



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Ο Πανοπτισμός στα ψηφιακά μέσα: Καινοτόμες
Προσεγγίσεις με όχημα τη Δραματική Τέχνη στην
Προσχολική Ηλικία**

ΤΖΙΜΑ ΜΑΡΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**



ΤΖΙΜΑ ΜΑΡΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΡΑΜΗΤΡΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ (ΜΕΛΟΣ)

ΡΑΠΤΗΣ ΘΕΟΧΑΡΗΣ (ΜΕΛΟΣ)

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΡΑΜΗΤΡΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ

ΡΑΠΤΗΣ ΘΕΟΧΑΡΗΣ

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΠΑΓΓΕ ΠΟΛΥΞΕΝΗ

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

Ευχαριστίες

Η διαδικασία εκπόνησης κάθε Διδακτορικής διατριβής περνά διάφορα στάδια μελέτης και έρευνας κατά τα οποία ο ερευνητής έχει την ανάγκη της βοήθειας και της στήριξης από «φωτισμένους καθοδηγητές». Για το λόγο αυτό αισθάνομαι έντονα την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ειδικούς αλλά και όλους όσους με στήριξαν ο καθένας με το δικό του τρόπο στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Πρωτίστως, οφείλω να ευχαριστήσω και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Κατερίνα Καραμήτρου για την καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση που μου προσέφερε. Κάθε της συμβουλή, παρατήρηση ή επισήμανση με ενδυνάμωσε, μου έδωσε λύσεις και λειτούργησε ανατροφοδοτικά, ιδιαίτερα στο πεδίο που σχετίζεται με το πλούσιο επιστημονικό της υπόβαθρο γύρω από τη Δραματική Τέχνη.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τα δυο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους αναπληρωτές καθηγητές κ. Θεοχάρη Ράπτη και κ. Χαρίλαο Ζάραγκα για την άμεση ανταπόκριση σε κάθε μου επίκληση για βοήθεια και γνωμοδότηση γύρω από τις ερευνητικές διαδικασίες καθ όλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης της διατριβής.

Παράλληλα, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στα υπόλοιπα μέλη της εφταμελούς επιτροπής καθώς με τίμησαν με την συμμετοχή τους και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση του ερευνητικού μου εγχειρήματος.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς – παιδαγωγούς για τη συμμετοχή τους στις δυο ερευνητικές διαδικασίες, τους «μικρούς ήρωες» όπου χωρίς αυτούς δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρέμβασης, καθώς και, τους γονείς τους.

Ευχαριστώ επίσης τα άτομα του οικογενειακού μου περιβάλλοντος τη Σταυρούλα, το Θανάση καθώς και του φιλικού, τη Χρύσα που με στήριξαν ψυχικά και πρακτικά.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περιεχόμενα.....	v
Κατάλογος Γραφημάτων.....	x
Κατάλογος Εικόνων.....	xii
Κατάλογος Πινάκων.....	xv
Περίληψη.....	1
Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	5
1 ^ο ΜΕΡΟΣ.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο	9
Η Δραματική Τέχνη.....	9
1.1. Προέλευση και Εξέλιξη.....	9
1.2. Ορισμός Δραματικής Τέχνης.....	11
1.3. Δραματική Τέχνη και Θεωρίες Ανάπτυξης και Μάθησης.....	12
1.4. Η Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	14
1.5. Ο Ρόλος του Δασκάλου στη Δραματική Τέχνη.....	16
1.6. Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Ολόπλευρη Ανάπτυξη των παιδιών.....	17
1.7. Κοινωνική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη.....	18
1.8. Κινητική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη.....	19
1.9. Γνωστική - Γλωσσική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη.....	20
1.10. Συναισθηματική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη.....	21
1.11. Η Δραματική Τέχνη και ο Εναγκαλισμός της με τις ΤΠΕ.....	24
1.12. Η Αξιοποίηση του Μύθου στη Δραματική Τέχνη.....	26
1.12.1. Ο Μύθος της Ιούς.....	28
1.12.2. Ο Άργος Πανόπτης.....	29

1.13. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου	30
Κεφάλαιο 2^ο	31
Το Πανοπτικό Ζήτημα και η Ψηφιακή Εποπτεία.....	31
2.1. Οι Εποπτικοί Μηχανισμοί στο παρελθόν	31
2.1.1. Το πανοπτικό σύστημα του Bentham	31
2.2. Η Ψηφιακή Εποπτεία - Πανοπτισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες	33
2.3. Η εποπτεία των μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.	37
2.4. Η Επιτήρηση στην Παιδική Ηλικία	41
2.5. Παιδική Ηλικία και Τεχνολογία της Πληροφορίας	43
2.6. Διαδίκτυο, μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Παιδιά – Ερευνητική Επισκόπηση	44
2.7. Επικίνδυνα Διαδικτυακά Παιχνίδια	48
2.8. Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες	52
2.9. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου	53
2^ο ΜΕΡΟΣ.....	55
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	55
Κεφάλαιο 3^ο	56
Ερευνητική Προσέγγιση - Μεθοδολογία	56
3.1. Συμβολή και Αναγκαιότητα της Διατριβής	56
3.1.1. Πρωτοτυπία.....	57
3.2. Το Ερευνητικό Πλαίσιο	57
3.3. Η Έρευνα Δράσης.....	58
3.3.1. Η Ερευνητική Αφτηρία.....	59
3.4. Σκοπός της Διατριβής	61
3.5. Στόχοι της Διατριβής	61
3.6. Ερευνητικά ερωτήματα.....	62
3.7. Δυσκολίες – Περιορισμοί της Έρευνας	62
3.8. Η Μεθοδολογία στην 1 ^η έρευνα (Γνώση & Θέσεις Εκπαιδευτικών)	63
3.9. Η Μεθοδολογία στη 2 ^η Έρευνα-Παρέμβαση με τη χρήση Δραματικής Τέχνης	64
3.10. Εργαλεία Συλλογής των Δεδομένων.....	65

3.10.1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	65
3.10.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων της Παρέμβασης	65
3.11. Επεξεργασία και Ανάλυση των Δεδομένων	66
3.11.1. Στατιστική Ανάλυση Ερωτηματολογίου	66
3.11.2. Ανάλυση Περιεχομένου των Δεδομένων της Παρέμβασης.....	67
Κεφάλαιο 4^ο	68
Παρουσίαση και ανάλυση της 1^{ης} Έρευνας	68
4.1. Σκοπός 1 ^{ης} έρευνας - Γνώση & Θέσεις των Εκπαιδευτικών	68
4.2. Ερευνητικοί Στόχοι	68
4.3. Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα	69
4.3.1. Επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις	69
4.4. Στάθμιση Ερωτηματολογίου.....	75
4.4.1. Πιλοτική Εφαρμογή (Pre-test).....	75
4.4.2. Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας.....	75
4.5. Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου	80
4.5.1. Περιγραφική Στατιστική	80
4.5.1.2. Περιγραφή – Ανάλυση ερωτήσεων.....	91
4.5.2. Επαγωγική Στατιστική	150
4.6. Επιμέρους Συμπεράσματα	212
4.6.1. 1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	212
4.6.2. 2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	213
4.6.3. 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	215
4.6.4. 4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα	216
4.6.5. Σχολιασμός του Ελέγχου των Ερευνητικών Υποθέσεων	217
4.7. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου	220
Κεφάλαιο 5ο.....	221
Παρουσίαση και Ανάλυση της 2^{ης} Έρευνας	221
5.1. Σχεδιασμός της Παρέμβασης.....	221
5.2. Σκοπός.....	222
5.3. Στόχοι.....	222
5.4. Ερευνητικά Ερωτήματα	222
5.5. Περιγραφή της Παρέμβασης.....	223

5.5.1. Η Αφήγηση του Μύθου	223
5.5.2. Δράσεις με Χρήση Δραματικής Τέχνης	223
5.5.3. Εξοπλισμός ΤΠΕ	225
5.5.4. Παιχνίδια Ρόλων.....	225
5.5.4.1. Οι Διασώστες και ο Ρόλος τους.....	225
5.5.4.2. Οι Αθλητές και ο Ρόλος τους.....	226
5.5.4.3. Κυνηγοί των Θησαυρών και ο Ρόλος τους	226
5.5.4.4. Οι Εκδρομείς.....	227
5.5.4.5. Αλληλεπίδραση των Ομάδων.....	227
5.6. Αναλυτική Παρουσίαση της Υλοποιημένης Παρέμβασης	228
5.6.1. Ημέρα 1 ^η	228
5.6.1. Ημέρα 2 ^η	228
5.6.1. Ημέρα 3 ^η	229
5.6.1. Ημέρα 4 ^η	229
5.6.1. Ημέρα 5 ^η	230
5.6.1. Ημέρα 6 ^η	231
5.7. Ανάλυση Δεδομένων της 2 ^{ης} Έρευνας.....	231
5.7.1. Ανάλυση των Πρώτων Συνεντεύξεων (Πριν την Παρέμβαση)	232
5.7.2. Ιχνογραφήματα πριν από την Παρέμβαση.....	243
5.7.3. Ανάλυση Δεύτερων Συνεντεύξεων (Μετά την Παρέμβαση)	254
5.7.4. Συνεντεύξεις Παιδαγωγών.....	264
5.7.5. Ιχνογραφήματα μετά την Παρέμβαση	268
5.7.6. Κάρτες Συνδυασμού και Φύλλα Αξιολόγησης.....	280
5.7.7. Συνολική Αποτίμηση Καρτών Συνδυασμού & Φύλλων Αξιολόγησης	282
5.8. Συμπεράσματα 2ης Έρευνας.....	283
5.8.2. Συμπεράσματα μετά την Παρέμβαση	284
Κεφάλαιο 6^ο	288
Συνολικά Συμπεράσματα – Συζήτηση	288
6.1. Συνολικά Συμπεράσματα.....	288
6.1.1. 1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα:	288
6.1.2. 2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	291
6.2. Συζήτηση.....	293
6.3. Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας	299

Βιβλιογραφικές αναφορές	302
Ελληνόγλωσση & Μεταφρασμένη.....	307
Παράρτημα	316
Α. Πλάνο ερωτήσεων της 1ης ημιδομημένης συνέντευξης (pre)	316
Β. Πλάνο ερωτήσεων της 2ης ημιδομημένης συνέντευξης (post).....	317
Γ. Άξονες και Κώδικες για την ανάλυση περιεχομένου	319
Δ. Ερωτηματολόγιο.....	320
Ε. Πίνακες ελέγχου ερωτηματολογίου	332
ΣΤ. Εξοπλισμός της παρέμβασης	357
Ζ. Έργα Τέχνης – Εικόνες για την Αφήγηση του Μύθου.....	359
Η. Φωτογραφίες παρέμβασης με χρήση Δραματικής Τέχνης	361
Θ. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων ερωτηματολογίου	375

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 4.5.1: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικία	82
Γράφημα 4.5.2: Πλήθος ανά ηλικιακή ομάδα	83
Γράφημα 4.5.3: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα	83
Γράφημα 4.5.4: Πλήθος συμμετεχόντων ανά φύλο.....	84
Γράφημα 4.5.5: Ποσοστό επί τις % συμμετεχόντων ανά φύλο	84
Γράφημα 4.5.6: Εν ενεργεία εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και βαθμίδα εκπαίδευσης των υπηρετούντων	86
Γράφημα 4.5.7: Εν δυνάμει, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βαθμίδα υπηρετήσης σε ποσοστό επί τις%	86
Γράφημα 4.5.8: Κατάταξη των εκπαιδευτικών σε γενικότερες κατηγορίες ειδικοτήτων.....	88
Γράφημα 4.5.9: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας - Προϋπηρεσία	90
Γράφημα 4.5.10: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας ανά πενταετία	91
Γράφημα 4.5.11: Γνώση για την ψηφιακή εποπτεία.....	92
Γράφημα 4.5.12: Γνώση για τον όρο Πανοπτισμός.....	93
Γράφημα 4.5.13: Περιγραφές των συμμετεχόντων για τον πανοπτισμό (ερώτηση 2 ^α) Σύννεφο λέξεων (https://wordart.com/create)	94
Γράφημα 4.5.14: Γνώση για την τέλεση παρακολούθησης και καταγραφής	96
Γράφημα 4.5.15: Αναφορές στην ερώτηση 3 ^α Σύννεφο λέξεων (https://wordart.com/create).....	97
Γράφημα 4.5.16: Γνώση για το Dark net	98
Γράφημα 4.5.17: Χρήσεις ηλεκτρονικών υπηρεσιών.....	99
Γράφημα 4.5.18: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών.....	100
Γράφημα 4.5.19: Λήψη μέτρων προστασίας σε ποσοστό επί τις %	104
Γράφημα 4.5.20: Είδη μέτρων προστασίας Σύννεφο λέξεων (https://wordart.com/create).....	105
Γράφημα 4.5.21: Παρακολούθηση των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο	106
Γράφημα 4.5.22: Θέσεις για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο.	109
Γράφημα 4.5.23: Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης του δείγματος	110
Γράφημα 4.5.24: Ενδεχόμενη εκμετάλλευση των δημοσιεύσεων επί τις%	112

Γράφημα 4.5.25: Τοποθέτηση στα κοινωνικά δίκτυα σε ποσοστό επί τις %	114
Γράφημα 4.5.26: Αντιδράσεις σε δημοσιεύσεις φίλων επί τις %	116
Γράφημα 4.5.27: Οι θέσεις για τους διαδικτυακούς κινδύνους στα παιδιά επί τις %	118
Γράφημα 4.5.28: Διαδίκτυο - Επίβλεψη	122
Γράφημα 4.5.29: Αναγκαιότητα εκπαίδευσης παιδιών	124
Γράφημα 4.5.30: Στατιστικά μεγέθη 19 ^{ης} ερώτησης (β).....	125
Γράφημα 4.5.31: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών	127
Γράφημα 4.5.32: Έναρξη εκπαιδευτικών Δράσεων	130
Γράφημα 4.5.33: Αναγκαιότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων	132
Γράφημα 4.5.34: Αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης	134
Γράφημα 4.5.35: Ιστόγραμμα τιμών της μεταβλητής 3.....	153
Γράφημα 4.5.36: Ιστόγραμμα τιμών της μεταβλητής 13.....	153
Γράφημα 5.1: Ευρήματα του πρώτου άξονα της συνέντευξης.....	234
Γράφημα 5.2: Ευρήματα του δεύτερου άξονα της συνέντευξης	237
Γράφημα 5.3: Ευρήματα του τρίτου άξονα της συνέντευξης.....	240
Γράφημα 5.4. Απαντήσεις των υποκειμένων στον πρώτο άξονα ερωτήσεων.....	256
Γράφημα 5.5: Σύνοψη ευρημάτων 2 ^{ου} άξονα	259
Γράφημα 5.6: Σύνοψη ευρημάτων 3 ^{ου} άξονα	263
Γράφημα 5.7: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre & post.....	286
Γράφημα Ε.1: Αποτελέσματα Scree Plot test	343

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 5.7.2.1: Ιχνογράφημα Υ(1)	σ. 243
Εικόνα 5.7.2.2: Ιχνογράφημα Υ(2)	σ. 244
Εικόνα 5.7.2.3: Ιχνογράφημα Υ(3α)	σ. 245
Εικόνα 5.7.2.4: Ιχνογράφημα Υ(3β)	σ. 245
Εικόνα 5.7.2.5: Ιχνογράφημα Υ(4)	σ. 246
Εικόνα 5.7.2.6: Ιχνογράφημα Υ(5)	σ. 247
Εικόνα 5.7.2.7: Ιχνογράφημα Υ(6)	σ. 248
Εικόνα 5.7.2.8: Ιχνογράφημα Υ(7)	σ. 249
Εικόνα 5.7.2.9: Ιχνογράφημα Υ(8)	σ. 250
Εικόνα 5.7.2.10: Ιχνογράφημα Υ(9)	σ. 251
Εικόνα 5.7.2.11: Ιχνογράφημα Υ(11)	σ. 252
Εικόνα 5.7.2.12: Ιχνογράφημα Υ(12)	σ. 253
Εικόνα 5.7.5.1: Ιχνογράφημα Υ(1)	σ. 268
Εικόνα 5.7.5.2: Ιχνογράφημα Υ(2)	σ. 269
Εικόνα 5.7.5.3: Ιχνογράφημα Υ(3)	σ. 270
Εικόνα 5.7.5.4: Ιχνογράφημα Υ(4)	σ. 271
Εικόνα 5.7.5.5: Ιχνογράφημα Υ(5)	σ. 272
Εικόνα 5.7.5.6: Ιχνογράφημα Υ(6)	σ. 273
Εικόνα 5.7.5.7: Ιχνογράφημα Υ(7)	σ. 274
Εικόνα 5.7.5.8: Ιχνογράφημα Υ(8)	σ. 275
Εικόνα 5.7.5.9: Ιχνογράφημα Υ(9)	σ. 276
Εικόνα 5.7.5.10: Ιχνογράφημα Υ(10)	σ. 277
Εικόνα 5.7.5.11: Ιχνογράφημα Υ(11)	σ. 278

Εικόνα 5.7.5.12: Ιχνογράφημα Υ(12)	σ. 279
Εικόνα 7.6.1: Κάρτες συνδυασμού	σ. 281
Εικόνα 7.6.2: Φύλο αξιολόγησης	σ. 282
Εικόνα Στ. 1: Εξοπλισμός παρέμβασης (laptop)	σ. 357
Εικόνα Στ. 2: Εξοπλισμός παρέμβασης (κύκλωμα παρακολούθησης)	σ. 357
Εικόνα Στ. 3: Εξοπλισμός παρέμβασης (η κρυμμένη κάμερα μέσα σε λούτρινο)	σ. 358
Εικόνα Ζ. 1: Ιώ, Ερμής, Πανόπτης, Ήρα.	σ. 359
Εικόνα Ζ. 2: Η προαναφερόμενη ερυθρόμορφη υδρία του Ζωγράφου του Ακράγαντα	σ. 359
Εικόνα Ζ. 3: Ο Ερμής Αποκοιμίζει τον Άργο.	σ. 360
Εικόνα Ζ. 4: "The peacock complaining to Juno" (Το παγώνι παραπονείται στην Ήρα)	σ. 360
Εικόνα Η. 1: Οι διασώστες επιτηρούν τον εξωτερικό χώρο	σ. 361
Εικόνα Η. 2: Εντοπίζουν την ανάγκη για βοήθεια	σ. 361
Εικόνα Η. 3: Κατευθύνονται προς τους αθλητές	σ. 362
Εικόνα Η. 4: Παρέχουν βοήθεια	σ. 362
Εικόνα Η. 5: «Χορηγούν» παυσίπονο στον τραυματία	σ. 363
Εικόνα Η. 6: Βοηθούν τον τραυματία να μετακινηθεί (α)	σ. 363
Εικόνα Η. 7: Βοηθούν τον τραυματία να μετακινηθεί (β)	σ. 364
Εικόνα Η. 8: Οι κυνηγοί των θησαυρών παρακολουθούν τους εκδρομείς (α)	σ. 364
Εικόνα Η. 9: Οι κυνηγοί των θησαυρών παρακολουθούν τους εκδρομείς (β)	σ. 365
Εικόνα Η. 10: Ενημερώνονται για την κοινοποίηση μέσω facebook στο κινητό (εικονική)	σ. 365
Εικόνα Η. 11: Αναχωρούν για αναζήτηση του θησαυρού	σ. 366
Εικόνα Η. 12: Αναζήτηση του θησαυρού	σ. 366

Εικόνα Η. 13: Εντοπίζουν το θησαυρό	σ. 367
Εικόνα Η. 14: Η δεύτερη ομάδα κυνηγοί των θησαυρών	σ. 367
Εικόνα Η. 15: Κατευθύνονται στο σημείο από το οποίο έφυγαν οι εκδρομείς	σ. 368
Εικόνα Η. 16: Αναζητούν το θησαυρό	σ. 368
Εικόνα Η. 17: Κλέβουν τον θυσαυρό (α)	σ. 369
Εικόνα Η. 18: Κλέβουν τον θυσαυρό (β)	σ. 369
Εικόνα Η. 19: Οι εκδρομείς ετοιμάζονται	σ. 370
Εικόνα Η. 20: Η δεύτερη ομάδα των εκδρομέων	σ. 370
Εικόνα Η. 21: Αναχωρούν αφού ασφάλισαν τα τιμαλφή τους	σ. 371
Εικόνα Η. 22: Αποχώρηση από το σημείο κλοπής	σ. 371
Εικόνα Η. 23: Εντοπίζουμε την κρυμμένη κάμερα	σ. 372
Εικόνα Η. 24: Συζητάμε για το ρόλο της κάμερας	σ. 372
Εικόνα Η. 25: Πειραματισμοί και δοκιμές με το σύστημα παρακολούθησης	σ. 373
Εικόνα Η. 26: Ο θησαυρός και η διανομή του	σ. 373
Εικόνα Η. 27: Τα παιδιά μοιράζονται τα νομίσματα	σ. 374

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.4. 1. Τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha.....	76
Πίνακας 4.5.1: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικία	81
Πίνακας 4.5.2: Πλήθος και ποσοστό ανά ηλικιακή ομάδα.....	82
Πίνακας 4.5.3: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά φύλο	84
Πίνακας 4.5.4: Σπουδές και μετεκπαίδευση	85
Πίνακας 4.5.5: Ιδιότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί.....	85
Πίνακας 4.5.6: Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	87
Πίνακας 4.5.7: Κατάταξη των εκπαιδευτικών σε γενικότερες κατηγορίες ειδικοτήτων.	88
Πίνακας 4.5.8: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας- Προϋπηρεσία	90
Πίνακας 4.5.9: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας ανά πενταετία.....	90
Πίνακας 4.5.10: Γνώση για την ψηφιακή εποπτεία	91
Πίνακας 4.5.11: Συνοπτική παρουσίαση των λεκτικών απαντήσεων στην ερώτηση 1 ^α	92
Πίνακας 4.5.12: Γνώση για τον όρο Πανοπτισμός	93
Πίνακας 4.5.13: Απαντήσεις στην ερώτηση 2 ^β	95
Πίνακας 4.5.14: Γνώση για την τέλεση παρακολούθησης και καταγραφής	95
Πίνακας 4.5.15: Στατιστικά μεγέθη 3 ^{ης} ερώτησης (α).....	96
Πίνακας 4.5.16: Στατιστικά μεγέθη 3 ^{ης} ερώτησης (β).....	96
Πίνακας 4.5.17: Γνώση για το Dark net	98
Πίνακας 4.5.18: Χρήσεις ηλεκτρονικών υπηρεσιών	99
Πίνακας 4.5.19: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών (πλήθος)	100
Πίνακας 4.5.20: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών (% ποσοστό)	100
Πίνακας 4.5.21: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια του e-mail	101
Πίνακας 4.5.22: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια του διαδικτύου	101
Πίνακας 4.5.23: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	101

Πίνακας 4.5.24: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών αγορών	102
Πίνακας 4.5.25: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των τραπεζικών συναλλαγών	102
Πίνακας 4.5.26: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών ψυχαγωγίας.....	103
Πίνακας 4.5.27: Στατιστικά μεγέθη θέσεων της ασφάλειας για το σύνολο των ηλεκτρονικών υπηρεσιών	103
Πίνακας 4.5.28: Λήψη μέτρων προστασίας.....	104
Πίνακας 4.5.29: Παρακολούθηση των κινήσεων μας στο Διαδίκτυο	106
Πίνακας 4.5.30: Στατιστικά μεγέθη 8 ^{ης} ερώτησης (α)	107
Πίνακας 4.5.31: Στατιστικά μεγέθη 8 ^{ης} ερώτησης (β)	107
Πίνακας 4.5.32: Τοποθετήσεις ως προς το ποιος μπορεί να μας παρακολουθεί.....	108
Πίνακας 4.5.33: Τοποθετήσεις για την συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο	108
Πίνακας 4.5.34: Στατιστικά μεγέθη 10 ^{ης} ερώτησης (α)	109
Πίνακας 4.5.35: Στατιστικά μεγέθη 10 ^{ης} ερώτησης (β)	110
Πίνακας 4.5.36: Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης του δείγματος.....	110
Πίνακας 4.5.37: Είδος δημοσιεύσεων στα κοινωνικά δίκτυα.....	111
Πίνακας 4.5.38: Ενδεχόμενη εκμετάλλευση των δημοσιεύσεων	111
Πίνακας 4.5.39: Στατιστικά μεγέθη 13 ^{ης} ερώτησης (α).....	112
Πίνακας 4.5.40: Στατιστικά μεγέθη 13 ^{ης} ερώτησης (β).....	113
Πίνακας 4.5.41: Τοποθέτηση στα κοινωνικά δίκτυα.....	113
Πίνακας 4.5.42: Στατιστικά μεγέθη 14 ^{ης} ερώτησης (α).....	114
Πίνακας 4.5.43: Στατιστικά μεγέθη 14 ^{ης} ερώτησης (β).....	115
Πίνακας 4.5.44: Αντιδράσεις σε δημοσιεύσεις φίλων	115
Πίνακας 4.5.45: Στατιστικά μεγέθη 15 ^{ης} ερώτησης (α).....	116
Πίνακας 4.5.46: Στατιστικά μεγέθη 15 ^{ης} ερώτησης (β).....	117
Πίνακας 4.5.47: Οι θέσεις για τους πιθανούς διαδικτυακούς κινδύνους στα παιδιά. 118	
Πίνακας 4.5.48: Στατιστικά μεγέθη 16 ^{ης} ερώτησης (α).....	119
Πίνακας 4.5.49: Στατιστικά μεγέθη 16 ^{ης} ερώτησης (β).....	119
Πίνακας 4.5.50: Αναφερόμενοι διαδικτυακοί κίνδυνοι.....	120
Πίνακας 4.5.51: Γνώση για τα διαδικτυακά παιχνίδια	121
Πίνακας 4.5.52: Θέσεις ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών.....	122

Πίνακας 4.5.53: Στατιστικά μεγέθη 18 ^{ης} ερώτησης (α)	123
Πίνακας 4.5.54: Στατιστικά μεγέθη 18 ^{ης} ερώτησης (β)	123
Πίνακας 4.5.55: Αναγκαιότητα εκπαίδευσης παιδιών.....	124
Πίνακας 4.5.56: Στατιστικά μεγέθη 19 ^{ης} ερώτησης (α)	125
Πίνακας 4.5.57: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών (πλήθος απαντήσεων)	126
Πίνακας 4.5.58: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών (ποσοστό απαντήσεων)	126
Πίνακας 4.5.59: Στατιστικά μεγέθη 20 ^{ης} ερώτησης	127
Πίνακας 4.5.60: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό της οικογένειας.....	128
Πίνακας 4.5.61: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό του σχολείου	128
Πίνακας 4.5.62: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό ειδικών φορέων	129
Πίνακας 4.5.63: Έναρξη εκπαιδευτικών Δράσεων.....	129
Πίνακας 4.5.64: Στατιστικά μεγέθη 21 ^{ης} ερώτησης (α)	130
Πίνακας 4.5.65: Στατιστικά μεγέθη 21 ^{ης} ερώτησης (β)	131
Πίνακας 4.5.66: Αναγκαιότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων.....	131
Πίνακας 4.5.67: Στατιστικά μεγέθη 22 ^{ης} ερώτησης (α).....	132
Πίνακας 4.5.68: Στατιστικά μεγέθη 22 ^{ης} ερώτησης (β).....	133
Πίνακας 4.5.69: Αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης.....	133
Πίνακας 4.5.70: Στατιστικά μεγέθη 23 ^{ης} ερώτησης (α).....	134
Πίνακας 4.5.71: Στατιστικά μεγέθη 23 ^{ης} ερώτησης (α).....	135
Πίνακας 4.5.72: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών	136
Πίνακας 4.5.73: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών	139
Πίνακας 4.5.74: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών	139
Πίνακας 4.5.75: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών	141
Πίνακας 4.5.76: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών	141
Πίνακας 4.5.77: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov στις μεταβλητές.....	152
Πίνακας 4.5.78: Κωδικοποίηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ανεξάρτητες μεταβλητές).....	155

Πίνακας 4.5.79: Έλεγχος συσχέτισης φύλου συμμετεχόντων.....	158
Πίνακας 4.5.80: Έλεγχος συσχέτισης ηλικίας συμμετεχόντων	160
Πίνακας 4.5.81: Έλεγχος συσχέτισης σπουδών συμμετεχόντων.....	162
Πίνακας 4.5.82: Έλεγχος συσχέτισης ιδιότητας συμμετεχόντων	164
Πίνακας 4.5.83: Έλεγχος συσχέτισης ειδικότητας συμμετεχόντων	166
Πίνακας 4.5. 84: Έλεγχος συσχέτισης εκπαιδευτικής εμπειρίας συμμετεχόντων	169
Πίνακας 4.5.85: Έλεγχος συσχέτισης γνώσης σχετικά με τη έννοια «ψηφιακή εποπτεία» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	170
Πίνακας 4.5.86: Γνώση σχετικά με τη έννοια «ψηφιακή εποπτεία» ανάλογα με τις σπουδές	170
Πίνακας 4.5.87: Έλεγχος συσχέτισης της γνώσης σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	171
Πίνακας 4.5.88: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με το φύλο	171
Πίνακας 4.5.89: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ηλικία ..	172
Πίνακας 4.5.90: Γνώση σχετικά με σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ιδιότητα.....	173
Πίνακας 4.5.91: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ειδικότητα	173
Πίνακας 4.5.92: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	174
Πίνακας 4.5.93: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	175
Πίνακας 4.5.94: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ηλικία.....	176
Πίνακας 4.5.95: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ιδιότητα.....	176
Πίνακας 4.5.96: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ειδικότητα.....	177
Πίνακας 4.5.97: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	178
Πίνακας 4.5.98: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών και μέσων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	179
Πίνακας 4.5.99: Άποψη σχετικά με την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών και μέσων ανάλογα με την ηλικία.....	180

Πίνακας 4.5.100: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την δυνατότητα παρακολούθησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	180
Πίνακας 4.5.101: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με το φύλο.....	181
Πίνακας 4.5.102: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ηλικία.....	181
Πίνακας 4.5.103: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με τις σπουδές.....	182
Πίνακας 4.5.104: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ιδιότητα.....	182
Πίνακας 4.5.105: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ειδικότητα.....	183
Πίνακας 4.5.106: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.....	184
Πίνακας 4.5.107: : Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	185
Πίνακας 4.5.108: Άποψη σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ηλικία.....	186
Πίνακας 4.5.109: Άποψη σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ειδικότητα.....	187
Πίνακας 4.5.110: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	187
Πίνακας 4.5.111: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα το φύλο.....	188
Πίνακας 4.5.112: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ηλικία.....	188
Πίνακας 4.5.113: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα τις σπουδές.....	189
Πίνακας 4.5.114: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ιδιότητα.....	190
Πίνακας 4.5.115: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ειδικότητα.....	190

Πίνακας 4.5.116: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς τους κινδύνους για τα νέα παιδιά κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	191
Πίνακας 4.5.117: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	192
Πίνακας 4.5.118: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με το φύλο	192
Πίνακας 4.5.119: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ηλικία	193
Πίνακας 4.5.120: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	194
Πίνακας 4.5.121: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	194
Πίνακας 4.5.122: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με το φύλο	195
Πίνακας 4.5.123: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με τις σπουδές	195
Πίνακας 4.5.124: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	196
Πίνακας 4.5.125: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης έναρξης εκπαιδευτικών δράσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	197
Πίνακας 4.5.126: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης έναρξης εκπαιδευτικών δράσεων ανάλογα με τις σπουδές	197
Πίνακας 4.5.127: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων για την προσχολική ηλικία με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	198
Πίνακας 4.5.128: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων για την προσχολική ηλικία με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	199
Πίνακας E.1: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov στις μεταβλητές του πρώτου ελέγχου (test) και για N=22	334
Πίνακας E.2: Υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας Split-Half	334

Πίνακας Ε.3: Τιμές του συντελεστή Kappa.....	337
Πίνακας Ε.4: Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman για τις μεταβλητές του ελέγχου/ επανελέγχου	339
Πίνακας Ε.5: Έλεγχος καταλληλότητας δεδομένων - KMO and Bartlett's Test	340
Πίνακας Ε.6: Ποσοστό μεταβλητότητας μεταβλητών.....	341
Πίνακας Ε.7: Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων (factor analysis).....	343
Πίνακας Ε.8: Αποτελέσματα ανάλυσης εξαγόμενων παραγόντων	346
Πίνακας Ε.9. Αποτελέσματα περιστροφής παραγόντων (factor rotation).....	349
Πίνακας Ε.10. Τελικές επιβαρύνσεις παραγόντων	349
Πίνακας Ε.11. Πίνακας ενδοσυναφειών ανάλυσης παραγόντων	353

Περίληψη

Μια από τις πολλές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι η καταγραφή και η αποθήκευση δεδομένων πάσης φύσεως διαδικτυακών δραστηριοτήτων. Αυτή η δυνατότητά τους εξυπηρετεί την άσκηση κοινωνικού ελέγχου που υλοποιείται από κέντρα εξουσίας, από χώρους κοινωνικής δικτύωσης (social media), και άλλα διαδικτυακά περιβάλλοντα αμφιβόλου προθέσεως. Αποτέλεσμα της δεδομένης κατάστασης είναι η αυτοματοποιημένη επιτήρηση των πολιτών σε παγκόσμιο επίπεδο στην οποία οι ειδικοί αναφέρονται συχνά με τον όρο πανοπτισμός. Στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρείται η προσέγγιση της ψηφιακής επιτήρησης των κοινωνιών, των κινδύνων και των επιπτώσεων που αυτή συνεπάγεται, εστιάζοντας κυρίως στην παιδική ηλικία. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης κατά την οποία υλοποιήθηκαν δυο ερευνητικές διαδικασίες. Αρχικά εκτιμήθηκε η γνώση και οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα, μέσω ανάλυσης δεδομένων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα που συλλέχτηκαν με χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 147 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων παρέμβασης με χρήση Δραματικής τέχνης (παιχνίδια ρόλων) συνδυαστικά με άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία: όπως, Μυθολογία, έργα τέχνης, δημιουργική συζήτηση σε 12 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση όπου εφαρμόστηκε η pre και post διαδικασία ώστε να εκτιμηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα, της υλοποιημένης παρέμβασης. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα σχετικά ιχνογραφήματα των παιδιών, φύλλα εργασίας και οι συνεντεύξεις των παιδαγωγών της τάξης που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς ανέδειξε από τη μια πλευρά το μέτριο επίπεδο γνώσης γύρω από το θέμα της ψηφιακής επιτήρησης, αλλά από την άλλη, μέσα από τις τοποθετήσεις τους διαπιστώθηκε η ανάγκη για έναρξη των σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων από την προσχολική ακόμη ηλικία, όπως και η ανάγκη της δικής τους σχετικής επιμόρφωσης. Η έρευνα διαμέσω της παρέμβασης οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η βιωματική προσέγγιση μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορεί να επιδράσει θετικά στη μάθηση και κατανόηση του πολύπλοκου ζητήματος της ψηφιακής επιτήρησης, εφαρμοζόμενη

ακόμη και, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα διαφαίνεται ότι τα μικρά παιδιά κατανόησαν τις δυνατότητες των ΤΠΕ για επιτήρηση, απέκτησαν νέα γνώση και στάθηκαν κριτικά απέναντι στις παρουσιαζόμενες λειτουργίες επιτήρησης σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η συνεκτίμηση των συμπερασμάτων των δυο ερευνών, τόσο της έρευνας στους εκπαιδευτικούς όσο και της παρέμβασης με τη χρήση Δραματικής Τέχνης, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότερη αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους αναδυόμενους κινδύνους μπορεί να επιτευχθεί εφόσον, εξασφαλίζονται ταυτόχρονα η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων με ενιαίο και διαρκή χαρακτήρα, καθώς και, η έγκαιρη έναρξη της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακός Πανοπτισμός, Διαδικτυακοί Κίνδυνοι, Δραματική Τέχνη, Προσχολική Ηλικία

Abstract

One of the many applications of information and communication technologies (ICT) is the recording and storage of data of all kinds of internet activities. This feature serves the exercise of social control implemented by centers of power and social networking sites (social media), in which individuals voluntarily disclose their personal data. The result of this situation is the automated digital monitoring of citizens worldwide, which experts often refer to as *panopticon*. In this dissertation, the approach of digital surveillance of societies, risks and effects is attempted, focusing mainly on childhood. For this purpose, an action research was carried out during which two research procedures were implemented. Initially, the teachers' knowledge and views on the subject were assessed, through analysis of quantitative and qualitative data collected using a questionnaire. The sample consisted of 147 teachers of all levels. An attempt was then made to explore the learning outcomes of the intervention using Dramatic Art (role-playing games) in combination with other educational tools such as mythology works of art creative discussion in 12 preschool children. This is a qualitative methodological *approach* where the pre- and post-process were applied to assess the learning outcome after the implementation of the intervention. The data collection tools were the semi-structured interviews, the relevant children's drawings, worksheets and the interviews of the class teachers who participated in the intervention. The research on teachers showed on the one hand the moderate level of knowledge about the subject of digital surveillance, but on the other hand, through their attitudes, the need to start the relevant educational activities from pre-school age was identified, as well as the need of their own relevant training. Research through intervention has led to the conclusion that the experiential approach through Art can have a positive effect on learning and understanding of the complex issue of digital surveillance applied even to pre-school children. In particular, it was found that they understood the capabilities of ICT for surveillance, acquired new knowledge and were critical of the presented surveillance functions at a satisfactory level. Consideration of the conclusions of the two studies leads to the conclusion that the most effective education of children in the face of emerging risks can be achieved if the relevant training of teachers is ensured, the planning and implementation of

educational actions with a unified and continuous character, as well as the start of the education from pre-school age.

Keywords: Digital Panopticism, Internet Dangers, Dramatic Art, Pre- school Age

Εισαγωγή

Στον σημερινό ανεπτυγμένο Κόσμο η ψηφιακή τεχνολογία διαρκώς εξελίσσεται και οι ποικίλες εφαρμογές της ενσωματώνονται στην καθημερινή δραστηριότητα του σύγχρονου ανθρώπου. Συσκευές όπως tablets, laptops, Smart phones, smart watches κλπ, που εντάσσονται στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) τείνουν να χρησιμοποιούνται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Prensky, 2001; Καλογιαννάκης, Ζαράνης, & Παπαδάκης, 2013) έως την ηλικία του γήρατος (ΕΛΣΤΑΤ, 2020), όπου η ποικιλότητα χρήσης τους διαρκώς διευρύνεται και αλλάζει. Αναντίρρητα, οι ΤΠΕ έχουν προσφέρει πολλά οφέλη στον τρόπο που οι άνθρωποι δραστηριοποιούνται ατομικά αλλά και οργανώνονται ως μέλη της κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά όμως προκύπτουν και καταγράφονται οι αρνητικές συνέπειες από την εκτεταμένη χρήση τους οι οποίες αποτελούν βασικό θέμα επιστημονικού διαλόγου (Castells 1997; Lyon, 2007a; Lyon, 2007b; Σαματάς, 2002). Γενικότερα ζητήματα διαδικτυακής ασφάλειας, ιδιωτικότητας των πολιτών, αλλά και άλλα ειδικότερα που αφορούν στα παιδιά και στους νέους όπως, εθισμός, εξαπάτηση, ψηφιακό bullying, συμμετοχή σε διαδικτυακά παιχνίδια κακόβουλης προοπτικής, που έχουν δει το φως της δημοσιότητας είναι ορισμένα από τα πιο γνωστά που έχουν προκύψει, λόγω της πανοπτικής λειτουργίας των ΤΠΕ, της δυνατότητάς τους δηλαδή να μας υποβάλουν σε μια καθολική παρακολούθηση εκούσια ή ακούσια (Stallman, 2011; Ανδρουλιδάκης, 2014; Βενέρης, 2014).

Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα (Prensky, 2001; Καλογιαννάκης, Ζαράνης, & Παπαδάκης, 2013) καταδεικνύουν ότι τα παιδιά ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία των δύομισι ετών αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Επίσης, παρόμοιες είναι οι διαπιστώσεις ως προς αυτή την έφεση και την τάση των μικρών παιδιών που προκύπτει από την εργασιακή μου εμπειρία. Υπό αυτό το πρίσμα, η πρώιμη ενασχόληση δημιουργεί ανάγκες έγκαιρης διαπαιδαγώγησης για την ασφαλή χρήση των ΤΠΕ η οποία συμπεριλαμβάνεται και προτείνεται στο Αναθεωρημένο (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014). Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν για εμένα το έρεισμα ώστε να καταπιαστώ με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Η παρούσα διατριβή έχει ως αντικείμενο μελέτης τη σφαιρική διερεύνηση των προαναφερόμενου ζητήματος, για αυτό και αρχικά επιχειρεί την ανάδειξη των θέσεων

της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα και στη συνέχεια, μέσω εκπαιδευτικής παρέμβασης διερευνά την συμβολή που μπορεί να έχει η Δραματική Τέχνη στην ανάδειξή του και στην διαπαιδαγώγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας γύρω από αυτό. Η γνώση και οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα θεωρείται σημαντική καθώς επιδρά στο εκπαιδευτικό έργο και δυνητικά μπορεί να έχει αντίκτυπο στην αναγκαία σχετική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών. Η ανάδειξη επίσης τρόπων εκπαίδευσης των μικρών παιδιών μέσα από βιωματικές παρεμβάσεις όπως, η προτεινόμενη, με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης, μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενεργητικής στάσης και συμπεριφοράς γύρω από την αποφυγή των αναδυόμενων κινδύνων της ψηφιακής επιτήρησης και λειτουργεί ως ένα παράδειγμα εκπαίδευσης που μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε τα παιδιά να εκπαιδεύονται από πολύ νωρίς στην ορθή χρήση των ΤΠΕ.

Το σώμα της Διδακτορικής διατριβής αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό πλαίσιο. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο, στα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση της και αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Το Δεύτερο Κεφάλαιο στο οποίο αναπτύσσεται η έννοια του «Πανοπτισμού», η προέλευση της έννοιας και η εξέλιξή της στην παγκοσμιοποιημένη πλέον συστηματική μορφή της, που αφορά στην αδιάλειπτη καταχώρηση όλων των διαδικτυακών κινήσεών μας, την αναγωγή τους σε νέες ψηφιακές ταυτότητες με απώτερο σκοπό τον έλεγχο, τη χειραγώγηση και το κέρδος (Castells, 1997; Simon, 2005; Zuboff, 2019; Σαματάς, 2002). Επίσης, αναλύεται η σχέση των παιδιών με τις ΤΠΕ, οι χρήσεις που κάνουν με βάση την ηλικία τους και αποτιμώνται οι αναδυόμενοι κίνδυνοι που τα αφορά.

Το εμπειρικό πλαίσιο αποτελείται από το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται η συμβολή και αναγκαιότητα της έρευνας, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθείται, και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δυο ερευνητικές διαδικασίες αντίστοιχα. Η πρώτη αφορά στη γνώση και στις θέσεις των παιδαγωγών- εκπαιδευτικών για το θέμα της ψηφιακής επιτήρησης- Πανοπτισμού. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε το πρώτο στάδιο της έρευνας δράσης (Altrichter. Posch & Somekh, 2001) που στόχο είχε να εντοπίσει την ερευνητική αφετηρία αναδεικνύοντας τις θέσεις των εκπαιδευτικών για το ερευνώμενο πρόβλημα. Μέσω ερωτηματολογίου

διευρευνήθηκαν η γνώση των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της επιτήρησης και των συνεπειών της, οι θέσεις τους που αφορούν στους κινδύνους για τα παιδιά και τις ανάγκες της σχετικής εκπαίδευσής τους, όπως και της δικής τους επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε η μέτρια γνώση γύρω από το θέμα και αναδείχτηκε η ανάγκη έναρξης της εκπαίδευσης των παιδιών από την προσχολική ηλικία και η συνέχιση αυτής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της υλοποιημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη χρήση Δραματικής Τέχνης. Αναλύονται τα δεδομένα, περιγράφονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε δώδεκα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με βάση τα πρώτα δεδομένα (pre διαδικασία) διαπιστώθηκε ότι τα νήπια γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές (tablet, υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο), κυρίως για ψυχαγωγικούς σκοπούς, αλλά δε γνωρίζουν για τις «κρυφές» τους ιδιότητες παρακολούθησης και καταγραφής. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μετά την παρέμβαση (post διαδικασία) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η βιωματική προσέγγιση μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορεί να επιδράσει θετικά στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών για το ζήτημα της ψηφιακής επιτήρησης. Διαφαίνεται ότι τα μικρά παιδιά κατανόησαν τις δυνατότητες των ΤΠΕ για επιτήρηση, απέκτησαν νέα γνώση και στάθηκαν κριτικά απέναντι στις ενέργειες επιτήρησης, σε ικανοποιητικό επίπεδο, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, ακολουθεί η ενότητα της συζήτησης στην οποία συνεκτιμώνται τα συμπεράσματα των δυο ερευνών και συνδέονται με την βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση. Η συνεκτίμηση των συμπερασμάτων των δυο ερευνών οδηγεί στο τελικό συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους αναδυόμενους κινδύνους μπορεί να επιτευχθεί εφόσον, εξασφαλίζονται ταυτόχρονα η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων με ενιαίο και διαρκή χαρακτήρα, καθώς και η έναρξη της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία. Ακολουθούν οι προτάσεις μελλοντικής έρευνας, οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα με συμπληρωματικά στοιχεία που διαφωτίζουν τις ερευνητικές διαδικασίες.

1° ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο

Η Δραματική Τέχνη

1.1. Προέλευση και Εξέλιξη

Οι διαπιστώσεις των επιστημόνων σχετικά με την προέλευση και την εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης φαίνεται πως είναι κοινές καθώς οι περισσότεροι αναφέρονται στο Αρχαίο Ελληνικό Δράμα. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Berry, (2000) οι απαρχές του Δράματος απαντώνται στην Αρχαία Ελλάδα. Η Καραμήτρου (2004) επίσης, επισημαίνει ότι η Τέχνη του Αρχαίου Δράματος αποτελεί παγκόσμια κληρονομημένη Ανάμνηση *inherited Recollection*, και διαπιστώνει την ευεργετική αντανάκλασή του στο σύγχρονο Κόσμο. Στην Αρχαία Αθήνα οι τραγωδίες, τα απαράμιλλης αξίας καλλιτεχνικά δημιουργήματα δραματοποιούνται στο Θέατρο πραγματεύονται θέματα ιστορικά και πολιτικά, αποτελώντας την πνευματική τροφή του κοινού ενώ ακόμη και μέσα από τις *«πολυπρόσωπες εκφάνσεις του πένθους αποτελούν υπέρτατη παιδαγωγική διδασχή»* (Καραμήτρου, 2017, σ. 132). Οι τραγωδίες οι οποίες ξεκίνησαν το μακράιωνα ταξίδι τους από την αρχαιότητα, αποτελώντας την αισθητική προσέγγιση του Μύθου, φτάνουν στο σήμερα ζωντανές, επίκαιρες και μοντέρνες. Τραγωδίες ανεβάζονται ξανά και ξανά ή *«νέα έργα δημιουργούνται βασισμένα σε παλαιά μοτίβα»* (Μήττα, 2002, σ. 179). Τα Τραγικά πρόσωπα και τα γεγονότα της τραγωδίας χρησιμοποιούνται για να μιλήσει κανείς για το δικό του παρόν. Η *«πολυσημία»* και η *«αρχετυπικότητά»* τους τις καθιστά διαχρονικές και διατοπικές, δηλαδή, οικουμενικές. (Μήττα, 2002, σ. 182)

«Η τραγωδία υπόκειται στη γενικότερη ανθρωπογνωστική λειτουργία της Τέχνης: Με όπλο την Τέχνη ο Άνθρωπος γνωρίζει τον Άνθρωπο στην πολυπλοκότητά του και τον κατανοεί» (Μήττα, 2002, σ. 238).

Ακολουθώντας τη γραμμική ροή του χρόνου, διαπιστώνουμε ότι στη συνέχεια μέσα από το επαναστατικό πνεύμα των ιδεών του ρομαντισμού διαφαίνεται ότι προήλθε και εξελίχθηκε η προοδευτική εκπαιδευτική κίνηση η οποία αναγνώρισε τα οφέλη της Δραματικής Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία. (Hornbrook, 1998).

Το 1919 εμφανίστηκε στην Αγγλία το εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο υποβοήθησης της διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας. Η θετική συμβολή του εντοπίστηκε στη «βελτίωση του προφορικού λόγου» (Τσιάρας, 2014, σσ. 22-23. Στη συνέχεια κατά τη δεκαετία του 50 ο Peter Slade ο Άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός εμπνευσμένος από τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης επινόησε το Παιδικό Δράμα ως παιχνίδι ελεύθερης έκφρασης στο πλαίσιο στροφής της εκπαίδευσης σε μια περισσότερο μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας και στην προσπάθειά του το σχολικό Θέατρο να αποκτήσει παιδαγωγικό χαρακτήρα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007 σ. 25). Αργότερα, ο BrianWay, μαθητής του Slade συνέχισε το έργο του δασκάλου του, εισάγοντας στη μαθησιακή διαδικασία τεχνικές ενεργοποίησης των αισθήσεων από το Σύστημα του Στανισλάφσκι. Επίσης στις αρχές της δεκαετίας του 70, το Δράμα μέσα από τις θέσεις του Vygotsky και του Bruner αποκτά σταδιακά αξία στην μαθησιακή διαδικασία. «Η θεωρία του Vygotsky καθώς υποστηρίζει την κοινωνική προέλευση της σκέψης, αποτέλεσε τη βάση για να διατυπωθούν οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη, που είναι γνωστές ως *κοινωνικός εποικοδομισμός* (social constuctivism) και *κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία*» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, σ. 24; Ματσαγγούρας, 2006). Η προσέγγιση της Dorothy Heathcote. είναι το επόμενο καθοριστικό σημείο στην εξέλιξη της διδακτικής αξιοποίησης του Δράματος. Η Heathcote. έδωσε έμφαση στην εξέταση των νοημάτων κάθε Δραματικής Πράξης. Ο μαθητής διερευνώντας μια Πράξη ή κατάσταση που υποδύεται αποκτά μια διαφορετική οπτική για το θέμα ικανή να επιφέρει την επιδιωκόμενη μαθησιακή αλλαγή. Στη συνέχεια ο Gavin Bolton βελτίωσε την προσέγγιση της Heathcote εφαρμόζοντας το διαδικαστικό Δράμα. Πάνω στα χνάρια του Bolton ακολούθησαν και άλλοι μελετητές του Δράματος όπως οι Jane Wagner, Cecily O'Neill, John O'Toole και Jonothan Neelands, οι οποίοι συνέβαλαν στη καθιέρωση μεθόδων και πρακτικών που αξιοποιούνται σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018; Anderson 2012; Τσιάρας, 2014). Στις ΗΠΑ στα τέλη του προηγούμενου αιώνα η Δραματική Τέχνη καθώς και άλλες μορφές Τέχνης, όπως εικαστικά, μουσική, χορός, εντάχθηκαν στα προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια ανανέωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τις αναδυόμενες παιδαγωγικές θεωρίες (Decarbo & Nelson, 2002). Στην Ελλάδα το Θέατρο σήμερα εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως συστηματική αγωγή που εξελίσσεται σε δύο

παράλληλους άξονες: αφενός τη Θεατρική Διαπαιδαγώγηση, και αφετέρου τη χρήση του για μάθηση μέσω της πράξης (Τσεφλές & Παρούση, 2015, σ. 30).

1.2. Ορισμός Δραματικής Τέχνης

Η Δραματική Τέχνη όπως διαφαίνεται και από την προηγούμενη αναφορά στην πορεία της πέρασε από διάφορα στάδια ανάπτυξης, διάδοσης και εξέλιξης των πρακτικών της. Θεωρητικοί του είδους αναφερόμενοι στις μεθόδους αυτές κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιήσει διάφορους όρους, όπως, Δράμα στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτικό Δράμα, αναπτυξιακό Δράμα, ψυχόδραμα, θεατρικό παιχνίδι, θεατρικά δρώμενα, παιχνίδι ρόλων κλπ. οι οποίοι άλλοτε θεωρούνται ταυτόσημοι και άλλοτε διαφοροποιούνται. Διαφαίνεται επίσης, ότι η μια πρακτική διαχέεται μέσα στην άλλη και δεν είναι ξεκάθαρα τα όριά τους, ενώ ταυτόχρονα δυσχεραίνεται η προσπάθεια να υπάρξει ένας όρος για τη Δραματική Τέχνη. Για τους παραπάνω λόγους φαίνεται ότι η Δραματική τέχνη προσδιορίζεται κάθε φορά από τους ειδικούς μέσα από τα σημεία στα οποία αυτοί εστιάζουν. Η Helga Tschurtschenthaler (2013, σ. 22) αναφέρει ότι ο όρος εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί το σύνολο των δραστηριοτήτων και τεχνικών Δράματος που αξιοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Διαπιστώνει όμως ότι στην πορεία επικράτησε ο όρος Δράμα στην εκπαίδευση (D i E) λόγω της δημοτικότητας που απέκτησε και της ευρείας χρήσης του ως μαθησιακό εργαλείο. Υπό αυτή την έννοια, οι όροι Δράμα ή Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση πλέον συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται πιο συχνά, ή θεωρούνται ταυτόσημοι όροι. Αντίστοιχα και η Κοντογιάννη (2012) προσδιορίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μια μέθοδο με παιδοκεντρικό χαρακτήρα η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές του Θεάτρου - Δράματος για να πετύχει τους μαθησιακούς της στόχους. Η Δραματική Τέχνη σύμφωνα με την Καραμήτρου είναι κατά βάση ανθρωποκεντρική και « μέσω των αισθητικών, κοινωνιολογικών, ανθρωπολογικών προσεγγίσεων, προκύπτει η πολύμορφη δυναμική ενός ζωτικού παντρέματος των αρχαίων και σύγχρονων παθών» (Καραμήτρου, 2004, σσ. 41-45). Ο Kempe (1996) θεωρεί την Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ως ένα τρόπο μάθησης με συνεργατικό χαρακτήρα, ο οποίος προωθεί και προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος που εισάγει τους μαθητές σε διάφορα θέματα μέσω του Δράματος. Η ταύτιση των συμμετεχόντων με

τους φανταστικούς ρόλους και οι καταστάσεις που βιώνονται στο Δράμα, τους δίνουν τη δυνατότητα να διερευνούν διάφορα θέματα, γεγονότα και σχέσεις» (Ο' Neill Lambert, 1982).

1.3. Δραματική Τέχνη και Θεωρίες Ανάπτυξης και Μάθησης

Οι βασικές θεωρίες που επιχειρούν να συνδέσουν την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με το Δραματικό παιχνίδι απεικονίζονται στις θεωρίες του Vygotski του Bruner καθώς και του Piaget.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η νοητική ανάπτυξη συντελείται μέσω των κοινωνικο-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία, υπάρχει το πραγματικό επίπεδο μάθησης το οποίο το παιδί κατακτά από μόνο του και το δυνητικό επίπεδο μάθησης το οποίο κατακτάται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με ικανότερους συνομηλίκους αλλά και την καθοδήγηση των ενηλίκων. Το ενδιάμεσο διάστημα μεταξύ των δυο επιπέδων μάθησης είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι τόσο ατομική και κοινωνική αλληλεπίδραση και ο εκπαιδευτικός έχει σε αυτή, διαμεσολαβητικό ρόλο «mediator». Οργανώνει και ρυθμίζει τη εκπαιδευτική διαδικασία ώστε τα παιδιά να εισέρθουν στη ζώνη «της επικείμενης ανάπτυξης». Η θεωρία του Vygotsky βρίσκει εφαρμογή και στο παιχνίδι. Στο παιχνίδι το παιδί προχωρά σε συμβολικές μεταμορφώσεις, αλληλεπιδρά κοινωνικά με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται γνωστικές διαδικασίες, που το εξελίσσουν νοητικά και το προωθούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η θεωρία προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και επαναπροσδιορίζει τον τρόπο διδασκαλίας, όπως και επαναπροσεγγίζει το ζήτημα της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.σ. 24- 25).

Ο Bruner (1990) επίσης, στηριζόμενος τόσο στην αναπτυξιακή ψυχολογία όσο και στη θεωρία του Vygotsky ανέπτυξε την έννοια του πλαισίου στήριξης σκαλωσιά (scaffolding). Όπως η σκαλωσιά είναι ένα βασικό εργαλείο για την ανέγερση ενός οικοδομήματος έτσι και το πλαίσιο στήριξης που επιτάσσει ο Bruner, ένα σύνολο δηλαδή διδακτικών εργαλείων (οδηγίες, καθοδήγηση, ενίσχυση παροχή υλικού, κλπ) ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης και ωθεί τους μαθητές να κατακτήσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Σύμφωνα πάλι με τον Bruner, τα παιδιά μαθαίνουν με το

παιχνίδι προσποίησης χτίζοντας πάνω στις προηγούμενες γνώσεις του, ενώ σημαντική είναι η επιρροή των ενηλίκων σε αυτή τη διαδικασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Τσιάρας, 2014).

Η αναγκαιότητα της εμπλοκής του παιδιού σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και στην ανακαλυπτική μάθηση βρίσκεται σε συνάφεια με τις θέσεις του Piaget για την ανάπτυξη του παιδιού. Γενικά έγινε ευρέως αποδεκτή η θέση ότι το παιχνίδι είναι βασικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Piaget (1968), προσπάθησε να εξηγήσει τι φαινόμενο του παιγνιδιού ως ανάγκη υποστήριξης των εξελικτικών φάσεων του παιδιού στη γλώσσα και στη σκέψη. Σύμφωνα με τη θεωρία του το παιχνίδι επηρεάζει τις γνωστικές δομές του παιδιού και τη δυναμική αλληλεπίδραση δυο κατηγοριών διανοητικής προσαρμογής τη διαδικασία προσαρμογής και συμμόρφωσης. Με το παιχνίδι ενεργοποιείται η διαδικασία της αφομοίωσης και το παιδί *«υποτάσσει ή μετασχηματίζει την πραγματικότητα. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών οικοδομείται πάνω στις φάσεις ισορροπίας και ανισορροπίας των δυο λειτουργιών»* (Τσιάρας, 2014, σσ. 119-120). Ωστόσο και νεότερες θεωρίες συνάδουν με τον τρόπο μάθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης. Η ευχαρίστηση που αποκομίζει ο μαθητής μέσα από την ενεργό συμμετοχή του σε έντονες βιωματικές δραστηριότητες, όπως αυτές με τη χρήση Δραματικής Τέχνης για παράδειγμα, καταδεικνύουν ότι η θεωρία ροής Flow theory συμβαδίζει με το βιωματικό και δημιουργικό της χαρακτήρα. Σύμφωνα με τη θεωρία της ροής της Βέλτιστης εμπειρίας του Csikszentmihalyi (1990) ένα άτομο όταν απορροφάται σε μια έντονη δραστηριότητα όπως για παράδειγμα κάποιο άθλημα, ή είδος Τέχνης νοιώθει θετικά και ευχάριστα, συγκεντρώνεται στη διαδικασία με αποτέλεσμα να ενεργοποιεί περαιτέρω τις δυνατότητες του. Καθώς η βιωμένη εμπειρία ροής προκαλεί συναισθηματική ευφορία, ανταμείβει και ικανοποιεί το άτομο. Αυτή η κατάσταση ικανοποίησης και ανταμοιβής λειτουργεί στη συνέχεια ως κίνητρο, για να εμβαθύνει σε αυτό με το οποίο καταπιάνεται, άρα να κατακτήσει και να τελειοποιήσει τη γνώση. Η Φανουράκη (2016, σ. 58) παρατηρεί ότι αρκετές μορφές του Θεάτρου/Δράματος στην εκπαίδευση, δομούνται με βάση την έννοια της ροής καθώς οι δράσεις έχουν μια διάρκεια και συνέχεια και διατηρούν μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα στην οποία οι συμμετέχοντες εμβυθίζονται.

1.4. Η Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η προσωπική μάθηση ευνοείται μέσα από τη δημιουργία και την αξιολόγηση του φανταστικού Κόσμου που δημιουργούν οι Καλές Τέχνες. Η μάθηση μέσω των Τεχνών είναι μια ολιστική διαδικασία και επηρεάζει άμεσα το νου και τη φαντασία του ανθρώπου. Στο χώρο διεξαγωγής του Δράματος, η φαντασία και η πραγματικότητα διαπλέκονται σε μια σειρά ατελείωτων αντικατοπτρισμών (Τσιάρας, 2014, σ. 15).

Το παιχνίδι ως εργαλείο αντίληψης του κόσμου στην παιδική ηλικία διαχρονικά έχει απασχολήσει φιλοσόφους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης είχαν δώσει προσοχή στη σημασία του παιχνιδιού στη διαδικασία της Κοινωνικοποίησης (Τσιάρας, 2014, σσ. 91-92). Το Δράμα έχει ως αφετηρία το μιμητικό παιχνίδι και στο τέρμα του βρίσκεται η Δραματική Τέχνη. Στο χώρο της εκπαίδευσης το Δράμα είναι μια μορφή θεατρικής Τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, και αξιοποιείται είτε ως ανεξάρτητο μάθημα, είτε ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Κουρετζής, 2008). Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία που διαδραματίζεται σε φανταστικό περιβάλλον όπου ο χρόνος, ο χώρος και τα αντικείμενα, έχουν συμβολικό χαρακτήρα. Μέσα από τους κοινωνικούς ρόλους που υποδύονται αποκτούν εμπειρία η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Neelands, 1995). Διερευνούν ένα θέμα, διαπραγματεύονται τα νοήματα, επιλύουν προβλήματα και αναστοχάζονται από τις πράξεις τους. Στο Δράμα, ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του υπόλοιπου Κόσμου. Το Δράμα στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του Θεάτρου, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες που το διαφοροποιούν από το παραδοσιακό Θέατρο. Ειδικότερα το Δράμα λειτουργεί μέσω αυτοσχεδιασμού και δεν υπάρχει κοινό θεατών. Συνήθως δεν βασίζεται σε γραπτό κείμενο, αλλά μπορεί να βασιστεί σε στοιχεία από διάφορες, καταστάσεις ή δράσεις. Οι συμμετέχοντες διερευνούν ποικίλα κοινωνικά θέματα, αξιοποιώντας διάφορα δραματικά σχήματα. Μαθαίνουν για ένα θέμα και ταυτόχρονα γνωρίζουν και εξοικειώνονται με τις πρακτικές της Δραματικής Τέχνης. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους της Κοινωνίας. Ο μαθητής βελτιώνει και μαθαίνει να χρησιμοποιεί όλα τα εκφραστικά του μέσα όπως γλώσσα, σώμα, φωνή, και ενεργοποιεί και άλλες ψυχοπνευματικές

δυνατότητες όπως, παρατηρητικότητα, αυτοσυγκέντρωση, πειθαρχία, κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση (empathy). Εκτός από τις δυνατότητες αυτοβελτίωσης και απόκτησης γνώσης επιτυγχάνεται και η ψυχαγωγία, εφόσον πρόκειται για μια μορφή παιχνιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 19-21). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα η αγωγή μέσω Δραματικής Τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως «δια-μάθημα» καθώς μπορεί να εμπλουτίσει τις διδακτικές μεθοδολογίες του σύγχρονου σχολείου. Πρόκειται για ένα «διαμεσολαβημένο τρόπος μάθησης» που εξυπηρετεί τη δια βίου παιδεία (Κουρετζής, 2008, σ. 35). Μέσω της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρουν τα θεατρικά δρώμενα, απελευθερώνονται ο λόγος, η φαντασία, το σώμα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τρόπο εποικοδομητικό, εξυπηρετείται η απόκτηση νέας γνώσης και καλλιεργείται η ψυχοκινητική έκφραση, έτσι το θέατρο δεν είναι μόνο ψυχαγωγία είναι μια τέχνη σύνθετη και βαθύτατα Κοινωνική (Βουτσινά, 1993, σ. 24). Η Harriet Finlay - Johnson (όπως αναφ. στο Τσιάρας, 2014) πρωτοπόρος στη χρήση του Δράματος στη μαθησιακή διαδικασία απηχεί τις απόψεις του Rousseau, όταν υποστηρίζει ότι η παιδική ηλικία είναι κρίσιμη περίοδος διαπαιδαγώγησης. Ο Richard Courtney (1997) εντοπίζει την αξία του εκπαιδευτικού Δράματος στη διαδικασία της ταυτόχρονης ύπαρξης του παιδιού σε δύο αυτόνομους Κόσμους. Παρόμοια θεώρηση συναντούμε στο έργο του Augusto Boal (1979) ο οποίος θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση του φανταστικού και του πραγματικού Κόσμου στο Δράμα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να γίνει ο παρατηρητής του εαυτού του. Το παιχνίδι ρόλου δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε κοινωνικές καταστάσεις, μέσα από τη διαλεκτική σχέση λογικής και συναισθήματος. Στη σημερινή εποχή στα ωρολόγια προγράμματα των σχολικών μονάδων πολλών χωρών επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και όχι η στεγνή μετάδοση της γνώσης, για αυτό και έχει συμπεριληφθεί η Δραματική Τέχνη ως ένα βαθμό. Υπό ιδανικές συνθήκες εφαρμογής, ένα πρόγραμμα σπουδών ολιστικής προσέγγισης θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει ποικίλες Δραματικές Τεχνικές και ιδέες όπως ψυχόδραμα, κοινωνικό δράμα, θέατρο φόρουμ, ακόμη και πολεμικές τέχνες και πρακτικές ανατολίτικης φιλοσοφίας. Ωστόσο ο διαθέσιμος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα μειώνεται καθώς ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και για να αναδειχτεί η διδακτική αξία της Δραματικής Τέχνης «θα πρέπει να γίνουν περισσότερες μελέτες συστηματικές και μεγάλης γεωγραφικής έκτασης» (Τσιάρας, 2014, σσ. 134-144).

1.5. Ο Ρόλος του Δασκάλου στη Δραματική Τέχνη

Στην αποτελεσματική χρήση της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση διαφαίνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός. Καταξιωμένοι μελετητές στο χώρο του Δράματος στην εκπαίδευση ανέπτυξαν τεχνικές με το δάσκαλο σε ρόλο, ο καθένας βάσει της δικής του θεωρίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Ωστόσο, εδώ θα αναφερθούμε πιο γενικά για το ρόλο του δασκάλου και πως αυτός δρα διαμεσολαβητικά ώστε να «μυθήσει» το μικρό παιδί επιτυχώς στην Δραματική ατμόσφαιρα και εμπειρία. Ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία της Δραματικής εμπειρίας αναλαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στη νοηματοδότηση των εμπειριών τους. Ο εμπυχωτής σχεδιάζει, συντονίζει επιλέγει ένα θέμα ή θέτει ένα ερώτημα, έτσι ώστε μετά από μια ακολουθία θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής την επιδιωκόμενη εμπειρία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο ρόλος του δασκάλου αποκτά νέα μορφή. Ο ίδιος γίνεται συνεργάτης και συνοδοιπόρος με τους μαθητές του στη διαδικασία της μάθησης, παρέχοντας αυτός από την πλευρά του την εμπειρία και τη γνώση και οι μαθητές την ανανεωμένη και διαφορετική προσέγγιση των ζητημάτων με τα οποία καταπιάνονται. Οι μαθητές ενεργούν μέσα στην ασφάλεια της φανταστικής πραγματικότητας που υποδύονται, αφού οι δράσεις τους δεν έχουν συνέπειες όπως στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η «εικονική ζωή» τους δίνει το περιθώριο να εκφραστούν ελεύθερα, να νοιώσουν αυτοπεποίθηση, να γνωριστούν καλύτερα με τον εαυτό τους και την ομάδα. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται συνεργατικά στην εξεύρεση της λύσης και στη διερεύνηση των ζητημάτων διάμεσου του αναστοχασμού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, 2018). Ο εμπυχωτής διακριτικά προσανατολίζει τη δράση, καθοδηγεί και μορφοποιεί το θέμα. Προτείνοντας στην ομάδα να μιμηθούν ήρωες, χαρακτήρες, ή διάφορες καταστάσεις, συμβάλλει καθοριστικά ώστε τα μέλη της μέσα από την εμπειρία των ρόλων να συνενώσουν το βίωμα με στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Η ουσιαστική διάδραση μεταξύ του εμπυχωτή και των παιδιών λειτουργεί αναστοχαστικά και προάγει την κριτική αποτίμηση των δράσεων (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008, σσ. 79-81). Ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί τη Δραματική τέχνη στην μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει ως θεατροπαιδαγωγός, να καθοδηγεί καταθέτοντας τις ιδέες του, να παρακινεί τα παιδιά, μέσω της εκφραστικής κίνησης και της αναπαράστασης να εισέρθουν στο Δραματικό κόσμο και να ανταποκρίνεται θετικά στις ιδέες που εκείνα εκφράζουν (Ο'

Neill, 1994). Το παιχνίδι με Δραματικές τεχνικές χωρίς να είναι αυτοσκοπός είναι ένα άριστο εκπαιδευτικό μέσο. Είναι το εργαλείο στα χέρια του δασκάλου που διευρύνει τη θέση του, και από ένας στεγνός πομπός γνώσης μετατρέπεται σε εμψυχωτή, καταφέροντας έτσι με τρόπο παιγνιώδη, δημιουργικό και βιωματικό να επικοινωνήσει τη γνώση στους δέκτες μαθητές του (Κουρετζής, 1991). Η Wee, (2009) μέσα από την έρευνά της διαπιστώνει ότι παρόλο που η συνεργασία εκπαιδευτικού και ειδικού στη Δραματική Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα σε μια από κοινού διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, αυτό που είναι επίσης καθοριστικό για την αξιοποίησή της στην τάξη είναι η προθυμία και η διάθεση του εκπαιδευτικού για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη στον τομέα. Σύμφωνα πάλι με την Wee (2009), ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται στην έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης, εμπειρίας και προετοιμασίας των παιδαγωγών, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται επαρκώς η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Συνοψίζοντας τις απόψεις των ειδικών διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου χωρίς να κυριαρχεί και να υπερτονίζεται έναντι των ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές, οδηγεί την διαδικασία και καθορίζει το μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να είναι θετικό όταν ο ίδιος επιτυγχάνει να διατηρήσει το συνεργατικό και βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης μέσω της Δραματικής τέχνης.

1.6. Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Ολόπλευρη Ανάπτυξη των παιδιών

Πολλοί μελετητές έχουν αποδεχτεί την ύπαρξη εννοιολογικής σχέσης *«ανάμεσα στις διαδικασίες της θεατρικής προσποίησης της γλωσσικής ανάπτυξης και της νοητικής αναπαράστασης»* ακόμα και από τα δυο πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Οι πρώτες ερευνητικές μελέτες συνέδεσαν το Δραματικό παιχνίδι με τις *«γλωσσικές, τις γνωστικές, τις αναπαραστατικές νοητικές λειτουργίες, τις λειτουργίες επίλυσης προβλημάτων»* καθώς και τις μαθησιακές δεξιότητες. Μεταγενέστερες μελέτες συνέχισαν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους γύρω από τις ικανότητες νοητικής αναπαράστασης, τις *«δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες αλλά και σε ζητήματα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων»* (Τσιάρας, 2014, σσ. 135-137).

1.7. Κοινωνική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη

Σύμφωνα με καταξιωμένους ερευνητές του Δράματος όπως η Cecilly O' Neill, David Wright, η προσποίηση στο δραματικό παιχνίδι είναι σημαντική καθώς βοηθά το παιδί να επεξεργαστεί ένα κοινωνικό γεγονός χωρίς προκατάληψη. Η αλληλεπίδραση προσποιητού και πραγματικού γίνεσθαι μέσα από το παιχνίδι διευρύνει την οπτική με την οποία προσλαμβάνει και εξηγεί τις διερευνούμενες καταστάσεις γεγονός που επιδρά θετικά στην νοητική και αντιληπτική του ικανότητα. Η μεταγνωστική λειτουργία κατά την οποία ο μαθητής συμμετέχει σε μια κριτική συζήτηση σχετικά με τους υποδιδόμενους ρόλους, οδηγεί στην εξέταση και αξιολόγηση της βιωμένης εμπειρίας (όπως αναφ. στο Τσιάρας, 2014, σσ. 131-132). Τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία, μέσω της δραματοποίησης, προσεγγίζουν με τρόπο προνομιακό έννοιες για αυτά ιδιαίτερα δύσκολες, όπως θαυμασμός, πόνος, χρέος, εθιμικό δίκαιο, θυσία, αυταπάρηση, δίλημμα, κτλ. (Καραμήτρου, 2004). Μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους, να εξελιχθούν γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά (Kieff & Casbergue, 2017). «Στο Δράμα προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν κοινωνικά θέματα, να θέσουν ερωτήματα που αφορούν κοινωνικές πρακτικές, αξίες και στάσεις ζωής, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να πάρουν αποφάσεις, να δράσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους. Με αυτό τον τρόπο, το Δράμα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν κριτικά την πραγματικότητα και να γίνουν στο μέλλον υπεύθυνοι πολίτες» (Αυγή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 31). Μέσω της Δραματικής εμπειρίας το παιδί ξεπερνά τις αναστολές, ενεργοποιεί τις αισθήσεις του, και ανακαλύπτει τις δυνατότητές του. Επιπλέον, απελευθερώνει τα άγχη του, αποστασιοποιείται από τον εαυτόν του και τους άλλους και μαθαίνει να συνεργάζεται. Αυτές οι διαδικασίες οδηγούν στο χτίσιμο της νέας του «ταυτότητας» και στον Κόσμο της Δημιουργίας (Άλκηστις, 1989). Το Δραματικό Παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς έχει διαπιστωθεί σύμφωνα με έρευνες ότι ενισχύει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επίσης τα ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ Δραματικού παιχνιδιού και ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Έρευνα της Curran (όπως αναφ. στο Τσιάρας, 2014, σσ.139-141) σχετικά με τους κανόνες που ορίζουν και διαμορφώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Δραματικό Παιχνίδι

έδειξε ότι προϋποθέτει την δυνατότητα αποκλίνουσας σκέψης, προκειμένου να κατανοηθούν οι κανόνες, γεγονός που βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των μαθησιακών στόχων του προγράμματος σπουδών. Η Menzer (2015) μέσα από την σχετική ερευνητική ανασκόπηση δεκαοκτώ ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από το έτος 2000 έως το 2015 και αφορούν στην αξιοποίηση των Τεχνών (μουσική, χορός, Δραματικό-Θεατρικό παιχνίδι), για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, επικυρώνει τη συμβολή τους στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Καταγράφει επίσης τη θετική επίδραση των Τεχνών στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην συναισθηματική ρύμιση που παρατηρήθηκε σε μειονεκτούντα παιδιά λόγω διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων. Αντίστοιχα σε έρευνα που υλοποιήθηκε στην Τουρκία σε παιδιά πέντε έως έξι ετών τα οποία παρακολούθησαν πρόγραμμα εκπαίδευσης με βάση το Δραματικό παιχνίδι, τη μουσική και τη κινητική αγωγή, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση των Τεχνών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εικοσιέξι παιδιών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τα εικοσιπέντε παιδιά της ομάδας ελέγχου (Yazici, 2017).

1.8. Κινητική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη

Ο Άνθρωπος στα πρώτα χρόνια της Ζωής μαθαίνει μέσω της σωματικής κίνησης και των αισθήσεων του με τις οποίες ανακαλύπτει και επεξεργάζεται τον κόσμο γύρω του (Τσαπακίδου, 2014). Η Καραμήτρου (2010, σ. 102), τονίζει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην κιναισθητική αντίληψη καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μέσα από τις Δραματικές δράσεις το *«σώμα αυτορυθμίζεται και αποκαλύπτει εσωτερικές καταστάσεις»*). Σύμφωνα πάλι με την ίδια το θέατρο είναι η *«ενσώματη»* γλώσσα.

Για το λόγο αυτό η θεωρία του Gardner (2006) για την αισθησιοκινητική νοημοσύνη, βρίσκει πεδίο εφαρμογής, στο χώρο της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί μέσω των ποικίλων αναπαραστάσεων. Η Wee (2009) έδειξε μέσα από την έρευνά της ότι οι κιναισθητικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώθηκαν με τη συμμετοχή τους σε ένα καλά δομημένο πρόγραμμα Δραματικών ασκήσεων με επιμέρους στάδια όπως προθέρμανσης, κύριας δραστηριότητας και ολοκλήρωσης του Δραματικού κύκλου. Η *«εγγύτητα»* στη Δραματική δράση που επιτυγχάνεται μέσω των χειρονομιών της σωματικής κίνησης

και έκφρασης, καθώς και λεκτικά, κάνει τους συμμετέχοντες πιο δεκτικούς και περισσότερο ανοιχτούς στη σύναψη σχέσεων. Ο συμμετέχων μαθαίνει να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των λοιπών μελλών που εκφράζονται λεκτικά αλλά και με τη γλώσσα του σώματος και έτσι αναπροσαρμόζει και βελτιώνει τη συμπεριφορά του (Τσιάρας, 2014, σ. 200). Αντίστοιχα και ο Zaragas, (2021) διαπιστώνει σε πρόσφατη έρευνά του τη θετική συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Σκοπός της έρευνας του ήταν η μελέτη της εφαρμογής και αποτελεσματικότητας του ψυχοδράματος - σε μια ομάδα παιδιών σχολικής ηλικίας 11 και 12 ετών που ασχολούνται με το άθλημα του τζούντο - για την ενίσχυση της αθλητικής απόδοσής τους. Το πρόγραμμα της έρευνας (Zaragas, 2021) αναφέρονταν στο συνδυασμό της αθλητικής δραστηριότητας του τζούντο με την ψυχοδραματική διαδικασία και τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι αποτελεί μία κατάλληλη ενισχυτική μέθοδο ψυχολογικής στήριξης παιδιών που ασχολούνται με τον αθλητισμό και συμβάλλει θετικά στη μεγιστοποίηση της αθλητικής απόδοσης παράλληλα με τη σωματική προσπάθεια.

1.9. Γνωστική - Γλωσσική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη

Η βιωματική προσέγγιση που επιτυγχάνεται μέσω της Δραματικής τέχνης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στη γνωστική- γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με χρήση της Δραματικής Τέχνης, αναπτύσσονται καταστάσεις προφορικής και λεκτικής επικοινωνίας και καθώς τα νήπια παράγουν και εκφράζουν λόγο, ενισχύεται και προωθείται η γλωσσική τους ανάπτυξη. Θετική επίδραση έχει φανεί στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σε τομείς όπως τα μαθηματικά, ο ποιητικός και ο γραπτός λόγος, όταν εκπαιδεύονται με τη χρήση Δραματικής τέχνης (Τσιάρας, 2014).

Σύμφωνα με την Μελισόβα (2012) η χρήση της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε στην σημαντική βελτίωση των γνωστικών- γλωσσικών δεξιοτήτων αλλοδαπών παιδιών και στην ένταξή τους στο καινούργιο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκφραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές θεάτρου δεκάμηνης διάρκειας, που εφαρμόσε σε παιδιά νηπιαγωγείου. Αντίστοιχα και η Παπαϊωάννου (2016) με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και του κουκλοθεάτρου που εφαρμόσε σε 239 μαθητές της Δ΄ τάξης της Δημοτικής

εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα εναλλακτικής διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, (κείμενα Ανθολογίου Δ' Τάξης), διαπίστωσε ότι η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στη καλλιέργεια θετικής ανταπόκρισης και στάσης των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, ώθησε την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου, (δημιουργική γραφή) και, συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα επίσης με την Βαρσάμου (σ. 123, 2014) η διδακτική των φυσικών επιστημών μέσα από αφηγηματικές τεχνικές εικόνας και λόγου, και της θεατρική έκφρασης μπορεί να δημιουργήσει «μεταμορφωτικές εμπειρίες σχολικής επιστήμης» κατάλληλες για παιδιά Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση που εφάρμοσε σε 32 νήπια πέντε ετών, διαπίστωσε ότι κατάφεραν να προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενο φυσικών επιστημών που τους παρουσιάστηκε μέσα σε συνθήκες βαθιάς εμπλοκής και ευημερίας. Η εμπλοκή των νηπίων σε θεατρικές αναπαραστάσεις φυσικών φαινομένων τα οδήγησε στο να επιστρατεύσουν για την επίλυση των διδακτικών προβλημάτων, όχι μόνο τη νόηση αλλά και τις συναισθηματικές και σωματικές τους δυνατότητες.

1.10. Συναισθηματική Ανάπτυξη & Δραματική Τέχνη

Οι προσπάθειες και μελέτες ερευνητών όπως του Peter Slade της Sue Jennings και άλλων έδωσαν μια νέα διάσταση στη χρήση του Δραματικού παιχνιδιού προτείνοντάς το ως τρόπο αντιμετώπισης συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων, συνδυαστικά και με άλλες θεραπευτικές τεχνικές (όπως αναφ. στο Τσιάρας, 2014, σ. 148). Διάφορες Ψυχοδυναμικές θεωρίες αποδέχονται κατά παρόμοιο τρόπο την επίδραση του Δραματικού Παιχνιδιού στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων των παιδιών. Το παιδί απελευθερώνοντας τον εσωτερικό του Κόσμο οδηγείται στην συναισθηματική αρμονία και τη δυνατότητα αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων. Μέσα από την ασφαλή κατάθεση του συναισθηματικού κόσμου των συμμετεχόντων στη Δραματική διαδικασία ενισχύεται η ενσυναίσθηση καθώς ο ένας αντιλαμβάνεται τι νοιώθει ο άλλος. Δημιουργείται έτσι μια συναισθηματική επικοινωνία που προάγει την αναγνώριση και την ανταπόκριση στα συναισθήματα του «άλλου». Από αυτή τη διαδικασία επικοινωνίας αποκτούν ευαισθησίες για το

συνάνθρωπο, συμπονοούν, συμπάσχουν, καλλιεργούν τον αυτοέλεγχο, και περιορίζουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Επιπλέον, η ανταπόκριση των μελών στο μήνυμα- συναίσθημα που έχει επικοινωνήσει ο κάθε συμμετέχων, συμβάλλει στο να αντιληφθεί ο ίδιος τη δική του συνεισφορά στη ομαδική δράση, τις κρυμμένες ικανότητές του στο να εκφράζει κάτι ή να παίρνει θέση, γεγονός που οδηγεί στη ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους . Στο ασφαλές πλαίσιο του Δραματικού παιχνιδιού μπορεί να διαμορφωθούν θετικές συνθήκες δημιουργίας φιλίας και λοιπών διαπροσωπικών σχέσεων και η Δραματική Τέχνη συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση καθώς ενισχύει και καλλιεργεί τη θετική και ηθική στάση των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2014). Μελετητές επίσης επισημαίνουν ότι τα μαθήματα υποκριτικής μπορούν να ενισχύσουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση των παιδιών (Goldstein & Winner, 2012),

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα καθώς και των άλλων και να τα διαχειρίζεται επωφελώς για τη σύναψη επιτυχών διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον ίδιο είναι ζωτικής σημασίας καθώς έχει σημαντικές επιπτώσεις στη Ζωή του Ανθρώπου ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξής της, και μπορεί η ικανότητα αυτή να καλλιεργηθεί μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Διάφορα σχολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν βοηθήσει παιδιά κι εφήβους προς την απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ένα αντίστοιχο πρόγραμμα σε φοιτητές του πανεπιστημίου Πελοποννήσου με χρήση Δραματικής τέχνης (αναπτυξιακό Δράμα) έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών ενισχύθηκε και ο θετικός αντίκτυπος της παρέμβασης καταγράφηκε σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Μέσα από τις δραματικές εμπειρίες τα άτομα ανέπτυξαν αυτοεκτίμηση, κατανόησαν τον εαυτόν τους και τα συναισθήματα των άλλων. Τα αποτελέσματα δε της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με παρόμοιες μελέτες. Μέσα από την υπόδυση ρόλων στη Δραματική διαδικασία τα άτομα αποκτούν αυτοαντίληψη και ερμηνεύουν τον συναισθηματικό τους Κόσμο (Τσιάρας, 2014, σσ. 180-196).

Επιπλέον έχει φανεί ότι το κοινωνικό Δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής αυτορύθμισης. Οι Elias & Berk, (2002) σε έρευνά τους που συμπεριέλαβε 51 παιδιά ηλικίας 3-4 ετών μέσω της αξιοποίησης του κοινωνικού- Δραματικού παιχνιδιού διαπίστωσαν ότι αυτό συνέβαλε στην βελτίωση

της συναισθηματικής αυτορύθμισης. Φάνηκε δε ότι η συσχέτιση της βελτίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών με παρορμητική συμπεριφορά ήταν ιδιαίτερα υψηλή.

Η Menzer, (2015) μέσα από μελέτη δεκαοκτώ σχετικών ερευνών διαπίστωσε ότι εκτός από τα υπόλοιπα οφέλη που προσφέρουν οι Τέχνες, φαίνεται ότι διευκολύνουν τα παιδιά στη διαχείριση του άγχους που προέρχεται από την οικονομική ανέχεια και συμβάλουν στην συναισθηματική αυτορύθμιση.

Σε έρευνα επίσης που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ στα σχολεία προσχολικής αγωγής Head Start, ενός μοντέλου που στοχεύει στην εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά οικονομικά ασθενέστερων οικογενειών, διαπιστώθηκαν τα οφέλη των Τεχνών. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε 265 παιδιά 3-5 ετών εκ των οποίων τα 198 παρακολούθησαν πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμπεριέλαβε τις Τέχνες καθημερινά ενώ τα υπόλοιπα 68 παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα στο οποίο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι Τέχνες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων ωφελειών, όπως η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ότι ενισχύθηκε η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, διαδικασία απαραίτητη για την επιτυχή διαχείρισή και την αυτορρύθμισή τους. (Brown, Garnett, Velazquez-Martin, & Mellor, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι η Δραματική Τέχνη σύμφωνα με τους μελετητές της προάγει την καλλιέργεια και άλλων νοητικών διεργασιών και δεξιοτήτων. Οι αναδυόμενες ιστορίες, τα σενάρια και οι εικόνες που δημιουργούν οι συμμετέχοντες στη Δραματική διαδικασία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας αλλά και στην ενίσχυση της φαντασίας (Μπακονικόλα, 2000). Αντίστοιχα και ο Τσιάρας (2014) αναφέρει ότι η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η φαντασία, η ανάλυση και η κρίση, καθώς καλλιεργούνται μέσω των Δραματικών Δράσεων, ενεργοποιούν πολλαπλά τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο ομαδοσυνεργατικός και μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εξυπηρετεί την απόκτηση γνώσεων, εισάγει τα νήπια σε καταστάσεις κοινωνικού περιεχομένου που προωθούν την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Όλα τα προαναφερόμενα οφέλη έχουν συμβάλλει ώστε να αναγνωριστεί ως αξιόλογο μέσο αγωγής προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και να αξιοποιηθεί στις παιδαγωγικές διαδικασίες με ποικιλία τρόπων (Μουδατσάκης, 1994).

1.11. Η Δραματική Τέχνη και ο Εναγκαλισμός της με τις ΤΠΕ

Η ψηφιακή τεχνολογία καθώς έχει εισβάλει στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου ποικιλοτρόπως, δεν έμεινε αναξιοποίητη στον τομέα της Δραματικής Τέχνης. Όλες οι νέο - αναδύμενες τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν στις παραγόμενες ταινίες και βίντεο για πρώτη φορά κατά τον προηγούμενο αιώνα, δημιούργησαν καινούργιες μορφές Δραματικής έκφρασης και επηρέασαν την παγκόσμια βιομηχανία ψυχαγωγίας (Saltz, 2001). Έχουν επιδράσει επίσης και σε άλλους τομείς που αφορούν στην Τέχνη όπως για παράδειγμα στα μουσεία όπου με τη χρήση νέων τεχνολογιών μετατρέπονται σε διαδραστικά περιβάλλοντα που παρέχουν στους επισκέπτες πλούσιες πολιτιστικές εμπειρίες υβριδικού χαρακτήρα. (Dal Falco & Vassos, 2017). Αντίστοιχα σήμερα, οι ΤΠΕ μπορούν να έχουν ένα λειτουργικό, μαθησιακό και καλλιτεχνικό ρόλο, στην εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Η χρήση των ψηφιακών μέσων δεν αποσκοπεί στην επικράτησή τους στη μάθηση, αλλά στη δημιουργικότερη αξιοποίηση των μέσων με ταυτόχρονη διατήρηση και ενίσχυση των πλεονεκτημάτων της Δραματικής Τέχνης, όπως η δημιουργικότητα, η ομαδικότητα, η παιγνιώδης μάθηση και ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Το πλεονέκτημα του συνδυασμού των ΤΠΕ και της Δραματικής Τέχνης είναι η δυνατότητα κάθε μαθητής να μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, αφού ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές της νοημοσύνης (Φανουράκη, 2016). Η παραπάνω θέση φαίνεται να συνάδει με τις έρευνες στον νέο-αναδύμενο τομέα της συναισθηματικής νευροεπιστήμης που διαπιστώνουν με μεγαλύτερη πλέον ακρίβεια τη λειτουργία του εγκεφάλου και τις περιοχές στις οποίες εδράζουν οι διαφορετικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Cherniss & Goleman, 2001).

Οι δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ μπορούν να διαμορφώσουν ένα νέο τοπίο στις παιδαγωγικές δραστηριότητες μέσω της Δραματικής Τέχνης. Για παράδειγμα, σύγχρονοι προτζέκτορες που προβάλλουν πάνω σε ειδικό υλικό μπορούν να αποδώσουν ένα νέο σκηνικό και να μειώσουν την ανάγκη δημιουργίας του με τον παραδοσιακό τρόπο. Η χρήση του προτζέκτορα είτε στο μάθημα, είτε ως παραστάσεις είτε ως προβολή ζωντανής δράσης μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα για την ψηφιακή γενιά. Η προβολή μπορεί να αφορά είτε έτοιμο υλικό είτε αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας σχετικά με τη θεματική του μαθήματος. Ακόμη, μπορεί να προβληθούν αποσπάσματα θεατρικών έργων,

μαθησιακό υλικό χρήσιμο για την Δραματοποίηση, διαδραστικό υλικό που εξυπηρετεί την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και οθόνης, σε αίθουσες που υπάρχει διαδραστικός πίνακας. Οι έξυπνες συσκευές επίσης όπως I pad, ipod, κινητά τηλέφωνα, tablets κλπ μπορούν να αξιοποιηθούν με διαδραστικό τρόπο καθώς μπορεί να «συνομιλούν» με τους μαθητές, και να απαντούν σε ερωτήσεις, αποκτώντας έτσι ρόλο δασκάλου- εμψυχωτή, που χτίζει σταδιακά τη Δραματική ένταση με τρόπο εναλλακτικό που ενθουσιάζει τους μαθητές. Επιπλέον, τρόποι αξιοποίησης είναι αυτοί όπου οι έξυπνες συσκευές, χρησιμοποιούνται ως κόμβοι επικοινωνίας ιδιαίτερα σε εξωτερικούς χώρους όπου δεν υπάρχει υπολογιστής με την αποστολή sms και mms στο πλαίσιο μετάδοσης πληροφοριών κατά τη διαδικασία της Δραματικής έντασης, ακόμη και με την ταυτόχρονη χρήση GPS. Σίγουρα προϋπόθεση των παραπάνω είναι η ευελιξία και η προσαρμογή ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την αξιοποίηση των συσκευών αλλά και την αποδοχή της βοήθειας των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών των λιγότερο εκπαιδευμένων σχετικά με την χρήση των τεχνολογιών. Η πρόσβαση στο Διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τη χρήση έξυπνων συσκευών, ενισχύει τη Δραματική Τέχνη όταν προσεγγίζει ζητήματα κοινωνικής φύσεως. Ειδικότερα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να συνεισφέρουν ως εξής: Το Διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει πλούσιο γνωστικό και πληροφοριακό υλικό που θα αποτελέσει το έναυσμα και τη βάση της Δραματικής δημιουργίας. Διάφορα blogs για παράδειγμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα εκμάθησης ιστορικών στοιχείων του Θεάτρου και της Δραματικής Τέχνης, να αξιοποιηθούν για τη δημιουργική γραφή, ή να ενισχύσουν τους ρόλους των συμμετεχόντων και την εξέλιξη των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων. Επιπλέον τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης facebook, twitter, κλπ έχουν αξιοποιηθεί με τη δημιουργία profil ρόλου από την ίδια την ομάδα των εκπαιδευομένων, ακόμη και να δημιουργηθεί ένα avatar, εφόσον, υπάρχουν διαθέσιμα τα ειδικά 3d γραφικά. Υπάρχουν επίσης προγράμματα όπως το Flood για παράδειγμα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα μέσω λογισμικών τεχνητής νοημοσύνης στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν με ένα χαρακτήρα. Μέσα από τους ιστοχώρους και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα έργα που αναρτώνται, εκτός από πλούσιο υλικό, μέσω των σχετικών σχολίων και παρατηρήσεων, προωθούν την κριτική σκέψη και τον κριτικό λόγο. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν, να κρίνουν και να επιλέγουν. Μπορούν επίσης, να δημιουργηθούν ταινίες μικρής ή μεγαλύτερης διάρκειας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως πληροφοριακό και γνωστικό υλικό από τις

εργασίες των παιδιών. Η Δραματική Τέχνη και τα ψηφιακά μέσα αλληλεπιδρούν αλληλοσυμπληρώνουν τη μάθηση και οδηγούν στην αφομοίωση της γνώσης. Οι ΤΠΕ παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές διαμέσου του ψηφιακού περιβάλλοντος να αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό τους χώρο και να έχουν πρόσβαση σε τεράστιο όγκο πληροφοριών. Η χρήση ωστόσο των ΤΠΕ ως μια εναλλακτική μορφή εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση θα πρέπει να ελέγχεται πολύπλευρα και σχολαστικά από τους εκάστοτε παιδαγωγούς, που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους αναδυόμενους κινδύνους και περιορισμούς. Φαινόμενα εθισμού, πρόσβασης σε γνώση αμφίβολης εγκυρότητας, διαδικτυακού εκφοβισμού πρέπει να μην αφήνονται στην τύχη τους και να υπάρχει η ανάλογη στάθμιση για τα αναμενόμενα οφέλη (Φανουράκη, 2016).

1.12. Η Αξιοποίηση του Μύθου στη Δραματική Τέχνη

Μέσα από την εξελικτική θεώρηση του Μύθου, διαπιστώνουμε ότι ο Μύθος γεννήθηκε μέσα από την ίδια τη Ζωή του πρωτόγονου Ανθρώπου, (τροφοσυλέκτη), αποτέλεσε την πρώτη γνώση, στη συνέχεια διπλασιάστηκε, έγινε λογική έκφραση, και μεταμορφώθηκε σε καλλιτεχνικό και λογοτεχνικό δημιούργημα που παραδίδεται από τη μια γενιά στην επόμενη (Καρνέζης, 1986α ,1986β). Ο Μύθος δεν είναι εύκολο να οριστεί (Καρακάντζα, 2004). Πρόκειται για ένα *«σύνθετο και πολύσημο φαινόμενο»*, θεωρείται μια μορφή προεπιστημονικής, και προφιλοσοφικής σκέψης, που γεννήθηκε πριν από την καταγραφή της ιστορίας σε πεζό λόγο (Μήττα, 1997, σ. 17-19). Οι Μύθοι εμπεριέχουν τις παραδόσεις των αρχαίων για τους ήρωες, τους Θεούς τους και τα κατορθώματά τους (Κανατσούλη, 2002). Η δύναμη του Μύθου εντοπίζεται στους συμβολισμούς που εμπεριέχει με τους οποίους ο άνθρωπος ερμηνεύει τον εαυτόν του, τη ζωή, και κάθε τι άγνωστο προς αυτόν (Cambell, 1998; Diel, 1966;). Οι λειτουργίες του Μύθου εντοπίζονται στο χώρο της θρησκείας, της φιλοσοφίας, και της Τέχνης καθώς εκεί αξιοποιούνται οι ερμηνείες και οι συμβολισμοί του (Ματσούκας, 1997). Υπό αυτή την έννοια, ο μύθος όταν αυτό απαιτείται μπορεί να λειτουργήσει ως το εφαλτήριο για τη Δραματική τέχνη. Σύμφωνα με την Καραμήτρου (2004) ο μύθος αποτελεί την απαρχή του Δραματικού γίνεσθαι. Είναι το σημείο εκκίνησης αλλά και εργαλείο καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Ο μύθος χάρη στην ευελιξία του, μέσα από την τραγωδία ερμηνεύεται και μετατρέπεται στο μέσο που «επεξεργάζεσαι σύγχρονους

προβληματισμούς» (Μήττα, 2002, σ. 239). «Η λογοτεχνική και η εικαστική αξιοποίηση του Αρχαίου μύθου είναι ένα φαινόμενο με διάρκεια στο χρόνο» (Μήττα, 2002, σ. 242).

Η επαφή των παιδιών με τη μυθική σκέψη μέσω των σχολικών δράσεων, όπως επισημαίνει ο Κοντάκος (2003), προάγει και διευκολύνει την ορθολογική σκέψη και γι' αυτό επιβάλλεται η παρουσία της στην εκπαίδευση. Ακόμη και οι σύγχρονοι μύθοι με τους ήρωές τους που δεν αναφέρονται οπωσδήποτε στην κοινωνική ζωή πρέπει να εισαχθούν στο σχολείο και να διαφωτιστούν (Κοντάκος, 2003, σ. 209). Ωστόσο το Δραματικό Παιχνίδι είναι αυτό που δίνει τη δυνατότητα της επεξεργασίας του Μύθου ώστε τα παιδιά να θεμελιώσουν και να τακτοποιήσουν μέσα τους τις εικόνες της αφήγησης. Όταν ένας Μύθος προσεγγίζεται με τις Δραματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, τότε παίρνει σάρκα και οστά μέσω της βιωμένης σωματικής μεταγραφής. Η Δραματοποίηση εισάγει το παιδί στον Κόσμο της Τέχνης με τρόπο σφαιρικό και ολοκληρωμένο. Με τις θεατρικές αναπαραστάσεις ενεργοποιούνται οι αισθήσεις των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα μέσω της μαγικής αυτής περιπλάνησης, επιτυγχάνεται η επαφή με άλλους πολιτισμούς. Μέσα από τους δημιουργικούς μυθικούς ρόλους και τις εναλλαγές τους, προκαλείται συγκίνηση, ανοίγεται ένα μονοπάτι προς την ανακάλυψη και την τέρψη, προάγεται η πρωτοβουλία αλλά και η σύμπνοια μεταξύ των μελών της ομάδας πράγμα το οποίο συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους (Καραμήτρου, 2004).

Κάθε λαός διαθέτει τη δική του μυθολογική παράδοση η οποία συνήθως περιορίζεται εθνικά και γεωγραφικά. Η μόνη μυθολογία που ξεπέρασε τα χρονικά και γεωγραφικά της σύνορα είναι η Ελληνική. Άφησε γρηγορότερα πίσω της το στάδιο του ζωομορφισμού, απέκτησε διδακτικό περιεχόμενο και σήμερα αποτελεί παγκόσμιο πνευματικό αγαθό (Αϊονς, 1978; Harrison, 1996). Ήρωες όπως ο Ηρακλής και ο Οδυσσέας, μορφές όπως η Ελένη, η Ναυσικά, καθώς και θεοί όπως ο Δίας, η Αθηνά, κλπ είναι γνωστοί όχι μόνο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη που αποτέλεσαν το πνευματικό στήριγμά της, αλλά η φήμη τους απλώνεται σε όλη τη γη. Κατά τον Κακριδή « η αντοχή τους πρέπει να οφείλεται στην ποιότητά τους» γιατί διαφορετικά θα είχαν αντικατασταθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο από τους μύθους που εμπεριέχονται στην μεσαιωνική ποίηση. Αντιθέτως, η Ελληνική μυθολογία αποτέλεσε πηγή έμπνευσης της Ευρωπαϊκής Τέχνης και Ποίησης (Κακριδής, Αναστασίου, Ρούσσο, Καραγιωργα-Σταθακοπούλου, Παπαχατζής, Κακριδή, κ. α, 1986, σ. 24).

Στην παρούσα διατριβή μέσα από τον πλούτο της αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας επιλέχτηκε ο μύθος της Ιούς, καθώς οι συμβολισμοί που προκύπτουν μέσα από τις περιπέτειές της λόγω της σχέσης της με το Δία, αντανακλώνται οι συνέπειες της επιτήρησης, ενώ ο ήρωας Πανόπτης Άργος μέσω των συμβολισμών που προκύπτουν από τις πράξεις του όπως και του ονόματός του, παραπέμπει επίσης στα μέσα επιτήρησης. Ο μύθος αξιοποιήθηκε ως αφορμή για την πραγματοποίηση παρέμβασης με χρήση Δραματικής Τέχνης, και συγκεκριμένα παιγνίδια ρόλων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο μύθος όπως έχει καταγραφεί από έγκριτους μελετητές.

1.12.1. Ο Μύθος της Ιούς

Ο Μύθος της Ιούς συνδέεται με την περιοχή του Άργους και την μυθολογία των Υξώς βασιλιάδων της Αιγύπτου οι οποίοι είχαν καταγωγή και δεσμούς με αυτή την περιοχή (Καρνέζης, 1986β, σ. 87-88). Σύμφωνα με το Μύθο η Ιώ ήταν κόρη του ποταμού – θεού Ίναχου και ιέρεια στο ναό της θεάς Ήρας στο Άργος. Ο Δίας την ερωτεύτηκε μετά από μάγια που του έκανε η Ίγγα, κόρη της Ηχούς και του Πανός. Η Ήρα όταν αντιλήφθηκε το γεγονός, θυμωμένη, μεταμόρφωσε την Ίγγα σε σουσουράδα για τιμωρία, και κατηγόρησε τον Δία για απιστία. Ο Δίας ισχυρίστηκε ότι δεν άγγιξε ποτέ την Ιώ την οποία μεταμόρφωσε σε άσπρη αγελάδα, για να την προστατέψει. Η Ήρα με τη σειρά της επέμενε ότι η αγελάδα αυτή είναι δική της και την έδωσε στον Πανόπτη Άργο ώστε να την παρακολουθεί διαρκώς, με τα εκατό άγρυπνα μάτια του (Graves, 1979). Τον πρόσταξε επίσης, να τη δέσει σε μια ελιά στη Νεμέα, ή κάπου κοντά στις Μυκήνες σύμφωνα με άλλους μελετητές. *«Η σύζυγος του Κρονίωνος ενεπιστεύθη τη φύλαξιν της Ιούς εις τον Άργον, αυτός δε την έδεσεν πλησίον των Μυκηνών εις ένα δένδρον...»* (Rispen, 1953, σ. 430).

Ο Δίας ήθελε να πάρει πίσω την Ιώ και ανέθεσε στον Ερμή τη συγκεκριμένη αποστολή. Ο ίδιος μεταμορφώθηκε σε Δρυοκολάπτη και ξεκίνησε να πάει κοντά της. Ο Ερμής, παρόλο που ήταν από τους πιο επιδέξιους στις κλοπές, ήξερε ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να κλέψει την Ιώ χωρίς να τον καταλάβει κάποιο από τα εκατό μάτια του Πανόπτη. Για το λόγο αυτό χρησιμοποίησε τον αυλό του και παίζοντας την κατάλληλη μουσική, τον αποκοίμισε. Στη συνέχεια τον χτύπησε με μια πέτρα, τον σκότωσε και απελευθέρωσε την Ιώ. Η Ήρα σε ανάμνηση του Πανόπτη τοποθέτησε τα εκατό μάτια του πάνω στην ουρά του παγωνιού, και στη συνέχεια έστειλε μια

αλογόμυϊγα να τσιμπήσει την Ιώ ώστε να φύγει και να περιπλανηθεί σε άλλες χώρες όπως και έγινε. Κατέληξε μετά από πολλές περιπλανήσεις στην Αίγυπτο όπου ο Δίας της έδωσε την τελική της μορφή. Παντρεύτηκε τον Τηλέγονο και γέννησε τον Έπαφο που θεωρείται γιος του Δία (Graves, 1979, σσ. 217-218).

1.12.2. Ο Άργος Πανόπτης

Από το μύθο της Ιούς στην παρούσα διατριβή καθοριστικής έμπνευσης είναι ο ρόλος του Πανόπτη, μολονότι δεν είναι ξεκάθαρα πρωταγωνιστικός. Ωστόσο, είναι τόσο δυνατοί οι συμβολισμοί που προκύπτουν από την ιδιότητά του, που μας δίνουν τη δυνατότητα να τον παρομοιάσουμε με την δυνατότητα των ψηφιακών μέσων στο σύγχρονο Κόσμο να παρακολουθούν ταυτόχρονα, αδιαλείπτως προς πολλές κατευθύνσεις, λόγω των πολλών τρόπων που έχουν αναπτυχθεί. Ο Άργος Πανόπτης έδρασε στην περιοχή του Άργους, όπως προκύπτει και από το όνομά του και συνδέεται με την ιστορία των βασιλέων του, που το διοίκησαν στους αρχαίους χρόνους. Η λέξη Άργος θεωρείται πελασγική και σημαίνει πεδιάδα. Με βάση τον Απολλόδωρο, ο Άργος ήταν γιός του Αγήνορα και εγγονός του Έκβασου. Είχε εκατό μάτια διάσπαρτα σε όλο του το σώμα ή σε όλο του το κεφάλι. Σύμφωνα με τον Φερεκύδη είχε μόνο ένα οφθαλμό στο μέτωπο. Ο Απολλόδωρος τον παρουσιάζει ως πολύ δυνατό και ισχυρό που κατάφερε να απαλλάξει την ευρύτερη περιοχή από άγρια ζώα και τέρατα που την λυμαίνονταν. Εκτός από την παρακολούθηση της Ιούς που προαναφέρθηκε, ενέργησε ευεργετικά για την περιοχή προστατεύοντας τους κατοίκους, αφού ως άγρυπνος φύλακας εντόπισε και σκότωσε τον Ταύρο σάτυρο, που καταχράζονταν όλες τις βοσκές του τόπου, την Έχιδνα, θυγατέρα του Τάρταρου και της γης που άρπαζε τους περαστικούς (Ζεγκίνης, 1948, σ. 14).

«...Έκβάσου δὲ Ἀγήνωρ γίνεται, τούτου δὲ Ἄργος ὁ πανόπτης λεγόμενος. εἶχε δὲ οὗτος ὀφθαλμοὺς μὲν ἐν παντὶ τῷ σώματι, ὑπερβάλλων δὲ δυνάμει τὸν μὲν τὴν Ἀρκαδίαν λυμαίνόμενον ταῦρον ἀνελὼν τὴν τούτου δορὰν ἠμφιέσατο, Σάτυρον δὲ τοὺς Ἀρκάδας ἀδικοῦντα καὶ ἀφαιρούμενον τὰ βοσκήματα ὑποστὰς ἀπέκτεινε. λέγεται δὲ ὅτι καὶ τὴν Ταρτάρου καὶ Γῆς Ἔχιδναν, ἣ τοὺς παριόντας συνήρπαζεν, ἐπιτηρήσας κοιμωμένην ἀπέκτεινεν. ἐξεδίκησε δὲ καὶ τὸν Ἄπιδος φόνον, τοὺς αἰτίους ἀποκτείνας...» (Απολλόδωρος 1^{ος} αἰ., Βιβλ. Β' κεφ.2).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προαναφερόμενα κατορθώματα του Πανόπτη παρομοιάζονται με τη θετική πλευρά της δυνατότητας των ΤΠΕ για επιτήρηση που μπορούν να μας προστατέψουν και να μας προειδοποιήσουν για επικείμενες κλοπές, αρπαγές, και επιθέσεις και μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να περιορίσουν την εγκληματική συμπεριφορά.

1.13. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου

Συνοψίζοντας το Κεφάλαιο μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η Δραματική Τέχνη με σημείο αφετηρίας την Αρχαία Ελλάδα πέρασε διάφορα εξελικτικά στάδια, πλάστηκε, αξιοποιήθηκε ποικιλοτρόπως και φτάνει στο σήμερα ως ένα πολύτιμο εργαλείο που αξιοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης από τη προσχολική ακόμη ηλικία. Διαφαίνεται επίσης ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, επιδρώντας θετικά στον γνωστικό, κοινωνικό, κινητικό, ψυχοσυναισθηματικό τομέα, αλλά και στην κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων. Οι παιδαγωγικές θεωρίες συνάδουν με τη μαθητοκεντρική φύση της για αυτό και έχει αξιοποιηθεί από πολλούς καταξιωμένους μελετητές τους είδους οι οποίοι ενέπνευσαν τις επόμενες γενιές που εξέλιξαν τις ήδη εφαρμοζόμενες τεχνικές τους. Χάριν της ευελιξίας της εναγκαλίζεται δημιουργικά και με άλλες μορφές Τέχνης όπως με τη Μυθολογία αλλά και με άλλα μέσα όπως οι ΤΠΕ, που αναλύθηκαν προηγουμένως καθώς αξιοποιούνται συνδυαστικά στην παιδαγωγική παρέμβαση που αφορά στο εμπειρικό μέρος της παρούσας διατριβής. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά στη Μυθολογία και ιδίως την Ελληνική που αποτελεί παγκόσμιο αγαθό, και παρουσιάστηκε ο συγκεκριμένος Μύθος, οι συμβολισμοί του και στη συνέχεια στο πως αυτοί μεταφέρονται στο σύγχρονο κόσμο.

Κεφάλαιο 2^ο

Το Πανοπτικό Ζήτημα και η Ψηφιακή Εποπτεία

2.1. Οι Εποπτικοί Μηχανισμοί στο παρελθόν

Ο Foucault στο γνωστό έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία» αναφέρεται σε αυτούς τους μηχανισμούς. Ειδικότερα περιγράφει ότι από τα τέλη του 17^{ου} αι., με βασικό επιχείρημα την αποφυγή εξάπλωσης του λοιμού, ορίζονταν κανόνες που εξυπηρετούσαν τη διαρκή εποπτεία. Η αυστηρή αστυνόμευση του χώρου, η απαγόρευση εξόδου των πολιτών και η διαρκής αναφορά των διορισμένων επιτρόπων, οι οποίοι κατέγραφαν τα γεγονότα για την συμμόρφωση ή μη των πολιτών με τους κανόνες, αποτελούσαν τα βασικά εργαλεία ελέγχου (Foucault, 1976, σ. 259). Ακόμη, από τις αρχές του 19^{ου} αι. η πειθαρχική εξουσία με το ψυχιατρικό άσυλο, το σωφρονιστήριο, το αναμορφωτήριο, το ίδρυμα επιτηρούμενης εκπαίδευσης και ως ένα βαθμό τα νοσοκομεία, αποτέλεσαν μηχανισμούς σωφρονισμού και διάκρισης του φυσιολογικού απ το μη φυσιολογικό, και φτάνουν ως τις μέρες μας από το μακρινό παρελθόν(Foucault, 1976).

2.1.1. Το πανοπτικό σύστημα του Bentham

Το «Πανοπτικόν», η πρότυπη φυλακή του Bentham, έχει αναλυθεί ευρέως από το Foucault (1976) ο οποίος παραλληλίζει τον τρόπο λειτουργία της με ένα καλά σχεδιασμένο μηχανισμό εποπτείας τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιήσει κάθε εξουσία με σκοπό τον έλεγχο των πολιτών. *«Το πανοπτικόν πρέπει να νοείται ως ένα γενικεύσιμο πρότυπο λειτουργίας, ως ένας τρόπος καθορισμού των σχέσεων της εξουσίας με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Είναι το διάγραμμα ενός μηχανισμού εξουσίας ένας τύπος πολιτικής τεχνολογίας»* (Foucault, 1976, σ. 278). Συνιστά έναν ιδανικό τρόπο ελέγχου πολύ αποτελεσματικό γιατί μπορεί να τροποποιήσει την συμπεριφορά των εγκλειστών. Πρόκειται για ένα δακτυλιοειδές κτίριο το οποίο στο κέντρο του φέρει ένα πύργο με μεγάλα παράθυρα που βλέπουν στο εσωτερικό του δακτυλίου και κατ επέκταση στο περιφερειακό οικοδόμημα. Το περιφερειακό

οικοδόμημα διαιρείται σε κελιά, τα οποία έχουν παράθυρα προς την πλευρά του πύργου. Με αυτόν τον τρόπο, ένας επιτηρητής φτάνει μέσα από τον πύργο να παρακολουθεί όλους τους εγκλείστους. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του αρθρογράφου Μπουκάλα (2006) στην εφημερίδα «Καθημερινή» για το Πανοπτικό κτίριο αλλά και την συσχέτιση με την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία. όπου μεταξύ άλλων αναφέρει: «Ο Bentham που υπήρξε μέλος του φιλελληνικού κοιμητηρίου του Λονδίνου και φέρεται να αλληλογραφούσε με τον Αδαμάντιο Κοραή, πρότεινε να κατασκευαστεί μια πρότυπη φυλακή, το όνομα της οποίας, «panopticon» όπως σημειώνει ο καθηγητής Κιτρομηλίδης Π. σε κείμενό του απηχεί τον Πανόπτη Άργο, το τέρας με τα εκατό μάτια, που η Ήρα του είχε αναθέσει να επιτηρεί την Ιώ...» (Μπουκάλας, 2006, σ. 2)

Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα του πανοπτικού οικοδομήματος είναι να φέρει τον κρατούμενο σε «*μια μόνιμη και συνειδητή κατάσταση ορατότητας*» (Foucault, 1976, σ. 266). Η πανοπτική φυλακή είναι τόσο καλά σχεδιασμένη, όπου από τον κεντρικό πύργο ο εποπτευόμενος βλέπει τα πάντα χωρίς να τον βλέπουν. Ο εποπτευόμενος από την άλλη πλευρά γνωρίζει ότι παρακολουθείται και συναινεί σε αυτή τη συνθήκη χωρίς να γνωρίζει ωστόσο πότε αυτό συμβαίνει, αλλά έχει επίγνωση ότι μπορεί να συμβαίνει ανά πάσα στιγμή. Το άτομο ζώντας σε ένα χώρο πλήρους ορατότητας, υπόκειται στους καταναγκασμούς της εξουσίας, με αποτέλεσμα να προσαρμόζει αυτόματα τη συμπεριφορά του. Στο πανοπτικό του Bentham, η εξουσία είναι ορατή και ταυτόχρονα ανεξέλεγκτη από την πλευρά του επιτηρούμενου. Το σχήμα αυτό προσφέρει οικονομία στο χώρο, στο προσωπικό και γίνεται πολύ αποτελεσματικό χάρη στον αυτοματοποιημένο, αδιάλειπτο, και προληπτικό χαρακτήρα του. Το Πανοπτικό οικοδόμημα του Jeremy Bentham θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί σαν μηχανή για πειράματα, για τη μεταβολή της συμπεριφοράς, καθώς και το σωφρονισμό (Foucault, 1976, σσ. 259-298). Επιπλέον σύμφωνα με τον Strub Harry, (1989) συνεχίζει να αποτελεί το θεμελιώδες πρότυπο των σχέσεων εξουσίας στο οποίο βασίζεται το φαινόμενο του Πανοπτισμού (όπως αναφ. στο Σαματάς, 2002) στις σύγχρονες κοινωνίες όπου λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, συντελείται πλέον μέσα στους διαδικτυακούς τόπους με αποτέλεσμα σήμερα να γίνεται λόγος για τον ψηφιακό πανοπτισμό ή αλλιώς ψηφιακή εποπτεία ή επιτήρηση, θέμα που τίθεται προς εξέταση και ανάπτυξη παρακάτω.

2.2. Η Ψηφιακή Εποπτεία - Πανοπτισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες

Η άσκηση της εποπτείας των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες έχει πάρει άλλες διαστάσεις. Καθώς η χρήση των ΤΠΕ διέπει τις καθημερινές δραστηριότητες του Ανθρώπου, η εποπτεία συντελείται πλέον, μέσα από τα διαδικτυακά περιβάλλοντα και κατά κάποιο τρόπο απομακρύνεται από τους φυσικούς χώρους. Αποτελεί επίσης αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου των κοινωνιολόγων αλλά και άλλων επιστημόνων. Σύμφωνα με τον Lyon (2007^a) με τον όρο επιτήρηση εννοούμε τη διαρκή και συστηματική παρακολούθηση των προσωπικών δεδομένων για λόγους επιρροής, προστασίας και χειραγώγησης. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο υλοποιείται συστηματικά στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ η έκτασή της απαιτεί επιστημονικό έλεγχο ως προς τις επιπτώσεις της (Lyon, 2007b). Οι κοινωνιολόγοι εστιάζουν τον προβληματισμό τους στην αρνητική πλευρά της εφαρμογής της εποπτείας ή αλλιώς του πανοπτισμού των ψηφιακών μέσων γιατί εγκυμονεί κινδύνους για την ελευθερία των πολιτών καθώς υπονομεύει το δικαίωμά τους στην ιδιωτικότητα και στοχεύει στον έλεγχο, στη χειραγώγησή τους, ενώ ταυτόχρονα εγείρει ζητήματα ηλεκτρονικών παραβιάσεων με κυρίαρχο σκοπό το κέρδος (Castells 1997; Σαματάς, 2002). Ο Πανοπτισμός είναι ένα ζήτημα που έχει και πολιτικές προεκτάσεις. Καθώς αυτός επιχειρείται όπως προαναφέρθηκε στο όνομα της προστασίας των πολιτών επιτυγχάνει την *«απεμπόληση αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων, όπως του ασύλου της κατοικίας, και της αξιοπρέπειας του ατόμου-πολίτη, μετατρέποντας τον σε αδιάφορο και παθητικό υποκείμενο»* (Σαματάς, 2002, σ.13).Το ζήτημα της επιτήρησης των πολιτών από το κράτος, ή η παρακολούθηση της Ζωής ενός πολίτη ως καταναλωτή, μπορεί να προκύψει με τη χρήση εξεζητημένων τεχνολογιών πληροφορικής. Αυτό ενέχει πολλούς και ποικίλους κινδύνους, τόσο πραγματικούς, όσο και εν δυνάμει. Αρκεί να αναλογιστούμε μόνο τις κυβερνητικές πρωτοβουλίες (ΗΠΑ) αμέσως μετά την 11η Σεπτεμβρίου 2001, ή την τάση που έχουν οι διάφορες εταιρείες να δημιουργούν βάσεις δεδομένων με το αγοραστικό προφίλ των πελατών τους. Πράγματι, ο κάθε πολίτης μπορεί να γίνει αντικείμενο παρακολούθησης. Εγείρονται επομένως καίρια ερωτήματα, όσον αφορά στη διάδοση τέτοιων πρακτικών, όπως επίσης και θεμάτων λειτουργικού χαρακτήρα, στο όχι τόσο μακρινό μέλλον (Pinder, 2008).

Παρόμοια και ο Rick Stallman, καθηγητής Φυσικής και Προγραμματιστής στο MIT, ο οποίος κατασκεύασε το ελεύθερο λογισμικό Linux, υποστηρίζει ότι η επιτήρηση

συντελείται με πολλούς τρόπους, μέσω των δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα τονίζει ότι, «*μεταξύ άλλων κακών που μπορεί να προκύψουν σε μια άδικη ψηφιακή κοινωνία είναι και η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου και της διαρκούς επιτήρησης*» (Stallman, 2011, σ. 2). Οι υπολογιστές εξυπηρετούν την επιτήρηση αφού τα λειτουργικά τους συστήματα είναι κατασκευασμένα έτσι ώστε να μπορούν να καταγράφουν δεδομένα και να τα αποθηκεύουν στον κεντρικό διακομιστή. Τα κινητά τηλέφωνα, επίσης, με μια εξ αποστάσεως εντολή έχουν τη δυνατότητα να αναμεταδώσουν την ακριβή τοποθεσία του κατόχου τους υπολογισμένη από δορυφόρο. Ο Stallman παραθέτει μία περίπτωση όπου Γερμανός πολίτης απαίτησε από εταιρεία κινητής τηλεφωνίας μετά από δικαστική παρέμβαση, έκθεση με τις τοποθεσίες που ο ίδιος βρέθηκε σε χρονικό διάστημα έξι μηνών. Ο μακρύς κατάλογος με τις 44.000 θέσεις που έλαβε, αναδεικνύει τις τεράστιες δυνατότητες συνεχούς εποπτείας. Πάγια τακτική επίσης των παρόχων διαδικτυακών υπηρεσιών είναι να κρατούν για μεγάλο χρονικό διάστημα δεδομένα στην περίπτωση που το κράτος θελήσει να ελέγξει οτιδήποτε. Αυτό συνιστά μια μορφή επιτήρησης εξ' αποστάσεως. Ακόμη, χρησιμοποιείται τεχνολογία που δεν συνδέεται με εμάς και υπάρχει για να μας παρακολουθούν. Στο Ηνωμένο Βασίλειο για παράδειγμα όλη η κυκλοφορία καταγράφεται. Η καταγραφή γίνεται σε πραγματικό χρόνο με αποτέλεσμα η αστυνομία να μπορεί να ελέγχει τον οποιοδήποτε. Αυτό επιτυγχάνεται με κάμερες τοποθετημένες στο πλάι των δρόμων (Stallman, 2011).

Όσο οι Άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους, είτε με τον πρωτόγονο τρόπο μέσα στις φυλές, είτε σε παγκόσμια δίκτυα όπως συμβαίνει σήμερα, το προσωπικό απόρρητο και η ασφάλεια είναι δυσκολότερο να εξασφαλιστούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η λεγόμενη «ηλεκτρονική γειτνίαση» να μπορεί να μας εκθέσει σε κλοπές, κατασκοπίες, παραποιήσεις προσωπικοτήτων, αποπλανήσεις ανηλίκων, απειλές κλπ. (Δερτούζος, 1998, σ. 527-528). Η κάθε κυβέρνηση ή ο εργοδότης χρησιμοποιώντας την πληροφοριακή αγορά μπορούν να ασκήσουν ένα είδος ύπουλου ελέγχου. Έτσι η πληροφοριακή αγορά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για καλό και για κακό (Δερτούζος, 1998, σ. 537). Εξετάζοντας το θέμα σφαιρικά μπορούμε να διακρίνουμε και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει και ο χώρος της εξουσίας αντίστοιχα, από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Η κυβερνητική και διοικητική λειτουργία για παράδειγμα, οφείλει να είναι διαφανής και διαθέσιμη προς έλεγχο, μέσω των ΤΠΕ, από τους πολίτες (Molnar, 2008). Επίσης κρατικές και εθνικές υποδομές

προετοιμάζονται για πιθανές κυβερνοεπιθέσεις, όπως για παράδειγμα, το υπουργείο εθνικής άμυνας διοργανώνει ασκήσεις κυβερνοάμυνας σε συνθήκες προσομοίωσης με την ονομασία Πανόπτης ήδη από το έτος 2010. Σαφέστατα παραπέμπει στον Αρχαίο μύθο και ενισχύει την άποψη ότι ο Πανόπτης Άργος συμβολικά έχει καθορίσει και έχει δώσει το όνομά του σε ότι σχετίζεται με τις ψηφιακές επιθέσεις, υποκλοπές, παρακολουθήσεις, κλπ. Σύμφωνα με τους Κρανιδιώτη & Παπαγεωργίου, (2016) οι ασκήσεις αυτές αφορούν καταστάσεις κυβερνοεπιθέσεων από κακόβουλους χρήστες σε σημαντικές εθνικές υποδομές και στην αντιμετώπισή τους. Άξιον αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι σε αυτές συμμετέχουν και συνεργάζονται τα σώματα ασφαλείας, ο ακαδημαϊκός, ο δημόσιος, και ο ιδιωτικός τομέας. Ακόμη σύμφωνα με τις πολύκροτες αποκαλύψεις των «*Wikileaks από τον Julian Assange το 2011 και του Global surveillance disclosure από τον Edward Snowden το 2013*» για τις μαζικές παρακολουθήσεις ιδιωτών και κυβερνητικών υποδομών σε παγκόσμιο επίπεδο διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχει πλέον καμμία αμφιβολία ότι βρισκόμαστε σε ένα καθεστώς καθολικής παρακολούθησης, όπου οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες στο σύνολό τους, υποκλέπτονται μαζικά και συστηματικά, καταργώντας το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα (Ανδρουλιδάκης, 2014, σ. 69; Βενέρης, 2014). Επιπλέον η εξέλιξη της τεχνολογίας των δορυφορικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται από κρατικές δομές αλλά και ιδιώτες, κυρίως, μεγάλες επιχειρήσεις, συνδυαστικά με τις δυνατότητες του Διαδικτύου, έχει συμβάλει στην παγκόσμια εξάπλωση της παρακολούθησης. Με την δυνατότητα καταγραφής ενός μεγάλου όγκου δεδομένων, επιτυγχάνονται μαζικές παραβιάσεις σε υπερεθνικό επίπεδο, ενώ παράλληλα η απίστευτη έκταση της ορατότητας που έχει εξακτινωθεί λόγω της χρήσης των ΤΠΕ, συνέβαλε στην αύξηση των αποστάσεων μεταξύ του παρατηρητή και των παρατηρούμενων (Giddens, 1990). Μια βασική διαφορά επίσης των παραδοσιακών μορφών επιτήρησης με τις νέες ψηφιακές μορφές της είναι η δυνατότητα καταγραφής των πληροφοριών στις βάσεις δεδομένων. Συνεπώς το πανοπτικό φαίνεται πως έχει εξελιχθεί σε υπέρ - πανοπτικό. Το νέο υπέρ - πανοπτικό σύστημα *superpanoptikon* έχει σχεδόν απεριόριστες δυνατότητες συλλογής, αποθήκευσης και επεξεργασίας μεγάλου όγκου πληροφοριών και για αυτό διαφέρει από τους παραδοσιακούς τρόπους παρακολούθησης, χωρίς ωστόσο να παύει να ισχύει η σχέση επιτηρητή και επιτηρουμένου (Poster, 1990). Το ζήτημα όμως προχωρά πλέον ένα βήμα παραπέρα, καθώς οι αποθηκευμένες πληροφορίες μέσω αλγορίθμων και ειδικών λογισμικών αναλύονται και συσχετίζονται, παράγοντας νέες ψηφιακές ταυτότητες. Μόλις

ολοκληρωθεί η βάση δεδομένων δεν φαίνεται να έχει σημασία τι πραγματικά σκέφτονται ή κάνουν τα επιτηρούμενα πρόσωπα. Συνεπώς οι βάσεις δεδομένων ερήμην τους μπορούν απλά να συμπληρώσουν τις δικές τους μορφές και προσωπικότητες (Simon, 2005). Έτσι, από την εποχή της παραδοσιακής παρακολούθησης, surveillance βρισκόμαστε στην εποχή της αρχειοπαρακολούθησης dataveillance. Ο όρος αναφέρεται ακριβώς στην προαναφερόμενη δυνατότητα αποθήκευσης, επεξεργασίας, εκτίμησης, αξιολόγησης των δεδομένων και την αναγωγή τους σε νέες πληροφορίες που αξιοποιούνται από εκείνους που επιθυμούν το κέρδος και τη χειραγώγηση των πολιτών (Σαματάς, 2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ιστοσελίδα webarchive.org, η οποία διαθέτει στη βάση δεδομένων της τουλάχιστον 40 δισεκατομμύρια δημοσιευμένες ιστοσελίδες (Πέρρος, 2006). Αντίστοιχα και η (Zuboff, 2019, p. 14) αναφέρεται στην καπιταλιστική επιτήρηση «*Surveillance capitalism*» και παρατηρεί ότι η ανθρώπινη δράση και εμπειρία αποτελεί το δωρεάν υλικό που συλλέγεται με σκοπό να μεταφραστεί σε «*δεδομένα πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς*». Διαφαίνεται λοιπόν ότι σύγχρονος πανοπτισμός στη σημερινή του ψηφιακή μορφή εκτός από τις συνέπειες στις ελευθερίες των πολιτών, μπορεί και παρεμβαίνει δυναμικά στην κοινωνική δραστηριότητά τους αλλά και στην ιδιωτική τους ζωή, μεσά από τις δυνατότητες συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών που τους αφορούν. Οι πληροφορίες που μπορεί να αφορούν καταναλωτές, φορολογούμενους πολίτες, τηλεθεατές, ασθενείς κλπ, υφαρπάζονται από «*επιτήδεις*» οι οποίοι τις παρέχουν σε εταιρείες ακόμη και σε υπηρεσίες ασφάλειας με σκοπό το κέρδος (Σαματάς, 2000).

Μια απαισιόδοξη προοπτική όλων αυτών θα ήταν στο μέλλον να συμβεί αυτό που υποστηρίζουν οι τεχνοφοβικοί και οι επικριτές της τεχνολογίας. Σύμφωνα με την τεχνοφοβική άποψη που βασίζεται στο μοντέλο του G. Orwell εμπνευσμένο από το βιβλίο του με τίτλο «*1984*», ο κάθε πολίτης θα τελεί υπό καθεστώς ολοκληρωτικής παρακολούθησης με αποτέλεσμα τη συνεχή εποπτεία και την καταπίεση των ανθρώπων. Στο αποκορύφωμα αυτής της απαισιόδοξης προοπτικής βρίσκεται ο τερματισμός της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους Homo Sapiens, καθώς οι νέες μηχανές τεχνητής νοημοσύνης ενδέχεται να εξολοθρεύσουν το ανθρώπινο γένος και οι απάνθρωπες συνθήκες ζωής να γίνουν πραγματικότητα (Pinter,2008). Χωρίς να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν αυτές οι προβλέψεις των τεχνοφοβικών επιβεβαιωθούν, είναι απαραίτητο να προβάλλουμε την θέση των ειδικών για το θέμα

καθώς όπως παρατηρεί ο Σαματάς (2000, σ. 21) «η πειθαρχική κοινωνία του πανοπτισμού παράγει κοινωνία προσποίησης» και ο κάθε πολίτης «θα προσπαθεί να αμυνθεί προσποιούμενος» και ταυτόχρονα κάνει λόγο για ανάγκη ενημέρωσης των πολιτών όπως ήδη έχει ξεκινήσει σε ορισμένες χώρες όπως οι ΗΠΑ από διάφορες οργανώσεις οι οποίες αντιστέκονται στη διαμορφούμενη κατάσταση αναπτύσσοντας το αντιπανοπτικό κίνημα.

Οι νέες τεχνολογίες, ωστόσο, είτε πρόκειται για ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, είτε για ιστοσελίδες πληροφοριών, όπως το you tube, η Wikipedia, ή διαδικτυακά παιχνίδια πολλών παικτών και τα συναφή, απλώς κάνουν πραγματικότητα την αρχέγονη επιθυμία μας να συνδεόμαστε με άλλους ανθρώπους ακόμη και αν αυτό γίνεται με ηλεκτρόνια που ταξιδεύουν στον κυβερνοχώρο. Υπό αυτή την έννοια, οι νέες τεχνολογίες με τις εκπληκτικές τους δυνατότητες εξυπηρετούν ανθρώπινες ανάγκες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναδύθηκαν από στους προϊστορικούς χρόνους της ανθρωπότητας (Christakis, 2010, σ. 338). Από μελέτες σε διαφορετικές κοινωνίες, διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, οι χρήστες του Διαδικτύου είναι περισσότερο κοινωνικοί, έχουν περισσότερους φίλους και είναι κοινωνικά και πολιτικά περισσότερο ενεργοί από τους μη χρήστες (Castells, 2005). Οι ανθρώπινες ανάγκες είναι αυτές που μας καθοδηγούν ώστε να χρησιμοποιήσουμε την ψηφιακή τεχνολογία για να επικοινωνήσουμε με άλλους ανθρώπους και εάν κινηθούμε έξυπνα μπορεί «να επηρεάσει τις ζωές μας, τα έθνη μας και τους πολιτισμούς μας, στο βαθμό που θα το επιτρέψουμε εμείς» (Δερτούζος, 1998, σ. 540).

2.3. Η εποπτεία των μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.

Η τεχνολογική έκρηξη στον χώρο των ΤΠΕ αναμφίβολα μέσα σε λίγες δεκαετίες έχει διαμορφώσει ένα εντελώς νέο τοπίο στον τρόπο διακίνησης των πληροφοριών, στην επικοινωνία, την ψυχαγωγία, στην αναζήτηση της γνώσης, στην ταχύτητα μετάδοσης όλων αυτών και γενικότερα, στην καθημερινότητά του σύγχρονου ανθρώπου. Μία άλλη ωστόσο σημαντική εφαρμογή τους που έχει επιδράσει στον τρόπο επικοινωνίας των Ανθρώπων είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, «social networks», με το Facebook να είναι το ευρύτερα διαδεδομένο από αυτά τα δίκτυα. Το Facebook ξεκινώντας ως ένα περιορισμένο δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ συμφοιτητών στο

Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, σήμερα έχει φτάσει να απαριθμεί εκατοντάδες εκατομμύρια χρήστες, που διατηρούν σελίδα σε αυτό. Όπως είναι γνωστό καθένας από τους χρήστες διατηρεί τη δική του σελίδα, profile, διάμεσου της οποίας μπορεί να κοινοποιήσει οποιαδήποτε πληροφορία τον αφορά, όπως δραστηριότητες, τοποθεσίες στις οποίες βρίσκεται, φωτογραφίες, βίντεο, ενδιαφέροντα, θέσεις πολιτικού περιεχομένου, ακόμη και το πώς αισθάνεται και τι νοιώθει. Σε όλες τις δημοσιεύσεις κάθε ατόμου μπορεί να έχουν πρόσβαση, τόσο οι διαδικτυακοί φίλοι του αλλά και άλλοι χρήστες εάν τις αναζητήσουν, εφόσον το προφίλ είναι δημόσιο. Υπό αυτή την έννοια το προφίλ του κάθε χρήστη του facebook είναι ορατό από όλους τους άλλους χρήστες. Αντίστοιχα, ο κάθε χρήστης παρακολουθεί τις δημοσιεύσεις των άλλων χρηστών. Συγκρίνοντας την δομή του Panopticon του Jeremy Bentham με τη δομή του Facebook διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες, καθώς και στις δυο περιπτώσεις προκύπτει η δυνατότητα εποπτείας όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, οι χρήστες του Facebook μοιάζουν με τους έγκλειστους της πανοπτικής φυλακής αφού, όλοι μπαίνουν οικειοθελώς όμως, σε μια κατάσταση ορατότητας, με τη μόνη διαφορά ότι μπορούν ταυτόχρονα να ασκούν εποπτεία, καθώς παρακολουθούν το προφίλ των άλλων χρηστών. Ακριβώς αυτή η ισομερής δυνατότητα να παρακολουθούν τους άλλους χρήστες και να παρακολουθούνται αντίστοιχα από άλλους χρήστες, λειτουργεί ως ένας διευκολυντικός παράγοντας ώστε να κοινοποιούν προσωπικές πληροφορίες, που ενδεχομένως δεν θα γνωστοποιούσαν με τόση ευκολία σε τόσους πολλούς ανθρώπους, κάτω από άλλες συνθήκες. Η διαρκής κατάσταση εποπτείας είναι επίσης ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό του πανοπτικού οικοδομήματος και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αφού κάθε δημοσίευση κοινοποιείται ταυτόχρονα στους άλλους χρήστες. Επιπλέον κάθε χρήστης λαμβάνοντας υπόψιν ότι διαρκώς οι φίλοι του παρακολουθούν τις δημοσιεύσεις του, προσέχει τι και πως το κοινοποιεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του είδους της προσοχής αποτελούν οι φωτογραφίες που κοινοποιούνται ή επιλέγονται ως προφίλ. Συνήθως είναι ιδιαίτερες, καλαίσθητες και αναδεικνύουν τον χρήστη μέσα από πρωτότυπες και ευφάνταστες πόζες. Υπάρχει πάντα ωστόσο και η μερίδα χρηστών που αποτελεί την εξαίρεση αυτού του κανόνα. Το προφίλ του κάθε χρήστη μπορεί επίσης να παρακολουθείται από πιθανούς εργοδότες ή πανεπιστημιακές σχολές, στις οποίες έχει αιτηθεί για τη φοίτησή του, όπως συχνά συμβαίνει με πανεπιστήμια κυρίως στο εξωτερικό. Όταν αυτό το γνωρίζει ο χρήστης ή το υποψιάζεται, αναγκάζεται να επιδείξει την δέουσα συμπεριφορά. Από τα

παραπάνω διαφαίνεται ότι ο κάθε χρήστης προσέχει και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σχεδόν μηχανικά και αυτοματοποιημένα, επειδή παρακολουθείται όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση των εγκλείστων του panopticon. (Ο Πανοπτισμός στα Κοινωνικά Δίκτυα, 2008). *«Το άτομο που καθυποβάλλεται σε ένα πεδίο ορατότητας, και που το ξέρει, επωμίζεται το ίδιο τους καταναγκασμούς της εξουσίας· τους προσαρμόζει αυθόρμητα στον εαυτό του δέχεται μέσα του τη σχέση εξουσίας όπου παίζει ταυτόχρονα και τους δύο ρόλους· γίνεται η βάση της ίδιας της καθυπόταξης»* (Foucault, 1976, σ. 266).

Είναι πρόδηλο πως οι παραπάνω τοποθετήσεις έχουν έρεισμα για αυτό και πρόσφατα, το ζήτημα της εποπτείας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποτέλεσε αντικείμενο της έβδομης τέχνης. Ντοκιμαντέρ του 2020 σε σκηνοθεσία του βραβευμένου κινηματογραφιστή Jeff Orlowski για λογαριασμό της Netflix με τίτλο «The Social Dilemma» (Το Κοινωνικό Δίλημμα) πραγματεύεται την αρνητική επίδραση που έχουν τα κοινωνικά δίκτυα στη κοινωνία και αποκαλύπτει τον τρόπο που μας χειραγωγούν. Το θέμα προβάλλεται μέσα από τις συνεντεύξεις πρώην βασικών στελεχών εργαζόμενων σε κολοσιαίες εταιρίες τεχνολογίας, όπως Google, Facebook, Twitter κτλ. Μεταξύ των διαφόρων στελεχών που τοποθετούνται στο ντοκιμαντέρ, ο Jeff Steibert, για παράδειγμα, πρώην στέλεχος της Twitter, αναφέρει ότι «κάθε ενέργεια που κάνουμε στο Διαδίκτυο παρακολουθείται, μελετάται και καταχωρείται. Τι ακριβώς κοιτάς, για πόσο το κοιτάς». Ο Guillaume Chaslot, πρώην προγραμματιστής στο Youtube προβάλλει στο ντοκιμαντέρ την ανησυχία του σχετικά με έναν αλγόριθμο που επεξεργάζοταν ο ίδιος και ο οποίος αύξανε την πόλωση στην Κοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο η πόλωση είναι ζητούμενο γιατί κρατά καθηλωμένο τον κόσμο στο Διαδίκτυο. Ο Jaron Lanier, επίσης, εφευρέτης της εικονικής πραγματικότητας αναφέρεται επί της ουσίας όλου του ντοκιμαντέρ λέγοντας, ότι το ζητούμενο είναι η ανεπαίσθητη αλλαγή στη συμπεριφορά των χρηστών. Αυτό επιτυγχάνεται με την προώθηση του ανάλογου περιεχομένου με βάση την προσωπικότητά μας που έχουν σκιαγραφήσει, καθώς συλλέγουν πληροφορίες για εμάς, τις επεξεργάζονται και δημιουργούν όπως προαναφέρθηκε νέες ταυτότητες με προβλεπτική ικανότητα σχετικά με τις προτιμήσεις τις κινήσεις μας και τη συμπεριφορά μας. Ο Jaron Lanier, για την αποφυγή των παραπάνω προτείνει ως την ιδανικότερη λύση να κλείσουμε όλοι τα προφίλ μας στα κοινωνικά δίκτυα αλλά, επειδή αυτό δεν πρόκειται να γίνει, δίνει κάποιες συμβουλές σχετικές με τη χρήση

τους. Ο σκηνοθέτης του ντοκιμαντέρ παρουσιάζοντας το πώς χρησιμοποιούν τα μέσα τα παιδιά μιας πενταμελούς οικογένειας και αναδεικνύοντας τον τρόπο που λειτουργούν οι αλγόριθμοι, μέσω της Δραματικής Τέχνης καταφέρνει να προβληματίσει τον τηλεθεατή και να αποκαλύψει τους τρόπους επιρροής των κοινωνικών μέσων (Καργιοφύλης, 2020).

Μια άλλη πτυχή των επιπτώσεων από τη χρήση των κοινωνικών μέσων είναι αυτή της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Το Facebook στο παρελθόν φέρεται να παραχώρησε προσωπικά δεδομένα χρηστών (Zuboff, 2019) μολονότι υπάρχει η δυνατότητα επιλογής από το χρήστη για το ποια δεδομένα του να μην αποκαλύπτονται. Με τη παραχώρηση σε διάφορες εταιρίες της δυνατότητας να προσθέτουν πληροφορίες για καταναλωτικές και αγοραστικές δραστηριότητες χρηστών όταν επισκεπτόταν ένα site τις οποίες έβλεπαν οι άλλοι χρήστες, οι εταιρίες κατάφερναν να διαφημίζουν τα προϊόντα τους. Επειδή όμως στην πράξη αυτή η δυνατότητα είναι κάτι αντίστοιχο με αυτό της διάδοσης πληροφοριών από τους καταστηματάρχες σε φίλους και γνωστούς μας για τις αγορές μας, χωρίς τη συγκατάθεσή μας, υπήρξε θύελλα αντιδράσεων η οποία ανάγκασε τον επικεφαλής της εταιρείας να ζητήσει δημόσια συγνώμη. Επίσης, να προβεί σε ρυθμίσεις ώστε να απαιτείται η συναίνεση του χρήστη για την προσθήκη τέτοιων πληροφοριών (Ο Πανοπτισμός στα Κοινωνικά Δίκτυα, 2008).

Εκτός όμως από τη διάθεση των δεδομένων των χρηστών από τις ίδιες τις εταιρείες, προβλήματα εκμετάλλευσης μπορεί να προκύψουν από δεδομένα που μπορεί να διαρρεύσουν από κενά ασφάλειας στις σχετικές ηλεκτρονικές πλατφόρμες ή από διάφορες δυσλειτουργίες τους. Όπως συνέβη πολύ πρόσφατα, όπου σύμφωνα με δημοσιεύματα διέρρευσαν δεδομένα από 533 εκατομμύρια χρήστες του Facebook, λόγω προβλήματος. Τα δεδομένα αφορούσαν σε ψευδώνυμα αλλά και πλήρη ονόματα των χρηστών, τηλεφωνικούς αριθμούς, ημερομηνίες γέννησης και σε κάποιες περιπτώσεις, διευθύνσεις e-mails. Σύμφωνα με άρθρο της Business Insider τα δεδομένα φαίνεται να υπάρχουν δωρεάν σε ένα φόρουμ χάκερ και να είναι προσβάσιμα σε οποιονδήποτε έχει βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ. Στο ίδιο άρθρο ο Alon Gall , ειδικός σε ζητήματα κυβερνοασφάλειας δήλωσε πως μια βάση δεδομένων τέτοιας έκτασης θα μπορούσε να οδηγήσει σε εκμετάλλευση των δεδομένων για την τέλεση εγκληματικών ενεργειών όπως πρόσβαση σε λογαριασμούς η ακόμη και διάφορες επιθέσεις (Holmes, 2021). Το παραπάνω περιστατικό το οποίο πιθανότατα

μπορεί να μην είναι το μοναδικό ή και να επαναληφθεί, είναι ικανό να μας κάνει να αναρωτηθούμε ως χρήστες σελίδων κοινωνικής δικτύωσης κατά πόσο τα δικά μας δεδομένα, που καταχωρούμε, ενδεχομένως χωρίς δεύτερη σκέψη, μπορεί να συνιστούν εν τέλει, μια εν δυνάμει απειλή για εμάς τους ίδιους.

Η παράθεση πληροφοριών τοποθεσίας επίσης, μέσω των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μια κατάσταση διαρκούς εποπτείας. Δημοσιεύσεις με βάση τον εντοπισμό του χώρου αλλά και του χρόνου και πολλές φορές με την προσθήκη και άλλων παρευρισκομένων που είναι και διαδικτυακοί φίλοι, το γνωστό Tag ή αλλιώς προσθήκη με ετικέτα, είναι πολύ συχνές. Όμως, σύμφωνα με τη δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος αυτού του είδους η πληροφόρηση αποτελεί συχνή περίπτωση εκμετάλλευσης από τους διαρρήκτες που παρακολουθούν μέσω facebook και «επισκέπτονται» τα σπίτια των θυμάτων τους όταν αυτά έχουν κοινοποιήσει με posts/comments την παρουσία τους σε κάποια άλλη περιοχή (Σφακιανάκης, Παπαθανασίου & Λάλας, 2013).

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να παίξουν τον δικό τους πανοπτικό ρόλο, να διαμορφώσουν συμπεριφορές, ίσως ακόμη στάσεις και απόψεις που ανταλλάσσονται στο χώρο της διαδικτυακής γειτονιάς. Η αλλαγή της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με τρόπο ανεπαίσθητο σε σχέση με το πανοπτικό του Bentham ενώ παράλληλα προκύπτουν και αρνητικές συνέπειες από την πιθανή έκθεση σε κινδύνους κλοπής, ηλεκτρονικής εξαπάτησης, από κακόβουλους χρήστες οι οποίοι εκμεταλευόμενοι την πανοπτική λειτουργία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που από μόνοι μας παραθέτουμε.

2.4. Η Επιτήρηση στην Παιδική Ηλικία

Στις σημερινές ανεπτυγμένες κοινωνίες, οι δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας διέπονται από μια σειρά πρακτικών ελέγχου και εποπτείας στο όνομα της προστασίας της. Η διαρκής παρακολούθηση των δημόσιων χώρων με κάμερες σε δρόμους, εμπορικά καταστήματα, ακόμη και σχολεία, ή η χρήση για το παιχνίδι οργανωμένων κλειστών χώρων όπως οι παιδότοποι και η απομάκρυνση από φυσικούς χώρους όπως η γειτονιά ή ο δρόμος, είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά μέτρα ελέγχου (Blackford, 2004). Τα παιδιά από τη μία πλευρά, αντιμετωπίζονται ως αθώα, εύαλωτα, εξαρτημένα από την ενήλικη προστασία, και από την άλλη θεωρούνται

εγγενώς άγρια, βάρβαρα, επικίνδυνα για την κοινωνία και τον ίδιο τους τον εαυτό. Παρόλο που οι ιδέες αυτές είναι αντικρουόμενες, ωστόσο, αποτελούν τους βασικότερους λόγους που νομιμοποιούν την άσκηση σχολαστικού κοινωνικού ελέγχου και την απαίτηση για πειθαρχία. (Πεχτελίδης, 2015, σ. 107).

Ο Rose (1989) επισημαίνει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικό-πολιτικής διαχείρισης και διακυβέρνησης των παιδιών αποτελεί μέρος του γενικότερου ενδιαφέροντος των νεωτερικών κρατών να εποπτεύουν και να καθοδηγούν το κοινωνικό σύνολο. Η «νεωτερική πειθαρχική εξουσία καταφέρνει να αποσπάσει την κοινωνική συναίνεση ως προς τη νομιμότητα της άσκησης και εφαρμογής των πολιτικών της, χάρη στις επεξεργασμένες και αδιόρατες πρακτικές επιτήρησης και ελέγχου των ανθρώπων, συγκαλύπτοντας έτσι με επιτυχία τις περιοριστικές και καταναγκαστικές της συνέπειες πάνω στα υποκείμενα» (όπ. αν. στο: Πεχτελίδης, 2015, σ. 109).

Στις περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνίες λόγω του τρόπου Ζωής η κοινωνική συναίνεση, όχι μόνον, θεωρείται δεδομένη αλλά, φαίνεται ότι η επιτήρηση παρουσιάζεται ως ανάγκη. Σύμφωνα με στοιχεία που προβάλλονται από επίσημη υπηρεσία του Καναδά για ζητήματα απορρήτου διαπιστώνεται ότι η επιτήρηση της παιδικής ηλικίας μπορεί να επιχειρείται από κρατικές δομές όπως με κυκλώματα επιτήρησης σχολείων δημοσίων χώρων κλπ. στο όνομα της πρόληψης αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποφυγής βανδαλισμών κλπ., από εταιρείες εμπορικού ενδιαφέροντος, αλλά αναδεικνύει και μια άλλη σημαντική πτυχή της επιτήρησης η οποία προέρχεται από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον. Ξεκινώντας από την κούνια τους ακόμα, με τα διάφορα συστήματα παρακολούθησης που ειδοποιούν το γονέα, αυτή η κατάσταση επεκτείνεται σε όλο ο φάσμα της παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, στον Καναδά και στις ΗΠΑ, οι γονείς με GPS συσκευές και σχετικά λογισμικά παρακολουθούν διαρκώς που βρίσκονται τα παιδιά τους, ακόμη και ποιες τροφές επιλέγουν, διαμέσω των κινητών τους, μέχρι και την εφηβεία. Πρόκειται για λογισμικά τα οποία προμηθεύονται από το εμπόριο ψηφιακής τεχνολογίας που απαριθμεί εκατοντάδες εκατομμύρια κέρδη γύρω από αυτό το ζήτημα. Η βιομηχανία της συγκεκριμένης τεχνολογίας έχει επενδύσει στον φόβο των γονέων και στην ανάγκη τους να προστατεύσουν τα παιδιά τους. Προσφέρουν έτσι ένα φαινομενικά πρακτικό τρόπο αντιμετώπισης των φόβων τους και τους παρέχουν ένα αίσθημα ασφαλείας. Από την άλλη πλευρά όμως, όπως τονίζεται στην ίδια έκθεση, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες

που να μελετούν τις πιθανές επιβλαβείς επιπτώσεις για τα παιδιά, στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξής τους. Υπάρχουν ειδικοί που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου καθώς αναφέρονται στο ζήτημα της εμπιστοσύνης που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ γονέων και παιδιών η οποία με τον διαρκή έλεγχο που ασκούν οι πρώτοι στους δεύτερους παραγκωνίζεται. Επίσης αναφέρονται στο γεγονός ότι οι νέοι που μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον διεισδυτικής παρακολούθησης, στο μέλλον ως ενήλικες, δεν θα είναι σε θέση να διαχειριστούν ζητήματα ιδιωτικότητας και προσωπικών δεδομένων (Report Prepared by the Research Group of the Office of the Privacy Commissioner of Canada, 2012).

Υπό αυτό το πρίσμα, διαφαίνεται ότι η ενήλικη Κοινωνία ασκεί στα παιδιά διαρκή έλεγχο και εποπτεία, η οποία καλύπτεται με τον μανδύα της προστασίας, της πρόληψης και του ενδιαφέροντος, με στόχο την προσωπική ασφάλεια των παιδιών και ο έλεγχος «βαφτίζεται» φροντίδα για την υγεία και ευημερία τους (Πεχτελίδης, 2015).

2.5. Παιδική Ηλικία και Τεχνολογία της Πληροφορίας

Όπως προαναφέρθηκε, η διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μεγαλύτερο φάσμα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων έχει επιδράσει και επηρεάσει εξίσου με τους ενήλικες, και τα παιδιά στη διάρθρωση της καθημερινότητάς τους. Η επαφή των παιδιών με τις ΤΠΕ, και η χρήση τους ακόμα από την πρώιμη παιδική ηλικία, είναι πραγματικότητα. Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα σημερινά παιδιά ήδη από την ηλικία των δύο ετών καταφέρνουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, κυρίως τα tablets, τη στιγμή που δεν είναι ακόμη σε θέση να καλύψουν χωρίς βοήθεια άλλες ανάγκες τους (Καλογιαννάκης, Ζαράνης, & Παπαδάκης, 2013). Με βάση τον Prensky (2001) επίσης, τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες εξοικειώνονται με τη χρήση τους και αποκτούν δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό, όπου συχνά παρατηρείται το επίπεδό τους να ξεπερνά αυτό των εκπαιδευτικών τους. Προκειμένου ο Prensky να αποδώσει αυτή την υπεροχή της νέας γενιάς, τους περιγράφει χαρακτηριστικά ως «digital natives» ψηφιακούς ιθαγενείς ενώ τους εκπαιδευτικούς τους, ως «digital immigrants» ψηφιακούς μετανάστες. Χρησιμοποιεί αυτούς τους όρους ώστε να καταδείξει ότι οι νέοι μεγαλώνοντας μέσα σε έναν ψηφιακό κόσμο, αφομοιώνουν και κατανοούν τη νέα τεχνολογία, όπως αφομοιώνει και κατανοεί ο καθένας από εμάς τη μητρική του γλώσσα. Ωστόσο, ο όρος αυτός σε

χώρες με πολύ διαδεδομένη τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, όπως η Ιαπωνία τείνει να αντικατασταθεί με τους όρους «neo - digital natives» και «cyber digital natives» σε μια προσπάθεια διάκρισης των γενεών από το 1996 και μετά αλλά και στη διαφοροποίηση με αντίστοιχες γενιές από χώρες του Δυτικού κόσμου (Takahashi, 2011).

2.6. Διαδίκτυο, μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Παιδιά – Ερευνητική Επισκόπηση

Στο Διαδίκτυο (internet) που ουσιαστικά πρόκειται για το κύριο δίκτυο που ενώνει όλα τα δίκτυα διακινούνται πάσης φύσεως πληροφορίες ο έλεγχος των οποίων είναι ένα σοβαρό πολιτικό, ηθικό αλλά και νομικό θέμα (Παγγέ, 2005). Ορισμένες φορές η μετάδοση της κάθε είδους ψηφιακής πληροφορίας μπορεί χωρίς να το γνωρίζουμε να αποτελεί παράνομη πράξη με βάση τον κανονισμό προστασίας πνευματικών δικαιωμάτων. Ενίοτε και ομάδες νέων εφήβων ή και μικρότερων παιδιών μπορεί να έρθουν αντιμέτωπες με τέτοιες καταστάσεις. Ο χώρος της μουσικής για παράδειγμα που βρίσκεται ψηλά στις προτιμήσεις των παιδιών και εφήβων, ωθεί τις εταιρείες στην διεκδίκηση αυστηρών νόμων και οδηγιών στην προσπάθεια τους να διαφυλάξουν τα κέρδη τους, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες ποινικής δίωξης των προαναφερόμενων κοινωνικών ομάδων (Τσιώλης, 2007). Από την άλλη πλευρά οι εξαιρετικές επιδόσεις των παιδιών και εφήβων στις χρήσεις των νέων τεχνολογιών που προαναφέρθηκε δεν εγγυώνται απαραίτητα την προστασία τους απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους, ειδικά όταν η ενασχόληση με το Διαδίκτυο ξεκινά πολύ νωρίς. Σύμφωνα με έρευνα στις χώρες της Ευρώπης, τα παιδιά χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σε σχετικά μικρές ηλικίες. Ο μέσος όρος είναι τα 7έτη για τα παιδιά της Σουηδίας και τα 8 έτη για άλλες ώρες της Βόρειας Ευρώπης, ενώ για την Ελλάδα ο μέσος όρος είναι γύρω στα 11έτη (Livingstone, Haddon, Gorzig & Olafsson, 2011). Επίσης, η περιήγηση στον ψηφιακό Κόσμο των Social Media φαίνεται ότι ξεκινά σχετικά νωρίς. Στις Η.Π.Α. παιδιά ηλικίας 12-17 ετών σε ποσοστό 80% είναι μέλη σε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης (Lenhart, Madden, Smith, Purcell, Zickuhr & Rainie, 2011). Στην Ευρώπη σύμφωνα με έρευνα το 59% των παιδιών ηλικίας 9-16 ετών διαθέτουν τη δική τους σελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ για την Ελλάδα, το ποσοστό των αντίστοιχων ηλικιών

κυμαίνεται στο 54%. Οι προϋποθέσεις εγγραφής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με βάση την ηλικία απαιτούν την συμπλήρωση του 13^{ου} έτους. Ωστόσο από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι αυτές παρακάμπτονται καθώς παιδιά ηλικίας 9-11 ετών στο ¼ των παιδιών περίπου, έχουν δικό τους προφίλ (Τσίτσικα, 2014). Προς αποφυγή αυτού του γεγονότος στο νέο κανονισμό προστασίας προσωπικών δεδομένων General Data Protection Regulation (GDPR) για τις χώρες της Ευρώπης σχετικά με την εγγραφή παιδιών κάτω των 13 ετών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τέθηκαν αυστηρότεροι περιορισμοί και η παράνομη εγγραφή θεωρείται ευθύνη της διαχειρίστριας εταιρείας πλέον, η οποία οφείλει να διασταυρώνει τα δηλωθέντα στοιχεία (ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΕ) 2016/679 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 27^{ης} Απριλίου, 2016). Η αυστηροποίηση του συγκεκριμένου κανονισμού μπορεί να ψηφίστηκε το 2016, ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγε κατά το έτος 2018 το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (ΕΚΑΔ, 2018), σε 14.000 Ελληνόπουλα ηλικίας 10 έως 17 ετών, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά γίνονται χρήστες των κοινωνικών δικτύων σε όλο και μικρότερη, μη επιτρεπόμενη ηλικία. Επιλέον βάσει της προαναφερόμενης έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δημιουργούν προφίλ δηλώνοντας ψευδή ηλικία, χωρίς να το γνωρίζουν οι γονείς τους. Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών επίσης υιοθετεί επικίνδυνες πρακτικές όπως η αποδοχή αιτημάτων φιλίας από αγνώστους, η συνάντηση με ανθρώπους που γνώρισε μέσω των κοινωνικών δικτύων, ο διαμοιρασμός πολύ προσωπικών φωτογραφιών και η κοινοποίηση υλικού που μπορεί να τα εκθέτουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τις πιθανές συνέπειες. Από την ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι ένα στα πέντε παιδιά ξεκινά να χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο από την ηλικία των 4-6 ετών, ότι τα κορίτσια ασχολούνται κυρίως με τα κοινωνικά δίκτυα ενώ τα αγόρια με τα Διαδικτυακά παιχνίδια. Επιπλέον βάσει των ευρημάτων δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές σε ποσοστά από μεταβλητές, όπως είναι η περιοχή δειγματοληψίας και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι οποίοι ωστόσο, σε ένα μεγάλο ποσοστό διαφαίνεται ότι δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή ώστε να οριοθετήσουν τη χρήση των ΤΠΕ ακόμη και όταν πρόκειται για παιδιά μικρών ηλικιών (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018).

Ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά για την περιήγηση στο Διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι ένα ακόμη ζήτημα. Διαφαίνεται ότι μπορεί να αγγίξει και τις δύο ώρες ημερησίως σε ποσοστό 39.4% των εφήβων και δυο ώρες το

Σαββατοκύριακο σε ποσοστό γύρω στο 60.2%. Βέβαια η συστηματική ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται πως εξυπηρετεί την ανάγκη τους για συναναστροφή και επικοινωνία με συνομήλικους όπως γινόταν παλαιότερα στα «στέκια των προηγούμενων γενεών» (Τσίτσικα & Δημητρακοπούλου, 2013). Οι αρνητικές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση του Διαδικτύου είναι ο εθισμός, ο ψηφιακός εκφοβισμός, η παρενόχληση από ενήλικους, η εξαπάτηση και η υποκλοπή προσωπικών δεδομένων. Σύμφωνα με την έρευνα EU-NET ADB που πραγματοποιήθηκε σε επτά Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Γερμανία, Ισπανία, Πολωνία, Ισλανδία, Ολλανδία, Ρουμανία), προέκυψε ότι περισσότεροι από ένας στους πέντε εφήβους έχουν πέσει θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού «cyberbullying», με αποτελέσματα τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν ορισμένες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Η ηλικία των παιδιών και το χαμηλό ή μέτριο μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαπιστώθηκε ότι συνδέεται με το φαινόμενο του «Διαδικτυακού εκφοβισμού» (Τσίτσικα & Δημητρακοπούλου, 2013). Σύμφωνα πάλι με δεδομένα του ΕΚΑΔ (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου) οι κλήσεις για βοήθεια που έλαβε το Κέντρο κατά το έτος 2017 αφορούσαν καταστάσεις Διαδικτυακού εκφοβισμού σε ποσοστό 20%. Η εκτίμηση των ειδικών είναι ότι ο ψηφιακός εκφοβισμός επεκτάθηκε στις μικρότερες ηλικίες, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο μέσω δικών τους συσκευών όπως tablets, κινητά τηλέφωνα κλπ. ιδιαίτερα, όταν απουσιάζει η γονεϊκή επίβλεψη (Ελαφρός, 2018). Οι ειδικοί επίσης αναφέρονται στις καταστάσεις εθισμού και μετατόπισης των ορίων της ιδιωτικής Ζωής με τη δημόσια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πολύωρη χρήση των κινητών τηλεφώνων όπου ανακατασκευάζουν τη σύνδεση του χώρου και του χρόνου και οδηγούν στο φαινόμενο της «απούσας παρουσίας» «absent presence». Το άτομο μπορεί να υφίσταται ως φυσική παρουσία αλλά είναι τόσο απορροφημένο τεχνολογικά, που μοιάζει να απουσιάζει (Drucker, Gumpert, & Haratonik, 2015). Πρόκειται για μια χαρακτηριστική εικόνα στις εφηβικές παρέες όπου ασχολούνται διαρκώς με τα κινητά τους τηλέφωνα ακόμη και όταν βρίσκονται μαζεμένοι σε παρέες. Οι (Holloway, Livingstone, & Green, (2013) παρατηρούν ότι οι μελέτες που αφορούν στοχευμένα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τη χρήση του Διαδικτύου είναι πολύ περιορισμένες. Ωστόσο όμως μέσα από τα ευρήματα των ερευνών που διεξάγει το EU Kids ήδη από το 2006 έως σήμερα προκύπτει ότι τα παιδιά μιλούν στη χρήση του Διαδικτύου όλο και νωρίτερα ακόμη και στην προσχολική ηλικία, δείχνοντας σαφή προτίμηση στις συσκευές με οθόνες αφής όπως tablets και Smartphones. Αναφέρονται επίσης στις

επισημάνσεις του EU Kids¹ για την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για τους γονείς και κατάλληλων πρακτικών εκπαίδευσης στις οποίες να συμπεριλαμβάνεται και η προσχολική ηλικία.

Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία της Ofcom (2017) της ρυθμιστικής αρχής των υπηρεσιών τηλεπικοινωνιών του Ηνωμένου Βασιλείου από τα οποία προκύπτει ότι το 78% των παιδιών ηλικίας 5-15 χρησιμοποιούν tablets δηλαδή πάνω από τα τρία στα τέσσερα παιδιά. Αντίστοιχα στα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών η χρήση τους αγγίζει το ποσοστό 65% δηλαδή δύο στα τρία παιδιά. Με βάση πάλι τα στοιχεία της προαναφερόμενης αρχής διαπιστώνεται ότι συγκριτικά με το έτος 2016 υπάρχει αυξητική τάση της χρήσης όπου το ποσοστό από το 67% έφτασε στο 75% για τα παιδιά 5-15 ετών και για τα μικρότερα ηλικίας 3-4 ετών από 55% έφτασε στο 67%. Σύμφωνα πάλι με την έκθεση της Ofcom (2017) ελάχιστοι γονείς παιδιών ηλικίας 3-4 ετών (1%) και 3% για τα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών δήλωσαν ότι έχουν δημιουργήσει διαδικτυακό προφίλ στα παιδιά τους. Ωστόσο τα παιδιά ακόμη και στην προσχολική ηλικία έρχονται σε επαφή με τα κοινωνικά δίκτυα μέσω των προφίλ των γονέων ή των μεγαλύτερων αδερφών. Επίσης ορισμένοι από αυτούς αναρτούν πληροφορίες ή φωτογραφίες που συμπεριλαμβάνουν και τα ανήλικα παιδιά γεγονός που αποτελεί έναν εν δυνάμει Διαδικτυακό κίνδυνο.

Αντίστοιχα και ο Κανελλόπουλος (2018) που εστίασε την έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, (34 παιδιά ολόημερου νηπιαγωγείου της Αθήνας), μέσα από τα ευρήματα που στοιχειοθετήθηκαν από τις απαντήσεις των γονέων για λογαριασμό των παιδιών, διαπίστωσε ότι τα παιδιά κάνουν συχνή χρήση του Διαδικτύου με κύριο μέσο το tablet και το κινητό τηλέφωνο των γονέων. Ορισμένοι γονείς (29%) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν ατομική συσκευή - tablet. Ως προς τη συχνότητα εβδομαδιαίας χρήσης η επιλογή συχνά (3-4 φορές την εβδομάδα) αποτελεί την πλειοψηφία των απαντήσεων. Επιπλέον το 94% των γονέων απαντά ότι το παιδί τους δεν διαθέτει διαδικτυακό προφίλ και το 84% των γονιών δεν επιτρέπει τη χρήση των δικών τους προφίλ. Το επικρατέστερο είδος χρήσεων του Διαδικτύου αφορά στην ανάκτηση (κατέβασμα) ταινιών μουσικής παιχνιδιών ή τη συμμετοχή σε on line παιχνίδια με κυρίαρχη εφαρμογή το you tube, ενώ η χρήση του Διαδικτύου στην

¹ Το EU Kids Online είναι ένα ερευνητικό δίκτυο που επιδιώκει να ενισχύσει τις γνώσεις σχετικά με τις διαδικτυακές ευκαιρίες, τους κινδύνους και την ασφάλεια των παιδιών της Ευρώπης. Χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους για τη χαρτογράφηση της εμπειρίας των παιδιών αλλά και των γονέων στο Διαδίκτυο, σε συνεργασία με τους Εθνικούς και Ευρωπαϊκούς φορείς πολιτικής.

πλειοψηφία των απαντήσεων (94%) γίνεται με την βοήθεια των γονέων ή κάποιου μεγαλύτερου μέλους της οικογένειας. Η νέα έρευνα του Eu kids 2017-2019 που συμπεριέλαβε 25.101 παιδιά ηλικίας 9- 16 ετών από 19 χώρες της Ευρώπης, έδειξε ότι για τα περισσότερα παιδιά των χωρών φαίνεται ότι το κινητό τηλέφωνο είναι κατά κύριο λόγο η συσκευή με την οποία συνδέονται στο Διαδίκτυο, συγκεκριμένα τα μεγαλύτερα παιδιά 15- 16 ετών σε σχέση με τα μικρότερα. Συγκριτικά δε με αντίστοιχη έρευνα του 2010 φαίνεται ότι ο χρόνος που ξοδεύουν οι έφηβοι στο Διαδίκτυο έχει διπλασιαστεί. Στις περισσότερες χώρες, περισσότερο από το 20% των παιδιών βίωσε την εμπειρία της διαδικτυακής απειλής – επιθετικότητας. Πάνω από τέσσερα στα πέντε παιδιά λαμβάνουν συμβουλές για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου από γονείς, φίλους ή δασκάλους. Ωστόσο στις περισσότερες χώρες, ένα στα δέκα παιδιά δηλώνει ότι δεν έχει λάβει ποτέ βοήθεια και ένας στα τέσσερα σχεδόν ποτέ. Επίσης το 1/3 των παιδιών των περισσότερων χωρών δήλωσε ότι συχνά βοηθά τους γονείς του στη διαδικτυακή περιήγηση, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει το χάσμα των γενεών στις ψηφιακές δεξιότητες. Αντίστοιχα με τις προηγούμενες έρευνες διαπιστώνεται ότι αρκετά παιδιά ηλικίας 9-11 ετών επισκέπτονται καθημερινά σελίδες κοινωνικής Δικτύωσης σε ποσοστό 11% στη Γερμανία και 45% στη Σερβία. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας καταδεικνύει ότι τα αγόρια δείχνουν σαφή προτίμηση στα on line παιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια, για τα οποία δαπανούν χρήματα προκειμένου να εξασφαλίσουν την συμμετοχή τους (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Livingstone, S., & Hasebrink, 2020).

Με βάση τα προαναφερόμενα διαφαίνεται ότι υπάρχει σύγκλιση στην άποψη των αρχών όπως του Eu kids όσο και του ΕΚΑΔ που αφορά την χώρα μας ότι η χρήση του Διαδικτύου τείνει να ξεκινά όλο και σε μικρότερες ηλικίες.

2.7. Επικίνδυνα Διαδικτυακά Παιχνίδια

Μια άλλη αρνητική συνέπεια της χρήσης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου που απασχολεί τους ειδικούς και τους γονείς είναι ορισμένοι τύποι διαδικτυακών παιχνιδιών. Θεωρούνται επικίνδυνα καθώς προκαλούν τα παιδιά και τους εφήβους να επιδείξουν συγκεκριμένη συμπεριφορά πραγματοποιώντας επικίνδυνες αποστολές. Σύμφωνα με άρθρο του Μαρδά (2019) στην εφημερίδα «Ελευθερος Τύπος», κάποια

από αυτά τα παιχνίδια έφτασαν και στη χώρα μας, όπως για παράδειγμα η «Μπλε φάλαινα» («Blue Whale Challenge») που ξεκίνησε από τη Ρωσία και στοίχισε τη ζωή πολλών παιδιών ανά τον Κόσμο. Το χάραγμα του Σώματος του μοτίβου της μπλε φάλαινας και άλλων συμβόλων αποτελούσαν τα πρώτα στάδια των αποστολών και κατέληγαν στην πράξη της αυτοκτονίας. Οι αρχές κατάφεραν να συλλάβουν τον εγκέφαλο και δημιουργό του παιχνιδιού που σήμερα βρίσκεται στην φυλακή. Ωστόσο και μια σειρά άλλων παιχνιδιών στοίχισαν τη ζωή αρκετών παιδιών ή την έβαλαν σε κίνδυνο. Το «Choking Game» ή αλλιώς «blackout game», ή «space monkey» για παράδειγμα είναι ένα ακόμη παιχνίδι, κατά το οποίο το άτομο καλείται να νοιώσει ευφορία φέρνοντας τον εαυτόν του σε μια κατάσταση λιποθυμίας σφίγγοντας από μόνο του το λαιμό του, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αιμάτωση του εγκέφαλου. Ακόμη η «πρόκληση της κανέλλας» «Cinnamon Challenge» όπου οι παίκτες θα πρέπει να καταπιούν μια κουταλιά κανέλλα χωρίς να πιούν νερό. Σε χιλιάδες ανηρτημένα βίντεο φαίνονται οι παίκτες να πνίγονται από την κανέλλα ή να κάνουν εμετό. Κατά παρόμοιο τρόπο στο «Dusting» ζητείται από τους παίκτες να εισπνεύσουν χημικές ουσίες όπως κόλα ή ουσία καθαρισμού του υπολογιστή. Οι περισσότεροι από εκείνους που δοκίμασαν το συγκεκριμένο παιχνίδι υπέστησαν βλάβες στους πνεύμονες, ή χρειάστηκε να αποτοξινωθούν καθώς οι ουσίες αυτές προκαλούν εθισμό. Το «Fire Fairy», «νεράιδες της φωτιάς» είναι ένα παιχνίδι που ξεκίνησε από τη Ρωσία απευθυνόμενο κυρίως σε μικρά κορίτσια. Τα προτρέπει να ανοίξουν το γκάζι στην κουζίνα ώστε να γίνουν «νεράιδες της φωτιάς». Με βάση δημοσίευμα εφημερίδας, πεντάχρονο κορίτσι στη Ρωσία υπέστη σοβαρά εγκαύματα πραγματοποιώντας την αποστολή. Σύμφωνα με την Daily Mail, οι οδηγίες είναι οι εξής: *«Τα μεσάνυχτα, όταν όλοι κοιμούνται, σήκω από το κρεβάτι σου και κάνε τον γύρο του δωματίου τρεις φορές. Μετά πες τις μαγικές λέξεις 'βασιλείο του Alfey, μικρές νεράιδες, δώστε μου τη δύναμη, σας το ζητώ. Μετά πήγαινε στην κουζίνα ήσυχα, κανείς δεν πρέπει να σε καταλάβει αλλιώς η μαγεία των λέξεων θα χαθεί, άνοιξε το γκάζι στην κουζίνα, όλα τα μάτια. Αλλά μην τα ανάψεις, δεν θέλεις να καείς, έτσι δεν είναι; Μετά πήγαινε για ύπνο. Το μαγικό αέριο θα έρθει σε σένα, θα το αναπνέεις καθώς κοιμάσαι και το πρωί όταν ξυπνήσεις, πες Ευχαριστώ Alfeya, έγινα νεράιδα. και θα έχεις γίνει μια αληθινή νεράιδα της φωτιάς»* (όπως αναφ. στο Μαρδάς, 2019, σσ. 1-2). Επίσης το «Car Surfing» είναι μία ακόμη διαδικτυακή πρόκληση αφού, πρόκειται για σέρφινγκ πάνω σε αυτοκίνητο που κινείται, με αποτέλεσμα εκατοντάδες παιδιά να τραυματιστούν και γύρω στα δέκα από αυτά να χάσουν τη ζωή τους, ενώ έχουν

δημιουργηθεί διαδικτυακές ομάδες, που προσπαθούν να αποτρέψουν τους νέους από αυτή τη μόδα. Ακόμη το «fire challenge» κατά το οποίο τα παιδιά ανάβουν φωτιά στο σώμα τους με οινόπνευμα και προσπαθούν να βγουν έξω από το σπίτι τους χωρίς να καούν. Ένα πρόσφατο παιχνίδι αυτοκτονίας επίσης, είναι το Momo, με σήμα κατατεθέν την τρομακτική φιγούρα της Μόμο μιας γυναίκας-πουλιού, που αποτελεί δημιουργία του Ιάπωνα καλλιτέχνη Midori Hayashi ο οποίος δεν είχε ιδέα για αυτή την παράνομη χρήση της φιγούρας του. Η Μόμο, καλεί τους παίκτες στην εκτέλεση μιας σειράς επικίνδυνων δοκιμασιών με αποκορύφωμα την αυτοκτονία (Μαρδάς, 2019).

Το ζήτημα με αυτά τα παιχνίδια είναι ότι στην ουσία οι διαχειριστές τους παρακολουθούν τα θύματά τους, και αντιλαμβανόμενοι την ευαισθησία, την έλλειψη ενημέρωσης και γνώσης, που τα καθιστά ευάλωτα και ανίκανα να αρνηθούν τις προκλήσεις και να αντισταθούν στους εκβιασμούς, τα ελέγχουν, τα χειραγωγούν, και τα υποχρεώνουν να επιδείξουν συγκεκριμένη συμπεριφορά πραγματοποιώντας τις επικίνδυνες αποστολές που τους ορίζουν. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε απαραίτητο στην παρούσα μελέτη να γίνει η σχετική αναφορά σε αυτά ως απόρροια της δυνατότητας των ψηφιακών μέσων να γίνουν εργαλεία ελέγχου και εποπτείας.

Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης με στόχο την προστασία των νέων από τους αναδυόμενους κινδύνους έχουν δημιουργηθεί προγράμματα πρόληψης που απευθύνονται κυρίως σε ανηλίκους. Στην Ιρλανδία μέσω διαδραστικής on line πλατφόρμας πραγματοποιείται ενημέρωση των νέων και παρέχονται οδηγίες αντιμετώπισης ζητημάτων ψηφιακού τραμπουκισμού και εκφοβισμού. Παρόμοια και η Ολλανδία έχει δημιουργήσει έναν οδηγό με στόχο την απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον οποίο έχουν πρόσβαση μέσω Διαδικτύου οι ανήλικοι χρήστες (Σπυρόπουλος, 2013).

Στην Ελλάδα η δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος, φαίνεται να έχει αναλάβει ενεργό ρόλο τόσο στον τομέα της εξιχνίασης των ψηφιακών παραβάσεων και εγκλημάτων όσο και στον τομέα της πρόληψης. Για τον σκοπό αυτό έχει πραγματοποιήσει ανοιχτές στο κοινό σχετικές ημερίδες σε ολόκληρη τη χώρα καθώς και ενημερωτικές επισκέψεις σε σχολικές μονάδες. Ο Σφακιανάκης (2013), προϊστάμενος της δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, επισημαίνει την ανάγκη για γνώση και πρόληψη γύρω από το θέμα, η οποία τονίζει πως πρέπει να μεταλαμπαδευτεί στα παιδιά. Ο Μόσχος (2014), μέσα από την ιδιότητά του, ως εκπροσώπου του συνηγόρου του πολίτη και

υπεύθυνου για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, επισημαίνει την ανάγκη για συχνές παιδαγωγικές δράσεις συμμετοχικού χαρακτήρα από τις μικρές ηλικίες, προτείνοντας διαδραστικές περιηγήσεις σε διάφορους ιστοχώρους, με σκοπό τη διάκριση στα θετικά αλλά και τα αρνητικά στοιχεία του κάθε περιβάλλοντος αλλά και την προσέγγιση του ζητήματος μέσα από παιχνίδια ρόλων (Μόσχος, 2014). Επίσης από το 2016 λειτουργεί το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου το οποίο στη διαδικτυακή του πλατφόρμα διαθέτει ενημερωτικό υλικό διαθέσιμο για όλους τους χρήστες, τους γονείς και εκπαιδευτικούς, που αφορά στην ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, τηλεφωνική γραμμή υποστήριξης όπου ειδικοί επιστήμονες παρέχουν συμβουλές για διάφορα προβλήματα και γραμμή καταγγελιών για ηλεκτρονικές παραβάσεις (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018).

Από την άλλη πλευρά όμως έρευνες όπως αυτή της Livingstone (2009), έχουν δείξει ότι δεν υπάρχουν μόνο κίνδυνοι αλλά και δυνατότητες για τα παιδιά στο Διαδίκτυο. Όπως η ίδια επισημαίνει, μπορεί τα M.M.E. να προβάλουν κυρίως τους παρουσιαζόμενους κινδύνους, διαφαίνεται όμως ότι το Διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους συμμετέχοντας ενεργά στην παγκόσμια κουλτούρα τους. Τονίζει ακόμη ότι η τεχνολογία δεν είναι θετική ή αρνητική αλλά η επιρροή της εξαρτάται κυρίως από το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Παρόμοια και ο Πεχτελίδης (2015, σσ. 136-139), παρατηρεί ότι σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο, η ενασχόληση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία και η χρήση του Διαδικτύου, θα πρέπει να ελέγχεται με βάση τις συνθήκες διαβίωσής τους, την οικονομική και κοινωνική πολιτική, καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με τους περιορισμούς γύρω από την τεχνολογία. Σύμφωνα με τον David Buckingham (2006) οι επιδράσεις της ψηφιακής τεχνολογίας στις νέες γενιές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και τον σκοπό της χρήσης της. Ακόμη επισημαίνει ότι χρειάζεται να προσεγγίσουμε το θέμα με σκεπτικισμό, αποφεύγοντας την εύκολη ρητορική, καθώς όπως υποστηρίζει το ζήτημα των ενδεχομένων αρνητικών συνεπειών της χρήσης της τεχνολογίας προέρχεται σε σημαντικό βαθμό από τους φόβους των ενηλίκων για πιθανές κοινωνικές αλλαγές, και αποκοπή των νέων από το παρελθόν, φόβοι που έχουν τη ρίζα τους στο λεγόμενο χάσμα των γενεών. Αναφέρει ακόμη ότι υπάρχει σημαντικό ποσοστό διακύμανσης της χρήσης σε κοινωνικό επίπεδο καθώς και, σε επίπεδο ηλικιακών ομάδων.

2.8. Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες

Οι ΤΠΕ εξελίσσονται με ραγδαίους ρυθμούς γεγονός που έχει επηρεάσει το χώρο της εκπαίδευσης, και τον τρόπο που καθορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μπορούν να αξιοποιήσουν διαθέσιμα λογισμικά, αλλά και εκπαιδευτικό υλικό από διαθέσιμες ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο από την προσχολική ακόμα ηλικία (Παγγέ, 2016). Σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών γύρω από τις ΤΠΕ ξεκινά ήδη από το νηπιαγωγείο. Το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (2014, σ. 71) αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και θέτει ως στόχο τα νήπια να τις γνωρίσουν, να πειραματιστούν να επικοινωνήσουν, να μάθουν για την συμβολή τους στην Κοινωνία και το Πολιτισμό. Επίσης η χρήση των ΤΠΕ χωρίς να είναι αυτοσκοπός, μπορεί να αξιοποιηθεί στους μαθησιακούς στόχους και άλλων ενοτήτων, υπό την προϋπόθεση ο/η εκπαιδευτικός θα κρίνει την καταλληλότητά τους με σκοπό τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος ανά περίπτωση, σε σχέση με άλλα εποπτικά μέσα. Σχετικά με το περιεχόμενο που αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην ασφαλή χρήση των ΤΠΕ αναφέρονται στο πρόγραμμα κάποια παραδείγματα και ιδέες για δραστηριότητες όπως, π.χ. η χρήση κουκλοθεάτρου για να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας προσωπικών δεδομένων ή δράσεις απ' το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο με τις οποίες θα ενημερώνονται για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου. Τα παραδείγματα αυτά προτείνονται με το επιχείρημα ότι εφόσον οι παιδαγωγοί εφαρμόσουν τέτοιου είδους δραστηριότητες, θα συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Αξίζει να σημειώσουμε όμως ότι στο πρόγραμμα διευκρινίζονται τα εξής: *«Το Πρόγραμμα των Τ.Π.Ε. οργανώνεται στο πλαίσιο των μαθησιακών εμπειριών. Δεν απευθύνεται σε ειδικούς, με εξειδικευμένες γνώσεις, στην Πληροφορική. Δεν αναπτύσσεται με προαπαιτούμενο την πληρότητα σε εξοπλισμό Τ.Π.Ε. Αφετηρία για την εφαρμογή του προγράμματος από την/τον εκπαιδευτικό, χωρίς να παραβλέπεται η σημασία της επιμόρφωσης, αποτελούν η κατανόηση του ΠΣ και η παιδαγωγική της κατάρτιση.»* (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σ. 313). Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο τρόπος που θα σχεδιαστεί μια δραστηριότητα που αφορά στις ΤΠΕ στοχεύει κυρίως στην απόκτηση κάποιων πρώτων εμπειριών ενώ είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και την κατάρτιση της παιδαγωγού αλλά σίγουρα και από την επάρκεια του απαραίτητου εξοπλισμού, ιδιαίτερα δε, όταν καλείται ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει ζητήματα όπως αυτό που πραγματεύεται η παρούσα

μελέτη. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού δικτύου της Εκπαίδευσης, σχετικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης για ζητήματα ασφάλειας από τη χρήση των ΤΠΕ και του Διαδικτύου σε 30 χώρες στην Ευρώπη φαίνεται ότι σε 24 από αυτές, η σχετική διδασκαλία πραγματοποιείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ στην Πρωτοβάθμια η διδασκαλία προκύπτει με έμμεσο τρόπο κυρίως στο πλαίσιο διαθεματικών δράσεων. Στις υπόλοιπες έξι χώρες η σχετική εκπαίδευση πραγματοποιείται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (EACEA/Eurydice, 2010).

2.9. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο διαπιστώνουμε ότι οι πρακτικές επιτήρησης των πολιτών δεν υφίστανται μόνο στις σημερινές κοινωνίες. Ήδη από το 17^ο αιώνα είχαν αναπτυχθεί μηχανισμοί ελέγχου στο όνομα της προστασίας από το λοιμό με την αστυνόμευση του χώρου, την απαγόρευση εξόδου των πολιτών και τη διαρκή αναφορά των διορισμένων επιτρόπων για την τήρηση των προβλεπομένων κανόνων, όπως και το 19^ο αιώνα με το αναμορφωτήριο και το άσυλο με στόχο το σωφρονισμό. Εύλογα διαπιστώνουμε ότι αυτές οι πρακτικές ελέγχου φτάνουν ως τις μέρες εάν αναλογιστούμε τα μέτρα που έχουν ληφθεί για την προστασία από την πρόσφατη πανδημία της νόσου Covid 19. Ο Foucault ανέλυσε το ζήτημα της επιτήρησης εξηγώντας το μέσα από το διάγραμμα της πανοπτικής φυλακής του Bentham καθώς συνιστά ένα ιδανικό τρόπο ελέγχου πολύ αποτελεσματικό, γιατί μπορεί να τροποποιήσει την συμπεριφορά των εγκλειστών. Από τις συγκεκριμένες αναλύσεις προέκυψε ο όρος «Πανοπτισμός» τον οποίο χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τους μηχανισμούς παρακολούθησης και επιτήρησης των πολιτών, όπως αντίστοιχα λειτουργούσε η πανοπτική φυλακή καθώς έδινε τη δυνατότητα ένας επιτηρητής να παρακολουθεί τους πολλούς εγκλειστούς, χωρίς ωστόσο εκείνοι να γνωρίζουν εάν και πότε αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα. Το έργο του Foucault συνεχίζει να αποτελεί τη βάση που ερμηνεύει και αναλύει και σήμερα τις πρακτικές έλεγχου παρόλο που αυτές πλέον επιτελούνται με διαφορετικό τρόπο λόγω της εξέλιξης της ψηφιακής τεχνολογίας. Σήμερα γίνεται λόγος για τον ψηφιακό πανοπτισμό που παρουσιάζει ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά σε σχέση με την παραδοσιακή παλαιότερη μορφή του. Είναι αδιόρατος, μαζικός αφού εφαρμόζεται σε παγκόσμια

κλίμακα και μπορεί να πραγματοποιηθεί από τεράστια απόσταση, λόγω των τεχνολογικών δυνατοτήτων. Επιπλέον έχει τη δυνατότητα πρόγνωσης της μελλοντικής συμπεριφοράς των πολιτών μέσα από την επεξεργασία που υφίστανται οι πληροφορίες που συλλέγονται. Επιχειρείται από το κράτος αλλά και από ιδιώτες με βασικούς στόχους τον έλεγχο και το κέρδος. Έχει επιπτώσεις στην Κοινωνία καθώς δημιουργεί ζητήματα που αφορούν στην ελευθερία και την ιδιωτικότητα των πολιτών. Η επιτήρηση αφορά και στην παιδική ηλικία καθώς εφαρμόζεται στο όνομα της προστασίας της από διάφορους κινδύνους. Επιπλέον, οι απεριόριστες δυνατότητες επιτήρησης των ψηφιακών μέσων αναδύουν συγκεκριμένους κινδύνους για την παιδική ηλικία που συχνά λόγω έλλειψης της σχετικής γνώσης, τα παιδιά και οι νέοι πέφτουν θύματα ηλεκτρονικών παραβάσεων με δυσμενείς επιπτώσεις για την ψυχική τους υγεία αλλά και την ίδια τους τη Ζωή. Παρόλο που οι νέες γενιές θεωρούνται τεχνολογικά ικανότερες από τις προηγούμενες, φαίνεται ότι αυτό δεν αρκεί ώστε να προφυλάσσονται από τους σχετικούς κινδύνους. Οι ειδικοί επισημαίνουν την ανάγκη για γνώση και ενημέρωση των παιδιών μέσω της εκπαίδευσης και άλλων σχετικών δράσεων, με στόχο οι αναδυόμενοι κίνδυνοι να περιοριστούν. Η προαναφερόμενη θεωρητική πλαισίωση είχε ως βασικό στόχο να αναδείξει και να τεκμηριώσει σφαιρικά την ανάγκη για την πρόιμη σχετική εκπαίδευση των παιδιών αποσκοπώντας στη θωράκισή τους. Η ανάγκη για πρόιμη και σχετική εκπαίδευση και η πεποίθησή μας ότι θα συμβάλει όχι μόνον στον περιορισμό των δυσμενών επιπτώσεων αλλά και στην καλλιέργεια πολιτών όπου μελλοντικά θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν κριτικά το ζήτημα, εφόσον αυτή διενεργείται και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στηρίζουν το εμπειρικό μέρος της παρούσας διατριβής που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

2^ο ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3^ο

Ερευνητική Προσέγγιση - Μεθοδολογία

3.1. Συμβολή και Αναγκαιότητα της Διατριβής

Όπως αναφέρεται στο Αναθεωρημένο πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), δίνεται έμφαση στην κατάκτηση των ικανοτήτων- δεξιοτήτων που καθορίζονται από την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, και αφορούν στην επικοινωνία, την κριτική και δημιουργική σκέψη, την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας, και την κατάκτηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Διαφαίνεται λοιπόν ότι η δημιουργία πολιτών με υπεύθυνη και κριτική στάση, προβάλλεται ως εκπαιδευτική ανάγκη, η οποία πρέπει να ξεκινά νωρίς και να συνεχίζεται δια βίου. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων εντοπίζουμε την συμβολή της παρούσας διατριβής η οποία στοχεύει στο χτίσιμο μιας πρώτης «αδρής μαθησιακής εμπειρίας» και στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης γύρω από το θέμα, ώστε να συμβάλουν στην αφομοίωση και στην κατάκτηση της μελλοντικής και πιο ειδικής γνώσης που θα παρασχεθεί στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μέσω της έγκαιρης και συνάμα σταδιακής εκπαίδευσης τα παιδιά θα προετοιμαστούν ώστε να κατανοήσουν ευκολότερα τους αναδυόμενους κινδύνους να προστατέψουν τον εαυτό τους όταν η ενασχόληση με το Διαδίκτυο όσο μεγαλώνουν θα είναι όλο και πιο συχνή. Συνάμα ως ενεργοί πολίτες μελλοντικά θα μπορέσουν να σταθούν κριτικά απέναντι στις επιπτώσεις της παγκοσμιοποιημένης εποπτείας. Η παρούσα έρευνα συμβάλει επίσης με την ανάδειξη των απόψεων και των θέσεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα, τόσο ως χρήστες όσο και ως εκπαιδευτικοί. Όπως οι ειδικοί τονίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους αντανακλώνται στο εκπαιδευτικό τους έργο, στα αποτελέσματά του και κατ' επέκταση στο ρόλο των μαθητών ως μέλη της κοινωνίας (Roht, Goulart & Plakitsi, 2013). Επιπλέον η έρευνα συμβάλει διαθέτοντας ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς που μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση των παιδιών για το ζήτημα της ψηφιακής επιτήρησης και των συνεπειών της στις μικρές ηλικίες.

3.1.1. Πρωτοτυπία

Σε ένα Κόσμο που τεχνολογικά εξελίσσεται ραγδαία, οι περισσότερες δραστηριότητες του σύγχρονου ανθρώπου διεκπεραιώνονται πλέον με την χρήση των ψηφιακών μέσων. Έρευνες για τη συμβολή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς έχουν πραγματοποιηθεί και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται. Από τις συνήθεις εφαρμογές του σήμερα π.χ. η αποστολή ενός mail, έως τις έρευνες για την επικοινωνία και την μετάδοση της πληροφορίας μέσα από «Ανθρωποκυκλώματα» (Γιαννακουδάκης, 2014, σ. 1), ή τις εξελίξεις στο χώρο της τεχνητής νοημοσύνης, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο πεδίο εφαρμογής, χρήσης και έρευνας, για τις ΤΠΕ που απαιτούν την απόκτηση των καταλλήλων δεξιοτήτων από την πλευρά των χρηστών. Η παρούσα έρευνα ωστόσο, δεν αφορά στην συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ή σε άλλους τομείς και δεν σχετίζεται με την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στο γεγονός ότι η ψηφιακή τεχνολογία καλείται να «μιλήσει» για τον ίδιο της τον εαυτό, την ιδιότητά της δηλαδή, να μας καθιστά όλους ορατούς, εκούσια ή ακούσια, ως κατοίκους της παγκόσμιας ψηφιακής κοινωνίας, με ότι αυτό συνεπάγεται. Μια συνθήκη που όπως υποστηρίζουν οι κοινωνιολόγοι επιμελώς αποκρύπτεται. (Σαμματάς, 2000). Ακόμη, η πρωτοτυπία έγκειται στο γεγονός ότι τον «αποκαλυπτικό διάλογο» που φανερώνει αυτή την ιδιότητα των ΤΠΕ, τον υποστηρίζει η Δραματική Τέχνη σε «εναγκαλισμό» με την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία. Το ζήτημα της Ψηφιακής επιτήρησης είναι ένα δύσκολο θέμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας και μόνο μέσα από ευχάριστες βιωματικές δράσεις θα μπορούσε να επιχειρηθεί η προσέγγισή του. Επίσης από την ανασκόπηση της ερευνητικής αρθρογραφίας δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη συναφών ερευνών.

3.2. Το Ερευνητικό Πλαίσιο

Το πλαίσιο της παρούσας διατριβής οριοθετείται γύρω από προσχολική ηλικία αλλά και γύρω από την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς πρόκειται για έρευνα δράσης, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Ως εκ τούτου προσεγγίζει όλους τους εμπλεκομένους. Η παρούσα διατριβή έχει ως αντικείμενο διερεύνησης τις θέσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την δυνατότητα των ΤΠΕ για Ψηφιακή Επιτήρηση, και τους εναλλακτικούς

τρόπους εκπαίδευσης των μικρών παιδιών γύρω από αυτό. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα μπορούν να δράσουν αναστοχαστικά στην πορεία της έρευνας, να οριοθετήσουν και να αναδείξουν το πρόβλημα που συνεπάγεται την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών. Τα παιδιά στη συνέχεια ήδη από τις μικρές ηλικίες μπορούν να αφομοιώσουν τη γνώση και να εμπλακούν σε μαθησιακές διαδικασίες όταν αυτές προσφέρονται μέσα από παιγνιώδεις βιωματικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα μέσω της Δραματικής Τέχνης και τις διάφορες τεχνικές που διαθέτει στο «οπλοστάσιό» της. Αυτή η θέση είναι σύμφωνη με το αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των νηπιαγωγείων του 2014, στο οποίο το παιχνίδι ενέχει κυρίαρχη θέση στις καθημερινές δραστηριότητές του, ενώ παράλληλα προτείνεται η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στάσης από τις μικρές ακόμη ηλικίες είναι ένα ακόμη ζητούμενο του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών, κινούμενο σε ένα ενιαίο Ευρωπαϊκό πλαίσιο στρατηγικής για την παιδεία (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Με βάση τα προαναφερόμενα σχεδιάστηκαν οι ερευνητικές διαδικασίες της Διατριβής όπου ο σκοπός και οι στόχοι της περιγράφονται στις επόμενες ενότητες. Όταν η έρευνα διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς ή αφορά στη βελτίωση των πρακτικών εκπαίδευσης ή στη δοκιμή νέων καινοτόμων τρόπων προσέγγισης της γνώσης τότε η έρευνα φέρει χαρακτηριστικά έρευνας δράσης.

3.3. Η Έρευνα Δράσης

Η παρούσα συνολική έρευνα έχει όλα τα χαρακτηριστικά της «έρευνας δράσης» «action research» όπως αυτά της ενεργούς συμμετοχής και παρέμβασης του ερευνητή με δημιουργικά σχέδια και τους σκοπούς τους. Σύμφωνα με τον Bolle de Bal η έρευνα δράσης στοχεύει στην ένωση της θεωρίας με την πράξη. Στην εκπαίδευση «εμπλέκει όλους εκείνους που αφορά το υπό μελέτη θέμα», για αυτό και μπορεί να αναληφθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (οπ. αν. Βάμβουκας, 1998, σ. 91-92). Όπως επισημαίνει ο Robson (2007) , ο όρος έρευνας δράσης πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Kurt Lewin, ως τρόπος μελέτης των οργανισμών, αλλά αξιοποιήθηκε επίσης ως ερευνητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, βασικά σημεία που τη χαρακτηρίζουν είναι η εμπλοκή ερευνητή και ερευνώμενων για

τη βελτίωση μιας πρακτικής ή κατάστασης (Robson, 2007, σ. 254). Με βάση τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) ο ορισμός της «έρευνας δράσης» (action research) δόθηκε από τον John Elliot με τρόπο σαφή και σύντομο. Πρόκειται για τη *«μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής»* (Altrichter et al 2001, σ. 22). Ο όρος αυτός ουσιαστικά αναφέρεται στη θέληση και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τους τρόπους διδασκαλίας και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο όρος «action research» στην Ελλάδα έχει μεταφραστεί με ποικίλους τρόπους. Ως έρευνα δράσης σύμφωνα με το Βάμβουκα (1998), ως πραγματολογική έρευνα (Ξωχέλλης, 1995) ως ενεργός συμμετοχική έρευνα (Κοσμίδου, 1989) και ως κριτική αυτοδιερεύνηση (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 370). Το κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία και όπως προκύπτει από την προϋπάρχουσα εμπειρία έχουν υπάρξει πολύ καλά αποτελέσματα από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν το ρόλο του ερευνητή με στόχο να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας, μέσα από την σχεδίαση και υλοποίηση στρατηγικών δράσης και στη συνέχεια τον έλεγχο τους. Ο Ματσαγγούρας (1999), ωστόσο μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι εκτός από την διερεύνηση προβληματικών καταστάσεων αυτός ο τρόπος έρευνας προσφέρεται για τη μελέτη καινοτόμων προτάσεων που αναζητούν τρόπους εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλο που κάθε έρευνα δράσης έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και δε μπορεί να περιοριστεί η κατεύθυνση και ο τρόπος που θα επιλέξει να εργαστεί ο κάθε ερευνητής, ωστόσο σε όλα τα προγράμματα έρευνας δράσης εμπεριέχονται τα βασικά διαδοχικά στάδια: α)ο εντοπισμός μιας αφετηρίας β) η αποσαφήνιση της κατάστασης γ) η ανάπτυξη κι εφαρμογή στρατηγικών δράσης δ)η ανάλυση, ο αναστοχασμός ε) η παραγωγή θεωρίας (Altrichter et al. 2001, pp. 25-26).

3.3.1. Η Ερευνητική Αφετηρία

Στη παρούσα διατριβή θεωρήθηκε σημαντικό εκτός από τις θέσεις και τους προβληματισμούς του ερευνητή να αναδειχτούν και οι θέσεις των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί η εμβάθυνση και η σφαιρική προσέγγιση στο πρόβλημα της έρευνας. Επιπλέον στην έρευνα δράσης που αναλύθηκε προηγουμένως, οι θέσεις των

εμπλεκομένων (στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί) λειτουργούν ανατροφοδοτικά, οριοθετούν το πρόβλημα και συμβάλλουν στον καθορισμό του σημείου εκκίνησης της έρευνας.

Η αποσαφήνιση της αφετηρίας της ερευνητικής διαδικασίας στην έρευνα δράσης θεωρείται σημαντική. Από το σημείο της αποσαφήνισης στο οποίο έχουμε ξεκαθαρίσει τις ερευνητικές μας υποθέσεις ξεκινά η έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τον Elliot (1991, σ. 74) ο εκπαιδευτικός από τη θέση του ερευνητή εστιάζει όχι μόνο στο να αποδείξει τους προβληματισμούς του αλλά και στο να εμβαθύνει σε αυτούς (όπως αναφ. στο Altrichter, et al. 2001). Κάθε δραστηριότητα είτε σε σχέση με τη διδασκαλία είτε σε σχέση με την έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε νέες κατευθύνσεις. Η λεπτομερής αποσαφήνιση που ξεφεύγει από τον αρχικό εντοπισμό του προβλήματος οδηγεί «στη βαθύτερη κατανόηση όλων των εμπλεκομένων» (Altrichter Posch & Somekh, 2001, σ. 77). Ένας τρόπος αποσαφήνισης είναι αυτός της συζήτησης με μια ομάδα συναδέλφων σχετικά με το πρόβλημα του ερευνητή. Το όφελος για τον ερευνητή είναι σημαντικό καθώς έτσι αντιλαμβάνεται καλύτερα, σε βάθος και πιο σφαιρικά το θέμα που τον ενδιαφέρει. Ακόμη, ο ερευνητής εκπαιδευτικός, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν *«τα συμφέροντα των διδασκόντων όσο και της κοινωνίας γενικότερα»* Altrichter, et al. 2001, σ. 252).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητη η ανάδειξη των θέσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών στο εμπειρικό μέρος της έρευνας, ώστε να υπάρχει μια σαφής ερευνητική αφετηρία και μια σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος που μελετά όλους τους εμπλεκομένους. Επίσης, το ζήτημα της επιτήρησης έχει κοινωνικές προεκτάσεις, μας αφορά ως πολίτες και όχι μόνον ως εκπαιδευτικούς. Αυτός ήταν ένας επιπλέον λόγος που οδήγησε στην διερεύνηση της στάσης και της άποψης των εκπαιδευτικών για το υπό μελέτη θέμα και για αυτό συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Όπως οι ειδικοί υποστηρίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό έργο τους (Roht, Goulart & Plakitsi, 2013). Επιπλέον, η ανάδειξη των θέσεων και απόψεών τους, μετριάζει τον ενδεχόμενο βαθμό υποκειμενικότητας που μπορεί να φέρουν οι απόψεις και οι θέσεις του ερευνητή για το πρόβλημα, κάτι που μπορεί να προκύψει σε τέτοιου είδους έρευνες. Ταυτόχρονα λειτουργούν αναστοχαστικά για τον περαιτέρω σχεδιασμό και την πορεία της έρευνας. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο γιατί δίνει τη δυνατότητα της συλλογής περισσότερων δεδομένων από ότι η συζήτηση

με μια ομάδα συναδέλφων περιορισμένου αριθμού. Με βάση τις προηγηθείσες τοποθετήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα, τη συμβολή της έρευνας, το ερευνητικό πλαίσιο και το είδος της έρευνας, προσδιορίστηκαν ο σκοπός οι στόχοι και ορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, που περιγράφονται ακολούθως.

3.4. Σκοπός της Διατριβής

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής είναι διττός προκειμένου να προσεγγίσει το ζήτημα της ψηφιακής επιτήρησης και των συνεπειών της με όσο το δυνατό περισσότερο σφαιρικό τρόπο. Αρχικά διερευνώντας τις θέσεις των εκπαιδευτών και στη συνέχεια παρεμβαίνοντας εκπαιδευτικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο τη Δραματική Τέχνη, αφορμώμενη από την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία.

3.5. Στόχοι της Διατριβής

Σύμφωνα με το σκοπό η έρευνα στοχεύει στα εξής:

- Να διερευνήσει τις θέσεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της Ψηφιακής επιτήρησης ως χρήστες των ΤΠΕ και ως εκπαιδευτικοί.
- Να αναδείξει τις θέσεις τους για την καταλληλότερη ηλικία για εκπαιδευτική παρέμβαση για το ζήτημα της επιτήρησης.
- Να ανιχνεύσει μέσα από τις τοποθετήσεις τους την ενδεχόμενη ανάγκη επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Να αναδείξει εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν για το ζήτημα της επιτήρησης και πώς το κατανοούν.
- Να διερευνήσει τη σχέση και τις χρήσεις των μικρών παιδιών με τις ΤΠΕ και την προϋπάρχουσα γνώση γύρω από την ψηφιακή επιτήρηση.
- Να διαπιστώσει εάν η εκπαιδευτική παρέμβαση με κύριο εργαλείο τη Δραματική τέχνη σε τι βαθμό μπορεί να επιδράσει γνωστικά (στην απόκτηση γνώσης και στην ενίσχυση της κριτικής στάσης των παιδιών για το θέμα), συναισθηματικά και ψυχοκινητικά.

3.6. Ερευνητικά ερωτήματα

Συνοψίζοντας τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους της διατριβής καθορίστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η γνώση και οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ψηφιακής επιτήρησης και των συνεπειών της ως χρήστες και ως εκπαιδευτικοί, σχετικά με την ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών και την ανάγκη της δικής τους επιμόρφωσης;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η Δραματική Τέχνη να συμβάλει καθοριστικά στην απόκτηση γνώσης και κριτικής στάσης για το ζήτημα της Ψηφιακής εποπτείας μέσα από σχετική παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

3.7. Δυσκολίες – Περιορισμοί της Έρευνας

Μια βασική δυσκολία της παρούσας έρευνας ήταν ο σχεδιασμός της παρέμβασης καθώς έπρεπε να αποκαλύψει ένα σχετικά πολύπλοκο και πολυδιάστατο ζήτημα όπως αυτό της ψηφιακής εποπτείας, με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει αντιληπτό από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν δυο από τις πιο χαρακτηριστικές και απτές περιπτώσεις ψηφιακής εποπτείας για αναπαράσταση μέσω της Δραματικής Τέχνης. Βασικός όμως περιορισμός στην υλοποίηση της έρευνας στάθηκε η εύθραυστη κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης με τα διαρκή διαστήματα διακοπής της δια ζώσης λειτουργίας τους λόγω της πανδημίας. Ακόμη όμως και στα διαστήματα που επανήλθε η δια ζώσης εκπαίδευση υπήρχε μεγάλη δυσκολία πρόσβασης στους χώρους των σχολείων λόγω των πρωτόκολλων που ίσχυαν στους χώρους εκπαίδευσης για αποφυγή των πιθανών κινδύνων για τη διασπορά της νόσου. Η ανάληψη της ευθύνης σε μια τέτοια περίπτωση ήταν ένα γεγονός που δυσκόλευε τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν στο σχολικό χώρο εξωτερικό άτομο, τη στιγμή που σύμφωνα με το επίσημο πρωτόκολλο δεν επιτρεπόταν η είσοδος τρίτων προσώπων (ακόμη και για λόγους πρακτικής άσκησης), όπως και οι γονείς παρέδιδαν τα παιδιά τους στην πόρτα του σχολείου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τροποποιηθεί ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας κάτι που οδήγησε στον περιορισμό του δείγματος της παρέμβασης. Για τους προαναφερόμενους λόγους η παρέμβαση υλοποιήθηκε κατά

τους καλοκαιρινούς μήνες Ιούνιο – Ιούλιο 2019 σε 12 παιδιά δημόσιου παιδικού σταθμού, όπου υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας, τα οποία είχαν συμπληρώσει τα 4,5 έτη της ηλικίας τους και βρίσκονταν λίγο πριν το στάδιο εγγραφής τους στη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση που θα ακολουθούσε το μήνα Σεπτέμβριο. Αντίστοιχα και στη διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών η τεχνολογία βοήθησε μεν με την δυνατότητα συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αλλά από την άλλη πλευρά η εξ αποστάσεως εργασία των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα να μην συμπληρωθεί μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων που πιθανόν να οφείλεται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες κλήθηκε να εργαστεί η εκπαιδευτική κοινότητα.

3.8. Η Μεθοδολογία στην 1^η έρευνα (Γνώση & Θέσεις Εκπαιδευτικών)

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι μεικτή. Στις μεικτές μεθόδους συλλέγονται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα όπως το ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι «μεικτές μέθοδοι έρευνας» (mixed methods research) εμφανίστηκαν κοντά στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ενώ όπως διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια η τάση αυτή κερδίζει διαρκώς έδαφος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των τύπων έρευνας είναι ότι ενσωματώνουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και μπορεί να εμπεριέχουν τη χρήση διακριτών σχεδιασμών. Η συλλογή και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων θεωρείται το δυνατό σημείο τους καθώς μπορεί να συμβάλλει στην ισχυρότερη κατανόηση και απόκτηση γνώσης γύρω από το ερευνητικό πρόβλημα, σε σχέση με την συλλογή και ανάλυση δεδομένων μόνο μιας εκ των δυο ερευνητικών προσεγγίσεων ποιοτικής ή ποσοτικής (Creswell & Creswell, 2019, σ. 34). Σύμφωνα με τους Ισαρη & Πουρκό (2015, σ. 67) μερικά από τα βασικά πλεονεκτήματα των μεικτών ή αλλιώς συνδυαστικών ερευνών εντοπίζονται στο γεγονός ότι μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε μεγαλύτερο αριθμό ερευνητικών ερωτημάτων, αμβλύνουν τα μειονεκτήματα της κάθε επιμέρους ερευνητικής προσέγγισης, καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται λειτουργούν συμπληρωματικά, εξασφαλίζουν την τριγωνοποίηση, (μεθοδολογική τριγωνοποίηση), προσφέρουν σφαιρική γνώση για το υπό μελέτη θέμα και μπορούν να αξιοποιηθούν για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Στις μεικτές μεθόδους έρευνας έχουν διαμορφωθεί αρκετοί σχεδιαστικοί τύποι προερχόμενοι από το χώρο της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας αλλά και από το χώρο της υγείας, οι οποίοι ορισμένες φορές αλληλοεπικαλύπτονται, ή μπορεί να συνδυάζονται. Οι επικρατέστεροι ωστόσο ερευνητικοί σχεδιασμοί είναι ο συγκλίνων σχεδιασμός, ο διερευνητικός, και ο ακολουθιακός σχεδιασμός. Υπάρχουν επίσης και ορισμένοι σύνθετοι σχεδιασμοί, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή μεικτών μεθόδων σε μια άλλη μεθοδολογία. Στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Οι ερωτήσεις 5-βάθμιας, 4-βάθμιας και 3-βάθμιας κλίμακας και ορισμένες διχοτομικές αναλύθηκαν ποσοτικά ενώ οι ελεύθερες απαντήσεις σύντομης ανάπτυξης αναλύθηκαν ποιοτικά. Σύμφωνα με αυτόν τον ερευνητικό σχεδιασμό, συλλέγονται, αναλύονται και στη συνέχεια ενσωματώνονται τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, με τελικό στάδιο την ερμηνεία τους στην ενότητα της συζήτησης – συμπερασμάτων (Creswell & Creswell, 2019, σσ. 275-281).

3.9. Η Μεθοδολογία στη 2^η Έρευνα-Παρέμβαση με τη χρήση Δραματικής Τέχνης

Το είδος των εργαλείων με τα οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα από την εκπαιδευτική παρέμβαση (ημιδομημένη συνέντευξη, φύλλα εργασίας, κάρτες αξιολόγησης) οδήγησαν στην ποιοτική προσέγγισή τους.

Η ποιοτική έρευνα ως μια «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα» (*Situated activity*), (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.12) βασίζεται συνήθως σε μικρό ερευνητικό δείγμα ακόμη και σε μια περίπτωση, για το οποίο όμως συλλέγονται «λεπτομερή και πολυτροπικά δεδομένα (λεκτικά, οπτικά κ.α.), έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η ανάλυση πολλαπλών πτυχών ή διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου» (Ισαρη & Πουρκός, 2010, σ. 169). Πλαισιοθετημένη και ολιστική έρευνα σημαίνει ότι η κάθε επιμέρους ανάλυση ή μικροανάλυση ενός μέρους του φαινομένου γίνεται πάντα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου. Μία συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα, οι δράσεις παιδιών που «παίζουν» τους γιατρούς και τις νοσηλεύτριες, έχει νόημα πάντα σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτή πραγματώνεται. Σε μια ποιοτική έρευνα προκειμένου να εξασφαλιστεί η οικολογική εγκυρότητά της,

οι ερευνητές προτιμούν να συλλέγουν τα δεδομένα τους πάνω στα αληθινά γεγονότα και καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων, στο πεδίο ή στον τόπο όπου συμβαίνει το διερευνώμενο πρόβλημα. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είναι ένα τέτοιο παράδειγμα γιατί υλοποιήθηκε σε περιβάλλον μάθησης μέσα σε σχεδόν πραγματικές συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαμέσου των ΤΠΕ. Ο ποιοτικός ερευνητής, καθώς είναι ελεύθερος από στατιστικούς περιορισμούς, έχει τη δυνατότητα να «αυτοσχεδιάσει» στην προσπάθειά του να προσεγγίσει βαθύτερα, να ανιχνεύσει και να διερευνήσει πολύπλευρα το ζήτημα που μελετά, διαδραματίζοντας ένα αναστοχαστικό ρόλο σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 41-44).

3.10. Εργαλεία Συλλογής των Δεδομένων

3.10.1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο, σελ. 320) σε ηλεκτρονική μορφή, Google form. Για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του υπολογίστηκαν οι σχετικοί δείκτες (βλ. Ενότητα: 4.4. Στάθμιση ερωτηματολογίου, σελ. 75) αφού πρώτα συμπληρώθηκε από ένα μικρό δείγμα πιλοτικά.

3.10.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων της Παρέμβασης

Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, αναφορικά με την παρέμβαση με χρήση Δραματικής Τέχνης είναι η συνέντευξη, τα φύλλα εργασίας (ιχνογραφήματα, κάρτες αξιολόγησης).

3.10.2.1. Συνέντευξη

Αξιοποιήθηκε η συνέντευξη με τη χρήση ημιδομημένου πλάνου ερωτήσεων που αποτέλεσε τον οδηγό της, (βλ. Παράρτημα Α, σελ. 316 και Παράρτημα Β, σελ. 317), γιατί ως τεχνική διαθέτει «προσαρμοστικότητα» στη διαδικασία και επιτρέπει την «εμβάθυνση» στο υπό μελέτη θέμα (Bell, 2005, σ. 206). Ένας ακόμη λόγος που

επιλέχτηκε η συνέντευξη είναι γιατί προτιμάται όταν τα υποκείμενα της έρευνας δεν έχουν την ικανότητα να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, παρέχει ένα περιθώριο ελευθερίας τόσο στην εκφώνηση των ερωτήσεων όσο και στη διατύπωση των απαντήσεων, όταν αυτή διεξάγεται με τη χρήση ημιδομημένου πλάνου (Βάμβουκας, 1998, σ. 236). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις, στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην παρέμβαση και στους δύο παιδαγωγούς που συμμετείχαν ενεργά στην παρέμβαση.

3.10.2.2. Φύλλα Εργασίας

Τα φύλλα εργασίας που αναπαριστούν τη βιωμένη εμπειρία και αποτελούν «*τεκμήριο συναισθηματικής έκφρασης*» (Δήμου, 1994, σ. 17) των νηπίων, αποτέλεσαν τα ιχνογραφήματα στα οποία τα νήπια αναπαρέστησαν το πώς αντιλαμβάνονται την παρακολούθηση (επιτήρηση) πριν και μετά την παρέμβαση ώστε να καταγραφεί η προϋπάρχουσα γνώση και στη συνέχεια η διαφοροποίηση αυτής μετά την παρέμβαση.

3.10.2.3. Κάρτες Αξιολόγησης

Οι κάρτες αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να εκτιμηθεί η αποκτηθείσα γνώση, η κατανόηση, και η κριτική στάση απέναντι στο ζήτημα της επιτήρησης. Αξιοποιήθηκαν με σκοπό να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα και να εξασφαλιστεί η τριγωνοποίηση. Προέκυψαν μετά από ένα προσεκτικό σχεδιασμό της ερευνήτριας ώστε τα νήπια να εμπλακούν σε μια παιγνιώδη δραστηριότητα που να αντανάκλα τα μαθησιακά αποτελέσματα της παρέμβασης. Επίσης αξιοποιήθηκαν και σε δεύτερο χρόνο προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός διατήρησης της αποκτηθείσα γνώσης.

3.11. Επεξεργασία και Ανάλυση των Δεδομένων

3.11.1. Στατιστική Ανάλυση Ερωτηματολογίου

Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με στατιστική ανάλυση σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική μέσω του προγράμματος SPSS. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά,

την περιγραφική στατιστική των αποτελεσμάτων και την επαγωγική στατιστική όπου διερευνώνται συσχετίσεις των αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

3.11.2. Ανάλυση Περιεχομένου των Δεδομένων της Παρέμβασης

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την διδακτική παρέμβαση, υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Με την ανάλυση περιεχομένου μπορεί να πραγματοποιηθεί η αλληπάλληλη προσέγγιση, κωδικοποίηση, και ταξινόμησή των δεδομένων με σκοπό τη διεξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με τον Carlow (1970) με την ανάλυση περιεχομένου δίνεται η δυνατότητα για ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τεκμήριο επικοινωνίας όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γραπτά κείμενα, αλλά και οπτικό υλικό (όπως αναφ. στο Βάμβουκας, 1998, σσ. 264-281). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η ανάλυση περιεχομένου στις συνεντεύξεις και στα φύλλα εργασίας (ιχνογραφήματα) των παιδιών. Πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία στην οποία ακολουθείται μια σειρά σταδιακών ενεργειών που ξεκινούν από τον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, των πηγών, των δεδομένων, του δείγματος, του πλαισίου συλλογής των δεδομένων, τον προσδιορισμό κατηγοριών, αξόνων και κωδίκων που θα εξυπηρετήσουν την ανάλυση και θα καταλήξουν στην εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σσ. 476 - 483).

Βάσει των προαναφερομένων απαιτήσεων, δημιουργήθηκαν άξονες και κατηγορίες (βλ Παράρτημα Γ, σελ. 319) στηριζόμενες σε κώδικες λέξεις -κλειδιά, που ορίστηκαν για το λεκτικό και το εικονικό υλικό που συλλέχτηκε.

Οι άξονες συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και καθένας από αυτούς ορίζει μια κατηγορία δεδομένων. Κάθε κατηγορία ελέγχεται από κώδικες λέξεις κλειδιά που έχουν οριστεί ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά και να είναι μετρήσιμα. Επιλέχθηκαν ως λέξεις κλειδιά ρήματα καθώς αναδεικνύουν ενέργεια, που σχετίζεται με τη γνώση, κατανόηση, κρίση και ενσυναίσθηση «empathy».

Κεφάλαιο 4^ο

Παρουσίαση και ανάλυση της 1^{ης} Έρευνας

4.1. Σκοπός 1^{ης} έρευνας - Γνώση & Θέσεις των Εκπαιδευτικών

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι να δοθεί απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής (βλ. ενότητα 3.6) και συγκεκριμένα να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως χρήστες για το ζήτημα της επιτήρησης και του πανοπτισμού αλλά και οι θέσεις τους ως εκπαιδευτικοί για την ενδεχόμενη ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών αλλά και της δικής τους επιμόρφωσης.

Βάσει του σκοπού, αυτού καθορίστηκαν οι επιμέρους πιο αναλυτικοί στόχοι ώστε να υπάρξει μια σφαιρική διερεύνηση του ζητήματος η οποία θα συμβάλλει στο σχεδιασμό της παρέμβασης και θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για την πορεία της έρευνας δράσης.

4.2. Ερευνητικοί Στόχοι

- Να εκτιμηθεί ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της Ψηφιακής επιτήρησης-Πανοπτισμού και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται.
- Να διερευνηθεί η θέση τους γύρω από θέματα ασφάλειας των διαδικτυακών υπηρεσιών.
- Να αποτιμηθεί η γνώση τους γύρω από τους διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
- Να διερευνηθεί η θέση τους γύρω από την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

4.3. Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ζήτημα της ψηφιακής παρακολούθησης και ποιοι παράγοντες (φύλο, ηλικία, σπουδές, ιδιότητα, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας) επιδρούν στο επίπεδο γνώσης;
- Ποια είναι η θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (e-mail, Διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικές συναλλαγές-αγορές);
- Ποια είναι η γνώση τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά;
- Κατά πόσο θεωρούν αναγκαία την έγκαιρη εκπαίδευση των παιδιών για το θέμα αλλά και τη δική τους σχετική επιμόρφωση;

4.3.1. Επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις

1. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
2. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
3. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.

4. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων**² των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
5. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
6. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης.
7. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
8. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
9. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.

²Ιδιότητα: Με τον όρο ιδιότητα εννοείται η επαγγελματική κατάσταση/θέση των εκπαιδευτικών και αφορά τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς (φοιτητές, πτυχιούχους με μηδενική εκπαιδευτική εμπειρία) και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (α/βαθμιας, β/βαθμιας και γ/βαθμιας εκπαίδευσης).

- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
10. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
11. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
12. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών.
13. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
14. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.

- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
15. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
16. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
17. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
18. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.
19. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.

20. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
21. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
22. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
23. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
24. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
 H_1 : Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
25. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.

- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
26. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
27. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
28. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών (εν δυνάμει, εν ενεργεία, εκπαιδευτική βαθμίδα) ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
29. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
30. H₀: Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- H₁: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης δική τους σχετικής επιμόρφωσης για τους Διαδικτυακούς κινδύνους.

4.4. Στάθμιση Ερωτηματολογίου

Η διαδικασία στάθμισης του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα στάδια α) της πιλοτικής εφαρμογής, β) του ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας και γ) τις σχετικές προσαρμογές/βελτιώσεις.

4.4.1. Πιλοτική Εφαρμογή (Pre-test)

Σε αυτό το στάδιο το ερωτηματολόγιο δίνεται σε τυχαίο δείγμα και σε ποσοστό 5%-10% του τελικού δείγματος με σκοπό να εξεταστεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, ο τρόπος και χρόνος συμπλήρωσης των απαντήσεων και συνολικά η εμφάνιση και λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2007; Γαλάνης, 2013; Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 10 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 6% του τελικού δείγματος) να το συμπληρώσουν και να καταγράψουν σημεία που έχριζαν περαιτέρω διευκρίνησης. Μετά την επεξεργασία τους έγινε επαναδιατύπωση δύο ερωτημάτων.

4.4.2. Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου σχετίζεται με τη συνέπεια μέτρησης ενός στοιχείου και στην περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι ίδια σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και σε περίπου ίδιες συνθήκες έρευνας, τότε οδηγεί σε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου σχετίζεται με το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετρά το στοιχείο για το οποίο δημιουργήθηκε (Brink, 2004) και κατά συνέπεια οδηγεί σε έγκυρα αποτελέσματα, δηλαδή αποτελέσματα με αντίκρισμα. Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής εφαρμόζεται στην περίπτωση μέτρησης πιο αφηρημένων στοιχείων/χαρακτηριστικών όπως οι απόψεις/αντιλήψεις και μπορεί να επιτευχθεί με την παραγοντική ανάλυση (Γαλάνης, 2013, σελ. 100; Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στην παρούσα έρευνα που εστιάζει στην διερεύνηση της γνώσης και των θέσεων των εκπαιδευτικών και λόγω της χρήσης κλίμακας μέτρησης των χαρακτηριστικών εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis).

4.4.2.1. Έλεγχος Κανονικής Κατανομής

Στα δεδομένα των μεταβλητών του πρώτου ελέγχου (test) και για $N=22$ έγινε το test Kolmogorov-Smirnov για να ελεγχθεί αν η κατανομή των μεταβλητών είναι συμβατή με την κανονική κατανομή. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου που παρουσιάζονται στον αντίστοιχο πίνακα (Πίνακας Ε.1, Παράρτημα Ε), με εξαίρεση την μεταβλητή/ερώτηση 15 όπου η τιμή 0,052 είναι οριακά μεγαλύτερη και την μεταβλητή/ερώτηση 19 που λόγω της ίδιας απάντησης από το σύνολο των 22 εκπαιδευτικών δεν ήταν εφικτός ο έλεγχος, παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αφού για όλες τις μεταβλητές η τιμή του αποτελέσματος είναι μικρότερη του 0.05 ($p\text{-value}<0.05$).

4.4.2.2. Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha θεωρείται ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας στις ποσοτικές έρευνες (Δημητρόπουλος, 1989). Ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές του όταν είναι μεγαλύτερες του 0,7 (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Στα δεδομένα των μεταβλητών του πρώτου ελέγχου (test) και για $N=22$ η τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha ήταν 0,756 που συνιστά μια αποδεκτή τιμή εσωτερικής συνοχής και κατά συνέπεια αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,756	26

Πίνακας 4.4. 1. Τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha

4.4.2.3. Δείκτης Αξιοπιστίας Split-Half

Ο δείκτης αξιοπιστίας Split-Half είναι ένας δείκτης εσωτερικής συνέπειας. Χρησιμοποιείται ιδιαίτερα όταν τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από μεγάλο

αριθμό ερωτήσεων, όπως και σε ψυχομετρικά tests. Οι τρόποι υπολογισμού του αφορούν είτε στη διαίρεση του ερωτηματολογίου στη μέση είτε στην επιλογή μονών και ζυγών ερωτήσεων (McLeod, 2013).

Στην τρέχουσα έρευνα το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 2 μέρη με εναλλάξ επιλογή των ερωτήσεων, όπως στο διαχωρισμό με τις μονές και ζυγές ερωτήσεις. Το 1^ο μέρος περιελάμβανε τις ερωτήσεις 1, 3, 6a, 6c, 6e, 7, 10, 13, 15, 18, 20a, 20γ και 22, ενώ το 2^ο μέρος περιελάμβανε τις ερωτήσεις 2, 4, 6b, 6d, 6f, 8, 11, 14, 15, 16, 19, 20β, 21 και 23. Υπολογίστηκε ο δείκτης **Equal Length Spearman-Brown Coefficient** με τιμή **0,845086607** και συνεπώς η τιμή, όπως φαίνεται στον αντίστοιχο πίνακα (βλ. παράρτημα Πίνακας Ε.2) χαρακτηρίζει ως αρκετά αξιόπιστο το ερωτηματολόγιο (>.80).

4.4.2.4. Έλεγχος Αξιοπιστίας των Επαναληπτικών Μετρήσεων ή Ελέγχου/Επανελέγχου (Test/Retest)

Ο έλεγχος συμφωνίας μεταξύ δυο διαδοχικών απαντήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις μετρήσεις του συντελεστή kappa. Ο συντελεστής kappa χρησιμοποιείται ευρέως στην έρευνα με ερωτηματολόγια για τον έλεγχο αξιοπιστίας τους και εφαρμόζεται σε ονομαστικές και σε κατηγορικές μεταβλητές (nominal or ordinal variables) (Dawson, Steele, Hodges & Stewart, 2009; Μήτσης κ.α, 2014; Hasin, Shmulewitz, Stohl, Greenstein, Roncone & Wall, 2020; Sim & Wright, 2005). Ένα ερωτηματολόγιο μετρά αξιόπιστα, όταν κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες διατηρεί τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα, όταν δηλαδή η μεταβολή στη συμφωνία των αποτελεσμάτων είναι πολύ μικρή (Everitt, 1999). Οι τιμές του συντελεστή kappa κυμαίνονται από -1 έως 1 και ανάλογα με την αριθμητική τιμή εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας. Οι τιμές από 0.81-1.00 δηλώνουν σχεδόν τέλεια συμφωνία, οι τιμές από 0.61-0.80 ουσιαστική συμφωνία, οι τιμές από 0.41-0.60 μέτρια συμφωνία, ενώ μικρότερες τιμές δηλώνουν κακή συμφωνία (Sim & Wright, 2005). Στην παρούσα έρευνα για να αξιολογήσουμε την σταθερότητα των απαντήσεων επιλέχθηκε ο έλεγχος της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων ή ελέγχου - επανελέγχου (test, retest). Ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος όταν αξιολογούνται μη αριθμητικά χαρακτηριστικά όπως οι συνήθειες και όταν είναι

εφικτό το ερωτηματολόγιο να δοθεί στο ίδιο δείγμα 2 φορές σε σύντομο χρονικό διάστημα, για παράδειγμα μετά από 15 ημέρες.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα αριθμό 22 ατόμων δυο φορές οι οποίοι το συμπλήρωσαν και το επανασυμπλήρωσαν σε χρονικό διάστημα μεταξύ 6 έως 10 ημερών και ακολούθησε η μέτρηση του δείκτη kappa. Με βάση τις τιμές του συντελεστή Kappa που παρουσιάζονται στον αντίστοιχο πίνακα (βλ. παράρτημα Πίνακας E.3) παρατηρούμε ότι μία ερώτηση παρουσιάζει ασήμαντη συμφωνία (0.175), μία ερώτηση ασθενή συμφωνία (0,327), οκτώ ερωτήσεις μέτρια συμφωνία, δεκαοχτώ ερωτήσεις καλή συμφωνία και τέλος δεκαοχτώ ερωτήσεις τέλεια συμφωνία. Συνεπώς συνολικά παρατηρείται μέτριος έως μέγιστος βαθμός αξιοπιστίας.

4.4.2.5. Συντελεστής Συσχέτισης Spearman

Για τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των τιμών του ελέγχου και επανελέγχου των μεταβλητών επιλέχθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman αφού οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Με βάση τα αποτελέσματα του υπολογισμού που παρουσιάζονται στον αντίστοιχο πίνακα (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.4) διαπιστώνουμε ότι υπάρχει υψηλός θετικός βαθμός συσχέτισης σε όλες τις ερωτήσεις/μεταβλητές αφού οι τιμές είναι μεγαλύτερες από 0,5. Η μοναδική εξαίρεση αφορά την ερώτηση 16. (*Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;*) όπου καταγράφεται η τιμή 0.366 και συνεπώς υπάρχει χαμηλός θετικός βαθμός συσχέτισης. Όμως αποτελεί μια βασική ερώτηση και για το λόγο αυτό διατηρήθηκε στο ερωτηματολόγιο.

4.4.2.6. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια διαδομένη στατιστική τεχνική που έχει ως στόχο την επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων που προέρχονται από πολλές μεταβλητές (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010, σ. 253). Στην τρέχουσα έρευνα εφαρμόστηκε στο τελικό δείγμα (N=147) γιατί το μέγεθος του δείγματος στην φάση του ελέγχου/επανελέγχου (test/retest) (N=22) δεν ήταν επαρκές για την διεξαγωγή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Στο τελικό δείγμα της έρευνας

(N=147) η τιμή Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) είναι 0,639 (Πίνακας E.5), τιμή που καθιστά αξιόπιστη την παραγοντική ανάλυση (Κατσής κα., 2010, σ. 255).

Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αναδείχθηκαν 8 παράγοντες. Ειδικότερα, στον πίνακα με το ποσοστό μεταβλητότητας (Communalities) κάθε μεταβλητής, (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.6) παρατηρούμε υψηλά ποσοστά ερμηνείας της κάθε μεταβλητής. Για παράδειγμα στην δεύτερη στήλη της πρώτης μεταβλητής, η πρώτη στήλη είναι πάντα 1, δείχνει ότι η μεταβλητή ερμηνεύεται σε ποσοστό 0,673. Στον πίνακα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.7) εντοπίζονται 8 παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή πάνω από 1 (βλ. παράρτημα, Guttman Guttman – Kaiser), όπως επιβεβαιώνεται και με βάση το Scree Plot test (βλ. παράρτημα, Γράφημα E.1), και στην ανάλυση εξαγόμενων παραγόντων (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.8), που παρουσιάζονται οι επιβαρύνσεις (loadings) των εξαγόμενων 8 παραγόντων.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα επιβαρύνσεων (loadings) (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.9) μετά την περιστροφή παραγόντων ο εντοπισμός των παραγόντων και συνεπώς της ερμηνείας τους θα γίνει με βάση τους παράγοντες εκείνους που έχουν τιμές μεγαλύτερες του 0.4 όπου στον αντίστοιχο πίνακα επισημαίνονται με έντονη γραφή. Οι τιμές-όρια που συνήθως επιλέγονται είναι 0,30 έως 0,50 (Κατσής κα., 2010, σ. 258). Στην τρέχουσα έρευνα επιλέχθηκε η τιμή-όριο 0,40. Παρατηρούμε ωστόσο ότι υπάρχουν μεταβλητές που επηρεάζουν περισσότερους του ενός παράγοντες, στοιχείο που αποδίδεται στο θέμα της τρέχουσας έρευνας, δηλαδή στην μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και στις εύλογες αλληλεπιδράσεις και επιρροές μεταξύ των υπό διερεύνηση ζητημάτων. Με βάση τα αποτελέσματα της περιστροφής παραγόντων (βλ. παράρτημα, Πίνακας E.9) διαπιστώνουμε ότι:

- ο 1^{ος} παράγοντας (εκπαίδευση παιδιών- Προϋποθέσεις), δίνει έμφαση στους ειδικούς φορείς (0.466), στην ανάγκη δράσεων στην προσχολική ηλικία (0.880) και στην διαρκή βάση (0.771) εκπαίδευσης των παιδιών από μικρή ηλικία (-0.862) απέναντι στους Διαδικτυακούς κινδύνους.
- ο 2^{ος} παράγοντας (ασφάλεια ηλεκτρονικών υπηρεσιών), δίνει έμφαση στις θέσεις των συμμετεχόντων για την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών (Διαδίκτυο:0.470, ηλεκτρονικές αγορές:0.864, τραπεζικές συναλλαγές:0.873).
- ο 3^{ος} παράγοντας (χρήσεις Διαδικτυακών υπηρεσιών), δίνει έμφαση στην στάση και συμπεριφορά ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών

επικοινωνίας-ενημέρωσης-ψυχαγωγίας (email:0.559, Διαδίκτυο:0.422, κοινωνικά μέσα δικτύωσης:0.685 και ψυχαγωγία:0.413, λήψη μέτρων: -0.536, ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα: -0.685).

- ο 4^{ος} παράγοντας (συνέπειες διαδικτυακής παρακολούθησης), δίνει έμφαση στην δυνατότητα παρακολούθησης των κινήσεων μας στο Διαδίκτυο (0.494), την εκμετάλλευση των κινήσεων μας (0.604), τον προβληματισμό των χρηστών (0,691) και την απουσία γνώσης των χρηστών (γνώση dark net:-0.575), ασφαλείς υπηρεσίες:-0.439, λήψη μέτρων:-0.450).
- ο 5^{ος} παράγοντας (πανοπτισμός-εποπτεία) δίνει έμφαση στην γνώση των εννοιών ψηφιακή εποπτεία (0.777) και Πανοπτισμός (0.763) καθώς και στην γνώση των συμμετεχόντων για την ασφάλεια των ψηφιακών υπηρεσιών ψυχαγωγίας από τις περιπτώσεις εποπτείας- παρακολούθησης (0.555).
- ο 6^{ος} παράγοντας (φορείς εκπαίδευσης.) δίνει έμφαση στην ανάγκη (0.461) εκπαίδευσης των παιδιών και στους θεσμούς της οικογένειας (0.761) και τους σχολείου (0.759) ως φορείς εκπαίδευσης.
- ο 7^{ος} παράγοντας (Διαδικτυακοί κίνδυνοι), δίνει έμφαση στο ενδεχόμενο του κινδύνου (0.783), την ανάγκη επίβλεψης (0.509) των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο και αποφυγή σχολιασμού της επικαιρότητας (-0.640).
- ο 8^{ος} παράγοντας (γνώση για την Αρχαιοπαρακολούθηση), δίνει έμφαση στη δυνατότητα καταγραφής των καθημερινών δραστηριοτήτων (0.740), των κινήσεων μας στο Διαδίκτυο (0.481) και συστηματικής καταγραφής (0,677).

4.5. Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου

4.5.1. Περιγραφική Στατιστική

4.5.1.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ο πίνακας 4.5.1 αποτυπώνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν στις ηλικίες σε σχέση με το πλήθος του δείγματος, εκφρασμένα και σε ποσοστό επί τις %.

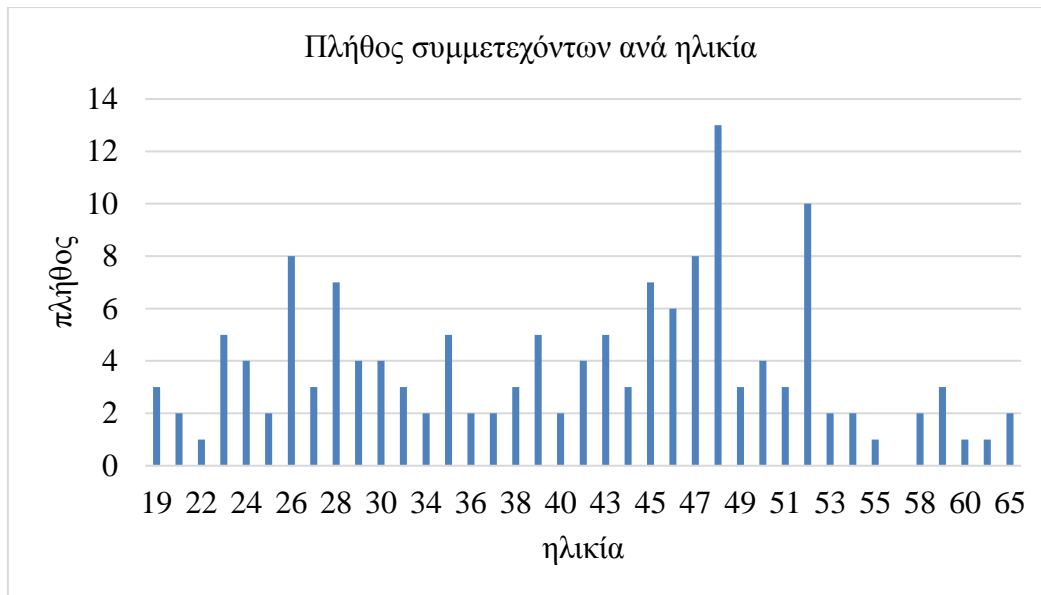
Με συνολικό δείγμα N= 147 διαπιστώνουμε ότι η ηλικία με το μεγαλύτερο πλήθος είναι τα 48 έτη και ακολουθούν τα 52 έτη. Το μικρότερο πλήθος παρατηρείται στα 22, στα 55, στα 60 και στα 63 έτη.

Ηλικία	Πλήθος	Ποσοστό
19	3	2,04%
21	2	1,36%

22	1	0,68%
23	5	3,40%
24	4	2,72%
25	2	1,36%
26	8	5,44%
27	3	2,04%
28	7	4,76%
29	4	2,72%
30	4	2,72%
33	3	2,04%
34	2	1,36%
35	5	3,40%
36	2	1,36%
37	2	1,36%
38	3	2,04%
39	5	3,40%
40	2	1,36%
42	4	2,72%
43	5	3,40%
44	3	2,04%
45	7	4,76%
46	6	4,08%
47	8	5,44%
48	13	8,84%
49	3	2,04%
50	4	2,72%
51	3	2,04%
52	10	6,80%
53	2	1,36%
54	2	1,36%
55	1	0,68%
57	0	0,00%
58	2	1,36%
59	3	2,04%
60	1	0,68%
63	1	0,68%
65	2	1,36%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.1: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικία

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.1 αποτυπώνεται το πλήθος της κάθε ηλικίας των συμμετεχόντων.



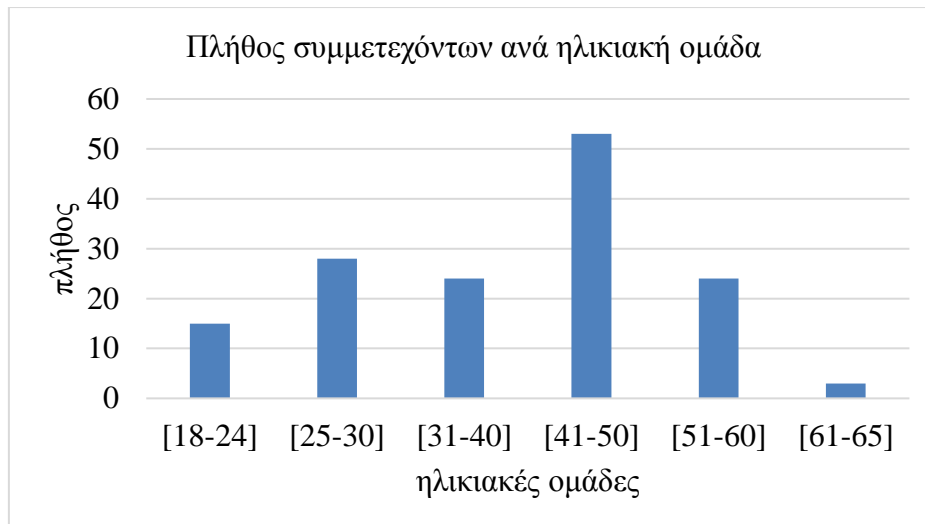
Γράφημα 4.5.1: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικία

Στον πίνακα 4.5.2 αποτυπώνεται το πλήθος των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα και σε ποσοστό επί τις %. Κυριαρχεί η ηλικιακή ομάδα των [41-50] ετών, ακολουθεί η ομάδα [25-30], [31-40] και των [51-60] ετών. Το μικρότερο πλήθος αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα [61-65] ετών.

Ηλικιακές ομάδες	Πλήθος	Ποσοστό
[18-24]	15	10,20%
[25-30]	28	19,05%
[31-40]	24	16,33%
[41-50]	53	36,05%
[51-60]	24	16,33%
[61-65]	3	2,04%
Σύνολο	147	100,00%

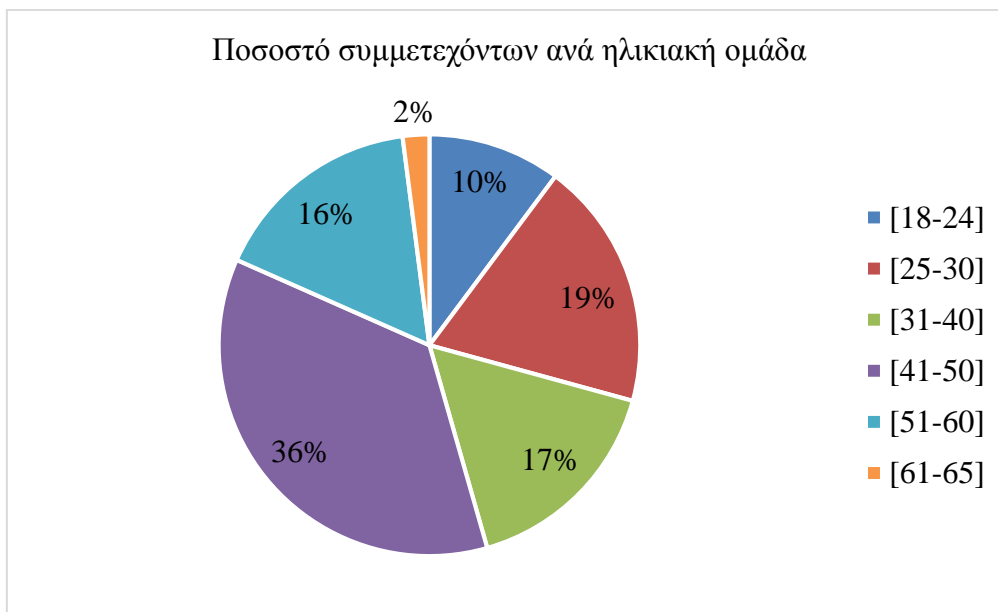
Πίνακας 4.5.2: Πλήθος και ποσοστό ανά ηλικιακή ομάδα

Ακολουθεί αντίστοιχα η αποτύπωση του πλήθους ανά ηλικιακή ομάδα σε μορφή γραφήματος (γράφημα 4.5.2).



Γράφημα 4.5.2: Πλήθος ανά ηλικιακή ομάδα

Το γράφημα 4.5.3 αποτυπώνει το ποσοστό του δείγματος επί % ανά ηλικιακή ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό 36% παρατηρείται στην ηλικιακή ομάδα 41-50.



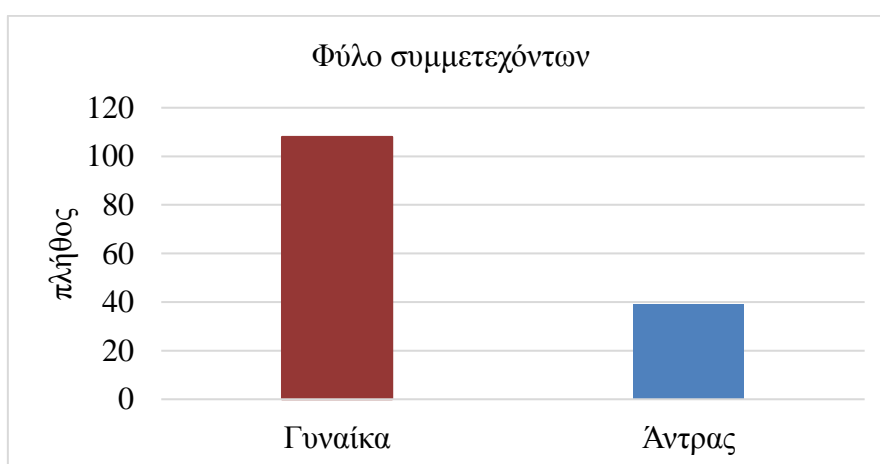
Γράφημα 4.5.3: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα

Ο πίνακας 4.5.3 περιλαμβάνει το πλήθος σε σχέση με το φύλο και το ποσοστό επί τις %. Οι γυναίκες ανέρχονται σε ποσοστό 73,47% και ξεπερνούν το ποσοστό των ανδρών.

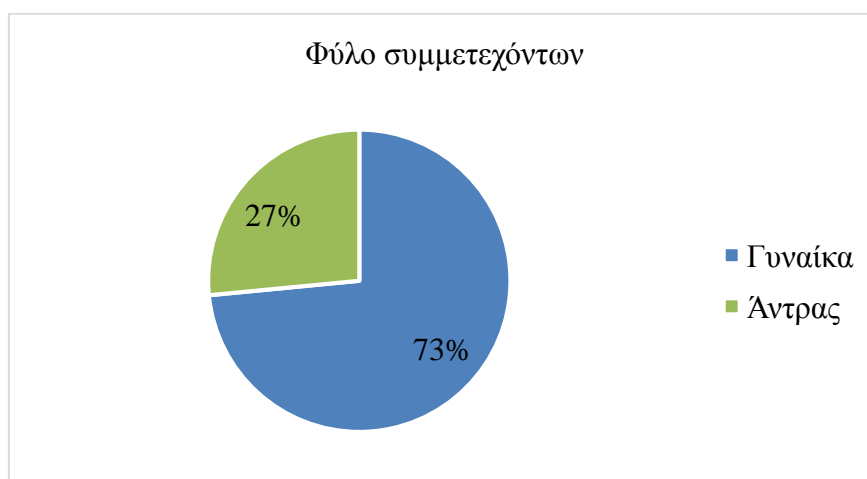
Φύλο	Πλήθος	Ποσοστό
Γυναίκα	108	73,47%
Άντρας	39	26,53%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.3: Πλήθος και ποσοστό συμμετεχόντων ανά φύλο

Το γράφημα 4.5.4 και το γράφημα 4.5.5 αναπαριστούν επίσης το φύλο σε πλήθος και ποσοστό επί τις %.



Γράφημα 4.5.4: Πλήθος συμμετεχόντων ανά φύλο



Γράφημα 4.5.5: Ποσοστό επί τις % συμμετεχόντων ανά φύλο

Ο πίνακας 4.5.4 που ακολουθεί παρουσιάζει στοιχεία των σπουδών των συμμετεχόντων. Το 40,14% του δείγματος δηλώνει κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και το 11,56% διδακτορικού διπλώματος. Το ποσοστό, 4%, κατέχει δεύτερο πτυχίο.

Σπουδές	Πλήθος	Ποσοστό
πτυχίο & επί πτυχίω	147	100%
μεταπτυχιακό	59	40,14%
διδακτορικό	17	11,56%
άλλες σπουδές	6	4,08%

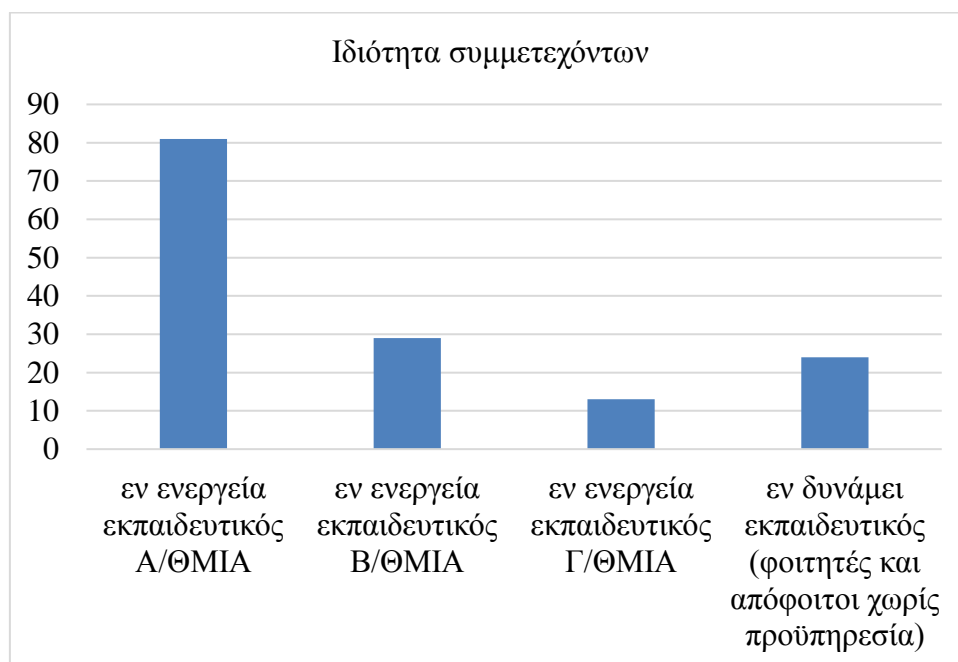
Πίνακας 4.5.4: Σπουδές και μετεκπαίδευση

Ο πίνακας 4.5.5, περιγράφει το πλήθος και το ποσοστό επί τις % του δείγματος, σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί καθώς και εκείνους που ακόμη δεν ανήκουν σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα και δηλώνουν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ιδιότητα	Πλήθος	Ποσοστό
εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ	81	55,10%
εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ	29	19,73%
εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ	13	8,84%
εν δυνάμει εκπαιδευτικός	24	16,33%
Σύνολο	147	100,00%

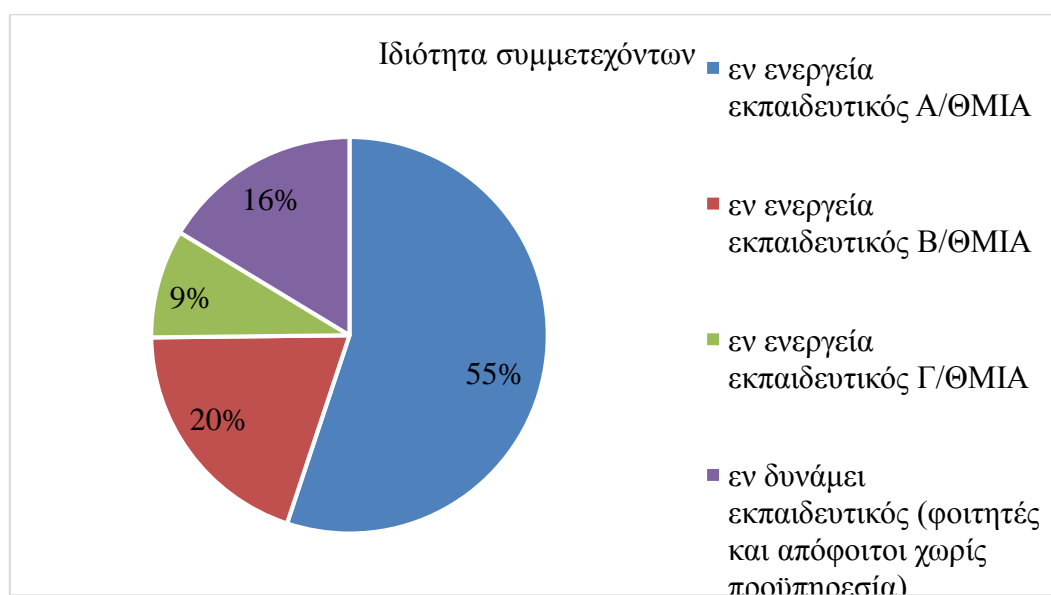
Πίνακας 4.5.5: Ιδιότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί.

Ομοίως το γράφημα 4.5.6 αναπαριστά το πλήθος του δείγματος σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετεί.



Γράφημα 4.5.6: Εν ενεργεία εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και βαθμίδα εκπαίδευσης των υπηρετούντων

Το γράφημα 4.5.7 παρουσιάζει το ποσοστό επί τις % των εν ενεργεία, των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και τη βαθμίδα που υπηρετούν.



Γράφημα 4.5.7: Εν δυνάμει, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βαθμίδα υπηρετήσης σε ποσοστό επί τις%

Ο πίνακας 4.5.6 παρουσιάζει αναλυτικά το πλήθος ανά ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, και το ποσοστό επί τις %. Το ποσοστό των νηπιαγωγών ανέρχεται σε 40,14%, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης με ποσοστό 15,65% και οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής με ποσοστό 14,97%. Διευκρινίζεται ότι στη δεύτερη γραμμή του πίνακα, (αστερίσκος) δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία και στα δυο αντικείμενα για αυτό και καταχωρήθηκαν αναλυτικά. Στη κατηγοριοποίηση των ειδικοτήτων που ακολουθεί στη συνέχεια, εντάχτηκαν στη ομάδα των εκπαιδευτικών θεωρητικής κατεύθυνσης. Με αυτό τον τρόπο δεν χρειάστηκε να μετρηθούν σε μια από τις ειδικότητες ούτε και να καταχωρηθούν και στις δυο γιατί αυτό θα άλλαζε το πλήθος του δείγματος. Η εκπαιδευτική τους εμπειρία στην αντίστοιχη ανάλυση μετρήθηκε συνολικά.

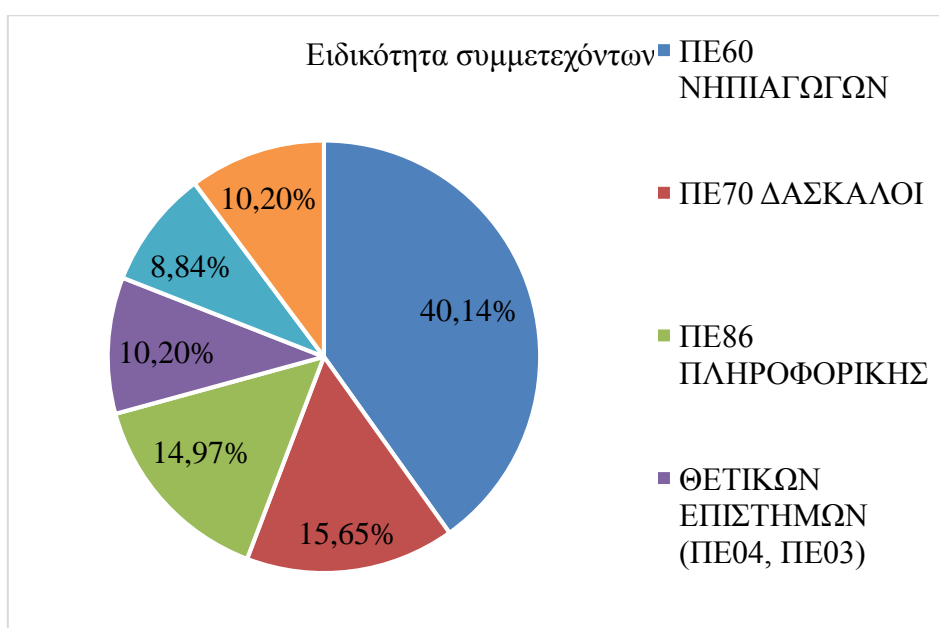
Ειδικότητα	Πλήθος	Ποσοστό
ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΩΝ	2	1,36%
ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΩΝ/ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ*	2	1,36%
ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	7	4,76%
ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	10	6,80%
ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	5	3,40%
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ	2	1,36%
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	7	4,76%
ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	59	40,14%
ΠΕ61 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	1,36%
ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	23	15,65%
ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	22	14,97%
ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	2	1,36%
ΠΕ91.01 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	1	0,68%
ΠΕ87 ΥΓΕΙΑ-ΠΡΟΝΟΙΑΣ-ΕΥΕΞΙΑΣ	3	2,04%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.6: Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών κατατάχθηκαν σε κατηγορίες ώστε να είναι περισσότερο διαχειρίσιμες κατά τη στατιστική ανάλυση που θα ακολουθήσει. Ο πίνακας 4.5.7 και το γράφημα 4.5.8 αποτυπώνουν τις έξι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν σε πλήθος ανά κατηγορία και σε ποσοστό επί τις %. Οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές πληροφορικής συνιστούν ξεχωριστές κατηγορίες, καθώς οι πρώτοι αφορούν παιδιά προνηπιακής/νηπιακής ηλικίας, οι δεύτεροι της πρώτης σχολικής ηλικίας, ενώ οι πληροφορικοί είναι οι κατεξοχήν ειδικοί στην εκπαίδευση των ΤΠΕ. Επιπλέον σημειώνουν τις υψηλότερες τιμές σε πλήθος και ποσοστό επί τοις % του δείγματος. Οι λοιπές ειδικότητες κατατάχθηκαν με βάση το επιστημονικό πεδίο σε ειδικότητες θεωρητικών, θετικών επιστημών και σε λοιπές ειδικότητες.

Ειδικότητα	Πλήθος	Ποσοστό
ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	59	40,14%
ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	23	15,65%
ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	22	14,97%
ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	15	10,20%
ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (Π01, ΠΕ02, ΠΕ06)	13	8,84%
ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01, 87)	15	10,20%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.7: Κατάταξη των εκπαιδευτικών σε γενικότερες κατηγορίες ειδικοτήτων.



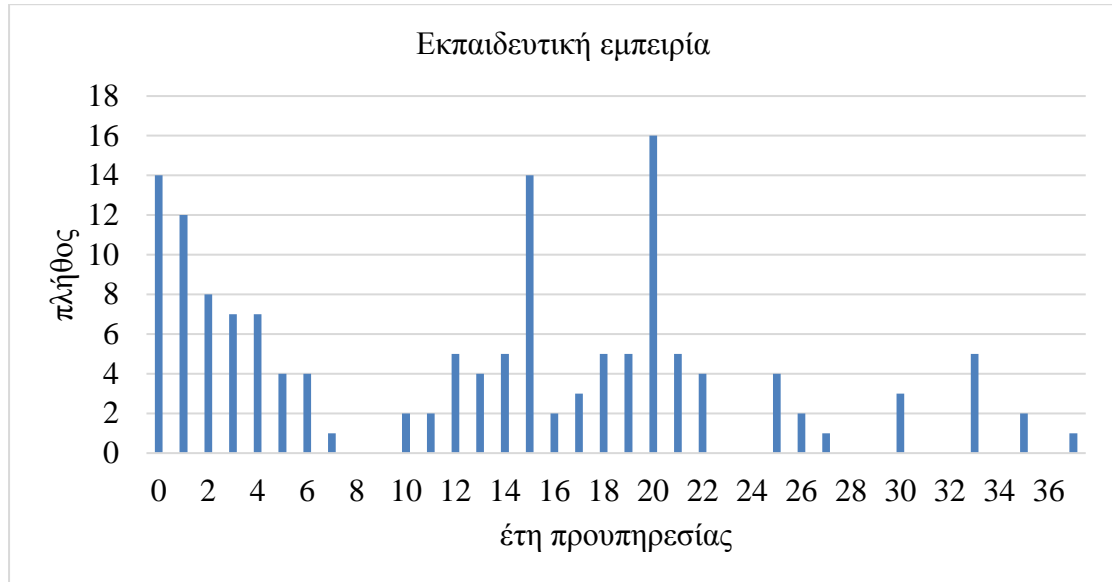
Γράφημα 4.5.8: Κατάταξη των εκπαιδευτικών σε γενικότερες κατηγορίες ειδικοτήτων.

Ο πίνακας 4.5.8 και το γράφημα 4.5.9 που ακολουθούν αποτυπώνουν την προϋπηρεσία του δείγματος.

Προϋπηρεσία δείγματος		
Έτη	Πλήθος	Ποσοστό
0	14	9,52%
1	12	8,16%
2	8	5,44%
3	7	4,76%
4	7	4,76%
5	4	2,72%
6	4	2,72%
7	1	0,68%
8	0	0,00%
9	0	0,00%
10	2	1,36%
11	2	1,36%
12	5	3,40%
13	4	2,72%
14	5	3,40%
15	14	9,52%
16	2	1,36%
17	3	2,04%
18	5	3,40%
19	5	3,40%
20	16	10,88%
21	5	3,40%
22	4	2,72%
23	0	0,00%
24	0	0,00%
25	4	2,72%
26	2	1,36%
27	1	0,68%
28	0	0,00%
29	0	0,00%
30	3	2,04%
31	0	0,00%
32	0	0,00%
33	5	3,40%
34	0	0,00%
35	2	1,36%

36	0	0,00%
37	1	0,68%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.8: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας- Προϋπηρεσία



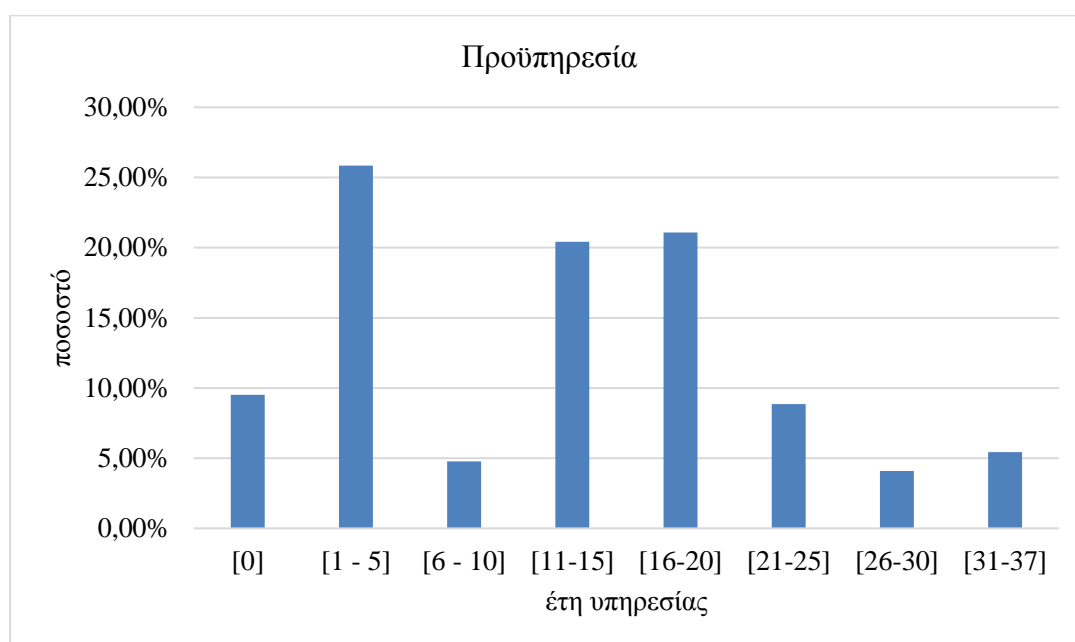
Γράφημα 4.5.9: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας - Προϋπηρεσία

Στον πίνακα πίνακας 4.5.9 περιγράφεται το πλήθος του δείγματος σε σχέση με την εκπαιδευτική εμπειρία υπολογισμένη ανά πενταετία. Εκτός από τους δεκατέσσερις συμμετέχοντες που δήλωσαν μηδενική προϋπηρεσία καθώς πρόκειται για εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, το μεγαλύτερο πλήθος του δείγματος εντοπίζεται μεταξύ της πρώτης της τρίτης και της τέταρτης πενταετίας.

Εκπαιδευτική εμπειρία		
Ομάδες	Πλήθος	Ποσοστό
[0]	14	9,52%
[1 - 5]	38	25,85%
[6 - 10]	7	4,76%
[11-15]	30	20,41%
[16-20]	31	21,09%
[21-25]	13	8,84%
[26-30]	6	4,08%
[31-37]	8	5,44%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.9: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας ανά πενταετία

Ομοίως το γράφημα 4.5.10 αναπαριστά την εκπαιδευτική εμπειρία ανά πενταετία.



Γράφημα 4.5.10: Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας ανά πενταετία

4.5.1.2. Περιγραφή – Ανάλυση ερωτήσεων

Ερώτηση 1^η

Στον πίνακα πίνακας 4.5.10 που αφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην 1^η ερώτηση φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει για την ψηφιακή εποπτεία.

1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	95	64,63%
Ναι	52	35,37%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.10: Γνώση για την ψηφιακή εποπτεία

Παρόμοια στο γράφημα 4.5.11 απεικονίζονται σε ποσοστό επί τις % οι δηλώσεις των συμμετεχόντων στην 1^η ερώτηση.



Γράφημα 4.5.11: Γνώση για την ψηφιακή εποπτεία

Η κατηγοριοποίηση του πίνακα 4.5.11 διαμορφώθηκε βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση 1.α. Δηλαδή όσοι δήλωσαν ΝΑΙ στην 1^η ερώτηση, είχαν πρόσβαση στην ερώτηση 1^α. Ορισμένοι συμμετέχοντες προσδιόρισαν την ψηφιακή εποπτεία χρησιμοποιώντας περισσότερες από μια από τις παραπάνω κατηγορίες για αυτό και το σύνολο των απαντήσεων είναι παραπάνω από 147.

1.α Παρακαλούμε περιγράψτε με συντομία (δύο τρεις λέξεις έως και δύο προτάσεις) τι γνωρίζετε για την ψηφιακή εποπτεία.	
Απαντήσεις- Αναφορές	Πλήθος
Ασφάλεια παιδιών	7
Παρακολούθηση ή επιτήρηση με ψηφιακά μέσα	27
Ψηφιακός Έλεγχος	6
Εκπαίδευση διδασκαλία	2
Επίβλεψη των μέσων ενημέρωσης	3
Καταγραφή/Αρχειοθέτηση των προσωπικών ψηφιακών δεδομένων	6
Κρατικός έλεγχος/ Ψηφιακή πολιτική	1
Προστασία των δεδομένων	1
Διαχείριση έλεγχος ηλεκτρονικών συναλλαγών	2
Έλεγχος χρήσης των ψηφιακών μέσων	5

Πίνακας 4.5.11: Συνοπτική παρουσίαση των λεκτικών απαντήσεων στην ερώτηση 1^α

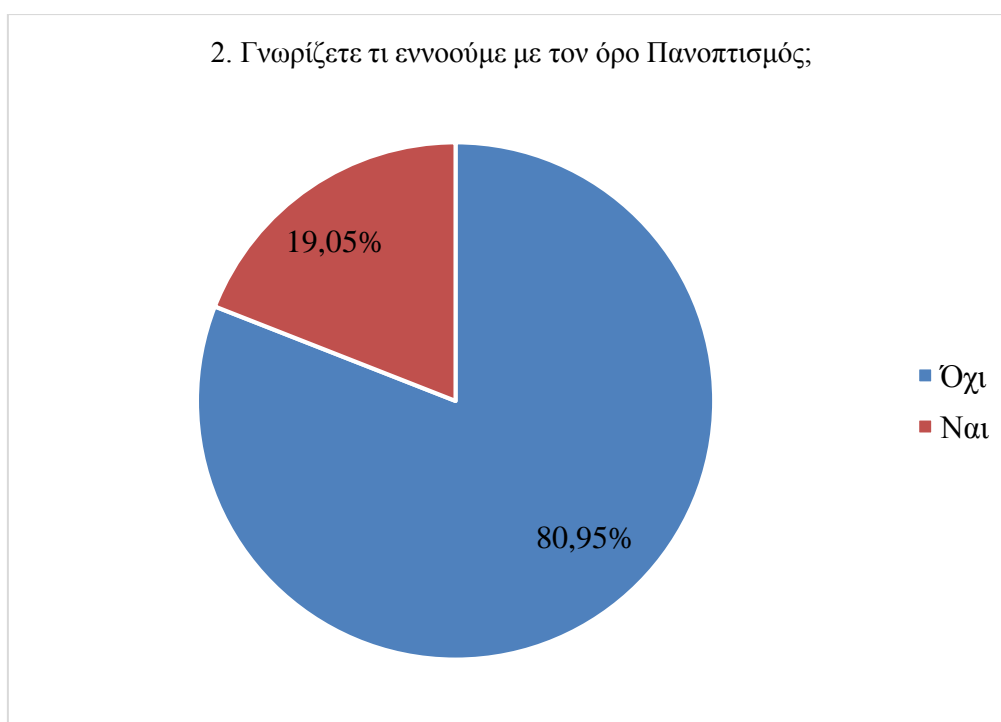
Ερώτηση 2^η

Στον πίνακα 4.5.12 φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε γνωρίζει για τον Πανοπτισμό

2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	119	80,95%
Ναι	28	19,05%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.12: Γνώση για τον όρο Πανοπτισμός

Στο γράφημα 4.5.12 επίσης αποτυπώνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν γνωρίζει για τον Πανοπτισμό.



Γράφημα 4.5.12: Γνώση για τον όρο Πανοπτισμός

Με βάση την ερώτηση 2^η με την οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν σύντομα σε τι αναφέρεται ο όρος Πανοπτισμός. Στο γράφημα 4.5.13 παρουσιάζονται οι περιγραφές με τις οποίες οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν τον Πανοπτισμό. Εκτός από τις δύο ελλειμματικές τοποθετήσεις, «...*Συνεχής και καλή επίβλεψη...*», «...*Η ψευδαίσθηση, η γνωστική απομόνωση...*». Οι υπόλοιπες εύστοχες τοποθετήσεις περιγραφές που ανταποκρίνονται στο ζήτημα του Πανοπτισμού εμφανίζονται στο γράφημα λέξεων που ακολουθεί. Το μέγεθος των λέξεων

Στον επόμενο πίνακα 4.5.13 σύμφωνα με το πλήθος αναφορών στην ερώτηση 2.β. φαίνεται ότι κυριαρχεί η ενημέρωση μέσα από το προσωπικό ενδιαφέρον και στη συνέχεια η ενημέρωση μέσω της διδασκαλίας μεταπτυχιακών μαθημάτων.

2.β. Με ποιον τρόπο ενημερωθήκατε;	
Επιλογές	Πλήθος
διδασκαλία μεταπτυχιακών μαθημάτων	9
διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων	4
διδασκαλία στην τυπική εκπαίδευση	3
μόνος μου από προσωπικό ενδιαφέρον	11
μέσα ενημέρωσης	1
σεμινάρια φορέων/ημερίδες	3

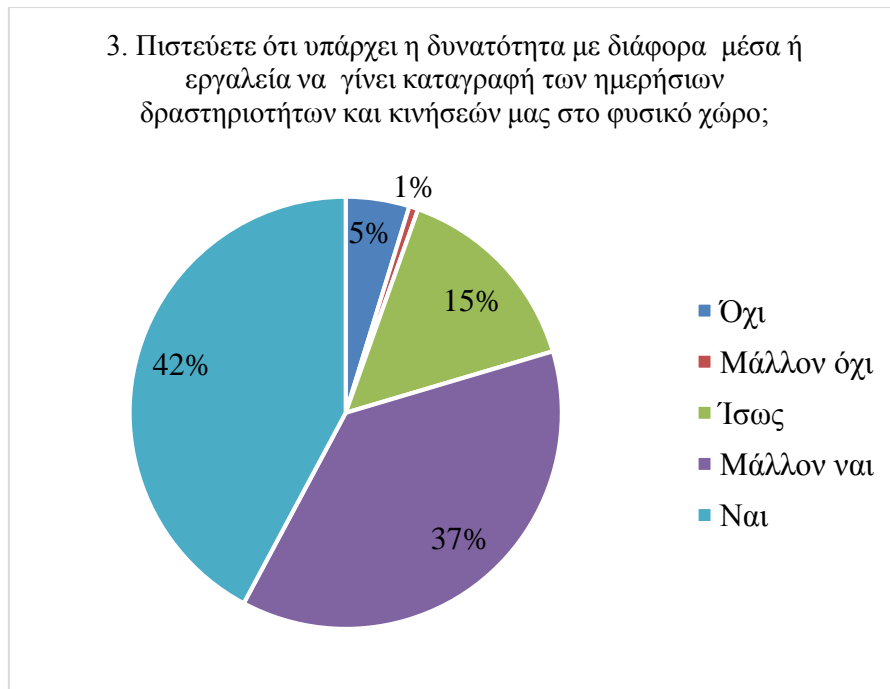
Πίνακας 4.5.13: Απαντήσεις στην ερώτηση 2^β

Ερώτηση 3^α

Στον πίνακα 4.5.14 όπως και στο γράφημα 4.5.14 φαίνεται ότι σχεδόν ο μισός πληθυσμός του δείγματος πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί η καταγραφή των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο (επιλογή ναι). Μαζί με το πλήθος των επιλογών (Ίσως, Μάλλον ναι, ναι) συνιστούν τη συντριπτική πλειοψηφία.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεών μας στο φυσικό χώρο;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	7	4,76%
Μάλλον όχι	1	0,68%
Ίσως	22	14,97%
Μάλλον ναι	55	37,41%
Ναι	62	42,18%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.14: Γνώση για την τέλεση παρακολούθησης και καταγραφής



Γράφημα 4.5.14: Γνώση για την τέλεση παρακολούθησης και καταγραφής

Στον πίνακα 4.5.15 ο μέσος όρος είναι κοντά στη μέγιστη τιμή, παρόλο που η τιμή της τυπικής απόκλισης μαρτυρά ότι υπήρχαν επιλογές σε όλο το εύρος τιμών.

Descriptive Statistics					
3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	5	4,12	1,010

Πίνακας 4.5.15: Στατιστικά μεγέθη 3^{ης} ερώτησης (α)

Όμοια από τον ακόλουθο πίνακα 4.5.16 γίνεται αντιληπτό ότι οι επιλογές κατανέμονται σε όλο το εύρος τιμών.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	4,8	4,8	4,8
	2	1	,7	,7	5,4
	3	22	15,0	15,0	20,4
	4	55	37,4	37,4	57,8
	5	62	42,2	42,2	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.16: Στατιστικά μεγέθη 3^{ης} ερώτησης (β)

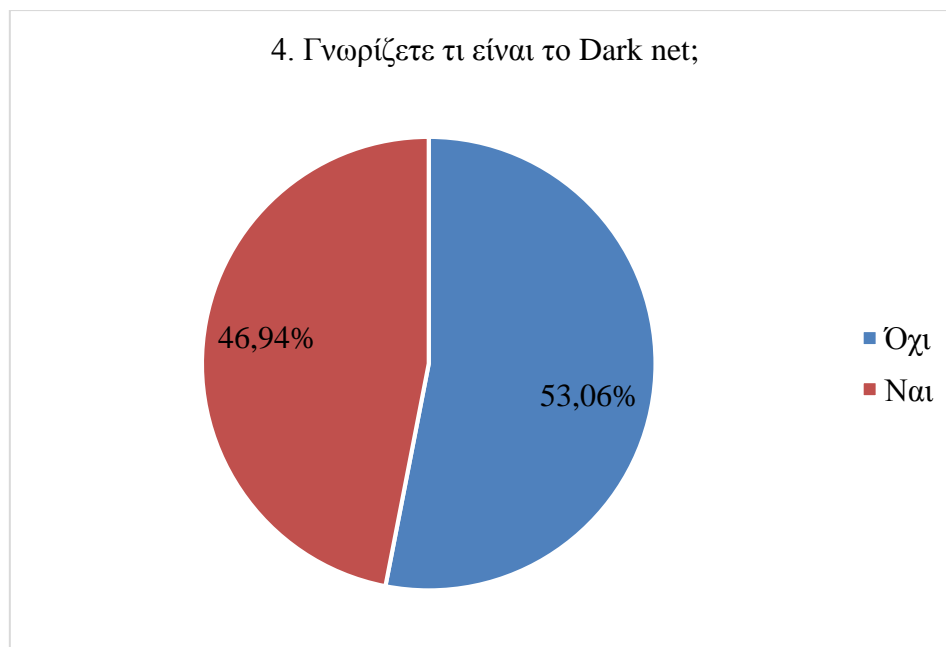
Ερώτηση 4^η

Στον πίνακα 4.5.17 φαίνεται ότι η πλειοψηφία δε γνωρίζει το Dark net.

4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	78	53,06%
Ναι	69	46,94%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.17: Γνώση για το Dark net

Ομοίως στο γράφημα 4.5.16 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος δε γνωρίζει το Darknet.



Γράφημα 4.5.16: Γνώση για το Dark net

Ερώτηση 5^η

Στον πίνακα 4.5.18 φαίνεται ότι σχεδόν το σύνολο του δείγματος χρησιμοποιεί το mail αλλά και τις λοιπές ηλεκτρονικές υπηρεσίες, με μικρότερο ποσοστό να συγκεντρώνει η ψυχαγωγία.

5. Ποιες από τις παρακάτω ηλεκτρονικές υπηρεσίες χρησιμοποιείτε;		
Υπηρεσίες	Πλήθος	Ποσοστό
e-mail	146	99,32%
Διαδίκτυο	146	99,32%
μέσα κοινωνικής δικτύωσης	121	82,31%
ηλεκτρονικές αγορές	112	76,19%
ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές	115	78,23%
ψυχαγωγία	111	75,51%

Πίνακας 4.5.18: Χρήσεις ηλεκτρονικών υπηρεσιών

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.17 αποτυπώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος χρησιμοποιεί τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες.



Γράφημα 4.5.17: Χρήσεις ηλεκτρονικών υπηρεσιών

Ερώτηση 6^η

Στον επόμενο πίνακα 4.5.19 αποτυπώνονται οι θέσεις του δείγματος για την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών.

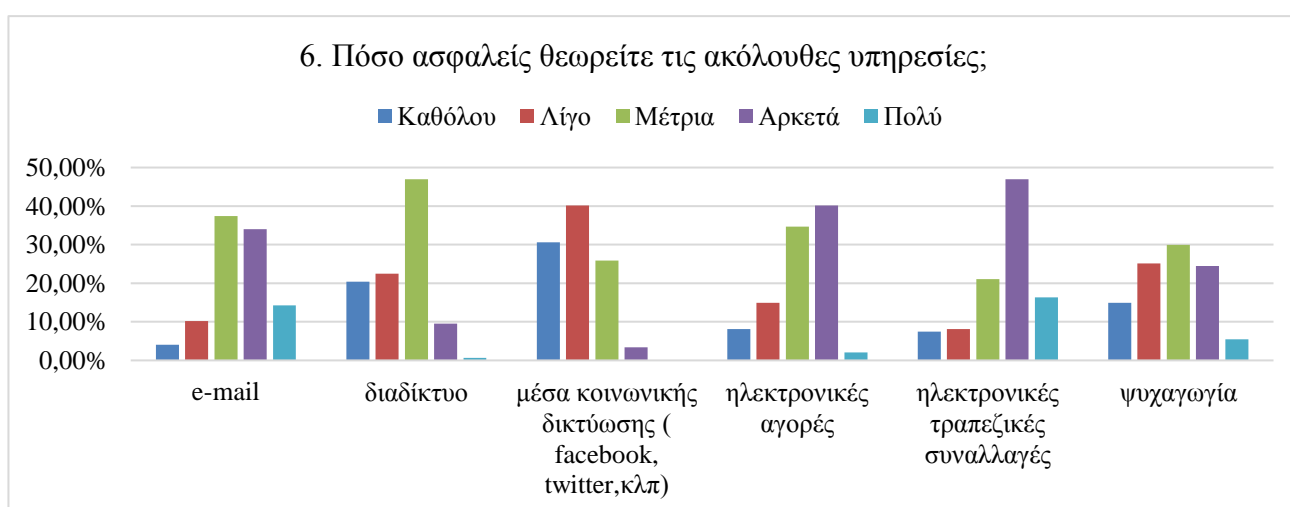
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;						
Υπηρεσίες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
e-mail	6	15	55	50	21	147
Διαδίκτυο	30	33	69	14	1	147
μέσα κοινωνικής δικτύωσης	45	59	38	5	0	147
ηλεκτρονικές αγορές	12	22	51	59	3	147
ηλεκτρονικές τραπεζικές	11	12	31	69	24	147
ψυχαγωγία	22	37	44	36	8	147

Πίνακας 4.5.19: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών (πλήθος)

Ακολούθως, ο πίνακας 4.5.20 όπως και το γράφημα 4.5.18 αποτυπώνονται οι θέσεις του δείγματος για την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών σε ποσοστό επί τις %.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;						
Υπηρεσίες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
e-mail	4,08%	10,20%	37,41%	34,01%	14,29%	100,00%
Διαδίκτυο	20,41%	22,45%	46,94%	9,52%	0,68%	100,00%
μέσα κοινωνικής	30,61%	40,14%	25,85%	3,40%	0,00%	100,00%
ηλεκτρονικές αγορές	8,16%	14,97%	34,69%	40,14%	2,04%	100,00%
ηλεκτρονικές	7,48%	8,16%	21,09%	46,94%	16,33%	100,00%
ψυχαγωγία	14,97%	25,17%	29,93%	24,49%	5,44%	100,00%

Πίνακας 4.5.20: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών (% ποσοστό)



Γράφημα 4.5.18: Θέσεις για την ασφάλεια των υπηρεσιών

Στους πίνακες που ακολουθούν οι επιλογές εμφανίζονται με βάση την κωδικοποίηση καθόλου:1, λίγο:2, μέτρια:3, αρκετά: 4 και πολύ:5. Στον πίνακα 4.5.21 φαίνεται ότι στην πλειοψηφία του δείγματος η ασφάλεια του e-mail θεωρείται μέτρια.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	4,1	4,1	4,1
	2	15	10,2	10,2	14,3
	3	55	37,4	37,4	51,7
	4	50	34,0	34,0	85,7
	5	21	14,3	14,3	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.21: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια του e-mail

Στον πίνακα 4.5.22 φαίνεται ότι σχεδόν η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί μέτρια ασφαλές το Διαδίκτυο.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	30	20,4	20,4	20,4
	2	33	22,4	22,4	42,9
	3	69	46,9	46,9	89,8
	4	14	9,5	9,5	99,3
	5	1	,7	,7	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.22: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια του διαδικτύου

Στον πίνακα 4.5.23 φαίνεται ότι επικρατούν οι θέσεις για μειωμένη ασφάλεια (καθόλου έως λίγο) των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	30,6	30,6	30,6
	2	59	40,1	40,1	70,7
	3	38	25,9	25,9	96,6
	4	5	3,4	3,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.23: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.24 επικρατεί η άποψη ότι οι ηλεκτρονικές αγορές είναι αρκετά ασφαλείς.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	8,2	8,2	8,2
	2	22	15,0	15,0	23,1
	3	51	34,7	34,7	57,8
	4	59	40,1	40,1	98,0
	5	3	2,0	2,0	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.24: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών αγορών

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.25 επικρατεί η άποψη ότι οι ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές είναι αρκετά ασφαλείς.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	7,5	7,5	7,5
	2	12	8,2	8,2	15,6
	3	31	21,1	21,1	36,7
	4	69	46,9	46,9	83,7
	5	24	16,3	16,3	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.25: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των τραπεζικών συναλλαγών

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.26 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί λιγότερο ασφαλείς τις υπηρεσίες ψηφιακής ψυχαγωγίας. Οι δηλώσεις κατανέμονται στις επιλογές καθόλου, λίγο, μέτρια, συγκεντρώνοντας συνολικό ποσοστό 70,1%. Η επιλογή αρκετά(4) συγκεντρώνει ποσοστό 24,5%, ενώ η επιλογή πολύ (5) μόνο 5,4%.

6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	15,0	15,0	15,0
	2	37	25,2	25,2	40,1
	3	44	29,9	29,9	70,1
	4	36	24,5	24,5	94,6
	5	8	5,4	5,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.26: Στατιστικά μεγέθη θέσεων ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών ψυχαγωγίας

Descriptive Statistics					
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[e-mail]	147	1	5	3,44	,994
[Διαδίκτυο]	147	1	5	2,48	,946
[μέσα κοινωνικής	147	1	4	2,02	,840
[ηλεκτρονικές αγορές]	147	1	5	3,13	,974
[ηλεκτρονικές	147	1	5	3,56	1,092
[ψυχαγωγία]	147	1	5	2,80	1,133

Πίνακας 4.5.27: Στατιστικά μεγέθη θέσεων της ασφάλειας για το σύνολο των ηλεκτρονικών υπηρεσιών

Ερώτηση 7^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.28 η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι λαμβάνει μέτρα προστασίας κατά τη χρήση του Διαδικτύου.

7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο π.χ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	49	33,33%
Ναι	98	66,67%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.28: Λήψη μέτρων προστασίας

Το γράφημα 4.5.19 αποτυπώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος λαμβάνει μέτρα προστασίας στη χρήση του Διαδικτύου.



Γράφημα 4.5.19: Λήψη μέτρων προστασίας σε ποσοστό επί τις %

Ερώτηση 7.α.

«Αναφέρετε από ένα έως δύο μέτρα που λαμβάνετε για την προστασία σας κατά την χρήση του διαδικτύου»

Στον γράφημα 4.5.20 αποτυπώνονται τα μέτρα που ανέφερε ότι λαμβάνει το σύνολο του δείγματος βάσει της ερώτησης 7α. Μέτρα γύρω από τη χρήση κωδικών όπως απόκρυψη, μη αποθήκευση, συχνή αλλαγή, είναι μέτρα που αναφέρθηκαν από τους

περισσότερους. Ακόμη η χρήση αντικών λογισμικών προστασίας, ο περιορισμός στην κοινοποίηση φωτογραφιών, η χρήση otp, vrn και έμπιστων sites είναι μέτρα που αναφέρθηκαν επίσης από πολλούς. Πραγματοποιήθηκαν ακόμη αναφορές στη χρήση προπληρωμένων καρτών για ηλεκτρονικές αγορές, στην αποφυγή γενικότερα διαδικτυακών πληρωμών, και πιο περιορισμένα αναφέρθηκαν στη χρήση βιομετρικών δεδομένων και στη χρήση πλοηγτών.



Γράφημα 4.5.20: Είδη μέτρων προστασίας Σύννεφο λέξεων
(<https://wordart.com/create>)

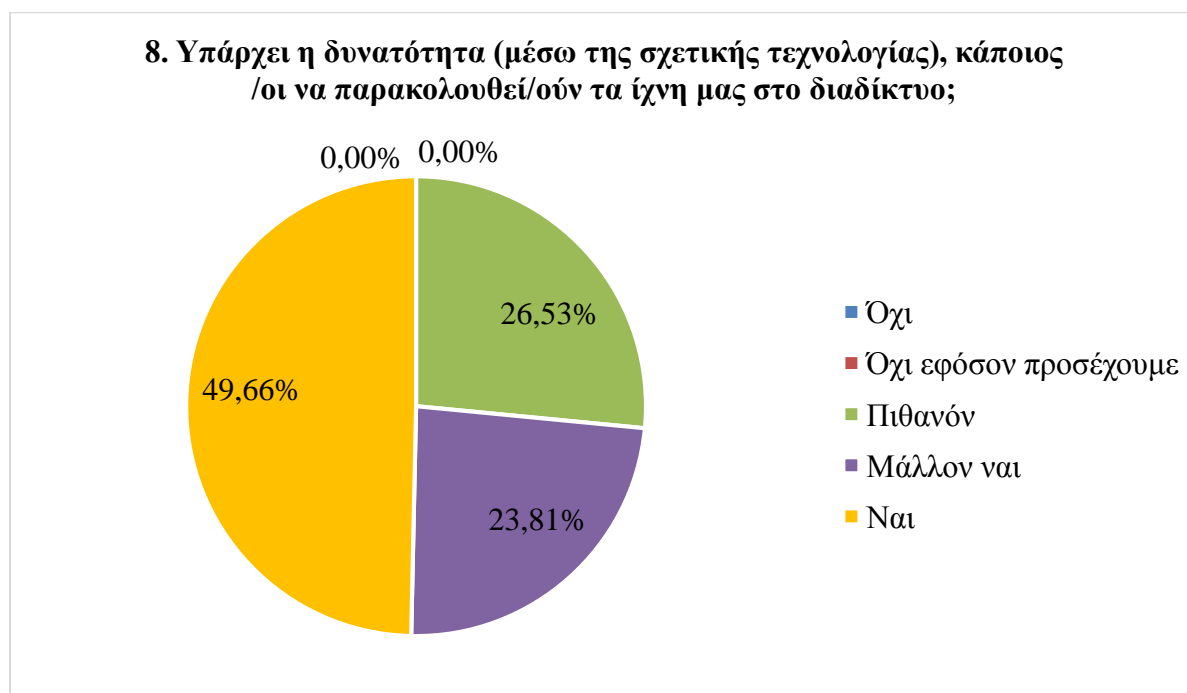
Ερώτηση 8^η

Στον πίνακα 4.5.29 όπως και στο γράφημα 4.5.21 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι μπορεί να γίνει παρακολούθηση των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο. Ειδικότερα σχεδόν το μισό δείγμα το θεωρεί σίγουρο και το υπόλοιπο μισό κυμαίνεται στις απαντήσεις πιθανόν και μάλλον ναι. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι τοποθετήσεις όχι και όχι εφόσον προσέχουμε, δεν επιλέχτηκαν από κανένα.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	0	0,00%
Όχι εφόσον προσέχουμε	0	0,00%
Πιθανόν	39	26,53%
Μάλλον ναι	35	23,81%
Ναι	73	49,66%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.29: Παρακολούθηση των κινήσεων μας στο Διαδίκτυο

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.21 εμφανίζονται τα ποσοστά επί τις % της 8^{ης} ερώτησης



Γράφημα 4.5.21: Παρακολούθηση των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο

Στους επόμενους πίνακες, πίνακας 4.5.30 και πίνακας 4.5.31, οι επιλογές παρουσιάζονται με βάση την κωδικοποίηση η οποία έχει ως εξής Όχι: 1, Όχι εφόσον προσέχουμε:2, Πιθανόν:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5. Από την ελάχιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση στον πίνακες 3.34 και από τα αθροιστικά ποσοστά επί τις% στον πίνακα 3.35 φαίνεται ότι η πλειοψηφία πιστεύει ότι μπορεί να μας παρακολουθεί κάποιος στο Διαδίκτυο.

Descriptive Statistics					
8.Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	3	5	4,23	,845

Πίνακας 4.5.30: Στατιστικά μεγέθη 8^{ης} ερώτησης (α)

8.Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	39	26,5	26,5	26,5
	4	35	23,8	23,8	50,3
	5	73	49,7	49,7	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.31: Στατιστικά μεγέθη 8^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 9^η

Στον πίνακα 4.5.32 φαίνεται ότι για την πλειοψηφία του δείγματος πιθανότερο είναι να μας παρακολουθεί ένας κακόβουλος χρήστης, ο πάροχος του Διαδικτύου αλλά και οι κρατικές δομές και υπηρεσίες.

9. Ποιος μπορεί να μας παρακολουθεί (μπορείτε) να επιλέξετε περισσότερα από ένα)		
Επιλογές	Πλήθος	Ποσοστό
Κακόβουλος χρήστης	134	91,16%
Κρατικές δομές- υπηρεσίες	106	72,11%
Η αστυνομία	77	52,38%
Ο πάροχος της υπηρεσίας (π.χ. δίκτυο, διαδικτυακές	113	76,87%
Ο πάροχος της κινητής τηλεφωνίας	88	59,86%
Άλλο (διαφημιστικές-εμπορικές εταιρείες)	6	4,08%

Πίνακας 4.5.32: Τοποθετήσεις ως προς το ποιος μπορεί να μας παρακολουθεί

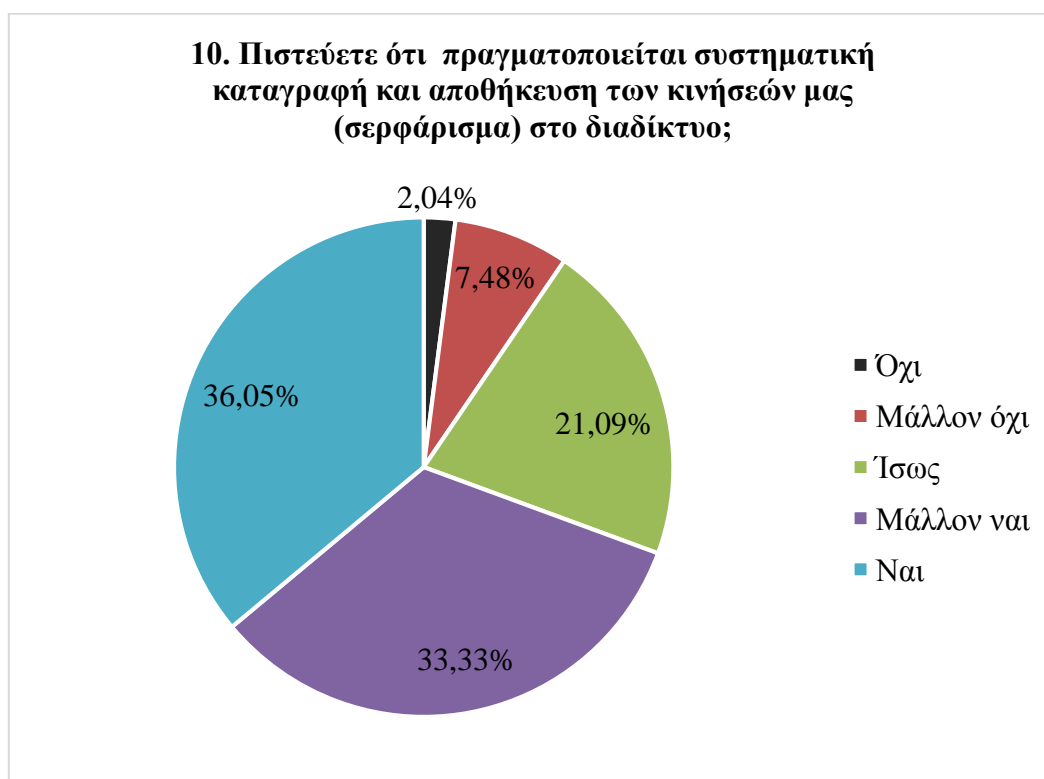
Ερώτηση 10^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.33 οι θέσεις του δείγματος για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο, συγκλίνουν προς την άποψη ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί καταγραφή συγκεντρώνοντας τις μεγαλύτερες τιμές στις επιλογές (ίσως, μάλλον ναι, ναι).

10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	3	2,04%
Μάλλον όχι	11	7,48%
Ίσως	31	21,09%
Μάλλον ναι	49	33,33%
Ναι	53	36,05%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.33: Τοποθετήσεις για την συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.22 εμφανίζονται τα ποσοστά επί τις % σχετικά με τις θέσεις του δείγματος για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο.



Γράφημα 4.5.22: Θέσεις για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο.

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές παρουσιάζονται με βάση την κωδικοποίηση η οποία έχει ως εξής Όχι: 1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5.

Στον πίνακα 4.5.34 η τιμή της τυπικής απόκλισης δείχνει ότι οι τιμές δεν συγκεντρώνονται κοντά στο μέσο όρο και επιβεβαιώνει αυτό που αποτυπώνουν και οι προηγούμενοι πίνακες ότι οι θέσεις των συμμετεχόντων μοιράζονται μεταξύ των επιλογών. Ο μέσος όρος δείχνει επίσης ότι οι τιμές βρίσκονται μεταξύ των επιλογών 3,4,και 5.

Descriptive Statistics					
10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	5	3,94	1,029

Πίνακας 4.5.34: Στατιστικά μεγέθη 10^{ης} ερώτησης (α)

10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,0	2,0	2,0
	2	11	7,5	7,5	9,5
	3	31	21,1	21,1	30,6
	4	49	33,3	33,3	63,9
	5	53	36,1	36,1	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.35: Στατιστικά μεγέθη 10^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 11^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.39 η πλειοψηφία του δείγματος διατηρεί ιστοσελίδα στα κοινωνικά Δίκτυα.

11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	31	21,09%
Ναι	116	78,91%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.36: Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης του δείγματος

Ομοίως από το γράφημα 3.23 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος είναι χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.



Γράφημα 4.5.23: Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης του δείγματος

Ερώτηση 12^η

Στον πίνακα 4.5.37 φαίνεται ότι από το πλήθος των 116 (78,91%) που δήλωσαν ότι διαθέτουν σελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η πλειοψηφία του δημοσιοποιεί φωτογραφίες από τοποθεσίες κλπ, λιγότερο ζητήματα από την κοινωνική ζωή, την πολιτική επικαιρότητα και την επαγγελματική του ζωή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερα από ένα.

12. Συνήθως δημοσιεύετε εικόνες – δράσεις από: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)	
Απαντήσεις	Πλήθος
άλλο (π.χ. φωτογραφίες τοπίων, φύσης)	106
την κοινωνική σας ζωή	45
σχετικά με την επικαιρότητα (πολιτική, οικονομική,	52
την επαγγελματική σας ζωή	40

Πίνακας 4.5.37: Είδος δημοσιεύσεων στα κοινωνικά δίκτυα

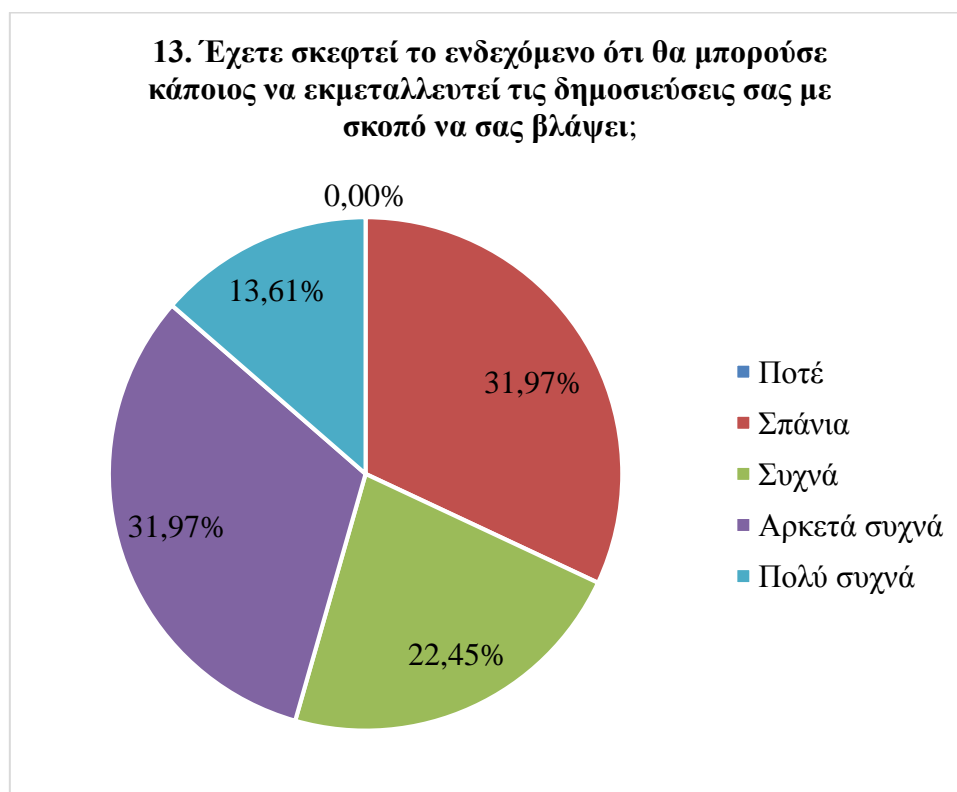
Ερώτηση 13^η

Στον πίνακα 4.5.38 φαίνεται ότι η τοποθέτηση των συμμετεχόντων ποικίλει. Ωστόσο υπάρχει ένας συνολικός προβληματισμός για την περίπτωση της εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεων που κυμαίνεται μεταξύ του συχνά, αρκετά συχνά και πολύ συχνά.

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Ποτέ	0	0,00%
Σπάνια	47	31,97%
Συχνά	33	22,45%
Αρκετά συχνά	47	31,97%
Πολύ συχνά	20	13,61%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.38: Ενδεχόμενη εκμετάλλευση των δημοσιεύσεων

Στο γράφημα 4.5.24 φαίνονται τα ποσοστά επί τις % από τις απαντήσεις του δείγματος στην 13^η ερώτηση



Γράφημα 4.5.24: Ενδεχόμενη εκμετάλλευση των δημοσιεύσεων επί τις%

Στους πίνακες που ακολουθούν, πίνακα 4.5.39 και πίνακα 4.5.40, οι επιλογές εμφανίζονται με βάση την κωδικοποίηση Ποτέ:1, Σπάνια:2, Συχνά:3, Αρκετά συχνά:4 και Πολύ συχνά:5. Στον πίνακα 4.5.39 η τυπική απόκλιση αποτυπώνει το γεγονός ότι οι τιμές δεν συγκεντρώνονται κοντά στο μέσο όρο.

Η τιμή της τυπικής απόκλισης στον πίνακα 4.5.39 επιβεβαιώνει το γεγονός ότι δεν συγκλίνουν οι θέσεις των συμμετεχόντων σε μια τιμή.

Descriptive Statistics					
13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	2	5	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.39: Στατιστικά μεγέθη 13^{ης} ερώτησης (α)

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	47	32,0	32,0	32,0
	3	33	22,4	22,4	54,4
	4	47	32,0	32,0	86,4
	5	20	13,6	13,6	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

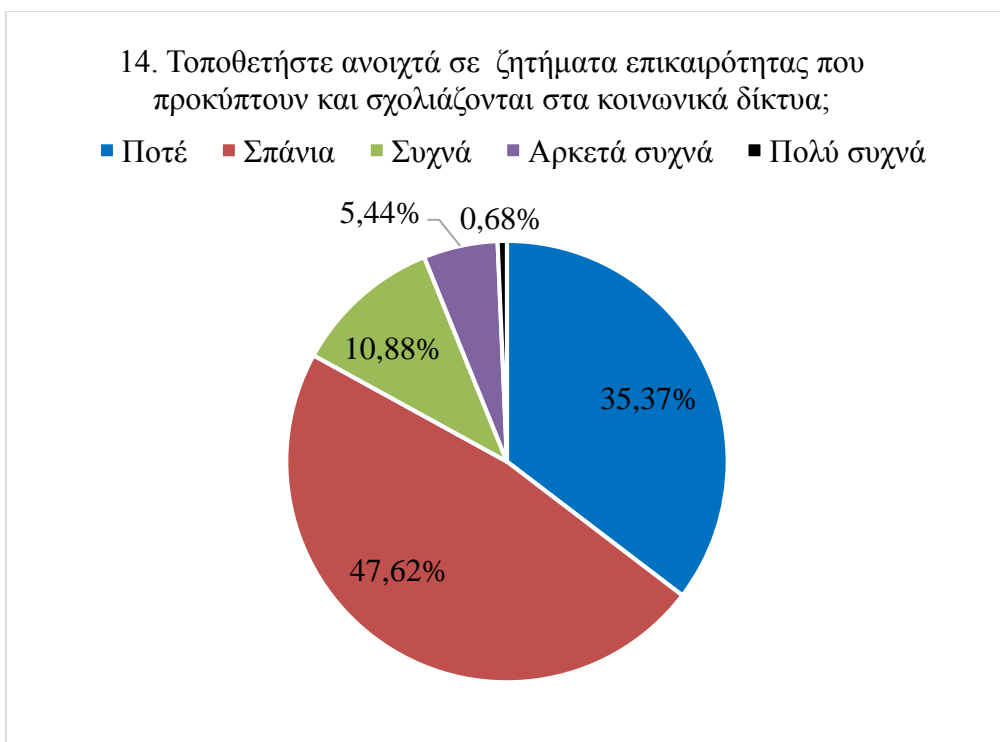
Πίνακας 4.5.40: Στατιστικά μεγέθη 13^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 14^η

Στον πίνακα 4.5.41 όπως και στο γράφημα 4.5.25 φαίνεται ότι το πλήθος του δείγματος αποφεύγει να σχολιάζει ζητήματα επικαιρότητας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επικρατούν οι επιλογές σπάνια και ποτέ.

14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Ποτέ	52	35,37%
Σπάνια	70	47,62%
Συχνά	16	10,88%
Αρκετά συχνά	8	5,44%
Πολύ συχνά	1	0,68%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.41: Τοποθέτηση στα κοινωνικά δίκτυα



Γράφημα 4.5.25: Τοποθέτηση στα κοινωνικά δίκτυα σε ποσοστό επί τις %

Στους επόμενους πίνακες που ακολουθούν, πίνακας 4.5.42 και πίνακας 4.5.43, οι επιλογές εμφανίζονται με βάση την κωδικοποίηση Ποτέ:1, Σπάνια:2, Συχνά:3, Αρκετά συχνά:4 και Πολύ συχνά:5.

Η χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης στον πίνακα 4.5.42 δείχνει ότι οι τιμές συγκεντρώνονται γύρω από το μέσο όρο ο οποίος κυμαίνεται στις επιλογές 1 και 2.

Descriptive Statistics					
14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.
	147	1	5	1,88	,856

Πίνακας 4.5.42: Στατιστικά μεγέθη 14^{ης} ερώτησης (α)

14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	52	35,4	35,4	35,4
	2	70	47,6	47,6	83,0
	3	16	10,9	10,9	93,9

	4	8	5,4	5,4	99,3
	5	1	,7	,7	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.43: Στατιστικά μεγέθη 14^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 15^η

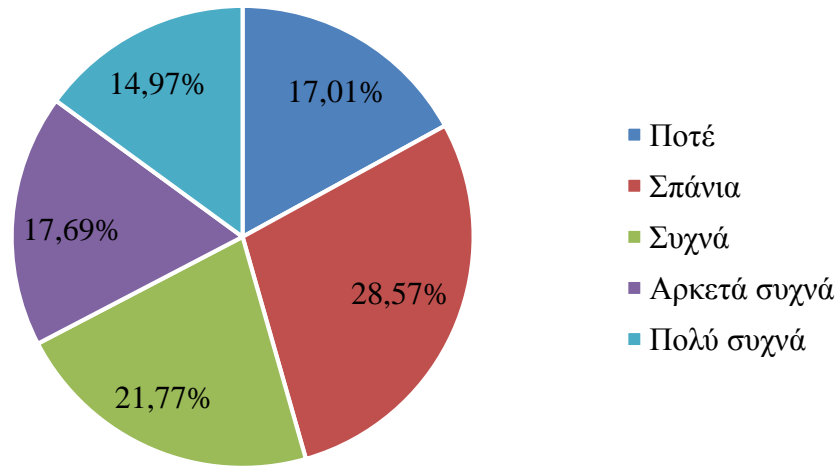
Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος στον πίνακα 4.5.44 όπως και στο γράφημα 4.5.26 φαίνεται ότι θέσεις ποικίλουν αφού κατανέμονται στην πεντάβαθμη κλίμακα σχεδόν ισομερώς.

15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Ποτέ	25	17,01%
Σπάνια	42	28,57%
Συχνά	32	21,77%
Αρκετά συχνά	26	17,69%
Πολύ συχνά	22	14,97%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.44: Αντιδράσεις σε δημοσιεύσεις φίλων

15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;



Γράφημα 4.5.26: Αντιδράσεις σε δημοσιεύσεις φίλων επί τις %

Στους επόμενους πίνακες που ακολουθούν, πίνακας 4.5.45 και πίνακας 4.5.46, οι επιλογές εμφανίζονται με βάση την κωδικοποίηση Ποτέ:1, Σπάνια:2, Συχνά:3, Αρκετά συχνά:4 και Πολύ συχνά:5.

Στον πίνακα 4.5.46 η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης και ο μέσος όρος επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια άποψη που επικρατεί αλλά πολλές που διασπείρονται σε όλο το εύρος τιμών.

Descriptive Statistics					
15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας, για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ), προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	5	2,85	1,316

Πίνακας 4.5.45: Στατιστικά μεγέθη 15^{ης} ερώτησης (α)

Ομοίως στον πίνακα 4.5.46 οι τιμές των συχνοτήτων δείχνουν την ύπαρξη πολλών απόψεων θέσεων του δείγματος.

15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	17,0	17,0	17,0
	2	42	28,6	28,6	45,6
	3	32	21,8	21,8	67,3
	4	26	17,7	17,7	85,0
	5	22	15,0	15,0	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

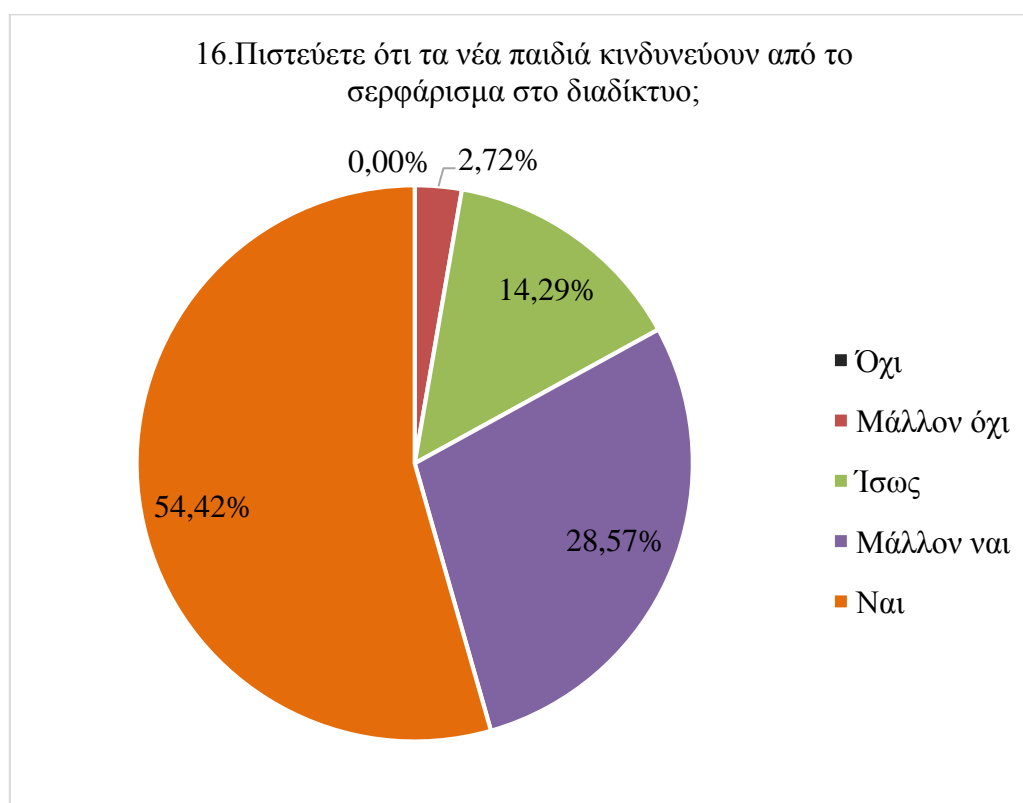
Πίνακας 4.5.46: Στατιστικά μεγέθη 15^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 16^η

Στον πίνακα 4.5.47 όπως και στο γράφημα 3.27 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι υπάρχουν κίνδυνοι για τα παιδιά στο Διαδίκτυο.

16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	0	0,00%
Μάλλον όχι	4	2,72%
Ίσως	21	14,29%
Μάλλον ναι	42	28,57%
Ναι	80	54,42%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.47: Οι θέσεις για τους πιθανούς διαδικτυακούς κινδύνους στα παιδιά



Γράφημα 4.5.27: Οι θέσεις για τους διαδικτυακούς κινδύνους στα παιδιά επί τις %

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές παρουσιάζονται με βάση την κωδικοποίηση η οποία έχει ως εξής Όχι: 1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5. Από τις τιμές του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης διαπιστώνεται ότι οι θέσεις των συμμετεχόντων κινούνται κοντά στο μέσο όρο.

Descriptive Statistics					
16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	2	5	4,35	,825

Πίνακας 4.5.48: Στατιστικά μεγέθη 16^{ης} ερώτησης (α)

16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	2,7	2,7	2,7
	3	21	14,3	14,3	17,0
	4	42	28,6	28,6	45,6
	5	80	54,4	54,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.49: Στατιστικά μεγέθη 16^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 16.α.

Αναφέρετε από 1 έως 3 κινδύνους

Στο γράφημα 4.5.50 εμφανίζονται οι διαδικτυακοί κίνδυνοι που αναφέρθηκαν από το ερευνώμενο δείγμα στην ερώτηση 16^α. Ο εθισμός, ο εκφοβισμός, η κλοπή και υποκλοπή προσωπικών δεδομένων και κωδικών, η απάτη, το ψηφιακό bullying, η αποπλάνηση παιδιών μέσω Διαδικτύου και τη χρήση ψεύτικων προφίλ, ή αλλιώς το ψάρεμα (fishing) μέσα από συνομιλία με αγνώστους, η παιδοφιλία- πορνογραφία, η έκθεση σε ακατάλληλο υλικό, η παρενόχληση είναι από τις αναφορές που κυριάρχησαν. Λιγότερες αναφορές έγιναν γύρω από τους εξής κινδύνους: η περιήγηση σε ύποπτα site, τα προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς, η επιθετικότητα,

η απόκτηση κακών προτύπων μέσω ιντερνέτ, ο χουλιγκανισμός, η μίμηση κακών ηρώων από διαδικτυακά παιχνίδια, η διακίνηση προσωπικών φωτογραφιών (sexting). Τέλος η έκθεση σε ψευδείς ειδήσεις, η ώθηση στην αυτοκτονία, ο προσηλυτισμός, η απαγωγή και η πλύση εγκεφάλου αποτελούν αναφορές που έγιναν σε ακόμη μικρότερο βαθμό.



Πίνακας 4.5.50: Αναφερόμενοι Διαδικτυακοί κίνδυνοι Σύννεφο λέξεων (<https://wordart.com/create>)

Ερώτηση 17^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.51 φαίνεται ότι στην πλειοψηφία του δείγματος περισσότερο γνωστή είναι η μπλε φάλαινα (ένα από τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια) σε σχέση με τα υπόλοιπα παιχνίδια., ακολούθως γνωστό είναι το «Choking Game» ενώ ένα ποσοστό το δείγματος 17,01% αγνοεί την ύπαρξή τους.

17. Γνωρίζετε τι είναι:		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
blue whale ή μπλε φάλαινα	110	74,83%
«Choking Game» παιχνίδι του σοκ	37	25,17%
Dusting Car Surfing σέρφινγκ σε αυτοκίνητο	16	10,88%
The fire challenge πρόκληση της φωτιάς	14	9,52%
«Fire Fairy» ή αλλιώς «νεράιδες της φωτιάς»	5	3,40%
Cinnamon Challenge πρόκληση της κανέλας	14	9,52%
Momo	13	8,84%
κανένα από τα παραπάνω	25	17,01%

Πίνακας 4.5.51: Γνώση για τα Διαδικτυακά παιχνίδια

Ερώτηση 18^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.52 η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγησή τους στο Διαδίκτυο.

18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγησή τους στο Διαδίκτυο;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,00%
Λίγο	2	1,36%
Μέτρια	10	6,80%
Αρκετά	46	31,29%
Πολύ	89	60,54%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.52: Θέσεις ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών

Ομοίως και στο γράφημα 4.5.28 φαίνεται ότι η επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγησή τους στο Διαδίκτυο κρίνεται απαραίτητη.



Γράφημα 4.5.28: Διαδίκτυο - Επίβλεψη

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές εμφανίζονται μόνο με βάση την κωδικοποίηση καθόλου:1, λίγο:2, μέτρια:3, αρκετά: 4 και πολύ:5.

Στον πίνακα 4.5.53 η τιμή της τυπικής απόκλισης δείχνει ότι οι τιμές συγκεντρώνονται κοντά στο μέσο όρο ο οποίος αγγίζει σχεδόν την μεγαλύτερη τιμή (5:πολύ).

Descriptive Statistics					
18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	2	5	4,51	,686

Πίνακας 4.5.53: Στατιστικά μεγέθη 18^{ης} ερώτησης (α)

Στον πίνακα 4.5.54 φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει την ανάγκη επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο από αρκετά έως πολύ, όπου αθροιστικά οι δυο επιλογές ξεπερνούν το 90% του δείγματος. Η επιλογή (5:πολύ) συγκεντρώνει το μεγαλύτερο πλήθος τιμών. Χαρακτηριστικό είναι ότι η επιλογή (1:καθόλου), δεν υπάρχει.

18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1,4	1,4	1,4
	3	10	6,8	6,8	8,2
	4	46	31,3	31,3	39,5
	5	89	60,5	60,5	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.54: Στατιστικά μεγέθη 18^{ης} ερώτησης (β)

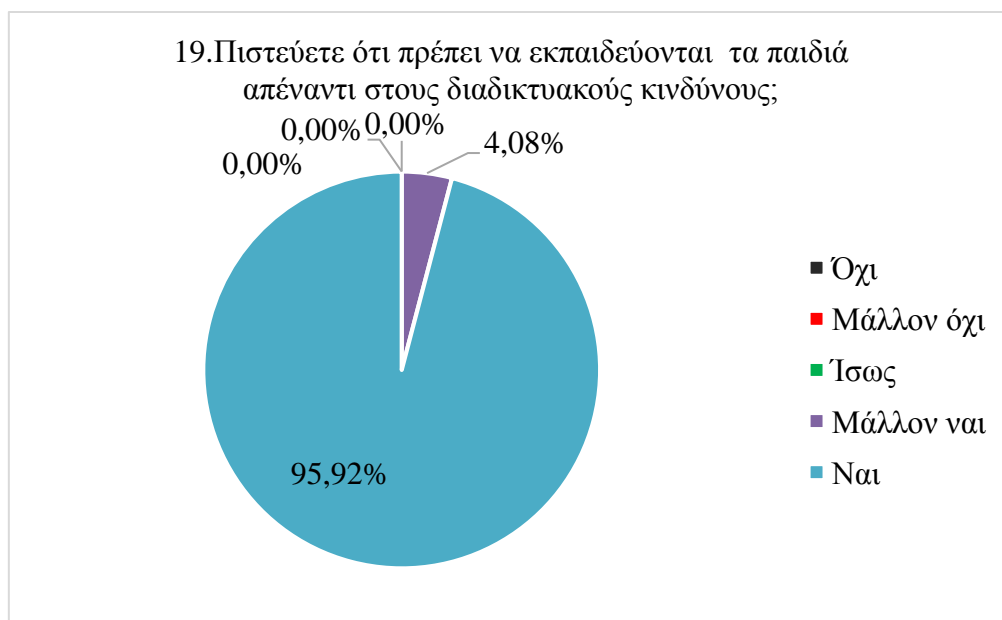
Ερώτηση 19^η

Στον πίνακα 4.5.55 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους.

19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	0	0,00%
Μάλλον όχι	0	0,00%
Ίσως	0	0,00%
Μάλλον ναι	6	4,08%
Ναι	141	95,92%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.55: Αναγκαιότητα εκπαίδευσης παιδιών

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.29 φαίνεται ότι το συντριπτικό ποσοστό επί τις % του δείγματος πιστεύει στην ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών.



Γράφημα 4.5.29: Αναγκαιότητα εκπαίδευσης παιδιών

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές εμφανίζονται μόνο με βάση την κωδικοποίηση καθόλου:1, λίγο:2, μέτρια:3, αρκετά: 4 και πολύ:5.

Η χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης στον πίνακα 4.5.56 δείχνει ότι οι τιμές συγκεντρώνονται κοντά στο μέσο όρο, ο οποίος αγγίζει τη μεγαλύτερη τιμή.

Descriptive Statistics					
19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	4	5	4,96	,199

Πίνακας 4.5.56: Στατιστικά μεγέθη 19^{ης} ερώτησης (α)

Αντίστοιχα στον πίνακα 4.5.30 οι τιμές και τα ποσοστά % δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει στην εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους.

19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	6	4,1	4,1	4,1
	5	141	95,9	95,9	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Γράφημα 4.5.30: Στατιστικά μεγέθη 19^{ης} ερώτησης (β)

Ερώτηση 20^η

Στους πίνακες 4.5.57 και 4.5.58 φαίνονται συγκεντρωτικά οι τιμές και τα ποσοστά για το ποιο θεσμό θεωρούν καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών. Το σχολείο φέρει τη μεγαλύτερη τιμή αλλά και οι άλλοι θεσμοί φέρουν επίσης υψηλές τιμές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις επιλογές καθόλου και λίγο το σχολείο έχει μηδενική τιμή εν αντιθέσει με τους ειδικούς φορείς και την οικογένεια.

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;			
Απαντήσεις	Θεσμοί		
	οικογένεια	σχολείο	ειδικοί φορείς
Καθόλου	0	0	3
Λίγο	4	0	1
Αρκετά	11	16	18
Μέτρια	40	31	30
Πολύ	92	100	95
Σύνολο	147	147	147

Πίνακας 4.5.57: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών (πλήθος απαντήσεων)

Στον πίνακα 4.5.58 παρουσιάζονται τα ποσοστά επί τις % των απαντήσεων στην 20^η ερώτηση.

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;			
Απαντήσεις	Θεσμοί		
	οικογένεια	σχολείο	ειδικοί φορείς
Καθόλου	0,00%	0,00%	2,04%
Λίγο	2,72%	0,00%	0,68%
Αρκετά	7,48%	10,88%	12,24%
Μέτρια	27,21%	21,09%	20,41%
Πολύ	62,59%	68,03%	64,63%
Σύνολο	100,00%	100,00%	100,00%

Πίνακας 4.5.58: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών (ποσοστό απαντήσεων)

Σύμφωνα με το γράφημα 4.5.31 το σχολείο στην επιλογή (πολύ) θεωρείται ως ο καταλληλότερος θεσμός για την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και οι άλλοι θεσμοί συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά.



Γράφημα 4.5.31: Θέσεις για την καταλληλότητα των θεσμών

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές εμφανίζονται μόνο με βάση την κωδικοποίηση καθόλου:1, λίγο:2, μέτρια:3, αρκετά: 4, πολύ:5.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.5.59, μαρτυρούν επίσης ότι το σχολείο είναι η επιλογή που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη προτίμηση από τους υπόλοιπους θεσμούς.

Descriptive Statistics					
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[οικογένεια]	147	2	5	4,50	,753
[σχολείο]	147	3	5	4,57	,682
[ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]	147	1	5	4,45	,885

Πίνακας 4.5.59: Στατιστικά μεγέθη 20ης ερώτησης

Στους πίνακες 4.5.60, 4.5.61 και 4.5.62 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές και τα ποσοστά επί τις% που συγκέντρωσαν οι φορείς ως καταλληλότεροι για την εκπαίδευση των παιδιών, κατά σειρά οικογένεια, σχολείο, ειδικοί φορείς. Τη μεγαλύτερη τιμή και ποσοστό συγκεντρώνει ο θεσμός του σχολείου.

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	2,7	2,7	2,7
	3	11	7,5	7,5	10,2
	4	40	27,2	27,2	37,4
	5	92	62,6	62,6	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.60: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό της οικογένειας

Στον πίνακα 4.5.61 φαίνεται ότι το σχολείο θεωρείται ως ο πιο κατάλληλος φορέας εκπαίδευσης γύρω από τους διαδικτυακούς κινδύνους.

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	16	10,9	10,9	10,9
	4	31	21,1	21,1	32,0
	5	100	68,0	68,0	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.61: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό του σχολείου

Στον πίνακα 4.5.62 φαίνεται ότι και οι ειδικοί φορείς πρέπει να μεριμνούν για την εκπαίδευση των παιδιών γύρω από τους διαδικτυακούς κινδύνους.

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,0	2,0	2,0
	2	1	,7	,7	2,7
	3	18	12,2	12,2	15,0
	4	30	20,4	20,4	35,4
	5	95	64,6	64,6	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.62: Στατιστικά μεγέθη ως προς το θεσμό ειδικών φορέων

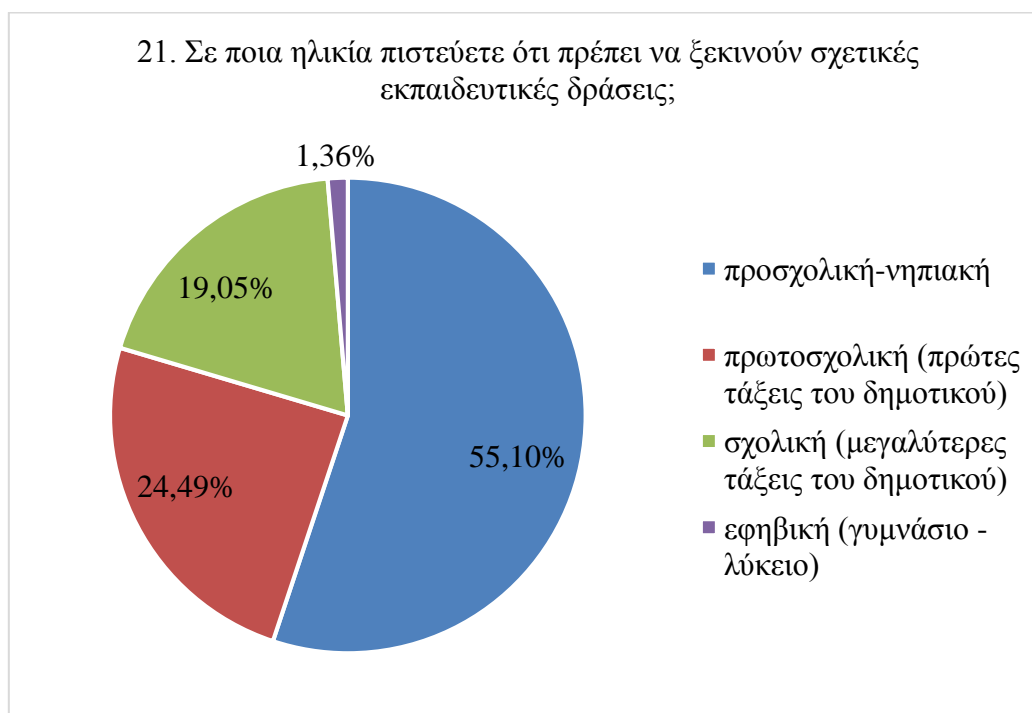
Ερώτηση 21^η

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.5.63 φαίνεται ότι η πλειοψηφία πιστεύει ότι είναι καλύτερα να ξεκινά η εκπαίδευση των παιδιών από την νηπιακή ηλικία.

21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;		
Επιλογές	Πλήθος	Ποσοστό
προσχολική-νηπιακή	81	55,10%
πρωτοσχολική (πρώτες τάξεις του δημοτικού)	36	24,49%
σχολική (μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού)	28	19,05%
εφηβική (γυμνάσιο - λύκειο)	2	1,36%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.63: Έναρξη εκπαιδευτικών Δράσεων

Στο γράφημα 4.5.32 επίσης αποτυπώνονται τα ποσοστά επί τις% στις απαντήσεις της 20^{ης} ερώτησης.



Γράφημα 4.5.32: Έναρξη εκπαιδευτικών Δράσεων

Στους ακόλουθους πίνακες οι επιλογές του ερωτηματολογίου εμφανίζονται με την αριθμητική κωδικοποίηση: προσχολική-νηπιακή:1, πρωτοσχολική (πρώτες τάξεις του δημοτικού):2, σχολική (μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού):3 εφηβική (γυμνάσιο - λύκειο):4. Ο πίνακας 4.5.64 βάσει του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης δείχνει ότι η πλειοψηφία πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις θα πρέπει να ξεκινούν στην προσχολική ηλικία.

Descriptive Statistics					
21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	4	1,67	,830

Πίνακας 4.5.64: Στατιστικά μεγέθη 21^{ης} ερώτησης (α)

Σύμφωνα με το πίνακα 4.5.65 η πλειοψηφία του δείγματος 55,% θεωρεί ότι πρέπει τα παιδιά να εκπαιδεύονται από την προσχολική (νηπιακή) ηλικία. Αθροιστικά όμως, τα ποσοστά της πρωτοσχολικής και της σχολικής ηλικίας συμπληρώνουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 24,5% και 19% όπου φτάνει στο 43% του δείγματος, το οποίο τοποθετεί την έναρξη της εκπαίδευσης ως καταλληλότερο χρονικό σημείο κατά τη φοίτηση γενικότερα στο δημοτικό σχολείο.

21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	81	55,1	55,1	55,1
	2	36	24,5	24,5	79,6
	3	28	19,0	19,0	98,6
	4	2	1,4	1,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.65: Στατιστικά μεγέθη 21^{ης} ερώτησης (β)

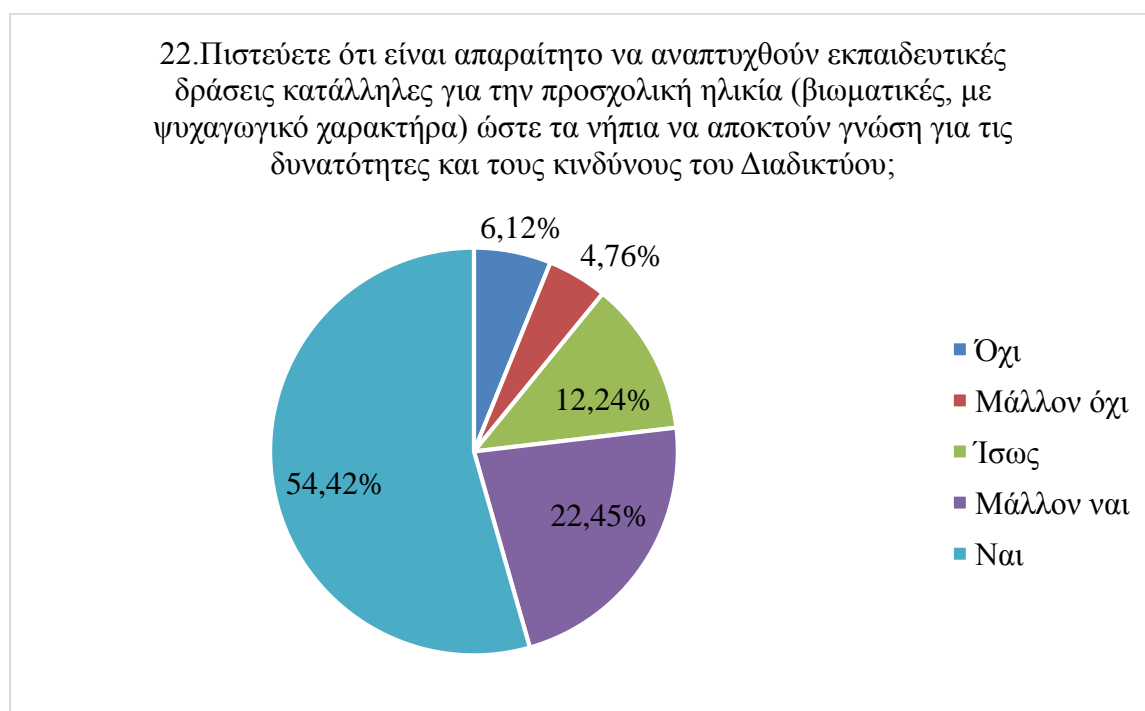
Ερώτηση 22^η

Στον πίνακα 4.5.66 η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική νηπιακή ηλικία.

22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	9	6,12%
Μάλλον όχι	7	4,76%
Ίσως	18	12,24%
Μάλλον ναι	33	22,45%
Ναι	80	54,42%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.66: Αναγκαιότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.33 απεικονίζονται τα ποσοστά επί τις % του δείγματος που πιστεύουν ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική νηπιακή ηλικία.



Γράφημα 4.5.33: Αναγκαιότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές παρουσιάζονται με βάση την κωδικοποίηση η οποία έχει ως εξής Όχι: 1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5.

Η τιμή της τυπικής απόκλισης στον πίνακα 4.5.67 αντανακλά την ύπαρξη διαφορετικών τιμών στο ερώτημα 22 έστω και αν η πλειοψηφία του δείγματος βρίσκεται στην επιλογή Ναι:5.

Descriptive Statistics					
22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του Διαδικτύου;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	5	4,14	1,182

Πίνακας 4.5.67: Στατιστικά μεγέθη 22ης ερώτησης (α)

Αντίστοιχα στις συχνότητες απαντήσεων στον πίνακα 4.5.69 αποτυπώνεται η τάση στην άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος αλλά και το ότι υπάρχουν σε μικρότερα ποσοστά διαφορετικές θέσεις.

22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	6,1	6,1	6,1
	2	7	4,8	4,8	10,9
	3	18	12,2	12,2	23,1
	4	33	22,4	22,4	45,6
	5	80	54,4	54,4	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.68: Στατιστικά μεγέθη 22^{ης} ερώτησης (β)

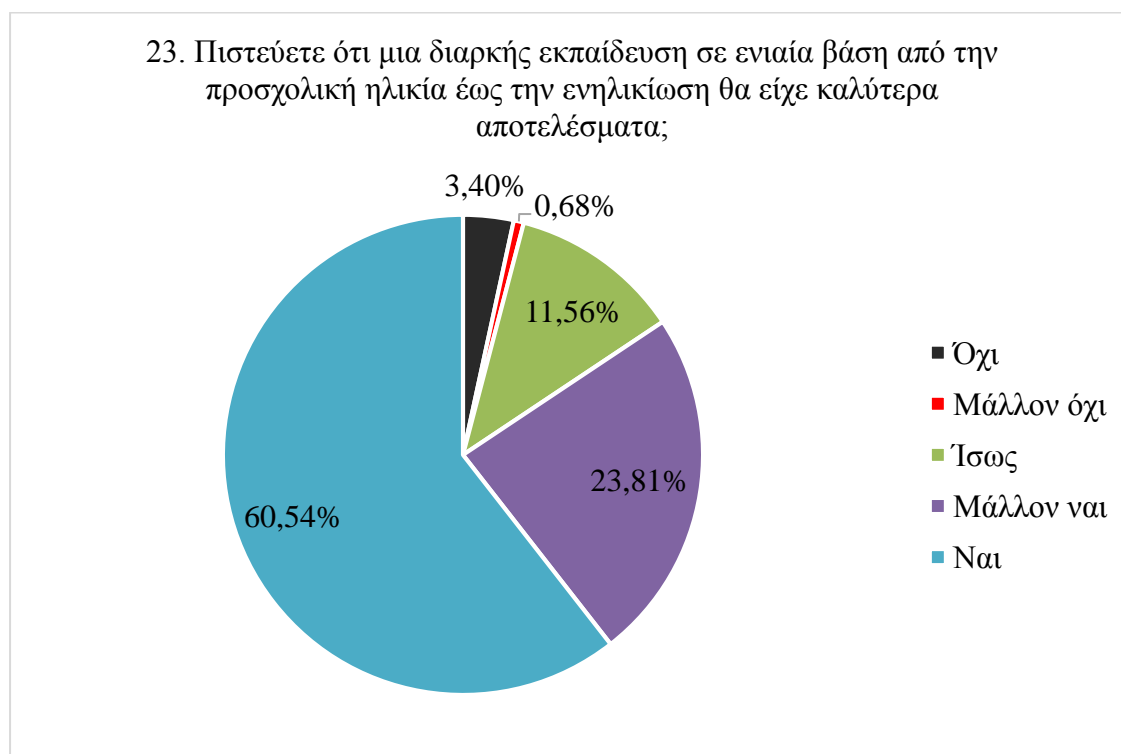
Ερώτηση 23^η

Στον πίνακα 4.5.69 η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται ότι θεωρεί πιο αποτελεσματική την διαρκή εκπαίδευση των παιδιών έως την ενηλικίωση.

23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;		
Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Όχι	5	3,40%
Μάλλον όχι	1	0,68%
Ίσως	17	11,56%
Μάλλον ναι	35	23,81%
Ναι	89	60,54%
Σύνολο	147	100,00%

Πίνακας 4.5.69: Αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης

Αντίστοιχα στο γράφημα 4.5.34 απεικονίζονται τα ποσοστά επί τις % των απαντήσεων στην 22^η ερώτηση.



Γράφημα 4.5.34: Αναγκαιότητα διαρκούς εκπαίδευσης

Στους επόμενους πίνακες οι επιλογές παρουσιάζονται με βάση την κωδικοποίηση η οποία έχει ως εξής Όχι: 1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5.

Ο μέσος όρος στο επόμενο πίνακα 4.5.70 δείχνει ότι η πλειοψηφία πιστεύει ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να είναι διαρκής.

Descriptive Statistics					
23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	147	1	5	4,37	,960

Πίνακας 4.5.70: Στατιστικά μεγέθη 23^{ης} ερώτησης (α)

Στον πίνακα 4.5.71 τα ποσοστά της τιμής 4 και 5, 23,8% και 60,5% αντίστοιχα, δείχνουν ότι συνολικά η πλειοψηφία συγκλίνει προς την άποψη να ξεκινά νωρίς η εκπαίδευση των παιδιών και να είναι ενιαία και διαρκής.

23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	3,4	3,4	3,4
	2	1	,7	,7	4,1
	3	17	11,6	11,6	15,6
	4	35	23,8	23,8	39,5
	5	89	60,5	60,5	100,0
	Total	147	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5.71: Στατιστικά μεγέθη 23^{ης} ερώτησης (α)

Ερώτηση 24^η

«Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση - ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο ανωτέρω θέμα, ΝΑΙ, ΙΣΩΣ, ΟΧΙ και γιατί; (περιγράψτε σύντομα)».

Από το σύνολο των 147 ερωτηθέντων οι 141 απάντησαν ναι (95,91%) και οι 6 απάντησαν ίσως (4,08%). Πρόκειται για μια ερώτηση η οποία εκτός του ποσοτικού χαρακτήρα της έχει και ποιοτική προσέγγιση καθώς ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δικαιολογήσουν- σχολιάσουν την τοποθέτησή τους. Από τους 141 συμμετέχοντες που δήλωσαν ναι στην ερώτηση, οι 35 περιορίστηκαν στη μονολεκτική απάντηση. Οι υπόλοιποι 106 δικαιολόγησαν την θέση τους και ο γραπτός λόγος τους έχει ως εξής:

Οι 22 συμμετέχοντες προέβαλαν την ανάγκη για ενημέρωση και απόκτηση γνώσης του ζητήματος, από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στον πίνακα 4.5.72 παρουσιάζονται οι πιο χαρακτηριστικές τοποθετήσεις γραπτού λόγου όπως συμπληρώθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

« Ναι, για να έχουμε ολοκληρωμένη ενημέρωση »
«..ναι, διότι για να αντιμετωπίσεις ένα πρόβλημα θα πρέπει πρώτα να το γνωρίζεις καλά..»
«...Ναι ώστε να έχουμε επίγνωση των κινδύνων οι ίδιοι...»
«...Ναι γιατί αποτελούμε το μέσο ενημέρωσης για τέτοια θέματα...»
«..Ναι γιατί είναι πολλά που δε γνωρίζουμε και που αν εμείς οι ίδιοι τα ξέραμε θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά...»
«..Ναι, γιατί είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία και θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση, γνώση και γενικότερα έντονη ευαισθητοποίηση...»
«...Ναι, γιατί πρέπει να είναι γνώστες των μέσων που χρησιμοποιούν και των κινδύνων τους. Για την προστασία τη δική τους και την ομάδα που εκπαιδεύουν κάθε φορά...»
«..Ναι γιατί θα ενημερωθούν κατάλληλα για να αναπτύξουν δράσεις ώστε να εισάγουν το θέμα των κινδύνων του διαδικτύου στα παιδιά...»
«...Ναι χρειάζεται να γνωρίζουν, έτσι ώστε να προστατεύονται οι ίδιοι και να μεταφέρουν σωστά τη γνώση για τους κινδύνους...»
«...Ναι κάθε είδους επιμόρφωση και ειδικότερα στις νέες τεχνολογίες και σε θέματα διαδικτύου που είναι επίκαιρα ζητήματα θα βοηθήσουν στην καλύτερη ενημέρωση ευαισθητοποίηση όλων...»
«...πρέπει να ενημερώνονται διαρκώς και να παρακολουθούν τις εξελίξεις για τους διαδικτυακούς κινδύνους καθώς το έγκλημα είναι πάντα ένα βήμα πιο μπροστά από την αντιμετώπιση...»
«...Ναι γιατί είναι ένα επίκαιρο και πολύ σημαντικό θέμα που χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση-ευαισθητοποίηση για κατάλληλο χειρισμό...»
«..ναι γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες...»
«...Ναι θεωρώ απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα οφέλη του διαδικτύου καθώς και για τους κινδύνους. Τα παιδιά από νεαρή ηλικία, είναι εξοικειωμένα με το Διαδίκτυο και τη γενικότερη τεχνολογία. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να γνωρίζουν τους κινδύνους ώστε να είναι σε θέση να τους αποφύγουν. Σημαντικό είναι να υπάρχει πάντοτε μια επίβλεψη...»
«...Ναι ,είναι απολύτως απαραίτητη...»

Πίνακας 4.5.72: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Οι 51 συμμετέχοντες τόνισαν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη γιατί προωθεί τη δική τους αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών για το θέμα, ώστε να υπάρξει η σωστή καθοδήγηση και μετάδοση της σχετικής γνώσης, για πρόληψη και αποφυγή των κινδύνων. Παρακάτω στον πίνακα 4.5.73 παρουσιάζονται οι πιο χαρακτηριστικές σχετικές τοποθετήσεις.

«...Ναι διότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να πληροφορούν σωστά τα παιδιά και να τα προϊδεάζουν για τυχόν κινδύνους...»
«..Ναι για να μεταδίδουν τις γνώσεις στα παιδιά »
«...ναι γιατί έτσι θα υπάρξει περισσότερη εκπαίδευση προς τα παιδιά..»
«...ΝΑΙ, για να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους ώστε να ενημερώνουν σωστά τα παιδιά ...»
«... Ναι γιατί θα είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τα ανυποψίαστα παιδιά για τους πραγματικούς κινδύνους που κρύβει το Διαδίκτυο και την αποφυγή τους ...»
«...Ναι για να μπορούν όλοι να κατευθύνουν τους μαθητές τους ...»
«...ναι, διότι έτσι θα προσεγγίσουμε καλύτερα τα προβλήματα και τους μαθητές ...»
«...Ναι. Είναι σημαντικό να μπορούν να συμβουλεύουν κατάλληλα τους χρήστες και να προλαμβάνουν καταστάσεις επικίνδυνες ...»
«...Ναι. Για να είναι σε θέση μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας βιωματικές τεχνικές να αναδεικνύουν το φαινόμενο της ψηφιακής επιτήρησης με τους κινδύνους του , καθώς και τα θετικά όπου υπάρχουν και να καθοδηγούν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία στην αποφυγή των πραγματικών κινδύνων που κρύβει ...»
«...Ναι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες να έχουν σωστές γνώσεις και χειρισμούς για την ορθή εκπαίδευση των παιδιών ...»
«...ΝΑΙ για να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα την ασφαλή χρήση του διαδικτύου ...»
«...Ναι είναι σημαντική για να είναι γνώστες να λύνουν τις απορίες των παιδιών και να τα προστατεύουν ...»
«...Ναι για να μπορέσουν να συμβουλέψουν καλύτερα έγκαιρα και αποτελεσματικά τους μαθητές τους ...»
«...Ναι, θεωρώ αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πλοήγηση στο Διαδίκτυο άλλα και για τους κινδύνους που ενδέχεται να προκαλέσει εκείνη στους ίδιους και

<p>στα παιδιά. Τα νεαρά άτομα της νέας γενιάς, από μικρή ηλικία, γνωρίζουν να χειρίζονται το Διαδίκτυο και τις ηλεκτρονικές συσκευές. Για αυτόν τον συγκεκριμένο λόγο, είναι απαραίτητο, εμείς οι εκπαιδευτικοί να ενημερώσουμε τα παιδιά για τα οφέλη του διαδικτύου καθώς και για τους κινδύνους του ...»</p>
<p>«... Ναι γιατί είναι σημαντικό να γνωρίσουν τρόπους ώστε να διδάξουν στους μαθητές πάνω σε αυτό το θέμα ...»</p>
<p>«..Ναι. Η χρήση της τεχνολογίας και των μέσων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας. Σκοπός δεν είναι να αποτρέψουμε την τεχνολογία και να έχουμε ψηφιακά αναλφάβητα παιδιά, αλλά αντιθέτως να ενισχύσουμε τη θετική χρήση των μέσων αυτών...»</p>
<p>«...Ναι για να αποτελέσουν θετικό πρότυπο και να εκπαιδεύσουν άρτια τους μαθητές τους »</p>
<p>«...Ναι, διότι μπορούν να συμβουλέψουν τα παιδιά ...»</p>
<p>«...Ναι, διότι αν γνωρίζουν οι ίδιοι τους κινδύνους θα βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά να τους αποφύγουν ...»</p>
<p>«... Ναι γιατί θα μπορούν να προστατέψουν τους μαθητές με τη σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση ...»</p>
<p>«... Ναι προκειμένου να εντοπιστούν προβλήματα και να παρέμβουν εγκαίρως ...»</p>
<p>«...Ναι, μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους. ...»</p>
<p>«... Ναι, γιατί το σχολείο ως φορέας πολιτισμού και ολόπλευρης μόρφωσης των νέων μας, μπορεί και πρέπει να αποτελέσει έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς εκπαίδευσης και στην ασφάλεια των παιδιών από κάθε ηλεκτρονική απειλή...»</p>
<p>«...αν ευαισθητοποιηθούν και επιμορφωθούν πρώτα οι εκπαιδευτικοί, τότε θα μπορέσουν να εκπαιδεύσουν και τους μαθητές στην ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο. ...»</p>
<p>«...Ναι, γιατί όταν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας να δίνουν συμβουλές και σωστές κατευθύνσεις στους μαθητές. ...»</p>
<p>«...Ναι, είναι καθήκον του εκπαιδευτικού όχι μόνο να μάθει σε έναν μαθητή τα γραμματικά φαινόμενα ή μαθηματικά, αλλά όπως να πορευτεί στην ζωή του και να αποφύγει τυχόν κινδύνους ...»</p>
<p>«...Ναι. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης θα καταφέρουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές/γονείς, καθώς διαμορφώνουν τις απόψεις των μαθητών και μακροπρόθεσμα τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στους κινδύνους του διαδικτύου...»</p>

«...Ναι για να προστατεύονται καλύτερα τα παιδιά ...»
«...Ναι, γιατί είναι απαραίτητη προκειμένου να εκπαιδευτούν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές και τα παιδιά τους. ...»
«...Ναι. Για την προστασία των παιδιών...»
«...Ναι ώστε να παρέχεται η απαραίτητη εκπαίδευση ...»
«...Ναι γιατί έτσι θα μπορούμε να διαχειριστούμε το όλο θέμα ορθότερα ...»

Πίνακας 4.5.73: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Ακόμη 15 εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους εξέφρασαν την πεποίθηση ότι υπάρχει έλλειμμα γνώσης και ευαισθητοποίησης και για αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση. Ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές τοποθετήσεις που αντανακλούν το σύνολο των συγκεκριμένων τοποθετήσεων (πίνακας 4.5.74).

«...ΝΑΙ, δεν είναι όλοι ευαισθητοποιημένοι ...»
«...ΝΑΙ γιατί η μάθηση πρέπει να ανανεώνεται δεν είναι στατική ...»
«...Ναι γιατί πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ειδικότητα γνωρίζουμε ή δεν γνωρίζουμε σχετικά με το θέμα ...»
«...Ναι γιατί κάποιοι έχουν άγνοια ...»
«...Ναι γιατί πιστεύω ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για το θέμα αυτό ...»
«...Ναι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί επαρκώς ενημερωμένοι ...»
«... ναι γιατί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουμε μερική-αποσπασματική γνώση στο θέμα ...»
«... ΝΑΙ. Γιατί ήδη θα έχετε διαπιστώσει ότι οι γνώσεις μας πάνω στο ζήτημα, στο οποίο αναφέρεστε, είναι ελάχιστες...»
«...ΝΑΙ γιατί πρώτοι αυτοί πρέπει να ενημερωθούν στο ανωτέρω θέμα καθώς υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που πολύ επιφανειακά έχουν γνώσεις για το αντικείμενο...»

Πίνακας 4.5.74: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Τέλος, 11 συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη της επιμόρφωσης μέσα από άλλες παραμέτρους. Αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς,

εμπεριέχεται στην εκπαίδευση και αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ακόμη 5 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο ζήτημα της πρώιμης ενασχόλησης των παιδιών με τις ΤΠΕ, και άλλοι 2 στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πολλές φορές πρότυπο για τους μαθητές ιδιαίτερα τους μικρούς και εφόσον είναι ενημερωμένοι μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν και να μεταλαμπαδεύσουν συμπεριφορές θετικής χρήσης στα παιδιά. Στον παρακάτω πίνακα 4.5.75 παρουσιάζονται οι πιο χαρακτηριστικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που αποτυπώνουν το σύνολο των συγκεκριμένων τοποθετήσεων.

«..Οπωσδήποτε ναι! Οι εποχές αλλάζουν και η τεχνολογία εξελίσσεται!...»
«..Ναι πολύ! Γιατί είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας το Διαδίκτυο και είναι πολύ σημαντική η προστασία του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και της ομάδας που απευθύνεται...»
«...Ναι. Ζούμε στην ψηφιακή εποχή και οφείλουμε να συμπεριλάβουμε την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις ΤΠΕ ...»
«...Ναι γιατί η χρήση του διαδικτύου είναι πλέον μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ...»
«...Ναι, τα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς ...»
«...Ναι γιατί η χρήση του Διαδικτύου αυξάνεται διαρκώς και οι κίνδυνοι επίσης ...»
«...ΝΑΙ και μάλιστα συνεχώς καθώς η ταχύτητα εξέλιξης των νέων τεχνολογιών είναι μεγάλη ...»
«...Ναι, για να μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους μαθητές τους ...»
«...Ναι γιατί οι δάσκαλοι κάποιες φορές αποτελούν πρότυπο των μαθητών ...»
«...Ναι διότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο των παιδιών και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (π.χ. Δημοτικό) ...»
«...Ναι. Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ευαισθητοποίησης, πρόληψης και αντιμετώπισης τέτοιων ζητημάτων και φαινομένων, την οποία κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν το πλεονέκτημα μέσω της θέσης τους να τη μεταδώσουν σε γονείς και παιδιά ...» ...»
«...ΝΑΙ γιατί τα παιδιά ήδη από την ηλικία κάτω των 4 ετών έρχονται σε επαφή με οθόνη κινητού/τάμπλετ με την τεχνολογία γενικότερα ...»

«...ναι διότι οι εκπαιδευτικοί έχουν να κάνουν με παιδιά...»
«... «...Ναι γιατί πλέον το Διαδίκτυο έχει εισβάλει στη ζωή μας ακόμη και στις μικρές ηλικίες και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προστατέψουν και εκείνοι με τις γνώσεις τους τα παιδιά από τους σοβαρούς κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την μη σωστή και ακαταλόγιστη χρήση του από τα παιδιά...»...»
«... ΝΑΙ διότι τα παιδιά από την πρώιμη παιδική ηλικία έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία ...»

Πίνακας 4.5.75: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Από τους 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος που απάντησαν ίσως στη 24^η ερώτηση οι 2 περιορίστηκαν σε μονολεκτική απάντηση. Οι υπόλοιποι 4 (πίνακας 4.5.76) με την αναλυτική τοποθέτησή τους που ακολούθησε αναγνώρισαν την συμβολή της επιμόρφωσης στην προστασία των παιδιών και στην αποτροπή της εμπλοκής σε επικίνδυνες καταστάσεις. Μάλιστα σε μία περίπτωση αναδείχτηκε η παράμετρος της συνεργασίας με την οικογένεια. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής:

«...Ίσως! Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο θα έπρεπε να είναι από τη φύση τους ευαισθητοποιημένοι με αυτό το θέμα, ειδικά εφόσον έχουν τάξη και βλέπουν άμεσα πως η τεχνολογία και το Διαδίκτυο επιδρά στην ιδιοσυγκρασία των παιδιών και στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ικανότητας...»
«...Ίσως, γιατί θα μπορούσε σε συνεργασία με την οικογένεια να αποτρέψουν το παιδί από καταστάσεις κινδύνου!...»
«...Ίσως για να προστατέψουν τα παιδιά...»
«...Ίσως, γιατί αν είναι γνώστες οι ίδιοι θα μπορούν να καθοδηγήσουν και να υποψιάσουν ειδικά τους μικρούς μαθητές για τους κρυφούς κινδύνους...»

Πίνακας 4.5.76: Τοποθετήσεις ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

4.5.1.3. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Βάσει της παρουσίασης και ανάλυσης του υλικού που προηγήθηκε στο πλήθος N=147 του δείγματος των εν ενεργεία και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, προέκυψαν τα εξής: Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαπιστώνουμε ότι οι ηλικίες των συμμετεχόντων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που ξεκινά από την ηλικία των 19 ετών και καταλήγει στην ηλικία των 65 ετών. Το μεγαλύτερο πλήθος παρατηρείται στην ηλικία των 48 ετών. Με βάση την κατηγοριοποίηση σε ηλικιακές ομάδες ανά πενταετία προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 36% παρατηρείται στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Με βάση το φύλο οι γυναίκες ανέρχονται σε ποσοστό 73,47% και ξεπερνούν το ποσοστό των ανδρών. Ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα το 40,14% του δείγματος δηλώνει κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, το 11,56% διδακτορικού διπλώματος, και το ποσοστό 4%, κάτοχος δεύτερου πτυχίου. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 55,10%. Με βάση τις κατηγορίες ειδικοτήτων που δημιουργήθηκαν βάσει των οποίων έγινε και η ανάλυση του ερωτηματολογίου διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των νηπιαγωγών ανέρχεται σε 40,14%, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης με ποσοστό 15,65% και οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής με ποσοστό 14,97%. Οι λοιπές ειδικότητες κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το επιστημονικό πεδίο σε θετικών επιστημών με ποσοστό 10,20%, θεωρητικών 8,84%, και σελοϊπές ειδικότητες με ποσοστό 10,20%. Η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 73,67% είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ενώ οι συμμετέχοντες που δήλωσαν μηδενική προϋπηρεσία καθώς πρόκειται για εν δυνάμει εκπαιδευτικούς ανέρχονται σε ποσοστό 16,33%. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 64,63% δεν γνωρίζει για την ψηφιακή εποπτεία. Το 35,375% των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι γνωρίζουν σχετικά με την εποπτεία μέσα από την γραπτή τοποθέτησή τους, δήλωσαν ότι πρόκειται για την παρακολούθηση ή επιτήρηση με ψηφιακά μέσα, τον ψηφιακό έλεγχο, την καταγραφή και αρχειοθέτηση των προσωπικών δεδομένων, τον κρατικό έλεγχο την ψηφιακή πολιτική, τον έλεγχο των ψηφιακών συναλλαγών και των ψηφιακών μέσων. Πραγματοποιήθηκαν επίσης ελλειμματικές αναφορές όπως ότι πρόκειται για την διδασκαλία, την ασφάλεια των παιδιών, τον έλεγχο των μέσων ενημέρωσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε γνωρίζει για τον Πανοπτισμό σε ποσοστό 80,95%.

Το λοιπό ποσοστό 19,05% που απάντησε ότι γνωρίζει για το ζήτημα του Πανοπτισμού τον προσδιόρισε με τις εξής αναφορές: Επιτήρηση, παρακολούθηση και καταγραφή χωρίς να το γνωρίζουμε, κλειστό σύστημα παρακολούθησης, μεγάλο αδελφό, οριζόντια παρακολούθηση, έλεγχος των πολιτών κεντρικό σύστημα παρακολούθησης. Έγιναν επίσης αναφορές στο Foucault, και αναφέρθηκε επίσης ότι πρόκειται για κοινωνιολογικό όρο. Η αποκτηθείσα γνώση για τον πανοπτισμό προέκυψε σε μεγαλύτερο ποσοστό από το προσωπικό ενδιαφέρον, στη συνέχεια μέσω της διδασκαλίας μεταπτυχιακών μαθημάτων και, σε μικρότερο ποσοστό στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Σχεδόν ο μισός πληθυσμός του δείγματος, 42,18% πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί η καταγραφή των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο, αλλά και ένα ποσοστό 37% συγκλίνει προς αυτή την άποψη (επιλογή μάλλον ναι). Τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτό το σκοπό σύμφωνα με τις αναφορές του δείγματος είναι κυρίως τα κινητά τηλέφωνα, οι ψηφιακές κάμερες, οι υπολογιστές, τα tablets, γενικότερα οι ΤΠΕ, και έξυπνες συσκευές. Ακόμη λιγότερο αναφέρθηκαν τα εξής συστήματα: gps, drones, δορυφορικά συστήματα, οικιακοί συναγερμοί, καταγραφικά, συσκευές Rei, μικρόφωνα, κοριοί παρακολούθησης, και ακόμη λιγότερες αναφορές έγιναν για τις φωτογραφίες, τα έξυπνα ρολόγια, τα cookies και το Διαδίκτυο. Υπήρξε επίσης μια αναφορά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 53,06% δε γνωρίζει το Darknet (σκοτεινό Διαδίκτυο). Το σύνολο του δείγματος χρησιμοποιεί το e-mail αλλά και τις λοιπές ηλεκτρονικές υπηρεσίες, με μικρότερο ποσοστό να συγκεντρώνει η ψυχαγωγία. Ως προς την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί μέτρια την ασφάλεια του e-mail, μέτρια ασφαλές το Διαδίκτυο, μειωμένη ασφάλεια (καθόλου έως λίγο) των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι ηλεκτρονικές αγορές και οι ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές θεωρούνται αρκετά ασφαλείς. Για την ψυχαγωγία φαίνεται πως οι θέσεις ποικίλουν. Κυριαρχεί η άποψη για μέτρια ασφάλεια με ποσοστό 29,9%. Εξίσου υψηλό είναι όμως και το ποσοστό αυτών που θεωρούν λιγότερο ασφαλείς τις υπηρεσίες ψυχαγωγίας 25,2% αλλά και το ποσοστό αυτών που τις θεωρούν αρκετά ασφαλείς 24,5%. Η πλειοψηφία του δείγματος 66,67% δήλωσε ότι λαμβάνει μέτρα προστασίας κατά τη χρήση του Διαδικτύου, αντίθετα το λοιπό ποσοστό 33,33% δεν λαμβάνει κάποια μέτρα. Σχετικά με τα μέτρα που λαμβάνονται αναφέρθηκαν τα εξής: Γύρω από τους κωδικούς αναφέρθηκαν από τους περισσότερους, η απόκρυψη, η μη αποθήκευση, η συχνή αλλαγή. Ακόμη η χρήση αντιακτών λογισμικών προστασίας, ο περιορισμός στην

κοινοποίηση φωτογραφιών, η χρήση *otp*, *vpn* και έμπιστων *sites* είναι μέτρα που αναφέρθηκαν επίσης από πολλούς. Πραγματοποιήθηκαν ακόμη αναφορές στη χρήση προπληρωμένων καρτών για ηλεκτρονικές αγορές, η αποφυγή γενικότερα διαδικτυακών πληρωμών και πιο περιορισμένα αναφέρθηκαν, η χρήση βιομετρικών δεδομένων και η χρήση πλοηγτών. Η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει ότι μπορεί να γίνει παρακολούθηση των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο. Ειδικότερα σχεδόν το μισό δείγμα 49,66%, το θεωρεί σίγουρο και το υπόλοιπο μισό κυμαίνεται στις απαντήσεις πιθανόν και μάλλον ναι. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι τοποθετήσεις όχι και όχι εφόσον προσέχουμε, δεν επιλέχτηκαν από κανένα. Για την πλειοψηφία του δείγματος πιθανότερο είναι να μας παρακολουθεί ένας κακόβουλος χρήστης, ο πάροχος του Διαδικτύου οι κρατικές δομές και υπηρεσίες, καθώς και ο πάροχος της κινητής τηλεφωνίας. Αναφέρθηκαν επίσης σε μικρό ποσοστό στις εμπορικές και διαφημιστικές εταιρίες. Για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο, οι θέσεις ποικίλουν αλλά φαίνεται ότι η πλειοψηφία συγκλίνει προς την άποψη ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί καταγραφή. Ειδικότερα το ποσοστό 21,09% πιστεύει ότι ίσως μπορεί να καταγραφεί το ποσοστό 33,33% πιστεύει ότι μάλλον ναι μπορεί να συμβεί και το 36,05 % είναι σίγουρο ότι αυτό συμβαίνει. Φαίνεται όμως ότι ένα μικρό ποσοστό γύρω στο 9,50% δεν πιστεύει ότι μπορεί αυτό να συμβεί. Σε σχέση με τα κοινωνικά Δίκτυα η πλειοψηφία του δείγματος 78,91% διατηρεί ιστοσελίδα και συνήθως δημοσιοποιεί φωτογραφίες από τοποθεσίες και λιγότερο ζητήματα από την κοινωνική ζωή ή την πολιτική επικαιρότητα.

Επίσης υπάρχει ένας συνολικός προβληματισμός για την περίπτωση της εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεων που κυμαίνεται μεταξύ του συχνά, αρκετά συχνά και πολύ συχνά, όπου αθροιστικά αγγίζει το ποσοστό 68,03%. Αντίθετα υπάρχει και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 31,97% όπου δήλωσε ότι προβληματίζεται σπάνια.

Η πλειοψηφία του δείγματος αποφεύγει να τοποθετηθεί σε ζητήματα επικαιρότητας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το 47,62% του δείγματος τοποθετείται σπάνια και το 35,37%, δήλωσε ότι δεν τοποθετείται ποτέ. Σε σχέση με την αντίδραση (*like*) σε ζητήματα από δημοσιεύσεις φίλων διαπιστώνεται ότι οι θέσεις ποικίλουν και δεν επικρατεί ξεκάθαρα κάποια τοποθέτηση. Ωστόσο φαίνεται ότι αυτοί που δεν τους απασχολεί ο συγκεκριμένος προβληματισμός ποτέ ή σπάνια, αθροιστικά συνιστούν το ποσοστό 45%, του δείγματος. Αντίστοιχα αυτοί που συχνά προβληματίζονται αρκετά η πολύ συχνά, αθροιστικά επίσης συνιστούν το υπόλοιπο 55% του δείγματος.

Με βάση τις ερωτήσεις που αφορούν στους πιθανούς διαδικτυακούς κινδύνους για τα παιδιά, την ανάγκη εκπαίδευσής τους αλλά και την ανάγκη επιμόρφωσης των ίδιων ως εκπαιδευτικών, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα.

Η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 54,42% θεωρεί ότι υπάρχουν κίνδυνοι για τα παιδιά στο Διαδίκτυο. Σε μικρότερο ποσοστό 28,57% πιστεύουν ότι μάλλον υπάρχουν κίνδυνοι για τα παιδιά και σε ποσοστό 14,29% ότι ίσως υπάρχουν. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό 2,72% αυτών που πιστεύουν ότι μάλλον δεν υπάρχουν κίνδυνοι και μηδενικό το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν καθόλου κίνδυνοι.

Οι διαδικτυακοί κίνδυνοι που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες είναι οι εξής: Ο εθισμός, ο εκφοβισμός, η κλοπή και υποκλοπή προσωπικών δεδομένων και κωδικών, η απάτη, το ψηφιακό bullying, η αποπλάνηση παιδιών μέσω διαδικτύου και ψεύτικων προφίλ, το ψάρεμα, (fishing) μέσα από συνομιλία με αγνώστους, η παιδοφιλία-πορνογραφία και έκθεση σε ακατάλληλο υλικό είναι από τις αναφορές που κυριάρχησαν. Λιγότερες αναφορές έγιναν γύρω από τους εξής κινδύνους: Περιήγηση σε ύποπτα site, προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς, επιθετικότητα, απόκτηση κακών προτύπων μέσω ιντερνέτ, χουλιγκανισμός, η μίμηση κακών ηρώων από διαδικτυακά παιχνίδια, η διακίνηση προσωπικών φωτογραφιών (sexting). Η έκθεση σε ψευδείς ειδήσεις, η ώθηση στην αυτοκτονία, ο προσηλυτισμός, η απαγωγή και η πλύση εγκεφάλου αποτελούν τις αναφορές που έγιναν σε ακόμη μικρότερο βαθμό.

Σε σχέση με τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια που έχουν εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία του δείγματος περισσότερο γνωστή είναι η μπλε φάλαινα, ακολούθως γνωστό είναι το «Choking Game» ενώ ένα ποσοστό το δείγματος 17,01% αγνοεί την ύπαρξη όλων των παιχνιδιών. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγησή τους στο Διαδίκτυο. Αναγνωρίζει την ανάγκη για επίβλεψη από αρκετά έως πολύ, όπου αθροιστικά οι δυο επιλογές ξεπερνούν το 90% του δείγματος. Επίσης η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους και φαίνεται ότι ο θεσμός του σχολείου θεωρείται ως καταλληλότερος, αλλά με μικρή διαφορά ακολουθούν ο θεσμός της οικογένειας και οι ειδικοί φορείς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό 2,04%, που θεωρεί ότι οι ειδικοί φορείς δεν πρέπει να αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των παιδιών όπως και ένα μικρό ποσοστό 2,72% που θεωρεί ότι η οικογένεια πρέπει να εμπλέκεται λίγο στην εκπαίδευση των παιδιών. Η πλειοψηφία σε ποσοστό 55,10% πιστεύει ότι είναι καλύτερα να ξεκινά η εκπαίδευση των παιδιών από την νηπιακή ηλικία. Αθροιστικά όμως, τα ποσοστά της πρωτοσχολικής και της σχολικής ηλικίας συμπληρώνουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 24,5% και 19% όπου φτάνει στο 43% του δείγματος, το οποίο θεωρεί κατάλληλη χρονικά την έναρξη της εκπαίδευσης γενικότερα κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 54,42% πιστεύει ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική νηπιακή ηλικία και ένα ποσοστό 22,45% επίσης θεωρεί ότι μάλλον θα πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις. Ωστόσο το 12,24% δηλώνει ότι ίσως θα έπρεπε, αλλά υπάρχει το ποσοστό 6,12% που δηλώνει ότι δεν χρειάζονται δράσεις για την νηπιακή ηλικία καθώς και το ποσοστό 4,76% που δηλώνει ότι μάλλον δεν θα πρέπει να αναπτυχθούν τέτοιες δράσεις. Ακόμη η πλειοψηφία του δείγματος 60,54% φαίνεται ότι θεωρεί πιο αποτελεσματική την διαρκή εκπαίδευση των παιδιών έως την ενηλικίωση υπάρχει ωστόσο και ένα μικρό ποσοστό κοντά στο 4% που δεν πιστεύει ότι η διαρκής και ενιαία εκπαίδευση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα. Η πλειοψηφία του δείγματος 95,91% θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση - ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για το θέμα, ενώ μέσα από τις γραπτές τοποθετήσεις σύντομης ανάπτυξης των συμμετεχόντων, 22 εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για ενημέρωση και απόκτηση γνώσης του ζητήματος από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας 51 εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη γιατί προωθεί τη δική τους αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και στη σχετική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, 15 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι υπάρχει έλλειμμα γνώσης, 11 εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη της επιμόρφωσης μέσα από το γεγονός ότι η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς, εμπεριέχεται στην εκπαίδευση και αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ακόμη 5 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο ζήτημα της πρώιμης ενασχόλησης των παιδιών με τις ΤΠΕ, και άλλοι 2 στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πολλές φορές πρότυπο για τους μαθητές ιδιαίτερα τους μικρούς και εφόσον είναι ενημερωμένοι μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν και να μεταλαμπαδεύσουν συμπεριφορές ορθής χρήσης στα παιδιά. Το ποσοστό 4,08% του δείγματος παρόλο που απάντησε ότι ίσως να χρειάζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αιτιολόγησε τη θέση του εστιάζοντας στα πιθανά οφέλη από την

σχετική επιμόρφωση. Ειδικότερα θεωρεί ότι αυτή θα βοηθούσε στη δική τους αποτελεσματικότητα, στην προστασία των παιδιών, στην αποτροπή της εμπλοκής τους σε επικίνδυνες καταστάσεις, και στην ενίσχυση της συνεργασίας με την οικογένεια.

4.5.1.4. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

Βάσει των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι στο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κυριαρχεί το γυναικείο φύλο και αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί είναι ως επί το πλείστον γυναίκες όπως και αρκετοί εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Πρόκειται επίσης για εκπαιδευτικούς που κατά ένα μεγάλο ποσοστό φέρουν επιπρόσθετη επαγγελματική κατάρτιση και ειδίκευση αφού όπως δήλωσαν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, και διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς σε ποσοστό 73,67% είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Με βάση τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στην επίγνωση του ζητήματος της επιτήρησης και στις γνώσεις για τον πανοπτισμό διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει επίγνωση και σαφή εικόνα γύρω από την ψηφιακή επιτήρηση και εποπτεία, και ακόμα περισσότερο δεν γνωρίζει για το Πανοπτικό ζήτημα το οποίο κατά κύριο λόγο μελετούν οι κοινωνιολόγοι. Οι εκπαιδευτικοί που σε ποσοστό 19,05% γνωρίζουν για τον πανοπτισμό και αναφέρθηκαν σε αυτόν με σύντομες γραπτές τοποθετήσεις, φαίνεται ότι απέκτησαν γνώση για το θέμα μέσα από το δικό τους ενδιαφέρον, σε λιγότερο ποσοστό από μεταπτυχιακά μαθήματα και ακόμα λιγότερο στην τυπική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά όμως σχεδόν το μισό δείγμα γνωρίζει ότι μπορούν οι ψηφιακές συσκευές να μας καταγράψουν και να μας παρακολουθούν. Μέρος αυτού αντιλαμβάνεται ότι είναι πιθανό αυτό να συμβεί, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει μια βασική γνώση για τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων η οποία όμως δεν προεκτείνεται και δεν συνδέεται ξεκάθαρα με τις συνέπειες αυτών των δυνατοτήτων που είναι η ψηφιακή επιτήρηση και το ζήτημα του πανοπτισμού που προαναφέρθηκε. Ακόμη το γεγονός ότι η πλειοψηφία αγνοεί την ύπαρξη του σκοτεινού διαδικτύου, υποδηλώνει την άγνοια που μπορεί να έχουμε ως χρήστες για τις χασοτικές πολύπλευρες και εν δυνάμει επικίνδυνες διαδικτυακές ψηφιακές δυνατότητες. Διαφαίνεται επίσης ότι υπάρχει μια σχετική γνώση για την ασφάλεια των διαδικτυακών υπηρεσιών και για αυτό φροντίζουν στην πλειοψηφία

τους ως χρήστες να λαμβάνουν επιπλέον μέτρα για την ασφάλεια των συναλλαγών τους. Υπάρχει όμως και η μερίδα των εκπαιδευτικών κοντά στο ένα τρίτο, που δεν προβληματίζεται για ζητήματα ασφάλειας. Ωστόσο το γεγονός ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα διαδικτυακά μας ίχνη μπορούν να εντοπιστούν και να παρακολουθούνται οι κινήσεις μας από κακόβουλους χρήστες, πάροχους υπηρεσιών κλπ. και οι άλλοι μισοί αντιλαμβάνονται ότι αυτό είναι πιθανά εφικτό δείχνει για μια ακόμη φορά όπως προειπώθηκε ότι υπάρχει μια πληροφόρηση και γνώση η οποία δεν συνάδει απαραίτητα με το μέγεθος του ζητήματος. Κι αυτό γιατί μόνο το ένα τρίτο δηλώνει σίγουρο, για τη συστηματική καταγραφή των κινήσεών μας. Για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς επικρατεί η αντίληψη ότι ίσως ή μάλλον αυτό συμβαίνει, ενώ υπάρχει και σχεδόν ένα 10% που έχει άγνοια καθώς πιστεύει ότι αυτό δεν συμβαίνει. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ως χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης διαφαίνεται ότι διατηρούν μια επιφύλαξη για τις δημοσιεύσεις και τις τοποθετήσεις όσον αφορά επίκαιρα ζητήματα ή για τις περιπτώσεις εκμετάλλευσης από κακόβουλους χρήστες. Όμως δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο όταν αυτό αφορά τις έμμεσες τοποθετήσεις τους μέσα από τις αντιδράσεις τους σε δημοσιεύσεις φίλων, καθώς εκεί διαφαίνεται ότι η συμπεριφορά τους ποικίλει, και υπάρχει λιγότερος προβληματισμός. Με βάση τις απαντήσεις τους που διερευνούν τις θέσεις ως εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι λίγοι παραπάνω από τους μισούς αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά και αναφέρουν τους πιο συχνά εμφανιζόμενους ενώ οι υπόλοιποι μισοί φαίνεται ότι τους θεωρούν ως πιθανό ενδεχόμενο και μια πολύ μικρή μερίδα εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρη για την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων. Η γνώση για τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια περιορίζεται μόνο σε αυτά που είδαν το φως της δημοσιότητας λόγω των βλαβών που υπέστησαν ορισμένα παιδιά καθώς και σε αυτά που όπως φαίνεται από τα δημοσιεύματα έφτασαν στη δική μας χώρα (βλ, ενότητα 2.7). Αναγνωρίζουν την ανάγκη επίβλεψης των παιδιών κατά τη χρήση του διαδικτύου και συμφωνούν με την έγκαιρη εκπαίδευσή τους γύρω από το θέμα. Διαφαίνεται ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί τοποθετούν την αρχή της εκπαίδευσης κατά την έναρξη της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και περίπου οι υπόλοιποι μισοί στην διάρκεια φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα μιας ενιαίας και διαρκούς εκπαίδευσης και αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους την ανάγκη ανάπτυξης σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων κατάλληλων για παιδιά νηπιακής ηλικίας. Το σύνολο τους σχεδόν κρίνουν

απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα και τεκμηριώνουν την θέση τους μέσα από μια σειρά εύλογων επιχειρημάτων όπως, αναγνωρίζουν το γεγονός ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω πληροφόρηση, ότι η επιμόρφωση θα συνέβαλε στη δική τους αποτελεσματική παρέμβαση, ότι υπάρχει ένα έλλειμμα σχετικής γνώσης καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς, αλλά και από το γεγονός ότι η ενασχόληση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία ξεκινά πρώιμα. Ακόμη επισημαίνουν ότι οι δάσκαλοι κατέχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση και μπορεί να επιφέρουν καλά γνωστικά αποτελέσματα, να διαμορφώσουν τις στάσεις των μαθητών τους καθώς αποτελούν ορισμένες φορές τα πρότυπα των παιδιών και επιπλέον είναι αυτοί που μπορούν να συνεργαστούν με την οικογένεια με κοινό στόχο την προστασία των παιδιών. Ακόμη και οι λιγοστοί εκπαιδευτικοί που δεν ήταν απόλυτα σίγουροι για την ανάγκη επιμόρφωσης καθώς ανέφεραν, ότι ίσως να χρειάζεται, ωστόσο μέσα από τις τοποθετήσεις τους έκαναν επισημάνσεις προς την κατεύθυνση των πιθανών ωφελειών από την υλοποίησή της.

4.5.2. Επαγωγική Στατιστική

Η επαγωγική στατιστική περιλαμβάνει τον έλεγχο για τις συσχετίσεις ανάμεσα στα αποτελέσματα και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στην ανάλυση αυτή τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και οι πληροφοριακές ερωτήσεις αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Για το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε η τιμή $p < 0,05$.

4.5.2.1 Έλεγχος Συσχετίσεων

4.5.2.1.1 Έλεγχος Κανονικής Κατανομής

Ο πρώτος έλεγχος που έγινε στις μεταβλητές ήταν το test Kolmogorov-Smirnov για να ελεγχθεί αν η κατανομή των μεταβλητών είναι συμβατή με την κανονική κατανομή ($p\text{-value} < 0.05$) (πίνακας 4.5.77).

Μεταβλητή	Test statistic	Asymp. Syg. (2-tailed)
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,416	,000
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,495	,000
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,250	,000
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,356	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,196	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,282	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]"	,217	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,236	,000

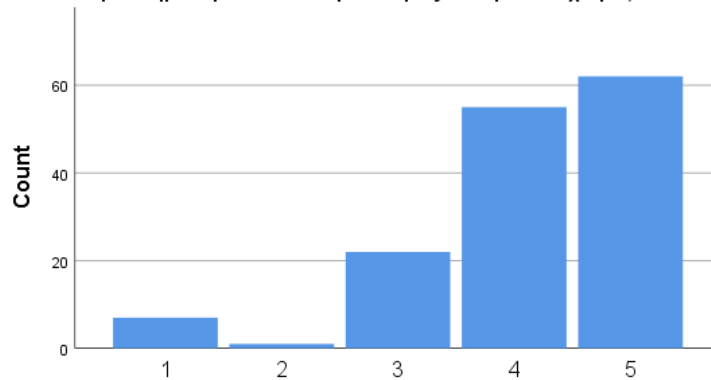
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,288	000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,168	,000
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,426	,000
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,315	,000
"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"	,218	000
"11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);"	,486	,000
"13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"	,210	,000
"14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"	,276	,000
"15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"	,197	000
"16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;"	,330	,000
"18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο; "	,368	,000
"19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;"	,541	,000

"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]"	,374	,000
"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"	,415	,000
"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"	,379	,000
"21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;"	,340	,000
"22. Πιστεύετε ότι εί5 απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου"	,310	,000
"23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"	,348	,000

Πίνακας 4.5.77: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov στις Μεταβλητές

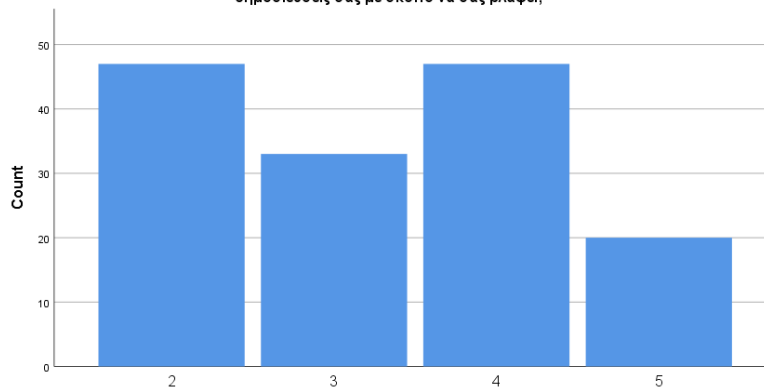
Ο έλεγχος έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς οι τιμές που προέκυψαν από τον σχετικό έλεγχο είναι μεγαλύτερες του 0.05. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και από την εξέταση του ιστογράμματος τιμών των μεταβλητών. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το ιστόγραμμα τιμών των μεταβλητών 3 και 13.

Simple Histogram Count of 3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;



Γράφημα 4.5.35: Ιστόγραμμα τιμών της μεταβλητής 3

Simple Histogram Count of 13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;



Γράφημα 4.5.36: Ιστόγραμμα τιμών της μεταβλητής 13

Εφόσον ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov σε συνδυασμό με την επισκόπηση των ιστογραμμάτων των εξαρτημένων μεταβλητών έδειξε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τον έλεγχο της συσχέτισης των τιμών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ.

Ειδικότερα, για τις μεταβλητές δύο τιμών (όπως το φύλο) έγινε ανάλυση με το Mann-Whitney Test. Πρόκειται για μη παραμετρικό έλεγχο που συγκρίνει τις μέσες τιμές

δύο ομάδων της ίδιας μεταβλητής. Στην περίπτωση των μεταβλητών που έχουν περισσότερες από δύο τιμές (όπως η ηλικία) πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Χρησιμοποιείται για την σύγκριση τριών ή περισσότερων μη συζευγμένων ομάδων της ίδιας μεταβλητής όταν οι τιμές της μεταβλητής δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ουσιαστικά στην περίπτωση που οι ομάδες είναι περισσότερες από δύο μπορεί να ιδωθεί ως μια επέκταση του ελέγχου Mann-Whitney.

Μεταβλητή	Ομάδες
Φύλο	1 : Γυναίκα
	2 : Άνδρας
Ηλικιακές ομάδες	1 : [18-24]
	2 : [25-30]
	3 : [31-40]
	4 : [41-50]
	5 : [51-60]
	6 : [61-65]
Έτη προϋπηρεσίας	1 : [0]
	2 : [1- 5]
	3 : [6-10]
	4 : [11-15]
	5 : [16-20]
	6 : [21-25]
	7 : [26-30]
	8 : [31-37]

Σπουδές	<p>1 : Πτυχίο</p> <p>2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)</p> <p>3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό</p> <p>(σε περίπτωση περισσότερων των δύο επιλογών όπως μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο κρατάμε τις ανώτερες σπουδές)</p>
Ειδικότητα	<p>1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</p> <p>2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ</p> <p style="padding-left: 40px;">: ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ</p> <p style="padding-left: 40px;">: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)</p> <p style="padding-left: 40px;">: ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)</p> <p style="padding-left: 40px;">: ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01, 87)</p>
Ιδιότητα	<p>1 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ</p> <p>2 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ</p> <p>3: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ</p> <p>4: εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και απόφοιτοι χωρίς προϋπηρεσία)</p>

Πίνακας 4.5.78: Κωδικοποίηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ανεξάρτητες μεταβλητές)

4.5.2.2. Έλεγχος Συσχετίσεων Ανεξάρτητων στις Εξαρτημένες Μεταβλητές

Φύλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα 4.5.79 υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ αντρών και γυναικών στις ακόλουθες εξαρτημένες μεταβλητές (εμφανίζονται με γραφή bold). Ειδικότερα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις σε σχέση με το φύλο στις ερωτήσεις 2, 6^ε, 8, 13,15, 18, 19, καθώς οι τιμές που παρατηρούνται είναι κάτω από την τιμή 0,050. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι πέντε πρώτες αφορούν τις γνώσεις και τις θέσεις του δείγματος ως χρήστες και οι επόμενες δυο ως εκπαιδευτικούς. Επίσης η 17^η ερώτηση δεν αναλύθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι είναι περισσότερο ερώτηση πληροφοριακού χαρακτήρα και δε χρήζει περαιτέρω ανάλυσης πέρα από την προηγηθείσα περιγραφική στατιστική. Αντίστοιχα και τα σκέλη των ερωτήσεων τα οποία ζητούσαν σύντομη τοποθέτηση από τους συμμετέχοντες δεν αναλύθηκαν με τους συγκεκριμένους δείκτες καθώς αυτό δεν θα ήταν εφικτό.

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,391
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,030
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,102
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,796
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,928
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,739
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]"	,918
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,091

- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές ,024
τραπεζικές συναλλαγές]"
- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]" ,503
- "7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ,114
ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"
- "8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι ,006
να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"
- "10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και ,525
αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"
- "11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);" ,918
- "13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να ,016
εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"
- "14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και ,068
σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"
- "15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει ,027
να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε
ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"
- "16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο ,528
Διαδίκτυο;"
- "18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση ,000
στο Διαδίκτυο; "
- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους ,001
διαδικτυακούς κινδύνους;"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,225
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους
[οικογένεια]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,955
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,044

εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"

"21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές ,093 εκπαιδευτικές δράσεις;"

"22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις ,763 κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου"

"23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την ,188 προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"

Πίνακας 4.5.79: Έλεγχος συσχέτισης φύλου συμμετεχόντων

Ηλικία

Με βάση την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας παρατηρούνται διαφορές στις απαντήσεις, (εμφανίζονται με γραφή bold) 2,3,6^a, 6^γ, 6^δ,6^ε, 6^{στ}, 7,8,10,11,13,14,18,19,20,23. Από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι δεκατέσσερις πρώτες αφορούν τις γνώσεις - θέσεις του δείγματος περισσότερο ως χρήστες και οι επόμενες τέσσερις τελευταίες ως εκπαιδευτικούς.

Έλεγχος Kruskal-Wallis

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,161
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,000
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,001
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,394
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,028
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,077

- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]" ,000
- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]" ,023
- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]" ,005
- "6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]" ,000
- "7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;" ,035
- "8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;" ,034
- "10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;" ,022
- "11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);" ,000
- "13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;" ,039
- "14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;" ,002
- "15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;" ,083
- "16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;" ,444
- "18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;" ,016
- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;" ,614
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους" ,026

[οικογένεια]"

"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,405
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"

"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,030
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικό
φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"

"21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές ,074
εκπαιδευτικές δράσεις;"

"22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις ,149
κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό
χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους
κινδύνους του διαδικτύου"

"23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την 0,030
προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"

Πίνακας 4.5.80: Έλεγχος συσχέτισης ηλικίας συμμετεχόντων

Σπουδές

Σύμφωνα με τις τιμές του παρακάτω έλεγχου φαίνεται να υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις του δείγματος με βάση τις σπουδές του στις ερωτήσεις (εμφανίζονται με γραφή bold), 1,4,6^{στ}, 8,13,14,19, 21, 22, 23. Από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι έξι πρώτες αφορούν τις γνώσεις - θέσεις

του δείγματος ως χρήστες και οι επόμενες τέσσερις τελευταίες ως εκπαιδευτικούς.

Έλεγχος Kruskal-Wallis

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,020
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,317
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,325

"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,041
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,761
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,812
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]"	,096
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,193
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,119
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,003
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,948
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,000
"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"	,106
"11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);"	,106
"13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"	,045
"14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"	,020
"15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"	,335
"16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;"	,095
"18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο; "	,059

- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους ,022
διαδικτυακούς κινδύνους;"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,105
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους
[οικογένεια]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,166
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,326
εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικό
φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"
- "21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές ,008
εκπαιδευτικές δράσεις;"
- "22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις ,041
κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό
χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους
κινδύνους του διαδικτύου"
- "23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την ,000
προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"

Πίνακας 4.5.81: Έλεγχος συσχέτισης σπουδών συμμετεχόντων

Ιδιότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ορισμένων ερωτήσεων σε σχέση με την ιδιότητα του δείγματος εάν δηλαδή είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και σε ποια βαθμίδα υπηρετούν, ή αν είναι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις, (εμφανίζονται με γραφή bold) στις ερωτήσεις 2,3, 6^α, 6^β, 6^γ, 6^δ, 7, 8, 13,14, 20, 23. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι δέκα πρώτες αφορούν τις γνώσεις - θέσεις του δείγματος ως χρήστες περισσότερο και οι επόμενες δυο ως εκπαιδευτικούς.

Έλεγχος Kruskal-Wallis

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,088
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,001
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,000
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,539
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,040
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,107
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]"	,002
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,080
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,009
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,007
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,006
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,002
"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"	,119
"11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);"	,088
"13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"	,006
"14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"	,001
"15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει	,141

- να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"
- "16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;" ,083
- "18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο; " ,271
- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;" ,477
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]" ,431
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]" ,313
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικό φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]" ,031
- "21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;" ,071
- "22. Πιστεύετε ότι είς απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου" ,805
- "23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;" ,042

Πίνακας 4.5.82: Έλεγχος συσχέτισης ιδιότητας συμμετεχόντων

Ειδικότητα

Σύμφωνα με τις τιμές του παρακάτω έλεγχου φαίνεται να υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις του δείγματος με βάση την ειδικότητά τους, στις ερωτήσεις (εμφανίζονται

με γραφή bold), 2,3,4,6^{στ},7, 8, 10,13. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αφορούν τις γνώσεις- θέσεις του δείγματος μόνο ως χρήστες.

Έλεγχος Kruskal-Wallis

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,147
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,003
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,009
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,157
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,425
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter,κλπ)]"	,163
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,344
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,016
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,087
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,020
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,000
"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"	,002
"11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter,κλπ);"	,057
"13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"	,001

- "14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και ,137 σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"
- "15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει ,164 να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"
- "16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο ,295 Διαδίκτυο;"
- "18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση ,110 στο Διαδίκτυο; "
- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους ,088 διαδικτυακούς κινδύνους;"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,174 εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,400 εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την ,945 εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικό φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"
- "21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές ,187 εκπαιδευτικές δράσεις;"
- "22. Πιστεύετε ότι εί5 απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις ,418 κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου"
- "23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την ,532 προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"

Πίνακας 4.5.83: Έλεγχος συσχέτισης ειδικότητας συμμετεχόντων

Έτη Εκπαιδευτικής Εμπειρίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ορισμένων ερωτήσεων με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία. Ειδικότερα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις, (εμφανίζονται με γραφή bold) στις ερωτήσεις 2,3, 6^α,6^β, 6^γ, 6^{στ}, 7, 8, 11,14,15,18, 19, 20. Από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι έντεκα πρώτες αφορούν τις γνώσεις - θέσεις του δείγματος μόνο ως χρήστες και οι τρεις τελευταίες ως εκπαιδευτικοί.

Έλεγχος Kruskal-Wallis

Μεταβλητή	p-value
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,067
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,002
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,036
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,579
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,025
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,009
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter,κλπ)]"	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,064
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,182
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,000
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,034
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,013
"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και	,920

- αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"
- "11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);" ,000
- "13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;" ,834
- "14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;" ,031
- "15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;" ,003
- "16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;" ,818
- "18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο; " ,003
- "19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;" ,016
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]" ,212
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]" ,002
- "20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικό φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]" ,401
- "21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;" ,321
- "22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου" ,676

"23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την ,496 προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"

Πίνακας 4.5. 84: Έλεγχος συσχέτισης εκπαιδευτικής εμπειρίας συμμετεχόντων

Με την ολοκλήρωση του δεύτερου βήματος ελέγχου όπου οι δείκτες Mann-Whitney και Kruskal-Wallis ανέδειξαν τις σημαντικές συσχετίσεις των ανεξάρτητων με τις εξαρτημένες μεταβλητές, στη συνέχεια για τις ανάγκες της τρέχουσας ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανά άξονα/ ενότητα εστιάζοντας στις μεταβλητές που θεωρήσαμε περισσότερο σημαντικές. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο καθώς η συγκεκριμένη διερεύνηση αποτελεί το ένα ερευνητικό σκέλος της παρούσας διατριβής το οποίο στη συνέχεια θα συνδυαστεί και θα εκτιμηθεί συνολικά με τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν από την παρέμβαση με χρήση Δραματικής Τέχνης.

4.5.2.3. Έλεγχος Συσχετίσεων ανά Άξονα/Ενότητα

Ενότητα 1η: Ψηφιακή εποπτεία

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως πιο σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή "1.Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;". Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή (πίνακας που ακολουθεί) διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,391
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,161
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,020
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,088
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,147
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,067

Πίνακας 4.5.85: Έλεγχος συσχέτισης γνώσης σχετικά με τη έννοια «ψηφιακή εποπτεία» με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ειδικότερα με βάση τον ακόλουθο πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών γνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία αφού ο μέσος όρος τους είναι 1,54 δηλαδή οι περισσότερες απαντήσεις είναι κοντά στο 1 δηλαδή στην επιλογή ναι (1: ναι, 2: όχι).

1.Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : Πτυχίο	1,76	,432
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	1,80	,447
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	1,54	,502
Γενικός μέσος όρος	1,65	,480

Πίνακας 4.5.86: Γνώση σχετικά με τη έννοια «ψηφιακή εποπτεία» ανάλογα με τις σπουδές

Ενότητα 2η: Πανοπτισμός

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως πιο σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή "2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;". Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή (πίνακας που ακολουθεί) διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους ως προς το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, την ειδικότητα και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,030
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,000
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,317
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,001
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,003
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,002

Πίνακας 4.5.87: Έλεγχος συσχέτισης της γνώσης σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Πιο αναλυτικά, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων (Ναι: 1, Όχι:2) παρατηρούμε ότι οι άντρες είναι περισσότερο ενημέρωτοι από τις γυναίκες (1: Γυναίκα, 2: Άνδρας).

2.Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;

Φύλο	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Γυναίκα	1,85	,357
2 : Άνδρας	1,69	,468
Γενικός μέρος όρος	1,81	,394

Πίνακας 4.5.88: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με το φύλο

Ως προς την ηλικιακή ομάδα και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι η ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών δεν γνωρίζει για το ζήτημα του πανοπτισμού σε αντίθεση με την ηλικιακή ομάδα των 61-65 ετών που εμφανίζονται περισσότερο ενήμεροι. Γενικότερα παρατηρείται ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες είναι περισσότερο ενήμερες από τις μικρότερες.

2.Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;

Ηλικία	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [18-24]	1,73	,458
2 : [25-30]	1,89	,315
3 : [31-40]	2,00	,000
4 : [41-50]	1,81	,395
5 : [51-60]	1,67	,482
6 : [61-65]	1,00	,000
Γενικός μέσος όρος	1,81	,394

Πίνακας 4.5.89: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ηλικία

Ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο ενήμεροι συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες και ακολουθούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;

Ιδιότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ	1,90	,300
2 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ	1,55	,506
3: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ	1,77	,439
4: εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και	1,83	,381
Γενικός μέρος όρος	1,81	,394

Πίνακας 4.5.90: Γνώση σχετικά με σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ιδιότητα

Ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι που είναι πιο κοντά στο 1 (επιλογή «ναι») αφορά τους εκπαιδευτικούς των θεωρητικών σπουδών και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του τομέα της πληροφορικής. Επομένως αυτές οι δύο ειδικότητες εκπαιδευτών εμφανίζονται περισσότερο ενήμερες συγκριτικά με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;

Ειδικότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	1,93	,254
2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	1,83	,388
3 : ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	1,68	,477
4 : ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	1,80	,414
5 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)	1,46	,519
6 : ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01,	1,80	,414
Γενικός μέρος όρος	1,81	,394

Πίνακας 4.5.91: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με την ειδικότητα

Ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι περισσότερο ενημερωμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Αυτό όμως δεν ισχύει για το σύνολο των κατηγοριών καθώς οι ακολούθως περισσότερο ενημερωμένες κατηγορίες είναι αυτή με τα 20- 25 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας και στη συνέχεια η κατηγορία με 6 -10 χρόνια.

2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [0]	1,93	,267
2 : [1- 5]	1,89	,311
3 : [6-10]	1,57	,535
4 : [11-15]	1,90	,305
5 : [16-20]	1,84	,374
6 : [21-25]	1,54	,519
7 : [26-30]	1,83	,408
8 : [31-37]	1,38	,518
Γενικός μέρος όρος	1,81	,394

Πίνακας 4.5.92: Γνώση σχετικά με τον όρο Πανοπτισμός ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ενότητα 3η: Ψηφιακή Παρακολούθηση-Επιτήρηση

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως πιο σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή "3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;".

Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή (πίνακας που ακολουθεί) διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους ως προς την ηλικία, την ιδιότητα, την ειδικότητα και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,102
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,001
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,325
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,000
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,009
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,036

Πίνακας 4.5.93: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς την ηλικιακή ομάδα και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα (Όχι:1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5) παρατηρούμε ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι δυνατή η καταγραφή καθώς παρουσιάζουν μέσους όρους πάνω από 4, είναι κοντά δηλαδή στην επιλογή «ναι». Μόνη εξαίρεση είναι η ηλικιακή ομάδα των 25-30 ετών που παρουσιάζει μέσο όρο 3.54, ωστόσο και αυτή η ηλικιακή ομάδα θεωρεί εφικτή την καταγραφή. Από την άλλη πλευρά παρατηρούμε ότι με βάση τις τιμές της τυπικής απόκλισης δεν υπάρχει συμπαγής άποψη εκτός από τις ηλικιακές ομάδες 18-24, 51-60 και 61-65.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;

Ηλικία	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [18-24]	4,60	,632
2 : [25-30]	3,54	1,201
3 : [31-40]	4,08	,974
4 : [41-50]	4,06	1,008
5 : [51-60]	4,54	,658
6 : [61-65]	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,12	1,010

Πίνακας 4.5.94: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ηλικία

Ως προς την ιδιότητα και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε μια μικρή διαφοροποίηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, που δείχνει ότι γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη δυνατότητα καταγραφής των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;

Ιδιότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ	3,86	,997
2: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ	4,34	1,261
3: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ	4,54	,660
4: εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και	4,46	,588
Γενικός μέρος όρος	4,12	1,010

Πίνακας 4.5.95: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ιδιότητα

Ως προς την ειδικότητα και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε χαμηλότερο μέσο όρο (3.90) στις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;

Ειδικότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	3,90	1,062
2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	4,09	,793
3 : ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	4,64	,727
4 : ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	4,07	1,624
5 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)	4,46	,519
6 : ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01)	4,00	,756
Γενικός μέσος όρος	4,12	1,010

Πίνακας 4.5.96: Αποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με την ειδικότητα

Ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες με εκπαιδευτική εμπειρία 6-10 έτη παρουσιάζουν τον χαμηλότερο μέσο όρο (2.57) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 1-5 έτη (μέσος όρος 3.97), συνεπώς είναι αυτοί που γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό σχετικά με τη δυνατότητα καταγραφής μας στο φυσικό χώρο.

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [0]	4,43	,646
2 : [1- 5]	3,97	,822
3 : [6-10]	2,57	1,988
4 : [11-15]	4,03	1,159
5 : [16-20]	4,19	,749
6 : [21-25]	4,54	,776
7 : [26-30]	4,33	1,033
8 : [31-37]	4,75	,463
Γενικός μέρος όρος	4,12	1,010

Πίνακας 4.5.97: Άποψη σχετικά με την δυνατότητα ψηφιακής παρακολούθησης-επιτήρησης ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ενότητα 4η: Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες και Μέσα

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως πιο σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή, «6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;» όπου υπολογίστηκε ο μέσος όρος συνολικά για τις απαντήσεις στις επιλογές: [e-mail], [Διαδίκτυο], [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)], [ηλεκτρονικές αγορές], [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές] και [ψυχαγωγία]. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προηγούμενου ελέγχου συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορά στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,475
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,016
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,951
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,202
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,926
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,091

Πίνακας 4.5.98: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών και μέσων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Πιο αναλυτικά ως προς τις ηλικιακές ομάδες και με βάση τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι η ομάδα των 51-60 ετών θεωρεί ως λιγότερο ασφαλείς τις συγκεκριμένες ηλεκτρονικές υπηρεσίες. Ωστόσο όλες οι ηλικιακές ομάδες με βάση την μέση τιμή φαίνεται να διαθέτουν μια επιφυλακτικότητα ως προς την ασφάλεια των συγκεκριμένων ψηφιακών υπηρεσιών αφού οι μέσοι όροι δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις.

6. Ασφαλείς Υπηρεσίες

Ηλικία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : [18-24]	2,9880	,37407
2 : [25-30]	3,0836	,79150
3 : [31-40]	3,2025	,46534
4 : [41-50]	2,8368	,64539
5 : [51-60]	2,4933	,86043
6 : [61-65]	3,0000	,00000
Γενικός μέρος όρος	2,9062	,69244

Πίνακας 4.5.99: Άποψη σχετικά με την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών και μέσωσ ανάλογα με την ηλικία

Ενότητα 5η: Παρακολούθηση

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως πιο σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή: *8.Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;*. Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,006
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,034
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,000
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,002
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,000
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,013

Πίνακας 4.5.100: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την δυνατότητα παρακολούθησης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες θεωρούν περισσότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο γιατί παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (4.54) συγκριτικά με τις γυναίκες, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : Γυναίκα	4,12	,851
2 : Άνδρας	4,54	,756
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.101: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με το φύλο

Ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι η ηλικιακή ομάδα των 25-30 ετών θεωρεί λιγότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο γιατί παρουσιάζει χαμηλότερο μέσο όρο (3.82) συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

8.Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Ηλικία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : [18-24]	4,27	,799
2 : [25-30]	3,82	,819
3 : [31-40]	4,25	,847
4 : [41-50]	4,28	,885
5 : [51-60]	4,58	,717
6 : [61-65]	4,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.102: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ηλικία

Ως προς τις σπουδές παρατηρούμε ότι η κατηγορία πτυχίο, οι συμμετέχοντες δηλαδή που φέρουν μονό το βασικό τίτλο σπουδών του επιστημονικού πεδίου τους, θεωρεί λιγότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο γιατί παρουσιάζει χαμηλότερο μέσο όρο (3.89) συγκριτικά με τους συμμετέχοντες των άλλων ομάδων, που φέρουν και επιπλέον τίτλους σπουδών.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Σπουδές:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : Πτυχίο	3,89	,879
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	4,60	,548
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	4,50	,721
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.103: Αποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με τις σπουδές

Ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων και με βάση τους μέσους όρους του ακόλουθου πίνακα παρατηρούμε ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί (μέσος όρος 4.00) και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (μέσος όρος 4.09) θεωρούν λιγότερο πιθανή την δυνατότητα καταγραφής.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Ιδιότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ	4,09	,897
2 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ	4,55	,686
3: εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ	4,85	,376
4: εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και απόφοιτοι χωρίς προϋπηρεσία)	4,00	,780
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.104: Αποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ιδιότητα

Ως προς την ειδικότητα παρατηρούμε ότι η κατηγορία των λοιπών ειδικοτήτων παρουσιάζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (3.73) και συνεπώς θεωρεί λιγότερο πιθανή την καταγραφή.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Ειδικότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	4,10	,824
2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	4,22	,951
3 : ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	4,73	,703
4 : ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	4,73	,594
5 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)	4,00	,577
6 : ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01, 87)	3,73	,884
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.105: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με την ειδικότητα

Ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας η ομάδα των 1-5 ετών παρουσιάζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (3.79) και συνεπώς θεωρεί λιγότερο πιθανή την καταγραφή.

8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : [0]	4,21	,893
2 : [1- 5]	3,79	,741
3 : [6-10]	4,43	,787
4 : [11-15]	4,40	,855
5 : [16-20]	4,32	,909
6 : [21-25]	4,62	,768
7 : [26-30]	4,50	,837
8 : [31-37]	4,38	,518
Γενικός μέρος όρος	4,23	,845

Πίνακας 4.5.106: Άποψη σχετικά με την τη δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ενότητα 6η: Γενικά ζητήματα - προβληματισμοί κατά τη χρήση ψηφιακών Υπηρεσιών

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκαν ως πιο σημαντικές για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων περισσότερες από μία μεταβλητές.

Ειδικότερα για την μεταβλητή *10.Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;* και σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς την ηλικία και την ειδικότητα των συμμετεχόντων.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,525
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,022
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,106
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,119
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,002
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,920

Πίνακας 4.5.107: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς την ηλικιακή ομάδα και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα (Όχι:1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5) παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες των μικρότερων ηλικιακών ομάδων αγνοούν περισσότερο την πιθανότητα πραγματοποίησης συστηματικής καταγραφής. Η ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών επίσης φαίνεται να αγνοεί το ζήτημα της συστηματικής καταγραφής σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Από την άλλη πλευρά όμως η τιμή της τυπικής απόκλισής της, δείχνει ότι αυτή η θέση δεν χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος. Επίσης οι τυπικές αποκλίσεις των άλλων κατηγοριών μας που είναι υψηλές στο σύνολό τους μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ηλικία δεν είναι ξεκάθαρα παράγοντας που επηρεάζει τη γνώση των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη

ερώτηση. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι με βάση τους μέσους όρους συνολικά παρατηρούμε ότι οι θέσεις των συμμετεχόντων μοιράζονται μεταξύ των επιλογών «ίσως», «μάλλον ναι» και «ναι».

10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;

Ηλικία	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [18-24]	3,87	1,246
2 : [25-30]	3,89	,629
3 : [31-40]	4,33	1,090
4 : [41-50]	3,68	1,140
5 : [51-60]	4,08	,830
6 : [61-65]	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	3,94	1,029

Πίνακας 4.5.108: Άποψη σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ηλικία

Ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες της ειδικότητας «πληροφορική» εμφανίζονται περισσότερο σίγουροι ως προς το ενδεχόμενο συστηματικής καταγραφής, αφού παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο (4.59) και ακολουθούν οι δάσκαλοι με μέσο όρο 4.13.

10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;

Ειδικότητα:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	3,90	,885
2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	4,13	,920
3 : ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	4,59	,503
4 : ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	3,93	1,163
5 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)	3,69	1,316
6 : ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01, 87)	3,07	1,280
Γενικός μέρος όρος	3,94	1,029

Πίνακας 4.5.109: Άποψη σχετικά με την πιθανότητα συστηματικής καταγραφής και αποθήκευσης των κινήσεων στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ειδικότητα

Στη συνέχεια για την μεταβλητή 13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει; "και σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχέτισεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς το φύλο, την ηλικία, σπουδές, ιδιότητα και ειδικότητα.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,016
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,039
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,045
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,006
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,001
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,834

Πίνακας 4.5.110: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι οι άνδρες δείχνουν έναν μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεων συγκριτικά με τις γυναίκες (επιλογές « Ποτέ:1, Σπάνια:2, Συχνά:3, Αρκετά συχνά:4, Πολύ συχνά:5»).

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;

Φύλο	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Γυναίκα	3,15	1,040
2 : Άνδρας	3,62	1,042
Γενικός μέρος όρος	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.111: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα το φύλο

Ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες δείχνουν έναν μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεών τους από τρίτους αφού παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους.

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;

Ηλικία	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [18-24]	2,93	1,033
2 : [25-30]	2,96	,881
3 : [31-40]	3,83	1,204
4 : [41-50]	3,28	1,045
5 : [51-60]	3,17	1,007
6 : [61-65]	4,00	,000
Γενικός μέρος όρος	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.112: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ηλικία

Ως προς το επίπεδο σπουδών παρατηρούμε ότι η ομάδα των κατόχων μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου εμφανίζει τον μεγαλύτερο μέσο όρο και αυτό δηλώνει έναν μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεών τους από τρίτους. Αντίθετα η ομάδα των κατόχων δεύτερου πτυχίου ή και άλλης επιμόρφωσης φαίνεται ότι προβληματίζεται λιγότερο από όλες τις άλλες ομάδες. Αυτό προκύπτει από το χαμηλότερο μέσο όρο αλλά και την χαμηλότερη τυπική απόκλιση.

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;

Σπουδές:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Πτυχίο	3,11	1,025
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	2,60	,548
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	3,46	1,076
Γενικός μέρος όρος	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.113: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα τις σπουδές

Ως προς την ιδιότητα παρατηρούμε ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εμφανίζονται περισσότερο προβληματισμένοι ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεων από τρίτους και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας.

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;

Ιδιότητα:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ	3,10	1,020
2 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ	3,62	,979
3 : εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ	4,00	1,225
4 : εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και	3,04	,955
Γενικός μέρος όρος	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.114: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ιδιότητα

Ως προς την ειδικότητα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και έπειτα της πληροφορικής εμφανίζονται περισσότερο προβληματισμένοι ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεών τους από τρίτους αφού παρουσιάζουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους, 4.00 και 3.82 αντίστοιχα.

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;

Ειδικότητα:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	3,10	,995
2 : ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	3,13	1,058
3 : ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	3,82	,853
4 : ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ04, ΠΕ03)	4,00	,926
5 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΠΕ02, ΠΕ06)	3,23	1,092
6 : ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ:11, 61, 89.01, 91.01, 87)	2,67	1,113
Γενικός μέρος όρος	3,27	1,057

Πίνακας 4.5.115: Άποψη ως προς την πιθανότητα κακόβουλης πρόθεσης ανάλογα την ειδικότητα

Ακολουθώς για την μεταβλητή 16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο; και σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή δεν διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς το φύλο, την ηλικία, σπουδές, ιδιότητα και ειδικότητα.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,528
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,444
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,095
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,083
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,295
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,818

Πίνακας 4.5.116: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς τους κινδύνους για τα νέα παιδιά κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ενότητα 7η: Διαδίκτυο Παιδιά και οι Θέσεις των Εκπαιδευτικών

Για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε ως σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων η μεταβλητή 18. *Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;* και σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,000
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,016
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,059
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,271
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,110
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,003

Πίνακας 4.5.117: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι οι γυναίκες θεωρούν σε ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό αναγκαία την επίβλεψη των παιδιών συγκριτικά με τους άντρες.

18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;

	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Γυναίκα	4,61	,667
2 : Άνδρας	4,23	,667
Γενικός μέρος όρος	4,51	,686

Πίνακας 4.5.118: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με το φύλο

Ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι συγκλίνουν οι θέσεις ως προς την ύπαρξη της ανάγκης για επίβλεψη, αφού σε όλες τις ομάδες οι μέσοι όροι είναι πάνω από 4. Η μόνη διαφοροποίηση προκύπτει από την τυπική απόκλιση της ηλικιακής ομάδας (18-24) η οποία δείχνει ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη σύγκλιση θέσεων.

18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;

Ηλικία	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [18-24]	4,20	1,014
2 : [25-30]	4,68	,476
3 : [31-40]	4,79	,415
4 : [41-50]	4,30	,749
5 : [51-60]	4,62	,576
6 : [61-65]	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,51	,686

Πίνακας 4.5.119: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με την ηλικία

Επίσης και ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι συγκλίνουν οι θέσεις όλων των κατηγοριών οι οποίες πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η επίβλεψη των παιδιών, αφού σε όλες τις ομάδες οι μέσοι όροι είναι πάνω από 4. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι η κατηγορία με μηδενική προϋπηρεσία έχει υψηλή τυπική απόκλιση που σημαίνει ότι δεν συγκλίνουν οι θέσεις κοντά στο μέσο όρο.

18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1 : [0]	4,21	1,051
2 : [1- 5]	4,61	,547
3 : [6-10]	5,00	,000
4 : [11-15]	4,27	,691
5 : [16-20]	4,68	,599
6 : [21-25]	4,15	,801
7 : [26-30]	4,50	,548
8 : [31-37]	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,51	,686

Πίνακας 4.5.120: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα επίβλεψης των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Επίσης ως εξίσου σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων για τον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε η μεταβλητή 19. *Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;* και σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς το φύλο, τις σπουδές και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,001
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,614
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,022
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,477
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,088
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,016

Πίνακας 4.5.121: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι συγκλίνουν οι θέσεις και στα δύο φύλλα (Όχι:1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5). Θεωρούν ως απαραίτητη την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους.

19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;

Φύλο	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Γυναίκα	4,99	,096
2 : Άνδρας	4,87	,339
Γενικός μέρος όρος	4,96	,199

Πίνακας 4.5.122: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με το φύλο

Όλες οι κατηγορίες με βάση το επίπεδο σπουδών θεωρούν αναγκαία την εκπαίδευση των παιδιών. Με βάση τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις είναι ελάχιστοι αυτοί που δεν το θεωρούν απαραίτητο.

19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;

Σπουδές:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Πτυχίο	4,91	,290
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	5,00	,000
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,96	,199

Πίνακας 4.5.123: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με τις σπουδές

Ως προς τις ομάδες ανά έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας συνολικά υπάρχει μια σύγκλιση θέσεων ως προς την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες με 0 έως και 10 έτη προϋπηρεσίας όπως και εκείνοι με 31-37 έτη παρουσιάζουν μεγάλη συνοχή.

19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;

Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας: (Mean)	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : [0]	5,00	,000
2 : [1- 5]	5,00	,000
3 : [6-10]	5,00	,000
4 : [11-15]	4,97	,183
5 : [16-20]	4,97	,180
6 : [21-25]	4,77	,439
7 : [26-30]	4,83	,408
8 : [31-37]	5,00	,000
Γενικός μέρος όρος	4,96	,199

Πίνακας 4.5.124: Άποψη ως προς την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ως εξίσου σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση επιλέχθηκε η μεταβλητή: 21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις; Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,093
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,074
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,008
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,071
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,187
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,321

Πίνακας 4.5.125: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης έναρξης εκπαιδευτικών δράσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το επίπεδο σπουδών και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα [προσχολική-νηπιακή:1, πρωτοσχολική (πρώτες τάξεις του δημοτικού):2, σχολική (μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού):3, εφηβική (γυμνάσιο - λύκειο):4] παρατηρούμε ότι συγκλίνουν οι θέσεις που εστιάζουν στην νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, με μικρή διαφοροποίηση των συμμετεχόντων με επίπεδο σπουδών μόνο το βασικό πτυχίο, όπως διαπιστώνεται από το μέσο όρο.

21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;

Σπουδές:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Πτυχίο	1,89	,879
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	1,40	,894
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	1,49	,739
Γενικός μέρος όρος	1,67	,830

Πίνακας 4.5.126: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης έναρξης εκπαιδευτικών δράσεων ανάλογα με τις σπουδές

Ακόμη, ως εξίσου σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση των συσχετίσεων στον συγκεκριμένο άξονα επιλέχθηκε η μεταβλητή: 22. *Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του Διαδικτύου;* Σύμφωνα με τον προηγούμενο έλεγχο συσχετίσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνολικά για την συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή διαπιστώνουμε διαφορές στους μέσους όρους (πίνακας που ακολουθεί) ως προς τις σπουδές.

Μεταβλητή	Έλεγχος	p-value
Φύλο	Mann-Whitney	,763
Ηλικία	Kruskal-Wallis	,149
Σπουδές	Kruskal-Wallis	,041
Ιδιότητα	Kruskal-Wallis	,805
Ειδικότητα	Kruskal-Wallis	,418
Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας	Kruskal-Wallis	,676

Πίνακας 4.5.127: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων για την προσχολική ηλικία με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ως προς το επίπεδο σπουδών και με βάση τους μέσους όρους του επόμενου πίνακα (Όχι:1, Μάλλον όχι:2, Ίσως:3, Μάλλον ναι:4, Ναι:5) παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό απαραίτητη την ανάπτυξη βιωματικών δράσεων συγκριτικά με τις άλλες ομάδες.

22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του Διαδικτύου;

Σπουδές:	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
1 : Πτυχίο	3,97	1,123
2 : Δεύτερο πτυχίο ή/και Άλλο (π.χ. Διδασκαλείο)	4,40	,894
3 : Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό	4,28	1,239
Γενικός μέρος όρος	4,14	1,182

Πίνακας 4.5.128: Έλεγχος συσχέτισης της άποψης ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων για την προσχολική ηλικία με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

4.5.2.4. Έλεγχος Συσχετίσεων Εξαρτημένων Μεταβλητών

Εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση συσχέτισης Spearman μεταξύ όλων των μεταβλητών προκειμένου να εξεταστούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που δεν εξετάστηκαν στο προηγούμενο βήμα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα E.12 (βλ. Παράρτημα E) ως εξής:

- οι τιμές από 0 - .19 με καφέ χρώμα για την πολύ χαμηλή συσχέτιση
- οι τιμές από .20 - .39 με πορτοκαλί χρώμα για την χαμηλή συσχέτιση
- οι τιμές από .40 - .59 με πράσινο χρώμα για την μέτρια συσχέτιση
- οι τιμές από .60 - .79 με μαύρο χρώμα και έντονη γραφή για την υψηλή συσχέτιση

Οι πολύ υψηλές συσχετίσεις, δηλαδή τιμές από .80 - 1.00, δεν προέκυψαν και συνεπώς δεν εμφανίζονται ενώ με κόκκινο χρώμα επισημαίνονται οι τιμές (Sig. 2-tailed) $p < 0.05$.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει ότι οι υψηλές συσχετίσεις που εντοπίζονται είναι:

Μεταξύ των μεταβλητών b_e και b_d ($r = .768$, $p = .000$). Η μεταβλητή b_e αφορά στην ερώτηση «6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]» και η b_d στην ερώτηση «6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]» και με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των δύο

μεταβλητών. Η ισχυρή (θετική) συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών δείχνει ότι όσοι θεωρούν ασφαλείς τις ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές θεωρούν επίσης ασφαλείς και τις ηλεκτρονικές αγορές.

Μεταξύ των μεταβλητών 22 και 21 ($r = -.740$, $p = .000$). Η μεταβλητή 22 αφορά στην ερώτηση «22.Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου;» και η μεταβλητή 21 στην ερώτηση «21.Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;». Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Η ισχυρή (αρνητική) συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών δείχνει ότι όσοι θεωρούν σημαντική την ανάγκη υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων θεωρούν επίσης ότι οι δράσεις αυτές πρέπει να ξεκινούν από τις μικρότερες ηλικίες και πιο συγκεκριμένα την προσχολική-νηπιακή.

Μεταξύ των μεταβλητών 23 και 22 ($r = .604$, $p = .000$). Η μεταβλητή 23 αφορά στην ερώτηση «23.Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;» και η μεταβλητή 22 στην ερώτηση «22.Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου;» Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Η ισχυρή (θετική) συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών δείχνει ότι όσοι θεωρούν σημαντική την ανάγκη υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων θεωρούν επίσης ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

4.5.2.5. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων

1. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.79) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 2^η ερώτηση (τιμή 0.030) και στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.006) και συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ

αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, 1^η, 3^η, 6^ηf και 10^η δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.80) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 2^η ερώτηση (τιμή 0.000), στην 3^η ερώτηση (τιμή 0.001), στην 6f ερώτηση (τιμή 0.000) στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.034) και στη 10^η ερώτηση και συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στην 1^η ερώτηση δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
3. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.81) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στην 1^η ερώτηση (τιμή 0.020), στην 6f ερώτηση (τιμή 0.003) και στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.000) συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στη 2^η, 3^η και 10^η ερώτηση δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
4. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.82) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 2^η ερώτηση (τιμή 0.001), στην 3^η ερώτηση (τιμή 0.000), στην 6f^η ερώτηση (τιμή 0.007) και στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.002) και συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στην 1^η και 10^η ερώτηση δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
5. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.83) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 2^η ερώτηση (τιμή 0.003), στην 3^η ερώτηση (τιμή 0.009), στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.000) και στη 10^η ερώτηση (τιμή 0.002) και συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των

εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στην 1^η ερώτηση και στην 6f δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

6. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.84) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 2^η ερώτηση (τιμή 0.002), στην 3^η ερώτηση (τιμή 0.036), στην 6f ερώτηση (τιμή 0.000) και στην 8^η ερώτηση (τιμή 0.013) και συνεπώς σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης). Στην 1^η και 10^η δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και συνεπώς σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.79) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της ερώτησης 6e (τιμή 0.024), της 8^{ης} ερώτησης (τιμή 0.006) της 13^{ης} ερώτησης (τιμή 0.016) και της 15^{ης} ερώτησης (τιμή 0.027) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 4, 6a, 6b, 6c, 6d, 6f, και 7 δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
7. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.80) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 6a (τιμή 0.028), 6c (τιμή 0.000), 6d (τιμή 0.023), 6e (τιμή 0.005), 6f (τιμή 0.024), 7 (τιμή 0.035), 8 (τιμή 0.034) και 13 (τιμή 0.039) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 4, 6b, και 15 δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
8. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.81) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 4 (τιμή 0.041), 6f (τιμή 0,003), 8 (τιμή 0.000) και 13 (τιμή 0.045) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς τη

στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 6a, 6b, 6c, 6d, 6e, 7, και 15 δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

9. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.82) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 6a (τιμή 0,040), 6c (τιμή 0,002), 6e (τιμή 0,009), 6f (τιμή 0,007), 7 (τιμή 0,006), 8 (τιμή 0,002) και 13 (τιμή 0,006) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 4, 6b, 6d και 15 δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
10. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.83) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 4 (τιμή 0.000), 6e (τιμή 0.016), 7 (τιμή 0.020), 8 (τιμή 0.000) και 13 (τιμή 0.001) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 6a, 6b, 6c, 6d, 6f και 15 δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
11. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.84) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 6a (τιμή 0.025), 6b (τιμή 0.009), 6c (τιμή 0.000), 6f (τιμή 0.000), 7 (τιμή 0.034), 8 (τιμή 0.013) και 15 (τιμή 0.003) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς τη στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών). Στις ερωτήσεις 4, 6d, 6e, 6f και 13 δεν παρατηρείται τιμή μικρότερη του 0.050 και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
12. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.79) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 18^{ης} ερώτησης (τιμή 0.000) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν

υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά. Στη 14^η και 16^η ερώτηση δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

13. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.80) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 14^η ερώτηση (τιμή 0.002) και στη 18^η ερώτηση (τιμή 0.016) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά. Στην 16^η ερώτηση δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση).
14. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.81) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 14^{ης} ερώτησης (τιμή 0.020) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά). Στις ερωτήσεις 16 και 18 δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση).
15. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.82) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 14^{ης} ερώτησης (τιμή 0.001) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά.). Στις ερωτήσεις 16 και 18 δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση).
16. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.83) δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 14, 16 και 18 και επομένως δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά).

17. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.84) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους στη 14^η ερώτηση (τιμή 0.31) και στη 18^η ερώτηση (τιμή 0.003) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο γνώσης τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά). Στην 16^η ερώτηση δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
18. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.79) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της ερώτησης 19 (τιμή 0.001) και της 20γ (τιμή 0.044) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **αντρών και γυναικών** εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους). Στις ερωτήσεις 20α, 20β, 21, 22 και 23 δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.80) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 20α ερώτησης (τιμή 0.026), της 20γ (τιμή 0.030) και της 23^{ης} ερώτησης (τιμή 0.030) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ηλικιακών ομάδων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους). Στις ερωτήσεις 19, 20β, 21 και 22 δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
20. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τις σπουδές των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.81) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 19ης ερώτησης (τιμή 0.022), της 21^{ης} (τιμή 0.008), της 22^{ης} (τιμή 0.041) και της 23^{ης} ερώτησης (τιμή 0.000) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **επιπέδων σπουδών** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους). Στις ερωτήσεις 20α, 20β και 20γ δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

21. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.82) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 20γ ερώτησης (τιμή 0.031) και της 23^{ης} (τιμή 0.042) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ιδιοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους). Στις ερωτήσεις 19, 20α, 20β, 21 και 22 δεν παρατηρείται διαφορά και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
22. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.83) δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των ερωτήσεων 19, 20α, 20β, 20γ, 21, 22, 23 επομένως δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ειδικοτήτων** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους).
23. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (πίνακας 4.5.84) παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους της 19^{ης} ερώτησης (τιμή 0.016) και 20b (τιμή 0.002) και επομένως σε αυτές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ **ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας** των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους). Στις ερωτήσεις 20α, 20γ, 21, 22 και 23 δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους και επομένως σε αυτές δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
24. -30: Για τις ερευνητικές υποθέσεις 25-30 που ελέγχονται με την 24^η ερώτηση ανοιχτού περιεχομένου ποιοτικής προσέγγισης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική πλειοψηφία σε όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν (φύλο, ηλικία, σπουδές, ιδιότητα, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας) αναγνωρίζουν την ανάγκη της δικής τους σχετικής επιμόρφωσης και επομένως δεν απορρίπτονται οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις.

4.5.2.6. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Από την προηγηθείσα παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων όπου πραγματοποιήθηκε έλεγχος τόσο των ανεξάρτητων μεταβλητών σε σχέση με τις

εξαρτημένες όσο και μεταξύ όλων των μεταβλητών προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα.

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών γνωρίζουν σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία περισσότερο από τους υπολοίπους συμμετέχοντες. Σχετικά με το πανοπτικό ζήτημα οι άντρες φαίνεται ότι είναι περισσότερο ενήμεροι από τις γυναίκες, ενώ με βάση τις ηλικίες οι συμμετέχοντες των 31-40 ετών δεν γνωρίζουν για το ζήτημα του πανοπτισμού σε αντίθεση με την ηλικιακή ομάδα των 61-65 ετών που εμφανίζονται περισσότερο ενήμεροι από όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο ενήμεροι συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες και ακολουθούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με το αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο, φαίνεται ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι δυνατή τέτοιου είδους καταγραφή. Ακόμη και η ηλικιακή ομάδα των 25-30 ετών που παρουσιάζει μικρότερο μέσο όρο ωστόσο και αυτή θεωρεί εφικτή την καταγραφή. Ως προς την ιδιότητα φαίνεται ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη δυνατότητα καταγραφής των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο. Οι συμμετέχοντες με εκπαιδευτική εμπειρία 6-10 έτη και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 1-5 έτη είναι αυτοί που γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό σχετικά με τη δυνατότητα καταγραφής μας στο φυσικό χώρο. Σε σχέση με την ασφάλεια των ηλεκτρονικών υπηρεσιών η ομάδα των 51-60 ετών θεωρεί ως λιγότερο ασφαλείς τις συγκεκριμένες ηλεκτρονικές- διαδικτυακές υπηρεσίες. Ωστόσο όλες οι ηλικιακές ομάδες με βάση την μέση τιμή φαίνεται να διαθέτουν μια επιφυλακτικότητα ως προς την ασφάλεια αυτών των υπηρεσιών.

Σχετικά με το αν υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;". Φαίνεται ότι οι άνδρες θεωρούν περισσότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο. Ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι η ηλικιακή ομάδα των 25-30 ετών θεωρεί λιγότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο. Ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που φέρουν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών του επιστημονικού πεδίου τους, θεωρούν

λιγότερο πιθανή την δυνατότητα παρακολούθησης στο Διαδίκτυο. Επίσης οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες θεωρούν λιγότερο πιθανή την δυνατότητα καταγραφής.

Σχετικά με τη διερεύνηση για το εάν πιστεύουν/ γνωρίζουν ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο, διαπιστώνεται ότι ως προς την ειδικότητα η κατηγορία των λοιπών ειδικοτήτων τη θεωρεί λιγότερο πιθανή και ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας τη θεωρεί λιγότερο πιθανή η ομάδα των 1-5 ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Με βάση τις ηλικίες διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες των μικρότερων ηλικιακών ομάδων δεν πιστεύουν/γνωρίζουν για την πιθανότητα πραγματοποίησης συστηματικής καταγραφής. Και ακολούθως η ηλικιακή ομάδα 41-50 επίσης φαίνεται να αγνοεί το ζήτημα της συστηματικής καταγραφής σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Με βάση την ειδικότητα διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες της ειδικότητας «πληροφορική» φαίνονται περισσότερο σίγουροι για το ζήτημα της συστηματικής καταγραφής και ακολουθούν οι δάσκαλοι σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Διαπιστώνεται επίσης ότι οι άνδρες δείχνουν έναν μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συγκριτικά με τις γυναίκες. Επίσης και οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, αλλά και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος όπως και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Γ/βάθμιας και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Β/βάθμιας, συγκριτικά με τους υπολοίπους.

Με βάση την ειδικότητα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και έπειτα της πληροφορικής εμφανίζονται περισσότερο προβληματισμένοι ως προς το ενδεχόμενο εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεών τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Ως προς τους πιθανούς κινδύνους για τα παιδιά από το «σερφάρισμα» στο Διαδίκτυο διαπιστώνεται ότι με βάση τις ηλικιακές ομάδες δεν παρατηρείται κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στις θέσεις των συμμετεχόντων και φαίνεται ότι όλες αναγνωρίζουν την ύπαρξη κινδύνων. Αντίθετα με βάση τον έλεγχο ως προς το επίπεδο σπουδών διαπιστώνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού διπλώματος φαίνονται περισσότερο σίγουροι για την πιθανότητα κινδύνων σε σχέση

με τις άλλες δύο κατηγορίες, όπως και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν λιγότερο πιθανή την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά, συγκριτικά και με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Σύμφωνα με την ειδικότητα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και έπειτα οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

Για την ανάγκη επίβλεψης των παιδιών κατά το σερφάρισα στο Διαδίκτυο, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων παρατηρούμε, ότι συγκλίνουν οι θέσεις και στα δύο φύλα, καθώς και ως προς τις ηλικιακές ομάδες αλλά και ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η επίβλεψη των παιδιών κατά την ενασχόληση - πλοήγηση στο Διαδίκτυο.

Γύρω από την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια σύγκλιση θέσεων ως προς την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες με 0 έως και 10 έτη προϋπηρεσίας όπως και εκείνοι με 31-37 έτη παρουσιάζουν μεγάλη συνοχή στις απαντήσεις τους.

Ως προς την έναρξη των σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων διαπιστώνεται ότι συγκλίνουν οι θέσεις για την έναρξή τους στην νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, με κάποια διαφοροποίηση των συμμετεχόντων με επίπεδο σπουδών το βασικό πτυχίο, οι οποίοι θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό απαραίτητη την ανάπτυξη βιωματικών δράσεων συγκριτικά με τις άλλες ομάδες.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών διαπιστώνεται ότι όσοι συμμετέχοντες θεωρούν περισσότερο ασφαλείς τις ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές, θεωρούν επίσης ασφαλείς και τις ηλεκτρονικές αγορές. Σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης των παιδιών διαπιστώνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ανάγκη υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων θεωρούν επίσης ότι οι δράσεις αυτές πρέπει να ξεκινούν από τις μικρότερες ηλικίες και πιο συγκεκριμένα την προσχολική-νηπιακή ηλικία. Διαπιστώνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σημαντική την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων, θεωρούν επίσης ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

4.5.2.7. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι συνδέεται ως ένα βαθμό με τις γνώσεις τους για το ζήτημα της ψηφιακής εποπτείας καθώς διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου γνωρίζουν και διαθέτουν περισσότερη γνώση συγκριτικά από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς. Για το θέμα του πανοπτισμού φαίνεται ότι οι άνδρες είναι περισσότερο γνώστες από τις γυναίκες, ενώ σε σχέση με την ηλικία διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 έως 40 ετών δηλώνουν άγνοια για το θέμα αυτό. Διαφαίνεται επίσης ότι οι ηλικιακά μεγαλύτεροι είναι περισσότερο γνώστες του ζητήματος συγκριτικά με τους μικρότερους, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι αγνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την δυνατότητα που υπάρχει για καταγραφή των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο σε σχέση με τους υπόλοιπους. Διαφαίνεται επίσης ότι η εκπαιδευτική εμπειρία σχετίζεται με τη γνώση γύρω από το θέμα καθώς λιγότερο γνώστες για τη δυνατότητα καταγραφής μας στο φυσικό χώρο φαίνεται να είναι οι έχοντες τη μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία από 1 έως 10 χρόνια. Όλες οι ηλικιακές ομάδες φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την ύπαρξη κενών στην ασφάλεια των διαθέσιμων ηλεκτρονικών υπηρεσιών με τους μεγαλύτερους ηλικιακά να είναι περισσότερο επιφυλακτικοί από τους υπόλοιπους. Οι άντρες επίσης συμμετέχοντες φαίνεται ότι είναι περισσότερο ενήμεροι για το θέμα της συστηματικής καταγραφής των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο από τις γυναίκες, ενώ διαφαίνεται ότι διαδραματίζει ρόλο η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η εκπαιδευτική εμπειρία καθώς οι μικρότεροι ηλικιακά, οι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου και οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που φέρουν τη σχετική γνώση σε μικρότερο βαθμό από τους υπολοίπους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με ειδικότητα στην πληροφορική και ακολούθως στις θετικές επιστήμες διαπιστώνεται ότι προβληματίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους για τις δημοσιεύσεις τους στα μέσα κοινωνικής Δικτύωσης. Επίσης και στο ζήτημα της αναγνώρισης κινδύνων για τα παιδιά στο Διαδίκτυο, διαπιστώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει κάποιο ρόλο καθώς οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διδακτορικού διπλώματος αναγνωρίζουν περισσότερο την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά σε σχέση με τους υπόλοιπους. Το ίδιο συμπεραίνουμε και για την ιδιότητα των

συμμετεχόντων όπου περισσότερο γνώστες των διαδικτυακών κινδύνων είναι οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τελευταίοι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί που κατά κύριο λόγο είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών καθώς κι οι δάσκαλοι φαίνεται ότι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων συγκριτικά με τις άλλες ειδικότητες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες στο σύνολό τους φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη για επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο, καθώς επίσης και την ανάγκη εκπαίδευσής τους. Η τοποθέτησή τους αυτή δεν εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, το μορφωτικό επίπεδο, την ειδικότητα και τα έτη εμπειρίας. Υπάρχει επίσης σύγκλιση θέσεων για την έναρξη των σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων κατά τη νηπιακή ηλικία και μόνο η ιδιότητα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε μικρό ποσοστό φαίνεται να είναι η κατηγορία που αναγνωρίζει σε μικρότερο ποσοστό την ανάγκη έναρξης της εκπαίδευσης των παιδιών στη νηπιακή ηλικία. Συμπεραίνεται επίσης ότι από τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες οι διαδικτυακές τραπεζικές συναλλαγές και διαδικτυακές αγορές κατατάσσονται στο ίδιο επίπεδο ασφάλειας εν αντιθέσει με τις υπόλοιπες υπηρεσίες. Ακόμη σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών διαπιστώνεται ότι όσοι συντάσσονται με την άποψη ότι η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να ξεκινά στην νηπιακή ηλικία που αποτελούν και την πλειοψηφία, θεωρούν επίσης ότι πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις και επιπλέον η εκπαίδευση των παιδιών να είναι διαρκής και σε ενιαία βάση.

4.6. Επιμέρους Συμπεράσματα

Τα επιμέρους συμπεράσματα της 1^{ης} ερευνητικής διαδικασίας με βάση τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

4.6.1. 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ζήτημα της ψηφιακής παρακολούθησης και ποιοι παράγοντες (φύλο, ηλικία, σπουδές, ιδιότητα, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας) επιδρούν στο επίπεδο γνώσης;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει σαφή εικόνα γύρω από την ψηφιακή επιτήρηση και εποπτεία, και ακόμα περισσότερο αγνοεί το Πανοπτικό ζήτημα. Το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων που γνωρίζει για τον πανοπτισμό διαπιστώνεται ότι απέκτησαν γνώση για το θέμα μέσα από το δικό τους ενδιαφέρον, σε λιγότερο ποσοστό από μεταπτυχιακά μαθήματα και ακόμα λιγότερο στην τυπική εκπαίδευση. Αντίστοιχα και με τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών γνωρίζουν σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία περισσότερο από τους υπολοίπους συμμετέχοντες. Οι άντρες επίσης φαίνεται ότι είναι περισσότερο ενήμεροι από τις γυναίκες για το πανοπτικό ζήτημα καθώς και οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας συγκριτικά με τις μικρότερες. Διαπιστώνεται επίσης ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο ενήμεροι συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες και ακολούθως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γύρω από τη δυνατότητα της ψηφιακής τεχνολογίας να μας παρακολουθεί διαπιστώνεται ότι περίπου οι μισοί συμμετέχοντες το γνωρίζουν και ορισμένοι από τους υπολοίπους δεν είναι σίγουροι, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει μια βασική σχετική γνώση για τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων η οποία όμως δεν προεκτείνεται και δεν συνδέεται ξεκάθαρα με τις συνέπειες αυτών των δυνατοτήτων που είναι η ψηφιακή επιτήρηση και το ζήτημα του πανοπτισμού που προαναφέρθηκε. Διαπιστώνεται επίσης ότι η γνώση των συμμετεχόντων για το θέμα δε σχετίζεται με την ηλικία καθώς ακόμα και στις μικρότερες ηλικίες υπάρχουν αυτοί που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν για την προαναφερόμενη δυνατότητα της ψηφιακής τεχνολογίας. Ως προς την εκπαιδευτική ιδιότητά τους διαφαίνεται ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι συμμετέχοντες με

εκπαιδευτική εμπειρία κοντά στην πρώτη δεκαετία, γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη δυνατότητα καταγραφής των δραστηριοτήτων μας στο φυσικό χώρο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Η άγνοια επίσης που διαπιστώνεται από την πλειοψηφία του δείγματος για την ύπαρξη του σκοτεινού Διαδικτύου, αναδεικνύει την μειωμένη επίγνωση που μπορεί να έχουμε ως χρήστες για τις χαοτικές πολύπλευρες και εν δυνάμει επικίνδυνες διαδικτυακές ψηφιακές δυνατότητες.

4.6.2. 2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι η στάση τους για ζητήματα ψηφιακής ασφάλειας ως χρήστες των Διαδικτυακών ψηφιακών υπηρεσιών ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (e-mail, Διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικές συναλλαγές-αγορές)

Διαφαίνεται ότι υπάρχει μια σχετική γνώση και ένας σκεπτικισμός για την ασφάλεια των διαδικτυακών υπηρεσιών. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στις διαδικτυακές υπηρεσίες που ο σύγχρονος άνθρωπος αξιοποιεί κατά κόρον στις καθημερινές δραστηριότητες του (e-mail, Διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές, αγορές, ψυχαγωγία), κατατάσσοντάς τες σε μέτριες ως προς τα επίπεδα ασφαλείας ενώ διαφαίνεται ότι θεωρούν περισσότερο ασφαλείς τις ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές, όπως και τις ηλεκτρονικές αγορές. Στην πλειοψηφία τους φροντίζουν, (κοντά στο δύο τρίτα του δείγματος), να λαμβάνουν επιπλέον μέτρα για την ασφάλεια των συναλλαγών τους και των διαδικτυακών δραστηριοτήτων τους. Κυρίως τα μέτρα που λαμβάνουν αφορούν στην ασφαλή διαχείριση των προσωπικών τους στοιχείων, των κωδικών χρήστη, και στην αξιοποίηση αντι- ικών προγραμμάτων προστασίας λογισμικών. Η επιφυλακτικότητα ως προς την ασφάλεια αυτών των υπηρεσιών αναδεικνύεται από όλες τις ηλικιακές ομάδες, με τη διαφορά ότι οι ηλικιακά μεγαλύτεροι είναι περισσότερο επιφυλακτικοί από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες και όπως δήλωσαν στις ανοιχτές ερωτήσεις αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν.

Γύρω από τη δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος/οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο, συμπεραίνεται ότι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώστες αυτής της δυνατότητας που εξυπηρετεί η ψηφιακή τεχνολογία καθώς μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί το γνωρίζουν ενώ οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι αυτό είναι πιθανά εφικτό. Διαφαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει η πληροφόρηση - γνώση για

ορισμένους ενώ για τους υπολοίπους η γνώση αυτή είναι περισσότερο συγκεχυμένη και πιθανά δεν τους διευκολύνει ώστε να αντιληφθούν το μέγεθος του ζητήματος.

Επίσης διαπιστώνεται ότι οι άνδρες γνωρίζουν περισσότερα για αυτή τη δυνατότητα συγκριτικά με τις γυναίκες, ενώ με γνώμονα την ηλικία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες μικρότερων ηλικιών που κατά κύριο λόγο φέρουν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες φαίνεται ότι αγνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την προαναφερθείσα δυνατότητα της ψηφιακής τεχνολογίας.

Αντίστοιχα και για το ζήτημα της συστηματικής καταγραφής των κινήσεών μας στο Διαδίκτυο, φαίνεται ότι επικρατεί άγνοια και μειωμένη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας αφού μόνο το ένα τρίτο δηλώνει ότι αυτό είναι σίγουρο. Οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι ίσως ή μάλλον αυτό συμβαίνει, και σχεδόν ένα 10% εξ αυτών αγνοεί εντελώς αυτή την πραγματικότητα. Οι νεότερης ηλικίας συμμετέχοντες με εκπαιδευτική εμπειρία γύρω στην πρώτη πενταετία φαίνεται ότι αγνοούν περισσότερο αυτή την κατάσταση συγκριτικά με τους συμμετέχοντες από πενήντα ετών και πάνω που είναι περισσότερο ενήμεροι. Διαπιστώνεται επίσης ότι περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα στην πληροφορική και αμέσως μετά οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες ως χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter κλπ) στην πλειοψηφία τους διαπιστώνεται ότι συμπεριφέρονται υποκινούμενοι από μια επιφύλαξη και εγκράτεια για τις δημοσιεύσεις και τις τοποθετήσεις τους σε αυτά. Όμως δεν συμπεριφέρονται με τον ίδια επιφύλαξη όσον αφορά τις έμμεσες τοποθετήσεις τους μέσα από τις αντιδράσεις τους σε δημοσιεύσεις φίλων, καθώς εκεί διαφαίνεται ότι υπάρχει λιγότερος προβληματισμός.

Σχετικά με ζητήματα εκμετάλλευσης των δημοσιεύσεών τους από κακόβουλους χρήστες η πλειοψηφία του δείγματος επιδεικνύει ένα σχετικό προβληματισμό. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι οι άνδρες προβληματίζονται περισσότερο από τις γυναίκες, καθώς και οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης περισσότερο φαίνεται να προβληματίζονται οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος, οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, ενώ με βάση την ειδικότητα περισσότερο προβληματίζονται οι

εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και έπειτα της πληροφορικής, συγκριτικά με τους υπολοίπους.

4.6.3. 3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι η γνώση τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους που αφορά στα παιδιά;

Στη συνέχεια οι θέσεις των συμμετεχόντων που αφορά στα παιδιά μας οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα: Λίγοι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά και δηλώνουν τους πιο συχνά εμφανιζόμενους όπως εθισμός, εκφοβισμός, αποπλάνηση, εξαπάτηση κλπ. Οι υπόλοιποι μισοί φαίνεται ότι τους θεωρούν ως πιθανό ενδεχόμενο και μια πολύ μικρή μερίδα εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρη για την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων. Με βάση τις ηλικιακές ομάδες δεν παρατηρείται κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση και διαπιστώνεται ότι συμμετέχοντες προερχόμενοι από όλο το ηλικιακό εύρος αναγνωρίζουν την ύπαρξη κινδύνων. Αντίθετα ως προς το επίπεδο σπουδών διαπιστώνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού διπλώματος φαίνονται περισσότερο σίγουροι για την ύπαρξη κινδύνων σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες, όπως και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν την ύπαρξη κινδύνων ως λιγότερο πιθανό. Επίσης οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και έπειτα οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

Η γνώση των συμμετεχόντων για τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια περιορίζεται μόνο σε αυτά που έγιναν ευρύτερα γνωστά ενώ πάνω από το ένα έκτο των συμμετεχόντων αγνοεί εντελώς την ύπαρξή τους. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αναγνωρίζουν ότι υπάρχει η ανάγκη επίβλεψης των παιδιών κατά τη χρήση του διαδικτύου από λίγο έως πολύ, επιλογή που σημειώνει και το μεγαλύτερο ποσοστό. Η θέση αυτή είναι καθολική και δεν επηρεάζεται ιδιαίτερα από την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, την ιδιότητα και την ειδικότητα των συμμετεχόντων, ενώ λίγο περισσότερο ευαισθητοποιημένες εμφανίζονται οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες.

4.6.4. 4^ο Ερευνητικό ερώτημα

Κατά πόσο θεωρούν αναγκαία την έγκαιρη εκπαίδευση των παιδιών για το θέμα αλλά και τη δική τους σχετική επιμόρφωση;

Το σύνολο των συμμετεχόντων επίσης κρίνει απαραίτητη την έγκαιρη εκπαίδευση των παιδιών γύρω από τους διαδικτυακούς κινδύνους. Διαφαίνεται ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί τοποθετούν την αρχή της εκπαίδευσης στην προσχολική –νηπιακή ηλικία και περίπου οι υπόλοιποι μισοί στην διάρκεια φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση. Συμπερασματικά φαίνεται ότι συγκλίνουν οι θέσεις για την έγκαιρη έναρξή τους στην νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, και στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι πρέπει να αναπτυχθούν σχετικές δράσεις κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, με κάποια διαφοροποίηση των συμμετεχόντων που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου, οι οποίοι θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό απαραίτητη την ανάπτυξη κατάλληλων για την ηλικία εκπαιδευτικών δράσεων, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι πιστεύει στην αποτελεσματικότητα μιας ενιαίας και διαρκούς εκπαίδευσης των παιδιών που θα πρέπει να αναπτυχτεί και να εφαρμόζεται από την νηπιακή ακόμη ηλικία. Διαπιστώνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έγκαιρη έναρξη της εκπαίδευσης των παιδιών θα είναι πιο αποτελεσματική σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κατάλληλων ηλικιακά εκπαιδευτικών δράσεων αλλά και τη διαρκή και συστηματική εκπαίδευση των παιδιών σε ενιαία βάση, στη συνέχεια του εκπαιδευτικού βίου τους.

Παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί απαραίτητη την σχετική επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στηρίζουν δε τη θέση τους αυτή μέσα από μια σειρά, σύντομες και περιεκτικές τοποθετήσεις με τις οποίες επισημαίνουν την ανάγκη για ενίσχυση της πληροφόρησης και γνώσης, καθώς οι ίδιοι παρατηρούν ότι υπάρχει ένα σχετικό γνωστικό έλλειμμα, τη στιγμή που η τεχνολογία εξελίσσεται διαρκώς και ταυτόχρονα η ενασχόληση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία ξεκινά πρώιμα. Πιστεύουν ακόμη ότι η επιμόρφωση θα ενίσχυε τη δική τους αποτελεσματικότητα στη σχετική εκπαίδευση των παιδιών με στόχο την προφύλαξή τους από τους αναδυόμενους κινδύνους. Οι ίδιοι όπως υποστηρίζουν κατέχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, αποτελούν ορισμένες φορές τα πρότυπα

των παιδιών και μπορούν να διαμορφώσουν τις στάσεις των μαθητών τους, αλλά και να συνεργαστούν με την οικογένεια, με κοινό στόχο την προστασία των παιδιών. Στα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως επιχειρήθηκε η περισσότερο αναλυτική περιγραφή βάσει του ελέγχου των συσχετίσεων ώστε να διαφανεί πότε υπάρχουν διαφοροποιήσεις, σύμφωνα με τους παράγοντες που αναφέρονται στο κάθε ερώτημα. Ωστόσο με βάση το συνολικό έλεγχο των υποθέσεων δεν διαμορφώθηκε ξεκάθαρη εικόνα γύρω από τους παράγοντες (βλ. ενότητα 4.5.2.5). για το λόγο αυτό ακολουθεί ο σχολιασμός ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων προκειμένου να ερμηνευθούν τα αποτελέσματά του.

4.6.5. Σχολιασμός του Ελέγχου των Ερευνητικών Υποθέσεων

Βάσει του ελέγχου των υποθέσεων σχετικά με τους παράγοντες (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, ιδιότητα, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας), διαπιστώνεται ότι δεν διαμορφώνεται σαφής εικόνα, που να οδηγεί στην τελική απόρριψη ή μη των ερευνητικών υποθέσεων σχεδόν στο σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτό ωστόσο, ως προς το φύλο στο πληθυσμό του δείγματος, μπορεί να επηρεάζεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες. Επιπλέον αυτή η παράμετρος του φύλου ενδεχομένως να επιδρά στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και χρήσεις που κάνουν οι συμμετέχοντες στο σύνολο των διαθέσιμων διαδικτυακών υπηρεσιών, με αποτέλεσμα να απαντούν με διαφορετικό κριτήριο στην κάθε ερώτηση. Για παράδειγμα, ο γυναικείος πληθυσμός μπορεί να πραγματοποιεί περισσότερες διαδικτυακές αγορές σε σχέση με τον ανδρικό πληθυσμό ο οποίος μπορεί να εστιάζει σε άλλες υπηρεσίες όπως ενημέρωση από σελίδες αθλητικού περιεχομένου ή τον ηλεκτρονικό τύπο κλπ. Οι παραπάνω διαφορές στις χρήσεις, εμπειρικά οδηγούν στη γνώση ή τη μη γνώση του ζητήματος και των συνεπειών της επιτήρησης διαμορφούμενα από τα αντίστοιχα πεδία διαδικτυακής ενασχόλησης καθώς και από τη συχνότητα των χρήσεων. Αντίστοιχα και ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την ιδιότητα, την ειδικότητα, τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας διαπιστώνεται ότι δεν είναι σαφής η εικόνα για την απόρριψη ή μη των υποθέσεων, παρόλο που καταγράφονται διαφοροποιήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις ενώ σε άλλες όχι. Οι χρήσεις των ΤΠΕ και των διαδικτυακών υπηρεσιών στις οποίες προβαίνει ο κάθε άνθρωπος ως προσωπικότητα, αλλά και με βάση τις υποχρεώσεις και τα ενδιαφέροντά του σε μια κοινωνία που έχει ενσωματώσει την τεχνολογία σε όλες τις

δραστηριότητες του, είναι διαφορετική. Ενδεχομένως αυτό να αντανακλάται στον τρόπο που οι συμμετέχοντες απαντούν στην κάθε ερώτηση, που εξειδικεύεται στις διαδικτυακές υπηρεσίες ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (e-mail, Διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικές συναλλαγές-αγορές). Οι προαναφερόμενες χρήσεις επίσης πιθανό να διαμορφώνονται με βάση την ηλικία όποτε θεωρούμε ότι και αυτός είναι ένας πιθανός λόγος που σε άλλες ερωτήσεις διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία και σε άλλες όχι. Για παράδειγμα, όπως φάνηκε και από την περιγραφική στατιστική, οι νέοι είναι περισσότερο χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή χρησιμοποιούν περισσότερο την ηλεκτρονική ψυχαγωγία (π.χ. παρακολούθηση ταινιών μέσω ιντερνέτ) σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά οι οποίοι σε μικρότερο ποσοστό χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αξιοποιούν την Διαδικτυακή ψυχαγωγία.

Το επίπεδο σπουδών, καθώς και η ιδιότητα και η ειδικότητα είναι παράγοντες που σχετίζονται με την παρεχόμενη γνώση του κάθε επιστημονικού πεδίου που επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς. Αυτό έχει ως πιθανό αποτέλεσμα η γνώση, η στάση και οι θέσεις των χρηστών που καταγράφονται στις απαντήσεις τους να διαμορφώνονται κατά ένα μέρος από την κατεύθυνση των σπουδών τους και κατά ένα άλλο από τα ενδιαφέροντά τους. Η πιθανή αυτή εξήγηση ενισχύεται και από το γεγονός ότι στην ερώτηση ποιοτικής προσέγγισης στην οποία οι συμμετέχοντες απάντησαν από που έλαβαν γνώση για το ζήτημα της επιτήρησης και του πανοπτισμού, πλειοψηφούν οι απαντήσεις: « από το προσωπικό ενδιαφέρον» και στη συνέχεια «από μεταπτυχιακές σπουδές» (βλ. Πίνακας 4.5.129). Επιπλέον το δείγμα των συμμετεχόντων είναι ευρύ καθώς προέρχεται από το σύνολο των ειδικοτήτων της επιστημονικής κοινότητας. Αυτή είναι μια ακόμη παράμετρος που δεν διευκολύνει τη διαμόρφωση σαφούς εικόνας στον έλεγχο των υποθέσεων. Ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας αυτό που πιθανό να επηρεάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων είναι ότι η γνώση και η θέση του κάθε συμμετέχοντα συνδιαμορφώνονται όπως και στους προηγούμενους παράγοντες περισσότερο από τις σχετικές γνώσεις που έχουν λάβει κατά τις σπουδές τους, από τα ενδιαφέροντά τους, την στάση και την συμπεριφορά τους ως χρήστες, και λιγότερο από την αποκτηθείσα εμπειρία μέσω του χρόνου άσκησης των καθηκόντων τους.

Οι μόνες περιπτώσεις κατά τον έλεγχο των υποθέσεων όπου ξεκάθαρα δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση είναι οι εξής: Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα η

μηδενική υπόθεση που αφορά στην ειδικότητα των συμμετεχόντων δεν απορρίπτεται και συνεπώς διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά, γεγονός που επικυρώνεται και από την περιγραφική στατιστική καθώς η πλειοψηφία τους δηλώνει ότι υπάρχουν διαδικτυακοί κίνδυνοι για τα παιδιά αλλά και την ανάγκη για επίβλεψη κατά την πλοήγησή τους στο Διαδίκτυο. Η δεύτερη περίπτωση αφορά στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων, όπου η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί από όλες τις ειδικότητες αναγνωρίζουν την ανάγκη έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών. Τέλος, όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις τους 2^ο σκέλους τους 4^ο ερευνητικού ερωτήματος που απαντάται με ερώτηση ανοιχτού περιεχομένου ποιοτικής προσέγγισης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική πλειοψηφία σε όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν (φύλο, ηλικία, σπουδές, ιδιότητα, ειδικότητα, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας) αναγνωρίζουν την ανάγκη της δικής τους σχετικής επιμόρφωσης και επομένως δεν απορρίπτονται οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις.

Υπό το πρίσμα του σχολιασμού του ελέγχου των υποθέσεων διαφαίνεται ότι αναδύονται ζητήματα για μελλοντική έρευνα περισσότερο εξειδικευμένα στους παράγοντες και στα ζητήματα γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς των χρηστών-εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα γύρω από τις ερευνητικές υποθέσεις. Από την άλλη πλευρά το γεγονός της ψηφιακής επιτήρησης είναι πολυδιάστατο και πολυσύνθετο και η γνώση γύρω από αυτή συνδέεται άμεσα με τη γνώση γύρω από πολύπλευρα θέματα και απαιτούμενα μέτρα. Όμως, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας που διερευνά σε ένα πιο γενικό πλαίσιο τη γνώση τη στάση και τις θέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ως ένα στάδιο της έρευνας δράσης (βλέπε ενότητα 3.3.1.), από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι θέσεις των συμμετεχόντων συμφωνούν με τους προβληματισμούς του ερευνητή. Μαζί με τις μηδενικές υποθέσεις που απορρίπτονται και καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ειδικότητα συμφωνούν για την ύπαρξη των διαδικτυακών κινδύνων και την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών από την προσχολική ηλικία, δίνει τα απαραίτητα ερείσματα για το επόμενο ερευνητικό στάδιο που αφορά στην παρέμβαση με τη χρήση Δραματικής Τέχνης.

4.7. Συνοπτική Εικόνα Κεφαλαίου

Με την ολοκλήρωση της πρώτης ερευνητικής διαδικασίας διαπιστώνεται ότι υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως χρήστες και ως εκπαιδευτικοί. Αναδεικνύονται οι παράγοντες που επιδρούν στη γνώση γύρω από το πανοπτικό ζήτημα όπως αυτό της επιμόρφωσης, των σπουδών, της ηλικίας, της ειδικότητας, και της εκπαιδευτικής εμπειρίας που μπορεί να επιδράσουν στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα. Αναδεικνύεται επίσης η ανάγκη έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών με διάρκεια και συνέχεια ώστε να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική. Επιπλέον διαπιστώνεται ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με τις θέσεις της ερευνήτριας για την ανάγκη έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης στα παιδιά, αλλά και την ανάγκη της ουσιαστικής εμπλοκής, ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα επίσης λειτουργούν ανατροφοδοτικά για την δεύτερη ερευνητική διαδικασία που ακολουθεί και αποτελούν στάδιο του ερευνητικού κύκλου της έρευνας δράσης. Η σύνδεση των προηγηθέντων επιμέρους συμπερασμάτων με το θεωρητικό μέρος της διατριβής για λόγους αποφυγής άσκοπων επαναλήψεων κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί κατά την παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων που θα αφορούν το σύνολο των δύο ερευνητικών διαδικασιών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δεύτερη ερευνητική διαδικασία που αφορά στην παρέμβαση με χρήση Δραματικής Τέχνης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 5ο

Παρουσίαση και Ανάλυση της 2^{ης} Έρευνας

5.1. Σχεδιασμός της Παρέμβασης

Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε στηρίχτηκε σε παρόμοια παρέμβαση που είχε διενεργηθεί κατά το έτος 2016 από την ίδια ερευνήτρια (Tzima, Karamitrou, Bassounas, & Gerodimos, 2018) και στην παρούσα φάση αξιοποιήθηκε ως πιλοτική παρέμβαση. Αφού μελετήθηκε η πιλοτική παρέμβαση στο σύνολο της εντοπίστηκαν σημεία στις επιμέρους δράσεις που επιδέχονταν βελτίωση και τροποποιήθηκαν κατάλληλα. Στην παρούσα παρέμβαση (βλ. ενότητα 5.5. Περιγραφή της παρέμβασης, σελ. 223) ως βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία διατηρήθηκαν ο μύθος της Ιούς και η Δραματική Τέχνη. Τα δραματικά παιχνίδια ωστόσο τροποποιήθηκαν όπως και η συνδεσμολογία του ψηφιακού εξοπλισμού επιτήρησης. Ειδικότερα όσον αφορά τις δράσεις με χρήση Δραματικής τέχνης, διαφοροποιήθηκε το βασικό σενάριο σε ορισμένα από αυτά καθώς και το χωρικό πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκαν. Συγκεκριμένα, η επιτηρούμενη ομάδα κινούνταν σε εξωτερικό χώρο, ενώ η ομάδα των επιτηρητών βρισκόταν σε εσωτερικό χώρο και παρακολουθούσε ότι κατέγραφε η ασύρματη κάμερα. Αυτή η τροποποίηση είχε ως στόχο η παρέμβαση να προσομοιάζει περισσότερο με τις πραγματικές συνθήκες επιτήρησης εξωτερικών χώρων (αυτοκινητόδρομοι, σούπερ μάρκετ κλπ), σε σχέση με την πρώτη μορφή της παρέμβασης όπου οι ομάδες βρίσκονταν σε δυο διαφορετικούς εσωτερικούς χώρους. Διαφοροποίηση υπήρξε επίσης και στο χρονικό πλαίσιο, καθώς ενώ στην πρώτη παρέμβαση διεξάγονταν τρεις δράσεις ταυτόχρονα, ο αριθμός αυτός μειώθηκε σε δυο ταυτόχρονες δράσεις, Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χρειάζονται μόνο δύο εμψυχωτές και όχι τρεις όπως στην πιλοτική παρέμβαση. Αυτή η τροποποίηση επιλέχτηκε καθώς η δυνατότητα διαθεσιμότητας τριών εμψυχωτών δεν είναι εύκολη σε πραγματικές συνθήκες εκπαίδευσης ενώ αντίθετα οι δυο εμψυχωτές δύναται να βρεθούν. Αυτή η παράμετρος έχει σημασία καθώς η παρέμβαση προσφέρεται ως παράδειγμα που μπορεί να υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες εκπαίδευσης. Ακόμη η επιτήρηση

μέσω της τεχνολογίας πραγματοποιήθηκε με μια κάμερα κάθε φορά και όχι με διπλή όπωση στην πιλοτική παρέμβαση με σκοπό η μεγάλη πληροφορία εικόνας να μην δημιουργεί ζητήματα δυσκολίας κατανόησης της παρεχόμενης γνώσης στα νήπια. Επίσης στη νέα βελτιωμένη παρέμβαση συμπεριλήφθη ο θεσμός του Ευρωπαϊκού αριθμού έκτακτης ανάγκης 112 και η σχέση του με τα υπέργεια συστήματα εντοπισμού.

5.2. Σκοπός

Ο σκοπός της δεύτερης ερευνητικής διαδικασίας είναι να δοθεί απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα της διατριβής (βλ. ενότητα 3.6). Συγκεκριμένα σκοπός είναι η διερεύνηση της σχέσης των παιδιών προσχολική ηλικίας με τις ΤΠΕ, της αντίληψής τους γύρω από το ζήτημα της παρακολούθησης και η εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης με χρήση Δραματικής τέχνης, σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Βάσει του σκοπού αυτού καθορίστηκαν οι παρακάτω πιο αναλυτικοί στόχοι και ερωτήματα της δεύτερης ερευνητικής διαδικασίας.

5.3. Στόχοι

Να καταγραφεί εάν τα νήπια γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ.

Να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της παρακολούθησης.

Να εκτιμηθεί η συμβολή της παρέμβασης με χρήση Δραματικής τέχνης σχετικής με το ζήτημα της ψηφιακής παρακολούθησης στο γνωστικό και ψυχοκινητικό πεδίο των νηπίων (απόκτηση νέας γνώσης, ουσιαστική εμπλοκή, αισθητική απόλαυση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης).

5.4. Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία;

2. Πως αντιλαμβάνονται την παρακολούθηση τα παιδιά στην προσχολική ηλικία;
3. Ποιές είναι οι επιδράσεις της παρέμβασης με χρήση Δραματικής τέχνης στην απόκτηση νέας γνώσης, στη διαμόρφωση νέας αντίληψης για το ζήτημα της παρακολούθησης, των κινδύνων και των ωφελειών που προκύπτουν από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας;

5.5. Περιγραφή της Παρέμβασης

Πραγματοποιήθηκε Παρέμβαση με κύριο εργαλείο τη Δραματική τέχνη έχοντας ως εφαλτήριο την Αφήγηση του Αρχαιοελληνικού Μύθου της Ιούς. Υλοποιήθηκαν επίσης συμπληρωματικά, δημιουργικοί διάλογοι – συζητήσεις. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των επιμέρους δράσεων του συνόλου της παρέμβασης.

5.5.1. Η Αφήγηση του Μύθου

Η πρώτη δράση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε ήταν η αφήγηση του Αρχαιοελληνικού μύθου της Ιούς. Κατά την αφήγηση παρουσιάστηκαν και τονίστηκαν οι δράσεις του Άργου Πανόπτη, (βλ. ενότητα 1.12.2 Ο Άργος Πανόπτης) και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του, καθώς αποτέλεσε την αφορμή για την πραγματοποίηση στη συνέχεια των επόμενων δράσεων με τη χρήση Δραματικής Τέχνης. Για τον εμπλουτισμό της αφήγησης και με στόχο την περισσότερο παραστατική παρουσίασή του, αξιοποιήθηκαν εικόνες έργων τέχνης διάσημων καλλιτεχνών και Αρχαίων Ελληνικών ευρημάτων τα οποία απεικονίζουν τους ήρωες του Μύθου και στιγμές των δράσεών τους (βλ. Παράρτημα Ζ., σελ. 359).

5.5.2. Δράσεις με Χρήση Δραματικής Τέχνης

Η απόκτηση γνώσης για τη δυνατότητα της ψηφιακής Επιτήρησης επιχειρήθηκε με τη χρήση Δραματικής Τέχνης. Ειδικότερα πρόκειται για παιχνίδια ρόλων με εμπυχωτές δασκάλους σε ρόλο, τα οποία προσέγγισαν μία θετική επίπτωση της χρήσης των ΤΠΕ, (οι αθλητές λαμβάνουν βοήθεια από τους διασώστες πυροσβέστες καθώς εντοπίζονται με τη χρήση του αριθμού έκτακτης ανάγκης 112) και μία αρνητική, οι εκδρομείς, μια παρέα των φίλων που πάει ημερήσια εκδρομή πέφτει θύμα κλοπής από

τους κυνηγούς των θησαυρών, (είναι η ονομασία που χρησιμοποιήσαμε για τους κακόβουλους χρήστες που παρακολουθούσαν τους εκδρομείς), ύστερα από ηλεκτρονική παρακολούθηση μέσω Facebook). Στην πρώτη περίπτωση προσεγγίστηκε το ζήτημα της επιτήρησης που μπορεί να αξιοποιηθεί για λόγους προστασίας και παροχής βοήθεια στον πολίτη από κρατικές υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα το πυροσβεστικό σώμα, ενώ στη δεύτερη επιχειρήθηκε η προσέγγιση της επιτήρησης που πραγματοποιείται στους ψηφιακούς χώρους κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook) από κακόβουλους χρήστες που εκμεταλλεύονται τις αλόγιστες δημοσιεύσεις ατόμων που αφορούν προσωπικά τους δεδομένα, όπως στην περίπτωση μας η τοποθεσία στην οποία επρόκειτο να παραβρεθούν.

Η ιδιαιτερότητα των θεατρικών δράσεων έγκειται στο γεγονός ότι διεξάγονταν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, μέσω των ΤΠΕ. Υλοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές δράσεις (αθλητές, Διασώστες, εκδρομείς, κυνηγοί θησαυρών). Οι διασώστες αλληλεπιδρούσαν μόνο με τους αθλητές και οι κυνηγοί των θησαυρών μόνο με τους εκδρομείς. Πρώτα υλοποιήθηκαν οι δράσεις αθλητές και διασώστες σε αλληλεπίδραση και στη συνέχεια εκδρομείς και κυνηγοί των θησαυρών επίσης σε αλληλεπίδραση. Για το λόγο αυτό τα νήπια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα υποδύθηκε όλους τους ρόλους. Οι διασώστες διαδραμάτιζαν όλοι τον ίδιο ρόλο καλό και ωφέλιμο προς την ομάδα των αθλητών και οι κυνηγοί των θησαυρών υποδύονταν αντίστοιχα όλοι τον ίδιο ρόλο κακό και ζημιογόνο προς την ομάδα των εκδρομέων. Οι δυο αυτοί ρόλοι δανείζονται από το μυθικό Άργο Πανόπη τη δυνατότητά του να βλέπει παντού, την ιδιότητά να είναι ευεργετικός αφού προστάτευε τους κατοίκους από τα τέρατα της περιοχής αλλά και βλαπτικός αφού περιόριζε τις ελευθερίες της Ιούς και του Δία που τους παρακολουθούσε αδιάλειπτα. Όλες οι δράσεις καθοδηγούνταν από το δάσκαλο εμπνευστή. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε γύρω στα 10 έως 12 λεπτά. Πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικούς χώρους, ώστε να αποκλειστεί η θέαση από τον ένα χώρο στον άλλον δια γυμνού οφθαλμού. Για τις ταυτόχρονες δράσεις ήταν απαραίτητη η εμπλοκή ενός ακόμη εκπαιδευτικού (εκτός της ερευνήτριας) σε ρόλο εμπνευστή. Κάθε ζεύγος δράσεων πραγματοποιήθηκε δύο φορές ώστε η κάθε ομάδα παιδιών να υποδυθεί και τους τέσσερις προαναφερόμενους ρόλους.

5.5.3. Εξοπλισμός ΤΠΕ

Ο τεχνολογικός εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις ήταν ο εξής: Ένα laptop Lenovo i.3, μία ασύρματη κάμερα tplink τύπου IP, ένα router μάρκας tplink. Με το συγχρονισμό των συσκευών δημιουργήθηκε αυτόνομο τοπικό δίκτυο επικοινωνίας.

Η εικόνα από την κάμερα μεταφερόταν μέσω του router στο laptop. Ακόμη χρησιμοποιήθηκαν δύο κινητά τηλέφωνα, και ένα tablet MLS.

Ο συγκεκριμένος εξοπλισμός αξιοποιήθηκε και για τη διενέργεια των πρώτων και των δεύτερων συνεντεύξεων

5.5.4. Παιχνίδια Ρόλων

5.5.4.1. Οι Διασώστες και ο Ρόλος τους

Οι πυροσβέστες Διασώστες, ως Πανόπτες, μέσω της τεχνολογίας σύμφωνα με το σενάριο του παιχνιδιού, βρίσκονταν σε ετοιμότητα και παρακολούθησαν με τη χρήση των ΤΠΕ τους αθλητές ώστε να τρέξουν για βοήθεια στην περίπτωση που λάμβαναν σχετικό σήμα. Οι Πυροσβέστες χρησιμοποίησαν το laptop και μέσω του δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των ψηφιακών συσκευών είχαν εικόνα και ήχο από τον αύλιο χώρο στον οποίο πήγε η ομάδα των αθλητών για τρέξιμο.

Όσο παρακολουθούσαν από το laptop τους αθλητές, η εμψυχώτρια κρατούσε την ομάδα, συγκεντρωμένη στην οθόνη ώστε την κατάλληλη στιγμή να τους κινητοποιήσει να επέμβουν για διάσωση στην περίπτωση που συμβεί κάτι σε κάποιον ή κάποιους από τους αθλητές. Δεν υπήρχαν διάλογοι πάρα μόνο οι συντονιστικές ενέργειες της εμψυχώτριας και κάποιες επεξηγηματικές φράσεις όπως *«οι αθλητές καλούν σε βοήθεια ...»*, *«...δείτε την εικόνα που μας ήρθε από το δορυφόρο..., πάμε να τους να βοηθήσουμε...»*. Οι Πυροσβέστες διασώστες διέθεταν το σχετικό εξοπλισμό όπως κόκκινα κράνη, κουτί πρώτων βοηθειών και μπουκάλια με νερό για τους αθλητές.

5.5.4.1.1 Εξοπλισμός και Αντικείμενα

Πάνω σε ένα φαρδύ τραπέζι της σχολικής αίθουσας υπήρχε τοποθετημένο το laptop καθώς και το router (τα τεχνητά μάτια του πανόπτη) το οποίο μετέφερε την εικόνα από την κάμερα επιτήρησης που κάλυπτε τον αύλιο χώρο στην οθόνη του laptop. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν από τους Πανόπτες διασώστες ήταν κόκκινα κράνη διασωστών, υλικά πρώτων βοηθειών, γάζες κλπ. καθώς και εμφιαλωμένα νερά.

5.5.4.2. Οι Αθλητές και ο Ρόλος τους

Οι αθλητές μετακινήθηκαν στον αύλιο χώρο μαζί με τον δάσκαλο εμψυχωτή. Ξεκίνησαν την γυμναστική τους, τρέξιμο περιμετρικά της αυλής όμως ο προπονητής τους (ο δάσκαλος εμψυχωτής) παραπατάει τραυματίζεται στο γόνατό του και ακινητοποιείται. Εξηγεί στην ομάδα ότι δεν μπορεί να περπατήσει και ότι πρέπει να έρθει επιτόπου βοήθεια. Τους εξήγησε ότι για να γίνει αυτό θα ενεργοποιήσει την κλήση εντοπισμού 112 με το κινητό του, οι διασώστες θα δουν στο Laptop που βρίσκονται και θα έρθουν για βοήθεια. Ο εμψυχωτής αναπαράστησε όλη την προαναφερόμενη διαδικασία του εντοπισμού. Χρησιμοποίησε κάποιες από τις παρακάτω φράσεις: «Ο τρόπος για να μας βρουν είναι να στείλω σήμα με το κινητό στο δορυφόρο για να φτάσει στην Πυροσβεστική».

5.5.4.2.1. Σκηνικό και Αντικείμενα

Ο χώρος της αυλής ήταν το ιδανικό σκηνικό για τρέξιμο στη φύση καθώς οι καιρικές συνθήκες το επέτρεπαν. Τα μόνα αντικείμενα ήταν το κινητό του εμψυχωτή – προπονητή για την κλήση ενώ η ένδυση των νηπίων εξυπηρετούσε την άθληση.

5.5.4.3. Κυνηγοί των Θησαυρών και ο Ρόλος τους

Οι κυνηγοί των θησαυρών ως Πανόπτες επιτηρούσαν από την οθόνη του laptop την παρέα που ετοιμάζεται να πάει διακοπές. Μόλις η παρέα θα έφευγε από το σπίτι, θα πήγαιναν να βρουν τα πολύτιμα αντικείμενα «θησαυρούς» που υπήρχαν στο σπίτι. Ο ρόλος της εμψυχώτριας ήταν να τονίζει στους κυνηγούς θησαυρών να παρακολουθούν με προσοχή την οθόνη ώστε μόλις απομακρυνθεί η παρέα από το σπίτι, να δράσουν αναζητώντας τους θησαυρούς.

5.5.4.3.1. Σκηνικό και Αντικείμενα

Για τους Πανόπτες κυνηγούς των θησαυρών χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τον προαναφερόμενο ψηφιακό εξοπλισμό με τον οποίο παρακολουθούσαν τους εκδρομείς χρησιμοποιήθηκαν προσωπίδες που φόρεσαν τα νήπια κατά την αναζήτηση των θησαυρών.

5.5.4.4. Οι Εκδρομείς

Όπως παιχνίδι ρόλου με τους αθλητές έτσι και το παιχνίδι με την παρέα που αναχωρεί από το χώρο συνάντησής τους για εκδρομή στη θάλασσα, διαδραματίστηκε στην αυλή του σχολείου. Τον νήπια με την καθοδήγηση του εμπυχωτή υποδύθηκαν την παρέα που συγκεντρώθηκε με σκοπό την εκδρομή στη θάλασσα. Πριν ξεκινήσει η ομάδα για την εκδρομή ο εμπυχωτής «ανέβασε» μια φωτογραφία στα social media (εικονικά) με κοινοποίηση παρουσίας που στάθηκε η αφορμή της κλοπής. Ο εμπυχωτής συντόνισε τη δράση. Αρχικά έκρυσαν το σεντούκι με τα νομίσματα και τα χρυσαφικά και τους κάλεσε να φωτογραφηθούν χρησιμοποιώντας το κινητό του, «...ελάτε να βγάλουμε όλοι μαζί μια φωτογραφία...θα την ανεβάσουμε στο face book να ξέρουν οι φίλοι μας ότι φεύγουμε γα τη θάλασσα...». Στη συνέχεια μετακινήθηκαν σε άλλο χώρο στο πίσω μέρος του κτιρίου. Με την επιστροφή τους στο σπίτι διαπίστωσαν την κλοπή.

5.5.4.4.1. Σκηνικό και Αντικείμενα

Ως σκηνικό χρησιμοποιήθηκε ένα μεγάλο σπίτι παιχνίδι που υπήρχε στην αυλή ως το σπίτι στο οποίο έβαλαν τα τιμαλφή τους και από το οποίο αναχώρησαν για την θάλασσα. Στο σπίτι παιχνίδι χωρούσαν τα νήπια ώστε να επιτελέσουν τα προαναφερόμενα δρώμενα. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένα ξύλινο κουτί (το σεντούκι) με διάφορα κοσμήματα και νομίσματα, ενώ για ταξιδιωτικές αποσκευές τα νήπια φόρεσαν τις σχολικές τσάντες τους.

5.5.4.5. Αλληλεπίδραση των Ομάδων

Αξίζει να σημειώνουμε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων ήταν η εξής: Διάσωσες – Αθλητές, Κυνηγοί θησαυρών – Εκδρομείς. Οι λεπτομέρειες της δράσης αντίδρασης, αποσαφηνίζονται στην αναλυτική παρουσίαση που ακολουθεί.

5.6. Αναλυτική Παρουσίαση της Υλοποιημένης Παρέμβασης

Οι επιμέρους δράσεις της παρέμβασης με την σειρά που υλοποιήθηκαν είναι οι εξής:

5.6.1. Ημέρα 1^η

Διάρκεια:20 min

1^η Δράση: Πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του Μύθου της Ιούς, με ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο και στις δράσεις του Πανόπτη. Η αφήγηση όπως προαναφέρθηκε εμπλουτίστηκε με εικόνες έργων τέχνης βασισμένες στο μύθο (βλ. Παράρτημα Ζ, σελ. 359).

2^η Δράση: Ακολούθησε δημιουργικός διάλογος ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα στα νήπια να κατανοήσουν το ρόλο του κάθε ήρωα του μύθου μέσα από τις ερωτήσεις και τις εντυπώσεις που εξέφρασαν. Στη συνέχεια συζητήθηκε η ιδέα των παιγνιδιών ρόλων με αφορμή το μύθο.

5.6.1. Ημέρα 2^η

Διάρκεια:27 min

1^η Δράση: Με στόχο την κατανόηση και την εμπάθυνση στα νοήματα του Μύθου η αφήγηση επαναλήφθηκε. Ακολούθησε η περιγραφή των παιγνιδιών ρόλων με τα οποία θα υποδύονταν τους Πανόπτες.

2^η Δράση: Συζήτηση –Θεατρικό παιχνίδι

Η παιδαγωγός ερευνήτρια έθεσε το πρόβλημα σχετικά με: «...το πως θα μπορούμε να βλέπουμε όπως έβλεπε ο Πανόπτης του Μύθου ». Πάνω σε αυτό το προβληματισμό αναπτύχθηκε δημιουργική συζήτηση για την ανάγκη να βρεθούν «τα σωστά μάτια». Στη συνέχεια οργανώθηκε θεατρικό παιχνίδι μικρής διάρκειας όπου ο καθένας τους αναζήτησε «τα κατάλληλα μάτια». Ξεκινώντας πρώτα από το σώμα του την αναζήτηση των ματιών, μετά πέρασε στην αναζήτηση των αντικειμένων στο χώρο. Μετά από μια αναζήτηση μέσω της καθοδήγησης των παιδαγωγών εντοπίστηκαν τα κατάλληλα μάτια στις συσκευές των ΤΠΕ που υπήρχαν στο τραπέζι της αίθουσας.

3^η Δράση: Μετά από ένα διάλειμμα ελεύθερων δραστηριοτήτων τα νήπια είχαν την ευκαιρία να δουν και να επιλέξουν τα αντικείμενα και αξεσουάρ των θεατρικών παιχνιδιών που θα πραγματοποιούσαμε την επόμενη ημέρα.

Θεωρήθηκε απαραίτητη η εξοικείωσή τους με αυτά και η ενημέρωση ως προς τις χρήσεις τους, για την ομαλή διεξαγωγή των παιχνιδιών.

5.6.1. Ημέρα 3^η

Διάρκεια:30 min

1^η Δράση: Με την προτροπή και την ενίσχυση της παιδαγωγού – ερευνήτριας, τα νήπια αφηγήθηκαν το Μύθο τμηματικά σε ομάδες τριών ατόμων. Στόχος ήταν να διεισδύσουν στους ρόλους που θα υποδύονταν αμέσως μετά. Τα νήπια στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η ομάδα των αθλητών μετακινήθηκε στην αυλή με το δάσκαλο εμπνευστή και η ομάδα των πυροσβεστών (Πανόπτες Διασώστες) στην αίθουσα στην οποία υπήρχε το laptop με το τοπικό σύστημα παρακολούθησης ενεργοποιημένο. Την ομάδα των πυροσβεστών καθοδηγούσε η παιδαγωγός ερευνήτρια ως εμπνευστή αλλά ήταν παρούσα και η παιδαγωγός της τάξης η οποία συμμετείχε επικουρικά σε όλη τη διαδικασία Ταυτόχρονα με τις προαναφερόμενες διαδικασίες τα νήπια μοιράστηκαν τα απαραίτητα αξεσουάρ και αντικείμενα.

2^η Δράση: Υλοποιήθηκε η πρώτη δράση με τους πυροσβέστες διασώστες σε ρόλο Πανόπτη να επιτηρούν την αυλή μέσα από το laptop, και τους αθλητές να γυμνάζονται στην αυλή στον ίδιο χρόνο. Οι διασώστες έτρεξαν να προσφέρουν βοήθεια στους αθλητές όταν είδαν από την οθόνη του υπολογιστή ότι ο προπονητής τραυματίστηκε. Στη συνέχεια ακολούθησε δημιουργική συζήτηση κατά την οποία τα νήπια έλαβαν πληροφορίες σχετικά με το πανευρωπαϊκό νούμερο έκτακτης ανάγκης 112 καθώς και το ρόλο του δορυφόρου στη διαδικασία εντοπισμού, αφού όπως έχουμε αναφέρει η κλήση του 112 ήταν εικονική.

5.6.1. Ημέρα 4^η

Διάρκεια:28 min

1^η Δράση: Ύστερα από μια σύντομη αναφορά στις δράσεις της προηγούμενης ημέρας, οργανώθηκαν οι δύο ομάδες με τη ίδια σύνθεση αλλάζοντας όμως τους

ρόλους. Δηλαδή οι αθλητές πήραν το ρόλο των διασωστών και οι διασώστες το ρόλο των αθλητών αντίστοιχα. Η εναλλαγή των ομάδων στους ρόλους είχε ως στόχο να βιώσουν τις διαδικασίες επιτήρησης συμμετρικά όλοι οι συμμετέχοντες. Για αυτό υλοποιήθηκαν για μια ακόμη φορά τα παιχνίδια αθλητές και διασώστες με την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση όπως και την προηγούμενη ημέρα.

2^η Δράση: Ακολούθησε συζήτηση για τις δράσεις στις οποίες τα νήπια ανέφεραν τις διαπιστώσεις τους, τις απορίες αλλά και τον ενθουσιασμό τους. Επιπλέον έγινε ξανά αναφορά στο ρόλο των δορυφόρων για τον εντοπισμό, κατόπιν της κλήσης του αριθμού έκτακτης ανάγκης το 112.

5.6.1. Ημέρα 5^η

Διάρκεια: 30 min

1^η Δράση: Πραγματοποιήθηκε ολιγόλεπτη αναφορά στις λεπτομέρειες για τις επόμενες δράσεις στις οποίες οι ομάδες θα υποδύονταν τους κυνηγούς των θησαυρών και την παρέα που πάει εκδρομή στη θάλασσα. Στη συνέχεια συστάθηκαν δυο ομάδες οι οποίες μετακινήθηκαν η κάθε μια στο χώρο που αντιστοιχούσε μαζί με τον εμψυχωτή/ τρια. Πραγματοποιήθηκαν οι δράσεις με χρήση Δραματικής Τέχνης κατά τις οποίες οι Κυνηγοί των θησαυρών επιτηρούσαν την παρέα που θα πήγαινε εκδρομή στη θάλασσα. Οι δράσεις επαναλήφθηκαν μία φορά ακόμη με ταυτόχρονη εναλλαγή των ομάδων σε αυτές.

2^η Δράση: Μετά το τέλος των παιχνιδιών ακολούθησε δημιουργική- αναστοχαστική συζήτηση γύρω από την ενέργεια της παρέας (κοινοποίηση φωτογραφίας) η οποία καθόρισε το αποτέλεσμα της κλοπής. Κατά τη διαδικασία αυτή τα νήπια έλαβαν γενικές πληροφορίες σχετικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook) τους λόγους όπου μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες το χρησιμοποιούν αλλά και τους κινδύνους που κρύβονται στη χρήση του. Αναλύθηκε επίσης το ζήτημα της φωτογραφίας την οποία είδαν οι «ψεύτικοι φίλοι» οι οποίοι ήταν οι Κυνηγοί των θησαυρών. Να σημειώσουμε εδώ ότι η ανάρτηση της φωτογραφίας δεν έγινε στην πραγματικότητα για ευνόητους λόγους. Παρουσιάστηκε εικονικά στα νήπια με το κινητό του εμψυχωτή, υποστηρίχθηκε όμως από το τοπικό κλειστό κύκλωμα παρακολούθησης και έτσι οι κυνηγοί των θησαυρών είδαν την αποχώρηση της παρέας. Δόθηκε επίσης η δυνατότητα στα νήπια να εκφράσουν τα αισθήματά τους για

το «πώς νιώθουμε όταν μας κλέβουν» καθώς ορισμένα εξέφρασαν ένα αίσθημα αδικίας, με αφορμή τοποθέτησης που σημειώθηκε ότι: «..δεν είναι δίκαιο όταν σου αρπάζουν κρυφά τα δικά σου πράγματα».

3^η Δράση: Με αφορμή το σύστημα παρακολούθησης που ήταν ακόμη ενεργοποιημένο και μεταφερόταν στο laptop η εικόνα από την αυλή χωρίς να κάνουμε χρήση των κινητών τέθηκε το πρόβλημα γύρω από το πώς έρχεται η εικόνα στο laptop. Ύστερα από ολιγόλεπτη ομαδική προσπάθεια και με την καθοδήγηση των παιδαγωγών εντοπίστηκε το μάτι (κάμερα) κρυμμένη σε ένα κουκλάκι (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 357) Στη συνέχεια τα νήπια περιεργάστηκαν το σύστημα επιτήρησης και αμέσως μετά μοιράστηκαν ισότιμα τον κρυμμένο θησαυρό (σοκολατάκια σε σχήμα νομίσματος).

5.6.1. Ημέρα 6^η

1^η Δράση: Ο κύκλος των δράσεων έκλεισε με την δοκιμή του συστήματος παρακολούθησης όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μετακινήσουν την κάμερα και να βλέπουν ότι μεταδίδει εικόνα χωρίς να συνδέεται με καλώδιο στο laptop και με την παρακολούθηση ορισμένων εικόνων που είχε καταγράψει το κλειστό σύστημα παρακολούθησης από τις προηγούμενες δράσεις. Ακολούθησε μια συζήτηση γύρω από τη δυνατότητα μεταφοράς και αποθήκευσης εικόνας και ήχου στις ψηφιακές συσκευές όπως οι υπολογιστές, τα Tablets, και τα κινητά τηλέφωνα αλλά και για το σύνολο των δράσεων, ο οποίος στόχευε στην «κριτική αποτίμηση» των διαδικασιών (Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008, σ. 83). Στη διάρκεια των ημερών της επόμενης εβδομάδας διενεργήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις, η συγκέντρωση των δεδομένων από τις κάρτες αξιολόγησης και των φύλλων εργασίας (ιχνογραφήματα) των νηπίων.

5.7. Ανάλυση Δεδομένων της 2^{ης} Έρευνας

Με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της δεύτερης ερευνητικής διαδικασίας πριν υλοποιηθεί η παρέμβαση με χρήση τέχνης διενεργήθηκε συνέντευξη, στο σύνολο των νηπίων τα δεδομένα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

5.7.1. Ανάλυση των Πρώτων Συνεντεύξεων (Πριν την Παρέμβαση)

5.7.1.1. 1^{ος} Άξονας

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνήθηκε εάν τα υποκείμενα γνωρίζουν τις ΤΠΕ, αν και πως τους επιτρέπεται να τις χρησιμοποιούν, εφόσον αυτές είναι διαθέσιμες στο οικογενειακό περιβάλλον. Ρωτήθηκαν επίσης για συγκεκριμένη λειτουργία των κινητών τηλεφώνων που αφορά στο φακό λήψης εικόνας. Από την ανάλυση του υλικού που συλλέχτηκε προέκυψαν τα εξής:

Βάσει των απαντήσεων της 1^{ης} ερώτησης η οποία διερεύνησε εάν τα υποκείμενα γνωρίζουν τις παρουσιαζόμενες Συσκευές ΤΠΕ, διαπιστώθηκε ότι: Όλα τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν τις προαναφερόμενες συσκευές ΤΠΕ και τις κατονομάζουν επιτυχώς,(Y.1),...έως και (Y12).

Με τη 1^β ερώτηση η οποία διερεύνησε εάν τα υποκείμενα γνωρίζουν ποιες από αυτές τις συσκευές υπάρχουν στο σπίτι τους διαπιστώθηκαν τα εξής: Τα 11 ερευνώμενα υποκείμενα (Y.1,2,3,4,6,7,8,9,10,11) ανέφεραν ότι έχουν όλες τις συσκευές, (laptop, tablet,κινητό τηλέφωνο). Αναλυτικά: (Y1) «..έχουμε laptop και tablet και κινητά με θήκη...», (Y2) «ναι έχουμε..εγώ έχω όμως το δικό μου tablet...» (Y.3) «..εκτός τα δικά μας τα ψεύτικα έχουμε και αληθινό υπολογιστή και αληθινό tablet και κινητά...», Τα ακόλουθα υποκείμενα τοποθετήθηκαν με παρόμοιο τρόπο (Y.4,6,7,10,11) «..Έχουμε υπολογιστή και tablet...» συμπληρωματικά αναφέρθηκαν και στα κινητά τηλέφωνα των γονέων «..και τα κινητά του μπαμπά και της μαμάς...», (Y.8) «...έχουμε απ όλα...»,(Y.9) «..δύο tablet αληθινά και υπολογιστή αληθινό...», (Y.12) « ...δύο υπολογιστές, tablet και κινητά...». Μόνο ένα Υποκείμενο (Y.5) από τα δώδεκα, ανέφερε ότι έχουν μόνο υπολογιστή και κινητά τηλέφωνα: (Y.5) «..έχουμε υπολογιστή και τα κινητά του μπαμπά και της μαμάς..»

Σύμφωνα με την 2^η ερώτηση με την οποία ερευνηθήκε εάν τα υποκείμενα χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, αν τους επιτρέπεται από τους γονείς καθώς και ποιες είναι οι χρήσεις που κάνουν, καταγράφηκαν τα εξής: Δέκα από τα δώδεκα υποκείμενα (Y.1,2,3,4,6,7,8,9,10,12) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν συνήθως μία από τις συσκευές ΤΠΕ. Ειδικότερα εννέα από τα προαναφερόμενα υποκείμενα χρησιμοποιούν κυρίως το tablet, και το (Y.2) χρησιμοποιεί το tablet και τον υπολογιστή. Ορισμένα από τα υποκείμενα ανέφεραν επίσης ότι δεν τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τον

υπολογιστή από καθόλου έως κάποιες φορές γιατί τους χρησιμοποιούν οι γονείς τους για να εργαστούν. (Y.3) «...ο μπαμπάς τον έχει μέχρι το βράδυ...», (Y.8) «...η μαμά γράφει σε αυτόν που είναι στο γραφείο...», (Y.12) «...Στους υπολογιστές δουλεύει η μαμά και ο μπαμπάς...» Δύο από τα δώδεκα υποκείμενα, (Y.5), (Y.11) ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. (Y.5) «...Μόνο ο μπαμπάς και Γιώργος ξέρει να το χρησιμοποιεί...», «... (Y.11) «...Μου το δίνει αλλά όχι ανοιχτό... θα ήθελα όμως να πατήσω τα γραμματάκια...». Τα υποκείμενα (Y.8) και (Y.9) ανέφεραν ότι χρησιμοποιεί και το κινητό τηλέφωνο κάποιες φορές. (Y.8) «...όταν δεν έχουμε ιντερνέτ τα βάζω στο κινητό της μαμάς...», (Y.9) «...μερικές φορές μου δίνει και το κινητό η μαμά ..άμα το tablet το θέλει ο αδερφός μου...»

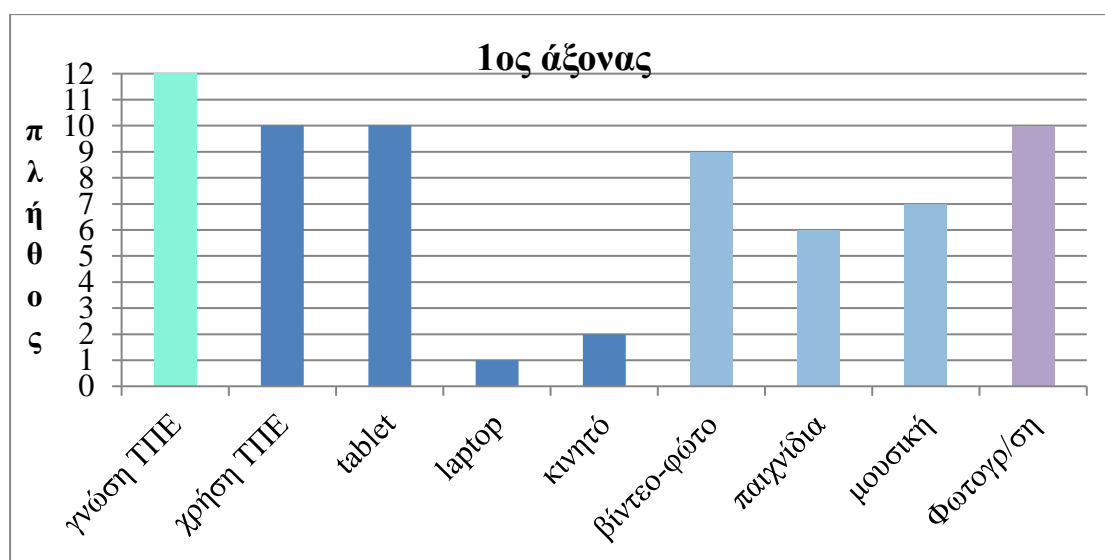
Η 2^η ερώτηση αφορούσε επίσης στις χρήσεις που κάνουν τα υποκείμενα στις συσκευές των ΤΠΕ. Τα δέκα υποκείμενα που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ανέφεραν ότι σε αυτές βλέπουν φωτογραφίες παρακολουθούν παιδικά βίντεο, παίζουν παιχνίδια και ακούν μουσική. (Y.1) « βλέπω με αυτοκινητάκια βίντεο...», (Y.2) «...Παίζω και βλέπω πέπα... ακούω ακαντού», (Y.3) «...βλέπω τα τραγούδια από τα ζουζούνια .» (Y.4) «...ακούω τραγούδια... βλέπω παιδικά »(Y.6) «...παίζουμε και βλέπουμε βίντεο με παιδικά και με τραγούδια», (Y.7) «...βλέπω και πέπα... και από όλα τα παιχνίδια ...βλέπω και ακούω τα ζουζούνια», (Y.8) «...βλέπω βίντεο και παίζω παιχνίδια και όταν δεν έχουμε ιντερνέτ τα βάζω στο κινητό της μαμάς...», (Y.9) «...στο tablet παίζω παιχνίδια και βλέπω και βίντεο, παιχνίδια πριγκιπικά...» (Y.10) «ακούω τραγούδια και βλέπω μι ζουζούνια...»(Y.12) «...στο tablet η μαμά, μου έβαλε παλιά παιχνίδια με βατραχάκια ... ακούω τραγουδάκια..., βλέπω τις φωτογραφίες... »

Στη συνέχεια με την 3^η ερώτηση τα υποκείμενα ρωτήθηκαν ένα γνωρίζουν τι είναι ο φακός της κάμερας του κινητού που υπήρχε μπροστά τους και σε τι μας χρησιμεύει. Διερευνήθηκε επίσης εάν γνωρίζουν τη διαδικασία λήψης φωτογραφίας και τους ζητήθηκε να υποδείξουν στην οθόνη αφής του κινητού το αντίστοιχο εικονίδιο. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψαν τα εξής:

Όλα τα υποκείμενα (Y1,2...έως και 12) γνωρίζουν τι είναι η κάμερα του κινητού και αναφέρθηκαν σωστά στη χρησιμότητά της. (Y.1) «...Κάμερα και βγάζει φωτογραφίες...» , (Y.2) «...Φωτογραφία και το γυρίζω και βλέπω τον εαυτό μου...», (Y.3) «...κάμερα και βλέπουμε τον εαυτό μας και βγάζουμε φωτογραφίες...» Τα ακόλουθα υποκείμενα απάντησαν κατά παρόμοιο τρόπο (Y.4,5,6,7,8,9,11) «...είναι

για φωτογραφίες και βίντεο...», (Y.12) «...Αυτό βγάζει φωτογραφίες και βίντεο...». Σε σχέση με το εικονίδιο της λήψης φωτογραφίας στην οθόνη αφής του κινητού μόνο δύο υποκείμενα το (Y1,7) δεν το αναγνώρισαν και υπέδειξαν εικονίδιο άλλης εφαρμογής. Τα υπόλοιπα δέκα έδειξαν το σωστό εικονίδιο και κάποια από αυτά ζήτησαν να φωτογραφίσουν κάτι.

Στον γράφημα 5.1 εμφανίζονται συνοπτικά τα ευρήματα του πρώτου άξονα της συνέντευξης που αναλύθηκαν προηγουμένως. Στην πρώτη στήλη φαίνεται ότι και δώδεκα υποκείμενα γνωρίζουν όλες τις συσκευές ΤΠΕ, στη δεύτερη στήλη φαίνεται ότι δέκα υποκείμενα τις χρησιμοποιούν. Στην τρίτη τέταρτη και πέμπτη στήλη του ίδιου χρώματος φαίνεται αριθμητικά πόσα υποκείμενα χρησιμοποιούν την κάθε συσκευή. Στην έκτη έβδομη και όγδοη στήλη φαίνεται ο αριθμός των υποκειμένων που αναφέρθηκε στην κάθε χρήση της συσκευής. Στην ένατη και τελευταία από δεξιά μωβ στήλη φαίνεται ο αριθμός των υποκειμένων που γνώριζαν τη διαδικασία λήψης φωτογραφίας στο κινητό τηλέφωνο.



Γράφημα 5.1: Ευρήματα του πρώτου άξονα της συνέντευξης

5.7.1.2. 2^{ος} Άξονας

Σύμφωνα με τον δεύτερο άξονα ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνήθηκε η γνώση ή η άποψη των υποκειμένων σχετικά με το ιντερνέτ και το Facebook, καθώς και εάν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις κάμερες παρακολούθησης εσωτερικών εξωτερικών χώρων και τους δορυφόρους, μέσα από σχετικές εικόνες που τους δόθηκαν.

Με την 4^η ερώτηση σχετικά με το ιντερνέτ από τα δεδομένα της συνέντευξης προέκυψαν τα εξής: Εννέα από τα δώδεκα υποκείμενα απάντησαν σε αυτή την ερώτηση (Y.2,Y.3, Y.4, Y.6, Y.8, Y.9, Y.10, Y.11, Y.12) περιέγραψαν το Ιντερνέτ μέσα από τη χρησιμότητά του όπως: (Y.2) «...Είναι για το tablet και έχω και YouTube εκεί βλέπουμε το Spiderman και το Ακαντού...», (Y.3) «...Είναι αυτό για να δουλεύει ο υπολογιστής και για να βλέπουμε πράγματα ...μμ.. παιχνίδια;...» (Y.4) «...Ναι είναι για τον υπολογιστή το θέλουμε για να γράφουμε, να βλέπουμε πράγματα...», (Y.6) «... Είναι αυτό για τα παιδικά να βλέπουμε...», (Y.8) «...Είναι για τα παιχνίδια και τα βίντεο, να δούμε παπούτσια καινούργια και έχει και καλώδια.. ...»,(Y.9) «...Το ιντερνέτ είναι για να κατεβάζουμε παιχνίδια και μια μηχανή να δούμε ρούχα...», (Y.10) «...Είναι αυτό για τον υπολογιστή και καμιά φορά κολλάει...» (Y.11) «...Το χρειαζόμαστε για να γράψουμε κάτι στον υπολογιστή και να τα στείλουμε κάπου...», (Y.12) «...Κάτι που φορτώνεις στα Tablet τα παιχνίδια...». Τα υποκείμενα (Y.1,5,7) δεν περιέγραψαν το ιντερνέτ έστω και μέσα από κάποια λειτουργία του όπως τα υπόλοιπα. Συγκεκριμένα ανέφεραν: (Y.1) «...Μμ δεν το ξέρω..μάλλον βοηθάει στο κινητό...», (Y.5) « όχι δεν το ξέρω...» (Y7) «...Δε το ξέρω ακριβώς αλλά εκεί που είναι έχει ένα κουμπί μικρό και το πατάμε και κλείνει...»

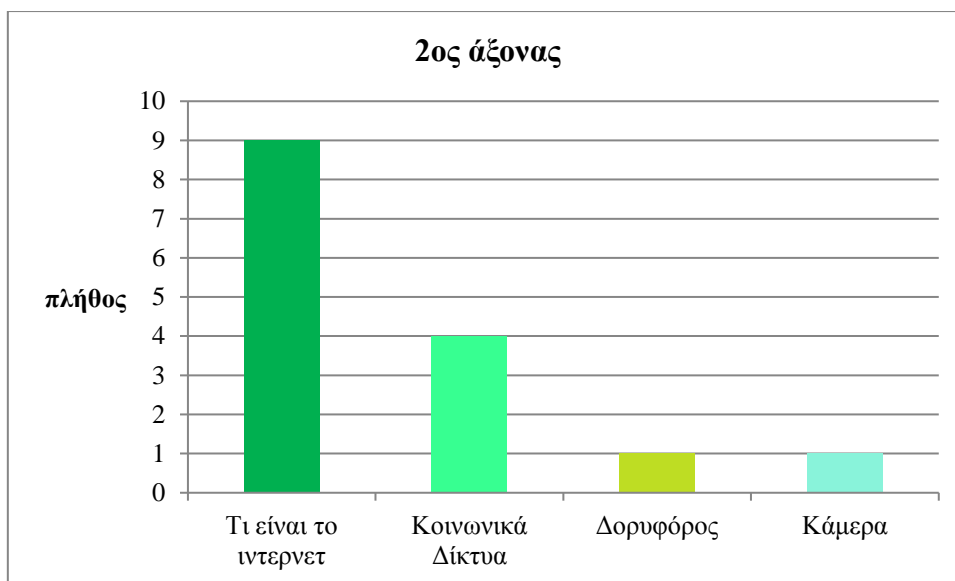
Μέσα από την 5^η ερώτηση με την οποία διερευνήθηκε η άποψη των υποκειμένων σχετικά με το Facebook, καταγράφηκαν τα εξής: Έξι από τα δώδεκα υποκείμενα (Y.1.6,7,8,9,12) απάντησαν ότι έχουν ακούσει για το Facebook. Ειδικότερα δήλωσαν: (Y.1) «...Ναι έχουν η μαμά και ο μπαμπάς ..πατάνε κουμπάκια στον υπολογιστή με αφήνουν να βλέπω», (Y.6) «...Ναι είναι στο κινητό της μαμάς...», (Y.7) «...Ναι είναι ένα παιχνίδι που είναι... αυτό στον υπολογιστή...», (Y.8) «...έχει η μαμά και κοιτάζει...» Το (Y.9) «...Το έχω ακούσει αλλά δε ξέρω τι είναι...», (Y.12) «...Είναι ένα παιχνίδι που παίζουν οι μεγάλοι....». ενώ τα υπόλοιπα έξι υποκείμενα δήλωσαν άγνοια κατά παρόμοιο τρόπο (Y.2,3,4,5,10,11), «...όχι, δε το ξέρω...» ή «...μμ.. δεν το έχω ακούσει...».

Στη συνέχεια βάσει των εικόνων του δορυφόρου και της Ψηφιακής κάμερας επιτήρησης που τους δόθηκαν, τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν αν γνωρίζουν τι είναι και σε τι μας χρησιμεύουν. Σχετικά με το δορυφόρο (6^η ερώτηση) καταγράφηκαν τα παρακάτω: Από τα δώδεκα υποκείμενα, τα έντεκα (Y.1,3,4,5,6,7,8,9, 10, 11,12) δεν γνωρίζουν τι είναι ο δορυφόρος ούτε μπορούν να τον κατονομάσουν. Όταν τους ζητήθηκε συμπληρωματικά να απαντήσουν με τι σου

μοιάζει ή τι μπορεί να είναι, ορισμένα υποκείμενα απάντησαν περιορισμένα (Y.4,5,6,10,) «...δε ξέρω..» ενώ τα υπόλοιπα προσπάθησαν να προσδιορίσουν το δορυφόρο λέγοντας τα εξής: (Y.1) «...μμ... με αεροπλάνο, ...», (Y.3) «...με διαστημόπλοιο...», (Y.7) «...μήπως είναι ελικόπτερο;...», (Y.8) «...Μήπως είναι πύραυλος που πάει στους πλανήτες;...», (Y.9) «...είναι τηλεσκόπιο...», (Y.12) «...Ένα μηχάνημα.. δε ξέρω... κάτι έρχεται στο μυαλό μου.. κάτι μηχάνημα για το διάστημα...». Ένα μόνο υποκείμενο από τα δώδεκα γνώριζε το δορυφόρο.(Y.2) «...είναι αυτό που βλέπουμε το φεγγάρι το λένε δορυφόρο, το στέλνουμε πάνω...».

Αναφορικά με την κάμερα επιτήρησης, (7^η ερώτηση), έντεκα από τα δώδεκα υποκείμενα (Y.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12) δεν την αναγνωρίζουν, ορισμένα από τα προαναφερόμενα υποκείμενα είτε αυθόρμητα είτε επειδή ρωτήθηκαν συμπληρωματικά για το τι μπορεί να είναι αυτή η συσκευή, την προσδιόρισαν ως εξής: (Y.1) «...μίζερ...»,(Y.3) Δε ξέρω... μοιάζει με φως άμα πατήσουμε το κουμπί θα ανάψει...», (Y.6) «...δε μου μοιάζει με τίποτα...», (Y.7) «...φως σβηστό...», (Y.8) «...μήπως είναι ντους;...», (Y.9) «...είναι μηχάνημα της κουζίνας...», (Y.12) «...είναι ένα μηχάνημα... σαν να έχει μάτι και καπελάκι...». Τα Υποκείμενα (Y.2,4,5,10) απάντησαν περιορισμένα « ...δε το ξέρω...». Ένα μόνο υποκείμενο από τα δώδεκα αναγνωρίζει την κάμερα και περιγράφει τη χρησιμότητά της.(Y.11) «...είναι κάμερα... » ρωτήθηκε συμπληρωματικά που την έχει δει και απάντησε: «...στην εκκλησία...» ρωτήθηκε επίσης αν την έχει δει μέσα ή έξω από την εκκλησία και απάντησε: «...όχι μέσα.. έξω στον τοίχο...». ρωτήθηκε για τη χρησιμότητά της και απάντησε, «...για να βλέπουν αν είναι κανένας κλέφτης...»

Στο γράφημα 5.2 αποτυπώνονται συνοπτικά τα ευρήματα της προηγούμενης ανάλυσης. Εννιά υποκείμενα περιέγραψαν το Ιντερνέτ (1^η στήλη αριστερά), τέσσερα αναφέρθηκαν στα κοινωνικά δίκτυα (facebook) (2^η στήλη), ένα απάντησε για το δορυφόρο (3^η στήλη) και ένα επίσης για την ψηφιακή κάμερα επιτήρησης (4^η στήλη).



Γράφημα 5.2: Ευρήματα του δεύτερου άξονα της συνέντευξης

5.7.1.3. 3^{ος} Αξονας

Με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνήθηκε εάν και πως τα ερευνώμενα υποκείμενα κατανοούν την έννοια της παρακολούθησης. Ειδικότερα ερωτήθηκαν τι σημαίνει κάποιος/α με παρακολουθεί, με ποιο τρόπο, αν θα χρησιμοποιήσει κάποιες συσκευές, αν είναι άνθρωπος ή μηχανή και εάν μπορούν να τον ή την φανταστούν. Τέλος τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αν η πράξη της παρακολούθησης είναι καλή ή κακή.

Με την 8^η ερώτηση του συνολικού πλάνου της ημιδομημένης συνέντευξης τα υποκείμενα εξέφρασαν την γνώμη τους για την παρακολούθηση. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι εξής; Από τα δώδεκα υποκείμενα τα έντεκα, (Y.1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12) εξέφρασαν γνώμη - άποψη για το τι σημαίνει κάποιος με παρακολουθεί. Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι παρακολούθηση είναι όταν κάποιος μας ακολουθεί, ή κρυφοκοιτάζει, ή θέλει να μας κλέψει, (Y.1) «...μας πολεμάει και έρχεται από πίσω...», (Y.2) «...θέλει να κλέψει τα πράγματα του άλλου...», (Y.3 είναι κάποιος που κοιτάει κρυφά και μόλις φύγει η κυρία από το σχολείο μπαίνει μέσα και διαλύει τα πράγματα...» (Y.4) «...κρύβεται και δεν τον βλέπουμε και μας κοιτάζει...», (Y.5) «...Μας κοιτά από πίσω...». (Y.6) «...πάει να τον βαρέσει τον άλλον ...», (Y.7) «...κρυφοκοιτάει...», (Y.9) «...πάει να πει... πάω να κλέψω...», (Y.11) «...φτιάχνει παγίδες για να μας πιάσει...». Αξίζει να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα (Y.2,3) έδωσαν και επιπλέον περιγραφές για την παρακολούθηση εκτός από τις προαναφερόμενες. (Y.2) «... μπορεί να κάνει βόλτες, ταξίδια και να παρακολουθεί...»,

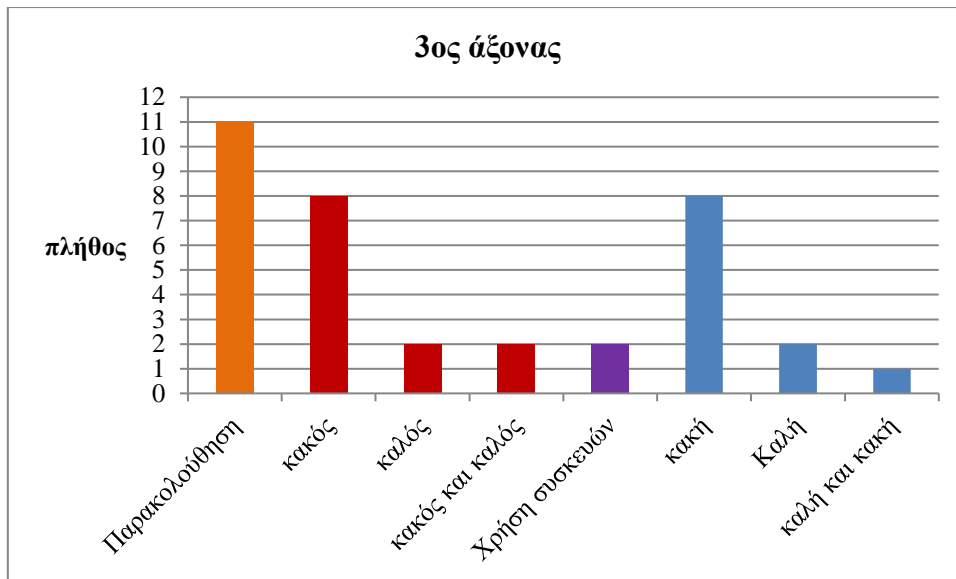
(Y.3) «...είναι και όταν παίζουμε και μας παρακολουθεί ένα παιδάκι...». Τα υποκείμενα (Y.8,12) έδωσαν μια διαφορετική εκδοχή της παρακολούθησης. Συγκεκριμένα είπαν: (Y.8) «...είναι άνθρωπος και παίζει κρυφτό...», (Y.12) «...είναι όταν ο μπαμπάς παρακολουθεί που παίζουμε εμάς...» ρωτήθηκε συμπληρωματικά ποιους ακριβώς εννοεί και απάντησε «...εμένα και τον αδερφό μου..». Ένα μόνο υποκείμενο από το σύνολο των δώδεκα δεν προσδιόρισε την παρακολούθηση, (Y.10) «...δεν το θυμάμαι αυτό...». Στα υποκείμενα που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση τους ζητήθηκε με την (9^η ερώτηση), να περιγράψουν πως φαντάζονται κάποιον/α που παρακολουθεί. Από τις απαντήσεις τους καταγράφηκαν τα παρακάτω: Οχτώ υποκείμενα περιέγραψαν αυτόν που παρακολουθεί με κακούς χαρακτηρισμούς. Εφτά υποκείμενα δήλωσαν ότι τον φαντάζονται κακό (Y.1,3,4,5,6,7,9,11). Ειδικότερα τα υποκείμενα (Y.1,4,6,7,9,11) είπαν κατά παρόμοιο τρόπο: «...είναι κακός άνθρωπος...» το Υποκείμενο (Y.2) «...όταν είναι καλός πάει ταξίδια και παρακολουθεί και κακός όταν θέλει να κλέψει τα πράγματα του άλλου...» το (Y.5) «... είναι λίγο κακός...». Το υποκείμενο (Y.3) αναφέρθηκε στην πονηριά, (Y.3) «...τον φαντάζομαι να είναι πονηρός...». Μόνο το υποκείμενο (Y.8) διαφοροποιήθηκε από το σύνολο λέγοντας: (Y.8) «...είναι καλός..θέλει να παίζει κρυφτό...». Το υποκείμενο (Y.12) δεν ρωτήθηκε καθώς στην προηγούμενη ερώτηση δήλωσε ότι παρακολουθήση είναι όταν ο μπαμπάς παρακολουθεί τα παιδιά του που παίζουν. Αξιίζει να σημειωθεί ότι η απάντηση που έδωσαν όλα τα υποκείμενα στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι σε συμφωνία με την ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση. Όσα υποκείμενα περιέγραψαν την παρακολούθηση ως κακή πράξη, φαντάζονται αυτόν που τη διαπράττει κακό, το υποκείμενο που περιέγραψε την παρακολούθηση «ως παιχνίδι κρυφτό» τον φαντάζεται καλό, το ίδιο ισχύει και για το (Y.2) που περιέγραψε δυο εκδοχές παρακολούθησης.

Στη συνέχεια με την 10^η ερώτηση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να τοποθετηθούν σχετικά με το αν αυτός/ή που παρακολουθεί μπορεί να χρησιμοποιεί κάποια συσκευή ή μηχανή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις προέκυψαν τα εξής: Τρία υποκείμενα (Y.1,5,7) ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιεί κάτι (Y.1) «...όχι θέλει να μας πάρει τα πράγματα...», (Y.5) «...όχι μας ακολουθεί κρυφά...», (Y.7) «...όχι μόνο κοιτά τι κάνουμε...». Δύο υποκείμενα ανέφεραν το τηλεσκόπιο (Y.3,4) «...ναι με τηλεσκόπιο..». ένα ακόμη υποκείμενο ανέφερε το αυτοκίνητο (Y.6) «...με ένα αμάξι να είναι μέσα και να τρέχει

γρήγορα...», Το (Y.9) «...μπορεί να κρατάει λέιζερ φωτιά...» Μόνο δύο υποκείμενα (Y,2,11) ανέφεραν την κάμερα (Y,2,11) συγκεκριμένα: (Y.2) «...μπορεί να πάρει ένα μηχάνημα σαν αυτό με τη φωτογραφία και να βλέπει...», (Y.11) «...Σφυρί, κάμερα και να μας κοιτάει...».

Με την τελευταία 11^η ερώτηση του τρίτου άξονα ζητήθηκε από τα υποκείμενα να πουν τη γνώμη για την παρακολούθηση αν είναι συγκεκριμένα καλή η κακή πράξη. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα παρακάτω: Οχτώ υποκείμενα (Y.1,3,4,5,6,7,9,11) δήλωσαν ότι είναι κακή πράξη. Και απάντησαν κατά παρόμοιο τρόπο: (Y.1,4,6,11) «...Είναι κακό να μας παρακολουθούν». (Y.3) «...κακό θέλει να μας κλέψει όλα τα παιχνίδια και δε θα έχουμε...» (Y.9) «...είναι κακό θέλει να μας κλέψει...». Ένα υποκείμενο (Y.2) ανέφερε δυο εκδοχές, (Y2) «...και καλό και κακό » και το υποκείμενο (Y.8) τη χαρακτήρισε καλή πράξη (Y.8) «...καλό είναι ...». Για το υποκείμενο (Y.12) δεν ρωτήθηκε καθώς στην προηγούμενη ερώτηση δήλωσε ότι η παρακολούθηση είναι μια καλή πράξη, αφού όπως διαπιστώθηκε στη 8^η ερώτηση η αντίληψη που έχει για την παρακολούθηση παραπέμπει στη γονεϊκή προσοχή. Στη συνέχεια τα υποκείμενα ρωτήθηκαν ένα θα ήθελαν να πουν ή να προσθέσουν κάτι σχετικό με τη συνέντευξη, τις εικόνες (του δορυφόρου και της κάμερας) και τις συσκευές των ΤΠΕ που είχαν μπροστά τους. Κανένα υποκείμενο δεν δήλωσε κάτι. Τέλος με την ολοκλήρωση της συνέντευξης τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν την παρακολούθηση σε ένα φύλλο ιχνογραφίας όπως τα ίδια θα ήθελαν. Στην πλειοψηφία τους αναπαράστησαν στα σκίτσα τους υποθέσεις παρακολούθησης οι οποίες συμφωνούν με τις περιγραφές που έδωσαν στη συνέντευξη για την παρακολούθηση.

Στο γράφημα 5.3 παρουσιάζονται συνοπτικά και ποσοτικά οι απαντήσεις των ερωτήσεων του τρίτου άξονα. Έντεκα υποκείμενα περιέγραψαν την παρακολούθηση, (πορτοκαλί στήλη). Οχτώ υποκείμενα φαντάζονται ως κακό αυτόν που παρακολουθεί, δύο ακόμα καλό, και άλλα δύο καλό και κακό (κόκκινες στήλες). Δυο επίσης υποκείμενα ανέφεραν τη χρήση συσκευών παρακολούθησης (μωβ στήλη), οχτώ χαρακτήρισαν κακή την πράξη της παρακολούθησης, δυο καλή και δύο ακόμη καλή και κακή (μπλε στήλες).



Γράφημα 5.3: Ευρήματα του τρίτου άξονα της συνέντευξης

5.7.1.4. Αποτελέσματα των Πρώτων Συνεντεύξεων

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που προηγήθηκε προκύπτει ότι όλα τα υποκείμενα γνωρίζουν τις συσκευές ΤΠΕ τις κατονομάζουν επιτυχώς και αναφέρονται σε αυτές που υπάρχουν στο σπίτι τους.

Σχετικά με την ενασχόλησή τους με τις ΤΠΕ διαπιστώνεται ότι σχεδόν στην πλειοψηφία τους, (δέκα από τα δώδεκα υποκείμενα) τις χρησιμοποιούν. Ειδικότερα χρησιμοποιούν κυρίως το tablet και μόνο ένα χρησιμοποιεί και τον υπολογιστή. Ακόμη διαπιστώνεται ότι δεν τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή από καθόλου έως λίγο γιατί τον χρησιμοποιούν οι γονείς τους για να εργαστούν. Το είδος της ενασχόλησης και χρήσης των ΤΠΕ όπως προκύπτει αφορά στην ψυχαγωγία τους καθώς ανέφεραν ότι κυρίως βλέπουν φωτογραφίες, παρακολουθούν παιδικά βίντεο, παίζουν παιχνίδια και ακούν μουσική. Διαπιστώνεται ακόμη ότι υπάρχει εξοικείωση με τις ΤΠΕ καθώς όλα τα υποκείμενα γνωρίζουν την κάμερα του κινητού τηλεφώνου και του tablet αναφέρονται σωστά στη χρησιμότητά της ενώ σχεδόν στην πλειοψηφία τους, (εκτός από δυο υποκείμενα), υποδεικνύουν σωστά το εικονίδιο στην οθόνη αφής, που ενεργοποιεί την διαδικασία λήψης φωτογραφίας. Ο όρος ιντερνέτ διαπιστώνεται ότι δεν είναι εντελώς άγνωστος για τα υποκείμενα καθώς εννέα από τα δώδεκα το περιέγραψαν μέσα από τη χρησιμότητά του, όπως η πρόσβαση σε παιχνίδια και μουσική, η αγορά υποδημάτων, η αποστολή γραπτών μηνυμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις τοποθετήσεις τους για το ιντερνέτ χρησιμοποίησαν όρους και λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε ευρέως όταν αναφερόμαστε σε ψηφιακές λειτουργίες όπως: «YouTube», «κολλάει», «φορτώνει» «κατεβάζουμε» «στέλνουμε». Σε σχέση με τα κοινωνικά δίκτυα και συγκεκριμένα για το Face book διαπιστώνεται ότι υπάρχει ελάχιστη και συγκεχυμένη γνώση καθώς μόνο έξι από τα δώδεκα υποκείμενα απάντησαν περιορισμένα ότι έχουν ακούσει για το Face book από τους γονείς τους, και μόνο ένα υποκείμενο το περιέγραψε ως παιχνίδι για μεγάλους, ενώ τα υπόλοιπα έξι δήλωσαν άγνοια. Ακόμα λιγότερη είναι η γνώση που αποτυπώνεται από τα δεδομένα για τους δορυφόρους και τις κάμερες επιτήρησης εξωτερικών χώρων. Μόνο ένα υποκείμενο γνωρίζει για το δορυφόρο και ένα ακόμη διαφορετικό από το προηγούμενο, διαθέτει γνώση για την κάμερα, την οποία τεκμηρίωσε επαρκώς με την τοποθέτησή του. Τα υπόλοιπα υποκείμενα δεν διαθέτουν γνώση, και υποθέτουν για το δορυφόρο ότι είναι αεροπλάνο ή ελικόπτερο και για την κάμερα επιτήρησης ότι μπορεί να είναι κουζινομηχανή, συσκευή ντους, και συσκευή φωτισμού.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της παρακολούθησης διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους διαθέτουν άποψη και περιγράφουν την παρακολούθηση ως πράξη με σκοπό τη ληστεία και την αρπαγή αντικειμένων. Δυο υποκείμενα προσδιόρισαν την παρακολούθηση μέσα από μια άλλη οπτική. Ειδικότερα ως την γονεϊκή επίβλεψη στη μια περίπτωση και ως παιχνίδι, συγκεκριμένα το κρυφτό, στην άλλη. Ένα μόνο υποκείμενο από το σύνολο των δώδεκα δεν προσδιόρισε την παρακολούθηση. Εφτά υποκείμενα δήλωσαν ότι φαντάζονται κακό, ή λίγο κακό και πονηρό τον άνθρωπο που παρακολουθεί. Ένα μόνο υποκείμενο έδωσε διπλή ιδιότητα «κακός» στην περίπτωση που πάει να κλέψει, «καλός» όταν παρακολουθεί (εννοώντας ότι παρατηρεί) στα ταξίδια του. Για τα δυο υποκείμενα με τη διαφορετική τοποθέτηση που προαναφέρθηκε, στη μια περίπτωση αυτονομία είναι καλός γιατί είναι ο μπαμπάς του και στην άλλη τον φαντάζεται καλό γιατί παίζει παιχνίδι. Τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους δεν συνδέουν την παρακολούθηση με τις ΤΠΕ καθώς οι μόνες συσκευές που πιστεύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι κυρίως το τηλεσκόπιο και μεμονωμένα αναφέρθηκε το αυτοκίνητο. Μόνο δυο υποκείμενα αναφέρονται στη φορητή κάμερα στην μια περίπτωση και τη φωτογραφική μηχανή στην άλλη, σαν πιθανά εργαλεία παρακολούθησης. Τέλος τα υποκείμενα χαρακτηρίζουν κακή ενέργεια την

παρακολούθηση στην πλειοψηφία τους, εκτός από ένα υποκείμενο που δίνει και την εκδοχή της καλής σε ορισμένες περιπτώσεις, δυο ακόμη υποκείμενα τη θεωρούν καλή ενέργεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τοποθέτηση των υποκειμένων σχετικά με την ενέργεια καλή ή κακή της παρακολούθησης. βρίσκεται σε συμφωνία με τις περιγραφές κάποιου που παρακολουθεί. Δηλαδή όσα υποκείμενα περιέγραψαν την παρακολούθηση ως κακή πράξη, φαντάζονται αυτόν που τη διαπράττει κακό, το ίδιο ισχύει και για τα υπόλοιπα υποκείμενα που έδωσαν την εκδοχή της καλής ενέργειας και της καλής και κακής σε μια περίπτωση. αντίστοιχα.

5.7.2. Ιχνογραφήματα πριν από την Παρέμβαση

Ζητήθηκε από τα νήπια να ζωγραφίσουν την παρακολούθηση όπως τα ίδια την κατανοούν. Τα νήπια σχεδίασαν μια σύντομη υπόθεση παρακολούθησης και την περιέγραψαν με το σύντομο προφορικό λόγο τους. Τα λεγόμενά τους αναφέρονται στο κάτω μέρος του κάθε σκίτσου.



Εικόνα 5.7.2.1: Ιχνογράφημα Υ(1)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.1). Το νήπιο σχεδίασε έναν κακό, (το μεγάλο σκίτσο) να παρακολουθεί έναν άνθρωπο καλό, με σκοπό να του κλέψει τις φράουλες (τα ροζ σχήματα με τις μαύρες βούλες).



Εικόνα 5.7.2.2: Ιχνογράφημα Υ(2)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.2) το νήπιο σχεδίασε έναν κακό, το σκίτσο με τα καφέ μαλλιά να πηγαίνει πίσω από τον καλό, μαύρο σκίτσο, και να τον ακολουθεί κρυφά.



Εικόνα 5.7.2.3: Ιχνογράφημα Υ(3α)

Το νήπιο σχεδίασε μια κυρία (μεγάλο σκίτσο) (Εικόνα 5.7.2.3α) να κρατά δύο χυμούς (διακρίνονται τα καλαμάκια). Τους είχε αγοράσει από τον κύριο στο πάνω μέρος του ιχνογραφήματος, ενώ ο νεαρός με τη μαύρη μάσκα παρακολουθεί την κυρία για να κλέψει τους χυμούς



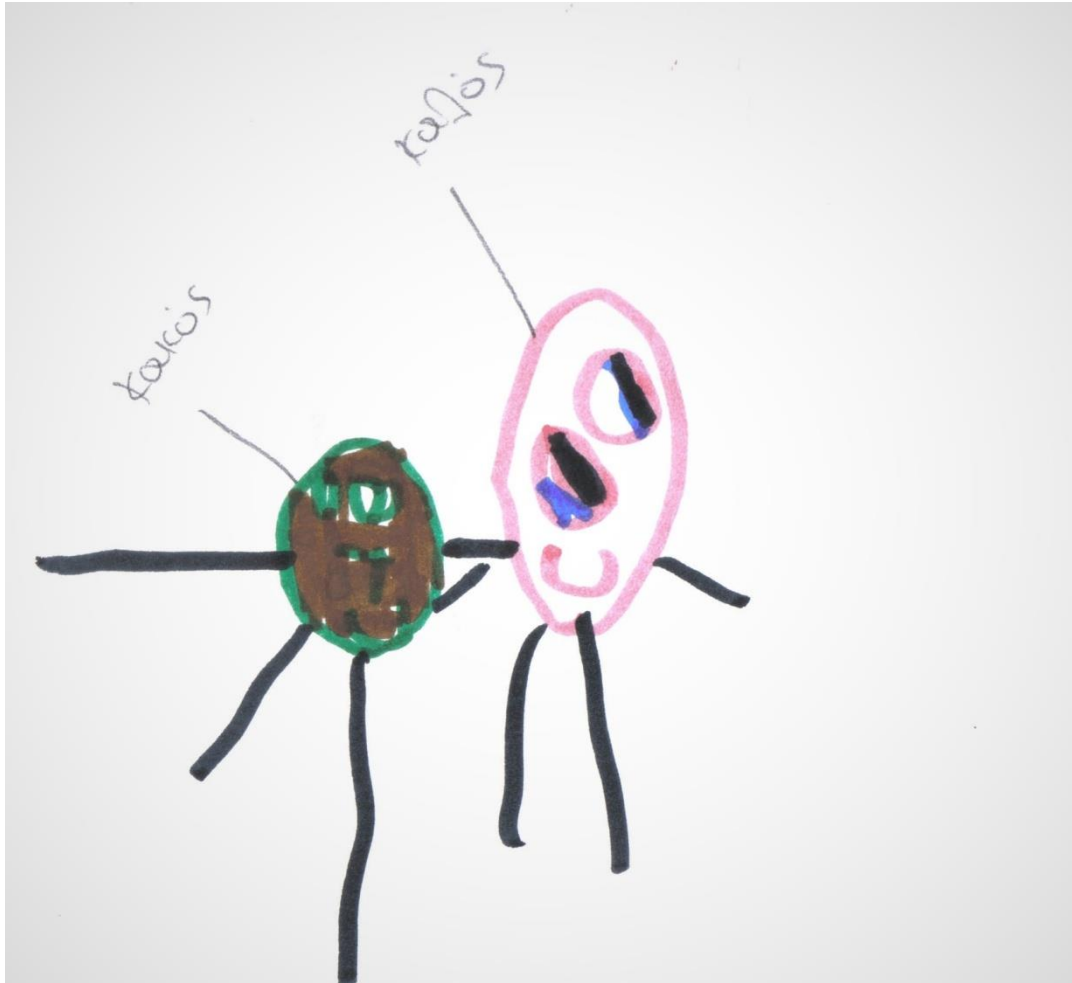
Εικόνα 5.7.2.4: Ιχνογράφημα Υ(3β)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.4) το νήπιο σχεδίασε τον μπαμπά της να παρακολουθεί τηλεόραση (το κόκκινο τετραγωνισμένο περίγραμμα) και από πίσω είναι ο αδερφός (το σκίτσο με τα κόκκινο χρώμα) που παρακολουθεί και αυτός.



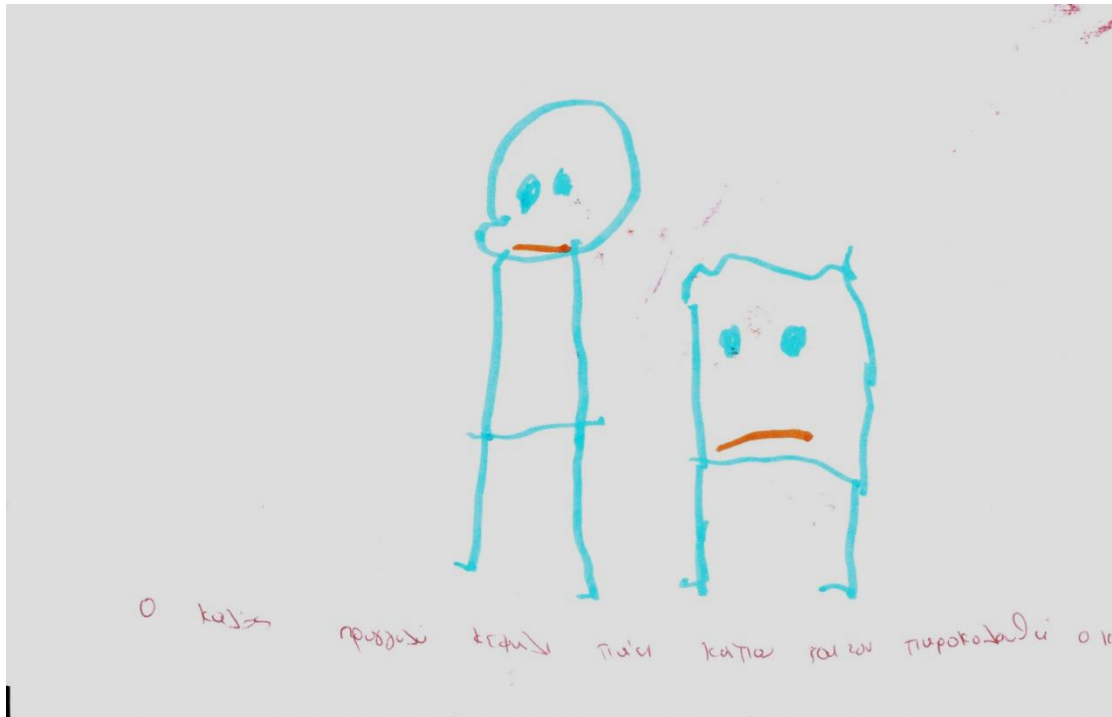
Εικόνα 5.7.2.5: Ιχνογράφημα Υ(4)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.5) το νήπιο σχεδίασε έναν κακό, η μαύρη φιγούρα, να πηγαίνει πίσω από τον καλό, κόκκινη φιγούρα, και να τον ακολουθεί κρυφά. Θέλει να δει που πηγαίνει χωρίς να τον καταλάβει.



Εικόνα 5.7.2.6: Ιχνογράφημα Υ(5)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.6) το νήπιο σχεδίασε έναν κακό, (η καφέ φιγούρα με το πράσινο περίγραμμα), να πηγαίνει πίσω από τον καλό, (κόκκινη φιγούρα), και να προσπαθεί να τον πιάσει.



Εικόνα 5.7.2.7: Ιχνογράφημα Υ(6)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.2.7) το νήπιο σχεδίασε έναν άνθρωπο που πάει βόλτα (ή φιγούρα με το στρογγυλό κεφάλι), και να τον ακολουθεί ο κακός για να δει που πάει, (τετράγωνη φιγούρα)



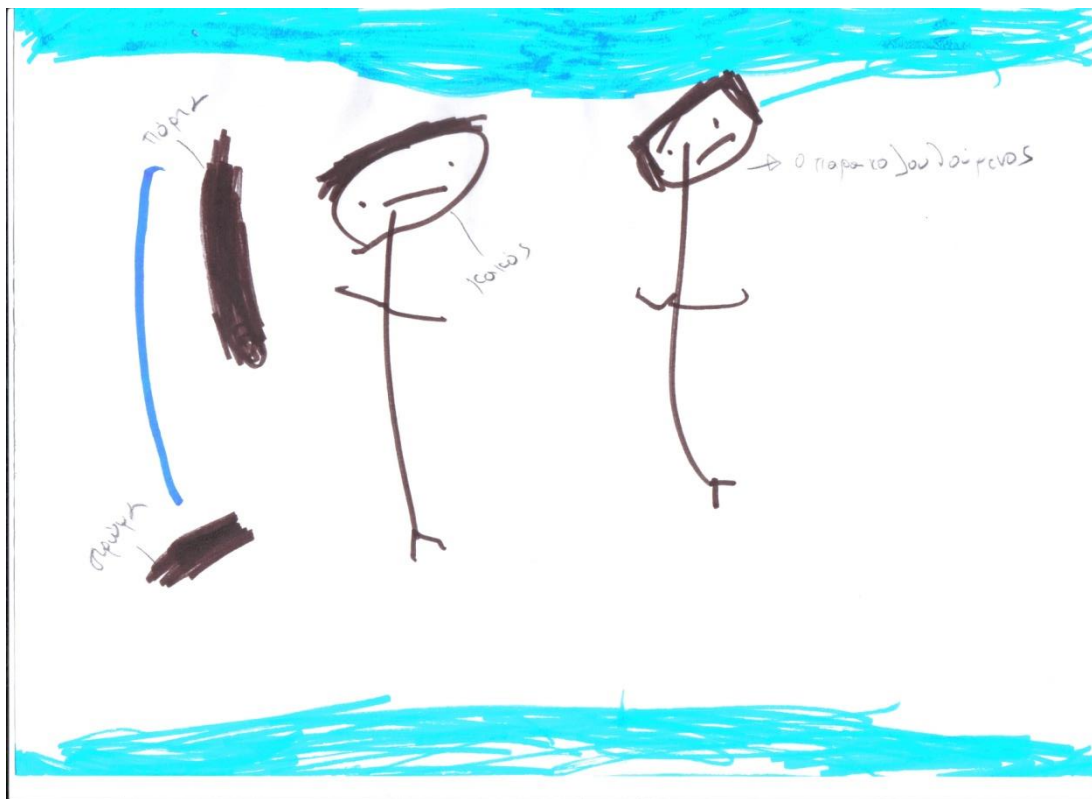
Εικόνα 5.7.2.8: Ιχνογράφημα Υ(7)

Η κυρία (ροζ φιγούρα) (Εικόνα 5.7.2.8) κρατά στο χέρι κέικ και θέλει να το φάει. Κάποιος που είναι κακός από πίσω το παρακολουθεί για να το αρπάξει.



Εικόνα 5.7.2.9: Ιχνογράφημα Υ(8)

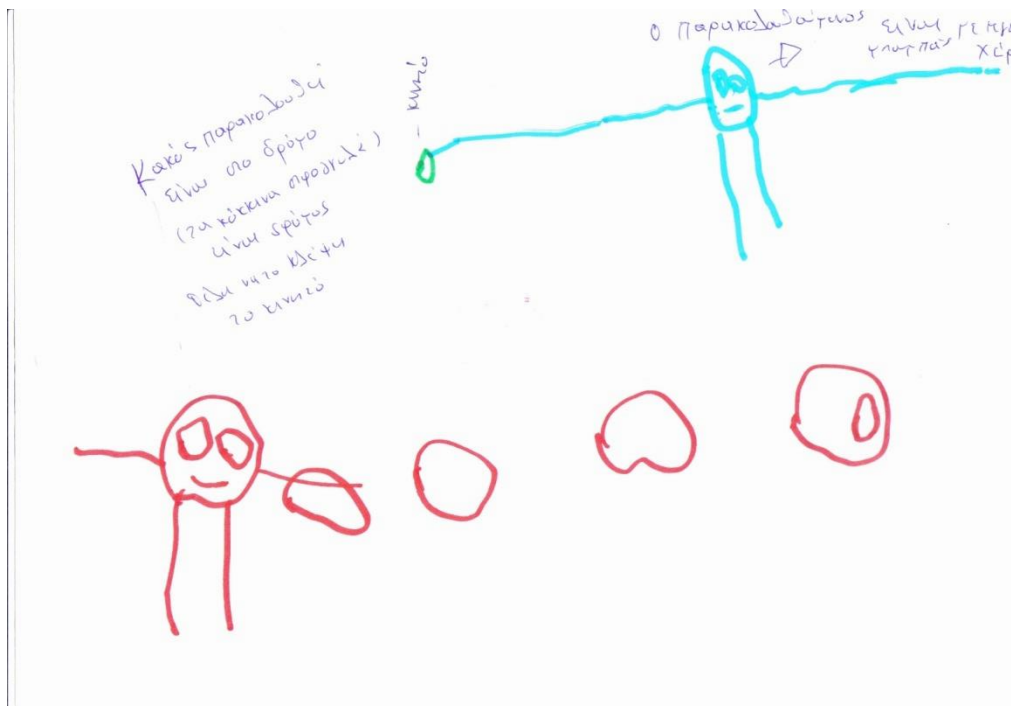
Το νήπιο σχεδίασε δυο παιδιά όπου το ένα παρακολουθεί το άλλο κρυμμένο πίσω από το δέντρο (Εικόνα 5.7.2.9). Κρύβεται για να μην το δει ο φίλος του γιατί παίζουν κρυφτό, ενώ εκείνο ψάχνει να τον βρει (πράσινο σκίτσο).



Εικόνα 5.7.2.10: Ιχνογράφημα Υ(9)

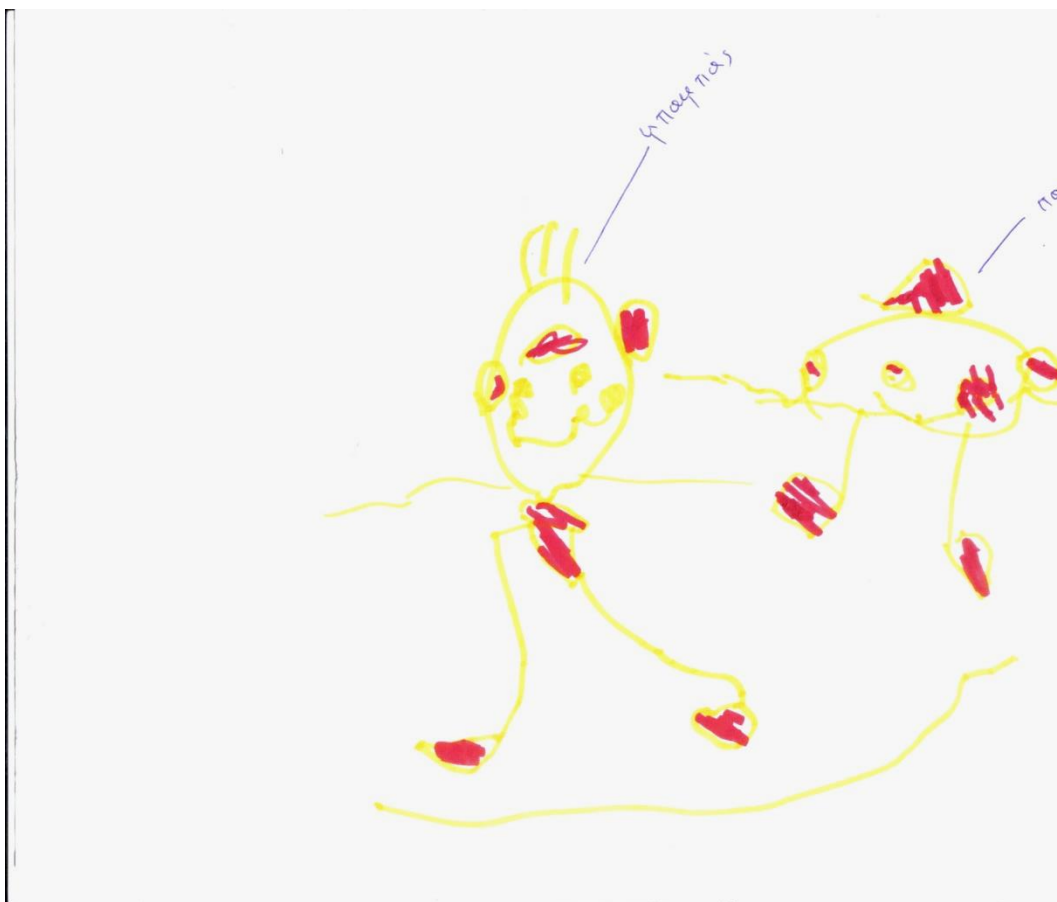
Το νήπιο σχεδίασε ένα κακό να παρακολουθεί ένα καλό άνθρωπο την ώρα που φεύγει από το σπίτι του (Εικόνα 5.7.2.10). « Περιμένει να φύγει για να του σπάσει την πόρτα» (καφέ όρθιο μακρόστενο σχήμα) « και να μπει μέσα να κλέψει το στρώμα του μωρού» (μικρό καφέ σχήμα κάτω αριστερά).

Το Υ(10) δεν σχεδίασε κάποια περίπτωση παρακολούθησης όπως αντίστοιχα και στη συνέντευξή του δήλωσε αδυναμία στο να περιγράψει τι είναι η παρακολούθηση.



Εικόνα 5.7.2.11: Ιχνογράφημα Υ(11)

Το νήπιο αναπαράστησε ένα μπαμπά με μεγάλα χέρια (μπλε φιγούρα) να μιλά στο κινητό του (Εικόνα 5.7.2.11). Ένας κακός (κόκκινο σκίτσο) περπατά στον απέναντι πεζοδρόμιο (κόκκινα στρόγγυλα) και τον παρακολουθεί με σκοπό να του αρπάξει το κινητό.



Εικόνα 5.7.2.12: Ιχνογράφημα Υ(12)

Το νήπιο σχεδίασε ένα μπαμπά (Σκίτσο με τα όρθια μαλλιά) να παρακολουθεί το παιδί του όταν παίζει και να το προσέχει (Εικόνα 5.7.2.12).

5.7.2.1. Αποτίμηση Ιχνογραφήματων

Στα ιχνογραφήματα τα υποκείμενα σχεδίασαν υποθέσεις παρακολούθησης οι οποίες αντανακλούν τις απόψεις που κατέθεσαν στη συνέντευξη. Πρόκειται για υποθέσεις παρακολούθησης με σκοπό την τέλεση κακών πράξεων όπως η ληστεία κυρίως, αλλά και η σωματική βία και η πρόκληση ζημιάς. Όπως και στις συνεντεύξεις τους, έτσι και στα ιχνογραφήματά τους, δεν εμπεριέχεται η χρήση ψηφιακής τεχνολογίας ως εργαλείο που εξυπηρετεί την παρακολούθηση. Οι περιγραφές των υποκειμένων για τα ιχνογραφήματά τους ταυτίστηκαν με τις απαντήσεις κατά τη συνέντευξή τόσο στις περιγραφόμενες υποθέσεις παρακολούθησης, όσο και στην τοποθέτησή τους για το

αν η πράξη της παρακολούθησης πιστεύουν ότι είναι μια καλή η κακή πράξη. Ειδικότερα όσα χαρακτήρισαν στη συνέντευξη την πράξη της παρακολούθησης κακή, στο ιχνογράφημά τους αυτός που παρακολουθεί περιγράφεται ως κακός, το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις που η παρακολούθηση χαρακτηρίζεται καλή πράξη. Τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους, περιγράφοντας τα ιχνογραφήματά τους, χρησιμοποιούν τις λέξεις «κακό, κλοπή, κλέψιμο». Μόνο δυο υποκείμενα παρουσιάζουν διαφορετική εκδοχή της παρακολούθησης, ως παιχνίδι (κρυφτό), ως την προσοχή του γονέα προς στο παιδί, αλλά και την παρακολούθηση εκπομπής στην τηλεόραση.

5.7.3. Ανάλυση Δεύτερων Συνεντεύξεων (Μετά την Παρέμβαση)

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με τη χρήση Δραματικής Τέχνης, συλλέχθηκαν νέα δεδομένα από τα ερευνώμενα υποκείμενα, με τη διαδικασία της συνέντευξης. Όπως και στην πρώτη συνέντευξη, η διαδικασία υλοποιήθηκε με την χρήση ημιδομημένου πλάνου ερωτήσεων, καταναμημένες σε τρεις άξονες.

5.7.3.1. 1^{ος} Άξονας

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων αφορούσε στη διερεύνηση της κατανόησης του Μύθου της Ιούς που λειτούργησε ως αφορμή για την παρέμβαση μέσω της Δραματικής Τέχνης. Ειδικότερα εξετάστηκε εάν τα ερευνώμενα υποκείμενα οικειοποιήθηκαν τη πλοκή, αντιλήφθηκαν τον ρόλο των ηρώων και κυρίως του Πανόπτη, καθώς διαμέσου αυτού νοηματοδοτήθηκαν οι ακολουθούμενες θεατροπαιδαγωγικές δράσεις.

Με την 1^η ερώτηση, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφερθούν στον Μύθο, στους ήρωες και κυρίως στον ρόλο του Πανόπτη και τις επιπτώσεις των πράξεών του. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα εξής: Όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο Μύθο, στο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Πανόπτη, καθώς και στο ρόλο του. Αναφέρθηκαν επίσης και στους άλλους ήρωες κατά περίπτωση με περισσότερες ή λιγότερες λεπτομέρειες βάσει των δυνατοτήτων του προφορικού τους λόγου. (Y.1) «...ο Πανόπτης παρακολουθούσε την αγελάδα την Ιώ.. με τα μάτια τα πολλά...», (Y.2) «...Ο Πανόπτης με πολλά μάτια παρακολουθούσε την αγελάδα...», (Y.3) «...Έχει πολλά μάτια τους παρακολουθούσε...», (Y.4) «...ο Πανόπτης έβλεπε τα πάντα, την Ιώ ...», (Y.5) «... ναι... ο Πανόπτης που βλέπει τα πάντα...», (Y.6)

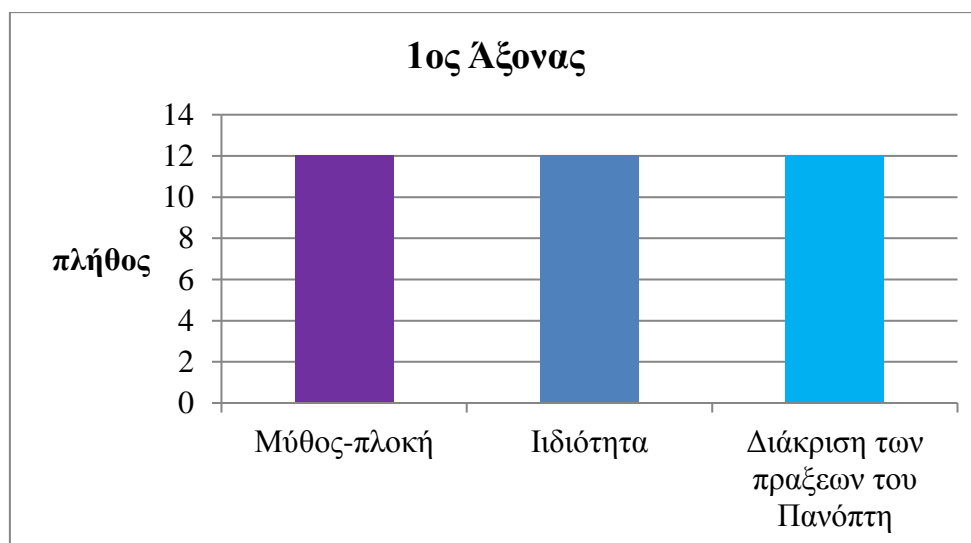
«...Θυμάμαι ήταν ο Ερμής, ο Πανόπτης, ο Δίας η αγελάδα...», (Y.7) «...θυμάμαι αυτόν με τα πολλά μάτια και τους άλλους, την Ιώ, τον Ερμή...», (Y.8) «... Η Ιώ μου άρεσε, ο Πανόπτης έβλεπε...», (Y.9) «... ναι ματάκια είχε ο Πανόπτης παρακολουθούσε την Ιώ...», (Y.10) «... Ο Πανόπτης που παρακολουθούσε την αγελάδα...», (Y.11) «... Ο Πανόπτης παρακολουθούσε την Ιώ.... Ο Πανόπτης... μετά... έκλεισαν τα μάτια του...», (Y.12) «...τον θυμάμαι αυτόν που έβλεπε με τα πολλά μάτια...» ρωτήθηκε συμπληρωματικά εάν θυμάται το όνομά του και απάντησε: «... μμ.. Πανόπτη...».

Στη συνέχεια με τη 2^η ερώτηση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να χαρακτηρίσουν τις πράξεις του Πανόπτη. Όλα τα ερευνώμενα υποκείμενα δήλωσαν ότι ήταν καλό που σκότωσε τον ταύρο Σάτυρο και την Έχιδνα γιατί ο πρώτος έτρωγε όλες τις τροφές και η δεύτερη άρπαζε τους ανθρώπους κρυφά. Αντίστοιχα για την Ιώ ανέφεραν ότι δεν ήταν καλό που την παρακολουθούσε. (Y.1) «... ένα τέρας..δε μπορώ να πω το όνομα, καλά το έκανε.. έτρωγε τους ανθρώπους... για την Ιώ ήταν κακό ». (Y.2) «...καλό που σκότωσε τον κακό ταύρο και το άλλο τέρας που άρπαζε... δεν ήταν ωραίο αυτό που έκανε με την Ιώ, δεν την άφηνε να πάει να τρέξει ...», (Y.3) «...κακό που την παρακολουθούσε γιατί ήταν σαν να την έβαζε λίγο φυλακή αλλά τον ταύρο και την έχιδνα καλό έκανε...», (Y.4) «... για την Ιώ ήταν ενοχλητικό που παρακολουθούσε ...», (Y.5) «...καλό που σκότωσε το τέρας η αγελάδα όμως δεν έκανε κάτι, μμμ .. ήταν κακό που την ακολούθαγε...». (Y.6) «...Καλό που έδιωξε τον ταύρο, κακό που παρακολουθούσε όλη την ώρα την Ιώ ...», (Y.7) «...θυμάμαι για τον κακό ταύρο,.. το τέρας που έτρωγε... αυτοί ήταν κακοί, για την Ιώ όμως ήταν κακό δεν έπρεπε ...», (Y.8) «...καλό που σκότωσε το τέρας που έτρωγε ...», (Y.9) «...τον ταύρο την έχιδνα που τους έπιασε ήταν καλό, για την αγελάδα ήταν κακό ...». (Y.10) «...που παρακολουθούσε τον ταύρο την έχιδνα και τους έπιασε καλό, για την αγελάδα ήταν κακό ...», (Y.11) «...κακό για την αγελάδα για το τέρας καλό γιατί τους έτρωγε όλους ...», (Y.12) «...για την Ιώ θυμάμαι δεν ήταν καλό που την παρακολουθούσε...».

Με την 3^η ερώτηση τους ζητήθηκε να αναφέρουν τον ήρωα του Μύθου που υποδύθηκαν στα παιχνίδια που έπαιξαν στη συνέχεια. Όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στον Πανόπτη. (Y.1,2,3,8,9) «...Πανόπτης...». (Y.4,5) «...Πανόπτες...», (Y.6, 10,11,) «...πανόπτες γίναμε..», (Y.7,12) «...σαν τον Πανόπτη...». Τους ζητήθηκε επίσης (3β ερώτηση) να αναφερθούν στα «μάτια» που χρησιμοποιήσαμε στα παιχνίδια για να βλέπουμε σαν Πανόπτες. Όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν τουλάχιστον σε μία έως και όλες τις συσκευές που χρησιμοποιήσαμε. (Y.1) «...από το

Laptop...», (Y.2) «...Τα ματάκια από το laptop, το κινητό, απ το μίνιον... το μίνιον μας ξεγέλασε το μίνιον, και απ το δορυφόρο πάνω...», (Y.3) «...χρησιμοποιήσαμε τα μάτια από αυτά...εδώ, κεραία...» (Y.4) «... κάμερα, υπολογιστή, κεραία που πήρε σήμα απ το δορυφόρο...», (Y.5) «...laptop, και το ματάκι απ το μίνιον...», (Y.6) «...Απ το κινητό που πήγε το σήμα πάνω, το laptop...», (Y.9) «...Ξέρω laptop και το Tablet και μια κεραία, και ματάκι μέσα στο μίνιον...», (Y.10) «...Απ το κινητό κι απ το laptop και την κεραία στείλαμε σήμα στο δορυφόρο...», (Y.11) «...Το κινητό και τον υπολογιστή και ο δορυφόρος έστειλε σήμα...», (Y.12) «... μέσα από το laptop είχαμε κεραία και το ματάκι μέσα στο μίνιον.

Στο γράφημα 5.4 παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των υποκειμένων στον πρώτο άξονα ερωτήσεων. Αποτυπώνεται η επιτυχής τοποθέτηση όλων των υποκειμένων γύρω από την κατανόηση της πλοκής του μύθου, γύρω από την ιδιότητα του Πανόπτη, που αξιοποιήσαμε ως ρόλο στις επόμενες δράσεις και στη επιτυχή διάκριση των πράξεών του σε καλές (ωφέλιμες) και σε κακές (βλαπτικές).



Γράφημα 5.4: Απαντήσεις των υποκειμένων στον πρώτο άξονα ερωτήσεων

5.7.3.2. 2^{ος} Άξονας

Με τις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα διερευνήθηκε εάν και σε τι βαθμό τα υποκείμενα κατανόησαν τις χρήσεις των ΤΠΕ μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια ρόλων στα οποία πήραν μέρος καθώς και εάν μπόρεσαν να διακρίνουν το θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα των δικών τους πράξεων μέσα από τους ρόλους που είχαν σε κάθε παιχνίδι.

Σύμφωνα με την 4^η ερώτηση του συνολικού πλάνου ερωτήσεων ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφερθούν στο παιχνίδι ρόλων με τους αθλητές και στη χρησιμότητα των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν με πιο τρόπο ζήτησαν βοήθεια οι αθλητές στο πρόβλημα που τους παρουσιάστηκε. Όλα τα υποκείμενα ανέφεραν ότι η βοήθεια ζητήθηκε μέσω του κινητού. Οι απαντήσεις τους είναι οι εξής: *Κατά παρόμοιο τρόπο απάντησαν τα υποκείμενα (Y.1,2,7,8) «...έστειλε ένα σήμα στο δορυφόρο από το κινητό...». (Y.3) «...πήγε το σήμα πάνω», (Y.4) «...έστειλε ο κύριος σήμα πήγε στο δορυφόρο...», (Y.5) «...Ο αρχηγός χτύπησε έστειλε σήμα στον ουρανό...», (Y.6) «...Ο γυμναστής έπεσε κάτω και έστειλε σήμα στον ουρανό...», (Y.9) «...το έστειλε στο δορυφόρο και ήρθε η εικόνα και το είδαμε...»,(Y.10) «... έστειλε μήνυμα απ το κινητό...» (Y.11) «...Βοηθήσαμε τον κύριο ...έστειλε το σήμα με το κινητό ...», (Y.12) «...Έστειλε μήνυμα απ το κινητό...». Στη συνέχεια ρωτήθηκαν συμπληρωματικά να πουν εάν κατάλαβαν πως το σήμα από το κινητό έφτασε στο laptop των διασωστών, καθώς όπως έχει προαναφερθεί η ομάδα των αθλητών αλληλεπιδρούσε στα παιχνίδια ρόλων με την ομάδα των αθλητών. Έντεκα υποκείμενα ανέφεραν ότι το σήμα από το κινητό πήγε στο δορυφόρο και στη συνέχεια στο laptop. (Y.1,7,8,10) «...Στο δορυφόρο πήγε... και μετά στο laptop..», (Y.2) «...έστειλε το σήμα στο δορυφόρο και αυτός έστειλε σήμα στους διασώστες ...» (Y.4,5) «...την έστειλε στον ουρανό... », ρωτήθηκαν συμπληρωματικά εάν θυμούνται που ακριβώς πήγε στον ουρανό και απάντησαν: (Y.4,5) «...ναι στο δορυφόρο...» (Y.6) «...πάνω που ήταν ο δορυφόρος...», (Y.9) «...το έστειλε στο δορυφόρο και ήρθε η εικόνα και το είδαμε στον υπολογιστή...», (Y.11) «...απ το κινητό στο δορυφόρο και κάτω στο laptop ...», (Y.12) «...στο διάστημα που ήταν ο δορυφόρος...». Το υποκείμενο (Y.3) ανέφερε: (Y.3) «...πήγε το σήμα πάνω...» ρωτήθηκε συμπληρωματικά εάν θυμάται που ακριβώς πήγε και απάντησε (Y.3) «...στο μηχάνημα με τα πολλά μάτια... » ρωτήθηκε πως λέγεται αυτό το μηχάνημα (Y.3) «...τόρα δεν το θυμάμαι...» στη συνέχεια με λίγη προσπάθεια ανέφερε το δορυφόρο. Αμέσως μετά ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναφέρουν για το δορυφόρο τι είναι ή τι κάνει καθώς και που βρίσκεται. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: Έντεκα υποκείμενα ανέφεραν ότι ο δορυφόρος είναι ένα μηχάνημα, που στέλνει ή παίρνει μηνύματα ή σήματα και ότι βρίσκεται ψηλά. Ειδικότερα ανέφεραν: (Y.2) «...Ψηλά στον ουρανό στέλνει τα σήματα...», (Y.3) «...μηχανή από πάνω...», (Y.4) «... πάνω και παίρνει σήματα, μπορεί και φωτογραφίες...», (Y.5) «... μηχάνημα για τα σήματα...», (Y.6) «...είναι κάτι στον ουρανό για σήματα...», (Y.7) «...νομίζω για σήματα είναι ψηλά (Y.8) «...είναι πάνω για σήματα ...για φωτογραφίες...», (Y.9)*

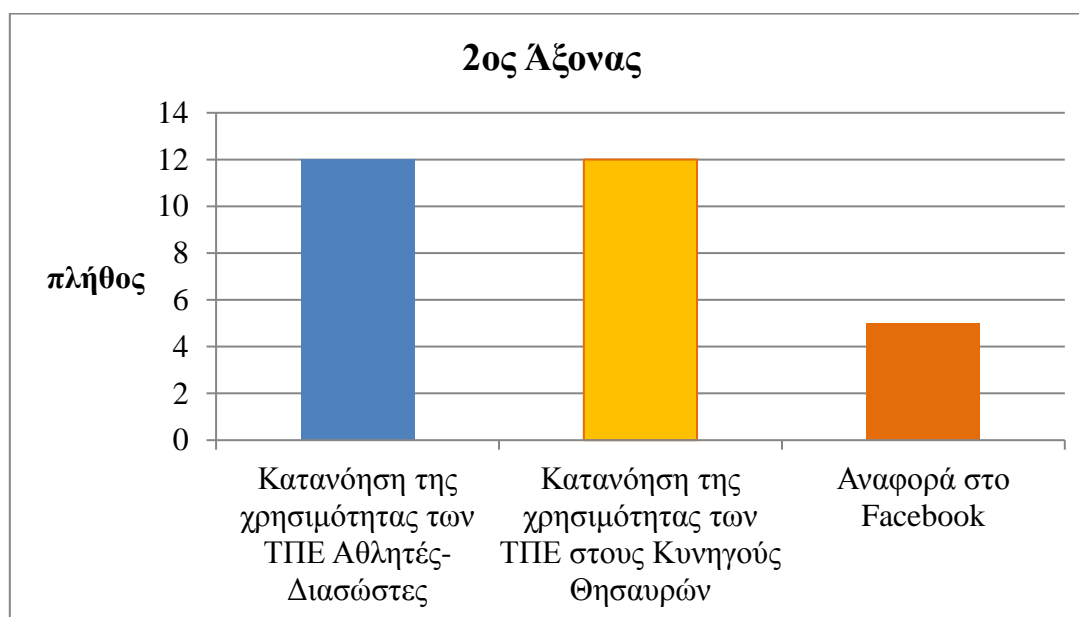
«...στέλνει μήνυμα...» (Y.10) «...είναι στον ουρανό στέλνει σήματα βλέπει τα αστέρια...», (Y.11) «...στέλνει μηνύματα από ψηλά...», (Y.12) «...στέλνει σήματα και παίρνει κιόλας...». Ένα υποκείμενο ανέφερε μόνο: (Y.1) «...Ψηλά και πετάει...», όταν του ζητήθηκε να δηλώσει τι κάνει δυσκολεύτηκε να απαντήσει (Y.1) «...μας χρειάζεται για το κινητό αλλά δε το ξέρω να το πω...».

Με την 5^η ερώτηση διερευνήθηκε εάν τα υποκείμενα κατανόησαν τα αποτελέσματα των πράξεών τους στα παιχνίδια ρόλων με την παρέα που πάει διακοπές, τους Πανόπτες κυνηγούς των θησαυρών, καθώς και αν αντιλήφθηκαν το αποτέλεσμα της χρήσης των συσκευών ΤΠΕ. Τα δώδεκα υποκείμενα αναφέρθηκαν στην φωτογραφία που είχε ως αποτέλεσμα την κλοπή των θησαυρών.(Y.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12). Πέντε από το έντεκα υποκείμενα ανέφεραν και το Facebook στο οποίο αναρτήθηκε (εικονικά) η φωτογραφία, (Y.1,2,3,9,12). Ανάλογα με τις απαντήσεις των υποκειμένων έγιναν συμπληρωματικές ερωτήσεις κατά περίπτωση. Οι απαντήσεις που συλλέχτηκαν είναι οι εξής: (Y.1) «...βάλαμε φωτογραφία στο Facebook και κρύψαμε το θησαυρό...», (Y.2) «...την έβαλε τη φωτογραφία στο Facebook μας είπε...», (Y.3) «...έβγαλε μια φωτογραφία στο Facebook και την έστειλε και είπε ότι φεύγουμε και την είδαν οι άλλοι...», (Y.4) «...κρύψαμε το κουτί μας είδαν οι άλλοι.. αλλά και εμείς μετά είδαμε αυτούς ...» ζητήθηκε να αναφερθεί στο πως μας είδαν και αναφέρθηκε στη φωτογραφία (Y.4) «..από τη φωτογραφία που πήγε στον υπολογιστή ...». (Y.5) «...κρύψαμε τους θησαυρούς στο σπιτάκι μας... και εσείς μας τα πήρατε», ζητήθηκε να αναφέρει στο πως γνώριζαν οι κλέφτες για την απουσία για τις διακοπές και απάντησε: (Y.5) «..το είδαν από τη φωτογραφία μας..». (Y.6) «...βγάλαμε τη φωτογραφία και κρύψαμε το θησαυρό...», (Y.7) «...κρύψαμε το κουτί με τα χρυσά...» ρωτήθηκε συμπληρωματικά εάν έκαναν και κάτι άλλο και απάντησε: «...και βγάλαμε όλοι μαζί φωτογραφία αλλά την είδαν οι άλλοι οι κλέφτες...». Το υποκείμενο (Y.9) αναφέρθηκε στην ενέργεια της ομάδας κυνηγοί των θησαυρών (Y.9) «... πήγαμε και κλέψαμε...», ρωτήθηκε συμπληρωματικά όταν η ομάδα του είχε το ρόλο της παρέας που πάει διακοπές ποια πράξη τους είχε ως αποτέλεσμα την κλοπή, αναφέρθηκε στη φωτογραφία (Y.9) «...βγάλαμε φωτογραφία και την είδαν... αφού ο κύριος την έβαλε στο Facebook» (Y.10) «...έβγαλε τη φωτογραφία, το είδαν απ το laptop και βγήκαν και μας πήραν το κουτί που κρύψαμε...», (Y.11) «...έβαλαν μια φωτογραφία ...και πήγαν στην παραλία...τους είδαμε και κλέψαμε ...», (Y.12) «... κρύψαμε κάτω στο πράσινο

τραπεζάκι το κουτί και βγάλαμε φωτογραφία και την έστειλε στους φίλους στο Face book ...και το είδαν ».

Επίσης τους ζητήθηκε με την 6^η ερώτηση να αναφερθούν στο πως παρακολουθούσαν ως Πανόπτες κυνηγοί των θησαυρών την παρέα των φίλων που έφυγαν για διακοπές. Όλα τα υποκείμενα ανέφεραν το laptop ή αλλιώς τον υπολογιστή από το οποίο παρακολουθούσαν και στο οποίο ήρθε η εικόνα και η φωτογραφία με την ομάδα να φεύγει για διακοπές. Οι απαντήσεις του είναι οι εξής (Y.1) «... σαν πανόπτες απ το κοιτάγαμε από τον υπολογιστή...». Κατά παρόμοιο τρόπο απάντησαν: (Y.2,3,5,7,8,9,11) «...από τον υπολογιστή ...», (Y.4) «...μας είδαν οι άλλοι αλλά και εμείς μετά είδαμε στον υπολογιστή », (Y. 6) «...τη φωτογραφία στον υπολογιστή...», (Y.10) «... το είδαμε απ το laptop και βγήκαμε και πήραμε το κουτί ...», (Y.12) «...στον υπολογιστή κοιτάγαμε και τους βλέπαμε...».

Στο γράφημα 5.5 παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα που αναλύθηκαν προηγουμένως. Τα υποκείμενα κατανόησαν τις λειτουργίες των ΤΠΕ και όλα τις περιέγραψαν επιτυχώς και για τις δυο περιπτώσεις. Ωστόσο στη σχέση του facebook αναφέρθηκαν αυθόρμητα μόνο πέντε υποκείμενα.



Γράφημα 5.5: Σύνοψη ευρημάτων 2^{ου} άξονα

5.7.3.3. 3^{ος} Άξονας

Όπως προαναφέρθηκε, με τον τρίτο άξονα του ημιδομημένου πλάνου διερευνήθηκε εάν τα υποκείμενα μπόρεσαν να αντιληφθούν τις καλές και κακές χρήσεις των ΤΠΕ, εάν εμπλούτισαν τη γνώση τους για την παρακολούθηση και τους τρόπους που επιτυγχάνεται και τους σκοπούς για τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί ύστερα από την παρέμβαση με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης. Κλήθηκαν επίσης με την τελευταία ερώτηση να τοποθετηθούν ελεύθερα εφόσον το επιθυμούσαν για την παρέμβαση και το ζήτημα της παρακολούθησης.

Με την 7^η ερώτηση του συνολικού ημιδομημένου πλάνου της συνέντευξης ζητήθηκε από τα υποκείμενα να διαχωρίσουν τις ενέργειες της παρακολούθησης που πραγματοποιήθηκαν στην παρέμβαση σε καλές και κακές. Έντεκα υποκείμενα (Υ.2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12) έκριναν σωστά ποια ενέργεια ήταν καλή και ποια κακή. Μόνο ένα υποκείμενο (Υ.1). αρχικά επέμενε ότι οι πανόπτες κυνηγοί των θησαυρών ήταν καλή ενέργεια. Κατόπιν όμως, επιπλέον ερωτήσεων διαπιστώθηκε ότι αναφερόταν στην ευχαρίστηση από τη διαδικασία του παιχνιδιού και όχι στην πράξη. Ειδικότερα οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: (Υ.1) «...όταν είμαστε κυνηγοί των θησαυρών ήμαστε καλοί...». Ρωτήθηκε συμπληρωματικά γιατί το πιστεύει (Υ,1) (... γιατί μου άρεσε αυτό που παίζαμε... που βρήκαμε το κουτί ». Στη συνέχεια ρωτήθηκε συμπληρωματικά εάν αυτό ήταν αλήθεια και όχι παιχνίδι θα ήταν καλή πράξη και απάντησε: (Υ.1) «... όχι γιατί το κλέψαμε το κουτί...». Ρωτήθηκε επίσης εάν ήταν αληθινό και όχι παιχνίδι το ότι γίναμε διασώστες θα ήταν καλή η κακή πράξη και απάντησε: (Υ,1) «...καλή θα ήταν βοηθήσαμε τον κύριο ...» (Υ.2) «...καλοί που σώσαμε τον κύριο οι άλλοι με τις μάσκες ήταν κακοί...», (Υ3) «...καλοί ήμαστε όταν πήγαμε να σώσουμε τον κύριο κακοί όταν πήραμε το θησαυρό...», (Υ.4) «...οι διασώστες ήμαστε καλοί, οι κυνηγοί των θησαυρών οι κακοί...», (Υ.5) «...με το θησαυρό κακοί...», (Υ.6) «...το κακό ήταν με τους κυνηγούς πανόπτες .. φαντάσου ότι ήταν σαν αστυνομικοί και κλέφτες...», (Υ.7) «...καλοί ήταν μόνο οι διασώστες όχι που κλέψαμε...», (Υ.8) «... καλοί οι πανόπτες διασώστες κακοί όταν κλέψαμε...» (Υ.9) «...όταν πήραμε το θησαυρό είμαστε κακοί και όταν δώσαμε βοήθεια καλοί...», (Υ.10) «... καλοί πανόπτες ήταν οι διασώστες οι άλλοι κακοί...» (Υ.11) «...καλοί όταν βοηθήσαμε τον κύριο κακοί όταν κλέψαμε...» (Υ.12) «...καλό που πήγαμε νερό και φάρμακα στον κύριο και κακό την άλλη μέρα που βρήκαμε το θησαυρό...».

Με την 8^η ερώτηση τα υποκείμενα ρωτήθηκαν σχετικά με το πώς μπορεί κάποιος να μας παρακολουθήσει και τι θα χρησιμοποιήσει για να το καταφέρει. Όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν σε κάποιες ή και σε όλες τις ψηφιακές συσκευές που χρησιμοποιήσαμε στην παρέμβαση ή τις υπέδειξαν καθώς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όλες οι συσκευές υπήρχαν μπροστά τους τοποθετημένες σε ένα τραπέζι. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν αναλυτικά είναι οι εξής: (Y.1) «... μπορεί απ τον υπολογιστή και την κάμερα...», (Y.2) «...ναι με όλα αυτά...laptop, κινητό κεραία σαν την κάμερα απ το μίνιον, και το δορυφόρο», (Y.3) «...να έχει πολλά μάτια σαν αυτά...laptop κινητό και ματάκι κρυμμένο. », (Y.4) «...μπορεί με υπολογιστή και tablet κινητό και κεραία που παίρνει τα σήματα από το δορυφόρο», (Y.5) «... με laptop κεραίες και κινητό», (Y.6) «... με αυτά τον υπολογιστή την κεραία το tablet και δορυφόρο....», (Y.7) «...με τα ματάκια», ρωτήθηκε συμπληρωματικά ποιιά μάτια εννοεί και απάντησε: (Y.7) «...τα ματάκια από τον υπολογιστή και την κάμερα στο μίνιον και το κινητό...» (Y.8) «...με την κάμερα που βλέπει και πάει στον υπολογιστή και το κινητό....», (Y.9) «...μπορεί να ενώσει το tablet με την κεραία και την κάμερα το κινητό το δορυφόρο από μακριά και με τα μάτια του από κοντά», (Y.10) «...με τον υπολογιστή το ματάκι απ την κάμερα την κεραία που παίρνει σήμα απ το δορυφόρο....», (Y.11) «...από το κινητό τον υπολογιστή με την κάμερα, το δορυφόρο», (Y.12) «... μπορεί με υπολογιστή.. άμα έχει και κεραία για τα σήματα απ το δορυφόρο και ματάκι κάμερας....».

Με τη 9^η ερώτηση διερευνήθηκε η κριτική στάση των υποκειμένων για την παρακολούθηση αλλά και τους σκοπούς καλούς ή κακούς για τους οποίους χρησιμοποιούμε τις συσκευές ΤΠΕ. Συγκεκριμένα με το πρώτο υποερώτημα τους ζητήθηκε να καταθέσουν τη γνώμη τους για το αν η πράξη της παρακολούθησης είναι κάτι καλό ή κακό. Εφτά από τα δώδεκα υποκείμενα δήλωσαν ότι η παρακολούθηση μπορεί να είναι και καλό και κακό (Y1,2,8,9,10,11,12). Οι απαντήσεις τους αναλυτικά είναι οι εξής: (Y1,2,8,10,11) «...και κακό και καλό...», (Y.3) «...κακό είναι ...». (Y.9) «...κακό είναι αλλά μπορεί να είναι και για καλό όπως όταν σώσαμε τον κύριο ...», (Y.12) «...Άμα είναι για να σώσουμε καλό αλλιώς είναι κακό ...». Τα υπόλοιπα πέντε υποκείμενα (Y3.4,5,6,7,) δήλωσαν ότι η παρακολούθηση είναι κάτι κακό.

Στη συνέχεια με την 10^η ερώτηση, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να εκφέρουν τη γνώμη τους για το αν τις συσκευές των ΤΠΕ μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και

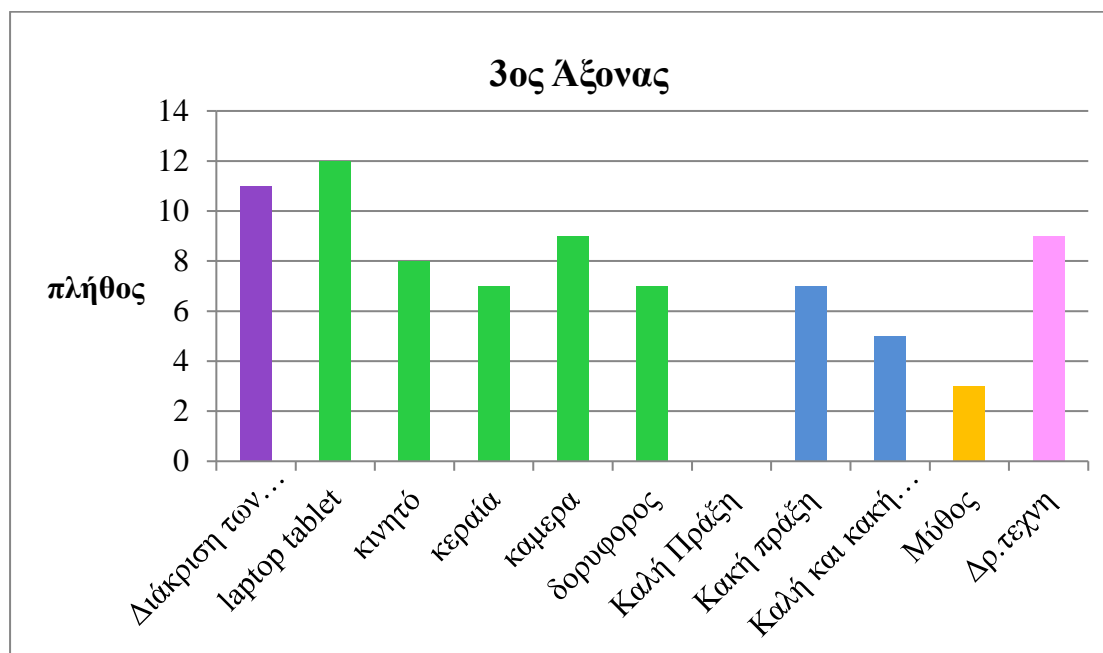
για καλό η κακό σκοπό ή και για τα δύο. Έντεκα υποκείμενα ανέφεραν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τα δυο (Y.1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12), Μόνο το υποκείμενο (Y.6) ανέφερε και επέμενε ότι δεν μπορούν οι συσκευές αυτές να χρησιμοποιηθούν για κακό (Y.6) «..όχι για κακό...». Στη συνέχεια όμως κατόπιν συζήτησης διαπιστώθηκε ότι αυτό που εννοούσε ήταν ότι δεν είναι σωστό και ότι δεν πρέπει οι άνθρωποι να τις χρησιμοποιούν για να κάνουν κακό στους άλλους. Ειδικότερα ρωτήθηκε εάν ένας πραγματικά κακός άνθρωπος πάρει αυτές τις συσκευές μπορεί να τις χρησιμοποιήσει για κακό κι απάντησε: «..ναι αλλά δεν πρέπει... είναι κακό...».

Με την 11^η ερώτηση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να πουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν οι άνθρωποι θα πρέπει να προσέχουν όταν χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές. Όλα τα υποκείμενα έδωσαν καταφατική απάντηση για την ανάγκη της προσοχής. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις τους είναι οι εξής: (Y.1,2,3,5,6,8,9) «... ναι πρέπει να προσέχουμε ...», (Y.4) «...ναι πρέπει τα παιδιά ή και οι μεγάλοι και η μαμά και ο μπαμπάς ...», (Y.7) «...μμ νομίζω ναι ...», (Y.10) «...θα πρέπει να προέχουμε μήπως υπάρχει κάποιος κακός και παρακολουθεί ...», (Y.12) «...πρέπει και μεγάλοι και τα παιδιά ...».

Στο τέλος της συνέντευξης - συζήτησης ζητήθηκε από τα υποκείμενα να τοποθετηθούν ελεύθερα εφόσον το επιθυμούσαν και να αναφέρουν οτιδήποτε σχετικό, με την παρέμβαση, καθώς και αν τους άρεσε περισσότερο ή λιγότερο και ποιο μέρος αυτής. Εννέα υποκείμενα (Y.1,2,3,4,5,6,7,8,11) ανέφεραν ότι τους άρεσαν τα παιχνίδια. Μάλιστα τα υποκείμενα (Y.1,6) δήλωσαν αυθόρμητα ότι θα ήθελαν να τα ξαναπαίζουμε. Ειδικότερα οι απαντήσεις τους είναι οι εξής: (Y.1) «...μου άρεσαν τα παιχνίδια ...θα τα ξαναπαίζουμε κυρία;...», (Y.2) «...μου άρεσαν τα παιχνίδια με τον Πανόπτη ...», (Y.3) «...μου άρεσε αυτό που σώσαμε τον κύριο...», (Y.4) «... τα παιχνίδια ήταν πολύ ωραία ...», (Y.5) «...μου άρεσε που κυνηγήσαμε θησαυρούς ...», (Y.6) «...ναι μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια ...», (Y.7) «...ο Πανόπτης και όλα τα παιχνίδια ... ήθελα να τα ξαναπαίζουμε ...», (Y.8) «... ο Πανόπτης μου άρεσε που γίναμε και εμείς ...», (Y.11) «...μου άρεσε εκεί που βοηθήσαμε τον κύριο...». Τα υπόλοιπα τρία υποκείμενα (Y.9,10,12) ανέφεραν το Μύθο (Y.9, 12) «...μου άρεσε ο Μύθος πιο πολύ...», (Y.10) «...μου άρεσε η κοπέλα η Ιώ...».

Στο γράφημα παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα που αναλύθηκαν προηγουμένως. Αποτυπώνονται τα εξής: Πόσα υποκείμενα διέκριναν σωστά τις ευεργετικές από τις βλαπτικές πράξεις στα παιχνίδια ρόλων ν (μωβ στήλη), οι

ψηφιακές συσκευές που ανέφεραν ως εργαλείο παρακολούθησης (πράσινες στήλες), η κριτική άποψη γύρω από την πράξη της παρακολούθησης (γαλάζιες στήλες) και η προτίμηση των υποκειμένων στα βασικά επιμέρους εργαλεία της παρέμβασης.



Γράφημα 5.6: Σύνοψη ευρημάτων 3^{ου} άξονα

5.7.3.4. Αποτελέσματα Δεύτερης Συνέντευξης

Σύμφωνα με την προηγούμενη ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους, κατανόησαν την πλοκή του Μύθου, αντιλήφθηκαν τους ρόλους των ηρώων και αναφέρθηκαν με ιδιαίτερη ευκολία στην ικανότητα του Πανόπτη να βλέπει παντού και να παρακολουθεί. Ακόμη διαφαίνεται ότι ο Μύθος ενεργοποίησε την κρίση τους, καθώς ανέφεραν ποιά από τις πράξεις του ήταν καλή και χρήσιμη για τους άλλους, (η εξολόθρευση του ταύρου και της Έχιδνας), και ποια πράξη κακή (η Επιτήρηση της Ιούς). Διαφαίνεται επίσης σε ένα βαθμό η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς αναφέρθηκαν στο αίσθημα περιορισμού της επιτηρούμενης Ιούς.

Τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες των συσκευών ΤΠΕ που χρησιμοποιήσαμε για παρακολούθηση. Εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για το δορυφόρο, καθώς υπήρχε ως συνθήκη η εμπλοκή του στην μετάδοση της πληροφορίας, όπως προειπώθηκε. Διαπιστώθηκε επίσης ότι διέκριναν επιτυχώς το θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα των δικών τους πράξεων μέσα από τους ρόλους τους

ως Πανόπτες σε κάθε παιχνίδι. Ανέπτυξαν κριτική στάση για αυτές τις πράξεις καθώς τις χαρακτήρισαν καλές ή κακές κατά περίπτωση. Κατά συνέπεια διαφαίνεται ότι με την παρέμβαση μέσω Δραματικής Τέχνης οδηγήθηκαν σε σωστά συμπεράσματα για τη δυνατότητα καλής και κακής χρήσης των ΤΠΕ. Ακόμη διαπιστώνεται ότι εμπλούτισαν τη γνώση τους για παρακολούθηση και τους τρόπους που επιτυγχάνεται εφόσον όλα τα υποκείμενα αναφέρθηκαν σε κάποιες ή και σε όλες τις ψηφιακές συσκευές που χρησιμοποιήσαμε στην παρέμβαση ως απαραίτητα εργαλεία για παρακολούθηση. Τέλος διαπιστώνεται ότι στάθηκαν κριτικά απέναντι στην έννοια παρακολούθησης και στην πλειοψηφία τους τη χαρακτήρισαν κακή ενέργεια, αλλά αναγνώρισαν και τον ωφέλιμό της ρόλο. Ακόμη βάσει των τοποθετήσεών τους στο τέλος της συνέντευξης διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα απόλαυσαν την παρέμβαση η οποία είχε βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι τους άρεσαν κυρίως τα παιχνίδια. Δύο υποκείμενα ανέφεραν ότι περισσότερο τους άρεσε ο μύθος και δυο ακόμη υποκείμενα ανέφεραν ότι θα ήθελαν να ξαναπαίζουμε τα παιχνίδια.

5.7.4. Συνεντεύξεις Παιδαγωγών

Με την ολοκλήρωση των δράσεων και των συνεντεύξεων των υποκειμένων διενεργήθηκε συνέντευξη στους δυο παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία είχαν ενημερωθεί για τους στόχους και τις μεθόδους της έρευνας. Η συμβολή και άλλων εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία μπορεί να είναι γόνιμη και εποικοδομητική». (Altrichter Posch &SomeKh ,2001). Στόχο είχε να καταγράψει τις απόψεις και τις εντυπώσεις των παιδαγωγών για την υλοποιημένη παρέμβαση σχετικά με την αποδοχή από το σύνολο των νηπίων, το ενδιαφέρον, την διάθεση για εμπλοκή, την ψυχαγωγική της διάσταση, την αποτελεσματικότητα στην απόκτηση της νέας γνώσης και στην ενίσχυση της κριτικής στάσης γύρω από το πρόβλημα.

Το ημιδομημένο πλάνο ερωτήσεων ήταν κατανομημένο σε τρεις άξονες.

Ο πρώτος άξονας αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία αφήγησης του Μύθου. Ειδικότερα ζητήθηκε να καταθέσουν τις διαπιστώσεις τους γύρω από το ενδιαφέρον των νηπίων, την προσήλωση, το βαθμό κατανόησης του μύθου, και τη

διάθεσή τους να συμμετέχουν στην αφήγηση τα ίδια κατά τη διάρκεια των επαναλήψεων.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στις δράσεις της παρέμβασης με τη χρήση Δραματικής Τέχνης. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στις διαπιστώσεις των παιδαγωγών για τη διάθεση των νηπίων για συμμετοχή σε αυτές, την προσήλωση, τον ενθουσιασμό που επέδειξαν, αλλά και το βαθμό κατανόησης του ζητήματος της ψηφιακής παρακολούθησης που οι συγκεκριμένες δράσεις μπόρεσαν να πετύχουν.

Ο τρίτος άξονας αφορούσε στην ενίσχυση της κριτικής στάσης των νηπίων απέναντι στο ζήτημα της παρακολούθησης. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν ελεύθερα ή να προσθέσουν κάποια παρατήρηση, σημαντική για το θέμα.

Ως προς την ερώτηση για το αν υπήρχε ενδιαφέρον για την αφήγηση του Μύθου οι απαντήσεις των παιδαγωγών ήταν οι εξής: (Παιδαγωγός τάξης) *«...ναι υπήρχε ενδιαφέρον σε μεγάλο ποσοστό. Τα παιδιά ήταν προσηλωμένα...»* (Παιδαγωγός Εμπνηχωτής) *«...υπήρχε αρκετό ενδιαφέρον έως πολύ θα έλεγα τα παιδιά άκουγαν με ιδιαίτερη αφοσίωση».*

Ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς να δηλώσουν την άποψή τους σχετικά με το εάν τα νήπια αφομοίωσαν την πλοκή του μύθου επαρκώς ώστε να είναι σε θέση να τον αφηγούνται τα ίδια. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: (Παιδαγωγός τάξης) *«..ναι τα νήπια αφομοίωσαν την πλοκή και αυτό φάνηκε από τη μεγάλη συμμετοχή στην ομαδική αφήγηση. νομίζω ότι τους άρεσε πολύ αυτό..»* (Παιδαγωγός Εμπνηχωτής) *«...ναι υπήρχε συμμετοχή, όλα ήθελαν να πουν κάτι από το Μύθο...»*

Στη συνέχεια οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν σχετικά με τα θεατρικά παιχνίδια αρχικά γύρω απ τη διάθεσή των νηπίων για εμπλοκή και τον ενθουσιασμό που επέδειξαν κατά την υλοποίησή τους. Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: (Παιδαγωγός τάξης) *«...φάνηκε ότι τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ ενθουσιασμό. Αφοσιώθηκαν στο παιχνίδι και μάλιστα κάποια από αυτά με ρώτησαν πότε θα τα ξαναπαίζουμε κυρία...»* (Παιδαγωγός Εμπνηχωτής) *«...έδειξαν μεγάλη και ενθουσιώδη διάθεση για συμμετοχή σε όλη την πορεία των παιχνιδιών... όχι μόνο στην αρχή που κάποιες φορές συμβαίνει και μετά αυτός ο ενθουσιασμός ξεφουσκώνει...»*

Κατόπιν ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι οι παρεμβάσεις με τη χρήση Δραματικής Τέχνης συνέβαλαν στην κατανόηση του θέματος της ψηφιακής παρακολούθησης που επιχειρήθηκε μέσω της συνδεσμολογίας των ΤΠΕ. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

(Παιδαγωγός Τάξης) «...πιστεύω ότι το κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό.. φάνηκε αυτό κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη αμέσως μετά τα παιχνίδια ρόλων..» και συνέχισε, «..όταν συζητούσαμε με τα παιδιά πως βλέπαμε, ή πως μας είδαν και κλπ απαντούσαν με ευκολία απ το laptop.. ή ναι εμείς στείλαμε το μήνυμα ψηλά στο δορυφόρο , πιστεύω πως οι εξηγήσεις τους ήταν επαρκείς..» (Παιδαγωγός Εμπυχωτής) «...υπήρξε κατανόηση για την παρακολούθηση για το πώς έγινε ..τους τρόπους παρακολούθησης με τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, τους κατανόησαν...» και συνεχίζει «το λέω αυτό γιατί η ψηφιακή παρακολούθηση μπορεί σίγουρα να γίνει και με άλλους τρόπους..».

Ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς να αναφέρουν τη διαπίστωσή τους σχετικά με το αν τα νήπια στάθηκαν κριτικά και μπόρεσαν να διαχωρίσουν ποιες πράξεις παρακολούθησης ήταν χρήσιμες και ποιες επιζήμιες. (Παιδαγωγός Τάξης) «...τα διαχώρισαν σωστά..σίγουρα σε αυτό βοηθούσε ο σχεδιασμός όλα έγιναν μέσα από το παιχνίδι. Ναι ξεχώρισαν το καλό και το κακό όπως είπαν...» (Παιδαγωγός Εμπυχωτής) «..τα παιδιά έκαναν σωστό διαχωρισμό.. ανέφεραν ξεκάθαρα και με ευκολία ότι οι πυροσβέστες έκαναν το καλό ενώ για τους κυνηγούς θησαυρών, μπορεί να την ευχαριστήθηκαν σαν διαδικασία γιατί πήραν «λάφυρα» .. είπαν όμως ότι είναι κλέψιμο και κακό ...».

Με την τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους παιδαγωγούς να τοποθετηθούν ελεύθερα να αναφέρουν η να συμπληρώσουν οτιδήποτε θα ήθελαν σχετικά με τις παρεμβάσεις. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: (Παιδαγωγός Τάξης) «...νομίζω ότι αυτό αξίζει να το πω.. ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και είπαν στους γονείς τους μερικά.. γιατί μου ανέφεραν κάποιοι. Ένας γονιός μου είπε χαρακτηριστικά όλο το απόγευμα μας έλεγε για αυτά τα θεατρικά, και τι έκανε και ότι θέλει να τα ξαναπαίζουμε...» και συνεχίζει η παιδαγωγός «..άξιζε τον κόπο όλη αυτή η προσπάθεια πραγματικά μπορώ να πω ότι απόλαυα πολύ τη συμμετοχή μου ». (Παιδαγωγός Εμπυχωτής) «...κατά τη γνώμη μου τα θεατρικά παιχνίδια ήταν που έκαναν τη διαφορά.. και βοήθησαν να καταλάβουν... γιατί είναι μικρά τα παιδιά.. ήθελα να πω ακόμη ότι τα περισσότερα τις επόμενες μέρες με ρώτησαν κύριε πότε θα τα ξαναπαίζουμε τους αθλητές και μετά να σώσουμε τους άλλους; μάλιστα ο Γ...ς μου είπε το εξής: κύριε θέλω να μας δώσετε όλα αυτά που είχαμε για τα παιχνίδια και όταν μετά τις διακοπές πάμε στο μεγάλο σχολείο να τα παίζουμε και εκεί...». Συμπληρωματικά τους ζητήθηκε η γνώμη τους για το σύνολο της παρέμβασης σχετικά με το κατά πόσο

είναι εύκολα υλοποιήσιμη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ποιες δυσκολίες πιστεύουν ότι υπάρχουν και απάντησαν τα εξής: (Παιδαγωγός Τάξης) « αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι στην αρχή θεώρησα ότι τα παιδιά δεν θα παρακολουθήσουν, ενδεχομένως αρκετά από αυτά, το Μύθο. Όμως με εξέπληξαν παρακολουθώντας με πολύ προσοχή και εντυπωσιαστήκαν νομίζω.. ίσως και από τις εικόνες των πινάκων και των αγγείων, ήταν κάτι ζωντανό για αυτά ... επίσης εγώ προσωπικά δεν θα έμπαινα στη διαδικασία να ασχοληθώ με αυτό το θέμα λόγω των τεχνολογικών απαιτήσεων. Ενδεχομένως αν το επιχειρούσα ίσως να το έκανα με τη χρήση ας πούμε μόνο δυο κινητών τηλεφώνων.- και σίγουρα χρειάζεται συνεργασία και με άλλο συνάδελφο. Απ την άλλη επειδή έχω εργαστεί στο παρελθόν με παιδιά ηλικιών πέντε- έξι ετών πιστεύω ότι όλη αυτή η διαδικασία θα άξιζε τον κόπο. Το μόνο που εντοπίζω δηλαδή σαν δυσκολία είναι η τεχνολογία και η ανάγκη βοήθειας από δεύτερο άτομο λόγω των ομάδων....». (Παιδαγωγός Εμφυχωτής) «...έτσι όπως το είδα στην πράξη δεν έχει δυσκολίες είναι ένα σύνολο ευχάριστων παιχνιδιών ωραία δεμένα με το Μύθο άμα υπάρχουν διαθέσιμοι δάσκαλοι, γίνεται και μπορεί ο καθένας με λίγη φαντασία να το προσαρμόσει με βάση τα παιδιά και τον εξοπλισμό που έχει. Μπορεί επίσης να γίνει και με άλλους τρόπους ψηφιακής επικοινωνίας.

5.7.4.1. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων Παιδαγωγών

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των δύο παιδαγωγών που συμμετείχαν στην παρέμβαση διαπιστώνεται ότι υπάρχει ταύτιση στις απόψεις τους. Από τα λεγόμενά τους αναδεικνύεται ότι τα παιδιά συμμετέχον ενεργά και με ενθουσιώδη τρόπο σε όλη τη διαδικασία της παρέμβασης. Κατανόησαν το μύθο, απέκτησαν γνώση για την ψηφιακή τεχνολογία και τις δυνατότητές της ευχάριστα και βιωματικά. Συμφωνούν οι απαντήσεις σχετικά με το ικανοποιητικό αποτέλεσμα που επέφεραν τα παιγνίδια ρόλων με τα οποία τα νήπια κατανόησαν τις δράσεις και διέκριναν τις ωφέλιμες από τις βλαπτικές ενέργειες. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει σύγκλιση στις απόψεις τους σχετικά με τον ενθουσιασμό και την βαθιά εμπλοκή των νηπίων στις παρεμβάσεις με τη χρήση Δραματικής Τέχνης, γεγονός που επικυρώνεται και μέσω των αναφορών ορισμένων γονέων σε αυτό. Με τις επισημάνσεις τους επίσης εντοπίζουν από κοινού τη δυσκολία υλοποίησης της παρέμβασης λόγω της ανάγκης συνεργασίας με δεύτερο παιδαγωγό και προτείνουν την τροποποίηση σε σχέση με την απαιτούμενη τεχνολογία ώστε να είναι πιο εύκολα

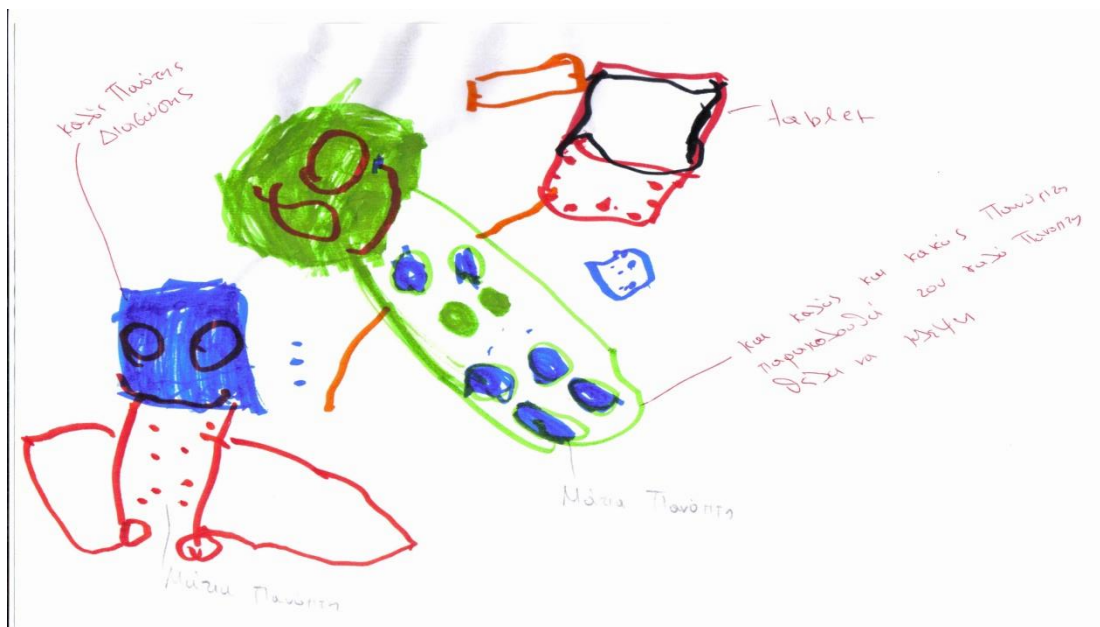
υλοποιήσιμη. Παρατηρούν επίσης τη δυνατότητα προσαρμογής της παρέμβασης στο εκάστοτε μαθησιακό πλαίσιο και στην έμπνευση του κάθε παιδαγωγού.

5.7.5. Ιχνογραφήματα μετά την Παρέμβαση



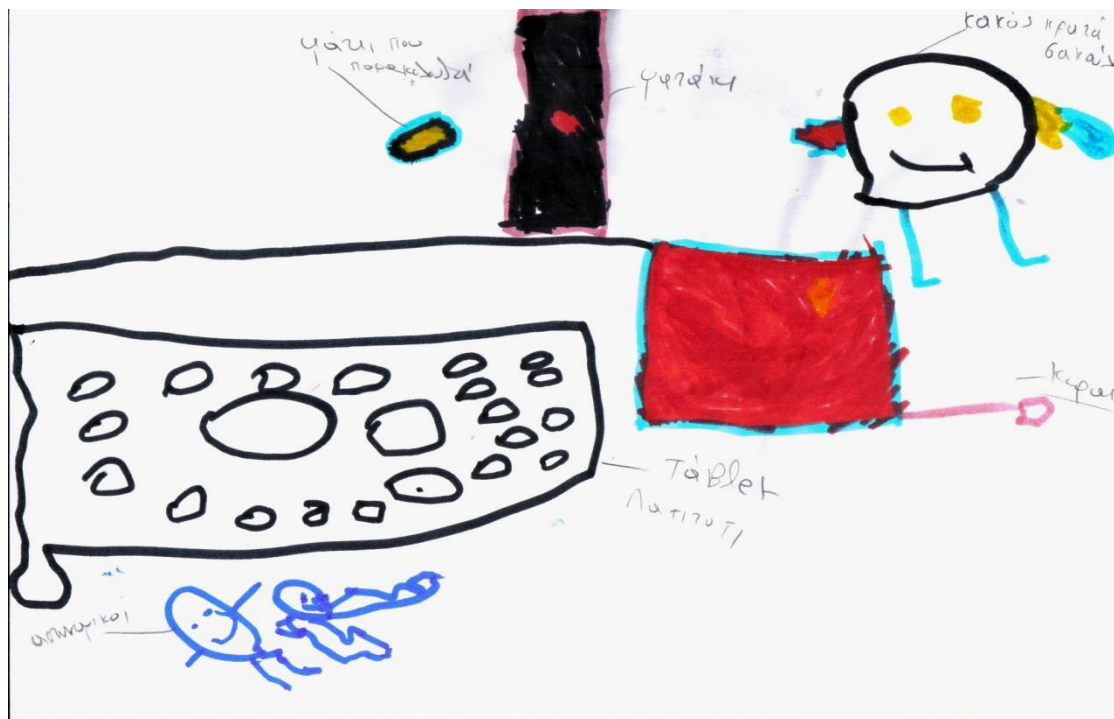
Εικόνα 5.7.5.1: Ιχνογράφημα Υ(1)

Το νήπιο σχεδίασε έναν άνθρωπο που παρακολουθεί τις φραουλιές του στο χωράφι μέσα από το laptop (Εικόνα 5.7.5.1). Ο δορυφόρος στέλνει την εικόνα στην κεραία και η κεραία στο οθόνη. Είναι ένας καλός πανόπτης. Ακριβώς πίσω του σχεδίασε τον Πανόπτη του μύθου καθώς και την αγελάδα την Ιώ (κίτρινο σκίτσο κάτω αριστερά).



Εικόνα 5.7.5.2: Ιχνογράφημα Υ(2)

Το νήπιο σχεδίασε (Εικόνα 5.7.5.2) τις δύο εκδοχές παρακολούθησης, ένα καλό Πανόπη – Διασώστη με τα ματάκια από κάμερες στο κορμί του (σκίτσο κάτω αριστερά) και ένα κακό Πανόπη που παρακολουθεί με το laptop τον καλό και θέλει να τον κλέψει.



Εικόνα 5.7.5.3: Ιχνογράφημα Υ(3)

Το νήπιο αναπαράστησε δυο αστυνομικούς (μπλέ σκίτσα κάτω αριστερά) να έχουν ένα μεγάλο tablet που είναι και laptop όπως χαρακτηριστικά δήλωσε(Εικόνα 5.7.5.4). Επίσης κεραία και ματάκια για να παρακολουθήσουν τον κακό κλέφτη που κρατά τη σακούλα (σκίτσο πάνω δεξιά).



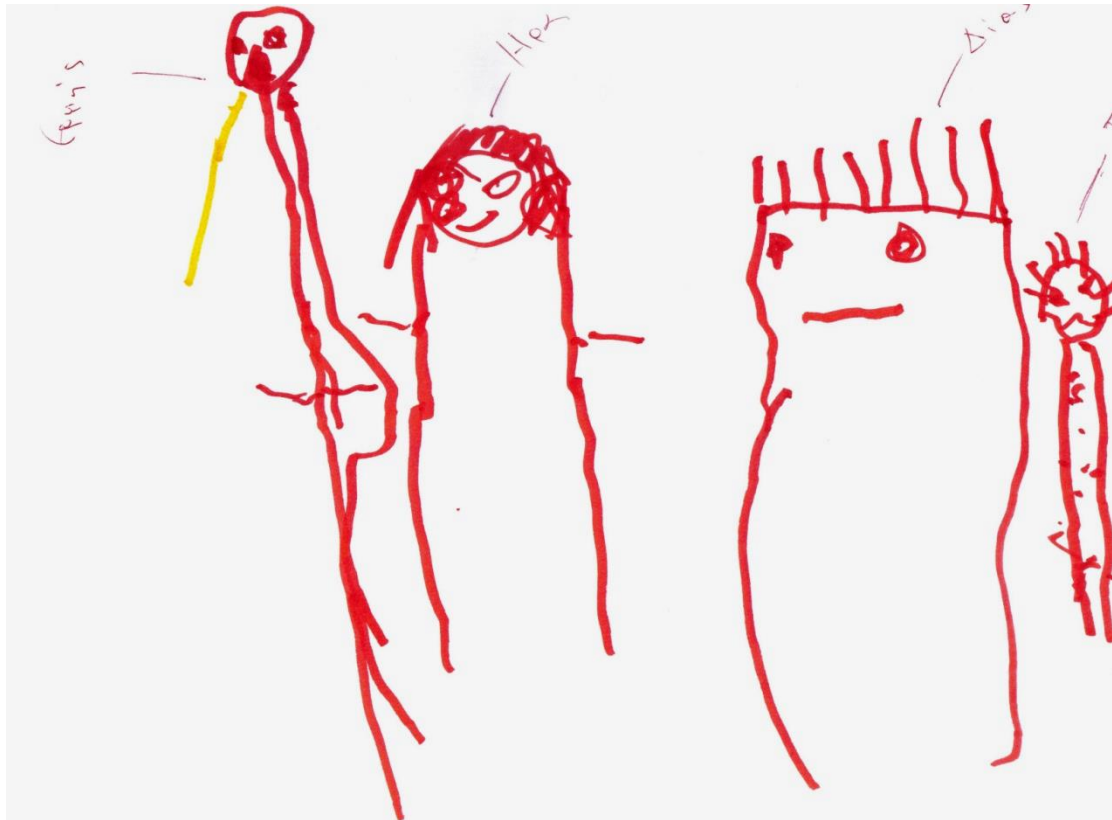
Εικόνα 5.7.5.4: Ιχνογράφημα Υ(4)

Το νήπιο σχεδίασε ένα κακό να έχει laptop και tablet (Εικόνα 5.7.5.4) και παρακολουθεί τον άνθρωπο που έχει λεφτά στο πορτοφόλι (δεξιά φιγούρα που κρατάει ένα μαύρο πορτοφόλι. Διακρίνονται μέσα τα στρογγυλά νομίσματα με χρυσοκίτρινο χρώμα) και θέλει να του τα κλέψει. Ανάμεσά τους υπάρχει ένας τοίχος (μαύρα στρογγυλά).



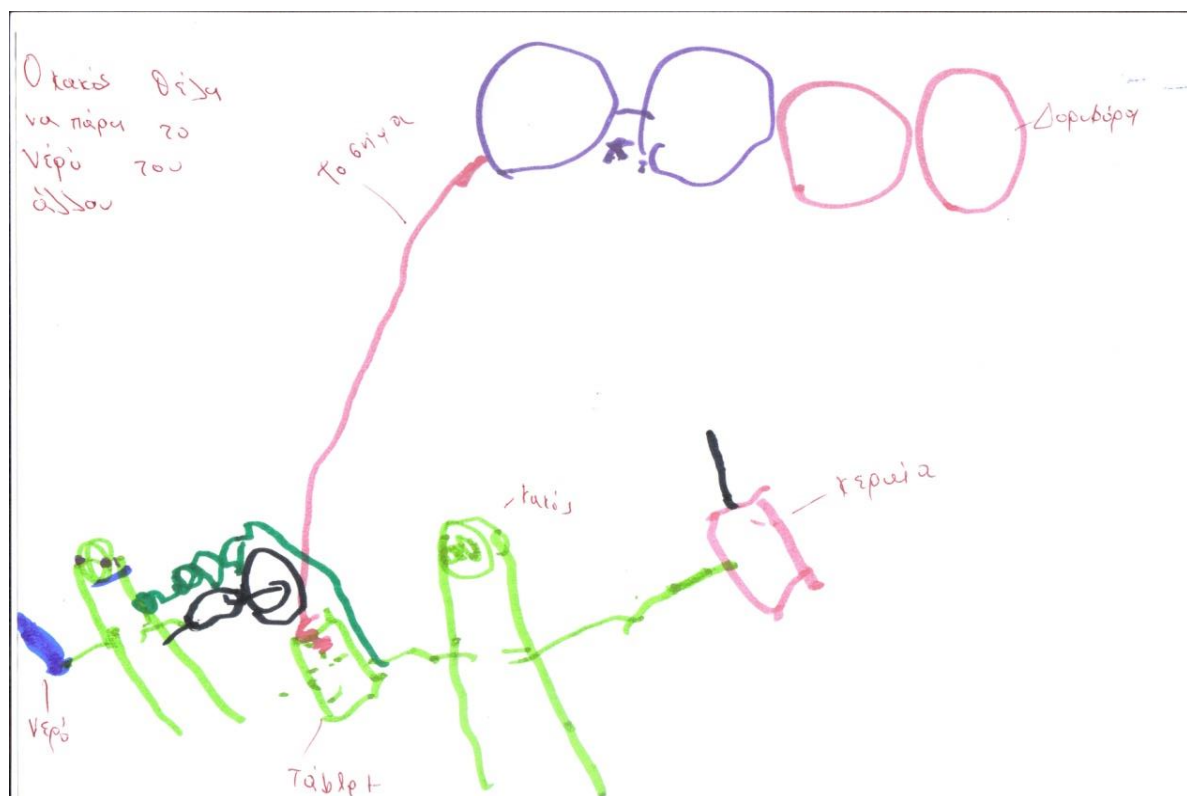
Εικόνα 5.7.5.5: Ιχνογράφημα Υ(5)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.5.5) το νήπιο αναπαράστησε έναν κακό που κρατά το Laptop και παρακολουθεί τον άνθρωπο που έχει μια κεραία και θέλει να την κλέψει (αριστερή φιγούρα) γιατί θέλει να έχει δύο κεραίες, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί πολλά πράγματα. Στο επάνω μέρος του σκίτσου σχεδίασε τον δορυφόρο που στέλνει σήματα στο Laptop.



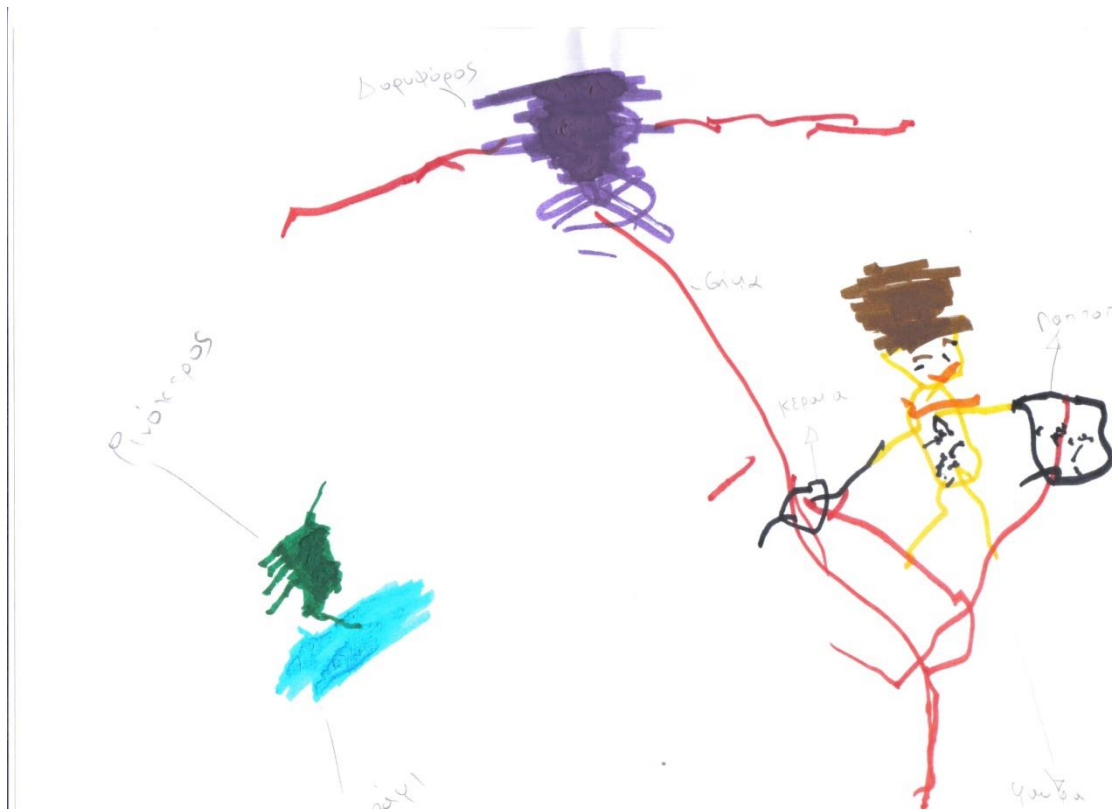
Εικόνα 5.7.5.6: Ιχνογράφημα Υ(6)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.5.6) το νήπιο αναπαράστησε τον Ερμή να φέρει τον αυλό, την Ήρα, τον Δία και τον Πανόπτη επειδή του άρεσε πολύ ο Μύθος.



Εικόνα 5.7.5.7: Ιχνογράφημα Υ(7)

Το νήπιο αναπαράστησε έναν κακό να κρατά κεραία και laptop και να παρακολουθεί κάποιον με σκοπό να του κλέψει τη μπουκάλια με το νερό. Σχεδίασε επίσης τους δορυφόρους στον ουρανό και πως πηγαίνει το σήμα στο tablet.



Εικόνα 5.7.5.8: Ιχνογράφημα Υ(8)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.5.8) το νήπιο σχεδίασε έναν καλό Πανόπτη που παρακολουθεί από μακριά μέσα από το laptop έναν ρινόκερο που πάει να πιεί νερό στο ποταμάκι της Ζούγκλας. Σχεδίασε επίσης την κεραία και το δορυφόρο που του στέλνει τα σήματα.



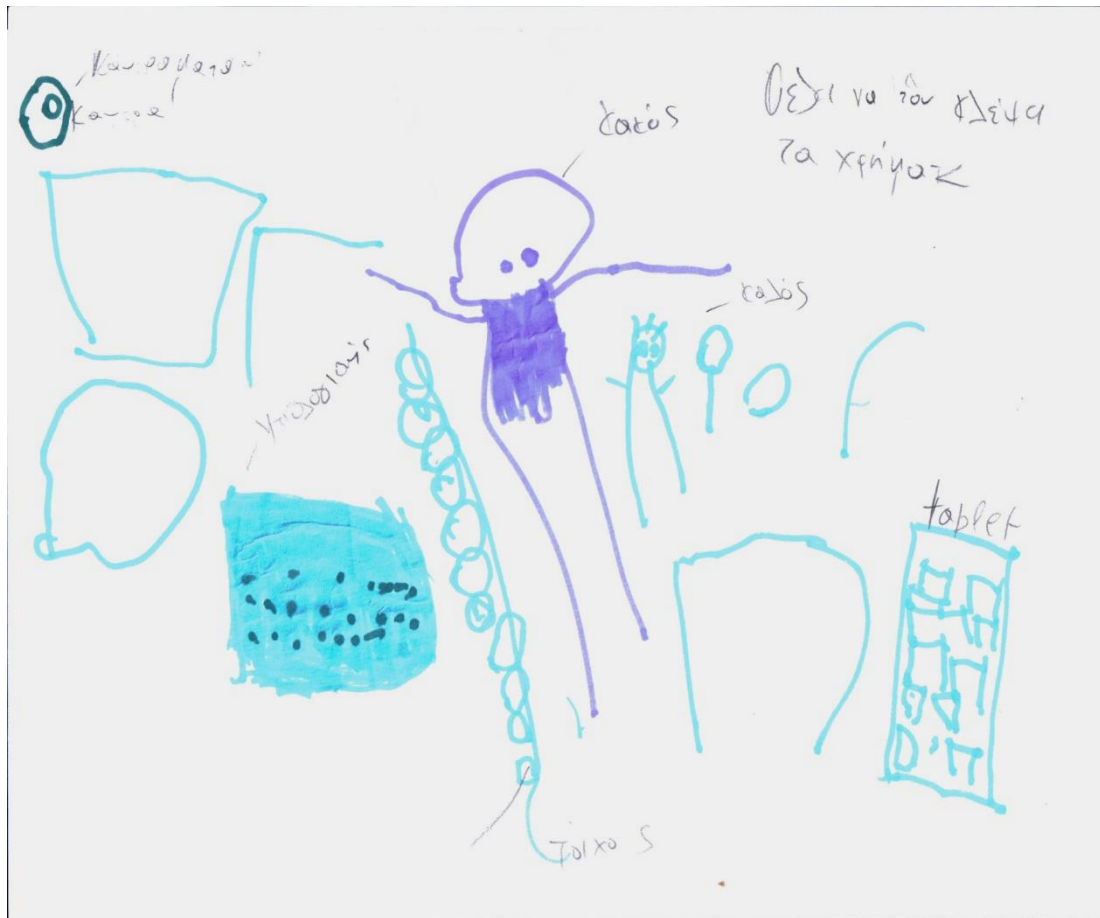
Εικόνα 5.7.5.9: Ιχνογράφημα Υ(9)

Ένας άντρας και το κορίτσι (σκίτσα από δεξιά) θέλουν να στείλουν σήμα ότι ψάχνουν τη γιαγιά τους (φιγούρα με μαύρα ρούχα από αριστερά) (Εικόνα 5.7.5.9). Την παρακολουθεί όμως και ένας κακός Πανόπτης και ψάχνει να βρει ευκαιρία να την κλέψει. Αποτυπώνονται επίσης τα σήματα του δορυφόρου προς το laptop (κίτρινες κουκίδες) καθώς και τα μάτια στο σώμα του κακού Πανόπτη.



Εικόνα 5.7.5.10: Ιχνογράφημα Υ(10)

Στο ιχνογράφημα (Εικόνα 5.7.5.10) το νήπιο σχεδίασε έναν Πανόπτη που χρησιμοποιεί το tablet με την κεραία για να παρακολουθεί τα αστέρια στον ουρανό το βράδυ. Ο δορυφόρος (κόκκινο σχήμα δεξιά) του στέλνει τις εικόνες στο tablet. Σχεδίασε επίσης και την Ιώ μεταμορφωμένη σε αγελάδα, (ροζ φιγούρα αριστερά) κάτω από τον ήλιο να κρύβεται πίσω από μια πόρτα.



Εικόνα 5.7.5.11: Ιχνογράφημα Υ(11)

Η μπλε μωβ φιγούρα είναι ένας κακός που θέλει να κλέψει τα χρήματα του καλού (μικρή γαλάζια φιγούρα) (Εικόνα 5.7.5.11). Για να το καταφέρει έχει στήσει ένα tablet (δεξιά) και έναν υπολογιστή (αριστερά) πίσω από ένα τοίχο. Επίσης πάνω αριστερά σχεδίασε μία κάμερα «ματάκι», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε (πράσινο σκούρο σκίτσο).



Εικόνα 5.7.5.12: Ιχνογράφημα Υ(12)

Το νήπιο σχεδίασε (Εικόνα 5.7.5.12) τα σήματα που φεύγουν από την κάμερα (κόκκινο σκίτσο δεξιά), πηγαίνουν στην κεραία (κόκκινο σχήμα αριστερά) και στη συνέχεια πηγαίνουν στο tablet που κρατά στο χέρι του η φιγούρα.

5.7.5.1. Αποτίμηση Ιχνογραφημάτων

Όπως προειπώθηκε μετά την παρέμβαση ζητήθηκε από τα υποκείμενα να φέρουν στο μυαλό τους όλα αυτά που κάναμε και να σχεδιάσουν εκ νέου κάποιον/α που παρακολουθεί καθώς και τι θα χρησιμοποιήσει για να κάνει την παρακολούθηση ή ακόμη κάτι που τα εντυπωσίασε πολύ από την παρέμβαση. Όλα τα υποκείμενα παρέδωσαν ιχνογράφημα και μια σύντομη περιγραφή των όσων αναπαράστησαν. Διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους στα σκίτσα τους συμπεριέλαβαν τις ΤΠΕ ως

μέσο παρακολούθησης. Περιέγραψαν μικρές περιπέτειες επιτήρησης με τη χρήση τεχνολογίας όπως η επιτήρηση για κλοπή καλλιέργειας, για κυνήγι στη ζούγκλα, για κλοπή αγαθών και χρημάτων, αλλά και παρατήρηση των ουράνιων σωμάτων. Επίσης ορισμένα υποκείμενα σχεδίασαν κάποιους από τους ήρωες του Μύθου αλλά και τα μάτια του Πανόπτη διάσπαρτα στο σώμα των ανθρώπων, όπως τα πολλά μάτια που φέρει ο Πανόπτης στην ερυθρόμορφη υδρία σύμφωνα με τα έργα Τέχνης, που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αφήγηση του Μύθου. Οι δηλώσεις τους για τα πρόσωπα που παρακολουθούν και παρακολουθούνται ως προς την πρόθεσή τους καλή ή κακή βρίσκεται σε συμφωνία με τις δηλώσεις τους στις συνεντεύξεις.

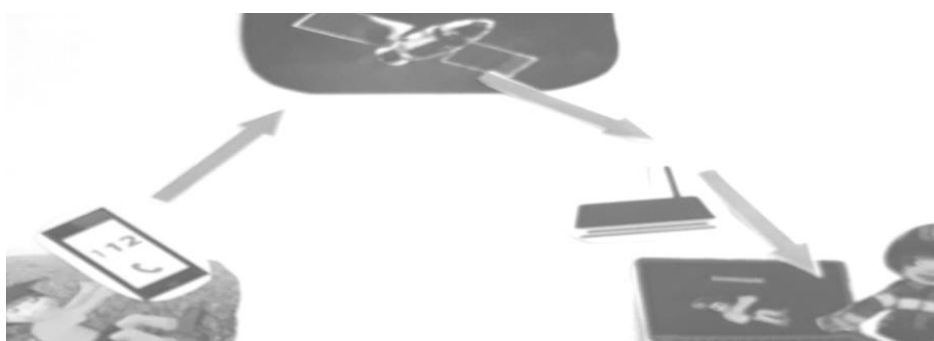
5.7.6. Κάρτες Συνδυασμού και Φύλλα Αξιολόγησης

Εκτός από τις συνεντεύξεις και τα ιχνογραφήματα στα υποκείμενα δόθηκαν κάρτες συνδυασμού προκειμένου να εκτιμηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι κάρτες που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια ζητούσαν από τα υποκείμενα να αντιστοιχίσουν τον αθλητή με τις συσκευές που μεσολάβησαν ώστε να φτάσει στους διασώστες η κλήση τους για βοήθεια. Το φύλλο αξιολόγησης στη συνέχεια καλούσε τα νήπια να αντιστοιχίσουν το παιδί που στέλνει τη φωτογραφία με αυτούς που πιστεύουν ότι είναι ασφαλείς να ανταλλάσουν φωτογραφίες και μηνύματα. Οι κάρτες και τα φύλλα αξιολόγησης δόθηκαν στα νήπια μετά τη συγκέντρωση των συνεντεύξεων και του ιχνογραφήματος. Πραγματοποιήθηκε σε χρόνο όπου τα νήπια είχαν ελεύθερες δραστηριότητες στον αύλιο χώρο έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να εργαστούν σταδιακά με τις κάρτες και τα φύλλα σε ατομικό επίπεδο. Κατά την εργασία σε δεύτερο χρόνο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τη διαφορά ότι πραγματοποιήθηκε μια σύντομη αναφορά – υπενθύμιση της παρέμβασης στο σύνολο της τάξης.

5.7.6.1. Κάρτες Συνδυασμού

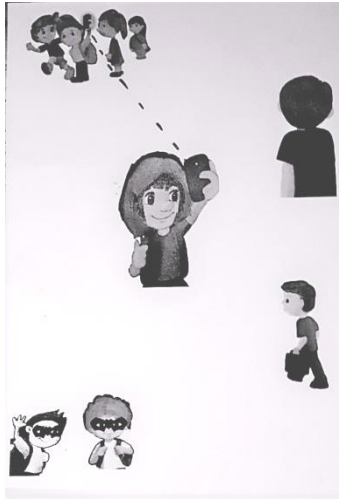
Τα νήπια με αυτές τις κάρτες κλήθηκαν να εξηγήσουν από ποια συσκευή έφυγε το σήμα κλήσης σε ανάγκη στον αριθμό 112, ποια διαδρομή ακλούθησε και που κατέληξε. Ειδικότερα έπρεπε στην εικόνα του αθλητή να τοποθετήσουν την σωστή συσκευή που κρατούσε για να καλέσει σε βοήθεια, στη συνέχεια με τα βελάκια να υποδείξουν την πορεία του σήματος μέχρι τον τελικό αποδέκτη δηλαδή τον διασώστη. Η σωστή διαδρομή ήταν αυτή που φαίνεται στην εικόνα 7.6.1: ο αθλητής

κρατά το κινητό καλώντας το 112, το σήμα φτάνει στο δορυφόρο και από εκεί προωθείται στο router και καταλήγει στον υπολογιστή του διασώστη. Πρόκειται για μια αδρή απεικόνιση της σύνδεσης των ψηφιακών μέσων που εξυπηρετούν την κλίση του πανευρωπαϊκού αριθμού έκτακτης ανάγκης 112 που μέσω δορυφόρου εντοπίζει το σημείο από όπου έφτασε η κλήση για βοήθεια. Από τα 12 νήπια τα 8 τοποθέτησαν τις κάρτες ακολουθώντας τη σωστή διαδρομή του σήματος. Τα υπόλοιπα 4 τοποθέτησαν σωστά έως το δορυφόρο το σήμα στη συνέχεια όμως κατεύθυναν το σήμα απευθείας στο laptop. Παρέλειψαν δηλαδή το router.



Εικόνα 7.6.1: Κάρτες συνδυασμού

Στο φύλο αξιολόγησης (Εικόνα 7.6.2) τα νήπια έπρεπε τραβώντας μια γραμμή να ενώσουν το παιδάκι φιγούρα που στέλνει τη φωτογραφία στα σκίτσα που πιστεύουν ότι είναι πραγματικοί φίλοι και όχι κάποιιοι άγνωστοι με ενδεχόμενο κακό σκοπό. Στη συγκεκριμένη εργασία, εξηγήθηκε στα νήπια ότι η παρέα πάνω αριστερά είναι οι φίλοι τους από το σχολείο η παρέα κάτω αριστερά είναι άγνωστοι που δεν τους φανερώνουν το όνομά τους και το πρόσωπό τους, όπως και ο ενήλικας με τη γυρισμένη πλάτη από δεξιά, ενώ η αντρική φιγούρα με την τσάντα είναι κάποιιο πρόσωπο που δεν το γνωρίζουν επίσης. Τα δώδεκα νήπια αντιστοίχισαν μόνο τους φίλους από το σχολείο που ήταν και η σωστή απάντηση.



Εικόνα 7.6.2: Φύλλο αξιολόγησης

Οι κάρτες και το φύλλο αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν σε δεύτερο χρόνο (μετά από 28 ημέρες) προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα νήπια αφομοίωσαν την αποκτηθείσα γνώση. Στις κάρτες συνδυασμού διαπιστώθηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα διατηρήθηκαν σε ικανοποιητικό ποσοστό. Από τα 12 νήπια τα 8 συνδύασαν επιτυχώς τις κάρτες και με τη σωστή σειρά. Τα άλλα τέσσερα παρέλειψαν το router. Το νήπιο Υ(6) ανέφερε ότι δεν έβαλε την κάρτα με το router επειδή: «... το laptop είναι σαν το δικό τους πιάνει σήμα και χωρίς την κεραία δίπλα...». Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τέσσερα νήπια που παρέλειψαν το router την πρώτη φορά, σε σχέση με τη δεύτερη, τα δυο από αυτά είναι διαφορετικά πρόσωπα.

Ως προς τα φύλλα αξιολόγησης δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση και διαπιστώθηκε ότι τα νήπια τα αντιστόιχσαν σωστά με ιδιαίτερη ευκολία.

5.7.7. Συνολική Αποτίμηση Καρτών Συνδυασμού & Φύλλων Αξιολόγησης

Οι κάρτες αξιολόγησης και τα φύλλα εργασίας ως συμπληρωματικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που εκτιμούν το μαθησιακό αποτύπωμα της παιδαγωγικής παρέμβασης ανέδειξαν το μαθησιακό αποτέλεσμα το οποίο διαφαίνεται ικανοποιητικό. Τα νήπια κατανόησαν τα βασικά ζητήματα που παρουσιάστηκαν στην παρέμβαση και τα νοήματα που απορρέουν από αυτή. Δείχνουν επίσης ότι υπήρξε αφομοίωση της αποκτηθείσας γνώσης καθώς κατά την επαναξιολόγηση διατηρήθηκε το ποσοστό συνδυασμού στα ίδια επίπεδα. Επιπλέον έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα και όλων των υπόλοιπων εργαλείων συλλογής δεδομένων.

5.8. Συμπεράσματα 2ης Έρευνας

5.8.1. Συμπεράσματα πριν την Παρέμβαση

5.8.1.1. 1ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία;

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή τεχνολογία είναι σε μεγάλο βαθμό οικεία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Αποτελεί για αυτά μέσο ψυχαγωγίας και παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Διαπιστώθηκε ιδιαίτερη άνεση σε χρήσεις συσκευών που κατά κύριο λόγο απευθύνονται σε ενηλίκους χρήστες ή μεγαλύτερους ηλικιακά νέους. Ειδικότερα η έφεση στη χρήση του κινητού τηλεφώνου και συγκεκριμένα της λήψης φωτογραφίας ήταν σχεδόν καθολική γεγονός που επικυρώνει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους από πολύ νωρίς. Διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους έχουν εικόνες από τη χρήση των ΤΠΕ κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Περιγράφουν το ιντερνέτ μέσα από τη χρησιμότητά του και αναφέρονται σε παραδείγματα χρήσης του όπως οι διαδικτυακές αγορές, η αναζήτηση παιχνιδιών, μουσικής κλπ. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους επικυρώνεται και από το γεγονός ότι σε τόσο μικρή ηλικία αυθόρμητα και με νόημα χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που αφορά στις χρήσεις των ΤΠΕ και σε ορισμένες εφαρμογές Διαδικτυακών υπηρεσιών που οι προηγούμενες γενιές τις οικειοποιήθηκαν σε μεγαλύτερη ηλικία. Δεν ισχύει το ίδιο για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τα οποία διαπιστώνεται ότι δεν έχουν επίγνωση των λειτουργιών τους, κάτι αναμενόμενο για την ηλικία τους. Πολύ περιορισμένη επίσης είναι η γνώση τους για τα υπέργεια συστήματα παρακολούθησης, τους δορυφόρους συγκεκριμένα, καθώς και για τις κάμερες επιτήρησης που εξυπηρετούν την καταγραφή των κινήσεών μας στο φυσικό χώρο, όπως συμβαίνει σε super markets, εμπορικά καταστήματα, δημόσιους χώρους κλπ.

5.8.1.2. 2ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Πως αντιλαμβάνονται την παρακολούθηση τα παιδιά στην προσχολική ηλικία;

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνεται ότι τα νήπια αυτής της ηλικίας μπορούν στην πλειοψηφία τους να εκφέρουν άποψη για την παρακολούθηση. Η αντίληψη που έχουν για την παρακολούθηση ωστόσο συνάδει με τις αντιληπτικές ικανότητες αυτής της ηλικίας. Η παρακολούθηση συνδέεται με παραβατικές πράξεις όπως η ληστεία, η αρπαγή, η σωματική βία. Υπάρχουν ωστόσο και περιορισμένες τοποθετήσεις που η παρακολούθηση τεκμηριώνεται μέσα από άλλη οπτική όπου αντανακλά την εμπειρία τους μέσα από τις παραστάσεις της καθημερινότητάς τους. Σύμφωνα με αυτές η παρακολούθηση μπορεί να έχει την έννοια της προσήλωσης σε μια δραστηριότητα, (*ο πατέρας παρακολουθεί τηλεόραση*), της επίβλεψης (*ο πατέρας προσέχει το παιδί την ώρα που παίζει*), την έννοια της στρατηγικής (*παρακολουθώ – κρύβομαι από το φίλο μου γιατί παίζουμε κρυφτό*) και την έννοια της παρατήρησης (*παρακολουθεί κάποιος ότι καινούργιο βλέπει σε ένα ταξίδι*). Κατά κύριο λόγο προσδίδουν αρνητική φόρτιση στην πράξη της παρακολούθησης όμως υπάρχουν και περιορισμένες τοποθετήσεις που βλέπουν σε αυτή μόνο θετικές εκδοχές και μια τοποθέτηση που βλέπει την καλή και κακή εκδοχή της. Ακόμη συμπεραίνεται ότι τα νήπια αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να συνδέσουν την παρακολούθηση με τις ΤΠΕ. Μεμονωμένα αναφέρθηκε η φωτογραφική μηχανή και η βιντεοκάμερα, ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθούν.

5.8.1.3. Σχολιασμός

Τα παραπάνω συμπεράσματα αποτελούν το πρώτο βήμα της δεύτερης ερευνητικής διαδικασίας, λειτουργούν αναστοχαστικά για την πορεία και συνέχισή της, και αποτελούν το έρεισμα για την υλοποίηση της παρέμβασης που αφορά στο δεύτερο βήμα της δεύτερης ερευνητικής διαδικασίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μας πληροφορούν ότι τα νήπια έχουν επαφή με τις ΤΠΕ, αντιλαμβάνονται τις χρήσεις τους σε ικανοποιητικό βαθμό, διαθέτουν άποψη για την παρακολούθηση και μπορούν να την δικαιολογήσουν.

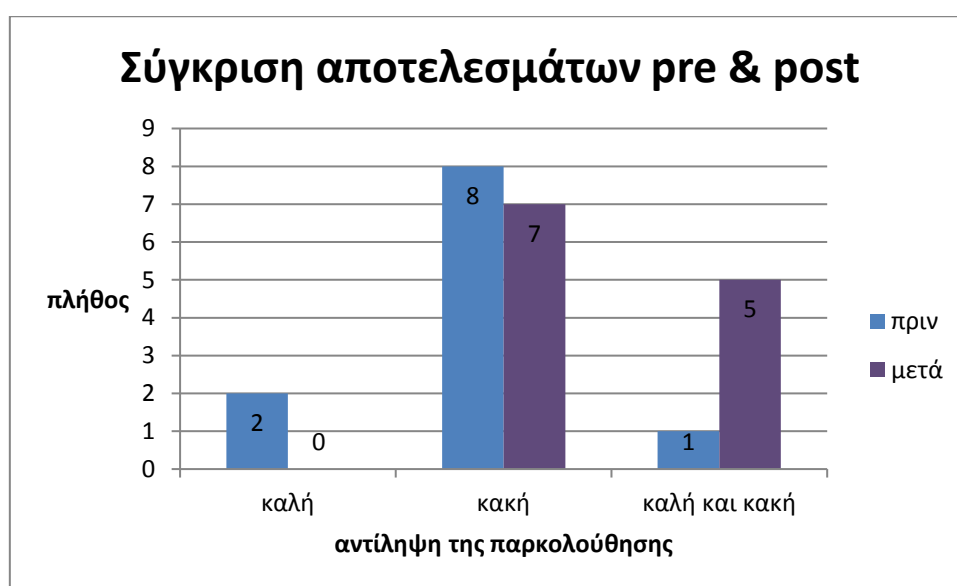
5.8.2. Συμπεράσματα μετά την Παρέμβαση

5.8.2.1. 3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιές είναι οι επιδράσεις της Δραματικής τέχνης στην διαμόρφωση νέας αντίληψης για το ζήτημα της παρακολούθησης, των κινδύνων και των ωφελειών που προκύπτουν από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας;

Σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα αποτελέσματα της παρέμβασης, διαπιστώνονται και καταγράφονται θετικές επιδράσεις που αφορούν στην απόκτηση νέας γνώσης, στη διαμόρφωση νέας αντίληψης και στην ενίσχυση της κριτικής στάσης για το υπό μελέτη θέμα. Ειδικότερα διαπιστώνονται θετικές επιδράσεις στο γνωστικό επίπεδο των νηπίων. Μέσω της Δραματικής τέχνης με την οποία δομήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, διαπιστώνεται ότι τα νήπια στην πλειοψηφία τους εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και αντιλήφθηκαν τις επιπλέον δυνατότητες και χρήσεις των ΤΠΕ σε σχέση με αυτές που ήδη γνώριζαν. Ο βιωματικός και παιγνιώδης χαρακτήρας των παιγνιδιών ρόλων τα διευκόλυνε ώστε να αποκτήσουν νέα γνώση γύρω από τεχνολογικά ψηφιακά μέσα, τα οποία δε γνώριζαν, όπως ο δορυφόρος και οι κάμερες επιτήρησης, αλλά και να αντιληφθούν τη δυνατότητα διασύνδεσης όλων αυτών των μέσων, με στόχο τη μεταφορά πληροφορίας σε τεράστιες αποστάσεις. Απέκτησαν επίσης νέα γνώση για τους κινδύνους που ενέχει η ψηφιακή τεχνολογία οι οποίοι απορρέουν από τη δυνατότητά της να μας επιτηρεί. Συγκεκριμένα η κακόβουλη παρακολούθηση που πραγματοποίησαν ως κυνηγοί των θησαυρών, αλλά και η εικονική εμπειρία τους ως χρήστες μέσων κοινωνικής δικτύωσης που δημοσιοποιούν τη φωτογραφία, συνέβαλε στο να αντιληφθούν την «κακή» πλευρά της ψηφιακής τεχνολογίας που προκύπτει από την λανθασμένη χρήση της. Αντίστοιχα όμως αντιλήφθηκαν το πόσο πολύτιμη μπορεί να σταθεί η τεχνολογία σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, μέσα από τη βιωμένη εμπειρία ως Διασώστες, αλλά και αθλητές που χρειάζονται βοήθεια και κάνουν χρήση του πανευρωπαϊκού αριθμού 112 που οι πολίτες οφείλουμε να γνωρίζουμε. Το συμπέρασμα αυτό επικυρώνεται από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις, τις τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων παιδαγωγών, από τις αποτυπώσεις τους στα ιχνογραφήματά τους, και τις εργασίες τους με τις κάρτες και τα φύλα αξιολόγησης. Η δυνατότητα σύγκρισης επίσης των ρόλων που υποδύθηκαν, τα βοήθησε να διακρίνουν και να διαχωρίσουν τις θετικές από τις αρνητικές επιπτώσεις που είχε η χρήση της τεχνολογίας. Κατ'επέκταση τα ώθησε στην διαμόρφωση νέας ευρύτερης αντίληψης για το τι είναι η παρακολούθηση, αλλά και οδήγησε στην κατανόηση του τρόπου που αυτή πραγματοποιείται μέσα από τα παραδείγματα μιας πρώτης αδρής προσέγγισης, στην οποία είχαν ενεργό συμμετοχή. Θετική επίδραση είχε η παρέμβαση και στο ζήτημα της απόκτησης γνώσης για τους τρόπους παρακολούθησης με ΤΠΕ. Ιδιαίτερα συγκρίνοντας τις απόψεις τους για την παρακολούθηση πριν και μετά την παρέμβαση (γράφημα 5.7 που ακολουθεί),

διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση για την αντίληψή τους γύρω από την παρακολούθηση τόσο για τους τρόπους που αυτή επιτυγχάνεται, όσο και για την κριτική θεώρησή της ως μια πράξη με γνώμονα το καλό ή το κακό ή και τα δύο. Πιο αναλυτικά μετά την παρέμβαση εκφράζουν νέα άποψη για την παρακολούθηση, αναφέρονται στην ψηφιακή τεχνολογία και διακρίνουν την παρακολούθηση ως μια πράξη κακή περισσότερο και σε ορισμένες περιπτώσεις καλή. Χαρακτηριστικό είναι ότι η παρακολούθηση δεν χαρακτηρίστηκε από κανένα νηπιο ως μόνο καλή πράξη στη δεύτερη συνέντευξη που υλοποιήθηκε μετά την παρέμβαση. Πλήρης διαφοροποίηση παρατηρείται στις απόψεις δυο νηπίων που αρχικά η παρακολούθηση για αυτά ήταν κάτι καλό στη συνέχεια μετατράπηκε σε κακό.



Γράφημα 5.7: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre & post

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν από το σύνολο των εργαλείων συλλογής δεδομένων τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία ως προς τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ειδικότερα από τις τοποθετήσεις τους στις συνεντεύξεις, από τις διαπιστώσεις των παιδαγωγών, αλλά και από τα δεύτερα ιχνογραφήματά τους στα οποία αντανακλάται η νέα γνώση καθώς αποτύπωσαν σε αυτά τις ΤΠΕ ως εργαλεία παρακολούθησης που δεν υπήρχε στα πρώτα. Επιπλέον διαφαίνεται ότι ο έντονος και βιωματικός χαρακτήρας των παιγνιδιών ρόλων συνέβαλε στη διατήρηση των μαθησιακών εμπειριών, όπως διαπιστώθηκε μετά από την επανάληψη της αξιολόγησης μέσω των καρτών συνδυασμού και του φύλου εργασίας αντιστοίχισης μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν συμπεράσματα που αφορούν στις επιδράσεις της παρέμβασης στο ψυχοκινητικό και συναισθηματικό πεδίο. Διαπιστώθηκε έντονη

διάθεση για εμπλοκή στις δραστηριότητες της παρέμβασης, ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Ειδικότερα διαφάνηκε ότι ο Μύθος με τους χαρακτηριστικούς συμβολισμούς του έδωσε μια πρώτη ώθηση στην ανάπτυξη της κριτικής στάσης των νήπιων, αρχικά απέναντι στις πράξεις του Πανόπτη καθώς αντιλήφθηκαν τις καλές και κακές συνέπειες που είχαν. Στη συνέχεια αυτό τα διευκόλυνε ώστε να κατανοήσουν και να σταθούν κριτικά απέναντι στις πράξεις παρακολούθησης που τα ίδια πραγματοποίησαν με τα παιχνίδια ρόλων. Επίσης σε μικρό βαθμό συνέβαλε στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης καθώς δυο νήπια αναφέρθηκαν στο άσχημο συναίσθημα του εγκλωβισμού που βίωνε η επιτηρούμενη Ιώ. Τα παραπάνω προκύπτουν τόσο από τον προφορικό λόγο των νηπίων στις συνεντεύξεις τους όπου αναφέρθηκαν στους ήρωες του μύθου και στην Ιώ, όσο και από τα ιχνογραφήματά τους στα οποία αποτύπωσαν στην πλειοψηφία τους τα μάτια του Πανόπτη στις ανθρώπινες φιγούρες και σε ορισμένες περιπτώσεις τους ήρωες του μύθου. Τέλος διαφαίνεται ότι η παρέμβαση είχε μία ακόμη θετική επίδραση στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των νηπίων αφού οδήγησε στην αισθητική απόλαυση της βιωμένης εμπειρίας, γεγονός που επικυρώνεται από τις τοποθετήσεις των παιδαγωγών που ενεπλάκησαν στην υλοποίηση της παρέμβασης καθώς και στις αναφορές των γονέων για το κλίμα ευφορίας και ενθουσιασμού που τους μεταφέρθηκε από τα νήπια.

Κεφάλαιο 6^ο

Συνολικά Συμπεράσματα – Συζήτηση

6.1. Συνολικά Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα των επιμέρους ερευνών που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, απαντούν ακολούθως στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Στη συνέχεια κατά τη συζήτηση τα συμπεράσματα εξετάζονται συνδυαστικά και συνολικά μέσα από τη θεωρητική και ερευνητική τεκμηρίωση.

6.1.1. 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια είναι η Γνώση και οι θέσεις των Εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ψηφιακής Εποπτείας ως χρήστες της Ψηφιακής τεχνολογίας, και ως εκπαιδευτικοί σχετικά με την ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών και την ανάγκη της δικής τους επιμόρφωσης.

Η γνώση των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή παρακολούθηση διαπιστώνεται ότι είναι μέτρια και ακόμη λιγότερη είναι η γνώση γύρω από το Πανοπτικό ζήτημα που αφορά στην επιστημονική προσέγγιση των συνεπειών της ψηφιακής επιτήρησης και μελετάται από σχετικούς επιστήμονες. Το χαμηλό ποσοστό όμως των συμμετεχόντων (19,05%) που φέρουν τη σχετική γνώση για τον Πανοπτισμό αναδεικνύει την έλλειψη της σχετικής πληροφόρησης από σχεδόν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, όσοι γνωρίζουν το πανοπτικό ζήτημα φαίνεται ότι, έλαβαν τη σχετική γνώση περισσότερο από προσωπικό ενδιαφέρον, σε μικρότερο ποσοστό από μαθήματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, ενώ από την τυπική εκπαίδευση η προσφερθείσα γνώση είναι ακόμη λιγότερη. Οι άντρες επίσης φαίνεται ότι είναι περισσότερο ενήμεροι από τις γυναίκες συγκεκριμένα για το πανοπτικό ζήτημα καθώς και οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας. Διαφαίνεται επίσης ότι η γνώση για τη δυνατότητα της ψηφιακής τεχνολογίας να μας παρακολουθεί δεν είναι καθολική καθώς μόνον οι μισοί συμμετέχοντες είναι σίγουροι ενώ η αβεβαιότητα που υπάρχει αντανakλά άγνοια και συγκεχυμένη γνώση για το θέμα. Διαπιστώνεται επίσης ότι υπάρχουν γνώστες και μη γνώστες προερχόμενοι από όλο το ηλικιακό

εύρος των συμμετεχόντων. Μειωμένη επίγνωση των συμμετεχόντων χρηστών του Διαδικτύου αναδεικνύεται επίσης γύρω από την ύπαρξη παράνομων και εν δυνάμει επικίνδυνων διαδικτυακών δυνατοτήτων όπως το σκοτεινό Διαδίκτυο, όπου η πλειοψηφία αγνοεί την ύπαρξή του. Οι συμμετέχοντες χρήστες των διαδικτυακών υπηρεσιών διαπιστώνεται ότι διαθέτουν ένα ενεργό προφίλ καθώς, τις χρησιμοποιούν στην συντριπτική πλειοψηφία. Διαφαίνεται ότι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και προνοητικοί γύρω από ζητήματα ασφάλειας και στην πλειοψηφία τους λαμβάνουν μέτρα προστασίας από υποκλοπές και κακόβουλες ενέργειες. Η προαναφερόμενη ευαισθητοποίηση καταγράφεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με λίγο υψηλότερα ποσοστά στους ηλικιακά μεγαλύτερους. Αντίστοιχα, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες αγνοούν τη δυνατότητα τα διαδικτυακά μας ίχνη να είναι ανιχνεύσιμα και οι υπόλοιποι δεν είναι απόλυτα σίγουροι. Η ηλικία και το φύλο συσχετίζεται με το βαθμό γνώσης καθώς οι άντρες και οι μεγαλύτερης ηλικίας είναι περισσότερο γνώστες του ζητήματος. Άγνοια διαπιστώνεται γύρω από το ζήτημα της συστηματικής καταγραφής των δραστηριοτήτων μας στο Διαδίκτυο, τη λεγόμενη «Αρχειοθέτηση» αφού μόνο το ένα τρίτο δηλώνει ότι αυτό είναι σίγουρο. Οι υπόλοιποι το θεωρούν πιθανό ενώ το 10% εξ αυτών αγνοεί εντελώς αυτή την πραγματικότητα. Επίσης και σε αυτή την περίπτωση περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι ηλικιακά μεγαλύτεροι και ως προς την εκπαιδευτική ιδιότητα οι έχοντες προϋπηρεσία πάνω από πέντε έτη, οι πληροφορικοί και αμέσως μετά οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριφορά των συμμετεχόντων χρηστών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα και εγκράτεια σχετικά με τις αναρτήσεις τους, ενώ λιγότερο επιφυλακτικοί διαπιστώνεται ότι είναι σε σχέση με τις δημοσιεύσεις φίλων τους και τον τρόπο αντίδρασής τους σε αυτές. Με σκεπτικισμό και προβληματισμό επίσης στέκονται απέναντι στο ενδεχόμενο κάποιος κακόβουλος χρήστης να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι διαπιστώνεται ότι είναι οι άντρες, οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας αλλά και οι φέροντες επιπλέον τίτλους σπουδών. Σε σχέση με τη στάση τους για τους Διαδικτυακούς κινδύνους γύρω από την παιδική ηλικία που τους αφορά κυρίως ως εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σε μέτριο βαθμό η επίγνωση της κατάστασης καθώς λίγοι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξή τους και δηλώνουν τους πιο συχνά εμφανιζόμενους όπως εθισμός, εκφοβισμός, αποπλάνηση, εξαπάτηση κλπ. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τους θεωρούν ως πιθανό ενδεχόμενο και μια πολύ μικρή

μερίδα εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρη για την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων. Στη θέση τους αυτή φαίνεται ότι επιδρά σε μικρό βαθμό το επίπεδο σπουδών και η ιδιότητά τους αφού σύμφωνα με τα στατιστικά ευρήματα για το συγκεκριμένο ερώτημα περισσότερο ευαισθητοποιημένοι φαίνεται ότι είναι οι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών και οι υπηρετούντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, για τα επικίνδυνα διαδικτυακά παιχνίδια που αφορά τα παιδιά κυρίως επιβεβαιώνεται για άλλη μία φορά η περιορισμένη γνώση. Από την άλλη πλευρά όμως διαφαίνεται ότι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι σχετικά με την ανάγκη επίβλεψης των παιδιών κατά τη χρήση του Διαδικτύου. Πρόκειται για μια θέση προερχόμενη από όλες τις κατηγορίες των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες να είναι λίγο παραπάνω ευαισθητοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες. Η ανάγκη για έγκαιρη εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι πρέπει να ξεκινά από τις μικρές ηλικίες. Μεταξύ της νηπιακής ηλικίας που είναι η επικρατέστερη θέση και της πρωτοσχολικής σε μικρότερο ποσοστό τοποθετούν την έναρξη της σχετικής εκπαίδευσης. Επιπλέον πιστεύουν στην πλειοψηφία τους στην αποτελεσματικότητα ανάπτυξης-δημιουργίας σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων, ενώ και σε αυτή τη θέση φαίνεται ως ένα βαθμό ότι επιδρά το επίπεδο σπουδών καθώς οι κάτοχοι μόνον του βασικού πτυχίου θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό απαραίτητη την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες.

Σύμφωνα επίσης με τα στατιστικά ευρήματα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο συνδυασμός και των τριών παραγόντων, δηλαδή, της έγκαιρης έναρξης της εκπαίδευσης των παιδιών, της ανάπτυξης των κατάλληλων ηλικιακά εκπαιδευτικών δράσεων, αλλά και της διαρκούς και συστηματικής εκπαίδευσης των παιδιών μπορεί να δώσει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η στάση των εκπαιδευτικών για τη σχετική επιμόρφωσή τους διαφαίνεται ιδιαίτερα θετική καθώς στην συντριπτική πλειοψηφία τη θεωρούν απαραίτητη. Τεκμηριώνουν και δικαιολογούν τη θέση τους μέσα από τη σύντομη επιχειρηματολογία. Ειδικότερα, επισημαίνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση και γνώση, καθώς διακρίνουν ένα σχετικό γνωστικό έλλειμμα που υπάρχει στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακόμη τονίζουν το γεγονός ότι η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, αλλά και το γεγονός ότι η ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα και το Διαδίκτυο ξεκινά όλο και πιο νωρίς. Παρατηρούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα είχε θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδιών από την πλευρά τους

με στόχο την προστασία και τη θωράκισή τους απέναντι στους αναδυομένους κινδύνους. Επικαλούνται τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαίδευση, καθώς οι ίδιοι αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά, μπορούν να επιδράσουν στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους αλλά και να συνεργαστούν με την οικογένεια θέτοντας κοινούς στόχους.

6.1.2. 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Μπορεί η Δραματική Τέχνη να Συμβάλει Καθοριστικά στην Απόκτηση Γνώσης και Κριτικής Στάσης για το Ζήτημα της Ψηφιακής Εποπτείας μέσα από Σχετική Παρέμβαση σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας;

Σύμφωνα με τα ευρήματα της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε πριν την παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι τα νήπια δεν διέθεταν γνώση για τη δυνατότητα της ψηφιακής παρακολούθησης. Οι αναφορές για τα ψηφιακά μέσα που μπορεί να αξιοποιήσει κάποιος για να μας παρακολουθήσει ήταν μεμονωμένες και αποσπασματικές. Παρόλο που τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και γνωρίζουν όπως φάνηκε στην πλειοψηφία τους διάφορες λειτουργίες και μεταξύ αυτών και τη λήψη φωτογραφίας, ωστόσο, συνειρμικά δεν μπορούν να οδηγηθούν σε τέτοιου είδους νοητικές συνδέσεις. Από την άλλη πλευρά όμως, η έλλειψη της σχετικής γνώσης δεν απορρέει από το γεγονός ότι δεν μπορούν να εκφράσουν άποψη καθώς, σύμφωνα με τα ευρήματα εξέφρασαν άποψη, περιέγραψαν υπαρκτές μορφές παρακολούθησης στην πιο απλοϊκή τους μορφή η οποία συντελείται μέσα από τις αισθήσεις μας, χωρίς να αναφερθεί όμως η χρήση των ΤΠΕ. Η άποψή τους όμως μετά την παρέμβαση, αναδιαμορφώθηκε καθώς κατανόησαν τη δυνατότητα των ΤΠΕ για παρακολούθηση μέσα από τα παραδείγματα αδρής προσέγγισης που επιχειρήθηκε με κύριο εργαλείο τη Δραματική Τέχνη. Θετική επίδραση είχε η Δραματική τέχνη για την καλλιέργεια κριτικής στάσης γύρω από τις επιδράσεις της Ψηφιακής παρακολούθησης. Συγκρίνοντας τα ευρήματα πριν και μετά την παρέμβαση διαπιστώνεται θετική συμβολή της παρέμβασης που αφορά στο γνωστικό επίπεδο των νηπίων. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι η Δραματική τέχνη συνέβαλε ουσιαστικά στην απόκτηση νέας γνώσης γύρω από τις δυνατότητες των ΤΠΕ για Ψηφιακή Παρακολούθηση, για τα τεχνολογικά μέσα που δε γνώριζαν πριν την παρέμβαση, (δορυφόρος, κάμερες επιτήρησης), αλλά και τη δυνατότητα σύζευξης αυτών των

μέσων, με τα γνώριμα ψηφιακά μέσα (laptop, tablet) που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Συνέβαλε επίσης, στην κατανόηση των κινδύνων που απορρέουν από τη δυνατότητα της τεχνολογίας να μας επιτηρεί αλλά και το πόσο χρήσιμη μπορεί να αποδειχθεί σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, μέσα από τη βιωματική προσέγγιση που προσέφερε η παρέμβαση. Η αντίληψή τους μετά την παρέμβαση για την έννοια της παρακολούθησης αναδιαμορφώθηκε. Οι δραματικοί ρόλοι που υποδύθηκαν τα νήπια λειτούργησαν καθοριστικά και τα βοήθησαν ώστε να διακρίνουν ορθά τις θετικές από τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η χρήση της τεχνολογίας, και κατ'επέκταση τα ώθησε στην διαμόρφωση νέας ευρύτερης αντίληψης για το τι είναι η παρακολούθηση, καθώς κατανόησαν και οικειοποιήθηκαν την νέα ψηφιακή μορφή της. Θετική συμβολή επίσης, είχε η Δραματική Τέχνη για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και της στάσης γύρω από τις επιδράσεις της Ψηφιακής παρακολούθησης. Ειδικότερα, συγκρίνοντας τα ευρήματα πριν και μετά την παρέμβαση διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση στην τοποθέτηση των νηπίων. Στην πλειοψηφία τους στάθηκαν κριτικά απέναντι στις πράξεις παρακολούθησης που τέλεσαν τα ίδια μέσω της Δραματικής Τέχνης κι αναστοχαζόμενα μέσα από αυτές, εξέφρασαν μία νέα άποψη με κριτική διάθεση για την πράξη της ψηφιακής παρακολούθησης γενικότερα. Μετά την παρέμβαση, κανένα νήπιο δε χαρακτήρισε την παρακολούθηση μόνον ως καλή πράξη όπως στην πρώτη συνέντευξη. Οι απόψεις δυο νηπίων όπου αρχικά η παρακολούθηση για αυτά ήταν μια καλή πράξη στη συνέχεια μετατράπηκε σε κακή. Ακόμη ένα νήπιο που δήλωσε αδυναμία στο να εκφέρει άποψη για την παρακολούθηση στην πρώτη συνέντευξη, μετά την παρέμβαση, εξέφρασε άποψη και κατάφερε να σταθεί κριτικά. Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν από τα ευρήματα όλων των εργαλείων συλλογής των δεδομένων τα οποία συγκλίνουν ως προς τα διεξαγόμενα συμπεράσματα. Διαπιστώνεται επίσης, ότι ο έντονος και βιωματικός χαρακτήρας των παιχνιδιών ρόλων συνέβαλε στη διατήρηση της μαθησιακής εμπειρίας. Η Δραματική Τέχνη σε εναγκαλισμό με τις Μορφές Τέχνης που αξιοποιήθηκαν στη παρέμβαση όπως ο Μύθος αλλά και τα έργα Τέχνης που πλαισίωσαν το σύνολο της παρέμβασης φαίνεται ότι αποτέλεσαν ένα δυναμικό σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδρομής με θετικά αποτελέσματα στο ψυχοκινητικό και συναισθηματικό επίπεδο των νηπίων. Οι δυνατοί συμβολισμοί του Μύθου λειτούργησαν αναστοχαστικά ώστε τα νήπια να διαμορφώσουν κρίση απέναντι στις αναδυόμενες συνέπειες της παρακολούθησης, ενεργοποίησαν τη διάθεση για συμμετοχή και ουσιαστική εμπλοκή στα παιχνίδια

ρόλων και συνέβαλαν στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Σε μικρό βαθμό επίσης ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, καθώς δυο νήπια αναφέρθηκαν στο άσχημο συναίσθημα του εγκλωβισμού που βίωνε η επιτηρούμενη Ιώ. Ενισχύθηκαν επίσης η φαντασία και η δημιουργικότητα οι οποίες αντανακλώνται στα ιχνογραφήματα των νηπίων μετά την παρέμβαση, καθώς εκεί, αποτύπωσαν και στη συνέχεια περιέγραψαν σύντομες υποθέσεις ψηφιακής παρακολούθησης. Τέλος, η παιχνιδής και ψυχαγωγική διάσταση της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε καθοριστικά ώστε τα νήπια να ανταποκριθούν θετικά στο κάλεσμα για συμμετοχή στις δράσεις γεγονός που είχε θετικό αντίκτυπο στον ψυχοσυναισθηματικό τους Κόσμο. Τα παραπάνω επικυρώνονται από τις τοποθετήσεις των παιδαγωγών που ενεπλάκησαν στην υλοποίηση της παρέμβασης, ορισμένες αναφορές των γονέων για το κλίμα ευφορίας και ενθουσιασμού που τους μεταφέρθηκε από τα νήπια, αλλά και, από τις ελεύθερες τοποθετήσεις τους στο τέλος της συνέντευξης όπου στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ότι τους άρεσαν περισσότερο τα παιχνίδια ρόλων.

6.2. Συζήτηση

Η συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή των προσωπικών δεδομένων μας είναι πλέον πραγματικότητα και πραγματοποιείται ψηφιακά για λόγους προστασίας αλλά και χειραγώγησης (Lyon, 2007^α). Το Πανοπτικό ζήτημα επίσης που απασχολεί τους ειδικούς, από την αρχική του μορφή που ανέλυσε ο Foucault (1976), πλέον έχει περιέλθει σε μια νέα ψηφιακή μορφή που του προσδίδει μια άλλη δυναμική και το καθιστά παγκόσμια εφαρμόσιμο. Σήμερα γίνεται λόγος για τον «υπερπανοπτισμό, *superpanoptikon*», και την «αρχαιοθέτηση *dataveillance*», ξεφεύγοντας από τα στενότερα όρια του «πανοπτισμού *panoptikon*» και της παρακολούθησης *Surveillance*. Τη στιγμή που οι μαζικές παρακολουθήσεις είναι γεγονός (Βενέρης, 2014), από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται μέτριος βαθμός γνώσης στην εκπαιδευτική κοινότητα για το θέμα της ψηφιακής επιτήρησης. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι επιπλέον σπουδές είναι παράγοντας που επηρεάζει θετικά τη ύπαρξη της σχετικής γνώσης. Η διαπίστωση αυτή εγείρει ερωτηματικά για την παροχή της σχετικής γνώσης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και τη διάχυση αυτής της γνώσης τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στη μαθητική-φοιτητική κοινότητα. Η αναδυόμενη άγνοια ωστόσο, ενδεχομένως να επηρεάζεται

επιπλέον αφ ενός, από το γεγονός που ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει η τάση αυτά τα ζητήματα να *«αποκρύπτονται ή να υποβαθμίζονται απ' όλους όσους ωφελούνται από τις νέες μορφές ηλεκτρονικής παρακολούθησης»* (Σαματάς, 2000, σ.4) και αφετέρου, από τη συμπεριφορά που επιδεικνύουμε ως χρήστες να προσπερνάμε ζητήματα που αφορούν στην καταγραφή και αποθήκευση προσωπικών μας δεδομένων τη λεγόμενη «αρχειοθέτηση dataveillance», χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό (Poster, 1990). Το αποτέλεσμα της αρχειοθέτησης στις συνήθειες Διαδικτυακές μας ενέργειες (ηλεκτρονική αγορά, αλληλογραφία, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) είναι να αναπαράγεται ερήμην μας το ψηφιακό μας προφίλ αλλά και να εκτιμάται η μελλοντική συμπεριφορά μας (Simon, 2005; Πέρρος, 2006), κάτι το οποίο σε εμάς όμως δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό. Ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων συμβάλει ώστε να μην αντιλαμβανόμαστε την έκταση του θέματος της ψηφιακής επιτήρησης, να μην εστιάζουμε στις συνέπειες που μπορεί να έχει και εξηγεί την στάση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας.

Η προνοητικότητα που διαπιστώθηκε ότι επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για τις διαδικτυακές συναλλαγές με τη λήψη μέτρων προστασίας καθώς αναγνωρίζουν τα μέτρια επίπεδα ασφάλειας που τις χαρακτηρίζει, καταδεικνύει ότι για ζητήματα που έχουν πιο απτά αποτελέσματα όπως η διασφάλιση π.χ. μιας ηλεκτρονικής αγοράς προς αποφυγή πιθανής ηλεκτρονικής κλοπής, τους ενεργοποιεί ως χρήστες, ενώ μπορεί να αδιαφορούν σε άλλες περιπτώσεις συστηματικής καταγραφής των δεδομένων τους όπως πχ. του ιστορικού περιήγησης σε σελίδες εμπορικού ενδιαφέροντος, παρόλο που δυνητικά αποτελεί υλικό εκμετάλλευσης από τρίτους οι οποίοι σύμφωνα με τους (Castells, 1997; Zuboff, 2019; Σαματάς, 2002) στοχεύουν στο κέρδος. Ο αναδυόμενος προβληματισμός επίσης για τις δημοσιεύσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αναγκάζει τους χρήστες να είναι επιφυλακτικοί ως προς τις δημοσιεύσεις τους, συμφωνεί με την θέση των ειδικών ότι η άμυνα απέναντι στη καθολική ορατότητα των μέσων είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς μας σε αυτά. Όπως παρατηρεί ο Σαματάς (2000, σ. 21) *«η πειθαρχική κοινωνία του πανοπτισμού παράγει κοινωνία προσποίησης, όπου θα ξεχαστούν όλες οι συλλογικές αξίες και στην οποία ο διαφανής πολίτης θα προσπαθεί να αμυνθεί προσποιούμενος»*. Το εύρημα επίσης ότι οι συμμετέχοντες προβληματίζονται από το ενδεχόμενο κακόβουλης ενέργειας αναδεικνύει ότι και για αυτό το ψηφιακό μέσο επικοινωνίας που επίσης

χρησιμοποιείται συστηματικά, υπάρχει η υποψία ότι μπορεί να μας δημιουργήσει προβλήματα σε επίπεδο ασφάλειας όπως οι ειδικοί άλλωστε έχουν αναδείξει και δημοσιοποιήσει περιπτώσεις εξαπάτησης, ηλεκτρικής κλοπής κλπ (Σφακιανάκης, Παπαθανασίου & Λάλας, 2013), ώστε να είναι οι πολίτες περισσότερο υποψιασμένοι.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας τόσο ως προς τα υψηλά ποσοστά χρήσης των Διαδικτυακών υπηρεσιών όσο και ως προς το γεγονός ότι οι χρήστες-εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ορισμένα μέτρα για την αποφυγή υποκλοπών στις συναλλαγές τους και στους τρόπους που χειρίζονται τα μέσα κοινωνικής Δικτύωσης έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα πρόσφατης έρευνας της Ελληνικής στατιστικής αρχής, τηρούμενων των αναλογιών, καθώς το ηλικιακό εύρος του δείγματος της ΕΛΣΤΑΤ εκτείνεται από τα 16 έως τα 74 έτη. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι χρήστες των διαδικτυακών υπηρεσιών είναι ιδιαίτερα ενεργοί και η δραστηριότητα αυτή παρουσιάζει αυξητικές τάσεις σε σχέση με προηγούμενα χρόνια. Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, η εκτεταμένη χρήση των έξυπνων κινητών είναι ο λόγος που ευαισθητοποίησε τους χρήστες γύρω από τη λήψη μέτρων προστασίας (ΕΛΣΤΑΤ, 2020). Στην έρευνα της διατριβής διαπιστώθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία συσχετίζεται με το βαθμό ευαισθητοποίησης στα προαναφερόμενα θέματα ασφάλειας και λήψης μέτρων.

Οι Διαδικτυακοί κίνδυνοι που αφορά στα παιδιά, όπως αναλύθηκε στο 2^ο κεφάλαιο, είναι υπαρκτοί (Τσίτσικα & Δημητρακοπούλου, 2013) και είναι αντικείμενο αρκετών φορέων όπως π.χ. της δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (ΕΚΑΔ) οι οποίοι προσπαθούν να προστατεύσουν τους νέους χρήστες, αλλά και να ενημερώσουν τους γονείς και κηδεμόνες για τις δυσμενείς συνέπειες. Η έλλειψη μιας συμπαγούς θέσης και σφαιρικής στάσης των συμμετεχόντων για την ύπαρξη διαδικτυακών κινδύνων που αφορά στα παιδιά σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύει για άλλη μια φορά την ανάγκη για περισσότερη σχετική επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, που ακόμα και οι ίδιοι επεσήμαναν με τις τοποθετήσεις τους. Παρόλες τις προαναφερόμενες διαπιστώσεις όμως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μέσα από τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο τοποθετούνται θετικά στην έναρξη της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών σε διαρκή βάση και αναγνωρίζουν την ανάγκη για την δική τους σχετική επιμόρφωση. Αυτή η διαπίστωση συνάδει και συμφωνεί με τις θέσεις των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε, οι οποίοι

διαπίστωσαν στην πράξη την ενεργό εμπλοκή των νηπίων στη διαδικασία, την κατανόηση των ζητημάτων και την απόκτηση νέας γνώσης για το θέμα. Η ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών μέσα από τα σχολεία έχει καταδειχτεί και από άλλους ερευνητές (Βαγγελάτος, Θεοδωρίδης, Καραμολέγκος & Νικολετσέας, 2015) μάλιστα ορισμένοι προτείνουν την ένταξη αυτόνομου μαθήματος Ασφάλειας Διαδικτύου στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα (Μπαλής, Ταγκόπουλος & Σταμούλη, 2013), αλλά και από τις θέσεις άλλων φορέων, όπως ο συνήγορος του πολίτη (Μόσχος, 2014), η δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος (Σφακιανάκης, 2013).

Μέσα από την επικύρωση της ανάγκης για πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών, με τη 2^η ερευνητική διαδικασία στη συνέχεια, επιχειρείται η προσέγγιση του θέματος εφαρμόζοντας εκπαιδευτική παρέμβαση με τη χρήση Δραματικής Τέχνης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βάσει της ερευνητικής ανασκόπησης δεν εντοπίστηκαν παρεμφερείς έρευνες. Οι έρευνες άλλων μελετητών που εντοπίστηκαν αφορούν στην ενασχόληση των παιδιών με την ψηφιακή τεχνολογία και καταδεικνύουν ότι τείνει να ξεκινά πρώιμα, (Prensky, 2001; Smahel, et al., 2020, Καλογιαννάκης, Ζαράνης, & Παπαδάκης, 2013; Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018). Τα ευρήματα της πρώτης συνέντευξης, (πριν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης), συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνών καθώς διαπιστώθηκε η συχνή χρήση των ψηφιακών μέσων, (κυρίως tablet), στην πλειοψηφία των νηπίων κυρίως για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Συμφωνούν επίσης και με τα ευρήματα των (Holloway, et al., 2013, Ofcom, 2017, Κανελλόπουλος, 2018), που καταδεικνύουν την πρώιμη έναρξη της χρήσης των ψηφιακών μέσων από την προσχολική ακόμη ηλικία. Στη συνέχεια μέσω της προσέγγισης σε σχεδόν πραγματικές συνθήκες, που επιχειρήθηκε με εργαλείο το Δραματικό Παιχνίδι, διαπιστώθηκε ότι οικοδομήθηκε νέα γνώση, ενισχύθηκε η κριτική στάση και σκέψη, ενεργοποιήθηκε η φαντασία, η δημιουργικότητα, και ως ένα βαθμό η ενσυναίσθηση. Τα μαθησιακά πλεονεκτήματα της Δραματικής τέχνης (Hornbrook, 1998; Kempe, 1996; Neelands & Coode, 1995; Wright & Rasmussen, 2001; Βουτσινά, 1991; Γκόβας, 2002; Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008; Κουρετζής, 2008; Μουδατσάκης, 1994), επικυρώνονται για μια ακόμα φορά, γύρω όμως από ένα πολυδιάστατο κοινωνικό και ταυτόχρονα τεχνολογικό ζήτημα που πιστεύουμε ότι δεν είναι εύκολο να προσεγγιστεί με άλλους τρόπους μάθησης, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας. Ο ολιστικός χαρακτήρας της μάθησης μέσω του Δραματικού

παιχνιδιού ενεργοποιεί τη φαντασία η οποία διαπλέκεται δημιουργικά με την πραγματικότητα, την μεταπλάθει, με αποτέλεσμα να παράγεται νέα γνώση (Τσιάρας, 2014). Αντίστοιχα και στην παρούσα διατριβή η Δραματική τέχνη συνέβαλε στην ενίσχυση του γνωστικού επιπέδου των νηπίων. Τα νήπια κατάφεραν να μετασχηματίσουν την αρχική τους τοποθέτηση για τους τρόπους παρακολούθησης μέσα από παιγνιώδεις και ευχάριστες δράσεις. Το παιχνίδι είναι το «όχημα» που βοηθά το μικρό παιδί μέσα από διαδικασίες αφομοίωσης της νέας γνώσης να μετασχηματίσει την πραγματικότητα (Piaget, 1968). Μέσω του Δραματικού Παιχνιδιού ο άνθρωπος παρατηρεί τον εαυτό του (Boal, 1979). Ακόμη, η ψυχαγωγική διάσταση των παιχνιδιών της Δραματικής Τέχνης, είχε θετικό αντίκτυπο στον ψυχοκινητικό και συναισθηματικό κόσμο των νηπίων και οδήγησε στην αισθητική απόλαυση της βιωμένης εμπειρίας. Όπως παρατηρούν οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007, 2018) μέσω της Δραματικής Τέχνης εκτός από την απόκτηση γνώσης και την ενίσχυση των ψυχοπνευματικών δυνατοτήτων όπως, η φαντασία, η παρατηρητικότητα, η συγκέντρωση, η κριτική σκέψη και η «ενσυναίσθηση», (Goleman, 1998), επιτυγχάνεται και η ψυχαγωγία καθώς πρόκειται για είδος παιχνιδιού. Ταυτόχρονα η παρατηρούμενη βαθιά εμπλοκή των νηπίων στις παιδαγωγικές δράσεις συμφωνεί με τη θεωρία της ροής της Βέλτιστης εμπειρίας του Csikszentmihalyi (1990). Η θετική συμβολή της παρέμβασης στις γνωστικές, ψυχοκινητικές και ψυχοπνευματικές δυνατότητες των νηπίων συμφωνούν με αποτελέσματα παρόμοιας εκπαιδευτικής δράσης κατά το παρελθόν (Tzima, Karamitrou, Bassounas, & Gerodimos, 2018), η οποία αξιοποιήθηκε ως πιλοτική έρευνα της παρούσας (βλ. ενότητα 5.1. Σχεδιασμός της παρέμβασης, σελ. 221). Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι οι παιδαγωγικές δυνατότητες του Μύθου (Cambell, 1998; Καραμήτρου, 2014; Κοντάκος, 2003; Ματσούκας, 1997; Μήττα 2002), με τους πολυτροπικούς συμβολισμούς του και τον αναστοχαστικό του ρόλο, σε εναγκαλισμό με τη Δραματική Τέχνη, συνέβαλαν στην σφαιρική αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Η υλοποιημένη παρέμβαση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα παράδειγμα καλής πρακτικής για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Ο τρόπος που ο κάθε εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρόταση ή θα εμπνευστεί από αυτή έγκειται στη δική του ευελιξία και κρίση. Από τη άλλη πλευρά όμως, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρες κατευθυντήριες

γραμμές για το συγκεκριμένο πρόβλημα, στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, (βλ. ενότητα 2.8 Εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες, σελ. 52), ο σχεδιασμός που αφορά στην εκπαίδευση γενικά των ΤΠΕ επαφίεται στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται όπως αναφέρεται από την σχετική του «κατάρτιση» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σ. 313). Ωστόσο, η/ο νηπιαγωγός δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και πληροφορικός ή γνώστης οποιονδήποτε εξειδικευμένων επιστημονικών ζητημάτων. Επίσης ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας πληροφορικής στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι επιφορτισμένος με την ανάγκη για απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ από την πλευρά των μαθητών, γεγονός που μπορεί να μην του αφήνει τα χρονικά περιθώρια εκπαίδευσης των παιδιών σε ικανοποιητικό επίπεδο, γύρω από το ερευνώμενο πρόβλημα. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου, ότι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης αυτόνομου μαθήματος όπως προειπώθηκε γύρω από την ασφάλεια Διαδικτύου (Μπαλής κ.α., 2013).

Επιπλέον, το ζήτημα της ψηφιακής επιτήρησης –του «Πανοπτισμού» δεν είναι μόνον τεχνολογικό θέμα και τεκμηριώνεται μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο με το οποίο ειδικοί μελετητές καταπιάνονται. (Castells 1996; Castells 2005; Lyon 2007a; Lyon 2007b; Poster 1990; Simon, 2005; Σαματάς, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα δεν πρέπει να αφορά μόνον τους πληροφορικούς, αλλά και τους θεωρητικούς εκπαιδευτικούς, όπως κοινωνιολόγους, αλλά και άλλους επιστημονικούς κλάδους, ψυχολόγους, κ.λ.π. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πολύ χρήσιμο, γνώστες του προβλήματος στις πραγματικές του διαστάσεις να είναι όλη η εκπαιδευτική κοινότητα ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Εξάλλου η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στις καθημερινές δραστηριότητες του σύγχρονου ανθρώπου πρέπει συνολικά ως χρήστες να μας κρατά σε εγρήγορση. Εξετάζοντας συνδυαστικά τα ευρήματα από τις επιμέρους έρευνες της παρούσας διατριβής, διαπιστώνουμε ότι αναδύονται δύο σημαντικές παράμετροι. Η ανάγκη για επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και η ανάγκη για έγκαιρη και διαρκή εκπαίδευση των παιδιών. Η συνύπαρξη των δυο αυτών παραμέτρων μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι είναι προϋπόθεση για την βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της πρώτης έρευνας οι οποίοι στην συντριπτική πλειοψηφία τοποθετήθηκαν θετικά στην ανάγκη έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών για το θέμα, επικυρώνεται μέσα από τα αποτελέσματα της

δεύτερης έρευνας καθώς φάνηκε ότι αυτό μπορεί να είναι εφικτό και η εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να επιχειρηθεί και σε μικρές ακόμη ηλικίες.

Η παρούσα διατριβή θέτει επίσης το ζήτημα του Ψηφιακού πανοπτισμού αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις στις ελευθερίες του ατόμου και δεν επικεντρώνεται μόνο σε συγκριμένους διαδικτυακούς κινδύνους, που είναι ωστόσο, αποτέλεσμα της ψηφιακής πανοπτικής λειτουργίας των ΤΠΕ. Για τον λόγο αυτό προσπάθησε να αναδείξει την ανάγκη για ένα γενικότερο σχεδιασμό σχετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με συνέχεια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αρχής γινομένης από την προσχολική ηλικία, καθώς διαφαίνεται ότι αυτό είναι εφικτό σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Από τα ευρήματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι ηλικιακά μεγαλύτεροι είναι περισσότερο ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι από τους μικρότερους, παρά το γεγονός ότι οι νέοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και χειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση τις ΤΠΕ. Αυτό είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα, που χρήζει μελλοντικής ερευνητικής προσοχής, ώστε να διαπιστωθεί εάν μαζί με την υπεροχή σε πρακτικά ζητήματα χρήσης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου, που χαρακτηρίζει τις νέες γενιές υπάρχει ή όχι η απαραίτητη γνώση γύρω από τους αναδυόμενους κινδύνους. Για αυτό ο στόχος όλης της προτεινομένης εκπαιδευτικής προσπάθειας είναι να καταστήσει το σημερινό παιδί που ανήκει στις νεότερες ψηφιακές γενιές (Prensky, 2001; Takahashi, 2011) και αποκτά πολύ γρήγορα δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ, ικανό να αναγνωρίσει τους αδιόρατους κινδύνους, να τους αντιμετωπίσει, αλλά και στο μέλλον ως ενήλικας να μπορεί να διαχειριστεί κριτικά, ζητήματα ιδιωτικότητας και προσωπικών ελευθεριών.

6.3. Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας

Η παρούσα διατριβή μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες παράγαγε ορισμένα αποτελέσματα τα οποία όμως λόγω του περιορισμένου αριθμού των δειγμάτων δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να αποτελέσουν τη βάση στήριξης και έμπνευσης της μελλοντικής έρευνας.

Ως μελλοντικές προτάσεις έρευνας εκτός από τη διερεύνηση τόσο των θέσεων των εκπαιδευτικών, όσο και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα, προτείνονται οι εξής:

Ξεκινώντας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μια αποτίμηση της παρεχομένης σχετικής γνώσης για το «Πανοπτικό ζήτημα» στους φοιτητές. Ειδικότερα σε ποια επιστημονικά πεδία παρέχεται αυτή η γνώση και σε ποιο επίπεδο σπουδών μεταπτυχιακό ή διδακτορικό κλπ, με στόχο να γίνουν οι απαραίτητες στη συνέχεια προτάσεις για παρεμβάσεις στα προγράμματα σπουδών εφόσον, κριθεί απαραίτητο. Ιδιαίτερα δε, όταν πρόκειται για σχολές ανθρωπιστικών επιστημών.

Στις μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (δευτεροβάθμια, πρωτοβάθμια), θα μπορούσε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα σχετικών εκπαιδευτικών βιωματικών δράσεων με χρήση της Δραματικής Τέχνης κατάλληλων για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίες να προσεγγίζουν λεπτομερείς καταστάσεις επιτήρησης και των συνεπειών τους βασισμένες σε πραγματικά γεγονότα, (υπόδυση ρόλων εκφοβισμού, εξαπάτησης κλπ), με στόχο να ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθηση και η κρίση των παιδιών αλλά και να οδηγηθούν στην εξεύρεση πιθανών τρόπων αντιμετώπισης που τα ίδια θα επινοήσουν.

Η εστίαση σχετικής μελλοντικής έρευνας, με ή χωρίς τη χρήση Δραματικής Τέχνης, σε ζητήματα ηθικής, αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου (προσωπική ελευθερία, ιδιωτικότητα κλπ) θα είχε επίσης επιστημονικό ενδιαφέρον. Ο εντοπισμός και η ανάδειξη των επιπτώσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει ως όχημα που θα κοινωνήσει το πρόβλημα στις νέες ψηφιακές γενιές καθώς ο βαθμός ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου δεν αφήνει περιθώρια για προβληματισμό και σκέψη γύρω από ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που ανακύπτουν.

Επίσης, προτείνεται η διερεύνηση στο εάν η υλοποιημένη παρέμβαση ενισχυμένη με περισσότερες τεχνικές λεπτομέρειες για τις λειτουργίες των ΤΠΕ σε συνεργασία με ειδικούς της πληροφορικής, θα είχε αποτέλεσμα στην εκπαίδευση παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, με στόχο να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση και να κατανοήσουν πρακτικά και τεχνικά θέματα τις πανοπτικής λειτουργίας των μέσων τα οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους.

Η παρέμβαση μέσω παιχνιδιών ρόλων με τα οποία οι μαθητές θα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μέσα από πραγματικά ψηφιακά περιβάλλοντα όπως αυτά με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τα μεγαλύτερα

παιδιά, ή πλατφόρμες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που το τελευταίο διάστημα χρησιμοποιήσαν ακόμη και παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτείνεται επίσης ως μελλοντική έρευνα. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μιας τέτοιας παρέμβασης που προσομοιώνει καταστάσεις σε γνώριμους πραγματικούς ψηφιακούς χώρους πιστεύουμε ότι αξίζει να επιχειρηθεί καθώς είναι πολύ κοντά στις πραγματικές συνθήκες Ζωής των παιδιών.

Η διερεύνηση των εννοιολογικών προεκτάσεων του Μύθου και η μεταγραφή του στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα προτείνεται ως μελλοντική έρευνα ώστε να αποτιμηθεί εάν ο Μύθος θα μπορούσε να ενεργοποιήσει καθοριστικά την ενσυναίσθηση παιδιών και εφήβων γύρω από τις ψυχικές συνέπειες της έλλειψης Ελευθερίας, της ανάγκης για προσποίηση, που επιβάλλει η παγκόσμια «Πανοπτική» κατάσταση.

Επειδή μέσω της ανάδειξης ενός ζητήματος μπορούμε να διερευνήσουμε στην πορεία τους τρόπους επίλυσής του, μια μελλοντική έρευνα πέρα από τα όρια της εκπαίδευσης και της Δραματικής Τέχνης θα ήταν η αποτίμηση των πρακτικών αντιμετώπισης των κινδύνων και η διάθεσή τους προς τις νέες γενιές με τρόπο που να ανταποκρίνεται για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται.

Τέλος, καθώς η τεχνολογία αλλάζει διαρκώς και εξελίσσεται, προτείνεται ως μελλοντική έρευνα, η μελέτη γύρω από τις επιδράσεις νεοεμφανιζόμενων εφαρμογών όπως το ιντερνέτ των αντικειμένων που εξυπηρετείται από το Δίκτυο 5G για το οποίο γίνεται λόγος το τελευταίο χρονικό διάστημα, ώστε να μπορούμε να συμβαδίζουμε με την τεχνολογική εξέλιξη τον αντίκτυπό της, και τις πολυπρόσωπες επιδράσεις της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, M. (2012). *Masterclass in Drama Education: Transforming teaching and learning*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Berry, S. K. (2000). *The Dramatic Arts and Cultural Studies: Acting Against the Grain*. New York: The Falmer Press.
- Blackford, H. (2004, 2 11). Playground Panopticism Ring-around-The Children a pocketful of Women. *Sage publications*, σσ. 227-249.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Brink, T. L. (2004). *Questionnaires - Practical Hints on How to Avoid Mistakes in Design and Interpretation*. Chester: Heuristic Books.
- Buckingham, D. (2006). *IS A DIGITAL GENERATION ?* Ανακτήθηκε από http://www.academia.edu/679693/Is_there_a_digital_generation
- Brown, E., Garnett, M., Velazquez-Martin, B., & Mellor, T. (2017). Quarterly The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*(45), σσ. 204-214. Retrieved from <https://settlementmusic.org/app/uploads/2018/10/SMS-study-4.pdf>
- Carrol, J. (1988, 8). Terra Incognita: Mapping Drama Talk. *National Association for Drama in Education*(12), σσ. 13-20.
- Castells, M. (2005). The Network Society From Knowledge to Policy. Στο M. Castells, & G. Cardoso, *The Network Society From Knowledge to Policy* (σσ. 1-67). Washington: Center for Transatlantic relations.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Retrieved from <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>.

- Courtney, R. (1997). *THE QUEST Research and Inquiry In Arts Education*. New York: University press of America.
- Cronbach, L. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika*. Springer Science and Business Media LLC. 16 (3), pp. 297–334.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- Dal Falco, F., & Vassos, S. (2017). Museum Experience Design: A Modernizing Storytelling Methodology. *The Design Journal* (20), pp. S3975-S3983, DOI: 10.1080/14606925.2017.1352900.
- Dawson, A. P., Steele, E. J., Hodges, P. W., & Stewart, S. (2009, May). Development and Test–Retest Reliability of an Extended Version of the Nordic Musculoskeletal Questionnaire (NMQ-E): A Screening Instrument for Musculoskeletal Pain. *The Journal of Pain*(10), σσ. 517-526.
- Decarbo, J. J., & Nelson, J. (2002). Music and Early Childhood Education. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (σσ. 225-24). Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, C. (1993). *RAISING CURTAINS ON EDUCATION Drama as a Site for Critical Pedagogy*. London: Bergin & Garvey.
- EACEA P9 Eurydice. (2010). *Education on Online Safety in Schools in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency retrieved from:
<https://www.betterinternetforkids.eu/documents/167024/902349/SIF2009EurydiceReport.pdf/4d3936f7-68bc-4c02-8960-4242db917120>.
- Elias, C., & Berk, L. (2002).). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, (17), pp 216–238. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1).
- Everitt, B. S. (1999). *Making sense of statistics in psychology*. Oxford: University press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Goldstein, R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of the mind. *Journal of Cognition and Development*, (13), pp19–37. <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>.
- Hasin, D., Shmulewitz, D., Stohl, M., Greenstein, E., Roncone, S., Aharonovich, E., & Wall, M. (2020). Test-retest reliability of DSM-5 substance disorder measures as assessed with the PRISM-5, a clinician-administered diagnostic interview. *Drug and alcohol dependence*, 216, 108294.
- Holloway, D., Livingstone, S., & Green, L. (2013). Zero to Eight. Young Children and Their Internet Use https://www.researchgate.net/publication/270583173_Zero_to_Eight_Young_Children_and_Their_Internet_Use.
- Holmes, A. (2021, 4 3). 533 million Facebook users' phone numbers and personal data have been leaked online. *Business InsiderFrance*. Retrieved from <https://www.businessinsider.fr/us/stolen-data-of-533-million-facebook-users-leaked-online-2021-4?op=1&scrolla=5eb6d68b7fedc32c19ef33b4>
- Hornbrook, D. (1998). *EDUCATION AND DRAMATIC ART*. London: Routledge.
- Kempe, A. (1996). *Drama Education and Spesia lNeeds*. England: Stanley Thrones.
- Leech, N., Barrett, C., & Morgan, G. (2005). *IBM SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* New Jercey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of “digital citizenship”*. Washington: DC: Pew Internet & American Life Project.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. cambrige: Polity.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Olafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents. LSE London: EU Kids Online.
- Lyon, D. (2007a). *“Surveillance Studies: An Overview*. Cambridge: Polity.

- Lyon, D. (2007b). *Surveillance, Power and Everyday Life.*” *Oxford Handbook of Information and Communication.* (Oxford University Press) Retrieved from https://panoptikon.org/sites/default/files/FeedsEnclosure-oxford_handbook_3.pdf
- Mcleod, S. (2013). *What is Reliability?* Retrieved from Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/reliability.html>
- Menzer, & M. (2015). *The arts in early childhood: Social and emotional benefits of artsparticipation: A literature review and gap-analysis (2000–2015).* Retrieved from Washington,DC: National Endowment for the Arts. Retrieved from. <https://www.arts.gov/>
- Neelands, J. (1995). *Structure Dama Work: A Handbook of available forms of Theater and Drama.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J., & Coode, T. (1995, 10). Playing in the margins of meaning: The ritual aesthetic in community performance. *National Association for Drama in Education*(10 (1)), σσ. 39-56.
- O' Neill, C. (1994). Here comes everybody: Aspects of roles in process drama. *Drama in Education Journal*, 18(2), σσ. 39-52.
- Piaget, J. (1968). *The Construction of reality in the child.* London: Routledge & Kegan Paul.
- OFCOM. (2017, 11). Children and Parents: Media Use and Attitudes Report <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-2017>.
- Prensky, M. (2001, 10/12/2019). *Digital Natives, Digital Immigrants.* Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31169414/Digital_Natives_-_Digital_Immigrants.pdf?1366686458=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigital_natives_digital_immigrants_part.pdf&Expires=1593624340&Signature=Rc6ZNGiKzzDXg9GuT~BrIF-cmSldEAAV
- Report prepared by the Research Group of the Office of the Privacy Commissioner of Canada, 2012. (2012). *Surveillance.* Canada Retrieved from

https://www.priv.gc.ca/en/opc-actions-and-decisions/research/explore-privacy-research/2012/opc_201210/.

- Roth, M. W., Goulart, M. I., & Plakitsi, K. (2013). *Science during early childhood: A Cultural-Historical Perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Saltz, D. Z. (2001, September). Live Media: Interactive Technology and Theatre. *Theatre Topics*, 11(2), σσ. 107-130 DOI:<https://doi.org/10.1353/tt.2001.0017>.
- Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation, and Sample Size Requirements. *Physical Therapy*, 3(85), σσ. 257-268.
- Simon, B. (2005, January 3). The Return of Panopticism: Supervision Subjection and the New Surveillance. *Surveillance and Society*, σσ. 1-20.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Retrieved from <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>.
- Stallman, R. (2011). Μία ελεύθερη ψηφιακή κοινωνία - Τί κάνει την ψηφιακή ενσωμάτωση καλή ή κακή;. (Μουσαφείρης, Μεταφρ.
- Takahashi, T. (2001). JAPANESE YOUTH AND. Στο M. Thomas, *DECONSTRUCTING DIGITAL NATIVES Young People, Technology and the New Literacies*. New York: Routledge.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama - Based foreign language learning Encounters between self and other*. New York: Waxmann.
- Tzima, M., Karamitrou, K., Bassounas, A., & Gerodimos, K. (2018). Teaching Children of Preschool Age about Internet and Digital Social. *EdMedia + Innovate Learning*. Amsterdam, Netherlands, June 25-29, 2018.
- Wee, J. S. (2009). A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs. *Childhood Education*, 4(23), σσ. 489-501.
- Wright, P., & Rasmussen, B. (2001). Children and drama: Knowing differently. Στο M. Robertson, & R. Gerber, *Children's Ways of Knowing & Learning Through Experience* Australian: ACER (pp.213-232) Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/295550095_Children_and_Drama_Knowing_Differently

Yazici, E. (2017, May 26). The Impact of Educational Program on Sosial Skills Of Preschool ChildrenERIC Journal of Education and Training Studies. *ERIC Journal of Education and Training Studies*, 5(5). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139115.pdf>

Zaragas, Ch. (2021). The Psychodrama and its Contribution to the Children's Competitive Confrontation. Case Study. *Cultural - Historical Psychology*, 17(3):143—151. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170318>

Zuboff, S. (2019). *THE AGE OF SURVEILLANCE CAPITALISM The fight of a Human Future at the New Frodier of Power*. New York: PublicAffairs.

Ελληνόγλωσση & Μεταφρασμένη

Αϊονς, Β. (1978). *Παγκόσμια μυθολογία χρωματιστή*. (Π. Μάτεσις, Μεταφρ.) Αθήνα: Ακμή.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΡΕΥΝΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥΣ ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ*. (Μ. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Μεταφρ.) ΑΘΗΝΑ: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Άλκηστις. (1989). Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο σχολείο. (Κ. Ρένα, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις.

Ανδρουλιδάκης, Ι. (2014). 1984-2014: Οι μελλοντικές Τεχνολογίες παρακολούθησης βρίσκονται ήδη εδώ. *3ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/3prak_syn.pdf*, (σσ. 69-71). Αθήνα.

Απολλόδωρος. (1ος αι.). *Απολλοδώρου Βιβλιοθήκη* (Τόμ. Α'). (Μ. Χατζηφώτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση.48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο.50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαγγελάτος, Α., Θεοδωρίδης, Ε., Καραμολέγκος, Π., & Νικολετσέας, Σ. (2015). Ν. Τζιμόπουλος, Ν. Ρούμελης (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Ψηφιακή Εμπιστοσύνη και Συγχρονο σχολείο: Δεδομένα του Σήμερα. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/330193990_Psephiake_Empistosyne_kai_Synchrone_Scholeio_Dedomena_tou_Semera.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βαρσάμου, Ά. (2014). *Διδασκαλία Φυσικών επιστημών στο Νηπιαγωγείο με χρήση Αφηγηματικών Τεχνικών (Εκόνα, Λόγος και Θεατρική Έκφραση)*(Διδακτορική Διατριβή). ΕθνικόΚαποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βενέρης, Ι. (2014). Διαδίκτυο: Δυνατότητες της Τεχνολογίας- Προστασία του Πολίτη. 3ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση Στο Διαδίκτυο Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/3prak_syn.pdf , (σσ. 35-60).
- Βουτσινά, Κ. (1991). *Το Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Cambell, J. (1998). *Η δύναμη του μύθου*. (Ε. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Christakis, N. (2010). *Συνδεδεμένοι: Η Εκπληκτική Δύναμη των Δικτύων*. (Δ. Ξυγαλατάς, & Ν. Ρουμπέκας, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Φ. Μητσοπούλου, & Μ. Φίλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. I., & Creswell, D. J. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας- Προσεγγίσεις Ποιοτικών,Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*. (Η. Σαντορίδης, & Τ. Παγγέ, Επιμ.) Αθήνα: Προπομπός.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 30(1), 97-110.

- Γιαννακουδάκης, Ε. (2014). Διαδικτυακά Ανθρωποκυκλώματα. 3ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο (σσ. 61-64). Αθήνα: Λιβάνη.
- Γκόβας, Ν. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και Εργαλείο Μάθησης Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 21-28). ΑΘΗΝΑ: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2000). *Στη Χώρα του Τοτόρα Θέατρο για αήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Copyright Γραμματάς Θ.
- Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Diel, P. (1966). *Ο Συμβολισμός στην Ελληνική Μυθολογία*. (Ι. Ράλλη, & Κ. Χατζηδήμου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Χατζηνικολή.
- Δερτούζος. (1998). *Τι Μέλλει Γενέσθαι: Πώς ο νέος κόσμος της πληροφορίας θα αλλάξει τη ζωή μας*. (Κ. Κουνινιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ. (1994). *Η Αισθητική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κορφή.
- Ελαφρός, Γ. (2018, 3 19). *Μαθητές στα δίκτυα του ψηφιακού μπούλινγκ*. Η Καθημερινή Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/954432/gallery/epikairothta/ellada/ma8htes-sta-dixtya-toy-yhfiakoy-mpoylingk>
- Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και Τιμωρία*. (Κ. Χατζηδήμου, & Ι. Ράλλη, Μεταφρ.) Εκδόσεις Ράππα. Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (Ι. Νέστορος, Χ. Ξενάκη, Επιμ., & Ά. Παπασταύρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graves, R. (1979). *Οι Ελληνικοί μύθοι* (Τόμ. 2). (Λ. Ζενάκος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλειάς - Ρούγκας.

- Harrison, J. (1996). *Η Δημιουργία των Θεών*. (Ε. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Ιάμβλιχος.
- Ζεγκίνης, Ι. (1948). *Το Άργος δια μέσου των αιώνων*. Θεσσαλονίκη: Τύποις Αδελφών Νικολόπουλου.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Kerenyi, K. (1974). *Η Μυθολογία των Ελλήνων*. (Δ. Σταθόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εστία.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης Μάθηση & Διδακτική. Η ενσωματωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (Χ. Κ. Ζάραγκας, & Ά. Θ. Αγγελάκη, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Κακριδής, Ι., Αναστασίου, Γ., Ρούσσοι, Ε., Καράγιωργα-Σταθακοπούλου, Θ., Παπαχατζής, Ν., Κακριδή, Ό., & άλλοι. (1986). *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ* (Τόμ. 1). Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΑΘΗΝΩΝ.
- Καλογιαννάκης, Μ., Ζαράνης, Ν., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Χρήση Έξυπνων Κινητών στην Προσχολική Εκπαίδευση για τη Διδασκαλία Ρεαλιστικών Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών. Μια Επισκόπηση Πεδίου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ .Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, (σσ. 536-534). Αθήνα. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Κανελλόπουλος, Γ. (2018). Ασφάλεια στο Διαδίκτυο και Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ(ΕΕ) 2016/679 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ 27 Απριλίου 2016 (4/5/2016)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=HR>
- Καρακάντζα, Ε. (2003). *Αρχαίοι Ελληνικοί Μύθοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο Θεωρία και Πράξη Θεατρικό Παιγνίδι*. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η Καλλιέργεια της Κιν-αισθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιγνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καραμήτρου, Κ. (2017). *Ολόφουρσις. Ο Θελξίπηκρος Έρωσ των κεκοιμημένων Πόνων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καργιοφύλλης, Ο. (2021, 10 11). *W Learn*. Ανάκτηση από Το Κοινωνικό Δίλημμα, ένα ντοκιμαντέρ του Netflix για τα κοινωνικά δίκτυα που... τρομάζει.: Ανακτήθηκε από https://www.wlearn.gr/index.php/articles/1485-the-social-dilemma-netflix-documentary?fbclid=IwAR28Zbgd8n3Elu_SRV-IYmUyl33JkVUXeT_OuUpfymI4oa2Vc_a5Ixj_5hw
- Καρνέζης, Ι. (1986α). *Ο Μύθος προέλευση και εξέλιξη*. Αθήνα.
- Καρνέζης, Ι. (1986β). *Ιστορικά μυθολογούμενα Ερμηνεία των μύθων-προβληματισμοί*. Αθήνα.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντάκος. (2003). *Κείμενα παιδείας-Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσμίδου, Χ. (1989). Ενεργός Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(48).
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιγνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό Παιγνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κρανιδιώτης, Π., & Παπαγεωργίου, Σ. (2016, Μάιος 23). *Εθνική Άσκηση Κυβερνοάμυνας Πανόπτης*. Ανακτήθηκε από https://privacy.ellak.gr/wp-content/uploads/sites/9/2016/04/Panoptis-2016_v2.pdf
- Molnar, S. (2008). Η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο R. Pinter, *Μελέτες στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (Θ. Κότσιαλος, Μεταφρ., σ. &&&). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ.

- Pinter, R. (2008). Προσπάθεια για κατανόηση της κοινωνίας της πληροφορίας. Στο R. Pinter, *Μελέτες στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (Θ. Κότσιαλος, Μεταφρ)., σσ. 5-29). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ.
- Μανωλέσου, Α. (2015). Παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων. Στο Μ. Χαλικιάς, Π. Λάλου, & Α. Μανωλέσου, *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:<http://hdl.handle.net/11419/5081>].
- Μαρδάς, Μ. (2019, 11 11). *Από το "παιχνίδι πνιγμού" στη "μπλε φάλαινα": Οι φονικές προκλήσεις που τρομοκρατούν τους γονείς*. Ελεύθερος Τύπος Ανακτήθηκε από <https://eleftherostypos.gr/istories/485865-apo-to-paixnidi-pnigmou-stin-mple-falaina-oi-fonikes-prokliseis-pou-tromokratoun-tous-goneis/>.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ- ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ* (Τόμ. Α). ΑΘΗΝΑ: GUTENBERG.
- Ματσούκας, Ν. (1997). *Λόγος και μύθος με βάση την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία*. Εκδόσεις Πουρνάρα.
- Μελισόβα, Ζ. (2012). Η θεατρική τέχνη στη διδακτική διαδικασία αλλόγλωσσων παιδιών: η περίπτωση του γενερικού θεάτρου στο Νηπιαγωγείο. *ΠΡΑΚΤΙΚΑ 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής: Η έρευνα στην παιδική ηλικία προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο*, (σσ. 485-493).
- Μήτσης, Δ., Κελέση, Μ., & Καπαδόχος, Θ. (2014). Παράγοντες Κινδύνου Νοσηλευτικών Φαρμακευτικών Λαθών σε Μονάδες Εντατικής Θεραπείας. *Νοσηλευτική*(53), σσ. 55-60.
- Μήττα, Δ. (1997). *Απολογία για τον μύθο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University studio Press.
- Μήττα, Δ. (2002). *Μύθος & Τέχνη Διάλογος για την Διάχυση ορίων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μόσχος, Γ. (2013). Η Προστασία των Δικαιωμάτων των Παδιών στο Διαδίκτυο. *2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο* Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf, (σσ. 72-75).

- Μουδατσάκης, Τ. (2006). *Το Θέατρο Ως Πρακτική Τέχνης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία (Β τεύχος)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαλής, χ., Ταγκόπουλος, Η., & Σταμούλη, Μ. (2013). «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»: μία πρόταση για αυτόνομο μαθημα. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών πληροφορικής. Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκλήσεις & Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ανακτήθηκε από <http://synedrio.pekap.gr/praktika/7o/ergasies/3balis3.pdf>.
- Μπουκάλας, Π. (2006, Φεβρουάριος 19). Από το Πανοπτικόν στο Πανακουστικόν. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). Διδακτική Έρευνας,. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*(3).
- Ο πανοπτισμός στα κοινωνικά δίκτυα*. (2008, 07 05). Ανακτήθηκε από Alxarch's Weblog: <https://alxarch.wordpress.com/2008/07/05/panopticon-facebook/>
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Pinter, R. (2008). Προσπάθεια για κατανόηση τς κοινωνίας της πληροφορίας. Στο R. Pinter, *Μελέτες στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (Θ. Κότσιαλος, Μεταφρ., σσ. 5-29). Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ.
- Παγγέ, Τ. (2005). *ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ στην Εκπαίδευση Θέματα Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Πέρσοναλ.
- Παγγέ, Τ. (2016). *Εκπαιδευτική Τχνολογία και Εφαρμογές Διαδικτύου*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Παπαιωάνου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Πέρρος, Π. (2006). *Εποπτεία και έλεγχος στο εργασιακό χώρο*. Τεχνολογία και Επιχειρήσεις Ανακτήθηκε από https://www.perros.com.gr/article.php?id=236&category_id=124

- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/4744>.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 132-171). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rispen, I. (1953). *Ελληνική Μυθολογία* (Τόμ. Β). (Ν. Τετενές, Μεταφρ.) Αθήνα: Βίβλος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σαματάς, Μ. (2002). Για μια κοινωνία των παρακολουθήσεων: Από το γενικευμένο πανοπτιισμό σ ένα κίνημα αντιπανοπτιισμού. *2ο Συνέδριο κοινωνιολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2013). Digital and Cyber Bullying και αθέμιτη χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριών ως το Bullying του μέλλοντος."Γνώση και Πρόληψη". *2ο Συνέδριο για την Ασφαλή Πλοήγηση στο Διαδίκτυο*(σσ. 62-71) Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf
- Stallman, R. (2011). Μία ελεύθερη ψηφιακή κοινωνία - Τί κάνει την ψηφιακή ενσωμάτωση καλή ή κακή;. (Μουσαφείρης, Μεταφρ.) Ανακτήθηκε από <https://www.gnu.org/philosophy/free-digital-society.el.html>
- Σφακιανάκης, Ε. (2013). Κραυγές απόγνωσης μέσω Διαδικτύου. *2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο*. Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf
- Σφακιανάκης, Ε., Παπαθανασίου, Α., & Λάλας, Ε. (2013). Τί Μέλλει Γενέσθαι. *2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο*. Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf
- Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.

- Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/4042>.
- Τσίτσικα, Α. (2014, 6 3). *Θέματα ασφάλειας του διαδικτύου για παιδιά και εφήβους*. Ανάκτηση από Μονάδα Εφηβικής υγείας youth-health.gr Ανακτήθηκε από <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/themata-asfaleias-tou-diadiktuou-gia-paidia-kai-efibous#.WQN9MNLyJIU>
- Τσίτσικα, Α., & Δημητρακοπούλου, Β. (2013). Διαδίκτυο και Εφηβεία:Αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Μελέτης EU- NET ADB. 2ο Συνέδριο για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο Ανακτήθηκε από http://www.astynomia.gr/images/stories/2015/2prak_syn.pdf (σσ. 93-95). Αθήνα: Λιβάνη.
- Τσώλης, Δ. (2007). Πραστασία και διαχείριση πνευματικών δικαιωμάτων ψηφιακού περιεχομένου. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6482>
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παράρτημα

A. Πλάνο ερωτήσεων της 1ης ημιδομημένης συνέντευξης (pre)

1^{ος} Άξονας

1. Αυτές οι συσκευές που έχουμε εδώ ξέρεις τι είναι και πως λέγονται;
2. Τις χρησιμοποιείς και τι κάνεις με αυτές;
3. Ξέρεις τι είναι αυτό (κάμερα του κινητού και κουμπί λήψης φωτογραφίας) εδώ; Δείξε μου αν ξέρεις πιο σημάτακι ακουμπάμε για να μπορούμε να βγάλουμε φωτογραφία;

2^{ος} Άξονας

4. Τι είναι το ιντερνέτ; το έχεις ακούσει; Ξέρεις σε τι μας βοηθά;
5. Έχεις ακούσει για το facebook ή ξέρεις τι μπορεί να είναι;

Στη συνέχεια βάσει των εικόνων του δορυφόρου και της κάμερας επιτήρησης που τους δόθηκαν, τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν αν γνωρίζουν τι είναι και σε τι μας χρησιμεύουν.

6. Αυτές οι εικόνες (δορυφόροι) μπορείς να μου πεις τι είναι
7. Αυτές οι εικόνες (κάμερα) μπορείς να μου πεις τι είναι;

3^{ος} Άξονας

8. Όταν λέμε ότι κάποιος με παρακολουθεί τι σημαίνει; Μπορείς μου το εξηγήσεις;
9. Αυτόν που παρακολουθεί πως τον φαντάζεσαι;
10. Την ώρα που παρακολουθεί θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κάποια συσκευή;
11. Τι πιστεύεις είναι καλό ή κακό να σε παρακολουθούν;
12. Θέλεις να πεις κάτι άλλο;

B. Πλάνο ερωτήσεων της 2ης ημιδομημένης συνέντευξης (post)

1^{ος} Άξονας

1^α Μάθαμε έναν μύθο μπορείς να μου πεις τι θυμάσαι ;

1β) Ποιους ήρωες θυμάσαι;

1γ Ποιος ήταν ο ήρωας είχε κάτι στο σώμα του και τι ακριβώς μπορούσε να κάνει;

2^η Τι είχε καταφέρει να κάνει και τι ήταν καλό ή κακό;

Μετά τον μύθο παίξαμε τρία θεατρικά παιχνίδια.

3 α) Μήπως θυμάσαι σαν ποιο ήρωα από το μύθο γίναμε και εμείς;

3β.Πως το καταφέραμε αυτό και τι χρησιμοποιήσαμε για να βλέπουμε όπως ο ήρωας αυτός ;

2^{ος} Άξονας

Δραματικό παιχνίδι Διασώστες- Αθλητές

4. Σε ένα από τα παιχνίδια που παίξαμε γίναμε αθλητές.

α)Μπορείς να μου πεις τι θυμάσαι και τι έκαναν οι αθλητές για να μπορέσουν να τους δουν οι διασώστες;

β) Θυμάσαι πού έστειλαν το σήμα και πως έφτασε σε αυτούς;

4β . Στο παιχνίδι αυτό αλλά και στην τάξη μιλήσαμε για το δορυφόρο. Μπορείς να μου πεις τι είναι τι περίπου κάνει ή και πού βρίσκεται;

Δραματικό παιχνίδι Διακοπές- Κυνηγοί θησαυρών

5 Ένα από τα παιχνίδια που παίξαμε ήταν η παρέα που πάει διακοπές.

α) Θυμάσαι τί κάνατε πριν φύγετε από το σπίτι;

6. Πως κατάφεραν οι κυνηγοί των θησαυρών να μας πάρουν το σεντούκι με τους θησαυρούς πιστεύεις ότι κάναμε κάποιο λάθος

3^{ος} Άξονας

7. Γίναμε όλοι διασώστε και κυνηγοί των θησαυρών. Μπορείς να μου πεις αν κάναμε μια καλή ή κακή πράξη και τότε;

8.Μετά από όλα αυτά που παίξαμε και είπαμε εάν κάποιος θέλει να μας παρακολουθεί από μακριά τι θα χρειαστεί για να το κάνει; Τι συσκευές θα χρειαστεί;

9. Τι πιστεύεις είναι καλό ή κακό να σε παρακολουθούν;

10.Κάποιος που θέλει να παρακολουθήσει με τις συσκευές που μου είπες μπορεί να τις χρησιμοποιήσει και για καλό και για κακό σκοπό;

11. Πιστεύεις ότι θα πρέπει να προσέχουμε όταν παίζουμε με το tablet το laptop ή το κινητό; Γιατί;

Θα ήθελες να πεις κάτι άλλο

Θα ήθελες να μου κάνεις μια ζωγραφιά για όλα αυτά που κάναμε

Γ. Άξονες και Κώδικες για την ανάλυση περιεχομένου

Δεδομένα πριν από την Παρέμβαση

1^{ος} Άξονας ΤΠΕ

Κατηγορία: Γνώση χρήση των ΤΠΕ

Λέξεις: γνωρίζω, δείχνω, χρησιμοποιώ

2^{ος} Άξονας Διαδίκτυο Κοινωνικά Μέσα συστήματα παρακολούθησης

Κατηγορία: Γνώση άποψη

Λέξεις: περιγράφουν, ορίζουν, αναγνωρίζουν εξηγούν τη χρησιμότητα.

3^{ος} Άξονας Παρακολούθηση- Επιτήρηση

Κατηγορία: Θέση, Άποψη, Εννοιολογική προσέγγιση

Λέξεις: Δηλώνουν, επεξηγούν, κατατάσσουν διακρίνουν,(καλό κακό).

Δεδομένα μετά από την παρέμβαση

1^{ος} Άξονας Μύθος

Κατηγορία: Κατανόηση –Οικειοποίηση

Λέξεις: Θυμάμαι, αφηγούμαι, εξηγώ, διακρίνω

2^{ος} Άξονας Δραματική Τέχνη

Κατηγορία: Κατανόηση –Οικειοποίηση της νέας γνώσης

Λέξεις: Θυμάμαι, αφηγούμαι, εξηγώ, διακρίνω, δορυφόρος, σήμα

3^{ος} Άξονας: Επιτήρηση ΤΠΕ

Κατηγορία: Κατανόηση – Οικειοποίηση της νέας γνώσης

Λέξεις: συνδυάζω σωστά, αναγνωρίζω, στέκομαι κριτικά

Δ. Ερωτηματολόγιο

ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ

ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ

Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνέπειες, αρνητικές ή θετικές, που προκύπτουν από τις χρήσεις των ΤΠΕ. Ειδικότερα αποσκοπεί στο να εντοπίσει και να καταγράψει τη γνώση, θέση και άποψη των ερωτώμενων γύρω από την πιθανότητα κατασκοπίας, υποκλοπής προσωπικών στοιχείων καθώς και άλλων παρόμοιων ζητημάτων που παραβιάζουν το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα ή συνιστούν νομικά παράνομες πράξεις με θύματα ανυποψίαστους χρήστες.

Επίσης αποσκοπεί στο να καταγράψει τις απόψεις για τους διαδικτυακούς κινδύνους που αφορούν στα παιδιά αλλά και για το ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας σε αυτό. Για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι από τις απαντήσεις σας, στόχος δεν είναι η καταγραφή των γνώσεων του καθενός σε προσωπικό επίπεδο, (η ανωνυμία εξάλλου διαφυλάσσεται όπως ορίζεται για όλες τις έρευνες) αλλά να εντοπιστεί η ύπαρξη ή μη της επαρκούς παρεχόμενης γνώσης από τη μεριά της πολιτείας γύρω από το διερευνώμενο θέμα. Τέλος, σας ευχαριστούμε θερμά διότι με την ειλικρινή τοποθέτησή σας μέσω του ερωτηματολογίου συμβάλετε καθοριστικά στην υλοποίηση της έρευνας.

* Απαιτείται

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1 Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Ηλικία *

2. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άντρας

Γυναίκα

3. Σπουδές: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- πτυχίο
 μεταπτυχιακό
 διδακτορικό

Άλλο: _____

4. Ιδιότητα: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- εν δυνάμει εκπαιδευτικός (φοιτητές και απόφοιτοι χωρίς προϋπηρεσία)
 εν ενεργεία εκπαιδευτικός Α/ΘΜΙΑ
 εν ενεργεία εκπαιδευτικός Β/ΘΜΙΑ
 εν ενεργεία εκπαιδευτικός Γ/ΘΜΙΑ

5. Ειδικότητα: *

6. Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας: *

Ενότητα 1η: Ψηφιακή εποπτεία

7. 1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 9
 Ναι Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 8

Ενότητα 1η: Ψηφιακή εποπτεία

8. 1.α Παρακαλούμε περιγράψτε με συντομία (δύο τρεις λέξεις έως και δύο προτάσεις) τι γνωρίζετε για την ψηφιακή εποπτεία. *

Ενότητα 2η: Πανοπτισμός

9. 2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12*
 Ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 10*

Ενότητα 2η: Πανοπτισμός

10. 2.α. Παρακαλούμε περιγράψτε σύντομα (δυσ τρεις λέξεις έως και δύο προτάσεις) τι γνωρίζετε για τον Πανοπτισμό. *

11. 2.β. Με ποιον τρόπο ενημερωθήκατε; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- διδασκαλία στην τυπική εκπαίδευση α)βάθμια β)βάθμια
 διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων
 διδασκαλία μεταπτυχιακών μαθημάτων
 μόνος μου από προσωπικό ενδιαφέρον
 σεμινάρια φορέων/ημερίδες
 μέσα ενημέρωσης

Ενότητα 3η: Ψηφιακή παρακολούθηση-επιτήρηση

12. 3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 14*
 Μάλλον όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 13*
 Ίσως
 Μάλλον ναι
 Ναι

Ενότητα 3η: Ψηφιακή παρακολούθηση-επιτήρηση

13. 3.α. Αναφέρετε έως τρία μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν; *

Ενότητα 4η: Ηλεκτρονικές υπηρεσίες και μέσα

14. 4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Όχι

Ναι

15. 5. Ποιες από τις παρακάτω ηλεκτρονικές υπηρεσίες χρησιμοποιείτε; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- e-mail
 διαδίκτυο
 μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)
 ηλεκτρονικές αγορές
 ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές
 ψυχαγωγία

16. 6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
e-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
διαδίκτυο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ηλεκτρονικές αγορές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ψυχαγωγία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 7. Όταν χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 19*
 Ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 18*

Ενότητα 4η: Ηλεκτρονικές υπηρεσίες και μέσα

18. 7α. Αναφέρετε από ένα έως δύο μέτρα που λαμβάνετε για την προστασία σας κατά την χρήση του διαδικτύου *

Ενότητα 5η: Παρακολούθηση

19. 8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο διαδίκτυο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 21*
 Όχι εφόσον προσέχουμε *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 21*
 Πιθανόν *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 20*
 Μάλλον ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 20*
 Ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 20*

Ενότητα 5η: Παρακολούθηση

20. 9. Ποιος μπορεί να μας παρακολουθεί (μπορείτε) να επιλέξετε περισσότερα απο ένα) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Κακόβουλος χρήστης
 Κρατικές δομές- υπηρεσίες
 Η αστυνομία
 Ο πάροχος της υπηρεσίας (π.χ. δίκτυο, διαδικτυακές υπηρεσίες)
 Ο πάροχος της κινητής τηλεφωνίας

Άλλο: _____

Ενότητα 6η: Γενικά ζητήματα - προβληματισμοί κατά τη χρήση ψηφιακών υπηρεσιών

21. 10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεων μας (σερφάρισμα) στο διαδίκτυο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι
 Μάλλον όχι
 Ίσως
 Μάλλον ναι
 Ναι

22. 11. Διατηρείτε ιστοσελίδες στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι
 Ναι

23. 12. Συνήθως δημοσιεύετε εικόνες – δράσεις από: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- την κοινωνική σας ζωή
 την επαγγελματική σας ζωή
 σχετικά με την επικαιρότητα (πολιτική, οικονομική, κοινωνική κλπ)
 άλλο (π.χ. φωτογραφίες τοπίων, φύσης)

24. 13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Αρκετά συχνά
 Πολύ συχνά

25. 14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
 Σπάνια
 Συχνά
 Αρκετά συχνά
 Πολύ συχνά

26. 15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ποτέ
- Σπάνια
- Συχνά
- Αρκετά συχνά
- Πολύ συχνά

27. 16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο διαδίκτυο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 29*
- Μάλλον όχι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 28*
- Ίσως *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 28*
- Μάλλον ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 28*
- Ναι *Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 28*

Για τους κινδύνους από το σερφάρισμα στο διαδίκτυο παρακαλούμε

28. 16.α. Αναφέρετε από 1 έως 3 κινδύνους με σειρά επικινδυνότητας:..... *

Ενότητα 7η: Πλοήγηση στο διαδίκτυο

29. 17. Γνωρίζετε τι είναι: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- blue whale ή μπλε φάλαινα
- «Choking Game» παιχνίδι του σοκ
- «Fire Fairy» ή αλλιώς «νεράιδες της φωτιάς»
- Cinnamon Challenge πρόκληση της κανέλας
- Dusting Car Surfing σέρφινγκ σε αυτοκίνητο
- The fire challenge πρόκληση της φωτιάς
- Μομο;
- κανένα από τα παραπάνω

30. 18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

31. 19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι
- Μάλλον όχι
- Ίσως
- Μάλλον ναι
- Ναι

32. 20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
οικογένεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. 21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- προσχολική-νηπιακή
- πρωτοσχολική (πρώτες τάξεις του δημοτικού)
- σχολική (μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού)
- εφηβική (γυμνάσιο - λύκειο)

34. 22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι
- Μάλλον όχι
- Ίσως
- Μάλλον ναι
- Ναι

35. 23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Όχι
 Μάλλον όχι
 Ίσως
 Μάλλον ναι
 Ναι
 Άλλο: _____

36. 24. Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση - ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο ανωτέρω θέμα, ΝΑΙ, ΙΣΩΣ, ΟΧΙ και γιατί; (περιγράψτε σύντομα) *

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google

Ε. Πίνακες ελέγχου ερωτηματολογίου

Μεταβλητή	Test statistic	Asymp. Syg. (2-tailed)
"1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;"	,383	,000
"2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός; "	,452	,000
"3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;"	,276	,000
"4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;"	,359	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]"	,223	,006
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]"	,258	,001
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]"	,286	,000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]"	,2229	,004
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]"	,288	000
"6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]"	,168	,000
"7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;"	,406	,000
"8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;"	,286	,000

"10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;"	,240	000
"11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);"	,496	,000
"13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;"	,236	,002
"14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;"	,271	,000
"15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ.) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;"	,183	,052
"16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;"	,361	,000
"18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο; "	,416	,000
"19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;"	-	-
"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]"	,416	000
"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]"	,413	,000
"20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]"	,364	,000

"21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;"	,337	,000
"22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου"	,249	,001
"23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;"	,297	,000

Πίνακας Ε.1: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov στις μεταβλητές του πρώτου ελέγχου (test) και για N=22

Reliability Statistics		
Correlation Between Forms		,732
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,845
	Unequal Length	,845
Guttman Split-Half Coefficient		,782
a. The items are: 1. 3. 6.6. 6. 7, 10. 13. 15. 18. 20. 20. 22.		
b. The items are: 2. 4. 6.6. 6. 8. 11. 14. 16. 19. 20. 21. 23.		

Πίνακας Ε.2: Υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας Split-Half

A/A	Ερώτηση	Kappa
1	Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	1,000
2	Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;	1,000
2β		
3	Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	,855
4	Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	,817
5	Ποιες από τις παρακάτω ηλεκτρονικές υπηρεσίες χρησιμοποιείτε;	-
	e-mail	*
	Διαδίκτυο	*
	μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)	1,000
	ηλεκτρονικές αγορές	,904
	ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές	,804
	ψυχαγωγία	1,000
6	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;	-
	e-mail	,623
	Διαδίκτυο	,740
	μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)	,663
	ηλεκτρονικές αγορές	,686
	ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές	,680
	ψυχαγωγία	,560
7	Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	,697
8	Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	,638
9	Ποιος μπορεί να μας παρακολουθεί (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)	-

	Κακόβουλος χρήστης	1,000
	Κρατικές δομές- υπηρεσίες	,621
	Η αστυνομία	,697
	Ο πάροχος της υπηρεσίας (π.χ. δίκτυο, διαδικτυακές υπηρεσίες)	1,000
	Ο πάροχος της κινητής τηλεφωνίας	,899
10	Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	,522
11	Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	1,000
12	Συνήθως δημοσιεύετε εικόνες – δράσεις από: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)	-
	την κοινωνική σας ζωή	,697
	την επαγγελματική σας ζωή	,741
	σχετικά με την επικαιρότητα (πολιτική, οικονομική, κοινωνική κλπ)	,773
	άλλο (π.χ. φωτογραφίες τοπίων, φύσης)	,581
13	Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	,678
14	Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	,784
15	Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	,416
16	Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	,175
17	Γνωρίζετε τι είναι:	-
	blue whale ή μπλε φάλαινα	,831
	«Choking Game» παιχνίδι του σοκ	1,000
	«Fire Fairy» ή αλλιώς «νεράιδες της φωτιάς»	,645
	Cinnamon Challenge πρόκληση της κανέλας	,831
	Dusting Car Surfing σέρφινγκ σε αυτοκίνητο	1,000

	The fire challenge πρόκληση της φωτιάς	,421
	Momo	0,831
	κανένα από τα παραπάνω	0,327
18	Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	0,577
19	Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	*
20	Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους	-
	οικογένεια	,507
	σχολείο	,624
	ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)	,675
21	Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	,859
22	Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	,734
23	Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	,425

Πίνακας Ε.3: Τιμές του συντελεστή Kappa

* Δεν υπολογίστηκε ο δείκτης kappa επειδή όλες οι τιμές της μεταβλητής ήταν ίδιες (σταθερά). Για παράδειγμα, στη ερώτηση 5^α όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το e-mail.

A/A	Ερώτηση	Correlation Coefficient** (r)
1	Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	1,000
2	Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;	1,000
2β		
3	Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	,927
4	Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	,817
6	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες;	-
	e-mail	,866
	Διαδίκτυο	,904
	μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)	,873
	ηλεκτρονικές αγορές	,786
	ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές	,782
	ψυχαγωγία	,828
7	Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	,701
8	Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	,791
10	Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	,612
11	Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	1,000
13	Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	,780
14	Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	,924
15	Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι	,693

	ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	
16	Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	,366
18	Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	,691
19	Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	-
20	Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους	
	οικογένεια	,636
	σχολείο	,829
	ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)	,800
21	Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	,936
22	Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	,826
23	Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	,729

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Ε.4: Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman για τις μεταβλητές του ελέγχου/ επανελέγχου

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,639
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1342,668
	df	325
	Sig.	,000

Πίνακας Ε.5: Έλεγχος καταλληλότητας δεδομένων - KMO and Bartlett's Test

Communalities

		Initial	Extraction
1.	Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	1,000	,673
2.	Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοππισμός;	1,000	,676
3.	Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	1,000	,639
4.	Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	1,000	,601
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]	1,000	,654
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]	1,000	,678
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]	1,000	,741
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]	1,000	,827
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]	1,000	,797
6.	Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]	1,000	,609
7.	Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	1,000	,516
8.	Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	1,000	,593
10.	Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	1,000	,631
11.	Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	1,000	,593

13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	1,000	,583
14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	1,000	,603
15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	1,000	,562
16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	1,000	,768
18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	1,000	,523
19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	1,000	,441
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]	1,000	,654
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]	1,000	,690
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]	1,000	,632
21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	1,000	,769
22. Πιστεύετε ότι εί5 απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	1,000	,832
23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	1,000	,680

Extraction Method: Principal Component Analysis

Πίνακας Ε.6: Ποσοστό μεταβλητότητας μεταβλητών

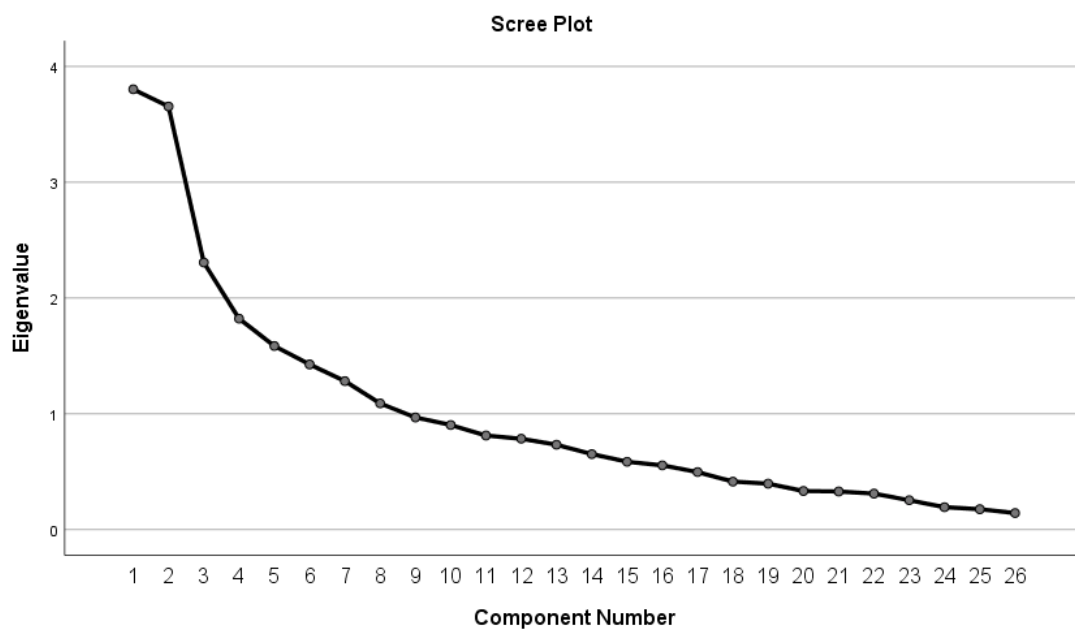
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,803	14,626	14,626	3,803	14,626	14,626	2,714	10,438	10,438
2	3,654	14,054	28,680	3,654	14,054	28,680	2,387	9,182	19,620
3	2,306	8,871	37,551	2,306	8,871	37,551	2,263	8,705	28,325
4	1,821	7,005	44,556	1,821	7,005	44,556	2,052	7,892	36,218
5	1,585	6,098	50,654	1,585	6,098	50,654	2,031	7,813	44,030
6	1,426	5,485	56,139	1,426	5,485	56,139	1,974	7,594	51,624
7	1,282	4,930	61,069	1,282	4,930	61,069	1,907	7,334	58,958
8	1,089	4,190	65,259	1,089	4,190	65,259	1,638	6,301	65,259
9	,968	3,723	68,983						
10	,903	3,473	72,455						
11	,812	3,124	75,579						
12	,784	3,016	78,595						
13	,732	2,817	81,412						
14	,651	2,505	83,917						
15	,585	2,251	86,167						
16	,554	2,132	88,299						
17	,496	1,909	90,208						

18	,414	1,592	91,800						
19	,396	1,524	93,324						
20	,333	1,280	94,604						
21	,329	1,264	95,868						
22	,310	1,194	97,062						
23	,253	,974	98,036						
24	,193	,742	98,778						
25	,176	,675	99,454						
26	,142	,546	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας Ε.7: Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων (factor analysis)



Γράφημα Ε.1: Αποτελέσματα Scree Plot test

Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	,141	-,198	,633	,287	,204	-,015	,218	,204
2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;	-,047	-,290	,591	,126	,262	-,042	,390	-,048
3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	-,058	,143	-,431	,338	-,091	,407	,369	-,071
4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	-,182	-,180	,513	-,065	-,090	,330	-,343	-,184
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]	,542	-,421	-,095	,341	-,116	,166	-,125	-,034
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]	,501	-,466	-,164	-,054	-,080	,390	-,051	-,141
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]	,428	-,642	-,042	,078	-,004	-,049	,225	-,292
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]	,667	-,188	-,250	-,211	,388	,094	-,284	-,006
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]	,580	-,071	-,238	-,248	,493	,081	-,267	,128
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]	,490	-,395	,211	,271	,107	,153	,240	-,052
7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	-,210	,113	,190	-,366	-,245	,368	-,149	,269
8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	-,209	,462	-,415	,219	,151	,130	,220	,166

10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	-,014	,375	-,145	-,129	,080	,583	,221	-,240
11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	-,050	,416	,282	-,356	,075	,284	,207	,286
13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	,043	,533	-,186	,227	,439	,010	,116	-,071
14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	-,090	-,423	-,451	,205	-,313	-,016	,120	,240
15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	,107	,411	-,197	,306	,302	-,383	-,103	,014
16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	-,135	,569	,095	,225	,083	,197	-,285	-,490
18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	,203	,458	,447	,223	,094	-,007	-,033	-,110
19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	,095	,337	,127	,352	-,401	,049	-,053	-,112
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]	,379	,246	,158	,455	-,302	-,043	-,318	,153
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]	,459	,274	,003	,361	-,113	,222	-,165	,431

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]	,617	,291	,245	-,072	,122	,115	,130	,240
21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	-,572	-,359	,065	,295	,314	,153	-,311	,050
22. Πιστεύετε ότι εί5 απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	,657	,355	,004	-,237	-,382	-,197	,127	-,135
23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	,566	,428	,079	-,279	-,130	-,204	,077	-,164

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 8 components extracted.

Πίνακας Ε.8: Αποτελέσματα ανάλυσης εξαγόμενων παραγόντων

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	-,094	-,029	-,016	-,034	,777	,171	,028	-,167
2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;	-,102	-,134	,055	-,075	,763	-,208	,069	-,097
3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	-,061	-,135	,131	,135	-,083	,104	-,131	,740
4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	-,270	-,053	-,067	-,575	,115	,049	,391	-,149
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]	,012	,320	,559	-,202	,125	,393	-,158	,062
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]	,090	,470	,422	-,439	,028	,084	-,149	,217
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]	,133	,215	,685	-,218	,294	-,158	-,220	,001
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]	,159	,864	,219	,015	-,056	,031	,002	-,058
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]	,113	,873	,028	,127	-,038	,014	-,005	-,063
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]	,079	,244	,413	-,145	,555	,151	-,088	,112
7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	-,039	-,033	-,536	-,450	-,134	,069	-,016	,033
8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	-,097	-,098	-,241	,494	-,180	,070	-,060	,481
10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	,116	,085	-,206	-,083	-,086	-,111	,289	,677

11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	,199	,035	-,685	-,082	,183	-,035	,091	,180
13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	,024	,112	-,118	,604	,014	,030	,304	,312
14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	-,193	-,122	,284	-,053	-,183	,098	-,640	,122
15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	,045	,052	,046	,691	-,097	,164	,176	-,099
16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	-,050	-,149	-,020	,133	-,219	,139	,783	,214
18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	,207	-,078	-,124	,160	,289	,298	,509	-,031
19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	,187	-,347	,078	-,012	-,061	,461	,224	,114
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]	,148	-,047	,109	,056	-,005	,761	,134	-,136
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]	,113	,224	-,117	,102	,071	,759	-,065	,134
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]	,466	,367	-,221	,066	,352	,309	,067	,063
21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	-,862	-,045	,031	-,043	,040	-,069	,077	-,091

22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	,880	,058	,072	-,014	-,093	,191	,046	-,035
23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	,771	,141	-,037	,092	-,035	,074	,209	-,076

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 40 iterations.

Πίνακας Ε.9. Αποτελέσματα περιστροφής παραγόντων (factor rotation)

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,624	,577	,313	-,007	,202	,372	-,021	-,010
2	,373	-,173	-,512	,444	-,228	,238	,461	,225
3	,043	-,217	-,242	-,345	,671	,111	,407	-,381
4	-,379	-,286	,446	,363	,245	,587	,072	,186
5	-,355	,566	-,099	,490	,332	-,356	,258	,012
6	-,245	,257	-,200	-,517	,044	,175	,154	,714
7	,339	-,314	-,004	,171	,514	-,363	-,355	,485
8	-,159	,153	-,577	,122	,144	,400	-,632	-,153

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Πίνακας Ε.10. Τελικές επιβαρύνσεις παραγόντων

Correlation	1η ερ	2η ερ	3η ερ	4η ερ	6η ερ1	6η ερ2	6η ερ3	6η ερ4	6η ερ5	6η ερ6	7η ερ	8η ερ	10η ερ	11η ερ	13η ερ	14η ερ	15η ερ	16η ερ	18η ερ	20η ερ1	20η ερ2	20η ερ3	21η ερ	22η ερ	23η ερ
1η ερ	1,00 0																								
2η ερ	0,52 8	1,00 0																							
3η ερ	0,08 9	0,06 5	1,00 0																						
4η ερ	0,16 9	0,26 1	- 0,20 8	1,00 0																					
6η ερ1	- 0,28 2	- 0,07 9	0,10 0	0,05 5	1,00 0																				
6η ερ2	0,13 5	0,20 8	0,19 9	0,21 3	0,43 4	1,00 0																			
6η ερ3	0,07 1	0,01 1	0,10 4	0,52 8	0,44 1	0,56 7	1,00 0																		
6η ερ4	0,36 3	0,23 7	- 0,02 6	0,46 0	0,29 6	0,34 6	0,23 6	1,00 0																	

22η επ	0,37 2	0,44 3	- 0,03 5	0,50 9	0,29 3	0,37 1	0,40 0	0,51 1	0,35 4	- 0,11 0	- 0,23 3	- 0,16 6	- 0,05 0	0,19 1	0,04 3	- 0,09 9	0,03 1	- 0,00 7	0,20 2	0,25 9	0,41 2	0,42 6	- 0,78 2	1,0 00	
23η επ	0,17 7	0,10 7	- 0,07 9	0,42 8	0,18 3	0,37 4	0,17 2	0,52 8	0,43 9	- 0,31 1	- 0,30 3	- 0,20 9	0,34 6	0,21 1	0,21 1	- 0,11 2	0,15 4	- 0,03 8	0,34 1	0,34 1	0,34 6	0,53 3	- 0,57 6	0,7 39	1,0 00

a. Determinant = ,000

b. This matrix is not positive definite.

Πίνακας Ε.11. Πίνακας ενδοσυναφειών ανάλυσης παραγόντων

Spearman's rho Correlations

	1	2	3	4	6a	6b	6c	6d	6e	6f	7	8	10	11	13	14	15	16	18	19	20a	20b	20c	21	22	
1 Correlation Coefficient																										
2 Correlation Coefficient																										
Sig. (2-tailed)																										
Sig. (2-tailed)																										

19	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,06 2 3	0,16 3 0	0,96 2 6	0,83 9 3	0,18 7 8	0,04 6 3	0,01 3 7	0,92 2 3	0,87 5 1	0,32 9 1	0,63 8 3	0,67 8 5	0,36 2 7	0,04 1 2	0,03 2 0	0,00 0 7	0,39 4 8	0,00 0 5											
20a	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,44 8 9	0,22 8 0	0,16 3 2	0,87 9 6	0,41 2 *	0,52 2 1	0,12 5 8	0,08 3 2	0,01 6 5	0,39 5 9	0,38 0 7	0,13 1 1	0,65 2 1	0,45 6 0	0,27 9 7	0,07 5 4	0,15 5 8	0,10 4 8	0,00 1 1										
20b	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,15 1 0	0,62 8 9	0,61 3 6	0,16 0 2	0,00 2 *	0,71 2 4	0,56 7 9	0,70 1 2	0,95 5 6	0,11 9 7	0,83 9 9	0,89 0 2	0,18 2 8	0,47 3 4	0,56 8 3	0,86 2 3	0,02 2 9	0,07 4 1	0,01 8 1	0,00 1 *									
20c	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,63 0 *	0,23 2 4	0,29 9 7	0,70 2 8	0,01 9 0	0,13 4 5	0,48 1 6	0,02 4 5	0,13 0 4	0,05 7 8	0,33 8 7	0,98 5 9	0,48 9 12	0,44 0 *	0,01 1 *	0,13 7 5	0,47 4 2	0,80 1 7	0,02 2 5	0,04 5 5	0,00 0 5								
21	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,00 3 0	0,13 5 9	0,29 7 8	0,83 1 207*	0,33 5 9	0,36 7 8	0,66 1 2	0,06 2 8	0,13 3 3	0,02 9 8	0,15 7 6	0,55 3 0	0,12 4 170*	0,00 3 175*	0,03 4 08	0,16 7 3	0,79 2 5	0,84 2 3	0,01 7 8	0,08 0 3	0,10 4 3	0,00 0 *							
22	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,14 8 07	0,07 2 *	0,56 2 0	0,01 2 186*	0,40 3 0	0,56 3 9	0,45 3 9	0,15 6 193*	0,31 7 1	0,41 5 1	0,28 8 1	0,84 5 00	0,03 9 4	0,03 4 2	0,33 0 8	0,06 4 4	0,30 5 4	0,69 6 3	0,15 6 *	0,08 5 *	0,06 5 *	0,00 6 181*							
23	Sig. (2-tailed) Correlation Coefficient	0,36 0 003	0,00 4 006	0,90 9 004	0,02 4 000	0,33 3 001	0,91 2 9	0,64 0 012	0,01 9 220*	0,06 8 9	0,70 8 010	0,98 7 003	0,96 5 7	0,31 4 6	0,11 0 180*	0,28 8 8	0,16 8 176*	0,10 5 214*	0,31 8 9	0,00 5 268*	0,00 5 174*	0,00 2 186*	0,02 8 013	0,00 2 300*						
	Sig. (2-tailed)	0,67 4	0,46 8	0,57 8	0,95 8	0,86 6	0,91 8	0,13 2	0,00 7	0,07 2	0,22 5	0,15 9	0,66 0	0,24 6	0,02 9	0,12 2	0,03 3	0,00 9	0,15 0	0,00 1	0,03 5	0,02 4	0,10 4	0,00 0	0,00 0					

Πίνακας Ε.12. Πίνακας μη παραμετρικής ανάλυσης συσχέτισης Spearman μεταξύ όλων των μεταβλητών

ΣΤ. Εξοπλισμός της παρέμβασης



Εικόνα Στ. 1: Εξοπλισμός παρέμβασης (laptop)

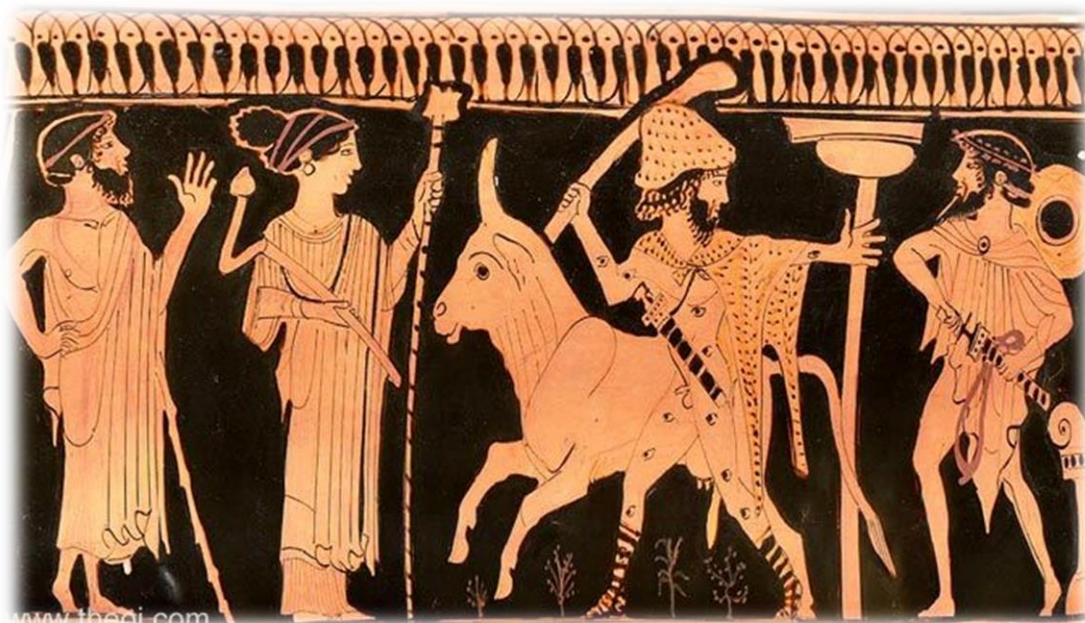


Εικόνα Στ. 2: Εξοπλισμός παρέμβασης (κύκλωμα παρακολούθησης)



Εικόνα Στ. 3: Εξοπλισμός παρέμβασης (η κρυμμένη κάμερα μέσα σε λούτρινο)

Ζ. Έργα Τέχνης – Εικόνες για την Αφήγηση του Μύθου



Εικόνα Ζ. 1: Ιώ, Ερμής, Πανόπτης, Ήρα. Η παράσταση προέρχεται από την ερυθρόμορφη υδρία του Ζωγράφου του Ακράγαντα, περίπου 460 π.Χ. Ο Αργος πανόπτης φυλλάσει την Ιώ (λευκή αγελάδα), πίσω πλησιάζει Ερμής βάζοντας το χέρι στο ξίφος. Αριστερά απεικονίζεται μια ιέρεια ή η Ήρα. Διαθέσιμο στο: <https://www.theoi.com/Gallery/L11.3.html>



Εικόνα Ζ. 2: Η προαναφερόμενη ερυθρόμορφη υδρία του Ζωγράφου του Ακράγαντα (Εικόνα Ζ.1) (Βοστώνη, Μουσείο Καλών Τεχνών) [Πηγή: Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας της Δήμητρας Μήττα Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/metamorfoseis/page_113.html]



Εικόνα Ζ. 3: Ο Ερμής Αποκοιμίζει τον Άργο. Πίνακας του Rubens, Pedro Pablo, 1635-1638, λάδι σε μουσαμά. Δρέσδη, Gemäldegalerie de Dresde [Πηγή: Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας της Δήμητρας Μήττα Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/metamorfoseis/page_113.html]



Εικόνα Ζ. 4: "The peacock complaining to Juno" (Το παγώνι παραπονείται στην Ήρα), Πίνακας του Gustave Moreau, πατέρας του συμβολισμού, 19ος αι. [Πηγή: διαθέσιμο στο: http://kapodistria-httpsxolianewsblogspotcom.blogspot.gr/2010/04/blog-post_15.html]

Η. Φωτογραφίες παρέμβασης με χρήση Δραματικής Τέχνης



Εικόνα Η. 1: Οι διασώστες επιτηρούν τον εξωτερικό χώρο



Εικόνα Η. 2: Εντοπίζουν την ανάγκη για βοήθεια



Εικόνα Η. 3: Κατευθύνονται προς τους αθλητές



Εικόνα Η. 4: Παρέχουν βοήθεια



Εικόνα Η. 5: «Χορηγούν» παυσίπονο στον τραυματία



Εικόνα Η. 6: Βοηθούν τον τραυματία να μετακινηθεί (α)



Εικόνα Η. 7: Βοηθούν τον τραυματία να μετακινηθεί (β)



Εικόνα Η. 8: Οι κνηγοί των θησαυρών παρακολουθούν τους εκδρομείς (α)



Εικόνα Η. 9: Οι κυνηγοί των θησαυρών παρακολουθούν τους εκδρομείς (β)



Εικόνα Η. 10: Ενημερώνονται για την κοινοποίηση μέσω facebook στο κινητό (εικονική)



Εικόνα Η. 11: Αναχωρούν για αναζήτηση του θησαυρού



Εικόνα Η. 12: Αναζήτηση του θησαυρού



Εικόνα Η. 13: Εντοπίζουν το θησαυρό



Εικόνα Η. 14: Η δεύτερη ομάδα κυνηγοί των θησαυρών



Εικόνα Η. 15: Κατευθύνονται στο σημείο από το οποίο έφυγαν οι εκδρομείς



Εικόνα Η. 16: Αναζητούν το θησαυρό



Εικόνα Η. 17: Κλέβουν τον θυσσαυρό (α)



Εικόνα Η. 18: Κλέβουν τον θυσσαυρό (β)



Εικόνα Η. 19: Οι εκδρομείς ετοιμάζονται



Εικόνα Η. 20: Η δεύτερη ομάδα των εκδρομέων



Εικόνα Η. 21: Αναχωρούν αφού ασφάλισαν τα τιμαλφή τους



Εικόνα Η. 22: Αποχώρηση από το σημείο κλοπής



Εικόνα Η. 23: Εντοπίζουμε την κρυμμένη κάμερα



Εικόνα Η. 24: Συζητάμε για το ρόλο της κάμερας



Εικόνα Η. 25: Πειραματισμοί και δοκιμές με το σύστημα παρακολούθησης (στην οθόνη διακρίνονται τα νήπια που καταγράφει η κάμερα τη στιγμή που την κρατά στο χέρι κάποιο από τα νήπια και την μετακινεί)



Εικόνα Η. 26: Ο θησαυρός και η διανομή του



Εικόνα Η. 27: Τα παιδιά μοιράζονται τα νομίσματα

Θ. Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Descriptive Statistics					
	N	Mini mum	Maxi mum	Mean	Std. Deviation
1. Γνωρίζετε σε τι αναφέρεται η ψηφιακή εποπτεία;	147	1	2	1,65	,480
2. Γνωρίζετε τι εννοούμε με τον όρο Πανοπτισμός;	147	1	2	1,81	,394
3. Πιστεύετε ότι υπάρχει η δυνατότητα με διάφορα μέσα ή εργαλεία να γίνει καταγραφή των ημερήσιων δραστηριοτήτων και κινήσεων μας στο φυσικό χώρο;	147	1	5	4,12	1,010
4. Γνωρίζετε τι είναι το Dark net;	147	1	2	1,53	,501
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [e-mail]	147	1	5	3,44	,994
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [Διαδίκτυο]	147	1	5	2,48	,946
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, κλπ)]	147	1	4	2,02	,840
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές αγορές]	147	1	5	3,13	,974
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ηλεκτρονικές τραπεζικές συναλλαγές]	147	1	5	3,56	1,092
6. Πόσο ασφαλείς θεωρείτε τις ακόλουθες υπηρεσίες; [ψυχαγωγία]	147	1	5	2,80	1,133

7. Όταν χρησιμοποιείτε το Διαδίκτυο πχ. για αγορές λαμβάνετε μέτρα ώστε να μη σας υποκλέψουν προσωπικά δεδομένα;	147	1	2	1,33	,473
8. Υπάρχει η δυνατότητα (μέσω της σχετικής τεχνολογίας), κάποιος /οι να παρακολουθεί/ούν τα ίχνη μας στο Διαδίκτυο;	147	3	5	4,23	,845
10. Πιστεύετε ότι πραγματοποιείται συστηματική καταγραφή και αποθήκευση των κινήσεών μας (σερφάρισμα) στο Διαδίκτυο;	147	1	5	3,94	1,029
11. Διατηρείτε ιστοσελίδα στα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, κλπ);	147	1	2	1,21	,409
13. Έχετε σκεφτεί το ενδεχόμενο ότι θα μπορούσε κάποιος να εκμεταλλευτεί τις δημοσιεύσεις σας με σκοπό να σας βλάψει;	147	2	5	3,27	1,057
14. Τοποθετήστε ανοιχτά σε ζητήματα επικαιρότητας που προκύπτουν και σχολιάζονται στα κοινωνικά δίκτυα;	147	1	5	1,88	,856
15. Έχετε προβληματιστεί για δημοσιεύσεις φίλων σας για το αν θα πρέπει να αντιδράσετε (like κλπ) προκειμένου να μη χαρακτηριστείτε ότι ανήκετε σε ένα πολιτικό χώρο με συγκεκριμένη άποψη ή ιδεολογία;	147	1	5	2,85	1,316
16. Πιστεύετε ότι τα νέα παιδιά κινδυνεύουν από το σερφάρισμα στο Διαδίκτυο;	147	2	5	4,35	,825
18. Κρίνετε απαραίτητη την επίβλεψη των παιδιών κατά την πλοήγηση στο Διαδίκτυο;	147	2	5	4,51	,686
19. Πιστεύετε ότι πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους;	147	4	5	4,96	,199

20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [οικογένεια]	147	2	5	4,50	,753
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [σχολείο]	147	3	5	4,57	,682
20. Ποιον από τους παρακάτω θεσμούς θεωρείτε καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών απέναντι στους διαδικτυακούς κινδύνους [ειδικοί φορείς (π.χ. Διεύθυνση Ηλεκτρονικού Εγκλήματος)]	147	1	5	4,45	,885
21. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι πρέπει να ξεκινούν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις;	147	1	4	1,67	,830
22. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές δράσεις κατάλληλες για την προσχολική ηλικία (βιωματικές, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα) ώστε τα νήπια να αποκτούν γνώση για τις δυνατότητες και τους κινδύνους του διαδικτύου	147	1	5	4,14	1,182
23. Πιστεύετε ότι μια διαρκής εκπαίδευση σε ενιαία βάση από την προσχολική ηλικία έως την ενηλικίωση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα;	147	1	5	4,37	,960
Valid N (listwise)	147				

Πίνακας Θ.1: Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων ερωτηματολογίου