

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:**

**«Ψηφιακά Συστήματα και Υπηρεσίες»**

**Κατεύθυνση: Ηλεκτρονική Μάθηση**

**Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και  
ψυχολογικών δεικτών**

***«Αξιοποίηση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση  
για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της  
διαφορετικότητας»***

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Σαρρή Ευαγγελία**

**A.M. ME13028**

**Επιβλέπουσα: Παρασκευά Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016**

*Αφιερώνεται σε εκείνον που μου έμαθε πως δεν υπάρχουν χαμένες αλλά παρατημένες υποθέσεις, στον εμπνευστή και καθοδηγητή μου, στον πατέρα μου...*

*«Είναι κι όλες οι νεκρές ιδέες, όλες οι δίχως ζωντάνια γερασμένες πεποιθήσεις και πάει λέγοντας. Αυτές τις βρικόλακισμένες ιδέες δεν έχουμε τη δύναμη να τις πετάξουμε από πάνω μας»*

*Οι Βρικόλακες, Ερρίκου Ίψεν*

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Οι ιστότοποι, εφαρμογή της google .....	88
Εικόνα 2: Δημιουργία ιστοσελίδας ή επεξεργασία υπάρχουσας .....	89
Εικόνα 3: Επιλογή πρότυπου, ονόματος και τοποθεσίας ιστοσελίδας.....	89
Εικόνα 4: Επιλογή θέματος ιστοσελίδας .....	90
Εικόνα 5: Επεξεργασία ιστοσελίδας .....	90
Εικόνα 6: Επεξεργασία κειμένου ιστοσελίδας.....	91
Εικόνα 7: Επιλογή του μενού «Εισαγωγή» .....	91
Εικόνα 8: Εισαγωγή εικόνας.....	92
Εικόνα 9: Εισαγωγή οριζόντιας γραμμής.....	92
Εικόνα 10: Εισαγωγή ημερολόγιου και google+ share button .....	93
Εικόνα 11: Εισαγωγή ερωτηματολογίου στο site .....	93
Εικόνα 12: Εισαγωγή λευκώματος εικόνων .....	94
Εικόνα 13: Δημιουργία συννεφολέξης.....	95
Εικόνα 14: Εισαγωγή ομάδας στο site .....	95
Εικόνα 15: Εισαγωγή πίνακα στο site .....	96
Εικόνα 16: Διάταξη κειμένου στο site.....	96
Εικόνα 17: Δημιουργία σελίδας στο site .....	97
Εικόνα 18: Επιλογή ονόματος, πρότυπου και θέσης σελίδας στο site .....	97
Εικόνα 19: Επιλογή περισσότερων ενεργειών στο site .....	98
Εικόνα 20: Περισσότερες ενέργειες .....	98
Εικόνα 21: Ρυθμίσεις σελίδας.....	99
Εικόνα 22: Επεξεργασία διάταξης σελίδας .....	100
Εικόνα 23: Επεξεργασία κεφαλίδας .....	100
Εικόνα 24: Οριζόντια πλοήγηση.....	101

Εικόνα 25: Επεξεργασία οριζόντιας πλοήγησης.....	101
Εικόνα 26: Πλάγιο μενού .....	101
Εικόνα 27: Επεξεργασία πλάγιου μενού .....	102
Εικόνα 28: Επεξεργασία υποσέλιδου και πλάτος σελίδας .....	103
Εικόνα 29: Διαχείριση ιστοτόπου (I).....	103
Εικόνα 30: Διαχείριση ιστοτόπου (II) .....	104
Εικόνα 31: Διαχείριση ιστοτόπου (III).....	104
Εικόνα 32: Διαχείριση ιστοτόπου (IV).....	105
Εικόνα 33: Κοινή χρήση στο site .....	106
Εικόνα 34: Οδηγίες στο site.....	106
Εικόνα 35: Εισαγωγή κινούμενης εικόνας στο site.....	107
Εικόνα 36: Δημιουργία σύννεφου για την προβολή των οδηγιών .....	107
Εικόνα 37: Εισαγωγή κώδικά HTML.....	108
Εικόνα 38: Κώδικας HTML για την τοποθέτηση εικόνων, τη μία δίπλα στην άλλη .....	108
Εικόνα 39: Η παρουσίαση του case με το εργαλείο toondoo .....	109
Εικόνα 40: Δημιουργία λογαριασμού στο toondoo .....	109
Εικόνα 41: Επιλογή διάταξης κόμικ στο toondoo.....	110
Εικόνα 42: Εισαγωγή χαρακτήρων στο toondoo .....	110
Εικόνα 43: Δημιουργία χαρακτήρων στο toondoo.....	111
Εικόνα 44: Επιλογή των δικών μας χαρακτήρων.....	112
Εικόνα 45: Επιλογή φόντου στα καρτέ.....	112
Εικόνα 46: Ανέβασμα εικόνας στο toondoo .....	113
Εικόνα 47: Επιλογή φόντου στο toondoo .....	114
Εικόνα 48: Εισαγωγή αντικειμένων στο toondoo .....	115
Εικόνα 49: Επεξεργασία σύννεφων στο toondoo .....	116

Εικόνα 50: Εισαγωγή foreign text στο toondoo .....	116
Εικόνα 51: Επεξεργασία αντικειμένων στο toondoo (I).....	118
Εικόνα 52: Επεξεργασία αντικειμένων στο toondoo (II) .....	119
Εικόνα 53: Αποθήκευση κόμικ στο toondoo (I) .....	119
Εικόνα 54: Αποθήκευση κόμικ στο toondoo (II).....	120
Εικόνα 55: Preview my toondoo .....	120
Εικόνα 56: Αποθήκευση των κόμικς τοπικά .....	121
Εικόνα 57: Μεταφόρτωση κόμικ στο site.....	122
Εικόνα 58: Το case με τη μορφή κόμικ .....	122
Εικόνα 59: Δημιουργία flipbook (I) .....	123
Εικόνα 60: Δημιουργία flipbook (II).....	123
Εικόνα 61: Δημιουργία flipbook (III).....	124
Εικόνα 62: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (I).....	124
Εικόνα 63: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (II).....	125
Εικόνα 64: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (III).....	125
Εικόνα 65: Προβολή flipbook στο google site .....	126
Εικόνα 66: Προσθήκη τίτλου στο flipbook στο google site .....	126
Εικόνα 67: Επεξεργασία flipbook στο google site .....	127
Εικόνα 68: Δημιουργία ομάδων συζήτησης .....	128
Εικόνα 69: Επεξεργασία ομάδων συζήτησης .....	128
Εικόνα 70: Πρόσκληση μελών στις ομάδες συζήτησης.....	129
Εικόνα 71: Προσθήκη ερώτησης στο forum (I).....	129
Εικόνα 72: Προσθήκη ερώτησης στο forum (II) .....	130
Εικόνα 73: Ενσωμάτωση forum στο google site.....	130
Εικόνα 74: Δημιουργία ερωτηματολόγιου στο google drive.....	131

Εικόνα 75: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (I).....	132
Εικόνα 76: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (II) .....	133
Εικόνα 77: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (III) .....	134
Εικόνα 78: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (IV).....	135
Εικόνα 79: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (V) .....	136
Εικόνα 80: Μορφοποίηση google drive .....	137
Εικόνα 81: Ενσωμάτωση google drive στο google site.....	137
Εικόνα 82: Επεξεργασία ημερολογίου .....	138
Εικόνα 83: Δημιουργία ή επεξεργασία συμβάντος.....	138
Εικόνα 84: Προβολή των συμβάντων σε άλλους χρήστες .....	139
Εικόνα 85: Επεξεργασία ρυθμίσεων ημερολογίου.....	139
Εικόνα 86: Κοινή χρήση ημερολογίου με συγκεκριμένα άτομα .....	140
Εικόνα 87: Ανάρτηση ανακοινώσεων .....	140
Εικόνα 88: Αλλαγή προτύπου σελίδας.....	141
Εικόνα 89: Πρότυπο σελίδας: Ανακοινώσεις .....	141
Εικόνα 90: Προσθήκη video στο google site.....	142
Εικόνα 91: Free Screen Video Recorder .....	142
Εικόνα 92: Μεταφόρτωση video στο google drive .....	143
Εικόνα 93: Ενσωμάτωση video στο google site .....	143
Εικόνα 94: Ανάρτηση σχολίων (I) .....	144
Εικόνα 95: Ανάρτηση σχολίων (II).....	144
Εικόνα 96: Επιλογή «Βοήθειας» από το πλάγιο μενού.....	145
Εικόνα 97: Επεξεργασία πλάγιου μενού .....	146
Εικόνα 98: Αρχική σελίδα .....	161
Εικόνα 99: ACT 1.1.....	162

Εικόνα 100: ACT 1.2.....	163
Εικόνα 101: ACT 1.3.....	164
Εικόνα 102: ACT 1.4.....	165
Εικόνα 103: ACT 2.1.....	167
Εικόνα 104: ACT 2.2.....	169
Εικόνα 105: ACT 2.3.....	171
Εικόνα 106: ACT 2.4.....	173
Εικόνα 107: ACT 3.....	175
Εικόνα 108: ACT 3 (συνέχεια) .....	176
Εικόνα 109: ACT 4.1.....	177
Εικόνα 110: ACT 4.2.....	178
Εικόνα 111: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αλέξανδρο και Μπλερίμ.....	179
Εικόνα 112: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Ντεμέτ.....	179
Εικόνα 113: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αγγελική .....	179
Εικόνα 114: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αμπντάλ.....	180
Εικόνα 115: ACT 6.1.....	180
Εικόνα 116: ACT 6.2.....	181
Εικόνα 117: Αξιολόγηση google site .....	182
Εικόνα 118: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων (pre-test).....	187
Εικόνα 119: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων (post-test) .....	187
Εικόνα 120: Απαντήσεις στο debate .....	200



## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1997) .....	35
Πίνακας 2: Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1998) .....	36
Πίνακας 3: Το θεωρητικό μοντέλο των Goleman, Boyatzis και Rhee (1998) .....	37
Πίνακας 4: Το θεωρητικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990) .....	38
Πίνακας 5: Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) .....	39
Πίνακας 6: Το θεωρητικό μοντέλο CARES (2000) .....	40
Πίνακας 7: Το θεωρητικό μοντέλο των Cooper και Sawaf (1997) .....	41
Πίνακας 8: Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On .....	41
Πίνακας 9: Το θεωρητικό μοντέλο του Lane και των συνεργατών του .....	42
Πίνακας 10: Τα μοντέλα ροής δραστηριοτήτων της PBL .....	54
Πίνακας 11: Pre-test2- Επιλογή τριών χαρακτηριστικών από τα δέκα για άγνωστους ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής .....	147
Πίνακας 12: Αντιστοίχιση μοντέλου PBL, στρατηγικής storytelling με modules .....	152
Πίνακας 13: Δραστηριότητες Arigatou που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση .....	154
Πίνακας 14: Δραστηριότητα προγράμματος «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» της Χατζηχρήστου που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση .....	156
Πίνακας 15: Τιμές αξιοπιστίας των κλιμάκων .....	184
Πίνακας 16: Περιγραφικά στατιστικά για τις 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση .....	188
Πίνακας 17: Περιγραφικά στατιστικά για τις κλίμακες πριν και μετά την παρέμβαση .....	190
Πίνακας 18: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «αυτεπίγνωση» πριν και μετά την παρέμβαση .....	190
Πίνακας 19: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «αυτορρύθμιση-παρακίνηση» πριν και μετά την παρέμβαση .....	192

Πίνακας 20: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «ενσυναίσθηση» πριν και μετά την παρέμβαση.....	194
Πίνακας 21: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά την παρέμβαση.....	195
Πίνακας 22: Τιμές του συντελεστή Pearson r για τις τέσσερις κλίμακες ανά δύο .....	198
Πίνακας 23: Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Αλέξανδρο (Ελληνας).....	202
Πίνακας 24: Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Αμπντάλ (Σύριος) .....	203
Πίνακας 25:Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Μπλερίμ (Αλβανός).....	204
Πίνακας 26:Οι μαθητές αξιολογούν την παίκτρια Ντεμέτ (Τουρκάλα).....	205
Πίνακας 27:Οι μαθητές αξιολογούν την παίκτρια Αγγελική (Ελληνίδα) .....	206
Πίνακας 28: Όλες οι απαντήσεις των μαθητών στο pre/post-test 2.....	207
Πίνακας 29: Όλες οι απαντήσεις των μαθητών στην ανασκόπηση του pre-test2.....	209

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Η πορεία της ανάλυσης.....	81
Σχήμα 2: Η κατηγοριοποίηση των στατιστικών ελέγχων.....	81
Σχήμα 3: Αντιστοίχιση modules-pbl-strategy-activities-procedure.....	158
Σχήμα 4: Αντιστοίχιση activities-interaction modes-roles-tools-evaluation.....	159
Σχήμα 5: Χρονοδιάγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	160
Σχήμα 6: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «αυτοεπίγνωση» πριν και μετά την παρέμβαση.....	191
Σχήμα 7: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «αυτορρύθμιση-παρακίνηση» πριν και μετά την παρέμβαση.....	193
Σχήμα 8: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «ενσυναίσθηση» πριν και μετά την παρέμβαση.....	194
Σχήμα 9: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά την παρέμβαση.....	196
Σχήμα 10: Θηκόγραμμα (Boxplot) με τις πέντε μεταβλητές.....	197

# Περιεχόμενα

<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ</b> .....	4
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b> .....	11
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	16
<b>Ευχαριστίες</b> .....	19
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	20
<b>1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής</b> .....	20
<b>1.2 Παρουσίαση Προβληματικής</b> .....	21
<b>1.3 Καινοτομία Εργασίας</b> .....	22
<b>1.4 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας</b> .....	24
<b>1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα</b> .....	24
<b>1.6 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας</b> .....	25
<b>2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ</b> .....	28
<b>2.1 Πολυπολιτισμικά σχολεία</b> .....	28
2.1.1 Προσαρμογή και επιπολιτισμός ( <i>acculturation</i> ) .....	28
2.1.2 Τα στερεότυπα των παιδιών.....	29
2.1.3 Ο ρόλος του σχολείου στην άρση των στερεότυπων .....	30
2.1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	32
<b>2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)</b> .....	33
2.2.1 Εισαγωγή.....	33
2.2.2 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	35

2.2.3 Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο .....	42
<b>2.3 Η εκπαιδευτική μέθοδος Problem Based Learning (PBL).....</b>	<b>46</b>
2.3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της Problem Based Learning (PBL) .....	47
2.3.2 Το πρόβλημα στην Problem Based Learning (PBL).....	48
2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Problem Based Learning (PBL).....	49
2.3.4 Οφέλη και περιορισμοί της Problem Based Learning (PBL).....	49
2.3.5 Μοντέλα ροής δραστηριοτήτων της Problem Based Learning (PBL).....	53
2.3.6 Problem Based Learning (PBL) και Web 2.0.....	56
2.3.7 Problem Based Learning (PBL) και Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	58
<b>2.4 Η στρατηγική του storytelling (αφήγηση).....</b>	<b>59</b>
2.4.1 Η στρατηγική του storytelling στην εκπαίδευση.....	60
2.4.2 Digital storytelling .....	62
2.4.3 Storytelling και αποδοχή της διαφορετικότητας.....	66
2.4.4 Storytelling και συναισθηματική νοημοσύνη .....	66
2.4.5 Storytelling και κατάλληλες γνωστικές μέθοδοι.....	67
<b>2.5 Το διαδικτυακό περιβάλλον google site .....</b>	<b>69</b>
<b>2.6 Το toondoo, ένα εργαλείο δημιουργίας κόμικς .....</b>	<b>70</b>
<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>73</b>
3.1 Εισαγωγή.....	73
3.2 Στόχος της έρευνας.....	73
3.3 Ορισμοί.....	73

3.3.1	Εννοιολογικοί ορισμοί .....	74
3.3.2	Λειτουργικοί ορισμοί.....	75
3.4	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	76
3.5	Σχεδιασμός Έρευνας .....	77
3.6	Επιλογή Στατιστικού Κριτηρίου.....	79
3.7	Δείγμα .....	84
3.7.1	Συμμετέχοντες.....	84
3.7.2	Περιορισμοί.....	85
3.8	Υλικό.....	86
3.8.1	Χαρακτηριστικά και ανάγκες εκπαιδευόμενων .....	87
3.8.2	Αποφάσεις Σχεδιασμού .....	88
3.9	Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	146
3.10	Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας βασισμένη στο γνωστικό μοντέλο της μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα - Problem Based Learning (PBL) .....	152
3.11	Περιγραφή Διαδικασίας Έρευνας.....	157
4.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	183
4.1	Εισαγωγή.....	183
4.2	Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	183
4.2.1	Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείων μέτρησης .....	183
4.2.2	Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	185

<b>5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>214</b>
<b>5.1 Επισκόπηση Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>214</b>
<b>5.2 Περιορισμοί.....</b>	<b>216</b>
<b>5.3 Συμπεράσματα.....</b>	<b>217</b>
<b>5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....</b>	<b>217</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>219</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....</b>	<b>234</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....</b>	<b>272</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που φιλοξενείται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site), απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες). Για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής παρέμβασης αξιοποιείται το μοντέλο της βασισμένης σε προβλήματα μάθησης (Problem Based Learning - PBL) όπως προτείνει ο Barrows (1980) και η στρατηγική της αφήγησης (storytelling). Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από ένα ανοικτό πρόβλημα που αφορά πέντε αλλοεθνείς συνομηλίκους τους, συμμετέχουν ενεργά και προτείνουν λύσεις. Έτσι, διερευνάται αν η οργάνωση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για την ενίσχυση των δεικτών της συναισθηματικής νοημοσύνης και την εξοικείωση με την έννοια της «διαφορετικότητας».

Συγκεκριμένα, στο **πρώτο** κεφάλαιο περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της σημερινής πολύχρωμης κοινωνίας που έχουν αλλάξει άρδην την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, αναφέρεται το εκπαιδευτικό πρόβλημα που προκύπτει και με βάση αυτό κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή πολυεπίπεδων παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται ο στόχος της εν λόγω εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτόν και τέλος η καινοτομία της εργασίας.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τον αντικατοπτρισμό αυτών στο σχολείο, τα στερεότυπα που προκύπτουν και τον ρόλο του σχολείου στην άρση αυτών μέσα από προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα θεωρητικά μοντέλα που προτείνουν διάφοροι επιστήμονες. Στη συνέχεια, αναφέρονται προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που αποτελούν καλές πρακτικές και περιγράφεται ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική μέθοδο Problem Based Learning (PBL), στο θεωρητικό της υπόβαθρο, στα χαρακτηριστικά του



προβλήματος στην PBL και στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στα οφέλη και τους περιορισμούς της, σε εφτά μοντέλα ροής δραστηριοτήτων βάσει της PBL, στην εφαρμογή της με εργαλεία web 2.0, καθώς και στον ρόλο της PBL στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμα, περιγράφεται η στρατηγική storytelling, η χρήση της στην εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του digital storytelling, η χρήση του storytelling για την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και γίνεται αναφορά στις γνωστικές μεθόδους, που μπορεί να εφαρμοστεί το storytelling. Τέλος, περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έρευνά μας, το toondoo και το google site.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών. Επίσης, περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας και η επιλογή στατιστικού κριτηρίου. Επιπλέον, παρουσιάζεται το δείγμα, οι περιορισμοί που προκύπτουν από αυτό, τα χαρακτηριστικά, καθώς και οι ανάγκες του. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι αποφάσεις σχεδιασμού και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης και περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας.

Στο **τέταρτο** κεφάλαιο, αναλύονται ποιοτικά και ποσοτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμεύουν για τη συλλογή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site) μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και στα συμπεράσματα που καταλήγουμε. Τέλος, προτείνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα με την αξιοποίηση άλλου τεχνολογικού εργαλείου εκτός από το google site, την εξέταση της μεταβολής και άλλων δεικτών πέραν αυτών που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη, την εφαρμογή της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσχολική ηλικία, αλλά και στην ταυτόχρονη εφαρμογή της σε διαφορετικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα που η επικοινωνία θα γίνεται αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής

παρέμβασης μέσα από μια παραδοσιακή διδασκαλία και η εξέταση τυχουσών μεταβολών στην εμπλοκή των μαθητών στον συμβατικό σε σχέση με τον τεχνολογικά εμπλουτισμένο τρόπο.

Έπειτα, ακολουθεί η **βιβλιογραφική ανασκόπηση** και τέλος παρατίθενται το **παράρτημα**, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α' παράρτημα παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους στο διαδικτυακό περιβάλλον του google site, καθώς και τα παραδοτέα που συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ στο Β' παράρτημα τα ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι εκπαιδευόμενοι.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Φωτεινή Παρασκευά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την εξαιρετική της καθοδήγηση κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Θα ήθελα, επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν, τον Καθηγητή κ. Γ. Βούρο, τον Καθηγητή κ. Σ. Ρετάλη, τον Καθηγητή Δ. Σάμψων, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Α. Πρέντζα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Φ. Μαλαματένιου, καθώς και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Κ. Λαμπρινουδάκη για την πολύτιμη βοήθειά του και την αμέριστη κατανόηση που δείχνει στους φοιτητές του.

Δε θα μπορούσα να λησμονήσω τους δώδεκα υπέροχους μαθητές μου που συμμετείχαν στην έρευνά μου και να τους ευχαριστήσω για την αέναη έμπνευση που μου προσφέρουν.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ιωάννα Γιαννακού, που αφιέρωσε πολύτιμο χρόνο παρέχοντάς μου χρήσιμες συμβουλές σχετικά με τους βασικούς πυλώνες της εν λόγω εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου καθώς και όλους τους δικούς μου ανθρώπους που ήταν δίπλα μου σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής

Οι σύγχρονες κοινωνίες σταδιακά έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές λόγω της μετανάστευσης, της παλιννόστησης και της μετακίνησης οικονομικών και πολιτικών προσφύγων. Η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς μία από τις σημαντικότερες πηγές διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών είναι η πολιτισμική τους καταγωγή (Χατζηχρήστου, 2011).

Υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας, το σχολείο οφείλει να ανανεωθεί και να πραγματοποιήσει μια διαπολιτισμική στροφή, η οποία θα ενισχύσει την ουσιαστικότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Για την επίτευξη αυτού, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής πολυεπίπεδων παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αλλοδαπών και μη μαθητών. Τέτοιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οφείλουν να λαμβάνουν χώρα ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκεί όπου τα παιδιά δεν έχουν ακόμα παγιώσει τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα που πιθανόν κουβαλούν από την οικογένειά τους, αναπτύσσονται ηθικά και υιοθετούν νέες στάσεις και συμπεριφορές (Νικολάου, 2010).

Ο διεθνής οργανισμός OECD (2009) τονίζει πως τα σχολεία οφείλουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή αλλά και να καλλιεργήσουν μια ευαισθησία στους μαθητές για τους διαφορετικούς πληθυσμούς. Κοινωνικές ανισότητες παρατηρούνται μέσα στη σχολική τάξη ανεξάρτητα με το αν αποτελείται μόνο από γηγενείς ή και από αλλοδαπούς μαθητές. Επομένως, τα προγράμματα αυτά που αναπτύσσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, την αλληλοαποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας είναι χρήσιμα και σε ομοιογενείς - αναφορικά με την πολιτισμική καταγωγή - τάξεις, όπως αυτή στην οποία έλαβε χώρα η έρευνά μας, αλλά και σε ανομοιογενείς, καθώς βοηθούν στην άμβλυση των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία στη συνέχεια αναπαράγουν και τις πολιτισμικές διαφορές στην κοινωνία (Παπιάς 1998).

Βάσει των προαναφερθέντων, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας οφείλουν να αξιοποιήσουν τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας την αυτοεπίγνωση (self-awareness), την αυτορρύθμιση (self-regulation) - παρακίνηση (motivation), την ενσυναίσθηση (empathy) και

τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των μαθητών θα δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής της πολυμορφίας και σεβασμού του «διαφορετικού». Φαίνεται λοιπόν πως η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στη «διαπολιτισμική» συνάντηση στη σχολική τάξη, καθώς τα παιδιά θα αναγνωρίσουν τις ανάγκες του διαφορετικού άλλου, θα το πλησιάσουν, θα συνεργαστούν μαζί του και θα μάθουν να επιλύουν πιθανές συγκρούσεις (Νικολάου, 2010 ; Γεωργογιάννης, 2006; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 ; Μάρκου, 1996).

Στην παρούσα ΜΔΕ επιχειρείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αφορά παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα Δ΄ τάξης και αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

## **1.2 Παρουσίαση Προβληματικής**

Την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας υπαγορεύουν οι ακόλουθοι παράγοντες:

- Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν αναλογισθεί κανείς την πολυχρωμία της σημερινής κοινωνίας και την ανάγκη προαγωγής της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2010 ; Γεωργογιάννης, 2006).
- Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) κρίνεται απολύτως αναγκαία καθώς υψηλό ποσοστό παιδιών και εφήβων αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας (προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς, επιθετικότητα, άγχος, κατάθλιψη) (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005).

Για να έχει θετικά αποτελέσματα όμως μια εκπαιδευτική παρέμβαση οφείλει να στηρίζεται σε διεθνείς καλές πρακτικές. Μια τέτοια καλή πρακτική αποτελεί το πρόγραμμα “Learning to Live Together” του ιδρύματος Arigatou (2008), καθώς και το «Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» της Χατζηχρήστου (2011), τα οποία στοχεύουν να αναπτύξουν μια υγιή εικόνα του εαυτού και των άλλων, η οποία θα οδηγήσει σε μετασχηματισμό της κοινωνίας, άρση των στερεοτύπων και αρμονική συμβίωση. Βάσει αυτών, σχεδιάστηκε η εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση, που θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία .

Ο χώρος που επιλέχθηκε να φιλοξενεί τις δραστηριότητες αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι το google site, καθώς (Πομώνης, 2014 ; Auchard, 2008):

- αποτελεί ένα ελκυστικό περιβάλλον για τους χρήστες,
- συγκεντρώνει όλες τις δραστηριότητες και τα παραδοτέα των μαθητών,
- αποτελεί έναν εύκολο τρόπο δημιουργίας ιστοσελίδας που δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού,
- προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοσελίδας δωρεάν,
- παρέχει τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση οργανώνεται σε έξι modules, τα οποία αντιστοιχούν στις έξι φάσεις του μοντέλου της Problem Based Learning (PBL) που προτείνει ο Barrows. Αξιοποιείται η στρατηγική της αφήγησης (storytelling) και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες βασισμένες σε αυτές του προγράμματος «Learning to Live Together» του ιδρύματος Arigatou και του «Προγράμματος για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» της Χατζηχρήστου.

Τέλος, η εργασία ανταποκρίνεται στις μελλοντικές κατευθύνσεις για έρευνα που περιέχει ο Σιδέρης (2014) στην μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του: «Αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Παιχνιδιών στην Εκπαίδευση», καθώς και η Γιαννακού (2015) στην μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της: «Βιωματικό Σεμινάριο σε Εικονικούς Κόσμους: Διδασκαλία της Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς». Και στις δύο αυτές εργασίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με δραστηριότητες βασισμένες στο πρόγραμμα "Learning to Live Together" του ιδρύματος του Arigatou. Σκοπός ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και η εξοικείωσή τους με θέματα συναισθηματικής αγωγής αντίστοιχα. Σύμφωνα με αυτούς, ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα θα ήταν η εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος "Learning to Live Together" του ιδρύματος Arigatou σε μαθητές, ώστε να εξετασθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Έτσι στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται μία εκπαιδευτική παρέμβαση για μαθητές.

### **1.3 Καινοτομία Εργασίας**

Η καινοτομία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που βασίζεται σε καλές πρακτικές

(Learning to Live Together - Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα), οι οποίες αποτελούν αδιαμφισβήτητο κριτήριο για την επιτυχία της.

Επίσης, αναπτύσσεται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, το google site, στο οποίο ενορχηστρώνονται όλες τις δραστηριότητες. Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ιδιαίτερα προσφιλές και ενδιαφέρον για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστα, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να δράσουν και να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης.

Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφεται και το γνωστικό μοντέλο που έχει επιλεγεί για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (Problem Based Learning – PBL) προσελκύει τα παιδιά που γίνονται πρωταγωνιστές της μάθησης. Με αφορμή ένα πρόβλημα, τα παιδιά επικοινωνούν, προτείνουν λύσεις, τις αξιολογούν και χτίζουν τη νέα γνώση πάνω στην προϋπάρχουσα, κάτι που δε θυμίζει καθόλου την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η διάλεξη.

Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η στρατηγική της αφήγησης (storytelling) για την παρουσίαση του προβλήματος που καλούνται να λύσουν οι εκπαιδευόμενοι. Η αφήγηση πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύουν καλύτερα πληροφορίες όταν αυτές εντάσσονται σε ιστορίες (Matthews, 1977), μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και της διαπολιτισμικής συνάντησης (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου, 2016).

Τέλος, προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να συμβιώνουν αρμονικά και να επικοινωνούν συναισθήματα με το διαφορετικό άλλο. Οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελούν πολύ χρήσιμα εργαλεία στην πολύχρωμη κοινωνία που ζούμε.

## **1.4 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site).

Συγκεκριμένα, μέσα από την πειραματική διαδικασία επιχειρείται:

- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.
- Η ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες)
- Η ανάπτυξη μηχανισμών αποδοχής της διαφορετικότητας.

## **1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών;

Συγκεκριμένα:

**E.E 1.1:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτοεπίγνωση (self-awareness) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.2:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτορρύθμιση (self-regulation)-παρακίνηση (motivation) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.3:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (empathy) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;



**Ε.Ε. 1.4:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις ώστε να αποδεχτούν οι μαθητές σταδιακά τη διαφορετικότητα;

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αναπτύξουν μηχανισμούς ένταξης του διαφορετικού-άλλου στη σχολική κοινότητα και έπειτα στην κοινωνία;

## **1.6 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας**

Στα επόμενα κεφάλαια που ακολουθούν, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η εν λόγω εργασία, η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τέλος τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Συγκεκριμένα, στο **πρώτο** κεφάλαιο περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της σημερινής πολύχρωμης κοινωνίας που έχουν αλλάξει άρδην την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, αναφέρεται το εκπαιδευτικό πρόβλημα που προκύπτει και με βάση αυτό κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή πολυεπίπεδων παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται ο στόχος της εν λόγω εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτόν και τέλος η καινοτομία της εργασίας.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τον αντικατοπτρισμό αυτών στο σχολείο, τα στερεότυπα που προκύπτουν και τον ρόλο του σχολείου στην άρση αυτών μέσα από προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα θεωρητικά μοντέλα που προτείνουν διάφοροι επιστήμονες. Στη συνέχεια, αναφέρονται προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που αποτελούν καλές πρακτικές και περιγράφεται ο ρόλος της συναισθηματικής

νοημοσύνης στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική μέθοδο Problem Based Learning (PBL), στο θεωρητικό της υπόβαθρο, στα χαρακτηριστικά του προβλήματος στην PBL και στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στα οφέλη και τους περιορισμούς της, σε εφτά μοντέλα ροής δραστηριοτήτων βάσει της PBL, στην εφαρμογή της με εργαλεία web 2.0, καθώς και στον ρόλο της PBL στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμα, περιγράφεται η στρατηγική storytelling, η χρήση της στην εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του digital storytelling, η χρήση του storytelling για την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και γίνεται αναφορά στις γνωστικές μεθόδους, που μπορεί να εφαρμοστεί το storytelling. Τέλος, περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έρευνά μας, το toonadoo και το google site.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών. Επίσης, περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας και η επιλογή στατιστικού κριτηρίου. Επιπλέον, παρουσιάζεται το δείγμα, οι περιορισμοί που προκύπτουν από αυτό, τα χαρακτηριστικά, καθώς και οι ανάγκες του. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι αποφάσεις σχεδιασμού και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης και περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας.

Στο **τέταρτο** κεφάλαιο, αναλύονται ποιοτικά και ποσοτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμεύουν για τη συλλογή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site) μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και στα συμπεράσματα που καταλήγουμε. Τέλος, προτείνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα με την αξιοποίηση άλλου τεχνολογικού εργαλείου εκτός από το google site, την εξέταση της μεταβολής και άλλων δεικτών πέραν αυτών που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη, την εφαρμογή της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσχολική ηλικία, αλλά και στην ταυτόχρονη εφαρμογή της σε διαφορετικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα που η επικοινωνία θα

γίνεται αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσα από μια παραδοσιακή διδασκαλία και η εξέταση τυχουσών μεταβολών στην εμπλοκή των μαθητών στον συμβατικό σε σχέση με τον τεχνολογικά εμπλουτισμένο τρόπο.

Έπειτα, ακολουθεί η **βιβλιογραφική ανασκόπηση** και τέλος παρατίθενται το **παράρτημα**, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α' παράρτημα παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους στο διαδικτυακό περιβάλλον του google site, καθώς και τα παραδοτέα που συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ στο Β' παράρτημα τα ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι εκπαιδευόμενοι.

## **2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ**

### **2.1 Πολυπολιτισμικά σχολεία**

Τα σημερινά σχολεία παρουσιάζουν μια ανομοιογένεια αναφορικά με τον μαθητικό τους πληθυσμό, η οποία επιτάσσει πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Η διαφορετικότητα έγκειται σε *ατομικό* (διαφορές μαθητών ως προς τις γνώσεις, τη νόηση, την προσωπικότητα, τα κίνητρα, την πολιτισμική καταγωγή κ.ά. και διαφορές εκπαιδευτικών ως προς την ταυτότητά τους, την επαγγελματική τους εκπαίδευση, τους στόχους τους, κ.ά.), *οικογενειακό* (διαφορές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, στον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μάθηση κ.ά.), *σχολικό επίπεδο* (διαφορές στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, σε μεθόδους διδασκαλίας, στη διοίκηση, κ.ά.), *παροχής υπηρεσιών* για την υποστήριξη της μάθησης (διαφορές στην εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης της ψυχικής υγείας των μαθητών κ.ά.) (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004 ; Χατζηχρήστου, 2003).

Ένας βασικός πυλώνας ανομοιογένειας είναι η πολιτισμική καταγωγή καθώς παρουσιάζεται αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών, οικονομικών/πολιτικών προσφύγων και παλιννοστούντων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά το σχολικό έτος 1999-2000 το 9,7% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 3,8% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αλλοδαποί και παλιννοστούντες και αναμένεται πως τα ποσοστά αυτά σήμερα είναι ακόμα μεγαλύτερα με την συνεχή έλευση προσφύγων στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις για την υποστήριξη της μάθησης και της προσαρμογής όλων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών, ώστε η συμβίωση και η επικοινωνία να είναι για όλους θετική και βιώσιμη (Χατζηχρήστου, 2011 ; Κολτσίδας & Τσάμης, 2005 ; Μαλαπέτσα & Σταλίκας, 2004 ; Perlmutter, 1991).

#### **2.1.1 Προσαρμογή και επιπολιτισμός (*acculturation*)**

Η προσαρμογή, σύμφωνα με τους κοινωνικούς επιστήμονες επιφέρει αλλαγές στα αρχικά πολιτιστικά σχήματα, καθώς οι δύο διαφορετικοί πολιτισμοί έρχονται σε επαφή και ασκούν/δέχονται επιδράσεις, με αποτέλεσμα ο ένας ή και οι δύο πολιτισμοί να

διαφοροποιούνται. Η διαδικασία των αλλαγών ονομάζεται επιπολιτισμός (acculturation). Οι τέσσερις τρόποι προσαρμογής είναι οι εξής (Berry, 1997 ; Berry et al., 1992):

A) **Εναρμόνιση** (Integration): το άτομο διατηρεί την πολιτισμική του ταυτότητα και δημιουργεί υγιείς σχέσεις με άτομα της χώρας υποδοχής. Ο τρόπος αυτός προσαρμογής είναι επιτυχημένος καθώς ωθεί την ισορροπία των δύο πολιτισμών.

B) **Περιθωριοποίηση** (Marginalization): το άτομο χάνει την πολιτισμική του ταυτότητα, ενώ περιθωριοποιείται στη χώρα υποδοχής.

Γ) **Διαχωρισμός** (Separation): το άτομο διατηρεί την πολιτισμική του ταυτότητα, αλλά αναπτύσσει αρνητικές σχέσεις με τη χώρα υποδοχής.

Δ) **Αφομοίωση** (Assimilation): το άτομο «ξεχνά» την πολιτισμική του ταυτότητα και ενστερνίζεται όλα τα χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής.

Η προσαρμογή που θα ακολουθήσει το επιπολιτιζόμενο άτομο εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας προέλευσης (πολιτικοοικονομική κατάσταση, δημογραφικά χαρακτηριστικά), της επιπολιτιζόμενης ομάδας (εκούσια ή ακούσια μετακίνηση, νέα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά) και της κοινωνίας υποδοχής (στάση απέναντι στους μετανάστες) (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι μετανάστες αντιμετωπίζουν επιπολιτιστικό στρες που λειτουργεί αρνητικά στην προσαρμογή τους. Οι παράγοντες που προκαλούν άγχος είναι: α) καταδιώξεις πολιτικής, θρησκευτικής ή εθνικής φύσης που επηρεάζουν όλη τους τη ζωή (π.χ. πόλεμο που βίωσαν στην πατρίδα τους), β) φτώχεια και δυσκολία εύρεσης εργασίας στη χώρα υποδοχής, γ) νέοι κανόνες και νέα δεδομένα στη χώρα υποδοχής, δ) διαφορετική γλώσσα, ε) συγκρούσεις ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Αυτούς τους παράγοντες άγχους οφείλουν να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί για να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή των μεταναστών (Achenbah et al., 2005).

### ***2.1.2 Τα στερεότυπα των παιδιών***

Τα άτομα της χώρας υποδοχής συνήθως αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς ως «ξένους» και τους αξιολογούν αρνητικά βασιζόμενοι σε προκαταλήψεις και στερεότυπα (Frisby & Reynolds, 2005 ; Norwood & Saldana, 1998 ; Bennett, 1993). Η προκατάληψη είναι η στάση που κρατά ένα άτομο απέναντι σε ένα άλλο χωρίς να το γνωρίζει απλά και μόνο επειδή ανήκει σε αυτή

την ομάδα. Η προκατάληψη οδηγεί σε γενικεύσεις και αβάσιμες αξιολογήσεις που αναπτύσσουν στερεότυπα (Allport, 1958 ; Shriberg, 2009). Τα στερεότυπα είναι η προκατάληψη ενός ατόμου ή μιας ομάδας που γενικεύεται σε μια ολόκληρη χώρα, θρησκεία. Με τη γενίκευση αυτή δε λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ιδιαιτερότητες ενώ προσδίδονται χαρακτηριστικά σε ένα άτομο που μπορεί να μη διαθέτει (Green et al, 2009). Τα στερεότυπα έχουν τρία χαρακτηριστικά (Axelson, 1985):

- Είναι «**διεισδυτικά**», καθώς το άτομο σχηματίζει προσωπική στάση απέναντι στα χαρακτηριστικά των άλλων.
- Είναι πολύ συχνά **αρνητικά**, καθώς το άτομο θεωρεί διαφορετικά τα χαρακτηριστικά των άλλων από τα δικά του.
- Δημιουργούν **αβάσιμες αξιολογήσεις** που οδηγούν σε εκλογικεύσεις και παρανοήσεις.

Τα παιδιά αναπτύσσουν εκείνες τις γνωστικές διαδικασίες που συνδέονται με τις προκαταλήψεις από πολύ νωρίς. Έτσι, στους έξι μήνες ένα βρέφος κλαίει όταν αντικρίζει έναν ξένο, ενώ στην ηλικία των τριών ετών έχει αντίληψη της ομάδας στην οποία ανήκει, δηλαδή της οικογένειας. Ακόμα, σε αυτή την ηλικία μπορεί να διακρίνει ανθρώπους με λευκό ή μαύρο χρώμα και να ορίσει τον εαυτό του με βάση το χρώμα. Από τον τέταρτο χρόνο της ζωής του αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν σε ένα συγκεκριμένο έθνος (Bergen, 2001). Στην ηλικία αυτή το παιδί προχωρά σε ταξινόμηση των ερεθισμάτων βάσει του χρώματος, καθώς εύκολα το παιδί μπορεί να το αναγνωρίσει (Bernstein et al., 2000). Η ταξινόμηση αυτή γίνεται προκειμένου το παιδί να ερμηνεύσει τον κόσμο και δε σχετίζεται με τη δημιουργία της προκατάληψης. Παρόλα αυτά, πολλές φορές το άτομο έχει την τάση να υπερεκτιμά τα χαρακτηριστικά της ενδοομάδας του και να υποτιμά την εξωομάδα, κάτι που γίνεται εμφανές ήδη από την προσχολική ηλικία (Bergen, 2001).

### ***2.1.3 Ο ρόλος του σχολείου στην άρση των στερεότυπων***

Το περιβάλλον του παιδιού διαδραματίζει κύριο ρόλο στην υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Το παιδί ως μιμητικό ον υιοθετεί τα στερεότυπα που έχει η ίδια η οικογένεια, που προβάλλουν τα μέσα ενημέρωσης καθώς και το ίδιο το σχολείο (Bergen, 2001). Το παιδί έρχεται στο σχολείο κουβαλώντας τις αντιλήψεις που έχει ενστερνιστεί από την οικογένειά του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν σχηματίσει στερεότυπα που πηγάζουν από τις

διαφορές στην κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα. Ακόμα και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι οικοδομημένο σε αξίες που απομονώνουν οτιδήποτε διαφορετικό με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί και γηγενείς μαθητές να εχθρεύονται και να περιθωριοποιούν το διαφορετικό-άλλο, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην υγεία (νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, φυσική) των αλλοδαπών μαθητών ενώ οδηγεί σε αποκλίνουσες συμπεριφορές των τελευταίων προς τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους (Booker, 2009 ; Banks, 2008).

Η είσοδος των λαθρομεταναστών και των μεταναστών ή παλιννοστούντων στην Ελλάδα έχει αναπτύξει ένα αίσθημα ξενοφοβίας για το οποίο πρέπει να ληφθούν μέτρα, καθώς η ξενοφοβία είναι δυνατό να εξελιχθεί σε ρατσισμό και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Ατσαλή, 2005). Για την καλύτερη επικοινωνία, προσέγγιση και επομένως ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα κρίνεται επιτακτική η ανάγκη συνειδητοποίησης των λανθασμένων προκαταλήψεων και άρσης αυτών (Shriberg, 2009 ; Norwood & Saldana, 1998).

Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση και να αποτελέσει τον χώρο άρσης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης που να απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με αρνητικές στάσεις και στερεότυπα από την οικογένεια ή την κοινωνία δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει μια παγιωμένη αντίληψη, επομένως μπορεί να αλλάξει η στάση τους απέναντι στο διαφορετικό. Το σχολείο προωθώντας την επαφή μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και επιλύοντας τους προβληματισμούς των μαθητών μπορεί να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες στις οποίες οι άνθρωποι αρχίζοντας από τα κοινά τους χαρακτηριστικά γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και υιοθετούν τα στοιχεία εκείνα που προωθούν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Ponterroto et al., 2006 ; Bergen, 2001).

Για να αντιμετωπιστούν οι προκαταλήψεις στο σχολείο κύριο ρόλο παίζει η στάση του εκπαιδευτικού. Εκείνος καλείται να ευαισθητοποιείται σχετικά με την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, να εκτιμά και να σέβεται την ποικιλομορφία, να κατανοεί τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, να αυτοαξιολογείται, να διερευνά τα συναισθήματα όλων των μαθητών του και να εξετάζει το βαθμό αυτοεκτίμησής τους, να σέβεται τα στοιχεία εκείνα που είναι σημαντικά για τον κάθε μαθητή, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2000). Επίσης, είναι σημαντικό να δέχεται επιμορφώσεις πάνω στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Μάγος, Κ.,

2005). Οφείλει να αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως διαφορετικούς μεν, ίσους δε και να βοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, επίλυσης αντιθέσεων και λήψης αποφάσεων χρησιμοποιώντας υλικό που λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και να τους παρουσιάζει με θετικό τρόπο (Ατσαλή, 2005)

Τέλος, η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο οποίο τα παιδιά θα σέβονται και θα αποδέχονται τη δική τους ταυτότητα αλλά και την ταυτότητα των άλλων (Ysseldyke et al., 2006)

#### **2.1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Το σχολείο καλείται να συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων, να βοηθήσει όλους τους μαθητές – Έλληνες και μη- να συνυπάρξουν με γνώμονα την αλληλοκατανόηση, συνεργασία και ισοτιμία. Για να γίνει αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η μόνη λύση (Κολτσίδας & Τσάμης, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που στηρίζεται στην αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, στοχεύει την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές και έρχεται ενάντια σε κάθε είδους διάκριση (Κολτσίδας & Τσάμης, 2005 ; Πασχαλιώρη, 2005 ; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Για να αλλάξει η εκπαίδευση και να γίνει διαπολιτισμική πρέπει να αλλάξουν πρώτα οι κοινωνικές δομές (σχολείο-οικογένεια-κοινωνία). Συγκεκριμένα (Παπαβασιλείου & Μιχαηλίδης, 2002):

- Η σχολική μονάδα οφείλει να μην εφαρμόζει μεθόδους αφομοίωσης και να αφήνει τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές να αναπτύσσουν τη προσωπικότητά τους.
- Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να προωθεί την αρχή των ίσων ευκαιριών. Διαπολιτισμικά προγράμματα οφείλουν να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.



- Στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα είναι ωφέλιμο ο κάθε μαθητής να εντοπίζει στοιχεία από τη δική του πολιτισμική καταγωγή, χωρίς να γίνονται συγκρίσεις των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων.
- Ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στην τάξη με την άμβλυνση φαινομένων ετικετοποίησης και περιθωριοποίησης αλλοδαπών μαθητών.
- Η διοίκηση της σχολικής τάξης οφείλει να μη βάζει εκπαιδευτικές ταμπέλες σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.
- Οι γονείς σε συνεργασία με το σχολείο οφείλουν να προωθούν την πολιτισμική ταυτότητα.
- Η κοινωνία οφείλει να κατανοεί τη μελλοντική τοποθέτηση όλων των μαθητών στο κοινωνικό γίγνεσθαι ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

## **2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)**

### **2.2.1 Εισαγωγή**

Η συναισθηματική νοημοσύνη ή EQ (Emotional Intelligence, Emotional Quotient) είναι μια έννοια που εισήχθη από τους επιστήμονες για να περιγράψει εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητας που διαδραματίζουν κύριο ρόλο στην επιτυχία των ανθρώπων στη ζωή τους και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Δαλακούρα, 2011).

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), ο άνθρωπος διαθέτει δύο είδη νοημοσύνης, τη διανοητική (Intelligence Quotient, IQ) και τη συναισθηματική (Emotional Intelligence, EQ). Η ισορροπημένη ανάπτυξη αυτών των δύο διαστάσεων αποβλέπει στην ευτυχία του ατόμου. Αν η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι εξίσου αναπτυγμένη με τη διανοητική, τότε δεν εξασφαλίζεται απαραίτητα η ευτυχία του. Οι δεξιότητες των δύο ειδών νοημοσύνης είναι διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το σημαντικότερο προγνωστικό της ευτυχίας, καθώς φαίνεται πως το EQ είναι μερικές φορές πιο σημαντικό από το IQ (Goleman, 1995).

Η σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης για την ευτυχία του ατόμου φαίνεται ιδιαίτερα από τη θεωρία των αναγκών του Maslow (1995). Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο για να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση πρέπει να καλύψει πρώτα τις βιοτικές του ανάγκες (τροφή, νερό, στέγη) και έπειτα τις συναισθηματικές.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ιδιαίτερα γνωστή στο ευρύ κοινό μέσα από το βιβλίο του Daniel Goleman “Emotional Intelligence”(1995, 1998). Όμως, η έννοια αυτή στον επιστημονικό χώρο εισήχθη πολύ νωρίτερα από τον Leon Payne (1985). Ακόμα πιο παλιά ο Thorndike (1920) ανέφερε τον όρο κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα των ανθρώπων να καταλαβαίνουν τους συναθρώπους τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ανθρώπινες σχέσεις. Έπειτα, ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη αποτελείται από οκτώ συνιστώσες, οι οποίες βοηθούν το άτομο στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Αυτές οι μορφές νοημοσύνης είναι:

- *Λεκτική-γλωσσική νοημοσύνη* (Verbal Linguistic Intelligence): η ικανότητα χρήσης της γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο.
- *Λογική-μαθηματική νοημοσύνη* (Logical-Mathematical Intelligence): η ικανότητα χρήσης των αριθμών.
- *Μουσική-ρυθμική νοημοσύνη* (Musical Intelligence): η ικανότητα σύνθεσης μουσικής.
- *Οπτική-χωρική νοημοσύνη* (Spatial Intelligence): η ικανότητα αντίληψης του χώρου και οπτικοποίησής του.
- *Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη* (Bodily Intelligence): η ικανότητα ελέγχου των κινήσεων του σώματος.
- *Διαπροσωπική νοημοσύνη* (Interpersonal Intelligence): η ικανότητα αντίληψης του εσωτερικού κόσμου των άλλων (συναισθήματα, διαθέσεις, κίνητρα, προθέσεις), συνεργασίας και επικοινωνίας.
- *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (Intrapersonal Intelligence): η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού.
- *Φυσιοκρατική νοημοσύνη* (Naturalistic Intelligence): η ικανότητα διάκρισης διαδικασιών της φύσης.

Η σύγχρονη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τη βάση της στις παραπάνω θεωρίες και ορίζεται ως η ικανότητα να κατανοεί ο άνθρωπος τα συναισθήματά του αλλά και των συναθρώπων του, να διακρίνει τα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ως οδηγό των σκέψεων και πράξεών του (Mayer & Salovey, 1993).

Κατά καιρούς, εφευρέθηκαν κλίμακες για την μέτρηση διαφόρων συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Πρώτος ο Bar-On το 1992 έφτιαξε τεστ για την μέτρηση του EQ (Bar-On, 1997).

## 2.2.2 Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Λόγω της μικρής ιστορίας της έννοιας «συναισθηματική νοημοσύνη», οι επιστήμονες δεν έχουν καταλήξει σε ένα μοναδικό απόλυτα αποδεκτό θεωρητικό μοντέλο που να περικλείει όλα τα χαρακτηριστικά της EQ. Παρακάτω παρατίθενται τα θεωρητικά μοντέλα που προτάθηκαν από διάφορους επιστήμονες με την πάροδο του χρόνου, οι οποίοι βολιδοσκοπούν την έννοια αυτή από τη δική τους οπτική γωνία.

### 2.2.2.1 Η Θεωρία του Goleman (1997)

Η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από χαρακτηριστικά που κατηγοριοποιούνται σε προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1 (Dulewicz & Higgs, 1998):

**Πίνακας 1: Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1997)**

Προσωπικές Δεξιότητες	Κοινωνικές Δεξιότητες
Αυτό-επίγνωση (Self-Awareness)	Ενσυναίσθηση (Empathy)
Συναισθηματική διαχείριση (Emotional Management)	Επικοινωνία (Community)
Αυτο-παρακίνηση (Self Motivation)	Διαπροσωπικές σχέσεις (Relationships)
Προσωπικό στιλ (Personal Style)	

### 2.2.2.2 Η θεωρία του Goleman (1998)

Η θεωρία του Goleman (1998) βασίστηκε στη θεωρία του Gardner (1983) καθώς κι εκείνος ασχολήθηκε με τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Goleman (1998) χωρίζεται σε πέντε διαστάσεις: αυτοεπίγνωση (self-awareness), αυτορρύθμιση (self-regulation), παρακίνηση (motivation), ενσυναίσθηση (empathy) και κοινωνικές δεξιότητες (social skills), στις οποίες στηρίζονται είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2: Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1998)**

Διαστάσεις	Ορισμοί	Ικανότητες
Αυτοεπίγνωση	Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του, να έχει πραγματική άποψη των δυνατών και αδύναμων χαρακτηριστικών του.	Επίγνωση των συναισθημάτων, ακριβής αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση.
Αυτορρύθμιση	Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, τις παρορμήσεις του.	Αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία.
Παρακίνηση	Η ικανότητα του ατόμου να κινητοποιείται για την επίτευξη στόχων που είχε θέσει.	Τάση προς επίτευξη, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία.
Ενσυναίσθηση	Η ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση συναισθημάτων (ανάγκες, ανησυχίες) άλλων ανθρώπων.	Κατανόηση των άλλων, σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας, προσανατολισμός στην προσφορά υπηρεσιών, πολιτική αντίληψη.
Κοινωνικές δεξιότητες	Η ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις διαχειριζόμενος τα συναισθήματά του σε αυτές.	Επιρροή, ηγεσία, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, καταλυτική δράση, καλλιέργεια δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία, ομαδικές ικανότητες.

Οι πρώτες τρεις διαστάσεις αποτελούν προσωπικές ικανότητες ενώ οι δύο τελευταίες κοινωνικές. Σύμφωνα με τον Goleman, οι διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης είναι *ανεξάρτητες* (η καθεμία προσφέρει διαφορετικές δεξιότητες και συμβάλλει μοναδικά στην επαγγελματική και επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα), *αλληλοεξαρτώμενες* (η καθεμία αλληλεπιδρά με τις άλλες), *ιεραρχικές* (η καθεμία χτίζεται πάνω στην άλλη, π.χ. η

αυτοεπίγνωση είναι σημαντική για την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση), *αναγκαίες αλλά όχι ικανές* (το να έχει κάποιος μια ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν του εγγυάται ότι θα επιδείξει και τις σχετικές δεξιότητες, π.χ. συνεργασία).

### 2.2.2.3 Η Θεωρία των Goleman, Boyatzis και Rhee (1998)

Ο Goleman μαζί με τους Boyatzis και Rhee εισήγαγε την ίδια χρονιά μια αναθεωρημένη θεωρία, τη «θεωρία της απόδοσης» που παρουσιάζει μικρές διαφορές σε σύγκριση με την παραπάνω θεωρία. Στο μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη κατηγοριοποιείται σε τέσσερις δεξιότητες αντί για πέντε (Boyatzis et al., 2000) και τα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων μειώνονται από είκοσι πέντε σε είκοσι, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Το θεωρητικό μοντέλο των Goleman, Boyatzis και Rhee (1998)**

	<b>Προσωπικές Δεξιότητες</b>	<b>Κοινωνικές Δεξιότητες</b>
<i>Δεξιότητες Επίγνωσης</i>	<p>Αυτοεπίγνωση (Self-Awareness )</p> <p>Ικανότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- συναισθηματική αυτοεπίγνωση</li> <li>- αυτοπεποίθηση</li> <li>- αυτοαξιολόγηση</li> </ul>	<p>Κοινωνική Επίγνωση (Social-Awareness)</p> <p>Ικανότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ενσυναίσθηση</li> <li>-επιχειρησιακή επίγνωση</li> <li>- προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση</li> </ul>
<i>Δεξιότητες Ελέγχου</i>	<p>Αυτοδιαχείριση (Self-Management)</p> <p>(αντί για αυτορρύθμιση και παρακίνηση)</p>	<p>Διαχείριση Προσωπικών Σχέσεων (Relationship Management)</p> <p>(αντί για ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες).</p>

	<p>Ικανότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- αυτοέλεγχος</li> <li>- προσαρμοστικότητα</li> <li>- πρωτοβουλία</li> <li>- αξιοπιστία</li> <li>- ευσυνειδησία</li> <li>- προσανατολισμός προς την ολοκλήρωση των στόχων</li> </ul>	<p>Ικανότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ανάπτυξη άλλων</li> <li>- ηγεσία</li> <li>- επιρροή</li> <li>- διευκόλυνση των αλλαγών</li> <li>- επικοινωνία</li> <li>- διαχείριση συγκρούσεων</li> <li>- ανάπτυξη δεσμών</li> <li>- ομαδικότητα και συνεργασία</li> </ul>
--	--	---

#### 2.2.2.4 Η Θεωρία των Salovey και Mayer (1990)

Οι Salovey και Mayer κατηγοριοποίησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τρεις κατηγορίες συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Το θεωρητικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990)**

Συναισθηματικές Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά
Appraisal and expression of emotion: Η ικανότητα του ατόμου να αποτιμά και να εκφράζει συναισθήματα του εγώ του και των άλλων.	Λεκτικά και μη λεκτικά χαρακτηριστικά (για τον εαυτό του), λεκτική αντίληψη, ενσυναίσθηση (για τους άλλους).
Regulation of emotion: Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων.	Επίδραση στα συναισθήματα των άλλων.
Utilization of emotions in solving problems: Η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του για να επιλύει προβλήματα.	Ευέλικτος σχεδιασμός, παρακίνηση, ανακατευθυνόμενη προσοχή, δημιουργική σκέψη.

### 2.2.2.5 Η Θεωρία των Mayer και Salovey (1997)

Οι Mayer και Salovey λίγο αργότερα δημιούργησαν ένα αναθεωρημένο μοντέλο στο οποίο κατηγοριοποίησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις δεξιότητες (βλ. πίνακα 5).

**Πίνακας 5: Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997)**

Συναισθηματικές Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά
Perception, appraisal and expression of emotion: Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να αποτιμά συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων.	Αναγνώριση των εσωτερικών συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, αξιολόγηση συναισθημάτων (π.χ. έργα τέχνης, σχέδια, χρώματα, φωνές, συμπεριφορές...), ακριβής έκφραση συναισθημάτων, εντοπισμός των ψεύτικων/παραποιημένων συναισθημάτων.
Emotional facilitation of thinking: Η ικανότητα του ατόμου για συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη.	Κατανόηση των συναισθημάτων, ταξινόμηση των σκέψεων βάσει προτεραιότητας, σωστή κρίση βάσει συναισθηματικών αναμνήσεων, διερεύνηση των εναλλακτικών προτάσεων στη λήψη απόφασης.
Understanding, analyzing and employing knowledge: Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να αναλύσει και να χρησιμοποιεί τη συναισθηματική γνώση.	Κατανόηση των διαφορετικών εντάσεων μεταξύ των συναισθημάτων (αγάπη-μίσος) και αναγνώριση της ύπαρξης και διασύνδεσης πολύπλοκων και αντιθετικών συναισθημάτων (αγάπη και μίσος ταυτόχρονα). Η ικανότητα αυτή είναι πολύ σημαντική για τις διαπροσωπικές σχέσεις.
Reflective regulation of emotions to further emotional and intellectual growth: Η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, ώστε να υπάρχει	Επιλογή του κατάλληλου συναισθήματος ανά περίπτωση από τις θετικές ή αρνητικές εμπειρίες και μνήμες, αποβολή των

περαιτέρω συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη.	αρνητικών συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων.
---	--

Το μοντέλο αυτό είναι «αναπτυξιακό» η πρώτη δεξιότητα αποτελεί τη βάση και είναι απαραίτητη για να αποκτηθεί η δεύτερη και ούτω καθεξής. Επίσης, η δυσκολία των δεξιοτήτων αυξάνεται από την πρώτη στην τέταρτη διαδοχικά.

#### 2.2.2.6 Η Θεωρία CARES

Ο Bagshaw (2000) προσπαθώντας να διατυπώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες εισήγαγε το ακρωνύμιο CARES, η σημασία του οποίου παρατίθεται στον πίνακα 6.

**Πίνακας 6: Το θεωρητικό μοντέλο CARES (2000)**

Συναισθηματικές Δεξιότητες		Χαρακτηριστικά
C	Creative Tension – Δημιουργική Τάση	-καθορισμός μελλοντικών στόχων -διαχείριση χρόνου προς επίτευξη αυτών των στόχων
A	Active Choice – Ενεργός Επιλογή	-συναίσθηση επιλογών -αποδοχή συνέπειας κακής επιλογής -χρήση συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων
R	Resilience under pressure – «Ανθεκτικότητα» κάτω από συνθήκες πίεσης	-διαχείριση άσχημων συναισθημάτων
E	Empathic relationships – Συναισθηματικές διαπροσωπικές σχέσεις	-δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης -κατανόηση των άλλων
S	Self-awareness και Self-control - Αυτο-επίγνωση και Αυτο-έλεγχος	-αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων -έλεγχος των συναισθημάτων -αυτοαξιολόγηση εαυτού προς διόρθωση



### 2.2.2.7 Η Θεωρία Cooper και Sawaf (1997)

Οι Cooper και Sawaf εισήγαγαν τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

**Πίνακας 7: Το θεωρητικό μοντέλο των Cooper και Sawaf (1997)**

Συναισθηματικές Δεξιότητες	Χαρακτηριστικά
Συναισθηματικός αλφαριθμητισμός – emotional literacy	Επίγνωση των συναισθημάτων του εαυτού μας και του τρόπου λειτουργίας τους.
Συναισθηματική υγεία – emotional fitness	Ευελιξία στα συναισθήματα και σκληραγώγηση.
Συναισθηματική ένταση – emotional intensity	Συναισθηματική επιμονή
Συναισθηματική αλχημεία – Emotional alchemy	Χρήση του συναισθήματος για δημιουργικότητα.

### 2.2.2.8 Η Θεωρία Bar-On

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις ικανότητες που στηρίζουν το άτομο να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν (Jordan et al., 2002), όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

**Πίνακας 8: Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On**

Ικανότητες	Ορισμός
Ενδοπροσωπική ικανότητα	Η ικανότητα να κατανοεί τον εαυτό του (αυτοσεβασμός, ανεξαρτησία).
Διαπροσωπική ικανότητα	Η ικανότητα να κατανοεί τους άλλους (ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις).
Ικανότητα προσαρμογής	Η ικανότητα να προσαρμόζεται, να αντέχει αγχογόνες καταστάσεις και να ελέγχει παρορμήσεις.

Ικανότητα διαχείρισης άγχους	Η ικανότητα να λύνει προβλήματα, να διαχειρίζεται άσχημα συναισθήματα, ευελιξία.
------------------------------	--

### 2.2.2.9 Η Θεωρία του Lane και των συνεργατών του

Η θεωρία του Lane εστιάζει στη συναισθηματική επίγνωση θεωρώντας την ως το σημαντικότερο στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, βάσει της οποίας θα αναπτυχθούν και οι άλλες δεξιότητες. Το μοντέλο αυτό αναφέρει πέντε στάδια συναισθηματικής επίγνωσης με ιεραρχική σειρά (Ciarrochi, 2002).

**Πίνακας 9: Το θεωρητικό μοντέλο του Lane και των συνεργατών του**

Στάδια	Παραδείγματα
1.Έλλειψη συναισθηματικής ανταπόκρισης - επίγνωση των σωματικών αισθήσεων.	π.χ. νιώθω μπερδεμένος – νιώθω κουρασμένος
2.Έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων γενικά.	π.χ. νιώθω άσχημα
3.Έκφραση συγκεκριμένων προσωπικών συναισθημάτων.	π.χ. νιώθω νευριασμένος
4.Έκφραση ανάμεικτων συναισθημάτων.	π.χ. νιώθω ευτυχισμένος και λυπημένος
5.Επίγνωση και διαχωρισμός των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων.	π.χ. νιώθω ευτυχισμένος και λυπημένος και ο άλλος νιώθει φοβισμένος και νευριασμένος

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να εξεταστούν οι δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως τους πρότεινε ο Goleman (1998) (βλ. κεφ. 2.2.2.2.).

### 2.2.3 Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

Στις μέρες μας ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών και ψυχολόγων υποστηρίζουν πως τα σχολικά προγράμματα οφείλουν να προσανατολιστούν στη συναισθηματική μάθηση

των μαθητών πέρα από την ακαδημαϊκή (Elias et al., 1997). Τα σχολικά προγράμματα που προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τοποθετούνται κάτω από τη γενική ομπρέλα προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning programs - SEL).

Η SEL ορίζεται ως το σύνολο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτούν τα παιδιά μέσα από μία κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση (Zeidner, Roberts, Matthews, 2002) που μπορεί να περιλαμβάνει οδηγίες, εξωσχολικές δραστηριότητες, εμπλοκή των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων σε κοινωνικές δραστηριότητες (Mayer & Salovey, 1997). Η SEL είναι το «χαμένο κομμάτι» της εκπαίδευσης, το οποίο αν και αναγνωρίζεται η σημασία του, δεν εφαρμόζεται ποτέ (Elias et al., 1997). Η εφαρμογή προγραμμάτων SEL θα βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων, διαχείρισης και χρήσης αυτών για την αντιμετώπιση προβλημάτων (Mayer & Geher, 1996), εστίασης σε ένα θέμα και της ευθύνης για την υλοποίηση ενός έργου που έχει τεθεί και τέλος, αντιμετώπισης των άσχημων γεγονότων (Goleman, 1995). Όλες αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση για την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι το άγχος, οδηγεί σε γνωστικές επιτυχίες, ενώ η αποτυχία διαχείρισης αυτών και η συναισθηματική αγγραμματοσύνη επηρεάζει αρνητικά τη σχολική πρόοδο (Cohen, 1999 ; Goleman, 1995).

Γνωρίζοντας πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την παρατήρηση πραγματικών και συμβολικών μοντέλων, τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να τεθούν σε λειτουργία μέσα από τις τέχνες. Ένα παράδειγμα επιτυχούς εφαρμογής ενός προγράμματος SEL είναι η λογοτεχνία. Μέσα από αυτή, τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των ηρώων, μαθαίνουν πώς να τα διαχειρίζονται, πώς επιλύουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και αν είναι αποτελεσματικές οι λύσεις (Elias et al., 1997). Επομένως, η στρατηγική storytelling βοηθά στην ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικού προσανατολισμού, καθώς μέσα από την αφήγηση, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικές καταστάσεις και αναπτύσσουν όλες τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

#### *2.2.3.1 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποδοχή της διαφορετικότητας*

Η επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στη διαλεκτική σχέση, στην αλληλεπίδραση, αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα

διαφόρων εθνικών ομάδων, επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση του συναισθηματικού πλούτου των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 ; Μάρκου, 1996).

Συγκεκριμένα, μία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενσυναίσθηση, η επίγνωση δηλαδή των συναισθημάτων, αναγκών, ανησυχιών του άλλου. Με την απόκτηση αυτής της δεξιότητας, οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν τους άλλους, γηγενείς και αλλοδαπούς, και να παρουσιάζουν ενεργό ενδιαφέρον για αυτούς, για τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους. Επομένως, η συστηματική άσκηση του εσωτερικού κόσμου του καθενός στα πλαίσια του σχολείου θα οδηγήσει στη συνάντηση με τον «άλλο» (Νικολάου, 2010 ; Γεωργογιάννης, 2006 ; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Κατά την ίδια λογική και οι υπόλοιπες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην καθιέρωση αλλαγών ή στη διαχείριση των αλλαγών, στη δημιουργία σχέσεων και ανάπτυξη συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων, στην επίλυση συγκρούσεων αποτελούν εργαλεία για την άρση των στερεότυπων και την αποδοχή του διαφορετικού άλλου μέσα στην τάξη (Χατζηχρήστου, 2011 ; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών θα δημιουργήσουν ένα σχολικό υποστηρικτικό-επικοινωνιακό κλίμα αλληλέγγυας δράσης. Μέσα στο κλίμα αυτό τα παιδιά θα καλωσορίσουν την πολυμορφία, θα εκτιμήσουν νέες κουλτούρες, θρησκείες, τρόπους ζωής, πολιτισμούς και κοινωνίες, θα αποδεχτούν την πολυπολιτισμικότητα και θα σεβαστούν το «διαφορετικό». Φαίνεται λοιπόν πως η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στη «διαπολιτισμική» συνάντηση στη σχολική τάξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

#### *2.2.3.2 Προγράμματα συναισθηματικής αγωγής για την αποδοχή της διαφορετικότητας - Καλές πρακτικές*

Το σχολείο μπορεί να αμβλύνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων και παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να είναι επιτυχημένα αυτά τα προγράμματα που θα εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βασιστούν σε καλές πρακτικές. Καλές πρακτικές εφαρμογής προγραμμάτων που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

- Το πρόγραμμα «Learning to live together» που προτείνει το ίδρυμα Arigatou (2008) σε συνεργασία με την Unesco και τη Unicef (βλ. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161059e.pdf>)
- Το πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα με θέμα «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» που προτείνει η Χατζηχρήστου (2011).

Το πρόγραμμα «Learning to live together» του Arigatou χωρίζεται σε δύο ενότητες (modules) και κάθε ενότητα αποτελείται από δραστηριότητες (kiosks), που εξυπηρετούν και διαφορετικούς στόχους. Στο 1<sup>ο</sup> module, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Μαθαίνουν να εκτιμούν τις διαφορές και τις ομοιότητες, να ακούνε τις απόψεις των άλλων ανθρώπων, να κατανοούν και να σέβονται εκείνους που είναι διαφορετικοί και σκέφτονται διαφορετικά. Στο 2<sup>ο</sup> module, οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν έναν κόσμο που έχει ανάγκη από κοινωνικό μετασχηματισμό, ο οποίος θα επιτευχθεί με τη συμφιλίωση και συνεργασία ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες και θρησκείες.

Ο βασικός σκοπός του προγράμματος είναι να μάθουν τα παιδιά ότι είναι διαφορετικά μεταξύ τους, αλλά είναι όλα ίσα. Επομένως, το πρόγραμμα αυτό έχει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Πέρα όμως από αυτό, το πρόγραμμα όπως φαίνεται αναπτύσσει και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών καθώς βοηθά τα παιδιά:

- να εκφράζουν τα συναισθήματά τους,
- να μάθουν να τα διαχειρίζονται και
- να μπαίνουν στη θέση των άλλων αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση.

Το πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα με θέμα «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» της Χατζηχρήστου χωρίζεται σε δύο επίπεδα (Α' και Β'), καθένα από τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην αναγνώριση κοινών και διαφορετικών στοιχείων μεταξύ των λαών ενώ το δεύτερο επίπεδο προωθεί την επαφή με το διαφορετικό άλλο και την άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι α) η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και β) η ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά θέματα, όπως είναι η αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας, όχι μόνο με την επισήμανση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο (Χατζηχρήστου,

2011). Όπως και στο πρόγραμμα «Learning to live together», έτσι και σε αυτό, η διαπολιτισμική συνάντηση επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

### **2.3 Η εκπαιδευτική μέθοδος Problem Based Learning (PBL)**

Το μοντέλο της βασισμένης σε προβλήματα μάθησης (Problem Based Learning - PBL) είναι μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική μέθοδος στην οποία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία της επίλυσης ενός ανοικτού προβλήματος. Η PBL πρωτοχρησιμοποιήθηκε στην ιατρική και τώρα χρησιμοποιείται και σε άλλες σχολές. Ο Barrows, ο πατέρας της PBL (1996) αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά της είναι:

- Μαθητοκεντρική μέθοδος.
- Η μάθηση κατακτιέται σε μικρές ομάδες μαθητών.
- Το πρόβλημα είναι ένα όχημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Το πρόβλημα διεγείρει τη γνωστική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές παρά διδάσκουν.

Η PBL αναπτύχθηκε στο McMaster University Medical School στον Καναδά τη δεκαετία του 1960 και από τότε εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο. Πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Howard Barrows και τους συνεργάτες του (Neville, 2009 ; Hmelo-Silver, 2004). Οι φοιτητές ήταν απογοητευμένοι από την παραδοσιακή ιατρική εκπαίδευση, καθώς είχαν αντιληφθεί ότι η τεράστια ποσότητα υλικού που τους παρουσιαζόταν τα τρία πρώτα χρόνια ελάχιστη σχέση είχε με την άσκηση της ιατρικής και την κλινική ιατρική. Η μέθοδος PBL αναπτύχθηκε προκειμένου να διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τη σημασία της μάθησης στους μελλοντικούς ρόλους, να διατηρήσει υψηλότερο επίπεδο κινήτρων και να παρουσιάσει στους εκπαιδευόμενους τη σημασία της υπεύθυνης επαγγελματικής στάσης (Barrows, 1996). Η χρήση της PBL επεκτάθηκε από το πρόγραμμα των ιατρικών σχολών και περιλήφθηκε στην εκπαίδευση, σε επιστήμες της υγείας, στη νομική, τα μαθηματικά, τα οικονομικά, τις επιχειρήσεις, τις κοινωνικές σπουδές και τη μηχανική (Gasser 2011).

Η PBL αναπτύχθηκε λόγω της αποτυχίας της παραδοσιακής διδασκαλίας αλλά και της βαθύτερης κατανόησης του τρόπου που μαθαίνει ο άνθρωπος. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η PBL οδηγεί τον μαθητή να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση μέσα από αυθεντικά

προβλήματα, τα οποία μπορούν να λυθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και να έχουν περισσότερες από μία λύσεις (Cotič & Zuljan,2009). Η PBL επομένως είναι ένας ενεργός τρόπος μάθησης σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες, αναγνωρίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αντιλαμβάνονται τη γνώση που πρέπει να κατακτήσουν και τον τρόπο που θα έχουν πρόσβαση σε νέες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τη μάθηση υποστηρίζοντας, καθοδηγώντας, παρακολουθώντας τη διαδικασία μάθησης και ενθαρρύνοντας τους μαθητές (Hung, 2011 ; Schmidt et al, 2011 ; ).

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει που παρουσιάζουν τη δυναμικότητα της PBL σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, σε μία μελέτη που έγινε στη Σλοβενία διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που μαθαίνουν με PBL είναι καλύτεροι στην επίλυση δυσκολότερων προβλημάτων συγκρινόμενοι με συνομηλίκους τους που παρακολουθούσαν παραδοσιακά προγράμματα σπουδών (Cotič & Zuljan,2009). Επίσης, μια συστηματική μελέτη των αποτελεσμάτων της PBL στις επιδόσεις γιατρών μετά την αποφοίτησή τους από την ιατρική σχολή, έδειξε σαφώς θετικά αποτελέσματα στις αρμοδιότητές τους ως γιατροί. Αυτή η επίδραση ήταν ακόμα πιο ισχυρή στις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες (Koh, 2008).

### ***2.3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της Problem Based Learning (PBL)***

Η Problem Based Learning (PBL) βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism). Η θεωρία του εποικοδομητισμού στηρίζεται στην αρχή «μαθαίνω φτιάχνοντας» (learning – by - making). Αυτό σημαίνει πως η μάθηση είναι η οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν οι ίδιοι τη γνώση, είναι οι κατασκευαστές του νοήματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι οι οδηγοί, οι συντονιστές, οι σύμβουλοι. Με άλλα λόγια, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης δίνει έμφαση στη συνεργασία και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση υποστηριζόμενη από ευέλικτους εκπαιδευτικούς που παρέχουν scaffolding. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει και να αμφισβητήσει τη μαθησιακή διαδικασία παρά αυστηρά να προσφέρει γνώσεις. Οι μαθητές είναι ενεργά μέλη που κατασκευάζουν την κοινωνική γνώση (Duffy & Savery 1994).

Οι βασικές αρχές του εποικοδομητισμού που συναντώνται στην PBL είναι (Hmelo-Silver & Barrows, 2006 ; Duffy & Savery 1994):

- Άγκυρα όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι ένα πρόβλημα, η γνωστική διαμάχη ή η απορία είναι το κίνητρο για τη μάθηση και καθορίζει την οργάνωση και τη φύση του τι μαθαίνεται.
- Η προσέγγιση της μάθησης είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική. Οι μαθητές παίζουν ενεργό ρόλο στη γνωστική διαδικασία και δε γίνονται παθητικοί ακροατές.
- Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν αυτονομία στο πρόβλημα για την οικοδόμηση των δικών τους ερμηνειών για τον κόσμο.
- Η νέα γνώση οικοδομείται βασιζόμενη στην προϋπάρχουσα.
- Η γνώση έρχεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.
- Η γνώση εξελίσσεται μέσα από την κοινωνική διαπραγμάτευση.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι δευτερεύων, δεν αποτελεί τον μηχανικό της γνώσης αλλά τη «μαία» κατά τη γέννηση της γνώσης.

### **2.3.2 Το πρόβλημα στην *Problem Based Learning (PBL)***

Η Problem Based Learning (PBL) στοχεύει σε μια προβληματοκεντρική μάθηση. Ως εκ τούτου, το πρόβλημα που επιλέγεται να επιλυθεί οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (Κατσαούνος κ.ά., 2016 ; Barrett, 2005 ; Duffy & Savery, 1994):

1. Να συνδέεται άμεσα με την πραγματικότητα, να είναι δηλαδή αυθεντικό. Υπάρχουν τρεις λόγοι που καταδεικνύουν τη σημασία ενός αυθεντικού προβλήματος:
  - Είναι δύσκολο να δημιουργηθεί ένα πρόβλημα που δεν είναι αυθεντικό και στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν όλες τις διαστάσεις του.
  - Το αυθεντικό πρόβλημα έχει την τάση να εμπλέκει περισσότερο τους μαθητές, γιατί νιώθουν πιο οικείοι με αυτό.
  - Οι μαθητές θέλουν να ξέρουν το αποτέλεσμα του προβλήματος, τι συνέβη μετά τη λύση που έδωσαν. Αυτά τα αποτελέσματα δεν είναι πιθανά με ένα τεχνητό πρόβλημα.
2. Να έχει περισσότερες από μία λύσεις.



3. Να είναι ημιτελές, οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται από τον εκπαιδευτικό να μη «φωτίζουν» τη λύση του προβλήματος και να μην οδηγούν σε συγκεκριμένη λύση.
4. Να είναι πολύπλοκο προκειμένου να μην μπορεί να επιλυθεί εύκολα.
5. Να ενδιαφέρει τους μαθητές προκειμένου να εμπλακούν στη μάθηση.
6. Να είναι επαναληπτικό, προκειμένου να ελέγχεται η προϋπάρχουσα και η νεοαποκτηθείσα γνώση.
7. Να συνάδει με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
8. Να συμφωνεί με το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών.
9. Να εμπερικλείει τους εκπαιδευτικούς στόχους που οφείλουν να διδαχτούν οι μαθητές.

### **2.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην *Problem Based Learning (PBL)***

Σημαντικότατο ρόλο για την επιτυχία της *Problem Based Learning (PBL)* διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Εκείνος κατευθύνει τους μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και τελικά τη γνώση (Reigeluth & Moore, 1999). Οφείλει να έχει το ρόλο του διευκολυντή στις ομάδες των μαθητών. Η καθοδήγηση είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα του δασκάλου στη *PBL*. Οι εκπαιδευτικοί προς αυτή την κατεύθυνση οφείλουν να κάνουν ερωτήσεις της μορφής: «Γιατί;», «Τι εννοείς;», «Πώς ξέρεις ότι αυτό είναι σωστό;» αποφεύγοντας να εκφράσουν την άποψή τους ή να δώσουν πληροφορίες στους μαθητές (Barrows, 1992), έτσι ώστε η διαδικασία εύρεσης της λύσης να αποτελεί μοναδικό προνόμιο εκείνων. Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση και συζητά με τους μαθητές του, για να αποφύγουν εκείνοι τις παρανοήσεις και τις ασάφειες (Jonassen & Kwon, 2001). Παίζει τον ρόλο του μεταγνωστικού προπονητή που σκέφτεται φωναχτά με τους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα αποκτήσουν κριτική σκέψη, μεταγνώση, δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, θα γίνουν ανεξάρτητοι και θα αναπτύξουν αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Τότε, σταδιακά ο εκπαιδευτικός υποχωρεί (Mergendoller, Maxwell & Bellisimo, 2006).

### **2.3.4 Οφέλη και περιορισμοί της *Problem Based Learning (PBL)***

Όπως κάθε θεωρία μάθησης, έτσι και η *Problem Based Learning (PBL)* παρουσιάζει πλεονεκτήματα και περιορισμούς, όταν εφαρμόζεται. Από τότε που πρωτοεφαρμόστηκε στην

ιατρική, απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά της. Ακολουθούν τα πλεονεκτήματα της PBL.

#### 1. Μαθητοκεντρική μάθηση

Η μέθοδος αυτή καλλιεργεί την ενεργό μάθηση και αναπτύσσει δεξιότητες δια βίου μάθησης (Antepohl & Herzig, 1999). Ενθαρρύνει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δίνοντας στους μαθητές αυθεντικά προβλήματα και αναπτύσσει τη βαθύτερη κατανόηση (Spencer & Jordan, 1999).

#### 2. Δια βίου μάθηση

Η μέθοδος αυτή αναπτύσσει στους μαθητές τη δυνατότητα να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους, να εντοπίζουν τους κατάλληλους πόρους για τη μάθηση και να αναλαμβάνουν την ευθύνη του τι χρειάζεται να ξέρουν. Επίσης, βοηθά στη μακρά διατήρηση της γνώσης (Norman & Schmidt, 1992 ; Candy, 1991).

#### 3. Μάθηση μέσα από την πράξη κι όχι τη θεωρία

Η μέθοδος εστιάζει να βρουν οι μαθητές λύση σε πραγματικές καταστάσεις. Η συνεργατική έρευνα παίρνει τη θέση της παραδοσιακής διδασκαλίας (Duffy & Savery 1994).

#### 4. Κονστροκτιβιστική μάθηση

Η μέθοδος αυτή προωθεί τη βαθύτερη μάθηση βάζοντας τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές επίσης ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και οικοδομούν τη νέα γνώση στα υπάρχοντα εννοιολογικά πλαίσια (Wood, 2003).

#### 5. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Οι ίδιοι οι μαθητές επιλύουν τα προβλήματα που τους δίνονται ψάχνοντας σε πηγές όπως άρθρα, εφημερίδες, ιστοσελίδες. Έτσι, έχουν περισσότερο ενδιαφέρον και ευθύνη για τη μάθησή τους (Hmelo-Silver, 2004 ; Vernon & Blake, 1993). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία στην οποία το άτομο παίρνει πρωτοβουλίες για να διαγνώσει τις μαθησιακές ανάγκες, να διατυπώσει στόχους, να αναγνωρίσει ανθρώπινους και υλικούς πόρους, να διαλέξει και να εφαρμόσει κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και να αξιολογήσει μαθησιακά αποτελέσματα (Loyens, et al, 2008). Οι εκπαιδευόμενοι με το να παίρνουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, η οποία οδηγεί σε αύξηση των δεξιοτήτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

## 6. Ευέλικτη γνώση

Οι μαθητές βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση οικοδομούν την καινούρια (Hmelo-Silver, 2004)

## 7. Καλύτερη κατανόηση

Τα αυθεντικά προβλήματα κάνουν τη μάθηση περισσότερο ικανή, διαρκεί περισσότερο και ενισχύει τη μεταφορά των δεξιοτήτων και της γνώσης από την τάξη στον έξω κόσμο (Albanese & Mitchell, 1993 ; Gallagher, Stepien et al, 1992 ; Bridges, 1992).

## 8. Δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η PBL προωθεί την εργασία σε ομάδες και τη συνεργατική μάθηση. Επίσης, καλλιεργεί ηγετικές ικανότητες, ενισχύει τη λήψη αποφάσεων με συναίνεση και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση στα μέλη της ομάδας (Tricia & Moore, 2007 ; Vernon, 1995 ; Delafuente & Munyer et al, 1994). Ακόμα, η PBL αναπτύσσει στους μαθητές θετικές στάσεις επικοινωνίας, ομαδική εργασία, σεβασμό και συνεργασία, μέσα από την οικοδόμηση της γνώσης, την προσωπική αλληλεπίδραση και την διαδικασία επίλυσης του προβλήματος (Vardi et Ciccarelli, 2008 ; Hmelo-Silver, 2004)

## 9. Δεξιότητες κριτικής σκέψης

Επίσης, η PBL προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αναλύουν ένα πρόβλημα να εντοπίζουν σχετικά γεγονότα και να δημιουργούν υποθέσεις, να προσδιορίζουν τις αναγκαίες πληροφορίες για την επίλυση του προβλήματος και να παίρνουν λογικές αποφάσεις για την επίλυσή του (Şendağ & Ferhan 2009).

## 10. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

Οι μαθητές προσπαθώντας να λύσουν το πρόβλημα που τους δίνεται εξοικειώνονται με τα προβλήματα και αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν πολλές καθημερινές προκλήσεις (Hmelo-Silver, 2004).

## 11. Αύξηση εσωτερικών κινήτρων

Κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος αυξάνεται η γνωστική περιέργεια των μαθητών με αποτέλεσμα να επιθυμούν να μάθουν περισσότερα (Hmelo-Silver, 2004).

## 12. Υψηλότερο επίπεδο μάθησης

Οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στο πλαίσιο της PBL, από ό,τι στην παραδοσιακή διδασκαλία λόγω των μαθησιακών ικανοτήτων, της επίλυσης προβλημάτων, των τεχνικών αυτοαξιολόγησης, της συλλογής δεδομένων, των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Οι μαθητές ενεργοποιούν καλύτερα την προϋπάρχουσα γνώση, μαθαίνουν σε ένα πλαίσιο που σχετίζεται περισσότερο με τη ζωή τους έξω από το σχολείο και επεξεργάζονται περισσότερο τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται, τα οποία βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και διατήρηση της γνώσης (Albanese & Mitchell, 1993 ; Bridges & Hallinger, 1991).

Όμως η PBL διαθέτει και κάποιους περιορισμούς, όπως:

#### 1. Απαιτεί περισσότερο χρόνο

Οι εκπαιδευτικοί συχνά επενδύουν περισσότερο χρόνο για να αξιολογήσουν τη μάθηση των εκπαιδευομένων και να προετοιμάσουν το μαθησιακό υλικό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της παραδοσιακής διδασκαλίας (Vernon, 1995).

#### 2. Παραδοσιακές απόψεις των φοιτητών

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι στα περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης θεωρούσαν τον δάσκαλο ως τον κύριο πάροχο γνώσης. Για το λόγο αυτό, ίσως στην πρώτη επαφή με την PBL να δυσκολεύονται να ερευνήσουν κάτι (Azer, 2011 ; Reithlingshoefer, 1992).

#### 3. Οι εκπαιδευτικοί της παραδοσιακής διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αλλάξουν την παραδοσιακή διδασκαλία προκειμένου να ενσωματώσουν τη PBL. Το έργο τους είναι να αμφισβητήσουν τη γνώση των εκπαιδευομένων, τα πιστεύω τους, να δώσουν μόνο συμβουλές για να διορθώσουν τα λάθη τους και να τους καθοδηγήσουν στην έρευνα. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της PBL ίσως να φαίνονται παράξενα σε μερικούς εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, αυτοί δυσκολεύονται να αλλάξουν τις παλιές τους συνήθειες (Azer, 2011 ; Vernon, 1995).

#### 4. Αξιολόγηση μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν νέες μεθόδους αξιολόγησης για να ελέγξουν την επίδοση των μαθητών (γραπτές εξετάσεις, αξιολόγηση συνομηλίκων, αυτοαξιολόγηση) (Azer, 2011 ; Macdonald, 2005)

#### 5. Υπερφόρτωση πληροφοριών

Στην αυτοκατευθυνόμενη μελέτη οι μαθητές ίσως να μην είναι σίγουροι για τον τρόπο μελέτης και για τις πληροφορίες που είναι σημαντικές αν δεν έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς (Wood, 2003).

### ***2.3.5 Μοντέλα ροής δραστηριοτήτων της Problem Based Learning (PBL)***

Κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλά μοντέλα ροής δραστηριοτήτων βασισμένα στην PBL. Όμως όλα αυτά αρχίζουν με την παρουσίαση στους εκπαιδευόμενους ενός αυθεντικού προβλήματος, το οποίο δεν μπορεί να λυθεί με τις προϋπάρχουσες τους γνώσεις. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις γνώσεις εκείνες που χρήζει να αποκτήσουν προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα. Η γνωστική κονστρουκτιβιστική διαδικασία της PBL σε όλα τα μοντέλα ροής δραστηριοτήτων που έχουν προταθεί έχει ως εξής (Yew & Schmidt, 2011 ; . Schmidt et al, 2011 ; Hung, 2011):

1. Παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους ένα πρόβλημα και μέσα από τη συζήτηση στις ομάδες, ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση.
2. Μέσα στις ομάδες αναπτύσσονται πιθανές θεωρίες ή υποθέσεις για να εξηγήσουν το πρόβλημα και μαζί αναγνωρίζονται θέματα που πρέπει να ερευνηθούν. Οι διευκολυντές/εκπαιδευτικοί παρέχουν scaffolding, το οποίο βοηθά τους μαθητές να δομήσουν τη γνώση σχετικά με το πρόβλημα.
3. Μετά την αρχική ομαδική εργασία, οι μαθητές δουλεύουν ατομικά με αυτοκατευθυνόμενη μελέτη για να διερευνήσουν τα υπό συζήτηση θέματα.
4. Οι μαθητές ξανά σε ομάδες παρουσιάζουν τα ευρήματά τους και τελειοποιούν τις αρχικές τους υποθέσεις βάσει των όσων έμαθαν.

Διάφορα μοντέλα ροής δραστηριοτήτων, που ακολουθούν τα παραπάνω στάδια, έχουν προταθεί ανά καιρούς και παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Τα μοντέλα ροής δραστηριοτήτων της PBL

Στάδια/ Μοντέλα	Το μοντέλο του πανεπιστημίου του Maastricht των 7 βημάτων που προτάθηκε το 1975 (Savin-Baden, 2007):	Το μοντέλο που πρότεινε ο Barrows, ο πατέρας της PBL (1980):	Το μοντέλο των 7 βημάτων της PBL όπως το πρότειναν οι Rush & Osborne (1991):	Το μοντέλο των Savery & Duffy (1996):	Το μοντέλο των Moust, Bouhuijs & Schmidt (2001):	Το μοντέλο της Wood (2003), που βασίστηκε στο μοντέλο των 7 βημάτων του Maastricht:	Το μοντέλο του Mills (2008):
<i>Παρουσίαση του προβλήματος και ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης</i>		1) Παρουσίαση προβλήματος	1) Παρουσίαση και ορισμός του προβλήματος	1) Ανάλυση του προβλήματος με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις			
<i>Ομαδική ανάπτυξη πιθανών θεωριών και αναγνώριση των θεμάτων που χρήζουν διερεύνησης</i>	1) Αποσαφήνιση των ασαφών ιδεών και κατανομή εργασιών 2) Ορισμός του προβλήματος και των εννοιών που χρήζουν επεξήγησης 3) Καταιγισμός ιδεών βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης για την επίλυση του προβλήματος	2) Ομαδική συζήτηση προβλήματος – καταιγισμός ιδεών	2) Διατύπωση μαθησιακών στόχων 3) Οργάνωση ομάδων		1) Επεξήγηση των όρων και των εννοιών του προβλήματος 2) Ορισμός του προβλήματος 3) Καταιγισμός ιδεών με βάση την προϋπάρχουσα γνώση	1) Εντοπισμός άγνωστων όρων σεναρίου 2) Ορισμός προβλήματος 3) Συζήτηση του προβλήματος και διατύπωση πιθανών εξηγήσεων 4) Έλεγχος των βημάτων 2 και 3	1) Ορισμός προβλήματος 2) Ανάλυση προβλήματος 3) Έρευνα μαθησιακών στόχων

	4) Οργάνωση των επεξηγήσεων για την επίλυση του προβλήματος (επανεξέταση βημάτων 2 και 3) 5) Ομαδική διατύπωση μαθησιακών στόχων				4) Ομαδική συζήτηση για την πιθανή λύση 5) Διατύπωση στόχων μάθησης	5) Διατύπωση των μαθησιακών στόχων	
<i>Ατομική μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος</i>	Ατομική μελέτη σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους	3) Ανεξάρτητη μελέτη για συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πρόβλημα	4) Αυτό-κατευθυνόμενη ατομική μελέτη για αναζήτηση πληροφοριών	2) Συλλογή πληροφοριών – ατομική μελέτη	6) Ατομική μελέτη	6) Προσωπική μελέτη σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους	4) Ατομική μελέτη
<i>Ομαδική συζήτηση, παρουσίαση των ευρημάτων και αξιολόγηση</i>		4) Ομαδική συζήτηση – συνεργασία για την επίλυση του προβλήματος 5) Παρουσίαση και μελέτη των πιθανών λύσεων του προβλήματος 6) Αξιολόγηση της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος	5) Ομαδική σύνθεση πληροφοριών 6) Αναζήτηση πιθανών λύσεων και εφαρμογή τους στο πρόβλημα 7) Αξιολόγηση της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος	3) Σύνθεση αποτελεσμάτων 4) Προσπάθεια γενίκευσης και παρόμοια και ανόμοια προβλήματα 5) Αναστοχασμός, αξιολόγηση της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος	7) Σύνθεση πληροφοριών και αξιολόγηση	7) Σύνθεση αποτελεσμάτων	5) Σύνθεση αποτελεσμάτων

### ***2.3.6 Problem Based Learning (PBL) και Web 2.0***

Η εφαρμογή της Problem Based Learning (PBL) σε ένα web 2.0 περιβάλλον απαιτεί ιδιαίτερη τεχνογνωσία και δαπάνη αρκετών εργατοωρών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα σε μια μαθησιακή προσέγγιση που βασίζεται στο πρόβλημα είναι πολύ θετική, καθώς ο Η/Υ ως ένα εργαλείο επίλυσης προβλημάτων (Drăghicescu et al., 2014 ; Jonassen, 2000):

- παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σενάριο στους μαθητές,
- καθοδηγεί στη διαδικασία λήψης απόφασης,
- αποθηκεύει και οργανώνει τα ευρήματα των μαθητών,
- αρχειοθετεί την πρόδό τους,
- ενισχύει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση,
- συμβάλλει στην αυθεντική μάθηση.

Οι Jonassen & Kwon (2001) εντοπίζουν τη συμβολή των εργαλείων web 2.0 στην εφαρμογή της PBL σε τρία επίπεδα:

Περιεχόμενο: Οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αναζητήσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας τα εργαλεία web 2.0 για την υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας.

Διεκπεραίωση και οργάνωση πληροφοριών: Τα εργαλεία web 2.0 συμβάλλουν στην αναπαράσταση του προβλήματος με τη χρήση υπερμέσων, μικρόκοσμων, εργαλείων οπτικοποίησης, εννοιολογικών χαρτών. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η βαθιά κατανόηση και η αποτελεσματική επίλυση του προβλήματος. Με τα web 2.0 εργαλεία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν τις δραστηριότητές τους και να αρχειοθετούν/αποθηκεύουν τις δράσεις τους για την επίλυση του προβλήματος.

Προέκταση των καινοτόμων πρακτικών: Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αυξάνουν τις επιδόσεις τους, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, εστιάζουν στη μαθητοκενρική προσέγγιση με αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται σε αυθεντική μάθηση.



Από τα παραπάνω φαίνεται πως η Online PBL είναι πιο δυναμική από την παραδοσιακή PBL, άλλωστε η PBL στοχεύει στη μάθηση μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών και το διαδίκτυο είναι το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα, η Online PBL σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα (Gossman et al., 2007 ; Savin & Baden, 2007 ; Henri & Rigault, 1996 ; Savery & Duff, 1996 ; Kaye, 1992):

- εξ αποστάσεως συνεργασίας,
- καλύτερης επικοινωνίας καθώς απουσιάζει η κοινωνική πίεση με αποτέλεσμα να σημειώνεται μεγαλύτερη ελευθερία στη διατύπωση της γνώμης και στην αντίδραση του περιεχομένου,
- καλύτερου στοχασμού ενός θέματος και διαφοροποίησης προϋπαρχουσών αντιλήψεων,
- ενσωμάτωσης θεωρίας και πράξης του υπό μελέτη θέματος,
- πρόσβασης του εκπαιδευτικού στη συνομιλία των μαθητών χωρίς να επεμβαίνει αλλά με μια μικρή καθοδήγηση που δίνει την αίσθηση ότι η συνομιλία παραμένει στην ομάδα δίνοντας την ευκαιρία καταγισμού ιδεών,
- ανάπτυξης τεχνολογικού εγγραμματισμού των μαθητών (Tee & Lee, 2011).

Η PBL μπορεί να εφαρμοστεί με μια πληθώρα εργαλείων web 2.0, όπως είναι blogs, wiki, εκπαιδευτικά λογισμικά, online μαθησιακά περιβάλλοντα, video, εργαλεία συλλογικής συγγραφής κειμένου, webquests, τα οποία στοχεύουν στην εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης, η οποία διαφέρει άρδην από την παραδοσιακή και είναι ελκυστικότερη γιατί ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην απόκτηση της γνώσης (Βέτσιος, 2016 ; Drăghicescu et al., 2014 ; Fong Ma & O'Toole, 2013 ; Hsiao et al., 2012 ; Tee & Lee, 2011 ; Neo & Neo, 2011 ; Paz Dennen, 2000)

Έρευνες παρουσιάζουν τη θετική συμβολή των web 2.0 εργαλείων στην εφαρμογή της PBL (Paz Dennen, 2000; Tee & Lee, 2011; Drăghicescu et al., 2014; Fong Ma & O'Toole, 2013; Neo & Neo, 2011; Hsiao et al., 2012). Παραδείγματος χάριν, η Paz Dennen (2000) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε τριάντα μαθητές εφαρμόζοντας τη PBL σε Web 2.0 εργαλεία παρατήρησε αύξηση της επίδοσης των μαθητών και της συνεργασίας τους, βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους και τήρηση των χρονικών περιθωρίων υποβολής των εργασιών, άρα αύξηση και της οργάνωσης και της πειθαρχίας.

Για να έχει επιτυχία η εφαρμογή της PBL σε ένα online περιβάλλον απαιτείται (Panlumlorsa, & Wannapiroonb, 2015):

- απαραίτητη τεχνογνωσία από την πλευρά του εκπαιδευτικού,
- εκπαιδευτικός σχεδιασμός,
- σωστή καθοδήγηση των μαθητών με την διατύπωση κατάλληλων οδηγιών που παρουσιάζουν ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος, τις δραστηριότητες και τα προβλεπόμενα αποτελέσματα.

Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πιθανά προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της PBL σε ένα online περιβάλλον (Hsiao et al., 2012 ; Neo & Neo, 2011; Paz Dennen, 2000), τα οποία είναι:

- άνιση συμμετοχή παιδιών στις δραστηριότητες,
- ανεπαρκής καθοδήγηση,
- ελλιπής εκπαιδευτικός σχεδιασμός,
- ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή,
- επιλογή ακατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών.

### ***2.3.7 Problem Based Learning (PBL) και Συναισθηματική Νοημοσύνη***

Σύμφωνα με τον Evans (2009), η Problem Based Learning (PBL) αποτελεί την κατάλληλη γνωστική μέθοδο για να αναπτυχθεί στα πλαίσια αυτής η συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, υπήρξαν έρευνες σχετικές με την PBL που δεν εστίασαν μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των εκπαιδευόμενων αλλά έστρεψαν το ενδιαφέρον στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στη συναισθηματική νοημοσύνη (Wood, 2003).

Δεδομένου ότι η PBL τοποθετεί τους εκπαιδευόμενους σε μια κατάσταση που οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι σημαντικές, υπάρχει μια πιθανή σύνδεση ανάμεσα στην PBL και τη συναισθηματική νοημοσύνη και η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα μπορεί να αποκαλύψει ορισμένα σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, η PBL είναι ένα χρήσιμο πεδίο

μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεκινήσουν να καταλαβαίνουν τα χαρακτηριστικά της δικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης (Evans, 2009).

Το πρόγραμμα της PBL στο πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου περιλαμβάνει μια άσκηση που ζητά από τους εκπαιδευόμενους την αξιολόγηση των συμφοιτητών τους. Οι μαθητές καλούνται να προσφέρουν μια δομημένη, επικοδομητική ανατροφοδότηση και να απονείμουν θεωρητικούς βαθμούς για το πόσο καλή επίδοση έχουν οι συμφοιτητές τους στην PBL. Μια ανάλυση συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα αποτελέσματα αξιολόγησης ομότιμων σε ομάδες PBL, φαίνεται ότι ο καλύτερος συμφοιτητής είναι αυτός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, εξωστρέφεια και ειλικρίνεια (Austin et al., 2005).

Επομένως, η συμμετοχή σε δραστηριότητες PBL είναι επωφελής σε εκείνους που έχουν μια προδιάθεση χαμηλής εξωστρέφειας, καθώς η χαμηλή εξωστρέφεια μπορεί να προκαλέσει άγχος στην μετέπειτα ζωή (Evans, 2009).

## **2.4 Η στρατηγική του storytelling (αφήγηση)**

Η αφήγηση ή αλλιώς storytelling είναι μια κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα κατά την οποία μεταφέρονται ιστορίες με λέξεις, ήχους, εικόνες. Κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του αφηγήσεις ως μέσο ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, διαφύλαξης της πολιτιστικής κληρονομιάς και διαμόρφωσης ηθικών αξιών. Η αφήγηση είναι μια απλή αλλά πολύ ισχυρή μέθοδος για να εξηγήσει σύνθετα θέματα, καθώς οι άνθρωποι έχουν την τάση να δίνουν περισσότερη προσοχή στα λεγόμενα κάποιου όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσα από μία ενδιαφέρουσα ιστορία. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα που παρουσιάζει τη δύναμη του storytelling είναι η Βίβλος. Εκατομμύριοι άνθρωποι ζουν σύμφωνα με αυτό το βιβλίο, το οποίο αφηγείται ιστορίες. Είναι ένα βιβλίο που έχει γραφτεί πολλούς αιώνες πριν, αλλά ακόμα είναι εκείνο με τις περισσότερες ανατυπώσεις σε όλο τον κόσμο. Άλλα παραδείγματα αποτελούν η Ιλιάδα και η Οδύσσεια του Ομήρου. Και τα δύο αυτά έπη είναι πολύ γνωστά και έχουν ανατυπωθεί πολλές φορές (Gils, 2005 ; Andrews, 2010 ; Andrews et al., 2009).

Για χιλιάδες χρόνια οι κοινωνίες διδάσκονταν μέσα από το storytelling (Brady, 1997; MacDonald, 1998). Σε κοινωνίες που δεν είχαν γραπτή γλώσσα, η αφήγηση ήταν ο μοναδικός τρόπος για να μεταφέρονται από γενιά σε γενιά ο πολιτισμός, οι αξίες και η ιστορία μιας κοινωνίας. Μεγάλοι ηγέτες όλων των μορφών (θρησκευτικοί, πολιτικοί, εκπαιδευτικοί,

στρατιωτικοί) χρησιμοποιούσαν ιστορίες σαν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο με τη μορφή παραβολών, θρύλων, μύθων, παραμυθιών και παραδειγμάτων της πραγματικής ζωής για να μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες (MacDonald, 1998 ; Davenport & Prusak, 1998) (Benedict, 1934; Brown & Duguid, 1998; Davenport & Prusak, 1998; Leonard-Barton, 1995).

#### ***2.4.1 Η στρατηγική του storytelling στην εκπαίδευση***

Ο Matthews (1977) αναφέρει πως ο τρόπος που κωδικοποιείται και παρουσιάζεται οποιαδήποτε πληροφορία, επιδρά στη δυνατότητα των ανθρώπων να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν την πληροφορία στο μέλλον. Ως εκ τούτου η αφήγηση χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης ως ένα πολύ σημαντικό μέσο μεταφοράς γνώσης, καθώς πραγματοποιείται καλύτερη συγκράτηση πληροφοριών όταν είναι ενσωματωμένες σε μια ιστορία (Gerrig, 1993).

Η αφήγηση ιστοριών βελτιώνει τον προφορικό και γραπτό λόγο των εκπαιδευομένων, αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από τη δόμηση της ιστορίας, την επεξεργασία της και την εξαγωγή νοήματος. Ακόμα, μεταδίδει αξίες, γνώσεις, συμπεριφορές και προβάλλει πρότυπα προς μίμηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λάβουν αποφάσεις στη ζωή τους ακολουθώντας το παράδειγμα των ηρώων. Η συμβολή της αφήγησης στη μάθηση περικλείεται στις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης φύσης (Οικονόμου, 2016):

**Κοινωνική διάσταση:** Κατά τη διάρκεια της αφήγησης δημιουργείται μια σχέση/αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αφηγητή και τους ακροατές. Από τη μία ο αφηγητής ανάλογα τη στάση του ακροατηρίου μπορεί να αλλάξει την πλοκή της ιστορίας και από την άλλη το ακροατήριο παρακολουθώντας την αφήγηση πλάθει εικόνες.

**Συναισθηματική διάσταση:** Ο αφηγητής μέσα από την ιστορία μεταφέρει συναισθήματα στο ακροατήριο. Πολλές φορές ο τρόπος αφήγησης μπορεί να οδηγήσει σε έντονη συναισθηματική φόρτιση του κοινού, το οποίο μπορεί να ταυτιστεί με κάποιον ήρωα. Μέσα από την αφήγηση, ο άνθρωπος μαθαίνει να μεταφέρει τα συναισθήματά του και να τα διαχειρίζεται.

**Γνωστική διάσταση:** Η αφήγηση συμβάλλει στη βελτίωση των προφορικών και γραπτών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, αναπτύσσει δεξιότητες υψηλής σκέψης (συλλογή, επεξεργασία πληροφοριών, επίλυση προβλήματος) και ενισχύει τη δημιουργικότητα τόσο του αφηγητή που συνδυάζει πραγματικά με φανταστικά στοιχεία όσο και του ακροατή που πλάθει εικόνες βάσει της ιστορίας.

Όμως μία αφήγηση για να συμβάλει στη μάθηση οφείλει να είναι επιτυχημένη, πώς όμως επιτυγχάνεται αυτό; Ο Larry Brooks (2011) πρότεινε το μοντέλο των έξι βασικών αρχών που πρέπει να διέπουν μια αφήγηση για να γνωρίσει επιτυχία, να ενθουσιάσει το ακροατήριο και να μεταφέρει τα προβλεπόμενα μηνύματα:

- **Βασική Ιδέα/concept:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να βασίζεται πάνω σε μια ιδέα που θέλει να μεταδώσει. Όλα τα γεγονότα της ιστορίας οφείλουν να υποστηρίζουν αυτό τον σκοπό.
- **Ήρωες/characters:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να έχει τον δικό της ήρωα. Δεν είναι αναγκαστικό αυτός ο ήρωας να είναι αρεστός στο κοινό, αρκεί ο ρόλος του στην ιστορία να φαίνεται ξεκάθαρα.
- **Θέμα/Theme:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να έχει ένα θέμα (σενάριο), το οποίο δεν πρέπει να συγχέεται με την βασική ιδέα, αλλά να την αναδεικνύει.
- **Δομή/Structure:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να έχει μια δομή. Δηλαδή ο αφηγητής θα πρέπει να έχει σκεφτεί ποιο γεγονός έγινε πρώτο, ποιο δεύτερο και ούτω καθεξής. Ο καθορισμός της σειράς των γεγονότων από τον αφηγητή είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να ξεκινήσει η δημοσίευση της ιστορίας.
- **Οπτικοποίηση/ Scene execution:** Σε κάθε ιστορία ο αφηγητής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου του και του σώματός του, στην κίνησή του στον χώρο, στην αλληλεπίδραση με το κοινό ή με άλλα πράγματα που παίρνουν μέρος στην ιστορία.
- **Ήχος/ Writing voice:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να «ντύνεται» με την κατάλληλη φωνή, προκειμένου να προσελκύσει το κοινό. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος εδώ είναι να πλατειάσει ο αφηγητής. Όσο λιγότερα τόσο το καλύτερο.

Παρατηρώντας τις έξι βασικές αρχές, οι τέσσερις πρώτες είναι στοιχειώδεις για να δημιουργηθεί μια ιστορία, ενώ οι δύο τελευταίες είναι απαραίτητες για να δημοσιευτεί. Χρειάζονται και οι έξι αρχές να ληφθούν υπόψη. Μία από αυτές να υστερεί, η αφήγηση δε θα

σημειώσει την επιτυχία που θα μπορούσε. Αν μία από αυτές λείπει εντελώς, τότε η αποτυχία είναι δεδομένη (Carpenter, 2012).

### ***2.4.2 Digital storytelling***

Καθώς οι ΤΠΕ έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας και τα εργαλεία web 2.0 έχουν ενταχθεί στην εκπαίδευση, η αφήγηση/storytelling σταδιακά μετατράπηκε σε ψηφιακή αφήγηση/digital storytelling. Το digital storytelling είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής αφήγησης με τα εργαλεία web 2.0 και αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο με το οποίο δημιουργούνται οπτικές-ηχητικές ιστορίες. Ωστόσο, στην πράξη είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, καθώς αποτελεί έναν ισχυρό τρόπο προσωπικής έκφρασης μέσω του οποίου μπορεί να ακουστεί και να προβληθεί οποιοσδήποτε. Η ψηφιακή αφήγηση έχει προκύψει κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων ως ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης καθώς εμπλέκει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Robin, 2008).

Το digital storytelling δεν είναι μια καινούρια ιδέα, αλλά δημιουργήθηκε από τους Joe Lambert και Dana Atchley στα τέλη του 1980 ως συνιδρυτές στο Κέντρο Ψηφιακής αφήγησης - Center for Digital Storytelling (CDS, 2005). Το CDS είναι γνωστό και για την ανάπτυξη των επτά στοιχείων του Digital Storytelling τα οποία αποτελούν μια χρήσιμη ρουμπρίκα για να ξεκινήσει κανείς να δημιουργεί ψηφιακές ιστορίες:

- **Οπτική γωνία:** Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περικλείει το κύριο σημείο της ιστορίας και την οπτική του αφηγητή.
- **Ερώτηση κλειδί:** Μια ερώτηση κλειδί που κρατά αμείωτη την προσοχή του ακροατηρίου πρέπει να περιλαμβάνεται σε μία ψηφιακή αφήγηση, η οποία πρέπει να απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.
- **Συναίσθημα:** Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να επικοινωνεί συναισθήματα με το κοινό.
- **Ήχος:** Τα λόγια είναι ένας τρόπος να διαμορφωθεί η ιστορία και να βοηθήσει το κοινό να κατανοήσει το περιεχόμενό της.
- **Μουσική:** Η μουσική υποστηρίζει και στολίζει την ιστορία, ενώ αυξάνει τη συναισθηματική φόρτιση του κοινού.

- **Οικονομία περιεχομένου:** Η ψηφιακή ιστορία δε θα πρέπει να κουράζει τον ακροατή με υπερφορτωμένα οπτικοακουστικά μέσα, αλλά να υπάρχει μια ισορροπία αυτών.
- **Ρυθμός εξέλιξης:** Η ψηφιακή ιστορία θα πρέπει να εξελίσσεται με έναν ρυθμό που να μην κουράζει τον ακροατή, ώστε να μεταδίδονται επιτυχώς τα μηνύματα που περιέχει.

Ο Joe Lambert κατά τις πρώτες μέρες της ψηφιακής αφήγησης είχε εντυπωσιαστεί από το πόσο εύκολα οι άνθρωποι απομνημόνευαν μια ιστορία σε λίγο χρόνο και με λίγα χρήματα. Τώρα όμως τα εργαλεία που χρειάζονται για μια ψηφιακή αφήγηση είναι πιο οικονομικά και πιο προσιτά, ενώ υπάρχει ένα πλήθος εργαλείων που παρέχονται δωρεάν (Tucker, 2006).

Ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις ψηφιακές ιστορίες που έφτιαξαν για τους μαθητές τους προκειμένου να τους εντάξουν στο περιεχόμενο και να κερδίσουν την προσοχή τους όταν παρουσιάζονται νέες ιδέες. Επίσης, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει τη συζήτηση πάνω στα θέματα που παρουσιάζονται και βοηθά να γίνει το εννοιολογικό περιεχόμενο πιο κατανοητό. Επιπρόσθετα, αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων στην εξερεύνηση νέων ιδεών. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο στην τάξη καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν περισσότερο χρόνο τις νέες πληροφορίες όπως επίσης τους βοηθά στην κατανόηση δύσκολων εννοιών (Οικονόμου, 2016 ; Andrews, 2010 ; Branaghan, 2010 ;Robin, 2008). Ο Burmark (2004) σε έρευνα που έκανε διαπίστωσε πως η ενσωμάτωση οπτικών εικόνων σε γραπτό κείμενο αυξάνει και επιταχύνει την κατανόηση των μαθητών και η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερα καλό τεχνολογικό εργαλείο για τη συλλογή, δημιουργία, ανάλυση και σύνθεση οπτικών εικόνων με κείμενο. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης:

**Ποικιλομορφία:** Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσφέρει μια ποικιλία μέσων από ό,τι η παραδοσιακή αφήγηση. Εξαιτίας της δύναμης της ψηφιακής αφήγησης, οι ιστορίες και τα σενάρια μπορούν να μην παρουσιάζονται γραμμικά αλλά να διαφοροποιείται η περιήγηση στα διάφορα επεισόδια. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιείται ξανά και ξανά από τους μαθητές χωρίς να γίνονται επαναλήψεις και να είναι βαρετή (Gils, 2005).

**Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης:** Η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα ενός αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο οι ακροατές και ο αφηγητής μπορούν να αναπτύξουν τον αφηγηματικό τους λόγο, να οπτικοποιήσουν την ιστορία και να δεχτούν ανατροφοδότηση

(Coventry 2008). Έτσι, για να γίνει εξάσκηση ανάμεσα στη σχέση γιατρού-ασθενή, παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός θα έπαιρνε τον ρόλο του ασθενή και ο εκπαιδευόμενος θα έπαιρνε τον ρόλο του γιατρού, όμως με την ψηφιακή αφήγηση, ένας εικονικός ασθενής θα αντικαθιστούσε τον δάσκαλο και θα έδινε μια πιο ρεαλιστική συνθήκη. Ο εικονικός ασθενής θα μπορούσε κάθε φορά να διαθέτει διαφορετικά χαρακτηριστικά (ηλικία, διάθεση, πρόβλημα). Έτσι ο εκπαιδευόμενος θα μπορούσε να εκπαιδευτεί σε διαφορετικές καταστάσεις (Hill et al., 2001).

**Εξατομικευμένη μάθηση:** Η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα εξατομίκευσης, καθώς μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να προσαρμοστεί στο επίπεδο κάθε μαθητή. Επίσης, μπορεί ο εκάστοτε μαθητής να διαλέξει τους ήρωες της ιστορίας (Rijnja & Jagt, 2004).

**Ελκυστικό περιβάλλον:** Η χρήση του digital storytelling στην εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας τρόπος για να εξηγήσει ο εκπαιδευτικός ή να κάνει εξάσκηση ο εκπαιδευόμενος σε μερικά θέματα με πιο συναρπαστικό τρόπο (Rijnja & Jagt, 2004).

**Ενεργός μάθηση:** Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενεργός μάθηση είναι πραγματικά ένας αποτελεσματικός τρόπος να μάθεις. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσφέρει διαδραστική μάθηση και να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών (Roussuo, 2004 ; Rijnja & Jagt, 2004 ; Amthor, 1992). Για παράδειγμα, η εισαγωγή σε ένα μάθημα της ιστορία μπορεί να γίνει αφήνοντας πρώτα τους μαθητές να επισκεφτούν εικονικά ένα μουσείο ή κάποιο site. Μετά την επίσκεψη, μπορούν να οπτικοποιήσουν καλύτερα πώς τα πράγματα ήταν και έτσι να εμπλακούν καλύτερα στην ιστορία που θα ακούσουν (Gils, 2005).

**Απόκτηση Δεξιοτήτων 21ου αιώνα:** Οι εκπαιδευόμενοι ατομικά ή ομαδικά όταν δημιουργούν τη δική τους ψηφιακή ιστορία αποκτούν δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα όπως (Robin, 2008 ; Brown et al., 2005):

- **Information Literacy:** Όταν ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση, εκείνοι πρέπει να αναζητήσουν πληροφορίες για το θέμα που έχουν να παρουσιάσουν. Έτσι, αποκτούν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, αξιολόγησης και δημιουργικής σύνθεσής τους, έτσι ώστε να υπάρχει μια λογική αλληλουχία γεγονότων, προκειμένου να παρουσιαστεί αποτελεσματικά η ιστορία τους.



- **Κριτική Σκέψη:** Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ασκήσουν κριτική σκέψη πάνω στη δουλειά τους και τη δουλειά των άλλων διευκολύνοντας την κοινωνική μάθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη.
- **Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων:** Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να λάβουν αποφάσεις για την οπτική γωνία που θα ακολουθήσουν στην ιστορία τους, την κεντρική ιδέα, τα εργαλεία web 2.0 που θα χρησιμοποιήσουν.
- **Συνεργατικότητα:** Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργώντας ομαδικά ψηφιακές ιστορίες συνεργάζονται για την επιλογή της πλοκής, του ήχου, του υλικού της ιστορίας.
- **Επικοινωνία:** Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη δημιουργία αφήγησης μαθαίνουν να διεξάγουν έρευνα για ένα θέμα, να θέτουν ερωτήσεις, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κατασκευάζουν αφηγήσεις, να επικοινωνούν μηνύματα και συναισθήματα, να διαμοιράζονται γνώσεις, να εκφράζουν απόψεις και να τις σχολιάζουν στο διαδίκτυο.
- **Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση:** Οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να βελτιώσουν την αφήγηση που έφτιαξαν μόνοι τους χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου, όπως γινόταν στην παραδοσιακή αφήγηση. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους.
- **Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν νέους τρόπους παρουσίασης της ιστορίας τους, γεγονός που ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.
- **Digital literacy:** Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν την ικανότητα να επικοινωνούν σε μια διευρυμένη κοινότητα, να συζητούν θέματα, να μοιράζονται πληροφορίες και να ζητούν βοήθεια χρησιμοποιώντας χρήσιμα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία.
- **Visual literacy:** Με την ψηφιακή αφήγηση οι εκπαιδευόμενοι οπτικοποιούν τις σκέψεις τους, δηλαδή επικοινωνούν μέσα από οπτικές εικόνες.
- **Global literacy:** Οι εκπαιδευόμενοι απευθυνόμενοι σε μια διευρυμένη κοινότητα, αποκτούν την ικανότητα να διαβάζουν, να ανταποκρίνονται και να ερμηνεύουν μηνύματα από μια παγκόσμια προοπτική.
- **Technology literacy:** Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από μία ψηφιακή αφήγηση αποκτούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές και γενικά την τεχνολογία για να βελτιώνουν τη μάθηση, την παραγωγικότητα και την επίδοση.

### **2.4.3 Storytelling και αποδοχή της διαφορετικότητας**

Η χρήση της αφήγησης (storytelling) επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει γιατί με την αφήγηση δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, που ενισχύει τον διάλογο και τη συνεργασία (Τσιλιμένη, 2011). Επίσης, το storytelling δημιουργεί το πλαίσιο στοχασμού και αναστοχασμού πάνω στην πληθώρα ερεθισμάτων που προβάλλει (Μάγος, 2013). Οι διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού είναι πολύ σημαντικές για την αναθεώρηση των αρχικών νοητικών σχημάτων και συγκεκριμένα όλων των στερεότυπων και προκαταλήψεων που αποτελούσαν τροχοπέδη στη συνάντηση και επικοινωνία με το διαφορετικό άλλο. Έτσι, το storytelling μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικών αξιών (Μάγος, 2013 ; Mezirow, 2007).

Το storytelling έχει τη δύναμη να υπερβεί τα πολιτισμικά όρια μεταφέροντας πολιτισμικά στοιχεία στον ακροατή. Ως εκ τούτου, το storytelling δύναται να διαμορφώσει την πολιτισμική ταυτότητα του ακροατή μέσα από την επαφή του με άλλους πολιτισμούς. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την άποψή του για το διαφορετικό άλλο αμφισβητώντας τα στερεότυπα (Μάγος, 2013 ; Elbaz-Luwisch, 2001 ; Mendoza & Reese, 2001).

Γνωρίζοντας πως οι αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν σε δύο παράλληλα επίπεδα, τη συνειδητοποίηση και τη δράση (Bruner, 1986), μέσα από το storytelling σε πρώτο επίπεδο οι ακροατές/εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν τις λανθασμένες στάσεις και απόψεις που είχαν, δηλαδή τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που είχαν σχηματίσει για άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και στη συνέχεια, σε δεύτερο επίπεδο, γνωρίζουν και υιοθετούν νέους τρόπους επικοινωνίας και δράσης, προχωρούν σε άρση των στερεότυπων και των διακρίσεων και συναντούν το διαφορετικό άλλο (Aveling, 2001).

### **2.4.4 Storytelling και συναισθηματική νοημοσύνη**

Το storytelling μέσα από τα πολλαπλά ερεθίσματα που προβάλλει μπορεί να αναπτύξει όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Νικητάκη, 2016).

- Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευόμενος/ακροατής παρατηρεί τις συμπεριφορές των ηρώων, τη δράση τους, τα συναισθήματά τους, τις αντιλήψεις τους, στις στάσεις τους, την αλήθεια τους. Μέσα από αυτή την παρατήρηση οδηγείται στην κατανόηση του εαυτού του και των άλλων (**αυτοεπίγνωση**), μπορεί να ασκήσει εποικοδομητική κριτική στις αντιλήψεις του, στα συναισθήματά του προς προσωπική βελτίωση, μπορεί να αναγνωρίσει τα θετικά και τα αρνητικά του εαυτού του και των άλλων.
- Επίσης, μέσα από την αφήγηση και τη δράση των ηρώων προβάλλονται λύσεις σε διάφορα ζητήματα που τον απασχολούν. Με άλλα λόγια μπορεί να ακολουθήσει το παράδειγμα του ήρωα, για να διαχειριστεί το άγχος στη ζωή του, τα νεύρα του, τον θυμό του, την ανησυχία του, κάτι που τον στενοχωρεί ή τον προβληματίζει (**αυτορρύθμιση**).
- Επιπρόσθετα, ο τρόπος που ο ήρωας καταφέρνει να υπερπηδήσει τις δυσκολίες και να επιτύχει τους στόχους του, δίνουν θάρρος και παρακινούν το παιδί να παλεύει στη ζωή του και να ξεπερνά τις δυσκολίες που συναντά, γιατί θα τα καταφέρει όπως και ο ήρωας της αφήγησης (**παρακίνηση**).
- Παράλληλα, μέσα από την αφήγηση, το παιδί αναγνωρίζει τα συναισθήματα του ήρωα, αφουγκράζεται το πρόβλημά του, τις ανάγκες του και έτσι ενεργοποιείται η **ενσυναίσθησή** του.
- Τέλος, μέσα από μία αφήγηση τα παιδιά ονειρεύονται όλα μαζί, συνεργάζονται και επικοινωνούν, αφήνουν πίσω τα εγωιστικά τους ένστικτα και ενσωματώνονται πιο αρμονικά στην ομάδα των συνομηλίκων (**κοινωνικές δεξιότητες**).

#### **2.4.5 Storytelling και κατάλληλες γνωστικές μέθοδοι**

Η στρατηγική storytelling μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ομπρέλα σε τέσσερις γνωστικές μεθόδους, τη problem based, τη case based, τη scenario based και τη narrative based learning. Αυτές οι γνωστικές μέθοδοι έχουν ένα κοινό στοιχείο, βασίζονται στην προσέγγιση του storytelling (Andrews, 2010 ; Branaghan, 2010 ; Andrews et al, 2009).

Η case based learning βασίζεται σε ιστορίες που έχουν συμβεί στο παρελθόν. Τα cases χρησιμοποιούνται ευρέως στην ιατρική, τη νομική και τις επιχειρήσεις. Στην case-based instruction το πρόβλημα και η λύση του έχουν καθοριστεί, αλλά ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται έξω από το πλαίσιο της ιστορίας (Barnes et al., 1994). Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ανακαλύψει

τα βασικά γεγονότα που συνέβησαν. Ως εκ τούτου η case-based instruction έχει ιστορική φύση, καθώς δεν επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αλλάξουν τα αποτελέσματα ή τη διαδικασία της ιστορίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ασκήσουν κριτική σκέψη και να διατυπώσουν υποθέσεις στα υπάρχοντα γεγονότα σχετικά με το γιατί συνέβησαν αυτά. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έγκειται στο ότι προέρχονται από πραγματικά γεγονότα (Abbot, 1992).

Η narrative based learning καθορίζει το πρόβλημα και τη λύση και ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται μέσα στην ιστορία (Cobley, 2001). Οι αφηγήσεις μπορεί να είναι φανταστικές ή πραγματικές. Αυτές στηρίζονται στη συναισθηματική φόρτιση του εκπαιδευόμενου κατά την αφήγηση, πιθανόν η συναισθηματική φόρτιση είναι βαθύτερη από όλες τις άλλες μεθόδους. Για το λόγο αυτό, οι αφηγήσεις συχνά λέγονται χάριν ψυχαγωγίας, χωρίς συχνά να εξυπηρετούν κάποιον εκπαιδευτικό σκοπό. Μια αφήγηση εκφράζει μια σειρά από γεγονότα, όχι αναγκαστικά με χρονολογική σειρά (Andrews, 2010 ; Branaghan, 2010 ; Andrews et al, 2009).

Η scenario based learning καθορίζει τα κριτήρια λύσης αλλά όχι αναγκαστικά τη λύση. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αλληλεπιδράσει με το σενάριο και να παραγάγει διαφορετικά αποτελέσματα που εξαρτώνται από τις αποφάσεις και τις δράσεις του. Τα σενάρια μπορεί να είναι πραγματικά ή φανταστικά. Όμως για τους σκοπούς της εκπαίδευσης συχνά προέρχονται από την ιστορία (Salas, Wilson, Priest, & Guthrie, 2006). Τα σενάρια χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική εκπαίδευση όπως σε βιομηχανίες πυρηνικής ενέργειας ή στον στρατό επειδή αυτά απαιτούν αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο και μπορούν να δώσουν επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Ο κύριος στόχος της Scenario-Based Instruction είναι να βελτιώσει την επίδοση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κερδίσουν πολύτιμα μαθήματα από την εμπειρία/πρακτική (Andrews, 2010 ; Branaghan, 2010 ; Andrews et al, 2009).

Η problem based learning απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν τη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί το πρόβλημα (πραγματικό ή φανταστικό) ως ένα όχημα, για να μεταφερθεί η γνώση στον εκπαιδευόμενο. Η μάθηση επιτυγχάνεται συνήθως μέσα στην ομάδα, όπου συνεργατικά πρέπει να βρεθεί η λύση (Boud & Feletti, 1997). Η μέθοδος αυτή ταιριάζει στην εκπαίδευση μαθητών, οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν την

καλύτερη λύση σε μη-δομημένα προβλήματα, τα οποία δεν έχουν κριτήρια λύσης ή παραμέτρους (Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2006). Οι μαθητές πρέπει να πάρουν την ευθύνη του να σχεδιάσουν τα βήματα για να λύσουν το πρόβλημα και τελικά να τα εφαρμόσουν φτάνοντας στη λύση (Savery, 1998).

Φαίνεται λοιπόν πως η στρατηγική storytelling μπορεί να συνδυαστεί με τη γνωστική μέθοδο Problem Based Learning και να χρησιμεύσει στην παρουσίαση του προβλήματος, όπως έγινε στην παρούσα εργασία.

## **2.5 Το διαδικτυακό περιβάλλον google site**

Η παρούσα εργασία αφορά σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και στόχο έχει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες). Αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση φιλοξενείται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, το google site.

Το google site αποτελεί ένα περιβάλλον δημιουργίας ιστοσελίδων που ανήκει στα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης ανοικτού τύπου και συγκεκριμένα στα λογισμικά συγγραφής υπερμεσικών εφαρμογών (Πομώνης, 2014 ; Auchard, 2008). Τα δύο βασικά πλεονεκτήματα του google site είναι:

- Η δημιουργία ιστοσελίδας γίνεται εντελώς δωρεάν.
- Η δημιουργία ιστοσελίδας γίνεται χωρίς καμία ιδιαίτερη γνώση προγραμματισμού.

Η μόνη απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός google site είναι η κατοχή λογαριασμού στη google. Έτσι, αφού συνδεθεί ο ενδιαφερόμενος στο λογαριασμό της google, μπορεί να δημιουργήσει εξ αρχής μια ιστοσελίδα ή να επιλέξει ένα από τα διαθέσιμα πρότυπα. Στην ιστοσελίδα του μπορεί να επεξεργαστεί το φόντο, να προσθέσει σελίδες και να πλοηγείται σε αυτές με οριζόντιο ή/και πλάγιο μενού. Επίσης, μπορεί να φτιάξει μια κεφαλίδα στο site του που να περιέχει κάποιο λογότυπο και να επεξεργαστεί το υποσέλιδο, προσθέτοντας κάποιο κείμενο.

Σε κάθε σελίδα, ο δημιουργός μπορεί να προσθέσει κείμενο, εικόνες, animations, λεύκωμα φωτογραφιών, βίντεο, πίνακες, συνδέσμους, forum, ημερολόγιο, γραφήματα, ερωτηματολόγια, χάρτες, ανακοινώσεις, δυνατότητα ανάρτησης σχολίων. Ακόμα, μπορεί να προσθέσει, αν το επιθυμεί, κώδικα HTML.

Τέλος, το google site δίνει τη δυνατότητα στον κάτοχο της ιστοσελίδας να επιλέξει δημόσια χρήση ή χρήση από συγκεκριμένα άτομα που επιθυμεί, ενώ παράλληλα μπορεί να επιλέξει το είδος χρήσης (μόνο προβολή ή/και επεξεργασία) του site.

## **2.6 Το toondoo, ένα εργαλείο δημιουργίας κόμικς**

Το toondoo είναι μια εφαρμογή που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας σκίτσων και κόμικς. Τα σκίτσα μπορούν να αποθηκευτούν τοπικά στον υπολογιστή ή στον λογαριασμό που θα φτιάξει ο χρήστης στο toondoo. Το toondoo επιλέγεται συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς και είναι εξαιρετικά εύκολο στη χρήση από μικρούς και μεγάλους. Το μοναδικό μειονέκτημά του είναι ότι δεν μπορείς να ενσωματώσεις ήχο. Το toondoo μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιοδήποτε λειτουργικό σύστημα και απαιτεί μόνο σύνδεση στο διαδίκτυο.

Αρχικά, ο χρήστης εισέρχεται στη σελίδα του toondoo (<http://www.toondoo.com>) και δημιουργεί λογαριασμό. Έπειτα μπορεί να δημιουργήσει το δικό του κόμικ επιλέγοντας τη διάταξή του (από πόσα καρτέ να αποτελείται και αν αυτά είναι οριζόντια ή κάθετα). Έχει τη δυνατότητα να επιλέξει χαρακτήρες (άντρες, γυναίκες, παιδιά, ζώα και πουλιά, αθλητές, ασυνήθιστα όντα, διάσημα πρόσωπα, κινούμενα σχέδια, ασπρόμαυρες φιγούρες), φόντο στο κόμικ που θα φτιάξει (διάφορα όμορφα τοπία, εικόνες από το διάστημα, αφηρημένα σχέδια, τοπία φανταστικά, εσωτερικοί ή εξωτερικοί χώροι, παγκόσμια μνημεία, γήπεδα), αντικείμενα (από γιορτές, φαγητά, φυτά, αντικείμενα εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, αθλημάτων, σχήματα και logos), να εισαγάγει κείμενο (συννεφάκια για λόγια ή σκέψεις), σκίτσα γνωστών δημιουργών του ToonDoo, ή εικονίδια clipart. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να ανεβάσει όποια εικόνα θέλει τοπικά ή από το διαδίκτυο και να τη χρησιμοποιήσει ως φόντο, αντικείμενο ή χαρακτήρα στο κόμικ που θα φτιάξει.

Το toolbox παρέχει μια ποικιλία εργαλείων με τα οποία μπορεί ο χρήστης να επεξεργαστεί το κόμικ του. Αυτά είναι:

**LOCK:** ξεκλειδώνει ή κλειδώνει οποιονδήποτε χαρακτήρα ή αντικείμενο που θα επιλεγθεί δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη να το επεξεργαστεί ή όχι.

**SHRINK** και **ENLARGE:** μικραίνει ή μεγαλώνει τις διαστάσεις του αντικειμένου που θα επιλεγθεί.

**CLONE:** δημιουργεί ένα ακριβές αντίγραφο του αντικειμένου που έχει επιλεγθεί.

**FLIP:** περιστρέφει το αντικείμενο που έχει επιλεγθεί από δεξιά προς τα αριστερά ή το αντίστροφο.

**ROTATE:** τα δύο κουμπιά περιστρέφουν αριστερόστροφα και δεξιόστροφα αντίστοιχα το αντικείμενο που έχει επιλεγθεί.

**TO FRONT** και **TO BACK:** τοποθετεί το επιλεγμένο αντικείμενο μπροστά ή πίσω από ένα άλλο.

**DELETE:** Διαγράφει το αντικείμενο που έχει επιλεγθεί.

**PROP:** Κάποια αντικείμενα που έχουν εισαχθεί στο κόμικ, πατώντας σε αυτό το εργαλείο, παρουσιάζονται με διαφορετικές όψεις (π.χ. ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο με λαμπάκια, χωρίς λαμπάκια, με αστέρι στην κορυφή, χωρίς αστέρι). Έτσι, μπορεί ο χρήστης να επιλέξει ό,τι του αρέσει περισσότερο.

**EMOTION:** Αλλάζει τις εκφράσεις του προσώπου του χαρακτήρα που έχει επιλεγθεί, παρουσιάζοντας κάθε φορά διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, αγωνία, θυμός...).

**POSTURE:** Αλλάζει τη στάση του σώματος του χαρακτήρα που έχει επιλεγθεί κάνοντάς τον να περπατάει, να δείχνει κάτι, να βάζει τα χέρια στη μέση κ.ά.

**COLOR:** Αλλάζει το χρώμα του αντικειμένου που έχει επιλεγθεί κάνοντάς το γκρι ή μαύρο. Το μαύρο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο αν ο χρήστης θέλει να παρουσιάσει μια σκιά στο κόμικ του χωρίς να φαίνεται το πρόσωπο του ήρωα.

**DoodleR:** δίνει τη δυνατότητα να ζωγραφίζει ο χρήστης ό,τι θέλει στο κόμικ του κινώντας το ποντίκι. Μπορεί να επιλέξει το μέγεθος του πινέλου, το χρώμα, αν θα είναι θαμπό το σχέδιό του, διαφανές/ημιδιαφανές, αν θα εισαγάγει ευθείες γραμμές ή καμπύλες.

**TraitR:** δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να φτιάξει τον δικό του χαρακτήρα από την αρχή (άντρα ή γυναίκα) επιλέγοντας το μήκος των μαλλιών του, το σχήμα του προσώπου του και των φρυδιών του, το χρώμα του προσώπου του, των μαλλιών του, των ματιών του, το μέγεθος των αυτιών, της μύτης, του στόματος, ενώ υπάρχει και πολύ μεγάλη ποικιλία ρούχων και καπέλων με τα οποία μπορεί να ντύσει το χαρακτήρα που θα φτιάξει.

Επίσης, ο χρήστης είτε έχει δημιουργήσει έναν χαρακτήρα είτε έχει επιλέξει κάποιον από τους διαθέσιμους μπορεί να ρυθμίσει πόσο ανοικτά θα είναι τα μάτια του χαρακτήρα, αν θα είναι εντελώς κλειστά ή κάτι ενδιάμεσο. Επίσης, ο χρήστης μπορεί να μετακινεί την κόρη των ματιών του ήρωα, αλλά και να αλλάζει το μέγεθός της, να κουνάει το κεφάλι του και να επιλέγει σε κάθε έκφραση του προσώπου πόσο ανοικτό θα είναι το στόμα του.

**ImagineR:** δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να εισαγάγει μια εικόνα στο κόμικ του από τον υπολογιστή του ή το διαδίκτυο.

Τέλος, ο χρήστης μπορεί να αποθηκεύσει το κόμικ του και να δώσει τη δυνατότητα σε άλλους να επέμβουν στο σκίτσο του αν το επιθυμεί, να το δημοσιεύσει ελεύθερα, να είναι μόνο για εκείνον, ή για τους φίλους του (δίνοντας το email τους).



## **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα διατυπώνεται ο στόχος της έρευνας και κατ' επέκταση τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν. Εν συνεχεία, παρατίθενται οι εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών και έπεται ο σχεδιασμός της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Τέλος, αναλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και οι αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό της ιστοσελίδας στο google site.

### **3.2 Στόχος της έρευνας**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site).

Συγκεκριμένα, μέσα από την πειραματική διαδικασία επιχειρείται:

- Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.
- Η ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες)
- Η ανάπτυξη μηχανισμών αποδοχής της διαφορετικότητας.

### **3.3 Ορισμοί**

Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας, η αυτοεπίγνωση (self-awareness), η αυτορρύθμιση (self-regulation) – παρακίνηση (motivation), η ενσυναίσθηση (empathy) και οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills), αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998).

### 3.3.1 Εννοιολογικοί ορισμοί

*Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)*: Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να καταλαβαίνει τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων, να τα διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο και να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Goleman, ένα άτομο με υψηλό EQ και μέτριο IQ μπορεί να είναι περισσότερο πετυχημένο από ένα ιδιαίτερα ευφυές καλλιεργώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη του (Goleman, 1995).

Οι επιμέρους διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι:

- Η **Αυτοεπίγνωση** (self-awareness): Η ικανότητα να παρατηρεί κανείς τον εαυτό του και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να οικοδομεί ένα λεξιλόγιο συναισθημάτων, να κατανοεί τη σχέση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και αντιδράσεων, να διαθέτει επίγνωση των συναισθημάτων, αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση.
- Η **Αυτορρύθμιση** (self-regulation) – **Παρακίνηση** (motivation): η αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τις εσωτερικές καταστάσεις, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις του, να διαθέτει αυτοπειθαρχία, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, και καινοτομία. Η παρακίνηση είναι η ικανότητα να ωθεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια διαθέτοντας δέσμευση, πρωτοβουλία, και αισιοδοξία.
- Η **Ενσυναίσθηση** (empathy): η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα και τις έννοιες των άλλων, να μπορεί να μπαίνει στη θέση τους, να σέβεται το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά συναισθήματα, να διαθέτει προσανατολισμό στην προσφορά υπηρεσιών, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας.
- Οι **Κοινωνικές δεξιότητες** (social skills): η ικανότητα να εκφράζει κανείς αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, να είναι ικανός να υποβάλλει εύστοχα τις σωστές ερωτήσεις, στον σωστό χρόνο, να είναι καλός ακροατής, να είναι σε θέση να διακρίνει μεταξύ των λεγομένων και των πράξεων και των δικών του προσωπικών αντιδράσεων και κρίσεων σχετικά με αυτό. Να στέλνει θετικά μηνύματα αντί για κατηγορίες. Πρόκειται για δεξιότητες επιρροής, ηγεσίας, επικοινωνίας, αποφασιστικής δράσης όσον αφορά στην αλλαγή, διαχείριση συγκρούσεων, καλλιέργειας δεσμών, συνεργασίας και ομαδικότητας.

### 3.3.2 Λειτουργικοί ορισμοί

*Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)*: Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της στις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και στις επαγγελματικές μελλοντικές τους σχέσεις. Μέσα από τις μελέτες περίπτωσης (case-studies) που τους παρουσιάζονται αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό είναι να καλλιεργήσουν τις επιμέρους δεξιότητές της, ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.

- Η **Αυτοεπίγνωση** (self-awareness): Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα διάφορα συναισθήματά τους στις εκάστοτε μελέτες περίπτωσης (case-studies) που συναντούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τη συγκεκριμένη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης μετρήθηκε με μία ρουμπρίκα (τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, Χατζηχρήστου κ.ά., 2008), που δόθηκε στους μαθητές πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και στο τέλος της, για να εντοπιστούν τυχούσες αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών και να εξεταστούν αν και κατά πόσο εξοικειώθηκαν με αυτόν τον δείκτη.
- Η **Αυτορρύθμιση** (self-regulation) – **Παρακίνηση** (motivation): Οι συμμετέχοντες-μαθητές καλούνται να διαχειριστούν κατάλληλα τα συναισθήματά τους στις εκάστοτε μελέτες περίπτωσης (case-studies), που συναντούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τη συγκεκριμένη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης μετρήθηκε με μία ρουμπρίκα (τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, Χατζηχρήστου κ.ά., 2008), που δόθηκε στους μαθητές πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και στο τέλος της, για να εντοπιστούν τυχούσες αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών και να εξεταστούν αν και κατά πόσο εξοικειώθηκαν με αυτόν τον δείκτη.
- Η **Ενσυναίσθηση** (empathy): Οι συμμετέχοντες-μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα διάφορα συναισθήματα που βιώνουν οι πρωταγωνιστές του προβλήματος στις εκάστοτε μελέτες περίπτωσης (case-studies), προκειμένου να μπουν στη θέση τους και να προτείνουν λύσεις στο πρόβλημά τους. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τη συγκεκριμένη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης μετρήθηκε με μία ρουμπρίκα (τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, Χατζηχρήστου κ.ά., 2008), που δόθηκε στους μαθητές πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και στο τέλος

της, για να εντοπιστούν τυχούσες αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών και να εξεταστούν αν και κατά πόσο εξοικειώθηκαν με αυτόν τον δείκτη.

- Οι **Κοινωνικές δεξιότητες** (social skills): Οι συμμετέχοντες-μαθητές καλούνται να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να αντιληφθούν πού οι ήρωες της εκάστοτε μελέτης - περίπτωσης (case-studies) πρέπει να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν κάποιο πρόβλημα. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τη συγκεκριμένη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης μετρήθηκε με μία ρουμπρίκα (τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, Χατζηχρήστου κ.ά., 2008), που δόθηκε στους μαθητές πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και στο τέλος της, για να εντοπιστούν τυχούσες αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών και να εξεταστούν αν και κατά πόσο εξοικειώθηκαν με αυτόν τον δείκτη.

### **3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών;

Συγκεκριμένα:

**E.E. 1.1:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτοεπίγνωση (self-awareness) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.2:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτορρύθμιση (self-regulation)-παρακίνηση (motivation) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.3:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (empathy) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.4:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις ώστε να αποδεχτούν οι μαθητές σταδιακά τη διαφορετικότητα;

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αναπτύξουν μηχανισμούς ένταξης του διαφορετικού-άλλου στη σχολική κοινότητα και έπειτα στην κοινωνία;

## **3.5 Σχεδιασμός Έρευνας**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.

Ειδικότερα, σχεδιάστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε στο google site, και είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Στηρίχτηκε στην εκπαιδευτική μέθοδο Problem Based Learning – PBL (μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα).
- Ενσωματώθηκε η στρατηγική storytelling.

Αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα Δ΄ τάξης. Οι μαθητές καλούνται να λύσουν ένα αυθεντικό πρόβλημα, σύμφωνα με το οποίο μια ομάδα μπάσκετ, που απαρτίζεται από μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα που επηρεάζουν την επίδοσή της. Οι μαθητές οφείλουν να προτείνουν λύσεις, για να βελτιωθούν οι σχέσεις των παικτών και επομένως να βελτιωθεί η επίδοση της ομάδας. Το πρόβλημα παρουσιάζεται με τη μορφή κόμικ, που δημιουργήθηκε με το εργαλείο toondoo, ενώ οι μαθητές προτείνουν λύσεις στο forum. Όλες οι δραστηριότητες ενσωματώθηκαν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, το google site.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι πειραματική και αποτελεί μια μικτή προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την ποσοτική και ποιοτική μέθοδο.

#### Ποσοτική μέθοδος:

- Οι εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (pre-test 1) που απαρτιζόταν από είκοσι ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και αξιολογούσε την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με αυτές (ερευνητική ερώτηση 1).
- Επίσης, δόθηκε ένα ακόμη ερωτηματολόγιο (pre-test 2) στο οποίο παρουσιάζονταν εικόνες από τους πέντε παίκτες της ομάδας και κάτω από τον καθένα δίνονταν είκοσι χαρακτηριστικά (δέκα θετικά – δέκα αρνητικά), από τα οποία καλούνταν οι εκπαιδευόμενοι να επιλέξουν τρία που πίστευαν ότι ταιριάζουν σε αυτούς τους παίκτες. Το μόνο που γνώριζαν για αυτούς ήταν το όνομά τους και η καταγωγή τους (ελληνική, τουρκική, συριακή, αλβανική). Το ίδιο έκαναν και για τον εαυτό τους. Με το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογούνταν τα στερεότυπα των παιδιών για κάποιες χώρες και η αποδοχή της διαφορετικότητας (ερευνητικό ερώτημα 2).

Αυτά τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης (post-test), προκειμένου να ερευνηθεί τυχούσα μεταβολή στην εξοικείωσή τους με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (post-test 1) και τυχούσα άρση των στερεοτύπων για κάποιες χώρες και αποδοχή της διαφορετικότητας (post-test 2).

#### Ποιοτική μέθοδος

- Τα παιδιά κλήθηκαν αρχικά να κάνουν μια ανασκόπηση και να αξιολογήσουν τις απαντήσεις που έδωσαν στο pre-test 2, που αφορούσε τα τρία χαρακτηριστικά που επέλεξαν για πέντε άγνωστους παίκτες και για τον εαυτό τους. Η ανασκόπηση αυτή στόχο είχε την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της ύπαρξης στερεοτυπικών αντιλήψεων και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.
- Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις μέσα στο forum που αφορούσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι παίκτες της ομάδας και να προτείνουν λύσεις. Οι ερωτήσεις αυτές

στόχευαν στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

- Τέλος, καλούνταν σε ομάδες να αναπτύξουν ένα παραδοτέο. Μια ομάδα θα ασχολούνταν με την Ελλάδα, άλλη ομάδα με την Αλβανία, άλλη με την Τουρκία και άλλη με τη Συρία. Στα παραδοτέα αυτά, καλούνταν να προβάλουν στοιχεία της κάθε χώρας (σημαία, γεωγραφική θέση, κλίμα, θρησκεία, ήθη-έθιμα) και έπειτα όλοι προσπαθούσαν να βρουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών. Στόχος της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθόδου ήταν η άρση των στερεοτύπων και η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την επαφή με το διαφορετικό άλλο.

Στο τέλος, τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς και του διαδικτυακού περιβάλλοντος του google site, που έλαβε χώρα η εκπαιδευτική παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις εκ των οποίων οι δεκαοχτώ ήταν κλειστού τύπου καθώς οι μαθητές είχαν να επιλέξουν από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert έναν αριθμό, που το 1 σήμαινε «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 σήμαινε «Συμφωνώ απόλυτα» (ποσοτική μέθοδος). Επίσης, αποτελούνταν και από δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να αναφέρουν ένα θετικό και ένα αρνητικό του site (ποιοτική μέθοδος).

### **3.6 Επιλογή Στατιστικού Κριτηρίου**

Η έρευνα στηρίζεται σε δεδομένα και τα δεδομένα χρειάζονται ανάλυση. Τα δεδομένα μπορεί να είναι ποσοτικά, ποιοτικά ή μικτά. Τα ποσοτικά δεδομένα μπορεί να είναι ντετερμινιστικά (δηλαδή προσδιορισμένα) ή να είναι στοχαστικά, ασαφή, μη ακριβή, δηλαδή να παρουσιάζουν μεταβλητότητα. Για τη διαχείριση της μεταβλητότητας και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε περιβάλλον μεταβλητότητας απαιτείται η χρήση στατιστικών μεθόδων. Η ευρεία χρήση της Στατιστικής και πολλά επιστημονικά πεδία π.χ. στις κοινωνικές επιστήμες, στην ιατρική, στις οικονομικές επιστήμες κ.α. οδήγησε στη δημιουργία λογισμικών για την εφαρμογή ποικίλων στατιστικών μεθόδων. Μέσω αυτών επιτυγχάνεται η καταγραφή και η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων που θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Ένα τέτοιο στατιστικό πρόγραμμα, ίσως το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο, είναι το S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).

Η χρήση στατιστικών μεθόδων επιβάλλεται όπου χρειάζεται να γίνει μέτρηση/ διαχείριση της μεταβλητότητας των δεδομένων. Η περίπτωση της μελέτης των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κλασική περίπτωση διαχείρισης μεγάλου όγκου δεδομένων με εγγενή πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα. Το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο στην εκπαίδευση, γιατί εκτός από την υποκειμενικότητα και τη μεταβλητότητα των απόψεων, υπεισέρχεται επιπλέον ασάφεια από τη φύση του «προϊόντος» της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο είναι άυλο εφόσον ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των «υπηρεσιών». Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της εργασίας έγινε με το πακέτο IBM-SPSS v.20. Το συγκεκριμένο στατιστικό πακέτο επιλέχθηκε εξαιτίας του μεγάλου όγκου δεδομένων και των απαραίτητων συσχετίσεων των μεταβλητών προκειμένου να διερευνηθούν οι στόχοι της έρευνας.

Αφού συλλέχτηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια, έγινε αρίθμησή τους, ώστε να είναι εύκολη η προσπέλασή τους σε κάθε περίπτωση. Ακολούθως κατασκευάστηκε η σχεσιακή βάση δεδομένων που απεικόνιζε το ερωτηματολόγιο, στο SPSS. Τα ερωτηματολόγια εισήχθησαν κωδικοποιημένα στη βάση αυτή (Data entry). Διορθώθηκαν όποια λάθη είχαν γίνει κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και επίσης έγινε σήμανση των ελλειπουσών τιμών (Missing Values). Στη συνέχεια υλοποιήθηκαν οι μεταβλητές-κλίμακες μέτρησης οι οποίες εξάγονται συναρτήσει μετρούμενων ερωτήσεων (υπολογίζοντας τον μέσο όρο των αντίστοιχων τιμών των ερωτήσεων που την εκφράζουν) του ερωτηματολογίου (items). Για το σύνολο των κλιμάκων που υλοποιήθηκαν υπολογίστηκε ο δείκτης  $\alpha$ -Cronbach ως ένδειξη αξιοπιστίας (reliability, internal consistency) των κλιμάκων αυτών (Cronbach, L. J., 1951).

Ακολούθως υπολογίστηκαν τα κατάλληλα περιγραφικά στατιστικά για τις κλίμακες αλλά και για τις υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Τα στατιστικά που υπολογίζονται είναι τα εξής:

- Για τις Κατηγορικές μεταβλητές: Πίνακες συχνοτήτων και ραβδογράμματα.
- Για τις Ποσοτικές μεταβλητές: Μέση τιμή, Τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστο, μέγιστο και ιστόγραμμα.

Στην συνέχεια εκτελέστηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι κανονικότητας. Ο έλεγχος που εφαρμόστηκε είναι ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov (έλεγχος κανονικότητας) και οι



στατιστικοί έλεγχοι που ακολούθησαν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί. Το σχήμα 1 απεικονίζει την πορεία της ανάλυσης των δεδομένων που ακολούθησαμε στη συγκεκριμένη έρευνα.



Η επιλογή του κατάλληλου στατιστικού ελέγχου βασίστηκε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στο είδος των μεταβλητών (ποσοτικές, κατηγορικές, κ.λπ.) και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά προκύπτουν από τα δεδομένα, π.χ. ύπαρξη κανονικότητας ή όχι, κατηγορική μεταβλητή με 2 ή περισσότερες κατηγορίες κ.λπ. Στην εικόνα που ακολουθεί συμπυκνώνεται η μεθοδολογία επιλογής του κατάλληλου κάθε φορά ελέγχου.

		Είδος Μεταβλητής	
		Ποσοτική	Κατηγορική
Είδος Μεταβλητής	Ποσοτική	Συντελεστές συσχέτισης: <b>Pearson r</b> <b>Spearman rho</b> <b>Kendal Tau b</b> SPSS: analyze/correlate/bivariate	Έλεγχοι μέσω πημών ή διαμέσων: <b>t-test</b> (2 ομάδες) <b>ANOVA</b> (>2 ομάδες) <b>Mann Whitney</b> (2 ομάδες) <b>Kruskal Wallis</b> (>2 ομάδες) SPSS: analyze/compare means/ one way anova analyze/nonparametric tests/ k independent samples
	Κατηγορική		Έλεγχοι ανεξαρτησίας ή καλής προσαρμογής: <b>X<sup>2</sup> test of independence</b> <b>X<sup>2</sup> goodness of fit test</b> <b>Fisher exact test</b> SPSS: analyze/descriptive statistics/crosstabs

Χρώματα:  
**Παραμετρικοί έλεγχοι, Μη παραμετρικοί έλεγχοι, SPSS**

**Σχήμα 2: Η κατηγοριοποίηση των στατιστικών ελέγχων**

Μιλώντας για παραμετρικούς ή μη παραμετρικούς ελέγχους, σημειώνονται τα εξής:

- Παραμετρικοί είναι οι έλεγχοι εκείνοι οι οποίοι για να ευσταθούν προαπαιτούν την ικανοποίηση κάποιων υποθέσεων/παραμέτρων από το δείγμα. Αυτές οι απαιτήσεις σχετίζονται με τη γνώση παραμέτρων της κατανομής του δείγματος.
- Μη παραμετρικοί (free distribution) έλεγχοι είναι εκείνοι οι οποίοι δεν προαπαιτούν γνώση της κατανομής (ή έστω κάποιων παραμέτρων της) του δείγματος/πληθυσμού. Γενικά είναι πιο ελαστικοί σε απαιτήσεις αν και συνήθως, κατά παρέκκλιση, υλοποιούνται χωρίς έλεγχο των απαιτήσεών τους (Billingsley, 1995).

Αν υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής τους, οι παραμετρικοί έλεγχοι είναι συνήθως πιο ακριβείς. Στις παραγράφους που θα ακολουθήσουν, συχνά επιλέγεται ο συντελεστής συσχέτισης Spearman έναντι του αντίστοιχου του Pearson. Αυτό συμβαίνει γιατί ο Pearson απαιτεί την ύπαρξη κανονικότητας και για τις δύο συσχετιζόμενες μεταβλητές, υπόθεση που δεν ικανοποιείται πάντα. Για τον ίδιο λόγο (όταν δηλαδή υπάρχει έλλειψη κανονικότητας για την ποσοτική μεταβλητή) ενδέχεται να επιλέγονται οι μη παραμετρικοί έλεγχοι των Mann-Whitney και Kruskal-Wallis έναντι των αντίστοιχων t-test και Anova.

Οι συντελεστές που θα παρουσιαστούν παρακάτω, αναφέρονται στη γραμμικής φύσεως σχέση που μπορεί να συνδέει τις δύο μεταβλητές. Δηλαδή ανιχνεύουν μόνο γραμμικές εξαρτήσεις. Οι τιμές που μπορεί να πάρει ένας συντελεστής συσχέτισης είναι από -1 έως +1. Αρνητικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης δύο μεταβλητών σημαίνει ότι έχουμε την ύπαρξη αρνητικής γραμμικής συσχέτισης. Δηλαδή, οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μικρότερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Θετικές τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης είναι ένδειξη θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Δηλαδή, οι μεγαλύτερες τιμές της μίας μεταβλητής τείνουν να αντιστοιχούν στις μεγαλύτερες τιμές της άλλης μεταβλητής. Τιμές κοντά στο μηδέν αποτελούν ένδειξη ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όσο πιο μεγάλες είναι οι τιμές του συντελεστή ή όσο πιο κοντά βρίσκονται στη μονάδα, σε απόλυτη τιμή πάντα, τόσο πιο ισχυρή είναι η γραμμική συσχέτιση μεταξύ τους.

Οι πιο γνωστοί συντελεστές γραμμικής συσχέτισης είναι οι συντελεστές του Pearson, του Spearman και του Kendall. Η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση εδώ είναι οι εξής:

$H_0: \rho=0$  ή δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

H1:  $\rho \neq 0$  ή υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Όπου  $\rho = 0$  εκάστοτε συντελεστής συσχέτισης.

Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson απαιτεί την υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων και για τις δύο μεταβλητές, σε αντίθεση με τους άλλους δύο που δεν απαιτούν την υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων για να έχουν ισχύ.

Μεταξύ των συνηθέστερα χρησιμοποιούμενων στατιστικών δοκιμασιών σημαντικότητας που εφαρμόζονται σε ομάδες δεδομένων που προέρχονται από μελέτη συνεχών μεταβλητών είναι η σειρά δοκιμασιών student (t-tests). Μια από αυτές τις δοκιμασίες πραγματοποιεί σύγκριση μιας μέσης τιμής με κάποιο αριθμό ή δύο μέσων τιμών μεταξύ τους και χρησιμοποιείται σε πλήθος περιπτώσεων. Μεταξύ των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων t-test είναι τα εξής (Field, 2009):

- έλεγχος για το αν η μέση τιμή μιας ομάδας διαφέρει από μια καθορισμένη τιμή ή όχι,
- έλεγχος για το αν οι μέσες τιμές δυο ομάδων είναι ίσες ή όχι,
- έλεγχος για το αν οι μέσες τιμές ομάδων που προέρχονται από μετρήσεις ζευγαρωτών παρατηρήσεων είναι ίδιες ή όχι, και
- έλεγχος για το αν κάποιος συντελεστής παλινδρόμησης είναι ίσος με το 0 ή όχι. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών είναι η αποδοχή ή η απόρριψη κάποιας μηδενικής υπόθεσης  $H_0$ .

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η μηδενική υπόθεση είναι ότι δεν υπάρχει κάποια της μέσης τιμής και του αριθμού με τον οποίο ελέγχεται αν η μέση τιμή ισούται ή όχι. Διαφορά της μιας μέσης τιμής έναντι της άλλης ή δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ Η μηδενική υπόθεση γενικά δηλώνει ότι οι διάφορες αποκλείσεις στο δείγμα που έχει επιλεγθεί οφείλονται αποκλειστικά σε τυχαία και όχι σε συστηματικά σφάλματα ή επιδράσεις. Η εναλλακτική υπόθεση δηλώνει ακριβώς το αντίθετο, ότι οι μέσες τιμές διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, ότι υπάρχει δηλαδή κάποιος παράγοντας ο οποίος επιδράει και δημιουργεί αυτή τη διαφορά και ότι οι διαφορές οι οποίες παρατηρήσαμε δεν οφείλονται σε τυχαίες επιδράσεις. Όλες οι δοκιμασίες (τεστ) σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε μια προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης (confidence level). Οι πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης είναι το 90,95 και 99% με πλέον συνηθισμένη στην βιβλιογραφία

το 95%. Έτσι λοιπόν επίπεδο εμπιστοσύνης 95% σημαίνει ότι σε περίπτωση απόρριψης της  $H_0$  είμαστε σίγουροι ότι κάναμε το σωστό στο 95% των περιπτώσεων ή ότι έχουμε 95% ή 0,95 πιθανότητα να την έχουμε απορρίψει και να είναι πράγματι σωστή αυτή η απόρριψη. Το t-test είναι ένας στατιστικός έλεγχος παραμετρικός δηλαδή απαιτεί, προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί, την εκπλήρωση κάποιων προϋποθέσεων. Δύο από τις σημαντικότερες υποθέσεις που απαιτεί είναι η ισότητα των διακυμάνσεων των δυο ομάδων των οποίων την μέση τιμή θέλουμε να συγκρίνουμε, η ανεξαρτησία των δειγμάτων και η κανονικότητα των κατανομών σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες. Τα μεγέθη των δύο δειγμάτων δεν χρειάζεται να είναι ίσα. Αυτό που θέλουμε να ελέγξουμε είναι αν οι μέσοι των πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα διαφέρουν. Οι υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ , όπου  $\mu_1$  ο μέσος του πληθυσμού του πρώτου δείγματος και  $\mu_2$  ο μέσος του πληθυσμού του δεύτερου δείγματος. Το αντίστοιχο μη παραμετρικό ανάλογο του t τεστ είναι το τεστ των Mann-Whitney (Field, 2009).

### **3.7 Δείγμα**

#### **3.7.1 Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 12 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (6 αγόρια και 6 κορίτσια) ηλικίας 9-10 ετών που φοιτούσαν στη Δ' τάξη Δημοτικού και ήταν όλοι ελληνικής καταγωγής. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα στο εργαστήριο του σχολείου αλλά και στο σπίτι των παιδιών, γιατί το google site δίνει τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θα μπορούσε βέβαια να εφαρμοστεί ολόκληρη η εκπαιδευτική παρέμβαση εξ αποστάσεως, αλλά επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με κάτι τέτοιο, οι περισσότερες δραστηριότητες έλαβαν χώρα στο φυσικό χώρο του σχολείου και λίγες στο σπίτι των παιδιών, για να μπορέσουν κι εκείνα να αλληλεπιδράσουν μόνα τους με το διαδικτυακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι σε κάποιες δραστηριότητες χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων. Ο χωρισμός δεν ήταν τυχαίος, καθώς η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός του τμήματος, γνωρίζοντας τις σχολικές επιδόσεις

των παιδιών, τους χώρισε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει σε κάθε ομάδα ένας δυνατός και ένας αδύναμος μαθητής.

### **3.7.2 Περιορισμοί**

Η έρευνα διεξήχθη με κάποιους περιορισμούς, καθώς το δείγμα δεν επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Οι περιορισμοί ήταν οι εξής:

- Η έρευνα έλαβε χώρα στο διαδικτυακό περιβάλλον google site. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού υπολογιστή. Το δείγμα που επιλέχθηκε, διδάσκεται από την Α΄ τάξη δύο φορές την εβδομάδα το μάθημα «Πληροφορική». Επομένως, τα παιδιά γνωρίζουν να χειρίζονται επαρκώς τους υπολογιστές. Ακόμα, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός του τμήματος, ζητούσε κατά καιρούς από τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες από το διαδίκτυο για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, άσχετα με την έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να χειρίζονται μόνα τους το διαδίκτυο.
- Οι εκπαιδευόμενοι ήταν απαραίτητο να έχουν ένα email. Τα emails τους δημιουργήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό, η οποία γνώριζε το username και το password του κάθε παιδιού. Αυτό ήταν σημαντικό καθώς, για να συμμετέχουν τα παιδιά στο google site όπου ήταν ενορχηστρωμένες όλες οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και στα διάφορα google groups, για να σχολιάζουν στα forums, τα παιδιά θα έπρεπε να δεχτούν την πρόσκληση που έστειλε η διαχειρίστρια αυτών (εκπαιδευτικός/ερευνήτρια). Προς διευκόλυνση της διαδικασίας, αυτό γινόταν από την ίδια την ερευνήτρια, που έμπαινε στα emails των μαθητών και έκανε accept την πρόσκληση που είχε στείλει η ίδια προηγουμένως. Τα emails γενικά χρειάζονταν προκειμένου το site και τα forums να είναι προσωπικά και να μην απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό για την ασφάλεια των παιδιών.
- Οι μαθητές έπρεπε να είναι μικρής ηλικίας γιατί στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν έχουν ακόμα παγιωθεί τα στερεότυπα και μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση δύναται να αλλάξει η στάση τους απέναντι στο διαφορετικό (Ponterroto et al., 2006 ; Bergen, 2001).

- Οι μαθητές έπρεπε να είναι ελληνικής καταγωγής, καθώς θέλαμε να εξετάσουμε τα στερεότυπα των Ελλήνων προς τη διαφορετικότητα αναφορικά με την πολιτισμική καταγωγή.
- Οι εκπαιδευόμενοι επελέγησαν με βάση τη διαθεσιμότητά τους, καθώς η έρευνα υλοποιήθηκε κατά την περίοδο καλοκαιρινών διακοπών όταν αυτοί οι μαθητές είχαν summer camp στο σχολείο που εργάζεται η ερευνήτρια. Επομένως, η εκπαιδευτική παρέμβαση διήρκησε δύο εβδομάδες (μία - δύο ώρες κάθε μέρα) του Ιουλίου.

Επομένως, το δείγμα δεν επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία όπου κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας θα είχε τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί, αλλά επιλέχθηκε ένας τύπος δείγματος που δεν είναι αντιπροσωπευτικός του ευρύτερου πληθυσμού και δε δύναται η γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς πέρα από αυτό το δείγμα είναι αρκετά μικρό (Cohen et al., 2008).

### **3.8 Υλικό**

Η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελούνταν από δραστηριότητες που βασίστηκαν κυρίως στο πρόγραμμα «Learning to Live Together» του ιδρύματος Arigatou (2008), αλλά και στο «Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» της Χατζηχρήστου (2011). Όλο το υλικό οργανώθηκε στο google site και χωρίστηκε σε έξι modules, καθένα από τα οποία αντιστοιχούσε στις 6 φάσεις του γνωστικού μοντέλου της Problem Based Learning (PBL), όπως το πρότεινε ο Barrows (1980). Στο module 2 ενσωματώθηκε η στρατηγική storytelling. Όλο το εκπαιδευτικό υλικό παρατίθεται στο Παράρτημα.

### **3.8 Ερευνητικά Περιβάλλοντα – Εργαλεία**

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας έλαβε χώρα στο διαδικτυακό περιβάλλον google site, που αποτελεί ένα ελκυστικό περιβάλλον για τους χρήστες, συγκεντρώνει όλες τις δραστηριότητες και τα παραδοτέα των μαθητών, αποτελεί έναν εύκολο τρόπο δημιουργίας ιστοσελίδας που δεν

απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού, προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοσελίδας δωρεάν χωρίς την αγορά server και παρέχει τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πομόνης, 2014 ; Auchard, 2008). Για το σχεδιασμό όμως της εκπαιδευτικής παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

### **3.8.1 Χαρακτηριστικά και ανάγκες εκπαιδευόμενων**

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν τα εξής:

- Είναι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα Δ΄ τάξης.
- Όλοι είναι ελληνικής καταγωγής.
- Ο λόγος τους, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, είναι απλός.
- Κανένας από τους συμμετέχοντες δε διέθετε email.
- Οι μαθητές έχουν επαρκείς γνώσεις χειρισμού υπολογιστών, καθώς εδώ και τέσσερα χρόνια δύο φορές την εβδομάδα στο πλαίσιο του σχολείου διδάσκονται το μάθημα «Πληροφορική».
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και οι μαθητές, που έλαβαν μέρος σε αυτή, συμμετείχαν στο summer camp του σχολείου. Επομένως, εκείνοι δεν είχαν άγχος για την επίδοσή τους ούτε αντιμετώπισαν την παρέμβαση σαν μάθημα, αλλά σαν παιχνίδι.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, προκύπτουν και οι κάτωθι ανάγκες:

- Ανάγκη για ευκολία πλοήγησης στο διαδικτυακό περιβάλλον.
- Ανάγκη για οδηγίες πλοήγησης στα ελληνικά σε απλή και κατανοητή γλώσσα για τα παιδιά.
- Ανάγκη για εύκολη επικοινωνία με τους συνεκπαιδευόμενους.
- Ανάγκη για άμεση επικοινωνία με την εκπαιδευτικό για τη λήψη βοήθειας.
- Ανάγκη για αίσθηση ασφάλειας στο διαδικτυακό περιβάλλον και απαγόρευση της εισόδου οποιουδήποτε άλλου εκτός των εκπαιδευόμενων.

Βάσει των παραπάνω αναγκών λήφθηκαν οι αποφάσεις σχεδιασμού.

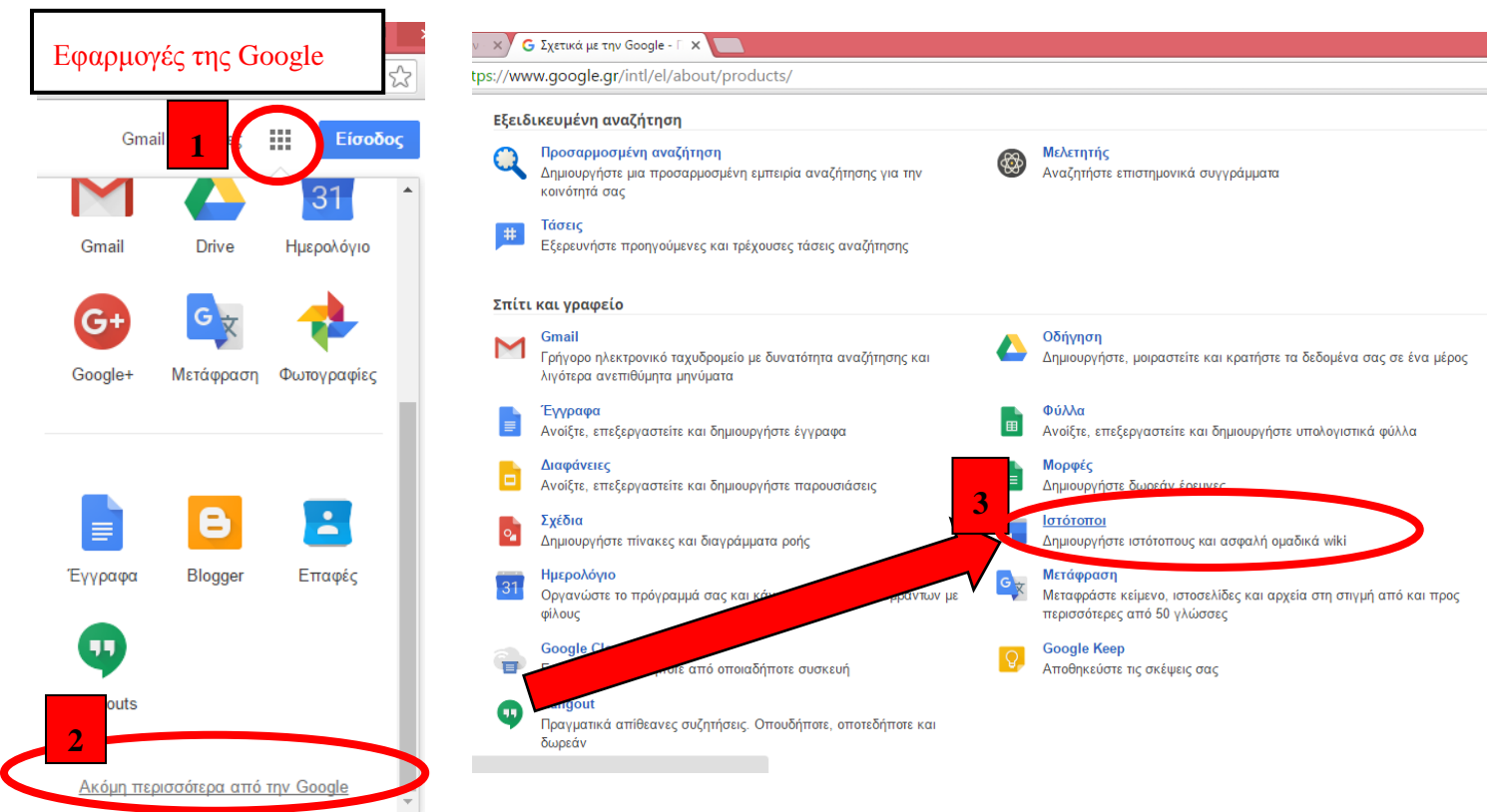
### 3.8.2 Αποφάσεις Σχεδιασμού

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι αποφάσεις που λήφθηκαν για το σχεδιασμό του διαδικτυακού περιβάλλοντος google site όπου φιλοξενείται η εκπαιδευτική παρέμβαση.

#### 3.8.2.1 Απόφαση για τη δημιουργία ιστοσελίδας στο google site

Για να δημιουργηθεί μία ιστοσελίδα στο google site δεν απαιτούνται γνώσεις προγραμματισμού. Είναι ένας εύκολος και δωρεάν τρόπος για να δημιουργηθούν και να διαμοιραστούν ιστοσελίδες. Για να δημιουργηθεί η ιστοσελίδα τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

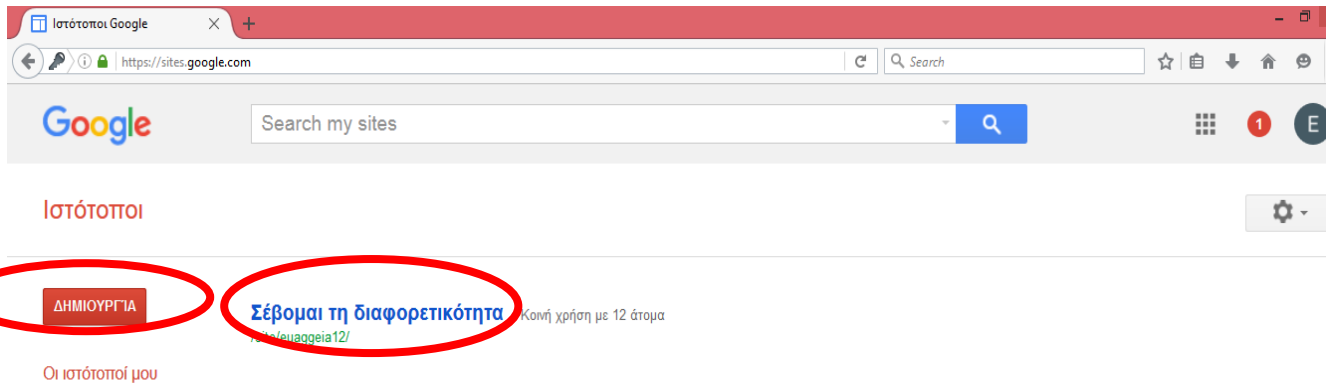
1. Στις εφαρμογές της google επιλέγουμε την εντολή «περισσότερα», στη συνέχεια την εντολή «ακόμα περισσότερα από την Google» και στη σελίδα που εμφανίζεται επιλέγουμε την εντολή «Ιστότοποι».



Εικόνα 1: Οι ιστότοποι, εφαρμογή της google

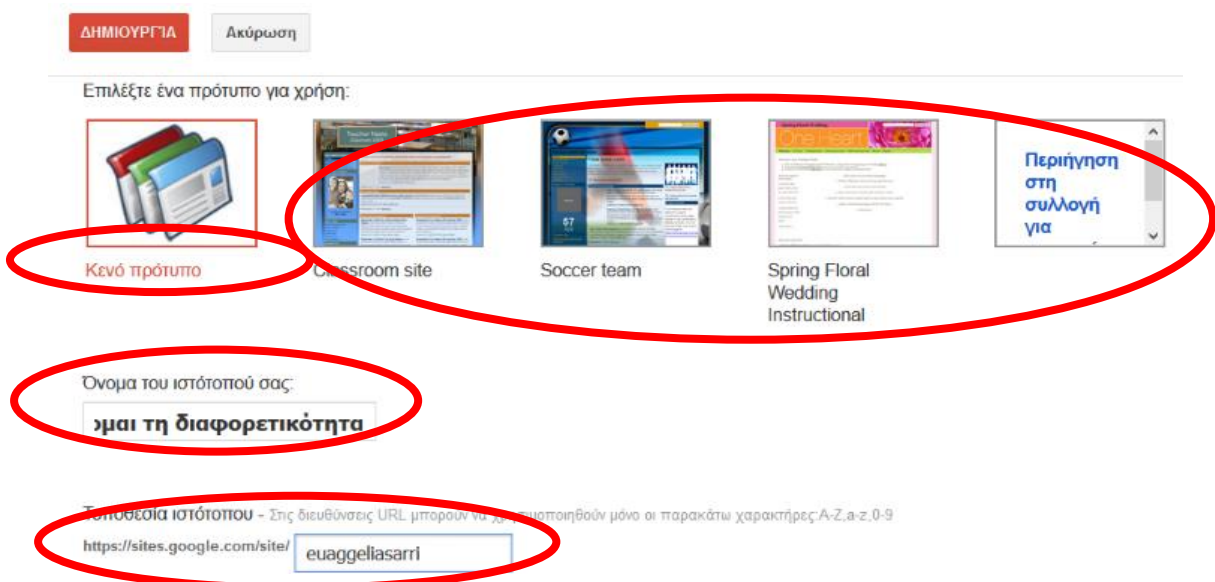
2. Στο παράθυρο που εμφανίζεται πατάμε «Δημιουργία» αν θέλουμε να φτιάξουμε μια νέα ιστοσελίδα ή πατάμε πάνω στον τίτλο της ιστοσελίδας που έχουμε ήδη φτιάξει αν θέλουμε να την επεξεργαστούμε, που στην προκειμένη περίπτωση έχει τίτλο «Σέβομαι τη διαφορετικότητα».





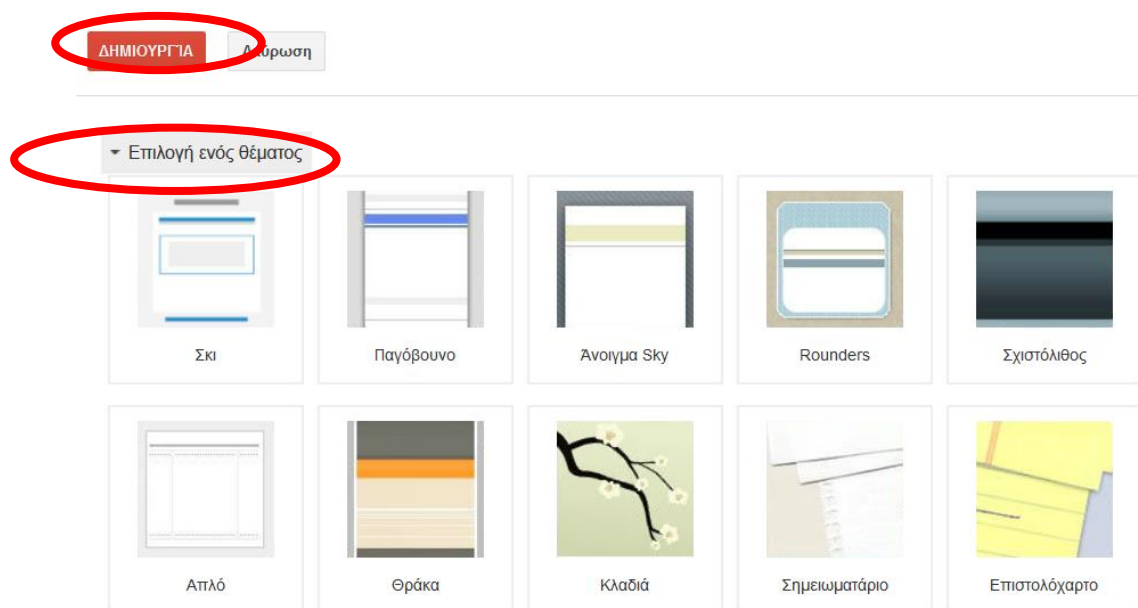
**Εικόνα 2: Δημιουργία ιστοσελίδας ή επεξεργασία υπάρχουσας**

3. Πατώντας «Δημιουργία» εμφανίζεται η ακόλουθη σελίδα (εικόνα 3) στην οποία επιλέγουμε την εντολή «κενό πρότυπο» για να φτιάξουμε την ιστοσελίδα όπως εμείς επιθυμούμε ή διαλέγουμε κάποια από τα προτεινόμενα πρότυπα να ακολουθήσουμε. Στην ιστοσελίδα που δημιουργήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η εντολή «κενό πρότυπο». Έπειτα, πληκτρολογούμε το όνομα του ιστότοπού μας (π.χ. Σέβομαι τη διαφορετικότητα). Το συγκεκριμένο όνομα μπορεί να αλλάξει στην πορεία, οπότε μπορούμε να πληκτρολογήσουμε κάποιο προσωρινά. Ιδιαίτερη προσοχή όμως πρέπει να δοθεί στην εντολή «Τοποθεσία ιστότοπου» στην οποία καλούμαστε να συμπληρώσουμε το url της ιστοσελίδας μας, γιατί η διεύθυνση αυτή δε μετονομάζεται στη συνέχεια.



**Εικόνα 3: Επιλογή πρότυπου, ονόματος και τοποθεσίας ιστοσελίδας**

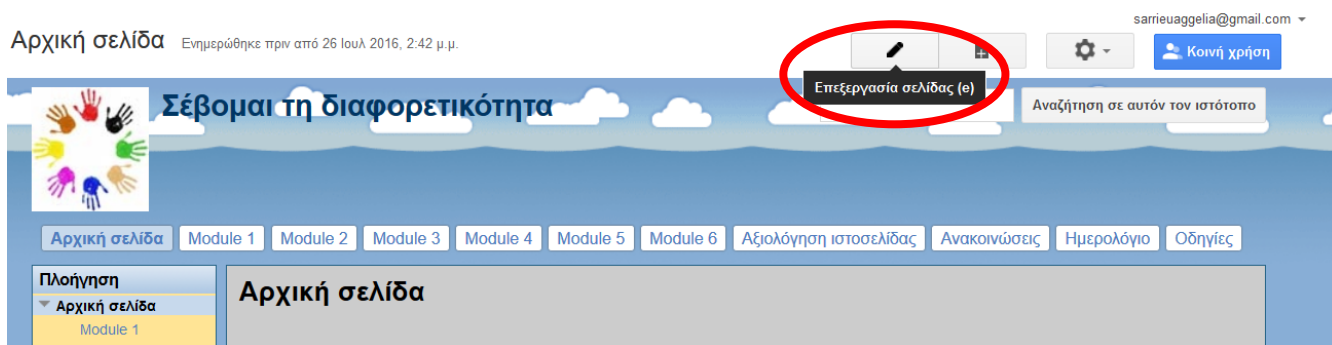
4. Έπειτα, επιλέγουμε ένα θέμα/φόντο το οποίο μπορούμε να αλλάξουμε αργότερα και τέλος πατάμε «Δημιουργία». Η ιστοσελίδα μας έχει πλέον δημιουργηθεί.



**Εικόνα 4: Επιλογή θέματος ιστοσελίδας**

### 3.8.2.2 Απόφαση για την επεξεργασία του κειμένου της ιστοσελίδας στο google site

Αφού δημιουργήσαμε την ιστοσελίδα μας, οδηγούμαστε στο site, για να το επεξεργαστούμε. Πατώντας στην επιλογή «Επεξεργασία σελίδας» (το μολυβάκι που εμφανίζεται στο πάνω μέρος της) παρουσιάζεται ένα μενού με το οποίο μπορούμε να εισαγάγουμε διάφορα στοιχεία στο site μας.



**Εικόνα 5: Επεξεργασία ιστοσελίδας**

Συγκεκριμένα, μπορούμε να μορφοποιήσουμε το κείμενο της ιστοσελίδας αλλάζοντας τη γραμματοσειρά (1), το μέγεθος των γραμμάτων (2), αν θα εμφανίζονται έντονα, πλάγια, υπογραμμισμένα (3), το χρώμα του κειμένου (4), το φόντο του (5). Μπορούμε να προσθέσουμε

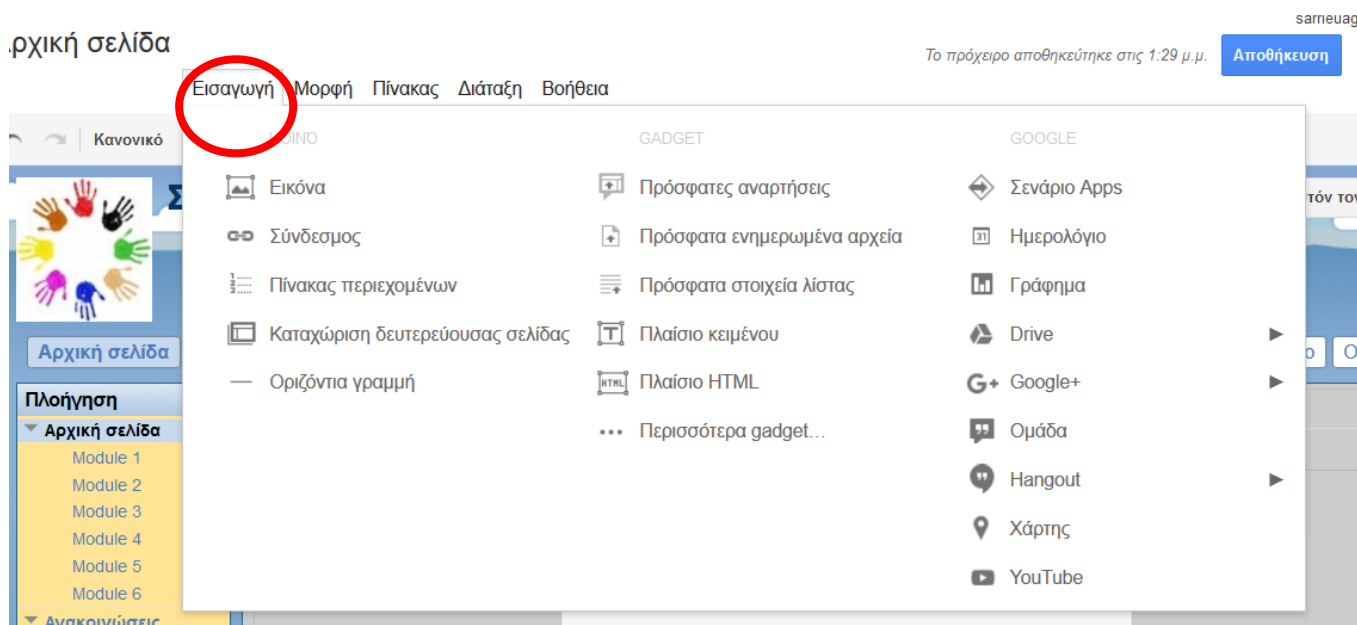
ή να καταργήσουμε συνδέσμους (6), να προσθέσουμε αριθμημένη λίστα ή λίστα με κουκκίδες (7), να μειώσουμε ή να αυξήσουμε την ένθεση (8), να αλλάξουμε τη στοίχιση (9), να καταργήσουμε την επεξεργασία που κάναμε (10) και να επεξεργαστούμε τον κώδικα HTML (11). Ύστερα από κάθε επεξεργασία πατάμε αποθήκευση (12).



**Εικόνα 6: Επεξεργασία κειμένου ιστοσελίδας**

### 3.8.2.3 Απόφαση για την εισαγωγή αντικειμένων στην ιστοσελίδα του google site

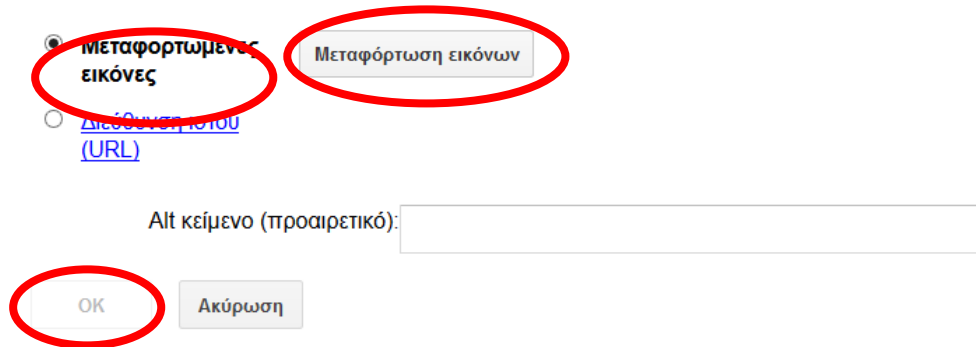
Για να εισαχθούν διάφορα αντικείμενα στην ιστοσελίδα, επιλέγουμε → Επεξεργασία (το μολυβάκι) και εμφανίζονται τα μενού: «Εισαγωγή», «Μορφή», «Πίνακας», «Διάταξη» και «Βοήθεια». Πατώντας στο μενού την εντολή «Εισαγωγή» εμφανίζονται οι παρακάτω επιλογές.



**Εικόνα 7: Επιλογή του μενού «Εισαγωγή»**

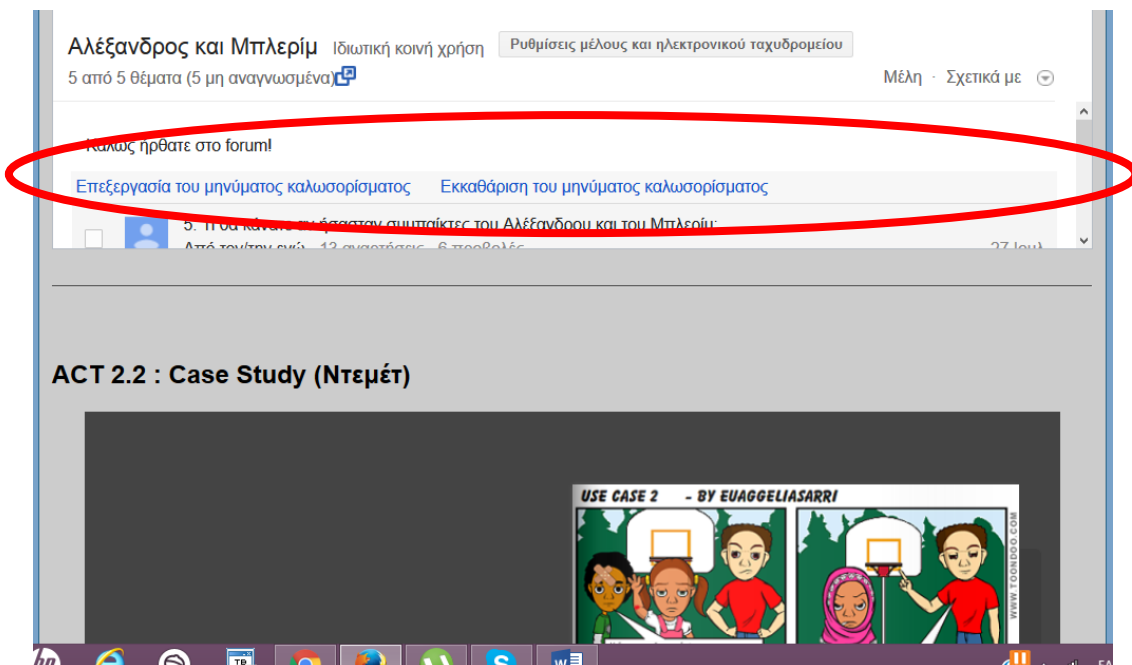
Αυτές που αξιοποιήθηκαν στη δημιουργία της δικής μας ιστοσελίδας ήταν:

- Εικόνα: Επιλέγουμε σε ποιο σημείο θέλουμε να εμφανιστεί η εικόνα και από το μενού → Εισαγωγή → Εικόνα → Μεταφόρτωση εικόνων (αν η εικόνα είναι αποθηκευμένη στον υπολογιστή) ή → Διεύθυνση ιστού (αν γνωρίζουμε το url της εικόνας) → OK



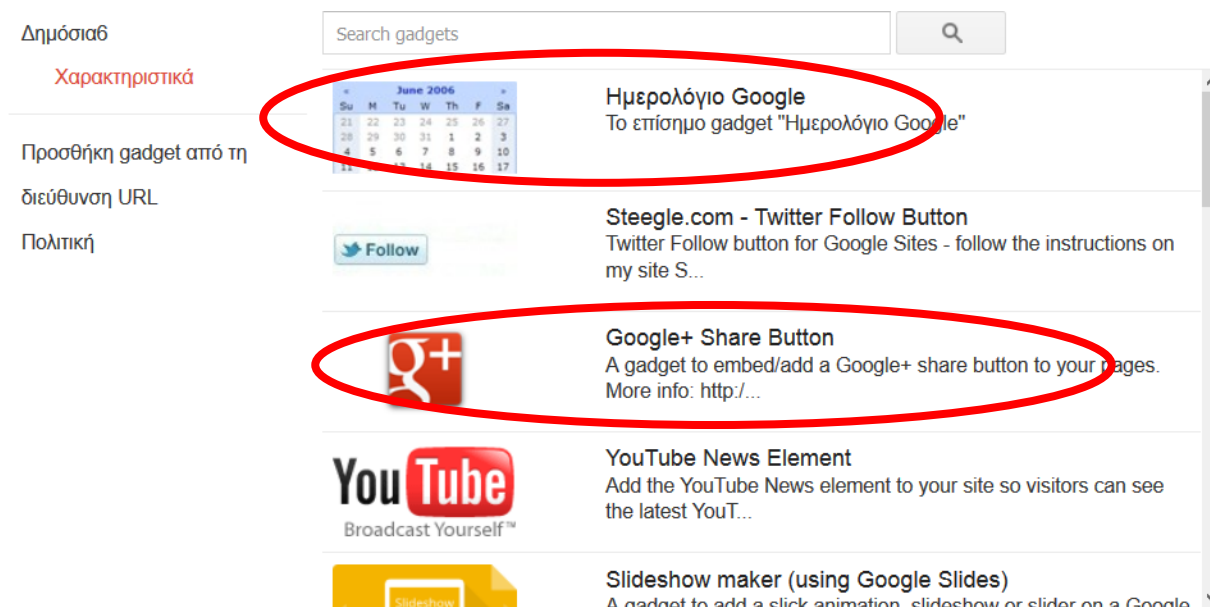
Εικόνα 8: Εισαγωγή εικόνας

- Οριζόντια γραμμή: Επιλέγουμε σε ποιο σημείο θέλουμε να εμφανιστεί στο κείμενό μας και → Εισαγωγή → Οριζόντια γραμμή. Αυτή η γραμμή μάς βοήθησε να ξεχωρίσουμε τις δραστηριότητες μεταξύ τους για να είναι πιο ευκρινές στα παιδιά που τελειώνει η κάθε άσκηση.



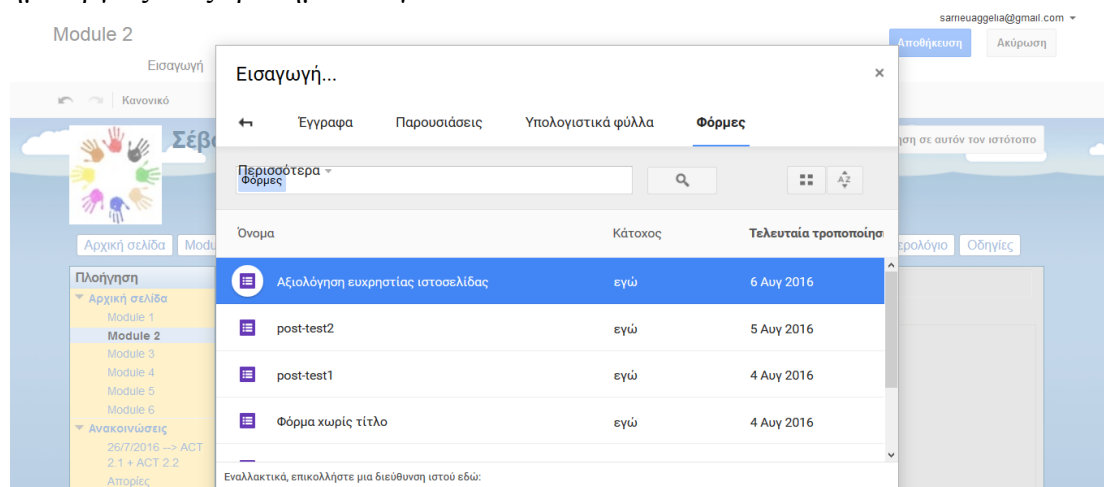
Εικόνα 9: Εισαγωγή οριζόντιας γραμμής

- Περισσότερα gadget: Χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο google στο οποίο η εκπαιδευτικός έγραφε ανά ημερομηνία τι θα κάνουν τα παιδιά εντός και εκτός τάξης και το google+ share button, με το οποίο γίνεται καταμέτρηση των χτυπημάτων. Αυτό εισήχθη στο module 5 στο οποίο τα παιδιά καλούνταν να ψηφίσουν ποια λύση θα ακολουθηθεί. Έτσι, η λύση με τα περισσότερα χτυπήματα θα ήταν και η επικρατέστερη. Επομένως, βοήθησε στην ψηφοφορία που έγινε.



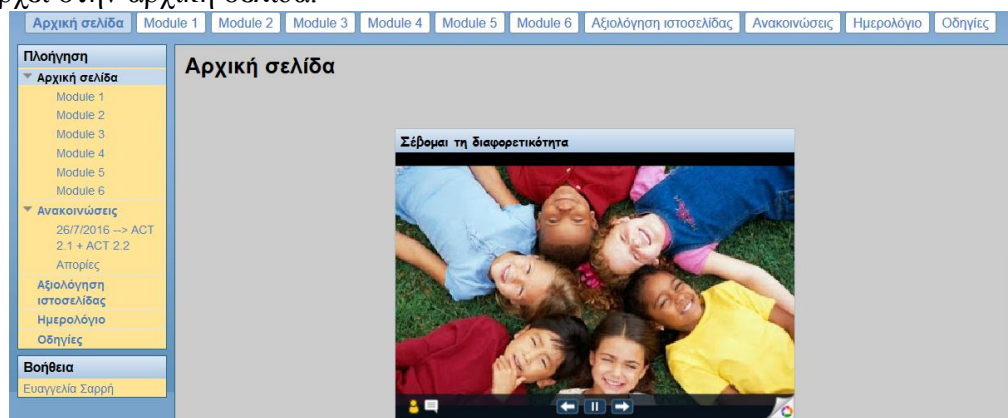
**Εικόνα 10: Εισαγωγή ημερολογίου και google+ share button**

- Drive: Κάνοντας → Εισαγωγή → Drive → Φόρμες μπορούμε να ενσωματώσουμε τα ερωτηματολόγια που φτιάξαμε στο site μας. Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τον τρόπο δημιουργίας ενός ερωτηματολογίου.



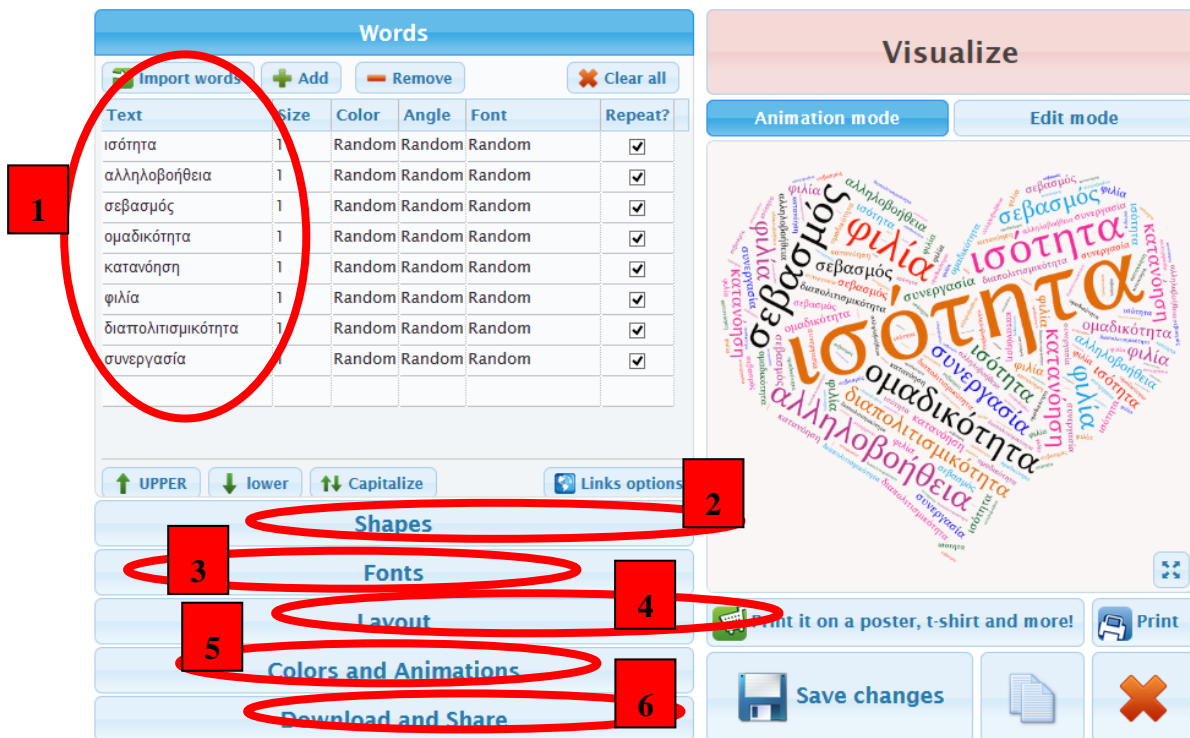
**Εικόνα 11: Εισαγωγή ερωτηματολογίου στο site**

- Google+: Πατώντας → Google+ → Λεύκωμα φωτογραφιών μπορούμε να επιλέξουμε διάφορες φωτογραφίες είτε μεταφορτώνοντάς τες από τον υπολογιστή μας είτε δίνοντας τα url τους και δημιουργείται ένα λεύκωμα με εικόνες που εναλλάσσονται όπως αυτό που υπάρχει στην αρχική σελίδα.



**Εικόνα 12: Εισαγωγή λευκώματος εικόνων**

Για τις ανάγκες του λευκώματος δημιουργήθηκε μια συννεφολέξη με το εργαλείο tagul. Αφού δημιουργήσαμε λογαριασμό στο tagul (email και κωδικός), επιλέξαμε τις λέξεις που θα θέλαμε να περιλαμβάνονται στο tagcloud (1), το σχήμα της συννεφολέξης π.χ. καρδιά (2), τη γραμματοσειρά των λέξεων (3). Πρέπει να επιλεγεί μια γραμματοσειρά που να αναγνωρίζει τα ελληνικά (π.χ. Linux Biolinum Regular). Επίσης, επιλέξαμε τη διάταξη των λέξεων (οριζόντια/κάθετη) (4), τα χρώματα των λέξεων (5) και τέλος αποθηκεύσαμε τη συννεφολέξη μας (6).



Εικόνα 13: Δημιουργία συννεφολεξης

- Ομάδα: Η εντολή αυτή ήταν πολύ σημαντική για να ενσωματώσουμε forum μέσα στον ιστότοπό μας. Πριν όμως επιλεγθεί η εντολή «ομάδα», δημιουργήσαμε τα google groups που επιθυμούσαμε και στη συνέχεια στην εντολή «ομάδα» αντιγράψαμε το url του group μας. Μπορούμε να αυξομειώσουμε το μέγεθος του forum και να εισαγάγουμε έναν τίτλο σε αυτό. Το πώς δημιουργούνται τα google groups θα αναφέρουμε στη συνέχεια.

### Προσθήκη gadget στη σελίδα σας

Google Group URL (απαραίτητο)

Show a search box for this group

Show a link to pop out into a new window

Transparent background

---

**Προβολή:**

Πλάτος:  ποσοστό επί του εκατό ▾

Ύψος:  εικονοστοιχεία

Συμπερίληψη μιας γραμμής κύλισης στο gadget όταν είναι απαραίτητο

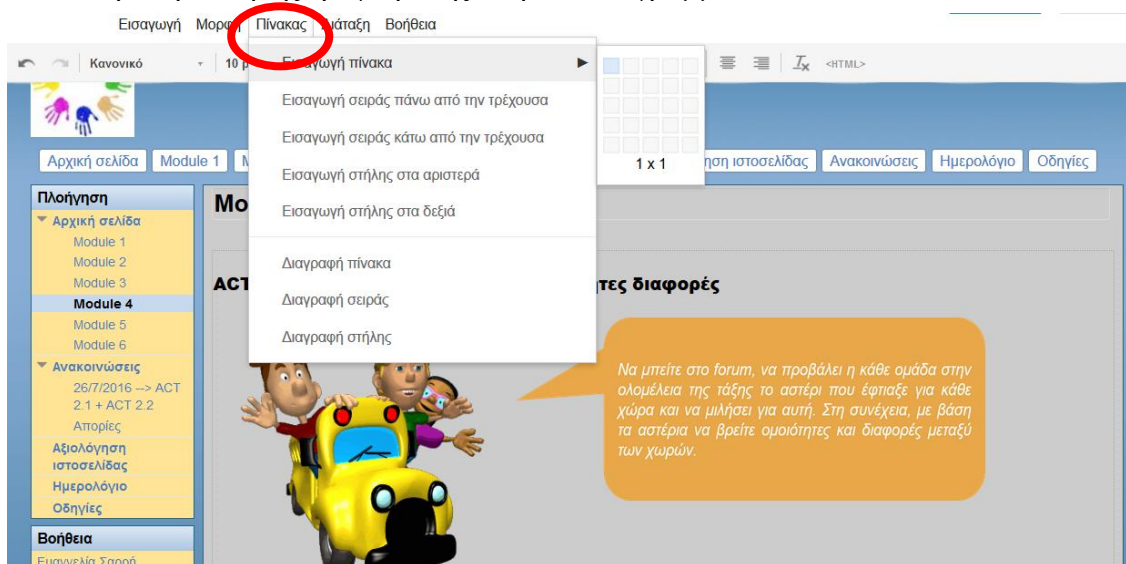
Συμπερίληψη περιγράμματος γύρω από το gadget

Προβολή τίτλου στο gadget:

Εικόνα 14: Εισαγωγή ομάδας στο site

### 3.8.2.4 Απόφαση για την εισαγωγή πίνακα στην ιστοσελίδα του google site

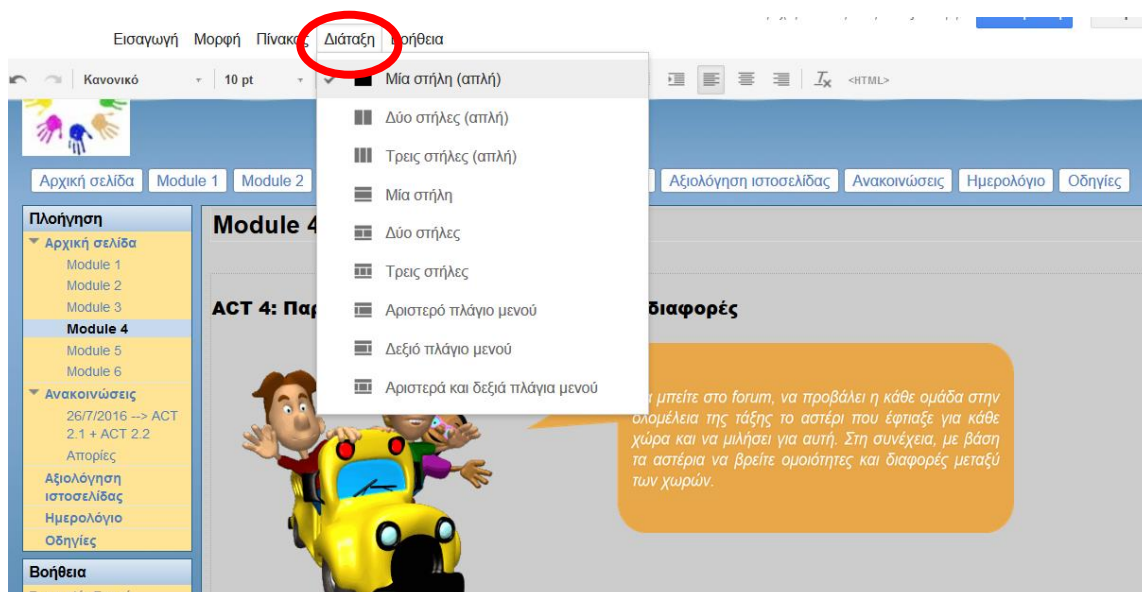
Για να εισαγάγουμε πίνακα στην ιστοσελίδα, επιλέγουμε «Επεξεργασία» (μολυβάκι), και πατάμε στο μενού την εντολή «Πίνακας». Έτσι, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας πίνακα και η δυνατότητα προσθήκης ή αφαίρεσης στηλών και γραμμών.



Εικόνα 15: Εισαγωγή πίνακα στο site

### 3.8.2.5 Απόφαση για την διάταξη του κειμένου στην ιστοσελίδα του google site

Επίσης, στην εντολή Διάταξη μπορούμε να επιλέξουμε σε πόσες στήλες θα χωρίσουμε την εκάστοτε σελίδα και αν θα έχουμε πλάγια μενού.

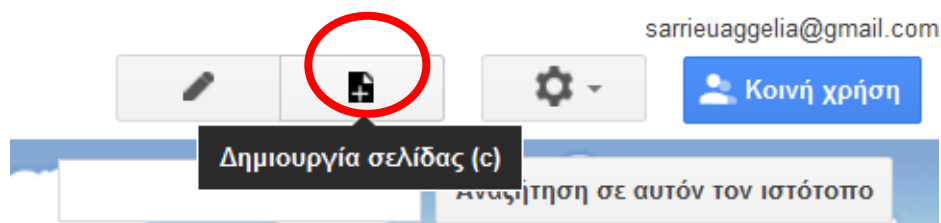


Εικόνα 16: Διάταξη κειμένου στο site



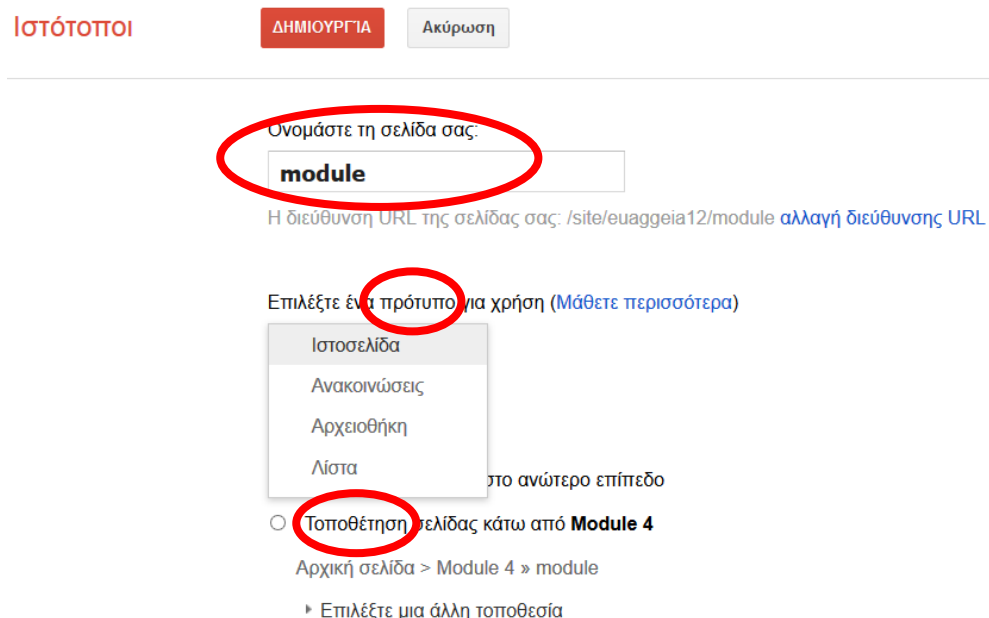
### 3.8.2.6 Απόφαση για τη δημιουργία σελίδων στην ιστοσελίδα

Πέρα από την Επεξεργασία σελίδας (μολυβάκι), δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας σελίδας επιλέγοντας δίπλα στο μολυβάκι, το εικονίδιο με τη σελίδα και το σύμβολο +.



Εικόνα 17: Δημιουργία σελίδας στο site

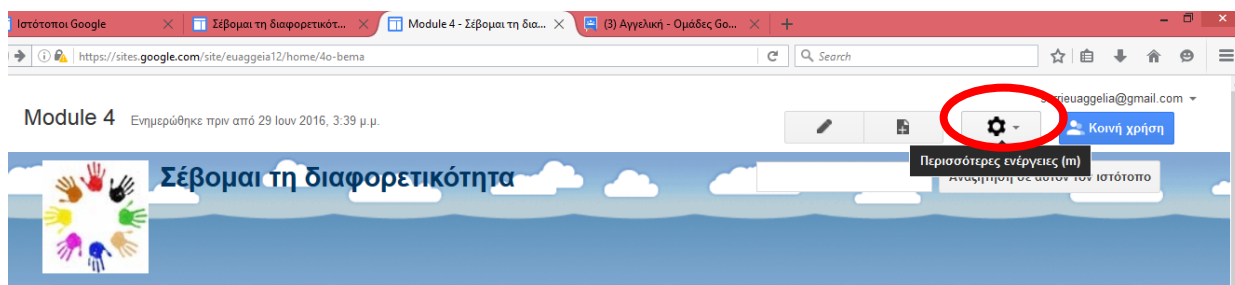
Με την επιλογή αυτή έχουμε τη δυνατότητα να προσθέσουμε σελίδες. Ο παρών ιστότοπος αποτελείται από έντεκα σελίδες (Αρχική σελίδα, module 1-6, Αξιολόγηση ιστοσελίδας, Ανακοινώσεις, Ημερολόγιο, Οδηγίες). Στο παράθυρο που εμφανίζεται επιλέγουμε το όνομα της σελίδας, το πρότυπό της, καθώς και τη θέση της. Το πρότυπο που επιλέχθηκε για όλες ήταν «Ιστοσελίδα», εκτός για τη σελίδα «Ανακοινώσεις» που επιλέχθηκε ο τύπος «Ανακοινώσεις», που δίνει τη δυνατότητα αναρτήσεων.



Εικόνα 18: Επιλογή ονόματος, πρότυπου και θέσης σελίδας στο site

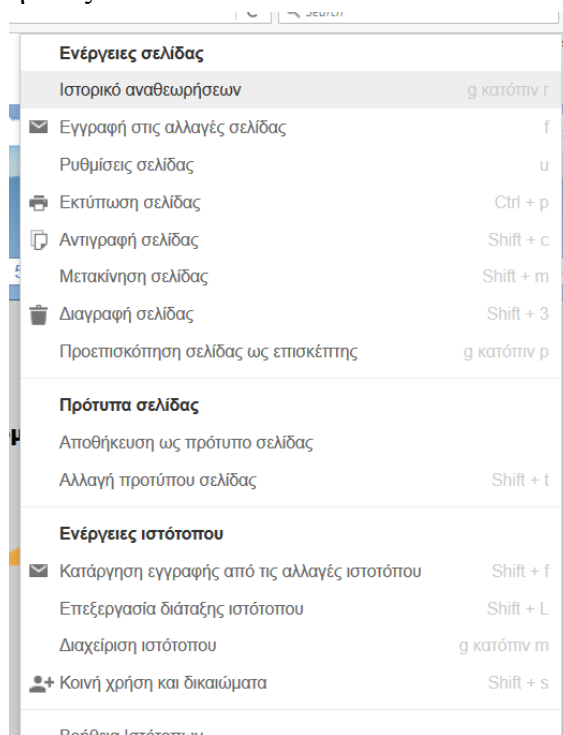
### 3.8.2.7 Απόφαση για την αλλαγή ρυθμίσεων σελίδας

Στο μενού πέρα από την «Εισαγωγή» και τη «Δημιουργία σελίδας», υπάρχει και η εντολή «Περισσότερες ενέργειες» (γρανάζι).



**Εικόνα 19: Επιλογή περισσότερων ενεργειών στο site**

Πατώντας την εντολή «Περισσότερες ενέργειες» εμφανίζεται η ακόλουθη λίστα. Όπως φαίνεται από την εικόνα 20, υπάρχει η δυνατότητα προβολής των προηγούμενων εκδόσεων της ιστοσελίδας και επαναφορά τους αν το επιθυμούμε (ιστορικό αναθεωρήσεων). Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα εκτύπωσης, αντιγραφής, μετακίνησης ή διαγραφής της σελίδας που επιθυμούμε. Ακόμα, δίνεται η επιλογή προεπισκόπησης σελίδας ως επισκέπτη, αποθήκευση της σελίδας ως πρότυπο σελίδας ή αλλαγή του προτύπου σελίδας (π.χ. από ιστοσελίδα σε ανακοίνωση). Τέλος, δίνεται η δυνατότητα βοήθειας.

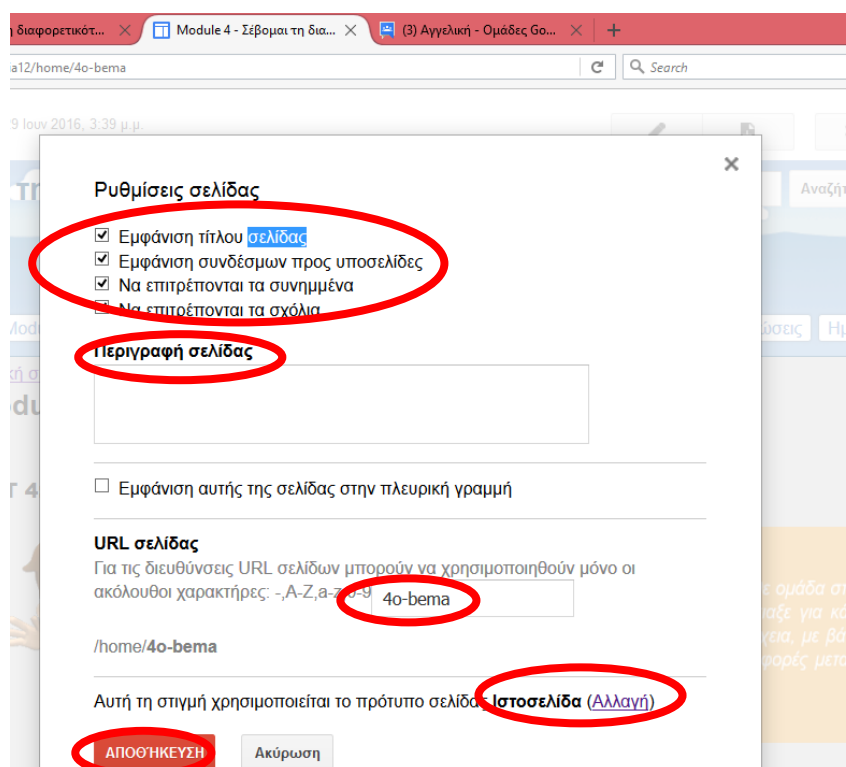


**Εικόνα 20: Περισσότερες ενέργειες**

Οι σημαντικότερες όμως επιλογές από τις παραπάνω, που θα αναλυθούν στη συνέχεια, είναι οι εξής:

- Ρυθμίσεις σελίδας
- Επεξεργασία διάταξης σελίδας
- Διαχείριση ιστοτόπου
- Κοινή χρήση και δικαιώματα

**Ρυθμίσεις σελίδας:** Με τη συγκεκριμένη επιλογή δίνεται η δυνατότητα να εμφανίζεται ή όχι ο τίτλος της σελίδας, να εμφανίζονται σύνδεσμοι, να επιτρέπεται οι χρήστες να ανεβάζουν συνημμένα και να αναρτούν σχόλια. Μπορούμε ακόμα να περιγράψουμε τη σελίδα και να επιλέξουμε το url της συγκεκριμένης σελίδας, το πρότυπό της (Ιστοσελίδα, Ανακοίνωση, Λίστα...) και να αποθηκεύσουμε τις αλλαγές.



**Εικόνα 21: Ρυθμίσεις σελίδας**

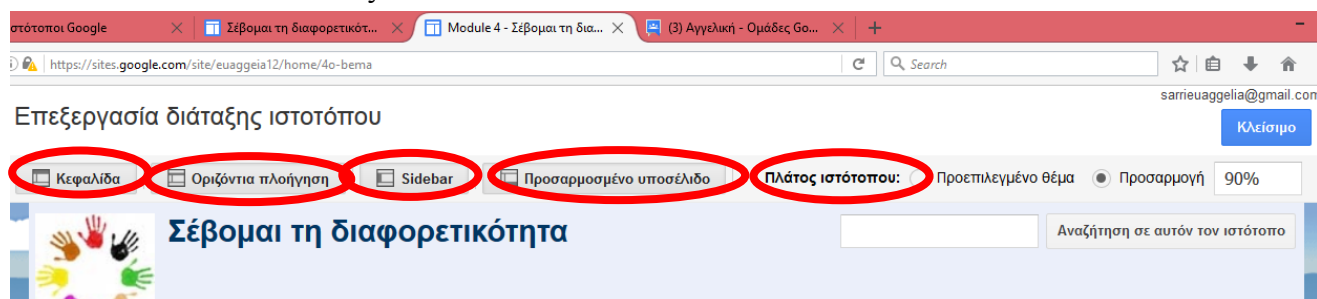
Οι τίτλοι της κάθε σελίδας βοηθούσαν τους μαθητές να προσανατολιζονται εύκολα, η δυνατότητα συνημμένων διευκόλυνε τους μαθητές να ανεβάζουν αρχεία στο site αν και δε χρησιμοποιήθηκε η επιλογή αυτή από τα παιδιά, γιατί ανέβαζαν τα αρχαία τους στο forum.

Τέλος, τα σχόλια στο υποσέλιδο χρησίμευσαν στους μαθητές για να γράφουν απορίες ή ό,τι άλλο ήθελαν να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη.

### 3.8.2.8 Απόφαση για την επεξεργασία διάταξης σελίδας

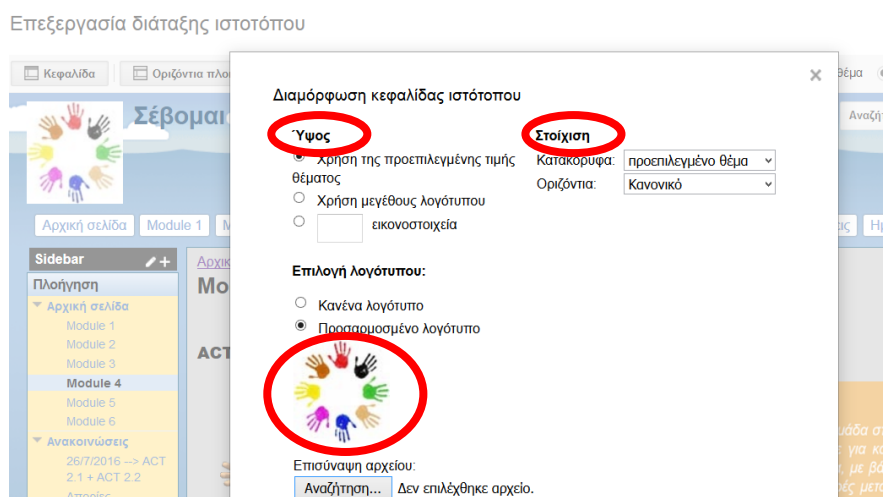
Για να επεξεργαστούμε την διάταξη της σελίδας, από το μενού «Περισσότερες ενέργειες» (γρανάζι), επιλέγουμε «Επεξεργασία διάταξης σελίδας».

**Επεξεργασία διάταξης σελίδας:** Με τη συγκεκριμένη επιλογή δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας της κεφαλίδας, της οριζόντιας πλοήγησης, του sidebar, του προσαρμοσμένου υποσέλιδου και του πλάτους του ιστότοπου.



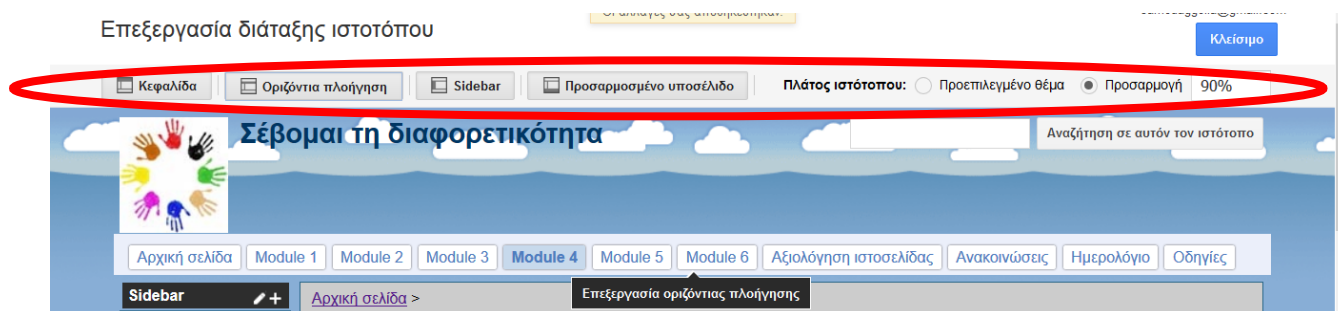
Εικόνα 22: Επεξεργασία διάταξης σελίδας

Όσον αφορά στην Κεφαλίδα, μπορούμε να προσθέσουμε ένα λογότυπο μεταφορτώνοντας μια εικόνα από τον υπολογιστή και να επιλέξουμε το μέγεθός του και τη στοίχιση του.



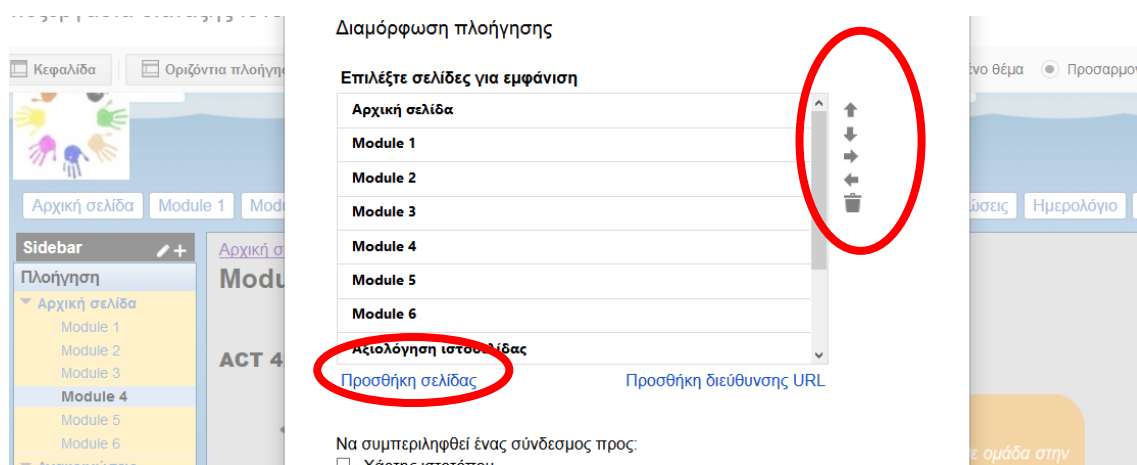
Εικόνα 23: Επεξεργασία κεφαλίδας

Αναφορικά με την οριζόντια πλοήγηση, δίνεται η δυνατότητα οι σελίδες που έχουμε δημιουργήσει να εμφανίζονται οριζόντια στο πάνω μέρος της ιστοσελίδας.



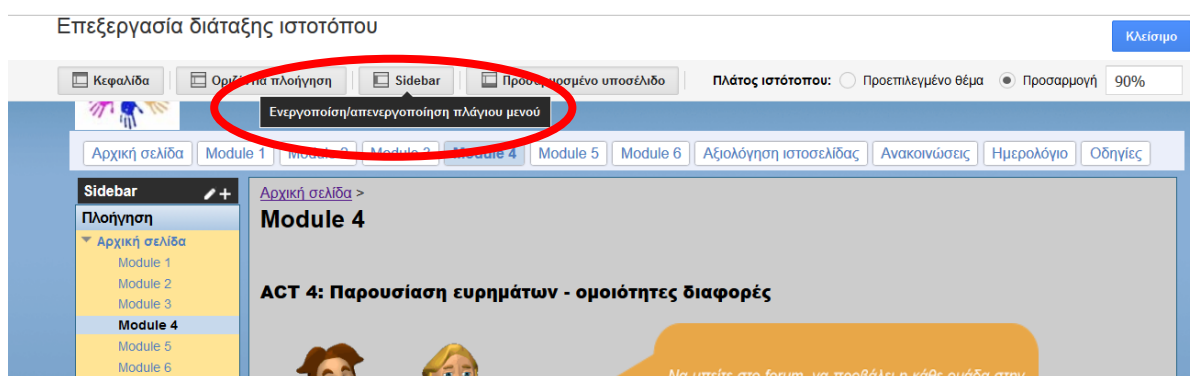
Εικόνα 24: Οριζόντια πλοήγηση

Ακόμα, μπορούμε να αλλάξουμε τη σειρά των σελίδων ή να επιλέξουμε ορισμένες σελίδες να μην εμφανίζονται οριζόντια.



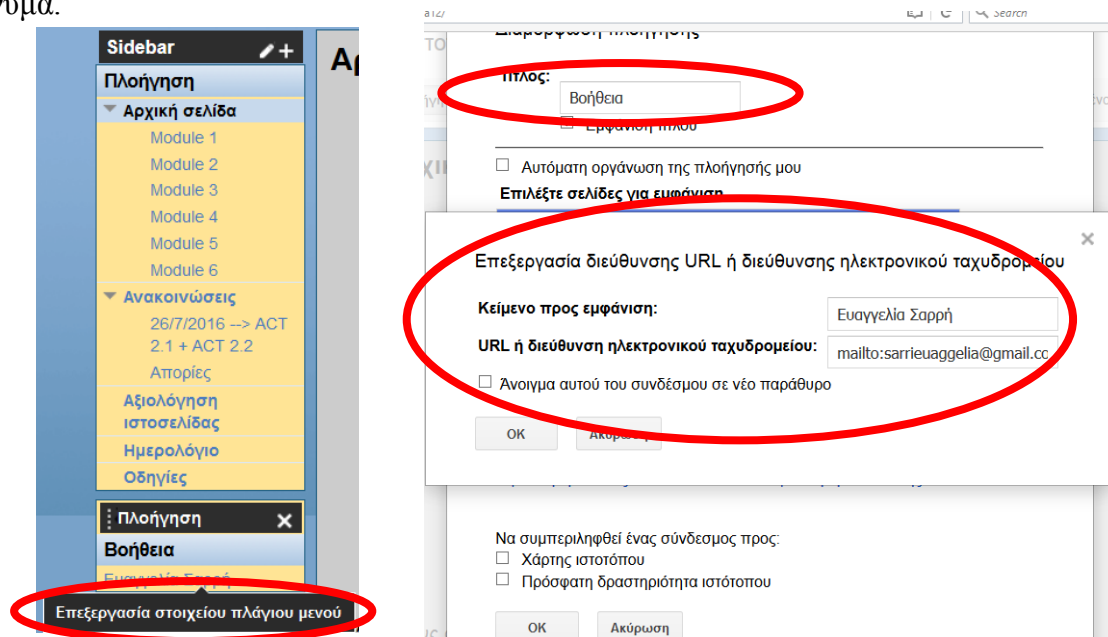
Εικόνα 25: Επεξεργασία οριζόντιας πλοήγησης

Όσον αφορά στο sidebar, έχουμε την επιλογή να εμφανίζεται ή όχι πλάγιο μενού.



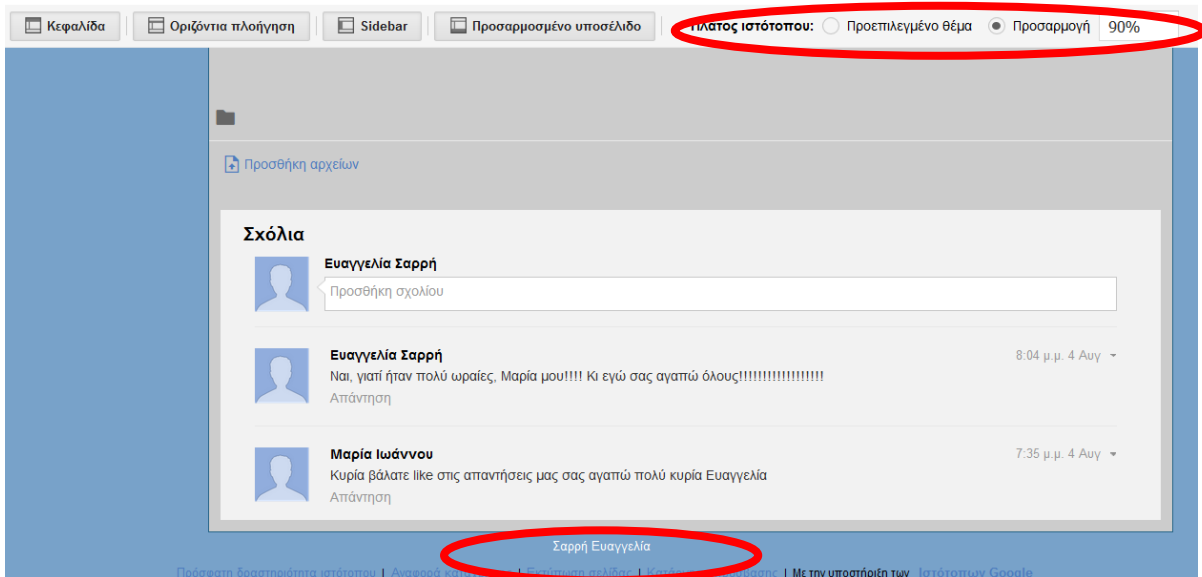
Εικόνα 26: Πλάγιο μενού

Ακόμα, δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας του πλάγιου μενού πατώντας την επιλογή «Επεξεργασία στοιχείου πλάγιου μενού». Όπως φαίνεται στην εικόνα 27, προσθέσαμε στο πλάγιο μενού την επιλογή «Βοήθεια», η οποία παρέπεμπε τους μαθητές στο email της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας προκειμένου να θέσουν τις απορίες τους χωρίς να φαίνονται στους συμμαθητές τους όπως γίνεται με τα σχόλια. Έτσι, στο μενού που εμφανίζεται, βάλαμε ως τίτλο «Βοήθεια» και επιλέξαμε ως κείμενο το όνομα της εκπαιδευτικού, το οποίο θα έστελνε τα παιδιά στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της, για να της στείλουν ηλεκτρονικό μήνυμα.



**Εικόνα 27: Επεξεργασία πλάγιου μενού**

Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας υποσέλιδου, στο οποίο γράψαμε το όνομα του δημιουργού της ιστοσελίδας. Τέλος, μπορούμε να αλλάξουμε το πλάτος του ιστότοπου όπως επιθυμούμε.



Εικόνα 28: Επεξεργασία υποσέλιδου και πλάτος σελίδας

### 3.8.2.9 Απόφαση για τη διαχείριση ιστοτόπου

Για την επεξεργασία της διαχείρισης του ιστοτόπου, επιλέγουμε από το κεντρικό μενού «Περισσότερες ενέργειες» (γρανάζι) και στη συνέχεια **«Διαχείριση ιστοτόπου»**. Δίνεται η δυνατότητα να αλλάξει το όνομα του ιστοτόπου και να προστεθεί περιγραφή σε αυτόν έτσι ώστε οι επισκέπτες να γνωρίζουν τον σκοπό δημιουργίας του.

Όνομα ιστοτόπου  
  Εμφάνιση ονόματος ιστοτόπου στην κορυφή των σελίδων

Ειδοποίηση ιστοτόπου - ένα προσωρινό μήνυμα που θα εμφανιστεί στους επισκέπτες του ιστοτόπου.

Εμφάνιση κουμπιού με την επισήμανση "Περισσότερες λεπτομέρειες" στην ειδοποίηση ιστοτόπου  
 Αν είναι επιλεγμένη, η ειδοποίηση ιστοτόπου θα περιέχει ένα κουμπί με την επισήμανση "Περισσότερες λεπτομέρειες" που θα συνδέεται με τη σελίδα ή τη διεύθυνση URL που θα επιλεγεί παρακάτω.

Περιγραφή ιστοτόπου - τι είναι ο σκοπός αυτού του ιστοτόπου

Εικόνα 29: Διαχείριση ιστοτόπου (I)

Επίσης, φαίνεται ο αποθηκευτικός χώρος του ιστότοπου. Ακόμα, μπορεί να επιλεγεί μια ιστοσελίδα να εμφανίζεται μόνο σε ενήλικες αν δεν περιέχει περιεχόμενο κατάλληλο για παιδιά. Βέβαια, στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα δεν επιλέξαμε τη συγκεκριμένη εντολή γιατί απευθύνεται σε μαθητές και έχει εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επιπρόσθετα, επιλέγουμε ποια σελίδα θα είναι η προεπιλεγμένη σελίδα προορισμού που θα βλέπουν οι χρήστες όταν επισκέπτονται τον ιστότοπο. Στην παρούσα ιστοσελίδα, σελίδα προορισμού είναι η «Αρχική σελίδα». Ακόμα, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε και να διαμορφώσουμε τις επιλογές αναζήτησης.

Περιεχόμενο για ενήλικους  
 Αυτός ο ιστότοπος περιλαμβάνει περιεχόμενο κατάλληλο μόνο για ενήλικες.

Σελίδα προορισμού - Αυτή είναι η προεπιλεγμένη σελίδα προορισμού που θα βλέπουν οι χρήστες όταν επισκέπτονται τον ιστότοπό σας  
Αρχική σελίδα [Αλλαγή](#)

Αποθηκευτικός χώρος ιστότοπου  
Χρησιμοποιήθηκαν 1% από 100 MB

Ενεργοποίηση και διαμόρφωση επιλογών αναζήτησης - [Μάθετε περισσότερα](#)

**Εικόνα 30: Διαχείριση ιστοτόπου (II)**

Επιπρόσθετα, μπορούμε να επιλέξουμε τη γλώσσα προβολής του ιστότοπου και αν θα εμφανίζεται ο ιστότοπός μας σε κινητά πέρα από τον υπολογιστή.

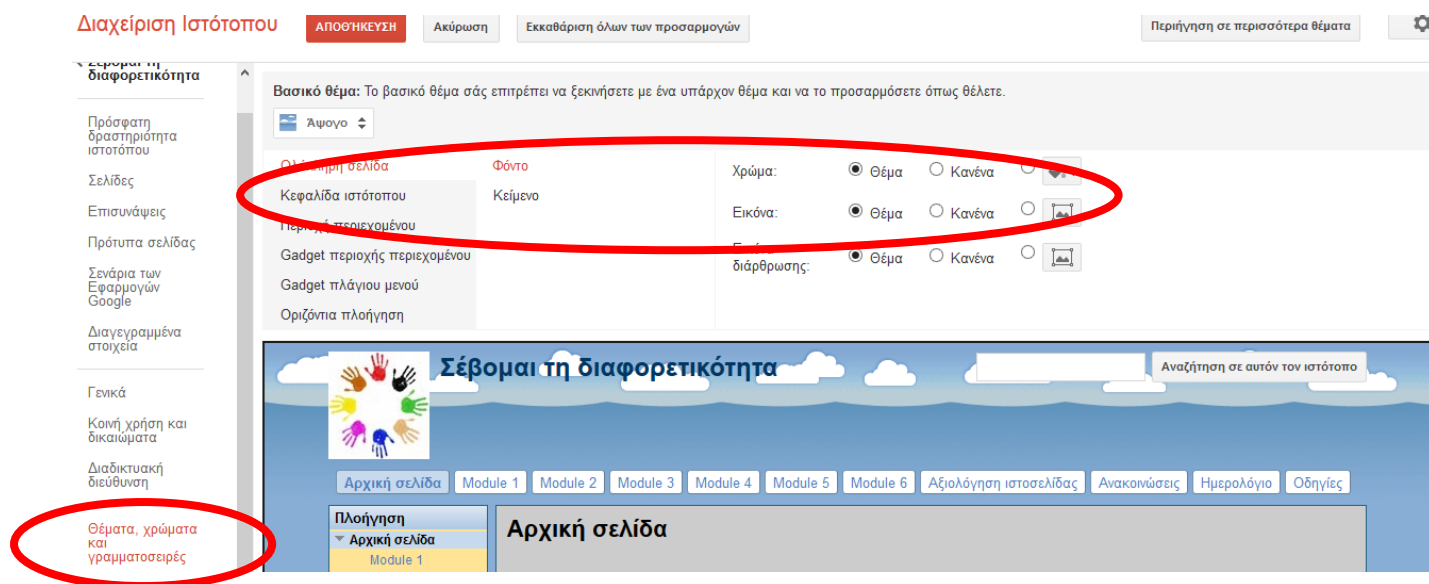
Γλώσσα προβολής ιστότοπου  
Ελληνικά

Κινητό  
 Αυτόματη προσαρμογή του ιστότοπου σε κινητά τηλέφωνα

**Εικόνα 31: Διαχείριση ιστοτόπου (III)**



Τέλος, δίνεται η δυνατότητα πατώντας στην επιλογή που βρίσκεται στο πλάγιο μενού «Θέματα, χρώματα και γραμματοσειρές» να αλλάξουμε το φόντο της ιστοσελίδας, της οριζόντιας πλοήγησης, της κεφαλίδας.

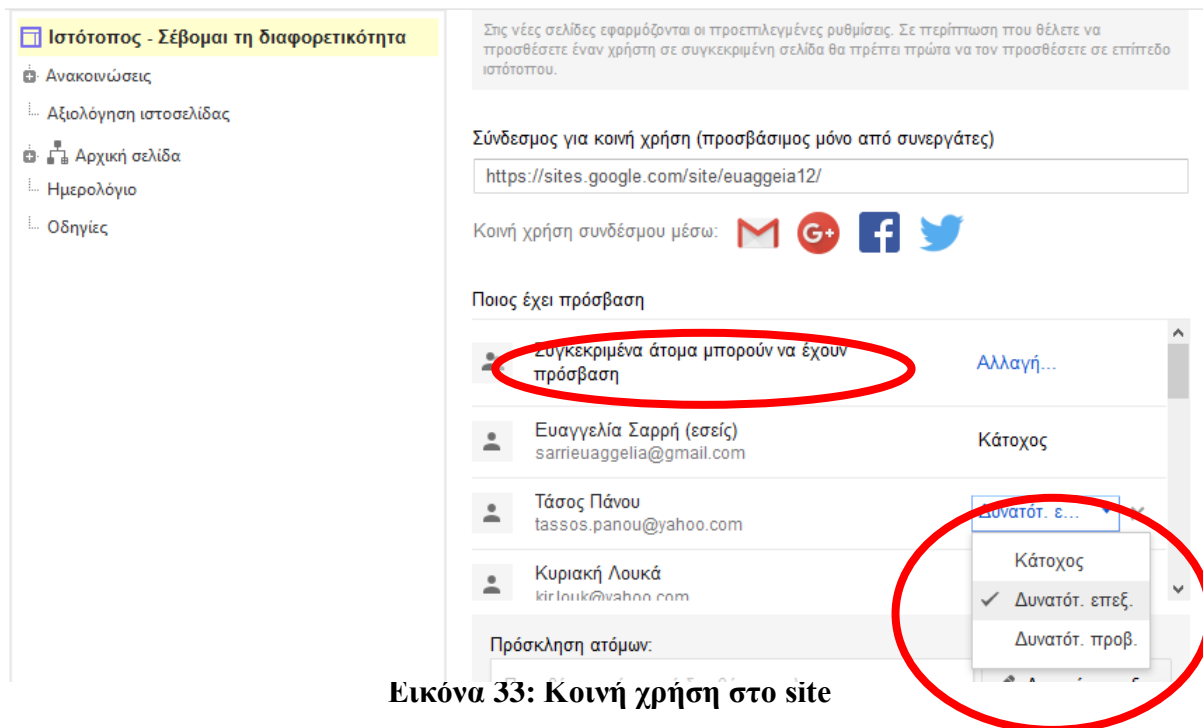


Εικόνα 32: Διαχείριση ιστοτόπου (IV)

### 3.8.2.10 Απόφαση για την δυνατότητα ασφαλούς επίσκεψης στον ιστότοπο

Για να επιλέξουμε ποιοι θα έχουν πρόσβαση στον ιστότοπό μας, επιλέγουμε «Περισσότερες ενέργειες» (γρανάζι) και στη συνέχεια «Κοινή χρήση και δικαιώματα».

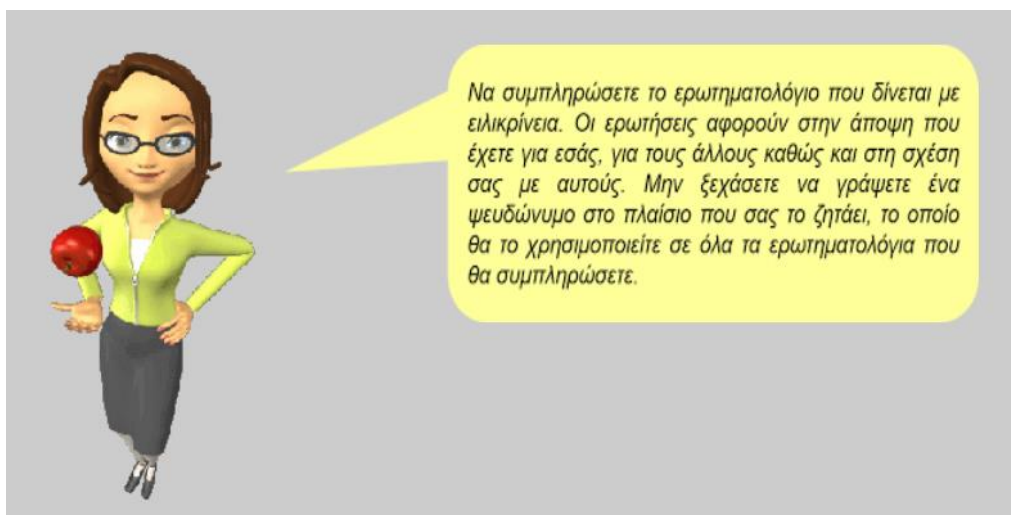
**Κοινή χρήση και δικαιώματα:** Κάνοντας κλικ στην επιλογή «Κοινή χρήση και δικαιώματα» επιλέγουμε αν ο ιστότοπος θα είναι δημόσιος ή αν έχουν πρόσβαση συγκεκριμένα άτομα. Επιλέγοντας το δεύτερο, θέτουμε τα emails των χρηστών που θέλουμε να έχουν πρόσβαση και τι δυνατότητα θα έχουν στον ιστότοπό μας (προβολής μόνο ή και επεξεργασίας). Εμείς επιλέξαμε δώδεκα άτομα να έχουν πρόσβαση στην ιστοσελίδα, όσοι δηλαδή ήταν οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να νιώθουν ασφαλείς. Τέλος, επιλέχθηκε η δυνατότητα προβολής κι όχι επεξεργασίας της ιστοσελίδας από αυτούς.



**Εικόνα 33: Κοινή χρήση στο site**

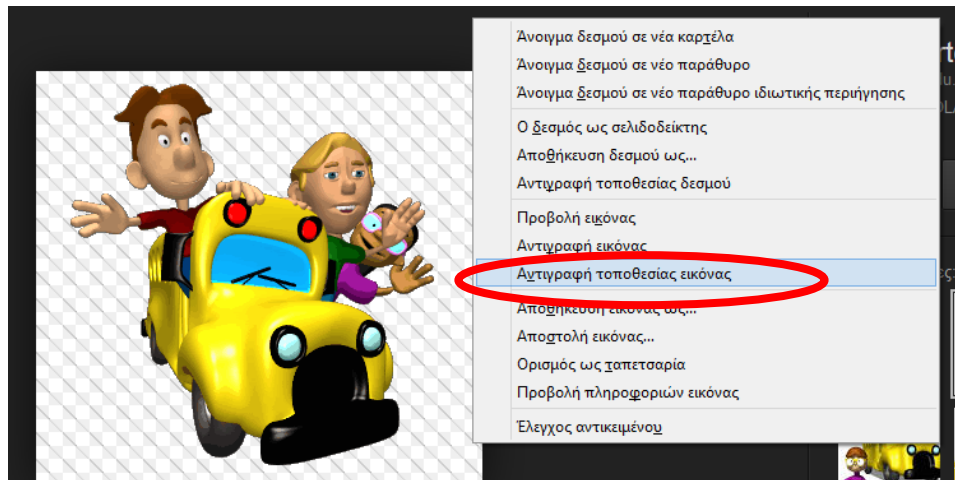
### 3.8.2.11 Απόφαση για τον τρόπο παροχής οδηγιών στους εκπαιδευόμενους

Σε όλα τα modules, οι οδηγίες των δραστηριοτήτων δίνονται από διάφορα animations γιατί σύμφωνα με τους κανόνες ευχρηστίας διεπιφανειών για παιδιά (Γιαννούση, 2011) η χρήση απλών διασκεδαστικών γραφικών κρατούν το ενδιαφέρον τους.



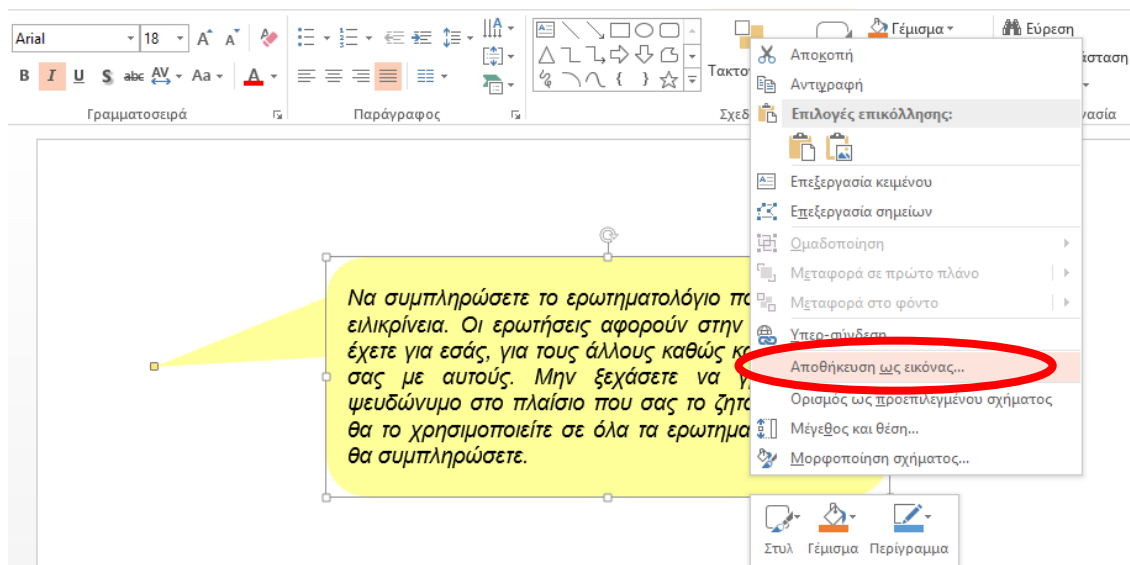
**Εικόνα 34: Οδηγίες στο site**

Για να εισαχθεί η κινούμενη εικόνα, επιλέξαμε από το διαδίκτυο αυτή που επιθυμούσαμε και δεξί → αντιγραφή τοποθεσίας εικόνας.



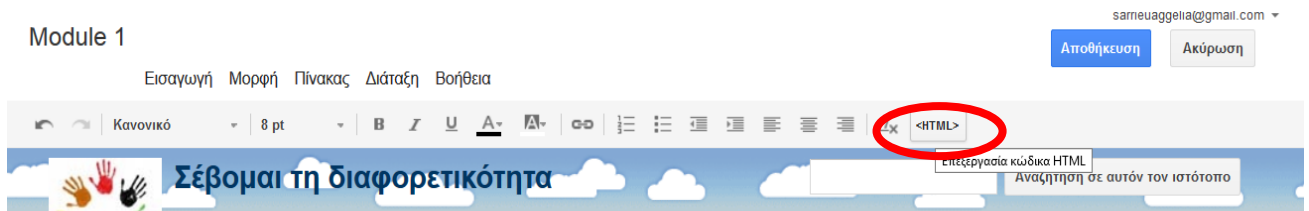
**Εικόνα 35: Εισαγωγή κινούμενης εικόνας στο site**

Οι οδηγίες προβάλλονταν μέσα σε ένα σύννεφο δίνοντας την εντύπωση ότι μιλάει η κινούμενη εικόνα. Επειδή το google site δε δίνει τη δυνατότητα εισαγωγής σύννεφου, αυτό δημιουργήθηκε σε ένα ppt και στη συνέχεια αποθηκεύτηκε ως εικόνα, όπως φαίνεται παρακάτω.

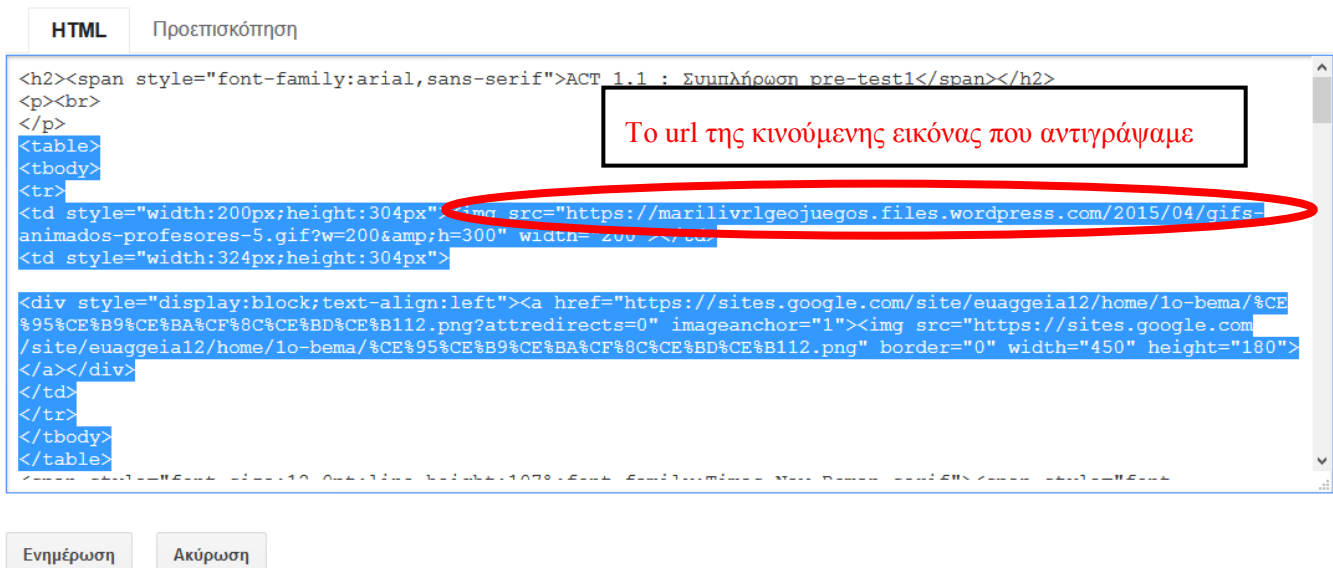


**Εικόνα 36: Δημιουργία σύννεφου για την προβολή των οδηγιών**

Ο τρόπος εισαγωγής της κινούμενης εικόνας και του σύννεφου-κειμένου στο ίδιο επίπεδο επιτεύχθηκε με προσθήκη κώδικα HTML. Για να εισαγάγουμε κώδικα, επιλέξαμε → Εισαγωγή (μολυβάκι) και → HTML.



Χωρίς κώδικα η κινούμενη εικόνα τοποθετούνταν κάτω ή πάνω από το σύννεφο-κειμένο. Για να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, προσθέσαμε τον παρακάτω κώδικα (βλ. εικόνα 38).



**Εικόνα 38:** Κώδικας HTML για την τοποθέτηση εικόνων, τη μία δίπλα στην άλλη

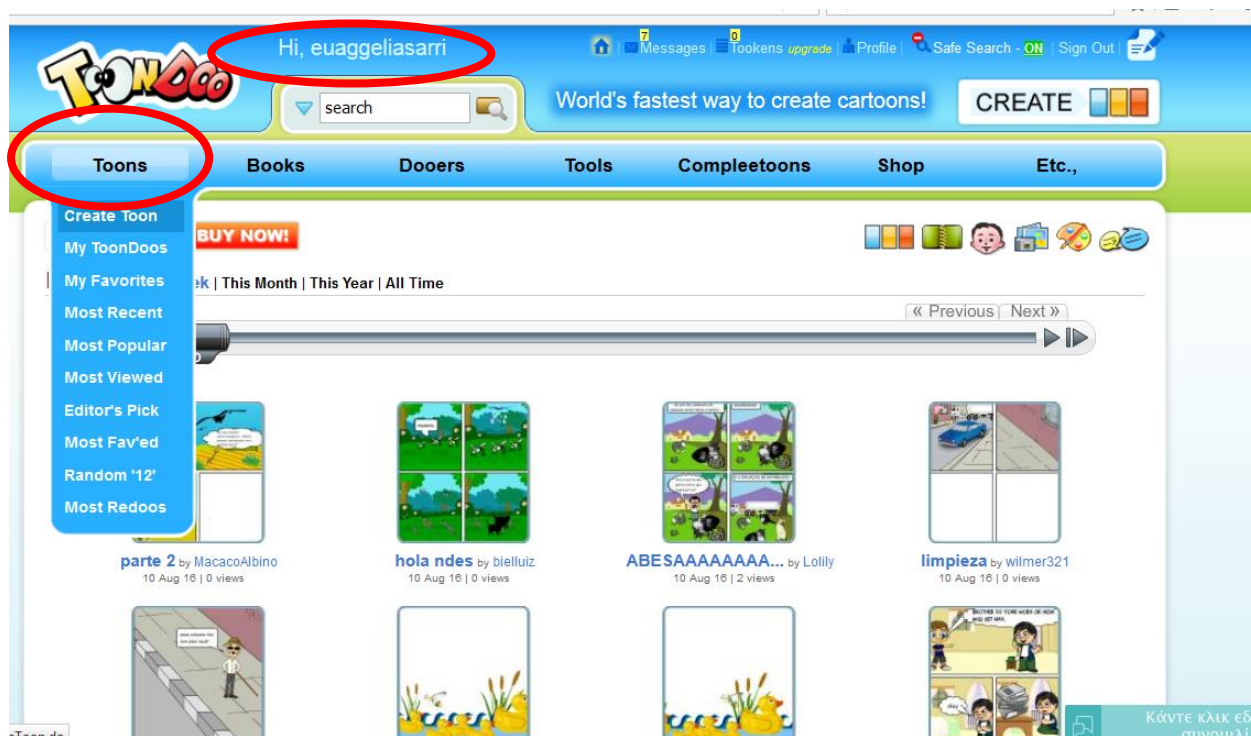
### 3.8.2.12 Απόφαση για τη δημιουργία κόμικ

Το πρόβλημα που καλούνταν να επιλύσουν οι μαθητές παρουσιάστηκε σε αυτούς με τη μορφή κόμικ. Για τη δημιουργία των κόμικς χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο toondoo. Αρχικά, ο χρήστης εισέρχεται στη σελίδα του toondoo (<http://www.toondoo.com>) και δημιουργεί λογαριασμό.



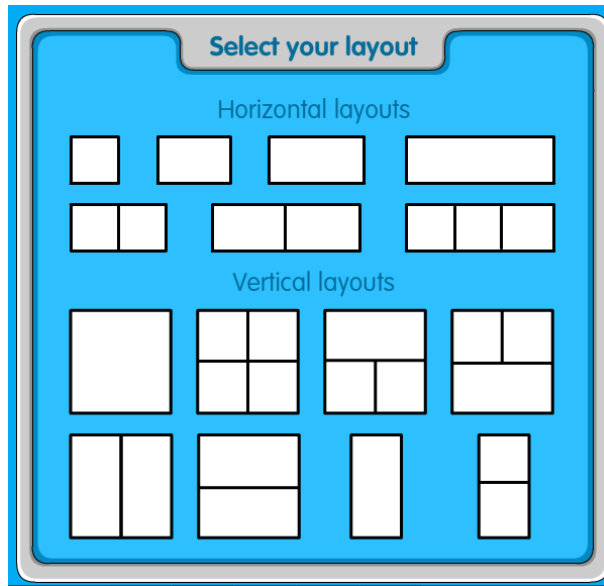
Εικόνα 39: Η παρουσίαση του case με το εργαλείο toonadoo

Για να φτιάξουμε ένα κόμικ στο toonadoo, φτιάχνουμε λογαριασμό βάζοντας το email μας και έναν κωδικό πρόσβαση και στη συνέχεια → Toons → Create toon.



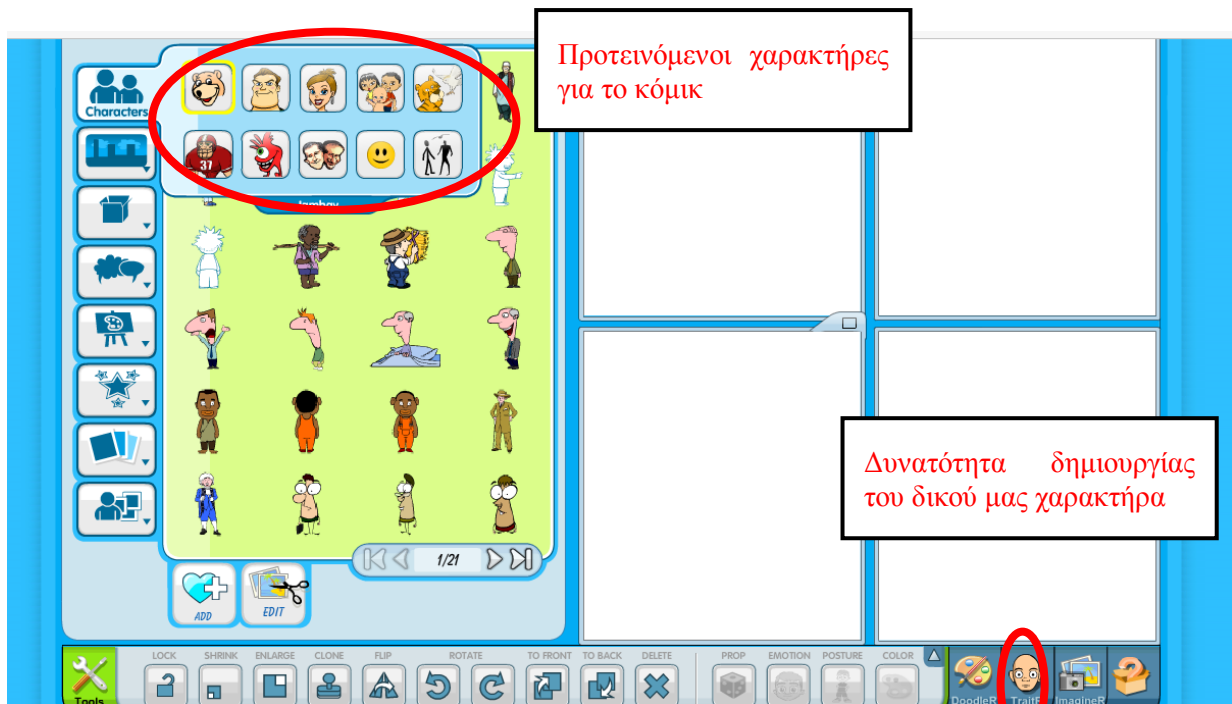
Εικόνα 40: Δημιουργία λογαριασμού στο toonadoo

Έπειτα, επιλέγουμε πώς θα είναι το κόμικ μας. Αν αποτελείται από ένα, δύο, τρία ή τέσσερα καρτέ και αν είναι οριζόντια ή κάθετα.



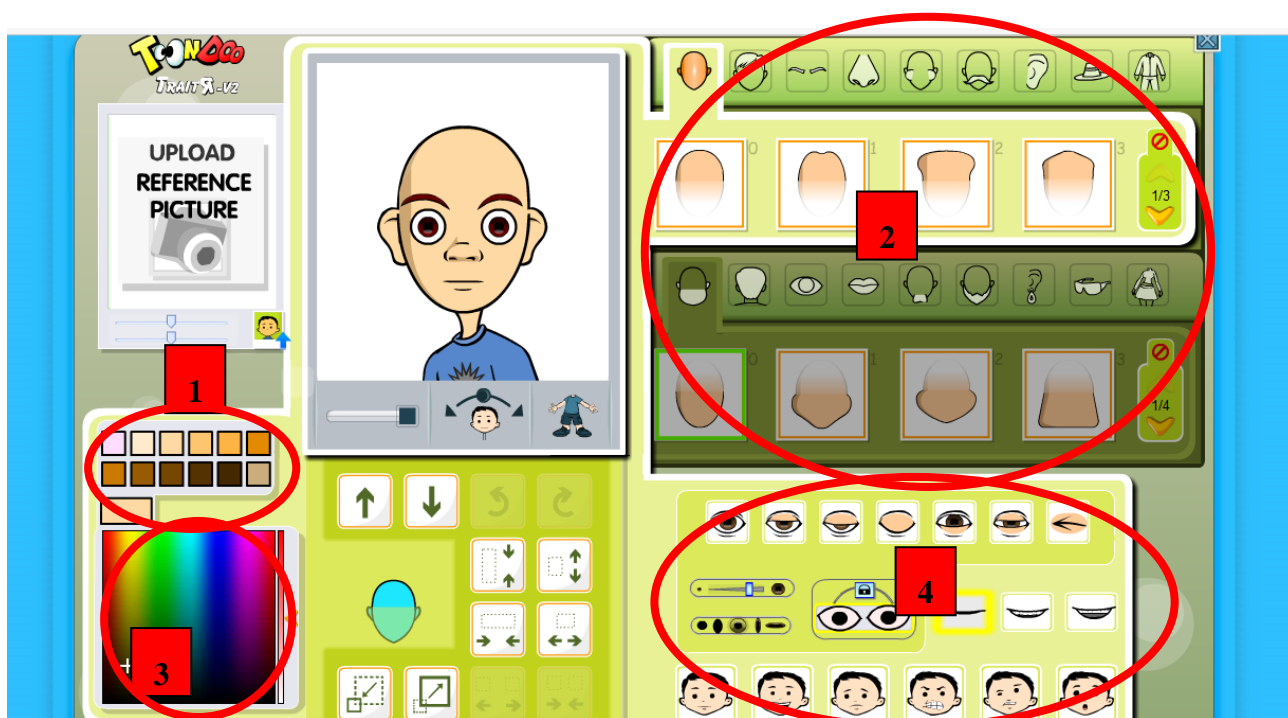
**Εικόνα 41: Επιλογή διάταξης κόμικ στο toondoo**

Στο μενού που εμφανίζεται, επιλέγουμε τους ήρωες που επιθυμούμε. Υπάρχει μια μεγάλη γκάμα επιλογών, όμως υπάρχει και η δυνατότητα δημιουργίας του δικού μας ήρωα. Στα κόμικς που δημιουργήθηκαν για την παρούσα έρευνα οι ήρωες κατασκευάστηκαν εξ αρχής. Για να φτιάξουμε τους δικούς μας ήρωες πατάμε στην εντολή TraitR.



**Εικόνα 42: Εισαγωγή χαρακτήρων στο toondoo**

Πατώντας λοιπόν πάνω στην επιλογή TraitR δίνεται η δυνατότητα να επιλεγθεί το χρώμα του προσώπου – ανοιχτόχρωμος, μελαμψός, σκουρόχρωμος (1), το σχήμα του κεφαλιού, τα φρύδια, η μύτη, τα μάγουλα το μουστάκι, τα αυτιά, τα καπέλα, τα ρούχα, τα μάτια, τα μαλλιά, τα σκουλαρίκια (2), καθώς και το χρώμα όλων αυτών (3). Επίσης, δίνεται η δυνατότητα να επιλεγθεί η κίνηση των ματιών και οι εκφράσεις του ήρωα (4).



**Εικόνα 43: Δημιουργία χαρακτήρων στο toondoo**

Στην εικόνα 44 φαίνονται οι χαρακτήρες που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες τις εκπαιδευτικής παρέμβασης. Όπως φαίνεται, τροποποιήσαμε το χρώμα του προσώπου των ηρώων, των μαλλιών και των ματιών. Επίσης, επιλέξαμε διαφορετικά ρούχα για κάθε παίκτη και προσθέσαμε μαντίλα στη Ντεμέτ, που είναι μουσουλμάνα. Για να δούμε τους ήρωες που δημιουργήσαμε οι ίδιοι και να τους σύρουμε στο κόμικ, στο καρτέ που θέλουμε, επιλέγουμε → My Gallery → My TraitRs.



Εικόνα 44: Επιλογή των δικών μας χαρακτήρων

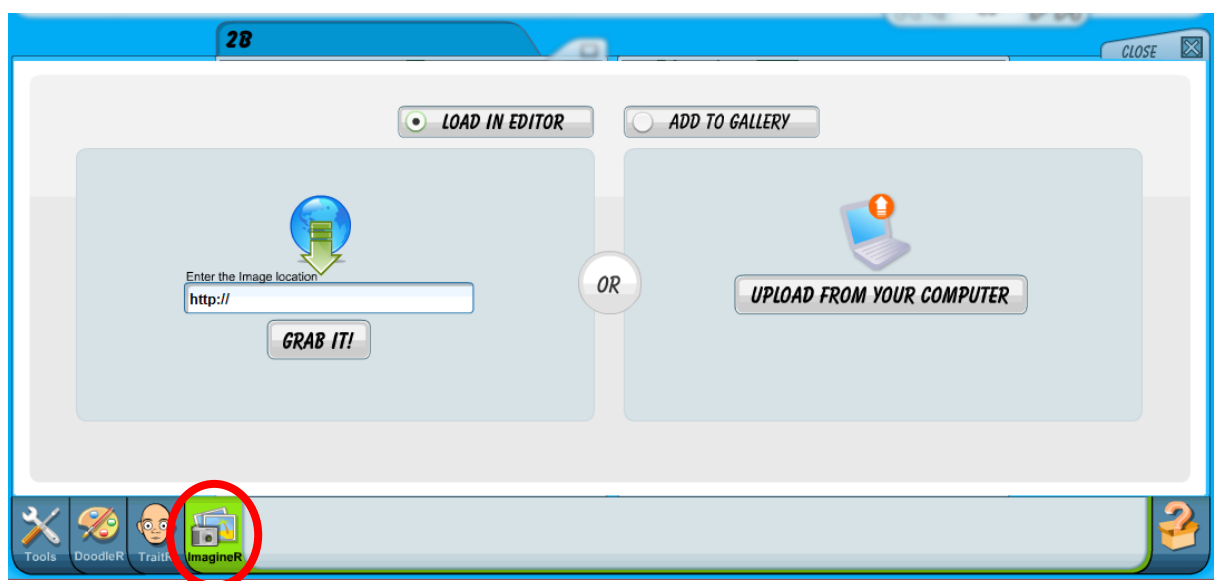
Επίσης, μπορούμε να επιλέξουμε το φόντο των καρτέ από τα προεπιλεγμένα πατώντας πάνω στην επιλογή (Backgrounds) και επιλέγοντας όποια κατηγορία επιθυμούμε.



Εικόνα 45: Επιλογή φόντου στα καρτέ



Βέβαια δίνεται η δυνατότητα να ανεβάσουμε τη δική μας εικόνα και να τη χρησιμοποιήσουμε ως φόντο. Η εικόνα αυτή μπορεί να είναι αποθηκευμένη τοπικά στον υπολογιστή μας ή να έχουμε αντιγράψει το url της από το διαδίκτυο. Για να ανεβάσουμε την εικόνα, πατάμε στην επιλογή ImagineR, που βρίσκεται στην εργαλειοθήκη στο κάτω μέρος του κόμικ και αντιγράφουμε το url της εικόνας ή την αναζητούμε τοπικά. Για τις ανάγκες της έρευνας ανεβάσαμε μια εικόνα γηπέδου μπάσκετ από το διαδίκτυο. Το ίδιο μπορούμε να κάνουμε για να ανεβάσουμε μια εικόνα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αντικείμενο με τη μόνη διαφορά ότι η εικόνα που προορίζεται για φόντο πρέπει να μεγεθυνθεί (πατώντας την επιλογή enlarge από την εργαλειοθήκη στο κάτω μέρος του κόμικ) και να τοποθετηθεί στο πίσω μέρος, έτσι ώστε τα αντικείμενα και οι χαρακτήρες να βρίσκονται σε πρώτο πλάνο (πατώντας την επιλογή to back). Αντίθετα, μια εικόνα που ανεβάζουμε στο toonndo και θέλουμε να χρησιμοποιηθεί ως αντικείμενο (π.χ. ένα ρολόι) πρέπει να μικρύνει (πατώντας την επιλογή shrink από την εργαλειοθήκη στο κάτω μέρος του κόμικ) και να τοποθετηθεί στο μπροστινό μέρος, έτσι ώστε το φόντο να βρίσκεται σε δεύτερο πλάνο (πατώντας την επιλογή to front).



**Εικόνα 46: Ανέβασμα εικόνας στο toonndo**

Για να επιλέξουμε ανάμεσα στις εικόνες που έχουμε ανεβάσει, επιλέγουμε → My Gallery και στη συνέχεια → My Images και σύρουμε σε όποιο καρέ θέλουμε την εικόνα που επιθυμούμε.



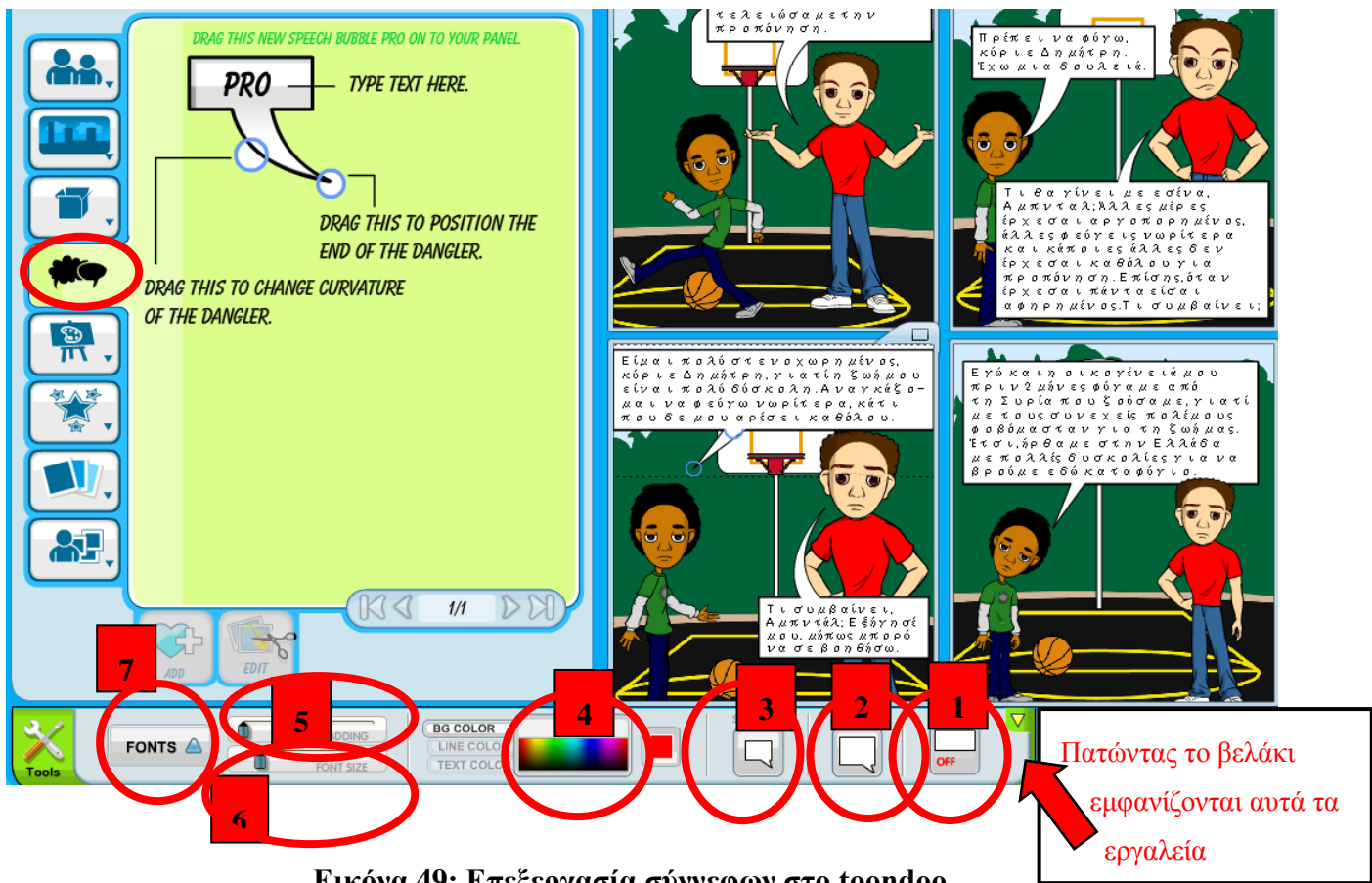
**Εικόνα 47: Επιλογή φόντου στο τοονδοο**

Μπορούμε επίσης να προσθέσουμε διάφορα αντικείμενα που χρειαζόμαστε. Για να γίνει αυτό, επιλέγουμε από την πλαϊνή εργαλειοθήκη → Props και επιλέγουμε όποια κατηγορία επιθυμούμε (Στα κόμικς που δημιουργήθηκαν προστέθηκε μία μπάλα, δάκρυα, ένας επίδεσμος και σταγόνες αίματος). Μπορούμε να ανεβάσουμε και εικόνες από το διαδίκτυο ή τοπικά, όπως προαναφέρθηκε, για να χρησιμοποιηθούν ως αντικείμενα. Όπως φαίνεται στην εικόνα 48, προσθέσαμε δύο επίδεσμούς, έναν όπως φαίνεται στον πίνακα με τα αντικείμενα και έναν ανάποδα. Για να το πετύχουμε αυτό, σύραμε δύο φορές αυτό το αντικείμενο, μόνο που τον έναν από τους δύο, τον επιλέξαμε και πατήσαμε flip, από την εργαλειοθήκη στο κάτω μέρος του κόμικ. Τα αντικείμενα τα μεγάλωσαμε και τα μικρύνουμε πατώντας enlarge ή shrink αντίστοιχα από την εργαλειοθήκη στο κάτω μέρος του κόμικ.



**Εικόνα 48: Εισαγωγή αντικειμένων στο toondoo**

Ακόμα μπορούμε να επιλέξουμε το σχήμα των σύννεφων μέσα στα οποία θα γράψουμε τους διαλόγους των ηρώων. Αφού τραβήξουμε το σύννεφο που επιθυμούμε πάνω στο κόμικ, μπορούμε να επιλέξουμε από την μπάρα εργαλείων που εμφανίζεται από κάτω να μην υπάρχει ή να υπάρχει δείκτης στο σύννεφο (1). Αν δεν υπάρχει δείκτης, το σύννεφο παραπέμπει σε ένα πλαίσιο κειμένου. Επίσης, μπορούμε να αλλάξουμε το σχήμα του σύννεφου (ορθογώνιο, τετραγωνισμένο, στρογγυλό, με διακεκομμένες γραμμές, σύννεφο) (2), να προσθέσουμε σκίαση (3). Ακόμα, μπορούμε να αλλάξουμε το χρώμα των σύννεφων (4), το μέγεθος του σύννεφου (5), των γραμμάτων (6) και τη γραμματοσειρά (7). Δυστυχώς, από τις διαθέσιμες γραμματοσειρές μόνο δύο είναι συμβατές με την ελληνική γραφή (International language, Arial Unicode) και αυτό είναι ένα μειονέκτημα του toondoo καθώς τα γράμματα δεν είναι ιδιαίτερα ευκρινή.



Εικόνα 49: Επεξεργασία σύννεφων στο toondoo

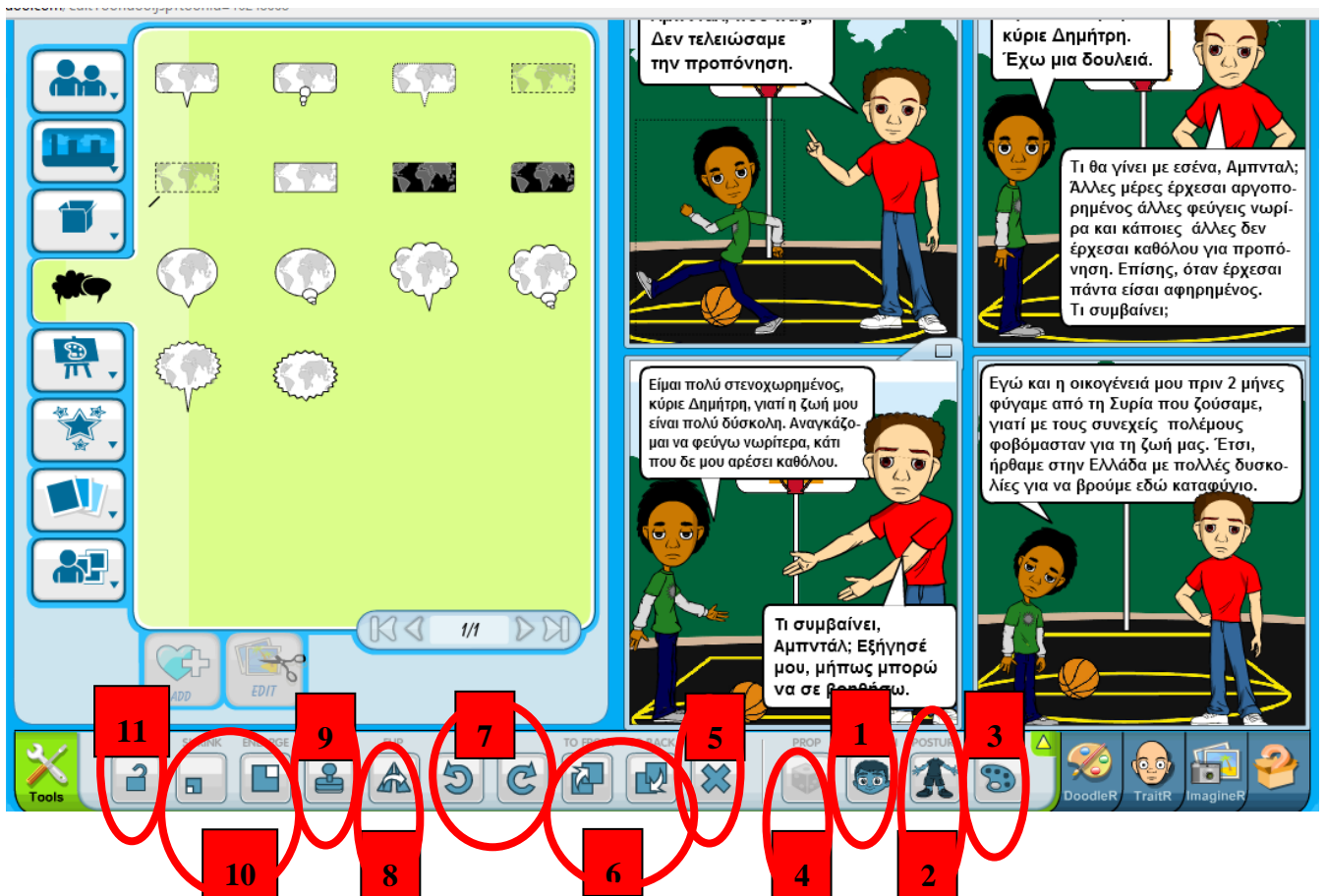
Αρχικά, φτιάξαμε τα κόμικς μας με τη γραμματοσειρά που φαίνεται στην εικόνα 49, όμως γιατί ήταν δυσνόητη, ανακαλύψαμε μία επιλογή στα σύννεφα «Foreign Text» με την οποία μπορούσαμε να εισαγάγουμε ευκρινή ελληνική γραμματοσειρά, όπως φαίνεται στην εικόνα 50.



Εικόνα 50: Εισαγωγή foreign text στο toondoo

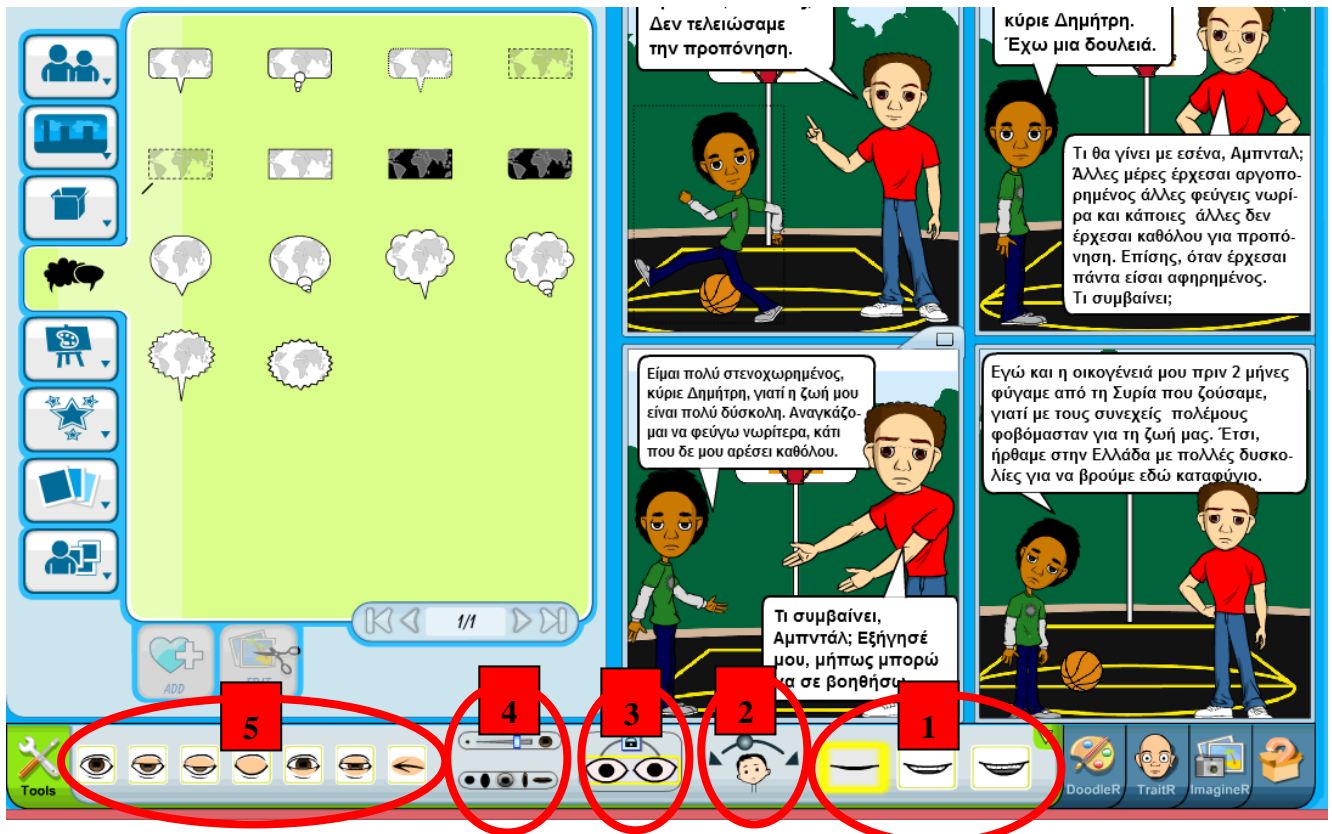
Αφού προσθέσουμε τους ήρωες, το φόντο του κόμικς, ό,τι αντικείμενο εξυπηρετεί την ιστορία μας και τα σύννεφα των διαλόγων, μπορούμε να τα επεξεργαστούμε από τη διπλή εργαλειοθήκη (εναλλάσσεται πατώντας στο βελάκι) που βρίσκεται στο κάτω μέρος του κόμικ. Παρατηρούμε πως η εισαγωγή όλων των αντικειμένων γίνεται από το αριστερό μενού, ενώ η εργαλειοθήκη, που βρίσκεται στο κάτω μέρος του κόμικ, χρησιμεύει στην επεξεργασία των αντικειμένων που επιλέγουμε.

Έτσι, για να αλλάξουμε τη στάση του σώματος των ηρώων, καθώς και τις εκφράσεις των προσώπων τους, τους επιλέγουμε. Στη συνέχεια, από την εργαλειοθήκη, πατάμε στο εικονίδιο με το πρόσωπο (emotion - 1) και αλλάζουν οι εκφράσεις του προσώπου. Ακόμα, πατώντας πάνω στο σώμα (posture - 2) αλλάζουν οι κινήσεις του σώματος και πατώντας πάνω στην παλέτα (color - 3) υπάρχει η δυνατότητα ο ήρωας να εμφανιστεί σαν σκιά κατάμαυρος. Αν επιλέξουμε ένα αντικείμενο ή ένα σύννεφο με την επιλογή color αλλάζουν τα χρώματα του αντικειμένου και των γραμμάτων αντίστοιχα. Επίσης, επιλέγοντας ένα αντικείμενο εμφανίζεται και η επιλογή prop, με την οποία αν πατήσουμε πάνω της παρουσιάζει όλες τις διαθέσιμες εκδοχές του αντικειμένου (π.χ. μπάλα μπάσκετ, μπασκέτα, μπασκέτα με μπάλα) κι εμείς μπορούμε να επιλέξουμε αυτή που θέλουμε. Επίσης, μπορούμε να διαγράψουμε το αντικείμενο που έχουμε επιλέξει (delete - 4), να το μεταφέρουμε σε πρώτο ή δεύτερο πλάνο (to front ή to back - 5), κάτι που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, γιατί όπως φαίνεται στην εικόνα 51, το φόντο είναι σε δεύτερο πλάνο, οι χαρακτήρες μπροστά από το φόντο και μερικά σύννεφα μπροστά ή πίσω από τους χαρακτήρες. Ακόμα, μπορούμε να περιστρέψουμε ένα αντικείμενα δεξιόστροφα ή αριστερόστροφα (rotate - 6), να το αντιστρέψουμε (flip - 7), να το αντιγράψουμε (clone - 8), να το μεγαλώσουμε (enlarge - 9) ή να το μικρύνουμε (shrink - 10) και τέλος μπορούμε να το κλειδώσουμε για να μην τροποποιηθεί ή να το ξεκλειδώσουμε για να το επεξεργαστούμε (lock/unlock - 11).



Εικόνα 51: Επεξεργασία αντικειμένων στο toondoo (I)

Υπάρχει μία ακόμα σειρά εργαλείων που εμφανίζεται πατώντας στο βελάκι. Έτσι, αν έχει επιλεχθεί ένας χαρακτήρας, δίνεται η δυνατότητα να «πειράξουμε» τα χείλη του, να γελάνε, να έχουν ένα ελαφρύ μειδίαμα ή να είναι σοβαροί (1). Μπορούμε να κουνήσουμε το κεφάλι τους (2), να μετακινήσουμε την κόρη (3), να αλλάξουμε το χρώμα (4) και το σχήμα των ματιών (5).



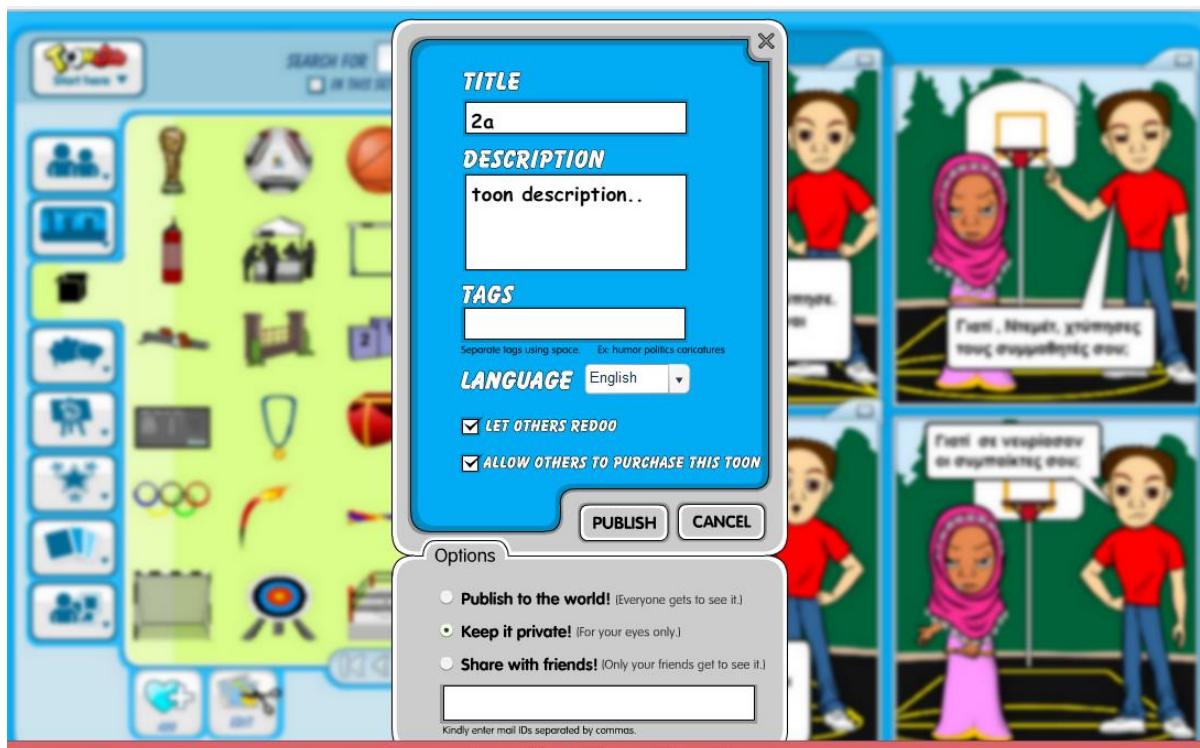
Εικόνα 52: Επεξεργασία αντικειμένων στο toonadoo (II)

Μόλις τελειώσουμε την ιστορία μας, επιλέγουμε → Main Menu → Save us



Εικόνα 53: Αποθήκευση κόμικ στο toonadoo (I)

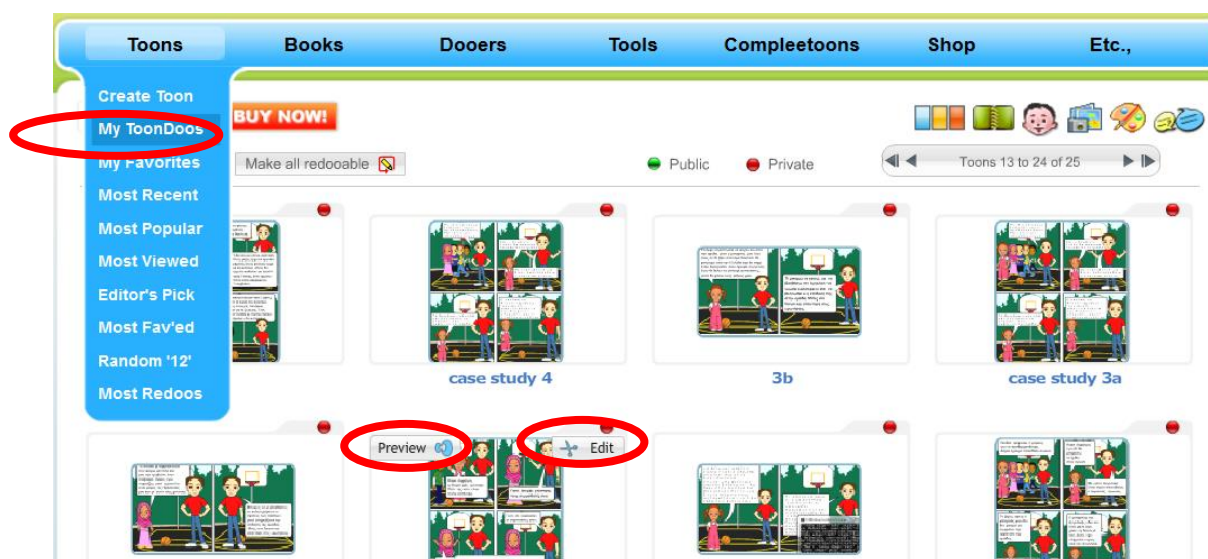
Στο παράθυρο που εμφανίζεται, επιλέγουμε τίτλο, περιγράφουμε το κόμικ μας αν θέλουμε, βάζουμε αν θέλουμε tags, επιλέγουμε τη γλώσσα. Ακόμα, ορίζουμε αν το κόμικ μας θα είναι δημόσιο, αν θα το βλέπουμε μόνο εμείς ή θα το μοιραστούμε με μερικούς φίλους (βάζοντας τα emails τους) και πατάμε publish.



**Εικόνα 54: Αποθήκευση κόμικ στο toondoo (II)**

### 3.8.2.13 Απόφαση για την ενσωμάτωση των κόμικς στο google site

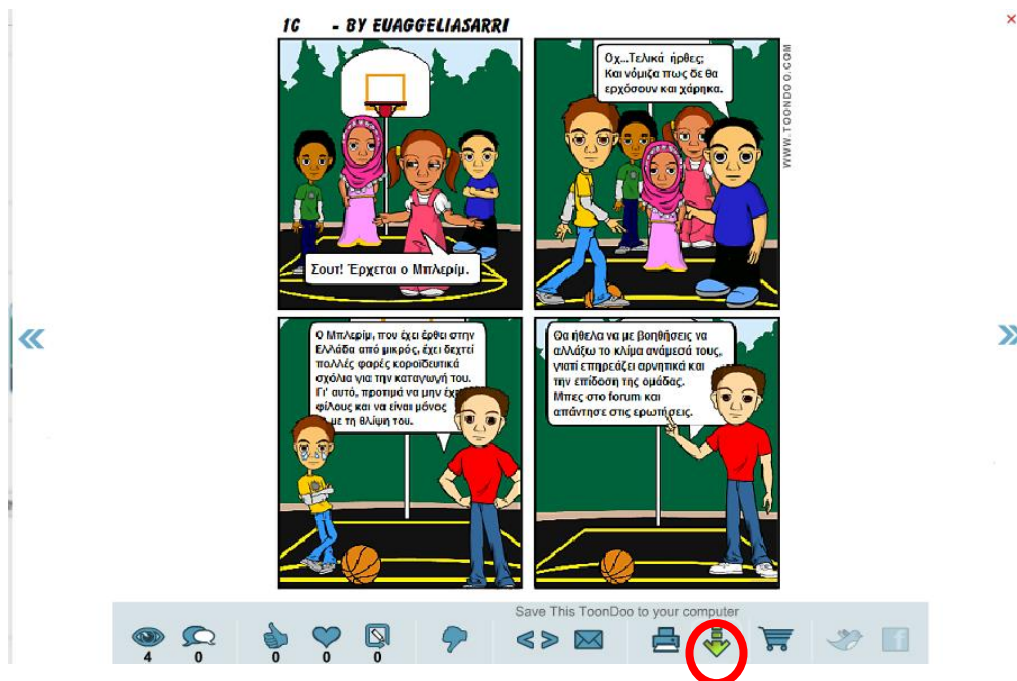
Για να ενσωματώσουμε τα κόμικς στην ιστοσελίδα μας κάναμε την εξής διαδικασία: Αρχικά, επισκεφτήκαμε τον λογαριασμό μας στο toondoo, → Toons → My ToonDoos. Παρατηρούμε ότι δίπλα σε κάθε κόμικ εμφανίζονται οι επιλογές Preview και Edit. Για να επεξεργαστούμε το κόμικ μας πατάμε Edit ενώ για να το ενσωματώσουμε στο google site Preview.



**Εικόνα 55: Preview my toondoo**

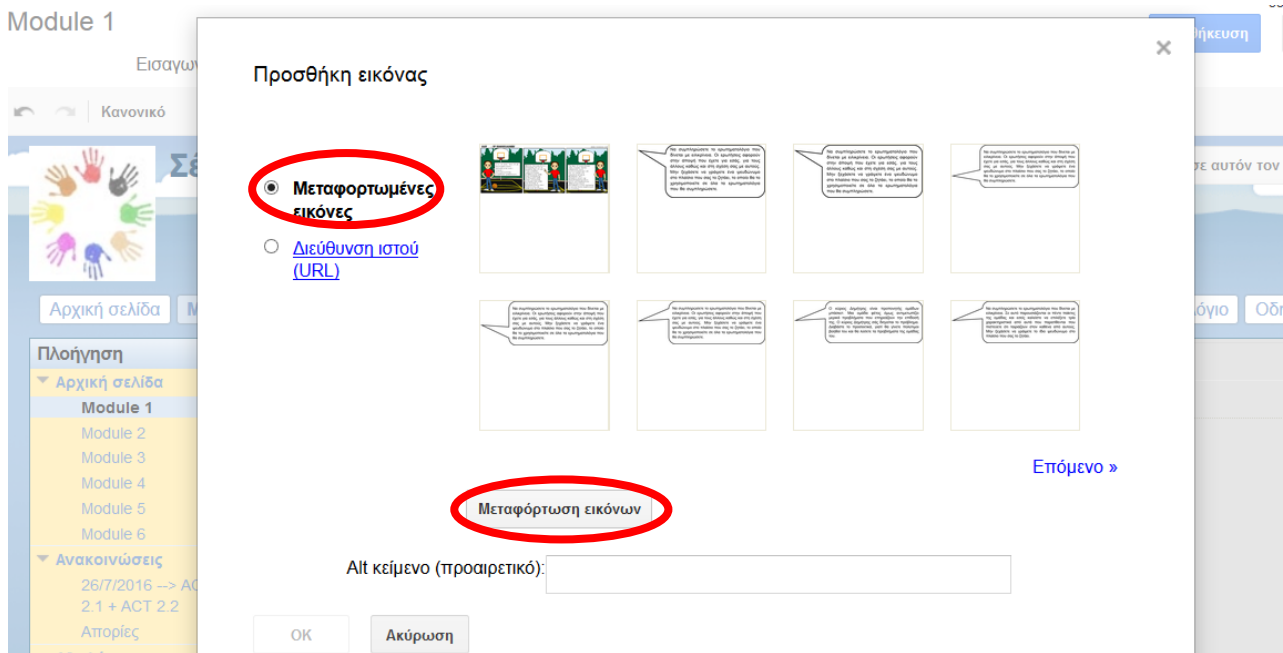


Επιλέγοντας Preview εμφανίζεται το μενού που φαίνεται στην εικόνα 56. Για να κατεβάσουμε την εικόνα στον υπολογιστή μας, επιλέγουμε την εντολή «Save This ToonDoo in your computer» (βελάκι). Την ίδια διαδικασία ακολουθούμε για να κατεβάσουμε όλα τα κόμικς.



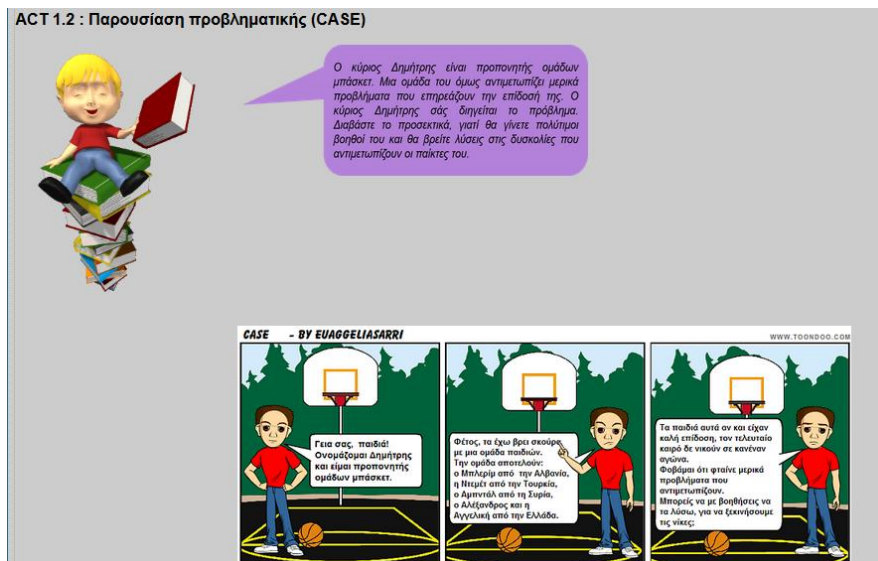
**Εικόνα 56: Αποθήκευση των κόμικς τοπικά**

Στο google site ενσωματώσαμε τα κόμικς με δύο τρόπους, είτε εισαγάγαμε ένα καρτέ είτε φτιάξαμε ένα flipbook που αποτελούνταν από πολλά καρτέ μαζί. Στην πρώτη περίπτωση, επισκεφτήκαμε το site μας → Επεξεργασία (μολυβάκι) → Εικόνα και μεταφορτώσαμε την εικόνα που επιθυμούσαμε, όπως φαίνεται παρακάτω.



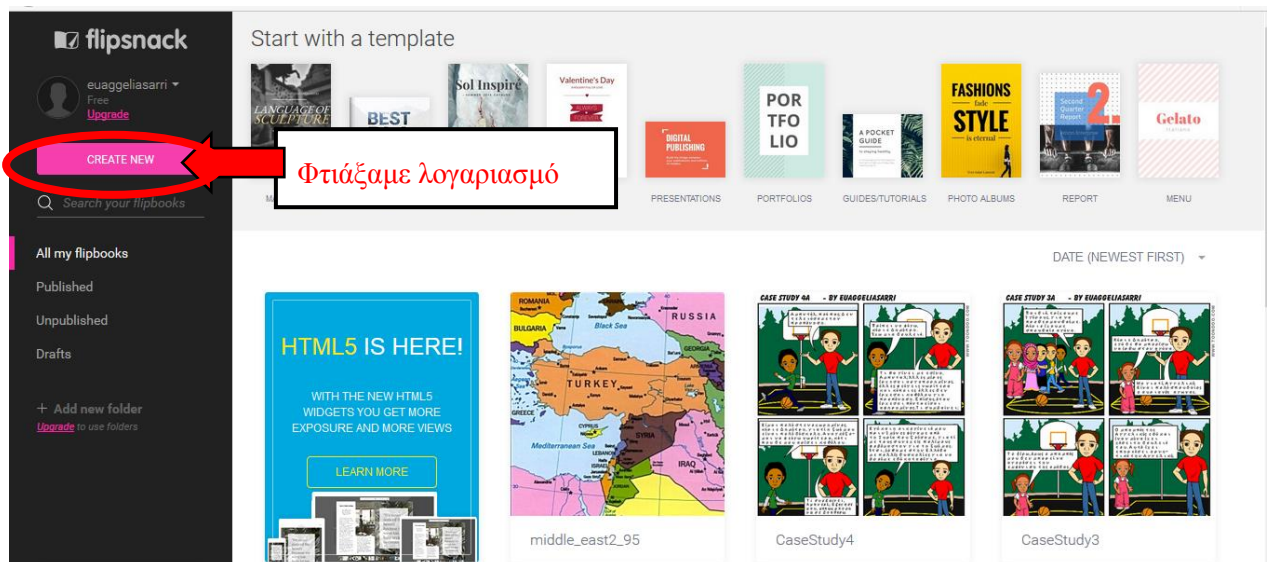
**Εικόνα 57: Μεταφόρτωση κόμικ στο site**

Έτσι, το αποτέλεσμα ήταν αυτό που παρουσιάζεται στην εικόνα 58.



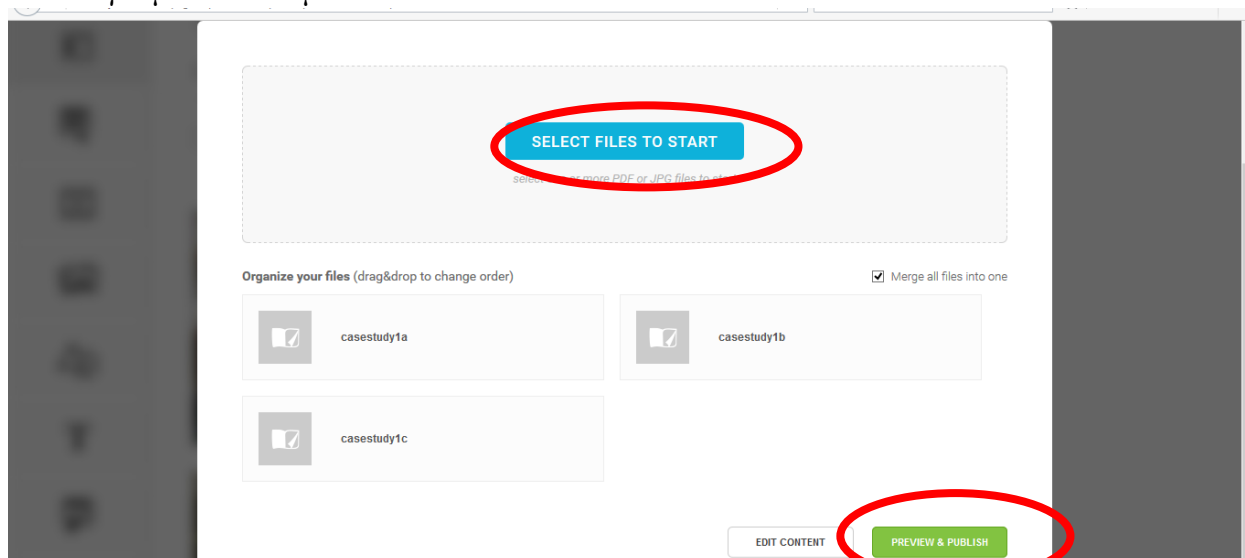
**Εικόνα 58: Το case με τη μορφή κόμικ**

Για να ενσωματώσουμε όμως στο google site πολλά καρτέ μαζί δημιουργώντας ένα flipbook έγινε η ακόλουθη διαδικασία. Επισκεφτήκαμε τη σελίδα [www.flipsnack.com](http://www.flipsnack.com) και φτιάξαμε λογαριασμό (απαιτείται email, όνομα χρήστη και κωδικό) και πατήσαμε στην επιλογή Create New.



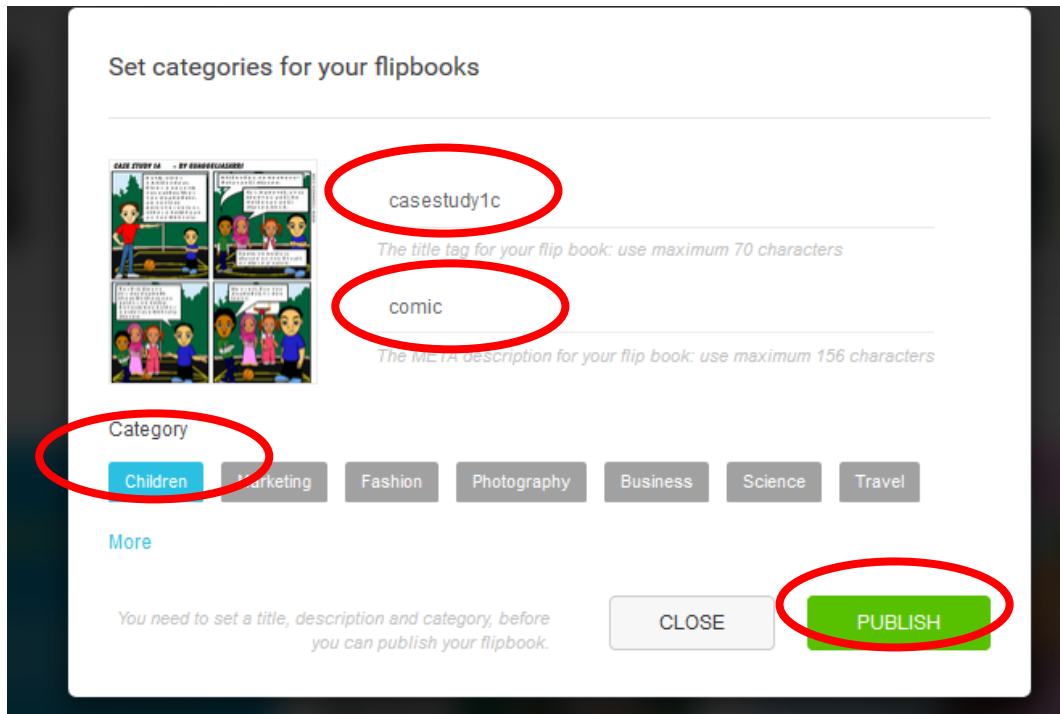
**Εικόνα 59: Δημιουργία flipbook (I)**

Στη συνέχεια, ζητείται να ανεβάσουμε τα αρχεία που θέλουμε να εντάξουμε στο flipbook. Τα επιλέγουμε και πατάμε «Preview & Publish».



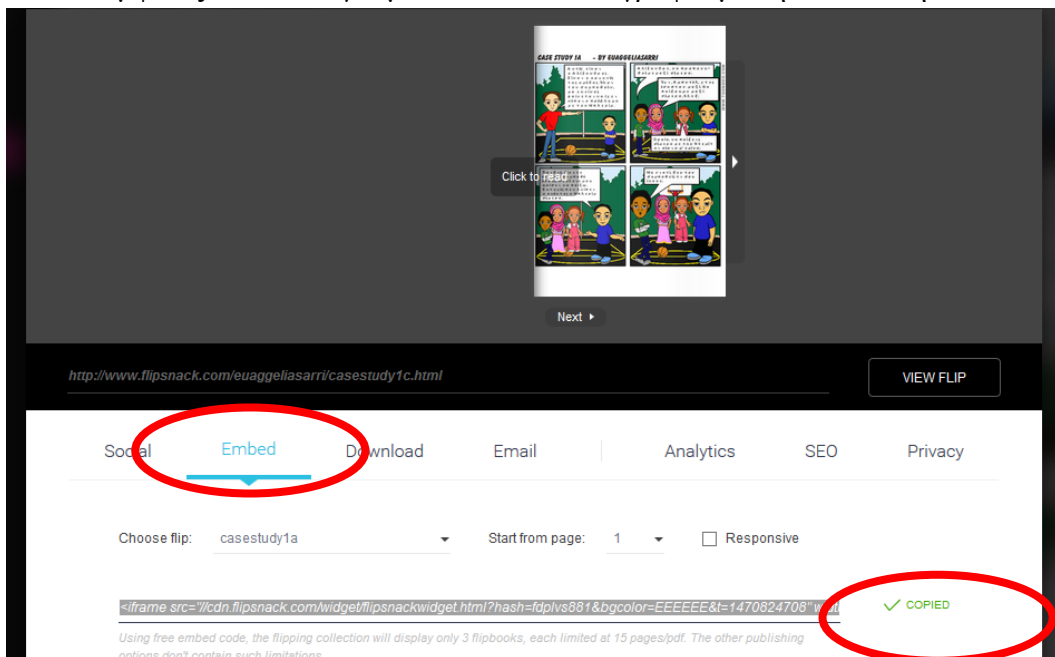
**Εικόνα 60: Δημιουργία flipbook (II)**

Έπειτα, δίνουμε έναν τίτλο στο flipbook, μία περιγραφή και επιλέγουμε τον σκοπό της δημιουργίας του (π.χ. children) και publish.



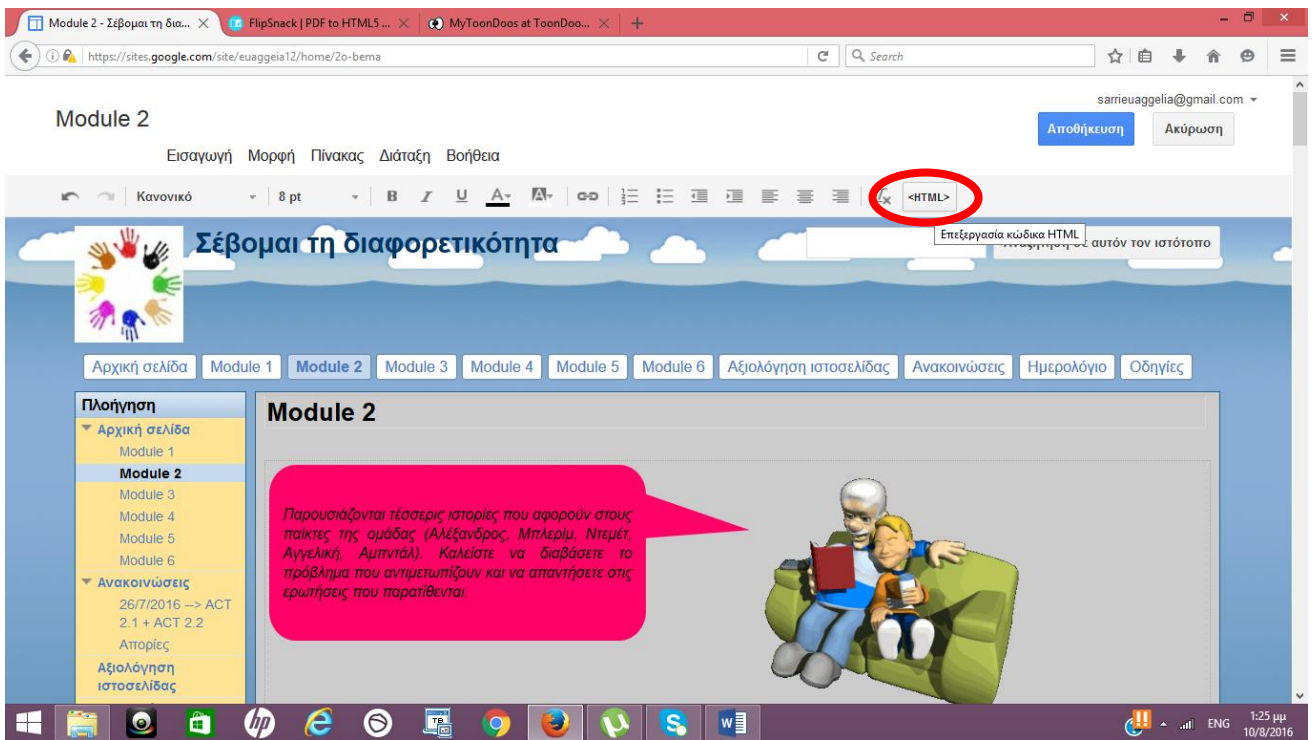
**Εικόνα 61: Δημιουργία flipbook (III)**

Στο μενού που εμφανίζεται, επιλέγουμε embed και αντιγράφουμε τη διεύθυνση.



**Εικόνα 62: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (I)**

Έπειτα, ανατρέχουμε στο site μας και πατάμε Επεξεργασία (μολυβάκι) και την επιλογή HTML.



**Εικόνα 63: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (II)**

Κάνουμε επικόλληση στον κώδικα τη διεύθυνση που αντιγράψαμε και πατάμε «Ενημέρωση».



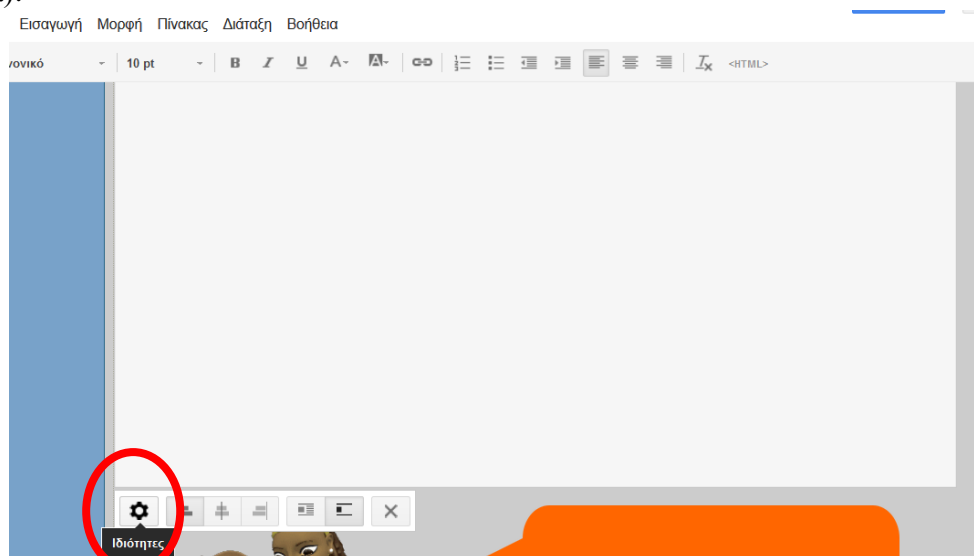
**Εικόνα 64: Ενσωμάτωση flipbook στο google site (III)**

Έτσι, το flipbook ενσωματώθηκε στην ιστοσελίδα μας και με τα βελάκια που εμφανίζονται μπορούμε να το ξεφυλλίσουμε.



Εικόνα 65: Προβολή flipbook στο google site

Αν θέλουμε να προσθέσουμε έναν τίτλο στο flipbook, όπως έγινε στο παρόν (Η ιστορία του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ), πατάμε πάλι το μολυβάκι της επεξεργασίας και κάνουμε δεξί κλικ πάνω στο flipbook. Εμφανίζεται μια εργαλειοθήκη κι εμείς επιλέγουμε «Ιδιότητες» (γρανάζι).



Εικόνα 66: Προσθήκη τίτλου στο flipbook στο google site

Στο Μενού που εμφανίζεται προσθέτουμε τον τίτλο και πατάμε «Ενημέρωση». Μπορούμε επίσης να τροποποιήσουμε το πλάτος και το ύψος του flipbook. Επιλέξαμε μεγάλες διαστάσεις προκειμένου τα γράμματα να είναι όσο το δυνατό πιο μεγάλα.

Ρυθμίστε το gadget σας

URL to content (απαραίτητο) //cdn.flipsnack.com/widget/flip

Display scrollbar No

Προβολή:

Πλάτος: 770 Εικονοστοιχεία

Ύψος: 515 Εικονοστοιχεία

Συμπερίληψη μιας γραμμής κύλισης στο gadget όταν είναι απαραίτητο

Συμπερίληψη περιγράμματος γύρω από το gadget

Προβολή τίτλου στο gadget Η ιστορία του Αλέξανδρου και

Προβολή: Προεπιλογή

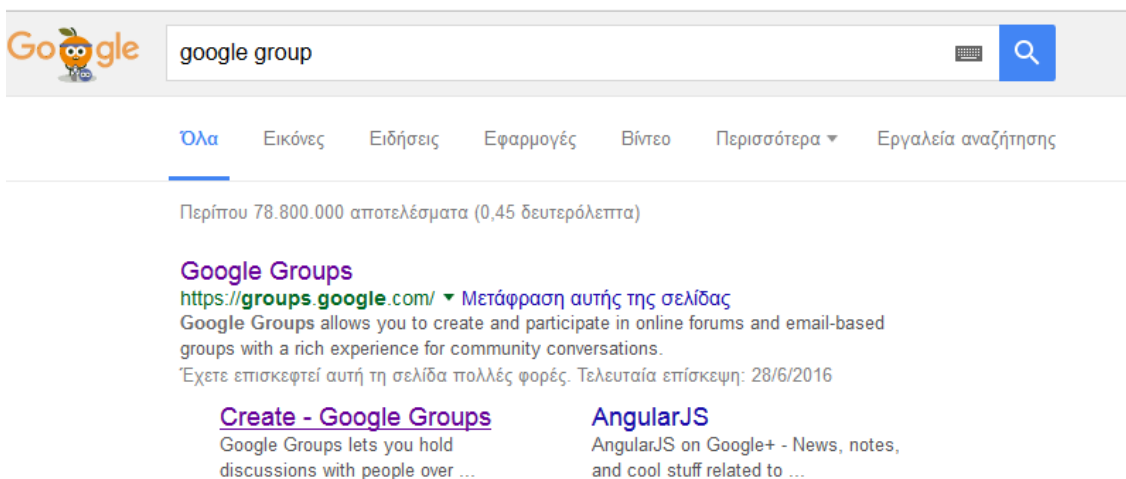
OK Ακύρωση Προεπισκόπηση gadget

**Εικόνα 67: Επεξεργασία flipbook στο google site**

**Σημείωση:** Το toondoo παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας βιβλίου με κόμικς, κάτι σαν το flipbook. Παρόλα αυτά, ανατρέξαμε στο εργαλείο flipsnack, γιατί το toondoo παρέχει τη δυνατότητα αυτή μόνο στα οριζόντια καρέ, δηλαδή μπορούν να ενωθούν πολλά καρέ σε ένα βιβλίο αν όλα αυτά αποτελούνται από οριζόντια καρέ. Κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται με τα κάθετα. Έτσι, επιλέξαμε το flipsnack, γιατί είχαμε και κάθετα καρέ.

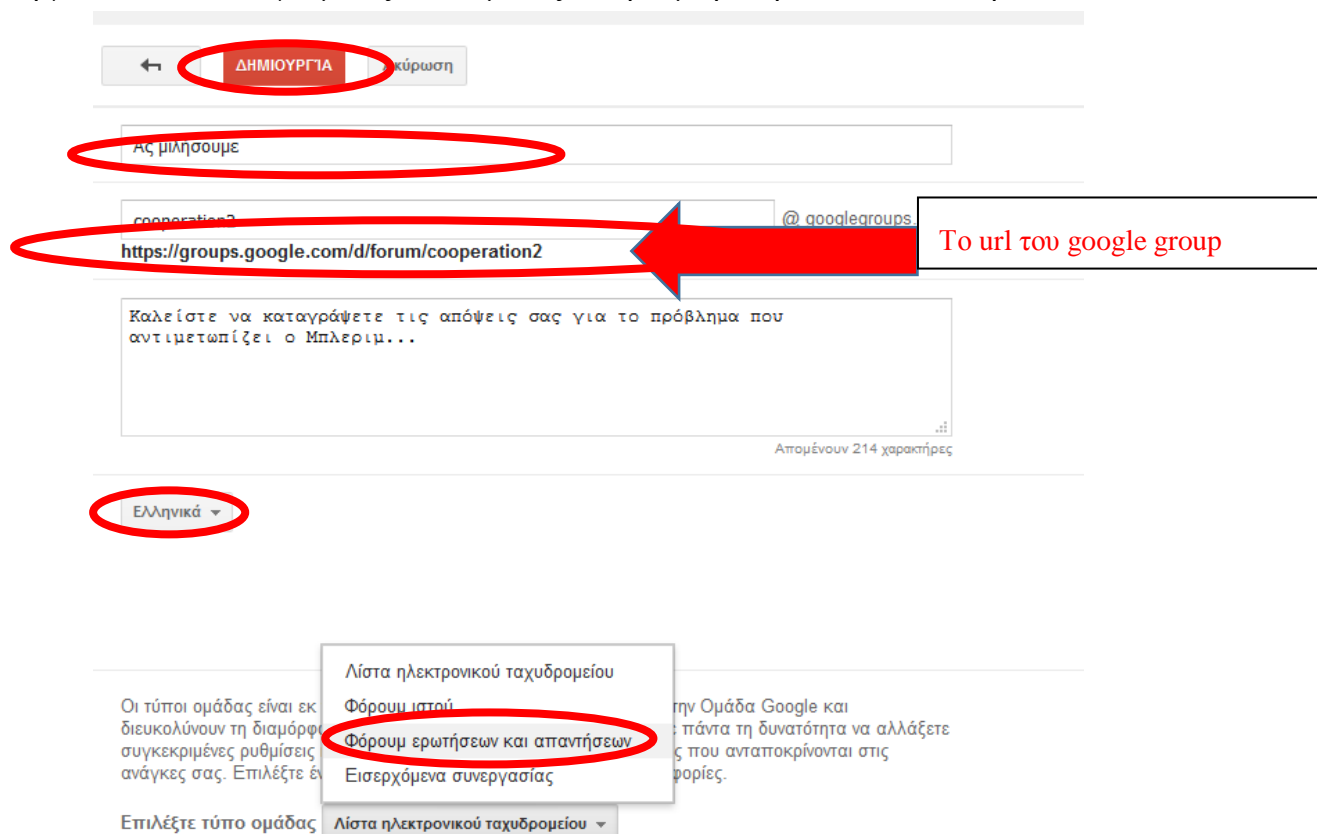
#### 3.8.2.14 Απόφαση για τη δημιουργία forum

Όπως προείπαμε το google site δίνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης forum. Για να ενσωματωθεί όμως πρέπει πρώτα να φτιάξουμε τις ομάδες συζήτησης. Αναλυτικότερα, πατώντας στη μηχανή αναζήτησης google groups, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ομάδων συζήτησης επιλέγοντας create – google groups.



**Εικόνα 68: Δημιουργία ομάδων συζήτησης**

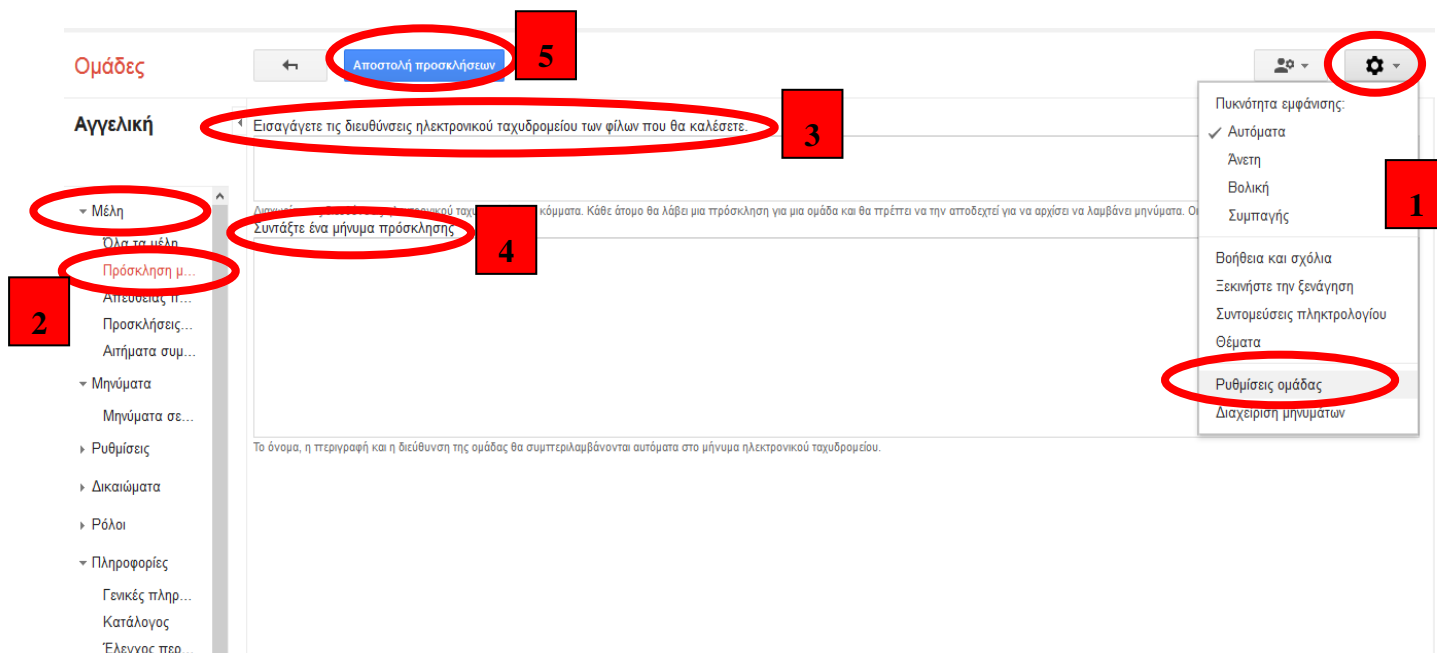
Στη συνέχεια, πληκτρολογούμε το όνομα τη ομάδας και τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ομάδας μας. Έτσι, σχηματίζεται το url της που είναι πολύ σημαντικό για την ενσωμάτωση του forum στο google site. Στη συνέχεια, προσθέτουμε αν θέλουμε περιγραφή, τη γλώσσα και επιλέγουμε ως τύπο ομάδας «Φόρουμ ερωτήσεων και απαντήσεων».



**Εικόνα 69: Επεξεργασία ομάδων συζήτησης**

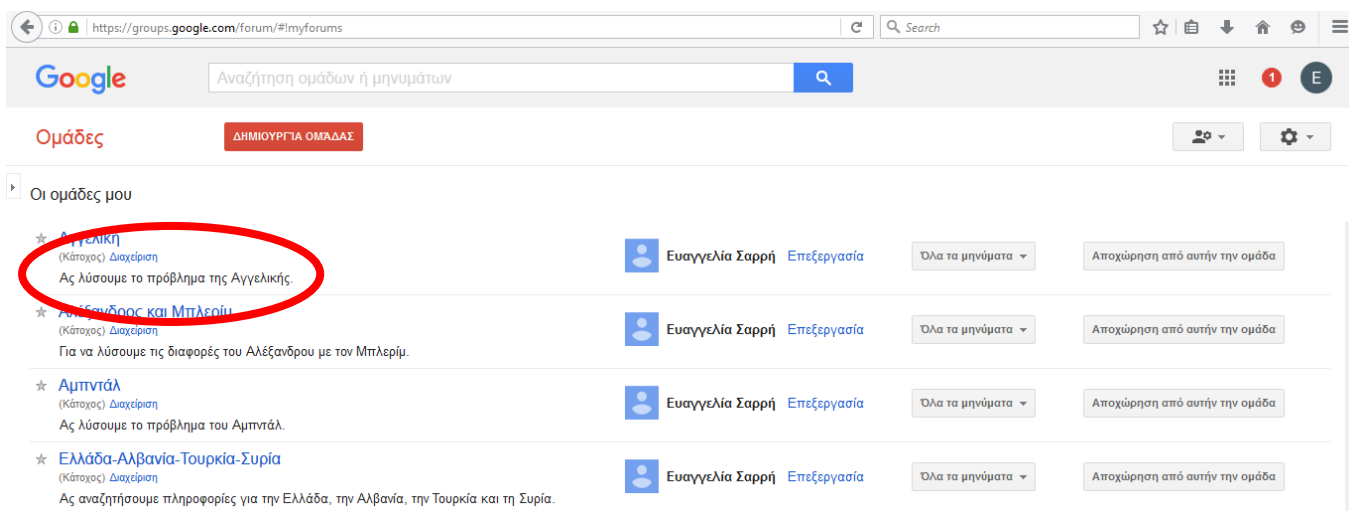


Έπειτα, προσκαλούμε μέλη πατώντας στο γρανάτζι (ρυθμίσεις) → ρυθμίσεις ομάδας → μέλη → πρόσκληση μελών. Εισάγουμε τα emails των ατόμων που θέλουμε να συμμετέχουν στην ομάδα μας και τους στέλνουμε ένα μήνυμα πρόσκλησης. Αφού τα μέλη μπουν στα mails τους και επιβεβαιώσουν ότι θέλουν να συμμετάσχουν στην ομάδα μας, το group είναι έτοιμο.



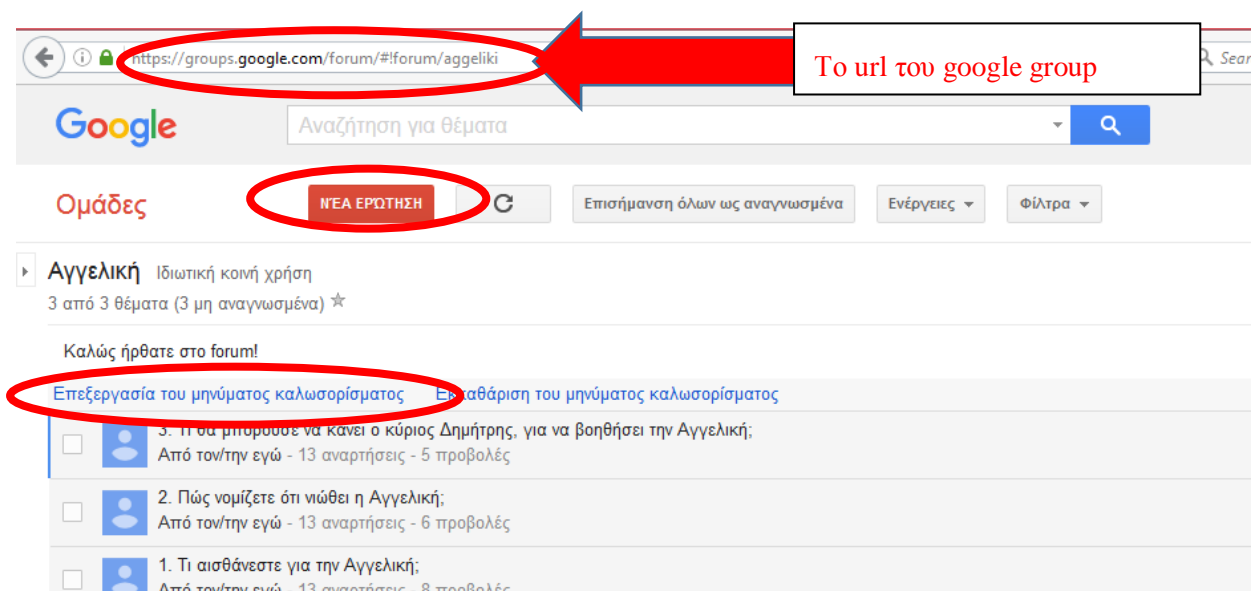
**Εικόνα 70: Πρόσκληση μελών στις ομάδες συζήτησης**

Για να εισαγάγουμε ερωτήσεις στο forum, επιλέγουμε πάνω στην ομάδα που επιθυμούμε, π.χ. «Αγγελική».



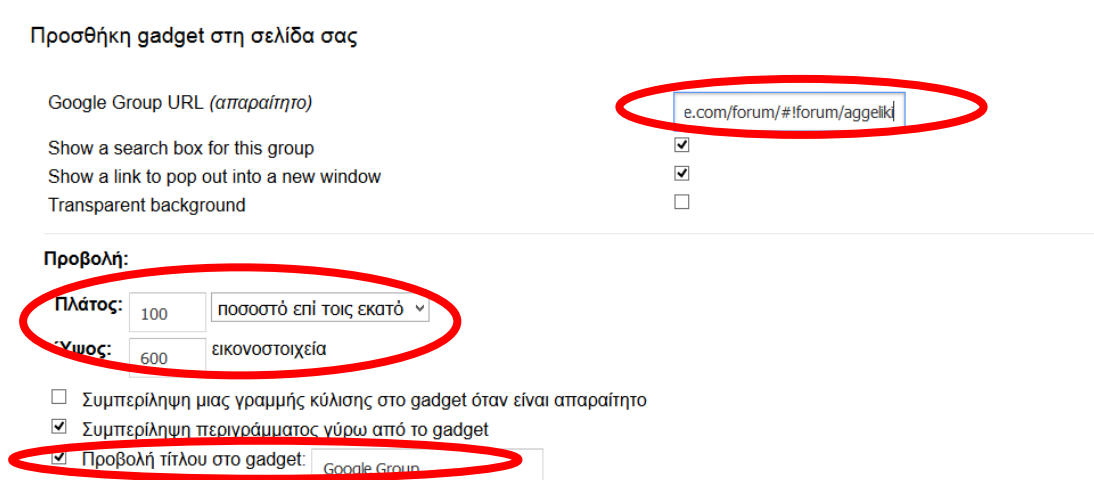
**Εικόνα 71: Προσθήκη ερώτησης στο forum (I)**

Έπειτα, στο μενού που εμφανίζεται έχουμε τη δυνατότητα να εισαγάγουμε μήνυμα καλωσορίσματος και να το επεξεργαστούμε καθώς και να προσθέσουμε ερωτήσεις. Πάνω πάνω φαίνεται το url της συνομιλίας το οποίο αντιγράφουμε, γιατί θα το χρειαστούμε στην ενσωμάτωση του forum στο google site.



Εικόνα 72: Προσθήκη ερώτησης στο forum (II)

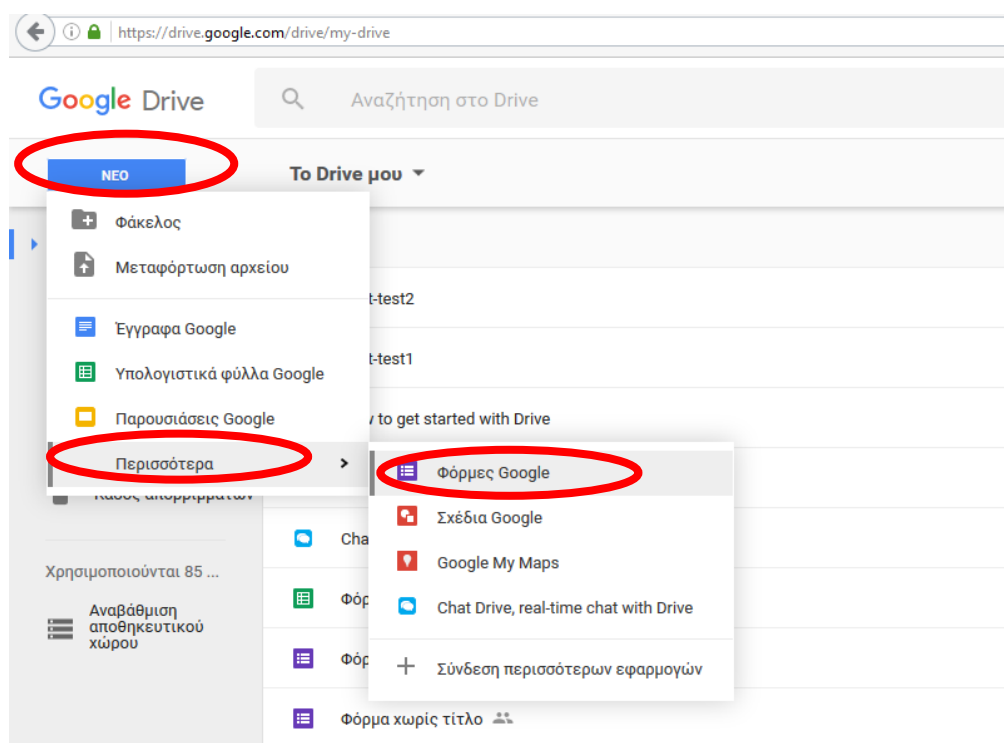
Ακολούθως, μπαίνοντας στην ιστοσελίδα μας (google site) και επιλέγοντας Εισαγωγή → Ομάδα, κάνουμε αντιγραφή το url του google group, διαμορφώνουμε το πλάτος και το ύψος όπως επιθυμούμε, προσθέτουμε τίτλο και OK.



Εικόνα 73: Ενσωμάτωση forum στο google site

### 3.8.2.15 Απόφαση για τη δημιουργία ερωτηματολογίων

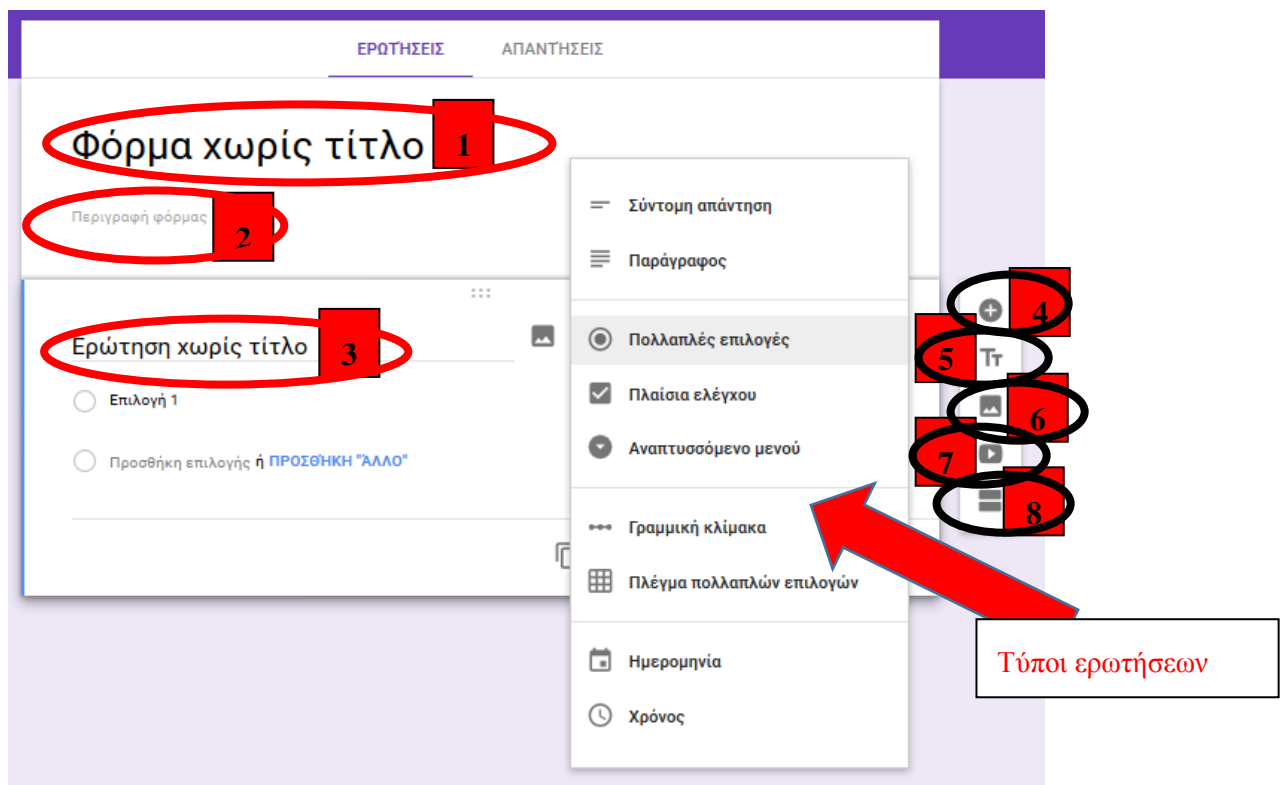
Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια με το εργαλείο google drive. Από αυτά δύο χρησιμοποιήθηκαν ως pre-test/post-test για την αξιολόγηση της εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (pre-test1/post-test1) και της αποδοχής της διαφορετικότητας (pre-test2/post-test2) αντίστοιχα. Το τρίτο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να σχολιάσουν οι μαθητές τις απαντήσεις που έδωσαν στο pre-test2 και το τελευταίο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου για την αξιολόγηση της ιστοσελίδας και της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για τη δημιουργία των ερωτηματολογίων επισκεφτήκαμε την ιστοσελίδα <http://drive.google.com> και αφού έχουμε λογαριασμό στη google, προσθέσαμε τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τον κωδικό μας. Στη συνέχεια, επιλέξαμε → Νέο → Περισσότερα → Φόρμες Google.



**Εικόνα 74: Δημιουργία ερωτηματολογίου στο google drive**

Έπειτα πληκτρολογήσαμε τον τίτλο του ερωτηματολογίου (1) και την περιγραφή του (2). Στη συνέχεια, προσθέσαμε τον τίτλο της ερώτησης (3). Στα δεξιά, εμφανίζεται μια εργαλειοθήκη που μας δίνει τη δυνατότητα να προσθέσουμε ερώτηση (4), να εισαγάγουμε τίτλο και περιγραφή (5), να προσθέσουμε εικόνα (6). Για τις ανάγκες του pre-test2/post-test2, εισήχθη

εικόνα με τους παίκτες της ομάδας. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα εισαγωγής βίντεο (7) και τέλος αλλαγής ενότητας (8), που σημαίνει ότι στο ερωτηματολόγιο αφού έχουμε πατήσει αυτή την εντολή, οι χρήστες θα δουν τις επόμενες ερωτήσεις σε άλλη σελίδα. Ακόμα, παρουσιάζονται όλοι οι τύποι ερωτήσεων που μπορούμε να επιλέξουμε στο ερωτηματολόγιό μας.



**Εικόνα 75: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (I)**

Την εντολή «Σύντομη απάντηση» την επιλέξαμε όταν ζητούσαμε από τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν ένα ψευδώνυμο. Η επιλογή «Παράγραφος» χρησιμοποιήθηκε όταν ζητούσαμε από τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν μια ερώτηση ανοικτού τύπου, όπως συνέβη στο ερωτηματολόγιο ανασκόπησης, στο οποίο οι μαθητές σχολίαζαν τις απαντήσεις που είχαν δώσει στο pre-test2 και στο τελευταίο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ιστοσελίδας που διέθετε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

## Ανασκόπηση

Να απαντήσετε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια.

Το ψευδώνυμό μου

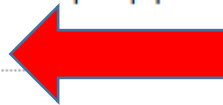
Κείμενο σύντομης απάντησης



Σύντομη απάντηση

Για ποιους λόγους επέλεξες τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης



Μακροσκελής απάντηση

Η χώρα καταγωγής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σου για τα παιδιά;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

**Εικόνα 76: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (II)**

Η εντολή «Πολλαπλές επιλογές» φάνηκε χρήσιμη στο pre-test1/post-test1, στο οποίο εισαγάγαμε τρεις επιλογές (Ποτέ, Μερικές φορές, Πολύ συχνά) και οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να επιλέξουν μία από αυτές.

## Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια

Το ψευδώνυμό μου

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Καταλαβαίνω τα δυνατά και αδύνατά μου σημεία.

Ποτέ

Μερικές φορές


Πολύ συχνά

Καταλαβαίνω πότε είμαι χαρούμενος/η.

Ποτέ

Μερικές φορές

Πολύ συχνά



**Εικόνα 77: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (III)**

Η εντολή «Πλαίσιο ελέγχου» φάνηκε χρήσιμη στο pretest2/post-test2, καθώς δίνει τη δυνατότητα οι χρήστες να επιλέξουν καμία, μία ή και περισσότερες απαντήσεις τσεκάροντας τα τετραγωνάκια, ενώ μπορούν να προστεθούν όσα checkboxes επιθυμούμε. Για τις ανάγκες του pre-test2/post-test2, προστέθηκαν είκοσι checkboxes με δέκα θετικά και δέκα αρνητικά χαρακτηριστικά ενώ οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να επιλέξουν τρία χαρακτηριστικά.

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στον Αλέξανδρο από την Ελλάδα.



- ευγενικός
- επιμελής
- αστείος
- έξυπνος
- αγαπητός
- ταλαντούχος
- υποστηρικτικός
- αθλητικός
- ήρεμος
- δυνατός
- επιπόλαιος
- ζηλιάρης
- μαρτυριάρης



Εικόνα 78: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (IV)

Η επιλογή «Γραμμική κλίμακα» χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ιστοσελίδας. Σε τέτοιου τύπου ερώτηση, ο ερωτώμενος επιλέγει βαθμό σε μια κλίμακα τιμών που ορίζεται η πρώτη και η τελευταία τιμή. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη, που 1 σήμαινε διαφωνώ απόλυτα και 5 συμφωνώ απόλυτα, ενώ το 2 σήμαινε διαφωνώ, το 4 συμφωνώ και το 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

# Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοσελίδας

Απαντήστε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Με τις απαντήσεις σας θα μας βοηθήσετε να βελτιώσουμε την ιστοσελίδα που επισκεφτήκατε.

Θα πρέπει για κάθε ερώτηση να επιλέξετε έναν αριθμό από το 1 έως το 5.

Το 1 σημαίνει "διαφωνώ απόλυτα".

Το 2 σημαίνει "διαφωνώ".

Το 3 σημαίνει "ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ".

Το 4 σημαίνει "συμφωνώ".

Το 5 σημαίνει "συμφωνώ απόλυτα".

## Το ψευδώνυμό μου

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

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

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Η ιστοσελίδα χαρακτηριζόταν από μινιμαλισμό (δεν ήταν υπερφορτωμένη).

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Γραμμική κλίμακα

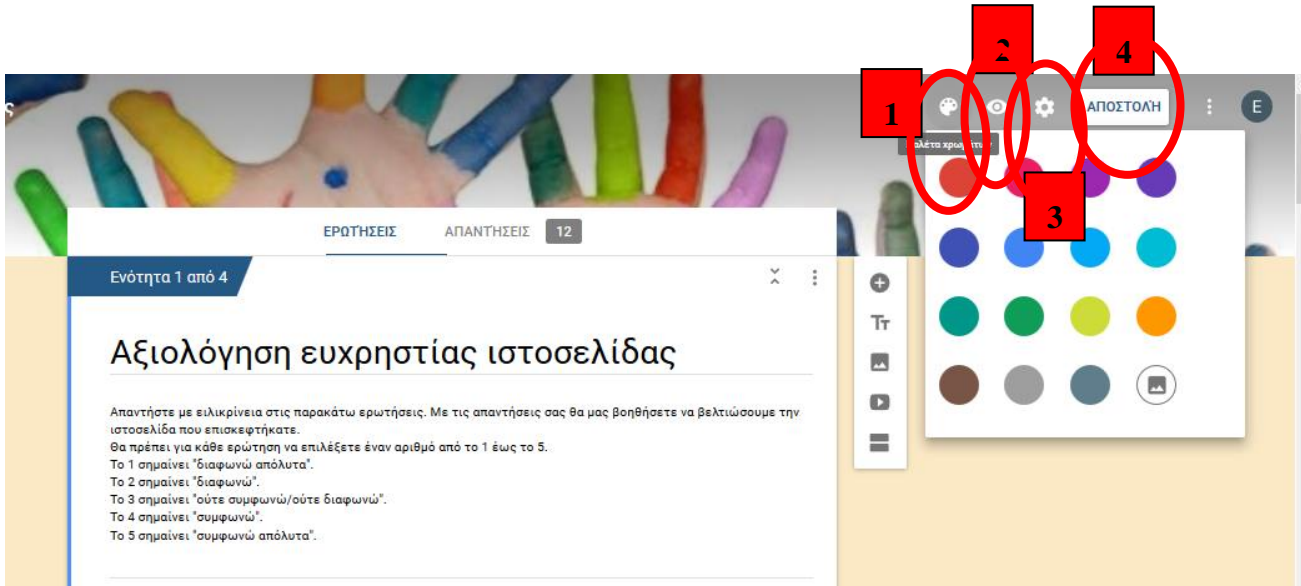
Εικόνα 79: Τύποι ερωτήσεων στο google drive (V)

Η επιλογή «αναπτυσσόμενο μενού» δε χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Με την επιλογή αυτή, ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει μια επιλογή από μια λίστα που περιλαμβάνει όσες επιλογές επιθυμεί. Τέλος, η επιλογή «Πλέγμα» δίνει τη δυνατότητα ομαδοποίησης συγγενών ερωτήσεων που έχουν ίδιου τύπου απαντήσεις σε έναν πίνακα, αλλά ούτε εκείνη χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

Δίνεται η δυνατότητα μορφοποίησης του φόντου του ερωτηματολογίου επιλέγοντας στην παλέτα χρωμάτων (1) το χρώμα που επιθυμούμε. Μπορούμε και να ανεβάσουμε μια εικόνα για φόντο, όπως φαίνεται στο παρακάτω ερωτηματολόγιο (βλ. εικόνα 80). Επίσης, πατώντας στο διπλανό κουμπί, στην Προεπισκόπηση (2), μπορούμε να δούμε το ερωτηματολόγιο όπως το βλέπουν οι χρήστες που θα το συμπληρώσουν. Επιπρόσθετα, με το διπλανό κουμπί μπορούμε να επεξεργαστούμε ορισμένες ρυθμίσεις (3) του ερωτηματολογίου, όπως να επιτρέψουμε στους χρήστες να επεξεργάζονται μετά την υποβολή τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν,

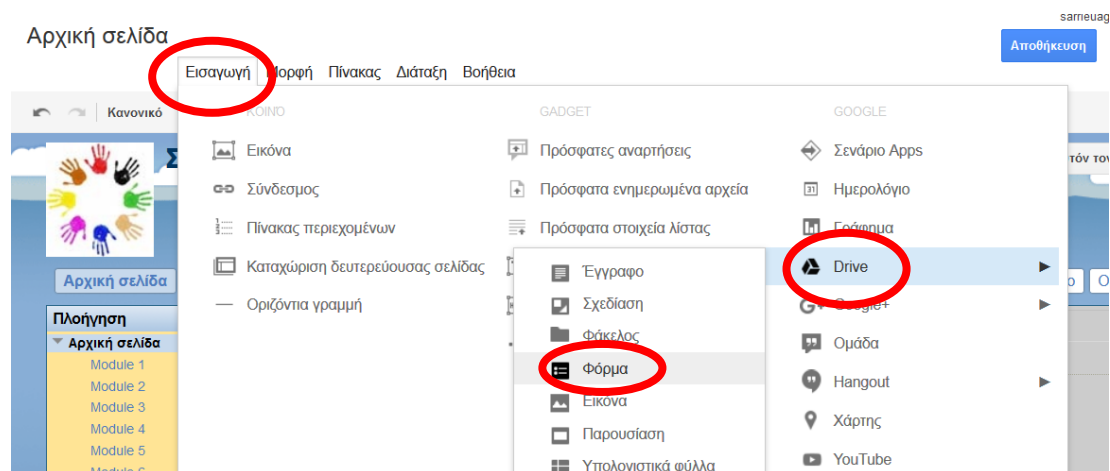


μπορούμε να επιτρέψουμε την ανάμειξη της σειράς των ερωτήσεων, να θέσουμε περιορισμό σε μία απάντηση, να τροποποιήσουμε το μήνυμα επιβεβαίωσης που παρουσιάζεται στους χρήστες μετά την υποβολή του ερωτηματολογίου, να δημιουργήσουμε αντίγραφα, να διαγράψουμε ή να εκτυπώσουμε το ερωτηματολόγιό μας κ.ά. Τέλος, πατώντας αποστολή (4), πληκτρολογούμε τα emails των ατόμων που θέλουμε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.



**Εικόνα 80: Μορφοποίηση google drive**

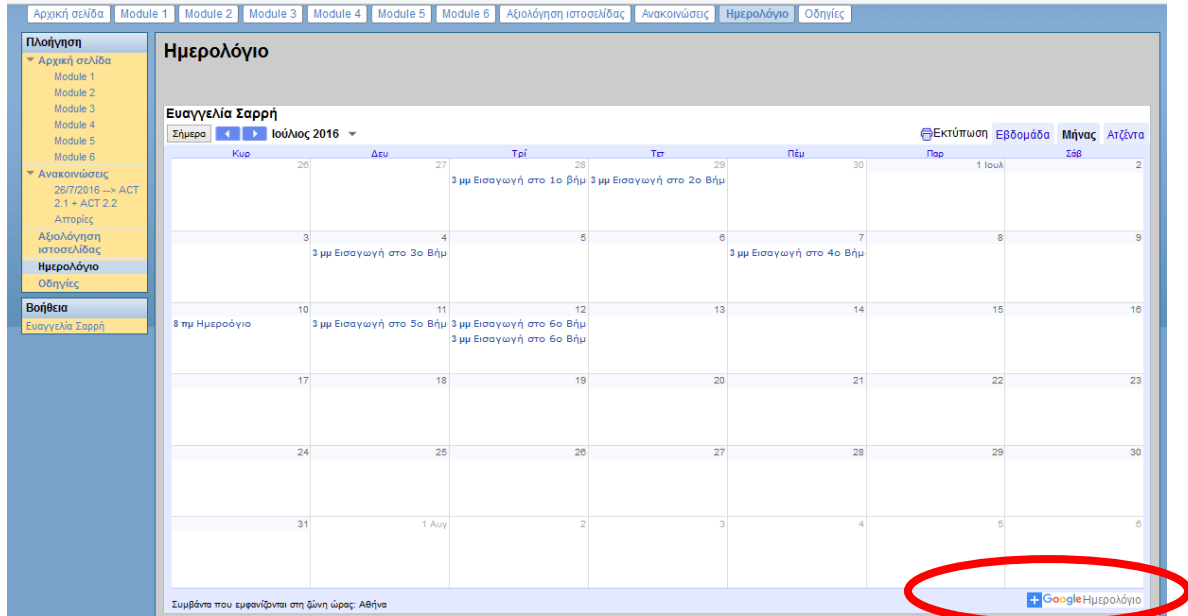
Για να ενσωματώσουμε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε στην ιστοσελίδα μας, μπαίνουμε στο google site, επιλέγουμε → Επεξεργασία (μολυβάκι) → Εισαγωγή → Drive → Φόρμα και επιλέγουμε από τη λίστα που εμφανίζεται το ερωτηματολόγιο που επιθυμούμε και OK.



**Εικόνα 81: Ενσωμάτωση google drive στο google site**

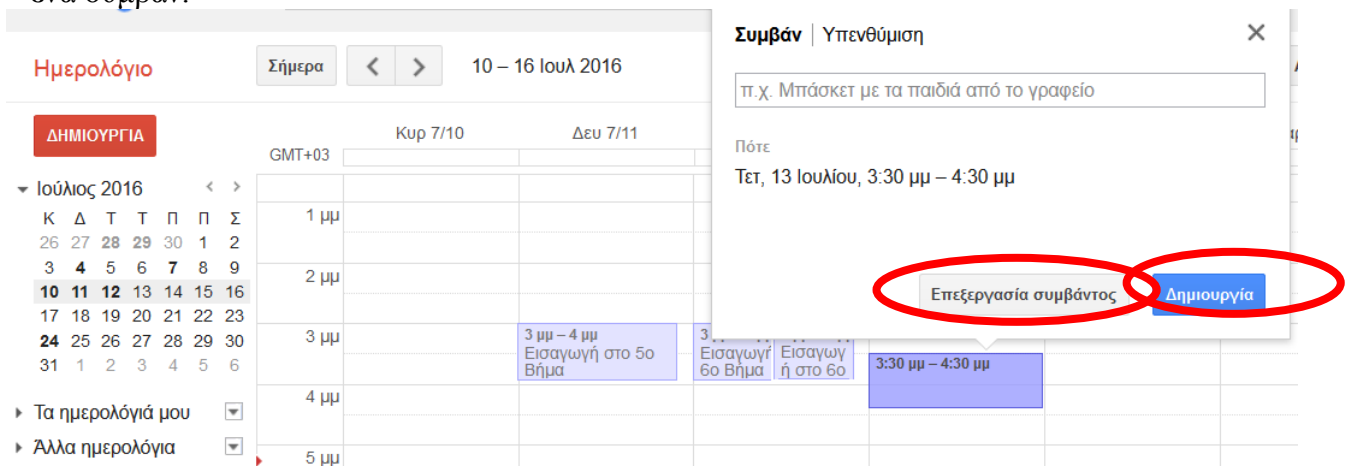
### 3.8.2.16 Απόφαση για την εισαγωγή ημερολογίου και συμβάντων σε αυτό

Αφού εισαγάγουμε στην ιστοσελίδα μας το ημερολόγιο όπως προείπαμε (→ Επεξεργασία → Εισαγωγή → Περισσότερα gadgets → Ημερολόγιο), μπορούμε να καταγράψουμε συμβάντα σε αυτό πατώντας στην εντολή «Google Ημερολόγιο» στο κάτω μέρος του.



Εικόνα 82: Επεξεργασία ημερολογίου

Έπειτα, παρουσιάζεται το ακόλουθο μενού (βλ. εικόνα 83) και επιλέγοντας πάνω στην ημερομηνία που επιθυμούμε, έχουμε τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε ή να επεξεργαστούμε ένα συμβάν.



Εικόνα 83: Δημιουργία ή επεξεργασία συμβάντος

Για να μπορούν όμως και άλλα μέλη πέρα από τον διαχειριστή να βλέπουν αυτά τα συμβάντα, επιλέγουμε → Τα ημερολόγιά μου → Ρυθμίσεις.

The screenshot shows the Google Calendar interface. At the top, there's a navigation bar with 'Σήμερα', navigation arrows, and the date '7 - 13 Αυγ 2016'. Below this are tabs for 'Ημέρα', 'Εβδομάδα', 'Μήνας', '4 ημέρες', and 'Ατζέντα'. The main calendar view shows a week starting from Sunday 8/7 to Saturday 8/12. On the left, there's a sidebar with a calendar for August 2016 and a menu with options like 'ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ', 'Τα ημερολόγιά μου', and 'Άλλα ημερολόγια'. A dropdown menu is open under 'Τα ημερολόγιά μου', showing 'Δημιουργία νέου ημερολογίου' and 'Ρυθμίσεις', with the latter circled in red.

**Εικόνα 84: Προβολή των συμβάντων σε άλλους χρήστες**

Στη σελίδα που εμφανίζεται επιλέγουμε «Κοινόχρηστο: Επεξεργασία ρυθμίσεων».

## Ρυθμίσεις ημερολογίου

[Γενικά](#) [Ημερολόγια](#) [Labs](#)

[« Πίσω στο ημερολόγιο](#)

**Τα ημερολόγιά μου** Ημερολόγια που μπορώ να προβάλλω και να τροποποιήσω

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ	ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΣΤΗ ΛΙΣΤΑ <a href="#">όλα</a> <a href="#">κανένα ημερολόγιο</a>	ΕΙΔΟΠΟΙΗΣΕΙΣ	ΚΟΙΝΗ ΧΡΗΣΗ
<input checked="" type="checkbox"/> <a href="#">Ευαγγελία Σαορή</a>	<input checked="" type="checkbox"/>	<a href="#">Επεξεργασία ειδοποιήσεων</a>	<b>Κοινόχρηστο: <a href="#">Επεξεργασία ρυθμίσεων</a></b>
<input checked="" type="checkbox"/> <a href="#">Γενέθλια</a> Εμφανίζει τα γενέθλια των απόμων στις Επαφές Google και προαιρετικά των απόμων από την περιοχή "Οι Κύκλοι σας" από το Google+. Εμφανίζει επίσης επετείους και άλλες ημερομηνίες συμβάντων από τις Επαφές Google, εάν υπάρχουν.	<input checked="" type="checkbox"/>		
<input checked="" type="checkbox"/> <a href="#">Υπενθυμίσεις</a>	<input checked="" type="checkbox"/>		

**Δημιουργία νέου ημερολογίου**

[Εισαγωγή ημερολογίου](#) [Εξαγωγή ημερολογίων](#)

**Κατάργηση εγγραφής:** Δεν θα έχετε πια πρόσβαση στο ημερολόγιο. Οι άλλοι χρήστες θα εξακολουθού να το χρησιμοποιούν κανονικά.

**Άλλα ημερολόγια** Ημερολόγια που μπορώ να προβάλλω μόνο εγώ

[Περιήγηση σε ενδιαφέροντα](#)

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ	ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΣΤΗ ΛΙΣΤΑ <a href="#">όλα</a> <a href="#">κανένα ημερολόγιο</a>	ΕΙΔΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

**Εικόνα 85: Επεξεργασία ρυθμίσεων ημερολογίου**

Στη συνέχεια, προσθέτουμε τα emails των ατόμων που θέλουμε να βλέπουν τα συμβάντα μας. Υπάρχει η δυνατότητα τα μέλη να επεξεργάζονται και να αλλάζουν τα συμβάντα, όμως η εκπαιδευτικός επέλεξε μόνο τη δυνατότητα προβολής τους.

## Λεπτομέρειες Ευαγγελία Σαρρή

[Λεπτομέρειες ημερολογίου](#) Κοινή χρήση αυτού του Ημερολογίου [Επεξεργασία ειδοποιήσεων](#) [Κάδος απορριμάτων](#)

« Πίσω στο ημερολόγιο [Αποθήκευση](#) [Ακύρωση](#)

- Μετατροπή αυτού του ημερολογίου σε δημόσιο**  
Αυτό το ημερολόγιο θα εμφανίζεται στα δημόσια αποτελέσματα αναζήτησης Google.
- Κοινή χρήση μόνο των πληροφοριών διαθεσιμότητας (Απόκρυφη λεπτομερειών)

### Κοινή χρήση με συγκεκριμένα άτομα

Άτομο	Ρυθμίσεις δικαιωμάτων <a href="#">Μάθετε περισσότερα</a>	Κατάργηση
<a href="#">Πληκτρολογήστε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων <a href="#">Προσθήκη ατόμου</a>	
<a href="mailto:tassos.panou@yahoo.com">tassos.panou@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	
<a href="mailto:kir.louk@yahoo.com">kir.louk@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	
<a href="mailto:stam.dr@yahoo.com">stam.dr@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	
<a href="mailto:agg.papad@yahoo.com">agg.papad@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	
<a href="mailto:helen.christaki@yahoo.com">helen.christaki@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	
<a href="mailto:12345@yahoo.com">12345@yahoo.com</a>	Προβολής όλων των λεπτομερειών των συμβάντων	

Εικόνα 86: Κοινή χρήση ημερολογίου με συγκεκριμένα άτομα

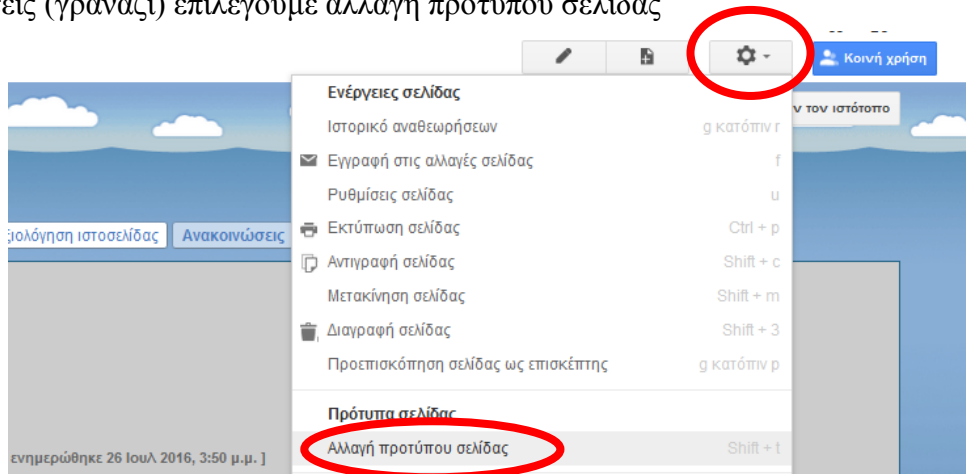
### 3.8.2.17 Απόφαση για την προσθήκη ανακοινώσεων

Το google site παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας σελίδας με ανακοινώσεις η οποία για να δίνει τη δυνατότητα αναρτήσεων από τον διαχειριστή πρέπει να είναι της μορφής «ανακοίνωση» και όχι «ιστοσελίδα» που είναι οι άλλες σελίδες.

The screenshot shows a Google Site interface. At the top, there are navigation tabs for 'Module 1' through 'Module 6', 'Αξιολόγηση ιστοσελίδας', 'Ανακοινώσεις', 'Ημερολόγιο', and 'Οδηγίες'. On the left, there is a 'Πλοήγηση' (Navigation) menu with options like 'Αρχική σελίδα', 'Module 1-6', 'Ανακοινώσεις', 'Αξιολόγηση ιστοσελίδας', 'Ημερολόγιο', 'Οδηγίες', and 'Βοήθεια'. The main content area is titled 'Ανακοινώσεις' (Announcements) and features a red circle around a 'Νέα ανάρτηση' (New post) button. Below this, there is an announcement titled '26/7/2016 -> ACT 2.1 + ACT 2.2' with a date and time of 26 Ιουλ 2016, 3:50 μ.μ. The announcement text discusses a problem and provides instructions for users to post comments or contact the administrator via email.

Εικόνα 87: Ανάρτηση ανακοινώσεων

Για να αλλάξει ο τύπος της σελίδας σε ανακοινώσεις και να είναι δυνατές οι αναρτήσεις, από τις ρυθμίσεις (γρανάζι) επιλέγουμε αλλαγή προτύπου σελίδας

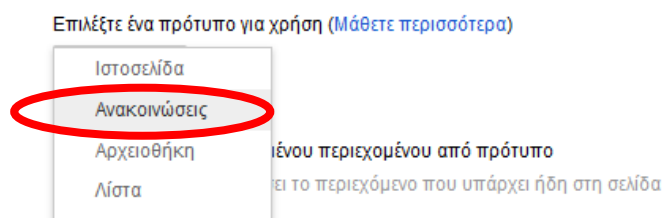


**Εικόνα 88: Αλλαγή προτύπου σελίδας**

Στη συνέχεια, επιλέγουμε το πρότυπο «Ανακοινώσεις» και πατάμε «Αλλαγή». Έτσι, πατώντας στην εντολή «Νέα ανάρτηση» δίνουμε τίτλο και περιγράφουμε την ανακοίνωσή μας.



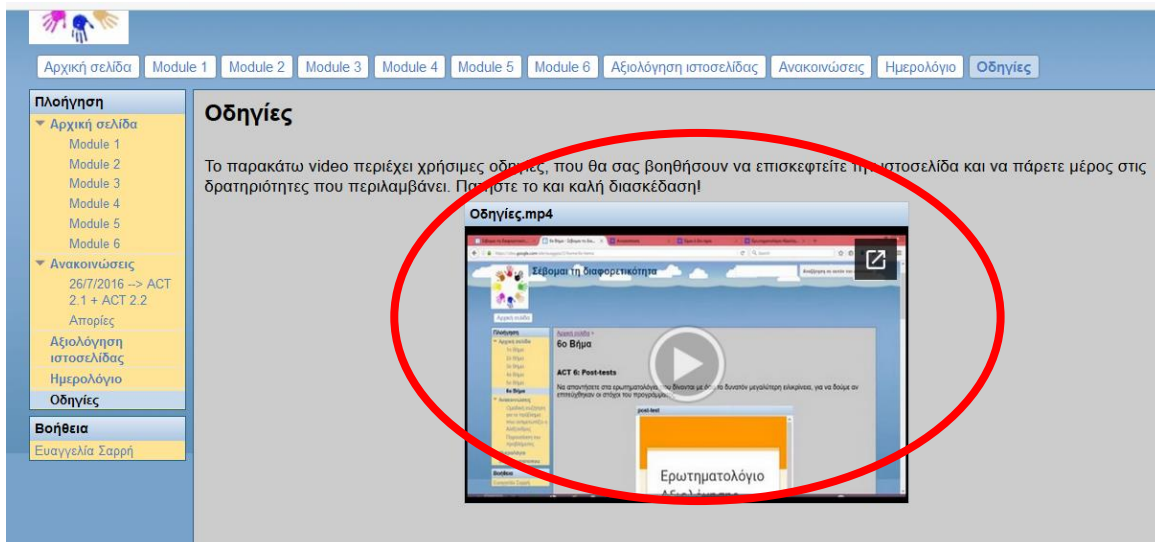
### Αλλαγή προτύπου σελίδας για τη σελίδα: Ανακοινώσεις



**Εικόνα 89: Πρότυπο σελίδας: Ανακοινώσεις**

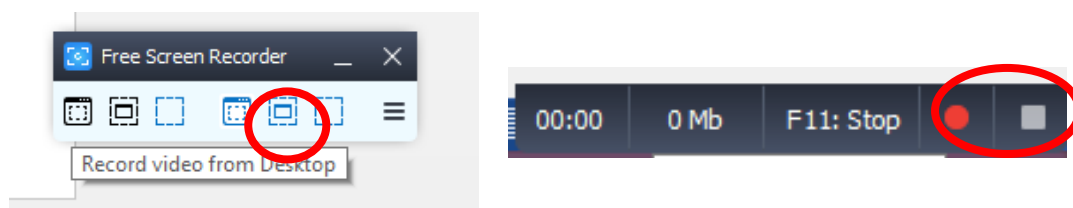
#### 3.8.2.18 Απόφαση για την προσθήκη βίντεο με οδηγίες πλοήγησης στο google site

Η τελευταία σελίδα της ιστοσελίδας περιέχει ένα video με τη φωνή της εκπαιδευτικού που παρουσιάζει το site και τον τρόπο που θα πάρουν μέρος οι χρήστες στις διάφορες δραστηριότητες.



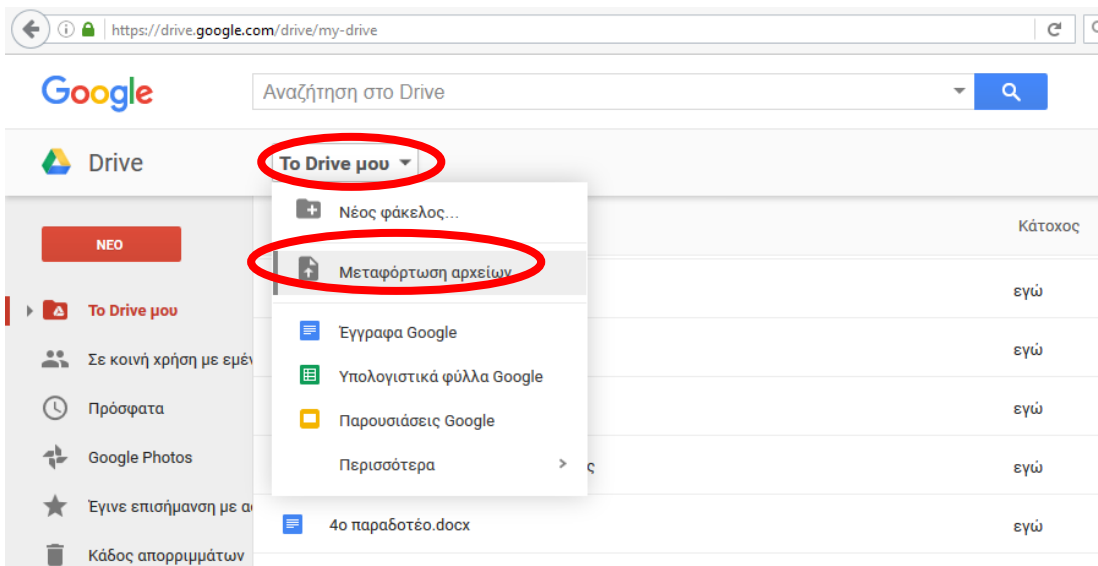
**Εικόνα 90: Προσθήκη video στο google site**

Για να δημιουργηθεί ένα video που καταγράφει οτιδήποτε συμβαίνει στην οθόνη του υπολογιστή (παράθυρα, αρχεία κ.λπ) δείχνοντας την κίνηση του ποντικιού αλλά και καταγράφοντας τη φωνή αυτού που παρουσιάζει το video, επιλέξαμε το πρόγραμμα «Free Screen Video Recorder». Το πρόγραμμα αυτό είναι δωρεάν και το κατεβάσαμε εύκολα πατώντας download. Στη συνέχεια, κάνοντας διπλό κλικ πάνω στο αρχείο, εμφανίστηκε το παρακάτω εικονίδιο στο οποίο πατώντας στην εντολή «Record video from Desktop» εμφανίζεται ο χρόνος και τα κουμπιά record και stop με τα οποία μπορούμε να αρχίσουμε την καταγραφή των ενεργειών που γίνονται στην οθόνη του υπολογιστή ή να τη σταματήσουμε.



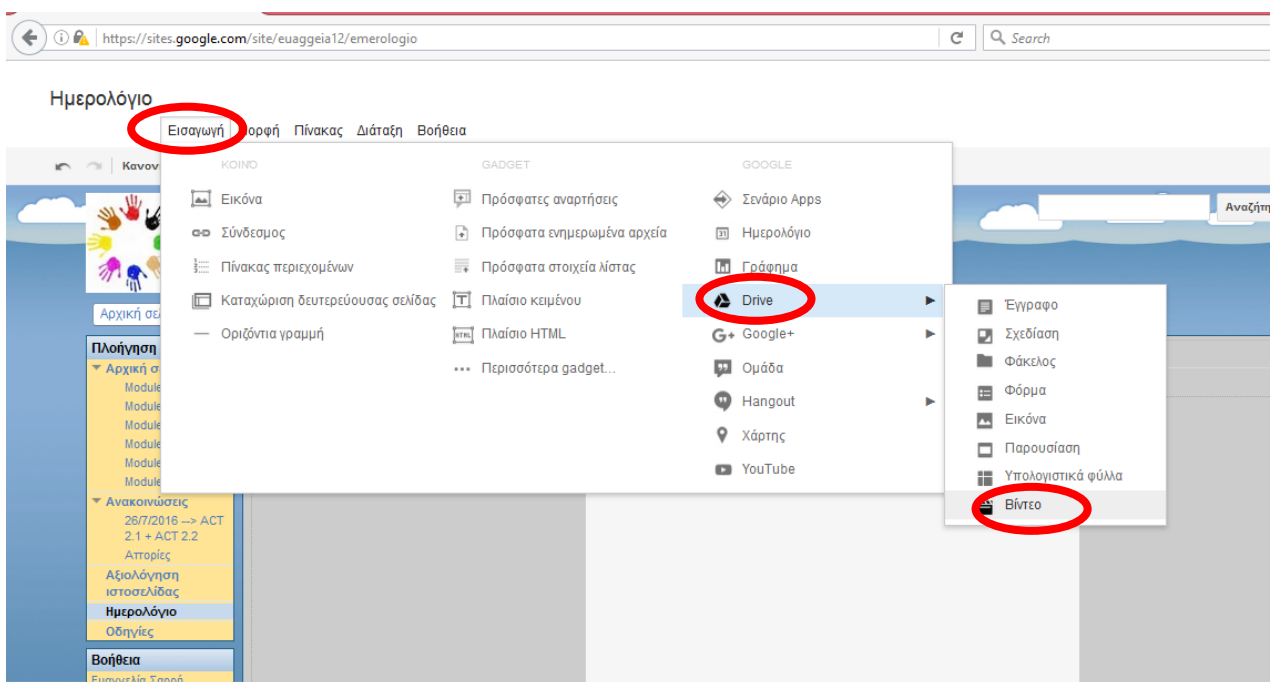
**Εικόνα 91: Free Screen Video Recorder**

Το video αποθηκεύεται στον υπολογιστή και στη συνέχεια μπαίνοντας στο Google Drive και επιλέγοντας «Μεταφόρτωση αρχείων», ανεβάσαμε online το video που φτιάξαμε.



**Εικόνα 92: Μεταφόρτωση video στο google drive**

Έπειτα, πηγαίνοντας στην ιστοσελίδα μας, επιλέγουμε → Επεξεργασία → Εισαγωγή → Drive → Video και ενσωματώνουμε το video μας στο site μας.

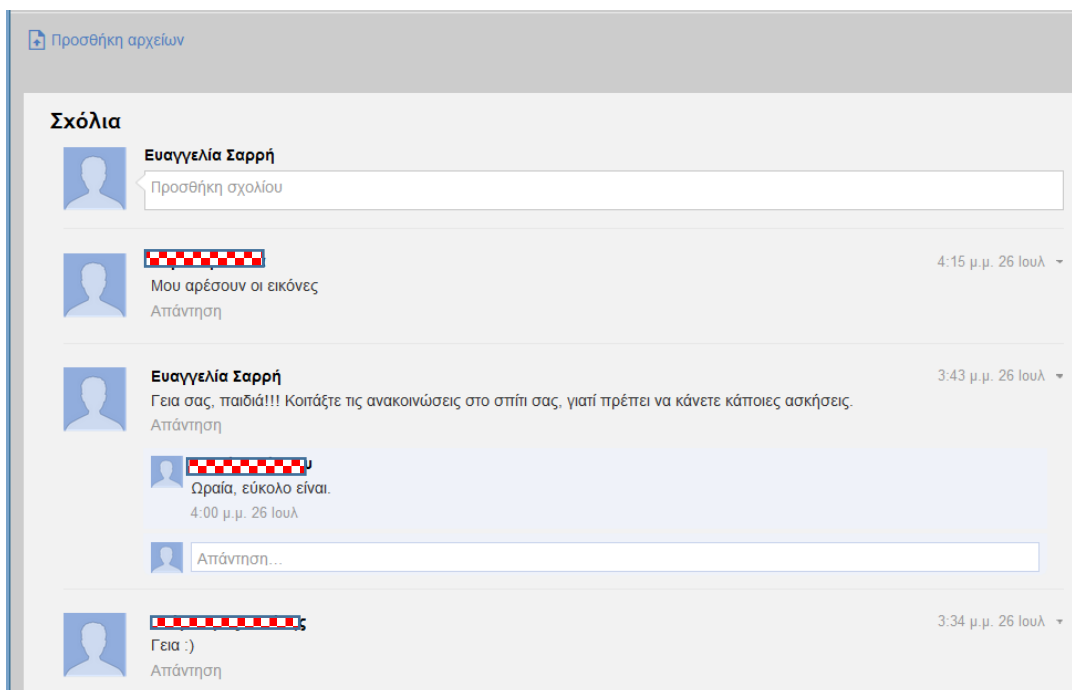


**Εικόνα 93: Ενσωμάτωση video στο google site**

### 3.8.2.19 Απόφαση για την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευόμενους.

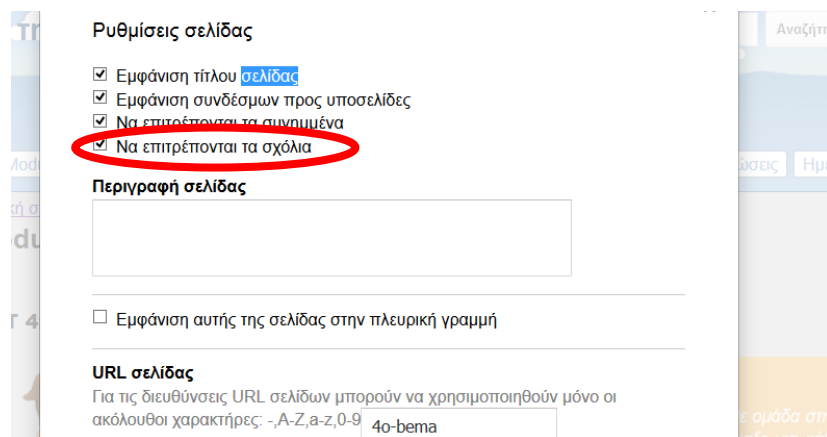
Στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να ζητήσουν βοήθεια από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος γινόταν με την

ανάρτηση σχολίων στο κάτω μέρος κάθε module. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να στείλουν οποιαδήποτε απορία είχαν και η εκπαιδευτικός ή οι συνεκπαιδευόμενοι μπορούσαν να απαντήσουν.



Εικόνα 94: Ανάρτηση σχολίων (I)

Για να είναι δυνατή η ανάρτηση σχολίων στο google site, από τις Ρυθμίσεις (γρανάζι) επιλέξαμε Ρυθμίσεις σελίδας. Από το μενού που εμφανίστηκε, επιλέξαμε την επιλογή «Να επιτρέπονται τα σχόλια».



Εικόνα 95: Ανάρτηση σχολίων (II)

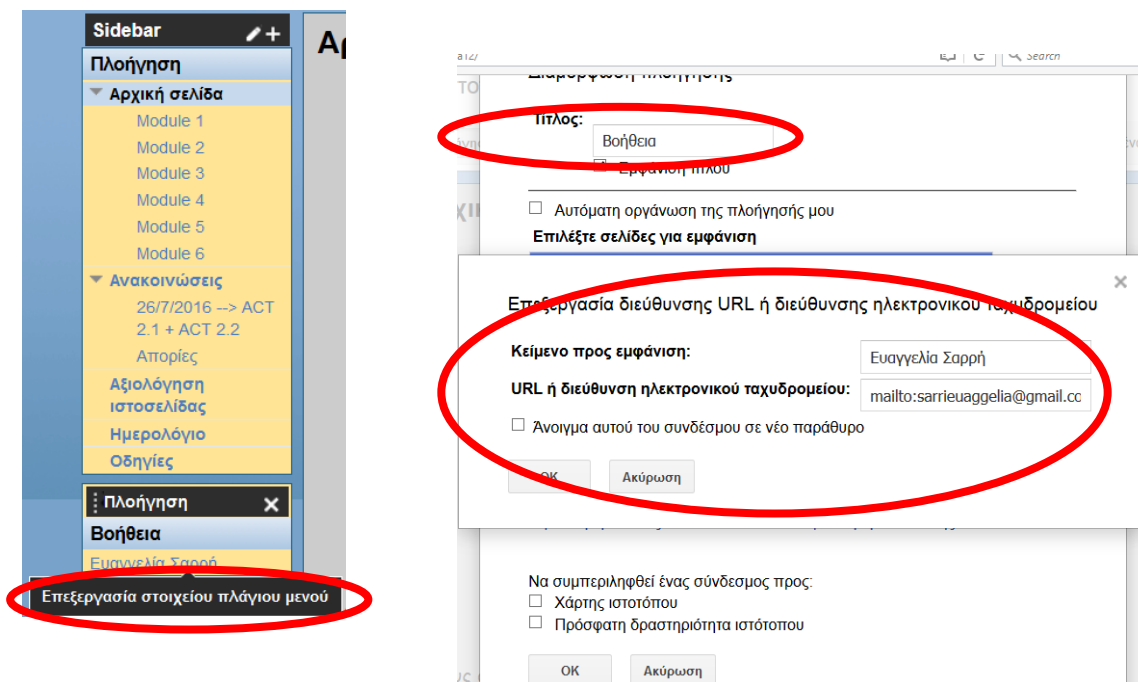


Ο δεύτερος τρόπος παροχής βοήθειας είναι πιο προσωπικός, καθώς οι απορίες των εκπαιδευόμενων δε γίνονται φανερές από τους συνεκπαιδευόμενους τους. Για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευόμενος επιλέγει στο πλάγιο μενού το όνομα της εκπαιδευτικού που βρίσκεται κάτω από την εντολή «Βοήθεια» και τον παραπέμπει στο email της εκπαιδευτικού.



Εικόνα 96: Επιλογή «Βοήθειας» από το πλάγιο μενού

Για να προσθέσουμε την εντολή «Βοήθεια» στο sidebar, από το μενού «Περισσότερες ενέργειες» (γρανάζι), επιλέγουμε «Επεξεργασία διάταξης σελίδας» και στη συνέχεια «Επεξεργασία στοιχείου πλάγιου μενού». Έτσι, στο μενού που εμφανίζεται, βάλαμε ως τίτλο «Βοήθεια» και επιλέξαμε ως κείμενο το όνομα της εκπαιδευτικού το οποίο όνομα θα έστειλε τα παιδιά στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της για να της στείλουν ηλεκτρονικό μήνυμα.



Εικόνα 97: Επεξεργασία πλάγιου μενού

### 3.9 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι πειραματική και αποτελεί μια μικτή προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την ποσοτική και ποιοτική μέθοδο. Αναφορικά με την **ποσοτική μέθοδο**, οι εκπαιδευόμενοι πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (pre-test 1) που απαρτιζόταν από είκοσι ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων:

- 5 ερωτήσεις αξιολογούσαν την αυτοεπίγνωση (self-awareness) των μαθητών.
  1. Καταλαβαίνω τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία μου.
  2. Καταλαβαίνω πότε είμαι χαρούμενος/η.
  3. Καταλαβαίνω πότε έχω κάνει λάθος.
  4. Καταλαβαίνω πότε είμαι θυμωμένος/η.
  5. Μπορώ να κατονομάσω κάθε συναίσθημα που βιώνω.
- 5 ερωτήσεις αξιολογούσαν την αυτορρύθμιση-παρακίνηση (self-regulation-motivation)
  1. Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.
  2. Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης μου.
  3. Ζητάω συγγνώμη όταν χρειάζεται.

4. Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω.
  5. Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι αν συναντώ δυσκολίες.
- 5 ερωτήσεις αξιολογούσαν την ενσυναίσθηση (empathy)
    1. Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος.
    2. Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι.
    3. Είμαι καλός ακροατής και ακούω τους φίλους μου όταν μιλούν.
    4. Στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις.
    5. Καταλαβαίνω τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος).
  - 5 ερωτήσεις αξιολογούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills)
    1. Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους.
    2. Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.
    3. Συμμετέχω με συνομηλίκους μου σε ομαδικές δραστηριότητες.
    4. Τα παιδιά που γνωρίζω με συμπαθούν.
    5. Πιάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά.

Οι πιθανές απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις ήταν: «Ποτέ», «Μερικές φορές», «Πολύ συχνά». Οι ερωτήσεις αυτές αντλήθηκαν από το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Χατζηχρήστου κ.ά. (2008) και αξιολογούσαν την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ερευνητικό ερώτημα 1).

Επίσης, δόθηκε ένα ακόμη ερωτηματολόγιο (pre-test 2) στο οποίο παρουσιάζονταν εικόνες από τους πέντε παίκτες της ομάδας και κάτω από τον καθένα δίνονταν είκοσι χαρακτηριστικά (δέκα θετικά – δέκα αρνητικά), από τα οποία καλούνταν οι εκπαιδευόμενοι να επιλέξουν τρία που πίστευαν ότι ταιριάζουν σε αυτούς τους παίκτες. Το μόνο που γνώριζαν για αυτούς ήταν το όνομά τους, η καταγωγή τους (ελληνική, τουρκική, συριακή, αλβανική) και η εικόνα τους. Στη συνέχεια, καλούνταν να επιλέξουν και για τον εαυτό τους τρία χαρακτηριστικά από τα είκοσι που πιστεύουν ότι τους ταιριάζουν. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν:

**Πίνακας 11: Pre-test2- Επιλογή τριών χαρακτηριστικών από τα δέκα για άγνωστους ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής**

Θετικά χαρακτηριστικά		Αρνητικά χαρακτηριστικά	
ευγενικός/ή	Ταλαντούχος	επιπόλαιος/α	γκρινιάρης/α

Επιμελής	υποστηρικτικός/ή	ζηλιάρης/α	ζαβολιάρης/α
αστείος/α	αθλητικός/ή	μαρτυριάρης/α	τεμπέλης/α
έξυπνος/η	ήρεμος/η	φλύαρος/η	οξύθυμος/η
αγαπητός/ή	δυνατός/ή.	παραπονιάρης/α	Αγχώδης

Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίστηκε στο «Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα» της Χατζηχρήστου (2011). Με το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογούνταν τα στερεότυπα των παιδιών για κάποιες χώρες (ερευνητικό ερώτημα 2).

Αυτά τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης (post-test), προκειμένου να ερευνηθεί τυχούσα μεταβολή στην εξοικείωσή τους με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (post-test 1) και τυχούσα άρση των στερεοτύπων για κάποιες χώρες και αποδοχή της διαφορετικότητας (post-test 2).

Επίσης, αναφορικά με την **ποιοτική μέθοδο**, τα παιδιά καλούνταν αρχικά να κάνουν μια ανασκόπηση και να αξιολογήσουν τις απαντήσεις που έδωσαν στο pre-test 2, που αφορούσε τα τρία χαρακτηριστικά που επέλεξαν για πέντε άγνωστους παίκτες και για τον εαυτό τους. Οι ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν ήταν:

- Για ποιους λόγους επέλεξες τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη;
- Η χώρα καταγωγής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σου για τα παιδιά;
- Πώς θα αισθανόσουν αν κάποιος σε απέρριπτε, επειδή καταγόσουν από την Ελλάδα;
- Αλλάζει η εικόνα που έχεις διαμορφώσει για κάποιον όταν τον γνωρίζεις καλύτερα;

Οι ερωτήσεις αυτές αντλήθηκαν από το «Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα» της Χατζηχρήστου (2011). Η ανασκόπηση αυτή στόχο είχε την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών της ύπαρξης στερεοτυπικών αντιλήψεων και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (ερευνητικό ερώτημα 2).

Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις μέσα στο forum που αφορούσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι παίκτες της ομάδας και να προτείνουν λύσεις. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Case Study (Αλέξανδρος - Μπλερίμ)
  1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μπλερίμ (ενσυναίσθηση);
  2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αλέξανδρος (ενσυναίσθηση);
  3. Πώς θα αισθανόσασταν αν ήσασταν στη θέση του Μπλερίμ (αυτοεπίγνωση);
  4. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνει ο Αλέξανδρος ως ηγέτης του σχολείου (κοινωνικές δεξιότητες);
  5. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);
- Case Study (Ντεμέτ)
  1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Ντεμέτ (ενσυναίσθηση);
  2. Πώς θα νιώθατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της Ντεμέτ (αυτοεπίγνωση);
  3. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης της Ντεμέτ, για να τη βγάλετε από τη δύσκολη θέση (αυτορρύθμιση-παρακίνηση, κοινωνικές δεξιότητες);
- Case Study (Αγγελική)
  1. Τι αισθάνεστε για την Αγγελική (αυτοεπίγνωση);
  2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Αγγελική (ενσυναίσθηση);
  3. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει την Αγγελική (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);
- Case Study (Αμπντάλ)
  1. Τι αισθάνεστε για τον Αμπντάλ (αυτοεπίγνωση);
  2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αμπντάλ (ενσυναίσθηση);
  3. Τι θα κάνατε για να βοηθήσετε τον Αμπντάλ, αν ήσασταν συμπαίκτης του (αυτορρύθμιση-παρακίνηση, κοινωνικές δεξιότητες);
  4. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει τον Αμπντάλ (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);

Όπως φαίνεται, οι ερωτήσεις αυτές στόχευαν στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ερευνητικό ερώτημα 1) και αντλήθηκαν από το πρόγραμμα “Learning to Live Together” του ιδρύματος Arigatou (2008).

Τέλος, καλούνταν σε ομάδες να αναπτύξουν ένα παραδοτέο. Μια ομάδα θα ασχολούνταν με την Ελλάδα, άλλη ομάδα με την Αλβανία, άλλη με την Τουρκία και άλλη με τη Συρία. Στα παραδοτέα αυτά, καλούνταν να προβάλουν τη γεωγραφική θέση, τη σημαία, τη θρησκεία, τον

πληθυσμό, το κλίμα και τα ήθη-έθιμα της χώρας που μελετούσαν. Σε κάθε ομάδα δίνονταν links, για να μπορέσουν οι μαθητές επισκεπτόμενοι τις ιστοσελίδες να συμπληρώσουν το παραδοτέο τους με τις παραπάνω πληροφορίες. Στη συνέχεια γινόταν μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, που η κάθε ομάδα πρόβαλλε τη χώρα που μελετούσε. Έπειτα, όλοι προσπαθούσαν να βρουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών. Στόχος της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθόδου ήταν η άρση των στερεοτύπων και η αποδοχή της διαφορετικότητας (ερευνητικό ερώτημα 2).

Όλες οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στόχευαν στη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι στη διαγνωστική/αρχική αξιολόγηση (pre-test 1 pre-test 2) και στην τελική αξιολόγηση (post-test 1 post-test 2).

Στο τέλος, τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθώς και του διαδικτυακού περιβάλλοντος του google site, που έλαβε χώρα η εκπαιδευτική παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις εκ των οποίων οι δεκαοχτώ ήταν κλειστού τύπου καθώς οι μαθητές είχαν να επιλέξουν από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert έναν αριθμό που:

- το 1 σήμαινε «Διαφωνώ απόλυτα»,
- το 2 σήμαινε «Διαφωνώ»,
- το 3 σήμαινε «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»,
- το 4 σήμαινε «Συμφωνώ»,
- το 5 σήμαινε «Συμφωνώ απόλυτα».

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν οι εξής:

1. Ήταν ευχάριστο το περιβάλλον της ιστοσελίδας;

2. Η ιστοσελίδα χαρακτηριζόταν από μινιμαλισμό (δεν ήταν υπερφορτωμένη);

3. Χρησιμοποιήθηκε απλή και κατανοητή γλώσσα;

4. Ο τύπος της γραμματοσειράς ήταν ελκυστικός;

5. Η χρήση διαφορετικού τίτλου σε κάθε σελίδα (module 1 ...) με βοήθησε με γρήγορο τρόπο να εντοπίσω πού βρίσκομαι χωρίς να μπερδεύομαι;

6. Υπήρχε ομοιομορφία στους τίτλους, τις κεφαλίδες, τις εικόνες, τη γραμματοσειρά, το χρώμα και τη θέση των ασκήσεων;

- 7.Μπορούσα εύκολα να πλοηγηθώ σε κάθε μάθημα;
- 8.Οι δραστηριότητες είχαν οργανωθεί εξαιρετικά στην ιστοσελίδα;
- 9.Μπορούσα εύκολα να εντοπίσω τις ασκήσεις που έπρεπε να κάνω;
- 10.Τα κόμικς με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα την πληροφορία που παρουσιαζόταν;
- 11.Μου άρεσε που μου δόθηκε η δυνατότητα δημιουργίας ομάδων συζήτησης και συνεργατικών δραστηριοτήτων;
- 12.Η χρήση κινούμενων γραφικών (animation) κρατούσαν το ενδιαφέρον μου;
- 13.Οι οδηγίες κάθε άσκησης ήταν κατανοητές και επαρκείς;
- 14.Η δυνατότητα καθοδήγησης μέσω σχολίων μού φάνηκε χρήσιμη;
- 15.Το βίντεο με τις οδηγίες ήταν περιεκτικό και με βοήθησε στις ενέργειες που έπρεπε να κάνω;
- 16.Ένιωθα ασφαλής που μπορούσαν να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα ΜΟΝΟ οι συμμαθητές μου και η δασκάλα μου;
17. Το θέμα της ιστοσελίδας «Σέβομαι τη διαφορετικότητα» προσέλκυσε το ενδιαφέρον μου;
18. Είμαι πεπεισμένος πως η γνώση που απέκτησα θα με βοηθήσει στη ζωή μου;

Επίσης, αποτελούνταν και από δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να αναφέρουν ένα θετικό και ένα αρνητικό του site.

Το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του διαδικτυακού περιβάλλοντος google site και της εκπαιδευτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε βάσει των κανόνων ευχρηστίας διεπιφανειών που απευθύνονται σε παιδιά (Γιαννούση, 2011). Τα παιδιά κρίνουν αρκετά αυστηρά τις διεπιφάνειες των ιστοσελίδων. Θέλουν οι ιστοσελίδες που επισκέπτονται για ψυχαγωγικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς να είναι κατανοητές, να έχουν έναν ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και να είναι προφανείς οι ενέργειες που πρέπει να κάνουν. Αν δεν νιώθουν εξοικειωμένα με το περιβάλλον και δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν, είναι πολύ πιθανό να τις εγκαταλείψουν (Arseneault, 2003 ; BBC News, 2002).

Για το λόγο αυτό, κρίνεται χρήσιμη από τους σχεδιαστές ιστοσελίδων η εφαρμογή των κανόνων ευχρηστίας διεπιφανειών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αρτιότητα μιας διεπιφάνειας, η ευχρηστία και η προσβασιμότητά της (Allegrezza, 2002 ; Scapin, 2000 ; Dumas

& Redish, 1999). Τα παιδιά λειτουργούν διαφορετικά από τους ενήλικες, επομένως απαιτούνται διαφορετικοί κανόνες σχεδιασμού ιστοσελίδας. Βέβαια, οι κανόνες που αφορούν ιστοσελίδες για ενήλικες δε σημαίνει ότι δε θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά των κανόνων σχεδιασμού παιδικών ιστοσελίδων (Nielsen, 2010 ; Krug, 2006).

### **3.10 Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας βασισμένη στο γνωστικό μοντέλο της μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα - Problem Based Learning (PBL)**

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε βάσει της Problem Based Learning (PBL), όπως την πρότεινε ο Barrows (1980) με τις 6 φάσεις (βλ. 2.3.5). Κάθε φάση του μοντέλου αντιστοιχούσε με ένα module. Επομένως, οι δραστηριότητες στο google site χωρίστηκαν σε 6 modules, όσες και οι φάσεις του μοντέλου που πρότεινε ο Barrows. Στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> φάση του μοντέλου (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> module), στην οποία παρουσιάζεται το αυθεντικό πρόβλημα αξιοποιήθηκε η στρατηγική storytelling (βλ. 2.4.2) με την οποία παρουσιάζεται το πρόβλημα υπό την μορφή κόμικ. Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται η αντιστοίχιση γνωστικού μοντέλου, στρατηγικής και module.

**Πίνακας 12: Αντιστοίχιση μοντέλου PBL, στρατηγικής storytelling με modules.**

<b>Οργάνωση google site/Modules</b>	<b>Φάσεις PBL σύμφωνα με Barrow</b>	<b>Στρατηγική</b>
Module 1	1) Παρουσίαση προβλήματος	Storytelling
Module 2	2) Ομαδική συζήτηση προβλήματος – καταιγισμός ιδεών	Storytelling
Module 3	3) Ανεξάρτητη μελέτη για συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πρόβλημα	-



Module 4	4) Ομαδική συζήτηση – συνεργασία για την επίλυση του προβλήματος	-
Module 5	5) Παρουσίαση και μελέτη των πιθανών λύσεων του προβλήματος	-
Module 6	6) Αξιολόγηση της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος	-

Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίστηκαν στο πρόγραμμα «Learning to live together» που προτείνει το ίδρυμα Arigatou σε συνεργασία με την Unesco και τη Unicef (βλ. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161059e.pdf>) Το πρόγραμμα «Learning to live together» του Arigatou χωρίζεται σε δύο ενότητες (modules) και κάθε ενότητα αποτελείται από δραστηριότητες (kiosks), που εξυπηρετούν και διαφορετικούς στόχους. Στο 1<sup>ο</sup> module, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Μαθαίνουν να εκτιμούν τις διαφορές και τις ομοιότητες, να ακούνε τις απόψεις των άλλων ανθρώπων, να κατανοούν και να σέβονται εκείνους που είναι διαφορετικοί και σκέφτονται διαφορετικά. Στο 2<sup>ο</sup> module, οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν έναν κόσμο που έχει ανάγκη από κοινωνικό μετασχηματισμό, ο οποίος θα επιτευχθεί με τη συμφιλίωση και συνεργασία ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες και θρησκείες. Ο βασικός σκοπός του προγράμματος είναι να μάθουν τα παιδιά ότι είναι διαφορετικά μεταξύ τους, άλλα είναι όλα ίσα. Επομένως, το πρόγραμμα αυτό έχει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Πέρα όμως από αυτό, το πρόγραμμα όπως φαίνεται αναπτύσσει και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών καθώς βοηθά τα παιδιά:

- να εκφράζουν τα συναισθήματά τους,
- να μάθουν να τα διαχειρίζονται και
- να μπαίνουν στη θέση των άλλων, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση.

Επίσης, κάποιες δραστηριότητες βασίστηκαν και στο πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα με θέμα «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» που προτείνει η Χατζηχρήστου (2011). Το πρόγραμμα αυτό χωρίζεται σε δύο επίπεδα (Α' και Β'), καθένα από τα οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην αναγνώριση κοινών και διαφορετικών στοιχείων μεταξύ των λαών ενώ το

δεύτερο επίπεδο προωθεί την επαφή με το διαφορετικό άλλο και την άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι α) η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και β) η ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά θέματα, όπως είναι η αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας, όχι μόνο με την επισήμανση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο (Χατζηχρήστου, 2011). Όπως και στο πρόγραμμα «Learning to live together», έτσι και σε αυτό, η διαπολιτισμική συνάντηση επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

Γενικός σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να ενισχύσουν τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες), οι οποίες θα τους βοηθήσουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να επιλύσουν πιθανές συγκρούσεις με αυτούς, να αποκτήσουν πρωτοβουλία, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, προσόντα πολύ σημαντικά όχι μόνο για τη σχολική τους σταδιοδρομία αλλά και για την ένταξή τους στην κοινωνία και τη μελλοντική τους ευτυχία, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποδειχτεί σημαντικότερο προγνωστικό της ευτυχίας από το IQ (Goleman, 1995). Επίσης, σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι και η άρση των στερεοτύπων προς το διαφορετικό άλλο. Σε μια πολύχρωμη κοινωνία η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ομαλή συμβίωση και συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής είναι επιτακτική ανάγκη (Γεωργογιάννης, 2006). Σχεδιάστηκε λοιπόν η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση γιατί παρέχει αρκετά εφόδια στους εκπαιδευόμενους που μπορούν να τους βοηθήσουν στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν από το πρόγραμμα «Learning to Live Together» είναι οι εξής:

**Πίνακας 13: Δραστηριότητες Arigatou που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση**

<b>Δραστηριότητες Arigatou</b>	<b>Λόγος επιλογής</b>
<b>1.Using Cases studies</b> - Loner or outcast?	Επιλέχθηκαν οι μελέτες περίπτωσης προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπουν στη θέση των άλλων και να σκεφτούν την επίλυση ενός

<p>- Ana's story</p>	<p>προβλήματος. Οι μαθητές βλέπουν πώς δρουν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και αντιλαμβάνονται πως οι άσχημες συμπεριφορές μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία.</p> <p>Η case study «<b>Loner or outcast</b>» βάσει της οποίας δημιουργήθηκε η ιστορία του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ:</p> <p>«Ο George είναι ένας μαθητής της Β΄ Γυμνασίου. Ο ίδιος είναι πάντα φιλικός και χαιρετάει τους πάντες. Αυτή η φιλικότητά του τον κάνει πολύ δημοφιλή και ο ίδιος θεωρείται ότι έχει καλές δεξιότητες ηγεσίας. Ωστόσο, ο George φαίνεται να έχει πρόβλημα με έναν μαθητή της τάξης του, τον Siffan. Ο Siffan είναι από την Ιορδανία και ο πατέρας του έφερε την οικογένειά του στην πόλη τους, ενώ έχει μια προσωρινή δουλειά. Ο Siffan είναι πάντα μόνος και φαίνεται να μην του αρέσει να μελετά με τους άλλους μαθητές στην τάξη. Ο George φαίνεται να πιστεύει ότι ο Siffan δεν θέλει να κάνει φίλους από το σχολείο και ότι θεωρεί τον εαυτό του καλύτερο από τους άλλους. Έτσι, ο George κάνει αρνητικά σχόλια για τον Siffan, που συχνά σχετίζονται με το χρώμα του δέρματός του και την πολιτιστική συμπεριφορά. Δεν υπάρχουν πολλά παιδιά από τις αραβικές χώρες στο σχολείο τους και μερικά παιδιά τα κοροϊδεύουν. Βεβαίως, αυτό έχει συμβεί και στον Siffan πολλές φορές. Την περασμένη εβδομάδα, ο πατέρας του Siffan έπρεπε να πάει στο Αμμάν της Ιορδανίας για μια επαγγελματική συνάντηση. Όμως εκεί, σκοτώθηκε από βόμβα σε ένα από τα ξενοδοχεία. Αυτή η κατάσταση είναι πλέον γνωστή σε όλο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν δώσει τα συλλυπητήριά τους στον Siffan και την οικογένειά του. Ο Siffan έχει επιστρέψει στο σχολείο, αλλά κανένας από τους συμμαθητές του δεν του έχει μιλήσει. Φαίνεται ότι δεν έχει φίλους στο σχολείο, είναι μόνος με τη θλίψη του».</p> <p>Η case study «<b>Ana's story</b>» βάσει της οποίας δημιουργήθηκε η ιστορία του Αμπντάλ:</p> <p>«Η Ana ζούσε στην Κολομβία μέχρι που αναγκάστηκε να βρει καταφύγιο στο Εκουαδόρ λόγω κάποιων ένοπλων επιδρομών στα σπίτια τους. Μέσα σε αυτές τις διαμάχες σκοτώθηκε ο αδερφός της και αναγκάστηκε να</p>
----------------------	--

	<p>φύγει με τα έξι της παιδιά. Η ζωή στο Εκουαδόρ δεν είναι εύκολη, πουλάει φρούτα και τα χρήματα που κερδίζει ίσα που φτάνουν για να πληρώσουν το νοίκι ενός πολύ μικρού σπιτιού. Δεν έχει λεφτά για φαγητό ούτε για να στείλει τα παιδιά σε σχολείο. Επίσης, πολλές φορές αντιμετωπίζει ρατσιστικά σχόλια από γείτονες. Ωστόσο, ακόμη και αυτή η ζωή είναι καλύτερη από τη ζωή στην Κολομβία που επικρατεί πόλεμος. Η ίδια ισχυρίζεται ότι τα προβλήματα που έχει δεν πρόκειται ποτέ να λυθούν, επομένως για εκείνη η ζωή είναι μόνο δυστυχία».</p>
<b>2.Reach for the stars</b>	<p>Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα, γιατί επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν πώς είναι οι άλλοι και ποιες ομοιότητες ή διαφορές έχουν μεταξύ τους. Στη δραστηριότητα αυτή, οι συμμετέχοντες αναφέρουν στοιχεία της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, κλίμα κ.ά.) και διαφορετικών λαών και στη συνέχεια βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές συνειδητοποιώντας πως έχουν κοινά χαρακτηριστικά</p>
<b>3.Debate</b>	<p>Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα γιατί επιτρέπει στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις συγκρούσεις και τις αδικίες. Οι εκπαιδευόμενοι προβληματίζονται πάνω σε καταστάσεις, συμπεριφορές και στάσεις που επηρεάζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και το δικό τους σύστημα αξιών. Μπορούν να συζητήσουν και να αποφασίσουν με επιχειρήματα.</p>

Η δραστηριότητα που επιλέχθηκε από το πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα με θέμα «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» που προτείνει η Χατζηχρήστου (2011) παρουσιάζεται στον πίνακα 14.

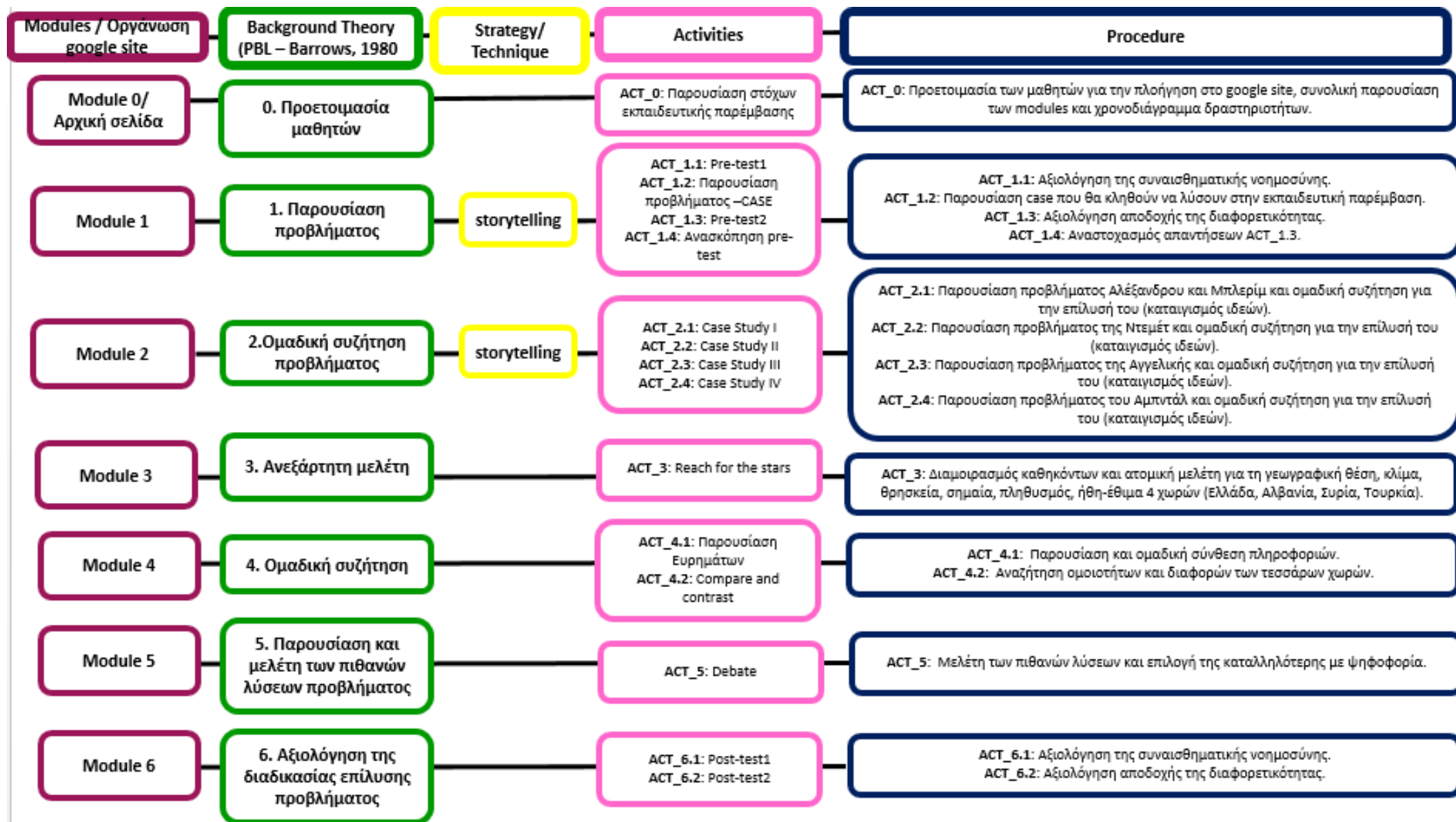
**Πίνακας 14: Δραστηριότητα προγράμματος «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» της Χατζηχρήστου που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση**

Δραστηριότητες Χατζηχρήστου	Λόγος επιλογής
<b>Είμαι ή δεν είμαι</b>	Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν από είκοσι χαρακτηριστικά (10 θετικά – 10 αρνητικά) τρία που πιστεύουν ότι ταιριάζουν σε παιδιά που δε γνωρίζουν, αλλά τους παρουσιάζονται σε φωτογραφίες και το μόνο που γνωρίζουν για αυτά είναι η καταγωγή τους. Με τη δραστηριότητα αυτή επιτυγχάνεται η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών της ύπαρξης στερεοτυπικών αντιλήψεων, και της επίδρασης αυτών στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.

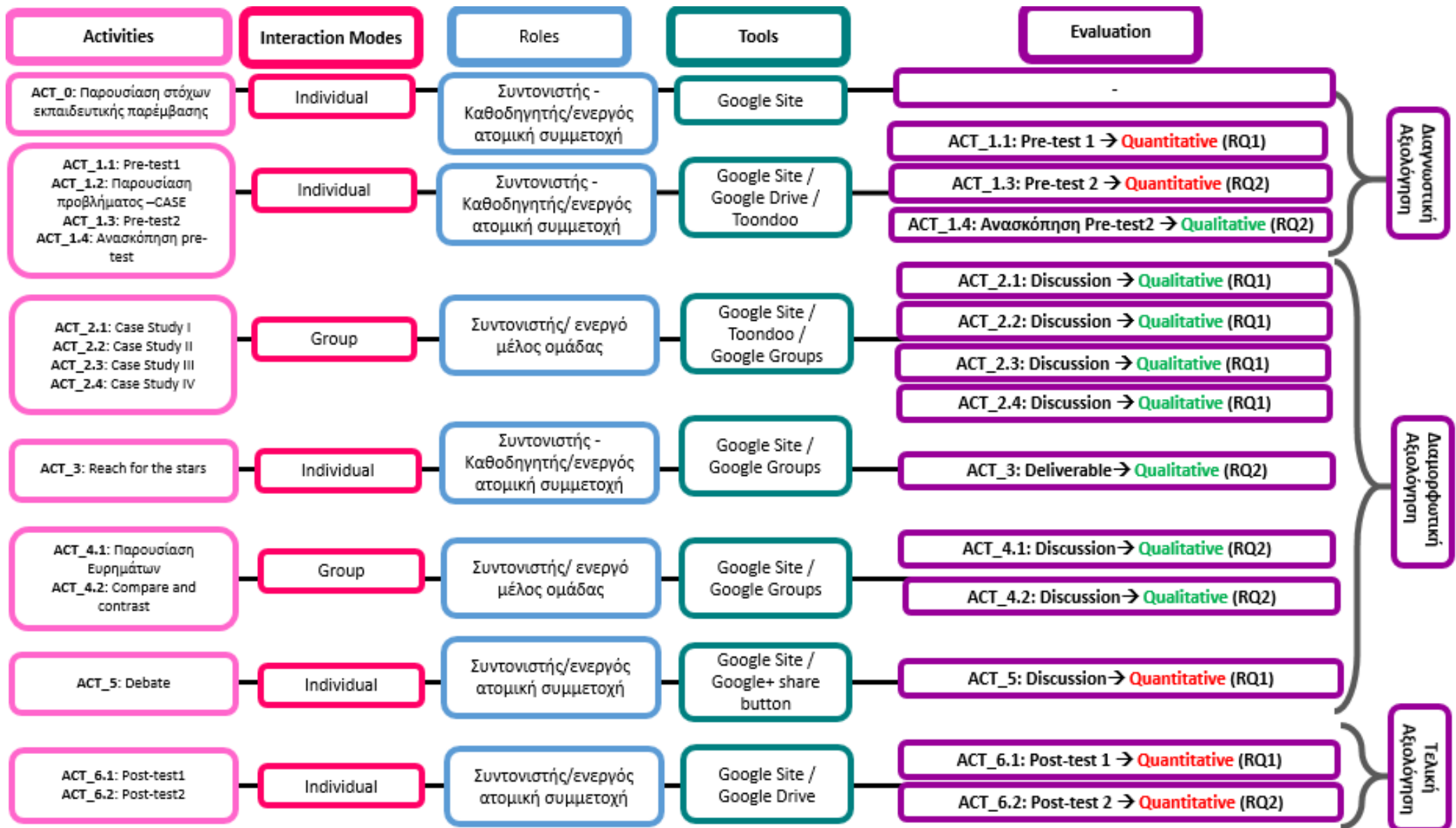
### 3.11 Περιγραφή Διαδικασίας Έρευνας

Η πειραματική διαδικασία είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα στο διαδικτυακό περιβάλλον, google site. Στόχος της παρέμβασης είναι η ενίσχυση όλων των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (RQ1) και η αποδοχή της διαφορετικότητας (RQ2) παιδιών Δ΄ τάξης δημοτικού.

Στο πρώτο σχήμα (Σχήμα 1) παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα modules του google site αντιστοιχισμένα με τις φάσεις του γνωστικού μοντέλου της PBL, τη στρατηγική καθώς και τις δραστηριότητες με τη σύντομη περιγραφή τους. Στο επόμενο σχήμα (Σχήμα 2) παρουσιάζονται οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης αντιστοιχισμένες με τους ρόλους εκπαιδευτικού/μαθητών, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε.

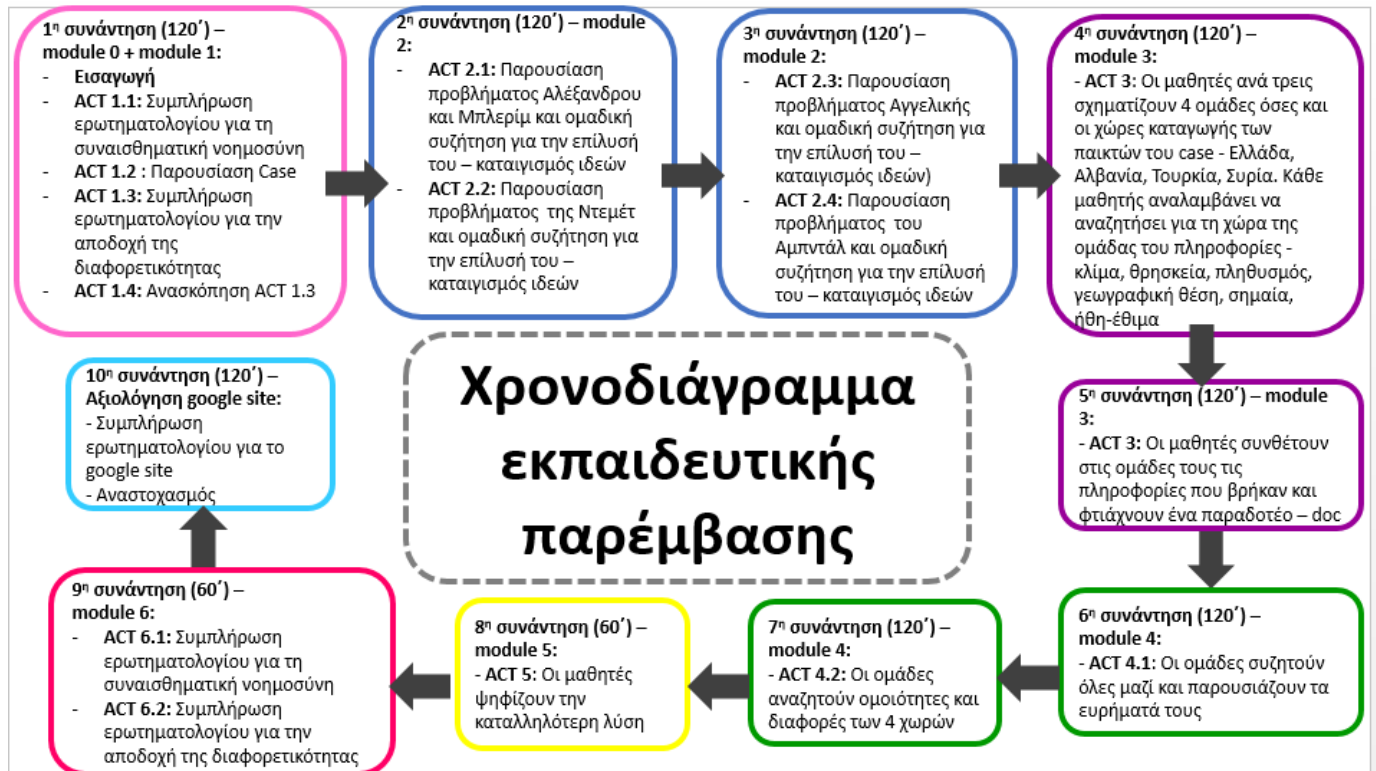


Σχήμα 3: Αντιστοίχιση modules-pbl-strategy-activities-procedure



Σχήμα 4: Αντιστοίχιση activities-interaction modes-roles-tools-evaluation

Η εκπαιδευτική παρέμβαση οργανώθηκε σε 10 συναντήσεις στο διαδικτυακό περιβάλλον google site και η συνολική διάρκειά της ήταν 18 ώρες, όπως φαίνεται στο σχήμα 3.



Σχήμα 5: Χρονοδιάγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης

### 1<sup>η</sup> συνάντηση (module 0/Αρχική σελίδα + module 1) – Συνολική διάρκεια 120':

#### • Εισαγωγή

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους. Οι μαθητές δε διέθεταν στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης emails, για τις ανάγκες όμως αυτής, δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια. Ο λόγος που δημιουργήθηκαν από εκείνη και όχι από τα παιδιά ήταν ο εξής: Η εκπαιδευτικός χρειαζόταν να ξέρει τον κωδικό των παιδιών για να κάνει accept εύκολα στις προσκλήσεις που έστελνε η ίδια για τη συμμετοχή των παιδιών στο google site αλλά και στα google groups για τις ομαδικές συζητήσεις, προκειμένου να μην υπάρξει σύγχυση και σπατάλη χρόνου.

Η πρώτη σελίδα που εμφανίζεται σε αυτούς είναι η «Αρχική σελίδα» που παρουσιάζει το θέμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, του στόχους της, καθώς και χρήσιμες οδηγίες πλοήγησης στο site.



Καλιώς ορίσαστε!

Το πρόγραμμα «Σέβομαι τη διαφορετικότητα» δημιουργήθηκε το 2016. Είναι ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10-12ετών) ατομικά και ομαδικά.

Στόχος της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι να αναπτύξει τους δείκτες κοινωνικοπολιτισμικής νοσηρότητας των μαθητών (αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτονομία, κοινωνική ευγένεια, κοινωνική δεξιότητα) και να τους βοηθήσει να αποδεχτούν και να εντάξουν το διαφορετικό άλλο στη σχολική κοινότητα μέσα από ένα φανταστικό σενάριο, στο οποίο ένας προπονητής μπάσκετ αντιμετωπίζει πρόβλημα στην ομάδα του που αποτελείται από αλλοεθνείς παίκτες, το οποίο καλούνται οι μαθητές να επιλύσουν.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από έξι ενότητες/modules- όσες και οι φάσεις του γνωστικού μοντέλου που ακολουθήθηκε (Problem Based Learning) - στο πέρας των οποίων προβλέπεται να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος.

Για τη συμμετοχή σας στο παρόν πρόγραμμα, καλείστε να ακολουθήσετε γραμμικά τα modules ξεκινώντας από το module 1 και καταλήγοντας στο module 6.

Σε όλη σας την πορεία δε θα είστε μόνοι σας, αλλά θα έχετε χρήσιμους βοηθούς που θα σας εξηγούν τι πρέπει να κάνετε.

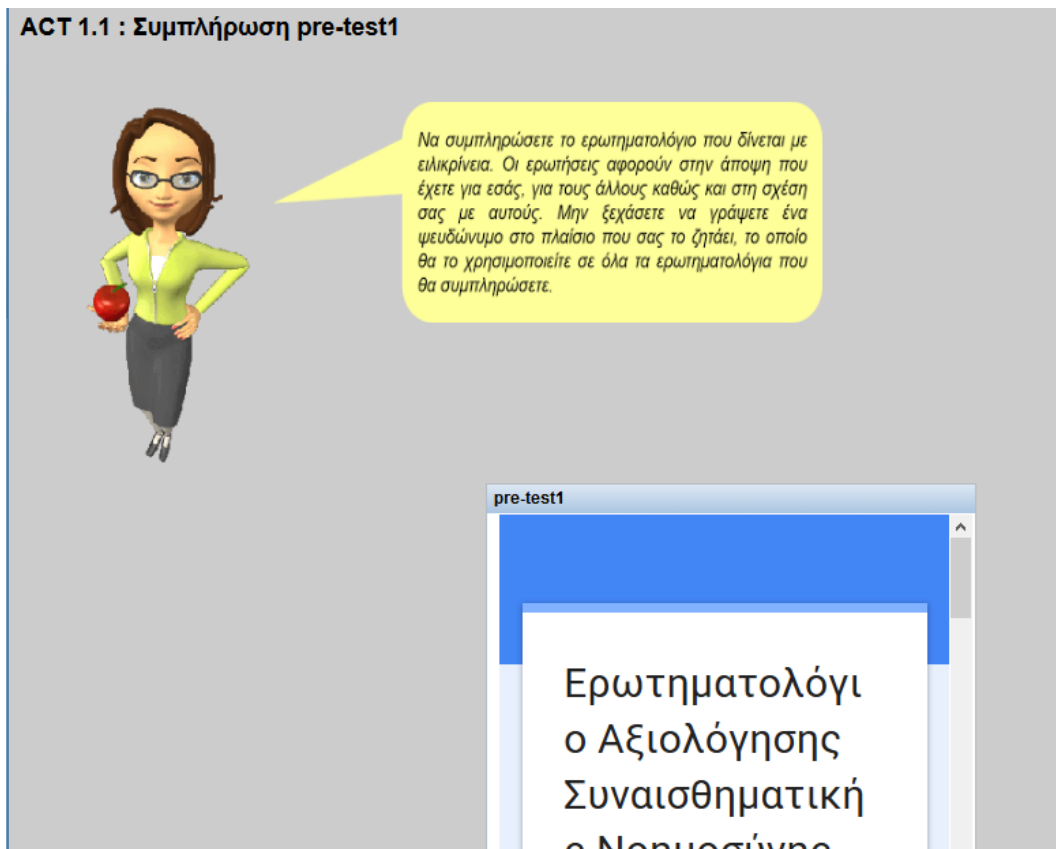
**Εικόνα 98: Αρχική σελίδα**

Η παρουσίαση των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η επεξήγηση του τρόπου πλοήγησης στο google site διαρκεί 30'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και έχει βοηθητικό ρόλο, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα λεύκωμα φωτογραφιών και κείμενο πληροφοριών.

- **ACT 1.1: Συμπλήρωση pre-test1**

Οι μαθητές εισέρχονται στο module 1 και προχωρούν στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα, που αφορά στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που αξιολογεί την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ερευνητικό ερώτημα 1).

**ACT 1.1 : Συμπλήρωση pre-test1**



Na συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που δίνεται με ειλικρίνεια. Οι ερωτήσεις αφορούν στην άποψη που έχετε για εσάς, για τους άλλους καθώς και στη σχέση σας με αυτούς. Μην ξεχάσετε να γράψετε ένα ψευδώνυμο στο πλαίσιο που σας το ζητάει, το οποίο θα το χρησιμοποιείτε σε όλα τα ερωτηματολόγια που θα συμπληρώσετε.

pre-test1

Ερωτηματολόγιο  
Αξιολόγησης  
Συναισθηματική  
Νοημοσύνης


**Εικόνα 99: ACT 1.1**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 15'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive πολλαπλής επιλογής.


- **ACT 1.2: Παρουσίαση case**

Οι μαθητές προχωρούν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του module1, που αφορά την παρουσίαση του case, που είναι το εξής: Ο προπονητής μιας μεικτής σχολικής ομάδας μπάσκετ, ο κύριος Δημήτρης, αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο καλούνται να λύσουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, ο κύριος Δημήτρης έχει στην ομάδα του πέντε παιδιά 10 ετών, τον Μπλερίμ από την Αλβανία, τη Ντεμέτ από την Τουρκία, τον Αμπντάλ από τη Συρία, τον Αλέξανδρο και την Αγγελική από την Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά αν και είχαν καλή επίδοση στο παρελθόν, τώρα δεν μπορούν να επιτύχουν νίκες, γιατί αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα μεταξύ τους. Ο ρόλος των παιδιών στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση είναι να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Όλα τα κόμικς με την παρουσίαση του προβλήματος βρίσκονται στο παράρτημα 1.

## ACT 1.2 : Παρουσίαση προβληματικής (CASE)



Ο κύριος Δημήτρης είναι προπονητής ομάδων μπάσκετ. Μια ομάδα του όμως αντιμετωπίζει μερικά προβλήματα που επηρεάζουν την επίδοσή της. Ο κύριος Δημήτρης σάς διηγείται το πρόβλημα. Διαβάστε το προσεκτικά, γιατί θα γίνετε πολύτιμοι βοηθοί του και θα βρείτε λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι παίκτες του.



**CASE - BY EUAGGELIASARRI** WWW.TOONDOO.COM

Γεια σας, παιδιά! Ονομάζομαι Δημήτρης και είμαι προπονητής ομάδων μπάσκετ.

Φέτος, τα έχω βρει σκούρα με μια ομάδα παιδιών. Την ομάδα αποτελούν: ο Μπλερίμ από την Αλβανία, η Ντεμέτ από την Τουρκία, ο Αμπντάλ από τη Συρία, ο Αλέξανδρος και η Αγγελική από την Ελλάδα.

Τα παιδιά αυτά αν και είχαν καλή επίδοση, τον τελευταίο καιρό δε νικούν σε κανέναν αγώνα. Φοβάμαι ότι φταίνει μερικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Μπορείτε να με βοηθήσετε να τα λύσω, για να ξεκινήσουμε τις νίκες;

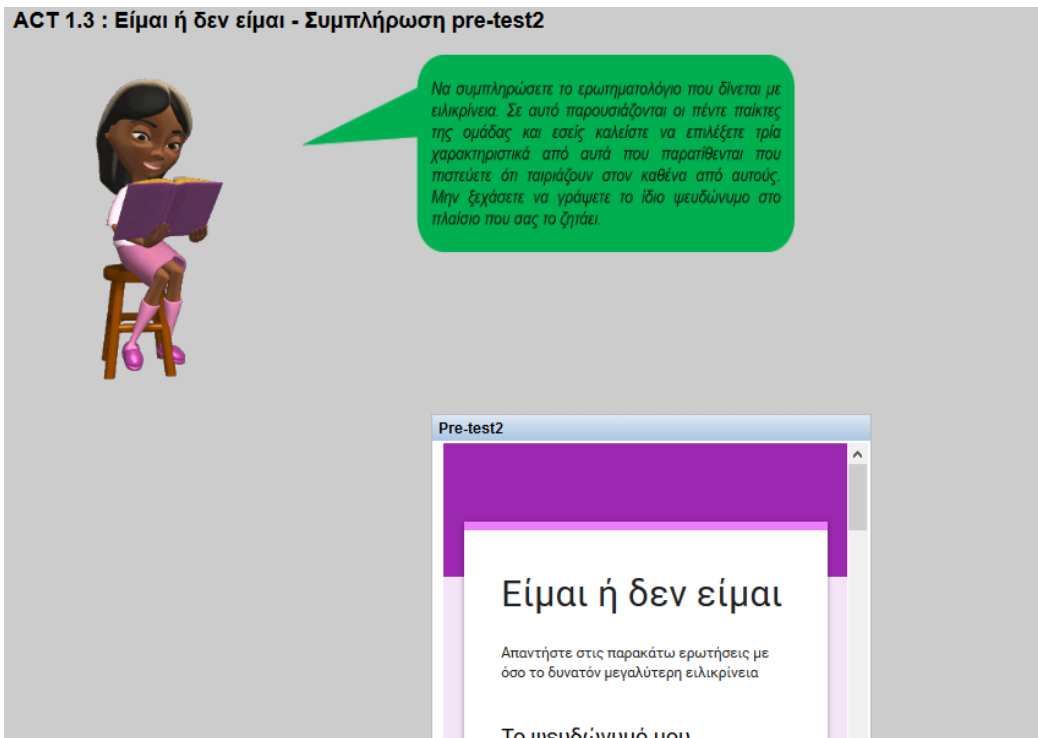
Εικόνα 100: ACT 1.2

Η παρουσίαση της προβληματικής και η επεξήγησή της διαρκεί 30'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και καθοδηγεί, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα κόμικ που δημιουργήθηκε με το εργαλείο toondoo.

- **ACT 1.3: Συμπλήρωση pre-test2**

Οι μαθητές προχωρούν στην 3<sup>η</sup> δραστηριότητα του module1, που αφορά τη στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί την ικανότητά τους να αποδέχονται το διαφορετικό-άλλο:

Παρουσιάζονται οι φωτογραφίες των πέντε παιδιών, του Μπλερίμ από την Αλβανία, της Ντεμέτ από την Τουρκία, του Αμπντάλ από τη Συρία, του Αλέξανδρου και της Αγγελικής από την Ελλάδα και μια κενή φωτογραφία που αφορά κάθε μαθητή που συμπληρώνει την άσκηση. Επίσης, τους δίνονται 20 επίθετα/χαρακτηριστικά (δέκα θετικά – δέκα αρνητικά) και καλούνται να διαλέξουν τρία που πιστεύουν ότι ταιριάζουν στον Μπλερίμ, στη Ντεμέτ, στον Αμπντάλ, στον Αλέξανδρο, στην Αγγελική και στον εαυτό τους.



**Εικόνα 101: ACT 1.3**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 15'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive της μορφής «πλαίσιο ελέγχου» που διαθέτει checkboxes για την επιλογή των χαρακτηριστικών.

- **ACT 1.4: Ανασκόπηση ACT 1.3**

Οι μαθητές προχωρούν στην τελευταία δραστηριότητα του module1, που αφορά στον αναστοχασμό και τον σχολιασμό των απαντήσεων που έδωσαν στην προηγούμενη δραστηριότητα (Act 1.3). Συγκεκριμένα, απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Για ποιους λόγους επέλεξες τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη;
2. Η χώρα καταγωγής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σου για τα παιδιά;
3. Πώς θα αισθανόσουν αν κάποιος σε απέρριπτε, επειδή καταγόσουν από την Ελλάδα;
4. Αλλάζει η εικόνα που έχεις διαμορφώσει για κάποιον όταν τον γνωρίζεις καλύτερα;



**Εικόνα 102: ACT 1.4**

Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώνεται σε 30'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive της μορφής «μακροσκελής απάντηση».

### **2<sup>η</sup> συνάντηση (module 2) – Συνολική διάρκεια 120':**

- **ACT 2.1: Case Study I (Αλέξανδρος & Μπλερίμ)**

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 2. Στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα διαβάζουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Αλέξανδρος και ο Μπλερίμ. Το πρόβλημα έχει ως εξής:

Ο Αλέξανδρος είναι ο αρχηγός της ομάδας μπάσκετ και είναι αρκετά δημοφιλής. Μιλάει με όλα τα παιδιά των ομάδων και όλα θέλουν να είναι συμπαίκτες του. Ωστόσο, ο Αλέξανδρος φαίνεται να έχει πρόβλημα με τον Μπλερίμ. Ο Μπλερίμ είναι από την Αλβανία και ο πατέρας του έφερε την οικογένειά του στην Ελλάδα, όταν εκείνος ήταν έξι χρονών, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Ο Μπλερίμ είναι πάντα μόνος και φαίνεται να μην του αρέσει να παίζει με τους υπόλοιπους παίκτες της ομάδας. Ο Αλέξανδρος φαίνεται να πιστεύει ότι ο Μπλερίμ δε θέλει να κάνει φίλους και ότι θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο από τους άλλους. Έτσι ο Αλέξανδρος

δεν του δίνει πάσα και κάνει αρνητικά σχόλια για τον Μπλερίμ, που συχνά σχετίζονται με την καταγωγή του. Έτσι, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους, καθώς έχει δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα στη σχέση τους. Ο Μπλερίμ, που έχει έρθει στην Ελλάδα από μικρός, έχει δεχτεί πολλές φορές κοροϊδευτικά σχόλια για την καταγωγή του. Για αυτό, δεν έχει φίλους και προτιμά να είναι μόνος με τη θλίψη του.

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το πρόβλημα, εισέρχονται στο forum και απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μπλερίμ;
2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αλέξανδρος;
3. Πώς θα αισθανόσασταν αν ήσασταν στη θέση του Μπλερίμ;
4. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνει ο Αλέξανδρος ως ηγέτης του σχολείου;
5. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ;

## ACT 2.1 : Case Study (Αλέξανδρος - Μπλερίμ)

Το πρόβλημα του Αλέξανδρου & του Μπλερίμ



Μπείτε στο forum, συζητήστε με τους συμμαθητές σας και απαντήστε και στις πέντε ερωτήσεις.

Forum για τον Αλέξανδρο και τον Μπλερίμ

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα Ενέργειες Φίλτρα Βοήθεια

Αναζήτηση

Αλέξανδρος και Μπλερίμ Ιδιωτική κοινή χρήση Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

5 από 5 θέματα (5 μη αναγνωσμένα)

Μέλη · Σχετικά με

Καλώς ήρθατε στο forum!

[Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος](#) [Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος](#)

5. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ;

Εικόνα 103: ACT 2.1

Η παρουσίαση του προβλήματος τους Αλέξανδρου και του Μπλερίμ, ο σχολιασμός και η ομαδική συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος (καταιγισμός ιδεών) διαρκεί 60'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι κόμικς (εργαλείο toonboo) ενσωματωμένα σε flipbook (εργαλείο flipsnack) και google groups.

- **ACT 2.2: Case Study II (Ντεμέτ)**

Οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του module 2 και διαβάζουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Ντεμέτ. Το πρόβλημα έχει ως εξής:

Η Ντεμέτ είναι ένα κορίτσι από την Τουρκία, που είναι μουσουλμάνα. Για το λόγο αυτό φοράει μαντίλα στο κεφάλι της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να την πειράζουν μερικοί συμπαίκτες της, να της τραβούν τη μαντίλα και να την κοροϊδεύουν. Από την άλλη, η Ντεμέτ ενοχλείται γιατί η μαντίλα είναι μέρος της θρησκείας της με αποτέλεσμα πολλές φορές να θυμώνει και να τους χτυπάει.

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το πρόβλημα, εισέρχονται στο forum και απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Ντεμέτ;
2. Πώς θα νιώθατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της Ντεμέτ;
3. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτες της Ντεμέτ, για να τη βγάλετε από τη δύσκολη θέση;



## ACT 2.2 : Case Study (Ντεμέτ)



Μπείτε στο forum, συζητήστε με τους συμμαθητές σας και απαντήστε και στις τρεις ερωτήσεις.

### Forum για τη Ντεμέτ

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ



Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα

Ενέργειες ▾

Φίλτρα ▾

Βοήθεια

Αναζήτηση

**Ντεμέτ** Ιδιωτική κοινή χρήση Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

3 από 3 θέματα (3 μη αναγνωσμένα)

Μέλη · Σχετικά με ▾

Καλώς ήρθατε στο forum!

[Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος](#) [Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος](#)



3. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτες της Ντεμέτ, για να τη βγάλετε από τη δύσκολη θέση;

Από τον/την [...](#) 13 αναπάνσεις · 8 προβολές

29 Ιουλ

Εικόνα 104: ACT 2.2

Η παρουσίαση του προβλήματος της Ντεμέτ, ο σχολιασμός και η ομαδική συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος (καταιγισμός ιδεών) διαρκεί 60'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι κόμικς (εργαλείο toondoο) ενσωματωμένα σε flipbook (εργαλείο flipsnack) και google groups.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση (συνέχεια module 2) – Συνολική διάρκεια 120' :**

- **ACT 2.3: Case Study III (Αγγελική)**

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 2. Στην 3<sup>η</sup> δραστηριότητα διαβάζουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Αγγελική. Το πρόβλημα έχει ως εξής:

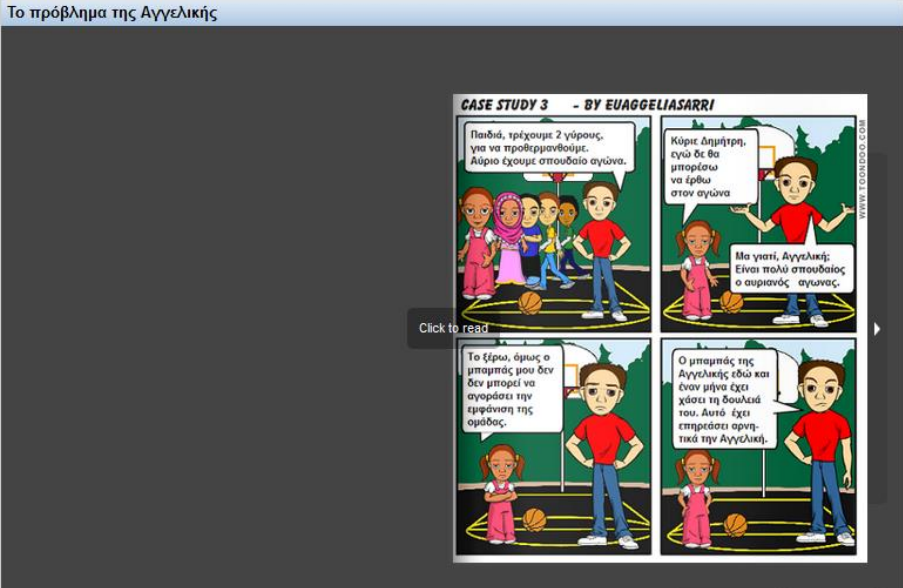
Η Αγγελική είπε στον προπονητή της ότι πρέπει να σταματήσει τις προπονήσεις, γιατί δεν μπορεί να αγοράσει την εμφάνιση της ομάδας. Αυτό συμβαίνει γιατί ο πατέρας της έχασε τη δουλειά του. Επίσης, του είπε ότι ο πατέρας της συχνά αναφέρει ότι αν δεν αλλάξει η κατάσταση, θα φύγουν από την Ελλάδα και θα μεταναστεύσουν στην Αυστραλία που έχουν κάποιους συγγενείς. Όμως, η Αγγελική δε θέλει να φύγει, γιατί θα χάσει τους φίλους της κι έτσι τον τελευταίο καιρό είναι πολύ απογοητευμένη, γιατί δε θέλει να γίνει μετανάστρια.

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το πρόβλημα, εισέρχονται στο forum και απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι αισθάνεστε για την Αγγελική;
2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Αγγελική;
3. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει την Αγγελική;

### ACT 2.3 : Case Study (Αγγελική)

Το πρόβλημα της Αγγελικής



Καλλιγραφία: *Μπείτε στο forum, συζητήστε με τους συμμαθητές σας και απαντήστε και στις τρεις ερωτήσεις.*

Forum για την Αγγελική

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα  Ενέργειες  Φίλτρα

Αγγελική

3 από 3 θέματα (3 μη αναγνωσμένα)

Καλώς ήρθατε στο forum!

[Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος](#) [Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος](#)

3. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει την Αγγελική;

Εικόνα 105: ACT 2.3

Η παρουσίαση του προβλήματος της Αγγελικής, ο σχολιασμός και η ομαδική συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος (καταιγισμός ιδεών) διαρκεί 60'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι κόμικς (εργαλείο toonboo) ενσωματωμένα σε flipbook (εργαλείο flipsnack) και google groups.

- ACT 2.4: Case Study IV (Αμπντάλ)

Οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στη 4<sup>η</sup> δραστηριότητα του module 2 και διαβάζουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Αμπντάλ. Το πρόβλημα έχει ως εξής:


Ο Αμπντάλ τον τελευταίο καιρό δεν έχει όρεξη να παίζει, κάνει αρκετές απουσίες στις προπονήσεις και όταν έρχεται είναι πολύ στενοχωρημένος. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να έχει πέσει η επίδοσή του. Έτσι, ο κύριος Δημήτρης τον ρώτησε τι συμβαίνει. Ο Αμπντάλ άρχισε να του διηγείται την ακόλουθη ιστορία : «Εγώ και η οικογένειά μου πριν δύο μήνες ζούσαμε στη Συρία. Όμως με τους συνεχείς πολέμους, αναγκαστήκαμε να φύγουμε και ήρθαμε εδώ να βρούμε καταφύγιο. Στη Συρία η ζωή ήταν μία κόλαση, γιατί συνεχώς πυροβολισμοί ακούγονταν και ο φόβος πρωταγωνιστούσε στις ζωές μας. Ερχόμενοι στην Ελλάδα τα πράγματα ήταν πολύ δύσκολα. Με πολλούς κινδύνους φτάσαμε εδώ, όμως τώρα δεν έχουμε καθόλου χρήματα. Ο μπαμπάς μου δεν μπορεί να βρει δουλειά, ενώ εγώ μπορώ να εγκαταλείψω το σχολείο, για να τον βοηθήσω. Η ζωή μου στην Ελλάδα είναι σαφώς πολύ καλύτερη από τη Συρία, αφού εκεί γίνεται πόλεμος, αλλά κι εδώ δε νομίζω ότι τα προβλήματα που υπάρχουν πρόκειται να λυθούν. Η ζωή είναι μόνο δυστυχία».

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το πρόβλημα, εισέρχονται στο forum και απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις:


1. Τι αισθάνεστε για τον Αμπντάλ;
2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αμπντάλ;
3. Τι θα κάνατε για να βοηθήσετε τον Αμπντάλ, αν ήσασταν συμπαίκτης του;
4. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει τον Αμπντάλ;

## ACT 2.4 : Case Study (Αμπντάλ)

Το πρόβλημα του Αμπντάλ



Click to read



Μπείτε στο forum, συζητήστε με τους συμμαθητές σας και απαντήστε και στις τέσσερις ερωτήσεις.

Forum για τον Αμπντάλ


ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα Ενέργειες  Φίλτρα  Βοήθεια

**Αμπντάλ** Ιδιωτική κοινή χρήση Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

4 από 4 θέματα (4 μη αναγνωσμένα) Μέλη · Σχετικά με

Καλώς ήρθατε στο forum!

[Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος](#) [Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος](#)

 4. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει τον Αμπντάλ; Από τον/την/... 12 απαντήσεις · 5 παραβιάξ...

Εικόνα 106: ACT 2.4

Η παρουσίαση του προβλήματος του Αμπντάλ, ο σχολιασμός και η ομαδική συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος (καταγιτισμός ιδεών) διαρκεί 60'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ομαδικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι κόμικς (εργαλείο toondoo) ενσωματωμένα σε flipbook (εργαλείο flipsnack) και google groups.


### 4<sup>η</sup> συνάντηση (module 3) – Συνολική διάρκεια 120':

- **ACT 3: Reach for the stars**

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 3. Αρχικά, παρουσιάζεται ο χωρισμός των παιδιών σε τέσσερις ομάδες, όσες και οι χώρες καταγωγής των παικτών της φανταστικής ομάδας μπάσκετ (Ελλάδα, Αλβανία, Τουρκία, Συρία). Οι μαθητές στη συνέχεια μπαίνουν στο forum της χώρας που καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες και εκεί τους δίνονται διάφορα links στα οποία μπορούν να βρουν πληροφορίες για τη γεωγραφική θέση, τη σημαία, τον πληθυσμό, το κλίμα, τη θρησκεία και τα ήθη-έθιμα της χώρας που μελετούν. Η εκπαιδευτικός ορίζει καθήκοντα σε κάθε μαθητή ξεχωριστά (ένας μαθητής από κάθε ομάδα θα αναζητήσει πληροφορίες για τα ήθη-έθιμα, άλλος για τη γεωγραφική θέση και το κλίμα και άλλος για τον πληθυσμό, τη θρησκεία και τη σημαία της χώρας που μελετά). Ο κάθε μαθητής αποθηκεύει τις πληροφορίες που βρήκε σε ένα αρχείο doc.

Ήρθε η ώρα να χωριστείτε σε ομάδες.

Όνομα ομάδας	Άτομα ομάδας
Ελλάδα	7
Αλβανία	3
Τουρκία	3
Συρία	3



**ACT 3: Reach for the stars**



Καλέστε να μιλήτε στο forum και να πατήσετε μέσα στο αρχείο που έχει το όνομα της ομάδας σας, όχι στα άλλα. Μέσα σε κάθε αρχείο υπάρχουν links, στα οποία θα βρείτε πληροφορίες για τη χώρα της ομάδας σας. Στη συνέχεια, με τις πληροφορίες αυτές θα συμπληρώσετε ομαδικά το αστέρι της χώρας με την οποία ασχολείστε. Το "αστέρι" είναι συνδεδεμένο στο αρχείο της κάθε ομάδας και θα πρέπει να συμπληρωθεί από εσάς με τις πληροφορίες που συλλέξατε και συγκεκριμένα με τη σημαία κάθε χώρας, τη γεωγραφική της θέση, τον πληθυσμό της, το κλίμα της, τη θρησκεία της και το ήθη-έθιμά της.

**Forum για εργασία σε μικρές ομάδες**

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ | Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα | Ενέργειες | Φίλτρα | Βοήθεια

Αναζήτηση

**Ελλάδα-Αλβανία-Τουρκία-Συρία** Ιδιωτική κοινή χρήση | Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

4 από 4 θέματα (4 μη αναγνωσμένα)

Μέλη · Σχετικά με

Καλώς ήρθατε στο forum!

Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος | Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος

- Τουρκία** (1)  
Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 2 προβολές 3 Αυγ
- Αλβανία** (1)  
Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 3 προβολές 3 Αυγ
- Συρία** (1)  
Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 1 προβολή 3 Αυγ
- Ελλάδα**  
Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 7 προβολές 3 Αυγ

Κάθε ομάδα μπαίνει μόνο στο forum της χώρας που μελετά και βρίσκει εκεί χρήσιμα links για την αναζήτηση πληροφοριών (γεωγραφική θέση, κλίμα, σημαία, πληθυσμός, θρησκεία, ήθη-έθιμα).

**Εικόνα 107: ACT 3**

Η αναζήτηση και η μελέτη πληροφοριών από κάθε μαθητή διαρκεί 120'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές εργάζονται ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι το google groups και το διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών.

## 5<sup>η</sup> συνάντηση (συνέχεια module 3) – Συνολική διάρκεια 120΄:

- **ACT 3: Reach for the stars (συνέχεια)**

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 3. Οι μαθητές συνθέτουν στις ομάδες τους τις πληροφορίες που βρήκαν και φτιάχνουν ένα αρχείο/παραδοτέο σχετικό με την υπό μελέτη χώρα, δηλαδή οι τρεις μαθητές που μελετούν πληροφορίες για την ίδια χώρα (π.χ. Ελλάδα) επικοινωνούν και ενώνουν σε ένα αρχείο τις πληροφορίες που βρήκαν, το μελετούν, το μορφοποιούν και προσθέτουν εικόνες. Τέλος, ανεβάζουν το παραδοτέο τους στο forum της ομάδας τους.

Forum για εργασία σε μικρές ομάδες

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Αναζήτηση

Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα Ενέργειες Φίλτρα Βοήθεια

Ελλάδα-Αλβανία-Τουρκία-Συρία Ιδιωτική κοινή χρήση Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

4 από 4 θέματα (4 μη αναγνωσμένα)

Μέλη · Σχετικά με

Καλώς ήρθατε στο forum!

Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος Εκκαθάριση του μηνύματος καλωσορίσματος

<input type="checkbox"/>	Τουρκία (1) Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 2 προβολές	
<input type="checkbox"/>	Αλβανία (1) Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 3 προβολές	
<input type="checkbox"/>	Συρία (1) Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 1 προβολή	3 Αυγ
<input type="checkbox"/>	Ελλάδα Από τον/την εγώ - 3 αναρτήσεις - 7 προβολές	3 Αυγ

Η κάθε ομάδα ανεβάζει στο δικό της forum το αρχείο που δημιούργησε.

**Εικόνα 108: ACT 3 (συνέχεια)**

Η σύνθεση των πληροφοριών στις υποομάδες διαρκεί 120΄. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές εργάζονται σε υποομάδες (τριών ατόμων) στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι το google groups και το διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών.


## 6<sup>η</sup> συνάντηση (module 4) – Συνολική διάρκεια 120΄:

- **ACT 4.1: Παρουσίαση ευρημάτων**



Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 4. Στη συνέχεια, μπαίνουν στο forum και κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τις πληροφορίες που βρήκε για την εκάστοτε χώρα.

**ACT 4: Παρουσίαση ευρημάτων - ομοιότητες διαφορές**




Να μπείτε στο forum, να προβάλει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια της τάξης το αστέρι που έφτιαξε για κάθε χώρα και να μιλήσει για αυτή. Στη συνέχεια, με βάση τα αστέρια να βρείτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών.

Forum για ανταλλαγή απόψεων

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα Ενέργειες  Βοήθεια

Εξερευνητές   2 από 2 θέματα

Καλώς ήρθατε στο forum μας!

<input type="checkbox"/>	 2. Να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών (Ελλάδα - Αλβανία - Τουρκία - Συρία) Από τον/την εγώ - 58 αναρτήσεις - 6 προβολές	4 Αυγ
<input type="checkbox"/>	1. Να παρουσιάσει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια πληροφορίες για τη χώρα που αναζητούσε. Από τον/την εγώ - 32 αναρτήσεις - 4 προβολές	4 Αυγ

Εικόνα 109: ACT 4.1

Η παρουσίαση κάθε χώρας από τις ομάδες των μαθητών διαρκεί 120'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές παρουσιάζουν ομαδικά τα ευρήματά τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι το google groups.

### 7<sup>η</sup> συνάντηση (συνέχεια module 4) – Συνολική διάρκεια 120':

#### • ACT 4.2: Compare and contrast

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 4. Στη συνέχεια, μπαίνουν στο forum και απαντούν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του forum, στην οποία καλούνται να βρουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών που μελέτησαν (α. Ελλάδα – Αλβανία, β. Ελλάδα – Τουρκία, γ. Ελλάδα – Συρία, δ. Αλβανία – Τουρκία, ε. Αλβανία – Συρία, στ. Τουρκία – Συρία) και να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα.

#### ACT 4: Παρουσίαση ευρημάτων - ομοιότητες διαφορές



Να μπειτε στο forum, να προβάλει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια της τάξης το αστέρι που έφτιαξε για κάθε χώρα και να μιλήσει για αυτή. Στη συνέχεια, με βάση τα αστέρια να βρείτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών.

Forum για ανταλλαγή απόψεων

ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ  Επισήμανση όλων ως αναγνωσμένα Ενέργειες ▾ Φίλτρα ▾ Βοήθεια

Εξερευνητές Ιδιωτική κοινή χρήση Ρυθμίσεις μέλους και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

2 από 2 θέματα Μέλη · Σχετικά με ▾

Καλώς ήρθατε στο forum μας!

Επεξεργασία του μηνύματος καλωσορίσματος Εγκαθίσταση του μηνύματος καλωσορίσματος

<input type="checkbox"/>		2. Να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών (Ελλάδα - Αλβανία - Τουρκία - ΣΥΡΙΑ) Από τον/την εγώ - 58 αναρτήσεις - 6 προβολές	4 Αυγ
<input type="checkbox"/>		1. Να παρουσιάσει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια πληροφορίες για τη χώρα που αναζητούσε. Από τον/την εγώ - 32 αναρτήσεις - 4 προβολές	4 Αυγ

Εικόνα 110: ACT 4.2

Η καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών διαρκεί 120'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα ευρήματά τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι το google groups.

#### **8<sup>η</sup> συνάντηση (module 5) – Συνολική διάρκεια 60':**

##### • ACT 5: Debate

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους και επιλέγουν το module 5. Εκεί παρουσιάζονται πιθανές λύσεις για κάθε πρόβλημα και οι μαθητές καλούνται να ψηφίσουν ποια θεωρούν καταλληλότερη για να ακολουθήσουν. Η λύση με τα περισσότερα «χτυπήματα» θα ακολουθηθεί. Οι λύσεις που προτείνονται για κάθε παίκτη της φανταστικής ομάδας μπάσκετ παρουσιάζονται στις εικόνες 111-114.

## Module 5

### ACT 5: Debate

Παρουσιάζονται πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της ομάδας. Να ψηφίσετε ποια λύση θεωρείτε καλύτερη κάνοντας κλικ στο κουμπί που βρίσκεται δίπλα στη λύση που προτιμάτε. Οι λύσεις με τα περισσότερα "like" θα εφαρμοστούν.



#### 1<sup>ο</sup> θέμα: Πώς λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ο Αλέξανδρος και ο Μπλερίμ;

- Οι συμπαίκτες τους πρέπει να τους παρακινήσουν να συζητήσουν μεταξύ τους τι τους ενοχλεί, για να το αλλάξουν για το καλό τους και το καλό της ομάδας.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να αποβάλει τον Αλέξανδρο και τον Μπλερίμ, για να μην υπάρχουν εντάσεις στην ομάδα.

+1

- Εφόσον ο Αλέξανδρος συμπαθεί τους υπόλοιπους παίκτες, να διώξει ο κύριος Δημήτρης τον Μπλερίμ, για να βελιωθεί η επίδοση της ομάδας.

+1

### Εικόνα 111: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αλέξανδρο και Μπλερίμ

#### 2<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Ντεμέτ;

- Η Ντεμέτ πρέπει να βγάλει τη μαντίλα την ώρα της προπόνησης.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να εξηγήσει στα υπόλοιπα παιδιά τη σημασία της μαντίλας για την Ντεμέτ.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να αποβάλει τη Ντεμέτ από την ομάδα, γιατί με τη μαντίλα δημιουργούνται προβλήματα.

+1

### Εικόνα 112: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Ντεμέτ

#### 3<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Αγγελική;

- Η κύριος Δημήτρης οφείλει να της εξηγήσει πως χωρίς εμφάνιση δεν μπορεί να συμμετέχει στους αγώνες. Καλό θα ήταν σιγά σιγά να μαζεύει χρήματα για την εμφάνισή της.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να τη συμβουλέψει να μη τα σκέφτεται όλα αυτά, γιατί τη στενοχωρούν. Να της εξηγήσει πως αυτά είναι προβλήματα των μεγάλων και όχι των παιδιών.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να της πει ότι την καταλαβαίνει και να της προτείνει να του λέει ό,τι την απασχολεί για να νιώθει καλύτερα. Επίσης, πρέπει να της δώσει μία εμφάνιση από κάποιον παλιό παίκτη.

+1

### Εικόνα 113: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αγγελική

#### 4<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Αμπντάλ

- Η κύριος Δημήτρης οφείλει να του συμπαρασταθεί και να του εξηγήσει πως πάντα η ζωή δεν είναι εύκολη. Όμως, εκείνος δε θα πρέπει να τα παρατάει, αλλά να αγωνίζεται συνεχώς.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης οφείλει να τον συμβουλέψει να φύγει από την Ελλάδα, γιατί αφού είναι δύσκολα τα πράγματα εκεί, να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα.

+1

- Ο κύριος Δημήτρης οφείλει να του πει πως για εκείνον η ζωή θα είναι πάντα δυστυχία και να συνηθίσει να ζει έτσι.

+1

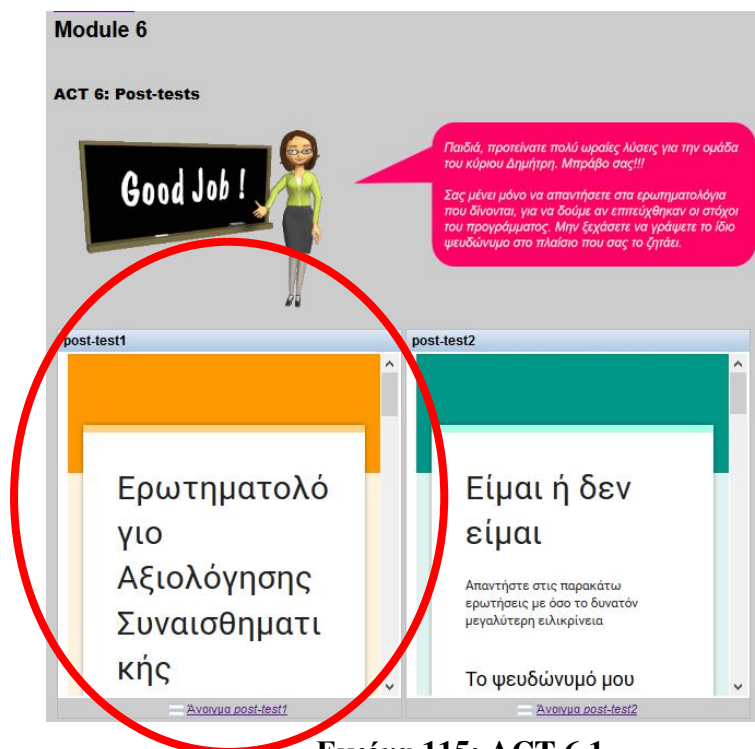
### Εικόνα 114: ACT 5 – προτεινόμενες λύσεις για Αμπντάλ

Η ψηφοφορία και ο σχολιασμός διαρκεί 60'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές εργάζονται ατομικά στον υπολογιστή τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι το google+ share button.

### 9<sup>η</sup> συνάντηση (module 6) – Συνολική διάρκεια 60':

#### • ACT 6.1: Συμπλήρωση post-test1

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους. Έπειτα, εισέρχονται στο module 6 και συμπληρώνουν το post-test1 (που είναι ίδιο με το pre-test1), που διερευνά τυχούσα μεταβολή στην εξοικείωση των μαθητών με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ερευνητικό ερώτημα 1).

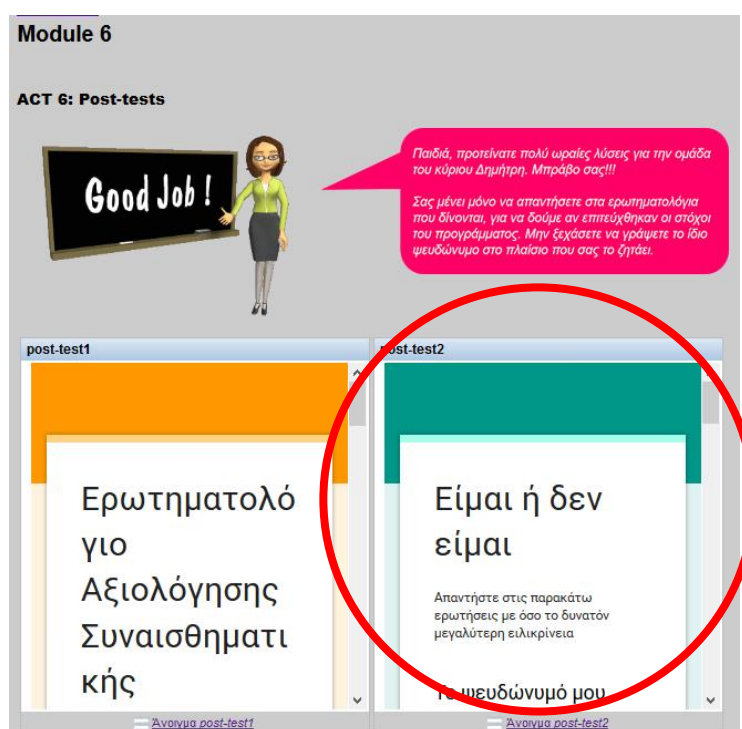


Εικόνα 115: ACT 6.1

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 15'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive πολλαπλής επιλογής.

- **ACT 6.2: Συμπλήρωση post-test2**

Οι μαθητές προχωρούν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του module 6, που αφορά στη συμπλήρωση του post-test2 (που είναι ίδιο με το pre-test2) και διερευνά τυχούσα μεταβολή στην αποδοχή της διαφορετικότητας (ερευνητικό ερώτημα 2).



**Εικόνα 116: ACT 6.2**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 15'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive της μορφής «πλαίσιο ελέγχου» που διαθέτει checkboxes για την επιλογή των τριών χαρακτηριστικών.

**10<sup>η</sup> συνάντηση (Αξιολόγηση google site) – Συνολική διάρκεια 120':**

- **Αξιολόγηση google site – αναστοχασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στο google site χρησιμοποιώντας το email και το password τους. Έπειτα, εισέρχονται στη σελίδα «Αξιολόγηση ιστοσελίδας» και συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο με 18 ερωτήσεις κλειστού και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούν στην αξιολόγηση του google site και της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, γίνεται μια συζήτηση που συντονίζει η εκπαιδευτικός και αφορά στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Εικόνα 117: Αξιολόγηση google site**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 30', ενώ η συζήτηση για τα οφέλη της εκπαιδευτικής παρέμβαση 90'. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά ατομικά στους υπολογιστές τους. Οι πόροι που χρησιμοποιούνται είναι ένα ερωτηματολόγιο google drive με 18 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert και 2 ερωτήσεις μακροσκελούς απάντησης.

## 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Αρχικά, διερευνάται η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης και έπειτα εξετάζεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ pre-test και post-test μετρήσεων των εξαρτημένων μεταβλητών (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες). Επίσης, διερευνάται η ικανότητα των μαθητών να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Τέλος, ακολουθεί η ποιοτική αξιολόγηση των συζητήσεων και των παραδοτέων των μαθητών. Οι μετρήσεις έγιναν με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης για κοινωνικές επιστήμες SPSS.

### 4.2 Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

#### 4.2.1 Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείων μέτρησης

Στατιστικά, η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο/ κλίμακα, όταν αυτό που μετράει μπορεί και το μετράει «καλά». Όταν υπάρχουν ίδιες συνθήκες και γίνονται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, ένα ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο όταν τα αποτελέσματά του είναι ίδια. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (2011) οι κατηγορίες της αξιοπιστίας έχουν ως εξής:

- της επαναλαμβανόμενης μέτρησης,
- της εσωτερικής συνοχής,
- των παράλληλων μορφών,
- της συμφωνίας μεταξύ των εξεταστών,
- της συνέπειας του ίδιου εξεταστή.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε για τη διερεύνηση του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας (Χατζηχρήστου, 2008) εξετάζεται η αξιοπιστία του ως προς την

εσωτερική του συνοχή (internal consistency) και αντιπροσωπεύει τα επιμέρους σετ ερωτήσεων/υποκλίμακες, που αντιστοιχεί στη μέτρηση ενός φαινομένου, ώστε ξεχωριστά να συνεισφέρουν στο συνολικό αποτέλεσμα. Εκτιμάται μεταξύ άλλων με τον έναν από τους πιο γνωστούς βιβλιογραφικά, δείκτη αξιοπιστίας/ εσωτερικής συνέπειας alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach (Cronbach, 1951), ο οποίος και επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία. Οι τιμές του  $\alpha$  που είναι μεγαλύτερες από 0,70 θεωρούνται αποδεκτές. Όταν οι τιμές του δείκτη  $\alpha$  πλησιάζουν ή ξεπερνούν την τιμή 0,80 θεωρείται βιβλιογραφικά ότι το ερωτηματολόγιο ή ένα σετ ερωτήσεων/ κλίμακα έχει υψηλού βαθμού αξιοπιστία. Οι τιμές του  $\alpha$  που είναι από 0,00 μέχρι 0,70 δεν θεωρούνται ικανοποιητικές και τέλος οι αρνητικές τιμές δεν αξιολογούνται (Αλεξόπουλος, 2011). Στον πίνακα 15 δίνονται οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha$ -Cronbach για κάθε κλίμακα ή υποκλίμακα η οποία χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο.

**Πίνακας 15: Τιμές αξιοπιστίας των κλιμάκων**

Κλίμακα	a-Cronbach		
	Πριν	Μετά	Σύνολο
Αυτοεπίγνωση	0,750	0,712	0,736
Κοινωνικές Δεξιότητες	0,872	0,729	0,808
Αυτορρύθμιση-Παρακίνηση	0,701	0,695	0,698
Ενσυναίσθηση	0,754	0,709	0,741
Σύνολο	0,775	0,741	0,765

Από τις τιμές αξιοπιστίας παρατηρούμε ότι όλες οι κλίμακες είναι άνω της τιμής 0,7 ή έστω προσεγγιστικά ίσες με την τιμή 0,7. Σημειώνεται ότι είναι εφικτό σε πολλές περιπτώσεις να γίνει αποδεκτή τιμή αξιοπιστίας και άνω του 0,6 ειδικά όταν οι ερωτήσεις της κλίμακας είναι πολύ λίγες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση μας. Εν κατακλείδι, οι κλίμακες που θα χρησιμοποιηθούν έχουν αποδεκτή έως ικανοποιητική αξιοπιστία.



#### **4.2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν δεδομένα ήταν τέσσερα ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν με το google drive, ένα παραδοτέο για κάθε ομάδα μαθητών (οι ομάδες συνολικά ήταν τέσσερις, όσες και οι χώρες προς μελέτης – Ελλάδα, Αλβανία, Τουρκία, Συρία – επομένως και τα παραδοτέα ήταν τέσσερα συνολικά) και οι συζητήσεις των παιδιών στο forum.

Αναλυτικότερα, το **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση απαντήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, το οποίο δόθηκε πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στο τέλος, για να εξεταστούν τυχούσες μεταβολές στις απαντήσεις. Δημιουργήθηκε βάσει του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πρότειναν οι Χατζηχρήστου κ.ά. (2008). Στο ερωτηματολόγιο αυτό, πέντε ερωτήσεις αξιολογούσαν την αυτοεπίγνωση, πέντε την αυτορρύθμιση, πέντε την ενσυναίσθηση και πέντε τις κοινωνικές δεξιότητες. Παρουσίαζε συνολικά 20 δεξιότητες που οι μαθητές απαντούσαν αν τις διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό (πολύ συχνά), μέτρια (μερικές φορές) ή καθόλου (ποτέ).

Το **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** που αξιολογούσε την ικανότητα των μαθητών να αποδέχονται τη διαφορετικότητα απαντήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην αρχή αλλά και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν από μια λίστα με είκοσι χαρακτηριστικά (δέκα θετικά – δέκα αρνητικά), τρία που πίστευαν ότι ταιριάζουν στους παίκτες της φανταστικής ομάδας μπάσκετ. Το μόνο που γνώριζαν για αυτούς ήταν το όνομά τους και η καταγωγή τους. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, για να εξεταστεί αν τα παιδιά μετά το πέρας αυτής αξιολογούσαν θετικότερα το διαφορετικό άλλο.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά σε ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου καλούνταν να κάνουν ανασκόπηση και να εξηγήσουν τον λόγο που έδωσαν στον κάθε παίκτη της ομάδας θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά και αν τους επηρέασε η καταγωγή τους, προκειμένου να ανιχνευθεί η ύπαρξη στερεότυπων.

Τέλος, διαμοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης και του διαδικτυακού περιβάλλοντος google site. Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίστηκε στους κανόνες ευχρηστίας διεπιφανειών που απευθύνονται σε παιδιά (Γιαννούση, 2011). Αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις εκ των οποίων οι δεκαοχτώ απαντήθηκαν με τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert με πιθανές απαντήσεις: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα και οι δύο ήταν ανοικτού τύπου και έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να καταγράψουν ένα θετικό και ένα αρνητικό του διαδικτυακού περιβάλλοντος.

### **Έλεγχος κανονικότητας για τις μεταβλητές πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση (pre-test/post-test)**

Στην στατιστική υπάρχουν διαθέσιμοι μια σειρά από στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων με τους οποίους είναι εφικτό να εξεταστεί η ισχύς ή όχι των ερευνητικών υποθέσεων, ώστε να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι στατιστικοί έλεγχοι συνήθως έχουν κάποιες υποθέσεις (παραδοχές), κάτω από τις οποίες ισχύουν και μόνο τότε μπορούμε να ελπίζουμε σε μια αποδεκτή πιθανότητα ισχύος των συμπερασμάτων τα οποία έχουμε εξαγάγει.

Μια μεγάλη κατηγορία ελέγχων είναι οι «παραμετρικοί» έλεγχοι, οι οποίοι έχουν μια σειρά υποθέσεων προκειμένου να είναι αποδεκτή η εφαρμογή τους, με συχνότερη υπόθεση αυτήν της κανονικότητας της κατανομής του πληθυσμού από τον οποίο δειγματολογήσαμε. Σε περίπτωση που δεν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας, είμαστε αναγκασμένοι να υλοποιήσουμε κάποιον εναλλακτικό έλεγχο (μη παραμετρικό) ο οποίος συνήθως έχει «χαλαρότερες» απαιτήσεις (Field, 2009). Στην περίπτωση της διπλωματικής αυτής, υλοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, ο οποίος ενδείκνυται για δείγματα μεγαλύτερα των 30 ατόμων. Εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητα οι μεταβλητές των κλιμάκων. Τα αποτελέσματα του ελέγχου στο pre-test και post-test παρουσιάζονται στις εικόνες 118-119.

**Εικόνα 118: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων (pre-test)**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αυτοσπίγνωση is normal with mean 5,60 and standard deviation 2,43.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,885	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Κοινωνικές Δεξιότητες is normal with mean 4,58 and standard deviation 2,75.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,437	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Αυτορρύθμιση Παρακίνηση is normal with mean 5,00 and standard deviation 1,48.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,441	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Ενσυναίσθηση is normal with mean 6,58 and standard deviation 1,62.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,807	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Συνάθροιση Δεξιοτήτων is normal with mean 5,42 and standard deviation 1,18.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,997	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Εικόνα 119: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των κλιμάκων (post-test)**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αυτοσπίγνωση is normal with mean 7,92 and standard deviation 1,24.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,760	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Κοινωνικές Δεξιότητες is normal with mean 7,83 and standard deviation 1,27.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,469	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Αυτορρύθμιση Παρακίνηση is normal with mean 7,75 and standard deviation 1,22.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,885	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Ενσυναίσθηση is normal with mean 9,17 and standard deviation 0,72.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,399	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Συνάθροιση Δεξιοτήτων is normal with mean 8,17 and standard deviation 0,78.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,669	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει όλες οι μεταβλητές, ακολουθούν την κανονική κατανομή. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι στις επόμενες παραγράφους, όπου χρειαστεί να γίνει κάποιος στατιστικός έλεγχος που να σχετίζεται με τις κανονικά κατανεμημένες μεταβλητές, αυτός θα είναι ο κατάλληλος παραμετρικός έλεγχος, χωρίς να γίνεται καμία άλλη σχετική νύξη στο εξής.

## 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών;

Στις παραγράφους που ακολουθούν θα δοθούν κάποια βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις βασικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν. Σημειώνεται ότι, αν και τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα αφορούν αποκλειστικά και μόνο το δείγμα και δεν είναι αναγωγή στον πληθυσμό, ειδικά για τη μέση τιμή μπορεί να γίνει μια εξαίρεση. Η εκτιμώμενη μέση τιμή του πληθυσμού αναφοράς είναι η μέση τιμή του δείγματος. Για το λόγο αυτό ως προς τη μέση τιμή μπορεί να προκύψει και η σημειακή εκτίμηση-συμπερασματολογία για τον πληθυσμό.

**Πίνακας 16: Περιγραφικά στατιστικά για τις 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση.**

	Πριν/Μετά					
	Πριν			Μετά		
	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση
Καταλαβαίνω τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία μου	,92	1,00	,793	1,33	1,00	,492
Καταλαβαίνω πότε είμαι χαρούμενος/η	1,42	1,50	,669	1,50	1,50	,522
Καταλαβαίνω πότε έχω κάνει λάθος	,75	1,00	,754	1,58	2,00	,515
Καταλαβαίνω πότε είμαι θυμωμένος/η	1,25	1,00	,622	1,50	1,50	,522
Μπορώ να κατονομάσω κάθε συναίσθημα που βιώνω	1,17	1,00	,577	2,00	2,00	,000
Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους	,83	1,00	,718	1,33	1,00	,492
Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις	,92	1,00	,669	1,92	2,00	,289
Συμμετέχω με συνομηλίκους μου σε	,92	1,00	,669	1,92	2,00	,289

ομαδικές δραστηριότητες						
Τα παιδιά που γνωρίζω με συμπαθούν	1,33	1,00	,492	1,33	1,00	,492
Πάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά	,58	,00	,793	1,33	1,00	,492
Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου	,92	1,00	,669	1,42	1,00	,515
Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης μου	1,17	1,00	,577	1,42	1,00	,515
Ζητάω συγγνώμη όταν χρειάζεται	,92	1,00	,515	1,50	1,50	,522
Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω	1,08	1,00	,669	1,83	2,00	,389
Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι αν συναντώ δυσκολίες	,92	1,00	,793	1,58	2,00	,515
Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος	1,25	1,00	,622	1,58	2,00	,515
Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι	1,67	2,00	,492	1,92	2,00	,289
Είμαι καλός ακροατής και ακούω τους φίλους μου όταν μιλούν	1,33	1,00	,651	1,92	2,00	,289
Στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1,25	1,00	,452	2,00	2,00	,000
Καταλαβαίνω τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος)	1,08	1,00	,669	1,75	2,00	,452

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά των τεσσάρων κλιμάκων πριν και μετά την παρέμβαση. Είναι εμφανής η μεγάλη διακύμανση και το εύρος των τιμών που υπάρχουν τόσο πριν όσο και μετά και απομένει η ανάλυση των δεδομένων για να καταδείξει ποιες από τις διαφοροποιήσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές.

**Πίνακας 17: Περιγραφικά στατιστικά για τις κλίμακες πριν και μετά την παρέμβαση**

	Πριν/Μετά									
	Πριν					Μετά				
	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αυτοεπίγνωση	5,5000	5,5000	2,43086	1,00	10,00	7,9167	8,0000	1,24011	6,00	10,00
Κοινωνικές Δεξιότητες	4,5833	4,0000	2,74552	1,00	10,00	7,8333	7,5000	1,26730	6,00	10,00
Αυτορρύθμιση-Παρακίνηση	5,0000	5,0000	1,47710	3,00	8,00	7,7500	8,0000	1,21543	6,00	10,00
Ενσυναίσθηση	6,5833	7,0000	1,62135	4,00	9,00	9,1667	9,0000	,71774	8,00	10,00

**Αυτοεπίγνωση (self-awareness):**

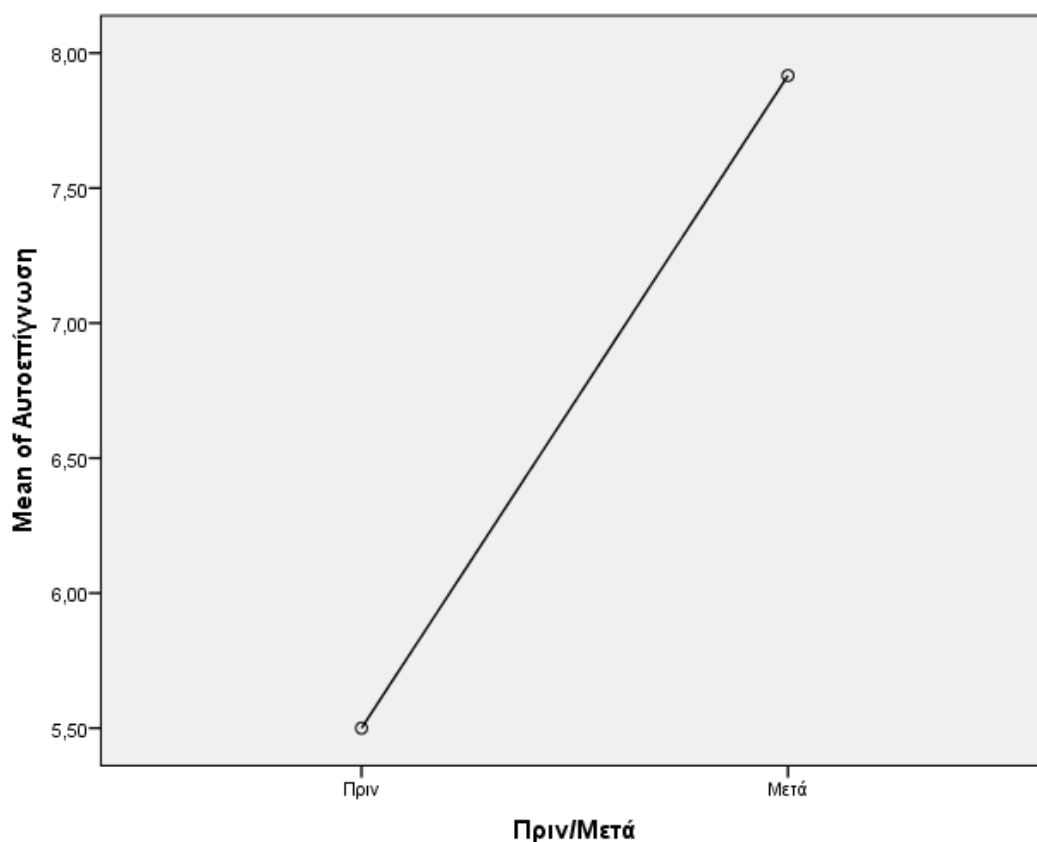
**E.E 1.1:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτοεπίγνωση (self-awareness) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Αυτοεπίγνωσης, εκτελέστηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοεπίγνωση και ανεξάρτητη μεταβλητή την παρέμβαση (Πριν/Μετά). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ακολουθούν στον πίνακα 18 και στο σχήμα 6.

**Πίνακας 18: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «αυτεπίγνωση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Συνθήκη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	P
Πριν	5,5000	2,43086	
Μετά	7,9167	1,24011	,006
Σύνολο	6,7083	2,25503	

Τα περιγραφικά στατιστικά του ελέγχου αναπαριστώνται στο διάγραμμα μέσω τιμών (Σχήμα 6).



**Σχήμα 6: Διάγραμμα μέσω τιμών της κλίμακας «αυτοεπίγνωση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Από το γράφημα και τα δεδομένα του πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Αυτοεπίγνωσης και ειδικότερα προκύπτει ότι οι τιμές αυτοεπίγνωσης μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερες μετά από ότι πριν την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση η αυτοεπίγνωση ήταν περίπου στον μέσο όρο (5,50) ενώ μετά την παρέμβαση ανήλθε στην τιμή περίπου 8,00.

#### **Αυτορρύθμιση (self-regulation):**

**Ε.Ε. 1.2:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτορρύθμιση (self-regulation)-παρακίνηση (motivation) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

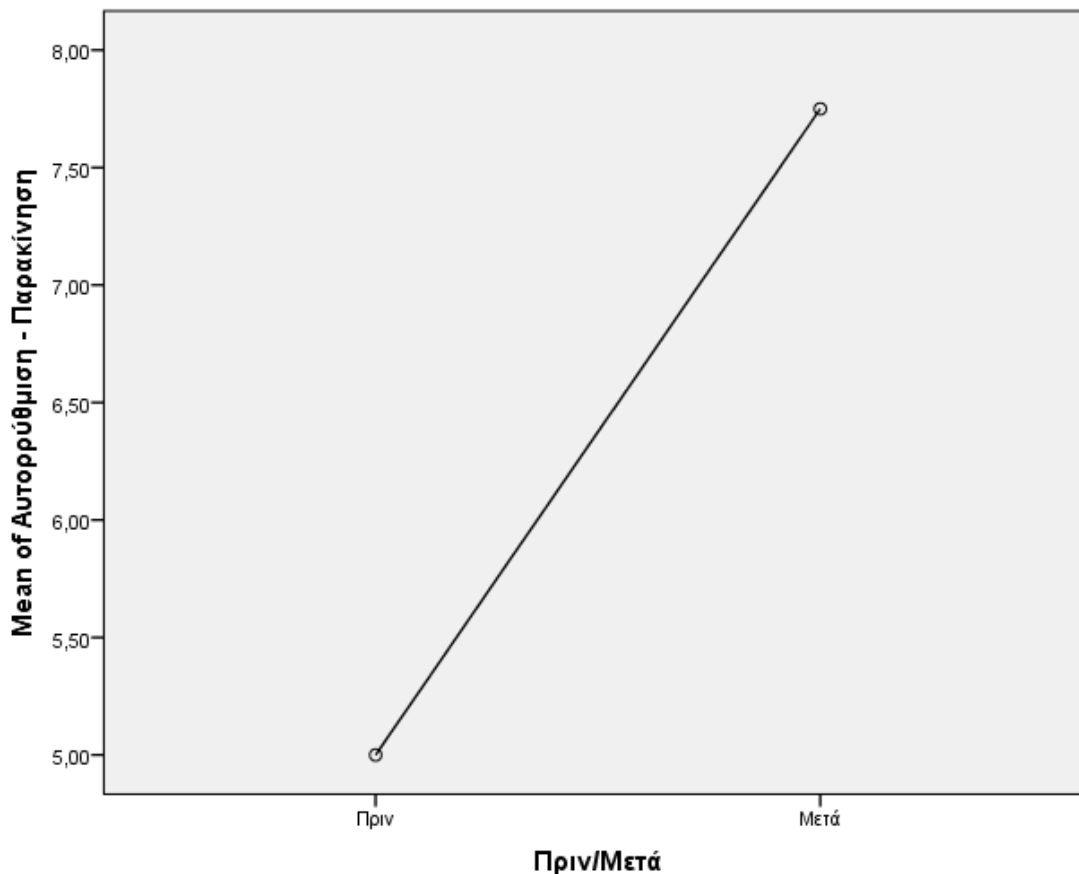
Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Αυτορρύθμιση - Παρακίνηση, εκτελέστηκε ο έλεγχος ο στατιστικός έλεγχος t-test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα Αυτορρύθμιση - Παρακίνηση και ανεξάρτητη μεταβλητή την παρέμβαση (Πριν/Μετά). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ακολουθούν στον πίνακα 19 και το σχήμα 7.

**Πίνακας 19: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «αυτορρύθμιση- παρακίνηση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Συνθήκη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	P
Πριν	5,0000	1,47710	
Μετά	7,7500	1,21543	,000
Σύνολα	6,3750	1,92946	

Τα περιγραφικά στατιστικά του ελέγχου αναπαριστώνται στο διάγραμμα μέσω των τιμών που ακολουθεί (Σχήμα 7).





**Σχήμα 7: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «αυτορρύθμιση-παρακίνηση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Από το γράφημα και τα δεδομένα του πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Αυτορρύθμιση - Παρακίνηση και ειδικότερα προκύπτει ότι οι τιμές της κλίμακας μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερες από ότι πριν την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση η κλίμακα είχε την μέση τιμή 5,00 μετά την παρέμβαση ανήλθε στην τιμή 7,75.

#### **Ενσυναίσθηση (empathy):**

**Ε.Ε. 1.3:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (empathy) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

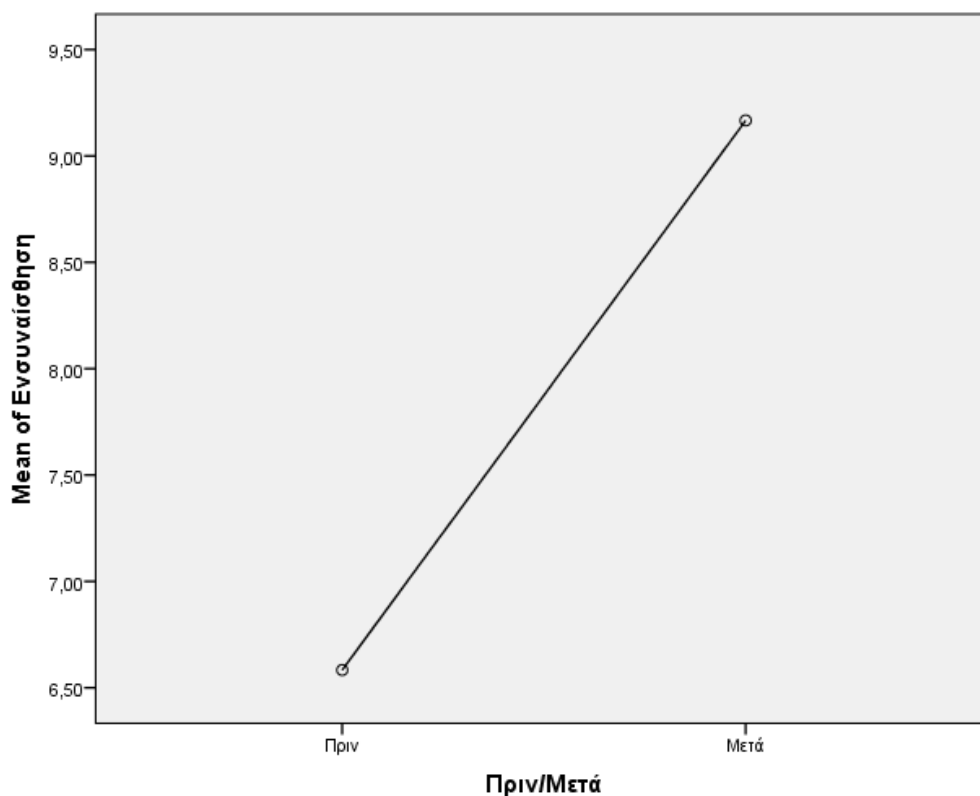
Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Ενσυναίσθηση, εκτελέστηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα Ενσυναίσθηση και ανεξάρτητη

μεταβλητή την παρέμβαση (Πριν/Μετά). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ακολουθούν στον πίνακα 20 και το σχήμα 8.

**Πίνακας 20: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «ενσυναίσθηση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Συνθήκη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	P
Πριν	6,5833	1,62135	
Μετά	9,1667	,71774	,000
Σύνολα	7,8750	1,80127	

Τα περιγραφικά στατιστικά του ελέγχου αναπαριστώνται στο διάγραμμα μέσω των τιμών που ακολουθεί (Σχήμα 8).



**Σχήμα 8: Διάγραμμα μέσω των τιμών της κλίμακας «ενσυναίσθηση» πριν και μετά την παρέμβαση**

Από το γράφημα και τα δεδομένα του πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Ενσυναίσθηση και ειδικότερα

προκύπτει ότι οι τιμές της κλίμακας μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερες από ότι πριν την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση η κλίμακα είχε την μέση τιμή 6,58 ενώ μετά την παρέμβαση ανήλθε στην τιμή 9,16.

#### **Κοινωνικές Δεξιότητες (social skills):**

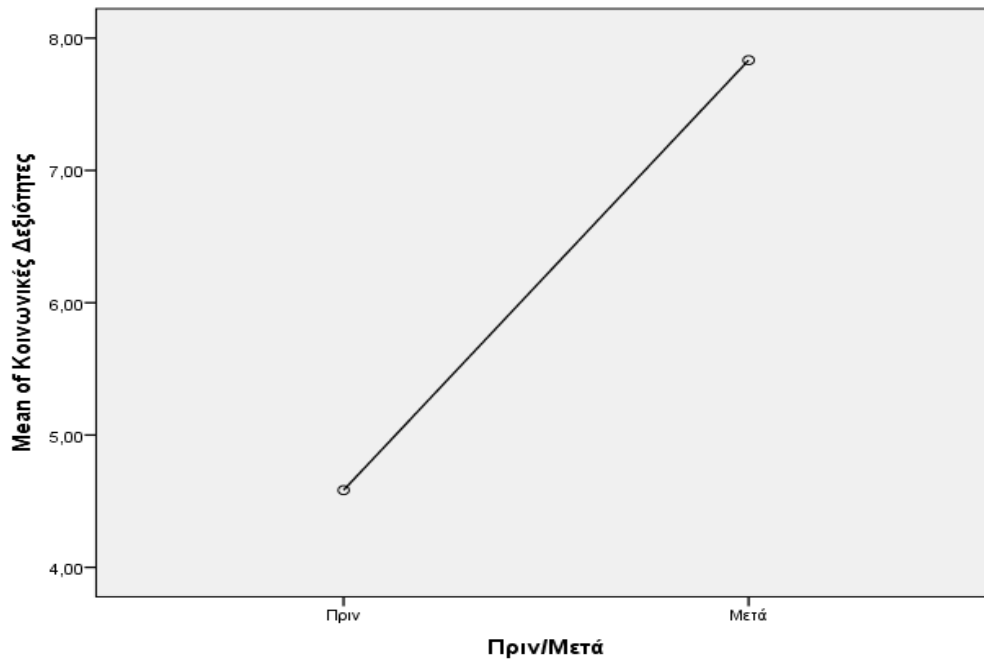
**E.E. 1.4:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα Κοινωνικές Δεξιότητες, εκτελέστηκε ο έλεγχος ο στατιστικός έλεγχος t-test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα Κοινωνικές Δεξιότητες και ανεξάρτητη μεταβλητή την παρέμβαση (Πριν/Μετά). Τα αποτελέσματα του ελέγχου ακολουθούν στον πίνακα 21 και το σχήμα 9.

**Πίνακας 21: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την κλίμακα «κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά την παρέμβαση**

Συνθήκη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	p
Πριν	4,5833	2,74552	
Μετά	7,8333	1,26730	,001
Σύνολα	6,2083	2,66995	

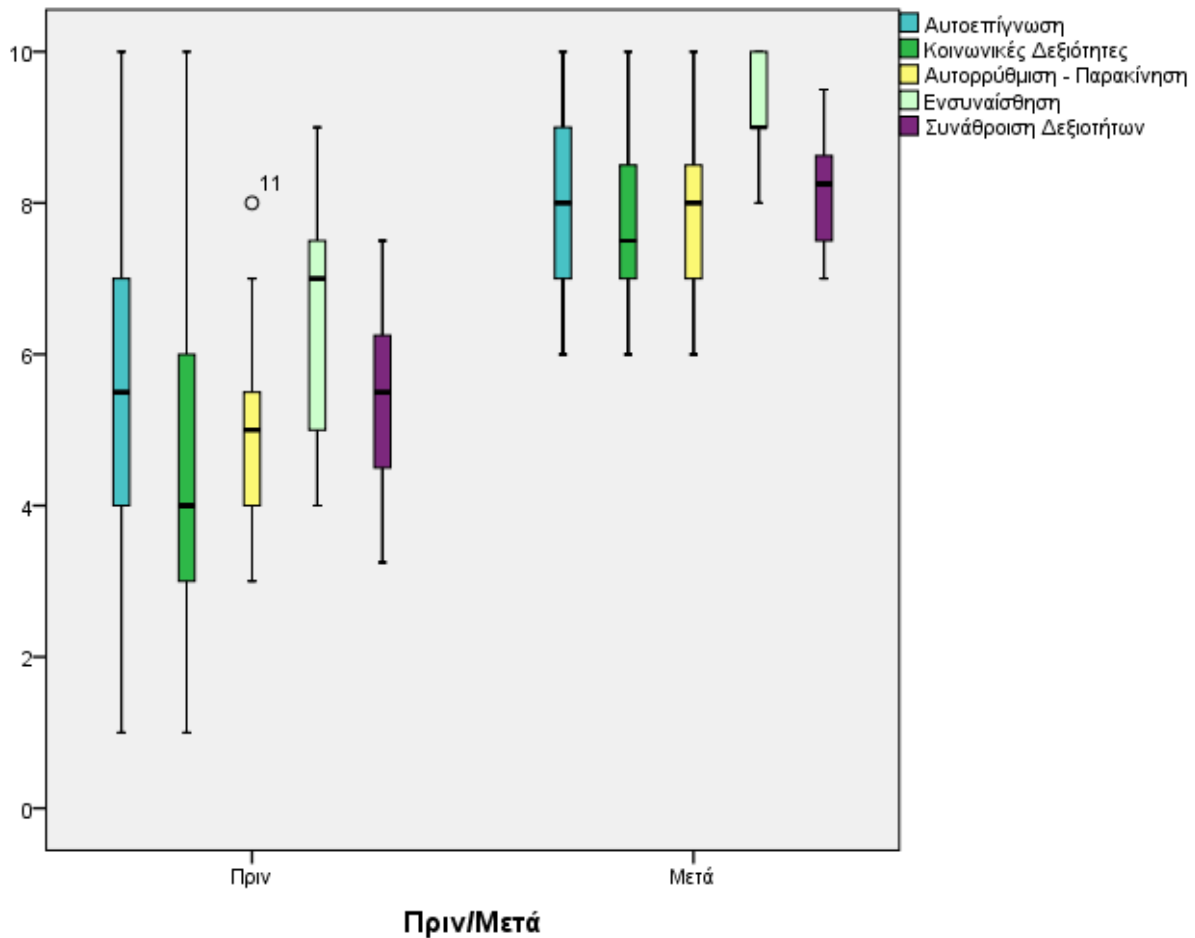
Τα περιγραφικά στατιστικά του ελέγχου αναπαριστώνται στο διάγραμμα μέσω των τιμών που ακολουθεί (Σχήμα 9).



**Σχήμα 9: Διάγραμμα μέσων τιμών της κλίμακας «κοινωνικές δεξιότητες» πριν και μετά την παρέμβαση**

Από το γράφημα και τα δεδομένα του πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων και ειδικότερα προκύπτει ότι οι τιμές κοινωνικών δεξιοτήτων μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερες μετά από ότι πριν την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν κάτω από την μέση τιμή (4,58) ενώ μετά την παρέμβαση ανήλθαν στην τιμή 7,8.

Οι τέσσερις μέχρι τώρα έλεγχοι έχουν δείξει καθολική επίδραση της παρέμβασης στην αύξηση και των τεσσάρων κλιμάκων. Τα αποτελέσματα αυτά δίνονται σε ένα ομαδοποιημένο θηκόγραμμα (Boxplot) στο οποίο παριστάνονται όλες οι μεταβλητές μαζί πριν και μετά ενώ έχει παρασταθεί και μέση τιμή όλων των μεταβλητών με τον τίτλο «Συνάθροιση Δεξιοτήτων». Η γενική εικόνα επιβεβαιώνει την μέχρι τώρα αίσθηση, καθώς παρατηρούμε ότι όλο το σώμα και των πέντε μεταβλητών μετά την παρέμβαση έχει ολισθήσει προς υψηλότερες τιμές.



**Σχήμα 10: Θηκόγραμμα (Boxplot) με τις πέντε μεταβλητές**

Επιπλέον παρατηρούμε ότι στο άλμα από το πριν στο μετά, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση και στην διασπορά των δεξιοτήτων εντός της ομάδας (Οπτικά η διασπορά μπορεί να εκτιμηθεί από το εύρος του θηκογράμματος). Για παράδειγμα, στην Αυτοεπίγνωση, ο μέσος όρος ανέβηκε κατά 2,5 μονάδες περίπου, ενώ ο χειρότερος μαθητής (κάτω άκρο) βελτίωσε την επίδοσή του κατά πέντε μονάδες. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί μια διαφορετική επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με την κατάσταση στην οποία ήδη βρισκόταν ο μαθητής. Όσο πιο χαμηλές δεξιότητες είχε ο μαθητής τόσο πιο πολύ επιδρά πάνω τους η παρέμβαση.

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι τέσσερις κλίμακες παρουσιάζουν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους ή είναι στατιστικώς ανεξάρτητες εκτελέσαμε τον στατιστικό έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης pearson  $r$ . Οι τιμές του συντελεστή δίνονται στον Πίνακα 22.

**Πίνακας 22: Τιμές του συντελεστή Pearson r για τις τέσσερις κλίμακες ανά δύο**

	Correlations			
	Αυτοεπίγνωση	Κοινωνικές Δεξιότητες	Αυτορρύθμιση - Παρακίνηση	Ενσυναίσθηση
Αυτοεπίγνωση	1	,444*	,426*	,312
Κοινωνικές Δεξιότητες	,444*	1	,583**	,593**
Αυτορρύθμιση – Παρακίνηση	,426*	,583**	1	,627**
Ενσυναίσθηση	,312	,593**	,627**	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, θετικής φοράς και μέτριας έντασης, μεταξύ όλων σχεδόν των κλιμάκων. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως ότι υπάρχει η τάση, η ανάπτυξη μιας δεξιότητας να συμπαρασύρει σε ανάπτυξη και τις υπόλοιπες δεξιότητες. Μόνη εξαίρεση από την διαπίστωση αυτή είναι το ζεύγος Αυτεπίγνωση – Ενσυναίσθηση.

Πέρα από την αρχική και τελική αξιολόγηση αναφορικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε και διαμορφωτική αξιολόγηση υπό την μορφή ερωτήσεων που καλούνταν να απαντήσουν οι μαθητές στο forum και αφορούσαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι φανταστικοί παίκτες της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κάθε ερώτηση εξέταζε και μία διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Case Study (Αλέξανδρος - Μπλερίμ)
  1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μπλερίμ (ενσυναίσθηση);
  2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αλέξανδρος (ενσυναίσθηση);
  3. Πώς θα αισθανόσασταν αν ήσασταν στη θέση του Μπλερίμ (αυτοεπίγνωση);
  4. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνει ο Αλέξανδρος ως ηγέτης του σχολείου (κοινωνικές δεξιότητες);
  5. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);
- Case Study (Ντεμέτ)

1. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Ντεμέτ (ενσυναίσθηση);
  2. Πώς θα νιώθατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της Ντεμέτ (αυτοεπίγνωση);
  3. Τι θα κάνατε αν ήσασταν συμπαίκτης της Ντεμέτ, για να τη βγάλετε από τη δύσκολη θέση (αυτορρύθμιση-παρακίνηση, κοινωνικές δεξιότητες);
- Case Study (Αγγελική)
    1. Τι αισθάνεστε για την Αγγελική (αυτοεπίγνωση);
    2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει η Αγγελική (ενσυναίσθηση);
    3. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει την Αγγελική (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);
  - Case Study (Αμπντάλ)
    1. Τι αισθάνεστε για τον Αμπντάλ (αυτοεπίγνωση);
    2. Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Αμπντάλ (ενσυναίσθηση);
    3. Τι θα κάνατε για να βοηθήσετε τον Αμπντάλ, αν ήσασταν συμπαίκτης του (αυτορρύθμιση-παρακίνηση, κοινωνικές δεξιότητες);
    4. Τι θα μπορούσε να κάνει ο κύριος Δημήτρης, για να βοηθήσει τον Αμπντάλ (αυτορρύθμιση-παρακίνηση);

Από τις απαντήσεις των μαθητών, φάνηκε πως εξοικειώθηκαν με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ερευνητικό ερώτημα 1) καθώς όλοι οι μαθητές ανέφεραν σωστά τα συναισθήματα που ενδέχεται να βιώνουν οι ήρωες της εκπαιδευτικής παρέμβασης {αυτοεπίγνωση} (π.χ. η Ντεμέτ, που της τραβούν τη μαντίλα, νιώθει θυμό, οργή, στενοχώρια, λύπη κ.ά.), μπήκαν στη θέση τους {ενσυναίσθηση} (π.χ. δε θα μου άρεσε να με κοροϊδεύουν, θα ήμουν πληγωμένη κ.ά.), πρότειναν λύσεις {αυτορρύθμιση-παρακίνηση, κοινωνικές δεξιότητες} (π.χ. Θα μιλούσα στα άλλα παιδιά και θα τους έλεγα να πάμε στη Ντεμέτ και να τη ρωτήσουμε γιατί φοράει μαντίλα και μετά να της ζητήσουμε συγγνώμη, κ.ά.).

Τέλος, τα παιδιά καλούνταν να ψηφίσουν την καταλληλότερη λύση για το πρόβλημα κάθε παίκτη της ομάδας. Η λύση με τα περισσότερα «χτυπήματα» θα ακολουθιόταν. Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν πως είχαν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς επέλεξαν τις λύσεις που απαιτούσαν αυτοέλεγχο, επίγνωση των συναισθημάτων, πρωτοβουλία, κατανόηση των άλλων, σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας και δεξιότητες επικοινωνίας. Οι απαντήσεις των παιδιών φαίνονταν στην εικόνα 3.118.

**1<sup>ο</sup> θέμα: Πώς λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ο Αλέξανδρος και ο Μπλερίμ;**

- Οι συμπαίκτες τους πρέπει να τους παρακινήσουν να συζητήσουν μεταξύ τους τι τους ενοχλεί, για να το αλλάξουν για το καλό τους και το καλό της ομάδας.

G+1 12

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να αποβάλει τον Αλέξανδρο και τον Μπλερίμ, για να μην υπάρχουν εντάσεις στην ομάδα.

G+1 0

- Εφόσον ο Αλέξανδρος συμπαθεί τους υπόλοιπους παίκτες, να διώξει ο κύριος Δημήτρης τον Μπλερίμ, για να βελτιωθεί η επίδοση της ομάδας.

G+1 0

**2<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Ντεμέτ;**

- Η Ντεμέτ πρέπει να βγάλει τη μαντίλα την ώρα της προπόνησης.

G+1 5

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να εξηγήσει στα υπόλοιπα παιδιά τη σημασία της μαντίλας για την Ντεμέτ.

G+1 7

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να αποβάλει τη Ντεμέτ από την ομάδα, γιατί με τη μαντίλα δημιουργούνται προβλήματα.

G+1 0

**3<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Αγγελική;**

- Η κύριος Δημήτρης οφείλει να της εξηγήσει πως χωρίς εμφάνιση δεν μπορεί να συμμετέχει στους αγώνες. Καλό θα ήταν σιγά να μαζεύει χρήματα για την εμφάνισή της.

G+1 0

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να τη συμβουλέψει να μη τα σκέφτεται όλα αυτά, γιατί τη στενοχωρούν. Να της εξηγήσει πως αυτά είναι προβλήματα των μεγάλων και όχι των παιδιών.

G+1 4

- Ο κύριος Δημήτρης πρέπει να της πει ότι την καταλαβαίνει και να της προτείνει να του λέει ό,τι την απασχολεί για να ιωθή καλύτερα. Επίσης, πρέπει να της δώσει μία εμφάνιση από κάποιον παλιό παίκτη.

G+1 8

**4<sup>ο</sup> θέμα: Πώς θα λυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Αμπντάλ;**

- Η κύριος Δημήτρης οφείλει να του συμπαρασταθεί και να του εξηγήσει πως πάντα η ζωή δεν είναι εύκολη. Όμως, εκείνος δε θα πρέπει να τα παρατάει, αλλά να αγωνίζεται συνεχώς.

G+1 10

- Ο κύριος Δημήτρης οφείλει να τον συμβουλέψει να φύγει από την Ελλάδα, γιατί αφού είναι δύσκολα τα πράγματα εκεί, να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα.

G+1 2

- Ο κύριος Δημήτρης οφείλει να του πει πως για εκείνον η ζωή θα είναι πάντα δυστυχία και να συνηθίσει να ζει έτσι.

G+1 0

**Εικόνα 120: Απαντήσεις στο debate**



## **2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Για την απάντηση του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο εξετάζει αν η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις για να αποδεχτούν οι μαθητές τη διαφορετικότητα, ζητείται η επιλογή τριών χαρακτηριστικών από τα είκοσι που δίνονται (10 θετικά – 10 αρνητικά) για τους πέντε άγνωστους παίκτες μπάσκετ του φανταστικού σεναρίου. Οι μαθητές συμπληρώνουν το ίδιο ερωτηματολόγιο στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης για να εξεταστούν τυχούσες μεταβολές. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στους πίνακες 15-19.

Πίνακας 23: Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Αλέξανδρο (Έλληνας)

Αλέξανδρος / Ψευδώνυμα μαθητών	ευγενικός	Επιμελής	αστείο	Έξυπνος	αγαπητός	ταλαντούχος	Υποστηρικτι	Αθλητικός	Ήρεμος	Δυνατός	επιτόλαιος	ζηλιάρης	μαρτυριάρης	Φλύαρος	παραπονιάρη	γκρινιάρης	ζαβολιάρης	τεμπέλης	οξύθυμος	αγχώδης
παπαρούνα				✓	✓			✓✓	✓		✓									
ολυμπιακός	✓✓					✓✓			✓							✓				
δεινόσαυρος					✓✓	✓	✓			✓								✓		
καρδούλα				✓				✓✓		✓✓	✓									
αστερόσκονη			✓					✓	✓		✓								✓✓	
αρχηγός					✓	✓				✓✓	✓✓									
taz								✓✓	✓	✓✓	✓									
star				✓✓	✓	✓		✓					✓							
ten ten					✓			✓		✓✓	✓	✓								
hellokitty			✓		✓	✓		✓		✓✓										
χάκερ	✓				✓	✓		✓		✓✓										
madame				✓	✓			✓✓		✓✓										

✓ απαντήσεις στο Pre-test

✓ απαντήσεις στο Post-test

Πίνακας 24: Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Αμπντάλ (Σύριος)

Αμπντάλ / Ψευδώνυμο μαθητών	ευγενικός	Επιμελής	αστείος	Έξυπνος	αγαπητός	ταλαντούχος	Υποστηρικτι	αθλητικός	Ήρεμος	δυνατός	Επιπόλαιος	ζηλιάρης	μαρτυριάρης	φλύαρος	παραπονιάρη	γκρινιάρης	ζαβολιάρης	τεμπέλης	οξύθυμος	αγχώδης
παπαρούνα		✓					✓			✓					✓	✓			✓	
ολυμπιακός			✓					✓		✓		✓	✓						✓	
δεινόσαυρος		✓					✓			✓				✓				✓	✓	
καρδούλα				✓	✓					✓			✓					✓	✓	
αστερόσκηνη	✓								✓	✓	✓						✓			
αρχηγός							✓			✓		✓	✓			✓			✓	
taz			✓				✓			✓			✓				✓		✓	
star								✓	✓	✓						✓	✓	✓		
ten ten			✓					✓		✓		✓	✓				✓			
hellokitty				✓			✓		✓				✓		✓				✓	
χάκερ									✓	✓	✓	✓							✓	
madame			✓				✓	✓		✓		✓					✓			

✓ απαντήσεις στο Pre-test

✓ απαντήσεις στο Post-test

Πίνακας 25:Οι μαθητές αξιολογούν τον παίκτη Μπλερίμ (Αλβανός)

Μπλερίμ / Ψευδώνυμα μαθητών	Ευγενικός	Επιμελής	αστείος	έξυπνος	αγαπητός	ταλαντούχος	Υποστηρικτι	αθλητικός	Ήρεμος	δυνατός	Επιπόλαιος	ζηλιάρης	μαρτυριάρης	φλύαρος	παραπονιάρη	γκρινιάρης	ζαβολιάρης	τεμπέλης	οξύθυμος	σιχαλιώδης
παπαρούνα	✓							✓✓	✓								✓	✓		
Ολυμπιακός		✓						✓	✓							✓		✓	✓	
δεινόσαυρος	✓							✓	✓			✓	✓			✓				
καρδούλα	✓	✓							✓							✓	✓			
αστερόσκηνη	✓			✓				✓	✓					✓					✓	
αρχηγός	✓							✓✓	✓			✓					✓			
taz		✓				✓			✓		✓			✓				✓		
star	✓	✓							✓		✓		✓						✓	
ten ten	✓	✓							✓				✓			✓			✓	
hellokitty	✓						✓		✓			✓					✓			✓
χάκερ	✓						✓		✓				✓		✓	✓				
madame						✓		✓✓	✓			✓	✓							

✓ απαντήσεις στο Pre-test

✓ απαντήσεις στο Post-test

Πίνακας 26: Οι μαθητές αξιολογούν την παίκτρια Ντεμέτ (Τουρκάλα)

Ντεμέτ / Ψευδώνυμα μαθητών	Ευγενική	Επιμελής	αστεία	έξυπνη	Αγαπητή	Ταλαντούχος	Υποστηρικτική	αθλητική	Ήρεμη	δυνατή	Επιπόλαια	ζηλιάρα	μαρτυριάρα	φλύαρη	παραπονιάρα	γκρινιάρα	ζαβολιάρα	τεμπέλα	οξύθυμη	αγχώδης
παπαρούνα										✓			✓	✓	✓				✓	
Ολυμπιακός	✓							✓					✓				✓	✓	✓	
δεινόσαυρος				✓						✓							✓		✓	✓
καρδούλα				✓		✓								✓			✓		✓	
αστερόσκονη		✓			✓											✓		✓	✓	
αρχηγός							✓			✓			✓					✓	✓	✓
taz		✓								✓			✓					✓	✓	
star							✓			✓	✓					✓			✓	
ten ten							✓	✓		✓										
hellokitty								✓		✓		✓					✓	✓	✓	
χάκερ		✓								✓								✓	✓	✓
madame							✓	✓		✓						✓		✓	✓	

✓ απαντήσεις στο Pre-test

✓ απαντήσεις στο Post-test

Πίνακας 27: Οι μαθητές αξιολογούν την παίκτρια Αγγελική (Ελληνίδα)

Αγγελική/ Ψευδώνυμα μαθητών	Ευγενική	Επιμελής	αστεία	έξυπνη	Αγαπητή	ταλαντούχος	Υποστηρικτι	αθλητική	Ήρεμη	δυνατή	Επιπόλαια	ζηλιάρα	μαρτυριάρα	φλύαρη	παραποινιάρα	γκρινιάρια	ζαβολιάρια	τεμπέλα	οξύθυμη	αρχαίος	
παπαρούνα	✓	✓	✓	✓			✓			✓											
Ολυμπιακός	✓			✓✓	✓				✓	✓											
δεινόσαυρος			✓✓					✓✓		✓							✓				
καρδούλα	✓		✓		✓✓		✓		✓												
αστερόσκονη		✓	✓	✓		✓				✓				✓							
αρχηγός			✓				✓	✓					✓		✓						✓
taz	✓		✓✓	✓	✓		✓														
star		✓	✓	✓					✓	✓			✓								
ten ten	✓			✓	✓✓			✓						✓							
hellokitty			✓	✓✓	✓		✓✓														
χάκερ	✓			✓	✓✓		✓		✓												
madame	✓	✓	✓					✓	✓	✓											

✓ απαντήσεις στο Pre-test

✓ απαντήσεις στο Post-test

Από τους πίνακες 15-19 φαίνεται πως οι μαθητές στο pre-test επηρεάστηκαν αρνητικά από την καταγωγή των παικτών, καθώς στους αλλοδαπούς μαθητές προσέδωσαν λιγότερα θετικά και περισσότερα αρνητικά, σε αντίθεση με τους Έλληνες παίκτες που τα θετικά ήταν πάντα περισσότερα από τα αρνητικά. Συγκεκριμένα, στο pre-test για την αξιολόγηση του Αλέξανδρου, ενός Έλληνα παίκτη, 30/36 χαρακτηριστικά που επέλεξαν ήταν θετικά. Τα ίδιο συνέβη και στην Αγγελική, που ήταν Ελληνίδα, στην οποία 33/36 χαρακτηριστικά που επέλεξαν ήταν θετικά. Αντίθετα, στον Αμπντάλ που καταγόταν από τη Συρία μόλις 4/36 χαρακτηριστικά που επέλεξαν ήταν θετικά, στον Μπλερίμ από την Αλβανία 4/36 και στη Ντεμέτ από την Τουρκία 1/36. Αυτό φαίνεται να διαφοροποιείται στο post-test, καθώς δίνουν πολύ περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά στους αλλοδαπούς παίκτες σε σύγκριση με το pre-test, ενώ στους Έλληνες προσδίδουν περίπου των ίδιων αριθμό θετικών χαρακτηριστικών. Έτσι, στον Αλέξανδρο από την Ελλάδα δίνονται 29/36 θετικά χαρακτηριστικά, στην Αγγελική από την Ελλάδα 32/36, στον Αμπντάλ από τη Συρία 33/36, στον Μπλερίμ 36/36 και στη Ντεμέτ 24/36. Ανακεφαλαιωτικά, τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 20.

**Πίνακας 28: Όλες οι απαντήσεις των μαθητών στο pre/post-test 2**

Θετικά χαρακτηριστικά		
Παίκτες ομάδας μπάσκετ – ήρωες εκπαιδευτικής παρέμβασης	pre-test	post-test
<i>Αλέξανδρος</i>	30/36 (83,33%)	29/36 (80,56 %)
<i>Αγγελική</i>	33/36 (91,67 %)	32/36 (88,89 %)
<i>Αμπντάλ</i>	4/36 (11,11 %)	33/36 (91,67 %)
<i>Μπλερίμ</i>	4/36 (11,11 %)	36/36 (100 %)
<i>Ντεμέτ</i>	1/36 (2,78 %)	24/36 (66,67%)

Επομένως, θα μπορούσαμε να απαντήσουμε πως η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση που ενορχηστρώθηκε βάσει του γνωστικού μοντέλου της Problem Based Learning (PBL) και φιλοξενήθηκε στο διαδικτυακό περιβάλλον google site δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας καθώς στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές αξιολογούσαν θετικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με την αρχή, ενώ στους Έλληνες

μαθητές δεν παρουσιάστηκε κάποια ιδιαίτερη διαφορά στα χαρακτηριστικά που τους προσέδωσαν.

Συμπληρωματικά με το pre-test<sup>2</sup> που ζητούσε από τους μαθητές να προσδώσουν τρία χαρακτηριστικά σε πέντε άγνωστους παίκτες διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, δόθηκε ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο με τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν τους λόγους που επέλεξαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη, αν η χώρα καταγωγής έπαιξε ρόλο στην επιλογή των χαρακτηριστικών και αν αλλάζει η εικόνα που έχουν διαμορφώσει για κάποιον όταν τον γνωρίζουν καλύτερα. Οι ερωτήσεις καθώς και οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτό το ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται στον πίνακα 21.



**Πίνακας 29: Όλες οι απαντήσεις των μαθητών στην ανασκόπηση του pre-test2**

Ψευδώνυμο μαθητών	Για ποιους λόγους επέλεξε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη;	Η χώρα καταγωγής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σου για τα παιδιά;	Πώς θα αισθανόσουν αν κάποιος σε απέρριπτε επειδή καταγόσουν από την Ελλάδα;	Αλλάζει η εικόνα που έχεις διαμορφώσει για κάποιον όταν τον γνωρίζεις καλύτερα;
<i>παπαρούνα</i>	Εικόνα	Ναι	Πολύ άσχημα	Σίγουρα. Εγώ έχω μια φίλη από τη Ρουμανία στην αρχή δεν την ήθελα μετά άλλαξα γνώμη
<i>Ολυμπιακός</i>	Εμφάνιση	Ναι. Δε συμπαθώ τους Τούρκους και τους Σύριους ούτε αυτοί μας συμπαθούν	Δεν μου αρέσει όμως εμείς δεν κάνουμε τίποτα κακό.	Μερικές φορές ναι
<i>δεινόσαυρος</i>	Εικόνα	Ναι	Γιατί να με απορρίψει δεν έκανα κάτι κακό	Αν δεν είναι άδικος στο παιχνίδι θα τον συμπαθήσω περισσότερο
<i>καρδούλα</i>	Κανένας λόγος	Ναι	Δε θα μου άρεσε	Σίγουρα γιατί βλέπω τι του αρέσει και αν ταιριάζουμε
<i>αστερόσκινη</i>	Εικόνα	Δεν είμαι ρατσίστρια αλλά δε θέλω τους τζιχαντιστές	Άσχημα, θα προσπαθούσα να του αλλάξω γνώμη	Ναι άμα μιλήσουμε και είναι ευγενικό παιδί θα τον συμπαθήσω
<i>αρχηγός</i>	Εικόνα	Βέβαια	Δε θα με απέρριπτε γι' αυτό. εμείς είμαστε φιλόξενοι και καλοί άνθρωποι	Όχι πάντα
<i>Taz</i>	Έτσι νομίζω ότι είναι	Ναι	Δε θα μου άρεσε	Ναι
<i>Star</i>	Φωτογραφία	Ναι ήμουν αρνητική στους ξένους	Δε θα μου άρεσε	Ναι δεν μπορείς να κρίνεις κάποιον χωρίς να τον ξέρεις
<i>ten ten</i>	Εικόνα και χώρα	Ναι	Δε θα ήθελα να συμβεί	Συνήθως δεν αλλάζω γνώμη για κάποιον εύκολα
<i>hellokitty</i>	Φωτογραφία	Ναι δε μου αρέσουν κάποιες χώρες	Δεν είναι ωραίο. Ξέρω ότι κι εγώ το κάνω αλλά άνθρωποι από κάποιες χώρες σκοτώνουν γι' αυτό εγώ δεν τους συμπαθώ	Ναι αλλάζει γιατί βλέπω όταν κάνω παρέα με κάποιον αν ταιριάζουμε ή όχι
<i>Χάκερ</i>	Εικόνα	Σίγουρα έπαιξε ρόλο στην επιλογή μου	Δε θα με ένοιαζε έχω αρκετούς φίλους	Αν γνωρίσω κάποιον καλύτερα μπορεί να αλλάξω άποψη και να τον συμπαθήσω ή να τον αντιπαθήσω
<i>madame</i>	Δεν ξέρω αν επέλεξα σίγουρα τα σωστά, αλλά έτσι πιστεύω βλέποντάς τους	Ναι η χώρα με επηρέασε λίγο	Δε θα μου άρεσε πάρα πολύ	Τις περισσότερες φορές δεν αλλάζει η γνώμη μου

Όπως φαίνεται η πλειοψηφία των παιδιών (11/12) επηρεάστηκαν από την καταγωγή των παικτών της φανταστικής ομάδας στη συμπλήρωση του pre-test2. Το γεγονός αυτό εξηγεί το λόγο που προσέδωσαν λιγότερα θετικά στους αλλοδαπούς παίκτες στο pre-test2. Όμως, στο post-test2 που προσέδωσαν πολύ περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά σε εκείνους δείχνει πως οι μαθητές με την παρέμβαση αυτή εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα.

Επίσης, οι μαθητές κλήθηκαν χωρισμένοι σε ομάδες να αναπτύξουν συνολικά τέσσερα παραδοτέα, όσες και οι χώρες καταγωγής των φανταστικών παικτών της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ελλάδα, Αλβανία, Τουρκία, Συρία). Κάθε ομάδα αναλάμβανε μία χώρα από τις τέσσερις (συνολικά τέσσερις ομάδες όσες και οι χώρες) και αναζητούσε πληροφορίες για τη γεωγραφική της θέση, το κλίμα, τη θρησκεία της, τον πληθυσμό της, τη σημαία της και τα ήθη-έθιμά της. Η ανάπτυξη των παραδοτέων και η παρουσίαση των ευρημάτων κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μην αγνοεί την πολυμορφία, αλλά να ενθαρρύνει τα παιδιά να διεισδύσουν στο πνεύμα της και να εκτιμήσουν άλλες κουλτούρες, θρησκείες, τρόπους ζωής, πολιτισμούς και κοινωνίες και όχι να τα απομονώνει στον δικό τους πολιτισμό. Η επαφή με το διαφορετικό είναι που βοηθάει στη διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005). Τα παραδοτέα των μαθητών καθώς και η συζήτηση που έγινε πάνω σε αυτά βοήθησε την ανάπτυξη των μηχανισμών αποδοχής του διαφορετικού άλλου. Στη συζήτηση ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν με βάση τα όσα έμαθαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών (Ελλάδα – Αλβανία, Ελλάδα – Συρία, Ελλάδα-Τουρκία, Αλβανία – Τουρκία, Αλβανία – Συρία, Τουρκία - Συρία). Η ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά θέματα, όπως είναι η αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την επισήμανση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο (Χατζηχρήστου, 2011 ; Νικολάου, 2010).

### **Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης και του διαδικτυακού περιβάλλοντος google site.**

Από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης και του διαδικτυακού περιβάλλοντος προκύπτουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

### **Αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης**

#### **Σκοπός και θέμα εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως ο σκοπός και το θέμα της ιστοσελίδας «Σέβομαι τη διαφορετικότητα» προσέλκυσε το ενδιαφέρον της («Συμφωνώ απόλυτα»: 75%, «Συμφωνώ»: «25%»). Κανείς δεν είχε ουδέτερη άποψη.

### **Γνώσεις από εκπαιδευτική παρέμβαση**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως οι γνώσεις που απέκτησε με την εκπαιδευτική παρέμβαση θα τη βοηθήσουν στη μελλοντική ζωή («Συμφωνώ απόλυτα»: 41,67%, «Συμφωνώ»: 41,67%). Μόνο δύο (2) εκπαιδευόμενοι είχαν ουδέτερη άποψη

### **Αξιολόγηση google site**

#### **Εκμάθηση και χρήση google site**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως μπορούσε εύκολα να πλοηγηθεί σε κάθε μάθημα/module («Συμφωνώ απόλυτα»: 75%, «Συμφωνώ»: 25%). Κανείς δεν είχε ουδέτερη άποψη.

#### **Οργάνωση χώρου**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα πως το περιβάλλον της ιστοσελίδας ήταν ευχάριστο αναφορικά με τα χρώματα και τις εικόνες («Συμφωνώ απόλυτα»: 58,33%, «Συμφωνώ»: 33,33%) και μόλις ένας (1) συμμετέχοντας ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως η ιστοσελίδα χαρακτηριζόταν από μινιμαλισμό και δεν ήταν «φορτωμένη» («Συμφωνώ απόλυτα»: 33,33%, «Συμφωνώ»: 50%) και δύο (2) συμμετέχοντες είχαν ουδέτερη άποψη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως η χρήση διαφορετικού τίτλου σε κάθε σελίδα (module 1, module 2 ...) τους βοήθησε να εντοπίζουν γρήγορα πού βρίσκονται δίχως να μπερδεύονται («Συμφωνώ απόλυτα»: 58,33%, «Συμφωνώ»: 41,67%). Κανείς δεν είχε ουδέτερη άποψη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως υπήρχε ομοιομορφία στην ιστοσελίδα αναφορικά με τους τίτλους, τις κεφαλίδες, τις εικόνες, τη γραμματοσειρά, το χρώμα και τη θέση των ασκήσεων («Συμφωνώ απόλυτα»: 25%, «Συμφωνώ»: 75%).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως μπορούσε εύκολα να εντοπίσει τις ασκήσεις που έπρεπε να κάνει («Συμφωνώ απόλυτα»: 41,67%, «Συμφωνώ»: 50%) και ένας (1) εκπαιδευόμενος είχε ουδέτερη άποψη.

## **Δραστηριότητες**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως οι δραστηριότητες είχαν οργανωθεί εξαιρετικά στην ιστοσελίδα («Συμφωνώ απόλυτα»: 33,33%, «Συμφωνώ»: 66,67%) και κανείς δεν είχε ουδέτερη άποψη.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα πως τα κόμικς βοήθησαν να καταλάβουν καλύτερα την πληροφορία που παρουσιαζόταν («Συμφωνώ απόλυτα»: 100%).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν απλή και κατανοητή («Συμφωνώ απόλυτα»: 41,67%, «Συμφωνώ»: 33,33%), ενώ τρεις (3) συμμετέχοντες είχαν ουδέτερη άποψη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως ο τύπος της γραμματοσειράς ήταν ελκυστικός («Συμφωνώ»: 66,67%), ενώ τέσσερις (4) εκπαιδευόμενοι είχαν ουδέτερη άποψη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως η χρήση κινούμενων εικόνων στην ιστοσελίδα κράτησε το ενδιαφέρον της («Συμφωνώ απόλυτα»: 91,67%, «Συμφωνώ»: 8,33%).

## **Επικοινωνία**

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα πως τους άρεσε που τους δόθηκε η δυνατότητα δημιουργίας ομάδων και συνεργατικών δραστηριοτήτων («Συμφωνώ απόλυτα»: 100%).

## **Παροχή βοήθειας**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως οι οδηγίες κάθε άσκησης ήταν κατανοητές και επαρκείς («Συμφωνώ απόλυτα»: 41,67%, «Συμφωνώ»: 58,33%).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε απόλυτα πως η δυνατότητα καθοδήγησης μέσω σχολίων ήταν χρήσιμη («Συμφωνώ απόλυτα»: 75%, «Συμφωνώ»: 16,67%). Ένας (1) εκπαιδευόμενος είχε ουδέτερη άποψη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως το βίντεο με τις οδηγίες ήταν περιεκτικό και τους βοήθησε στις ενέργειες που έπρεπε να κάνουν («Συμφωνώ απόλυτα»: 25%, «Συμφωνώ»: 41,67%), ενώ τέσσερις (4) συμμετέχοντες είχαν ουδέτερη άποψη.

## **Ασφάλεια**

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα πως ένιωθαν ασφαλείς που μπορούσαν να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα μόνο εκείνοι και η δασκάλα τους («Συμφωνώ απόλυτα»: 100%).

### **Θετικά στοιχεία**

Τα θετικά στοιχεία που ανέφεραν οι συμμετέχοντες για την παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση και το google site ήταν η δυνατότητα like στις απαντήσεις τους, η επικοινωνία μεταξύ τους, η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, τα κόμικς, η ανάρτηση σχολίων, οι κινούμενες εικόνες και η δυνατότητα ψηφοφορίας της καταλληλότερης λύσης.

### **Αρνητικά στοιχεία**

Τα αρνητικά στοιχεία που ανέφεραν οι συμμετέχοντες για την παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση και το google site ήταν η έλλειψη ήχου στα κόμικς και η πληκτρολόγηση πολλών απαντήσεων που κούρασαν κάποιους εκπαιδευόμενους.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1 Επισκόπηση Αποτελεσμάτων

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που φιλοξενείται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site), απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες). Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται είναι:

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών;

Συγκεκριμένα:

**E.E. 1.1:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτοεπίγνωση (self-awareness) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.2:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την αυτορρύθμιση (self-regulation)-παρακίνηση (motivation) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.3:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει την ενσυναίσθηση (empathy) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

**E.E. 1.4:** Μπορεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των μαθητών, ως διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Κατά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε ιδιαίτερα και πως υπήρχε στατιστικώς σημαντική επίδραση της παρέμβασης σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής επίγνωσης και μάλιστα οι τιμές για κάθε διάσταση μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικά υψηλότερες από ό,τι πριν.

Επίσης, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, θετικής φοράς και μέτριας έντασης, μεταξύ όλων σχεδόν των κλιμάκων. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως ότι υπάρχει η τάση, η ανάπτυξη μιας δεξιότητας να συμπαρασύρει σε ανάπτυξη και τις υπόλοιπες δεξιότητες. Μόνη εξαίρεση από τη διαπίστωση αυτή είναι το ζεύγος Αυτεπίγνωση – Ενσυναίσθηση.

## **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα; Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αναπτύξουν μηχανισμούς ένταξης του διαφορετικού-άλλου στη σχολική κοινότητα και έπειτα στην κοινωνία;

Για την απάντηση του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος ζητήθηκε από τους μαθητές στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης η επιλογή τριών χαρακτηριστικών από τα είκοσι που δίνονταν (δέκα θετικά – δέκα αρνητικά) για τους πέντε άγνωστους παίκτες μπάσκετ του φανταστικού σεναρίου. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης για να εξεταστούν τυχούσες μεταβολές. Οι μαθητές στο pre-test επηρεάστηκαν αρνητικά από την καταγωγή των παικτών, καθώς στους αλλοδαπούς μαθητές προσέδωσαν λιγότερα θετικά και περισσότερα αρνητικά, σε αντίθεση με τους Έλληνες παίκτες που τα θετικά ήταν πάντα περισσότερα από τα αρνητικά. Όμως, στο post-test προσέδωσαν στους αλλοδαπούς παίκτες περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά από ό,τι στο pre-test, ενώ στους Έλληνες παίκτες προσέδωσαν περίπου τον ίδιο αριθμό θετικών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές με την παρέμβαση αυτή εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα.

Επομένως, θα μπορούσαμε να απαντήσουμε πως η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση που ενορχηστρώθηκε βάσει του γνωστικού μοντέλου της Problem Based Learning (PBL) και φιλοξενήθηκε στο διαδικτυακό περιβάλλον google site δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας καθώς στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές αξιολογούσαν θετικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με την αρχή, ενώ στους Έλληνες μαθητές δεν παρουσιάστηκε κάποια ιδιαίτερη διαφορά στα χαρακτηριστικά που τους προσέδωσαν.

Επίσης, οι μαθητές κλήθηκαν χωρισμένοι σε ομάδες να αναπτύξουν συνολικά τέσσερα παραδοτέα, όσες και οι χώρες καταγωγής των φανταστικών παικτών της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ελλάδα, Αλβανία, Τουρκία, Συρία). Κάθε ομάδα αναλάμβανε μία χώρα από τις τέσσερις (συνολικά τέσσερις ομάδες όσες και οι χώρες) και αναζητούσε πληροφορίες για τη γεωγραφική της θέση, το κλίμα, τη θρησκεία της, τον πληθυσμό της, τη σημαία της και τα ήθη-έθιμά της. Η ανάπτυξη των παραδοτέων από κάθε ομάδα και η παρουσίαση των ευρημάτων κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης ενίσχυσε την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μην αγνοεί την πολυμορφία, αλλά να ενθαρρύνει τα παιδιά να διεισδύσουν στο πνεύμα της και να εκτιμήσουν άλλες κουλτούρες, θρησκείες, τρόπους ζωής, πολιτισμούς και κοινωνίες και όχι να τα απομονώνει στον δικό τους πολιτισμό. Η επαφή με το διαφορετικό είναι που βοηθάει στη διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005). Τα παραδοτέα των μαθητών καθώς και η συζήτηση που έγινε πάνω σε αυτά βοήθησε την ανάπτυξη των μηχανισμών αποδοχής του διαφορετικού άλλου. Στη συζήτηση ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν με βάση τα όσα έμαθαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών (Ελλάδα – Αλβανία, Ελλάδα – Συρία, Ελλάδα-Τουρκία, Αλβανία – Τουρκία, Αλβανία – Συρία, Τουρκία - Συρία). Η ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά θέματα, όπως είναι η αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την επισήμανση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο (Χατζηχρήστου, 2011 ; Νικολάου, 2010).

## **5.2 Περιορισμοί**

Έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν πιθανοί περιορισμοί, οι οποίοι εμπόδισαν ή και επηρέασαν τη συλλογή των δεδομένων. Η αίθουσα των υπολογιστών του σχολείου διέθετε λιγότερους υπολογιστές από το δείγμα της έρευνας. Έτσι, μόλις οι μαθητές κατέγραφαν τις απαντήσεις τους σε μία άσκηση, αποσυνδέονταν για να κάνουν το ίδιο και οι υπόλοιποι μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει μια καθυστέρηση σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, τα παιδιά λόγω του νεαρού της ηλικίας τους δεν ήταν όλα ιδιαίτερα εξοικειωμένα με την πληκτρολόγηση των απαντήσεων με αποτέλεσμα να υπάρχει επίσης μία καθυστέρηση.



### **5.3 Συμπεράσματα**

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης μπορεί να ενισχύσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών και συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες μπορούν να ενισχύσουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Επίσης, συμπεράναμε πως η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, καθώς μπορεί να μεταβάλει τα αρχικά στερεότυπα για τους αλλοδαπούς μέσα από την επαφή με άλλους πολιτισμούς αναζητώντας πληροφορίες για αυτούς (π.χ. γεωγραφική θέση, κλίμα, σημαία, θρησκεία, πληθυσμός, ήθη-έθιμα). Τα παραδοτέα των μαθητών καθώς και η συζήτηση που γίνεται πάνω σε αυτά βοηθά στην ανάπτυξη μηχανισμών αποδοχής του διαφορετικού άλλου, καθώς η επαφή με το διαφορετικό είναι που βοηθάει στη διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005). Η εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις διαφορετικές χώρες οδηγεί σε αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας, καθώς η ευαισθητοποίηση σε σημαντικά θέματα επιτυγχάνεται όχι μόνο με την επισήμανση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011 ; Νικολάου, 2010).

### **5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που φιλοξενείται σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (google site), απευθύνεται σε μαθητές Δ΄ τάξης και αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση-παρακίνηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική παρέμβαση, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί αν υπάρχουν τυχούσες διαφορές στην εμπλοκή των μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες μέσα από μια παραδοσιακή διδασκαλία σε σύγκριση με την ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων στο διαδικτυακό περιβάλλον google site.

Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα άλλο τεχνολογικό εργαλείο, για να εξεταστούν τυχούσες μεταβολές στα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να εφαρμοστεί η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση ταυτόχρονα σε διαφορετικά σχολεία της Ελλάδας, που η επικοινωνία των μαθητών θα γινόταν αποκλειστικά εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση και στην προσχολική ηλικία και να εξεταστούν μεταβολές στις στάσεις των παιδιών σε σχέση με τη σχολική ηλικία καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει μια παγιωμένη αντίληψη, επομένως μπορεί να αλλάξει η στάση τους απέναντι στο διαφορετικό (Ponterroto et al., 2006 ; Bergen, 2001).

Τέλος, θα μπορούσε να εξετασθεί η μεταβολή και άλλων δεικτών πέραν αυτών που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abbott, A. (1992). What do cases do? Some notes on activity in sociological analysis. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 53–82). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International crosscultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology, In C.L. Frisby & C.R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Albanese, M.A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68 (1), 52–81.
- Allegrezza, J. (2002). *Seventy-two Usability Guidelines*.
- Allport, G. (1958). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Amthor, G.R. (1992). *Multimedia in Education: An Introduction*, International Business Magazines,
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrews, D.H. (2010). Story types and the hero story. In D.H. Andrews, T.D. Hull & K. DeMeester (Eds), *Storytelling as an Instructional Method* (pp.3-10). Rotterdam, Sense Publishers.
- Andrews, D.H., Hull T.D., & Donahue, J.A. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* , 3(2), 6-23.
- Antepohl, W., & Herzig, S. (1999). Problem-based learning versus lecture-based learning in a course of basic pharmacology: a controlled, randomized study. *Medical education*, 33 (2) 106–113.
- Arigatou Foundation (2008). Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education. Ανακτήθηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161059e.pdf>

- Arseneault, C. (2003). *Having fun or finding information? Usability for kids sections of Web sites*. Ανακτήθηκε από: <http://www.archimuse.com/mw2003/papers/arseneault/arseneault.html>.
- Auchard, E. (2008). Google offers team Web site publishing service. *Yahoo! News*.
- Aveling, N. (2001) 'Where do you come from? Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22 (1), 35-48.
- Axelson, J. (1985). *Counseling and development in a multicultural society*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Azer, S.A. (2011). Introducing a problem-based learning program: 12 tips for success. *Medical Teacher*, 33 (10), 808–13. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21942480>.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πάτρα, Τυροcenter.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (2011). *Ψυχομετρία*, Αθήνα, Πεδίο.
- Ατσαλή, Α. (2005). Εκπαιδευτικός ρατσισμός. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πάτρα, Τυροcenter.
- Bagshaw, M. (2000). *Using emotional intelligence at work*, Fenman, Ely
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson Education
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Barrett, T. (2005). What is Problem-based Learning. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin, (Eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp 55-66). Dublin, All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Barrows, H.S. (1992). *The tutorial process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.

- Barrows, H.S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, (68) 3–12.
- Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York, Springer Publishing Company
- BBC News. (2002). *Children get impatient on the net*. Ανακτήθηκε από: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/sci/tech/1933543.stm>
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity . In R.M.Palge (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Bergen, J.T. (2001). The development of prejudice in children. *Education*, 122 (1), 154-62.
- Bernstein, J., Zimmerman, S.T., Werner-Wilson, J.R., & Vosburg, J. (2000). Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), 181-92.
- Berry, J.W. (1997). Lead Article. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York, Cambridge University Press.
- Billingsley, P. (1995). *Probability and Measure*, Ανακτήθηκε από: <http://users.math.uoc.gr/~nikosf/Probability2013/3.pdf>
- Booker, K. (2009). Multicultural considerations in school consultation. In J.Jones (Ed.), *The psychology of multiculturalism in the schools. A primer for practice, training and research* (pp. 173-190). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). London, Kogan.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On and

- J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp . 343-362). San Francisco, Jossey-Bass.
- Brady, M. K. (1997). Ethnic folklore. In T. A. Green (Ed.), *Folklore: An encyclopedia of beliefs, customs, tales, music, and art* (pp. 237–244). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Branaghan, R.J. (2010). What is so special about stories? The cognitive basis of contextually rich learning. In D.H. Andrews, T.D. Hull & K. DeMeester (eds.), *Storytelling as an instructional method* (pp. 11-27). Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.
- Bridges, E.M. (1992). *Problem Based Learning for Administrators*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1991). *Problem-based learning in medical and managerial education*. Paper presented for the Cognition and School Leadership Conference of the National Center for Educational Leadership and the Ontario Institute for Studies in Education, Nashville, TN.
- Brooks, L. (2011). *The Six Core Competencies of Successful Storytelling*.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1(3).
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. *California Management Review* 40(3), 90–111.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4–5.
- Βερβίτης, Ν., & Καπουρκατσίδου, Μ. (2016). *Το παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής γλωσσικής εκπαίδευσης*.
- Βέτσιος, Ε. (2016). *Αξιοποίηση εργαλείων web2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Ανακτήθηκε από: [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoIA/VoIA\\_91\\_104.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoIA/VoIA_91_104.pdf).
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Carpenter, C. (2012). *Spotlight on Story Engineering & The Six Core Competencies*. Ανακτήθηκε από: <http://www.writersdigest.com/tip-of-the-day/spotlight-on-story-engineering-the-six-core-competencies>
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2002). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness, *Personality and Individual Differences*, 33, 1-14.
- Cobley, P. (2001). *Narrative*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, J. (1999). Social emotional learning past and present: an educational dialogue. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York, Teachers College Press and ASCD.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive IQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset/Putman.
- Cotič, M., & Zuljan, M.V. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational Studies* 35 (3) 297–310. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ866461>
- Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα, ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ.
- Γιαννακού, Ι. (2015). *Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών Βιωματικό Σεμινάριο σε Εικονικούς Κόσμους: Διδασκαλία της Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ. «Ψηφιακά Συστήματα και Υπηρεσίες».
- Γιαννούση, Η. (2011). *Ευχρηστία διεπιφανειών που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών*. Θεσσαλονίκη.

- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Harvard Business School Press.
- Delafuente, J. C., Munyer, T. O., Angaran, D. M., & Doering, P. L. (1994). A problem solving active learning course in pharmacotherapy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 58, 61–64.
- Drăghicescu, L., Petrescu, A., Cristeab, G. C., Gorghiuc, L. M., & Gorghiud, G. (2014). Application of Problem-Based Learning Strategy in Science lessons – Examples of Good Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 149, 297 – 301.
- Duffy, T.M., & Savery, J.R. (1994). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. NJ, Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (1998). Emotional intelligence: Can it be measured reliably and validly using competency data. *Competency*, 6(1), 1–15.
- Dumas, J. S., & Redish, J. C. (1999). *A Practical Guide to Usability Testing*.
- Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε από: [http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor\\_notes/postgraduate/Stage\\_2/Dalakou ra/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakou%20ra/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf)
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy. *Teacher Education*, 21 (1), 81-101.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Evans, P. (2009). Is there a link between problem-based learning and emotional intelligence? *Medical Journal*, 7(25), 4-7.
- Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν. (2000). Εθνοπολιτιστική ετερότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. *Ανοιχτό Σχολείο*, 90.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE.



- Fong Ma, A., & O'Toole, J. M. (2013). The perspectives of major stakeholders on video enriched problem-based learning for Chinese teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 901-915.
- Frisby, C.L., & Reynolds C.R. (2005). *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gallagher, S. A., Stepien, W. J., & Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 36, 195–200.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- Gasser, S.W. (June 2011). Five Ideas for 21st Century Math Classrooms. *American Secondary Education* 39 (3): 108–16.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven, Yale University Press.
- Gils, F. (2016). *Potential Applications of Digital Storytelling in Education*. Ανακτήθηκε από: [http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank\\_van\\_Gils.pdf](http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf).
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, 78-90.
- Gossman, P., Stewart, T., Jaspers, M., & Chapman, B. (2007). Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 8 (2), 139-153.
- Green, T., Cook-Morales, V., Robinson-Zanartu, C., & Ingraham, C. (2009). Pathways on a journey of getting it: Multicultural competence training and continuing professional development. In J.Jones (Ed.), *The psychology of multiculturalism in the schools. A primer of practice, training and research* (pp. 17-48). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Henri, F., & Rigault, C. (1996). Collaborative distance learning and computer conferencing. In T.T. Liau (Ed.), *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential* (pp. 45-76). Berlin, Springer-Verlag.
- Hill, R., Morie, J., Rickel, J, Thiébaux, M., Tuch, L., Whitney, R., Douglas, R., et al (2001). Toward the holodeck: integrating graphics, sound, character and story. *Proceedings of the fifth international conference on Autonomous agents*, 409 – 416, New York, ACM Press.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn. *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235–266.
- Hmelo-Silver, C.E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 21-39.
- Hsiao, H. S., Tsai, C., Lin, C. Y., & Lin, C. (2012). Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 315-340.
- Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59 (4), 529–552.
- Jonassen, D. (2000). Transforming learning with technology: Beyond modernism and post modernism or whoever controls the technology creates the reality. *Educational Technology*, 40 (2), 21-25.
- Jonassen D., & Kwon H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 19 (1), 35-51.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Hooper, G. S. (2012). Workgroup emotional intelligence. Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 195-214.
- Kaye, A. R. (1992). Collaborative Learning Through Computer Conferencing. In A. Kaye (Ed.), *Computer conference and content analysis* (pp. 117-136). Springer Verlag.
- Koh, G.C., Khoo, H.E., Wong, M.L., & Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical*

- Association Journal*, 178 (1), 34–41. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18166729>
- Krug, S. (2006). *Don't make me think*. USA, New Riders Publishing.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κατσαούνος, Γ., Ζάχος, Γ., & Σιούλου, Μ. (2016). *Μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα : Μια μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑΛ με τη χρήση του MOODLE*. Ανακτήθηκε από:  
<http://docplayer.gr/6205702-Mathisi-vasisueni-sto-provliua-mia-ueleti-periptosis.html>
- Κολτσίδας, Π., & Τσάμης, Δ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (pp. 263-273). Πάτρα, Typocenter.
- Leonard-Barton, D. (1995). A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organizational Science*, 1, 248–266.
- Loyens, S.M.M. Magda, J., & Rikers, R.M.J.P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 411–427.
- Lumsden, M.A, Bore, M., Millar, K. et al. (2005). Assessment of personal qualities in relation to admission to medical school. *Med Educ*, 39, 258–65.
- Macdonald, R. (2005). Assessment Strategies for Enquiry and Problem-based Learning. In T. Barrett, I.M. Labhrainn & H. Fallon (Eds.), *Handbook of Enquiry and Problem-Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives* (pp. 85-93). Galway: CELT.
- MacDonald, M. R. (Ed.). (1998). *Traditional storytelling today: An international sourcebook*. Chicago, IL: FitzroyDearborn.
- Maslow, A. (1995). *Η ψυχολογία της ύπαρξης*, Αθήνα, Δίοδος.
- Matthews, R.C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.

- Mayer, J.D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion, *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* Ανακτήθηκε από: [http://unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MS/WhatIsEI.pdf](http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MS/WhatIsEI.pdf).
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & J.D.A., Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). *Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls*. Ανακτήθηκε από: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html>.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellisimo, Y. (2006). The Effectiveness of Problem-Based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning (IJPBL)*, 2(1), 49-69.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Mills, D. (2008). Problem-based Learning. *Higher Educations Academy Subjest Network for Sociology. Anthropology, Politics*.
- Moust, J.H.C., Bouhuijs, P.A.J., & Schmidt, H.G. (2001). Problem-based Learning: A student Guide. *Wolters-Noordhoff*, 29-40.
- McMullen, B. (2002). From marshmallow to medicine: the case for emotional intelligence in medical education. *Educ Prim Care*, 13, 168–71.
- Μαλαπέτσα, Μ. & Σταλίκας, Α. (2004). Πολυπολιτισμικότητα και σχολείο: Διαπιστώσεις και προοπτικές. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρα (Επιμ). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (pp. 205-224), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2013). Διδάσκοντας με αφηγήσεις: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γράϊκος (Επιμ.). *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.

- Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (pp. 143-153).
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Neo, M., & Neo, K. (2011). Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Educational Technology & Society*, 4(4), 19-31.
- Neville, A.J. (2009). Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years on. *Medical Principles and Practice*, 18 (1), 1–9. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19060483>.
- Nielsen, J. (2010). *Children's Websites: Usability Issues in Designing for Kids*. Ανακτήθηκε από: <http://www.useit.com/alertbox/children.html>.
- Norman, G., & Schmidt, H. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*. 67, 557–565. Ανακτήθηκε από: [http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman\\_schmidt.pdf](http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman_schmidt.pdf)
- Norwood, P.M., & Saldana, D.C. (1998). Who should be hired. In T. Singelis (Ed.), *Teaching about culture, ethnicity and diversity* (pp. 73-79). Thousand Oaks: Sage.
- Νικητάκη, Ζ., (2016). *Η αφήγηση των παραμυθιών και η επίδρασή της στα οχτώ είδη νοημοσύνης του παιδιού*.
- Νικολάου, Γ., (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.
- Οικονόμου, Β. (2016). Αφήγηση.
- Panlumlersa, K., & Wannapiroonb, P. (2015). Design of cooperative problem-based learning activities to enhance cooperation skill in online environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2184 – 2190.

- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts*, 47.
- Paz Dennen, V. (2000). Task Structuring for On-line Problem Based Learning: A Case Study. *Educational Technology & Society*, 3(3), 329-336.
- Perlmutter, H.V. (1991). On the rocky road to the first global civilization. *Human Relations*, 44 (9), 897-1010.
- Ponterroto, J.G., Utsey, S.O., & Pedersen, P.B. (2006). *Preventing prejudice: A guide for counselors, educators and parents*. Thousand Oaks: Sage.
- Παπαβασιλείου, Ε., & Μιχαηλίδης, Κ. (2002). Από το πολυπολιτισμικό είναι το διαπολιτισμικό γίνεσθαι: κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 251-264.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα.
- Πασχαλιώρη, Β. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 117-125.
- Πομώνης, Μ. (2014). *Δημιουργία ιστοσελίδων – Googlesites*.
- Rijnja G., & Jagt, R. (2004). *Storytelling: de kracht van verhalen in communicatie*, Kluwer, Alphen.
- Reigeluth, C.M., & Moore, J. (1999). Cognitive education and the cognitive domain. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Reithlingshoefer, S. J. (1992). The future of Nontraditional/Interdisciplinary Programs: Margin or mainstream? Selected Papers from the Tenth Annual Conference on Nontraditional and Interdisciplinary Programs, Virginia Beach, VA, 1-763.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Roussuo, M. (2004). Learning by doing and learning through play: an exploration of interactivity in virtual environments for children, *Computers in Entertainment*, 2 (1), 10-10.

- Rush, B., & Ogborne, A. (1991). Program logic models: Expanding their role and structure for program planning and evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 6(2), 93–105.
- Salas, E., Wilson, K. A., Priest, H. A., & Guthrie, J. W. (2006). Design, delivery, and evaluation of training systems. In G. Salvendy (Ed.), *Handbook of human factors and ergonomics* (3rd ed., pp. 472–512). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Salovey, P., & Mayer J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Ανακτήθηκε από: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Cases studies in instructional design* (pp. 135-148), Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Savery, J. R. (1998). Fostering ownership with computer supported collaborative writing in higher education. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 103–127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9–20.
- Savin-Baden, M. (2007). *A Practical Guide to Problem-based Learning*. Online. London: Routledge.
- Scapin, D., Leulier, C., Vanderdonckt, J., Mariage, C., Bastien, C., Farence, C., et al. (2000). *A Framework for Organising*. Web Usability Guidelines.
- Şendağ, S., & Ferhan O.H. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53, 132–141.
- Severiens, S.E. & Schmidt, H.G. (2008). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58, 59–69. Ανακτήθηκε από: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9181-x>.

- Schmidt, H.G, Rotgans, J.I, & Yew, E.H.J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792–806. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21752076>.
- Shriberg, D. (2009). Social justice and school mental health: Evolution and implications for practice. In J.Jones (Ed.), *The psychology of multiculturalism in the schools. A primer of practice, training and research* (pp. 49-66). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Spencer, J.A. & Jordan, R.K. (1999). Learner-centred approach in medical education. *British Medical Journal*. 318, 1280–1283. Ανακτήθηκε από: [https://depts.washington.edu/dbpeds/Teach2Teach\(Step2\)-Learner%20centred%20approaches.pdf](https://depts.washington.edu/dbpeds/Teach2Teach(Step2)-Learner%20centred%20approaches.pdf).
- Σιδέρης, Δ. (2014). Αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Παιχνιδιών στην Εκπαίδευση, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ. «Ψηφιακά Συστήματα και Υπηρεσίες».
- Tee, M Y., & Lee, S. S. (2011). From socialisation to internalisation: Cultivating technological pedagogical content knowledge through problem-based learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 89-104.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tricia, S., & Moore, R.D.H. (2007). Implementation of Problem-Based Learning in a Baccalaureate Dental Hygiene Program. *Journal of Dental Education*, 71, 1058–1069.
- Tucker, G. (2006). First person singular: The power of digital storytelling. *Screen Education*, 42, 54–58.
- Τσιλιμένη, Τ. (Επιμ.) (2011). Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. *Άρθρα και μελετήματα*, Αθήνα, Επίκεντρο.
- Vardi, I., & Ciccarelli, M. (2008). Overcoming problems in problem-based learning: A trial of strategies in an undergraduate unit. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (4), 345–354.
- Vernon, D.T. (1995). Attitudes and opinions of faculty tutors about problem-based learning. *Academic Medicine*. 70, 216–223.



- Vernon, D. T.; Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68, 550–563.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα, Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο. Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*, Αθήνα.
- Yew, E.H.J., & Schmidt, H.G. (2011). What students learn in problem-based learning: A process analysis. *Instructional Science*, 40 (2), 371–95.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., et al. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## Κόμικς που παρουσιάζαν το πρόβλημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης

### 1. Παρουσίαση του case.

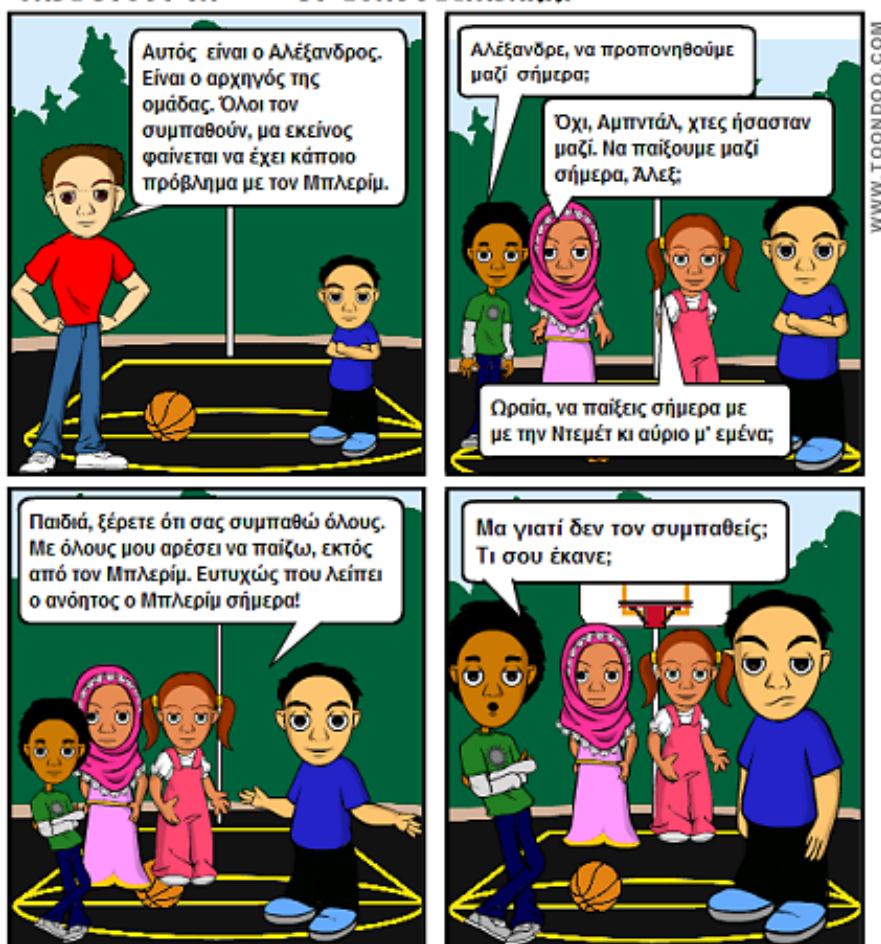
#### CASE - BY EUAGGELIASARRI

WWW.TOONDOO.COM



### 2. Παρουσίαση του case study του Αλέξανδρου και του Μπλερίμ.

#### CASE STUDY 1A - BY EUAGGELIASARRI



1B - BY EUAGGELIASARRI



1C - BY EUAGGELIASARRI



### 3. Παρουσίαση του case study της Ντεμέτ.

#### 2A - BY EUAGGELIASARRI

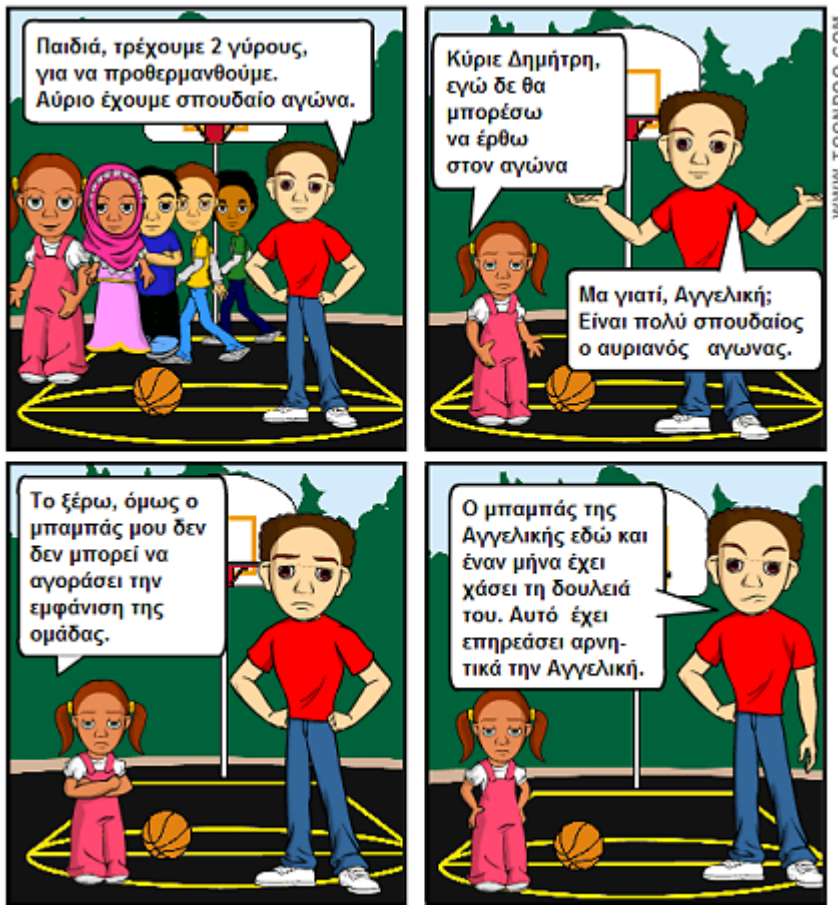


#### 2B - BY EUAGGELIASARRI



#### 4. Παρουσίαση του case study της Αγγελικής.

##### CASE STUDY 3 - BY EUAGGELIASARRI



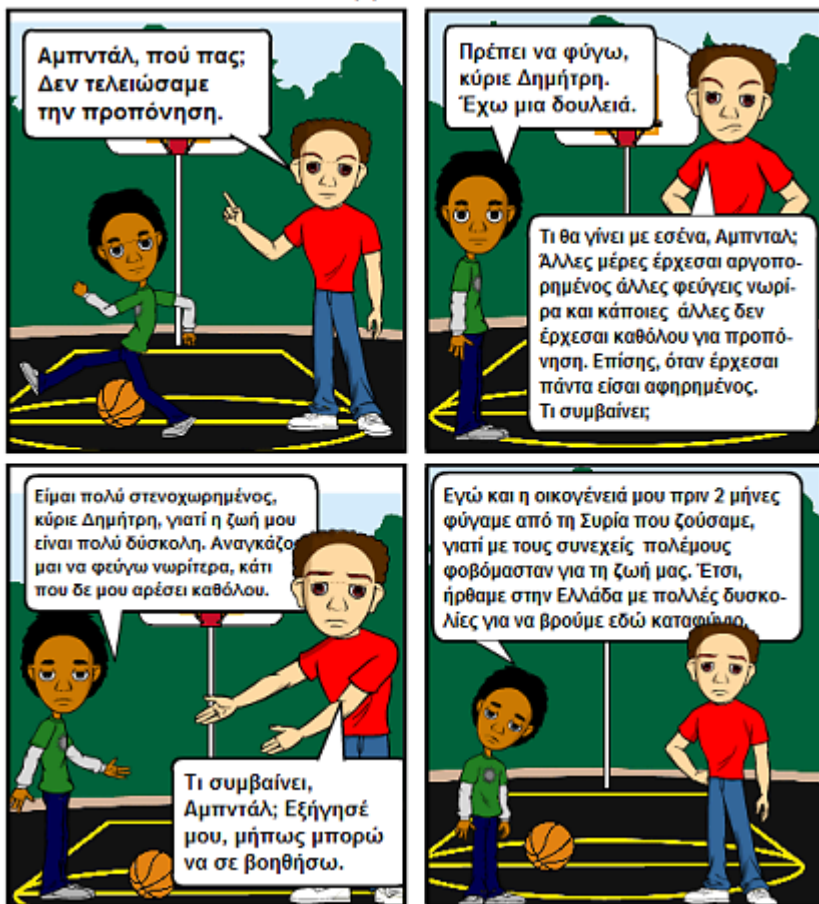
##### CASESTUDY3B - BY EUAGGELIASARRI

WWW.TOONDOO.COM



## 5. Παρουσίαση του case study του Αμπντάλ.

### 4A - BY EUAGGELIASARRI



### 4B - BY EUAGGELIASARRI



6. Τέλος εκπαιδευτικής παρέμβασης – επίλυση προβλήματος.



## Reach for the stars (Αλβανία)

Να φτιάξεις το αστέρι της Αλβανίας συμπληρώνοντας τα κουτάκια.

Γεωγραφική θέση:

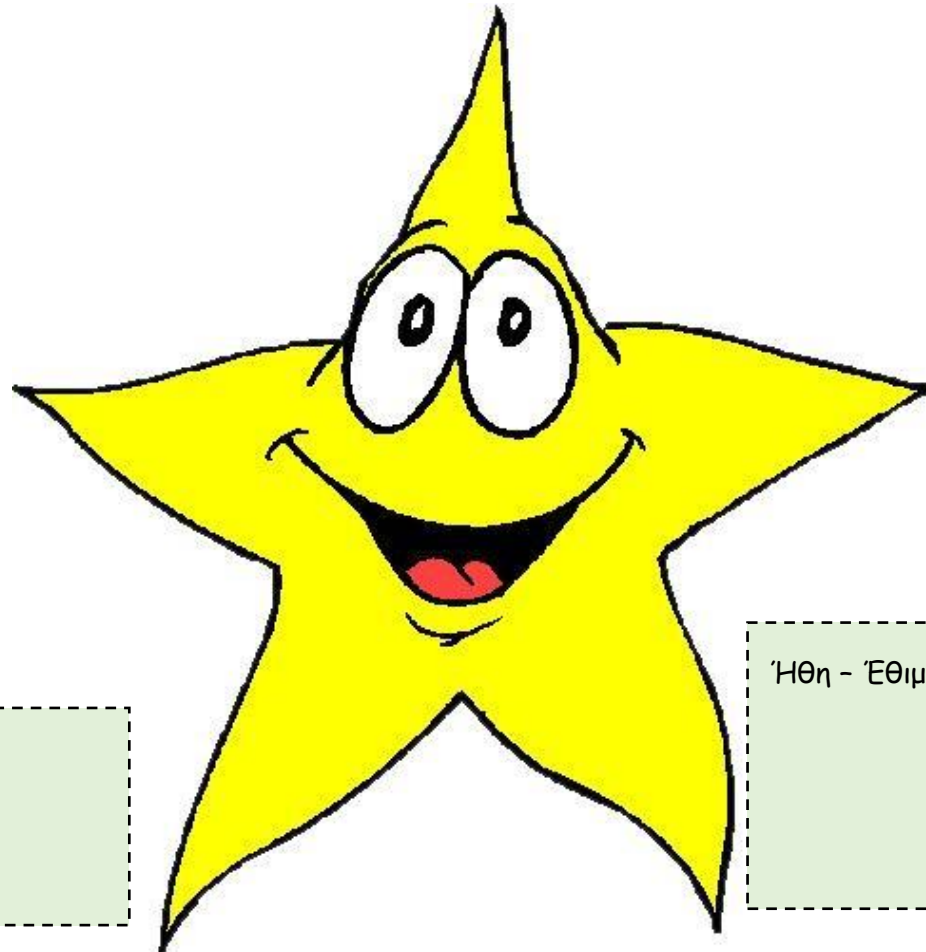
Σημαία:

Θρησκεία:

Πληθυσμός:

Κλίμα

Ήθη - Έθιμα:





## Reach for the stars (Ελλάδα)

Να φτιάξεις το αστέρι της Ελλάδας συμπληρώνοντας τα κουτάκια.

Γεωγραφική θέση:

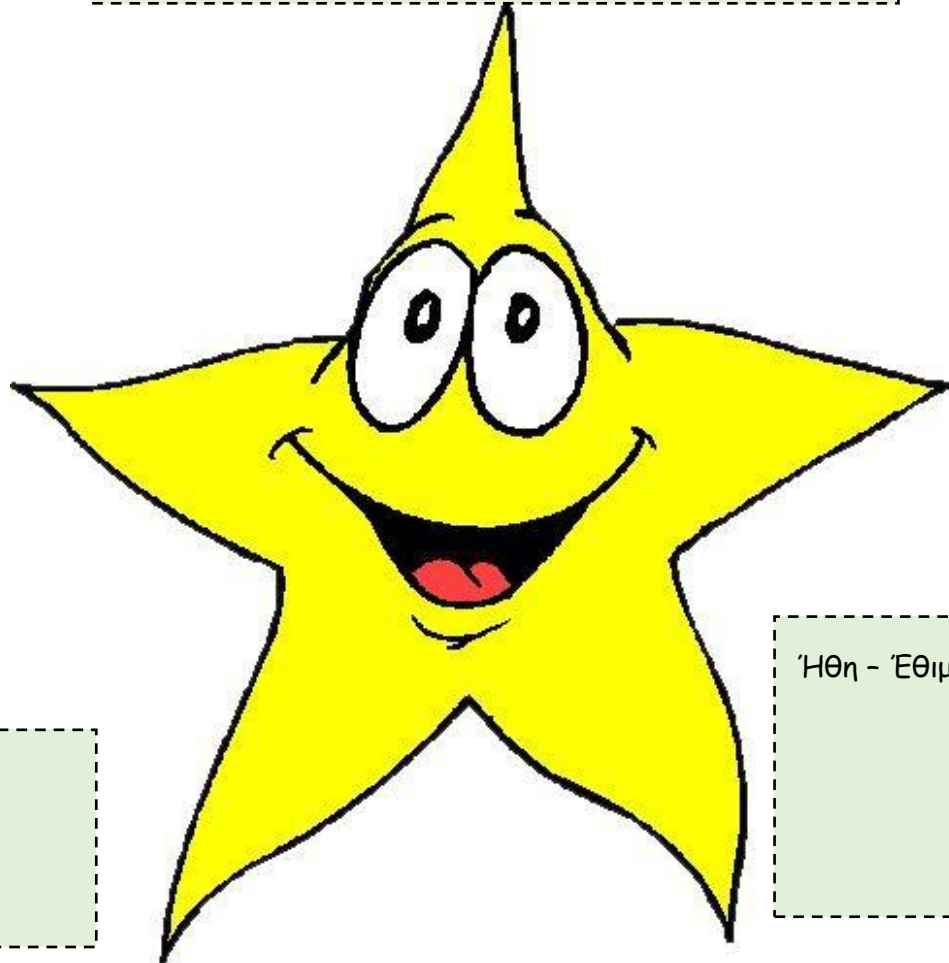
Σημαία:

Θρησκεία:

Πληθυσμός:

Κλίμα

Ήθη - Έθιμα:



## Reach for the stars (Συρία)

Να φτιάξεις το αστέρι της Συρίας συμπληρώνοντας τα κουτάκια.

Γεωγραφική θέση:

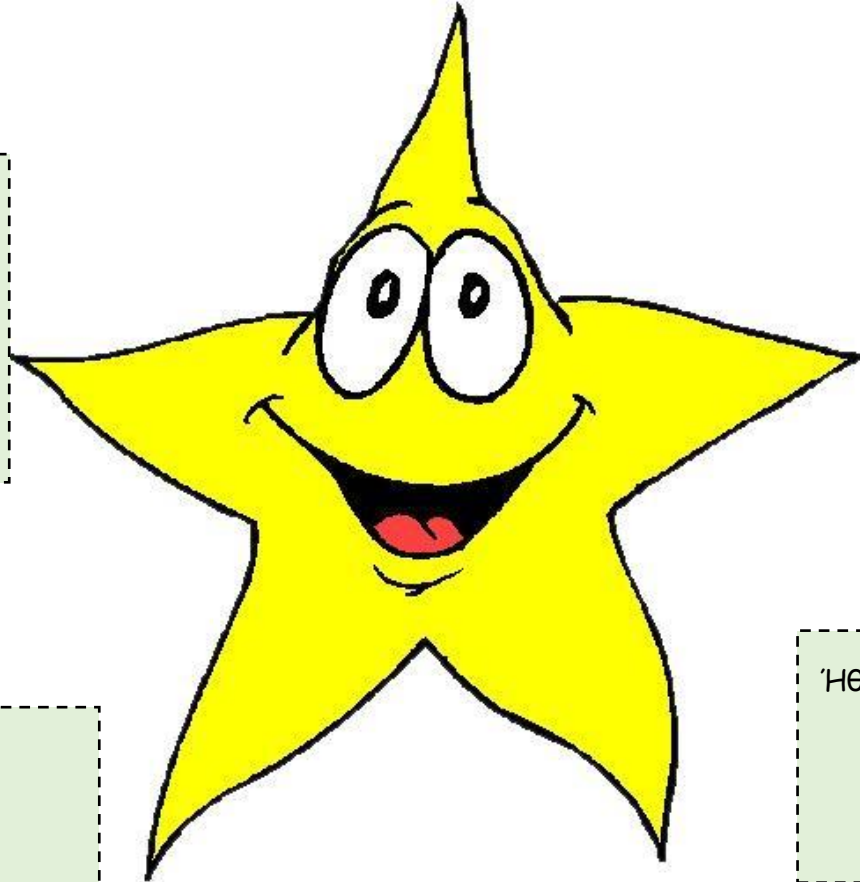
Σημαία:

Θρησκεία:

Πληθυσμός:

Κλίμα

Ήθη - Έθιμα:



## Reach for the stars (Τουρκία)

Να φτιάξεις το αστέρι της Τουρκίας συμπληρώνοντας τα κουτάκια.

Γεωγραφική θέση:

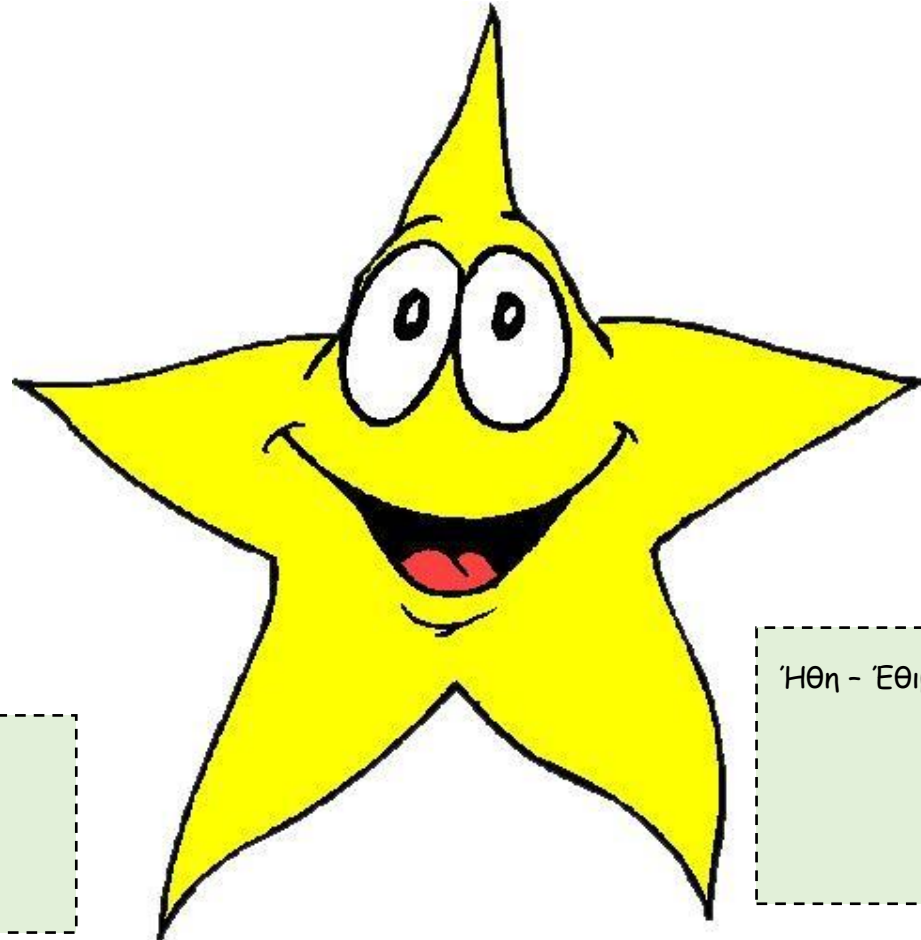
Σημαία:

Θρησκεία:

Πληθυσμός:

Κλίμα

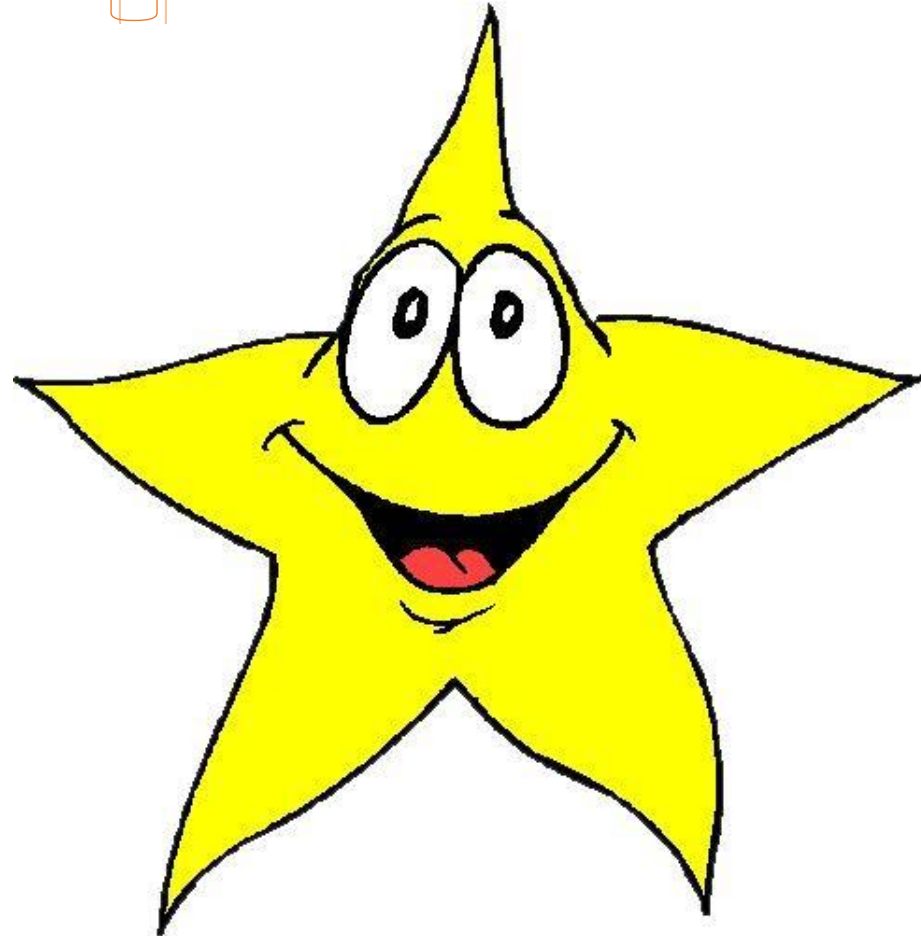
Ήθη - Έθιμα:



Παραδοτέα των τεσσάρων ομάδων

Reach for the stars

A λ β α ν ι α



Γεωγραφική θέση:

Η **Αλβανία** (αλβανικά: Shqipëria) είναι μια Βαλκανική χώρα της ΝΑ Ευρώπης. Συνορεύει βόρεια και βορειοδυτικά με το Μαυροβούνιο, βορειοανατολικά με τη Σερβία, ανατολικά με την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και νότια με την Ελλάδα. Βρέχεται από την Αδριατική Θάλασσα δυτικά και το Ιόνιο πέλαγος νοτιοδυτικά. Απέχει λιγότερο από 72 χλμ. από την Ιταλία μέσω του Πορθμού του Οτράντο που συνδέει την Αδριατική με το Ιόνιο.



Σημαία:

Η **σημαία της Αλβανίας** είναι ένας δικέφαλος αετός, χρώματος μαύρου στη μέση της σημαίας. Το φόντο είναι κόκκινο και συμβολίζει το αίμα που χύθηκε για την ανεξαρτησία της χώρας. Τα δύο κεφάλια συμβολίζουν την κυριαρχία σε Ανατολή και Δύση. Σημειώνεται ότι η σημαία της χώρας είναι παρόμοια με τη πολεμική σημαία της παλαι ποτέ πανίσχυρης Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, η οποία ήταν επίσης κόκκινη με μαύρο δικέφαλο αετό και την οποία υιοθέτησε ο Γεώργιος Καστριώτης αγωνιζόμενος εναντίον του Σουλτάνου, μετά την Άλωση της Πόλης, υψώνοντάς την στο κάστρο του στην Κρούγια της Αλβανίας. Υιοθετήθηκε, με τη σημερινή της μορφή χωρίς το κίτρινο αστέρι της εποχής του Κομμουνισμού, στις 7 Απριλίου 1992.



#### Θρησκεία:

Αποτελεί τη μόνη χώρα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή ήπειρο όπου ο ισλαμισμός υπολογίζεται στο 65%-70% του αλβανικού πληθυσμού.

Ποσοστό περί το 20% ασπάζεται τη χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία, όπως οι Βορειοηπειρώτες Έλληνες, οι οποίοι παρά τις θρησκευτικές διώξεις που δέχονται διατηρούν μέχρι σήμερα ακμαία χριστιανική συνείδηση και καθοδηγούνται πνευματικά από την Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Τιράνων και πάσης Αλβανίας.

Ποσοστό γύρω στο 10%-12% ασπάζεται το ρωμαιοκαθολικό δόγμα, ενώ το υπόλοιπο 2%-3% του πληθυσμού ανήκει σε άλλα θρησκείματα ή δηλώνει επίσημα άθεο.

#### Πληθυσμός:

ο πληθυσμός της είναι 3.544.841 κάτοικοι (εκτίμηση 2002), που την τοποθετεί στην τρίτη από το τέλος θέση του πληθυσμιακού χάρτη των Βαλκανίων, πάνω από τη Δημοκρατία των Σκοπίων και τη Σλοβενία.

#### Κλίμα

Η χώρα ανήκει στον γεωγραφικό χώρο της Μεσογείου, με συνέπεια το κλίμα της να παρουσιάζει τα τυπικά μεσογειακά χαρακτηριστικά με θερμά καλοκαίρια και αρκετή ξηρασία και ήπιους χειμώνες με πλούσιες βροχοπτώσεις.

Ήθη - Έθιμα:

## 1. Ο γάμος

Ο γάμος στην Αλβανία κρατάει 4 ημέρες. Την πρώτη ημέρα οι καλεσμένοι πηγαίνουν στο σπίτι του γαμπρού για να του ευχηθούν. Τη δεύτερη οι καλεσμένοι πηγαίνουν στο σπίτι της νύφης για να της ευχηθούν. Την τρίτη μέρα ο γαμπρός παίρνει τη νύφη από το σπίτι της και την οδηγεί στο δικό του σπίτι. Η νύφη μπαίνοντας στο καινούριο της σπίτι, βουτά τα δυο δάχτυλά της σε μέλι και αλείφει την πόρτα με μέλι για την καλή τύχη. Τέλος, την τέταρτη μέρα γίνεται το μεγάλο γλέντι του γάμου.



## 2. Παραδοσιακές στολές αντρών και γυναικών



### 3. Έθιμο για καλή άνοιξη.

Στις 14 Μαρτίου γίνεται μια γιορτή προς τιμήν των Αλβανών. Τα παιδιά γυρνάνε όπως εδώ στα κάλαντα αλλά δεν παίρνουν λεφτά. Ούτε τραγουδάνε αλλά μονό λένε: «χαρούμενη άνοιξη». Βάζουν κι αυτοί Μάρτη όπως εμείς εδώ. Οι δρόμοι εκείνη την μέρα γεμίζουν με κόσμο και παντού μοιράζονται μπισκότα.



### 4. Γιορτή «Μπαϊράμι»

Το Μπαϊράμι είναι ένα είδος νηστείας προς τιμήν των μουσουλμάνων. Αυτή η γιορτή γίνεται στο τέλος του μήνα ραμαντάν (Οκτωβρίου).





## 5. Πρωτοχρονιά

Ένα έθιμο που έχουν στην Αλβανία για την Πρωτοχρονιά είναι να φτιάχνουν μπακλαβά και να τον τρώνε το βράδυ της Πρωτοχρονιάς για να είναι γλυκιά η χρονιά που "έρχεται". Εκτός από τον μπακλαβά ψήνουν όλοι μαζί κρέας στη σχάρα και διάφορες πάστες. Ένα άλλο έθιμο που έχουν στην Αλβανία για την Πρωτοχρονιά είναι να ανταλλάσσουν τα δώρα τους πριν έρθει η καινούρια χρονιά γιατί υπάρχει μια παλιά ιστορία που λέει ότι αν δε δώσουν το δώρο τους σε κάποιον με τον ερχομό της καινούριας χρονιάς, η καινούρια χρονιά θα τους στερήσει πολύτιμα αγαθά από τη ζωή τους.



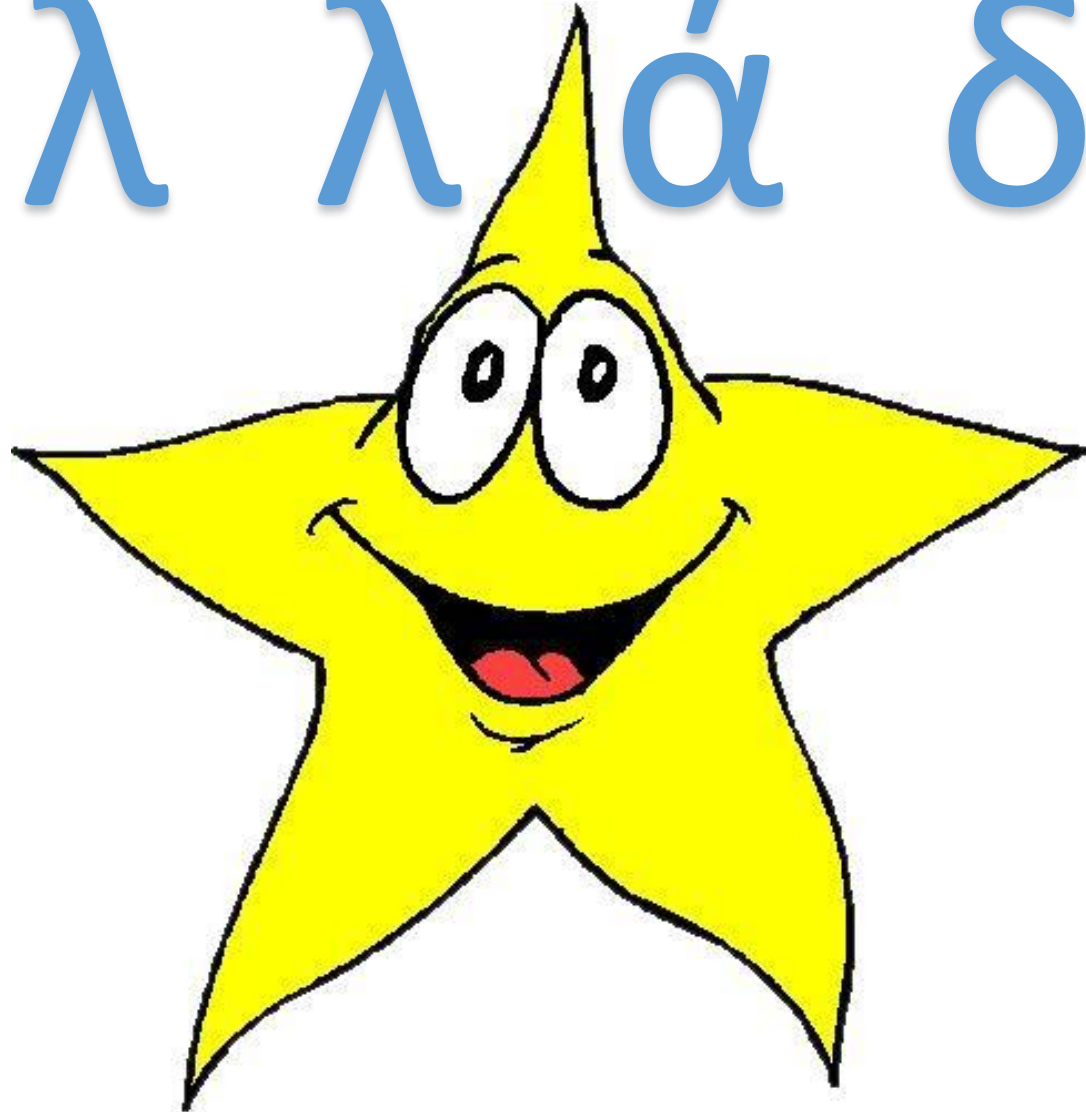
## 6. Πάσχα

Χιλιάδες ορθόδοξοι πιστοί στα Τίρανα παρακολούθησαν για άλλη μια φορά από κοντά τα δραματικά γεγονότα της Μεγάλης Εβδομάδος, με αποκορύφωση την λαμπροφόρο Ανάσταση του Κυρίου. Οι ιερείς ακολουθίες έλαβαν χώρα στον Ιερό Ναό του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου, πρωτοστατούντος του Αρχιεπισκόπου Αναστασίου, ο οποίος μετέφερε καθημερινά πνευματικά μηνύματα και προτροπές. Το Μεγάλο Σάββατο, λίγο πριν τα μεσάνυχτα, ο Μακαριότατος Αρχιεπίσκοπος Αναστάσιος ανέγνωσε το Πασχαλινό Μήνυμα. Στη συνέχεια, οι πιστοί βροντοφώναξαν το χαρμόσυνο σύνθημα «Χριστός Ανέστη», και αμέσως μετά άρχισαν να χτυπούν χαρούμενα οι καμπάνες και οι πιστοί κρατώντας λαμπάδες να ανταλλάσσουν αναστάσιμες ευχές.



Reach for the stars

Ε λ λ ά δ α



### Γεωγραφική Θέση:

Η Ελλάδα βρίσκεται στη ΝΑ άκρη της Ευρώπης και εισχωρεί βαθιά στα νερά της Μεσογείου. Βρίσκεται στο σταυροδρόμι, ανάμεσα στην Ανατολή και Δύση. Τα νησιά της στο Αιγαίο στάθηκαν, από τα πανάρχαια χρόνια, η γέφυρα, που βοήθησε τους Έλληνες να επικοινωνήσουν με τους λαούς της Ασίας και της Β. Αφρικής και να γνωρίσουν τους πολιτισμούς τους. Η Ελλάδα συνορεύει βόρεια με την Αλβανία, Δημοκρατία των Σκοπίων και Βουλγαρία. Νότια βρέχεται από το Λιβυκό Πέλαγος. Προς ανατολικά συνορεύει με την Ευρωπαϊκή Τουρκία και βρέχεται από το Αιγαίο Πέλαγος. Προς τα δυτικά βρέχεται από το Ιόνιο Πέλαγος.



### Σημαία:

Η εθνική σημαία της Ελλάδας περιέχει εννέα οριζόντιες και εναλλασσόμενες λευκές και μπλε παράλληλες λωρίδες. Μέσα σε ένα μπλε τετράγωνο στο πάνω μέρος, υπάρχει ένας λευκός σταυρός. Οι εννέα λωρίδες αντιστοιχούν στις συλλαβές της ιστορικής φράσης «Ελευθερία ή Θάνατος». Ο σταυρός συμβολίζει τον σταυρό του χριστιανισμού και της ορθόδοξης πίστης.

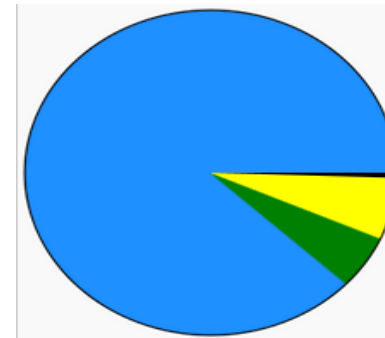


### Θρησκεία:

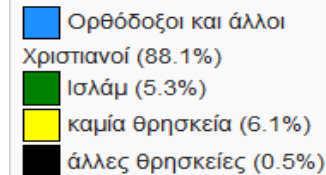
Μεταξύ των διαφόρων θρησκειών στην Ελλάδα, η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία αποτελεί το δόγμα που αντιπροσωπεύει την πλειονότητα του πληθυσμού και αναγνωρίζεται συνταγματικά ως «επικρατούσα θρησκεία» του κράτους.

### Πληθυσμός:

Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή (2011) ο μόνιμος πληθυσμός της χώρας είναι 10.815.197 κάτοικοι.



Η θρησκεία στην Ελλάδα (2010)  
[1]



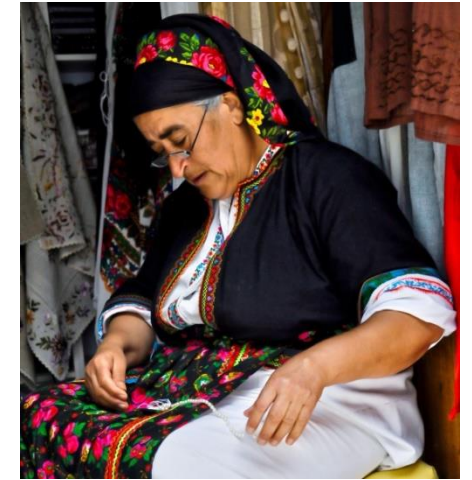
### Κλίμα

Το κλίμα της Ελλάδας είναι τυπικά μεσογειακό: ήπιοι και υγροί χειμώνες, σχετικά θερμά και ξηρά καλοκαίρια και, γενικά, μακρές περίοδοι ηλιοφάνειας κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του έτους.

Ἦθη - Ἔθιμα:

### 1. Παραδοσιακές φορεσιές

Στην Ελλάδα, η παράδοση είναι ακόμα ζωντανή. Σε αρκετά μέρη ακόμα και σήμερα θα συναντήσουμε ντόπιους ντυμένους με τις **παραδοσιακές φορεσιές** του τόπου τους: στην Κρήτη οι μεγαλύτεροι φορούν με περηφάνια τις κρητικές βράκες τους ή το μαύρο μαντίλι, στην Κάρπαθο οι γυναίκες είναι στολισμένες με τις πολύχρωμες τοπικές φορεσιές, στο Μέτσοβο οι άντρες ντύνονται με τις φορεσιές των Βλάχων.



### 2. Παραδοσιακοί χοροί



Ακόμα πιο ισχυρό «παρών» όμως στην κουλτούρα της καθημερινότητας στην Ελλάδα δίνουν οι **παραδοσιακοί χοροί**. Των Ελλήνων οι κοινότητες, σε κύκλους και σε ζεύγη, νέοι και γέροι μαζί, χορεύουν και χορεύοντας υμνούν τον τόπο και τη ρίζα τους, αυτό που τους ενώνει. Στον ρυθμό και το μέλος των μουσικών με υπέρ-χιλιετή παρουσία, με τη βοήθεια παραδοσιακών οργάνων που κατασκευάζονται ακόμη σε δεκάδες εργαστήρια σε γιορτές και εκδηλώσεις όλο τον χρόνο.

### 3. Παραδοσιακοί γάμοι

Παραδοσιακοί νησιώτικοι γάμοι με το στόλισμα της νύφης. Γαμήλιες πομπές στα σοκάκια με συνοδεία οργάνων και κεράσματα. Ξεχωρίζει το περίπλοκο τελετουργικό του Λευκαδίτικου γάμου.



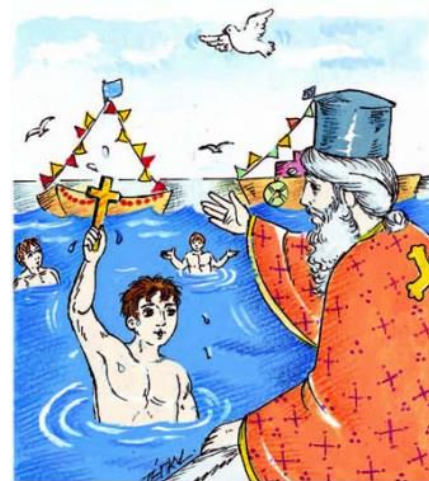
#### 4. Καρναβάλι

Στην Πάτρα, στην Αγιάσο της Λέσβου, με ρίζες στον 17<sup>ο</sup> αιώνα, με τους «κουδονάτους πειρασμούς» και τα μουντζουρώματα της Καθαρής Δευτέρας - αλλά και τα Ραγκουτσάρια, στην Καστοριά, με ρίζα στις Διονυσιακές γιορτές, ένα ατέλειωτο ξεφάντωμα στους δρόμους, με χάλκινα όργανα και μασκαράδες.



#### 5. Χριστούγεννα-Πρωτοχρονιά-Φώτα

Στην Ελλάδα, οι γιορτές των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και των Φώτων συνοδεύονται με ιδιαίτερα **πρωτότυπα έθιμα**. Σε κάθε τόπο θα συναντήσετε πληθώρα τοπικών εθίμων, ξεχωριστών γιορτινών εδεσμάτων και τραγουδιών όπως είναι τα κάλαντα. Οι «βουτηχτάδες» των Φώτων, στα Δωδεκάνησα και κυρίως στην Κάλυμνο και στη Σύμη, μπαίνουν στα κρύα νερά να πιάσουν το σταυρό -έθιμο που τελείται και σε δεκάδες άλλες παραθαλάσσιες περιοχές της Ελλάδας.

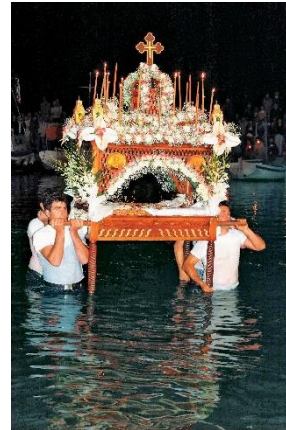


## 6. Πάσχα

Ξεχωριστή θέση στην ελληνική παράδοση έχει και ο εορτασμός του **Πάσχα**, καθώς σε πολλές πόλεις και νησιά θα βρείτε σπουδαία τοπικά έθιμα: Η Μεγάλη Εβδομάδα του Πάσχα στην Κέρκυρα με τους Μπότσηδες.



Η κατανυκτική ακολουθία του Νιπτήρος (αναπαράσταση του Μυστικού Δείπνου) τη Μ. Πέμπτη στην Πάτμο και η περιφορά του Επιταφίου σε όλους τους οικισμούς του Αιγαίου.



Ο ρουκετοπόλεμος το Πάσχα στον Βροντάδο της Χίου. Το έθιμο του Κλήδονα σε Ικαρία και Σάμο. Στην Αράχοβα του Παρνασσού αξίζει να δείτε το Πανηγυράκι του Αγίου Γεωργίου, που ξεκινάει ανήμερα του Πάσχα και περιλαμβάνει ακόμη και αγωνίσματα με παραδοσιακές φορεσιές.



## 7. Γιορτές Αγίων: τα πανηγύρια στην ελληνική παράδοση

Σε **ξωκλήσια** και εκκλησίες όλο τον χρόνο τα **πανηγύρια** δε σταματούν. Οργανώνονται την ημέρα της γιορτής του αγίου που τιμούν με πρωτοβουλία των κατοίκων. Εκεί θα έχετε την ευκαιρία να γευτείτε τοπικές συνταγές, να πιείτε και να χορέψετε μαζί με τους ντόπιους. Οι Άγιοι Σπυρίδωνας, Γεράσιμος και Διονύσιος στο Ιόνιο τιμώνται με ιδιαίτερη λαμπρότητα στην Κέρκυρα, την Κεφαλονιά και τη Ζάκυνθο, αντίστοιχα.



Στην Αγιάσο της Λέσβου, την ημέρα της γιορτής του Προφήτη Ηλία καβαλάρηδες με στολισμένα άλογα ανεβαίνουν στο εκκλησάκι όπου κάποιος από αυτούς, μετά από κλήρωση, κατεβάζει στο χωριό την εικόνα του Προφήτη Ηλία.



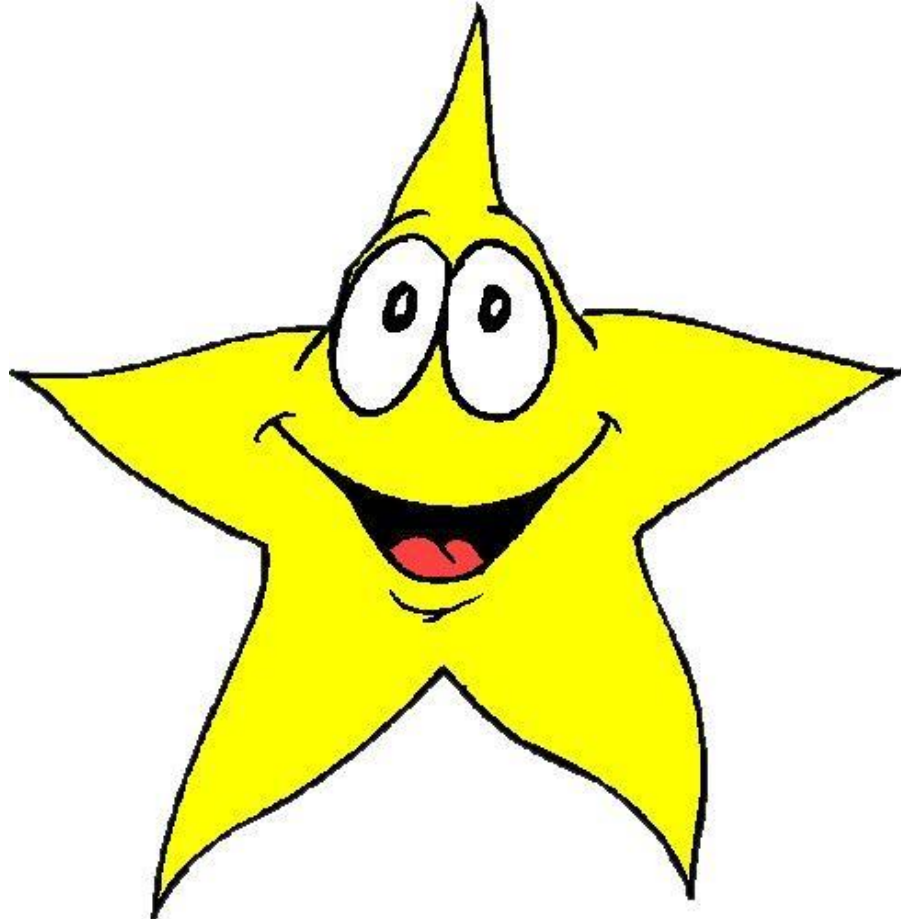
Ξεχωριστές είναι φυσικά και η μεγάλη γιορτή του Δεκαπενταύγουστου στην Παναγία της Τήνου, στην Εκατονταπυλιανή της Πάρου, στη Χοζοβιώτισσα της Αμοργού.





Reach for the stars

Σ υ ρ ί α



### Γεωγραφική Θέση:

Η **Συρία** (Αραβικά: سوريا ή από το 2005: سورية) είναι μια χώρα της Μέσης Ανατολής που εκτείνεται μεταξύ του Ευφράτη ποταμού, της Αραβικής ερήμου και της Μεσόγειου θάλασσας. Συνορεύει στα Βόρεια με την Τουρκία, στα Ανατολικά με το Ιράκ, στα Νότια με την Ιορδανία, στα Νοτιοδυτικά με το Ισραήλ και το Λίβανο και στα Βορειοδυτικά βρέχεται από τη Μεσόγειο Θάλασσα. Πρωτεύουσα είναι η Δαμασκός.



### Σημαία:

Η πρώτη σημαία που χρησιμοποίησαν οι Σύριοι ήταν η Σημαία της Ιορδανίας. Έπειτα από πολλές αλλαγές, με επιρροή των Γάλλων και αργότερα της Αιγύπτου, με την οποία η χώρα ήταν ενωμένη, η Συρία επανήλθε στον παλιό τύπο σημαίας το 1980, με το κόκκινο, άσπρο και μαύρο χρώμα να κυριαρχούν. Επίσης, στη μεσαία άσπρη λωρίδα βρίσκονται δύο πράσινα αστέρια.

Τα χρώματα της σημαίας είναι τα κλασικά παναραβικά χρώματα, τα οποία επίσης βλέπουμε στις σημαίες της Υεμένης, της Αιγύπτου, του Σουδάν και του Ιράκ. Τα δύο αστέρια συμβολίζουν την Αίγυπτο και τη Συρία, που είχαν ενωθεί στην Ηνωμένη Αραβική Δημοκρατία. Το πράσινο θεωρείται χρώμα των Ρασιντούν ή Φατιμιδών, το λευκό των Ομεϊάδων και το μαύρο των Αββασιδών. Το κόκκινο χρώμα συμβολίζει το αίμα που έχυσαν οι μάρτυρες ή τη δυναστεία των



Θρησκεία:

Θρησκεία: 90% Μουσουλμάνοι, 9% Χριστιανοί, 1% διάφοροι άλλοι.

Πληθυσμός:

Ο πληθυσμός της χώρας είναι 22.505.000 (54η στον κόσμο). Ο ρυθμός αύξησης του πληθυσμού της Συρίας είναι -0,16% (εκτίμηση 2015). Ο ρυθμός γεννήσεων είναι 22,17 γεννήσεις ανά 1000 άτομα του πληθυσμού (εκτ. 2015) και ο ρυθμός θανάτου είναι 4 θάνατοι ανά 1000 άτομα πληθυσμού (εκτίμηση 2015). Το προσδόκιμο ζωής στο σύνολο του πληθυσμού ήταν σύμφωνα με εκτιμήσεις του 2015 τα 74,69 χρόνια (72,31 χρόνια οι άνδρες και 77,21 οι γυναίκες).

Κλίμα

Στα παράλια της χώρας το κλίμα είναι μεσογειακό, αλλά με πολύ θερμά και ξηρά καλοκαίρια. Πάντως το κλίμα στα παράλια είναι ευνοϊκότερο για τη διαβίωση των ανθρώπων και την ανάπτυξη της γεωργίας. Στο εσωτερικό της χώρας το κλίμα γίνεται στεπώδες και ερημικό. Στη Μεγάλη Έρημο της Συρίας, όταν κατά την άνοιξη βρέξει, σκεπάζονται οι εκτάσεις της από διάφορα φυτά.

Έθνη - Έθιμα:

## 1. Μαντίλα

Οι γυναίκες στη Συρία επιβάλλεται να φορούν μαντίλες και όσες δεν τηρούν τον «κώδικα ενδυμασίας» απαγορεύεται να κυκλοφορούν δημοσίως, να εργάζονται και να πηγαίνουν στο σχολείο.



## 2. Παραδοσιακοί χοροί

Οι Σύριοι διατηρούν τους παραδοσιακούς τους χορούς, όπως το περίφημο al-Samah, το Dabkes σε όλες τις παραλλαγές του και ο χορός με το σπαθί. Τελετές γάμου και η γέννηση των παιδιών αποτελούν ευκαιρίες για τη ζωντανή επίδειξη των παραδοσιακών τους χορών.



### 3. Ισχυροί δεσμοί οικογένειας

Η οικογένεια είναι η καρδιά της κοινωνικής ζωής. Οι συχνές επισκέψεις και ανταλλαγές προσκλήσεων για γεύματα μεταξύ των μελών της οικογένειας αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της καθημερινής ζωής. Οι γονείς συνήθως έχουν κύριο λόγο στην έγκριση ή την απόρριψη ενός γάμου.

### 4. Κεντήματα

Αυτή είναι μία από τις σημαντικότερες παραδοσιακές τέχνες της Συρίας. Κομψά φορέματα και σακάκια έχουν δημιουργηθεί με τη χρήση του παραδοσιακού κεντήματος, μαζί με πλούσια υφάσματα της Μέσης Ανατολής. Αυτή η τέχνη του κεντήματος έχει μεταφερθεί και στη δημιουργία μαξιλαριών, που κοσμούν τα σπίτια των Σύριων. Τα χρώματα κυμαίνονται από αποχρώσεις του κόκκινου, καφέ, μοβ και ροζ, με φωτεινές προσθήκες του πράσινου, πορτοκαλί και χρυσού. Απλή σταυροβελονιά είναι η βάση για μια πληθώρα πολύπλοκων σχεδίων και επαναλαμβανόμενα μοτίβα περιλαμβάνουν δέντρα, λουλούδια, φτερά, τα κύματα και τα γεωμετρικά ζιγκ-ζαγκ και τρίγωνα.



### 5. Κεραμική

Η Συρία έχει πολλά κοιτάσματα φυσικού πηλό, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί για πολλούς αιώνες στην παραγωγή της κεραμικής. Παραδείγματα κεραμικής αποτελούν αγγεία για την αποθήκευση τροφίμων, τα οποία έχουν ψηθεί σε ένα λάκκο που έχει άχυρο και κοπριά. Μεγάλα δοχεία, γνωστά ως jarra, είχαν αρχικά χρησιμοποιηθεί για την αποθήκευση νερού ή ελαιόλαδου.



### 6. Κοσμήματα

Τα κοσμήματα έχουν μια μακρά ιστορία στη Συρία. Έχουν καταστήματα κοσμημάτων χρυσού και αργύρου που χρονολογούνται από τη ρωμαϊκή εποχή και έχουν βρεθεί σε διάφορους αρχαιολογικούς χώρους. Σήμερα, χρυσά και ασημένια κοσμήματα φοριούνται από όλα τα στρώματα της κοινωνίας. Τα κοσμήματα περιλαμβάνουν βραχιόλια, περιδέραια, δαχτυλίδια, στολίδια για τα μαλλιά, μεγάλες αλυσίδες και νομίσματα που συνδέονται με περιδέραια ή καπέλα.



## 7. Φαγητό Σύριων

Το Κοράνι (το ιερό κείμενο του Ισλάμ ) ορίζει ποιες τροφές είναι «χαράμ», απαγορευμένες, και ποιες είναι «χαλάλ», δηλαδή επιτρέπονται. Οι κυριότεροι περιορισμοί αφορούν την κατανάλωση χοιρινού. Το Κοράνι απαγορεύει επίσης την κατανάλωση αλκοολούχων ποτών. Ακόμη και όταν ένα φαγητό «χαλάλ» τοποθετηθεί σε τραπέζι όπου υπάρχει αλκοόλ, αυτομάτως γίνεται «χαράμ» και το συγκεκριμένο πιάτο πρέπει να τοποθετηθεί σε άλλο τραπέζι, προκειμένου να επιτραπεί η βρώση του. Η κύρια υποχρέωση



των πιστών, πάντως, είναι η νηστεία του Ράμανταν (ή Ράμαζαν στην τουρκική). Το Ράμανταν είναι ένας από τους πέντε «στύλους» της ισλαμικής πίστης που κάθε πιστός μουσουλμάνος πρέπει να τηρεί, για να εξασφαλίσει μία θέση στον Παράδεισο. στις γυναίκες συχνά ήταν πλήρως



απαγορευμένη η είσοδος σε ορισμένα εστιατόρια γρήγορου φαγητού, θα επιτρέψουν στις γυναίκες μόνο εάν συνοδεύεται από ένα «Νόμιμο συνοδό» όπως είναι ο πατέρας ο σύζυγος ή ο αδελφό της. Όλοι οι μουσουλμάνοι χρησιμοποιούν μόνο το δεξί τους χέρι για να φάνε. Η συριακή κουζίνα χρησιμοποιεί: λεμόνι, σκόρδο, κρεμμύδια και μπαχαρικά συχνά σε εξέχουσα θέση. Επίσης, χρησιμοποιεί πλιγούρι, όστρακα

γεμάτα με μοσχαρίσιο κιμά ή αρνί, κουκουνάρια, βοδινό ή αρνίσιο κρέας και ρύζι, λάχανο, ντοματόζουμο, πίτες, σπανάκι, φρούτα, λαχανικά, δημητριακά, ψωμί, τυριά, σαλάτες, ελιές, γλυκά.

**8. Ραμαζάνι** Η νηστεία του Ράμανταν διαρκεί 30 ημέρες και γίνεται σε ανάμνηση της αποκάλυψης του Αλλάχ στον Μωάμεθ το 610 μ.Χ. Ο μήνας της νηστείας εξαρτάται από το σεληνιακό ημερολόγιο και κάθε χρόνο μετατοπίζεται. Η νηστεία του Ράμανταν προβλέπει αποχή από την τροφή και το νερό από την ανατολή έως τη δύση του ηλίου. Οι πιστοί απέχουν επίσης από τη χρήση καπνού, ενώ πρέπει να αποφεύγουν να καταπίνουν εκούσια ακόμη και το σάλιο τους. Οι Σύριοι μουσουλμάνοι συγκεκριμένα τηρούν τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές του Ραμαζανιού , το Id al-Fitr (σηματοδοτεί το τέλος του Ραμαζανιού) και το Id al-Adha (σηματοδοτεί την κορύφωση του ετήσιου προσκυνήματος στην Μέκκα ). Οι Σύριοι χριστιανοί γιορτάζουν τις χριστιανικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένων των Χριστουγέννων και του Πάσχα .



## 9. Περιτομή

Οι γονείς του παιδιού αγοράζουν την παραδοσιακή στολή του Αγά που θα φορέσει ο μικρός (2-10 ετών) στην τελετή. Δύο



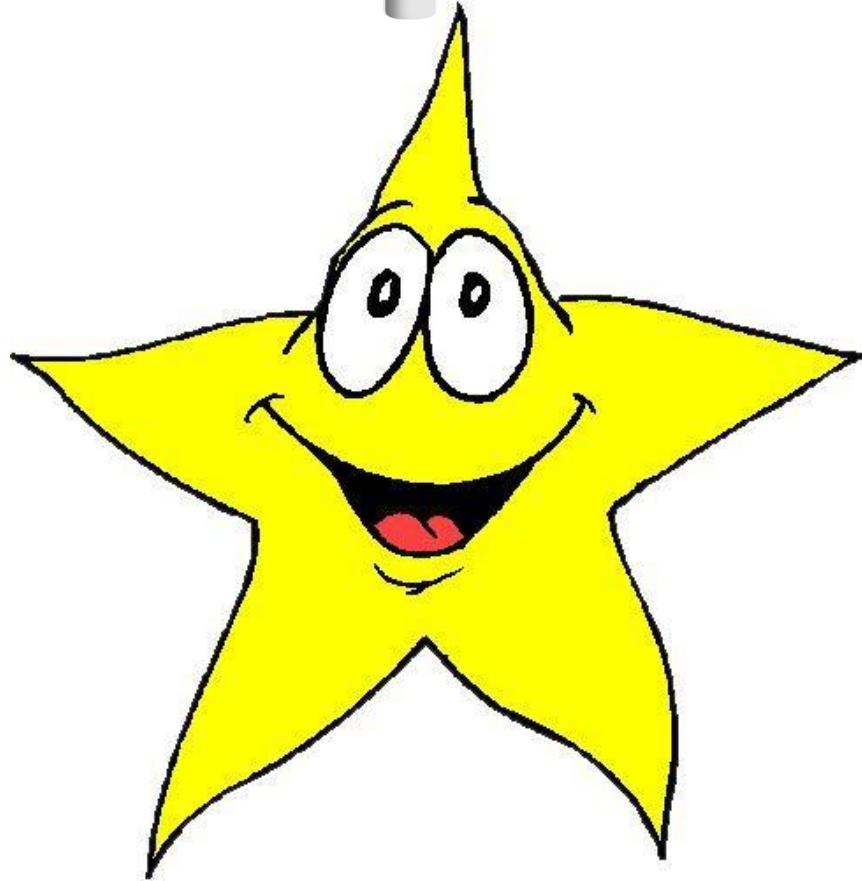
μέρες πριν την τελετή οι γυναίκες κάνουν τα απαραίτητα ψώνια (κιμάς, ρύζι, λάχανο, πατάτες, ένα αρνί ή μοσχάρι) για το γλέντι. Την ίδια μέρα γίνεται ο στολισμός του κρεβατιού στο οποίο ξαπλώνει το αγόρι μετά την περιτομή. Το κρεβάτι είναι στρωμένο με καθαρά άσπρα σεντόνια. Από πάνω σε ένα στήριγμα κρέμεται μία κουρτίνα που περιβάλλει από τα πλάγια το κρεβάτι του παιδιού, όπως το κρεβάτι ενός βασιλιά. Η κουρτίνα είναι συνήθως στολισμένη με λουλούδια. Στον τοίχο πάνω από το αρχοντικό κρεβάτι, τυλιγμένο σε κυλινδρικό κοντάρι, τοποθετούν ένα σεντόνι στολισμένο με την προίκα του αγοριού, καρφιτσώνουν κεντήματα, μπουρνούζι, τις πιτζάμες του. Η τελετή της περιτομής γίνεται



συνήθως Παρασκευή ή Σάββατο απόγευμα. Το βράδυ οι γονείς ντύνουν το παιδί με την παραδοσιακή του στολή. Ύστερα ανεβάζουν το παιδί σε ένα άλογο προκειμένου να το γυρίσουν στο χωριό με τη συνοδεία των οργάνων (νταούλια και ζουρνάδες) και να το επιδείξουν, να δείξουν δηλαδή ότι γίνεται Μουσουλμάνος. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται Αlai (Αλάι). Μετά το τέλος της περιφοράς του παιδιού πάνω στο άλογο, επιστρέφουν στο σπίτι. Εκεί το παιδί ανεβαίνει σε ένα τραπέζι και χορεύει μόνο του έναν χορό. Ύστερα συνεχίζει τον χορό με τους φίλους του και τους συγγενείς. Εντωμεταξύ, οι άντρες αρχίζουν το ψήσιμο για να είναι όλα έτοιμα για το γλέντι μετέπειτα. Άντρες, γυναίκες, παιδιά χορεύουν με τη συνοδεία των οργάνων. Όταν ο χορός τελειώσει, το αγόρι κάθεται στο τραπέζι και του βάζουν συμβολικά αφρό ξυρίσματος στο πρόσωπο, όπως συνηθίζεται να ξυρίζουν το γαμπρό πριν το γάμο. Αν ο μικρός έχει αδερφή, κάθεται και αυτή δίπλα του στολισμένη σαν νύφη. Εκεί έρχονται συγγενείς και φίλοι να του κρεμάσουν χρυσαφικά και λεφτά. Ακολουθεί ένας τελευταίος χορός και κατόπιν η μητέρα φοράει στο παιδί πιτζάμες και το προετοιμάζει για την περιτομή. Στην τελετή της περιτομής είναι πάντα απαραίτητη η παρουσία του Χότζα και φυσικά του γιατρού. Την ώρα που καταφθάνουν στο σπίτι, κάποιος από τους συγγενείς πληροφορεί την ορχήστρα και σταματά η μουσική για να αρχίσει ο Χότζας την προσευχή για το παιδί. Μετά την προσευχή ο πατέρας του μικρού μηνύει στην ορχήστρα να παίξει το ειδικό τραγούδι για την περιτομή. Δύο όργανα μόνο (κλαρίνο, κιθάρα) παίζουν έναν συγκεκριμένο σκοπό και η διαδικασία ξεκινάει. Ένα άτομο συγκρατεί τα χέρια του αγοριού πίσω στην πλάτη και ακουμπά το γόνατό του στη μέση του μικρού για αντίσταση. Άλλα δύο άτομα κρατούν τα πόδια του και με αυτόν τον τρόπο ακινητοποιείται το παιδί. Έπειτα κάποιος του αποσπά την προσοχή λέγοντάς του να κοιτάξει ψηλά. Ο γιατρός ναρκώνει την περιοχή με ειδικό σπρέι και με ένα ξυραφάκι κόβει τη μεμβράνη. Βάζει φάρμακο, τυλίγει την περιοχή με γάζα και η μητέρα ντύνει ξανά το παιδί. Μετά την τελετή το αγόρι ξαπλώνει στο στολισμένο κρεβάτι του και όποιος έρχεται βλέπει πρώτα το παιδί και του δίνει δώρα. Παράλληλα, η μάνα δίνει στην πόρτα γλυκά και κολόνιες. Αργότερα ο μικρός, αν μπορεί, βγαίνει και ξαναχορεύει. Το γλέντι συνεχίζεται μέχρι το πρωί.

Reach for the stars

Τ Ο Υ Ρ Κ Ι Α





Γεωγραφική Θέση:

Η **Δημοκρατία της Τουρκίας** ή **Τουρκική Δημοκρατία** ( τουρκική: *Türkiye Cumhuriyeti*, *Τιούρκιγιε Τζουμχουριετι*) είναι μια αναπτυσσόμενη χώρα που βρίσκεται στη νοτιοδυτική Ασία, με ένα μικρό (3%) τμήμα της επικράτειάς της (Ανατολική Θράκη) στη νοτιοανατολική Ευρώπη. Η Τουρκία συνορεύει με οκτώ χώρες : δυτικά με την Ελλάδα, βορειοδυτικά με τη Βουλγαρία, ανατολικά με τη Γεωργία, την Αρμενία, το Ιράν και το Θύλακα Ναχitseβάν του Αζερμπαϊτζάν και νοτιοανατολικά με το Ιράκ και τη Συρία. Νότια είναι η Μεσόγειος Θάλασσα, δυτικά το Αιγαίο Πέλαγος και βόρεια ο Εύξεινος Πόντος. Η Θάλασσα του Μαρμαρά, ο Βόσπορος και ο Ελλήσποντος (που συναποτελούν τα Τουρκικά Στενά) οριοθετούν το σύνορο μεταξύ Θράκης και Μικράς Ασίας, ενώ επίσης χωρίζουν την Ευρώπη από την Ασία.



Σημαία:

Η **σημαία της Τουρκίας** αποτελείται από μία λευκή ημισέληνο και ένα αστέρι σε κόκκινο φόντο. Το όνομα της σημαίας στα τουρκικά είναι *Ay Yıldız* (κυριολεκτικά, *άστρο της σελήνης*) ή *al sancak* (ερυθρό πανό). Το σχέδιο της σημαίας είναι αρχαίο και πανομοιότυπο με την τελευταία σημαία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η οποία καθιερώθηκε το 1844.



#### Θρησκεία:

Ο Μωαμεθανισμός θεωρείται η επικρατούσα θρησκεία της Τουρκίας, υπερβαίνοντας το 99%. Σήμερα υπάρχουν περίπου 120.000 άτομα διάφορων Χριστιανικών δογμάτων, αντιπροσωπεύοντας λιγότερο από 0,2% του πληθυσμού της Τουρκίας. Σήμερα λειτουργούν στην Τουρκία 236 εκκλησίες. Η Ορθόδοξη Εκκλησία έχει την έδρα της στην Κωνσταντινούπολη από τον 4ο αιώνα.

#### Πληθυσμός:

Η τελευταία επίσημη απογραφή ήταν το 2000 και κατέγραψε συνολικό πληθυσμό της χώρας 67.803.927 κατοίκων, ενώ σύμφωνα με κρατικές εκτιμήσεις ο πληθυσμός της χώρας ήταν 78.741.053 κάτοικοι το 2015, σχεδόν τα τρία τέταρτα των οποίων ζούσαν σε αστικές περιοχές. Σύμφωνα με την εκτίμηση του 2011 ο πληθυσμός αυξάνεται κατά 1,35% ετησίως.

#### Κλίμα

Οι Οροσειρές που υψώνονται στα παράλια της Τουρκίας εμποδίζουν τους θαλάσσιους ανέμους να προχωρήσουν στο εσωτερικό της χερσονήσου και να φέρουν σ' αυτό την ευεργετική τους επίδραση (δηλ. βροχές, δροσερά καλοκαίρια και ήπιους χειμώνες) . Γι' αυτό το εσωτερικό οροπέδιο έχει κλίμα ηπειρωτικό με θερμά καλοκαίρια, ψυχρούς χειμώνες και μεγάλη διαφορά θερμοκρασίας ανάμεσα στο καλοκαίρι και στον χειμώνα, ακόμα και ανάμεσα στις ώρες της ίδιας ημέρας. Γενικά οι βροχές στο εσωτερικό της χώρας είναι λίγες και το έδαφος στεπώδες, δηλαδή σκεπάζεται από χαμηλό χορτάρι και είναι κατάλληλο μόνο για κτηνοτροφία. Σε μερικές περιοχές οι βροχές είναι τόσο λίγες (κάτω από 0,25 μ. τον χρόνο), ώστε σχηματίζονται εκεί έρημοι σε μεγάλη έκταση, όπως η Αλμυρά έρημος. Στα δυτικά και στα νότια παράλια, που επιδρά ή Μεσόγειος, το κλίμα είναι Μεσογειακό, δηλ. με δροσερά καλοκαίρια, ήπιους χειμώνες και βροχές, κυρίως το φθινόπωρο και τον χειμώνα. Στα παράλια όμως προς νότο η θερμοκρασία είναι υψηλότερη, γιατί επιδρούν οι θερμοί νότιοι άνεμοι, που φυσούν από την Αφρική και καμιά φορά το καλοκαίρι φτάνει έως τους 50°C. Γι' αυτό στα παράλια αυτά καλλιεργούνται φυτά των θερμών χωρών, όπως το ζαχαροκάλαμο και ή μπανανιά. Ιδιαίτερο κλίμα έχουν τα βόρεια παράλια από την επίδραση των υγρών και ψυχρών ΒΑ ανέμων, που φυσούν από τον Εύξεινο Πόντο. Το κλίμα αυτό λέγεται ποντικό και μοιάζει λίγο με το μεσογειακό, αλλά έχει ψυχρότερους ανέμους και περισσότερες βροχές. Γι' αυτό η περιοχή σκεπάζεται από δάση.

## Έθνη- Έθιμα

### 1. ΣΑΡΑΝΤΙΣΜΑ - KIRK GÜNÜK

Μόλις γεννηθεί το παιδί, η μητέρα δεν του δίνει αμέσως γάλα για να γίνει ήσυχος. Ο Χότζας έρχεται στο σπίτι. Όταν το παιδί γίνει 40 ημερών, διαβάζει προσευχές και ευλογεί την οικογένεια. Έπειτα, φωνάζει το όνομα του παιδιού τρεις φορές. Η ονοματοδοσία γίνεται και από τη γιαγιά του παιδιού, η οποία ψιθυρίζει το όνομα του παιδιού στο αφτί τρεις φορές παρουσία του Χότζα. Όταν είναι χειμώνας, στις σαράντα μέρες του παιδιού και όταν είναι καλοκαίρι, στις είκοσι, κάνουν μπάνιο το παιδί σε αλατισμένο νερό και το αφήνουν, χωρίς να το ξεπλύνουν, για μια εβδομάδα.



2. ΠΕΡΙΤΟΜΗ - SÜNËT Oι γονείς του παιδιού αγοράζουν την παραδοσιακή στολή του Αγά που θα φορέσει ο μικρός (2-10 ετών) στην τελετή. Δύο μέρες πριν την τελετή οι γυναίκες κάνουν τα απαραίτητα ψώνια (κιμάς, ρύζι, λάχανο, πατάτες, ένα αρνί ή μοσχάρι) για το γλέντι. Την ίδια μέρα γίνεται ο στολισμός του κρεβατιού στο οποίο ξαπλώνει το αγόρι μετά την περιτομή. Το κρεβάτι είναι στρωμένο με καθαρά άσπρα σεντόνια. Από πάνω σε ένα στήριγμα κρέμεται μία κουρτίνα που περιβάλλει από τα πλάγια το κρεβατάκι του παιδιού, όπως το κρεβάτι ενός βασιλιά. Η κουρτίνα είναι συνήθως στολισμένη με λουλούδια. Στον τοίχο πάνω από το αρχοντικό κρεβάτι, τυλιγμένο σε κυλινδρικό κοντάρι, τοποθετούν ένα σεντόνι στολισμένο με την προίκα του αγοριού, καρφισώνουν κεντήματα, μπουρνούζι, τις πιτζάμες του. Η τελετή της



περιτομής γίνεται συνήθως Παρασκευή ή Σάββατο απόγευμα . Το βράδυ οι γονείς ντύνουν το παιδί με την παραδοσιακή του στολή. Ύστερα ανεβάζουν το παιδί σε ένα άλογο προκειμένου να το γυρίσουν στο χωριό με τη συνοδεία των οργάνων (νταούλια και ζουρνάδες) και να το επιδείξουν, να δείξουν δηλαδή ότι γίνεται Μουσουλμάνος. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται Αλαί (Αλάι). Μετά το τέλος της περιφοράς του παιδιού πάνω στο



άλογο, επιστρέφουν στο σπίτι. Εκεί το παιδί ανεβαίνει σε ένα τραπέζι και χορεύει μόνο του έναν χορό. Ύστερα συνεχίζει τον χορό με τους φίλους του και τους συγγενείς. Εντωμεταξύ, οι άντρες αρχίζουν το ψήσιμο για να είναι όλα έτοιμα για το γλέντι μετέπειτα. Άντρες, γυναίκες, παιδιά χορεύουν με τη συνοδεία των οργάνων. Όταν ο χορός τελειώσει, το αγόρι κάθεται στο τραπέζι και του βάζουν συμβολικά αφρό ξυρίσματος στο πρόσωπο, όπως συνηθίζεται να ξυρίζουν το γαμπρό πριν το γάμο. Αν ο μικρός έχει αδερφή, κάθεται και αυτή δίπλα του στολισμένη σαν νύφη. Εκεί έρχονται συγγενείς και φίλοι να του κρεμάσουν χρυσαφικά και λεφτά. Ακολουθεί ένας τελευταίος χορός και κατόπιν η μητέρα φοράει στο παιδί πιτζάμες και το προετοιμάζει για την περιτομή. Στην τελετή της περιτομής είναι πάντα απαραίτητη η παρουσία του Χότζα και φυσικά του γιατρού. Την ώρα που καταφθάνουν στο σπίτι, κάποιος από τους συγγενείς πληροφορεί την ορχήστρα και σταματά η μουσική για να αρχίσει ο Χότζας την προσευχή για το παιδί. Μετά την προσευχή ο πατέρας του μικρού μηνύει στην ορχήστρα να παίξει το ειδικό τραγούδι για την περιτομή.

Δύο όργανα μόνο (κλαρίνο, κιθάρα) παίζουν έναν συγκεκριμένο σκοπό και η διαδικασία ξεκινάει. Ένα άτομο συγκρατεί τα χέρια του αγοριού πίσω στην πλάτη και ακουμπά το γόνατό του στη μέση του μικρού για αντίσταση. Άλλα δύο άτομα κρατούν τα πόδια του και με αυτόν τον τρόπο ακινητοποιείται το παιδί. Έπειτα κάποιος του αποσπά την προσοχή λέγοντάς του να κοιτάζει ψηλά. Ο γιατρός ναρκώνει την περιοχή με ειδικό σπρέι και με ένα ξυραφάκι κόβει τη μεμβράνη. Βάζει φάρμακο, τυλίγει την περιοχή με γάζα και η μητέρα ντύνει ξανά το παιδί. Μετά την τελετή το αγόρι ξαπλώνει στο στολισμένο κρεβάτι του και όποιος έρχεται βλέπει πρώτα το παιδί και του δίνει δώρα. Παράλληλα, η μάνα δίνει στην πόρτα γλυκά και κολόνιες. Αργότερα ο μικρός, αν μπορεί, βγαίνει και ξαναχορεύει. Το γλέντι συνεχίζεται μέχρι το πρωί.

### 3. ΤΟ ΕΘΙΜΟ ΤΗΣ ΧΕΝΝΑΣ - ALTI AYLIK KINASI

Αντίστοιχα με την περιτομή που γίνεται στα αγόρια, η τελετή της Χέννας εξυμνεί τη γέννηση του κοριτσιού και την μετέπειτα ανατροφή της ως γυναίκα. Η Χέννα είναι μια χρωστική ουσία που παράγεται από το φυτό λαουσονία. Στα κορίτσια κάνουν Χέννα ακριβώς την ημέρα που γίνονται έξι μηνών. Οι γονείς του κοριτσιού αγοράζουν τη νυφική (βαπτιστική) φορεσιά και μία μέρα πριν την τελετή ετοιμάζουν το φαγητό που θα σερβίρουν στο γλέντι. Στολίζουν επίσης το κρεβάτι με λουλούδια και κεντήματα, σαν αρχοντικό. Οι συγγενείς και οι φίλοι συγκεντρώνονται στο σπίτι. Τα όργανα παίζουν μουσική και οι γυναίκες στήνουν τον χορό. Έπειτα, στρώνουν χαλί και σε αυτό τοποθετούν δύο μαξιλάρια με κόκκινο σατέν και

άσπρη μαξιλαροθήκη με δαντέλα. Εκεί ξαπλώνει το κορίτσι ντυμένο με τη φορεσιά του και ένα κόκκινο μαντίλι στο πρόσωπο. Μία γυναίκα, ειδική στην τέχνη, βάζει χέννα πρώτα στα χέρια και έπειτα στα πόδια του κοριτσιού. Πιο συγκεκριμένα απλώνει τη χέννα και σκεπάζει το χέρι ή το πόδι του παιδιού με ένα μαντίλι μέχρι να στεγνώσει. Έστερα οι γυναίκες τραγουδούν με τα όργανα παραδοσιακά τραγούδια:

Vurun gelinin kinasın  
Görsün annası aglasın...

Βάλε τη χέννα στη νύφη  
Να το δει η μάνα και να κλάψει.....  
Στη συνέχεια στρώνουν τα τραπέζια και αρχίζει το γλέντι.

#### 4. ΠΡΟΞΕΝΙΟ - DÜNÜRLÜK

Οι γονείς του άντρα στέλνουν κάποιο συγγενικό πρόσωπο στο σπίτι της κοπέλας με σκοπό να ζητήσει το χέρι της εκ μέρους του άντρα. Οι γονείς της κοπέλας καλούν στενούς συγγενείς και ο καθένας εκφράζει την άποψή του για τον μέλλοντα γαμπρό. Μόλις και η κοπέλα πει το 'ναι', η μητέρα της στέλνει μία μεγάλη σε ηλικία γυναίκα συγγενή στο σπίτι του μέλλοντα γαμπρού και καλεί τους γονείς και συγγενείς του στο σπίτι για να ξεκινήσει το προξενιό. Την επόμενη μέρα οι γονείς και τα αδέρφια του γαμπρού, εκτός από τον ίδιο, έρχονται στο σπίτι, για να γνωριστούν οι δύο οικογένειες και να συζητήσουν. Η κόρη σαν μέλλουσα νύφη πρώτα σερβίρει καφέδες και έπειτα μπαίνει στο δωμάτιό της παρέα με μια φίλη της, η οποία μπαινοβγαίνει για να ακούσει τι συζητούν και να τα μεταφέρει στη νύφη. Εντωμεταξύ οι συμπέθερους, πίνοντας το καφεδάκι τους, κανονίζουν την προίκα, τον αρραβώνα, τα ψώνια.

#### 6. Ο ΓΑΜΟΣ - DÜĞÜN

Ο γάμος, σύμφωνα με τον Ιερό Μουσουλμανικό Νόμο, είναι μια ιερή σύμβαση ή συμφωνία μεταξύ του άντρα και της γυναίκας που γίνονται σύζυγοι. Στο Κοράνι αναφέρεται ως ιερή υπόσχεση. Το ζευγάρι πηγαίνει στο Χότζα, ο οποίος διαβάζει άρθρα από το Κοράνιο και τα συμφωνηθέντα και δίνει άδεια γάμου (ιζιναμέ). Η πλευρά του γαμπρού δίνει ως δωρεά στη νύφη τα νυφικά, άλλα είδη ενδυμασίας και κοσμήματα (νιχκιά). Επίσης, αναλαμβάνει την υποχρέωση να καταβάλλει στη νύφη ορισμένη περιουσία ή χρήματα, ανάλογα με την οικονομική του κατάσταση σε περίπτωση διαζυγίου ή θανάτου του. Τα αντικείμενα αυτά (συμφωνηθέντα) αναγράφονται στην άδεια γάμου, γίνονται κτήμα της συζύγου και ο σύζυγος δεν μπορεί να τα πάρει πίσω. Μετά το γάμο ακολουθεί τριήμερο γλέντι, που είναι και η τυπική ολοκλήρωσή του. Συνήθως γίνεται Παρασκευή-Σάββατο-Κυριακή. Την πρώτη ημέρα γίνεται ο «χορός των γυναικών». Το απόγευμα η νύφη καλεί τις φίλες της και χορεύουν μόνες τους. Έπειτα η νύφη βάφεται με χέννα στα χέρια και τα πόδια και τα αφήνει τυλιγμένα μέχρι την επόμενη ημέρα. Έστερα, παίρνει δώρα, κυρίως χρυσαφικά. Η

επόμενη μέρα είναι αυτή κατά την οποία γίνεται και η μεγαλύτερη γιορτή, αφού είναι καλεσμένη σχεδόν όλη η κοινότητα. Ξεκινούν με χορό, κυρίως των γυναικών, οι οποίες έχουν τα χέρια τους βαμμένα με χέννα. Έπειτα σφάζουν μοσχάρι ή κοτόπουλο, ανάλογα με τα οικονομικά τους και ακολουθεί τραπέζι. Κατά τη διάρκεια του γλεντιού το ζευγάρι αποχωρεί και επανέρχεται ύστερα από λίγο. Οι νέοι της κοινότητας, κυρίως οι ανύπαντρες κοπέλες, τους υποδέχονται με αναμμένα κεριά. Μετέπειτα γίνεται το ασήμωμα του ζευγαριού (ασκ) και συνεχίζεται το γλέντι. Η γυναίκα, η οποία κάλεσε τον κόσμο στο γάμο και είναι χήρα, γυρίζει στα τραπέζια με ένα δοχείο, στο οποίο υπάρχει η χέννα, και με τρία κεριά. Οι καλεσμένοι βάζουν λεφτά στο δοχείο και ύστερα η νύφη αποφασίζει αν θα τα κρατήσει η ίδια ή θα τα δώσει στη χήρα. Από τη μέρα αυτή και μετά η νύφη πηγαίνει στο σπίτι του γαμπρού. Την τελευταία ημέρα γίνεται το «ξύρισμα του γαμπρού». Μαζεύονται όλοι οι φίλοι του γαμπρού, κάθονται στο τραπέζι, ξυρίζουν το γαμπρό και ύστερα το γιορτάζουν με μουσική. Σε ένα κέντημα βάζουν λεφτά και κρεμούν διάφορα αντικείμενα, για να πάει καλά ο γάμος. Κάποιες φορές φωνάζουν και δυο-τρεις ψάλτες για να διαβάσουν αποσπάσματα από το Κοράνι.



## 6. Η ΚΗΔΕΙΑ - CENAZE

Κατά τις 5 ή ώρα το πρωί βγαίνει ο Χότζας στο μιναρέ και ανακοινώνει την κηδεία σε όλο το χωριό. Λίγο αργότερα, φτάνει το πούλμαν. Συγγενείς και φίλοι πηγαίνουν να ψωνίσουν kefinik (σάβανο) για το νεκρό. Το φέρετρο μεταφέρεται στο σπίτι. Αν η αποθανούσα είναι γυναίκα έρχεται γυναίκα Χότζας, ενώ αν ο αποθανών είναι άντρας έρχεται άντρας Χότζας. Ετοιμάζουν το νεκρό, ο οποίος πλένεται και μπαίνει ανάμεσα στα δάχτυλά του βαμβάκι. Πριν ο νεκρός πάει στο νεκροταφείο γίνεται μια τελευταία προσευχή στην οποία ο Χότζας ρωτάει τους παρευρισκομένους τι γνώμη είχαν για το νεκρό και αυτοί απαντούν καλά. Μετά τη μεσημεριανή προσευχή, οι άντρες και οι γυναίκες φορούν μαντίλι στο κεφάλι. Στο νεκροταφείο πηγαίνουν μόνο οι άντρες. Τέσσερις από αυτούς κουβαλούν το φέρετρο. Ο Χότζας λέει την προσευχή και γίνεται η ταφή του νεκρού. Το πόσο βαθιά θα θαφτεί κάποιος εξαρτάται από το φύλο του. Το βάθος για τις γυναίκες είναι μέχρι το στήθος, ενώ για τους άντρες μέχρι τη μέση, καθώς θεωρείται πως οι γυναίκες έχουν περισσότερες αμαρτίες από τους άντρες. Ο νεκρός θάβεται σε επικλινή θέση, γυμνός και σκεπασμένος με ξύλα, καθώς δεν χρησιμοποιούν το φέρετρο. Χώμα ρίχνει ο κάθε παρευρισκόμενος με τη σειρά του, γιατί θεωρείται πως όσο ρίχνει κάποιος χώμα, δοξάζει το Θεό και τους νεκρούς του. Μετά την κηδεία ο κόσμος μαζεύεται στο σπίτι



του νεκρού. Ανάβουν φωτιά στην αυλή και πατάνε σε αυτήν για να καθαρίσουν τα παπούτσια τους. Επίσης πλένονται και πηγαίνουν στο μπάνιο για να εξαγνιστούν (Artez). Ύστερα πίνουν καφέ και τρώνε τσουρέκι. Την Τρίτη και την έβδομη ημέρα μετά την κηδεία φτιάχνουν τσουρέκι και το μοιράζουν για 'συγχώριο'. Στις σαράντα ημέρες μετά την ταφή γίνεται το mevlit. Αν ο νεκρός είναι άντρας συμμετέχουν μόνο οι άντρες και αν είναι γυναίκα, μόνο γυναίκες. Ο Χότζας διαβάζει προσευχή και έπειτα στρώνουν τραπέζι για φαγητό.

## 7. ΦΑΓΗΤΟ ΤΟΥΡΚΩΝ

Το Κοράνι (το ιερό κείμενο του Ισλάμ) ορίζει ποιες τροφές είναι «χαράμ», απαγορευμένες, και ποιες είναι «χαλάλ», δηλαδή επιτρέπονται. Οι κυριότεροι περιορισμοί αφορούν την κατανάλωση χοιρινού. Το Κοράνι απαγορεύει επίσης την κατανάλωση αλκοολούχων ποτών. Ακόμη και όταν ένα φαγητό «χαλάλ» τοποθετηθεί σε τραπέζι όπου υπάρχει αλκοόλ, αυτομάτως γίνεται «χαράμ» και το συγκεκριμένο πιάτο πρέπει να τοποθετηθεί σε άλλο τραπέζι, προκειμένου να επιτραπεί η βρώση του. Η κύρια υποχρέωση των πιστών, πάντως, είναι η νηστεία του Ράμανταν (ή Ράμαζαν στην τουρκική). Το Ράμανταν είναι ένας από τους πέντε «στύλους» της ισλαμικής πίστης που κάθε πιστός μουσουλμάνος πρέπει να τηρεί, για να εξασφαλίσει μία θέση στον Παράδεισο. στις γυναίκες συχνά ήταν πλήρως απαγορευμένη η είσοδος σε ορισμένα εστιατόρια γρήγορου φαγητού, θα επιτρέψουν στις γυναίκες μόνο εάν συνοδεύεται από ένα «Νόμιμο συνοδό» όπως είναι ο πατέρας ο σύζυγος ή ο αδελφό της. Όλοι οι μουσουλμάνοι χρησιμοποιούν μόνο το δεξί τους χέρι για να φάνε. Η νηστεία του Ράμανταν διαρκεί 30 ημέρες και γίνεται σε ανάμνηση της αποκάλυψης του Αλλάχ στον Μωάμεθ το 610 μ.Χ. Ο μήνας της νηστείας εξαρτάται από το σεληνιακό ημερολόγιο και κάθε χρόνο μετατοπίζεται. Η νηστεία του Ράμανταν προβλέπει αποχή από την τροφή και το νερό από την ανατολή έως τη δύση του ηλίου. Οι πιστοί απέχουν επίσης από τη χρήση καπνού, ενώ πρέπει να αποφεύγουν να καταπίνουν εκούσια ακόμη και το σάλιο τους.



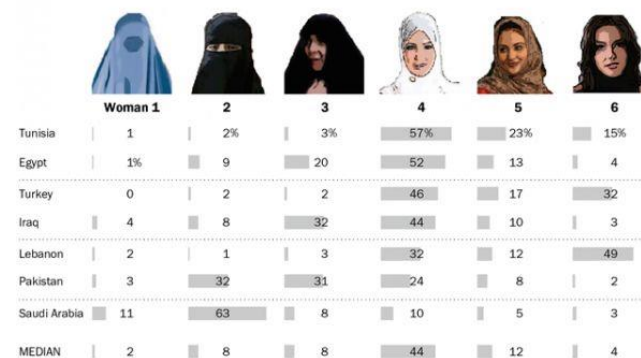
## 8. ΜΑΝΤΙΛΑ

Οι περισσότερες γυναίκες στην Τουρκία φορούν μαντίλα που αποτελεί θρησκευτικό σύμβολο αλλά δείχνει και τη κατώτερη θέση της γυναίκας που έχει λιγότερες ελευθερίες από τους άντρες.



What Style of Dress is Appropriate for Women in Public?

% who say woman is dressed most appropriately



Source: The Birthplace Of The Arab Spring: Values And Perceptions Of The Tunisian Public In A Comparative Perspective. From the Middle Eastern Values Study, University of Michigan Population Studies Center.  
PEW RESEARCH CENTER

# Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια

Το ψευδώνυμό μου

Η απάντησή σας

---

Καταλαβαίνω τα δυνατά και αδύνατά μου σημεία.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Καταλαβαίνω πότε είμαι χαρούμενος/η.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Καταλαβαίνω πότε έχω κάνει λάθος.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Καταλαβαίνω πότε είμαι θυμωμένος/η.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Μπορώ να κατονομάσω κάθε συναίσθημα που βιώνω.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά



# Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης μου.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Ζητάω συγγνώμη όταν χρειάζεται.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι αν συναντώ δυσκολίες.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

## Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από του φίλους μου είναι λυπημένος.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Είμαι καλός ακροατής και ακούω τους φίλους μου όταν μιλούν.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Καταλαβαίνω τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (π.χ. έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος).

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

# Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Συνεργάζομαι με συνομιλήκους μου σε ομαδικές δραστηριότητες.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Τα παιδιά που γνωρίζω με συμπαθούν.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

Πιάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά.

- Ποτέ
- Μερικές φορές
- Πολύ συχνά

# Είμαι ή δεν είμαι

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια

## Το ψευδώνυμό μου

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στον Αλέξανδρο από την Ελλάδα.



- ευγενικός
- επιμελής
- αστείος
- έξυπνος
- αγαπητός
- ταλαντούχος
- υποστηρικτικός
- αθλητικός
- ήρεμος
- δυνατός
- επιπόλαιος
- ζηλιάρης
- μαρτυριάρης
- φλύαρος
- παραπονιάρης
- γκρινιάρης
- ζαβολιάρης
- τεμπέλης
- οξύθυμος
- αγχώδης

# Είμαι ή δεν είμαι

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στον Αμπντάλ από τη Συρία.



- ευγενικός
- επιμελής
- αστείος
- έξυπνος
- αγαπητός
- ταλαντούχος
- υποστηρικτικός
- αθλητικός
- ήρεμος
- δυνατός
- επιπόλαιος
- ζηλιάρης
- μαρτυριάρης
- φλύαρος
- παραπονιάρης
- γκρινιάρης
- ζαβολιάρης
- τεμπέλης
- οξύθυμος
- αγχώδης

ΕΠΟΜΕΝΟ

# Είμαι ή δεν είμαι

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στον Μπλερίμ από την Αλβανία.



- ευγενικός
- επιμελής
- αστείος
- έξυπνος
- αγαπητός
- ταλαντούχος
- υποστηρικτικός
- αθλητικός
- ήρεμος
- δυνατός
- επιπόλαιος
- ζηλιάρης
- μαρτυριάρης
- φλύαρος
- παραπονιάρης
- γκρινιάρης
- ζαβολιάρης
- τεμπέλης
- οξύθυμος
- αγχώδης

ΕΠΟΜΕΝΟ

# Είμαι ή δεν είμαι

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στην Αγγελική από την Ελλάδα.



- ευγενική
- επιμελής
- αστεία
- έξυπνη
- αγαπητή
- ταλαντούχος
- υποστηρικτική
- αθλητική
- ήρεμη
- δυνατή
- επιπόλαια
- ζηλιάρα
- μαρτυριάρα
- φλύαρη
- παραπονιάρα
- γκρινιάρα
- ζαβολιάρα
- τεμπέλα
- οξύθυμη
- αγχώδης

# Είμαι ή δεν είμαι

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν στη Ντεμέτ από την Τουρκία.



- ευγενική
- επιμελής
- αστεία
- έξυπνη
- αγαπητή
- ταλαντούχος
- υποστηρικτική
- αθλητική
- ήρεμη
- δυνατή
- επιπόλαια
- ζηλιάρα
- μαρτυριάρα
- φλύαρη
- παραπονιάρρα
- γκρινιάρρα
- ζαβολιάρρα
- τεμπέλα
- οξύθυμη
- αγχώδης

ΠΙΣΩ

ΕΠΙΟΜΕΝΟ



## Είμαι ή δεν είμαι

Να διαλέξεις τρία χαρακτηριστικά από τα παρακάτω που πιστεύεις ότι ταιριάζουν σε εσένα.

- ευγενικός/ή
- επιμελής
- αστείος/α
- έξυπνος/η
- αγαπητός/ή
- ταλαντούχος
- υποστηρικτικός/ή
- αθλητικός/ή
- ήρεμος/η
- δυνατός/ή
- επιπόλαιος/α
- ζηλιάρης/α
- μαρτυριάρης/α
- φλύαρος/η
- παραπονιάρης/α
- γκρινιάρης/α
- ζαβολιάρης/α
- τεμπέλης/α
- οξύθυμος/η
- αγχώδης

# Ανασκόπηση

Να απαντήσετε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια.

**Το ψευδώνυμό μου**

Η απάντησή σας

---

**Για ποιους λόγους επέλεξες τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για κάθε παίκτη;**

Η απάντησή σας

---

**Η χώρα καταγωγής διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σου για τα παιδιά;**

Η απάντησή σας

**Πώς θα αισθανόσουν αν κάποιος σε απέρριπτε επειδή καταγόσουν από την Ελλάδα;**

Η απάντησή σας

---

**Αλλάζει η εικόνα που έχεις διαμορφώσει για κάποιον όταν τον γνωρίζεις καλύτερα;**

Η απάντησή σας

---

**ΥΠΟΒΟΛΗ**

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

# Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοσελίδας

Απαντήστε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Με τις απαντήσεις σας θα μας βοηθήσετε να βελτιώσουμε την ιστοσελίδα που επισκεφτήκατε.

Θα πρέπει για κάθε ερώτηση να επιλέξετε έναν αριθμό από το 1 έως το 5.

Το 1 σημαίνει "διαφωνώ απόλυτα".

Το 2 σημαίνει "διαφωνώ".

Το 3 σημαίνει "ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ".

Το 4 σημαίνει "συμφωνώ".

Το 5 σημαίνει "συμφωνώ απόλυτα".

## Το ψευδώνυμό μου

Η απάντησή σας

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

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Η ιστοσελίδα χαρακτηριζόταν από μινιμαλισμό (δεν ήταν υπερφορτωμένη).

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Χρησιμοποιήθηκε απλή και κατανοητή γλώσσα.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4. Ο τύπος της γραμματοσειράς ήταν ελκυστικός.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5. Η χρήση διαφορετικού τίτλου σε κάθε σελίδα (module 1, module 2...) με βοήθησε με γρήγορο τρόπο να εντοπίσω πού βρίσκομαι χωρίς να μπερδεύομαι.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

# Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοσελίδας

6. Υπήρχε ομοιομορφία στους τίτλους, τις κεφαλίδες, τις εικόνες, τη γραμματοσειρά, το χρώμα και τη θέση των ασκήσεων.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Μπορούσα εύκολα να πλοηγηθώ σε κάθε μάθημα/module.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Οι δραστηριότητες είχαν οργανωθεί εξαιρετικά στην ιστοσελίδα.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Μπορούσα εύκολα να εντοπίσω τις ασκήσεις που έπρεπε να κάνω.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Τα κόμικς με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα την πληροφορία που παρουσιαζόταν.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΠΙΣΩ

ΕΠΟΜΕΝΟ

# Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοσελίδας

11. Μου άρεσε που μου δόθηκε η δυνατότητα δημιουργίας ομάδων συζήτησης και συνεργατικών δραστηριοτήτων.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Η χρήση κινούμενων γραφικών (animation) κρατούσαν το ενδιαφέρον μου.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Οι οδηγίες κάθε άσκησης ήταν κατανοητές και επαρκείς.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Η δυνατότητα καθοδήγησης μέσω σχολίων μού φάνηκε χρήσιμη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Το βίντεο με τις οδηγίες χρήσης ήταν περιεκτικό και με βοήθησε στις ενέργειες που έπρεπε να κάνω.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΠΙΣΩ

ΕΠΟΜΕΝΟ

Μην υποβάλλετε κατά κωδικούς πρόσβασης μέσω των θορηγών Google.

## Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοσελίδας

16. Ένιωθα ασφαλής που μπορούσαν να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα ΜΟΝΟ οι συμμαθητές μου και η δασκάλα μου.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Το θέμα της ιστοσελίδας "Σέβομαι τη διαφορετικότητα" προσέλκυσε το ενδιαφέρον μου.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Είμαι πεπεισμένος/η πως η γνώση που απέκτησα θα με βοηθήσει στη ζωή μου.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Να γράφεις κάτι που σου άρεσε πολύ στην ιστοσελίδα.

Η απάντησή σας

---

20. Να γράφεις κάτι που δε σου άρεσε στην ιστοσελίδα.

Η απάντησή σας

ΠΙΣΩ

ΥΠΟΒΟΛΗ

Μην υποβάλλετε κατά κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορητών Google.