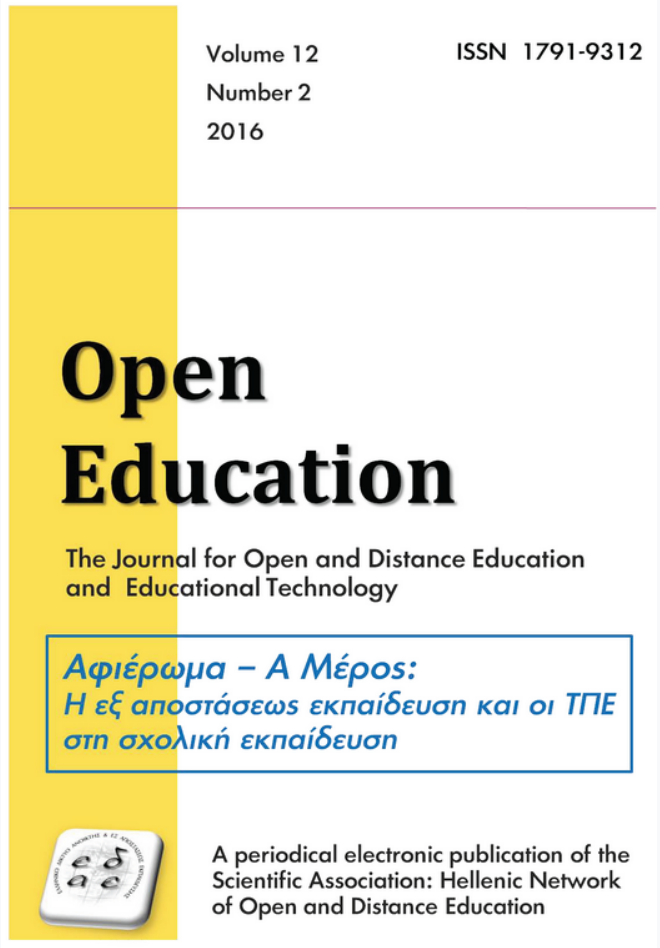
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 12, Αρ. 2 (2016)



Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Παναγιώτα Σελίμη, Ειρήνη Στρούζα, Ιουλία Χατζηιωάννου

doi: 10.12681/jode.10865

Βιβλιογραφική αναφορά:

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 12/10/2024 09:10:24

Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology
Special Edition one "school distance education
Volume 12, Number 2, 2016 Section one. © Open Education

Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Distance collaborative education within the framework of digital learning communities as a medium of enhancing emotional intelligence of children with learning difficulties

Παναγιώτα Σελίμη
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
Med Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων
panagselimi@gmail.com

Ειρήνη Στρούζα
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Τμήμα Επιστημών Αγωγής - Ειδική Αγωγή
eirini_strouch@hotmail.gr

Ιουλία Χατζηιωάννου
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ειδική Εκπαίδευση
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
ioulia87@hotmail.com

Abstract

On the basis of modern theoretical and pedagogical approaches socio -constructive and socio-cultural teaching and learning methods are developed by the use of Information and Communication Technologies. By organizing an Online Educational Social Network (DEKD) members can act as Digital Learning Community (DLC), a community of sharing knowledge, ideas, opinions, methodologies, tools and training materials (lesson plans, worksheets, activities files), aiming at the acquisition of basic skills, including emotional intelligence, and thus the improvement of teaching act. Still, the DLC provide a learning environment and interaction interlearning, which engages actively the students in their personal construction of knowledge, and their members are distinguished by a great desire for communication and learning(Bostock, 1998; Kim, 2000; Porterfield, 2001; Goodfellow, 2003). The aim of this study was to evaluate the effect that the participation of students with learning difficulties in DLC might have on the enhancing of their emotional intelligence. Thirty-two children of which sixteen have learning disabilities participated in the program which was implemented under the Flexible Zone and had the subject "The rights of children" using as an interaction environment DLC that were developed through the online Gmail Groups service. The occasion was the escalation of the refugee problem, which is a dominant part of the international and Greek affairs. The development of emotional intelligence of students with learning disabilities was assessed by a questionnaire which created specifically for this purpose before and after students' participation in the DLC. Data analysis showed that the distance learning held on DLC significantly improved the emotional intelligence of students with learning difficulties.

Keywords
Emotional intelligence, learning difficulties, digital learning communities

Περίληψη
Στη βάση των σύγχρονων θεωρητικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναπτύσσονται κοινωνικοεποικοδομητικές και κοινωνικοπολιτισμικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Με την οργάνωση ενός Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Κοινωνικού Δικτύου (ΔΕΚΔ) τα μέλη του μπορούν να λειτουργήσουν ως μία Ψηφιακή Κοινότητα Μάθησης (ΨΚΜ), μια κοινότητα ανταλλαγής γνώσεων, ιδεών, απόψεων, μεθοδολογιών, εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, αρχεία δραστηριοτήτων) με στόχο την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων μέσα στις οποίες συγκαταλέγεται η συναισθηματική νοημοσύνη, και συνακόλουθα η βελτίωση της διδακτικής πράξης. Ακόμα, οι ΨΚΜ παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον διάδρασης και αλληλομάθησης, που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην προσωπική δόμηση της γνώσης, ενώ τα μέλη τους διακρίνονται από μεγάλη θέληση για επικοινωνία και μάθηση (Bostock, 1998; Kim, 2000; Porterfield, 2001; Goodfellow, 2003). Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση που ενδεχομένως είχε στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες η συμμετοχή τους σε ΨΚΜ. Τριάντα δυο παιδιά εκ των οποίων τα δεκαέξι είχαν μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και είχε ως θέμα «Τα δικαιώματα των παιδιών» χρησιμοποιώντας ως περιβάλλον αλληλεπίδρασης ΨΚΜ που αναπτύχθηκαν μέσω της διαδικτυακής υπηρεσίας GmailGroups. Αφορμή στάθηκε η κλιμάκωση του προσφυγικού ζητήματος, που αποτελεί κυρίαρχο μέρος της διεθνούς αλλά και ελληνικής επικαιρότητας. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογήθηκε με συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ειδικά γι' αυτό το σκοπό πριν και μετά τη συμμετοχή των μαθητών στις ΨΚΜ. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η εξ αποστάσεως μάθηση που έλαβε χώρα στις ΨΚΜ ενίσχυσε σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά
Συναισθηματική νοημοσύνη, μαθησιακές δυσκολίες, ψηφιακές κοινότητες μάθησης,

Εισαγωγή

Η συναισθηματική καλλιέργεια μαθητών αποτελεί πλέον ένα στρατηγικό στόχο που καλείται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να επιτύχει, καθώς το ζητούμενο δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά η διάπλαση παιδιών υγιών, που θα μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν, με κριτική σκέψη και που θα αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες, όπως είναι οι συναισθηματικές. Η σωστή διαπαιδαγώγηση απαιτεί κάτι περισσότερο από τη διάνοια ή τη σκέψη. Απαιτεί συναίσθημα. Το 1983 ένας Αμερικανός ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Harvard, ο Howard Gardner, δημοσιεύοντας το βιβλίο του "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" έκανε αναφορά στη θεωρία του περί της έννοιας της συνύπαρξης «πολλαπλών ειδών νοημοσύνης». Με τη θεωρία του γύρω από την «πολλαπλή νοημοσύνη» ο Gardner υποστηρίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στο καθένα από τα είδη νοημοσύνης του ανθρώπου ξεχωριστά. Η πολύπλευρη αυτή άποψη της νοημοσύνης προσφέρει μια πλουσιότερη εικόνα της ικανότητας ενός παιδιού και του δυναμικού

του για επιτυχία απ' ότι ο καθιερωμένος Δείκτης Νοημοσύνης. Η ψυχολογική θεωρία του Gardner αναφερόταν στην πραγματικότητα σε ένα διαχωρισμό μεταξύ διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής ευφυΐας και των διαφορετικών ικανοτήτων που εμπεριέχει η καθεμία από αυτές. Έτσι ο Gardner προτείνει ένα σχολείο με επίκεντρο το παιδί, δηλαδή τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του το οποίο θα περιλαμβάνει διαρκή αξιολόγηση και αυτό διότι η πρώιμη αναγνώριση των ικανοτήτων και των κλίσεων του παιδιού μπορεί να συντελέσει στην περαιτέρω εξάσκηση τους ενώ από την άλλη πλευρά το ίδιο ισχύει και για την πρώιμη αναγνώριση αδυναμιών του παιδιού οι οποίες μπορούν να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά.

Η χρήση της νέας τεχνολογίας έχει αποδειχθεί ότι παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες και μέσα για την ανάπτυξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα οφέλη έχουν επισήμως αναγνωριστεί από πολλές χώρες, όπου διαπιστώνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να παίρνουν στα χέρια τους την ίδια τους τη μάθηση και να εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς. (Ράπτης, 2001). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες , ιδιαίτερα, διευκολύνονται με τη συχνή, υπομονετική και ευχάριστη επανάληψη, (που σχεδιάζεται με σταδιακή αύξηση της δυσκολίας του έργου) , με την πολύ- αισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό, με την παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι δυνατότητες που μπορούν να μας προσφέρουν οι ΤΠΕ στην υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αποδεικνύουν πως η σύγχρονη και διαρκώς εξελισσόμενη ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η ένταξη όλων των σχετικών ειδικών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο αναγκαίος εξοπλισμός των σχολείων με το κατάλληλο υλικό θα μεταβάλλει, χωρίς καμιά αμφιβολία, τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει έναν μαθητή στην επίπονη προσπάθειά του για υπέρβαση των εγγενών αδυναμιών του. "Το Α και το Ω του πολιτισμού μας είναι η δημιουργία παράλληλων διαδρομών" λέει ο Vygotsky (Τσιάκαλος Γ. 2001), και οι ΤΠΕ, με το πλήθος των εφαρμογών τους, ανοίγουν νέους διαδρόμους μέσα από τους οποίους μπορεί ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να έχει πρόσβαση στη γνώση, στον πολιτισμό, αλλά και στην ίδια τη ζωή.

Συναισθηματική Νοημοσύνη - Η Έξυπνη Καρδιά

"Είμαστε σχηματοποιημένοι και διαμορφωμένοι από αυτά που αγαπάμε", και πιθανά η ευφυΐα είναι ένα "καλούπι" δοσμένο από την καρδιά. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ουσιαστική κατανόηση των όσων μαθαίνουμε. Όταν η μάθηση έχει ριζωθεί στην καρδιά, καθώς και στο μυαλό, το μάθημα έχει μετατραπεί σε σοφία (Γκαίτε).

Ο Δείκτης Νοημοσύνης ΔΝ και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ΣΝ, δεν είναι δύο αντικρουόμενες, αλλά μάλλον δύο ξεχωριστές ικανότητες. Η δυνατότητα μέτρησης της ΣΝ με απλό τεστ, όπως του ΔΝ, δεν είναι εύκολη. Παρόλο που διεξάγεται ευρύτατη έρευνα σε καθένα από τα συστατικά της στοιχεία , μερικά από αυτά όπως η ενσυναίσθηση, μπορούν να εκτιμηθούν καλύτερα με δειγματοληψία της ικανότητας ενός ατόμου πρακτικά. Η ακαδημαϊκή ευφυϊα δεν έχει και πολλή σχέση με τη συναισθηματική ζωή. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χειρίζονται άστοχα την προσωπική τους ζωή. Σε αντίθεση με το ΔΝ, η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence, EQ) είναι μια νέα έννοια. Κανένας δεν μπορεί να πει με ακρίβεια σε ποιο βαθμό ευθύνεται για τις διαφορές των ανθρώπων στη ζωή τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι μπορεί να είναι εξίσου και μερικές φορές πιο ισχυρή από το ΔΝ. Παρόλο που υπάρχουν εκείνοι που ισχυρίζονται ότι ο ΔΝ δεν

μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά από την εμπειρία ή την αγωγή, καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πράγματι να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά με κάποιους τρόπους.

Η συναισθηματική σφαίρα (έξυπνη καρδιά) είναι ένα πεδίο το οποίο, όσο και τα μαθηματικά ή η ανάγνωση, μπορεί να χειριστεί κανείς με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιδεξιότητα, και απαιτεί το δικό της μοναδικό σύνολο ικανοτήτων. Το συναισθηματικό ταλέντο είναι μια μετα-ικανότητα που καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να χειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε, ακόμα και την ακατέργαστη ευφυϊα (raw intellect). Οι άνθρωποι που δεν είναι σε θέση να βάλουν σε τάξη και να ελέγξουν τη συναισθηματική τους ζωή, δίνουν εσωτερικές μάχες που υπονομεύουν την ικανότητά τους για σωστά προσανατολισμένη εργασία και καθαρή σκέψη.

Στον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» , περιλαμβάνονται πέντε βασικές κατηγορίες που την περιγράφουν α) η αυτεπίγνωση, β) η αυτορρύθμιση, γ) το κίνητρο δ) η ενσυναίσθηση και ε) οι κοινωνικές δεξιότητες. Υπάρχουν άπειρες ενδείξεις ότι ο ΔΝ δεν αλλάζει, υπάρχουν επίσης άπειρες ενδείξεις ότι συναισθηματικές δεξιότητες, όπως ο έλεγχος των παρορμήσεων και η ακριβής μελέτη μιας κοινωνικής συγκυρίας, μπορούν να διδαχθούν.

Η αυτεπίγνωση έχει να κάνει με το πόσο καλά γνωρίζει το άτομο τον εαυτό του (γνώθι σ΄ αυτόν), καταλαβαίνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, αναγνωρίζει τις αξίες και τα πιστεύω του. Η αυτεπίγνωση μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: Α) Την συναισθηματική επίγνωση. Η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του καθώς τα βιώνει, είναι ένα από τα κλειδιά της συναισθηματικής νοημοσύνης Β) Την αντικειμενική αυτο-αξιολόγηση. Το να γνωρίζει το άτομο τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του και να είναι ανοιχτό σε εποικοδομητική κριτική, είναι ένα από τα κλειδιά της προσωπικής του βελτίωσης. Αυτή η ιδιότητα της αντίληψης συγγενεύει με αυτό που ο Φρόιντ περιέγραψε ως «ισομερώς διάχυτη προσοχή». Αυτή η προσοχή προσλαμβάνει ο,τιδήποτε περνά από την αντίληψη με αμεροληψία, ως αυτόπτης μάρτυρας που ενδιαφέρεται, αν και δε συμμετέχει. Ο Γουόλιαμ Στάιρον μιλάει για την αίσθηση «ότι συνοδεύεται από ένα δεύτερο εαυτό, έναν παρατηρητή φάντασμα, ο οποίος, χωρίς να μοιράζεται την παραφροσύνη του σωσία του, είναι ικανός να παρατηρεί με απαθή περιέργεια τον αγώνα του συντρόφου του. Γ) Την αυτοπεποίθηση, δηλαδή τη σιγουριά για την αξία και τις δυνατότητες.

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα να αρνούμαστε την παρόρμηση με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση ενός σκοπού. Ο Thompson γράφει "Η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει όλες τις εγγενείς και εξωγενείς διαδικασίες που συμβάλλουν στον έλεγχο, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των αντιδράσεων και ειδικότερα της έντασης και της χρονικής τους διάστασης, προκειμένου να επιτευχθούν ατομικοί στόχοι." (Denham, 1998: 150). Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει από μόνο του την συμπεριφορά του ανάλογα τις εκάστοτε συνθήκες. Η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς είναι ένα βασικό εφόδιο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών και αυτό γιατί η ύπαρξη του χαρακτηριστικού αυτού προσδίδει σταθερότητα και ηθική αυτονομία (Bandura,1986).

Ενσυναίσθηση (Empathy): για να μπορεί να ενεργεί κανείς κατάλληλα απαιτείται η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Είναι σημαντικό να μπορούμε να ακούσουμε τους άλλους, χωρίς να παρασυρθούμε από προσωπικά συναισθήματα.

Οι κοινωνικές δεξιότητες μας βοηθούν να συνάπτουμε και να διατηρούμε θετικές σχέσεις. Κοινωνικές δεξιότητες είναι α) η ικανότητα για επιρροή, β) η αποτελεσματική επικοινωνία, γ) η ηγεσία που εμπνέει και καθοδηγεί, δ) η σωστή

διαχείριση κρίσεων, δ) η ικανότητα να τρέφουμε σχέσεις, ε) η συνεργατικότητα και τέλος η ομαδικότητα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στη διαχείριση των συναισθημάτων έτσι ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής του ατόμου. Ο Goleman τονίζει την άμεση σχέση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών. Στη σχέση αυτή, προτάσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι που γίνεται εμφανές ήδη από τον υπότιτλο του συγγράμματός του: «Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; »

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται στην κατάκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Goleman, 2009: 19-25).Σύμφωνα, με τους Elias et al (1997), η συναισθηματική ικανότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί βοηθά το παιδί να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τις συναισθηματικές πλευρές της ζωής του για να επιτύχει πιο αποτελεσματική διαχείριση των «έργων ζωής». Αξιομνημόνευτο είναι, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία ότι τα αποτελέσματα που επιφέρει η μη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών άπτονται όλων των πτυχών της ζωής ενός παιδιού (Cole & Cole 2002, Goleman 2009: 323-325).Έρευνες στον επιστημονικό χώρο έχουν δείξει πως παιδιά με χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην επαφή τους με τους άλλους, καθώς δεν μπορούν να εκφράσουν αυτό που θέλουν, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν συναισθήματα, τα οποία νιώθουν, δεν μπορούν να τα αντιμετωπίσουν, νιώθουν αυξημένα επίπεδα έντασης και καταλήγουν να απομονώνονται ανήμπορα να επικοινωνήσουν το συναίσθημά τους.

Η απουσία συναισθηματικής αγωγής έχει, επομένως, επιπτώσεις, όπως η απομόνωση, η παθητικότητα, το άγχος και η κατάθλιψη, που συνοδεύεται συχνά με το αίσθημα της μοναξιάς, της νευρικότητας, της λύπης, των φόβων και των ανησυχιών. Προκύπτουν, έτσι, κοινωνικά κωφά παιδιά που αδυνατούν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα και να ανταποκριθούν σε αυτά (Goleman, 2009: 347).Από την άλλη πλευρά, έχει βρεθεί πως παιδιά με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη πετυχαίνουν περισσότερα στην ζωή τους. Έχουν καλύτερη φυσική κατάσταση, είναι πιο κοινωνικά και αρεστά στις παρέες τους, φαίνεται να εκδηλώνονται περισσότερο, να μην αντιμετωπίζουν ή να έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, και καλύτερες σχολικές επιδόσεις όπως και αυξημένη συγκέντρωση προσοχής.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Τα παιδιά όπως και όλοι μας κάποτε ερχόμαστε αντιμέτωποι με δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν την ψυχοσύνθεσή μας. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές ελέγχου των συναισθηματικών μεταπτώσεων προκειμένου να οδηγηθούν στην συναισθηματική ωριμότητα. Η αποκάλυψη, η αντιμετώπιση και η ρύθμιση των συναισθηματικών εντάσεων είναι μια πρώτη προσέγγιση. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν δεξιότητες προκειμένου να εκφράζουν και να δείχνουν τα συναισθήματά τους. Οι συνομήλικοι επηρεάζουν ψυχικά και συναισθηματικά την μετέπειτα εμφάνιση προβλημάτων στην ζωή των παιδιών. Η ανταλλαγή εμπειριών, η επικοινωνία και κοινές ανησυχίες τους φέρνουν πιο κοντά συναισθηματικά. Τα παιδιά επηρεάζονται τόσο από την συναισθηματική κατάσταση των γονέων, των εκπαιδευτικών όσο και των συνομήλικων τους.

«Η αγάπη είναι η ακριβής αντανάκλαση της συνείδησης της αληθινής φύσης μας. Γεννιόμαστε αβοήθητοι. Αμέσως μόλις συνειδητοποιούμε τους εαυτούς μας συνειδητοποιούμε τη μοναξιά. Χρειαζόμαστε τους άλλους ανθρώπους, φυσιολογικά, συναισθηματικά, πνευματικά, τους χρειαζόμαστε, αν θέλουμε να γνωρίζουμε κάτι, ακόμα και τους εαυτούς μας» (Lewis, 1960: 7). Το σχολείο συνεχίζει να εστιάζει την προσοχή στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αγνοώντας τη συναισθηματική

νοημοσύνη, ένα σύνολο διακριτικών στοιχείων – μερικοί θα το αποκαλούσαν χαρακτήρα – που επίσης έχει απεριόριστη σημασία για την προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Η συναισθηματική σφαίρα είναι ένα πεδίο το οποίο, όσο και τα μαθηματικά ή η ανάγνωση, μπορεί να χειριστεί κανείς με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιδεξιότητα, και απαιτεί το δικό της μοναδικό σύνολο ικανοτήτων. Το συναισθηματικό ταλέντο είναι μια μετα-ικανότητα που καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να χειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε, ακόμα και την ακατέργαστη ευφυϊα (raw intellect). Οι άνθρωποι που δεν είναι σε θέση να βάλουν σε τάξη και να ελέγξουν τη συναισθηματική τους ζωή, δίνουν εσωτερικές μάχες που υπονομεύουν την ικανότητά τους για σωστά προσανατολισμένη εργασία και καθαρή σκέψη.

Μερικά παιδιά ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους μέσα στην οικογένεια. Πολλά όμως μπορούν να επωφεληθούν από στρατηγικές που θα τα βοηθήσουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους σε διάφορα κοινωνικά και μαθησιακά πλαίσια. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Esveldt-Dawson, & Kazdin, 1982).Ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία παρακολουθεί, ελέγχει ή τροποποιεί τη δράση του, προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, διαδικασία που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Είναι, επομένως, σαφές ότι στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο ίδιος ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος που θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον (Παναγάκος & Τζανάκη, 2007: 92-96).

Το βασικό ερώτημα για το κατά πόσο μπορεί να διδαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στα σχολεία και να αποτελεί μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος έρχεται να απαντηθεί από πολυάριθμες έρευνες, στις οποίες συγκαταλέγεται και η έρευνα για την οποια θα γίνει αναφορά στη συνέχεια, που αποδεικνύουν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες μεθόδους μάθησης που θα εφαρμοστούν από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συναισθηματική αγωγή στο σχολείο έχει ως στόχο να μπορούν οι μαθητές και έξω από αυτό, στις συναναστροφές τους, να είναι ικανοί να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα, να συναισθάνονται τον άλλον και να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να τα χειρίζονται όταν αυτά παρεκκλίνουν από τις κοινωνικές συμβάσεις (Χατζηχρήστου, 2004: 27-34).Η διδασκαλία της Σ.Ν. μέσα σε μια σχολική τάξη αποτελεί μια διαδικασία που παράγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν και των μαθητών που εκπαιδεύονται πάνω σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως στο πώς θα γίνεται η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης παρά στο τί θα περιλαμβάνει, που σημαίνει ότι όσο προσηλωμένη κι αν είναι η τάξη στην έννοια της Σ.Ν. εκείνο που μετράει περισσότερο είναι ο τρόπος που αυτή διδάσκεται.Έχουν σχεδιαστεί επτά στρατηγικές που δείχνουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πώς να εφαρμόσουν τη θεωρία της Σ.Ν. στην πράξη. Αυτές οι στρατηγικές, με το όνομα ELEVATE, που προέρχεται από τα αρχικά της κάθε στρατηγικής στην αγγλική γλώσσα, δομούν την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και με τον εκπαιδευτικό (Marziyah Panju, 2008). Η βελτίωση των μαθητών μέσω των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται στους τομείς που αφορούν τις στάσεις τους, τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν πληροφορίες, να κατασκευάσουν και να ερμηνεύσουν λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα. Ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες" θεωρείται από πολλούς αρκετά γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει ένα σύνολο δυσκολιών ανεξαρτήτως αιτίων που εκφράζονται με μια σειρά από δυσκολίες στις λειτουργικές διαδικασίες της γλώσσας, της αριθμητικής ή άλλης μαθησιακής δραστηριότητας. Προτάθηκε στη συνέχεια ο όρος "Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες, για να περιγράψει δυσκολίες με περιορισμένο εύρος αιτίων που εκφράζονται κυρίως στην επεξεργασία του γραπτού λόγου" (G. Reid, 2003:19). Για το λόγο αυτό οι ορισμοί που κατά καιρούς δόθηκαν για να προσδιορίσουν επακριβώς τη φύση και το περιεχόμενο του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών είναι πάρα πολλοί και συχνά συγκρουόμενοι μεταξύ τους. Σήμερα πάντως, ο ορισμός που θεωρείται ο πλέον διαδεδομένος και περισσότερο αποδεκτός, είναι αυτός που διατύπωσε το National Joint Committee on Learning Disabilities. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν "οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στα άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Παντελιάδου, 2009:18).

Πρόσφατα οι έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στο γενικό γνωστικό έλλειμμα, το οποίο επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών και την ικανότητα μνήμης (Frith, 1997; Scot et al., 2001:685-691). Οι Chinn & Crossman (1995) αναφέρουν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως σε κοινωνικά μειονεκτική θέση, εξαιτίας της λανθασμένης αντίληψης και κρίσης των πληροφοριών που ανταλλάσσονται, μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Maughan, 1994). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετά προβλήματα, όπως: επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα, ανησυχία και άγχος. Τα παιδιά αυτά συχνά υστερούν σε επιδόσεις, ειδικά στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό με τη σειρά του επιφέρει άγχος που δεν μπορεί να ελεγχθεί, με αποτέλεσμα να επιφέρει δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή και στη μνήμη. Το συναισθηματικό άγχος προκαλεί υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιοπιστίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση, με συχνά εχθρική διάθεση (Fontana, 1995).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης, ενώ δυσκολεύονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κρίση των άλλων και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Δοΐκου-Αυλίδου, 2002). Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και να ερμηνεύσουν σήματα μη λεκτικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν συχνά αντικοινωνική συμπεριφορά και να έχουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Δοΐκου-Αυλίδου, 2002). Η εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Το βέβαιο, όμως, είναι ότι σε κάθε περίπτωση η στοργική, ενθαρρυντική και διακριτική καθοδήγηση των δασκάλων και των γονέων προσφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στον ψυχολογικό όσο και στον μαθησιακό τομέα του παιδιού. Μόνο έτσι μπορούν αυτά τα παιδιά να δουν το μέλλον αισιόδοξα, ως νικητές.

Οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης (ΨΚΜ)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι προσεγγίσεις Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης (Technology Enhanced Learning – TEL) αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο.

Ολοένα πιο φιλικές στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εφαρμογές του Διαδικτύου ενισχύουν την Υποστηριζόμενη από Υπολογιστές Συνεργατική Μάθηση (Computer Supported Collaborative Learning-CSCL). Μέσω αυτής εκμηδενίζονται πρακτικά οι αποστάσεις και οι χρονικές δυσχέρειες στην ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία. Αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να ωφελήσουν και άτομα με αναπηρίες ή διαταραχές, με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τους Walker & Logan (2009), η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε μαθητές να συνδεθούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Συγκεκριμένα, ο Dillenbourg (2000) υποστηρίζει ότι τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης είναι κοινωνικοί χώροι, μέσω των οποίων οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν. Οι ασύγχρονες συζητήσεις αναφέρονται ως online αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε χρήστες, που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Μπράτιτσης, 2007). Σύγχρονες έρευνες επικεντρώνονται στην εκθετική ανάπτυξη των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης και στην ολοένα αυξανόμενη αξιοποίηση της κοινωνικής δικτύωσης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας Κοινοτήτων Μάθησης, οι οποίες υποστηρίζονται από τις δυνατότητες των ΤΠΕ (Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης), πολλά και διαφορετικά μαθησιακά-εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στην αλληλεπίδραση, στη συνεργασία και τη μάθηση (Αβούρης & Κόμης 2003, Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης 2007).

Οι ΨΚΜ προσφέρουν δυνατότητες για ευέλικτη, ομαδοσυνεργατική μάθηση από απόσταση, πέρα από περιορισμούς χώρου ή χρόνου, σε άτομα διαφορετικών ηλικιών, φυσικών ικανοτήτων και οικονομικών δυνατοτήτων (Harasim et al., 1995). Οι ΨΚΜ επιτρέπουν σε αυτούς τους μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες μάθησης. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε γενικές τάξεις της εκπαίδευσης μπορούν να βιώσουν πολλαπλά οφέλη: Μπορούν να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην εκπαίδευση, να αυξήσουν το χρόνο που περνούν σε γενικές τάξεις της εκπαίδευση και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι Parsons et al. (2000) υποστηρίζουν ότι το βασικό πλεονέκτημα των εικονικών έναντι του πραγματικού κόσμου, είναι ότι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εξασκούν κάποιες δεξιότητες, χωρίς τις συνέπειες, σε περίπτωση αποτυχίας, που επιφέρει ο πραγματικός κόσμος. Θεωρούν ότι μια δραστηριότητα που υλοποιείται μέσω υπολογιστή, μπορεί να είναι η ιδανική μέθοδος για εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων για άτομα με διαταραχές, Κατά τον Green (1990), οι δεξιότητες της επικοινωνίας και της δόμησης λόγου - συζήτησης μπορούν να διδαχθούν σε άτομα με κοινωνικής φύσης προβλήματα, μέσω εικονικών περιβαλλόντων.

Το κύριο χαρακτηριστικό των εικονικών περιβαλλόντων είναι η ασφάλεια που προσφέρουν στους χρήστες, επιτρέποντάς τους να εξασκούν διάφορες δεξιότητες χωρίς το φόβο των συνεπειών που υπάρχουν σε πραγματικά περιβάλλοντα (Parson et al., 2000:163-170).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαιότητα, γιατί οδηγεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιο εύκολα στην ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα επιτυγχάνει την κοινωνική τους ενσωμάτωση προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως βασικό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προϋποθέτει και απαιτεί αφενός

τη σωστή κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να συντονίζουν κατάλληλα τη εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας την κατάλληλη μεθοδολογία σε μια σειρά παιδαγωγικών και ευέλικτων δραστηριοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ και αφετέρου την επιλογή κατάλληλου περιβάλλοντος, το οποίο προάγει τη διαδικασία της μάθησης και υποβοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι μαθητές/τριες ενός δημοτικού σχολείου αποτέλεσαν τα μέλη των ΨΚΜ. Το δείγμα αποτέλεσαν 32 παιδιά εκ των οποίων τα 16 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και είχε ως θέμα «Τα δικαιώματα των παιδιών». Η διαδικασία ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Μάϊο του 2016. Κάθε εβδομάδα αφιερώνονταν τέσσερις διδακτικές ώρες, επομένως στο σύνολο της όλης διαδικασίας αφιερώθηκαν εκατόν τριάντα ώρες περίπου. Αφορμή στάθηκε η κλιμάκωση του προσφυγικού ζητήματος, που αποτελεί κυρίαρχο μέρος της διεθνούς αλλά και ελληνικής επικαιρότητας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα βήματα που ακολουθήθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος.

Καταρχάς, υπήρξε η απαραίτητη ενημέρωση των γονέων που τα παιδιά τους θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Με την ενημέρωση αυτή λύθηκαν οι όποιες απορίες για τη διαδικασία του προγράμματος και το σκοπό του και δόθηκε η έγκρισή τους για τη συμμετοχή των παιδιών. Δεύτερον, οι μαθητές με τη βοήθεια της δασκάλας της Πληροφορικής δημιούργησαν λογαριασμούς στην πύλη του gmail και έτσι απέκτησαν το δικό τους ατομικό όνομα χρήστη (username) και κωδικό πρόσβασης (password). Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν οι ψηφιακές ομάδες με τη βοήθεια της υπηρεσίας GmailGroups.

Οι 32 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προέρχονταν από την Γ΄,Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές τάξεις προκειμένου να ερευνηθεί η διαφορά στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά ηλικία. Έτσι, συγκροτήθηκαν 8 ομάδες των 4 μαθητών με τυχαίο αλλά ομοιόμορφο τρόπο, δηλαδή στην κάθε ομάδα υπήρχαν παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Για τη δημιουργία των ομάδων λήφθηκαν υπόψη: α) η ανομοιογένεια ως προς το φύλο και το χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2004), β) η ανομοιογένεια ως προς τη σχολική επίδοση έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα βοήθειας προς τους αδύνατους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003). Έτσι, οι ομάδες ήταν μικτές ως προς το φύλο, το χαρακτήρα, την τάξη και την επίδοση.

Το πρώτο πράγμα που ζητήθηκε από τα παιδιά ήταν να ορίσουν από κοινού τους κανόνες που θα πρέπει να τηρεί κάθε μέλος της ΨΚΜ. Οι κανόνες που αποφάσισαν ότι πρέπει να υφίστανται ήταν οι εξής: α) θα πρέπει κάθε μέλος να συνεργάζεται με τα υπόλοιπά, β) θα πρέπει να σέβεται ο ένας τον άλλο, γ) θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι το ίδιο ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους και δ) θα πρέπει να ακολουθούν τις οδηγίες που θα παρέχονται. Αφού, λοιπόν, υπέγραψαν όλα τα μέλη το «Συμβόλαιο Κανόνων», ήταν όλα έτοιμα για να ξεκινήσει το πρόγραμμα.

Επειδή τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη, δε πραγματοποιήθηκε κάποιο παιχνίδι γνωριμίας. Αντί αυτού ζητήθηκε από κάθε ΨΚΜ να δώσουν στην ομάδα τους ένα όνομα και με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών να κατασκευάσουν το «έμβλημά» τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτέλεσε μία καλή πρώτη ευκαιρία για συνεργασία.

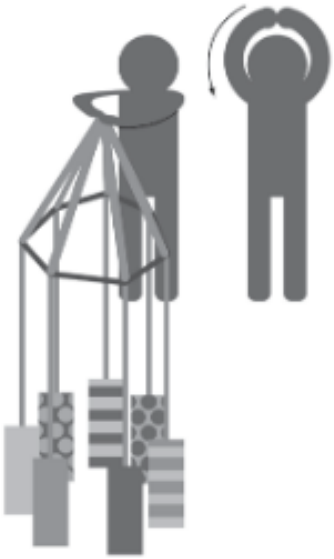
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να φανταστούν πως έχουν να φροντίσουν ένα κατοικίδιο κουνέλι και πως πρέπει να το ονομάσουν. Πρέπει να σκεφτούν όλα τα πράγματα που χρειάζεται για να είναι ευτυχισμένο, ασφαλές και υγιές. Μόλις τα παιδιά απάντησαν νερό, άχυρο, τροφή, αγάπη συνεχίσαμε ρωτώντας: «Ποιος είναι

υπεύθυνος για τη διασφάλιση πως το κουνέλι λαμβάνει όλα όσα χρειάζεται;». Η συντονίστρια αφού έγραψε πάνω αριστερά στον πίνακα τη λέξη «ΚΟΥΝΕΛΙ», κατέγραψε όλες τις απαντήσεις που ειπώθηκαν. Αμέσως μετά έγραψε στην κορυφή της δεξιάς πλευράς τη λέξη «ΠΑΙΔΙΑ» και ρώτησε: «Ποια είναι τα πράγματα που χρειάζονται τα παιδιά για να αναπτυχθούν και να έχουν μιαν ευτυχισμένη, ασφαλή και υγιή ζωή; Ποιος είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση πως τα παιδιά λαμβάνουν όλα τα πράγματα που χρειάζονται για να είναι ευτυχισμένα, ασφαλή και υγιή;». Μετά την καταγραφή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών σχετικά με το τι χρειάζονται τα παιδιά.
Η επόμενη δραστηριότητα επικεντρώθηκε στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, καθώς οι μαθητές επεξεργάστηκαν ένα ένα τα δικαιώματά τους. Έπειτα, η συζήτηση μετατοπίστηκε στο προσφυγικό ζήτημα και τις συνθήκες που βιώνουν αυτά τα παιδιά. Για το λόγο αυτό προβλήθηκαν και εικόνες σαν τις ακόλουθες.

Δείγμα εικόνων που προβλήθηκε στους μαθητές
Ανακτήθηκαναπό: http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=490422&catID=3, http://www.protothema.gr/politics/article/511656/ethniko-zitima-gia-tin-ellada-to-prosfugiko/ http://www.stokokkino.gr/details.php?id=1000000000015834

Η ενημέρωση ολοκληρώθηκε με τη δραστηριότητα που ζητούσε από όλους τους μαθητές να συνεργαστούν και να φτιάξουν ένα ψηφιακό γαϊτανάκι δικαιωμάτων με εικόνες που θα βρουν από το διαδίκτυο και θα σχετίζονται με κάποιο συγκεκριμένο δικαίωμα. Η συντονίστρια-εκπαιδευτικός παρείχε και ένα δείγμα, έτσι ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το θέμα της δραστηριότητας.

ΓΑΪΤΑΝΑΚΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ



Η παρούσα δραστηριότητα προέρχεται από το βιβλίο "Μικρή Πυξίδα". Η εικόνα ανακτήθηκε από:
http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/E139A2CD27BCB462C2257AF3002ACD10/$file/Compasito,%20%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%B7%CC%81%20%CE%A0%CF%85%CE%BE%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%B1.pdf

Η ανάληψη του ρόλου του συντονιστή/στριας της ομάδας αποτέλεσε μία δύσκολη υπόθεση, διότι οι μαθητές δίσταζαν να αναλάβουν αυτό το ρόλο μέσα στην ψηφιακή τους κοινότητα. Τελικά, μέσω ψηφοφορίας που πραγματοποιήθηκε, προτάθηκε ο συντονιστής της κάθε ομάδας. Ο ρόλος του ήταν να κατευθύνει τα υπόλοιπα μέλη, να τους παρέχει οδηγίες να συντονίζει την ομάδα του μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και τέλος να συγκεντρώνει και να ενοποιεί τα κομμάτια της ομαδικής εργασίας.
Ο τίτλος του σχεδίου εργασίας, με το οποίο θα ασχολούνταν οι ΨΚΜ για όλο το υπόλοιπο διάστημα της σχολικής χρονιάς, ήταν « Τα Δικαιώματα των Παιδιών». Ο προσδιορισμός του θέματος του σχεδίου εργασίας έγινε από τα ίδια τα παιδιά. Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους αλλά και η μάθηση μέσω της ΨΚΜ.
Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκεντρώσουν υλικό από το διαδίκτυο για τα επιμέρους θέματα των δικαιωμάτων των παιδιών. Το επόμενο βήμα ήταν η επεξεργασία του υλικού αυτού και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των διερευνήσεών τους, η οποία έγινε υπό μορφή εγγράφων στο πρόγραμμα MSWord.

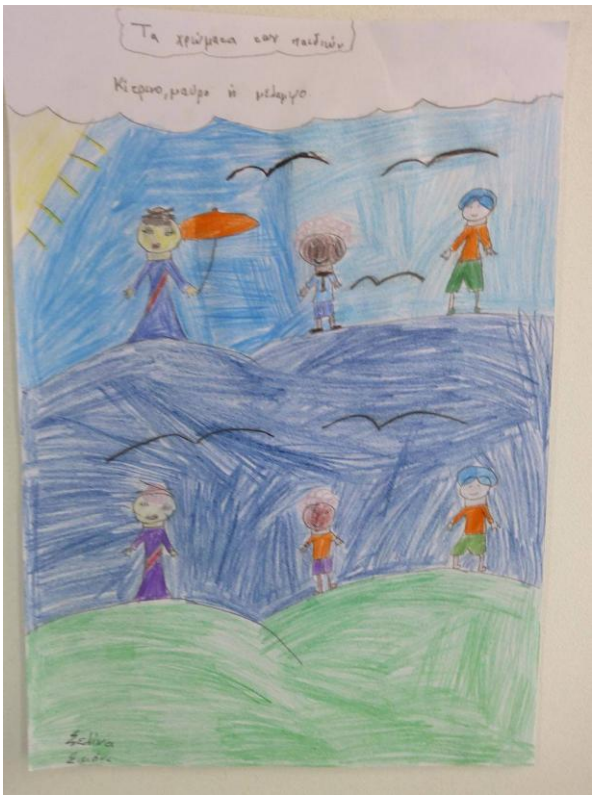
Στη συνέχεια, οι μαθητές κατασκεύασαν και μία παρουσίαση του θέματός τους χρησιμοποιώντας το MSPowerpoint. Το σχέδιο εργασίας περιελάμβανε, επίσης, μια δικτυακή αποστολή (webquest) με το ίδιο θέμα, καθώς και εργασίες πεδίου αλλά και βιωματικά παιχνίδια.

Το διαδικτυακό περιβάλλον της υπηρεσίας GmailGroups παρείχε στους μαθητές τις εξής δυνατότητες: α) απευθείας αποστολή μηνυμάτων προς ένα ή όλα τα μέλη της ομάδας, ανέβασμα αρχείων σε μορφή Word, PowerPoint, Excel, φωτογραφιών, υπερσυνδέσεων, τραγουδιών τα οποία αποστέλλονταν σε όλα τα μέλη της ομάδας και γ) δυνατότητα πραγματοποίησης ψηφοφορίας για λήψη αποφάσεων (polls).

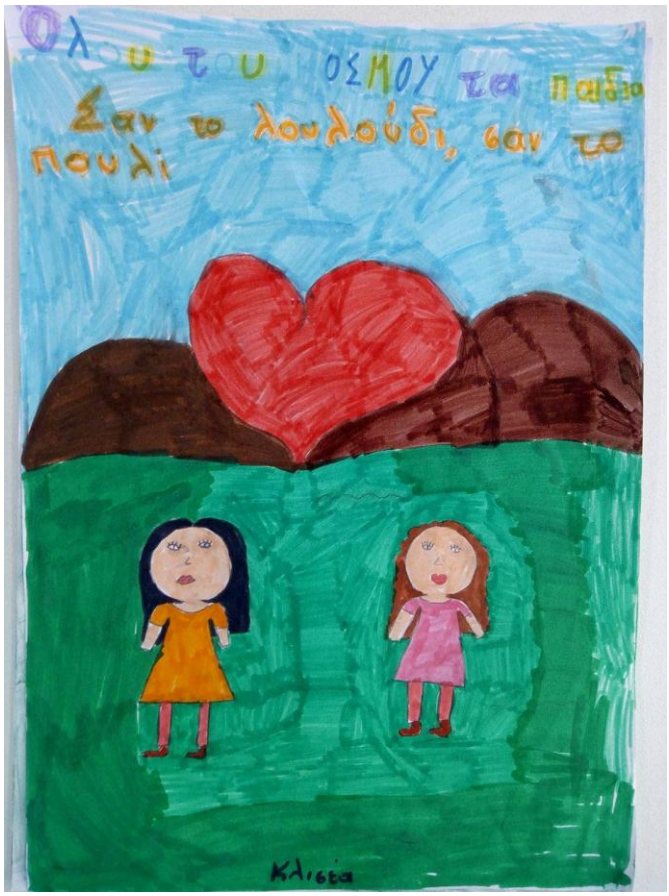
Το σχέδιο εργασίας δεν υλοποιούνταν μόνο στο σχολικό χώρο, αλλά οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και από το σπίτι. Κάθε Σαββατοκύριακο η συντονίστρια αναρτούσε το θέμα της ατομικής και ομαδικής τους εργασίας και καθόριζε το χρονικό περιθώριο που είχαν στη διάθεσή τους. Οι μαθητές μέσω της υπηρεσίας GmailGroups είχαν τη δυνατότητα, επίσης, να αναρτούν κείμενα ή αρχεία που θεωρούν ότι θα βοηθήσουν κάποιο άλλο μέλος της ομάδας τους που ασχολείται με το ανάλογο θέμα. Με τον τρόπο αυτό προσέφεραν από κοινού υλικό για τη νέα γνώση που σταδιακά οικοδομούσαν και παρείχαν την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

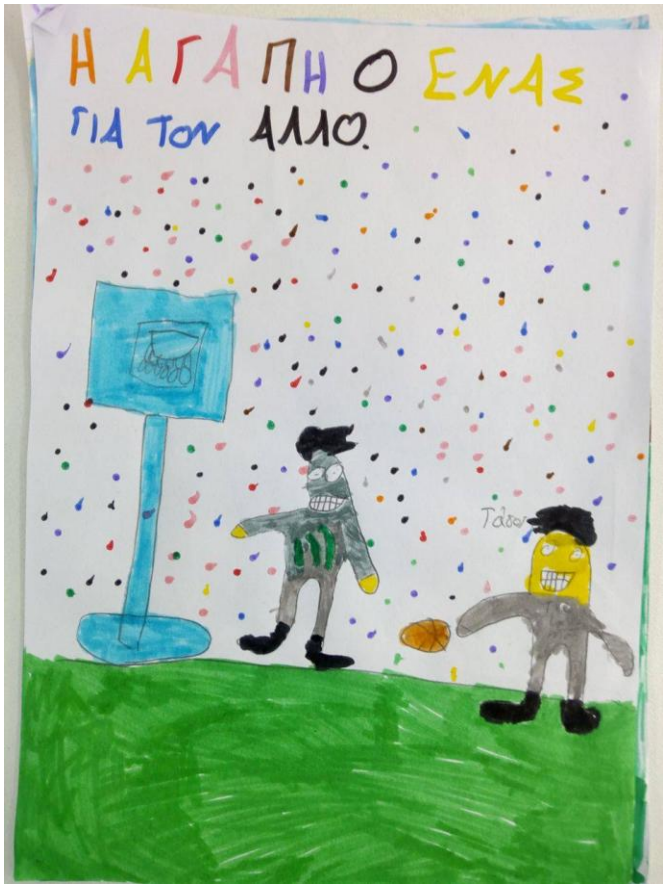
Οι μαθητές, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ασχολήθηκαν με δραστηριότητες όπως: φωτογράφιση αναπαραστάσεων των ίδιων των παιδιών που είχαν ως θέμα ένα ανθρώπινο δικαίωμα, δημιουργία θεατρικού δρώμενου από τους ίδιους τους μαθητές και παρουσίασή του στη γιορτή λήξης του σχολείου, δημιουργία αφισών και ζωγραφιών με θέμα τα δικαιώματα των παιδιών και παρουσίασή τους σε όλο το υπόλοιπο σχολείο.

Ζωγραφιές μαθητών



Ανοιξε την καρδιά σου στου άλλους
Τα χέρια ανοίσω και την καρδιά
σ'ολα του κόσμου τ'άλλα παιδιά!


Ολου του ΟΣΜΟΥ τα παιδια
Σαν το λουλούδι, σαν το
πουλι
Κλισεα

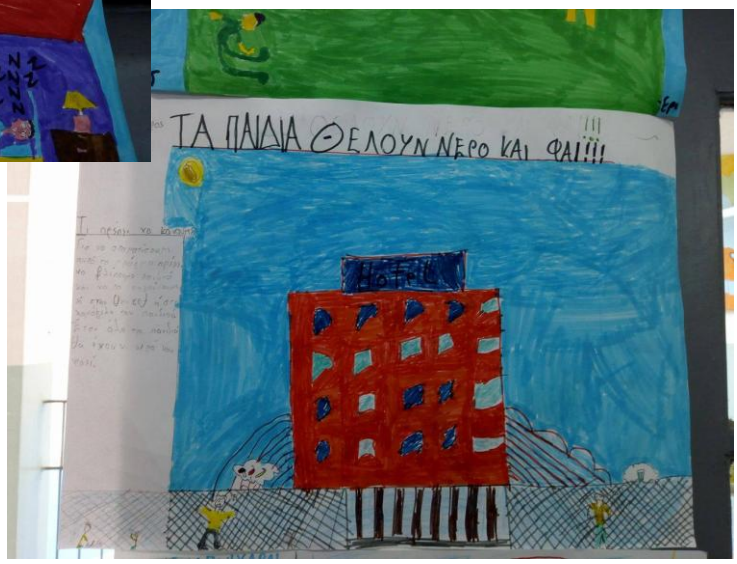

Η ΑΓΑΠΗ Ο ΕΝΑΣ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΛΛΟ.

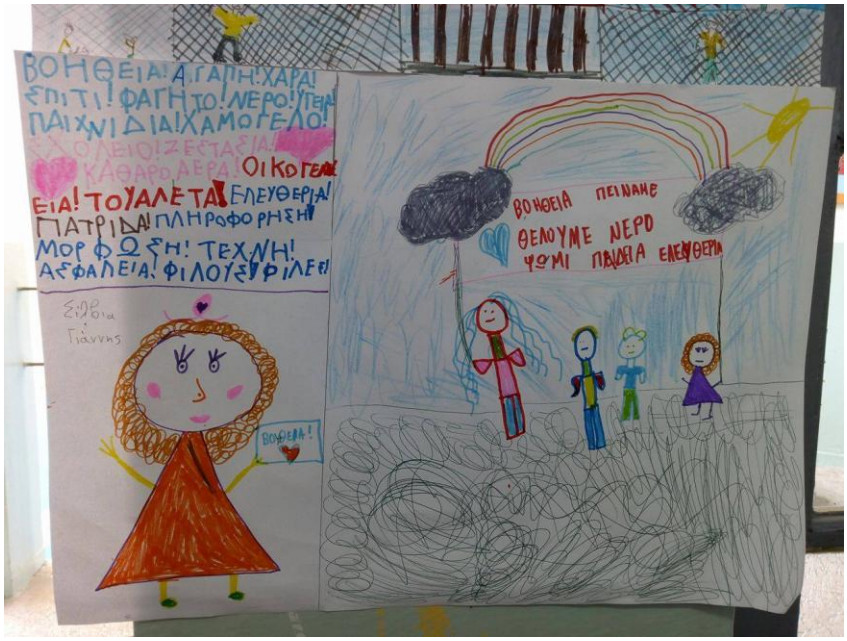
Πάμε μαζι
Ελάτε, αδέλφια, κι εμπρός μαζι.

Όλου του κόσμου τα παιδιά
Τα χέρια ενώνω και την καρδιά

«Ένα λουλούδι ένα πουλί κάθε παιδί»
Σαν το λουλούδι, σαν το πουλί,
σαν κάθε πλάσμα σ'αυτή τη γη.
«Δεν είναι καλός ο ρατσισμός»
«Όλοι ίδιοι είμαστε»

ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΕΝΑ ΑΠΟ ΑΥΤΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΓΑΠΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΟΥ
ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΟ


ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΕΛΟΥΝ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΦΑΙ!!!



Αποτελέσματα

Για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων δόθηκε στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά το τέλος της διαδικασίας. Το κάθε ένα αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις τριπλής κλίμακας *Ποτέ, Μερικές Φορές, Πάντα*. Θα μπορούσε να ανοίξει ακόμη περισσότερο αλλά θεωρήθηκε οτι αν υπήρχαν και οι επιλογές *σπάνια και συχνά* ίσως να μπέρδευε τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Κάθε απάντηση Ποτέ βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, Μερικές φορές με 2 βαθμούς και Πάντα με 3 βαθμούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε από εμάς ώστε να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες της έρευνας.

Για τη δημιουργία του βασιστήκαμε στη θεωρία του βιβλίου «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;» (Goleman, D.) με ρωτήσεις όμως προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα του σχολείου τη δεδομένη χρονική περίοδο. Ενδεικτικά κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν «Υπάρχουν φορές που δυσκολεύεστε στην τάξη, ζητάτε βοήθεια από τους συμμαθητές σας;», «όταν κάποιος συμμαθητής σας ζητά να του εξηγήσετε κάτι που δεν κατάλαβε το κάνετε;», «θέλετε η ομάδα σας να είναι η πρώτη που τελειώνει τις εργασίες», «όταν κάποιο παιδί μέσα στην ομάδα δυσκολεύεται ή αργεί να τελειώσει του κάνετε παρατήρηση», «όταν η δασκάλα κάνει παρατήρηση στην ομάδα σας νομίζετε οτι φταίτε εσείς», «τα παιδιά που είναι από άλλη χώρα δεν μπορούν να βοηθήσουν όσο χρειάζεται στις εργασίες», «όταν κάποιο παιδί από άλλη χώρα δυσκολεύεται να βοηθήσει το βοηθάτε εσείς να ολοκληρώσει το κομμάτι που έχει αναλάβει». Σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι να δούμε αρχικά το επίπεδο της ενσυναίσθησης των μαθητών και το κατά πόσο μπορούν να ταυτιστούν με κάποιο παιδί που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του λόγω της δυσκολίας της γλώσσας ή και κάποιας μαθησιακής δυσκολίας που μπορεί να αντιμετωπίζει. Επίσης, θέλαμε να δούμε πως αυξάνονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, πως μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα, αν μπορούν να συνεργαστούν ευκολότερα και ποια είναι τα κίνητρα για τη συμπεριφορά τους (πχ ο έπαινος της δασκάλας).

Στόχος ήταν να μετρήσουμε τη διαφορά στις επιδόσεις που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη για να καταλάβουμε αν η διαδικασία βοήθησε ή όχι. Επειδή στόχος μας ήταν να μετρήσουμε συγκεκριμένα τα παιδιά με ΜΔ, τα ερωτηματολόγια ενώ ήταν ανώνυμα συλλέχθηκαν, με τρόπο διακριτικό, ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα αναλύονται με δύο τρόπους. Ως σύνολο και ξεχωριστά για τα παιδιά με ΜΔ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ 32	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
Pre - test	45
Meta - test	53

Η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη λαμβάνοντας υπόψη ότι αφορά την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η απόκλιση στις απαντήσεις, επίσης, αφορά ερωτήσεις πιο «δύσκολου» περιεχομένου, όπως «κάνετε παρέα στα μοναχικά παιδιά» ή «βοηθάτε τα παιδιά που δυσκολεύονται στην τάξη». Όλα τα παιδιά δήλωσαν ενθουσιασμένα με το πρόγραμμα αυτό.

Όσον αφορά τώρα τα παιδιά με ΜΔ τα αποτελέσματα είναι τα εξής:

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ 16	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
Pre - test	47
Meta - test	57

Φαίνεται ξεκάθαρα λοιπόν ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές με ΜΔ και βοήθησε τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναισθηματική νοημοσύνη απ' ότι τα άλλα.

Αξίζει εδώ να αναφερθούμε σε μερικά επιπλέον στοιχεία. Ο ρόλος της δασκάλας ως συντονίστριας αρχικά ήταν πολύ βοηθητικός. Με την πάροδο του χρόνου όμως, τα παιδιά ξεκίνησαν να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και ο ρόλος του συντονιστή πέρασε ουσιαστικά σε ένα παιδί από κάθε ομάδα. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν εξαιρετική και πολύ γρήγορα κατάλαβαν πως έπρεπε να δουλέψουν. Σχεδόν αμέσως επίσης ξεπεράστηκαν γκρίνιες όπως «γιατί δεν είμαι με τη φίλη μου στην ομάδα, Κυρία ο Κ δεν βοηθάει» κλπ. Πολύ σημαντικό ήταν όπως και έγινε τα μεγαλύτερα παιδιά να βοηθούν τα μικρότερα και οι καλύτεροι μαθητές να βοηθούν όσους το χρειάζονταν. Επιπλέον, τα παιδιά διάβαζαν με πολλή προσοχή τη γνώμη και την άποψη των συμμαθητών τους και δεν υπήρξαν κοροϊδίες ή άσχημα σχόλια. Μπόρεσαν, επίσης, να ξεπεράσουν με συζήτηση τα όποια προβλήματα προέκυπταν, είτε αυτά αφορούσαν τον τεχνικό εξοπλισμό, είτε τις εργασίες, είτε ακόμα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι παιδιά που γενικά θύμωναν εύκολα πολύ ξεκίνησαν να συνεργάζονται πιο ομαλά και να μην τσακώνονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Επιπρόσθετα, αξιοπρόσεκτη ήταν και η υπευθυνότητα που έδειξαν τα παιδιά. Το είχαν συνέχεια στο νου τους και το συζητούσαν ακόμη και έξω από την τάξη. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι παρόλο που δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια εξοικείωση με την τεχνολογία ασχολήθηκαν με πολλή επιμονή και ζήτησαν αρκετές φορές βοήθεια για να καταλάβουν καλύτερα το πώς θα δουλέψουν.

Επίσης σημαντικό ήταν ότι τα παιδιά συνέχισαν να κάνουν παρέα και να παίζουν μαζί και μετά το τέλος του προγράμματος.

Μέσω της χρήσης των ΨΚΜ οι μαθητές επικοινώνησαν ηλεκτρονικά, αντάλλαξαν απόψεις, διατύπωσαν προτάσεις, αναζήτησαν υλικό και συνεργάστηκαν για να ολοκληρώσουν τις εργασίες που είχαν αναλάβει στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας. Το εντυπωσιακό είναι ότι μεγαλύτερη θέληση για συνεργασία και επίτευξη του προγράμματος έδειξαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς βρήκαν μεγάλο ενδιαφέρον σε αυτό το νέο τρόπο μάθησης. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές σύσφιξαν περισσότερο τις φιλικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας τους, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες, έθεσαν στόχους, παρουσίασαν με χαρά τις ιδέες τους, επικοινώνησαν ποιοτικά, προβληματίστηκαν και συνεργάστηκαν αρμονικά και

δημιουργικά. Όλα αυτά συνέβαλαν στην ανάπτυξη μιας αξιόλογης κοινωνικής δυναμικής στο πλαίσιο της ΨΚΜ.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία έδειξε ότι η εφαρμογή της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο των ΨΚΜ για την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας του προγράμματος άσκησε σημαντική, θετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το πως θα διδαχθούν οι τρόποι καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντικό όπως έχουμε ήδη αναφέρει και όπως φαίνεται και στο έργο του Goleman.

Είναι πολύ σημαντικό το ότι τα παιδιά αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα, είτε αυτό αφορούσε μικρότερα παιδιά είτε παιδιά με δυσκολίες και πάλεψαν για να μην σταθεί εμπόδιο στη λειτουργία της ομάδας.

Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση μέσω ΨΚΜ είναι μια προσέγγιση για την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού που μπορεί να παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα. Η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο ΨΚΜ μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές να αξιοποιήσουν αποδοτικά τον ελεύθερο χρόνο τους, να συμμετάσχουν από απόσταση σε ομαδικές εργασίες που απαιτούνται σε οποιοδήποτε προγράμμα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι, μέσα από την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στις ΨΚΜ, οι μαθητές απαλλάσσονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχει δημιουργήσει και καλλιεργεί η σημερινή κοινωνία. (Ράπτης, 2001). Ευαισθητοποιούνται, επίσης, σχετικά με τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα, όπως το θέμα των προσφύγων που βλέπουμε σήμερα. Παράδειγμα αποτελεί ότι τα παιδιά ξεκίνησαν μετά από αυτό να συγκεντρώνουν καπάκια για να τα πάνε στο εργοστάσιο ανακύκλωσης και να φτιαχτούν αναπηρικά αμαξίδια αλλά και να ζητούν να μαζευτούν τρόφιμα για τα παιδιά των προσφύγων. Με τον τρόπο αυτό, αναβαθμίζεται και ο ρόλος του σχολείου, το οποίο οφείλει να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, να προσφέρει ποιοτική παιδεία και να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες (Κασσωτάκης, 2004, Ματσαγγούρας, 1998).

Όπως φάνηκε οι ΨΚΜ μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσο για τα παραπάνω.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η διαρκής εξέλιξη και αλλαγή των συνθηκών ζωής σε όλα τα επίπεδα (προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό) είναι το κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Η εφαρμογή της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο των ΨΚΜ βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι έχουν ενδιαφέρουσες προεκτάσεις για τη μελλοντική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις και εφαρμογές που να σχετίζονται με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο και όχι μόνο. Έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών αλλά και των γονέων τους, αναφορικά με τη χρησιμότητα των ΨΚΜ γενικότερα, θα μπορούσαν να προσφέρουν ακόμα πιο σημαντικά προς αξιοποίηση ευρήματα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για έρευνες σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συμπεριλαμβάνουν και τους νηπιαγωγούς. Καλό και σκόπιμο θα ήταν να γίνουν έρευνες που θα εστιάζουν στην αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον, στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, στην αξιοποίηση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης αλλά και στη σημασία των σχεδίων εργασίας, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τον κύριο άξονα της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών. Τέλος. καλό θα ήταν να υπάρξει μεγαλύτερη ποικιλία αναφορικά με τα μοντέλα συμβουλευτικής παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς και γονείς, με στόχο την ενίσχυση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που οφείλονται στην έλλειψη βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (2007). *Συνεργατική Τεχνολογία*. Β. Κόμης, (επιμ.) , Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Αβούρης, *Ν., Κόμης, Β.* (2003). Σύγχρονη συνεργασία από απόσταση: ζητήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *2ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση'*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, .

Bandura, A. (1986). Observational learning. In A. Bandura (1986), *Social foundations of* thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bostock, S. (1998). Constructivism in mass higher education: A case study. British Journal of Educational Technology, 29(3).

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: SkillBased Training for teachers and students In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju (2008). *7* Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom, Great Britain: MPG Books Ltd.

ColeM. &ColeS. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓιώργοςΔάρδανος.

Chinn, S. & Crossman, M. (1995). Stress factors in the adolescent. In T.R. Miles & V. Varma (eds.), Dyslexia and stress London: Whurr.

Denham, S. (1998).*Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Dillenbourg, P. (2000). Workshop on virtual learning environments. EUN Conference 2000, Learning in the new millennium: building new education strategies for schools.

Διαμαντόπουλος Δ. 2001. Δυσλεξία και Νέες τεχνολογίες, Σύγχρονη Εκπαίδευση

Δοΐκου-Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά *προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Esveldt-Dawson, K., & Kazdin, A.E. (1982). *How to use self-control*. Lawrence, Kansas: H & H Enterprises.

Firth, U. (1997). Brin, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme & M.J. Snowling (eds.), Dyslexia: Biology, cognition and intervention London: Whurr.

Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* (μετ. Μ. Τερζίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2009). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το *«IQ»;* μτφ. Παπασταύρου Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goodfellow, R. (2003). *Virtual Learning Communities.* Retrieved 03/04/16 from: http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=2627

Green, S.J. (1990). A study of the application of microcomputers to aid language development in children with Autism and related communication difficulties. Unpublished Phd Thesis. Sunderland Polytechnic.

Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning Networks: A field guide to Teaching and Learning Online. Cambridge: MIT Press

Kim, A. J. (2000). Community Building on the Web. Berkeley, CA: Peachpit Press

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Επιμ. Αγγελίδης, Π. &Μαυροειδής, Γ. Τυπωθήτω: Γ.Δαρδανός. Αθήνα

Maughan, B. (1994). Behavioural development and reading disabilities. In C. Hulme & M. Snowling (eds.), Reading Development and Dyslexia. London: Whurr.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές .διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μπράτιτσης, Θ. (2007). Ανάπτυξη ευέλικτων υποστηρικτικών εργαλείων, ασύγχρονων συζητήσεων, μέσω ανάλυσης αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμμετεχόντων, για τεχνολογικά υποστηριζόμενη εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παναγάκος, Ι. & Τζανάκη Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Επιστημονικό Βήμα, 6.

Παντελιάδου Σ. Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Ελληνικά Γράμματα 2009

Parsons, S., Beardon L., Neale, H., Reynard, G., Eastgate R., Wilson, J.R., Cobb, S., Benford, S., Mirchell, P., & Hopkins, E. (2000). Development of social skills amongst adults with Asperger's syndrome using virtual environments: The AS interactive project. In P. Sharkey, A. Cesarani, L. Pugnetti & A. Rizzo (eds.), Proceedings 60 Θ. Μπράτιτσης, Μ. Κανδρούδη of the 3rd International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies (pp. 163–170). Reading, UK: University of Reading

Porterfield, S. (2001). Towards the Development of Successful Virtual Learning *Communities.* Retrieved 01/03/16 from: http://usask.ca/education/coursework/802papers/porterfield/porterfiel d.pdf

Πρέζας, Π. (2003). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Αθήνα: Εκδ. Κλειδάριθμος

Ράπτης Α. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Αθήνα.

Reid G., Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς, Παρισιάνος 2003

Scott, R., Stoodley, C., Anslow, P., Paul, C., Stein, J., Sugden, E., & Mitchell, C. (2001). Lateralised Cognitive deficits in children following cerebellar lessons. Developmental MedicineandChildNeurology, 43..

ΤσιάκαλοςΓ., *Κανονικόκάθετιανθρώπινο*, "Ελευθεροτυπία", φ. 14/7/2001

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Walker, L., & Logan, A. (2009). Using digital technologies to promote inclusive practices in *education*. Bristol: Futurelab.