



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση»

ΜΑΝΟΥΣΑΚΗ ΧΡΥΣΗ

Επιβλέπων καθηγητής: «Χαράλαμπος Μουζάκης»

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2018

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση»

«ΜΑΝΟΥΣΑΚΗ ΧΡΥΣΗ»

Υπέθνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση»

«ΧΡΥΣΗ ΜΑΝΟΥΣΑΚΗ»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Χαράλαμπος Μουζάκης»

«Καθηγητής-Σύμβουλος Ε.Α.Π.»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Μιχαήλ Κλεισαρχάκης»

«Ε.Δι.Π. ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Μαρία Ιβρίντελη»

«Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2018

«Εκπαιδεύοντας το μυαλό, χωρίς να εκπαιδεύσουμε την καρδιά,
δεν είναι καθόλου εκπαίδευση.
Αριστοτέλης

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά όσους με βοήθησαν να αποπερατώσω τη διπλωματική αυτή εργασία. Αρχικά, τον επιστημονικό υπεύθυνο καθηγητή του Π.Μ.Σ. κ. Αναστασιάδη Παναγιώτη, και όλους τους υπόλοιπους καθηγητές για τη σημαντική καθοδήγησή τους στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μουζάκη Χαράλαμπο, για τη συνεχή και ουσιαστική υποστήριξη, καθοδήγηση και εμπύχωση του, την κατανόηση που έδειξε και τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε. Επίσης ευχαριστώ τον κ. Κλεισαρχάκη Μιχαήλ και την κ. Ιβρίντελη Μαρία για την ενασχόλησή τους με την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους γονείς και μαθητές για την πολύτιμη βοήθειά τους συμμετέχοντας στην παρούσα έρευνα, καθώς και στις συναδέλφους και συμφοιτήτριες εκπαιδευτικούς για την πλοήγηση τους στην πλατφόρμα και την αξιολόγησή του διαδικτυακού μαθήματος που δημιούργησα στα πλαίσια της παρούσης εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τους προγενέστερους ερευνητές που διάνοιξαν το δρόμο τον οποίο περπάτησα και διασχίζοντάς τον με ενέπνευσαν να βάλω το δικό μου «λιθαράκι».

Ένα μεγάλο μπράβο στον εαυτό μου που, παρόλο που πιάστηκε πολύ και αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες, τελικά τα κατάφερε.

Περίληψη

Παρόλο που στο παρελθόν η συναισθηματικότητα είχε παραγκωνιστεί από γνωστικούς παράγοντες, αποτελεί πλέον ζωτικής σημασίας η ενσωμάτωση προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής (Κ.Σ.Α.) στο σχολείο. Επιπρόσθετα, η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση κερδίζει ολοένα έδαφος και επιτρέπει την τεχνολογική υποστηριζόμενη μάθηση (e-learning). Η αξιοποίηση Διαδικτυακού Περιβάλλοντος Μάθησης (Δ.Π.Μ.) και Ψηφιακού Υλικού (Ψ.Υ.) που πληρεί παιδαγωγικά κριτήρια πολυμορφικής μάθησης δύναται να εστιάσει στην εξατομικευμένη μάθηση, να αναπτύσσει συναισθηματικό και ψηφιακό γραμματισμό, παράλληλα να υποστηρίξει την ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση και μεταγνώση.

Στην έρευνα αυτή έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών παιδαγωγικών αρχών σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και του περιεχομένου υλοποίησης προγραμμάτων Κ.Σ.Α., ενώ παράλληλα ερευνήθηκαν εφαρμογές σχολικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εστιάζουν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) και την ενσυναίσθηση. Ο συνδυασμός των δεδομένων της βιβλιογραφικής επισκόπησης οδήγησε στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη πολυμορφικού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με τίτλο «Με το Νου και την Καρδιά», το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 6 εθελοντές μαθητές Α' τάξης Δημοτικού στα πλαίσια ευέλικτης συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης με βιωματικές δραστηριότητες. Η πολύπλευρη αποτίμηση κρίνει την εκπαιδευτική παρέμβαση χρήσιμη και ουσιαστική, καθώς επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι και τα συμπεράσματα συνάδουν με τη βιβλιογραφία. Προτείνονται ανάλογες εκπαιδευτικές και ερευνητικές παρεμβάσεις σε μεγαλύτερο πλήθος μαθητών με συμμετοχή μαθητών από μικρή ηλικία με καθοδήγηση ενήλικα, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών που θα μπορούν να αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και θα έχουν επιτυχία και ευτυχία στη ζωή τους.

Λέξεις – Κλειδιά

Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολυμορφικό ψηφιακό υλικό, διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη ενσυναίσθησης



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

Abstract

Although in the past emotion has been overshadowed by cognitive factors, it is now vital to integrate Social and Emotional Learning (SEL) programs into school. In addition, the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT) in education is gaining ground and allows for technologically supported learning (e-Learning). The use of an online learning environment and digital material that fulfills pedagogical criteria for polymorphic learning can focus on personalized learning, develop emotional and digital skills and simultaneously supporting discovery and collaborative learning and metacognition.

In this study, a bibliographic overview of the basic pedagogical principles of designing educational material for distance learning and the content of the implementation of social and emotional education programs was carried out, while at the same time there were researched applications of school and distance education focusing on Emotional Intelligence and Empathy. The combination of bibliographic review data led to the design and development of polymorphic digital educational material titled "With the Mind and Heart", which focuses on the development of empathy and was applied pilot to 6 volunteer primary school pupils in flexible complementary school distance education, coupled with the "Flipped Learning" or "Flipped Classroom. The multifaceted assessment judges educational intervention to be useful and effective as the original objectives and conclusions have been met in line with the literature. Progressive educational and research interventions in a larger number of students and participation of pupils from an early age with the guidance of a teacher or adult are proposed, with a view to upgrading the quality of education for the all-round development of the personality of students who can develop healthy interpersonal relationships and have success and happiness in their lives.

Keywords

blended e-learning, polymorphic digital content, online learning environment, emotional intelligence, empathic development

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	x
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
1. Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1
1.1 Εννοιολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ)	1
1.2 Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	3
1.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ηλεκτρονική μάθηση (e-learning).....	6
1.4 Σχεδιασμός και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευση	8
1.5 Παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης	11
1.5.1. Παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης.....	11
1.5.2. Αρχές καλής σχεδίασης συστημάτων σχεδιασμού Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων	15
1.6 Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ	17
1.7 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	21
2. Η ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.).....	24
2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία (θεωρητικές προσεγγίσεις).....	24
2.2. Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης	31
2.3. Η ενσυναίσθηση	34
2.4. Η ενσυναίσθηση ως αντικείμενο έρευνας	44
3. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της ενσυναίσθησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης.....	51
3.1. Σκοπός ανάπτυξης του υλικού σε συνάφεια με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα 51	
3.2. Αρχές και μοντέλα που εφαρμόστηκαν κατά το σχεδιασμό του συγκεκριμένου υλικού εξΑΕ.....	56
3.3 Μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης που επιλέγη για την υποστήριξη της ενσυναίσθησης	88
3.3. Χαρακτηριστικά πλατφόρμας στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκε το πολυμορφικό υλικό	95
4. Μεθοδολογία έρευνας	99
4.1. Στόχος έρευνας.....	99
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	99
4.3. Ερευνητική προσέγγιση	100
4.3.1. Δείγμα έρευνας και χρονική περίοδος πιλοτικής εφαρμογής	101
4.3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	101
4.4. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	105

4.4.1. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων για τα ερωτηματολόγια μαθητών και την εφαρμογή στην τάξη	105
4.4.2. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων (Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών)	105
5. Αποτελέσματα Έρευνας	108
5.1. Αποτελέσματα που απαντούν στο πρώτο (1 ^ο) ερευνητικό ερώτημα	108
5.2. Αποτελέσματα που απαντούν στο δεύτερο (2) ερευνητικό ερώτημα	116
6. Συζήτηση-Συμπεράσματα	121
6.1. Συνεισφορά εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	121
6.2. Θετικά και αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού από τις απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικών/ειδικών και την παρέμβαση στην τάξη.....	123
6.3. Περιορισμοί έρευνας	126
6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	126
Βιβλιογραφικές Αναφορές	129
Παράρτημα Α:.....	161
Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης (Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents, BIECA).....	161
Παράρτημα Β:	163
Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος από μαθητές	163
Παράρτημα Γ:	175
Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος από εκπαιδευτικούς και ειδικούς	175

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1: Το λογότυπο του Πανεπιστημίου Κρήτη	1,3
Εικόνα 2: Οθόνη καλωσορίσματος	57
Εικόνα 3: Δομή Μαθήματος ανά ενότητες	58
Εικόνα 4: Ενότητες Μαθήματος	58
Εικόνα 5: Αρχική οθόνη ενότητας 2 (Συναισθήματα)	59
Εικόνα 6: Αρχική οθόνη ενότητας 4 (Παίζουμε παντομίμα)	59
Εικόνα 7: Στόχοι μαθήματος 1 ^{ης} ενότητας	60
Εικόνα 8: Στόχοι μαθήματος 2 ^{ης} ενότητας	60
Εικόνα 9: Στόχοι μαθήματος 3 ^{ης} ενότητας	61
Εικόνα 10: Στόχοι μαθήματος 4 ^{ης} ενότητας	61
Εικόνα 11: Στόχοι μαθήματος 5 ^{ης} ενότητας	62
Εικόνα 12: Τεστ πριν τη μελέτη του υλικού για την αξιολόγηση ενσυναίσθησης	62
Εικόνα 13: Δραστηριότητες προαπαιτούμενων γνώσεων	63
Ερώτηση 14: Ερώτηση αφόρμησης	64
Εικόνα 15: Αιτιολογία υπεροχής Σ.Ν.	64
Εικόνα 16: Επίδραση συναισθημάτων (καρδιάς- EQ) στο μυαλό (εγκέφαλο-IQ)	65
Εικόνα 17: Εισαγωγή προβληματικής κατάστασης	65
Εικόνα 18: Πλαίσιο παρουσίασης νέων εννοιών	66
Εικόνα 19: Διαδραστικό βίντεο για τη σημασία της ενσυναίσθησης	66
Εικόνα 20: Τι είναι ενσυναίσθηση;	67
Εικόνα 21: Πώς και γιατί να δείχνω ενσυναίσθηση;	67
Εικόνα 22 Οδηγίες αναζήτησης διαδραστικού σχολικού ανθολογίου	68
Εικόνα 23: Διαδικτυακή ανάγνωση παραμυθιού στη ιστοσελίδα Μικρού Αναγνώστη ...	68
Εικόνα 24: Τίτλοι περιεχομένων στο περιβάλλον Chamilo	69
Εικόνα 25: Επίλυση αποριών σε φόρουμ και με δυνατότητα ηχογράφησης	69
Εικόνα 26: Περιγραφή μαθήματος (Δραστηριότητες, τρόπος αξιολόγηση Χρονοδιάγραμμα)	70
Εικόνα 27: Παραπομπή ενότητας 1 σε περαιτέρω μελέτη	71
Εικόνα 28: Παραπομπή ενότητας 2 σε περαιτέρω μελέτη	71
Εικόνα 29: Παραπομπή ενότητας 3 σε περαιτέρω μελέτη	72
Εικόνα 30: Παραπομπή ενότητας 4 σε περαιτέρω μελέτη	72
Εικόνα 31: Παραπομπή ενότητας 5 σε περαιτέρω μελέτη	73
Εικόνα 32: Πίνακας ανακοινώσεως padlet (Γνωρίζομαστε καλύτερα)	74
Εικόνα 33: Πίνακας ανακοινώσεως padlet (Χάρτης/Μουσείο Συναισθημάτων)	74
Εικόνα 34: Πίνακας ανακοινώσεως padlet (Γιορτή Φιλίας)	75
Εικόνα 35: Πίνακας ανακοινώσεως padlet (Παίζουμε παντομίμα)	76
Εικόνα 36: Διαδραστικό βίντεο με ερωτήσεις άμεσης ανατροφοδότησης	77
Εικόνα 37: Δραστηριότητα αυτοελέγχου	77
Εικόνα 38: Σύνοψη ενότητας Συναισθήματα	78
Εικόνα 39: Αναστοχασμός και προβληματισμός με τη λήξη του μαθήματος	79
Εικόνα 40: Δραστηριότητες επέκτασης γνώσης μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας	79
Εικόνα 41: Διαδραστικό βίντεο ευαισθητοποίησης για ευπαθείς ομάδες (άτομα και ζώα με ειδικές ανάγκες)	80
Εικόνα 42 Διαδραστικό βίντεο ευαισθητοποίησης για την τρίτη ηλικία	81
Εικόνα 43 Βίντεο ευαισθητοποίησης για παιδιά πρόσφυγες	81

ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: Διπλωματική Εργασία

Εικόνα 44 Διαδραστικό παιχνίδι αλλαγής εκφράσεων προσώπου της Μόνας Λίζα	82
Εικόνα 45 Δραστηριότητα μουσικής επίδρασης στα συναισθήματα.....	82
Εικόνα 46 Δραστηριότητα ανάλυσης έκφρασης συναισθημάτων σε πίνακες ζωγραφικής	83
Εικόνα 47 Διαδραστικό βίντεο για την αποδοχή της διαφορετικότητας	84
Εικόνα 48 Βίντεο που εισάγει στην έννοια του ρατσισμού	84
Εικόνα 49 Διάγνωση γνώσεων των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό	85
Εικόνα 50 Διαδραστικό βίντεο για τον εκφοβισμό.....	85
Εικόνα 51 Βίντεο με υποδειγματικό τρόπο συμπεριφοράς	86
Εικόνα 52 Παραπομπή στην εφαρμογή ψηφιακής αφήγησης Storyjumper	86
Εικόνα 53 Εικονογραφημένο σενάριο ψηφιακής αφήγησης	87
Εικόνα 54 Ερωτήσεις προετοιμασίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη	87
Εικόνα 55 Βίντεο αναγνώρισης συναισθημάτων στους άλλους.....	88
Εικόνα 56 Διαδραστικό βίντεο για την αναγνώριση της ενσυναίσθησης σε άλλους	89
Εικόνα 57 Δραστηριότητες αναγνώρισης συναισθημάτων στον εαυτό και τους άλλους...	89
Εικόνα 58 Βίντεο με δραστηριότητα καθαρισμού του μυαλού από σκέψεις	90
Εικόνα 59 Βίντεο δραστηριότητας αυτοσυγκέντρωσης και ενεργητικής ακρόασης.....	90
Εικόνα 60 Προτάσεις επίλυσης προβλημάτων, συγκρούσεων, λήψης απόφασης κα	91
Εικόνα 61 Δραστηριότητες σύρε και άφησε για αναγνώριση συμβόλων και εκφράσεων επικοινωνίας.....	92
Εικόνα 62 Δραστηριότητα σύρε και άφησε για αναγνώριση μη λεκτικής επικοινωνίας ...	92
Εικόνα 63 Δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης παραμυθιού.....	93
Εικόνα 64 Ηχογράφηση φωνής με διαφορετικό συναίσθημα.....	93
Σχήμα 1 Τα 4 μέρη της εξΑΕ	5
Σχήμα 2 Πυλώνες διδακτικής σχεδίασης	10
Σχήμα 3 Τα στοιχεία ενός περιβάλλοντος μάθησης στο διαδίκτυο	10
Σχήμα 4 Κυκλική αναπαράσταση μοντέλου ADDIE με έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση	18
Σχήμα 5 Τα βήματα του μοντέλου Gagne.....	19
Σχήμα 6 Η εξέλιξη των θεωριών μάθησης στην πυραμίδα στοχοταξιομίας Bloom.....	20
Σχήμα 7 Αναθεώρηση ταξιομίας Bloom σε 3 άξονες μάθησης	21



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Θεωρίες μάθησης που επηρεάζουν την ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης	12
Πίνακας 2: Κοινωνιομετρικός πίνακας	55
Πίνακας 3: Άξονες και βασικά αντικείμενα για την κωδικοποίηση δεδομένων	107
Πίνακας 4: Οι επιδόσεις και τα λάθη στο τεστ ενσυναίσθησης πριν και μετά	117

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
Π.Μ.Σ.	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κ.Σ.Α	Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή
Σ.Ν. -EQ	Συναισθηματική Νοημοσύνη -Emotional Quotient
I.Q	Δείκτης Νοημοσύνης-Intelligence Quotient
Εξ ΑΕ	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΚτΓ	Κοινωνία της Γνώσης
Π.Μ.Τ.	Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες
Μ.Π.Μ.	Μικτή Πολυμορφική Μάθηση
ΣΔΜΔ	Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης και Διδασκαλίας
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
Μ.Δ.	Μαθησιακές Δυσκολίες
Δ.Ε.Κ.Δ.	Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Κοινωνικό Δίκτυο
ΣΗΜ	Συνδυαστική Ηλεκτρονική Μάθηση
ΔΠΜ	Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης
Ε.Υ.-Ψ.Υ	Εκπαιδευτικό Υλικό, Ψηφιακό Υλικό
ΔΣΠ.	Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου
Θ.Δ.Κ.	Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης
Ψ.Κ.Μ.	Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης
I.C.T.	Information and Communications Technologies
E.S.E	Emotional Self-Efficacy
T.S.E.	Teachers' Self-Efficacy
PBL	Problem Based Learning (Μάθηση βασιζόμενη σε πρόβλημα)
ASL	Ασύγχρονη Μάθηση - Asynchronous shared Learning
SSL	Σύγχρονη Μάθηση- Synchronous shared Learning
IEEE	Institute of Electrical and Electronics Engineers
AECT	Association of Educational Communications and Technology
ISD	Instructional Systems Design
ISTE	International Society for Technology in Education



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

ADDIE Analysis Design Development Implementation Evaluation
ADEC American Distance Education Consortium
OECD Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
(Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών)

1. Η Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σκοπός του κεφαλαίου 1 είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση και η παρουσίαση των χαρακτηριστικών, των μορφών τους και της μεθοδολογίας που ακολουθείται κατά το σχεδιασμό και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης, βάσει παιδαγωγικών αρχών και μοντέλων σχεδιασμού περιβάλλοντος διεπαφής. Επίσης αναπτύσσεται ο όρος της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι μορφές εφαρμογής της διεθνώς και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, στην οποία αποτελεί αντικείμενο εφαρμογής η παρούσα ερευνητική εργασία.

Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην υποενότητα 1.1. αναφέρονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εξελικτική πορεία της, στην υποενότητα 1.2. παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας της εξΑΕ που την καθιστούν αποτελεσματική, στην υποενότητα 1.3. αναφέρονται οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά του όρου ηλεκτρονική μάθηση και η σχέση της με την εξΑΕ, στην υποενότητα 1.4. αναφέρονται οι όροι και οι πυλώνες του διδακτικού σχεδιασμού ενός περιβάλλοντος μάθησης στο διαδίκτυο, στην υποενότητα 1.5. αναφέρονται οι παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης βάσει των θεωριών μάθησης, των στόχων της σημερινής Κοινωνίας της Μάθησης και των βασικών χαρακτηριστικών και αρχών καλής σχεδίασης των συστημάτων σχεδιασμού Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων Διεπαφής, στην υποενότητα 1.6 παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού και τα στάδια για την ανάπτυξής του, στην υποενότητα 1.7. αναπτύσσεται ο όρος της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι μορφές εφαρμογής της διεθνώς και στην Ελλάδα.

1.1 Εννοιολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση, η ηλεκτρονική μάθηση, σύμφωνα με τη Βελιβάση (2009) αποτελούν εναλλακτές μορφές μάθησης με ανοιχτά, ευέλικτα, μαθητοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα που απαντούν θετικά στις νέες προκλήσεις που αναδύονται στην «Κοινωνία της Γνώσης» (Αναστασιάδης, 2006) και καθιστούν τον

πολίτη «ψηφιακά εγγράμματο» ικανό να ξεπερνά τα «στενά» γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτιστικά του όρια (Κολοβός, 2011), σύμφωνα με τις ανάγκες και απαιτήσεις της εποχής (Διάσκεψη Κορυφής Ευρωπαϊκής Ηλεκτρονικής Μάθησης, Βρυξέλλες, 2001)

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει καταγραφεί μια σειρά από έγκυρους και αποδεκτούς ορισμούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Barker, Frisbie & Patrick, 1989, Dohmen, 1967, Garrison & Shale, 1987, Holmberg, 1977, 2002 Moore, 1973, 1990, Peters, 1973, Portway, 1994, όπ. αναφ. στο Γκιάσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008, 2016), Bates 1995, Λιοναράκης (2001:34, όπ. αναφ. στο Πυρωτή, 2007), Keegan, (2001), Taylor, (2003), Λιοναράκης & Λυκουργιώτης (1998:35), Γκελαμέρης (2015)

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970 και εισημοποιήθηκε το 1982 από το Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006). Σε αντιδιαστολή με τη «Συμβατική Εκπαίδευση» την εκπαίδευση σε μια αίθουσα διδασκαλίας, όπου ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι βρίσκονται στον ίδιο χρόνο και στον ίδιο χώρο (Καρατζά, Πιερράκου, Τζικόπουλος & Αποστολάκης, 2005, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) χαρακτηρίζεται από φυσική απόσταση των εκπαιδευομένων, ευελιξία ως προς τον τόπο και το χρόνο της πραγματοποίησης της διδασκαλίας, αυτό-ελεγχόμενη και εξατομικευμένη μάθηση, συνεργασία και επικοινωνία από απόσταση, άμεση πρόσβαση σε πηγές, ενημέρωση και πληροφόρηση, ο πληθυσμός είναι ανομοιογενής, αλλά ο κάθε εκπαιδευόμενος επιλέγει το ρυθμό μελέτης του, σύμφωνα με τις ανάγκες και προτιμήσεις του (Μουζάκης, 2011:7).

Την παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσθέτει ο Λιοναράκης (2005) λέγοντας ότι: «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Αθανίτης, 2008). Κατά το Λιοναράκη για τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιούνται όροι όπως: «ανοικτή» (open), «ευέλικτη» (flexible), «ηλεκτρονική» (e-learning) εκπαίδευση – μάθηση, αλληλεπιδραστική, «πολυμορφική» εκπαίδευση (2001, όπ. αναφ. στο Μανούσου, 2008). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πολυμορφικότητα, η οποία της επιτρέπει να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επί μέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της» (Λιοναράκης, 2006).

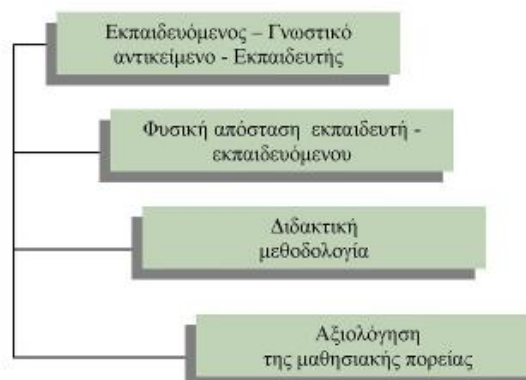
1.2 Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ως μεθοδολογία και ως εκπαιδευτική πρακτική η ΕξΑΕ αφορά στην παιδαγωγική, την τεχνολογία και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δομής και έχει στόχο την εξ αποστάσεως μάθηση (distance learning). Για τον Peters η από απόσταση εκπαίδευση παρουσιάζει χαρακτηριστικά βιομηχανοποίησης (2009, όπ. αναφ. στο Σοφός κ.α., 2015), ενώ ο Wedemeyer δίνει έμφαση στην ανεξάρτητη φύση της μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευόμενος στην από απόσταση εκπαίδευση. Ο Holmberg (1983) διατυπώνει τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ενώ το 1986 ο Michael Moore διατυπώνει την ιδέα της συναλλαγής από απόσταση και της αυτόνομης μάθησης (1993, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, 2011:10) ως βασικής έννοιας της από απόσταση εκπαίδευσης. Για τον Keegan (2000) τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή, η αξιοποίηση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων και η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας (Holmberg,1977). Σύμφωνα με τον Keegan (1996) το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης, η απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και στο διδασκόμενο, αποτυπώνεται στην ονομασία της, η οποία θεωρείται και η επιτυχέστερη των προγενέστερων της (Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα,2016).

Η Σολομωνίδου (2006) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως εξής: η ηλεκτρονική παροχή του εκπαιδευτικού υλικού, η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία ευκπαιδευομένου με το εκπαιδευτή και άλλους εκπαιδευόμενους, η αυτονομία που αναφέρεται «στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας, και πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας» (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972 όπ. αναφ. στο Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010) και η συνεργασία εκπαιδευομένων σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες όπου μέσω διαλόγου, αντιπαράθεσης, διαπραγμάτευσης οδηγούνται στην εξεύρεση λύσεων σε αληθινά προβλήματα (Adams Becker et al., 2017· Jonassen, 2000, όπ. αναφ. στο Μίχη κα. 2017), με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης όλων των μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 1996, Wang & Burton, 2010).

Σύμφωνα με την ερμηνεία της πολυμορφικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Χαρτοφύλακα (2012), η ευελιξία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006) και σχετίζεται τόσο με το ίδιο το περιεχόμενο του υλικού όσο και με τα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τα μέσα και το πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων κλπ. και αποτελεί χαρακτηριστικό που σχετίζεται άμεσα με τα ποιοτικά στοιχεία του διδακτικού υλικού, που αποσκοπεί στο να προσλάβει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του ρόλου του διδάσκοντα» ως καθοδηγητή και «διευκολυντή» στην προσωπική μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2001). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού που τεκμηριώνεται με συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια (Race, 1999, Rowntree, 1994:67) και όχι τα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας (Λιοναράκης 2006) που απλά διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία της (Rowntree, 1994, Σολομωνίδου, 1999) αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μανούσου, 2008), αντικαθιστά τη διαλεκτική αμφίδρομη επικοινωνία που αναπτύσσεται στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Holmberg, 1995) και σταθμίζει την έλλειψη της καθημερινής επαφής και την απουσία της άμεσης ανατροφοδότησης από την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Keegan, 2001, Ματραλής, 1998,1999).

Το εκπαιδευτικό υλικό διευκολύνει την ανακαλυπτική μάθηση, την αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την διερεύνηση, να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει (Holmberg, 1995 στο Μανούσου, 2009:1) ενθαρρύνει και προάγει την ενεργό συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2000, Λιοναράκης, 2001). Σύμφωνα με τον Rumble (1989, όπ. αναφ. στο Μουζιάκης, 2011:12) στην ΕξΑΕ αναγνωρίζονται τέσσερα μέρη:



Σχήμα 1: Τα 4 μέρη της εξΑΕ

Πηγή: Μουζάκης (2011:12)

Όσον αφορά το ρόλο του διδάσκοντα στο μοντέλο της ανεξάρτητης μελέτης του Charles Wedemeyer (1973) και στο μοντέλο της συναλλακτικής απόστασης ο Moore εμφανίζεται ως καθοδηγητής που στηρίζει κάθε διδασκόμενο περισσότερο συναισθηματικά ή λειτουργικά ανάλογα με το βαθμό ικανότητας, θέλησης ή ετοιμότητάς του για αυτόνομη δράση (2007, όπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010) και αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση με ταυτόχρονη σταδιακή απόσυρση του ελέγχου και της υποστήριξης (Μακράκης, 2000), ενθαρρύνει, εμπνυχώνει, υποστηρίζει τη μελέτη, προσπαθώντας να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία μάθησης, συμβάλλει στην αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό υλικό, παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή τους, αξιολογεί, επιλύει απορίες κ.ά. (Κόκκος, 2001, Λιοναράκης, 2003, Βασάλα, 2003, όπ. αναφ. στο Μίχη κ.α.,2017) και ως τέτοιος σημαντικός παράγοντας καθορίζει την ποιότητα της μάθησης.

Μεταξύ του εκπαιδευτικού υλικού του διδάσκοντα και του μαθητή δημιουργείται το πλαίσιο επικοινωνίας το οποίο διενεργείται με τη χρήση τεχνολογικών μέσων είτε σύγχρονα, είτε ασύγχρονα (Μανούσου, 2008). Με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Αναστασιάδης, 2005· Paulsen 2003 στο Αναστασιάδης, 2009:1 όπ. αναφ. στο Ραλλιάς (2015) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑε) διαμορφώνει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που υποκαθιστά την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, αυξάνει τη διαλογικότητα του εκπαιδευτή με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκελαμέρης, 2015), συμβάλλει στην πολυμορφικότητα, στην αλληλεπίδραση, στην ευελιξία, στη διευκόλυνση της μάθησης και στο μαθητοκεντρισμό (Λιοναράκης, 2006), και καθιστά περισσότερο αποτελεσματική τη μάθηση, όταν ο εκπαιδευόμενος έχει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης (Garrison, 1989; Baynton, 1992, Resta, 1998, Ryan & Woodward, 1998, Seffah & Bouchard, 1998, Carvin, 1997, Goetter & Kazamek, 1990 όπ. αναφ. στο Μακράκης, 2000).

Εν κατακλείδι, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. (όπ. αναφ. στο Μανούσου, 2008), το πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού υλικού-εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, τη διδακτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση (Μουζάκης, 2011:18), η οποία μπορεί να έχει τις

μορφές της αυτοαξιολόγησης και της συνεχούς αξιολόγησης (Ματραλής, 1998, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, 2011:18) και με την αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους (Horton, 2003· Λιοναράκης, 2006· Anastasiades, 2008· Kalogiannakis, 2008· Μακράκης, 2000) ενοείται η δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης από απόσταση τα οποία θέτουν ως στόχο την ενθάρρυνση της διερευνητικής και κριτικής σκέψης (Brusilovsky, 1999· Κωστούλα & Μακράκης, 2006· Σολωμονίδου, 2006 στο Αναστασιάδης, 2009:1). Επίσης, οι ΤΠΕ στην εξαε ενοούν την επεξεργασία της πληροφορίας, την κατασκευή νέας γνώσης, (Hokanson & Hooper, 2000, όπ. αναφ. στο Μυσερλή (2015), διαμορφώνουν τους όρους και τις προϋποθέσεις για μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lionarakis, 1998 στο Αναστασιάδης, 2009:1) και τελικά ενεργοποιούν το μαθητή «*πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης*» (Λιοναράκης, 2001)

1.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)

Με τον όρο «ηλεκτρονική μάθηση ή τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση» εννοούμε «τη μάθηση στην οποία οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών-ΤΠΕ (Information and Communications Technologies-ICT), κυρίως το Διαδίκτυο (Internet) κι ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν να δημιουργηθούν και να προωθηθούν διασυνδέσεις, σχέσεις και δράσεις μεταξύ εκπαιδευομένων, μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ εκπαιδευομένων και πόρων μαθησιακού υλικού και μαθησιακών εργαλείων» (Goodyear et. al., 2004, όπ. αναφ. στο Πετροπούλου, 2011:20).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διενεργείται με τη μορφή της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) λόγω των πλεονεκτημάτων και δυνατοτήτων του υπολογιστή (Κουτροδήμου & Μπακέλα, 2016). Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά και υποστηρικτικά στη συμβατική, πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Αθανίτη (2008) υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της εκπαίδευσης από απόσταση (Distance Learning) και της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), αφού «για να πραγματοποιηθεί αποδοτικά εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό εργαλεία και τεχνικές που άπτονται της ηλεκτρονικής μάθησης».

Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες προτεραιότητας της Ε.Ε. στο σχέδιο δράσης eEurope 2002 (Αθανίτης, 2008) που αφορά στη δια βίου μάθηση, σε πανεπιστήμια, σχολεία και χώρους εργασίας με στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (γνωστικών, κοινωνικών, τεχνολογικών) (Gaible & Burns, 2005· Zgaga, 2008· Αναστασιάδης, 2006· Μουζάκης κ.ά., 2009) και την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των Ευρωπαίων δίνοντας στον καθένα το δικαίωμα ελέγχου πάνω στο τι, το που, το πότε και το πώς θα μελετήσει με τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό 24 ώρες την ημέρα, 7 μέρες την εβδομάδα μέσω του Παγκόσμιου Ιστού / Internet. (Ψυχογιού, 2007).

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδης (2012, 2016), Bonk & Graham (2006), Moore & Kearsley (2012) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) διακρίνεται σε: 1) ασύγχρονη (Asynchronous Shared Learning-ASL) ή εκπαίδευση χωρίς σύνδεση (offline) αναφέρεται στην εκπαίδευση τόσο σε διαφορετική τοποθεσία, όσο σε διαφορετικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2008), όπου η επικοινωνία είναι *ασύγχρονη (asynchronous communication)*, 2) σύγχρονη (Synchronous Shared Learning -SSL) ή εκπαίδευση με σύνδεση (online), όπου η αλληλεπίδραση - επικοινωνία εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου είναι σύγχρονη (synchronous communication) και διαδραματίζεται μέσω ήχου, εικόνας και δεδομένων σε πραγματικό χρόνο (κατά τον Μικρόπουλο, 2006 όπ. αναφ. στο Πυρωτή 2007), ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου στον οποίο μπορεί να βρίσκονται (Αναστασιάδης, 2008· Καμπουράκης & Λουκής, 2006) και 3) μεικτή ή Συνδυαστική ή/και διαθλώμενη ή/και εναλλασσόμενη ή/και υβριδική μάθηση, (blended e-learning) η οποία αφορά διδακτικά μοντέλα που συνδυάζουν ή αναμειγνύουν μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας και ως τέτοιο είναι δημοφιλέστερο (e-Learning Centre, 2005, όπ. αναφ. στο Γκελαμέρης, 2015,). Όπως αναφέρει ο Αναστασιάδης (2008:24) με τον όρο μεικτή μάθηση η έμφαση δίνεται είτε στο συνδυασμό των τεχνολογιών (Thompson, 2002), είτε στο συνδυασμό των διδακτικών προσεγγίσεων (Driscoll, 2002), είτε στο συνδυασμό της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με περιβάλλοντα ασύγχρονης εκπαίδευσης στο διαδίκτυο (Bonk & Graham, 2007, Valiathan, 2002)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε: α) αυτοδύναμη (Pure e-learning), στα πλαίσια της οποίας η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά εξ αποστάσεως, ανεξάρτητα από τη συμβατική, και β) συμπληρωματική, βάσει του «Μεικτού - Συνδυαστικού

περιβάλλοντος μάθησης» (blended e-learning), να λειτουργεί παράλληλα προς το συμβατικό σχολείο, το οποίο υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να συνδυάσει τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής ΕξΑΕ και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας συμβάλλοντας στην πραγμάτωση του οράματος του Simonson όπως αυτό διατυπώθηκε στην θεωρία της ισοδυναμίας (Simonson, 2012, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014).

Κατά τον Αναστασιάδη (2008) ένα περιβάλλον Μικτής Πολυμορφικής Μάθησης (ΜπΜ) αποτελεί ένα ευέλικτο δυναμικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας το οποίο συνδυάζει λειτουργικά παιδαγωγικές, διδακτικές, τεχνολογικές και οργανωτικές προσεγγίσεις ενταγμένες στο κοινωνικό πλαίσιο, με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, τα διαθέσιμα μέσα και τους εκπαιδευτικούς στόχους, που έχουν συνεργατικά οικοδομηθεί, μία ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία κάθε φορά οφείλει να αντιμετωπίζει την πρόκληση της εναρμόνισης τριών βασικών εννοιών «Ευελξία», «Μορφωτική Φυσιогνωμία» που υποστηρίζει την ευρετική πορεία αυτομάθησης (Derntletal., 2004, Λιοναράκης, 2006) και «Κοινωνική Αλληλεπίδραση» με στόχο τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης (Dziuban et al., 2004, Garrison, & Kanuka, 2004, Αναστασιάδης, 2008, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης 2008: 25-27), όπως θα αναλύσουμε παρακάτω στις παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού εξ.αε.

Οι μαθητές είναι σκόπιμο να εμπλακούν στην e-learning διδασκαλία και στα αντίστοιχα εργαλεία μάθησης σε μικρή ηλικία, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν να εξελιχθούν και μέσα από τη διαδικασία της δια βίου μάθησης (Boulton, 2008, όπ. αναφ. στο Καμπύλης 2017).

1.4 Σχεδιασμός και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος «Διδακτική Σχεδίαση» (Instructional Design Central) ή εκπαιδευτικός σχεδιασμός (learning design) σύμφωνα με το διεθνή οργανισμό IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) καλύπτει μια συστηματική διαδικασία, μέσω της οποίας ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, διδακτικά μοντέλα, διδακτικές ενέργειες, το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την οργάνωση των καταλληλότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για

συγκεκριμένους εκπαιδευομένους, εντός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. (IEEE, 2001)

Ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology-AECT) ορίζει ως Διδακτική τεχνολογία «*τη θεωρία και εφαρμογή του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης, και αξιολόγησης των διαδικασιών και υλικών που αποσκοπούν στην μάθηση*» (Seels & Richey, 1994:1, οπ. αναφ. στο Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005). Σήμερα ο όρος «Instructional Systems Design» (ISD), τονίζει περισσότερο τον προσανατολισμό της δραστηριότητας στην ανάπτυξη ενός διδακτικού περιβάλλοντος/συστήματος, όπου αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό ψηφιακές τεχνολογίες (π.χ. διαδίκτυο, τεχνολογίες e-learning) σε διαδικτυακά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και Διδασκαλίας (ΣΔΜΔ) (Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ, Β1 επίπεδο, 2017)

Γενικός στόχος κατά τη διδακτική σχεδίαση είναι να καθοριστούν με σαφήνεια οι στόχοι μάθησης, η μέθοδος υλοποίησης και αξιολόγησης (Δημητριάδης, 2015), οι μαθησιακές δραστηριότητες ο ρόλος των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, η συσχέτιση των μαθησιακών στόχων με το εκπαιδευτικό υλικό, η αξιολόγηση, και το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης. (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2013)

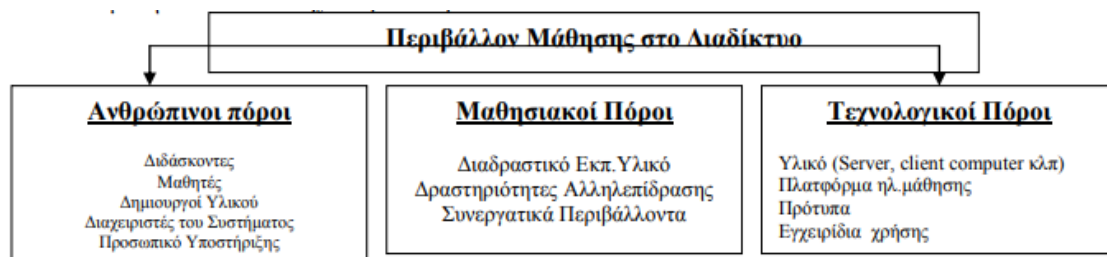
Στην προσπάθεια αυτή οι επαγγελματίες της διδακτικής σχεδίασης αντλούν πηγές και γνώσεις από τρεις κυρίως επιστημονικούς χώρους: α) την Ψυχολογία που παρέχει πληροφορίες για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ανθρώπινης μάθησης.β) Την Παιδαγωγική που πληροφορεί για αποδοτικές, τεκμηριωμένες και καινοτόμες μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης και διδασκαλίας, και γ) την Τεχνολογία που παράγει γόνιμο προβληματισμό και ιδέες για το ποιες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε περίπτωση (e-learning).



Σχήμα 2: Πυλώνες διδακτικής σχεδίασης

Πηγή: Δημητριάδης (2015)

Τα παραπάνω ενισχύει ο Αναστασιάδης (2006) υποστηρίζοντας ότι ένα περιβάλλον μάθησης στο διαδίκτυο αποτελείται από τρία βασικά υποσυστήματα: Α. το Υποσύστημα Παιδαγωγικής Οργάνωσης της Μάθησης, Β. Το Υποσύστημα Τεχνολογικής Οργάνωσης και Γ. Το Υποσύστημα Κοινωνικής Οργάνωσης, δηλαδή τα συστατικά στοιχεία ενός Περιβάλλοντος Μάθησης στο Διαδίκτυο είναι οι άνθρωποι, οι μαθησιακοί και οι τεχνολογικοί πόροι.



Σχήμα 3: Τα στοιχεία ενός περιβάλλοντος μάθησης στο διαδίκτυο

Πηγή: Αναστασιάδης, Σπαντιδάκης (2013)

Ανάλογα σε ποιον απευθύνεται το ψηφιακό υλικό εξαρτάται από το ψηφιακό περιεχόμενο (τι), το τεχνολογικό μέσο διάθεσής του (πώς) και την παιδαγωγική-διδακτική εφαρμογή του (Δονάτος, 2014, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005), καθώς οφείλει να παρακινήσει και να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους (Holmberg, 1960, 1967, 1978, 1980, 1995 Λιοναράκης, 1998, Keegan, 2000) δημιουργώντας κατά τον Holmberg, (1960, 1980, 1995) ένα καθοδηγούμενο διάλογο που συμβάλλει στην ενεργητική πορεία μάθησης (Ματραλής 1998, Λιοναράκης 2001), η οποία ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους» (Λιοναράκης, 2006:31).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορες προτάσεις οι οποίες υποστηρίζουν την δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο (Graham, McNeil and Pettiford, 2000; Horton, 2000; Jolliffe, Ritter and Stevens, 2001, Karpov & Haywood, 1998, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης 2013). Όπως αναφέρει ο Αναστασιάδης (2016) η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ΕξΑΕ αναγνωρίζεται πλέον στη διεθνή βιβλιογραφία ως πρώτη προτεραιότητα για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, σε σχέση με την τεχνολογική και οργανωτική διάσταση του εγχειρήματος (Moore & Benson, 2012· Lairpaka & Sarwoko, 2012· Herner-Patnode, Lee & Baek, 2011· Vrasidas, 2004).

1.5 Παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης

1.5.1. Παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού (E.Y.) είναι πρωτεύουσας σημασίας (Holmberg, 1995, Λιοναράκης, 1999, 2001), καθώς πρέπει να υπάρξει μια σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής (Πυρωτή, 2007). Καθώς κάθε είδους διδασκαλία βασίζεται σε ορισμένους κανόνες σχετικούς με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, (Αποστολοπούλου et al, 2012, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδου κα, 2013) είναι σημαντικό στα πλαίσια της εισαγωγής της πληροφορικής στην εκπαίδευση, κατά το Δημητριάδη (2015), το σχεδιαζόμενο εκπαιδευτικό υλικό να υπηρετήσει τις προδιαγραφές εκπαίδευσης που είναι συμβατές με διδακτικό μοντέλο, το οποίο βέβαια έχει τις ρίζες του σε κάποια Θεωρία Μάθησης, καθώς η θεωρία επιδρά σε στοιχεία όπως η αρχιτεκτονική και η διεπαφή χρήστη και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. (Πετροπούλου, 2011).

Από τη βιβλιογραφία μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κύριες κατευθύνσεις θεωριών που επηρέασαν και επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2004): τις σχολές που θεωρούν τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης (Θεωρίες Συμπεριφοράς), μια διαδικασία διερεύνησης των λειτουργιών που έχουν σχέση με τη μάθηση (Γνωστικές Θεωρίες) και μια διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης) (Ιορδανίδου κα, 2013),

Θεωρίες Συμπεριφοράς	Γνωστικές Θεωρίες	Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης
<ol style="list-style-type: none"> 1. I. Pavlov 2. J. B. Watson 3. E. L. Thorndike 4. B.F.Skinner (Γραμμική Οργάνωση) 5. N. Crowder (Διακλαδισμένη Οργάνωση) 6. R. Gagne (Διδακτικός Σχεδιασμός) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. C. M. Reigeluth, M. D. Merrill, R. C. Schank, L. Briggs και W. Wagner 2. Gagne, A. Newell και H. Simon (Θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. J. Piaget R. 2. S. Papert (παιδαγωγική θεωρία της LOGO) 3. Boyle (Μαθησιακά περιβάλλοντα με υπολογιστές) 4. J. Bruner (ανακαλυπτική μάθηση) <p>Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. A. Bandura 6. L. Vygotsky (επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση) 7. Vygotsky, Leontiev, Luria, Nardi (Θεωρία της δραστηριότητας)

Πίνακας 1: Θεωρίες μάθησης που επηρεάζουν την ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης

Πηγή: Αποστολοπούλου (2012)

Η Φαρμάκη (2016) αναλύει τα μοντέλα διδασκαλίας τα οποία με βάση την ταξινόμια των Joyce & Weil (1996) χωρίζονται σε 4 ενότητες, που αντιστοιχούν στους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας: 1 Μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, Μοντέλα ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών, Μοντέλα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και Μοντέλα ανάπτυξης συμπεριφοράς, ενώ κατά τους Κασσωτάκη (1985) και Shulman & Ringstaff, (1986, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2008:185) οι προσεγγίσεις για τη μάθηση κατηγοριοποιούνται κυρίως σε τρία βασικά θεωρητικά μοντέλα: Το μοντέλο του εγγενούς ιδεαλισμού, το μοντέλο του εμπειρισμού και το μοντέλο του εποικοδομητισμού.

Η επιλογή της/των καταλληλότερης/ων θεωριών μάθησης (εποικοδομισμού, κοινωνικού εποικοδομισμού και κονεκτιβισμού) για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται σε αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Race, 1999, Holmberg, 1995), που υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο στην ανακαλυπτική πορεία της μάθησης, μαθαίνοντας τον πώς να μαθαίνει, στο χρόνο που εκείνος επιθυμεί με το δικό του ρυθμό, καλύπτοντας

τις προσωπικές του ανάγκες (Λιοναράκης, 2001, Ματραλής 1998, 1999, Holmberg, 1995), ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή τους (Δημητριάδης, 2015) και μετασχηματίζοντας τις γνώσεις τους. Για τον Rowntree (1994) μόλις ο εκπαιδευόμενος έρθει σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό ή εκπαιδευτικό «πακέτο», πρέπει να νιώθει ότι έχει στη διάθεσή του ένα «δάσκαλο» έτοιμο να τον βοηθήσει και να δημιουργεί τα κίνητρα μάθησης που διεγείρουν τη θέληση των εκπαιδευομένων για μάθηση (Race, 1994, όπ. αναφ. στο Δονάτος, 2014). Προκειμένου να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις παρακάτω αρχές είναι απαραίτητα κατά τη Μανούσου (2008) η ομάδα-στόχος, οι μαθησιακές ανάγκες, η συνάφεια στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, οι θεωρίες μάθησης, οι μορφές, τα χαρακτηριστικά της δομής, του ύφους κτλ. Η ίδια συνοψίζει έναν κατάλογο ειδικών χαρακτηριστικών για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για ανοικτή εκπαίδευση με βάση οδηγίες των Rowtree (1994), Ματραλή, Λιοναράκη, Κόκκου (1997), Race (1999) και την αναλυτική κατηγοριοποίηση των West-Lionarakis, με προκείμενα (περιεχόμενα, ερμηνευτικοί τίτλοι, κεφάλαια, ενότητες, σκοπός, στόχοι), μετακείμενα (συνόψεις, δραστηριότητες/ασκήσεις επαλήθευσης γνώσεων και δεξιοτήτων, προσαρτήματα, παραρτήματα, τελικές περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια) αλλά και τα πολυαντικείμενα, τα οποία σχετίζονται με τις «τεχνικές πρόσβασης» που αναφέρει ο Freeman (2005).

Σύμφωνα και με τη Βοσνιάδου (2002, όπ. αναφ. στο Παγώνη Σ., Κουτσούμπα Μ., Μαυροειδής Η., Μανούσου Ε., Γκίοςος Ι. (2015) οι βασικές αρχές που ευνοούν τη μάθηση είναι η ενεργητική ενασχόληση, η κοινωνική συμμετοχή, οι εποικοδομητικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη στρατηγικής για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων, ο αυτοέλεγχος, η αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η οργάνωση του υλικού γύρω από γενικές αρχές και επεξηγήσεις, η εφαρμογή σε πραγματικές καταστάσεις, ο επαρκής χρόνος πειραματισμού, οι εξατομικευμένες διαφορές και η παροχή εξωτερικού ή εσωτερικού κινήτρου. Η ελευθερία των χρηστών-εκπαιδευομένων για περισσότερη αυτενέργεια και πρωτοβουλία (Holberg, 1986, όπ. αναφ. στο Τζέμου & Σοφός, 2013) είναι συμβατή με την αυτορυθμιζόμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά και την αυξημένη ευθύνη του εκπαιδευόμενου (Wedemeyer, 1977, 1981, όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014), την ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στη μάθηση και την αυτονόμηση της μάθησης, όπου αναλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος την αξιολόγηση της μαθησιακής του πορείας. Στο πλαίσιο αυτό όπως

αναφέρει ο Λιοναράκης (2006) αυξάνεται η κοινωνικότητα μέσα από την επικοινωνία των χρηστών μεταξύ τους για την αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών και μεθόδων επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν (Ζυγουρίτσα & Τσακαρισιάνος, 2005; Ρούσσου, 2004), ενώ με την ανατροφοδότηση αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους και παρακινούνται για να συνεχίσουν την προσπάθεια σε πιο δύσκολο επίπεδο.

Προκειμένου το εκπαιδευτικό περιβάλλον να αλληλεπιδρά καλύτερα με το μαθητή, αφού μάθηση αποτελεί μια συναισθηματική διαδικασία (Πλωμαρίτη, 2015) και είναι η επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα. (Jarvis, 1993, Holmberg, 1995), κρίνεται ως επιτακτική από την Αγραφιώτη (2009) η ανάγκη για μη παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης των μαθητών καθώς σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003), οι μαθητές καλούνται «να μάθουν να μαθαίνουν» και να «μάθουν να πράττουν» ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητες τους να εφαρμόζονται στην καθημερινή τους ζωή. Ο Αναστασιάδης επιβεβαιώνει (2016) ότι σημαντικός αριθμός ερευνών επικεντρώνουν στο συνδυασμό κοινωνικοπολιτισμικών και γνωστικών προσεγγίσεων (Felix, 2005) αναδεικνύοντας τη σημασία της συνδυαστικής θεωρίας (Connectivism learning theory) (Siemens, 2005) στη δόμηση περιβαλλόντων ΕξΑΕ (Bessenyei, 2008· Bell, 2010· Ravenscroft, 2011· Clarà & Barberà, 2013).

Η νέα μάθηση προτείνει, σύμφωνα με την Αρβανίτη (2013:10) ένα νέο κοινωνιογνωσιακό υπόβαθρο για την εκπαίδευση στη βάση του τρίπτυχου: κοινότητα μάθησης, πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγική και σύμφωνα με τον Tapscott μια μετάβαση από την εκπαιδευτική διαδικασία της παρακολούθησης στη μαθησιακή διαδικασία της συμμετοχής (2008 όπ. αναφ. στο Καμπύλης, 2017), όπου η γνώση και η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, τα κοινωνικά δίκτυα, τις διασυνδέσεις και τις συνεργασίες που στηρίζονται στις κοινωνικές αξίες της κοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2013, όπ. αναφ. στο Καμπύλης 2017).

Στο μετασχηματισμό των μαθητών σε μανθάνοντες οργανισμούς βασιζόμενους στις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων και στο ρόλο που αυτές διαδραματίζουν εστιάζει και η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού/ Learning by Design (<http://L-by-D.com>) (Cope and Kalantzis 2000b, Cope and Kalantzis 2009, New London Group 1996, Kalantzis and Cope 2008, όπ. αναφ. στο Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., 2011).

Καταλήγοντας, κυρίαρχος στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills) που θα επιτρέψουν σε *κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα* (Dede, 2009 · Caldwell & Longmuir, 2010· Cisco, 2010· Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014· Kalantzis & Cope, 2008· Κασιμάτη, 2005· Mayer, 2003· ITL Research, 2013, International Society for Technology in Education (ISTE), Voogt & Robin, 2010· Saavadera & Opfer, 2012, OECD, 2004· Anderson, 2008· Voogt & Roblin, 2010, Beetham & Sharpe, 2007· Binkley et al., 2012· Educational Testing Service ICT Literacy Panel, Microsoft Corporation, Apple Computers, ΟΟΣΑ En Gauge framework from Metiri / NCREL, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), UNESCO, Partnership for 21st Century Skills, 2009, όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.α., 2015).

1.5.2. Αρχές καλής σχεδίασης συστημάτων σχεδιασμού Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων

Ο σχεδιασμός Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων (ΔΜΠ) ταξινομείται σε δυο τάσεις: α) την παραδοσιακή – τεχνοκρατική και β) την παιδαγωγική - μαθητοκεντρική (Σολωμονίδου, 2006; Ράπτης & Ράπτη, 2006; Βοσνιάδου, 2006; Mayer, 2001; Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007; Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με την τεχνοκρατική τάση, η παρουσίαση της πληροφορίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εντυπωσιακή (Mayer, 2001) και δεν επηρεάζεται από τον τύπο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται (ADEC, 2003· Anastasiades, 2010· Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2007· Λιοναράκης, 2001, 2005· Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική – μαθητοκεντρική προσέγγιση, το πλαίσιο αρχών εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ADEC, 1999, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2008:33) και οι τρεις κύριοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται βασικά η αποτελεσματικότητά τους είναι: 1) ο βαθμός της δυναμικής τους αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο, χωρίς να προκαλείται η γνωσιακή του υπερφόρτωση, 2) η δημιουργία συνθηκών, μέσω ανάλυσης περιεχομένου, ανάλυσης μαθησιακών αναγκών και ανάλυσης των στόχων (planning-by-

objectives approach (Visscher-Voerman, Gustafson & Piolat, 1999) που θα τον οδηγούν σε μαθησιακή αυτονομία και 3) η σύνδεσή τους με τη καθημερινότητα. (Mayer, 2001)

Ο διδακτικός σχεδιασμός που ακολουθεί ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης κατηγοριοποιείται, ανάλογα τις παιδαγωγικές Θεωρίες Μάθησης πάνω στις οποίες στηρίζεται, σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Μαρκέα, 2006, Κόμης, 2004, όπ. αναφ. στο Αποστολοπούλου, 2012)

1. Περιβάλλοντα πληροφόρησης και Καθοδηγούμενης Διδασκαλίας που στηρίζονται κυρίως στις Θεωρίες Συμπεριφοράς και απευθύνεται σε παιδιά μικρής ηλικίας. Χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: συστήματα εξάσκησης και πρακτικής (drill & practice), συστήματα καθοδήγησης (tutorials), διαλογικές ιστορίες και παραμύθια πολυμέσων.

2. Περιβάλλοντα Μάθησης μέσω (καθοδηγούμενης ή όχι) Ανακάλυψης και Διερεύνησης που στηρίζονται κυρίως στις Γνωστικές Θεωρίες και στις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης. Τα περιβάλλοντα αυτά διακρίνονται σε συστήματα καθοδηγούμενης ανακάλυψης (discovery model) και διερεύνησης (exploratory model).

3. Περιβάλλοντα Έκφρασης, Οικοδόμησης, Επικοινωνίας και Αναζήτησης της Πληροφορίας που στηρίζονται στις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης και κυρίως δε στις Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης (Boyle, 1997, Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (επιμόρφωση Β1 επίπεδο).

Διαπιστώνουμε, σύμφωνα και με τον Σουβάτζογλου (2009) ότι ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού είναι η συστηματική διαδικασία της «μετάφρασης» των γενικών αρχών μάθησης και διδασκαλίας όπου το υλικό θα αναλαμβάνει το ρόλο του διδάσκοντα. Το παραγόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να υποστηρίζει εποικοδομηστικές, συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και να βοηθά τους μαθητές να μεταφέρουν τη γνώση που αποκτούν σε θεωρητικό επίπεδο σε προβληματικές καταστάσεις της πραγματικής τους ζωής (Αποστολοπούλου, 2012), ενώ παράλληλα θα πρέπει να πληρεί τα κριτήρια αξιολόγησης περιβάλλοντος διεπαφής του Παναγιωτακόπουλος Χ., Καρατράντου, Α, Πιντέλας Π., (2012) και κατά τον Αναστασιάδη και Σπαντιδάκη (2017) τα κριτήρια, με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία της Αμερικάνικης Ένωσης για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (American Distance Education Consortium (<http://www.adec.edu/>) τα βασικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος διεπαφής (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας &

Πιντέλας, 2005; Carusi & Mont'Alvao, 2006; American Dental Association, 2009; Miao & Cui, 2011), Παναγιωτακόπουλος, Καρατράντου & Πιντέλας, 2012) και τις βασικές αρχές καλής σχεδίασης οθονών πολυμέσων που υποδεικνύονται από τους Αναστασιάδη & Σπαντιδάκη (2007, όπ. αναφ. στο Ραλλιάς, 2015) και τους Clark & Mayer (2003, όπ. αναφ. στο Δημητριάδης, 2015), όπως: η πολυμεσική αρχή (multimedia principle) (Mayer, 2001:105-106), η Αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle) και η Αρχή του πλεονασμού (redundancy principle), η Αρχή της συνοχής (coherence principle), η Αρχή της διαδοχής εικόνας-κειμένου (Picture-text sequencing principle), η Αρχή της κατάτμησης (segmentation principle), ο Προσωπικός ή φιλικός τρόπος παρουσίασης (Personalization Principle), η χρήση πράκτορα στην οθόνη κ.α. Επιπλέον, τα μαθησιακά περιβάλλοντα πρέπει να είναι «συναισθηματικά ασφαλή», ώστε ο μαθητής να βρίσκεται σε ψυχολογική κατάσταση «Ροής», η οποία σχετίζεται με σαφείς στόχους, ανατροφοδότηση, αίσθηση ελέγχου κ.α. (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2005, Παναγιωτακόπουλος, Καρατράντου, Πιντέλας, 2012; Carusi & Mont'Alvao, 2006; American Dental Association, 2009, όπ. αναφ. στο Γιασιράνης & Σοφός, 2016)

1.6 Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού εξαι

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού εξαι ακολουθεί τα εξής στάδια σύμφωνα με τους Ματραλή, Μανούσου, 2008, Σιάκα, 2009, Αναστασιάδη, 2005: Μελέτη χαρακτηριστικών χρηστών του υλικού, καθορισμός των προσδοκόμενων διδακτικών στόχων, καθορισμός αναλυτικών περιεχομένων, επιλογή των μορφών υλικού, εξέταση υπάρχοντος υλικού, ανάπτυξη πρώτης έκδοσης, ανάπτυξη υλικού αξιολόγησης χρηστών, πιλοτική δοκιμή υλικού, αξιολόγηση υλικού και ανάπτυξη βελτιωμένης έκδοσης διδακτικού υλικού. Επιχειρώντας μια ταξινόμηση των παραπάνω σταδίων θα τα κατατάσσαμε ως εξής: Διερευνητικό, Σχεδιασμού, Συγγραφής και Παραγωγής υλικού και τέλος Αξιολόγησής του. Στη γενική πορεία: Σχεδιασμός - Ανάπτυξη - Εφαρμογή – Αξιολόγηση του διδακτικού υλικού, σε κάθε μία από τις φάσεις περιλαμβάνονται διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας (Παρασκευοπούλου, 2016, Αναστασιάδης, 2008) Μεταξύ αρκετών μοντέλων σχεδιασμού διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα οποία αναλύει διεξοδικά η Μανούσου (2008) εμείς θεωρούμε επικρατέστερα τα παρακάτω:

1.6.1. Το μοντέλο ADDIE

Το μοντέλο ADDIE προδιαγράφει 5 γενικές φάσεις εργασίας (από τα αρχικά των οποίων προέρχεται και το όνομά του): Ανάλυση (Analysis), Σχεδίαση (Design), Ανάπτυξη (Development), Εφαρμογή (Implementation) και Αξιολόγηση (Evaluation) οι οποίες δεν αποτελούν μια ευθύγραμμη πορεία, αλλά έναν κύκλο εργασίας που μπορεί να περιλαμβάνει επιμέρους φάσεις ανάλυσης, σχεδίασης, ανάπτυξης και εφαρμογής συνοδευόμενες από άμεση αξιολόγηση, όπως δείχνει το σχήμα, κατά το Δημητριάδη (2015)



Σχήμα 4: Κυκλική αναπαράσταση μοντέλου ADDIE με έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση

1.6.2. Μοντέλο Gagne

Το μοντέλο Robert Gagne (1975) προσφέρει ένα σαφές πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας και αποδοτικούς κατευθυντήριους άξονες (Παναγιωτακόπουλος, Καρατράντου & Πιντέλας, 2012) όπου ο σχεδιαστής μπορεί να υλοποιήσει ποικίλες διδακτικές τεχνικές και να αξιοποιήσει ψηφιακές τεχνολογίες βασιζόμενος στην ιδέα πως υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη μάθησης (Δημητριάδης, 2015). Στη θεωρία του ο Gagné προτείνει το μοντέλο των 9 βημάτων/σταδίων της διδασκαλίας, που παρέχουν τις απαραίτητες ευνοϊκές συνθήκες μάθησης (Killpatrick, 2001 όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009), οργανωμένα σε τρεις γενικότερες φάσεις: προετοιμασία (πριν την εκπαίδευση), εκπαίδευση και μετά την εκπαίδευση, στις οποίες διακρίνει τις εσωτερικές συνθήκες (πρότερες γνώσεις του μαθητή, κίνητρα, στόχοι) και εξωτερικές συνθήκες (τα ερεθίσματα που θα δημιουργήσει ο δάσκαλος παρουσιάζοντας πληροφορίες στον μαθητή, τι είδους διδασκαλία παρέχεται στον εκπαιδευόμενο) (Corry, 1996, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009)



Σχήμα 5: τα βήματα του μοντέλου Gagne

Πηγή: Δημητριάδης, 2015

Το εννοιολογικό πρότυπο του Gagné είναι, σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου (2016) ένα πρότυπο επεξεργασίας πληροφοριών, στο οποίο οι διαδικασίες μάθησης του ατόμου προσομοιάζονται με το λειτουργικό σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών, η μάθηση ως συνολική διαδικασία ξεκινά από τη φάση της αντίληψης, προχωρεί στη φάση της πρόσκτησης, μετά στην εναποθήκευση και τέλος στην ανάκληση, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από μοντέλα γνωστικών θεωριών, καθώς ταξινομεί τα διάφορα είδη μαθησιακών ικανοτήτων και δραστηριοτήτων σε πέντε προοδευτικά ανώτερες κατηγορίες μάθησης (Domains of Learning) (Gagné & Briggs, 1979 στο Φλουρής, 1995:18, Ματσαγούρας, 1999:200-201, Κολιάδης, 1997:230; Rogers, 1983 στο Bertrand, 1994:52, Σαλβαράς, 1996:154-155, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009). Τα βήματα αντιστοιχίζονται σύμφωνα με τον Boyle, με διδακτικά συμβάντα (1997 όπ. αναφ. στο Κόμης, 2004, Στηλιάρης & Δήμου, 2015), ενώ κατά τη Σουβάτζογλου (2009) το μοντέλο σχεδιασμού Gagne συνδυάζεται με την τυπολογία και κατηγοριοποίηση των στοιχείων υλικού των West και Λιοναράκη (Λιοναράκης, 2001), ενώ μπορούν να αντιστοιχηθούν και με τους κατά Bloom-Krathwohl εκπαιδευτικούς στόχους του γνωστικού τομέα που εκπόνησαν οι Γκίοςος & Κουτσούμπα (2005) σύμφωνα με τη σύγκριση ανάμεσα στις ταξινομίες Bloom και Gagné, που προτείνει ο Reigeluth (1999, 2013).

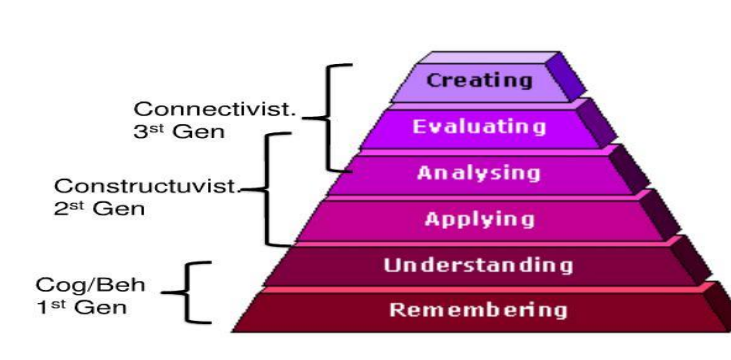
1.6.3. Μοντέλο ARCS

Δημιουργός του μοντέλου είναι ο John Keller (2010), ο οποίος ήθελε να αυξήσει τα κίνητρα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασιών. Σύμφωνα με τους Αυγουστή, Σοφός, & Απόστολος (2013), ο Keller βασίστηκε στη θεώρηση ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν

αποδοτικότερα εάν η νέα γνώση συνδέεται με την ήδη υπάρχουσα και επίσης εάν υπάρχει προσδοκία για επιτυχία. Το μοντέλο ARCS, όπως μαρτυρά και το ακρωνύμιο του, υποστηρίζει ότι για να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό, αποδοτικό και ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να λαμβάνει υπόψη τέσσερις βασικές κατηγορίες: Attention (προσοχή), Relevance (συνάφεια), Confidence (εμπιστοσύνη) και Satisfaction (ικανοποίηση) κάθε μία από τις οποίες διακρίνεται σε δείκτες, ενώ σύμφωνα με την Κατσακιώρη (2017: 31) η διαδικασία στην πιο ολοκληρωμένη εκδοχή της περιλαμβάνει δέκα βήματα (Keller, 1987; Keller, 2000; Keller, 2008; Αλεξανδρή, 2010).

1.6.4. Μοντέλο στοχοταξινόμιας Bloom

Οι Anderson και Dron (2011, όπ. αναφ. ο Γκιόσος σε πανεπιστημιακή παρουσίαση (2017) δηλώνουν ότι οι τρεις γενεές παιδαγωγικού σχεδιασμού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Γνωσιακές-Συμπεριφορικές θεωρίες, Εποικοδομητισμός και Κονεκτιβισμός) συνυπάρχουν και ακολουθούν ανοδικά τη δομή της πυραμίδας της στοχοταξινόμιας του Benjamin Bloom (1956), όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 6: Η εξέλιξη των θεωριών μάθησης στην πυραμίδα της στοχοταξινόμιας Bloom (1956)

Η ταξινόμηση στόχων του Bloom, που αναθεωρήθηκε από τους Anderson κ.α. (2001) εστιάζει σε τρεις άξονες μάθησης, με ιεραρχική εξέλιξη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων,:



Σχήμα 7: Αναθεώρηση ταξινόμιας Bloom σε 3 άξονες μάθησης (Anderson κ.α.2001)

Πηγή: Παπαδάκης & Κορδάκη (2010)

Μια στοχοταξινόμια σε μορφή τροχού (*The Pedagogy Wheel Model V.5*) με αντιστοιχίσεις ρημάτων και ενδεικτικών δραστηριοτήτων ανά επίπεδο έχει δημιουργήσει ο Allan Carrington, ο οποίος επεκτείνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και για κάθε επίπεδο μάθησης προτείνει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία τεχνολογίας και εφαρμογές διαδικτύου συμβατά με υπολογιστές και κινητά android και apple.

Κατά τη Μανούσου (2008) οι παιδαγωγικές προδιαγραφές κατά το σχεδιασμό και ανάπτυξη υλικού εξΑΕ θα μπορούσαν να συνδυάζουν στοιχεία από όλες τις στοχοταξινόμιες, οι οποίες αναφέρθηκαν.

1.7 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται εξ αποστάσεως σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απευθύνεται σε άτομα σχολικής ηλικίας ή και σε ενήλικους και, κατά τη Βασάλα, καθιστά δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών τους, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης (2005, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση εφαρμόζεται ως αυτοδύναμη, ως συμπληρωματική και ως μικτή, συνδυάζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017). Όπως η συμβατική εκπαίδευση, η σχολική εξ αποστάσεως, διαρθρώνεται σε τρεις τομείς: στο μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό υλικό αλλά ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η αλληλεπίδραση του μαθητή με

το εκπαιδευτικό υλικό. (Βασάλα, 2005), ενώ σημαντικό ρόλο καλούνται να αναλάβουν οι γονείς καθώς επιβλέπουν τη μελέτη των παιδιών τους, βοηθούν κυρίως τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά ή τους μαθητές ΑμεΑ, ενθαρρύνουν, παρακινούν, επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017).

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της σχολικής εξαε βρίσκεται στα σπάργανα, βάση κανόνων και αρχών (Μίμινου & Σπανακά, 2013, όπ. αναφ. στο Καμπύλης, 2017), με κάποιες μονάχα ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών να στηρίζονται στο προσωπικό ενδιαφέρον και την ανάγκη για πειραματισμό, την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διάφορα εξωδιδακτικά προγράμματα (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, e-Twinning), κάποιες ενδιαφέρουσες ερευνητικές κυρίως εφαρμογές που αφορούν σε τηλεδιασκέψεις μεταξύ δημοτικών σχολείων, όπως είναι ο ΟΔΥΣΣΕΑΣ (Αναστασιάδης, 2003, 2004, 2005, 2007) και τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (Μανούσου, 2008; Παπαδάκης κ.συν., 2014) όπως είναι το μοντέλο της «αντεστραμμένης τάξης» (Paradimitriou, κ.α. 2017, Μακροδήμος κα, 2017, Μουζάκης κα 2017, Γαρίου, Μανούσου, Αρλαπάνος, Σπανακά, 2015) που συναντάται με τον αγγλικό όρο “Flipped Learning” ή “Flipped Classroom”, σύμφωνα με το οποίο, σε αντιδιαστολή με τη διάλεξη του εκπαιδευτικού στην τάξη, οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας βιντεοδιαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό ψηφιακού περιεχομένου στο σπίτι, κάτι το οποίο κινητοποιεί το μαθησιακό ενδιαφέρον και δημιουργεί θετική προδιάθεση για διδακτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν έπειτα στην τάξη (Sengel, 2017, de Araujo, Otten, & Birisci, 2017, Kong, 2014, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, Κουτρομάνος, Ζερβός, Σουδίας & Κατσιαγιάννη, 2017). Έτσι, το επίκεντρο δεν είναι πλέον η διδασκαλία αλλά η μάθηση. (Κανδρούδη και Μπράτιτση, 2013, όπ. αναφ. στο Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017).

Συνοψίζοντας στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η ενοσιολογική αποσαφήνιση των όρων εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση, αναπτύχθηκαν τα χαρακτηριστικά και οι μορφές τους, οι παιδαγωγικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ και τα μοντέλα σχεδιασμού, ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης. Συμπεραίνουμε ότι η ένταξη των ΤΠΕ καθιστά την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ένα πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ, που δύναται, βάσει παιδαγωγικών αρχών σχεδιασμού σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, να αναπτύσσει συναισθηματικές και



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

κοινωνικές ικανότητες απαραίτητες στη Νέα Κοινωνία της Μάθησης, όπως είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) και ενσυναίσθηση, που αναλύουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

2. Η ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.)

Σκοπός του κεφαλαίου 2 είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση, καθώς και η διερεύνησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ειδικότερα μιας και οι έννοιες αυτές αποτελούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του ηλεκτρονικού μαθήματος που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην υποενότητα 2.1. αναφέρονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της Σ.Ν., γίνεται η αποσαφήνιση των όρων που την απαρτίζουν, αναφέρεται η ιστορική της εξέλιξη, τα θεωρητικά μοντέλα, οι διαστάσεις που την απαρτίζουν, η σχέση της με τη νευροφυσιολογία του νου και της καρδιάς, η επίδρασή της στη σκέψη, την ψυχολογία, τη συμπεριφορά και τη μάθηση και η θεώρησή της στην εκπαίδευση στα πλαίσια προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής διεθνώς και στην Ελλάδα, στην υποενότητα 2.2. από έρευνες προκύπτει η σημασία της Σ.Ν. στις νοητικές και μαθησιακές λειτουργίες, την ψυχοκοινωνική και προσωπική εξέλιξη ενηλίκων και παιδιών, την επαγγελματική επιτυχία και ευτυχία τους στη ζωή, ενώ ιδιαίτερη είναι η επιτυχία προγραμμάτων ανάπτυξης Σ.Ν. σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στην πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού που έχουν μάλιστα εφαρμοστεί μέσω ηλεκτρονικής μάθησης. Στην υποενότητα 2.3. προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος ενσυναίσθηση και αποσαφηνίζεται από άλλους όρους με τους οποίους συσχετίζεται, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της και οι διαστάσεις της, καθώς επίσης η νευροφυσιολογία της, τα στάδια εξέλιξής της και οι στρατηγικές ανάπτυξής της. Στην υποενότητα 2.4. διερευνάται η ενσυναίσθηση στην εξ αποστάσεως και μη εκπαίδευση, σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό, την ειδική αγωγή, τις τέχνες σε ενήλικες και παιδιά.

2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία (θεωρητικές προσεγγίσεις)

2.1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση, ορισμοί και αποσαφήνιση όρου Σ.Ν.

Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, πρέπει να προσδιορίσουμε καθεμία από τις έννοιες «συναίσθημα» (emotion) και «νοημοσύνη»

(intelligence) που την απαρτίζουν και τον τρόπο που αυτές συνδυάζονται (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002, Mayer & Salovey, 1997, Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011, όπ. αναφ. στο Ρομοσίου, 2017). Ο όρος «συναίσθημα» αναφέρεται σε αυτό που νιώθει το άτομο βάσει ενός αξιολογούμενου γεγονότος, το οποίο είθισται να συνοδεύεται από αλλαγές στη συμπεριφορά και στον οργανισμό (Χατζηχρήστου και συν., 2004). Όσον αφορά τον όρο νοημοσύνη ο David Wechsler υποστηρίζει πως «η νοημοσύνη είναι μια γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με βάση τους σκοπούς που θέτει, να σκέπτεται με λογικό τρόπο και να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που το περιστοιχίζει» (Καψάλης, 1987, 2015, όπ. αναφ. στο Σαββάκη, 2017). Όπως αναφέρει η Μανιουδάκη (2015), η νόηση και το συναίσθημα ήταν έννοιες ιστορικά αντίθετες στον χώρο της φιλοσοφίας. Από έναν μονοδιάστατο ορισμό της νοημοσύνης του Wechsler (1958) περάσαμε τη δεκαετία του 1980 στον ορισμό της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), σύμφωνα με τον οποίο η νοημοσύνη έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, καθώς απαρτίζεται από επτά επιμέρους τύπους: τη γλωσσική, τη χωρική, τη λογικομαθηματική, την αισθησιοκινητική-σωματική, τη μουσική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική (Ρομοσίου, 2017). Οι δύο τελευταίες διαστάσεις της νοημοσύνης αποτέλεσαν σταθμό για την επιστημονική μελέτη και έρευνα της συναισθηματικής διάστασης της νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004).

Η ανάπτυξη του πεδίου της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να έχει τις ρίζες της στην ανικανότητα των «παραδοσιακών» μέτρων ορθολογικής σκέψης να προβλέψουν ποιο άτομο θα επιτύχει στη ζωή του. Κατά τον Goleman (1995) ο δείκτης IQ συνεισφέρει όχι περισσότερο από 20% στην ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και επιτυχημένα και το υπόλοιπο 80% καλύπτεται από δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη με την σύγχρονη έννοια είναι μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, όπου πολλοί άνθρωποι έχουν τις ικανότητες να κατανοούν τα συναισθήματα τους και των άλλων ανθρώπων («ενσυναίσθηση»), να μπορούν να διακρίνουν, να αφομοιώνουν, να αντιλαμβάνονται τα διάφορα συναισθήματα με σκοπό να αναπτυχθούν κοινωνικά και προσωπικά και να πράττουν ανάλογα με τις καταστάσεις που βρίσκονται (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000: 396). Οι δεξιότητες – διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν απαραίτητα εφόδια, για κάθε άνθρωπο όχι μόνο για την εργασιακή επιτυχία αλλά την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους και την ευημερία

στη ζωή (Alavinia & Ahmadzadeh, 2012, Gottman, 2011:28, Πλωμαρίτου, 2015, Αναστασιάδης, 2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελείται από δομικά συστατικά – διαστάσεις: ανεξάρτητες, αλληλοεξαρτώμενες, ιεραρχικές, αναγκαίες αλλά όχι ικανές, οι οποίες μαθαίνονται και μπορούν να διδαχθούν και αυτές είναι: η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η ενσυναίσθηση οι οποίες οδηγούν στην τέταρτη ικανότητα συναισθηματικής ικανότητας, τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή τη διαχείριση των σχέσεων, τη συνεργασία, την επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων (Μπελεγρίης, 2010, Γιασεμλή, 2008, όπ. αναφ. στο Τσέλεπου (2012).

Ο Daniel Goleman έκανε γνωστό τον όρο μιλώντας για «νοημοσύνη της καρδιάς» ορίζοντας τη Σ.Ν. ως την ικανότητα ενός ατόμου συνδέεται με δεξιότητες ή χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που «παρέχει κίνητρο στο άτομο για να επιδεικνύει επιμονή στη ματαίωση, να ελέγχει την παρόρμησή του, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να έχει ενσυναίσθηση και να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του» (2005, όπ. αναφ. στο Πατσιαούρα, 2013). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια, το να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, τις πράξεις μας να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα των άλλων και να συνάπτουμε σχέσεις (Yazici, Seyis & Altun, 2011, Αναστασιάδης, 2010, Αγραφιώτη, 2009) αναφέροντας τις «Συναισθηματικές Ικανότητες» που πρέπει να διαθέτει ο σημερινός άνθρωπος, ήτοι: οι Ικανότητες Προσωπικής Επάρκειας, οι Ικανότητες Κοινωνικής Επάρκειας και οι Κοινωνικές Ικανότητες. Αργότερα, ο Goleman (2006:24) επαναπροσδιόρισε τον ορισμό της Σ.Ν. σε κοινωνική νοημοσύνη από τη θέαση δηλαδή του ενός ατόμου στην προοπτική των δύο που αλληλεπιδρούν πέρα από τη στενή ιδιοτέλεια προς το καλό των άλλων.

Την ίδια θεώρηση με τον Goleman στο γενικότερο πλαίσιο της προσωπικότητας του ανθρώπου που τη διαχωρίζει από τις γνωστικές δεξιότητες είχε ο Bar-On (1997:14) ο οποίος έχει δεχθεί επιρροές από τον Darwin, τον Thondike και τη θεωρία του Wechsler και ονόμασε τη Ν.Σ. «συναισθηματικό περιεχόμενο» (Emotional Quotient), εισήγαγε το 1988 το πολυσυζητημένο EQ τεστ κατά αντιστοιχία με το IQ (Τσιρογιαννίδου, 2010) και διατύπωσε τη θεωρία της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης (ΚΣΝ).

Ορισμούς για τη Σ.Ν. έχουν δώσει οι Hardley (2004), Sparrow και Knight (2006, Teng et al., 2002 όπ. αναφ. στο Ζήση-Νάνου, 2009 και στο Καζαμιά, 2015), Dr. Gabi Hoffbauer (2007, όπ. αναφ. στο Τζήμα, 2017), Petrides, (2010) Gardner, Qualter (2010) κ.α..

Κάποιοι (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) προβάλλουν αντιρρήσεις και άλλοι (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001; 2003) επιφυλάξεις για το κατά πόσο η Σ.Ν. σχετίζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή αποτελεί ένα άλλο είδος νοημοσύνης, καθώς ούτε οι υποστηρικτές της συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της (Πλατσίδου, 2004), δημιουργώντας διαφορετικές τάσεις βάσει των οποίων ταξινομούνται τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης σε: α) μικτά μοντέλα (ability models) (BarOn (1997), Cooper, (1997), Goleman (1995), Petrides και Furnham (2000), που σχετίζονται με μεταβλητές/χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait E.I) και μετρούν με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και β) μοντέλα ικανότητας (mixed-trait ability models) τα οποία προσεγγίζουν τη ΣΝ ως νοητικού-γνωστικού τύπου «ικανότητα» υπονοώντας ότι αποτελεί ένα πρόσθετο στοιχείο της καθαρά γνωστικής νοημοσύνης (IQ) που αφορά σε συγκεκριμένες διαδικασίες επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών (information-processing E.I/ ability E.I) και μετρούν με ερωτηματολόγια επίδοσης (Πλατσίδου, 2005, Petrides & Furnham, 2001). Οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις δεν θα πρέπει αναγκαστικά να γίνονται αντιληπτές ως αντίθετες, αλλά ως αλληλοσυμπληρούμενες (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000, Τσέλεπου, 2012, Πλατσίδου 2005), καθώς ο διαχωρισμός αυτός προέκυψε περισσότερο από την πρακτική ανάγκη επιλογής των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης της έννοιας (Petrides, Furnham & Frederickson, 2004)

2.1.2. Νευροφυσιολογία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όλα αυτά τα μοντέλα προσεγγίζουν τη Σ.Ν. ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: του θυμικού, του γνωστικού και του κοινωνικού πεδίου ικανοτήτων, καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου (Πλατσίδου, 2005:250, 2006). Άλλωστε σύμφωνα με τους Bradberry & Greaves, «η συγκρότηση του ατόμου αποτελείται από τρεις διακριτές ικανότητες που όλοι διαθέτουμε, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και καθορίζουν τις σκέψεις και τις πράξεις μας: το δείκτη

νοημοσύνης (I.Q.), τη συναισθηματική νοημοσύνη (E.Q.) και την προσωπικότητα (Temperament) του ατόμου» (2006, όπ. αναφ. στο Τζήμα, 2017), η σχέση των οποίων αποκαλύπτεται από την ανάπτυξη της Νευροεπιστήμης η οποία μας βοηθά να εξάγουμε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, όπως για παράδειγμα, σύμφωνα και με απόψεις του Le Doux (1993) τα συναισθήματά μας έχουν «το δικό τους μυαλό, ένα μυαλό που μπορεί να συγκρατήσει απόψεις εντελώς ανεξάρτητες από το λογικό εγκέφαλο» (Goleman, 1995).

Η γενικότερη μάλιστα πορεία μας στη ζωή καθορίζεται από την ισορροπημένη ανάπτυξη τόσο της διανοητικής (IQ) όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) (Goleman, 2011, Gregg Braden - αμερικάνικο ιστουτίτο Heartmath, 2015), εξαρτάται δηλαδή από το αν επικοινωνούν και συνεργάζονται σωστά η ζωϊκή μας φύση (ερπετοειδής εγκέφαλος και λιμπικό σύστημα) και η ανθρώπινή μας φύση (νεοφλοιός) (Καστρινάκης, 2014) και γι' αυτό πρέπει να εναρμονίσουμε το μυαλό και την καρδιά μας (Damasio, 1994, Βαρελάς, 2017). Άλλωστε υπάρχουν δύο δρόμοι ή δύο «νευρωνικές οδοί» που οδηγούν στην παραγωγή του συναισθήματος, ήτοι: α) ο «Πάνω Δρόμος», δηλαδή ο στοχασμός, η λογική και β) ο «Κάτω Δρόμος» του συγκινησιακού εγκεφάλου, το ασυνείδητο και οι παρορμήσεις, (Αγραφιώτη, 2009) που είναι πολύ ταχύτερος από το λογικό νου (Goleman, 1998:398), ή αλλιώς το «Μονοπάτι της σκέψης» ή «stream of thought» και το «Μονοπάτι του συναισθήματος» ή «stream of feeling» (James Papez, 1937). Εκτός όμως από την επίδραση του εγκεφάλου στο σώμα και στην ανθρώπινη συμπεριφορά συμβαίνει και το αντίστροφο, τα κύτταρα του σώματος να προκαλούν αλλαγές στο σώμα μη συνειδητά, σύμφωνα με τα «μόρια των συναισθημάτων», όπως τα ονομάζει η Candace Pert (1997). Οφείλουμε έτσι να επιλέγουμε έναν ποιοτικό τρόπο ζωής καθώς έχουμε ευθύνη για την υγεία και την ίαση της (Αγραφιώτη, 2009:136). Στην κατεύθυνση αυτή σύμφωνα με την επιστήμη της νευροψυχολογίας και τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου μας ο Καστρινάκης (2014) εξηγεί τη διαδικασία της μάθησης η οποία επιτρέπει την τροποποίηση των νευρωνικών οδών μέσα από την εμπειρία (Αγραφιώτη, 2009:121) την επικέντρωση της προσοχής μας και κάποιες αλλαγές στις συνήθειες, ενισχύοντας ό,τι προβάλλεται στην ταινία «What the bleep do we know», όπου εξηγείται ότι ό,τι καθορίζει το έσω μας θα καθορίσει και το έξω μας. Το ότι οι αποφάσεις μας είναι θέμα νευρώνων, τόσο για αυτά που βλέπουμε όσο για αυτά που θυμόμαστε, ενισχύει ο Έλληνας νευροεπιστήμων της διασποράς, Γεώργιος Παξινός, ο οποίος έχει χαρτογραφήσει τον εγκέφαλο. Ο κόσμος αποτελείται από πιθανές πραγματικότητες μέχρι να επιλέξουμε.

(Goleman 1995, Αναγνώστου, 2018). Σύμφωνα δε με την επικρατούσα κβαντική φυσική και τον Ιάπωνα επιστήμονα δρ. Masaru Emoto η σκέψη και η πρόθεση είναι κινητήρια δύναμη και σύμφωνα με πειράματά του, μπορεί να έχει επιδράσεις στο νερό. Αναλογιζόμενοι ότι ο οργανισμός μας αποτελείται 70% από νερό, μπορούμε να επηρεάσουμε και να αλλάξουμε την πραγματικότητά μας, επηρεάζοντας αυτό που βλέπουμε και σκεφτόμαστε.

Γενικότερα η Σ.Ν. όπως αναφέρει η Αγραφιώτη (2009:66) επηρεάζεται και έχει επηρεάσει άλλους κλάδους της ψυχολογίας που εκτείνονται από τη Νευροεπιστήμη ως την Ψυχολογία Υγείας. (Συμβουλευτική, Κλινική, Αναπτυξιακή, Εκπαιδευτική και Ψυχολογία στο χώρο της εργασίας). Αυτό που θεωρείται αδιαμφισβήτητο, όμως, είναι, ότι αποτελεί μία επιστημονική έννοια που χρησιμοποιεί την επιστημονική ερευνητική μεθοδολογία και οποία μπορεί να εξηγήσει φαινόμενα που μέχρι τώρα δεν είχαν απαντηθεί επαρκώς (Chemiss, 2000b, όπ. αναφ. στο Ζήση-Νάνου, 2007) και παρέχει στο άτομο πληθώρα ικανοτήτων για να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το κοινωνικό περιβάλλον του (Goleman, 1995, Πατσιαούρα, 2013), καθώς η Σ.Ν. αφορά σε επίκτητες δεξιότητες που επιδέχονται αλλαγές και βελτιώσεις μέσα από τη μάθηση και την εμπειρία (Emmerling & Goleman, 2003, Diggins, 2004, Fineman, 1997 στο Dulewicz & Higgs, 2000, όπ. αναφ. στο Ζήση- Νάνου, 2009, Τζήμα, 2017).

2.1.3. Η θεώρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Ιδιαίτερα σήμερα με τα μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που προκύπτουν παγκοσμίως και την αδυναμία της οικογένειας να καλύψει βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες ενός σημαντικού ποσοστού μαθητικού πληθυσμού (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004, 2011), το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην αναζήτηση νέων τρόπων διαπαιδαγώγησης, εντάσσοντας τη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή στην εκπαίδευση (Gibbs, 1995, Καραμπάτσου, 2014) αναπτύσσοντας μαθητές συναισθηματικά εγγράμματους (Jimenez & Lopez-Zafra, 2009). Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί σημαντική διάσταση ενός αποτελεσματικού σχολείου, που όπως αναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012) στη Σχολική και Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ.), μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διερευνήσουν εκτός από το γνωστικό, το συναισθηματικό και κοινωνικό τους εαυτό, προσφέροντας ένα

μαθησιακό κλίμα ασφαλές, υποστηρικτικό, που εκφράζει φροντίδα, και οδηγεί στην επιτυχία (Gottman, 2000, όπ. αναφ. στο Σκέβα και Σάλμοντ, 2015).

Τη Σ.Ν. είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν πρωτίστως οι ενήλικοι (Αγραφιώτη, 2009:97), καθώς προϋποθέτει την ικανότητα της ενσυναίσθησης από την πλευρά τους (Gottman, 2000) είτε αφορά σε εκπαιδευτικούς είτε άτομα που αναλαμβάνουν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο δεσμός αγάπης του παιδιού με τη μητέρα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδου, 2006), καθώς το παιδί μαθαίνει πώς να εκφραστεί και πώς να αντιδράσει σε συναισθηματικές καταστάσεις από αντιδράσεις της μητέρας του (MacDonald, 1989, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2015). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές, καθώς διδάσκουν ακόμα και μη-λεκτικά τη συναισθηματική νοημοσύνη και μόνο με τον τρόπο που χειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις μέσα στην τάξη (Κωνσταντίνου, 1998, Καραμπάτσου, 2000, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004). Η ΣΝ καλλιεργείται γενικότερα από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, και το επίπεδό της μπορεί να βελτιωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Mayer & Salovey, 1997). Όσο όμως νωρίτερα ξεκινήσει η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Ζωής, σύμφωνα και με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η εφαρμογή των γνώσεων σε πραγματικές συνθήκες και η αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινής ζωής (WHO, 1999, όπ. αναφ. στο Αιματίδου, 2015).

Η Σ.Ν. λοιπόν καλλιεργείται με σωστή διαπαιδαγώγηση που απαιτεί συναίσθημα (Gottman, 2011:28) μέσα από τεχνικές εκπαίδευσης (βιωματικές, ρόλων, διδακτικές και μοντελοποίησης (Dalton, Sundbland, & Hylbert, 1973· Fine & Therrien, 1977· Gladstein & Feldstein, 1989· Greenberg & Goldman, 1988, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2015), που θα χρησιμοποιούνται με ανατροφοδότηση, ενίσχυση και πρακτική εξάσκηση (Goleman, 1998), καθώς επίσης με παιγνιώδη μάθηση με τη χρήση της λογοτεχνίας και των ηρώων της (Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:144), γραπτή έκφραση, προβολή ταινίας, καλλιτεχνική δημιουργική έκφραση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια προσομοίωσης, συζήτηση ή και συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (Θεοδοσάκης, 2011) μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας (Θωμά, Καραφωτιά, Τζόβλα, 2016), στο πλαίσιο όλων των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και οποιασδήποτε άλλης «σχολικής» δραστηριότητας που αξιοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικότητας, ακόμα και στο πλαίσιο προγραμμάτων

διασχολικής συνεργασίας (π.χ. e-Twinning, Erasmus+), ενισχύοντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες στο πεδίο του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού κλίματος στην ομάδα της τάξης που αποδέχεται όλα τα παιδιά και ευνοεί τη μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα. (Θωμά, Καραφωτιά, Τζόβλα, 2016)

Ο Goleman (1998) και οι Stone & Dillehunt (1978) αναφέρουν τις δεξιότητες στις οποίες αποβλέπει ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και κατ' αντιστοιχία η Χατζηχρήστου (2004) προτείνει θεματικές, όπως: Αναγνώριση, έκφραση χειρισμό συναισθημάτων, Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, Δεξιότητες επικοινωνίας, Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, Διαφορετικότητα και πολιτισμός. Οι Σκεβά και Σάλμοντ (2015) αναφέρουν μια μεγάλη ποικιλία μοντέλων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόζονται σήμερα («SEAL», CASEL, PATHS, RCCP, enable, I-RED, Ανοιχτές Τάξεις σε σχέση με την πρόληψη σχολικού εκφοβισμού κ.α.). Με τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων το 1992 (ΦΕΚ 577, ΦΕΚ 629) υλοποιούνται πολλά προγράμματα που αφορούν στη ΣΝ σε Ελλάδα και Κύπρο (Πλωμαρίτου, 2009, Χατζηχρήστου, 2004) και άλλα που αναφέρει η Αγραφιώτη (2009). Κάθε πρόγραμμα Σ.Ν. πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, κατά τον Kunnanatt (2004, όπ. αναφ. στο Ζήση-Νάνου, 2009) ή τον Gottman (2011:95-133). Η συναισθηματική ανάπτυξη κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία του ανθρώπου, με απώτερο σκοπό του να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση σύμφωνα με τον Maslow και τη θεωρία των αναγκών (1943), αφού οι πνευματικές του ανάγκες αναπτύσσονται αφού πρώτα ικανοποιηθούν οι συναισθηματικές του ανάγκες (Τζήμα, 2017) .

2.2. Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο βασικός ρόλος του συναισθήματος στις νοητικές και μαθησιακές λειτουργίες έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές (Rogers, 1959; Ortony et al, 1988; Damasio, 1994; 2003; Heckhausen & Dweck, 1998; Heckhausen, 2000; Best, 2003; Heckhausen et al, 2010, όπ. αναφ. στο Μανιουδάκη, 2015). Επίσης έχει βρεθεί η σύνδεση της Σ.Ν. με την αυτο-αντίληψη (Suldo & Huebner, 2006, Gilman & Huebner, 2006, Fogle et al.2002, Ash & Huebner, 2001, Petrides et al., 2004 και 2006, Τσέλεπου, 2012, Κιάφα 2012), με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και της διαφορετικής φυσικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής τους κατάστασης (Saklofske, Austin, Rohr και

Andrews, 2007, Markey & Vander Wal, 2007, Costarelli et al., 2009, Maridaki- Kassotaki & Vlachaki, 2008), με την αυτορρύθμιση (Ρηγοπούλου, 2010:29, όπ. αναφ. στο Φραντζή & Χολέβας, 2014), τη φυσική δραστηριότητα και τις διαταραχές λήψης τροφής (Βλαχάκη, 2006), με τη σχολική επίδοση, που επηρεάζεται από τους συνομηλίκους, τις προκοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας (Parker et al., 2004, Petrides et al., 2004), τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου (Ανδρέου, Γκουλέτσα & Μπανάκα, 2007, Πορφυρίου, 2007) τις σχολικές πρακτικές καθώς και ψυχοπαθολογικούς παράγοντες (Petrides et al., 2005), με το άγχος (Boyatzis και Daniel Goleman, 1995, Νεοκοσμίδου, 2008, Γιαννακοπούλου, 2016), με τα συναισθήματα της κοινωνικής απομόνωσης (Covington, 1992, Μανροβελί και συνεργάτες, 2008), έναντι της ομαδοσυνεργατικής αίσθησης (Osterman, 2000) και του αισθήματος ασφάλειας (Dalley-Trim, 2007, Libbey, 2004) και φιλικότητας στο κλίμα του σχολείου (Hoy, Tarter & Bliss, 1990, όπ. αναφ. στο Μανιουδάκη, 2015). Από διάφορα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η Σ.Ν. αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ψυχικής υγείας (Shabani et al., 2010, Schutte & Malouff, 2011, Batoool, 2011, όπ. αναφ. στο Βάσιλα, 2016). Επίσης, η ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί – θετικά ή αρνητικά – από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά. (ΥΠΕΠΘ, 2008:7, όπ. αναφ. στο Φραντζή & Χολέβας, 2014).

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί επίσης, όσον αφορά στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια Εργασίας (Περάκης, 2015). Τα άτομα, με υψηλή συναισθηματική ευφυΐα έχει βρεθεί πως πετυχαίνουν ευκολότερα εργασιακούς στόχους, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο πρόθυμα στον ανταγωνισμό και στη συνεργασία (Goleman D., 1998, Fernandez- Berrocal, 2014, Chern Wan et al., 2014, Aroga et al., 2010, Alavinia & Admadzadey, 2012, Fernandez Berrocal, 2014, όπ. αναφ. στο Βάσιλα, 2016). Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν κάνει έρευνα οι Λαμπάκη (2009), Καζαμιά (2014), Αθανασίου (2017), Φλάμπουρας - Νιέτος, Διονύσιος (2017), Σαββάκη (2017), Καζαμιά (2014), Παπαβασιλείου (2017), Ροδιά (2017) Βαρσαμίδου, (2008) κ.α

Οι Πράσσου & Γιαννακόπουλος (2008) και Πλατσίδου (2010, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2015) καθώς επίσης η Αγραφιώτη κ.α. (2009: 26-31) παρουσιάζουν μια σύντομη ανασκόπηση πολλών προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια. Η δε Μπαντή

(2010) αναφέρει προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με παραδείγματα από το διεθνή χώρο και την ελληνική πραγματικότητα.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στην αναπηρία έχουν υλοποιήσει οι Τριλίβα, Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου (2007) και Ratcliffe, Gharamé, & Wong, (2010), όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, (2015) ενώ με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) έχει ασχοληθεί η Μαρτιμιανάκη (2015) και με μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση οι Τζόκα και Σκουληδά (2012) και με αυτισμό η Σολδάτου (2017). Η Μητροπούλου (2012) υλοποίησε Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους σε Παιδιά του Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων τους με έμφαση στη Γνωστική Αναδόμηση (αντικατάσταση αρνητικών σκέψεων) Επίσης έχουν γίνει μελέτες για την ανάπτυξη άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως πχ. η δημιουργικότητα μέσω του παιχνιδιού. (Μυλωνά, 2016).

Στη χώρα μας έχουν υλοποιηθεί, επίσης, πολλά προγράμματα αγωγής υγείας για την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας (Κωνσταντίνου, Νάστου, Τσαγκάρης, Αναστασιάδου, Μανούσου (2013), Μπογιατζόγλου, Βίλλη και Γαλάνη (2012). Η υλοποίηση ενός προγράμματος για το θέμα αυτό συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος φιλικού και ενθαρρυντικού για όλους και η συμβολή της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση (Γέωργας, Μπεζεβέγκης, Γιώτσα, 2008). Η Μπαξεβανίδου (2010) μελέτησε τη γνωστική Επεξεργασία Κοινωνικών πληροφοριών και Σ.Ν. παιδιών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης και διαπίστωσε ελλείμματα στις συναισθηματικές δεξιότητες των άμεσα εμπλεκόμενων παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού. Η Σχολική διαμεσολάβηση, μια καινοτόμα πρόταση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας στην Α/θμια Εκπαίδευση και προσπάθειες εφαρμογής έτοιμων πακέτων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (φινλανδικού KiVa) προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός τόσο δυναμικού σχολικού περιβάλλοντος, μα κατά τη Σκεβά κ.α (2015) προβάλλεται η ανάγκη μετατροπής της εκπαιδευτικής κοινότητας σε κοινότητα μαθητείας, με ενδεδειγμένη επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη.

Στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων διερευνάται η κατάλληλη συνεργατική στρατηγική και εκπαιδευτική μέθοδος (Χασομέρη, 2015), τόσο όσον αφορά την εκπαίδευση

εκπαιδευτικών (Γιαννακού, 2013), όσο και των μαθητών (Σελίμη, Στρούζα & Χατζηιωάννου, 2016) με την οργάνωση ενός Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Κοινωνικού Δικτύου (ΔΕΚΔ), ή τη διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης των πολυχρηστικών διαδικτυακών παιχνιδιών (MMOGs) (Μυσιρλάκη, 2010). Τις δυνατότητες που παρέχουν οι Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης (Ψ.Κ.Μ.) αξιοποίησαν οι Αποστόλου, Αντωνίου, Παπαστεργίου (2014) με σχέδια εργασίας τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν από απόσταση μέσω του Διαδικτύου (Frey, 1998) όχι μόνο σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, αλλά και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κάποιοι έχουν δημιουργήσει e – learning μάθημα στο χώρο της ειδικής αγωγής, όπως για παιδιά με αυτισμό (Τσιρίκα, 2015) χωρίς την περαιτέρω αξιολόγηση υλικού. Η Αιματίδου (2015) έχει δημιουργήσει λογισμικό για την συναισθηματική αγωγή στο νηπιαγωγείο, με αντικειμενική αξιολόγηση μαθητή μέσω ασκήσεων. Η Σαρρή (2016) ανέπτυξε ένα ψηφιακό περιβάλλον (google site) για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές διδάχθηκαν μέσα από ένα ανοικτό πρόβλημα μάθησης (Problem Based Learning - PBL) και τη στρατηγική της αφήγησης (storytelling). Η Χασομέρη (2015) έκανε εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα τα Δικαιώματα του Παιδιού, βασισμένη στη μέθοδο Problem-based Learning, εφαρμόζοντας τη συνεργατική στρατηγική «ομαδική έρευνα» (group investigation) και σχεδιασμένη στο σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle με στόχο την ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων του 21αι.

2.3. Η ενσυναίσθηση

2.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση ενσυναίσθησης

Ο όρος «ενσυναίσθηση» εισήχθη πρώτη φορά το 1910 από τον ψυχολόγο Edward Titchener από μετάφραση του γερμανικού όρου *Einfühlung* («αισθάνομαι μέσα σε») που είχε προτείνει ο Robert Vischer για να περιγράψει την ανθρώπινη αυθόρμητη προβολή ενός αληθινού ψυχικού συναισθήματος στους ανθρώπους και στα πράγματα που γίνονται αντιληπτά από αυτούς (Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004). Στην ξένη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «empathy», προέρχεται από την ελληνική λέξη «εμπάθεια» που σημαίνει αντίχρευση των αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων και είσοδο στον κόσμο τους (Campbell & Babrow, 2004, όπ. αναφ. στο Καταγή, 2017). Στην Ελλάδα ο Ε.Π. Παπανούτσος (1985, όπ. αναφ. στο Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:26) ερμηνεύει από τα

αγγλικά τον όρο ως «ενσυναίσθηση» αντιδιαστέλλοντας τον όρο από την «εμπάθεια» που στην ελληνική γλώσσα σημαίνει το σφοδρό πάθος, ακόμη και μίσος από το οποίο κατέχεται κανείς και το οποίο συνοδεύει τους λόγους και τις πράξεις του. Ο όρος ενσυναίσθηση αντιδιαστέλλεται αν και μοιάζει με την έννοια της «συμπάθειας», την «προβολή» και την «ταύτιση» (Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:26-28). Ο Gerdes (2011, όπ. αναφ. στο Κοτσάνη, 2018) παρουσιάζει σε πίνακα τις διαφορές μεταξύ ενσυναίσθησης (empathy) και συμπάθειας (sympathy) συμπόνιας (pity).

Από τους παλαιότερους εννοιολογικούς ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την ενσυναίσθηση είναι αυτός του G. Mead (1934) και του Piaget (1932/1965) (Στάλικας & Χαμόδρακα, 2004: 23,24). Ο C. Rogers ήταν ο πρώτος θεραπευτής που εισήγαγε το εργαλείο «σαν να», περιγράφοντας τη δυνατότητα κανείς να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια... σα να ήταν ο άλλος άνθρωπος (Στάλικας & Χαμόδρακα, 2004: 25). Η Λιθοξοΐδου (χ.χ.) αναφέρει ορισμούς από Goutu (1951) Cronbach (1955) Feshbach και Roe (1968), Aderman και Berkowitz (1970), Davis (1983), Knafo, Zahn-Waxler, Van Hule, Robinson και Hyun Rhee (2008), Eisenberg και Strayer (1990) Cohen και Strayer (1996), Berman (2004), Smith (1989).

Η Μαλικιώση-Λοΐζου με τον όρο «ενσυναίσθηση» ορίζει την ικανότητα εμπίωσης της κατάστασης του άλλου (2003, Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:18). *Ενσυναίσθηση είναι μια ισορροπημένη «περιέργεια» που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των άλλων αξιοποιώντας γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Bellet, Maloney, 1991, Eisneberg, 2002) είναι η ικανότητα να συνειδητοποιούμε και να ταυτιζόμαστε με τους άλλους, απαραίτητη για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική ζωή (Hogan, 1969, Eisenberg & Strayer, 1987, όπ. αναφ. στο Καταγή, 2017).*

Σύμφωνα με τον Goleman (1999) η ενσυναίσθηση είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων, η προσπάθεια κατανόησης της ετερότητας, της ιδιαιτερότητας του άλλου και αποτελεί μία από τις βασικές διαστάσεις/στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε συνάρτηση με άλλες ικανότητες (αυτορρύθμιση κλπ.) συντελεί στην εκπαίδευση ως ένα είδος εγγραμματισμού, του «συναισθηματικού εγγραμματισμού», σε αντιδιαστολή του όρου «συναισθηματικά αναλφάβητος» των M. B. Freedman και B. S. Sweet (Goleman, 1998). Ο Gottman (2000) αναφέρει ότι

ενσυναίσθηση είναι το θεμέλιο της συναισθηματικής αγωγής και οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση (Goleman, 1998).

Η ενσυναίσθηση θεωρείται πρόδρομος της ηθικής ανάπτυξης (Emde et al., 1987. Hoffman, 1987, 1991, Πνευματικός, 2010, Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:144). Συναισθανόμαστε με τον άλλο σημαίνει ότι νοιαζόμαστε. Με την έννοια αυτή το αντίθετο της ενσυναίσθησης (empathy) είναι η ασυγκινησία (antipathy). Η ενσυναίσθηση απουσιάζει από τους δράστες των πιο αποτρόπαιων εγκλημάτων (βιαστές, κατ' εξακολούθηση δολοφόροι) οι οποίοι είναι αδίστακτοι ψεύτες χωρίς ίχνος φόβου και τύψεων για τον πόνο των θυμάτων τους) (Goleman, 1998:159-166). Οι ενσυναισθητικές αντιδράσεις, όταν ξεκινούν νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, μπορούν να συμβάλουν στην υιοθέτηση ηθικών αρχών και αντίστοιχων ιδεολογιών αργότερα στη ζωή (Hoffman, 1984). Σύμφωνα με τον Kohlberg (1981 & 1984) ο άνθρωπος διανύει τρία εξελικτικά επίπεδα ηθικής ωριμότητας: το προσυμβατικό ή της ατομικιστικής ηθικότητας, το συμβατικό ή του διαπροσωπικού και κανονιστικού κονφορμισμού και το μετασυμβατικό ή της αυτόνομης ηθικής (Καραβίδα, 2013) με έξι επιμέρους στάδια (Χατζηχρήστου, 2008:14) που εξηγούν το «Γιατί να τηρήσω έναν κανόνα» με ενδεικτικές απαντήσεις ανά στάδιο (Γωνίδα, 2015).

Παιδιά που επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση έχουν μεγαλύτερη διάθεση για βοήθεια και έναν θετικό τύπο ηθικής κρίσης (Mehrabian, Young & Sato, 1988, VanIJzendoorn, 1997, όπ αναφ. στο Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:144) και εκδηλώνουν λιγότερη επιθετικότητα, καθώς σχετίζεται αρνητικά με την επιθετικότητα (Feshbach, 1997, Feshbach & Feshbach, 1982, Mehrabian & Epstein, 1972, Miller & Eisenberg, 1988, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου, χ,χ), αποδέχονται εύκολα την ετερότητα του άλλου (Ματσαγγούρας, 2006), έχουν καλύτερη ικανότητα συνεργατικότητας (Markus, Roke & Bruner, 1985. Marcus, Telleen, & Roke, 1979, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου,χ,χ) προσανατολίζονται σε μια ποικιλία διαπροσωπικών σχέσεων στη ζωή τους, στην επαγγελματική ζωή, στην οικογενειακή ζωή καθώς και σε επαφή με ανθρώπους άλλων πολιτιστικών και εθνικών ομάδων (Batson & Ahmed, 2001, Hoffman, 2000, Rasoaletal.,2011, όπ. αναφ. στο Καταγή, 2017), αναπτύσσοντας μια πολιτισμική ενσυναίσθηση και μια δεξιότητα κοινωνικής και πολιτιστικής επίγνωσης, την έννοια του ενημερωμένου και ενεργού πολίτη, που γνωρίζει και προασπίζεται τα δικαιώματα τα δικά του και των συμπολιτών του, (Drake, 2001) σε επίπεδο τοπικό, εθνικό, παγκόσμιο (Voogt et al., 2010, όπ. αναφ. στο Θωμά, Καραφωτιά, Τζοβλά, 2016) για την ενίσχυση της

δημοκρατίας, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία των σύγχρονων κοινωνιών (UNESCO, 2010, Partnership for 21st Century Learning, 2012).

Η Κοινωνική Επίγνωση, ο τρόπος συμπεριφοράς σε μια κοινωνική περίσταση, οι κανόνες ηθικής, η αναγνώριση του κοινωνικού πλαισίου και η αποκωδικοποίηση των κοινωνικών ρόλων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου, αποτελούν θεμελιώδεις πτυχές της κοινωνικής νοημοσύνης όπως αναφέρει ο Goleman (2006) και κατ' επέκταση απαραίτητα εφόδια για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι τα προβλήματα επικοινωνίας. (Γαλατερού, 2016). Ο Albrecht (2006 όπ. αναφ. στο Γαλατερού, 2016) αναφέρει στο μοντέλο S.P.A.C.E. (Situational awareness - Επίγνωση της κατάστασης, Presence - Παρουσία, Authenticity – Αυθεντικότητα, Clarity - Σαφήνεια, Empathy - Ενσυναίσθηση) τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν την κοινωνική νοημοσύνη και ορίζει την ενσυναίσθηση ως ένα θετικό συναίσθημα μεταξύ δύο ανθρώπων που απορρέει από τη μεταξύ τους αίσθηση σύνδεσης και οδηγεί σε αρμονική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Ο ίδιος προτείνει ένα χρυσό κανόνα: «Να συμπεριφέρεσαι στους άλλους, όπως αυτοί θα επιθυμούσαν να τους συμπεριφερθείς» Με αμοιβαίο σεβασμό και «θεραπευτικές συμπεριφορές». Επιπλέον σημειώνει τρεις αρετές (Three A's), οι οποίες κρίνει ότι διευκολύνουν σημαντικά την οικοδόμηση ενός υψηλού επιπέδου Ενσυναίσθησης. Η πρώτη, η Επισταμένη ακρόαση (Attentiveness), η Αποδοχή (Appreciation) και η Επιβεβαίωση (Affirmation) της αξίας του άλλου (Γαλατερού, 2016).

Όλοι οι θεωρητικοί και ερευνητές του χώρου της ψυχολογίας αναγνωρίζουν δύο κύριες πτυχές της ενσυναίσθησης τη γνωστική και τη συναισθηματική. Κάποιοι δίνουν έμφαση είτε στη μια διάσταση είτε στην άλλη, άλλοι πιστεύουν ότι είναι γνωστική πρωταρχικά (Barrett-Lennard, 1962, Hoffman, 1977 Kohut, 1971, Rogers, 1986, Borke, 1971), άλλοι ότι είναι ένα συναισθηματικό φαινόμενο (Feshbach & Roe, 1968, Allport, 1961, Langer, 1967, Stotland, 1969, Mehrabian & Epstein, 1972), ενώ κάποιοι τρίτοι ότι συνυπάρχουν και τα δυο στοιχεία (Davis, 1983· Gladstein, 1983, όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004:30, Brems, 1989. Strayer, 1987, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003) ή άλλοτε θυμική και άλλοτε γνωστική, ανάλογα με την περίπτωση (Gladstein, 1977, 1983. Gladstein & Associates, 1987, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

α) Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούμε τι αισθάνονται οι άλλοι να κατανοούμε τα συναισθήματά τους και προβλέπουμε την

συμπεριφορά τους (Singer, 2006), ή «διανοητική προοπτική» κατά τον Smith (2006) ενώ β) η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στο να νιώθει κάποιος το τι αισθάνεται ένας άλλος ως άμεσο βίωμα των συναισθημάτων του άλλου (Ikiz 2006, όπ. αναφ. στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004:29,30). Κοντά σε αυτές τις δυο διαστάσεις, την γνωστική-νοητική και την συναισθηματική-βιωματική, πολλοί μελετητές επηρεασμένοι από τον Rogers (1957) προσθέτουν και μια τρίτη διάσταση: γ) την επικοινωνιακή, τον τρόπο που αυτή μεταβιβάζεται, εκφράζεται με λεκτικά και μη-λεκτικά μηνύματα, μέσα από μια ισότιμη σχέση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Στα πλαίσια της ενεργητικής ακρόασης αναφερόμαστε στην ικανότητα να μπορεί να είναι κάποιος προσεκτικός ακροατής και να αναγνωρίζει, να κατανοήσει σε βάθος, όχι μόνο ό,τι λέει ο ομιλητής αλλά και τα συναισθήματα του, τόσο αυτά που εκφράζει όσο και αυτά που δεν είναι εύκολο να εκφράσει (Goleman, 1999, Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Κάποιοι άλλοι επηρεασμένοι από το μοντέλο του Davis, (1980,1983, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση έχει 4 ή και περισσότερες διαστάσεις. Το πολυδιάστατο μοντέλο του Davis αποτέλεσε την βάση για την κατασκευή της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης (Interpersonal Reactivity Index - IRI) ένα ερωτηματολόγιο με 28 ερωτήσεις που ενσωματώνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις: *A. Γνωστικοί παράγοντες*, είναι: η γνωστική ενσυναίσθηση (Perspective Taking) και η Φαντασία ή φαντασιακή ενσυναίσθηση (Fantasy), *B. Συναισθηματικοί παράγοντες* είναι: η Ενσυναίσθηση ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση (Empathic Concern) και το Προσωπικό άγχος ή ενσυναίσθητη ανησυχία (Personal Distress) (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2003:147)

Τελικά, σύμφωνα και με τον Goleman (2015) ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τον τρόπο σκέψης των άλλων ανθρώπων και διακρίνεται σε: 1) Γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy), το να γνωρίζει κάποιος αυτό που νιώθει κάποιος άλλος, 2) Συναισθηματική ενσυναίσθηση (emotional empathy) την ικανότητα να νιώθει κάποιος τα συναισθήματα του άλλου ατόμου και 3) Ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον, να ανταποκρίνεται με ενσυναίσθηση στη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Levenson & Ruef, (1992), Decety & Jackson, 2004, όπ. αναφ. στο Παππά, 2016). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας (Goleman, 2011:155-157) που

περιγράφεται από την αλληλουχία: σε προσέχω, σε συμπονώ, γι' αυτό και ενεργώ για να σε βοηθήσω (Goleman, 2012).

2.3.2. Ανάπτυξη και Νευροφυσιολογία της ενσυναίσθησης

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σχετίζεται με βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες (Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2015:30), καθώς την εξηγούν τα νευροκύτταρα «καθρέπτες» που ανακαλύφθηκαν από τον Giacomo Rizzolatti, τα οποία λειτουργούν ως καθρέπτες και «αντανακλούν πίσω τη δράση που παρατηρούμε σε κάποιον άλλο, κάνοντάς μας να μιμούμαστε αυτή τη δράση ή έχουμε την παρόρμηση να κάνουμε αυτή τη δράση» (Αγραφιώτη, 2009:133, Goleman, 1998:151) και μας επιτρέπουν να συλλαμβάνουμε πώς σκέφτονται οι άλλοι, όχι μέσα από τη λογική διαδικασία της σκέψης, αλλά μέσα από κατ' ευθείαν προσομοίωση με το συναίσθημα. (Αγραφιώτη, 2009:134). Η ενσυναίσθηση έχει τεκμηριωθεί σε μη ανθρώπινα είδη με υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας και γνωστικής λειτουργίας, όπως οι ελέφαντες, τα δελφίνια, τα σκυλιά και τα ποντίκια (Γρηγορίου, 2016)

Ο Richard Dawkins (1976), θεωρεί υπεύθυνα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τα μιμίδια (meme), όπως όρισε μονάδες πολιτιστικής κληρονομιάς ή μονάδες μίμησης, που δεν κληρονομούνται μέσω του αίματος αλλά μέσω της επικοινωνίας, των εθίμων, της γλώσσας, της κουλτούρας γενικότερα, από τα γηραιότερα προς τα νεότερα μέλη κάθε κοινωνίας. (Wikipedia, 2018). Οι άνθρωποι τείνουν να χρησιμοποιούν τον εαυτό ως σημείο αναφοράς για να αντιληφθούν τον κόσμο και να αποκτήσουν πληροφορίες για τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων. Αν οι συγκινησιακές κοινωνικές κρίσεις είναι εγωκεντρικά προκατειλημμένες, ανάρμοστες, μη συμβατές με τα συναισθήματα του ατόμου με το οποίο συναισθανόμαστε, για να ξεπεραστεί αυτό, υπεύθυνος στον εγκέφαλό μας είναι ο υπερμεγέθιος γκύρος (Supramarginal Gyrus). Η τάση δε να μιμούμαστε αυτομάτως χωρίς συνειδητή επεξεργασία και να συγχρονιζόμαστε με τις εκφράσεις του προσώπου, τις φωνοποιήσεις, τις στάσεις του σώματος και τις κινήσεις άλλων ατόμων και να συγκλίνουμε με αυτά σε συναισθηματικό επίπεδο ονομάζεται Συναισθηματική μόλυνση (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1993, όπ. αναφ. στο Παππά, 2016).

Η ανάπτυξή της ενσυναίσθησης ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζει να αναπτύσσεται στην παιδική και εφηβική ηλικία (Eisenberg & Strayer, 1990· Roth-Hanania, Busch-Rossnagel & Higgins-D'Alessandro, 2000, όπ. αναφ. στο Κατσούλα,

2017) και διευκολύνεται από θετικά (π.χ. συμπόνια, θαυμασμός) αλλά και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμός για την αδικία, ενοχή για παράβαση κανόνων), ενώ η εξέλιξη της (empathetic potential) αναπτύσσεται μέσω της εκπαίδευσης, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Hoffman (1978,2000) για να φτάσει ένας άνθρωπος να κατανοήσει την κατάσταση που βιώνει ο άλλος πρέπει να περάσει από πέντε αναπτυξιακά στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τους πέντε τρόπους του ενσυναίσθητου συναισθήματος, από τους οποίους οι τρεις πρώτοι τύποι ενσυναίσθησης «πρώιμη αντίδραση», «μίμηση», «εξαρτημένη μάθηση και άμεσος δεσμός» γίνονται αυτόματα και ακούσια και οι υπόλοιποι είναι η «σχέση η οποία προϋποθέτει τη μεσολάβηση της γλώσσας» και «η ανάληψη της προοπτικής του άλλου» (perspective taking) (Κοτσάνη, 2018).

Η ενσυναίσθηση των παιδιών προσδιορίζεται από τέσσερα εξελικτικά επίπεδα (Hoffman, 1984, όπ. αναφ. στο Στάλικα & Χαμοδράκα, 2004:144-146, Μουτεβελής, 2017:11). Στο πρώτο (1^ο) επίπεδο τα νήπια -πριν ακόμα συνειδητοποιήσουν την ύπαρξή τους και τη διαφορετικότητά τους- συμπονούν τη δυστυχία (Goleman, 1998:151) τον πόνο ή τη θλίψη ενός άλλου ατόμου (Zahn-Waxler, 2001, Zahn-Waxler, Robinson & Emde, κ.α. 1992, όπ. αναφ. στο Στάλικα & Χαμοδράκα, 2004:144) κλαίγοντας στην κραυγή άλλων νηπίων. Στο δεύτερο (2^ο) επίπεδο η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται επειδή το παιδί είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τον εαυτό τους από τα άλλα παιδιά. Το τρίτο (3^ο) κάνει την εμφάνισή του όταν το παιδί βρίσκεται σε ηλικία 2-3 ετών με την ανάπτυξη της γλώσσας και την αντίληψη της διαφοροποίησης των συναισθημάτων του ανάλογα τις ανάγκες (Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:144). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της συναισθηματικής αναγνώρισης και της λήψης προοπτικής των άλλων και μπορεί να προσφέρει κάτι σε κάποιον άλλο κρίνοντας ότι το χρειάζεται. (Μουτεβελής, 2017:11), συμπάσχοντας μαζί τους (Adams, Summers, & Chnstopherson, 1993· Hoffman, 1987). Στο τέταρτο (4^ο) επίπεδο, το οποίο καλύπτει την παιδική ηλικία και ίσως και την αρχή της εφηβείας, αναφέρεται δηλαδή στις ηλικίες από έξι έως δώδεκα ετών, όπου τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάζουν σημαντικές εξελίξεις (γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά). Τα παιδιά είναι πλέον ικανά να εκδηλώσουν ενσυναίσθηση όχι μόνο για ό,τι συμβαίνει στο παρόν και για ένα πρόσωπο που απουσιάζει, αλλά και για τα χρόνια προβλήματα ενός ατόμου,

μιας ομάδας ή της κοινωνίας, συνολικά. Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως είναι μέρος ενός συνόλου, όπου το καθένα είναι εξίσου σημαντικό και όπου όλοι έχουν τις δικές τους ξεχωριστές ανάγκες, αντιλαμβάνονται επίσης την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων, που εξαρτάται από το αποτέλεσμα και ότι διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετικά συναισθήματα για τις ίδιες καταστάσεις καθώς και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα τη χρονική στιγμή που εκδηλώνονται (Gnepp & Klayman, 1992, *οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008*). Συναισθηματικά, τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται και να επιλύουν συγκρούσεις, καθώς και να νιώθουν «ενσυναίσθηση» για κάποιον άλλον (να μπορούν, δηλαδή, να μπουν στη θέση του άλλου) και να συμμερίζονται τα συναισθήματά του (Fabes, Eisenberg & Eisenbud, 1993, Strayer, 1993, *οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008:12*). Επίσης, αρχίζουν να συνειδητοποιούν και να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο ορθό και το λάθος, στο αποδεκτό και στο μη αποδεκτό, καθώς και στο δίκαιο και άδικο (Στεφανή, 2008, *οπ. αναφ. στο Μαρκέτου, 2012*). Σε παιδιά ηλικίας 7 – 8 χρονών η ηθική συμπεριφορά στηρίζεται σε εσωτερικευμένες αξίες και κανόνες χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η παρουσία προτύπων. Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία η ηθική συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων και του εσωτερικού ελέγχου του ίδιου του ατόμου (Κολιάδης, 1997, *οπ. αναφ. στο Καραβίδα, 2013*) αλλά και ως αποτέλεσμα του τρόπου κοινωνικοποίησης, που αντιδιαστέλλει τα αγόρια από τα κορίτσια για το τι είναι ηθικό (Gilligan, 1993, *οπ. αναφ. στο Γωνίδα, 2015*).

Εφόσον τα παιδιά διαθέτουν ενσυναίσθηση (κοινωνική επίγνωση) και γνωρίζουν την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους θεωρείται ότι είναι σε θέση να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, το ποίο προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και ψυχολογική τους προσαρμογή (Merrell & Gimpel, 1998, Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990, *οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008*). Η ανάπτυξη της κοινωνικής βέβαια αντίληψης ξεκινά όταν τα παιδιά είναι 9 ετών, οπότε συναναστρέφονται με άλλα παιδιά με κριτήριο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς και τη συμπεριφορά τους (Boggiano, Klinger & Main, 1986, *οπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008*) και όχι το παιχνίδι όπως γίνεται σε μικρότερες ηλικίες. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2008:19-20) δεν παρατηρείται συμφωνία, ως προς τις δεξιότητες που είναι πιο χρήσιμες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι πιο βασικές κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται οι: διαπροσωπικές, επιβίωσης, επίλυσης προβλημάτων, επίλυσης συγκρούσεων, κοινωνικής αποδοχής, ενώ οι Caldarella & Merrell (1997, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) πρότειναν τις ακόλουθες διαστάσεις: Σχέσεις με συνομηλίκους, αυτοδιαχείριση, ακαδημαϊκή πορεία, συμμόρφωση και διεκδίκηση. Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής εγκυρότητας του Gresham (1983, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2008:16) οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως ορίζονται από τους Zins, Weissbert, Wang & Walberg (2004), Bar-On & Parker (2000) επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών: αποδοχή από τους συνομηλίκους, εκτιμήσεις των σημαντικών άλλων, ικανοποιητική σχολική επίδοση, θετική αυτοαντίληψη, απουσία δυσκολιών προσαρμογής και προβλημάτων συμπεριφοράς. (Lund & Merrell, 2001). Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να αντιμετωπίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα (διαταραχή της διαγωγής), προβλήματα πνευματικής και ψυχικής υγείας, καθώς μπορεί να βρεθούν αντιμέτωπα με την εγκατάλειψη του σχολείου (Καραντζά, 2011) και την ανικανότητα στην αντιμετώπιση δυσκολιών στη πορεία της ζωής τους.

Σύμφωνα μάλιστα με Bar-On et al (2007:26) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την οποία διαπραγματεύεται και η παρούσα εργασία, έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά που την ασκούν: απολαμβάνουν καλές σχέσεις, γίνονται αποτελεσματικοί γονείς και είναι ικανοί και ικανές να ρυθμίζουν το άγχος τους, ώστε με αποτελεσματικότητα να παρεμβαίνουν και να βοηθούν τους άλλους. (Χατζηχρήστου, 2009:49)

2.3.3. Στρατηγικές ανάπτυξης ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τον Caruso (1999) υπάρχει μια σειρά από τρόπους οι οποίοι είναι πολύ αποτελεσματικοί για την ανάπτυξη της Σ.Ν. και της ενσυναίσθησης που αποτελεί διάστασή της: Πρωταρχικά είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται τα συναισθήματα, καθώς με το χαρακτηρισμό ενός συναισθήματος που ένιωσε κάποιος ενεργοποιείται ο αριστερός λοβός του εγκεφάλου, όπου βρίσκεται το κέντρο της γλώσσας και της λογικής, το οποίο συνεπάγεται το συναίσθημα της ηρεμίας και συγκέντρωσης (Gottman, 2015). Σε επόμενο στάδιο τα συναισθήματα πρέπει να χρησιμοποιούνται δημιουργικά, τροφοδοτώντας ένα συναίσθημα που νιώθουν οι άλλοι. Σε επόμενο στάδιο, κατανοούμε τι παρακινεί τους ανθρώπους, τις θέσεις και απόψεις τους και τέλος, διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα μας

προκειμένου να ρυθμίσουμε τη συμπεριφορά μας και να επιτύχουμε επίλυση προβλημάτων (Ζήση-Νάνου, 2009:42)

Φυσικά δεν ξεχνάμε ότι το παιδί γίνεται ο αντικατοπτρισμός των όσων βιώνει καθημερινά (Τζήμα, 2017) και οι σημαντικοί άλλοι του παιδιού λειτουργούν ως πρότυπο μίμησης, με τέσσερις τύπους γονεϊκής συμπεριφοράς και εμπλοκής κατά τον Gottman (2000: 62-66) ο οποίος τονίζει ότι είναι πολύ βασικό τα παιδιά να μεγαλώνουν σε ένα σπίτι όπου οι γονείς, οι οποίοι έχουν περισσότερες ευκαιρίες παρέμβασης, δείχνουν να τα καταλαβαίνουν και τους εξηγούν ότι κάθε συναίσθημα είναι αποδεκτό (Lewis & Stieben, 2004, όπ. αναφ. στο Τζήμα, 2017) και τους επιτρέπουν να εκτεθούν τόσο σε καλές, όσο και σε κακές συναισθηματικές εμπειρίες (Τζήμα, 2017) εκφράζοντας τα αρνητικά συναισθήματα στο σωστό χρόνο και χώρο με το σωστό τρόπο (Arnall, 2008, 2015, όπ. αναφ. στο Τζήμα, 2017), όπως άλλωστε από την αρχαιότητα έχει επισημάνει ο Αριστοτέλης στη φιλοσοφική του διερεύνηση για την αρετή (Goleman, 1998:26).

Ο Paul Ekman (2018) τονίζει ότι για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων χρειάζεται καθημερινή εξάσκηση και καταγραφή των γεγονότων που προκαλούν συγκεκριμένα συναισθήματα, ώστε σε επόμενη εμφάνισή τους να τα αντιληφθείς και να τα διαχειριστείς καλύτερα. Μάλιστα τονίζει ότι πρέπει να υπάρχει απόσταση (χρονική διάρκεια) μεταξύ της επιρροής ενός συναισθήματος και της αντίδρασής μας. Δεν πρέπει να αντιδρούμε συναισθηματικά φορτισμένοι.

Ο Καστρινάκης (2014) προτείνει στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που βασίζονται: α) στο σκοπό και τις αρχέτυπες αξίες του καθένα («γνώθι σαυτόν»), β) στο περιβάλλον παρέχοντας στα κύτταρά μας ένα υγιές περιβάλλον για να ευδοκιμούν, γ) στη φυσιολογία: Κάθε μορφή έντονου και παρατεταμένου στρες μπορεί να διαταράξει τον οργανισμό σε στο διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο (σκέψεις, συναισθήματα) ή στο σωματικό επίπεδο (ασθένεια, δυσλειτουργία, βιοχημική ανισορροπία). Ένα απόλυτα ισορροπημένο και υγιές άτομο σέβεται τις ανάγκες του, τις δικές του επιθυμίες, προτεραιότητες, αξίες, όνειρα και ιδέες και ξέρει να λέει όχι, χωρίς το φόβο και την ανασφάλεια της απόρριψης από τους άλλους και μπορεί να αλλάξει κακές συνήθειες. δ) στην επικοινωνία, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους απο «φύσει», αποτελεί μία ακόμα από τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση

των συγκρούσεων που προκύπτουν (OECD, 2004· En Gauge, Voogt et al.,2010) και σύμφωνα με τον Albert Mehrabian (1972), μόνο κατά το 7% αφορά στις λέξεις, κατά το 38% αφορά τον τόνο της φωνής και την άρθρωση του λόγου και κατά το 55% έχει να κάνει με τη μη λεκτική επικοινωνία, τη γλώσσα του σώματος. Η Χατζηχρήστου (2008:78-85) αναφέρει δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και σε σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία (2008:62-71) αναφέρει το μοντέλο παροχής βοήθειας τριών σταδίων (Hill & O' Brien, 1999) (διερεύνησης, συνειδητοποίησης, δράσης). Η Μανούσου (2017) επισημαίνει ότι η ανθρώπινη επικοινωνία διεξάγεται (ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα που αφορούν: α) στο περιεχόμενο (τι λέμε) λεκτική επικοινωνία και β) στη σχέση (πώς το λέμε) μη λεκτική επικοινωνία. Η αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών – όλων των ηλικιών, καθώς καλλιεργεί και αναδεικνύει τον σεβασμό, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή (Rogers 1999), συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και τα ευεργετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία εκφράζονται με αύξηση της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της κριτικής σκέψης, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μείωση των βανδαλισμών και των βίαιων περιστατικών, όπως επιβεβαιώνει και η ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησαν οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003). Χαρακτηριστικές ενδείξεις ενεργητικής ακρόασης αναφέρουν οι Τζήμα (2017) Μαλικιώση – Λοΐζου (1998) Διαμαντίδου (2014, όπ. αναφ. στο Μανούσου, 2017). Η Ευρωπαϊκή Ένωση συμπεριλαμβάνει στον όρο «επικοινωνία» τη διάσταση της μητρικής γλώσσας, καθώς και εκείνης των ξένων γλωσσών (Ασδεράκη, 2011 ·Voogt et al.,2010, όπ. αναφ. στο Θωμά, Καραφωτιά, Τζοβλά (2016).

2.4. Η ενσυναίσθηση ως αντικείμενο έρευνας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι βασικοί παράγοντας που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση είναι η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η ηθική, οι κοινωνικές δεξιότητες και η νοημοσύνη (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Η ενσυναίσθηση έχει μελετηθεί εκτενώς ως καθοριστικός παράγοντας αλτρουισμού, (Staub, 1971, Ianotti, 1978, Buckley et al., 1979, Feshbach, 1982, Radke Yarrow et al., 1983, Stewart & Marvin, 1984, Pearl, 1985, Duan & Hill, 199) βοήθειας και μη εγωκεντρικής σκέψης (Batson, 1987, Brems&Sohl, 1995, Davis, 1983b, 1994, Hoffman, 1977, Kohlberg, 1969) απόδοσης (Regan & Totten, 1975),

κοινωνικής κρίσης (Krulawitz, 1982) και ως ένδειξη γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Hoffman, 1977). Η ενσυναίσθηση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμβουλευτική αλλά και σε πολλές άλλες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003) και είναι βασικός παράγοντας στην αλληλεπίδραση στον κοινωνικό κόσμο και το αίτιο να βοηθάμε και όχι να πληγώνουμε τους άλλους (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, όπ. αναφ. στο Κατσούλα, 2017). Σύμφωνα με τον Einsenberg (1982, όπ. αναφ. στο Κοτσάνη, 2018) η ενσυναίσθηση των παιδιών επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον και τη συναισθηματική υποστήριξη από ανθρώπους του περιβάλλοντος.

Οι Καπετανάκης & Σεπετζή (2016) αναφέρουν αναλυτικά τις έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς και στην Ελλάδα όσον αφορά την ενσυναίσθηση, προγράμματα εφαρμογής της στην εκπαίδευση και δραστηριότητες για την ανάπτυξή της, με αποδοτικά αποτελέσματα εξίσου και στα δύο φύλα, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν, κατά την Παπαγεωργίου (2015) πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άνδρες σε όλες σχεδόν τις ηλικίες (Eisenberg & Fabes, 1990) Garaigordobil, 2009· Zahn-Waxler et al, 1995).

Ως προς την διάσταση του φύλου, έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Platsidou, Agaliotis, 2016, Davis, 1980,1996, Hatcheretal.,1994, όπ. αναφ. στο Κοτσάνη, 2018), ενώ παρόμοια αποτελέσματα βρήκε και η Νάνου-Ζήση (2009 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016) σε έρευνα της, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, το επίπεδο μόρφωσης των ανθρώπων βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύσσουν μέσα τους τη θέληση για βοήθεια (Carlo, Randall & Hausmann, 2002, όπ. αναφ. στο Παπαστυλιανού, Λαμπρίδης, 2014, Κοτσάνη, 2018).

Τη σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τόσο οι μαθητές (Christiansen, 2002, Bozkurt & Ozden, 2010 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016) όσο και οι εκπαιδευτικοί (Arghode, Yalvac & Liew, 2013, Calafati, 2013 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016).

Αρκετές έρευνες επικεντρώνονται σε φοιτητές (Grossemann, Hojat, Duke, Mennin, 69 Rosenzweig & Novack, 2014, Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea, Marz, 1994, Peterson & Leonhardt, 2015, όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016), οπότε θα

έπρεπε μελλοντικά να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε μαθητές όλων των βαθμίδων. Μια σημαντική μετανάλυση των Konrath, O'Brien & Hsing (2011 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016) εστιασμένη στην ενσυναίσθηση φοιτητών σε αμερικάνικα κολλέγια από το 1979 έως το 2009 έδειξε ότι το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον μειώθηκε αισθητά και η ανάληψη της προοπτικής του άλλου ακολούθησε, ιδιαίτερα μετά το 2000, και σ' αυτό πιθανόν έχουν συμβάλει η τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα. Η Καταγή (2017) ερεύνησε την ενσυναίσθηση σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές λογοθεραπείας και αφορά επαγγέλματα υγείας. Η Χρονίδου (2018) μελέτησε σε φοιτητές τη συμβολή της σωματοποιημένης έκφρασης στην ενσυναίσθηση και την προσαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές συμφώνησαν ότι η τέχνη μπορεί να είναι διέξοδος σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον, ενώ αποτελεί και ένα ισχυρό εργαλείο για την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού (Ashley, 2013).

Σε σχέση με την ειδική αγωγή, στην Ολλανδία και την Φλάνδρα βρέθηκε ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση από τα παιδιά με προβλήματα ακοής που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Netten, Rieffe, Theunissen, Soede, Dirks, Briaire, et al. 2015 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016). Η Κατσούλα (2017) ερεύνησε το ρόλο της ενσυναίσθησης στην κοινωνική στήριξη ατόμων με αναπηρία πραγματοποιώντας ανασκόπηση διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες.

Προγράμματα που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση ταυτόχρονα της ενσυναίσθησης και της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα που εστιάζουν είτε στη μια είτε στην άλλη (Peterson & Leonhardt, 2015 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016). Η Λιθαδιώτη (2008) εξέτασε την συναισθηματική αντίληψη και την ενσυναίσθηση παιδιών δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική αντίληψη αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ενσυναίσθησης. Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και πρόσληψης συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου, ενώ η χαμηλή ενσυναίσθηση συνδέεται ισχυρά με την απόδοση ευθυνών σε άλλα πρόσωπα. Σχετικά με το φύλο, βρέθηκε, ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική επίγνωση και ενσυναίσθηση από τα αγόρια, αποτέλεσμα που «ίσως να οφείλεται στην πιο γρήγορη βιολογική ωρίμανση των κοριτσιών» (Λιθαδιώτη, 2008 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016).

Η Μιχαήλ (2014) εξέτασε την ενσυναίσθηση των μαθητών και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους σε δημοτικά σχολεία της Λεμεσού στην Κύπρο και φάνηκε η συναισθηματική και η γνωστική ενσυναίσθηση των μαθητών να είναι υψηλές, σε αντίθεση με την συμπεριφορική ενσυναίσθηση που είναι χαμηλή, η οποία «αφορά προσαρμοστικές συμπεριφορές σε σχέση με το συναισθηματικό σενάριο» (Bensalah, Stefaniac, Carre & Besche-Richard 2015 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016), δηλαδή στην ικανότητα των μαθητών προτείνουν τι θα έκαναν οι ίδιοι, αν ήταν στη θέση του άλλου. Μια άλλη ενδιαφέρουσα συσχέτιση που προέκυψε είναι ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν στατιστικά σημαντικά πιο ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση, σε σχέση με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης δάσκαλου-μαθητή και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις με την βία και με τον σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται ότι συσχετίζονται αρνητικά με την ενσυναίσθηση, όπως φυσιολογικά θα αναμενόταν (Dinic, Kodzopeljic, Sokolovska, Milovanovic, 2016, Jolliffe, Farrington, 2006, Mitsopoulou, Giovazolias, 2015, van Heerebeek, 2010, van Langen, Wissink, van Vugt, Van der Stouwe & Stams, 2014 όπ. αναφ. στο Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016). Επομένως, η ανάπτυξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης στα σχολεία, συντελεί στην μείωση των περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού (Stanbury, Bruce, Jain, Stellern, 2009) είτε για προληπτικούς είτε για κατασταλτικούς λόγους (Παπαγεωργίου, 2015).

Η Ξανθού (2014) εφάρμοσε και αξιολόγησε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με θετικά αποτελέσματα (2014:57,58) για την καταπολέμηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ενισχύοντας την άποψη των Lovett & Sheffield (2007) ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης γενικότερα έχει θεωρηθεί πολλές φορές ως υπαίτια της επιθετικότητας πολλών νέων, καθώς οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού δεν είναι ικανοί να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, κάτι που αντικατοπτρίζεται στην έλλειψη αυτορρύθμισης της επιθετικής τους συμπεριφοράς (Kokkinos & Kipritsi, 2012, όπ. αναφ. στο Ξανθού, 2014) και επηρεάζει άμεσα και την σχολική τους επίδοση (Μέλλου, 2012· Χατζηχρήστου, 2004, όπ. αναφ. στο Ξανθού 2014).

Η Παπαγεωργίου (2015) μελέτησε την ενσυναίσθηση στην Προσχολική Ηλικία ως Προβλεπτικό Παράγοντα για τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια (θύμα,

θύτης, βοηθός, ενισχυτής, υπερασπιστής, ουδέτερος παρατηρητής) (Salmivalli et al., 1996) και τα αποτελέσματα της έρευνάς της έρχονται να υποστηρίξουν την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης (πρωτογενούς, δευτερογενούς πρόληψης για ενδείξεις, τριτογενούς πρόληψης για θεραπευτική παρέμβαση, και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος για όλη τη σχολική κοινότητα, κατά τη Χατζηχρήστου (2004), με σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, ενισχύοντας την άποψη του Davis (1994) ότι η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση της ατομικής κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε παρόμοια προγράμματα παρουσιάζουν λιγότερη εκφοβιστική συμπεριφορά (MacDonald et al., 2013· Schonert-Reichl et al., 2012· Szalavitz, 2010). Έρευνες σχετικά με την ενσυναίσθηση και τους ρόλους συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια έχουν δείξει πως η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τον ρόλο του υποστηρικτή του θύματος (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007) και αρνητικά με τους ρόλους του θύτη, του βοηθού του θύτη, του υποστηρικτή του θύτη και του μη εμπλεκόμενου (Belacchi & Farina, 2012· Gini et al., 2007· Olweus, 1993). Όσον αφορά τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, έχει βρεθεί πως ο ρόλος του δράστη σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική διάσταση (Caravita et al., 2009· Endresen & Olweus, 2001· Jolliffe & Farrington, 2004· Sutton et al., 1999· Feshbach 1975 και Hoffman 1982) και θετικά με την γνωστική (Caravita et al., 2009· Sutton et al., 1999). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν, πως ο βαθμός της συνολικής ενσυναίσθησης των παιδιών αλλά και οι επιμέρους παράγοντες: «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» και «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» έχουν διαφορετική προβλεπτική αξία για τους ρόλους του θύτη, του βοηθού, του ενισχυτή και του υπερασπιστή. Κατά την Παπαγεωργίου (2015) τη λύση του προβλήματος μπορεί να δώσει η ομάδα συνομηλίκων που παρευρίσκεται σε ένα περιστατικό θυματοποίησης με την ανάλογη αντίδραση, όπως την υποστήριξη του θύματος ή την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το περιστατικό.

Η Κυτούδη (2017) μελέτησε την ενσυναίσθηση μέσα από τις Τέχνες σε σχέση με τον αντεκφοβισμό στο σχολείο και την κοινωνία μέσω κατανόησης του «άλλου» και διαπίστωσε τη συχνότητα των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και την έκφρασή τους με τη μορφή της σωματικής και της λεκτικής βίας, επισημαίνοντας τα αίτια για να γίνει κάποιο άτομο θύτης ενώ ανίχνευσε τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα και τις αντιδράσεις

τους καταλήγοντας ότι η αύξηση της ενσυναίσθησης μέσω των τεχνών μπορεί να συμβάλλει στην νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η Ζιούδρου (2017) διαπίστωσε τη θετική επίδραση που έφερε το Εκπαιδευτικό Δράμα στην ανάπτυξη της ατομικής και Συλλογικής Ενσυναίσθησης στην περίπτωση μιας ομάδας παιδιών προνηπιακής ηλικίας. Η μέθοδος αποτελεί συνδυασμό έρευνας δράσης, μελέτης περίπτωσης και ποσοτικής διερεύνησης. Τα συμπεράσματα που συνάγονται ποιοτικά προέρχονται μέσα από την καταγραφή και τη μελέτη της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή. Η συλλογή και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν μέσα από κλίμακες, ερωτηματολόγια και το κοινωνιόγραμμα έρχονται να τεκμηριώσουν περαιτέρω τις ποιοτικές παρατηρήσεις.

Η Βενιώτη (2017) μέσα από την αξιοποίηση εικονογραφημένων βιβλίων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαίωσε την άποψη ότι το εικονογραφημένο βιβλίο εισάγει τα παιδιά στα γεγονότα της ζωής και της καθημερινότητας, φέρνοντας τα σε επαφή με το κείμενο, ενεργοποιώντας έτσι τα συναισθήματα, τη σκέψη και τη φαντασία τους, μέσα από τα επίπεδα ενσυναίσθησης που διαθέτουν για τους άλλους (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992), συμπεραίνοντας ότι τα παιδιά οδηγήθηκαν στη διαφοροποίηση των αρχικών τους αντιλήψεων.

Η Κολεύρη (2018) εξέτασε την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας, 4-5 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, με την μέθοδο της τριγωνοποίησης (Ερωτηματολόγιο EmQue (Empathy Questionnaire), συνεντεύξεις από τις νηπιαγωγούς των δυο τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα και παρατηρήσεις στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας). Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της ενσυναίσθησης, στην πειραματική ομάδα. Παρόλα αυτά, τα ποιοτικά δεδομένα της ερευνήτριας υποστηρίζουν πως υπήρξε βελτίωση στην ενσυναίσθηση των παιδιών και γενικότερα στις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες..

Στα πλαίσια της δικής μας εργασίας θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη συμβολή της τεχνολογίας και του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης σε συνδυασμό με τη βιωματική μάθηση, ώστε οι γνώσεις να μην μείνουν πληροφορίες, αλλά να μετατραπούν σε μεταγνώση, η οποία ευελπιστούμε να συνεχιστεί στη μετέπειτα ζωή.

Ιδιαίτερα σήμερα που τα προβλήματα της παγκόσμιας οικονομικής και κοινωνικής κρίσης προκαλούν αδυναμία στην οικογένεια να καλύψει βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες ενός σημαντικού ποσοστού μαθητικού πληθυσμού, σημαντική διάσταση ενός αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί ο συναισθηματικός «εγγραμματισμός» και η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων εδράζουν σε περιοχές του εγκεφάλου που επιδέχονται αλλαγές και βελτιώσεις μέσα από τη μάθηση και την εμπειρία και μάλιστα όσο νωρίτερα ξεκινήσει η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Ζωής, όπως αυτές της Σ.Ν. και ενσυναίσθησης, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η εφαρμογή των γνώσεων σε πραγματικές συνθήκες. Για τους λόγους αυτούς προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού εξαι, όπως θα αναφερθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

3. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της ενσυναίσθησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης

Σκοπός του κεφαλαίου 3 είναι η ανάδειξη του σκοπού ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως, το οποίο σχεδιάστηκε σε συνάφεια με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται, το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ως μαθησιακό περιεχόμενο, τους στόχους που επιδιώκει και τις δραστηριότητες με τις οποίες φιλοδοξεί να τους πετύχει, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του υλικού και το αντίστοιχο μοντέλο που εφαρμόστηκε, η μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης που επιλέγη και τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας που εξυπηρετούν το σκοπό της δημιουργίας του υλικού για την υποστήριξη της ενσυναίσθησης, ως διάσταση της Σ.Ν.

Η δομή του κεφαλαίου 3 έχει ως εξής: Στην υποενότητα 3.1. αναφέρεται ο σκοπός της ανάπτυξης του υλικού σε συνάφεια με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (τάξη, μάθημα, στόχοι, δραστηριότητες, ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών), στην υποενότητα 3.2. αναφέρονται οι αρχές και τα μοντέλα που εφαρμόστηκαν κατά το σχεδιασμό του συγκεκριμένου υλικού εξαι, στην υποενότητα 3.3. αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκε το πολυμορφικό υλικό.

3.1. Σκοπός ανάπτυξης του υλικού σε συνάφεια με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα

Στην εποχή μας οι αλλαγές του τρόπου ζωής και των νέων πολιτισμικών δεδομένων, επηρεάζουν το θεσμό της οικογένειας που ασθενεί, μεγαλώνοντας συναισθηματικά «ανάπηρα» παιδιά μη επαρκώς εφοδιασμένοι με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις και τα προβλήματα της ζωής. Ο διεθνούς φήμης καθηγητής Βασίλης Φθενάκης σε συνέντευξή του στην εφημερίδα «Ανατολή» (2018) αναφέρει ότι «*σήμερα πρέπει να παραδεχτούμε ότι δεν έχουμε να μεταδώσουμε γνώσεις στα παιδιά, αλλά να ενισχύσουμε την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους*». Επίσης, ο Jack Ma (2018) σε συνέντευξή του στο World Economic Forum τονίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει και τα παιδιά να διδαχθούν οτιδήποτε

μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν καλύτερα από τις μηχανές, ήτοι: βασικές δεξιότητες ζωής, αξίες, πιστεύω, ανεξάρτητη σκέψη, ομαδική εργασία, νοιάξιμο για τους άλλους, σπορ, μουσική, ζωγραφική και τέχνες. Σαφώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών, γι' αυτό θα πρέπει να αναπτύξουν οι ίδιοι πρώτα τις δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, ώστε να επαναπροσανατολιστούν σε σκέψεις, διαδικασίες και πρακτικές διαφορετικές από αυτές που είχαν συνηθίσει μέχρι σήμερα. (Κόκκος, 2005, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2010)

Δεδομένου ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες αποτελούν αντικείμενο μάθησης των μη τυπικών και άτυπων συστημάτων (European Commission, 2001, όπως αναφ στο Αναστασιάδης, 2005) αναδεικνύεται ο πρωτεύων ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην υποστήριξη της ανάπτυξής τους και αναδεικνύεται ο ρόλος της δια βίου μάθησης ως μια ανοιχτή διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει και υποστηρίζει άτομα ή ομάδες ατόμων να μαθαίνουν σε όλη την διάρκεια της ζωής τους, με στόχο να προσεγγίσουν τις αξίες της κοινωνικής, προσωπικής και επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης, επιλέγοντας τον τρόπο, τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μαθησιακής διαδρομής που θα ακολουθήσουν (Αναστασιάδης, 2004), για έναν καλύτερο κόσμο αλλάζοντας πρωτίστως τους ίδιους τους εαυτούς.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003), με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές που περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (ΦΕΚ.3003/13-03-03, όπ. αναφ. στο Μανούσου, 2008) για την επίτευξη των γενικών στόχων απόκτησης δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη η οριζόντια ανάπτυξη και διασύνδεση των περιεχομένων των γνωστικών αντικειμένων μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Κατά το Ματσαγούρα «τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών, δεχόμενα την επιρροή των εξελίξεων της τεχνολογίας και της επιστήμης οργανώνονται ακολουθώντας την ολιστική, σπειροειδή, διαθεματική οργάνωση της γνώσης δίνοντας έμφαση στη μεθοδολογία που ενισχύει την ανακάλυψη, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη βιωματική προσέγγιση» (2002, όπ. αναφ. στο Μανούσου, 2008).

Στο πεδίο της Λογοτεχνίας, το Πρόγραμμα Σπουδών έχει σκοπό την ενασχόληση με τη θεματική της οικογένειας στην οποία συμπεριλαμβάνονται η διαπραγμάτευση των συναισθημάτων και των σχέσεων με τους άλλους αλλά και η ενίσχυση της δυνατότητας της ενσυναίσθησης. (Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Ι.Ε.Π. 2011). Τα παραμύθια κινητοποιούν συναισθηματικές διεργασίες και λειτουργούν σε ένα συμβολικό-φανταστικό επίπεδο διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ψυχοσυναισθηματικής εμπειρίας του παιδιού καθώς μεταδίδοντας την κοινή εμπειρία που συνδέουν τα μέλη της οικογένειας, της φυλής, του έθνους τα οδηγούσαν από το παρελθόν και το παρόν, προς το μέλλον (Gersie & King 1992, όπ. αναφ. στο Καφετζή, 2013) για να προετοιμάσει την είσοδο των νέων μελών στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται πως «η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών, καθώς και η επαφή των παιδιών με ένα ευρύ φάσμα κειμένων από την παραδοσιακή λογοτεχνία, συμβάλλει: στην αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mello 2001), στη διαμόρφωση υγιούς αυτοαντίληψης (Paley 1990) και ταυτότητας, στη διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης (Gallas 1994), στην κατανόηση και υιοθέτηση ενός βασικού πλέγματος ηθικών κανόνων (Zipres 1997), στην καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού όταν τα παιδιά εκτίθενται σε αφήγηση ιστοριών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια» (Καφετζή, 2013).

Αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες που παρέχει η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση (e-learning) στις αποδόσεις των μαθητών, καθώς αυξάνει την θέληση για μάθηση και δημιουργεί θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση (US Congress, Office of Technology Assessment, 1988), θέτουμε ως καθοριστικής σημασίας την ανάπτυξη διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα της ενσυναίσθησης μέσω e-learning διδασκαλίας και ψηφιακής αφήγησης εμπλέκοντας τους μαθητές στα αντίστοιχα εργαλεία μάθησης από μικρή ηλικία, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν να εξελιχθούν και μέσα από τη διαδικασία της δια βίου μάθησης (Boulton, 2008 όπ. αναφ. στο Καμπύλης, 2017) και να αναπτύξουν τις ικανότητες / δεξιότητες του 21ου αιώνα (Dede, 2009 ·Voogt & Robin, 2010· Saavadera & Opfer, 2012, όπ. αναφ. στο Θωμά, Καραφωτιά, Τζοβλά, 2016). Την ενσυναίσθηση πιστεύουμε ότι μπορούν να καλλιεργήσουν μέσω του προτεινόμενου περιβάλλοντος ασύγχρονης μάθησης με τη βοήθεια της Τεχνολογίας τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους. Οι μαθητές, όπως θα

αναφερθεί παρακάτω, θα εμπλακούν επιπλέον βιωματικά έχοντας την ευκαιρία να επιδείξουν ενσυναίσθηση μέσω δραματοποίησης με την τεχνική της επίλυσης προβλήματος και το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης.

Δεν ξεχνάμε όπως αναφέρει η Καραβίδα (2013) ότι «η Νέα Εκπαίδευση, βάσει της Επιτροπής της UNESCO, υποστηρίζει την εκπαίδευση αξιών, ως έκφραση κοινωνικών αναγκών, (Σακαλάκη, 1984 όπ. αναφ. Άχλης, 1996, Βώρος, 2006) σε μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ατόμου - περιβάλλοντος (Καζεπίδης, 1991, Halstead, 1996, Γεωργόπουλος, 2006: 443), όπου οι ανθρώπινες συμπεριφορές, οι σχετικές με τις παραπάνω αξίες, προωθούν την κοινωνική ευημερία». Η πρόοδος, βάσει της Επιτροπής της UNESCO είναι συνυφασμένη με την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγχει και να οργανώνει το περιβάλλον του σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Για τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών ζητήθηκε από 24 μαθητές Α' Δημοτικού να σημειώσουν τα ονόματα τριών συμμαθητών τους που θα ήθελαν να καθίσουν μαζί στην ίδια θέση και τριών που δε θα ήθελαν. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ο παρακάτω κοινωνιομετρικός πίνακας, που αποτυπώνει τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και διαπιστώθηκαν προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών, τα οποία επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και το κλίμα της τάξης. Οι συμμαθητές αποτελούν το άμεσο σχολικό και ένα σημαντικό μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών (Αγραφιώτη, 2009:72).

Αναλυτικότερα, στον παρακάτω πίνακα κοινωνιογράμματος φαίνονται οι θετικές (+) και αρνητικές (-) ψήφοι που έδωσαν οι μαθητές στους συμμαθητές που θα επιθυμούσαν ή όχι να καθίσουν μαζί. Κάθετα αθροίζονται οι ψήφοι που έχει συγκεντρώσει ο κάθε μαθητής και διαπιστώνεται ότι υπάρχουν μαθητές (No:1,3,6) που απορρίπτονται από μεγάλο πλήθος μαθητών, καθώς κάποιοι μαθητές έχουν συγκεντρώσει πολλές αρνητικές ψήφους (10 και 13) ή καμία θετική (No: 1,4,6,16). Επίσης, διαπιστώνεται έλλειψη αμοιβαιότητας μεταξύ κάποιων μαθητών (No:19-6, 22-23).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	+	-	±
1	/		-																			+			1	1	2
2	-	/	+												-				+	+			-		3	3	6
3	-	+	/			-				+				-							+				3	3	6
4		+	-	/	+										-							+			3	2	5
5	-		-	/	/	-									+						+			+	3	3	6
6					/									-						+					1	1	2
7			-			-	/	+			+						-					+			3	3	6
8					+			/	+														+		3	0	3
9	-				+			+	/		-				-			+							3	3	6
10	-				-					/	-		+								+	+			3	3	6
11			-		-					/					+						+	-	+		3	3	6
12	-							-		/	-			+							+		+		3	3	6
13	-	-	-		+	-				+			/									+			3	3	6
14								+	+					/									+		3	0	3
15						-		+							/		-				+		+	-	3	3	6
16						-				-	-	-			+	/				+			+		3	3	6
17										-							/	+	+	-		+	-		3	3	6
18	-		-						+					-				/	+			+			3	3	6
19	-					-								-			+	+	/			+			3	3	6
20	-		-			-					+							+			/			+	3	3	6
21			+							+	-				+	-					/		-		3	3	6
22						-					-						+	+	+			/	-		3	3	6
23	-		-			-						+		+									+	/	3	3	6
24			-	-		-													+	+	+			/	3	3	6
+	0	2	2	0	4	0	0	4	3	3	1	2	1	2	4	0	2	6	7	4	6	8	4	3	68	/	/
-	10	1	10	1	0	13	0	0	1	1	6	1	0	3	1	4	2	0	0	1	1	0	4	1	/	61	/
±	10	3	12	1	4	13	0	4	4	4	7	3	1	5	5	4	4	6	7	5	7	8	8	4	/	/	129

Πίνακας 2: Κοινωνιομετρικός πίνακας

Η προβληματική, λοιπόν, κάποιων παιδιών που παρουσιάζουν σημαντική έλλειψη χειρισμού διαπροσωπικών σχέσεων και επίλυσης συγκρούσεων με συνομηλίκους τους, που έρχονται αντιμέτωποι με απαιτήσεις συμμόρφωσης σε κανόνες και το άγχος της σχολικής επίδοσης και διαταράσσουν την ηρεμία στο σχολικό κλίμα της τάξης, οδήγησε στην απόφαση για την συγκεκριμένη παρέμβαση δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα εφαρμοστεί στους μικρούς μαθητές, με τη σύμφωνη γνώμη και συμβολή των γονέων τους. Αποτελεί μεγάλη πρόκληση να διερευνηθεί εάν η καταψήφιση κάποιων μαθητών οφείλεται στην ελλιπή ανάπτυξη της δεξιότητας της ενσυναίσθησης από μέρους τους και να δοθεί η ευκαιρία ανάπτυξής της, μιας και ο περισσότερος χρόνος στο σχολείο σπαταλάται για τη διδασκαλία των βασικών γνωστικών αντικειμένων όπως της γλώσσας και των μαθηματικών.

Το κεφάλαιο αυτό λοιπόν πραγματεύεται παράγοντες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης προσφέροντας πολυαισθητηριακή εκπαίδευση για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ειδικότερα της ενσυναίσθησης, της βασικότερης από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Παρακάτω αναλύονται οι αρχές και τα μοντέλα σχεδιασμού στα οποία βασίστηκε ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου υλικού.

3.2. Αρχές και μοντέλα που εφαρμόστηκαν κατά το σχεδιασμό του συγκεκριμένου υλικού εξάε

Αφού διερευνήθηκαν οι αρχές και οι προδιαγραφές για την εφαρμογή σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε πολυμορφικό Εκπαιδευτικό Υλικό, βασιζόμενο σε συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, λογισμικά καθοδήγησης της διδασκαλίας (με παρουσιάσεις μέσω βίντεο και με πολυμεσικό και αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο) που επιτρέπουν την εξάσκηση και πρακτική (με ερωτήσεις κλειστού τύπου), καθώς είναι αξιοποιήσιμα ιδιαίτερα σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, η εκπαιδευτική παρέμβαση εμπεριέχει και στοιχεία κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, αφού η μάθηση αναμένεται τελικά να συντελεστεί και από την αλληλεπίδραση του ενός μαθητή με τον άλλο μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση των ΤΠΕ π.χ. σε πίνακες ανακοινώσεων (padlet). Κατά το σχεδιασμό και ανάπτυξη του ηλεκτρονικού μαθήματος λήφθηκαν υπόψη τόσο κανόνες που αφορούν ιστοσελίδες για ενήλικες όσο και των κανόνων σχεδιασμού παιδικών ιστοσελίδων (Nielsen, 2010; Krug, 2006, όπ. αναφ. στο Σαρρή, 2016). Επίσης προσεγγίστηκε το πολυμορφικό μοντέλο της κατηγοριοποίησης των West-Λιοναράκη (Λιοναράκης, 2001, Σοφός, 2015) κατ' ακολουθία του μοντέλου του Gagne:

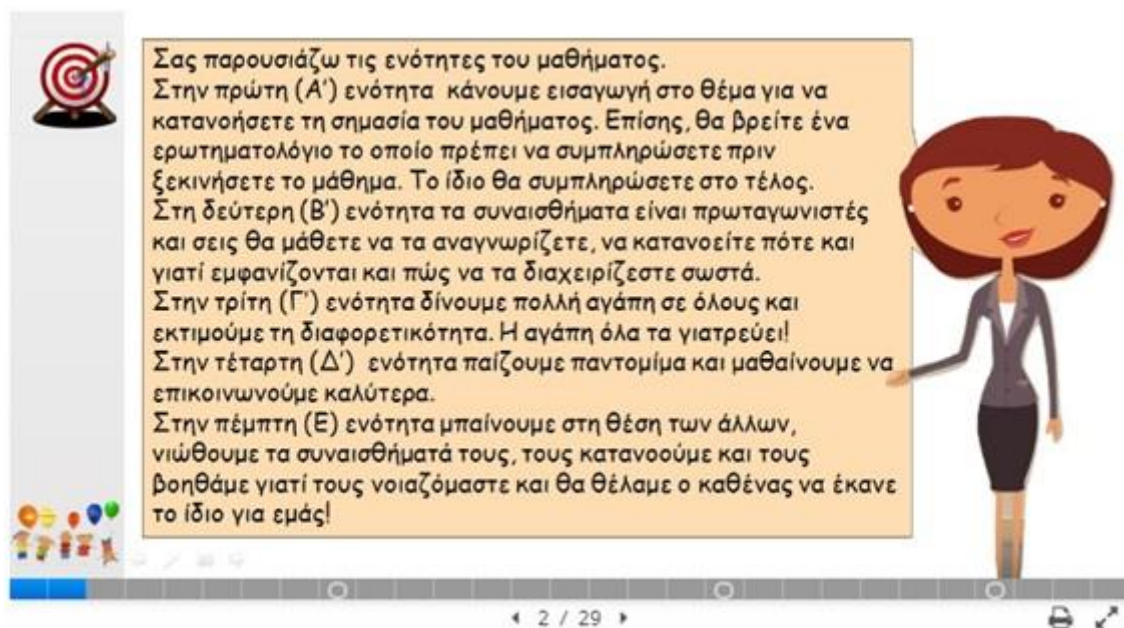
1. **Προσέλκυση της προσοχής** με χρώματα, εικόνες έντονα γράμματα (Φλουρής, 1995:129), με παραδείγματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Gagné & Briggs, 1979:157), με ποικίλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, όπου οι οδηγίες δίνονται ηχογραφημένες από πράκτορες-avatars, σύμφωνα με τους κανόνες ευχρηστίας διεπιφανειών για παιδιά (Γιαννούση, 2011, όπ. αναφ. στο Σαρρή, 2016) για διευκόλυνση των μαθητών Α΄ Δημοτικού που μόλις έμαθαν ανάγνωση, ενώ σε κάποιες διαφάνειες δίνονται και γραπτά, ώστε η πληροφορία να διατηρείται καλύτερα με την ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων με τις εικόνες, σύμφωνα με την πολυμεσική αρχή του Mayer (2001:105-106). Σε περιπτώσεις, όμως, που το κείμενο φόρτωνε τη διαφάνεια η παρουσίαση των πληροφοριών έγινε όσο γίνεται προσπάθεια να γίνει μέσω αφήγησης και γραφικών και όχι κειμένου και γραφικών, σύμφωνα με την αρχή του πλεονασμού και της προσαρμοστικότητας.

Η πρώτη οθόνη είναι η οθόνη καλωσορίσματος, όπου το εικονίδιο κάτω αριστερά παραπέμπει στην σελίδα των ενότητων του μαθήματος. Το εικονίδιο με το ερωτηματικό δίνει οδηγίες πλοήγησης και επίλυσης αποριών, όπου θα συναντάται.



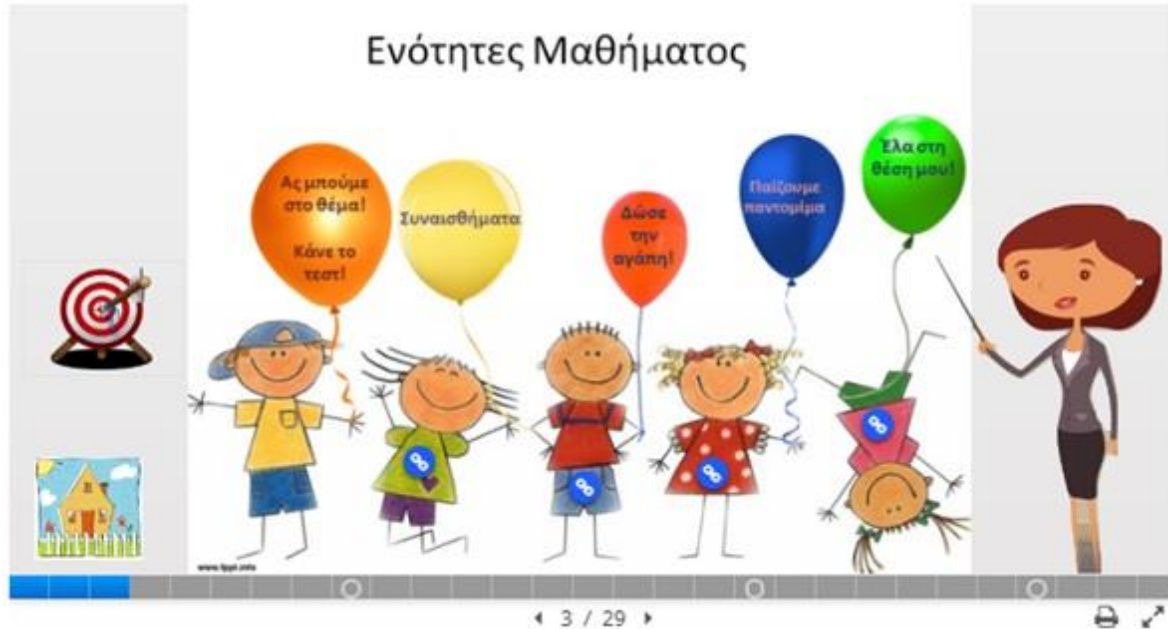
Εικόνα 2: Οθόνη καλωσορίσματος

Ακολουθεί η δομή του μαθήματος η οποία περιλαμβάνει τα περιεχόμενα του μαθήματος σε κάθε μία από τις πέντε ενότητες.



Εικόνα 3: Δομή μαθήματος

Στη συνέχεια ακολουθεί η κεντρική σελίδα ενοτήτων που αφορά στις ενότητες του μαθήματος και περιέχει υπερσυνδέσμους προς την κάθε ενότητα. Στην αρχή κάθε δε υποενότητας υπάρχει εικονίδιο κάτω αριστερά που οδηγεί στην αρχική σελίδα.



Εικόνα 4: Η διαφάνεια των ενοτήτων του μαθήματος

Για να γίνει η πλοήγηση ευκολότερη, στην αρχική σελίδα κάθε ενότητας υπάρχουν σύνδεσμοι που οδηγούν τους στόχους, στον αντίστοιχο πίνακα ανακοινώσεως (padlet) και στο επιπλέον υλικό για μελέτη της κάθε υποενότητας, που βρίσκεται στην τελευταία διαφάνεια, απ' όπου επιστρέφεις με βελάκι.

Κατά το γραφιστικό σχεδιασμό δόθηκε έμφαση στην απλότητα, τη φιλικότητα και την εργονομία πλοήγησης, ώστε να μην αντιμετωπίζουν πρόβλημα οι μαθητές/τριες. ενσωματώθηκαν εικόνες, κείμενα, γραφικά, βίντεο, σύμβολα υπερσυνδέσμοι, κουμπιά πλοήγησης σε σταθερό σημείο. Παρακάτω φαίνονται οι σταθερές θέσεις της αρχικής οθόνης, των στόχων, των πινάκων ανακοινώσεων και των δραστηριοτήτων για περαιτέρω μελέτη.




Εικόνα 5: Αρχική οθόνη 2^{ης} ενότητας (Συναισθήματα)



Εικόνα 6: Αρχική οθόνη 4^{ης} ενότητας (Παίζουμε παντομίμα)


2. **Παρουσίαση εκπαιδευτικών στόχων** που αποτελούν το χάρτη του υλικού (Λιοναράκης, 1999), και αναπτύσσουν το αίσθημα προσδοκίας των εκπαιδευομένων (Δημητριάδης, 2015) καθώς επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίζουν σαφώς τι να αναμένουν από τους εαυτούς τους, όταν ένας στόχος πρόκειται να επιτευχθεί. Η ακριβής και ελκυστική διατύπωσή του σκοπού μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον, να ευνοήσει

επιλογές και κίνητρα και να καθοδηγήσει τη μελέτη (Σουβάτζογλου, 2009). Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. (2003:3740), «οι στόχοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών.» Ακολουθούν οι στόχοι που αφορούν την κάθε υποενότητα του μαθήματος.




Ολοκληρώνοντας την πρώτη ενότητα αναμένεται να έχεις πετύχει τους εξής στόχους:

1. Θα εκτιμήσεις τη σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) και της ισόρροπης σχέσης του νου και της καρδιάς για την επιτυχία σου στη ζωή.
2. Θα κατανοήσεις τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα λειτουργούν στον εγκέφαλο και επηρεάζουν το σώμα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά μας.
3. Θα γνωρίσεις τι είναι ενσυναίσθηση, πώς αναπτύσσεται και γιατί είναι σημαντική.
4. Θα αντιληφθείς τη διαφορά της ενσυναίσθησης από τη συμπάθεια.
5. Θα αναπτύξεις την κοινωνική δεξιότητα παρουσίασης του εαυτού σου, ενός αγαπημένου σου προσώπου και πράγματος εκφράζοντας τα συναισθήματά σου γι' αυτά.
6. Θα χειρίζεσαι εφαρμογές του υπολογιστή για να κατανοείς αγνωστες λέξεις ή να μεταφράζεις λέξεις από αγγλικά στα ελληνικά. (Δες τα σχόλια της κυρίας ή την τελευταία διαφάνεια)




5 / 30

Εικόνα 7: Στόχοι μαθήματος 1^{ης} ενότητας



Ολοκληρώνοντας τη δεύτερη ενότητα αναμένεται να έχεις πετύχει τους εξής στόχους:


1. Θα αντιληφθείς τη σημασία των συναισθημάτων στο σώμα, σκέψη και συμπεριφορά
2. Θα χαρακτηρίσεις τα συναισθήματα σε σχέση με την επίδραση που έχουν στο σώμα μας.
3. Θα εκφράσεις τα συναισθήματά σου σε διαφορετικές καταστάσεις μαζί με άλλους συμμαθητές.
4. Θα διαχειρίζεσαι αρνητικά συναισθήματα με αποδεκτούς τρόπους για να νιώσεις καλύτερα
5. Θα αντιληφθείς ποιες ανάγκες πρέπει να ικανοποιείς και με ποια σειρά
6. Θα εκτιμήσεις τις σημαντικές αξίες στη ζωή που οδηγούν στην ευτυχία
7. Θα αναγνωρίσεις συναισθήματα σε σένα και τους άλλους μέσα από την τέχνη και άλλες δραστηριότητες



Στόχοι 2


2 / 32

Εικόνα 8: Στόχοι μαθήματος 2^{ης} ενότητας




Ολοκληρώνοντας την τρίτη ενότητα θα έχεις πετύχει τους εξής στόχους:

1. Θα αναζητάς και θα βρίσκεις πληροφορίες στον υπολογιστή μέσω google
2. Θα ανταποκριθείς σε οδηγίες για να διαβάσεις διαδικτυακά παραμύθια και να κάνεις πειράματα
3. Θα εκτιμήσεις την αξία της φιλίας, τη δύναμη την αγάπης και της ομαδικότητας.
4. Θα αποδέχεσαι τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα των άλλων.
5. Θα χαρακτηρίσεις τον εαυτό σου για το αν δείχνει απόρριψη και ρατσισμό.
6. Θα επιλύεις φιληρηνικά τις διαφορές σου τηρώντας κάποιες αρχές
7. Θα αντιληφθείς τη δύναμη των σκέψεων καθώς απομνημονεύονται στο νερό
8. Θα εκφράσεις δημιουργικά την αγάπη σου προς τους αγαπημένους σου φίλους




◀ 2 / 30 ▶

Εικόνα 9: Στόχοι μαθήματος 3^{ης} ενότητας




Ολοκληρώνοντας την τέταρτη ενότητα θα έχεις πετύχει τους εξής στόχους:

1. Θα αναπτύξεις την ενσυναίσθηση εξασκώντας δεξιότητες επικοινωνίας.
2. Θα αντιληφθείς τη σημασία της σωστής επικοινωνίας στις ανθρώπινες σχέσεις.
3. Θα εκφράσεις και θα αναγνωρίσεις συναισθήματα επικοινωνώντας μη λεκτικά, με τη γλώσσα του σώματος (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος).
4. Θα εξασκηθείς στην ενεργητική ακρόαση για να ακούς με προσοχή όταν μιλούν οι άλλοι.
5. Θα διασκεδάσεις παίζοντας παντομίμα.




◀ 2 / 15 ▶

Εικόνα 10: Στόχοι μαθήματος 4^{ης} ενότητας



Ολοκληρώνοντας την πέμπτη ενότητα θα έχεις πετύχει τους εξής στόχους:

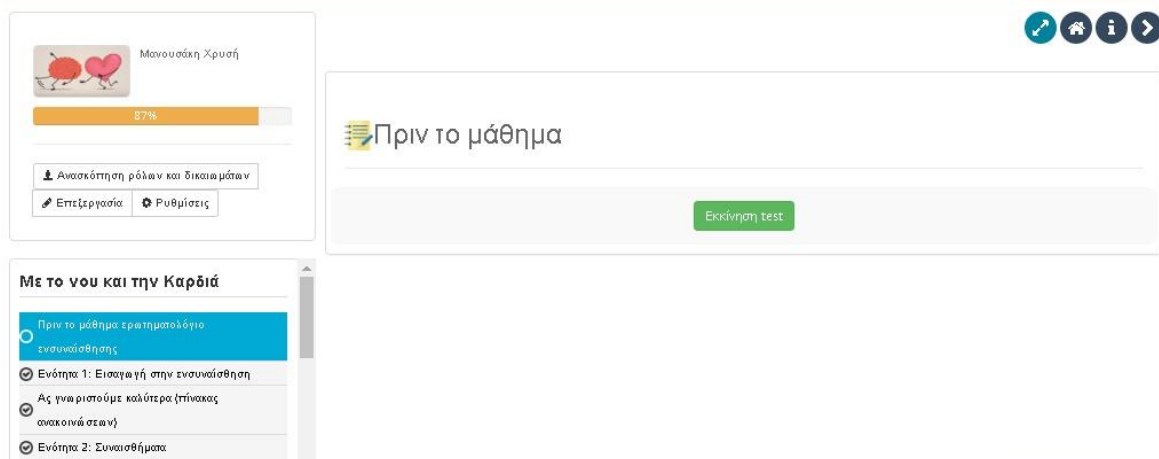
1. Θα οργανώσεις τη ζωή σου εφαρμόζοντας όσα έμαθες, έτσι ώστε να μπορείς να μπαίνεις στη θέση άλλων, να τους κατανοείς και να τους βοηθάς.
2. Θα ευαισθητοποιηθείς αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση για ζώα, ηλικιωμένους, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.α.
3. Θα εκδηλώσεις ενσυναίσθηση (σε ένα παιχνίδι ρόλων που θα γίνει στην τάξη), δηλαδή θα αναγνωρίσεις τα συναισθήματά τους και θα εκφράσεις τις απόψεις, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους μπαίνοντας στη θέση τους.
4. Θα αντιληφθείς ότι έχεις επιρροή στο θέμα σχολικού εκφοβισμού και μπορείς να συμβάλλεις στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.
5. Θα αναγνωρίσεις την αξία της συνεργασίας για την επίτευξη ενός στόχου (συνεργασία, αλληλοβοήθεια)



2 / 18

Εικόνα 11: Στόχοι μαθήματος 5^{ης} ενότητας

3. **Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων:** με κατάλληλες ερωτήσεις ή παραδείγματα ή δραστηριότητες ή ένα σύντομο τεστ ερωτήσεων προεξέτασης (pre-test) για να διαπιστώσει το επίπεδο πρότερων γνώσεων του κάθε εκπαιδευομένου και να τις συνδέσει με τη νέα γνώση (Δημητριάδης, 2015)



Manousaki Chrysi

87%

Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων
Επεξεργασία Ρυθμίσεις

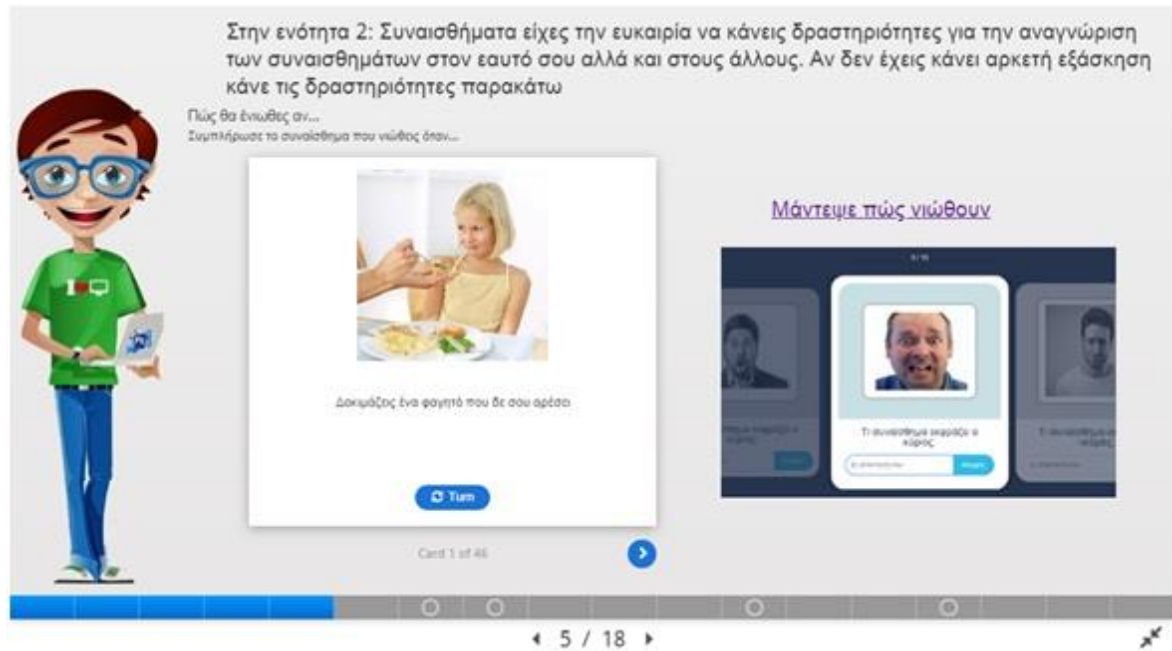
Με το νου και την Καρδιά

- Πριν το μάθημα ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης
- Ενότητα 1: Εισαγωγή στην ενσυναίσθηση
- Ας γνωριστούμε καλύτερα (πίνακας ανακοινώσεων)
- Ενότητα 2: Συναισθήματα

Πριν το μάθημα

Εκκίνηση test

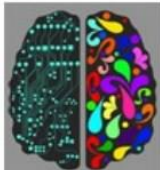
Εικόνα 12: Τεστ πριν τη μελέτη του υλικού για την αξιολόγηση ενσυναίσθησης



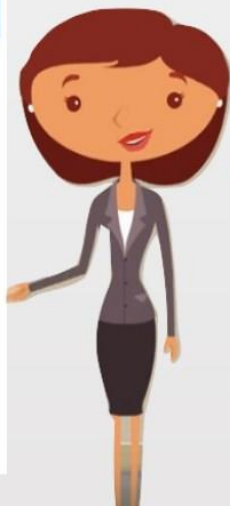
Εικόνα 13: Δραστηριότητες προαπαιτούμενων γνώσεων

4. **Παρουσίαση νέου υλικού μάθησης:** με έννοιες – κλειδιά που κωδικοποιούν και σηματοδοτούν τους άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται το κείμενο (Μπάνου, 2001:67, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2016), με οδηγίες που καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο (Race, 2001:112-113, όπ. αναφ. στο νύξεις, υπαινιγμούς, διαγράμματα, παραδείγματα εικόνες, ερωτήσεις (Φλουρής, 1995:133, όπ. αναφ. στο Δημητριάδης, 2015), σχήματα και τυπογραφικές ιδιαιτερότητες που βοηθούν την κατανόηση (Σοφός κα, 2015:57, Race, 1999:79), λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της ανθρώπινης νοητικής αρχιτεκτονικής (περιορισμοί εργαζόμενης μνήμης κ.λπ.), (Δημητριάδης, 2015) σύμφωνα με την αρχή της σηματοδότησης και την αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας.

Ο δρόμος για την επιτυχία

<p style="color: green; font-weight: bold;">20%</p> <p style="text-align: center;"><u>IQ - Γνωστικές δεξιότητες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Διανοητική υπεροχή / γνώσεις ❖ Εμπειρία και εξιδείκευση <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>	<p style="color: red; font-weight: bold;">80%</p> <p style="text-align: center;"><u>EQ - Συναισθηματικές Δεξιότητες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ανθεκτικότητα ❖ Πρωτοβουλία ❖ Αισιοδοξία ❖ Προσαρμοστικότητα ❖ Δεξιότητες επικοινωνίας ❖ Διαπροσωπικές δεξιότητες
---	--

Το γνώριζες αυτό;




◀ 6 / 30 ▶

Εικόνα 14: Ερώτηση Αφόρμησης


Η συναισθηματική πίεση δημιουργεί πολλά προβλήματα στο σώμα μας και στη λειτουργία του εγκεφάλου μας

«Δεν μπορούμε να σκεφτούμε σωστά»



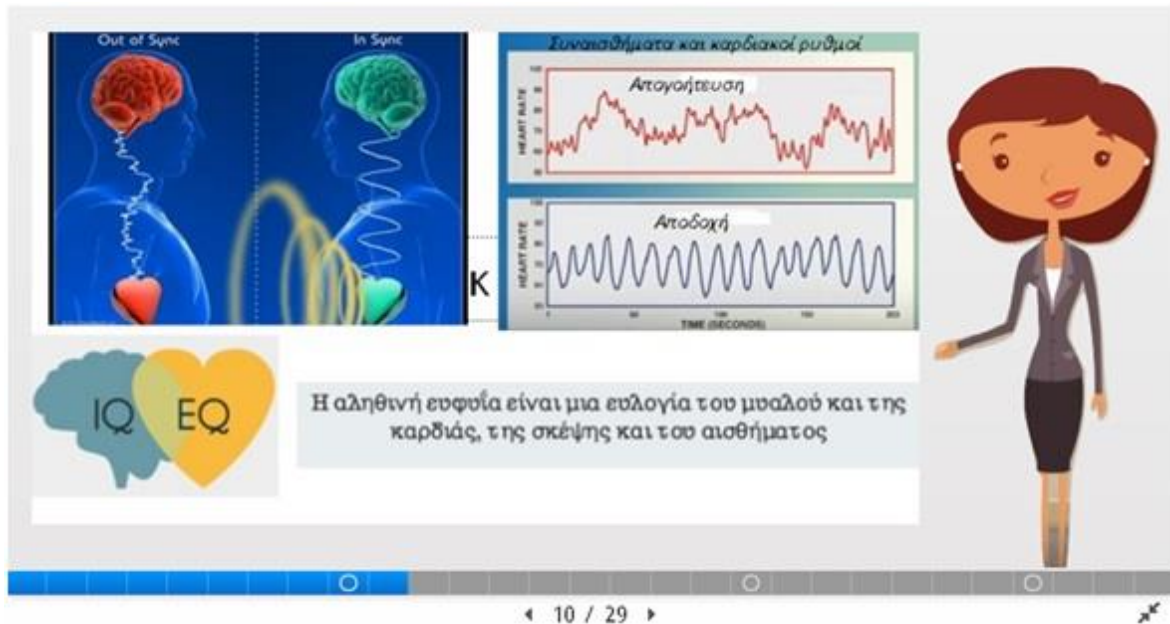
Αυτό εμποδίζει την ικανότητά μας να μαθαίνουμε, να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα και τις δυσκολίες στη ζωή μας

Το γνώριζες αυτό;



◀ 8 / 30 ▶

Εικόνα 15: Αιτιολογία της υπεροχής της Σ.Ν.



Out of Sync In Sync

Συναίσθημα και καρδιακοί ρυθμοί

Απογοήτευση

Αποδοχή

HEART RATE

TIME (SECONDS)

IQ EQ

Η αληθινή ευφορία είναι μια ευλογία του μυαλού και της καρδιάς, της σκέψης και του αισθήματος

10 / 29

Εικόνα 16: Η επίδραση συναισθημάτων (καρδιάς -E.Q.) στο μυαλό (εγκέφαλο-I.Q.)

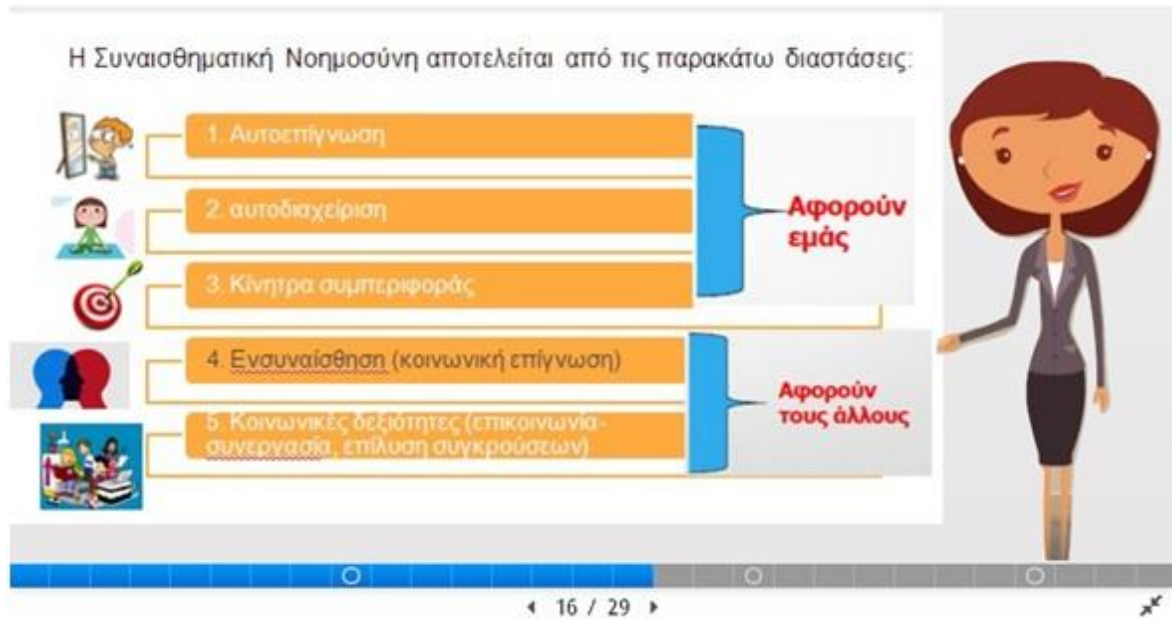
Παρατήρησε τις εικόνες



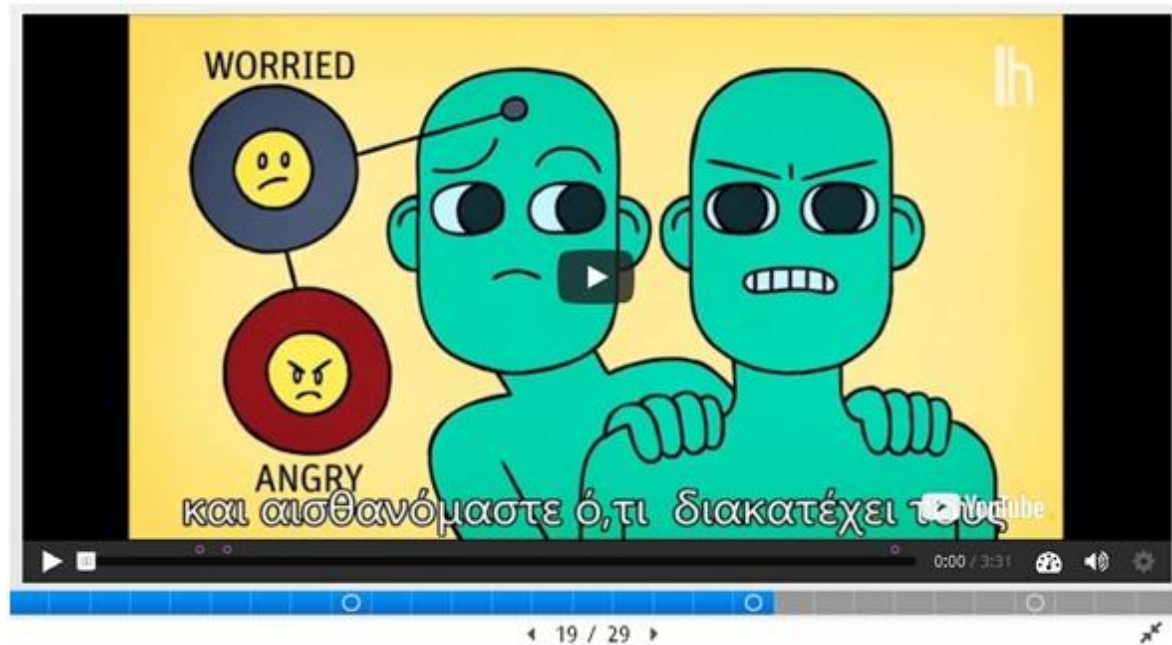
Τα παιδιά δε θα αντιμετώπιζαν τέτοια προβλήματα αν διαχειρίζονταν σωστά τα συναισθήματά τους και καταλάβαιναν πώς αισθάνεται και ο άλλος, αν είχαν δηλαδή ανεπτυγμένη τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, την οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια

15 / 30

Εικόνα 17: Εισαγωγή προβληματικής κατάστασης



Εικόνα 18: Πλαίσιο παρουσίασης νέων εννοιών




Εικόνα 19: Διαδραστικό βίντεο για τη σημασία της ενσυναίσθησης

Τι είναι η ενσυναίσθηση;

Ενσυναίσθηση με απλά λόγια είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια (την οπτική γωνία) του άλλου, έτσι ώστε να μπορεί σε μεγάλο βαθμό να καταλάβει τι ακριβώς αισθάνεται ένα άλλο άτομο, ποιες είναι οι ανάγκες, οι ανησυχίες του και οι σκέψεις του.

"Οι άνθρωποι δεν νοιάζονται για το πόσα γνωρίζετε, μέχρι να γνωρίζουν πόσο νοιάζεστε για αυτούς."
Catherine DeVrye - 'Ζεστό τσάι με μέλι και λεμόνι'

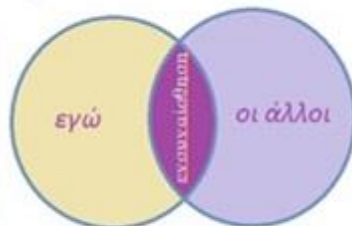


◀ 20 / 29 ▶


Εικόνα 20: Τι είναι ενσυναίσθηση

Πώς; Δείχνω ενσυναίσθηση

Για να μπορέσω να κατανοήσω τον άλλο θα πρέπει να τον ακούσω, εστιάζοντας στον τρόπο που βλέπει τα πράγματα και τα ερμηνεύει στο μυαλό του, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, και όχι τις δικές μου.



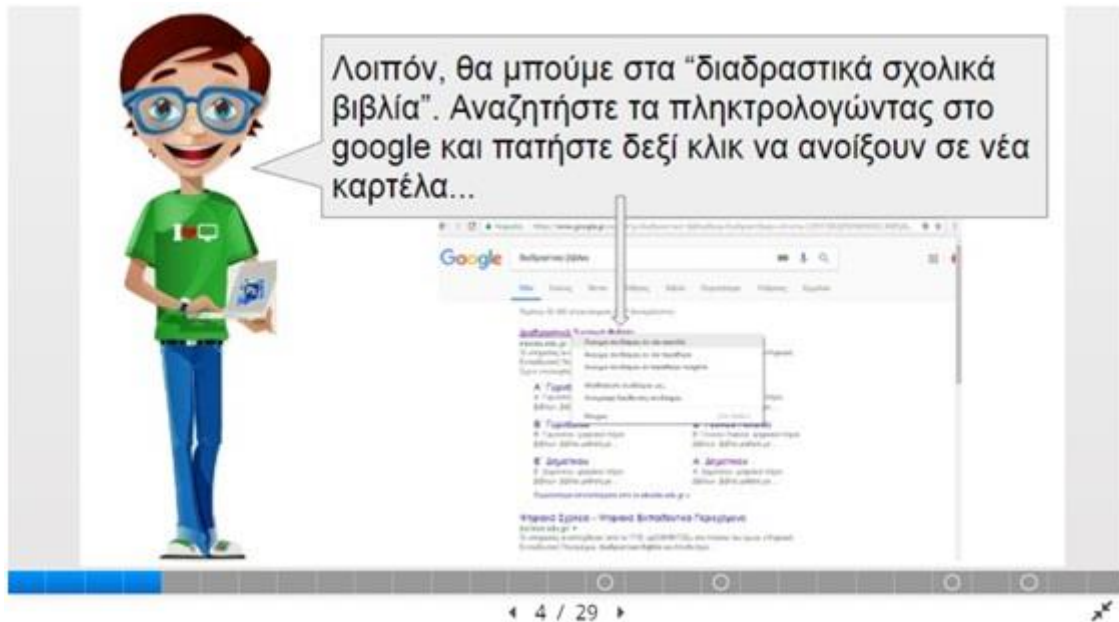
Γιατί;
Η ενσυναίσθηση μας βοηθά να αναπτύξουμε σχέσεις που θα στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό, και θα μπορούμε να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας στον άλλο σε ένα ασφαλές περιβάλλον που θα ευνοεί την επίλυση διαφόρων ζητημάτων.



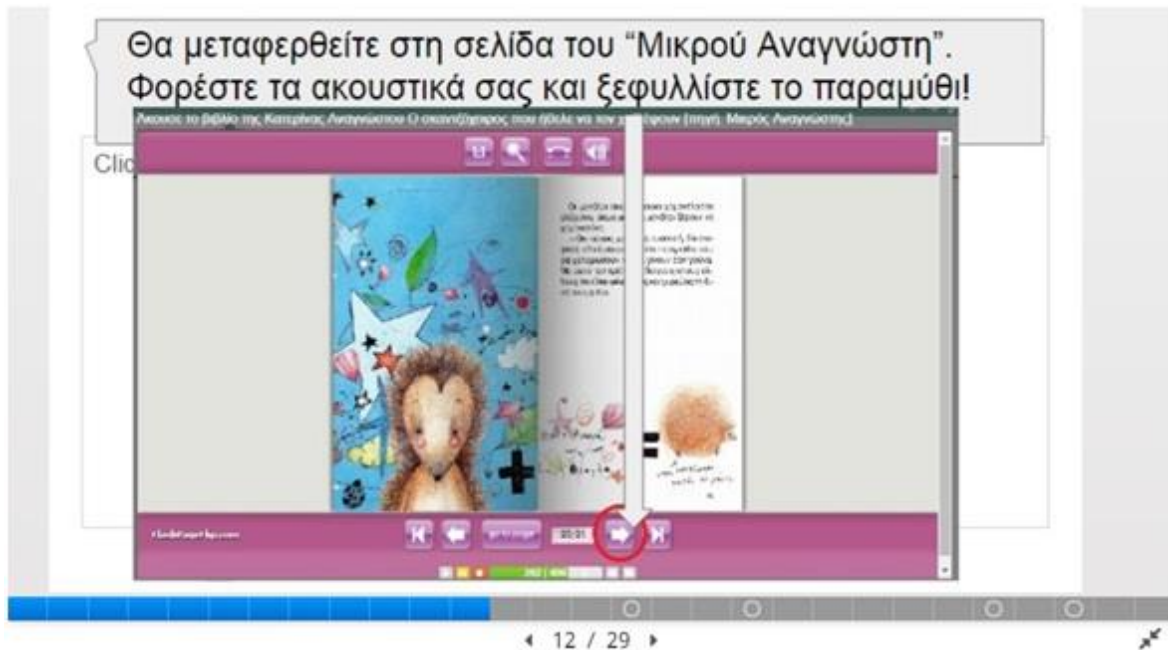
◀ 22 / 29 ▶

Εικόνα 21: Πώς και γιατί να δείχνω ενσυναίσθηση

Σημειώνεται ότι το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιεί κείμενο του Ανθολογίου Α' Β τάξεων του Δημοτικού από τα διαδραστικά σχολικά βιβλία (<http://ebooks.edu.gr/new/class-main.php?classcode=DSDIM-A>), τις διαδραστικές δραστηριότητες από τα ψηφιακά διδακτικά σενάρια της πλατφόρμας Αίσωπος (<http://aesop.iep.edu.gr>) και την αφήγηση παραμυθιού από ιστοσελίδα του Μικρού Αναγνώστη (<http://www.mikrosanagnostis.gr/>)



Εικόνα 22: Οδηγίες αναζήτησης διαδραστικού σχολικού ανθολόγιου



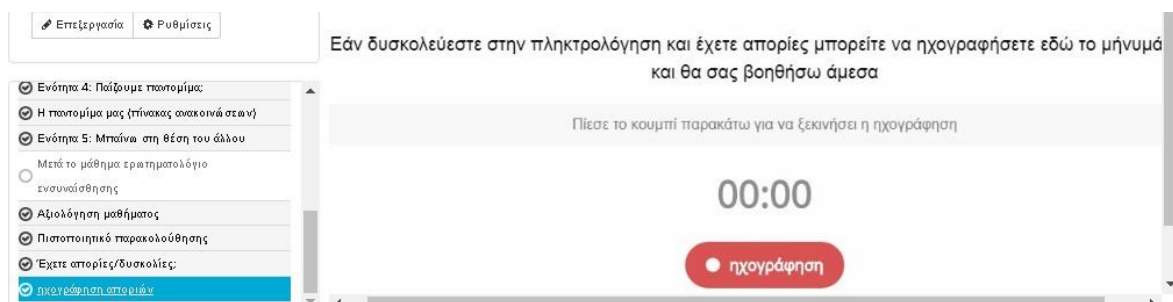
Εικόνα 23: Διαδικτυακή ανάγνωση παραμυθιού στη ιστοσελίδα του Μικρού Αναγνώστη
Οι τίτλοι των κεφαλαίων κατατοπίζουν το μαθητή και αντανακλούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Race,2001, όπ. αναφ. στο Σουβάτσογλου, 2009) ενώ οι κατατημημένες πληροφορίες και η διάσπαση του βασικού κειμένου από περικείμενα, διακεείμενα, παρακείμενα και πολυαντικείμενα, κατά West-Λιοναράκη, για γρήγορη αλλαγή ερεθισμάτων (Gagné (1985:246, όπ. αναφ στο Σουβάτσογλου, 2009) υποκινούν την ανάκληση και τη μεταφορά (Driscoll,1994, όπ. αναφ στο Σουβάτσογλου, 2009) και

συνδέουν τη νέα γνώση με το δίκτυο των ήδη κωδικοποιημένων εννοιών (Κολιάδης, 1997:228, όπ. αναφ. στο Δημητριάδη, 2015).



Εικόνα 24: Τίτλοι περιεχομένων του μαθήματος στο περιβάλλον Chamilo

5. **Υποστήριξη εκπαιδευομένων:** με (α) επίλυση αποριών, (β) διευκρινίσεις με παραδείγματα και καθοδήγηση με εισαγωγικές παρατηρήσεις και (γ) εναλλακτική παρουσίαση υλικού (Δημητριάδης, 2015) με παράλληλα κείμενα (Σουβάτζογλου, 2009, Σοφός κα, 2015). Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις παίζουν το ρόλο «διοργανωτή» (Wright & Conroy, 1988, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009), καθώς περιλαμβάνουν στοιχεία για τη διάρθρωση του κεφαλαίου σε ενότητες, πληροφορίες για το συνοδευτικό υλικό που σχετίζεται με το κεφάλαιο και συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιοποίησή του (Μπάνου, 2001, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009) και σχόλια για το χρόνο μελέτης του κεφαλαίου.



Εικόνα 25: Επίλυση αποριών σε φορομ και με δυνατότητα ηχογράφησης

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες και Διδακτικές μέθοδοι

Για την επίτευξη των στόχων οι μαθητές πρέπει να ακολουθήσουν την καθοδηγούμενη διδασκαλία των 5 ενοτήτων του μαθήματος, όπως έχουν δημιουργηθεί στο λογισμικό παρουσίασης H5P που έχει ενσωματωθεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Chamilo. Καθοδηγούμενοι θα μεταφερθούν με υπερσυνδέσμους σε διαδραστικά βίντεο (youtube), μια ποικιλία διαδραστικών δραστηριοτήτων (photodentro) και κάποιους διαδραστικούς πίνακες ανακοινώσεων (padlet), στους οποίους οι μαθητές μπορούν να αναρτούν την απάντησή τους σε μορφή εικόνας, βίντεο, ήχο κ.α. και να αλληλεπιδράσουν με τις αναρτήσεις συμμαθητών τους (με like και σχόλια)

Τρόπος αξιολόγησης ενσυναίσθησης, μαθήματος και δραστηριοτήτων.

- Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα αξιολογηθεί από την ερευνήτρια με δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που πρέπει να συμπληρώσουν υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές (ένα στην αρχή, πριν τη μελέτη υλικού και ένα στο τέλος με την αποπεράτωση του μαθήματος).
- Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών γίνεται διαδραστικά με έλεγχο, αυτοαξιολόγηση και άμεση ανατροφοδότηση. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης είτε στους πίνακες ανακοινώσεων (padlet) τόσο από τους συμμαθητές, όσο και από τη δημιουργό-ερευνήτρια-δασκάλα, είτε μέσα από το ίδιο το υλικό. Σημειώνεται, ότι η πλατφόρμα Chamilo δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα ελέγχου της προόδου μελέτης του υλικού από κάθε μαθητή με αρχείο καταγραφής (log-files) του χρόνου επισκεψιμότητας .
- Τέλος, το συγκεκριμένο μάθημα θα αξιολογηθεί από τους ίδιους τους μαθητές με ένα ερωτηματολόγιο, που πρέπει να συμπληρωθεί από όλους τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος και το πέρας της δια ζώσης διδασκαλίας και θα αφορά τόσο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά σχεδιασμού και ανάπτυξης ηλεκτρονικού μαθήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στη μεθοδολογία διδασκαλίας (δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων) με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης και τις εντυπώσεις των μαθητών από την εμπειρία τους.

Οδηγός μελέτης- Χρονοδιάγραμμα

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις υπόλοιπες υποχρεώσεις σας, υπολογίζω, με μέσο όρο ενασχόλησης μίας ώρας την ημέρα θα ανταπεξέλθετε με επιτυχία στις απαιτήσεις του μαθήματος στα πλαίσια 10 ημερών. Υπολογίστε να ολοκληρώνετε τη μελέτη κάθε μίας από τις 5 ενότητες σε δύο ημέρες. Μία μέρα στο λογισμικό παρουσίασης και μία μέρα στον πίνακα ανακοινώσεων).

Μην ξεχνάτε ότι κατά τις 13 του Ιουνίου θα γίνει στην τάξη δραματοποίηση σεναρίου σχολικού εκφοβισμού, όπου τα παιδιά θα αναλάβουν ρόλους, θα μπουν στη θέση άλλων και θα εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα πχ, αυτού που σασκεί εκφοβισμό, αυτού που τον δέχεται και αυτών που είναι παρατηρητές.

Προτείνουμε τη σειριακή περιπλάνηση στην πλατφόρμα του Chamilo, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί μονόδρομο, αφού εξαρτάται από το πώς οι ίδιοι θα μεθοδεύσετε τη μελέτη σας. Το πού και το πότε θα μελετήσετε είναι κάτι που θα επιλέξετε οι ίδιοι. Το ίδιο το υλικό θα σας δώσει έμφαση στα σημαντικότερα σημεία, όμως η εμβάθυνση έχει να κάνει πάντα και με τα προσωπικά σας ενδιαφέροντα.

Επειδή τα παιδιά είναι μικρά και θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το διαδικτυακό περιβάλλον εργασίας η βοήθειά σας είναι πολύτιμη. Σε καμία περίπτωση όμως δε θέλουμε να πιεστείτε και να αγχωθείτε. Οι πίνακες ανακοινώσεων (padlet) ίσως δεν ενδείκνυνται για την ηλικία τους, επειδή απαιτούν ανεπτυγμένες διαδικτυακές κοινωνικές δεξιότητες (e-social skills) επιλέχθηκαν, όμως επειδή δίνουν τη δυνατότητα ανάρτησης εικόνας, βίντεο, ηχογράφησης εάν τα παιδιά δυσκολεύονται με την πληκτρολόγηση. Σε κάθε περίπτωση τους δίνεται η ευκαιρία εμπλοκής και εξδραστηριοποίησης.

Για τυχόν απορίες έχει δημιουργηθεί forum συζητήσεων. Για οποιαδήποτε περαιτέρω διευκρίνηση και βοήθεια επικοινωνήστε μαζί μου στο e-mail: chmanousaki@gmail.com

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία


Καλή σας μελέτη!

Η δημιουργός
Μανουσάκη Χρυσή

Εικόνα 26: Περιγραφή μαθήματος (Δραστηριότητες, τρόπος αξιολόγησης, Οδηγός μελέτης/Χρονοδιάγραμμα)

6. **Ενεργός μάθηση-δράση:** με δραστηριότητες και μελέτες περίπτωσης, προβλήματα προς επίλυση (Δημητριάδης, 2015), ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης (Μπάνου,2001:71-74, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009) που κάνουν το εκπαιδευόμενο να αισθανθεί ότι έχει

κατακτήσει ένα ποσό γνώσης και να υποκινηθεί να συνεχίσει τη μελέτη ή ακόμα και να πειραματιστεί για να αποδείξει τη δύναμη της αγάπης, όπως προτείνει η Γεωργιάδου (2010). Την περαιτέρω μελέτη προτείνει στο τέλος η Βιβλιογραφία (Σουβάτζογλου, 2009)



Αν ενδιαφέρεστε παραπάνω εδώ θα βρείτε διευθύνσεις ιστοσελίδων και άλλο υλικό.


[Μετάφραση λέξεων απο αγγλικά στα ελληνικά](#)

[Ελληνικό ερμηνευτικό λεξικό για άγνωστες λέξεις](#)

[Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η σημασία αναγνώρισής της στο ελληνικό σχολείο. \(για γονείς\)](#)


[Τρόποι ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης](#)

Βιβλία με θέμα συναισθήματα συγκεντρωμένα στο [wiki](#)



◀ 29 / 30 ▶

Εικόνα 27: Παραπομπή ενότητας 1 σε περαιτέρω μελέτη



Αν ενδιαφέρεστε παραπάνω εδώ θα βρείτε έξτρα υλικό

[Εννοιολογική χαρτογράφηση συναισθημάτων](#)

[Εκτύπωση φύλλων εργασίας για τα συναισθήματα](#)

[Εκφράσεις προσώπων για κολλάζ συναισθημάτων](#)

[Μάθε τα συναισθήματα στα αγγλικά](#)

[αγγλικό αλφαβητάρι συναισθημάτων](#)


[παιχνίδι ελέγχου θυμού](#)

[Ταξίδι στη χώρα των συναισθημάτων](#)

[Πινακοθήκη συναισθημάτων](#)


[Λύσε το παζλ για να ανακαλύψεις άλλη μία συμβουλή ζωής!](#)

[Τα θεμελιώδη συναισθήματα \(Μεγαλύτερο επίπεδο δυσκολίας\)](#)




◀ 31 / 32 ▶

Εικόνα 28: Παραπομπή ενότητας 2 σε περαιτέρω μελέτη




Αν ενδιαφέρεστε παραπάνω εδώ θα βρείτε έξτρα υλικό

- [Μιλώ ευγενικά αισθάνομαι καλά](#)
- [Animation Παραμύθι για τη διαφορετικότητα Σι Σου Ντο](#)
- [Οι μαμάδες σε διάφορες εθνικότητες](#)
- [Αφίσα με δικαιώματα παιδιών](#)
- [Υποχρεώσεις παιδιών-δουλειές στο σπίτι](#)




◀ 29 / 30 ▶

Εικόνα 29: Παραπομπή ενότητας 3 σε περαιτέρω μελέτη




Αν ενδιαφέρεστε παραπάνω εδώ θα βρείτε έξτρα υλικό

- [Μαθαίνω να επικοινωνώ καλύτερα με ξένους.](#)
- [Λεξικό νοηματικής γλώσσας](#)
- [Μαθαίνω την ΑΒ στη νοηματική γλώσσα](#)
- [NLP επικοινωνία - Εσύ κάνεις τις επιλογές](#)
- [NLP επικοινωνία-Θετικότητα](#)
- [NLP επικοινωνία με σαφήνεια](#)
- [NLP νευρογλωσσικός προγραμματισμός Ισάκης και Μπλέτσας_ \(για γονείς\)](#)
- [NLP νευρογλωσσικός προγραμματισμός Ανδριανή Crete tv](#)



◀ 14 / 15 ▶

Εικόνα 30: Παραπομπή ενότητας 4 σε περαιτέρω μελέτη



Αν ενδιαφέρεστε παραπάνω εδώ θα βρείτε παιχνίδια και άλλο υλικό

[Επιτραπέζιο παιχνίδι εξερεύνησης συναισθημάτων](#)


[Ένα παιχνίδι ρόλων με κάρτες για την αποτροπή σχολικού εκφοβισμού](#)

[Παιχνίδια κοινωνικών δεξιοτήτων](#)

[Ένα παιχνίδι ρόλων για την αποτροπή σχολικού εκφοβισμού](#)

Φτιάξε [σταυρόλεξο](#) με όσα έμαθες

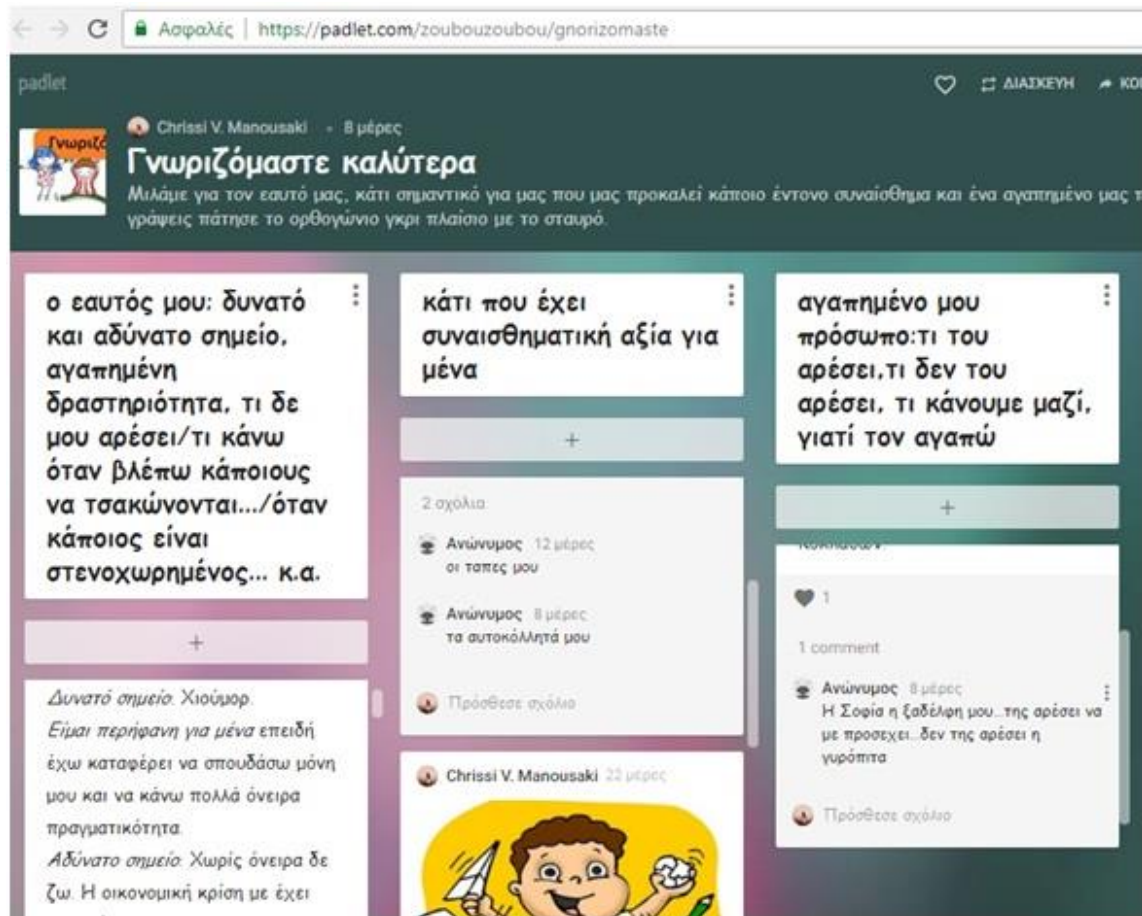
Η μεγάλη απόφαση του @Παπάκη. Παραμύθι για τα συναισθήματα που προκαλούν οι δημοσιεύσεις στο διαδίκτυο



◀ 16 / 18 ▶

Εικόνα 31: Παραπομπή ενότητας 5 σε περαιτέρω μελέτη

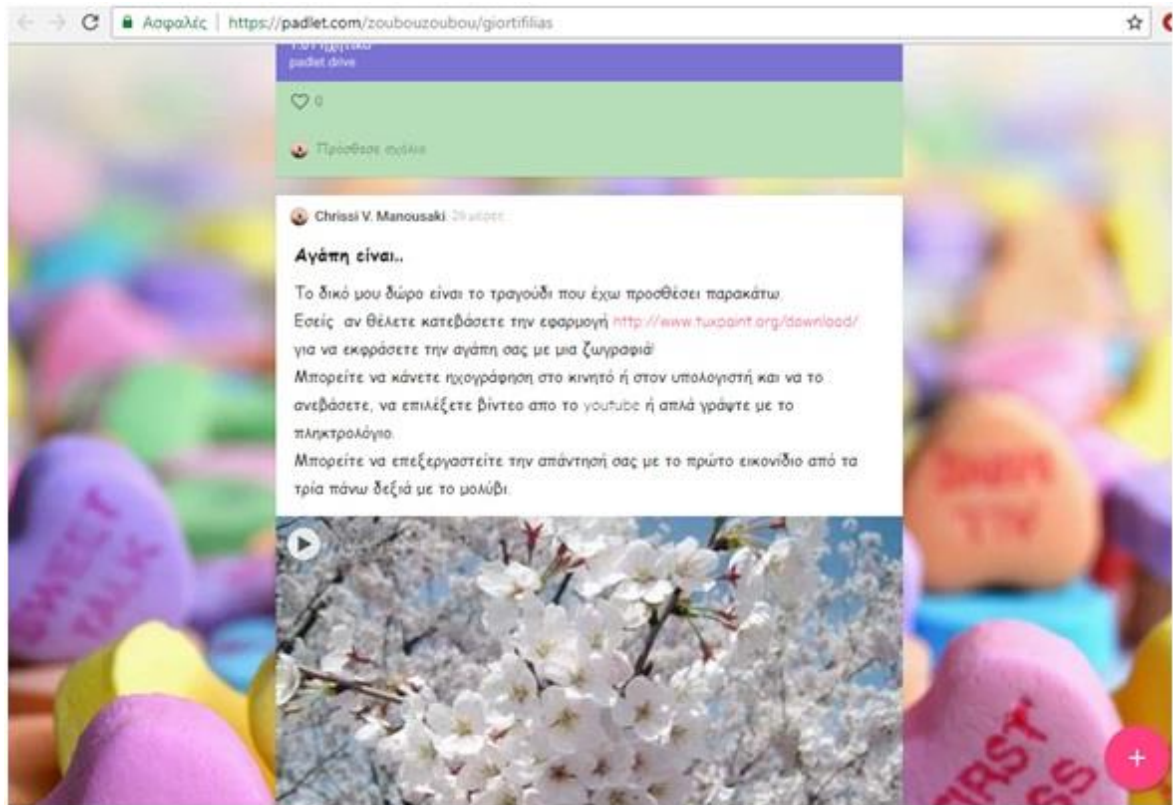
Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες με δραστηριότητες που προτείνει ο Gottman (2011:95-133) όπως η τήρηση ημερολογίου (με τον πίνακα ανακοινώσεων Μουσείο/Χάρτης συναισθημάτων), ευκαιρίες γραπτής έκφρασης που θα γνωρίσουν τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους (με τον πίνακα ανακοινώσεων «Γνωριζόμαστε καλύτερα») και διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως ζωγραφική, μουσική κ.α (με τον πίνακα ανακοινώσεων «Γιορτή Φιλίας») μέσω της εφαρμογής TuxPaint.



Εικόνα 32: Πίνακας Ανακοινώσεως padlet (Γνωριζόμαστε καλύτερα)

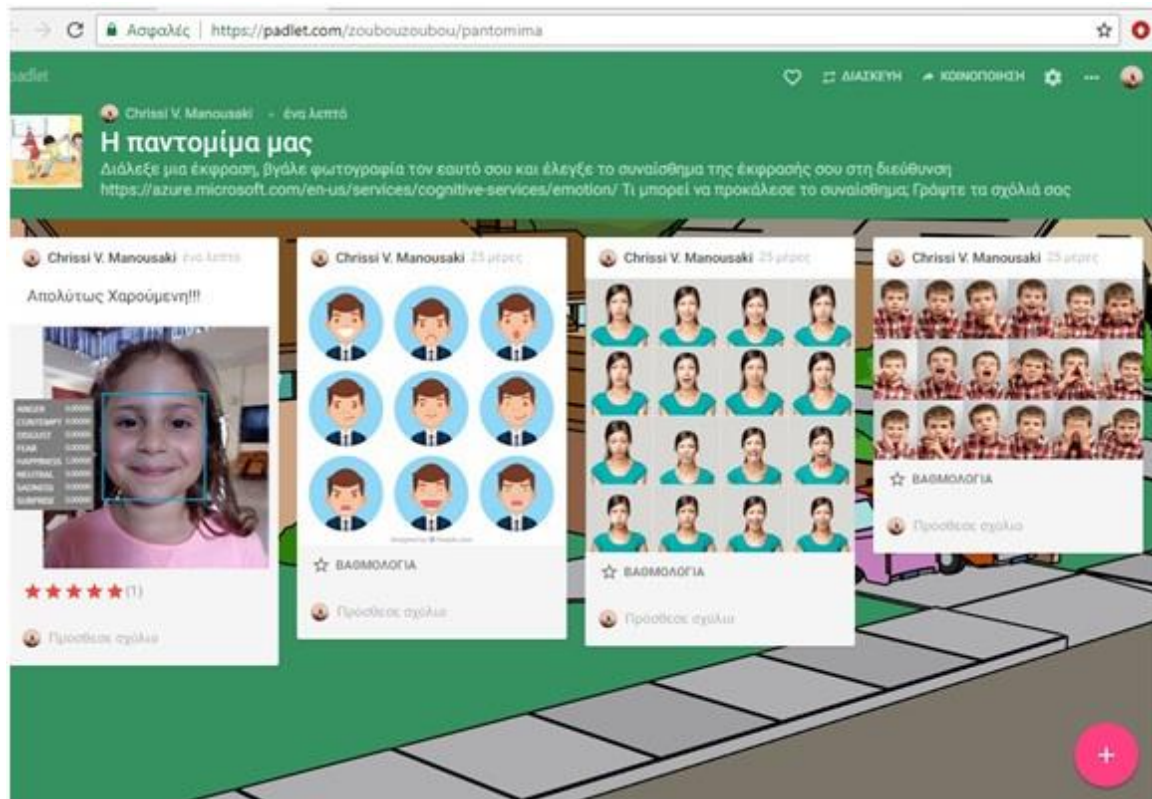


Εικόνα 33: Πίνακας Ανακοινώσεως padlet (Χάρτης/Μουσείο Συναισθημάτων)



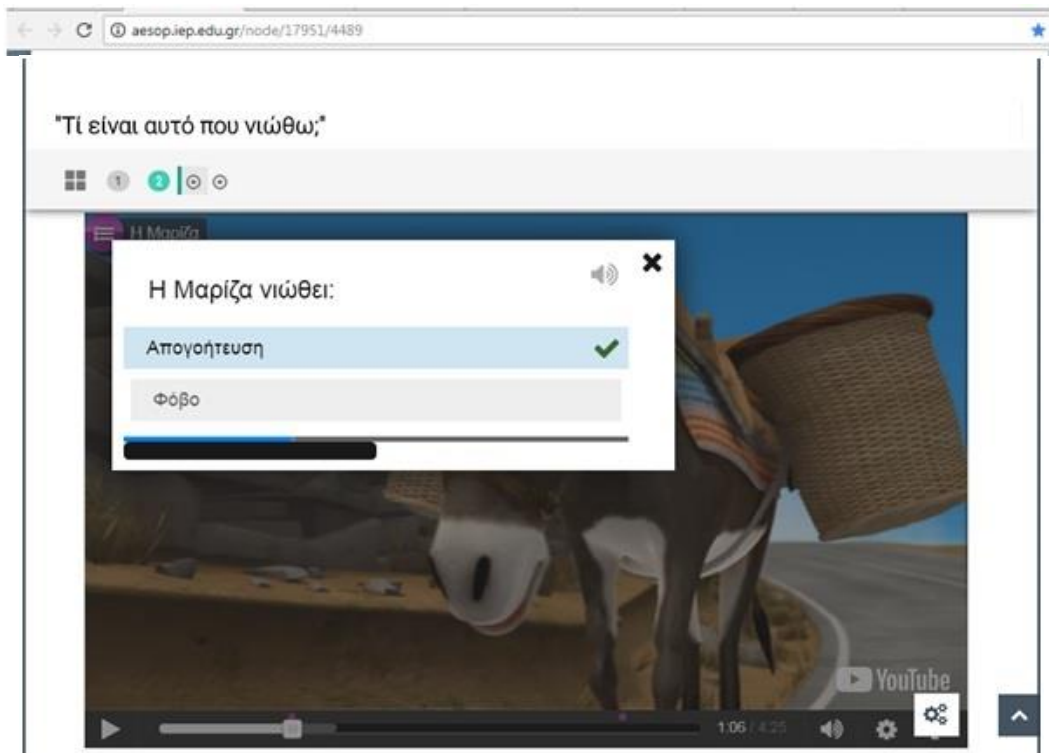
Εικόνα 34: Πίνακας Ανακοινώσεως padlet (Γιορτή Φιλίας)

Επειδή το παιχνίδι συνδέεται με την ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη, την μάθηση και τη δημιουργικότητα, τα παιδιά στην ενότητα Παντομίμα καλούνται να παίξουν ένα πάρα πολύ σημαντικό παιχνίδι που σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ (2003) οδηγεί το παιδί στην οργανωμένη και πειθαρχημένη εκφραστική κίνηση, αναπτύσσει την προσοχή, την παρατηρητικότητα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, ωθεί τα παιδιά να ασκήσουν και τις πέντε τους αισθήσεις, τη μνήμη, τη σκέψη, τη μη λεκτική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, καθώς καλούνται να μουν στη θέση κάποιου άλλου και να τον μιμηθούν χωρίς λόγο με τη γλώσσα του σώματος (εκφράσεις, κινήσεις). Στον πίνακα ανακοινώσεως «Η παντομίμα μας» προτείνεται στα παιδιά να ανεβάσουν έκφραση του προσώπου τους που να εκδηλώνει ένα συναίσθημα, την οποία μπορούν να αναλύσουν με μία διαδικτυακή εφαρμογή της microsoft και να διαπιστώσουν κατά πόσο πετυχαίνουν να αποτυπώσουν στην έκφρασή τους το συναίσθημα που ήθελαν.



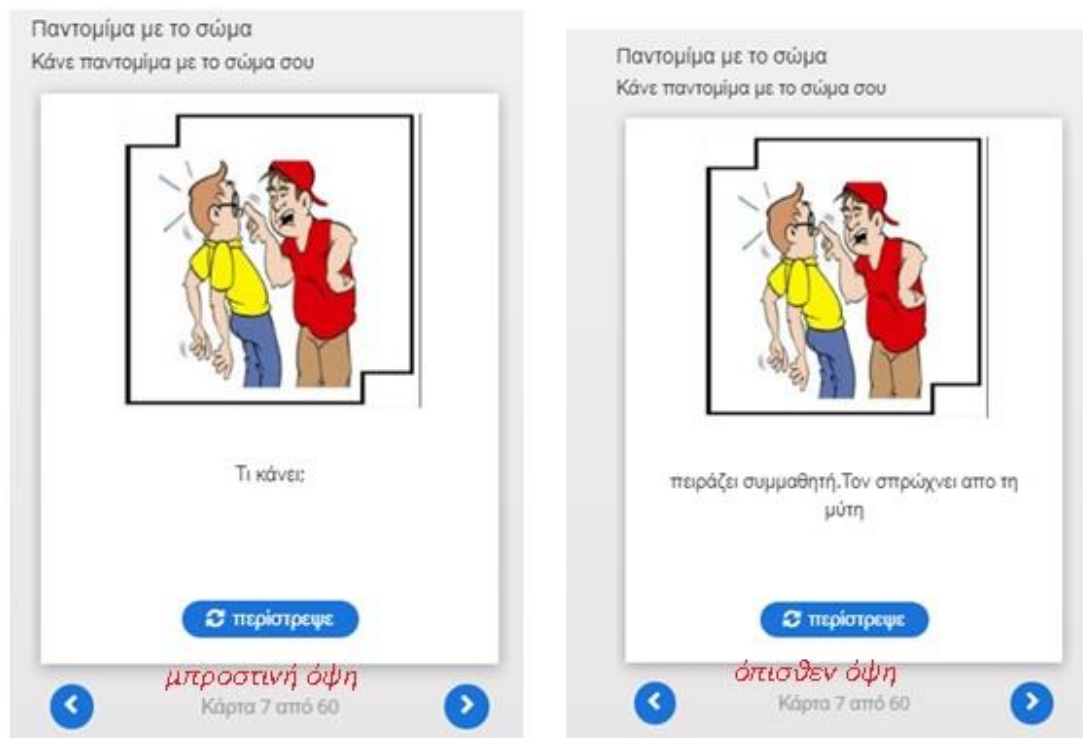
Εικόνα 35: Πίνακας Ανακοινώσεως padlet (Η παντομίμα μας)

7. **Ανατροφοδότηση-ανάδραση** με απαντήσεις στις ερωτήσεις ή τις δραστηριότητες και σχολιασμό στα αποτελέσματα των ασκήσεων προσφέροντας ενίσχυση και διατήρηση της γνώσης στη μνήμη (Δημητριάδης, 2015). Η τακτική επιβεβαίωσης-επιβράβευσης της ορθότητας της ακολουθούμενης πορείας αυτομελέτης του εκπαιδευόμενου είναι κατά τον Skinner (1968 στο Φλουρής,1995:135) σημαντικό συστατικό μιας προγραμματισμένης διδασκαλίας



Εικόνα 36: Διαδραστικό βίντεο με ερωτήσεις άμεσης ανατροφοδότησης

8. **Αξιολόγηση της επίδοσης** μέσω δραστηριοτήτων αξιολόγησης και αυτοελέγχου ώστε ενισχύονται οι εκπαιδευόμενοι στο να ανακαλούν τη νέα γνώση. (Δημητριάδης, 2015)




Εικόνα 37: Δραστηριότητα αυτοελέγχου

9. **Ενίσχυση και διατήρηση γνώσης** με συχνές επαναλήψεις των νοητικών δεξιοτήτων και των κανόνων (Φλουρήs,1995:136) και με επιπλέον δυσκολότερες εργασίες, ώστε με την εφαρμογή τους να γίνει σε βάθος εμπέδωση γνώσεων, μακρόχρονη διατήρησή τους στη μνήμη, σύνδεσή τους με άλλες προηγούμενες γνώσεις γενίκευση (Δημητριάδης, 2015) και μεταφορά της μάθησης σε νέες καταστάσεις μέσω δραστηριοτήτων ή παραδειγμάτων καθημερινής ζωής που δημιουργούν νέες καταστάσεις εφαρμογής αυτού που μαθεύτηκε (Σουβάτζογλου, 2009). Η σύνοψη, με μέγεθος όχι μεγαλύτερο από μια σελίδα (Wright & Conroy, 1988, όπ. αναφ. στο Σουβάτζογλου, 2009), συγκεντρώνει και παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες του κεφαλαίου σε μια λογική σειρά, βοηθώντας τους επιμορφούμενους να φέρουν στο μυαλό τους όλο το υλικό και να οργανώσουν τη μνήμη τους (Friedman & Rickards, 1981), οριοθετεί το πέρας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και βοηθά στην εμπέδωση των νέων γνώσεων.

Τι έμαθες σε αυτή την ενότητα:

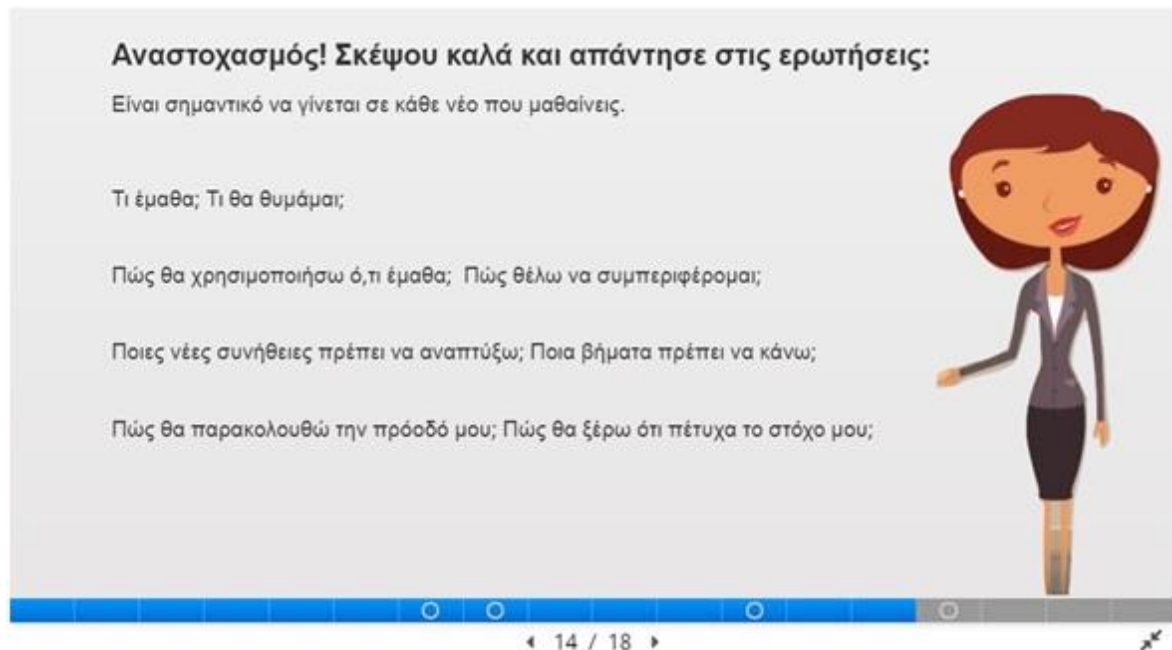
Συγχαρητήρια! Σε αυτή την ενότητα έχεις μάθει ότι για το χειρισμό έντονων αρνητικών συναισθημάτων:

- 1.Αναγνωρίζω το συναίσθημα**
- 2.Αποδέχομαι το συναίσθημα**
- 3.Χαλαρώνω και παίρνω χρόνο να σκεφτώ πριν ενεργήσω. Παίρνω βαθιές αναπνοές και χαλαρώνω όλους τους μύες του κορμιού μου**
- 4.Σκέφτομαι πιθανούς τρόπους για να βοηθήσω τον εαυτό μου να νιώσει καλύτερα**
- 5. Επιλέγω έναν από τους τρόπους που σκέφτηκα και ενεργώ (μιλώ σε κάποιον κτλ.) Αν δεν πετύχει επιλέγω κάτι άλλο.**

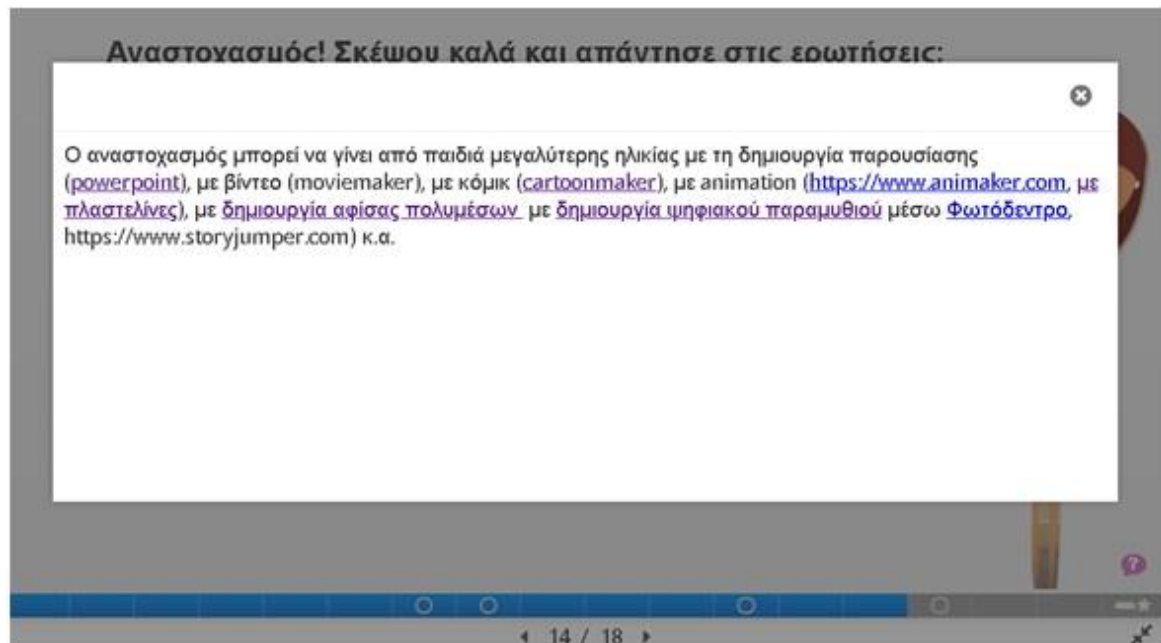


30 / 31

Εικόνα 38: Σύνοψη ενότητας Συναισθήματα



Εικόνα 39: Αναστοχασμός και προβληματισμός με τη λήξη μαθήματος



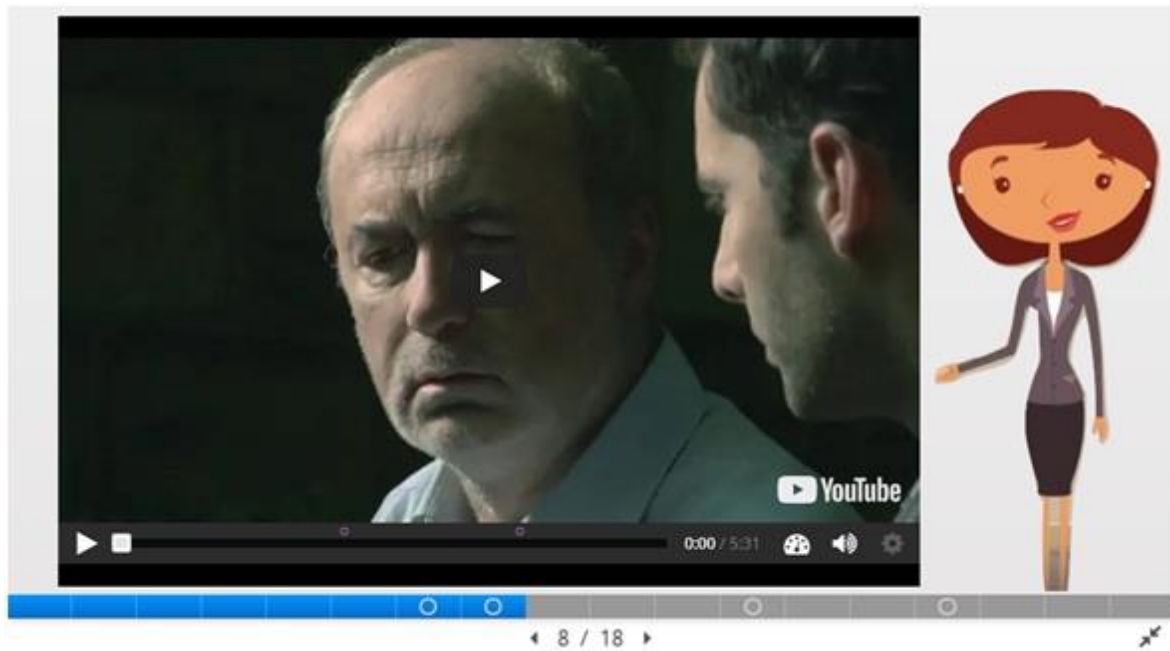
Εικόνα 40: Δραστηριότητες επέκτασης γνώσης μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης με ποικίλα ερεθίσματα ανατροφοδότησης και επέκτασης της γνώσης. (Κόμης, 2004· Μακράκης, 2000· Ράπτης & Ράπτη, 2013· Τσιβάς, 2011, όπ. αναφ. στο Κατσαντώνη, 2017). Η διδακτική προσέγγιση πραγματοποιείται μέσω των πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, της σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με την

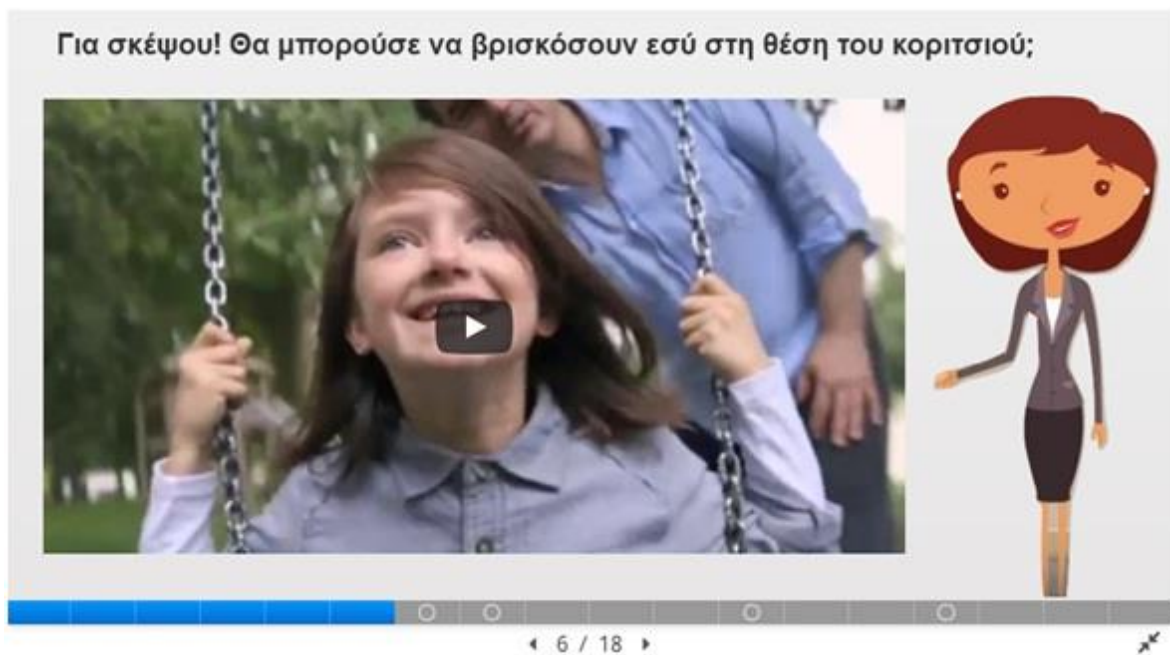
καθημερινότητα των μαθητών, ώστε να συμβάλλουν εντατικά στην εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου, (Papert, 1991) και την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας με χρήση αλληλεπιδραστικών και πολυμεσικών στοιχείων με παιγνιώδη χαρακτήρα (Ράπτης & Ράπτη, 2013, όπ. αναφ. στο Κατσαντώνη, 2017) και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης, η οποία εμπλουτίζει ή ακόμα και αντικαθιστά τις γνωστικές δραστηριότητες, και ελαχιστοποιεί το μνημονικό φορτίο (Nielsen & Molich, 1990). Συγχρόνως, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση μέσω της τέχνης ενθαρρύνει την προσωπική πλήρωση του εκπαιδευόμενου, καλλιεργεί την αισθητική του και αναπτύσσει τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (Charman, 1993, όπ. αναφ. στο Κατσαντώνη, 2017).



Εικόνα 41: Δραδιαστικό βίντεο ευαισθητοποίησης για ευπαθείς ομάδες (άτομα και ζώα με ειδικές ανάγκες)



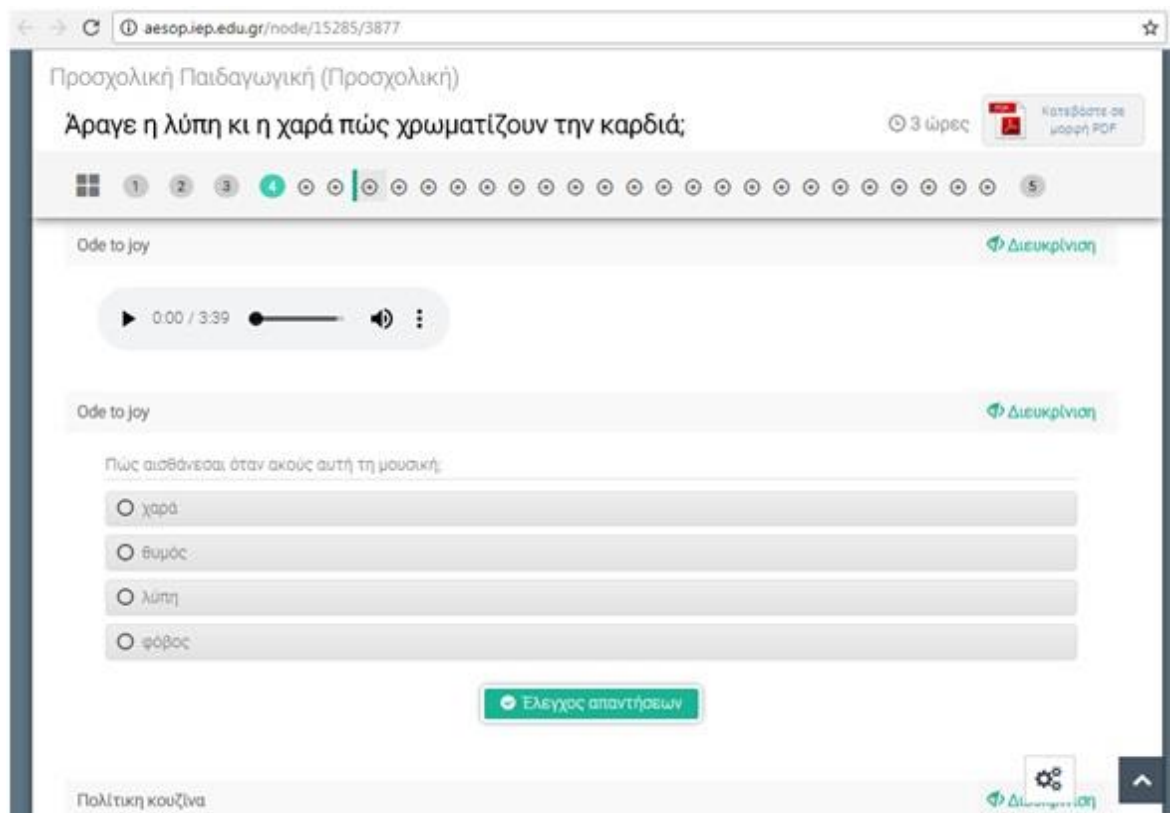
Εικόνα 42: Διαδραστικό Βίντεο ευαισθητοποίησης για την τρίτη ηλικία




Εικόνα 43: Βίντεο ευαισθητοποίησης για παιδιά πρόσφυγες



Εικόνα 44: Διαδραστικό παιχνίδι αλλαγής εκφράσεων προσώπου της Μόνας Λίζας




Εικόνα 45: Δραστηριότητα μουσικής επίδρασης στα συναισθήματα

→  aesop.iep.edu.gr/node/12406/3329

Προσχολική Παιδαγωγική (Προσχολική)

Όταν οι Πίνακες εκφράζουν Συναισθήματα



Γιατί είναι χαρούμενη η κοπέλα;

- Βλέπει μια φωτιά να καίει το δάσος
- Βλέπει την κόρη της να έρχεται
- Βλέπει αστραπές και κεραυνούς
- Βλέπει να έρχεται ο άντρας της
- Βλέπει λουλούδια

Έλεγχος απαντήσεων

Εικόνα 46: Δραστηριότητα ανάλυσης έκφρασης συναισθημάτων σε πίνακες ζωγραφικής. Επίσης, αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρέχονται ευκαιρίες για εκδήλωση του συναισθήματος και σωστή καθοδήγηση, κατά Gottman (2011:95-133), με προβολή ταινιών μικρού μήκους και παιγνιώδη μάθηση με τη χρήση της λογοτεχνίας και των ηρώων της (Στάλικας & Χαμοδράκα, 2004:144). Δραστηριότητες και διαδραστικά βίντεο που συσχετίζουν την έλλειψη της ενσυναίσθησης με φαινόμενα ρατσισμού και ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα 3 «Δώσε την αγάπη».



Εικόνα 47: Διαδραστικό βίντεο για την αποδοχή της διαφορετικότητας




Εικόνα 48: Βίντεο που εισάγει στην έννοια του ρατσισμού.

Επίσης στην ενότητα 5 «Έλα στη θέση μου» στην προσπάθεια ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των παιδιών συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες για την πρόληψη φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού.

Ξεχωρίζω το σχολικό εκφοβισμό από τη σύγκρουση

- Σχολικός εκφοβισμός είναι όταν μερικές φορές οι μαθητές κάνουν κάποια πράγματα σκόπιμα και συνέχεια με σκοπό να προκαλέσουν σε συμμαθητές τους ψυχικό ή σωματικό πόνο. Για παράδειγμα, μπορεί να τους σπρώχνουν, να τους χτυπούν, να τους κοροϊδεύουν ή να τους παίρνουν επίτηδες κάποια προσωπικά τους αντικείμενα. Ο εκφοβισμός γίνεται επίτηδες, με επανάληψη και κάποιος υπερισχύει σε δύναμη.
- Δεν είναι εκφοβισμός όταν δύο παιδιά ίσης δύναμης έχουν έναν συνηθισμένο καβγά ή λογομαχούν έχοντας κάποια διαφωνία. Σε αυτή τη περίπτωση μιλάμε για σύγκρουση και όχι για εκφοβισμό.

[Ποιος φοβάται; Εγώ όχι! Ένα παιχνίδι για τη διάγνωση των γνώσεών σας για το σχολικό εκφοβισμό](#)



11 / 17

Εικόνα 49: Διάγνωση γνώσεων των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό

Μαθαίνω τι πρέπει να κάνω στο σχολικό εκφοβισμό



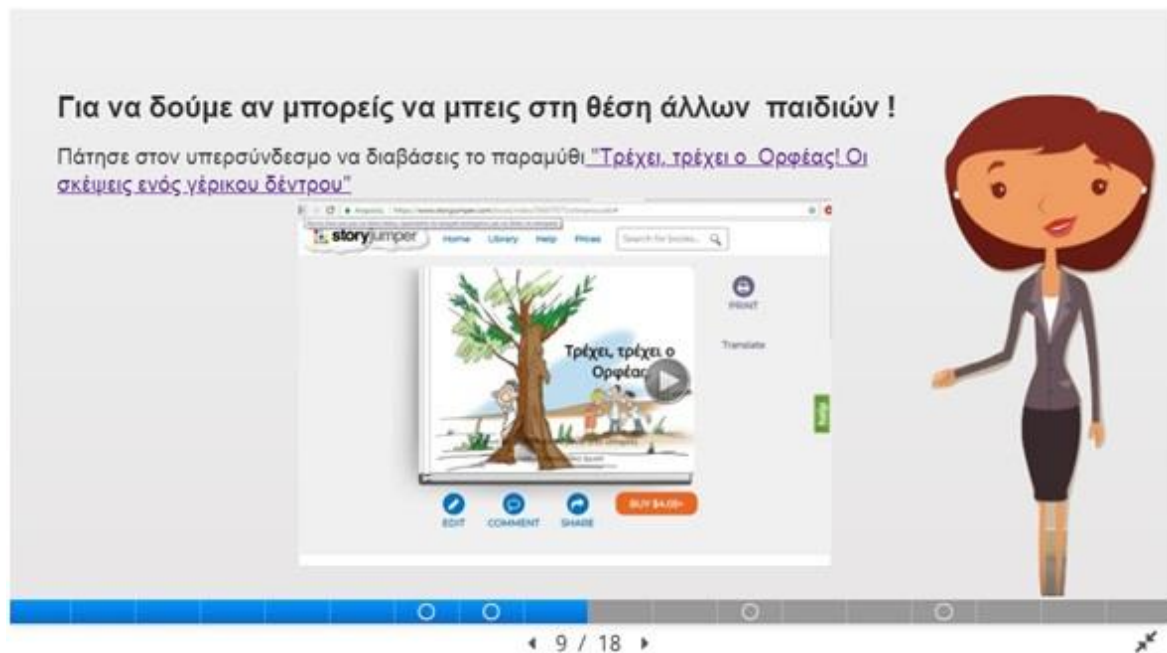
12 / 17

Εικόνα 50: Διαδραστικό βίντεο για τον εκφοβισμό



Εικόνα 51: Βίντεο με υποδειγματικό τρόπο συμπεριφοράς

Όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω στην υποενοότητα διδακτική μεθοδολογία, επιλέχθηκε να επιδειξουν τα παιδιά την προς ανάπτυξη δεξιότητα της ενσυναίσθησης με ένα παιχνίδι ρόλων, το οποίο βασίζεται σε ένα σενάριο επίλυσης προβλήματος που παρουσιάζεται στα παιδιά σε μορφή ψηφιακής αφήγησης με το διαδικτυακό λογισμικό Storyjumper. Ακολουθούν ενδεικτικές διαφάνειες:



Εικόνα 52: Παραπομπή στην εφαρμογή ψηφιακής αφήγησης Storyjumper



Εικόνα 53: Εικονογραφημένο σενάριο ψηφιακής αφήγησης



Εικόνα 54: Ερωτήσεις προετοιμασίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην τάξη
Το διαδικτυακό μάθημα με τίτλο «Με το νου και την Καρδιά» διατίθεται στον ιστότοπο http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/main/lp/lp_controller.php?cidReq=CHMANOUSAKI&id_session=0&gidReq=0&gradebook=0&origin=&action=view&lp_id=406&isStudentView=true και αποτελεί μία διδακτική πρόταση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές προσεγγίζονται ενσυναισθητικά, μέσω πολυμορφικής

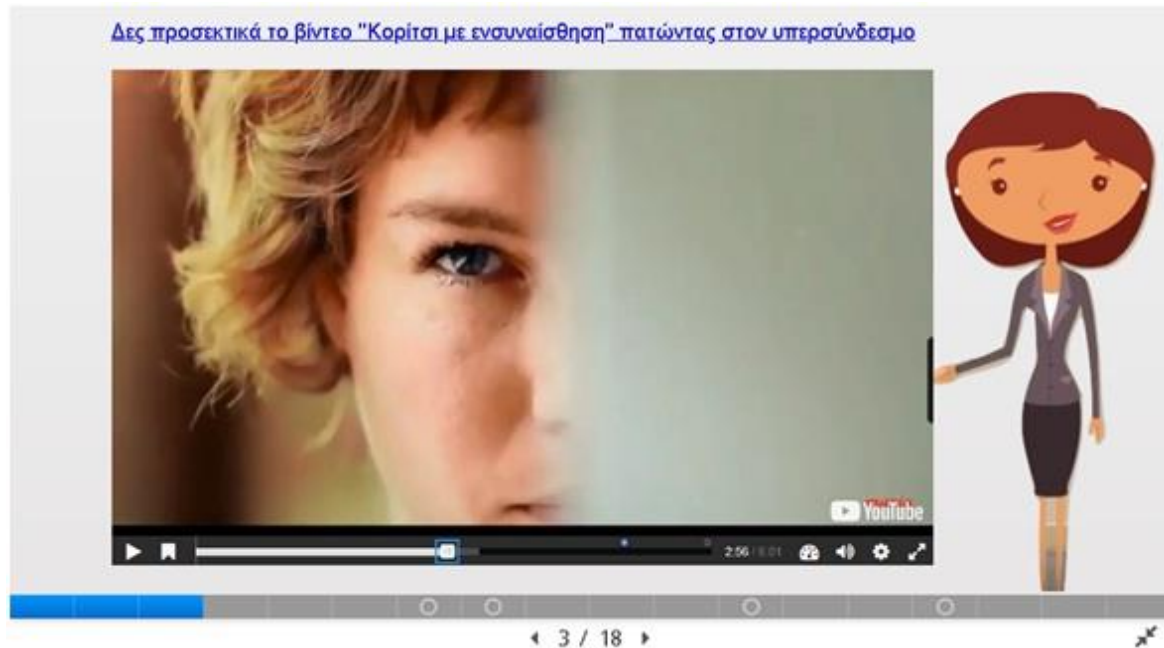
μάθησης, όπου οι εικόνες, μουσική, βίντεο εγγίζουν όχι μόνο το γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών. Έτσι συσχετίζεται η ενσυναίσθηση με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας, την προοπτική βελτίωσης της αυτοεπίγνωσης των μαθητών, της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που είναι τόσο κρίσιμες για τη μετέπειτα επιτυχία τους στη ζωή. Παρακάτω αναπτύσσεται αναλυτικότερα η μεθοδολογία που επιλέγη για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

3.3 Μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης που επιλέγη για την υποστήριξη της ενσυναίσθησης

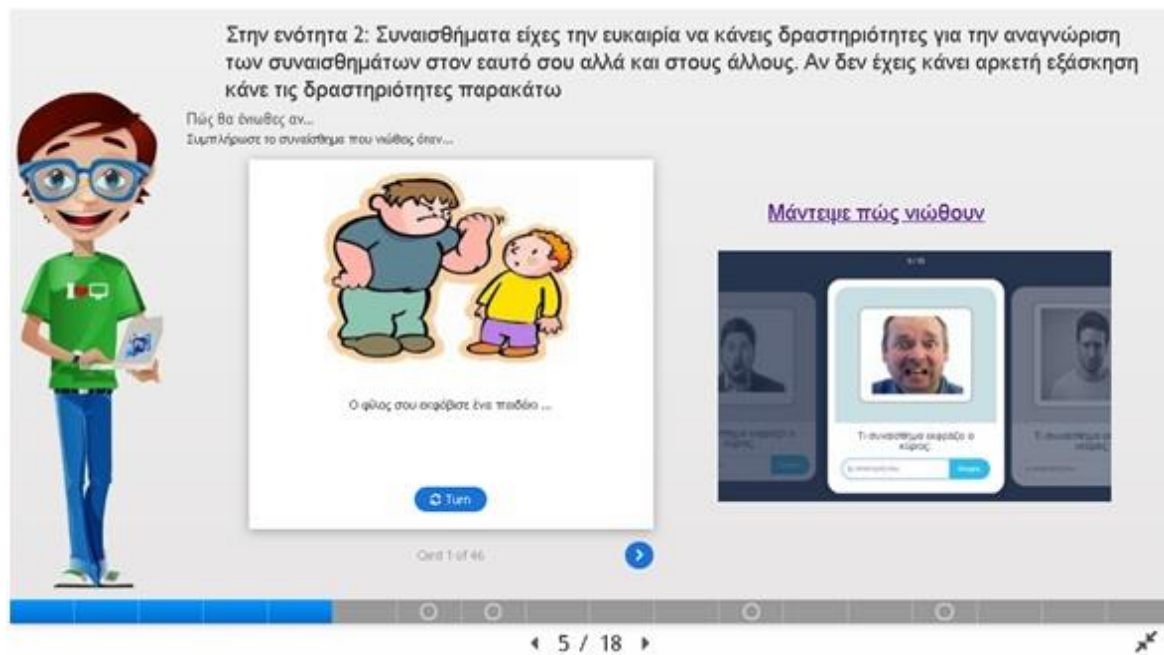
Οι προαπαιτούμενοι διδακτικοί στόχοι για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (αυτοεπίγνωση συναισθημάτων και διαχείριση συναισθημάτων) επιδιώκονται στο ψηφιακό υλικό με ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες σε διαδραστικά βίντεο και πίνακες ανακοινώσεων, όπως παραπάνω αναφέρθηκαν.



Εικόνα 55: Βίντεο αναγνώρισης συναισθημάτων στους άλλους (με ελληνικούς υπότιτλους) και παροχή βοήθειας για επίλυση δυσκολίας



Εικόνα 56: Διαδραστικό βίντεο για την αναγνώριση της ενσυναίσθησης σε άλλους



Εικόνα 57: Δραστηριότητες αναγνώρισης συναισθημάτων στον εαυτό και τους άλλους
Το υλικό δίνει την ευκαιρία και τη βοήθεια στους μαθητές να κατονομάσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους ενεργοποιώντας τον αριστερό λοβό του εγκεφάλου, όπου βρίσκεται το κέντρο της λογικής, το οποίο επιτρέπει να συγκεντρωθούμε και να ηρεμήσουμε. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει βίντεο και δραστηριότητες αυτοχαλάρωσης.



Εικόνα 58: Βίντεο με δραστηριότητα καθαρισμού του μυαλού από σκέψεις



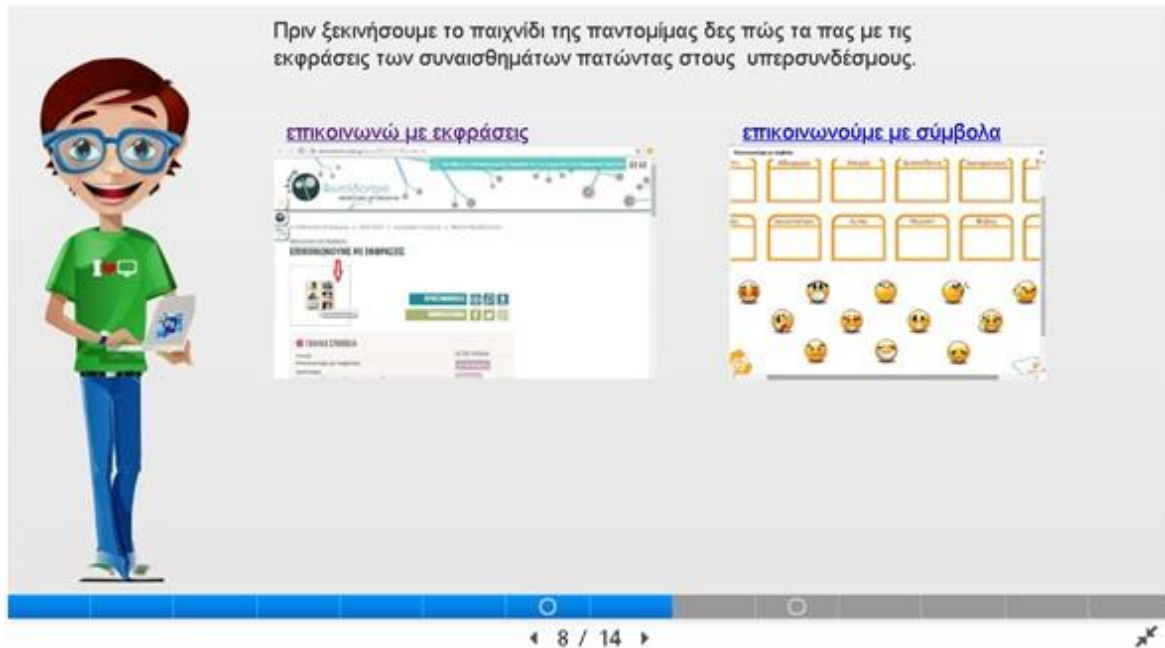
Εικόνα 59: Βίντεο δραστηριότητας αυτοσυγκέντρωσης και ενεργητικής ακρόασης

Επίσης, στον πίνακα ανακοινώσεως «Χάρτης Συναισθημάτων», επειδή το συχνότερο συναίσθημα υπήρξε ο θυμός, για τη διαχείρισή του, καθορίστηκαν όρια και δόθηκε βοήθεια για τη διαχείρισή του και ο σηματοδότης της τροχαίας (Goleman, 1998:379) για τον έλεγχο των παρορμήσεων.

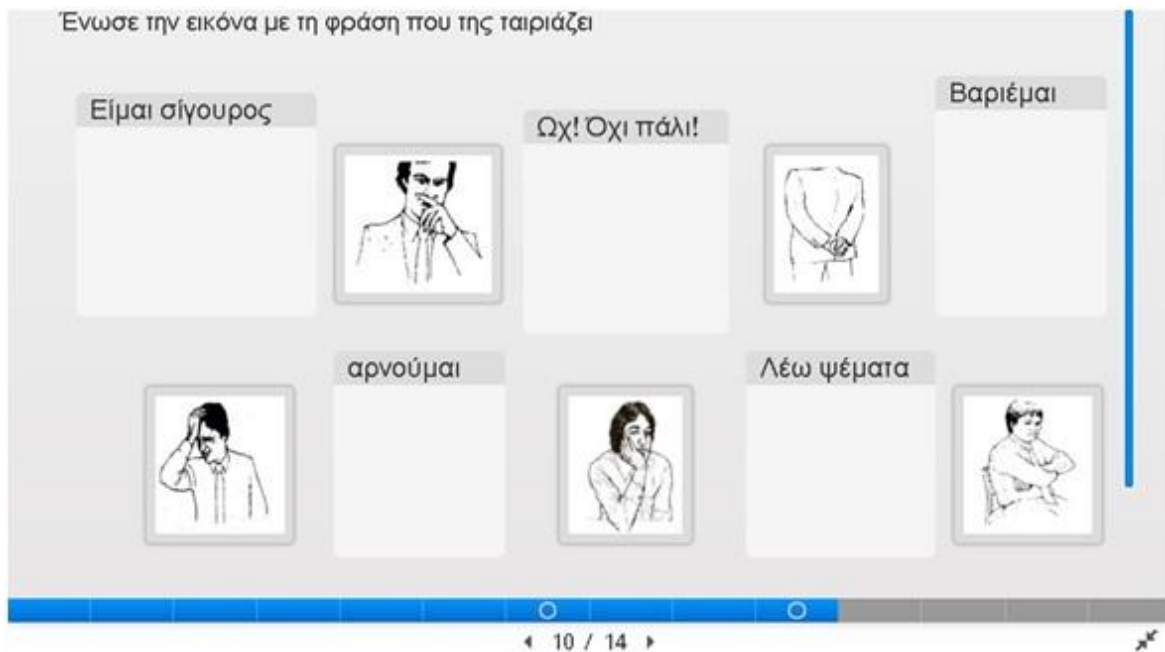


Εικόνα 60: Προτάσεις επίλυσης προβλημάτων, συγκρούσεων, λήψης απόφασης κ.α. Επίσης, στον πίνακα ανακοινώσεων «Γιορτή Φιλίας» δόθηκαν στρατηγικές φιλειρηνικής επίλυσης διαφορών, ο κώδικας φιλικής συμπεριφοράς και ένας τροχός συμφιλίωσης .

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τους ορισμούς των Levenson & Ruef, 1992, Decety & Jackson, 2004, όπ. αναφ. στο Παππά, 2016, και την αλληλουχία του Goleman (2012): σε προσέχω, σε συμπονώ, γι' αυτό και ενεργώ για να σε βοηθήσω, αναδεικνύουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης σε ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Goleman (2011:155-157). Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας το εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως δίνει και ευκαιρίες εξάσκησης ενεργητικής ακρόασης με ένα βίντεο και δραστηριότητες αναγνώρισης και κατανόησης στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας στον εαυτό μας και τους άλλους.



Εικόνα 61: Δραστηριότητες σύρε και άφησε για αναγνώριση συμβόλων και εκφράσεων επικοινωνίας



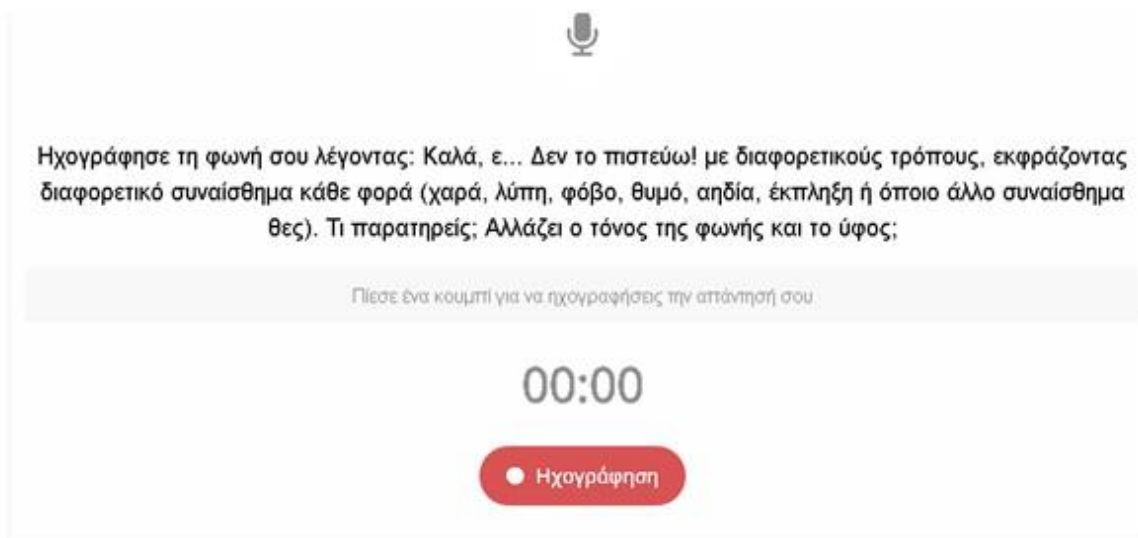
Εικόνα 62: Δραστηριότητα σύρε και άφησε για αναγνώριση μη λεκτικής επικοινωνίας
Τα παιδιά εξασκούμενα στην ενεργητική ακρόαση θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένα σε αυτά που λέει ο ομιλητής χωρίς να διακόπτουν με άσχετες ερωτήσεις ή άλλα ζητήματα και σκέψεις. Στην προσπάθεια αυτή εντάσσεται η αφήγηση του παραμυθιού «Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας» του Χορχέ Μπουκάι, που βοηθάει επιπλέον τα παιδιά να αντιληφθούν την

έννοια της ενσυναίσθησης και ν'«αναγνωρίσουν» παρόμοιες δικές τους προσωπικές εμπειρίες (Βενιώτη, 2017).



Εικόνα 63: Δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης παραμυθιού

Επίσης ζητήθηκε από τα παιδιά να ηχογραφήσουν τη φωνή τους και να αντιληφθούν τη διαφορά στο ύφος ανάλογα το συναίσθημα που εκφράζει κάθε φορά ή ίδια έκφραση.



Εικόνα 64: Ηχογράφιση φωνής με διαφορετικό συναίσθημα

Τέλος, η επίτευξη των στόχων της ενσυναίσθησης επιδιώκεται να γίνει και βιωματικά με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης, όπου θα δοθεί η ευκαιρία να εξασκήσουν την επιθυμητή ικανότητα μέσω δραματοποίησης και παιχνιδιών ρόλων (Goleman, 1998), το οποίο βασίζεται στην τεχνική της επίλυσης προβλήματος και παρουσιάζεται με ψηφιακή

αφήγηση μέσω του διαδικτυακού λογισμικού storyjumper. Η στρατηγική digital storytelling (ψηφιακή αφήγηση) αποτελεί ένα συνδυασμό προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας. Οι ερωτήσεις στη φάση της ολοκλήρωσης της ανάγνωσης δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συνδέσουν όσα συνέβησαν στην ιστορία με την πραγματική ζωή και τις δικές τους εμπειρίες (Tutas, 2006, όπ. αναφ. στο Βενιώτη, 2017) οδηγώντας στη δημιουργία και τον ανασχηματισμό νέων ιδεών (Russell & Shrodes, 1950, όπ. αναφ. στο Βενιώτη, 2017), στη δημιουργία ενός παιδιού ως ενεργού πολίτη και στην ένταξή του με εφόδια και ασφάλεια στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2005, όπ. αναφ. στο Βενιώτη, 2017). Η νέα αυτή πτυχή της χρήσης των βιβλίων για την επίλυση των προβλημάτων των ανθρώπων, ονομάστηκε «βιβλιοθεραπεία», από τον Ireland το 1930. (Aiech, Forgan 2002, όπ. αναφ. στο Βενιώτη, 2017).

Τα παιδιά μέσα από τις διαδικασίες της δραματοποίησης και βιοματικής ταύτισης χρησιμοποιώντας τη φαντασία και το ένστικτό τους πρωτοτυπούν δίνοντας το δικό τους τέλος στην ιστορία. Προτείνουν λύσεις εξόδου από το φαύλο κύκλο του εκφοβισμού και ομαλής κοινωνικής επανένταξης των πρωταγωνιστών στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Το θέατρο «εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τον πληρέστερο από όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά» (Nellie McCaslin 1987, όπ. αναφ. στο Καφετζή, 2013). Η γνώση που αποκτούν μέσω της βιοματικής εμπειρίας είναι ικανή να εξασθενήσει το σχολικό εκφοβισμό, να συμβάλει στην επούλωση τραυματικών εμπειριών που προκαλεί και να ενδυναμώσει τον ψυχισμό των παιδιών. Κατά τη δραματοποίηση, μέσω των ρόλων και των καταστάσεων που υποδύονται τα παιδιά, προτείνουν λύσεις, τις δοκιμάζουν, τις δέχονται ή τις απορρίπτουν, και με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να ελέγχουν και να αναδιοργανώνουν τον κόσμο, συνδέοντας την εσωτερική τους πραγματικότητα με την εξωτερική. Με τη δραματοποίηση λοιπόν επιδιώκουμε αρχικά την ψυχαγωγία του παιδιού και μετέπειτα την έκφρασή του, την καλλιέργεια του λεξιλογίου του, την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, καθώς και την ανάπτυξη δημιουργικών δυνατοτήτων, την καλλιέργεια πνευματικών λειτουργιών, όπως την καλλιέργεια της φαντασίας και της πρωτοβουλίας, την απαλλαγή από φοβίες και συμπλέγματα και τέλος τον προβληματισμό και την ταύτιση του παιδιού με τους ήρωες (Γενειατάκη, 1981, όπ. αναφ. στο Τζόκα & Σκουλήδα, 2012). Όπως οι Heathcote και Bolton (1995: 113) αναφέρουν το δράμα «διευκολύνει τους ανθρώπους να παίζουν χωρίς

επίβλεψη σε μια περιοχή χωρίς ποινές και έτσι είναι ανοιχτοί σε στιγμές εσωτερικής ενόρασης και κατανόησης που δεν είναι τόσο εύκολα διαθέσιμη μόνο μέσα από τη σκέψη πάνω σε κάποια θέματα» (Papadimitriou, Ioakeimidou, & Manousou, 2017). Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια πολυαισθητηριακή εκπαιδευτική μέθοδο, που βελτιώνει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και υποστηρίζει την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την Ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων. (Ζιούδρου, 2017). Είναι αποδεδειγμένη η σπουδαιότητα του ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών, εκφραστικών, διανοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Τσιάρας, 2007: 11-12, όπ. αναφ. στο Κολεύρη, 2018).

Εν τέλει, το ηλεκτρονικό μάθημα αξιοποιώντας τις ΤΠΕ μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη ικανοτήτων (σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων) υψηλού επιπέδου από τους μαθητές (Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης EAITY, 2010) όπως: ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ικανότητα διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων, ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, δυνατότητα μοντελοποίησης φαινομένων και καταστάσεων του πραγματικού κόσμου, ικανότητα συνεργασίας και από κοινού προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων, διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταφοράς γνώσεων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο.

3.3. Χαρακτηριστικά πλατφόρμας στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκε το πολυμορφικό υλικό

Την προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση υποστηρίζει η πλατφόρμα Chamilo, η οποία τηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά των τυπικών περιβαλλόντων Διαδικτυακών Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης και Διδασκαλίας (ΣΔΜΔ) –Learning Management Systems (LMS) ή πλατφόρμων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δηλαδή υπολογιστικό περιβάλλον που υποστηρίζει τη διεξαγωγή μαθημάτων μέσω διαδικτύου (web-based technology), προσφέρει ολοκληρωμένες Υπηρεσίες ασύγχρονης κυρίως τηλεεκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. (Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ, επιμόρφωση Β1 επίπεδο, 2017). Κατά τη Γαβριηλίδου (2017) η ηλεκτρονική πλατφόρμα αποτελεί ένα σύστημα διαχείρισης εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, μαθημάτων, και εργαλείων επικοινωνίας και αξιολόγησης. Ένας ορισμός για τα Διαδικτυακά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και

Διδασκαλίας δίνεται από τους Wang & Chen (2009) σύμφωνα με τον οποίο «ένα σύστημα Διαχείρισης Μάθησης χρησιμοποιεί μια σειρά από τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών για να προσφέρει μια πλατφόρμα προσβάσιμη μέσω διαδικτύου, όπου μια ολοκληρωμένη σειρά μαθημάτων μπορεί να σχεδιαστεί και να δειχθεί, τόσο από τον εκπαιδευόμενο, όσο και από τον εκπαιδευτή» (Γιαννακίδου, 2014)

Οι βασικές δυνατότητες ενός συστήματος LMS είναι η διαχείριση μαθημάτων, η ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (όπως το wiki, τα quizzes), η ασύγχρονη επικοινωνία μέσω μηνυμάτων, η σύγχρονη επικοινωνία μέσω chat και τηλεδιάσκεψης, η online βαθμολόγηση των εργασιών/δραστηριοτήτων, η παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευομένων, η δημιουργία προφίλ χρηστών, η συμμετοχή σε forum συζητήσεων και η εξαγωγή στατιστικών αναφορών (Καράλη 2013, Σκουληκάρη 2015, όπ. αναφ. στο Γαβριηλίδου, 2017).

Τα εργαλεία τα οποία είναι δυνατό να παρέχει ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης προσαρμόζονται στις περισσότερες θεωρίες μάθησης (Οικονόμου, 2014, όπ. αναφ. στο Γαβριηλίδου, 2017) και η λειτουργικότητα τους μπορεί να διαχωριστεί στις παρακάτω κατηγορίες: Δημιουργία περιεχομένου. Διαχείριση περιεχομένου, Διαχείριση Μαθημάτων, Διαχείριση χρηστών με στοιχεία πρόσβασής στο σύστημα (username, password). Διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού. (Κείμενα, Πολυμέσα Διαδραστικές εφαρμογές) Εργαλεία που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων μεταξύ τους ή με τους εκπαιδευτικούς, (e-mail, Forum, chat) Ημερολόγιο, Γλωσσάρι, Αξιολόγηση εκπαιδευομένων/ Παρακολούθηση προόδου από τον εκπαιδευτικό ή με την αυτοαξιολόγηση τους. (Ανάθεση εργασιών, εργαλεία δημιουργίας κουίζ-διαγωνισμάτων). Διαχείριση – Ρυθμίσεις Συστήματος. Διαχείριση ομάδων (τάξεων) (KerschnbaumSteven, 2009, Σπυριδάκη, 2011)

Η επιλογή της κατάλληλης ηλεκτρονικής πλατφόρμας, κατά τη Γαβριηλίδου (2017) θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη έναν συνδυασμό παιδαγωγικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών. Το Chamilo είναι συμβατό με το H5P, μία σουίτα λογισμικού που συγκεντρώνει σύγχρονες λειτουργίες που μπορούν να υλοποιηθούν πλέον από την HTML5 και είναι σχεδιασμένο να τις ενσωματώσει σε άλλα περιβάλλοντα ιστοσελίδων (Παρασκευοπούλου, 2016). Λόγω της δομής του, οι ασκήσεις έχουν ανεπτυγμένη διαδραστικότητα με στοιχεία HTML5 και JavaScript. Το υλικό που παράγεται από τη

σουίτα H5P χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες, είναι πιο φιλικό προς τους χρήστες και είναι σχεδιασμένο να εμφανίζεται σωστά σε όλες τις συσκευές που συνδέονται στο διαδίκτυο όπως tablets και smartphones (Παρασκευοπούλου, 2016). Δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διαδραστικού βίντεο με δραστηριότητες σύρε και άφησε, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλών επιλογών, σύντομης απάντησης, αντιστοιχίας, σωστού/λάθους, καρτών αστραπής, χρονογραμμής, κα. τις οποίες αναλύει η Παρασκευοπούλου (2016). Η εφαρμογή αυτή συνιστά ένα συγγραφικό εργαλείο ανοικτού κώδικα για εξ αποστάσεως μάθηση σε HTML5 και κατά την Κατσαντώνη (2017) είναι φιλικό για φορητές συσκευές. Το ψηφιακό υλικό δύναται να εμπλουτιστεί και με άλλες μορφές: Accordion, Audio, Image Hotspot, Guess the Answer, Mark the Word. Για να καταστεί δυνατή η δημοσίευση του ψηφιακού μας υλικού, ήταν αναγκαία η χρήση ενός Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου, όπως είναι το Chamilo.

Επίσης, το Chamilo έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει πίνακες ανακοινώσεων (<https://el.padlet.com/>) που επιτρέπουν τη δημιουργία και διαμοίραση περιεχομένου στους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να αναρτήσουν υλικό σε μορφή κειμένου, εικόνας, βίντεο ή ήχου, εκφράζοντας ελεύθερα τη φαντασία και δημιουργικότητά τους και επιτρέποντας το σχολιασμό στις απαντήσεις των συμμαθητών τους και εν τέλει την κοινωνική αλληλεπίδραση και μάθηση.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν το ελεύθερο, ανοικτού κώδικα λογισμικό για την καταγραφή και την επεξεργασία ήχου Audacity (<http://www.audacityteam.org/>) και το Storyjumper (<https://www.storyjumper.com>) μία εφαρμογή Ιστού 2.0 για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης της ιστορίας που επρόκειτο να δραματοποιηθεί.

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο 3 παρουσιάστηκαν οι παιδαγωγικές αρχές και μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού εξάε και τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας και των διαδικτυακών λογισμικών/εφαρμογών που διαμόρφωσαν το περιβάλλον στο οποίο αναπτύχθηκε η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση, η οποία προσφέρει πολυαισθητηριακή εκπαίδευση για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, και ειδικότερα της ενσυναίσθησης, της βασικότερης από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η εργασία προβλέπεται να επιφέρει ιδιαίτερος ενδιαφέροντα αποτελέσματα για το χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης οι μαθητές προσεγγίζονται ενσυναισθητικά, μέσω



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

πολυμορφικής μάθησης, όπου οι εικόνες, μουσική, βίντεο εγγίζουν όχι μόνο το γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών. Έτσι συσχετίζεται η ενσυναίσθηση με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας, την προοπτική βελτίωσης της αυτοεπίγνωσης των μαθητών, της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες είναι τόσο κρίσιμες για την επιτυχία τους στη ζωή.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός του κεφαλαίου 4 είναι η περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας που επιλέγη. Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην υποενότητα 4.1. αναφέρεται ο στόχος της έρευνας, στην υποενότητα 4.2. τα ερευνητικά ερωτήματα, στην υποενότητα 4.3. παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση, δηλαδή το δείγμα, η χρονική περίοδος της πιλοτικής εφαρμογής και τα μέσα συλλογής δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν μέσω τριγωνοποίησης. Στην υποενότητα 4.4. περιγράφεται η μέθοδος της ανάλυσης δεδομένων, η οποία είναι περιγραφική όσον αφορά στην εφαρμογή στην τάξη, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια μαθητών, ενώ γίνεται ποιοτική ανάλυση δεδομένων για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

4.1. Στόχος έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η πιλοτική εφαρμογή και η αποτίμηση συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης σε συνδυασμό με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης σε μαθητές πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα σε μαθητές Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου, για την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, ως διάστασης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια κριτήρια (παιδαγωγικά, τεχνολογικά, μαθησιακής διαδικασίας) πληρεί ή όχι το συγκεκριμένο διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές Α' τάξης Δημοτικού, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών και εκπαιδευτικών /ειδικών;

Το ερευνητικό ερώτημα 1 σχετίζεται με την αξιολόγηση του υλικού όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και ανάπτυξης του υλικού και ερευνάται από το ερωτηματολόγιο των μαθητών και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών/ειδικών.

Το ερευνητικό ερώτημα 1 αναλύεται στα ακόλουθα υποερωτήματα:

α) Ποια η άποψη των μαθητών, όσον αφορά σε παιδαγωγικά κριτήρια και αφορούν στην κάλυψη των στόχων της μάθησης, σε τεχνολογικά κριτήρια που αφορούν στη δομή και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, στην ευχρηστία-καθοδήγηση-κατανόηση και σε κριτήρια που αφορούν στη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού υλικού;

β) Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών και ειδικών, όσον αφορά σε παιδαγωγικά κριτήρια και αφορούν στην κάλυψη των στόχων της μάθησης, σε τεχνολογικά κριτήρια που αφορούν στη δομή και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, στην ευχρηστία-καθοδήγηση-κατανόηση και σε κριτήρια που αφορούν στη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού υλικού;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Είναι λειτουργικό ένα διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης;

Το ερευνητικό ερώτημα 2 σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ερευνάται από τις μεταβολές στο ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης πριν και μετά την εφαρμογή του ηλεκτρονικού μαθήματος και από την παρατήρηση στην εκδήλωση ενσυναίσθησης από τους μαθητές κατά τη βιωματική δραστηριότητα της δραματοποίησης.

Αναλύεται δε στα ακόλουθα υποερωτήματα:

α) Παρατηρήθηκε μεταβολή στην ενσυναίσθηση των μαθητών μετά την παρακολούθηση του μαθήματος και σε ποια από τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης; (κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης, συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία, αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων των μαθητών)

β) Παρατηρήθηκε εκδήλωση ενσυναίσθησης από τους μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα κατά τη βιωματική δραστηριότητα και με ποιο τρόπο; (έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων, συμπεριφορά των μαθητών)

4.3. Ερευνητική προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση της παρούσας διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει το συνδυασμό μεθόδων ποσοτικής έρευνας με την αξιοποίηση περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Ειδικότερα διεξάγεται μελέτη περίπτωσης

(case study) η οποία χαρακτηρίζεται από ένα εξίσου ποικιλόμορφο φάσμα τεχνικών, που αξιοποιούνται στη συλλογή και ανάλυση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Όποιο κι αν είναι το πρόβλημα ή η προσέγγιση, στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μία μέθοδος παρατήρησης. Γενικότερα κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, καθώς δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, την συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Η μελέτη περίπτωσης ασχολείται πρωταρχικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις. Οι υποστηρικτές της μελέτης περίπτωσης τονίζουν τη σημασία των δεδομένων, τα οποία συλλέγονται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους και γεγονότα όπως είναι στο φυσικό τους περιβάλλον και παραδέχεται ότι αν τα ευρήματά του ισχύουν για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις τα χαρακτηριστικά των οποίων αναλύει, πιθανόν να ισχύουν και για τις περιπτώσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά.

4.3.1. Δείγμα έρευνας και χρονική περίοδος πιλοτικής εφαρμογής

Η πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού εξ απόστασεως εκπαίδευσης έγινε σε πλήθος 6 εθελοντών μαθητών Α τάξης δημοτικού σχολείου του Νομού Ηρακλείου τη χρονική περίοδο από 1-13 Ιουνίου 2018. Συγκεκριμένα για διάστημα 12 ημερών είχαν την ευκαιρία οι μαθητές να πλοηγηθούν στην πλατφόρμα με τη βοήθεια του κηδεμόνα τους και την 13^η Ιουνίου 2018 πραγματοποιήθηκε στην τάξη η διαζώσης βιωματική δραματοποίηση / παιχνίδι ρόλων του εκπαιδευτικού σεναρίου «Τρέχει, τρέχει ο Ορφέας» από το βιβλίο «Διδάσκοντας μέσα από ιστορίες» του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και Υπουργείου Υγείας Πρόγραμμα «Δάφνη III» (2010) για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπου αναμενόταν από τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει το μάθημα της ενσυναίσθησης να επιδείξουν στη συμπεριφορά τους ενσυναίσθηση βοηθώντας τον Ορφέα, ένα παιδί με προβλήματα λόγου και ακοής, το οποίο είχε πέσει θύμα εκφοβισμού.

4.3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την εξυπηρέτηση των αναγκών της αξιολόγησης της παρούσης εργασίας χρησιμοποιήσαμε την τριγωνοποίηση όπου στην περίπτωσή μας αφορά τόσο στη διαδικασία επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικά άτομα (μαθητές, εκπαιδευτικούς και ειδικούς) ή διαφορετικά είδη δεδομένων (μέτρηση ενσυναίσθησης και κριτήρια

αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού) καθώς και στη χρήση διαφορετικών μεθόδων συγκέντρωσης των δεδομένων μας (παρατήρηση, ερωτηματολόγια). Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) «*Η τριγωνοποίηση είναι μια σημαντική μέθοδος που επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης. Μέσα από τον εντοπισμό των διαφορετικών προοπτικών, μπορούν να αναδυθούν αντιφάσεις και ασυμφωνίες που συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης και την ανάπτυξη μιας θεωρίας. Έχοντας περισσότερες της μιας πηγές άντλησης δεδομένων και πληροφοριών, ευελπιστούμε ότι αυξήσαμε τις πιθανότητες να αναπτύξουμε μια αναφορά περισσότερο ακριβή και αξιόπιστη (Creswell, 2011, όπ. αναφ. στο Καμπύλης, 2017).*

α) Η αξιολόγηση του μαθήματος στην πλατφόρμα, έγινε τόσο από τα παιδιά με συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στην πλατφόρμα Google Forms (ποιοτική μέθοδος με περιγραφική ανάλυση δεδομένων λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων) όσο και από 2 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 2 ειδικούς αξιολογητές, με ερωτηματολόγιο σε μορφή word, το οποίο προσαρτάται στο παράρτημα. (ποιοτική μέθοδος με ανάλυση περιεχομένου). Το πλήθος των ειδικών αξιολογητών επαρκεί σύμφωνα με τον Nielsen (1992) εφόσον για την κάλυψη του 75% των σφαλμάτων ευχρηστίας χρειάζονται 14 απλοί αξιολογητές (χωρίς εξειδίκευση επί του θέματος) ή 3 απλά ειδικοί αξιολογητές (με μία εξειδίκευση) ή μόλις 1,5 διπλά ειδικός αξιολογητής (με δύο εξειδικεύσεις). Οι συγκεκριμένοι αξιολογητές επιλέχθηκαν ως ειδικοί, διότι όλοι θεωρήθηκαν διπλά ειδικευμένοι: α) κατείχαν τουλάχιστον έναν τίτλο μετεκπαίδευσης και β) ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί. (Κατσαντώνη, 2017).

Το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογήθηκε ως προς την ευκολία χρήσης, την αισθητική της επιφάνειας διεπαφής αλλά και όλων των οθονών, την ευκολία κατανόησης των οδηγιών και του περιεχομένου, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών/τριών (Μανούσου, 2008), στην αποτροπή σφαλμάτων του χρήστη και στην παροχή επαρκούς υποστήριξης και βοήθειας του χρήστη (Nielsen and Molich, 1990, όπ. αναφ. στο Κατσαντώνη, 2017), την ικανοποίηση των στόχων, τη δομή, τη διδακτική μεθοδολογία, την τεχνολογική αξιοπιστία και λειτουργία (Αναστασιάδη:346), δηλαδή όσον αφορά κριτήρια παιδαγωγικά, τεχνολογικά και κριτήρια που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία (Παναγιωτακόπουλος, 1999)

β) Η μεταβολή στη συναισθηματική και κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης ερευνάται τόσο μέσω του ερωτηματολογίου-τεστ που συμπληρώθηκε από κάθε μαθητή πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος όσο και κατά την πιλοτική εφαρμογή μετά την αποπεράτωση του μαθήματος με την καταγραφή και μελέτη της παρατήρησης των συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς των μαθητών που ενεπλάκησαν στη βιωματική δραστηριότητα της δραματοποίησης.

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents (BIECA) (1982) το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα και μετρά την ενσυναίσθηση των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών. Το ερωτηματολόγιο αυτό αρχικά αποτελείτο από 22 δηλώσεις, ο έλεγχος αξιοπιστίας, όμως, που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα των Owen-Anderson et al. (2008) είχε ως αποτέλεσμα από τις 22 δηλώσεις του BIECA να χρησιμοποιηθούν οι 19 για τις αναλύσεις από την Παπαγεωργίου (2015) για την έρευνα της οποίας το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε στα αγγλικά από γλωσσολόγο-καθηγητή αγγλικών. Το ερωτηματολόγιο αυτό ενσωματώθηκε στο Chamilo ως τεστ και δόθηκε να συμπληρωθεί από τους μαθητές πριν την έναρξη της παρακολούθησης του μαθήματος αλλά και στο τέλος, για να εξεταστούν τυχούσες μεταβολές στις απαντήσεις. Κάθε παιδί λάμβανε μια μονάδα όταν επέλεγε μια δήλωση που έδειχνε ενσυναίσθηση. (ποσοτική μέθοδος). Σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) προκειμένου να διαπιστωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax και από την ανάλυση προέκυψαν τρεις παράγοντες και οι ερωτήσεις που φορτίζονται στον καθένα, όπως παρακάτω αναφέρονται. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha του πρώτου παράγοντα ήταν 0,80, του δεύτερου 0,54 ενώ του τρίτου 0,50. Αφαιρώντας τις ερωτήσεις 7 και 18 με τις χαμηλότερες φορτίσεις, ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής ενσυναίσθησης υπολογίστηκε 0,67.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «Κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης» γιατί εκεί φορτίζουν οι προτάσεις που αναφέρονται στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως η αναγνώριση και η λήψη προοπτικής:

1. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί της.
6. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.
10. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει.

11. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίξει μαζί του.
13. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.
19. Λυπάμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία» διότι εκεί φορτίζουν προτάσεις που αναφέρονται στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, όπως ο συμμερισμός των συναισθημάτων:

4. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμη και όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.
5. Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
8. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.
12. Μερικά τραγούδια με κάνουν να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.
16. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
17. Πιστεύω ότι δεν είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων» καθώς εκεί φορτίζουν προτάσεις που αναφέρονται στην εκδήλωση και έκφραση συναισθημάτων, όπως η χαρά:

2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους δεν είναι ανόητοι.
3. Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
9. Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
14. Δεν είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.
15. Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον θα ήθελαν να έχουν.

4.4. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

4.4.1. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων για τα ερωτηματολόγια μαθητών και την εφαρμογή στην τάξη

Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόνων η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων γίνεται περιγραφικά, τόσο όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές (για την ενσυναίσθηση και για την αξιολόγηση του μαθήματος) όσο και τις παρατηρήσεις κατά την πιλοτική εφαρμογή στην τάξη.

Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος από τους μαθητές, το οποίο προσαρτάται στο παράρτημα, αποτελείτο από είκοσι τέσσερις ερωτήσεις εκ των οποίων οι δεκαοκτώ ήταν κλειστού τύπου καθώς οι μαθητές είχαν να επιλέξουν από την επτάβαθμη κλίμακα Likert: Καθόλου, Πολύ λίγο, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ, Απόλυτα πλην των ερωτήσεων με αριθμούς 14,15,18 που είχαν να επιλέξουν μεταξύ του ναι ή όχι και τριών ερωτήσεων με αριθμούς 16,19,20, ανοιχτού τύπου.

Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στο ερευνητικό υποερώτημα 1α και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις: 3,21,22,23 αφορούν σε παιδαγωγικά κριτήρια (κάλυψη στόχων), οι ερωτήσεις: 1,2,4,5 και 6,7,10,13,14,15,16,17 αφορούν σε τεχνολογικά κριτήρια (δομή και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, ευχρηστία-καθοδήγηση-κατανόηση οδηγιών) και οι ερωτήσεις: 8,9,11,12,18,19,20,24) κριτήρια που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία (μεθοδολογία)

4.4.2. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων (Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών)

Για την αξιολόγηση του μαθήματος από εκπαιδευτικούς και ειδικούς οι οποίοι πλοηγήθηκαν στην πλατφόρμα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για θεματική ανάλυση, μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001, όπ. αναφ. στο Ίσαρη-Πουρκός, 2015:117) η οποία μπορεί να γίνει με διατμηματική ή μη διατμηματική προσέγγιση, οι οποίες δεν αποκλείουν η μία την άλλη και μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά (π.χ. θεματική αφηγηματική ανάλυση, βλ. Riessman 2008· ή

ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση με ιδιογραφική έμφαση, βλ. Smith, Flowers & Larkin, 2009, όπ. αναφ. στο Ίσαρη-Πουρκός, 2015).

Για την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων χρησιμοποιήθηκε ειδικό λογισμικό (Atlas-it 6.1), το οποίο δίνει τη δυνατότητα ταξινόμησης των αξόνων και των βασικών αντικειμένων τους, για την ασφάλεια εγκυρότητας και αποτελεσματικότητας της οποίας, λήφθηκαν υπόψη οι αρχές: α) της εξαντλητικότητας: όλες οι ενότητες ανάλυσης μπορούν να υπαχθούν στις συγκεκριμένες κατηγορίες που καθορίστηκαν, β) της καταλληλότητας: όλες οι κατηγορίες ταιριάζουν στο σκοπό της έρευνας και στο περιεχόμενο που αναλύεται, γ) του αμοιβαίου αποκλεισμού: μια ενότητα ανάλυσης δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ταυτόχρονα σε δύο κατηγορίες (Βάμβουκας, 1998).

Ως μονάδα ανάλυσης θεωρήσαμε την πρόταση-φράση (κύρια με δευτερεύουσα/ες) που βγάζει ολοκληρωμένο νόημα και ως μονάδα μέτρησης, λήφθηκε υπόψη το καινούριο, η αξία που παρουσιάζει η κάθε φράση ανάλυσης ως προς το σκοπό της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισης κάθε στοιχείου, καθώς ακόμη και τα στοιχεία που εμφανίζονται σπανιότατα μπορεί να έχουν μεγάλη αξία (Τζάνη, 2005). Βέβαια, αφού μονάδα ανάλυσης μας είναι η πρόταση, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πρόταση μπορεί να περιέχει κάποιες φορές και δεύτερο νόημα και να δημιουργείται σύγχυση στην κατηγοριοποίηση. Μερικές απόψεις αντιστοιχήθηκαν σε πάνω από μία κατηγορίες, αλλά μέσα από την ανάλυση μας και τις επεξηγήσεις μας θα προσπαθήσουμε να περιορίσουμε αυτό το πρόβλημα. Άλλωστε, το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει μάλλον χαρακτήρα ενδείξεων παρά γενικεύσιμων αποτελεσμάτων.

Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 1β και συγκεκριμένα η ερώτηση 3 αφορά στην κάλυψη των στόχων, οι ερωτήσεις: 1,2 στην ευχρηστία και στην κατανόηση, η ερώτηση 4 στη μεθοδολογία διδασκαλίας και οι ερωτήσεις 5,6 στη δομή και στην αισθητική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι άξονες και τα βασικά αντικείμενα της αξιολόγησης που κωδικοποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών /ειδικών από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, βασιζόμενες στα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού /λογισμικού που προτείνει ο Παναγιωτακόπουλος (1999), Παναγιωτακόπουλος Καρατράντου, Πιντέλας (2003, 2012).

1^{ος} Άξονας: Παιδαγωγικά κριτήρια	
1	Είναι συμβατό με παιδαγωγικούς στόχους/συνεπικουρεί την εκπαιδευτική διαδικασία με ξεκάθαρους στόχους
2	Ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο μαθητών
3	Διεγείρει και εφιστά την προσοχή-εμπυχώνει
4	Προκαλεί μαθησιακό ενδιαφέρον (ανάγκες, κίνητρα)
5	Προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας; (αλληλεπίδραση)
6	Ανακεφαλαιώνει γνώσεις
7	Επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση/ ανατροφοδότηση με κατάλληλες δραστηριότητες
2^{ος} Άξονας: Τεχνολογικά κριτήρια	
1	Αισθητική περιβάλλοντος, αναγνωσιμότητα-ελκυστικότητα γραφικών
2	Ευκολία στη χρήση υλικού σύμφωνα με γνώσεις παιδιών για Η/Υ
3	Κατανόηση οδηγιών-καθοδήγηση
4	Τεχνικές δυσκολίες
5	Θετικά στοιχεία εκπαιδευτικού υλικού
6	Αρνητικά στοιχεία εκπαιδευτικού υλικού- Προτάσεις για βελτίωση
3^{ος} Άξονας: Μαθησιακή διαδικασία	
1	Μεθοδολογία διδασκαλίας
2	Αποτελεσματικότητα μάθησης (με ποια μέσα επιτυγχάνεται κατανόηση περιεχομένου-ανάπτυξη ενσυναίσθησης)

Πίνακας 3: Άξονες και Βασικά αντικείμενα για την κωδικοποίηση δεδομένων

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο 4 αναφέρθηκε η μεθοδολογία της έρευνας που επιλέγη μέσω τριγωνοποίησης και η οποία, πέραν της βιβλιογραφικής έρευνας για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του μαθήματος, αφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος και της πιλοτικής εφαρμογής του. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσέγγισης από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού εξάε, θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

5. Αποτελέσματα Έρευνας

Σκοπός του κεφαλαίου 5 είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας η οποία γίνεται αναφορικά με τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα. Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην υποενότητα 5.1. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα 1 και προέρχονται: α) από το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του μαθήματος από τους μαθητές και β) από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και ειδικών. Στην υποενότητα 5.2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα 2 και προέρχονται: α) από το ερωτηματολόγιο της ενσυναίσθησης και β) από τη διδακτική προσέγγιση στην τάξη.

5.1. Αποτελέσματα που απαντούν στο πρώτο (1^ο) ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποια κριτήρια (παιδαγωγικά, τεχνολογικά, μαθησιακής διαδικασίας) πληρεί ή όχι το συγκεκριμένο διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές Α' τάξης Δημοτικού, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών/ειδικών;

α. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του διαδικτυακού μαθήματος και προκύπτουν τα εξής στοιχεία που αφορούν σε παιδαγωγικά κριτήρια και αφορούν στην κάλυψη στόχων μάθησης (ερωτήσεις: 3,21,22,23), σε τεχνολογικά κριτήρια που αφορούν στη δομή και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, στην ευχρηστία-καθοδήγηση-κατανόηση των οδηγιών (ερωτήσεις: 1,2,4,5,6,7,10,13,14,15,16,17) και σε κριτήρια μεθοδολογίας της μαθησιακής διαδικασίας (ερωτήσεις: 8,9,11,12,18,19,20,24)

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως (ερ.22) το θέμα του ηλεκτρονικού μαθήματος «Με το νου και την καρδιά» προσέελκυσε το ενδιαφέρον τους (απόλυτα 33,3%, πάρα πολύ 33,3%, πολύ 16,7%, μέτρια 16,7%) και (ερ.21) οι γνώσεις που θα αποκτούσαν θα τους βοηθούσαν να τις εφαρμόσουν τόσο στο παιχνίδι ρόλων (πολύ 50%, πάρα πολύ 33%, απόλυτα 16,7%) όσο και (ερ.23) στη μετέπειτα ζωή τους (πάρα πολύ 66,7%, πολύ 16,6%, απόλυτα 16,7%). Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν (ερ.3) ότι ήταν ξεκάθαρο (πάρα πολύ 50%, πολύ 16,7%) από την αρχή του μαθήματος ο σκοπός και

οι στόχοι του μαθήματος, ενώ δύο συμμετέχοντες εξέφρασαν αρνητική άποψη, καθώς για έναν μαθητή ήταν λίγο (16,7%) και για κάποιον άλλο καθόλου (16,7%) ξεκάθαρα.

Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε (ερ.1) ότι ήταν ευχάριστο το περιβάλλον της ιστοσελίδας (χρώματα, εικόνες) (απόλυτα 50%, πάρα πολύ 16,7%) με εξαίρεση έναν μαθητή που είχε ουδέτερη άποψη (μέτρια 16,7%) και έναν που απάντησε αρνητικά (λίγο 16,7%). Η ιστοσελίδα (ερ.2) φάνηκε υπερφορτωμένη σε δύο από τους συμμετέχοντες πολύ (33,3%), ενώ δε φάνηκε καθόλου (33,3%) ή λίγο (33,3%) υπερφορτωμένη στους υπόλοιπους. Στην πλειοψηφία των μαθητών άρεσε πολύ (66,7%) όπως ήταν δομημένο το μάθημα σε 5 ενότητες (ερ.4), σε κάποιον άρεσε πάρα πολύ (16,7%) και σε κάποιον απόλυτα (16,7%). Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε (ερ.5) ότι υπήρχε ομοιομορφία στις ενότητες (απόλυτα 33,3%, πάρα πολύ 16,7%, πολύ 16,7%), ενώ δύο μαθητές είχαν ουδέτερη άποψη (μέτρια 33,3%). Οι τίτλοι βοήθησαν τους συμμετέχοντες να μη χάνονται (ερ.6) (πάρα πολύ 50%, απόλυτα 33,3%, πολύ 16,7%), ενώ η πλειοψηφία είχε ουδέτερη άποψη όσον αφορά την ευκολία πλοήγησης στην πλατφόρμα (ερ.7), καθώς τέσσερις από τους συμμετέχοντες απάντησαν μέτρια (66,7%), ένας απάντησε πολύ (16,7%) και ένας απόλυτα (16,7%). Οι απόψεις των μαθητών διύστανται στο (ερ.10) αν μπορούσαν εύκολα να καταλάβουν τι έπρεπε να κάνουν (στις δραστηριότητες), απαντώντας οι μισοί θετικά (πολύ 33,3%, απόλυτα 16,7%), δύο ουδέτερα (μέτρια 33,3%) και ένας αρνητικά (λίγο 16,7%). Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε (ερ.13) ότι οι οδηγίες που έδιναν η κυρία και ο Ικιού (EQ) ήταν αρκετές και κατανοητές πάρα πολύ (50%) απόλυτα (33,3%), πολύ (16,7%). Η πλειοψηφία των μαθητών (83,3%) των συμμετεχόντων συνάντησε τεχνικά προβλήματα (ερ.14) (π.χ. δεν έπαιζαν τα βίντεο, δε λειτουργούσαν οι υπερσύνδεσμοι), πλην ενός (16,7%), οι μισοί μαθητές (50%) σε κάποιο σημείο θέλησαν να σταματήσουν τη μελέτη (ερ.15,16) «όταν υπήρχαν συνεχόμενα κείμενα για ανάγνωση» και «μερικά βίντεο ήταν μεγάλα» και όλοι οι μαθητές (ερ.17) χρειάστηκαν βοήθεια από ενήλικα (μαμά ή μπαμπά) για να ολοκληρώσουν το μάθημα (πάρα πολύ 50%, απόλυτα 33,3%, πολύ 16,7%)

Στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων άρεσαν απόλυτα (33,3%) και πάρα πολύ (33,3%) οι πίνακες ανακοινώσεων (padlet) (ερ.8), όπου μπορούσαν να απαντήσουν σε μορφή ήχου, εικόνας, βίντεο και να δουν απαντήσεις άλλων, ενώ δύο μαθητές εκφράστηκαν αρνητικά (καθόλου 16,7%, λίγο 16,7%). Οι δραστηριότητες (ερ.9) άρεσαν σχεδόν σε όλους τους μαθητές απόλυτα (83,3%), πλην ενός που του άρεσαν πολύ (16,7%). Συμφώνησαν όλοι

ότι (ερ.11) τα διαδραστικά βίντεο τους βοήθησαν να καταλάβουν σε ποια πληροφορία έπρεπε να δώσουν προσοχή (απόλυτα 33,3%, πάρα πολύ 33,3% πολύ 33,3%). Όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά στο αν τα κινούμενα γραφικά (video, animation, cartoon) (ερ.12) κρατούσαν το ενδιαφέρον τους (πάρα πολύ 50%, πολύ 33,3%, απόλυτα 16,7%). Η πλειοψηφία των μαθητών θα ήθελε (ερ.18,19,20) να παρακολουθήσει ξανά μάθημα με αυτό τον τρόπο (66,7%) καθώς απάντησαν: «Μου άρεσε πάρα πολύ», «Έμαθα πράγματα που δεν ήξερα», «επειδή είχε βίντεο», «θα ήθελα όμως να ήμουν μεγαλύτερη σε ηλικία». Δύο από αυτούς (33,3%) απάντησαν αρνητικά («ήταν πολύ δύσκολο αυτό το μάθημα» «γιατί δε μου άρεσε το μάθημα με τον Η/Υ»). Η πλειοψηφία των μαθητών ένιωθε ασφαλής που μπορούσαν να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα μόνο οι συμμαθητές και η δασκάλα (ερ.24) (απόλυτα 33,3% , πάρα πολύ 33,3% και πολύ 16,7%), ενώ ένας μαθητής απάντησε αρνητικά (λίγο 16,7%).

β. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των 2 εκπαιδευτικών και 2 ειδικών για το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με παιδαγωγικά, τεχνολογικά και μαθησιακής διαδικασίας κριτήρια, μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του κάθε ένα από αυτούς τους άξονες, όπως φαίνονται στον με αρ.3 πίνακα (σελ 107). Δεξιά από κάθε αναφορά σημειώνεται σε παρένθεση ο κωδικός (ε1 ή ε2) αν η αναφορά έγινε από εκπαιδευτικό, και ο κωδικός (εε1 και εε2) αν η αναφορά έγινε από ειδικό εκπαιδευτικό.

α. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών/ειδικών, που σχετίζονται με παιδαγωγικά κριτήρια αφορούν στα παρακάτω βασικά αντικείμενα:

- ο Το μάθημα είναι συμβατό με παιδαγωγικούς στόχους, καθώς με διάφορα μέσα (βίντεο, δραστηριότητες) συνεπικουρεί την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο για την κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης όσο και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

«Κατά τη γνώμη μου οι μαθητές μέσα από όλες αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να κατανοήσουν τι είναι ενσυναίσθηση» (ε1),

«Το μάθημα περιλαμβάνει πλήρες εκπαιδευτικό υλικό για την ενσυναίσθηση» (εε1),

«Καθοδηγεί το μαθητή αναφέροντας με σαφήνεια το σκοπό, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα βήματα που ακολουθούν.» (εε1),

«Τα βίντεο που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό είναι ευχάριστα και ανταποκρίνονται στους στόχους του μαθήματος.» (εε1),

«Μπορούν να συμβάλουν πολύ στη διδασκαλία της ενσυναίσθησης, γιατί κατά τη γνώμη μου το σχολείο εστιάζει στο γνωστικό κομμάτι και παραμελεί τη συναισθηματική ανάπτυξη, οπότε είναι απαραίτητη η ανάπτυξη καλού υλικού που να έχει αυτό τον στόχο.» (εε2)

- Το μάθημα φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών Α΄ Δημοτικού:

«Διατηρώ επιφυλάξεις για το αν είναι το συγκεκριμένο υλικό κατάλληλο για τους μαθητές της Α΄ τάξης.» (εε1), «Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού.» (εε1), «έχει δύσκολο λεξιλόγιο» (εε2), «Κάποια βίντεο είναι στα αγγλικά και μπορεί να δυσκολέψουν τους μαθητές ειδικά της Α΄ τάξης.» (εε2)

- Το μάθημα διεγείρει, εφιστά την προσοχή και εμψυχώνει

«εμψυχώνετε το μαθητή διευκρινίζοντας σημεία που πιθανόν θα τον δυσκολέψουν» (εε1)

«Υπογραμμίζετε τις βασικές έννοιες με έντονο χρώμα» (εε1)

- Το μάθημα προκαλεί το μαθησιακό ενδιαφέρον (ανάγκες, κίνητρα)

«το θέμα του είναι πολύ ενδιαφέρον, σε αφήνει με ένα χαμόγελο και με την αίσθηση ότι μπορείς να γίνεις καλύτερος» (εε2)

«έχετε συμπεριλάβει ενδιαφέροντα βίντεο και εικόνες σχετικές με το μάθημα, ώστε να οπτικοποιήσετε το περιεχόμενο.» (εε1)

«παράλληλα θέτετε ερωτήματα για προβληματισμό.» (εε1)

«Οι δραστηριότητες αυτές είναι πολύ ενδιαφέρουσες!» (εε1)

«Τα βίντεο πάντα τραβούν το ενδιαφέρον των μαθητών και μεταδίδουν άμεσα μηνύματα.» (εε1)

- Το μάθημα προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (αλληλεπίδραση)

«Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πλούσιο, διαδραστικό περιεχόμενο και είναι εύχρηστο.» (εε1)

«οι αναρτήσεις στον πίνακα ανακοινώσεων (Padlet) δίνουν στα παιδιά την δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους ως προς τα ερωτήματα που θέτει η δραστηριότητα, βλέποντας παράλληλα τις απαντήσεις των συμμαθητών τους.» (εε1)

«δίνεται η αίσθηση της επικοινωνίας μαζί τους, καθώς και η ευκαιρία να προβληματιστούν για το θέμα μέσα από τις απαντήσεις των άλλων.» (εε1)

- Το μάθημα ανακεφαλαιώνει τη γνώση

«Εξαιρετική κρίνω την ιδέα σας να ανακόπτετε τη μελέτη του μαθητή, βάζοντας δραστηριότητες που ανακεφαλαιώνουν την μέχρι εκείνο το σημείο μελέτη ώστε να βεβαιωθεί ο μαθητής ότι κατανόησε το περιεχόμενο!» (εε1)

- ο Το μάθημα επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση/ανατροφοδότηση με κατάλληλες δραστηριότητες

«Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πλούσιο, διαδραστικό περιεχόμενο και είναι εύχρηστο.» (εε1)

«Ένα τέτοιο υλικό πολυμεσικό, κινητοποιεί το παιδί και το προβληματίζει σε ζητήματα σχέσεων και γνώσης του εαυτού του.» (εε2)

«Το υλικό πληροί την απαραίτητη με τον μαθητή αλληλεπίδραση μέσω των ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης και των κουίζ, που κινητοποιούν τον μαθητή και τον βοηθούν να ελέγξει την ενσυναίσθησή του σε πλήθος καταστάσεων της κοινωνικής ζωής.» (εε2)

β. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών/ειδικών, που σχετίζονται με τεχνολογικά κριτήρια αφορούν στα παρακάτω βασικά αντικείμενα:

- ο Το περιβάλλον του μαθήματος ήταν αισθητικά ωραίο και ευανάγνωστο με ελκυστικά γραφικά για τα παιδιά.

«Δεδομένου του ότι απευθύνεστε σε παιδιά δημοτικού, κρίνω θετικά την παρουσία δύο φιγούρων καρτούν ήδη από την έναρξη του μαθήματος.» (εε1)

«Η παρουσία τους σίγουρα δημιουργεί ένα ευχάριστο ψηφιακό περιβάλλον για τα παιδιά» (εε1)

«Έχετε κάνει κατάτμηση της ύλης σε επιμέρους ενότητες, διατηρώντας τη συνοχή της, καθιστώντας το μάθημα ευανάγνωστο.» (εε1)

«κάποιες σελίδες είναι υπερφορτωμένες» (εε2)

- ο Το υλικό ήταν εύκολο στη χρήση του, σύμφωνα με τις γνώσεις των παιδιών για τους Η/Υ

«Θεωρώ πως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό είναι αρκετά εύκολο στη χρήση του» (εε1)

«Η πλατφόρμα είναι ιδιαίτερα εύχρηστη» (εε1)

«ο χρήστης καταλαβαίνει τις εντολές που πρέπει να ακολουθήσει.» (εε1)

«το ένα μάθημα σε παραπέμπει στο επόμενο» (εε2)

«το εκπαιδευτικό υλικό θεωρώ πως είναι εύκολο στη χρήση του διότι είναι ευχάριστο και

ενδιαφέρον να παρακολουθείς τα μαθήματα χωρίς δυσκολία» (ε2)

«Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν αρκετά εύκολο στη χρήση του» (ε2)

- ο Οι οδηγίες στο υλικό ήταν κατανοητές

«είναι σαφείς οι οδηγίες.» (ε2)

«Το περιεχόμενο είναι κατανοητό, χρησιμοποιώντας απλή διατύπωση, φιλικό ύφος γραφής χωρίς ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη.» (ε1)

«Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό το ότι κάνετε επεξηγηματικά σχόλια» (ε1)

- ο Θετικά στοιχεία

«Κατά την άποψή μου τα χρώματα, οι εικόνες, οι ηχητικές εντολές, τα βίντεο, οι διαδραστικές δραστηριότητες αποτελούν τα δυνατά στοιχεία του συγκεκριμένου υλικού.» (ε1)

«Θεωρώ πως το υλικό είναι αρκετά εύκολο στη χρήση του, επομένως δεν θα άλλαζα κάτι.» (ε2)

«Το πιο δυνατό στοιχείο του υλικού είναι τα βιντεάκια, διότι μέσα από αυτά δημιουργούνται έντονα συναισθήματα, περνάνε πολύ σημαντικά μηνύματα. Έτσι καταλήγουμε τελικά σκεφτούμε πως είναι να βρισκόμαστε στη θέση του άλλου.» (ε2)

«Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πλούσιο, διαδραστικό περιεχόμενο και είναι εύχρηστο.» (ε1)

«Σε γενικές γραμμές θεωρώ το μάθημά σας εξαιρετικό!» (ε1)

«Επιπλέον θετικό στοιχείο το μαθήματος, αποτελεί η ηχογράφηση των κειμένων του περιεχομένου, καθώς τα παιδιά δημοτικού γρήγορα κουράζονται από την ανάγνωση μεγάλων κειμένων.» (ε1)

«Δεδομένου του ότι απευθύνεστε σε παιδιά δημοτικού, κρίνω θετικά την παρουσία δύο φιγούρων καρτούν ήδη από την έναρξη του μαθήματος. Η παρουσία τους σίγουρα δημιουργεί ένα ευχάριστο ψηφιακό περιβάλλον για τα παιδιά» (ε1)

«Με τον τρόπο αυτό δόθηκε επιπλέον άμεση επεξήγηση των δύσκολων σημείων, κάτι που κάνει την κατανόηση του μαθήματος πιο εύκολη.» (ε1)

«Κατά την άποψή μου το πιο δυνατό σημείο του εκπαιδευτικού υλικού είναι η χρήση διαδραστικών βίντεο.» (ε1)

«Το βίντεο πάντα τραβάει το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν συνδυάζεται και με ερωτήσεις προβληματισμού ή ασκήσεις εμπέδωσης, αποκτά ιδιαίτερα εκπαιδευτικό χαρακτήρα.» (ε1)

«Το περιεχόμενο του καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εννοιών, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και ο σχολικός εκφοβισμός.» (ε2)

«Το γεγονός ότι είναι ένα πολυμεσικό υλικό και με μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων». (εε2)

«Εξαιρετική κρίνω την ιδέα σας να ανακόπτετε τη μελέτη του μαθητή, βάζοντας δραστηριότητες που ανακεφαλαιώνουν την μέχρι εκείνο το σημείο μελέτη ώστε να βεβαιωθεί ο μαθητής ότι κατανόησε το περιεχόμενο!»

«το θέμα του είναι πολύ ενδιαφέρον, σε αφήνει με ένα χαμόγελο και με την αίσθηση ότι μπορείς να γίνεις καλύτερος.» (εε2)

ο Αρνητικά στοιχεία & Προτάσεις για βελτίωση

«Δεν είμαι σίγουρη ακριβώς αν μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, καθώς χρειάζονται πραγματικές συνθήκες εφαρμογής» (ε1)

«Ίσως κάποιες εικόνες χρειάζονται να έχουν καλύτερη ανάλυση». (ε1)

«διατηρώ επιφυλάξεις για το αν είναι το συγκεκριμένο υλικό κατάλληλο για τους μαθητές της Α' τάξης» (εε1)

«Περιέχει αρκετά μεγάλα κείμενα και βίντεο στα αγγλικά, κάτι που θεωρώ ότι θα αποθαρρύνει τους μαθητές να το ολοκληρώσουν» (εε1)

«Ενδεχομένως να μείωνα λίγο την έκτασή του, καθώς θεωρώ ότι μπορεί να κουράσει τους μαθητές μικρών τάξεων» (εε1)

«Θα έκανα τα κείμενα λίγο πιο περιεκτικά και θα έβαζα λιγότερες δραστηριότητες» (εε1)

«θα μπορούσε να υπάρχει κάποιος οδηγός πλοήγησης και χρονοδιάγραμμα» (εε2)

«μου έλειψαν τα βελάκια μπρος πίσω για εύκολη και γρήγορη πλοήγηση και το εικονίδιο της αρχικής σελίδας, για να πας στην αρχή του μαθήματος» (εε2)

«θα ηχογραφήσα τη μετάφραση των βίντεο» (εε2)

«Πιστεύω ότι μέρος του υλικού είναι για μεγαλύτερες τάξεις» (εε2)

«κάποια βίντεο είναι πολύ μεγάλα» (εε2)

γ. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών/ειδικών, που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία αφορούν στα παρακάτω βασικά αντικείμενα:

ο Αναφορές που αφορούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος

«Μ'αρεσε και άνετα αν είχαμε διαδραστικό στην τάξη θα το χρησιμοποιούσα»(ε1)

«Προτιμώ να εκπονήσω πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής που να συνδυάζει τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη μέθοδο της αντεστραμμένης

τάξης» (ε1)

«το πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής είναι έτοιμο και ο εκπαιδευτικός το ακολουθεί και μπορεί να το συνδυάσει με επιπλέον δραστηριότητες μέσα στην τάξη» (ε1)

«Επιπλέον οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν με το πρόγραμμα και στο σπίτι τους χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού» (ε1)

«Η μέθοδος λοιπόν της αναστραμμένης τάξης χρησιμοποιεί εύχρηστη και εύκολα προσβάσιμη τεχνολογία, ώστε να απελευθερωθεί η φυσική τάξη από διαλέξεις, και να μείνει χρόνος για την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων» (ε2)

«Η διδασκαλία με τη χρήση του πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι πλέον έχουν εντάξει τη χρήση νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους» (εε1)

«δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να μελετήσει το υλικό με βάση τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και να το επαναλάβει όσες φορές χρειαστεί» (εε1)

«Το περιεχόμενο του μαθήματος παρουσιάζεται με ποικίλα μέσα (βίντεο, κείμενα, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κ.ά.), ανταποκρινόμενο σε διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους» (εε1)

«απελευθερώνεται πολύτιμος χρόνος από την διδασκαλία στην τάξη, που συνήθως σπαταλάται στο μάθημα με τη μορφή διάλεξης, καθώς ο μαθητής είναι ήδη προετοιμασμένος για το γνωστικό αντικείμενο» (εε1)

«Ο δάσκαλος μπορεί να εκμεταλλευτεί τον περισσευόμενο χρόνο ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ασχοληθούν με εποικοδομητικές δραστηριότητες ανώτερου γνωστικού επιπέδου» (εε1)

«Καμία από τις δύο επιλογές δε μου ταιριάζει απόλυτα Προτιμώ να χρησιμοποιήσω το υλικό στο σχολείο σε συνδυασμό με βιωματικές ασκήσεις». (εε2)

«Πιστεύω ότι το αντικείμενο δεν μπορεί να μελετηθεί στο σπίτι, όπως ένα γνωστικό κείμενο, χρειάζεται η εμπύχωση του δασκάλου και η ομάδα». (εε2)

○ Το μάθημα ευνοεί την αποτελεσματικότητα της μάθησης

«Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης καθώς περιλαμβάνει θεωρία και ασκήσεις» (ε1)

«Είναι εμπλουτισμένο με ευχάριστες διαδραστικές δραστηριότητες, χρώματα, εικόνα, ήχο, βίντεο» (ε1)
«το υλικό ήταν πολύ κατανοητό» (ε2)

«τα βιντεάκια βοήθησαν πάρα πολύ στο να καταλάβουμε τι ακριβώς σημαίνει ενσυναίσθηση» (ε2)

«Οι ασκήσεις ήταν απλές, όσο μεγάλοι έτσι και παιδιά θα μπορούσαν να τις λύσουν» (ε2)

«μέσα από όλα τα μαθήματα καταλάβαινες τι αισθάνεται ο άλλος» (ε2)

«Θεωρώ πως σε συνδυασμό όλων των δραστηριοτήτων μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση διότι βλέποντας τα βίντεο και παίζοντας στην ουσία, έχουν βρεθεί ήδη στη θέση του άλλου» (ε2)

«θετικό στοιχείο το μαθήματος, αποτελεί η ηχογράφηση των κειμένων του περιεχομένου, καθώς τα παιδιά δημοτικού γρήγορα κουράζονται από την ανάγνωση μεγάλων κειμένων. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε επιπλέον άμεση επεξήγηση των δύσκολων σημείων, κάτι που κάνει την κατανόηση του μαθήματος πιο εύκολη» (εε1)

«Το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πλούσιο, διαδραστικό περιεχόμενο και είναι εύχρηστο» (εε1)

«δίνεται η αίσθηση της επικοινωνίας μαζί τους, καθώς και η ευκαιρία να προβληματιστούν για το θέμα μέσα από τις απαντήσεις των άλλων» (εε1)

«Θεωρώ ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών» (εε1)

«Το περιεχόμενο του μαθήματος παρουσιάζεται με ποικίλα μέσα (βίντεο, κείμενα, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κ.ά.), ανταποκρινόμενο σε διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους» (εε1)

«Πιστεύω ότι είναι ένα καλό και ενδιαφέρον υλικό για τη διδασκαλία της ενσυναίσθησης, με μεγάλη ποικιλία βίντεο και ασκήσεων» (εε2)

«Βοηθάνε πολύ οι διαδραστικές ασκήσεις, οι τεχνικές που προτείνει και η ηχογράφηση» (εε2)

«Ένα τέτοιο υλικό πολυμεσικό, κινητοποιεί το παιδί και το προβληματίζει σε ζητήματα σχέσεων και γνώσης του εαυτού του» (εε2)

5.2. Αποτελέσματα που απαντούν στο δεύτερο (2) ερευνητικό ερώτημα

Ερευνητικό ερώτημα 2: Είναι λειτουργικό ένα διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης;

α) Παρατηρήθηκε μεταβολή στην ενσυναίσθηση των μαθητών μετά την παρακολούθηση του μαθήματος και σε ποια από τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης; (κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης, συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία, αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων των μαθητών)

Κωδικός μαθητή	Επίδοση στο τεστ πριν το μάθημα	Δηλώσεις έλλειψης ενσυναίσθησης	Επίδοση στο τεστ μετά το μάθημα	Δηλώσεις έλλειψης ενσυναίσθησης	Θετική Μεταβολή (ερωτήσ.)
22	100%	-	100%	-	-
4	45,45%	1,5,7,8,12,16	63,64%	7,8,12,16	√ (1,5)
20	63,64%	5,8,12,16	100%	-	√ (5,8,12,16)
2	72,73%	7,8,12	81,82%	7,12	√ (8)
19	81,82%	8,12	81,82%	8,12	-
3	54,55%	5,7,8,12,16	81,82%	8,12	√ (5,7,16)

Πίνακας 4: Οι επιδόσεις και τα λάθη στο τεστ ενσυναίσθησης πριν και μετά το μάθημα. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα ένα παιδί από τα 6 που παρακολούθησαν το μάθημα είχε άριστη επίδοση στο τεστ πριν και μετά την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού υλικού και μάλιστα αυτό το παιδί τυχαίνει να είναι το δημοφιλέστερο, σύμφωνα με την ανάλυση των κοινωνιομετρικών σχέσεων που έγινε σε αρχικό στάδιο διερεύνησης των αναγκών που οδήγησαν στη δημιουργία του εν λόγω μαθήματος. Επίσης, ο μαθητής με κωδικό 3 που συγκεντρώνει 10 αρνητικές ψήφους και ο μαθητής με κωδικό αριθμό 4 που δεν είχε καμία θετική ψήφο στο κοινωνιομετρικό τεστ σημείωσαν χαμηλή επίδοση στο τεστ.

Από τα υπόλοιπα παιδιά, τρία παιδιά έδειξαν έλλειψη ενσυναίσθησης στην ερώτηση 5 δηλώνοντας: «Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει δε νιώθω σα αν κλαίω και εγώ», 3 παιδιά έδειξαν έλλειψη ενσυναίσθησης στην ερώτηση 7 δηλώνοντας: «Αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος, δε γελάω και εγώ», τρία παιδιά έδειξαν έλλειψη ενσυναίσθησης στην ερώτηση 16 δηλώνοντας: «Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει δε νιώθω σαν να κλαίω και εγώ» και ένα παιδί επέδειξε τη χαμηλότερη ενσυναίσθηση δηλώνοντας επιπλέον στην ερώτηση 1 «Δε λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μη βρίσκει κανέναν να παίξει μαζί της» την οποία δήλωση δεν έκανε μετά την παρακολούθηση του μαθήματος. Η μεταβολή αυτή που αναφέρεται στην κατανόηση συναισθηματικής κατάστασης, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση της Παπαγεωργίου (2015), φαίνεται να οφείλεται στη μεσολάβηση του μαθήματος.

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση της Παπαγεωργίου (2015) δεν υπήρξε καμία δήλωση από τα παιδιά που να αφορά στη μη αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων, ως διάσταση της ενσυναίσθησης.

Όλα τα 5 παιδιά πριν την παρακολούθηση του μαθήματος έδειξαν έλλειψη ενσυναίσθησης στην ερώτηση 8 δηλώνοντας «Δεν κλαίω ποτέ όταν βλέπω τηλεόραση» και στην ερώτηση 12 δηλώνοντας «Κανένα τραγούδι δε με κάνει να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω». Μετά την παρακολούθηση του μαθήματος 2 από τα 5 παιδιά δεν έκαναν τη δήλωση 8, πιθανότατα λόγω της ευαισθητοποίησής τους από βίντεο που περιέχονταν στο μάθημα. Η μεταβολή αυτή που αναφέρεται στη συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία, φαίνεται να οφείλεται στη μεσολάβηση του μαθήματος. Σημειώνεται ότι ένα παιδί φαίνεται να μην επηρεάστηκε μετά από τη μεσολάβηση του μαθήματος. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά σημείωσαν βελτίωση στη συμμετοχική διάσταση της ενσυναίσθησης, καθώς δε δήλωσαν τις ερωτήσεις 5,7,8,16. Ένα παιδί μάλιστα βελτιώθηκε απόλυτα.

β) Παρατηρήθηκε εκδήλωση ενσυναίσθησης από τους μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα κατά τη βιωματική δραστηριότητα και με ποιο τρόπο; (έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων, συμπεριφορά των μαθητών)

Η διδακτική προσέγγιση στην τάξη έγινε στη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Αρχικά προβλήθηκε η ιστορία μέσω της εφαρμογής Storyjumper για να γίνει γνωστή και στα παιδιά της τάξης που δεν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα εξ αποστάσεως. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τυχαία παιδιά για να υποδυθούν τους εξής ρόλους: τον κεντρικό ήρωα Ορφέα, τον φίλο του, τα παιδιά που κοροϊδεύουν και τα παιδιά που παρακολουθούν. Τα παιδιά με δική μου καθοδήγηση δραματοποίησαν την ιστορία μέχρι το σημείο που η δράση διακόπτεται, οπότε δημιουργήθηκε μία ακίνητη εικόνα (still image) (Papadimitriou, Ioakeimidou, & Manousou, 2017) και σ' αυτήν ερχόταν μία ομάδα παιδιών καθένας από τους οποίους ακουμπούσε κάποιον από τους ακίνητους πρωταγωνιστές στον ώμο, έπαιρνε τη θέση του (νοερά) και γινόταν έτσι πρωταγωνιστής. Ομάδες παιδιών παρουσίαζαν την μία εικόνα μετά την άλλη μέχρι να δοθεί το προσδοκώμενο τέλος που θα έλυνε το πρόβλημα του Ορφέα.

Συγκεκριμένα τα παιδιά της τάξης χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Η κάθε ομάδα περιελάμβανε 2 παιδιά που είχαν παρακολουθήσει το διαδικτυακό μάθημα. Η πρώτη διατύπωσε τα συναισθήματα, η 2^η τις σκέψεις και η 3^η ομάδα ανέλαβε δράση. Στην τελευταία σκηνή

επετράπη σε όλους (δηλ και στα παιδιά των προηγούμενων ομάδων) να αναλάβουν δράση με δική τους πρωτοβουλία.

Ήταν πολύ συγκινητικό πώς κάποια παιδιά κατάφερναν αμέσως να αποτυπώσουν τα συναισθήματα των άλλων. Για παραδείγμα ένα κορίτσι (με κωδ. μαθητή:20) μπαίνοντας στη θέση του Ορφέα εξέφρασε με περίλυπο ύφος: «Δε νιώθω καθόλου ωραία που τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν». Είχε ενδιαφέρον όταν ένα παιδί με αυτισμό (με κωδ. μαθητή:3) ακουμπώντας ένα από τα παιδιά που κοροϊδεύουν δεν κατάφερε να εκφραστεί σαν να ήταν στη θέση του, παρά τους είπε: «Ντροπή σας! Δεν είναι σωστό να κοροϊδεύετε. Θα θέλατε να σας κάνουν το ίδιο;» Κάποια παιδιά θύτες είπαν ότι ένιωθαν δυνατοί και τους φαινόταν διασκεδαστικό να κοροϊδεύουν τον Ορφέα μιας και εκείνος δεν άκουγε και δεν μπορούσε να μιλήσει. Ο φίλος του Ορφέα ήταν φοβισμένος και αδύναμος και ευχόταν να έρθει κάποιος με μάσκα να σώσει το φίλο του. Σε κρίσιμη στιγμή, καθώς ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας δεν μπορούσε να ακούσει και να μιλήσει, παρά έβλεπε συγκεντρωμένα τα παιδιά παρατηρητές να έχουν εμπλακεί σε λογομαχία προσπαθώντας να πείσουν τους εκφοβιστές να σταματήσουν και απειλώντας τους ότι θα το πουν στους δασκάλους, σκαρφάλωσε στα κλαδιά του δέντρου. Τότε, μια άλλη ομάδα (μεταξύ των οποίων ήταν οι μαθητές με κωδ.19 και 22) πλησίασε τον Ορφέα για να τον παρηγορήσουν προσπαθώντας να επικοινωνήσουν μαζί του με νοήματα και έτσι δεν ένιωθε πλέον μόνος και ήταν ξανά χαρούμενος. Σε άλλη περίπτωση, καθώς τα παιδιά παρατηρητές είχαν πάει να παρεμποδίσουν τους εκφοβιστές ο Ορφέας πήγε και αυτός και άρχισε με επιθετικότητα να πυροβολεί τους εκφοβιστές σχηματίζοντας πιστόλι με το χέρι του, οπότε συμφιλιώθηκαν όταν κάποιοι εκφοβιστές τον καθησύχασαν λέγοντάς του με νοήματα οτι θα σταματούσαν να τον ενοχλούν και να τον κοροϊδεύουν και ότι θα είναι πλέον φίλοι. Έτσι έφυγαν αγκαλιασμένοι.

Αυτό που είναι άξιο αναφοράς είναι ότι συγκεκριμένα παιδάκια που δεν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα εξ αποστάσεως ενεπλάκησαν ενεργά και επέδειξαν σε μεγάλο βαθμό ενσυναίσθηση σε αντίθεση με ένα παιδί που ενώ είχε παρακολουθήσει το μάθημα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης – το οποίο μάλιστα είχε χαμηλή επίδοση στο τεστ ενσυναίσθησης (κωδ. Μαθητή:4) - μπήκε στο ρόλο του φίλου του Ορφέα αλλά απομακρύνθηκε από τον φίλο του παρατώντας τον μόνο. Τον πλησίασε ξανά, του μίλησε με νοήματα και τον αγκάλιασε προσπαθώντας να τον ηρεμήσει στο τέλος όταν είχε αρχίσει να γίνεται επιθετικός. Τέλος, όσον αφορά τη δική μου εμπειρία, όπως αναφέρεται

από τους Bates και Galloway (2012, όπ. αναφ. στο James et al, 2014:333): *«Είναι ανακουφιστικό συναίσθημα να απελευθερώνεσαι την τυραννία της κάλυψης της ύλης και να έχεις τη δυνατότητα, το χρόνο και το χώρο να επικεντρωθείς σε αυτό που μετράει πραγματικά...*

Συνοψίζοντας, στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του μαθήματος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς/ειδικούς που πλοηγήθηκαν στην πλατφόρμα, τα ερωτηματολόγια ενσυναίσθησης και την πιλοτική εφαρμογή, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας με θετικό κατά βάση πρόσημο και καταλήγουν στα συμπεράσματα που αναπτύσσονται στο επόμενο κεφάλαιο.

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός του κεφαλαίου 6 είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων από την ερευνητική προσέγγιση σχεδιασμού, ανάπτυξης εφαρμογής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού εξαε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην υποενότητα 6.1. αναφέρεται η συνεισφορά του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αε, στην υποενότητα 6.2. καταλήγουμε στα θετικά και αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού, στην υποενότητα 6.3. αναφέρουμε τους περιορισμούς της έρευνας και στην υποενότητα 6.4. κάνουμε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

6.1. Συνεισφορά εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονταν ενίοτε από μια δυσανάλογη εστίαση της προσοχής στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με την ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών μέσα από την αγωγή (ΙΕΠ, 2003) γι' αυτό και έχει αποτελέσει μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Ωστόσο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συναισθηματικής αγωγής υπήρξε μάλλον ανεπαρκής, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι διστακτικοί σε μια τέτοια εκπαιδευτική εφαρμογή, επειδή δεν έχουν διδαχθεί πώς να το κάνουν, δεν γνωρίζουν τη σημασία ενός τέτοιου μαθήματος και πιέζονται λόγω του όγκου της ύλης να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη των άλλων γνωστικών αντικειμένων και έτσι παραβλέπουν την ανάγκη των μαθητών να μαθαίνουν χρήσιμα για τη ζωή τους πράγματα (Καμπύλης, 2017).

Η μαθησιακή διαδικασία εμπεριέχει πολλές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ενθουσιασμό, απόρριψη, επιβράβευση, αγωνία, θυμό. Δυσάρεστα συναισθήματα, όμως υπονομεύουν τη γνωστική διαδικασία (Goleman, 2001, 2005), τη μνήμη και την κρίση. Οι ελλείψεις συναισθηματικές ικανότητες στο παιδί είναι πιθανό να το οδηγήσουν σε δυσάρεστες καταστάσεις, όπως συναισθηματικές διαταραχές (κατάθλιψη, επιθετικότητα), κακή επικοινωνία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους. (Πλωμαρίτου,

2004). Αντίθετα, η εξάσκηση των συναισθηματικών ικανοτήτων είναι δυνατόν να επιφέρει μεγαλύτερη σχολική επιτυχία και μείωση της επιθετικότητας και της βίας, καθώς βελτιώνονται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, οι κοινωνικές σχέσεις, η επικοινωνία και η συμπεριφορά, με τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και την αποφυγή των διενέξεων (Πλωμαρίτου, 2004) η αύξηση της σταθερότητας και η αρμονία. (Μπαντή, 2010). Η επιτυχία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται όχι μόνο από την ακαδημαϊκή ικανότητα αλλά και από την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ευφυΐα, που αφορά ικανότητες που συνεπάγεται η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. (Goleman, 1995, Gardner, 1990. Sternberg & Wagner, 1986, Μπαντή, 2010).

Μέσα σε ένα παγκόσμιο τοπίο, όπου σύντομα θα πάψει να είναι διακριτή η συμβατική από την εξ αποστάσεως μάθηση (Reddy & Srivastava, 2003, όπ. αναφ. στο Αποστολίδου, 2011:49), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές τους, αναπτύσσοντάς τους δεξιότητες ζωής αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών εφαρμογών και αντίστοιχα εργαλεία μάθησης σε μικρή ηλικία, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν να εξελιχθούν και μέσα από τη διαδικασία της δια βίου μάθησης (Boulton, 2008 όπ. αναφ. στο Καμπύλης, 2017) και να αναπτύξουν τις ικανότητες / δεξιότητες του 21ου αιώνα (Dede, 2009 ·Voogt & Robin, 2010· Saavadera & Opfer, 2012, όπ. αναφ. στο Θωμά, Καραφωτιά, Τζοβλά, 2016), όπως: Κριτική σκέψη, Επίλυση προβλήματος, Συνεργατικότητα, Προσαρμοστικότητα και ευελιξία, Δημιουργικότητα και καινοτομία, Επικοινωνία, Οικοδόμηση/κατασκευή της γνώσης, Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, Κοινωνική και πολιτιστική επίγνωση, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να ασκηθούν στο «πώς να μαθαίνουν». Άλλωστε τα παιδιά ήδη από πολύ μικρή ηλικία έχουν μεγάλη εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, tablet και κινητές συσκευές. «*Η κατάλληλη χρήση των Τ.Π.Ε. και των κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων, η πολλαπλή αναπαράσταση του περιεχομένου της διδασκαλίας, μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμη για το μαθητή, ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες*» (ΦΕΚ 303, τ. Β', 13/3/2003:3742). Έπειτα η ηλεκτρονική μάθηση παρέχει τη δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας, ενεργού εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσει πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών και συναισθηματικούς δείκτες, υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης, την ανακαλυπτική και τη συνεργατική μάθηση, μέσα από

επικοινωνιακές διαδικασίες, τεχνολογίες πολυμέσων και τεχνολογίες διαδικτύου (Μανιουδάκη, 2015).

Η εκπαιδευτική εφαρμογή που προτείνει η συγκεκριμένη εργασία θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτίστως τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη και έπειτα να εφαρμόσουν το ηλεκτρονικό αυτό μάθημα στην τάξη εκπονώντας πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης με τη βοήθεια ενός διαδραστικού πίνακα ή στην αίθουσα των υπολογιστών, ή να εκμεταλλευτούν τη δυνατότητα που δίνει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιτρέπει να πλοηγηθούν οι μαθητές και οι γονείς τους στο υλικό στο δικό τους ρυθμό, χρόνο και χώρο και έπειτα να εμπλακούν ενεργά σε βιωματικές δραστηριότητες το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης.

6.2. Θετικά και αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού από τις απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικών/ειδικών και την παρέμβαση στην τάξη

Σύμφωνα με την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε από τα παραπάνω αναφερόμενα ερευνητικά εργαλεία, μπορούμε να συμπεράνουμε, όσον αφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος με τα ανωτέρω αναφερόμενα κριτήρια, ότι με το συγκεκριμένο διαδικτυακό πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό οι μαθητές μέσω προβολής βίντεο και ψηφιακής αφήγησης ιστοριών ήρθαν σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις και μπήκαν σε διαδικασία προβληματισμού και ευαισθητοποίησης σε θέματα πρόληψης της βίας και φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, θέματα πολιτισμού, θρησκείας, σεβασμού των ευπαθών ομάδων, των ζώων, της φύσης, της τρίτης ηλικίας, των προσφύγων κ.α..

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηριζόμενη στην ύπαρξη ενός «εκπαιδευτικού πακέτου» και σε ένα υλικό το οποίο έχει σχεδιαστεί στην κατεύθυνση ενός ειδικού εκπαιδευτικού σκοπού, με ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και απευθύνεται σε ειδική κατηγορία μαθητών (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005) θεωρούμε ότι έτυχε ιδιαίτερα θετικής υποδοχής από τους μαθητές ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, την εμφάνιση και τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του υλικού και η πλειοψηφία των μαθητών θα ήθελε να παρακολουθήσει ξανά μάθημα με αυτό τον τρόπο. Το εκπαιδευτικό υλικό λειτούργησε για την πλειοψηφία

των μαθητών καθοδηγητικά και ενθαρρυντικά στην προσπάθεια μελέτης, καθώς οι οδηγίες τους βοηθούσαν να καταλάβουν σε ποια πληροφορία έπρεπε να δώσουν προσοχή.

Αρκετοί, βέβαια, μαθητές παραδέχθηκαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν ήταν σε κάποια σημεία πολύ κατανοητό, λόγω των δύσκολων εννοιών που διαπραγματευόταν και του γνωστικού επιπέδου της ηλικίας τους, καθώς υπήρχαν κείμενα για ανάγνωση που τους κούρασαν και προέκυψε η ανάγκη τους για βοήθεια από άλλο άτομο (κηδεμόνα ή μεγαλύτερο αδερφό). Παρ' όλα αυτά τα παιδιά εργάστηκαν με το εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες, οι οποίες τους άρεσαν πάρα πολύ και τους παρείχαν άμεση ανατροφοδότηση, παρακολούθησαν τα διαδραστικά βίντεο, τα οποία κρατούσαν το ενδιαφέρον τους και κατάφεραν να αποπερατώσουν το μάθημα μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα. Άλλωστε, το πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό εγείρει το ενδιαφέρον τους, καθώς οι μαθητές πλέον έχουν εντάξει τη χρήση νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί /ειδικοί έκριναν θετικά το ενδιαφέρον θέμα του μαθήματος, την ευχρηστία του κατά την πλοήγηση, το πλούσιο, διαδραστικό περιεχόμενο ως πολυμεσικό υλικό, τα χρώματα, τις φιγούρες καρτούν (άβαταρ-πράκτορες), τα γραφικά, τις εικόνες, τις ηχητικές εντολές-την ηχογράφηση των κειμένων του περιεχομένου, τα διαδραστικά βίντεο μέσα από τα οποία δημιουργούνται έντονα συναισθήματα και μεταδίδονται πολύ σημαντικά μηνύματα, καθώς συνδυάζονται με ερωτήσεις προβληματισμού ή ασκήσεις εμπέδωσης και έτσι αποκτούν ιδιαίτερα εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Επίσης έκριναν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος παρουσιάζεται με ποικίλα μέσα (βίντεο, κείμενα, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κ.ά.), ανταποκρινόμενο σε διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εννοιών με σημεία άμεσης επεξήγησης δύσκολων σημείων και σημεία ανακεφαλαίωσης, ώστε να βεβαιωθεί ο μαθητής ότι κατανόησε το περιεχόμενο.

Την άποψη ότι μπορεί να εγκαταλείψουν οι μαθητές τη μελέτη του υλικού εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί/ειδικοί, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει αρκετά μεγάλα βίντεο, κάποια με όρους στα αγγλικά, και σε κάποιες διαφάνειες πυκνή δομή των κειμένων, προτείνοντας τη μείωση της έκτασης του υλικού, τη σύμπτυξη των μακροσκελών κειμένων, τον περιορισμό του πλήθους των δραστηριοτήτων. Επίσης εξέφρασαν την επιφύλαξη τους για το αν είναι το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να συμβάλλει στην

ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς δεν μπορεί να μελετηθεί στο σπίτι, όπως ένα γνωστικό κείμενο, επειδή χρειάζεται η εμπύχωση του δασκάλου, η ομάδα και πραγματικές συνθήκες εφαρμογής και πρότειναν να χρησιμοποιείται το υλικό από εκπαιδευτικούς στην τάξη ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε βιωματικές και εποικοδομητικές ασκήσεις ανώτερου γνωστικού επιπέδου. Βεβαίως, το εκπαιδευτικό υλικό δύναται να χρησιμοποιηθεί και εξ αποστάσεως από τους μαθητές, οι οποίοι θα έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν με το μάθημα και στο σπίτι τους, με βάση τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης και να το επαναλάβουν όσες φορές χρειαστεί, ενώ στην τάξη εφόσον ο μαθητής θα είναι ήδη προετοιμασμένος θα απελευθερώνεται πολύτιμος χρόνος που σπαταλάται συνήθως με τη μορφή διάλεξης.

Το υλικό δύναται να αξιοποιηθεί καλύτερα σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Γ, Δ, Ε, ΣΤ δημοτικού) και συγκεκριμένα όσον αφορά στους πίνακες ανακοινώσεως (padlets) και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στην τελευταία διαφάνεια κάθε ενότητας για περαιτέρω μελέτη, όπως δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, ενεργούς εμπλοκής σε συνεργατική διαδικτυακή μάθηση με εργαλεία web 2.0 και εφαρμογές που απαιτούν ανεπτυγμένες δεξιότητες και εξοικείωση με τις νέες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Μετά την αξιολόγηση στην πλατφόρμα Chamilo δημιουργήθηκε ένα μονοπάτι γνώσης για παιδιά Α, Β δημοτικού που ανταποκρίνεται καλύτερα στο γνωστικό τους επίπεδο και δεν περιλαμβάνει τους πίνακες ανακοινώσεως.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την εφαρμογή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού θεωρούμε ότι κατάφερε σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό να προσφέρει στους μαθητές χρήσιμες γνώσεις βελτιώνοντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα την ενσυναίσθησή τους, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία τους στη ζωή. Μετά την παρακολούθηση του μαθήματος στην πλατφόρμα, παρατηρήθηκε μεταβολή στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, φαίνεται να οφείλεται στη μεσολάβηση του μαθήματος η μεταβολή που παρατηρήθηκε στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης σε έναν μαθητή και στη συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία για 4 από τα 6 παιδιά λόγω ευαισθητοποίησής τους από βίντεο που συνδέονται με τη ζωή και την καθημερινότητά τους, ενώ δεν υπήρξε καμία δήλωση από τα παιδιά που να αφορά στη μη αποδοχή συναισθηματικών εκδηλώσεων.

Επιπρόσθετα, κατά τη διδακτική παρέμβαση στην τάξη με τη βιωματική δραστηριότητα δραματοποίησης του σεναρίου σχολικού εκφοβισμού ήταν εμφανής η επίδειξη της ενσυναίσθησης από τους μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα εκφράζοντας τα συναισθήματά τους τόσο υποδυόμενοι έναν ρόλο (θύτη, θύματος, παρατηρητή) όσο και για τους άλλους, διατυπώνοντας τις σκέψεις τους και ορίζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά τους παρέχοντας βοήθεια στον μικρό Ορφέα.

6.3 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα εργασία υπόκειται σε περιορισμούς όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα το είδος της έρευνας, τη δειγματοληψία και τα μέσα συλλογής δεδομένων καθώς προκύπτει αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, αν και τα παιδιά ήταν μικρά σε ηλικία, ήταν πολύ λίγα σε αριθμό, περιορίζοντας τα αποτελέσματα σε μια μελέτη περίπτωσης μιας μικρής ομάδας μαθητών. Μία έρευνα δράσης θα ενέπλεκε περισσότερους φορείς (συνερευνητές, διευθυντή, σχολικό σύμβουλο, παρατηρητές, γονείς κα.) τόσο κατά το σχεδιασμό και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και κατά την εφαρμογή και αξιολόγησή του. Η παρέμβαση θα ήταν πιο αποτελεσματική αν γινόταν καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς συνδυάζοντας την εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλία με πολλές βιωματικές τεχνικές.

6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Καθώς η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης έχει κριθεί αδιαμφισβήτητη από την επιστημονική κοινότητα και καθοριστική για την επίτευξη προσωπικών και κοινωνικών στόχων θεωρούμε ότι εκπαιδευτικοί και σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να συμπεριλάβουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στόχους για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως: αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, έκφραση, κατανόηση, διαχείριση συναισθημάτων, την ικανότητα συνεργασίας, την κατανόηση της αξίας της ομαδικής εργασίας και την από κοινού ανακάλυψη, τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του καθενός και τον εντοπισμό ομοιοτήτων εκτός από διαφορών σε σχέση με τους άλλους, αναπτύσσοντας σχέσεις αλληλοσεβασμού και αποδοχής. Καθώς ολοένα αυξάνονται τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας κρίνεται απαραίτητη η έκφραση των συναισθημάτων και ο αναστοχασμός πάνω στις αιτίες που τα δημιουργούν και ο τρόπος διαχείρισής τους

(Καφετζή, 2013). Η εκμάθηση και εξάσκηση των μαθητών σε σωστές τεχνικές και συνήθειες μπορεί να ξεκινήσει από μικρή ηλικία με προγράμματα Αγωγής Υγείας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και να υλοποιηθεί, εφόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα πιέζει με την ύλη των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, συμπληρωματικά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης. Οι γνώσεις πρέπει να βιώνονται από τους ίδιους τους μαθητές διαφορετικά είναι απλά πληροφορίες. Όταν είναι βιωμένες και επαναλαμβάνονται και εκτός σχολείου, τότε γίνονται μεταγνώση. (Καπετανάκης & Σεπετζή, 2016). Μελλοντικές έρευνες θα έπρεπε να κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ειδικότερα, θα έχει μεγαλύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον αν η εκπαιδευτική παρέμβαση που προτείνει η παρούσα εργασία υλοποιηθεί ως έρευνα δράσης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών. Θα μπορούσε ακόμα να εφαρμοστεί σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τα οποία θα μπορούσαν να υλοποιήσουν δραστηριότητες μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας (π.χ. δραστηριότητες που απαιτούν παραγωγή γραπτού λόγου, χρήση διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων κ.α.). Επίσης ένα πολυμεσικό διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα μπορούσε να βοηθήσει πολύ τα παιδιά με αυτισμό, που παρουσιάζουν ιδιαίτερο έλλειμμα στις κοινωνικές τους συναλλαγές, προκειμένου να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να μειωθεί το άγχος τους, να ενταχθούν καλύτερα στο σχολείο και να ευνοηθεί το κλίμα της τάξης.

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο 6 αναφέρθηκα στα συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη εργασία η οποία πραγματεύτηκε παράγοντες που συνδέονται με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης η οποία καταφέρνει να προσεγγίζει ενσυναισθητικά, μέσω πολυμορφικής μάθησης το γνωστικό αλλά και το συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών.

Τελικά συσχετίζεται η ενσυναίσθηση με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας, την προοπτική βελτίωσης της αυτοεπίγνωσης των μαθητών, της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους και την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων καθοριστικών στην πορεία τους στη ζωή. Θεωρούμε ότι η εργασία επέφερε ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα τόσο με τον συναισθηματικό όσο και τον ψηφιακό εγγραμματισμό που πρεσβεύουν



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

οι τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης (να μάθει το άτομο πώς να μαθαίνει, πώς να ενεργεί, πώς να ζει μαζί με άλλους, πώς να υπάρχει) όπως καθορίζονται από έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής UNESCO (International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, 1996).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες:

Αγραφιώτη, Μ., Γεωργιάδου, Ρ., Κακούτη, Ε., Λαγουμιτζής, Μ. Μπουγιούκου, Χ. (2009). *Μάθηση με το Νου και την Καρδιά. Οι εμπειρίες μας από Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης με τα παιδιά*. Αθήνα: Γρηγόρη

Αθανασίου, Α. (2017). *Συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής*. Μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της 30ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. (Μεταπτυχιακή Εργασία) Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35346>

Αθανίτης, Α. (2008). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδραστικών εκπαιδευτικών εφαρμογών με τη χρήση τεχνολογιών Παγκοσμίου Ιστού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2018 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1083/1/diploma_athanitis_460_final.pdf

Αιματίδου, Δ. (2015). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού συναισθηματικής νοημοσύνης για το νηπιαγωγείο* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8636>

Αναγνώστου, Η. (2018). *Το Μυστικό του Νερού: Dr. Masaru Emoto*. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <http://terrapapers.com/to-mystiko-tou-nerou-dr-masaru-emoto/>

Αναστασιάδης, Π. (2006). *Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση*. Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός Κασσωτάκης Μ, Φλουρής, Γ. (2002) *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα 2002

Αναστασιάδης, Π. (2008). *Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού για τη διδακτική αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον μικτής –πολυμορφικής- μάθησης*. Στο Π. Αναστασιάδης (2008). *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. (17-91)*. Αθήνα: Gutenberg

Αναστασιάδης, Π. (2010). *Ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και η Ανάδειξη των Ψηφιακών Κοινωνικών Δεξιοτήτων (e-social skills) στην Κοινωνία της Γνώσης*. Στο περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 8, σ 25-32. Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Μάιος – Αύγουστος 2006). Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, 2018 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=195>

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Στο Χατζηδάκη Α, Σπαντιδάκης Γ, Αναστασιάδης Π (Επ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. ΕΔΙΑΜΜΕ ΡΕΘΥΜΝΟ, 2014 Ανακτήθηκε στις 5/2/2018 από: http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/6/6/my_files/1.%20Anastasiadis%20ediamme.pdf

Αναστασιάδης, Π. (2016). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10 (1), 5-32. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>

Αναστασιάδης, Π., Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.

Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Ι. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7 (3Α). DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.603>

Αναστασιάδης, Π., Κωτσίδης Κ. (2017). Παιδαγωγικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Η Αξιοποίηση του web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο» με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα. Στο: *9 th International Conference in Open & Distance Learning* Αθήνα Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 5/2/2018 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1360/1224>

Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., Μπανάκα, Μ. (2007). *Συναισθηματική Νοημοσύνη ενδοπροσωπικός/εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά Συνεδρίου: Εκπαιδευτικός-Σχολείο- Οικογένεια. (922-928). Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου, 2018 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/922-1083.pdf>

Αποστολίδου, Α. (2011). Ζητήματα συγκρότησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως γνωστικού πεδίου: Επισκόπηση των επιστημονικών περιοδικών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 36-53.

Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου, 2018 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou%28math%29.pdf

Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π., & Παπαστεργίου, Μ. (2016). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10 (1), 33-48. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9810>

Αυγουστής, Ι. Σοφός, Α. Απόστολος, Κ. (2013). *Χαρακτηριστικά παρωθητικών κινήτρων εκπαιδευτικού υλικού για την διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. 7th International Conference in Open & Distance Learning. 7 (1A) Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου, 2018 από doi <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.541>

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Εκδόσεις: Γρηγόρης

Βαρελάς, Υ. (2017). *Άλλαξε πώς νιώθεις. Άλλαξε ζωή. Μάθε EFT!* Συναισθηματική απελευθέρωσης για ηρεμία, ψυχραιμία, υγεία, ευτυχία. Ανακτήθηκε στις 6 Απριλίου, 2018 από <http://www.eft.gr/resources/jf203r2/FreeEFTbook.pdf>

Βαρσαμίδου, Α.(2008). *Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ηγεσία της εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12960/1/VarsamidouMsc2008.pdf>

Βάσιλα, Σ. (2016). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και διατροφή*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου, 2018 από <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/7835/VasilaSofia2016.pdf?sequence=1>

Βελιβάση Α., (2009). *Η Ηλεκτρονική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκριτική προσέγγιση της εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση της Γερμανίας, της Ελλάδας και της Εσθονίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2018, από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5285/Kessanidis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Βενιώτη, Β. Α. Ν. (2017). *Οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ενσυναίσθηση μέσα από την αξιοποίηση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων* (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/47554>

Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ., & Μουζάκης, Χ. (2016). *Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ*

Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 12(2), 24-39.
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.10860>

Βλαχάκη, Ε.-Χ. (2006). *Διαταραχές λήψης τροφής και η σχέση τους με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε άτομα ηλικίας 18-20 ετών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου, 2018 από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/4826/theFile>

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές* Ακίνα: GUTENBERG.

Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). *Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.) Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. (σελ. 35-58)*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Γαβριηλίδου, Α. (2017). *Σύγκριση εργαλείων δημιουργίας εκπαιδευτικού περιεχομένου*. (Διπλωματική εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35044>

Γαλατερού, Ι. (2016). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 317-326. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου, 2018 από <https://eproceedings.epuFblishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/182/147>

Γαρίου, Α., Μανούσου, Ε. Αρλαπάνος, Γ. Σπανακά, Α. (2015). *Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης*.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 92-105.
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9753>

Γιαννακίδου, Σ. (2014). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων (soft skills)*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16589>

Γιαννακοπούλου, Α. (2016). «Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού». Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/194/159>

Γιαννακού, Ι. (2015) *Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών Βιωματικό Σεμινάριο σε Εικονικούς Κόσμους: Διδασκαλία της Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ψηφιακά Συστήματα και Υπηρεσίες» Κατεύθυνση: Ηλεκτρονική Μάθηση Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8726>

Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. (2016). Παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού με χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία της ενότητας «Αναπαράσταση της πληροφορίας στον υπολογιστή» στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 122-142. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.10866>

Γκελαμέρης, Δ. (2016). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 51-71. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9820>.

Γκικόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 39-52). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γκικόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 49-60. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9724>

Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές;* (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17511>

Γρηγορίου, Α. (2016, 27 Απριλίου). *Η ενσυναίσθηση είναι πιο συνηθισμένη στα ζώα από ότι προηγουμένως θεωρείτο*. Ανακτήθηκε από <https://scientificallytalking.com/empathy-is-more-common-in-animals-than-previously-thought/>

Γωνίδα, Ε. (2015). *Εξελικτική Ψυχολογία: Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη. Ενότητα 10: «Ανάπτυξη της Ηθικής Σκέψης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS278/> Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου, 2018 από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS278/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%10.%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B7%CE%B8%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B7%CF%82.pdf>

ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα, ΥΠΔΒΜΘ.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό Λογισμικό. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. ΣΕΑΒ. Κάλλιπος*. Ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου, 2018 από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>

Διάσκεψη κορυφής Ηλεκτρονικής Μάθηση (2001). Ανακτήθηκε στις 15/5/2018 από http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-01-437_el.htm

Διδάσκοντας μέσα από ιστορίες. Πρόγραμμα Δάφνη ΙΙΙ για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε στις 13 Μαΐου, 2018 από http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/didaskontas_mesa_apo_istories.pdf

Δονάτος, Κ. (2014). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανάπτυξη πρότυπης πλατφόρμας*. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17263>

ΕΑΕΠ (2010). *Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εισαγωγική επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (επιμόρφωση Β1 επίπεδο). (2017) Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2018 από <http://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/mod/folder/view.php?id=5285><http://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/mod/folder/view.php?id=5284>

Ζήση-Νάνου, Σ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία*. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14246/P0014246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ζιούδρου, Ε. (2017). *Το Εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια έρευνα δράσης σε μια ομάδα προνηπίων στον πρότυπο ιδιωτικό παιδικό σταθμό Θεσσαλονίκης Γαλήνη*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου, 2018 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3269>

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη Θωμά, Ρ., Καραφωτιά, Μ. Τζοβλά, Ε. (2016). *Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα*. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από http://www.teachers4europe.gr/files/t4ekits/Karafotia_Tzovla_Thoma.pdf

Ίσαρη Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε στις 24 Δεκεμβρίου, 2017 από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιορδανίδου, Σ. & Χουλιάρα, Ξ. (2013), *Εκπαιδευτικά Σενάρια και Κοινωνική Δικτύωση. 7th International Conference in Open & Distance Learning*. 7 (5B). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.551>

Καζαμία, Α. (2015). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45669/14653.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., (2011). «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς

Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58. <http://neamathisi.com/learning-by-design/reference/>

Kalantzis, M., Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης* (μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική

Καμπουράκης, Γ., & Λουκής, Ε. (2006). Ηλεκτρονική μάθηση. *Αθήνα, Κλειδάριθμος*
Καμπύλης, Ν. (2017). Εφαρμογή και αξιολόγηση του μαθήματος με τίτλο «Μαθαίνω πως να μαθαίνω να αθλούμαι» που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός ομίλου αριστείας στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 38-53. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.13911>

Καπετανάκης, Δ., Σεπετζή, Α. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*. ΑΣΠΑΙΤΕ. (Πτυχιακή Εργασία) Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου, 2018 από <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2017/2017.dim.kap.aik.sep.pdf.pdf>

Καραβίδα, Μ. (2013). «Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση “κοινωνικών αξιών” από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων» (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1155/1/%CE%9C.%CE%95.-%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%92%CE%99%CE%94%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf>

Καραμπάτσου, Ε. (2014). Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του δημοτικού.Κ

Καραντάνα, Π. & Φιλίππου, Δ. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι.. Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη

Καραντζά, Δ. (2011). *Αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία*. (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27076/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%91.pdf>

Καστρινάκης, Λ. (2014). *Ψυχοσωματική Νοημοσύνη*. Αυτοέκδοση»

Καταγή, Γκ., (2017). *Η ενσυναίσθηση σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές λογοθεραπείας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου, 2018 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/7885>

Κατσακιώρη, Π. (2017). *Κορίτσια και STEM: σχεδιασμός και υλοποίηση ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εκμάθησης HTML & CSS για την ενίσχυση κινήτρων κοριτσιών στον κλάδο της επιστήμης των υπολογιστών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10608>

Κατσαντώνη, Ε. (2017). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδραστικού Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Υλικού "Κατοχή & Εμφύλιος" για τη διδασκαλία της Ιστορίας Στ' Δημοτικού*. Στο: 9 th International Conference in Open & Distance Learning - November 2017, Athens, Greece – PROCEEDINGS. Ανακτήθηκε στις 5/2/2018 από τη διεύθυνση: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1063/1308>

Κατσούλα, Α. (2017). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην κοινωνική στήριξη ατόμων με αναπηρία*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου, 2018 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20574>

Καφετζή, Π. (2013). *Νιώθω*. Πρωτεύας. Εκπαιδευτικά Σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου, 2018 από <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=2196>

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9 (2Α), 168-184.

Κιάφα, Π. (2012). *Μορφές αυτοαξιολόγησης παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας: πιλοτική χορήγηση του διαγνωστικού εργαλείου ΠΑΤΕΜ 1 σε παιδιά Α και Β Δημοτικού με και χωρίς αναπτυξιακές διαταραχές*. (Πτυχιακή Εργασία), ΑΤΕΙ Ηπείρου. Ανακτήθηκε στις 7

Απριλίου, 2018 από
http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/631/lgt_2012098.pdf?sequence=1

Κόκκος, Α. (2005) «Να αναπτύξουμε τις Κοινωνικές Ικανότητες, Για ποίο λόγο και με ποίο τρόπο» στα πρακτικά εισηγήσεων 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχιμο

Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου, 2018 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4010>

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Γνωστικές Θεωρίες. Γ' Έκδοση. Αθήνα

Κολοβός, Μ. (2011). *Τεχνολογίες και εφαρμογές σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/3790>

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοσμόπουλος Α. & Μουλαλούδης Γ. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοτσάνη, Α. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε στις 1 Ιουνίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21644/4/kotsaniAnnaMsc2018.pdf>

Κουτρομάνος, Γ., Μουζάκης, Σ., Κατσιγιάννη, Β. Ζερβός, Γ., Σουδίας, Γ. (2017). *Η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά: Μια μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2018 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8727>

Κουτροδήμου, Ε. Μπακέλλας, Γ. (2016). *Συγκριτική αξιολόγηση συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση (e-learning)*. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 9 Μαρτίου, 2018 από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/4812>

Κυτούδη, Κ. (2017). *Ενσυναίσθηση και Τέχνες: Αντιεκφοβισμός στο σχολείο και την κοινωνία μέσω κατανόησης του 'άλλου'* (Πτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/47562/16743.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κωνσταντίνου, Ε., Νάστου, Β., Τσαγκάρης, Π., Αναστασιάδου, Α. Μανούσου, Ε. (2013) *Ενδοσχολική βία: Πρόληψη και αντιμετώπιση του Φαινομένου. Η εφαρμογή ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας στο 3ο Δημ. Σχολείο Αγίου Δημητρίου*. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.631>

Λαμπάκη, Α. (2009). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Μελέτη Περίπτωσης Στατιστικής Ανάλυσης Δεικτών Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/3105/Labaki.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Λιθοξοΐδου, Λ. (χ.χ.). *Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου, 2018 από <http://www.kre-philippi.gr/wp-content/uploads/2013/02/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%9B%CE%B9%CE%B8%CE%BF%CE%BE%CE%BF%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf>

Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης, Α. (1998). *Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση*. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α, σσ. 30. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Για ποια εξ Αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 185-195). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού*

εκπαιδευτικού *Ε.Α.Π.* υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, (σσ. 13-38), Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της. πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Στοιχεία. θεωρίας και πράξης* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε

στις 3 Μαρτίου, 2018 από [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3%CE%B7/2.%20CE%97%20CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20CF%84%CE%B7%CF%82%20CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95%20\(%CE%9B%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82\).pdf](http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3%CE%B7/2.%20CE%97%20CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20CF%84%CE%B7%CF%82%20CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95%20(%CE%9B%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82).pdf)

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικό-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα

Μακροδήμος, Παπαδάκης, & Κουτσούμπα (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13, 26-37. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2018 από <http://dx.doi.org/10.12681/jode.13975>

Μακροδήμος, Παπαδάκης, & Κουτσούμπα (2017). "Flipped classroom" in primary schools: a Greek case, *Ανεστραμμένη τάξη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο. Διεθνές Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9 (3^Α), 179-187 Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2018 από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1031>

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). *Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση*. *Ψυχολογία*, 10, 295-309.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (χ.χ.). *Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης*. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου, 2018 από https://www.researchgate.net/profile/Maria_Malikiosi-

[Loizos/publication/270589453 The multicultural dimension of empathy in Greek/links/54affed60cf2431d3531cd36/The-multicultural-dimension-of-empathy-in-Greek.pdf](https://www.loizos.com/publication/270589453/The-multicultural-dimension-of-empathy-in-Greek/links/54affed60cf2431d3531cd36/The-multicultural-dimension-of-empathy-in-Greek.pdf)

Μανιουδάκη, Ι.-Ε. (2015). *Επίδραση της εφαρμογής συνεργατικής και τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης στην ανάπτυξη κινήτρων των εκπαιδευομένων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8996>

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2018 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15961>

Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή-ερευνητική εργασία*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 31 Μαρτίου, 2018 από <https://gellym.pressbooks.com/>

Μαρκέτου, Α. (2012, 30 Απριλίου). *Προάγοντας την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο*. Real.gr. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου, 2018 από <http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=142526&catID=94>

Μαρτιμιανάκη, Α (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/handle/10889/8731>

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η, (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 95.

Ματραλής, Χ. (1998, 1999). *Υπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού*. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α., σσ. 47-55). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μελέτη περίπτωσης, (UOWM, Open e Class, χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου, 2018 από <https://eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=NURED247...pptx>

Μητροπούλου, Α. (2012). *Υλοποίηση κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους σε Παιδιά του Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων τους με έμφαση στη Γνωστική Αναδόμηση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 9 Απριλίου, 2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5732/1/M.E.%20CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%91%CE%9D%CE%94%CE%A1%CE%91.pdf>

Μίχη, Φ., Νικολάου, Ε., Φιλίππουπολίτου, Ε., Φραγκάκη, Μ. (2017). *Πώς θεωρητικές έννοιες της εξΑΕ πραγματώνονται σε δράσεις μέσα από την ίδια τη διδασκαλία τους: Μεθοδολογικοί Σχεδιασμοί*. 9th International Conference in Open & Distance Learning. 9 (2^A) Ανακτήθηκε στις 1 Απριλίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1070/1291>

Μουζάκης, Χ. (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 8. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων-Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης*. Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2018 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=790&bitstream=790_01#page/1/mode/2up

Μουζάκης, Κουτρομάνος, Ζερβός, Σουδίας, & Κατσιαγιάννη (2017). Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης κ.α. (Επιμ.) *9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*. 23-26 Νοεμβρίου 2017, 9 (3A) 199-213. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2018 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1332>

Μουτεβελής, Π. (2017). *Συναισθηματική νοημοσύνη και επιτυχημένη ηγεσία*. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου, 2018 από <http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3577/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%>

[CE%99%CE%9A%CE%97%CE%9D%CE%9F%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97%284%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Μπαντή, Α. (2010). "Πρόγραμμα συναισθηματικής ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Παραδείγματα από τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα". (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14352>

Μπαξεβανίδου, Α. (2015) *Γνωστική Επεξεργασία Κοινωνικών Πληροφοριών και Συναισθηματική Νοημοσύνη παιδιών που εμπλέκονται σε σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου, 2018 από <http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/877/1/EA844.PDF>

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ. & Γαλάνη, Α. (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του*. *e-Journal of Science & Technology e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://hdl.handle.net/11400/5572>

Μυλωνά, Α. (2016). *Η Επίδραση του παιχνιδιού ως μέσο ψυχοκινητικής αγωγής, στα συναισθήματα και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/415/Mylona%20Anastasia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2004) *Σχολείο και οικογένεια: Δράσεις και αλληλεπιδράσεις*. Αθήνα

Μυσερλή, Ρ. (2015) *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές*. *8th International Conference in Open & Distance Learning*, 8 (2^A). Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου, 2018 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.41>

Μυσιρλάκη, (2010). *Ηλεκτρονικά Παιχνίδια και Ηλεκτρονική Μάθηση*. (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/5662>

Νεοκοσμίδου, Π. (2008). «Σχέση προσδοκιών για την αυτό-αποτελεσματικότητα τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας» Διατμηματικό –Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Τομέας Ψυχολογίας Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής -Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/1071/1/EA928.PDF>

Ξάνθου, Ε. Θ. (2014). *Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης*. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 3 Μαΐου, 2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/1206>

Οδηγίες διδασκαλίας και διδακτέα ύλη Δημοτικού Σχολείου 2016-17 για το διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου, 2018 από http://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b1/pluginfile.php/92661/block_html/content/odigies_tpe_2016_17.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης

Παγώνη Σ., Κουτσούμπα Μ., Μαυροειδής Η., Μανούσου Ε., Γκιάσος Ι.(2015). Το ψηφιακό παιχνίδι ως μέσο ανοικτής μάθησης στην πολυμορφική εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση: μια πρόταση μοντέλου αξιολόγησης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 8 (1Α), 63-81 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.45> Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/45/36>

Παναγιωτακόπουλος Χ., Πιερρακέας Χ., Πιντέλας Π., (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του*. Εκδόσεις Μεταίχμιο

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καρατράντου, Α., & Πιντέλας, Π. (2012). *Τεχνική Αναφορά: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και το περιεχόμενό της*. Εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Εργαστήριο Πολυμέσων Τμήματος Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιδρυματικό Αποθετήριο ΝΗΜΕΡΤΗΣ. Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου, 2018 από <http://hdl.handle.net/10889/8149>

Παναγιωτακόπουλος, Χ, (2016) *Υλικό διαλέξεων* με θέμα «Η δημιουργία του εκπαιδευτικού λογισμικού και το περιεχόμενό της (Η αξιολόγηση του εντύπου υλικού στην ΑεξΑΕ)». Ρέθυμνο. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παξινός, Γ. (χ.χ.) «Δεν υπάρχει ψυχή, όλα πηγάζουν από τον εγκέφαλο» Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2018 από <http://www.lifo.gr/now/people/66528>

Παππά, Β. (2016). *Ενσυναίσθηση και Συναισθηματική Μόλυνση*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου, 2018 από <https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/personality/1963-ensynaisthisi-kai-synaisthimatiki-molynsi-tis-vasilikis-pappa.html>

Παπαβασιλείου, Δ. (2017). *Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Σχολικών Ηγετών στη Διαδικασία της Επαγγελματικής ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Κιλκίς* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/664>

Παπαγεωργίου, Χ. (2015). *Η Ενσυναίσθηση στην Προσχολική Ηλικία ως Προβλεπτικός Παράγοντας Συμμετοχής σε Εκφοβιστικά Επεισόδια*. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45371/14216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παπαδάκη-Μιχαηλίδου, Ε. (2006). *Ο δεσμός της αγάπης. Στοιχεία ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού μέσα από τη νεοψυχαναλυτική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκης, Σ. & Κορδάκη, Μ. (2010). Υποστήριξη Εκπαιδευτικών Πληροφορικής στη δημιουργία Σχεδίων Μαθημάτων που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο περιβάλλον LAMS. Στο Μ. Γρηγοριάδου (Επιμ.). *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής* (σσ. 390-399). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου, 2018 από <http://etl.ppp.uoa.gr/content/download/Material/other/Proceedings->

5thPanHellenicConference-DidacticsOfInformatics.pdf

ή

<https://www.ceid.upatras.gr/webpages/faculty/kordaki/conf-gr/S47.pdf>

Papadimitriou, Ioakeimidou, & Manousou (2017). Το Μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης στην Υποστήριξη της Μεθοδολογίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο Α. Λιοναράκης κ.α.(Επιμ.) 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. 23-26 Νοεμβρίου 2017, 9 (3Α) 199-213. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2018 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.934>

Παππά, Β. (2016, 16 Μαρτίου). *Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί σημαντική παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης*. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου, 2018 από <https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/personality/1963-ensynaisthisi-kai-synaisthimatiki-molynsi-tis-vasilikis-pappa.html>

Παρασκευοπούλου, Α. (2016) *Η χρήση των θεωριών εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό λογισμικό και η υλοποίηση διαδικτυακού λογισμικού για την εκμάθηση θεωρητικών μαθημάτων σε μαθητές δημοτικού (Μεταπτυχιακή Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πειραιώς*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10040>

Πατσιαούρα, Ο. (2013). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41559/11617.pdf?sequence=1>

Περάκης, Β., Psicha, E., Ψυχά, E., & Perakis, V. (2015). Συναισθηματική νοημοσύνη και απόδοση στην εργασία.

Πετροπούλου, Ο. (2011) *Αξιοποίηση δεικτών ανάλυσης Διαδραστικότητας σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευτομένων*. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Πειραιάς. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/4143/Petropoulou.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Πετροπούλου, Ο. (2011). *Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο

Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/4143/Petropoulou.pdf?sequence=2>

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πλατσίδου, Μ (2015). *Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Εκπαιδευτικό υλικό. Θεσσαλονίκη.* Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1896/2/1896_%CE%A0%CE%9B%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf

Πλωμαρίτου, Β., (2004). *Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, Αθήνα, Γρηγόρης

Πλωμαρίτου, Β. (2015). *Νέο σεμινάριο από τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.* Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2018 από: <https://www.psychologynow.gr/psy-activities/seminars/2800-seminario-o-synaisthimatika-noimon-ekpaideftikos.html>

Πορφυρίου, Γ. (2007). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δυνατότητες / Δυσκολίες μαθητών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία) Ε.Α.Π. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου, 2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20810>

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ι.Ε.Π. (2011) Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2018 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%20%CE>

[Ε%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

Πυρωτή, Α. (2007). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. E-Learning μέσω διαδικτύου.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου, 2018 από

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6684/1/%CE%9C.%CE%95.-%20%CE%A0%CE%A5%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91.pdf>

Ραλλιάς, Δ. (2015). *Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Στο 8^ο Διεθνές Συνέδριο στην Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα. Τόμος: 8 (3Α), doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.48>

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση.* Τόμοι Α & Β Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη

Ράπτης, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας.* Α τόμος.

Ροδιά, Κ.. (2017). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολείου στην ηγεσία και στη διαχείριση των σχέσεών του με τους γονείς.* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου, 2018 από <http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/handle/123456789/3403>

Ρομοσίου, Β. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της διαχείρισης στρες σε αξιωματικούς της Ελληνικής Αστυνομίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου, 2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27880>

Σαββάκη, Ε. (2017). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Νοημοσύνης του Διευθυντή/Ηγέτη στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου, 2018 από <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3278/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20-%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97%20%CE%A3%CE%91%CE%92>

%CE%92%CE%91%CE%9A%CE%97-

%20%CE%94%CE%95%CE%9C%2032.pdf?sequence=1

Σαρρή, Ε. (2016). *Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών: αξιοποίηση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/11076>

Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε., & Χατζηιωάννου, Ι. (2016). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12 (2), 103-121. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10865>

Σκεβά, Α. & Σαλμόντ, Ε. (2015). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. (2), DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.373>

Σολδάτου, Θ. (2017). *Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος Συναισθηματικής Νοημοσύνης για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: η επίδραση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αυτοαντίληψη*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20220>

Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουβάτζογλου, (2009). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné* 5 th International Conference in Open & Distance Learning, 5 (1A). Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/492>

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου, 2018 από http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2%CE%B7/2.1.3%CE%99%CE%99%CE%99.pdf

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Τεχνολογία.

Σπαντιδάκης, Ι. (2016). *Υλικό διαλέξεων από το μάθημα: Τα εκπαιδευτικά πολυμέσα στην υπηρεσία της μάθησης και διδασκαλίας. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Σπυριδάκη Α. (2011) *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης. Περιγραφή, Σύγκριση και Ανάπτυξη μαθήματος*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Πληροφορικής, Πειραιάς. Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/4803>

Στάλικας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2018 από <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1875>

Τζάνη, Μ. (2005) *Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*, ΕΚΠΑ

Τζήμα, Ο., (2017). *Συναισθηματική νοημοσύνη & καλλιέργεια συναισθηματικής αγωγής*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου, 2018 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/7613>

Τζόκα, Γ. & Σκουλήδα, Α. (2012). «*Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικο=συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοημοτική καθυστέρηση*» (πτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/764>

Το νέο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 6 Απριλίου, 2018 από http://www.edulll.gr/?page_id=7

Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης ΕΑΙΤΥ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος)*. ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), Πάτρα.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg

Τσέλεπου, Μ. (2012). *Σχέση αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου, 2018 από

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5748/1/M.%20E.%20%CE%A4%CE%A3%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A0%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%9D.pdf>

Τσιρίκα, Α. (2015). *E-learning εφαρμογή εκμάθησης συναισθημάτων σε παιδιά με ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)* (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου, 2018 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/9229>

Τσιρογιαννίδου, Ε. (2010). *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14013>

Φαρμάκη, Ν. (2016). *Ανάπτυξη συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης για δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές με βάση την τεχνολογία ροής εργασιών* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2018 από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/9711/Farmaki_Niki.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ΦΕΚ 577/23-9-1992, Υ.Α. Γ1/377/865 με θέμα «Ένταξη των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Α/θμια Εκπαίδευση»

ΦΕΚ 629/23-10-1992, Υ.Α. Γ2/4867 με θέμα: «Σχολικές Δραστηριότητες»

Φθενάκης, Β. (2018, 19 Ιανουαρίου). *Σήμερα δεν έχουμε να μεταδώσουμε γνώσεις, αλλά να ενισχύσουμε την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Ανατολή, σελ.3. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://vrachassi.blogspot.gr/2018/01/b.html?spref=fb>

Φλάμπουρας - Νιέτος, Διονύσιος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*.

(Διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41296>

Φλουρής, Γ. (1995). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραντζή, Π. & Χολέβας, Ν. (2014). Οι συναντήσεις - συμβόλαιο των εκπαιδευτικών που εκπονούν προγράμματα Αγωγής Υγείας με θεματική τον Σχολικό Εκφοβισμό και την Ψυχική Υγεία και η συμβολή τους στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. (2)*, Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/418>

Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2012). *Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)* Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2018 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/28372>

Χασομέρη, Ε. (2015) «*Ανάπτυξη Ψηφιακού Περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών*» *Ενίσχυση Κοινωνικών Δεικτών μέσω της Μεθόδου Problem-Based Learning σε ένα Τεχνολογικά Υποστηριζόμενο Περιβάλλον Μάθησης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, 2018 από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/9261/Chasomeri_Efthimia.pdf?sequence=1

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *Θεματική ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και χειρισμός συναισθημάτων*. Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω .

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλία για τον εκπαιδευτικό για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Δεξιότητες Επικοινωνίας, Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, Διαστάσεις της αυτοαντίληψης,*

αυτοεκτίμηση, Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων σύγκρουσης, Διαφορετικότητα και Πολιτισμός, Στήριξη παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Αθήνα: Τυπωθητώ

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Τετράδιο Δραστηριοτήτων για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθητώ

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες.

Χρονίδου, Ε. (2019). «Η συμβολή της σωματοποιημένης έκφρασης στην ενσυναίσθηση και την προσαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Ανακήθηκε στις 2 Μαΐου, 2018 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/48101/17532.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ψυχογιού, Α. (2007). Μελέτη, ανάλυση, σχεδίαση και υλοποίηση Πλατφόρμας εξ' αποστάσεως Εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία) Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Wikipedia (2018). εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, μιμίδια

Ξενόγλωσσες:

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.

Arnall J. (2015). *Πειθαρχία χωρίς τιμωρία*. (μτφρ) Μαριάννα Τζιαντζή. Αθήνα: Εκδόσεις Gordon Hellas

Ball, J. (2010). Unesco (2010). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2018 από <http://fairplayforchildren.org/pdf/1291322781.pdf>

Bar-On, R. (1997). *Bar On emotional quotient inventory*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Maree, K., Maree, J. G., & Elias, M. J. (Eds.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Greenwood Publishing Group.

Bolton, G., & Heathcote, D. (1995). Drama for learning. *Portsmouth, NH: Heinemann*.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning. *San Francisco, CA: Pfeiffer*.

Bradberry, Travis & Greaves, Jean (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη – Το απλό βιβλίο*, Εκδόσεις Κριτική.

Braden, G. (2015). *Resilience from the Heart: The Power to Thrive in Life's Extremes*. Hay House, Inc.

Chamilo 1.9. (γγ.). *E-learning and Collaboration software. The teacher's Guide*. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2018 από [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/Chamilo_Teacher-guide-1.9-en%20\(4\).pdf](http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/Chamilo_Teacher-guide-1.9-en%20(4).pdf)

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

- Damazio, A. (1994). *Descartes error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putman's Sons.
- Davis, M.H., Luce, C. & Kraus, S.J. (1994). *The heritability of characteristics associated with dispositional empathy*. *Journal of Personality*, 62, pp. 369-391.
- Davis, M.H. (1983) *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 113-126
- Freeman, R. (2005) "Creating learning materials for open and distance learning: a handbook for authors & instructional designers" Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, 2015 από <http://oasis.col.org/handle/11599/43>
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Dryden Press.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principle of instruction design*. *Holt Rinehart and Winston, New York*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education* (1), 4-13.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; [Α. Παπασταύρου, Μετάφ.]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (2012) *Κοινωνική Νοημοσύνη*. Πεδίο: 84, 85
- Congress, U. S. (1988). *Office of Technology Assessment, Using desalination technologies for water treatment*. OTA-BP-O-46 (Washington, DC: US Government Printing Office).

- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London : Kogan Page. [from R1142 :42]
- Holmberg, B. (1983). 'Guided didactic conversion in distance education', in D. Seward, D.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*, London: Routledge.
- Horton W. – Horton K., (2003) *E-learning Tools and Technologies - A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*, Wiley Publishing, Inc.
- IEEE, (2001). *Reference Guide for Instructional Design and Development*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου, 2018 από <https://www.ieee.org/education/index.html>
- James, A. J., Chin, C. K., & Williams, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirements: a focus on maritime education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 13(2), 331-343. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου, 2018 από www.vliz.be/imisdocs/publications/271017.pdf
- Jimenez, M. & Lopez-Zafra, E., (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79
- Johnson, D.-W., & Johnson, R.-T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D.-H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Keegan, D. (1988). Concepts: Problems in defining the field of distance education. *American Journal of Distance Education*, 2 (2), 4-11.
- Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kron, F. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik –Neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Ernst Reinhardt-Verlag als UTB.
- Keller, J. M. (2010). The Arcs model of motivational design. In *Motivational design for learning and performance* (pp. 43-74). Springer, Boston, MA.

- Lund, J., & Merrell, K. W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the Home and Community Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19 (2), 112-122.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validity.
- Ma, J. (2018, 7 Απριλίου) *Jack Ma says only by changing education can your children compete with machines*
https://www.facebook.com/worldeconomicforum/videos/10155081394521479/?hc_ref=ARsJme82As5zUaL3aCBA3M7-wZHWe8sc3crOUzGbmXyFFzTxrbZXnzgu1lkSOjnwCl8
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000) Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 92-117,396, San Francisco, John Willey & Sons, Inc
- Mayer, R. E. (2001). Multimedia Learning. New York. Cambridge University Press
- Moore, M. (1973). Προς μια θεωρία της ανεξάρτητης μάθησης και διδασκαλίας, το περιοδικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 44: 9, 661-679, DOI: [10.1080/00221546.1973.11776906](https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906)
- Mehrabian, A. (1972). Nonverbal behavior.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of Online Learning . Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Nielsen, J. & Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces. Nielsen, Proc. ACM CHI'90 Conf. (Seattle, WA, 1-5 April), 249-256.
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 38(4), 725-743.
- Partnerships for 21st Century Skills (2009). *P21 Framework Definitions explained: White paper*. Retrieved 20 Απριλίου, 2018 from http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf

- Paul Ekman on Emotional Skills (2018). Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου ,2018 από [http://www.ekmaninternational.com/paul-ekman-international-plc-home/training-courses/emotional-skills-and-competencies-esac-100-\(3-days\).aspx?videoToken=3892](http://www.ekmaninternational.com/paul-ekman-international-plc-home/training-courses/emotional-skills-and-competencies-esac-100-(3-days).aspx?videoToken=3892)
- Pert, C. B. (1997). *Molecules of emotion: Why you feel the way you feel*. Simon and Schuster
- Petrides, K. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence* (Doctoral dissertation, University of London).
- Race, Ph. (1999). Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Reigeluth, C. M. (1999). Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2). *Mahwah NJ*.
- Right Supramarginal Gyrus Is Crucial to Overcome Emotional Egocentricity Bias in Social Judgments. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου, 2018 από <https://translate.google.gr/translate?hl=el&sl=en&tl=el&u=http%3A%2F%2Fwww.jneurosci.org%2Fcontent%2F33%2F39%2F15466&anno=2&sandbox=1>
- Rogers, Carl R., (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being, *The Counseling Psychologist* Vol 5, Issue 2, pp. 2 – 10
- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: kogan Page.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 9, pp.185-211
- Salovey P. and Caruso D.R.. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*, San Francisco, CA: Jossey-Bass a Wiley Imprint
- Singer, T. (2006). The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30, 855 – 863.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behaviour and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Stone, K. F., & Dillehunt, H. Q. (1978). Self Science. *The Subject is Me*. Goodyear, Sant



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

The Padagogy Wheel V5. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου, 2018 από https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_ENG_V5.0_Apple_iOS_SCREEN.pdf και σε απλή μορφή από <https://ep.jhu.edu/files/ep-blooms-wheel.pdf>

Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.

Wang, Feihong and Burton, John K. (2010) "Collaborative Learning Problems and Identity Salience: A Mixed Methods Study," *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*: Vol. 3 : Iss. 1 , Article 1. DOI: 10.18785/jetde.0301.01

Παράρτημα Α:

Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης (Bryant's Index of Empathy for Children and Adolescents, BIECA)

1. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίζει μαζί της.
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να μην βρίσκει κανένα για να παίζει μαζί της.
2. - Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους είναι ανόητοι.
+ Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται μπροστά σε άλλους δεν είναι ανόητοι.
3. - Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα είναι ανόητα.
+ Τα αγόρια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
4. + Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμη και όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.
- Δεν μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, όταν εγώ δεν παίρνω κάποιο δώρο.
5. + Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
- Όταν βλέπω ένα αγόρι να κλαίει δεν νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
6. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει.
7. + Ακόμη και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος, γελάω και εγώ.
- Αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος, δεν γελάω και εγώ.
8. + Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.
- Δεν κλαίω ποτέ όταν βλέπω τηλεόραση.
9. - Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα είναι ανόητα.
+ Τα κορίτσια που κλαίνε επειδή είναι χαρούμενα δεν είναι ανόητα.
10. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο που έχει χτυπήσει.
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα ζώο να έχει χτυπήσει.

11. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίζει μαζί του.
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να μην βρίσκει κανένα για να παίζει μαζί του.
12. + Μερικά τραγούδια με κάνουν να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.
- Κανένα τραγούδι δεν με κάνει να λυπάμαι και να θέλω να κλάψω.
13. + Λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.
- Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα αγόρι να έχει χτυπήσει.
14. - Είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.
+ Δεν είναι ανόητο να φέρεσαι στα σκυλιά και στα γατιά σαν να έχουν αισθήματα όπως οι άνθρωποι.
15. - Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον δεν θέλουν να έχουν.
+ Τα παιδιά που δεν έχουν καθόλου φίλους μάλλον θα ήθελαν να έχουν.
16. + Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
- Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει δεν νιώθω σαν να κλαίω και εγώ.
17. - Πιστεύω ότι είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.
+ Πιστεύω ότι δεν είναι αστείο που κάποιοι άνθρωποι κλαίνε όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.
18. - Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμη και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάει και να θέλει ένα.
+ Δεν μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμη και όταν βλέπω κάποιον να με κοιτάει και να θέλει ένα.
19. - Δεν λυπάμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.
+ Λυπάμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από τη νηπιαγωγό επειδή δεν ακολούθησε τους κανόνες της τάξης.

Παράρτημα Β:

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος από μαθητές

Η γνώμη σου μετράει!

Ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων αξιολόγησης του ηλεκτρονικού μαθήματος 'Με το νου και την καρδιά'. Θα χρειαστείς 10 λεπτά για να απαντήσεις.

* Απαιτείται

1. Ήταν ευχάριστο το περιβάλλον της ιστοσελίδας; (χρώματα, εικόνες) *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

2. Η ιστοσελίδα ήταν υπερφορτωμένη; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

3. Στην αρχή του μαθήματος ήταν ξεκάθαρο το τι θα μάθεις; (σκοπός-στόχοι) *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

4. Σου άρεσε όπως ήταν δομημένο το μάθημα σε 5 ενότητες; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

5. Υπήρχε ομοιομορφία στις ενότητες; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

6. Σε βοήθησαν οι τίτλοι για να μη χάνεσαι; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

7. Μπορούσες εύκολα να πλοηγηθείς στην πλατφόρμα; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

8. Σου άρεσαν οι πίνακες ανακοινώσεων (padlet) που μπορούσες να απαντήσεις σε μορφή ήχου, εικόνας, βίντεο και να δεις απαντήσεις άλλων; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

9. Σου άρεσαν οι δραστηριότητες; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

10. Μπορούσες εύκολα να καταλάβεις τι έπρεπε να κάνεις; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

11. Τα διαδραστικά βίντεο σε βοήθησαν να καταλάβεις σε ποια πληροφορία έπρεπε να δώσεις προσοχή; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

12. Τα κινούμενα γραφικά (video, animation, cartoon) κρατούσαν το ενδιαφέρον σου; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

13. Οι οδηγίες που έδιναν η κυρία και ο Ικίου (EQ) ήταν αρκετές και κατανοητές; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

14. Συνάντησες τεχνικά προβλήματα (π.χ. δεν έπαιζαν τα βίντεο, δε λειτουργούσαν οι υπερσύνδεσμοι); *



Ναι



Όχι

15. Υπήρξε σημείο που θέλησες να σταματήσεις τη μελέτη; *



Ναι



Όχι

16. Αν απάντησες Ναι στην προηγούμενη ερώτηση, ποιο σημείο ήταν αυτό?

Η απάντησή σας

17. Χρειάστηκες βοήθεια από ενήλικα (μαμά ή μπαμπά) για να ολοκληρώσεις το μάθημα; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

18. Θα ήθελες να παρακολουθήσεις ξανά μάθημα με αυτό τον τρόπο; *



ναι



όχι

19. Αν απάντησες Ναι στην προηγούμενη ερώτηση, για ποιο λόγο?

Η απάντησή σας

20. Αν απάντησες Όχι στην προηγούμενη ερώτηση, για ποιο λόγο?

Η απάντησή σας

21. Θα σε βοηθήσει το ηλεκτρονικό μάθημα για να εφαρμόσεις στο παιχνίδι ρόλων (στην τάξη) όσα έμαθες ; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

22. Το θέμα του μαθήματος προσέλκυσε το ενδιαφέρον σου; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

23. Πιστεύεις η γνώση που απέκτησες θα σε βοηθήσει στη ζωή σου; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

24. Ένιωθες ασφαλής που μπορούσαν στην ιστοσελίδα να πλοηγηθούν μόνο οι συμμαθητές και η δασκάλα σου; *

- Καθόλου
- Πολύ λίγο
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Απόλυτα

Σε ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σου και τη συμμετοχή σου!

Παράρτημα Γ:

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος από εκπαιδευτικούς και ειδικούς

(Σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο αυτό βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που έχει σχεδιάσει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ίδιου Π.Μ.Σ., εκπαιδευτικός Ιωάννα Σκαράκη (2018) για τη δική της διπλωματική εργασία και την ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά της και που μου επέτρεψε να το χρησιμοποιήσω.)

Ανοιχτό Ερωτηματολόγιο για τον/την εκπαιδευτικό

Αγαπητοί συνάδελφοι, το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο καλείστε να αξιολογήσετε δημιουργήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ): Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε μαθητές Α' τάξης Δημοτικού». Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα της προσωπικής και κοινωνικής επάρκειας, είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και τη διαδικασία της μάθησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, την διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων και την ευτυχία των παιδιών στη μετέπειτα ζωή τους. Η ενσυναίσθηση πρόκειται να διερευνηθεί πριν και κατόπιν εφαρμογής συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με καθοδηγούμενη ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση μέσω διαδικτύου και αξιοποίηση εργαλείων Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, σε συνδυασμό με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης.

Το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης είναι ένα μοντέλο μεικτής μάθησης που συνδυάζει αρχικά την εξ αποστάσεως μάθηση και έπειτα τη δια ζώσης διδασκαλία, υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενισχύει την αυτονομία τους και αξιοποιεί τις ΤΠΕ, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας στο σπίτι βιντεοδιαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό ψηφιακού περιεχομένου, κάτι το οποίο κινητοποιεί το μαθησιακό ενδιαφέρον και δημιουργεί θετική προδιάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στην τάξη (Sengel, 2017, de Araujo, Otten, & Birisci, 2017, Kong, 2014, Μουζάκης, Κουτρομάνος, Ζερβός, Σουδίας, & Κατσιαγιάννη, 2017)

Στην περίπτωση μας, οι μαθητές στο δικό τους χώρο, ρυθμό και χρόνο αποπερατώνουν το μάθημα με τις σχετικές δραστηριότητες μπαίνοντας με κωδικό στην πλατφόρμα Chamilo, η οποία υποστηρίζει τη διεξαγωγή μαθημάτων μέσω διαδικτύου με συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μία διδασκαλία στην τάξη, όπου τα παιδιά θα κληθούν να εφαρμόσουν την υπό ανάπτυξη δεξιότητα της ενσυναίσθησης βιωματικά με μια δραστηριότητα δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων) ενός σεναρίου αποδοχής της διαφορετικότητας, πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού.

Το ενδεχόμενο εμπλοκής των γονέων με το υλικό, στην περίπτωση που τα παιδιά χρειαστούν βοήθεια κατά την πλοήγηση, είναι θεμιτό, καθώς οι γονείς αποτελούν πρωταρχικό παράγοντα στη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή των παιδιών και έτσι τους δίνεται η ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη.

Αφού δείτε με προσοχή το υλικό, σας παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Κατά την άποψή σας το εκπαιδευτικό υλικό είναι εύκολο στη χρήση του; Αν ναι, εξηγήστε γιατί. Αν όχι, πού μπορεί να οφείλεται αυτό;

2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης; Αν ναι, με ποιο τρόπο μπορεί να γίνει αυτό; Αν όχι, εξηγήστε γιατί.

3. Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού, όπως διαδραστικά βίντεο, διαδραστικές ασκήσεις και αναρτήσεις σε πίνακα ανακοινώσεων (padlet) μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών; Εξηγήστε την άποψή σας.

4. Ποια πρόταση σας ταιριάζει περισσότερο:

α) Προτιμώ να εκπονήσω πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής διάρκειας δύο ή περισσότερων μηνών αποκλειστικά με βιωματικές δραστηριότητες στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.



Χρυσή Μανουσάκη, "Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού: εστίαση στην ενσυναίσθηση"

β) Προτιμώ να εκπονήσω πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής που να συνδυάζει τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης.

Εξηγήστε την άποψή σας.

5. Τι αλλαγές προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το υλικό;

6. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το πιο δυνατό στοιχείο του υλικού;

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τη συνεργασία!

Η εκπαιδευτικός-μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Μανουσάκη Χρυσή

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.