σε μία κατάσταση όπου η επιβίωσή τους δεν θα ήταν ετεροκαθοριζόμενη, έξω από τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Σε σχεδόν μεταφυσικό επίπεδο δεν θεωρεί ότι όλα αυτά τα πράγματα γύρω έχουν φτιαχτεί για να δουλεύουν οι άνθρωποι ή να σπαταλάνε τόσες πολλές ώρες οι άνθρωποι στην εργασία, για να υπάρχει το δάωρο. Θεωρεί ότι δεν έχουν νόημα αυτές οι 8 ώρες και δεν χρειάζεται αυτές οι 8 ώρες να έχουν αυτό το νόημα της δουλειάς. Όσο αφορά στην δική του εργασία την θεωρεί πολύ δημιουργική και αυτόνομη γιατί μπορεί να καθορίσει το σχέδιο μαθήματος όπως θέλει και να μην υποχρεώνεται να ακολουθήσει τα βιβλία τα οποία τα θεωρεί υποβάθμιση της νοημοσύνης των παιδιών. Θεωρεί ότι και παιδαγωγικά μπορεί να καθορίσει τα πράγματα ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας και ότι είναι μία καθαρά πνευματική εργασία και όχι κάτι που απλά γεμίζει τις τσέπες των αφεντικών του. Η εργασία του λειτουργία ως η ταυτότητά του και τον καθορίζει γιατί τον γεμίζει πολύ υπαρξιακά και λόγω της σχέσης της συναισθηματικής που αναπτύσσει με τα παιδιά και λόγω του ότι είναι αξιοπρεπής, δημιουργική και με μεγάλη ελευθερία δουλειά.

Το υποκείμενο 2 θεωρεί ότι η εργασία για πολύ κόσμο είναι το βιοποριστικό, οικονομικό πλαίσιο ζωής τους. Για εκείνον είναι και η ικανοποίηση, είναι ο τρόπος να εξωτερικεύσει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του στο εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή στα παιδιά. Δεν την βλέπει δηλαδή με καθαρά οικονομικούς όρους. Αφιερώνεται στην εργασία του επειδή του αρέσει πάρα πάρα πολύ η δουλειά του και προσπαθεί πάρα πολύ να αποδώσει σε αυτή όσο περισσότερο καλά μπορεί φτιάχνοντας ένα καλό περιβάλλον.

Η δουλειά για το **υποκείμενο 3** είναι μέρος της έκφρασης του ανθρώπου και αυτή μπορεί να έχει περιθώρια στο πώς και αν θα εκδηλωθεί γιατί μπορεί να καταπιεστεί από πολλούς παράγοντες εξωτερικούς και εσωτερικούς. Φέρνει για παράδειγμα την εμπειρία του από την Ελλάδα όπου είδε ότι στην εκπαίδευση δεν δινόντουσαν αρκετές δυνατότητες ενώ θεωρεί τα περιθώρια ανάπτυξης πολύ σημαντικά στον εργασιακό τομέα. Όσο αφορά την δουλειά του εκπαιδευτικού την θεωρεί αναγκαία σε οποιοδήποτε πλαίσιο, ουτοπικό ή μη, τυπικό ή άτυπο. Στο προσωπικό επίπεδο έχει πολύ μικρά περιθώρια για να εκφραστεί και να ανακαλύψει εναλλακτικές διαστάσεις της εργασίας του.

Το **υποκείμενο 4** θεωρεί ότι ο άνθρωπος πρέπει να εργάζεται για να ζήσει, το ζητούμενο όμως είναι πόσο χρόνο και με ποιο τρόπο. Στο τώρα θεωρεί ότι η εργασία γίνεται με άρρωστο τρόπο και όρους και έχει μετατραπεί σε δουλειά και μισθωτή σκλαβιά. Θεωρεί ότι ο κόσμος τον βλέπει αυτόν τον τρόπο ζωής ως μονόδρομο και ότι παράγεται υπεραξία για τους «από πάνω». την δουλειά του παιδαγωγού πάρα πολύ ενδιαφέρουσα και του αρέσει πολύ γιατί όπως λέει «την βγάζει καθαρή ψυχικά, συναισθηματικά» δουλεύοντας με μικρά άτομα. Του αρέσει η διδακτική και θεωρεί το γνωστικό κομμάτι τελευταίο τροχό γιατί το πιο σημαντικό για αυτόν είναι ο δρόμος και το ταξίδι που θα διανύσει κάποιος για να φτάσει εκεί. Ενώ είναι κουραστικό αυτό που τον ζορίζει περισσότερο είναι οι συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το **υποκείμενο 5** θα ήθελε να μην χρειάζεται να δουλεύει ο κόσμος ώστε να μπορεί να κάνει αυτά που του αρέσουν χωρίς να εξαρτάται οικονομικά. Η ίδια νοιώθει ότι είναι σε πλεονεκτική θέση παρόλα αυτά γιατί δουλεύει μόνο τρεις φορές την εβδομάδα και κάνει αυτό που της αρέσει. Όσο αφορά στην εκπαίδευση θα ήθελε να μην είναι υποχρεωτική για τα παιδιά και να μπορούν να επιλέγουν αν θέλουν να πάνε ή όχι σχολείο.

Στο **υποκείμενο 6** του αρέσει η δουλειά αλλά όχι οι συνθήκες στην οποία λαμβάνει χώρα. Άμα έχει καλά ωράρια, καλές αμοιβές, καλό εργασιακό περιβάλλον τότε μπορεί να αποδώσει το μέγιστο για «να γουστάρει». Θεωρεί ότι για να είμαστε δημιουργικοί στην δουλειά πρέπει να δουλεύουμε λιγότερες μέρες. Όσο αφορά στην δική τους δουλειά της αρέσει η σχέση με τα παιδιά, το πώς γίνεται το μάθημά, αλλά δυσκολεύεται με το εργασιακό της περιβάλλον και την γραφειοκρατία.

Το **υποκείμενο 7** λέει πώς δεν μπορεί να ζήσει χωρίς εργασία και ότι είχε πολύ μικρά διαστήματα ανεργίας. Όσο αφορά την δική της δουλειά, της αρέσει πάρα πολύ παρόλο που νοιώθει κουρασμένη όχι λόγω των παιδιών αλλά λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής, των γονιών και την μη υποστήριξη των συναδέλφων και την ανταγωνιστικότητά τους, ιδιαίτερα την αντίληψη των παλαιότερων συναδέλφων που θεωρούν ότι τους ανήκει το σχολείο. Το υποκείμενο παρόλο που είναι 48 χρονών δεν θεωρείται από τους παλιούς ενός σχολείου εφόσον ήταν αναπληρώτρια τόσα χρόνια.

Το **υποκείμενο 8** παρόλο που της αρέσει πάρα πολύ η δουλειά της δεν παραβλέπει το ότι πρόκειται για μία πολύ κακή εργασιακή συνθήκη αφού οι αμοιβές δεν αντιστοιχούν στον κόπο της εργασίας. Καταλαβαίνει ότι νοιώθει υποχρεωμένη να πηγαίνει στην δουλειά της αλλά για αυτή έχει κάποιο νόημα και την θεωρεί αμιγώς πολιτική δουλειά για να μην αφήσει τις νεότερες γενιές στα χέρια μισαλλόδοξων ανθρώπων.

Θεωρεί ότι ό,τι συμβαίνει κοινωνικά εισέρχεται στο σχολείο μέσα και όλοι κάνουν σαν να μην συμβαίνει κάτι τέτοιο. Η δουλειά του εκπαιδευτικού έχει υποτιμηθεί πάρα πολύ, δεν πληρώνεται, δεν δίνονται κίνητρα για μετεκπαιδύσεις, και αν την ευχαριστεί είναι μόνο και μόνο γιατί η ίδια θέλει να βρίσκεται εκεί.

Πίνακας 9. Συνοπτικός πίνακας αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας για την εργασία γενικά.

Υποκείμενα Η εργασία γενικά	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικώ ν	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Είναι καταπιεστική	X			X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Είναι Βιοποριστικός τρόπος		X			1(12,5%)	X				1(12,5%)	2 (25%)
Είναι έκφραση		X	X		2(25%)					0%	2 (25%)
Έχει κακές συνθήκες	X		X	X	3 (37,5%)		X		X	2 (25%)	5 (62,5%)
Είναι αναγκαία για την ύπαρξη				X	1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)

Πίνακας 10. Αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας για την προσωπική τους εργασία.

Υποκείμενα Η δουλειά μου	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Μου αρέσει	X	X	X	X	4 (50%)	X	X	X	X	4 (50%)	8 (100%)
Δεν μου αρέσουν οι συνθήκες			X	X	2 (25%)		X	X	X	3 (37,5%)	5 (62,5%)

Στους πίνακες 9 και 10 πιο πάνω παρατηρούμε ότι παρόλο ότι σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας η προσωπική τους δουλειά τους αρέσει και βρίσκουν νόημα για διάφορους λόγους, είτε γιατί είναι δημιουργική, είτε γιατί έχει την επαφή με τα παιδιά, είτε γιατί είναι ηθικά καθαρή, σε γενικό επίπεδο η πλειοψηφία (62,5%) θεωρεί ότι έχει η εργασία εξαρτάται από τις συνθήκες και ιδιαίτερα στο τώρα και προσωπικά έχει κακές συνθήκες (62,5%), είτε αφορά τα ωράρια, είτε τις οικονομικές αποδοχές, είτε τις δυνατότητες έκφρασης που προσφέρει.

9.6. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στο ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση

Το υποκείμενο 1 πιστεύει ότι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην μάθηση είναι τεράστιος. Αυτό το συμπεραίνει γιατί όταν δεν είναι σε καλό περιβάλλον ψάχνει να βρει ποια χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος τον οδήγησαν να είναι πιο δημιουργικός σε άλλες καταστάσεις, τι τον ενέπνευσε περισσότερο, όχι καλλιτεχνικά αλλά σαν μία συνθήκη όπου όλοι βρίσκονται σε μία διαδικασία έμπνευσης. Με τα λόγια του:

Επειδή στο περιβάλλον, στο καλό περιβάλλον, βλέπεις πράγματα τα οποία μπορεί να βλέπεις, ας πούμε, ανθρώπους που είναι εμπνευσμένοι ή που λένε ότι είναι εμπνευσμένοι ή τέλος πάντων βρίσκονται σε μία διαδικασία, ας πούμε. Με αυτήν την έννοια. Ότι το να κάνω μία συζήτηση, ας πούμε, με κάποιον μία συζήτηση όπως έκανα λίγο πριν, και έχει πολύ πλάκα αυτό, με έναν παλιό συμφοιτητή από τη σχολή καλών τεχνών, ο οποίος πάντα ψηλό έπαιζε λίγο κρουστά, λίγο drums, και ο οποίος με έπαιρνε από εχθές, μου έστειλε το βράδυ, τη νύχτα μου έστειλε μηνύματα, να

μιλήσουμε, να μιλήσουμε, θέλω κάτι σοβαρό και αυτά. Λέω εγώ μήπως είναι κάτι προσωπικό του, ξέρεις, φαντάστηκα κάτι τέτοιο, και στην ουσία μου είπε ότι έφαγε πετριά, έχει αρχίσει και παίζει και μελετάει τύμπανα και τι φοβερό πράγμα που είναι και τι αυτό. Αυτό εμένα μου ξέρεις, μου χτύπησε ένα καμπανάκι, σε φάση οκ, κάτι που εσύ κάνεις και εσένα κάποιες φορές το υποτιμάς λίγο ή το έχεις λίγο δεδομένο, να κάπως έτσι. Εμένα τώρα αυτό μου χτύπησε λίγο, λέω κοίτα να δεις τώρα αυτουνού του έσκασε ένα πράγμα, το οποίο και σε εμένα μου έσκασε και τώρα μπορεί να μην μου σκάει και το υποτιμάω και το στομπάρω, οπότε εμένα λειτουργεί αυτό εμπνευστικά, αυτό λειτουργεί πολύ εμπνευστικά. (Ερ., Συνέντευξη γνωριμίας).

Συνεχίζοντας πιστεύει ότι το μαθησιακό περιβάλλον βοηθάει να γίνεις αυτό που είσαι, ή την κατάσταση στην οποία έχεις μπει. Για παράδειγμα την κατάσταση του καλλιτεχνίζεин. Λέει ότι εφόσον «είσαι αυτό, έρχεται κάποιος και στην ουσία βοηθάει την αυτοδιδασχή σου». Η σχέση με το περιβάλλον δεν είναι μονόδρομη από αυτό προς τα εμάς αλλά αμφίδρομη: όσο δημιουργείς τόσο διαμορφώνεις και εσύ τις συνθήκες ενός πράγματος.

Το **υποκείμενο 2** θεωρεί τον χώρο πάρα πολύ σημαντικό καθώς και τη διαχείρισή του. Ειδικά για την φυσική αγωγή χρειάζεται καλή διαχείριση του χώρου, όχι μόνο αντικείμενα για να παίζουν τα παιδιά (π.χ. μπάλες) αλλά και γραμμές με χρώματα στο πάτωμα, εξοπλισμό, να αξιοποιήσεις τους χώρους του σχολείου για να γίνει το μάθημα της γυμναστικής. Έχει αφιερώσει πολύ κόπο για να δημιουργήσει χώρους κατάλληλους για γυμναστική από το τίποτα, από μία αίθουσα με κακό αντίλαλο, από σκαλιά, από πιλοτή. Θεωρεί τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος πολύ σημαντικά, οπτικά, ακουστικά, αισθητικά, και να είναι ο χώρος οριοθετημένος για τα μικρά παιδιά για να ξέρουν από που ξεκινάει κάτι, που τελειώνει, να φτιάξει ένα πλαίσιο στο χώρο για να μάθει το παιδί τους κανόνες. Θεωρεί σημαντικό και τον κενό χώρο αλλά και τον οργανωμένο για να βλέπουν τα παιδιά την διαφορά μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού και του παιχνιδιού σε πλαίσιο. Παρατηρεί τις διαφορές στα ερεθίσματα στα αστικά κέντρα ή στα χωριά της Κρήτης και προωθεί την μάθηση στο εξωτερικό περιβάλλον λόγω αυτών γιατί θεωρεί ότι η συμπεριφορά των παιδιών αλλάζει πολύ μέσα στους τέσσερις τοίχους και έξω. Το μαθησιακό περιβάλλον είναι για αυτόν εκείνο το οποίο δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα σε σχέση με αυτό που θέλει κάποιος να διδάξει για να είναι πιο βιωματική άρα πιο ποιοτική. Για παράδειγμα αν κάποιος κάνει κάποιο διατροφικό πρόγραμμα θα πρέπει τα παιδιά να πάνε στα παντοπωλεία, στα σούπερ μάρκετ, να εξερευνήσουν, να καταγράψουν τα προϊόντα κτλ.

Το **υποκείμενο 3** προσεγγίζει το περιβάλλον ως φυσικό περιβάλλον αλλά και δομημένο ανθρώπινο περιβάλλον. Συνδέει το μαθησιακό περιβάλλον με τα περιβαλλοντικά επίκαιρα ζητήματα. Όσο αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον θεωρεί ότι μπορεί να επεκταθεί και εκτός τάξης όχι τόσο εκτός των τειχών με την έννοια της εκδρομής όσο ως μία κατεύθυνση δουλειάς, φέρνοντας ουσιαστικά τον εκτός της τάξης κόσμο μέσα στην τάξη με έρευνες και συζητήσεις. Και παρομοίως θεωρεί ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι κοινωνικά ζητήματα και δεν μπορεί να τα δει διαχωρισμένα οπότε και η εκπαίδευση θα έπρεπε να προσανατολίζεται και προς αυτά. Από την άλλη παρατηρεί ότι η παρούσα μορφή εκπαίδευση αποκλείει το περιβάλλον γιατί το προσεγγίζει θετικιστικά και όχι συναισθηματικά, εμπειρικά και κριτικά. Το μαθησιακό περιβάλλον για εκείνον είναι κατά κανόνα η τάξη και ρόλος του είναι να ενεργοποιεί τους μαθητές και να τους παρακινεί να ασχοληθούν με τα αντικείμενα εμπειρικά.

Όσο αφορά στο περιβάλλον το **υποκείμενο 4** θεωρεί ότι παίζει τεράστιο ρόλο στην μάθηση αφού έχει σημασία το πως νοιώθει το παιδί ότι πάει εκεί που πάει κάθε μέρα και περνάει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής του. Γι' αυτόν το σχολικό κλίμα και όχι μόνο το τι συμβαίνει στην τάξη έχει σημασία, δηλαδή από τον κάθε άνθρωπο που θα συναντήσει το παιδί. Γιατί έχει σημασία να νοιώθει ο κάθε μαθητής άνετα, καλοδεχούμενος, αποδεκτός, να νοιώθει καλά να

είναι ο εαυτός του για να μπορέσει να μάθει κάτι. Το περιβάλλον απαρτίζεται από όλους τους χώρους, τους χρόνους, τις ψυχολογίες και τα ψυχολογικά κλίματα στα οποία ζει κάποιος.

Το **υποκείμενο 5** θεωρεί ότι το περιβάλλον παίζει τεράστιο ρόλο γιατί η μάθηση εξαρτάται από την συναισθηματική κατάσταση. Χρειάζεται να νοιώσει κανείς ασφάλεια, οικειότητα, άνεση, ομορφιά για να μπορέσει να ανοίξει όπως λέει το κεφάλι και την καρδιά και να είναι δεκτικός σε νέα πράγματα.

Και για το **υποκείμενο 6** ο ρόλος του περιβάλλοντος στην μάθηση είναι τεράστιος γιατί η συναισθηματική κατάσταση που παράγει είναι αυτή που επιτρέπει στην μάθηση να λειτουργήσει. Πρέπει να περνάς καλά, όμορφα σε οποιοδήποτε χώρο της να μάθεις. Άρα χρειάζεται ένα ευχάριστο περιβάλλον για να μπορέσει κάποιος να μάθει καλά και να μην νοιώθει καταναγκασμό.

Το **υποκείμενο 7** θεωρεί ότι το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο γιατί έχει τις προϋποθέσεις υλικές και διαπροσωπικές για την ανάπτυξη των παιδιών. Γιατί ένα περιβάλλον μπορεί να περιορίζει και άλλο να δίνει πολλές δυνατότητες ή το ένα να είναι καταπιεστικό και στο άλλο να υπάρχει περισσότερη οικειότητα και φιλικές σχέσεις. Το μαθησιακό περιβάλλον είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία που προσδιορίζουν την μάθηση και την συμπεριφορά του καθενός. Το περιβάλλον αυτό αποτελείται από ανθρώπους και αντικείμενα και επηρεάζει στο 60 με 70% την μάθηση σε όλα τα επίπεδα, και στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς και στο ανθρώπινο δυναμικό γενικότερα.

Το **υποκείμενο 8** επισήμανε ότι όταν ρωτήθηκε για την εργασία της το πρώτο πράγμα που απάντησε ήταν η περιγραφή του δομημένου περιβάλλοντος (μεγάλες αίθουσες, με χρώματα, ωραίες κουρτίνες κτλ.). Δεν το θεωρεί πρωτεύον αλλά σίγουρα διαμορφώνει μία στάση και μία ψυχολογία. Έχει σημασία ειδικά στις αστικές συνθήκες να υπάρχει φως που μπαίνει από μεγάλα παράθυρα. Όσο αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον αυτό πρόκειται λέει για την φούσκα που φτιάχνουμε, όπου ανταλλάσσεται η πληροφορία, την επεξεργάζονται, και αναδύεται. Δηλαδή οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις και το περιεχόμενό τους. Επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό της διαδικασία μάθησης γιατί είναι σημαντικό να νοιώθει ότι κάποιο παιδί μπορεί να εκφέρει την γνώμη του και να εκφραστεί όπως θέλει, δηλαδή να υπάρχει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και ότι τα λάθη δεν είναι κάτι κακό αλλά η αφετηρία για να ψάξουνε κάτι άλλο.

Πίνακας 11. Συνοπτικός πίνακας αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση.

Υποκείμενα Ο ρόλος του περιβάλλοντος	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Είναι τεράστιος	X			X	2 (25%)	X	X			2(25%)	4 (50%)
Είναι πολύ σημαντικός		X			1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Δεν είναι πρωτεύον					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)
Είναι η ενεργοποίηση για εμπειρική ενασχόληση			X		1 (12.5%)					0%	1 (12,5%)
Είναι να παρέχει θετικές προϋποθέσεις(θετικά συναίσθηματα, δημιουργικότητα, όρια)	X	X	X	X	4 (50%)	X	X	X	X	4 (50%)	8 (100%)

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι τα μισά υποκείμενα (γυναίκες και άντρες) θεωρούν ότι το περιβάλλον παίζει τεράστιο ρόλο στην μάθηση, το 25% ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και το 12,5 % ότι δεν είναι πρωτεύον αλλά ότι διαμορφώνει στάσεις όπως λέει στην συνέντευξή του. Για όλα τα υποκείμενα (100%) ο ρόλος του περιβάλλοντος (και εδώ υπογραμμίζουν ότι αφορά το μαθησιακό περιβάλλον, το δομημένο και το φυσικό περιβάλλον) είναι να παρέχει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη, το ευ ζην και την έκφραση των μαθητών και γενικότερα του ανθρώπινου δυναμικού. Ενώ για ένα άτομο, άντρας, (12,5%) είναι να παρέχει τα ερεθίσματα για την ενεργοποίηση των μαθητών με πιο εμπειρικές ασχολίες.

9.7. Αντιλήψεις των υποκειμένων όσο αφορά στην δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα και την εκπαιδευτική πολιτική

Το **υποκείμενο 1** θεωρεί ότι τα πράγματα έχουν προχωρήσει από τότε που ήταν ο ίδιος μαθητής και ότι έχουν μπει ειδικότητες στο δημοτικό που εύχεται να είχε γνωρίσει και αυτός ως παιδί. Παρόλο που το θεωρεί βαρετό σήμερα το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πιστεύει ότι εξαρτάται από την προσωπικότητα των καθηγητών, δασκάλων. Θεωρεί ότι ακόμα και αν ένα μάθημα δεν έχει να προσφέρει κάτι συγκεκριμένο, αυτό που λειτουργεί είναι ο παιδαγωγός σαν παράδειγμα και το τι μαθαίνουν τα παιδιά σαν στάση ζωής από αυτόν, δηλαδή από το ποια είναι η ίδια του η στάση απέναντι στα πράγματα, πώς εμπνέει τα παιδιά. Δεν είναι ευχαριστημένος από το δημόσιο σύστημα γιατί κατάργησαν τα καλλιτεχνικά μαθήματα στην Τρίτη λυκείου φανερώνοντας έτσι μία άποψη ότι κάποια αντικείμενα είναι πιο σημαντικά από άλλα, σαν προπομπός του τί είναι πιο προσοδοφόρο και τι όχι, πιο εξαρτημένο από την αγορά εργασίας. Εστιάζει τον προβληματισμό του γύρω από το σύστημα εκπαίδευσης στο ότι αποζητάει ένα μίνιμουμ γνωστικών δεξιοτήτων σε μικρές ηλικίες δείχνοντας ότι κάποια πράγματα είναι πιο χρηστικά απ' ότι άλλα. Στενεύοντας έτσι τις επιλογές των παιδιών και για αργότερα.

Το **υποκείμενο 2** θεωρεί ότι το διοικητικό κομμάτι της δημόσιας εκπαίδευσης είναι πολύ καλά δομημένο αλλά απέχει από την πράξη και από να μπορεί να εφαρμοστεί. Θεωρεί ότι ηγεσία είναι πολύ μακριά από την πράξη στο κομμάτι των υποδομών (τουαλέτες γίνονται τάξεις, μικροί χώροι όχι επαρκείς), του προσωπικού (δεν υπάρχει αρκετό) και έχει τις ίδιες απαιτήσεις απ' όλους όταν υπάρχουν τόσο μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία. Θεωρεί ότι το κάθε σχολείο εφαρμόζει την νομοθεσία με βάση το περιβάλλον του, τις υποδομές και το προσωπικό του. Τονίζει ότι οι άνθρωποι της ηγεσίας είναι κομματικά προσκείμενοι και ότι είναι τεχνοκράτες. Όλο αυτό δυσχεραίνει το παιδαγωγικό έργο. Στην θεωρία το πλαίσιο του θα ήταν η διαθεματική προσέγγιση της ύλης, η διαφοροποίηση, η συμπερίληψη αλλά στην πράξη εξηγεί ότι δεν είναι και πολύ κοντά σε αυτά όταν το περιβάλλον είναι τόσο ανταγωνιστικό, η στόχευση είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις και το να βγει η ύλη. Τι απ' όλα αυτά αναρωτιέται που γίνονται στην ύλη έχουν γίνει βίωμα τους μαθητές; Θεωρεί ότι η κρατική πολιτική λειτουργεί σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και ότι θα έπρεπε το πλαίσιο να είχε φτιαχτεί εδώ και πάρα πολύ καιρό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά ο συνδικαλισμός φέρνει πολλά εμπόδια σε αυτό. Θεωρεί ότι ένα ποσοστό των συναδέλφων του, κάποιοι και συνδικαλιστές είναι πολύ συντηρητικό, δεν βλέπει μπροστά και δεν έχει όραμα. Ότι φοβούνται πολύ μην χάσουν την θέση τους, μην κάνουν το κάτι παραπάνω. Θεωρεί ότι όσοι διαφωνούν με το σύστημα δεν έχουν να προτείνουν λύσεις και ότι η κυβέρνηση, η κάθε κυβέρνηση, κάνει την δουλειά της, δηλαδή να ελέγχει το εκπαιδευτικό σύστημα από τα πάνω, τηρώντας, εφαρμόζοντας συμβάσεις που έχει με τον ΟΟΣΑ ή και παίρνοντας κομμάτια από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα που προσπαθεί να τα προσαρμόσει στην Ελλάδα. Θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα που έχουμε δεν είναι

προσαρμοσμένο στην ελληνική ιδιοσυγκρασία. Δεν μπαίνει μία στοχοθεσία για την αγορά εργασίας ώστε να προσαρμοστεί και η εκπαίδευση έτσι. Κατηγορεί τους συνδικαλιστές και για αυτή την κατάσταση, και τον κλάδο του ότι δεν προχωράει τα πράγματα και δεν συνεργάζεται εποικοδομητικά παρά περιμένει από το υπουργείο κάτι. Προσωπικά τον φθείρει όλη αυτή η κατάσταση και τον κουράζει.

Το υποκείμενο 3 πιστεύει ότι υπάρχει μία προσκόλληση στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, σε πολύ στερεοτυπικές δραστηριότητες και αντιλήψεις καθώς η πειθαρχία είναι το πιο σημαντικό πράγμα. Ανάμεσα σε αυτό και στο αγγλοσαξονικό μοντέλο που προσπαθεί να το προσαρμόσει σε πιο νεοφιλελεύθερες πολιτικές υπάρχουν θεωρεί πολλές κοινωνικές τάσεις οι οποίες περιορίζονται από διάφορους παράγοντες αλλά καταφέρνουν να αναπτύξουν μία κριτική έκφραση έστω και αποσπασματικά και απομονωμένα. Όσο αφορά στα παιδαγωγικά του αντικειμένου του, τις φυσικές επιστήμες, θεωρεί ότι διδάσκονται χλιοειπωμένα πράγματα με γνωστά πειράματα προκαθορισμένα και προσπερνάει το κομμάτι της έρευνας και της διερεύνησης που θα ήθελε ο ίδιος να αναπτύξει στα παιδιά. Οι ρόλοι στο σύστημα είναι πολύ συγκεκριμένοι, του μαθητή, του δασκάλου και το σύστημα βασίζεται στην παπαγαλία, στις σχέσεις εξουσίας, στις εξετάσεις, στην βαθμολογία. Δεν είναι ευχαριστημένος από το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα γιατί είναι περιοριστικό και αναπαράγει ξεπερασμένες αντιλήψεις.

Το υποκείμενο 4 πιστεύει ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποτιμημένο από το κράτος. Το προβληματικό του σημείο όμως αναφέρεται κυρίως στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών που βολεύονται με την θέση του δημόσιου υπαλλήλου γιατί δίνουν «πάτημα στις νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες και προπαγάνδες να διαχυθούν στην κοινή γνώμη.» Δεν φταίνει μόνο οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό, είναι και το πλαίσιο άρρωστο όπως λέει, αλλά η κριτική του αφορά τους συναδέλφους του. Θεωρεί ότι το δημόσιο σύστημα δουλεύει με λίγο λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναπληρωτές οπότε αυτό δυσχεραίνει την λειτουργία του. Το άλλο αρνητικό που παρατηρεί είναι ότι ο σχεδιασμός γίνεται κεντρικά για περιοχές με τις οποίες δεν έχει καμία επαφή και ότι το κράτος δεν μεριμνάει για την εκπαίδευση των δασκάλων. Η δημόσια σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από «ωχαδελφισμό», ατομικισμό, δασκαλοκεντρισμό, και παραδοσιακή παιδαγωγική. Θεωρεί ότι τα άτομα σε μία τάξη είναι πάρα πολλά και ότι αυτό αυξάνει τον φόρτο εργασίας του.

Το υποκείμενο 5 θεωρεί το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης χάλια και ότι δεν μπορεί να κάνει τα παιδιά να ανθίσουν λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων αλλά και λόγω της στείρας μαθησιακής διαδικασίας που ακολουθεί. Δεν νομίζει ότι υπάρχει η δυνατότητα μέσα σε αυτό να γίνουν ωραία πράγματα και θεωρεί το περιβάλλον του αβίωτο. Δεν εμπειρεύει την συναισθηματική νοημοσύνη και δεν βλέπει ολιστικά τους ανθρώπους.

Το υποκείμενο 6 θεωρεί ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ομοιογένεια. Σε αυτό επικρατεί ο κυρίαρχος λόγος ο οποίος είναι συντηρητικός και φοβάται το καινούργιο, το διαφορετικό. Δυσκολεύτηκε να συμφιλιωθεί με αυτό και προσπαθεί να μην έχει προσδοκίες πιά. Προσπαθεί να μην πέσει σε τρύπες του συστήματος που μπορεί να την μπλοκάρουν και να ελίσσεται αντί να συγκρούεται γιατί δεν υπάρχει ελπίδα. Θεωρεί ότι μπορεί να βάλει ένα μικρό σπόρο παρόλα αυτά αλλά υπάρχει ένα ταβάνι, ένα όριο.

Συμπεραίνει ότι τα προβλήματα αφορούν στην έλλειψη υποδομών, ανθρώπινου δυναμικού, ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, ελλειμματικής διοίκησης η οποία δεν υποστηρίζει με κανένα τρόπο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν αναλάβει όλες τις δουλειές σαν «πολυεργαλεία». Κανείς λέει δεν είναι ικανοποιημένος από αυτό το σύστημα. Θεωρεί ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να δώσουν τον εαυτό τους συναντάνε πολλά εμπόδια και

κλονίζονται. Αν και υπάρχει μερίδα εκπαιδευτικών που δεν ενδιαφέρεται το μεγαλύτερο ποσοστό κάνει πράγματα από το υστέρημά του και από μεράκι.

Το **υποκείμενο 7** θεωρεί ότι τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση περνάει από πολλές δυσκολίες λόγω της χαμηλής χρηματοδότησης και της γκρίνιας και των συγκρούσεων που επιφέρει. Δεν υπάρχει αρκετό ανθρώπινο δυναμικό γιατί δεν υπάρχουν προσλήψεις λόγω οικονομικής κρίσης. Τα κτίρια είναι πάρα πολύ ελλειμματικά και ακατάλληλα να στεγάσουν παιδιά εφόσον τα περισσότερα δεν έχουν καν άδειες και είναι επικίνδυνα για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών και των εκπαιδευτικών για παράδειγμα σε περίπτωση πλημμύρας. Αυτό που διακατέχει λέει το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης είναι η προχειρότητα και η έλλειψη αλληλουχίας από την μία βαθμίδα στην άλλη αλλά και στα αναλυτικά προγράμματα που αλλάζουν ανάλογα την κυβέρνηση. Εστιάζει τα προβλήματα και στα εργασιακά των εκπαιδευτικών με την καθυστέρηση στην σύνταξη που παίρνουν, για τα λεφτά που πρέπει να πληρώσει για την κόρη της στην δευτεροβάθμια για να προχωρήσει, γιατί δεν υπάρχει μέριμνα να υπάρχουν καθηγητές.

Το **υποκείμενο 8** ασκεί ένα δριμύ κατηγορώ στην δημόσια εκπαίδευση γιατί την έχει δει να αλλάζει και έχει απογοητευτεί πάρα πολύ. Θεωρεί ότι υπερισχύει η γραφειοκρατία, ο ατομικισμός και ότι μετατρέπεται σε νεοφιλελεύθερο σχολείο που ενδιαφέρεται μόνο για αποτελέσματα, για νούμερα, για την λογική της αριστείας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί λέει νοιώθουν καταπιεσμένοι σε αυτή την συνθήκη, είναι ζορισμένοι, οι οικογένειες επίσης, τα παιδιά επίσης και είναι σαν να μην υπάρχει συναίσθηση για αυτό που συμβαίνει παρά μόνο προμοτάρει η διοίκηση νέες τεχνολογίες και κλείνει τα μάτια στα προβλήματα. Θεωρεί ότι ναι μεν ιδανικά το δημόσιο σχολείο θα ήταν ένα ισότιμο, ασφαλές για όλα τα παιδιά σχολείο αλλά αυτό λέει υπάρχει μόνο στα χαρτιά. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι που ασχολούνται στην διοίκηση και τον σχεδιασμό του δημόσιου σχολείου δεν έχουν πάει ποτέ οι ίδιοι στο δημόσιο σχολείο και ότι κοροϊδεύουν τον κόσμο όπως και στην τηλεεκπαίδευση όπου δεν είχε κανένας συσκευή για να κάνει μάθημα, ούτε δασκάλες ούτε μαθητές. Έχουν ένα φαντασιακό από το οποίο αντλούν τις απαιτήσεις που έχουν ενώ υποτιμούν το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, τους οποίους αφήνουν χωρίς ψυχολογική υποστήριξη, μετεκπαιδεύσεις, τους αφήνουν σε μία συνθήκη burn out.

Περιγράφει το δημόσιο ελληνικό σχολείο ως βαθιά συντηρητικό, εσωστρεφές και οπισθοδρομικό. Δίνει το παράδειγμα των παιδιών που πεθαίνουν από bullying στο σχολείο και ότι ενώ αυτή είναι η κατάσταση οι παπάδες απαγόρευσαν να γίνουν σεμινάρια για αυτό σε δήμο της Αθήνας. Θεωρεί πολύ προβληματική την σχέση του υπουργείου με τα θρησκευόμενα, ιστορικά αλλά και τώρα. Τέλος θεωρεί ότι αναπαράγει όλες τις κοινωνικές ανισότητες εφόσον δεν υπάρχουν ίδιες αφετηρίες για όλα τα παιδιά αλλά και εφόσον η κρατική πολιτική διαχωρίζει τα παιδιά όπως για παράδειγμα στην πανδημία όπου κλείσανε τα καμπ των προσφύγων και τα παιδιά δεν ξαναπήγαν στα σχολεία. Ενώ όμως νοιώθει πολύ απογοητευμένη και ήταν έτοιμη να παραιτηθεί, οι σχέσεις της με τα παιδιά και τους συναδέλφους της είναι αυτή που την κρατάει να αντισταθεί ατομικά και συλλογικά σε όλο αυτό το πράγμα. Για αρχή λοιπόν θεωρεί ότι η ίδια σαν εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ένα ασφαλές πλαίσιο στο σχολείο που είναι και από εκεί και πέρα δημιουργεί ένα για τα παιδιά.

Πίνακας 12. Κατηγορίες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των υποκειμένων για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.

Υποκείμενα Κατηγορίες	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Μη ευχαριστημένοι από το σύστημα	X	X	X	X	4 (50%)	X	X	X	X	4 (50%)	8 (100%)
Συντηρητικό- παραδοσιακό σύστημα (συνδικαλισμός, διοίκηση και εκπαιδευτικοί)		X	X	X	3 (32,5%)		X		X	2 (25%)	5 (62,5%)
Γραφειο-τεχνοκρατικό σύστημα		X			1 (12,5%)				X	1 (12,5%)	2 (25%)
Κεντρικοποιημένο σύστημα		X		X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Περιοριστικό σύστημα			X		1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Υποτιμημένο από την ηγεσία		X		X	2 (25%)			X	X	2 (25%)	4 (50%)
Αρνητικές αξίες (βαθμοθηρικό, ιεράρχηση αντικειμένων, ανταγωνιστικό, ομοιογένεια, ατομικισμός, αποστήθιση, προχειρότητα, πειθαρχία, μη ολιστική προσέγγιση)	X	X	X	X	4 (50%)	X	X		X	3 (37,5%)	7 (87,5%)
Ελλειμματική δομή και διοίκηση		X		X	2 (25%)			X	X	2 (25%)	4 (50%)
Αβίωτο, άρρωστο πλαίσιο				X	1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Καλό στην θεωρία		X			1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Παρατηρούμε στον πίνακα 12 ότι το σύνολο των υποκειμένων δεν είναι ευχαριστημένο από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία θεωρεί ότι το διατρέχουν αρνητικές αξίες όπως η βαθμοθηρία, η ιεράρχηση των δεξιοτήτων και των γνωστικών αντικειμένων, η ομοιογένεια, η αποστήθιση, η προχειρότητα, η πειθαρχία, το ανταγωνιστικό και ατομικιστικό κλίμα. Μία μικρότερη πλειοψηφία (62,5%) το θεωρεί συντηρητικό και παραδοσιακό, είτε λόγω του δασκαλοκεντρικού μοντέλου είτε λόγω του κυρίαρχου λόγου που αναπαράγει. Οι μισοί (50%) θεωρούν ότι η ηγεσία υπολείπεται γιατί δεν μεριμνάει για βασικές ανάγκες και είναι εκτός πραγματικότητας, υποτιμάει είτε χρηματοδοτικά είτε με υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό την λειτουργία του συστήματος (25%), βρίσκεται μακριά από το πεδίο και

είναι γραφειοκράτες και τεχνοκράτες (25%). Τέλος το 25% θεωρεί ότι το σύστημα είναι περιοριστικό γιατί έχει περιορισμένες δυνατότητες λόγω υποδομών, ανθρώπινου δυναμικού και πόρων. Αξίζει να σημειώσουμε ότι 2 υποκείμενα (ένας άντρας και μία γυναίκα) που δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα θεωρούν ότι το πλαίσιο είναι άρρωστο και αβίωτο. Μόνο 1 υποκείμενο, άντρας, θεωρεί ότι έχει κάτι θετικό και αυτό κυρίως στην θεωρία, όπως η διαφοροποιημένη μάθηση και η ισότητα.

9.8. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά στην πανδημία και την πολιτική της διαχείριση, αλλαγές που βίωσαν στον εαυτό τους, στο περιβάλλον και στην εργασία τους

9.8.1. Υποκείμενο 1

Το υποκείμενο 1 αναφέρεται στην πανδημία ως «μία συνήθεια που μας έχει γίνει λατρεία». Αφού πέρασε από πολλές φάσεις σε σχέση με όλο αυτό, με την συναισθηματική του εμπλοκή σε όλο αυτό και την ανησυχία που έτρεφε για τον κόσμο που δεν έχει πρόσβαση στην περίθαλψη και για την φτώχεια που προκαλεί, πλέον δεν τον αγγίζει καθόλου και δεν ασχολείται καθόλου. Το θεωρεί ανούσιο την στιγμή που ακούει τόσες επιστημονικά αντικρουόμενες απόψεις, οπότε και διάλεξε να μην ασχοληθεί ξανά, τόσο έχει συνηθίσει με όλο αυτό. Όσο για την διαχείριση βλέπει ότι κάθε κράτος κάνει τα πράγματα διαφορετικά και για την Ελλάδα την θεωρεί άθλια και απαράδεκτη σε πρακτικό επίπεδο και σε συμβολικό, δηλαδή το επικοινωνιακό της κυβέρνησης, την απάτη, την διάχυτη ηθικολογία που ωθεί τον κόσμο να πάρει μία θρησκευτική θέση απέναντι στα πράγματα με το τι θα έπρεπε, τι δεν θα έπρεπε, ποιος φταίει ή όχι. Καταλήγει ότι αισθάνεται ότι δεν ασχολήθηκε ποτέ κανείς στα σοβαρά με το θέμα.

Όσο αφορά στις αλλαγές που βίωσε είδε πολύ μεγάλες αλλαγές οι οποίες συντελούνται σιγά σιγά και σταδιακά. Δεν είναι όμως σίγουρος ότι έχει περάσει αρκετός καιρός για να τις δει καλύτερα. Κάτι που παρατήρησε και του κάνει εντύπωση είναι ότι τα παιδιά προσαρμοστήκανε πάρα πολύ εύκολα σε όλο αυτό, στα μέτρα. Ο ίδιος νομίζει ότι έχει γίνει πιο «μαμούχαλος» γιατί δηλώνει μία βαρεμάρα στο να μετακινείται. Στο περιβάλλον του βλέπει αντιδραστικές συμπεριφορές αλλά και ανθρώπους που έχουν ανάγκη να ξεδώσουν και να ξεφύγουν από όλο αυτό. Νοιώθει μεγάλη ανησυχία και αναρωτιέται πότε θα τελειώσει αυτή η καταιγίδα που κρατάει τόσο καιρό. Νοιώθει μιλώντας με φίλους από το εξωτερικό ότι στην Ελλάδα οι πολιτικοί υποτιμάνε και απαξιούν τις ζωές των εκπαιδευτικών και ότι δεν τους υπολογίζει. Η διαχείριση αυτή του έχει προκαλέσει κατάθλιψη και οργή γιατί έβλεπε μία ανορθολογική και απαξιοτική διαχείριση.

9.8.2. Υποκείμενο 2

Το υποκείμενο 2 δηλώνει άγνοια ως προς το τι είναι ο ιός, τον θεωρεί επικίνδυνο και ότι πολλοί τον περνάνε με διαφορετικό τρόπο αλλά δεν ξέρει πώς προήλθε και γιατί. Όσο αφορά στην διαχείριση όμως θεωρεί ότι στην Ελλάδα δεν είναι πολύ πειθαρχημένος ο λαός και δυσκολεύεται να τηρήσει τα μέτρα ασφαλείας με ευλάβεια. Όσο αφορά στα σχολεία θεωρεί ότι στην πρώτη και δεύτερη περίοδο της πανδημίας χάθηκε κάπως η διαχείριση από υπερβολικό φόβο. Δεν έπρεπε κατά την άποψή του να παραμείνουν τα σχολεία τόσο καιρό κλειστά γιατί έχει δημιουργήσει πολλά ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα στα παιδιά και στους γονείς στις οικογένειες με οικονομικά προβλήματα. θεωρεί ότι δεν χρειαζόταν τόση ένταση και διάρκεια. Και προτείνει ότι αυτό που είχε γίνει στην αρχή με την λειτουργία με τα

μισά παιδιά πήγε καλά και έπρεπε να συνεχιστεί. Έπρεπε να βρεθεί μία άλλη λύση παρά να καταφύγει το υπουργείο στην λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δεν έχει προβλεφθεί επίσης από το υπουργείο πώς θα καλυφθεί η θέση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος νοσεί με πρακτικούς όρους. Όσο αφορά στις αλλαγές παρατηρεί στο εργασιακό του περιβάλλον μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, μεγαλύτερη ευθύνη, ανασφάλεια και φοβίες.

9.8.3. Υποκείμενο 3

Η άποψη του υποκειμένου 3 είναι ότι ο κορονοϊός αποτελεί περιβαλλοντικό πρόβλημα λόγω της επέκτασης του ανθρώπου σε περιοχές της άγριας φύσης συναντώντας μικροοργανισμούς που οδήγησαν στην πανδημία. «Είναι κάτι που ανάγκασε τους ανθρώπους να μπουν σε μία φάση έκτακτης ανάγκης και να ασχοληθούν με τα πιο άμεσα ζητήματα ας πούμε μέσα σε μία φάση φόβου και πανικού». Για τον ίδιο η πανδημία αποκάλυψε το πώς λειτουργεί η οικονομία για παράδειγμα όσο αφορά τα εμβόλια ως γνώση εμπόρευμα. Θεωρεί ότι υπήρξαν πολλά δίπολα και αποσιωπήθηκε ο διάλογος και η εποικοδομητική συζήτηση.

Όσο αφορά στις αλλαγές που βίωσε, η περίοδος της καραντίνας τον έκανε να αλλάξει τον τρόπο που έκανε μάθημα οδηγώντας τον σε πιο αλλοτριωτική και αποστειρωμένη διαδικασία με ψυχολογικές και ψυχοσωματικές επιπτώσεις και σε αυτόν και σε συναδέλφους του. Παρατήρησε τις σωματικές επιπτώσεις της καθιστικής στάσης, τις καταθλίψεις του εγκλεισμού, τον φόρτο εργασίας ακόμα και αν κάποιος νοσεί. Το πόσο απομονώθηκε από τους γονείς του ενώ πέρασαν ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας. Στο περιβάλλον του είδε μία ψυχολογική πίεση και να επικρατεί ένα κλίμα ατομικισμού γιατί έκανε την σχέση με τον κόσμο πιο τεχνητή. Και με τους συναδέλφους του είδε να εγκαθίσταται μία μικρότερη επικοινωνία. Στον εργασιακό τομέα επίσης έχει επιταχύνει την εντατικοποίηση της εργασίας, την αναδιάρθρωση και τον εκσυγχρονισμό επιβαρύνοντας τους εργαζομένους με αποφάσεις που δεν υπήρχαν πριν.

9.8.4. Υποκείμενο 4

Το υποκείμενο έχει την χειρότερη άποψη για το πώς διαχειρίστηκε το κράτος την πανδημία γιατί διαφωνεί με την κουλτούρα μαστίγιο και καρότο. Συγκεκριμένα λέει: «Θεωρώ ότι όλα πήγαν λάθος. Δηλαδή ότι δεν έγινε τίποτα προς την κατεύθυνση ας πούμε να ενημερωθεί ο κόσμος, να γίνουν κουβέντες, να ακουστούν όλες οι απόψεις, να γίνουν συζητήσεις, διάλογοι, τέτοια πράγματα κάπως. Δηλαδή δεν έγινε τίποτα τέτοιο. Πήγε κατευθείαν το πράγμα, εγώ ξέρω τη μεγάλη αλήθεια, στην επιβάλλω, σκάσε και κολύμπα. Και λειτουργεί και πάρα πολύ και με το διαίρει και βασίλευε».

9.8.5. Υποκείμενο 5

Το υποκείμενο αυτό θεωρεί ότι έγιναν πολλές γελοιότητες στην διαχείριση της πανδημίας. Θεωρεί ότι η πολιτική των απαγορεύσεων και του φόβου που προωθούνταν δεν βοήθησε καθόλου και ότι ίσα ίσα θα έπρεπε αυτή η συνθήκη να είμαι μία ευκαιρία για να βγει ο κόσμος έξω και να ξανασυνδεθεί με τη φύση.

9.8.6. Υποκείμενο 6

Το υποκείμενο 6 δηλώνει πολύ μπερδεμένο σε σχέση με την συνθήκη αυτή γιατί δεν γνωρίζει και δεν έχει και να προτείνει κάτι άλλο για την διαχείρισή του. Γνωρίζει ότι έχουν προκύψει προβλήματα από την έως τώρα διαχείριση αλλά δεν μπορεί να εκφέρει κάποια γνώμη. Όσο αφορά στις αλλαγές στην δουλειά της θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση χρειάζεται περισσότερη τεχνική υποστήριξη γιατί υπήρξαν πολλά προβλήματα. Το παράδοξο που βίωσε με τον εγκλεισμό είναι ότι είχε περισσότερο χρόνο για αναστοχασμό και έριξε τις ταχύτητές της οπότε η ζωή κύλησε πιο αβιάστα. Πήρε χρόνο και χώρο για να σκεφτεί και είδε ότι ξεμπλόκαρε από πολλά πράγματα γιατί αποτραβήχτηκε από το εργασιακό της περιβάλλον στο οικείο περιβάλλον του σπιτιού της, οπότε κατάφερε να συμφιλιωθεί με αυτήν.

9.8.7. Υποκείμενο 7

Το υποκείμενο 7 εστίασε την προσοχή του στο ότι η διαχείριση της πανδημίας είναι χείριστη και ότι μόνο ποινές και περιοριστικά μέτρα βλέπει, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και γενικά. Θα μπορούσε να είναι πολύ διαφορετική με το να υπάρχει μέριμνα σε πρωτοβάθμια επίπεδο υγείας, ή να αλλάξουν κάποιες αποφάσεις όπως για παράδειγμα το μέτρο για τις μάσκες οι οποίες δεν λειτουργούν στην προσχολική ηλικία. Για τα σχολεία πιστεύει ότι θα μπορούσε να αραιώσει το ανθρώπινο δυναμικό ανά τάξη, να υπάρχει καθαριότητα (τόνισε την έλλειψη σε καθαρίστριες) και όχι να κλείνουν τα σχολεία στα 50 συν ένα κρούσματα γιατί μετά δεν υπάρχει κανένας άλλος έλεγχος.

Όσο αφορά στις αλλαγές που βίωσε μίλησε για περιορισμό και εγκλεισμό, για αποξένωση και για μείωση των κοινωνικών επαφών. Βιώνει μία πολύ αρνητική ψυχολογική κατάσταση και θεωρεί ότι όλες οι συμπεριφορές και οι ενέργειές πηγάζουν από αυτό που προκάλεσε στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων τα τρία χρόνια πανδημίας, δηλαδή την εντολή «μη». Η ίδια έχει εντοπίσει περισσότερη αρνητική διάθεση και απαισιοδοξία πάνω της και ενώ θέλει να τελειώσει όλο αυτό δεν βλέπει διέξοδο λόγω των πολιτικών επιλογών οι οποίες είναι παγκόσμιες και όχι μόνο ελληνικές.

9.8.8. Υποκείμενο 8

Το υποκείμενο 8 θεωρεί ότι ο κορονοϊός ήταν μία πρωτόγνωρη κατάσταση όπου το μεγαλύτερο πρόβλημα δεν ήταν ο ίδιος ο ιός αλλά η διαχείρισή του που έφερε πολύ αγωνία και καταπατήθηκαν πολλές ελευθερίες ενώ χρησιμοποιήθηκαν αφηγήματα που κουκούλωσαν την πραγματικότητα, όπως το ότι επλήγησαν όλες και όλοι το ίδιο από τον ιό. Θεωρεί ότι έγινε τραγικά λάθη με τα αλλεπάλληλα λοκ ντάουν τα οποία δεν ξέρουμε τι ψυχολογικό απότοκο θα έχουν. Θεωρεί ότι πέρα από την βασική ανισότητα του «μένουμε σπίτι» κανονικοποιήθηκε η συστημική βία και γενικότερα η κουλτούρα του ελέγχου, το πρόταγμα της ασφάλειας και η πειθάρχηση.

Όσο αφορά στις αλλαγές που βίωσε εντοπίζονται στα αυξημένα επίπεδα θυμού που έχει και οργής που είχε πολύ καιρό να νοιώσει. Η αναπαράσταση της καθημερινότητας λέει έγινε πιο σκληρή για παράδειγμα με την φτωχοποίηση των ανθρώπων που έγινε πιο ορατή. Έχει θυμό, απογοήτευση και οργή. Βρίσκει θετικό ότι παρόλο το κλίμα της αποστασιοποίησης με τους/τις συναδέλφους της συνεχίστηκε η καλή σχέση και αυτό της έδωσε δύναμη.

Σε επίπεδο εργασίας η δουλειά της ανέβηκε 10 επίπεδα σε δυσκολία αφού οι οικογένειες των παιδιών ήταν από αυτές που επλήγησαν περισσότερο από τα λοκ ντάουν: δεν είχαν πια χώρο, τροφή, δουλειά, διέξοδα και πρώτη φορά εντόπισε, την στιγμή της συνέντευξης, τόση ένταση με τους γονείς λόγω του ελλείμματος εμπιστοσύνης στο κοινωνικό επίπεδο και στην ψυχολογική πίεση που υπήρχε. Δεν είναι καθόλου ευχαριστημένη από τις πολιτικές επιλογές ενώ πιστεύει ότι θα μπορούσαν να γίνουν τα πράγματα διαφορετικά, όπως το να επενδύσουμε σε ένα καλό δημόσιο σύστημα υγείας αντί για την αστυνομία και την καταστολή, να μην παίρνονται ανορθολογικές αποφάσεις για τις ώρες κυκλοφορίας μετά τις 6 το απόγευμα ενώ τα πρωινά στα μέσα μαζικής μεταφοράς γινόταν ο χαμός. Ένοιωσε ότι οι άνθρωποι είναι ένα τίποτα για την πολιτική ηγεσία και ότι νοιάζονται μόνο για τα φράγκα. Αυξήσαν τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη και κάναν τσαπατσουλιά όσο αφορά στις αποφάσεις γύρω από την εκπαίδευση. Θα μπορούσαν να βάλουν διπλές βάρδιες, να μην κλείσουν για τόσο καιρό τα σχολεία, να ανοίξει τα τμήματα με 7 άτομα, να προσλάβει κόσμο και όχι με τρίμηνες συμβάσεις, και θεωρεί ότι δεν υπήρχε πρόνοια. Δεν θεωρεί την τηλεκπαίδευση εκπαίδευση. Νοιώθει λέει πολύ θλιμμένη για την κατάσταση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Έννοια, χαρακτηριστικά και διαστάσεις της τηλεεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου γενικά – Συγκριτική ανάλυση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσο αφορά την έννοια της τηλεεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου γενικά όπως τα υποκείμενά μας την προσδιορίζουν. Μέσα από την Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 1 αναδύονται τα χαρακτηριστικά τους, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της και οι διαφορές μεταξύ τους.

Πρώτα θα παρουσιάσουμε ξεχωριστά τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς των υποκειμένων με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε έννοιας και μετά την συγκριτική ανάλυση όπως προκύπτει από τα ίδια υποκείμενα και την ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού μας υλικού.

10.1. Η έννοια της τηλεεκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας όσο αφορά στην τηλεεκπαίδευση. Θα προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την έννοια, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθώς και άλλες διαστάσεις που αναδύθηκαν από την έρευνα.

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα «Τι θεωρείτε ότι είναι η τηλεεκπαίδευση;» αναδύθηκαν οι εξής βασικές κατηγορίες ομπρέλες: η τηλεεκπαίδευση ως κουραστική και ψυχοφθόρα κατάσταση, η τηλεεκπαίδευση ως κάτι δύσκολο, η τηλεεκπαίδευση ως έλλειψη αμφίδρομης ζωντανίας, η τηλεεκπαίδευση ως κάτι βλαβερό, η τηλεεκπαίδευση ως νομιμοποίηση του εθισμού, η τηλεεκπαίδευση ως κάτι μερικό/μη-επαρκές/φτωχό, η τηλεεκπαίδευση ως δυνητικά καλή, η τηλεεκπαίδευση ως εργαλείο επαφής σε συνθήκες κρίσης, η τηλεεκπαίδευση ως μεγέθυνση της σημασίας του μέσου, η τηλεεκπαίδευση ως συνέχιση και επιτάχυνση των αρνητικών διαστάσεων, ως απεριόριστο εργαλείο γνώσης και τέλος ως συνθήκη ηρεμίας και οικονομίας.

10.1.1.1. Η τηλεεκπαίδευση ως κουραστική και ψυχοφθόρα κατάσταση. Σ' αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρονται στην τηλεεκπαίδευση ως μία κατάσταση που κουράζει επειδή ξοδεύουν πολύ χρόνο από την καθημερινότητά τους στην προετοιμασία του μαθήματος και λόγω της συνεχούς συνδεσιμότητάς. Είναι κουραστική και για τα παιδιά και ψυχοφθόρος για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες (25%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: 1 καθηγητής δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης (12,5%), 2 άτομα με θέση ευθύνης στον δημόσιο τομέα και μεγαλύτερης ηλικίας (25%), και μία μουσικός δημόσιου σχολείου (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Καλά κάποιιοι γονεΐς το πήραν πάνω τους, το θεώρησαν αυτονόητο ότι τα παιδιά τους δεν θα συμμετέχουν κάθε μέρα, το θεώρησαν πολύ αρν... πολύ ψυχοφθόρο. (Υ7, Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 1, Ερ.4).

Ώρες μπροστά στον υπολογιστή, μηνύματα να φτάνουνε συνεχώς, email ασταμάτητα (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1)

[...]η κούραση που προκύπτει από τις οθόνες και ενδεχομένως καταπόνηση των ματιών και η δημιουργία μιας μορφής εσωστρέφειας.(Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

Το άκουγα συχνά αυτό. Παιδιά να παραπονιούνται για πονοκεφάλους και κούραση (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1).

10.1.1.2. Η τηλεκπαίδευση ως κάτι δύσκολο. Σ' αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν είτε για δυσκολίες που προκύπτουν από τον τεχνικό εξοπλισμό και λογισμικό, είτε για δυσκολία γενικά, είτε λόγω του μη βιωματικού τρόπου της τηλεκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες (25%) και 0 γυναίκες (0%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος σε θέση ευθύνης στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Μετά ήταν πάρα πολύ δύσκολη και βαριά για τα παιδιά και για τις οικογένειές τους που έπρεπε να στηρίζουν την τηλεκπαίδευση. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4).

Από την άλλη μεριά δύσκολο εργαλείο ίσως για μία μερίδα ατόμων είτε ηλικίας είτε μη έχοντας την κατάλληλη υποδομή να μπορούν να συμμετέχουν. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1.α)

Πω πω! Λέξεις, εικόνες, συνειρμοί... Ναι, δύσκολα γενικά, δύσκολα. Δεν μου έρχονται θετικές σκέψεις και συνειρμοί.(Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1.)

10.1.1.3. Η τηλεκπαίδευση ως έλλειψη αμφίδρομης ζωντανίας. Σ' αυτή την κατηγορία ομαδοποιήσαμε τις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναδεικνύουν την έλλειψη ζωντανής σχέσης είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών είτε από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν την παθητικότητα, την μη συμμετοχή, την μονομερή επικοινωνία, την έλλειψη ανταπόκρισης, την βαρεμάρα, την αδιαφορία, την απονέκρωση κάποιων αισθήσεων και τον απρόσωπο χαρακτήρα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες (37,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευσης με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής στην δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), μία γυναίκα από την προσχολική δημόσια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) Συγκεκριμένα τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Νόμιζα ότι μιλούσα σε έναν τοίχο μαύρο και δεν ήξερα αν και κατά πόσο ακούγομαι και αν και κατά πόσο καταλαβαίνουν οι ακροατές. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ, 1α)

Δεν υπάρχει αμεσότητα. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ, 8στ)

Όταν κάνεις ηλεκτρονικό μάθημα έχεις τη δυνατότητα να δείξεις όλες τις εικόνες, τις πληροφορίες που υπάρχουν γι' αυτό το οποίο μιλάς ή γι' αυτό με το οποίο ασχολείσαι στο κάθε μάθημα, στον μαθητή ή στη μαθήτριά και να τις δείξεις οπτικά ή και να χρησιμοποιήσεις και άλλα εργαλεία ηλεκτρονικά για να του δείξεις τι προσπαθείς να του εξηγήσεις. Τι σημαίνει ξέρω εγώ χωρισμός στην διαίρεση. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορείς να καταλάβεις πώς είναι ο άλλος, σε τι κατάσταση βρίσκεται. Εσύ του τα λες τώρα όλα αυτά. Ωραία. Αυτός τι κάνει; Πώς τα ακούει; Είναι ήρεμος; Είναι αγχωμένος; Είναι αναστατωμένος; Έχει περιέργεια γι' αυτό που του λες; Δεν έχει; Τι έχει μπροστά του στο χώρο του; Δεν ξέρεις, είναι άλλος χώρος εντελώς. Δεν μπορείς να τα ελέγξεις όλα αυτά. Μετά, στο σχολείο έχεις δυνατότητα να ξέρεις μέχρι ένα βαθμό τι κάνει ο άλλος, πώς είναι, πώς σε κοιτάει... Αυτό είναι πολύ σημαντικό, το πώς κοιτάζεσαι με τον άλλον. Όταν είσαι από κοντά και κοιτάζεσαι, καταλαβαίνεις πάρα πολλά περισσότερα απ' ό,τι όταν είσαι στην οθόνη και τον κοιτάς. Αυτό το δευτερόλεπτο ομιλίας, συνοφρύωσης του προσώπου, σπασμού του προσώπου και βλέμματος, είναι πάρα πολύ σημαντικό το πώς χάνεται στην ηλεκτρονική διαδικασία. Δεν υπάρχει αντίδραση. Δηλαδή τα παιδιά να μην θα συμμετέχουν σε έναν ορισμένο βαθμό και τα παιδιά τα οποία είναι πάνω από τον μέσο όρο μαθησιακά γιατί τα παιδιά που είναι κάτω από τον μέσο όρο δεν μπορούν να συμμετέχουν καθόλου. (Υ4, Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 1, Ερ.4).

Αδιαφορία, ψυχρότητα εεε [...] το παιδί να κοιμάται, να γυρίζει γύρω γύρω στην καρέκλα, να μην σε παρακολουθεί καθόλου (Υ7, Ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1).

Ναι, αυτό αυτό το επαναλαμβανόμενο ρε παιδί μου σκηνικό το οποίο κάθε μέρα είναι το ίδιο. Λες τα ίδια και τα ίδια ε το οποίο στην δια ζώσης εκπαίδευση δεν υπάρχει αυτό όντως κάθε μέρα έχει κάτι διαφορετικό πηγαινόντας στο σχολείο. Ε η τηλεκπαίδευση είναι πιο μέρα της μαρμότας, επαναλαμβάνεται κάθε μέρα τα ίδια. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1α.)

Τώρα στα μειονεκτήματα είναι η απουσία της φυσικής παρουσία κάνει το μάθημα πιο απρόσωπο. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

10.1.1.4. Η τηλεκπαίδευση ως κάτι βλαβερό. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα θεωρούν την τηλεκπαίδευση ως κάτι που δεν είναι καλό για την υγεία. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι είναι βλαβερό για τα παιδιά, προκαλεί εθισμό στις οθόνες, δεν τα αναπτύσσει σωματικά και κινητικά γιατί παραμένουν στατικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος μουσικής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία εκπαιδευτικός της προσχολικής δημόσιας εκπαίδευσης με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Καθόλου δεν τα βοηθάει, δηλαδή εμένα αυτό μου έδειξε, δύο χρόνια τώρα αυτό έδειξε. Ότι οι μαθητές με δυσκολίες δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν καθόλου. Ήταν συνέχεια καταρχήν, υπήρχε φοβερή διάσπαση, φοβερή διάσπαση. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Και επειδή υπάρχει πάρα πολύ όπως ξέρουμε, πολύ εύκολα μπορεί να υπάρξει και εξάρτηση απ' αυτό στα νέα άτομα και στα μεγαλύτερα, πόσο μάλλον στα νέα, το θεωρώ αυτό πολύ επιβλαβές για τη ζωή των νέων ατόμων, να τα παρατήσεις έτσι απλά μπροστά σε οθόνη και την ώρα του

σχολείου πλέον. Δηλαδή, ο τρόπος που έγινε αυτό πέρσι είναι τραγικός για εμένα. Κεντρικά, τόσο κεντρικά όσο και ειδικά, εκπαιδευτικά στην Ελλάδα. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

Στην ουσία μωρέ εθίζεις πάρα πολύ τα παιδιά σ' αυτό. (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ.8β.)

10.1.1.5. Η τηλεκπαίδευση ως νομιμοποίηση του εθισμού. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που θεώρησαν ότι η τηλεκπαίδευση νομιμοποιεί τη σημασία και τον ρόλο της οθόνης στις ζωές μας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος μουσικής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία εκπαιδευτικός στην προσχολική δημόσια εκπαίδευση με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα χαρακτηριστικά λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ναι λέω για το δισδιάστατο και τα μέσα, τον υπολογιστή, την οθόνη κτλ. Στην ουσία είναι σαν του δείχνεις... ότι σαν να νομιμοποιείται απόλυτα αυτό το πράγμα ότι είναι κάτι πολύ σημαντικό και κάτι πολύ κεντρικό. Είναι, διότι το παιδί θα το δει μετά ότι ισχύει αυτό στην κοινωνία. Άρα, αυτό σημαίνει ότι είναι.(Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

Αλλά γενικότερα η έκθεση αυτή κι αυτές τις ώρες, ήταν τρία μισάωρα, αλλά και αυτά ήταν πολύ για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Δηλαδή από την μία τους λέμε φύγετε από τους υπολογιστές και τα ηλεκτρονικά και μετά τους λέμε κάθε μέρα κάντε αυτό. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Δηλαδή ο αγώνας με τα νέα παιδιά είναι να τα βγάλουμε από τις οθόνες όχι να τα χάσουμε παραπάνω σε οθόνες και νομιμοποιημένο ότι αυτό είναι μάθηση. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη1, Ερ.8.)

10.1.1.6. Η τηλεκπαίδευση ως κάτι μερικό/μη επαρκές/φτωχό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναγνωρίζουν στην τηλεκπαίδευση κάτι που δεν είναι πλήρες, ολόκληρο και πλούσιο σε αποτύπωμα αλλά προκαλεί χαμηλού επιπέδου επικοινωνία. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν ότι η τηλεκπαίδευση λειτουργεί για μερικές μόνο πτυχές της ανάπτυξης, ότι είναι δυσδιάστατη και όχι τρισδιάστατη και ότι δεν χρησιμοποιεί όλο το σώμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (87,5%), 4 άντρες (37,5%) και 3 γυναίκες (37,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός στην ιδιωτική εκπαίδευση (12, 5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Λοιπόν η τηλεκπαίδευση γίνεται σε ένα στεγανό περιβάλλον για μένα. Έτσι; εντελώς, δεν υπάρχει ας πούμε ούτε αλληλεπίδραση απλά προσπαθείς να κάνεις κάποια βασικά πράγματα. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

Στην τηλεκπαίδευση πιο πολύ συμβαίνει το γνωστικό κομμάτι, το κοινωνικό και συναισθηματικό δεν αναπτύσσεται στο βαθμό που θα έπρεπε να αναπτυχθεί ή που θα θέλαμε ή που αναπτύσσεται. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 10.α)

Νομίζω ότι η τηλεκπαίδευση έχει ένα πολύ συγκεκριμένο...ε σαν κορνίζα, δεν ξέρω πως να το εξηγήσω, μου φαίνεται ότι η τηλεκπαίδευση είναι εδώ, δύο διαστάσεις, δυσδιάστατα πλάσματα και έχεις πολύ συγκεκριμένα πράγματα να κάνεις. Δηλαδή σου λείπει η μυρωδιά το οποίο έχει στην αγωγή υπαίθρου (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

δεν θεωρώ ότι θα ήταν ιδανικό ένας άνθρωπος μεγάλος, μικρός εεε να μάθει ένα αντικείμενο μόνο μέσα από την τηλεκπαίδευση. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Εντάξει, προφανώς σε εργαστηριακά μαθήματα και σε μαθήματα που χρειάζονται αντίληψη του χώρου, των επιπέδων, των χρωμάτων. Δυστυχώς δεν γίνεται, διότι είναι μία μεταφορά. Δηλαδή ας πούμε να σου πω ένα παράδειγμα. Με τη ζωγραφική πολύ συχνά λένε οι δάσκαλοι ζωγραφικής και όλοι στη ζωγραφική «μη ζωγραφίζεις από φωτογραφία, ακόμα και αν αυτό που κάνεις είναι ακριβώς στο ίδιο μέρος με το οποίο πάρθηκε η φωτογραφία, ακόμα και αν αυτό που ζωγραφίζεις είναι ξέρεις ο ήλιος βρίσκεται σε εκείνη τη θέση, ξέρεις είναι ακριβώς, ακριβώς, ακριβώς... διότι στην πραγματικότητα, τώρα γενικά μιλάω έτσι δεν μπαίνω σε ανεικονική, αφηρημένη τέχνη κλπ. Λέω πολύ γενικά ότι βλέπεις κάτι και θέλεις να το αποδώσεις ας το πούμε έτσι χοντρικά. Στην ουσία, η ζωγραφική είναι αυτό. Το να προσπαθείς να αποδώσεις κάτι το οποίο βρίσκεται σε τρεις διαστάσεις σε δύο διαστάσεις. Αν χρησιμοποιείς την φωτογραφία, έχει ήδη διαμεσολαβηθεί αυτό το πράγμα με κάποιον τρόπο. Μπορεί ο τρόπος αυτός να είναι πολύ ποιοτικός, μπορεί να είναι πολύ πλούσιος, δεν λέω όντως, αλλά είναι διαμεσολαβημένο. Έχεις την εικόνα σε δύο διαστάσεις. Υποτίθεται και πιο παλιά οι δάσκαλοι, ξέρεις, που βγαίνανε και έξω, ήταν στην ύπαιθρο ή οπουδήποτε, ξέρεις ήταν και ένα τύπου ταμπού αυτό, απαγορευόταν. Είναι ένα ήδη δισδιάστασιοποιημένο πράγμα. Εσύ πρέπει να το κάνεις δισδιάστατο όχι να είναι από πριν δισδιάστατο και να δώσεις ένα αντίγραφο του δισδιάστατου ας πούμε. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορείς να καταλάβεις πώς είναι ο άλλος, σε τι κατάσταση βρίσκεται. Εσύ του τα λες τώρα όλα αυτά. Ωραία. Αυτός τι κάνει; Πώς τα ακούει; Είναι ήρεμος; Είναι αγχωμένος; Είναι αναστατωμένος; Έχει περιέργεια γι' αυτό που του λες; Δεν έχει; Τι έχει μπροστά του στο χώρο του; Δεν ξέρεις, είναι άλλος χώρος εντελώς. Δεν μπορείς να τα ελέγξεις όλα αυτά. Μετά, στο σχολείο έχεις δυνατότητα να ξέρεις μέχρι ένα βαθμό τι κάνει ο άλλος, πώς είναι, πώς σε κοιτάει... Αυτό είναι πολύ σημαντικό, το πώς κοιτάζεσαι με τον άλλον. Όταν είσαι από κοντά και κοιτάζεσαι, καταλαβαίνεις πάρα πολλά περισσότερα απ' ό,τι όταν είσαι στην οθόνη και τον κοιτάς. Αυτό το δευτερόλεπτο ομιλίας, συνοφύωσης του προσώπου, σπασμού του προσώπου και βλέμματος, είναι πάρα πολύ σημαντικό το πώς χάνεται στην ηλεκτρονική διαδικασία. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

[...]απαντήσεις με ναι ή όχι, ερωτήσεις δηλαδή χαμηλού επιπέδου. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.5)

10.1.1.7. Η τηλεκπαίδευση ως δυνητικά καλή. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων οι οποίοι είδαν μία πιθανή καλή εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, ως εργαλείο με πολλές δυνατότητες, ως κάτι που μπορεί να βοηθήσει συγκεκριμένα άτομα με δυσκολίες. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες (37,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση

(12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), και μία νηπιαγωγός στην ιδιωτική εκπαίδευση (12, 5%). Συγκεκριμένα τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Γιατί ας πούμε μπορεί να είναι πολύ βοηθητική η τηλεκπαίδευση για ανθρώπους με κινητικές δυσκολίες ας πούμε, που να μην μπορούν να βγουν από το σπίτι τους και να τους βοηθάει πάρα πολύ γι' αυτό. Ή για κάποιες ομάδες θα μπορούσε να είναι πολύ βοηθητικό αυτό αν γινόταν σωστά και με φροντίδα, ή επίσης αυτό που κατάλαβα και είδα, για κάποια παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ήταν σε αυτή την οθόνη, ήταν πολύ πιο συγκεντρωμένα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη1, Ερ.5)

Κάποιοι μαθητές με συγκεκριμένα μαθησιακά μαθησιακά ζητήματα ενδεχομένως ωφελήθηκαν για παράδειγμα μαθητές οι οποίοι δεν είχαν υποστήριξη στο σχολείο και είχανε θέματα άγχους είχανε θέματα και έχουνε θέματα τέτοιου είδους φαίνεται ότι τους άρεσε περισσότερο τηλεκπαίδευση. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

Εργαλείο, όσο αφορά την εκπαίδευση, εργαλείο με πολλές δυνατότητες για εκπαίδευση γενικώς. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1α.)

Ναι, από αυτή την άποψη, δηλαδή ως κάτι το οποίο χρησιμοποιείται εξειδικευμένα για λίγο χρονικό διάστημα και για συγκεκριμένο κοινό, μπορεί να είναι φανταστικό. Δεν το συζητώ αυτό. Εννοείται, προφανώς. Και επίσης για τα αντικείμενα τα οποία κάνεις. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.11.)

10.1.1.8. Η τηλεκπαίδευση ως εργαλείο επαφής σε συνθήκες κρίσης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση βοήθησε στο να κρατηθεί η επαφή κατά την διάρκεια της πανδημίας, ότι η τηλεκπαίδευση όποτε υπάρχει ανάγκη για απόσταση βοηθάει να κρατηθεί η επαφή με το σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Συγκεκριμένα τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ανάγκη, επαφή σε δύσκολες καταστάσεις, σε δύσκολες περιόδους, επαφή και επικοινωνία σε δύσκολες περιόδους (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1α)

Λοιπόν, ένα προτέρημα θα σου πω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Ότι τα παιδιά δεν χάσανε την επαφή τους. Καθόλου τόσο διάστημα που ήταν. Κάτι άλλο δεν μπορώ να σκεφτώ αλήθεια. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

Το μόνο πλεονέκτημα που μπορώ να βρω και μόνο στην περίπτωση που είχανε δυνατότητα όλοι και όλες να συνδεθούν, είναι ότι δεν χάθηκε αυτή η επαφή. Δηλαδή ότι κάπως κρατούσες μία, για ψυχολογικούς λόγους δηλαδή να δεις λίγο τα παιδιά. Δεν βρίσκω κανένα θετικό και αυτό είναι στο πλαίσιο του θετικού, το βάζω επειδή δεν υπήρξαν οι άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές για να μη χρειαστεί τηλεκπαίδευση. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8.)

10.1.1.9. Η τηλεκπαίδευση ως μεγέθυνση της σημασίας του μέσου. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση εστιάζει στην σημασία της τεχνολογίας και του μέσου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (87,5%), 4 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα κάτωθι:

Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δηλαδή είναι σαν να τους δείχνεις ότι είναι ένα πολύ κεντρικό πράγμα σε όλες τις διαδικασίες της ζωής τους, που έτσι κι αλλιώς θα το κάνει στη συνέχεια για επικοινωνία, διασκέδαση κτλ. Έτσι κι αλλιώς θα το κάνει. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8β.)

10.1.1.10. Η τηλεκπαίδευση ως συνέχιση ή επιτάχυνση του αρνητικών διαστάσεων. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση αναπαράγει και εντείνει τις αρνητικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν ότι συνεχίζει τις κοινωνικές ανισότητες και τους κοινωνικούς αποκλεισμούς, ότι εντατικοποιεί την εργασία, ότι συνεχίζει την αποστείρωση από το κοινωνικό περιβάλλον. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα, 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

[...]εφαρμόζεται ας πούμε στα πλαίσια μιας εξέλιξης που κάνει γενικότερα την εκπαίδευση πιο εντατική και πιο αποστειρωμένη ας πούμε από το κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο. Ε οπότε η τηλεκπαίδευση ουσιαστικά λειτουργεί οξύνοντας αυτές τις αντιθέσεις και αυτή τη διαδικασία.. λειτουργώντας... λειτουργώντας επιταχυντικά ας πούμε. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Η τηλεκπαίδευση; ένα κακό υποκατάστατο της εκπαίδευσης και μία από τις πολιτικές επιλογές που έγιναν πολύ συγκεκριμένα για να συνεχιστεί αυτή η ανισότητα. Κάτι θέλει να μας δείξουν και με αυτό. Το ποιες μπορούμε και ποιες δεν μπορούμε να κάνουμε αυτό. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4.)

Από την άλλη μεριά δύσκολο εργαλείο ίσως για μία μερίδα ατόμων είτε ηλικίας είτε μη έχοντας την κατάλληλη υποδομή να μπορούν να συμμετέχουν. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4).

10.1.1.11. Η τηλεκπαίδευση ως απεριόριστο εργαλείο γνώσης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση προσφέρει γνώση, είναι μία διαδικασία εκπαίδευσης/μάθησης, και ότι έχει πρόσβαση σε αμέτρητες πηγές και πληροφορίες που δεν γνωρίζουν σύνορα. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Οι λέξεις και εικόνες των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Και τα χρώματα εδώ είναι γιατί και οι σπείρες, σπείρες και χρώμα είναι γιατί πολλά γαμάτα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα τα οποία μπορώ να τα πάρω και να ξεκινήσω πιο πολύ και πιο πολύ και πιο βαθιά και πιο βαθιά και ν' ανακαλύψω και κάτι ακόμα. (Υ6, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.3.)

Ναι, στα ηλεκτρονικά τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις όλο αυτό το δοχείο του διαδικτύου που είναι απύθμενο και να φέρεις πληροφορίες και τρόπους για να μάθει ο άλλος με πάρα πολλούς διαφορετικούς τρόπους και πηγές. Να του φέρεις μπροστά του οπτικά, βέβαια.(Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

10.1.1.12. Η τηλεκπαίδευση ως συνθήκη ηρεμίας και οικονομίας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που συνέδεσαν την τηλεκπαίδευση με την εξοικονόμηση χρόνου εφόσον δεν υπάρχουν μετακινήσεις και προετοιμασία για την μετακίνηση και άρα με πιο ανθρώπινους ρυθμούς καθημερινότητας. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τόνισαν ότι η εργασία από το οικείο τους χώρο τους προκαλούσε ένα αίσθημα ηρεμίας και ασφάλειας. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), ένας άντρας(12,5%) και μία γυναίκα (12,5%).Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

Τα πλεονεκτήματα είναι ότι... όπως αυτό έχει εκφραστεί από ανθρώπους που έχουν μιλήσει σε σχέση με αυτό στην παρούσα φάση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται να πάνε στη δουλειά της οπότε γλυτώνουν χρόνο στην μετακίνηση.(Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

[...]αλλά όμως είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για να πεις ότι εε δεν θέλω να τρέχω σαν τον παλαβό από το πρωί μέχρι το βράδυ. Είμαι μαθητής ας πούμε και ξυπνάω το πρωί στις 8 φεύγω σαν τον τρελό πάω στο σχολείο, φεύγω από το σχολείο, πάω στα αγγλικά μου, φεύγω από τα αγγλικά μου πάω στο φροντιστήριο, γυρίζω σαν την άδικη κατάρρα όλη μέρα στους δρόμους, γυρνάω 9 η ώρα το βράδυ στο σπίτι μου οπότε τι ωραία που θα ήταν να φτιάξω ένα πρόγραμμα μέσα στην εβδομάδα μου που να πω οκ, κάποιες μέρες κάποια πράγματα δια ζώσης κάποιες άλλες στιγμές κάποια άλλα πράγματα μέσω τηλεκπαίδευσης για να είναι λίγο πιο ανθρώπινοι οι ρυθμοί.

Αίσθηση ασφάλειας. Ηρεμία. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4).

Στον πιο κάτω πίνακα 13 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την έννοια της τηλεκπαίδευσης που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 13. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την έννοια της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η τηλεκπαίδευση ως	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Κουραστική και ψυχοφθόρος κατάσταση			X		1(12,5%)		X	X		2 (25%)	3 (37,5%)
Κάτι δύσκολο		X		X	2 (25%)					0%	2 (25%)

Έλλειψη αμφίδρομης ζωντάνιας					0%	1 (12,5%)	1 (12,5%)			2 (25%)	2 (25%)
βλαβερό	X			X	2 (25%)			X		1 (12,5%)	3 (37,5%)
Νομιμοποίηση του εθισμού	X				1 (12,5%)		X		X	2 (25%)	3 (37,5%)
μερικό/μη επαρκές/φτωχό	X	X	X	X	4 (50%)	X		X		2 (25%)	6 (75%)
Δυνητικά καλή	X	X	X		3 (37,5%)	X				1 (12,5%)	4 (50%)
Εργαλείο επαφής σε συνθήκες κρίσης		X			1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)
Μεγέθυνση της σημασίας του μέσου	X	X	X	X	4 (50%)		X	X	X	3 (37,5%)	7 (87,5%)
Συνέχιση/επιτάχυνση των αρνητικών διαστάσεων		X	X		2 (25%)				X	1 (12,5%)	3 (37,5%)
Απεριόριστο εργαλείο γνώσης				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Συνθήκη ηρεμίας και οικονομίας			X		1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 13, διαπιστώνουμε ότι η έννοια της τηλεκπαίδευσης συνδέεται με μία κουραστική και ψυχοφθόρα κατάσταση, με κάτι δύσκολο, με την έλλειψη αμφίδρομης ζωντάνιας, με κάτι βλαβερό, με την νομιμοποίηση του εθισμού, με κάτι μερικό, φτωχό και ανεπαρκές, με κάτι που δυνητικά μπορεί να είναι καλό, με ένα εργαλείο για καταστάσεις κρίσης, με μία μεγέθυνση του μέσου, με την συνέχιση των αρνητικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, με ένα απεριόριστο εργαλείο γνώσης και με μία συνθήκη ηρεμίας και οικονομίας. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό (87,5%) υπογραμμίζει την σημασία του μέσου στην τηλεκπαίδευση δηλαδή του υπολογιστή. Όλοι οι άντρες το θεωρούν μερικό, ανεπαρκές και φτωχό ενώ οι μισοί αναγνωρίζουν ότι είναι κάτι δύσκολο και βλαβερό. Όσο αφορά στις γυναίκες οι μισές τονίζουν ότι υπάρχει έλλειψη αμφίδρομης ζωντάνιας αλλά αναγνωρίζουν ότι είναι ένα εργαλείο για περιόδους κρίσης παρόλο ότι είναι κουραστικό και ψυχοφθόρο.

10.1.2. Πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης

Από τα ερωτήματα «ποιά είναι τα πλεονεκτήματα και ποιά τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης» και «ποιές είναι οι διαφορές της τηλεκπαίδευσης με την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την αγωγή υπαίθρου» και «ποιες λέξεις, εικόνες συνειρμοί σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε την λέξη τηλεκπαίδευση» προκύπτουν τα εξής πλεονεκτήματα: οι δυνατότητες της τηλεκπαίδευσης οι οποίες αφορούν την πρόσβαση συγκεκριμένου κοινού με δυσκολίες κινητικές ή λόγω γεωγραφικής τους τοποθεσίας, η πιο ευδιάκριτη παρουσίαση υλικού που σε άλλες περιπτώσεις δεν θα μπορούσαν να το δούνε, η ευελιξία στα ωράρια, η επιλογή των καθηγητών που θέλεις ανά τον κόσμο, η πρόσβαση στο υλικό του διαδικτύου, το πώς λειτούργησε υπό την δύσκολη συνθήκη της πανδημίας.

10.1.2.1. Πρόσβαση συγκεκριμένου κοινού. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για την πρόσβαση στην εκπαίδευση που μπορεί να αποκτήσουν άνθρωποι από απομονωμένες γεωγραφικά θέσεις, άνθρωποι με κινητικές δυσκολίες ή παιδιά με

θέματα άγχους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες εκ των οποίων ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση και ένας καθηγητής στην δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και 1 γυναίκα, νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση. Τα λόγια του που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Λοιπόν εντάξει, σαφώς έχει πολλά πλεονεκτήματα η τηλεεκπαίδευση με την έννοια ότι άνθρωποι με αναπηρίες ή άνθρωποι με δυσχέρεια παρακολούθησης σε συγκεκριμένους χώρους, άνθρωποι ναι, που δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση για οποιονδήποτε λόγο για κάτι συγκεκριμένο ας πούμε. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.11.)

Κάποιοι μαθητές με συγκεκριμένα μαθησιακά μαθησιακά ζητήματα ενδεχομένως ωφελήθηκαν για παράδειγμα μαθητές οι οποίοι δεν είχαν υποστήριξη στο σχολείο και είχανε θέματα άγχους είχανε θέματα και έχουνε θέματα τέτοιου είδους φαίνεται ότι τους άρεσε περισσότερο τηλεεκπαίδευση. Εξέφρασαν ας πούμε ότι τους βοήθησε και αυτό είναι κάτι πρέπει να το δούμε. Στα θετικά αυτό. Ε έχω ακούσει να αναφέρεται. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.11.)

Γιατί ας πούμε μπορεί να είναι πολύ βοηθητική η τηλεεκπαίδευση για ανθρώπους με κινητικές δυσκολίες ας πούμε, που να μην μπορούν να βγουν από το σπίτι τους και να τους βοηθάει πάρα πολύ γι' αυτό. Ή για κάποιες ομάδες θα μπορούσε να είναι πολύ βοηθητικό αυτό αν γινόταν σωστά και με φροντίδα, ή επίσης αυτό που κατάλαβα και είδα, για κάποια παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ήταν σε αυτή την οθόνη, ήταν πολύ πιο συγκεντρωμένα. (Υ5, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 4)

10.1.2.2.Οπτική οργάνωση του υλικού. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα τονίσανε την δυνατότητα οπτικής παρουσίασης του περιεχομένου ενός μαθήματος, όπως πίνακες, powerpoint ή βίντεο και διαγράμματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας (12,5 %) με τα εξής χαρακτηριστικά: δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ναι, στα ηλεκτρονικά τα πλεονεκτήματα είναι ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις όλο αυτό το δοχείο του διαδικτύου που είναι απύθμενο και να φέρεις πληροφορίες και τρόπους για να μάθει ο άλλος με πάρα πολλούς διαφορετικούς τρόπους και πηγές. Να του φέρεις μπροστά του οπτικά, βέβαια. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

10.1.2.3. Η ευελιξία στα ωράρια. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για την δυνατότητα να επιλέγουν την τηλεεκπαίδευση άνθρωποι με πολλές υποχρεώσεις και διαφορετικό πρόγραμμα από εκείνο που προσφέρει η τυπική εκπαίδευση ή την εξοικονόμηση χρόνου που προσφέρει η τηλεεκπαίδευση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι τα εξής:

Τα πλεονεκτήματα είναι ότι... όπως αυτό έχει εκφραστεί από ανθρώπους που έχουν μιλήσει σε σχέση με αυτό στην παρούσα φάση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται να πάνε στη δουλειά της οπότε γλυτώνουν χρόνο στην μετακίνηση. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Ο κερδισμένος χρόνος από μετακινήσεις άρα και δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων ακόμα και από άτομα με πολύ σφιχτό πρόγραμμα. (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8)

10.1.2.4. Πρόσβαση σε εκπαιδευτές ανά τον κόσμο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για το πλεονέκτημα να διαλέγουν καθηγητές που βρίσκονται απομακρυσμένα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρεται 1 υποκείμενο (12,5%), γυναίκα, μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση. Τα λόγια της που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό βασικά ή το εκπληκτικό ότι εγώ θέλω να μάθω κάτι το οποίο το διδάσκει κάποιος στην Γερμανία. Και έχω πρόσβαση με την τηλεκπαίδευση. Και αυτό είναι φανταστικό, μπορώ να κάνω μάθημα με έναν μεγάλο δάσκαλο ας πούμε που είναι σε μία άλλη χώρα και να κανονίσω μετά μέσα από την διαδικασία αυτή της τηλεκπαίδευσης να δημιουργήσω μία σχέση και να πάω κιόλας σε ένα σεμινάριο μία και δυο και τρεις φορές τον χρόνο. (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8).

10.1.2.5. Η πρόσβαση στο υλικό του διαδικτύου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για την πρόσβαση σε πολλές πηγές και πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο ως πλεονέκτημα της τηλεκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι:

Όλα αυτά είναι αυτά τα οποία συμβαίνουν, που μαθαίνεις και οι δυνατότητες και μου είναι όλα σπείρες γιατί πιστεύω ότι μπορείς να πας σε βάθος στο κάθε τι, οπότε είναι τα μαθήματα, είναι η πληροφορία, η γνώση, η μάθηση, είναι τα αντικείμενα τα οποία μπορείς να προσεγγίσεις. (Υ6, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.1.)

10.1.2.6. Επαφή σε συνθήκες κρίσης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για το ότι μέσα στον καιρό της πανδημίας κατάφεραν χάρη στην τηλεκπαίδευση να κρατηθεί μία επαφή μεταξύ των παιδιών και των συμμαθητών τους, με το σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς και με την γνώση εν γένει. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών είναι: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το μόνο πλεονέκτημα που μπορώ να βρω και μόνο στην περίπτωση που είχαν δυνατότητα όλοι και όλες να συνδεθούν, είναι ότι δεν χάθηκε αυτή η επαφή. Δηλαδή ότι κάπως κρατούσες μία, για ψυχολογικούς λόγους δηλαδή να δεις λίγο τα παιδιά. (Υ8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Λοιπόν, ένα προτέρημα θα σου πω, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Ότι τα παιδιά δεν χάσανε την επαφή τους. Καθόλου τόσο διάστημα που ήταν. Κάτι άλλο δεν μπορώ να σκεφτώ αλήθεια. (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Τα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης είναι ότι εγώ μπορώ να συνεχίσω να έχω επαφή με τους μαθητές μου και να προσφέρω γνώση. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.9).

Στον πιο κάτω πίνακα 14 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 14. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Πλεονεκτήματα	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Πρόσβαση για κοινό με δυσκολίες	X		X		2 (25%)	χ				1(12,5%)	3 (37,5%)
Οπτική οργάνωση του υλικού				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Ευελιξία ωραρίου			X		1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Πρόσβαση σε εκπαιδευτές ανά τον κόσμο							X			1 (25%)	1 (12,5%)
Πρόσβαση στο υλικό του διαδικτύου				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Επαφή σε συνθήκες κρίσης		X			1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 14 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης είναι η πρόσβαση που προσφέρει σε άτομα με δυσκολίες, η οπτική οργάνωση και παρουσίαση του υλικού, η ευελιξία του ωραρίου, η πρόσβαση σε εκπαιδευτές ανά τον κόσμο, η πρόσβαση στο υλικό του διαδικτύου και η επαφή που κρατιέται σε συνθήκες κρίσης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά (37,5%) τονίζουν την επαφή που κρατιέται σε συνθήκες κρίσης (το 50% των γυναικών) και την πρόσβαση σε άτομα με δυσκολίες ως προς τα πλεονεκτήματα (το 50% των αντρών).

10.1.3. Τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης

Στα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης αναδύθηκαν κάποια όρια και κακές πτυχές της διαδικασίας είτε όσο αφορά το μέσο και την χρήση του, είτε για τους προβληματισμούς των υποκειμένων και τις ελλείψεις της διαδικασίας.

10.1.3.1.Τεχνικές δυσκολίες. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην κακή σύνδεση και στην έλλειψη εξοπλισμού. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και πολύ προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στον ιδιωτικό τομέα (12,5%).Τα λόγια των υποκειμένων που κάνουν αναφορά σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] και επίσης χρειάζονται ικανότητες και από τα παιδιά και από τις οικογένειες, να έχουν εξοπλισμό, υποδομή τέλος πάντων για να μπορέσουμε να κάνουμε καλά την δουλειά μας. (Y2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1.)

[...] το ζουμ και κακή σύνδεση. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1)

10.1.3.2. Ηλικιακή απεύθυνση. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα διαχώρισαν τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες εφαρμόζεται η τηλεεκπαίδευση, τονίζοντας ότι για τα παιδιά είναι διαφορετικά τα πράγματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

έχω ένα ερωτηματικό μόνο στο πόσο μπορούμε να μεταφέρουμε γνώσεις στα μικρά παιδιά. Δηλαδή χρειάζεται πολύ μεγάλη ικανότητα από τον εκπαιδευτικό ((Y2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1.)

Για την προσχολική δεν έπρεπε να είναι κάθε μέρα, άντε να ήταν τρεις φορές την εβδομάδα. (Y7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

10.3.3. Ο παιδαγωγικός τρόπος λειτουργίας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που κάνουν λόγο για τον προβληματισμό τους σε σχέση με τον μη βιωματικό χαρακτήρα της τηλεεκπαίδευσης, την έλλειψη μεταδοτικότητας, τον απρόσωπο χαρακτήρα της και την μη δυνατότητα ομαδικής δουλειάς. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες (25%) και 2 γυναίκες (25%). Τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων υποκειμένων είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και φυσικά να δούμε και τον ρόλο της τεχνολογίας που δεν είναι ουδέτερος δηλαδή όλο αυτό, κάπως να δούμε τι ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε υλικό τεχνολογικό software το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες επιχειρήσεων και όχι μιας τάξης οπότε δεν είναι αυτό εννοώ ένα ουδέτερο πλαίσιο είναι κάτι το οποίο είναι προσαρμοσμένο σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο. αν θα μπορούσε να είναι διαφορετικό αυτό είναι μία συζήτηση αλλά το βάζω στα αρνητικά γιατί είδα ότι οι συγκεκριμένες πλατφόρμες ας πούμε δεν έδωσαν δυνατότητες τουλάχιστον στην πρώτη каранτίνα και περισσότερο στη δεύτερη... δεν έδωσε δυνατότητες για να γίνει ομαδική δουλειά ας πούμε και έδωσαν τη δυνατότητα παρουσίας, μπλα μπλα μπλα, βίντεο κάποιες αποσπασματικές ας πούμε απαντήσεις από τα παιδιά. Αυτό ήταν. (Y3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8)

[..] η απουσία της φυσικής παρουσία κάνει το μάθημα πιο απρόσωπο...(Y6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

[...] έλλειψη μεταδοτικότητας (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1)

10.1.3.4. Κατάργηση ασφάλειας και ιδιωτικότητας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνανε λόγο για την παρουσία κι άλλων ανθρώπων εκτός των συμμετεχόντων στο μάθημα. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι αυτό καταργούσε την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα ώστε να νοιώσουν άνετα οι συμμετέχοντες. Η επιτήρηση και η συνεχής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα αίσθημα που απορρέει από αυτή την κατάσταση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στα αρνητικά ένα κομμάτι είναι η επιτήρηση η οποία ας πούμε βάζει τον εκπαιδευτικό σε μία άτυπη μορφή αξιολόγησης συνεχούς, είτε από τον εργοδότη είτε από τους γονείς, ουσιαστικά καταργεί την ιδιωτικότητα της τάξης και άρα το ασφαλές περιβάλλον που χρειάζεται μία ομάδα για να μάθει καλύτερα. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Δεν μου άρεσε λοιπόν ούτε αυτό. Δεν μου άρεσε αυτό ότι ξεμπροστιάστηκα στους γονείς, δηλαδή ότι πλέον όλοι οι γονείς με άκουγαν το πώς μιλούσα στα παιδιά-ηλεκτρονική τάξη από τα σπίτια τους χαλαρά. Δηλαδή πολλά παιδιά κάνανε στο σαλόνι τους μάθημα αλλά και στο δωμάτιό τους να κάνανε, που όλοι οι γονείς, γιαγιάδες, παππούδες, δεν ξέρω εγώ ποιος άλλος μπορούσε να ήτανε στο σπίτι εκεί πέρα έτσι μπορούσε να πιει το καφεδάκι του ακούγοντας το δάσκαλο» για να δούμε τι λέει και αυτός» ας πούμε ξέρω εγώ. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3β.)

10.1.3.5. Εντατικοποίηση. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για τον φόρτο εργασίας που προέκυψε από την τηλεκπαίδευση. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 2 (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντατικοποιεί την εργασία γιατί βάζει τον άνθρωπο να δουλέψει πιο πολύ για να ψηφιοποιήσει ας πούμε το υλικό το οποίο απαιτεί πάρα πολλές ώρες και πολύ δουλειά και ειδικά προβληματικό για συναδέλφους που δεν έχουν αυτές τις δεξιότητες χωρίς καμία υποστήριξη και βοήθεια ας πούμε όλο αυτό εννοείται. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Καταρχήν για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα για εμάς που δεν έχουμε το βιβλίο ενός δασκάλου να πάμε παρακάτω έτσι; σήμερα κάνουμε αυτό και αύριο αυτό...και σήμερα επεξεργαζόμαστε αυτό και αύριο αυτό, εμείς έπρεπε να κάνουμε αυτό που κάνουμε μέσα στην τάξη, θεματικές, αλλά όμως για να βρω εγώ υλικό για όλες αυτές τις θεματικές για να είναι και ελκυστικό ε, τι να σου πώ τώρα;! Είναι μία διαδικασία...ντάξει.. τρέχα γύρευε. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ. 8β)

10.1.3.6.Απομόνωση και μοναξιά. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για μοναξιά και απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο ως επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι οι μαθητές, μαθήτριες δεν αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες (25%) και 3 γυναίκες (37,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τα οποία έχουν τα υποκείμενα εκπαιδευτικοί είναι: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και Συγκεκριμένα τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν υπάρχουν μαθητές, μόνο ο εκπαιδευτής ο οποίος ρωτάει που είναι οι μαθητές στα αγγλικά (λόγω του ότι δουλεύει σε ξενόγλωσσο περιβάλλον). Μοιάζει σαν μία έρημο όπου δεν υπάρχει τίποτα παρά μόνο οθόνη και καρέκλα. Εξού και είναι δυσβάσταχτη και αλλοτριωτική εμπειρία όπως γράφει το υποκείμενο «αλλοτριώση» και «έλεος». (Υ3, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογράφημα 4).

Στην τηλεκπαίδευση πιο πολύ συμβαίνει το γνωστικό κομμάτι, το κοινωνικό και συναισθηματικό δεν αναπτύσσεται στο βαθμό που θα έπρεπε να αναπτυχθεί ή που θα θέλαμε ή που αναπτύσσεται.(Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.11).

Οπότε αυτό είναι ένα μαγικό πράγμα, συναρπαστικό το οποίο όμως είναι πολύ εύκολο να σε ρουφήξει. Και να ξεχάσεις πώς είναι να βγαίνεις έξω και να αναπτύσσεις social skills με τους άλλους ανθρώπους οπότε μπορείς να γίνεις, μονόχνοτος (Υ6, Ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.11)

[...] η δημιουργία μιας μορφής εσωστρέφειας(Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8)

Το πρώτο έτσι πάλι έχει αυτό της μοναξιάς, μου δημιουργεί θλίψη. Το κοιτάω και μου δημιουργεί θλίψη.(Υ8, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.12.)

Στη δε τηλεκπαίδευση δεν υπάρχουν πια παιδιά παρά μόνο ένα μπροστά στον υπολογιστή που παρακολουθεί τι γίνεται μέσα σε μία άδεια οθόνη. Επικρατεί περισσότερο το συναίσθημα της μοναξιάς[...] (Υ7, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογράφημα 4)

10.1.3.7. Σωματική καταπόνηση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν την σωματική πίεση και κούραση που προκύπτει από την καθιστική διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων υποκειμένων είναι: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η κούραση που προκύπτει από τις οθόνες και ενδεχομένως καταπόνηση των ματιών (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8)

10.1.3.8. Επιπτώσεις. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στους μαθητές τους. Τόνισαν ότι τα παιδιά γύρισαν με σοβαρά κοινωνικά ελλείματα και με προσκόλληση στις οθόνες που τους απορροφάνε. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Υπνωτίζει, σε ρουφάει... (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

Ότι αλληλεπίδραση δεν υπήρχε, ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτό το μέσο και θεωρώ ότι τους έκανε και κακό η τόση έκθεση. Ότι ήταν προσηλωμένα σε έναν υπολογιστή, για μίαμιση ώρα ήταν προσκολλημένα σε έναν υπολογιστή. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Το αρνητικό είναι ότι τα παιδιά ήρθαν με τεράστια διάσπαση προσοχής, έχουν τελείως άλλη σχέση πια με οθόνες, είναι κολλημένα εκεί, δεν μπορούν να διαδράσουν καλά με τις σχέσεις τους, μαθησιακά είναι τελείως αλλού.. (Υ8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Πάρα πολλές κινήσεις υπάρχουν, μέχρι να φτάσεις στην τάξη και να κάνεις μάθημα, από το να ξυπνήσεις και να πας στο διπλανό δωμάτιο και να κάτσεις σε έναν υπολογιστή ή στο ίδιο σου το

δωμάτιο. Στα αρνητικά είναι το ότι βάζεις το νέο άτομο μπροστά από μία οθόνη και το κάνεις να συνηθίζει ότι έτσι είναι η ζωή, κάποιες ώρες της ημέρας να είσαι μπροστά από μία οθόνη. Και επειδή υπάρχει πάρα πολύ όπως ξέρουμε, πολύ εύκολα μπορεί να υπάρξει και εξάρτηση απ' αυτό στα νέα άτομα και στα μεγαλύτερα, πόσο μάλλον στα νέα, το θεωρώ αυτό πολύ επιβλαβές για τη ζωή των νέων ατόμων, να τα παρατήσεις έτσι απλά μπροστά σε οθόνη και την ώρα του σχολείου πλέον. Δηλαδή, ο τρόπος που έγινε αυτό πέρσι είναι τραγικός για εμένα. Κεντρικά, τόσο κεντρικά όσο και ειδικά, εκπαιδευτικά στην Ελλάδα. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

10.1.3.9. Ακατάλληλη για κάποια μαθήματα. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για την ακαταλληλότητα της τηλεκπαίδευσης σε εργαστηριακά μαθήματα, μουσικά, εικαστικών λόγω της αναγκαίας σωματικής επαφής εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή της αντίληψης των τριών διαστάσεων του χώρου. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 2 (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των πιο πάνω υποκειμένων είναι: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] αλλά δεν θεωρώ ότι θα ήταν ιδανικό ένας άνθρωπος μεγάλος, μικρός εεε να μάθει ένα αντικείμενο μόνο μέσα από την τηλεκπαίδευση. Και ειδικά όταν έχεις να κάνεις με διδασκαλίες οργάνων, η φυσική παρουσία είναι απαραίτητη. Να μπορέσεις να πιάσεις το χέρι του άλλου, να μπορέσεις να του ισιώσεις την πλάτη με τα χέρια σου, και όχι μόνο αυτό αλλά και η ίδια η ενέργεια που ακτινοβολεί ένα σώμα δίπλα στο άλλο, αυτό δεν μπορεί να το αντισταθμίσει η τηλεκπαίδευση (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.4.)

Εντάξει, προφανώς σε εργαστηριακά μαθήματα και σε μαθήματα που χρειάζονται αντίληψη του χώρου, των επιπέδων, των χρωμάτων. Δυστυχώς δεν γίνεται, διότι είναι μία μεταφορά. Δηλαδή ας πούμε να σου πω ένα παράδειγμα. Με τη ζωγραφική πολύ συχνά λένε οι δάσκαλοι ζωγραφικής και όλοι στη ζωγραφική «μη ζωγραφίζεις από φωτογραφία, ακόμα και αν αυτό που κάνεις είναι ακριβώς στο ίδιο μέρος με το οποίο πάρθηκε η φωτογραφία, ακόμα και αν αυτό που ζωγραφίζεις είναι ξέρεις ο ήλιος βρίσκεται σε εκείνη τη θέση, ξέρεις είναι ακριβώς, ακριβώς, ακριβώς... διότι στην πραγματικότητα, τώρα γενικά μιλάω έτσι δεν μπαίνω σε ανεικονική, αφηρημένη τέχνη κλπ. Λέω πολύ γενικά ότι βλέπεις κάτι και θέλεις να το αποδώσεις ας το πούμε έτσι χοντρικά. Στην ουσία, η ζωγραφική είναι αυτό. Το να προσπαθείς να αποδώσεις κάτι το οποίο βρίσκεται σε τρεις διαστάσεις σε δύο διαστάσεις. Αν χρησιμοποιείς την φωτογραφία, έχει ήδη διαμεσολαβηθεί αυτό το πράγμα με κάποιον τρόπο. Μπορεί ο τρόπος αυτός να είναι πολύ ποιοτικός, μπορεί να είναι πολύ πλούσιος, δεν λέω όντως, αλλά είναι διαμεσολαβημένο. Έχεις την εικόνα σε δύο διαστάσεις.

Στον πιο κάτω πίνακα 15 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 15. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα	Αντρες	Σύνολο	Γυναίκες	Σύνολο	Γενικό
------------	--------	--------	----------	--------	--------

Κατηγορίες Μειονεκτήματα τηλεκπαίδευσης	Y1	Y2	Y3	Y4	αντρών	Y5	Y6	Y7	Y8	γυναικών	σύνολο
Τεχνικές δυσκολίες		X			1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Ηλικιακή απεύθυνση		X			1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	(25%)
Παιδαγωγικός τρόπος λειτουργίας			X		1 (12,5%)		X	X	X	3 (37,5%)	4 (50%)
Κατάργηση ιδιωτικότητας/ασφάλ ειας			X	X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Εντατικοποίηση			X		1 (12,5%) ¹			X		1(12,5%)	2 (25%)
Απομόνωση/μοναξιά/ αλλοτρίωση		X	X		2 (25%)		X	X	X	3 (37,5%)	5 (62,5%)
Σωματική καταπόνηση				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Ακαταλληλότητα για κάποια μαθήματα	X				1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Επιπτώσεις στους μαθητές				X	1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 15 διαπιστώνουμε ότι στα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης τα υποκείμενα κατατάσσουν τις τεχνικές δυσκολίες, την ηλικιακή απεύθυνση της, τον παιδαγωγικό τρόπο λειτουργίας της, την κατάργηση της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας της τάξης, την εντατικοποίηση της εργασίας, την απομόνωση, μοναξιά και αλλοτρίωση, την σωματική καταπόνηση, της ακαταλληλότητά της για κάποια γνωστικά αντικείμενα και τις επιπτώσεις που έχει στους μαθητές. Οι μισοί άντρες και όλοι όσοι δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα τόνισαν την επιτήρηση και την κατάργηση της ιδιωτικότητας, ενώ οι περισσότερες γυναίκες που δουλεύουν στο δημόσιο τομέα τόνισαν τον παιδαγωγικό τρόπο που λειτουργεί ως μειονέκτημα καθώς και την απομόνωση και την μοναξιά που προκαλεί. Στο σύνολο το μεγαλύτερο ποσοστό τονίζει την απομόνωση, την μοναξιά και την αλλοτρίωση της τηλεκπαίδευσης. Ενώ όσοι έχουν μεγάλη προϋπηρεσία και έχουν και θέση εργασίας τονίζουν την δυσκολία της τηλεκπαίδευσης για μικρές ηλικίες.

10.1.4. Άλλες διαστάσεις της τηλεκπαίδευσης: Λέξεις, εικόνες και αναπαραστάσεις της τηλεκπαίδευσης

Από το ερώτημα «τι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε την λέξη τηλεκπαίδευση» από την Ημιδομημένη συνέντευξη 1 αλλά και από τα ιχνογραφήματα 3.2 προκύπτουν οι εξής θεματικές κατηγορίες: λέξεις και εικόνες που αφορούν το μέσο, λέξεις και εικόνες που αφορούν την προηγούμενη εμπειρία, λέξεις και εικόνες που αφορούν στο περιεχόμενο της οθόνης, λέξεις και εικόνες που αφορούν συναισθήματα, λέξεις και εικόνες που αφορούν τον φυσικό χώρο της τηλεκπαίδευσης, λέξεις και εικόνες που αφορούν την έλλειψη ανθρώπων, λέξεις και εικόνες που αφορούν το κλειστό πλαίσιο.

10.1.4.1. Το σώμα στην τηλεκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρθηκαν στην επίδραση της τηλεκπαίδευσης στο σώμα ή στο πώς λειτουργεί το σώμα στην τηλεκπαίδευση. Τα υποκείμενα τόνισαν συγκεκριμένα την στάση του σώματος και την στατικότητα που προκαλεί. Μέσα από τα ιχνογραφήματα όμως παρατηρούμε ότι κάποιες φορές απουσιάζει κιόλας όλο το σώμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (87,5%), 3 άντρες (37,5%) και 3 γυναίκες (37,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων αλλά και οι αναπαραστάσεις τους που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι:

Είναι το πλαίσιο του υπολογιστή, η εικόνα του εκπαιδευτή που φαίνεται στην οθόνη ο οποίος κάθεται, έτσι; (Y2, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ο.π. Ιχνογράφημα 2, Ερ.1.)

Τηλεκπαίδευση... είσαι βιδωμένος σε μία καρέκλα. (Y1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Η κούραση που προκύπτει από τις οθόνες και ενδεχομένως καταπόνηση των ματιών (Y6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Κούραση (Y7, Κλινική συνέντευξη, Ερ.1.)

Στα αρνητικά πάρα πολύ σημαντικό είναι η σωματική καθήλωση και η σωματική μη άσκηση, η σωματική μη εκτόνωση του παιδιού, αφού ξυπνάει το πρωί στο σπίτι του και το βάζεις να κάτσει σ' έναν υπολογιστή αντί να κινηθεί. Κίνηση είναι και το να πας μέχρι το σχολείο, κίνηση είναι φυσικά και το διάλειμμα. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

10.1.4.2. Λέξεις και εικόνες που αφορούν τον κυρίαρχο ρόλο του μέσου. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που τόνισαν την πρωτοκαθεδρία του υπολογιστή και της οθόνης σε σχέση με όλα τα άλλα. Τονίζουν ιδιαίτερα την διάσταση του μεγέθους και του χρώματός του και το πώς κυριαρχεί. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), δύο άντρες (25%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης. Τα ιχνογραφήματα και οι λέξεις των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:



Ιχνογράφημα 24. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε τρία διαφορετικά πλαίσια.

Επικρατεί περισσότερο το συναίσθημα της μοναξιάς και το πόσο κεντρικός είναι ο ρόλος της οθόνης η οποία είναι το μεγαλύτερο μέρος της ζωγραφιάς. Είναι σαν να συνθλίβει το παιδί που στέκεται μπροστά της μικρό και μόνο. (Υ6, Ερμηνευτική ανάλυση 3.2).



Ιχνογράφημα 25. Σχολείο.

Στο πρώτο μέρος βλέπουμε τον κεντρικό ρόλο που παίζει η οθόνη με το τσατ που είναι πολύ μεγάλα και πόσο μικρότερη είναι η εικόνα του ένα μαθητή που εμφανίζεται μέσα σε πλαίσιο. (Ερμηνευτική ανάλυση 3.2, Υ2)

Οθόνη, πίξελ, αντί να βλέπεις κάτι φυσικό βλέπεις κάτι που υπνωτίζει και τραβάει την προσοχή τεχνητά. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1)

10.1.4.3. Λέξεις και εικόνες που αφορούν την έλλειψη εμπειρίας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρανε ότι δεν έχουν καμία προετοιμασία, εμπειρία ή υποστήριξη όσο αφορά στην τηλεκπαίδευση. Τα υποκείμενα τονίσανε και το πόσες ώρες περάσανε στην ετοιμασία της τηλεκπαίδευσης. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 2 (25%), ένας άντρας (12,5%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Οι λέξεις και οι εικόνες των υποκειμένων που εντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία είναι:

Άγνωστο τοπίο, περιβάλλον. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.1)

Και σήμερα επεξεργαζόμαστε αυτό και αύριο αυτό, εμείς έπρεπε να κάνουμε αυτό που κάνουμε μέσα στην τάξη, θεματικές, αλλά όμως για να βρω εγώ υλικό για όλες αυτές τις θεματικές για να είναι και ελκυστικό ε, τι να σου πώ τώρα;! Είναι μία διαδικασία...ντάξει.. τρέχα γύρευε. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8β)

Το παιδί να κοιμάται, να γυρίζει γύρω γύρω στην καρέκλα, να μην σε παρακολουθεί καθόλου, φωνές των γονιών. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1).

10.1.4.5. Λέξεις και εικόνες που αφορούν στο περιεχόμενο της οθόνης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο τι βλέπουν και ακούνε στην οθόνη. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίσανε ότι βλέπανε σκηνές της καθημερινότητας των παιδιών, τους συγγενείς και φίλους, τις φωνές των γονιών, τα παιχνίδια και τα βιβλία των παιδιών, τις φατσούλες των παιδιών, τα ερεθίσματα από το διαδίκτυο. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 4 (50%), 3 γυναίκες (37,5%) και ένας άντρας (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων -εκπαιδευτικών είναι: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Οι εικόνες και οι λέξεις των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] παιδιά που παίζουν με το κινητό ή κάνουν κάτι άλλο την ώρα αυτή, ή τρώνε μπροστά στην οθόνη, ή φέρνουν τα παιχνίδια τους και δείχνουν τα παιχνίδια, αυτό είναι το λαγουδάκι μου, αυτό είναι το αρκουδάκι μου... τέτοια (Υ8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1)

Εδώ είναι η οθόνη στην οποία μέσα καταπληκτικά πράγματα συμβαίνουν. Όλα αυτά είναι αυτά τα οποία συμβαίνουν, που μαθαίνεις και οι δυνατότητες και μου είναι όλα σπείρες γιατί πιστεύω ότι μπορείς να πας σε βάθος στο καθε τι, οπότε είναι τα μαθήματα, είναι η πληροφορία, η γνώση, η μάθηση, είναι τα αντικείμενα τα οποία μπορείς να προσεγγίσεις. (Υ6, Συνέντευξη για το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.1.)

[...] το παιδί να κοιμάται, να γυρίζει γύρω γύρω στην καρέκλα, να μην σε παρακολουθεί καθόλου, φωνές των γονιών. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1)

Γιατί στο πρώτο (στην τηλεκαίτευση) ο δάσκαλος λέει μπλα μπλα τα δικά του δηλαδή πολλές φορές ρε παιδί μου ξεκινώντας η μέρα στο ηλεκτρονικό μάθημα ήμουνα σε περίεργη συναισθηματική κατάσταση. Δεν είχα... Ξέρεις, όταν πας σχολείο ρε παιδί μου και συναντάς τα παιδιά, με την πρώτη καλημέρα παίρνεις και μπρος. Μπαίνεις πάρα πολύ στο κλίμα. Όντας σπίτι μου ή όπου έκανα μάθημα, γιατί πήγαινα και σχολείο και έκανα μάθημα ηλεκτρονικό, ήμουνα εντελώς σε άλλο κόσμο και ένιωθα πολύ μεγάλη δυσκολία να φέρω τον εαυτό μου σε μία κατάσταση για να μιλήσω, για να απευθυνθώ στα παιδιά. Ήμουνα πολύ πιο πώς να σου πω «κάνω διάλεξη». Ποιος την ακούει τώρα και τι ακούει ξέρω εγώ...(Υ4, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.4.)

10.1.4.6. Λέξεις και εικόνες που αφορούν συναισθήματα. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρθηκαν σε συναισθήματα είτε αρνητικά είτε θετικά. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν τα συναισθήματα του φόβου της διάδρασης, της φρίκης, του αποτροπιασμού, της ψυχρότητας, της αδιαφορίας. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τηλεκπαίδευση; Φρίκη και αποτροπιασμός. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1.)

Απομόνωση, ιδρυματοποίηση, φόβο για διάδραση γιατί το μειονέκτημα είναι ότι μπορείς να κάτσεις εδώ και να ξεχαστείς εδώ αλλά η ζωή πρέπει να είναι εκεί έξω. (Υ6, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.11)

Αχ πώς να το πω; το έχω ζήσει τώρα και εύχομαι να μην το ξαναζήσω. Λοιπόν υπερβολική κούραση, αδιαφορία, ψυχρότητα εεε (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1.)

10.1.4.7. Λέξεις και εικόνες που αφορούν τον φυσικό χώρο της τηλεκαίτευσης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρθηκαν και αναπαρέστησαν τον φυσικό χώρο όπου λάμβανε χώρα η τηλεκαίτευση. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τόνισαν το δωμάτιό τους, το σαλόνι τους, το γραφείο τους στο σπίτι, τις παντόφλες τους, το καφεδάκι τους και γενικά ένα περιβάλλον οικειότητας. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αυτών είναι: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Παρόλα αυτά επειδή η δική μου εμπειρία είναι από το όσο μπορούσε να είναι, καλές, κάπως την συνδέω την τηλεκαίτευση με αυτό που έζησα εγώ οπότε, θα πω και την εικόνα του μέρους του οποίου είχα τον υπολογιστή μου, που ήταν γεμάτος από υλικά της φύσης. Μου έρχεται κατευθείαν αυτός ο συνειρμός. Γιατί αυτό κάναμε. Πώς το βίωσα; ναι, είναι αυτός ο χώρος, το σαλόνι του σπιτιού μου, που είχε διάφορα πράγματα, καλαθάκια με κουκουνάκια, βελανίδια, ξύλα, κάτω, ή δίπλα μου διάφορα βιβλία πουλιών, βιβλία με χνάρια, μαρκαδόρους με ζωγραφική, οπότε είχε

σταματήσει να είναι το σαλόνι, επειδή γινόταν κάπως καθημερινό αυτό, δεν τα μάζενα για να τα ξαναβάλω, το γύρω γύρω γύρω ο χαμός που εμένα μου αρέσει. (Υ5, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1)

Ναι, κι αυτό είναι το ήπιο περιβάλλον, γύρω από την οθόνη, είναι το περιβάλλον που έχεις διαλέξει να έχεις την οθόνη σου, που δεν είναι κάτι να σε αποσπάσει, είναι κάτι που είναι γλυκό, ήρεμο, ήπιο και η εστίαση είναι στα πράγματα που συμβαίνουν εκεί μέσα.(Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1)

[...] ένα γραφείο γεμάτο με χαρτιά, σημειώματα (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.1)

Στον πιο κάτω πίνακα 16 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις λέξεις και εικόνες της τηλεκπαίδευσης που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 16. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις λέξεις και εικόνες της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Λέξεις και εικόνες που αφορούν...	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Το σώμα	X	X	X	X	4 (50%)		X	X	X	3 (37,5%)	7 (87,5%)
Τον κυρίαρχο ρόλο του μέσου		X		X	2 (25%)			X		1 (12,5%)	37,5%
Την έλλειψη εμπειρίας		X			1(12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
συναισθήματα	X		X		2 (25%)		X	X		2 (25%)	4 (50%)
Φυσικός χώρος της τηλεκπαίδευσης			X		1 (12,5%)	X	X			2 (12,5%)	3 (37,5%)
Το περιεχόμενο της οθόνης				X	1 (12,5%)		X	X	X	3 (37,5%)	4 (50%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 16 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν και άλλες διαστάσεις της τηλεκπαίδευσης όπως το τι βλέπανε στις οθόνες τους, το πώς ήταν ο χώρος στον οποίο διεξαγόταν η τηλεκπαίδευση, τα συναισθήματα που τους προκαλούσε, την έλλειψη εμπειρίας και την δυσκολία προετοιμασίας τους, τον κυρίαρχο ρόλο του μέσου και την ενσώματη διάστασή της τηλεκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό τους (87,5%) αναφέρθηκε στην ενσώματη διάστασή της ενώ οι μισοί (ισόποσα μεταξύ των φύλων) στα συναισθήματα που τους προκαλεί. Οι περισσότερες γυναίκες κάναν λόγο για το τι βλέπανε στις οθόνες όπως τις σκηνές της καθημερινότητας και οικειότητας των παιδιών.

10.2. Έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας όσο αφορά στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη, δηλαδή την δια ζώσης διαδικασία εκπαίδευσης στο σχολείο. Θα προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την έννοια, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθώς και άλλες διαστάσεις που αναδύθηκαν από την έρευνα. Χάρη στις απαντήσεις στην ερώτηση «τι είναι η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη» από την ημιδομημένη κλινική συνέντευξη 1 αλλά και από το σύνολο των απαντήσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη, αναδύθηκαν οι εξής κατηγορίες γύρω

από την εννοιολόγηση της: η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως περφόρμανς, ως καλή υπό όρους, ως ενσώματη διαδικασία, ως περιβάλλον με δυνατότητες, ως κοινότητα, ως αλληλεπίδραση/σχέση, ως κάτι δημιουργικό, ως μαθησιακή διαδικασία της ζωής, ως παρουσία/ζωντανία, ως υλικότητα, ως χαρά, ως κάτι πιο γρήγορο και άμεσο, ως κάτι φυσικό/πραγματικό.

10.2.1.1. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως περφόρμανς. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράφουν το μάθημα ως περφόρμανς, με στοιχεία παράστασης και έκθεσης στη σκηνή. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι δύο: ένας άντρας (12,5%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντάξει εμάς το μάθημά μας είναι κατά κάποιον τρόπο κάτι σαν performance ας πούμε σε μεγάλο βαθμό. Οπότε δεν γίνεται, πώς να σου πω, είναι δύσκολο το άλλο. Είναι μία performance. Δεν υποκαθίσταται. Δηλαδή εντάξει, έχει και στοιχεία παράστασης να σου το πω απλά. (Y1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

Περφόρμανς, η αίσθηση την οποία έχω εγώ, όταν διδάσκω σε τάξη, σε πολλά παιδιά είναι σαν να είσαι πάνω σε μία σκηνή, και κάνεις μία περφόρμανς και πρέπει να κρατήσεις το ενδιαφέρον του κοινού σου ζωντανό. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

10.2.1.2. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως καλή υπό όρους. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων οι οποίοι σχετικοποιούν την ποιότητα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία ανάλογα με διάφορα κριτήρια. Τονίζουν ότι δεν είναι κάτι ντε φάκτο καλό αλλά ότι απορρέει από παράγοντες όπως το παιδαγωγικό μοντέλο, το αν αξιολογεί κάποιος ή όχι τις δυνατότητες, ανάλογα το εκπαιδευτικό σύστημα και τις αξίες του και την ποιότητα του δασκάλου. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%): ένας άντρας (12,5%) και 3 γυναίκες (37,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν την βλέπω σαν κάτι μόνο καλό εξ ορισμού (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

[...] αν γίνεται υπο καλές συνθήκες και υπό καλούς όρους νομίζω ότι είναι φανταστικό πράγμα (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

[...] μπορεί να εξελιχθεί μέσα στις κατάλληλες συνθήκες (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

[...] είσαι τυχερός αν πέσεις σε καλή αγέλη, αν πέσεις σε κακή αγέλη, θα έχεις εφιάλτες (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 7.α)

10.2.1.3. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως ενσώματη διαδικασία. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράφουν την δια ζώσης διαδικασία ως μία διαδικασία με έντονη την παρουσία του σώματος. Συγκεκριμένα τονίζουν διάφορες σωματικές κινήσεις και αισθήσεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 γυναίκες (25%) και 2 άντρες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν εκπαιδευτικοί με τα κάτωθι χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία είναι:

Οι ενέργειες όλων αυτών των ανθρώπων δημιουργούν μία δυναμική η οποία] την βιώνεις στο πετσί σου, σαν αίσθηση περισσότερο. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5.)

Έκφραση συναισθημάτων μέσω μη λεκτικής, μη λεκτικού τρόπου, δηλαδή έκφραση με την γλώσσα του σώματος. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 2.γ)

Πώς το λέμε... χτύπημα έτσι στην πλάτη «παπ παπ παπ μπράβο, πάμε παρακάτω, μπράβο πολύ ωραία το έχεις, μπορείς». (Y1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.2.)

[...]αγκαλιές με τα παιδιά, χαμόγελα (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

10.2.1.4. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως περιβάλλον με δυνατότητες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που μίλησαν για τις δυνατότητες που προωθεί το περιβάλλον που δημιουργείται στην τάξη για να λειτουργήσει η εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτυχθούν γνωστικά και συναισθηματικά, εκφραστικά και δημιουργικά οι μαθητές. Περιγράψανε μία δυναμική η οποία εξελίσσεται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (100%), τέσσερις γυναίκες (50%) και τρεις άντρες (37,5%). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία έχουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Είναι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως, ναι. Και μπορεί να έχει πολλές και ενδιαφέρουσες και καλές εφαρμογές όταν χρησιμοποιείται πολύ ειδικά για πολύ συγκεκριμένα πράγματα και για συγκεκριμένους λόγους δεν μπορεί να υποκαταστήσει ας πούμε τα πάντα. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Την δυνατότητα μέσα από την εκπαίδευση, την μεταφορά γνώσης, ν' αναπτυχθώ και γνωστικά και συναισθηματικά για ν' αποκομίσω αυτό που μου μεταφέρει ο εκπαιδευτής. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5).

Είναι μία διαδικασία που έχει ποικίλες δυνατότητες. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

Οι ενέργειες όλων αυτών των ανθρώπων δημιουργούν μία δυναμική. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5.)

Έχει άλλη δυναμική (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

Μία μαθησιακή διαδικασία που σε όλα και σε επίπεδο έκφρασης και σε επίπεδο δράσης. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

[...]υπάρχει περισσότερος χώρος και χρόνος να εκφραστεί η προσωπικότητα (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

Η κριτική παιδαγωγική είναι ουσιαστικά ένα γέννημα της διαζώσης διαδικασίας ας πούμε και αυτό είναι κάτι το οποίο είναι πάντοτε μία δυνατότητα η οποία κατά τη γνώμη μου είναι πάρα πολύ δύσκολο να αναπτυχθεί με διαφορετικό τρόπο. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.2.1.5. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κοινότητα. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράψανε την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως μία κοινότητα, μία ομάδα που συνεργάζεται και γενικά μία ομάδα με δεσμούς, σχέσεις βαθιές, προσωπικές, φιλικές και αγαπητικές. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), δύο γυναίκες (25%) και τρεις άντρες (37,5%). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία έχουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντάξει, είναι αυτά που είπα πριν ότι όντως μπορείς να αναπτύξεις μία αγαπητική σχέση. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

[Το μάθημα γίνεται] πιο συνεργατικό. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5).



Ιχνογράφημα 26. Οι τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης.

Αναγράφονται οι λέξεις “δράση” και “κοινότητα” στο μέρος της αναπαράστασης της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη. (Υ3, Ιχνογραφικό έργο 4, Φαινομενολογική ανάλυση)

Φιλικές σχέσεις. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Είναι μία διαδικασία, λειτουργεί πιο οικογένεια έχει μία αίσθηση κοινότητας πάλι και οικογένειάς, αυτό (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.2.1.6. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως αλληλεπίδραση/σχέση/χαρούμενη συνάντηση. Σ’αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρθηκαν στην έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη ως αλληλεπίδραση, σχέση, δούναι και λαβείν, διάδραση και συνάντηση. Σ’ αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (75%), 3 άντρες (37,5%) και δύο γυναίκες (25,5%). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία έχουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Διάδραση, κύκλος. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 2)

Αλληλεπίδραση συμμετεχόντων. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

Αλληλεπίδραση συνεχής μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

Αν μπορείς να αναπτύξεις αυτό έχεις διάδραση, έχεις δούνα και λαβείν. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ, 6.)

[...] στην άλλη όχθη ας πούμε με την δια ζώσης, με έκανε να συνειδητοποιήσω αυτό, ότι ίσως το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή εφόσον είμαστε καλά και έχουμε υγεία και είμαστε στο πόδι και μπορούμε να υπάρχουμε, είναι η σχέση, η συνάντηση με τον άλλον. Δηλαδή εγώ τουλάχιστον νιώθω αυτό, ότι είμαι κοινωνικό ον που η σχέση με κάνει να πηγαίνω μπροστά και να δίνω ποιότητα στη ζωή μου. Έτσι και στο σχολείο, αυτή η σχέση πήγε πάρα πολύ πίσω. Η σχέση η δική μου με τα παιδιά, η σχέση των παιδιών μεταξύ τους, η σχέση όλοι με όλους και όλες. Οπότε ναι, το δια ζώσης μου φέρνει φως, μου φέρνει γεμάτη ζωή, όμορφη ζωή. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Εδώ πλεονέκτημα βρίσκω την διάδραση. Η οποία, όλο αυτό το ζύμωμα που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους και όλο αυτό το...από τον δάσκαλο φεύγει η πληροφορία, η γνώση, αυτός ορίζει πώς είναι η διαδικασία της μάθησης της εκπαίδευσης αλλά δεν μένει εδώ πέρα, όλοι διαδρούν μεταξύ τους, είναι ένα πλυντήριο, αυτό είναι το πλεονέκτημα. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

10.2.1.7. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κάτι δημιουργικό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράφουν την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως δημιουργία, με φαντασία, γιατί ανοίγει ορίζοντες και δημιουργικότητα ή γιατί χτίζεις κάτι, χτίζεις μία σχέση ή μία κατάσταση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 3 υποκείμενα: δύο άντρες (25%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία έχουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και αυτή η αλληλεπίδραση, γιατί και τα παιδιά μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες μέσα σε ένα αντικείμενο διδακτικό, αν τις πάρω κι αυτές και τις επεξεργαστώ, που χρειάζομαι μία ευελιξία και μία φαντασία εκείνη την στιγμή, τότε το μάθημα γίνεται πιο δημιουργικό. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 2.α)

Πάλι αν γίνεται υπο καλές συνθήκες και υπό καλούς όρους νομίζω ότι είναι φανταστικό πράγμα, δηλαδή μπορείς να δημιουργήσεις και να ανοίξουν οι ορίζοντες αλλά όλα υπό όρους (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5.)

Για μένα το σημαντικό είναι να φτιάξεις ένα περιβάλλον εκείνη την ώρα και μία ατμόσφαιρα έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ενεργοποιούν εκείνο που λέω εγώ ότι είναι. Την κατάσταση του καλλιτεχνείν ξέρω εγώ... πώς να το πω... ότι εκείνη την ώρα είσαι καλλιτέχνης. Για εμένα το θέμα είναι να φτιάξω τις προϋποθέσεις εκείνες... δηλαδή γενικά δεν στέκομαι σε τεχνικές και να αναπτύσσονται οι τεχνικές των παιδιών και τα υλικά. Δεν είμαι τόσο πολύ εκεί. Εμένα με ενδιαφέρει η ατμόσφαιρα πολύ. Γιατί; Γιατί έτσι λειτουργεί και σε εμένα. Δηλαδή έτσι βλέπω ότι λειτουργεί σ' εμένα. Για εμένα είναι πολύ σημαντικό η ατμόσφαιρα. Είναι η κατάσταση που θα είμαι στις διάφορες φάσεις για να μπορώ και εγώ να λειτουργώ. Αν δεν είμαι στην κατάσταση εκείνη που νιώθω ότι το περιβάλλον βρίσκεται και αυτό στην διαδικασία αυτή, ούτε εγώ είμαι.

Οπότε, για εμένα είναι πολύ σημαντικό και νιώθω ότι και ως παιδί το είχα πάρα πολύ ανάγκη. Και ως παιδί και τώρα ανέτως μπορώ να μπω σε καταστάσεις που... πώς να το πω τώρα; Που μπορούν να με εξωθήσουν στο να είμαι ας πούμε δημιουργικός. Να, να το πω έτσι... Οπότε και γι' αυτό τον λόγο αυτό που προσπαθώ να φτιάχνω είναι μία ατμόσφαιρα και μία κατάσταση τέτοια που θεωρώ ότι είναι καλή για τα παιδιά να είναι καλλιτέχνες. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

10.2.1.8. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως μαθησιακή διαδικασία της ζωής.

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων οι οποίοι ανέδειξαν το χαρακτηριστικό της εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως μάθημα της ίδιας της ζωής, ολόκληρης, γεμάτης με τα καλά και τα κακά της. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας (12,5%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αυτά είναι: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στη πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Φέρνουμε την πραγματικότητα μας και γίνεται μάθημα με άλλους όρους, συνεργαζόμαστε, παίζουμε μες στη μέρα, λύνουμε τα προβλήματά μας. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

Δηλαδή όταν συναντιόμαστε σε έναν χώρο που το ονομάζουμε σχολείο και σχολική τάξη για να ζήσουμε, για να μάθουμε τόσο τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, τα διάφορα μαθήματα όσο και τη ζωή την ίδια. Δηλαδή να μάθουμε εμάς, να μάθουμε τους άλλους, να μάθουμε πώς συναντιόμαστε, να μάθουμε πώς μπορούμε να συνεργαζόμαστε και να συμβιώνουμε, αλλά και τον κόσμο γύρω μας. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.8)

10.2.1.9. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως παρουσία/ζωντάνια.

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρονται στην ζωντάνια, στην παρουσία στην τάξη, στο ζωντανό, ανθρώπινο στοιχείο της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 4 (50%), δύο γυναίκες (25%) και δύο άντρες (25%). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία έχουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη είναι] η φυσική παρουσία στην τάξη. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5)

Ζωντάνια. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2.)

[...]είναι πιο έντονο το ανθρώπινο στοιχείο, είναι πιο έντονη η προσωπικότητα. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

10.2.1.10. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως υλικότητα.

Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράφουν με υλικούς όρους την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες (25%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και

μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%),ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

η τάξη είναι κάτι ενδιάμεσο που μέσα από την εικονική πραγματικότητα, δηλαδή μέσα από εικόνες που δείχνουμε προσπαθούμε να προσομοιώσουμε το περιβάλλον της τάξης σε ένα πιο ανοιχτό περιβάλλον, είναι ένα ημίκλειστο περιβάλλον τέλος πάντων που μέσα από τα βιβλία, από τα κείμενα από εικόνες, από χάρτες από βίντεο και οτιδήποτε άλλο μπορούμε να προβάλλουμε μέσα στην τάξη προσπαθούμε να περάσουμε τα μηνύματα, γνώσεις, χωρίς να είναι καθεαυτές βιωματικές. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

[μου έρχεται στο μυαλό η λέξη]τάξη, παιδιά, ομάδες, χάρτες..(Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2.β.)

Μου έρχονται βιβλία, μου έρχονται τοίχοι, θέλω να σου πω, κτίριο, αλλά μου έρχονται και χρώματα. Εικόνες μου έρχονται διάφορα υλικά που μπορούμε να δημιουργήσουμε από πινέλα μέχρι ξύλινα σφηνώματα μέχρι παζλ, και κουδούνι επίσης. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 2)

10.2.1.11. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κάτι πιο γρήγορο και άμεσο/πιο ποιοτικό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράφουν την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κάτι πιο γρήγορο (από την τηλεεκπαίδευση) και άμεσο, προσωπικό που βοηθάει την καλύτερη αντίληψη των άλλων και το να μαλακώνουν οι σχέσεις. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν ότι η προσωπική επαφή βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων πιο γρήγορα και εύκολα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες (37,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5,%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πιο γρήγορο, πιο άμεσο, πιο ζωντανό μάθημα.(Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Ζωντάνια και ενσυναίσθηση. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Δηλαδή ρε παιδί μου δε γίνεται, όπως όταν θες να λύσεις ένα πρόβλημα σε μία ομάδα, πρέπει να συναντήσεις την ομάδα και να μιλήσεις δια ζώσης, έτσι και στην εκπαίδευση. Δηλαδή όπως σε μία ομάδα δεν γίνεται να βρεθεί άκρη όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και δεν γίνεται άμα δεν δεις τον άλλον και τις αντιδράσεις του, να λειτουργήσεις κανονικά, το ίδιο πράγμα είναι και με την εκπαίδευσή στο σχολείο ας πούμε στην διαζώσης εκπαίδευση η οποία είναι όλα αυτά προβλήματα τα προσωπικά,είναι και προβλήματα τα οποία λύνονται με μία παρουσία ας πούμε στον ίδιο χώρο και χρόνο. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9.)

[...]το πόσο μία δυσκολία μπορεί πιο εύκολα να φτιάξει όταν είμαστε από κοντά, οι σχέσεις των παιδιών πως είναι πιο μαλάκες αυτά.(Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2.)

Σε μικρότερες ομάδες δια ζώσης όταν είσαι με 4-5 παιδιά και κάνεις κάτι δημιουργείται ζεστασιά, είναι πιο, τρέχουν πιο γρήγορα, τρέχει πιο γρήγορα η εξέλιξη στις ανθρώπινες σχέσεις. Μεταξύ των συμμαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, χτίζεται πιο γρήγορα η σχέση και ίσως να μπαίνει και λίγο πιο βαθιά, αυτό, δεν ξέρω πως να το περιγράψω καλύτερα. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4.)

10.2.1.12. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κάτι φυσικό/πραγματικό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρουν την φυσικότητα του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και ότι εκεί λειτουργείς κανονικά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται 3 υποκείμενα (37,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε φυσική διαδικασία. Φυσική διαδικασία.[...] Διδασκαλία με πραγματικά δεδομένα. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4)

Φέρνουμε την πραγματικότητα μας και γίνεται μάθημα με άλλους όρους. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9.)

Να λειτουργήσεις κανονικά. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.2.1.13. Η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως κάτι ευέλικτο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι λειτουργούν με την ελευθερία της στιγμής. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν ότι υπάρχει αυθορμητισμός, παρορμητισμός, ευελιξία και....Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 2 (25%), ένας άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό που μου έρχεται πολύ είναι αυτό, το θέμα του πώς μπορείς να αναπτύξεις την σχέση. Δηλαδή εγώ αυτό σκέφτομαι σαν κυρίαρχο. Δηλαδή έχω πάρα πολλά εργαλεία να σου το πω έτσι και κάποια αυθόρμητα πράγματα που δεν τα έχω πολυσκεφτεί, τα οποία καθορίζουν την επαφή μας με τα παιδιά και καλλιεργούν αυτό το πράγμα που είναι αυτή η σχέση που έχεις με το παιδί. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.18.)

Να πηγαίνουμε, να μπορεί να υπάρχει ευελιξία και αυτοσχεδιασμός στα πράγματα. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

Στον πιο κάτω πίνακα 17 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Πίνακας 17. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η εκπ. με φυσική παρουσία στην τάξη ως..	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Ως περφόρμανς	X				1 (12,5%)		x			1 (12,5%)	2 (25%)
Ως καλή υπό όρους			X		1 (12,5%)	X	X		X	3 (37,5%)	4 (50%)
Ως ενσώματη διαδικασία	X	X			2 (25%)		X		X	2 (25%)	4 (50%)
Ως περιβάλλον με δυνατότητες	X	X	X		3(37,5%)	X	X	X		3(37,5%)	6 (75%)
Ως κοινότητα	X	X	X		3 (37,5%)			X	X	2(25%)	5 (62,5%)
Ως αλληλεπίδραση/σχέση /συνάντηση	X	X		X	3 (37,5%)		X	X	X	3(37,5%)	6 (75%)
Ως κάτι δημιουργικό	X	X			2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Ως μάθηση της ζωής				X	1 (12,5%)				X	1 (12,5%)	2 (25%)
Ως παρουσία /ζωντάνια		X	X		2 (25%)		X		X	2 (25%)	4 (50%)
Ως υλικότητα		X	X	X	3(37,5%)	X				1(12,5%)	4 (50%)
Ως γρήγορο/άμεσο	X	X	X		3 (37,5%)2		X		X	(25%)	5 (62,5%)
Ως κάτι φυσικό και πραγματικό			X		1 (12,5%)			X		1 (12,5%)2	(25%)
Ως κάτι ευέλικτο	X				1(12,5%)	X				1(12,5%)	2 (25%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 17 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη ως περφόρμανς, ως καλή υπό όρους, ως μία ενσώματη διαδικασία, ως ένα περιβάλλον με δυνατότητες, ως κοινότητα, ως αλληλεπίδραση και σχέση, ως κάτι δημιουργικό που χιτίζεται, ως διαδικασία μάθησης της ίδιας της ζωής, ως παρουσία και ζωντάνια, ως υλικότητα, ως κάτι γρήγορο και άμεσο, ως κάτι φυσικό και πραγματικό και ως κάτι ευέλικτο. Η πλειοψηφία του συνόλου τονίζει την σημασία της αλληλεπίδρασης (75%), του περιβάλλοντος με δυνατότητες (75%), της κοινότητας (62,5%) και τον γρήγορο και άμεσο χαρακτήρα της (62,5%). Οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητες σε καλλιτεχνικά μαθήματα τόνισαν τον χαρακτήρα της περφόρμανς και το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών την υλικότητα (δηλαδή τα υλικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στην τάξη) (75%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών θεωρεί ότι μπορεί να είναι καλή υπό όρους (75%) κάτι που συνδέεται και με το ότι είναι ένα περιβάλλον με δυνατότητες (75%).

10.2.2. Πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη» μπορούν να

κατηγοριοποιηθούν στα θετικά της ενσώματης συγχρονικότητας, στα εργαλεία της διαδικασίας, στα θετικά και τα αρνητικά του μαζί, και στα αρνητικά της εργασιακής συνθήκης, του σχολείου-φυλακή, στα αρνητικά του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και της σχολικής οργάνωσης.

10.2.2.1. Η ενσώματη συγχρονικότητα. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρουν τα πλεονεκτήματα του να είσαι στο ίδιο μέρος την ίδια στιγμή παρόντες/παρούσες με το σώμα και τις αντιληπτικές του ικανότητες. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν την σημασία αυτής της συνθήκης ώστε να επιλύονται οι διαφορές και οι δυσκολίες αλλά και να αναπτύσσονται ταυτόχρονα πέρα από το γνωστικό κομμάτι και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες (37,5%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όταν είσαι από κοντά και κοιτάζεις, καταλαβαίνεις πάρα πολλά περισσότερα απ' ό,τι όταν είσαι στην οθόνη και τον κοιτάς. Αυτό το δευτερόλεπτο ομιλίας, συνοφρύωσης του προσώπου, σπασμού του προσώπου και βλέμματος, είναι πάρα πολύ σημαντικό το πώς χάνεται στην ηλεκτρονική διαδικασία. Στο σχολείο λοιπόν μπορείς να ξέρεις πώς είναι ο άλλος, μπορείς να τον επηρεάσεις, μπορείς να δημιουργήσεις κλίμα για να είναι καλά όπως θεωρείς εσύ το καλά, για να υπάρχει σε μία παιδαγωγική διαδικασία και μπορείς να δουλέψεις πράγματα που μπορείς να δουλέψεις στην δια ζώσης διαδικασία. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.11)

Πλεονεκτήματα, νομίζω το βασικό πλεονέκτημα είναι η αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη ταυτόχρονα της νοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, αυτό είναι ένα πλεονέκτημα βασικό στην διαζώσης εκπαίδευση. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

Δηλαδή ρε παιδί μου δε γίνεται, όπως όταν θες να λύσεις ένα πρόβλημα σε μία ομάδα, πρέπει να συναντήσεις την ομάδα και να μιλήσεις δια ζώσης, έτσι και στην εκπαίδευση. Δηλαδή όπως σε μία ομάδα δεν γίνεται να βρεθεί άκρη όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και δεν γίνεται άμα δεν δεις τον άλλον και τις αντιδράσεις του, να λειτουργήσεις κανονικά, το ίδιο πράγμα είναι και με την εκπαίδευσή στο σχολείο ας πούμε στην διαζώσης εκπαίδευση η οποία είναι όλα αυτά προβλήματα τα προσωπικά, είναι και προβλήματα τα οποία λύνονται με μία παρουσία ας πούμε στον ίδιο χώρο και χρόνο. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

[...]στα θετικά είναι η ενσώματη παρουσία, η επαφή. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.2.2.2. Το κλίμα, η ατμόσφαιρα του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρονται στο τι εργαλεία προσφέρει η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη για να λειτουργήσει. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν ότι μπορεί να πρόκειται για συνθήκες που μπορεί να είναι από μία αίσθηση που έχει κάποιος μέχρι το είδος της σχέσης που χτίζεται και πώς γίνεται αυτό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες (37,5%) και μία γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε αυτά είναι: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας

καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όχι, είναι ένα πλαίσιο που δημιουργεί ασφάλεια. Να την χρησιμοποιήσει χωρίς φόβο. (Y2, Ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.13)

Δηλαδή έτσι βλέπω ότι λειτουργεί σ' εμένα. Για εμένα είναι πολύ σημαντικό η ατμόσφαιρα. Είναι η κατάσταση που θα είμαι στις διάφορες φάσεις για να μπορώ και εγώ να λειτουργώ. Αν δεν είμαι στην κατάσταση εκείνη που νιώθω ότι το περιβάλλον βρίσκεται και αυτό στην διαδικασία αυτή, ούτε εγώ είμαι. Οπότε, για εμένα είναι πολύ σημαντικό και νιώθω ότι και ως παιδί το είχα πάρα πολύ ανάγκη. Και ως παιδί και τώρα ανέτως μπορώ να μπω σε καταστάσεις που... πώς να το πω τώρα; Που μπορούν να με εξωθήσουν στο να είμαι ας πούμε δημιουργικός. Να, να το πω έτσι... Οπότε και γι' αυτό τον λόγο αυτό που προσπαθώ να φτιάχνω είναι μία ατμόσφαιρα και μία κατάσταση τέτοια που θεωρώ ότι είναι καλή για τα παιδιά να είναι καλλιτέχνες. (Y1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.4.)

Η παρουσία στην τάξη και δημιουργία ενός κλίματος συζήτησης. (Y.3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

Ερωτήσεις, συζητήσεις, πλάκες, προβλήματα, project κουβεντούλες, τέτοια πράγματα. (Y.3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Χιούμορ.. (Y8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.2.)

10.2.2.3. Το μαζί. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων στις οποίες αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να είναι μαζί και να συνυπάρχουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι στον ίδιο χώρο και χρόνο. Από την μία περιγράφουν μία κουλτούρα ομαδικότητας και από την άλλη την δυσκολία στην διαχείριση των δυσκολιών της προσωπικής επαφής. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 4 υποκείμενα (50%), 3 γυναίκες (37,5%) και 1 άντρας (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε αυτά είναι: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

[οι λέξεις που μου έρχονται είναι] δυσκολία, φασαρία, ομοιομορφία, προσπάθεια. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

[οι λέξεις που μου έρχονται είναι] παιδιά να φωνάζουν. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Να μαθαίνουμε και εμείς μαζί με τα παιδιά και τα παιδιά μαζί μας. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

Στον πιο κάτω πίνακα 18 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Πίνακας 18. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Υποκείμενα Κατηγορίες Πλεονεκτήματα	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Ενσώματη συγχρονικότητα		X	X	X	3(37,5%)				X	1 (12,5%)	4 (50%)
Το κλίμα, η ατμόσφαιρα	X	X	X		3 (37,5%)				X	1(12,5%)	4 (50%)
Το μαζί				X	1 (12,5%)		X	X	X	3 (37,5%)	4 (50%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 18 διαπιστώνουμε ότι τα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι έχει η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη τα υποκείμενα είναι η ενσώματη συγχρονικότητα, η αίσθηση του μαζί και το κλίμα και η ατμόσφαιρα της τάξης. Τα μισά υποκείμενα συμφωνούν και στα τρία, ενώ οι άντρες τονίζουν περισσότερο την ενσώματη συγχρονικότητα και το κλίμα ενώ οι γυναίκες την έννοια του μαζί.

10.2.3. Μειονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη

10.2.3.1. Η εργασιακή συνθήκη. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν τα μειονεκτήματα της εργασιακής τους συνθήκης όπως η έλλειψη του προσωπικού, η έλλειψη μετεκπαιδύσεων, ο μισθός. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), μία γυναίκα νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η προσχολική χρειάζεται και βοηθητικό προσωπικό και προσωπικό καθαριότητας που δεν υπάρχει και να μην σου πω επειδή ήμουν προϊστάμενη τρία χρόνια τι έκανα, έτσι; Άστο εκεί το πακέτο, εκεί δεν έχεις καμία μείωση ωραρίου και τα καθήκοντα τα διοικητικά είναι τι να σου λέω τώρα, ότι θέλεις τουλάχιστον μία μισή με δύο ώρες στον υπολογιστή. Και κάποια πράγματα γίνονται, τα θέλουν εκείνη την ώρα, δηλαδή την ώρα του σχολείου και πρέπει να αφήσεις τα παιδιά, να είναι ας πούμε στις ελεύθερες δραστηριότητες να κάνουν μόνα τους πράγματα, για να κάνεις εσύ το διοικητικό. (Y7...)

[...]νομίζω ότι θα μιλήσω πολύ προσωπικά γιατί έχω βρεθεί σε μία συνθήκη που κάνω μία δουλειά που μου αρέσει πάρα πολύ αλλά δεν παραβλέπω ότι είναι μία πολύ κακή συνθήκη εργασιακή κι έτσι κι αλλιώς δηλαδή πληρωνόμαστε πάρα πολύ λίγα λεφτά. Δεν συνδέεται καθόλου το σχολείο με αυτό που συμβαίνει κοινωνικά. Δηλαδή όλα αυτά τα προβλήματα που υπάρχουν κοινωνικά τρώμε τα απόνερα μέσα στο σχολείο και είναι σαν να μη συμβαίνει. Ενώ θεσμικά και αντιλαμβάνομαι ότι είναι κάτι θεσμικό δεν το κάνουμε για χόμπι και εγώ Τέχνη θα έκανα, δεν είμαι υποχρεωμένη να πηγαίνω κάπου. Οπότε ανάμεσα σε αυτό, στο είμαι υποχρεωμένη θεωρώ ότι νιώθω καλά γιατί κάνω κάτι που μου αρέσει και νιώθω ότι έχει ένα νόημα δηλαδή ότι κάπως για μένα ρε παιδί μου δεν ξέρω τώρα αν μπορώ να το πω... (Y8, Συνέντευξη γνωριμίας 1, Ερ.6)

10.2.3.2. Η σχολική οργάνωση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για την σχολική οργάνωση, τον υπερβολικό αριθμό των μαθητών, την μεταφορά της φυλακής, του κλειστού περιβάλλοντος όπου εγκλωβίζεσαι. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα τονίζουν την έννοια του συγκεκριμένου προγράμματος, της υποχρεωτικότητας, της

ομοιομορφίας. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), ένας άντρας και μία γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά αυτών των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία είναι:

Αρνητικό είναι όλοι αυτοί οι παραλληλισμοί που έχουν γίνει κατά καιρούς των σχολείων με τις φυλακές. Ότι βάζεις το παιδί σε μία καρέκλα να κάτσει. Πάλι του λες σκάσε και κάποιες ώρες της ημέρας θα κάθεται, δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο. Συγκεκριμένη ώρα θα προαυλίζεσαι, μετά θα ξαναμπαίνεις μέσα, τώρα πάλι μάθημα, γλώσσα-γλώσσα-μαθηματικά-ιστορία, γλώσσα-γλώσσα-μαθηματικά-ιστορία... Έτσι όλα αυτά του εκπαιδευτικού συστήματος. Το οποίο όμως θα μπορούσε πάλι να είναι σε σχολείο, αλλά να είναι αλλιώς. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

Στα μειονεκτήματα είναι: Κούραση από τη φασαρία και την ανθρώπινη τριβή. Αδυναμία προσαρμογής των ωρών διδασκαλίας. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.2.3.3. Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, δηλαδή το παραδοσιακό. Τα υποκείμενα που κάνανε λόγο για αυτή την κατηγορία είναι 5 (62,5%), 3 άντρες (37,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά αυτών των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το παιδί αυτό σκέφτεται εκείνη την ώρα, έτσι δείχνει αυτό ότι σκέφτεται, στη σκέψη του έχει τη διπλανή εικόνα που είναι η τάξη πολύ σουρεαλιστικά δοσμένη, που είναι έτσι ουσιαστικά η τάξη, όπου είναι ο πίνακας ο δάσκαλος ο πιο μεγάλος και τα θρανία με τα παιδιά, ένας και καλά χάρτης στον τοίχο όπου λέει καλημέρα ο δάσκαλος. (Y4, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.2)

Οπότε βγάζει το χειρότερο κάποιος πρόσωπο της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής προσέγγισης η οποία επικρατεί στο σχολείο. Η παρουσία στην τάξη, η δια ζώσης εκπαίδευση έχει σε ένα μεγάλο βαθμό όλα τα κακά ας πούμε του πρώτου μοντέλου του δασκαλοκεντρικού αυτά που είπαμε αλλά συνειδητά ή ασυνειδητά εμπειρία έχει δυνατότητες οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εκφράζονται, σε περισσότερες περιορίζονται από τους διάφορους περιορισμούς που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

Και το μειονέκτημα θεωρώ ότι είναι ένας δάσκαλος με πολλούς μαθητές. Γιατί δημιουργείται λίγο η αίσθηση του αρχηγού και της αγέλης, του λίντερ και της ομάδας που κάνει. Είναι πιο ωραίο όταν οι σχέσεις είναι λίγο πιο ισότιμες. Και δεν υπάρχει ισοτιμία μέσα στην τάξη. Υπάρχει η εξουσία της έδρας. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

Και αυτή η αλληλεπίδραση, γιατί και τα παιδιά μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες μέσα σε ένα αντικείμενο διδακτικό, αν τις πάρω κι αυτές και τις επεξεργαστώ, που χρειάζομαι μία ευελιξία και μία φαντασία εκείνη την στιγμή, τότε το μάθημα γίνεται πιο δημιουργικό, πιο συνεργατικό, πιο ευρηματικό, να μην είμαι τόσο κάθετος στο παλιό στυλ το δασκαλοκεντρικό, να δουλεύω. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.5)

10.2.3.4. Ημίκλειστο περιβάλλον. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ενώ διαβλέπουν δυνατότητες στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη, φοβούνται ότι δεν αξιοποιούνται πλήρως. Τονίζουν ότι ένας από τους λόγους είναι ότι είναι ένας συγκεκριμένος χώρος με τοίχους και όχι για παράδειγμα μεγάλες αίθουσες. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 4 υποκείμενα (50%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά αυτών των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το οποίο όμως θα μπορούσε πάλι να είναι σε σχολείο, αλλά να είναι αλλιώς. Να είχε μεγαλύτερες αίθουσες, αίθουσες που θα μπορούσε να βάλεις τα παιδιά να κάθονται σε διαφορετικές γωνίες και να μην ενοχλεί η μία ομάδα την άλλη και να δουλεύει αρκετά διαφορετικά, να δίνεις μέσα-ερεθίσματα από τα οποία τα παιδιά θα μπορούν να ανακαλύπτουν τη γνώση και όλα αυτά. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

Θα πω ρε παιδί μου ότι παντός καιρού, με το πάρα μα πάρα πολύ κρύο, σε αντίξοες συνθήκες, όταν το σώμα μας χρειάζεται αν είναι σε θερμοκρασίες που να μπορεί να μάθει, μέσα στο δωμάτιο επειδή ορίζεις κάπως, ελπίζοντας, ότι μπορείς να ορίσεις εσύ τις συνθήκες του περιβάλλοντος, ότι είναι πολύ πιο εύκολη η διαδικασία μάθησης γιατί έχεις εσύ στα χέρια σου το πώς θα ορίσεις τις συνθήκες, έχοντας το ιδανικό, ότι μπορείς να το κάνεις και δεν παγώνεις ας πούμε μέσα στην τάξη. Ωραία τα μειονεκτήματα είναι κάπως ότι, να θα ήθελα να βάλω και τα δύο. Ότι η αγωγή στην ύπαιθρο κάνει αυτό και η αγωγή στο δωμάτιο αυτό. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9)

Το.. η διαζώσης διδασκαλία είναι ανάλογα πάλι το πώς θα τη χρησιμοποιήσεις. Δηλαδή δεν έχει εξ ορισμού μόνο καλό πρόσημο δηλαδή μπορεί να είναι κάτι πολύ καταπιεστικό και πολύ λάθος. Αλλά παρόλα αυτά υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης και να γίνει ωραία αυτό και σίγουρα είναι καλύτερο από την τηλεεκπαίδευση. Και το αυτό για τη φυσική μάθηση θεωρώ ακριβώς επειδή δεν θα το διάλεγαν όλοι οι άνθρωποι να το κάνουνε, ότι εμπερικλείει και μία άλλη σκέψη και αντίληψη για το τι είναι εκπαίδευση εν γένει. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 7, Ερ.7)

Τώρα η τάξη είναι κάτι ενδιάμεσο που μέσα από την εικονική πραγματικότητα, δηλαδή μέσα από εικόνες που δείχνουμε προσπαθούμε να προσομοιώσουμε το περιβάλλον της τάξης σε ένα πιο ανοιχτό περιβάλλον, είναι ένα ημίκλειστο περιβάλλον τέλος πάντων που μέσα από τα βιβλία, από τα κείμενα από εικόνες, από χάρτες από βίντεο και οτιδήποτε άλλο μπορούμε να προβάλλουμε μέσα στην τάξη προσπαθούμε να περάσουμε τα μηνύματα, γνώσεις, χωρίς να είναι καθεαυτές βιωματικές. Το εξωτερικό περιβάλλον. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

10.2.3.5. Η απειλή στασιμότητας. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το βόλεμα, την κατάσταση στασιμότητας στην οποία μπορούν να περιέλθουν οι δημόσιοι υπάλληλοι λόγω ελλειπών προκλήσεων. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά αυτών των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όχι είναι ένα πλαίσιο που δημιουργεί ασφάλεια. Να την χρησιμοποιήσει χωρίς φόβο. Γιατί πολλές φορές αυτή η τυπικότητα και η ασφάλεια δημιουργεί και από πίσω κάποιο φόβο. Και πολλές φορές

εγκλωβίζεσαι σε αυτό και μένεις πολύ στάσιμος μέσα στον χώρο της τάξης και δεν αναπτύσσεις πράγματα που θα μπορούσες να έχεις. (Υ2, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.13)

Να είμαι εγώ μόνιμος να αράζω γιατί ο συνάδελφός μου είναι αναπληρωτής, ωραία ας αγωνιστεί αυτός. Άμα το δημόσιο σύστημα ρε εσύ δουλεύει με 30%-40% αναπληρωτές, δηλαδή επισφαλείς εργαζόμενους πώς θα... Δεν πάει καλά. (Υ4, Συνέντευξη γνωριμίας, Ερ.28)

Στον πιο κάτω πίνακα συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Πίνακας 19. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η εκπ. με φυσική παρουσία στην τάξη ως..	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Η εργασιακή συνθήκη	X				1(12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)
Η σχολική οργάνωση				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας		X	X	X	3 (37,5%)		X		X	2 (25%)	5 (62,5%)
Το ημίκλειστο περιβάλλον				X	1(12,5%)	X			X	2 (25%)	3 (37,5%)
Η απειλή στασιμότητας		X		X	2 (25%)					0%	2 (12,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 19 παρατηρούμε ότι στα μειονεκτήματα που της διαζώσης εκπαίδευσης που αναφέρονται οι περισσότεροι είναι το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο (62,5%). Οι μισοί άντρες θεωρούν ότι το γεγονός της μονιμότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα ως προς την στασιμότητα στην οποία μπορούν να εγκλωβιστούν ενώ οι μισές γυναίκες αναφέρουν την δυνατότητα που θα είχε το σχολείο να είναι διαφορετικό αλλά δεν σημαίνει ότι την αξιολογεί. Ένα ποσοστό 50% των γυναικών επίσης τονίζει την δυσκολία της εργασιακής συνθήκης στην οποία ζουν οι εκπαιδευτικοί. Ενώ για την δυσκολία της σχολικής οργάνωσης με τα ωράρια και το τρέξιμο μιλάει το ένα τέταρτο του δείγματος.

10.2.4. Άλλες διαστάσεις της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη

10.2.4.1. Τα αισθητηριακά αντιληπτικά συστήματα της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στις αισθητηριακές διαστάσεις της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη. Συγκεκριμένα τόνισαν τις αισθήσεις της ακοής και της αφής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), και τα 4 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων είναι τα παρακάτω: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[οι λέξεις, εικόνες και συνειρμοί που μου έρχονται όταν ακούω την λέξη εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη είναι] Παιδιά να φωνάζουν. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Φασαρία. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Αγκαλιές. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Κουδούνι. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

10.2.4.2. Οι δραστηριότητες. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που περιγράψανε τις δραστηριότητες που προκύπτουν από την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τα πλεονεκτήματα είναι οι δυνατότητες της επικοινωνίας και της δημιουργίας ας πούμε συζητήσεων που άτυπα συνήθως ας πούμε αλλά πραγματικά όταν γίνεται συμβαίνουν καθημερινή ζωή τα αντικείμενα. Η κριτική παιδαγωγική είναι ουσιαστικά ένα γέννημα της δια ζώσης διαδικασίας ας πούμε και αυτό είναι κάτι το οποίο είναι πάντοτε μία δυνατότητα η οποία κατά τη γνώμη μου είναι πάρα πολύ δύσκολο να αναπτυχθεί με διαφορετικό τρόπο. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9).

[Οι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί που μου έρχονται στο μυαλό όταν ακούω εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη είναι] παιχνίδι (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ....)

Δηλ. κάνουμε πράγματα, κάνουμε δραστηριότητες, κάνουμε δραστηριότητες που αφορούν τα εικαστικά, κάνουμε δραστηριότητες που αφορούν την γλώσσα, κάνουμε δραστηριότητες που αφορούν τα μαθηματικά, τα πάντα. Κάνουμε ένα τραγούδι, κάνουμε ένα χορό; Τα έκανα και στην τηλεεκπαίδευση αλλά δεν είχαν απόδοση. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 5^α).

10.3.1. Έννοια της αγωγής υπαίθρου

Σ' αυτή την ενότητα προσεγγίζουμε πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την αγωγή υπαίθρου. Κάποια δεν έχουν σχεδόν καμία εμπειρία και κάποια έχουν μεγάλη προϋπηρεσία. Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού μπορούμε να περιγράψουμε την έννοια της αγωγής υπαίθρου, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθώς και άλλες διαστάσεις που ανέδειξαν τα υποκείμενα.

Αναλύοντας τις απαντήσεις στην ερώτηση «τι θεωρείται ότι είναι η αγωγή υπαίθρου» καταλήξαμε στις εξής λειτουργικές κατηγορίες της έννοιας: η αγωγή υπαίθρου ως κάτι καθολικά υπερβολικά καλό/ωραίο, η αγωγή υπαίθρου ως κάτι άγνωστο και ενδιαφέρον, η αγωγή υπαίθρου ως βιωματική διαδικασία, η αγωγή υπαίθρου ως εξωτερικό/φυσικό περιβάλλον μάθησης, η αγωγή υπαίθρου ως πολλαπλότητα ερεθισμάτων/επιλογών, η αγωγή υπαίθρου ως γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την φύση, ως δραστηριότητες με κίνηση, ως κάτι επικίνδυνο, ως δυσκολία για τους ενήλικες, ως κάτι αδιανόητο, ως ελευθερία, ως ανακάλυψη.

10.3.1.1. Η αγωγή υπαίθρου ως κάτι καθολικά, υπερβολικά καλό/ωραίο. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα εκφράστηκαν με διθυραμβικούς όρους για το τι είναι η αγωγή στην ύπαιθρο και τι λέξεις, εικόνες ή συνειρμοί τους προκαλεί. Συγκεκριμένα αναφέρονται σε αυτή ως μία κατάσταση όπου νοιώθεις καλά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες (25%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] η αγωγή υπαίθρου είναι κάτι ξεχωριστό για τα παιδιά. Και για μένα είναι ξεχωριστό αλλά και για τα παιδιά. Νομίζω νοιώθουν περίφημα στην ύπαιθρο (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6β)

[Οι λέξεις, εικόνες, συνειρμοί που μου έρχονται στο μυαλό όταν ακούω την λέξη αγωγή υπαίθρου είναι] Ιδανικό, παραδεισένιες εικόνες. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 3)

Φαντάζει μαγικό, καταπληκτικό. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Η αγωγή υπαίθρου θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ ωραίο. Η αλήθεια είναι ότι ακόμα δεν έχω συναντήσει κάποιο από τα παιδιά ή οι ενήλικες. Θα σου πω. Κάποια από τα παιδιά που να μην του αρέσει, οπότε να πω α να, θα έπρεπε και αυτό να γίνεται υπο συνθήκες να μας αρέσει, γιατί φαίνεται τελικά τουλάχιστον έτσι όπως γίνεται, αυτό που βιώνω εγώ είναι ότι περνάνε πάρα πολύ ωραία. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

10.3.1.2. Η αγωγή υπαίθρου ως κάτι άγνωστο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα δεν γνώριζαν κάτι για την αγωγή υπαίθρου. Παράλληλα δηλώσανε ότι θα θέλανε πολύ να μάθουνε γύρω από αυτό και ότι έχουν πολύ όρεξη να το κάνουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν έχω ιδέα. Δεν ξέρω. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Τεράστια περιέργεια να μάθω τι είναι. Έχω ακούσει για σχολεία του δάσους, δεν έχω πολλές πληροφορίες, μου φαντάζει μαγικό στο μυαλό μου, δεν το γνωρίζω αλλά η πρώτη μου αντίδραση είναι πω πω αυτό πρέπει να είναι καταπληκτικό, δεν ξέρω πως είναι, δεν το έχω κάνει αλλά θα ήθελα πάρα πολύ να διδαχθώ κάτι στην ύπαιθρο και πρέπει να είναι υπέροχο και φανταστικό. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

10.3.1.3. Η αγωγή υπαίθρου ως βιωματική διαδικασία. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα περιγράφουν τον βιωματικό χαρακτήρα της αγωγής υπαίθρου και μέσω δραστηριοτήτων. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] η αγωγή υπαίθρου προσφέρει πολλές βιωματικές εμπειρίες στα παιδιά και ερεθίσματα πολλά βιωματικά (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 9)

Η αγωγή υπαίθρου στο δικό μου το μυαλό έχει να κάνει το με την βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση όπως την έχω στο μυαλό μου μπορεί να κάνω και λάθος. Στην οποία το βίωμα και η εμπειρία είναι που έχουνε κατά κάποιο τρόπο την πρωτοκαθεδρία. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 6)

Δεν ξέρω τι κάνουνε στην αγωγή υπαίθρου αν είναι του τύπου μαθαίνουμε να στήνουμε μία φωτιά, πώς στήνουμε μία σκηνούλα ή κάνουμε τα μαθηματικά μας ή μαθαίνουμε πως να ψήσουμε ένα ψωμάκι. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6).

10.3.1.4. Η αγωγή υπαίθρου ως εξωτερικό/φυσικό περιβάλλον μάθησης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην σημασία του εξωτερικού χώρου, έξω από το σχολείο και την τάξη, του φυσικού περιβάλλοντος και της φύσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (75%), 4 άντρες (100%) και 2 γυναίκες (50%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Θεωρώ ότι είναι... δεν ξέρω τι μπορεί να είναι, γιατί και αυτό κατά κάποιο τρόπο, εντάξει, περιγράφει λίγο το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο θα είσαι χωρίς να... δεν... έχει ένα feedback και με ακούω, γι' αυτό... χωρίς βέβαια να υποβαθμίζω το πόσο φοβερά σημαντικό είναι στις συνθήκες αυτές και ειδικά και με τον Covid, αλλά και με το πώς διαμορφώνεται η σχέση μας με το ύπαιθρο, με την εξοχή κτλ. Με τον εξωτερικό χώρο γενικά ας πούμε. Ναι. Ότι τέλος πάντων, πολύ πιο δύσκολα γίνονται πράγματα έξω. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7^α)

Νομίζω νοιώθουν περίφημα στην ύπαιθρο, σε ένα περιβάλλον εξωτερικό, στο να διδάσκονται πράγματα στο φυσικό περιβάλλον, είναι πολύ κοντά στην φύση ειδικά σε κάποια διδακτικά αντικείμενα είναι. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6^α)

Η αγωγή υπαίθρου στο δικό μου το μυαλό έχει να κάνει το με την βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση όπως την έχω στο μυαλό μου μπορεί να κάνω και λάθος. Στην οποία το βίωμα και η εμπειρία είναι που έχουνε κατά κάποιο τρόπο την πρωτοκαθεδρία και στην οποία ο εκπαιδευόμενος ερχόμενος σε επαφή με το περιβάλλον στην ύπαιθρο βρίσκει ή μπορεί να οδηγηθεί να βρει ερεθίσματα τα οποία μέσα από αυτή την εμπειρία και την συναισθηματική επεξεργασία που βάζουμε το άτομο, οδηγεί ας πούμε και στην ανάπτυξη γνώσης και δεξιοτήτων. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

Ναι. Αυτό που καταλαβαίνω από τη φράση είναι ότι το να συμβαίνει κάτι παιδαγωγικό σε εξωτερικό χώρο, εκτός σχολείου και σ' ένα μέρος που να είναι κοντά σε φυσικά στοιχεία κάπως. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.4-5)

Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να κάνουμε κι άλλα πράγματα στην ύπαιθρο, δηλαδή μπορείς άνετα να επεξεργαστείς ένα βιβλίο στην ύπαιθρο, μπορείς να φυτέψεις, μπορείς να φτιάξεις να κάνεις μια κατασκευή, να παίζεις θέατρο, να χορέψεις, δηλαδή πραγματικά τώρα μου έρχονται κάποια πράγματα αλλά σίγουρα ξεχνάω πολλά. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

Δεν ξέρω μου είναι άγνωστο, δεν έχω πληροφορίες. Αυτό που φαντάζομαι είναι ότι διδάσκεισαι πράγματα στην ύπαιθρο, υποθέτω ότι θα υπάρχει συσχετισμός με το ύπαιθρο, υποθέτω ότι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται αν δεν είναι, θα είναι είτε άμεσα συνδεδεμένο με το φυσικό περιβάλλον. Είτε έμμεσα από το χρησιμοποιώ παραδείγματα τα οποία αντικρύζουν τα μάτια μου εκείνη την στιγμή στο φυσικό περιβάλλον ή χρησιμοποιώ αντικείμενα. Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι περισσότερο. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

10.3.1.5. Η αγωγή υπαίθρου ως πολλαπλότητα ερεθισμάτων/επιλογών/επιπέδων. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρονται στην πληθώρα ερεθισμάτων, επιλογών και επιπέδων της εμπειρίας της αγωγής υπαίθρου. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Νομίζω όμως ότι με τις εμπειρίες αυτές που είναι στο ύπαιθρο ή είναι άλλου τύπου εκπαιδευτικές διαδικασίες, νομίζω ότι το impact ας πούμε που έχουν στα παιδιά είναι πολύ πολλαπλάσιο των εμπειριών που μπορεί να έχουν στα ηλεκτρονικά ας πούμε. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.9.)

[...]οι επιλογές αυτές, να σου πω κάτι, όταν θες να κάνεις κάτι σε σχέση με το περιβάλλον, ε, η φύση σου δίνει πάρα πολλά εναύσματα. Δεν θα τα είχες μέσα... (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

10.3.1.6. Η αγωγή υπαίθρου ως περιεχόμενο μάθησης. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας/μάθησης. Συγκεκριμένα τόνισαν ότι η αγωγή υπαίθρου συνδέεται περισσότερο με γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με την φύση όπως οι φυσικές επιστήμες, με την ζωή στην φύση και με δραστηριότητες κινητικότητας. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 γυναίκα (12,5%) και 2 άντρες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] στο να διδάσκονται πράγματα στο φυσικό περιβάλλον, είναι πολύ κοντά στην φύση ειδικά σε κάποια διδακτικά αντικείμενα είναι... έχουν άμεση πρόσβαση στο περιβάλλον το οποίο ζητάμε στοιχεία και διάφορες πληροφορίες να πάρουμε πχ στην μελέτη περιβάλλοντος, στην φυσική, θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα στην ύπαιθρο. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6^α.)

Η αγωγή υπαίθρου στο δικό μου το μυαλό έχει να κάνει το με την βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6)

[...] υποθέτω ότι θα υπάρχει συσχετισμός με το ύπαιθρο, υποθέτω ότι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται αν δεν είναι, θα είναι είτε άμεσα συνδεδεμένο με το φυσικό περιβάλλον είτε έμμεσα από το χρησιμοποιώ παραδείγματα τα οποία αντικρύζουν τα μάτια μου εκείνη την στιγμή στο φυσικό περιβάλλον ή χρησιμοποιώ αντικείμενα. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6.)

10.3.1.7. Η αγωγή υπαίθρου ως κάτι επικίνδυνο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα έδειξαν την ανησυχία τους ως προς το πώς είναι να βγάζουν τα παιδιά στο ύπαιθρο ή γενικά εκτός σχολείου, ειδικά τους μεγάλους αριθμούς μαθητών που υπάρχουν σε κάθε τάξη στο δημόσιο όσο αφορά ζητήματα ασφάλειας. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 2 (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η αλήθεια είναι ότι τώρα σκέφτομαι να κάνω κάποια μαθήματα στο άλσος και από τη μία μεριά λίγο τρέμω... κατάλαβες από ποια άποψη... με την έννοια της ευθύνης που θα έχεις. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

Εε μειονεκτήματα είναι ο κίνδυνος. Αυτό, δεν βρίσκω κάποιο άλλο μειονέκτημα. Ο κίνδυνος που υπάρχει όταν είσαι έξω και είσαι μόνος γιατί μπορεί και να σου φύγει ένα παιδί και να μην το καταλάβεις. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.9)

10.3.1.8. Η αγωγή υπαίθρου ως δυσκολία για τους ενήλικες. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν την δυσκολία που μπορεί να έχουν οι ενήλικες στο να διαχειριστούν μία τέτοια διαδικασία λόγω έλλειψης προετοιμασίας ή λόγω έλλειψης εμπειρίας. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων-εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Να σου πω κάτι; Εγώ τώρα είμαι σε ένα σχολείο που μπορώ να τα πάω σε ένα πάρκο ας πούμε, είναι πάρκο όμως έτσι; Δεν μπορώ όμως να τα πάω. Επί της ουσίας δεν μπορώ. Γιατί υπάρχει ο κίνδυνος. Υπάρχει ο κίνδυνος να μην χτυπήσει κάποιο ή να μην χαθεί κάποιο. Είκοσι παιδιά δεν μπορείς να είσαι μόνος σου και να βγεις στην ύπαιθρο. Από εκεί αρχίζει το πρόβλημα με την ύπαιθρο. Εγώ ας πούμε πέρσι που ήμουν σε αυτό το σχολείο στο 27, ήθελα να τα φέρω εδώ στο πάρκο χλωρίδας και πανίδας. Ε δεν μπορούσα να τα φέρω. (Υ7, Κλινική συνέντευξη1, Ερ.6^α).

Για τους ενήλικες καταλαβαίνω ότι δεν είναι πάντα ευχάριστο, αλλά, γιατί έχει να κάνει με τον τρόπο που είμαστε προετοιμασμένοι να γίνουν τα πράγματα. (Υ5, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

10.3.1.9. Η αγωγή υπαίθρου ως κάτι αδιανόητο/περιθωριακό. Σ' αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν ότι δεν γίνεται να συμβεί αγωγή υπαίθρου στον ελλαδικό χώρο και στο ελληνικό σύστημα που ακόμα και για εκδρομές

δυσκολεύεται και ότι πολύ λίγοι την εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα έκαναν αναφορά σ' αυτή την κατηγορία 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στα δικά μου μάτια ακόμα δεν το νιώθω εκπαίδευση γιατί έχω φύγει από αυτό, γιατί είμαι.. Δηλαδή μου φαίνεται κάτι απολαυστικό δηλαδή είναι σαν να μπορούσαμε να κάνουμε μία μέρα εκδρομή σε αυτό το πλαίσιο και να μαζέψουμε πράγματα και να τα φέρουμε στην τάξη αλλά η αναφορά έχει γίνει η τάξη πια δυστυχώς μου από συνήθεια. (Υ8, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.12.)

Δεν υπάρχει να κάνεις περίπατο να βγεις με τα πόδια να βγούνε τα παιδάκια έξω στην Ελλάδα. Έξω είναι πολύ περισσότερο. Νομίζω, η αίσθηση που έχω εγώ είναι. Δηλαδή, το να βλέπω εγώ νηπιαγωγάκια με στολές σαν παπάκια με ένα σαν σκοινάκι που κρατιούνται εκεί και μπαίνουν στο μετρό στο Βερολίνο, εδώ δεν υπάρχει αυτό. Δεν υπάρχει και είναι αδιανόητο. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7α)

Είναι μία μορφή εκπαίδευσης η οποία εφαρμόζεται κατά κάποιο τρόπο θα πω περιθωριακά γιατί είναι λίγοι οι φορείς ας πούμε που κάνουν κάτι τέτοιο. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.7)

10.3.1.10. Η αγωγή υπαίθρου ως ελευθερία. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μιλάνε για την αίσθηση ελευθερίας που τους προκαλεί η αγωγή υπαίθρου. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τα πλεονεκτήματα είναι πάρα πολλά. Σου δίνει μεγάλη ελευθερία. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

Η ζωγραφιά της αγωγής υπαίθρου προκαλεί στο υποκείμενο την αίσθηση της ελευθερίας όπως έχει γράψει και το ίδιο από πάνω. (Υ2, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογραφήματος 4, ό.π. Ιχνογραφικό έργο 2).

Ελευθερία έξω από τα στεγανά (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3.)

10.3.1.11. Η αγωγή υπαίθρου ως (φυσική) περιέργεια. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα περιγράφουν πώς τους παροτρύνει η αγωγή υπαίθρου είτε τους ίδιους είτε τους μαθητές ν' ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι προωθεί την ανακάλυψη στους μαθητές, τους παροτρύνει να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και ότι προκαλεί στους ίδιους την περιέργεια να το γνωρίσουν ή να το εφαρμόσουν. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 5 (62,5%), 3 άντρες (37,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραπάνω υποκειμένων- εκπαιδευτικών είναι: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη

προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής στην δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ναι, ο χώρος ναι. Η σχέση με το χώρο. Όλη αυτή η αίσθηση της απτικότητας της κίνησης, ναι της εξερεύνησης ας πούμε που μπορείς να έχεις σε ένα τέτοιο περιβάλλον. (Υ1, Κλινική συνέντευξη1, Ερ.11β.)

[...] μία σύνδεση δηλαδή με τον τόπο, την δυνατότητα του μαθητή να δημιουργεί ερωτήματα και να φαντάζεται το παρελθόν αλλά και το μέλλον. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.10)

Τα πλεονεκτήματα είναι πάρα πολλά. Σου δίνει μεγάλη ελευθερία. Ελευθερία στις επιλογές σου, προωθεί την ανακάλυψη των παιδιών.. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.10.)

Στην ύπαιθρο έχει πολύ λιγότερα μέσα, βιβλία, τετράδια να γράψει, να κάνει, να ράνει, όμως έχει πολλά περισσότερα μέσα να πιάσει με τα χέρια του, να μυρίσει, να βρει, να ανακαλύψει, να κινηθεί σωματικά, άρα να είναι εκτονωμένος, οπότε να είναι και πολύ πιο ήρεμος στην ώρα του μαθήματος. Έχεις πολλά περισσότερα ερεθίσματα με τα οποία μπορείς να εξάγεις την περιέργεια του μαθητή ή της μαθήτριας για να ανακαλύψει και για να μάθει, που αυτό είναι το πιο σημαντικό... από τα πιο σημαντικά πράγματα στην παραγωγική διαδικασία. Η ίδια η φυσική περιέργεια του παιδιού και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εξερευνήσει και να ανακαλύψει και να φτάσει στο σημείο να μάθει κάτι με δικό του τρόπο. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.11)



Ιχνογράφημα 27. Διαφορετικότητα.

[...] στην ύπαιθρο παιχνίδι, ανακάλυψη. (Υ7, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.5)

Θα ήθελα πάρα πολύ να διδαχθώ κάτι στην ύπαιθρο. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

10.3.1.12. Η αγωγή υπαίθρου ως (ολιστική) ενεργοποίηση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρονται στην αγωγή υπαίθρου ως κάτι που δεν χρειάζεται εξοπλισμό και άλλα πράγματα, ότι απλά η επαφή με την φύση ενεργοποιεί τις αισθήσεις, τους μαθητές, το σώμα τους και το πνεύμα τους. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αισθήσεις, εμ...ενεργοποίηση αισθήσεων αφής, γενικώς των αισθήσεων μας μέσα στον χώρο της ύπαιθρο, με πολύ απλό και φυσικό τρόπο. Μόνο με την παρουσία μας στην ύπαιθρο. Ε αυτό το θεωρώ το πιο σημαντικό. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3.)

Και μετά υπάρχει η ύπαιθρος όπου όλα είναι μεγάλα και χωρίς να υπάρχει αυτό το πλαίσιο μπορείς να τα πιάσεις, να τ' ακουμπήσεις. (Υ5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.4)

Γενικά φαντάζομαι πιτσιρίκια ανάψω κοκκινισμένα. Να τρέχουν. Έτσι κάπως και να είναι πιο χαρούμενα και πιο ενεργοποιημένα χωρίς ακριβώς βιβλία αλλά να κάνουν πράγματα έτσι με χαρτιά και παρατηρήσεις και έρευνα, τέτοια σκέφτομαι. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3.)

Στη φύση παίζουνε μπάλα, ο άλλος βλέπει το σαλιγκάρι πάει να το πιάσει, ο άλλος βλέπει το σκυλί και πάει να το πιάσει, αυτά. (Υ7, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.1)

10.3.1.13. Η αγωγή υπαίθρου ως σύνδεση με το περιβάλλον. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα υπογράμμισαν την σημασία της σύνδεσης με το περιβάλλον, κοινωνικό, φυσικό ή εξωτερικό. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν ξέρω τι μπορεί να είναι, γιατί και αυτό κατά κάποιο τρόπο, εντάξει, περιγράφει λίγο το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο θα είσαι χωρίς να... δεν... έχει ένα feedback και με ακούω, γι' αυτό... χωρίς βέβαια να υποβαθμίζω το πόσο φοβερά σημαντικό είναι στις συνθήκες αυτές και ειδικά και με τον Covid, αλλά και με το πώς διαμορφώνεται η σχέση μας με το ύπαιθρο, με την εξοχή κτλ. Με τον εξωτερικό χώρο γενικά ας πούμε. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

[...] όλα συνδέονται, συνδυάζονται, το ένα πάνω στο άλλο και μαζί κάπως όλα. (Υ5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.1)

Αυτό βασικά και ένα άλλο θέμα που θα ήθελα να αναφέρω είναι ότι νομίζω ότι η επαφή με το περιβάλλον και το κοινωνικό αλλά και το περιβαλλοντικό, όταν λέω κοινωνικό αναφέρομαι όταν λέμε υπαίθρο εγώ σκέφτομαι και το χωριό δηλαδή όχι μόνο το φυσικό περιβάλλον, το δάσος, η γνωριμία ας πούμε με αυτό είναι... όταν λέω γνωριμία τι εννοώ ; δεν εννοώ απαραίτητα να κάνεις μόνο μία βόλτα μέχρι τη λίμνη του χωριού αλλά λέω ας πούμε να μεις στη διαδικασία να καλέσεις ξέρω γω ένα παλιό κάτοικο του χωριού, έναν ηλικιωμένο κάτοικο και να μιλήσει για το πως ήταν το χωριό παλιά. Αυτό σαν εμπειρία πέρα από το ότι έχεις να μάθεις πράγματα τα οποία emπίπτουν ας πούμε σε γνωστικά αντικείμενα τοπική ιστορία και το περιβάλλον τους ήταν τα δέντρα τα πουλιά και τα λοιπά, πέρα από αυτό σαν εμπειρία ας πούμε αυτό μπορεί να δημιουργήσει και να χτίσει είναι πολύ δυνατό, μία σύνδεση δηλαδή με τον τόπο. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη, Ερ.10)

10.3.1.14. Η αγωγή υπαίθρου ως κάτι απρόβλεπτο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται η περίπτωση όπου το υποκείμενο σημείωσε τον απρόβλεπτο χαρακτήρα της αγωγής υπαίθρου ως κάτι που θα ήθελε να το ζήσει και είναι όμορφο γιατί όλα μπορεί να συμβούν, σαν περιπέτεια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) άντρας, συγκεκριμένα ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια του που εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο είναι:

Επίσης, μου έρχεται και πολύ στο μυαλό έτσι συνειρμικά και αυτό το ότι τα πάντα μπορούν να συμβούν στον εξωτερικό χώρο. Δηλαδή και μία... ξέρεις... ένα μη βόλεμα, μία μη ασφάλεια, αλλά όμορφα, δημιουργικά, όχι αγχωτικά, να νιώσεις κάπου αγχωμένα. Να νιώθεις κάπου ότι ναι τώρα μπορούν να συμβούν τα πάντα, για να δούμε, πάμε να ζήσουμε. Τέτοιο πράγμα κάπως. Τώρα τα λέω λίγο μπερδεμένα, δεν λέω ακριβώς εικόνες. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

Στον πιο κάτω πίνακα 20 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την έννοια της αγωγής υπαίθρου.

Πίνακας 20. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την έννοια της αγωγής υπαίθρου.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η αγωγή υπαίθρου ως	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Καθολικά, υπερβολικά καλό	X	X			2 (25%)	X	X			2 (25%)	4 (50%)
Άγνωστο	X				1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Βιωματικό		X	X		2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
Εξωτερικό φυσικό περιβάλλον	X	X	X	X	4 (50%)		X	X		2 (25%)	6 (75%)
Πολλαπλά ερεθίσματα	X				1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Γνωστικά αντικείμενα		X	X		2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
Κάτι επικίνδυνο	X				1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Κάτι δύσκολο για τους ενήλικες					0%	X		X		2 (25%)	(25%)
Κάτι αδιανόητο, περιθωριακό	X		X		2 (25%)				X	1 (12,5%)	3 (37,5%)
Φυσική περιέργεια	X		X	X	3 (37,5%)		X	X		2 (25%)	5 (62,5%)

Ελευθερία		X			1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)
ενεργοποίηση	X	X			2(25%)	X		X	X	3 (37,5%)	5 (62,5%)
Σύνδεση με το περιβάλλον	X		X		2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Κάτι απρόβλεπτο				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 20 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας περιγράφουν την έννοια της αγωγής εκπαίδευσης ως κάτι πάρα πολύ καλό, ως κάτι άγνωστο, ως κάτι βιωματικό, ως κάτι που γίνεται σε εξωτερικό φυσικό περιβάλλον, ως κάτι με πολλά ερεθίσματα, ως κάτι που έχει να κάνει με τα γνωστικά αντικείμενα, ως κάτι επικίνδυνο, ως κάτι δύσκολο, ως κάτι αδιανόητο ή περιθωριακό, ως περιέργεια, ως ελευθερία, ως σύνδεση με το περιβάλλον, ως κάτι απρόβλεπτο. Ένα μεγάλο ποσοστό του συνόλου (62, 5%) τόνισε το πώς το φυσικό περιβάλλον προωθεί, παροτρύνει στο να ενεργοποιήσεις τις αισθήσεις και την περιέργεια για να ανακαλύψεις και να εξερευνήσεις πράγματα. Η πλειοψηφία (75%) τόνισε την σημασία του εξωτερικού φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο διεξάγεται η αγωγή υπαίθρου, με ποσοστό 100% στους άντρες. Ένα ποσοστό 37,5 % ανησυχεί ότι είναι κάτι επικίνδυνο ή αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες στο να γίνει από τους ενήλικες αλλά το ίδιο ποσοστό θεωρεί ότι προσφέρει ελευθερία.

10.3.2. Πλεονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου

10.3.2.1. Η σύνδεση γνώσης με την πραγματικότητα και την φύση. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν ότι εργαλεία της αγωγής υπαίθρου είναι η πραγματικότητα και η φύση. Αυτό που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] υποθέτω ότι θα υπάρχει συσχετισμός με το ύπαιθρο, υποθέτω ότι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται αν δεν είναι, θα είναι είτε άμεσα συνδεδεμένο με το φυσικό περιβάλλον είτε έμμεσα από το χρησιμοποιώ παραδείγματα τα οποία αντικρύζουν τα μάτια μου εκείνη την στιγμή στο φυσικό περιβάλλον ή χρησιμοποιώ αντικείμενα. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

Θεωρώ ότι είναι μία μάθηση πιο ανοιχτή χωρίς να ξέρω ακριβώς που τα ερεθίσματα από το φυσικό περιβάλλον και τον έξω κόσμο μετατρέπονται σε μάθημα σε γνώσεις σε ερεθίσματα για να κατακτηθεί κάτι άλλο μαθησιακά. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 6.)

Αυτό βασικά και ένα άλλο θέμα που θα ήθελα να αναφέρω είναι ότι νομίζω ότι η επαφή με το περιβάλλον και το κοινωνικό αλλά και το περιβαλλοντικό, όταν λέω κοινωνικό αναφέρομαι όταν λέμε ύπαιθρο εγώ σκέφτομαι και το χωριό δηλαδή όχι μόνο το φυσικό περιβάλλον, το δάσος, η γνωριμία ας πούμε με αυτό είναι... όταν λέω γνωριμία τι εννοώ; Δεν εννοώ απαραίτητα να κάνεις μόνο μία βόλτα μέχρι τη λίμνη του χωριού αλλά λέω ας πούμε να μεις στη διαδικασία να καλέσεις ξέρω γω ένα παλιό κάτοικο του χωριού, έναν ηλικιωμένο κάτοικο και να μιλήσει για το πως ήταν το χωριό παλιά. Αυτό σαν εμπειρία πέρα από το ότι έχεις να μάθεις πράγματα τα οποία emπίπτουν

ας πούμε σε γνωστικά αντικείμενα τοπική ιστορία και το περιβάλλον τους ήταν τα δέντρα τα πουλιά και τα λοιπά [...] (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10).

10.3.2.2. Η καλή ψυχολογία/διάθεση. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην καλή ψυχολογία, και στην όμορφη και καλή διάθεση που προκαλεί η αγωγή υπαίθρου λόγω του αισθητικά όμορφου περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκεί. Τα υποκείμενα που αναφέρονται σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Έτσι ουρανός, ανοιχτότητα με κάποιο τρόπο, ηρεμία και χαλαρότητα, όχι νωχελικότητα, το να είναι κανείς έτσι σε ένα περιβάλλον που να νιώθει ήρεμα, να νιώθει μαλακά κάπως. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6)

Πάντως μου λες αυτό (αγωγή υπαίθρου) και μου είναι πολύ πιο εύκολο να σκεφτώ πράγματα και επίσης με κάνει να νοιώθω καλά. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3.)

Ωραία διάθεση. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

10.3.2.3. Η δεκτικότητα στην μάθηση. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα νοιώθουν ανοιχτά στο να δεχτούν τα νέα ερεθίσματα και την μάθηση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στην ύπαιθρο τα θετικά είναι η εκτόνωση η σωματική πάλι όπως είπαμε, η επαφή με την φύση, η κινητικότητα που μετά φέρνει ηρεμία για να γίνει το μάθημα, το όμορφο περιβάλλον αισθητικά στο οποίο βρίσκεσαι για να κάνεις μάθημα το οποίο πάλι σε φέρνει σε μία καλή ψυχολογία στην οποία είσαι πολύ πιο δεκτικός στη μάθηση και την νέα γνώση, στο αποτέλεσμα της καλής ψυχολογίας που είναι και στόχος για τα παιδιά, στο ότι δηλαδή στο τέλος της ημέρας νιώθεις πολύ απλά καλά και όμορφα. Και στα μειονεκτήματα είναι ότι δεν μπορείς να κάνεις τόσο, να δουλέψεις τόσο πράγματα που θέλουνε γράψιμο, που θέλουνε μελέτη. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

Προπονήσεις στην φύση, άλλη αίσθηση όντως ανοιχτή καρδιά, ανοιχτό σώμα, ανοιχτό μυαλό. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

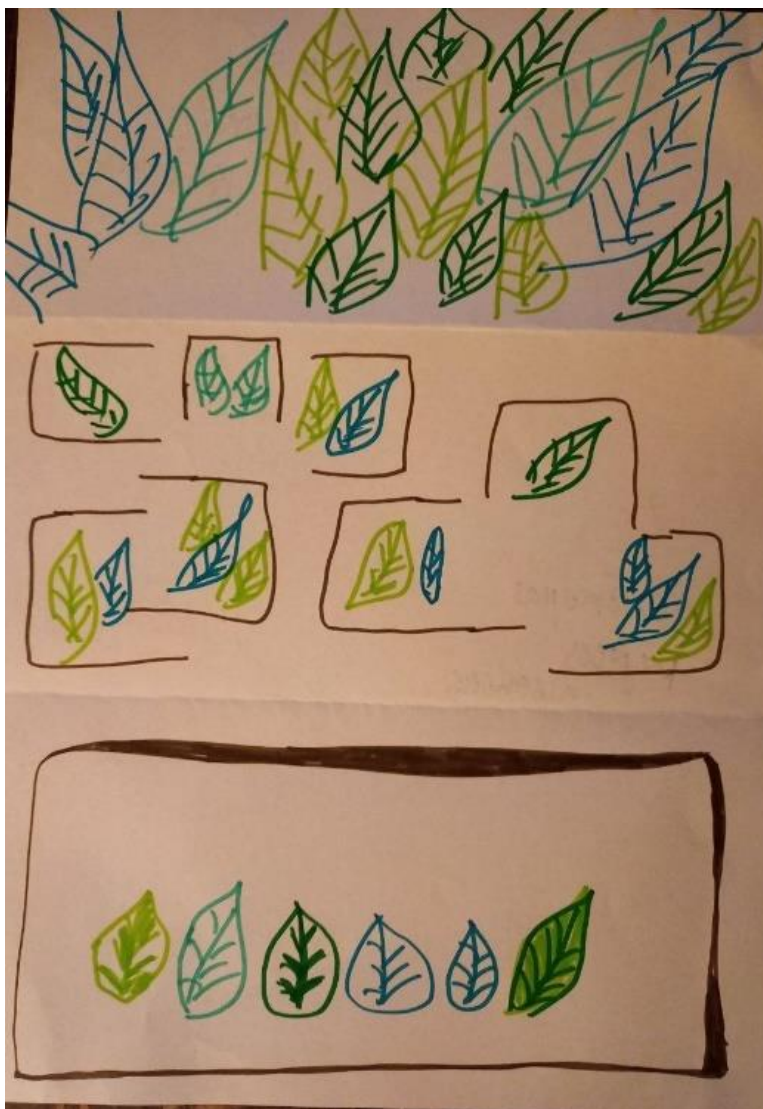
10.3.2.4. Ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα σημειώνουν το είδος των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύσσονται στην αγωγή υπαίθρου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, 2 άντρες (25%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια του υποκειμένου που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό σαν εμπειρία πέρα από το ότι έχεις να μάθεις πράγματα τα οποία εμπίπτουν ας πούμε σε γνωστικά αντικείμενα τοπική ιστορία και το περιβάλλον τους ήταν τα δέντρα τα πουλιά και τα λοιπά, πέρα από αυτό σαν εμπειρία ας πούμε αυτό μπορεί να δημιουργήσει και να χτίσει είναι πολύ δυνατό, μία σύνδεση δηλαδή με τον τόπο, την δυνατότητα του μαθητή να δημιουργεί ερωτήματα και να φαντάζεται το παρελθόν αλλά και το μέλλον. Αυτά είναι δεξιότητες και ικανότητες σκέψης

πολύ ψηλές, το οποίο δηλαδή σε μία τάξη για να φτάσεις εκεί μπορεί και να μην φτάσεις και ποτέ αν ακολουθήσεις τα ερωτήματα που θέτουν τα βιβλία ας πούμε, είναι ερωτήματα συνήθως που μπορεί να είναι και πολύ χαμηλής...να μην πηγαίνουν αρκετά ψηλά σε πολυπλοκότητα. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

10.3.2.5. Συμπυκνωμένη γνώση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην πυκνότητα των γνώσεων και ερεθισμάτων της αγωγής υπαίθρου. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε η εμπειρία αυτή ας πούμε μπορεί να είναι πολύ πιο πολύτιμη από 100 ώρες γνώσης μες στην τάξη γιατί μπορεί να σου αγγίξει μία χορδή ας πούμε η οποία να είναι αποκαλυπτική σε σχέση με την με την αυτογνωσία πιο πολύ, το οποίο όμως είναι πολύ βασικό κομμάτι γενικότερα εννοούμε όταν λέμε αυτό που θα έπρεπε να εννοούμε όταν λέμε εκπαίδευση. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)



Ιχνογράφημα 27. Μαζί τα πράγματα γίνονται καλύτερα.

Επίσης όλα είναι πιο σύνθετα, πυκνά, το ένα πάνω στο άλλο, μαζί με το άλλο, όπως λέει η ίδια: το ένα πάνω στο άλλο και μαζί κάπως όλα. (Υ5, Ερμηνευτική ανάλυση ιχνογραφήματος 4, Ερ.5.)

10.3.2.6. Δυνατότητες για (μοναδικές) δραστηριότητες. Σ' αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρουν τις δραστηριότητες που μόνο στην αγωγή υπαίθρου μπορεί να λάβουν χώρα. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τρέξιμο. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Τρενάκι με δεμένα μάτια. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Κυνηγητό, σκαρφάλωμα, φύτεμμα, σκάψιμο... (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Σκαρφάλωμα, πήδημα, τρέξιμο, να τσουρίσουμε... (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Έξω από τα στεγανά. Γενικά φαντάζομαι πιτσιρίκια ανάψο κοκκινισμένα. Να τρέχουν έτσι κάπως και να είναι πιο χαρούμενα και πιο ενεργοποιημένα. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

Στον πιο κάτω πίνακα 21 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου

Πίνακας 21. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα πλεονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου.

Υποκείμενα Κατηγορίες Πλεονεκτήματα αγωγής υπαίθρου	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικώ ν	Γενικό σύνολο
	Υ 1	Υ 2	Υ 3	Υ 4		Υ 5	Υ 6	Υ 7	Υ 8		
Σύνδεση γνώσης με πραγματικότητα			X		1(25%)		X		X	2 (50%)	3 (37,5%)
Καλή ψυχολογία				X	1 (25%)	X	X			2 (50%)	3(37,5%)
Δεκτικότητα στην μάθηση				X	1 (25%)			X		(25%)	2 (25%)
Ανάπτυξη δεξιοτήτων		X	X		2 (50%)					0%2	(25%)
Συμπυκνωμένη γνώση			X		1 (25%)	X				1 (25%)	2 (25%)
Μοναδικές δραστηριότητες		X	X		2(50%)	X	X		X	3 (75%)	5 (62,5%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 21 διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας ξεχώρισαν τα εξής πλεονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου: την σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα, της καλή ψυχολογία που δημιουργείται, την δεκτικότητα στην μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την συμπυκνωμένη γνώση και τις μοναδικές δραστηριότητες. Οι μισοί τόνισαν το τελευταίο κομμάτι, δηλαδή τις δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στην ύπαιθρο

10.3.3. Μειονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου

10.3.3.1.Κίνδυνος. Σ' αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα εκφράζουν την ανασφάλειά τους για κάποιο κίνδυνο μην φύγει κάποιο παιδί ή συμβεί κάτι. Συγκεκριμένα αυτός ο κίνδυνος αφορά στο να μην χάσουν τον έλεγχο λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών και το ότι είναι μόνοι τους για να τα διαχειριστούνε. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρονται 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο κίνδυνος που υπάρχει όταν είσαι έξω και είσαι μόνος γιατί μπορεί και να σου φύγει ένα παιδί και να μην το καταλάβεις. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

10.3.3.2. Ένα όμορφο δεκανίκι. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην πιθανή επιφανειακότητα της αγωγής υπαίθρου καθιστώντας την απλά κάτι συμπληρωματικό της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και χωρίς ουσία λόγω έλλειψης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Μειονεκτήματα είναι ότι κατά κανόνα τουλάχιστον στο μυαλό μπορεί να κάνω και λάθος αυτού του τύπου η εκπαίδευση δεν ξεφεύγει από ένα εμπειρικό και βιωματικό κομμάτι και δεν μπαίνει στο να το συνδέσει αυτό με επικοινωνία, με προβλήματα κοινωνικά. Δεν μπαίνει δηλαδή, δεν συνδέεται με μία κριτική μορφής εκπαίδευση και είναι πιο πολύ κάτι που μπορεί να ενσωματωθεί κίολας από μία έτσι θετικιστική προσέγγιση και να αποτελέσει κατά κάποιο τρόπο ένα δεκανίκι να το πω έτσι για να ομορφύνει λίγο κάτι το οποίο το είδα σε ένα από τα σχολεία που δούλευα.. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10)

Αρνητικά θα ήταν...το προσωπικό έλλειμμα το κατά πόσο είμαστε εκπαιδευμένες και εκπαιδευμένοι στο να μπορούμε όντως την πληροφορία αυτή να τη μετατρέψουμε σε κάτι, σε μάθημα ή σε κάτι που με έναν ωραίο τρόπο και να μην είναι απλά ότι βγαίνουμε βόλτες, που και αυτό έχει ένα νόημα αλλά θα ήταν στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10.)

10.3.3.3. Μη κατάλληλη για όλα. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο ότι η αγωγή υπαίθρου δεν είναι κατάλληλη για γνωστικά αντικείμενα που χρειάζονται περισσότερη συγκέντρωση, γράψιμο και μελέτη. Τονίζουν ότι τα παιδιά με διάσπαση θα δυσκολευόντουσαν πολύ. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, άντρας, δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Συγκεκριμένα τα λόγια του που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δηλαδή παιδιά που έχουν διάσπαση προσοχής λίγο θα δυσκολευτούνε περισσότερο σε έναν εξωτερικό χώρο να συγκεντρωθούνε σε κάτι που τους ζητάς. Τέτοια πράγματα. Βέβαια, σε βάθος χρόνου μπορεί να έχουμε λιγότερα παιδιά με διάσπαση άμα βγαίνεις πιο συχνά έξω. Δηλαδή

είναι... Ξέρεις, όλα μπλέκονται μεταξύ τους κάπως. Ναι, τέτοια πράγματα κάπως. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.12)

10.3.3.4. Σχέση με τον καιρό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα υπογραμμίζουν το ζήτημα των καιρικών συνθηκών και το πώς επηρεάζει ή όχι την αγωγή υπαίθρου. Συγκεκριμένα κάποιιοι θεωρούν ότι δεν επηρεάζει και άλλοι ότι εξαρτάται πλήρως. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Υποθέτω θα μου φαινόταν άσχημο αν έβρεχε και έκανε κρύο, δηλαδή οι περιορισμοί που μπορεί να μου βάλει ο καιρός, θα είναι ευχάριστο άραγε αν είμαι στην φύση και βρέχομαι; (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10.)

«Υπάρχει ο ήλιος υπάρχει ένα σύννεφο γιατί μπορεί να έχει συννεφιά ή μπορεί να έχει ήλιο». (Υ2, Συνέντευξη για το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.6).

Στον πιο κάτω πίνακα 22 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα μειονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου.

Πίνακας 22. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα μειονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου.

Υποκείμενα Κατηγορίες Μειονεκτήματα	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ 5	Υ 6	Υ7	Υ8		
Κίνδυνος	X				1 (25%)			X		1 (25%)	2 (25%)
Ένα δεκανίκι			X		1 (25%)				X	1 (25%)	2 (25%)
Μη κατάλληλη για όλα				X	1 (25%)					0%	1 (12,5%)
Εξάρτηση από καιρό					0%		X			1 (25%)	1 (12,5%)

10.3.4. Άλλες διαστάσεις της αγωγής υπαίθρου

Στις λέξεις και εικόνες που σκέφτηκαν τα υποκείμενα όταν άκουγαν την λέξη αγωγή υπαίθρου ξεχώρισαν τα στοιχεία της φύσης όπως ο ουρανός, η γη, το χώμα, τα δέντρα, τα ζώα...

10.4. Συγκριτική ανάλυση της τηλεεκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ τηλεεκπαίδευσης, εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και αγωγής υπαίθρου» ανέδειξαν ποια είναι τα κριτήρια σύγκρισης που θεωρούν τα υποκείμενα μεταξύ των τριών διαδικασιών μάθησης. Από αυτά μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε κάποια δίπολα στα οποία κινούνται για την σύγκριση από τον πιο χαμηλό στο πιο ψηλό βαθμό με διαβαθμίσεις μεταξύ τους. Τέτοια είναι τα παρακάτω: ανοιχτό/κλειστό, κινητικό/στατικό, χαρούμενο/θλιβερό, βιωματικό/μη βιωματικό, απλό/πολύπλοκο, λιγότερα/περισσότερα ερεθίσματα, βαρετό /ενδιαφέρον, μέσα/έξω...

10.4.1. Ανοιχτό/κλειστό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα έκαναν λόγο για ανοιχτό και κλειστό περιβάλλον μάθησης. Τόνισαν την ανοιχτότητα με φυσικούς όρους του τι βλέπουν, δυνατοτήτων και επιλογών της αγωγής υπαίθρου, την οθόνη και το δωμάτιο ως κάτι κλειστό και στεγανό και την τάξη ως κάτι ενδιάμεσο, ημίκλειστο. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 4 (50%), 1 άντρας (12,5%) και 3 γυναίκες (37,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η τηλεεκπαίδευση είναι σε ένα πολύ κλειστό και περιορισμένο περιβάλλον και η αγωγή υπαίθρου σε ένα ανοιχτό περιβάλλον με πάρα πολλά ερεθίσματα από αυτό τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διαδικασία της μάθησης. Τώρα η τάξη είναι κάτι ενδιάμεσο. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Λοιπόν η τηλεεκπαίδευση γίνεται σε ένα στεγανό περιβάλλον για μένα. Έτσι; εντελώς, δεν υπάρχει ας πούμε ούτε αλληλεπίδραση απλά προσπαθείς να κάνεις κάποια βασικά πράγματα. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Στην «συνηθισμένη» διδασκαλία με φυσική παρουσία ο εκπαιδευτικός και ο μαθητές/ες βρίσκονται σε κλειστό χώρο (μικρή ή μεγάλη αίθουσα, αμφιθέατρο κτλ.) ενώ στην αγωγή υπαίθρου βρίσκονται σε ανοιχτό χώρο. (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Πρώτα την τηλεεκπαίδευση που είναι σε ένα πολύ συγκεκριμένο κουτί, πλαίσιο ... Μετά πάμε μέσα στην τάξη, το κουτί ανοίγει, έχεις τρεις πλευρές δεν έχεις τέσσερις που μπορεί να συνδέονται με κάτι άλλα κουτιά. (Υ5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, ό.π. Ιχνογράφημα 5, Ερ.1.)

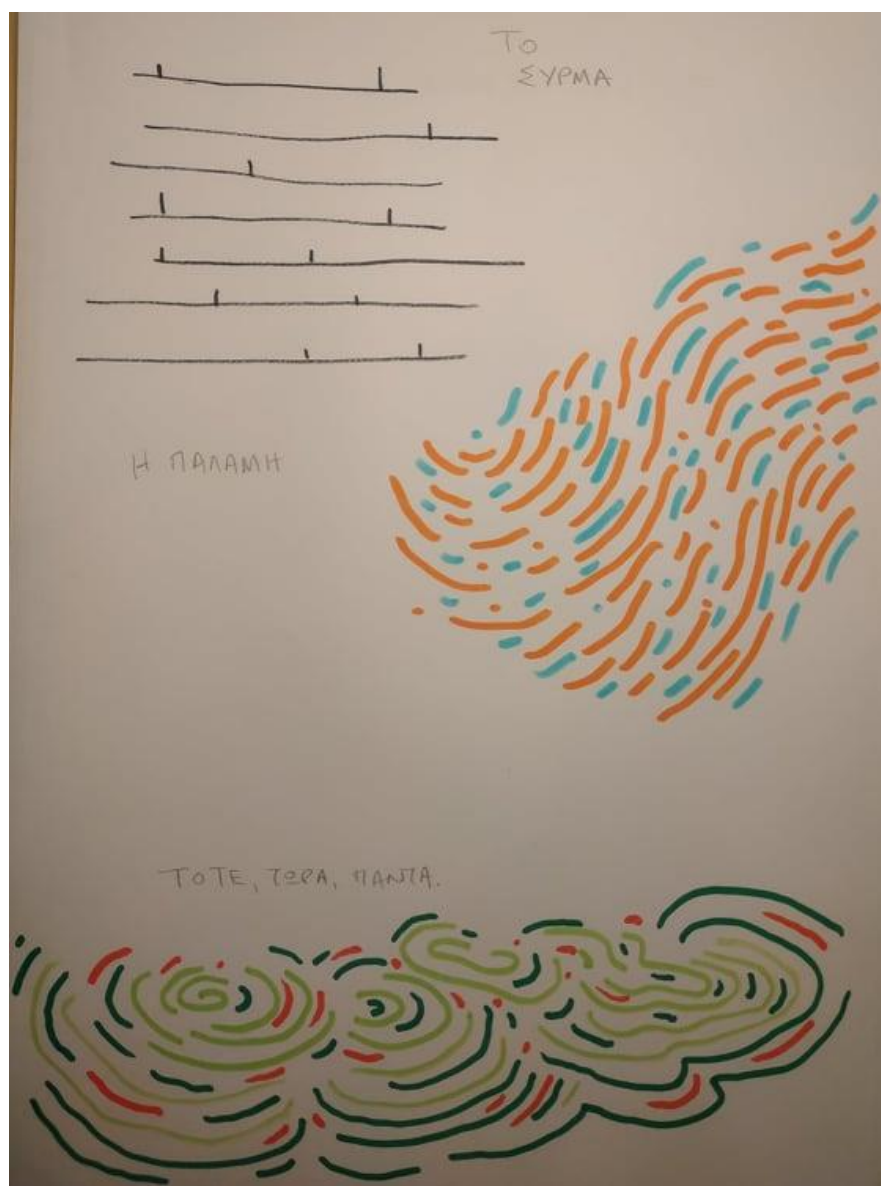
10.4.2. Μέσα/έξω. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για εξωτερικό χώρο όσο αφορά την αγωγή υπαίθρου και εσωτερικό όσο αφορά την εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την τηλεεκπαίδευση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 3 άντρες (37,5%) και 0 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Θεωρώ ότι είναι... δεν ξέρω τι μπορεί να είναι, γιατί και αυτό κατά κάποιο τρόπο, εντάξει, περιγράφει λίγο το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο θα είσαι χωρίς να... χωρίς βέβαια να υποβαθμίζω το πόσο φοβερά σημαντικό είναι στις συνθήκες αυτές και ειδικά και με τον Covid, αλλά και με το πώς διαμορφώνεται η σχέση μας με το ύπαιθρο, με την εξοχή κτλ. Με τον εξωτερικό χώρο γενικά ας πούμε. Ναι. Ότι τέλος πάντων, πολύ πιο δύσκολα γίνονται πράγματα έξω. Εδώ εκδρομές για να πας, πρέπει να έρθει το λεωφορείο να σε πάρει από το σχολείο και να σε αφήσει απ' έξω εκεί που θα πας. Δεν υπάρχει να κάνεις περίπατο να βγεις με τα πόδια να βγούνε τα παιδάκια έξω στην Ελλάδα. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

Νομίζω νιώθουν περίφημα στην ύπαιθρο, σε ένα περιβάλλον εξωτερικό. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6^α)

Ειδικά το ιχνογραφικό έργο 4 του Υ1 σχετικοποιεί πολύ τις έννοιες «μέσα και έξω» όπου το υποκείμενο μιλάει για την αίσθηση του να είσαι «έξω» και να νιώθεις σαν να είσαι «μέσα», ή να είσαι μέσα και να σκέφτεσαι το έξω. Συγκεκριμένα ονόμασε το ιχνογράφημα όπου αναπαριστούνται και οι τρεις έννοιες «Το μέσα του έξω» και λέει:

Έφτιαξα ένα εσωτερικό μέρος που είναι προαπαιτούμενο για την τηλεκπαίδευση ας πούμε. Στο δεύτερο να μεν έχεις κάποιους χώρους προφανώς, αλλά έχεις κινήσεις και οι κινήσεις μπορούν να σε οδηγήσουν έξω. Και μ' αυτή την κουβέντα που είπες έχει και μία κίνηση και να σκέφτομαι και το μέσα και το έξω με το δεύτερο. Και με το τρίτο σκέφτομαι το έξω. Και μετά σκέφτηκα ότι το μέσα του έξω είναι μία μεταφορά... Κάτσε λίγο να σκεφτώ. Είναι μία μεταφορά στο ότι μπορείς να είσαι και έξω αλλά να νιώθεις σαν μέσα. (Υ1, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.45.)



Ιχνογράφημα 28. Το μέσα του έξω.

10.4.3. Απεριόριστο/περιορισμένο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για περιορισμένες επιλογές στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την τηλεκπαίδευση και περισσότερες επιλογές και ερεθίσματα στην αγωγή υπαίθρου. Παρόλα αυτά κάποια υποκείμενα τονίσανε τον απερίοριστο χαρακτήρα των ερεθισμάτων και στην τηλεκπαίδευση λόγω διαδικτύου και λιγότερα μέσα στην αγωγή υπαίθρου. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σ' αυτή την κατηγορία είναι 3 (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η διαζώσης έχει σαφέστατα αλληλεπίδραση αλλά πάλι σε σχέση με την αγωγή υπαίθρου έχει πιο στενό χαρακτήρα, δηλαδή είναι πιο περιοριστική. Στην αγωγή στην ύπαιθρο μπορείς να κάνεις πράγματα που μέσα στην τάξη δεν μπορείς να τα κάνεις. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Πρώτα την τηλεκπαίδευση που είναι σε ένα πολύ συγκεκριμένο κουτί, πλαίσιο ... (Υ5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ιχνογράφημα 5, Ερ.1)

10.4.4. Κινητικό/Στατικό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέδειξαν την έννοια της στατικότητας της τηλεκπαίδευσης και της κίνησης στην αγωγή υπαίθρου και κάτι ενδιάμεσο στην τάξη. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 4 (50%), 3 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τηλεκπαίδευση... είσαι βιδωμένος σε μία καρέκλα. Στην ύπαιθρο δεν υπάρχουν καρέκλες. Δεν ξέρω... Στην δια ζώσης ναι, και εκεί έχεις καρέκλα. Και εκεί έχεις καρέκλα. Αλλά έχεις διαφορετικό τρόπο που... (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8.)

Η αγωγή υπαίθρου; (Αναστενάζει) Λοιπόν...είναι δράσεις κυρίως, όχι μόνο βέβαια, αλλά έτσι όπως το έχω στο μυαλό μου, ότι έχουν να κάνουν περισσότερο με την κίνηση. Δηλαδή με ασκήσεις αδρής κινητικότητας. (Υ7, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.6.)

Ο δάσκαλος κάθεται κοιτάζοντας προς τα αριστερά σε μία μεγαλύτερη καρέκλα από αυτόν δηλώνοντας τη σημασία του καθισιού. Τα χέρια μόνο ξεκολλάνε από το σώμα ίσως για να κουνήσει το ποντίκι ή για να κάνει απαραίτητες κινήσεις στον υπολογιστή. (Υ2, Ερμηνευτική ανάλυση ιχνογραφήματος 4, δεξ Ιχνογράφημα 2).

Βέβαια υπάρχουν και οι περιπτώσεις που τα υποκείμενα δεν κάθονται ακριβώς στην καρέκλα αν και υπάρχει και είναι σημαντική, αλλά είναι ξαπλωμένα ή θέλουν να πηδήξουν από αυτήν όπως στο ιχνογράφημα 3. Παρακάτω απόσπασμα από την συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα αυτό:

Α εσύ είσαι στην καρέκλα. Φαίνεται να είσαι όρθιος στην καρέκλα;

- Ξάπλα θα έλεγα. Μπορεί και λίγο όρθιος. Α! Θα μπορούσε. Ναι, υποσυνείδητα θέλω να πηδήξω από το μπαλκόνι ή να πηδήξω στην οθόνη. Ναι αυτό.

Ενώ βλέπουν την τάξη με μία απειλή ότι μπορεί να γίνει πολύ στάσιμη και στατική.

Και πολλές φορές εγκλωβίζεσαι σε αυτό και μένεις πολύ στάσιμος μέσα στον χώρο της τάξης και δεν αναπτύσσεις πράγματα που θα μπορούσες να έχεις. (Υ2, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, ό.π. Ιχνογράφημα 2)

10.4.5. Χαρούμενο/Θλιβερό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα αναφέρονται λεκτικά είτε μέσω ιχνογραφήματος σε χαρούμενα συναισθήματα όσο αφορά την εκπαίδευση με φυσική παρουσία και την αγωγή υπαίθρου και σε λυπητερά συναισθήματα όσο αφορά την τηλεκπαίδευση όπως η απελπισία και η θλίψη. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 3 (37, 5%), 2 γυναίκες (25%) και 1 άντρας (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το μαύρο και το καφε δίνουν μία πινελιά λύπης και θλίψης. (Υ7, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογραφήματος 4)

Το πρώτο έτσι πάλι έχει αυτό της μοναξιάς, μου δημιουργεί θλίψη. Το κοιτάω και μου δημιουργεί θλίψη. Ε το δεύτερο έχει μία πιο χαρούμενη μάτια. (Υ8, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.12)

Στην τηλεκπαίδευση γράφω την λέξη «έλεος». (Υ3, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, ό.π. Ιχνογράφημα 3)

10.4.6. Ενδιαφέρον/Βαρετό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για το αίσθημα εξερεύνησης, ανακάλυψης, φυσικής περιέργειας και ζωντανής διάδρασης που προκαλεί η αγωγή υπαίθρου και την βαρεμάρα που προκαλεί η τηλεκπαίδευση με την παρουσίαση και την παρακολούθηση και την έλλειψη διάδρασης. Κυρίως αναφέρονται σε αυτό το δίπολο χωρίς να συγκεκριμενοποιούν κάποια διαβάθμιση στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη. Στα ιχνογραφήματα επίσης αναπαριστάνεται ο χώρος όπου διεξάγεται η τηλεκπαίδευση πολύ απλό, λιτό ενώ την αγωγή υπαίθρου και την τάξη με περισσότερα στοιχεία και χρώματα (όπως στα ιχνογραφήματα 24, 25, 26, 27). Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 5 (62,5%), 3 άντρες (25%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η σχέση με το χώρο. Όλη αυτή η αίσθηση της απτικότητας της κίνησης, ναι της εξερεύνησης ας πούμε που μπορείς να έχεις σε ένα τέτοιο περιβάλλον. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.11β.)

Συγγνώμη, σε ένα πάρκο όπως αυτό ας πούμε να..το πάρκο χλωρίδας δηλαδή έχεις και την επιλογή να ανακαλύψεις πράγματα. Έχεις την επιλογή να ανακαλύψεις στην αγωγή υπαίθρου...που δεν το έχεις... (Υ7,Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

Το μπαλκόνι είναι λίγο λυπητερό έτσι απλό σαν σχήμα που είναι, βγάζει μία λυπητερή εικόνα. Σαν να λυπάται που δεν μπορεί να βγει από αυτό το πλαίσιο που είναι. Κενότητα και το πιο φτωχό μέρος από τα υπόλοιπα, πράγμα που υποδηλώνει το πόσο βαρετά-όπως έχει δηλώσει στην κλινική συνέντευξη 1- φτωχά και άσχημα βλέπει το υποκείμενο την τηλεκπαίδευση. (Υ3, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογραφικού έργου 4)

Στην ζωγραφιά που αναπαριστά την αγωγή υπαίθρου έχει γράψει την λέξη «ανακάλυψη» ίσως γιατί ο τρόπος στο ύπαιθρο είναι να ανακαλύπτεις το τι σου επιφυλάσσει κάθε φορά, μιάς και δεν είναι προκαθορισμένο από πριν και μπορεί να συμβεί κάτι αναπάντεχο που δεν το έχεις ξανασυναντήσει στην τάξη. (Υ8, Ερμηνευτική ανάλυση Ιχνογραφικού έργου 4, ό.π.)

10.4.7.Απλό/πολύπλοκο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα υποκείμενα που ανέφεραν το κατά πόσο πρόκειται για απλή ή πολύπλοκη διαδικασία. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12.5%) άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] ενεργοποίηση αισθήσεων αφής, γενικώς των αισθήσεων μας μέσα στον χώρο της ύπαιθρο, με πολύ απλό και φυσικό τρόπο. Μόνο με την παρουσία μας στην ύπαιθρο. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.3)

10.4.8. Τρισδιάστατο/Δισδιάστατο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνανε λόγο για το δισδιάστατο ή τρισδιάστατο της κάθε διαδικασίας. Συγκεκριμένα τόνισαν ότι στην τηλεκπαίδευση και στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη τα πράγματα είναι δισδιάστατα γιατί γίνεται μία προσομοίωση του πραγματικού κόσμου μέσα στην τάξη με βιβλία, χάρτες, εικόνες και στην οθόνη. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή τη κατηγορία είναι 2 (25%), 2 άντρες (25%) και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τώρα η τάξη είναι κάτι ενδιάμεσο που μέσα από την εικονική πραγματικότητα, δηλαδή μέσα από εικόνες που δείχνουμε προσπαθούμε να προσομοιώσουμε το περιβάλλον της τάξης σε ένα πιο ανοιχτό περιβάλλον, είναι ένα ημίκλειστο περιβάλλον τέλος πάντων που μέσα από τα βιβλία, από τα κείμενα από εικόνες, από χάρτες από βίντεο και οτιδήποτε άλλο μπορούμε να προβάλλουμε μέσα στην τάξη προσπαθούμε να περάσουμε τα μηνύματα, γνώσεις, χωρίς να είναι καθεαυτές βιωματικές. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

Υπάρχει μία δραστική διαφοροποίηση σε σχέση με τον χώρο, διότι έχεις την δισδιάστατη επιφάνεια ας πούμε της οθόνης και επειδή η πραγματικότητα είναι τριών διαστάσεων και στην ουσία κάνεις μία μεταφορά για να φανταστείς αυτά που βλέπεις και επειδή για να τα δεις σωστά πρέπει να τα ξέρεις στην πραγματικότητα... Δηλαδή, νομίζω ότι δεν μπορείς να πάρεις έναν τυφλό και ξαφνικά να τον βάλεις να δει σε μία οθόνη και να καταλάβει τι ακριβώς γίνεται, διότι όλα είναι δισδιάστατα. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7.)

10.4.9. Πλήρες/Μερικό. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που κάνουν λόγο για μία αίσθηση πληρότητας που αποκομίζουν από την αγωγή υπαίθρου και την μερική αντίληψη που προσφέρει η τηλεκπαίδευση είτε γιατί δεν χρησιμοποιούμε όλες μας τις αισθήσεις, είτε γιατί υπάρχει το πλαίσιο της οθόνης που περιορίζει. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πρώτα την τηλεκπαίδευση που είναι σε ένα πολύ συγκεκριμένο κουτί, πλαίσιο κ, έχουμε όλα αυτά τα ερεθίσματα. Είναι πολύ συγκεκριμένα, είναι μικρούτσικα γιατί δεν μπορούμε να αναπτύξουμε τις αισθήσεις και να τα καταλαβαίνουμε με όλες μας τις αισθήσεις, και τα βλέπουμε μερικώς. (Υ5, Συνέντευξη για το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.1)

Ο αριθμός για το υποκείμενο έχει να κάνει με την έννοια της ολότητας όπως αναφέρει στην συνέντευξη. (Υ3, Ερμηνευτική ανάλυση ιχνογραφικού έργου 4)

10.4.10. Πραγματικό, φυσικό/τεχνητό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που κάνουν λόγο για το δίπολο τεχνητό ή φυσικό/πραγματικό περιβάλλον όσο αφορά τα τρία πλαίσια εκπαίδευσης. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (32,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Νομίζω νοιώθουν περίφημα στην ύπαιθρο, σε ένα περιβάλλον εξωτερικό, στο να διδάσκονται πράγματα στο φυσικό περιβάλλον, είναι πολύ κοντά στην φύση ειδικά σε κάποια διδακτικά αντικείμενα είναι... έχουν άμεση πρόσβαση στο περιβάλλον το οποίο ζητάμε στοιχεία και διάφορες πληροφορίες να πάρουμε π.χ. στην μελέτη περιβάλλοντος, στην φυσική, θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα στην ύπαιθρο. Και προσφέρει, η αγωγή υπαίθρου προσφέρει πολλές βιωματικές εμπειρίες στα παιδιά και ερεθίσματα πολλά βιωματικά. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.6α)

Εικόνες, οθόνη, ριxel, μία ηλεκτρονική οθόνη που αντί να βλέπουν τα μάτια μου κάτι φυσικό, βλέπουνε κάτι που με υπνωτίζει και μου τραβάει την προσοχή έτσι κάπως τεχνικά. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Επίσης βοηθάει τα παιδιά, για μένα αυτό είναι το τεράστιο πράγμα, ότι τα βάζει στην διαδικασία να καταλάβουν ότι είμαστε κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος, και όχι αποκομμένα άτομα που ζούμε μέσα στα σπίτια και ότι όλο αυτό είναι ένα ενιαίο πράγμα αλλά κάπως και...επίσης βοηθάει στην ενσυναίσθηση, στο να βλέπουν το πραγματικό κόσμο γύρω τους και κάπως από το τι κάνουν τα μυρμήγκια μέχρι... (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.10).

10.4.11. Σύγχρονο/ασύγχρονο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που αναφέρουν ότι η τηλεκπαίδευση μπορεί να μην έχει ταυτόχρονη παρουσία στον ίδιο χρόνο ενώ στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία και την αγωγή υπαίθρου χρειάζεται να είναι. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 0 % άντρες και 1 γυναίκα

(12,5%) με τα εξής χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση. Τα λόγια του υποκειμένου που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στην τηλεκπαίδευση το μάθημα γίνεται εξ αποστάσεως είτε real time είτε ετεροχρονισμένα χρησιμοποιώντας ένα τεχνικό μέσο τύπου Η/Υ, τάμπλετ, τηλέφωνο. Δεν υπάρχει ταυτόχρονη φυσική παρουσία του καθηγητή και του μαθητή σε κοινό χώρο σε αντίθεση με τις δύο άλλες μορφές διδασκαλίας. (Υ6, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7).

10.4.12. Μαζί/μόνος, μόνη. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις των υποκειμένων που κάναν λόγο για την μοναξιά και απομόνωση της τηλεκπαίδευσης και την συνύπαρξη, συνάντηση στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την αγωγή υπαίθρου. Αυτό όμως συμπεραίνεται και από τα ιχνογραφήματα των υποκειμένων όπου στην τηλεκπαίδευση αναπαρίσταται μόνο ένα άτομο ενώ στην τάξη περισσότερα και στην αγωγή υπαίθρου γύρω στα 4 με 6 άτομα. Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι 7 (87,5%), 4 άντρες (100%) και 3 γυναίκες (75%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: όλοι εκτός μουσικού. Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντάξει, η τηλεκπαίδευση αφορά μόνο στις οθόνες και στο είμαι μόνη μου σπίτι και κάνω αυτό. Παίρνω οδηγίες μέσα από τον υπολογιστή. Οπότε είναι κάπως πιο μοναχικό, πιο απομονωμένο. (Υ8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

Ναι, ναι. Ναι θα μπορούσε να είναι και παιδάκια αυτά που ας πούμε ξέρεις είναι λίγο αδύναμα επειδή είναι απομονωμένα λίγο... Ξέρεις, ή τα βλέπεις ανά δύο και είναι και δεν είναι... (Υ1, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.17)

Μετά πάμε μέσα στην τάξη, το κουτί ανοίγει, έχεις τρεις πλευρές δεν έχεις τέσσερις που μπορεί να συνδέονται με κάτι άλλα κουτιά αλλά μπορεί και όχι εξαρτάται από το πως αποφασίζεις να κάνεις την μάθηση. Οπότε έχεις την δυνατότητα, είναι ίσως λίγο μεγαλύτερα τα φύλλα, τα ερεθίσματα. Και αν επιλέξεις έχεις την δυνατότητα τα πράγματα να γίνουν λίγο διαφορετικά και να εμπλακούν και να συν-υπάρξουν, να συμβιώσουν, να συνδιαρμωθούν. Και μετά υπάρχει η ύπαιθρος όπου όλα είναι μεγάλα και χωρίς να υπάρχει αυτό το πλαίσιο μπορείς να τα πιάσεις, να τ' ακουμπήσεις, κάποια βγαίνουν εκτός πλαισίου εδώ πέρα, μακριά, και όλα συνδέονται, συνδυάζονται, το ένα πάνω στο άλλο και μαζί κάπως όλα.(Υ5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 4, Ερ.1)

Σε 5 ιχνογραφήματα τα 5 υποκείμενα αναπαρίσταναν την τηλεκπαίδευση με ένα άτομο να κάθεται μπροστά από μία οθόνη, στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη σε ένα είδος κύκλου με περισσότερα άτομα ενώ στην αγωγή υπαίθρου με ίσα ή λιγότερα άτομα να παρακολουθούν μάθημα ή να κάνουν κάτι στο ύπαιθρο. Αναφερόμαστε στα ιχνογραφήματα 1, 2, 3, και 4. Στο ιχνογράφημα δε το υποκείμενο αναγράφει την λέξη «εαυτός» στο μέρος της τηλεκπαίδευσης σαν να εστιάζει στο εγωιστικό ή αυτοαναφορικό χαρακτήρα της.

10.4.13. Βιωματικό/μη-βιωματικό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για τον βιωματικό χαρακτήρα της αγωγής υπαίθρου και τον μη βιωματικό χαρακτήρα των άλλων διαδικασιών. Το ένα υποκείμενο μάλιστα τόνισε την μεγαλύτερη επίδραση της εμπειρίας της αγωγής υπαίθρου. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 3 άντρες και 0 γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των

υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το εξωτερικό περιβάλλον στην ύπαιθρο μας φέρνει πολύ πιο κοντά στις βιωματικές δράσεις και εμπειρίες, να τις ζήσουμε, έτσι το βιώνω εγώ. (Υ2, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

Η εκπαίδευση υπαίθρου στο μυαλό μου η βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα.. είναι μία μορφή εκπαίδευσης. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

Νομίζω όμως ότι με τις εμπειρίες αυτές που είναι στο ύπαιθρο ή είναι άλλου τύπου εκπαιδευτικές διαδικασίες, νομίζω ότι το impact ας πούμε που έχουν στα παιδιά είναι πολύ πολλαπλάσιο των εμπειριών που μπορεί να έχουν στα ηλεκτρονικά ας πούμε. (Υ1, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.8)

10.4.14. Θέση εκπαιδευτικού. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για τα αρνητικά του δασκαλοκεντρικού μοντέλου που υπάρχει στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και που μεταφέρθηκε στην τηλεεκπαίδευση. Τόνισαν συγκεκριμένα ότι στην ύπαιθρο είναι πιο ισότιμες οι σχέσεις, δεν υπάρχει η έδρα του δασκάλου και ουσιαστικά η διαδικασία επικεντρώνεται στους μαθητές, μαθήτριες μιας που από αυτούς ξεπηδάνε οι απορίες. Έχει σημασία δηλαδή λένε η στάση και η θέση του εκπαιδευτικού για το πώς θα δουλέψει. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (59%), 2 άντρες (25%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Παίρνω οδηγίες μέσα από τον υπολογιστή. Οπότε είναι κάπως πιο μοναχικό, πιο απομονωμένο. Το η δια ζώσης διδασκαλία είναι ανάλογα πάλι το πώς θα τη χρησιμοποιήσεις. Δηλαδή δεν έχει εξ ορισμού μόνο καλό πρόσημο δηλαδή μπορεί να είναι κάτι πολύ καταπιεστικό και πολύ λάθος. Αλλά παρόλα αυτά υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης και να γίνει ωραία αυτό και σίγουρα είναι καλύτερο από την τηλεεκπαίδευση. Και το αυτό για τη φυσική μάθηση θεωρώ ακριβώς επειδή δεν θα το διάλεγαν όλοι οι άνθρωποι να το κάνουν, ότι εμπειρικλείει και μία άλλη σκέψη και αντίληψη για το τι είναι εκπαίδευση εν γένει. Οπότε δεν είναι ότι εμπιστεύομαι τυφλά το εργαλείο αλλά για να φτάσεις να κάνεις αυτό πιστεύω ότι έχεις σκεφτεί 5 πράγματα. Δηλαδή δεν ψήνεσαι να βγεις σε ένα δάσος ή σε ένα χωράφι με τα πιτσιρίκια να τα διατάξεις. Έχεις σκεφτεί κάτι άλλο ρε παιδί μου οπότε έχω μία τέτοια σκέψη. (Υ8, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

[...]στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι ρε παιδί μου μεταφορά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας μέσα από το internet. Οπότε βγάζει το χειρότερο κάποιος πρόσωπο της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής προσέγγισης η οποία επικρατεί στο σχολείο. Η παρουσία στην τάξη, η δια ζώσης εκπαίδευση έχει σε ένα μεγάλο βαθμό όλα τα κακά ας πούμε του πρώτου μοντέλου του δασκαλοκεντρικού αυτά που είπαμε αλλά συνειδητά ή ασυνειδητά εμπειρία έχει δυνατότητες οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εκφράζονται, σε περισσότερες περιορίζονται από τους διάφορους περιορισμούς που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. παρόλα αυτά οι δυνατότητες υπάρχουν. (Υ3, Κλινική συνέντευξη 1, Ερ.7)

10.4.15. Μονοαισθητηριακό/Πολυαισθητηριακό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μία αίσθηση στην τηλεεκπαίδευση, την οπτική ενώ ανέφεραν παραπάνω αισθήσεις όπως η όσφρηση και η αφή στην αγωγή υπαίθρου. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όλη αυτή η αίσθηση της απτικότητας της κίνησης, (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.11.β)

Πρώτα την τηλεεκπαίδευση που είναι σε ένα πολύ συγκεκριμένο κουτί, πλαίσιο και έχουμε όλα αυτά τα ερεθίσματα. Είναι πολύ συγκεκριμένα, είναι μικρούτσικα γιατί δεν μπορούμε να αναπτύξουμε τις αισθήσεις και να τα καταλαβαίνουμε με όλες μας τις αισθήσεις. (Y5, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, ό.π. Ιχνογράφημα 4)

4.16. Προγραμματισμένος ή προκαθορισμένος/ μη προγραμματισμένος χρόνος. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάνουν λόγο για τον προκαθορισμένο χρόνο στην τηλεεκπαίδευση και στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη λόγω του υπόλοιπου χρόνου που υπάρχει στην πλατφόρμα ή το κουδούνι και μία άλλη αίσθηση του χρόνου στην αγωγή υπαίθρου η οποία είναι πιο χαλαρή, αέναη, χωρίς διακοπές. Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων εκπαιδευτικών είναι: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τα σημεία αυτά μπορεί να είναι να είναι... είναι κάποια σημεία ας πούμε, μπορεί να είναι κάποιοι χρόνοι που σου δίνει ξέρω γω που σου λέει μισάωρο, ή ξέρω εγώ το Zoom... τώρα εδώ όχι, αλλά που σου λέει 45 λεπτά. (Y1, Συνέντευξη για το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.7)

Είναι το πλαίσιο του υπολογιστή, η εικόνα του εκπαιδευτή που φαίνεται στην οθόνη ο οποίος κάθεται, έτσι; Έχουμε ρολόι, ώρα και έχουμε και φως. Έχουμε τους μαθητές σε γραμμή στην τάξη. (Y2, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογραφικό έργο 4, Ερ.1).

Εικόνες μου έρχονται διάφορα υλικά που μπορούμε να δημιουργήσουμε από πινέλα μέχρι ξύλινα σφηνώματα μέχρι παζλ, και κουδούνι επίσης. (Y5, Κλινική Συνέντευξη 1, Ερ.2)

10.4.17. Σωματική αντίληψη/ενσυναίσθηση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα κάναν λόγο για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους άλλους όταν είναι παρόντα στον ίδιο χώρο χάρη στο σώμα, την μη λεκτική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Τόνισαν ότι στην τηλεεκπαίδευση αυτό χάνεται. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 2 υποκείμενα (25%) 2 άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: ένας δάσκαλος στην πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια,ε θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό είναι πολύ σημαντικό, το πώς κοιτάζεσαι με τον άλλον. Όταν είσαι από κοντά και κοιτάζεσαι, καταλαβαίνεις πάρα πολλά περισσότερα απ' ό,τι όταν είσαι στην οθόνη και τον κοιτάς. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.11)

[Οι λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό είναι] Ζωντάνια και ενσυναίσθηση. Παρατήρηση. Αυτές τις τρεις λέξεις βασικά. Εγώ βασίζομαι στην παρατήρηση, την ενσυναίσθηση και την ζωντάνια όταν κάνω μάθημα. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ.2)

Στον πιο κάτω πίνακα 23 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις διαφορές της τηλεκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 23. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις διαφορές μεταξύ τηλεκπαίδευσης, εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και αγωγής υπαίθρου σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Λέξεις και εικόνες που αφορούν...	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Ανοιχτό/κλειστό		X			1 (12,5%)	X	X	X		3 (37,5%)	4 (50%)
Μέσα/έξω	X	X		X	3 (37,5%)					0%	3 (37,5%)
Περιορισμένο/απε- ριόριστο				X	1 (12,5%)	X		X		2 (25%)	3(37,5%)
Κινητικό/στατικό	X	X		X	3 (37,5%)			X		1 (12,5%)	4 (50%)
Θλιβερό/χαρούμεν ο			X		1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)
Ενδιαφέρον/βαρε- τό	X		X	X	3 (37,5%)			X	X	2 (25%)	5 (62,5%)
Απλό/πολύπλοκο		X			1 (12,5%)					0%	1(12,5%)
Τρισδιάστατο/δι- σδιάστατο	X	X			2 (25%)					0%	2 (25%)
Πλήρες/μερικό	X		X		2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Πραγματικό/φυσικό/τεχνητό		X		X	2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Σύγχρονο/Ασύγχρονο					0%		X			1 (12,5%)	1 (12,5%)
Μαζί/μόνοι	X	X	X	X	4 (50%)	X		X	X	3 (37,5%)	7(87,5%)
Βιωματικό/μη βιωματικό	X	X	X		3(37,5%)					0%	3 (37,5%)
Το status του εκπαιδευτικού			X	X	2(25%)		X		X	2 (25%)	4 (50%)
Μονοαισθητηριακό/πολυαισθητηρια	X			X	2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)

κός											
Προγραμματισ- μένος/μη προκαθορισμένος χρόνος	X	X			2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
Σωματική αντίληψη-ενсу- ναίσθηση		X		X	2 (25%)					0%	2 (25%)

Παρατηρώντας τον πίνακα 23 διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές που προκύπτουν από τα υποκείμενα της έρευνας αφορούν τις διαβαθμίσεις ανάμεσα στα εξής δίπολα: ανοιχτό και κλειστό περιβάλλον, έξω και μέσα, περιορισμένο και απεριόριστο περιβάλλον, κινητικό και στατικό, θλιβερό και χαρούμενο, ενδιαφέρον και βαρετό, απλό και πολύπλοκο, τρισδιάστατο και δισδιάστατο, πλήρες και μερικό, πραγματικό ή φυσικό και τεχνητό, σύγχρονο και ασύγχρονο, περιβάλλον όπου είμαστε μαζί ή μόνοι, με βιωματικό και μη βιωματικό χαρακτήρα, περιβάλλον όπου αλλάζει το status του εκπαιδευτικού, περιβάλλον μονοαισθητηριακό και πολυαισθητηριακό, με προγραμματισμένο και προκαθορισμένο χρόνο ή όχι, περιβάλλον όπου λειτουργεί η σωματική αντίληψη και η ενσυναίσθηση ή όχι. Το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων τόνισε την έννοια του μαζί, του συνυπάρχειν στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και στην αγωγή υπαίθρου έναντι της μοναξιάς της τηλεκπαίδευσης. Ισάριθμα άντρες και γυναίκες μίλησαν για το πιο ισχυρό στάτους του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη και την τηλεκπαίδευση ενώ για πιο ισότιμες σχέσεις στην αγωγή υπαίθρου. Καμία γυναίκα δεν ανέφερε την ενσυναίσθηση ή την σωματική αντίληψη που έχει η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη για να καταλάβει ο ένας τον άλλον. Μόνο μία γυναίκα τόνισε τον σύγχρονο ή ασύγχρονο χρόνο της τηλεκπαίδευσης, ενώ τα άλλα δύο πλαίσια είναι μόνο σύγχρονα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Έννοια, χαρακτηριστικά και διαστάσεις της τηλεκπαίδευσης/ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου προσωπικά – Συγκριτική ανάλυση

11.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσο αφορά την έννοια της τηλεκπαίδευσης, της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τάξη και της αγωγής υπαίθρου όπως τα βιώνουν τα υποκείμενα, προσωπικά. Μέσα από την Ημιδομημένη Κλινική Συνέντευξη 2, ένα ιχνογράφημα και ένα μεταφορικό έργο, αναδύονται τα χαρακτηριστικά των εννοιών, τι θετικά στοιχεία και τι αρνητικά βίωσαν τα υποκείμενα, πώς βιώνουν το σώμα τους, τον χρόνο και τον ρόλο τους εστιάζοντας στην διάρκεια της πανδημίας και της τηλεκπαίδευσης συγκριτικά με την δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου.

11.2. Το βίωμα της καθημερινότητας εν μέσω τηλεκπαίδευσης και πανδημίας

Στις ερωτήσεις «πώς βιώνεται την καθημερινότητά σας στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας» της Ημιδομημένης συνέντευξης 2 και από το μεταφορικό έργο 1 (ο τρόπος που βιώνω την καθημερινότητά μου στην τηλεκπαίδευση είναι σαν...» και το ιχνογράφημα 5 (ο τρόπος που βιώνω τον εαυτό μου στην τηλεκπαίδευση), αναδύονται τα εξής χαρακτηριστικά της καθημερινότητας στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας. Έτσι προκύπτουν οι κατηγορίες, η καθημερινότητα ως κάτι βαρετό, ως ρουτίνα, ως κάτι ατελείωτο, ως φυλακή, ως κάτι άχρωμο/άνευρο, ως κάτι αβέβαιο και αχαρτογράφητο, ως κάτι στατικό, ως κάτι με στιγμιαίες συνειδητοποιήσεις, ως κάτι περιπετειώδες, ως κάτι διαφορετικό, ως κάτι άκαμπτο, ως κακή παρένθεση, ως ευχάριστο διάλειμμα, ως κάτι με χρονικό όριο, ως επαφή με τα παιδιά, ως μοναξιά, ως ήρεμη ροή, ως κάτι κουραστικό, ως πίεση/ένταση.

11.2.1. Η καθημερινότητα ως κάτι βαρετό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για βαρεμάρα, υπναγωγία, για αδιαφορία, για κανένα ενδιαφέρον, για παιδιά που νυστάζανε και μιζέρια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν μπορώ να το προσδιορίσω. Είναι ένας συνδυασμός ενός υπναγωγικού πράγματος από τη μία, γιατί είσαι έτσι όλη την ώρα, ταυτόχρονα με μία ρουτινοβαρετή κατάσταση που προσπαθείς να

αυτοτροφοδοτηθείς και να είναι καλά τα παιδάκια που είχανε πάρα πολύ όρεξη και λες «Παναγιά μου αν είναι δυνατόν! Καλέ αυτοί βρίσκουνε κάποιο νόημα σε όλο αυτό;» (Y1, Ερ.21)

Αυτό που είπα πριν, ήταν μία αρνητική εμπειρία, βαρετή.. (Y3, Ερ.20)

προς το τέλος που είχαν συσσωρευτεί μήνες τηλεκπαίδευσης, νιώθω ότι σαπίζουμε μέρα-μέρα ας πούμε, ότι αργοσβήνουμε. Τέτοια φάση. Δηλαδή ότι είχαμε χάσει το ενδιαφέρον μας, τον αυθορμητισμό μας, τον ενθουσιασμό μας, την όρεξή μας, το εσωτερικό μας κίνητρο έτσι, τη χαρά ας το πούμε του σχολείου και της συνάντησης. (Y4, Ερ.10)

Όχι, ότι αυτό είναι αυτό το σκαμπανέβασμα. Έχω λέξεις, μουντάδα, βαρεμάρα, απογοήτευση, μικρή αναλαμπή και ανακάλυψη. (Y5, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ.1)

Τα μαθήματα δηλαδή βαριά, τα παιδιά νυστάζανε. (Y6, Ερ.2)

11.2.2. Η καθημερινότητα ως ρουτίνα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για ρουτίνα, για την μέρα της μαρμότας, για κάτι προγραμματισμένο, υπολογισμένο με ακρίβεια, χωρίς κάτι αναπάντεχο, για κάτι μονότονο και επαναλαμβανόμενο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους (12,5%) ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ήτανε σαν την μέρα της μαρμότας. (Y3, Ερ.1)

Στο πρώτο μέρος νοιώθω ότι όλα είναι τακτοποιημένα με έναν τρόπο ασύμμετρο, εγώ δεν είμαι τετράγωνο ρε παιδί μου. Εννοώ ότι είναι αυτό το εμμ οθόνη, οριοθέτηση, ότι δεν έχω περιθώριο, ότι κάπως όλα είναι με ένα, υπάρχει μόνο ένας τρόπος να γίνουνε τέλος πάντων. Αυτό, δεν έχω περιθώριο, δεν έχω ελευθερία, είναι όλα έτσι αυστηρά οργανωμένα από άλλους. (Y8, Ιχνογράφημα 5, Ερ.1)

11.2.3. Η καθημερινότητα ως κάτι ατελείωτο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για κάτι που κράτησε πολύ, κάτι που δεν είχε τελειωμό και διαρκούσε πάρα πολύ. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 1 υποκείμενο (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μία ατελείωτη δοκιμασία, να συμμετέχω σε έναν αγώνα που δεν σταματά. (Y7, Μεταφορικό έργο)

11.2.4. Η καθημερινότητα ως φυλακή. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για εγκλωβισμό, απουσία ελευθερίας, περιορισμούς, υποχρέωση χωρίς διέξοδο, επιβλητική εμπειρία, κάγκελα και προαυλισμό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (36,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας

καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τα πολλά πλαίσια είναι τα φορεμένα πλαίσια που εγώ δεν έχω καμία επιλογή, καμία ελευθερία.. (Υ8, Ιχνογράφημα 5, Ερ.2)

Ναι στα κάγκελα.Ναι υπάρχει ένας περιορισμός γιατί και για πολλούς ανθρώπους με παρόμοια σκεπτικά που γίνονται εκπαιδευτικοί δεν γίνονται για να κάνουν τέτοιου είδους δουλειά. (Υ3, Ιχνογράφημα 5, Ερ. 6)

Ο τρόπος που βίωνα την καθημερινότητά μου στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν να είμαι σε ένα λαβύρινθο και να μην μπορώ να βγω. (Υ7, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.5. Η καθημερινότητα ως κάτι άνευρο/άχρωμο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μουντάδα, για γκρι, ασπρόμαυρο μαύρο πλαίσιο, σκοτάδι, για άγονο τοπίο, για την ατροφία του σώματος, για απουσία αισθήσεων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (50%), 3 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Είναι αδύνατα τα μέλη του, οκ. Έχουν ατροφήσει. Απλά τα πράγματα. Έχουνε ατροφήσει τα μέλη του. (Υ1, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ.10)

Θα έβαζα χρώματα στην τάξη και στην ύπαιθρο, στην τηλεκπαίδευση δεν θα έβαζα. (Υ3, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ.12)

Σε χειμωνιάτικο σκηνικό με πεσμένα φύλλα, τα δέντρα ξερά. (Υ4, Ιχνογράφημα 5, Ερ.12).

Οπότε είναι το γύρω γύρω η σκοτεινιά, και από εδώ και κάτω έχει σκοτεινιά, εντάξει; και ανάμεσα είναι όλο αυτό που συμβαίνει, νομίζω ότι θα μπορούσα να πω ότι αυτό είναι το πλαίσιο της μαυρίλας της ζωής στην τηλεκπαίδευση και καραντίνα και τα λοιπά. Και το μέσα είναι αυτό το γκριζωπό ... (Υ5, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ.2)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν να θέλω να αγγίξω κάτι και δεν μπορώ, να αισθάνομαι αλλά να μην νοιώθω, σκοτάδι. (Υ8, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.6. Η καθημερινότητα ως κάτι αβέβαιο/αχαρτογράφητο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για άγνωστο, για αχαρτογράφητο πεδίο, για κάτι που δεν ξέρουν ποια θα είναι η έκβασή του. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο τίτλος θα είναι «αχαρτογράφητο». (Υ1, Ιχνογραφικό έργο 2)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν απόπλους για άγνωστο προορισμό, πέρασμα τρένου στο τούνελ. (Υ2, Μεταφορικό έργο 1)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν ένα παζλ που δεν ξέρεις τι εικόνα θα βγάλει στο τέλος. (Υ5, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.7. Η καθημερινότητα ως κάτι στατικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την έλλειψη κινητικότητας, κίνησης, για κάτι που τα κάρφωσε σε μία καρέκλα, για κάτι στατικό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), 2 γυναίκες και 1 άντρας. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πολύ καθιστική ζωή στην δουλειά. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15)

Εεεε δεν μου άρεσε που ήμουν στατική και μπροστά σε κάτι συγκεκριμένα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν ...να με έχουν καρφώσει στην καρέκλα. (Υ8, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.8. Η καθημερινότητα ως στιγμιαίο φως. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για στιγμές όπου ένοιωσαν καλά, συντροφικά και ότι συνειδητοποίησαν πράγματα στιγμιαία, σαν να έγιναν μικρές αποκαλύψεις. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μία ανοιχτή χαραμάδα όταν μοιράζομαι ανησυχίες με συναδέλφους. (Υ3, Μεταφορικό έργο 1)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μικρές φλογίτσες στο σκοτάδι. (Υ5, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.9. Η καθημερινότητα ως κάτι περιπετειώδες. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για δοκιμασία, για πείραμα, για πρόκληση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μία πτήση αεροπλάνου με αναταράξεις, ένας απόπλους για άγνωστο προορισμό, μία αποβίβαση σε εξωτικό νησί. (Υ2, Μεταφορικό έργο 1)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν να κολυμπάω σε μία φουρτουνιασμένη θάλασσα. (Υ7, Μεταφορικό έργο)

Λοιπόν ήτανε μία δοκιμασία, ένας πειραματισμός. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη, Ερ.11)

11.2.10. Η καθημερινότητα ως κάτι διαφορετικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα είπαν ότι κάναν κάτι διαφορετικό από αυτό που ήδη κάνανε και άλλαξε η κανονικότητά τους, κυρίως στην αρχή. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) άντρας, ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μια διαφορετική μέρα γιατί η καθημερινότητα έχει την επαφή με τα πάντα. (Υ3, Μεταφορικό έργο 1)

11.2.11. Η καθημερινότητα ως κάτι άγονο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για ένα άγονο τοπίο ως προς την τηλεκπαίδευση και την συνθήκη της πανδημίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: δάσκαλος στον ιδιωτικό τομέα. Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η τηλεκπαίδευση είναι έτσι μία κάπως άγονη γη. Σε χειμωνιάτικο σκηνικό με πεσμένα φύλλα, τα δέντρα ξερά. Τέλος πάντων δεν ξέρω γιατί το έδαφος είναι.. Το είδα πως είναι έτσι ήθελα να το βάλω κάπως άκαμπτο όχι τόσο, τόσο δεκτικό στο να φυτρώσει κάτι να μπει κάτι μέσα και να αναπτυχθεί. (Υ4, Συνέντευξη γύρω από το ιχνογράφημα 5, Ερ.4)

11.2.12. Η καθημερινότητα ως μοναξιά. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την έλλειψη κοινωνικοποίησης, την μοναξιά που ζήσανε, το σταμάτημα της συνύπαρξης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Βίωνα μοναξιά ρε παιδί μου. Δηλαδή ήταν εντελώς διαφορετικό το ξεκίνημα της ζωής κάθε μέρα μπαίνοντας σ' έναν άδειο χώρο, σ' ένα άδειο δωμάτιο ανοίγοντας τον υπολογιστή και εκεί πέρα να κάνεις ό,τι είχες να κάνεις ας πούμε με τα παιδιά και να συναντήσεις τους άλλους ανθρώπους για να κυλήσει η μέρα σου στη δουλειά ας πούμε, στο σχολείο. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

Επίσης είχε πολλή μοναχικότητα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 3, Ερ.2)

11.2.13. Η καθημερινότητα ως ήρεμη ροή. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για ηρεμία γιατί υπήρχε θόρυβος στο σχολείο ή ένταση από τις μετακινήσεις και για ροή γιατί μπορούσαν να παράγουν και να δημιουργούν πιο άνετα. Στην

κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ήρεμα. Πολλή ηρεμία υπήρχε. Ήμουν συνέχεια στο σπίτι, έκανα τα πάντα από το σπίτι. Οπότε είχε ωραία ροή αυτό το πράγμα. Είχε λιγότερο στρες. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1.)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν να κάνω κανό σε μία ήρεμη θάλασσα. (Υ6, Μεταφορικό έργο 1)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν μία επίπλευση σε ήρεμα νερά. (Υ2, Μεταφορικό έργο 1)

Ένα άλλο θετικό ήταν ότι είχα πολύ ησυχία και ηρεμία και συγκέντρωση στο γραφείο. Έκανα δηλαδή, είχα πολύ περισσότερη παραγωγή έργου, είχα παραγωγή έργου, μεγαλύτερη άνεση και ευκολία. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15)

11.2.14. Η καθημερινότητα ως πίεση/ένταση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την πίεση και την ένταση που ένοιωσαν από διάφορες πλευρές, κυρίως λόγω των απαιτήσεων της δουλειάς και των απαγορεύσεων μετακίνησης που δίνουν διέξοδο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: νηπιαγωγός στο δημόσιο με θέση ευθύνης. Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν ένιωσα ότι και καλά ξέρεις υπήρχε μία χαλαρότητα. Ίσα ίσα, το αντίθετο. Υπήρχε πίεση δηλαδή αυτό το διάστημα. Δεν το καταλάβαινα δηλαδή. (Υ7, Ερ.1)

11.2.15. Η καθημερινότητα ως κάτι κουραστικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την κούραση που επήλθε από την αρχή ή προς το τέλος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας (12,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Από τη στιγμή λοιπόν που γινόταν όλα ηλεκτρονικά έπρεπε, εντάξει ο καθένας, εντάξει εγώ έκανα ότι μπορούσα αλλά ήτανε πάρα πολύ κουραστικό, εξαντλητικό, ότι με κατέβαλε ψυχολογικά γιατί δεν μπορούσα να τα καταφέρω, όλα αυτά υπήρχαν. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2.)

Εκείνη την περίοδο βέβαια το βίωνα λίγο δύσκολα γιατί προσπαθούσα πάρα πολύ και με εκείνη την έρευνα που έκανα να βγει μία άκρη και να γίνει κάτι με παιδί μου ουσιαστικό και ήταν αυτό πάρα πολύ κουραστικό. Ειδικά η περίοδος της δεύτερης καραντίνας που κάπως τα πράγματα φαινόταν ότι θα κρατήσουν πιο πολύ, ήταν βασανιστικό. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1.)

Προς το τέλος κουράστηκα λιγάκι με το κομμάτι της τηλεκπαίδευσης γιατί κουράστηκαν και οι μαθητές. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2.)

11.2.16. Η καθημερινότητα ως κάτι αποξενωτικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για αποξένωση, για κάτι που είναι εκτός και μακριά από αυτό που είναι τα υποκείμενα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε περιορισμός επαφών, πέρα από κάποια τηλέφωνα, άρχισε ο καθένας να συνηθίζει να είναι μόνος του...ναι...το οποίο συνεχίζεται κιόλας σε ένα βαθμό. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21α)

Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι σαν: στην αρχή ένα πουλί χωρίς φτερά, σαν ένα ψάρι που μπήκε σε πετρελαιοκηλίδα, σαν μία καμήλα που βρέθηκε στον Βόρειο Πόλο. (Υ4, Μεταφορικό έργο 1).

11.2.17. Η καθημερινότητα ως κάτι ευχάριστο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα είπαν ότι έμειναν ευχαριστημένα από την καθημερινότητά τους, κυρίως γιατί είχαν περισσότερο χρόνο λόγω των απαγορεύσεων για τον εαυτό τους και να κάνουν πράγματα που είχαν αφήσει παραδίπλα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ήμουν ευχαριστημένος στο πεδίο εκείνο που είχε να κάνει με πράγματα που είδα που σου είπα και πριν ήθελα να κάνω εγώ. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Είχε τα θετικά του αυτή η καραντίνα σε όλη αυτή την περίοδο, μπορεί να ήταν έτσι αλλά είχες αρκετό χρόνο με την οικογένειά σου, είχες αρκετό χρόνο...ε.. παρόλο που ασχολιόσουν πολύ με την εκπαίδευση ε, σου έμενε χρόνος μετά, έμένα προσωπικά, μου έμενε χρόνος να είμαι λίγο περισσότερο μέσα στο σπίτι, να μην είμαι εκτός σπιτιού, τις υπόλοιπες ώρες ή να βγαίνω για άσκηση έξω με την σύζυγό μου, να περπατάμε, να απολαμβάνουμε λίγο το περιβάλλον την περίοδο της καραντίνας, δεν είχαμε εξόδους να βγούμε να ξενυχτίσουμε, να πάμε κάπου, όλη αυτή την περίοδο οπότε αυτός ο χρόνος, ήτανε, βοήθησε λίγο περισσότερο το να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο για τους ανθρώπους σου. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Ήμουν πολύ ευχαριστημένη, ναι, ειδικά στις αρχές. (Υ6 Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

11.2.18. Η καθημερινότητα ως κάτι δυσάρεστο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα είπαν ότι δεν ευχαριστήθηκαν την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας γιατί είχαν πολλές ώρες μπροστά στην οθόνη, ο εργασιακός χρόνος διαχεόταν με τον ελεύθερο, είχε πολύ μοναχικότητα, κουράστηκαν πολύ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και επειδή είχε στην δουλειά του έγινε διαδικαστικό εργαλείο και δεν δούλεψε το κομμάτι της ομάδας και του συναισθήματος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην

ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένος. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Δεν είμαι, όχι δεν είμαι, γιατί και γενικά στη ζωή και ειδικά στα εργασιακά θέματα, στον εργασιακό χρόνο, μου πήρανε αυτό που αγαπώ περισσότερο, τη σχέση με τους ανθρώπους, τη συνάντηση με τους ανθρώπους. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Θα πω όχι γιατί είχε πάρα πολύ οθόνη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο όπου.. αυτό το τετράγωνο πλαίσιο τέλος πάντων και επίσης είχε πολλή μοναχικότητα, και πάρα πολύ μέσα στο σπίτι (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2.)

Όχι, καθόλου δεν μ' άρεσε. Όχι... όχι, όχι, δε μ' άρεσε καθόλου. Με κούρασε πάρα πολύ, δεν υπήρχε καθόλου υποστήριξη, δυσκολεύτηκα να ανταποκριθώ σε όλες τις ανάγκες. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2.)

Όχι γιατί πάλι δεν ήταν ποιοτικός χρόνος δηλαδή δεν ήταν ότι ήμουν δημιουργική στο πλαίσιο της δουλειάς μου, είχα απέναντί μου κουτάκια με πολύ μικρή συμμετοχή των παιδιών, οπότε δεν ήταν απολαυστικό αυτό, δεν είχε κάτι να δώσει. (Υ8, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ.2.)

Στον πιο κάτω πίνακα 24 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το βίωμα της καθημερινότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 24. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το βίωμα της καθημερινότητας στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η καθημερινότητα ως	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικώ ν	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Κάτι βαρετό	X		X	X	3 (37,5%)	X	X			2 (25%)	5 (62,5%)
Ρουτίνα	X		X		2 (25%)		X		X	2 (25%)	4 (50%)
Κάτι ατελείωτο					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)
Φυλακή			X		1 (12,5%)			X	X	2 (25%)	3 (37,5%)
Κάτι άνευρο/άχρωμο	X		X	X	3 (37,5%)	X			X	2 (25%)	5 (62,5%)
Αβέβαιο/αχαρτογρά- φητο	X	X			2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Κάτι στατικό		X			1 (12,5%)	X			X	2 (25%)	3 (37,5%)
Στιγμιαίες συνειδητοποιήσεις			X		1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Κάτι περιπετειώδες		X			1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Κάτι διαφορετικό			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Μοναξιά				X	1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Ήρεμη ροή		X			1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Πίεση/ένταση					0%			X		1 (12,5%)	1 (12,5%)
Κάτι κουραστικό			X		1 (12,5%)		X	X		2 (25%)	3 (37,5%)
Κάτι αποξενωτικό			X	X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Κάτι ευχάριστο	X	X			2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
Κάτι δυσάρεστο			X	X	2 (25%)	X		X	X	3 (37,5%)	5 (62,5%)

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (62,5%) βίωσαν την καθημερινότητά τους βαρετά, χωρίς χρώμα, μίζερα και μονότονα (50%). Μόνο 2 υποκείμενα ευχαριστήθηκαν την καθημερινότητά τους γιατί είδαν ηρεμία και ροή στην καθημερινότητά τους, είδαν το άγνωστο σαν περιπέτεια, ενώ βίωσαν αβεβαιότητα, στατικότητα και εξάντληση το 37,5%. Το 25% θεωρεί ότι βίωσε κάτι που το αποξένωσε από τους υπόλοιπους και τον εαυτό και ένοιωσε μοναξιά.

11.3. Η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης όπως την βίωσαν τα υποκείμενα

Από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις «πώς αξιολογείται αυτή την εμπειρία» και «τι είναι για σας η τηλεκπαίδευση», αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες. Η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης ως κάτι ενδιάμεσο, ως κάτι αρνητικό, ως κάτι θετικό, ως κάτι που έχει χρονικό όριο, ως επαφή με τα παιδιά, ως ματαίωση και αποξένωση και ως κάτι κουραστικό.

11.3.1. Η τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως κάτι ενδιάμεσο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την τηλεκπαίδευση ως παρένθεση και ως διάλειμμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δηλαδή ήτανε μία κακή παρένθεση στην σχολική ζωή που αγαπώ. Αυτό ήταν κάπως. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.16)

Ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα το οποίο κάποια στιγμή έκανε τον κύκλο του και άρχισε να φθίνει. (Υ6, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 16)

11.3.2. Η τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως θετική εμπειρία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον θετικό αντίκτυπο της εμπειρίας αυτής είτε γιατί είναι αισιόδοξοι και θεωρούν ότι από την επεξεργασία της βγαίνουν θετικά άρα είναι εποικοδομητική, είτε γιατί έχει ενδιαφέροντα στοιχεία προς θετική χρήση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη

προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η εμπειρία ήταν πολύ εποικοδομητική για μένα και για τους υπόλοιπους. Άσχετα το τι πιστεύει ο καθένας για την τηλεκπαίδευση αλλά ήταν πολύ εποικοδομητική εμπειρία. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11)

Εντάξει για μένα ας πούμε το ότι το γεγονός ότι με κάποιους ανθρώπους καθίσαμε λίγο και τα συζητήσαμε αυτά τα πράγματα και κάναμε μία εκδήλωση με μόνο αυτό το θέμα είναι θετικό δηλαδή αξιολογώ θετικά το ότι έγινε μία επεξεργασία όλου αυτού, μιας δύσκολης εμπειρίας ας πούμε και ότι δεν πέρασε όλο αυτό αμάσητα. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.12)

Ότι υπήρχαν κάποια κομμάτια, που θεωρώ ότι είχανε... είναι προς σκέψη ρε παιδί μου και για να μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε θετικά στο μέλλον όχι σε επόμενη συνθήκη τηλεκπαίδευσης σε αυτό που έχουμε τώρα, δια ζώσης. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13)

Την αξιολογώ ως θετική εμπειρία γιατί έμαθα πράγματα μέσα από αυτήν που έχουν να κάνουν με ... αυτό που σου λέω το πόση φασαρία δημιουργείς ως εκπαιδευτικός, έχουμε ένταση όταν διδάσκουμε, όχι ένταση εκνευρισμού, έχουμε ένταση γιατί η διδασκαλία είναι μία μικρή περοφόρμανς άρα είσαι σε πιο ψηλά λέβελς δραστηριότητας και όλα τα σχετικά και αυτό πολλές φορές μας οδηγεί να γινόμαστε λίγο υστερικοί να γινόμαστε λίγο φλύαροι, να δίνουμε πολλή πληροφορία, να μην έχουμε την ηρεμία να ακούσουμε τον άλλον γιατί βιαζόμαστε να πούμε αυτό που θέλουμε, θεωρώ πολύ θετικό αυτό που βίωσα με αυτό τον τρόπο εεε παρόλα αυτά το έχω ξεχάσει. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11)

Δεν είμαι σίγουρη τώρα γι' αυτό. Δηλαδή νομίζω ότι δεν έχει γίνει καν αυτό, η επεξεργασία ακόμα, αλλά θεωρώ ότι σίγουρα βοήθησε πάρα πολύ στην σχέση των παιδιών, δηλαδή ότι δεν χάθηκε η σχέση. Το είδα με τα παιδιά και με τις οικογένειές τους, δηλαδή έχουμε, αναπτύχθηκε μία σχέση πολύ ιδιαίτερη. Δηλαδή όταν ξέρουν οι γονείς ότι μέσα σε μία κατάσταση εγκλεισμού συναντιόμαστε στο πάρκο, είναι χειμώνας, βρέχει, είμαστε κάτω από τα υπόστεγα και έρχονται και φέρνουν τα παιδιά που μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα πεις και μερικά νέα, εε πήγα σπίτι τους, δηλαδή κάπως αλλάξαν οι συσχετίσεις στο συναισθηματικό και στο προσωπικό και νομίζω ότι έφερε μία πιο μεγάλη εμπιστοσύνη στο θεσμό του σχολείου, δηλαδή δεν ήταν προσωπικό μόνο, καταλαβαίνω ότι γίνονται διάφορα πράγματα, ότι το σχολείο δεν τους νοιάζει μόνο, δεν μας ένοιαζε μόνο το αν θα μπουν τα παιδιά ή όχι στην τηλεκπαίδευση, το είδαμε από πάρα πολλές πλευρές και διάφορες ματιές, οπότε νομίζω ότι αυτό το πρόσημο ήταν θετικό τελικά. Ότι δεν αφήσαμε τα παιδιά τους εκτός τελείως. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

11.3.3. Η τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως κάτι αρνητικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για αρνητική εμπειρία είτε γιατί δεν έδωσε τίποτα παιδαγωγικά και συναισθηματικά στα παιδιά, είτε γιατί χάθηκε η αίσθηση της συνύπαρξης, είτε γιατί ήταν βλαβερή εμπειρία. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Να πάει και να μην ξαναγυρίσει (γέλιο). Ναι όχι, όχι... κάκιστα, μηδέν. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11).

Κατά τα άλλα το αξιολογώ σαν μία εμπειρία αρνητική η οποία πήγε πίσω κάποια πράγματα, από την άλλη πλευρά μερικές φορές όταν κάποια πράγματα πάνε πίσω αυτό βοηθάει ώστε μετά να δεις τα πιο σημαντικά ως πούμε πράγματα και να τα αναδείξεις οπότε κάθε κακό έχει και μία θετική πλευρά. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11.)

Την αξιολογώ αρνητικά για το πώς έγινε [...]. Το αξιολογώ αρνητικά λοιπόν, πιστεύω ότι ήτανε βλαβερό και για κάποια κομμάτια ηλικίας αυτό νομίζω ότι είναι πολύ πιο αισθητό όπως οι έφηβοι που πάνω στο κομμάτι που μαθαίνεις πώς να... έτσι οδεύοντας προς την ενηλικίωση πώς να συνυπάρχεις με τον άλλον, τους έκοψε την συνύπαρξη και την κοινωνικοποίηση και τους έκλεισε στα σπίτια τους με μία οθόνη 24ώρες.. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

Λοιπόν ήτανε μία δοκιμασία, ένας πειραματισμός, απλά ελπίζω να μην αναγκαστούμε να το ξανακάνουμε. Αυτό. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11)

11.3.4. Η τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως κάτι που λειτουργεί καλά για λίγο καιρό.

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την φθίνουσα πορεία όσο πέραγε ο καιρός. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους είναι: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα το οποίο κάποια στιγμή έκανε τον κύκλο του και άρχισε να φθίνει. Αλλά αυτό έγινε αρκετά προς το τέλος. Άμα μου έλεγες βγάλε άλλη μια χρονιά τηλεεκπαίδευσης πραγματικά δεν ξέρω αν θα έλεγα τα ίδια πράγματα με αυτά που λέω τώρα. Δηλαδή με είδα ότι προς το τέλος, μάλλον ένιωσα ότι ξέρεις, ότι πρέπει να το κλείσουμε τώρα αυτό το πράγμα δηλαδή έχει αρχίσει και τελματώνει. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.20).

Οπότε, για μακρόχρονα διαστήματα το θεωρώ κάκιστο, κάκιστη ιδέα. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

11.3.5. Η τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως επαφή με τα παιδιά.

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι κατάφεραν να κρατήσουν μέσα από αυτή την εμπειρία μία επαφή με τα παιδιά και τα παιδιά μεταξύ τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12,5%) μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν ξέρω, όπως σου είπα το μόνο θετικό είναι ότι τα παιδιά ναι επιθυμούσαν να έχουν μία επαφή και με μας και με τους φίλους τους. Δηλαδή πολλές φορές θέλαν να μιλήσουμε ξέρεις μεταξύ τους.. τα υπόλοιπα όμως... δεν νομίζω ότι βοηθήσανε. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.20)

11.3.6. Η τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως ματαιώση/αποξένωση/απομόνωση.

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι ένοιωσαν την διαδικασία πολύ αποξενωτική, ότι τους ματαίωσε σε σχέση με την προσέγγιση που έχουν για την εκπαίδευση και ότι χάθηκε η συνύπαρξη και η κοινότητα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν

οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντάξει, είχε αυτό τον κάπως αποξενωτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι στο σχολείο το μάθημα ξεκινάει με το που φτάνεις στα κάγκελα του σχολείου, με το που ξεκλειδώνεις την πόρτα ας πούμε. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11β)

Ενώ με την τηλεεκπαίδευση, στον λιγοστό χρόνο που είχες δεν μπορούσες να δουλέψεις πάνω σε πράγματα που έχουν να κάνουν περισσότερο με τη σχέση σου ας πούμε με τα παιδιά, με τον χώρο... Χάνεται λίγο η αίσθηση της μεγάλης κοινότητας ας πούμε, που είναι το σχολείο. Υπάρχει η αίσθηση της κοινότητας της τάξης βέβαια, υπάρχει. Παρόλα αυτά κάποια παιδάκια που ξέρεις... για διάφορους λόγους είτε για τεχνικούς είτε για άλλους δεν μπορούσαν να μούνε, ήτανε ακόμα περισσότερο πώς το λένε... δεν ήτανε μέσα σ' αυτή την αίσθηση της κοινότητας. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.11β)

Πιστεύω ότι ήτανε βλαβερό και για κάποια κομμάτια ηλικίας αυτό νομίζω ότι είναι πολύ πιο αισθητό όπως οι έφηβοι που πάνω στο κομμάτι που μαθαίνεις πώς να... έτσι οδεύοντας προς την ενηλικίωση πώς να συνυπάρχεις με τον άλλον, τους έκοψε την συνύπαρξη και την κοινωνικοποίηση και τους έκλεισε στα σπίτια τους με μία οθόνη 24ώρες τέλος πάντων, όση ώρα ήταν ξύπνιοι. Τα νήπια, η Α, Β δημοτικού, αυτές οι ηλικίες πιστεύω ήτανε πολύ... δυσκολεύτηκαν... Χάσανε πάρα πολλά ρε παιδί μου από τη ζωή τους. Τους πήγε πολύ πίσω στη ζωή τους η μη φυσική συνύπαρξη στη ζωή τους. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

Η αδυναμία να εμπλακώ σε μαθήματα τα οποία είναι ας πούμε, εμπεριέχουν πιο πολύ την κριτική σκέψη ας πούμε, και μία εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος που διδάσκω, ε και η σταδιακή αλλοτρίωση ας πούμε που εκτεινόταν.. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

Εγώ αισθάνομαι ότι ήμουν πολύ πιο κουρασμένη και πιο ματαιωμένη. Ήταν και ψυχολογικό. Ότι δεν είχε νόημα, ότι δεν κάναμε κάτι. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2).

11.3.7. Η τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως κούραση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την κούραση που προκάλεσε η τηλεεκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν θα πω ας πούμε ότι με κούρασε γιατί πράγματι με κούραζε στην αρχή με κούραζε πάρα πολύ το στήσιμο και η οργάνωση, μου έτρωγε πολλές ώρες ενέργεια, γιατί ταυτόχρονα όπως έχω πει, μάθαινα κι εγώ από αυτά. Έκανα σεμινάρια, προσπαθούσα να μάθω, να υποστηρίξω, να με υποστηρίζουνε, και ήταν αρκετά... (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 11)

Επίσης φοβερά προβλήματα με τον ήχο. Αυτό ήταν το μεγάλο πρόβλημα, προβλήματά με τον ήχο και όταν διδάσκεις εκεί τώρα είναι βασικό αυτό να μην έχεις θέματα με τον ήχο, αυτό το έκανε κουραστικό. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.3.8. Η τηλεκπαίδευση ως αναγκαστική πειστική/απαιτητική διαδικασία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την υποχρεωτικότητα της τηλεκπαίδευσης και πόσο πίεση τους προκάλεσε το να πρέπει να τα μάθουν όλα μόνοι τους χωρίς υποστήριξη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα, μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η τηλεκπαίδευση ήταν μία αναγκαστική πειστική διαδικασία. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.20).

Το μάθημα εκεί που ήταν ας πούμε ένα φλου μινιμουμ πράγμα που περιελάβανε κάποιες πληροφορίες εε οι απαιτήσεις άρχισαν να ανεβαίνουν. (Y3, Βιογραφική συνέντευξη 1)

Γιατί νομίζω ότι δεν μπορούσα να αρνηθώ αυτό το πράγμα που γινότανε. Και δεν μπορούσα να προτείνω μία εναλλακτική. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 10α)

Στον πιο κάτω πίνακα 25 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας στην καθημερινότητα των υποκειμένων.

Πίνακας 25. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το βίωμα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας στην καθημερινότητα των υποκειμένων.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας ως..	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Κάτι ενδιάμεσο				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Κάτι θετικό		X	X		2 (25%)	X	X		X	3 (37,5%)	5 (62,5%)
Κάτι αρνητικό	X		X	X	3 (37,5%)			X		1 (12,5%)	4 (50%)
Κάτι που λειτουργεί καλά για λίγο καιρό	X				1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Επαφή με τα παιδιά					0%			X		1 (12,5%)	1 (12,5%)
Ματαίωση/απομόνωση/ αποξέ-νωση	X		X	X	3 (37,5%)				X	1 (12,5%)	4 (50%)
κούραση		X			1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Αναγκαστική πειστική/απαιτητική διαδικασία			X		1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)

Στον παραπάνω πίνακα 25 παρατηρούμε ότι τα μισά υποκείμενα με πλειοψηφία στους άντρες βίωσαν την τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας ως κάτι αρνητικό που τους ματαίωσε, τους απομόνωσε και τους αποξένωσε. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία των υποκειμένων (62,5%) την θεώρησε τελικά θετική εμπειρία με διάφορους τρόπους. Για την τηλεκπαίδευση ως εμπειρία

επαφής με τα παιδιά μίλησε μόνο ένα υποκείμενο γυναίκα ενώ στην κούραση αναφέρθηκαν όσοι δεν είχαν αναφερθεί στην κούραση ως βίωμα της καθημερινότητας (Υ2 και Υ6). Την υποχρεωτικότητα την ανέφερε το ένα τέταρτο του δείγματος ενώ άλλο ένα τέταρτο είδε την τηλεκπαίδευση ως περίοδο ανάμεσα σε δύο άλλες, το πριν και το μετά της δια ζώσης σχολικής ζωής. Τέλος μόνο τα δύο υποκείμενα με καλλιτεχνικές ασχολίες είπε ότι η τηλεκπαίδευση λειτούργησε καλά για λίγο διάστημα στην αρχή.

11.4. Το βίωμα του χρόνου κατά την διάρκεια της πανδημίας από τότε που ξεκίνησε η τηλεκπαίδευση

Από την ερώτηση «πώς βιώνεται τον χρόνο από τότε που μπήκε η τηλεκπαίδευση στην καθημερινότητά σας» στην ημιδομημένη συνέντευξη 2, αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες γύρω από το βίωμα του χρόνου: ο χρόνος κυλάει γρήγορα ή αργά, ο χρόνος είναι προγραμματισμένος/οργανωμένος, ο χρόνος είναι άδειος, ο χρόνος είναι περισσότερος, είναι ατομικός και είναι διαστρεβλωμένος/διαφορετικός.

11.4.1. Ο χρόνος κυλάει γρήγορα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αίσθηση ότι ο χρόνος κύλαγε γρήγορα κατά την διάρκεια είτε του μαθήματος είτε της καθημερινότητας επειδή είχε αυξηθεί ο όγκος εργασίας και είχαν πολλά να κάνουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 γυναίκα (12,5%) και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικού είναι: νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πολύ γρήγορα. Δεν ένιωσα ότι και καλά ξέρεις υπήρχε μία χαλαρότητα. Ίσα ίσα, το αντίθετο. Υπήρχε πίεση δηλαδή αυτό το διάστημα. Δεν το καταλάβαινα δηλαδή. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1γ)

11.4.2. Ο χρόνος κυλάει αργά. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αίσθηση ότι ο χρόνος κύλαγε αργά επειδή δεν είχε νόημα, δεν πέραγε γρήγορα, μάκραινε. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πέραγε αργά...για αυτό το έβαλα με την έννοια της ευχαρίστησης. Όταν κάτι δεν σ' αρέσει δεν περνάει γρήγορα. Δηλαδή ήταν πολύ λιγότερος ο χρόνος ο σχολικός που κάναμε τηλεκπαίδευση και εγώ αισθάνομαι ότι ήμουν πολύ πιο κουρασμένη και πιο ματαιωμένη. Ήταν και ψυχολογικό. Ότι δεν είχε νόημα, ότι δεν κάναμε κάτι. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2β)

Και ο χρόνος έτσι κυλούσε, μάκραινε κατά κάποιο τρόπο. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 1)

11.4.3. Ο χρόνος είναι οργανωμένος/προγραμματισμένος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πώς οργάνωσαν τον χρόνο τους με πειθαρχία και συστηματικότητα και πόσο υπολογισμένος χωρίς εκπλήξεις ήταν ο χρόνος τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 άντρες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ήταν όλα πολύ καλά, ήταν πολύ οργανωμένο ως το πούμε έτσι και για μένα για κάποιο λόγο που τώρα μου φαίνεται απίθανος ήταν καλά οργανωμένη η μέρα και μεγάλη μέρα και δημιουργική με μία σφήνα το μεσημεράκι μαθήματα στο σχολείο, το οποίο ξεκίνησε ωραία με τα παιδάκια και ξεκίνησε ωραία. Η μέρα μου ήταν πολύ οργανωμένη και σε φάσεις για κάποιο λόγο που δεν ξέρω έδειξα τέτοια οργάνωση ως πούμε και συστηματικότητα που έκανα πολλά πράγματα που ήθελα και είχα άχτι να κάνω. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

Και το πώς έβγαινες από το σπίτι. Δηλαδή, θέλω να πω ότι ήταν πολύ πιο standard σε πιο κουτάκια η μέρα, γιατί ήτανε πολύ πιο προγραμματισμένη και χωρίς εκπλήξεις με κάποιον τρόπο έτσι, χωρίς απρόοπτα. Γιατί πήγαινε στη δουλειά στο σχολείο, έκανα το τηλεμάθημα μου, γυρνούσα στο σπίτι, ξέρω εγώ έτρεχα, ξεκουραζόμουνα λίγο και μετά έκανα κάτι για σωματική άσκηση. Δεν πήγαινα βόλτα έξω, ανοιχτή, ελεύθερη και βλέπουμε, να πάω στην πλατεία και να δω άμα βρω κανέναν, να μιλήσω με κανέναν φίλο «έλα, τι θα κάνουμε σήμερα;». Αυτά κόπηκαν. Οπότε είχαμε μία ρουτίνα κάπως ως το πούμε με στόχο γυμναστικής το απόγευμα, κίνησης για να μην είμαστε στο σπίτι, κανένα ποδήλατο κανένα τέτοιο βόλτα σκύλο και αυτά και το πρωί δουλειά. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

11.4.4. Ο χρόνος είναι άδειος/γεμάτος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν από την μία για ένα χρόνο άδειο στον οποίο δεν θυμούνται τίποτα, χωρίς έντονες αναμνήσεις και σημεία αναφοράς και από την άλλη για έναν γεμάτο χρόνο γιατί είχαν πολλή προετοιμασία να κάνουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα άντρες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας καθηγητής στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Νομίζω ότι αυτός ο χρόνος που πέρασε χωρίς να έχει αφήσει έτσι αναμνήσεις έντονες και πράγματα να θυμόμαστε, έτσι λίγο σαν να έφυγε έτσι άδειος... Έ και τώρα είναι σαν να μην υπάρχουν σημεία αναφοράς, υπάρχει ένα ομιχλώδες τοπίο, λίγο μία ασάφεια, ένα τι έγινε ακριβώς, ένα τέτοιο πράγμα. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1.)

Ο χρόνος ήταν πολύ γεμάτος γιατί είχε πάρα, αρκετά θέματα να λύσεις και ήθελες και αρκετή προετοιμασία να προετοιμάσεις το μάθημά σου. Επειδή ήταν μία νέα εμπειρία δεν, επειδή ήταν ένα νέο γεγονός δεν υπήρχε η εμπειρία των προηγούμενων ετών, οπότε αφιερώσαμε αρκετό χρόνο να προετοιμάσεις το μάθημα, και επίσης, τα μαθήματα στην πρωτοβάθμια ήταν το μεσημέρι, απόγευμα, δηλαδή ξεκινούσαν από τις 2 μέχρι τις 5 οπότε έφευγαν, και ο χρόνος το πρωί, δεν είχες ελεύθερο χρόνο αρκετό, είχες προετοιμασία, αυτό συνεχιζόταν μέχρι και το απόγευμα στις 6 η ώρα που ουσιαστικά τέλειωνε και μετά θα έπρεπε να ξαναμπείς στην λογική να προετοιμάσεις το επόμενο μάθημα και τα λοιπά. Ο χρόνος ήταν, επειδή δεν υπήρχε εμπειρία πρότερων χρόνων και προετοιμασία παλαιότερων χρόνων, ο χρόνος δεν ήταν αρκετός, ήταν λίγος για την προσωπικότητα του καθενός από εμάς. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

11.4.5. Ο χρόνος είναι ατομικός. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αίσθηση του μη κοινού χρόνου επειδή υπήρχε απομόνωση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12,5%) μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ακριβώς επειδή υπήρχε περισσότερος χρόνος στο σπίτι, οπότε αυτό έφτιαχνε μια σαν άλλη συνθήκη, σαν ο χρόνος να μην ήταν, να ήταν χρόνος του σπιτιού και το σπίτι να μην ήταν μαζί με κάποιους όλους, κοινός χρόνος, γιατί κάπως υπήρχε, όλη αυτή, ο δικός μου χρόνος και χρειάζεται να κάτσω μπροστά στον υπολογιστή και λοιπά, οπότε ήταν λίγο σαν το σπίτι να βρίσκεται σε μία φούσκα, κάπου αλλού, και οι άλλοι άνθρωποι να έχουν κάτι άλλο, όλοι είχαμε κάτι άλλο, δικούς μας, άλλους χρόνους, άλλος χρόνος, σαν να μην υπήρχε κοινό, τώρα είναι μεσημέρι ας πούμε και τώρα τελειώνουμε την δουλειά ή ξεκινάμε την δουλειά το πρωί. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

11.4.6. Ο χρόνος είναι περισσότερος στο σπίτι. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αίσθηση ότι έχουν περισσότερο χρόνο για να κάνουν αυτά που θέλουν ή για να είναι με τους ανθρώπους τους επειδή υπήρχαν τόσες απαγορεύσεις που δεν μπορούσε κάποιος να κάνει και πολλά πράγματα, οπότε εφόσον κοπήκανε οι δραστηριότητες και μειώθηκαν οι διδακτικές ώρες, είχαν περισσότερο χρόνο για τους εαυτούς τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Κέρδιζα όλο αυτό το πηγαινέλα, να πας στο σχολείο και να γυρίσεις από το σχολείο, για μένα ήταν κάπως κερδισμένο κομμάτι, γιατί μπορούσα να κάνω τα δικά μου πράγματα, και τελειώνοντας την τηλεκπαίδευση να μπορώ να βγω έξω και να κάνω βόλτα και τα λοιπά και τα λοιπά, ήταν κατευθείαν δικός μου χρόνος, δεν είχε αυτό το ενδιάμεσο του ταξιδιού. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

Είχα ακόμα περισσότερο ελεύθερο χρόνο οπότε βίωνα την καθημερινότητά μου ανάμεσα... ασχολούμενη με τα ενδιαφέροντα μου που μπορούσα να ασχοληθώ με τα ενδιαφέροντά μου έτσι πιο ήρεμα οπότε κυλούσαν και πιο ωραία αυτά και την δουλειά μου που όταν ήτανε, τον υπολογιστή.. ήταν μικρότερες οι διδακτικές ώρες τότε.. Δηλαδή είχαν, δεν είχαν γίνει 30-35 λεπτά. Οπότε κράταγε λιγότερη ώρα και δουλειά. Και ήτανε, η καθημερινότητα ήτανε συνήθως πολύ λίγες ώρες δουλειά και μετά όλος ο υπόλοιπος χρόνος για μένα. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

Παρόλο που ασχολιόσουν πολύ με την εκπαίδευση ε, σου έμενε χρόνος μετά, εμένα προσωπικά, μου έμενε χρόνος να είμαι λίγο περισσότερο μέσα στο σπίτι, να μην είμαι εκτός σπιτιού, τις υπόλοιπες ώρες ή να βγαίνω για άσκηση έξω με την σύζυγό μου, να περπατάμε, να απολαμβάνουμε λίγο το περιβάλλον την περίοδο της καραντίνας, δεν είχαμε εξόδους να βγούμε να ξενοχτίσουμε, να πάμε κάπου, όλη αυτή την περίοδο οπότε αυτός ο χρόνος, ήτανε, βοήθησε λίγο περισσότερο το να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο για τους ανθρώπους σου. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

11.4.7. Ο χρόνος είναι διαφορετικός/διαστρεβλωμένος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μια διαφορετική αίσθηση του χρόνου, μια διαστρεβλωμένη αίσθηση, περιέργη,σαν να μην υπήρχε ο χρόνος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και νομίζω ότι κάπως φύγαμε από μία κανονικότητα και από μία αίσθηση του τι είναι ο χρόνος και τι αυτό που είναι μες στην καθημερινότητά μου, και τώρα μου φαίνονται όλα πάρα πολλά. Δηλαδή σαν να έχουμε, σαν να έχει μπει ξανά μία πραγματική ζωή, δηλαδή που τρέχουν όλα, ενώ ουσιαστικά δεν είναι κανονικά όλα, δηλαδή σαν μία αντίφαση ρε παιδί μου, όλα πάνε κανονικά λειτουργούν όλα, αλλά έχουν ένα άλλο βάρος και μία άλλη αίσθηση... Άρα και εκεί υπήρχε μια διαστρεβλωμένη έννοια του χρόνου, δηλαδή θεωρητικά ήταν ο σχολικός χρόνος και ο χρόνος διάδρασης με τα παιδιά αλλά δεν συνέβαινε τίποτα από όλα αυτά. Οπότε δεν αισθάνομαι ότι ήταν ποιοτικός ή απολαυστικός. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1.)

Παρόλα αυτά νομίζω το κυρίαρχο ήτανε αυτό το κάπως αλλιώς, όχι το θετικά αλλιώς, κάπως περιέργα αλλιώς, ότι τα πράγματα ήταν πολύ διαφορετικά χρονικά. Σίγουρα είχε αλλάξει η ρουτίνα μου. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1)

Στον πιο κάτω πίνακα 26 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το βίωμα του χρόνου κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 26. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το βίωμα του χρόνου κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Ο χρόνος	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών v	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
κυλάει γρήγορα					0%			X		1 (12,5%)	1 (12,5%)
κυλάει αργά					0%	X			X	2 (25%)	2 (25%)
είναι οργανωμένος					0%					0%	
είναι άδειος/γεμάτος		X	X		2 (25%)					0%	2 (25%)
είναι προγραμματισμένος	X			X	2 (25%)					0%	2 (25%)
είναι ατομικός					0%	X				1 (12,5%)	1 (12,5%)
είναι περισσότερος στο σπίτι		X			1 (12,5%)	X	X			2 (25%)	3 (37,5%)
είναι διαφορετικός/διαστρεβλωμένος					0%	X			X	2 (25%)	2 (25%)

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των υποκειμένων ανέφερε ότι ο χρόνος πέρασε κυρίως μέσα στο σπίτι, ενώ στο πώς βίωναν τον χρόνο οι απαντήσεις είναι αρκετά διαφορετικές. Ένα τέταρτο τον θεώρησε διαστρεβλωμένο και διαφορετικό απ'ότι συνήθως, ένα τέταρτο τον θεώρησε προγραμματισμένο, ένα τέταρτο άδειο ή γεμάτο και για ένα τέταρτο κυλούσε αργά.

11.5. Το ενσώματο βίωμα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας

Από τις ερωτήσεις «τι αλλαγές στο σώμα βιώσατε», «πώς βιώσατε το σώμα σας» και «πώς βιώσατε σωματικά την τηλεκπαίδευση» αλλά και από το ιχνογράφημα 5, αναδύονται οι εξής θεματικές κατηγορίες για το ενσώματο βίωμα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας.

11.5.1. Σωματικές ενοχλήσεις. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για διάφορες ενοχλήσεις σε μέρη του σώματος όπως η μέση, η πλάτη, τα

γόνατα, τα μάτια, το κεφάλι, αυχένας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 4 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και αυτό είχε πολύ μεγάλη ένταση, οπότε οι πόνοι στην πλάτη, στη μέση και η στάση του σώματος ήταν κάκιστη. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15)

Στον εαυτό μου, στο σώμα μου; πήρα μερικά κιλά. Και πονέσανε τα μάτια μου, στην οθόνη, πολλές ώρες μπροστά. [...]Ε ναι, στο σώμα μου έχω πάρει κάποιο βάρος που δεν το χω χάσει ακόμα. Πήρα τρία κιλά τέσσερα κάπου εκεί. Και ένοιωθα πολύ κούραση στα μάτια μου. Στον αυχένα μου εδώ, ακόμα τον νοιώθω μερικές στιγμές. Άμα κάτσεις πολύ ώρα στην οθόνη. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη, Ερ.21α)

Μετά νομίζω τώρα που με ρωτάς, αυτό ένα πράγμα που θυμάμαι είναι ότι από το πολύ το καθισό και επειδή εδώ στο γραφείο είχα κάτι κούτες και τα πόδια μου ήταν πιο μαζεμένα βίωσα την περίεργη εμπειρία του να σηκώνομαι, επειδή πήγαινα για κανα τρεξιματάκι, βίωνα να μην λειτουργούν τα γόνατά μου. Δηλαδή μία αγκύλωση με έπιανε. Πήγαινα να τρέξω και ξαφνικά έβλεπα ότι το πόδι δεν κρατάει το οποίο είχε να κάνει με την καθιστική ζωή και οι κούτες εδώ μπροστά το οποίο δεν βοηθούσε γιατί δεν τεντώνανε τα πόδια. Νομίζω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της πανδημίας τους βγήκαν σωματικά και ψυχοσωματικά θέματα, μέσες να πονάνε, στάνταρ το έχω ακούσει από πολλούς. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Δεν είχα πονοκεφάλους ακριβώς, αλλά είχα... Δεν ξέρω, η νοητική μου κατάσταση δεν ήταν σε καλό επίπεδο προς το τέλος. Δηλαδή όλο αυτό, τα μάτια στην οθόνη, το ότι έπρεπε να σκέφτομαι συγχρόνως το εργαλείο του υπολογιστή και αυτά που χρησιμοποιούσα στον υπολογιστή, με το τι κάνω στην τάξη, με τη διαχείριση της τάξης, την διαχείριση του κάθε παιδιού, να είμαι σίγουρος ότι τα παιδιά είναι τύπου κάπως καλά το καθένα με τον κόσμο τους, από το σπίτι τους... δεν ξέρω, με έφερε σε πολύ δύσκολη ψυχολογική και νοητική κατάσταση. (Y4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 1)

Τα μάτια μου και το μυαλό μου και το κεφάλι μου δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ μπροστά από την οθόνη. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13)

Έχω πρόβλημα στον αυχένα τέλος πάντων, παθαίνω ιλίγγους και από τη διαδικασία αυτή η κόπωση ήταν στο πολλαπλάσιο. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15)

11.5.2. Ένταση Σε αυτή την κατηγορία εμπíπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μία γενικότερη ένταση που βίωσαν σωματικά επειδή ήταν συνεχώς σε εγρήγορση και πίεση ή αντιθέτως για την ηρεμία που τους προκάλεσε σωματικά το να είναι καθιστοί, δηλαδή σαν μία ανάπαυση και άνετη στάση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%) 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και

ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το σώμα μου; Ωραία... Λοιπόν, ναι, από μία φάση και μετά πολύ δύσκολα τα πράγματα. Α, ωραία, ωραία λοιπόν κάτσε κάτσε... Λοιπόν, την ώρα της τηλεκπαίδευσης υπήρχε πάρα πολύ μεγάλη ένταση. Στην προσπάθειά σου να κάνεις όλα αυτά τα πράγματα είχες... εγώ είχα πάθει... και όλοι, το είχαμε συζητήσει με πάρα πολλούς, μιλάγαμε πολύ δυνατά, προσπαθούσαμε να είναι όλα πολύ διαυγή, καθαρά κλπ. Υπήρχε πάρα πολύ μεγάλη ένταση και πνευματική θα έλεγα κούραση λόγω της έντασης αυτής. Η στάση του σώματος... αυθόρμητα στην προσπάθειά σου... Ας πούμε και εγώ έχω καλή καρέκλα εδώ πέρα, αλλά στην προσπάθειά μου να δω και να καταλάβω έκανα αυτό. Δηλαδή είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να με βλέπανε έτσι πάρα πολύ ώρα. Και αυτό είχε πολύ μεγάλη ένταση. [...]. Και όταν τελείωνε η τηλεκπαίδευση θέλω να σου πω ότι υπήρχε μεγάλη ένταση. Δηλαδή ένιωθες ότι... Δεν ξέρω, στο δια ζώσης συνέχεια είναι ένα πράγμα το οποίο υπάρχει μία ένταση που εκτονώνεται, υπάρχει μία ένταση που εκτονώνεται. Ξέρεις όλο αυτό το πράγμα που κάνεις, όλη η performance και όλα αυτά που χρειάζεται για να κάνεις το μάθημα. Και διαπίστωνα και λόγω του ότι φοράμε τα ακουστικά αλλά και λόγω του ότι προσπαθούμε να είναι καθαρά και εύγλωττα αυτά που κάνουμε, ότι υπήρχε φοβερή ένταση έτσι... Πώς να το περιγράψω; Έτσι μία εγρήγορη. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

Ο συνδυασμός, αυτός ο άλλος τρόπος σκέψης, το να χρησιμοποιώ δηλαδή ηλεκτρονικά εργαλεία με τα δάχτυλά μου, δηλαδή να γράφω στο πληκτρολόγιο, να κοιτάω τα διάφορα παραθυράκια, να έχω στο νου μου τι παράθυρα έχω ανοίξει από πριν που πρέπει να ανοίξω μετά πώς θα κάνω share screen, πώς θα δίνω τον λόγο στα παιδιά, όλα αυτά, με δυσκόλεψαν πάρα πολύ στο σώμα. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 13)

Δεν μου άρεσε η μη σωματική εκτόνωση. Στεναχωριόμουν πάρα πολύ με την μη σωματική εκτόνωση-ανάπτυξη των παιδιών. Το ότι δεν εκτονωνόντουσαν, δεν παίζανε, δεν τρέχανε, δεν συναντιόντουσαν... (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3β)

Πολύ πειστική, πραγματικά το σώμα μου ταλαιπωρήθηκε και βασανίστηκε. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

11.5.3.Αγκύλωση/δυσκαμψία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αγκύλωση ή την δυσκαμψία που ένοιωσαν στο σώμα τους λόγω της καθιστικής στάσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και εγώ γιατί το χρειάζομαι και εγώ. Ε και ένοιωθα πολύ πιο δύσκαμπτη περνώντας αυτό το χρονικό διάστημα, που χρειάζονταν να το περάσω γιατί υπάρχουν πολλές ώρες μέσα στην ημέρα που περνάω μπροστά στον υπολογιστή αλλά που είναι ένα πράγμα που θέλω να το κάνω, που μπορώ να σηκωθώ, να πάω λίγο μία βόλτα, να κάνω αυτό, να πάρω το τσάι μου, τσίκι τσίκι και λοιπά. Εκεί ήταν αυτό το πρέπει να είσαι εδώ. Και στην συγκεκριμένη επειδή είναι συγκεκριμένα σημεία του σπιτιού που έχεις το κατάλληλο φως, το αυτό το τσίκι τσίκι...εε το ότι υπήρχε τεράστια στατικότητα, οπότε μετά χρειαζόταν οπωσδήποτε να πάω να περπατήσω. Οπωσδήποτε. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 18)

Δηλαδή μία αγκύλωση με έπιανε. Πήγαινα να τρέξω και ξαφνικά έβλεπα ότι το πόδι δεν κρατάει το οποίο είχε να κάνει με την καθιστική ζωή και οι κούτες εδώ μπροστά το οποίο δεν βοηθούσε γιατί δεν τεντώνανε τα πόδια. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

11.5.4. Μούδιασμα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μούδιασμα, για σώμα στον πάγο και λόγω της καθιστικής ζωής αλλά και λόγω της έλλειψης επαφής με τα άλλα σώματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) άντρας, δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το σώμα μου το βίωσα πολύ μουδιασμένο και σε πάγο κάπως έτσι. [...] Το ένιωθα δηλαδή μετά το σώμα μου μουδιασμένο, έτσι η αίσθηση που είχα ήταν να βγω να τρέξω ως πούμε για να ξεδώσω και να ξεμουδιάσω κάπως για να κινηθώ για να διατηρήσω ζωντανό το σώμα μου. Αυτή την αίσθηση είχα μετά. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13)

11.5.5. Ηρεμία/Άνεση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πώς το να έχουν δικό τους χρόνο για γυμναστική στο σπίτι αλλά και χάρη στην αναπαυτική στάση που είχαν γιατί ήταν στον χώρο τους τους έδωσε μία σωματική ηρεμία και άνεση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε ναι, δεν ξέρω γιατί δεν έκανα σώμα, μου φάνηκε περιττό. Είναι...η αίσθηση είναι ότι είμαι αναπαυτικά, μάλλον για αυτό έκανα πόδια, ότι είμαι αναπαυτικά, είμαι άνετα, και ότι έχει μία εσωτερικότητα, μάλλον αυτό είναι τα κλειστά μάτια, ότι υπάρχει μια...περισσότερο ότι ακούω πιο καλά, δεν είναι ότι βλέπω αλλά ότι ακούω. (Υ6, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ. 4)

11.5.6. Ψυχική και σωματική κούραση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για σωματική, ψυχική και πνευματική κούραση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 (25%) άντρες και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Υπήρχε πάρα πολύ μεγάλη ένταση και πνευματική θα έλεγα κούραση λόγω της έντασης αυτής. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15)

Και την κούραση και την συναισθηματική και την σωματική. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 26)

Πνευματικά ήταν παραγωγικό για μένα, σωματικά ήταν κουραστικό. Και ήταν, ψυχικά ήταν κουραστικό μόνο στο κομμάτι της, των σχέσεων και της διαχείρισης με τους εκπαιδευτικούς, το πώς θα τους υποστηρίξω και πως θα ξεφύγω από αυτή την μουρμούρα κάποιων ατόμων που σε κουράζουν πάντα γιατί είναι αρνητικοί στο κάθε τι και δεν βλέπουνε κάτι θετικό μπροστά. Εκεί, ψυχολογικά αυτό με κούρασε. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

11.5.7. Κλείσιμο/συρρίκνωση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το σώμα τους να κλείνει λόγω της καθήλωσης που βίωναν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 2 υποκείμενα (25%), 1 γυναίκα, δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και 1 άντρας, ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε σωματικά νομίζω, έχει όμως να κάνει με την συνολική εικόνα μου για την καραντίνα, νοιώθω καθήλωση, ότι δηλαδή από εκεί που ήμουν ένας όρθιος άνθρωπος, ένα σώμα που συνδέεται με το πάνω με την γη, ξαφνικά είμαι ένα καθήμενο σώμα, δηλαδή όλη μου η δραστηριότητα ήταν καθισμένη σε μία καρέκλα, με έναν τρόπο, η ζωή μου όχι οι τρεις ώρες δύο του γουέμπεξ. Ότι βρέθηκα, δηλαδή από εκεί που ήμουν ένα σώμα σε κίνηση και ανοιχτό, ε ξαφνικά και με το όλο αυτό το βάρος που μας κλείνει και μας συρρικνώνει και μας μικραίνει, ε και η καρέκλα το βοηθάει αυτό το συρρίκνωνα και το κάθισμα. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 10.)

Κοίτα, εντάξει. Είναι αδύνατα τα μέλη του, οκ. Έχουν ατροφήσει. Απλά τα πράγματα. Έχουνε ατροφήσει τα μέλη του. Σήκω-σήκω, κάτσε, σήκω-κάτσε. Ναι. Αυτό. (Υ1, Ιχνογραφικό έργο 5, Ερ.11)

11.5.8. Απουσία/ έλλειψη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την απουσία ή την έλλειψη σωματικής επαφής. Συγκεκριμένα ένοιωσαν ότι βίωναν σωματικά αυτή την απουσία απτικής επαφής, την απουσία ενέργειας ανάμεσα στα σώματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό δεν μου άρεσε και φυσικά εντάξει υπήρχε λίγο μία αίσθηση ότι δεν είσαι δίπλα στον άλλον, δεν παίρνεις την ενέργειά του, δεν παίρνει τη δική σου, αυτό ήταν λίγο δύσκολο... (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3).

Μου έλειψε πολύ και η ανθρώπινη επαφή. Πολύ απλά η αγκαλιά, μία αγκαλιά με έναν άνθρωπο. Να αισθανθεί το σώμα μου ένα άλλο σώμα ρε παιδί μου, να ακουμπήσει. Πώς να το πω; (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 13)

Στον πιο κάτω πίνακα 27 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το ενσώματο βίωμα της τηλεεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 27. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το ενσώματο βίωμα της τηλεεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες σε σχέση με το ενσώματο βίωμα	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικό v	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Σωματικές ενοχλήσεις	X	X	X	X	4 (50%)			X		1 (12,5%)	5 (62,5%)
Ένταση	X			X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Αγκύλωση/δυσκαμ- ψία			X		1 (12,5%)	X				1 (12,5%)	2 (25%)
Μούδιασμα				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Άνεση					0%		X			1 (12,5%)	
Ψυχική και σωματική κούραση	X	X			2 (25%)	X				1 (12,5%)	3 (37,5%)
Κλείσιμο/ Συρρίκνωση	X				1 (12,5%)				X	1 (12,5%)	2 (25%)
Απουσία				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)

Στον παραπάνω πίνακα 27 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων (62,5%) και το σύνολο των αντρών περιγράφει σωματικές ενοχλήσεις στα μάτια, στο κεφάλι, στην πλάτη και στην μέση. Οι μισοί άντρες αναφέρουν ένταση και ψυχική και σωματική κούραση. Μόνο ένα υποκείμενο γυναίκα ανέφερε το θετικό ενσώματο βίωμα της άνεσης λόγω του ότι βρισκόταν στο σπίτι της για την τηλεκαίεση. Το ένα τέταρτο (άντρας και γυναίκα) περιέγραψαν το κλείσιμο του σώματός τους, την συρρίκνωση του, την αγκύλωσή του και την απουσία σωματικής επαφής ως τα αρνητικά στοιχεία του βιώματος της τηλεκαίεσης εν μέσω πανδημίας.

11.6. Δυσκολίες και ευκολίες που βίωσαν τα υποκείμενα από τότε που μπήκε η τηλεκαίεση στην ζωή τους εν μέσω πανδημίας

Από την ερώτηση «τι δυσκολίες και ευκολίες συναντήσατε στην καθημερινή σας ζωή από τότε που είσαστε αναγκασμένη/ος λόγω της πανδημίας να ακολουθείτε το καθεστώς της τηλεκαίεσης» αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες που αφορούν τις δυσκολίες και τις ευκολίες των υποκειμένων της έρευνας.

11.6.1. Δυσκολίες

11.6.1.1. Δυσκολίες με το μέσο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις δυσκολίες που προκάλεσε το τεχνικό κομμάτι της τηλεκαίεσης με τις συνδέσεις στο γουέμπεξ και γενικότερα με μικρόφωνα και κάμερες και το πλαίσιο τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (75%), 3 άντρες και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής με θέση ευθύνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12, 5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] η σύνδεση ήτανε μία πρακτική δυσκολία για τα παιδιά. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 26)

Μία δυσκολία βασική είναι αυτό που σου είπα, δηλαδή η μεταφορά πραγμάτων που κάνεις διαζώσης στις τρεις διαστάσεις, με τον έλεγχο της τάξης, με τον έλεγχο των έργων ο οποίος γίνεται γρήγορα, εύκολα με μία ματιά, σ' ένα πράγμα το οποίο ήτανε «Γιώργο με ακούς; Γιώργο είσαι εδώ; Ναι, ναι... Γιώργο, Γιώργο λίγο γύρισε την κάμερα. Ναι, ναι ωραία. Το έχεις κάνει; Δεν άκουσες τι είπα πριν; Ωραία. Δείξ' το μου λίγο να σου πω. Α ωραία! Μπορείς να μου δείξεις λίγο την κάτω μεριά; Όχι όχι όχι λίγο διαγώνια τώρα, λίγο πιο διαγώνια ναι ναι ναι... Κάτσε Ματίνα περίμενε

λίγο γιατί ναι ναι σε ακούω πολύ δυνατά, περίμενε λίγο, έλα καλό μου, έλα βρε πουλάκι μου, ναι ναι... γεια σας, ναι ξέρετε μιλάω τώρα με τον Γιώργο... (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14.α)

Δυσκολίες με την συνδεσιμότητα, αυτό το πράγμα ήτανε με ακούς με ακούς με ακούς,έτσι; ήτανε μία κατάσταση να φεύγω ξεπαπούτσωτη από το σπίτι μου στο διάλειμμα για να πάω στο σχολείο μπας και συνδεθώ. Πάρα πολύ, πάρα πολλά παιδιά είχαν πρόβλημα. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14.)

Επίσης φοβερά προβλήματα με τον ήχο. Αυτό ήταν το μεγάλο πρόβλημα, προβλήματά με τον ήχο και όταν διδάσκεις εκεί τώρα είναι βασικό αυτό να μην έχεις θέματα με τον ήχο, αυτό το έκανε κουραστικό. Επίσης το μέγεθος της οθόνης γιατί δεν σου επιτρέπει να δεις ολόκληρο το παιδί, αν στέκεται καλά, πώς είναι η μέση του, πώς είναι τα ποδαρίνια του εεε έχεις μία μικρή εικόνα, οπότε δεν μπορούσα να κάνω σωστά τη δουλειά μου. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Όλα δύσκολα μου φαινόταν. Αυτό το πράγμα δηλαδή, ανοίγω την οθόνη και ξεκινάω μάθημα, δυσάρεστο και δύσκολο μου φαίνεται. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12).

Θεωρώ ότι πολύ καλά πήγε όλο αυτό το πράγμα, παρόλες τις δυσκολίες που υπήρχανε, αδυναμία του συστήματος πολλές φορές ειδικά στην αρχή να αντέξει την τηλεκπαίδευση και όλα αυτά. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4)

11.6.1.2. Δυσκολίες από τα παιδιά. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την έλλειψη συμμετοχής και ανταπόκρισης από τα παιδιά που συνδέεται με τον απρόσωπο χαρακτήρα του μέσου και γενικότερα δυσκολίες πρόσβασης που έχουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα κάποιοι τονίζουν την έλλειψη ήρεμου περιβάλλοντος στο σπίτι των παιδιών για να κάνουν τηλεμάθημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τα νήπια, η Α, Β δημοτικού, αυτές οι ηλικίες πιστεύω ήτανε πολύ... δυσκολεύτηκαν... Χάσανε πάρα πολλά ρε παιδί μου από τη ζωή τους. Τους πήγε πολύ πίσω στη ζωή τους η μη φυσική συνύπαρξη στη ζωή τους. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 9)

Δυσκολίες όλο αυτό που είπαμε, ότι τα παιδιά μου δεν είχαν πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση, ότι ήταν αποκλεισμένα και έπρεπε να βρω τρόπους μέσα στις απαγορεύσεις και όλα αυτά να τα βοηθήσω. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

Δυσκολίες είναι όλα αυτά που προανέφερα. Τα παιδιά να μην ανταποκρίνονται. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14)

Τις περισσότερες φορές προσπαθήσαμε, το κλείσιμο το ζητούσανε κιόλας δηλαδή είδαμε κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ότι έπρεπε να βάλουμε και περισσότερη κίνηση γιατί τα παιδιά δεν μπορούσαν ν' ανταποκριθούν δηλαδή στην... δεν μπορούσαν να συμμετέχουν, δυσκολευόταν πάρα πολύ. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 5α)

11.6.1.3.Δυσκολίες με την προετοιμασία του μαθήματος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις δυσκολίες που συναντήσανε προσπαθώντας

μόνοι τους να προετοιμάσουν το μάθημα τονίζοντας το γεγονός ότι ήταν μόνοι τους σε όλο αυτό και την δυσκολία με το ψηφιακό υλικό. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ναι οι δυσκολίες ήταν αυτές ας πούμε ότι τρέχεις μόνος σου να ανακαλύψεις πώς γίνονται τα πράγματα, να τα δοκιμάσεις, να διορθώσεις, να δημιουργήσεις. Επίσης να δημιουργήσεις όλο αυτό το ψηφιακό υλικό, όλα αυτά τα τεστ έπρεπε να γίνουν ψηφιακά, ήταν μία δουλειά κόψε ράψε. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14.α.)

Με κούρασε πάρα πολύ, δεν υπήρχε καθόλου υποστήριξη, δυσκολεύτηκα να ανταποκριθώ σε όλες τις ανάγκες. Δεν ανταποκρίθηκα σε όλες τις ανάγκες γιατί ο η όλη διεργασία ήταν, πώς το λένε, αυτό-επιμόρφωση. Μόνοι μας ψάχναμε, μόνοι μας βρίσκαμε, δεν υπήρχε κανένας να βοηθήσει. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 2).

Δυσκολίες ανεύρεσης υλικού. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14)

11.6.1.4. Δυσκολίες με την διεξαγωγή του μαθήματος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την δυσκολία αξιοποίησης των εργαλείων του διαδικτύου, με την δασκαλοκεντρική μορφή που πήρε το τηλεμάθημα, και με το ότι ήταν απρόσωπο το μάθημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στα μαθηματικά είχε δυσκολία, γιατί εντελώς διαφορετικός τρόπος για να κάνεις το μάθημα πλέον ας πούμε στα μαθηματικά. Δηλαδή δεν μπορούσες να ελέγξεις ας πούμε την κάθετη πράξη. Έπρεπε το παιδί να τη γράψει στο χαρτί και να σου τη δείξει στην οθόνη να δεις τι έχεις κάνει λάθος... Δηλαδή, εντάξει ήτανε κάψιμο αυτό. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.5α)

Σου λέω οι δυσκολίες μάθησης ήταν οι δυσκολίες αξιοποίησης των εργαλείων του διαδικτύου, αυτή ήταν η μεγάλη δυσκολία. Πώς θα αξιοποιήσεις όλο αυτό το εργαλείο που είχαμε σε όλο αυτό το περιβάλλον το απρόσωπο να κάνεις μάθημα. Αυτή ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που βιώσαμε όλοι. Η οποία θέλει εξάσκηση, εκπαίδευση... (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14)

Δασκαλοκεντρικές παρουσιάσεις με Power point, αυτό ήτανε το ... (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 13)

Ας πούμε, εμ το ότι, ότι ξαφνικά έπρεπε πραγματικά να είμαι φουλ στατική, ένα σαραντάλεπτο και δεν μπορούσα να πω, γιατί ας πούμε ήταν η γάτα εδώ, και η γάτα ήθελε να βγαίνει έξω, και πόσες φορές μπορείς να πεις, σόρρυ ανοίγω λίγο την πόρτα να βγει έξω η γάτα και κλείνω την πόρτα, γιατί και εκεί παίζει επειδή είναι μικρά παιδιά, μικρά ηλικιακά, είναι τριών τεσσάρων, τεσσάρων και πέντε έξι, είχα κι αυτό ότι λίγο να αποσπαστούν από την οθόνη μετά δεν τα ξαναπιάνεις, οπότε ένα αυτό και ότι τίποτα άλλο δεν μπορούσε να με είτε απασχολήσει είτε να μου βγάλει την προσοχή

μου, δεύτερον έπρεπε να κάνω πολύ περισσότερη προσπάθεια εγώ να βγω έξω από αυτό που θέλω να είμαι προς τα παιδιά, να είμαι λίγο πιο, ξέρω γω, λίγο πιο, να είναι περισσότερο πάνω μου, αυτό νομίζω ότι ήταν μία τεράστια δυσκολία. Ότι ήταν όλο περισσότερο πάνω μου ενώ θέλω το πως κυλάει η μαθησιακή διαδικασία να είναι από τα παιδιά. Ενώ ξαφνικά έπρεπε εγώ να κάνω ινισιέητ τα πράγματα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Δηλαδή είδα αλλαγή προς το αρνητικό. Δηλαδή ας πούμε έκανα δασκαλοκεντρικό μάθημα, που είναι κάτι που δεν το κάνω συνήθως, θεωρώ ή τέλος πάντων η τάση μου είναι να μην το κάνω. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 10)

11.6.1.5. Δυσκολίες από/με συναδέλφους. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για δυσκολίες που συνάντησαν με τους συναδέλφους τους όσο αφορά την συνεργασία τους για το θέμα της τηλεκπαίδευσης στην αρχή αλλά και κατά την διάρκεια ή ακόμα την δυσκολία που αντιμετώπισαν οι συνάδελφοι με την τηλεκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δυσκολίες συνεργασίας με την συνάδελφο. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14.)

Ήταν κουραστικό μόνο στο κομμάτι της, των σχέσεων και της διαχείρισης με τους εκπαιδευτικούς, το πώς θα τους υποστηρίξω και πως θα ξεφύγω από αυτή την μουρμούρα κάποιων ατόμων που σε κουράζουν πάντα γιατί είναι αρνητικοί στο κάθε τι και δεν βλέπουνε κάτι θετικό μπροστά. Εκεί, ψυχολογικά αυτό με κούρασε. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

Έβγαλα ας πούμε το στομάχι μου για να οργανώνομαι για κάθε συνέλευση και να καταθέτω την άποψη μου και να προσπαθώ να είμαι και λειτουργικός ώστε όχι να πω την αποψάρα μου, αλλά να πω κάτι που να μπορεί να προσφέρει ένα λιθαράκι σε ό,τι βγάλει όλος ο σύλλογος προς μία κατεύθυνση όπως την είχα εγώ στο μυαλό μου εν πάση περιπτώσει με πρώτο γνώμονα τον σεβασμό προς τα παιδιά ας πούμε και τη ζωή τους και όχι το να τους δώσουμε μία οθόνη μπροστά τους και να τους πούμε τώρα έτσι θα συνεχιστεί η ζωή σας, αλλά να το ψάξουμε λίγο ρε παιδί μου και ας είναι και κόντρα στον ανταγωνισμό του σχολείου. Δηλαδή, προσπαθούσα λίγο να μοιραστώ με τους συναδέλφους ότι ρε παιδιά ένα σχολείο έχουμε να λειτουργήσουμε, δεν φτιάχνουμε μία οικοδομή που εντάξει τι να πάρουμε υλικά από τη μία εταιρεία, τι να πάρουμε από την άλλη. Παιδιά έχουμε ας πούμε, έχουμε να κάνουμε με παιδιά, πρέπει λίγο να το δούμε πώς θα το κάνουμε. Δεν γίνεται μέχρι πριν ένα μήνα να λέγαμε στα παιδιά προσοχή, και στους γονείς, με μέτρο η οθόνη μπροστά στα μάτια των παιδιών και τώρα ξαφνικά να τους βάλουμε εμείς στην οθόνη. (Υ4, Βιογραφική συνέντευξη 1, Ερ.1.)

Πολλοί συνάδελφοι και συναδέλφισσες δεν είχαν καν υπολογιστές σπίτι, ήταν μεγάλοι άνθρωποι και δεν το χρησιμοποιούν για άλλο λόγο. Οπότε αυτό έδωσε πάρα πολύ σε δυσκολία. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.7)

11.6.2. Ευκολίες

11.6.2.1. Δεν υπήρχαν ευκολίες. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν καμία ευκολία σε όλο αυτό. Στην κατηγορία αυτή

αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37.5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ευκολία στην αρχή δεν είχαμε. Είχαμε δυσκολίες, μόνο δυσκολίες. Ευκολίες είχαμε στην δεύτερη καραντίνα μετά που είχαμε συνηθίσει την πρώτη και είχε μπει κάπως το νερό στο αυλάκι, μετά ήταν πιο εύκολο, ήταν πιο εύκολα τα πράγματα, πιο δεδομένα, δεν υπήρχε τόσο μεγάλη μουρμούρα...ε... (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14.β.)

Ευκολίες... Ευκολίες... Όχι δεν είχε ευκολίες. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη, Ερ.12β)

Ευκολία δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια, τι ευκολία; δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια. Όχι καμμία. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14)

11.6.2.2. Ευκολίες στην προσωπική ζωή. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις ευκολίες που συναντήσανε στην προσωπική τους ζωή, όπως το γεγονός ότι δεν υπήρχαν μετακινήσεις και άρα ήταν πιο ήρεμοι ή δεν πληρώνανε την βενζίνη ή ξύπναγαν πιο αργά, ή το ότι δεν χρειάζονταν να βλέπουν τους συναδέλφους τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ευκολία ήτανε αυτό, ότι δεν είχα να κάνω με πολλούς ενήλικους έτσι στην καθημερινότητα, οπότε έφυγε ένα μεγάλο κομμάτι έτσι κάπως λίγο μιζέριας, δυσάρεστης τέλος πάντων, δυσάρεστων καταστάσεων που υπάρχουν όταν μιλάμε με τους ενήλικες, υπάρχουν κάποιες συγκρούσεις πολλές φορές που δεν χρειάζονται, τέλος πάντων... (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

Οι ευκολίες είναι εντάξει, αυτό ότι ξυπνάς αργά, δεν χρειάζεται να πάρεις το αυτοκίνητο να τρέχεις μία ώρα, δεν χρειάζεται να πληρώνεις την βενζίνη που τώρα έχει ανέβει πολύ...αυτές είναι οι ευκολίες. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14.α)

Και ήτανε, η καθημερινότητα ήτανε συνήθως πολύ λίγες ώρες δουλειά και μετά όλος ο υπόλοιπος χρόνος για μένα. Αλλά επειδή δεν είχα βγει έξω, δεν έχει πάρει Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, υπήρχε ηρεμία και είχα την αίσθηση ότι τα περισσότερα από αυτά τα πράγματα γινόντουσαν αβίαστα. Τα περισσότερα γινόντουσαν πιο αβίαστα, δεν είχα την αίσθηση ότι τρέχω. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 1)

11.6.2.3. Ευκολίες με το τεχνικό κομμάτι. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις ευκολίες που συναντήσανε στο τεχνικό κομμάτι γιατί οι γονείς ήταν πολύ υποστηρικτικοί και βοηθήσαν να κυλίσει αυτό αβίαστα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12.5%), νηπιαγωγός του δάσους στον ιδιωτικό τομέα. Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ωραία, εε ευκολίες νομίζω ότι ήταν τελείως πρακτικά το ίντερνετ και το ότι χρησιμοποιήσαμε την πλατφόρμα ζουμ, που δεν υπήρχαν τεχνικά προβλήματα. Οπότε αυτό σε σχέση με άλλους ανθρώπους που ξέρω πήγαινε πολύ ήρεμα και απλά. Τις περισσότερες φορές. (25) Γιατί υπήρχαν και φορές, α επίσης, ότι είναι ένα σχολείο το οποίο τα παιδιά έχουν πρόσβαση, όλα τα παιδιά, έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή, και επίσης οι περισσότεροι από τους γονείς, εεε το κάναν αβίαστα την λειτουργία, όλο το πρακτικό δηλαδή γινόταν με τεράστια ευκολία. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 16)

11.6.2.4. Ευκολίες με τους συναδέλφους. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για ευκολίες που προέκυψαν χάρη στην αλληλεγγύη και την φροντίδα των συναδέλφων τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12.5%), δασκάλα σε δημόσιο σχολείο. Τα λόγια της χαρακτηριστικά είναι:

Ε ευκολία ήταν ρε συ όλο αυτό με το σχολείο. Δηλαδή η επαφή με τους/τις συναδέλφους/ισσες, το κλίμα συνεργασίας, το μοίρασμα και η φροντίδα στο σύλλογο. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15.)

Στον πιο κάτω πίνακα 28 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις ευκολίες που συναντήσανε τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με την τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 28. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις δυσκολίες και τις ευκολίες που συναντήσανε τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με την τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.

Υποκείμενα Κατηγορίες σε σχέση με το ενσώματο βίωμα	Αντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναϊκό ν	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Δυσκολίες με το μέσο	X	X		X	3 (37,5%)	X	X	X		3 (37,5%)	6 (75%)
Δυσκολίες από τα παιδιά			X	X	2 (25%)			X	X	2 (25%)	4 (50%)
Δυσκολίες με την προετοιμασία του μαθήματος			X					X			2 (25%)
Δυσκολίες με την διεξαγωγή του μαθήματος	X	X		X	3 (37,5%)					0%	3 (37,5%)
Δυσκολίες από/με συναδέλφους		X		X	2 (25%)			X		1 (12,5%)	3 (37,5%)
Δεν υπήρχαν ευκολίες	X	X		X	3 (37,5%)			X		1 (12,5%)	4 (50%)
Ευκολίες στην προσωπική ζωή			X	X	2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)
Ευκολίες με το τεχνικό κομμάτι					0%	X				1 (12,5%)	1 (12,5%)
Ευκολίες με τους συναδέλφους					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 28 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων συναντήσανε δυσκολίες που σχετίζονται με το μέσο (75%) του υπολογιστή και του διαδικτύου, είτε λόγω συνδεσιμότητας, είτε λόγω περιορισμένου οπτικού πλαισίου και δυσκολίας συντονισμού του

ήχου. Η πλειοψηφία των αντρών (37,5%) θεωρεί ότι δεν υπήρχαν ευκολίες και ότι συναντήσανε δυσκολίες με την διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ οι μισοί είδαν ευκολίες που τους πρόσφερε η τηλεκαίδευση στην προσωπική τους ζωή, όπως ο περισσότερος ελεύθερος χρόνος λόγω απαγόρευσης μετακινήσεων. Μόνο μία γυναίκα (12,5%) είχε ευκολίες με τους συναδέλφους έναντι 3 υποκειμένων (37,5%) που δεν είχαν. Ενώ οι μισοί από το δείγμα θεωρούν ότι δεν υπήρχαν ευκολίες.

11.7. Απόψεις των υποκειμένων για την απόφαση αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία και το βίωμά της

Από την ερώτηση «ποια είναι η άποψή σας για την απόφαση αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία» και «πώς βιώσατε την απόφαση αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία» αναδύθηκαν οι εξής απόψεις των υποκειμένων: η απόφαση είναι σωστή, είναι αναγκαία και δικαιολογημένη, βλαβερή, άδικη και μη αναγκαία, είναι απότομη, είναι γελοία, υπήρχαν εναλλακτικές. Ως προς το βίωμά της αναδύθηκαν οι κατηγορίες της προσαρμοστικότητας, της απορίας και του ενθουσιασμού στην αρχή και της δυσκολίας μετά, της κριτικής στάσης και της απροετομασίας.

11.7.1. Η απόφαση είναι σωστή/αναγκαία/δικαιολογημένη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα είπαν ότι η απόφαση αναστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία είναι σωστή, αναγκαία και δικαιολογημένη λόγω της πρωτόγνωρης υγειονομικής κρίσης και άρα το πιο ασφαλές. Τονίζουν παρόλα αυτά ότι θα μπορούσε να γίνει για λιγότερο διάστημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Πιστεύω ότι σε κάποιες από τις φάσεις ενδεχομένως ήταν σωστή, για κάποιο διάστημα τέλος πάντων μικρότερο απ' αυτό που έγινε. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Εγώ θετικά την βίωσα ήταν κάτι αναγκαίο, έπρεπε να γίνει. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4)

Νομίζω έτσι τώρα που έχουν περάσει η πρώτη περίοδος, νομίζω ότι ήτανε, έπρεπε να γίνει αυτό. Έπρεπε να γίνει η αναστολή... (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Αυτό ήταν σε ένα βαθμό ένα δικαιολογημένο αίτημα γιατί υπήρχε μία κατάσταση στην οποία ακόμα κι αν το έβλεπες ιδανικά αυτό το πράγμα ήταν επικίνδυνο να είναι τα σχολεία ανοιχτά. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 17)

Ε το θεώρησα απαραίτητο...το θεώρησα απαραίτητο για τη συνθήκη την οποία βιώναμε. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 17.α)

11.7.2. Η απόφαση είναι ξαφνική. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το απότομο της απόφασης, από την μία μέρα στην άλλη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία

αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Κεραυνός εν αιθρία (γελάει) Με έλουσε. Ναι ήταν εντάξει.. Δεν μπορούσα να το πιστέψω, ξέρεις, αυτό...κεραυνός εν αιθρία.

Σκάει ο Covid που είναι σαν το μανιτάρι της Χιροσίμα και μετά μπαίνοντας σ' ένα σκοτεινό τούνελ το ένιωσα. (Υ4, Ιχνογραφικό έργο 1, Ερ.4)

11.7.3. Η απόφαση είναι βλαβερή. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο καταστροφική ήταν η απόφαση για τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%) ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η άποψή μου όπως βγήκε και ωρύτερα απ' αυτά που είπα είναι ότι διαφωνώ κάθετα, θεωρώ ότι στον βαθμό της υγείας σε σχέση με τον ιό και την πανδημία, για να μην κολλήσουμε αυτόν τον ιό θυσιάστηκαν κομμάτια της υγείας μας πολλά αλλά και σωματικά και ψυχολογικά, Θεωρώ ότι η ανάπτυξη των παιδιών στα κόκαλά τους, στους μύες τους, στο σώμα τους, πήγε πίσω με αυτή την ακινησία που έπαιξε. Γιατί στις μεγάλες πόλεις ήταν πολλά παιδιά που δεν βγαίνανε από το σπίτι, που βγαίνανε πολύ λίγο από το σπίτι. Ήταν πολλά παιδιά που από ένα σημείο και μετά δεν θέλανε τα ίδια να βγουν από το σπίτι, είτε στο πάρκο δηλαδή να πάνε εκεί κοντά και σε περιόδους που ήτανε και νόμιμο ας πούμε, δηλαδή που δεν χρειαζόσουν καμιά φοβερή δικαιολογία για να πας. Ήτανε βλαβερό για την ψυχολογία τους, για την κοινωνικοποίηση τους που είναι πάρα πολύ σημαντική σ' αυτή την ηλικία στον τρόπο που αναπτύσσεται ο άνθρωπος και στα κομμάτια που έχει μέσα του. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 15)

11.7.4. Η απόφαση είναι λάθος/άδικη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο λανθασμένη ήταν η απόφαση αυτή, άδικη και γελοία. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ντάξει νομίζω ότι είναι τελείως, θεωρώ ότι είναι τελείως λάθος τρόπος ρε παιδί μου, αυτό που γίνεται, έτσι όπως έγινε και αυτό όπως έγινε. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4)

Θεωρώ ότι ήταν λανθασμένη απόφαση διότι καταρχήν όταν έκλεισαν τα σχολεία ο κίνδυνος ήταν μηδαμινός, ο αριθμός των κρουσμάτων ήταν σύμφωνα με αυτά που λέγανε έτσι; ήτανε πολύ μικρός/(Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Εεε, εγώ, ρε παιδί μου εμένα, επειδή επειδή είμαι σε ένα συγκεκριμένο σχολείο με αυτά τα, με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό προφίλ ρε παιδί μου, οπότε ήξερα εξορισμού. Δεν μιλάμε για παιδιά που θα έχουν την δυνατότητα, δεν μιλάω μόνο για το υλικοτεχνικό, η συνθήκη που ζούνε, δηλαδή να υπάρχει ένα κινητό στο σπίτι αλλά ζούνε πέντε άτομα σε ένα δωμάτιο, δεν υπάρχει η έννοια του χώρου, του προσωπικού, τα παιδιά δεν μπορούσαν να βοηθηθούνε, δεν είχανε πρόσβαση σε υπολογιστές, δεν είχανε αυτή την εγγραματοσύνη την τεχνολογική, ώστε να υποστηριχτούνε οπότε εμένα από την αρχή μου φάνηκε αδικία, και αυτή είναι η ματιά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, γι' αυτό και εμείς την πρώτη χρονιά που δόθηκε επιλογή από το υπουργείο με απόφαση

συλλόγου δεν κάναμε τηλεκπαίδευση. Γιατί είχαμε πει έστω και ένα παιδί από κάθε τάξη να μην έχει πρόσβαση ή να μην έχει συνθήκη σπίτι του που να του επιτρέπει την συμμετοχή, δεν θα το κάνουμε. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4).

11.7.5. Υπήρχε εναλλακτική. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τους διαφορετικούς τρόπους που θα μπορούσε να είχε αντιμετωπιστεί η κατάσταση της πανδημίας και χωρίς να κλείσουν τα σχολεία. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 2 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό το σύστημα θα μπορούσε ίσως να είχε διευρυνθεί λίγο και στην δεύτερη καραντίνα δηλαδή να μην είχαμε εξ αποστάσεως, να χαμε έτσι ίσως κι αυτή την επιλογή να δουλεύει το τμήμα μισό μισό δια ζώσης. Εκεί νομίζω, δεν είμαι ειδικός ούτε γιατρός να ξέρω αλλά λειτουργικά, λειτούργησε απίστευτα ωραία. Και βγήκε και η ύλη! Εκεί που έλεγαν μα πως θα βγει η ύλη, πως θα διδάξω, τα χ, ψ φαινόμενα τέλος πάντων. Όταν έχεις ένα τμήμα είκοσι παιδιών και σου έρχονται οι δέκα κάνεις ιδιαίτερο. Και την άλλη μέρα δέκα, βγαίνει πολύ πιο γρήγορα. Δεν χάθηκε αυτό. Δεν χάθηκε κάτι από την γνώση. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 17)

Σίγουρα μπορούσαν να γίνουν άλλα πράγματα, δεν εξετάστηκαν καν. Παρόλα αυτά... Ε ας πούμε να υπάρχουν μικρότερες τάξεις, να δίνονται, παρέχονται τα μέσα προστασίας δωρεάν και όλα αυτά που χρειάστηκαν, σε εκείνη την φάση που συζητιόταν όλο αυτό, πριν το εμβόλιο ας πούμε, η συζήτηση θυμάμαι ήταν αυτή, αν και κατά πόσο θα μπορούσε να υπάρξει μία οργάνωση διαφορετική που να επέτρεπε σε μικρότερους αριθμούς να συνεχίζουν να βρίσκονται δια ζώσης. Εεεε αυτό σε ένα βαθμό ήταν θέμα προς συζήτηση, μετά εντάξει εξαφανίστηκε, δεν ήταν καν ρεαλιστικό να συζητιέται. Αυτό. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17α)

Οπότε για μένα αυτό που θα έπρεπε να έχει συμβεί θα έπρεπε να συνεχίζουν τα σχολεία να λειτουργούν, να είναι με μικρότερες ομάδες, να φτιαχτούνε νέα μέρη, δηλαδή τέτοια διάφορα. Ας κάνουν τρεις φορές την εβδομάδα και δηλαδή ας γίνονται εναλλάξ. Μικρότερες ομάδες, περισσότεροι ενήλικες να μπορούν να είναι μέσα στις ομάδες και τα λοιπά. Δηλαδή ναι, μόνο αυτό μπορώ να σκεφτώ. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4)

Πιστεύω ότι θα μπορούσαν να χαν γίνει τόσο διαφορετικά τα πράγματα. Όπως να χωρίζονταν η κάθε τάξη σε μικρότερες ομάδες και να υπήρχαν αυτές οι μικρότερες ομάδες καθημερινά σε άλλα κτίρια, έξω. Δηλαδή το ότι υπάρχουν ήδη κάποια σε αυτή τη χώρα κάποια ελάχιστα σχολεία που κάνουν αγωγή υπαίθρου,ε αυτό θα μπορούσαν απλά... θα μπορούσε απλά να διανθισθεί και να χρησιμοποιούνταν τα πάρκα, οι αυλές των σχολείων, τα γειτονικά άλση. Θα μου πεις δεν είναι όλα τα παιδιά...Ναι εντάξει προφανώς δεν είναι όλα τα παιδιά αλλά υπάρχουν τόσα άδεια μέρη ακόμα και στο κέντρο της Αθήνας. Θα μπορούσε αυτό αν ήθελε κάποιος,να γίνει ρε παιδί μου, να συμβαίνει. Να μη χρειάζεται να σταματήσει η διαδικασία, να γίνει τηλεκπαίδευση. Να υπάρχουν μικρότερες ομάδες και ας ήτανε τρεις φορές τη βδομάδα ας πούμε και όχι πέντε. Μικρότερες ομάδες σε υπαίθριο χώρο. Στο πάρκο. Αλλιώς. Οπότε... και επίσης πάρα πολύς καιρός! Ε όχι διαφωνώ.. Όχι θέλω να πω, μία χαρά θα γινόταν αλλιώς, αλλού πως γίνονται αλλιώς τα πράγματα; Βέβαια θεωρώ ότι ένα, όλο αυτό θα είχε τεράστια.. θα υπήρχε.. πολύ ενήλικες δεν θα θέλανε να γίνουν έτσι τα πράγματα οπότε χρειάζεται ούτως ή άλλως άλλος τρόπος σκέψη ή τέλος πάντων όπου υπήρχε δεν θέλω να πω δυνατότητα γιατί αυτό φυσικά βάζει τα ιδιωτικά σχολεία σε μία

προνομακή θέση ότι εμείς έχουμε τη δυνατότητα και πάμε τα παιδιά στο δάσος οπότε θα συνεχίζουμε, εσείς που δεν έχετε τη δυνατότητα καθίστε σπίτι σας και κάντε τηλεκπαίδευση. Παρόλα αυτά και εκεί θα μπορούσε να γίνει ένα τα σχολεία που είναι κοντινά μεταξύ τους, δεν ξέρω κάτι, ανταλλαγές προαυλίων ας πούμε, ή τα ιδιωτικά σχολεία να δανείζουν τα σχολικά τους στα δημόσια και να μπορεί να τα πηγαίνουν τα παιδιά στο δάσος ή το know how τέλος πάντων να σίγουρα, αλλιώς. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 19)

Ας πούμε ακόμα και αυτό το ότι ε το βασικό αίτημα του να ανοίξουν τα σχολεία με λιγότερα παιδιά μες στις τάξεις δηλαδή τα απλά πράγματα, τα πολύ μπέησικ, ότι δεν έχουν γίνει, εμένα μου ενισχύει την άποψη ότι πραγματικά δεν, δεν θέλανε ρε παιδί μου αυτό το πράγμα να λειτουργήσει. Θέλανε, μας πετάξανε κάτι, ότι κάντε το κι αυτό μες στην συνολική υποτίμηση του ρόλου μας, της δουλειάς μας, κάντε το κι αυτό και δεν τρέχει και τίποτα. (5.07)Ε τρέχει, ντάξει, δεν είναι έτσι. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4α)

Και πιστεύω ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά με δια ζώσης μαθήματα με ίσως λιγότερα παιδάκια στις τάξεις, με μοιρασμένα διαφορετικά τα παιδάκια της τάξης κλπ. Το οποίο έγινε. Έγινε το καλοκαίρι του 2020. Έγινε για έναν μήνα, όπου είχαν μοιραστεί τα παιδάκια στις μέρες διαφορετικά. Ίσως να μην ήταν τέλειο γιατί παρακολουθούσαν, πώς το λένε, εναλλάξ κάποια παιδιά από κάθε τάξη. Θα μπορούσε να φτιαχτεί και να γίνει διαφορετικά αυτό. Αυτό ήτανε μία καλή συνθήκη τέλος πάντων που καθόταν κάθε παιδάκι και είχε το θρανίο του κτλ., για ένα διάστημα. Αυτό. Αλλά το βρήκα ότι θα έπρεπε να ήτανε λιγότερο. Και ειδικά για τα μικρά παιδάκια θα έπρεπε να ήταν λιγότερο. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 17)

11.7.6. Προσαρμοστικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο προσπάθησαν να προσαρμοστούν γρήγορα στην αλλαγή. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%) ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Θεωρώ ότι προσαρμόστηκα γρήγορα και προσπάθησα να περάσω τα περισσότερα στοιχεία που υπήρχαν στο δια ζώσης μάθημα και στο ψηφιακό. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.18.)

11.7.7. Ανάμικτα συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον ενθουσιασμό που ένοιωσαν στην αρχή και πώς άλλαξε αυτό μετά όσο γινόταν πιο απαιτητικό το σύστημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όταν ανακοινώθηκε υπήρχαν ανάμικτα συναισθήματα έτσι.. Υπήρχε ένας αρχικός ενθουσιασμός, ότι δεν θα πάμε στο σχολείο, τι ωραία τι καλά. Εντάξει ναι, οπότε υπήρχε μία θετική, σίγουρα την πρώτη φορά, όταν ανακοινώθηκε, μία θετική αίσθηση και αυτό φαινόταν και στα παιδιά, ότι θα κάνουν κάτι διαφορετικό, με υπολογιστές πιο πολύ, την δεύτερη φορά ήταν αυτή η φάση ότι ξαναγίνεται, ήταν πιο μαγκωμένα τα πράγματα και πάλι υπήρχε ένα θετικό συναίσθημα ότι α ωραία θα κάτσουμε σπίτι λίγο θύμιζε και την πρώτη εποχή που ήταν πιο, λιγότερο απαιτητική, οπότε ναι, κάπως έτσι. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4)

11.7.8. Με δυσκολία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την δυσκολία τους λόγω της απόφασης αυτής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) άντρας, δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια του χαρακτηριστικά ήταν:

[...] Αυτή η απόφαση της τηλεκπαίδευσης εμένα με έκαψε εκείνη την περίοδο, Εκεί τον Μάρτιο-Απρίλιο που στην αρχή κάναμε ασύγχρονη εκπαίδευση με email όταν κλείσαμε και μετά το πήγαμε στην τηλεκπαίδευση για τα μάτια των γονιών και της Κεραμέως δεν ξέρω και εγώ τι... Με ζόρισε πάρα πολύ. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4)

11.7.9. Ιστορικό γεγονός. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το βίωμα της απόφασης ως ιστορικό γεγονός, τόσο σημαντικό δηλαδή που αλλάζει πράγματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ένωσα ότι συμβαίνει κάτι πολύ δύσκολο, αλλά είναι και ιστορικό κάπως... Δηλαδή είναι κάτι ζωντανό που μπορούμε να παρέμβουμε και να κάνουμε κάτι. Προσπαθούσα να ξυπνήσω σε εισαγωγικά από μέσα μου τις αρχές μου, τις ιδέες μου, τις απόψεις μου, τα συναισθήματά μου άμα θες κιόλας και να βγάλω κάπως τις απόψεις μου από όλα όσα έχω μέσα μου και να τις εκφράσω. Το προσπάθησα πάρα πολύ στις συνελεύσεις που κάναμε, γιατί κάναμε συνελεύσεις με αυτό ακριβώς το αντικείμενο, πώς θα συνεχίσουμε το σχολείο, το μάθημα. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14)

Αυτή την εμπειρία νομίζω ότι είναι μία εμπειρία σημαντική γιατί σηματοδοτεί αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 11)

11.7.10.Χωρίς προετοιμασία και υποστήριξη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο απροετοίμαστοι νοιώσανε, μόνοι τους να προσπαθούν να μάθουν και να το διαχειριστούν όλο αυτό χωρίς κάποια υποστήριξη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 1 άντρας και 3 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Θεώρησα και θεωρώ ακόμη ότι σωστά δομήθηκε αυτό το πράγμα, δεν υπήρχε υποδομή, ούτε από το υπουργείο ούτε από κανένα από μας, και η φιλοσοφία το να δουλέψουμε έτσι, η πλειοψηφία δηλαδή του κόσμου, δεν το χε δουλέψει. Αυτοί που το είχαν δουλέψει, γιατί τα εργαλεία της εξ αποστάσεως υπήρχανε, απλώς δεν τα δουλεύουμε γιατί δεν μας χρειάστηκαν ποτέ, δεν βρεθήκαμε ποτέ στην ανάγκη ή δεν τα θεωρούσαμε μέχρι τότε, σημαντικά εργαλεία. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4).

[...] απλά το σύστημα και η ωριμότητα σαν κοινωνία δεν ήμασταν προετοιμασμένοι σε όλο αυτό το θέμα. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Οπότε ενώ πραγματικά το θεωρώ μεγάλη γελοιότητα και χωρίς κανένα, ξαφνικά βάλανε τους ανθρώπους, όλους, ενήλικες παιδιά να βιώνουν ένα πράγμα που οοχι προετοιμασία δεν...καμία προετοιμασία. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4)

Εεεε την απόφαση να μούμε σε τηλεκπαιδεύσεις δηλαδή... εεε ένοιωσα ότι ήμουν απροετοίμαστη, ένοιωσα λιγάκι ότι με φέρανε σε μία συνθήκη στην οποία δεν ήμουν προετοιμασμένη, δεν ήμουν

επιμορφωμένη, δεν είχα ιδέα πώς να το κάνω αυτό και το έκανα αυτοσχεδιαστικά. Θα ήθελα...θα ήθελα να έχω κάποια επιμόρφωση και να μπορέσω να πάρω ιδέες. Εεεε, για τι πρακτικές μπορώ να χρησιμοποιήσω ή πώς μπορεί να λειτουργήσει ένα τέτοιο μέσο. Υπήρξαν επιμορφώσεις απ' ότι είδα γενικότερα αλλά δεν υπήρξαν, επειδή εμείς είμαστε εξειδικευμένος χώρος και εξειδικευμένο αντικείμενο, δεν υπήρξαν για τις δικές μας ειδικότητες. Οπότε μπήκα στα τυφλά, αρχικά ένοιωσα μετέωρη. Ένοιωσα λίγο τώρα ότι δεν ξέρω πως να το κάνω αυτό το πράγμα και ότι θα ήθελα λίγη βοήθεια που δεν ήξερα από που να την πάρω. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4)

Ναι και πώς και πώς την βίωσα...την βίωσα πάρα πολύ απότομα γιατί δεν είμασταν προετοιμασμένοι για όλη αυτή την κατάσταση και πως δεν μπορούν.. δηλαδή δεν υπήρχαν οι άνθρωποι να μας βοηθήσουν σε όλη αυτή την διαδικασία και στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μόνοι μας προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε όπως ανταποκριθήκαμε άλλος με τον ένα κι άλλος με τον άλλο τρόπο. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 17).

Στον πιο κάτω πίνακα 29 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το βίωμα της απόφασης αναστολής λειτουργίας με φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 29. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το βίωμα της απόφασης αναστολής λειτουργίας με φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Η απόφαση/το βίωμα είναι	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναϊκώ v	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Σωστή/δικαιολογημένη /αναγκαία	X	X	X		3 (37,5%)		X			1 (12,5%)	4 (50%)
βλαβερή				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Λάθος/άδικη					0%	X		X	X	3 (37,5%)	3 (37,5%)
Υπήρχε εναλλακτική	X	X	X		3 (37,5%)	X			X	2 (25%)	5 (62,5%)
Προσαρμοστικό	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Με ανάμικτα συναισθήματα			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Ιστορικό γεγονός			X	X	2 (25%)					0%	2 (25%)
Χωρίς προετοιμασία και υποστήριξη		X			1 (12,5%)	X	X	X		3 (37,5%)	4 (50%)
Με δυσκολία				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 29 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (62,5%) των υποκειμένων θεωρεί ότι υπήρχε εναλλακτική πρόταση αντί της τηλεκπαίδευσης. Οι περισσότεροι άντρες (37,5%) εξέλαβαν την απόφαση αναστολής ως κάτι σωστό, δικαιολογημένο και αναγκαίο. Οι περισσότερες γυναίκες (37,5%) ένοιωσαν απροετοίμαστες και χωρίς υποστήριξη έναντι μόνο 1 άντρα. 1 άντρας (12,5%) μόνο βίωσε την απόφαση με μεγάλη δυσκολία ενώ ένας άλλος (12,5%) προσπάθησε να προσαρμοστεί και ένας άλλος (12,5%) ένοιωσε ανάμικτα συναισθήματα,

ενθουσιασμό στην αρχή που δεν θα πηγαίνει στο σχολείο αλλά μετά μαγγώθηκε. Ένα υποκείμενο άντρας (12,5%) θεωρεί την απόφαση καταστροφική και βλαβερή για τα παιδιά.

11.8.Στάσεις των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών τους κύκλων για την απόφαση για τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας

Από τις ερωτήσεις «Ποια ήταν η στάση σας γύρω από την απόφαση της τηλεκπαίδευσης» και «τι στάσεις γύρω από την τηλεκπαίδευση διαμορφώθηκαν και διαμορφώνονται στους εκπαιδευτικούς κύκλους» αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες: αρνητική στάση, κριτική στάση, προσαρμοστική/ευέλικτη στάση, χωρίς θέση, στάση απώθησης, πανικός και φόβος, αντιδραστική /επιθετική στάση, στάση αποδοχής με χαρά, αντιστασιακή στάση.

11.8.1.Αρνητική στάση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την άρνηση που είχαν τα ίδια ή γενικότερα οι εκπαιδευτικοί κύκλοι τους οποίους γνωρίζουν, η οποία μπορεί να είναι από λίγο αρνητική έως πολύ αρνητική και έτσι περνάει στην αντιδραστική-επιθετική στάση. Τόνισαν συγκεκριμένα ότι ήταν αρνητικοί λόγω των δυσκολιών που είδανε και της έλλειψης προετοιμασίας που υπήρχε. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 υποκείμενα (100%), 4 άντρες και 4 γυναίκες. Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε νομίζω ότι οι άνθρωποι που δουλεύανε σε δημόσια σχολεία σιχτίριζαν πολύ περισσότερο ακριβώς και γιατί πρακτικά τα πράγματα ήταν πολύ πιο δύσκολα, οπότε νομίζω ότι ήταν αρκετά πιο αρνητικοί. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 13)

Θεωρώ ότι αυτή η στάση που έχουμε τώρα της απώθησης μάλλον εκφράζει και την στάση που είχαμε τότε, δηλαδή την αρνητική στάση κατά κάποιο τρόπο να το πω έτσι. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12β)

[...] και υπάρχουν και οι άλλοι που δεν πολυασχολούνται ή δεν ασχολούνται καθόλου, δηλαδή περιμένουν την έσχατη στιγμή, αν μας κλείσουν να μπούμε ξανά πάλι στην διαδικασία. Δηλαδή δεν βλέπω...και τώρα μερικές μέρες που ήταν κακός ο καιρός και έπρεπε να κάνουμε τηλεκπαίδευση ούτε καν να το συζητάμε, δηλαδή σιγά μια μέρα ας μην κάνω μάθημα, γιατί πρέπει να μπω να κάνω τηλεκπαίδευση; Δεν το βλέπουνε ως εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει. Η πλειοψηφία στο δικό μου σχολείο τουλάχιστον έτσι κάνει. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12).

Το οποίο σε αυτό υπήρχανε δύο αντιδράσεις ας πούμε υπήρξαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι το δέχτηκαν και το κάνανε, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν το δέχτηκαν και δεν το κάνανε. Εγώ ήμουν από τους δεύτερους και ήταν αυτό λίγο μία τσίτα γιατί το να'σαι άρρωστος και να σου έρχεται mail που να σου λέει με το που θα νιώσεις καλύτερα να κάνει τηλεκπαίδευση είναι ένα σοκ και πραγματικά κάποιοι ας πούμε διευθυντές και τέτοια δεν καταλαβαίνουνε πόσο κόπο έχει όλο αυτό οπότε σου λέει θέλουμε να το κάνεις κι έχει παίξει ένας άτυπος αγώνας θα το χαρακτηρίζα γιατί κάποιοι άνθρωποι ας πούμε το αρνήθηκαν αυτό, η διεύθυνση δεν είχε πρόβλημα με αυτή την άρνηση τελικά δεν έκαναν κάτι για αυτό, ενώ κάποιοι άλλοι κάναν τηλεκπαίδευση και έβλεπες δηλαδή κάτι μάτια έτσι με κύκλους, βραχνές φωνές να ακούγονται. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

Η στάση και η αντιμετώπισή μου, εντάξει ήμουν αρνητικός στην τηλεκπαίδευση, αυτό έβγαине μέσα μου και προσπαθούσα να το λογικέψω και να το σκεφτώ για να δω πόσο είναι και δικό μου

πρόβλημα για να είμαι λειτουργικός σε αυτό. Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα. Έδωσα δηλαδή ενέργεια και κόπο για να γίνεται ευχάριστα το μάθημα για τα παιδιά, όσο γίνεται δηλαδή ευχάριστο και να μην περάσω μέσα απ' αυτό δικές μου στάσεις και απόψεις που ήτανε πολύ αρνητικές σκέψεις για την εκπαίδευση. Εγώ ήμουν αρνητικός ουσιαστικά μέσα μου, σου λέω προσπάθησα να το ξεπεράσω γιατί αυτή ήτανε η ζωή εκείνη τη στιγμή, ήτανε ηλεκτρονική η ζωή, ηλεκτρονική η συνάντησή μας, οπότε σκάσε και κολύμπα λίγο. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

Σε γενικές γραμμές εγώ με όσους μίλησα νομίζω ότι το 90% ήταν αρνητικοί ως προς το θέμα της τηλεκπαίδευση από μέτρια αρνητικοί έως εντελώς φρικαρισμένοι. Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων με τους οποίους εγώ μίλησα, δεν μπορώ να ξέρω απλά με αυτούς που εγώ μίλησα, σε ότι αφορούσε τους καθηγητές που κάνανε τα μαθήματα γενικής παιδείας, τάξη, εεε υπήρχε πάρα πολύ. εεε υπήρχε πάρα πολύ δυσκολία εκεί πέρα και το καταλαβαίνω. Γιατί είναι άλλο να έχεις σε μία οθόνη 25 άτομα και άλλο ένα.ενα είναι να, τι ωραία που τα λέμε εμείς τώρα. Δηλαδή είναι πολύ πιο εύκολο.(Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ, 12)

Αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό, το μεγαλύτερο ποσοστό ήτανε εντάξει πολύ πολύ αρνητική. Πολύ αρνητική όμως. Αφού λέγαμε φέτος που λεγόντουσαν διάφορα λέγαμε αμάν μην φτάσουμε πάλι στην ίδια κατάσταση. Μην το ξανά βιώσω. Εγώ δηλαδή είμαι κάθετη σε αυτό. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

Ε αρνητική, δηλαδή εγώ δεν το θεωρώ εργαλείο παιδαγωγικό. Ειδικά, δηλαδή και ο τρόπος που έγινε, δεν είναι ότι είμαστε σε ένα κράτος που έχει προνοήσει, έχει βάλει την τεχνολογία μέσα στα σχολεία, ή έχουμε εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί με τέτοιους τρόπος ώστε να...ή ότι μας έχουν παράσχει τα μέσα, υπολογιστές, δηλαδή τς...οπότε εμένα μου φάνηκε μια γελοιότητα, που θέλανε να τρέξουμε τα ευρωπαϊκά πρότυπα και πάρε μία τηλεκπαίδευση σε μία πλατφόρμα που δεν είχαμε δουλέψει ποτέ, δεν ξέραμε τίποτα, πολλοί συναδέλφοι και συναδέλφισσες δεν είχαν καν υπολογιστές σπίτι, ήταν μεγάλοι άνθρωποι και δεν το χρησιμοποιούν για άλλο λόγο. Οπότε αυτό έδωσε πάρα πολύ σε δυσκολία. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

11.8.2.Κριτική στάση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την κριτική στάση που κρατήσανε οι εκπαιδευτικοί λόγω των ενδιασμών και των δυσκολιών που υπήρχανε καθώς και της έλλειψης προετοιμασίας. Κάποιοι τονίζουν ότι μία μερίδα του συνδικαλιστικού κλάδου τους άσκησε επιφανειακή κριτική στάση γιατί δεν ασχολούνται με την ουσία της τηλεκπαίδευσης αλλά ασχολήθηκαν με το αν υπάρχουν ή όχι οι υποδομές. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Επίσης υπάρχει και αυτό το κομμάτι που σου λέει και ο συνδικαλισμός εντάξει για δύο τρεις μέρες τι κάθεσαι να κάνεις; Και ο άλλος μέσα στον χιονιά σιγά μην κάτσει να κάνει τηλεκπαίδευση, θα βγει έξω στα χιόνια. Για μένα εντάξει ας μην κάνεις μάθημα αλλά έχε μια επαφή. Ή ας μην κάνεις πέντε ώρες μάθημα, κάνε μία ώρα, δώσε μία...έχε μία επαφή, την έχεις την δυνατότητα κάντη. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.12)

Μία κριτική στάση ήταν γιατί όλα αυτά τα θέματα τα συζητούσαμε και με κάποιους άλλους συναδέλφους και παρατηρούμε ότι η κριτική στην τηλεκπαίδευση κυρίως από συλλογικότητες και συνδικάτα εκπαιδευτικών είναι επιφανειακή, δηλαδή ένα παράδειγμα λέει το ότι φταίει ότι οι

εκπαιδευτικοί δεν έχουν υπολογιστές ή ότι δεν έχουν δημιουργικά μέσα, η οποία είναι επιφανειακή κριτική γιατί υπάρχουν πιο βαθιά ζητήματα τα οποία ανέφερα σε προηγούμενες συνεντεύξεις, το θέμα είναι θέμα ουσία, το πως η τηλεκπαίδευση ουσιαστικά εντείνει τα κακά κείμενα της εκπαίδευσης, δηλαδή το πώς επικεντρώνει στα τεστ και τις εξετάσεις που μέσα από την τηλεκπαίδευση γίνονται αβάσταχτα ας πούμε γιατί είναι ένα ονταίν πράγμα που κανείς δεν ενδιαφέρεται για αυτό, δεν υπάρχει η διαζώσης παρουσία του εκπαιδευτικού που συνήθως λειτουργεί υποστηρικτικά με ένα ψυχολογικό τρόπο, είναι απλά τεστ για το τεστ, δηλαδή ουσιαστικά είναι η κατά κάποιο τρόπο ξεγυμνώνεται αυτή η ουσία της κενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ε και όπως είπα με την τηλεκπαίδευση δεν υπάρχει αυτή η ασφάλεια της τάξης που μπορεί κάποιος να εκφραστεί ελεύθερα που είναι πολύ σημαντικό για την μάθηση, είναι όλα ακούγονται παντού. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

Ε νομίζω ρε παιδί μου ότι κι αυτό έχει να κάνει, είναι αυτό το μπαπλ που λέμε. Με τους με ποιους ανθρώπους συνομιλείς, συνεντεύξεις και υπάρχουν. Οπότε εμάς η δικιά μας που είναι έτσι της πιο ελευθεριακής μάθησης, πιο βιωματικής, έτσι με σεβασμό λίγο και μία αντίληψη για τις ανισότητες και το πώς αναπαράγονται μέσα από τον θεσμό του σχολείου, ε προφανώς όλοι εμείς οι άνθρωποι έχουμε μία πολύ κριτική στάση απέναντι σε αυτό. Και ειδικά για τον τρόπο που γίνεται. Δηλαδή ότι δεν, ενώ μπορούσαν να γίνουν άλλα πράγματα, γίνεται αυτό. Και κανονικοποιείται κάτι το οποίο δεν είναι οκ. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 14)

11.8.3. Προσαρμοστική/ευέλικτη. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για μία προσπάθειά τους να ακολουθήσουν την τηλεκπαίδευση και να την κάνουν όσο καλύτερα μπορούσαν είτε γιατί ήταν υποχρεωτική, είτε γιατί ήταν μία πρόκληση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (62,5%), 4 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Η στάση μου και η αντιμετώπιση μου γύρω από την συνθήκη... προσπάθησα να προσαρμοστώ. Για κάποιον λόγο στην αρχή θεώρησα ότι θα είναι εύκολο να γίνει προσαρμογή. Έτσι και αλλιώς υπήρχε και μία περίοδος που κάναμε αυτό που λέγαμε ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που στέλναμε πράγματα και δεν είχαμε τα παιδάκια στην οθόνη. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Εγώ μπορώ να πω ότι είχα καλές συνθήκες στην τηλεκπαίδευση. Δηλαδή παρόλες τις δυσκολίες που υπήρχαν στην αρχή, δημιουργήθηκε...παρόλες τις δυσκολίες που υπήρχαν στην αρχή δημιουργήθηκε, δημιουργήσαμε ένα καλό πλαίσιο μετά για να δουλέψουμε. Δηλαδή δεν μπορώ να πω ότι έζησα δυσκολίες στην τηλεκπαίδευση. Πιο πολύ στην προσαρμογή και στην ιδέα πώς θα στήσεις το μάθημα στην αρχή, μετά ειδικά στην εξ αποστάσεως, στην σύγχρονη εξ αποστάσεως που ήταν μέσω του γουέμπεξ, δεν μπορώ να πω ότι αντιμετώπισα δυσκολία. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7).

Κάποιοι έχουν προσαρμοστεί και έχουν βρει έναν τρόπο να το κάνουν αυτό το πράγμα πιο εύκολα. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12.)

Εγώ ήμουν αρνητικός ουσιαστικά μέσα μου, σου λέω προσπάθησα να το ξεπεράσω γιατί αυτή ήταν η ζωή εκείνη τη στιγμή, ήταν ηλεκτρονική η ζωή, ηλεκτρονική η συνάντησή μας, οπότε σκάσε και κολύμπα λίγο.(Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

Εμμ, δεν πήρα κάποια στάση θεωρητική, δεν μπήκα στην διαδικασία να σκεφτώ αν αυτό το πράγμα είναι καλό, δεν είναι καλό, πρέπει να γίνει, δεν πρέπει να γίνει...Κάπου λίγο πήγα να μπω σε αυτό με κουβέντες με συναδέλφους, με κούρασε αυτό πολύ γρήγορα, σκέφτηκα ότι μάλλον αυτό στην προκειμένη, στο προκείμενο δεν έχει πολύ νόημα γιατί έτσι κι αλλιώς θα γίνει, δεν μπορώ να πω εμένα δεν μου αρέσει, δεν μπορώ να το κάνω. Οπότε εστίασα στο πώς μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα, δεν πήρα κάποια θέση ας πούμε. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

[...] Για μένα ήταν ένα αναγκαίο κακό. Κατάλαβες Πηνελόπη, δηλαδή δεν μπορούσα να μην συμμετέχω, ήταν υποχρεωτικό. Προσπάθησα όσο το δυνατόν να το κάνω πιο ευέλικτο; Πιο προσιτό; Προσπάθησα δεν λέω ότι τα κατάφερα. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 7)

[...] Εντάξει υπήρχαν κάποιοι που λέγανε ναι ωρέ εντάξει καλά είναι τελειώνουμε τα ξεπετάμε, μην τα έχουμε στο κεφάλι μας.. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

11.8.4. Απόθεση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το τώρα, την στιγμή που πάρθηκε η συνέντευξη, και το πώς κανείς δεν θυμάται την τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%), καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τώρα είναι σαν να μην έγινε ποτέ. Τώρα όλοι το έχουν ξεχάσει. Κανείς δεν μιλάει γι' αυτό, κανείς δεν ασχολείται μ' αυτό. Είναι πώς ένα αρνητικό συμβάν που προσπαθείς να το αποκτήσεις. Ξεκάθαρα αυτό, ξεκάθαρα. Και όχι μόνο αυτό. Έχει ξεχαστεί και συνολικά η περίοδος πιστεύω. Όλη αυτή η περίοδος είναι λίγο σαν μία μαύρη τρύπα γενικά. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

11.8.5. Πανικός/φόβος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον φόβο, το άγχος και τον πανικό με τον οποίο αντιμετωπίστηκε στην αρχή η τηλεκπαίδευση γιατί δεν ξέρανε περί τίνος πρόκειται και αν θα τα καταφέρουν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%), καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] Α, υπήρξε και ένας πανικός λίγο στην αρχή θυμάμαι, που ξέρεις όλοι ψάχνανε και το τεχνικό κομμάτι να δούνε πώς και τι και πού και τα λοιπά. Άλλοι που ένιωθαν αυτό που σου είπα εγώ, το να μεταφέρεις το μάθημα με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά από το δια ζώσης μάθημα εδώ. Ένιωθαν ότι δεν μπορούνε να κάνουνε αυτή τη μετάβαση και είχε αγχωθεί πάρα πολύ. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12γ)

11.8.6. Αντιδραστική/επιθετική στάση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για πολύ αρνητική στάση έως και αντιδραστική και επιθετική απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 γυναίκες και 0 άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Έβριζα κυρίως κατά πάσα εεε τον περισσότερο καιρό ...όχι στα παιδιά, ε γενικά, τύπου τελείωνε, έκλεινα την τηλεκπαίδευση και μιλούσαμε με τις συναδέλφισες και βρίζαμε ας πούμε πόσο αυτό το πράγμα...νομίζω ότι το χειρότερο απ' όλα είναι ότι ξαφνικά όλα αυτά που θέλαμε σαν σχολείο ας πούμε, κι εγώ σαν άνθρωπος αλλά κομμάτι ενός ευρύτερου συνόλου ότι προσπαθούμε να μπούμε στην διαδικασία τα παιδιά να μην είναι στις οθόνες, να είναι έξω, να κάνουν ωραία πράγματα, να βιώνουνε, να νοιώθουν, να πιάνουνε, να μυρίζουνε, να ξέρω γω, να ακούνε ξαφνικά υπήρχε ένα τεράστιο φίλτρο οθόνης, και ένοιωθα ότι κάνω το 10 τις εκατό, αυτού που θέλω να, αυτού του ανθρώπου που θέλω να είμαι προς τα παιδιά. Δηλαδή αυτό με τάραζε πάρα μα πάρα πολύ. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Πηνελόπη η εντύπωση ότι κάποιοι την καταδίκασαν χωρίς καν να δώσουνε την ευκαιρία λίγο το βγαίνω έξω από το κονφορτ ζόουν μου, ούτε αυτόματα είμαι έξω από το κονφορτ ζόουν μου και δεν κοιτάω πώς μπορώ να το κάνω αυτό το πράγμα απλά πνίγομαι μέσα στην δυσφορία μου γιατί κι εγώ αλλιώς έχω μάθει να κάνω αυτό το πράγμα...αυτή την εντύπωση μου δώσανε όχι ότι δεν είχανε πάρα πολλά δίκια, είχανε, αλλά νομίζω ότι εστιάζανε περισσότερο στην ταλαιπωρία και λιγότερο στο ότι εντάξει πάρτο πιο χαλαρά, είναι μία πρόκληση, δεν θα είναι για πάντα, δεσ τι μπορείς να κάνεις, δεσ ποια είναι τα θετικά του. Δεν χρειάζεται να το κάνεις για την υπόλοιπη ζωή σου αυτό το πράγμα. Αυτό. Πολύς αρνητισμός και επιθετικότητα. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

11.8.7. Αποδοχή με χαρά. Σε αυτή την κατηγορία εμπíπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για όσους και όσες εκπαιδευτικούς δέχτηκαν την πρόκληση της τηλεκπαίδευσης με κάποια σχετική χαρά, δηλαδή ήταν έτοιμοι, ανοιχτοί και διασκέδασαν με αυτή. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 3 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εεεε εντάξει, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν, λίγοι όμως δυστυχώς που συνεχίζουν να δουλεύουν τα εργαλεία της εξ αποστάσεως παράλληλα με την δια ζώσης, και υπάρχουν και οι άλλοι που δεν πολυασχολούνται ή δεν ασχολούνται καθόλου, δηλαδή περιμένουν την έσχατη στιγμή, αν μας κλείσουν να μπούμε ξανά πάλι στην διαδικασία. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

Κάποιοι άνθρωποι που είναι ας πούμε πιο, πώς να το πω, όταν τους ζητηθεί κάτι θα είναι οι πρώτοι που θα ανταποκριθούν θετικά και είναι λίγο igger, πώς λέγεται το igger στα Ελληνικά; Προσδοκά κάτι ας πούμε και με το που θα συμβεί είναι έτοιμος, είναι ο πρώτος που θα πάει να το κάνει. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12).

Τώρα να πω από τον κύκλο του σχολείου πρώτα, ότι έγιναν λίγο ας το πούμε σταλεγάκηδες αυτοί που ήτανε υπέρ της τηλεκπαίδευσης. Δηλαδή, ήρθανε μετά και είπαν «να, είδες; Μία χαρά δουλεύει, μία χαρά είναι τα παιδιά». Διαφωνώ σ' αυτό. Το ότι δεν φαίνεται τώρα, δεν σημαίνει ότι είναι καλά μέσα τους, Θα φανεί εν καιρώ αυτό. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 10.)

Οπότε με εξαίρεση πολύ λίγα άτομα οι οποίοι είναι οι άνθρωποι τους βλέπεις ότι είναι οι άνθρωποι οι οποίοι είναι ευέλικτοι, είναι προσαρμοστικοί, είναι οι άνθρωποι που δεν φοβούνται να δοκιμάσουν νέα εργαλεία, τους συναρπάξει κιόλας το βλέπουν και σε μία πρόκληση όλο αυτό, οι οποίοι κατά κάποιο τρόπο δέχθηκαν την πρόκληση, πειραματίστηκαν, το διασκέδασαν, ήταν

ανοιχτοί, ανοιχτοί σε αυτό το πράγμα...εεε με εξαίρεση λίγους τέτοιους με τους οποίους μίλησα οι υπόλοιποι κατά κόρων εκφράζανε την δυσκολία την οποία αντιμετωπίζουν στο πώς θα το χειριστούνε. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

Και επίσης οι άνθρωποι οι οποίοι θέλουν να βγουν από το σπίτι, εγώ είμαι σπιτάκιας, οπότε αυτό μου ήρθε πάρα πολύ γλυκό..δεν είναι όλοι οι άνθρωποι, δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι αυτή την δυναμική σε αυτό το πράγμα οπότε αυτοί οι οποίοι θέλουν να σηκωθούν και να φύγουν από το σπίτι για να πάνε στη δουλειά τους, για να βγουν έξω από το σπίτι, να πάρουμε τις παραστάσεις έξω από εδώ, ζορίζόντουσαν και αυτό συζητάγανε. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 12)

11.8.8. Αντιστασιακή στάση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για αντίσταση στο καθεστώς της υποχρεωτικότητας της τηλεκπαίδευσης και στους στόχους της κάνοντας άλλα πράγματα προς όφελος των παιδιών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο γυναίκα (12,5%) μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Νομίζω να αντισταθώ μμμ και λίγο...δηλαδή ουσιαστικά η ματιά μου ήταν περισσότερο όχι στο τι κάνουμε με την τηλεκπαίδευση, τι κάνουμε για τα παιδιά που δεν μπορούν να μπουν. Και εκεί ήταν η εστίασή μου όλη. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 8β)

Στον πιο κάτω πίνακα 30 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την στάση των υποκειμένων όσον αφορά την απόφαση για την τηλεκπαίδευση.

Πίνακας 30. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την στάση των υποκειμένων όσο αφορά την απόφαση για την τηλεκπαίδευση.

Υποκείμενα Κατηγορίες Στάσεις γύρω από την απόφαση τηλεκπαίδευσης	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Αρνητική στάση	X	X	X	X	4 (50%)	X	X	X	X	4(50%)	8 (100%)
κριτική στάση		X	X		2 (25%)				X	1 (12,5%)	3 (37,5%)
Προσαρμοστική/ ευέλικτη	X	X	X	X	4 (50%)		X	X		2 (25%)	6 (75%)
Απόθηση	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Πανικός/φόβος	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Αντιδραστική/ επιθετική στάση					0%	X	X			2 (25%)	2 (25%)

Αποδοχή με χαρά	X		X	X	3 (37,5%)		X			1 (12,5%)	4 (50%)
Αντιστασιακή στάση					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 30 παρατηρούμε ότι όλα (100%) τα υποκείμενα είχαν ή ξέραν εκπαιδευτικούς που να είχαν αρνητική στάση στην τηλεκπαίδευση. Κριτική στάση είχαν οι μισοί άντρες (25%) ενώ όλοι οι άντρες προσαρμόστηκαν στην κατάσταση έναντι των μισών γυναικών (25%), ενώ η πλειοψηφία τους (37,5%) ήξερε ή οι ίδιοι την αποδέχτηκαν με χαρά. Οι μισές γυναίκες είχαν ή ξέραν εκπαιδευτικούς που να έχουν αντιδραστική-επιθετική στάση, ενώ μία γυναίκα (12,5%) προσπάθησε να αντισταθεί και να κάνει ότι καλύτερο μπορούσε για τα παιδιά χωρίς να ακολουθήσει την τηλεκπαίδευση.

11.9. Τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τηλεκπαίδευσης όπως τα βίωσαν τα υποκείμενα προσωπικά

Από την ερώτηση «τι σας άρεσε και τι δεν σας άρεσε στην τηλεκπαίδευση» και «θυμάστε στιγμές με νόημα για σας στην τηλεκπαίδευση», αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες θετικών και αρνητικών στοιχείων της τελευταίας.

11.9.1. Θετικά στοιχεία

11.9.1.1. Προσαρμοστικότητα παιδιών. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την εξοικείωση των παιδιών με τα μέσα, την φοβερή προσαρμοστικότητά τους στις συνθήκες και στα μέτρα της πανδημίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι τα εξής: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ωραία, ας πούμε ότι μου άρεσε που τα παιδιά μπορούσαν να συντονιστούν και να διαδράσουν σαν να είναι κάτι πάρα πολύ φυσικό αυτό που συμβαίνει. Τεχνικά σε μεγάλο βαθμό... καλά δεν συζητάμε για τις πιο μεγάλες ηλικίες... δηλαδή από Γ' και πάνω δεν υπήρχε κανένα θέμα. Από Γ' δημοτικού και πάνω. Ήταν πολύ εξοικειωμένα με το τεχνικό κομμάτι, ήξεραν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν για να στείλουνε χεράκια, για να ρωτήσουν κάτι κλπ., το οποίο ήταν εντυπωσιακό. Αυτό δεν ξέρω αν είναι στα θετικά ή στα αρνητικά, το ότι κανείς δεν διαμαρτυρόταν ή δεν είπε κάτι ότι του φαίνεται περίεργο ή αφύσικο ή οτιδήποτε τέτοιο. Που ίσως αυτό δείχνει την πρότερη εξοικείωση τους με τέτοια περιβάλλοντα ας πούμε ψηφιακά. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4.)

Γνώρισαν δηλαδή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολύ σημαντικό για μένα γιατί θα την ζήσουν στο μέλλον και έχουν τα εφόδια. Όπως επίσης εξοικειώθηκαν πολύ γρήγορα στα μέσα και στα εργαλεία της εξ αποστάσεως, πολύ γρήγορα, ήταν πολύ συνειδητοποιημένοι ειδικά τα μεγάλα παιδιά που κάνανε και ξένες γλώσσες και τα λοιπά, είχαν μπει πολύ πιο γρήγορα στο νόημα της εξ αποστάσεως και πως δουλεύει απ' ότι εμείς οι δάσκαλοι. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 21)

11.9.1.2. Καθημερινότητα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τα θετικά στοιχεία που προσέφερε η τηλεκπαίδευση στην καθημερινότητά τους όπως λιγότερες μετακινήσεις, περισσότερος ελεύθερος χρόνος με την οικογένεια. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 4 άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εμένα στην αρχή μου άρεσε για τους λόγους που σου είπα και προηγουμένως, ότι μπορούσα να οργανώσω την καθημερινότητα έτσι, να είναι λίγο πιο ξεκούραστα τα πράγματα κλπ. (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4α)

Είχε τα θετικά του αυτή η καραντίνα σε όλη αυτή την περίοδο, μπορεί να ήταν έτσι αλλά είχες αρκετό χρόνο με την οικογένειά σου, είχες αρκετό χρόνο. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2)

Μου άρεσε ότι λόγω περιορισμού μετακίνησης ας πούμε και το ότι δεν έπρεπε να οδηγώ κάθε μέρα πράγμα το οποίο παίρνει και το χρόνο στην καθημερινότητα μου. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Ένα άλλο θετικό ήταν η άδεια πόλη... Και το λέω αυτό τώρα γιατί ήταν πάρα πολύ όμορφα με το ποδήλατο που έκανα το πρωί με το σχολείο σε σχέση με τον τρόπο που πήγαινα στο σχολείο πριν την πανδημία που πήγαινα με το μηχανάκι, πάλι πήγαινα με το ποδήλατο αλλά μέσα από αυτοκίνητα και αυτά... Πήγαινα, κυλούσα έτσι σε μία άδεια πόλη, σε ένα έτσι άδειο περιβάλλον και έφτανα στο σχολείο και ήταν πολύ όμορφα. Εντάξει, θα μπορούσες να πεις ότι είχες περισσότερο χρόνο αν μπορούσες εύκολα να συναντήσεις έναν άνθρωπο και να έχεις ποιοτικό χρόνο μαζί του. Δηλαδή για να έχεις περισσότερο χρόνο όχι ποιοτικό, δηλαδή να έχεις περισσότερο χρόνο μαζί του. Δηλαδή με ανθρώπους έτσι με τη σύντροφό μου, με τα παιδιά της βρήκαμε περισσότερο χρόνο να ζήσουμε κάπως μαζί. (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.9.1.3. Ανακάλυψη καινούργιου εργαλείου. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι ανακάλυψαν κάτι νέο και μάθανε κάτι καινούργιο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο άντρας (12,5%) και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Μου άρεσε ότι ήταν κάτι πρωτόγνωρο και καινούργιο και έπρεπε να μάθω και μου άρεσε αυτή η διαδικασία. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.9.1.4. Συμμετοχή δυσκολεμένων παιδιών. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τα παιδιά που ενώ στο δια ζώσης δυσκολευόντουσαν να συμμετέχουν στο μάθημα, στην τηλεκπαίδευση καταφέρνανε και συμμετείχαν κανονικά, καλύτερα απ' ό,τι φανταζόντουσαν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%) άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ένα θετικό της τηλεεκπαίδευσης, όχι για εμένα, είναι ότι παιδιά που ζορίζονται κοινωνικά είχαν ηρεμήσει, φαινομενικά τουλάχιστον. Δηλαδή πραγματικά θυμάμαι είχα έναν μαθητή που περνούσε πάρα πολύ ωραία στην τηλεεκπαίδευση ο οποίος έχει τα θεματάκια που και μαθησιακά έτσι και συναισθηματικά λίγο και αυτά και τον ζορίζει πολύ η κοινωνικοποίηση και η ένταση της κοινωνικοποίησης και τον έβλεπα ευτυχισμένο στην οθόνη. Ήταν βασιλιάς στο δωμάτιό του, δεν το διατάρασσε τίποτα, είχε εκεί πέρα τα πράγματα όπως τα ήθελε, δεν μπορούσε κανείς να μπει και να του κάνει έτσι σε εισαγωγικά επίθεση της παρέας που πολλές φορές το τάραζε στο σχολείο ξέρω εγώ και αυτά. Αυτό ίσως να ήταν έτσι ένα θετικούλι. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3α)

11.9.1.5.Οι αλλαγές στην διδασκαλία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για θετικές αλλαγές που έκαναν γύρω από την διδασκαλία τους, όπως το να κάνουν το μάθημα πιο θεωρητικό ή να δείξουν πράγματα που δεν έδειχναν παλιότερα στους μαθητές τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 1 άντρας και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εγώ αναγκάστηκα να... πώς να πούμε... να προσαρμόσω τα μαθήματά μου σ' αυτό που έβλεπα ότι από την οθόνη δεν μπορώ να τους δείξω πράγματα, με τα χέρια μου δεν μπορώ να τους δείξω κάτι ή να τους βοηθήσω σε κάτι στην πραγματικότητα και συνήθως ούτε μπορούσα να δω καλά τα έργα τους, ούτε εγώ να τους δείξω καλά, τέλος πάντων από την κάμερα εννοώ άμεσα, ως το πιο άμεσο που μπορούμε από εδώ. Οπότε, εγώ αναγκάστηκα να προσαρμόσω τα μαθήματα, και ειδικά στις πιο μεγάλες τάξεις ας το πούμε έτσι, ώστε να γίνουν λίγο πιο θεωρητικά, ένα, και δεύτερον να δουλεύει το να τους δείχνω πράγματα. Δηλαδή, να τους λέω για κάποιες ιδέες και για κάποιες τεχνικές και να τους δείχνω παραδείγματα, παραδείγματα από ξέρες... από ζωγράφους και τέτοια. Το οποίο επειδή το κάναμε λιγότερο στην τάξη, γιατί είναι εργαστηριακό μάθημα όπως και να το κάνεις τέλος πάντων, δεν έχεις το χρόνο τώρα μέσα σε 40 λεπτά, σε τρία τέταρτα και να τους δείξεις τα έργα και να τους δείξεις τα παραδείγματα σε βάθος και μετά... Οπότε ξέρεις, αυτό ήταν ένα... πώς να σου πω... ένα πιο μικρό κομμάτι, το να τους δείξω και να μιλήσουμε για τα έργα, το οποίο το εφάρμοσα πάρα πολύ. Να δείχνουμε έργα, να μιλάμε γι' αυτά, πώς τα βλέπουν, τι σκέφτονται και μετά αν κάνουν κάτι. Και πολύ συχνά στις μεγάλες τάξεις τους έβαζα... τους έβαζα... τέλος πάντων, τους πρότεινα να κάνουν πράγματα εκτός μαθήματος. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4α)

Ε και το θετικό που μπορώ να βρω από την τηλεεκπαίδευση είναι ότι είχα την δυνατότητα να τους δείχνω, βασικά είχα την δυνατότητα ε... και στο σχολείο θα μπορούσα να το κάνω αλλά δεν το κάνουμε γιατί δεν μας ενδιαφέρει να τους δείχνω...επειδή είχαμε, ας πούμε ήταν ελλειμματικό το περιβάλλον, μπορούσα να χρησιμοποιώ βιντεάκια, τα υπόλοιπα μέσα, τα οποία είχαν ένα ενδιαφέρον. Και τα παιδιά γουστάρουν ρε παιδί μου ξαφνικά, λένε, θα σου φέρω ένα παράδειγμα, χιόνι, όταν είχε χιονίσει πέρσι που αφού πορωθήκανε που φτιάξαμε αυτό κι αυτό κι αυτό, αρχίσαμε να συζητάμε για τις χιονοστι... χιονονιφάδες και πώς φτιάχνονται και τέτοια. Και υπάρχουν θαυμάσια βιντεάκια ρε παιδί μου, οπότε το ότι υπήρχε αυτή η δυνατότητα, να τους δείξω αυτό, ε μου φαίνεται αρκετά θετικό. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η ηρεμία η οποία πέρασε και στο μάθημα. Γιατί ακριβώς επειδή το μέσον ήταν αυτό, αν θυμάμαι στο είχα ξανά σχολιάσει ότι συνειδητοποίησα ότι έπρεπε να αλλάξω τον τρόπο διδασκαλίας μου.. σε κάτι μικρές λεπτομέρειες του τύπου επειδή είσαι με τον υπολογιστή

αν μιλάει ο άλλος και μιλάς και εσύ εκείνη την στιγμή εεε δεν ακούει τι λες... γίνεται... οπότε, οπότε έμαθα να περιμένω το παιδί να τελειώσει αυτό που κάνει, να παίζει ένα κομμάτι, είτε μου έλεγε μία απορία και μετά να μιλάω εγώ. Αυτό το πράγμα έκανε το μάθημα πιο ήρεμο γιατί στην... συνήθως το μάθημά μου είναι λιγάκι πιο ζωντανό. Αυτό μου άρεσε, δημιούργησε έτσι μία ωραία ηρεμία με έκανε ακόμα και να σκέφτομαι πριν μιλήσω εάν πρέπει να το πω αυτό... ενώ συνήθως είμαι πιο αυθόρμητη μου έρχεται κάτι εκείνη την ώρα του μαθήματος και το λέω. Εκεί είδα ότι υπήρχε μία παύση εσωτερική μέσα μου, αυτό τώρα χρειάζεται να το πω τώρα, θα το πω μετά εεεε.... Οπότε έτσι άλλαξε αρκετά και η δική μου στάση, μου άρεσε αυτό το πράγμα γιατί υπήρχε μία γλύκα μία ηρεμία...μία ωραία ροή. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.9.1.6. Επαφή με τα παιδιά. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι κατάφεραν μέσα σε αυτή την συνθήκη να κρατήσουν την επαφή με τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12, 5%) γυναίκα και 0 % άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το μόνο που μπορώ να πω ότι μου άρεσε είναι ότι υπήρχε μία επαφή με τα παιδιά αλλά και πάλι αυτή η επαφή θα μπορούσε να γίνεται, δηλαδή να γίνεται δύο φορές την εβδομάδα; Δηλαδή η προσχολική ηλικία για μένα δεν έπρεπε να υπάρχει αυτή η σταθερή βάση της της καθημερινότητας. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.9.1.7. Τίποτα θετικό. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα δεν βρήκαν τίποτα θετικό στην τηλεκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12, 5%) γυναίκα και 0 % άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Είμαι λάθος περίπτωση δεν έχω τίποτα που μ' αρέσει, δεν θεωρώ καν ότι προάγει κάτι. Οπότε δεν είμαι εκεί. Δηλαδή θεωρώ ότι η εκπαίδευση και η εκπαίδευση που εμείς, που κάπως εγώ ονειρεύομαι ή εγώ θέλω για να μην μιλήσω για ένα εμείς που είναι άοριστο, εεε δεν έχει σε τίποτα να κάνει με αυτό, έχει να κάνει με αλληλεπίδραση με βίωμα, τα παιδιά να μπορούν, δηλαδή και μόνο η συνθήκη ότι παιδιά αποκλείστηκαν από την διαδικασία δεν, δεν είναι εντάξει. Δηλαδή για μένα δεν μπορώ να μην το βλέπω αυτό. Οπότε δεν μπήκα και καθόλου στην λογική να βρω ωραία εργαλεία, να το κάνω πιο θελκτικό, δηλαδή η ίδια το σαμπόταρα, το είχα σαμποτάρει, δηλαδή δεν το θεωρώ παιδαγωγικό εργαλείο. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

11.9.2. Αρνητικά στοιχεία

11.9.2.1. Ο εκπαιδευτικός τηλε-χρόνος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πώς πέρασε ο χρόνος την ώρα του μαθήματος και πόσο χρόνο χρειάζονταν για να κάνουν αυτό που στο δια ζώσης γίνεται σε μία στιγμή. Επίσης τονίζουν ότι τόσο πολύς χρόνος στην οθόνη είναι βλαβερός. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%) 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν μου άρεσε που ήμασταν αναγκασμένοι να σπαταλάμε τόσο χρόνο και πριν και κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Καταρχήν δεν θεωρώ ότι είναι σωστό ούτε για μας ούτε για τα παιδιά τόση έκθεση στον υπολογιστή. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Καλά, καταρχάς από τεχνικής άποψης, με μία ματιά και με μία βόλτα που θα διαρκέσει πέντε δευτερόλεπτα στην κυριολεξία μέσα στην τάξη, μπορώ να δω όλα τα έργα των παιδιών. Μόνο γι' αυτό στην τηλεκπαίδευση θέλεις τουλάχιστον ένα ολόκληρο μάθημα. Για να τα δω! (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4).

11.9.2.2. Μη -performance. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι το μάθημα είχε χάσει αυτό το επιτελεστικό χαρακτήρα λόγω της απουσίας ανατροφοδότησης, λόγω του ότι δεν συναντιόντουσαν τα βλέμματα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και κάτι άλλο που δεν μου άρεσε, συγνώμη τώρα πάω στο προηγούμενο, ήτανε ότι έχανε τελείως αυτό το τελεστικό που έχει το μάθημα. Ξέρεις, είναι μία κατάσταση, είναι λίγο μία performance έτσι, που παίρνεις, δίνεις και γίνεται μία φάση. Τώρα εκεί δεν με δυσκόλεψε τόσο πολύ εμένα προσωπικά, αλλά το να νοιώθεις ότι ήταν και άλλοι στο δωμάτιο, ότι δεν ξέρεις τα παιδιά αν σε παρακολουθούν, ότι δεν έχεις βλεμματική επαφή, όλο αυτό το πράγμα έσπασε και ήταν λίγο one man show. Κατάλαβες; Ήσουν εκεί και δεν είχες και λίγο feedback τέτοιο. Εντάξει, εγώ το έχω με το one man show, είμαι οκ, αυτοτροφοδοτούμαι, αλλά καταλαβαίνεις ότι ήταν υποδεέστερο του άλλου. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4).

11.9.2.3.Έλλειψη (σωματικής) επαφής και αίσθηση ενέργειας. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την έλλειψη επαφής με τα παιδιά, το χάσιμο της ανθρώπινης επαφής και το ότι δεν υπήρχε η αίσθηση των σωμάτων δίπλα δίπλα, δεν ένιωθαν την ενέργεια των σωμάτων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό δεν μου άρεσε και φυσικά εντάξει υπήρχε λίγο μία αίσθηση ότι δεν είσαι δίπλα στον άλλον, δεν παίρνεις την ενέργειά του, δεν παίρνει τη δική σου, αυτό ήταν λίγο δύσκολο.. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Δεν μου άρεσε η έλλειψη της επαφής με τα παιδιά, τους συναδέλφους. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Τι δεν μου άρεσε.. Δεν μου άρεσε το χάσιμο της ανθρώπινης επαφής και της συνάντησης, αυτό είναι το βασικό. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3β)

11.9.2.4. Έλλειψη ταξιδιών. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι δεν τους άρεσε στην συνθήκη αυτή το ότι δεν μπορούσαν να ξεκουραστούν αλλού, να κάνουν ταξίδια μακριά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή

αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και επίσης σου είπα ότι δεν είχα χρόνο να απολαύσω κάτι εκτός της περιοχής μου δηλαδή να πάω μία εκδρομή λίγο πιο μακριά. Και ακόμα δεν έχω πάει. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3α)

11.9.2.5. Πίεση/κούραση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την πίεση και κούραση που βίωσαν για την προετοιμασία των μαθημάτων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Δεν μου άρεσε επειδή υπήρχε έτσι αρκετή πίεση και στο να προετοιμάσω περισσότερο την δουλειά και το μάθημα με την τηλεκπαίδευση. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3α)

Κουραστικά, δηλαδή μπήκα στη διαδικασία να μάθω πολλά καινούρια πράγματα για να μπορέσω να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.1γ)

11.9.2.6. Αίσθηση πανοπτικού. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την αίσθηση της επιτήρησης από άλλους παρευρισκόμενους την ώρα του μαθήματος στα σπίτια των παιδιών. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι δεν ένιωθαν ασφάλεια και δεν μπαίνανε σε συζητήσεις με τα παιδιά εκτός γνωστικού περιεχομένου γι' αυτό το λόγο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες και 0 % γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε και όπως είπα με την τηλεκπαίδευση δεν υπάρχει αυτή η ασφάλεια της τάξης που μπορεί κάποιος να εκφραστεί ελεύθερα που είναι πολύ σημαντικό για την μάθηση, είναι όλα ακούγονται παντού. Είναι σε χίλια σπίτια, ο καθένας ακούγεται τι γίνεται, δεν μπορείς να μιλήσεις ελεύθερα και αυτό πάει πίσω γενικά την παιδαγωγική διαδικασία και αυτό και η επιτήρηση που είχα πει. Ε είναι αυτό το πράγμα με την επιτήρηση η οποία καθιστά ουσιαστικά την εκπαίδευση αποστειρωμένη γιατί και ένας άνθρωπος να υπάρχει να θες να πεις μία κουβέντα παραπάνω και να ανοίξεις κάποιες ενστάσεις παραπάνω, το σκέφτεσαι δεύτερη φορά, ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση που δουλεύω εγώ, δεν σε παίρνει να ακουστεί κάτι από κάποιο γονέα που να σε κριτικάρει σε αυτή την κατεύθυνση. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Δεν μου άρεσε αυτό ότι ξεμπροστιάστηκα στους γονείς, δηλαδή ότι πλέον όλοι οι γονείς με άκουγαν το πώς μιλούσα στα παιδιά-ηλεκτρονική τάξη από τα σπίτια τους χαλαρά. Δηλαδή πολλά παιδιά κάνανε στο σαλόνι τους μάθημα αλλά και στο δωμάτιό τους να κάνανε, που όλοι οι γονείς, γιαγιάδες, παππούδες, δεν ξέρω εγώ ποιος άλλος μπορούσε να ήτανε στο σπίτι εκεί πέρα έτσι μπορούσε να πει το καφεδάκι του ακούγοντας το δάσκαλο» για να δούμε τι λέει και αυτός» ας πούμε ξέρω εγώ. Αλλά δεν θα είχα πρόβλημα ρε παιδί μου, αλλά επειδή ξέρω λίγο την κανιβαλιστική νοοτροπία γονιών ιδιωτικού σχολείου... όχι όλων, μη γενικεύω και μη τσουβαλιάζω, αλλά πολλών από αυτούς. Είμαι σίγουρος ότι παίζανε σχολιάκια έτσι περίεργα. Γιατί

εντάξει, ο καθένας μας έχει τα χαρακτηριστικά του και είναι πάρα πολύ περίεργο με παιδάκι μου τώρα... Δεν είναι θέμα τεμπελιάς ή ευθυνοφοβίας ξέρω εγώ να λες ότι δεν θέλω με φίλε να με ακούσει ο γονιός την ώρα που κάνω μάθημα. Τι να κάνω; Δεν θέλω. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3β)

11.9.2.7. Σωματική στατικότητα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι δεν τους άρεσε που έπρεπε να είναι σταθεροί, στατικοί μπροστά στην οθόνη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12, 5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[..] εεε δεν μου άρεσε που ήμουν στατική και μπροστά σε κάτι συγκεκριμένα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

11.9.2.8. Παιδαγωγικά αρνητικά στοιχεία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για πράγματα που δεν τους άρεσαν στο παιδαγωγικό και μαθησιακό κομμάτι. Συγκεκριμένα τόνισαν ότι αυτό που κάνανε δεν ήταν κάτι που συνάδει με αυτά που έχουν στο μυαλό τους και στην πρακτική τους για το μάθημα και ένοιωθαν μία αλλοτρίωση. Επίσης προσθέτουν την δυσκολία ότι δεν είχαν συνολική εποπτεία λόγω του μέσου της τάξης τους και δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά καλύτερα λόγω τεχνικών δυσκολιών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και ένοιωθες πάντα ότι έχεις έναν κόφτη με την έννοια ότι... αχ, πώς να το πω τώρα αυτό... Νοιώθεις ότι στην τάξη, ξέρεις, κάνοντας όλα αυτά τα πράγματα, δείχνοντας κινούμενος όλα αυτά, ότι σε πολλές φάσεις ξέρεις το μάθημα ξεφεύγει με παιδί μου με την καλή έννοια του όρου. Ότι πας σε μία περιοχή που είναι πέρα από το μάθημα αυτό καθ' αυτό. Που αρχίζει ξέρεις και γίνεται λίγο σχέση και διάδραση ανεξάρτητα από το γνωστικό-γνωστικό. Ενώ εδώ, παρ' όλα αυτά που έκανα, δεν... ξέρεις, δεν πήγαινες σ' αυτές τις περιοχές για μένα. Δηλαδή, για μένα το φοβερό είναι αυτή έτσι η ώσμωση που μπορείς να φτιάξεις, να φτάσεις μ' όλη την τάξη ξέρεις που είστε σε μία κατεύθυνση και γίνονται πράγματα και... Αυτό, αυτό ναι. Δεν ξέρω τώρα πώς αλλιώς να το πω. Και είναι ένας συνδυασμός πραγμάτων. Δεν μπορείς να φτιάξεις αυτή την κατάσταση της ατμόσφαιρας. Είναι τελείως διαφορετική. Η ατμόσφαιρα αυτή στο δια ζώσης μάθημα μπορεί και... πώς να σου πω... εγώ εμπρόθετα θέλω να το πηγαίνω προς τα εκεί. Έχει πολλά στοιχεία που το κάνουν να ξεφεύγει από το... Πώς να σου πω; Δηλαδή, εγώ γενικά χρησιμοποιώ ιστορίες, χρησιμοποιώ πράγματα άσχετα λίγο με το μάθημα που συνδέουν όλα τα μαθήματα μεταξύ τους, φτιάχνουν τον ρυθμό που έχει το μάθημα, τους κάνω πολλά παιχνίδια μνήμης που θυμούνται ξέρω εγώ ένα μάθημα πριν από δύο μήνες ή θυμούνται το πρώτο μας μάθημα και όταν φτάνουμε στο τελευταίο ή στο τελευταίο του μήνα θυμούνται εκείνο και προσπαθούν να κάνουν μία σύνδεση τέτοια που δεν είναι ακριβώς το αντικείμενο του μαθήματος για παράδειγμα αυτό. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4β.)

Η αδυναμία να εμπλακώ σε μαθήματα τα οποία είναι ας πούμε, εμπεριέχουν πιο πολύ την κριτική σκέψη ας πούμε, και μία εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος που διδάσκω, ε και η σταδιακή αλλοτρίωση ας πούμε που εκτείνονταν.. (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

Δεν μου αρέσει και ότι χρειαζότανε να τροποποιώ πάρα μα πάρα πολύ τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζω τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε ε στο δάσος όλα αυτά που κάνουμ... εε τέλος πάντων την μαθησιακή διαδικασία. Έπρεπε να είναι πάαααα πολύ διαφορετικός και δεν είναι καθόλου αυτό που εγώ θέλω όπως θέλω να είναι τα πράγματα. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 3)

Δεν μου άρεσε που δεν μπορούσα να ακουμπήσω τα παιδιά γιατί είναι μάθημα το όργανο τώρα κιάλας είναι μάθημα που εμένα με βοηθάει να τους πιάσω τα χεράκια και να τους δείξω κάτι που το 'χω σωματικά πώς γίνεται από το να προσπαθώ να το περιγράψω αναλυτικά. Επίσης φοβερά προβλήματα με τον ήχο. Αυτό ήταν το μεγάλο πρόβλημα, προβλήματά με τον ήχο και όταν διδάσκεις εκεί τώρα είναι βασικό αυτό να μην έχεις θέματα με τον ήχο, αυτό το έκανε κουραστικό. Επίσης το μέγεθος της οθόνης γιατί δεν σου επιτρέπει να δεις ολόκληρο το παιδί, αν στέκεται καλά, πώς είναι η μέση του, πώς είναι τα ποδαρίνια του εεε έχεις μία μικρή εικόνα, οπότε δεν μπορούσα να κάνω σωστά τη δουλειά μου. (Y6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

Στον πιο κάτω πίνακα 31 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που βίωσαν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 31. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Στάσεις γύρω από την απόφαση τηλεεκπαίδευσης	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναϊκό v	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Προσαρμοστικότητα παιδιών	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Καθημερινότητα	X	X	X	X	4 (50%)					0%	4 (50%)
Ανακάλυψη καινούργιου εργαλείου		X			1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Συμμετοχή δυσκολεμένων παιδιών				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Αλλαγές στην διδασκαλία	X				1 (12,5%)	X	X			2 (25%)	3 (37,5%)
Επαφή με τα παιδιά					0%			X		1(12,5%)	1 (12,5%)
Τίποτα θετικό					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)
Ο εκπαιδευτικός τηλε-χρόνος	X				1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Μη -performance	X				1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Έλλειψη σωματικής επαφής/αίσθηση			X	X	2 (25%)		X			1 (12,5%)	3 (37,5%)

ενέργειας											
Έλλειψη ταξιδιών		X			1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Πίεση/κούραση		X			1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Αίσθηση πανοπτικού			X	X	2 (25%)					0%	2 (25%) ³
Σωματική στατικότητα					0%	X				1 (12,5%)	1 (12,5%)
Παιδαγωγικά αρνητικά στοιχεία	X		X		2 (25%)	X	X			2 (25%)	4 (50%)

Στον παραπάνω πίνακα 31 παρατηρούμε υπάρχουν διάσπαρτες απαντήσεις ανά υποκείμενο, δηλαδή άρεσαν και δεν άρεσαν πολύ διαφορετικά πράγματα στα υποκείμενα. Παρατηρούμε επίσης ότι όλοι οι άντρες (100%) βρήκαν κάτι θετικό στην τηλεκπαίδευση που αφορά την πιο ξεκούραστη καθημερινότητά τους και 50% αρνητικά στοιχεία στην διαδικασία μάθησης. Οι μισές γυναίκες βρήκαν κάτι θετικό στον τρόπο που άλλαξαν την διδασκαλία τους αλλά το ίδιο ποσοστό γυναικών βρήκε ότι υπήρχαν αρνητικά παιδαγωγικά στοιχεία. Οι άντρες που δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα (50% των αντρών) βρήκαν ότι δεν τους άρεσε η αίσθηση ότι τους ακούνε όλοι, η αίσθηση του πανοπτικού, ενώ η έλλειψη σωματικής επαφής είναι κάτι που δεν άρεσε στο 37,5% των υποκειμένων. Ένα υποκείμενο μόνο δεν βρήκε τίποτα θετικό στην όλη διαδικασία.

11.10. Το βίωμα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας

Από την ερώτηση « πώς βιώσατε τον ρόλο σας στην τηλεκπαίδευση» αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες: ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δάσκαλος γνώσεων και δεξιοτήτων, ως σύνδεσμος, ως απαθής δέκτης και διεκπεραιωτής, ως ακροατής, ως ένοχος, ως συμπληρωματικός/αποσυμφωρητικός, ως ενεργοποιός της συμμετοχής των μαθητών.

11.10.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δάσκαλος γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι αντιμετώπισαν τον ρόλο τους όπως στο δια ζώσης μάθημα, δηλαδή να μεταδώσουν, να διδάξουν κάποια πράγματα στα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12, 5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Το ίδιο με συ Πηνελόπη, δηλαδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ, είναι να προσπαθήσω να μάθω στα παιδιά κάποια πράγματα. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

11.10.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύνδεσμος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον τρόπο που βοήθησαν στο να συνδεθούν οι γονείς με το σχολείο, τα παιδιά μεταξύ τους, και τα παιδιά με το σχολείο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην

πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Θεωρώ ότι σίγουρα βοήθησε πάρα πολύ στην σχέση των παιδιών, δηλαδή ότι δεν χάθηκε η σχέση. Το είδα με τα παιδιά και με τις οικογένειές τους, δηλαδή έχουμε, αναπτύχθηκε μία σχέση πολύ ιδιαίτερη. Δηλαδή όταν ξέρουν οι γονείς ότι μέσα σε μία κατάσταση εγκλεισμού συναντιόμαστε στο πάρκο, είναι χειμώνας, βρέχει, είμαστε κάτω από τα υπόστεγα και έρχονται και φέρνουν τα παιδιά που μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα πεις και μερικά νέα, εε πήγα σπίτι τους, δηλαδή κάπως αλλάξαν οι συσχετίσεις στο συναισθηματικό και στο προσωπικό και νομίζω ότι έφερε μία πιο μεγάλη εμπιστοσύνη στο θεσμό του σχολείου, δηλαδή δεν ήταν προσωπικό μόνο, καταλαβαίνω ότι γίνονται διάφορα πράγματα, ότι το σχολείο δεν τους νοιάζει μόνο, δεν μας ένοιαζε μόνο το αν θα μπουν τα παιδιά ή όχι στην τηλεεκπαίδευση, το είδαμε από πάρα πολλές πλευρές και διάφορες ματιές, οπότε νομίζω ότι αυτό το πρόσημο ήταν θετικό τελικά. Ότι δεν αφήσαμε τα παιδιά τους εκτός τελείως. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9).

11.10.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ακροατής/υποστηρικτής/στοργικός. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την υποστήριξη που προσπάθησαν να προσφέρουν στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς είτε ακούγοντάς τους, μιλώντας τους πιο τρυφερά και ευγενικά, είτε προσφέροντας υπηρεσίες υποδομής ώστε να μην υπάρξουν απώλειες και αποκλεισμοί. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (37,5%), 2 άντρες και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ίσως σε κάποιες περιπτώσεις, σε κάνα δυο περιπτώσεις μπήκα στο ρόλο να κάνω τον ακροατή, θεώρησα ότι, δηλαδή έκαπα κάποια μαθήματα γιατί υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις όπου έβλεπα παιδιά τα οποία τα είχε κουράσει αυτή η κατάσταση και είχανε ανάγκη να μιλήσουν για αυτό. Οπότε αναλόγως ανά φάσεις έκρινα ότι μάλλον σήμερα είναι πιο σημαντικό το παιδί που βλέπω απέναντί μου να μην κάνει το μάθημά του σήμερα αλλά να πει, θέλει να εκτονωθεί, έχει κουραστεί, θέλει να πει τα παράπονά του, θέλει να πει τι του έχει λείψει, πώς περνάει αυτή την περίοδο, οπότε έκανα, όχι τον...δεν πήρα τον ρόλο του ψυχοθεραπευτή, πήρα τον ρόλο του ακροατή. Προσπαθώντας να έχω την υποδομή, την υποστήριξη, να έχουν δηλαδή υποδομή, υποστήριξη, τα πάντα, ότι χρειαζόταν. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 9)

11.10.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως απαθής δέκτης και διεκπεραιωτής. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα είπαν ότι αποσυνδέθηκαν επειδή δεν μπορούσαν να αρνηθούν την απόφαση της τηλεεκπαίδευσης. Άρα οδηγήθηκαν στην απάθεια και απλά διεκπεραιώνανε τον ρόλο του εκπαιδευτικού σαν το καλούπι. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τον ρόλο μου το αντιμετώπισα με μία κάποια απάθεια θα έλεγα. Εντάξει, βαρέθηκα τον εαυτό μου η αλήθεια είναι και με υπομονή λίγο τι θα γίνει να τελειώσει αυτό το πράγμα. Ναι, νομίζω ότι η λέξη απάθεια ας πούμε νομίζω ότι αναπτύχθηκε ένα τέτοιο αντανάκλαστικό, μία τέτοια συναισθηματική ανταπόκριση σε όλο αυτό. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 9)

Στην αρχή μου έσκασε πολύ ευθύνη για το πώς και τι θα κάνουμε. Όταν είδα ότι το σύστημα γενικά, η κοινωνία και το σχολείο μου πάει να κυλίσει μ' έναν τρόπο καλουπιού, ηλεκτρονικού καλουπιού αυτή τη φορά, απογοητεύτηκα και ακολούθησα και εγώ τον τρόπο που προτάθηκε και συνέβη. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

11.10.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ένοχος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο ενοχικά ζήσανε τον ρόλο τους γιατί συμβάλανε σε κάτι που νοιώθανε ότι είναι βλαβερό για τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στεναχωριόμουν πάρα πολύ με την μη σωματική εκτόνωση-ανάπτυξη των παιδιών. Το ότι δεν εκτονώνοντουσαν, δεν παίζανε, δεν τρέχανε, δεν συναντιόντουσαν... Θεωρώ δηλαδή... Και όλο αυτό το έπαιρνα και λίγο ενοχικά μέσα μου ότι είμαι και εγώ ένας φορέας ας πούμε που συνεισφέρω σε αυτό, που τα βάζω να κάθονται με το που ξυπνήσουν ας πούμε το πρωί σε μία καρέκλα να ανοίγουν μία οθόνη, να είναι τα ματάκια τους στην οθόνη, να μη συναντούνε άνθρωπο και αυτό γράφεται με γιώτα και αυτό γράφεται με ήττα, και να μιλάμε έτσι για γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα μόνο. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

11.10. 6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμπληρωματικός/αποσυμφωρητικός. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον συμπληρωματικό ρόλο που παίζανε ως προς άλλους εκπαιδευτικούς γιατί η δική τους ώρα δεν ήταν υποχρεωτική και άρα αποσυμφορίζαν όταν μπορούσαν άλλους δασκάλους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Εντάξει...ξερ..μμ, Νομίζω ότι έκανα λίγο σαν να...ας πούμε αυτά τα παιδιά μπαίνανε με τις δασκάλες τους πάλι σε μικρότερες ομάδες και μετά αν θέλανε μπαίνανε και μαζί μου. Οπότε εγώ ένοιωθα ξέρεις καμία φορά ότι ήμουν εκεί για να αποσυμφορίσω πράγματα, ή, και καλά κάνανε, γιατί είχανε κουραστεί ας πούμε το να έχουνε μπει ένα σαραντάλεπτο ήδη με τις δασκάλες τους, δεν μπαίνανε καθόλου. Που εμένα με ανακούφιζε ότι υπήρχε αυτή η δυνατότητα, κάποια παιδιά να μην μπαίνουνε καθόλου, αλλά ναί ένοιωθα ότι είμαι λίγο συμπληρωματική σε αυτό που γίνεται. Ενώ στο, όταν πηγαίνουμε στην μέρα του δάσους είμαστε όλες εκεί γι' αυτό. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.10)

11.10.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ενεργοποίηση συμμετοχής μαθητών. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την προσπάθειά τους να ενεργοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Μ' αρέσει δηλαδή να βρίσκω τρόπους να λύνω προβλήματα. Ε το ίδιο και η εκπαίδευση, δηλαδή, οι ώρες αυτές που έκανα, προσπαθούσα να σκέφτομαι και να σκεφτώ τρόπους με τους οποίους θα γίνει πιο συμμετοχική. Δηλαδή αυτό ήταν το μέλημά μου στο μάθημά μου. Να χω όση περισσότερη συμμετοχή στα παιδιά και όσο αφορά στο σχολείο να ελαχιστοποιήσω τις απώλειες μαθητών και εκπαιδευτικών από την τηλεκπαίδευση. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

Ε εντάξει, να σου πω κάτι, εγώ προσπάθησα όπως σου είπα και πριν και στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης και φέτος, ξέρεις, εντάξει φέτος πέρασα και ένα στάδιο απογοήτευσης ότι κοίτα τα παιδιά δεν συμμετέχουνε, δηλαδή εντάξει λέω τι συμβαίνει; Αλλά και πάλι προσπάθησα πιο πολύ τη συμμετοχή τους πιο πολύ με παιχνίδια, να καταφέρω ξέρεις την συμμετοχή τους. Πιο πολύ με παιγνιώδη τρόπο δηλαδή και στη γλώσσα και στα μαθηματικά έβαλα και πιο πολύ ψυχοκίνηση. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9)

11.10.8. Ενδυναμωμένος ρόλος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την άρνηση να κάνουν τηλεκπαίδευση και πώς ένοιωσαν συλλογικά και ατομικά ενδυναμωμένα για να αντισταθούν σε αυτό ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ντάξει σου λέω εμένα η προσπάθειά μου και λόγω συνθήκης, δηλαδή αν ήμουν σε ένα άλλο σχολείο να ήταν διαφορετικά. Ίσως αν ήμουν σε άλλο σχολείο θα σου έλεγα άλλα πράγματα. Δηλαδή η αντίσταση που κατάφερα να υψώσω απέναντι σε αυτό είναι ατομική αλλά και συλλογική με έναν τρόπο δηλαδή είχα ένα πλαίσιο στήριξης. Δηλαδή δεν ήταν ότι ήμουν η μία που...που κι αυτό δεν βοηθάει. Ρε παιδί μου, οπότε εγώ είμαι πιο ενδυναμωμένη σε σχέση με αυτά που έκανα. Η αντίσταση είχε ανταπόκριση από τους άλλους, δηλαδή συνάδελφοί μου καταλαβαίνουν τι κάνω. Ήμουν το μόνο τμήμα με τόσο χαμηλά ποσοστά. Μοιραστήκαμε εμπειρίες οπότε θεωρώ ότι για μένα μου έκανε καλό αυτή η αντίσταση. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Στον πιο κάτω πίνακα 32 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το πώς βίωσαν τον ρόλο τα υποκείμενα κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας.

Πίνακας 32. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν το πώς βίωσαν τον ρόλο τους τα υποκείμενα κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως	Άντρες				Σύνολο αντ- ρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναι- κών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Δάσκαλος γνώσεων και δεξιοτήτων					0%		X			1 (12,5%)	1 (12,5%)
Σύνδεσμος					0%				X	1 (12,5%)	1 (12,5%)
Ακροατής/υποσ- τηριχτής		X			1 (25%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Απαθής δέκτης και διεκπεραιωτής			X	X	2 (50%)					0%	2 (25%)

Ένοχος				X	1 (25%)					0%	1 (12,5%)
Συμπληρωματικός/αποσυμφωρητικός					0%	X				1 (12,5%)	1 (12,5%)
Ενεργοποίηση συμμετοχής μαθητών		X			1 (25%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Ενδυναμωμένος ρόλος					0%				X	1 (25%)	1 (12,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 32 παρατηρούμε ότι το 25% των αντρών (όσοι δουλεύουν στον ιδιωτικό τομέα), βίωσαν τον ρόλο με απάθεια, ως διεκπαιρευτικό. Το 25% των υποκειμένων (οι οποίοι έχουν θέση ευθύνης) προσπάθησαν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους και να φανούν υποστηρικτικοί όσο μπορούν. Το υποκείμενο που βίωσε τον ρόλο τους ως σύνδεσμος ένοιωσε πιο ενδυναμωμένο (12,5%) ενώ μόνο μία γυναίκα που δουλεύει σε ιδιωτικό σχολείο και κάνει αγωγή υπαίρθου βίωσε τον ρόλο της ως συμπληρωματικό. Ένας άντρας (12,5%) ένοιωσε ένοχος με τον ρόλο του γιατί συνέβαλε στην βλαβερή για τα παιδιά διαδικασία της τηλεκπαίδευσης.

11.11. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους μαθητές λόγω τηλεκπαίδευσης

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση «τι αλλαγές είδατε στον τρόπο που δουλέψατε, πρώτον, σε σχέση με τους μαθητές σας ;» αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες: αλλαγές στον τρόπο συνύπαρξης, εξαφάνιση, αλλαγές στο σώμα, ηρεμία παιδιών.

11.11.1. Αλλαγές στον τρόπο συνύπαρξης. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για δυσκολία να προσαρμοστούν ξανά τα παιδιά στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα τόνισαν ότι η συμπεριφορά τους είναι πιο άγρια, δεν μπορούν να συνυπάρξουν εύκολα και έχουν ξεχάσει πως είναι να είναι μαζί με άλλους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (50%), 2 άντρες και 2 γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Για παράδειγμα ρε παιδί μου, ένα πράγμα που συνειδητοποίησα με τη φετινή χρονιά ότι άλλαξε πολύ στα παιδιά σε σχέση με πριν την πανδημία είναι αυτό, το ακούω. Το ακούω οδηγίες, το ακούω τον άλλον. Το συνεργάζομαι. Πολύ πιο δύσκολα τα παιδιά αφήνουν χώρο για τον διπλανό τους, για την διπλανή τους και συμπράττουν, συνεργάζονται και συμπράττουν ξέρω εγώ σε μία εργασία. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17γ.)

Ε στην συμπεριφορά του. Δεν μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στην ομάδα. Δεν μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη, ο καθένας σηκώνεται, πετιέται, κάνει, δείχνει... Δεν μπορούμε να τα κάνουμε καλά. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17)

Και αυτό που... δηλαδή..το έβλεπα και στο παρελθόν αλλά τώρα νομίζω περισσότερο είναι ότι δεν υπάρχει συνεργασία και ομαδικότητα. Είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί πολύ δύσκολο. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.9^ο)

Έχουν έρθει πολύ πιο αγριεμένα τα παιδιά στο σχολείο, αλλά σου ξαναλέω μπορεί να συνδέεται και με όλο αυτό με το σε ποιο σχολείο είμαι, δηλαδή το κοινωνικό προφίλ, ότι τα παιδιά ζορίστηκαν πάρα πολύ μες στα σπίτια τους και...δηλαδή έπαιξε φτώχεια, έπαιξε βία, έπαιξε κακή συνθήκη στα σπίτια τους, και αυτό φαίνεται πάρα πολύ στα παιδιά. Ναι εμείς έχουμε φέτος κατ' ομολογία λέμε ότι έχουμε την πιο δύσκολη χρονιά που έχουμε περάσει πολλά χρόνια στο σχολείο. Έχουν φύγει. Πώς να το πω; έχουν πάθει αποσχολιοποίηση, δεν ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν. Είναι θυμωμένα, πλακώνονται πάρα πολύ στο ξύλο, δεν παίζει καν...δηλαδή υπάρχει και από εμάς ένα χάος, δηλαδή το αισθανόμαστε και εμείς. (Υ8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.16)

Ναι ναι, και η ανταγωνιστικότητα και η παθητικότητα. Δηλαδή μου είχε κάνει επειδή στην τάξη είχαμε, δεν ξέρω, ήμασταν από τα σχολεία...επειδή έχουμε τμήμα ένταξης και είχαμε και ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό... Εντάξει το συζητούσαμε πολύ έντονα, καλά άστα τα προβλήματα τα άλλα τα ξέρεις.. ξέρεις που υπάρχουν σε μία τάξη, του λόγου, τα αντιληπτικά θέματα..αλλά γενικότερα αυτό που είδαμε είναι αυτό, πολύ παθητικότητα. Εγώ φέτος δεν τους έβαλα καθόλου υπολογιστή. Τίποτα καθόλου φέτος. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 9β)

11.11.2. Εξαφάνιση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την εξαφάνιση των παιδιών και την απουσία τους στην διαδικασία. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Οι μαθητές να εξαφανίζονται όλο και περισσότερο. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

11.11.3. Αλλαγές στο σώμα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για αλλαγές στην στάση του σώματος των παιδιών στο μάθημα ή για σωματικές αλλαγές που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν όσο δεν τα βλέπανε. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 γυναίκες και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και μια νηπιαγωγός του δάσους (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στους μαθητές μου είδα... χαλάσανε τα σώματά τους. Μιλάω κιθαριστικά. Δηλαδή όσο και να το πάλεψα αυτό το πράγμα όντως όταν ξαναγύρισα στα σχολεία χρειάστηκε να τους ξαναστήσω. Και αυτό είναι ακριβώς επειδή δεν υπήρχε η σωματική επαφή και επειδή δεν είχα και ολόκληρη την εικόνα του σώματος. Οπότε στράβωσαν τα χέρια, στράβωσαν οι πλάτες, στράβωσαν οι μέσες, εκεί πέρα είχαμε απώλεια. Ούτε προχωρήσανε με το βαθμό, τον ρυθμό που προχωράνε όταν κάνουνε δια ζώσης. Αλλά κυρίως η μεγάλη αλλαγή που είδα ήταν αυτή... χάλασαν... χάλασε η στάση πολύ. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

11.11.4. Ηρεμία παιδιών. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πόσο ήρεμα επέστρεψαν τα παιδιά στο σχολείο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός του δάσους

στην ιδιωτική εκπαίδευση (12.5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτό που είδα στα παιδιά, επειδή δεν το λέω με ευχαρίστηση, αλλά αυτό ας πούμε που είδα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φαινόταν να είναι πιο συγκεντρωμένα και τα πιο ήρεμα. Εγώ το κρατάω σαν σημείωση πώς κάνουμε τα πράγματα. Και ένα άλλο ότι κάποια παιδιά που είχαν ήταν στο σπίτι τους και είχαν τους γονείς της και ήταν καλή η συνθήκη αλλά πάλι μιλάμε για προνομιακά παιδιά που, προνομιούχα παιδιά τα οποία οι γονείς τους μπορεί να είχαν μία καλή συνθήκη και να μη δουλεύουν κάποιες μέρες γενικά, ότι σε σχέση με διάφορες αγωνίες στη ζωή όταν είναι στο σχολείο ή τους γονείς να λείπουν συνέχεια και να μην είναι κοντά τους, ήταν πιο ήρεμα, γύρισαν πιο ήρεμα. Επίσης τα παιδιά αυτών των ηλικιών, γύρισαν στο σχολείο με πολλή χαρά αλλά ήρεμα. Κάπως σαν να.. βέβαια έχουν, ζουν στο Ψυχικό και στα βόρεια προάστια που σημαίνει ότι έχουν τη δυνατότητα να βγαίνουν έξω, που σημαίνει ότι μπορούσαν να πάνε στο δάσος και να συναντήσουν τους φίλους της. Οπότε ναι τα σπίτια τους είναι σίγουρα πιο ευρύχωρα και διάφορα άλλα. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 23)

Στον πιο κάτω πίνακα 33 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους μαθητές λόγω τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 33. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους μαθητές λόγω της τηλεκπαίδευσης.

Υποκείμενα	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Κατηγορίες Αλλαγές που βιώθηκαν στους μαθητές λόγω τηλεκπαίδευσης											
Αλλαγές στον τρόπο συνύπαρξης		X		X	2 (25%)			X	X	2 (25%)	4 (50%)
Εξαφάνιση			X		1 (12,5%)					0%	1 (25%)
Αλλαγές στο σώμα					0%	X	X			2 (25%)	2 (25%)
Ηρεμία παιδιών					0%	X				1 (12,5%)	1 (25%)

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, τα μισά υποκείμενα ανέφεραν αλλαγές που βλέπουν στον τρόπο που συνυπάρχουν οι μαθητές και οι μαθήτριές τους. Ενώ μόνο δύο γυναίκες είδαν αλλαγές στο σώμα των παιδιών.

1.12. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στο περιβάλλον λόγω τηλεκπαίδευσης

11.12.1. Ηρεμία. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την ησυχία λόγω της απαγόρευσης μετακινήσεων και την μείωση της ηχορύπανσης. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στο προσωπικό μου περιβάλλον δεν υπήρξαν σοβαρές αλλαγές ο σύντροφός μου εξακολουθούσε να δουλεύει κανονικά, οπότε δεν είναι ότι ήμασταν και οι δύο κλεισμένοι στο σπίτι για να έχουμε τριβές ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να προκύψει, αν εξαιρέσεις ότι η ζωή μου έγινε πολύ πιο ήρεμη και ότι μπορέσαμε να κρατηθούμε ρουτίνες, το οποίο ήταν πολύ, είμαι άνθρωπος που έχει ανάγκη την ρουτίνα για να λειτουργήσω και μετά την αλλαγή βέβαια (γελάει)...ήταν πολύ πιο εύκολο να δημιουργηθούν ρουτίνες και να κρατηθούν. Αυτό ήταν μία αλλαγή ενώ στην καθημερινότητά μου τώρα και προ πανδημίας δυσκολεύομαι να κρατήσω τα προγράμματα μου έτσι και να έχω τις ρουτίνες μου όπως τις θέλω. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

Στο φυσικό περιβάλλον είδα αλλαγές. Δηλαδή την περίοδο της καραντίνας ένα παράδειγμα θα σου πω, τα δέντρα του σχολείου αναπτύχθηκαν χωρίς, χεχε, τραυματισμούς από τα παιδιά, ένα παράδειγμα. Βοήθησε. Άκουσα πουλάκια που δεν τα ακούς όταν είναι τα παιδάκια εδώ. Ναι στην πρώτη καραντίνα ήταν απολαυστικό το να ακούς τα πουλιά γιατί δεν είχε, ήταν απαγορευμένη η κυκλοφορία, ήταν φοβερό μες στην πόλη να ακούς τα πουλάκια και τα δέντρα να βλέπεις να...το φυσικό περιβάλλον. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

11.12.2. Με τους συναδέλφους. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις αλλαγές που είδαν όσο αφορά τους συναδέλφους. Από την μία κάποιοι αγαπηθήκανε γιατί δεν βρισκόντουσαν συχνά και από την άλλη για κάποιους έπεσαν οι μάσκες και απογοητεύσανε τα υποκείμενα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στο εργασιακό μου περιβάλλον τι έγινε; Αγαπηθήκαμε γιατί με το να μην τριβόμαστε τόσο πολύ μαλάκωσαν πάρα πολύ οι σχέσεις και μετά βλέπεις έναν άνθρωπο τον οποίο όταν το βλέπεις κάθε μέρα σιχαίνεσαι και που τον βλέπεις αλλά επειδή έχει να τον δεις τρεις μήνες ξαφνικά τον αγαπάς πολύ και θες ν' ακούσεις και τα νέα του και θες να πεις τα δικά σου και νιώθεις ότι κάτι σας έχει ενώσει μέσα σε όλο αυτό, οπότε υπήρξε μία γλύκα στις σχέσεις η οποία βέβαια εξαφανίστηκε μετά. Ναι αυτό. Φύγανε οι πολλές ίντριγκες, φύγανε. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

Με το εργασιακό περιβάλλον πέσανε οι μάσκες λίγο. Δηλαδή σ' αυτές τις κουβέντες που κάναμε στην αρχή της πανδημίας, της καραντίνας και της πανδημίας, για το πώς θα κάνουμε το μάθημα, έδειξε ο καθένας ποιος είναι ρε παιδί μου. Δηλαδή γνωρίζω πολύ καλύτερα νιώθω τώρα τους συναδέλφους μου. Και δυστυχώς με απογοητευτικό τρόπο τους περισσότερους, όχι όλους. Αυτό με το περιβάλλον το εργασιακό. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17.ε.)

11.12.3. Κοινωνικό πάγωμα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το πάγωμα που έζησε στην κοινωνία λόγω της πανδημίας και της διαχείρισής της. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Και κοινωνικά συνολικά τώρα, άστα να πάνε. Έλεγχος, καταστολή, η κοινωνία στον πάγο, η οικονομία στον πάγο, οι σχέσεις, οι διαδικασίες των ανθρώπων, τα πάντα... Εντάξει, είναι

απίστευτο δηλαδή πόσο... Δεν ξέρω ρε παιδί μου τώρα δεν θέλω να πάμε σε ιατρικά ξέρω γω κι όλα αυτά, ούτε ξερόλας θέλω να γίνω, αλλά όσο έντονος και αν ήταν αυτός ο ιός δεν θεωρώ ότι άξιζε ένα τέτοιο πράγμα να το παγώσει. Δηλαδή να παγώσει μία ζωή ολόκληρη για να γλυτώσεις από έναν ιό. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.17στ)

11.12.4. Κοινωνική Αποξένωση/εγκλωβισμός. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον περιορισμό των επαφών τους, την απομόνωσή τους και εγκλωβισμό τους και την αποξένωση από τον κοινωνικό περίγυρο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 2 άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

[...] όταν λες εννοείς το κοινωνικό μου περιβάλλον...ε ναι μία αποξένωση. Ε περιορισμός επαφών, πέρα από κάποια τηλέφωνα, άρχισε ο καθένας να συνηθίζει να είναι μόνος του...να...το οποίο συνεχίζεται κιόλας σε ένα βαθμό. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21α)

Ναι, εντάζει, ναι, ένιωθες εγκλωβισμένος ας πούμε. Θέλω να πω και από εδώ ήσουνα πάλι στο σπίτι όπου έκανες και όλα τα υπόλοιπα, έκανες και αυτό. Ναι, έναν εγκλωβισμό ξέρω εγώ. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.23δ)

11.12.5. Ακύρωση/ματαιώση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την ακύρωση που νοιώσανε κάποιοι εκπαιδευτικοί επειδή ακυρώθηκαν κάποια σχολικά γεγονότα πολύ σημαντικά για αυτούς. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 γυναίκα και 0% άντρες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

A! Με το να μην έχουμε, εμείς σαν μουσικό σχολείο λόγω του ότι δεν μπορούσαμε να, με αυτή την συνθήκη δεν μπορούσαμε να κάνουμε τις συναυλίες μας οι οποίες είναι κάτι πάρα πολύ ωραίο αλλά είναι φοβερή πηγή άγχους και φοβερή πηγή τριβής ανάμεσα στους μουσικούς όταν έρχεται η ώρα για τις συναυλίες, στο τέλος της παρουσίασης, τις πρόβες και όλα τα σχετικά που μοιράζεσαι έναν μαθητή με κάποιον άλλον και δεν μπορείς να βρεις μια κοινή πρόβα ή ξέρω γω οτιδήποτε...οπότε όλα αυτά δεν γίνανε δύο χρόνια, δεν γίνανε καθόλου, καθόλου συναυλίες και οι άνθρωποι χαλαρώσανε πάρα πολύ από μία, από την άλλη βέβαια προς το τέλος, προς την δεύτερη χρονιά, νοιώσανε κιόλας ότι ακυρώνονται... αφού δεν μπορώ να παρουσιάσω την δουλειά μου με τους μαθητές μου ας πούμε τι νόημα έχει αυτό που κάνω. Εγώ προσωπικά δεν ένιωσα αυτό, δεν ξέρω γιατί, δεν το ένιωσα. Αλλά ξέρω πολύ κόσμο που την δεύτερη χρονιά ήταν σε φάση, εντάζει, και πώς θα δείξουμε τη δουλειά μας, πώς θα παίξουμε τα παιδιά. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

Στον πιο κάτω πίνακα 34 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στο περιβάλλον λόγω της τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 34. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στο περιβάλλον λόγω της τηλεκπαίδευσης.

Υποκείμενα	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Κατηγορίες Αλλαγές που βιώθηκαν στο περιβάλλον λόγω τηλεκπαίδευσης											
Ηρεμία		X			1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Με τους συναδέλφους				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Κοινωνικό πάγωμα				X	1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Κοινωνική Αποξένωση/εγκλωβισμός	X		X		2 (25%)					0%	2 (25%)
Ακύρωση/ματαιώση					0%		X			1 (12,5%)	1 (12,5%)

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα ένα τέταρτο των υποκειμένων βίωσε αλλαγές στον κοινωνικό του περίγυρο σε σχέση με τους συναδέλφους (καλές και κακές), ένα τέταρτο βίωσε ηρεμία και ένα άλλο τέταρτο βίωσε κοινωνική αποξένωση και εγκλωβισμό.

11.13. Οι αλλαγές που βίωσαν τα υποκείμενα στους εαυτούς τους λόγω τηλεκπαίδευσης

1.13.1. Σωματικές. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για σωματικές ενοχλήσεις και για αύξηση του βάρους τους λόγω ακινησίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Στον εαυτό μου, στο σώμα μου; πήρα μερικά κιλά. Και πονέσανε τα μάτια μου, στην οθόνη, πολλές ώρες μπροστά. [...] Ε ναι, στο σώμα μου έχω πάρει κάποιο βάρος που δεν το χω χάσει ακόμα. Πήρα τρία κιλά τέσσερα κάπου εκεί. Και ένοιωθα πολύ κούραση στα μάτια μου. Στον αυχένα μου εδώ, ακόμα τον νοιώθω μερικές στιγμές. Άμα κάτσεις πολύ ώρα στην οθόνη. (Y2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21α)

Έχω πρόβλημα στον αυχένα τέλος πάντων, παθαίνω ιλίγγους και από τη διαδικασία αυτή η κόπωση ήταν στο πολλαπλάσιο. (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.15.)

11.13.2. Εργασιακή εντατικοποίηση. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τον όγκο εργασίας που αυξήθηκε πολύ. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), 1 άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε για τον εαυτό μου είναι αυτό που είπα πριν σε σχέση με την απάθεια και το λίγο λίγο ας πούμε να αυξάνει ο όγκος εργασίας. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

11.13.3. Ψυχολογικές/συμπεριφορικές. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την απάθεια που προέκυψε από την μη δυνατότητα αντίδρασης στην απόφαση και την επιθετικότητα, την νευρικότητα και την ψυχολογική δυσκολία που νοιώσανε. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας και 1 γυναίκα. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ε για τον εαυτό μου είναι αυτό που είπα πριν σε σχέση με την απάθεια και το λίγο λίγο ας πούμε να αυξάνει ο όγκος εργασίας. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.21)

Στον πιο κάτω πίνακα 35 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις αλλαγές που βιώσανε τα υποκείμενα με τους εαυτούς τους λόγω της τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 35. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις αλλαγές που βιώσανε τα υποκείμενα στους εαυτούς τους λόγω της τηλεκπαίδευσης.

Υποκείμενα Κατηγορίες Αλλαγές που βιώθηκαν στους εαυτούς λόγω τηλεκπαίδευσης	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4		Υ5	Υ6	Υ7	Υ8		
Σωματικές		X			1 (12,5%)			X		1 (12,5%)	2 (25%)
Εργασιακή εντατικοποίηση			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)
Ψυχολογικές/ συμπεριφορικές			X		1 (12,5%)					0%	1 (12,5%)

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα το ένα τέταρτο των υποκειμένων βίωσε σωματικές αλλαγές ενώ ένας άντρας βίωσε διαφορά στον εαυτό του όσο αφορά την εντατικοποίηση της εργασίας που συνεπάγεται και αλλαγές στην ψυχολογία και στην συμπεριφορά.

11.14. Οι αλλαγές που βιώσανε τα υποκείμενα στις διαδικασίες μάθησης

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση «πώς και πόσο άλλαξαν οι διαδικασίες μάθησης σε σχέση με την δια ζώσης εκπαίδευση;», «τι αλλαγές είδατε στον τρόπο που δουλέψατε» και «τι αλλαγές βιώσατε και βιώνετε σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης; Πώς προσαρμόζεστε ή όχι σε αυτές;» αναδύθηκαν οι εξής θεματικές κατηγορίες: ίδιο με το δια ζώσης, εισαγωγή εργαλείων εξ αποστάσεως ψηφιακής μάθησης, διαφορετική παρουσίαση περιεχομένου, υπολογισμένο και στείο μάθημα, βαρύ και κουραστικό μάθημα, συμμετοχή/ ενδιαφέρον των παιδιών, μετατόπιση μαθησιακής ευθύνης.

11.14.1. Ίδιο με το δια ζώσης. Σε αυτή την κατηγορία εμπíπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την μεταφορά του μοντέλου που είχαν στο δια ζώσης στην τηλεκπαίδευση. Τονίσανε συγκεκριμένα ότι υπήρχαν λίγες αλλαγές και ότι οι δυνατότητες που παρείχε το ένα και το άλλο περιβάλλον δεν άλλαξαν. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (25%), 1 άντρας (12,5%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Ok ξεκινούσα από την ίδια βάση, ότι έχεις να διδάξεις κάτι, ένα κείμενο, ένα γραμματικό φαινόμενο, μία μαθηματική έννοια, ένα μάθημα στην ιστορία. Αυτό ήταν το ίδιο. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

Έμεινα στο κομμάτι της βιντεοκλήσης, είδα ότι μπορεί να μπορώ να κάνω αυτό και έκανα αυτό σε συνδυασμό του ότι αν ήθελα να στείλω κάποια λίνκ για κάποια κομμάτια, κάποιες περφόρμανς, δηλαδή τα έστειλα, το οποίο το έκανα και πριν και το κάνω και τώρα, δεν έχει να κάνει με την τηλεκπαίδευση. Δεν είχε να κάνει με τηλεκπαίδευση γιατί απ' ότι κατάλαβα από την προηγούμενη σου κουβέντα ιδέα δεν έχω τι σημαίνει τηλεκπαίδευση, έχω μάλλον μια εσφαλμένη εικόνα του τι είναι η τηλεκπαίδευση. Τέλος πάντων δεν είχε να κάνει με τη συγκεκριμένη, συγκεκριμένη συνθήκη το αν θα στείλεις ένα λίνκ, Έτσι κι αλλιώς το έστειλα. Κατά τα άλλα ναι, Πηνελόπη δεν το έψαξα ρε. Δεν το πιασα να δούμε πώς μπορώ να κάνω πράγματα, εστίασα σε αυτό, στο ότι έχω την οθόνη μου, έχω τον άνθρωπο απέναντί μου, θα προσπαθήσω να το κάνω να λειτουργήσει έτσι. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.16)

Κάποιοι άλλοι παρέμειναν στην ίδια στείρα διδασκαλία σαν να ήταν στην τάξη, δηλαδή να μιλάει ο εκπαιδευτικός και.. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8.)

11.14.2. Εισαγωγή εργαλείων εξ αποστάσεως ψηφιακής μάθησης. Σε αυτή την κατηγορία εμπíπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την εισαγωγή των ψηφιακών εξ αποστάσεως εργαλείων ως προς την αλλαγή που κάνανε στο μάθημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (32,5%) άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Όσοι μπορέσανε και χρησιμοποίησανε τα εργαλεία της εξ αποστάσεως και τις πλατφόρμες και διάφορα εργαλεία, πράγματι είχαν διαφορά και έκαναν πιο προσιτό το μάθημα, πιο ενδιαφέρον το μάθημα και τα λοιπά. Κάποιοι άλλοι παρέμειναν στην ίδια στείρα διδασκαλία σαν να ήταν στην τάξη, δηλαδή να μιλάει ο εκπαιδευτικός και.. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8.)

Κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης προσαρμόστηκα με τον τρόπο που είπα πριν ότι εισήγαγα σε κάποιες τάξεις, έκανα την προσπάθεια να κάνω ένα μάθημα το οποίο περιλαμβάνει ομάδες και ένα μάθημα το οποίο περιλάμβανε κάπως τη δυνατότητα να υπάρχει αλληλεπίδραση μέσω της τεχνολογίας δηλαδή τα παιδιά να χρησιμοποιούν ένα ψηφιακό notebook, να χρησιμοποιούν μία σελίδα όπου μπορούσαμε ότι γράφανε να το βλέπουμε όλοι, έκανα αυτές τις προσπάθειες ας πούμε, σε ένα βαθμό πετυχημένες, σε ένα βαθμό όχι. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13)

Στη συνέχεια προσπάθησα και εγώ να προσαρμοστώ, έτσι ώστε να υπάρχουν αυτά τα στοιχεία και να δω τι άλλα στοιχεία που ενδεχομένως δεν ήταν στην φιλοσοφία μου να σου το πω έτσι, στην φιλοσοφία μου στο πώς κάνω το μάθημα, να εντάξω και κάποια άλλα πράγματα που είδα ότι τελικά δούλεψαν ή άλλα που δεν δούλεψαν. Οπότε, ναι, τέλος πάντων μέσα σ' όλα τα αρνητικά τέλος πάντων σ' όλες αυτές τις φάσεις, 1-2 θετικά ήταν και αυτά, το ότι... ναι, αυτό που σου είπα πριν ότι κάναμε κάποια λίγο πιο θεωρητικά, που ξέρεις χαλαρώσαμε και είδαμε έργα ας πούμε. Είδαμε έργα, μιλήσαμε για τα έργα, μιλήσανε τα παιδιά για τα έργα. Και νομίζω τους άρεσε και ήταν κάτι που δεν το κάναμε πολύ συχνά ή το κάναμε πιο... ξέρεις, καμιά φορά μέσα στην τάξη είναι «πάμε, πάμε, πάμε πιο γρήγορα...». Ξέρεις... (Y1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.5)

11.14.3. Διαφορετική παρουσίαση περιεχομένου/πιο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος όσο αφορά τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος, κάτι το οποίο άλλαξε σε σχέση με την με φυσική παρουσία εκπαίδευση στην τάξη. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες (25%) και 3 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία δασκάλα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%), μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Μου παρείχε δυνατότητες παρουσίασης, αν αναφέρεσαι σε αυτά... (Y7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.16)

Δεν είδα, δεν έκανα κάτι, δηλαδή είδα αλλαγή προς το αρνητικό. Δηλαδή ας πούμε έκανα δασκαλοκεντρικό μάθημα, που είναι κάτι που δεν το κάνω συνήθως, θεωρώ ή τέλος πάντων η τάση μου είναι να μην το κάνω. (Y8, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.10)

Και ότι χρειαζότανε να τροποποιώ πάρα μα πάρα πολύ τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζω τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε ε στο δάσος όλα αυτά που κάνουμε...ε τέλος πάντων την μαθησιακή διαδικασία. Έπρεπε να είναι πάρα πολύ διαφορετικός και δεν είναι καθόλου αυτό που εγώ θέλω όπως θέλω να είναι τα πράγματα. Ε και το θετικό που μπορώ να βρω από την τηλεεκπαίδευση είναι ότι είχα την δυνατότητα να τους δείχνω, βασικά είχα την δυνατότητα ε... και στο σχολείο θα μπορούσα να το κάνω αλλά δεν το κάνουμε γιατί δεν μας ενδιαφέρει να τους δείχνω...επειδή είχαμε, ας πούμε ήταν ελλειμματικό το περιβάλλον, μπορούσα να χρησιμοποιώ βιντεάκια, τα υπόλοιπα μέσα, τα οποία είχαν ένα ενδιαφέρον. (Y5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3)

[...] δηλαδή δεν είχε καν τη δυνατότητα της ομαδικής δουλειάς πρέπει να είναι στοιχειώδεις για την εκπαίδευση ας πούμε, το άλλο είναι απλά στρατός το οποίο έγινε κατακόρων, δασκαλοκεντρικές παρουσιάσεις με Power point, αυτό ήτανε το ... (Y3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.14)

Δεν μπορούσες να χωρίσεις τα παιδιά σε ομάδες και να τους δώσεις κόλεις και να τους δώσεις κάποια βιβλία και να ψάξουνε. Έπρεπε ρε παιδί μου... ήτανε πολύ πιο ας το πούμε παραδοσιακός ο τρόπος. Δηλαδή, ήτανε πολύ περισσότερο «θα σου πω τι κάνουμε, θα σου εξηγήσω τι είναι το καινούργιο έτσι». (Y4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

Παρέμεινε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο σε αυτούς που δεν χρησιμοποιήσαν και δεν δούλεψαν άλλα εργαλεία παράλληλα με μία απλή παρουσίαση ως πούμε στο μάθημα και στην τάξη και σου βάζω αυτές τις ασκήσεις και τέλος. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8α)

11.14.4. Υπολογισμένο και στείρο μάθημα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το μάθημα που έγινε στείρο λόγω τηλεκπαίδευσης και ψηφιακού περιβάλλοντος. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (32,5%), 2 άντρες (25%) και 1 γυναίκα (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Κάποιοι άλλοι παρέμειναν στην ίδια στείρα διδασκαλία σαν να ήταν στην τάξη, δηλαδή να μιλάει ο εκπαιδευτικός και.. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Ε είναι αυτό το πράγμα με την επιτήρηση η οποία καθιστά ουσιαστικά την εκπαίδευση αποστειρωμένη γιατί και ένας άνθρωπος να υπάρχει να θες να πεις μία κουβέντα παραπάνω και να ανοίξεις κάποιες ενστάσεις παραπάνω, το σκέφτεσαι δεύτερη φορά, ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση που δουλεύω εγώ, δεν σε παίρνει να ακουστεί κάτι από κάποιο γονέα που να σε κριτικάρει σε αυτή την κατεύθυνση. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.8)

Δηλαδή ξέρεις τι; Στο δια ζώσης αυτοσχεδιάζω κατάλαβες; Στο διαδικτυακό δεν αυτοσχεδιάζω, είναι τα πράγματα περιορισμένα. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.12)

11.14.5. Βαρύ και κουραστικό μάθημα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για την κούραση και την κόπωση που βίωσαν ως αλλαγή στις διαδικασίες μάθησης γιατί τονίσανε ότι τα μαθήματα γινόντουσαν πολύ κουραστικά. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (32,5%), 2 γυναίκες (25%) και 1 άντρας (12,5%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία μουσικός στην δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (12,5%) και ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αφού λέγαμε φέτος που λεγόντουσαν διάφορα λέγαμε αμάν μην φτάσουμε πάλι στην ίδια κατάσταση. Μην το ξανά βιώσω. Εγώ δηλαδή είμαι κάθετη σε αυτό. Το σχολείο σίγουρα είναι πιο ζόρικο, έχει αυτή την κόπωση, καλά και το άλλο για μένα έχει πιο πολύ κόπωση. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.12)

Αυτό ήταν το μεγάλο πρόβλημα, προβλήματά με τον ήχο και όταν διδάσκεις εκεί τώρα είναι βασικό αυτό να μην έχεις θέματα με τον ήχο, αυτό το έκανε κουραστικό. Επίσης το μέγεθος της οθόνης γιατί δεν σου επιτρέπει να δεις ολόκληρο το παιδί, αν στέκεται καλά, πώς είναι η μέση του, πώς είναι τα ποδαρίνια του εεε έχεις μία μικρή εικόνα, οπότε δεν μπορούσα να κάνω σωστά τη δουλειά μου. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6.)

[...] τα μαθήματα δηλαδή βαριά, Τα παιδιά νυστάζανε, είχανε φάει πολύ οθόνη στην μάπα, οπότε έτσι κουραζόντουσαν να παρακολουθήσουνε. (Υ6, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.2.)

[...] επιχείρησα να χρησιμοποιήσω ομαδική δουλειά, αυτό έγινε πιο πολύ στα μέσα της δεύτερης καραντίνας που επιτέλους το Microsoftteams που χρησιμοποιούμε το έβαλε αυτό σαν δυνατότητα γιατί μέχρι τότε δεν μπορούσες να κάνεις ομάδες, μπορούσες να κάνεις μόνο 5-6 τσάνελς και να χωρίσεις σε αυτά τα παιδιά, αλλά αυτό ήταν πολύ δύσκολο και πολύ...δεν ήταν πρακτικό, με κούρασε πάρα πολύ αυτό γιατί εγώ χρειαζόταν να το κάνω αυτό για αυτή την έρευνα που έκανα, δεν λειτουργούσε αλλιώς, γι' αυτό μπήκα σε αυτό το τρυπάκι, το οποίο ήταν πάρα πολύ κουραστικό. Επιχείρησα επίσης να χρησιμοποιήσω κάποιες δυνατότητες που έδινε η πλατφόρμα εε που κάπως κάνουν ρε παιδί μου ουσιαστικά τα σημειωματάρια τους, όλα αυτά γίνονται ψηφιακά, οπότε ότι γράφουν τα παιδιά σε ένα σημειωματάριο να μπορείς να το δεις και εσύ ταυτόχρονα. Ε το δοκίμασα λίγο και αυτό, επίσης, τώρα αυτό ήταν κουραστικό, τα παιδιά εννοείται ότι ήταν εξαφανισμένα ή δεν θέλαν να κάνουν τίποτα, οπότε ήταν έτσι ένα κυνήγι, αυτό πάνω κάτω. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.5)

11.14.6. Συμμετοχή/ ενδιαφέρον των παιδιών. Σε αυτή την κατηγορία emπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το μειωμένο ενδιαφέρον των παιδιών και πόσο χρειάστηκε να εστιάσουν εκεί για να τα κρατήσουν στο μάθημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (62,5%), 3 άντρες (32,5%) και 2 γυναίκες (25%). Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: μία νηπιαγωγός με μεγάλη προϋπηρεσία και θέση ευθύνης (12,5%), μία νηπιαγωγός του δάσους στην ιδιωτική εκπαίδευση (12,5%), ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στην δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέση ευθύνης και μεγάλη προϋπηρεσία (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Μειωμένη συμμετοχή αυτό. Μειωμένη συμμετοχή. Τα παιδιά δεν συμμετέχουν. Προσπάθησα λοιπόν με άλλους τρόπους να προσελκύσω το ενδιαφέρον τους. Και να τους δώσω περισσότερο χρόνο για παιχνίδι. Δηλαδή αυτό το πράγμα που κλείστηκαν τα παιδιά μέσα, που δεν βλέπανε τους φίλους τους, κανέναν δεν έβλεπαν έτσι; δηλαδή αυτό φέτος φάνηκε πολύ έντονα. Και στην προηγούμενη κατάσταση αυτό που ζητούσαν τα παιδιά την ώρα της τηλεεκπαίδευσης: κυρία βαλε μας παιχνίδι να παίζουμε, Σου έδινε μήνυμα ότι κοίταξε να δεις δεν μπορείς να με έχεις εδώ πέρα και να με ρωτάς ή να κάνω πράγματα ή να φτιάχνω...Ξέρεις θέλω κάτι να κάνω, να κουνηθώ. (Υ7, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13.α.)

Αυτή ήταν η προσπάθεια το άλλο τώρα είναι αυτό που είπα η απάθεια, δηλαδή αυτό ότι διαβάζεις ένα Powerpoint, βάζεις κανά δύο βίντεο και αφήνεις τον χρόνο να περνάει, αυτό ήταν κι αυτό μια ανταπόκριση αλλά χωρίς προσπάθεια. Αυτό ότι κάπως αφήνεσαι και.. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13.)

Και ότι χρειαζότανε να τροποποιώ πάρα μα πάρα πολύ τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζω τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε ε στο δάσος όλα αυτά που κάνουμε... εε τέλος πάντων την μαθησιακή διαδικασία. Έπρεπε να είναι πάαααα πολύ διαφορετικός και δεν είναι καθόλου αυτό που εγώ θέλω όπως θέλω να είναι τα πράγματα. Ε και το θετικό που μπορώ να βρω από την τηλεεκπαίδευση είναι ότι είχα την δυνατότητα να τους δείχνω, βασικά είχα την δυνατότητα ε... και στο σχολείο θα μπορούσα να το κάνω αλλά δεν το κάνουμε γιατί δεν μας ενδιαφέρει να τους δείχνω...επειδή είχαμε, ας πούμε ήταν ελλειμματικό το περιβάλλον, μπορούσα να χρησιμοποιώ βιντεάκια, τα υπόλοιπα μέσα, τα οποία είχαν ένα ενδιαφέρον. Και τα παιδιά γουστάρουν ρε παιδί μου ξαφνικά, λένε, θα σου φέρω ένα παράδειγμα, χιόνι, όταν είχε χιονίσει πέρσι που αφού πορωθήκανε που φτιάξαμε αυτό κι αυτό κι αυτό, αρχίσαμε να συζητάμε για τις χιονοστι...χιονοφιλάδες και πώς φτιάχνονται και τέτοια. Και υπάρχουν θαυμάσια βιντεάκια ρε παιδί

μου, οπότε το ότι υπήρχε αυτή η δυνατότητα, να τους δείξω αυτό, ε μου φαίνεται αρκετά θετικό. (Υ5, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.3.)

Ό,τι μπορούσα όμως έκανα για να τραβήξω το ενδιαφέρον λίγο στην αρχή... Για παράδειγμα άμα ξεκινούσαμε και είχαμε στη γλώσσα κάποιο κείμενο για ξέρω εγώ τα σχολεία του κόσμου, είχα βρει φωτογραφίες ή κανένα βιντεάκι ή κάποιο άρθρο για κάτι περίεργο ας το πούμε σε σχέση με κάποιο σχολείο του κόσμου και ξεκινούσα έτσι. Μετά πήγαινα κανονικά share screen το βιβλίο της γλώσσας του οργανισμού, κάναμε δηλαδή κανονικά κάναμε από το βιβλίο της γλώσσας με παιδί μου. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.5α)

Εμένα με ενδιέφερε πάρα πολύ να νοιώσω ότι είναι χαρούμενοι και έχουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν στο μάθημα. Με προβληματίσαν αυτοί που δεν συμμετείχαν στο μάθημα παρόλο που φαινόταν ότι είναι ενεργοί, ήταν ενεργά δηλαδή τα συστήματά τους, είχανε μπει δηλ στην παλτφόρμα, εκεί τους έχανα. Δηλαδή είχαν δυσκολίες να μιλήσουνε να ακουστούνε, στον ήχο δηλαδή αν είχαν δυσκολία ή στην εικόνα, εκεί με προβληματίσε γιατί δεν ήξερα πραγματικά αν με ακούν δεν με ακούν. Αν συμμετέχουν. (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

11.14.7. Μετατόπιση μαθησιακής ευθύνης. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για το ότι μετατοπίστηκε η ευθύνη της διαδικασίας μάθησης προς τους μαθητές. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (12,5%), άντρας και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Τώρα σ' αυτό να πω την αλήθεια, που δεν το ανέφερα νομίζω και πριν, είχε ένα θετικό στο ότι έδινα αρκετά περισσότερο την ευθύνη μάθησης στο μαθητή. Δηλαδή σ' ένα κείμενο του δεν του σημειώνα όλα του τα λάθη, ας πούμε κανονικά σ' ένα κείμενο σημειώνω τα λάθη από κάτω, δεν τα διορθώνω και αφήνω το παιδί να τα διορθώσει και του γράφω σημαδάκια από δίπλα τι είδους διόρθωση θέλω να κάνει. Τώρα περισσότερο ας πούμε θα του έλεγα σε ένα κείμενο «ασχολήσου για παράδειγμα με τις πρώτες επτά σειρές από το κείμενο που έγραψες και σε αυτές τις 7 σειρές θέλω να βρεις ξέρω εγώ 3 ορθογραφικά λάθη και τρία σημεία που μπορούσες να γράψεις καλύτερα αυτό που έγραψες». Δηλαδή και το παιδί μ' αυτό τον τρόπο είχε περισσότερο... ασχολούνταν με μικρότερο κομμάτι του κειμένου. Τώρα χρησιμοποιώ ένα παράδειγμα. Έτσι; Ασχολούνταν με μικρότερο κομμάτι του κειμένου του μεν, αλλά περισσότερο με δική του πρωτοβουλία δε. Δηλαδή, η απόσταση μας μπορεί να έκανε καλό στο παιδί επειδή έβγαλε εμένα τον ξερόλα δάσκαλο εκπαιδευτικό από πάνω του στο να του λέει τα πάντα πώς να το κάνει. Και το συνειδητοποιώ λίγο και τώρα αυτό, πώς να σου πω, και στην κουβέντα μας ας πούμε. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

1.14.8. Ο χρόνος. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα μίλησαν για τις αλλαγές που βίωσανε στον χρόνο. Τόνισαν ότι είτε κύλαγε πιο αργά ο χρόνος του τηλεμαθήματος, είτε ότι για ό,τι έκαναν στο διαζώσης μάθημα στην τηλεεκπαίδευση χρειαζόταν ο τριπλάσιος χρόνος ή ότι απλά αφηνόντουσαν στον χρόνο που κυλάει χωρίς κάποιο νόημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (32,5%), άντρες και 0% γυναίκες. Πιο αναλυτικά στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: ένας καθηγητής ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12,5%), ένας δάσκαλος στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%) και ένας καθηγητής εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (12,5%). Τα λόγια των υποκειμένων που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι:

Αυτή ήταν η προσπάθεια το άλλο τώρα είναι αυτό που είπα η απάθεια, δηλαδή αυτό ότι διαβάζεις ένα Powerpoint, βάζεις κανά δύο βίντεο και αφήνεις τον χρόνο να περνάει, αυτό ήταν κι αυτό μια ανταπόκριση αλλά χωρίς προσπάθεια. Αυτό ότι κάπως αφήνεσαι και.. (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.13)

Οπότε, ένα μάθημα μπορεί να ήταν τρία μαθήματα που ήτανε το ένα συνέχεια του προηγούμενου. Έκανα πολύ αυτό ας πούμε γιατί μέσα στο μισάωρο μέχρι να, μέχρι να... έχεις πάρα πολύ λίγο χρόνο κτλ. Μετά τους έστειλα και ξέρεις... ψηφιακά τους έστειλα και κάποιες οδηγίες και κάποια πράγματα επιπλέον. (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

Δηλαδή, να τους λέω για κάποιες ιδέες και για κάποιες τεχνικές και να τους δείχνω παραδείγματα, παραδείγματα από ξέρεις... από ζωγράφους και τέτοια. Το οποίο επειδή το κάναμε λιγότερο στην τάξη, γιατί είναι εργαστηριακό μάθημα όπως και να το κάνεις τέλος πάντων, δεν έχεις το χρόνο τώρα μέσα σε 40 λεπτά, σε τρία τέταρτα και να τους δείξεις τα έργα και να τους δείξεις τα παραδείγματα σε βάθος και μετά... (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.4α)

Ο χρόνος ερωταπαντήσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Δηλαδή ο τρόπος και ο χρόνος που μιλούσε κάποιος, ο άλλος τον άκουγε και πάνω σε αυτό που άκουγε απαντούσε και συνέχιζε τη συζήτηση. Δηλαδή εγώ μιλούσα, ωραία, μιλούσα ας πούμε θες για 50 δευτερόλεπτα, έλεγα κάτι, μετά σταματούσα και έπρεπε με κάποιο τρόπο να δώσω να καταλάβουν ότι τώρα μπορούμε να σηκώσουμε χέρι για να μιλήσουμε. Άλλο και αυτό, πώς σήκωνες χέρι ηλεκτρονικά ή φυσικά. Οπότε τώρα γίνεται κουβέντα. Ωραία, πώς γίνεται κουβέντα; Πόση ώρα μιλάει ο καθένας; Πότε τελειώνει αυτό που λέει ο καθένας από την οθόνη; Πώς το καταλαβαίνεις; Αυτό είναι πάρα πολύ διαφορετικό από τη φυσική συνάντηση και καθορίζει πάρα πολύ την ροή της διδακτικής ώρας, την ροή του μαθήματος. Τώρα λέω ένα μικρό παράδειγμα, δεν είναι αυτό τα πάντα. (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ.6)

Στον πιο κάτω πίνακα 36 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 36. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τις αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας.

Υποκείμενα Κατηγορίες Αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης	Άντρες				Σύνολο αντρών	Γυναίκες				Σύνολο γυναικών	Γενικό σύνολο
	Y1	Y2	Y3	Y4		Y5	Y6	Y7	Y8		
Λίγες/καμία αλλαγή με το δια ζώσης				X	1 (12,5%)		X			1 (12,5%)	2 (25%)
Εισαγωγή εργαλείων εξ αποστάσεως		X	X		2 (25%)					0%	2 (25%)
Παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας		X	X	X	3 (37,5%)	X		X	X	3 (37,5%)	6 (75%)
Βαρύ/κουραστικό μάθημα			X		1 (12,5%)		X	X		2 (25%)	3 (32,5%)
Υπολογισμένο/στεί- ρο μάθημα		X	X		2 (25%)			X		1 (12,5%)	3 (32,5%)
Ενδιαφέρον/συμ- μετοχή		X	X	X	3 (37,5%)	X		X		2 (25%)	5 (62,5%)
Μετατόπιση				X	1					0%	1 (12,5%)

μαθησιακής ευθύνης					(12,5%)						
Χρόνος	X		X	X	3 (37,5%)					0%	3 (32,5%)

Στον παραπάνω πίνακα 36 παρατηρούμε τις αλλαγές που είδανε τα υποκείμενα όσο αφορά στις διαδικασίες μάθησης. Αυτές τις εντοπίζουν οι περισσότεροι (75%) στο ότι το μάθημα έγινε πιο παραδοσιακό ακολουθώντας το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Η πλειοψηφία επίσης (62,5%) θεωρεί ότι το ζήτημα του ενδιαφέροντος των μαθητών τους απασχόλησε ιδιαίτερα θετικά είτε αρνητικά. Από την άλλη το μάθημα έγινε για μία μεγάλη μειοψηφία (32,5%) κουραστικό, βαρύ, στείρο και υπολογισμένο. Μόνο οι άντρες ανέφεραν την αλλαγή που ζήσανε σε σχέση με τον χρόνο και τις διαδικασίες μάθησης ενώ μόνο ένας άντρας είπε ότι η ευθύνη της μάθησης μετατοπίστηκε περισσότερο προς τους μαθητές. Οι μισοί άντρες ανέφεραν την αλλαγή που επέφερε η εισαγωγή εργαλείων εξ αποστάσεως μάθησης και ψηφιακού περιβάλλοντος ενώ οι μισές γυναίκες τόνισαν την κούραση που βίωναν παιδιά και εκπαιδευτικοί στο μάθημα. Μόνο 2 υποκείμενα (25%) ανέφεραν ότι το τηλεμάθημα είχε την ίδια βάση με το δια ζώσης μάθημα με λίγες μόνο αλλαγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων που αποτυπώθηκαν από την αξιοποίηση των ποιοτικών μεθόδων μπορεί να εξαχθεί μία σειρά συμπερασμάτων, τα οποία προέκυψαν μέσα από την ανάλυση συνεντεύξεων, των μεταφορικών έργων και των ιχνογραφημάτων των υποκειμένων της έρευνας.

12.1. Σχετικά με το πώς βιώνουν τα υποκείμενα το σώμα τους στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας

Από την μελέτη των δύο ιχνογραφημάτων για το πώς θεωρούν ότι είναι η τηλεκπαίδευση γενικά και το πώς την αντιλαμβάνονται προσωπικά αλλά και από τις ερωτήσεις στην Ημιδομημένη συνέντευξη 2, αναδεικνύεται ένα άτομο, πιεσμένο, καθημένο και εγκλωβισμένο σώμα. Πέντε από τα 8 υποκείμενα (62,5%) ζωγραφίσανε κάποιο σώμα στην τηλεκπαίδευση στο Ιχνογράφημα 4 ενώ στο ιχνογράφημα 4 που αφορά πιο γενικά την κοσμοθεωρία τους, 4 στα 8 (50%) αναπαραστήσανε κάποιο σώμα ενώ στα υπόλοιπα είναι απών. Σε όσα υπάρχει κάποιο σώμα σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες, το πρώτο είναι πιο μικρό ή λιγότερο λαμπερό από αυτές. Υπερισχύει δηλαδή το τετράγωνο πλαίσιο της οθόνης ενώ αν υπάρχει κάποιο σώμα αυτό είναι μόνο το πάνω μέρος του μέσα σε αυτή. Η απουσία του σώματος των παιδιών είναι και αυτή ενδεικτική όσο αφορά στην τηλεκπαίδευση εφόσον δεν υπάρχει ούτε ένα που να έχει αναπαρασταθεί ολόκληρο ή με πρόσωπο στα ιχνογραφήματα. Μάλιστα σε ένα ιχνογράφημα αναρωτιέται το υποκείμενο που βρίσκονται τα παιδιά.

Τρία από τα 8 υποκείμενα χρησιμοποίησαν κόκκινο χρώμα για να ζωγραφίσουν είτε την καρέκλα είτε το σώμα τους είτε γενικά την αίσθηση του βιώματος της τηλεκπαίδευσης για να δείξουν την πίεση και την ένταση που νοιώθανε καθώς και το γκρί και μαύρο για το σκοτάδι και τα αρνητικά συναισθήματα. Αρκετά αναδείξανε τις ενοχλήσεις που βίωσανε σωματικά λόγω των πολλών ωρών στην καρέκλα και μπροστά στην οθόνη όπως στα μάτια, στην μέση, την αγκύλωση που νοιώθανε λόγω καθιστικής ζωής και μη κίνησης καθώς και την αίσθηση ενός κλειστού συρρικνωμένου σώματος και την έλλειψη σωματικής εκτόνωσης. Η αναφορά αυτή συσχετίζεται με τα ερευνητικά ευρήματα. Μόνο ένα υποκείμενο βίωσε καλά το σώμα του (12,5%) νοσηματοδοτώντας την καθιστική ζωή ως αναπαικτική ζωή, αναπαριστώντας ένα διαλογιζόμενο σώμα με κλειστά μάτια που στρέφεται προς το εσωτερικό του με θετική χροιά και ηρεμία λόγω του ότι η τηλεκπαίδευση διεξάγεται στο οικείο του περιβάλλον, στο σπίτι του.

12.2. Σχετικά με τις αλλαγές που επέφερε η τηλεκπαίδευση στην καθημερινότητα και στο χρόνο

Η κατάσταση της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας επέφερε αλλαγές στην καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών. Ενώ κάποιο διαλέξανε το σπίτι και άλλοι το σχολείο για την διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης, όλοι αναγνωρίζουν ότι άλλαξαν πολλά πράγματα λόγω της πανδημίας. Πέρα από την ώρα που επιβλήθηκε για τηλεκπαίδευση στο δημόσιο τομέα κατά το μεσημέρι που είχε διάφορες συνέπειες στην ρουτίνα των υποκειμένων, ναι μεν για την μειοψηφία του δείγματος υπήρξαν κάποιες ευκολίες στην καθημερινότητα όπως το να μην

χρειάζεται να μετακινούνται και να μένουν στο σπίτι τους προσδίδοντάς τους έτσι ξεκούραση και ηρεμία, από την άλλη αυτό οδήγησε ακόμα και αυτούς που το βίωνανε κάπως ευχάριστα στο τέλος να κουραστούν από το μη αναπάντεχο χαρακτήρα της καθημερινότητάς τους και να χάνουν σιγά σιγά την όρεξή τους εντοπίζοντας εκεί το τέλος της τηλεκπαίδευσης. Αν και για τα υποκείμενα με θέση ευθύνης (25%) ο χρόνος ήταν γεμάτος και δεν έφτανε λόγω των επιπρόσθετων δραστηριοτήτων που είχαν να κάνουν όπως το να οργανώσουνε την σχολική τους μονάδα για να μεταβεί στην τηλεκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης, ο χρόνος κύλαγε αργά, ήταν άδειος χωρίς σημαντικά ορόσημα, ατομικός γιατί δεν ήταν κοινός μαζί με άλλους και περίεργα διαφορετικός γιατί δεν είχε σχέση με την προηγούμενη κανονικότητα. Η αποσταθεροποίηση που νοιώσανε κάποια υποκείμενα ως προς την απώλεια της αίσθησης του χρόνου και η έλλειψη σημείων αναφοράς τεκμηριώνεται και από την βιβλιογραφία όπως αναφέρει η Ντάβου (2022: 417, 422).

Ο χρόνος ως κάτι υπολογισμένο, προγραμματισμένο που προς το τέλος της τηλεκπαίδευσης κάνει την καθημερινότητα βαρετή λόγω ρουτίνας είναι κάτι που αναδείχθηκε από τα περισσότερα υποκείμενα. Ο προγραμματισμένος χρόνος όπου όλα ξεκινάνε και τελειώνουν στην ώρα τους γιατί κλείνει η πλατφόρμα από τον υπολογιστή, όπου δεν επιτρέπονται οι ελεύθερες μετακινήσεις γενικότερα και όπου ο χρόνος μέσα στο σπίτι αυξάνεται όπως δηλώνει το 37,5 % οδηγούν σε δημιουργικές δραστηριότητες τους εκπαιδευτικούς που έχουν μία καλλιτεχνική ειδικότητα και σε πιο ποιοτικές συναντήσεις και μοιρασμένο χρόνο με την οικογένειά τους όσους έχουν μεν, αλλά δεν ανανεώνει ή αναζωογονεί όσο κρατάει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι η πλειοψηφία του δείγματος βίωσε αρνητικά την καθημερινότητά της ενώ μόνο 3 υποκείμενα (37,5%) την βίωσε ευχάριστα. Στην δυσάρεστη αίσθηση της καθημερινότητας εντάσσεται και η αίσθηση του αποξενωτικού χαρακτήρα της λόγω της δυστοπικής κατάστασης που επέβαλλε η πανδημία γενικότερα.

Όσο αφορά στο πόσα στάδια βίωσανε μέσα στην τηλεκπαίδευση δηλαδή, πώς διαφοροποιήσανε τις περιόδους και πόσες από αυτές εντοπίσανε σαν στάδια στην αφήγησή τους τα υποκείμενα είχαν:

- **διαφορές και ομοιότητες ως προς την περίοδο πριν την καραντίνα:** 1 υποκείμενο από τα 8 μόνο ανέφερε ότι η περίοδος πριν την καραντίνα (από τον Σεπτέμβρη του 2019 μέχρι τα Χριστούγεννα) ήταν μία πολύ δύσκολη και ζορισμένη περίοδος όσο αφορά στο εργασιακό περιβάλλον. 1 υποκείμενο πέρασε δύσκολες γιορτές λόγω ενός θέματος υγείας που είχε ενώ 4 υποκείμενα βίωναν μεγάλες αλλαγές (στο σχολείο, στην χώρα, στις τάξεις) προς το καλύτερο παρόλη την περίοδο προσαρμογής που ζούσανε. Τα υπόλοιπα 2 υποκείμενα είχαν μία σχετικά καλή και χαρούμενη περίοδο με τα πάνω κάτω αλλά σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία πλην ένα άτομο δηλώνουν ικανοποιημένοι, χαρούμενοι και ευχαριστημένοι, είτε για προσωπικούς είτε για επαγγελματικούς λόγους εκείνο το έτος.
- **Διαφορές και ομοιότητες ως προς την πρώτη περίοδο της καραντίνας (Μάρτης μέχρι άνοιγμα σχολείων και καλοκαίρι του 2020).** Τα 8 υποκείμενα της έρευνάς μας, ισάριθμα ανά φύλο, δούλευαν όλα υπό το καθεστώς της πανδημίας με τηλεκπαίδευση εκτός από ένα υποκείμενο το οποίο αρνήθηκε μαζί με όλο τον σύλλογο για λόγους αποκλεισμού μαθητών να το κάνει στην πρώτη καραντίνα. Αυτή η περίοδος έχει χωριστεί για κάποιους στις πρώτες εβδομάδες που την είδανε σαν παιχνίδι, δώρο και διάλειμμα ώστε να ασχοληθούν περισσότερο με άλλα πράγματα, στην μέση όπου άρχισαν οι απαιτήσεις να αυξάνονται και τα μέτρα να γίνονται πιο πιεστικά και στην περίοδο μετά τον Πάσχα που ανοίξανε τα σχολεία με λιγότερα παιδιά, που ερχόντουσαν εναλλάξ και

για κάποιους ήταν μία πολύ ωραία περίοδος γιατί ήταν διαχειρίσιμη, για 1 άτομο (άντρας) ήταν μία περίοδος προσαρμογής με την πανδημία και το πως θα διαχειριστεί τα μέτρα στο σχολείο ενώ 1 υποκείμενο (γυναίκα) ένοιωσε φόβο μην ευθύνεται για την μετάδοση του ιού λόγω της επαφής της με το σχολικό περιβάλλον. Η τηλεκπαίδευση δεν ήρθε για όλα τα υποκείμενα την ίδια στιγμή. Όσα δούλευαν στον ιδιωτικό τομέα στο δημοτικό ξεκίνησαν πρώτα με ασύγχρονη και λίγο πριν το Πάσχα πέρασαν στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση, στην προσχολική κάνανε κατευθείαν σύγχρονη και στη δευτεροβάθμια το ίδιο. Όσο αφορά στον δημόσιο τομέα ένα υποκείμενο δεν έκανε καθόλου τηλεκπαίδευση όπως προείπαμε, ενώ οι περισσότεροι, προσχολική και πρωτοβάθμια κάνανε ασύγχρονη. Όσοι κάνανε ασύγχρονη ανέφεραν ότι αυτό που ήταν πολύ χρονοβόρο ήταν η μεταφορά του υλικού τους σε ψηφιακή μορφή και οι επιμορφώσεις για τα νέα μέσα. Όσα υποκείμενα είχαν θέση ευθύνης (2) ένοιωσαν έναν φόρτο εργασίας να τους κουράζει γιατί έπρεπε να μάθουν από την αρχή πολλά πράγματα και να οργανώσουν τα σχολεία όπου δούλευαν. Δημιουργήθηκαν πολλές εντάσεις και συγκρούσεις με συναδέλφους τους και αυτό τους κατέβαλε ψυχικά. Το ίδιο ανέφερε και 1 υποκείμενο χωρίς θέση ευθύνης που δουλεύει στον ιδιωτικό τομέα και το πόσο τον στεναχώρησαν οι συνάδελφοί του. Ήταν, λένε, μία ψυχοφθόρα και έντονη περίοδος όπου το 1 υποκείμενο (γυναίκα) εκδήλωσε πολύ άγχος λόγω των απαιτήσεων. Όσο αφορά στις πρώτες βδομάδες τα μισά υποκείμενα (2 άντρες και 2 γυναίκες) είδαν την αλλαγή με την τηλεκπαίδευση ως κάτι ευχάριστο, παιχνιδιάρικο και ως διάλειμμα. Δεν έδειξαν άγχος ή κάποιο αρνητικό συναίσθημα και γενικά χάρηκαν. 2 υποκείμενα (25%) μάλιστα δεν περίμεναν ότι θα διαρκέσει πολύ αυτή η κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων (25%) εξέφρασαν ότι ήταν μία πολύ δημιουργική περίοδος και ότι ασχολήθηκαν πολύ με προσωπικές τους αναζητήσεις. 1 υποκείμενο (άντρας) αναφέρει το πόσο σοκαριστικό και ξαφνικό ήταν αυτό σαν «να έπεσε ο ουρανός στο κεφάλι του». 2 υποκείμενα (άντρες) ανέφεραν ότι αφού πέρασε η πρώτη περίοδος άρχισαν να μπαίνουν σε κατάθλιψη λόγω της απομόνωσης και της δυσκολίας που είχε η τηλεκπαίδευση. Στο άνοιγμα των σχολείων του 2020 τα περισσότερα υποκείμενα εξεπλάγησαν από το πόσο εύκολα προσαρμόστηκαν τα παιδιά και από το γεγονός ότι τελικά δεν ήταν μάταιο όλο αυτό που γινόταν γιατί δεν είχαν χάσει την επαφή τους. Οι υποθέσεις τους ότι τα παιδιά θα γύρναγαν σε άσχημη κατάσταση δεν επαληθεύτηκαν.

- **Διαφορές και ομοιότητες ως προς το φθινόπωρο, χειμώνα και άνοιξη του 2021.** Το φθινόπωρο κάποιοι ήταν πιο προετοιμασμένοι από άλλους και αυτό τους ηρέμησε αρκετά και τους επέτρεψε να στρέψουν αλλού την προσοχή τους όπως στο πιο παιδαγωγικό κομμάτι. Υπήρχε αισιοδοξία για την νέα αρχή και κάποιοι δεν φανταζόντουσαν ότι θα ξανακλείσει το σχολείο για τόσο πολύ καιρό. Με την αβεβαιότητα του αν θα ξανακλείσουν ή όχι τα σχολεία ένα υποκείμενο είπε ότι βρήκε την ευκαιρία να κάνει στο μάθημα από κοντά όσα περισσότερα μπορούσε για να προλάβει αρνητικές εξελίξεις με αποτέλεσμα να πιέσει πολύ τα παιδιά και να αντιληφθεί ότι πρέπει να σταματήσει να το κάνει. Το πρόγραμμα είχε μπει σε μία σειρά αλλά αυτό βιώθηκε από κάποια υποκείμενα (την πλειοψηφία) σαν μία ρουτίνα, σαν μία μείωση της δημιουργικότητας και της όρεξης, και ένα γενικότερο μαράζωμα. Αρχίζει να υπερισχύει η απόγνωση, η αίσθηση της αγγαρείας, δεν διαφαίνεται κάποια διέξοδος και κρατάει υπερβολικά πολύ αυτή η περίοδος. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κρατήσουν τα παιδιά με νύχια και με δόντια στο μάθημα. Προς το τέλος αυτής της περιόδου τα παιδιά είναι σαν φαντάσματα, κουρασμένα και με σωματικούς πόνους. Κάποια μάλιστα παιδιά λέει ένα υποκείμενο ότι

ζούσαν την κατάσταση ενοχικά. Όταν ξανάνοιξαν τα σχολεία πριν το καλοκαίρι υπήρχε μόνο η χαρά της συνάντησης, η εκτίμηση ότι κάτι έγινε γνωστικά αλλά τα παιδιά είχαν ξεχάσει πως να είναι μαθητές. Δύο υποκείμενα (25%) θεωρούν ότι ήταν μία χαμένη και διαλυμένη χρονιά. Επιπλέον προς το καλοκαίρι, νέες νομοθεσίες για την αξιολόγηση δημοσιοποιούνται και αυτό δημιουργεί νέες εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων, στον ιδιωτικό τομέα ακόμα και αν νοσήσουν οι εκπαιδευτικοί τους υποχρεώνουν να κάνουν τηλεκπαίδευση όσο το δυνατό γρηγορότερα, η κούραση έχει επέλθει και ασκείται περισσότερη πίεση προς τα παιδιά γιατί δεν διαβάζανε. Υπάρχουν προβληματισμοί για το πόσο θα κρατήσουν τα μέτρα και αν θα ξαναδούν ολόκληρα τα πρόσωπα των παιδιών.

- **Διαφορές και ομοιότητες για την περίοδο 2021-2022:** Οι συνέπειες των προηγούμενων χρονιών είναι εμφανείς για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Βλέπουν ότι τα παιδιά έχουν χάσει σε κοινωνικότητα και σε συμμετοχικότητα. Υπάρχει η προσπάθεια επούλωσης των πληγών βγαίνοντας περισσότερο στις αυλές, χωρίς να χρησιμοποιούν καθόλου τις νέες τεχνολογίες και με πολλή υπομονή για να ξαναβάλουν σε μία σχολική ροή τα παιδιά. Τέλος η κούραση και η εξουθένωση λόγω μεγάλου όγκου εργασίας, εντατικοποίησής της και λόγω της ρουτίνας και της βαρεμάρας, είναι κοινό βίωμα σε όλα τα υποκείμενα. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν μια συνάφεια και με τη σχετική βιβλιογραφία γύρω από την ψηφιακή κόπωση (Alivizou, 2021). Ως προς την τεμάχιση που προτείνεται από την βιβλιογραφία, ο Τζιμογιάννης και Κελεσιδής στις έρευνές τους εντοπίζουν τρεις περίοδοι και τέσσερις περιόδους-φάσεις. Υπάρχουν αρκετές διαβαθμίσεις όμως μέσα σε αυτές όπως διαφάνηκε από τα ερευνητικά μας αποτελέσματα ενώ στις έρευνές τους ενδιαφέρονται ως προς την παιδαγωγική μόνο διάσταση δηλαδή το κατά πόσο η τηλεκπαίδευση ωρίμασε ή όχι και πώς χρησιμοποιήθηκε, αν και κατά πόσο κατάφερε αυτή η κρίση να γίνει ευκαιρία για μία μετάβαση σε ένα άλλο μοντέλο ή ωρίμασε λόγω εμπειρίας πλέον. Βλέπουμε όμως ότι τα ζητήματα της κατάθλιψης, της ρουτίνας, της βαρεμάρας και της κούρασης δεν συνδέονται με την τηλεκπαίδευση και δεν αναδεικνύονται στο πώς προσδιορίζουν τις φάσεις αυτές αφήνοντας τα βιώματα των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματά τους σε δεύτερη μοίρα.

12.3. Σχετικά με το πώς βιώνουν τον εαυτό τους τα υποκείμενα κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, κατά το μάθημα με φυσική παρουσία στην τάξη και στην αγωγή υπαίθρου

Στο ιχνογράφημα 5 τα υποκείμενα παρουσίασαν το πώς βιώνουν τον /την εαυτό/εαυτή τους και στα τρία πλαίσια εκπαίδευσης. Θα ξεκινήσουμε με την αγωγή υπαίθρου μιας και οι ομοιότητες στα ιχνογραφήματα των υποκειμένων είναι πιο εμφανείς. Οι ζωγραφιές διαπνέονται από χαμόγελα και χαρά, χαλαρότητα, φωτεινότητα, πολυχρωμία με έμφαση στο πράσινο και γαλάζιο χρώμα λόγω της φύσης (βλάστηση και ουρανός) και μία αίσθηση ελευθερίας και ταξιδιού που απεικονίζεται με καράβια ή με λόγια. Τα μισά υποκείμενα αναπαριστήσαν τα σώματα ολόκληρα, χαμογελαστά, μόνα ή μαζί με άλλους. 4 υποκείμενα (50%) δεν αναπαριστήσαν καθόλου σώμα στην αγωγή υπαίθρου είτε επειδή υπερισχύει η φύση (θάλασσα και δάσος τα μισά από αυτά) είτε γιατί αναπαριστήσαν το βίωμα του εαυτού τους στην αγωγή υπαίθρου ως γραμμές, παράλληλες, πολύχρωμες που έχουν αρμονία, ηρεμία και ροή ή/και με πιο ζωντανά τα χρώματα. Στην αγωγή υπαίθρου επίσης τα υποκείμενα βιώνουν περισσότερο το παιχνίδι, την διασκέδαση και την εξερεύνηση απ' ότι στις άλλες μορφές εκπαίδευσης.

Στην με φυσική παρουσία εκπαίδευση στην τάξη 1 υποκείμενο βιώνει με άγχος τον εαυτό του λόγω του πιεσμένου χρόνου με τα κουδούνια και τις μετακινήσεις μέσα στο σχολείο και τον εγκλωβισμό από αυτόν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ενώ άλλο ένα δεν έχει αναπαραστήσει καθόλου αυτό το βίωμα μιας και δεν το έχει (δεν δουλεύει μέσα στην τάξη). Τα υπόλοιπα υποκείμενα δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών και διαφορετικών συμμετεχόντων στην δια ζώσης διαδικασία, την δημιουργικότητα και την γονιμότητα και την χαρά της συνύπαρξης με την ομάδα και την κοινότητα με χαμόγελα. Πολυχρωμία και ποικιλία κυριαρχεί στα μισά ιχνογραφήματα. Τα δύο υποκείμενα με θέση ευθύνης βιώνουν τον εαυτό τους πιο μεγάλο απ' ότι στην τηλεκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου και τα υπόλοιπα παιδιά γιατί έχουν περισσότερο έλεγχο μέσα στην τάξη.

Όσο αφορά στην τηλεκπαίδευση η οποία σαν συνθήκη διερευνήθηκε περισσότερο και από τις κλινικές συνεντεύξεις, τα υποκείμενα βιώνουν κούραση και εγκλωβισμό/περιορισμό σε τετράγωνα πλαίσια που τους επιβλήθηκαν. Κάποιοι υπάρχουν μέσα στην τηλεκπαίδευση καθιστοί, ήρεμοι ή πιεσμένοι και κάποιοι εγκλωβισμένοι, άκαμπτοι και άγονοι. 1 υποκείμενο δεν υπάρχει καθόλου στην τηλεκπαίδευση ενώ στους υπόλοιπους 6 υπερσχύουν αρνητικά συναισθήματα πίεσης και έλλειψης φωτός και ζωντάνιας.

Τα περισσότερα υποκείμενα διαχωρίζουν παντελώς τα τρία είδη τσακίζοντας το χαρτί ή τραβώντας οριζόντιες ή κάθετες γραμμές ανάμεσα στα τρία πλαίσια (3 γυναίκες και 3 άντρες) και ζωγραφίζοντας την δια ζώσης εκπαίδευση κυρίως σε σημαντικό σημείο κεντρικό του χαρτιού, ενώ για 1 υποκείμενο (γυναίκα, καλλιτέχνης) τα όρια ανάμεσα στα πλαίσια είναι ευέλικτα και στο επίκεντρο έχει τοποθετήσει την τηλεκπαίδευση σε αντιδιαστολή με άλλο υποκείμενο (άντρας) το οποίο την έχει βγάλει πιο έξω από την δια ζώσης και την αγωγή υπαίθρου σαν να θέλει να την εξοβελίσει.

12.4. Σχητικά με τις στάσεις και τους ρόλους των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών τους κύκλων γύρω από την τηλεκπαίδευση

Από την ημιδομημένη συνέντευξη 2 φαίνεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών είχε αρνητική στάση απέναντι από την τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας παρόλο που αγαπάει πολύ την δουλειά που κάνει. Στάση η οποία διαβαθμίζεται από έναν αρνητισμό σε ήπιους τόνους λόγω μη δυνατότητας αντίδρασης με παράλληλη προσπάθεια προσαρμογής, αρνητισμό με κριτική στάση επιφανειακή (για τους συνδιακαλιστές) ή βαθύτερη μέχρι επιθετικότητα και ριζοσπαστική άρνηση που οδήγησε σε αντιστασιακούς ρόλους απέναντι στην συνθήκη αυτή. Στάσεις οι οποίες δεν δώσανε καμμία ευκαιρία στο να πειραματιστούν και να δουν πως λειτουργεί η τηλεκπαίδευση, κυρίως λόγω δομικών προβλημάτων αποκλεισμού ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού. Γεγονός το οποίο τονίζει ένα υποκείμενο ότι διαφαίνεται στην μετά-κόβιντ εποχή με την απώθηση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, κάνοντας πως δεν συνέβησαν ποτέ όλα αυτά. Τα υποκείμενα ανέδειξαν στην πλειοψηφία τους την εναλλακτική λύση της δια ζώσης εκπαίδευσης με μικρότερα τμήματα όπως γινόταν κάποια στιγμή την άνοιξη του 2020 ή την δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν εξωτερικοί χώροι, νοιώθοντας ότι όχι μόνο δεν εισακούστηκαν αλλά πέρασαν και τα αντίθετα νομοσχέδια. Αυτό ενισχύει την άποψή τους ότι η ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται απομακρυσμένα από το πεδίο και τους υποτιμά. Παρόλα αυτά υπήρξαν και άτομα, μια μειοψηφία, τα οποία αποδέχτηκαν με χαρά την τηλεκπαίδευση, άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν τις αλλαγές ως προκλήσεις και περιπέτειες στο άγνωστο.

Όσο αφορά στους ρόλους που πήραν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτή την συνθήκη, βλέπουμε ότι για 1 υποκείμενο ο ρόλος δεν άλλαξε λόγω της τηλεκπαίδευσης αλλά συνέχισε να

θεωρεί ότι πρέπει να κάνει ό,τι έκανε και πριν, δηλαδή να μεταφέρει, να διδάσκει γνώση και δεξιότητες στα παιδιά με μία περισσότερη δόση υποστήριξης ως προς το καινοφανές βίωμα της πανδημίας και του «μένουμε σπίτι». Τα υποκείμενα με θέση ευθύνης ένοιωσαν περισσότερο την ανάγκη να ενεργοποιήσουν την συμμετοχή των μαθητών στο νέο πλαίσιο ώστε να λειτουργήσει και να μην χαθεί η επαφή μεταξύ τους. Ενώ οι άντρες νοιώσανε περισσότερο ότι γίνονται διεκπεραιωτές επειδή προς το τέλος κουραστήκανε ή επειδή δεν είχαν τα περιθώρια επιλογών. Έχει σημασία να δούμε λοιπόν πώς λειτούργησε αυτή η ματαίωση λόγω της υποχρεωτικότητας της τηλεκπαίδευσης στην αρνητική υποδοχή της τηλεκπαίδευσης ως νέου πλαισίου. Ένας άντρας μάλιστα έφτασε να νοιώσει συνένοχος στο γεγονός ότι ακολούθησε το καλούπι και ήταν συμμετοχος σε μία βλαβερή διαδικασία, την τηλεκπαίδευση. Άρα ο ρόλος πηγάζει και από την στάση που είχε ο καθένας και η καθεμία και στο κατά πόσο ένοιωσε ότι μπορεί να ακολουθήσει την στάση του ή όχι. Σε μεγάλο βαθμό οι περισσότεροι αναφέρανε ότι οι μαθησιακοί στόχοι περιορίστηκαν και μετατοπίστηκαν από τα μαθησιακά αποτελέσματα στην καλή ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, στο να μην χαθεί η επαφή με το σχολείο και το περιβάλλον του. Από αυτή την διαδικασία μόνο μία γυναίκα βγήκε ενδυναμωμένη, εκείνη η οποία είχε με την υποστήριξη του συλλόγου της, αρνηθεί και αντισταθεί στο να κάνει τηλεκπαίδευση.

12.5. Σχετικά με τις αλλαγές που βίωναν στο περιβάλλον τους, στον εαυτό τους και στους μαθητές τους

Από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις τα υποκείμενα δεν υπήρξαν ιδιαίτερα διαφωτιστικοί στις υποδείξεις τους σε όλα τα σημεία στα οποία είδαν αλλαγές. Όσα μίλησαν για τους μαθητές τους στην πλειοψηφία τους ανέδειξαν την δυσκολία που έχουνε στην χρονιά 2021-2022 να συνυπάρξουν ως κοινότητα στο σχολείο. Όπως λέει και ένα υποκείμενο, πρόκειται για το φαινόμενο της αποσχολειοποίησης: στο ότι χάθηκε η γνώση του σχετίζεσθαι με άλλους, ότι είναι πιο άγρια τα παιδιά, ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν μέσα σε ομάδα. Αυτό ίσως να συνδέεται με την εξατομίκευση που υπογραμμίζεται από τις θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και από το γεγονός ότι πολλά παιδιά εξαφανίστηκαν από την διαδικασία κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μη συμμετοχικότητα που έφτασε μέχρι και στην απουσία των παιδιών στα τηλεμαθήματα εντοπίστηκε ως αρνητική αλλαγή. Τα ζητήματα εμπλοκής και παρουσίας των μαθητών στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση αποτελούν και ζητήματα της βιβλιογραφίας όπως είδαμε στο κεφάλαιο 2.

Μία μικρή μειοψηφία (γυναίκες) τονίζει το πόσο τα παιδιά άλλαξαν στο σώμα τους χωρίς να μπορούν να παρακολουθήσουν αυτές τις αλλαγές γιατί ακριβώς δεν είχαν πλήρη εικόνα λόγω του περιορισμένου εύρους της οθόνης. Αυτό βιώθηκε επίσης ως απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, σαν να χάσανε κομμάτια της ανάπτυξής τους. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η τηλεκπαίδευση βιώθηκε ως μερική διαδικασία, εφόσον χάθηκαν σημαντικά στοιχεία της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου.

Όσο αφορά στους εαυτούς τους, τα περισσότερα ανέφεραν τις αλλαγές στην ψυχολογία και την διάθεσή τους η οποία έπεφτε όλο και περισσότερο κατά την διαδικασία. Από τις βιογραφικές συνεντεύξεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αρκετοί βίωσαν κατάθλιψη, θλίψη, απογοήτευση και στεναχώρια αλλά και ματαίωση γιατί δεν εκπληρώνανε τους ρόλους τους ως εκπαιδευτικοί έτσι όπως τους είχαν φαντασιωθεί ή συνηθίσει ενώ για 1 υποκείμενο αναδύθηκε και θυμός. Η κούραση και η εξουθένωση σωματικά και ψυχικά ήταν κοινός παρονομαστής είτε λόγω του όγκου δουλειάς, είτε λόγω των εντάσεων που προκύπταν στο συναδελφικό περιβάλλον, κυρίως για τα υποκείμενα που είχαν αναλάβει περισσότερες ευθύνες. Όσο αφορά στα σωματικά

προβλήματα αυτά εντάθηκαν κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και η υγεία τους επιδεινώθηκε.

Όσο αφορά στο περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις απαγορεύσεις λόγω της πανδημίας από την μία η απομόνωση βιώθηκε ευχάριστα ως δυνατότητα ηρεμίας (και από άντρες και από γυναίκες) λόγω της ήσυχης πόλης, των λιγοστών μετακινήσεων και του περισσότερου χρόνου στο σπίτι μεν για μία μειοψηφία, και από την άλλη για τους περισσότερους άντρες που αναφέρθηκαν σε αυτές τις αλλαγές βιώθηκε ως αποξένωση και κοινωνικό πάγωμα και εγκλωβισμός.

Στην σχετική βιβλιογραφία τα σημεία της γνωστικής υπερφόρτωσης, της απρόσωπης διάλεξης, της απόμακρης και φτωχής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αδυναμίας των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτοδιαχείρισης και αυτό ελέγχου, έλλειψη εστίασης, η αποστασιοποίηση και η απόσυρση των μαθητών, οι εξαντλητικοί χρόνοι προετοιμασίας και υλοποίησης της διδασκαλίας, η συναισθηματική και πνευματική κόπωση, η έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και πρόσβασης και η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού τονίζονται και από τον Λιάμπα (2021).

12.6. Σχετικά με τις αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης

Σε αυτή την θεματική τα υποκείμενα προσπάθησαν να δώσουν αρκετές πληροφορίες. Από την μία για μία μικρή μειοψηφία οι διαδικασίες δεν άλλαξαν ιδιαίτερα. Βέβαια, το σύνολο των εκπαιδευτικών τονίζει τις δυσκολίες που είχε λόγω των τεχνικών προβλημάτων του ψηφιακού εργαλείου, είτε πρόκειται για τον δυσδιάστατο, τον ασύγχρονο, τον μη απτικό χαρακτήρα του ώστε να παίξουν μαζί μουσική ή να βοηθήσουν τα παιδιά με χωρικές έννοιες που δεν είχαν κατακτηθεί ή να νοιώσουν υλικά της φύσης, είτε για τα τεχνικά προβλήματα συνδεσιμότητας τα οποία καταλάμβαναν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ώρα του μαθήματος με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνολική επιτήρηση/εποπτεία της τάξης, να μειώνεται ο χρόνος του κατεξοχήν μαθήματος, να κουράζονται όλοι και να μην υπάρχει συμμετοχή των μαθητών. Ειδικά το τελευταίο φαίνεται να απασχόλησε αρκετά και την πρωτοβάθμια αλλά και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συνάδει με την θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore, το αίσθημα απομόνωσης που υπογραμμίζουν πολλοί μαθητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις έρευνες. Η αίσθηση της παρουσίας είναι άλλωστε ένα θέμα που ενδιαφέρει και απασχολεί τους θεωρητικούς και πρακτικούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Όσο αφορά στις αλλαγές του τρόπου διδασκαλίας, τα υποκείμενα υπογράμμισαν τις αλλαγές που έκαναν στην παρουσίαση του περιεχομένου και άρα την μετατροπή του υλικού σε ψηφιακό υλικό και την εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων, στον τρόπο που μιλάγανε και επιτελούσαν τον ρόλο τους (χάθηκε η έννοια της περφόρμανς εφόσον δεν υπήρχε ανατροφοδότηση, δεν έπαιξε ρόλο όλο το σώμα, η επικοινωνία διαμεσολαβείται από την οθόνη και τα μικρόφωνα/ακουστικά) και στον τρόπο που το μάθημα έγινε πιο βαρύ και κουραστικό, μη βιωματικό και αποστειρωμένο από συζητήσεις που ξεφεύγουν από το γνωστικό μόνο κομμάτι και αφορούν την μάθηση με την πιο ευρεία έννοια, ως στάση ζωής απέναντι στα πράγματα και τον κόσμο. Το τελευταίο κόστισε κυρίως στους άντρες, η μη δυνατότητα περφόρμανς αναδύθηκε από τους εκπαιδευτικούς με καλλιτεχνική ειδικότητα και την νηπιαγωγό της αγωγής υπαίθρου, και η δυσκολία ανεύρεσης, διαχείρισης του ψηφιακού υλικού και η αλλαγή στην παρουσίασή του τις γυναίκες. Αυτές οι αλλαγές ευθυγραμμίζονται με τους θεωρητικούς προβληματισμούς για τη χρήση πολυμεσικού περιεχομένου αλλά δεν έχουν μελετηθεί οι διαστάσεις της

επιτελεσματικότητας δια μέσω υπολογιστή αρκετά καθώς και το κομμάτι της παιδαγωγικής σχέσης ως πηγή συζητήσεων και ευρύτερων πέρα των γνωστικών αντικειμένων προβληματισμών.

Το πρόβλημα της αυτούσιας μεταφοράς του δια ζώσης δασκαλοκεντρικού μοντέλου στην εξ αποστάσεως ψηφιακή σύγχρονη εκπαίδευση έχει αναφερθεί από διάφορους ερευνητές όπως ο Τζιμογιάννης (2017).

12.7. Σχεντικά με τις ευκολίες και δυσκολίες που συνάντησαν στην τηλεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας

Βασική δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε η μετάβαση σε νέα πλαίσιο απροετοίμαστοι και χωρίς όπως λένε αληθινή υποστήριξη. Η προετοιμασία των μαθημάτων και ο όγκος της δουλειάς που απαιτούσε ήταν κουραστικό και χρονοβόρος. Οι περισσότεροι (62,5%) εκπαιδευτικοί εντόπισαν τις δυσκολίες κατά την διεξαγωγή του μαθήματος λόγω του ότι είναι διαφορετικός ο τρόπος διεξαγωγής του, πιο δασκαλοκεντρικός, δηλαδή όλα εκκινούν και τελειώνουν στον δάσκαλο, στην δασκάλα, δεν υπήρχαν περιθώρια αυτοσχεδιασμού, ο χρόνος για να συμμετέχουν όλοι ήταν λίγος, ο τρόπος που παίρνουνε το λόγο τα παιδιά ήταν διαφορετικός, το πόσο μπορούν να μιλάνε ένα ένα για να ακουστούν όλα καθαρά επίσης, το πώς θα αξιοποιηθούν τα ηλεκτρονικά εργαλεία, η στατικότητα, το γεγονός ότι έπρεπε να κρατάνε συνεχώς την προσοχή των παιδιών είναι κάποια από αυτά τα σημεία. Αυτές οι δυσκολίες εντοπίζονται και στην βιβλιογραφία όπου όμως παρέχονται συμβουλές και οδηγίες για την εξάλειψή τους ως ζητήματα που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει.

Οι δυσκολίες με τους συναδέλφους αφορούν το κομμάτι συνεργασίας της μετάβασης προς την τηλεκπαίδευση, το ότι βρεθήκανε όλοι αντιμετώπι με κάτι πρωτόγνωρο και σε μία συνθήκη πόλωσης γύρω από το θέμα του κορονοϊού (για παράδειγμα εμβολιαστές και μη) και για το πώς μπορεί να γίνει η αναστολή λειτουργίας της δια ζώσης εκπαίδευσης, ζητήματα παιδαγωγικής και πολιτικής στάσης απέναντι στα πράγματα. Επίσης η έλλειψη επιμόρφωσης και προετοιμασίας γέμισε άγχος και πανικό τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εμπειρία στα νέα μέσα και αυτό προκάλεσε συγκρούσεις και δυσκολίες. Οι τυχόν διαφορετικές σχέσεις αποτελούν εξαίρεση όπως το υπογράμμισε μία μόνο εκπαιδευτικός του δείγματος.

Όσο αφορά στις ευκολίες σχεδόν οι μισοί θεωρούν ότι δεν υπήρξαν ευκολίες, όπως το τονίζουν και τα δύο υποκείμενα με θέση ευθύνης. Ενώ μια μεγάλη μειοψηφία εντόπισε τις ευκολίες στο κομμάτι της προσωπικής ζωής τους, όπως το γεγονός ότι είχαν περισσότερο χρόνο στο σπίτι, μειώθηκαν τα έξοδα μετακίνησης ή το ότι μπορούσαν να ξυπνάνε πιο αργά.

12.8. Σχεντικά με το πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα την τηλεκπαίδευση, τη δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου

Όσο αφορά στην αγωγή υπαίθρου τα υποκείμενα φαίνεται να έχουν μία εξιδανικευμένη εικόνα στο μυαλό τους για το περί τίνος πρόκειται ενώ τονίζουν την σημασία του φυσικού περιβάλλοντος ως σκηνικού για την διαδικασία μάθησης ή ως πηγή ερεθισμάτων και ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας. Μόνο 2 υποκείμενα υπογραμμίζουν την έννοια του κινδύνου στο ύπαιθρο ενώ δύο την εξάρτηση της από τις καιρικές συνθήκες. Αρκετοί τονίζουν την απουσία εμπειρίας και εφαρμογής της στην Ελλάδα και επιμόρφωσης σε αυτό το κομμάτι. Η αγωγή υπαίθρου για αυτούς συνδέεται με θετικά κυρίως συναισθήματα όπως την ελευθερία, το παιχνίδι, την βιωματική εκπαίδευση, την ανακάλυψη και την εξερεύνηση, και την φύση ως όμορφο αισθητικά, ήρεμο και ενδιαφέρον/απρόβλεπτο σκηνικό που ενεργοποιεί ολιστικά τα υποκείμενα

και την περιέργειά τους. Η σχέση με το περιβάλλον φύσης και η βιωματική είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται και στην βιβλιογραφία.

Στην δια ζώσης εκπαίδευση την πρωτοκαθεδρία την έχει η ομάδα και οι διαδράσεις μέσα σε αυτήν ως ένας τόπος όπου παράγεται μία ατμόσφαιρα, ένα υποστηρικτικό/ασφαλές ή μη περιβάλλον χάρη στην ενσώματη συγχρονικότητα. Η αίσθηση της κοινότητας που δημιουργείται από την σωματική παρουσία στον ίδιο χώρο και χρόνο, από τις σχέσεις που δημιουργούνται με το δομημένο ή μη περιβάλλον, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τους εργαζόμενους στο σχολικό συγκρότημα, με το υλικό της βιβλιοθήκης, με τις αίθουσες, είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της. Είναι ένα περιβάλλον άμεσο, πραγματικό, φυσικό, υλικό, όπου πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα μαθαίνεται η ίδια η ζωή και η συνύπαρξη. Παρόλο που η πλειοψηφία θεωρεί ότι πρόκειται για περιβάλλον με δυνατότητες κάποιοι τόνισαν την σημασία του κατά πόσο αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάλογα με όρους όπως την ποιότητα του εκπαιδευτικού, την ποιότητα του δομημένου περιβάλλοντος και την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η απειλή της στασιμότητας, του να βολευτούν σε παραδοσιακά μοντέλα οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι δυσκολίες της εργασιακής συνθήκης, της σχολικής οργάνωσης με ένα πρόγραμμα και μία κάθετη και ιεραρχική δομή είναι κάποια από τα προβλήματα που αναδεικνύονται και από την βιβλιογραφία μιας και αρκετοί πλέον μιλάνε για ανάγκη αλλαγής μοντέλου εκπαίδευσης το οποίο δεν ελκύει πλέον τα παιδιά.

Τέλος στην τηλεεκπαίδευση (όχι εν μέσω πανδημίας) παρόλο που πολλοί αναφέρονται σε αυτή συνδεδεμένη με το βίωμα της εν μέσω πανδημίας, υπερτονίζεται η παρουσία του τεχνολογικού μέσου (και των τεχνικών ελλείψεών του) και τις συνέπειες που επιφέρει όπως την σωματική στατικότητα (ισάριθμα γυναίκες και άντρες) και για τις γυναίκες υποκείμενα περισσότερο, την εξάρτηση που μπορεί να προκαλέσει και την απομόνωση και μοναξιά στην οποία οδηγεί. Οι μισοί άντρες αναφέρθηκαν στην κατάργηση της ασφάλειας και της ιδιωτικότητας με ότι αυτό επιφέρει όπως τον αυτοπεριορισμό την ώρα του μαθήματος. Τα μισά υποκείμενα προβληματίζονται για τον παιδαγωγικό τρόπο λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης όσο αφορά στην μεταδοτικότητα, την έλλειψη ομαδικότητας και τον μη βιωματικό χαρακτήρα της. Η μεγάλη μειοψηφία θεωρεί ότι αυτό που κάνει η τηλεεκπαίδευση είναι απλά η συνέχιση και η επιτάχυνση των αρνητικών διαστάσεων της δια ζώσης εκπαίδευσης χωρίς να αλλάζει κάτι ουσιαστικό. Τα μισά υποκείμενα, κυρίως οι άντρες βλέπουν ότι δυνητικά θα μπορούσε να είναι ένα καλό εργαλείο ενώ όλοι θεωρούν ότι μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά και όχι ως υποκατάστατο της με φυσική παρουσίας εκπαίδευση. Όλοι οι άντρες την θεωρούν κάτι μερικό, φτωχό και μη επαρκές άλλωστε εργαλείο. Στα θετικά της το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρει το ότι μπορεί να βοηθήσει στο να κρατηθεί η επαφή σε συνθήκες κρίσης και δίνει την πρόσβαση σε κοινό που μπορεί να έχει γεωγραφική δυσκολία παρακολούθησης ή να πιέζεται από κοινωνικές υποχρεώσεις και δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Όσο αφορά στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η τηλεεκπαίδευση θα μείνει με θετικούς όρους εάν παραμείνει συμπληρωματική και με αρνητικούς αν χρησιμοποιηθεί εναντίον της παιδικότητας (όπως το να παίζουν με το χιόνι τα παιδιά αντί να είναι μπροστά στις οθόνες).

Οι αντιλήψεις αυτές ευθυγραμμίζονται με τα ερευνητικά ευρήματα για το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.

12.9. Σχετικά με την άποψή τους για την απόφαση αναστολής λειτουργίας με φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί την υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό γιατί νομίζανε ότι θα ξεκουραστούν και ότι θα κρατήσει πολύ λίγο, με τον καιρό αντιληφθήκανε ότι δεν συμφωνούσαν καθόλου με αυτή την απόφαση. Οι περισσότεροι τονίσαν ότι υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις τις οποίες το υπουργείο δεν επεξεργάστηκε καν. Όσα υποκείμενα μπορούσαν να διανοηθούν την αγωγή υπαίθρου ως απάντηση στην πανδημία την πρότειναν ως εναλλακτική λύση, ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα επέμειναν στο ότι η μείωση του μαθητικού δυναμικού ήταν η ιδανικότερη συνθήκη διδασκαλίας/μάθησης.

12.10. Σχετικά με την αντίληψή τους για την μάθηση

Από τα ιχνογραφήματά, τα μεταφορικά έργα και τις συνεντεύξεις με τα υποκείμενα διαφαίνεται ότι αρκετά από αυτά αντιλαμβάνονται την μάθηση ως ένα τοπίο, ως ρεαλιστική απεικόνιση, ως ένα πλαίσιο θεώρησης και όρασης ή ως συμβολικά σχήματα. Η μάθηση ως τοπίο: αφορά στα ιχνογραφήματα όπου ένας ή και οι τρεις τύποι εκπαίδευσης απεικονίζονται ως τοπία. Είτε είναι στο βουνό, στο δάσος, σε λιβάδι, όλα περιέχουν φυσικά στοιχεία και συνήθως δεν απεικονίζονται άνθρωποι. Υπάρχουν όρια, εμπόδια, δυσκολίες αλλά και η αίσθηση ότι προχωράει κάτι. Συμπληρωματικά διαφαίνεται ότι η έννοια του μονοπατιού στο βουνό είναι μία ομοιότητα που εμφανίζεται σε δύο διαφορετικά υποκείμενα, στο ένα αναφέρεται στην αγωγή υπαίθρου και στο άλλο στα στάδια της τηλεεκπαίδευσης. Ως ο χώρος όπου διεξάγεται: όσο αφορά στην τηλεεκπαίδευση τα περισσότερα υποκείμενα την απεικόνισαν ρεαλιστικά ως μία καρέκλα μπροστά από μία οθόνη και ένα γραφείο. Δεν υπάρχει κανένα άλλος άνθρωπος και κάποια ελάχιστα στοιχεία του προσωπικού χώρου δείχνουν ότι πρόκειται για εσωτερικό χώρο. Η τάξη επίσης εμφανίζεται ως θρανία σε διαφορετικούς σχηματισμούς τετράγωνα με πολλά παιδιά στο καθένα. Φαίνεται το δομημένο περιβάλλον δηλαδή είτε της τάξης είτε του σχολείου. Στην αγωγή υπαίθρου ένα ή περισσότερα δέντρα, ο ήλιος, τα πουλιά και το έδαφος αποτελούν τα στοιχεία της ρεαλιστικής απεικόνισης του χώρου. Ως σχήματα: Στην δια ζώσης εκπαίδευση φαίνεται να υπάρχουν ομοιότητες ως προς κάποια ιχνογραφήματα όσο αφορά στην απεικόνισή της ως έναν κύκλο από ανθρώπους. Στην τηλεεκπαίδευση κυριαρχεί το τετράγωνο της οθόνης και των παραθύρων που εμφανίζονται σε αυτή. Είτε ένα τετράγωνο είτε πολλά παράλληλα, πάντα φαίνεται να υπάρχει ένα πλαίσιο, ένα περιθώριο. Οι παράλληλες γραμμές επίσης είναι ένα μοτίβο αφηρημένο το οποίο συναντάμε είτε στην τηλεεκπαίδευση είτε στην αγωγή υπαίθρου.

Για τα υποκείμενα απ' ότι καταγράψαμε στο 9^ο κεφάλαιο, η μάθηση είναι μία διαδικασία αλλαγής μέσω της οικειοποίησης ερεθισμάτων και πληροφοριών τα οποία μεταφράζονται σε νέες συμπεριφορές και στάσεις στην καθημερινότητα, μία διαδικασία αυτογνωσίας και ανακάλυψης του κόσμου, είναι παντού και για πάντα, είναι μία σπείρα προς το άπειρο αλλά η οποία σκάβει και προς το βάθος. Μόνο ένα άτομο πιστεύει ότι είναι μία κατάσταση της ύπαρξης όπου είμαστε ανοιχτοί να δεχτούμε καινούργια πράγματα και να τα συνδυάσουμε.

12.11. Σχετικά με την αντίληψή τους για τον ρόλο του περιβάλλοντος στην μάθηση

Βλέποντας τα ιχνογραφήματα φαίνεται ότι το περιβάλλον είναι πολύ σημαντική έννοια για την μάθηση. Σε όλες τις ρεαλιστικές αλλά και τις αφηρημένες απεικόνισης των διαδικασιών μάθησης, η μάθηση εμφανίζεται σε έναν χώρο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Εξ άλλου από

τις απαντήσεις τους βλέπουμε στο κεφάλαιο 9^ο ότι για τα υποκείμενα το περιβάλλον παίζει τεράστιο ή πολύ σημαντικό ρόλο εκτός από ένα υποκείμενο που δεν το θεωρεί πρωτεύον. Ρόλος του περιβάλλοντος είναι η ενεργοποίηση μέσω δυνατοτήτων που προσφέρει, και μας κάνει να σκεφτούμε τα affordances της οικολογικής θεωρίας του Gibson, αλλά και να παρέχει θετικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης.

12.12. Σχετικά με την αντίληψή τους για το τι είναι το περιβάλλον στην μάθηση

Ως προς το τι είναι το περιβάλλον από τα ιχνογραφήματα μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για δομημένο (τάξη, τοίχοι, κουρτίνες, θρανία, πίνακας, σχολείο, οθόνη, τεχνητοί φωτισμοί, ρολόι) και μη δομημένο περιβάλλον (θάλασσα, ουρανός, πανίδα, χλωρίδα). Κάποιοι όμως προσπαθήσαν να συμπεριλάβουν και τις σχέσεις μέσα στο δομημένο ή φυσικό χώρο ως στοιχεία του περιβάλλοντος απεικονίζοντας με σχήματα τις διαδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και το περιεχόμενο της μάθησης με σπείρες. Ένα υποκείμενο μάλιστα διευρύνει την έννοια του περιβάλλοντος και εκτός σχολικών αιθουσών προς στο κοινωνικό πλαίσιο, τους φίλους και ευρύτερα την κοινότητα στην οποία ζούμε.

12.13. Σχετικά με τον ρόλο που θα παίξουν οι νέες τεχνολογίες στο μέλλον στην εκπαίδευση

Αρκετά υποκείμενα έχοντας συνδέσει την τηλεκπαίδευση με την ιδιαίτερη συνθήκη της πανδημίας δεν θα θέλανε να ξαναδούν νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση είτε γιατί είδαν έναν αυταρχισμό ως προς το πώς επιβλήθηκαν και γιατί τις θεωρούν βλαβερές. Παρόλα αυτά σε καταστάσεις κρίσης θα μπορούσε η τηλεκπαίδευση να λειτουργήσει επικουρικά. Συμπληρωματικά και επικουρικά είναι οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους τα υποκείμενα βλέπουν στο μέλλον να λειτουργεί η τηλεκπαίδευση για να αποσυμφορίζει και να εναλλάσσει την ροή της δια ζώσης εκπαίδευσης. Από την άλλη ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν κάποια πράγματα που γίνονται στην αγωγή υπαίθρου για παράδειγμα η χρήση ψηφιακών μηχανών για την παρατήρηση της πανίδας. Για ακόμα περισσότερους το μέλλον είναι ασαφές και αβέβαιο και δεν μπορούν να σκεφτούν ακριβώς πως θα λειτουργήσουν οι νέες τεχνολογίες. Για τους μισούς άντρες υπάρχει ο φόβος να χρησιμοποιηθούν για την μεγαλύτερη επιτήρηση και τον έλεγχο των συμμετεχόντων στις διαδικασίες και από μέσο να αποτελέσει αυτοσκοπό όπως επίσης να αποστειρωθεί το μάθημα κάνοντας το πιο τεχνοκρατικό και απλοποιημένο. Μόνο ένα υποκείμενο είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο και βλέπει τις νέες τεχνολογίες ως παιχνίδι γνώσης. Τα υποκείμενα δεν φαίνεται να έχουν υπόψιν τους τις εξελίξεις της εικονικής πραγματικότητας, της τεχνητής νοημοσύνης, τις κινητές συσκευές στις μαθησιακές διαδικασίες για την έξυπνη εκπαίδευση ή να μην θέλουν να μάθουν ή να δουν το κατά πόσο η εικονική πραγματικότητα εισάγεται σε αυτές.

12.14. Σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στην αντίληψη και το βίωμα των υποκειμένων της έρευνας ανάμεσα στην τηλεκπαίδευση, την δια ζώσης εκπαίδευση και την αγωγή υπαίθρου

Η συζήτηση σχετικά με τις διαφορές στο βίωμα μεταξύ της τηλεκπαίδευσης, της δια ζώσης εκπαίδευσης και της αγωγής υπαίθρου αφορούν τόσο το περιβάλλον όσο και τις αλλαγές που επιφέρουν στην καθημερινότητα και στην ψυχική/σωματική υγεία των συμμετεχόντων αλλά και στις διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα για το περιβάλλον του κάθε είδους εκπαίδευσης αυτό

κινήθηκε μεταξύ ενός continuum από το κλειστό στο ανοιχτό, από το περιορισμένο στο ελεύθερο, από το απλό στο σύνθετο, από το φτωχό στο πλούσιο, από το μερικό στο ολιστικό και από το τεχνητό στο φυσικό. Όσο αφορά στα συναισθήματα το continuum ξεκίνησε από τα αρνητικά συναισθήματα στα πολύ θετικά έως και ενθουσιώδη συναισθήματα για την αγωγή υπαίθρου, από τα σκοτεινά στα πιο φωτεινά χρώματα και στα χαμόγελα. Όσο αφορά στο σώμα, από ένα απών σώμα ή από μία άυλη παρουσία στην τηλεκπαίδευση, στο μισό σώμα και το πρόσωπο στην δια ζώσης εκπαίδευση και στο ολόκληρο και σε κίνηση σώμα στην αγωγή υπαίθρου.

12.15. Σχετικά με την νοηματοδότηση των χαρακτηριστικών της τηλεκπαίδευσης, της δια ζώσης εκπαίδευσης και της αγωγής υπαίθρου

Φαίνεται να είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί τι ακριβώς είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον και πόσο μάλλον τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά. Αν ό,τι μας περιβάλλει είναι «περιβάλλον ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που το κάνουν μαθησιακό; Δηλαδή κατά πόσο μπορούμε να πούμε ότι είτε στην τάξη είτε στο υπαίθρο είτε στο ψηφιακό περιβάλλον υπάρχουν στοιχεία που ενισχύουν την μάθηση, με ποιο τρόπο και τι είδους μάθηση; Αν για παράδειγμα στο ψηφιακό περιβάλλον προωθείται η παράλληλη επεξεργασία πληροφοριών και εργασιών (multi task) στο δάσος αν δεν συγκεντρωθείς μόνο στο που πατάς μπορεί να είναι επικίνδυνο για την ισορροπία σου. Η *κούραση* που μπορεί να προέρχεται από την πληθώρα πληροφοριών και την διασπαστική οθόνη δεν είναι η ίδια με την κούραση μετά από πολύωρο παιχνίδι στο δάσος; Πως βιώνονται οι διαφορές; Το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίστηκε και στις τρεις μορφές εκπαίδευσης αλλά νοηματοδοτείται διαφορετικά από τα υποκείμενα. Στην μεν τηλεκπαίδευση η κούραση αφορά την μείωση της ψυχικής διάθεσης και της όρεξης, την πολύωρη έκθεση στην οθόνη για την χρονοβόρα προετοιμασία και την σωματική κόπωση λόγω εντατικοποίησης. Στην δια ζώσης εκπαίδευση η κούραση πηγάζει από τον θόρυβο και την ένταση των ανθρώπινων επαφών, των πολλών ανθρώπων σε ένα μέρος, συναδέλφων και παιδιών και στο καθημερινό πήγαινελα στο σχολείο. Ενώ στην αγωγή υπαίθρου δεν ανέφερε κανείς την κούραση ως πιθανό αποτέλεσμα. Η *συγκέντρωση* επίσης αναφέρεται ως κάτι που χάνεται εύκολα στην αγωγή υπαίθρου λόγω της πληθώρας ερεθισμάτων αλλά και στην τηλεκπαίδευση λόγω του μεγάλου όγκου πληροφοριών και των γεγονότων που εξελίσσονται στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών όπου διεξάγεται το τηλεμάθημα (παρουσία συγγενών στο σπίτι). Η *διασκέδαση* παρόλο που στην βιβλιογραφία αναφέρεται στην τηλεκπαίδευση λόγω του ελκυστικού χαρακτήρα των μέσων στην έρευνά μας αφορούσε περισσότερο το παιχνίδι στην δια ζώσης και στην αγωγή υπαίθρου. Ίσως το γεγονός ότι η περίοδος της πανδημίας δεν ήταν διασκεδαστική να έπαιξε κάποιο ρόλο. Η *ανοιχτότητα* ενώ είναι χαρακτηριστικό που το συναντάμε και στην τηλεκπαίδευση και στην αγωγή υπαίθρου αφορά διαφορετικά πράγματα: από την μία αφορά την αίσθηση της ανοιχτότητας του εξωτερικού χώρου όπου βλέπεις ουρανό και ορίζοντα αλλά και για πιο ανοιχτή μάθηση δηλαδή λιγότερο προκαθορισμένη και από την άλλη αφορά στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στις πηγές του όπως και στις δυνατότητες συσχετισμού με όλο τον πλανήτη. Η *συνεργατικότητα* και η *διάδραση* εντοπίζονται από τα υποκείμενα της έρευνας κυρίως στην δια ζώσης εκπαίδευση ενώ στην βιβλιογραφία αφορούν τόσο την τηλεκπαίδευση όσο και την αγωγή υπαίθρου. Τέλος η *επικοινωνία* είναι πιο άμεση και γρήγορη στην με φυσική παρουσία εκπαίδευση μέσα ή έξω ενώ στην τηλεκπαίδευση όπου υπάρχουν τόσα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης δεν είναι ενώ ένα από αυτά τονίζει ότι ο ελεύθερος χρόνος και ο εργασιακός χρόνος άρχισαν να συγχέονται με αρνητικό πρόσημο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

13.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία γύρω από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, σημαντική διαφορά με τις ποσοτικές μεθόδους εμφανίζεται στο κομμάτι της αξιολόγησής της, δηλαδή σε ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας. Παρακάτω θα εξετάσουμε αυτούς τους παράγοντες ως προς την έρευνά μας και θα προτείνουμε θέματα για περαιτέρω έρευνα και ανάλυση.

13.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Όπως επισημαίνουν οι Χασάνδρα και Γούδας (2003) η αξιολόγηση της έρευνας δεν αφορά στην τεχνική ή στην κρίση μας για αυτή αλλά κατά πόσο αποτέλεσε μέρος ευρύτερων ηθικών/δεοντολογικών και πολιτικών επιλογών. Θα εξετάσουμε λοιπόν την έρευνα αναδεικνύοντας ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας, το κατά πόσο προσφέρει θεωρία και κάτι καινούργιο στην ήδη υπάρχουσα γνώση, κατά πόσο ακολούθησε τον ερευνητικό σχεδιασμό που η ίδια έθεσε και το κατά πόσο μπορούν τα ευρήματα να γενικευτούν.

Κατ' αρχήν η ίδια η ερευνήτρια κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν μεταπτυχιακή φοιτήτρια και βίωσε την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω τηλεκπαίδευσης όπως αποφάσισε το Πανεπιστήμιο. Παράλληλα ως καθηγήτρια και η ίδια δίδαξε μέσω τηλεκπαίδευσης στα φροντιστήρια. Οπότε δεν ήταν αμέτοχη της όλης κατάστασης που βίωσαν τα υποκείμενα. Γνωρίζει ότι λόγω της δικής της αρνητικής επί τω πλείστον εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης και την προτίμησή της για το εξωτερικό περιβάλλον, κάτι τέτοιο επίδρασε στην έρευνά της και ως προς την επιλογή του θέματος αλλά και ως προς την υλοποίησή της. Η κούραση για παράδειγμα που έφερναν οι συνεντεύξεις μέσω της πλατφόρμας ζουμ ταυτόχρονα με την έκθεση στον υπολογιστή που είχαμε από την τηλεργασία και την τηλεκπαίδευση ήταν ένας παράγοντας που σίγουρα περιόρισε την συλλογή του υλικού. Ως προς την συλλογή του υλικού πρέπει να προβληματιστούμε επίσης για τον χρόνο που συλλέχθηκε. Πώς θα ήταν αν την ώρα που ζούσανε τα υποκείμενα την τηλεκπαίδευση διεξαγόταν η έρευνα; Ο ένας χρόνος βέβαια που πέρασε συλλέγοντας το υλικό βοήθησε στο να υπάρχει αρκετός αναστοχασμός και απόσταση από τα πράγματα καθώς και παρατήρηση των επιπτώσεων εκείνης της περιόδου βραχυπρόθεσμα. Εμείς τους ρωτήσαμε αφού είχε περάσει η περίοδος των απαγορεύσεων και του σκληρού lock down. Ως δηλαδή προς το κριτήριο της βασιμότητας και των αστάθμητων παραγόντων και επιρροών πρέπει να λάβουμε υπόψιν το κομμάτι της μνήμης και των αναμνήσεων όσο πέραγε ο καιρός καθώς και του τεχνολογικού μέσου που χρησιμοποιήθηκε όπως οι τηλεσυνεντεύξεις. Τα τεχνικά προβλήματα, η εκτεταμένη έκθεση στον υπολογιστή, οι μειωμένες δεξιότητες των υποκειμένων να στείλουν τα ιχνογραφήματά τους όπως τα ζητάγαμε αποτελούν περιορισμούς της έρευνας.

Ως προς την αλήθεια των υποκειμένων παίρνουμε δεδομένου ότι προσπάθησαν να είναι όσο το δυνατό πιο ειλικρινείς με τους εαυτούς τους. Έτσι κι αλλιώς πολύ υλικό συμπληρώθηκε από τα ιχνογραφήματα και τα μεταφορικά έργα τα οποία αναδείκνυαν μη λεκτικοποιημένα

σημεία του βιώματός τους όπως έγινε σε αρκετές περιπτώσεις. Μάλιστα αρκετά υποκείμενα δήλωσαν το πόσο τους βοήθησε η διαδικασία αυτή στο να επεξεργαστούν την τραυματική συνθήκη της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας και να γίνουν δημιουργικοί.

Η κατηγοριοποίηση σε θεματικές ενότητες ενώ κανονικά χρειάζεται διασταύρωση με εξωτερικούς ερευνητές, στην συγκεκριμένη περίπτωση έγινε υπό την επιμέλεια του καθηγητή μας κ. Πουρκού. Ως προς την τριγωνοποίηση των δεδομένων (την τριμερή διασταύρωση δηλαδή πηγών, μεθόδων, θεωριών και εκτιμητών) χρησιμοποιήθηκαν τα ιχνογραφήματα και οι βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις και τα μεταφορικά έργα, αφήνοντας ελπίζουμε λίγα περιθώρια στον δείκτη συνάφειας να υπερβεί το όριο της αξιοπιστίας.

Ως προς την γενικευσιμότητα, παρατηρώντας τις υπόλοιπες έρευνες πάνω στο ίδιο περίπου αντικείμενο της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας και το βίωμά της από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο τις συνάφειες μεταξύ τους και άρα μία δυνατότητα να αφορούν κι άλλα υποκείμενα-εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά το δείγμα είναι μικρό και σίγουρα δεν αποτελεί γενικεύσιμο αποτέλεσμα. Άρα ως προς την μεταβασιμότητα και την μεταφορά των ευρυμάτων σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών θα έπρεπε να πάρουμε υπόψιν την προσωπική τους κοσμοθεωρία μιας και τα υποκείμενα της έρευνας μας είχαν κατά κάποιο τρόπο μία ομοιογενή αντίληψη για την εργασία γενικά και ειδικότερα την δική τους. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε μία πρώτη ενδεικτική κατεύθυνση για την μελέτη των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης. Ο συσχετισμός τους όμως με το βίωμα της πανδημίας και της υποχρεωτικής τους λειτουργίας μαζικά και κεντριοποιημένα σίγουρα αποτελεί έναν περιορισμό ως προς το θέμα μας. Το ίδιο αποτελεί και η έλλειψη εμπειρίας ως προς την αγωγή υπαίθρου η οποία διεξάγεται σε συγκεκριμένα πλαίσια και από λίγους ανθρώπους.

Ως προς το αν ακολουθήσαμε τον ερευνητικό σχεδιασμό μας ή αυτός ευθυγραμμιζόταν με τους ερευνητικούς μας στόχους, διαπιστώνουμε ότι έχει αρκετές ελλείψεις που δεν επέτρεψαν την εις βάθος και πλούσια συλλογή δεδομένων. Γι' αυτό ευθύνεται η ερευνήτρια και η ανυπομονησία της.

13.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα αυτή διαφέρει ως προς την συγκριτική της κατεύθυνση μεταξύ τριών διαφορετικών (;) περιβαλλόντων μάθησης. Βοηθάει στο να εμβαθύνουμε και να αναγνωρίσουμε καλύτερα την σημασία να εκλεπνυνθούν τα θεωρητικά εργαλεία βασιζόμενοι στις εμπειρίες. Θα είχε σημασία λοιπόν να αναδειχθούν ακόμα περισσότερο ποιοι είναι οι παράγοντες για την διαφορετική νοηματοδότηση κοινών εμπειριών πέρα από το φύλο, την εργασία στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα και το αν έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας ή θέση ευθύνης παραπάνω από άλλους κάποια υποκείμενα. Κάτι τέτοιο διαφαίνεται από τις ομοιότητες που παρουσίασαν δύο υποκείμενα τα οποία δεν έχουν κανένα δημογραφικό στοιχείο κοινό. Να είναι η γενικότερη ιδιοσυγκρασία τους, η στάση ζωής τους, ή παλιότερα κοινά βιώματα;

Ένα άλλο σημείο στο οποίο θα μπορούσαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας περαιτέρω είναι η έννοια της σωματικής επαφής και της ενέργειας μεταξύ των σωμάτων που ανέδειξαν κάποια υποκείμενα ως πολύ σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ δια ζώσης και τηλεκπαίδευσης. Πώς μπορούμε να εμβαθύνουμε σε αυτό όταν δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες γύρω από αυτή την ενέργεια και την σημασία της στις διαδικασίες μάθησης ως στιγμές επιτέλεσης ενός ρόλου; Δηλαδή ως ένα θέατρο. Ποια η διαφορά μεταξύ ενός υλικού περιβάλλοντος και τις σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται μέσα σε αυτό αναφορικά με ένα υλικό

περιβάλλον διαμεσολαβημένο από την εικόνα, την άυλη αναπαράσταση των άλλων και του περιβάλλοντος την στιγμή της επιτέλεσης;

Όσο αφορά στο μέλλον, οι προτάσεις κάποιων υποκειμένων για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας χρησιμοποιώντας όλα τα εργαλεία που μάθανε κατά την διάρκεια της πανδημίας και συνθέτοντάς τα, θα μπορούσε να ερευνηθεί κατά πόσο θα βοηθούσε και άλλους εκπαιδευτικούς που δυσφορούν με κάποια πράγματα στη δια ζώσης εκπαίδευση. Αλλά και το πώς κάποια στερεότυπα και habitus όπως θα έλεγε ο Bourdieu διαχέονται και στα τρία πλαίσια ανεξαρτήτως περιβάλλοντος. Δηλαδή τελικά κατά πόσο πραγματικά το περιβάλλον μπορεί να παίζει ουσιαστικό ρόλο ή όχι στις αλλαγές συμπεριφοράς, διάθεσης και διαδικασίας. Τέλος θα ήταν ενδιαφέρον να αναπλαισιώσουμε ζητήματα δημοκρατίας, ισότητας και πρόσβασης όσο αφορά στην εκπαίδευση ερευνώντας τους αποκλεισμούς κοινωνικούς (ηλικιακούς, έμφυλους, ταξικούς κ.ά.) και στα τρία περιβάλλοντα ώστε να αποτελεί και αυτό παράγοντας για την υιοθέτησή τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Και να που φτάνει η στιγμή να σβήσουμε τους πόνους και τις γκρίνιες, τις δυσκολίες και τις απελπισίες γράφοντας έναν επίλογο. Όσο συγκινητική κι αν είναι αυτή η στιγμή που ένας αγώνας φτάνει στο τέλος του, μετά από τρία χρόνια όπου τα δύο έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της κοινωνικής αποστασιοποίησης και της τραυματικής αυτής εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης όπου δεν μπορούσαμε να εξερευνήσουμε από κοντά με τους νέους συνοδοιπόρους μας τα ζητήματα με τα οποία καταπαιστήκαμε, γελώντας, γράφοντας ραβασάκια, βγαίνοντας για μία μπύρα ώστε να σχολιάσουμε το τι έγινε και το τι είπαμε, άλλο τόσο ικανοποίηση μας προσφέρει για την ολοκλήρωσή του. Είναι ολοκλήρωση όμως ή απλά αφετηρία για κάτι άλλο;

Τα μαθήματα τα οποία πήραμε από την εμπειρία συγγραφής της διπλωματικής έρευνας δεν μπορούν να περιοριστούν στα αποτελέσματά της στο κεφάλαιο 12. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τα υποκείμενα, οι ανησυχίες που μοιραστήκαμε με τον καθηγητή, η κατανόηση της εαυτής μας καθόλη την διάρκεια της συγγραφής και του πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους, αποτελούν τα σημαντικότερα οφέλη. Γιατί αλλιώς ήμασταν όταν ξεκινήσαμε όλη την διαδικασία και αλλιώς βγαίνουμε από αυτήν. Για πολλούς λόγους, ένας εκ των οποίων είναι η αλλαγή πλευσης καθόλη την διάρκεια του στόχου της έρευνας. Ξεκινώντας από μία ανάγκη να εξηγήσουμε και να τεκμηριώσουμε το πόσο λάθος ήταν η επιλογή της τηλεκπαίδευσης για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα φτάσαμε στο σημείο να προβληματικοποιήσουμε για το τι σημαίνει τελικά μάθηση και το πόσο τελικά μπορεί να μην διαφέρει από περιβάλλον σε περιβάλλον (από ένα υλικό σε ένα άυλο ουσιαστικά περιβάλλον) αν δεν εστιάσουμε και σε άλλα πράγματα. Αν δεν κοιτάζουμε πιο βαθιά να δούμε ότι χρησιμοποιώντας τις ίδιες λέξεις, τις ίδιες παιδαγωγικές στρατηγικές, τις ίδιες αξίες μπορούμε παρόλα αυτά να έχουμε διαφορετικές επιπτώσεις, συνέπειες ή αλλαγές. Η συνθετότητα της ανθρώπινης εμπειρίας μας δίνει κουράγιο και τρόπους να βιωθεί η ζωή αλλιώς, προσφέροντας κάποιες φορές διεξόδους σε στιγμές που θεωρούσαμε πολύ δύσκολες. Τελικά η στάση μας απέναντι στη ζωή μπορεί και να αλλάξει.

Ως προς τις διαδικασίες μάθησης αυτές θα συνεχίζουν να συμβαίνουν, είτε τις παρατηρούμε είτε όχι. Η σημασία των ποιοτικών μεθόδων έρευνας όμως προχωράνε πιο πέρα από την κοινότυπη αυτή διαπίστωση. Γιατί τελικά η αυτογνωσία που προσφέρουν σε όλους τους συμμετέχοντες αφορούν στα εργαλεία τους για την επεξεργασία των βιωμάτων. Αυτοί οι τρόποι θα μας συνοδεύουν από δω και πέρα. Οι παραδοχές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας για την υποκειμενικότητα και διυποκειμενικότητα μας μαλακώνουν γενικότερα στην ζωή μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασάκης, Α.Μ. (2000). *Οικο-περιβαλλοντική ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος.
- Alvarez, A. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου Σ. (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Abdulrahman, E.A., Abdelrahim, F.I., Fathi, M.A., & Rafdan, H.A.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 1-23. <https://sci-hub.mkxa.top/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Alevizou, G. (2020). Virtual schooling, Covid-gogy and digital fatigue. *Parenting for a Digital Future*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://eprints.lse.ac.uk/104691/>
- Al-Ibia, S.E. (2020). The Collapse of western metaphysics: Covid-19 and digital literacy. *International Journal of Language and Literature*, 8(2), 86-92.
- Alqahtani A., & Rajkhan A. (2020). E-Learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Educational Science*, 10(9), 216.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129-144). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal of Educational Research Online*, 3(1), 104-121.
- Angeli, C., & Schwartz, N. (2016). Differences in electronic exchanges in synchronous and asynchronous computer-mediated communication: the effect of culture as a mediating variable. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1109-1130.
- Aparicio, M., & Bação, F., & Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *Journal of Educational Technology Systems*, 19(1), 292-307.
- Ares, G., Bove, I., Vidal, L., Brunet, G., Fuletti, D., Arroyo, A., & Blanc, M.V. (2021). The experience of social distancing for families with children and adolescents during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Uruguay: Difficulties and opportunities. *Children and Youth Services*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105906>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ. 78-107). Αθήνα: Προπομπός.
- Babic, S. (2011). E-learning environment compared to traditional classroom. *Proceedings of the 34th International Convention* (pp. 1299-1304). Opatija, Croatia, 23-27 May.

- Bannan-Ritland, B. (2004). *Online learning: concepts, strategies and application*. London: Pearson.
- Barra, V., & Todino, M.D. (2021). Outdoor education as a natural resource for embodied cognition in teaching practices. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5.
- Bayne, S., Gallagher, M., & Lamb, J. (2013). Being 'at' university: The social topologies of distance students. *Higher Education*, 67, 569-583.
- Barfod, K., & Bentsen, P. (2018). Don't ask how outdoor education can be integrated into the school curriculum, ask how the school curriculum can be taught outside the classroom. *Curriculum Perspectives*, 38, 151-156.
- Bayne, S. (2004). Smoothness and striation in digital learning spaces. *Elearning*, 1(2), 302-316.
- Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.) (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Becker, C, Lauterbach, G, Spengler, S, Dettweiler, U, & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: a systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal Environmental Research in Public Health*, 5(14), 485.
- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., & Blom, D. (2016). Electronic portfolios and learner identity: an ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 107-124, DOI: 10.1080/0309877X.2014.895306
- Berlanga, A., & Sloep, P. (2011). Towards a digital learner Identity. In F. Abel, V. Dimitrova, E. Herder, & G.J. Houben (Eds.) *Augmenting User Models with Real World Experiences Workshop (AUM)*. In conjunction with UMAP Girona. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.academia.edu/2894459/Towards_a_Digital_Learner_Identity
- Bertolino, F., & Filippa, M. (2021). The pedagogy of nature according to Maria Montessori. *Journal of Theories and Research in Education* 16(2). In M. Gallerani & T.Pironi (Eds), *Special Issue. Intersections between human sciences and natural sciences in Maria Montessori's thought and work* (pp.133-147). Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://rpd.unibo.it/issue/view/950>
- Bing, W., WenXia, Xu, & Jun, G. (2012). Engineering Innovation Research in E-Learning. International Conference on Applied Physics and Industrial. *Procedia* 24,2059 – 2066. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: doi: 10.1016/j.phpro.2012.02.302
- Bird, W.J., Stone, R., & Depledge, M. (2011). Can Natural and Virtual Environments Be Used To Promote Improved Human Health and Wellbeing? *Environmental Science and Technology* 45(11), 4660-5.
- Blenkinsop, S., Telford, J., & Morse, M. (2016). A surprising discovery: Five pedagogical skills outdoor and experiential educators might offer more mainstream educators in this time of change. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 346–358.
- Boes T., & Marshall K. (2014). Writing the Anthropocene: An Introduction. *The Minnesota review* 1 (83), 60–72. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://doi.org/10.1215/00265667-2782243>
- Boettcher, J. & Conrad, R.M. (2021). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. San Fransisco: Jossey-Bass ed.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 3 (89), 210-218.

- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the Covid-19 pandemic: a living rapid systematic review. *Asian Journal of distance education*, 15(2), 191-247.
- Bonk, C.J. (2009). *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature –how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 7(23), 937-949.
- Breault-Hood, J., Gray, T., Truong, S., & Ullman, J. (2017). Women and girls in outdoor education, scooping the research literature and exploring prospects for future body image enquiry, *Research in outdoor education*, 15, 21-46.
- Brey, P. (2006). Social and ethical dimensions of computer-mediated education. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 4(2), 91-101.
- Brookes, A. (2003) A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part two: “The fundamental attribution error” in contemporary outdoor education discourse. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(2), 119-132.
- Brown, M. (2009). Reconceptualising outdoor adventure education: activity in search of an appropriate theory. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13 (2), 3-13.
- Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131522000343>
- Γενιτσαρίδου, Κ. (2015). *Εκπαίδευση από απόσταση: μία ιστορική αναδρομή*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://tile-learning.blogspot.com/>
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβας, Α. (2022). *Χιόνι και τηλεεκπαίδευση*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/368857_hioni-kai-tilekpaideysi
- Caiyun, Z., Maolin, Ye, Yunwei, F., Minyi, Y., Fen, L., Jinhua, Y., & Qian, T. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *Journal of Adolescent Health* 6 (67), 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>.
- Chaptal, A. (2005). Le tele-enseignement: une revolution de la forme scolaire ? *Education et societes*, 15(1), 59-73.
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). *The network society, from knowledge to policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Charrier, B., & Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. *Distances et savoirs*, 9(3), 419-443.
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 4 (30), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Chute, A., Thompson, M., & Hancock, B. (1999). *The McGraw Handbook of distance learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Clancey, W.J. (1995). A Tutorial on Situated Learning. In J. Self (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Computer and Education* (pp. 49-70). Charlottesville, VA: AACE.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). 'New Media, New Learning'. In D. R. Cole and D. L. Pullen(eds) *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice* (pp. 87–104). London: Routledge,
- Cottier, P., & Laneelle, X. (2016). *Enseignement et formation en régime numérique: nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ?* Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01491953>.
- Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64.
- Crutzen, P., & Stoermer E. (2000). The Anthropocene. *IGBP Global Change Newsletter*, (41), 17–18. Retrieved October 17, 2019.
- Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K.Hacking Baratt, E. (2020). *Research handbook on childhoodnature, assemblages of childhood and nature research*. Switzerland: Springer.
- Δαπόντες, Ν.(2002). Η κοινωνία της πληροφορίας: η εκπαιδευτική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Στο Χ. Κυνηγός & Ε.Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα* (σσ. 82-98). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δημητριάδης, Σ. (2014). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Καλλίνικος.
- Δήμου, Ε., Καμέας, Α. (2011). Χαρακτηριστικά και γνωρίσματα του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 6 (σσ.383-396).
- Dal, L.& Hubert, C.M. (2020). *Teaching during the pandemic: panopticism in Brazilian private higher education institutions*. University of Porto, Portugal 2 University of Vale do Itajaí, Brazil Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf#page=130>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the covid 19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Dawson, C. (2022). *Το Α και το Ω των ψηφιακών μεθόδων*. (Επιμέλεια Α. Γαζή & Α. Γαρδικιώτης). Αθήνα: Πεδίο.
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: a historical and conceptual look at danish forest schools. *The international journal of early childhood environmental Education*, 6(3), 53.
- Delgado-Peña, J.J., Subires-Mancera, M.P. (2019). Teaching geospatial competences by digital activities and e-learning. Experiences in geography, journalism, and outdoor education. In: de Miguel González, R., Donert, K., Koutsopoulos, K. (eds) *Geospatial Technologies in Geography Education. Key Challenges in Geography* (pp.141-157). Cham.: Springer.
- Delgado, J. E., & Arellano, J. (2021). A phenomenological study of the lived experiences of graduate students adapting flexible learning modality due to Covid-19 pandemic. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 15(4), 7-16.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S., (2005). *The Sage Handbook of qualitative research (3d. ed)*. London: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1994). *The landscape of qualitative research*. London: Sage.
- Dessus, P., Marquet, P. (2003). Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants. *Distances et savoirs*, 3(1), 337-360.
- Dillenbourg,P., Schneider, D., Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments. *Πρακτικά 3^{ου} ελληνικού συνεδρίου με θέμα «Τεχνολογίες Πληροφορίας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 3-18), Ρόδος.

- D'Ianto, T. & D'Elia F. (2021). Body, movement, and outdoor education in pre-school during the covid-19 pandemic: perceptions of teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21,709-713.
- Donati, P. (2010). *Relational Sociology: a new paradigm for the social sciences*. London: Routledge.
- Engestrom, Y. (2009). *The future of Activity theory: a rough draft*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2012_01.dir/pdfHqmCdPgVef.pdf#page=327.
- Farr, W., Price, S. and Jewitt, C. (2012). *An introduction to embodiment and digital technology research: Interdisciplinary themes and perspectives*. NCRM Working Paper. NCRM. (Unpublished)
- Fawns, T. (2019). Post-digital Education in design and practice. *Post-digital science and education*, 1(1), 132-145.
- Fawns, T., Aitken, G., Jones, D. (2019). Online learning as embodied socially meaningful experience. *Postdigital Science and education*, 1(2), 293-297.
- Fischer, D., Frey, N., Bustamante, V.& Hattie, J. (2020). *The assessment playbook for distance and blended learning: measuring student learning in any setting*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Flick U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ford P. (1986). *Outdoor education, definition and philosophy*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.ericdigests.org/pre-923/outdoor.htm>
- Galagan, PA. (2000). The E-Learning Revolution. Training & Development. 54.
- Gallagher, M. S., Lamb, J., & Bayne, S. (2016). The Sonic Spaces of Online Distance Learners. In L. Carvalho, P. Goodyear, & M. de Laat (Eds.), *Place-based spaces for networked learning* (pp. 87-99). New York: Routledge.
- Garcia, B. (2012). New e-learning environments: e-merging networks in the relational society. In Ghislandi P.(ed.) *E-learning: theories, design, software and applications* (pp.3-22). Interopen.
- Garcia, B.C. (2007). Working and learning in a knowledge city: a multilevel development framework for knowledge workers. *Journal of Knowledge Management*, 11 (5),18-30.
- Garrison, D. & Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2. 87-105.
- Gilbertson K., Bates T., McLaughlin T. & Ewert A. (2006). *Outdoor Education: methods and strategies*. Champaign: Human Kinetics.
- Glassman M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher* 30, 3 (4), 3-14.
- Gunderson, R. (2020). A materialist conception of the lifeworld: Enzo Paci's social phenomenology of technology and the environment. *Technology in Society*,63.
- H. A. Smith, J. E. Dymont, A. Hill & J. Downing (2016). You want us to teach outdoor education where? Reflections on teaching outdoor education online. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16 (4), 303-317.
- Hansjörg, H. (2012). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and "Enlivering", *Studies in Philosophy and Education*, 32(1). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.researchgate.net/publication/257665261_The_Concept_of_Experience_by_John_Dewey_Revisited_Conceiving_Feeling_and_Enlivering

- Harley D., Morgan J., Frith H. (2020). *Η κυβερνοψυχολογία ως καθημερινή ψηφιακή εμπειρία*, (μτφρ. Αρβανίτης Δ., επιμέλεια Γαζή, Α.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Harrison, M. (2018). Space as a tool for analysis: Examining digital learning spaces. *Open Praxis*, 10(1), 17–28.
- Harvey D., Montgomery L., Harvey H., Hall F., Gange A. & Watling D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children, *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101381. doi: 10.1016/j.jenvp.2019.101381
- Haythornthwaite, C. (2014). Learning networks. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining* (pp. 785–793). New York, NY: Springer.
- Haythornthwaite, C. (2018). "Learning, connectivity and networks". *Information and Learning Science*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2018-0052>
- Haythornthwaite, C., & Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. London: Sage.
- Haythornthwaite, C., Andrews, R., Fransman, J., & Meyers, E. (Eds.) (in press). *Handbook of E-Learning Research (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Hoffman, B. (2020). *Designing critical thinking experiences in online courses during a global pandemic: a narrative research study exploring community college instructors' approach to course design and promoting critical thinking skills*. Northeastern University: ProQuest Dissertations Publishing.
- Holmberg, B. (1988). *Perspectives of research on distance education*. Fernuniversitat. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298355.pdf>
- Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 12(1), 31-39.
- Horton, C. & Horton, W. (2003). *E-learning tools and technologies*. New Jersey: Wiley Pub.
- Hrastinski, S. & Keller, C. (2007). Computer-mediated communication in education: A review of recent research. *Educational Media International*, 44 (1), 61-77.
- Humanante R., García-Peñalvo, F. J., & Conde-González, M. Á. (2015). Personal learning environments and online classrooms: an experience with university students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 10(1), 26-32.
- Humberstone, B. (2011). Embodiment and social and environmental action in nature-based sport: spiritual spaces. *Leisure Studies*, 30(4), 495-512.
- Ιωαννίδου, Μ. (2021). *Τηλεκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας: δυσκολίες εκπαιδευτικών*. Διπλωματική έρευνα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists ...in their own words*. New York: Routledge.
- Inglis, A. (1995). Towards a dialogic theory of tele-education. *One world many voices* 2, 364–367. Milton Keynes: ICDE/The Open University.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, www.kallipos.gr (σελ. 176). <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- James VA, Dragon-Smith C, Lahey W. (2019). *Indigenizing outdoor play*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.child-encyclopedia.com/outdoor-play/according-experts/indigenizing-outdoor-play>. [Ανάκτηση 26 Αυγούστου 2022].
- Jena, P.K.P. (2020). Impact of pandemic covid-19 on education in India. *International Journal of Current Research*, 12(7), 12582-12586.

- Jewitt, C., Price, S. (2013). A multimodal approach to examining embodiment in tangible learning environments. *Proceedings of the 7th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction* (pp. 43–50).
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. & Bannan Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9 (2), 7-26.
- Jordan, C., & Chawla, L. (2019). A coordinated research agenda for nature-based learning. *Frontiers in Psychology*, 10 (766).
- Καζλάρη Ε. (2021). *Η επικοινωνία στο πλαίσιο του πανεπιστημίου: οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19*. Διπλωματική έρευνα του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
- Καλφοπούλου, Α. (2021). *Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μαθηματικών σε ένα δημοτικό σχολείο των δωδεκανήσων στα πλαίσια της αναγκαστικής τηλεκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). *Ε-λεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραποστόλης Β. (1987). *Στις ρίζες της κοινωνικής εμπειρίας – κείμενα κοινωνικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε.Β.(2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kitto,S. (2003). Translating an Electronic Panopticon Educational technology and the re-articulation of lecturer-student relations in online learning. *Information, Communication & Society*, 6(1), 1-23.
- Kirkwood, A. (2000). Learning at home with information and communication technologies. *Distance Education*, 21, 248 - 259.
- Koole,M. (2014). Identity and the itinerant online learner. *International Review of research in open and distance learning*, 15(6), 52-70.
- Knoll, M. (2011). *School reform through "Experiential Therapy". Kurt Hahn – An efficacious educator*". Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515256.pdf> [Ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2020].
- Kress, G.& Leeuwen Van, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kuo, M., Barnes M. & Jordan C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology* (10). Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: 305.doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305
- Λιάμπας, Α. (2021). Τηλεκπαίδευση: το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική. *Κριτική εκπαίδευση 1*, 099-112.
- Λιοναράκης, Α. (2010). *Για ποιά εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;* Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/aparaske/autosch/joomla15/index.php/2012-02-07-10-08-22/2012-02-07-10-22-03/343---l---r-.pdf>
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λυδάκη Α. (2012). *Οι ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Lai, H.-C., Chang, C.-Y., Wen-Shiane, L., Fan, Y.-L., & Wu, Y.-T. (2013). The implementation of mobile learning in outdoor education: Application of QR codes. *British Journal of*

- Educational Technology*, 44(2), 57–62. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1111/J.1467-8535.2012.01343.X>
- Lave, J., Wenger, E. (2005). Κοινωνικές όψεις της μάθησης: νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή. Αθήνα: Σαββάλας.
- Leather M. (2014). Outdoor adventure and social theory, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(3), 265-266.
- Legendre, A. (1997). Interactions des jeunes enfants en groupes, les supports et contraintes de l'environnement spatial. *Revue de Psychologie de l'éducation*, 2 (2), 139-160.
- Lincoln Y (2009). Context, lived experience and qualitative research, In Swanson & Holton III (ed.) *Research in Organizations, Foundations and Methods of inquiry* (pp.221-233). California: Berret-Koehler Pub.
- Lionarakis, A. (2005). Applications of pedagogy and technology. *Πρακτικά εισηγήσεων 3^{ου} διεθνές συνεδρίου για την ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση με θέμα “ελληνικό δίκτυο ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης”*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Επιστημονική εταιρεία.
- Lietart, A. (2015). *Elearning: l'innovation pedagogique des enseignants qui utilisent une plateforme numerique*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://ceur-ws.org/Vol-398/S5_Lietart.pdf.
- Lou, Y., Bernard, R.M. & Abrami, P.C. (2006). Media and Pedagogy in Undergraduate Distance Education: A Theory-Based Meta-Analysis of Empirical Literature. *Education Tech research dev* 54, 141–176.
- Ludwig, M., Jablonski, S., Caldeira, A., Moura, A. (2020). Research on outdoor STEM education in the digital age. *Proceedings of the Roseta online conference in June*. Band 6.
- Luppigini, R. (2007). Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science* 35, 141–185.
- Lynn, D. & Wells, R. (2009). *Empowering the learner through computer-mediated communication*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649109526728>
- Μάλαμα, Σ. (2021). *Η αποτίμηση της διδασκαλίας στην πανδημία Covid-19 ως αφορμή αναστοχασμού αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της τάξης του 21^{ου} αιώνα*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακράκης Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: μια κοινωνικο-επικοδομηστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρής, Α.Θ., Βλαχόπουλος, Δ.(2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και η πολυπλοκότητα της έννοιας. *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα « Ο σχεδιασμός της μάθησης» που διεξήχθη στην Αθήνα στις 23-26 Νοεμβρίου 2017*, 5(1) (σσ. 67-75). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο.
- Μαρκοπούλου, Γ. (2021). *Η τηλεεκπαίδευση ως παράγοντας μετασχηματισμού της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μεγαγιάννη, Ε. (2021). *Η γονική συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας Covid-19 σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και*

- δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μηλιώνη, Χ. & Μπαλτά, Β.(2001). Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση»*, Ρέθυμνο, 8-9 Ιουνίου (σσ. 346-358).
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης προτάσεις εφαρμογής στην ιδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Μπράιλας, Α.Β. (2018). *Η μάθηση στον χρονότοπο του διαδικτύου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπράιλας, Α. & Παπαχριστόπουλος, Κ. (2021). Κοινότητες, ριζωματική μάθηση και μοντέλα αξιολόγησης: μια κριτική οικοσυστημική προσέγγιση. *Πρακτικά 11^{ου} συνεδρίου για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με θέμα «Εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές»* που έγινε στην Αθήνα 26-28 Νοεμβρίου, 11 (2^α) (σσ.90-101).
- Malyal, M., & Sharma, R. (2015). E-Learning: in school education issues & challenges and advantages: A Review. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 6(5), 137-140.
- Martins, J. & Nunes, M. (2010). *Polychronicity and multipresence: A grounded theory of e-learning time-awareness as expressed by Portuguese academics' time concepts*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.researchgate.net/publication/228657108_Polychronicity_and_multipresence_A_grounded_theory_of_e-learning_time-awareness_as_expressed_by_Portuguese_academics'_time_concepts
- Martins, J. & Nunes, M. (2016). Academics' e-learning adoption in higher education institutions: a matter of trust. *The Learning Organization* 23 (5) 299-331. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2015-0034>
- Martins, J. & Nunes, M. (2016). The temporal properties of e-learning: an exploratory study of academics' conceptions. *International Journal Of educational Management*, 30(1), 2-19.
- McArthur, J.A. (2022). From classroom to Zoom room: Exploring instructor modifications of visual nonverbal behaviors in synchronous online classrooms. *Communication Teacher*, 36(3), 204-215.
- Meerts-Brandsma L., Sibthorp J., Rochelle S. (2020). Using transformative learning theory to understand outdoor adventure education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 381-394.
- Mikaels, J. Backman, E. & Lundvall, S. (2016) In and out of place: exploring the discursive effects of teachers' talk about outdoor education in secondary schools in New Zealand, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 91-104.
- Migliano O., Ponticorvo M. & Simona Sica L. (2015). *Theoretical perspectives of hands-on educational practices. From a review of psychological theories to block magic and inf@nzia digitales 3.6 Projects*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.intechopen.com/chapters/48906>
- Moore, M.G., Anderson, W.G. (2003). *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching, *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Morag, O. & Tal, T. (2013). A longitudinal study of environmental and outdoor education: a cultural change. *Journal of research in science teaching*, 50(9), 1019-1046.

- Mseleku, Z. (2020). A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19. *International Journal of innovative science and technology*, 5(10).
- Muirhead B. & Juwah, C. (2004). Interactivity in computer-mediated college and university education: A recent review of the literature. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(1), 12-20. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.7.1.12> [Ανάκτηση 14 Φεβρουαρίου 2020]
- Munnings, M. (2007). Adventure education: Theory and applications. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 11, 60–61. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://doi.org/10.1007/BF03400858>
- Murphy, M. (2020). Covid-19 and emergency e-learning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Mygid, E. (2009). A comparison of childrens statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & outdoor learning*, 9(2), 151-169.
- Mygid, E., Bentsen, P., Barfoed Randrup T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a danish context. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 29-44. NY: Routledge,
- Nadler, R. (2020). Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*, 58.
- Nichols, M. (2003). A theory for elearning. *Educational technology and society*, 6 (2), 1-10.
- Noor, S., Isa, F., Mazhdar, F.F. (2020). Online teaching practices during the covid 19 pandemic. *EDUPIJ*, 9(3), 169-184.
- North, C. (2015). Rain and Romanticism: the environment in outdoor education, Asia-Pacific *Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 287-298.
- Nortvig, A.M.(2014). The Change of Time and Space in E-Learning. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 612-616.
- Οικονόμου, Κ.(2021).Η εκπαίδευση στην εποχή της μετανεωτερικότητας ή του εφήμερου. *Συστημική σκέψη και ψυχοθεραπεία*, 18.
- O'Brien, L. (2009) Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.
- Onyema, E..M & allii (2020). Impact of coronavirus pandemic on education, *Journal of Education and practice*, 11(13).
- Παντάνου-Ρόκου, Φ.(2002). *Διδασκαλία από απόσταση με χρήση υπερμέσων*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαστεργίου Ε.Α. (2019). *Περιβαλλοντική-αστική-ψυχολογία, ποιότητα της ζωής και αστικός σχεδιασμός: θεωρητικές έννοιες και η συσχέτιση με την κοινωνική ανθεκτικότητα*. Διπλωματική εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης.
- Πλειός Γ., Σκαμνάκης Α., Θεοχάρης Σ., (2021). *Η επικοινωνιακή κατασκευή μιας πανδημίας: Ο Sars-Cov-2, τα μέσα και η κοινωνία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πολύδωρος, Γ. (2013). Κατά πόσο η Online τάξη αποτελεί περιβάλλον μάθησης. *Πρακτικά 7^{ου} συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με θέμα «Μεθοδολογίες μάθησης» που έγινε στην Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου (σσ. 9-17)*.
- Πουρκός, Μ. (2015). *Βιώμα και βασισμένες στην τέχνη μέθοδοι έρευνας*. Αθήνα: Νησίδες.
- Πουρκός, Μ. (2016). *Πλαίσιο, σώμα, βιώμα, αναπαραστάσεις, θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm>
- Pask, G. (1976). *Conversation theory: applications in education and epistemology*. Amsterdam-Oxford-New York: Elsevier.
- Paulsen, M.F. (2003). *Online education: learning management systems*. Bekkestua: NKI Forlaget.
- Pavela A.P., Fruthb A., & Neacsuc M.N. (2014). ICT and E-Learning, catalysts for innovation and quality in higher education, In *Procedia Economics and Finance 23* (pp.704-711). *Πρακτικά του 2nd Global conference on business, economics, management and tourism* που έγινε 30-31 Οκτωβρίου. Πράγα. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: doi: 10.1016/S2212-5671(15)00409-8
- Payne, P.G., & Wattchow, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education 12*, 25–38.
- Payne, P.G., & Wattchow, B. (2009). *Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental outdoor education*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842737.pdf>
- Payne, P. (2005). Critical experience in outdoor education. In T.J. Dickson, T. Gray & B. Hayllar (Eds.), *Outdoor and experiential learning views from the top* (pp.184-201).
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34–45). New York: Routledge.
- Peters, M.A., & Britez, R.G. (2008). *Open education and education for openness*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Potter, J. (2012). *Digital media and learner identity: the new curatorship*. London: Palgrave Macmillan.
- Prensky, M. (2011). Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι. (Επιμ. Μ. Μεημάρης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: a matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education, 17*(3), 13-15.
- Quaeghebeur, L., & Reynaert, P. (2010). Does the need for linguistic expression constitute a problem to be solved? *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 9*(1), 15–36. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9146-2>
- Quintana, M., Careaga, M., & Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Revista de psicología, Ciencias de l'Educacio i de L'esport, 38*, 23-32.
- Ρίζος, Α. (2022). *Χιόνια, τηλεκπαίδευσης και μια Υπουργός Παιδείας που μισεί την παιδικότητα*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/369144-hionia-tilekpaideysi-kai-mia-yπουργos-paideias-poy-misei-tin-paidikotita>
- Ρικέρ, Π. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος* (μτφρ. Β. Ιακώβου). Αθήνα: Πόλις.
- Ροζάνης, Σ. (2018). *Η ερμηνευτική ως πράξη και θεώρηση*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Rasmitadila, Aliyyah, R.R. & Allii (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the Covid-19 pandemic period: a case study in Indonesia. *Journal of ethnic and cultural studies, 7*(2), 90-109.
- Reid, K., Plowers, P., & Larkin, M. (2014). *Exploring the living experience*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://>

- [//www.researchgate.net/profile/Paul_Flowers/publication/221670347_Exploring_lived_Experience/links/0922b4f57ab3ca3a29000000/Exploring-lived-Experience.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul_Flowers/publication/221670347_Exploring_lived_Experience/links/0922b4f57ab3ca3a29000000/Exploring-lived-Experience.pdf)
- Reimers, F.M. (2022). *Primary and secondary education during Covid-19: disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Cham: Springer.
- Rea, T., & Waite, S. (2009). International perspectives on outdoor and experiential learning. *Education 3-13*, 37(1), 1-4.
- Reynolds, R., Chu, S., Ahn, J., Shum, S.B., Hansesn, P., Haythornthwaite, C., Meyers, E., Rieh, S.Y. (2019). Inaugural issue perspectives on information and learning sciences as an integral scholarly nexus. *Information and Learning Sciences 120*, 1 (2), 2-18.
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36-52.
- Robie, N. (2002). Outdoor education: research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure education and outdoor learning*, 2(1), 29-42.
- Ross, J., Gallagher, M. S., & Macleod, H. (2013). Making distance visible: Assembling nearness in an online distance learning programme. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 51-67.
- Roth W.M., Jornet A. (2014). Towards a theory of experience. *Science education 98*, 106-126, Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://web.uvic.ca/~mroth/PREPRINTS/Experience_424b.pdf
- Rotaru, C. (2014). The triad: Grundvig, Haret, Gusti, Outdoor education in the history of the international pedagogy. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 142, 531-535.
- Σακελαράκη, Ε. (2021). *Συγκριτική ανάλυση εξ αποστάσεως και δια ζώσης εκπαίδευσης*. Διπλωματική έρευνα, Τμήμα οικονομικών Πανεπιστημίου Πειραιά.
- Σακελλάριου, Μ. (2022). *Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σιούτα, Α. (2021). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πληροφορικής που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση σχετικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης στην περίοδο του Lockdown λόγω της πανδημίας Covid-19 στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σκαμνάκης, Α., Κεντερελίδου, Κ., & Γαλατσοπούλου, Φ. (2016). *Περιβαλλοντική δημοσιογραφία και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σταματόπουλος, Κ. (2006). *Βιοματική εκπαίδευση και ανάπτυξη με περιπετειώδεις ομαδικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες της αγωγής*, 2, 173-194.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Όψεις της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υπό τη σκιά του δεύτερου κύματος της πανδημίας Covid-19. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 260-292.

- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of elearning: an approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 13(2), 145-159.
- Saxena, C., Baber, H., & Pardeep, K. (2021). Examining the moderating effect of perceived benefits of maintaining social distance on e-learning quality during Covid-19 pandemic. *Journal of Education Technology Systems*, 49(4), 532-554.
- Selwyn, N. (2012). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology, key issues and debates*. London: Continuum.
- Shaleph O'Neill, & Benyon, D. (2015) Extending the Semiotics of Embodied Interaction to Blended Space. *Human Technology*, 11(1), 30-56.
- Sharp, L.B. (1943). Outside the classroom. *The Educational Forum*, 7(4), 361-368.
- Sharp, R. (2004). Risk in outdoor education. In: P. Barnes & B. Sharp (Eds) *Outdoor education*. London: Lyme Regis, Russell House Publishing.
- Shields, P. (2010). Forest School: reclaiming it from Scandinavia, *FORUM*, 52(1), 53-60.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2006). *Teaching and Learning at a distance*. Q foundations of Distance Education (3d edition). Ohio: Pearson.
- Smart, J.B., & Marshall, J.C. (2012). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal Science Teacher Education*, 24, 249–267. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: doi: 10.1007/s10972-012-9297-9
- Spencer, C., & Woolley, H. (2000). Children and the city: a summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health and Development*, 3(26), 181-198.
- Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Gisbert Cervera, M. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic, *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-5.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
- Stevens, K.& Dibbon, D. (2002). Restructuring schools using learning technologies-four challenges for the teaching profession. *Innovation Journal*, 7(2),
- Τζαβάρας, Γ.(1999). Αξιώματα διαπαιδαγώγησης του μικρού παιδιού στον Αιμίλιο του Ρουσσώ. *Εισήγηση σε Επιστημονικό συνέδριο τον Οκτώβριο*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.academia.edu/9655325/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CE%91%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%BB%CE%B9%CE%BF_%CF%84%CE%BF%CF%85_Rousseau_1999_
- Τζέμου, & Σοφός (2013). Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης. *Πρακτικά Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με θέμα «Μεθοδολογίες Μάθησης» που έγινε στην Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου*, 7 (3a) (σσ. 158-171).
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Κριτική.
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τζούμα, Α. (2006). *Από την βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τζώτζου, Μ., & Τουραμπέλης, Μ. (2015). Συστήματα Εξατομικευμένης Ηλεκτρονικής Μάθησης μέσω των ΤΠΕ στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική»* (σσ. 249-259).
- Τσιάτσιος, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Τσούκας, Ε. (2021). *Πολιτικές ενεργοποίησης της τηλεκπαίδευσης σε καιρό πανδημίας Covid 19 στην Ελλάδα. Η πρόσληψη και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτές, η περίπτωση ΔΙΕΚ Αττικής*. Διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Tarkar, P. (2020). Impact of covid-19 pandemic on education system. *International journal of advanced science and technology*, 29(9), 3812-3814.
- Themeli, C., & Bougia, A. (2016). Teleproximity: telecommunity of inquiry model. Facial cues for social, cognitive and teacher presence in distance education. *International review of research in open and distance learning*, 17 (6), 145-163.
- Themelis, C. (2013). *Teleproximity: The experienced educators' perspective of human to human communication in distance education*. Ph.D. Lancaster University: UK
- Themelis, C. (2014). Synchronous video communication for distance education: The educators' perspective. *Open Praxis*, 6(3), 235–245. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/viewFile/150/12>
- Themelis, C. (2014). Synchronous video communication for distance education: the educators' perspective. *Open Praxis*, 6(3).
- Tomasik, M.J., Helbling, L.A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: https://www.researchgate.net/publication/344890852_Educational_Gains_of_In-Person_vs_Distance_Learning_in_Primary_and_Secondary_Schools_A_Natural_Experiment_During_the_COVID-19_Pandemic_School_Closures_in_Switzerland
- Tsiatsos, T. (2015). *Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Διαδικτύου: Χαρακτηριστικά & Είδη*. In Tsiatsos, T. *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Kallipos, Open Academic Editions.
- Valle, M.A. (2002). Paul Ricoeur et la question du vivant. *Bulletin d'analyse phénoménologique*, 6 (2), 262-277. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://popups.uliege.be/1782-2041/index.php?id=367>
- Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: file:///C:/Users/I-Tech/Downloads/9781315421056_googlepreview.pdf
- Velichkov, A., & Σερδάρης, Π. (2017). *Ψυχολογία του περιβάλλοντος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Vidyadevi, P. (2014). Educational approaches in e-learning. *Scholarly research journal for interdisciplinary studies*, 2(11), 1157-1162.
- Waller, T., Arlemalm-Hagser, E., Hansen Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, S., & Wyver, S. (2017). *The sage handbook of outdoor play and learning*. London: Sage.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back door, reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Whithworth, A. (2009). *Information obesity*. Oxford: Chandros.

- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the danish forest school approach, early years education in practice*. New York: Routledge.
- Willig C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία, εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wolff, L.A. (2014). Nature and sustainability: an educational study with Rousseau and Foucault. *Environmental Education Research*, 20(3), 430-431.
- Wulf, C. (2020). Artificial intelligence as a challenge to society and education: global youth at digital trajectories in the anthropocene. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://ssrn.com/abstract=3707336> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3707336>
- Φεσάκης, Γ. (2019). *Εισαγωγή στις εφαρμογές των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση: από τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών στην ψηφιακή ικανότητα και την υπολογιστική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι., & Μήτση, Π. (2014). Η μετάβαση της διδακτικής από την παραδοσιακή πλαισίωση στη μετανεωτερική προοπτική: τάσεις και δυνατότητες. *Πρακτικά από το 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»* (σσ. 1-12), Πάτρα.
- Φωκίδης, Μ. & Τσολακίδης, Κ. (2013). *Εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαμηλάκης Γ. (2013). *Η αρχαιολογία και οι αισθήσεις, βίωμα, μνήμη αι συν-κίνηση*. Αθήνα: 21^ο αιώνας
- Χατζή, Γ. (2022). *Η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Σχολή Κοινωνικών επιστημών, Κόρινθος.
- Χουρδάκης, Α., Σπαντιδάκης, Ι., Πολύζου, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Καρβούνης, Λ. (2016). Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της ιστορίας του συνδυαστικού δυναμικού μοντέλου γλωσσικής μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ. *Πρακτικά 7^ο συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με θέμα «μεθοδολογίες μάθησης» που έγινε στην Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου, 4α*, (σσ. 133-146).
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: a phenomenological study. *Early Childhood Educ Journal*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01153-w>
- Zahid, Z., & Basir, M. (2021). Assessing the Impact of Interactivity on E-Learning Quality: A Quantitative Investigation in Higher Education Institutes of Pakistan. *Psychology and education*, 58(3), 3132-3145.
- Zhang, J. (2013). Cooperative learning in outdoor Education. *Thesis in Department of Culture and Communication*, National Center for Outdoor Education.
- Zink, R., & Burrows, L. (2008). Is what you see what you get? The production of knowledge in-between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (3), 251-265.
- Zink, R., & Burrows, L. (2006). Foucault on camp: What does his work offer outdoor education? *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 6(1), 39-50.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ενδεικτικό παράδειγμα Βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης 1

Στη φάση αυτή γίνεται μια βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη προς τα υποκείμενα (η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται αυτούσια) με βασικό άξονα προβληματισμού το πιο κάτω θέμα:

1. Ας υποθέσουμε ότι η ζωή σας είναι ένα βιβλίο, το οποίο ξεκινήσατε να γράφετε από ένα χρόνο πριν μπει στη ζωή μας η τηλεκπαίδευση λόγω της πανδημίας με τον covid-19 (κορωνοϊό) και συνεχίζετε να το γράφετε μέχρι σήμερα. Κάθε κομμάτι της ζωής σας σε αυτή την περίοδο αποτελεί ένα ξεχωριστό βιοματικό κεφάλαιο. Αναφέρετε και περιγράψτε μου σας παρακαλώ όσο μπορείτε πιο αναλυτικά όλα τα βιοματικά κεφάλαια της δικής σας ζωής σε αυτή την περίοδο, όπως εσείς τα αντιλαμβάνεστε, θυμάστε και βιώνετε, οριοθετώντας τα και χρονικά εστιάζοντας κυρίως την προσοχή σας στο πώς βιώνετε τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας σε σχέση με την εκπαίδευση και τις διαδικασίες μάθησης και τι επιπτώσεις είχαν και έχουν αυτές στη ζωή σας (σε σχέση με τον εαυτό σας, τους μαθητές/τριες σας, τους συναδέλφους σας, τα αγαπημένα σας πρόσωπα, τα αγαπημένα σας αντικείμενα και χώρους, το σχολείο και γενικότερα τις συνθήκες εκπαίδευσής σας, κ.ά.). Θα σας παρακαλούσα επίσης συμπληρωματικά να μου αναφέρετε για κάθε κεφάλαιο της ζωής σας πώς βίωναν τα κοντινά σας πρόσωπα στο χώρο που γινόταν η τηλεκπαίδευση και τι επιπτώσεις είχαν αυτές στη ζωή τους και επίσης σε σας. Λάβετε υπόψη ότι οι τίτλοι των κεφαλαίων του βιβλίου της ζωής σας που θα διακρίνετε θα έχουν ως βάση το βιώμα σας, το πώς εσείς βιώνετε τα ζητήματα αυτά.

- Αν σκεφτώ τον εαυτό μου το 19 ήταν η μισή χρονιά, τα δύο τρίτα της χρονιάς ήταν πάρα πολύ ωραία και δημιουργικά, είχα αρκετό χρόνο για να συσχεφτώ και με τον εαυτό μου, δεν είχαμε πίεση χρόνου ούτε από την δουλειά. Στο τελευταίο ένα τρίτο της χρονιάς είχα μία πρόκληση στην εκπαίδευση, στην δουλειά μου πάνω, είχα οικογενειακή χαρά, ευτυχία, η κόρη μου ήταν σε μία φάση που μπήκε στο πανεπιστήμιο και μετά στο τέλος της χρονιάς είχα μία πρόκληση να αποδεχτώ, ήμουν στο πανεπιστήμιο τότε, και τον Σεπτέμβριο αποδέχτηκα να πάω διευθυντής σε αυτό το σχολείο που είμαι τώρα. Αυτό ήταν μία πρόκληση και ξεκίνησε έτσι μια δουλειά έτσι οργανωτική και επαφών, πάρα πολλών επαφών, πάρα πολύ χρόνο για να γνωρίσω το σχολείο. Ταυτόχρονα ήμουν ένα άτομο θα έλεγα σαν την μύγα μες στο γάλα σε αυτό το σχολείο που πήγα και προσπαθούσα να σωθώ. Δεν ήταν τόσο καλή η αποδοχή, ναι μεν ήμουν ένα καινούργιο άτομο αλλά δυσκολεύτηκαν να με αποδεχτούν λόγω του κλίματος. Έτσι ήταν λίγο έντονο αυτό το κομμάτι, και στην δουλειά και οι γονείς, θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι τους είπα θα πάμε εκδρομή στην Αθήνα τον Δεκέμβριο και είχα μία πολύ έντονη αντίδραση από μία μερίδα γονέων της έκτης τάξης ότι εμείς έχουμε συνηθίσει για παράδειγμα να πηγαίνουμε εκδρομή στην Αθήνα τον Μάρτιο και γιατί να πάμε τέλος Νοέμβρη αρχές Δεκέμβρη. Και υπήρχε μεγάλη αντίδραση εκεί. Το σχολείο είχε μία μεγάλη πρόκληση είχε ένα πρόγραμμα Εράσμιους, είχε ανταλλαγή, έπρεπε να πάμε εμείς έξω, έπρεπε να πάμε στην Αθήνα, την εκδρομή με το σχολείο, ήταν λίγο έντονη περίοδος αυτή αλλά ήταν αρκετά έτσι εποικοδομητική. Στο τέλος φάνηκε ότι ήταν εποικοδομητική και αρκετά ουσιαστική. Ε μετά που ανοίξαν τα σχολεία ήρθε ο κορωνοϊός, δεν προλάβαμε να κάνουμε και πολλά πράγματα, το Εράσμιους έμεινε στην μέση...

2. Οπότε μια στιγμή αυτό που είπατε πριν χρονικά ήταν από πότε μέχρι πότε;

- Είπα από την αρχή του 19 που ήμουνα στο πανεπιστήμιο και ήταν καλή περίοδος και το τέλος του 19 που ήρθα σε αυτό το σχολείο.

3. Τι τίτλο θα βάζατε;

- Προκλήσεις και δημιουργία;

4. Προχωράμε τώρα.

- Γιατί εκείνη την άνοιξη, εκείνες τις αποκριές του 19, διοργανώσαμε, εμ ήμουν στην ομάδα που διοργάνωσε το κυνήγι θησαυρού, το παιδικό και το αθλητικό εδώ στην,,, στο Ρέθυμνο και ήμουν συντονιστής υπεύθυνος τέλος πάντων. Και ήταν πάρα πάρα πολύ δημιουργικό όλο αυτό. Και με βοήθησε αρκετά και σε άλλους τομείς, ψυχολογίες, αυτοπεποίθησης, του εαυτού μου, τα όριά μου, διάφορα. Και σε συνδυασμό με το καλό κλίμα, στο σπίτι, ήταν μια πολύ καλή και ενδιαφέρουσα χρονιά, στο τέλος ήταν πολύ δυναμική και είχε πολύ μεγάλη ένταση επαγγελματικά, αυτό θα έλεγα.

Μετά περνάμε στο 20 που ξεκινάει η χρονιά αρκετά ήπια και πολύ έτσι ήρεμα θα λεγα, μέχρι που ήρθε η ένταση, ο κορονοϊός, κλείσαμε τα σχολεία Μάρτη, είχαμε Εράσμους εδώ, είχαμε φιλοξενούμενους, τρέχαμε και δεν φτάναμε, εκείνες τις μέρες που κλείσαμε τα σχολεία. Ήταν πάρα πολύ μια ψυχοφθόρα περίοδος. Πάρα πολύ. Γιατί το σχολείο ήταν εντελώς απροετοίμαστο, και όλα τα σχολεία, αλλά και ένα...για τα δικά μου δεδομένα το σχολείο ήταν εντελώς απροετοίμαστο. Τα βασικά στοιχεία τα οποία εγώ δεν είχα προλάβει να επεξεργαστώ μέσα σε τρεις μήνες, και έγινε μία απίστευτη δουλειά, πολλές ώρες κάθε μέρα, μέχρι να οργανωθεί αυτό το σχολείο και να πειστούν οι συνάδελφοι ότι κάτι πρέπει να κάνουμε. Και ότι τα παιδιά δεν σταματάνε την εκπαίδευση και ότι θα πρέπει να συνεχιστεί με οποιοδήποτε τρόπο. Εκεί υπήρχε μία παρα πολύ μεγάλη ψυχοφθόρα διαδικασία και να πρέπει να πείσεις τον άλλον ότι είναι επαγγελματίας και ότι πρέπει να ασχοληθεί με τα παιδιά και το μάθημά του. Ανεκπαιδευτοι οι συνάδελφοι, ούτε ένα μέλη δεν ξέρανε να στείλουνε, ε τους δικαιολογώ...παλιά, παλιές καραβάνες...πώς να θέλουν να κουνήσουν. Αλλά υπήρχε και η μερίδα συναδέλφων, πιο νέοι, πιο ενθουσιώδεις, έβλεπαν τα θετικά της υπόθεσης, όπως κι εγώ έβλεπα τα θετικά του κορονοϊού, δεν στάθηκα ποτέ σε κάτι αρνητικό. Και απέναντι στην επικοινωνία που είχα με τα παιδιά, με τους γονείς, με τους συναδέλφους ακόμα και με αυτούς που με πίεζαν πάρα πολύ, την θετική πλευρά έβλεπα πάντα σε αυτό το πλαίσιο...μέχρι που ανοίξαμε τον Μάιο.... Κάναμε ένα πάρα πολύ δυνατό σύλλογο που ακούστηκαν όλα και μπήκαν στην θέση τους κάποιοι που αντιδράσανε για συνδικαλιστικούς λόγους, αλλά κυρίως αντιδράνε αυτοί επειδή έχουν μία δική τους ανασφάλεια και όχι μία δική τους γνώμη. Οπότε χρησιμοποιούνε κάτι άλλο για να υποστηρίξουν την θέση τους. Ήταν μία μεγάλη ικανοποίηση για μένα που ουσιαστικά όλη αυτή η δουλειά αναγνωρίστηκε από την μεγαλύτερη, από την πλειοψηφία των συναδέλφων, για όλη αυτή την οργάνωση και την στήριξη που είχαν όλη αυτή την περίοδο. Ε στο σπίτι μου όλη αυτή την περίοδο υπήρχε ένταση γιατί και εγώ ήμουν σε ένταση και, δεν ήταν και τόσο εύκολα τα πράγματα αλλά αφιέρωνα χρόνο, τουλάχιστον, κάποιο χρόνο με την σύζυγο να περπατάμε να βγαίνουμε έξω, τότε ήταν φουλ καραντίνα θυμάσαι; Δεν κάναμε κάτι. Οπότε κάπως έτσι ήταν, αλλά πολλές ώρες δουλειάς και πολύ ψυχοφθόρα για μένα στο τέλος.

5. Και δηλαδή η δουλειά γινόταν πάλι μέσω...

- Εγώ πήγαινα κάθε μέρα σχολείο. Δούλευα με τον υπολογιστή, ήμουν πάρα πολλές ώρες, και είχα κάποια υποστήριξη από κάποιους συναδέλφους αλλά όλο αυτό πέρασε από μένα, στην αρχή δεν, δεν είχαν, δεν έχ, δεν είχαν την εικόνα και την γνώση το πώς πρέπει να τρέξει το σύστημα. (15.13). Ταυτόχρονα όμως έκανα και κάτι πολύ δημιουργικό, τώρα το σκέφτηκα. Έκανα μία επιμόρφωση στους υπολογιστές.

6. Ταυτόχρονα;

- Ταυτόχρονα τα κανα αυτά γιατί έβλεπα ότι...και αυτό το προωθούσα στους συναδέλφους γιατί έβλεπα ότι, άσχετα ότι ελάχιστοι συμμετείχαν, εγώ έβλεπα ότι χρειαζόμουν υποστήριξη (15.36) Για να υποστηρίξω το σχολείο και τους άλλους έπρεπε να ξέρω περισσότερα πράγματα από κάποιον άλλον, οπότε έκανα επιμόρφωση εκείνη την περίοδο. Και το κομμάτι όλο αυτό να το οργανώσω αλλά και ένοιωθα ότι έπρεπε να εκπαιδευτώ για να το οργανώσω ακόμα καλύτερα.

7. Οπότε ποιά περίοδος είναι αυτή; από τότε που κλείσανε τα σχολεία;

- Είναι η πρώτη καραντίνα από τον Μάρτη μέχρι τον Μάη.

8. Ωραία, να μην ξεχάσουμε να δίνουμε τίτλους για να αυτό...

- Αυτή η περίοδος ήταν μία...σου λέω...δεν ξέρω πως να την ονομάσω...(γελάει) είναι πάρα πολύ έντονη, ψυχοφθόρα, περίοδος.

9. Ναι αλλά πρέπει να δίνουμε τίτλους!

- Ναι, Ναι ήτανε γρίφος, ο γρίφος της καραντίνας. Που θα πρέπει να βρω την λύση. Ένας μεγάλος γρίφος, και επαγγελματικά και προσωπικά γιατί έπρεπε να ισορροπήσω και εκεί τα πράγματα. Και οικογενειακά.

Οπότε ήταν ένας γρίφος μέχρι το καλοκαίρι που τελείωσε η καραντίνα. Ε μετά υπήρξε μία πολύ καλή περίοδος στο σχολείο γιατί ερχόντουσαν τα παιδιά μισά μισά στο σχολείο. Την μία μέρα οι μισοί και την άλλη μέρα οι άλλοι μισοί. Ήταν πάρα πολύ ωραία τότε στο σχολείο. Πάαααααα πολύ ωραία. Στο σχολείο γενικώς έτσι με τους μεγάλους επικρατεί μία ανασφάλεια και μια μουρμούρα συνεχώς γιατί έπρεπε να κάνουμε καινούργια πράγματα, να συνηθίσουμε έναν τρόπο διαφορετικό, δεν είχαμε πολλές δραστηριότητες να κάνουμε, δεν είχαμε την δυνατότητα να πάμε επισκέψεις, εκδρομές και όλα αυτά. Και αυτό ήταν κουραστικό. Σε σημείο που με κούρασε πάρα πολύ στην τελετή αποφοίτησης που κάνουμε στην έκτη τάξη μέχρι να τους πείσω ότι μπορούμε να την κάνουμε. Είχαμε την δυνατότητα να την κάνουμε σαν σχολείο. Την κάναμε και ήταν όλοι ευχαριστημένοι. Όπως μετά ήταν όλοι ευχαριστημένοι που είχαμε πάει εκδρομή στην Αθήνα γιατί κανείς δεν είχε προλάβει να πάει. Είχαμε πάει πρώτοι. Δύο σχολές από το Ρέθυμνο είχαν πάει μόνο στην Αθήνα. Ενώ μετά την καραντίνα δεν πήγε κανένας. Και όλοι ακόμα αυτό λένε.

10. Εσείς καταφέρατε και πήγατε...α τον δεκέμβρη! Πριν την καραντίνα!Μια χαρά.

- Ναι! Ακόμα μου το λένε. Εγώ είχα άλλο σκεπτικό τότε. Είχα το σκεπτικό ότι επειδή είχαμε το πρόγραμμα Εράσμους, θα ήμασταν πάρα πολύ φορτωμένοι στο τέλος του χρόνου άρα την εκδρομή στην Αθήνα μην την βάλω μέσα στις εκδρομές του Εράσμους. Δηλαδή στο τέλος του χρόνου και αυτήν. Γιατί δεν θα κάνουμε άλλη δουλειά παρά να ασχολούμαστε ...θα μας αποσυντόνιζε. Οπότε είπα αν έχουμε το Εράσμους στο τέλος, είχαμε Εράσμους τον Οκτώβρη, είχαμε Εράσμους τον Μάιο, τον Μάρτιο, τον Μάιο, θα είχαμε και εκδρομή στην Αθήνα;! Δεν γινόταν πρακτικά οπότε είπα θα πάω την εκδρομή νωρίς. Με αυτό το σκεπτικό δηλαδή, με κάποιο προγραμματισμό, δεν το έκανα έτσι ξαφνικά, πάμε εκδρομή εκεί. Απλώς σκεπτόμενος όλα αυτά που είχαμε στο σχολείο...οπότε ουσιαστικά ήταν ένας μεγάλος γρίφος αυτή η περίοδος.

11. Και μετά ήρθε η αναγνώριση.

- Μετά, ναι στο τέλος φαίνεται η αναγνώριση από τους άλλους.

12. Δηλαδή το μετά τον Μάιο...

- Επίσης, επίσης είχα πολύ μεγάλη στήριξη από τους γονείς όλη αυτή την περίοδο. Πάρα πολλή! Δηλαδή δεν είχα από τους συναδέλφους, μία μερίδα, δεν μπορώ να πω για όλους, αλλά μία μερίδα από τους συναδέλφους δεν είχα την στήριξη που θα ήθελα να έχω. Αλλά είχα από τους γονείς και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Και μέσα στην καραντίνα κάναμε δράσεις με τους γονείς και τα παιδιά, να βγούμε έξω, να βγούμε έξω από το σπίτι, είτε ήταν αποκρίες, είτε να πάμε να περπατήσουμε, να κάνουμε ποδήλατο ή να κάνουμε ομαδικές, όποιος ήθελε συμμετείχε φυσικά. Έτσι; αλλά κάναμε κάποιες δράσεις, για να κινητοποιήσουν όλο αυτό το πράγμα, την κλεισούρα. Ε ασφαλή, εμ ασφαλή, με ασφάλεια τέλος πάντων, όχι να κάνουμε πράγματα τα οποία δεν ήταν παράνομα, ήταν παράνομα αλλά δώσαμε ευκαιρίες και ερεθίσματα. Ταυτόχρονα οι γονείς ήρθαν πάρα πολύ κοντά σε αυτά που πρότεινα.

13. Οπότε μετά τον Μάιο;

- Ε μετά τον Μάιο τέλειωσε η χρονιά μετά, Ιούνιος, κάναμε τις εκδηλώσεις εκεί. Ε μετά το σχολείο το ήξερα αρκετά, μπήκα σε μία διαδικασία, είχα ξεκινήσει την διαδικασία της οργάνωσης. Ε αυτή η περίοδος από τον Μάη και μετά, το καλοκαίρι, ήταν μία περίοδος που ήθελα να στολίσω, να βάλω, να φτιάξω το σχολείο, να αρχίσω να φτιάχνω τις υποδομές γιατί βγήκε στην επιφάνεια ότι ο εξοπλισμός τους σχολείου είναι παλιός πρέπει να...ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός, τέλος πάντων δεν άντεχε ήταν πολύ παλιός. Έπρεπε να βρω τρόπους και χρήματα να ασχοληθώ με τον εξοπλισμό, και γενικώς από το καλοκαίρι μέχρι τον Νοέμβρη είχα κάνει σχεδόν όλο το σχολείο, βάψιμο, σχεδόν όλο τον εξοπλισμό, είχα βρει όλο τον εξοπλισμό. Ξεκινάει η δεύτερη καραντίνα.

14. Αρα ήταν μία περίοδος προετοιμασίας; γιατί ξέρατε για την καραντίνα;

- Ε φοβόμασταν ότι θα ξανάρθει και έπρεπε να βρούμε τρόπους να έχουμε εξοπλιστεί.

15. Αρα πως θα τη...

- Υπήρχε και η γνώση από μένα, από όλα αυτά που έκανα, τα σεμινάρια, τις επιμορφώσεις, ε ήξερα πάνω κάτω τι χρειαζόμουνα. Τι χρειαζόταν το σχολείο, τι χρειαζόνταν οι συνάδελφοι. Και προσπάθησα να τους τα έχω όλα έτοιμα. Σαν εξοπλισμό, δηλαδή να χρησιμοποιήσουν αυτό που..να χρησιμοποιήσουν κάτι που ήταν αξιοπρεπές και δεν θα τους προδώσει στην δουλειά τους.

16. Μέχρι τότε όλοι οι δάσκαλοι ερχόντουσαν στο σχολείο;

- Κάποιοι ερχόντουσαν στο σχολείο, λίγοι και κάποιοι από το σπίτι. Γιατί υπήρχε αυτός ο φόβος θα πάω στο σχολείο και θα αρρωστήσω. Ενώ το σχολείο ήταν τεχνολογικά πολύ πιο μπροστά απ' ό,τι το σπίτι τους. Δηλαδή εκατοστάρα γραμμή στο διαδίκτυο, που στο σπίτι σου έχεις 24 συνήθως. Δηλαδή όσοι ερχόντουσαν στο σχολείο ήταν πολύ πιο άνετοι στην δουλειά τους. Πολύ πιο άνετοι. Αλλά δεν έρχονταν όλοι, έρχονταν το ένα τρίτο. Τα δύο τρίτα έμειναν στο σπίτι. Από βαρεμάρα μάλλον θα έλεγα εγώ, όχι κάτι άλλο. Αλλά τέλος πάντων πήγε πολύ καλά μετά η δεύτερη καραντίνα, γιατί ήταν όλα έτοιμα, οργανωμένα, ήξεραν τους κωδικούς τους, ήξεραν τα πάντα, δηλαδή η δουλειά η δική μου ήταν πολύ λιγότερη στην συμμετοχή μου σε αυτή την διαδικασία. Άρχισα να κάνω μάθημα και εγώ για να δω πώς είναι και πήρα και εγώ κάποιες ώρες από το πρόγραμμα. Και άρχισα να κάνω ένα δεύτερο επίπεδο επιμόρφωσης στην πληροφορική και πέρασε και αυτή η περίοδος μετά Νοέμβρη, Δεκέμβρη, δεν θυμάμαι πότε ανοίξαμε, μετά τις γιορτές ανοίξαμε...

17. Ήταν η περίοδος ακορντεόν..

- Ναι ήταν η περίοδος που ανοίξαμε, κλείσαμε και ξαναανοίξαμε...Ε γενικώς ήταν καλύτερα τα πράγματα γιατί και το σχολείο είχε καθαριστεί, είχε βαφτεί, ήταν μία περίοδος που κυνηγούσα πολλά πράγματα ταυτόχρονα αλλά δεν είχα αυτό το άγχος της οργάνωσης που είχα στην πρώτη καραντίνα. Γιατί σχεδόν το είχα κάνει, συμπληρώσεις μόνο έκανα.

18. Και τα μαθήματα που κάνετε; Ήταν φυσική αγωγή;

- Πώς; Φυσική αγωγή έκανα στην πρώτη και στην δεύτερα. Και αγωγή υγείας έκανα στην έκτη. Και ήταν μία περίοδος που θα την έλεγα πάλι εεε μες στην κλεισούρα αλλά με μεγάλη δημιουργία πάνω στην δουλειά μου. Στο σπίτι είχα τώρα την δεύτερη κόρη υποψήφια φοιτήτρια (γελάει), εεε...είχα αρκετό χρόνο να αφιερώσω σε αυτό που κάνω. Στην επιμόρφωση, γιατί διάβαζε και η κόρη μου, την υποστήριζε και η γυναίκα μου, έτσι να την βοηθάει στα μαθήματα. Είχα και εγώ πολύ χρόνο να ασχολούμαι με τα δικά μου, ήταν έτσι μια πολύ ωραία δημιουργική περίοδος και σε ξένα χωράφια, σε άγνωστα χωράφια μάλλον, θα έλεγα...

19. Χαχα, δημιουργική περίοδος σε άγνωστα χωράφια;

- Ναι, ανακαλύπτοντας, πώς να το πω τώρα...ανακαλύπτοντας πράγματα σε άγνωστα χωράφια.

20. Αυτό μέχρι πότε είναι ακριβώς;

- Αυτό κράτησε μέχρι, μέχρι το Πάσχα που γυρίσαμε, πότε γυρίσαμε; τον Μάρτη; Μέχρι τη.. δεν θυμάμαι τώρα. Μιλάμε τώρα για το σχολικό έτος 20 -21 έτσι; οπότε νομίζω ότι όλη αυτή η περίοδος ήταν...θα την έλεγα έτσι.

21. Αρα τελειώνει η σχολική περίοδος του 21 έτσι; με αυτό τον τρόπο ; χωρίς υποκεφάλαιο;

- Πώς;

22. Δεν έχει κάποιο υποκεφάλαιο ενδιάμεσο;

- Ενδιάμεσο; Όχι δεν είχαμε. Ήταν μία ρουτίνα καθημερινότητας που είχε έτσι αυτή την καθημερινή αναζήτηση και έτσι πώς να πω...αναζήτηση πραγμάτων όσο αφορά την δουλειά σου, την δουλειά μου, και όσο αφορά την ζωή μου την προσωπική, δεν μπορώ να πω με κούρασε με την έννοια ότι δεν έκανα πολλά πράγματα για τον εαυτό μου. Είχα εγκλωβιστεί αρκετά στην δουλειά. Παρόλα αυτά ήταν αρκετά δημιουργικό γιατί έκανα πάρα πολλά πράγματα. Και αυτά στο τέλος υπήρξε μία επιβράβευση για το πόσο καλή ανταπόκριση είχε το σχολείο σε όλη αυτή την περίοδο και πόσο οργανωμένο ήταν. Σε αυτό βοήθησαν φυσικά και οι συνάδελφοι οι οποίοι ανταποκρίθηκαν σε όλη αυτή την δουλειά που έχω κάνει. Ή μπορώ να πω ότι υποστηρίχτηκαν πάρα πολύ από την δουλειά που είχα κάνει, πίσω από αυτούς, απ' όλη την προετοιμασία η οποία μπορώ να πω ξεκίνησε από την πρώτη καραντίνα. Και αυτό φάνηκε πολύ έντονα στην δεύτερη καραντίνα. Και αυτό το μήνυμα ήταν, δηλαδή την δεύτερη χρονιά αυτό ήταν η επιβράβευση της δικιάς μου προσπάθειας. Από τους γονείς, από τα παιδιά. Ήταν σημαντικό. Από την άλλη μεριά λέω ξανά ότι για τον εαυτό μου δεν είχα, δεν του αφιέρωσα πολύ χρόνο και...να τον αφήσω έτσι...έτσι...εγκλωβίστηκα θα έλεγα σε αυτή την διαδικασία. Παραγωγική, δημιουργική αλλά αφήσα έτσι μέσα εεε έξω λίγο την προσωπικότητά μου. Το πόσο θέλω να ξεκουραστώ, να κάνω πράγματα που μ' αρέσουνε. Αυτά.

23. Και μέχρι σήμερα;

- Η τελευταία περίοδος είναι αυτή εδώ. Το τελευταίο σχολικό έτος. Όπου αλλάζει η νομοθεσία στο κράτος και στην διοίκηση και στην εκπαίδευση, αλλάζουν αρκετά πράγματα, προσθέτονται μάλλον πράγματα.

Τα οποία εγώ τα θεωρώ καινοτόμα και πρωτοπόρα για την εκπαίδευση. Άσχετα ότι έχουν μειονεκτήματα αλλά σαν σύλληψη και σαν ιδέα είναι πολύ σωστά. Απλώς πρέπει...απλώς το σύστημα είναι τόσο κολλημένο, τόσο πίσω, είναι αυτή η περίοδος που αυτό το πράγμα έχει μεγάλες αντιδράσεις στο σχολείο. Δεν περνάει καμία εισήγησή μου. Όταν αναφέρομαι σε αυτά τα θέματα της αξιολόγησης, της οργάνωσης και τα λοιπά. Εμ...στιδήποτε περνάει είναι μόνο όταν φτάνει η νομοθεσία να το θέτει κάθετα. Να το κάνουν οπωσδήποτε υποχρεωτικό με κάποιο τρόπο ή να στείλει το μήνυμα ότι είναι υποχρεωτικό με οποιοδήποτε τρόπο. (31.22)Και αυτό είναι τώρα, αυτή η νοοτροπία, αυτό που είναι το ψυχοφθόρο αυτή την στιγμή είναι η διαχείριση αυτής της νοοτροπίας που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο. Αυτή την περίοδο δηλαδή αυτή την πίεση νοιώθω. Ακόμα και χθες και σήμερα που είχαμε αν θα κάνουμε τηλεκπαίδευση ή όχι υπήρχε μία τεράστια αντίδραση και άρνηση από τους περισσότερους. Και ξέρεις...είναι ψυχοφθόρο γιατί εσύ είσαι υπόλογος για αυτούς, ο διευθυντής είναι υπόλογος για ότι γίνεται στο σχολείο. Οπότε και αυτοί δεν μπαίνουν στην θέση την δικιά σου, δεν μπαίνουν στην θέση την δικιά σου, του εκάστοτε διευθυντή. Και βρίσκεσαι σε μία δο, και βρίσκεσαι σε μία δοκό ισορροπίας, έτσι τους είπα και προχτές, κοιτάζτε λέω εγώ, είμαι σε αυτή την θέση και είμαι μονίμως σε μία δοκό ισορροπίας, λοιπόν πρέπει να ισορροπήσω! Κάντε προτάσεις, κάντε σκέψεις, αυτό λέει ο νόμος, εμείς τι κάνουμε; τι μπορούμε να κάνουμε από όλο αυτό; από όλο αυτό που μπορούμε να κάνουμε, κάνουμε να ισορροπήσουμε, να βρούμε μία μέση λύση, να το κάνουμε. Να είμαστε όλοι ικανοποιημένοι. Αν είχαμε την δυνατότητα και την διαύγεια και την όρεξη θα κάναμε ακριβώς αυτό που λέει ο νόμος. Από την στιγμή που δεν τα έχουμε κάνουμε κάτι πρέπει να πλησιάσουμε. Γιατί αν συμβεί κάτι και γίνει μία καταγγελία α...εσείς μια καλά θα περνάτε, εμένα θα τρέχουνε.

24. Δηλαδή τώρα αυτές τις μέρες τι έγινε ακριβώς;

- Αυτές τις δύο μέρες, την δεύτερα και την τρίτη;

25. Υποχρέωσαν τον κόσμο σε τηλεκπαίδευση ή ήταν όποιος θέλει;

- Την δεύτερα και την τρίτη...την δεύτερα που...την Κυριακή μάλλον που βγήκε αυτή η ανακοίνωση, είπαν ότι πρέπει να κάνουμε τηλεκπαίδευση τις μέρες που θα είμαστε κλειστά. Ε...εξ αποστάσεως εκπαίδευση τέλος πάντων και σύγχρονη, δηλαδή όπως μιλάμε τώρα εμείς έτσι. Ε και αντέδρασαν ότι είναι υποχρεωτικό, ότι εμείς δεν μπορούμε να έρθουμε στο σχολείο να κάνουμε μάθημα και γιατί να κάνουμε μάθημα από το σπίτι μας, ενώ στην πρώτη каранτίνα δεν ερχόταν στο σχολείο. Ε τώρα δεν έρχονται στο σχολείο γιατί εμ φοβούνται το καιρό ας πούμε. Ε τους παροτρύνουν και οι συνδικαλιστές ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να πάνε στο σχολείο με τέτοιες συνθήκες, να κάνουνε μάθημα. Γιατί να μην ευχαριστηθούνε το χιόνι. Πολύ ωραία λέω κι εγώ,στα δικά μου τα χρόνια όταν χιόνιζε δεν κάναμε μάθημα, τώρα λέω η νομοθεσία λέει ότι πρέπει να κάνουμε αυτό.Οπότε τι έχετε να προτείνετε; κάτι πρέπει να κάνουμε, δεν μπορεί το ένα σχολείο εδώ δίπλα μας στην πόλη να ξεκινάει την δεύτερα φουλ πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης και εμείς να πούμε δεν κάνουμε τίποτα;!

Γιατί δεν μπορούμε.

26. Ναι...

- Αν δεν μπορούσαμε, πχ είμασταν στα Ανώγεια, είναι τελείως διαφορετικό. Που δεν, τα χιόνια είναι ένα μέτρο. Εμείς εδώ είμαστε στην πόλη, δεν έχει τίποτα, έχει ένα λίγο κρύο έχει, άντε να βρέξει, και τι έγινε;

27. Ναι..

- Λοιπόν, δεν μπορείς να είσαι δηλαδή να...ναι. Μα η εκπαίδευση πρέπει να είναι ισότιμη, μα πρέπει μην κοιτάμε που έχεις ένα σχολείο που τα έχουμε όλα και μπορούμε να κάνουμε ότι θέλουμε. Να σκεφτούμε και αυτούς που δεν τα έχουνε. Κάτι μπουρδες τώρα, συγγνώμη τώρα, δηλαδή μία φιλοσοφία...ας...και σε συνδυασμό τέλος πάντων. Τους είπα εγώ να μην κάνουμε κάτι δεύτερα να στείλετε ένα μεηλ στα παιδιά με μία εργασιούλα κάτι, έτσι να έχετε μία επαφή,και την τρίτη να κάνουμε μία τηλεκπαίδευση. Ε πήγα οργάνωσα όλο αυτό το κομμάτι της τηλεκπαίδευσης, μουρμουρίσανε οι περισσότεροι, και πριν βγει η ανακοίνωση ότι δεν θα κάνουμε μάθημα, στέλνανε μηνύματα α εγώ δεν κάνω γιατί ο συνδικαλισμός είπε να μην κάνουμε, α εγώ δεν κάνω γιατί είπε ο συνδικαλισμός να μην κάνω. Αυτό είναι....., για μένα ανήθικο. Τέλος πάντων.

28. Το κομμάτι της γενικής απεργίας; όταν προκηρύχτηκε;

- Μετά κηρύχτηκε γενική αργία. (35.49) Πριν προκηρυχτεί η γενική αργία.

29. Γενική απεργία;

- Τώρα έχουμε γενική αργία σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας, μέσα σε αυτές και η Κρήτη και αφού έχουμε αργία δεν έχουμε εκπαίδευση, είναι κλειστά όλα/

30. Αυτό το αποφάσισε το υπουργείο ή ο συνδικαλισμός;

- Η κυβέρνηση.

31. Α η κυβέρνηση, εγώ είχα μείνει ότι είχαν πει για γενική απεργία...δεν είχα καταλάβει ότι έχει αλλάξει.

- Πώς είχες μείνει;

32. Μου είχαν πει κάτι παιδιά χθες στο φροντιστήριο ότι α θα κάνουμε μάθημα γιατί είναι απεργία.

- Αργία, αργία, είναι όπως οι εθνικές γιορτές, για λόγου συνθηκών και είναι σε περιοχές που έχουν το πρόβλημα. Στην Φλώρινα, έχω μία φίλη εκεί, μείον 17 και είναι στην δουλειά της. Θέλω να σου πω εμείς έχουμε μείον 2, 3 βαθμούς και λέμε κάνει κρύο. Εκεί πάνω έχουν μείον 17 και πάνε στην δουλειά τους.

33. Είναι αυτό εξαρτάται από τις συνθήκες.

- Δεν αντιλέγω, σωστό είναι αυτό...αλλά να το σκεφτείς...για αυτό στο λέω.

Οπότε αυτό το πράγμα που συμβαίνει σα σχολεία με όλη αυτή την αξιολόγηση που πρέπει να περάσει και με όλο αυτό το προγραμματισμό που πρέπει να γίνει και όλη αυτή την πίεση που πιέζει το υπουργείο για να γίνει και μεταφέρεται αυτό στους διευθυντές, μαζί με τέτοια γεγονότα και με ανθρώπους με κουλτούρα έτσι παλιά, που φοβούνται ότι τα σχολεία δεν ξέρω τι θα γίνουν, κολέγια;, θα μπουν χορηγοί, θα μπει το ένα, θα μπουν ταμπέλες στα σχολεία και τα λοιπά, από την μία μεριά...και αυτοί οι άνθρωποι έχουν παιδιά και είναι στο λύκειο, θα δώσουν στο λύκειο και σκέφτομαι το εξής...όπως και εγώ τα δικά μου παιδιά πήγανε και δώσανε στο φροντιστήριο, ψάχναμε να δούμε σε ποιο φροντιστήριο θα πάει το παιδί σου, ποιο φροντιστήριο κάνει την καλύτερη δουλειά, αυτοί δεν θέλουν να κάνουν κάτι για να γίνει καλύτερη η δουλειά τους. Αυτό με εκνευρίζει. Τέλος πάντων...

34.Ωραία, οπότε...

-Αυτό που συμβαίνει στο σχολείο, αυτή την περίοδο 2021 2022 υπάρχει αυτή η καθιστική διαμαρτυρία. Όχι καθιστική διαμαρτυρία, αντίδραση, πώς να το πω...μία αντίδραση να μην ξεβουλευτώ από την καρέκλα μου. Να μην κουνήσω το χεράκι μου, το δαχτυλάκι μου...να γράψει κάτι, να πει κάτι, να σκεφτεί κάτι. Αυτή είναι έτσι μια καθιστική αντίδραση. Και αυτό το φαινόμενο υπάρχει και λίγοι άνθρωποι σε κάθε σχολείο ασχολούνται έτσι με αυτά τα πράγματα. Δηλαδή εγώ στους 26-30 πόσοι είμαστε, είμαστε 8 που προχωράμε έτσι δράσεις που έπρεπε να προχωράει όλο το σχολείο. Αλλά είναι λίγοι 8 για να βγάλουν όλη αυτή την δουλειά. Δεν μπορούν να την βγάλουν. Παρόλαυτά εγώ έχω πει στους συναδέλφους, εμείς θα δουλέψουμε στο μέτρο που μπορούμε και δεν στεκόμαστε στους περισσότερους που αντιδρούν συνέχεια. Οπότε κυρίως αυτή την στιγμή είναι αυτό το πράγμα. Έχει μπει στην διαδικασία να δουλεύει πάρα πολύ καλά, λειτουργικά, υποδομές εξοπλισμός και τα λοιπά αλλά έχουμε μπει στην διαδικασία αυτής της έντονης διαμαρτυρίας, που δεν προχωράνε κοινές ρυθμίσεις και νέες διαδικασίες, να πάμε ένα βήμα πιο μπροστά, δηλαδή τον τρόπο δουλειάς μας, γιατί περί αυτού πρόκειται. Όλος αυτός ο προγραμματισμός, και η αξιολόγηση που έχει μπει στα σχολεία, το μόνο πράγμα που έχουν να κάνουν είναι να βελτιώσουν τον τρόπο δουλειάς σου, μέσα από την δικιά σου αυτοαξιολόγηση και μέσα από την διάχυση καλών πρακτικών μέσα στο σχολείο. Μέσα από πρόγραμμα από στοχοθεσία, από αξιολόγηση όλης της δουλειάς που κάνεις. αλλά γιατί να κάνω κάτι που θέλει λίγο χρόνο να δουλέψω. Και τους λέω μία φορά θα το κάνετε, μία φορά θα δουλέψετε και του χρόνου θα πηγαίνει ρολόι, θα πηγαίνει μόνο του, μόνο διορθώσεις θα κάνετε, τροποποιήσεις, την πρώτη χρονιά σίγουρα απαιτεί περισσότερο χρόνο να στήσεις κάτι, μετά...Το θέμα το υπόλοιπο το δικό μου, προσωπικά, θα πω ότι πέρα από όλη αυτή την περίοδο της αντίδρασης που με φθείρει ψυχολογικά και το κλίμα στο να κάνω κάτι νέο στο σχολείο, στην οδουλειά, μου, στο να εντάξω νέα πράγματα στην δουλειά μου, αυτό με κουράζει πάρα πολύ, το να μην μπορούν να δεχτούν και να κάνουν κάτι παραπάνω ή κάτι διαφορετικό, εμ παρόλαυτά για μένα, προσπαθώ με αυτούς τους ανθρώπους που συμπλέουν μαζί μου να κάνω πράγματα κανονικά και αισθάνομαι ότι έχουμε μία πολύ καλή συνεργασία και μία πολύ καλή έτσι αποδοχή και ανταπόκριση επ' αυτού, και νοιώθω πολύ καλά και σίγουρος για αυτή την εξέλιξη και για αυτό το νέο που προσπαθούμε να περάσουμε στο σχολείο, έστω και σε ένα μικρό τμήμα. Αυτά. Προσωπικά τι έλεγα; και νοιώθω καλά.

Καλά γιατί έχει μπει και η κόρη μου η δεύτερη στο πανεπιστήμιο και τώρα είμαι μόνος μου εδώ με την γυναίκα μου, η γυναίκα μου κάνει μεταπτυχιακό, διαβάζει κι αυτή, έχουμε πολύ χρόνο για να κάνουμε πράγματα που μας αρέσουνε..

35.Οπότε με χαρά που φύγανε τα παιδιά από το σπίτι, όχι με κατάθλιψη;

- Όχι καθόλου κατάθλιψη. Μια χαρά είναι, καλά καλά είμαι. Ευχαριστημένοι.

36.Ωραία..πάμε να δούμε ξανά αυτό το βιβλίο που έχουμε γράψει, να τα θυμηθούμε και πώς τα βιώσατε αλλά εστιάζοντας τώρα περισσότερο στις διαδικασίες μάθησης και τις επιπτώσεις.....Συμπληρωματικά πάντα μπορείτε να μου πείτε για κάθε περίοδο και πώς την βίωσαν και τα κοντινά σας πρόσωπα. (1 ώρα και 15 δε)

- Η πρώτη περίοδος που έφυγα από το πανεπιστήμιο και πήγα στο σχολείο, καταρχήν το πανεπιστήμιο, τελειώνει η περίοδος και ήταν πάρα πολύ καλή, είχα μία πολύ καλή εικόνα και αξιολόγηση από τους φοιτητές, μου άρεσε αυτό που έκανα και το πώς το έκανα.Ε αυτή την εικόνα έχω πάρει. Εμ και μετά πήγα στο σχολείο και ήταν όλοι,περίμενα πως θα αντιδράσω, είχαν μία τάση εμ προσπαθούσαν να με ανακαλύψουν και να με γνωρίσουν με διάφορους τρόπους. Ε κι εγώ ταυτόχρονα προσπαθούσα να περάσω το δικό μου μήνυμα και τον δικό μου τρόπο δουλειάς σε όλους.Ε με ενδιέφερε πάρα πολύ και με ενδιαφέρει πρωτίστως η σχέση μου με το παιδί και πώς είναι αυτή. Και εμ... να αποκτήσει το παιδί, να νοιώσει ασφάλεια, εμπιστοσύνη εμ με μένα και με την δουλειά μου κι μετά στο επίπεδο των γονέων ότι νοιαζόμαστε και ασχολούμαστε με το κάθε παιδί ξεχωριστά και εγώ προσωπικά, και σαφώς με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είμαι πάντα δίπλα τους, να τους υποστηρίξω και να τους υποστηρίξω παιδαγωγικά και επαγγελματικά. Αυτό ήταν από την αρχή ένα μέλημά μου γενικώς, παιδαγωγικά έτσι να αντιδράσω με αυτό τον τρόπο και να δουλέψω έτσι στο σχολείο. Εμ τα αποτελέσματα δεν τα βλέπεις αμέσως, περνάει καιρός, επειδή το έχω ξαναζήσει και στα άλλα σχολεία, ξέρω ότι μετά την τρίτη χρονιά είναι πολύ έντονες οι διαφορές, ήδη από φέτος φαίνεται δηλαδή,διανύω την τρίτη χρονιά και είναι πιο έντονες οι διαφορές, στις σχέσεις και το κλίμα των παιδιών απέναντι στο σχολείο και σε μας, δηλαδή, γενικότερα. Η συμπεριφορά τους, η διαχείριση, όλα αυτά είναι πολύ πολύ καλύτερα. Φεύγουν και οι μεγάλοι συνάδελφοι, που έχουν κακομάθει σε εισαγωγικά, έχουν μάθει ένα άλλο τρόπο δουλειάς,όχι έχουν κακομάθει, έχουν μάθει ένα άλλο κλίμα από την προηγούμενη διοίκηση και δεν αντέχουν,οπότε μετά τον τρίτο χρόνο φαίνεται η δουλειά έχει κάνει, και το επίπεδο γενικά. Οπότε το μέλημα μου σε αυτό το κομμάτι ήταν πολύ σημαντικό και ασχολήθηκα πάρα πολύ. Και ασχολούμαι ακόμα με αυτή την διαδικασία. Μπροστά μου έχω πάντα το παιδί και με ενδιαφέρει το παιδί και ο άνθρωπος είτε είναι γονέας είτε συνάδελφος και όχι η διαδικασία ή ο νόμος.Λειτουργώ ανθρωποκεντρικά στην δουλειά μου και γενικότερα στην ζωή μου. 1.03,39 Είμαι αρκετά συναισθηματικός και ρομαντικός, μερικές φορές είναι μειονέκτημα.

37.Δεν άκουσα;

-Και συναισθηματικός και ρομαντικός είμαι και μερικές φορές λειτουργεί δύσκολα αυτό το πράγμα αλλά έτσι έχω μάθει. Και έχω άλλο ένα χαρακτηριστικό. Το είπα και την άλλη φορά, είμαι πάρα πολύ καλός παρατηρητής, εμ και αυτό είναι πολύ καλό εργαλείο για να βλέπεις τα πράγματα λίγο πιο μέσα, να εντοπίζεις ωραίες στιγμές και δύσκολες στιγμές και να τις αναδεικνύεις. Αυτό είναι ένα πλάνο με το οποίο δουλεύω πάνω κάτω στην δουλειά μου, και αυτό κάνω και στο σπίτι, δεν αλλάζω κάτι,δεν κάνω κάτι διαφορετικό. Το μόνο μου μειονέκτημα είναι ότι είμαι αρκετά δοτικός, πάρα πολύ δοτικός, δεν αφήνω δηλαδή πολλές φορές χώρο σε άλλους να περάσουν, θεωρώντας ότι μπορώ να το κάνω πιο εύκολα και πιο γρήγορα από κάποιον που ζορίζεται που θέλει χώρο και χρόνο, μερικές φορές το κάνω και στα παιδιά μου αυτό, στο σπίτι μου δηλαδή, αλλά προσπαθώ να το μειώνω αυτό. Να το έχω στο μυαλό μου και τότε να μην τα παίρνω όλα πάνω μου. Αυτά πάνω κάτω.

38.Σε σχέση με την τηλεκπαίδευση;και με όλα αυτά τα στάδια που περάσατε;

-Σε σχέση με την τηλεκπαίδευση ήταν μία μεγάλη πρόκληση για μένα, όλο αυτό το πράγμα. Μου έδωσε την δυνατότητα να το οργανώσω,να...πολύ βασικό αυτό, να μάθω για αυτή πράγματα, που δεν είχα ασχοληθεί, στην αλήθεια, ελάχιστα είχα ασχοληθεί.

Μόνο με άλλες παλιότερες επιμορφώσεις που είχα βιώσει ως επιμορφωτής, σε σεμινάρια ή στο μεταπτυχιακό μου και τα λοιπά. Αλλά τώρα έπρεπε να δώσω αυτή την εμπειρία που είχα, ήταν αρκετά σημαντικό, ότι θέλω να την εμπλουτίσω και θεωρητικά για να μπορέσω να δώσω ότι καλύτερο μπορώ,

τέλος πάντων στα παιδιά, στους συναδέλφους, στους γονείς, και πώς μπορούν να οργανωθούν και πώς μπορούν να ανταπεξέλθουν. Και αυτοί που είχαν τα μέσα να το κάνουν, και αυτοί που δεν είχαν τα μέσα για να το κάνουν. Οπότε δημιούργησα πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι. Θεωρώ ότι πλέον είναι το μέλλον.

39. Μην βιάζεστε! Μην βιάζεστε, είναι το επόμενο ερώτημα!

-Εγώ το είδα θετικά και δημιουργικά όλο αυτό το κομμάτι, όλη αυτή την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Και που το στήριξα με τα παιδιά και που κάναμε μία δουλειά, για το παιδικό βόλι; με άλλα σχολεία, εξ αποστάσεως, με άλλους συναδέλφους, κάναμε αρκετά πράγματα, θα έλεγα εκτός του σχολείου σχολείου, κάναμε και άλλα πρότζεκτ..

40. Αυτό ήθελα να ρωτήσω όταν διδάσκατε φυσική αγωγή, ή την αγωγή υγείας πώς ήταν αναλυτικά το μάθημα αυτό μέσω της τηλε;

-Ε στα μικρά παιδιά έκανα κάτι παιχνίδια που τους άρεσαν πάρα πολύ, δούλευα δούλευα με ανοιχτές κάμερες, όχι ότι τους υποχρέωνα να ανοίξουν όλοι τις κάμερές τους...

41. Ανοίγανε όμως;

- Πώς; Ανοίγανε οι περισσότεροι. Όχι όλοι, αλλά οι περισσότεροι ανοίγανε. Ε με τα μικρά έκανα παιχνίδια που τους αρέσανε πάρα πολύ, και διάφορες δραστηριότητες κινητικές για να ξεκουρήσουν από την καρέκλα τους, εμ και άρεσε. Στα μεγάλα προσπαθούσα να κάνω μία συζήτηση σε θέματα αγωγής υγείας, και να συζητάμε για διάφορα θέματα παραδείγματος χάρι πώς κάθομαι τώρα εγώ στην καρέκλα, ή το διαδίκτυο, διάφορα θέματα που είχαν σχέση με την ψυχική και σωματική υγεία. Δουλέψαν με τα μεγάλα. Σε μορφή διαλόγου, δηλαδή δεν είχαμε, είχε μία μικρή παρουσίαση, μία εισήγηση και μετά προσπαθούσαμε να συζητήσουμε για διάφορα θέματα τα οποία τους απασχολούσαν, πάνω στο θέμα, ή ερωτήματα ή σχολιασμό κάναμε πάνω στο θέμα. Σε αυτό το κομμάτι δεν είχαν τα παιδιά την άνεση να μιλήσουν, να πάρουν τον λόγο, γιατί ήταν και λίγο...δυσκολεύτηκαν θα έλεγα. Πάντως θα έλεγα από την έκτη τάξη που έκανα, οι μισοί παίρνανε τον λόγο. Όχι παραπάνω όμως, οι άλλοι έπρεπε να τους δώσεις τον λόγο ή να τους παροτρύνεις να μιλήσουν. Οι άλλοι μιλούσαν μονολεκτικά. Λέγανε μία δυο λέξεις και τίποτα άλλο.

42. Μου θυμίζει τηλεκπαίδευση πανεπιστημίου, έτσι ήμασταν και εμείς.

- Ορίστε;

43. Έτσι ήμασταν και εμείς στο μάθημα τηλεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο πολύ λίγη συμμετοχή.

- Γενικότερα έχω μάθει, έχω την αίσθηση, ότι όλοι μπαίνουμε, μας βάζουνε σε ένα καλούπι μόνο να ακούμε και όχι να μας ακούνε.

44. Όχι λόγω τηλεκπαίδευσης λέτε, γενικά.

- Γενικά. Γενικά, Δηλαδή μπαίνεις και αρχίζεις να λες ερωτήσεις, να προσπαθήσεις να δημιουργήσεις έναν διάλογο με τα παιδιά, για ένα θέμα, οποιοδήποτε θέμα, έχει να κάνει ξέρω γω με την ζωή τους μέσα στο σχολείο, ή αν θες να τους βάλεις, υπάρχει μία άσχημη συμπεριφορά ή μία παραβατική συμπεριφορά και προσπαθείς να τους προκαλέσεις τα ερωτήματα, να απαντήσουν σε ερωτήματα γιατί έφτασε σε αυτή την συμπεριφορά και κομπλάρουν και δεν μπορούν να σου απαντήσουν. Γιατί έγινε αυτό; Δεν απαντάνε. Τι το προκάλεσε αυτό; δυσκολεύονται να απαντήσουν. Και τι προϋπήρχε; Τι προϋπήρχε για να φτάσει σε αυτό το σημείο να αντιδράσει, να θυμώσει, ποια είναι τα συναισθήματά του; Ακόμα και τα συναισθήματα τα ρωτάς να σου πουν και δυσκολεύονται.

45. Ωραία οπότε την περίοδο που διδάσκατε πώς ήταν σε σχέση με...

- Εγώ είχα ευχάριστο κλίμα στην διδασκαλία μου, από τα παιδιά, προσωπικά εγώ. Θα μου πεις δεν είναι γλώσσα, μαθηματικά να κάνουν ασκήσεις, που έχεις να κάνεις κάτι άλλο πιο γνωστικό, είναι και το αντικείμενο. Αλλά είχα ένα ευχάριστο κλίμα.

46. Εντάξει, αλλά μέσω της τηλεκπαίδευσης η φυσική αγωγή δεν είναι ότι πιο αυτονόητο.

-Ναι εντάξει, δεν είναι. Γενικώς ήταν εύκολο το κλίμα. Κάναμε και μία, κάναμε και μία δράση με τα εκτάκια για τον ελιτισμό, με μία ολυμπιονίκη μέσω τηλεδιάσκεψης συνδεθήκαμε δηλαδή, τους άρεσε πάρα πολύ. Είχαμε κάνει και μία προετοιμασία, τους είχα προετοιμάσει. Την Μπεκατώρου, αυτή που βγήκε μετά και...

47. Πώς το βιώσανε όλο αυτό τα κοντινά σας πρόσωπα, αλλά εσείς πηγαίνατε στο σχολείο ε;

- Πήγαινα στο σχολείο, ναι.

- Επειδή ήμασταν σε μία φάση καραντίνας, και τα δικά μου παιδιά κάνανε μάθημα εξ αποστάσεως, η σύζυγος εντάξει πήγαινε στην δουλειά της μέρα παρά μέσα, μία πήγαινε μία δεν πήγαινε, εντάξει ήμασταν όλοι...είχαμε τρεις υπολογιστές εδώ και δουλεύανε, τα παιδιά, φροντιστήρια, μαθήματα, εγώ με το δικό μου υπολογιστή, αλλά στο σπίτι δεν πολυέκανα πράγματα. Επειδή καθόμουνα στο σχολείο, την περισσότερη δουλειά την έκανα στο σχολείο. Ήταν μία αναγκαία συνθήκη για όλους μας αυτή η περίοδος.

48. Δεν υπήρξε φόβος, κούραση κάτι τέτοιο...

- Την ώρα του μαθήματος όχι δεν υπήρχε κούραση, να προετοιμάσεις το μάθημα δεν είχε κούραση. Με κούραζαν άλλα πράγματα ψυχολογικά, πιο πολύ οργανωτικά, η ανταπόκριση των συναδέλφων, η ανατροφοδότηση που δυσκολευόμουν να έχω από συναδέλφους, από κάποιους τέλος πάντων, μην τα λέμε όλα..., δεν το ισοπεδώω αλλά από κάποιους. Δυστυχώς, κουράζομαι αρκετές φορές. Αλλά υπάρχουν και οι συνάδελφοι που σε ενθαρρύνουν, σε παροτρύνουν, που συνεργάζονται άψογα μαζί σου, και αυτό είναι το ευχάριστο και το ελπιδοφόρο και για μένα και για την δουλειά μου. Άλλωστε εκεί πατάω να δουλέψω, δεν στέκομαι τώρα τον άλλον να τον πείσω να αλλάξει, τι να αλλάξει, θα σταθώ σε αυτόν που έχουντρόπο δουλειάς ή τρόπο σκέψης παραπλήσιο, να τον κατευθύνω, αυτός είναι ο ρόλος μου σαν διευθυντής, να τον καθοδηγήσω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικό παράδειγμα Βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης 2

1. Αν συνεχίσετε να γράφετε το βιβλίο αυτό, ποια στάδια θεωρείτε ότι θα έχετε στο μέλλον οριοθετώντας τα χρονικά εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στα ζητήματα που αφορούν την τηλεκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας γενικότερα σε σχέση με τα ζητήματα των διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης αλλά και σε σχέση με τις τυχόν αλλαγές που φαντάζεστε ότι θα υπάρξουν σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις που οι συνθήκες των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας θα έχουν στη ζωή σας; Για κάθε στάδιο δώστε μια ονομασία και περιγράψτε το αναλυτικά.

- Η τηλεκπαίδευση είναι μία συνθήκη, είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει πιστεύω όχι από μόνο του, θα πρέπει να συνδυάζεται πάντα με δια ζώσης και με βιωματική εκπαίδευση, ειδικά σε μικρές ηλικίες. Αυτή την πανδημία που την περάσαμε με τηλεκπαίδευση δημιούργησε αρκετά κοινωνικοψυχικά θέματα, με τα παιδιά, η ξαφνική απομόνωση, ο εγκλεισμός, αυτή η εισαγωγή απότομα στα ηλεκτρονικά μέσα και σε ειδικά στις μικρές ηλικίες, δεν βοήθησε καθόλου και αυτό το παρατηρούμε στο σχολείο πόσο δυσκολεύτηκαν και δυσκολεύονται συναισθηματικά και κοινωνικά να συνυπάρχουν ειδικά στην αυλή και στο παιχνίδι. Επίσης στα μεγάλα παιδιά βλέπουμε, τα παιδιά που μέινανε πάρα πολλές ώρες καθισμένα στο σπίτι τους, στον καναπέ, βλέπουμε μία δυσλειτουργία δομική, το σώμα χωρίς να κινείται. Αυτό δημιουργεί ανισορροπίες νευρολογικές. Θέλουν χρόνο και εξάσκηση για να μπορέσουν να ισορροπήσουν δομικά. Παρόλα αυτά είναι πολύ χρήσιμη η τηλεκπαίδευση, ήρθε και θα μείνει, ειδικά στα πιο μεγάλα παιδιά, στις δουλειές, στην εργασία, στις συναντήσεις και στις συνεδριάσεις, στις συνεργασίες γενικότερα. Είναι ένα πολύ βοηθητικό εργαλείο αρκεί να υπάρχει συμμετοχή σε αυτό, να μπορέσει να γίνει και το μέλημά μας να είναι συμμετοχικό, όχι μόνο ακούω και βλέπω κάποιον και εγώ δεν συμμετέχω. Το μεγάλο μου θέμα ήταν αυτό, πώς θα κάνουμε τα παιδιά και πώς θα, γι αυτό μπήκαμε στην διαδικασία της επιμόρφωσης, της για να κάνουμε το μάθημά μας συμμετοχικό και βιωματικό παρόλο που ήταν εξ αποστάσεως. Καθώς επίσης και πώς θα γίνει να πάρουμε για την δουλειά μας από τα παιδιά μία ανατροφοδότηση, δηλαδή για αυτό που κάνουμε, που προσφέρουμε, πόσο αποδοτικό είναι, πώς το αξιολογούμε, πώς μένει η γνώση στο παιδί, στην συγκεκριμένη περίπτωση στα παιδιά δημοτικού, είναι ένα πολύ δύσκολο κομμάτι με πολύ ενδιαφέρον.

2. Άρα τα επόμενα κεφάλαιο του μέλλοντος θα ήταν;

- Τα επόμενα στάδια θα ήταν υπό κανονικές συνθήκες, δηλαδή χωρίς δυσκολίες ιατρικογειονομικές, δυσκολίες όπως η πανδημία, θα ήταν ένας συνδυασμός για μένα δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θα ήταν ιδανικό παρόλο που από τον Σεπτέμβρη προτρέπω τους συναδέλφους να ασχοληθούν με αυτό, δυστυχώς μόνο ένας στέλνει υλικό στα παιδιά με ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ουσιαστικά ήταν εντελώς απροετοίμαστοι όλοι στο να κάνουν εκπαίδευση άλλη, είχαν πετάξει τα προγράμματα, είχαν βγάλει από τους υπολογιστές, απεγκαταστήσει τα προγράμματα της τηλεκπαίδευσης, χαμός. Γιατί; Γιατί εγώ δεν πιστεύω αλλά δεν πιστεύεις αλλά υπάρχει και θα υπάρχει στο μέλλον πολύ έντονα. Οπότε θα πρέπει και τα παιδιά να τα εκπαιδεύσεις σε ένα σωστό τρόπο χρήσης της τηλεκπαίδευσης και να τους εκπαιδεύσεις. Δεν είναι μόνο να κάνω εγώ την δουλειά μου πιο ποιοτική, πιο βιωματική, πιο ενθουσιώδης, με κίνητρο, στο εξ αποστάσεως αλλά και το παιδί το πως θα χρησιμοποιήσει αυτή την γνώση εξ αποστάσεως ποιοτικά.

3. Ωραία, άρα το μέλλον είναι ήδη εδώ;

- Για μένα είναι συνδυασμός, για όλα αυτά τα εργαλεία και την γνώση που έχουμε πάρει να μην τα αφήσουμε να πέσουν κάτω.

4. Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτό στις ζωές μας; Εμάς, των παιδιών αργότερα;

- Εγώ βλέπω στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης, της δια ζώσης αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα. Δηλαδή κοινωνικά και συναισθηματικά, άλλος τρόπος επικοινωνίας. Άλλο τρόπο μάθαμε εμείς, άλλο τρόπο θα έχουν τα παιδιά, βλέπω ακόμα και τις κόρες μου. Και αυτό με ξενίζει πολύ, είναι λίγο παράξενο να το συνειδητοποιήσεις, με αυτό τον τρόπο ανάπτυξης των σχέσεων και επικοινωνίας, αυτό λίγο μου είναι αρκετά παράξενο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένης Συνέντευξης 1

1. Ποιες λέξεις εικόνες οι συνειρμοί σου έρχονται στο μυαλό σου όταν ακούς τη λέξη τηλεκπαίδευση;

- Επιτήρηση, ώρες μπροστά στον υπολογιστή, μηνύματα να φτάνουνε συνεχώς, email ασταμάτητα, ένα γραφείο γεμάτο με χαρτιά, σημειώματα, βαρεμάρα. Την ώρα να περνάει γρήγορα, η μέρα της μαρμώτας.

1α. Η μέρα της μαρμώτας;

- Ναι, αυτό το επαναλαμβανόμενο ρε παιδί μου σκηνικό το οποίο κάθε μέρα είναι το ίδιο. Λες τα ίδια και τα ίδια ε το οποίο στην δια ζώσης εκπαίδευση δεν υπάρχει αυτό όντως κάθε μέρα έχει κάτι διαφορετικό πηγαίνοντας στο σχολείο. Ε η τηλεκπαίδευση είναι πιο μέρα της μαρμώτας, επαναλαμβάνεται κάθε μέρα τα ίδια.

2. Ωραία τι λέξεις, εικόνες ή συνειρμοί σου έρχονται στο μυαλό όταν ακούς την λέξη εκπαίδευση με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη;

- Εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη δηλαδή;

2α. Δια ζώσης, όταν είσαι μέσα στην τάξη.

- Άρα δεν είναι τηλεκπαίδευση;

2β. Όχι, τώρα περάσαμε σε άλλο.

- Εκπαίδευση μες στην τάξη αυτό εννοείς; Ερωτήσεις, συζητήσεις, πλάκες, προβλήματα, project κουβεντούλες, τέτοια πράγματα.

2γ. Εικόνες; Α είπες. Συνειρμοί είπες, λέξεις είπες..

- Εικόνες...τι εικόνες.. τάξη, τα παιδιά, ομάδες, χάρτες..

3. Τι λέξεις, εικόνες ή συνειρμοί έρχονται στο μυαλό όταν ακούς την λέξη αγωγή υπαίθρου;

- Μονοπάτια, βιωματική εκπαίδευση, αγγίγματα. Πώς το λένε αυτό που κάνεις τρενάκι ας πούμε και ο ένας έχει δεμένα τα μάτια, όλοι έχουν δεμένα μάτια και ακολουθούν αυτόν που οδηγεί. Κάτι τέτοιο μου έρχεται στο μυαλό. Παντομίμα, τέτοια πράγματα.

4. Τι θεωρείς ότι είναι η τηλεκπαίδευση ;

- Είναι μία... είναι η μεταφορά ας πούμε μιας κατεστημένης μορφής μαθησιακής διαδικασίας μέσα από το internet την οποία δεν γίνεται να την δούμε ουδέτερα γιατί δεν είναι ένα ουδέτερο ζήτημα. Είναι... εφαρμόζεται ας πούμε στα πλαίσια μιας εξέλιξης που κάνει γενικότερα την εκπαίδευση πιο εντατική και πιο αποστειρωμένη ας πούμε από το κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο. Ε οπότε η τηλεκπαίδευση ουσιαστικά λειτουργεί οξύνοντας αυτές τις αντιθέσεις και αυτή τη διαδικασία.. λειτουργώντας... λειτουργώντας επιταχυντικά ας πούμε.

5. Τι θεωρείς ότι είναι η εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη;

- Είναι μία διαδικασία που έχει ποικίλες δυνατότητες. Η παρουσία στην τάξη και δημιουργία ενός κλίματος συζήτησης είναι κάτι το οποίο είναι δυναμικό και μπορεί να εξελιχθεί μέσα στις κατάλληλες συνθήκες. Ε αυτό.

6. Τι θεωρείς ότι είναι η αγωγή υπαίθρου;

- Η αγωγή υπαίθρου στο δικό μου το μυαλό έχει να κάνει το με την βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση όπως την έχω στο μυαλό μου μπορεί να κάνω και λάθος. Στην οποία το βίωμα και η εμπειρία είναι που έχουνε κατά κάποιον τρόπο την πρωτοκαθεδρία και στην οποία ο εκπαιδευόμενος ερχόμενος σε επαφή με το περιβάλλον στην ύπαιθρο βρίσκει ή μπορεί να οδηγηθεί να βρει ερεθίσματα τα οποία μέσα από αυτή την εμπειρία και την συναισθηματική επεξεργασία που βάζουμε το άτομο, οδηγεί ας πούμε και στην ανάπτυξη γνώσης και δεξιοτήτων. Αυτά.

7. Ποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ τηλεκπαίδευσης, δια ζώσης και αγωγής υπαίθρου και αν μπορείς να το περιγράψεις αναλυτικά.

- Η τηλεκπαίδευση στο συγκεκριμένο πλαίσιο γιατί εντάξει σε ένα άλλο πλαίσιο θα μπορούσε να είναι διαφορετικά.. στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι ρε παιδί μου μεταφορά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας μέσα από το internet. Οπότε βγάζει το χειρότερο κάποιος πρόσωπο της παραδοσιακής

δασκαλοκεντρικής προσέγγισης η οποία επικρατεί στο σχολείο. Η παρουσία στην τάξη, η δια ζώσης εκπαίδευση έχει σε ένα μεγάλο βαθμό όλα τα κακά ας πούμε του πρώτου μοντέλου του δασκαλοκεντρικού αυτά που είπαμε αλλά συνειδητά ή ασυνειδητά εμπειρία έχει δυνατότητες οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εκφράζονται, σε περισσότερες περιορίζονται από τους διάφορους περιορισμούς που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά οι δυνατότητες υπάρχουν. Η εκπαίδευση υπαίθρου στο μυαλό μου η βιωματική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα.. είναι μία μορφή εκπαίδευσης η οποία εφαρμόζεται κατά κάποιο τρόπο θα πω περιθωριακά γιατί είναι λίγοι οι φορείς ας πούμε που κάνουν κάτι τέτοιο και θα έλεγα ότι σε κάποιες περιπτώσεις που γνωρίζω επικεντρώνονται αποκλειστικά στο συναισθηματικό κομμάτι και στο βιωματικό και δεν εμπλέκει σε σχέση με ζητήματα ας πούμε κριτικής σκέψης τόσο πολύ. παρόλα αυτά ξέρω ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις. Και ξέρω ότι τουλάχιστον εγώ πιστεύω ότι ιδεατά μέσα από τη δικιά μου σκέψη το μέλλον της εκπαίδευσης θα έπρεπε να βρίσκεται σε μία, σε ένα συγκεκριμένο ας πούμε του βιωματικού και του κριτικού μοντέλου φτιάχνοντας κάτι το οποίο δεν υπάρχει ακόμη ίσως. Αυτά.

8. Ποια θεωρείς ότι είναι τα πλεονεκτήματα ή και μειονεκτήματα της τηλεεκπαίδευσης;

- Τα πλεονεκτήματα είναι ότι... όπως αυτό έχει εκφραστεί από ανθρώπους που έχουν μιλήσει σε σχέση με αυτό στην παρούσα φάση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται να πάνε στη δουλειά της οπότε γλυτώνουν χρόνο στην μετακίνηση. Κάποιοι μαθητές με συγκεκριμένα μαθησιακά μαθησιακά ζητήματα ενδεχομένως ωφελήθηκαν για παράδειγμα μαθητές οι οποίοι δεν είχαν υποστήριξη στο σχολείο και είχαν θέματα άγχους είχαν θέματα και έχουσε θέματα τέτοιου είδους φαίνεται ότι τους άρεσε περισσότερο τηλεεκπαίδευση. Εξέφρασαν ας πούμε ότι τους βοήθησε και αυτό είναι κάτι πρέπει να το δούμε. Στα θετικά αυτό. Έχω ακούσει να αναφέρεται. Στα αρνητικά ένα κομμάτι είναι η επιτήρηση η οποία ας πούμε βάζει τον εκπαιδευτικό σε μία άτυπη μορφή αξιολόγησης συνεχούς, είτε από τον εργοδότη είτε από τους γονείς, ουσιαστικά καταργεί την ιδιωτικότητα της τάξης και άρα το ασφαλές περιβάλλον που χρειάζεται μία ομάδα για να μάθει καλύτερα. Εντατικοποιεί την εργασία γιατί βάζει τον άνθρωπο να δουλέψει πιο πολύ για να ψηφιοποιήσει ας πούμε το υλικό το οποίο απαιτεί πάρα πολλές ώρες και πολύ δουλειά και ειδικά προβληματικό για συναδέλφους που δεν έχουν αυτές τις δεξιότητες χωρίς καμία υποστήριξη και βοήθεια ας πούμε όλο αυτό εννοείται. Και φυσικά να δούμε και τον ρόλο της τεχνολογίας που δεν είναι ουδέτερος δηλαδή όλο αυτό, κάπως να δούμε τι ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε υλικό τεχνολογικό software το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες επιχειρήσεων και όχι μιας τάξης οπότε δεν είναι αυτό εννοώ ένα ουδέτερο πλαίσιο είναι κάτι το οποίο είναι προσαρμοσμένο σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο. αν θα μπορούσε να είναι διαφορετικό αυτό είναι μία συζήτηση αλλά το βάζω στα αρνητικά γιατί είδα ότι οι συγκεκριμένες πλατφόρμες ας πούμε δεν έδωσαν δυνατότητες τουλάχιστον στην πρώτη καραντίνα και περισσότερο στη δεύτερη... δεν έδωσε δυνατότητες για να γίνει ομαδική δουλειά ας πούμε και έδωσαν τη δυνατότητα παρουσίας, μπλα μπλα μπλα, βίντεο κάποιες αποσπασματικές ας πούμε απαντήσεις από τα παιδιά. Αυτό ήταν.

8α. Δηλαδή ποια software είναι αυτά που λες;

- Ναι το microsoft teams εγώ χρησιμοποιούσα. Ένα είναι το γουέμπεξ που χρησιμοποιούσαν τα δημόσια σχολεία, κάποιοι χρησιμοποιούσαν το ζουμ, στα πανεπιστήμια κυρίως, το skype νομίζω πιο λίγο και αυτά ξέρω.

9. Ωραία, ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης στην δια ζώσης;

- Τα πλεονεκτήματα είναι οι δυνατότητες της επικοινωνίας και της δημιουργίας ας πούμε συζητήσεων που άτυπα συνήθως ας πούμε αλλά πραγματικά όταν γίνεται συμβαίνουν καθημερινή ζωή τα αντικείμενα. Η κριτική παιδαγωγική είναι ουσιαστικά ένα γέννημα της δια ζώσης διαδικασίας ας πούμε και αυτό είναι κάτι το οποίο είναι πάντοτε μία δυνατότητα η οποία κατά τη γνώμη μου είναι πάρα πολύ δύσκολο να αναπτυχθεί με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή ρε παιδί μου δε γίνεται, όπως όταν θες να λύσεις ένα πρόβλημα σε μία ομάδα, πρέπει να συναντήσεις την ομάδα και να μιλήσεις δια ζώσης, έτσι και στην εκπαίδευση. Δηλαδή όπως σε μία ομάδα δεν γίνεται να βρεθεί άκρη όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και δεν γίνεται άμα δεν δεις τον άλλον και τις αντιδράσεις του, να λειτουργήσεις κανονικά, το ίδιο πράγμα είναι και με την εκπαίδευση στο σχολείο ας πούμε στην δια ζώσης εκπαίδευση η οποία είναι όλα αυτά προβλήματα τα προσωπικά, είναι και προβλήματα τα οποία λύνονται με μία παρουσία ας πούμε στον ίδιο χώρο και χρόνο. Τα αρνητικά της διαδικασίας είναι ότι όπως είπα πριν είναι σε ένα πλαίσιο δασκαλοκεντρικό,

βαθμοθηρία επικρατεί, η παπαγαλία και όλη αυτή η κουλτούρα ας πούμε διαχωρίζει τον εκπαιδευτικό από το μαθητή και βάζει τον εκπαιδευτικό να έχει ένα στάτους διαφορετικό και πιο ψηλό, όλο αυτό είναι και αυτό γέννημα της διαζώσης διαδικασίας.

9.α Ε απαντάς και βιωματικά ή μόνο θεωρητικά;

-Και βιωματικά όπως το έχω βιώσει σαν μαθητής αλλά εντάξει σαν εκπαιδευτικός βλέπω τον εαυτό μου πώς, τότε συμπεριφέρεται έτσι και πότε συμπεριφέρεται αλλιώς. Έχω περάσει από διάφορες διαδικασίες ας πούμε όπως κάθε εκπαιδευτικός που αρχίζει να μαθαίνει αυτή τη δουλειά νομίζω ότι βλέπεις τον εαυτό σου να γίνεται σε κάποια φάση ο δάσκαλος που είχες όταν ήσουν μικρός έχει αυτό μετά είναι θέμα επεξεργασίας του καθενός πώς μπορεί να το να το χειριστεί είναι πολύ.

10. Τέλος ποια θεωρείς ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της αγωγής υπαίθρου;

- Το.. τα πλεονεκτήματα είναι ότι αυτή είναι πολύ μοναδικό το τι μπορείς να μάθεις για τον εαυτό σου όταν βρεθείς με άλλους ανθρώπους σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Ε η εμπειρία αυτή ας πούμε μπορεί να είναι πολύ πιο πολύτιμη από 100 ώρες γνώσης μες στην τάξη γιατί μπορεί να σου αγγίξει μία χορδή ας πούμε η οποία να είναι αποκαλυπτική σε σχέση με την με την αυτογνωσία πιο πολύ, το οποίο όμως είναι πολύ βασικό κομμάτι γενικότερα εννοούμε όταν λέμε αυτό που θα έπρεπε να εννοούμε όταν λέμε εκπαίδευση. Αυτό βασικά και ένα άλλο θέμα που θα ήθελα να αναφέρω είναι ότι νομίζω ότι η επαφή με το περιβάλλον και το κοινωνικό αλλά και το περιβαλλοντικό, όταν λέω κοινωνικό αναφέρομαι όταν λέμε υπαίθρο εγώ σκέφτομαι και το χωριό δηλαδή όχι μόνο το φυσικό περιβάλλον, το δάσος, η γνωριμία ας πούμε με αυτό είναι... όταν λέω γνωριμία τι εννοώ ; δεν εννοώ απαραίτητα να κάνεις μόνο μία βόλτα μέχρι τη λίμνη του χωριού αλλά λέω ας πούμε να μπεις στη διαδικασία να καλέσεις ξέρω γω ένα παλιό κάτοικο του χωριού, έναν ηλικιωμένο κάτοικο και να μιλήσει για το πως ήταν το χωριό παλιά. Αυτό σαν εμπειρία πέρα από το ότι έχεις να μάθεις πράγματα τα οποία εμπίπτουν ας πούμε σε γνωστικά αντικείμενα τοπική ιστορία και το περιβάλλον τους ήταν τα δέντρα τα πουλιά και τα λοιπά, πέρα από αυτό σαν εμπειρία ας πούμε αυτό μπορεί να δημιουργήσει και να χτίσει είναι πολύ δυνατό, Αυτά είναι δεξιότητες και ικανότητες σκέψης πολύ ψηλές, το οποίο δηλαδή σε μία τάξη για να φτάσεις εκεί μπορεί και να μην φτάσεις και ποτέ αν ακολουθήσεις τα ερωτήματα που θέτουν τα βιβλία ας πούμε, είναι ερωτήματα συνήθως που μπορεί να είναι και πολύ χαμηλής...να μην πηγαίνουν αρκετά ψηλά σε πολυπλοκότητα. Μειονεκτήματα είναι ότι κατά κανόνα τουλάχιστον στο μυαλό μπορεί να κάνω και λάθος αυτού του τύπου η εκπαίδευση δεν ξεφεύγει από ένα εμπειρικό και βιωματικό κομμάτι και δεν μπαίνει στο να το συνδέσει αυτό με επικοινωνία, με προβλήματα κοινωνικά. δεν μπαίνει δηλαδή, δεν συνδέεται με μία κριτική μορφής εκπαίδευση και είναι πιο πολύ κάτι που μπορεί να ενσωματωθεί κιόλας από μία έτσι θετικιστική προσέγγιση και να αποτελέσει κατά κάποιο τρόπο ένα δεκανίκι να το πω έτσι για να ομορφύνει λίγο κάτι το οποίο το είδα σε ένα από τα σχολεία που δούλευα.. είχαμε ας πούμε ενσωματωμένη τη λογική ας πούμε των φόρεστ σκουλ, ας πούμε τα οποία ας πούμε χρησιμοποιούν ένα κομμάτι υπαίθρου να το πούμε έτσι ένα κομμάτι γης που έχει κάποια δέντρα κάποια μονοπάτια ας πούμε και πηγαίνουν τα παιδιά του δημοτικού κυρίως σε δημοτικό το είδα αυτό όταν δούλευα, φοράνε τις μπότες τους, φοράνε τα αδιάβροχά τους και τριγυρίζουν μπορώ να πατήσουν στην λάσπη, να τρέξουν, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες φτιάχνοντας κάποια σπιτάκια από ξύλο, διάφορα πράγματα. Είναι πολύ ωραίο γενικώς σαν σκέψη αλλά βλέπεις ότι εκεί πέρα ας πούμε ουσιαστικά το συμπλήρωμα του κυρίαρχου μοντέλου εκπαίδευσης δηλαδή δεν είναι κάτι για το οποίο θα βγει και κάποια μορφής κριτικής σκέψης, αμφισβήτησης. Θα συνυπάρχουν αυτά τα δύο αρμονικά.

10.α Το διάλειμμα ας πούμε;

- Όχι διάλειμμα, υπάρχει συγκεκριμένη ώρα που είναι αφιερωμένη σε αυτό, ώρα διδακτική δηλαδή. Ναι κανονικά, είναι στα πλαίσια του σχολείου δηλαδή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένης Κλινικής Συνέντευξης 2

1. Πώς βιώνετε το χρόνο σας στην καθημερινή σας ζωή από τότε που είσαστε αναγκασμένη λόγω της πανδημίας να ακολουθείτε το καθεστώς της τηλεκπαίδευσης;

- Ήτανε σαν την μέρα της μαρμότας. Νομίζω ότι αυτός ο χρόνος που πέρασε χωρίς να έχει αφήσει έτσι αναμνήσεις έντονες και πράγματα να θυμόμαστε, έτσι λίγο σαν να έφυγε έτσι άδειος. Εκείνη την περίοδο βέβαια το βίωνα λίγο δύσκολα γιατί προσπαθούσα πάρα πολύ και με εκείνη την έρευνα που έκανα να βγει μία άκρη και να γίνει κάτι ρε παιδί μου ουσιαστικό και ήταν αυτό πάρα πολύ κουραστικό. Ειδικά η περίοδος της δεύτερης καραντίνας που κάπως τα πράγματα φαινόταν ότι θα κρατήσουν πιο πολύ, ήταν βασανιστικό. Οπότε τώρα που με ρωτάς αυτό έχω να πω σαν αίσθηση τότε. Ε και τώρα είναι σαν να μην υπάρχουν σημεία αναφοράς, υπάρχει ένα ομιχλώδες τοπίο, λίγο μία ασάφεια, ένα τι έγινε ακριβώς, ένα τέτοιο πράγμα.

2. Είσαστε ευχαριστημένος-η από τον τρόπο που βιώνετε την καθημερινή σας ζωή από τότε που είσαστε αναγκασμένη λόγω της πανδημίας να ακολουθείτε το καθεστώς της τηλεκπαίδευσης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

- Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένος. Μετά νομίζω τώρα που με ρωτάς, αυτό ένα πράγμα που θυμάμαι είναι ότι από το πολύ το καθισιό και επειδή εδώ στο γραφείο είχα κάτι κούτες και τα πόδια μου ήταν πιο μαζεμένα βίωσα την περίεργη εμπειρία του να σηκώνομαι, επειδή πήγαινα για κανα τρεξιματάκι, βίωνα να μην λειτουργούν τα γόνατά μου. Νομίζω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της πανδημίας τους βγήκαν σωματικά και ψυχοσωματικά θέματα, μέσες να πονάνε, στάνταρ το έχω ακούσει από πολλούς και φυσικά υπάρχουν άτομα ειδικά σε φροντιστήρια που συνέχισαν να κάνουν τηλεκπαίδευση πιο πολύ, εκεί κοντινοί μου άνθρωποι μου είπαν ότι δεν μπορώ, δεν μπορώ να συνεχίζω να το κάνω αυτό.

2α. Σχετικά με την καθημερινή σου ζωή και πως την βιώνεις;

- Σχετικά με την καθημερινή μου ζωή είχε, τώρα αυτό στο είπα σαν παράδειγμα γιατί το τρέξιμο είχε γίνει μέρος της καθημερινής μου ρουτίνας, αυτό που κάναμε έτσι κάθε μέρα, ο προαυλισμός. Κατά τα άλλα υπήρχε μία ρουτίνα η οποία είχε όλη την μέρα λίγο κάτι μέσα από δουλειά με μηνύματα κατά την διάρκεια όλης της ημέρας, διόρθωμα αρκετό, είναι αυτή η φάση που ο εργασιακός χρόνος ας πούμε διαχέεται μέσα στον ελεύθερο χρόνο και γίνεται ένα γκρίζο πράγμα. Ε το οποίο τελικά ας πούμε ήταν πολύ κουραστικό. Βλέποντάς το εκ των υστέρων.

3. Τι σας αρέσει και τι δεν σας αρέσει στις συνθήκες της τηλεκπαίδευσης; 6.07

- Μου άρεσε ότι λόγω περιορισμού μετακίνησης ας πούμε και το ότι δεν έπρεπε να οδηγώ κάθε μέρα πράγμα το οποίο παίρνει και το χρόνο στην καθημερινότητα μου, δεν υπήρχε... αλλά δεν μου άρεσε η έλλειψη της επαφής με τα παιδιά, τους συναδέλφους. η αδυναμία να εμπλακώ σε μαθήματα τα οποία είναι ας πούμε, εμπεριέχουν πιο πολύ την κριτική σκέψη ας πούμε, και μία εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος που διδάσκω, ε και η σταδιακή αλλοτρίωση ας πούμε που εκτείνονταν.. όλα αυτά δεν μου άρεσαν.

3α. Τι σου άρεσε αν υπήρχε κάτι;

- Ε είπα αυτό δεν υπήρχε ο χαμένος χρόνος της μετακίνησης, το πήγαινελα, το οποίο στην δικιά μου περίπτωση πιάνει μιάμιση ώρα. Αυτό βασικά.

4. Πώς βιώσατε την απόφαση της τηλεκπαίδευσης στην συνθήκη αυτή;

- Όταν ανακοινώθηκε υπήρχαν ανάμεικτα συναισθήματα έτσι.. Υπήρχε ένας αρχικός ενθουσιασμός, ότι δεν θα πάμε στο σχολείο, τι ωραία τι καλά. Εντάξει ναι, οπότε υπήρχε μία θετική, σίγουρα την πρώτη φορά, όταν ανακοινώθηκε, μία θετική αίσθηση και αυτό φαινόταν και στα παιδιά, ότι θα κάνουν κάτι διαφορετικό, με υπολογιστές πιο πολύ, την δεύτερη φορά ήταν αυτή η φάση ότι ξαναγίνεται, ήταν πιο

μαγκωμένα τα πράγματα και πάλι υπήρχε ένα θετικό συναίσθημα ότι α ωραία θα κάτσουμε σπίτι λίγο θύμιζε και την πρώτη εποχή που ήταν πιο, λιγότερο απαιτητική, οπότε ναι, κάπως έτσι.

5. Πώς διεξάγεται το μάθημα; Περιγράψτε μία μέρα -ωρα μαθήματος.

- Ξεκινάει με αυτή την διαδικασία της κλήσης ας πούμε που γίνεται έτσι στην αρχή με μία καταμέτρηση για να δεις ποιος είναι εκεί, κάτι κλήσεις επιπλέον προσπαθείς να βάλεις κάποια παιδιά μέσα τα οποία δεν έχουν ανταποκριθεί, εεε και γενικώς επειδή συνήθως έχουμε power point, ε ξεκινάει ένα power point, ένα, μία πρώτη δραστηριότητα έτσι να δούμε μία εικόνα, ν' απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις ε και μετά γενικώς εξαρτάται το πώς πήγαινε, σε μεγάλο βαθμό ήταν μια κουραστική απαγγελία του power point, απαντήσεις με ναι ή όχι, ερωτήσεις δηλαδή χαμηλού επιπέδου στις οποίες τα παιδιά απαντάνε με ναι ή όχι εεε κάποια δουλειά την οποία κάνουν σε ένα βιβλίο που είχαμε στο σπίτι και σε κάποιες περιπτώσεις όμως επιχειρήσα να χρησιμοποιήσω ομαδική δουλειά, αυτό έγινε πιο πολύ στα μέσα της δεύτερης καραντίνας που επιτέλους το Microsoftteams που χρησιμοποιούμε το έβαλε αυτό σαν δυνατότητα γιατί μέχρι τότε δεν μπορούσες να κάνεις ομάδες, μπορούσες να κάνεις μόνο 5-6 τσάνελς και να χωρίσεις σε αυτά τα παιδιά, αλλά αυτό ήταν πολύ δύσκολο και πολύ...δεν ήταν πρακτικό, με κούρασε πάρα πολύ αυτό γιατί εγώ χρειαζόταν να το κάνω αυτό για αυτή την έρευνα που έκανα, δεν λειτουργούσε αλλιώς, γι' αυτό μπήκα σε αυτό το τρυπάκι, το οποίο ήταν πάρα πολύ κουραστικό. Επιχείρησα επίσης να χρησιμοποιήσω κάποιες δυνατότητες που έδινε η πλατφόρμα εε που κάπως κάνουν ρε παιδί μου ουσιαστικά το σημειωματάριό τους, όλα αυτά γίνονται ψηφιακά, οπότε ότι γράφουν τα παιδιά σε ένα σημειωματάριο να μπορείς να το δεις και εσύ ταυτόχρονα. Ε το δοκίμασα λίγο και αυτό, επίσης, τώρα αυτό ήταν κουραστικό, τα παιδιά εννοείται ότι ήταν εξαφανισμένα ή δεν θέλαν να κάνουν τίποτα, οπότε ήταν έτσι ένα κινήγι, αυτό πάνω κάτω.

5.α. Πώς τελειώνει το μάθημα;

- Ε τελειώνει με κάποιο βίντεο, με κάποιες ερωτήσεις συνήθως κλεισίματος που υπάρχουν σε ένα μάθημα έτσι πιο γενικές μερικές φορές, έτσι λίγο μια ανακεφαλαίωση.

6. Μπορείτε να θυμηθείτε στιγμές που να έχουν κάποιο νόημα για εσάς στην τηλεκπαίδευση; Τι νόημα είχαν;

- Στιγμές που είχαν νόημα, καλή ερώτηση...στιγμές που να είχαν νόημα δεν νομίζω ότι μπορώ να σκεφτώ. Ε...σκέφτομαι αν υπάρχει κάτι να μοιραστώ ιδιαίτερο σε σχέση με αυτή την προσπάθεια τα παιδιά να κάνουν συνεργατική δουλειά, το οποίο για κάποια παιδιά λειτούργησε, να τα λέμε κι αυτά, κάποια παιδιά τα οποία έχουν υποστήριξη στο σπίτι, βρίσκουν την άκρη τους, και κάνανε κάποια από αυτά μία δουλειά, φτιάζανε ένα βιντεάκι το οποίο ανέβηκε στο γουεμπσαητ του σχολείου, αυτό ήταν σημαντικό αλλά δεν μπορώ να πω ότι ε...μπορώ να πω για μία θετική στιγμή που εμπεριέχει όλη την τάξη, δεν μου έρχεται κάτι.

7. Ποια ήταν η στάση σας και η αντιμετώπισή σας γύρω από την συνθήκη της τηλεκπαίδευσης; 14.46

- Μία κριτική στάση ήταν γιατί όλα αυτά τα θέματα τα συζητούσαμε και με κάποιους άλλους συναδέλφους και παρατηρούμε ότι η κριτική στην τηλεκπαίδευση κυρίως από συλλογικότητες και συνδικάτα εκπαιδευτικών είναι επιφανειακή, δηλαδή ένα παράδειγμα λέει το ότι φτάνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υπολογιστές ή ότι δεν έχουν δημιουργικά μέσα, η οποία είναι επιφανειακή κριτική γιατί υπάρχουν πιο βαθιά ζητήματα τα οποία ανέφερα σε προηγούμενες συνεντεύξεις, το θέμα είναι θέμα ουσία, το πως η τηλεκπαίδευση ουσιαστικά εντείνει τα κακά κείμενα της εκπαίδευσης, δηλαδή το πώς επικεντρώνει στα τεστ και τις εξετάσεις που μέσα από την τηλεκπαίδευση γίνονται αβάσταχτα ας πούμε γιατί είναι ένα ονλαην πράγμα που κανείς δεν ενδιαφέρεται για αυτό, δεν υπάρχει η δια ζώσης παρουσία του εκπαιδευτικού που συνήθως λειτουργεί υποστηρικτικά με ένα ψυχολογικό τρόπο, είναι απλά τεστ για το τεστ, δηλαδή ουσιαστικά είναι η κατά κάποιο τρόπο ξεγυμνώνεται αυτή η ουσία της κενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ε και όπως είπα με την τηλεκπαίδευση δεν υπάρχει αυτή η ασφάλεια της τάξης που μπορεί κάποιος να εκφραστεί ελεύθερα που είναι πολύ σημαντικό για την μάθηση, είναι όλα ακούγονται παντού. Είναι σε χίλια σπίτια, ο καθένας ακούγεται τι γίνεται, δεν μπορείς να μιλήσεις ελεύθερα και αυτό πάει πίσω γενικά την παιδαγωγική διαδικασία και αυτό και η επιτήρηση που είχα πει.

8. Πώς και πόσο άλλαξαν οι διαδικασίες μάθησης σε σχέση με την δια ζώσης εκπαίδευση;

- Ε είναι αυτό το πράγμα με την επιτήρηση η οποία καθιστά ουσιαστικά την εκπαίδευση αποστειρωμένη γιατί και ένας άνθρωπος να υπάρχει να θες να πεις μία κουβέντα παραπάνω και να ανοίξεις κάποιες ενστάσεις παραπάνω, το σκέφτεσαι δεύτερη φορά, ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση που δουλεύω εγώ, δεν σε παίρνει να ακουστεί κάτι από κάποιο γονέα που να σε κριτικάρει σε αυτή την κατεύθυνση. Ε οπότε τα πράγματα γίνονται πολύ πιο δύσκολα. Επίσης το άλλο ας πούμε, όλο αυτό με τις εξετάσεις και το όλα γίνονται για να πάρουν τα παιδιά τους καλούς βαθμούς και πόσο μάλλον να πάρουν αυτό το πέρασμα για το πανεπιστήμιο, αυτό το πράγμα γίνεται βραχνάς, τα παιδιά απλά όπως έγινε και με τις πανελλήνιες και στο δικό μου σχολείο που είναι ένα άλλο σύστημα εεε τα παιδιά απλά, το ποσοστό αποτυχίας αυξήθηκε και άρχισαν να τα παρατάνε επειδή δεν αντέχανε άλλο αυτό το πράγμα, γινόταν κι γι' αυτά, η ζωή γινόταν πολύ δύσκολη. Αυτό αποτυπώθηκε και με στατιστικές γενικώς φάνηκε από πολλές όψεις και βέβαια η αλλοτρίωση και για τα παιδιά και για τους εκπαιδευτικούς ήταν εμφανή.

9. Πώς αντιμετωπίσατε τον ρόλο σας σε αυτό το πλαίσιο;

- Τον ρόλο μου το αντιμετώπισα με μία κάποια απάθεια θα έλεγα. Εντάξει, βαρέθηκα τον εαυτό μου η αλήθεια είναι και με υπομονή λίγο τι θα γίνει να τελειώσει αυτό το πράγμα. Ναι, νομίζω ότι η λέξη απάθεια ας πούμε νομίζω ότι αναπτύχθηκε ένα τέτοιο αντανάκλαστικό, μία τέτοια συναισθηματική ανταπόκριση σε όλο αυτό.

10. Τι προσδοκίες είχατε στην αρχή;

- Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη προσδοκία, δεν περίμενα κάτι. Εντάξει εγώ προσωπικά ας πούμε ήξερα ότι για κάθε μάθημα έχω ένα power point να βάλω και να μοιραστώ οπότε δεν είχα κάποιο ούτε ιδιαίτερο φόβο ούτε και... ένιωθα σχετικά άνετος επειδή ήδη το υλικό που χρησιμοποιώ είναι ψηφιοποιημένο. Δεν είχα θετική προσδοκία, δεν είχα, δεν ήμουνα στη φάση ότι θα κάνουμε τώρα κάτι τρομερό. Εντάξει ήθελα να βοηθήσω τα παιδιά να κρατήσουν μία επαφή και να κάνω ότι μπορώ.

10α. Είπες για απάθεια, μπορείς να πεις γιατί;

- Γιατί νομίζω ότι δεν μπορούσα να αρνηθώ αυτό το πράγμα που γινότανε. Και δεν μπορούσα να προτείνω μία εναλλακτική ούτε σαν άτομο ούτε συλλογικά οπότε όταν πιστεύω ο άνθρωπος είναι σε μία δύσκολη κατάσταση που δεν μπορεί να αλλάξει η απάθεια είναι μία ανταπόκριση συναισθηματική πράγμα το οποίο σημαίνει κάνεις κάτι και αποσύνδεσε από αυτό δηλαδή γίνεσαι πιο απαθής αρχίζεις να το αφήνεις στην άκρη ρε παιδί μου όσα σε πολυενοχλούν και τέτοια, δεν αντιδράς... αυτό.

11. Πώς αξιολογείτε τώρα όλη αυτή την εμπειρία;

- Αυτή την εμπειρία νομίζω ότι είναι μία εμπειρία σημαντική γιατί σηματοδοτεί αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Πώς αξιολογώ αυτή την εμπειρία από ποια άποψη;

-Από όλες τις απόψεις μπορεί να είναι από την καθημερινή ζωή μέχρι τώρα που τελείωσε παιδί μου αυτό που πέρασες πώς το... ξέρω γω, πώς το αξιολογείς;

- Εντάξει για μένα ας πούμε το ότι το γεγονός ότι με κάποιους ανθρώπους καθίσαμε λίγο και τα συζητήσαμε αυτά τα πράγματα και κάναμε μία εκδήλωση με μόνο αυτό το θέμα είναι θετικό δηλαδή αξιολογώ θετικά το ότι έγινε μία επεξεργασία όλου αυτού, μιας δύσκολης εμπειρίας ας πούμε και ότι δεν πέρασε όλο αυτό αμάσητα κατά κάποιο τρόπο. Κατά τα άλλα το αξιολογώ σαν μία εμπειρία αρνητική η οποία πήγε πίσω κάποια πράγματα, από την άλλη πλευρά μερικές φορές όταν κάποια πράγματα πάνε πίσω αυτό βοηθάει ώστε μετά να δεις τα πιο σημαντικά ας πούμε πράγματα και να τα αναδείξεις οπότε κάθε κακό έχει και μία θετική πλευρά. Αυτό.

12. Τι στάσεις γύρω από την τηλεεκπαίδευση διαμορφώθηκαν και διαμορφώνονται στους εκπαιδευτικούς κύκλους;

- Ε υπάρχει γενικώς.. οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η τηλεεκπαίδευση είναι κουραστική. Κάποιοι έχουν προσαρμοστεί και έχουν βρει έναν τρόπο να το κάνουν αυτό το πράγμα πιο εύκολα. Κάποιοι άνθρωποι που είναι ας πούμε πιο, πώς να το πω, όταν τους ζητηθεί κάτι θα είναι οι πρώτοι που θα ανταποκριθούν θετικά και είναι λίγο igger, πώς λέγεται το igger στα Ελληνικά; Προσδοκά κάτι ας πούμε και με το που θα συμβεί είναι έτοιμος, είναι ο πρώτος που θα πάει να το κάνει. Ναι υπάρχουν αυτοί και βασικά ένα ίσως στοιχείο πλέον για να προστεθεί, πιο πρόσφατο είναι ότι κατά τη διάρκεια του κόβιντ το σχολείο μου ζήτησε από εκπαιδευτικούς αφού περάσουν οι πρώτες μέρες τέσσερις-πέντε ας πούμε, μας ζήτησε να τους ενημερώσουμε πότε θα νιώθουμε καλύτερα να κάνουμε τηλεεκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της καραντίνας του κόβιντ που περνούσε ο καθένας. Το οποίο σε αυτό υπήρχαν δύο αντιδράσεις ας πούμε

υπήρξαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι το δέχτηκαν και το κάνανε, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν το δέχτηκαν και δεν το κάνανε. Εγώ ήμουν από τους δεύτερους και ήταν αυτό λίγο μία τσίτα γιατί το να 'σαι άρρωστος και να σου έρχεται mail που να σου λέει με το που θα νιώσεις καλύτερα να κάνει τηλεκαπαίδευση είναι ένα σοκ και πραγματικά κάποιος ας πούμε διευθυντές και τέτοια δεν καταλαβαίνουνε πόσο κόπο έχει όλο αυτό οπότε σου λέει θέλουμε να το κάνεις κι έχει παίζει ένας άτυπος αγώνας θα το χαρακτηρίζω γιατί κάποιος άνθρωπος ας πούμε το αρνήθηκαν αυτό, η διεύθυνση δεν είχε πρόβλημα με αυτή την άρνηση τελικά δεν έκαναν κάτι για αυτό, ενώ κάποιος άλλος κάναν τηλεκαπαίδευση και έβλεπες δηλαδή κάτι μάτια έτσι με κύκλους, βραχνές φωνές να ακούγονται. Νομίζω ότι αυτό απεικονίζει, απαντάει λίγο την ερώτησή σου. Βέβαια δεν υπάρχουν μόνο δύο κατηγορίες. Υπάρχουν πολλές περισσότερες και πολλά περισσότερα να ειπωθούν αλλά νομίζω ότι πάνω-κάτω αυτό δίνει μία γενική εικόνα. Ε και μετά το θέμα είναι και ηλικιακό, πολλές φορές ας πούμε η σχέση του ανθρώπου με την τεχνολογία σίγουρα επηρέασε πάρα πολύ αλλά εντάξει, δεν θα μπω σε αυτό γιατί νομίζω ότι είναι σαφές και το έχουμε ξανασυζητήσει ότι οι μεγαλύτεροι άνθρωποι δυσκολεύτηκαν πιο πολύ αυτό κάπως εννοείται.

13. Τι αλλαγές βιώσατε και βιώνετε σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης; Πώς προσαρμόζεστε ή όχι σε αυτές;

- Κατά την διάρκεια της τηλεκαπαίδευσης προσαρμόστηκα με τον τρόπο που είπα πριν ότι εισήγαγα σε κάποιες τάξεις, έκανα την προσπάθεια να κάνω ένα μάθημα το οποίο περιλαμβάνει ομάδες και ένα μάθημα το οποίο περιλάμβανε κάπως τη δυνατότητα να υπάρχει αλληλεπίδραση μέσω της τεχνολογίας δηλαδή τα παιδιά να χρησιμοποιούν ένα ψηφιακό notebook, να χρησιμοποιούν μία σελίδα όπου μπορούσαμε ότι γράφανε να το βλέπουμε όλοι, έκανα αυτές τις προσπάθειες ας πούμε, σε ένα βαθμό πετυχημένες, σε ένα βαθμό όχι. Αυτή ήταν η προσπάθεια το άλλο τώρα είναι αυτό που είπα η απάθεια, δηλαδή αυτό ότι διαβάζεις ένα PowerPoint, βάζεις κανά δύο βίντεο και αφήνεις τον χρόνο να περνάει, αυτό ήταν κι αυτό μια ανταπόκριση αλλά χωρίς προσπάθεια. Αυτό ότι κάπως αφήνεσαι και..

14. Τι δυσκολίες αλλά και ευκολίες συναντήσατε;

- Δυσκολίες είναι όλα αυτά που προανέφερα. Τα παιδιά να μην ανταποκρίνονται. Η δυσκολία ας πούμε το να κάνεις, να βρεις το πώς να κάνεις πράγματα σε αυτή την τεχνολογική πλατφόρμα που σου δίνεται, η οποία να σημειώσουμε ότι είναι μία πλατφόρμα η οποία είναι σχεδιασμένη για διοίκηση επιχειρήσεων και όχι για εκπαίδευση οπότε τους πρώτους μήνες δηλαδή δεν είχε καν τη δυνατότητα της ομαδικής δουλειάς πρέπει να είναι στοιχειώδεις για την εκπαίδευση ας πούμε, το άλλο είναι απλά στρατός το οποίο έγινε κατά κόρων, δασκαλοκεντρικές παρουσιάσεις με PowerPoint, αυτό ήτανε το ...τι με ρώτησες.

14α. Τι δυσκολίες και ευκολίες συναντήσατε;

- Ναι οι δυσκολίες ήταν αυτές ας πούμε ότι τρέχεις μόνος σου να ανακαλύψεις πώς γίνονται τα πράγματα, να τα δοκιμάσεις, να διορθώσεις, να δημιουργήσεις. Επίσης να δημιουργήσεις όλο αυτό το ψηφιακό υλικό, όλα αυτά τα τεστ έπρεπε να γίνουν ψηφιακά, ήταν μία δουλειά κόψε ράψε. Οι ευκολίες είναι εντάξει, αυτό ότι ξυπνάς αργά, δεν χρειάζεται να πάρεις το αυτοκίνητο να τρέχεις μία ώρα, δεν χρειάζεται να πληρώνεις την βενζίνη που τώρα έχει ανέβει πολύ...αυτές είναι οι ευκολίες.

15. Πώς βιώσατε το σώμα σας;

- Αυτό που σου είπα πριν ας πούμε με το γόνατο και αυτό. Νομίζω το κάλυψα αυτό. Πλάτες, πιασίματα...το κάλυψα αυτό.

16. Τι δυνατότητες παρείχε το ψηφιακό περιβάλλον;

- Και αυτό το απάντησα λέγοντας ότι τουλάχιστον το τιμες που χρησιμοποιούσα εγώ δεν είχε κάποιες δυνατότητες που χρειάζονται. Είναι του Microsoft το σχετικό σύστημα, το ανάλογο ζουμ ας πούμε, και στο ελληνικό σύστημα ήταν το γουέμπεξ, αυτό. Η κριτική σε αυτό ρε παιδί μου νομίζω ότι είναι αυτή που είπα πριν, δεν είναι κάτι το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην εκπαίδευση, ήταν απλά ένα σύστημα για να συνεννοούνται στελέχη επιχειρήσεων και το βάλανε να κάνουμε μάθημα.

17. Ποια είναι η άποψή σας για την απόφαση της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με φυσική παρουσία και πώς βιώσατε την αναστολή στην δουλειά σας; 33.18

- Αυτό ήταν σε ένα βαθμό ένα δικαιολογημένο αίτημα γιατί υπήρχε μία κατάσταση στην οποία ακόμα κι αν το έβλεπες ιδανικά αυτό το πράγμα ήταν επικίνδυνο να είναι τα σχολεία ανοιχτά. Παρόλα αυτά

σίγουρα η διαχείριση της πανδημίας είναι ένα θέμα το οποίο δεν είναι ουδέτερο, σίγουρα μπορούσαν να γίνουν άλλα πράγματα, δεν εξετάστηκαν καν. Παρόλα αυτά...

17α. Σαν ποια;

- Ε ας πούμε να υπάρχουν μικρότερες τάξεις, να δίνονται, παρέχονται τα μέσα προστασίας δωρεάν και όλα αυτά που χρειάστηκαν, σε εκείνη την φάση που συζητιόταν όλο αυτό, πριν το εμβόλιο ας πούμε, η συζήτηση θυμάμαι ήταν αυτή, αν και κατά πόσο θα μπορούσε να υπάρξει μία οργάνωση διαφορετική που να επέτρεπε σε μικρότερους αριθμούς να συνεχίζουν να βρίσκονται δια ζώσης. Εεεε αυτό σε ένα βαθμό ήταν θέμα προς συζήτηση, μετά εντάξει εξαφανίστηκε, δεν ήταν καν ρεαλιστικό να συζητιέται. Αυτό.

18. Τι αλλαγές είδατε στον τρόπο που δουλέψατε, πρώτον, σε σχέση με τον εαυτό σας, δεύτερον, σε σχέση με τους μαθητές σας και τρίτον, σε σχέση με το περιβάλλον σας;

- Ε για τον εαυτό μου είναι αυτό που είπα πριν σε σχέση με την απάθεια και το λίγο λίγο ας πούνε να αυξάνει ο όγκος εργασίας, οι μαθητές να εξαφανίζονται όλο και περισσότερο ε και το περιβάλλον μου...όταν λες εννοείς το κοινωνικό μου περιβάλλον...ε ναι μία αποξένωση.

18α. Γιατί αποξένωση;

- Ε περιορισμός επαφών, πέρα από κάποια τηλέφωνα, άρχισε ο καθένας να συνηθίζει να είναι μόνος του...ναι...το οποίο συνεχίζεται κιόλας σε ένα βαθμό.

18β. Δεν έχει επανέλθει η προηγούμενη κοινωνικοποίηση;

- Ναι δεν έχει επανέλθει. Σε ένα βαθμό τουλάχιστον. Τώρα έχει αρχίσει ίσως να αλλάζει. Ξέρω γω..

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ενδεικτικό παράδειγμα μεταφορικού έργου

Μετά την συνέντευξη δίνεται στο υποκείμενο μια κόλλα μεγέθους Α4 με την οδηγία «*Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν ... (Αναφέρατε τις εικόνες/μεταφορές/αναλογίες που σας εκφράζουν)*». Και πάλι το υποκείμενο αφήνεται να έχει όσο χρόνο κρίνει το ίδιο ότι είναι απαραίτητο. Σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνει την οδηγία δίνονται προφορικά τα εξής παραδείγματα μεταφορών: «*Όταν είμαι χαρούμενος είναι σαν να πετάω στα σύννεφα. Ή όταν με μαλώνουν οι γονείς μου είναι σαν να είμαι σε δικαστήριο*». Τέλος δίνεται η οδηγία: «*Γράψτε όσες μπορείτε περισσότερες λέξεις, φράσεις, γνωμικά, μαντινάδες, στίχους κτλ. που να εκφράζουν τον τρόπο που βιώνετε την καθημερινή σας ζωή στην εκπαίδευση*», γραμμένη επίσης σε μια λευκή κόλλα μεγέθους Α4.

*«Ο τρόπος που βιώνω την καθημερινή μου ζωή στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης είναι σαν ...
να πέταζαν μακριά τα παιδιά
να είμαι κλεισμένη σε ένα κλουβί
να με έχουν καρφώσει στην καρέκλα
να θέλω να αγγίξω κάτι και δεν μπορώ
να αισθάνομαι αλλά να μην νοιώθω
ξαφνικά να μην καταλαβαίνω τίποτα
όλα να έχουν αλλάξει*

Αδιαφορία, μακριά, δυσκολεύομαι, σκοτάδι, απομάκρυνση, βάθος, απόσταση, απουσία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικού έργου

Στη φάση αυτή γίνεται ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση 4) προς τα υποκείμενα με την γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους A4): «Χωρίστε την κόλλα σε τρία μέρη: στο ένα της μέρος κάντε μια ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της τηλεκπαίδευσης, στο δεύτερο της μέρος κάντε μια άλλη ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία μέσα στην τάξη και στο τρίτο της μέρος κάντε μια τρίτη ζωγραφιά που να αναπαριστά την έννοια της αγωγής υπαίθρου όπως εσείς τις κατανοείτε». Οι προφορικές οδηγίες αφορούν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (κηρομπογιές ή/και μαρκαδόροι) (τα οποία θα πρέπει να είναι μπροστά στο υποκείμενο μαζί με την κόλλα μεγέθους A4) και περιέχουν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο να γράψει ή να πει ό,τι τυχόν δεν μπορεί να ζωγραφίσει. Αφού το υποκείμενο ολοκληρώσει την ζωγραφιά στον χρόνο που εκείνο χρειάζεται του δίνεται η επόμενη οδηγία: «Τώρα δώστε τίτλο στην κάθε ζωγραφιά σας και στο πίσω της μέρος γράψτε λέξεις-φράσεις που σας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό καθώς βλέπετε συνολικά τις τρεις ζωγραφιές σας». Ακολουθεί συνέντευξη σε βάθος με το υποκείμενο, με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή-τριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο κατανοεί και ερμηνεύει τις ζωγραφιές του.



Παράδειγμα ιχνογραφικού έργου. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε τρία διαφορετικά πλαίσια.

Συνέντευξη για το ιχνογραφικό έργο:

1. Για πες μου..

- Εδώ είναι ένα παιδί μπροστά σε έναν υπολογιστή, εδώ είμαστε μέσα στην τάξη στην παρεούλα που λέμε και εδώ είναι μέσα στην φύση. Εντάξει; Στη φύση παίζουνε μπάλα, ο άλλος βλέπει το σαλιγκάρι πάει να το πιάσει, ο άλλος βλέπει το σκυλί και πάει να το πιάσει, αυτά.

2. Έχεις βάλει κάποια χρώματα...

- Ε ναι, νομίζω τα πιο πολλά χρώματα, τα έντονα χρώματα τα έχω βάλει εδώ, στην φύση. Εδώ πέρα τα έχω βάλει όλα καφέ και μαύρα, τι να πω.

3. Στην μέση γιατί είναι κόκκινα τα παιδιά;

- Δεν ξέρω, ήθελα να δώσω ιδιαίτερη έμφαση;

4. Μπορείς να γράψεις λέξεις και φράσεις και τίτλο στο σύνολο ή και στο καθένα.

- Λοιπόν θα σου δώσω ένα τίτλο, «η εκπαιδευτική διαδικασία σε τρία διαφορετικά πλαίσια». Θες και λέξεις;

5. Και σε κάθε ζωγραφιά ή γενικά...

- Λοιπόν, στην τάξη συμμετοχική διαδικασία, στην ύπαιθρο παιχνίδι, ανακάλυψη και στον υπολογιστή παρακολούθηση.

6. Ωραία τέλεια. Θες να προσθέσεις κάτι;

- Απλά θεωρώ ότι η ύπαιθρος σου δίνει τις περισσότερες επιλογές.

Φαινομενολογική ανάλυση ιχνογραφικού έργου: Το οριζόντιο χαρτί έχει χωριστεί σε τρία μέρη με το να έχει διπλωθεί. Στο αριστερό μέρος υπάρχουν τρεις σειρές οριζόντιες παράλληλες η μία στην άλλη που πιάζουν από πάνω μέχρι κάτω το χαρτί. Στην πάνω σειρά έχει αναγραφεί «παιχνίδι» και «ανακάλυψη» και είναι δύο δέντρα (το καθένα πολύ απλά με δύο παράλληλες καφέ γραμμές κάθετες για κορμό και ένα περίγραμμα φυλλωσιάς πράσινο) το ένα αριστερά πιο μικρό από αυτό στα δεξιά. Ανάμεσά τους, στο ίδιο μέγεθος ένα ανθρωπόμορφο σχήμα καφέ με μαλλιά και χαμογελαστό πρόσωπο, με χέρια και πόδια. Το ένα χέρι το δεξί έχει και γραμμές σαν δάχτυλα. Δεξιά του και χαμηλά υπάρχει μία τονισμένη μαύρη κοντή καμπυλωτή γραμμή. Στην κάτω σειρά είναι τρία ίδιου μεγέθους ανθρωπόμορφα σχήματα όπως στην πάνω σειρά που παίζουν μπάλα, η οποία είναι πράσινη και κόκκινη. Στην από κάτω σειρά το ίδιο μοτίβο με την πάνω σειρά: δύο δέντρα, ένα ανθρωπάκι που τώρα έχει δάχτυλα και στα δύο χέρια, και ένα πράσινο σχήμα δεξιά κάτω του, σαν σαλιγκάρι. Στο μεσαίο μέρος 6 Π τετραγωνιοποιούν κάπως την σελίδα. Δύο από αυτά κοιτάνε κάτω, δύο αριστερά και δύο δεξιά αφήνοντας κενό χώρο στην μέση. Σε όλα τα Π υπάρχουν κόκκινα ανθρωπόμορφα σχήματα, μικρά, που δεν φαίνεται τόσο καλά το πρόσωπό τους. Στο πάνω Π υπάρχει ένα τέτοιο μόνο του. Αναγράφεται κάτω δεξιά η λέξη συμμετοχή. Στο δεξί μέρος της κόλλας, υπάρχουν τρία Π: ένα μεσαίο πάνω σε ένα πολύ μεγάλο σε κάθετη διάταξη και πιο χαμηλά ένα μικρότερο με ένα ανθρωπάκι με διαφορετικά από τα άλλα μαλλιά, πιο μπουκλες. Κι εδώ διακρίνουμε πιο δύσκολα το πρόσωπο αλλά είναι μεγαλύτερο από αυτά του μεσαίου μέρους.

Ερμηνευτική ανάλυση ιχνογραφικού έργου: Το υποκείμενο βλέπει μπροστά του τρία πλαίσια εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο αριστερό βλέπει την αγωγή υπαίθρου όπου η φύση είναι παρούσα και ισότιμη με τα χαρούμενα παιδιά που παίζουν και την ανακαλύπτουν. Το ίδιο το υποκείμενο τονίζει ότι στην ύπαιθρο υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες και επιλογές. Έχει περισσότερα χρώματα από τα άλλα πλαίσια. Και φαίνεται ότι είναι κάτι που ευχαριστεί το υποκείμενο το οποίο βάζει μπροστά το σώμα των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία στην τάξη, βλέπουμε ότι όλα είναι καλά οργανωμένα σε ένα τετράγωνο κάπως και τα άτομα χάνονται πίσω από θρανία και τραπέζια. Εδώ είναι κόκκινα ίσως για να δοθεί έμφαση στο ότι υπάρχουν όπως λέει το υποκείμενο ή ίσως για να δηλώσει την ένταση της παρουσίας τους. Η τάξη όμως φαίνεται λίγο κενή και άδεια και μόνο τα θρανία δεν δείχνουν να κοιτάνε τα μεν παιδιά με τα άλλα και την δασκάλα. Κοιτάνε κάπως αλλού και δεν φαίνεται ακριβώς το πρόσωπό τους και το σώμα τους. Στη δε τηλεεκπαίδευση δεν υπάρχουν πια παιδιά παρά μόνο ένα μπροστά στον υπολογιστή που παρακολουθεί τι γίνεται μέσα σε μία άδεια οθόνη. Επικρατεί περισσότερο το συναίσθημα της μοναξιάς και το πόσο κεντρικός είναι ο ρόλος της οθόνης η

οποία είναι το μεγαλύτερο μέρος της ζωγραφιάς. Είναι σαν να συνθλίβει το παιδί που στέκεται μπροστά στην οθόνη και είναι πολύ μικρό και μόνο. Το μαύρο και το καφέ δίνουν μία πινελιά λύπης και θλίψης.