



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

**Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση
εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ για
την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση
των συναισθημάτων από μαθητές Β΄ Δημοτικού.**

ΚΟΝΤΑΞΑΚΗ ΑΓΑΠΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καλλιόπη Τρούλη

Ρέθυμνο, Αύγουστος 2020

**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

**Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού
υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ για την αναγνώριση,
κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων από
μαθητές Β΄ Δημοτικού.**

ΚΟΝΤΑΞΑΚΗ ΑΓΑΠΗ

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.

© 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

**«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού
με τη μέθοδο της εξΑΕ για την αναγνώριση, κατανόηση και
διαχείριση των συναισθημάτων από μαθητές Β΄ Δημοτικού.»**

ΚΟΝΤΑΞΑΚΗ ΑΓΑΠΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Καλλιόπη Τρούλη»

«Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

«Κωνσταντίνος Χρηστίδης»

«Ε.Ε.Π., ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

«Λάμπρος Καρβούνης»

«Διδάκτορας, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης»

Ρέθυμνο, Αύγουστος 2020

Στον Ανδρέα»

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 καθηγητές που για σχεδόν δύο χρόνια έβαλαν το δικό τους λιθαράκι στο νέο μονοπάτι που βάδισα.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Καλλιόπη Τρούλη, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε. Επίσης, ευχαριστώ τον κ. Κωνσταντίνο Χρηστίδη και τον κ. Λάμπρο Καρβούνη για την ενασχόλησή τους με την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στη συνάδελφο Ευαγγελία Κουρούπη, η οποία αποτέλεσε πολύτιμο συνεργάτη στο στάδιο της εφαρμογής τού προγράμματος. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς και μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Σταυρωμένου Ρεθύμνου και του 4ου Δημοτικού Σχολείου Κορίνθου για την πολύτιμη βοήθειά τους και μάλιστα εν μέσω της πανδημίας τού κορωνοϊού Covid-19.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους συναδέλφους για την πλοήγηση τους στην πλατφόρμα chamilo και την αξιολόγηση τού εκπαιδευτικού υλικού που δημιούργησα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους φίλους που με υποστήριζαν καθόλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού. Αρχικά, την ομάδα μου, τους Daltons, ομάδα που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ, αλλά διατηρήθηκε λόγω της αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού. Ευχαριστώ τον Πάνο και τη Λία που σε κρίσιμες στιγμές βοήθησαν στη διαφύλαξη της ψυχικής μου ηρεμίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Ανδρέα, που δάνεισε τη φωνή του στον Χάρη, το συναισθηματοξωτικό, καθώς και για την υπομονή και την ψυχολογική του υποστήριξη στην προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο τού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης.

Τίτλος και αντικείμενό της είναι ο σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο τής εξΑΕ, για την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων από μαθητές τής Β' Δημοτικού.

Ουσιαστικά, η εργασία αποτιμά την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, μιας από τις σημαντικότερες ήπιες δεξιότητες τής εποχής μας στην εκπαίδευση και την εργασία, σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Θεωρητικό υπόβαθρο τής προσπάθειας είναι το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey & Caruso, το οποίο χαρακτηρίζεται από το δυϊσμό αντίληψης/αναγνώρισης και κατανόησης/διαχείρισης των συναισθημάτων τού εαυτού και των άλλων.

Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε πρωτότυπο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, εύχρηστο και ελκυστικό για μαθητές τής Β' Δημοτικού, με αφετηρία ερεθίσματα τής σχολικής ύλης τους. Κατόπιν, το υλικό εφαρμόστηκε σε επιλεγμένο δείγμα μαθητών, εν μέρει με σύγχρονη εξΑΕ και εν μέρει με ασύγχρονη, στις συνθήκες τής πανδημίας τού κορωνοϊού Covid-19.

Για να αξιολογηθεί η επίδραση τής εφαρμογής τού εκπαιδευτικού υλικού στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, εφαρμόστηκε ένα ερωτηματολόγιο πριν την διεξαγωγή τού προγράμματος (pre-test) και ένα μετά από αυτήν (post-test). Με αυτά τα ερευνητικά εργαλεία, καταβλήθηκε προσπάθεια να αποτυπωθεί η πρόοδος τού δείγματος μέσω της σύγκρισης των απαντήσεων σε ίδιες/ομόλογες ερωτήσεις.

Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογήθηκε από ένα στοχευμένο δείγμα ενεργών εκπαιδευτικών με εξοικείωση στην εξΑΕ και τις ΤΠΕ ως προς την καταλληλότητα και την εναρμόνισή του με τις αρχές τής πολυμεσικής μάθησης.

Ελπιδοφόρα, από την εφαρμογή τού υλικού προέκυψε ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/-τριών σε ορατό βαθμό, και ιδιαίτερα θετική αποτίμησή του από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν.

Το υλικό, η μεθοδολογία, τα εργαλεία επεξεργασίας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιέχονται διαδοχικά στην παρούσα, που ελπίζεται να συμβάλει θετικά στην προβληματική γύρω από επίκαιρα θέματα τής εξΑΕ.

Λέξεις – Κλειδιά

εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολυμεσική μάθηση, συναισθήματα, συναισθηματική νοημοσύνη

Abstract

The present diploma thesis has been carried out in the frame of the Postgraduate Studies Programme “Sciences of Treatment – Distance Learning by Use of Computing & Communications Technologies” of the Department of Primary Education, in the University of Crete.

The title and object of the thesis is the planning, realization and evaluation of educational material by the method of distance learning, for the recognition, understanding and management of emotions, by students of the 2nd class of primary school.

Essentially, the thesis evaluates the development of emotional intelligence skills, one of the most important soft skills of our era in education and labour, by students of the primary school age.

The theoretical background of the whole effort is the emotional intelligence model of Mayer, Salovey & Caruso, which is characterized by the duality of perception/recognition and understanding/management in the emotions of oneself and others.

In that frame, a prototype digital educational material has been planned and created, user-friendly and attractive for students of the 2nd class of primary school, with a starting point of stimuli by their school book. Following that, the educational material was applied to a selected sample of students, partly by asynchronized distance learning and partly by synchronized such, fully under the conditions of the pandemic of coronavirus Covid-19.

In order to evaluate the influence of the educational material over the development of emotional skills of the students, a questionnaire was applied before the realization of the programme (pre-test) and another one after the programme (post-test). By these research tools, an effort to capture the progress of the sample via comparison of answers in same/similar questions was made.

Simultaneously, the educational material was evaluated by a focused sample of active teachers, familiar to distance meaning and computing and communications technologies, in terms of its suitability and harmonization with the principles of multimedia learning.

Hopefully, the application of the educational material led to the development of students' emotional intelligence skills to a visible extent, and to a strongly positive evaluation by the teachers asked.

The material, the methodology, the processing tools and the presentation of the results are successively integrated in the present thesis, which is hoped to contribute positively to the problematics around topical issues of distance learning.

Keywords

distance learning, emotional intelligence, emotions, multimedia learning

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	2
1.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	2
1.1.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη γενικά	2
1.1.2 Η ΣΝ στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.....	3
1.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	6
1.2.1 Γενικά.....	6
1.2.2 Σχολική εξΑΕ	8
1.2.3 Σύγχρονη και ασύγχρονη εξΑΕ	10
1.3 Ανάπτυξη ΣΝ μέσω εξΑΕ	13
1.3.1 Γενικά.....	13
1.3.2 Έρευνες για την εξΑΕ και τη ΣΝ.....	15
1.4 Μοντέλα ΣΝ.....	20
1.4.1 Το μοντέλο του Goleman	20
1.4.2 Το μοντέλο Bar-On	21
1.4.3 Το Μοντέλο Ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso.....	22
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	26
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	26
2.2 Δείγμα και χαρακτηριστικά του.....	26
2.3 Μέσο/Εργαλείο συλλογής δεδομένων	29
2.4 Διαδικασία έρευνας.....	31
2.5 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	33
2.5.1 Εφαρμοστέο μοντέλο και αρχές.....	33
2.5.2 Τα εννέα βασικά εκπαιδευτικά γεγονότα/στάδια	35
2.5.3 Αναλυτική παρουσίαση του ΕΥ.....	41
2.6 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων τής έρευνας.....	56
2.7 Αποτελέσματα της έρευνας.....	57
2.7.1 Έρευνα μαθητών	57
2.7.1.1 Γενικά στοιχεία.....	57
2.7.1.2 Αντίληψη/αναγνώριση συναισθημάτων (Ενότητα Α).....	58
2.7.1.3 Κατανόηση/διαχείριση συναισθημάτων (Ενότητα Β).....	71
2.7.2 Έρευνα εκπαιδευτικών	87
2.8 Συμπεράσματα – σχόλια.....	98
2.8.1 Γενικά.....	98
2.8.2 Δυνατά σημεία	100
2.8.3 Αδύναμα σημεία.....	101
2.8.4 Ευκαιρίες	101
2.8.5 Απειλές	102
2.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	103
2.10 Παιδαγωγικές προτάσεις	105
2.11 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	105
3. ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ.....	106
Βιβλιογραφία.....	109
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο μαθητών (pre-test)	115
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο μαθητών (post-test).....	120
Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	125

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1 Σύνθεση του δείγματος μαθητών ανά φύλο, κατά σχολείο και συνολικά	σελ. 27
Διάγραμμα 2 Κατανομή φύλων τού δείγματος εκπαιδευτικών	σελ. 28
Διάγραμμα 3 Ηλικιακή κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών	σελ. 28
Διάγραμμα 4 Μεταβολή του μέσου αριθμού συναισθημάτων, που εντόπισαν οι μαθητές στο παραμύθι, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ (ερώτηση 1)	σελ. 59
Διάγραμμα 5 Τα περισσότερα εντοπισθέντα συναισθήματα στο παραμύθι, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ (ερώτηση 1)	σελ. 59
Διάγραμμα 6 Σωστές και λάθος απαντήσεις μαθητών στην Ερώτηση 2	σελ. 60
Διάγραμμα 7 Μεταβολές στη συμπλήρωση και ορθότητα των απαντήσεων των μαθητών στα πεδία τής Ερώτησης 2, από την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 61
Διάγραμμα 8 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει η 1η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 62
Διάγραμμα 9 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί η 1η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 62
Διάγραμμα 10 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει η 2η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 63
Διάγραμμα 11 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί η 2η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 63
Διάγραμμα 12 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει ο 1ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 64
Διάγραμμα 13 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί ο 1ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 64
Διάγραμμα 14 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει ο 2ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 65
Διάγραμμα 15 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί ο 2ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)	σελ. 65
Διάγραμμα 16 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το 1ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης	σελ. 66
Διάγραμμα 17 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το 1ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης	σελ. 66

Διάγραμμα 18 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το 2ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης	σελ. 67
Διάγραμμα 19 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το 2ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης	σελ. 67
Διάγραμμα 20 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το χαρούμενο εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης	σελ. 68
Διάγραμμα 21 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το χαρούμενο εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης	σελ. 69
Διάγραμμα 22 Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το λυπητερό εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης	σελ. 69
Διάγραμμα 23 Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το λυπητερό εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης	σελ. 70
Διάγραμμα 24 Μεταβολές στο πλήθος εκφρασθέντων συναισθημάτων μεταξύ pre- & post-test	σελ. 71
Διάγραμμα 25 Μεταβολές στο πλήθος των εκφρασθέντων συναισθημάτων (θετικών) μεταξύ pre- & post-test	σελ. 71
Διάγραμμα 26 Μεταβολές στο πλήθος των εκφρασθέντων συναισθημάτων (αρνητικών) μεταξύ pre- & post-test	σελ. 71
Διάγραμμα 27 Μέση μεταβολή τού «ισοζυγίου συναισθημάτων» μεταξύ pre- & post-test	σελ. 72
Διάγραμμα 28 Ποσοστό ορθών απαντήσεων μαθητών στην ερώτηση 8 (κατάταξη συναισθημάτων σε ευχάριστα και δυσάρεστα), πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 73
Διάγραμμα 29 Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΘΥΜΟΥ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 74
Διάγραμμα 30 Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΑΓΑΠΗΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 74
Διάγραμμα 31 Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΧΑΡΑΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 75
Διάγραμμα 32 Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΛΥΠΗΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 75
Διάγραμμα 33 Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΦΟΒΟΥ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 76
Διάγραμμα 34 Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στη ΛΥΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 77
Διάγραμμα 35 Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στη ΛΥΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ	σελ. 77

Διάγραμμα 36 Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στη ΛΥΠΗ	σελ. 78
Διάγραμμα 37 Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στη ΧΑΡΑ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 79
Διάγραμμα 38 Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στη ΧΑΡΑ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 80
Διάγραμμα 39 Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στη ΧΑΡΑ	σελ. 80
Διάγραμμα 40 Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στο ΦΟΒΟ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 81
Διάγραμμα 41 Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στο ΦΟΒΟ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 81
Διάγραμμα 42 Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στο ΦΟΒΟ	σελ. 82
Διάγραμμα 43 Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στο ΘΥΜΟ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 83
Διάγραμμα 44 Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στο ΘΥΜΟ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 83
Διάγραμμα 45 Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στο ΘΥΜΟ	σελ. 84
Διάγραμμα 46 Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στην ΑΓΑΠΗ πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 84
Διάγραμμα 47 Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στην ΑΓΑΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ	σελ. 85
Διάγραμμα 48 Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στην ΑΓΑΠΗ	σελ. 85
Διάγραμμα 49 Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 4	σελ. 86
Διάγραμμα 50 Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 5	σελ. 86
Διάγραμμα 51 Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 6	σελ. 87
Διάγραμμα 52 Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 7	σελ. 87
Διάγραμμα 53 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Α ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 88
Διάγραμμα 54 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Β ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 89
Διάγραμμα 55 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Γ ερωτηματολογίου	

εκπαιδευτικών	σελ. 90
Διάγραμμα 56 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Δ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 91
Διάγραμμα 57 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Ε ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 92
Διάγραμμα 58 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Στ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 93
Διάγραμμα 59 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Ζ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 94
Διάγραμμα 60 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Η ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 95
Διάγραμμα 61 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Β ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 96
Διάγραμμα 62 Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης προτάσεων βελτιωτικών αλλαγών Τμήματος Θ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	σελ. 96
Διάγραμμα 63 Συνοπτική αποτύπωση των συμπερασμάτων από τη διεξαχθείσα έρευνα σε SWOT matrix	σελ.102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Αρχές τού Mayer για την Πολυμεσική Μάθηση & εφαρμογή τους στο ΕΥ	σελ.27
Πίνακας 2 Σύνθεση τού δείγματος μαθητών ανά φύλο και σχολείο	σελ.29
Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών βάσει ετών προϋπηρεσίας	σελ.35

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
εξΑΕ	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΥ	Εκπαιδευτικό Υλικό
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΙΟΒΕ	Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΣΝ	Συναισθηματική Νοημοσύνη
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
Covid-19	Coronavirus 2019
EQ	Emotional Quotient
IQ	Intelligence Quotient
SWOT	Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats

0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εφαρμογή πολυμεσικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρώτη σχολική ηλικία αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τη σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα περιβάλλον πολλαπλών ερεθισμάτων, όπου η τεχνολογία εισβάλλει δυναμικά στην προσωπική, οικογενειακή και εκπαιδευτική ζωή των μαθητών/-τριών, η συναισθηματική εμπλοκή, ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού προορισμένου να απευθυνθεί σε μαθητές/-τριες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, καθιστά αναγκαία την εκπόνησή του με αυστηρή προσήλωση στις θεμελιακές αρχές τής πολυμεσικότητας, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να παρακινηθούν να αναπτύξουν βασικές συνιστώσες τής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αυτό το διακύβευμα διαπερνά ολόκληρη την προσπάθεια, που αποτυπώνεται στην παρούσα διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία. Από τον τρόπο οικοδόμησης τής αλληλουχίας των διαφανειών μέχρι το μίγμα μεθόδων πολυμεσικότητας και από τη γραμματοσειρά που επιλέχθηκε στα ερωτηματολόγια μαθητών/-τριών μέχρι την εμπλοκή των εκπαιδευτικών ως κριτών αποτελεσματικότητας τού υλικού, η απόπειρα να αποτυπωθεί η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων διαπερνά όλη την προσπάθεια.

Η εν λόγω προσπάθεια αναδείχθηκε σε μείζονα πρόκληση μεσούσης τής πανδημίας τού Covid-19. Αγχωμένοι και σε καραντίνα, οι μαθητές/-τριες που κλήθηκαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα, κυριολεκτικά το αγκάλιασαν, όχι απλώς συμπληρώνοντας μηχανικά τα κενά πεδία, αλλά αποτυπώνοντας σε αυτό την κτηθείσα μαθησιακή τους υπεραξία, σε ένα φάσμα αυτοβελτίωσης που κινείται από την απενοχοποίηση υγιών συναισθηματικών αντιδράσεων σε δοσμένα ερεθίσματα έως τη χαλιναγώγηση λιγότερο συναισθηματικά νοημόνων αντιδράσεων σε δυσάρεστα τέτοια.

Η δόμηση τής εργασίας εκκινεί από το θεωρητικό πλαίσιο τής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πολυμεσικότητας, συνεχίζει με την παρουσίαση τού εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτυπώνει το προϊόν τής έρευνας στα δύο διεξαχθέντα σκέλη, μαθητών και εκπαιδευτικών, και καταλήγει στα συμπεράσματα μέσα από μια στατιστική και νοηματική συνδεσμολογία.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Απαραίτητη προϋπόθεση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή τού επιλεγέντος για τους σκοπούς τής παρούσας εργασίας προγράμματος είναι η προηγούμενη εξέταση τού επιστημονικού πλαισίου, που περιγράφει και διασυνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη (εφεξής ΣΝ) και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εφεξής εξΑΕ).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, προηγείται η εξέταση τής έννοιας τής συναισθηματικής νοημοσύνης, ακολούθως εξετάζεται η έννοια τής εξΑΕ, έπειτα επιχειρείται διασύνδεσή τους, ενώ έπεται μια περιδιάβαση από τα επικρατέστερα μοντέλα ΣΝ, ώστε να τεκμηριωθεί η καταλληλότητα τού επιλεγέντος για τους σκοπούς τής παρούσας.

Ειδική μνεία γίνεται σε μια σειρά ερευνών, που αναδεικνύουν τη χρονολογική εξέλιξη των ερευνητικών συμπερασμάτων παγκοσμίως στα θέματα ανάπτυξης ΣΝ μέσω εξΑΕ.

1.1 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΓΕΝΙΚΑ

Ιστορικά, η αρχαιότερη αναφορά στην αξία τής ΣΝ αποδίδεται στον Αριστοτέλη, ο οποίος, στο εμβληματικό του έργο «Ηθικά Νικομάχεια» περιέλαβε τη χαρακτηριστική αποστροφή *«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό τρόπο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο»*.

Γενικά, η αξία των συναισθημάτων στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων αναγνωρίστηκε βαθμιαία και εντατικότερα κατά τον 20ό μ.Χ. αιώνα. Ο πρώτος επιστημονικός ορισμός τής έννοιας δόθηκε από τον Edward Lee Thorndike το 1920, ως *«ικανότητα να κατανοείς τους άνδρες και τις γυναίκες [...] και να ενεργείς σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις»*.

Ακολούθησε μια εξέλιξη τής εν λόγω εννοιολογικής οριοθέτησης, μέχρι την έλευση στο προσκήνιο τού Goleman (1997), ο οποίος θεωρείται ο κατ' εξοχήν αναλυτής τής έννοιας, καθώς και της προβολής τής σημασίας της στον επαγγελματικό χώρο, στο β' ήμισυ τής τελευταίας δεκαετίας τού προηγούμενου αιώνα¹.

Σύμφωνα με τον Goleman, η ΣΝ μπορεί να οριστεί ως η -εν πολλοίς επίκτητη- εκείνη ικανότητα, που συνίσταται :

- Στο να γνωρίζει κανείς τι αισθάνεται και να έχει την ικανότητα να το διαχειρίζεται, πριν αυτό διαχειριστεί εκείνον,
- Στο να έχει την ικανότητα να παρακινεί τον εαυτό του, ώστε να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και να καταβάλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του, και

¹ Επί τούτου, ο Goleman υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας ανάδειξης κάποιου στο χώρο εργασίας του δεν είναι οι λεγόμενες «σκληρές» δεξιότητες (hard skills), όπως οι εξειδικευμένες σπουδές ή οι τεχνικές γνώσεις, αλλά η συναισθηματική νοημοσύνη (*«Εκπαιδευτική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Μελέτη στα Δημοτικά Σχολεία της Κορίνθου»*, Ε. Κουρούπη, διπλωματική εργασία στο πλαίσιο τού ΠΜΣ «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση» τού Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, 2017).

- Στο να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων² και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους³.

Εναλλακτικά, ο Goleman ορίζει τη ΣΝ ως συνδυασμό δεξιοτήτων που περιλαμβάνει την αντεπίγνωση, την παρακίνηση, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση (empathy) και κοινωνικές δεξιότητες⁴.

Έχουν δοθεί κατά καιρούς πλείστοι ορισμοί για τη ΣΝ⁵, σε σημείο που η αναφορά σε όλους να παρέλκει ως αλυσιτελής. Για την οικονομία της προβληματικής, θα αναφερθεί μόνον ο ορισμός του λεξικού της νέας ελληνικής, σύμφωνα με το οποίο «ΣΝ είναι η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση [...]».

Η ΣΝ αντιδιαστέλλεται με τη γνωστική⁶ και η ευρύτερα γνωστή αποτύπωση του διαχωρισμού τους είναι οι δείκτες μέτρησής τους, αφενός ο Δείκτης Γνωστικής Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) αφετέρου ο Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Quotient – EQ)⁷.

Το σπουδαιότερο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό των δύο εκδοχών της ανθρώπινης νοημοσύνης έγκειται στο ότι η γνωστική εν πολλοίς διαμορφώνεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ η συναισθηματική είναι εξόχως δεκτική βελτίωσης σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και είναι δυνατό να συμβάλλει σημαντικά στο αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή, στο επίπεδο σωματικής και ψυχικής υγείας⁸, εν τέλει στην ευτυχία⁹.

1.1.2 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Γίνεται ευρέως παραδεκτό ότι ακόμα και στις χώρες με τα πλέον εξελιγμένα εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν εξαντληθεί τα περιθώρια ένταξης της ΣΝ στα προγράμματα σπουδών, με αποτέλεσμα να παραμένουν στην εκπαίδευση ως κυρίαρχα είδη νοημοσύνης η γλωσσολογική και η λογική-μαθηματική.

² Π. Αμοργιανός, «Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία», διπλωματική εργασία, στο πλαίσιο ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων – Μάνατζμεντ Τουρισμού» τού Πανεπιστημίου Πειραιώς, 2010 / σελ. 50

³ Ανάλογη αξία στη ΣΝ ως εργαλείο των ανθρώπινων σχέσεων αποδίδει και το Ινστιτούτο D. Carnegie στο «Ξεχωρίστε από το πλήθος» [εκδ. «Διόπτρα», 2019 (σελ.145)].

⁴ D. Goleman, «Η συναισθηματική νοημοσύνη – Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ» (1995), σελ. 25

⁵ Ενδεικτικά, μια χρονολογική εξέλιξη των πιο δόκιμων ορισμών απαντάται στην υποενότητα 2.1.2 της πτυχιακής εργασίας «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία» τού Δ. Αρβανιτάκη (2005), στο πλαίσιο τού Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων τού Πανεπιστημίου Αιγαίου

⁶ Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι ένα «πραγματικό μέτρο ευφυΐας δεν συνίσταται παρά και από τις δύο» [“The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία της Jeff Noe στο Liberty University (2012) σελ.15]

⁷ Στη βιβλιογραφία απαντώνται και διάφορες άλλες μορφές νοημοσύνης, μια καλή αναδρομή στις οποίες επιχειρείται στην πτυχιακή εργασία «Συναισθηματική νοημοσύνη και απόδοση στην εργασία» των Β. Περάκη και Ε. Ψυχά, στο πλαίσιο τού Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων τού ΤΕΙ Κρήτης (2015), σελ.7-14

⁸ S. M. Jones, S. P. Barnes, R. Bailey, E. J. Doolittle, “Promoting social and emotional competencies in elementary school” (“The future of children”, Vol. 27, No.1, spring 2017) / p.1

⁹ Τ. Ταρσάνη, «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) και η σημασία της», άρθρο στο διαδικτυακό τόπο “psychologynow”[<https://www.psychologynow.gr/artheta-psychologias/prosopikotita/synaisthimatiki-noimosyni/4717-i-synaisthimatiki-noimosyni-eq-kai-i-simasia-tis.html> (ανάκτηση 18-05-2020)]

Ειδικά για τους μαθητές τής σχολικής ηλικίας, η ΣΝ θεωρείται μείζων παράγοντας όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία, αλλά και ευρύτερα για την ευτυχία στη ζωή, δοθέντος ότι οι σημερινοί μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες απειλές τής ευτυχίας/επιτυχίας τους¹⁰.

Διακηρυκτικά, το ισχύον νομικό πλαίσιο περί την Α΄ βάρθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας¹¹ περιλαμβάνει -μεταξύ άλλων- στους στόχους της το να υποβοηθηθούν οι μαθητές «[...] να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο [...] να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη [...]»: πρόκειται, επί της ουσίας, για «σπέρματα» ΣΝ στο οικείο νομικό πλαίσιο.

Από τα μέσα τής δεκαετίας τού 1990, η «εισβολή» τής τεχνολογίας στην εξΑΕ όρισε αυθαίρετα τις δικές της προϋποθέσεις στη μεθοδολογία και την ορολογία, συχνά παραγνωρίζοντας τις αναγκαίες για την εφαρμογή της παιδαγωγικές προϋποθέσεις¹².

Το 2009, οι Φλουρής και Ιβριντέλη καλούσαν την Πολιτεία να λάβει μέτρα υπέρβασης τού «αυτισμού» και της μονομέρειας μιας προκρούστειας εκπαιδευτικής λογικής, που πρόσφερε στους μαθητές στείρα γνώση, εν πολλοίς αχρεία στη ζωή τους¹³.

Ακόμα και το 2013, στις χώρες τής Βόρειας Αμερικής, η ΣΝ δεν είχε βρει συστηματικά τη θέση της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λόγω τού έντονου ανταγωνισμού που επιβάλλεται στους μαθητές/-τριες στα συμβατικά, εξετασιοκεντρικά μαθήματα. Προγράμματα για τη ΣΝ παρέμεναν σποραδικά¹⁴.

Το 2016, στο πλαίσιο επιμορφωτικού σεμιναρίου τής Ένωσης Ελλήνων Φυσικών για τη διαχείριση σχολικού περιβάλλοντος, η Κυριακοπούλου διαπίστωνε ότι η ΣΝ παρέμενε παραμελημένη στο ελληνικό σχολείο¹⁵.

¹⁰ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, "Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools" / p.175
[https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

¹¹ Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α΄ 167/30-09-1985) – Άρθρο 1

¹² Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο "Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology", volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.5

¹³ Γ. Φλουρής, Μ. Ιβριντέλη, «Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα» (Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΔ΄, τεύχος 54, χειμώνας 2009) / σελ.52

¹⁴ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, "Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools" / p.178
[https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

¹⁵ Τ. Κυριακοπούλου, «Η ανάπτυξη τής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον», εργασία στο πλαίσιο σεμιναρίου «Διαχείριση Σχολικού Περιβάλλοντος» τής Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, 2016 (σελ.5)

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διακήρυξε το 2017 ότι όλοι οι νέοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρες φάσμα βασικών ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται και «κοινωνικές ικανότητες»¹⁶, στις τελευταίες συμπεριλαμβάνεται και η «ικανότητα κατανόησης διαφορών απόψεων»¹⁷.

Χαρακτηριστικά, η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων κα Νίκη Κεραμέως έκανε μνημία στη ΣΝ κατά τις προγραμματικές δηλώσεις της παρούσας Κυβέρνησης («[...] Δίνουμε έμφαση στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων [...] πχ στη ΣΝ»)¹⁸, ενώ σε πρόσφατη ημερίδα του IOBE ενέταξε στους έξι στρατηγικούς στόχους του κυβερνητικού προγράμματος για την παιδεία την καλλιέργεια ήπιων/ψηφιακών δεξιοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνεται και η ψηφιακή ΣΝ¹⁹.

Τέλος, στο ισχύον προγραμματικό πλαίσιο του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, το οποίο -ούτως ή άλλως- χαρακτηρίζεται από διευρυμένη διαθεματικότητα, η εκπαίδευση στη ΣΝ είναι δυνατή τόσο μέσα από συγκεκριμένες ενότητες μαθημάτων (λχ Ενότητα 16 στη Γλώσσα της Β' Δημοτικού) όσο και στην Ευέλικτη Ζώνη.

Συμπερασματικά, αναδεικνύεται μια αλυσίδα προϋποθέσεων νομικής/κανονιστικής υφής, πρακτικής ευχέρειας και υφιστάμενης πολιτικής βούλησης, οι οποίες δημιουργούν τους όρους για μια ελαφρώς διαφοροποιημένη, πλην σταθερή παρουσία της ΣΝ στην Α' βάθμια εκπαίδευση· μιας παρουσίας που δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι κατέχει πλέον θέση ιοονεί κερτημένου.

Η εκτεταμένη έρευνα του Durlac (2011) επί των χαρακτηριστικών επιτυχίας ενός προγράμματος σχολικής ΣΝ απαρτίθησε ως σημαντικά τέτοια τη συνέχεια, την ανοικτότητα, την εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και την απλότητα στην εφαρμογή²⁰.

Περαιτέρω, γίνεται ευρέως παραδεκτό ότι η προσέγγιση της οργάνωσης τέτοιων προγραμμάτων πρέπει να είναι συστηματική και όχι αποσπασματική, ενώ ενδείκνυται να μην είναι χωρισμένη από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά αντικείμενα, αλλά να τα διατρέχει «οριζόντια», με εμπλοκή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού²¹.

¹⁶ Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των περιφερειών «Ανάπτυξη των σχολείων και άριστη διδασκαλία για μια καλή αρχή στη ζωή» / ενότητα 2.1 (2017) [Ιστότοπος ΕΕ | <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=EL> (ανάκτηση 19-05-20)]

¹⁷ Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης / Παράρτημα / Ενότητα 6Α [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL> (ανάκτηση 19-05-2020)]

¹⁸ Επίσημη ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων [<https://www.minedu.gov.gr/news/42342-22-07-19-oi-programmatikes-diloseis-tis-ypourgoy-paideias-kai-thriskevmaton-k-nikis-kerameos> (ανάκτηση 19-05-20)]

¹⁹ ό.π. / [<https://www.minedu.gov.gr/news/43172-09-10-19> (ανάκτηση 19-05-2020)]

²⁰ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, "Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools" / p.181 [https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

²¹ ό.π. / p.187

1.2 Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.2.1 ΓΕΝΙΚΑ

Η εξΑΕ αποτελεί μια μορφή διεξαγωγής εκπαιδευτικών αντικειμένων, που χρονολογείται από τις αρχές τού 19ου μ.Χ. αιώνα. Η ιστορική της εξέλιξη μπορεί να διακριθεί σε τρία διακριτά στάδια: την εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας, την επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα και τα Ανοικτά Πανεπιστήμια²².

Η **εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας** αναφέρεται για πρώτη φορά ως δυνατότητα σε σουηδική εφημερίδα τού 1833 για «συγγραφή μέσω ταχυδρομείου». Το 1840, ο Βρετανός Isaac Pitman αναλάμβανε μαθήματα στενογραφίας δι' αλληλογραφίας. Στη Γερμανία, τα πρώτα σπέρματα εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας αφορούσαν σε διδασκαλία γερμανικής γλώσσας. Στα 1873, η μέθοδος διασχίζει τον Ατλαντικό και ιδρύεται στη Βοστώνη ο πρώτος οργανισμός βασισμένος στην κατ' οίκον εξΑΕ, κυρίως απευθυνόμενος σε γυναίκες.

Η **επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα** ακολούθησε εν πολλοίς την εξελικτική πορεία τής τεχνολογίας των επικοινωνιών, με πρωτοπόρο κράτος τις ΗΠΑ: Κατά τη δεκαετία τού 1920, 176 ραδιοσταθμοί λειτουργούσαν σε ισάριθμα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τη δεκαετία τού 1930, τα πρώτα προγράμματα εκπαιδευτικής τηλεόρασης κάνουν την εμφάνισή τους στα Πανεπιστήμια τής Αϊόβα, του Κάνσας και αλλού. Στη δεκαετία τού 1960, η έλευση των δορυφόρων ανέδειξε νέες δυνατότητες στην εξΑΕ. Κατά τη δεκαετία τού 1980, η ανάπτυξη συστημάτων οπτικών ινών επέτρεψε την ταχεία επέκταση ζωντανών, αμφίδρομων, υψηλής ποιότητας ακουστικών και τηλεοπτικών συστημάτων στην εκπαίδευση. Τέλος, η άνθιση τού διαδικτύου στη δεκαετία τού 1990 αύξησε εκθετικά τις δυνατότητες, τις μορφές και την επεκτασιμότητα τής εξΑΕ, με την εισδοχή νέων δυνατοτήτων, όπως το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, η τηλεδιάσκεψη, τα σύγχρονα σεμινάρια κ.ά.

Ανοικτά Πανεπιστήμια χρονολογούνται από το 1826 (Εξωτερικό Σύστημα Μελέτης τού Πανεπιστημίου τού Λονδίνου) και σταδιακά αναπτύχθηκαν -εντατικότερα τον 20ό αιώνα- σε περισσότερο και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες (λ.χ. Γερμανία, Ιαπωνία, Καναδά, αλλά και Πακιστάν, Σρι Λάνκα). Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (εφεξής ΕΑΠ) ιδρύθηκε το 1997 με το νόμο 2552/97 (ΦΕΚ Α'266/24-12-1997), λειτούργησε για πρώτη φορά το 1998²³ και σήμερα προσφέρει 48 προγράμματα σπουδών (προπτυχιακά-μεταπτυχιακά) σε περίπου 48.000 φοιτητές²⁴.

Το κοινωνικοοικονομικό υπόστρωμα, που κατέστησε εύφορο το έδαφος για ανάπτυξη τής εξΑΕ και των ανοικτών πανεπιστημίων στο δυτικό ιδίως κόσμο -του ΕΑΠ συμπεριλαμβανομένου-, έγκειται στους κάτωθι παράγοντες :

²² Υλικό 1ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξΑΕ ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης

²³ Ιστότοπος ΕΑΠ [<https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/logoi-idrusis> (ανάκτηση 23-05-2020)]

²⁴ ό.π. / [<https://www.eap.gr/el/to-eap/leitourgia/to-eap-simera> (ανάκτηση 23-05-2020)]

- Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, της πληροφορικής, των δικτύων και επικοινωνιών στην ύστερη μεταβιομηχανική εποχή²⁵, σε συνδυασμό με την κυρίαρχη στον επιστημονικό χώρο ιδεολογία τού τεχνοκρατικού λειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία η εξΑΕ συμβάλλει στην αύξηση τής πρόσβασης τού πληθυσμού στη γνώση και αποτελεί μακροχρόνια επένδυση για την κοινωνία και την οικονομία²⁶.
- Η κρίση στασιμοπληθωρισμού²⁷, που ενέσκηψε κατά τη δεκαετία τού 1970 και ουδέποτε ξεπεράστηκε επί της ουσίας²⁸, επέβαλε εξοικονόμηση πόρων τόσο στις επιχειρήσεις²⁹ όσο και στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η εξΑΕ να προκριθεί ως πιο ευέλικτη³⁰ και οικονομικά αποτελεσματικότερη³¹, σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευσης.
- Η είσοδος γυναικών και μεταναστών στην αγορά εργασίας³² και η αύξηση τής κινητικότητας εργαζομένων στο πλαίσιο τής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (ανάγκες διασποράς³³).
- Η ανάπτυξη μιας δημοκρατικότερης ιδεολογίας³⁴ και κουλτούρας δικαιώματος³⁵ στη δια βίου μάθηση³⁶, ενεργού γήρανσης³⁷ και διαρκούς δικαιώματος στη γνώση

²⁵ Γ. Σ. Κουστουράκη – Χ. Παναγιωτακόπουλου, «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο», άρθρο στο περιοδικό «Νέα Παιδεία» / τεύχος 94, άνοιξη 2000 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/1η/j005.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.13

²⁶ ό.π. / σελ.18

²⁷ Ως **στασιμοπληθωρισμός** στην Οικονομική Επιστήμη ορίζεται το φαινόμενο, κατά το οποίο σε μια δεδομένη συγκυρία παρατηρούνται ταυτόχρονα υψηλή ανεργία και υψηλός πληθωρισμός, δηλαδή μεταβολή τού μέσου επιπέδου τιμών των αγαθών και υπηρεσιών.

²⁸ Α. Λιοναράκης, «Η θεωρία της εξΑΕ και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης» [[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξΑΕ%20\(Λιοναράκης\).pdf](http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξΑΕ%20(Λιοναράκης).pdf) (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.12

²⁹ Α. Λυκουργιώτης, «Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», άρθρο στο συλλογικό έργο «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» / τόμος Α' / σελ.124 (1998)

³⁰ S. Fraser – E. Deane, “Why Open Learning?”, άρθρο στο “Australian Universities Review” [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.2.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.25

³¹ Ιστότοπος ΕΑΠ [<https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/logoi-idrusis> (ανάκτηση 23-05-2020)]

³² Γ. Σ. Κουστουράκη – Χ. Παναγιωτακόπουλου, «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο», άρθρο στο περιοδικό «Νέα Παιδεία» / τεύχος 94, άνοιξη 2000 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/1η/j005.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.21

³³ Α. Λυκουργιώτης, «Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», άρθρο στο συλλογικό έργο «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» / τόμος Α' (1998) / σελ.124

³⁴ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)]

³⁵ S. Fraser – E. Deane, “Why Open Learning?”, άρθρο στο “Australian Universities Review” [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.2.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.25

³⁶ Γ. Σ. Κουστουράκη – Χ. Παναγιωτακόπουλου, «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο», άρθρο στο περιοδικό «Νέα Παιδεία» / τεύχος 94, άνοιξη 2000 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/1η/j005.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.22

³⁷ Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ), **ενεργός γήρανση** είναι «η διαδικασία της βελτιστοποίησης των ευκαιριών για υγεία, για συμμετοχή και για ασφάλεια, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα

και την πληροφορία³⁸, υπό σκεπτικό και αποτελεσματικότερης διασύνδεσης της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Διαδικασία της Μπολόνια³⁹, Οδηγία «Σέρκας»⁴⁰ κ.ά.), στο πλαίσιο του κοινωνικού μετασχηματισμού⁴¹.

- Η ανάγκη για ώθηση της κοινωνικής ένταξης ΑμεΑ⁴².

Αλληλοτροφοδοτώντας το κοινωνικό/ηλικιακό της “target group”, η εξΑΕ διευκολύνει τον συχνά εργαζόμενο ή/και γονιό φοιτητή, παρέχοντάς του ευελιξία στην άρθρωση των σπουδών⁴³ και στην επιλογή του τόπου, ρυθμού και χρόνου μελέτης⁴⁴, προσφέροντας, ουσιαστικά, πιο προσωποποιημένη «εμπειρία» (“learner oriented”, “individuality of learner”⁴⁵), εφόσον ενθαρρύνεται η ανεξαρτησία του υποκειμένου⁴⁶.

1.2.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΞΑΕ

Επειδή στην παρούσα εργασία το πεδίο εφαρμογής της εξΑΕ δεν είναι γενικά η εκπαίδευση, αλλά ειδικότερα το σχολείο, κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί η έννοια της εξΑΕ σε αυτό το πλαίσιο, ως σχολική εξΑΕ.

Ο όρος σχολική εξΑΕ ή ακριβέστερα «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» αναφέρεται σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται από απόσταση, καθιστώντας δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση διακρίνεται σε αυτοδύναμη και συμπληρωματική. Η αυτοδύναμη σχολική ΕξΑΕ αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη συμβατική σχολική εκπαίδευση, ενώ η συμπληρωματική σχολική ΕξΑΕ λειτουργεί παράλληλα προς το συμβατικό σχολείο⁴⁷.

της ζωής καθώς οι άνθρωποι γερνούν» [<https://www.onmed.gr/ygeia-eidhseis/story/342816/energosi-giransi-energoi-ilikiomenoi-ison-ygieis-ilikiomenoi>] (ανάκτηση 23-05-2020)]

³⁸ Μόνο τυχαίο δεν μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι στην Αναθεώρηση του Συντάγματος του 2001, την εκτενέστερη από τη Μεταπολίτευση (1974), το δικαίωμα πρόσβασης στην Κοινωνία της Πληροφορίας ρυθμίστηκε πανηγυρικά, με προσθήκη στο κείμενο του Συντάγματος του άρθρου 5Α [<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-5a/>] (ανάκτηση 23-08-2020)]

³⁹ Ιστότοπος Ευρωπαϊκής Ένωσης [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_el] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁴⁰ Οδηγία 2003/88/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 4ης Νοεμβρίου 2003 σχετικά με ορισμένα στοιχεία της οργάνωσης του χρόνου εργασίας [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0088&from=EN>] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁴¹ Γ. Σ. Κουστουράκη – Χ. Παναγιωτακόπουλου, «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο», άρθρο στο περιοδικό «Νέα Παιδεία» / τεύχος 94, άνοιξη 2000 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/1η/j005.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.23-24

⁴² ό.π. / σελ.19

⁴³ Α. Λυκουργιώτης, «Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», άρθρο στο συλλογικό έργο «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» / τόμος Α΄ (1998) / σελ.81-94

⁴⁴ Ιστότοπος ΕΑΠ [<https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/logoi-idrusis>] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁴⁵ C. A. Wedemeyer, “Characteristics of Open Learning Systems”, Report of NAEB Advisory Committee on Open Learning Systems to NAEB Conference (New Orleans, Louisiana, 1973) [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.3

⁴⁶ ό.π. / abstract

⁴⁷ Π. Βασάλα, «Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση» στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ) Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές», Πάτρα, ΕΑΠ

Ο Moore (1977) θεωρεί ότι ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευομένων είναι ανάλογος της αυστηρότητας δόμησης ενός προγράμματος εξΑΕ και διακρίνει τα προγράμματα εξΑΕ σε αυτόνομα (με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο) και μη αυτόνομα (με επίκεντρο το διδάσκοντα)⁴⁸.

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι οι τεχνοκρατικές προσεγγίσεις, που χαρακτήρισαν την είσοδο της εξΑΕ στο σχολικό περιβάλλον κατά τη δεκαετία του 1990 υστερούσαν σε παιδαγωγική προσέγγιση· συνεπώς, τα τελευταία χρόνια έχει τεθεί στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εξΑΕ⁴⁹, ώστε να επιτυγχάνεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας των σπουδών⁵⁰.

Σε κάθε περίπτωση, παραμένει επίκαιρη η περιγραφή ως βασικότερων χαρακτηριστικών της σχολικής εξΑΕ των κάτωθι, σύμφωνα με τον Keegan (1996)⁵¹:

- Φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου
- Κεντρικός ρόλος εκπαιδευτικού οργανισμού
- Χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού
- Χρήση τεχνολογίας ως μέσου διαμοιρασμού περιεχομένου και διασύνδεσης
- Αμφίδρομη ζωντανή επικοινωνία
- Εν πολλοίς απουσία λειτουργίας μαθησιακής ομάδας

Ειδικότερα, το ιδανικό χρονικό σημείο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη ΣΝ παρατηρείται στην πρώτη σχολική ηλικία, σύμφωνα με έρευνες στη Νέα Ζηλανδία⁵².

Προκύπτει αβίαστα η σημαντικότητα του ρόλου τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, ως θεμελιωδών συνιστωσών στην εξΑΕ.

Ειδικότερα, ο **εκπαιδευτικός** καλείται να καλύψει το χάσμα που δημιουργεί η φυσική απόσταση ανάμεσα στον ίδιο και το μαθητή· διαδραματίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή / καθοδηγητή μεταξύ του εκπαιδευτικού υλικού και του μαθητή· διατηρεί ακέραιο τον εμπνευστικό / ενθαρρυντικό / συμβουλευτικό ρόλο του· και βέβαια, υποχρεούται εκ των πραγμάτων να διατηρεί την επικαιρότητα των δεξιοτήτων του, ώστε να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις και ανάγκες των μαθητών/-τριών του.

⁴⁸ Moore & Kearsley, 1996 [Υλικό 3ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης]

⁴⁹ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.5

⁵⁰ Υλικό 2ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξΑΕ ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης / ενότητα 2.1.2

⁵¹ Moore & Kearsley, 1996 [Υλικό 3ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης] / ενότητα 3.4

⁵² T. McLaughlin, K. Aspden, L. Clarke, “How do teachers support children’s social-emotional competence?” (Early childhood folio Vol. 21, No.2, 2017) / p.22

Ο ρόλος τού εκπαιδευτικού στην εξΑΕ προκύπτει διευρυμένος σε σχέση με το παρελθόν, καθώς εμπλουτίζεται με την ανάγκη να πλαισιωθεί η παραδοσιακή διδασκαλία με διαπροσωπική επικοινωνία, προσωποποιημένη αντιμετώπιση κάθε μαθητή, επίλυση τεχνικών ζητημάτων, διάδραση, αξιολόγηση και συμβουλευτική⁵³.

Ο ρόλος τού **μαθητή** στην εξΑΕ παρίσταται διαφοροποιημένος, σε σχέση με το παρελθόν. Από παθητικός δέκτης προκατασκευασμένων πληροφοριών ομοιόμορφων για όλους τους εκπαιδευόμενους, εμπλέκεται συναισθηματικά σε μια περισσότερο προσωποποιημένη εμπειρία μάθησης. Η ευελιξία και αυτονομία τής διαδικασίας, η δυνατότητα προσαρμογής της στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ήδη καλλιεργημένες δεξιότητές του, η ελκυστικότητα τού υλικού, η εμφιλοχώριση των ΤΠΕ και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, αλλά και με τους υπολοίπους συνεκπαιδευόμενους, δημιουργούν ένα διαφορετικό «μίγμα» υπευθυνότητας για το μαθητή. Η καλλιέργεια τού ενδιαφέροντος για το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργεί τις προϋποθέσεις περισσότερης αυτοαξιολόγησης, ενώ η προϊούσα εξοικείωσή του με την τεχνολογία από τον ελεύθερο χρόνο μετακυλίζει ενδιαφέρον από την εξωσχολική δραστηριότητα στη σχολική ρουτίνα.

Πέρα, λοιπόν, από έναν αχρείαστο τεχνολογικό ντετερμινισμό, δάσκαλος και μαθητής αξιοποιούν το εργαλείο τής τεχνολογίας, για να κερδίσουν το στοίχημα μιας διαμεσολαβημένης, πλην περισσότερο ενδιαφέρουσας μαθησιακής διαδικασίας, στην οποία πιθανολογείται συναρπαστικό ακόμα και το ταξίδι, περισσότερο και από την «Ιθάκη».

Οσοδήποτε «μαθητοκεντρική»⁵⁴, η εξΑΕ προαπαιτεί το απαραίτητο υπόβαθρο και ενδιαφέρον τού εκπαιδευτικού, προκειμένου η υλοποίησή της να επιφυλάξει σε όλους τους εμπλεκόμενους τα ευεργετικά οφέλη τής ελκυστικής μάθησης.

1.2.3 ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞΑΕ

Η διαδικτυακά βασισμένη εξΑΕ είναι δυνατό να διεξάγεται είτε με τη συγχρονισμένη διεξαγωγή δραστηριοτήτων (τηλεδιασκέψεις, μιντιακά διαμεσολαβούμενες συνομιλίες, τηλεεφαρμογές, εικονικά περιβάλλοντα) από το σπίτι ή κινητό τηλέφωνο είτε με μη συγχρονισμένες δραστηριότητες (μαγνητοφωνημένες τηλεδιδασκαλίες, ατομικές εργασίες επί εκπαιδευτικού υλικού, ετεροχρονισμένη αποστολή εργασιών). Πρόκειται, εν ολίγοις, για τις δύο εναλλακτικές εκδοχές τής **σύγχρονης** και **ασύγχρονης** εξΑΕ.

⁵³ Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης*» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)] / σελ.20-21

⁵⁴ Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο τής εξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού : εστίαση στην ενσυναίσθηση» στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης / σελ.5

Η διαλεκτική των δύο αυτών μορφών εξΑΕ απηχεί μια σπουδαία εκδοχή ανοικτότητας στην εξΑΕ⁵⁵, ως επιπέδου οργάνωσης τής μάθησης. Η μεταξύ τους αναλογία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο τής ύπαρξης ενός ολόκληρου φάσματος από «μίγματα μεθόδων» (μοντέλα), που μπορούν να αξιοποιηθούν («μεικτή», «συνδυαστική», «διαθλώμενη», «εναλλασσόμενη» ή «υβριδική»⁵⁶).

Η ασύγχρονη εξΑΕ διεξάγεται μέσω εκπαιδευτικού λογισμικού ή πλατφορμών ασύγχρονης εκπαίδευσης, οι οποίες διακρίνονται σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου. Η σύγχρονη εξΑΕ, διεξάγεται μέσω προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης (λχ τηλεδιασκέψεις)⁵⁷.

Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, που σχετίζονται με την αναζήτηση, αξιολόγηση, διαχείριση και ανάκτηση πληροφοριών⁵⁸. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση τής εξΑΕ, σύγχρονης ή ασύγχρονης, σε σχέση με τη διαζώσης εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι, στα ήδη υφιστάμενα «συστατικά στοιχεία» τού εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού υλικού, παρεμβάλλεται και το τεχνολογικό διαδικτυακό μέσο.

Εξαιτίας αυτής της «διαμεσολάβησης», είναι πιθανό να προκύψουν δυσχέρειες στην ποιότητα τής διεπαφής. Από μια χαμηλής ποιότητας διασύνδεση δικτύου έως ένα απρόβλεπτο συμβάν, που μπορεί να λάβει χώρα στο σπίτι τού εκπαιδευόμενου και είτε να του αποσπάσει την προσοχή είτε να αναιρέσει πλήρως τη δυνατότητά του να εξακολουθήσει να παρακολουθεί, συνάγεται λογικά ότι η ασύγχρονη εξΑΕ πλεονεκτεί σε σχέση με τη σύγχρονη. Ο λόγος είναι απλός: μια ασύγχρονα ανατεθειμένη υποχρέωση/δραστηριότητα μπορεί να διεκπεραιωθεί εντός ενός χρονικού εύρους και ενός ρυθμού, που εμπίπτουν στην απόλυτη δικαιοδοσία τού εκπαιδευόμενου. Με άλλα λόγια, η ασύγχρονη εξΑΕ αυξάνει το επίπεδο αυτονομίας τού εκπαιδευόμενου⁵⁹ και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία⁶⁰.

⁵⁵ Moore & Kearsley, 1996 [Υλικό 3ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης] / ενότητα 2.1.3

⁵⁶ Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο τής εξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού : εστίαση στην ενσυναίσθηση» στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης / σελ.7

⁵⁷ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.7

⁵⁸ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020) / σελ.39

⁵⁹ Σ. Αλιβίζος, Κ. Απόστολος, Β. Παράσχου, «Online εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα kallipos.gr)/ ISBN:978-960-603-006-2/ σελ.37

⁶⁰ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.7

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η σύγχρονη εξΑΕ διαθέτει το ακαταμάχητο πλεονέκτημα να πυροδοτεί στο μαθητή παρορμητισμό/ενθουσιασμό⁶¹, αυξάνοντας τις πιθανότητες περισσότερης συναισθηματικής εμπλοκής⁶² και απόδοσής του⁶³, σε πλαίσιο αίσθησης κοινότητας. Επιπλέον, ενισχύει την αλληλεπίδραση διδάσκοντος-διδασκόμενου και αξιοποιεί αποδοτικότερες τεχνολογίες από άποψης κόστους⁶⁴.

Ρόλος τού εκπαιδευτικού, που χρησιμοποιεί την εξΑΕ, επομένως, φέρεται να είναι - μεταξύ άλλων- και η συστηματική παρακολούθηση τής όποιας «υστέρησης» των μαθητών/-τριών του, κατά τρόπο, ώστε να διατηρεί ορισμένη ευελιξία στην «αναλογία μίγματος» σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ⁶⁵ και να παρεμβαίνει επανορθωτικά σε σημαντικές αποκλίσεις από τους επιθυμητούς εκπαιδευτικούς ρυθμούς/στόχους, σε πλαίσιο μορφών μικτής μάθησης⁶⁶. Επάγεται, δηλαδή, ότι οι δύο μορφές δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά συμπληρωματικά, σε κατά περίπτωση «αναλογίες»⁶⁷.

Επ' αυτού, οι Seel & Dörr (1997), Dörr & Strittmatter (2002), Σοφός & Kron (2010) έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα τής διαμόρφωσης τού εκπαιδευτικού υλικού κατά τρόπο, που να επιτυγχάνει τη δυνατότά του να υποστηριχθεί από ποικίλα τεχνικά/εποπτικά μέσα. Η εν λόγω ευελιξία τού υλικού συνιστά εκδήλωση τού λεγόμενου «διδασκτικού μετασχηματισμού», δηλαδή τής ικανότητας τού εκπαιδευτικού να τηρεί ετοιμότητα προσαρμογής τής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε οποιαδήποτε ανάγκη προκύψει⁶⁸.

Αυτή η πολυμορφικότητα διέπεται από μια αντίληψη συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, που υπερβαίνουν το περιεχόμενο τής έννοιας τής εξΑΕ ως απλώς

⁶¹ Kearsley, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. Paper presented at the Third Distance Education Research Symposium., May 18-21. The American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.

⁶² Σ. Αλιβίζος, Κ. Απόστολος, Β. Παράσχου, «Online εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα kallipos.gr) /ISBN:978-960-603-006-2/ σελ.150

⁶³ Η. Μαυροειδής, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, «Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση», Άρθρο στην επιθεώρηση “Open education – the journal for open & distance education and educational technology” / Vol.10, Number 1, 2014, Section One | ISSN: 1791-9312 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/giosos_mauroidis_koutsoumpa.pdf (ανάκτηση 23-05-20)] / σελ.94

⁶⁴ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.7

⁶⁵ Σ. Αλιβίζος, Κ. Απόστολος, Β. Παράσχου, «Online εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα kallipos.gr)/ ISBN:978-960-603-006-2 / σελ.151

⁶⁶ ό.π. / σελ.51

⁶⁷ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.7

⁶⁸ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)] / σελ.47

μιας διαδικασίας υπό γεωγραφική/χωρική απόσταση⁶⁹. Αυτή η θεωρία της πολυμορφικής εκπαίδευσης παραμένει η πλέον σύγχρονη προσέγγιση της εξΑΕ.

1.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕΣΩ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.3.1 ΓΕΝΙΚΑ

Η ιδιαιτερότητα της ΣΝ, ως εξόχως προσωποπαγούς εκπαιδευτικού αντικειμένου, καθιστά την ένταξή της σε συστήματα εξΑΕ ιδιαίτερα απαιτητική. Η πρόκληση που αναδεικνύεται για τον πάροχο ενός τέτοιου είδους προγράμματος εκπαίδευσης είναι να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη της εξΑΕ (αυτονομία, ευελιξία κ.ά.), ελαχιστοποιώντας τις τυχόν δυσμενείς συνέπειες από την αναπόφευκτη, σχεδόν μόνιμη⁷⁰, φυσική απόστασή του από τον/την εκπαιδευόμενο/-η⁷¹.

Ο Λιοναράκης επισημαίνει το ανωτέρω διακύβευμα, όταν διατείνεται ότι «*η φυσική παρουσία, ο ήχος, οι στάσεις του σώματος, η άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση που προσφέρει η επαφή πρόσωπο με πρόσωπο δεν μπορεί να αντικατασταθεί από μια οθόνη, όσο ζωντανή και ανείναι αυτή*»⁷² και ότι «*η μάθηση λειτουργεί με βάση προϋποθέσεις εμπλοκής των ενδιαφερομένων*»⁷³. Περαιτέρω, η συναισθηματική επιρροή προϋποθέτει -μεταξύ άλλων- και την επαφή με τις εκφράσεις τού προσώπου, τις φωνοποιήσεις, τις στάσεις τού σώματος και τις κινήσεις άλλων ατόμων⁷⁴, ερεθίσματα περισσότερο δεκτικά μετάδοσης διαζώσης.

Αλλιώς ειπωμένο, η έμφαση που δόθηκε τα τελευταία χρόνια στα τεχνολογικά μέσα δεν είναι δυνατό να υποκαταστήσει -τουλάχιστον πλήρως- την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της διαδικασίας της μάθησης⁷⁵.

⁶⁹ Α. Λιοναράκης, «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», άρθρο στο «Α. Λιοναράκης (Επιμ.) 'Ανοικτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης' (σελ.7-41)» / (εκδ. Προπομπός, 2006) / σελ.3

⁷⁰ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020) / σελ.43

⁷¹ Άρθρο του Morten Flate Paulsen [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/Keynote1-Paulson.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020)

⁷² Α. Λιοναράκης, «Η θεωρία της εξΑΕ και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης» [[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξ%20ΑΕ%20\(Λιοναρακης\).pdf](http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξ%20ΑΕ%20(Λιοναρακης).pdf)] (ανάκτηση 23-05-2020) / σελ.14

⁷³ ό.π. / σελ.18

⁷⁴ Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: 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» στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης / σελ. 39

⁷⁵ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.5

Σε μια περισσότερο οπτιμιστική θέαση των πραγμάτων, υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός, που αναλαμβάνει είτε να εκπαιδεύσει είτε απλώς να εμφυσήσει στους εκπαιδευομένους του τη ΣΝ, οφείλει να αξιοποιεί τον «γονεϊκό του ρόλο», ώστε να επιδεικνύει κυρίως μια λειτουργία αντικατοπτρισμού και συναισθηματικής κατανόησης, όντας παρών/εμπλεκόμενος και ζώντας τις καταστάσεις ως πάντοτε ασυνήθιστες/διαφορετικές⁷⁶. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων είναι σε κάθε περίπτωση αναγκαίος όρος για την επιτυχία της εκπαίδευσης⁷⁷.

Κατά συνέπεια, η εφαρμογή προγραμμάτων ΣΝ σε εξΑΕ μπορεί να καταστεί επιτυχής όσο περισσότερο έχει ήδη προηγηθεί η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/-τριών με τον/την εκπαιδευτικό τους⁷⁸. Κοντολογίς, η πιθανότητα επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος προβάλλει ως ευθέως ανάλογη με την προϊούσα δια ζώσης συναναστροφή στην τάξη. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει αναμφισβήτητα η αδιάλειπτη διαθεσιμότητα μιας συμβουλευτικής εκ μέρους τού εκπαιδευτικού⁷⁹, η οποία να μπορεί να παρασχεθεί είτε σε σύγχρονη είτε και σε ασύγχρονη εφαρμογή.

Ακόμα και ο θιασώτης της θεωρίας της «ανεξαρτησίας και αυτονομίας» στην εξΑΕ Moore (1977), καταλήγει ότι «αν πετύχουμε σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών σχέσεων, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόστασης (ενν. μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων)», δοθέντος και ότι, σύμφωνα με τον ίδιο (2007), ως απόσταση δεν νοείται μόνον η φυσική, αλλά και η ψυχική⁸⁰. Εκείνος, όμως, που ανέδειξε όσο κανείς τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης και των συναισθημάτων προσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στην εξΑΕ είναι ο Σουηδός Börje Holmberg⁸¹.

Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (6 έως 11 ετών) έχουν αποβάλει εν μέρει τον εγωκεντρισμό τους και μπορούν να καταλαβαίνουν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων, καθώς και την ανάγκη ένταξης αυτών στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπου βρίσκονται⁸². Αυτό το αίσθημα ανήκειν, αρχέγονη ανάγκη τού

⁷⁶ Σ. Λαδά, «Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση», άρθρο στον ιστότοπο των Εκπαιδευτηρίων Δούκα (2019) / σελ.43 [<https://www.doukas.gr/single-post/2019/11/28/H-συναισθηματική-νοημοσύνη-στην-εκπαίδευση> (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁷⁷ U.-D. Ehlers, “Open Learning Cultures”, A guide to quality, evaluation and assessment for future meaning (εκδ. Springer) / σελ.45 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/b1.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁷⁸ R. Boot – V. Hodgson, “Open learning: philosophy or expediency?” (1988) / σελ.202 | άρθρο στην επιθεώρηση “Innovations in Education & Training International” (ISSN 1355-8005) [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/b2.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁷⁹ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) / σελ.49 κεξ | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁸⁰ Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)] / σελ.37

⁸¹ Moore & Kearsley, 1996 [Υλικό 3ης Διδακτικής Ενότητας Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος τού Πανεπιστημίου Κρήτης]

⁸² Α. Κομποθέκτρα Κακαβούλη, «Εκπαιδευτικές Παρμεβάσεις, Ανάπτυξη ΣΝ» (εργασία, 2016) / (https://www.academia.edu/27959774/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%B7%CE%BC%CE%B1_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B)

ανθρώπου, δρα εν τέλει καταλυτικά στο μείγμα εξΑΕ και δια ζώσης εκπαίδευσης, που κρίνεται ιδανικό κάθε φορά. Ο Damassio θα πει σχετικά: «τα ανθρώπινα όντα χωρίς συναισθήματα δεν θα μπορούσαν να λάβουν ακόμα και τις απλούστερες αποφάσεις»⁸³.

Η εμπειρία της προσαρμογής της εκπαίδευσης στη χώρα μας κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού Covid-19 (Μάρτιος-Μάιος 2020) αναδεικνύεται πολύτιμη. Η επιτάχυνση της εισαγωγής της εξΑΕ στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων⁸⁴ έξι μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους κατ' αρχήν διαφάνηκε να πληροί την προϋπόθεση μιας ελάχιστης προηγούμενης συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/-τριών με τον/την εκπαιδευτικό τους, που θα καλούνταν να εφαρμόσει πρόγραμμα ΣΝ.

Υπ' αυτό το κατ' αρχήν ευνοϊκό, επομένως, πλαίσιο, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει ότι ένα οργανωμένο και με κατάλληλα μέσα υλοποιούμενο⁸⁵ πρόγραμμα ΣΝ σε μαθητές της Β΄ Δημοτικού μπορεί να καταστεί επιτυχές, εφόσον εφαρμόζεται σε ένα πεδίο κατακτημένης συναισθηματικής «εμπλοκής» των ενεχομένων στην εκπαιδευτική διεργασία (με συνεχή διαθεσιμότητα εμπύχωσης/κινητοποίησης)⁸⁶, ακόμα και εφαρμοσθέν υπό συνθήκες πανδημίας.

Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Bruner, οι πολιτισμικές γνώσεις και οι διαπροσωπικές αξίες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διανοητική ανάπτυξη, με τη δημιουργία συμβολικών «ανταλλαγών» ερεθισμάτων σε πολλαπλά επίπεδα⁸⁷. Αυτό το εξελιγμένο σύστημα αλληλεπίδρασης, που η συνεκτικότητά του δοκιμάστηκε στην πανδημία, αξιολογήθηκε εν τέλει ως προς την επιβιωσιμότητά του, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της παρούσας εργασίας.

1.3.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Λέγεται ότι η ΣΝ αποτελούσε, μέχρι και τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, το πιο παραμελημένο σχολικό αντικείμενο. Ειδικότερα, η έρευνα περί την εξΑΕ και τη ΣΝ αποτελεί φαινόμενο κυρίως των δύο τελευταίων δεκαετιών⁸⁸.

1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%9D%CE%BF%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%82 / ανάκτηση 22-08-2020)

⁸³ Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης*» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)] / σελ.39

⁸⁴ Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων [<https://mathainoumestospiti.gov.gr/>] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁸⁵ Σ. Λαδά, «Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση», άρθρο στον ιστότοπο των Εκπαιδευτηρίων Δούκα (2019) / σελ.48 [<https://www.doukas.gr/single-post/2019/11/28/H-συναισθηματική-νοημοσύνη-στην-εκπαίδευση>] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁸⁶ Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015) / σελ.50 | [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf] (ανάκτηση 23-05-2020)]

⁸⁷ J. Bruner, “The Culture of Education”, Harvard University Press (1999)

⁸⁸ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, “Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools” / p.175 [https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQ]

Ακολουθεί μια χρονολογική σειρά ερευνών, που αποτυπώνουν τις διεθνείς εξελίξεις στα αντικείμενα της ΣΝ και της εξΑΕ. Κρίθηκε σκόπιμο να μην γίνει διαχωρισμός των ερευνών βάσει των εν λόγω αντικειμένων, διότι στις περισσότερες από αυτές τις έρευνες εμφίλοχούν αμφότερα τα αντικείμενα, κατά τρόπο άλλοτε σαφή και άλλοτε λανθάνοντα.

Οι πρώτες έρευνες που ανίχνευαν την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων από την εξΑΕ, κατά τις αρχές της δεκαετίας του 2000, δεν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές, από την άποψη ότι οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την άποψη ότι η μέθοδος δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους⁸⁹. Αργότερα, μια σειρά βασισμένων στα επικρατέστερα μοντέλα ΣΝ, όπως θα αναλυθούν παρακάτω, ανέδειξαν μια αυξημένη απήχηση και αποτελεσματικότητα προγραμμάτων εξΑΕ στην ανάπτυξη ΣΝ μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Το 2002, δημοσιεύτηκε έρευνα των Τσολακίδη-Φωκίδη από εφαρμογή εξΑΕ σε δημοτικά σχολεία νήσων του Αιγαίου⁹⁰. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά ως προς την αποδοχή της μεθόδου από τους μαθητές, ωστόσο ορισμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τον κίνδυνο να απωλεστεί ο έλεγχος μέσα στην τάξη.

Το 2003, δημοσιεύτηκε η εργασία του Π. Αναστασιάδη επί της αξιολόγησης ενός πιλοτικού προγράμματος εξΑΕ σε σχολεία Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, ονόματι «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»⁹¹. Το σπουδαιότερο εύρημα ήταν ότι, μολονότι οι μαθητές/-τριες βρήκαν πολύ θετική την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό εξ αποστάσεως και φάνηκαν πειθαρχημένοι και συγκεντρωμένοι στη σύγχρονη εξΑΕ, τόνισαν ότι ήταν εναντίον της προοπτικής να μην προσέρχονται καθόλου στο σχολείο. Το μαθησιακό αποτέλεσμα από την εφαρμογή σύγχρονης εξΑΕ ήταν θετικό, ωστόσο αυτό που δηλώθηκε ως μελλοντικά προτιμητέο από τους μαθητές ήταν ένας συνδυασμός δια ζώσης και εξΑΕ.

Το 2005, σε έρευνα στη Νορβηγία, το 64% των μετεχόντων μαθητών δήλωσε πως προτιμά στενότερη συνεργασία με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο εξΑΕ και μόνο το 16% απάντησε αρνητικά⁹².

Το 2006, σε έρευνα αξιολόγησης της εξΑΕ σε δημοτικά σχολεία της Σιγκαπούρης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες λειτουργούσαν σαν «καταδοκούντες» ενόσω συνδεδεμένοι σε πλατφόρμα εξΑΕ, ωστόσο το ενδιαφέρον τους υποχωρούσε διαγενομένου του χρόνου⁹³.

Την ίδια χρονιά, η Rice διαπίστωνε ότι η έρευνα περί την εξΑΕ στις ΗΠΑ δεν είχε εισέτι οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα, εν πολλοίς ελλείπει επαρκούς θεωρητικού

wMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

⁸⁹ P. Anastasiades, "Interactive Videoconferencing and collaborative distance learning for K-12 students and teachers: theory and practice" (Nova Science Publishers, Inc., 2009) / p.63

⁹⁰ C. Tsolakides, M. Fokides (2002), "Distance education: Synchronous and asynchronous methods. A comparative presentation and analysis" (ISBN 3-933146-83-6-2002)

⁹¹ P. Anastasiades, "Distance Learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results", Computers & Education 40 (2003) / p.17-40

⁹² M. F. Paulse, "Cooperative freedom and transparency in online education", ICICTE 2012 Proceedings

⁹³ A. Jamaludin, Q. C. Lang, "Using asynchronous online discussions in primary schools project work", Australasian Journal of Educational Technology 2006, 22(1) / p.82

υποβάθρου, αλλά και λόγω της σπάνης έμπειρων ερευνητών. Διαπιστωνόταν μια σύγχυση περί τα συμπεράσματα των ερευνών που είχαν ως τότε διεξαχθεί⁹⁴.

Το 2007, δημοσιεύτηκε έρευνα επί προγράμματος ανάπτυξης ΣΝ σε σχολεία Α΄βάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία μέσω εξΑΕ και διαπιστώθηκε η απολύτως θετική επίδραση ενός στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού στην ανάπτυξη της ΣΝ των μαθητών/-τριών, που συμμετείχαν σε αυτό⁹⁵.

Την ίδια χρονιά, οι Domitrovich, Cortes και Greenberg δημοσίευσαν έρευνα σε 10 σχολικές τάξεις στις ΗΠΑ (Πενσυλβάνια), από την οποία αποδείχθηκε ότι μαθητές/-τριες που είχαν παρακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης ΣΝ κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους περισσότερο συναισθηματικά ανεπτυγμένοι, σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν μετείχαν σε αυτό⁹⁶.

Το 2008, έρευνα των Berenson, Boyles και Weaver στις ΗΠΑ ανέδειξε τη ΣΝ όχι απλώς σε ενισχυτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά το σπουδαιότερο από κάθε άλλο για αυτήν⁹⁷.

Το 2009, οι Ανδρουλακάκης και Κουτσόπουλος απέδειξαν ερευνητικά την ευεργετική επίδραση της εφαρμογής προγραμμάτων ΣΝ στη συγκράτηση της σχολικής διαρροής⁹⁸.

Το 2010, δημοσιεύτηκε νεότερη, ομαδική εργασία για την αξιολόγηση της εφαρμογής τού προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας (Αθήνας και Κρήτης)⁹⁹. Τα βασικά της συμπεράσματα ήταν εν πολλοίς ίδια με της προηγούμενης, ήτοι οι μαθητές/-τριες αξιολόγησαν θετικά την εξΑΕ, ωστόσο δεν θα επιθυμούσαν να μην προσέρχονται στο σχολείο για δια ζώσης εκπαίδευση. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες ένιωσαν να έρχονται εγγύτερα μεταξύ τους μετά την εξΑΕ.

Με βάση εργασία τού Π. Αναστασιάδη επί 83 σχετικών ερευνών¹⁰⁰, οι τάσεις που διαμορφώνονταν στη σχολική εξΑΕ από τη δεκαετία τού 1990 έως τα μέσα της δεκαετίας τού 2010 συμπυκνώνονται στα εξής:

⁹⁴ K. L. Rice, “A comprehensive look at distance education in the K-12 context” (Journal of Research on Technology in Education, Vol. 38 Number 4, summer 2006) / p.440

⁹⁵ I. Ulutas, E. Omeroglu, “The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children” [Social behavior and personality, 2007, 35 (10)], p. 1365-1372

⁹⁶ C. Domitrovich, R. Cortes, M. Greenberg, “Improving young children’s social and emotional competence: a randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum” (The Journal of Primary Prevention, Vol.28, No.2, March 2007)

⁹⁷ Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης*» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)] / σελ.34

⁹⁸ ό.π. / σελ.35

⁹⁹ P. Anastasiades, G. Filippousis, L. Karvunis, S. Siakas, A. Tomazakis, P. Giza, H. Mastoraki, “Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece” (Computers & Education 54 /2010/ p.321-339)

¹⁰⁰ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.9κεξ

- Λειτουργεί ενισχυτικά στην εμπέδωση των γνώσεων.
- Αυξάνει την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών, εφόσον παρουσιάζει επεξηγήσεις τόσο για τις ορθές όσο και για τις εσφαλμένες απαντήσεις.
- Υποστηρίζει μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες.
- Ενέχει ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.
- Προάγει την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Βελτιώνει το ψυχοκοινωνικό κλίμα τής τάξης.

Από μεμονωμένες πρωτοβουλίες (λχ Προγράμματα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», «ΔΙΑΣ», «ΟΙΚΑΔΕ», «Etwinning») περάσαμε σε σειρά συνεδρίων για την εξΑΕ και σε μια περισσότερο συνεργατική αντίληψη τής εξΑΕ, που απηχεί και την αναγκαία μετατόπιση της από την τεχνοκρατική στην παιδαγωγική οπτική.

Από το 2010 έως το 2013, μια σειρά ερευνών (Szalavitz-2010, Schonert-Reichl et al.-2012, MacDonald et al.-2013) κατέδειξε την ευεργετική επίδραση των προγραμμάτων ΣΝ στην καταπολέμηση τού σχολικού εκφοβισμού¹⁰¹.

Το 2013, δημοσιεύτηκε μια εκτενέστατη έρευνα του Durlac και άλλων, που είχε διεξαχθεί σε 270.000 μαθητές, σε 213 σχολεία των ΗΠΑ, και κατέληγε ότι οι μαθητές που είχαν εκπαιδευτεί στη ΣΝ είχαν, πέρα από περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, και 11% κατά μέσο όρο καλύτερη σχολική επίδοση από τους υπόλοιπους¹⁰².

Το 2014, έρευνα των Καζέλα και Κοντοπούλου σε νήπια στα Μέγαρα κατέδειξε ότι η εφαρμογή προγράμματος ΣΝ οδήγησε τα παιδιά να υιοθετήσουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους, να μειώσουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους. Ανάλογα, οι ερωτηθέντες γονείς απάντησαν ότι διαπίστωσαν και οι ίδιοι τέτοιες θετικές αλλαγές. Το εξαιρετικά ενδιαφέρον ήταν ότι θετική ροπή προς καλλιέργεια ΣΝ διαπιστώθηκε και από γονείς και νήπια Ρομά¹⁰³.

Το 2015, έρευνα των Herrera, Buitrago και Cepero στην Κολομβία έδειξε τη σπουδαία επίδραση τής κοινωνικοταξικής καταγωγής των μαθητών στη δυνατότητά τους να αναπτύξουν ΣΝ. Στην πολωμένη κοινωνικά Λατινική Αμερική, τα παιδιά από τις φτωχές

¹⁰¹ Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο τής εξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού : εστίαση στην ενσυναίσθηση» στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης / σελ.48

¹⁰² E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, “Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools” / p.175
[https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMjYwMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

¹⁰³ Κ. Καζέλα, Φ. Κοντοπούλου, «Συναισθηματική αγωγή, μια προσέγγιση που μιλάει στην καρδιά των παιδιών» (Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, ΕΤΚ, τόμ. 13, 2014), σελ. 139-142

αγροτικές περιοχές επιδεικνύουν χαμηλότερη ΣΝ. Επίσης, η εν λόγω έρευνα ανέδειξε προβάδισμα των κοριτσιών σε ΣΝ, σε σχέση με τα αγόρια¹⁰⁴.

Την ίδια χρονιά, έρευνα των Jones, Greenberg και Crowley κατέδειξε ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά συσχετίζεται με την εύρεση καλά αμειβόμενων θέσεων πλήρους απασχόλησης στην ενήλικη ζωή¹⁰⁵.

Το 2016, με το προσφυγικό / μεταναστευτικό ζήτημα σε έξαρση στη χώρα μας, πραγματοποιήθηκε από τις Σελίμη, Στρούζα και Χατζηιωάννου μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα έρευνα ανάπτυξης της ΣΝ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (πχ προσφυγόπουλων) μέσω προγράμματος εξΑΕ¹⁰⁶. Από την -οσοδήποτε επισφαλή μεθοδολογικά- ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ωφελήθηκαν περισσότερο από την εφαρμογή του προγράμματος¹⁰⁷. Επιπλέον, στην υπόψη έρευνα ανιχνεύθηκε μια ορατή θετική επίπτωση της εξΑΕ στην καλλιέργεια της ανοχής στη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών.

Το 2017 είδε το φως της δημοσιότητας διεθνής έρευνα των Taylor και άλλων σε 82 προγράμματα ΣΝ ανά την υφήλιο, που εφαρμόστηκαν σε 97.406 σχολεία. Το βασικό της συμπέρασμα ήταν ότι η εφαρμογή προγράμματος ΣΝ έχει ευεργετικές επιπτώσεις (μέχρι και μείωση της εγκληματικότητας και της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών) στους μαθητές, μέχρι και τέσσερα έτη μετά τη διεξαγωγή της¹⁰⁸.

Την ίδια χρονιά, οι Jones, Barnes, Bailey και Doolittle διαπίστωναν ασάφειες στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, που απέρρεαν από την αμφισημία των διακηρυχθέντων εκπαιδευτικών στόχων και τη μη μετρησιμότητα των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή προγραμμάτων ΣΝ στους μαθητές/-τριες που μετείχαν σε αυτά. Ως καλές πρακτικές για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων, ανέκυσαν, πέρα από την αποφυγή των παραπάνω

¹⁰⁴ L. Herrera, R.E.Buitrago, S. Cepero, "Emotional Intelligenece in Colombbian Primary School Children. Location and Gender" [https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-3.eips (ανάκτηση 22-08-2020)]

¹⁰⁵ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, "Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools" / p.180-181 [https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

¹⁰⁶ Π. Σελίμη, Ε. Στρούζα, Ι. Χατζηιωάννου, «Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νομισύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 12, Number 2, 2016)

¹⁰⁷ Στο ίδιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Δημητροπούλου – Χατζηχρήστου το 2003 (Μ. Πλατσίδου, «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής 1/2004, σελ.37)

¹⁰⁸ E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, "Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools" / p.175 [https://www.researchgate.net/publication/320546400_Social_and_Emotional_Learning_Recent_Research_and_Practical_Strategies_for_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Competence_in_Schools?enrichId=rgreq-cfce756443c62da65cfff0a6a9646db1-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDU0NjQwMDtBUzo1NTI2ODAwNTc5ODI5NzZAMTUwODc4MDYwMjcwOQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf (ανάκτηση 23-08-2020)]

αδυναμιών, η μεθοδολογική σαφήνεια και η προσαρμογή των προγραμμάτων στην ηλικία των μαθητών/-τριών, στους οποίους απευθύνονται.¹⁰⁹

Τέλος, το 2019 δημοσιεύτηκε η έρευνα της Dunn σε 12 τάξεις μαθητών στις νοτιοδυτικές ΗΠΑ, που κατέδειξε ότι η ευεργετική επίδραση προγραμμάτων ΣΝ σε εξΑΕ είναι ανεξάρτητη της κοινωνικοοικονομικής καταγωγής των μαθητών¹¹⁰.

Επιχειρώντας μια σύνοψη από την παραπάνω περιοδολόγηση σε έρευνες περί τη ΣΝ και την εξΑΕ, διαπιστώνεται ότι, μετά από μια πρώτη ασαφή αποτύπωση των ευεργετικών αποτελεσμάτων προγραμμάτων εξΑΕ/ΣΝ στις συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών, κατά τη δεκαετία του 2010 «εδραιώθηκε» μια ασφαλής θετική συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ πρόσφατα εξειδικεύτηκαν τα οφέλη και σε επιμέρους κατηγορίες ευάλωτων μαθητών, όπως πρόσφυγες, Ρομά, παιδιά με ειδικές ανάγκες.

1.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Το γεγονός ότι, όπως προεκτέθηκε, η ΣΝ τυγχάνει δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, την καθιστά «πεδίο δόξης λαμπρό» για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παρούσα υποενότητα, αναλύονται τα τρία σημαντικότερα^{111 112} μοντέλα ανάλυσης και επιμέτρησης της ΣΝ και επιχειρείται τεκμηρίωση των λόγων επιλογής αυτού που κρίθηκε καταλληλότερο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

1.4.1 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ GOLEMAN

Η σκοπιμότητα ένταξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση επισημάνθηκε πρώτα από τον Goleman (1998, 2003) και αναλύθηκε εκτενέστερα από τον Kunnanatt. Ο τελευταίος, το 2004, μίλησε για ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ΣΝ, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής διαδοχικά στάδια¹¹³:

- ✓ Χαρτογράφηση συναισθημάτων
- ✓ Συνειδητή αντίληψη συναισθημάτων
- ✓ Συναισθηματική καθοδήγηση
- ✓ Εγκαθίδρυση ενσυναίσθησης

¹⁰⁹ S. M. Jones, S. P. Barnes, R. Bailey, E. J. Doolittle, "Promoting social and emotional competencies in elementary school" ("The future of children", Vol. 27, No.1, spring 2017) / p.49, 64

¹¹⁰ M. Dunn, "The impact of a social emotional learning curriculum on the Social-Emotional competence of elementary-age students" [https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2457/?utm_source=tigerprints.clemson.edu%2Fall_dissertations%2F2457&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (ανάκτηση 23-08-2020)]

¹¹¹ Το αυτό διαλαμβάνεται και στην ανάλυση του B. J. Boute στο "Emotional-Social Intelligence: development during online and on-campus holistic healthcare programs" (εργασία στο Walden University, 2017) / σελ.71

¹¹² Υφίστανται και άλλα μοντέλα πέραν των τριών βασικών, που θα αναφερθούν εδώ (όπως πχ του Cooper, των Petrides-Furnham, των Mikolajczak-Petrides-Coumans-Luminet), απλώς κρίθηκε επαρκής ο περιορισμός της ανάλυσης στα βασικά, καθότι τα υπόλοιπα θεωρούνται εν πολλοίς συνδυαστικά απορρέοντα από τα βασικά (Μ. Πλατσίδου, «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής 1/2004 / σελ.33)

¹¹³ Σ. Νάνου-Ζήση, «Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία», εργασία στο πλαίσιο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2009) / σελ.39

✓ Αύξηση επιρροής

Αυτή η «σειριακή» προσέγγιση τής οικοδόμησης τής ΣΝ ενέχει και τις προϋποθέσεις τής τυποποίησής της ως εκπαιδευτικού αντικειμένου. Ο ακολουθιακός τρόπος ανάπτυξης υπολαμβάνει μια δυνατότητα: η εκπαίδευση στη ΣΝ να αντιστοιχηθεί σε σαφώς διατυπωμένα εκπαιδευτικά στάδια, ενταγμένα σε σχολικό/αναλυτικό πρόγραμμα.

Στον προβληματισμό ως προς το ποια ηλικία (και κατ' επέκταση εκπαιδευτική βαθμίδα) είναι καταλληλότερη για την εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών αντικειμένων ανάπτυξης τής ΣΝ, η βιβλιογραφία απαντά ότι πρωτίστως ενδείκνυται στην παιδική ηλικία¹¹⁴, επομένως στην Α' βαθμια εκπαίδευση.

Το άξιο λόγου εύρημα ερευνών περί τη ΣΝ έγκειται στο ότι, πέρα από εξαιρετικά ενδιαφέρον εκπαιδευτικό αντικείμενο καθαυτή, επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση εξ ολοκλήρου¹¹⁵, λειτουργώντας καταλυτικά και «οριζοντίως» στη μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων. Κοντολογίς, συνιστά «επιταχυντή» στο σύνολο των αντικειμένων τού σχολικού φάσματος.

Το μοντέλο τού Goleman υπάγεται στα λεγόμενα «μοντέλα επίδοσης», τα οποία επιχειρούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση τού ατόμου στην εργασία του, βάσει τού τρόπου οργάνωσης τής προσωπικότητάς του¹¹⁶.

Στο υπόψη μοντέλο, η ΣΝ αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν είκοσι πέντε συνολικά συναισθηματικές δεξιότητες και από όλη αυτήν τη δομή πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια.

Το εργαλείο για τη μέτρηση τής συναισθηματικής επάρκειας, κατ' αυτό το μοντέλο είναι το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360), με τη συνεισφορά και τού Boyatzis (2000). Χρησιμοποιείται για την πληροφόρηση ως προς το σε ποιες «περιοχές» υστερεί η συναισθηματική επάρκεια τού ατόμου, ώστε να πρέπει εκεί να εστιαστεί η ανάπτυξή της¹¹⁷.

Ο λόγος, για τον οποίο το μοντέλο τού Goleman δεν ενδείκνυται για χρήση σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, όπως οι μελετηθέντες στην παρούσα, είναι γιατί οι υπόψη «περιοχές» δεν τυγχάνουν επαρκώς «αποκρυσταλλωμένες»/ανεπτυγμένες.

1.4.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ BAR-ON

Μια άλλη μεγάλη κατηγορία μοντέλων μέτρησης τής ΣΝ είναι τα λεγόμενα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα. Το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι ερμηνεύουν τη ΣΝ και την κοινωνική νοημοσύνη ως μέρος ενός συνδυασμού από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας¹¹⁸.

¹¹⁴ Σ. Νάνου-Ζήση, «Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία», εργασία στο πλαίσιο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» τού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2009) / σελ.40

¹¹⁵ “The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία τής Jeff Noe στο Liberty University (2012) / σελ.39

¹¹⁶ Μ. Πλατσίδου, «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής 1/2004, σελ.29

¹¹⁷ ό.π. / σελ.32

¹¹⁸ ό.π. / σελ.29

Το αντιπροσωπευτικότερο από τα εν λόγω μοντέλα είναι το μοντέλο Bar-On. Σύμφωνα με αυτό, η δομή της ΣΝ αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, η καθεμιά από τις οποίες περιέχει ορισμένο αριθμό ειδικών δεξιοτήτων:

- Ενδοπροσωπικές ικανότητες (συναισθηματική αυτοενημερότητα, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμός, διαπίστωση τού ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία).
- Διαπροσωπικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα).
- Προσαρμοστικότητα (ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων).
- Διαχείριση άγχους (επίλυση προβλημάτων, έλεγχος πραγματικότητας, ευελιξία).
- Γενική διάθεση (ευτυχία, αισιοδοξία).

Στην τελευταία αναθεώρηση τού μοντέλου, ο Bar-On ανάγει την τελευταία από τις παραπάνω κατηγορίες σε διαμεσολαβητή για τη διευκόλυνση της ΣΝ, χωρίς να παραμένει ανεξάρτητη κατηγορία.

Από την εφαρμογή αυτού τού μοντέλου, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα ως προς την εξελιξιμότητα της ΣΝ (διαπιστώθηκε ότι αναπτύσσεται έως και την 5η δεκαετία της ζωής) και τη διάσταση τού φύλου στη ΣΝ (οι γυναίκες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες τις διαπροσωπικές ικανότητες, ενώ οι άνδρες τις ενδοπροσωπικές).

Εκ των πρωτεργατών της επιμέτρησης της ΣΝ, ο Bar-On εισήγαγε ως εργαλείο για αυτό ένα ερωτηματολόγιο 133 ερωτήσεων, με εξαγόμενο αποτέλεσμα το δείκτη Emotional Quotient Inventory (EQ-I), εννέα επιμέρους δείκτες δεξιοτήτων καθώς και ένα ενσωματωμένο εργαλείο αυτοδιόρθωσης.

Ωστόσο, η βασική υστέρηση τού εν λόγω μοντέλου για αξιοποίησή του προς το σκοπό της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι κυρίως έχει εφαρμοστεί και απευθύνεται σε ενήλικες και εφήβους, οι οποίοι έχουν κατακτημένο ένα ορισμένο επίπεδο αυτογνωσίας¹¹⁹.

1.4.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ MAYER, SALOVEY & CARUSO

Οι John Mayer και Peter Salovey ήταν οι πρώτοι που το 1990 αποπειράθηκαν να οριοθετήσουν σαφώς την έννοια της ΣΝ¹²⁰, ορίζοντάς την ως την ικανότητα να

¹¹⁹ Ενδεικτικά, τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας σε ενήλικους σπουδαστές πανεπιστημίου δημοσιεύτηκαν στο “Emotional-Social Intelligence: development during online and on-campus holistic healthcare programs” τού B. J. Boute (εργασία στο Walden University, 2017)

¹²⁰ P. Salomey & J. Mayer, “Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality” (1990), Baywood Pub.Co. / σελ.185 κεξ

διαχειρίζεται κανείς συναισθήματα¹²¹/σχέσεις¹²². Ήδη η πρώτη αυτή προσέγγισή τους αποτέλεσε θεωρία¹²³ και μοντέλο αναφοράς για την έρευνα περί τη ΣΝ¹²⁴. Ο Goleman παραδέχεται τη σημαντική συμβολή τού έργου των Mayer-Salovey στη διαμόρφωση της δικής του θεωρίας/πρακτικής¹²⁵. Ενδεικτικό της συμβολής τους στην εν λόγω προβληματική υπήρξε και το ότι ήταν οι πρώτοι που μίλησαν για το EQ¹²⁶.

Αργότερα, το 1997, οι ίδιοι, σε συνεργασία με τον David Caruso, θα παραδεχθούν ότι έχει υπάρξει σύγχυση στον προσδιορισμό της έννοιας και θα αναθεωρήσουν την προσέγγισή τους, κατά τρόπο, ώστε να εμπλουτιστεί με τη συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης και τη διαχείριση της συναισθηματικής γνώσης, με απώτατο σκοπό την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Εν ολίγοις, το αναθεωρημένο μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso αποτελείται από τέσσερα διαδοχικά στάδια κλιμακούμενης δυσκολίας ως προς την πολυπλοκότητα των ψυχολογικών διεργασιών, που απαιτούνται για τη διέλευση από αυτά· με σειρά από το απλούστερο προς το πολυπλοκότερο, τα στάδια αυτά έχουν ως εξής:

- ✓ Αντίληψη και έκφραση τού συναισθήματος.
- ✓ Επεξεργασία των συναισθημάτων και αφομοίωσή τους¹²⁷, για διευκόλυνση της σκέψης.
- ✓ Κατανόηση/σύγκριση συναισθημάτων.
- ✓ Διαχείριση συναισθημάτων¹²⁸, ιδίως με αναδρομή σε παρόμοια σημαντικά περιστατικά τού παρελθόντος¹²⁹.

Το 2000, οι Mayer, Salovey και Caruso θα καταλήξουν ότι, πέραν των συναισθημάτων και ορισμένης ευφυΐας, η ΣΝ περιλαμβάνει επίσης ατομική κινητοποίηση, κοινωνική

¹²¹ Chi-Sum Wong, Ping-Man Wong, Kelly Z. Peng, “Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers’ Job Satisfaction, the case of Hong Kong (Άρθρο σε έκδοση της «Educational Management Administration & Leadership» (ISSN: 1741-1432, DOI: 10.1177/1741143209351831) / σελ.60

¹²² Π. Αμοργιανός, «Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία», διπλωματική εργασία, στο πλαίσιο ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων – Μάνατζμεντ Τουρισμού» τού Πανεπιστημίου Πειραιώς, 2010 / σελ.48

¹²³ ό.π. / σελ.56

¹²⁴ H.W. Williams, “Characteristics that distinguish outstanding urban principles. Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation” [άρθρο στον ιστότοπο www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm (ανάκτηση 20-05-2020)] / σελ.39

¹²⁵ Jeff Noe, “The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία στο Liberty University (2012) / σελ.13

¹²⁶ Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης*» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)] / σελ.24

¹²⁷ Jeff Noe, “The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία στο Liberty University (2012) / σελ.17

¹²⁸ Δ. Αρβανιτάκη, «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία» (2005), εργασία στο πλαίσιο τού Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων τού Πανεπιστημίου Αιγαίου / σελ.20

¹²⁹ Σ. Νάνου-Ζήση, «Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία», εργασία στο πλαίσιο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» τού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2009) / σελ.27

λειτουργικότητα, καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά, που αποκάλεσαν «μη-ικανότητες», εννοώντας στοιχεία της προσωπικότητας του ανθρώπου μη δεκτικά επιρροής¹³⁰.

Το καταληκτικό «μοντέλο Mayer-Salomey-Caruso» θα διαμορφωθεί οριστικά το 2002 και θα εξειδικευτεί ως εργαλείο εν είδει τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης (MSCEIT έκδοση 2.0) με 141 ερωτήσεις επίλυσης προβλημάτων στα πεδία της αντίληψης, της χρήσης, της κατανόησης και της διαχείρισης συναισθημάτων, μέσα από την αντίληψη της ερμηνείας συναισθημάτων που αποτυπώνονται σε φωτογραφίες προσώπων¹³¹.

Γενικά, τα μοντέλα ικανότητας διακρίνονται από τα μοντέλα μη-ικανότητας ως προς το ότι συνεκτιμούν, πέραν των γενετήσιων, και επίκτητους παράγοντες (κληρονομικότητα, αξιοποίηση ικανοτήτων με την ηλικία) ως ασκούντες επίδραση στην καλλιέργεια/ανάπτυξη της ΣΝ. Το μοντέλο Mayer-Salomey-Caruso κατατάσσεται στα μοντέλα ικανότητας και ιστορικά θεωρείται το πλέον ωθητικό της μετρητικής αντίληψης της ΣΝ¹³².

Η αναγνωρισμένη βαρύνουσα αξία του στην ιστορία της επιστημονικής προσέγγισης της ΣΝ έγκειται κυρίως στο 4ο στάδιο εξέλιξής του, λόγω της «ανακλαστικής» λειτουργίας που αυτό υπολαμβάνει, μεταξύ διαχείρισης συναισθημάτων και επίτευξης στόχων. Βασισμένοι στο μοντέλο Mayer-Salomey-Caruso, μεταγενέστεροι ερευνητές κατόρθωσαν -ενδεικτικά- να καταδείξουν την επίδραση της ΣΝ στη σχολική κουλτούρα, καθώς και σε ευρύτερα εργασιακά περιβάλλοντα¹³³.

Οι Mayer-Salomey-Caruso ήταν εκείνοι που «σήκωσαν το βάρος» της ανάσχεσης μιας κριτικής ότι η ΣΝ δεν είναι αυθύπαρκτη έννοια, ισχυριζόμενοι ότι αυτή η κριτική κάμπτεται, εφόσον πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η αξιοπιστία στη μέτρηση της ΣΝ, η συσχέτιση μεταξύ των συνιστωσών της, η ανεξαρτησία της από άλλα είδη νοημοσύνης και η εξελισσιμότητά της¹³⁴.

Το εν λόγω μοντέλο **επιλέχτηκε** ως εξόχως κατάλληλη βάση για τη διεξαγωγή της έρευνας στην παρούσα εργασία, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, **για τους εξής λόγους**:

- Διέπεται από αναλυτικότερη προσέγγιση, σε σχέση με τα υπόλοιπα, επομένως μπορεί να αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό προγραμμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ακρίβεια, λεπτομέρεια, επομένως ιχνηλασιμότητα στα συστατικά τους μέρη και σε τυχόν σημεία βελτίωσής τους.
- Συνεπώς, μπορεί να παραγάγει προγράμματα με περισσότερο δυναμισμό στην πορεία μετεξέλιξής τους.

¹³⁰ Chi-Sum Wong, Ping-Man Wong, Kelly Z. Peng, “Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers’ Job Satisfaction, the case of Hong Kong (Άρθρο σε έκδοση της «Educational Management Administration & Leadership» (ISSN: 1741-1432, DOI: 10.1177/1741143209351831) / σελ.60

¹³¹ Β. Περάκη - Ε. Ψυχά, «Συναισθηματική νοημοσύνη και απόδοση στην εργασία» πτυχιακή εργασία, στο πλαίσιο του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κρήτης (2015) / σελ.23

¹³² Jeff Noe, “The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία στο Liberty University (2012) / σελ.19

¹³³ ό.π./σελ.20 κεξ

¹³⁴ Μ. Πλατσίδου, «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής 1/2004 / σελ.34

- Λαμβάνει, περισσότερο από κάθε άλλο, υπόψη επίκτητους παράγοντες, όπως προειπώθηκε.
- Η αναλυτικότερη υφή του επιβοηθεί τη μετρησιμότητα των αποτελεσμάτων, όρος εκ των ων ουκ άνευ για τη συγκρισιμότητα των εξαγομένων συμπερασμάτων, την αξιολόγησή τους και την απόκτηση τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης.
- Επιτυγχάνει την ακριβέστερη υλοποίηση μιας σαφούς στοχοθεσίας¹³⁵.
- Τυγχάνει ιστορικά το περισσότερο εξελιγμένο, καθόσον εμπλουτίστηκε τουλάχιστον δύο φορές από υιοθετήσεώς του, ιδίως με τη συμβολή τού Caruso.
- Αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια δημιουργικότητας στον εκπαιδευτικό, εφόσον η αναλυτική του φιλοσοφία ανοίγει τη «βεντάλια» των επιλογών στη δημιουργία και χρήση πρωτογενούς υλικού.
- Είναι περισσότερο προσαρμόσιμο στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, καθόσον δεν απαιτεί αποκρυστάλλωση των «περιοχών ΣΝ» (ίσα ίσα βοηθεί στην ανάδειξή τους).
- Τέλος, είναι περισσότερο συμβατό με τις αρχές τής εξΑΕ και της πολυμεσικότητας, όπως θα καταδειχθεί στην οικεία υποενότητα παρακάτω, συνεπώς ενδείκνυται για προγράμματα ανάπτυξης ΣΝ με χρήση εξΑΕ.

¹³⁵ Μ. Κόνσολας, «Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ», Πρακτικά τού 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα-Μάιος 2007 /σελ.445

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός τού παρόντος πονήματος είναι να αποτυπώσει ερευνητικά και να ενισχύσει στην πράξη τη ΣΝ μαθητών τής Β' Δημοτικού, μέσω της εφαρμογής ενός κατάλληλα διαμορφωμένου διδακτικού σεναρίου, το οποίο θα ωθήσει στην επαύξηση τής αναγνώρισης/αντίληψης και της κατανόησης/διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών.

Ο ανωτέρω σκοπός επιτυγχάνεται μέσω μιας διφυούς έρευνας, τόσο σε δείγμα μαθητών τής πρώτης σχολικής ηλικίας (Β' Δημοτικού) όσο και σε δείγμα εκπαιδευτικών, που κλήθηκαν να αξιολογήσουν το ΕΥ.

Στο σκέλος έρευνας μαθητών, ο σκοπός είναι η ανάπτυξη τής ΣΝ των μαθητών και η αποτίμηση τής καταλληλότητας τού ΕΥ προς το σκοπό αυτό. Υπ' αυτό το σκεπτικό, τα ερευνητικά ερωτήματα στο σκέλος έρευνας μαθητών είναι τα ακόλουθα:

- Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το ΕΥ για την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, σύμφωνα με τις αρχές τής εξΑΕ;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματα πριν την εφαρμογή τού προγράμματος;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματα μετά την εφαρμογή τού προγράμματος;

Στο σκέλος έρευνας εκπαιδευτικών, ο σκοπός είναι η εξακρίβωση τής καταλληλότητας τού ΕΥ, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο παραπάνω επιμέρους σκοπός ως προς τους μαθητές. Υπ' αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Υπάρχει επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση τού ΕΥ;
- Το ΕΥ συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση τού γνωστικού αντικειμένου;
- Είναι το ΕΥ εύχρηστο;
- Το ΕΥ υποστηρίζει-καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του;
- Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το ΕΥ στη μελέτη του;
- Το ΕΥ παρέχει δυνατότητα αναστοχασμού-αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;
- Στο ΕΥ προσδιορίζονται με σαφήνεια σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα;
- Το ΕΥ έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές τής Πολυμεσικής Μάθησης;

2.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ

Η απεύθυνση τής έρευνας **μαθητών** ήταν σε ένα δείγμα 22 συνολικά μαθητών/-τριών Β' Δημοτικού, που φοιτούσαν σε 2 δημοτικά σχολεία, 9 από αυτούς στο 4ο δημοτικό σχολείο Κορίνθου και 13 στο δημοτικό σχολείου Σταυρωμένου Ρεθύμνου. (εφεξής «το δείγμα»).

Κοινωνιολογικά, το δείγμα διέπεται από λελογισμένη ισορροπία ομοιοτήτων-διαφοροποίησης, τέτοια, ώστε να επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

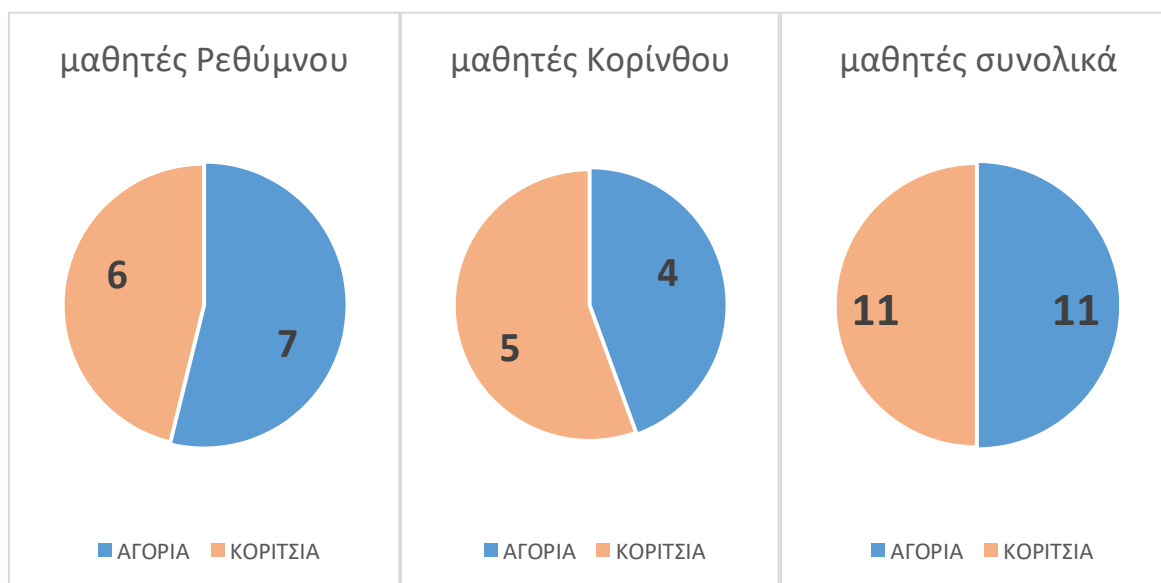
Επίσης, εξασφαλίστηκε ένα ελάχιστο επίπεδο διαφοροποίησης σε χαρακτήρες και σχολικές επιδόσεις, όπως επιβάλλει η ορθή πρακτική δημιουργίας ομάδων, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα¹³⁶.

Λεκτέο ότι το μέγεθος τού δείγματος υπολείπεται μεν τού «κατωφλίου» των 60 ατόμων, κάτω του οποίου η ποσοτική ανάλυση νοείται ενδεικτική¹³⁷, ωστόσο η στατιστική του επεξεργασία ποσοτικά δεν απαγορεύεται, απλώς επιβάλλει και ποιοτική ανάλυση.

Όπως εισαγωγικά, η μόνη δημογραφική πληροφορία για το δείγμα μαθητών αφορά στη σύνθεσή του σε φύλα. Ευχάριστα, αποτυπώνεται μια απόλυτη ισορροπία από 11 συνολικά αγόρια και 11 κορίτσια, ομαλά κατανεμημένα στα δύο σχολεία, σύμφωνα με τα ακόλουθα (πίνακας και διάγραμμα):

ΦΥΛΟ\ΣΧΟΛΕΙΟ	ΡΕΘΥΜΝΟ	ΚΟΡΙΝΘΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	7	4	11
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	6	5	11
ΣΥΝΟΛΟ	13	9	22

Πίνακας 1 – Σύνθεση τού δείγματος μαθητών ανά φύλο και σχολείο



Διάγραμμα 1 – Σύνθεση του δείγματος μαθητών ανά φύλο, κατά σχολείο και συνολικά

Στο σκέλος έρευνας **εκπαιδευτικών**, τα χαρακτηριστικά τού δείγματος έχουν ως εξής:

¹³⁶ Π. Σελίμη, Ε. Στρούζα, Ι. Χατζηωάννου, «Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 12, Number 2, 2016) / σελ.111

¹³⁷ Σύμφωνα με τους κανόνες/πρακτικές τής διεθνούς ένωσης εταιρειών ερευνών (ESOMAR). Ενδεικτικά, βλέπε σε άλλη έρευνα το εν λόγω «κατώφλι»: <http://www.mrb.gr/Mrb/el/display.action?id=98&fatherId=98&cmsId=105> (ανάκτηση 25-05-2020)

Φύλο

Από τους 11 εκπαιδευτικούς, οι 3 ήταν άνδρες (27%) και οι 8 ήταν γυναίκες (73%).

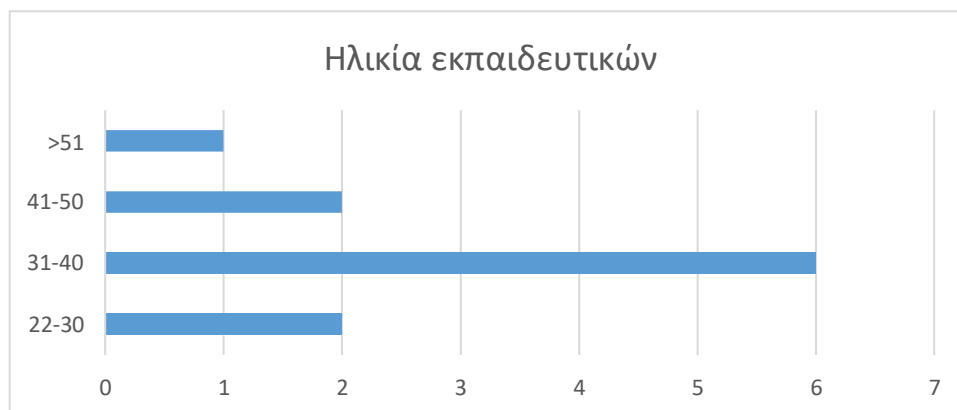


Διάγραμμα 2 – Κατανομή φύλων τού δείγματος εκπαιδευτικών

Η εν λόγω αναλογία πλησιάζει σημαντικά την αναλογία φύλων στο γενικό πληθυσμό εκπαιδευτικών¹³⁸. Επομένως, το δείγμα, παρά το σχετικά μικρό του μέγεθος, τυγχάνει αντιπροσωπευτικό από άποψη αποτύπωσης τού ποσοστιαίου συσχετισμού ανάμεσα στα φύλα.

Ηλικία

Η κατανομή τού δείγματος στα επιλεγέντα ηλικιακά «γκρουπ» έχει ως ακολούθως:



Διάγραμμα 3 – Ηλικιακή κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών

Κάνοντας τη στατιστική παραδοχή ότι οι παρατηρήσεις καθενός από τα ηλικιακά γκρουπ έχουν μέσο όρο το μέσο όρο κάθε γκρουπ, υπολογίζεται ως μέση ηλικία τού δείγματος τα 37 έτη.

¹³⁸ Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία τη Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, το 67% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 33% άνδρες [<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2014> (ανάκτηση 28-05-2020)]

Έτη προϋπηρεσίας

Η κατανομή των εκπαιδευτικών τού δείγματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

ΕΥΡΟΣ ΕΤΩΝ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
0 – 4	3
5 – 10	4
11 - 20	4
> 20	0

Πίνακας 2 – Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών βάσει ετών προϋπηρεσίας

Με την ίδια παραδοχή περί μέσων όρων κάθε γκρουπ παρατηρήσεων, συμπεραίνεται ότι ο μέσος αριθμός ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τού δείγματος είναι τα 9 έτη.

Συνεπώς, ανακεφαλαιώνοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τού δείγματος των εκπαιδευτικών, εξάγεται ότι ο «μέσος» εκπαιδευτικός τού δείγματος τής έρευνας είναι γυναίκα 37 ετών, με 9 έτη προϋπηρεσίας.

2.3 ΜΕΣΟ/ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη διεξαγωγή των δύο σκελών έρευνας, παρέστη αναγκαία η δημιουργία και χρήση κατάλληλων μέσων / εργαλείων συλλογής δεδομένων. Ως τέτοια, κρίθηκαν κατάλληλα δύο ερωτηματολόγια, ένα ανά σκέλος έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα συλλογής δεδομένων και συνίσταται στη συγκέντρωση σε ενιαίο κείμενο ερωτήσεων, οι οποίες απευθύνονται στα υποκείμενα τής έρευνας, τα οποία καλούνται να σημειώσουν σε αυτό τις απαντήσεις τους, τις τοποθετήσεις του ή το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με ένα οργανωμένο σύνολο από ερωτήσεις, προτάσεις, κλίμακες, σενάρια, σχέδια, προβαλλόμενα τεστ, εικόνες κ.ά., που υποτίθεται καλύπτουν τους ερευνητικούς σκοπούς¹³⁹.

Το ερωτηματολόγιο των **μαθητών** διαφοροποιήθηκε σε ερωτηματολόγιο πριν την παρουσίαση τού ΕΥ (“pre-test”) και σε ερωτηματολόγιο μετά την παρουσίαση τού ΕΥ (“post-test”).

Με προσήλωση στο θεμελιακό δνίσμό τού μοντέλου Mayer/Salovey/Caruso ως προς τα συναισθήματα (αντίληψη/αναγνώριση – κατανόηση/διαχείριση), το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε αντίστοιχες Ενότητες, Α και Β.

Έχοντας υπόψη ότι μαθητές τής πρώτης σχολικής ηλικίας θα δυσκολεύονταν να συμμετάσχουν σε ένα εκτεταμένο ερωτηματολόγιο, καταβλήθηκε προσπάθεια το μέγεθός του να διέπεται από «οικονομικότητα». Κοντολογίς, το πλήθος και η έκταση των ερωτήσεων ανήλθαν στο ελάχιστο αναγκαίο για εξαγωγή συμπερασμάτων μέγεθος (συνολικά 14 ερωτήσεις, 6 στην Ενότητα Α και 8 στη Β).

¹³⁹ Σ. Δημητρόπουλος, «Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας» (εκδ. Έλλην, 2001) / κεφ.9

Η αλληλουχία των ερωτήσεων ακολουθεί τη λογική σειρά των σταδίων του μοντέλου, ήτοι αντίληψη–αναγνώριση–κατανόηση–διαχείριση συναισθημάτων.

Το ακριβές περιεχόμενο του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται στα Παραρτήματα Α (“pre-test”) και Β (“post-test”). Στην παρούσα υποενότητα διαλαμβάνονται μόνον οι σημαντικότερες πληροφορίες ως προς αυτό, ώστε να προβληθεί ακροθιγώς η ιδέα ενεργείας.

Στην Ενότητα Α, οι δύο πρώτες ερωτήσεις (υπ' αριθμ. 1 και 2) αντλούνται από το παραμύθι «Η παλέτα των συναισθημάτων», το οποίο είχε τύχει αφήγησης, εν είδει «γέφυρας» προς το ερωτηματολόγιο. Στην 1η ερώτηση, ιχνηλατείται η αντιληπτικότητα των συναισθημάτων στο παραμύθι, ενώ στη 2η ζητούνται παράγωγα και αντώνυμα των λέξεων των συναισθημάτων, ώστε να αξιολογηθεί η εξοικείωση των μαθητών με αυτά¹⁴⁰.

Οι 4 επόμενες ερωτήσεις (3η έως 6η) ερευνούν την αναγνώριση συναισθημάτων βάσει συγκεκριμένων ερεθισμάτων, που δόθηκαν στους μαθητές (φωτογραφίες, ήχοι, έργα τέχνης και μουσικά κομμάτια) – στο σημείο αυτό λαμβάνει χώρα η ουσιαστική διαφοροποίηση των δύο ερωτηματολογίων (pre-test και post-test), που ήδη αναφέρθηκε. Η αναγνώριση είναι «δυσυπόστατη»: ο μαθητής καλείται να αποτυπώσει και το συναίσθημα που εκφράζει το ερέθισμα και αυτό που του προκαλεί.

Στην Ενότητα Β, οι 3 πρώτες ερωτήσεις (7η έως 9η) εξετάζουν την κατανόηση των συχνότερα βιούμενων από τους μαθητές συναισθημάτων, το διαχωρισμό τους σε ευχάριστα/δυσάρεστα και τις ενέργειες, στις οποίες ωθούν το μαθητή.

Οι τελευταίες 5 ερωτήσεις (10η έως 14η) καλούν τους μαθητές σε διαχείριση των συναισθημάτων, ζητώντας τους να υποδείξουν ενδεδειγμένες αντιδράσεις σε καθένα από αυτά.

Γενικά, τα διαμειβόμενα στο πρόγραμμα συναισθήματα είναι τα εξής βασικά έξι: *αγάπη, χαρά, λύπη, θυμός, φόβος και φιλία*. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει 3 ελκυστικές αισθητηριακά σελίδες¹⁴¹ και διέπεται από τις βασικές καταλληλότητας και ελκυστικότητας, που οι ορθές πρακτικές υποδεικνύουν προς τούτο¹⁴².

Το ερωτηματολόγιο των **εκπαιδευτικών**, που περιλαμβάνεται στην παρούσα ως Παράρτημα «Γ», αποτελείται από 10 συνολικά τμήματα, ένα εισαγωγικό, οκτώ τού κυρίως σκέλους και ένα τελευταίο με γενικές επισημάνσεις. Στην παρούσα υποενότητα περιλαμβάνονται γενικές πληροφορίες για τη δόμηση και τα επιμέρους στοιχεία του.

¹⁴⁰ Παρόμοια άσκηση απαντάται στο τετράδιο εργασιών τής Γλώσσας τής Β' Δημοτικού, στην Ενότητα 16. Μολονότι η συγκεκριμένη ενότητα δεν είχε διδαχθεί όταν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, οι μαθητές τύγχαναν εξοικειωμένοι με αυτήν τη μορφή ασκήσεων (εύρεση παραγώγων και αντωνύμων), από διδαχθείσα ύλη προηγούμενων ενοτήτων.

¹⁴¹ Η γραμματοσειρά του επιλέχθηκε με γνώμονα την ευχερή αναγνωσιμότητά της, ιδίως έχοντας υπόψη την ακριβή οπτική αποτύπωση τού -γ-.

¹⁴² R. Colin, «Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές» (Gutenberg, 2010)

Στο εισαγωγικό τμήμα, ζητήθηκαν από τους ερωτηθέντες/-είσες εκπαιδευτικούς δημογραφικά στοιχεία (7 ερωτήματα): φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και βαθμός εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (εφεξής «ΤΠΕ») και την εξΑΕ.

Στο κυρίως μέρος, απαντώνται οκτώ τμήματα, διαδοχικά αριθμημένα με τα γράμματα Α έως Η. Στο **Α** τμήμα (5 ερωτήματα), εξετάζεται η άποψη τού ερωτώμενου για την επιστημονική τεκμηρίωση/συνοχή τού ΕΥ. Στο **Β** τμήμα (10 ερωτήματα), ερευνάται η συμβολή τού ΕΥ στην κατανοητή παρουσίαση τού γνωστικού αντικείμενου και στο βαθμό ελκυστικότητάς του.

Στο **Γ** τμήμα (4 ερωτήματα), εξετάζεται η ευχρηστία τού ΕΥ (αναγνωρισιμότητα των στοιχείων του και ευκολία πλοήγησης). Στο **Δ** τμήμα (3 ερωτήματα), ζητείται η γνώμη των ερωτώμενων για το κατά πόσο το ΕΥ υποστηρίζει/καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Στο **Ε** τμήμα (6 ερωτήματα), ερευνάται ο βαθμός, στον οποίο το ΕΥ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, σε σημεία όπου είναι δυνατή η από μέρους του εκδήλωση πρωτοβουλιών.

Στο **Στ** τμήμα (5 ερωτήματα), εξετάζεται η παροχή από το ΕΥ στους εκπαιδευόμενους τής δυνατότητας αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. Το Τμήμα **Ζ** (6 ερωτήματα) εστιάζει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (διατύπωση και γνωστική υπεραξία). Το τελευταίο από τα τμήματα τού κυρίως μέρους, το **Η** (15 ερωτήματα), ερευνά την παρείσφρηση των αρχών τής πολυμεσικής μάθησης στο ΕΥ¹⁴³.

Τέλος, στο καταληκτικό τμήμα **Θ** (2 ερωτήματα) ζητώνται γενικής φύσεως επισημάνσεις για τα δυνατά και αδύναμα σημεία τού ΕΥ.

Η συνολική έκταση τού ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών παρίσταται μεγάλη (63 συνολικά ερωτήματα). Παρά ταύτα, εκτιμάται ότι η απεύθυνση σε ενήλικες τού οικείου επαγγελματικού χώρου, με εμπειρία στο αντικείμενο και στοιχειώδη διάθεση συμβολής στα ερευνητικά ζητούμενα, εγγυήθηκε ότι το ευμεγέθες τού ερωτηματολογίου δεν διακύβευσε την αμεροληψία των απαντήσεων.

2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πραγματοποίηση τής έρευνας **μαθητών** σε δύο στάδια (pre-test και post-test) ανέδειξε τη σημασία τού χρονοδιαγράμματος πραγματοποίησης τού προγράμματος.

Η διεξαγωγή τού προγράμματος έλαβε χώρα στο πλαίσιο τής ευέλικτης ζώνης. Εξαιτίας και της πανδημίας τού κορωνοϊού Covid-19, η περίοδος εφαρμογής τού προγράμματος περιορίστηκε στο συντομότερο δυνατό (15 Μαΐου – 05 Ιουνίου 2020), ως εξής:

- ❖ Pre-test: 15-16 Μαΐου 2020
- ❖ Εφαρμογή ΕΥ: 17-30 Μαΐου 2020
- ❖ Post-test: 31 Μαΐου – 05 Ιουνίου 2020

¹⁴³ Οι αρχές τής πολυμεσικής μάθησης απαντώνται στο σύνδεσμο <https://www.edivea.org/mayer.html>

Η μεσολάβηση σύντομου σχετικά χρονικού διαστήματος ανάμεσα στο στάδιο πριν και στο στάδιο μετά την παρουσίαση τού ΕΥ επέβαλε εκ των πραγμάτων την ανάγκη να αποφευχθεί η ταύτιση των οπτικών ερεθισμάτων, στα οποία θα εκτίθεντο οι μαθητές/-τριες. Συνεπώς, μεταξύ pre-test και post-test διαφοροποιήθηκαν εικόνες, ήχοι, μουσικά κομμάτια και ζωγραφικοί πίνακες, κατά τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση ανάμεσα σε δύο ερεθίσματα, διαφορετικά μεν, αλλά συναφή.

Διασφαλίστηκε κατ' αρχάς η προσβασιμότητα τού ΕΥ από το μεγαλύτερο δυνατό μέρος των μαθητών, με τη διαθεσιμότητα τού ελάχιστου απαιτούμενου εξοπλισμού hardware στην κατ' οίκον εφαρμογή. Η ευχερής εξοικείωση και η ευχάριστη αίσθηση που δημιουργεί το περιβάλλον chamilo αποτέλεσαν κριτήρια επιλογής του ως εργαλείου τής έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη την απότομη μετάπτωση τής εκπαιδευτικής διαδικασίας σε εξΑΕ, ένεκα τής πανδημίας Covid-19, κρίθηκε σκόπιμο να αξιολογηθεί, μεταξύ άλλων, και η σύγκριση ανάμεσα στην εφαρμογή τού ΕΥ σύγχρονα και ασύγχρονα. Προς τούτο, στο 1ο εκ των τμημάτων (Κορίνθου) έλαβε χώρα σύγχρονη εφαρμογή και στο 2ο (Ρεθύμνου) ασύγχρονη. Το γεγονός ότι τα δύο επιμέρους υποσύνολα τού δείγματος έτυχαν σχεδόν ισομεγέθι διευκόλυνε τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων τους.

Σε πλήρη εναρμόνιση με το ενωσιακό και εθνικό νομικό πλαίσιο προστασίας τού ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα¹⁴⁴, όπως το προϊόν μιας τηλεδραστηριότητας ή ενός ερωτηματολογίου, εξασφαλίστηκαν έγκαιρα, πριν την έναρξη εφαρμογής τού ΕΥ, δηλώσεις συναίνεσης των γονέων/ασκούντων επιμέλεια στη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα. Πραγματοποιήθηκε ψευδωνυμοποίηση των στοιχείων των απαντηθέντων ερωτηματολογίων¹⁴⁵.

Η εκπαιδευτικός καθεμιάς από τις τάξεις εφαρμογής τού ΕΥ προέβη σε κατά μόνας τηλεσυνάντηση με κάθε μαθητή/-τρια στην πλατφόρμα Webex, εκκινώντας με ανάγνωση τού παραμυθιού. Στη συνέχεια, διαμοίραζε την οθόνη της, στην οποία βρισκόταν το ερωτηματολόγιο κάθε μαθητή/-τριας· βοήθησε στην ανάγνωση των ασκήσεων, παρέχοντας ταυτόχρονα τα ερεθίσματα κάθε ερώτησης, λ.χ. τις εικόνες τής ερώτησης 3. Για μαθητές με δυσκολίες στη γραφή, η συμπλήρωση τού ερωτηματολογίου έγινε από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες παρείχαν διευκρινίσεις στις απορίες των μαθητών/-τριών¹⁴⁶.

Γενικά, για τη συμπλήρωση διαπιστώθηκε ότι ένας μέσος μαθητής τής Β΄ Δημοτικού χρειάστηκε περί τα 30 λεπτά (μη συμπεριλαμβανομένων των οπτικών/ηχητικών ερεθισμάτων). Το πλήθος των ερεθισμάτων απέτρεψε τη διάσπαση τής συγκέντρωσης των μαθητών/-τριών. Ορισμένα αναπόδραστα προβλήματα συνδεσιμότητας διαδικτύου ώθησαν στην αναγκαιότητα ενίοτε να επαναλαμβάνεται εκφώνηση ερωτήσεων, για όσους τελικά από τους μαθητές/-τριες.

¹⁴⁴ Ευρωπαϊκός Κανονισμός 2016/679 τού Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου τής 27ης Απριλίου 2016 «για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα [...]» (GDPR) και ο Νόμος 4624/2019 (ΦΕΚ Α' 137/29-08-2019)

¹⁴⁵ Σύμφωνα με το άρθρο 25 τού Κανονισμού 2016/679 (GDPR).

¹⁴⁶ Αναμενόμενα, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα δεν διέθετε εξοικείωση με το περιβάλλον τού Word, παρά ταύτα αυτό δεν απέτρεψε την αποτελεσματική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Στην έρευνα **εκπαιδευτικών**, οι θεμελιώδεις παραδοχές επιλογής τού δείγματος ήταν να αποτελείται από εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας εκπαίδευσης, που να έχουν διδάξει στη Β' Δημοτικού και με εξοικείωση με την τεχνολογία.

Η έρευνα τυγχάνει κυρίως ποιοτική (εφόσον στα περισσότερα ερωτήματα αναμενόταν απάντηση σε ελεύθερο κείμενο), ωστόσο είναι δυνατό να περιβληθεί και ποσοτική διάσταση, αφενός γιατί σε 4 ερωτήματα χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα Likert¹⁴⁷, αφετέρου επειδή η φύση πολλών εκ των ερωτημάτων συντείνει προς ορισμένη τυποποίηση των προσδοκώμενων απαντήσεων.

Το συνολικό δείγμα εκπαιδευτικών ανήλθε σε 11 άτομα, που εκπλήρωναν τις προλεχθείσες προϋποθέσεις. Τα αξιοποιηθέντα προγράμματα επεξεργασίας δεδομένων Spss και Atlas θα αναλυθούν σε χωριστή υποενότητα.

Η χρονική περίοδος διεξαγωγής τής έρευνας εκπαιδευτικών επιλέχθηκε να ταυτίζεται με την αντίστοιχη τής διενέργειας τής έρευνας μαθητών (15 Μαΐου – 5 Ιουνίου 2020), για αμιγώς πρακτικούς λόγους που επιβλήθηκαν από την αναδιάταξη τού χρονοδιαγράμματος τής παρούσας εργασίας, ένεκα Covid-19.

Η έρευνα έγινε σε ανωνυμοποιημένη βάση, με ηλεκτρονική διαβίβαση τού ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια προς τους ερωτώμενους, ηλεκτρονική συμπλήρωση και υποβολή του και με τις παραδοχές προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, που διέπουν το πρόγραμμα. Ειδικότερα, έλαβε χώρα ανωνυμοποίηση/ψευδωνυμοποίηση των απαντηθέντων ερωτηματολογίων, ανάλογη με τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

Εξαιτίας τής εξοικείωσης τού δείγματος των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία, εν πολλοίς αναμενόμενα, δεν παρατηρήθηκε δυσχέρεια στον τρόπο εφαρμογής τής έρευνας: η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση, πλήρης και χωρίς υστερήσεις των απαντήσεων σε σχέση με το νοούμενο ως πλήρες επίπεδο απόκρισης.

2.5 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

2.5.1 ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ

Η «ιδέα ενεργείας» ήταν η εφαρμογή πολυμορφικού ΕΥ με εξΑΕ σε μαθητές τής πρώτης σχολικής ηλικίας, ειδικότερα τής Β' Δημοτικού. Η δομή, το περιεχόμενο και η παρουσίαση τού υλικού εδράζονται σε συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης¹⁴⁸ και λογισμικά

¹⁴⁷ Ο Rensis Likert (1903-1981) ήταν μεθοδολόγος, στατιστικός, κοινωνικός ψυχολόγος και συνιδρυτής τού Institute of Social Research τού Πανεπιστημίου τού Michigan, του σημαντικότερου παγκοσμίως στο είδος του. Το όνομά του δόθηκε στην πλέον διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες, η οποία βασίζεται στη λογική χρήσης τυποποιημένων απαντήσεων σε ερωτηματολόγια, προκειμένου να προσδιοριστεί η σχετική ένταση διαφορετικών στοιχείων, σε μελέτες προτύπων ή αρχών συμπεριφοράς σε άτομα μιας κοινωνικής ομάδας. [Ι. Τσίρμπα (Λέκτορα), Παρουσίαση με θέμα «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών» στο ΕΚΠΑ/Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης http://old.eis.pspa.uoa.gr/documents/course_108/108_Lectures_4-7_2013-14.pdf (ανάκτηση 27-05-2020)]

¹⁴⁸ **Συμπεριφορισμός** ή μιχεβιορισμός καλείται η θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία η απόκτηση τής γνώσης προκύπτει ως προϊόν συνεξαρτήσεων μεταξύ των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το εκάστοτε περιβάλλον του και των αντιδράσεών του στα ερεθίσματα αυτά· συνεπώς, η συμπεριφορά τού ατόμου εν τέλει εξαρτάται και διαμορφώνεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. [<https://economu.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/συμπεριφορισμός/> (ανάκτηση 24-05-2020)]

καθοδήγησης της διδασκαλίας (με παρουσιάσεις μέσω video και άλλο πολυμεσικό/αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο), με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Η επιλογή των εν λόγω αρχών/προδιαγραφών παρέστη σκόπιμη, λόγω της απεύθυνσης τού προγράμματος σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, για τα οποία τα διαδραστικά ερεθίσματα σε σύγχρονη και ασύγχρονη εξΑΕ απολύτως ενδείκνυνται για τη διασφάλιση ενδιαφέροντος και προσοχής¹⁴⁹.

Ως προς την ειδικότερη διάρθρωση τού ΕΥ, επιλέχθηκε να ακολουθηθεί το μοντέλο τού Gagné¹⁵⁰, το οποίο απαρτίζεται από εννέα διαδοχικά εκπαιδευτικά γεγονότα/στάδια, μιας ακολουθίας υποστηρίξης της μάθησης. Σύμφωνα με το Λιοναράκη¹⁵¹, το μοντέλο τού Gagné μπορεί να αποτελέσει επαρκές πλαίσιο στο σχεδιασμό και τη σύνθεση ενός αποτελεσματικού υλικού για εξΑΕ, σε συνδυασμό με την τυπολογία και την κατηγοριοποίηση των στοιχείων υλικού των West-Λιοναράκη.

Συνοπτικά, τα εν λόγω στάδια έχουν ως εξής:

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Προσέλκυση/διέγερση της προσοχής των εκπαιδευομένων.
2. Πληροφόρηση των εκπαιδευομένων για τους μαθησιακούς στόχους, με καθορισμό τού επιπέδου αναμονής.
3. Παροχή ερεθισμάτων προς εξακρίβωση και ανάκληση γνωστών περιεχομένων γνώσης στη μνήμη των εκπαιδευομένων.

ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4. Παρουσίαση τού διδακτικού υλικού και λειτουργία του ως ερεθίσματος.
5. Παροχή καθοδήγησης για μάθηση.
6. Αναζήτηση αποδείξεων μάθησης και πρόκληση εκδήλωσης ενεργειών από τους εκπαιδευόμενους.
7. Ανάδραση/ανατροφοδότηση.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

¹⁴⁹ Μεταξύ άλλων, ο Skinner, θεωρητικός της συμπεριφοριστικής μάθησης μέσω συντελεστικής εξάρτησης, ανέδειξε την αξία της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες της ηλικίας των εκπαιδευομένων [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3399/1/247_chapter02.pdf (ανάκτηση 24-05-2020)] / σελ.4

¹⁵⁰ Ο Robert Gagné (1916-2002) ήταν εκπαιδευτικός ψυχολόγος, που πρωτοπόρησε στη διδακτική κατά τη δεκαετία τού 1940. Το βιβλίο του “The Conditions of Learning” (1965) ιχνηλάτησε τις πνευματικές προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για αποτελεσματική μάθηση. [<https://www.mindtools.com/pages/article/gagne.htm> (ανάκτηση 24-05-2020)]

¹⁵¹ Λιοναράκης, 2001 & 2005 [Ι. Σιδηρόπουλος, «Μια περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΜΣ τού ΕΑΠ ‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’» διπλωματική εργασία στο ΕΑΠ [<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/SOCTHEOL104/ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ%20ΚΕΦΑΛΑΙΑ%20ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ/ΔΕ%20ΙΩΑΝΝΗΣ%20ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΣ%20ΕΚΠ%2065%20%27%27ΜΙΑ%20ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ%20ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ%20ΤΟΥ%20ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ%20ΥΛΙΚΟΥ%20ΤΟΥ%20Μ.Π.Σ.%20ΤΟΥ%20Ε.Α.Π.%20ΣΠ.%20ΟΡΘ.%20Θ%27%20%282%29.pdf> (ανάκτηση 24-05-2020)] / σελ.36

8. Αξιολόγηση τής απόδοσης των εκπαιδευομένων.
9. Αξιοποίηση/ενίσχυση τής συγκρατημένης γνώσης και ενθάρρυνση τής μεταβίβασης πληροφοριών σε νέους τομείς εφαρμογής.

Τα ανωτέρω στάδια θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια. Σε αυτό το σημείο, η μνεία στο θεωρητικό υπόβαθρο τού ΕΥ κρίνεται σκόπιμο να συμπληρωθεί απλώς με το **πλέγμα αρχών**, που λήφθηκαν υπόψη κατά τη δημιουργία του. Οι υπόψη αρχές βασίζονται στη γνωστική θεωρία για την Πολυμεσική Μάθηση (Cognitive Theory of Multimedia Learning) τού Mayer, καθώς και στις επιμέρους αρχές για το πολυμεσικό υλικό που έχουν αναπτυχθεί βάσει αυτής¹⁵², και έχουν ως εξής:

A/A	ΕΙΔΟΣ ΑΡΧΗΣ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΑΡΧΗΣ
1	Πολυμεσικότητα	Το διδακτικό περιβάλλον εμπλέκει, κατά την παρουσίασή του, λέξεις και εικόνες ταυτόχρονα· κατ' αυτόν τον τρόπο, η πληροφορία μεταδίδεται, τυγχάνει επεξεργασίας και διατηρείται καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο.
2	Προσαρμοστικότητα (τροπικότητα)	Η παρουσίαση των πληροφοριών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γίνεται μέσω αφήγησης και γραφικών (και όχι κειμένου και γραφικών), για να μην επιβαρύνεται το οπτικό αισθητήριο των εκπαιδευομένων εν προκειμένω.
3	Πλεονασμός	Αποφεύγονται οι πλεονάζουσες πληροφορίες, καθόσον επιβαρύνουν γνωστικά τον εκπαιδευόμενο.
4	Συνοχή	Παρατίθενται μόνον οι απολύτως αναγκαίες πληροφορίες, χωρίς να συνοδεύονται από περιττά κείμενα, εικόνες ή ήχους.
5	Σηματοδότηση	Στο υλικό, συμπεριλήφθηκαν νύξεις, που αποσκοπούν στην όδευση τής προσοχής τού εκπαιδευόμενου στην ουσιωδέστερη επεξεργασία πληροφοριών.
6	Συνάφεια (εγγύτητα)	Με την ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των κοινών πληροφοριών, επιτυγχάνεται εγγύτητα οπτικών και λεκτικών ερεθισμάτων, με συνέπεια τη σημαντική μείωση τού γνωστικού φορτίου επεξεργασίας τους.
7	Κατάτμηση	Επιδιώχθηκε σύντομη παρουσίαση των πληροφοριών, ώστε να αποφευχθεί η υπερφόρτωση των καναλιών τού αναγνώστη.

Πίνακας 3 – Αρχές τού Mayer για την Πολυμεσική Μάθηση και εφαρμογή τους στο ΕΥ

2.5.2 ΤΑ ΕΝΝΕΑ ΒΑΣΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ/ΣΤΑΔΙΑ

Αναλύοντας περαιτέρω τα εννέα χρησιμοποιηθέντα στάδια τής θεωρίας τού Gagné, σύμφωνα με τα αναφερθέντα στην αμέσως προηγούμενη υποενότητα, παρακάτω εκτίθεται ο ακριβής τρόπος εφαρμογής τους στο ΕΥ.

¹⁵² Σ. Αλιβίζος, Κ. Απόστολος, Β. Παράσχου, «Online εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα kallipos.gr)/ ISBN:978-960-603-006-2/ σελ.109-121

1ο γεγονός | Προσέλκυση/διέγερση τής προσοχής των εκπαιδευομένων

Ο Gagné επισημαίνει την αναγκαιότητα τής προσέλκυσης και διατήρησης τής προσοχής των εκπαιδευομένων, καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής ενός ΕΥ. Ειδικότερα, αναφέρει ότι η προσοχή κερδίζεται και διατηρείται με τη γρήγορη εναλλαγή ερεθισμάτων (λ.χ. χρώματα, εικόνες, έντονα γράμματα, διαφοροποιημένες γραμματοσειρές κ.ά.). Αυτή η κατεύθυνση εφαρμόστηκε σε διάφορα σημεία τού ΕΥ, ενδεικτικά:



2ο γεγονός | Πληροφόρηση των εκπαιδευομένων για τους μαθησιακούς στόχους, με καθορισμό τού επιπέδου αναμονής

Όρος αναγκαίος για την επίτευξη τού μαθησιακού γεγονότος είναι ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει επακριβώς τι πρόκειται να πράξει και να μάθει. Ο τελικός σκοπός, οι ενδιαμέσοι επιμέρους στόχοι και οι τρόποι προσέγγισης τού ΕΥ, συνεπώς, αναδεικνύονται ως αναγκαία ανακοινώσιμες πληροφορίες. Συνεκδοχικά, ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τους τρόπους, με τους οποίους θα μπορεί να ελέγξει το ποσοστό επιτυχίας των στόχων που έθεσε¹⁵³. Ενδεικτικά, στο ΕΥ εκτίθεται το εξής:

¹⁵³ Β. Σουβάτζογλου, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné», άρθρο-συμβολή στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξΑΕ [<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/0> (ανάκτηση 24-05-2020)] / σελ.228



Για να βοηθήσουμε να λυθεί το ξόρκι θα πρέπει...

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Να αναγνωρίσουμε τα βασικά συναισθήματα σε εικόνες και ήχους.
- Να μάθουμε περισσότερες λεξούλες που να αφορούν τα συναισθήματα.
- Να φτιάξουμε ρήματα, ουσιαστικά και μετοχές, τα οποία θα περιγράφουν κάποιο συναίσθημα.
- Να χωρίσουμε τα συναισθήματα σε ευχάριστα και δυσάρεστα.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Να εκφράσουμε με λέξεις συναισθήματα και σκέψεις.



3ο γεγονός | Παροχή ερεθισμάτων προς εξακρίβωση και ανάκληση γνωστών περιεχομένων γνώσης στη μνήμη των εκπαιδευομένων

Το ΕΥ οφείλει να καθιστά ευχερή την ανάκληση στη μνήμη των εκπαιδευομένων ήδη κεκτημένων από αυτούς γνώσεων και τη σύνδεση με αυτές, ώστε να βοηθεί την κατανόηση και αφομοίωση τής νέας ύλης¹⁵⁴. Ενδεικτικά, στο ΕΥ απαντάται η εξής διαφάνεια:



Δραστηριότητα

Θυμάσαι τη Χωχαρούππα;

Η Χωχαρούππα είναι η χώρα των παιδιών.

☐ χαμογελαστών

☐ χαρούμενων



Τη Χωχαρούππα την είχαν επισκεφτεί πριν λίγο καιρό η Χαρά, η Γαλήνη, ο Λουκάς κι ο Αρμπέν!



4ο γεγονός | Παρουσίαση τού διδακτικού υλικού και λειτουργία του ως ερεθίσματος

Το ΕΥ καθαυτό σκοπεί όχι μόνο να προδιαθέσει ευνοϊκά τον εκπαιδευόμενο έναντι τού θέματος, αλλά και να προσδώσει καλαισθησία στο περιεχόμενο και να υποβοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να το κωδικοποιήσουν, να το διατηρήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους και να μπορούν να το ανακαλέσουν μελλοντικά. Για το λόγο αυτό, μπορούν να αξιοποιηθούν εικόνες, διαγράμματα, νύξεις/υπαινιγμοί, ερωτήσεις και άλλα στοιχεία¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Σ. Δημητριάδης, «Διδακτική σχεδίαση», ηλεκτρονικό σύγγραμμα στο αποθετήριο «Κάλλιπος» [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3401/1/247_chapter04.pdf] (ανάκτηση 24-05-2020)] / κεφάλαιο 4.4

¹⁵⁵ Γ. Φλουρής, «Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης» (εκδ. Γρηγόρης, 1995)

Στις δε προβολές/παρουσιάσεις, ενδείκνυται η εναλλαγή ανδρικής – γυναικείας φωνής, ώστε να ενισχύεται η διάκριση τής μετάβασης ανάμεσα στα παραδείγματα.

Θυμός

Κάποιες φορές, θυμώνουμε τόσο πολύ, που νομίζουμε ότι θα εκραγούμε.

Νιώθουμε σαν να γίνεται έκρηξη βόμβας ή ηφαιστείου μέσα μας.











5ο γεγονός | Παροχή καθοδήγησης για μάθηση

Ίσως το σπουδαιότερο στάδιο τής διεργασίας είναι εκείνο, στο οποίο το υλικό τής εξΑΕ πρέπει να αποκτήσει καθοδηγητικό χαρακτήρα για τη μάθηση, με απώτερο σκοπό τη δημιουργική συμμετοχή τού εκπαιδευόμενου στην έρευνα και την ανακάλυψη τού νέου, μέσω των εμπειριών που αποκομίζει¹⁵⁶. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω σειράς ερεθισμάτων, όπως εισαγωγικές παρατηρήσεις, ερωτήσεις, υποδείξεις, νύξεις, δραστηριότητες, οδηγίες κ.ά.



Μόνα Λίζα



Ποιο συναίσθημα πιστεύεις ότι εκφράζει ο πίνακας;

☐ αγάπη 
☐ φόβος 
☐ χαρά 
☐ άλλο 
☐ δεν ξέρω 
☐ λύπη 
☐ θυμός 

Έλεγχος








6ο γεγονός | Αναζήτηση αποδείξεων μάθησης και πρόκληση εκδήλωσης ενεργειών από τους εκπαιδευόμενους

¹⁵⁶ Β. Σουβάτζογλου, «Σχεδιασμός & ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξΑΕ βάσει του μοντέλου Gagné» [<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/0> (ανάκτηση 24-05-20)] / σελ.228

Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευόμενος καλείται να μεταφέρει στην πράξη όσα κατανόησε στο αμέσως προηγούμενο στάδιο, π.χ. με ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, μέσω των οποίων μπορεί να αισθανθεί ότι έχει κατακτήσει ικανό ποσοστό γνώσης, ώστε να παρακινηθεί να συνεχίσει.



Δραστηριότητα

Μπορείς να βοηθήσεις τον Λεωνίδα και τους συμμαθητές του να επιλέξουν τις αποδεκτές συμπεριφορές;



Έχω θυμώσει πολύ με τον φίλο μου. Τι κάνω;

- ☐ Ουρλιάζω.
- ☐ Συμβουλευόμαι έναν μεγαλύτερο που εμπιστεύομαι.
- ☐ Τον βρίζω.
- ☐ Προσπαθώ να ηρεμήσω παίρνοντας βαθιές ανάσες.
- ☐ Προσπαθώ να σκεφτώ γιατί αυτός που με θύμωσε μου συμπεριφέρθηκε έτσι.
- ☐ Τον χτυπάω.

Έλεγχος








7ο γεγονός | Ανάδραση/ανατροφοδότηση

Οι ερωταπαντήσεις και δραστηριότητες τού ΕΥ υποβάλλουν ένα είδος «συζήτησης» μεταξύ εκπαιδευόμενου και ΕΥ, με σκοπό την παρουσίαση τρόπων βελτίωσης, τη διόρθωση τυχόν λαθών, καθώς και τη διαπίστωση τού βαθμού κατάκτησης τής γνώσης¹⁵⁷. Ενδεικτικά:

Μόνα Λίζα



άλλο

λύπη

✖ αγάπη (-1)

Η έκφραση του προσώπου της γυναίκας χαρακτηρίζεται συχνά ως αινιγματική. Πολλοί δυσκολεύονται να καταλάβουν τι νιώθει.

θυμός

δεν ξέρω

χαρά

0/1








¹⁵⁷ Β. Σουβάτζογλου, «Σχεδιασμός & ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξΑΕ βάσει του μοντέλου Gagné» [<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/0>] (ανάκτηση 24-05-20) / σελ.228

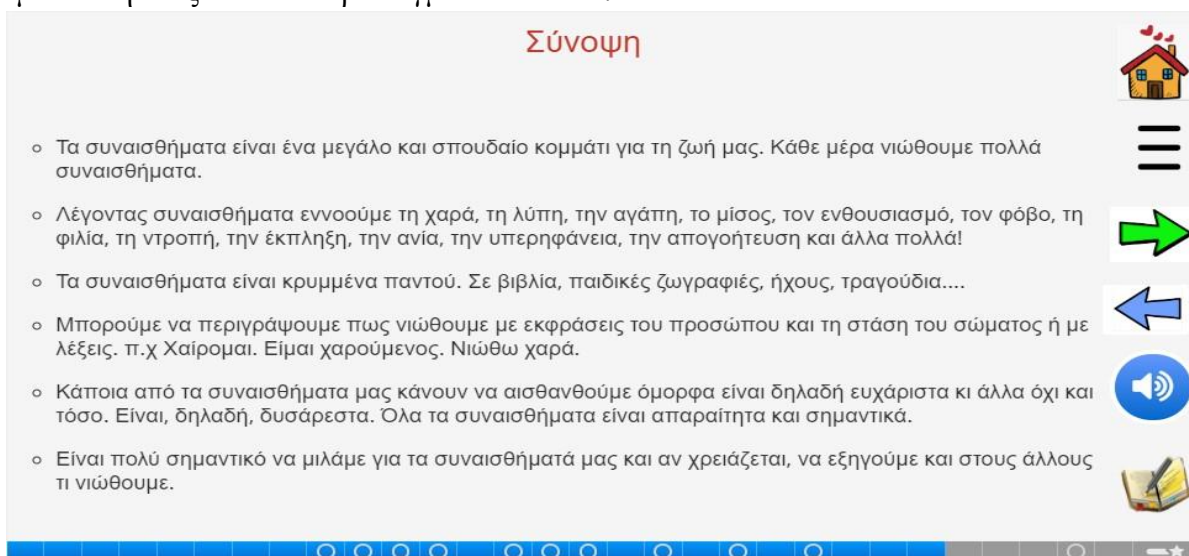
8ο γεγονός | Αξιολόγηση τής απόδοσης των εκπαιδευομένων

Μέσα από δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, το ΕΥ επιτρέπει τη δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης τής αποκτώμενης μάθησης. Η εγκυρότητα των υπόψη διεργασιών επιτυγχάνεται με ποικιλία τρόπων υλοποίησης. Ενδεικτικά:



9ο γεγονός | Αξιοποίηση/ενίσχυση τής συγκρατημένης γνώσης και ενθάρρυνση τής μεταβίβασης πληροφοριών σε νέους τομείς εφαρμογής

Τελευταίο εκπαιδευτικό γεγονός/στάδιο είναι η ενίσχυση τής κατακτηθείσας γνώσης και η διατήρησή της ως εφελκυστήρα για περαιτέρω μάθηση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, δρα ευεργετικά μια σύνοψη τού περιεχομένου των νεοαποκτηθεισών γνώσεων, που βοηθεί την εμπέδωσή τους¹⁵⁸. Ένα παράδειγμα από το ΕΥ:



¹⁵⁸ F. Friedman – J.P. Richards, “Effect of level, review and sequence of inserted questions on text processing” (1981) [<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.73.3.427> (ανάκτηση 24-05-2020)]

2.5.3 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥ

Έχοντας υπόψη όλες τις ως άνω αναφερθείσες αρχές, θεωρίες και μοντέλα, δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό περιβάλλον και υλικό για την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, το οποίο είναι διαθέσιμο στον ακόλουθο διαδικτυακό σύνδεσμο:

http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/NIW8W/index.php?id_session=0

Σε γενικές γραμμές, το διαδραστικό υλικό, που δημιουργήθηκε σε περιβάλλον chamilo, αποτελείται από μία σύντομη περιγραφή τού μαθήματος και 4 επιμέρους μονοπάτια γνώσης:



Περιγραφή μαθήματος



Μονοπάτι γνώσης

Το πρώτο από τα μονοπάτια γνώσης αποτελεί εισαγωγή στο μάθημα και στοχεύει στην προσέλκυση τής προσοχής τού μαθητή και την άμεση εμπλοκή του. Καθένα από τα επόμενα τρία μονοπάτια αντιστοιχίζεται με ένα σύνολο πληροφοριών/δραστηριοτήτων, που αφορούν διαδοχικά στην αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων¹⁵⁹:

Τίτλος	Πρόοδος	Λεπτομέρειες
 Καλωσήρθατε στη Χωχαρούπα!	100%	
 Ποια είναι τα συναισθήματα;	100%	
 Πού είναι τα συναισθήματα;	100%	
 Πώς διαχειρίζομαι τα συναισθήματα;	100%	

Κάθε μονοπάτι γνώσης αποτελείται από ένα αρχείο δομημένο με τη βοήθεια τού h5p, ενός open source συγγραφικού εργαλείου. Καθένα από τα εν λόγω αρχεία περιέχει διαφάνειες, που αποτελούνται από μικρά κείμενα με λίγες πληροφορίες, φωτογραφίες, διαδραστικά video, αρχεία ήχου, ασκήσεις και άλλες δραστηριότητες. Πέραν αυτών, έχουν αξιοποιηθεί και οι δυνατότητες τού chamilo για δημιουργία forum και ανάθεση εργασιών.



#1 | Αγάπη Κονταξάκη

Μάρ 07, 2020 στις 12:59

Ποια συναισθήματα παρουσιάζονται στο παραμύθι "Η μάγισσα Αναισθητούλα;"

Ποια συναισθήματα παρουσιάζονται στο παραμύθι "Η μάγισσα Αναισθητούλα;"

[↩️ Απάντηση σε αυτό το μήνυμα](#)

¹⁵⁹ Κατά πιστή εφαρμογή τού μοντέλου Mayer, Salovey & Caruso

Ανέβασμα (upload)

Ανέβασμα (upload) (Απλό Ανέβασμα)

Πατήστε στο παρακάτω πλαίσιο για να επιλέξετε αρχεία από τον υπολογιστή σας (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το CTRL + click για να επιλέξετε ταυτόχρονα, περισσότερα από ένα αρχεία), ή ρίξτε αρχεία από τον υπολογιστή σας κατευθείαν πάνω στο παρακάτω πλαίσιο. Το σύστημα θα αναλάβει τα υπόλοιπα!



Πατήστε εδώ ή ρίξτε αρχεία για να τα ανεβάσετε

Οι δραστηριότητες, που έχουν δημιουργηθεί στα παραπάνω εργαλεία, έχουν ενσωματωθεί στα αρχεία h5p. Οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα μονοπάτια γνώσης παρατίθενται σε γλώσσα απλή, κατανοητή, συμβατή με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς και με μορφή ήχου. Επιπλέον, σε κάθε αρχείο χρησιμοποιούνται σύμβολα, για ενημέρωση/καθοδήγηση των μαθητών, και οι τελευταίοι ενημερώνονται για τη σημασία τους. Ενδεικτικά:

Οδηγός πλοήγησης

	αρχική σελίδα		άκουσε το μάθημα	
	περιεχόμενα		βιβλιοθήκη	
	κίνηση δεξιά		πληροφορίες	
	κίνηση αριστερά		δραστηριότητες	



Επιπρόσθετα, οι μαθητές ενημερώνονται για τα περιεχόμενα κάθε μονοπατιού, καθώς και για τους στόχους κάθε ενότητας. Μάλιστα, οι στόχοι παρουσιάζονται ως δραστηριότητες που πρέπει να διεξαχθούν, ώστε να εξελιχθεί η ιστορία. Στην ουσία, πρόκειται για μια μορφή «κυνηγιού κρυμμένου θησαυρού»:

Περιεχόμενα

Στόχοι	
Πού βρίσκονται τα συναισθήματα	
Ποια είναι τα συναισθήματα	
Δραστηριότητα: Αντιστοιχίζω εικόνες με συναισθήματα	
Δραστηριότητα: Αντιστοιχίζω ήχους με συναισθήματα	
Δραστηριότητα: Φτιάχνω παράγωγες λέξεις	
Δραστηριότητα: Βρίσκω αντίθετες λέξεις	
Ευχάριστα- Δυσάρεστα συναισθήματα	
Δραστηριότητα: Χωρίζω τα συναισθήματα σε ευχάριστα και δυσάρεστα	
Δραστηριότητα: Ο κήπος των συναισθημάτων	
Σύνοψη	



Για να βοηθήσουμε να λυθεί το ξόρκι θα πρέπει...

ΓΝΩΣΕΙΣ

- ο Να αναγνωρίσουμε τα βασικά συναισθήματα σε εικόνες και ήχους.
- ο Να μάθουμε περισσότερες λεξιούλες που να αφορούν τα συναισθήματα.
- ο Να φτιάξουμε ρήματα, ουσιαστικά και μετοχές, τα οποία θα περιγράφουν κάποιο συναίσθημα.
- ο Να χωρίσουμε τα συναισθήματα σε ευχάριστα και δυσάρεστα.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- ο Να εκφράσουμε με λέξεις συναισθήματα και σκέψεις.





Στο τέλος κάθε μονοπατιού, υπάρχει σύνοψη των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές, καθώς και προτάσεις για βιβλία, που αναφέρονται στα θέματα, τα οποία πραγματεύτηκαν κατά την περιήγησή τους στη συγκεκριμένη ενότητα. Ένα παράδειγμα:



Η βιβλιοθήκη μου

Μπορείς ακόμα να διαβάσεις...

"Η παλέτα των συναισθημάτων" της Έρας Μουλάκη εκδόσεις: Κέδρος

"Μ' αρέσει να ουρλιάζω" της Μαρίας Ρουσάκη εκδόσεις: Μεταίχμιο

"Ένα κουτάβι νιώθε μοναξιά" του Ευγένιου Τριβιζά εκδόσεις: Μεταίχμιο

"Η παπίτσα και το βατραχάκι" του Ευγένιου Τριβιζά εκδόσεις: Διάπλαση





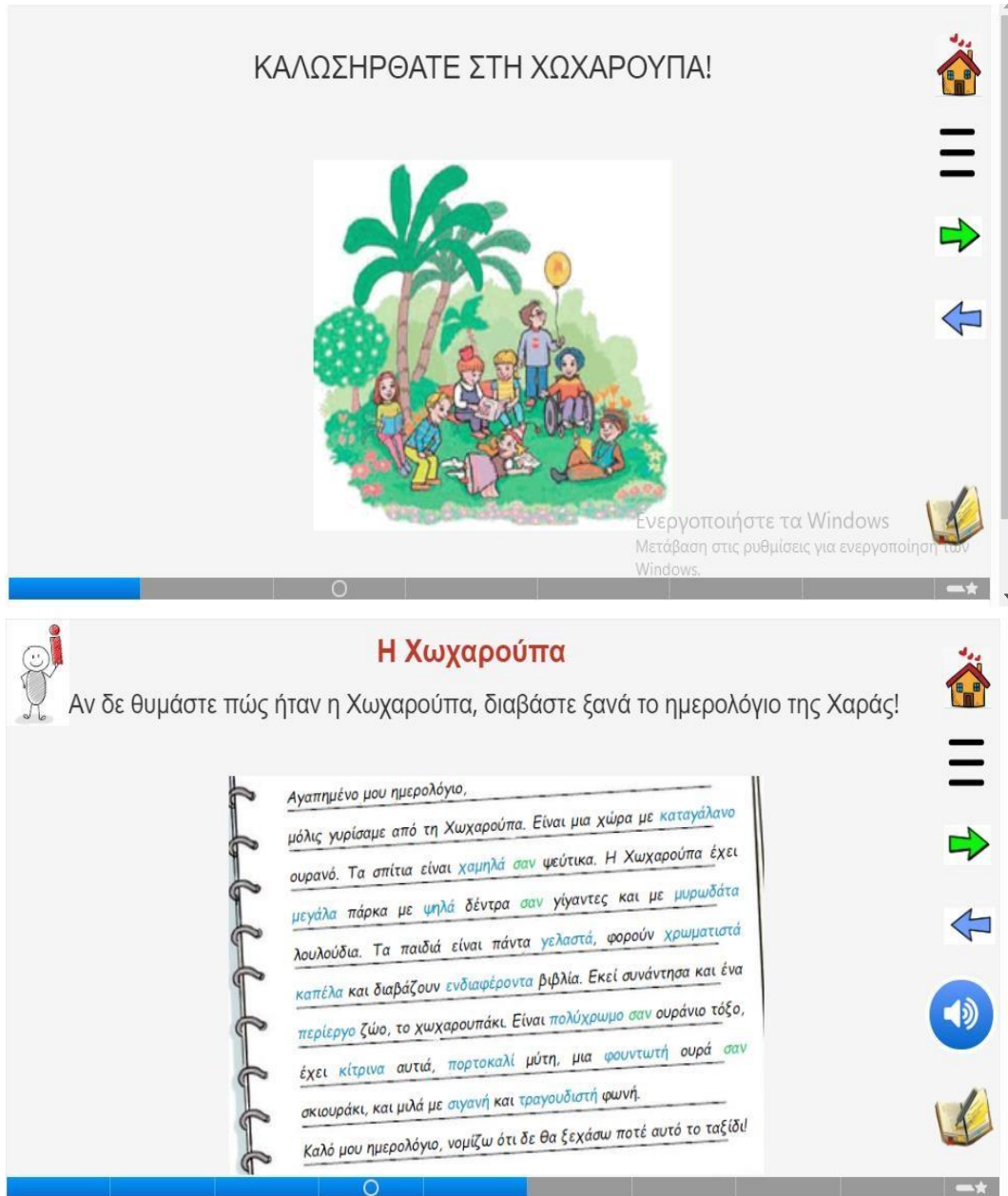
Συνολικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιστρέφεται γύρω από μια ιστορία, η οποία εκτυλίσσεται σε ένα μέρος, που έχει ήδη αναφερθεί στα βιβλία της Β΄ Δημοτικού. Αυτή η σύνδεση¹⁶⁰ μπορεί να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και την εμπλοκή τους στην ιστορία. Σύντροφος των μαθητών στην ιστορία είναι ο Χάρης¹⁶¹, ένα μικρό ξωτικό, το οποίο έχει αναλάβει να μάθει στο Λεωνίδα, ένα μαθητή της Β΄ Δημοτικού, τα συναισθήματα.

¹⁶⁰ Εκδοχή εφαρμογής του 3ου σταδίου της θεωρίας του Gagné (ανάκληση ήδη κεκτημένων γνώσεων), όπως εκτέθηκε στην υποενότητα 2.1.1.

¹⁶¹ Η επιλογή του ονόματος «Χάρης» παραπέμπει, ετυμολογικά και κατά παρήχηση, στο πρωτογενές συναίσθημα της χαράς, το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλο το ΕΥ, ιδίως στα στάδια της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων.

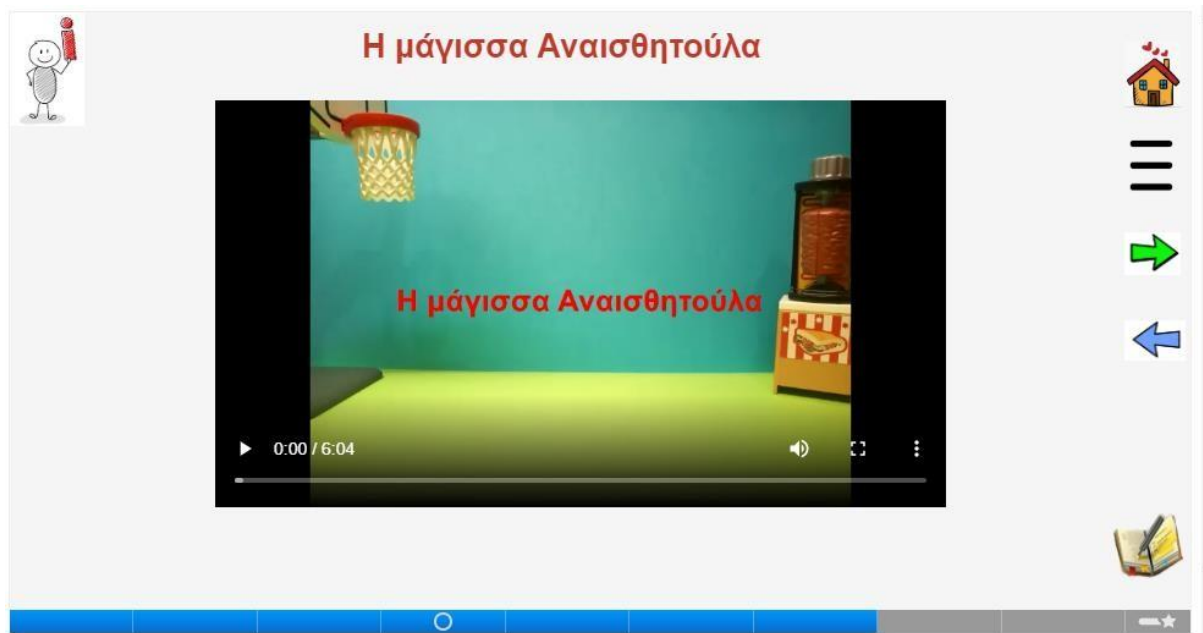
Εισαγωγή

Η ανάκληση γνωστών πληροφοριών εκκινεί από την υπενθύμιση της «Χωχαρούπας», μιας φανταστικής χώρας, την οποία οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού είχαν επισκεφθεί μαζί με τους ήρωες του σχολικού βιβλίου στο Κεφάλαιο 8 της Γλώσσας («Το ταξίδι στη Χωχαρούπα»).

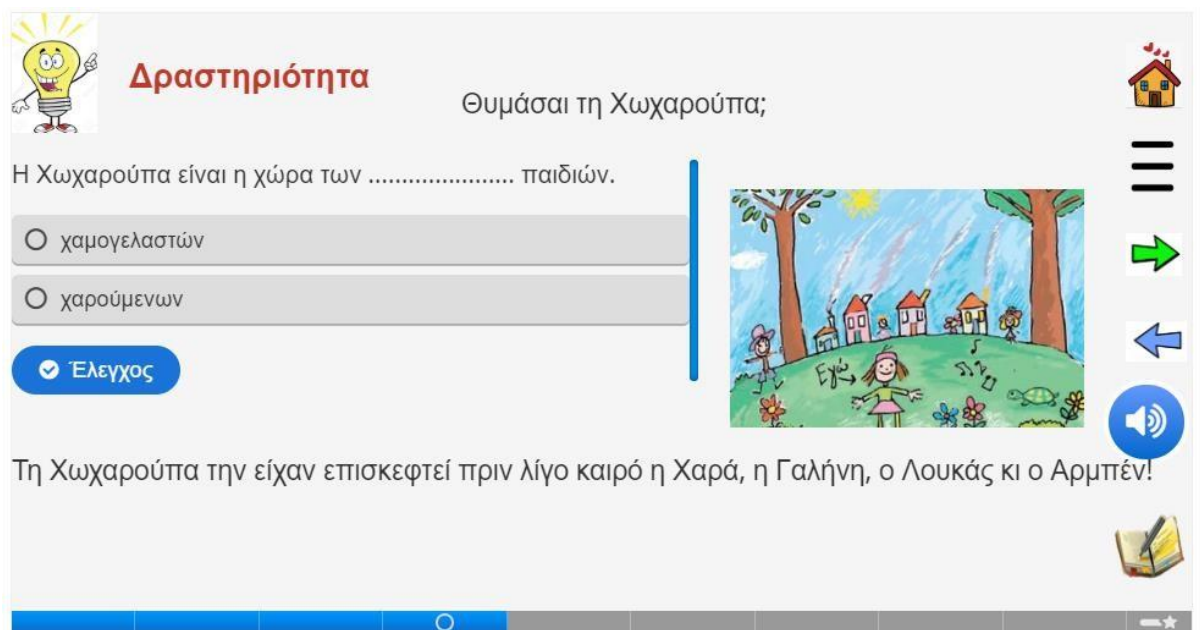


Το πρόγραμμα εισάγει μια νέα ιστορία, η οποία λαμβάνει χώρα στη Χωχαρούπα: Μια μάγισσα («Αναισθητούλα»¹⁶²) αφαίρεσε από τους κατοίκους της Χωχαρούπας όλα τα συναισθήματα. Το ξωτικό Χάρης θα βοηθήσει το Λεωνίδα, μαθητή του δημοτικού σχολείου της Χωχαρούπας, να μάθει για τα συναισθήματα, ώστε να λυθεί το ξόρκι της μάγισσας.

¹⁶² Ήδη η επιλογή του ονόματος της μάγισσας (του «κακού» στην ιστορία) υποβάλλει στους μαθητές ότι η έλλειψη έκφρασης συναισθημάτων επέχει αρνητικό φορτίο ως κατάσταση.



Στο εκπαιδευτικό υλικό, έχει προστεθεί άσκηση πολλαπλής επιλογής, η οποία στοχεύει στην ανάκληση χρήσιμων πληροφοριών, καθώς και στο να καταστήσει την πλοήγηση περισσότερο ευχάριστη και διασκεδαστική.



Το κυρίως μέρος τού ΕΥ, που έπεται, απαρτίζεται από 3 ενότητες (Α, Β και Γ).

Ενότητα Α

Όπως προειπώθηκε, οι ενδιάμεσοι στόχοι παρουσιάζονται ως προαπαιτούμενα, για να λυθεί το ξόρκι. Στην αρχή, χρησιμοποιείται εισαγωγικό βίντεο, με σκοπό οι μαθητές να συλλέξουν συναισθήματα για τη δραστηριότητα που ακολουθεί. Μέσα στο βίντεο, υπάρχει

υπερσύνδεσμος, που οδηγεί στο forum. Μέσω αυτής της δραστηριότητας, ζητείται από τους μαθητές να αναλογιστούν τα συναισθήματα που παρουσιάζονται στο παραμύθι.



Ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις απαντήσεις των μαθητών και τις «ανεβάζει» στο forum, ώστε να διατηρεί εικόνα τού συνόλου των απαντήσεων. Σε περίπτωση που κάθε μαθητής έχει δικό του Η/Υ, γράφει την απάντησή του απευθείας στο forum.

Παρεμβάλλονται πληροφορίες, σύντομα και κατανοητά γραμμένες, ενώ ακολουθεί παιχνίδι αντιστοίχισης φωτογραφιών-συναισθημάτων και ήχων-συναισθημάτων.





Δραστηριότητα

Βοήθησε τον Λεωνίδα να βρει το συναίσθημα που εκφράζουν οι παρακάτω ήχοι.

ΗΧΟΣ 1



Ποιο συναίσθημα πιστεύεις ότι εκφράζει ο ήχος 1;

- ☐ αγάπη
- ☐ άλλο
- ☐ φόβο
- ☐ θυμό
- ☒ χαρά
- ☐ λύπη
- ☐ δεν ξέρω








Ακολούθως, επιδιώκεται ο εμπλουτισμός τού λεξιλογίου των μαθητών, με άσκηση συμπλήρωσης κενών και εύρεσης αντιθέτων.



Δραστηριότητα

Βοήθησε τον Λεωνίδα να φτιάξει παράγωγες λεξούλες.

Φτιάξε ρήματα και μετοχές, όπως στο παράδειγμα.

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΜΕΤΟΧΕΣ
χαρά	χαίρομαι	χαρούμενος
λύπη		
θυμός		
αγάπη		
φόβος		

Νιώθω χαρά. Εγώ χαίρομαι. Είμαι χαρούμενος.







Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν πληροφορίες για τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τις μετοχές, με τη βοήθεια υπερσυνδέσμων, που βρίσκεται πάνω σε κάθε λέξη.

Ακολουθεί άσκηση για το διαχωρισμό των συναισθημάτων σε ευχάριστα και δυσάρεστα:

Δραστηριότητα

Βοήθησε τον Λεωνίδα να χωρίσει τα συναισθήματα σε **ευχάριστα** και **δυσάρεστα**.



ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

αγάπη

λύπη

γαλήνη

θυμός



ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

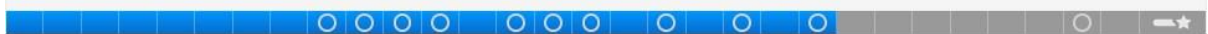
χαρά

φιλία

φόβος

μοναξιά





Μέσα από όλες τις πληροφορίες τονίζεται η σημασία τού να εκφράζονται όλα τα συναισθήματα. Αυτός ο σκοπός υπηρετείται και από την τελευταία δραστηριότητα της Ενότητας Α, στην οποία οι μαθητές, μέσα από μια εικαστική δράση, καλούνται να σημειώσουν τα 4 συναισθήματα που βιώνουν συχνότερα και να τα συνδέσουν με ένα χρώμα. Έπειτα, αυτά τα δημιουργήματα «ανεβαίνουν» σε ειδικά διαμορφωμένο forum του chamilo, ώστε να δημιουργηθεί ένας *διαδικτυακός κήπος συναισθημάτων*.

Δραστηριότητα





Ο Λεωνίδας θέλει να δημιουργήσει έναν **κήπο με συναισθήματα**. Θα τον βοηθήσουμε;

- Ζωγράφισε ένα λουλούδι με 4 πέταλα.
- Σε κάθε πέταλο γράψε από ένα συναίσθημα που νιώθεις συχνά.
- Έπειτα χρωμάτισε το κάθε πέταλο με το χρώμα που πιστεύεις ότι ταιριάζει στο συναίσθημα που έγραψες.
- Όταν το λουλούδι σου είναι έτοιμο, φωτογράφισε το και ανέβασε τη φωτογραφία





Ενότητα Β

Για λόγους συνέχειας τού ΕΥ, η Ενότητα Β, μετά από τα περιεχόμενά της, εκκινεί με αναφορά στα τελευταία γεγονότα της Ενότητας Α.



Τι συνέβη στην προηγούμενη ενότητα;

Ο Λεωνίδας κατάφερε με τη βοήθεια σου να μάθει ποια είναι τα συναισθήματα και να φτιάξει έναν υπέροχο κήπο με αυτά.



Δυσκολεύεται όμως να καταλάβει πότε οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι, πότε λυπημένοι, πότε φοβούνται, πότε θυμώνουν.

Τι λέτε; Θα τον βοηθήσουμε;



Ο πρωταγωνιστής μας ξεκινά για νέες περιπέτειες. Σε αυτό το στάδιο, βασικοί στόχοι είναι η *αναγνώριση* συναισθημάτων στην τέχνη και η κατανόηση ότι ένα συναίσθημα μπορεί να πυροδοτηθεί από πολλές διαφορετικές καταστάσεις, ενώ μία κατάσταση μπορεί να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα. Ως αφορμή, χρησιμοποιείται ο πίνακας του Μιρό «*Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών*», που βοηθεί τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι σωματικές ενδείξεις και κυρίως το πρόσωπο αποτελούν καθρέπτη συναισθημάτων.



Στην πινακοθήκη

Χάρης είπε στον Λεωνίδα ότι έπρεπε να πάνε στην πινακοθήκη της Χωχαρούπας. Όπως του είπε, εκεί θα έβρισκαν κρυμμένα πολλά συναισθήματα.

Όταν έφτασαν, συνάντησαν στην είσοδο τον διπλανό πίνακα.



Ακολουθεί παρουσίαση διαφόρων έργων τέχνης. Επιδιώκεται η τόνωση της παρατηρητικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με τον πολιτισμό και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Αναμένεται να μάθουν να αναγνωρίζουν μη λεκτικούς

τρόπους έκφρασης συναισθηματικών καταστάσεων. Τέλος, επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Στο ανωτέρω πλαίσιο, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται εδώ αφορούν στην αναγνώριση συναισθημάτων στους ζωγραφικούς πίνακες, καθώς και σε αναζήτηση των συναισθημάτων που προκαλούν στους μαθητές.

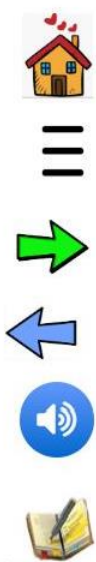
Μόνα Λίζα



Ποιο συναίσθημα πιστεύεις ότι εκφράζει ο πίνακας;

- ☐ λύπη
- ☐ άλλο
- ☐ δεν ξέρω
- ☐ φόβος
- ☐ θυμός
- ☐ χαρά
- ☐ αγάπη

[Έλεγχος](#)



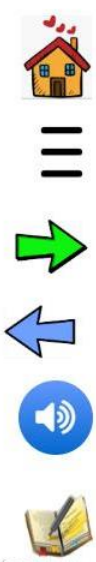




Ποιο συναίσθημα σου προκαλεί ο πίνακας;

- ☐ λύπη
- ☐ αγάπη
- ☐ άλλο
- ☐ χαρά
- ☐ φόβος
- ☐ θυμός

[Έλεγχος](#)



Αν θέλετε να μάθετε περισσότερες πληροφορίες για τον πίνακα, πατήστε ΕΔΩ.



Επίσης, παρέχεται δυνατότητα στους μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τους πίνακες, με παραπομπή τους σε άλλη διαφάνεια επιπλέον πληροφοριών.



Η Μόνα Λίζα (γνωστή κι ως Τζιοκόντα) είναι προσωπογραφία που ζωγράφισε ο Ιταλός καλλιτέχνης Λεονάρντο ντα Βίντσι.

Στον πίνακα είναι ζωγραφισμένη μια καθιστή γυναίκα, η Λίζα ντελ Τζιοκόντο. Πολλοί δυσκολεύονται να καταλάβουν τι νιώθει.

Για να επιστρέψεις στην ιστορία μας, πάτησε ΕΔΩ.

Ενεργοποιήστε τα Windows
Μετάβαση στις ρυθμίσεις για ενεργοποίηση των



Ακολουθεί παρόμοια δραστηριότητα με μουσικά κομμάτια. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν ποιο συναίσθημα εκφράζεται μέσα από το εκάστοτε μουσικό κομμάτι, να κινηθούν στο χώρο σύμφωνα με τη μουσική και να εκφράσουν ποιο συναίσθημα προκαλεί η μουσική στους ίδιους.

Κινήσου στον χώρο με τη μουσική.

ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ 1



Ποιο συναίσθημα εκφράζει η μουσική;

☐ αγάπη

☐ φόβο

☐ θυμό

☐ λύπη

☐ άλλο

☐ χαρά

☐ δεν ξέρω

☒ Έλεγχος

Ενεργοποιήστε τα Windows

Μετάβαση στις ρυθμίσεις για ενεργοποίηση των



ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ 1



Ποιο συναίσθημα σου προκαλεί η μουσική;

☐ αγάπη
 ☐ θυμό
 ☐ φόβο
 ☐ χαρά
 ☐ άλλο
 ☐ λύπη

[Έλεγχος](#)








Ενεργοποιήστε τα Windows
Μετάβαση στις ρυθμίσεις για ενεργοποίηση των

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται καταστάσεις από την καθημερινότητα και οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν το συναίσθημα που νιώθει κάθε πρωταγωνιστής. Με αυτήν τη μέθοδο, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα συνδέονται με κάποιο γεγονός. Επίσης, συνειδητοποιούν (εκ νέου) ότι κάθε γεγονός μπορεί να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα.



Δραστηριότητα



Ο Νίκος χτύπησε τον Γιώργο.

Πώς θα νιώσει ο Γιώργος;

☐ λύπη
 ☐ αγάπη
 ☐ άλλο
 ☐ φόβο
 ☐ θυμό
 ☐ χαρά

[Έλεγχος](#)








Ακολουθώντας, οι μαθητές καλούνται να γράψουν τι τους προκαλεί χαρά, λύπη, θυμό και φόβο. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι ένα συναίσθημα μπορεί να προέλθει από πολλά διαφορετικά ερεθίσματα. Όπως και στην προηγούμενη ενότητα, όταν η εφαρμογή γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό στο σύνολο της τάξης, αυτός συλλέγει τις απαντήσεις και τις καταγράφει. Διαφορετικά, κάθε μαθητής γράφει την απάντησή του στο αντίστοιχο forum:



Δραστηριότητα

Τι με κάνει αληθινά

χαρά να έχω στην καρδιά;

Βρίσκω λέξεις στο λεπτό

που με κάνουν να χαρώ.

Τι με κάνει αληθινά

λύπη να έχω στην καρδιά;

Βρίσκω λέξεις στο λεπτό

που με κάνουν να λυπηθώ.

Πάτησε [ΕΔΩ](#) για να γράψεις τι σε κάνει **χαρούμενο**.

Πάτησε [ΕΔΩ](#) για να γράψεις τι σε κάνει **λυπημένο**.



Ενότητα Γ

Στην τελευταία ενότητα τού ΕΥ, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η περιπέτεια δεν έχει τελειώσει. Πρέπει, μαζί με τους κατοίκους τής Χωχαρούπας, να μάθουν να *διαχειρίζονται* τα συναισθήματα. Την παράθεση των περιεχομένων και στόχων ακολουθούν πληροφορίες για τους τρόπους διαχείρισης *δυσάρεστων* συναισθημάτων (θυμός, λύπη, φόβος). Διευκρινίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης όλων των συναισθημάτων, καθώς και εύρεσης τού καταλληλότερου τρόπου για τη διαχείριση των δυσάρεστων.

Εκκινώντας από το **θυμό**, συναίσθημα που τα παιδιά νιώθουν συχνά, αναλύουμε πώς ακριβώς νιώθει κάποιος, όταν είναι θυμωμένος, με χρήσιμες παρομοιώσεις για το σκοπό αυτό.



Θυμός

Κάποιες φορές, θυμώνουμε τόσο πολύ, που νομίζουμε ότι θα εκραγούμε.

Νιώθουμε σαν να γίνεται έκρηξη βόμβας ή ηφαιστείου μέσα μας.

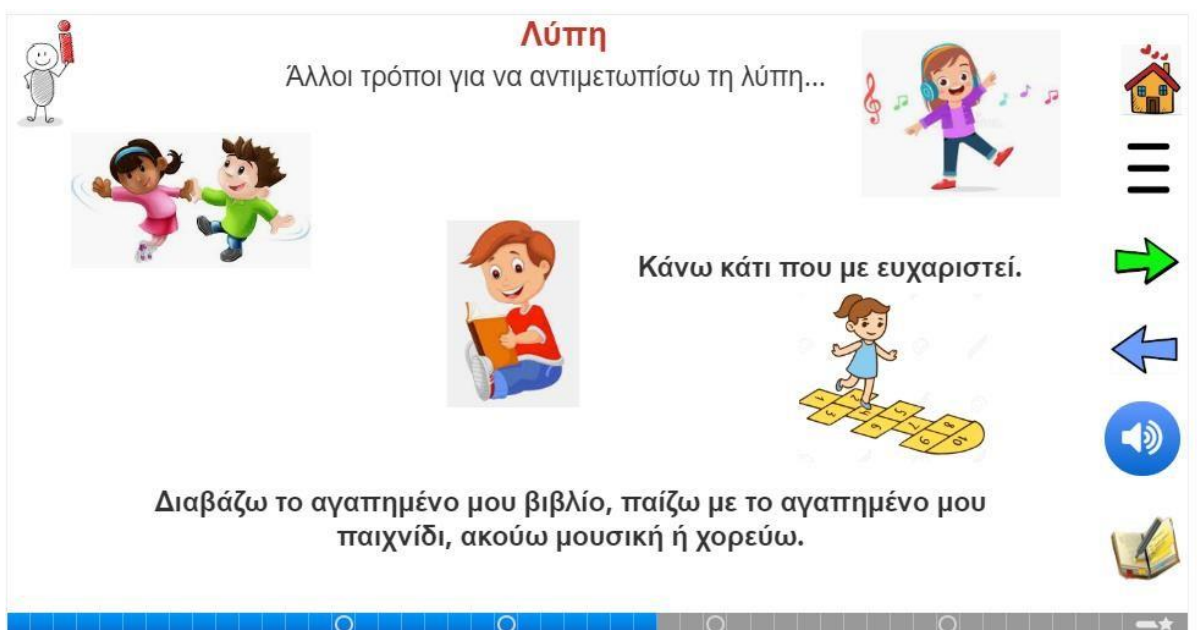




Τέλος, προτείνονται τρόποι διαχείρισης τού θυμού, με πληροφορίες από διάφορα μέσα (βίντεο, εικόνες, κείμενο, ήχος):



Ακολουθεί η διαχείριση τής λύπης. Αναλύεται το πώς νιώθει κανείς, όταν είναι λυπημένος και μέσα από ένα παραμύθι εκκινεί η αναζήτηση τρόπων διαχείρισης τής λύπης.



Τέλος, απαντάται ο φόβος. Επεξηγείται η προέλευση τού φόβου και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης, τόσο γενικά όσο και ειδικότερα (λ.χ. φόβος για το σκοτάδι):



Αν φοβάμαι το σκοτάδι και τις καταιγίδες...

Προσπαθώ να αφήνω πάντα ένα μικρό φως αναμμένο το βράδυ.

Μπορώ, επίσης, να ακούω μουσική όταν πέφτω για ύπνο.
Η μουσική θα με ηρεμεί και θα καλύπτει τους ενοχλητικούς θορύβους.










Ενεργοποιήστε τα Windows

Με σκοπό την ευκολότερη διαχείριση των συναισθημάτων από τους μαθητές, ακολουθείται το ίδιο μοτίβο και στα τρία αυτά εξεταζόμενα δυσάρεστα συναισθήματα. Μετά το τέλος καθενός από αυτά, έπεται, ως ανατροφοδότηση, άσκηση πολλαπλής επιλογής, στην οποία επιδιώκεται να απαντηθούν οι αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς/αντιμετώπισης των δυσάρεστων συναισθημάτων.



Δραστηριότητα

Μπορείς να βοηθήσεις τον Λεωνίδα και τους συμμαθητές του να επιλέξουν τις αποδεκτές συμπεριφορές;



Έχω θυμώσει πολύ με τον φίλο μου. Τι κάνω;

☐ Ουρλιάζω.

☐ Συμβουλευόμαι έναν μεγαλύτερο που εμπιστεύομαι.

☐ Τον βρίζω.

☐ Προσπαθώ να ηρεμήσω παίρνοντας βαθιές ανάσες.

☐ Προσπαθώ να σκεφτώ γιατί αυτός που με θύμωσε μου συμπεριφέρθηκε έτσι.

☐ Τον χτυπάω.

☒ Έλεγχος








Ενεργοποιήστε τα Windows

2.6 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάγκη να τύχει καταχώρισης, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης ο σημαντικός όγκος πληροφοριών, που προέκυψε από τις δύο ερευνητικές συνιστώσες (μαθητών και εκπαιδευτικών) επέβαλε τη στοχευμένη αξιοποίηση τριών συνολικά προς τούτο μεθοδολογικών εργαλείων.

Το πρώτο, είναι το πρόγραμμα **Atlas**, το οποίο αποτελεί ένα εύχρηστο περιβάλλον καταχώρισης, ταξινόμησης και ομαδοποίησης των πρωτογενών δεδομένων τής έρευνας, με άλλα λόγια των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

Κατά δεύτερον, αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα **SPSS Statistics Data Editor** τής IBM, για την καταχώριση των πρωτογενών πληροφοριών με μορφή αριθμητικών δεδομένων. Ως εξόχως κατάλληλο για στατιστική επεξεργασία, το εν λόγω πρόγραμμα στάθηκε αρωγός στην απεικόνιση όλων των πληροφοριών που διέπονταν κατ' αρχήν από μετρησιμότητα ή έστω μετατρεψιμότητα σε μαθηματική μορφή.

Τέλος, επικουρικά και για λόγους διασταύρωσης τής ακρίβειας και αξιοπιστίας των προϊόντων τής στατιστικής επεξεργασίας, αξιοποιήθηκε και το **MS Excel**, το παγκοίμως χρησιμοποιούμενο προϊόν τού Office, με έμφαση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατά τρόπο φιλικότερο στον αποδέκτη. Μολονότι, δηλαδή, ο υπολογισμός των συχνοτήτων εμφάνισης κάθε απάντησης είχε λάβει χώρα ήδη με τη χρήση των Atlas και Spss, το Excel κρίθηκε προσφορότερο απλώς για την παρουσίασή τους.

Συνδυαστικά, η χρήση των ως άνω αναφερθέντων εργαλείων κατέστησε τον πλούτο των αποκομισθεισών πληροφοριών μια «βεντάλια» ερεθισμάτων για τον αποδέκτη τής έρευνας, που χαρακτηρίζονται από επιστημονική τεκμηρίωση, επάρκεια ανάλυσης και φιλικότητα περιβάλλοντος παρουσίασης.

2.7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.7.1 ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.7.1.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όπως έχει ήδη προειπωθεί (υποενότητα 2.2.2), η έρευνα μαθητών έλαβε χώρα σε δύο τμήματα Β΄ Δημοτικού: στο 1ο εκ των τμημάτων (Κορίνθου) σύγχρονα και στο 2ο (Ρεθύμνου) ασύγχρονα.

Με σκοπό τη συγκριτική ανάλυση τής επίδρασης τής σύγχρονης διεξαγωγής στην επίτευξη τού εκπαιδευτικού σκοπού (ανάπτυξη ΣΝ μαθητών), σε σχέση με την αντίστοιχη τής ασύγχρονης, η μελέτη των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί διαδοχικά ανά ερώτηση, για αμφότερα τα τμήματα.

Για λόγους ευχερέστερης περιοδολόγησης στο πλήθος των στατιστικών πληροφοριών, η ανάλυση διαπερνά διαδοχικά τις δύο ενότητες τού ερωτηματολογίου [Α (αντίληψη/αναγνώριση συναισθημάτων) – Β (κατανόηση/διαχείριση συναισθημάτων)], παράλληλα στα δύο τμήματα.

Υπενθυμίζεται εκ νέου ότι για την αξιολόγηση τής επίδρασης τού ΕΥ στην ανάπτυξη τής ΣΝ των μαθητών, εφαρμόστηκε ένα ερωτηματολόγιο πριν την προβολή τού ΕΥ (pre-test) και ένα μετά (post-test). Επομένως, η υποτίπωση τής ανάλυσης θα ακολουθήσει διαδοχικά την αλληλουχία των ερωτήσεων, με άμεση σύγκριση των σταδίων σε αμφότερα τα τμήματα.

Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε το 5% (ή 0,05), το συχνότερα απαντώμενο στις κοινωνικές επιστήμες. Ιδιαίτερες αναφορές σε στατιστική σημαντικότητα θα γίνουν σε επιμέρους αποτελέσματα, προς υποστήριξη των κατά περίπτωση συμπερασμάτων.

2.7.1.2 ΑΝΤΙΛΗΨΗ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΕΝΟΤΗΤΑ Α)

Ερώτηση 1

Στην ερώτηση 1 (ανοικτού τύπου), οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν μέχρι έξι πεδία με τα συναισθήματα, που ανακάλυψαν ακούγοντας το παραμύθι «*Η παλέτα των συναισθημάτων*».

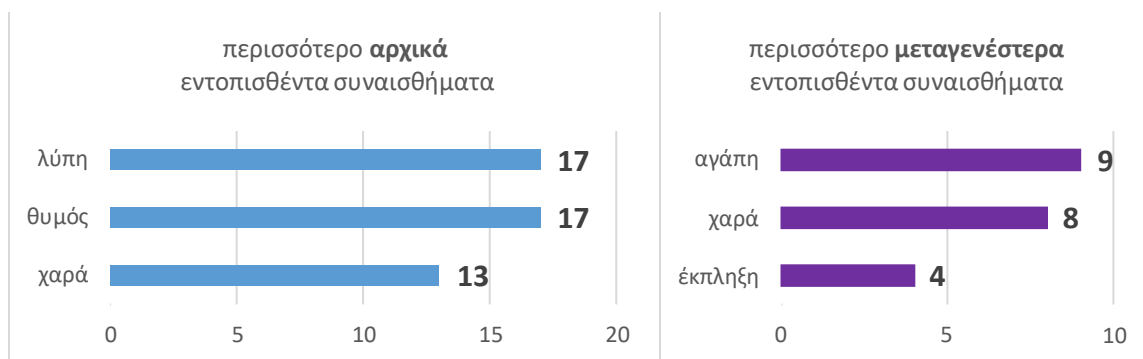
Στο pre-test, καθένας από τους 22 μαθητές ανακάλυψε κατά μέσο όρο 3,4 διαφορετικά συναισθήματα, ενώ στο post-test 4,6. Αυτή η κατά 1,2 αύξηση του αριθμού εντοπισθέντων συναισθημάτων (ποσοτικά αντιστοιχεί σε 38%) καταδεικνύει ορατή άνοδο της εκφρασμένης ικανότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται/αναγνωρίζουν συναισθήματα. Η αύξηση αυτή διαφοροποιήθηκε αρκετά μεταξύ των σχολείων: στο Ρέθυμνο της ασύγχρονης εφαρμογής ανήλθε στο 50% (από 2,6 σε 3,9 συναισθήματα/άτομο) και στην Κόρινθο της σύγχρονης εφαρμογής στο 28%, εκκινώντας όμως από υψηλότερη αφετηρία (από 4,4 σε 5,7 συναισθήματα/άτομο).

Κατά τη μετάβαση από το pre-test στο post-test, δεν προστέθηκαν μόνο συναισθήματα, αλλά αφαιρέθηκαν κιόλας. Συνεπώς, η αναφερθείσα αύξηση είναι η «αμιγής» διαφορά αφαιρεθέντων από προστεθέντα. Συνοπτικά η εικόνα:



Διάγραμμα 4 – Μεταβολή του μέσου αριθμού συναισθημάτων, που εντόπισαν οι μαθητές στο παραμύθι, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ (ερώτηση 1)

Ποιοτικά αναλύοντας τις ανωτέρω μεταβολές, αξίζει να αναφερθεί ότι τα συχνότερα εντοπισθέντα αρχικά συναισθήματα ήταν η λύπη, ο θυμός και η χαρά, ενώ στα μεταγενέστερα εντοπισθέντα πιο συχνά καταλέγονται η αγάπη, η χαρά (από σχεδόν όλους όσους δεν την είχαν αρχικά εντοπίσει) και η έκπληξη. Τα υπόψη ευρήματα ανέκυσαν στην εξής συχνότητα:



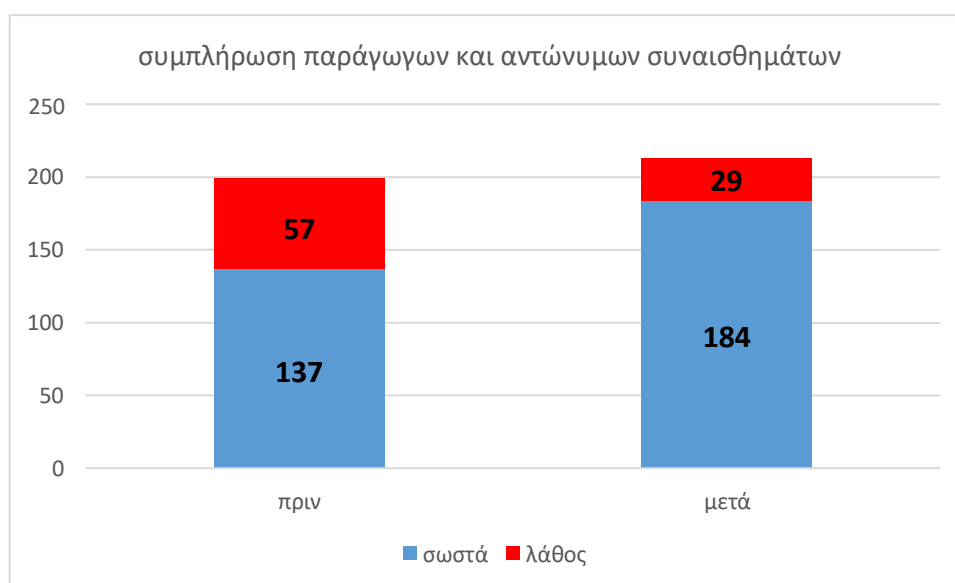
Διάγραμμα 5 – Τα περισσότερα εντοπισθέντα συναισθήματα στο παραμύθι, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ (ερώτηση 1)

Συνεπώς, από την 1η ερώτηση προκύπτει ότι η εφαρμογή του ΕΥ κατέστησε ορατότερα τα συναισθήματα του ίδιου ερεθίσματος, επομένως αύξησε τη δυνατότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν συναισθήματα και δη προς παρόμοια κατεύθυνση (ανακάλυψη εν πολλοίς ίδιων συναισθημάτων).

Ερώτηση 2

Η ερώτηση 2 καλούσε τους μαθητές να συμπληρώσουν παράγωγα και αντώνυμα λέξεων συναισθημάτων (12 πεδία, 8 και 4 αντίστοιχα), ερευνώντας ουσιαστικά το βαθμό, στον οποίο το ΕΥ βοήθησε την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω τής εξοικείωσης με σχετικό λεξιλόγιο.

Σε γενικές γραμμές, η επίδραση του ΕΥ προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν βελτιωτική τόσο στο ποσοστό συμπλήρωσης πεδίων (από 73,5% σε 80,7%) όσο και στο ποσοστό ορθότητας των απαντήσεων στα συμπληρωμένα πεδία (από 70,6% σε 86,4%). Συνεπώς, το ΕΥ βοήθησε τους μαθητές να εντοπίσουν *περισσότερα και σωστότερα* παράγωγα και αντώνυμα λέξεων με συναισθήματα. Σε απόλυτους αριθμούς, τα συνολικά μεγέθη έχουν ως εξής:



Διάγραμμα 6 – Σωστές και λάθος απαντήσεις μαθητών στην Ερώτηση 2

Εξετάζοντας συγκριτικά τις ανωτέρω μεταβολές στη σύγχρονη και ασύγχρονη εφαρμογή, παρατηρείται ότι η ανταπόκριση των μαθητών στη σύγχρονη εφαρμογή είναι μεγαλύτερη. Ειδικότερα, μετά την εφαρμογή του ΕΥ στη σύγχρονη εφαρμογή, το ποσοστό συμπλήρωσης αυξήθηκε κατά 12% (από 73% σε 85%) και το ποσοστό ορθότητας κατά 7% (από 90% σε 97%). Στην ασύγχρονη εφαρμογή, το ποσοστό συμπλήρωσης αυξήθηκε κατά 4% (από 74% σε 78%) και το ποσοστό ορθότητας κατά 22% (από 57% σε 79%). Δηλαδή, παρά τη σημαντική του αύξηση, το ποσοστό ορθότητας στην ασύγχρονη μετά την εφαρμογή του ΕΥ υστερούσε σε σχέση με το αντίστοιχο τής σύγχρονης πριν την εφαρμογή του ΕΥ.

Πιο παραστατικά:



Διάγραμμα 7 – Μεταβολές στη συμπλήρωση και ορθότητα των απαντήσεων των μαθητών στα πεδία της Ερώτησης 2, από την εφαρμογή του ΕΥ

Σε λεπτομερέστερη ποιοτική βάση, αξίζει να αναφερθεί ότι τα ευκολότερα εντοπίσιμα παράγωγα ήταν οι λέξεις «λυπημένος» (από τη «λύπη»), «θυμωμένος» (από το «θυμό») και «αγαπώ» (από την «αγάπη»), ενώ αυτά που δυσχέραναν τους μαθητές περισσότερο ήταν το «φοβισμένος» (από το «φόβο») και το «αγαπημένος» (από την «αγάπη») – συνεπώς δεν εστιάζεται πλεονέκτημα ή μειονέκτημα σε μετοχές, αλλά περιπτωσιολογικά, αναλόγως της δυσκολίας κάθε λέξης. Η λέξη «φοβισμένος» ήταν εκείνη, στην οποία παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη βελτίωση, με αξιοσημείωτη στατιστική σημαντικότητα 0,027.

Αντίστοιχα, στα αντώνυμα, παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό ορθότητας στο δίδυμο χαρά-λύπη (ευθέως και αντίστροφα), τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του ΕΥ. Στα υπόλοιπα (αγάπη, φόβος), διατηρήθηκε δυσκολία ανταπόκρισης.

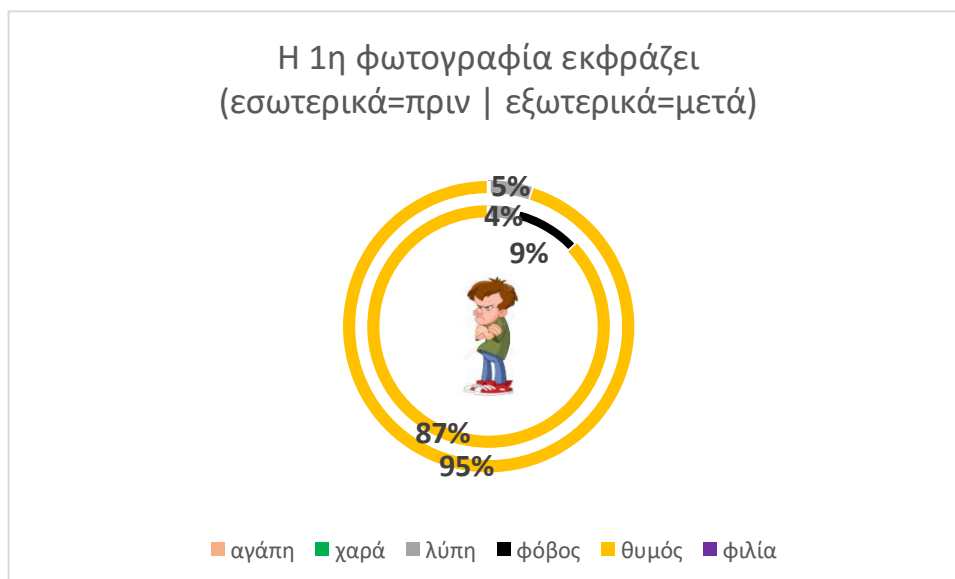
Συμπερασματικά, η εφαρμογή του ΕΥ επέδρασε γενικώς αυξητικά στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν παράγωγες και αντώνυμες λέξεις συναισθημάτων· η εν λόγω ικανότητα μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο όταν η εφαρμογή γίνεται σύγχρονα.

Ερώτηση 3

Η ερώτηση 3 ιχνηλατεί την αναγνώριση συναισθημάτων που εκφράζουν δύο φωτογραφίες, καθώς και εκείνων που αυτές προκαλούν στους μαθητές.

Η πρώτη φωτογραφία παρουσιάζει ένα θυμωμένο αγόρι· αυτό διαπιστώθηκε τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του ΕΥ σε μεγάλα ποσοστά. Παρατηρήθηκε ελαφρά διαφοροποίηση ως προς το ότι ένα 9% που στο pre-test ανέφερε ότι η φωτογραφία εκφράζει φόβο εκμηδενίστηκε στο post-test, δίνοντας περαιτέρω ώθηση στη συντριπτική διαπίστωση του θυμού (που από 87% έφθασε στο 95% των απαντήσεων).

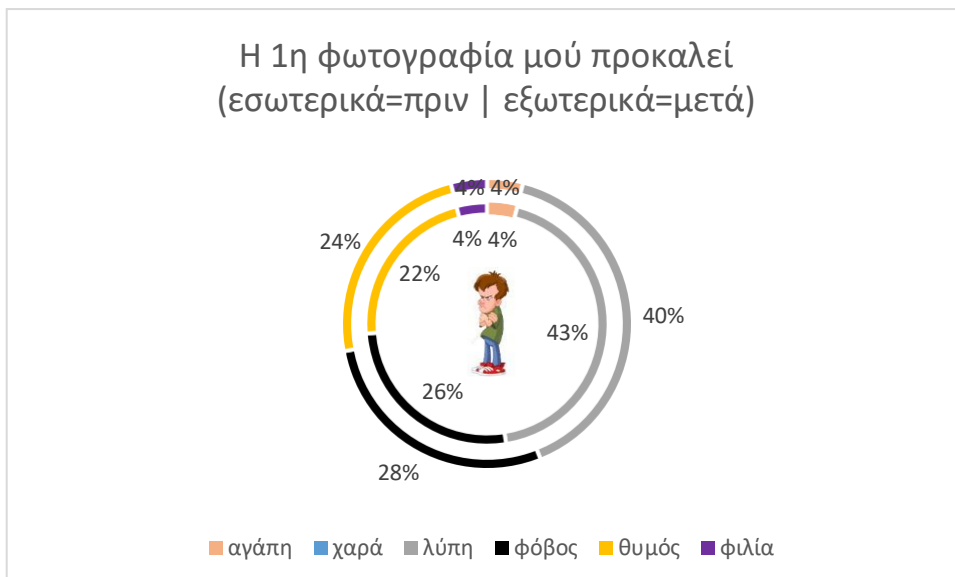
Παραστατικότερα:



Διάγραμμα 8 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει η 1η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

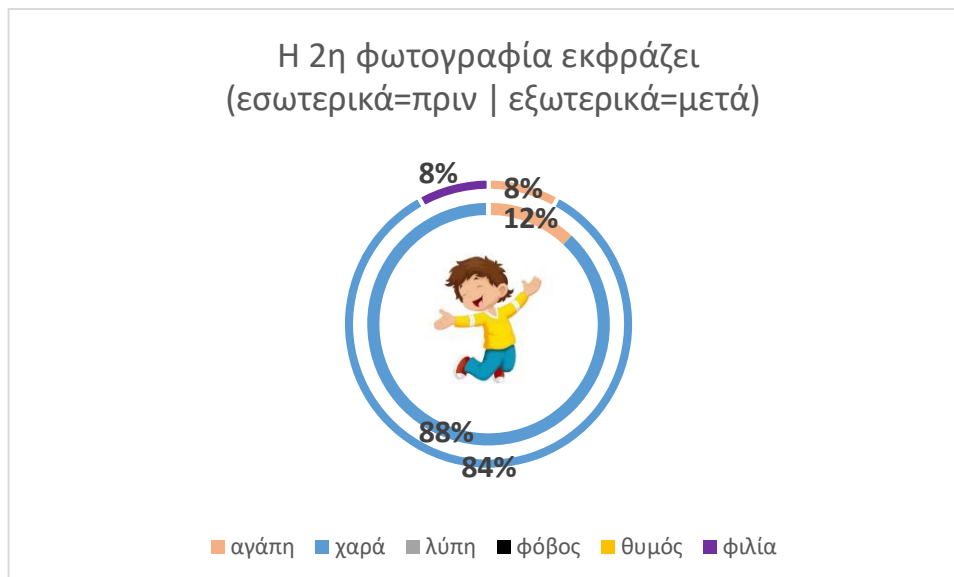
Ακολουθώντας, στο ερώτημα «τι σου προκαλεί η φωτογραφία» διαπιστώθηκε κυρίως μια τριχοτόμηση των απαντήσεων στα τρία δοθέντα ως επιλογές αρνητικά συναισθήματα (λύπη, φόβος, θυμός), χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ pre-test και post-test.

Ενδεικτικά:

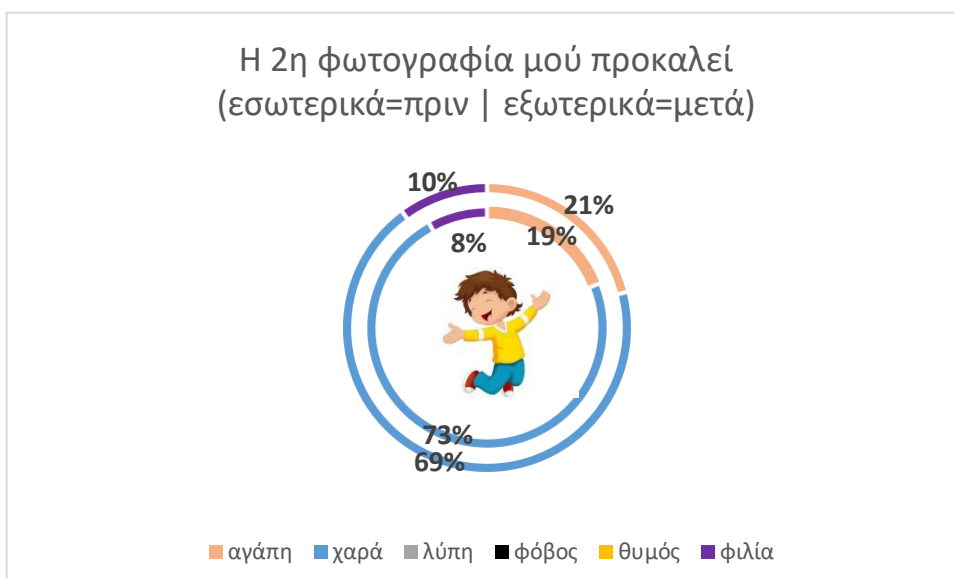


Διάγραμμα 9 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί η 1η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Η 2η φωτογραφία, που έδειχνε ένα χαρούμενο αγόρι, οδήγησε σε διαπίστωση «πανηγυρικά» τής χαράς και προκάλεσε, εκτός από μετάδοσή της, και τα άλλα δύο δοθέντα ως επιλογές ευχάριστα συναισθήματα, αγάπη και φιλία (και μάλιστα μετά το ΕΥ σε ελαφρώς αυξημένα ποσοστά):



Διάγραμμα 10 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει η 2η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ)



Διάγραμμα 11 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί η 2η εκ των φωτογραφιών τής 3ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ)

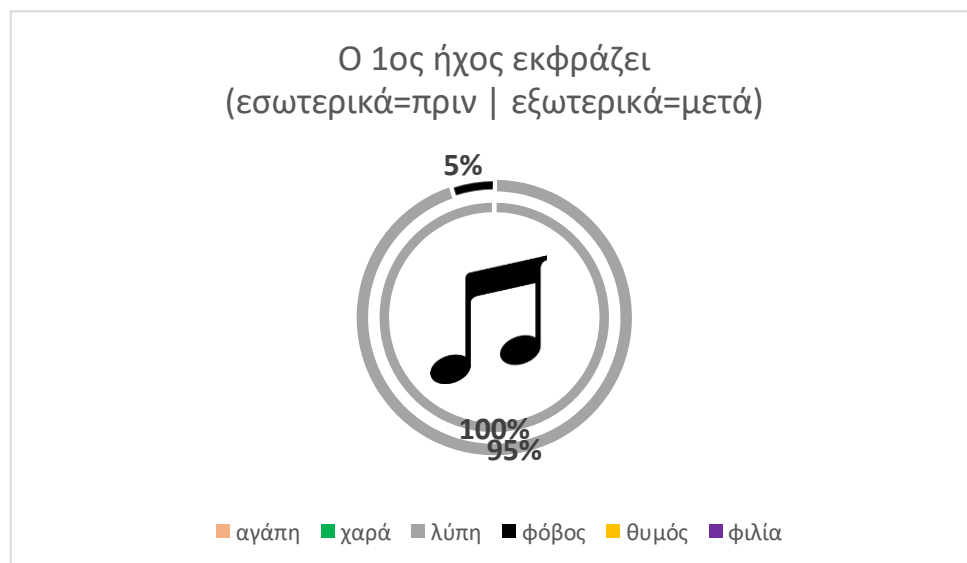
Περαιτέρω, δεν διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που έτυχαν σύγχρονης εφαρμογής του προγράμματος και όσων έτυχαν ασύγχρονης.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την ερώτηση 3 είναι ότι το ΕΥ ενίσχυσε σε μικρό βαθμό την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν συναισθήματα, που αποτυπώνονται σε ερεθίσματα ή προκαλούνται σε αυτούς από εκείνα, πλην αυτή η ελαφρά επίδραση κατευθύνεται προς θετική κατεύθυνση (απαλοιφή φόβου και συγχρονισμός του με θυμό τού ερεθίσματος, αύξηση αγάπης και αισθήματος φιλίας από απλό ερέθισμα χαράς).

Ερώτηση 4

Η ερώτηση 4 κινείται σε μοτίβο παρόμοιο με την υπ' αριθμ.3, μόνο που, αντί για φωτογραφίες, τα ερεθίσματα είναι ήχοι. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο τι συναίσθημα εκφράζει και τι συναίσθημα τούς προκαλεί το άκουσμα δύο συναφών ήχων, τόσο στο pre-test όσο και στο post-test.

Οι απαντήσεις χαρακτηρίστηκαν από σχεδόν ομοφωνία και ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο σταδίων του προγράμματος. Τα κυρίαρχα εντοπισθέντα συναισθήματα αναφέρθηκαν σε ποσοστά από 85% έως 100% (επιμέρους διαφοροποιήσεις κρίνονται επουσιώδεις). Ειδικότερα:



Διάγραμμα 12 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει ο 1ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ)



Διάγραμμα 13 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί ο 1ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ)



Διάγραμμα 14 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει ο 2ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)



Διάγραμμα 15 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί ο 2ος εκ των ήχων τής 4ης ερώτησης (πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Το συμπέρασμα, που συνάγεται από την 4η ερώτηση, είναι ότι η αναγνώριση/αντίληψη συναισθημάτων από ηχητικό ερέθισμα διαφαίνεται ευχερέστερη για τους μαθητές – προς τούτο πιθανολογείται ότι συνέβαλε η επίδραση τής πρωτοτυπίας τού ερεθίσματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο ΕΥ.

Ερώτηση 5

Η ερώτηση 5 αξιολόγησε την αντιληπτικότητα και αναγνωριστικότητα των συναισθημάτων, που εκφράζονται και δημιουργούνται στους μαθητές από έργα τέχνης. Μεταξύ pre-test και post-test επιλέχτηκαν διαφορετικά έργα ίδιας τεχνοτροπίας και συναισθηματικού «προσήμου».

Τα ευρήματα εδώ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στο 1ο «δίδυμο» έργων τέχνης, που είχε θετικό συναισθηματικό «πρόσημο», οι μαθητές δεν αντιλήφθηκαν μόνο -σε μεγάλο βαθμό- θετικά συναισθήματα (με την αγάπη να καθίσταται εκ των υστέρων περισσότερο «ορατή», από 33% σε 49%)· έχει ενδιαφέρον ότι στο pre-test ένα 7% διείδε λύπη, ενώ στο post-test ένα 3% αντιλήφθηκε λύπη και ένα 6% θυμό (αποδίδονται πιθανά στη μη εξοικείωση των μαθητών με την τεχνοτροπία). Ειδικότερα:



Διάγραμμα 16 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το 1ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης (αριστερά το πριν και δεξιά το μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Το σπουδαιότερο εύρημα στη σύγκριση σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής είναι η μεγάλη αύξηση τής ορατότητας τής αγάπης στην ασύγχρονη εφαρμογή (από 17% σε 56%), μιας ορατότητας σταθερά διαπιστωθείσας στη σύγχρονη (από 47% σε 44%).

Περαιτέρω, το ίδιο «δίδυμο» έργων τέχνης προκάλεσε συναισθηματική «μετατόπιση» στους μαθητές. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή τού ΕΥ αύξησε τη χαρά από 58% σε 68%, σε βάρος των υπόλοιπων προκληθέντων συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών (αγάπη, φιλία, λύπη):



Διάγραμμα 17 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το 1ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης (αριστερά το πριν και δεξιά το μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Περνώντας στο 2ο «δίδυμο» έργων τέχνης, το οποίο είχε αρνητικότερο συναισθηματικό «πρόσημο», διαπιστώνονται επίσης αξιοσημείωτα ευρήματα.

Στην ερώτηση τι εκφράζει το έργο τέχνης, οι δοθείσες απαντήσεις ήταν «λύπη» και «θυμός», ωστόσο η αναλογία τους μεταβλήθηκε από 91%-9% (pre-test) σε 77%-23% (post-test). Διαγραμματικά:



Διάγραμμα 18 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το 2ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης (αριστερά το πριν και δεξιά το μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Ανάλογα, τα ευρήματα στο ερώτημα τι σας προκαλεί το 2ο «δίδυμο» έργων τέχνης επιφύλαξαν μια εντυπωσιακή σταθερότητα τού ποσοστού τής λύπης (77%) και μια ενδιαφέρουσα αλλαγή μίγματος ανάμεσα στα άλλα δύο εκφρασθέντα ως προκληθέντα συναισθήματα (φόβο και θυμό), από 14%-9% σε 5%-18%.



Διάγραμμα 19 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το 2ο εκ των «διδύμων» έργων τέχνης τής 5ης ερώτησης (αριστερά το πριν και δεξιά το μετά την εφαρμογή τού ΕΥ)

Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συσχέτιση των ευρημάτων μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής.

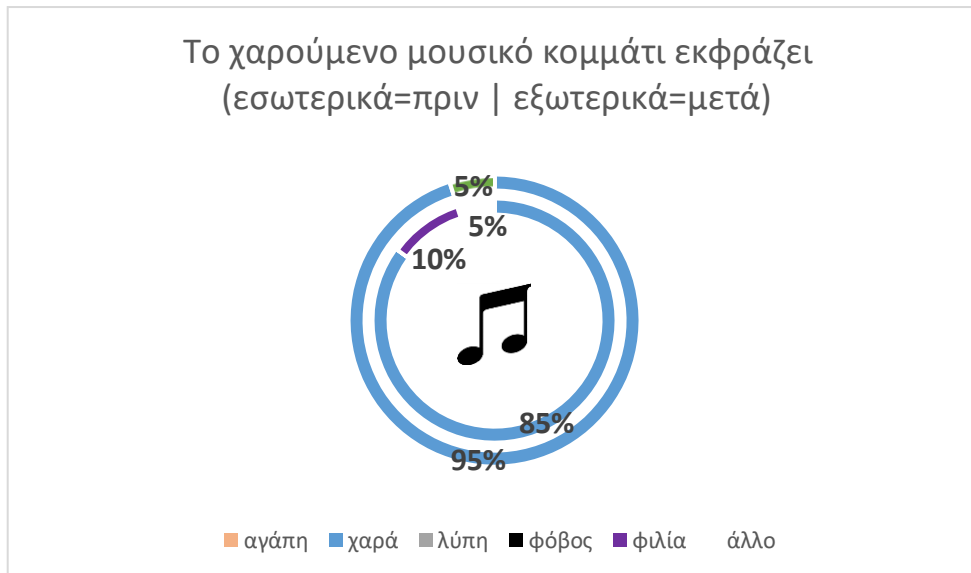
Συμπερασματικά, σε αμφότερα τα ερωτήματα του 2ου διδύμου έργων, ο θυμός απέκτησε μεγαλύτερη εσωτερική αναγνωρισιμότητα μετά την εφαρμογή του ΕΥ. Εκτιμάται ότι σε αυτό συνέβαλε η χρησιμοποιηθείσα υποβλητική τεχνοτροπία του Van Gogh.

Το συνολικό συμπέρασμα από την ερώτηση 5 είναι ότι η εφαρμογή του ΕΥ σε ομόλογα συναισθηματικά ερεθίσματα μέσω έργων τέχνης «οξύνει» την αντιληπτικότητα των εντονότερων συναισθημάτων (χαρά, αγάπη και θυμός).

Ερώτηση 6

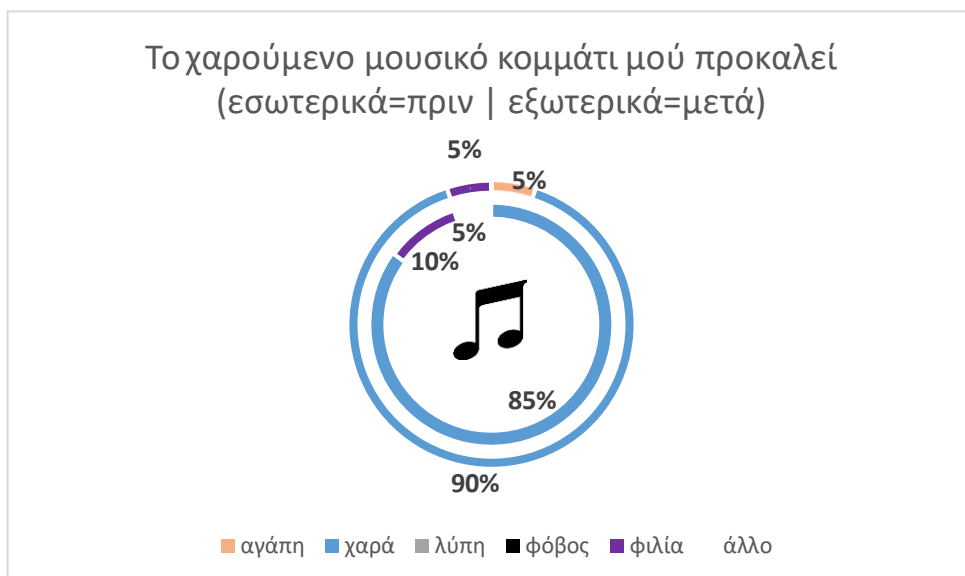
Η ερώτηση 6 εξετάζει την αναγνώριση/αντίληψη συναισθημάτων, που εκφράζονται και δημιουργούνται από 4 μουσικά κομμάτια (2 χαρούμενα και 2 λυπητερά, ανά ένα σε κάθε στάδιο τής έρευνας). Επειδή στο pre-test το «χαρούμενο» κομμάτι προηγείται, ενώ στο post-test έπεται, η σύγκριση των αποτελεσμάτων δεν γίνεται μεταξύ «1ου-2ου» αλλά «χαρούμενου-λυπημένου» κομματιού.

Στο χαρούμενο κομμάτι, οι μεταβολές μεταξύ των σταδίων πριν και μετά το ΕΥ είναι ανεπαίσθητες (τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εφαρμογή), με το κυρίαρχο συναίσθημα τής χαράς να κυμαίνεται στα επίπεδα του 85%-95%:



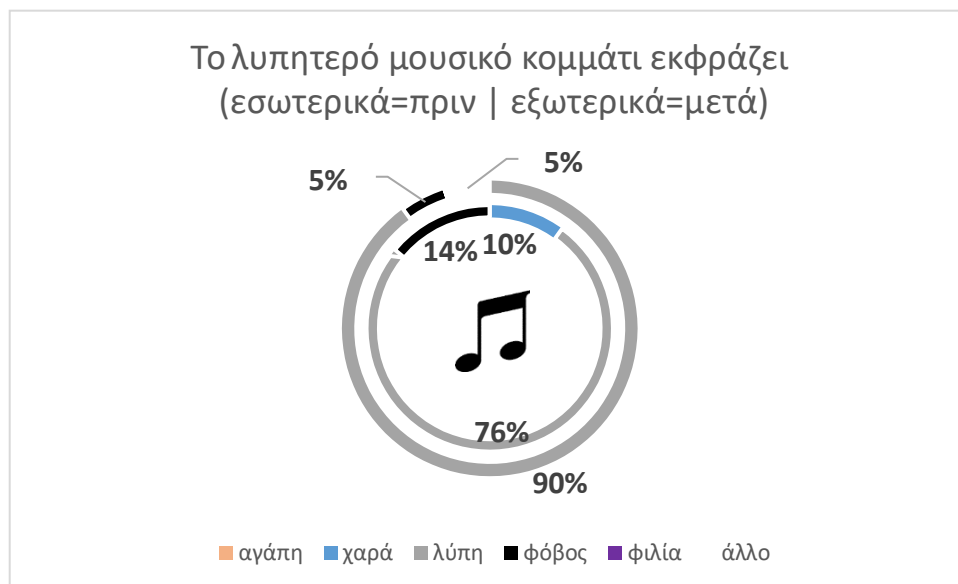
Διάγραμμα 20 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το χαρούμενο εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης

Όμοια εικόνα αποτυπώνεται και στην ερώτηση ως προς το τι συναισθήματα προκαλεί το εκάστοτε χαρούμενο κομμάτι:



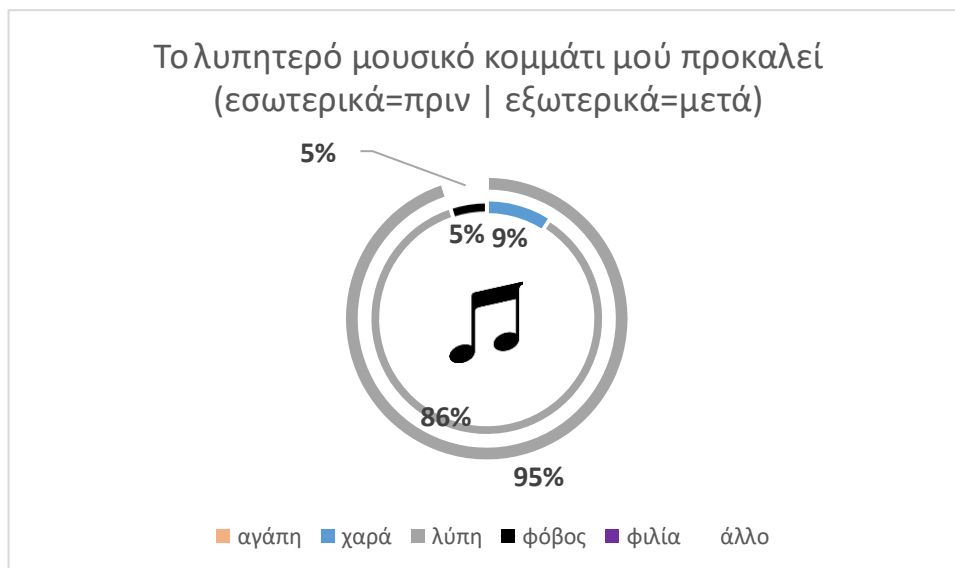
Διάγραμμα 21 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το χαρούμενο εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης

Ελαφρώς ορατότερες μεταβολές παρατηρούνται στην αντιληπτικότητα/ αναγνωρισιμότητα των συναισθημάτων στα «λυπητερά» μουσικά κομμάτια. Στην ερώτηση τού τι εκφράζει το εκάστοτε λυπητερό κομμάτι, ένα 10%, που στο pre-test ανίχνευσε χαρά, εξοβελίζεται από το post-test. Ένα 14%, που αναγνώρισε φόβο, περιορίζεται μετά στο 5%. Κατόπιν αυτών κυρίως των μεταβολών, που διαπιστώθηκαν σχεδόν εναρμονισμένα σε σύγχρονη και ασύγχρονη εφαρμογή, η αίσθηση περί λύπης ενισχύεται από 76% σε 90%. Ειδικότερα:



Διάγραμμα 22 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι εκφράζει το λυπητερό εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης

Ανάλογα, στην ερώτηση ως προς το τι προκαλεί στους μαθητές το εκάστοτε λυπητερό κομμάτι, ένα αρχικό 9% χαράς εξοβελίζεται στο post-test, όπως και ένα 5% που ανίχνευσε φόβο, αυξάνοντας την αντιληπτικότητα τής κυρίαρχης λύπης από το 86% στο 95%:



Διάγραμμα 23 – Απαντήσεις των μαθητών στο τι τους προκαλεί το λυπητερό εκ των μουσικών κομματιών τής 6ης ερώτησης

Το συμπέρασμα που εξάγεται από την ερώτηση 6 είναι ότι η εφαρμογή τού ΕΥ ενίσχυσε την αντιληπτικότητα/αναγνωρισιμότητα των εκάστοτε κυρίαρχων συναισθημάτων, ιδίως των αρνητικών.

Βασικά συμπεράσματα από την Ενότητα Α

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα από την Ενότητα Α τού ερωτηματολογίου μαθητών (αντίληψη/αναγνώριση συναισθημάτων), προκύπτει ότι οι αντιλήψεις περί των επικοινωνούμενων και προκαλούμενων συναισθημάτων έχουν μια ορατή τάση να «συγχωνεύονται» προς ενιαία κατεύθυνση (ερωτήσεις 1 και 3-6).

Αυτή η τάση παρατηρείται εντονότερα σε οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, έργα τέχνης) παρά σε ηχητικά (ήχοι, μουσικά κομμάτια) και με κάπως ισχυρότερη ένταση στα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τα θετικά.

Συνάμα, δεν φάνηκε να ασκεί ιδιαίτερη επιρροή το αν το ΕΥ εφαρμόστηκε σύγχρονα ή ασύγχρονα, ως επίσης δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών.

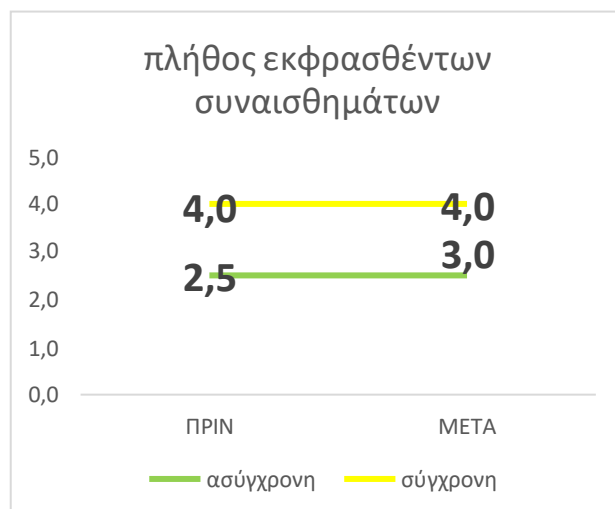
Τέλος, στις αμιγώς γλωσσικές ικανότητες των μαθητών (ερώτηση 2), διαφάνηκε ότι το ΕΥ λειτούργησε σαφώς βελτιωτικά ως μαθησιακό εργαλείο.

2.7.1.3 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ/ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΕΝΟΤΗΤΑ Β)

Ερώτηση 7

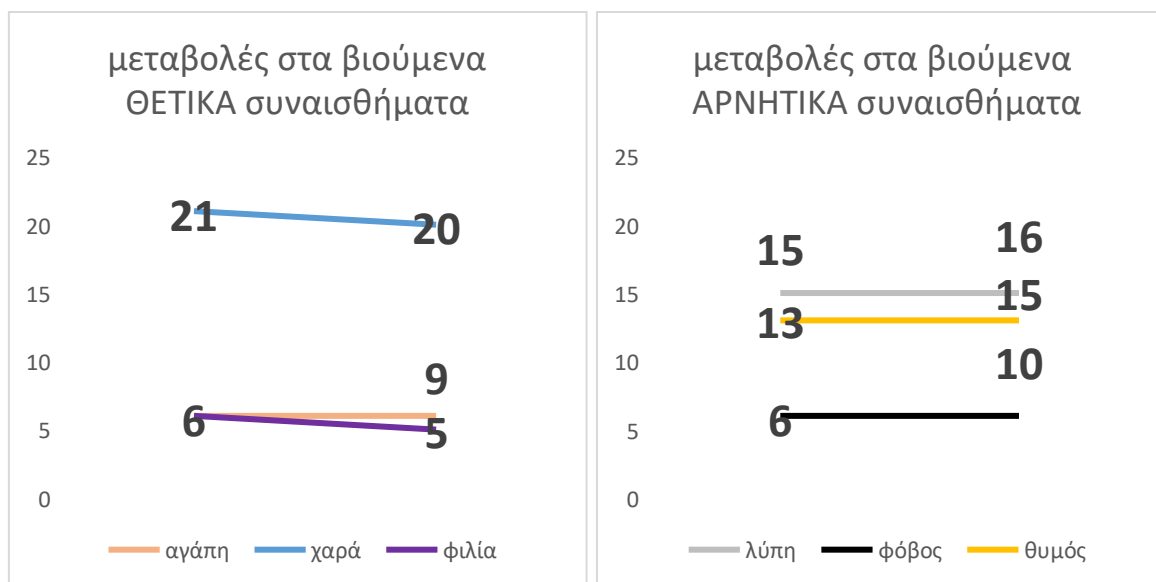
Η ερώτηση 7 ήταν ανοικτού τύπου, με την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τα 4 συναισθήματα, που νιώθουν συχνότερα. Ήδη η διαφορά μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής στο βαθμό εκπλήρωσης τής απαίτησης να δηλωθούν 4

συναισθήματα καταγράφεται αισθητή. Οι μαθητές τής σύγχρονης εκπλήρωσαν σταθερά την εν λόγω απαίτηση (4 εκφρασμένα συναισθήματα στο pre-test και 4 στο post-test), ενώ οι μαθητές τής ασύγχρονης υστέρησαν, πλην όμως βελτιούμενοι (από 2,5 εκφρασμένα συναισθήματα στο pre-test σε 3,0 στο post-test):



Διάγραμμα 24 – Μεταβολές στο πλήθος εκφρασθέντων συναισθημάτων μεταξύ pre- & post-test

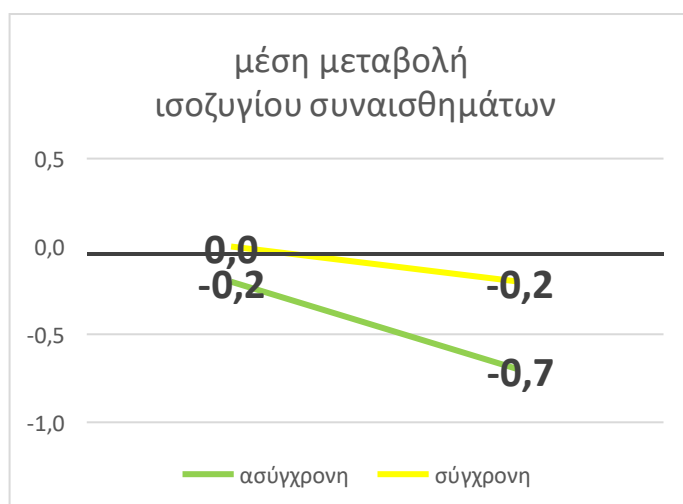
Οι μαθητές εξέφρασαν θετικά και αρνητικά συναισθήματα και οι μεταβολές τους (εντονότερες στην αγάπη και το φόβο) φαίνονται στα παρακάτω διαγράμματα:



Διαγράμματα 25 & 26 – Μεταβολές στο πλήθος των εκφρασθέντων συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) μεταξύ pre- & post-test

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι το ΕΥ «απενοχοποίησε» περισσότερο την εκδήλωση των αρνητικών συναισθημάτων (ιδίως του φόβου, με στατιστική σημαντικότητα 0,04), τα οποία εν συνόλω εκφράστηκαν περισσότερο από τα θετικά (41 αναφορές έναντι 34 στο post-test, έναντι 34 και 35 αντίστοιχα στο pre-test).

Αυτό που παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον είναι η διαφοροποίηση τού «ισοζυγίου συναισθημάτων» μεταξύ μαθητών σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής, όπου ως «ισοζύγιο συναισθημάτων» νοείται η διαφορά ανάμεσα στο πλήθος των εκφρασθέντων κατ' άτομο θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Με λίγα λόγια, ενώ στο pre-test ο μέσος μαθητής τής ασύγχρονης εφαρμογής ανέφερε 0,2 αρνητικά συναισθήματα περισσότερα από τα θετικά και ο της σύγχρονης κανένα παραπάνω, στο post-test ο της σύγχρονης ανέφερε 0,2 αρνητικά περισσότερα από θετικά και ο της ασύγχρονης 0,7:



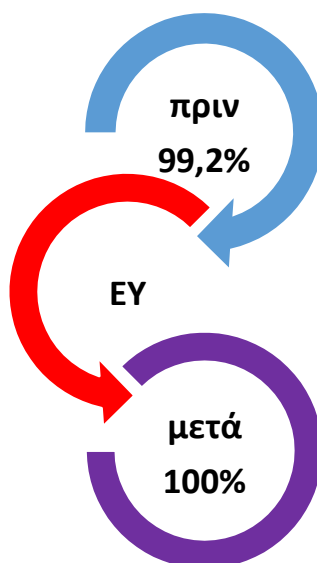
Διάγραμμα 27 – Μέση μεταβολή τού «ισοζυγίου συναισθημάτων» μεταξύ pre- & post-test

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την ερώτηση 7 είναι ότι το ΕΥ ενθάρρυνε την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, με έμφαση στα αρνητικά και στην ασύγχρονη εφαρμογή.

Ερώτηση 8

Στην ερώτηση 8, οι μαθητές κλήθηκαν να κατατάξουν τα 6 βασικά συναισθήματα τού ΕΥ (αγάπη, χαρά, φιλία, λύπη, φόβος, θυμός) σε ευχάριστα και δυσάρεστα. Οι επιδόσεις τους ήταν συντριπτικά επιτυχείς, ενιαία στους μαθητές τής σύγχρονης εφαρμογής τού προγράμματος και της ασύγχρονης. Για την ακρίβεια, η εφαρμογή τού ΕΥ «θεράπευσε» μόνο μία εσφαλμένη απάντηση (κατάταξη του φόβου στα ευχάριστα συναισθήματα), που δόθηκε από ένα μαθητή ασύγχρονης εφαρμογής.

Συνεπώς, η εικόνα από την αξιολόγηση αυτής της ερώτησης αποτυπώνεται ως εξής:



Διάγραμμα 28 – Ποσοστό ορθών απαντήσεων μαθητών στην ερώτηση 8 (κατάταξη συναισθημάτων σε ευχάριστα και δυσάρεστα), πριν και μετά την εφαρμογή του ΕΥ

Κατόπιν των ανωτέρω, συμπεραίνεται ότι το ΕΥ ουσιαστικά βοήθησε τους μαθητές να ανακαλέσουν και να εμπεδώσουν μια ήδη κεκτημένη γνώση, την αποτύπωση της διάκρισης των συναισθημάτων σε ευχάριστα και δυσάρεστα.

Ερώτηση 9

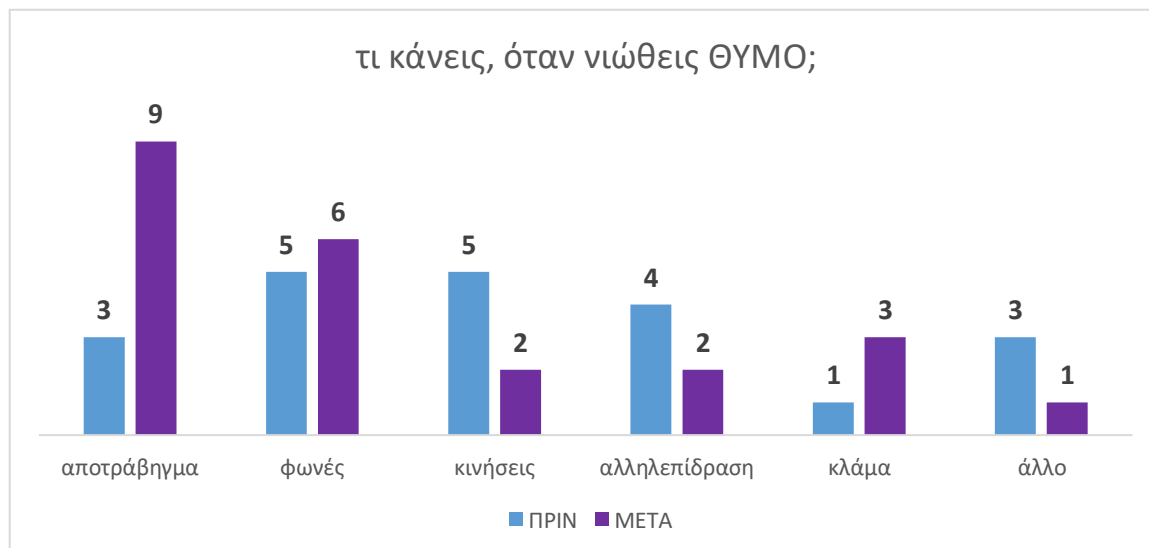
Η ερώτηση 9 αποτελεί τον πυρήνα της «αυτογνωσίας» στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών. Σε αυτήν, τέθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, της μορφής «τι κάνεις, όταν νιώθεις θυμό, αγάπη, χαρά, λύπη, φόβο». Πρόκειται για την ερώτηση με τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας/πρωτοβουλίας των μαθητών.

Η πρώτη διαπίστωση από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι μόνο σε 15 από τις συνολικά 220 προσδοκώμενες απαντήσεις (ήτοι στο 7% αυτών) οι μαθητές είτε δεν απάντησαν είτε απάντησαν «στατικά» (λ.χ. στην ερώτηση «τι κάνεις όταν νιώθεις χαρά;» απάντησαν «χαίρομαι»). Επομένως, το γεγονός ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε ποσοστό 93% καταδεικνύει κατ' αρχήν τη διάθεσή τους να «επικοινωνήσουν» τις αντιδράσεις τους.

Οι τελευταίες αναλύονται ανά ένα εκ των 5 εξεταζόμενων συναισθημάτων, ομαδοποιήθηκαν βάσει της συμπεριφορικής τους συνάφειας (λ.χ. η απάντηση «πάω στο δωμάτιό μου» και η απάντηση «κάθομαι μόνος/-η στον καναπέ» συναιρέθηκαν σε «αποτράβηγμα»)¹⁶³.

¹⁶³ Έγινε παραδοχή ελάχιστης στατιστικής σημαντικότητας για αντιδράσεις που εκφράστηκαν τουλάχιστον 2 φορές, τόσο στο pre-test όσο και στο post-test.

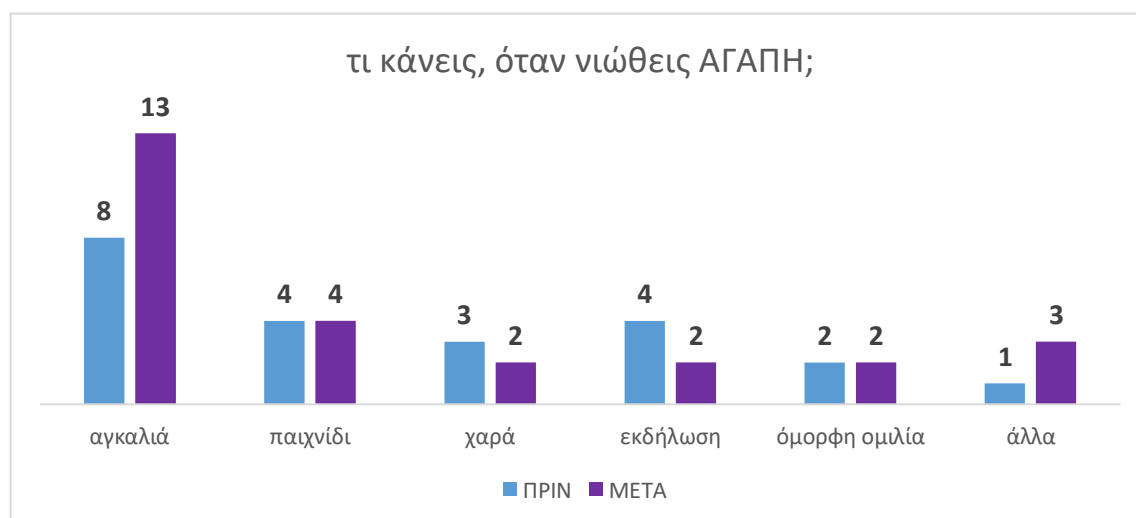
Εκκινώντας από το **θυμό**, παρατηρήθηκε μια αισθητή μετάβαση από την εξωτερίκευση (φωνές, κινήσεις¹⁶⁴, κλάμα, αλληλεπίδραση με άλλους¹⁶⁵) στην εσωτερίκευση (αποτράβηγμα¹⁶⁶):



Διάγραμμα 29 – Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΘΥΜΟΥ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Η εν λόγω μετατόπιση εκτιμάται ως εσωτερίκευση μιας περισσότερο συναισθηματικά νοήμονος στάσης στη διαχείριση τού θυμού, που θα αποτυπωθεί με συνέπεια και στην ερώτηση 13, ιδίως με αποφυγή τής εκτόνωσης τού θυμού σε άλλα άτομα.

Συνεχίζοντας με την **αγάπη**, παρατηρείται μια σαφής «απελευθέρωση» τής τάσης να εκδηλώνεται με αγκαλιά σε οικείο πρόσωπο, επιλογή που απέχει μακράν από τις υπόλοιπες:



Διάγραμμα 30 – Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΑΓΑΠΗΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

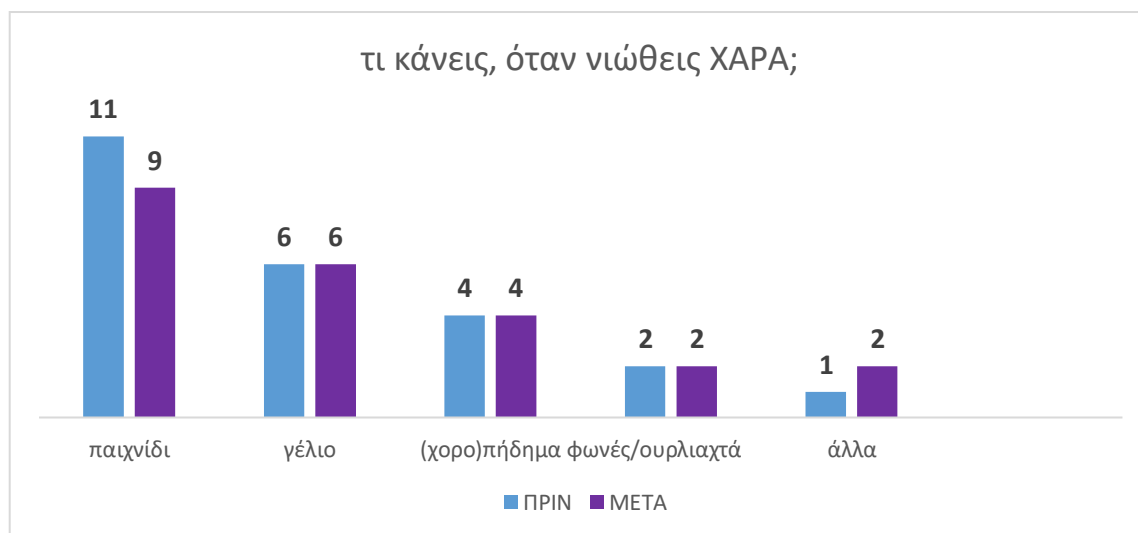
¹⁶⁴ Ενδεικτικές απαντήσεις : «σταυρώνω τα χέρια μου», «χτυπάω τα χέρια μου», «χτυπάω τον αέρα».

¹⁶⁵ Ενδεικτικές απαντήσεις : «λέω στη φίλη μου να μη με πιέζει πολύ», «κυνηγάω όποιον μου προκαλεί θυμό», «τσακώνομαι με αυτούς που με νευριάζουν».

¹⁶⁶ Ενδεικτικές απαντήσεις : «πάω στο δωμάτιό μου για να ηρεμήσω», «δεν θέλω να βλέπω κανέναν για να ηρεμήσω», «κλείνω την πόρτα και κάθομαι».

Όπως φάνηκε και στην ερώτηση 14, στο κατεξοχήν θετικό αυτό συναίσθημα, έλαβε χώρα ένα «ξεκλείδωμα» των περισσότερο εξωτερικεύσιμων εκδηλώσεων (εδώ αγκαλιά, σε αγαπημένο πρόσωπο - συνηθέστερα τη μητέρα).

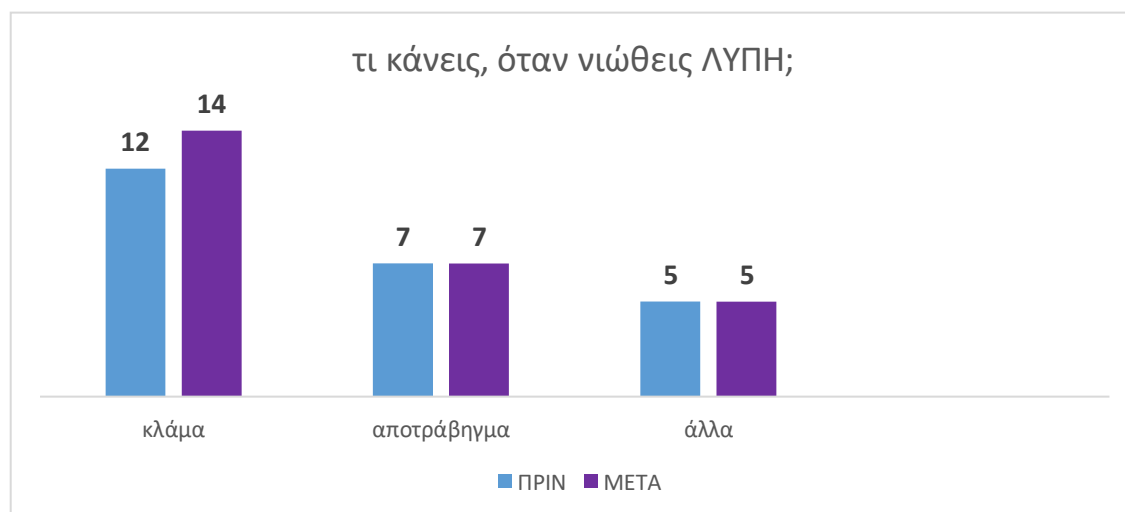
Περνώντας στη χαρά, εντοπίζεται μια στατικότητα στις εκδηλώσεις, με ελάχιστες μεταβολές μεταξύ pre-test και post-test:



Διάγραμμα 31 – Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΧΑΡΑΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Αυτή η προϊούσα «ακινήσια» εκδηλώσεων αποτυπώθηκε και στην ερώτηση 11, όπου θα φανεί η προσήλωση των εκδηλώσεων σε ήκιστα δυναμικό επίπεδο (χαμόγελο).

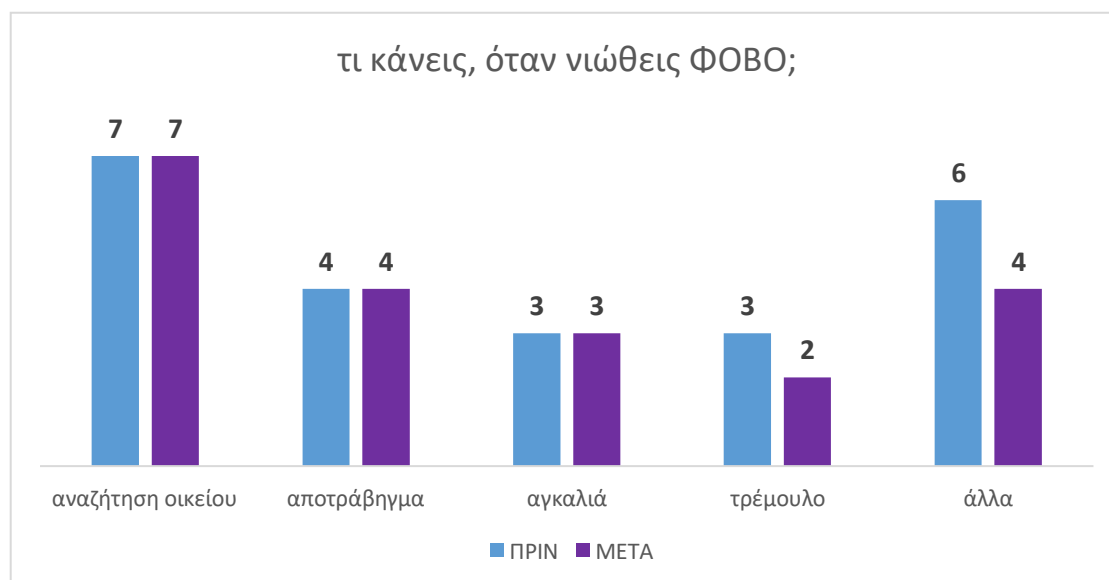
Ακολουθεί η λύπη, όπου αποτυπώθηκε μια τάση απενοχοποίησης τής βασικής σε αυτήν εκδήλωσης τού κλάματος και δευτερευόντως τού «αποτραβήγματος»¹⁶⁷, όπως θα φανεί εντονότερα και στην ερώτηση 10:



Διάγραμμα 32 – Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΛΥΠΗΣ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

¹⁶⁷ Ενδεικτικές απαντήσεις : «κρύβομαι κάπου που δεν με βρίσκει κανείς», «πάω κάπου και κρύβομαι», «ξαπλώνω και το σκέφτομαι», «πηγαίνω στο δωμάτιό μου και κλαίω».

Τέλος, ο φόβος εκφράστηκε με μια ισόρροπη εκδήλωση εσωτερικών και εξωτερικών εκδηλώσεων (αναζήτηση οικείου/αγκαλιά έναντι αποτράβηγματος¹⁶⁸/τρέμουλο):



Διάγραμμα 33 – Εκφρασμένες εκδηλώσεις ΦΟΒΟΥ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Επιχειρώντας σύνοψη των απαντήσεων στην ερώτηση 9, συμπεραίνεται ότι οι μαθητές, μετά την εφαρμογή τού ΕΥ, με ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης υλοποίησης, αισθάνθηκαν περισσότερο απενοχοποιημένοι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, με την αγκαλιά στην αγάπη και το αποτράβηγμα στο θυμό να σηματοδοτούν, ως επικρατούσες διαπιστώσεις, μια **αδρή μετάβαση των μαθητών σε μια αποδοχή περισσότερης εξωτερίκευσης των θετικών συναισθημάτων και εσωτερίκευσης των αρνητικών.**

Ερώτηση 10

Με την ερώτηση 10, «εγκαινιάζεται» η τελευταία ενότητα τού ερωτηματολογίου μαθητών, η οποία αποτελείται από 5 ερωτήσεις (υπ' αριθμ. 10-14) με παρόμοια χαρακτηριστικά/στόχευση. Σε αυτές, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τις αντιδράσεις τους (μία η περισσότερες) σε βιούμενα συναισθήματα, ανάμεσα σε εξαντλητικά αναφερόμενες από μια λίστα. Κάθε ερώτηση ιχνηλατεί αντιδράσεις σε συγκεκριμένο συναίσθημα και η υπ' αριθμ.10 εκκινεί με τη **λύπη**.

Οι επιλογές αντιδράσεων στη λύπη, που δόθηκαν στους μαθητές, ήταν οι εξής:

- ❖ Λ1 | Κάνω κακό στον εαυτό μου
- ❖ Λ2 | Κλαίω ελεύθερα, για να εκτονωθώ
- ❖ Λ3 | Κάνω και άλλους να νιώθουν λύπη
- ❖ Λ4 | Κάνω κάτι που με ευχαριστεί, όπως να παίζω με το αγαπημένο μου παιχνίδι

¹⁶⁸ Ενδεικτικές απαντήσεις : «κρύβομαι κάτω από το τραπέζι», «κρύβομαι κάτω από την κουβέρτα».

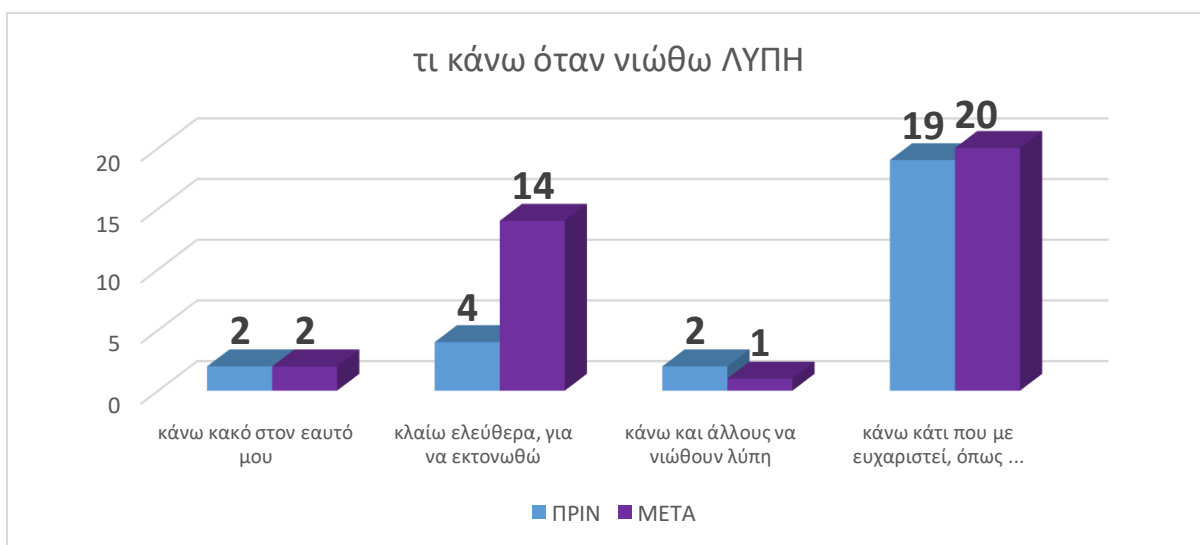
Από τις ανωτέρω επιλογές, η Λ4 φαίνεται η πλέον ενδεδειγμένη/«αποδεκτή» από τη διατύπωσή της. Η Λ2, μολονότι ψυχολογικά απολύτως αποδεκτή και «ενδεδυμένη» με απενοχοποιητικές λέξεις (ελεύθερα, εκτονωθώ), ενέχει την εκδήλωση τής αδυναμίας τού κλάματος. Οι άλλες δύο επιλογές (Λ1 και Λ3) ελέγχονται ως «λιγότερο αποδεκτές» και, εφόσον αποτυπώθηκαν, χρήζουν ιδιαίτερης αξιολόγησης.

Αρχικά, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι μετά την εφαρμογή τού ΕΥ οι μαθητές προέβησαν σε περισσότερες επιλογές αντιδράσεων. Ειδικότερα, από 27 συνολικά εκφρασθείσες αντιδράσεις στο pre-test (μέσο όρο 1,3 αντίδραση/άτομο) παρουσιάστηκαν 37 στο post-test (1,7 αντιδράσεις/άτομο) ή ποσοτική αύξηση 37%:



Διάγραμμα 34 – Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στη ΛΥΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Πιο λεπτομερώς, οι ανωτέρω μεταβολές αποτυπώνονται ανά αντίδραση ως εξής:

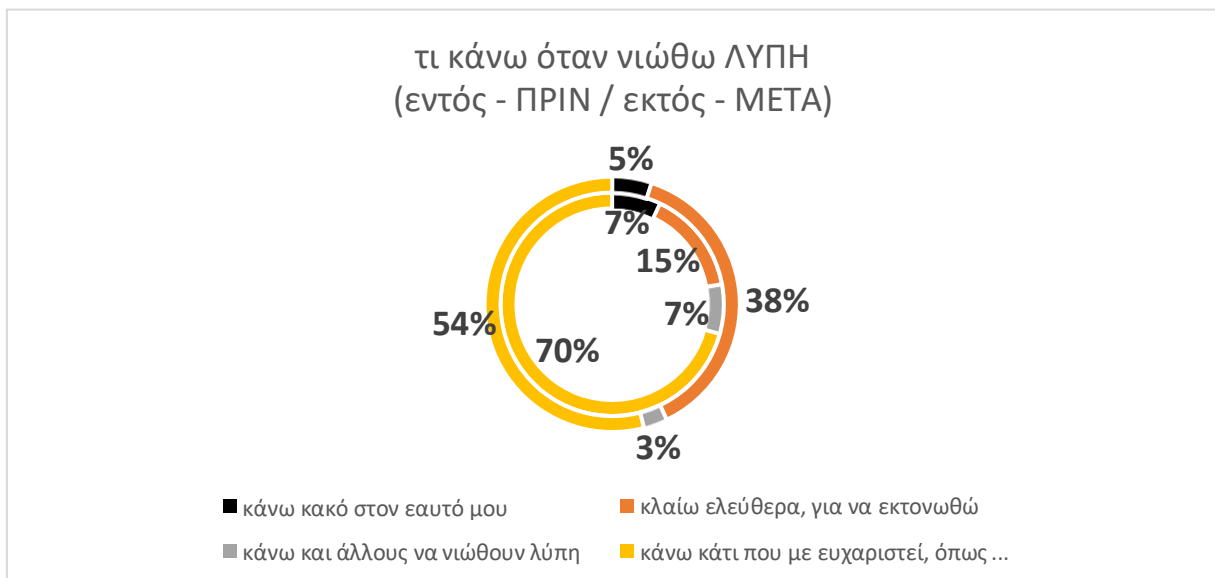


Διάγραμμα 35 – Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στη ΛΥΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Η πρώτη παρατήρηση από το ανωτέρω διάγραμμα είναι η «απενοχοποίηση» τού κλάματος ως τρόπου αντίδρασης στη λύπη. Μάλιστα, το γεγονός ότι αυτή η μεταβολή φάνηκε εξίσου έντονη τόσο στους μαθητές τής σύγχρονης εφαρμογής (σε 4 επιπλέον των αρχικά επιλεξάντων επί συνόλου 9, ήτοι 44%) όσο και της ασύγχρονης (σε 6 επιπλέον τού αρχικά επιλέξαντος επί συνόλου 13, ήτοι +69%). Εκτιμάται απερίφραστα ότι η απενοχοποίηση τού κλάματος ως αποδεκτής αντίδρασης στη λύπη για τα 2/3 συνολικά των μαθητών αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα οφέλη, που αποκομίστηκαν από το πρόγραμμα (με στατιστική σημαντικότητα 0,008 στο Ρέθυμνο και 0,013 στην Κόρινθο).

Η δεύτερη παρατήρηση εύλογα προβληματίζει. Υπήρξαν 2 μαθητές, που στο pre-test επέλεξαν την αντίδραση Λ1 και μάλιστα ένας από αυτούς μόνο αυτήν (ενώ ο δεύτερος από κοινού με τη Λ3). Στο post-test, ο πρώτος παρέμεινε μόνο σε αυτήν την επιλογή, ενώ ο δεύτερος προσέθεσε και την «υγιέστερη» Λ2. Επομένως, η απενοχοποίηση τού κλάματος λειτούργησε ευεργετικά μόνο στη μία από τις δύο περιπτώσεις¹⁶⁹.

Τέλος, παρέλκει προβληματισμός ως προς το ότι η επιλογή Λ4, παρατεθειμένη ως τελευταία και «πολιτικώς ορθά» διατυπωμένη, τυγχάνει πιθανά «εκμαιεύουσα την αποδεκτή απάντηση», καθόσον η ύπαρξή της δεν απέτρεψε την επιλογή και άλλων τελικά επιλογών, όπως φαίνεται από τη μείωση τού μεριδίου της στο σύνολο (από 70% πριν σε 54% μετά):



Διάγραμμα 36 – Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στη ΛΥΠΗ

Ερώτηση 11

Σε μοτίβο ανάλογο με της αμέσως προηγούμενης ερώτησης, η 11 διερευνά τις αντιδράσεις των μαθητών στο συναίσθημα τής χαράς. Δόθηκαν εκ νέου 4 εναλλακτικές απαντήσεις, οι εξής:

¹⁶⁹ Η περαιτέρω διαχείριση τής περίπτωσης τού πρώτου μαθητή, συνδυαστικά ιδωμένη και με τα υπόλοιπα ευρήματα τής έρευνας, εκφεύγει των σκοπών τής παρούσας εργασίας.

- X1 | Ουρλιάζω μέχρι να καταλάβουν και οι διπλανοί μου ότι είμαι χαρούμενος/-η
- X2 | Χαμογελάω
- X3 | Αγκαλιάζω σφιχτά όποιον είναι δίπλα μου
- X4 | Χοροπηδάω πάνω στον καναπέ

Στα θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η μετατόπιση των εκδηλώσεων ενέχει το ενδιαφέρον να ιχνηλατηθεί στο κατά πόσο το ΕΥ επέδρασε στην κατεύθυνση της άμβλυνσης ορισμένων «ανωριμότερων» συμπεριφορών και της μετάβασης σε περισσότερο συναισθηματικά «νοήμονες» εκδηλώσεις. Κι αυτό, διότι, όπως φάνηκε και στην ερώτηση 9, τα θετικά συναισθήματα, ιδίως η χαρά, επιφυλάσσουν στους μαθητές ορισμένη αμηχανία στις εκδηλώσεις, η οποία αποτυπώνεται με την -προειπωθείσα και στην ερώτηση 9- στατικότητα.

Ευχάριστα, διαπιστώθηκε ότι μια τέτοιου είδους μετατόπιση όντως έλαβε χώρα. Ειδικότερα, η «ωριμότερη» εκδήλωση χαράς, που τυγχάνει η απλώς «χαμογελάω» είδε το μερίδιό της στις συνολικά εκφρασθείσες να ανέρχεται από το 44% στο 53%, μάλιστα σε ένα πλαίσιο επαύξησης του αριθμού των συνολικών εκδηλώσεων από 1,5 ανά άτομο σε 1,8 (+20%).

Αυτή η αύξηση τού μεριδίου τής επιλογής «χαμογελάω» συνέβη «σε βάρος» και των τριών άλλων επιλογών. Πιο παραστατικά:



Διάγραμμα 37 – Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στη ΧΑΡΑ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

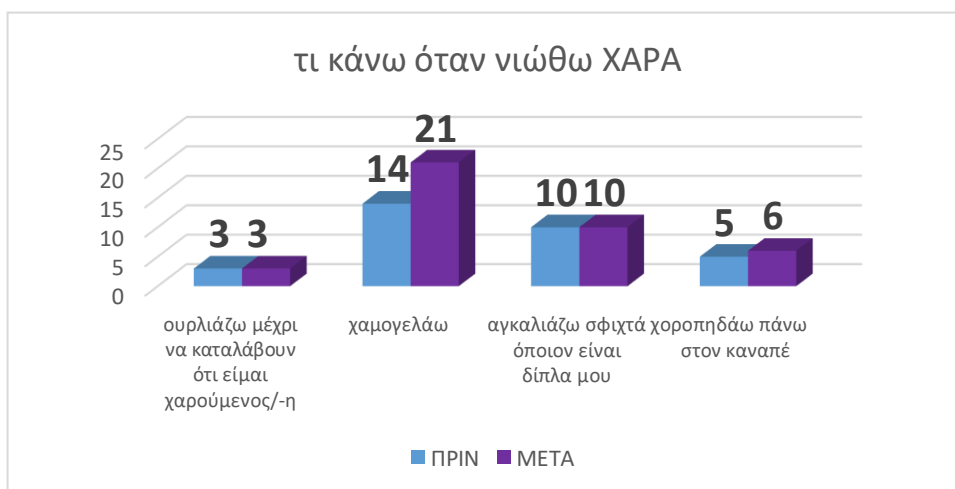
Η αύξηση τού πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στη χαρά εμφανίστηκε σημαντικά μεγαλύτερη στην ασύγχρονη εφαρμογή (36% έναντι 10% στη σύγχρονη), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η «απενοχοποίηση» τής εκδήλωσης περισσότερων μορφών συμπεριφοράς φαίνεται να «ξεκλειδώνεται» σε συνθήκες ασύγχρονης εκπαίδευσης¹⁷⁰.

Μολονότι δεν αποδείχτηκε ακριβώς ο αιτιώδης σύνδεσμος ανάμεσα στην αύξηση των εκδηλώσεων τής χαράς και στην απενοχοποίηση, επισημαίνεται η πιθανή επίδραση τού φαινομένου τής «χαιροφοβίας» στο ζήτημα¹⁷¹.

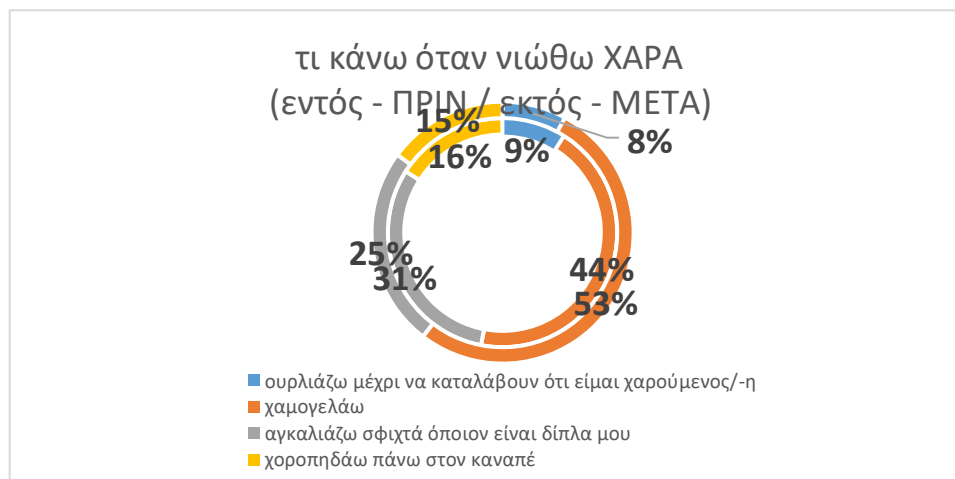
¹⁷⁰ Όπως ακριβώς συνέβη και με την απενοχοποίηση τού κλάματος ως αποδεκτής αντίδρασης στη λύπη.

¹⁷¹ Ως **χαιροφοβία** νοείται ψυχολογική κατάσταση, κατά την οποία το άτομο δεν μπορεί να διαχειριστεί με ευκολία τη χαρά, διότι νιώθει ότι δεν την αξίζει ή και επειδή έχει συνηθίσει περισσότερο να διαχειρίζεται

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ενδεχομένως αποτυπώθηκε μια προϋφιστάμενη, υφέρπουσα στους μαθητές χαρά, η οποία κατόρθωσε να εκδηλωθεί μέσω τού ΕΥ, στις συνθήκες μιας πανδημίας, όπου ο γενικός πληθυσμός εκτέθηκε συστηματικά στη διακινδύνευση αρνητικών συναισθημάτων. Ειπώθηκε ότι η καραντίνα αύξησε το χρόνο που πέρασαν οι σημερινοί πολυάσχολοι γονείς με τα παιδιά τους¹⁷². Και, ενώ για τους ενήλικες η πολύωρη συνεύρεση με τα παιδιά τους μπορεί να ήταν πρωτότυπη και ενδεχομένως και κάπως φορτική σε συνθήκες κουλτούρας helicopter parenting¹⁷³, για τα παιδιά δεν αποκλείεται να βιώθηκε (οπωσδήποτε μερικώς και παράλληλα με θλίψη σε ένα ποσοστό πληθυσμού) και με θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, για το γεγονός ότι αυξήθηκε ο -προηγούμενος- σπανίζων- περισσότερο επιθυμητός από αυτά κοινός οικογενειακός χρόνος¹⁷⁴.



Διάγραμμα 38 – Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στη ΧΑΡΑ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ



Διάγραμμα 39 – Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στη ΧΑΡΑ

δυσάρεστα συναισθήματα. Το φαινόμενο παρουσιάζεται εντονότερο σε συγκεκριμένες κοινωνίες, λ.χ. Ιράν, Κίνα, Νέα Ζηλανδία, ενίοτε και σε δυτικές, οι οποίες συχνά δομούνται αξιακά περισσότερο στη βάση τού καθήκοντος παρά του δικαιώματος [<https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxikis-ygeias/psychikes-diataraxes/fovia/8292-xairofovia-o-fovos-tis-xaras.html>] (ανάκτηση 06-06-2020)

¹⁷² <https://www.therapia.gr/i-thetiki-pleura-tou-koronoiou/> (ανάκτηση 05-06-2020)

¹⁷³ <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/11/191118140319.htm> (ανάκτηση 05-06-2020)

¹⁷⁴ <https://www.ekpaideytikos.gr/index.php/psychologia/856-ta-paidia-den-theloun-psyxologo-goneis-theloun> (ανάκτηση 05-06-2020)

Ερώτηση 12

Η ερώτηση αυτή ανίχνευσε την επίδραση τού ΕΥ στον τρόπο διαχείρισης τού φόβου από τους μαθητές. Πρόκειται για το συναίσθημα που συνδέεται περισσότερο με συστολή στην εκδήλωσή του. Αυτό αποτυπώθηκε τόσο στο πλήθος των εκφρασμένων εκδηλώσεων (που εκκίνησε από 1,1/άτομο στο pre-test, για να καταλήξει μεν με άνοδο 37% στο 1,5/άτομο δε μόνο) όσο και στην εκ των υστέρων συγκέντρωσή τους μόνο στις δύο «αποδεκτότερες» (Φ2 και Φ3) από τις εξής 4 εναλλακτικές αντιδράσεις:

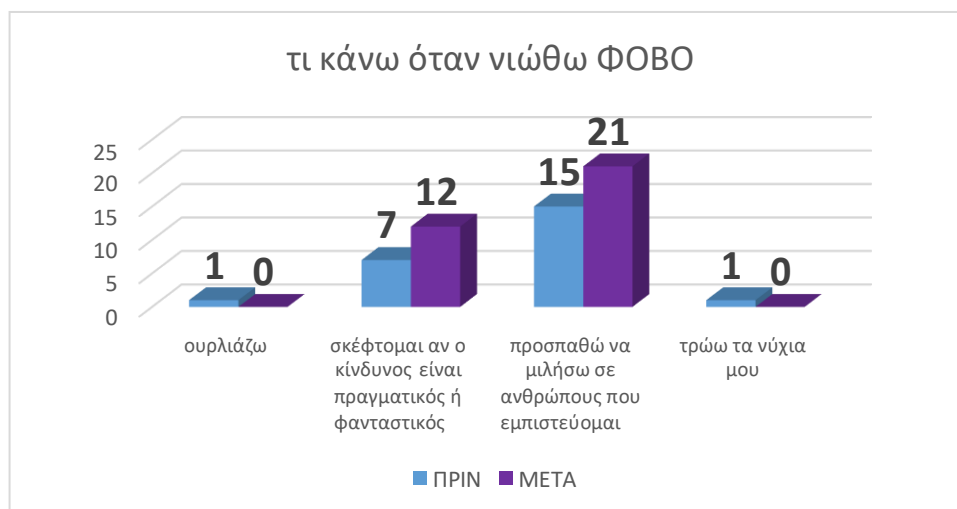
- Φ1 | Ουρλιάζω
- Φ2 | Σκέφτομαι αν ο κίνδυνος που νιώθω είναι πραγματικός ή στη φαντασία μου
- Φ3 | Προσπαθώ να μιλήσω σε ανθρώπους, που εμπιστεύομαι
- Φ4 | Τρώω τα νύχια μου

Αυτή η άνοδος των εκδηλώσεων φόβου στο post-test εκφράστηκε εκ νέου εντονότερα στην ασύγχρονη εκπαίδευση (+58% στην ασύγχρονη έναντι +17% στη σύγχρονη), μεσοσταθμικά ως εξής:



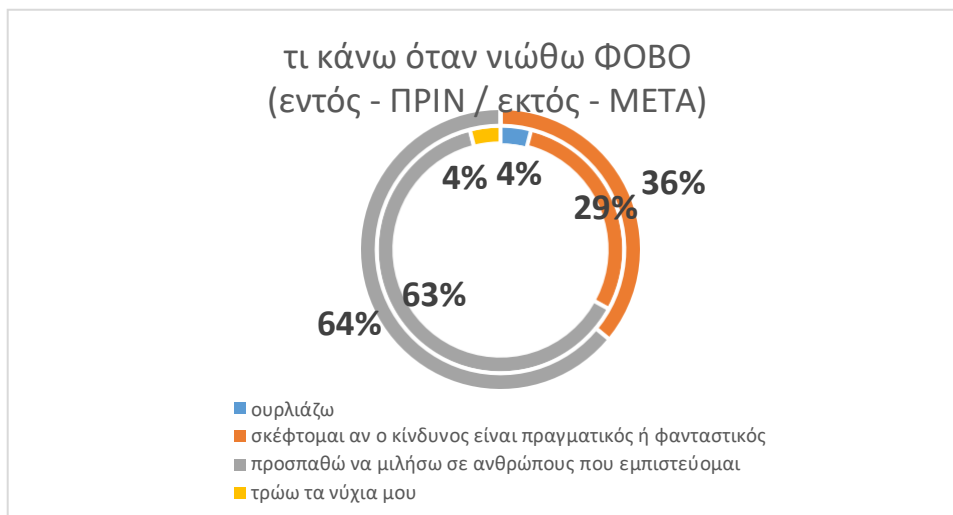
Διάγραμμα 40 – Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στο ΦΟΒΟ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Η αξιοσημείωτη «διπολική» κατάληξη των απαντήσεων στις μόνες «αποδεκτές» (στην 3η με στατιστική σημαντικότητα 0,018) αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 41 – Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στο ΦΟΒΟ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Τέλος, η ποσοστιαία μεταβολή των αποκρίσεων απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα, ιδίως με τη «μονότονη» διχρωμία του εξωτερικού κύκλου:



Διάγραμμα 42 – Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στο ΦΟΒΟ

Κρίνεται άξιο επισήμανσης το ότι, ακόμα και στο επίπεδο του σχετικά ολιγάριθμου δείγματος μαθητών της παρούσας έρευνας, το ποσοστό των λιγότερο «αποδεκτών» συμπεριφορών, που εξοβελίστηκαν μετά το ΕΥ (8%), κυμαίνεται στην περιοχή του επιστημονικά τεκμηριωμένου ως συνήθους ποσοστού κοινωνικών/ειδικών φοβιών των παιδιών (2-9%)¹⁷⁵. Μολονότι και εδώ η αιτιώδης συνάφεια δεν μπορεί αποδεδειγμένα να αναχθεί σε αδιάσειστο σύνδεσμο, σχολιάζεται η φαινόμενη «θεραπεία» των οξείων γωνιών από το ΕΥ.

Ερώτηση 13

Περνώντας στο θυμό, ένα κατεξοχήν αρνητικό/ενοχοποιητικό συναίσθημα, διακρίνεται η υποβολή από το ΕΥ στους μαθητές του «δέον γενέσθαι». Είναι αναπόφευκτο να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο είναι δυνατό να αντανakλά την πραγματικότητα το γεγονός ότι το 65% των μαθητών δηλώνει στο pre-test ότι πρέπει να αντιμετωπίζει το θυμό ηρεμώντας και σκεπτόμενο λογικά πριν μιλήσει (μερίδια υπεραισιόδοξα ακόμα και για ενήλικες, σε κοινωνίες με «μεσογειακό ταμπεραμέντο», όπως η ελληνική). Η επιτυχία, ωστόσο, του ΕΥ έγκειται στο ότι το ποσοστό αυτό στο post-test αγγίζει πλέον το 75%, εδραιώνοντας την πεποίθηση ότι αυτή είναι η προσφορότερη μέθοδος αντιμετώπισης του θυμού.

Όντας συναίσθημα κατεξοχήν επιδραστικό και συνεμπλεκόν άλλα άτομα (και όχι απαραίτητα εσωτερικό, όπως τα άλλα εξεταζόμενα αρνητικά, π.χ. η λύπη), ο θυμός φαίνεται να δοκίμασε την αποδοχή των μαθητών μέσω της αξιολόγησης της αυτοεικόνας τους περισσότερο από κάθε άλλο συναίσθημα. Τούτο ενισχύεται και από τη μετατόπιση σε περισσότερο εσωτερικές μορφές διαχείρισης θυμού, που διαπιστώθηκε στην ερώτηση 9.

¹⁷⁵ http://www.dikepsy.gr/index.php?view=view_article&option=news&item=1409729103&lang=el (ανάκτηση 06-06-2020)

Αξιοσημείωτη τυγχάνει η φειδώς στο πλήθος των εκφρασμένων εκδηλώσεων: από 1,05 εκδηλώσεις/άτομο (pre-test) σημειώθηκε πρόοδος μόνο κατά 0,22, για να επιτευχθούν τελικά 1,27 εκδηλώσεις/άτομο (post-test). Επομένως, η αύξηση τής εκδηλωτικότητας ανέρχεται μεσοσταθμικά μόνο στο 21%, μάλιστα με αποκλειστική εμφάνιση στην ασύγχρονη εφαρμογή:

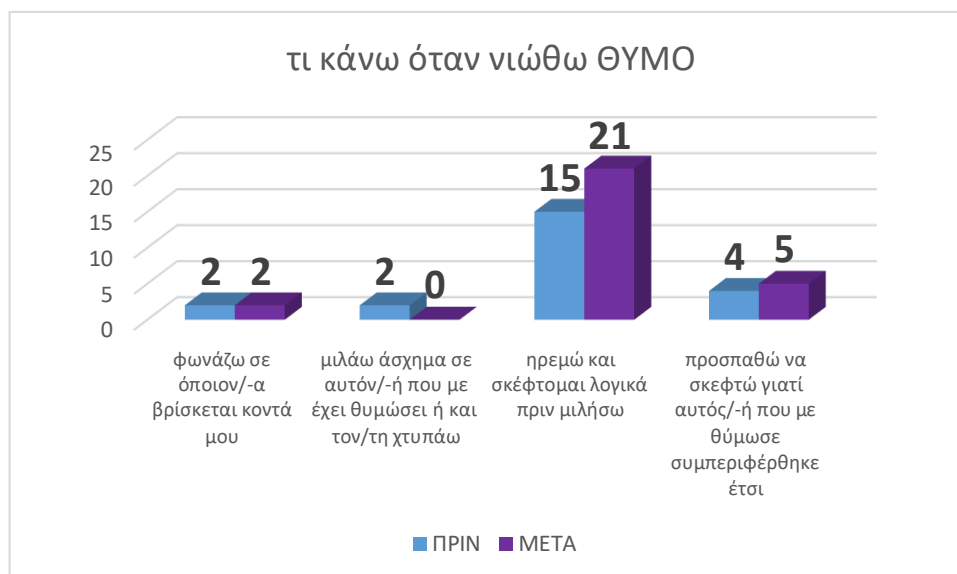


Διάγραμμα 43 – Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στο ΘΥΜΟ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Οι δοθείσες επιλογές εν προκειμένω, ήταν οι ακόλουθες:

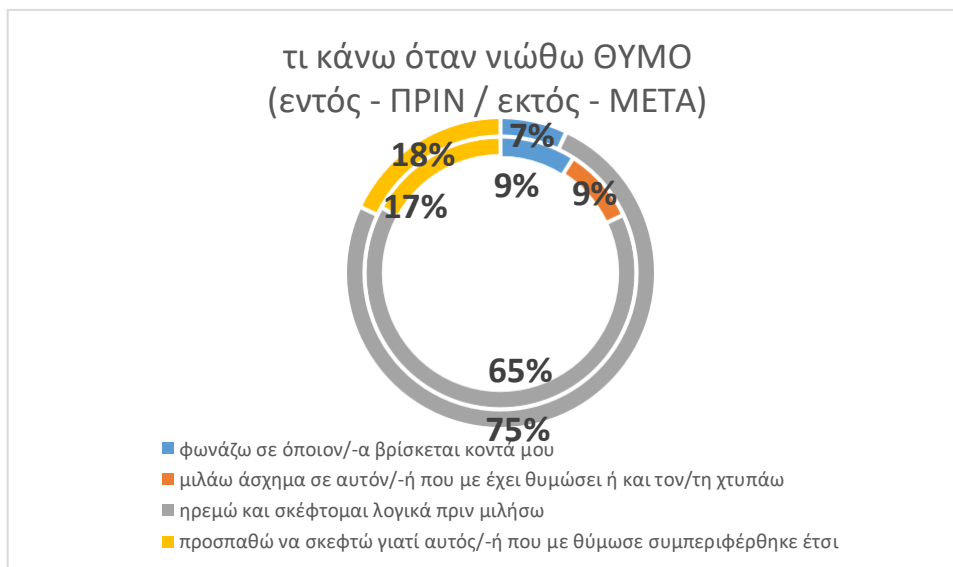
- Θ1 | Φωνάζω σε όποιον/-α βρίσκεται κοντά μου
- Θ2 | Μιλώ άσχημα σε αυτόν/-ή που με έχει θυμώσει ή και τον/τη χτυπάω
- Θ3 | Ηρεμώ και σκέφτομαι λογικά
- Θ4 | Προσπαθώ να σκεφτώ γιατί αυτός/-ή που με θύμωσε συμπεριφέρθηκε έτσι

Η επικράτηση των «αποδεκτών» Θ3 και Θ4 αναδεικνύεται σταθερή σε αμφότερα τα στάδια τής έρευνας:



Διάγραμμα 44 – Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στο ΘΥΜΟ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Αθροιστικά, το «σκορ» αποδεκτών-μη αποδεκτών μορφών διαχείρισης τού θυμού (Θ1+Θ2 έναντι Θ3+Θ4) βαίνει από 82%-18% σε 93%-7%:



Διάγραμμα 45 – Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στο ΘΥΜΟ

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η απενοχοποίηση ειδικά του θυμού δεν επιτεύχθηκε. Συγκρατείται απλώς ότι το ΕΥ άσκησε ορισμένη παιδαγωγική επίδραση, ως προς την υποβολή στους μαθητές ενδεδειγμένων τρόπων διαχείρισής του.

Ερώτηση 14

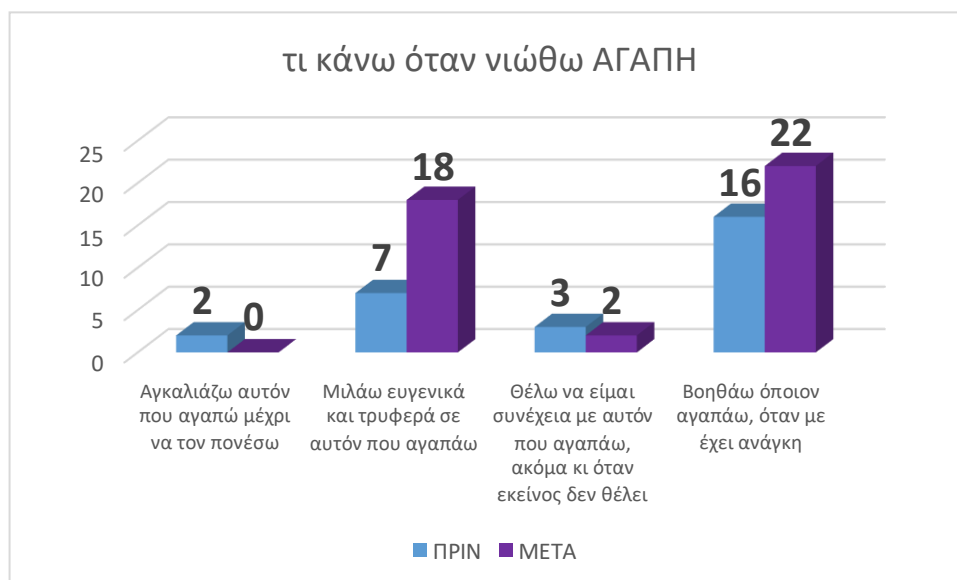
Ολοκληρώνοντας το ερωτηματολόγιο μαθητών με την 5η από τις ερωτήσεις της ενότητας των δεουσών αντιδράσεων στα 5 βασικά συναισθήματα, ερευνάται η εκδήλωση της αγάπης.

Πρόκειται για το συναίσθημα τού εντονότερου «ξεκλειδώματος» αποδεκτών αντιδράσεων, δεδομένου ότι η αύξηση των συνολικά εκφρασμένων αντιδράσεων ανήλθε στο 50% στο σύνολο τού δείγματος (από 1,3 εκδηλώσεις/άτομο στο pre-test σε 1,9 στο post-test) και σε 100% στην ασύγχρονη εφαρμογή (έναντι 8% στη σύγχρονη):



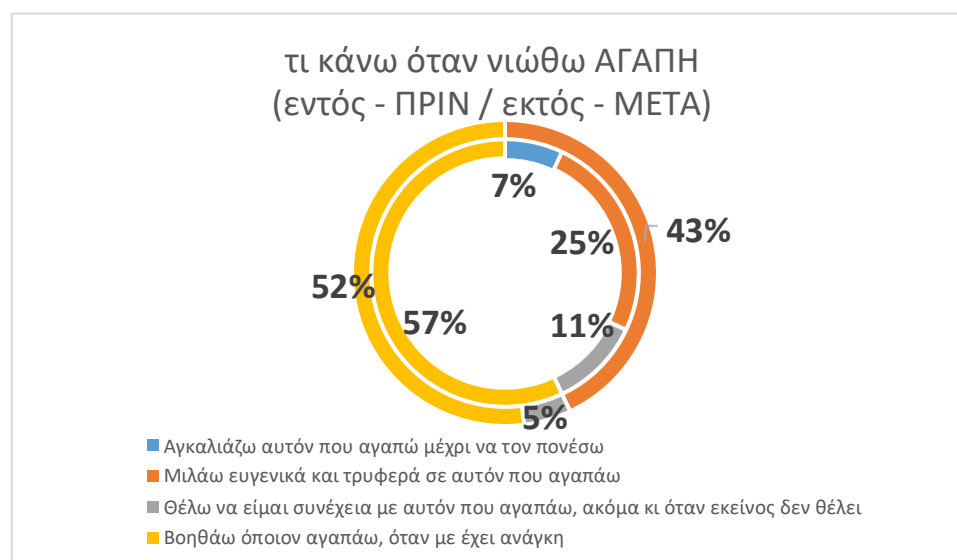
Διάγραμμα 46 – Μεταβολή του πλήθους των εκφρασθεισών επιλογών αντιδράσεων στην ΑΓΑΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Όπως διαφάνηκε και στην ερώτηση 9, η συγκέντρωση των απαντήσεων στις περισσότερο «αποδεκτές» μετατοπίστηκε σχεδόν καθολικά μετά την εφαρμογή τού ΕΥ (στη 2η με στατιστική σημαντικότητα 0,013 στην Κόρινθο και 0,018 στο Ρέθυμνο, ενώ στην 4η με 0,04), ως εξής:



Διάγραμμα 47 – Λεπτομερής αποτύπωση των μεταβολών στο πλήθος των εκφρασθεισών επιλογών στην ΑΓΑΠΗ, πριν και μετά την εφαρμογή τού ΕΥ

Τέλος, η ποσοστιαία αποτύπωση τού συσχετισμού τού διπόλου «αποδεκτές & μη αντιδράσεις» υπέστη μεταβολή από 82%-18% σε 95%-5%:



Διάγραμμα 48 – Μεταβολή των μεριδίων των επιλογών αντιδράσεων στην ΑΓΑΠΗ

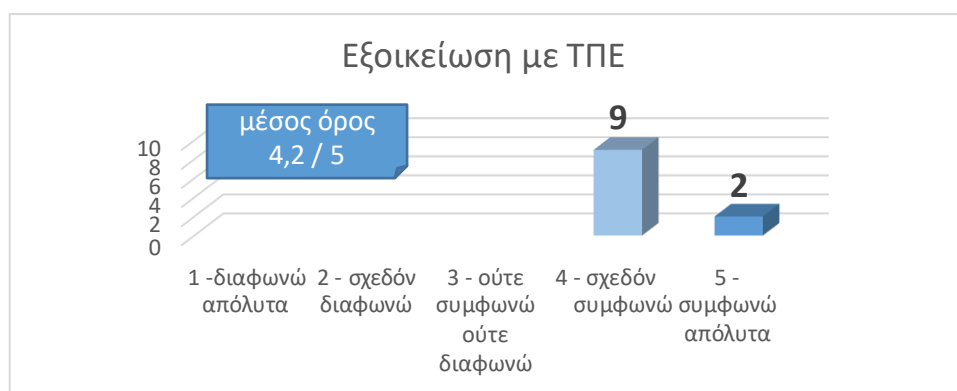
Το συνολικό συμπέρασμα, που είναι δυνατό να εξαχθεί από την τελευταία ενότητα τού ερωτηματολογίου («δέουσες» αντιδράσεις στα βασικά 5 συναισθήματα), έγκειται στο ότι οι μαθητές αύξησαν σημαντικά το πλήθος των αντιδράσεων -επομένως κατέστησαν ισόποσα εκδηλωτικότεροι- και μετατοπίστηκαν κατά τι προς τις «αποδεκτότερες» αντιδράσεις, μάλιστα εντονότερα οι της ασύγχρονης, όντας αρχικά περισσότερο απενοχοποιημένοι ως προς τις αντιδράσεις. Αποδοχή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

2.7.2 ΕΡΕΥΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βαθμός εξοικείωσης με τις ΤΠΕ και την εξΑΕ

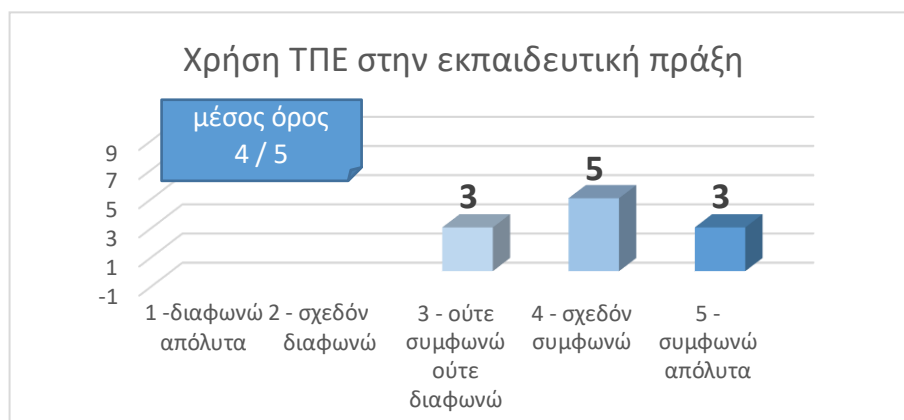
Το εισαγωγικό μέρος τού ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με 4 ερωτήματα, που αφορούν στις ΤΠΕ και στην εξΑΕ. Το τμήμα αυτό αποτυπώνει απαντήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Linkert (από 1-διαφωνώ απόλυτα έως 5-συμφωνώ απόλυτα).

Στο πρώτο ερώτημα (4ο τού ερωτηματολογίου), που αφορά στο πόσο εξοικειωμένοι τυγχάνουν οι ερωτώμενοι με τις ΤΠΕ, προέκυψε μια εικόνα επαρκούς εξοικείωσης, καθώς η μέση τιμή κυμάνθηκε στο 4,2 (με «άριστα» το 5):



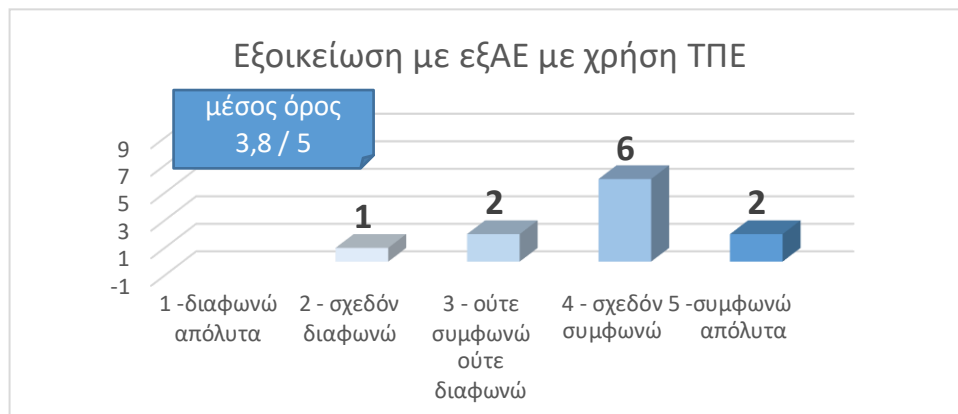
Διάγραμμα 49 – Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 4

Στο 5ο ερώτημα, που αφορά στο κατά πόσο οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, προέκυψε μια επίσης επαρκής χρήση (μέση τιμή 4 με «άριστα» το 5):



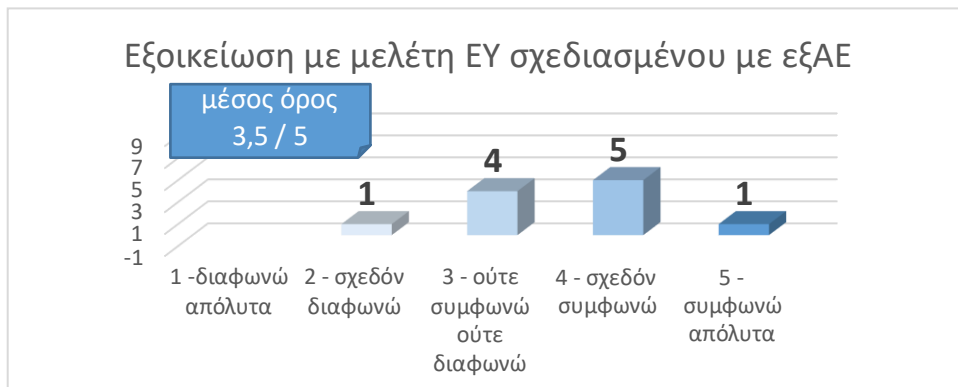
Διάγραμμα 50 – Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 5

Στο 6ο ερώτημα, που αφορά στην εξοικείωση των ερωτηθέντων με την εξΑΕ με χρήση ΤΠΕ, η εικόνα είναι ικανοποιητική (μέση τιμή 3,8 με «άριστα» το 5):



Διάγραμμα 51 – Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 6

Τέλος, στην εξοικείωση με τη μελέτη ΕΥ σχεδιασμένου με εξΑΕ, το δείγμα έδωσε μια ελαφρώς υστερούσα εικόνα, με μέση τιμή 3,5 με «άριστα» το 5. Ειδικότερα, οι 5 από τους 11 εκπαιδευτικούς δηλώνουν σχεδόν μη εξοικειωμένοι με το αντικείμενο (τιμές 2 και 3):



Διάγραμμα 52 – Απεικόνιση απαντήσεων εκπαιδευτικών στο ερώτημα 7

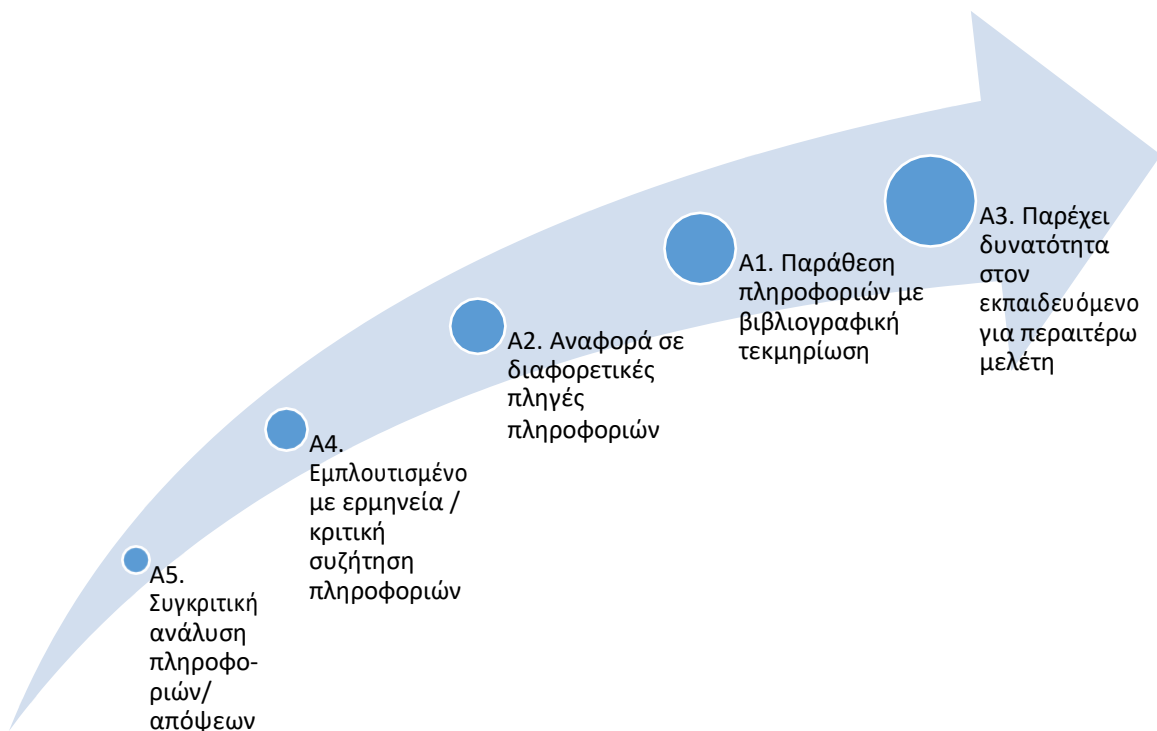
Συγκεφαλαιώνοντας το σκέλος εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και την εξΑΕ, συμπεραίνεται ότι το δείγμα τυγχάνει αρκούντως εξοικειωμένο με αμφότερα τα αντικείμενα, πλην με ορισμένη υστέρηση στη μελέτη ΕΥ σχεδιασμένου με εξΑΕ.

Κυρίως μέρος τού ερωτηματολογίου

Τα 56 ερωτήματα τού κυρίως μέρους τού ερωτηματολογίου είναι ανοικτού τύπου και οι απαντήσεις σε αυτά συμπληρώθηκαν σε πεδία ελεύθερου κειμένου. Η ανάλυση, συνεπώς, έγινε περισσότερο με ποιοτική διάσταση.

Τμήμα Α | Επιστημονική τεκμηρίωση/συνοχή τού ΕΥ

Στο τμήμα Α, τα 5 ερωτήματα (8ο-12ο ή Α1-Α5) εισέπραξαν εν πολλοίς θετικές απαντήσεις. Παρά ταύτα, υπήρξαν ορισμένες απαντήσεις, σύμφωνα με τις οποίες το ΕΥ δεν εκπλήρωνε πλήρως τα ερωτώμενα. Προκειμένου να ανατυπωθούν εναργέστερα αυτές οι «αποχρώσεις», τα 5 ερωτήματα τού εν λόγω τμήματος τάχθηκαν κατά αύξουσα τάξη εκπλήρωσης των αντικειμένων τους:



Διάγραμμα 53 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Α ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα A3, η ομοφωνία ως προς το ότι το ΕΥ παρέχει δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη ήταν θεαματική («σαφώς», «όντως»). Στο ερώτημα A1, η βιβλιογραφική τεκμηρίωση κρίνεται «επαρκής», «κατάλληλη» και «πλήρης». Στο ερώτημα A2, οι απαντήσεις παραμένουν εν συνόλω καταφατικές, απλώς σε ορισμένες περιπτώσεις διευκρινίζεται ότι αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών επισυμβαίνει «σε σημαντικό βαθμό» ή «σε μεγάλο βαθμό».

Στο ερώτημα A4, ως προς το αν το ΕΥ είναι εμπλουτισμένο με ερμηνεία/κριτική συζήτηση πληροφοριών, η κατάφαση εξασθενίζει, με μόνο 4 σαφώς θετικές απαντήσεις, 4 θετικές με την επισήμανση «αρκετά»/«ικανοποιητικά», μία ουδέτερη («ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ») και μία αρνητική. Τέλος, στο ερώτημα A5, ως προς το αν το ΕΥ εμφανίζει συγκριτική ανάλυση πληροφοριών/απόψεων, 5 απαντήσεις είναι σαφώς καταφατικές, 4 μερικώς καταφατικές («εν μέρει», «όπου είναι εφικτό», «δεν συμφωνώ απόλυτα») και μία αρνητική.

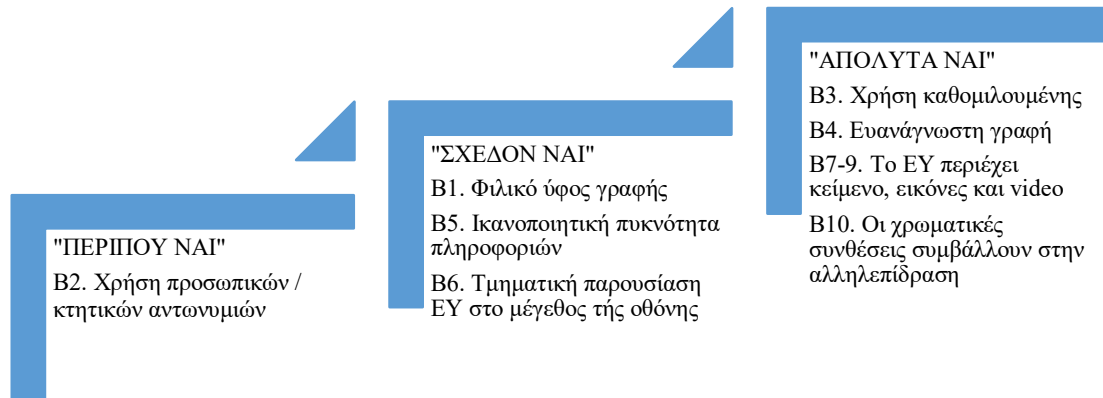
Συνεπώς, η ενότητα της τεκμηρίωσης/συνοχής τού ΕΥ απέδωσε εν πολλοίς θετική αξιολόγηση, με ορισμένες υστερήσεις στην ύπαρξη συγκριτικής ανάλυσης πληροφοριών/απόψεων και στο κατά πόσο το ΕΥ είναι εμπλουτισμένο με ερμηνεία και κριτική συζήτηση πληροφοριών.

Τμήμα Β | Συμβολή ΕΥ στην απλή/κατανοητή παρουσίαση τού γνωστικού αντικειμένου

Το τμήμα Β αποτελείται από 10 συνολικά ερωτήματα, που αξιολογούν κατά πόσο το ΕΥ επιτυγχάνει την απλή και κατανοητή παρουσίαση τού γνωστικού αντικειμένου.

Επειδή τα ερωτήματα B7-B9 αξιολογούν κλιμακωτά το ίδιο αντικείμενο¹⁷⁶, έγινε συναίρεση τής αξιολόγησής τους ενιαία (B7-9). Συνεπώς τα αξιολογούμενα ερωτήματα απολήγουν 8.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε αυτό το τμήμα προέκυψε μια ελαφρώς «τριφασική» εικόνα: ερωτήματα που έτυχαν καθολικής κατάφασης («απόλυτα ναι»), ερωτήματα όπου η κατάφαση ήταν σχεδόν καθολική («σχεδόν ναι») και άλλα, στα οποία εκφράστηκαν ορισμένες αντιρρήσεις («περίπου ναι»). Η γενική εικόνα έχει ως εξής:



Διάγραμμα 54 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Β ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Στα ερωτήματα τού «**απόλυτου ναι**» (B3-χρήση καθομιλουμένης, B4-ευανάγνωστη γραφή, B7-9 – περιεχόμενο με κείμενο, εικόνες και video και B10-χρωματικές συνθέσεις που να συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση), τα σχόλια είναι σχεδόν διθυραμβικά («**απόλυτα**», «**σαφέστατα**», «**όντως**», «**πράγματι**» κ.ά.).

Στα ερωτήματα τού «**σχεδόν ναι**», παρατηρείται διαφοροποίηση σε ευάριθμες αποκλίνουσες απαντήσεις. Φερ' ειπείν, στο ερώτημα B1 (φιλικό ύφος γραφής), αναφέρθηκε 2 φορές «**αρκετά**», στο B5 (ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών) σε μία περίπτωση κρίθηκε «**όχι**» και σε μία άλλη «**δεν συμφωνώ απόλυτα**», ενώ στο B6 (τμηματική παρουσίαση ΕΥ στην οθόνη) όμοια διαπιστώθηκαν μία αρνητική και μία ενδιάμεση απάντηση («**δεν συμφωνώ απόλυτα**»).

Τέλος, στο μόνο ερώτημα τού «**περίπου ναι**», το B2 (χρήση προσωπικών/κτητικών αντωνυμιών), διαπιστώθηκαν 2 αρνητικές απαντήσεις και 3 ενδιάμεσες («**όχι ιδιαίτερα**», «**όχι, περισσότερο αναφορικές/ερωτηματικές αντωνυμίες**»).

Συμπερασματικά, στο Τμήμα Β, η αξιολόγηση τής συμβολής τού ΕΥ στην απλή και κατανοητή παρουσίαση τού γνωστικού αντικείμενου αξιολογήθηκε ως σχεδόν απόλυτα επιτευχθείσα, με αμυδρές αποκλίσεις σε επιμέρους σημεία, κυριότερο εκ των οποίων είναι η χρήση προσωπικών/κτητικών αντωνυμιών.

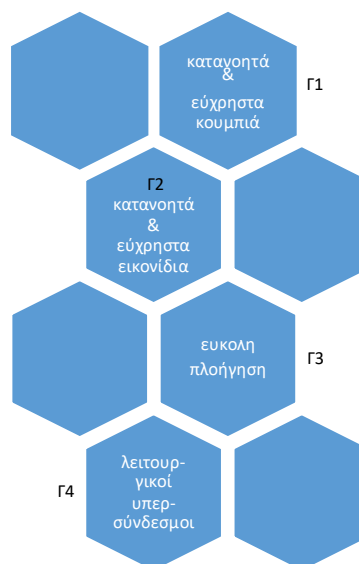
¹⁷⁶ B7: Αν το ΕΥ περιέχει μόνο κείμενο | B8: Αν το ΕΥ περιέχει κείμενο και εικόνες | B9: Αν το ΕΥ περιέχει κείμενο, εικόνες και video

Τμήμα Γ | Ευχρηστία τού ΕΥ

Στο τμήμα αυτό, που αποτελείται από 4 ερωτήματα, εξετάζεται η ευχρηστία τού ΕΥ και ειδικότερα η αναγνωρισιμότητα/κατανοητικότητα των κουμπιών (Γ1) και των εικονιδίων (Γ2), η ευκολία πλοήγησης (Γ3) και η λειτουργικότητα των υπερσυνδέσμων (Γ4). Η εικόνα που αποκομίστηκε είναι σχεδόν άριστη («μια χαρά», «πλήρως λειτουργικά», «εύστοχα επιλεγμένα», «απολύτως», «ακόμα και για εκπαιδευόμενο με ειδικές ανάγκες» κ.ά.).

Ανεπαίσθητη απόκλιση από το «απόλυτο άριστα» παρατηρήθηκε στο ερώτημα Γ1, στο οποίο 2 ερωτηθέντες έκριναν ότι τα κουμπιά είναι «αρκετά» κατανοητά και αναγνωρίσιμα, ενώ ένας επισήμανε ότι αυτό δεν συμβαίνει όταν το ΕΥ χρησιμοποιείται από κινητό τηλέφωνο¹⁷⁷.

Συνοπτικά, η εικόνα τής ευχρηστίας τού ΕΥ συνοψίζεται ως άριστη, σε περιβάλλον Η/Υ.



Διάγραμμα 55 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Γ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Τμήμα Δ | Υποστήριξη/καθοδήγηση τού εκπαιδευόμενου στη μελέτη του από το ΕΥ

Στο υπόψη τμήμα, εξετάζεται ο βαθμός, στον οποίο το ΕΥ δρα υποστηρικτικά και καθοδηγητικά ως προς τη μελέτη τού εκπαιδευόμενου. Στα τρία επιμέρους ερωτήματα, η θετική απόκριση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν σχεδόν ομόφωνη. Η υποστήριξη τού ΕΥ ως προς την επίδοση έμφασης σε συγκεκριμένα σημεία (ερώτημα Δ2) ήταν καθολική, ιδίως με επισήμανση τής συμβολής τής έντονης γραφής σε αυτό. Ανάλογα αξιολογήθηκε και η ύπαρξη επεξηγηματικών σχολίων στο ερώτημα Δ3 («απόλυτα», «αρκετά» ή -στη χειρότερη περίπτωση- «δεν υπάρχει, αλλά διότι ο τρόπος γραφής είναι απλός και κατανοητός»).

¹⁷⁷ Επ' αυτού, λεκτέο ότι η χρήση τού ΕΥ ούτως ή άλλως δεν ενδείκνυται μέσω κινητού τηλεφώνου, καθόσον ενέχεται ο κίνδυνος διάσπασης τής προσοχής τού εκπαιδευόμενου από άλλα ερεθίσματα τής συσκευής. Επιπλέον, η μορφοποίηση σύνθετων περιβαλλόντων εργασίας, όπως το chamilo, ποικίλλει αναπόφευκτα στο ευρύ φάσμα οθονών κινητών τηλεφώνων. Συνεπώς, το εύρημα αξιολογείται ως χαμηλής σημαντικότητας.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα στο ερώτημα Δ1 (παροχή συμβουλών για τον τρόπο μελέτης) είναι μια «διαλεκτική» τριών απαντήσεων, από τις οποίες μία διαπιστώνει ότι το επίδοκο λαμβάνει χώρα «σε κάποιες προτάσεις», μία δεύτερη ότι «στην αρχή θα ήθελα κάτι παραπάνω», αλλά μία τρίτη εξηγεί ότι «δεν συμβαίνει εξαρχής, αλλά βήμα βήμα, σαν να σε παίρνει κάποιος απ' το χέρι και να σε ξαναγεί, που είναι πιο ενδεδειγμένο». Εκτιμάται ότι αυτό το εύρημα δεν αναιρεί την πολύ καλή γενική αξιολόγηση τού τμήματος Δ.



Το ΕΥ παρέχει συμβουλές για τον τρόπο μελέτης



Το ΕΥ υποστηρίζει την έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία



Στο ΕΥ υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια

Διάγραμμα 56 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Δ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Τμήμα Ε | Υποστήριξη από το ΕΥ τής αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Το «πυρηνικό» αυτό τμήμα τού ερωτηματολογίου αναδεικνύει το βαθμό, στον οποίο το ΕΥ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο, κατά τη μελέτη του, μέσω 6 συνολικά ερωτημάτων.

Η επεξεργασία των εδώ απαντήσεων ανέδειξε ορισμένα ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά ευρήματα, που θα αναλυθούν αμέσως πιο κάτω. Για την οικονομία τής συζήτησης, τίθεται υπόψη ότι στο σύνολο των 6 ερωτημάτων τού τμήματος, ερευνάται το αν/κατά πόσο το ΕΥ εμπειριείγε δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν επίδικους στόχους.

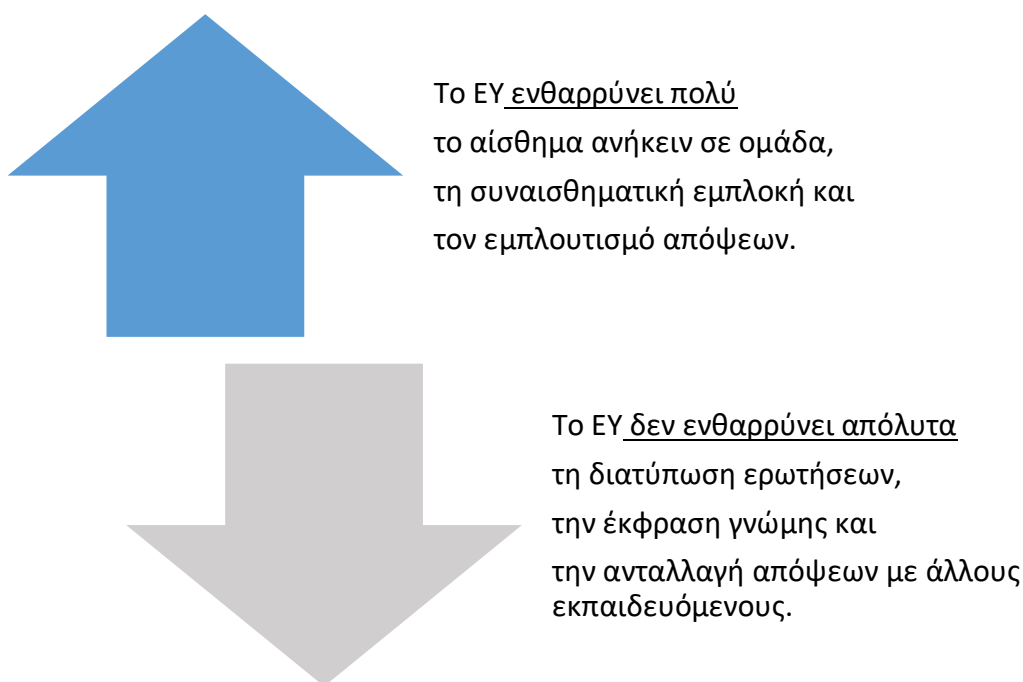
Αποπειρώμενη η παρούσα να διατάξει τους στόχους κατά φθίνουσα τάξη επίτευξης, εκκινεί από την ενθάρρυνση τής θεώρησης τού εαυτού ως μέλους ομάδας με συγκεκριμένες ανάγκες/προσδοκίες (ερώτημα E5), τη συναισθηματική εμπλοκή (ερώτημα E3) και τον εμπλουτισμό απόψεων (ερώτημα E6). Και στα τρία αυτά ερωτήματα, από τους 11 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς μόνο 2 απείχαν από την πλήρη κατάφαση, ισχυριζόμενοι ότι οι εν λόγω στόχοι επιτυγχάνονται «κατά κάποιο τρόπο», «εν μέρει», «ως ένα βαθμό» κ.λπ.

Στα υπόλοιπα τρία ερωτήματα, παρατηρούνται αισθητότερες αποστάσεις των απαντήσεων από αυτό που θα θεωρούνταν επιθυμητό/προσδοκώμενο, σε έως και 5 από τις

11 αποκρίσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στο ερώτημα Ε2 (ενθάρρυνση τής διατύπωσης ερωτήσεων), ορισμένοι «δεν συμφων[ούν] απόλυτα» ή θεωρούν ότι σε αυτό το σημείο το ΕΥ είναι «αρκετά καθοδηγητικό, [ώστε να] αφήνει μόνο περιθώρια για αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών».

Στο ερώτημα Ε1 (ενθάρρυνση τής έκφρασης γνώμης), διαπιστώθηκε περισσότερη επιφύλαξη, ακόμα και με αρνητικές απαντήσεις («όχι (λίγες)», «δεν συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό»), όπως και στο ερώτημα Ε4 (ενθάρρυνση ανταλλαγής απόψεων με άλλους εκπαιδευόμενους).

Η αποτύπωση τού φάσματος κατάφασης των ερωτηθέντων στα ερωτήματα τού παρόντος τμήματος επιχειρείται στο ακόλουθο διάγραμμα:



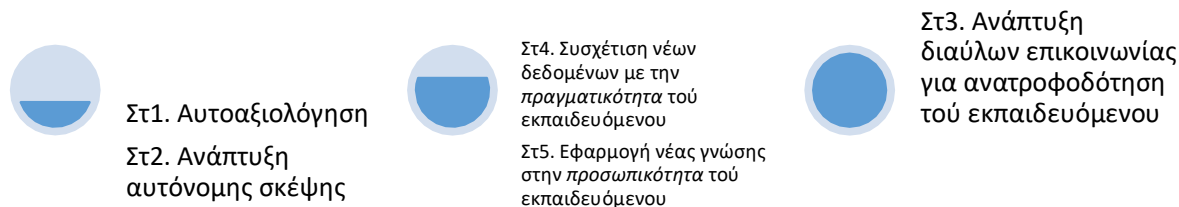
Διάγραμμα 57 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Ε ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Εκτιμάται ως εύστοχη η παρατήρηση ότι ο βαθμός καθοδηγητικότητας τού ΕΥ επιδρά εν μέρει δυσμενώς στη δυνατότητα των εκπαιδευόμενων να αναπτύξουν ορισμένες πρωτοβουλίες. Σημειώνεται, ωστόσο, επ' αυτού ο κρίσιμος ρόλος τού εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την καθοδήγηση τής διεξαγωγής τού προγράμματος (αναφέρθηκε σε ορισμένες απαντήσεις).

Τμήμα Στ | Η παροχή από το ΕΥ στους εκπαιδευόμενους τής δυνατότητας αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης

Το τμήμα αυτό, εξίσου «πυρηνικό» με το προηγούμενο ως προς την ιχνηλάτηση τής επίδρασης τού ΕΥ στη ΣΝ των εκπαιδευόμενων, αξιολογήθηκε (και στα 5 ερωτήματά του) πολύ θετικά και με ελάχιστες «κάπως αρνητικές» απαντήσεις.

Το πλαίσιο διακύμανσης ήταν περιορισμένο γύρω από θετικές απαντήσεις. Η αύξουσα διάταξη των αξιολογήσεων ακολουθεί τα απεικονιζόμενα στο ακόλουθο διάγραμμα (αναφέρονται συνοπτικά οι οικείοι στόχοι, που επιτυγχάνονται):



Διάγραμμα 58 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Στ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Σταχυολογώντας ενδεικτικά ορισμένες από τις -ολιγάριθμες αποκλίνουσες τής απόλυτης κατάφασης- απαντήσεις, κρίνονται άξιες λόγου η εκφορά στο ερώτημα Στ1 (αυτοαξιολόγηση) απόψεων όπως «ναι, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες», «ναι, αρκετά», στο ερώτημα Στ2 (ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης) «συμφωνώ λίγο» και στο ερώτημα Στ4 (συσχέτιση νέων δεδομένων με την πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου) «θα μπορούσε να συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό».

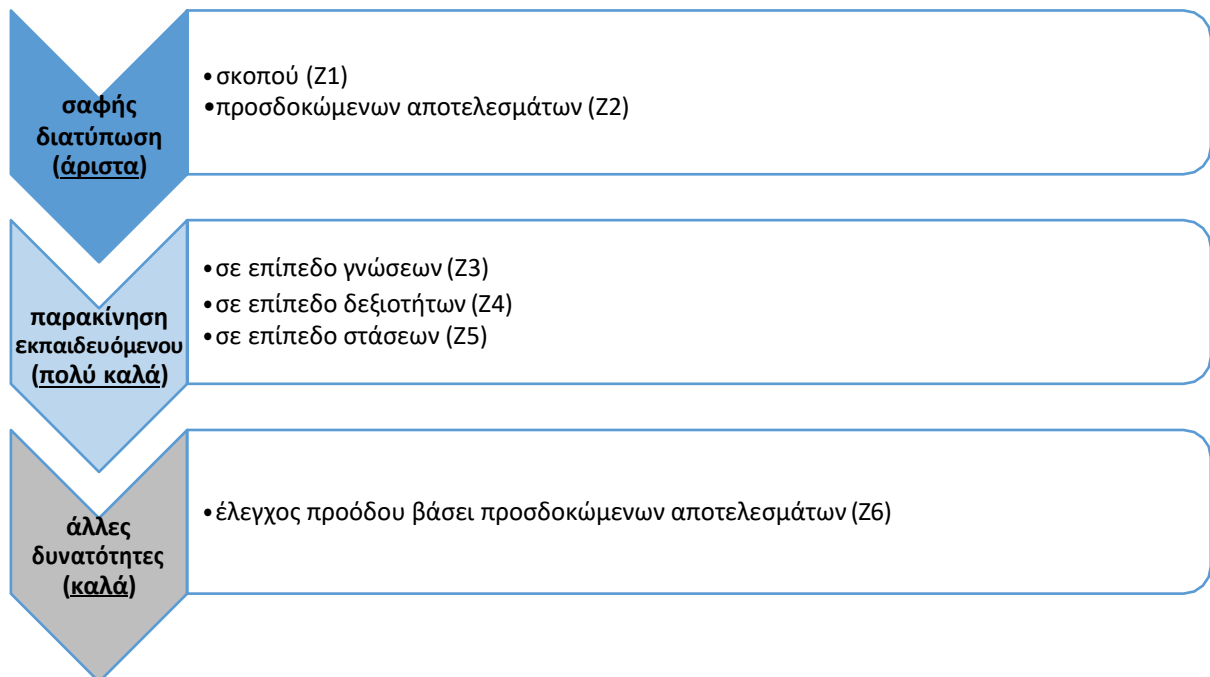
Οι ανωτέρω απαντήσεις δεν αναιρούν τη γενική εντύπωση που δημιουργείται ότι το ΕΥ έχει τις προϋποθέσεις να επιτυγχάνει παροχή στους εκπαιδευόμενους διευρυμένης δυνατότητας αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης, ιδίως με ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας.

Τμήμα Ζ | Σκοπός - Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το τμήμα Ζ αξιολογεί το βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων σκοπού και αποτελεσμάτων, από την εφαρμογή του ΕΥ. Τα 6 ερωτήματά του αξιολογήθηκαν εν πολλοίς θετικά, με ορισμένες υστερήσεις στην ελεγχσιμότητα τής προόδου των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (ερώτημα Ζ6) και στην παρακίνησή του σε επίπεδο στάσεων (ερώτημα Ζ5).

Η σαφήνεια διατύπωσης σκοπού (ερώτημα Ζ1) και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (ερώτημα Ζ2) γίνεται ομόφωνα αποδεκτή («ζεκάθαρα», «απολύτως», «σαφέστατα»). Η δε παρακίνηση τού εκπαιδευόμενου σε επίπεδο γνώσεων (ερώτημα Ζ3) και δεξιοτήτων (ερώτημα Ζ4) υστερεί ελάχιστα τού ιδεατού («αρκετά», «συμφωνώ ως ένα βαθμό και μπορεί να ενισχυθεί με τη βοήθεια τού εκπαιδευτή»).

Συνοπτικά, η φθίνουσα διαβάθμιση τής αξιολόγησης των ερωτημάτων αυτού του τμήματος -που περιέργως ακολουθεί τη σειρά εμφάνισής τους- έχει ως εξής:



Διάγραμμα 59 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Ζ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

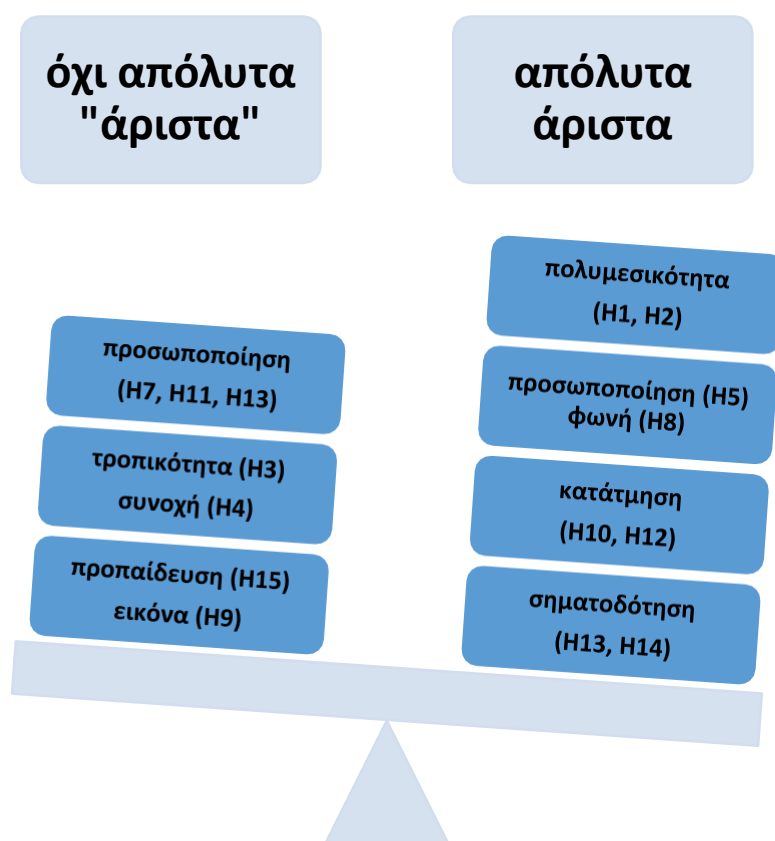
Συμπερασματικά, οι επιδιωκόμενοι σκοποί και τα προσδοκώμενα από το ΕΥ αποτελέσματα μπορούν εν πολλοίς να επιτευχθούν, με μερική επιφύλαξη στο κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να ελέγξει την πρόοδό του βάσει αυτών.

Τμήμα Η | Οι αρχές τής πολυμεσικής μάθησης στο ΕΥ

Το τμήμα αυτό αξιολογεί την εμφιλοχώρηση στο ΕΥ των θεμελιωδών αρχών τής πολυμεσικότητας, μέσα από 15 ερωτήματα (Η1-Η15). Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν μια σχεδόν ομόφωνη σύμφωνη γνώμη των ερωτηθέντων ότι οι αρχές τής πολυμεσικότητας τηρήθηκαν σχεδόν καθολικά. Οι «παραφωνίες» ήταν ελάχιστες και δεν χαρακτηρίστηκαν από καμία επαναληπτικότητα (σε έτερο από τον άπαξ αναφέροντα) και στατιστική σημαντικότητα.

Ενδεικτικά, η πολυμεσικότητα ως συνδυασμός ήχου-εικόνας (Η1) αναγνωρίζεται «αναμφισβήτητα» και «σε άριστο συνδυασμό»· η προσωποποίηση με φιλική γλώσσα (Η5) «απολύτως»· η φωνή (Η8) αξιολογείται ως «άκρως φιλική» και «εξαιρετική»· η κατάτμηση με τμηματική παρουσίαση (Η10) ιχνηλατείται «απόλυτα» και «με ορθή κατηγοριοποίηση»· η προσωποποίηση με ανατροφοδότηση (Η11) αναγνωρίζεται μέσω «πληθώρας δραστηριοτήτων»· η εικόνα (Η9) χαρακτηρίζεται «από τα ενδιαφέροντα σημεία του υλικού».

Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο αυτό το τμήμα να αποτυπωθεί διαγραμματικά απλώς με διαχωρισμό των ερωτημάτων σε καθολικά θετικά απαντηθέντα και σε όσα έτυχαν μίας απόκλισης (εκ των 11 ερωτηθέντων) από το «απόλυτο άριστα»:



Διάγραμμα 60 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης ερωτημάτων Τμήματος Η ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

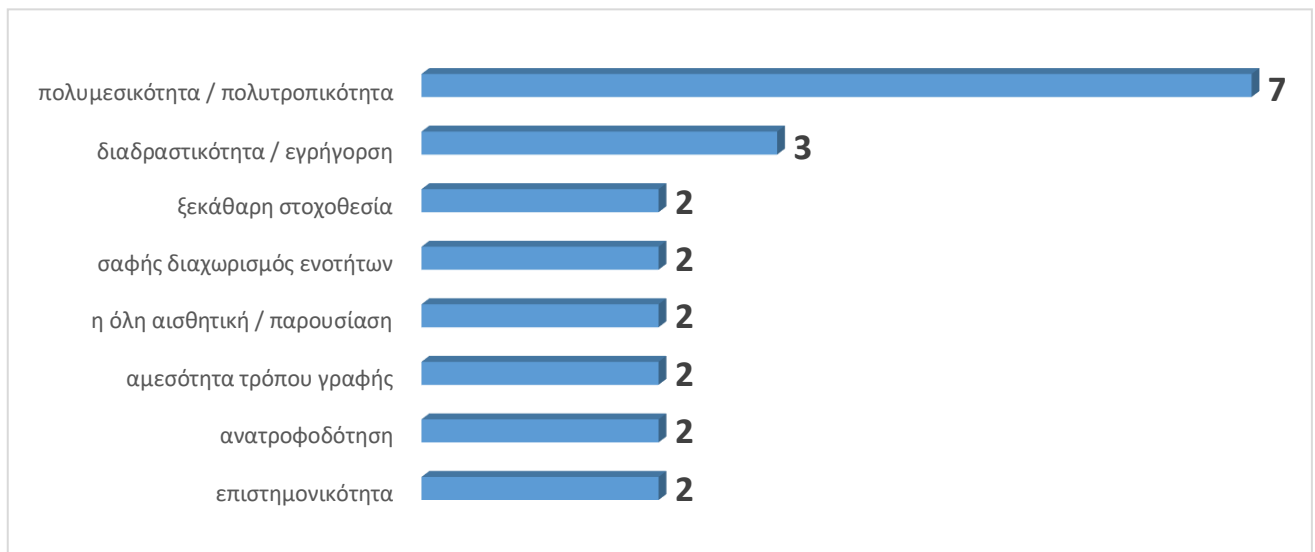
Δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι το τμήμα Η αποτελεί μια ενατένιση τού ΕΥ ως απολύτως εναρμονισμένου με τις θεμελιακές αρχές τής πολυμεσικότητας.

Τμήμα Θ | Δυνατά και αδύναμα σημεία τού ΕΥ

Στο τελευταίο τμήμα τού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών, δόθηκε η δυνατότητα έκφρασης έως τριών θετικών σημείων και έως τριών σημείων προτεινόμενων βελτιωτικών αλλαγών.

Η γενική κατεύθυνση τού δείγματος ήταν να εξαντλήσει την εύρεση τριών θετικών σημείων, αλλά όχι πάντοτε σημείων βελτίωσης. Κατά μέσο όρο, καθένας από τους ερωτηθέντες ανέφερε 3 θετικά σημεία και μόλις 0,7 αρνητικά. Εκτιμάται ότι αυτό δεν οφείλεται απλώς στην αβρότητα που μπορεί να διέπει μια επαγγελματική σχέση, στο πλαίσιο τής οποίας ζητείται η συμμετοχή σε μια έρευνα, όπου κανείς καλείται να κρίνει το έργο μιας συναδέλφου. Τούτο προκύπτει από το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες δεν δίστασαν να κάνουν παρατηρήσεις σε επιμέρους ερωτήματα των τμημάτων τού κυρίως μέρους τού ερωτηματολογίου (μάλιστα όχι οι ίδιοι κάθε φορά). Συνεπώς, εκτιμάται ότι όντως δεν εντοπίστηκαν σημαντικές ελλείψεις στο ΕΥ που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν.

Επειδή εκφράστηκαν συνολικά 33 θετικά σημεία, εκτιμήθηκε ως στατιστικά μη σημαντικό το να τύχουν αναφοράς παρατηρήσεις που αναφέρθηκαν μία φορά. Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται όσες εμφανίστηκαν τουλάχιστον δύο φορές:



Διάγραμμα 61 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης θετικών σημείων Τμήματος Θ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Τέλος, στα σημεία βελτιωτικών αλλαγών, που προτάθηκαν, η περιορισμένη έκφραση γνώμης καθιστά αναγκαία την εξαντλητική αναφορά όλων των απόψεων που εκτέθηκαν, ακόμα και όσων εκδηλώθηκαν από ένα άτομο:



Διάγραμμα 62 – Σύνοψη ποιοτικής ανάλυσης προτάσεων βελτιωτικών αλλαγών Τμήματος Θ ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Με λίγα λόγια, το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών αποτύπωσε μια ισχυρή υποστηρικτική τάση προς το ΕΥ, ως εξόχως πολυμεσικό και κατάλληλο για χρήση. Οι επιμέρους παρατηρήσεις, παρά ορισμένο εύρος αντικειμένου τους, δεν διέπονται από στατιστική σημαντικότητα.

2.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΧΟΛΙΑ

2.8.1 ΓΕΝΙΚΑ

Έρευνα μαθητών

Επιχειρώντας σύνοψη των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και συσχετίσή τους μεταξύ των δύο σκελών (μαθητές/εκπαιδευτικοί), αρχικά διαπιστώνεται ότι ήδη το γεγονός ότι ένα 35% των μαθητών/-τριών δεν κατόρθωσε να εφαρμόσει το πρόγραμμα, είτε για λόγους υλικοτεχνικούς είτε ψυχολογικούς, ενδεχομένως προΐδεάζει για ορισμένη ταξική διάσταση της εξΑΕ. Για το ζήτημα αυτό, δεν είναι δυνατό να λάβει χώρα σύγκριση με ανάλογες έρευνες, καθόσον δεν εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες που να διεξήχθησαν σε συνθήκες ανάλογες με της πανδημίας του Covid-19.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, υποστηρίχθηκε¹⁷⁸ ότι η προηγούμενη απαίτηση κατοχής από τις οικογένειες των μαθητών/-τριών ενός ελάχιστου επιπέδου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (laptop, H/Y, εκτυπωτές κ.ά.) για την παρακολούθηση της εξΑΕ εισήγαγε/ενέτεινε ταξικές διακρίσεις, καθόσον μαθητές/-τριες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων, ευάλωτων ομάδων ή και μειονεκτικών περιοχών, όπου οι εν λόγω υποδομές τυγχάνουν σπανιότερες, αποκτούν συγκριτικό μειονέκτημα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Στην περίπτωση τού δείγματος μαθητών/-τριών της παρούσας έρευνας δεν διαπιστώθηκε μια συστημική σχέση ανάμεσα στο εισόδημα και την αποχή από το πρόγραμμα. Η απόκλιση από την πλήρη παρακολούθηση συσχετίστηκε γενικά μόνο με την ηλικία των μαθητών/-τριών, γεγονός που αναδεικνύει την αξία της απλότητας/κατανοητικότητας τού ΕΥ ως εκδήλωσης των αρχών της προσωποποίησης και τροπικότητας στην πολυμεσική εξΑΕ.

Ο παράγοντας τού φύλου δεν αποδείχθηκε να διαδραματίζει ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό ανταπόκρισης στους σκοπούς τού ΕΥ. Ειδικότερα, δεν διαφάνηκε σημαντική διαφορά στις «επιδόσεις» αγοριών-κοριτσιών, σε κανένα στάδιο της έρευνας. Παρά ταύτα, διαπιστώνεται μια διαφοροποίηση, σε σχέση με έρευνες που εξετάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας, οι οποίες κατέδειξαν ορισμένο προβάδισμα των κοριτσιών στην ανάπτυξη ΣΝ, σε σχέση με τα αγόρια (βλέπε ενδεικτικά την έρευνα τού 2015 σε σχολεία της Κολομβίας).

Η διαφοροποίηση μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής κατέστη εμφανής σε σειρά σημείων, που θα αναλυθούν στην Ενότητα 4, με σπουδαιότερα την περισσότερη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη σύγχρονη εφαρμογή, αλλά και τη μεγαλύτερη απενοχοποίηση συναισθηματικών αντιδράσεων στην ασύγχρονη.

Το σημείο με τη μεγαλύτερη καταγεγραμμένη πρόοδο των μαθητών/-τριών από την εφαρμογή τού ΕΥ ήταν η **αναγνώριση** συναισθημάτων - περισσότερο των θετικών και εντονότερα στην ασύγχρονη εφαρμογή (Ερώτηση 1). Επίσης, το ΕΥ βοήθησε την

¹⁷⁸ Όλως ενδεικτικά, https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320143_i-kathimerinotita-tis-tilekpaideysis (ανάκτηση 08-06-2020)

εξοικείωση των μαθητών/-τριών με περισσότερες και ορθότερες λέξεις συναισθημάτων, ιδίως στη σύγχρονη εφαρμογή (Ερώτηση 2).

Στην αναγνώριση/**αντίληψη** συναισθημάτων από διάφορα ερεθίσματα, η μεγαλύτερη πρόοδος γίνεται στο θυμό, τη χαρά και την αγάπη, με μεγαλύτερη έμφαση στα οπτικά παρά στα ηχητικά ερεθίσματα (Ερωτήσεις 3-6).

Περνώντας στην **κατανόηση**/έκφραση των συναισθημάτων, το ΕΥ ενθάρρυνε περισσότερο την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων στην ασύγχρονη εφαρμογή (Ερώτηση 7). Στην κατανόηση των συναισθημάτων, η διάκρισή τους σε θετικά και αρνητικά ήταν ήδη κεκτημένη για τους μαθητές/-τριες δεξιότητα (Ερώτηση 8).

Στη **διαχείριση** των συναισθημάτων, παρατηρήθηκε μια αδρή μετατόπιση των μαθητών/-τριών προς μια αποδοχή περισσότερης εξωτερίκευσης των θετικών συναισθημάτων και εσωτερίκευσης των αρνητικών (Ερώτηση 9). Συνολικά, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση τού πλήθους των εκφρασμένων αντιδράσεων στα βασικά συναισθήματα, με -κάπως μικρότερη- αύξηση τής προσχώρησης των μαθητών/-τριών προς τις αποδεκτότερες εξ αυτών και μάλιστα εντονότερα οι της ασύγχρονης εφαρμογής (Ερωτήσεις 10-14).

Πολύ συνοπτικά, δηλαδή, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η παιδαγωγική «υπεραξία» τού ΕΥ αποτυπώθηκε σε ευδιάκριτο βαθμό τόσο στη διαχείριση των συναισθημάτων όσο και στην αναγνώρισή τους.

Το παραπάνω συμπέρασμα τελεί σε απόλυτη αρμονία με τις περισσότερες από τις έρευνες, που εξετάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος, δεδομένου ότι ήδη από τα τέλη τής δεκαετίας τού 2000 διαφάνηκε μια -διατηρούμενη έως τις ημέρες μας- τάση τα προγράμματα ΣΝ / ΕΞΑΕ που ερευνήθηκαν να αποδεικνύονται -λιγότερο ή περισσότερο- ευεργετικά ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΣΝ στους μαθητές/-τριες, στους οποίους εφαρμόζονται.

Ειδικότερα, από τη συσχέτιση των συμπερασμάτων τής έρευνας τής παρούσας εργασίας με όσες εξετάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος (ενότητα 1.3.2) παρατηρείται μια ταύτιση συμπερασμάτων, ιδίως με τις εξής:

- Τις έρευνες του 2007 σε σχολεία Α'βάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας και των ΗΠΑ (Πενσυλβάνια), στις οποίες παρατηρήθηκε αύξηση ΣΝ από την εφαρμογή προγραμμάτων ΕΞΑΕ.
- Την έρευνα του 2014 σε νήπια στα Μέγαρα, τα οποία βοηθήθηκαν να υιοθετήσουν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, όπως έγινε παραδεκτό από την παρούσα έρευνα.
- Τέλος, λεκτέα η ουσιώδης ταύτιση της παρούσας με την έρευνα τής Dunn το 2019 στις νοτιοδυτικές ΗΠΑ, στην οποία η ευεργετική επίδραση από την εφαρμογή προγραμμάτων ΣΝ μέσω ΕΞΑΕ τυγχάνει ανεξάρτητη τής κοινωνικοοικονομικής καταγωγής των μαθητών.

Έρευνα εκπαιδευτικών

Στην έρευνα των εκπαιδευτικών, επί αντιπροσωπευτικού από άποψης φύλου και ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

εξοικείωσης με την εξΑΕ και τις ΤΠΕ δείγματος, τα βασικότερα συμπεράσματα συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Το ΕΥ ενέχει επαρκή τεκμηρίωση και πάσχει ελάχιστα σε συνοχή (Τμήμα Α).
- ✓ Το ΕΥ παρουσιάζει απλά, κατανοητά και εύχρηστα το γνωστικό αντικείμενο (Τμήματα Β-Γ).
- ✓ Το ΕΥ υποστηρίζει και καθοδηγεί επαρκώς τον εκπαιδευόμενο (Τμήμα Δ).
- ✓ Το ΕΥ επιτυγχάνει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/-τριών, υστερώντας ελαφρώς στην παροχή δυνατοτήτων ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αυτοαξιολόγησης από αυτούς, ένεκα τού ισχυρά καθοδηγητικού του χαρακτήρα (Τμήματα Ε-Στ).
- ✓ Το ΕΥ διατυπώνει ρητά το σκοπό και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, με ορισμένο περιθώριο βελτίωσης στη δυνατότητα αυτοελέγχου τής προόδου από τους μαθητές/-τριες (Τμήμα Ζ).
- ✓ Οι αρχές τής πολυμεσικής μάθησης διατρέχουν πλήρως το ΕΥ (Τμήμα Η).
- ✓ Επιμέρους περιθώρια βελτίωσης τού ΕΥ ενυπάρχουν στο μίγμα τρόπων παρουσίασης τού υλικού και σε ελαφρώς περισσότερο ήχο (Τμήμα Θ).

Συσχέτιση ευρημάτων σκελών έρευνας

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων τής έρευνας στα δύο σκέλη της (μαθητές/εκπαιδευτικοί), αποτυπώνονται ευάριθμες συσχετίσεις, οι εξής:

Η απλότητα, κατανοητικότητα και ευχρηστία τού ΕΥ βοήθησε ορατά στην επίτευξη παιδαγωγικής υπεραξίας.

Η συναισθηματική εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών επιτεύχθηκε, ανεξάρτητα (και ίσως εν πολλοίς εξαιτίας) τού έντονα καθοδηγητικού χαρακτήρα τού ΕΥ, αν ληφθεί υπόψη το συντριπτικό ποσοστό ανταπόκρισης/συμπλήρωσης των πεδίων, με απαντήσεις που μετά την εφαρμογή τού ΕΥ κατέδειξαν ευδιάκριτη πρόοδο.

Η εκπαιδευτική υπεραξία και πρόοδος των μαθητών/-τριών αποδείχθηκε από το γεγονός ότι, στις συντριπτικά περισσότερες περιπτώσεις, οι τάσεις ανάπτυξης ενδεικτών ΣΝ «συγχωνεύονταν» σε ενιαία κατεύθυνση.

Η ως άνω καταγραφείσα πρόοδος συνέβη ενιαία και σύμμετρα σε αγόρια και κορίτσια, σύγχρονη και ασύγχρονη εφαρμογή.

Αυτή η ενιαία κατεύθυνση των βελτιωτικών τάσεων αποτελεί συνέχεια των ευρημάτων των ερευνών, που εξετάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος τής παρούσας.

Γενικά, η καθολικότητα στην επιτυχία τού ΕΥ να αξιοποιήσει τις αρχές τής πολυμεσικότητας για να ωθήσει την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω εξΑΕ καταδείχθηκε συστηματικά.

Ακολουθώντας, θα επιχειρηθεί αναλυτικότερη αποτύπωση των συμπερασμάτων από την εφαρμογή τού προγράμματος και την αξιολόγηση τής έρευνας στα δύο σκέλη της. Σε εναρμόνιση με το διεθνώς εφαρμοζόμενο μοντέλο τής SWOT Analysis (Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats, ήτοι Δυνατά σημεία – Αδύναμα σημεία – Ευκαιρίες – Απειλές), τα συμπεράσματα ομαδοποιούνται στις 4 διαστάσεις αυτής τής μεθόδου υποτύπωσης, με γνώμονα την ανάγκη να δοθεί συγκεντρωτική/συνολτική εικόνα τους.

2.8.2 ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

Το αναμφισβήτητο πρώτιστο δυνατό σημείο τού προγράμματος δεν ήταν άλλο από την ορατή αποτύπωση ενός βαθμού προόδου δεικτών ΣΝ των μαθητών/-τριών, που αποτυπώθηκε τόσο στο α΄ μέρος τής έρευνάς τους (αναγνώριση συναισθημάτων) όσο και στο β΄ μέρος (διαχείριση συναισθημάτων). Φάνηκε δηλαδή ότι το ΕΥ «ξεκλείδωσε» την εκδήλωση τόσο τού εντοπισμού όσο και της εκφραστικότητας συναισθημάτων.

Το κλάμα ως εκδήλωση τής λύπης, το αποτράβηγμα ως μέθοδος διαχείρισης τού φόβου και του θυμού, η αγκαλιά ως πηγαία εκδήλωση τής αγάπης και γενικά η εσωτερίκευση των λιγότερο αποδεκτών τρόπων εκδήλωσης συναισθημάτων και η εξωτερίκευση των περισσότερο αποδεκτών βρήκαν στο ΕΥ το έναυσμα τής έκφρασής τους στο συλλογικό προσκήνιο, ιδίως στο ασφαλέστερο πλαίσιο τής ασύγχρονης εφαρμογής.

Η πολυμεσικότητα, ως πλέγμα αρχών με όλως πρακτική αξία, έτυχε πλήρους εφαρμογής, με συνέπεια να εκτυλιχθεί ένα ευρύ φάσμα επιμέρους «υπεραξιών» στην επικοινωνία των συναισθημάτων.

Τέλος, αποτυπώθηκε γλαφυρά το συναισθηματικό momentum, που είχε καλλιεργηθεί στο δείγμα των μαθητών/-τριών τόσο από την προϊούσα εξοικείωση με τη Χωχαρούπα όσο και με το συναισθηματικό δεσμό με τις εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο τής ήδη αρξαμένης εξΑΕ στο πλαίσιο τής πανδημίας τού Covid-19.

2.8.3 ΑΔΥΝΑΜΑ ΣΗΜΕΙΑ

Παρά το περιορισμένο μέγεθός τους, συγκριτικά με τα δυνατά σημεία, τα αδύναμα σημεία αποτελούν τα εναύσματα τής βελτίωσης των διαδικασιών και του τρόπου εφαρμογής τής εξΑΕ και των αρχών τής πολυμεσικότητας.

Σταχυολογώντας τα πλέον ευδιάκριτα από αυτά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πρωτίστως η ορισμένη υστέρηση στην «πειθαρχικότητα» στις εκφρασμένες «απαιτήσεις», όπως φερ' ειπείν αποτυπώθηκε στην Ερώτηση 7, όπου οι μαθητές/-τριες τής ασύγχρονης εφαρμογής δεν κατόρθωσαν να πειθαρχήσουν στην απαίτηση να εκφράσουν 4 συναισθήματα παρά κατά 75%, ακόμα και στο post-test.

Η καθοδήγηση τού ΕΥ, του εκπαιδευτικού και του γονιού μοιραία υποσκελίζει ορισμένη τάση ανάληψης πρωτοβουλιών/αυτενέργειας, εγκαθιστώντας μια κουλτούρα ελέγχου τής μαθησιακής συμπεριφοράς και κουλτούρας, που βολικά αφήνει τους μαθητές/-τριες τής

σύγχρονης εφαρμογής στην «ασφαλή αγκαλιά» τού εξωτερικού καθοδηγητή.

Τέλος, αυτό το ελεγκτικό μοτίβο παρεισφρύει υπονομευτικά στη δυνατότητα ανάπτυξης δια ζώσης αλληλεπιδράσεων των μαθητών/-τριών τόσο με το ΕΥ καθαυτό όσο και με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, όπως εκφράστηκε και από μερίδα των εκπαιδευτικών.

2.8.4 ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

Η απόλυτη ευκαιρία που προέκυψε ως απόρροια τής εφαρμογής τού ΕΥ έγκειται στη δυνατότητα να γενικευτεί και να τυποποιηθεί η εκμάθηση τρόπων καλλιέργειας και ανάπτυξης τής ΣΝ των μαθητών τής πρώτης σχολικής ηλικίας, μέσα από πολυμεσικά προγράμματα εξΑΕ.

Επόμενα, το πρόγραμμα ανέδειξε τα μειονεκτήματα τής σύγχρονης και της ασύγχρονης εφαρμογής ως ευκαιρίες βελτίωσης των οικείων διαδικασιών. Ενδεικτικά, η αύξηση τού χώρου πρωτοβουλιών των μαθητών/-τριών στη σύγχρονη εφαρμογή και η εφεύρεση τρόπων ανόδου τής δεσμευτικότητας των υποχρεώσεων, που απορρέουν από την ασύγχρονη ανάθεση υποχρεώσεων/δραστηριοτήτων στην ασύγχρονη εφαρμογή, αποτελούν τέτοιες ευκαιρίες.

Τέλος, αναδεικνύεται η συνδεσμολογία τού συμβατικού υλικού με το πολυμεσικό ως αφετηριακή μεθοδολογία επίτευξης συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με το σύνολο τού εκπαιδευτικού υλικού, στο οποίο «εκτίθενται». Απολήξεις περιεχομένου στο συμβατικό υλικό, που εκτιμώνται σκόπιμες, μπορούν να αποτελέσουν γέφυρες από τη δια ζώσης στην εξΑΕ, δικαιώνοντας την αρχή τής τροπικότητας, όταν ο εκπαιδευτικός εναποθέτει την αγάπη του για το επάγγελμα στους ευφάνταστους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να εφαρμόσει την ευχρηστία, την ελκυστικότητα και την πολυτροπικότητα.

2.8.5 ΑΠΕΙΛΕΣ

Μια από τις σπουδαιότερες απειλές από την εφαρμογή ολοκληρωμένων πολυμεσικών προγραμμάτων είναι να αποτυπώσουν τη συναισθηματική προχώρηση των εκπαιδευομένων με ένα βαθμό μεροληψίας. Η συνύπαρξη ερωτήσεων ανοικτού τύπου (πχ «τι κάνεις όταν νιώθεις θυμό»;) με επιλογές κλειστού τύπου σε ανάλογα πεδία (πχ «ηρεμώ και σκέφτομαι γιατί αυτός που με θύμωσε φέρθηκε έτσι») ενέχουν την απειλή να λειτουργήσουν υποσυνείδητα στην κατεύθυνση υποβολής τού «δέον γενέσθαι», χωρίς αυτό να έχει απομειωθεί πλήρως από τους μαθητές ως πηγαία συμπεριφορά.

Με το βλέμμα τού γονιού, του εκπαιδευτικού και της ανάδρασης τού υλικού άγρυπνο επί τής ανά πάσα στιγμή ανατροφοδότησης, οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να καταστούν συμπεριφορικά «φερέφωνα» των προκατασκευασμένων ως αποδεκτών αντιδράσεων, καταστέλλοντας ενδεχομένως ένα μέρος τής συναισθηματικής τους ανεπιθύμητης, πλην αληθινής, ανωριμότητας.

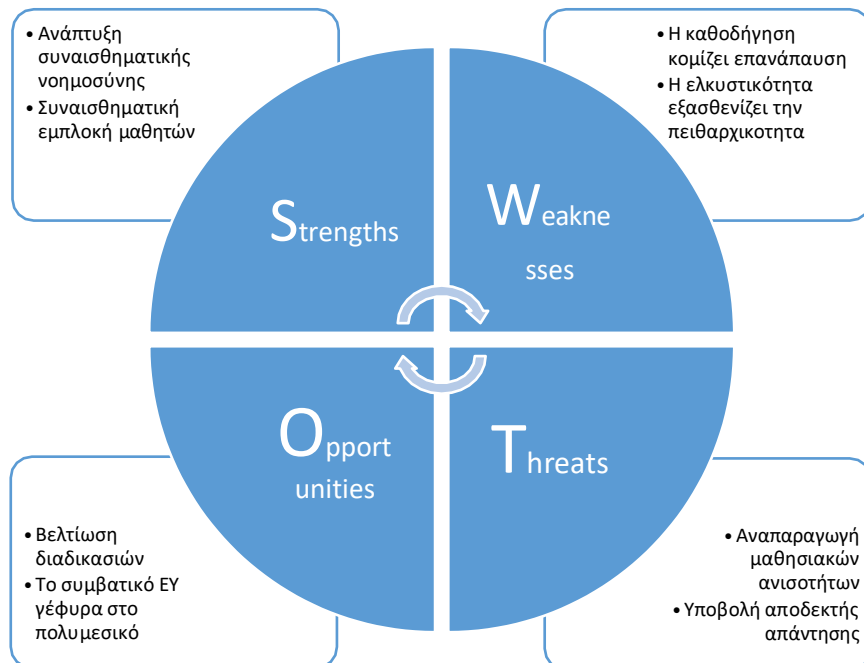
Επιπλέον, ως απειλή αναδεικνύεται ο κίνδυνος η εξέλιξη των προγραμμάτων να υστερήσει σε σχέση με τις προσδοκίες συνεχούς βελτίωσής τους από τους μαθητές/-τριες, με συνέπεια να απωλεστεί το ενδιαφέρον. Σε έναν κόσμο, όπου καθετί καινούργιο εύκολα ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)»: .Διπλωματική Εργασία

υποσκελίζεται από κάτι ακόμα πιο εξελιγμένο, οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να δυσκολευτούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις προσαρμοστικότητας της εξΑΕ, ιδίως εφόσον θα έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές/-τριες «καραδοκούντες», όπως αυτοί που ερευνήθηκαν στη Σιγκαπούρη το 2006.

Τέλος, η μείζων απειλή που προκύπτει από την εφαρμογή τού προγράμματος έγκειται στην περαιτέρω όξυνση μαθησιακών ανισοτήτων, οι οποίες, ανεξάρτητα αν ανάγονται σε κοινωνικοταξικά αίτια έλλειψης υποδομών για παρακολούθηση εξΑΕ ή απλώς στην ηλικία των μαθητών/-τριών, κινδυνεύουν να αναπαράγονται -ευχαρίστως καινοτόμες, κατά τα άλλα- σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο μεταμοντέρνας προλεταριοποίησης των λιγότερο προνομιούχων. Προς τούτο, εύστοχα λέγεται ότι οι ΤΠΕ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα ουδέτερο ενισχυτικό μέσο της εξΑΕ, αλλά οφείλουν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο¹⁷⁹. Έρευνες στις ΗΠΑ και την Κολομβία, που εξετάστηκαν στο θεωρητικό σκέλος, ανέδειξαν ανάλογα τον караδοκούντα κίνδυνο της όξυνσης των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, κάτω από το «χρυσό περιτύλιγμα» μιας ελκυστικής διαδικασίας.

Αποτυπώνοντας σχηματικά την προηγουμένως αναλυθείσα προσέγγιση SWOT, προκύπτει το κάτωθι σχήμα:

¹⁷⁹ Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια



Διάγραμμα 63 – Συνοπτική αποτύπωση των συμπερασμάτων από τη διεξαχθείσα έρευνα σε SWOT matrix

2.9 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών των δύο τμημάτων ανερχόταν σε 34 (18 στο Ρέθυμνο, 16 στην Κόρινθο), εν τέλει κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν το ερωτηματολόγιο συνολικά 22 (13 στο Ρέθυμνο, 9 στην Κόρινθο), ήτοι το 65% των φοιτούντων μαθητών (72% στο «ασύγχρονο» Ρέθυμνο και 56% στη «σύγχρονη» Κόρινθο).

Η αιτία αυτής της απόκλισης εντοπίζεται στις επικρατούσες κοινωνικές/εκπαιδευτικές συνθήκες, κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (Μάιος–Ιούνιος 2020). Η έναρξή της βρήκε την εκπαιδευτική κοινότητα στην πρωτόγνωρη κατάσταση μιας «βίαιης» προσαρμογής της στις συνθήκες της πανδημίας του Covid-19. Η Α'βάθμια Εκπαίδευση εισήχθη εσπευσμένα σε περιβάλλον εξΑΕ, χωρίς να έχει εξασφαλιστεί πλήρως αφενός η προσαρμογή των υποδομών (στις εκπαιδευτικές μονάδες, αλλά και στις οικίες των μαθητών) αφετέρου η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες διαδικασίες.

Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312) / σελ.5

Επιπλέον, στις ανωτέρω συνθήκες προστίθεται και η καινοφανής ψυχική συνθήκη, που επιφύλαξε ο Covid-19 για τις οικογένειες¹⁸⁰ (ανάγκη απότομης προσαρμογής σε τηλεεργασία/τηλεεκπαίδευση, ζητήματα διαχείρισης χρόνου των μελών της οικογένειας, εργασιακή ανασφάλεια σε πολλούς κλάδους της οικονομίας, εθισμός στη χρήση των Η/Υ, αύξηση ενδοοικογενειακής βίας¹⁸¹ κ.ά.).

Από αυτήν την άποψη, η «απώλεια» τού 35% των μαθητών, μολονότι ανεπιθύμητη, νοείται εύλογη· σε κάθε περίπτωση, δεν επιτράπηκε να επηρεάσει την προσπάθεια να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα με τους περισσότερους δυνατούς μαθητές, που μπορούσαν να «ακολουθήσουν», υλικοτεχνικά και ψυχολογικά.

Περαιτέρω, λεκτέο ότι οι μαθητές/-τριες που μετείχαν στο πρόγραμμα ασύγχρονα δεν πλοηγήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις εξολοκλήρου στο ΕΥ, επικαλούμενοι έλλειψη χρόνου ή και τεχνικές δυσχέρειες¹⁸². Αυτό το φαινόμενο δεν παρατηρήθηκε στη σύγχρονη εφαρμογή, όπου η πλοήγηση στο ΕΥ ήταν καθολικά πλήρης, φανερώνοντας τον αντικειμενικά περισσότερο έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο/η εκπαιδευτικός σε σύγχρονη εφαρμογή έναντι ασύγχρονης.

Το γεγονός ότι η πλοήγηση στην ασύγχρονη εφαρμογή διαπιστώθηκε ελαφρώς πλημμελής δεν αναιρεί την αξία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, οδηγεί στο αυτοτελές συμπέρασμα ότι η εφαρμογή ασύγχρονης εκπαίδευσης σε μαθητές μικρής ηλικίας ενέχει διακινδύνευση μη πλήρους ανταπόκρισης.

Γενικά, πάντως, το ποσοστό συμμετοχής στο πρόγραμμα προσέγγισε το γενικότερο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην εξΑΕ της περιόδου Covid-19 και η «διαρροή» τού 35% οφείλεται περισσότερο στην εξαρχής περιοριστική επίδραση της υστέρησης ποσοστού τού μαθητικού πληθυσμού σε τεχνικά/ηλεκτρονικά μέσα/εξοπλισμό.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας προστίθεται το περιορισμένο τού δείγματος μαθητών και εκπαιδευτικών, αναπόφευκτα συνδεδεμένο με τις εκ των πραγμάτων πεπερασμένες δυνατότητες υλοποίησης έρευνας με εκτενή ερωτηματολόγια σε συνθήκες πανδημίας. Παρά ταύτα, εκτιμάται ότι η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε σε ασφαλή συμπεράσματα, δεδομένου ότι τα περισσότερα από αυτά αποτυπώθηκαν με στατιστική σημαντικότητα.

¹⁸⁰ Ενδεικτικά, σε έρευνα που διεξήχθη στην Ισπανία, χώρα με κοινωνικοψυχική δόμηση πληθυσμού ανάλογη με της Ελλάδας, κατά τη διάρκεια τού Covid-19, διαπιστώθηκε ότι ένα στα έξι παιδιά εμφάνισε συμπτώματα κατάθλιψης [https://www.psychologynow.gr/nea-psychologias/epikairota/8926-ispantia-me-katathlipsi-ena-sta-eksi-paidia-sti-diarkeia-tis-pandimias.html (ανάκτηση 31-05-2020)]

¹⁸¹ Δυστυχώς, οι έρευνες δείχνουν ότι συχνά στις περιόδους κρίσεων παρατηρείται αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας. Έως 60% υπολογίστηκε στην Ευρώπη η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας από την πανδημία τού Covid-19 [https://www.ert.gr/eidiseis/diethni/kosmos/eos-60-i-ayxisi-tis-endooikogeneiakis-vias-stin-eyropi-logo-tis-karantinas-toy-koronoioy/(ανάκτηση 31-05-20)]. Επ' ουδενί δεν υπονοείται ότι παρατηρήθηκε τέτοιο φαινόμενο στο μαθητικό πληθυσμό τού δείγματος της παρούσας εργασίας· απλώς, το ζήτημα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των επικρατούσων συνθηκών, ως «ψηφίδα» μιας συλλήβδην πρωτόγνωρα δυσχερούς για την ελληνική κοινωνία ψυχικής κατάστασης, η οποία είναι δυνατό να υπονομεύσει τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, όπως η εξΑΕ, που υπό άλλες συνθήκες θα φάνταζε ενδεχομένως αυτονόητη.

¹⁸² Κατά δήλωσή τους.

2.10 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το αβίαστο συμπέρασμα, που προκύπτει από τη διεξαχθείσα έρευνα, είναι ότι η εφαρμογή ΕΥ, εναρμονισμένου με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης, με εξΑΕ μέσω ΤΠΕ, δρα ευεργετικά στην ανάπτυξη της ΣΝ των μαθητών/-τριών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η υποχώρηση του «εγωκεντρισμού», που διέπει ψυχολογικά τα άτομα αυτών των ηλικιών¹⁸³.

Η ως άνω ευεργετική επίδραση καθιστά πρόσφορη την υποβολή πρότασης για γενίκευση της χρήσης τέτοιου είδους υλικού στην Α'βάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, εκτιμάται ως σκόπιμη η εξέταση από τους αρμοδίους φορείς της δυνατότητας και του τρόπου ένταξης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΣΝ πιλοτικά ως ενότητας υποχρεωτικού μαθήματος και σταδιακά ενδεχομένως και ως αυτοτελούς υποχρεωτικού μαθήματος.

Μετά την αξιολόγηση της ανατροφοδότησης από την πιλοτική εφαρμογή (που θα μπορούσε φερ' ειπείν να διαρκέσει για ένα σχολικό έτος), θα ήταν σκόπιμη η εξέταση της δυνατότητας μετάβασης του ΕΥ της εν λόγω ενότητας σε πολυμεσικό για εξΑΕ, μέσω ΤΠΕ.

Καταληκτικά, ως επιθυμητή τελική κατάσταση θα μπορούσε να νοηθεί η πλήρης ένταξη της ΣΝ ως αυτοτελούς υποχρεωτικού μαθήματος στην Α'βάθμια Εκπαίδευση, με πολυμεσικό ΕΥ για εξΑΕ.

Προς τούτο, βεβαίως, απαιτείται και διάθεση πιστώσεων για την εξασφάλιση του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού και εποπτικών μέσων, καθόσον είναι αναγκαίο, σε αυτήν τη διαδικασία, να αποφευχθεί η όξυνση των κοινωνικοεκπαιδευτικών ανισοτήτων, που υφέρπει σε κάθε στάδιο ενσωμάτωσης αναβαθμισμένης τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

2.11 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Οι ευεργετικές επιδράσεις από την ανάπτυξη της ΣΝ στους μαθητές/-τριες της πρώτης σχολικής ηλικίας αναδεικνύουν αναντίρρητη την αναγκαιότητα το ζήτημα να ερευνηθεί εκτενέστερα. Ειδικότερα, προτεινόμενα πεδία μελλοντικών σχετικών ερευνών θα μπορούσαν να είναι:

- Η διερεύνηση της ταξικής διαφοροποίησης του περιθωρίου ανάπτυξης της ΣΝ μέσω ΕΥ με εξΑΕ, με συγκριτική έρευνα σε δύο υποομάδες μαθητών/-τριών διαφοροποιημένων κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών.
- Η ανίχνευση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του περιθωρίου ανάπτυξης ΣΝ μέσω ΕΥ με εξΑΕ.
- Η δημιουργία ΕΥ για ανάπτυξη ΣΝ μέσω εξΑΕ σε ειδικές κατηγορίες μαθητών/-τριών (πρόσφυγες, Ρομά, ΑμεΑ, χρήζοντες ειδικής αγωγής, με διαταραχές ταυτότητας φύλου, με αποκλίνουσες συμπεριφορές κ.ά.).
- Η δημιουργία ΕΥ με το ιδανικό «μείγμα» σύγχρονης και ασύγχρονης εφαρμογής, ώστε να μεγιστοποιείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

¹⁸³ M. Cole & S. R. Cole, «Η ανάπτυξη των παιδιών» (εκδ. Τυπωθήτω / Δάρδανος, 2002) / κεφ.6

- Η διερεύνηση τού προσφορότερου τρόπου για την οργάνωση τής διοίκησης και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάδειξή τους σε φορείς τής εξΑΕ.
- Η ανίχνευση τής γνώμης των γονέων/εχόντων επιμέλεια μαθητών/-τριών επί της επίδρασης στους τελευταίους από ΕΥ μέσω εξΑΕ με αντικείμενο την ανάπτυξη ΣΝ.
- Η επίδραση τής πανδημίας τού Covid-19 στην ικανότητα ανάπτυξης ΣΝ μέσω εξΑΕ¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Συναφώς, κατευθυντήριες οδηγίες δίδει η πολύ πρόσφατη έκδοση των Ηνωμένων Εθνών “Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond” (με έμφαση σε “wide range of distance learning tools” [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf] (ανάκτηση 23-08-2020) / σελ.12

3. ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ

Η παρούσα εργασία φιλοδόξησε να αποτυπώσει, με ερευνητική τεκμηρίωση, την επίδραση από την εφαρμογή πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ στην ανάπτυξη συνιστωσών συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα ελεγχόμενο δείγμα μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η ΣΝ, κορυφαία ήπια δεξιότητα της εποχής μας, καλλιεργήθηκε έντεχνα από το ΕΥ, μέσω της ένταξής της σε ένα εν τέλει ευρύτερα ερευνητικό πρόγραμμα, που ενέπλεξε πρακτικά και συναισθηματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες.

Με αφετηριακή αναγωγή στο μοντέλο ΣΝ των Mayer-Salovey-Caruso και το θεμελιακό δυϊσμό του (αναγνώριση - διαχείριση συναισθημάτων), δημιουργήθηκε εκ του μηδενός ψηφιακό ΕΥ, σε ένα περιβάλλον χρηστικής ελκυστικότητας, συνδεδεμένο με ερεθίσματα της διδακτέας σχολικής ύλης (το «Ταξίδι στη Χωχαρούπα»).

Το εν λόγω ΕΥ εφαρμόστηκε σε 2 τμήματα Β' Δημοτικού διαφορετικών πόλεων της Ελλάδας (Κόρινθο και Ρέθυμνο), σε χρονικό διάστημα 20 ημερών, εν μέσω της πρωτοφανούς πανδημίας του Covid-19. Στο τμήμα της Κορίνθου, το ΕΥ εφαρμόστηκε σύγχρονα και στου Ρεθύμνου ασύγχρονα.

«Η μάγισσα Αναισθητούλα», το παραμύθι που εισήγαγε τους μαθητές στο ΕΥ, φάνηκε ότι τελικά «τούς πήρε από το χέρι», όπως χαρακτηριστικά σημείωσε μια εκπαιδευτικός, για να τους οδηγήσει να ανακαλύψουν τα συναισθήματα του περιβάλλοντός τους ως αντανάκλαση των συναισθημάτων μέσα τους.

Με εργαλεία το περιβάλλον chamo, την αναλυτική υποστήριξη του Atlas και του Spss, την αδιάψευστη μάρτυρα των τάσεων των δειγμάτων κλίμακα Linkert, τις παραδοχές της ESOMAR για τη διενέργεια ερευνών, τον Κανονισμό GDPR ως προς τη διαχείριση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και το φιλικό στο χρήστη Excel για την εικονιστική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η γράφουσα αποπειράθηκε να προσεγγίσει ολιστικά, συστηματικά, τεκμηριωμένα και επιστημονικά, πλην εύληπτα, έναν πλούτο πληροφοριών που ανέλπιστα αναδείχθηκαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν για το ΕΥ, χωρίς να έχουν εκ των προτέρων καταστεί κοινωνοί του τρόπου εφαρμογής του, το βρήκαν εναρμονισμένο με τις αρχές της πολυμεσικότητας, ελκυστικό, διαδραστικό, πολυμορφικό και εν τέλει «πολλά υποσχόμενο».

«Μάχιμοι» επαγγελματίες στο χώρο τους, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν ειδικότερα την άποψή τους ότι το ΕΥ τυγχάνει επιστημονικά τεκμηριωμένο, αρκούντως κατανοητό, εύχρηστο, επεξηγηματικό, ενθαρρυντικό της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών και εξέφρασαν απλώς ορισμένη επιφύλαξη ως προς το ότι ο «γονεϊκά» καθοδηγητικός του χαρακτήρας ενδεχομένως να περιορίζει κάπως τη μαθητική αυτενέργεια και πρωτοβουλία (αλλά όχι τη φαντασία).

Επιχειρώντας μια αδρή, «τηλεγραφική» επικοινωνία του βασικότερου συμπερασματικού μηνύματος από την έρευνα των μαθητών/-τριών και τηρουμένων όλων των κοινά αποδεκτών επιστημονικών παραδοχών περί της αναγωγιμότητας του προϊόντος

μιας ποιοτικής έρευνας σε ποσοτική βάση, θα ήταν δυνατό να ισχυριστεί κανείς ότι μεσοσταθμικά

οι μαθητές μας έγιναν ορατά «περισσότερο συναισθηματικά νοήμονες».

Πρόκειται για μια διαπίστωση επαρκώς τεκμηριωμένη και πολυδιάστατη στο δείγμα, που κυμαίνεται από την αύξηση της αναγνωρισιμότητας συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η χαρά και η αγάπη, μέχρι την απενοχοποίηση της εκδήλωσης τού κλάματος και της εξωτερίκευσης της ανάγκης για αγκαλιά.

Η διαλεκτική των θετικών και αρνητικών διαστάσεων ανάμεσα στη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση, εντυπωσιακή:

οι μαθητές της σύγχρονης εφαρμογής εκφράστηκαν «περισσότερο», ενώ οι της ασύγχρονης εφαρμογής «ανετότερα».

Αλλά επιμέρους εκπαιδευτικά συμπεράσματα από την έρευνα ήταν:

- ✓ Η ωφελιμότητα της οπτικοποίησης των ερεθισμάτων.
- ✓ Η «κανονικοποίηση» τού Η/Υ ως μαθησιακού περιβάλλοντος σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ.
- ✓ Η δυναμική που ενέπνευσε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές/-τριες να μην περιοριστούν σε στατική αποτύπωση συναισθημάτων, αλλά να προχωρήσουν σε διαχείρισή τους.
- ✓ Η αποδεδειγμένη υποβλητική δύναμη της γραπτά αποτυπωμένης «δέουσας» διαχείρισης συναισθήματος (λ.χ. όταν κάποιος με θυμώνει προσπαθώ να σκεφτώ γιατί συμπεριφέρθηκε έτσι ή/και ηρεμώ και σκέφτομαι λογικά πριν μιλήσω).
- ✓ Το ευρύ περιθώριο ανάπτυξης της ΣΝ των μαθητών/-τριών όχι μόνο στα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και στα θετικά (όταν λ.χ. κανείς στο post-test δεν δήλωσε ότι όταν νιώθει αγάπη αγκαλιάζει αυτόν που αγαπά μέχρι να τον πονέσει).
- ✓ Η σπουδαιότητα της συναισθηματικής εμπλοκής στην επιτυχή έκβαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στις ψυχικά ρευστές συνθήκες μιας πρωτοφανούς πανδημίας.

Δεν είναι ανειλικρινές να λεχθεί ότι η παρούσα εργασία δεν αποτέλεσε ακόμα μία ερευνητική δραστηριότητα περί τη ΣΝ. Πέρα από τον εκ των πραγμάτων δημιουργικό και αποτυπωτικό χαρακτήρα της, πέτυχε τη συναίρεση σε ενιαία κατεύθυνση μιας σειράς γνώσεων και δεξιοτήτων, που αποκομίστηκαν συστηματικά, στο πλαίσιο τού τρέχοντος μεταπτυχιακού προγράμματος.

Θεωρητικές γνώσεις περί τη ΣΝ διασυνδέθηκαν με τεχνικής φύσεως δεξιότητες ως προς τη χρήση εργαλείων επεξεργασίας των πρωτογενών πληροφοριών, προκειμένου να εφαρμοστεί, έντονα βιωματικά, ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό ΕΥ.

Η ανταπόκριση των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο εκτενές ερωτηματολόγιό τους δεν αποτύπωσε μιαν απλώς διεκπεραιωτική λογική, αλλά έδωσε κατευθυντήριες προσεγγίσεις για μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση τού ΕΥ.

Η διακριτική υποστήριξη των γονέων στη διαδικασία ανέδειξε τη δίψα της κοινωνίας για μια εκπαίδευση περισσότερο διαδραστική, περισσότερο εμπλέκουσα μια γενιά μαθητών/-τριών με διακυβεύματα συγκέντρωσης, συστηματικά δημιουργική και προσανατολισμένη στις ήπιες δεξιότητες (soft skills).

Το πλέον συγκινητικό, όμως, ήταν η ανεπιτήδευτη πρόοδος των μαθητών/-τριών μέσα από την όλη διεργασία: η σταδιακή ωρίμανση μέσα τους «οροσήμων» ενσυναίσθησης, που δημιουργήσαν σημεία αναφοράς στη μελλοντική τους εκπαιδευτική πορεία. Ο Χάρης, ο Λεωνίδας κι η Αναισθητούλα, έγιναν οι ξεναγοί των μαθητών/-τριών σε ένα πολλά υποσχόμενο εξελικτικό μονοπάτι.

Διόλου δεν υστερεί η αξία τού ΕΥ στην καλλιέργεια της αγάπης των μαθητών/-τριών προς την τέχνη. Η μουσική και η ζωγραφική παρείσφρυσαν διακριτά στην εμπειρία που αποκομίστηκε¹⁸⁵, ώστε να συμβάλουν στη γαλούχηση μιας γενιάς που έχει ανάγκη, περισσότερο από κάθε προηγούμενη, την απαλλαγή από την καταθλιπτική μονοτονία των οθονών.

Καταληκτικά, το προϊόν αυτής της εργασίας εκτιμάται ότι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από κάθε ενδιαφερόμενο στο χώρο της Εκπαίδευσης, ως ένα «πείραμα» αποτελεσματικής ένταξης της ΣΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ολιστικά, η παρούσα εργασία τίθεται τελικά στην κρίση κάθε ενδιαφερόμενου/-ης, ως αποτέλεσμα συστηματικής, κοπιώδους προσπάθειας να αποτυπωθεί ένα παιδικό χαμόγελο σε ένα ραβδόγραμμα τού Excel, όχι για να απωλέσει την αξία της αφοπλιστικότητάς του, αλλά για να πάρει κάθε φιλομαθή αναγνώστη «από το χέρι» και να τον οδηγήσει

σε έναν κόσμο, όπου η εξάρτηση των παιδιών μας από τις οθόνες και η μονόπλευρη χρήση της τεχνολογίας, θα νιώθουν, αν μη τι άλλο, τον αέρα της συναισθηματικής νοημοσύνης να κλονίζει τα σαθρά τους θεμέλια.

¹⁸⁵ Η συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη ΣΝ και την καταπολέμηση τού σχολικού εκφοβισμού έχει ήδη διαπιστωθεί από την Κυτούδη (2017) και τις Κολευρη και Γεωργιάδου (2018), σύμφωνα με τη Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: 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», στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning)» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης / σελ.48-49

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Σ. Αλιβίζος, Κ. Απόστολος, Β. Παράσχου, «Online εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα kallipos.gr)/ ISBN:978-960-603-006-2

Π. Αμοργιανός, «Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία», διπλωματική εργασία, στο πλαίσιο ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων – Μάνατζμεντ Τουρισμού» Πανεπιστημίου Πειραιώς, 2010

Π. Αναστασιάδης, «Η έρευνα για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», εργασία στο “Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology”, volume 10, number 1, 2014, Section One (ISSN: 1791-9312)

Δ. Αρβανιτάκη, «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία» (2005), εργασία στο πλαίσιο τού Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων τού Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μ. Γεωργαντά, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ με θέμα «Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης» [διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ» τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης τού Πανεπιστημίου Κρήτης (2019)]

Σ. Δημητριάδης, «Διδακτική σχεδίαση», ηλεκτρονικό σύγγραμμα [[https:// repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3401/1/247_chapter04.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3401/1/247_chapter04.pdf)]

Σ. Δημητρόπουλος, «Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας» (εκδ. Έλλην, 2001)

Κ. Καζέλα, Φ. Κοντοπούλου, «Συναισθηματική αγωγή, μια προσέγγιση που μιλάει στην καρδιά των παιδιών» (Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, ΕΤΚ, τόμ. 13, 2014)

Α. Κομποθέκτρα Κακαβούλη, «Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις, Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης» (Academia, 2016)

Μ. Κόνσολας, «Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ», Πρακτικά τού 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα-Μάιος 2007

Ε. Κουρούπη, «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Μελέτη στα Δημοτικά Σχολεία της Κορίνθου», διπλωματική εργασία στο πλαίσιο τού ΠΜΣ «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση» Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, 2017)

Γ. Σ. Κουστουράκη – Χ. Παναγιωτακόπουλου, «Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο», άρθρο στο περιοδικό «Νέα Παιδεία» / τεύχος 94, άνοιξη 2000 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/1η/j005.pdf]

Τ. Κυριακοπούλου, «Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον», εργασία στο πλαίσιο σεμιναρίου «Διαχείριση Σχολικού Περιβάλλοντος» τής Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, 2016

Σ. Λαδά, «Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση», άρθρο στον ιστότοπο των Εκπαιδευτηρίων Δούκα (2019) [<https://www.doukas.gr/single-post/2019/11/28/H-sυναισθηματική-νοημοσύνη-στην-εκπαίδευση>]

Α. Λιοναράκης, «Η θεωρία της εξΑΕ και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης» [[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξΑΕ%20\(Λιοναράκης\).pdf](http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/2.%20Η%20θεωρία%20της%20εξΑΕ%20(Λιοναράκης).pdf)]

Α. Λυκουργιώτης, «Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», άρθρο στο συλλογικό έργο «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» / τόμος Α΄

Χ. Μανουσάκη, διπλωματική εργασία «Σχολική εξΑΕ: Σχεδιασμός και ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο τής εξΑΕ για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές του δημοτικού : εστίαση στην ενσυναίσθηση» στο πλαίσιο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning) τού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Η. Μαυροειδής, Ι. Γκίοςος, Μ. Κουτσούμπα, «Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση», Άρθρο στην επιθεώρηση “Open education – the journal for open & distance education and educational technology” / Vol.10, Number 1, 2014, Section One | ISSN: 1791-9312 [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/giosos_mauroidis_koutsoumpa.pdf]

Σ. Νάνου-Ζήση, «Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία», εργασία στο πλαίσιο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2009)

Β. Περάκη - Ε. Ψυχά, «Συναισθηματική νοημοσύνη και απόδοση στην εργασία» πτυχιακή εργασία, στο πλαίσιο τού Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων τού ΤΕΙ Κρήτης (2015)

Ι. Σιδηρόπουλος, «Μια περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΜΣ τού ΕΑΠ ‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’» διπλωματική εργασία στο ΕΑΠ

Μ. Πλατσίδου, «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής 1/2004

Π. Σελίμη, Ε. Στρούζα, Ι. Χατζηιωάννου, «Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της

συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 12, Number 2, 2016)

Β. Σουβάτζογλου, «Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné», άρθρο-συμβολή στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξΑΕ
[<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/0>]

Α. Σοφός, Α. Κώστας & Β. Παράσχου, «Online εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη» / 2ο κεφάλαιο (2015)
[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.3III.pdf]

Τ. Ταρσάνη, «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) και η σημασία της», άρθρο στο διαδικτυακό τόπο “psychologynow” [<https://www.psychologynow.gr/arhtrap-synxologias/prosopikotita/synaisthimatiki-noimosyni/4717-i-synaisthimatiki-noimosyni-eq-kai-i-simasia-tis.html>]

Ι. Τσίρμπα, Παρουσίαση με θέμα «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών» στο ΕΚΠΑ/Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης
http://old.eis.pspa.uoa.gr/documents/course_108/108_Lectures_4-7_2013-14.pdf

Γ. Φλουρής, «Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης» (εκδ. Γρηγόρης, 1995)

Γ. Φλουρής, Μ. Ιβριντέλη, «Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα» (Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΔ΄, τεύχος 54, χειμώνας 2009)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

P. Anastasiades, “Distance Learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results”, Computers & Education 40 (2003) p.17-40

P. Anastasiades, “Interactive Videoconferencing and collaborative distance learning for K-12 students and teachers: theory and practice” (Nova Science Publishers, Inc., 2009)

P. Anastasiades, G. Filippousis, L. Karvunis, S. Siakas, A. Tomazinakakis, P. Giza, H. Mastoraki, “Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece”, Computers & Education 54 (2010) p.321-339

R. Boot – V. Hodgson, “Open learning: philosophy or expediency?” (1988) | άρθρο στην επιθεώρηση “Innovations in Education & Training International” (ISSN 1355-8005)
[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/b2.pdf]

B. J. Boute, “Emotional-Social Intelligence: development during online and on-campus holistic healthcare programs” τού (εργασία στο Walden University, 2017)

[https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/?utm_campaign=PDFCoverPages&utm_medium=PDF&utm_source=scholarworks.waldenu.edu%2Fdissertations%2F3283]

J. Bruner, “The Culture of Education”, Harvard University Press (1999)

Ινστιτούτο D. Carnegie, «Ξεχωρίστε από το πλήθος» (εκδ. «Διόπτρα», 2019)

M. Cole & S. R. Cole, «Η ανάπτυξη των παιδιών» (εκδ. Τυπωθήτω / Δάρδανος, 2002)

R. Colin, «Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές» (Gutenberg, 2010)

C. Domitrovich, R. Cortes, M. Greenberg, “Improving young children’s social and emotional competence: a randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum” (The Journal of Primary Prevention, Vol.28, No.2, March 2007)

M. Dunn, “The impact of a social emotional learning curriculum on the Social-Emotional competence of elementary-age students” [https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/2457/?utm_source=tigerprints.clemson.edu%2Fall_dissertations%2F2457&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages]

U.-D. Ehlers, “Open Learning Cultures”, A guide to quality, evaluation and assessment for future meaning (εκδ. Springer)
[http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/b1.pdf]

F. Friedman – J.P. Richards, “Effect of level, review and sequence of inserted questions on text processing” (1981) [<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.73.3.427>]

D. Goleman, «Η συναισθηματική νοημοσύνη – Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ» (1995)

A. Jamaludin, Q. C. Lang, “Using asynchronous online discussions in primary schools project work”, Australasian Journal of Educational Technology 2006, 22(1)

S. M. Jones, S. P. Barnes, R. Bailey, E. J. Doolittle, “Promoting social and emotional competencies in elementary school” (“The future of children, Vol. 27, No.1, spring 2017)

T. McLaughlin, K. Aspden, L. Clarke, “How do teachers support children’s social-emotional competence?” (Early childhood folio Vol. 21, No.2, 2017)

Morten Flate Paulsen, άρθρο στο διαδικτυακό τόπο http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3η/Keynote1Paulson.pdf

S. Fraser – E. Deane, “Why Open Learning?”, άρθρο στο “Australian Universities Review” [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.2.pdf]

Kearsley, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. Paper presented at the Third Distance Education Research Symposium., May 18-21. The American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.

Jeff Noe, “The relationship between principal’s emotional intelligence quotient, school culture and student achievement”, διπλωματική εργασία στο Liberty University (2012)

E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, “Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools”

M. F. Paulse, “Cooperative freedom and transparency in online education”, ICICTE 2012 Proceedings

K. L. Rice, “A comprehensive look at distance education in the K-12 context” (Journal of Research on Technology in Education, Vol. 38 Number 4, summer 2006)

P. Salomey & J. Mayer, “Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality” (1990), Baywood Pub.Co.

C. Tsolakides, M. Fokides (2002), “Distance education: Synchronous and asynchronous methods. A comparative presentation and analysis” (ISBN 3-933146-83-6-2002)

I. Ulutas, E. Omeroglu, “The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children” [Social behavior and personality, 2007, 35 (10)]

C. A. Wedemeyer, “Characteristics of Open Learning Systems”, Report of NAEB Advisory Committee on Open Learning Systems to NAEB Conference (New Orleans, Louisiana, 1973) [http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/2.1.pdf]

H.W. Williams, “Characteristics that distinguish outstanding urban principles. Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation” [άρθρο στον ιστότοπο www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm]

Chi-Sum Wong, Ping-Man Wong, Kelly Z. Peng, “Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers’ Job Satisfaction, the case of Hong Kong (Άρθρο σε έκδοση της «Educational Management Administration & Leadership» (ISSN: 1741-1432, DOI: 10.1177/1741143209351831)

ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

Αποθετήριο πληροφοριών kallipos.gr

Ιστότοπος www.alfavita.gr

Ιστότοπος Βουλής των Ελλήνων (www.hellenicparliament.gr)

Ιστότοπος ΕΑΠ (www.eap.gr)

Ιστότοπος ΕΕ | <https://eur-lex.europa.eu>

Ιστότοπος Ελληνικής Στατιστικής Αρχής

Ιστότοπος ΕΡΤ

Ιστότοπος εταιρείας ερευνών κοινής γνώμης MRB (<http://www.mrb.gr>)

Ιστότοπος Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (www.un.org)

Ιστότοπος Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων [<https://mathainoumestospiti.gov.gr>]

Ιστότοπος www.mindtools.com

Ιστότοπος <http://www.dikepsy.gr>

Ιστότοπος www.economu.wordpress.com

Ιστότοπος <https://www.ekpaideytikos.gr>

Ιστότοπος www.onmed.gr

Ιστότοπος <https://www.edivea.org/mayer.html>

Ιστότοπος psychologynow.gr

Ιστότοπος <https://www.sciencedaily.com>

Ιστότοπος <https://www.therapia.gr>

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ευρωπαϊκός Κανονισμός 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 *«για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα [...]»* (GDPR)

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167/30-09-1985)

Νόμος 4624/2019 (ΦΕΚ Α'137/29-08-2019)

Οδηγία 2003/88/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 4ης Νοεμβρίου 2003 σχετικά με ορισμένα στοιχεία της οργάνωσης του χρόνου εργασίας
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0088&from=EN>

Παράρτημα Α: «pre-test μαθητών»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ, ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΦΥΛΟ: αγόρι

κορίτσι

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Άκου το παραμύθι «Η παλέτα των συναισθημάτων». Έπειτα γράψε τα συναισθήματα, που ανακάλυψες μέσα στο παραμύθι.

.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Διάβασε τα παρακάτω συναισθήματα και γράψε τα παράγωγα και αντίθετά τους.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΑ	
χαρά	χαρούμενος	χαίρομαι
λύπη		
θυμός		
φόβος		
αγάπη		

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΝΤΙΩΝΥΜΑ
αγάπη	μίσος
λύπη	
φιλία	
φόβος	
χαρά	

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Παρατήρησε τις παρακάτω *φωτογραφίες*. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι *εκφράζουν* αλλά και τα συναισθήματα που σου *προκαλούν*.



θυμό φίλια

ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φίλια

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο



θυμό φίλια

ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό

φιλία

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Άκου τους παρακάτω *ήχους*. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι *εκφράζουν* αλλά και τα συναισθήματα που σου *προκαλούν*.

<https://safeshare.tv/x/ss5eb9876b735d7#>

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

<https://safeshare.tv/x/ss5eb98818c0ede#>

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

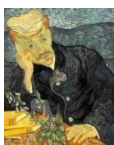
ΜΟΥ

ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Παρατήρησε τα παρακάτω *έργα τέχνης*. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι *εκφράζουν* αλλά και τα συναισθήματα που σου *προκαλούν*.



ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φίλια
ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο
θυμό φίλια



ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φιλία
ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο
θυμό φιλία

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Άκου τα παρακάτω μουσικά κομμάτια. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι εκφράζουν αλλά και τα συναισθήματα που σου προκαλούν.

<https://safeshare.tv/x/ss5eb98bb5da937#> ΕΚΦΡΑΖΕΙ
ΜΟΥ

ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

<https://safeshare.tv/x/ss5eb98c420a944#> ΕΚΦΡΑΖΕΙ
ΜΟΥ

ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Γράψε 4 συναισθήματα, που νιώθεις συχνότερα :

.....
.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Διάβασε τα παρακάτω συναισθήματα: χαρά, λύπη, φόβος, φιλία, θυμός, αγάπη. Έπειτα χώρισε τα σε ευχάριστα και δυσάρεστα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ

ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Γράψε τι κάνεις όταν νιώθεις τα παρακάτω συναισθήματα.

Τι κάνεις όταν νιώθεις θυμό;
θυμός

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις αγάπη;
αγάπη

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις χαρά;

χαρά

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις λύπη;

λύπη

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις φόβο;

φόβος

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της λύπης. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΛΥΠΗ

1. Κάνω κακό στον εαυτό μου
2. Κλαίω ελεύθερα, για να εκτονωθώ
3. Κάνω και άλλους να νιώθουν λύπη
4. Κάνω κάτι που με ευχαριστεί, όπως να

παίζω με το αγαπημένο μου παιχνίδι

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της χαράς. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΧΑΡΑ

1. Ουρλιάζω μέχρι να καταλάβουν και οι

διπλανοί μου ότι είμαι

χαρούμενος/η

2. Χαμογελάω
3. Αγκαλιάζω σφιχτά όποιον είναι δίπλα μου
4. Χοροπηδάω πάνω στον καναπέ

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα του φόβου. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΦΟΒΟΣ

1. Ουρλιάζω
2. Σκέφτομαι αν ο κίνδυνος που νιώθω είναι

πραγματικός

ή στη φαντασία μου

3. Προσπαθώ να μιλήσω για αυτό σε ανθρώπους,
που εμπιστεύομαι

4. Τρώω τα νύχια μου

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα του θυμού. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΘΥΜΟΣ

1. Φωνάζω σε όποιον/όποια βρίσκεται κοντά μου
2. Μιλώ άσχημα σε αυτόν/αυτήν που με έχει
θυμώσει ή

και τον/την χτυπάω

3. Ήρεμώ και σκέφτομαι λογικά πριν μιλήσω
4. Προσπαθώ να σκεφτώ γιατί αυτός/αυτή που με θύμωσε συμπεριφέρθηκε έτσι

ΕΡΩΤΗΣΗ 14: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της αγάπης. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΑΓΑΠΗ

1. Αγκαλιάζω αυτόν που αγαπάω μέχρι να τον πονέσω

2. Μιλώ ευγενικά και τρυφερά σε αυτόν που αγαπάω

3. Θέλω να είμαι συνέχεια με αυτόν που αγαπάω ακόμα κι όταν εκείνος δε θέλει

4. Βοηθάω όποιον αγαπάω, όταν με έχει ανάγκη

Παράρτημα Β: «post-test μαθητών»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ, ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΦΥΛΟ: αγόρι

κορίτσι

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Άκου το παραμύθι «*Η παλέτα των συναισθημάτων*». Έπειτα γράψε τα συναισθήματα, που ανακάλυψες μέσα στο παραμύθι.

.....
.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Διάβασε τα παρακάτω συναισθήματα και γράψε τα παράγωγα και αντίθετά τους.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΑ	
χαρά	χαρούμενος	χαίρομαι
λύπη		
θυμός		
φόβος		
αγάπη		

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΝΤΩΝΥΜΑ
αγάπη	μίσος
λύπη	
φιλία	
φόβος	
χαρά	

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Παρατήρησε τις παρακάτω φωτογραφίες. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι εκφράζουν αλλά και τα συναισθήματα που σου προκαλούν.



φιλία

ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο

θυμό φιλία



φόβο θυμό φιλία

ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο

θυμό φιλία

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Άκου τους παρακάτω ήχους. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι εκφράζουν αλλά και τα συναισθήματα που σου προκαλούν.

<https://safeshare.tv/x/KBWFF894k8A#>

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

<https://safeshare.tv/x/ss5ebacbff3d46c#>

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Παρατήρησε τα παρακάτω έργα τέχνης. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι εκφράζουν αλλά και τα συναισθήματα που σου προκαλούν.



ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φιλία
ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό
φιλία



ΕΚΦΡΑΖΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φιλία
ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ αγάπη χαρά λύπη φόβο θυμό φιλία

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Άκου τα παρακάτω μουσικά κομμάτια. Έπειτα κύκλωσε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι εκφράζουν αλλά και τα συναισθήματα που σου προκαλούν.

https://safeshare.tv/x/jgaep_4QmYE#

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

<https://safeshare.tv/x/ss5ebaccc5bcf36#>

ΕΚΦΡΑΖΕΙ

ΜΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ.....

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Γράψε 4 συναισθήματα, που νιώθεις συχνότερα :

.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Διάβασε τα παρακάτω συναισθήματα: χαρά, λύπη, φόβος, φιλία, θυμός, αγάπη. Έπειτα χώρισε τα σε ευχάριστα και δυσάρεστα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ

ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Γράψε τι κάνεις όταν νιώθεις τα παρακάτω συναισθήματα.

Τι κάνεις όταν νιώθεις θυμό;

θυμός

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις αγάπη;

αγάπη

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις χαρά;

χαρά

.....

Τι κάνεις όταν νιώθεις λύπη;

λύπη

Τι κάνεις όταν νιώθεις φόβο;

φόβος

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της λύπης. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΛΥΠΗ

1. Κάνω κακό στον εαυτό μου
2. Κλαίω ελεύθερα, για να εκτονωθώ
3. Κάνω και άλλους να νιώθουν λύπη
4. Κάνω κάτι που με ευχαριστεί, όπως να

παίζω με το αγαπημένο μου παιχνίδι

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της χαράς. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΧΑΡΑ

1. Ουρλιάζω μέχρι να καταλάβουν και οι

διπλανοί μου ότι είμαι

χαρούμενος/η

2. Χαμογελάω

3. Αγκαλιάζω σφιχτά όποιον είναι δίπλα μου

4. Χοροπηδάω πάνω στον καναπέ

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα του φόβου. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΦΟΒΟΣ

1. Ουρλιάζω

2. Σκέφτομαι αν ο κίνδυνος που νιώθω είναι

πραγματικός ή στη φαντασία μου

3. Προσπαθώ να μιλήσω για αυτό σε ανθρώπους,

που εμπιστεύομαι

4. Τρώω τα νύχια μου

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα του θυμού. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΘΥΜΟΣ

1. Φωνάζω σε όποιον/όποια βρίσκεται κοντά μου
2. Μιλώ άσχημα σε αυτόν/αυτήν που με έχει θυμώσει ή και τον/την χτυπάω
3. Ήρεμώ και σκέφτομαι λογικά πριν μιλήσω
4. Προσπαθώ να σκεφτώ γιατί αυτός/αυτή που με θύμωσε συμπεριφέρθηκε έτσι

ΕΡΩΤΗΣΗ 14: Διάβασε παρακάτω τις αντιδράσεις διαφόρων παιδιών στο συναίσθημα της αγάπης. Κύκλωσε τις αντιδράσεις που θεωρείς σωστές. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μία.

ΑΓΑΠΗ

1. Αγκαλιάζω αυτόν που αγαπάω μέχρι να τον πονέσω
2. Μιλώ ευγενικά και τρυφερά σε αυτόν που αγαπάω
3. Θέλω να είμαι συνέχεια με αυτόν που αγαπάω ακόμα κι όταν εκείνος δε θέλει
4. Βοηθάω όποιον αγαπάω, όταν με έχει ανάγκη

Παράρτημα Γ: «Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών»

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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



«Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας»

Επιβλέπων: Τρούλη Καλλιόπη

Υπεύθυνος Έρευνας: Κονταξάκη Αγάπη

Οδηγίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) που μελετήσατε.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να αποτιμηθεί η υποστήριξη που παρείχε στον εκπαιδευόμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, είναι αναγκαία η αντικειμενική προσέγγιση των ερωτήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν αμέσως μετά το τέλος της στατιστικής επεξεργασίας.

Ο Υπεύθυνος Έρευνας: Κονταξάκη Αγάπη

Υπογραφή

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----|
| 1. Φύλλο (Κυκλώστε) | Άντρας | Γυναίκα | | |
| 2. Ηλικία (Κυκλώστε) | 22-30 | 31-40 | 41-50 | >51 |
| 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) | 0-4 | 5-10 | 11-20 | >20 |

4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7. Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Β.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.
Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

(Για να θυμηθείτε τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης δείτε εδώ:

<https://www.edivea.org/mayer.html>)

H.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. **(Πολυμεσική Αρχή)**

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. [\(Πολυμεσική Αρχή\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). [\(Αρχή της Τροπικότητας\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. [\(Αρχή της Συνοχής\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. [\(Αρχή της Φωνής\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. [\(Αρχή της Εικόνας\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά. [\(Αρχή της Κατάτμησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. [\(Αρχή της Προσωποποίησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. [\(Αρχή της Κατάτμησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). [\(Αρχή της Σηματοδότησης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

H.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. [\(Αρχή της Προπαίδευσης\)](#)

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Θ. Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας