



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ - ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

*Μεταπτυχιακή Διατριβή*

*ΘΕΜΑ : Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο ευαισθητοποίησης των παιδιών της Ε' Τάξης Δημοτικού στην ασφαλή πλοήγησή τους στο διαδίκτυο.*



**Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Κωνσταντίνα Τσίρου**

**A.M. : 5052201701029**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Κατσής**

**Συμβουλευτική Επιτροπή: Αστέριος Τσιάρας, Αντώνης Λενακάκης**

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

*«Η παιδαγωγική είναι όπως η ιατρική: μια τέχνη η οποία όμως στηρίζεται – ή θα έπρεπε να στηρίζεται – σε ακριβείς επιστημονικές γνώσεις. Οι δεξιότητες ενός καλού γιατρού (η κλινική αντίληψη, η ταχύτητα της ματιάς, η επαφή με τους ασθενείς) είναι σίγουρα ατομικές και σχεδόν έμφυτες: δεν διδάσκονται και μπορούν το πολύ-πολύ να εξελιχθούν. Δεν θα χρησίμευαν όμως σε τίποτα σε ένα γιατρό αν δεν είχε μνηθεί για πολλά χρόνια στην ανατομία και τη φυσιολογία, την παθολογία και την κλινική εξέταση. Κατά τον ίδιο τρόπο γεννιέσαι παιδαγωγός, δεν "γίνεσαι" και τα καλύτερα ακόμη μαθήματα μεθοδολογίας δεν διδάσκουν σε ένα μέλλοντα δάσκαλο που δεν αγαπά τα παιδιά το μυστικό της επαφής μαζί τους. Αλλά, ακόμη και στην περίπτωση που κάποιος είναι εκπαιδευτικός με την πιο απόλυτη έννοια της λέξης, θα πρέπει να μάθει και αυτός όχι μόνο τα αντικείμενα της διδασκαλίας του, αλλά και το ίδιο το παιδί ή τον έφηβο στον οποίο απευθύνεται: με λίγα λόγια, τον μαθητή ως ον ζωντανό που αντιδρά, μεταμορφώνεται και αναπτύσσεται διανοητικά, σύμφωνα με νόμους τόσο πολύπλοκους όσο και αυτοί του βιολογικού του οργανισμού».*

*Jean Piaget*

(Piaget, 2000: 227)

## Ευχαριστίες

Όταν κάποιο έργο, δημιουργία ή οποιουδήποτε είδους εγχείρημα φτάνει στην ολοκλήρωσή του, μοιραία έρχονται και οι σκέψεις απολογιστικού χαρακτήρα, «Ωραία, τελείωσε... όμως τι με έφερε ως εδώ, πέρα από τη δική μου προσπάθεια ποιοι ήταν οι παράγοντες που συνεισέφεραν και κυρίως ποιοι άνθρωποι στάθηκαν δίπλα μου σε αυτή τη δύσκολη διαδρομή μου;» Ε, λοιπόν είναι απίστευτο το πόσα μικρά η μεγάλα ευχαριστώ πρέπει να πεις και να "δείξεις" όταν έρχεται αυτή η ώρα αν πραγματικά θέλεις να κατατάσσεις τον εαυτό σου στους ευγνώμονες, σε αυτούς που εκτιμούν και αναγνωρίζουν τις μικρές ή μεγάλες θυσίες που έχουν κάνει οι γύρω τους για να διευκολύνουν την πορεία τους.

Έτσι λοιπόν και εγώ σε αυτή τη "μικρή" παράγραφο θα προσπαθήσω να χωρέσω όλους αυτούς τους σημαντικούς "μεγάλους" που υπήρξαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνοδοιπόροι μου σε αυτό το ταξίδι της γνώσης επάνω στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Το πρώτο τεράστιο ευχαριστώ μου πηγαιίνει ολόψυχα στη δεύτερη μητέρα μου, την κα Αριάδνη Παπακωνσταντίνου, η οποία μπορεί να μην είναι βιολογική μου, είναι όμως μητέρα από καρδιάς, γιατί κάποιες γυναίκες είναι γεννημένες μάνες (ανεξάρτητα από το αν θα γεννήσουν οι ίδιες παιδιά ή όχι). Το λιγότερο που μπορώ να κάνω είναι να της αφιερώσω πενήντα λέξεις από τις τριάντα χιλιάδες αυτής εδώ της διπλωματικής εργασίας, μιας και υπήρξε δεύτερη μητέρα και για τα παιδιά μου όλο αυτό το διάστημα που εγώ έπρεπε, να δουλεύω, να παρακολουθώ μαθήματα, να διαβάζω, να γράφω. Το επόμενο μεγάλο μου ευχαριστώ πηγαιίνει στον ανεκτίμητο καλό μου δάσκαλο, τον κο Αστέριο Τσιάρα που, πέρα από όλη τη βοήθεια, την υποστήριξη και την εμπύχωση που προσφέρει απλόχερα σε όλους εμάς τους φοιτητές του, έχει ένα ιδιαίτερο χάρισμα να βλέπει "μέσα μας" και να δίνει την καθοδήγηση που αρμόζει στον καθένα μας. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την επίσης χαρισματική μας καθηγήτρια – οραματίστρια κα Άλκηστις Κοντογιάννη γιατί μέσα από αυτό το μεταπτυχιακό μας έκανε και εμάς συνοδοιπόρους στο όραμά της. Ακολουθώως δηλώνω ευγνώμων προς όλους τους εξαιρετικούς καθηγητές που μας ενέπνευσαν καθ' όλη τη διάρκεια παρακολούθησης των μαθημάτων του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, όπως και σε όλους τους υπέροχους συμφοιτητές μου. Ευχαριστώ επίσης θερμά την πάντα γλυκιά και ευγενική κα Καραγιάννη, τον καταπληκτικό Άγγελο Γουναρά, τους κριτικούς φίλους των παρεμβάσεων και αγαπημένους συναδέλφους Πάνο Κατσούλα και Νικολέττα

Βεντουργέρι και την ταλαντούχα φίλη εικαστικό Θεοδώρα Λευκιμιάτη που φιλοτέχνησε το πρωτοσέλιδο της παρούσας εργασίας με ένα πρωτότυπο εστιασμένο στο θέμα σχέδιό της. Τέλος, δηλώνω τυχερή και ευεργετημένη από την καλή φίλη που έφερε στη ζωή μου αυτή η μεταπτυχιακή μου διαδρομή, τη συμφοιτήτριά μου Έφη Αριδά, η οποία υπήρξε συνταξιδιώτης μου μεταφορικά και κυριολεκτικά.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες .....	ii
Πίνακας Περιεχομένων .....	iv
Περίληψη .....	vii
Λέξεις κλειδιά .....	viii
Abstract .....	ix
Key Words .....	x
Εισαγωγή .....	1

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Το εκπαιδευτικό δράμα .....	3
1.1.2. Το Παιχνίδι – Ο κυρίαρχος ρόλος του .....	10
1.2. Διαδίκτυο και Κοινωνία .....	12
1.3. Κίνδυνοι στο Διαδίκτυο – Πού εστιάζει η έρευνα.....	17
1.3.1. Παραβίαση Προσωπικών Δεδομένων.....	17
1.3.2. Λογισμικά με “Κακή Πρόθεση” .....	18
1.3.3. Διαδικτυακός Εκφοβισμός.....	19
1.3.4. Διαδικτυακή Αποπλάνηση (Grooming) .....	20
1.3.5. Ανεπιθύμητα Μηνύματα (Spam) .....	20
1.3.6. Ηλεκτρονικό Ψάρεμα (Phising) .....	21
1.3.7. Έκθεση σε Ακατάλληλο ή Ψευδές περιεχόμενο(Παραπληροφόρησης – Προπαγάνδας – Ρατσιστικό) .....	21
1.4. Προβλήματα στη Σωματική και Ψυχική Υγεία του Χρήστη.....	22

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Ερευνητική μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της Έρευνας - Ερευνητικά Ερωτήματα.....	23
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	24
2.2 Μεθοδολογία της έρευνας	
Στρατηγική δειγματοληψίας – Ερευνητικός Πληθυσμός .....	25
2.3 Στρατηγική Έρευνας – Ερευνητική Μέθοδος .....	26

2.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	27
2.5 Ερευνητική Διαδικασία	
Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας .....	31
2.6 Πρόγραμμα Παρεμβάσεων .....	32
Τεχνικές της ΔΤΕ που επιστρατεύθηκαν.....	35
2.7 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης .....	37

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ~ Πειραματικά ευρήματα – Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

3.1 Ποσοτικά Αποτελέσματα .....	39
Αρχικά Περιγραφικά Ανάλυσης .....	39
Ανάλυση και Κατηγοριοποίηση Μεταβλητών και Υπερμεταβλητών .....	41
Προ παρέμβασης Ανάλυση .....	46
Μετά παρέμβασης Ανάλυση .....	48
3.2. Ποιοτικά Αποτελέσματα .....	54
Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης .....	54
Τριγωνοποίηση Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	63
3.3. Περιορισμοί της Έρευνας.....	64

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

4.1 Αποτελέσματα – Συζήτηση Ευρημάτων .....	65
4.2 Προτάσεις Περαιτέρω Διερεύνησης .....	66
Επίλογος.....	67
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	69
Ηλεκτρονικές Πηγές .....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ~ Ερωτηματολόγιο .....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ~ Παρεμβάσεις .....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ~ Πίνακες και Διαγράμματα.....	98

### **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Διαγράμματα 1-6 : Αρχικά περιγραφικά ευρήματα.....	40
Πίνακας 1 : Περιγραφικά μέτρα για το σύνολο του δείγματος .....	46

Πίνακας 2	: Μέσες τιμές προ & μετά παρέμβασης.....	49
Διάγραμμα 7	: Ραβδόγραμμα απεικόνισης μέσων τιμών.....	50
Πίνακας 3	: T-test διαφορών μέσων τιμών προ & μετά παρέμβασης .....	51
Πίνακας 4	: Μέσες τιμές διαφορών για κάθε ομάδα .....	52
Διάγραμμα 8	: Ραβδόγραμμα απεικόνισης διαφορών μέσων τιμών.....	52
Πίνακας 5	: Πίνακας ANOVA διαφορών για τις δύο ομάδες.....	53
Διάγραμμα 9	: Θηκόγραμμα απεικόνισης των βελτιώσεων για τις δύο ομάδες...	54

## Περίληψη

Η ακόλουθη έρευνα έχει ως βασικό της στόχο να αποδείξει για άλλη μια φορά πόσο σπουδαία είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος και των ιδιαίτερων τεχνικών και μεθόδων που αυτό περικλείει στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία και σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο.

Μέσω των διαδραστικών, αλληλεπιδραστικών και παραστατικών μονοπατιών που προσφέρονται από τις ποικίλες τεχνικές της δραματικής τέχνης επιχειρήσαμε να διδάξουμε ένα μεγίστης σημασίας γνωστικό αντικείμενο, που συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) των μεγαλύτερων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το αντικείμενο αυτό είναι «η ασφαλής πλοήγηση των παιδιών στο διαδίκτυο» ένα θέμα μείζονος σημασίας στην ψηφιακή – διαδικτυακή εποχή που ζούμε. Η κινητήριος δύναμη αυτής της έρευνας, καθώς και η κεντρική ιδέα που εμπνέει όλο το περιεχόμενό της είναι η παραδοχή ότι, ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) είναι το «χάρισμα» και όχι η «κατάρρα» της εποχής μας όπως πολλές φορές προβάλλεται από τα διάφορα μέσα. Η εν λόγω έρευνα δράσης φιλοδοξεί και επιχειρεί να αποδείξει πως το διαδικαστικό δράμα μπορεί να αποδειχτεί «χρυσό» εργαλείο μάθησης ακόμα και στα χέρια των εκπαιδευτικών των νέων τεχνολογιών, καλλιεργώντας την έμφυτη ροπή του παιδιού στη μάθηση του νέου και διαφορετικού μέσα από τον πιο φυσικό για ένα παιδί τρόπο διερεύνησης, το παιχνίδι. Φυσικά δε μιλάμε αόριστα για το παιχνίδι. Μιλάμε για την παιγνιώδη διάθεση που προάγεται κατά τη συνδιαλλαγή και καλλιέργεια του παιδιού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Απώτερος σκοπός μας; Παιδιά με ανεπτυγμένη «διαδικτυακή ευφυΐα», ενσυναισθητική αλληλεπιδραστική διάθεση, κατά τη δραστηριοποίησή τους στο μέσο, και πάντα ενεργοποιημένη την κριτική τους σκέψη εμβολιάζοντάς τα με το μικρόβιο της δυσπιστίας.

Το δείγμα για την ακόλουθη έρευνα δράσης αποτέλεσαν τέσσερα τμήματα της Ε' Τάξης Δημοτικού δύο σχολείων στην περιοχή της Τρίπολης, στα οποία δίδασκε η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός την εν λόγω περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οπότε και υπήρχε μεγαλύτερη ευελιξία στην πρόσβαση και τη διαμόρφωση του προγράμματος των παρεμβάσεων.



Στα πρώτα κεφάλαια παρατίθεται αρχικά μια ιστορική αναδρομή αναφορικά με το εκπαιδευτικό δράμα, πού αυτό άνθισε, ποιες ήταν οι σημαντικότερες προσωπικότητες εν τη γενέσει του και πώς αυτό εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου, ενώ ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το διαδίκτυο ως πραγματικότητα που αλληλοεπιδρά και επηρεάζει την καθημερινότητα όλων στην κοινωνία που ζούμε. Εν συνεχεία, στα κεφάλαια που έπονται λαμβάνει χώρα η λεπτομερής περιγραφή σε ότι αφορά τη διαδικασία της έρευνας, ποια μεθοδολογία ακολουθήθηκε για ποιον λόγο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, ενώ αναλύονται οι ερευνητικές υποθέσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την απαραίτητη συλλογή των δεδομένων και ο χαρακτήρας που διέπει το δείγμα του ερευνητικού πληθυσμού. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την απαραίτητη συζήτηση και ανάλυση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά αναδύθηκαν μέσα από τη μεθοδευμένη διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων.

### Λέξεις – Κλειδιά

Διαδίκτυο, παγκόσμιος ιστός, ασφάλεια, κοινωνία, ΤΠΕ(Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας), ΔΤΕ(Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση), ψηφιακό, υπολογιστής, Η/Υ, τεχνικές, έρευνα, δράμα, θέατρο

## Abstract

The main purpose of the following research is to prove the importance of the contribution of educational drama and of the special techniques and methods involved in the general learning process as well as in all sorts of subjects.

Through the use of interactive and theatrical means of drama we actually made an effort to teach a subject of high importance which is included in the syllabus of Information Technology in the senior classes of primary education. This field, known as “safe Internet navigation”, is a matter of great importance, especially in today’s digital online era. The driving force of this research, as well as its main idea, is the consensus view that the World Wide Web is the “blessing” not the “curse” of our time, as depicted often times by various means of communication. The action research both aims and attempts to prove that process drama can be an ultimate learning tool even when it comes to new technologies, thus, cultivating a child’s innate tendency to learn new and different skills through the most natural way of learning and exploring, the creative play. Most definitely, this is not about an elusive concept of creative play. It is mostly about fostering a playful attitude while a child interacts and learns through educational drama. So, what is the ultimate goal of this research? To infuse children with “advanced intelligence” and empathetic interactive skills while being involved in this medium, to mention critical thinking, and therefore, to graft on their immune system the bug of disbelief.

The sample of the following research was collected from four classes of the fifth grade from two different primary schools in the area of Tripolis in which the educator-researcher was employed when the research took place. For this reason, there was a flexibility in assessing and forming the program of the theatrical interventions.

In the first chapters, there is a demonstration of the theoretical framework of the Internet as an actual reality interacting with and in effect to everyday life in today’s society. The historical context of drama is also given, along with the place of its origin and the most important people who contributed to the birth of educational

drama as well as the way it developed throughout the years. In accordance, in the following chapters there is an analysis of the research, the methodology and the main reason which led to the selection of this specific method. Moreover, there is also an analysis of the research hypothesis, the research questions as well as the means of data collection and the characteristics of the research population. Finally, an extensive debate and analysis takes place concerning the findings of the research which emerged through the systematic data processing procedure.

Key words

Internet, World Wide Web, security, society, ICT (Information and Communication Technology), DIE (Drama in Education), digital, computer, PC, techniques, research, drama, theatre

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ο κόσμος μας έχει αποκτήσει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Η εκρηκτική ανάπτυξη και εξέλιξη της τεχνολογίας, η εφεύρεση του World Wide Web (Παγκόσμιος Ιστός), ο μετασχηματισμός του ψηφιακού σε διαδικτυακό, έχουν επιφέρει τεράστιες αλλαγές στο καθημερινό γίνεσθαι του ατόμου το οποίο διαδραματίζεται παράλληλα σε δύο κόσμους, τον φυσικό της άμεσης αλλά δια ζώσης επαφής και επικοινωνίας και τον διαδικτυακό που μπορεί να τον χαρακτηρίζει η άμεση (σε πραγματικό χρόνο – on line) μεν επικοινωνία όμως σε καμία περίπτωση δε συνάδει με τη δια ζώσης επαφή. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεμελιώδεις αλλαγές που έχει επιφέρει η ραγδαία διάδοση του παγκόσμιου ιστού όσον αφορά την «οικουμενική αναπαράσταση και επικοινωνία με χαμηλό κόστος, την πλοήγηση και συμμετοχή σε έναν ωκεανό πληροφορίας για πρόσωπα και πράγματα, και τη διασύνδεση σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα με χαλαρούς δεσμούς» (Βαφόπουλος, 2013:19) δικαίως *«το Διαδίκτυο θα θεωρηθεί πιθανώς η μεγαλύτερη τεχνολογική αλλά και κοινωνικοοικονομική επανάσταση με την οποία έκλεισε ο 20<sup>ος</sup> αιώνας και ξεκίνησε ο 21<sup>ος</sup>. Σχεδόν όλες οι πλευρές της ζωής και οι κοινωνικές κατηγορίες επηρεάζονται από τις λειτουργίες του»* (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009:212). Ο διαδικτυακός κόσμος έχει πια ενσωματωθεί στον φυσικό μας κόσμο, δίχως όμως αυτό να σημαίνει ότι η κοινωνία μας και οι δομές της ήταν απόλυτα προετοιμασμένες για αυτή τη συνύπαρξη. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο, αντιμετωπίζουν τα τελευταία χρόνια καταστάσεις που δημιουργούνται από αυτή τη συνύπαρξη, η οποία λαμβάνει χώρα στην καθημερινότητά τους και καλούνται να δώσουν λύσεις όντας σε καθεστώς μεγάλης αμηχανίας και σύγχυσης. Το γεγονός αυτό συμβαίνει καθώς οι νέοι της εποχής μας *«δεν επηρεάζονται απλώς από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας [ΤΠΕ] αλλά έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει πλέον με αυτές. Όπως τονίζουν χαρακτηριστικά ορισμένες σχολές επικοινωνίας, οι σημερινοί νέοι αυτών των ηλικιών<sup>(1)</sup> είναι ιθαγενείς [natives] στις ΤΠΕ, ενώ οι μεγαλύτεροι, όσο κι αν τις χρησιμοποιούν, θα παραμένουν μετανάστες [immigrants] σε τούτες»* (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009:212-213). Ως εκ τούτου κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να εντρυφήσουμε στην ερμηνεία αυτής της ιδιαίτερης σχέσης των παιδιών και των εφήβων που αναδύεται για τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας κατανοώντας και αναγνωρίζοντας το εκσυγχρονισμένο πια κοινωνικό

<sup>1</sup> Αφορά κυρίως νέους έως 25 ετών.

πλαίσιο στο οποίο εξελίσσονται και τις ευρείες, υλικοτεχνικής και συμβολικής φύσης, συνθήκες όπου λαμβάνει χώρα αυτή η χρήση των μέσων (D’Haenens, & Tsaliki, 2013).

Ο Μανώλης Σφακιανάκης επίσης πολύ εύστοχα επισημαίνει ότι «η σχέση των ανθρώπων με το διαδίκτυο χτίζεται σταδιακά και σε βάθος χρόνου και ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ομαλή μετάβαση από την κοινωνία όπως τη γνωρίζαμε μέχρι πρότινος στην κοινωνία της πληροφορίας είναι πολύ σημαντικός. Στη διαδικασία εκπαίδευσης για την ασφαλή, ηθική και ορθολογική χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά και τους ενήλικους οφείλουν να συμμετέχουν όλοι, τα παιδιά, οι γονείς, το σχολείο και, φυσικά οι ειδικοί επιστήμονες της διάδρασης των νέων τεχνολογιών με τον άνθρωπο» (Σφακιανάκης, Σιώμος, & Φλώρος, 2015:10).

Το διαδίκτυο εμπεριέχει έναν τεράστιο πλούτο εργαλείων που με τη χρήση τους η ζωή και η καθημερινότητα των ανθρώπων διευκολύνεται, εμπλουτίζεται, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα. Προσφέρει πολλές φορές με μηδενικό κόστος απεριόριστες δυνατότητες ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης και πάμπολλες ευκαιρίες με τη μέγιστη δυνατότητα πρόσβασης σε έναν μεγαλειώδη όγκο πληροφοριών. «Όπως όμως και στον φυσικό κόσμο, έτσι και στον διαδικτυακό μπορεί να προκύψουν δυσκολίες και κίνδυνοι, ενώ η υπερβολή στη χρήση σκιάζει τα σημαντικά οφέλη και οδηγεί σε σημαντικά προβλήματα» (Τζουμάκα – Μπακούλα, κ.ά., 2012). Σε αυτούς ακριβώς τους κινδύνους και τις δυσκολίες εστιάζει η παρούσα έρευνα, τα οποία είναι λίγο – πολύ γνωστά σε όλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, επιστημονική κοινότητα, κοινωνία γενικότερα) ενώ οι τρόποι αντιμετώπισής τους έχουν τα τελευταία χρόνια απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα καθώς πολλά συνέδρια υλοποιούνται αναλύοντας το εν λόγω ζήτημα ενώ η βιβλιογραφία που εστιάζει σε αυτό όλο και πληθαίνει. Στο σημείο αυτό παρατίθεται και μία άποψη στην οποία συγκλίνει το σφαιρικό σκεπτικό διενέργειας της εν λόγω έρευνας, η οποία είναι απλά η παραδοχή ότι «το καλύτερο “τοίχος προστασίας” σε ότι αφορά το διαδίκτυο είναι η επαφή των γονέων και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά» (Τζιώλη, 2013:21)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ανάκτηση  
από:<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5840/Tzioli.pdf?sequence=2&isAllowed=y>  
(25/10/2020)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1 - Το εκπαιδευτικό δράμα

Το θέατρο και το διαδικαστικό δράμα στην εκπαίδευση έκαναν την παρθενική τους εμφάνιση κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ο Caldwell Cook όπως αναφέρει στο βιβλίο του “*The Play Way*” (1917) ανέπτυξε μια μέθοδο κατά την οποία η τέχνη του θεάτρου μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πεδίο της μάθησης (Cook, 1917). Κατά το χρονικό διάστημα μάλιστα της θητείας του ως διευθυντής στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας της σχολής Perse, δημιούργησε ένα ειδικό δωμάτιο το οποίο έφερε την ονομασία «Παντομίμα» και αποτέλεσε την πρώτη αίθουσα εκπαιδευτικού ιδρύματος που χτίστηκε με αποκλειστικό σκοπό τη χρήση του δράματος στη μάθηση. Στο μεγαλύτερο μέρος της προσέγγισής του υποστήριζε πως τα θεατρικά έργα κατανοούνται πολύ καλύτερα μέσω του εκδραματισμού παρά ακολουθώντας τις κλασσικές τυπικές διαδικασίες μάθησης. Η Winnifred Ward το 1925 ίδρυσε ένα πρωτοποριακό θεατρικό τμήμα στο Πανεπιστήμιο North Western του οποίου βασική δραστηριότητα αποτελούσε η ανάπτυξη «δημιουργικής δραματικής τέχνης» και η ροπή προς την ειδική εκπαίδευση (Ward, 1930). Υιοθέτησε τον όρο «δημιουργικό δράμα», περικλείοντας όλες τις εκφάνσεις του αυτοσχέδιου δράματος αντλώντας το υλικό της κυρίως από τη λογοτεχνία και τη μυθοπλασία (Ward, 1957:3).

Ιδιαίτερη άνθιση το εκπαιδευτικό δράμα σημείωσε κατά τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ενώ σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο έπαιξε η επικράτηση από τις αρχές του αιώνα ενός κινήματος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Αγγλία, αυτό της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Σκοπός της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ήταν να προωθήσει μια περισσότερο μαθητοκεντρική τακτική διδασκαλίας περιορίζοντας τον ως τότε ισχύοντα δασκαλοκεντρικό τρόπο και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ελευθερία έκφρασης του παιδιού, υποστηρίζοντας έναν περισσότερο βιωματικό τρόπο μάθησης. Ωστόσο τις επόμενες δεκαετίες και ιδιαίτερα μετά το 1970 ενώ συνεχίζει να διατηρεί κάποιες βασικές αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό δράμα διαφοροποιείται σημαντικά καθώς υποστηρίζεται πλέον ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου. Αναβιώνει και ενισχύεται η διδακτική θεωρία του Peter Slade που καθιστά τον δάσκαλο σύμμαχο, που δίνει τα ερεθίσματα ώστε τα παιδιά να ενεργοποιηθούν, να εκφραστούν ελεύθερα και να αυτοσχεδιάσουν (Slade, 1954).

Ο Brian Way εν συνεχεία κάνει κάποια βήματα προς τη διαφοροποίηση λίγο του εκπαιδευτικού δράματος από το θέατρο, καθώς δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της αποκομιζόμενης εμπειρίας των συμμετεχόντων με στόχο την ολιστικής σημασίας ανάπτυξή τους, μειώνοντας ταυτόχρονα την αξία του αισθητικού αποτελέσματος και φωτίζοντας τη δραματική διαδικασία (Way, 1967). Επιπλέον προτείνει τη χρήση του δράματος όχι απαραίτητα ως ανεξάρτητο αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και ως μια εναλλακτική μέθοδο που μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην εκμάθηση άλλων αντικειμένων διδασκαλίας, άποψη την οποία ασπάστηκε και ο Gavin Bolton αργότερα (Somers, 1995). Ακολουθώντας και ενισχύοντας τη μέθοδο του αυτοσχεδιασμού ως εφελτήριο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος, το εμπλουτίζει εισάγοντας ασκήσεις από την προσέγγιση του συστήματος Στανισλάφσκι για τη δραστηριοποίηση των αισθήσεων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Άλλωστε η προσέγγιση της συναισθηματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων στο ρόλο τους βιώνοντας τη δραματική κατάσταση του Στανισλάφσκι, όπως και το «επικό» θέατρο κριτικού στοχασμού και «αποστασιοποίησης» του Μπρέχτ, αποτέλεσαν θεμελιώδεις βάσεις στην οικοδόμηση του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ο Michael Fleming στο βιβλίο του «*The Art of Drama Teaching*» κατόπιν διερεύνησης είκοσι πέντε θεατρικών συμβάσεων που έκαναν χρήση στα θεατρικά έργα τους διαφορετικοί συγγραφείς θεατρικών, υποστηρίζει ότι με την κατάλληλη αξιοποίηση, αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό δράμα (Fleming, 1997), ενώ δηλώνει, ως υπέρμαχος της σχέσης θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος, πως στην εν λόγω μέθοδο διδασκαλίας πρέπει «να επισημαίνεται η διερεύνηση των νοημάτων εξίσου με την ανάπτυξη της θεατρικής μορφής» (Fleming, 1994:27-28).

Παρά ταύτα όσο τα χρόνια περνούν και καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δράματος, θεωρητικοί και ερευνητές, καταπιάνονται με την εξέλιξη της διδακτικής του δράματος οι παραπάνω τεχνικές των Μπρέχτ και Στανισλάφσκι επιδέχονται κριτικής, καθώς για παράδειγμα ο David Davis εκφράζει την άποψη ότι πρέπει να βιώνεται ουσιαστικά η δραματική εμπειρία από τα παιδιά και ο δάσκαλος να μην είναι εντελώς προσκολλημένος στην εξ ολοκλήρου εφαρμογή τεχνικών κατά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δράματος (Davis, 2005).

Ακολουθώντας την ιδεολογική προσέγγιση του θεατρικού συγγραφέα Edward Bond<sup>3</sup> ο Davis υποστηρίζει μια κατεύθυνση διδασχής του εκπαιδευτικού δράματος που συνάδει με τις απόψεις της Heathcote καθώς και του Gavin Bolton αργότερα, κατά την οποία δίνεται έμφαση στην εις βάθος και αναπόσπαστη συμμετοχή των εμπλεκομένων στο δράμα.

Η Dorothy Heathcote, η οποία αντιλήφθηκε το δράμα ως μια δίοδο μέσω της οποίας δίνεται στο παιδί η δυνατότητα ανάπτυξης της διορατικότητας και της αντίληψής του (Heathcote, 1989), εισήγαγε στο εκπαιδευτικό δράμα δύο πολύ πρωτοποριακές τεχνικές, αυτή του «δασκάλου σε ρόλο» όπου ο δάσκαλος λαμβάνει ενεργά μέρος στο δράμα διευκολύνοντας τη δημιουργία ενός είδους εικονικού κόσμου· και αυτή του «μανδύα του ειδικού» κατά την οποία ο δάσκαλος επίσης είναι ενεργός εντός της διαδικασίας του δράματος μεταθέτοντας όμως τη δύναμη και τον πρώτο λόγο στους μαθητές (Τσιάρας, 2014). Τα τελευταία χρόνια ενισχύθηκε η άποψη που υποστηρίζει ότι, οι τεχνικές του δράματος μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τον κόσμο που τα περιβάλλει, καθώς και τον δικό τους ρόλο μέσα σε αυτόν, διαθέτοντας μία ιδιαίτερη ποικιλία εργαλείων που, αποδεδειγμένα πια, βοηθούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της διορατικότητας όπως και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jones, 2003:123).

Ωστόσο, υιοθετώντας την άποψη του Geertz δεχόμαστε ότι υπάρχουν δύο προσεγγίσεις που αφορούν το θέατρο και τις τέχνες γενικότερα, αυτή της αισθητικής - φορμαλιστικής όπως και η άλλη της αισθητικής – πολιτισμικής (Geertz, 1993). Στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ακολουθούμε τις προσαγές της δεύτερης η οποία μας οδηγεί στη διερεύνηση των συνειδήσεων και στην αλλαγή, όπου οι δρώντες μέσα από το δράμα που διαδρούν, γίνονται οι ίδιοι υποκείμενα αυτής της δράσης με σκοπό την εξέλιξή τους, επιδιώκοντας την αλλαγή του μικρόκοσμού τους και του κόσμου γενικότερα. Επιπροσθέτως, ασπάζομαστε τις απόψεις του Richard Courtney ο οποίος τονίζει τη σημασία της αναπτυξιακής διάστασης στο εκπαιδευτικό δράμα, με την παράλληλη ύπαρξη του παιδιού σε δύο ανεξάρτητους κόσμους, όπου διαρκώς αναπροσαρμόζει τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους γύρω του ενώ μέσω της μετασχηματιστικής δυνατότητας που του δίνεται μέσα από την προσποίηση που λαμβάνει χώρα στις διαδικασίες του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να αλλάξει κάτι

<sup>3</sup> Ο θεατρικός συγγραφέας Edward Bond επιδιώκει μέσα από τα έργα του τη δημιουργία μιας σχέσης ανάμεσα σε ηθοποιούς και θεατές η οποία να στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, καθώς εμπλέκει τον θεατή στη δράση του έργου και τον καλεί να αναλογιστεί ποια θα ήταν η δική του στάση αν έμπαινε στη θέση του πρωταγωνιστή.



ήδη γνωστό σε αυτό (Courtney, 1990). Μελετώντας δε την εξέλιξη, τον τρόπο και τους χώρους εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος τις τελευταίες δεκαετίες κατανοούμε πως ο όρος «αναπτυξιακό δράμα» προσιδιάζει περισσότερο με την ολιστικής σημασίας ανάπτυξη και καλλιέργεια που επέρχεται στο άτομο κατά τις διαδικασίες διενέργειάς του. Επιπλέον η αισθητική μάθηση που δρομολογείται μέσω αυτού, κατά κόρον ενεργοποιεί και αναπτύσσει τα ατομικά συναισθήματα, την αυτενέργεια, την κρίση και την ατομική φαντασία των συμμετεχόντων στις δραματικές διαδικασίες, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση διαφόρων τύπων μάθησης αλλά και ευφυΐας (Τσιάρας, 2014). Το ανθρώπινο πνεύμα εμπλουτίζεται με έναν σαφή και συγκεκριμένο τρόπο διευρύνοντας το πώς αντιλαμβανόμαστε την ίδια τη ζωή καθώς το θέατρο μιμείται και πραγματεύεται καταστάσεις παρμένες μέσα από πραγματικά γεγονότα της ζωής λειτουργώντας ως καθρέφτης αυτής και δίνοντας μια άλλη έκφρασή της (Μπρουκ, 2003). Ως μορφή δε θεατρικής τέχνης, το δράμα είναι το μόνο στο οποίο «οι άνθρωποι, ατομικά ή ομαδικά, διαμορφώνουν την ιδιοσυγκρασία τους και επικοινωνούν τον πλούτο των ιδεών τους στους άλλους» (Τσιάρας, 2005:140) ενώ η γνώση που κατακτάται μέσω αυτού «αναδύεται μέσα από δυναμικές εντάσεις και εξελικτικές διαδικασίες, θεώρηση που προσιδιάζει στη θεωρία του μεταδομισμού» (Τσιάρας, 2014:15).

Μια ακόμη άποψη που εκφράζεται από τον Phil Jones είναι ότι το θέατρο χαρακτηρίζεται ως μια δραστηριότητα η οποία ενώ διαφοροποιείται από την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής εμπεριέχει ταυτόχρονα τη ζωτική λειτουργία να αντανακλά και να αντιδρά σ' αυτήν καθώς το Δράμα και η ζωή είναι ζωτικά συνδεδεμένα (Jones, 2003). Επιπροσθέτως το άτομο δύναται να ανακαλύψει νέες οδούς έκφρασης, αξιοποιώντας το σώμα και τη φωνή του μέσα από τις τεχνικές του δράματος ώστε να εξωτερικεύσει, να αναγνωρίσει και να μεταδώσει βαθιά κρυμμένα δικά του συναισθήματα στον έξω κόσμο που έως τότε αδυνατούσε (Jennings, & Minde, 1996). Ο Ενρεϊνον στο βιβλίο του *The Theatre in Life* υποστηρίζει ότι το θέατρο είναι «απείρως ευρύτερο από τη σκηνή, είναι κάτι τόσο ουσιαστικά αναγκαίο για τον άνθρωπο, όπως ο αέρας, το φαγητό και η σεξουαλική ζωή» (Ενρεϊνον, 1927:6).

Το εκπαιδευτικό δράμα αναπτύχθηκε υπό τη σκέπη της τέχνης του θεάτρου, έτσι αποτελεί μια μορφή αυτής αλλά με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά του όπως, «η αμεσότητα στην επικοινωνία, η παραστατικότητα της δράσης, η εποπτικότητα στην προσέγγιση και η βιωματικότητα στη συμμετοχή των

*μαθητών με το αναπτυσσόμενο διδακτικό γεγονός, αποτελούν τις βασικές αξίες που συνιστούν την ιδιαιτερότητα και την υπεροχή της δραματοποίησης απέναντι σε άλλες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας» (Γραμματάς, 2004:49).*

Μας δίνει τη δυνατότητα να το διδάξουμε άλλοτε ως μεμονωμένο μάθημα τέχνης και άλλοτε να το αξιοποιήσουμε ως μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή ακόμα για να ευαισθητοποιήσουμε μια συγκεκριμένη ομάδα σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα. Παρά ταύτα το εκπαιδευτικό δράμα ενώ αντλεί βασικά στοιχεία και μεθόδους από τον χώρο του θεάτρου διαφοροποιείται σημαντικά κατά την υλοποίηση του στην πράξη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι τεχνικές της ΔΤΕ (Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση) ωθούν τους συμμετέχοντες να εναλλάσσουν τη θέση τους κατά τη διεξαγωγή μιας δράσης από τη θέση του ηθοποιού στη θέση του θεατή και αντίστροφα (το κοινό έχει χαρακτήρα ενεργού συμμετοχής) ενώ ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται κύριο χαρακτηριστικό του. Δεν υφίσταται κοινό που παρακολουθεί πέραν της ομάδας των συμμετεχόντων σε αυτό. Βασίζεται σε θέματα που ενδεχομένως εμπεριέχουν μια προβληματική η οποία τίθεται στην ομάδα και οι ιστορίες πάνω στις οποίες θα εργαστούν δύναται να είναι πραγματικές ή μη. Όλα τα παραπάνω δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο να προκύψει εν τέλει μια παράσταση με το αντίστοιχο κλασσικό κοινό, εφόσον το επιθυμεί και το επιδιώξει η ομάδα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:20).

Το δράμα στην εκπαίδευση εμπεριέχοντας το πνεύμα, τον χαρακτήρα και τα εργαλεία του θεάτρου, λειτουργεί με στόχο το παιδί να εντρυφήσει μεν σε αυτά αλλά παράλληλα να προάγει έναν πιο παραστατικό και ευχάριστο τρόπο μάθησης, καθώς στις τεχνικές του περιλαμβάνει «την εξερεύνηση και την αναπαράσταση του νοήματος μέσω ολόκληρου του σώματος, της φωνής, του μυαλού, του συναισθήματος και χαρακτηρίζεται από τους συμμετέχοντες που αλληλεπιδρούν μέσα στη δραματική συνθήκη» (Τσιάρας, 2014:90). Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της δραματοποίησης μιας ιστορίας, κάποιου γεγονότος αλλά και της υλοποίησης μιας πιο ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης στο σχολείο, οι μαθητές που εμπλέκονται σε αυτό ωθούνται και βοηθούνται να μεταβούν από το περιορισμένο ατομικό βιωματικό τους πλαίσιο σε ένα ευρύτερο και οικουμενικότερο πεδίο διερεύνησης ξεφεύγοντας από το «εδώ» και το «τώρα». Η δραματοποίηση του σώματος δε, είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σχετίζεται με τον τρόπο τον οποίο το παιδί «συνδέεται» με το σώμα του και εξελίσσεται μέσω αυτού κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στην ομάδα. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο το σώμα αντιλαμβάνεται τον εαυτό όπως επίσης και

την αντίληψη του εαυτού μέσω του σώματος, στο ίδιο το άτομο αλλά και στους άλλους γύρω του (Σέξτου, 2005). Στην πράξη αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις χειρονομίες, την έκφραση όπως και τη φωνή (Elam, 1991). Έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο κατανοούμε πώς «το δράμα χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος κατανόησης της φύσης και του εαυτού» (Τσιάρας, 2004:29), ενώ «η διαδικασία αυτή της μετάβασης του παιδιού από το πραγματικό του καθημερινού του χρόνου, στο φανταστικό της “δραματικής κατάστασης” είναι μια διαδικασία που μόνο δια του “ρόλου” μπορεί να κατανοηθεί και μόνο δια της “υπόκρισης” μπορεί να ερμηνευθεί» (Γραμματάς, 1999:75-76). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι διαδικασίες όπως η προσωποποίηση και η μίμηση που λαμβάνουν χώρα στις δράσεις της ΔΤΕ αποτελούν και μια από τις βασικές διεργασίες της δραματοθεραπείας κατά την οποία το άτομο-συμμετέχων προβάλλει ένα συναίσθημα, ένα ζήτημα του εαυτού του ή πλευρές αυτού μέσα σε ένα δραματικό πλαίσιο όπου κατά τη διάρκεια που εκτυλίσσεται η μίμηση και η προσωποποίηση δίνεται η δυνατότητα στον εμπλεκόμενο να βιώσει την κατάσταση του «πώς είναι να είσαι κάποιος άλλος» ή «να είσαι ο εαυτός σου που παίζει κάποιον άλλο», καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την ενσυναίσθηση του ατόμου και συμβάλλοντας στην εξέλιξη του τρόπου με τον οποίο αυτός σχετίζεται με τους άλλους (Jones, 2003). Άλλωστε και οι επιστήμονες που ασχολούνται με την αναπτυξιακή ψυχολογία και επικεντρώνουν την προσοχή τους στο πεδίο της «κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης» το οποίο κατά βάση βοηθά στην απαραίτητη σύνδεση ατομικού – κοινωνικού γίνεσθαι του παιδιού, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα που προκύπτει για την ουσιαστική κατάκτηση της δεξιότητας της «ανάληψης της κοινωνικής οπτικής» του (Selman, 1980). Αναπτύσσοντας την παραπάνω δεξιότητα το παιδί δύναται να βιώσει ακριβώς αυτήν την κατάσταση του «να “έρχεται στη θέση” του άλλου και να αντιλαμβάνεται πώς αυτός ο άλλος θα έβλεπε τις δικές του σκέψεις, συναισθήματα, κίνητρα και πράξεις...» (Γαλανάκη, 2003:112-113). Επιπρόσθετα μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προαναφερθείσα αυτή εξέλιξη του παιδιού, ωθείται και ενισχύεται η διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του καθώς, όπως υποστηρίζουν και οι επιστήμονες από τον κλάδο της ψυχολογίας, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου, παίζει ο τρόπος που αυτό αισθάνεται ότι γίνεται αντιληπτό από τους άλλους γύρω του (Σαρρής, 1995). Έτσι, το άτομο δύναται να αναδείξει και να αναγνωρίσει στοιχεία του εαυτού του μέσα από τον τρόπο που οι άλλοι αντιδρούν και ανταποκρίνονται σε αυτό (Σαρρής, 1995).

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό η παρατήρηση του Αστέριου Τσιάρα, σε μία από τις έρευνές του σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, κατά την οποία η δραστηριοποίηση του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι έχει ως εφελκυστικό τις δικές του εσωτερικευμένες εικόνες που σχετίζονται με τον κόσμο στον οποίο ζει και αλληλεπιδρά, ενώ η προβολή και αποκάλυψη αυτών των προσωπικών αντιλήψεων εξωτερικεύεται κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών θεατρικών δράσεων όπου το παιδί ανταποκρίνεται σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης (Τσιάρας, 2007:12). Η Κατερίνα Καραμήτρου επίσης, πολύ εύστοχα παρομοιάζει το θεατρικό παιχνίδι ως «ένα παλλόμενο δίχτυ πολύτροπων εμπειριών μέσα από το οποίο το παιδί όχι μόνον βιώνει εξαιρετικές καταστάσεις αλλά και δύναται να παρατηρήσει τον εαυτόν του και τους άλλους» (Καραμήτρου, 2004:88).

Εμβραθύνοντας ακόμα περισσότερο στον τρόπο που συνεισφέρει η ΔΤΕ μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνεται ότι, οι μαθητές ενεργοποιούμενοι μέσα από τις τεχνικές του δράματος και ιδίως την υποκριτική, υποδυόμενοι κάποιον ρόλο, δύνανται «να βιώσουν προσωπικά νοητικές αρχές και αξίες, συναισθηματικές καταστάσεις και σχέσεις, κοινωνικές εμπειρίες και πραγματικότητες που διαφορετικά μόνο από τη γνωσιολογική προσέγγιση ήταν δυνατό να το κάνουν, με μοιραία αρνητικές συνέπειες για την ολοκληρωμένη κατάκτηση της γνώσης» (Γραμματάς, 2004:77). Η κατάσταση επίσης που καλείται να βιώσει το παιδί κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στη δραματική διαδικασία το απαλλάσσει προσωρινά από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, καθώς η δράση του μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο απαιτεί να αποκτήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιβάλλει ο «ρόλος» γεγονός που λειτουργεί ως κατάσταση αποφόρτισης για το παιδί και όσα το βαραίνουν ή το αγχώνουν (Γραμματάς, 2004). Ξεχνιέται, χαλαρώνει, παίζει, δημιουργεί, μιμείται, αυτοσχεδιάζει. Είναι στη φύση του και το έχει ανάγκη! Ωστόσο σε καμία περίπτωση όμως, παρά τις μορφολογικές ομοιότητες που διακρίνονται, δε συνάδει η βιωματική κατάσταση στην οποία διέρχεται το παιδί κατά τη διεξαγωγή μιας δραματοποίησης στο πλαίσιο της ΔΤΕ με αυτή του ηθοποιού στη διάρκεια μιας παράστασης θεάτρου. Η παραπάνω παραδοχή βασίζεται στο γεγονός ότι το παιδί στο πλαίσιο της δραματοποίησης λειτουργεί δίχως ιδιαίτερη προετοιμασία, στο φάσμα της ελευθερίας, του αυθορμητισμού και χωρίς τον φόβο της καλλιτεχνικής ή αισθητικής κριτικής προς το αποτέλεσμα (Γραμματάς, 1999).

Επιστήμονες από τον κλάδο της ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι η αυξημένη επικινδυνότητα των διαδικτυακών κινδύνων σε παιδιά και εφήβους έγκειται στο

δεδομένο ότι δεν έχουν στην πρώιμη αυτή ηλικία ολοκληρώσει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, έτσι είναι εμφανώς αδύνατο να αναγνωρίσουν τις ενδεχόμενες παγίδες κατά την προσέγγισή τους από «αλιευτές» θυμάτων του διαδικτύου. Θέματα όπως, «η δημοσίευση προσωπικών δεδομένων, η έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο (ρατσιστικό, βίαιο, πορνογραφικό κλπ.), η ηλεκτρονική παρενόχληση, η συνάντηση στον πραγματικό κόσμο με αγνώστους και εν τέλει η κατάχρηση του ίδιου του διαδικτυακού μέσου, μπορεί να έχουν ποικίλες επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχοκοινωνική υγεία των νέων» (Τζουμάκα - Μπακούλα, κ.ά., 2012).

Κρίνουμε λοιπόν ότι, αξιοποιώντας κατά τη μαθησιακή διαδικασία τεχνικές από τον χώρο του διαδικαστικού δράματος και του θεάτρου όπου το παιδί συμμετέχει και αλληλεπιδρά ποικιλοτρόπως, ωθείται και ενισχύεται να αναπτυχθεί ψυχο – πνευματικά αλλά και σωματικά, ενώ μας δίνεται η δυνατότητα με έντεχνο και ευχάριστο τρόπο να παροτρύνουμε το παιδί ή τον έφηβο να εκφράσει τον ψυχισμό του και να δημιουργήσει διόδους επικοινωνίας και περεταίρω κατανόησης με τον κόσμο που το περιβάλλει (Γραμματάς, 2004). Όπως επίσης επισημαίνει και η Άλκηστις Κοντογιάννη, «το θέατρο είναι ένας τόπος όπου αναπτύσσεται η διαλογική συζήτηση με τον ίδιο μας τον εαυτό αλλά και με τους άλλους ενώ δημιουργεί διόδους μετάβασης από τον προσωπικό στον κοινωνικό χώρο και μας διευκολύνει να κατανοήσουμε, να επεξεργαστούμε τον εαυτό μας και τη μικροκοινωνία μας» (Κοντογιάννη, 2008:21).

Η κοινωνικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, όπως και η καλλιέργεια ψυχής και πνεύματος που διενεργείται λοιπόν κατά την εκπαίδευση των παιδιών μέσω της δραματικής τέχνης αποτελούν και τα βασικά ζητούμενα για την απαραίτητη αγωγή και παιδεία των νέων γύρω από το θέμα της ασφαλούς πλοήγησής τους στο διαδίκτυο.

### **1.1.2 ~ Το Παιχνίδι – Ο κυρίαρχος ρόλος του**

*«Το παιχνίδι αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο και μια προληπτική θεραπεία της κτητικότητας προς τους άλλους. Το μεγάλο πλεονέκτημά του είναι ότι πραγματώνεται με χαρά, γεγονός που προκαλεί την ευχάριστη επανάληψή του, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά του. Αυτό θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας, καθώς στις κοινωνίες μας εξακολουθούν να σπανίζουν οι παιδαγωγικές μέθοδοι και ακόμη*

περισσότερο οι θεραπείες που μπορούν να καυχηθούν ότι είναι ευχάριστες. Το παιχνίδι ωστόσο είναι γενετικά εγγεγραμμένο στον άνθρωπο και μάλιστα τόσο επιτακτικά, ώστε αυτός είναι ο μόνος από τα ανώτερα θηλαστικά που παίζει και μετά την ώριμη ηλικία, μέχρι το τέλος της ζωής του. Το παιχνίδι όχι μόνο δεν αποτελεί δευτερεύουσα λειτουργία αλλά είναι μια ζωτικά βιολογική ανάγκη για τον άνθρωπο επειδή πηγάζει από τη νεόστασή του. Αυτή λοιπόν η πραγματικότητα είναι και ο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο το παιχνίδι ως μέσο και “εργαλείο” χρησιμοποιείται σε πολλές παιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές μεθόδους.» (Schott-Billmann, 1998:56).

Ερευνητές, αναλυτές, καθώς και θεωρητικοί της αναπτυξιακής ψυχολογίας, πολλοί εκ των οποίων προσέγγισαν από ψυχολογικής πλευράς τις μεθόδους, τις μορφές διδασκαλίας και τις διδακτικές αρχές που λαμβάνουν χώρα στη μαθησιακή διαδικασία εστίασαν στη διερεύνηση της σημασίας του παιχνιδιού στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου. Παραθέτοντας ορισμένες απόψεις που έχουν εκφραστεί γύρω από την καίρια σημασία του παιχνιδιού ενστερνιζόμαστε αρχικά την άποψη ότι, καθώς μέσω του παιχνιδιού διαμορφώνεται αυτή η παιγνιώδης ατμόσφαιρα, εντοπίζεται και μία συσχέτιση με τον τρόπο τον οποίο ο εμπλεκόμενος εισέρχεται σε μια κατάσταση που έχει ιδιαίτερη σχέση με τον χωροχρόνο και τους καθημερινούς κανόνες, ενώ συχνά συνδέεται με τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, χαρακτηριστικά ομολογουμένως αλληλένδετα με το παιχνίδι (Jones, 2003). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων απόψεων είναι αυτά των Piaget και Vygotsky που προσάρτησαν στα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού αναπόσπαστα τον σπουδαίο ρόλο του παιχνιδιού (Piaget, 1979). Ο Karl Groos αναλύοντας τη θεωρία του γύρω από τον ρόλο του παιχνιδιού κάνει λόγο για έναν μηχανισμό που ενεργοποιεί το ένστικτο και τη μίμηση προωθώντας δε την προσαρμοστικότητα του ατόμου (Groos, 1976)· ενώ ο Pestalozzi δίνοντας έμφαση στη μαθητοκεντρική μάθηση ασπάζεται τη σκοποθετική του Rousseau όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά μέσα από δράσεις που εμπεριέχουν το συμβολικό παιχνίδι σε πλαίσιο φυσικού περιβάλλοντος (Brubacher, 1983). Το θεατρικό παιχνίδι δε εμπεριέχοντας τη δραματική μα και προσωπική αυτοσχέδια έκφραση, κατά τη διεξαγωγή του σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, συνάδει με τον απλό ανθρώπινο τρόπο λειτουργίας γοητεύοντας και μαγνητίζοντας το παιδί στον κόσμο του (Τσιάρας, 2007). Επίσης εξ αιτίας της διαπίστωσης ότι το παιχνίδι ως διαδικασία εκλαμβάνεται από το παιδί εντελώς αβίαστα, δεν απαιτεί από αυτό ιδιαίτερη συγκέντρωση ή προσοχή στο διαδραματιζόμενο γεγονός (Heathcote, & Bolton, 1995), ενώ «η διπλή

συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και της φαντασίας στο δραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή διανοητικής απελευθέρωσης» (Τσιάρας, 2014:112).

## ***1.2 ~ Διαδίκτυο και Κοινωνία***

«Το Διαδίκτυο σε αντίθεση με τα συστήματα της εποχής του δεν περιέλαβε στην αρχιτεκτονική του αναλυτικές τεχνικές προδιαγραφές για κάθε πιθανή χρήση του. Βασίστηκε στην αρχή της αναβλητικότητας» (Βαφόπουλος, 2013:54). Βάσει της παραπάνω αρχής θεωρήθηκε ότι όποιο πρόβλημα προέκυπτε θα λυνόταν κατόπιν, έτσι για τα όποια θέματα ανέκυψαν κατά τα τελευταία χρόνια από την απρόσμενα γρήγορη ανάπτυξη και εξέλιξη του μέσου δεν υπήρχε πρότερη προβλεφθείσα υποδομή αντιμετώπισης. Το θετικό ωστόσο σε αυτό ήταν ότι με τη μη ύπαρξη φραγμών δόθηκε χώρος στο να διαπρέψει η δημιουργικότητα των ελεύθερων χρηστών οδηγώντας σε ποικίλες εφευρέσεις πρωτοποριακών, χρήσιμων και ευέλικτων εφαρμογών. Στον αντίποδα αυτού βέβαια αντιμετωπίζουμε το κόστος της προαναφερθείσας τακτικής που δεν είναι άλλο από το πλήθος των κακόβουλων χρηστών και λογισμικών που κατακλύζουν τον διαδικτυακό χώρο. Τι είναι όμως στην πραγματικότητα αυτός ο διαδικτυακός χώρος ή αλλιώς κυβερνοχώρος (cyberspace); Πως προσδιορίζεται η ύπαρξή του; «Ο ίδιος ο κυβερνοχώρος είναι ένας μη τόπος, ένας ανύπαρκτος τόπος ο οποίος υπάρχει μόνο ως “ψευδαίσθηση”» (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009:26). Με τον όρο “Διαδίκτυο” εννοούμε ένα σύμπλεγμα εκατομμυρίων διασυνδεδεμένων υπολογιστών του οποίου η εμβέλεια εκτείνεται ούτε λίγο ούτε πολύ σχεδόν σε κάθε σημείο της γης, εξυπηρετώντας χρήστες ανάλογου αριθμού δίχως να έχει σημασία ο χώρος και ο χρόνος αλληλεπίδρασης. Κατά τη διασύνδεσή τους αυτή οι υπολογιστές υπακούν σε μία ομάδα τυποποιημένων κανόνων επικοινωνίας ή όπως αλλιώς αναφέρονται στην ορολογία του διαδικτύου, “πρωτόκολλα επικοινωνίας”, με τη χρήση των οποίων δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να ανταλλάσσουν μηνύματα-πληροφορίες (πακέτα) σε διάφορες μορφές όπως κειμένων, φωτογραφιών, βίντεο ή ήχου. Κατ’ αυτόν τον τρόπο «δημιουργείται μια οικουμενική πληροφοριακή πλατφόρμα η οποία αποτελείται από διασυνδεδεμένα υπερκείμενα που εμφανίζονται ως ιστοσελίδες με μοναδική διεύθυνση και διακινούνται μεταξύ διασυνδεδεμένων υπολογιστών» (Βαφόπουλος, 2013:49).

---

Η διαδραστική τεχνολογία και ο ψηφιοποιημένος ζωηρός τρόπος μάθησης, δημιουργίας αλλά και διασκέδασης που προσφέρονται μέσα από τις άπειρες ιστοσελίδες και εφαρμογές του παγκόσμιου ιστού μαγνητίζουν μικρούς και μεγάλους. Ο ευρύς όμως αυτός διαδικτυακός κόσμος φέρει και αυτός κινδύνους, παγίδες και σκοτεινές πλευρές όπως άλλωστε και ο φυσικός κόσμος στον οποίο ζούμε. Ένας ενήλικας διαθέτει συνήθως εκ πείρας την απαιτούμενη κριτική σκέψη ώστε να μπορεί να διακρίνει, τις περισσότερες φορές, και να αποφύγει τους κινδύνους που θα συναντήσει κατά τη διάρκεια της πλοήγησης και της δράσης του στον ιστό. Για έναν ανήλικο όμως το θέμα χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Το βάρος της ευθύνης για την προστασία του, όπως είναι φυσικό, πέφτει στους ώμους των ενηλίκων που περιβάλλουν τον μικρόκοσμο ενός παιδιού ή ενός εφήβου. Πρωταρχικό σίγουρα ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το πόσο οι γονείς είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα θέματα του διαδικτύου, ώστε να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους και να τους ακούσουν. Εν συνεχεία η ευθύνη αδήλωσ εναποθέτεται και στον εκπαιδευτικό περίγυρο, σε δασκάλους, καθηγητές και εκπαιδευτές πάσης φύσεως. Μια από τις παγίδες που караδοκούν είναι να θεωρηθεί από το παιδί πως, ο διαδικτυακός είναι ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των ζητημάτων καθώς στην περίπτωση αυτή εξασθενεί η ικανότητά του να εμβαθύνει και να διαχειριστεί πιο πολύπλοκες καταστάσεις. Ωστόσο η λύση δεν είναι η απόρριψη του διαδικτυακού κόσμου και ο αποκλεισμός του από την καθημερινότητα του παιδιού, αλλά, χρυσή τομή αποτελεί η εύρεση χώρου για υγιή συνύπαρξη (Βαφόπουλος, 2013:147).

Η δαιμονοποίηση που έχει υποστεί ο όρος διαδίκτυο στην εποχή μας οφείλεται κατά βάση στο γεγονός ότι θεσμοί όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα δεν είχαν προετοιμαστεί επαρκώς ώστε να αντιμετωπίσουν αυτόν τον χείμαρρο της τεχνολογικής εξέλιξης και της εισβολής της, τόσο γρήγορα στη ζωή όλων. Το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων το 2007 διεξήγαγε μία έρευνα με τίτλο «Δημιουργική και ασφαλής χρήση του διαδικτύου από νέους και νέες ως 18 ετών» κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των απόψεων 12 διαφορετικών φορέων καθώς και υπηρεσιών της χώρας οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με το πώς χρησιμοποιούν οι νέοι τον παγκόσμιο ιστό. Τα συμπεράσματα από την εν λόγω έρευνα ήταν τόσο ενδιαφέροντα όσο και ανησυχητικά ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι έχουν περάσει 14 χρόνια από τότε και ελάχιστα πράγματα έχουν αλλάξει. Ένα σημαντικό ποσοστό γονέων χαρακτηρίζονται ως «ψηφιακά αναλφάβητοι» έτσι «δεν είναι σε θέση ούτε να παρακολουθούν ούτε να ελέγχουν τα παιδιά τους, εφόσον αυτά



ασχολούνται με τους Η/Υ και το Διαδίκτυο, όντας σ' ένα πλήρες "ψηφιακό χάσμα" μαζί τους» (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009:230). Επιπρόσθετα όταν ο ψηφιακός αναλφαβητισμός συνδυάζεται με μία έντονη τάση τεχνοφοβίας υψώνεται ένα «τεράστιο τείχος» που εμποδίζει την οποιαδήποτε πιθανότητα οι γονείς (ένα μεγάλο ποσοστό εξ αυτών) να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν την πραγματική ιδιότητα του διαδικτύου ως χώρο και όχι ως παιχνίδι ώστε να αποδεχτούν την αναγκαιότητα που προβάλλει να μάθουν να προστατεύουν τα παιδιά τους σε ό,τι το αφορά και όχι να τα αποκόβουν από αυτό. Το 55% εκ των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα το διαδίκτυο, το 15% μέτρια και το υπόλοιπο 30% συχνά, ενώ ένας στους δύο γονείς παραδέχεται ότι όσον αφορά τις γνώσεις του γύρω από την ασφάλεια στο διαδίκτυο είναι μάλλον ανεπαρκείς. Οι δε εκπαιδευτικοί παρότι σε επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ είναι σε καλύτερη μοίρα από αυτή των γονέων, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, (εξαιρούνται οι καθηγητές πληροφορικής) επίσης δεν θεωρείται πως έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν ζητήματα σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο άρα δεν είναι και σε θέση να ενημερώσουν και να συμβουλέψουν επαρκώς τους μαθητές (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009).

Μοιραία λοιπόν πολλοί γονείς αναπτύσσουν μια περισσότερο φοβική αντίδραση έναντι του μέσου καθώς διακατέχονται από άγνοια γύρω από ό,τι το αφορά. Έτσι πολλές φορές λανθασμένα επιβάλλουν αυθαίρετους περιορισμούς στα παιδιά τους που περιλαμβάνουν ακόμα και ολοκληρωτικό αποκλεισμό του παιδιού από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης η χρήση των εφαρμογών γονικού ελέγχου όπως και φιλτραρίσματος ακατάλληλων ιστότοπων δεν αποτελεί ιδανική και αποτελεσματική λύση από μόνη της καθώς εύκολα τα παιδιά μπορούν να τις απενεργοποιήσουν ή να κάνουν χρήση του διαδικτύου από άλλους χώρους δίχως τέτοιους περιορισμούς όπως υπολογιστές σε σπίτια φίλων, eifi ή wifi spots (Γουλιτίδης, 2015). Κρίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη να απενοχοποιήσουμε αυτό που ονομάζουμε παγκόσμιο ιστό και που τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων γύρω μας του έχει εναποθέσει την ευθύνη πολλών δεινών που μαστίζουν τη νέα γενιά. Ο βασικός λόγος για το οποίο προβάλλεται ως αναγκαία η παραπάνω επιδίωξη είναι το γεγονός ότι «ο κόσμος μας γίνεται, κατά γενική ομολογία, όλο και πιο παγκοσμιοποιημένος, και "όχημα" αυτής της δομικής αλλαγής θεωρείται, καλώς ή κακώς, το Internet», (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009) ένα μέσο που στην εποχή μας πλέον αποτελεί «φως και μονόδρομο στην πρόοδο τόσο του

ανθρώπου όσο και του πολιτισμού μας» (Σφακιανάκης, Σιώμος, & Φλώρος, 2015:13). Ως εκ τούτου δεν μπορούμε να αποκόψουμε τα παιδιά από τη ροή της εξέλιξης καθώς και αυτά τα ίδια αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της.

Ο σκοπός είναι να ενδυναμωθεί και να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και στάση των νέων ώστε να ενεργούν ως έξυπνοι, διαδραστικοί χειριστές του διαδικτύου και όχι ως υποχείρια κάποιων επιτήδειων. Η ενίσχυση της διαδημιουργίας στον τρόπο που χειρίζονται το μέσο, επεκτείνοντας την έννοια της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης, προωθώντας τη μαζική συνεργασία στον παγκόσμιο ιστό είναι ένα ακόμα ζητούμενο. Ο μοναδικός τρόπος πραγμάτωσης αυτού είναι αναμφίβολα μέσω της σωστής και ανελλιπούς ενημέρωσης, της γαλουχίας των νέων στον σωστό και υγιή χειρισμό του μέσου, της οχύρωσή τους για την αντιμετώπιση των πιθανών κινδύνων και τέλος, ενισχύοντας τη διαρκή εκπαίδευσή τους ώστε να αναπτύξουν αυτό που ο Μιχάλης Βαφόπουλος ονομάζει στο βιβλίο του «*Πώς θα ζήσω με το διαδίκτυο*» “διαδικτυακή ευφυΐα”<sup>(4)</sup> (Βαφόπουλος, 2013:26).

Όπως έχει αποδειχθεί πλέον στην πράξη, ο κλασικός και παραδοσιακός τρόπος, συμβουλών και απαγορεύσεων σίγουρα δεν αποδίδει. Κρίνεται απαραίτητη η επιστράτευση πιο εφευρετικών και παραστατικών μεθόδων προσέγγισης καθώς στις τακτικές διδασχής και στην κοινωνία μας γενικότερα έχουμε πλέον περάσει σε περισσότερο διαδραστικούς και παραστατικούς τρόπους μεταφοράς της πληροφορίας και κατάκτησης της γνώσης. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μέσα από παρεμβάσεις που κάνουν χρήση αποκλειστικά μεθόδων και εργαλείων του εκπαιδευτικού δράματος, η εκπαίδευση των παιδιών σε όλα τα παραπάνω. Εφαλτήριο της έρευνας αποτέλεσε αρχικά η παραδοχή ότι μέσα από την υλοποίηση πρακτικών του θεάτρου στην εκπαίδευση επιδιώκεται η ψυχοπνευματική ωρίμανση του παιδιού και του εφήβου. Αναλυτικότερα διαπιστώνουμε ότι, «*συμμετέχοντας μέσα από τον θεατρικό ρόλο σε ομαδικά δρώμενα, εκφράζοντας φαντασιακές καταστάσεις και σχέσεις, αξιοποιώντας τη δυναμική του δραματικού παιχνιδιού, το παιδί παράλληλα με την κατάκτηση των εκφραστικών δυνατοτήτων του, οδηγείται βαθμιαία στην ψυχική και πνευματική ωρίμανση. Αναπτύσσει την κρίση και την αντίληψή του, καλλιεργεί τη*

<sup>4</sup> «*Διαδικτυακή ευφυΐα (νέος όρος). Η ικανότητα να αξιοποιούμε τις δυνατότητες και να προστατευόμαστε από τους κινδύνους του διαδικτύου. Αυτό προϋποθέτει ότι έχουμε κατανοήσει τα βασικά χαρακτηριστικά του online σύμπαντος και τα έχουμε συνειδητά ενσωματώσει στη βασική μας δραστηριότητα. Η απλή αναζήτηση πληροφορίας και η επικοινωνία συνιστά έναν μικρό δείκτη διαδικτυακής ευφυΐας. Η ανάρτηση περιεχομένου, η συνεργασία και η διαδημιουργία χαρακτηρίζουν έναν έξυπνο χρήση του διαδικτύου» (Βαφόπουλος, 2013:26).*

*φαντασία και τον συναισθηματικό του κόσμο, εμπλουτίζει τον ψυχισμό του και κατακτά τρόπους αναγνώρισης και έκφρασης της εσωτερικότητάς του» (Γραμματάς, 2004:55-56).*

Ωστόσο, καθώς από μόνο του καθ' αυτό το εν λόγω διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο προσδίδει και μια έννοια προβληματοποίησης στη διδασκαλία, μπορεί να προκαλέσει την αυτενέργεια του μαθητή ενεργοποιώντας τις εσωτερικές του δυνάμεις εφόσον το θέμα στο οποίο εστιάζει σχετίζεται με τα βιώματά του (Ζάχαρης, 2002).

---

### 1.3 ~ Κίνδυνοι στο Διαδίκτυο – Πού εστιάζει η έρευνα

Εφαλτήριο για την κατανόηση και διερεύνηση των κινδύνων που απορρέουν από την χρήση του διαδικτύου, αποτελεί η αναγνώριση της συμπεριφοράς στο μέσο ως ένα συστημικό φαινόμενο όπου οι λειτουργίες και η εν γένει εξέλιξή του είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον τρόπο που συμπεριφέρεται και διαδρά σε αυτό ο χρήστης (Βαφόπουλος, 2013).

Πριν αναλυθούν εκτενέστερα οι κίνδυνοι στους οποίους εστιάζει η έρευνα και που απορρέουν από τη χρήση του διαδικτύου θα ήταν συνετό να αναφερθεί ότι κατά ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που αγγίζει το 98% το μέσο χαρακτηρίζεται ως θετικό, ενώ μόνο το ποσοστό του 2% περιλαμβάνει τα αρνητικά του<sup>5</sup>. Συνεπώς κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση αναγνωρίζουμε τα κάτωθι θετικά που αναδεικνύονται από το μέσο: α. βοηθά στην καλύτερη διατήρηση μεταξύ των ανθρώπινων επαφών καθώς μέσω αυτού οι αποστάσεις εκμηδενίζονται και το κόστος επικοινωνίας είναι πολύ χαμηλό, β. αυξάνονται οι επιλογές μας καθώς έχουμε να επιλέξουμε μέσα από μια πληθώρα αποτελεσμάτων για ότι αναζητούμε, γ. δίνεται η δυνατότητα για καλύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση των επαφών μας ενώ αυξάνονται οι ευκαιρίες νέων γνωριμιών (Βαφόπουλος, 2013), δ. δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη καινούργιων λειτουργιών με διαδημιουργικό χαρακτήρα, ε) ενδυναμώνεται η ευφυΐα συλλογικού επιπέδου, στ) δύναται να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς και μορφωτικούς σκοπούς, ζ) προσφέρει άπειρα εκπαιδευτικά παιχνίδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τέλος, αποτελεί «το μεγαλύτερο, ταχύτερο και άμεσο μέσο ενημέρωσης, επικοινωνίας, πληροφόρησης και ψυχαγωγίας στην εποχή μας, και ιδιαίτερα για τις ηλικιακές κατηγορίες έως τα 18» (Κατερέλος, & Παπαδόπουλος, 2009:214).

#### 1.3.1. ~ Παραβίαση και Υποκλοπή Προσωπικών Δεδομένων

Προσωπικά Δεδομένα: Οποιοδήποτε είδους πληροφορία έχει σχέση με κάποιο άτομο και δίνει στοιχεία που το χαρακτηρίζουν σε προσωπικό ή ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο όπως, όνομα, αριθμός τηλεφώνου, διεύθυνση κατοικίας, ηλικία, οικογενειακή ή οικονομική κατάσταση, αριθμοί τραπεζικών λογαριασμών ή πιστωτικών καρτών, προσωπικοί κωδικοί, προσωπικά βίντεο ή φωτογραφίες, υγεία,

<sup>5</sup> α) Αναφορά που έλαβε χώρα σε ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε στο Αποστολοπούλειο Πνευματικό Κέντρο της Τρίπολης στις 13/5/2019 από τον Μανώλη Σφακιανάκη Απόστρατο Αξιωματικό του Σώματος Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος.

β) Ανάκτηση στις 20/10/2020 από: <https://www.iefimerida.gr/news/318627/sfakianakis-diadiktyo-einai-fos-kanei-ton-kosmo-kalytero>

ερωτική ζωή, ποινικές διώξεις, θρησκευτικά ιδεώδη, πολιτικές πεποιθήσεις (Γουλτίδης, 2015:24). Ο Χρήστος Γουλτίδης στο βιβλίο του «*Τα Παιδιά στο Διαδίκτυο*» με τρομερή ευστοχία χαρακτηρίζει τα προσωπικά δεδομένα μας «ως το πετρέλαιο, τον μαύρο χρυσό της ψηφιακής εποχής που ζούμε» (Γουλτίδης, 2015:28).

Το πιο λυπηρό σε ότι αφορά τα **προσωπικά δεδομένα** και τη διαρροή αυτών σε διάφορους ιστότοπους, κυρίως διαφημιστικού – εμπορικού ενδιαφέροντος, είναι ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό τα διαθέτουν οι ίδιοι οι χρήστες δίχως να συνειδητοποιούν τους κινδύνους που καιροφυλακτούν από αυτή τους την απερισκεψία. Εν συνεχεία οι συνηθέστερες μέθοδοι που ακολουθούνται για την υποκλοπή είναι αυτές του «ηλεκτρονικού ψαρέματος» - phishing- και του κακόβουλου λογισμικού.

### 1.3.2. ~ Λογισμικά με «Κακή Πρόθεση»

Τα είδη που αποτελούν το λεγόμενο «**κακόβουλο λογισμικό**» ποικίλουν ανάλογα με το είδος της ζημίας που επιχειρούν να κάνουν. Έτσι έχουμε, α. τους **Ιούς (Viruses)** οι οποίοι εισχωρούν σε ένα υπολογιστικό σύστημα και έχοντας τη δυνατότητα προσκόλλησης σε άλλες εφαρμογές να αναπαράγονται δημιουργώντας διάφορα προβλήματα όπως καθυστέρηση του συστήματος, αυτόματες επανεκκινήσεις, εμφάνιση ανεπιθύμητων μηνυμάτων, εικονιδίων (στην επιφάνεια εργασίας) ή διαγραφή δεδομένων έως και ολόκληρου του σκληρού δίσκου, β. τους **Δούρειους Ίππους (Trojan horses)** που αρχικά δίνουν τη λανθασμένη εντύπωση χρησιμων προγραμμάτων με αποτέλεσμα όταν ο χρήστης τα εκκινήσει ουσιαστικά ενεργοποιεί τη δυνατότητα πρόσβασης κάποιων επιτηδίων στο υπολογιστικό του σύστημα επιτρέποντάς τους να κάνουν ότι θέλουν μέσα σε αυτό, γ. τα **Κατασκοπευτικά λογισμικά (spyware)** τα οποία αφού εγκατασταθούν στον υπολογιστή του χρήστη διενεργούν κανονική παρακολούθηση κινήσεων αυτού και καταγραφή στοιχείων, προσωπικών πληροφοριών όπως κωδικούς τραπεζών, πιστωτικών καρτών και γενικότερα κωδικούς πρόσβασης πάσης φύσεως, δ) και τέλος τα λογισμικά **Παρακολούθησης (Keyloggers)**, που μοιάζουν κάπως στις επιδιώξεις τους με τα spyware όμως εδώ ό,τι καταγράφει από τον υπολογιστή που έχει εισχωρήσει και παρακολουθεί το αποστέλλει μέσω ενός αρχείου καταγραφής που δημιουργεί αυτόματα, κάνοντας χρήση κάποιου προγράμματος και αποστέλλοντας το αρχείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Γουλτίδης, 2015).

### 1.3.3. ~ Δια - δικτυακός Εκφοβισμός

Με τον όρο **διαδικτυακό εκφοβισμό (Cyberbullying)** περιγράφεται οποιοδήποτε είδους λανθασμένη, άσχημη, κακόβουλη και συνήθως επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που ενέχει στοιχεία επιθετικότητας ή εκφοβισμού προς κάποιο άτομο και υλοποιείται με την επιστράτευση συσκευών επικοινωνίας, ψηφιακής τεχνολογίας που συνδέονται στο διαδίκτυο (Σφακιανάκης, & Αθανασίου, 2017). Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε έμμεσος είτε άμεσος ενώ δύναται να εμπλέκει και επιπλέον άτομα τα οποία να μην έχουν προσωπική γνωριμία με το θύμα (Σφακιανάκης, Σιώμος, & Φλώρος, 2015). Ο συγκεκριμένος όρος ήταν επινόηση του Bill Belsey<sup>6</sup> και πηγάζει από τον παραδοσιακό αντίστοιχο όρο εκφοβισμού (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008). Ο **κυβερνοεκφοβισμός** μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές εκφάνσεις όπως, μέσω της αποστολής μηνυμάτων με προσβλητικά ή υβριστικά σχόλια (σε δωμάτια συνομιλίας – chat rooms – ή μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων – e-mails), μέσω ενοχλητικών αναρτήσεων σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, με διαρροή ψευδών ειδήσεων ή προσωπικού πολυμεσικού υλικού (φωτογραφιών ή βίντεο), έχοντας στόχο τη δυσφήμιση κάποιου προσώπου μέσω στιγμιαίων μηνυμάτων, e-mails και διαφόρων ιστοσελίδων, με τη μέθοδο της «προσωποποίησης»<sup>7</sup> (Impersonation) υποκλέποντας προσωπικούς κωδικούς, με τη μέθοδο του cyberstalking (διαδικτυακή καταδίωξη) όπου το θύμα υποβάλλεται από τον θύτη σε ακατάπαυστη παρενόχληση κάνοντας χρήση κάθε δυνατού τρόπου που μπορεί εκμεταλλευτεί.

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός παρά την κοινή του ρίζα με τον κλασσικό όρο του εκφοβισμού ενέχει κάποιες σημαντικές διαφορές οι οποίες του προσδίδουν έναν ιδιαίτερα απεχθή χαρακτήρα: καθώς, δύναται να γνωστοποιηθεί σε πλήθος παραληπτών σε ελάχιστο χρόνο, σε πρώτο επίπεδο αντιμετώπισης από τον απλό χρήστη είναι δύσκολο να αποκαλυφθεί ο δράστης ο οποίος διατηρεί ευκολότερα την ανωνυμία του, ενώ μπορεί, εξ αιτίας αυτής της απόστασης που υπάρχει μεταξύ θύτη και θύματος (δίχως άμεση - δια ζώσης επαφή), να κάνει τον θύτη πολύ σκληρό απέναντι στον στόχο θύμα του (Σφακιανάκης, & Αθανασίου, 2017).

<sup>6</sup> Ανάκτηση στις 13/12/2020 από: <http://www.cyberbullying.ca/>

<sup>7</sup> «Με την προσωποποίηση ο δράστης κάνει αναρτήσεις χρησιμοποιώντας τον κωδικό πρόσβασης του θύματος, έτσι ώστε να κερδίσει πρόσβαση στους λογαριασμούς του, και κατόπιν να επικοινωνεί αρνητικές, σκληρές και ακατάλληλες πληροφορίες στους άλλους, σα να εκφράζει ο ίδιος ο στόχος αυτές τις σκέψεις» (Σφακιανάκης, Σιώμος, & Φλώρος, 2015:162).

#### 1.3.4. ~ Διαδικτυακή Αποπλάνηση (Grooming)

Ο όρος **διαδικτυακή αποπλάνηση** σχετίζεται με καταστάσεις όπου κάποιος ενήλικας ενεργεί με τέτοιο τρόπο εκμεταλλεύομενος την ανωνυμία που του προσφέρουν οι διάφορες πλατφόρμες, ώστε να προσεγγίσει ανήλικα παιδιά ή εφήβους με σκοπό την εκμετάλλευσή τους ποικιλοτρόπως. Κάποιες ενδείξεις που υποδηλώνουν κατάσταση διαδικτυακής αποπλάνησης είναι: η εκδήλωση ενδιαφέροντος προς κάποιο ανήλικο με έκδηλη πρόθεση συνάντησης, η αποστολή σε αυτό ακατάλληλου υλικού σεξουαλικού περιεχομένου, η επιδίωξη συνομιλίας με αντίστοιχο περιεχόμενο, αίτημα από τον ενήλικα προς το παιδί-έφηβο να του αποστείλει προσωπικές του φωτογραφίες, και τέλος καλόπιασμα παρέχοντας δώρα ή προνόμια προς το πιθανό θύμα (Τζουμάκα-Μπακούλα, κ.ά., 2012:23). Αποτελέσματα του “grooming” μπορεί να είναι: α. η προτροπή σε συνάντηση με αποτέλεσμα τη σεξουαλική κακοποίηση του ανήλικου θύματος, β. η βιαιοπραγία εις βάρος του, γ) η συμμετοχή του σε αναπαραγόμενο πορνογραφικό υλικό, δ) η ώθησή του στην παιδική πορνεία.<sup>8</sup>

#### 1.3.5. ~ Ανεπιθύμητα Μηνύματα (Spam)

Η χρήση του όρου “**Spam**” Sales Promotion and Marketing (Προώθηση Πωλήσεων και Μάρκετινγκ)<sup>9</sup> επιστρατεύεται όταν θέλει κάποιος να αναφερθεί σε «*άσχετα ή ανεπιθύμητα μηνύματα που αποστέλλονται μέσω του Διαδικτύου, συνήθως σε μεγάλο αριθμό χρηστών, για σκοπούς διαφήμισης, ηλεκτρονικού ψαρέματος, διάδοσης κακόβουλου λογισμικού*» (New Oxford Dictionary of English)<sup>10</sup>. Τα εν λόγω μηνύματα μπορεί να ανήκουν στις ακόλουθες κατηγορίες, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, μηνύματα που στέλνονται μέσα από τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ή ακόμα και με τη μορφή sms μέσω των δικτύων κινητής τηλεφωνίας.

<sup>8</sup> Ανάκτηση στις 2/12/2020 από: <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/themata-asfaleias-tou-diadiktuou-gia-paidia-kai-efibous/#.X9iCP9gzZPY>

<sup>9</sup> Wikipedia: Ανάκτηση στις 15/12/2020 από: <https://el.wikipedia.org/wiki/>

<sup>10</sup> New Oxford Dictionary of English: Ανάκτηση στις 15/12/2020 από: <https://www.lexico.com/definition/spam>

### 1.3.6. ~ Ηλεκτρονικό ψάρεμα (*Phishing*)

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα η μέθοδος του **ηλεκτρονικού ψαρέματος** είναι αυτή που χρησιμοποιείται κατά κόρον για την υποκλοπή ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, έτσι με τον όρο **“phishing”** περιγράφονται όλοι αυτοί οι τρόποι που επιστρατεύονται για την απόσπαση προσωπικών στοιχείων στον παγκόσμιο ιστό κυρίως μέσω παραπλανητικών μηνυμάτων email όπου αποκρύπτεται ο ύποπτος αποστολέας μέσω γνωστής για τον παραλήπτη ιστοσελίδας. Πολλές φορές εμφανίζονται στον ανυποψίαστο χρήστη μηνύματα ότι δήθεν έχει κερδίσει ένα μεγάλο χρηματικό ποσό ή κάποια ηλεκτρονική συσκευή (τάμπλετ, κινητό, φορητό υπολογιστή κ.ά.) και αρκεί να πατήσει σε κάποιο σύνδεσμο που προβάλλεται στην οθόνη του για να δώσει στοιχεία αποστολής και να το παραλάβει.

### 1.3.7. ~ Έκθεση σε ακατάλληλο ή ψευδές περιεχόμενο (Παραπληροφόρησης “fake news”, “hoaxes” - Προπαγάνδας - Ρατσιστικό)

Ένας από τους μεγαλύτερους και πιο ύπουλους ίσως, κινδύνους που προβάλλονται από το εν λόγω μέσο είναι αυτός της παραπληροφόρησης και της προπαγάνδας που δρομολογείται μέσα από διάφορες αναξιόπιστες ιστοσελίδες με σκοπό να δηλητηριάσουν και να νοθεύσουν την καθαρή ελεύθερη σκέψη, των νέων κυρίως ανθρώπων. Οι **ψευδείς ειδήσεις** και η παραπληροφόρηση μπορεί να στοχεύουν ανούσια σε λανθασμένες εντυπώσεις απλά και μόνο για τη διασκέδαση των δημιουργών τους, μπορεί όμως ο σκοπός τους να είναι ακόμα πιο σκοτεινός· να θέλουν να χειραγωγήσουν μια ομάδα στόχο, να την κατευθύνουν σε συμπεράσματα που μπορεί να εξυπηρετούν ποικίλης φύσεως σκοπούς. Από τα χειρότερα δε τέτοιας φύσης περιεχόμενα ιστότοπων είναι αυτά με ρατσιστικό, προπαγανδιστικό περιεχόμενο που προσπαθούν να «ποτίσουν» τους νέους με μίσος προς κάθε αλλοδαπό που εισέρχεται για διάφορους λόγους στην κάθε χώρα, κάνοντας πλήση εγκεφάλου στους αναγνώστες τους, «φυτεύοντάς» τους ακραίες εθνικιστικές απόψεις. «Γι’ αυτό, οι ενήλικες, αλλά φυσικά και τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες ελέγχου και κριτικής σκέψης προκειμένου να μπορούν να κρίνουν την ορθότητα και την εγκυρότητα των πληροφοριών που εμφανίζονται στο Διαδίκτυο» (Γουλιτίδης, 2015:52). Επιπρόσθετα οι ακατάλληλου περιεχομένου - για παιδιά ιδίως - ιστότοποι μπορεί να περιέχουν, υβριστικό λογύδριο, βίαιο φωτογραφικό υλικό, σεξουαλικό – πορνογραφικό, ή ακόμα περιεχόμενο που προάγει άκρως αρνητικές συμπεριφορές ή



επιβλαβείς (χρήση ουσιών, ναρκωτικά – αλκοόλ, προβολή όπλων, ηλεκτρονικού τζόγου κ.τ.λ.).

#### 1.4. ~ Προβλήματα στη Σωματική και Ψυχική Υγεία του Χρήστη

Ένα από τα σοβαρότερα θέματα που προβάλλεται από τη λανθασμένη και άνευ μέτρου χρήση του μέσου υπάγεται σε ζητήματα που σχετίζονται με τη **σωματική και ψυχική υγεία** του χρήστη. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζονται τα εν λόγω προβλήματα καθώς από μόνα τους δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας για περαιτέρω διερεύνηση μέσω αυτόνομης έρευνας που να τα αφορά αποκλειστικά. Ωστόσο καθώς υπάγονται και αυτά σε μια ιδιαίτερη κατηγορία κινδύνων που απορρέουν από τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι χρήστες το επίμαχο μέσο θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά.

Η πολύωρη ενασχόληση μπροστά στις οθόνες, στην οποία υποβάλλονται οι χρήστες του διαδικτύου, το πρώτο όργανο που επιβαρύνει είναι τα μάτια στα οποία προκαλείται έντονη ξηρότητα, πόνοι, θολή όραση ή και κάψιμο ενώ για τους ήδη έχοντες προβλήματα όρασης προκαλεί την όξυνσή τους. Όσον αφορά τον εγκέφαλο των μικρών παιδιών και των εφήβων, λόγω του ότι στην πρώιμη αυτή ηλικία δεν έχουν πλήρως αναπτυχθεί τα οστά του κρανίου (είναι ακόμα πολύ λεπτά), η ακτινοβολία διοχετεύεται πιο εύκολα επηρεάζοντας τον εγκέφαλο που είναι ακόμα υπό ανάπτυξη. Κατόπιν, το μυοσκελετικό σύστημα επίσης επιβαρύνεται κυρίως λόγω της πολύωρης καθιστικής, και πολλές φορές κακής στάσης του σώματος, ενώ το «σύνδρομο του καρπιαίου σωλήνα» είναι πολύ συχνή πάθηση στους χρήστες λόγω της συνεχούς χρήσης ποντικιού και πληκτρολογίου. Η εκτεταμένη άνευ μέτρου ενασχόληση με το διαδίκτυο οδηγεί δε πολλούς χρήστες στην παχυσαρκία. Το γεγονός αυτό συνοδεύεται από την απλούστατη εξήγηση ότι οι χρήστες αυτής της κατηγορίας παραμελούν οποιαδήποτε σωματική άσκηση, καθιλώνονται με τις ώρες μπρος την οθόνη καταναλώνοντας τρόφιμα τύπου «Junk food», δηλαδή με πολλές θερμίδες (πλούσια σε αλάτι, ζάχαρη και λιπαρά). Τα άτομα που προαναφέρθηκαν συνήθως αναπτύσσουν μία σχέση εθισμού ως προς το μέσο ή πιο στοχευμένα ως προς κάποιες υπηρεσίες ή πλατφόρμες που προσφέρονται από αυτό. Γεγονός είναι, ότι για αρκετά χρόνια διαιωνιζόταν μία σύγχυση γύρω από το αν ο εθισμός που σχετίζεται με τη χρήση του παγκόσμιου ιστού αποτελεί ή όχι πραγματικό εθισμό καθώς δεν αφορά κάποια ουσία. Αφορά όμως τη συμπεριφορά του ατόμου έτσι ανήκει στην «αμφιλεγόμενη» αλλά καθόλα υπαρκτή συμπεριφοριστική κατηγορία εθισμών. Οι

Carlan και Sadock προσπαθώντας να δώσουν έναν ορισμό σχετικά με τον εν λόγω τύπο εθισμού ξεχώρισαν και περιέγραψαν τις ακόλουθες ενδείξεις που ουσιαστικά χαρακτηρίζουν τα άτομα με εθισμό στο διαδίκτυο: «1) παραμονή online (σε σύνδεση στο διαδίκτυο) για περισσότερο χρόνο, 2) αποτυχία διαχείρισης του επερχόμενου αισθήματος διέγερσης ή κατάθλιψης, 3) παραμονή online για περισσότερο από το προτιθέμενο χρονικό διάστημα, 4) κίνδυνος απώλειας σχέσης ή ευκαιρίας εξ αιτίας της χρήσης, 5) ψεύδη προκειμένου να καλυφθεί η αληθής έκταση της χρήσης και 6) χρήση προκειμένου να ελεγχθούν τα αρνητικά συναισθήματα» (Τζουμάκα-Μπακούλα, κ.ά., 2012:92).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ~ Ερευνητική μεθοδολογία**

### **2.1. ~ Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα**

Βασικός σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να εξετάσει σε ποιο βαθμό η δραματική τέχνη δύναται να βοηθήσει, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στάσης των παιδιών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, ώστε να ενεργούν ως έξυπνοι, διαδραστικοί χειριστές του διαδικτύου ικανοί να αναγνωρίσουν τους κινδύνους με τους οποίους δύναται να έρθουν αντιμέτωποι κατά τη δραστηριοποίησή τους σε αυτό. Αυτό είναι και το βασικό ερώτημα της έρευνας που διενεργείται.

Ακολούθως θέτονται τα δευτερεύοντα ερωτήματα που προκύπτουν: α) Δύναται η δραματική τέχνη να συνεισφέρει στην ευκολότερη, καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των κινδύνων του διαδικτύου από τους μαθητές; β) Μπορούν οι εν λόγω παρεμβάσεις να συμβάλλουν στην οχύρωση των παιδιών για την αντιμετώπιση των κινδύνων που προβάλλονται από το μέσο; γ) Επιτυγχάνεται εν τέλει η επιδιωκόμενη ανάπτυξη της ενσυναισθητικής αλληλεπίδρασης των παιδιών ως χρήστες του διαδικτύου; δ) Η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή των τεχνικών της ΔΤΕ;

## Ερευνητικές υποθέσεις

Στην πραγματικότητα αναλύοντας πολλούς από τους κινδύνους που αντιμετωπίζει ένα παιδί κατά την πλοήγησή του στο διαδίκτυο παρατηρούμε ότι έχουν κοινές ρίζες με αυτούς που καλείται πολλές φορές να αντιμετωπίσει και στη διαζώσης επαφή του με τον «φυσικό» κόσμο στον οποίο ζει. Η επιπόλαιη αντιμετώπιση σοβαρών θεμάτων, η λανθασμένη ερμηνεία μηνυμάτων, η ευκολοπιστία, η τάση να κρατούν μυστικά, η ανάγκη προβολής και επιβεβαίωσης, η προσπάθεια να προβάλλουν μια εκδοχή του εαυτού τους που δεν είναι η πραγματική αλλά μια ψεύτικη που θεωρούν κοινωνικά περισσότερο αποδεκτή, είναι θέματα τα οποία δύνανται να ρίξουν τα παιδιά στις παγίδες τόσο του διαδικτυακού κόσμου όσο και του «φυσικού». Έχοντας ως γνώμονα το γεγονός ότι η ΔΤΕ έχει ως τώρα χρησιμοποιηθεί πολλές φορές ως μέσο για: α) την ευαισθητοποίηση παιδιών σχετικά με διάφορα κοινωνικά ζητήματα, β) να επισημάνει σε αυτά μια προβληματική κατάσταση, γ) να ενεργοποιήσει την αυτενέργεια και τον αυτοσχεδιασμό τους, δ) την ευκολότερη κοινωνικοποίησή τους, ε) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στ) την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, της διορατικότητάς τους όπως και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, θέτουμε και τη βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας.

Με την υλοποίηση συγκεκριμένου αριθμού παρεμβάσεων, σε μια ομάδα μαθητών της Ε΄ δημοτικού, εντός των οποίων γίνεται χρήση αποκλειστικά τεχνικών και εργαλείων του εκπαιδευτικού δράματος και των παραστατικών τεχνών γενικότερα είναι δυνατό να επιτευχθεί η ζητούμενη εκπαίδευση και καλλιέργεια των παιδιών ώστε να μάθουν να διακρίνουν ευκολότερα τους πιθανούς κινδύνους στους οποίους εκτίθενται κατά τη δραστηριοποίησή τους στον παγκόσμιο ιστό, ενώ παράλληλα να ενεργοποιηθούν κατάλληλα για την αντιμετώπιση και την αποφυγή τους.

Δευτερεύουσες υποθέσεις που μπορούμε να κάνουμε:

- α) Τα παιδιά που βρίσκονται στο πρώιμο ηλικιακό αυτό στάδιο δε δύνανται να φιλτράρουν εμπειρικά την υγιή και σωστή πληροφορία από τη νοσηρή και λανθασμένη που λαμβάνουν από τις διάφορες ιστοσελίδες γι' αυτό και απαιτείται ειδική εκπαίδευση για την κατάκτηση αυτής της ικανότητας.
- β) Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος ώστε να αναδειχθούν οι ικανότητές τους και κατόπιν να αποδεχθούν τον εαυτό τους ως έχει, τα προστατεύει από την πιθανότητα να

επιδιώξουν να προβάλλουν ένα ψεύτικο προφίλ στο διαδίκτυο ώστε να γίνουν περισσότερο αρεστά και αποδεκτά.

γ) Το διαδίκτυο αναδεικνύεται, στην ψηφιακή πλέον εποχή μας, απαραίτητο εργαλείο για τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό μέσω του παρόντος προγράμματος επιχειρείται η ενεργοποίηση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των παιδιών ώστε να ενεργούν ως έξυπνοι διαδραστικοί χρήστες του μέσου και όχι ως απλοί άβουλοι αποδέκτες συσσωρευμένης αφιltrάριστης πληροφορίας.

δ) Αρκετά από τα θέματα ασφάλειας με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά κατά την πλοήγησή τους στον παγκόσμιο ιστό δεν είναι δυνατό να τα αντιμετωπίσουν μόνα τους τα ίδια. Μέσω των παρεμβάσεων δύνανται τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη που προβάλλεται να απευθύνονται ενίοτε στους μεγαλύτερους που τα περιβάλλουν (γονείς και εκπαιδευτικούς) ώστε να αντιμετωπίσουν με ασφάλεια τους εν δυνάμει κινδύνους.

## **2.2. ~ Μεθοδολογία της έρευνας**

### **Στρατηγική δειγματοληψίας – Ερευνητικός Πληθυσμός**

Μέσα από την εμπειρία της ερευνήτριας τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια της ενασχόλησής της στην τυπική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρας μας και δεδομένου ότι το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται και διδάσκει είναι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έκρινε σκόπιμο ότι το δείγμα θα πρέπει να εστιάζεται στις σχολικές αίθουσες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ακόμα πιο συγκεκριμένο στόχο τις ηλικιακές ομάδες των 10 με 12 ετών. Ο λόγος για τον οποίο εν τέλει επελέγη η ηλικιακή αυτή ομάδα δεν είναι άλλος από το γεγονός ότι, με βάση την εμπειρία και τα συμπεράσματα στα οποία έχει προβεί η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός αυτά τα χρόνια, τα παιδιά πλέον σε αυτή την ηλικία κατά κόρον χειρίζονται το διαδίκτυο με ιδιαίτερη «άνεση» και ανεξαρτησία, στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, ενώ ελκύονται από ιστοσελίδες και διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιούν και οι ενήλικες (κοινωνικά μέσα δικτύωσης, διαδικτυακά παιχνίδια, «δωμάτια» ανταλλαγής μηνυμάτων, ιστοσελίδες ενημέρωσης και προβολής βίντεο πάσης φύσεως περιεχομένου), μην έχοντας όμως τις γνώσεις και φυσικά την εμπειρία, την ωριμότητα, να αντιμετωπίσουν τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύουν.

Με γνώμονα την προαναφερθείσα διαπίστωση το δείγμα θα αποτελέσουν τέσσερα(4) τμήματα της Ε' τάξης δύο διαφορετικών σχολείων (για τις ανάγκες της έρευνας τα ονομάζουμε: Ε1,Ε2 Σχολείου Α & Ε1,Ε2 Σχολείου Β) στην περιοχή της Τρίπολης. Για τις ανάγκες της προ-έρευνας που πραγματοποιήθηκε επιστρατεύθηκαν επίσης δύο τμήματα της Ε' τάξης ενός τρίτου σχολείου στην ίδια περιοχή (Ε1, Ε2 Σχολείου Γ). Η μέθοδος επιλογής του δείγματος συνάδει με αυτή του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος καθώς την εν λόγω περίοδο διεξαγωγής της έρευνας η πρόσβαση για την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό ήταν ευκολότερη στα δυο αυτά σχολεία. Παρά ταύτα, καθώς η ερευνήτρια τα τελευταία οκτώ(8) χρόνια έχει διδάξει στα οκτώ(8) από τα δώδεκα(12) συνολικά δημοτικά σχολεία της περιοχής διαπιστώνει πως υπάρχει μια ομοιογένεια όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (κοινωνικοοικονομικά) όπως αυτός είναι κατανομημένος στα σχολεία της περιοχής. Από τα δώδεκα σχολεία που όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν συνολικά μόνο τα τρία εξ αυτών έχουν κάποιες διαφορές και διαπιστώνεται μια ανομοιογένεια (κοινωνικοοικονομική), γεγονός όμως που εν προκειμένω δεν μας απασχολεί καθώς τα συγκεκριμένα δεν τα έχουμε εντάξει στο πληθυσμιακό δείγμα της έρευνάς μας. Για τους παραπάνω προαναφερθέντες λόγους ορίζουμε το δείγμα μας ως αντιπροσωπευτικό για την περιοχή της Τρίπολης.

### **2.3. ~ Στρατηγική Έρευνας – Ερευνητική Μέθοδος**

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητική μέθοδος θεωρήθηκε μονόδρομος. Κατ' αρχάς επιλέχθηκε λόγω της γενικότερης φιλοσοφίας της η οποία προσιδιάζει με την κεντρική ιδέα και θεώρηση της παρέμβασης καθώς και αυτή έχει χαρακτήρα συμμετοχικό, συνεργατικό, μετασχηματιστικό και ιδιαίτερα δημοκρατικό. Συνδυάζει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων ενώ αποτελεί μια συστηματική στρατηγική που εμπλέκει ταυτόχρονα έρευνα και δράση. Επίσης η μεικτή αυτή χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων μέτρησης που λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα στο άλλο προσδίδουν στην έρευνα έναν χαρακτήρα πληρότητας στη συλλογή αλλά και την επεξεργασία των προς ανάλυση δεδομένων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Η δε πλευρά της, σε σχέση με τον ποιοτικό της χαρακτήρα, στοχεύει στο να αποτυπώσει περιγραφικά και να επιτύχει μέσω των απαραίτητων αναλύσεων, την ερμηνεία και την κατανόηση διαφόρων κοινωνικών

φαινομένων επιδιώκοντας να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» που αφορούν μία κατάσταση (Ιωσηφίδης, 2003) . Επιπρόσθετα, η ολιστικής φύσης διερεύνηση των φαινομένων που λαμβάνει χώρα κατά τις διαδικασίες διεξαγωγής μιας έρευνας δράσης μάς δίνει άλλον ένα ουσιαστικό παροτρυντικό λόγω εφαρμογής της. Εφαλτήριο δε μιας τέτοιου είδους έρευνας αποτελεί ο εντοπισμός μιας λεγόμενης «προβληματικής κατάστασης» η οποία επιδέχεται παρέμβασης με βελτιωτική προοπτική (McNiff, 1988). Το γεγονός τέλος, ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ρόλο ερευνητή σε ένα ουσιαστικό για εκείνον υπό έρευνα πεδίο, τού δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να εστιάσει στις πτυχές της εκπαιδευτικής του δράσης που ενδεχομένως χρειάζονται βελτίωση.

Ακολουθώντας όπως προκύπτει τη μεικτή ερευνητική μέθοδο (ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων μέτρησης) οδηγούμαστε στην τριγωνοποίηση των δεδομένων, ώστε να εξάγουμε τα απαραίτητα συμπεράσματα και να επικυρώσουμε την εγκυρότητα όπως και την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων ακολουθείται η επεξηγηματική μέθοδος μέσω της οποίας εφόσον συγκεντρωθούν τα ποσοτικά δεδομένα δρομολογείται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κατά την οποία επεξηγούνται επίσης και τα ευρήματα των ποσοτικών αποτελεσμάτων.

Ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις διδαχές των ΤΠΕ με εστίαση στην ασφαλή πλοήγηση των παιδιών στο διαδίκτυο. Ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίζεται η ευαισθητοποίηση των παιδιών για την ασφαλή πλοήγησή τους.

#### **2.4. ~ Μέσα συλλογής δεδομένων**

Ακολουθώντας τη μεικτή μέθοδο συλλογής δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης επιστρατεύονται τα εξής ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία συλλογής : **α) Κλίμακα - Ερωτηματολόγιο** σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των υπό διερεύνηση μεταβλητών. Το εν λόγω εργαλείο τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert καθώς αποτελεί προϊόν πρωτότυπης δημιουργίας της ερευνήτριας (η οποία πραγματοποίησε σύνθεση και συνδυασμό διαφόρων ερωτηματολογίων που αφορούν στην ασφάλεια στο διαδίκτυο<sup>11</sup>), προσαρμόστηκε στις προσαγωγές της

<sup>11</sup> Ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνεται στην εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Αθανασίας Τζιώλη του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστημίου Πειραιώς. Θέμα: Πολυμεσικό Υλικό

δεδομένης έρευνας και υποβλήθηκε στους απαραίτητους ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ώστε να φέρει τον αναγκαίο τίτλο του αξιόπιστου σταθμισμένου εργαλείου.

Το εύρος τιμών κατά τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων της κλίμακας ορίστηκε από 1 έως 5, θέτοντας το 5 να υποδηλώνει το «συμφωνώ απόλυτα» όσον αφορά την αναφερόμενη ως θετική στάση και το 1 ως το «διαφωνώ απόλυτα» για την αρνητική. Ακολουθήθηκε η τακτική της αντιστροφής της βαθμολογίας για τις ερωτήσεις που η απόλυτη συμφωνία υποδήλωνε την αρνητική στάση ώστε να μπορούσαμε να αναλύσουμε στο πρόγραμμα τις κωδικοποιημένες απαντήσεις και να εξάγουμε τα αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα η ερευνήτρια κατά τη διαδικασία της προ-έρευνας και του αρχικού ελέγχου (1<sup>ης</sup> συμπλήρωσης) του ερωτηματολογίου από την πειραματική ομάδα ελέγχου ερωτηματολογίου Χ που συγκροτήθηκε (30 παιδιά δύο διαφορετικών τμημάτων της Ε' τάξης του σχολείου Γ) με τα σχόλια που συνέλεξε και τις παρατηρήσεις που έκανε με τη βοήθεια της ομάδας ελέγχου των παιδιών κατέληξε πώς πρέπει να γίνουν κάποιες διορθώσεις επάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Κάποιες ερωτήσεις αναδιατυπώθηκαν, ενώ άλλες εξαιρέθηκαν από την κλίμακα καθώς αποδείχθηκαν είτε περιττές λόγω αλληλοεπικάλυψης από άλλες, είτε μπερδευαν λίγο τα παιδιά και θεωρήθηκαν αρκετά δυσνόητες από εκείνα. Κατόπιν, και εφόσον πραγματοποιήθηκαν οι αναγκαίες διορθώσεις, συνεχίζοντας με τον έλεγχο αξιοπιστίας εναλλακτικών τύπων διενεργήθηκε τροποποίηση στη διατύπωση των ερωτήσεων με γνώμονα την πιστή αναδιατύπωση δίχως αλλοιώσεις στο νόημα του περιεχομένου των ερωτήσεων. Παράλληλα, στη φάση αυτή συγκροτήθηκε μία ομάδα ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας από ειδικούς, όσον αφορούσε την προς μέτρηση μεταβλητή, οι οποίοι εξέτασαν τον βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο των προτάσεων αλλά και οι προτάσεις συνολικά σχετίζονταν άμεσα με την ερευνώμενη έννοια (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011). Η εν λόγω ομάδα, που απαρτιζόταν από συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικότητας πληροφορικής (ΠΕ86) από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ομάδα εννέα εκπαιδευτικών από τέσσερις διαφορετικούς νομούς), επισήμανε επίσης κάποιες διορθώσεις κυρίως συμπληρωματικού χαρακτήρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε

συμπληρωματικά, έλεγχος για τη διασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου του ποσοτικού εργαλείου μέτρησης, ο οποίος δρομολογήθηκε εφόσον ορίστηκε αρχικά «η έννοια η οποία θα μετρηθεί και έγινε προσπάθεια εντοπισμού των διαστάσεων που συνθέτουν την προς μέτρηση μεταβλητή, ώστε να περιλαμβάνονται στις προτάσεις (items) του εργαλείου που κατασκευάζεται» (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011:236). Τέλος, το ερωτηματολόγιο δόθηκε εκ νέου στην ίδια πειραματική ομάδα ελέγχου για συμπλήρωση. Κατά την ολοκλήρωση και αυτής της διαδικασίας επιβεβαιώθηκε πλέον ότι το εργαλείο μέτρησης κρίνεται έτοιμο προς χρήση στον κεντρικό άξονα της έρευνας. Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο πλέον περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις εκ των οποίων οι πρώτες 6 ανήκουν στην κατηγορία των δημογραφικών – περιγραφικών ερωτήσεων.

Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας συνοχής ή συνάφειας ο οποίος ορίζει «την εσωτερική συνοχή τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα και εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας. Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του Cronbach's alpha θα πρέπει να είναι  $>0.7$ » (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011:234). Κατά τον προαναφερθέντα έλεγχο που διενεργήθηκε εξετάστηκαν όλες οι ομάδες μεταβλητών και υπερμεταβλητών παρουσιάζοντας τιμές  $>0.7$ . Εν τέλει με την εφαρμογή ειδικής κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε υπολογισμός βασιζόμενος στο άθροισμα των τιμών κάθε ερώτησης που έχει συμπληρωθεί από τον συμμετέχοντα – μαθητή.

Τα σχόλια, οι επισημάνσεις και οι παρατηρήσεις τόσο της ομάδας ελέγχου αξιοπιστίας ερωτηματολογίου των μαθητών όσο και της ομάδας ειδικών (εκπαιδευτικών ΠΕ86) καταγράφηκαν και αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα στην τελική διαμόρφωση του εργαλείου μέτρησης. Ακόμα και τα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών την ώρα που το συμπλήρωναν (χαρακτηριστικό παράδειγμα το σχόλιο αγοριού στο τμήμα (E1) ελέγχου ερωτηματολογίου του σχολείου Γ: «Α... κυρία αυτά που μας συμβαίνουν και στην πραγματικότητα...») όπως και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις που έκαναν για κάποιες ερωτήσεις της κλίμακας βοήθησαν εξαιρετικά στη βελτιστοποίησή της όπως και στην ενθάρρυνση της ερευνήτριας ότι οδεύει στον σωστό δρόμο.

**β) Συμμετοχική παρατήρηση.** Το δεύτερο εργαλείο μέτρησης, ποιοτικού χαρακτήρα ελέγχου, που χρησιμοποιήθηκε είναι το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης. Το εν λόγω εργαλείο μας δίνει τη δυνατότητα να καταγράψουμε την αλληλεπίδραση και τις αντιδράσεις των ίδιων των μαθητών σε ότι συμβαίνει γύρω τους κατά τη διάρκεια



διεξαγωγής του προγράμματος και πόσο επηρεάζονται από αυτό (Κυριαζή, 2002). Η παρατήρηση διαθέτει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της άμεσης αποκομιδής των εντυπώσεων μέσα από γεγονότα που εξελίσσονται στο παρόν δίχως την επιρροή από το γενικότερο πλαίσιο πληροφόρησης που μπορεί να κατέχει στην ευχέρειά του το άτομο (Lepore, & Sesco, 1994). Η ερευνήτρια κατ' αυτόν τον τρόπο κατέγραφε τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών εστιάζοντας σε «συμβολικές ενέργειες, τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις τους» (Κυριαζή, 2002:281). Καθώς όμως εμψυχώτρια ήταν η ίδια η ερευνήτρια και ως εκ τούτου έπρεπε να συμμετέχει ενεργά και αναπόσπαστα στην κάθε παρέμβαση το ημερολόγιο συμπληρωνόταν κάθε φορά αμέσως μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης. Ωστόσο ενδιάμεσα δεν παρέλειπε να κρατά σύντομες σημειώσεις σε κομβικά σημεία των παρεμβάσεων, αυθόρμητα σχόλια και αξιοσημείωτες συμπεριφορές, που μετέπειτα καταγράφονταν με περισσότερη ηρεμία και συγκέντρωση. Τα πρόσθετα δε τεχνικά οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής που επιστρατεύτηκαν βοήθησαν στην όσο το δυνατό καλύτερη αποτύπωση των διεξαχθέντων δράσεων διασφαλίζοντας την ακρίβεια στην καταγραφή των γεγονότων που εκτυλίχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων ως και το σημείο του στοχασμού.

γ) **Κριτικός φίλος (critical friend)**. Το τρίτο εργαλείο μέτρησης επίσης ποιοτικού χαρακτήρα είναι η παρουσία κριτικού φίλου κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων του προγράμματος. Καθώς όμως οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο τμήματα διαφορετικών σχολείων οι κριτικοί φίλοι ήταν δύο συνάδελφοι διαφορετικών ειδικοτήτων. Το γεγονός αυτό, αν και αρχικά προβλημάτισε την ερευνήτρια, εν τέλει αποδείχθηκε ιδιαίτερα γόνιμο και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα εμπειρία καθώς συνδυάστηκαν οι απόψεις δύο εκπαιδευτικών όπου ο καθένας από τον τομέα του και τη δική του οπτική προσέδωσε μια διαφορετική προσέγγιση μέσω της παρατήρησής του στο διαδραματιζόμενο γεγονός. Στο σχολείο Α ως κριτικός φίλος συμμετείχε η συνάδελφος - εκπαιδευτικός που διδάσκει στις μικρότερες τάξεις το μάθημα της θεατρικής αγωγής (Θεατρικών Σπουδών ΠΕ91.01) ενώ ο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη «κριτική φίλη» (στην περίπτωση μας) ήταν η βασική της ιδιότητα και εξειδίκευση. Στο σχολείο Β δε, η συμμετοχή του συναδέλφου φυσικής αγωγής (ΠΕ11) ως κριτικού φίλου έδωσε μια άλλη πνοή στο ύφος των παρεμβάσεων καθώς μαζί του ένα μέρος των δράσεων έλαβαν χώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου όπου τα παιδιά έχοντας μεγαλύτερη άνεση στην κίνησή τους το χάρηκαν ιδιαίτερα.

Ο καίριος ρόλος του κριτικού φίλου, έγκειται στο γεγονός ότι η παρουσία του επιβεβαιώνει την ακεραιότητα πραγμάτωσης της έρευνας (Lomax, 1996).

## **2.5. ~ Ερευνητική διαδικασία**

### **Σχεδιασμός & υλοποίηση της έρευνας**

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έλαβε χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020 – 2021 (Σεπτέμβριος 2020 – Ιανουάριος 2021) σε δυο δημοτικά σχολεία (Α,Β) στην περιοχή της Τρίπολης Αρκαδίας όπως προαναφέρθηκε. Επικουρικά για τις ανάγκες της προ – έρευνας που πραγματοποιήθηκε, χρησιμοποιήθηκε και ένα τρίτο σχολείο (Γ) σε επίσης δύο τμήματα της Ε' τάξης στα οποία, όπως αναφέρεται παραπάνω, υλοποιήθηκε και ο έλεγχος αξιοπιστίας εναλλακτικών τύπων της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε και ονομάστηκε πειραματική ομάδα ελέγχου ερωτηματολογίου Χ. Το πρόγραμμα διήρκεσε δέκα (10) εβδομάδες και πραγματοποιήθηκαν συνολικά είκοσι τέσσερις (24) παρεμβάσεις διαδικαστικού δράματος διάρκειας 45' λεπτών, κυρίως κατά τη διδακτική ώρα των ΤΠΕ αλλά και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών και Θεατρικής Αγωγής οι οποίοι πραγματοποίησαν με την εμπυχώτρια κάποιες από τις παρεμβάσεις (12 σε κάθε ένα από τα δύο τμήματα που αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες), με κεντρικό άξονα την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την ασφαλή πλοήγησή τους στο διαδίκτυο. Ο τρόπος οργάνωσης, σχεδιασμού και εν γένει διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε υπακούοντας στις προσταγές της μεθοδολογικής προσέγγισης «πειραματική έρευνα δράσης – πριν και μετά με σχέδιο ελέγχου».

Τις πειραματικές ομάδες αποτέλεσαν τα δύο τμήματα της πέμπτης τάξης, Ε'2 σχολείου Α και Ε'2 σχολείου Β (42 μαθητές - 24 κορίτσια και 18 αγόρια), ενώ τα Ε'1 τμήματα των ίδιων σχολείων (44 μαθητές – 24 κορίτσια και 20 αγόρια) ορίστηκαν ως ομάδες ελέγχου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι δόθηκε η δέουσα προσοχή στο να διαφυλαχθεί η απαραίτητη ισοδυναμία των ομάδων (Ρούσσο, 2004) ενώ, η επιλογή των συγκεκριμένων δύο τμημάτων (Ε'2) ως πειραματική ομάδα όπου και πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις μέσω του εκπαιδευτικού δράματος (εκ των τεσσάρων που συμμετείχαν στην έρευνα) ήταν εντελώς τυχαία μη χειραγωγήσιμη ή κατευθυνόμενη.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από το σύνολο των τεσσάρων τμημάτων, πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (ανώνυμα ερωτηματολόγια με μόνη αποτύπωση έναν αριθμό που χαρακτηρίζει τον κάθε μαθητή για τις ανάγκες της έρευνας) και εφόσον είχαν ολοκληρωθεί οι απαραίτητοι έλεγχοι για τη διαφύλαξη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Εν συνεχεία στα δύο τμήματα Ε'2 πραγματοποιήθηκαν σταδιακά τα προγράμματα των παρεμβάσεων διαδικαστικού δράματος ενώ παράλληλα τα δύο τμήματα Ε'1 διδάσκονταν το ίδιο αντικείμενο από την ίδια εκπαιδευτικό – ερευνήτρια με τον συμβατικό τρόπο ο οποίος περιλάμβανε εικόνα και ήχο. Με την πραγματοποίηση των είκοσι τεσσάρων συνολικά παρεμβάσεων στα δύο τμήματα της πειραματικής ομάδας (δηλαδή την ολοκλήρωση της παρεμβατικής διαδικασίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος) και αντίστοιχα των κλασσικών μαθημάτων της ομάδας ελέγχου, οι μαθητές των τεσσάρων τμημάτων κλήθηκαν να συμπληρώσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που ελέγχει την εξαρτημένη μεταβλητή της ευαισθητοποίησης για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών στην εξαρτημένη μεταβλητή για τα τμήματα Ε'2 (πειραματική ομάδα) αλλά και Ε'1 (ομάδα ελέγχου) και εκτιμήθηκε κατά πόσο υπάρχει στατιστική απόκλιση διαφοροποίησης σε σχέση με τις επιδόσεις των δύο ομάδων ώστε να αποδειχθεί ξεκάθαρα ότι η εισαγωγή της πειραματικής παρεμβατικής δράσης ήταν που επέφερε την τροποποίηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής.

## **2.6. ~ Πρόγραμμα Παρεμβάσεων**

Το περιεχόμενο των δράσεων που έλαβαν χώρα κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων της ερευνητικής διαδικασίας και αποτελείτο από τεχνικές θεατρικού αυτοσχεδιασμού διακρινόταν σε τρεις υποκατηγορίες, «στα παιχνίδια προθέρμανσης, στις ασκήσεις και στα παιχνίδια δημιουργίας παραστατικών δρώμενων» (Τσιάρας, 2016:22) ενώ βεβαίως η περάτωση κάθε παρέμβασης επισφραγιζόταν με το απαραίτητο στάδιο του αναστοχασμού, όπου το κάθε μέλος όντας καθισμένο στον κύκλο, που είχε σχηματίσει η ομάδα, εξέφραζε συναισθήματα και προβληματισμούς που είχαν ανακύψει ή έδινε τη δική του οπτική γύρω από το διαδραματιζόμενο γεγονός παραθέτοντας ενδεχόμενες δικές του προηγηθείσες εμπειρίες και πως ίσως αυτές τώρα θα αντιμετώπιζονταν από το ίδιο το άτομο αν αναβίωνονταν.

Η καθεμιά από τις παραπάνω προαναφερθείσες κατηγορίες κατέχει τη δική της σκοποθετική και παίζει τον δικό της ξεχωριστό ρόλο κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας παρέμβασης διαδικαστικού δράματος. Τα **«παιχνίδια προθέρμανσης»** όπως λέει και η ίδια η ονομασία τους στόχο έχουν να προθερμάνουν, να «ζεστάνουν», να ενεργοποιήσουν τους δρώντες ώστε να εκκινήσουν την αυτοσυγκέντρωσή τους και να εγκλιματιστούν σιγά σιγά στην ατμόσφαιρα της δράσης που έχει ξεκινήσει και στην εξέλιξη αυτής. Οι **«ασκήσεις»** λειτουργούν πιο στοχευμένα καθώς σχεδιάζονται κάθε φορά ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης, δηλαδή να εστιάσουν στην ενδυνάμωση κάποιου ιδιαίτερου στοιχείου της θεατρικής δράσης που διεξάγεται (Τσιάρας, 2016). Τέλος, τα **«παιχνίδια δραματοποίησης»** που λαμβάνουν χώρα σε μία δράση εκπαιδευτικού - δημιουργικού δράματος συνήθως σχεδιάζονται από τον εμπνευστή με σκοπό να προσεγγίσουν είτε μία προβληματική κατάσταση, είτε ένα θέμα γνωστικού αντικείμενου που επιδιώκει να διδάξει ο δάσκαλος – εμπνευστής, έτσι απαιτείται μια πρότερη ετοιμασία από αυτόν ώστε να κατευθύνει τη δράση. Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι, ως κεντρική κατευθυντήρια οδός για τον σχεδιασμό του προγράμματος παρεμβάσεων υπήρξε η πεποίθηση ότι ο εμπνευστής θα εμπλακεί άμεσα στο διαδραματιζόμενο γεγονός, ενώ ο ρόλος του θα είναι πολυσήμαντος. Βάση της παραπάνω αρχής ο εμπνευστής συνέβαλε, α) στη δίκαιη και ισόβαθμη συμμετοχή όλων των παιδιών στα παιχνίδια, β) στην ευκολότερη ανάπτυξη αισθήματος εξοικείωσης των παιδιών όσον αφορούσε το διαδραματιζόμενο γεγονός (καθώς έβλεπαν και την ίδια τη δασκάλα τους να συμμετέχει λειτουργούσαν δίχως συστολή και ενδοιασμούς), γ) στη διευθέτηση ενδεχόμενων συγκρουσιακών καταστάσεων κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών και δ) στην υποστήριξη της «διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης των μαθητών» (Τσιάρας, 2004:85).

Οι ασκήσεις που επιλέχθηκαν να ενταχθούν στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων της συγκεκριμένης έρευνας στόχευαν αρχικά να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, επιστρατεύοντας όχι μόνο το σώμα τους αλλά και διάφορα αντικείμενα (Bolton, 1986). Όσον αφορά τις δραματικές δραστηριότητες που εκτυλιχθήκαν σε όλες τις παρεμβατικές δράσεις, εκ των πραγμάτων είχαν σχεδιαστεί ώστε το περιεχόμενό τους να αντλεί τη θεματολογία του μέσα από καταστάσεις και γεγονότα που συμβαίνουν στον πραγματικό και διαδικτυακό (στην περίπτωση μας) κόσμο που τα παιδιά ζουν και αλληλεπιδρούν καθώς το διδασκόμενο αντικείμενο στο οποίο εστιάζει η παρεμβατική δράση της

έρευνας αποτελεί ταυτόχρονα και μια «προβληματική κατάσταση», που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζεται από την επιστημονική κοινότητα, η άντληση της θεματολογίας μέσα από γεγονότα του πραγματικού κόσμου βοηθά στη βέλτιστη μεταξύ των μελών της ομάδας συνεργασία ενώ ενισχύει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης αλλά και διαπραγμάτευσης των εμπλεκόμενων στη δράση (McMahon, 2002). Όπως επισημαίνει και η Άλκηστις Κοντογιάννη, αναφερόμενη σε προηγούμενες έρευνες αλλά και στη δική της ερευνητική εμπειρία, «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γενικά και επιμέρους, το παιχνίδι ρόλων, οι ασκήσεις χαλάρωσης, καθώς και οι ασκήσεις εμπιστοσύνης ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων» (Κοντογιάννη, 2012:138).

*Καθ' όλα τα στάδιά τους, από την προθέρμανση, τις ασκήσεις, τα παιχνίδια δραματοποίησης ως και τον αναστοχασμό, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν περιλάμβαναν: ασκήσεις γνωριμίας, αρχής κύκλου, ομαδικές, σε ζευγάρια, εμπιστοσύνης, χαλάρωσης, ενεργοποίησης – ελέγχου του σώματος και όλων των αισθήσεων, αυτοσυγκέντρωσης, μνήμης, προσανατολισμού στον χώρο, συνεργασίας, χρήσης αντικειμένων, παντομίμας και τέλος κατευθυνόμενων αυτοσχεδιασμών (Τσιάρας, 2004:83).*

Η κατανομή των 45' λεπτών, διαθέσιμου χρόνου, που είχε προς αξιοποίηση η ερευνήτρια για την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης γινόταν ως εξής: Τα 15 πρώτα λεπτά λάμβαναν χώρα τα παιχνίδια προθέρμανσης και οι ασκήσεις που εκτός των άλλων προετοίμαζαν το έδαφος για τη δράση που ακολουθούσε, αυτή της δραματοποίησης, η οποία ολοκληρωνόταν σε περίπου 20 λεπτά, ενώ κατά το τελευταίο 10λεπτο της ώρας έκλεινε την παρέμβαση η συζήτηση και ο αναστοχασμός.

### ***Τεχνικές της ΔΤΕ που Επιστρατεύθηκαν***

#### **Παγωμένη εικόνα**

Βάση της τεχνικής «παγωμένη εικόνα» τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν απεικονιστικά με το σώμα τους ένα θέμα που να εκφράζει είτε ένα συναίσθημα, είτε μία σκέψη είτε κάτι που να περιγράφει γενικότερα μία κατάσταση. Μένοντας ακίνητα δίνουν έμφαση στο μήνυμα που θέλουν να περάσουν καθώς επιστρατεύεται η απαραίτητη αυτοσυγκέντρωση εμβαθύνοντας στην κατανόηση των νοημάτων. Πολλές φορές η τεχνική αυτή επιστρατεύεται και ως «σημείο εκκίνησης» για μια δραματοποίηση (Τσιάρας, 2005:122).

#### **Καταιγισμός ιδεών**

Ο καταιγισμός ιδεών είναι ακριβώς ότι λέει από μόνη της η ονομασία της εν λόγω τεχνικής, δηλαδή οι συμμετέχοντες καλούνται εκφράσουν και να μοιραστούν με την ομάδα τον πλούτο των ιδεών τους, μοιράζοντας με τους υπολοίπους τις απόψεις τους σχετικά με την εκάστοτε θεματολογία που έχει επισημανθεί.

#### **Διάδρομος συνείδησης**

Κατά την τεχνική του διαδρόμου συνείδησης η ομάδα μοιράζεται σε δύο υποομάδες τα μέλη των οποίων στέκονται παράλληλα και αντικριστά σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Οι δύο πλευρές παραθέτουν δυο αντικρουόμενες απόψεις για το ίδιο θέμα, κατά τη διάρκεια που ένα μέλος της ομάδας προχωρά διασχίζοντας τον «έμψυχο» αυτοσχέδιο διάδρομο, επιδιώκοντας να διεισδύσουν στη σκέψη του επηρεάζοντας την (Γκόβας, 2002).

#### **Θέατρο της αγοράς**

Στο θέατρο της αγοράς πραγματοποιείται μοίρασμα των παιδιών σε δύο ομάδες. Τα άτομα που απαρτίζουν τη μία ομάδα διενεργούν μία δραματοποίηση σχετικά με κάποιο θέμα που προσδιοριστεί από την αρχή της εν λόγω δράσης. Η δεύτερη ομάδα ουσιαστικά αποτελεί το ενεργό διαδραστικό κοινό το οποίο παρεμβαίνει με τροποποιητικό χαρακτήρα στο διαδραματιζόμενο γεγονός (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007) .

### Ομαδική συνάντηση

Κατά την ομαδική συνάντηση τα μέλη που απαρτίζουν μία δράση του δράματος συγκεντρώνονται και ανταλλάσσουν απόψεις, λαμβάνουν αποφάσεις γύρω από τη δράση που εκτυλίσσεται, τον τρόπο εξέλιξής της ή γύρω από το πώς θα συνεχιστεί η συνδιαλλαγή μεταξύ των χαρακτήρων του δράματος (Τσιάρας, 2005:122).

### Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός

Πάνω σε αυτή την απλή και σαφή σύμβαση βασίζονται όλοι σχεδόν οι αυτοσχεδιασμοί που λαμβάνουν χώρα σε μια παρέμβαση μέσω της ΔΤΕ. Κατά τις προस्ताγές της, μια υποομάδα που μπορεί να αποτελείται είτε από μόνο ένα ζευγάρι είτε από περισσότερα παιδιά πραγματοποιούν μια δραματοποίηση έχοντας ως κοινό τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Τσιάρας, 2005:121). Αυτό υλοποιείται εφόσον έχουν προσχεδιάσει και προβάρει πρώτα την ιστορία.

### Τηλεφωνική συνδιάλεξη

Συνομιλία μεταξύ δύο χαρακτήρων σε μια εκδοχή δραματοποίησης, που μπορεί να είναι και μονόδρομη, δηλαδή η ύπαρξη του δεύτερου χαρακτήρα να υπονοείται από τον πρώτο δίχως να εμφανίζεται στη σκηνή της δράσης ως φυσική παρουσία.

### Ανακριτική Καρέκλα

Ένα μέλος εκ του συνόλου της ομάδας οριοθετείται καθήμενος συνήθως στο κέντρο της αίθουσας που διαδραματίζεται η δράση και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες του θέτουν ερωτήσεις γύρω από κάποιο θέμα στο οποίο επικεντρώνεται η εκάστοτε παρέμβαση. Τον ρόλο αυτό του «ανακρινόμενου» μπορεί να πάρει και ο ίδιος ο δάσκαλος – εμψυχωτής (Τσιάρας, 2005:122).

### Άγγελοι και διάβολοι

Η ομάδα, σε αυτή την τεχνική μοιράζεται σε δύο υποομάδες τα μέλη των οποίων συμβουλεύουν έναν χαρακτήρα παραθέτοντάς του δύο διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις για το ίδιο θέμα. Ο χαρακτήρας αυτός στρέφεται κατ' εξακολούθηση και εκ περιτροπής στις δύο ομάδες ακούγοντας τι έχουν να τον συμβουλέψουν έως ότου οι προτάσεις τους εξαντληθούν (Τσιάρας, 2005:121).

### Δημιουργία επικεφαλίδων

Κατά τη σύμβαση αυτή τα μέλη της ομάδας, στο σύνολό τους ή χωρισμένα σε υποομάδες δημιουργούν τίτλους ή φράσεις τύπου «σύντομου διαφημιστικού μηνύματος» που σχετίζονται με τη δραματοποίηση που λαμβάνει χώρα.

### Παντομίμα ή μιμική

Οι συμμετέχοντες κάνοντας χρήση της τεχνικής της παντομίμας καλούνται με ένασυμα μία θεματολογία, μία ιδέα, μία ιστορία, έναν προβληματισμό που θέτει ο εμπυχωτής στην ομάδα, να επιστρατεύσουν όλα τα μέρη του σώματός τους, ιδιαίτερα τρόπους έκφρασης και κίνηση, δίχως όμως τη χρήση της φωνής ώστε να αποδώσουν με αυτόν τον παραστατικό τρόπο το ζητούμενο (Κοντογιάννη, 2008).

## 2.7. ~ Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης

Το στατιστικό πακέτο λογισμικού που χρησιμοποιείται για τους ελέγχους και τις αναλύσεις είναι το SPSS "Statistical Package for the Social Sciences" (Κατσης, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011). Η καταχώρηση των ερωτηματολογίων στο SPSS κατέληξε σε 24 ποσοτικές μεταβλητές, για κάθε μία από τις 2 καταστάσεις(προ και μετά παρέμβασης), από τις οποίες συλλέχθηκαν απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Ο διαχωρισμός ως προς το είδος τους, έχει ως εξής: α) 2 μεταβλητές που αν και αρχικά ήταν ονομαστικές, μετατράπηκαν σε ποσοτικές κατηγορίας. Η πρώτη αφορά το τμήμα προέλευσης (E2 ή E1) και η δεύτερη τον χαρακτηρισμό του συμμετέχοντα ως προς το είδος παρέμβασης που έλαβε ή θα λάβει (κλασσική ή ΔΤΕ) β) 6 ποσοτικές μεταβλητές κατηγορίας/διάταξης που χαρακτηρίζονται ως δημογραφικές (ελέγχουν τις πρώτες 6 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου) και θα χρησιμοποιηθούν τόσο περιγραφικά αλλά και ως factors (παράγοντες) διαφοροποίησης στην επαγωγική στατιστική (έλεγχοι υποθέσεων κ.λ.π.) γ) 16 μεταβλητές διάταξης 5-βάθμιας κλίμακας Likert (ελέγχουν τις ερωτήσεις 7 έως 22 του ερωτηματολογίου) οι οποίες αποτέλεσαν το σημαντικότερο σκέλος του ερωτηματολογίου.

Για το σύνολο των μεταβλητών, εκτελέστηκαν όλα τα προβλεπόμενα περιγραφικά μέτρα ώστε να εκμαιευτεί το προφίλ των συμμετεχόντων και να εξαχθούν αρχικά συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αρχική ανάλυση κατέδειξε την αναγκαιότητα μετασχηματισμού των 16 μεταβλητών που προαναφέρθηκαν. Το πρόβλημα εντοπίζονταν στη μεγάλη έκταση ανάλυσης και των



16 μεταβλητών η οποία ξέφευγε από τους στόχους και σκοπούς της παρούσας έρευνας. Συνεπικουρούμενα από το γεγονός ότι υπήρχαν ερωτήσεις/μεταβλητές που πραγματεύονταν το ίδιο πρόβλημα, αποφασίστηκε ο μετασχηματισμός των εν λόγω 16 μεταβλητών σε 4 νέες μεταβλητές οι οποίες στο εξής κατά τις περιγραφές και τις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν θα χαρακτηρίζονται ως (υπερ)μεταβλητές. Οι υπερμεταβλητές αυτές είναι οι εξής: α) ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ β) ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_SPAM\_PHISHING γ) ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ\_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ\_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ δ) ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_ΚΙΝΔΥΝΟΥ\_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ

Οι νέες αυτές (υπερ)μεταβλητές αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μας μεταβλητές για όλα τα στατιστικά τεστ που διενεργήθηκαν. Όπως παρατίθεται στη συνέχεια, οι έλεγχοι υποθέσεων που διενεργήθηκαν αφορούσαν διαφοροποιήσεις μέσω όρων για κάθε επίπεδο δημογραφικής μεταβλητής πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και ελέγχους υποθέσεων για τη διαφοροποίηση των μέσων τιμών τους, ως προς το είδος παρέμβασης (βασικό ερευνητικό ερώτημα).

Πραγματοποιήθηκαν αρχικά οι έλεγχοι κανονικότητας όλων των μεταβλητών (επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας κυρίως στις εξαρτημένες υπερμεταβλητές) για να αποφασίσουμε αν θα εκτελέσουμε παραμετρικά τεστ (t-test, anova) ή τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Τσάντας, κ.ά., 1999). Το παραπάνω καθίσταται σαφές καθώς για την εφαρμογή του κριτηρίου (t-test) έπρεπε να διασφαλιστεί αρχικά ότι η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνάς μας ακολουθεί την κανονική κατανομή (Φύλιας, 1995). Από τους ελέγχους κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk) που εκτελέστηκαν στις μεταβλητές μας, συμπεράναμε ότι η κανονικότητα των δεδομένων ΔΕΝ υφίσταται (Παράρτημα 3/Πίνακας 7), παρά ταύτα λόγω του μεγάλου μας δείγματος αποφασίστηκε να εφαρμοστούν παραμετρικά τεστ τύπου t-test και anova<sup>12</sup>. Έτσι κατά τη συγκεκριμένη αναλυτική διαδικασία τα δεδομένα ποσοτικού χαρακτήρα υπόκεινται «σε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού κριτηρίου t-test, το οποίο βασίζεται στη σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών κάθε ερευνητικής μεταβλητής που έχει μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές» (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005: 220-221). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο κάθε μαθητής συγκέντρωσε μια βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο

<sup>12</sup> «Η εφαρμογή των παραμετρικών τεχνικών σε ανεξάρτητα δείγματα, απαιτεί την ύπαρξη κανονικής κατανομής στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχονται. Εναλλακτικά, επιτρέπεται η χρήση τους, όταν τα μεγέθη των δειγμάτων είναι αρκετά μεγάλα ( $\geq 30$ ), διότι τότε το κεντρικό οριακό θεώρημα της Θεωρίας των Πιθανοτήτων εξασφαλίζει την ικανοποίηση των προϋποθέσεων.» (Τσάντας, κ.ά., 1999:110)

κλειστού τύπου πριν την παρέμβαση, η οποία συγκρίθηκε με τη βαθμολογία που συγκέντρωσε μετά το πέρας της παρέμβασης. Η παραπάνω διαδικασία διενεργήθηκε από κοινού για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Οι δύο στατιστικού χαρακτήρα τεχνικές που δρομολογήθηκαν για την αξιολόγηση των δεδομένων ήταν αυτές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Σε όλους τους ελέγχους κατά τους οποίους πραγματοποιήθηκαν, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% ενώ τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα εκ των ευρημάτων, εν γένει, συγκλίνουν οπότε και επιβεβαιώνουν την αντικειμενική αξία της παρατήρησης και την αξιοπιστία των μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ~ Πειραματικά ευρήματα - Ανάλυση αποτελεσμάτων**

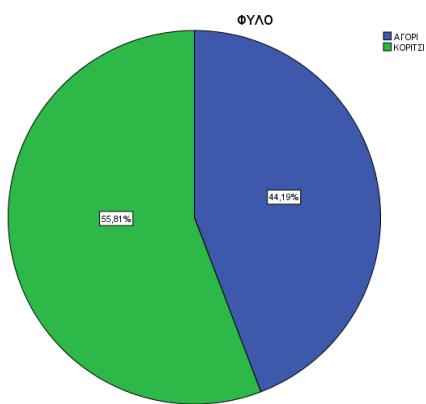
### **3.1. ~ Ποσοτικά αποτελέσματα**

#### *Αρχικά Περιγραφικά Ευρήματα*

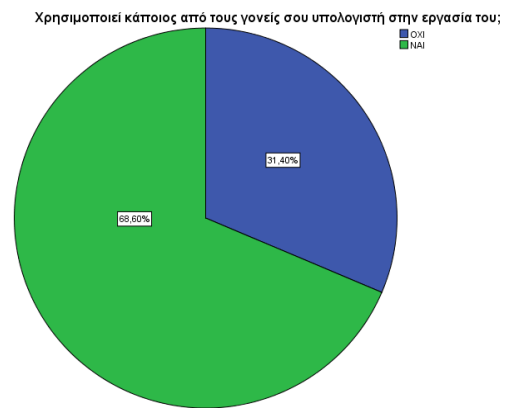
Κατά την έναρξη των αναλύσεων για την ανίχνευση των πρώτων ερευνητικών ευρημάτων στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics), που αποτελεί και το αρχικό στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας των συλλεχθέντων δεδομένων, τα πρώτα εξαχθέντα αποτελέσματα αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του ερευνώμενου πληθυσμού, στοιχεία που αποκομήθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών της αρχικής σελίδας του ερωτηματολογίου (Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011). Αποκομίζοντας την πρώτη εικόνα για τα δεδομένα μας, ακολούθως παρατίθενται τα εξής:

Α) Από το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα το 55,8% αποτελούσαν τα κορίτσια και το 44,2% τα αγόρια, β) από το σύνολο των γονιών αυτών των παιδιών η πλειοψηφία δηλαδή το 68,6% χρησιμοποιεί υπολογιστή στην εργασία του, γ) το 45,3% εκ του συνόλου των παιδιών προτιμά να χρησιμοποιεί υπολογιστή ως μέσο πλοήγησης στο διαδίκτυο, το 26,7% προτιμά το τάμπλετ και το 19,8% το κινητό, δ) το 90% των παιδιών κάνει χρήση του διαδικτύου από το σπίτι ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 10% από κάποιο eifi ή wifi spot, ε) καθημερινή χρήση του διαδικτύου κάνει το 46,5% από το σύνολο των παιδιών, το 32,6% δηλώνει

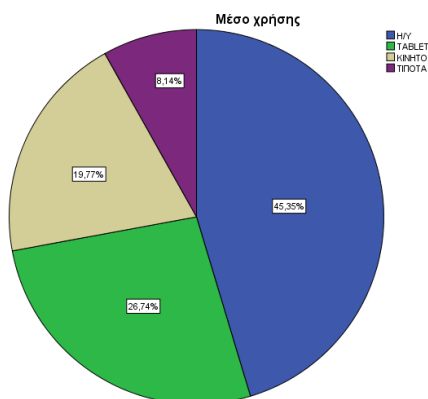
ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο μόνο σαββατοκύριακο και ένα μικρό ποσοστό του 12,8% δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, στ) το 39,5% παραμένει στον υπολογιστή λιγότερο από μισή, το 29,1% μία ώρα, το 18,6% δύο ώρες ενώ το 11,6% περισσότερες από δύο ώρες. Αξιοσημείωτη εδώ, είναι η παρατήρηση ότι περίπου το 60% από το σύνολο των παιδιών χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και το διαδίκτυο για περισσότερο από μία ώρα, το 40% κάνει χρήση του υπολογιστή λιγότερη της μιας ώρας ενώ το 30% μένει από δύο ώρες και πάνω μπροστά στον υπολογιστή (βλ. Διαγράμματα 1-6).



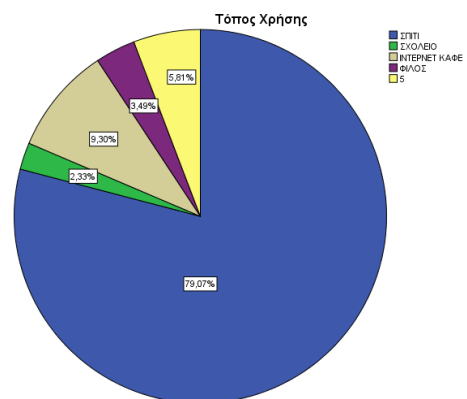
Διάγραμμα 1



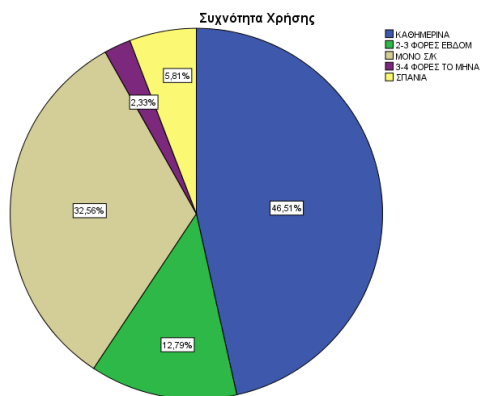
Διάγραμμα 2



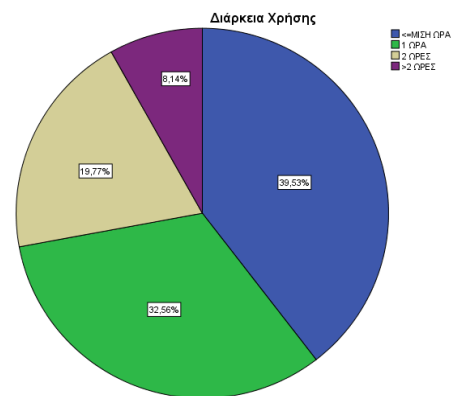
Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4



Διάγραμμα 5



Διάγραμμα 6

Διαγράμματα 1-6. Αρχικά περιγραφικά ευρήματα.

### Ανάλυση και κατηγοριοποίηση μεταβλητών & υπερμεταβλητών

Όπως αναφέρθηκε, για τις ανάγκες των στατιστικών αναλύσεων οι υπό διερεύνηση μεταβλητές της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες υπερμεταβλητών. Ακολούθως αναλύονται οι μεταβλητές με βάση τη συμπερίληψή τους στις ερωτήσεις και πώς αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε υπερμεταβλητές:

Η ακόλουθη ανάλυση αφορά τις Ερωτήσεις 7 έως 22 όπου εμπεριέχονται και οι μεταβλητές διάταξης 5-βάθμιας κλίμακας Likert οι οποίες αποτέλεσαν το βασικό μέρος του ερωτηματολογίου.

Υπερμεταβλητή 1. → ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ

Η συγκεκριμένη υπερμεταβλητή εμπεριέχει όλες τις μεταβλητές που ελέγχουν/μετρούν τον βαθμό που τα παιδιά υπολογίζουν, συμβουλεύονται, εμπιστεύονται τους ενήλικους του περιγύρου τους.

1. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης ένδειξης Εμπιστοσύνης σε γονείς.
2. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης ένδειξης Εμπιστοσύνης σε εκπαιδευτικούς.
3. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης ένδειξης Εμπιστοσύνης σε μεγαλύτερα αδέρφια.
4. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης ένδειξης Εμπιστοσύνης σε άλλα ενήλικα συγγενικά πρόσωπα (π.χ. θείους).

Οι παραπάνω μεταβλητές και η αντίστοιχη υπερμεταβλητή (EMΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ) στην οποία αυτές εμπεριέχονται ελέγχονται κατά τη στατιστική ανάλυση από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις παρακάτω ερωτήσεις:

7) Εάν κάποια επαφή στο chat room (δωμάτιο συνομιλίας) κάποιου διαδικτυακού παιχνιδιού (π.χ. lol, dota, fortnite) που παίζεις σε ενοχλεί ή σε εκφοβίζει ζητάς τη γνώμη ενός συνομήλικού σου που παίζετε και το ίδιο παιχνίδι και όχι των γονιών σου, του δασκάλου σου στις ΤΠΕ ή κάποιου άλλου γνωστού ενήλικα.

8) Σε μια αναζήτησή σου στο διαδίκτυο για κάποιο καινούριο παιχνίδι βρίσκεις ένα που αναφέρεται σε χρήστες «άνω των 18 ετών» και φαίνεται πραγματικά πολύ καλό. Επίσης έχεις ακούσει από φίλους και συνομήλικούς να μιλούν για το συγκεκριμένο παιχνίδι. Παρόλα αυτά αποφασίζεις να ρωτήσεις τους γονείς σου αν το θεωρούν κατάλληλο.

15) Έχεις κάνει εγγραφή σε μια ιστοσελίδα η οποία δεν σου ζητούσε εξ αρχής κανένα στοιχείο και χρησιμοποιείς ένα απλό ψευδώνυμο. Μέσα από τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα μπορείς να αναρτάς διάφορες πολυμεσικές δημιουργίες σου όπως καρτούν με ζωγραφιές σου κ.ά. (χρησιμοποιώντας φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, ηχεία, μικρόφωνο). Όταν πραγματοποιείται ένα διαγωνισμός από τη σελίδα αναδεικνύεται νικητής! Σου ζητείται από τους διαχειριστές της σελίδας να δώσεις το όνομα και τη διεύθυνσή σου μέσα στα επόμενα 15 λεπτά ώστε να σου αποστείλουν το έπαθλό σου που είναι ένα τάμπλετ. Το κάνεις χωρίς δεύτερη σκέψη (συμβουλή γονιού ή κάποιου άλλου ενήλικα) καθώς με την παραμικρή καθυστέρηση μπορεί να χάσεις το δώρο σου.

22) Όταν επισκέπτεσαι έναν φίλο/φίλη σου στο σπίτι του/της και χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή του/της για να «σερφάρετε» παρέα στο διαδίκτυο πόσο συχνά ακολουθείς τις συμβουλές και τις οδηγίες για ασφαλή πλοήγηση που σου έχουν δώσει οι γονείς ή ο δάσκαλος των ΤΠΕ του σχολείου σου;

## Υπερμεταβλητή 2. → ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_SPAM\_PHISHING

Η συγκεκριμένη υπερμεταβλητή εμπεριέχει όλες τις μεταβλητές που ελέγχουν/μετρούν τον βαθμό που τα παιδιά αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν τους κινδύνους που ελλοχεύουν μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων ψαρέματος και διαφημιστικών (phishing, spam) που κατακλύζουν τον παγκόσμιο ιστό σε κάθε πιθανή

δραστηριοποίησή τους σε αυτόν. Επίσης ελέγχεται και ο βαθμός στον οποίο αντιδρούν σωστά ώστε να προστατευθούν από τους εν λόγω κινδύνους.

1. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης μηνυμάτων spam.
2. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης μηνυμάτων phishing.
3. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης σωστής αντιμετώπισης των spam, phishing μηνυμάτων.

Οι παραπάνω μεταβλητές και η αντίστοιχη υπερμεταβλητή (ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_SPAM\_PHISHING) στην οποία αυτές εμπεριέχονται ελέγχονται κατά τη στατιστική ανάλυση από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις παρακάτω ερωτήσεις:

9) Όταν λαμβάνεις κάποιο ενοχλητικό e-mail (μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) το κάνεις προώθηση σε γνωστούς και φίλους ώστε να το δουν και εκείνοι και να σου πουν τη γνώμη τους.

10) Είσαι στην αγαπημένη ιστοσελίδα αγορών που χρησιμοποιούν οι γονείς σου και κοιτάζεις τα καινούρια αθλητικά που έχουν κυκλοφορήσει μόνο στο διαδίκτυο. Επιλέγοντας τη φωτογραφία για να τα δεις πιο καλά σου προτείνεται άλλη μια ιστοσελίδα που τα έχει στη μισή τιμή! Το θεωρείς μεγάλη ευκαιρία και δίνεις τα απαραίτητα στοιχεία (όνομα, τηλέφωνο, διεύθυνση, αρ. πιστωτικής κάρτας) ακριβώς όπως το κάνουν και οι γονείς σου.

13) Λαμβάνεις ένα e-mail(μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) που σου προτείνει ένα πρόγραμμα με το οποίο μπορείς να προστατεύσεις τον υπολογιστή σου και είναι εντελώς δωρεάν αρκεί να πατήσεις τον σύνδεσμο που σου υποδεικνύει. Ακολουθείς τις οδηγίες καθώς σου φαίνεται καλή ιδέα να προστατεύσεις με αυτόν τον τρόπο τον υπολογιστή σου.

14) Πόσο συχνά κατά την πλοήγησή σου στο διαδίκτυο και ενώ είτε αναζητάς πληροφορίες για κάποια εργασία είτε «σερφάρεις» χαλαρά, σου έχει εμφανιστεί κάποιο μήνυμα όπως : «είσαι ο 1000στός χρήστης που αναζητά αυτή τη σελίδα» ζητώντας σου να επιλέξεις «Πάτησε εδώ» για να δεις το δώρο σου και έχεις ακολουθήσει την οδηγία;

16) Κατά την πλοήγησή σου στο διαδίκτυο πόσο συχνά έχει συμβεί να δώσεις το όνομα ή το τηλέφωνό σου σε κάποια ιστοσελίδα που σου έχει ζητηθεί ώστε να σου επιτρέψει να συνεχίσεις να πλοηγείσαι σε αυτή ή να μπορέσεις να συμμετέχεις σε κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι που αυτή περιέχει;

### Υπερμεταβλητή 3. → ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ\_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ\_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συγκεκριμένη υπερμεταβλητή εμπεριέχει όλες τις μεταβλητές που ελέγχουν/μετρούν τον βαθμό που τα παιδιά αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν ποια είναι τα ευαίσθητα προσωπικά τους δεδομένα και ακολούθως κατά πόσο τα προστατεύουν κατά την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο.

1. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης προσωπικών δεδομένων.
2. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης προσωπικών δεδομένων τρίτων.
3. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης βαθμού προστασίας (μη αποκάλυψης) προσωπικών δεδομένων.

Οι παραπάνω μεταβλητές και η αντίστοιχη υπερμεταβλητή (ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ\_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ\_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ) στην οποία αυτές εμπεριέχονται ελέγχονται κατά τη στατιστική ανάλυση από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις παρακάτω ερωτήσεις:

11) Συνομιλείς σε ένα chat room (δωμάτιο συνομιλίας) ενός διαδικτυακού παιχνιδιού με κάποιον συνομήλικό σου με τον οποίο δεν έχετε συναντηθεί ποτέ από κοντά όμως παίζετε παρέα για αρκετό καιρό, έχεις δει και φωτογραφία του στο προφίλ του. Όταν λοιπόν κάποια στιγμή αντιμετωπίζεις πρόβλημα με τον λογαριασμό σου στη σελίδα εκείνος προτείνει να σε βοηθήσει, αλλά πρέπει να του δώσεις τους κωδικούς σου για να ελέγξει το πρόβλημα. Αισθάνεσαι ανακουφισμένος που βρήκες κάποιο φίλο να βοηθήσει και του στέλνεις τους κωδικούς.

18) Έχεις βγάλει κάποιες πολύ αστείες φωτογραφίες με τον/την κολλητό/κολλητή σου φίλο/φίλη, οπότε όταν ανακαλύπτεις μια ιστοσελίδα που ανακοινώνει πως η πιο αστεία φωτογραφία θα βραβευτεί τη στέλνεις χωρίς να του το αποκαλύψεις καθώς θεωρείς ότι θα είναι φοβερή έκπληξη και για τον/την φίλο/φίλη σου αν κερδίσετε.

19) Το χρώμα που σου αρέσει, το αγαπημένο σου τραγούδι, η ομάδα που υποστηρίζεις δεν αποτελούν ευαίσθητα προσωπικά σου δεδομένα οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα αν τα αποκαλύπτεις στο διαδίκτυο.

### Υπερμεταβλητή 4. → ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_ΚΙΝΔΥΝΟΥ\_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ

Η συγκεκριμένη υπερμεταβλητή εμπεριέχει όλες τις μεταβλητές που ελέγχουν/μετρούν τον βαθμό που τα παιδιά αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν

κάποιους επιπλέον κινδύνους που στους οποίους δύνανται να εκτεθούν κατά την πλοήγησή τους στο μέσο και σχετίζονται με: α) συνάντηση στον πραγματικό κόσμο με διαδικτυακό «άγνωστο» φίλο, β) έκθεση σε κίνδυνο μέσω του τρόπου προβολής εαυτού στο μέσο, γ) τον τρόπο χειρισμού και τις «οδηγίες συμμετοχής» σε διάφορες ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, δ) την έξυπνη χρήση του μέσου για αποφυγή κινδύνων.

1. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης κινδύνου που σχετίζεται με πιθανές γνωριμίες του παιδιού μέσω διαδικτύου.
2. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης κατανόησης του τρόπου προστασίας έναντι τρίτων.
3. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης των κινδύνων από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
4. Μεταβλητή ελέγχου/μέτρησης αναγνώρισης ευελιξίας και εξυπνάδας στον τρόπο χειρισμού του μέσου.

Οι παραπάνω μεταβλητές και η αντίστοιχη υπερμεταβλητή (ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ\_ΚΙΝΔΥΝΟΥ\_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ) στην οποία αυτές εμπεριέχονται ελέγχονται κατά τη στατιστική ανάλυση από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις παρακάτω ερωτήσεις:

12) Παίζεις και συνομιλείς σε κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι (lol, dota, fortnite) με κάποιον άλλο διαδικτυακό συμπαίκτη/συμπαίκτρια για διάστημα πάνω από έξι μήνες, κάποια στιγμή εκείνος/εκείνη σου ζητά να συναντηθείτε σε κάποιο γήπεδο της περιοχής για να παίξετε λίγο μπάλα (για τα αγόρια) ή να πάτε μια βόλτα στα μαγαζιά (για τα κορίτσια) και να γνωριστείτε από κοντά. Αυτή η ιδέα σου εξάπτει την περιέργεια ωστόσο σκέφτεσαι πως πρέπει να ζητήσεις τη γνώμη κάποιου ενήλικα για αυτή σου τη συνάντηση (γονιό, μεγαλύτερο αδερφό, δάσκαλο).

17) Γίνεσαι μέλος μιας ιστοσελίδας του ενδιαφέροντός σου που σου φαίνεται φοβερή. Το μόνο που σου ζητάει είναι να αναφέρεις ποια είναι τα χόμπι σου και οι καθημερινές σου συνήθειες, εν ολίγοις το πρόγραμμά σου στην καθημερινότητα. Αυτό, όπως η σελίδα αναφέρει, απαιτείται ώστε να έχουν μια στατιστική πληροφόρηση σχετικά με το προφίλ των χρηστών, οπότε αποφασίζεις να προχωρήσεις δίνοντας τις πληροφορίες που σου ζητήθηκαν.



20) Ανεβάζεις με τους γονείς σου μια φωτογραφία σου σε κάποια ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (τύπου facebook, twitter, instagram), ύστερα όμως από 2-3 μέρες λαμβάνεις κάποια σχόλια για αυτήν που δεν σου αρέσουν, διαγράφοντάς την είσαι πλέον ασφαλής καθώς δεν την έχει κανείς πια στο διαδίκτυο.

21) Οι κωδικοί που χρησιμοποιείς σε διάφορους λογαριασμούς σου στο διαδίκτυο είναι καλό να είναι απλοί και να μπορείς να τους μαντέψεις εύκολα (όνομα, ημ/νια γέννησης, το όνομα του σκύλου σου, κ.λ.π.) ώστε να τους θυμάσαι χωρίς να χρειάζεται να τους γράψεις κάπου.

Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε ότι, σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις της κλίμακας που αποτελούν την κάθε μια από τις υπερμεταβλητές οι μετρήσεις έχουν πραγματοποιηθεί μέσω της 5βάθμιας κλίμακας Likert.

### **Προ – παρέμβασης ανάλυση**

#### *Έλεγχος διαφοροποίησης δημογραφικών μεταβλητών για τις υπερμεταβλητές*

Συνεχίζοντας με την **προ-παρέμβασης ανάλυση** διερευνάται κατά πόσο διαφοροποιούνται εσωτερικά (επίπεδα) οι δημογραφικές μεταβλητές για τις τέσσερις υπερμεταβλητές όπως αυτές έχουν οριστεί για τις ανάγκες της ανάλυσης στο πρόγραμμα SPSS. Οι τέσσερις υπερμεταβλητές είναι οι εξής και η περιγραφική τους εικόνα φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 1).

<b>Descriptive Statistics</b>						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Π_ΕΜΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	86	1,2	4,0	<b>2,816</b>	,6546	,428
Π_ΑΝΑΓΝ_SPAM_PHISHING	86	1,8	5,0	<b>3,791</b>	,7620	,581
Π_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔΟΜ	86	1,7	5,0	<b>3,640</b>	,8311	,691
Π_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	86	1,5	5,0	<b>3,619</b>	,9289	,863
Valid N (listwise)	86					

*Πίνακας 1. Τα περιγραφικά μέτρα των υπερμεταβλητών για το σύνολο του δείγματος (ομάδα ελέγχου και πειραματική) προ παρέμβασης.*

Στη συνέχεια εκτελέστηκαν έλεγχοι υποθέσεων για ανίχνευση διαφορών των μέσων τιμών των υπερμεταβλητών στα επίπεδα των δημογραφικών μεταβλητών.

**Οι πίνακες των στατιστικών τεστ (t-test & anova) παρατίθενται στο Παράρτημα 3, πίνακες 1 έως 6 και γραφήματα 1 έως 6, ενώ ακολούθως σχολιάζονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα.**

Όσον αφορά τη δημογραφική ερώτηση του **αν χρησιμοποιεί κάποιος από τους γονείς σου υπολογιστή στην εργασία του** διαπιστώνεται οριακή διαφοροποίηση στην υπερμεταβλητή ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ ενώ επίσης σημειώνεται διαφοροποίηση και στην υπερμεταβλητή ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ\_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ\_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ. Για τις υπόλοιπες δύο υπερμεταβλητές (ΑΝΑΓΝΩΡΗΣΗ\_SPAM\_PHISHING και ΑΝΑΓΝΩΡΗΣΗ\_ΚΙΝΔΥΝΟΥ\_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ) δεν υπάρχουν ισχυρές στατιστικές ενδείξεις για διαφορές (βλ. Παράρτημα 3/ Πίνακας 1). Παρατηρείται λοιπόν ότι, τα παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν υπολογιστή στην εργασία τους τείνουν να έχουν στατιστικά υψηλότερο μέσο όρο εμπιστοσύνης προς γονείς και ενήλικες γενικότερα, ενώ αντίστοιχα μικρότερο στη βαθμολογία τους σε ό,τι σχετίζεται με τη διάθεση και την προβολή των προσωπικών τους δεδομένων στο διαδίκτυο που σημαίνει δηλαδή ότι αφηφούν και δίνουν τα προσωπικά τους δεδομένα εύκολα. Σχετικά με τη δημογραφική ερώτηση του πόση ώρα τα παιδιά κάνουν χρήση του διαδικτύου, η υπερμεταβλητή που παρουσιάζει διαφοροποίηση είναι η ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ παρατηρώντας ότι τα παιδιά που δραστηριοποιούνται λιγότερη ώρα στον υπολογιστή και κατ' επέκτασιν στο διαδίκτυο έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς τους γονείς (βλ. Παράρτημα 3/ Πίνακας 2). Όσον αφορά την ερώτηση που αναφέρεται στο μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο η υπερμεταβλητή που δείχνει να διαφοροποιείται είναι αυτή της ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ υποδηλώνοντας ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν περισσότερο τον υπολογιστή ως μέσο είναι αυτά που έχουν και περισσότερη εμπιστοσύνη προς γονείς και ενήλικες ενώ εκείνα που χρησιμοποιούν τάμπλετ ή κινητό τείνουν να έχουν εμφανώς λιγότερη (βλ. Παράρτημα 3/ Πίνακας 3). Αναφορικά δε με τη συχνότητα χρήσης τα παιδιά που χρησιμοποιούν καθημερινά το διαδίκτυο παρουσιάζουν μειωμένη εμπιστοσύνη προς τους γονείς ενώ εκείνα που πλοηγούνται δύο με τρεις φορές την εβδομάδα ή μόνο το σαββατοκύριακο έχουν υψηλότερο σκορ εμπιστοσύνης (βλ. Παράρτημα 3/ Πίνακας 4). Τέλος τα ευρήματα που σχετίζονται με **το φύλο** (αγόρια – κορίτσια)

διαφοροποιούνται για τις υπερμεταβλητές ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ & ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ\_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ\_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ προβάλλοντας ένα καλύτερο προφίλ τα κορίτσια έναντι των αγοριών ενώ για τις υπόλοιπες υπερμεταβλητές δεν διαπιστώνεται κάποια διαφοροποίηση (βλ. Παράρτημα 3/ Πίνακας 5).

### ***Μετά – παρέμβασης ανάλυση***

Συνεχίζοντας με τη μετά παρέμβασης ανάλυση των αποτελεσμάτων σημειώνουμε ότι, κατ' αρχήν δεν υπήρχαν απώλειες στον αριθμό των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν καθώς είχαμε ακριβώς τον ίδιο αριθμό στο πριν και το μετά παρέμβασης (86 ερωτηματολόγια πριν – 86 μετά). Επίσης κατά τη δεύτερη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, στην ερώτηση που αφορά τη χρήση υπολογιστή από τους γονείς στην εργασία τους (Ερώτηση 2) οι απαντήσεις των παιδιών είχαν μία συνέπεια σε σχέση με την πρώτη συμπλήρωση καθώς η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί μία «Σταθερή Ερώτηση», έτσι επιβεβαιώνεται η συνέπεια και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Ακολούθως το ίδιο συμβαίνει και με την ερώτηση που αναφέρεται στο μέσο που χρησιμοποιούν κατά προτίμηση τα παιδιά, δηλαδή υπολογιστή, τάμπλετ, κινητό (Ερώτηση 3) εφόσον οι απαντήσεις και σε αυτή την ερώτηση διακρίνονται από μία συνέπεια, δηλαδή είναι πανομοιότυπες κατά τη δεύτερη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με την πρώτη.

Με βάση τα παραπάνω στατιστικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι τα αποτελέσματα των σταθερών μεταβλητών δεν τροποποιήθηκαν κατά τη δεύτερη επαναληπτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στο μετά παρέμβασης στάδιο. Έτσι, ό,τι πληροφορία πήραμε από αυτές τις μεταβλητές αρχικά (προ παρέμβασης) στην έρευνα ίσχυε και μετά, δεν τροποποιήθηκαν τα αρχικά μας δεδομένα, δεν υπήρξε δηλαδή μεταβολή του δείγματός μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα λέγαμε ότι υπήρχε μια σταθερότητα και μία συνέπεια η οποία συνεπώς χαρακτηρίζει και την έρευνά μας.

Στην παρούσα έρευνα οι στατιστικές συγκρίσεις γίνονται ως προς τις μέσες τιμές. Αυτό μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε σύγκριση ανομοιογενών καταστάσεων (πριν και μετά) αλλά και εσωτερικών (Κλασσική - ΔΤΕ).

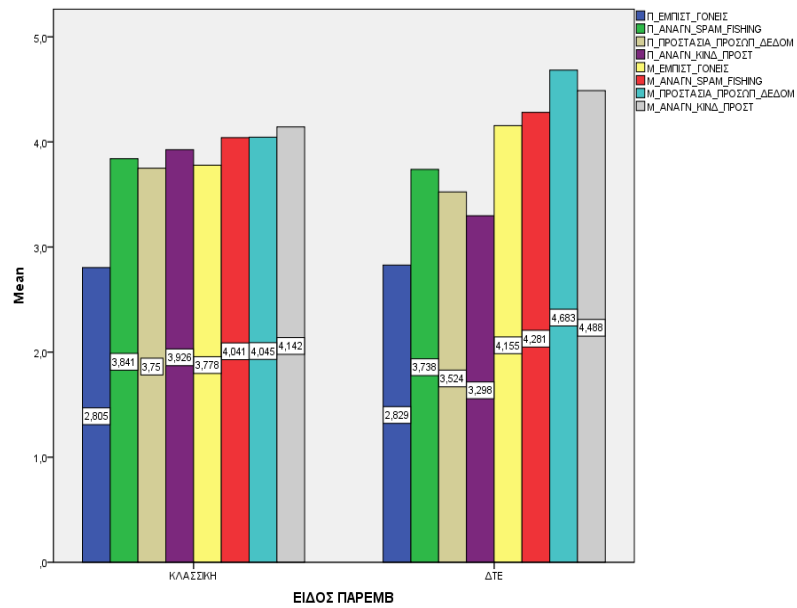
- Δείγμα 86 πριν 86 μετά
- 86 πριν με Κλασσική μετά(44)
- 86 πριν με ΔΤΕ μετά
- Κλασσική μετά με ΔΤΕ μετά

Τα γενικά εξαγόμενα αποτελέσματα κατά την επαναληπτική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (μετά παρέμβασης) και τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε σε αυτά έδειξαν ότι από κοινού ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα έδειξαν βελτίωση. Αρχικά, οπτικά παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές των υπερμεταβλητών μετά τις παρεμβάσεις βελτιώθηκαν (μεγαλύτερες μέσες τιμές αλλά και γενικά μεγαλύτερο άθροισμα). Στη συνέχεια αναλύοντας εις βάθος τα αποτελέσματα βλέπουμε κατά πόσο αυτό ισχύει και στατιστικά. Έτσι με την περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων, από τα ευρήματα που προκύπτουν παρατηρούμε ότι αυτό που έχει διαπιστωθεί από τη γενική εικόνα, η βελτίωση δηλαδή γενικά των δύο ομάδων (ελέγχου και πειραματικής) επιβεβαιώνεται αναλύοντας τα αποτελέσματα και εσωτερικά στις υποομάδες μεταβλητών δηλαδή ό,τι ισχύει γενικά ισχύει και εσωτερικά στις επιμέρους μεταβλητές (βλ. Πίνακα 2 & Διάγραμμα 7).

**Descriptive Statistics**

	N	Sum	Mean	Std. Deviation
M_ΕΜΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	86	340,8	3,962	,7559
Π_ΕΜΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	86	242,2	2,816	,6546
M_ΑΝΑΓΝ_ΣΡΑΜ_ΡΗΙΣΗΝΓ	86	357,6	4,158	,6385
Π_ΑΝΑΓΝ_ΣΡΑΜ_ΡΗΙΣΗΝΓ	86	326,0	3,791	,7620
M_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔ ΟΜ	86	374,7	4,357	,6663
Π_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔ ΟΜ	86	313,0	3,640	,8311
M_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	86	370,8	4,311	,7346
Π_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	86	311,3	3,619	,9289
Valid N (listwise)	86			

*Πίνακας 2. Οι μέσες τιμές των υπερμεταβλητών προ και μετά παρέμβασης για το σύνολο του δείγματος (ομάδα ελέγχου-κλασική και πειραματική-ΔΤΕ).*



Διάγραμμα 7. Αντίστοιχο ραβδόγραμμα απεικόνισης μέσων τιμών των υπερμεταβλητών προ και μετά παρέμβασης για το σύνολο του δείγματος (ομάδα ελέγχου - κλασσική και πειραματική - ΔΤΕ).

Ο στατιστικός έλεγχος που αναφέρθηκε γίνεται με t - test ζευγαριών (PairedSamplesTest) τα οποία αποτελούνται από τις ίδιες υπερμεταβλητές προ και μετά παρέμβασης (π.χ. ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ πριν, ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ μετά). Από αυτόν τον στατιστικό έλεγχο των ζευγαριών (t-test) προκύπτει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση περί ισότητας των μέσων τιμών (βλ. Πίνακα 3).

## Paired Samples Test

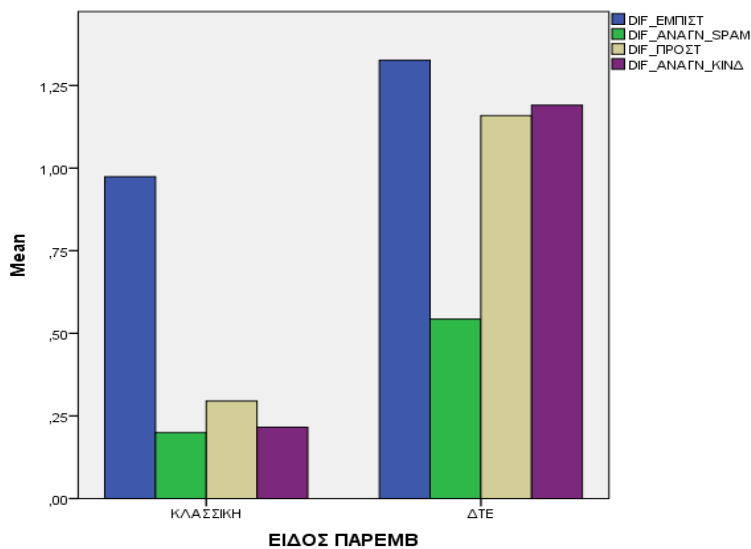
		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	M_EMΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ - Π_EMΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	1,1459	,4308	24,667	85	,000
Pair 2	M_ΑΝΑΓΝ_SPAM_FISHING - Π_ΑΝΑΓΝ_SPAM_FISHING	,3674	,4283	7,957	85	,000
Pair 3	M_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔΟΜ - Π_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔΟΜ	,7171	,7454	8,921	85	,000
Pair 4	M_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ - Π_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	,6919	,7609	8,432	85	,000

Πίνακας 3. T- test διαφορών των μέσων τιμών για τις υπερμεταβλητές προ και μετά παρέμβασης για το σύνολο του δείγματος.

Εν συνεχεία, δικαιώνοντας την αρχική πεποίθηση της ερευνήτριας, αποδεικνύεται ότι η πειραματική ομάδα έδειξε μεγαλύτερη βελτίωση παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις υπερμεταβλητές. Αναλύοντας περαιτέρω τα αποτελέσματά μας διενεργείται στατιστικός έλεγχος για να ανιχνευθεί κατά πόσο η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ενώ επισημαίνεται ότι, εμβαθύνοντας στις αναλύσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας λαμβάνουμε υπόψη την πραγματική βελτίωση που επήλθε, καθώς από τα τελικά αποτελέσματα των μέσων τιμών για τις δύο καταστάσεις (προ & μετά) αλλά και για τις δύο ομάδες παρεμβάσεων πήραμε τις διαφορές των μέσων τιμών οι οποίες αποτυπώνουν ποσοτικά τη ζητούμενη βελτίωση. Δηλαδή αφαιρώντας το σκορ πριν από το σκορ μετά παρατηρούμε πώς παρουσιάζεται η βελτίωση σε απόλυτους αριθμούς (βλ. Πίνακα 4 & Διάγραμμα 8).

		Descriptives			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
DIF_ΕΜΠΙΣΤ	ΚΛΑΣΣΙΚΗ	44	,974	,3047	,0459
	ΔΤΕ	42	1,326	,4715	,0728
	Total	86	1,146	,4308	,0465
DIF_ΑΝΑΓΝ_SPAM	ΚΛΑΣΣΙΚΗ	44	,200	,2957	,0446
	ΔΤΕ	42	,543	,4763	,0735
	Total	86	,367	,4283	,0462
DIF_ΠΡΟΣΤ	ΚΛΑΣΣΙΚΗ	44	,295	,3952	,0596
	ΔΤΕ	42	1,159	,7730	,1193
	Total	86	,717	,7454	,0804
DIF_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ	ΚΛΑΣΣΙΚΗ	44	,216	,3835	,0578
	ΔΤΕ	42	1,190	,7404	,1142
	Total	86	,692	,7609	,0820

Πίνακας 4. Οι μέσες τιμές των διαφορών των υπερμεταβλητών για κάθε ομάδα (ομάδα ελέγχου-κλασσική και πειραματική-ΔΤΕ).



Διάγραμμα 8. Αντίστοιχο ραβδόγραμμα απεικόνισης μέσω των τιμών των διαφορών των υπερμεταβλητών για κάθε ομάδα (ομάδα ελέγχου-κλασσική και πειραματική-ΔΤΕ).

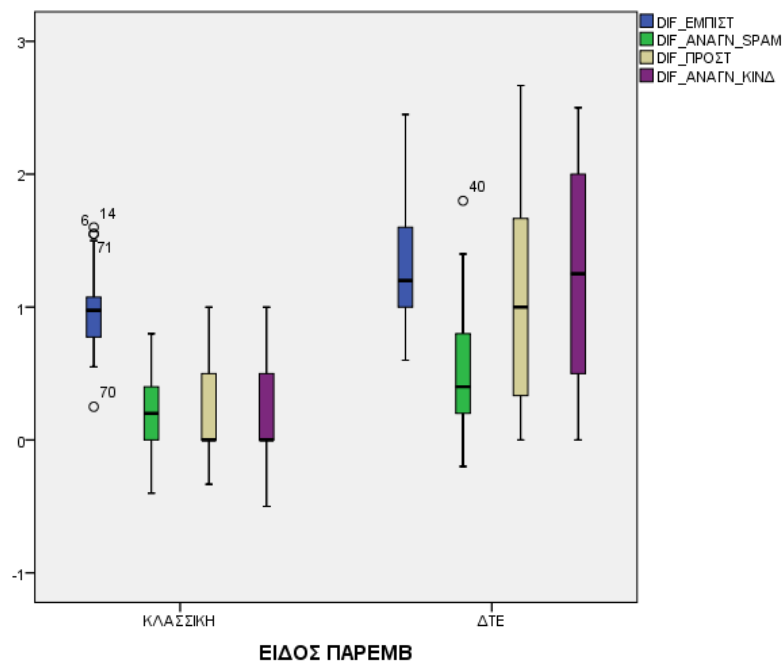
Έχοντας ως γνώμονα το γεγονός ότι, οι υπερμεταβλητές πριν την παρέμβαση δεν εκκίνησαν όλες από τα ίδια επίπεδα για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), οι διαφορές αυτές αποτυπώνουν πραγματικά τη σημαντικότερη βελτίωση της πειραματικής ομάδας (τιμές διαφορών άνω του 1 σε όλες τις περιπτώσεις έναντι πολύ μικρών βελτιώσεων στην ομάδα ελέγχου, με εξαίρεση μόνο την υπερμεταβλητή ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ\_ΕΝΗΛΙΚΕΣ\_ΓΟΝΕΙΣ στην οποία διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση 0,9). Στατιστικά λοιπόν εφαρμόζουμε έλεγχο ANOVA διαφορών (βελτιώσεων) για τις δύο παρεμβάσεις για να επιβεβαιώσουμε το περιγραφικό αποτέλεσμα (βλ. Πίνακα 5).

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DIF_ΕΜΠΙΣΤ	Between Groups	2,667	1	2,667	17,093	,000
	Within Groups	13,109	84	,156		
	Total	15,776	85			
DIF_ΑΝΑΓΝ_SPAM	Between Groups	2,526	1	2,526	16,243	,000
	Within Groups	13,063	84	,156		
	Total	15,589	85			
DIF_ΠΡΟΣΤ	Between Groups	16,014	1	16,014	43,098	,000
	Within Groups	31,212	84	,372		
	Total	47,226	85			
DIF_ΑΝΑΓΝ_KINΔ	Between Groups	20,409	1	20,409	59,527	,000
	Within Groups	28,800	84	,343		
	Total	49,209	85			

Πίνακας 5. Πίνακας ANOVA για την ανίχνευση διαφορών στις βελτιώσεις των υπερμεταβλητών για τις δύο ομάδες (ελέγχου & πειραματικής).

Όντως, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η υπόθεση ισότητας διαφορών (βελτίωσης) των υπερμεταβλητών στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Είναι σαφές ότι η ομάδα στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις μέσω της ΔΤΕ λοιπόν **βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά περισσότερο** από την ομάδα που διδάχθηκε το ίδιο διδακτικό αντικείμενο με τον κλασσικό τρόπο (βλ. Διάγραμμα 9).





Διάγραμμα 9. Θηκόγραμμα απεικόνισης των βελτιώσεων των υπερμεταβλητών για τις δύο ομάδες.

### 3.2. ~ Ποιοτικά αποτελέσματα

#### Ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης – Κριτικοί φίλοι

Επισημαίνεται ότι, κατά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας όπου ακολουθούνται συγκεκριμένες διαδικασίες κυρίως επεξηγηματικού χαρακτήρα, δεν υφίστανται κάποιοι πολύ συγκεκριμένοι τυπικοί κανόνες διενέργειας, επιχειρείται όμως η τήρηση ορισμένων στοιχειωδών κατευθύνσεων. Η ταυτόχρονη δε εξέλιξη στη διεξαγωγή της ποιοτικής ανάλυσης με τη συλλογή των προς επεξεργασία δεδομένων και την επεξήγηση αυτών, βοηθά στην ανάλυση της προκύπτουσας θεωρίας και εν συνεχεία στην ενίσχυση αυτής κατά τη συλλογή του υλικού ολοκληρώνοντας τη διαδικασία (Σαραφίδου, 2011).

Οι πληροφορίες που αναδύθηκαν από τη συλλογή των δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης, έδωσαν σημαντικές ερμηνείες σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά, μέσα από τη διαδικασία πραγματοποίησης των εν λόγω παρεμβάσεων κάνοντας χρήση τεχνικών της ΔΤΕ. Από την **παρατήρηση** του τρόπου που τα παιδιά λειτούργησαν και συμπεριφέρθηκαν

κατά τη διάρκεια των δράσεων της κάθε παρέμβασης δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια-εμπυχωτρία να επισημάνει προβληματικές συμπεριφορές, να αναδείξει τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων τα οποία έπρεπε να ενδυναμωθούν ώστε να επιτευχθούν οι πολυπόθητες αλλαγές στη συμπεριφορά και στον τρόπο σκέψης τους. Ως εκ τούτου μέσα από την αδιάλειπτη παρατήρησή της, η ερευνήτρια-εμπυχωτρία, διαμόρφωνε αναλόγως τη μία παρέμβαση μετά την άλλη ώστε με τη βοήθεια της αποκομιζόμενης εμπειρίας από την πρώτη παρέμβαση στη δεύτερη, από τη δεύτερη στην τρίτη κ.λ.π. να τις αναδιαμορφώνει αναλόγως εστιάζοντας στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας στόχου. Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι, η παραπάνω διαδικασία κρίθηκε ιδιαίτερα απαραίτητη στην παρούσα έρευνα, καθώς την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν δύο διαφορετικά τμήματα, ως εκ τούτου κάθε τμήμα έχοντας τη δική του δυναμική, τους δικούς του ξεχωριστούς χαρακτήρες συμμετεχόντων απαιτούσε τη δέουσα ευελιξία από την πλευρά της ερευνήτριας όσον αφορούσε τον σχεδιασμό και την αναδιαμόρφωση της κάθε παρέμβασης. Σε κάποια σημεία επισημάνθηκε ότι εκεί που η μία ομάδα μειονεκτούσε η άλλη αντίστοιχα πλεονεκτούσε και αντίστροφα, γεγονός που σήμαινε ότι απαιτούσε από την ερευνήτρια τον εναλλακτικό χειρισμό και σχεδιασμό που αφορούσε τα σημεία αυτά εντός των παρεμβάσεων από το ένα τμήμα της πειραματικής ομάδας στο άλλο. Η δημιουργία, η εξέλιξη, η αναδημιουργία και τέλος η ολοκλήρωση των εν λόγω παρεμβάσεων αποτέλεσε μία δυναμική διαδικασία η οποία από την αρχή έως το τέλος της ανέδυε δημιουργικούς προβληματισμούς στην ερευνήτρια-εμπυχωτρία.

Με την εφαρμογή της συμμετοχικής παρατήρησης από την πλευρά της ερευνήτριας αλλά και των κριτικών φίλων (εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και θεατρικής αγωγής) δόθηκε η δυνατότητα ώστε να καταγραφούν από την πρώτη παρέμβαση κλιμακωτά έως και την τελευταία, οι αλλαγές που επήλθαν στις αντιδράσεις, στον τρόπο σκέψης, στο ποσοστό συμμετοχής, στην αλληλεπίδραση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια διενέργειας του προγράμματος. Το γεγονός βέβαια ότι το πρόγραμμα διενεργείτο από ήδη γνωστά πρόσωπα για τα παιδιά, δάσκαλοί τους οι οποίοι ήταν ήδη γνώριμοι για αυτά και είχαν ήδη ανεπτυγμένη οικειότητα μαζί τους, βοήθησε στο ότι δεν απαιτήθηκε επιπλέον χρόνος για την εξοικείωση με την εμπυχωτρία και τους κριτικούς φίλους. Εκείνο, παρά ταύτα, που δεν ήταν γνώριμο στα παιδιά και τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ο τρόπος που εκτυλίχθηκε αυτό το διαφορετικό μάθημα από μία δασκάλα που ως τότε την είχαν συνηθίσει σε άλλους τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι συμπεριλάμβαναν κυρίως οπτικοακουστικά μέσα.

Σκιαγραφώντας το προφίλ των δύο τμημάτων που αποτέλεσαν την πειραματική μας ομάδα επισημαίνουμε ότι έχουμε να κάνουμε με δύο τμήματα όπου όλα τα παιδιά (ανά τμήμα πάντα) γνωρίζονται και υπάρχει οικειότητα μεταξύ τους. Παρόλα αυτά από την πρώτη κιόλας παρέμβαση που υλοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι δεν ένιωθαν όλα τα παιδιά εξίσου άνετα μεταξύ τους κατά την εξέλιξη των δράσεων της παρέμβασης. Αυτό αποτέλεσε και την πρώτη επισήμανση και αντίστοιχη υποσημείωση για την ερευνήτρια γεγονός που εξίσου διαπιστώθηκε και από την κριτική φίλη (εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής) για το τμήμα E2 σχολείου Α. Συγκεκριμένα η κριτική φίλη για τον μαθητή E2A16<sup>13</sup> επισήμανε ότι *«ήταν αρκετά ντροπαλός και συνεσταλμένος, αποφεύγοντας να πάρει πρωτοβουλίες αφήνοντας τους άλλους να τον επισκιάσουν»*. Η συγκεκριμένη παρατήρηση οδήγησε στην παρακολούθηση της εξέλιξης του συγκεκριμένου μαθητή στην πορεία του προγράμματος ώστε να διαπιστωθεί αν αυτή του η στάση τροποποιήθηκε σε κάποιο βαθμό στη συνέχεια και πράγματι τα συμπεράσματα εκ του αποτελέσματος έδειξαν ότι οδήγησαν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του συγκεκριμένου παιδιού. Στο προαναφερθέν συμπέρασμα καταλήξαμε καθώς μετά την 6<sup>η</sup> παρέμβαση ο μαθητής **E2A16** άρχισε να παίρνει τον λόγο συχνότερα κατά διάρκεια του αναστοχασμού και να συμμετέχει πιο ενεργά στις δραματοποιήσεις. Επιπροσθέτως, κατά τη διεξαγωγή της πρώτης κιόλας παρέμβασης επισημάνθηκαν οι ηγετικές τάσεις συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών, η πρόθεση για αυτοπροβολή και η διάθεση να «κλέβουν» τις εντυπώσεις έναντι των υπολοίπων και αντίστοιχα συμπεριφορές όπως του παιδιού που προαναφέρθηκε (E2A16) με περιορισμένη τόλμη και τάση για πρωτοβουλίες.

Παρά ταύτα η **1<sup>η</sup> παρέμβαση** κατά το πρώτο κιόλας στάδιο της προθέρμανσης ανέδειξε την οξυμένη παρατηρητικότητα των παιδιών και τη γλαφυρότητα που χαρακτήριζε τον τρόπο περιγραφής τους. Κατά την πρώτη δραματοποίηση που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν, αρχικά έδειχναν να έχουν ανάγκη από έντονη καθοδήγηση και συντονισμό, ιδιαίτερα στο τμήμα E2 του σχολείου Β. Με τη βοήθεια όμως της εμπυχωτριάς κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία και ιδιαίτερη πνοή εφευρετικότητας μέχρι και τη δημιουργία φράσης – σλόγκαν για το διαφημιστικό τους σποτ (*«Σερφάρω, κοιτάζω μα...δεν φαίνομαι!»*, *«Δικτυώνομαι χωρίς να Δικτυοπαγιδεύομαι»*, *«Όνομα; Τηλέφωνο; Διεύθυνση; Εσύ κι αν μου ζητάς Εγώ λέω STOP»*), ενώ κατά τη φάση του αναστοχασμού χρειάστηκε να γίνουν κάποιες

<sup>13</sup> Ο κάθε μαθητής κωδικοποιείται με βάση το τμήμα(E2) το σχολείο στο οποίο ανήκει(A) και τον αριθμό του στο ερωτηματολόγιο(16).

διευκρινίσεις γύρω από τα προσωπικά δεδομένα που δεν αναρτούμε στο διαδίκτυο δίχως να δίνουμε τη δέουσα προσοχή στο πού και το πώς. Τα παιδιά έθεσαν ερωτήματα για τα οποία πήραν απάντηση ουσιαστικά από τους ίδιους τους συμμαθητές τους ή τα απάντησαν οι ίδιοι μέσα από την κουβέντα που ακολούθησε (μέσω της μαιευτικής μεθόδου). - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1<sup>η</sup>

Η **2<sup>η</sup> παρέμβαση** αρχίζει ενεργοποιώντας την αίσθηση της αφής και της φαντασίας. Τα παιδιά μπαίνουν αρκετά γρήγορα στο πνεύμα της δράσης ενώ παρατηρείται κινητοποίηση και ξεμπλοκάρισμα των παιδιών που κατά την πρώτη παρέμβαση λειτουργούσαν πιο διστακτικά. Αξιοσημείωτο παράδειγμα η μαθήτρια **E2B11** η οποία δυσκολεύτηκε κατά τη συμμετοχή της στην προηγούμενη παρέμβαση δείχνει να παίρνει πρωτοβουλία στην άσκηση της προθέρμανσης περιγράφοντας πρώτη τι της θυμίζει η μπάλα που κρατά και σε τι θα ήθελε να τη μεταμορφώσει («*πάνινη κούκλα χρησιμοποιώντας τη μπάλα ως κεφάλι*». Στη συνέχεια, κατά τη δραματοποίηση που ακολουθεί, η κριτική φίλη παρατηρεί ότι τα παιδιά προβληματίζονται ιδιαίτερα (κυρίως τα κορίτσια) καθώς δείχνουν να επηρεάζονται πολύ από την ιστορία («*Η ιστορία της Αρετής*») θέτοντας τον εαυτό τους στη θέση της και αναρωτώμενα τι θα ήταν σωστό να κάνουν σε κάθε πιθανή εκδοχή της ιστορίας που δόθηκε. Εν τέλει τα παιδιά επέδειξαν ιδιαίτερα ώριμο και ορθολογικό τρόπο σκέψης, προτείνοντας ενδιαφέρουσες εκβάσεις της ιστορίας που τους ζητήθηκε να ολοκληρώσουν. Δύο ομάδες λειτούργησαν με χιουμοριστικό τρόπο, ενώ μόνο μία ομάδα εκ του συνόλου έδωσε μια κάπως απερίσκεπτη εκδοχή στην ιστορία, που τελικά όπως αποδείχθηκε, στη συζήτηση που ακολούθησε κατά το στάδιο του αναστοχασμού, έγινε μάλλον μεθοδευμένα καθώς τα μέλη της εν λόγω ομάδας είχαν κατανοήσει τις παγίδες της ιστορίας φάνηκε λοιπόν, ότι λειτούργησαν έτσι γιατί ήθελαν απλά να εντυπωσιάσουν. Να σημειωθεί εδώ ότι στη συγκεκριμένη ομάδα ανήκαν κάποια από τα παιδιά με ηγετική διάθεση και τάση για αυτοπροβολή που προαναφέραμε. Δεν ικανοποιήθηκαν όμως από τις κριτικές που έλαβαν από τους συμμαθητές τους γεγονός που τους έβαλε σε σκέψεις σε βαθμό που πρότειναν στην εμπυχώτρια να επαναλάβουν τη δραματοποίηση τροποποιώντας την ιστορία τους. - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 /ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2<sup>η</sup>

Η **3<sup>η</sup> παρέμβαση** περιλαμβάνει αρχικά (κατά την προθέρμανση) ένα παιχνίδι που αποσκοπεί στο να εμφυσήσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης αλλά και της ευθύνης στην ομάδα η οποία έχει αρχίσει να ανταποκρίνεται πλέον με μεγαλύτερη άνεση στις δράσεις που υλοποιούνται. Βέβαια στη δραματοποίηση που ακολούθησε, σε αυτή την

παρέμβαση τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν μια παραπάνω δυσκολία, καθώς ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την τεχνική της παντομίμας και ο αυτοσχεδιασμός έπρεπε να είναι άμεσος δίχως να έχει προηγηθεί οποιαδήποτε προετοιμασία. Παρά το γεγονός αυτό όμως και οι δυο ομάδες των δύο σχολείων κατάφεραν να εντυπωσιάσουν εμπυχώτρια και κριτικούς φίλους. Τα ίδια τα παιδιά δε, έδειξαν ενθουσιασμένα, ενώ μέσα από την εν λόγω δραματοποίηση έκλεψε τις εντυπώσεις ένα από τα ντροπαλά παιδιά της ομάδας (αγόρι E2A4). - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3<sup>η</sup>

Στην **4<sup>η</sup> παρέμβαση** με τις ασκήσεις προθέρμανσης ενεργοποιούμε για άλλη μια φορά την αίσθηση της αφής επιστρατεύοντας παράλληλα και τη φαντασία των συμμετεχόντων. Το παιχνίδι ενεργοποίησης που ακολουθεί ενθουσιάζει τα παιδιά ενώ παράλληλα δίνονται πληροφορίες γύρω από την απειλή των ιών (virus) στους υπολογιστές και πόσο σημαντικά είναι τα αντίστοιχα προγράμματα προστασίας (antivirus). Η δραματοποίηση που ακολουθεί και βασίζεται σε στοχευμένες φράσεις που δίνει η εμπυχώτρια ως εναρκτήριο ερέθισμα στις ομάδες, στοχοποιεί διάφορους κινδύνους του διαδικτυακού μέσου ώστε να κινητοποιήσει τις ομάδες ενεργοποιώντας τον προβληματισμό και την κριτική τους σκέψη. Από τις δραματοποιήσεις που ακολουθούν αναδεικνύονται πολλοί προβληματισμοί των παιδιών ενώ *«αρχίζει σιγά σιγά να διαφαίνεται ότι οι προηγούμενες παρεμβάσεις έχουν δουλέψει ιδιαιτέρως επικοδομητικά για τα παιδιά»*, όπως σχολιάζει η κριτική φίλη του προγράμματος με πραγματικό ενθουσιασμό. - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4<sup>η</sup>

Οι ασκήσεις προθέρμανσης κατά την **5<sup>η</sup> παρέμβαση** στοχεύουν αρχικά στην ενεργοποίηση της αίσθησης της ακοής καθώς καλούνται μέσω αυτής να εστιάσουν στο πώς αντιλαμβάνονται τον χώρο στον οποίο βρίσκονται επιστρατεύοντας ωστόσο τη δέουσα αυτοσυγκέντρωση που απαιτείται. Εξ αρχής η συγκεκριμένη άσκηση (η οποία απαιτούσε απόλυτη ησυχία) φάνηκε να αποτελεί μια πραγματική πρόκληση για την ερευνήτρια-εμπυχώτρια καθώς το εν λόγω εγχείρημα ήταν πραγματικά δύσκολο αν αναλογιστούμε την ηλικιακή ομάδα στην οποία εφαρμόζεται το παρόν πρόγραμμα. Πράγματι σε ένα βαθμό οι φόβοι της ερευνήτριας-εμπυχώτριας επιβεβαιώθηκαν στη μία εκ των δύο ομάδων (E2 Σχολείου Α) όπου και απαιτήθηκε να τροποποιηθεί λίγο η άσκηση (με ανοιχτά μάτια παρατήρησαν με μεγάλη προσοχή τον χώρο εστιάζοντας σε σημεία που παρατηρώντας κάτι που τους έκανε εντύπωση σχολίασαν επισημαίνοντας και μια πιθανή αλλαγή) ώστε να μη χαθεί ο έλεγχος. Στη δεύτερη ομάδα η εξέλιξη της άσκησης κύλησε αρκετά ομαλά. Η άσκηση που ακολούθησε,

(Το ζωντάνεμα του καρτούν) ενθουσίασε τα παιδιά όπως και τον κριτικό μας φίλο (Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής Σχολείου Β) ο οποίος επισήμανε ότι τη συγκεκριμένη άσκηση θα μπορούσε να τη χρησιμοποιήσει και στο μάθημα της φυσικής αγωγής ενώ κατά τη διάρκεια της άσκησης πρότεινε στην εμπυχώτρια και κάποιες πιθανές παραλλαγές αυτής. Η δραματοποίηση που ακολούθησε ανέδειξε μία δυσκολία για τη μία ομάδα εκ των δύο. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το ότι έπρεπε να *μονολογήσουν* αποκαλύπτοντας τα πιθανά συναισθήματα του ρόλου που είχαν αναλάβει να υποδυθούν και όχι να *πραγματοποιήσουν διάλογο*. Έτσι δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τι εννοούμε λέγοντας ότι «μπαίνουμε στη θέση του άλλου» (στον ρόλο εν προκειμένω) και πραγματοποιούμε έναν μονόλογο εξωτερικεύοντας της σκέψεις του ατόμου που υποδυόμαστε. Εν συνεχεία κατά την ολοκλήρωση της δράσης αποδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες και κατανόησαν τι έπρεπε κάνουν και το έφεραν εις πέρας με καταπληκτικούς μονολόγους ακόμα και τα παιδιά που κλήθηκαν να υποδυθούν τον προβληματισμένο γονιό (καθώς όπως είναι κατανοητό αυτό ήταν κάτι εντελώς έξω από τον εαυτό τους).

#### - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5<sup>η</sup>

Με τις ασκήσεις προθέρμανσης της **6<sup>ης</sup> παρέμβασης** ενεργοποιούμε τη φαντασία των συμμετεχόντων καλώντας τους να κλείσουν τα μάτια και να ταξιδέψουν όπου εκείνοι επιθυμούν. Οι ασκήσεις που ακολουθούν προσομοιάζουν την τεχνολογική φιλοσοφία της διασύνδεσης των ανθρώπων μέσω του διαδικτύου ενώ παράλληλα επισημαίνουν και τη δυνατότητα που τους δίνεται για δημοκρατικό και φιλελεύθερο χειρισμό του μέσου. Εν συνεχεία πραγματοποιείται μία σύντομη δράση κατά την οποία λαμβάνει χώρα κατά κάποιο τρόπο η μύηση των συμμετεχόντων στην εμπύχωση άψυχων αντικειμένων (μέρη του υπολογιστή). Στο σημείο αυτό η κριτική μας φίλη παρατηρεί «με πόσο ενθουσιασμό και ευχάριστη κωμική διάθεση τα παιδιά συμμετείχαν στη δράση». Ο διάδρομος συνείδησης που αποτέλεσε και τη βασική τεχνική που ακολουθήθηκε στο στάδιο της δραματοποίησης ανέδειξε το πόσο τα παιδιά έχουν πλέον αρχίσει να καθιστούν ξεκάθαρο στο μυαλό τους τι αποτελεί κίνδυνο για αυτά στο διαδίκτυο. - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6<sup>η</sup>

Η **7<sup>η</sup> παρέμβαση** εκκινεί με μία άσκηση παρατηρητικότητας για τους συμμετέχοντες στην οποία επίσης παροτρύνονται να εκφέρουν την άποψή τους για την αισθητική του χώρου της τάξης. Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις τους ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακές ενώ οι προτάσεις τους για αλλαγές αποτέλεσαν ένα δυναμικό

ένανσμα για πραγματικές αλλαγές στον χώρο. Στη συνέχεια της παρέμβασης η δράση που υλοποιείται προσομοιάζει τη φιλοσοφία αλληλεπίδρασης των ανθρώπων μέσω του διαδικτύου με έναν ιδιαίτερο τρόπο (προωθώντας τη θετική αλληλεπίδραση). Κατά τη δραματοποίηση που ακολουθεί η εμψυχώτρια αναλαμβάνει δράση μέσω της τεχνικής «Δάσκαλος σε Ρόλο» και με βάση τη σύμβαση «Άγγελοι και Διάβολοι» (Τσιάρας, 2004) τα παιδιά καθώς έχουν χωριστεί σε δύο ομάδες αναλαμβάνουν να κατευθύνουν προς τη δική τους οπτική (η κάθε ομάδα) το προβληματισμένο άτομο (εμψυχώτρια). Έτσι η εμψυχώτρια που έχει αναλάβει τον ρόλο του προβληματισμένου ατόμου απευθύνεται τότε στη μια ομάδα και τότε στην άλλη για συμβουλή. Καθώς το θέμα που προσέγγιζε η παραπάνω δράση αφορούσε τον διαδικτυακό εκφοβισμό και πως τα παιδιά πρέπει να λειτουργούν σε περίπτωση που πέσουν θύματα μιας τέτοιας κατάστασης ο χειρισμός απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή, για αυτόν ακριβώς τον λόγο και η εμψυχώτρια ανέλαβε ενεργό δράση. - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7<sup>η</sup>

Στην **8<sup>η</sup> παρέμβαση** δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα κατά τη διενέργεια της δεύτερης άσκησης προθέρμανσης («Χάκερ και Αστυνόμος της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος»), με τη βοήθειά της οποίας η εμψυχώτρια δράττει την ευκαιρία να ενημερώσει και να εξηγήσει στα παιδιά τον λόγο ύπαρξης και τις αρμοδιότητες της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Η δραματοποίηση που ακολουθεί στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας που έχει στη ζωή μας η προστασία των προσωπικών μας δεδομένων και ιδιαίτερα, πλέον στην ψηφιακή εποχή που ζούμε, εκείνα που χρησιμοποιούνται και αποθηκεύονται σε ψηφιακές συσκευές. Τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ δημιουργικά στην παραπάνω δράση πλάθοντας ενδιαφέρουσες διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας («Το χαμένο σακίδιο», βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8<sup>η</sup>) σχετικά με το ποιος, πώς, πού, τι και γιατί. Επίσης κατανόησαν την αναγκαιότητα χρήσης ισχυρών κωδικών για την προστασία των προσωπικών τους πληροφοριών και δεδομένων δίνοντας δικά τους παραδείγματα δημιουργώντας «έξυπνους» κωδικούς. Όσον αφορά την κύρια δράση στο στάδιο της δραματοποίησης η **9<sup>η</sup> παρέμβαση** αποτέλεσε συνέχεια της 8<sup>ης</sup> καθώς η δραστηριότητα που προηγήθηκε στο αντίστοιχο στάδιο έδειξε να έχει ακόμα θέματα να αγγίξει προβληματίζοντας βαθύτερα τους συμμετέχοντες οπότε και διευρύνθηκε από την ερευνήτρια σε δυο παρεμβάσεις. Στη φάση της προθέρμανσης όμως εδώ, η εμψυχώτρια επιδίωξε να ενισχύσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης στην ομάδα

(Άσκηση «Τυφλός και Καθοδηγητής»). Πράγματι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με έντονο ενθουσιασμό επιδιώκοντας να βρεθούν και στις δύο θέσεις (τυφλού και καθοδηγητή) και ενώ στην αρχή φοβούνταν να αφηθούν στην πορεία σιγά σιγά αυτό εξελίχθηκε με ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης. - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9<sup>η</sup>

Η δραματοποίηση που καλούνται να πραγματοποιήσουν σε ζευγάρια οι συμμετέχοντες στη **10<sup>η</sup> παρέμβαση** ενέχει έναν μικρό βαθμό δυσκολίας καθώς ο ένας εκ των δύο θα σκεφτεί το σενάριο και τον ρόλο που θα υποδυθεί δίχως να γνωστοποιήσει τίποτα από τα δυο στο ζευγάρι του πλην από τη στιγμή που θα ξεκινήσει η αλληλεπίδρασή τους στη σκηνή όπου θα πρέπει με τα πρώτα λόγια του να περάσει το μήνυμα στο ταίρι του ώστε να καταλάβει τον ρόλο που του αποδίδει<sup>14</sup>. Κατόπιν, με τον τίτλο «Αλήθειες και Ψέματα στο Διαδίκτυο» που δίνει ως έναυσμα έμπνευσης και καθοδήγησης η εμπυχωτρία οι συμμετέχοντες καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι με το πασίγνωστο ζήτημα της διαρροής “fake news” (ψευδών ειδήσεων) που κατακλύζουν τις διάφορες ιστοσελίδες του διαδικτύου. Έτσι τα παιδιά μέσω της συγκεκριμένης δράσης καθώς εφευρίσκουν πιθανά σενάρια ψευδών ειδήσεων παράλληλα προσπαθούν να εντυφήσουν στους τρόπους ανίχνευσης τέτοιου είδους ειδήσεων ώστε να μάθουν να τις αναγνωρίζουν και να προφυλάσσονται. Στη φάση του αναστοχασμού δε, η εμπυχωτρία άδραξε την ευκαιρία να εγκύψει στο φλέγον αυτό ζήτημα παραθέτοντας παραδείγματα άρθρων που εμπειρείχαν ψευδείς ειδήσεις επισημαίνοντας τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάζουμε για τη διερεύνηση της εγκυρότητας ή μη των εν λόγω άρθρων. Κατά την ολοκλήρωση της εν λόγω παρέμβασης ο κριτικός φίλος του σχολείου Β επισήμανε κάποιες θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά εκείνων των παιδιών που είχαν εντοπιστεί εξ αρχής κατά τις πρώτες παρεμβάσεις να διακατέχονται από ηγετικές τάσεις και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «παρατήρησα τα συγκεκριμένα παιδιά να ζητούν συμβουλές από εκείνα που στις πρώτες παρεμβάσεις τα είχαν παραγκωνίσει». - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10<sup>η</sup>

Η **11<sup>η</sup> παρέμβαση** περιλάμβανε μια εντελώς διαφορετική δράση καλώντας τους συμμετέχοντες να ανιχνεύσουν το ταλέντο τους στη μουσική και ιδιαίτερος στη μελοποίηση στίχων. Οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί καλούνται να μελοποιήσουν μία φράση που επέλεξαν (από τις προτεινόμενες) και κατόπιν μετασηματίστηκε από

<sup>14</sup> Άσκηση δραματοποίησης που αποκομήθηκε από τα δια ζώσης μαθήματα που παρακολούθησαμε στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών μας και συγκεκριμένα από το μάθημα του κ. Αστερίου Τσιάρα. Πραγματοποιήθηκε μόνο μια μικρή παραλλαγή, καθώς δόθηκε συγκεκριμένος τίτλος ως ερέθισμα, για τις ανάγκες καθοδήγησης των μαθητών.



το σύνολο των συμμετεχόντων, η καθεμία με διαφορετικό ύφος. Η πρώτη ομάδα με αστείο, η δεύτερη με μελαγχολικό, η τρίτη με βαθυστόχαστο σοβαρό ύφος, η τέταρτη με έντονο δυνατό θυμωμένο και να την ερμηνεύσουν ύστερα στο σύνολο προσθέτοντας εκφραστικότητα στο πρόσωπο τους ανάλογα με το ύφος του τραγουδιού τους και κίνηση όλου του σώματος. Εκ του αποτελέσματος, κατά την ολοκλήρωση της δράσης, φάνηκε ότι τα παιδιά πραγματικά χάρηκαν την όλη διαδικασία ενώ οι μελοποιήσεις που πραγματοποίησαν ενθουσίασαν και τους ίδιους καθώς εκδήλωσαν την πρόθεση να ηχογραφηθούν ώστε να τα κρατήσουν ως ενθύμιο της δραστηριότητας. Η κριτική φίλη στο σημείο αυτό σχολίασε *«το πόσο ελεύθερα, απαλλαγμένα από την αρχική συστολή τους λειτούργησαν όλα τα παιδιά και ακόμα περισσότερο εκείνα που εξ αρχής είχαν εντοπιστεί ως πιο συνεσταλμένα και ντροπαλά»*.- ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11<sup>η</sup>

Στη **12<sup>η</sup> παρέμβαση** που είναι και η τελευταία του παρόντος προγράμματος η εμπυχωτρία αναλαμβάνει ενεργό δράση μέσω της σύμβασης που θέτει τον *«Δάσκαλο σε Ρόλο»*. Υιοθετεί τον ρόλο του προσώπου που «ανακρίνεται» από τα μέλη της ομάδας καθήμενο στην «ανακριτική καρέκλα» υποδύοντας έναν ειδικό της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, στην τελευταία αυτή παρέμβαση του προγράμματος, να παραθέσουν ότι πιθανή απορία τους έχει δημιουργηθεί όλο αυτό το διάστημα γύρω από τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την ενασχόληση τους με το διαδικτυακό μέσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό να βοηθηθούν αν τους συμβεί οτιδήποτε χρήζει τη συμβουλή και την παρέμβαση εξειδικευμένων ατόμων. Οι ερωτήσεις τους περιλάμβαναν και θέματα της επικαιρότητας που τα παιδιά είχαν ακούσει στις ειδήσεις ή στο διαδίκτυο σχετικά με παιδιά που είχαν πέσει θύματα μέσω κάποιων μέσων κοινωνικής δικτύωσης (tik tok κ.ά.) καταδεικνύοντας πόσο μεγάλο είναι το ζήτημα των κινδύνων που ελλοχεύουν από το μέσο και πόσο τα παιδιά είναι προβληματισμένα πλέον από το γεγονός αυτό. Η συζήτηση επεκτάθηκε και κατά τη διάρκεια της φάσης του αναστοχασμού όπου και ολοκληρώθηκε. Τέλος, η εμπυχωτρία κάλεσε όλους τους συμμετέχοντες να παραθέσουν την άποψή τους, ένα συναίσθημα, έναν προβληματισμό ή μια επιθυμία σχετικά με τη συνολική εμπειρία τους στο πρόγραμμα. Ολοκληρώνοντας και την τελευταία αυτή παρέμβαση του προγράμματος παραθέτουμε την από κοινού **παρατήρηση κριτικής φίλης και ερευνήτριας** η οποία είναι η εξής: **«πόσο λείπει η θεατρική αγωγή από τα παιδιά**

των μεγάλων τάξεων του δημοτικού και πόσο έντονα αυτό αναδείχθηκε από τον τρόπο που τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα, από τα σχόλια και τα παράπονά τους (γιατί δεν έχουν στο πρόγραμμά τους πια το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής) και από την επιθυμία τους το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων να έχει συνέχεια». - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12<sup>η</sup>

### Τριγωνοποίηση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Με εφελτήριο την πεποίθηση ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι πολυσύνθετα και ερευνώντας τα πρέπει να συνυπολογίσει κανείς και να σταθμίσει πολλούς παράγοντες, προβάλλει σαφώς και εμφανώς η ανάγκη συνδυασμού και συνεργασίας διαφορετικών μεθόδων έρευνας για την όσο το δυνατό καλύτερη και αποτελεσματικότερη διερεύνηση των φαινομένων αυτών. Καθίσταται παράλογο να προσπαθούμε να απομονώσουμε ένα πρόβλημα που αφορά κάποιο κοινωνικό φαινόμενο σε ένα εργαστήριο ακολουθώντας μεθόδους που αποκλειστικά χρησιμοποιούνται στις θετικές επιστήμες (Ευαγγέλου, 2014). Συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους κατά την υλοποίηση και διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας επιδιώχθηκε η αλληλοσυμπλήρωση της μιας μεθόδου από την άλλη με χαρακτήρα διορθωτικό και διευκρινιστικό και με απώτερο σκοπό τη διεύρυνση της επιτυχούς κατάκτησης της αλήθειας κατά την ερμηνεία των εξαγομένων αποτελεσμάτων.

Παρά τη βασική δυσκολία που προκύπτει από το γεγονός ότι οι δύο μέθοδοι που συνδυάζονται είναι εντελώς διαφορετικές σε ό,τι αφορά τους κανόνες στους οποίους υπόκεινται και στις αρχές τις οποίες βασίζονται, εκ του αποτελέσματος διαπιστώνουμε ότι πράγματι η συνεργασία τους βοήθη στην πληρέστερη αποτύπωση των αποτελεσμάτων. Παρατηρείται λοιπόν ότι, τα αποτελέσματα εκ των ποσοτικών δεδομένων που αναλύθηκαν, ενισχύθηκαν εν συνεχεία κατά την ερμηνεία των ευρημάτων από τις αναλύσεις των ποιοτικού χαρακτήρα δεδομένων σε τέτοιο βαθμό ώστε δικαίωσαν την αρχική επιλογή της ερευνήτριας για τη χρήση της μεικτής αυτής μεθόδου.

### 3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Με την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας επισφραγίζεται για την ερευνήτρια και η παρθενική της παρουσία στον χώρο της έρευνας, ο οποίος, από την αποκομιζόμενη εμπειρία, αποδεικνύεται τόσο ενδιαφέρον όσο και δύσκολος. Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έχει ιδιαίτερο, πολυεπίπεδο ενδιαφέρον καθώς τα κοινωνικά φαινόμενα που τίθενται υπό διερεύνηση είναι πολλές φορές ιδιαίτερα και πολυσύνθετα.

Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε σε μια ηλικιακή ομάδα που ανήκει στο στάδιο της πρώτης εφηβικής ηλικίας, ένα σκαλοπάτι πριν τη μέση εφηβική η οποία αποτελεί και την ηλικία των πρώτων μεγάλων αμφισβητήσεων για τον άνθρωπο. Μέσα από την παρατήρηση των αντιδράσεων και της αλληλεπίδρασης των παιδιών προβλήθηκε έντονα αυτή τους η διάθεση για αμφισβήτηση ιδιαίτερα προς τους «σημαντικούς μεγάλους» του περίγυρού τους, γεγονός που επιβεβαίωσε και την ορθότητα ενός εκ των δευτερευόντων ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν εξ αρχής στην έρευνά μας. Θα λέγαμε λοιπόν πως αυτό το γεφύρωμα των σχέσεων μεταξύ «αμφισβητιών εφήβων» και «σημαντικών μεγάλων» που επιχειρήθηκε, μεταξύ άλλων μέσα από την εν λόγω παρεμβατική έρευνα δράσης, «ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη που προβάλλεται να απευθύνονται ενίοτε στους μεγαλύτερους που τα περιβάλλουν (γονείς και εκπαιδευτικούς) ώστε να αντιμετωπίσουν με ασφάλεια τους εν δυνάμει κινδύνους του διαδικτυακού μέσου» (ερευνητικό ερώτημα), αποτέλεσε μια δύσκολη πρόκληση και εν τέλει εγχείρημα για την ερευνήτρια.

Όσον αφορά το καθαρά πρακτικό μέρος της έρευνας συσχετιζόμενο με τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ο σημαντικότερος περιορισμός αφορούσε τον χρόνο. Τα 45' λεπτά της ώρας που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια αποδείχθηκαν πολύ οριακός χρόνος για την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων ιδιαίτερα κατά την υλοποίηση των πρώτων τεσσάρων οι οποίες όπως φάνηκε μέσα από την παρατήρηση αποτέλεσαν και την περίοδο προσαρμογής των παιδιών στο διαδραματιζόμενο γεγονός. Τα παιδιά των τάξεων Ε' και ΣΤ' δημοτικού δεν έχουν πια επαφή με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής καθώς το εν λόγω μάθημα, διδάσκεται ως την Δ' τάξη με βάση το ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα. Η παραπάνω ισχύουσα κατάσταση θα λέγαμε πως αποτελεί κατασταλτικό παράγοντα για την άνθιση οποιουδήποτε είδους συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής και κάποιου άλλου

εκπαιδευτικού που διδάσκει διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο στις προαναφερθείσες τάξεις καθώς είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί ο απαραίτητος κοινός χρόνος και για τις δυο πλευρές δίχως πίεση και αμοιβαίες θυσίες εντός του διαθέσιμου ωραρίου. Το γεγονός ότι στην έρευνά μας υπήρχε παρουσία εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής ως κριτική φίλη οφείλεται στην καλή της διάθεση, στο υψηλό αίσθημα συναδελφικότητας, στην αγάπη που τρέφει για αυτό που κάνει και στην αστείρευτη διάθεσή της για προσφορά βοήθειας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 ~ Αποτελέσματα - Συζήτηση Ευρημάτων**

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας των στατιστικών αναλύσεων και της επεξεργασίας των ευρημάτων που συλλέχθηκαν κατά την έρευνά μας και έπειτα από την επιτυχημένη διεξαγωγή όλων των προγραμματισμένων παρεμβάσεων και στις δυο πειραματικές ομάδες που συμμετείχαν θεωρούμε πως με βεβαιότητα πια η αρχική ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώνεται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό δηλώνοντας αν μη τι άλλο ότι ο βασικός μας στόχος επετεύχθη.

Οι μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα εστίασης για την έρευνά μας (τα δύο τμήματα της Ε' τάξης) και διδάχθηκαν για την ασφαλή πλοήγησή τους στο διαδίκτυο μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, έδειξαν μέσα από τα αποτελέσματα των μεικτών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα ότι, κατανόησαν και εμπέδωσαν έννοιες που πριν την παρέμβαση, όπως προκύπτει, πολύ επιφανειακά είχαν μερικώς κατανοήσει. Συνειδητοποίησαν πόσο σημαντική είναι η διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων στο διαδίκτυο, ενώ ξεκαθάρισε σημαντικά για αυτά το τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στα προσωπικά δεδομένα, τα δικά μας και των άλλων, τα οποία επίσης σεβόμαστε και διαφυλάσσουμε εξίσου με την ίδια υπευθυνότητα και σοβαρότητα. Μέσα από τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας κατανόησαν πως «ό,τι λάμπει στο διαδίκτυο δεν είναι χρυσός», καθώς έμαθαν να λειτουργούν ως «προβληματισμένοι» χρήστες του μέσου, να κρατούν τα ενδιαφέροντα, να μαθαίνουν από το διαδίκτυο, και να αναγνωρίζουν τις πιθανές επιρροές χειραγώγησης που επιδιώκονται πολλές φορές από τις διάφορες ιστοσελίδες αμφιβόλου αξιοπιστίας περιεχομένου. Μπαίνοντας στη θέση τότε του θύματος και τότε του θύτη μέσα από παιχνίδια ρόλων σε σενάρια κλοπής προσωπικών δεδομένων μέσα από διάφορες

ιστοσελίδες όπως, διαδικτυακών παιχνιδιών, κοινωνικής δικτύωσης, διαφημίσεων κ.ά., καλλιέργησαν έναν περισσότερο ενσυναισθητικό τρόπο κατανόησης αυτών των καταστάσεων. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορες τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, μέσω των οποίων τους δόθηκε η ευκαιρία με την ανάληψη διάφορων ρόλων, (παντομίμας, παιχνιδιών ρόλων, αυτοσχεδιασμών κ.ά.) να αξιοποιήσουν ο καθένας κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο του το οποίο πιθανόν ως εκείνη τη στιγμή της παρέμβασης να μην είχε καν ανακαλύψει. Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα έδειξαν να ενεργοποιούνται ουσιαστικά ενισχύοντας την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργούν ως έξυπνοι διαδραστικοί χρήστες του μέσου σεβόμενοι παράλληλα τα δικαιώματα και τα προσωπικά δεδομένα των άλλων χρηστών. Οχυρώθηκαν με γνώσεις, μαθαίνοντας τρόπους να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις «κακοτοπιές» στις οποίες μπορεί να βρεθούν κατά την πλοήγησή τους στον παγκόσμιο ιστό εμποδώνοντας ωστόσο το πόσο σημαντικό εργαλείο μπορεί να αναδειχθεί με τον σωστό τρόπο χρήσης. Τέλος έδειξαν, σε ικανοποιητικό βαθμό, να κατανοούν τη σοβαρότητα ορισμένων κινδύνων που μπορεί να προκύψουν κατά την πλοήγησή τους και την αλληλεπίδρασή τους στο εν λόγω μέσο και την επιτακτική ανάγκη που προβάλλεται να απευθύνονται ενίοτε στους ενήλικες του περιγύρου τους για καθοδήγηση και προστασία. Βέβαια σε αυτό το τελευταίο ζήτημα απαιτείται να γίνει σοβαρή προσπάθεια και από την πλευρά των «σημαντικών μεγάλων» του περιγύρου των παιδιών και ιδίως των γονέων καθώς εκείνοι πρώτοι ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή σε αυτά.

#### 4.2 ~ Προτάσεις Περαιτέρω Διερεύνησης

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 4 του 1<sup>ου</sup> κεφαλαίου της παρούσας έρευνας, ένα από τα καίριας σημασίας ζητήματα που αναδύονται από τη λανθασμένη και άνευ μέτρου χρήση του διαδικτύου αφορούν τη σωματική και ψυχική υγεία του χρήστη. Τέτοια θέματα προκύπτουν από την **πολύωρη ενασχόληση** μπροστά στις οθόνες στην οποία υποβάλλονται οι χρήστες και αφορούν α) **προβλήματα όρασης**, β) **έκθεση σε ακτινοβολία**, γ) **μυοσκελετικά προβλήματα**, δ) **παχυσαρκία**, και ε) **εθισμό**. Παρά το γεγονός ότι όλα τα παραπάνω επίσης απορρέουν από τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι χρήστες το επίμαχο μέσο, καθώς χρήζουν εξειδικευμένης παρεμβατικής δράσης που να τα αφορά αποκλειστικά, με διαφοροποιημένο

πρόγραμμα παρεμβάσεων και τροποποιημένα πιο εστιασμένα σε αυτά τα ζητήματα εργαλεία μέτρησης, δεν τέθηκαν υπό διερεύνηση σε αυτήν εδώ την έρευνα. Για τους προαναφερθέντες αυτούς λόγους η διερεύνησή τους παρατίθεται ως πρόταση ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο μιας νέας αυτόνομης παρεμβατικής έρευνας – δράσης.

## Επίλογος

Ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται το έργο του ως λειτούργημα και έχει έντονο το αίσθημα της ευθύνης που εναποθέεται στους ώμους του όντας αρωγός μεταλαμπάδευσης αξιών, καλλιέργειας πνεύματος και νου, οφείλει να διατηρεί ανήσυχο πνεύμα, να πειραματίζεται γύρω από τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ώστε να εμπλουτίζει και να εξελίσει τις διδακτικές του δεξιότητες βελτιώνοντας έτσι τη διδακτική του ικανότητα (Καψάλης & Βρεττός, 2002). Οι αποκρυσταλλωμένες στάσεις και οι παγιωποιημένες απόψεις δεν έχουν χώρο ύπαρξης σε μια διαρκώς εξελισσόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός καλείται πολλές φορές να επιδείξει μια περισσότερο εύκαμπτη και εξελίξιμη συμπεριφορά ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει κάθε φορά είτε στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται και αλληλεπιδρά είτε στους διάφορους εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έχοντας ως γνώμονα όλα τα παραπάνω ενστερνιζόμαστε την ακόλουθη άποψη που υποστηρίζει ότι: *«Αξίζει να ξεφύγουμε από τον φόβο του “λάθους” και το άγχος της υπερπροσπάθειας να κάνουμε τους μαθητές μας μια σειρά από πανομοιότυπα, “σωστά” και “άψογα” γρανάζια μιας απρόσωπης εκπαιδευτικής δομής. Ας ρισκάρουμε νέες καινοτόμες προσεγγίσεις, μέσα από τις οποίες θα προσεγγίσουμε τη διδακτέα ύλη. Ας δείξουμε στα παιδιά τη χαρά της συμμετοχής και της παρέμβασης, στο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που ζουν, μέσα από την ανάληψη ρόλων που τα ίδια επιλέγουν για να εκφραστούν»* (Σωτήρχου, κ.ά., 2010:11).

Τα εργαλεία που προσφέρονται μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα δίνουν στον εκπαιδευτικό το «μαγικό ραβδάκι» που όλοι μας πολλές φορές έχουμε αναζητήσει ως εκπαιδευτικοί όταν δυσκολευόμαστε είτε για να κρατήσουμε ζωνφόρο το ενδιαφέρον των μαθητών στο διδασκόμενο αντικείμενο, είτε ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να εντυπώσουν σε έννοιες που καμιά φορά με τον παραδοσιακό τρόπο δείχνει

αδύνατο να επιτευχθεί. Επιπροσθέτως, κάπου εδώ αξίζει να επισημανθεί η άποψη του John Dewey και πόσο αυτή διαχρονικά πια συνάδει με όσα προστάζουν οι διδαχές μέσω της ΔΤΕ, ο οποίος δίνει έμφαση στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης τα οποία όμως χαρακτηρίζονται από πνεύμα συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητών και όχι από στυγνή υπαγόρευση, εξελισσόμενα με τη συνεισφορά της εμπειρίας όλων των εμπλεκομένων μέσω αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών (Χατζηγεωργίου, 2000).

Τέλος, ας θυμηθούμε την πεφωτισμένη αλήθεια που προβάλλει από τη θεωρία των ρόλων του Moreno, κατά την οποία η κοινωνία εκλαμβάνεται όπως από τον Shakespeare ως μια μεγάλη σκηνή, όπου ο καθένας από εμάς παίζει διάφορους ρόλους ως «ηθοποιός» της πραγματικής του ζωής. Ρόλοι οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (ενσυνείδητα ή ασυνείδητα) συνδέονται με το «παιχνίδι» των εντυπώσεων που παίζουν οι άνθρωποι στις καθημερινές τους συναναστροφές (Goffman, 1961).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> «Το δραματικό παιχνίδι οφείλει να θεμελιώνεται πάνω στην απροκαταληψία γιατί προορίζεται να διεγείρει υπέρτατα και να φωτίσει την ανθρώπινη έκφραση. Επίσης, το κυρίαρχο υλικό του δραματικού παιχνιδιού είναι η ανθρώπινη παρουσία να εκτίθεται, ν' απογυμνώνεται σθεναρά μέσα από τις χειρονομίες, τις λέξεις, τους ήχους, τις ρωγμές, τις εικόνες, τις σιωπές, τις σκέψεις, το σώμα, τους άρρητους τόπους της. Το δραματικό παιχνίδι όπως ακριβώς και το θέατρο, δεν δύναται να είναι μονήρες διότι δεν υφάινεται στην απουσία και στην αφαίρεση, δεν εκπονεύεται στη μοναξιά. Η πολυτίμητη ύλη του δραματικού παιχνιδιού είναι ο άνθρωπος κι οι ανέμελες απρόσμενες δυναμικές του έτσι που στις ευεργετικές διεργασίες θεάτρου ο ίδιος ο άνθρωπος αποτελεί το υλικό της δημιουργίας για τον εαυτόν του. Με μοναδικό όπλο τη βούλησή του για κοινωνία, να την προσδοκεί κι όχι να την ανασύρει βίαια, το παιδί δίχως στείρες επιφάσεις, κι απέλπιδες, στημένες προδιαθέσεις ορμά στο δραματικό παιχνίδι για να συναντήσει τη δύναμη της αμφισβήτησης, δύναμη ταυτόσημη με το ταλέντο». (Καραμήτρου, 2004:90-91)

## Βιβλιογραφία

---

### Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. 48 *Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαφόπουλος, Μ. (2013). *Πως θα Ζήσω με το Διαδίκτυο; Πλαίσιο Συμβίωσης για Γονείς, Δασκάλους και κάθε Χρήστη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brubacher, J.S. (1983). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί*. (Διεύθυνση & Συντονισμός Ζ. Σατώ, Μετάφραση: Κ. Κίτσος). Αθήνα: Γλάρος.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική – Κοινωνική – Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουλτίδης, Χ. (2015). *Τα Παιδιά στο Διαδίκτυο: Προφυλάξτε τα Παιδιά σας από τους Κινδύνους του Διαδικτύου*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ελένη, Ε., & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2007). *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ευαγγέλου, Ε., (2014). Η Χρήση της Μεθοδολογικής Τριγωνοποίησης στην Έρευνα της Ποιοτικής Ζωής των Ψυχικά Πασχόντων που Ζουν στην Κοινότητα. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, (2)9. Ανάκτηση στις 20/12/2020 από: [http://dialogos.teiath.gr/bitstream/11400/6246/1/Euaggelou\\_35.pdf](http://dialogos.teiath.gr/bitstream/11400/6246/1/Euaggelou_35.pdf)
- Ζάχαρης, Δ. (2002). *Από την Ψυχολογία στη Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ), ΕΜΠ. Ανάκτηση στις 20/9/2020 από:



[https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένου Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Μάσκες της Ψυχής: Εικαστικά και Θέατρο στη Θεραπεία*. (Επιμέλεια: Νιζέττα Αναγνωστοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία: Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας*. (Επιμέλεια: Στέλιος Κρασσανάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη – Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κατερέλος, Ι., & Παπαδόπουλος, Π. (2009). *Οι Έφηβοι και το Internet: Ασφαλής και Δημιουργική Χρήση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων - Καστανιώτη Α.Ε.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Καψάλης, Α., & Βρεττός, Γ. (2002). *Μικροδιδασκαλία και Άσκηση Διδακτικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρουκ, Π. (2003). *Ανάμεσα σε Δύο Σιωπές*. (Επιμέλεια: Ν. Μόφιτ). Αθήνα: Κόαν.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. Άρθρο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (Μετάφραση: Α. Βαρβεριδής). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. (Επιμέλεια: Σ. Σαμαρτζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσο, Π. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Ν. (1995). *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία και στο Ψυχόγραμμα*. Αθήνα: Δανά.
- Σεξτού, Π. (2005). *Θεατρο – παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία: Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους, και παιδαγωγούς – εμπνευστές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schott – Billmann, F. (1998). *Όταν ο Χορός Θεραπεύει*. (Επιμέλεια: Κ. Μαρούσου). Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ., & Φλώρος, Γ. (2015). *Σερφάροντας με (Αν)ασφάλεια – Εθισμός στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Καθημερινές Εκδόσεις Α.Ε.
- Σφακιανάκης, Μ., & Αθανασίου, Β. (2017). *Γονείς, Παιδί και Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ψυχογίος.
- Σωτήρχου, Φ., Κονδυλίδου, Α., Κακουδάκη, Γ., & Λενούδια, Μ. (2010). *Διαδρομές Βιωματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τζουμάκα-Μπακούλα, Χ., Σαμαρά, Β., Τσίτσικα, Α., & Κορμάς, Γ. (2012). *Διαδίκτυο και Εφηβεία*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης – Broken Hill Publishers LTD.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων: SPSS, Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Ζητή.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φίλιας, Β. (1995). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*. (Επιμέλεια: Μ. Καϊλα). Αθήνα: Ατραπός.

## Ξενόγλωσση

- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman.
- Cook, C. (1917). *The Play Way*. London: Heinemann.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal: McGill-Queens University Press.
- D’Haenens, L. & Tsaliki, L. (2013). Risk versus Harm: Children’s Coping Profiles. In B. O’Neill, E. Staksrud, & S. McLaughlin (Eds.), *Promoting a safer internet for children: European policy debates and challenges* (pp. 247-262). Göteborg: Nordicom.
- Davis, D. (2005). *Edward Bond and the Dramatic Child: Edward Bond’s Plays for Young People*. London: Trentham Books.
- Elam, K. (1991). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Methuen.
- Evreinov, N. (1927). *The Theatre in Life*. New York: Harrap.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton.
- Fleming, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton.
- Geertz, C. (1993). *Local Knowledge*. New York: Fontana.
- Goffman, E. (1961). *Encounters*. Indianapolis: Bobbs Merrill.
- Groos, K. (1976). *The Play of Man: Teasing and Love-Play*. New York: Arno Press.
- Heathcote, D. (1989). *Collected Writings on Education and Drama*. (Edition: Liz Johnson and Cecily O’Neill). London: Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lepore, S.J. & Sesco, B. (1994). Distorting Children’s Reports and Interpretations of Events through Suggestion. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 108-120.
- Lomax, P. (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the Vision through Action Research*. London and New York: Routledge.
- McMahon, L. (2002). *The Handbook of Play Therapy*. London: Bruner Routledge.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: MacMillan.

- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005) *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University Press.
- Somers, J. (1995). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. New York: D. Appleton & Co.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. New York: Humanities Press.

## Ιστότοποι

<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5840/Tzioli.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Πρόσβαση: 25/10/2020]

<https://www.iefimerida.gr/news/318627/sfakianakis-diadiktyo-einai-fos-kanei-ton-kosmo-kalytero> [Πρόσβαση: 20/10/2020]

<http://www.cyberbullying.ca/> [Πρόσβαση: 13/12/2020]

<http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/themata-asfaleias-tou-diadiktuou-gia-paidia-kai-efibous/#.X9iCP9gzZPY> [Πρόσβαση: 2/12/2020]

<https://el.wikipedia.org/wiki/> [Πρόσβαση: 15/12/2020]

<https://www.lexico.com/definition/spam> [Πρόσβαση: 15/12/2020]

<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5840/Tzioli.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Πρόσβαση: 10/4/2020]

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Ερωτηματολόγιο

1) Επέλεξε το φύλο στο οποίο ανήκεις.

Αγόρι      Κορίτσι  
     

2) Χρησιμοποιεί κάποιος από τους γονείς σου υπολογιστή στην εργασία του;

ΝΑΙ      ΟΧΙ  
     

3) Χρησιμοποιείς κάποια από τις παρακάτω ψηφιακές συσκευές κατά την πλοήγησή σου στο διαδίκτυο όταν βρίσκεσαι στο σπίτι; Αν ναι ποια προτιμάς περισσότερο;

Ηλεκτρονικό Υπολογιστή      Τάμπλετ      Κινητό      Τίποτα  
                 

4) Από πού συνδέεσαι συνήθως στο διαδίκτυο;

Το σπίτι σου      Το σχολείο      Eifi ή wifi spot      Σπίτι φίλου      Άλλο  
                       

5) Πόσο συχνά πλοηγείσαι στο διαδίκτυο;

Καθημερινά      2 ή 3 φορές την εβδομάδα      Μόνο Σαββατοκύριακο  
           

3 ή 4 φορές τον μήνα      Σπάνια  
     

6) Συνήθως πόσος είναι ο χρόνος που αξιοποιείς "σερφάροντας" στο διαδίκτυο ή παίζοντας κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι;

Λιγότερο από μισή ώρα      Περίπου μισή ώρα      1 ώρα      2 ώρες      Πάνω από 2 ώρες

7) Εάν κάποια επαφή στο chat room(δωμάτιο συνομιλίας) κάποιου διαδικτυακού παιχνιδιού (π.χ. lol, dota, fortnite) που παίζεις σε ενοχλεί ή σε εκφοβίζει ζητάς τη γνώμη ενός συνομήλικού σου που παίζετε και το ίδιο παιχνίδι και όχι των γονιών σου, του δασκάλου σου στις ΤΠΕ ή κάποιου άλλου γνωστού ενήλικα.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

8) Σε μια αναζήτησή σου στο διαδίκτυο για κάποιο καινούριο παιχνίδι βρίσκεις ένα που αναφέρεται σε χρήστες «άνω των 18 ετών» και φαίνεται πραγματικά πολύ καλό. Επίσης έχεις ακούσει από φίλους και συνομήλικούς να μιλούν για το συγκεκριμένο παιχνίδι. Παρόλα αυτά αποφασίζεις να ρωτήσεις τους γονείς σου αν το θεωρούν κατάλληλο.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

9) Όταν λαμβάνεις κάποιο ενοχλητικό e-mail (μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) το κάνεις προώθηση σε γνωστούς και φίλους ώστε να το δουν και εκείνοι και να σου πουν τη γνώμη τους.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

10) Είσαι στην αγαπημένη **ιστοσελίδα αγορών που χρησιμοποιούν οι γονείς σου** και κοιτάζεις τα καινούρια αθλητικά που έχουν κυκλοφορήσει μόνο στο διαδίκτυο. Επιλέγοντας τη φωτογραφία για να τα δεις πιο καλά σου προτείνεται **άλλη μια ιστοσελίδα που τα έχει στη μισή τιμή!** Το θεωρείς μεγάλη ευκαιρία και δίνεις τα απαραίτητα στοιχεία (όνομα, τηλέφωνο, διεύθυνση, αρ. πιστωτικής κάρτας) ακριβώς όπως το κάνουν και οι γονείς σου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

11) Συνομιλείς σε ένα chat room(δωμάτιο συνομιλίας) ενός διαδικτυακού παιχνιδιού με κάποιον συνομήλικό σου με τον οποίο δεν έχετε συναντηθεί ποτέ από κοντά όμως παίζετε παρέα για αρκετό καιρό, έχεις δει και φωτογραφία του στο προφίλ του. Όταν λοιπόν κάποια στιγμή αντιμετωπίζεις πρόβλημα με τον λογαριασμό σου στη σελίδα εκείνος προτείνει να σε βοηθήσει, απλά πρέπει να του δώσεις τους κωδικούς σου για να ελέγξει το πρόβλημα. Αισθάνεσαι ανακουφισμένος που βρήκες κάποιο φίλο να βοηθήσει και του στέλνεις τους κωδικούς.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

- 12) Παίζεις και συνομιλείς σε κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι (lol, dota, fortnite) με κάποιον άλλο διαδικτυακό συμπαίκτη/συμπαίκτρια για διάστημα πάνω από έξι μήνες, κάποια στιγμή εκείνος/εκείνη σου ζητά να συναντηθείτε σε κάποιο γήπεδο της περιοχής για να παίξετε λίγο μπάλα(για τα αγόρια) ή να πάτε μια βόλτα στα μαγαζιά(για τα κορίτσια) και να γνωριστείτε από κοντά. Αυτή η ιδέα σου εξάπτει την περιέργεια ωστόσο σκέφτεσαι πως πρέπει να ζητήσεις τη γνώμη κάποιου ενήλικα για αυτή σου τη συνάντηση (γονιό, μεγαλύτερο αδερφό, δάσκαλο).

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

- 13) Λαμβάνεις ένα e-mail(μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) που σου προτείνει ένα πρόγραμμα με το οποίο μπορείς να προστατεύσεις τον υπολογιστή σου και είναι εντελώς δωρεάν αρκεί να πατήσεις τον σύνδεσμο που σου υποδεικνύει. Ακολουθείς τις οδηγίες καθώς σου φαίνεται καλή ιδέα να προστατεύσεις με αυτόν τον τρόπο τον υπολογιστή σου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

- 14) Πόσο συχνά κατά την πλοήγησή σου στο διαδίκτυο και ενώ είτε αναζητάς πληροφορίες για κάποια εργασία είτε "σερφάρεις" χαλαρά, σου έχει εμφανιστεί κάποιο μήνυμα όπως : «είσαι ο 1000στός χρήστης που αναζητά αυτή τη σελίδα» ζητώντας σου να επιλέξεις " **Πάτησε εδώ** " για να δεις το δώρο σου **και έχεις ακολουθήσει την οδηγία;**

1. Πολλές φορές 2. 2-3 φορές 3. Δεν θυμάμαι 4. 1 φορά 5. Ποτέ

- 15) Έχεις κάνει εγγραφή σε μια ιστοσελίδα η οποία δεν σου ζητούσε εξ αρχής κανένα στοιχείο και χρησιμοποιείς ένα απλό ψευδώνυμο. Μέσα από τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα μπορείς να αναρτάς διάφορες πολυμεσικές δημιουργίες σου όπως καρτούν με ζωγραφιές σου κ.α. (χρησιμοποιώντας φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, ηχεία, μικρόφωνο). Όταν πραγματοποιείται ένα διαγωνισμός από τη σελίδα αναδεικνύεται νικητής! Σου ζητείται από τους διαχειριστές της σελίδας να δώσεις το όνομα και τη διεύθυνσή σου μέσα στα επόμενα 15 λεπτά ώστε να σου αποστείλουν το έπαθλό σου που είναι ένα τάμπλετ. Το κάνεις χωρίς δεύτερη σκέψη (συμβουλή γονιού ή κάποιου άλλου ενήλικα) καθώς με την παραμικρή καθυστέρηση μπορεί να χάσεις το δώρο σου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Λίγο 3. Ουδέτερη Γνώμη 4. Συμφωνώ λίγο 5. Συμφωνώ Απόλυτα

16) Κατά την πλοήγησή σου στο διαδίκτυο πόσο συχνά έχει συμβεί να δώσεις το όνομα ή το τηλέφωνό σου σε κάποια ιστοσελίδα που σου έχει ζητηθεί ώστε να σου επιτρέψει να συνεχίσεις να πλοηγείσαι σε αυτή ή να μπορέσεις να συμμετέχεις σε κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι που αυτή περιέχει;

1. Πολλές φορές  2. 2-3 φορές  3. Δεν θυμάμαι  4. 1 φορά  5. Ποτέ

17) Γίνεσαι μέλος μιας ιστοσελίδας του ενδιαφέροντός σου που σου φαίνεται φοβερή. Το μόνο που σου ζητάει είναι να αναφέρεις ποια είναι τα χόμπι σου και οι καθημερινές σου συνήθειες, εν ολίγοις το πρόγραμμά σου στην καθημερινότητα. Αυτό, όπως η σελίδα αναφέρει, απαιτείται ώστε να έχουν μια στατιστική πληροφόρηση σχετικά με το προφίλ των χρηστών, οπότε αποφασίζεις να προχωρήσεις δίνοντας τις πληροφορίες που σου ζητήθηκαν.

1. Διαφωνώ Απόλυτα  2. Διαφωνώ Λίγο  3. Ουδέτερη Γνώμη  4. Συμφωνώ λίγο  5. Συμφωνώ Απόλυτα

18) Έχεις βγάλει κάποιες πολύ αστείες φωτογραφίες με τον/την κολλητό/κολλητή σου φίλο/φίλη, οπότε όταν ανακαλύπτεις μια ιστοσελίδα που ανακοινώνει πως η πιο αστεία φωτογραφία θα βραβευτεί τη στέλνεις χωρίς να του το αποκαλύψεις καθώς θεωρείς ότι θα είναι φοβερή έκπληξη και για τον/την φίλο/φίλη σου αν κερδίσετε.

1. Διαφωνώ Απόλυτα  2. Διαφωνώ Λίγο  3. Ουδέτερη Γνώμη  4. Συμφωνώ λίγο  5. Συμφωνώ Απόλυτα

19) Το χρώμα που σου αρέσει, το αγαπημένο σου τραγούδι, η ομάδα που υποστηρίζεις δεν αποτελούν ευαίσθητα προσωπικά σου δεδομένα οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα αν τα αποκαλύπτεις στο διαδίκτυο.

1. Διαφωνώ Απόλυτα  2. Διαφωνώ Λίγο  3. Ουδέτερη Γνώμη  4. Συμφωνώ λίγο  5. Συμφωνώ Απόλυτα



20) Ανεβάζεις με τους γονείς σου μια φωτογραφία σου σε κάποια ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (τύπου facebook, twitter, Instagram), ύστερα όμως από 2-3 μέρες λαμβάνεις κάποια σχόλια για αυτή που δεν σου αρέσουν, διαγράφοντάς την είσαι πλέον ασφαλής καθώς δεν την έχει κανείς πια στο διαδίκτυο.

1. Διαφωνώ Απόλυτα   2. Διαφωνώ Λίγο   3. Ουδέτερη Γνώμη   4. Συμφωνώ λίγο   5. Συμφωνώ Απόλυτα

21) Οι κωδικοί που χρησιμοποιείς σε διάφορους λογαριασμούς σου στο διαδίκτυο είναι καλό να είναι απλοί και να μπορείς να τους μαντέψεις εύκολα (όνομα, ημ/νια γέννησης, το όνομα του σκύλου σου, κ.λ.π.) ώστε να τους θυμάσαι χωρίς να χρειάζεται να τους γράψεις κάπου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα   2. Διαφωνώ Λίγο   3. Ουδέτερη Γνώμη   4. Συμφωνώ λίγο   5. Συμφωνώ Απόλυτα

22) Όταν επισκέπτεσαι έναν φίλο/φίλη σου στο σπίτι του/της και χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή του/της για να "σερφάρετε" παρέα στο διαδίκτυο πόσο συχνά ακολουθείς τις συμβουλές και τις οδηγίες για ασφαλή πλοήγηση που σου έχουν δώσει οι γονείς ή ο δάσκαλος των ΤΠΕ του σχολείου σου;

1. Ποτέ                      2. Σπάνια                      3. Δεν θυμάμαι                      4. Σχεδόν πάντα                      5. Πάντα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Παρεμβάσεις

*Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται σε όλες τις παρεμβάσεις του προγράμματος είναι εμπνευσμένες από το Βιβλίο του Νίκου Γκόβα «Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο» (Γκόβας, 2002) και από τα δια ζώσης μαθήματα που παρακολούθησαμε κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού αυτού Προγράμματος.*

#### Παρέμβαση 1<sup>η</sup>

«Σσσ... κρατώ μυστικά.. από το διαδίκτυο»

##### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να σταθούν δημιουργώντας έναν κύκλο. Κατόπιν, κάνοντας την αρχή ο εμπυχωτής, όλοι καλούνται ένας ένας να πουν το όνομά τους συνδυάζοντας με κάθε συλλαβή και μια κίνηση κάποιου μέλους του σώματος τους. Μετά από κάθε συμμετέχοντα όλη η ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα του και μιμείται ακριβώς τις κινήσεις που εκείνος έκανε. Στη συνέχεια ζητείται από την ομάδα να διατηρήσει τον κύκλο αλλά σε καθιστή θέση πια ενώ δίνεται η οδηγία να κλείσουν όλοι τα μάτια τους και να προσπαθήσουν να θυμηθούν ακριβώς τη διαδρομή που κάνουν το πρωί ερχόμενοι στο σχολείο (ποιους δρόμους περνούν, ποια γνωστά κτίρια, σε πόσα φανάρια σταματούν, μπαίνουν σε αυτοκίνητο, συναντούν συγκεκριμένους ανθρώπους, περνούν από τον φούρνο κτλ.) και ένας ένας διατηρώντας κλειστά τα μάτια να την περιγράψει.

##### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Μετά από το παραπάνω παιχνίδι τα παιδιά υπό μουσική υπόκρουση κινούνται ελεύθερα στον χώρο, κάνοντας διάφορους βηματισμούς, ενώ με την παύση της καλούνται ανά δύο να ενώσουν δείκτες και να σχηματίσουν ζευγάρια.

Η επόμενη δράση πορεύεται πάνω στην τεχνική “γλύπτη - γλυπτού” μόνο που στην περίπτωση μας έχουμε “τον προγραμματιστή και το ρομπότ”.

Τέλος τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες ανά 4-5 άτομα και δημιουργούν ένα διαφημιστικό σποτ που απευθύνεται σε παιδιά και αναδεικνύει ποια είναι τα λεγόμενα “ευαίσθητα προσωπικά μας δεδομένα” που δεν κοινοποιούμε στο διαδίκτυο. Τέλος καλούνται να παρουσιάσουν τη διαφήμισή τους πραγματοποιώντας μια σύντομη δραματοποίηση και να επινοήσουν μία φράση σλόγκαν σχετική με το θέμα τους.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση αναστοχασμός και ο ένας μετά τον άλλο ρίχνουμε ένα συναίσθημα στον κύκλο που έχουμε σχηματίσει σχετικό με την εμπειρία που προηγήθηκε ενώ συζητούνται αναλυτικά τα στοιχεία στα οποία προσδίδουμε τον χαρακτηρισμό “προσωπικά δεδομένα”.

### Παρέμβαση 2<sup>η</sup>

«Η ιστορία της Αρετής»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Ο δάσκαλος - εμπυχωτής αφού καθοδηγήσει τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο το ένα πλάι στο άλλο ορίζει τον πρώτο του κύκλου και μοιράζει από μία μπάλα ξεκινώντας από αυτόν. Οι μπάλες, οι οποίες ήταν διαφορετικές σε υλικό και υφή (υφασμάτινη μαλακιά, πλαστική σκληρή, από σφουγγάρι, από βαμβάκι, από αλουμινοχαρτο, από πλαστικό αγκαθωτή, μεταλλική σκληρή, λεία πλαστική κ.α.), αφού μοιράστηκαν σε όλα τα παιδιά, το καθένα με σειρά έλεγε το όνομά του και μια αίσθηση που του προκαλούσε η μπάλα που κρατούσε ή τι του θύμιζε αυτή η αίσθηση και αν μπορούσε να τη χρησιμοποιήσει σαν αφετηρία για μια κατασκευή τι θα δημιουργούσε (άλλο πράγμα, ζώο, φρούτο ή ανάμνηση).

Μετά το πέρας της παραπάνω δραστηριότητας ο δάσκαλος - εμπυχωτής υπό μουσική υπόκρουση καλεί τα παιδιά να σηκωθούν και να περιπλανηθούν ανέμελα στον χώρο ενώ οι μπάλες εξακολουθούν να βρίσκονται στα χέρια των παιδιών. Με

την παύση της μουσικής, δίνεται η οδηγία ώστε, όλοι παγώνουν κρατώντας με τέτοιο τρόπο τη μπάλα τους ώστε της προσδίδουν μία ιδιότητα (προσώπου, ζώου ή άλλου αντικειμένου). Όταν η εμψυχώτρια αγγίζει το κάθε παιδί εκείνο αποκαλύπτει την ιδιότητα της μπάλας του. Η παραπάνω δράση ολοκληρώνεται με ενδιάμεσες παύσεις όπου τα παιδιά κινούνται στον χώρο ακούγοντας τη μουσική και κάνοντας χορευτικές φιγούρες μαζί με τη μπάλα τους. Τέλος σχηματίζοντας κύκλο όλοι στην ομάδα πετούν μέσα σε αυτόν τις μπάλες τους και ένα συναίσθημα που τους εκφράζει τη δεδομένη στιγμή.

#### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Ο εμψυχωτής με τη βοήθεια ενός κρουστού οργάνου(τυμπάνου) καλεί τα παιδιά με ένα χτύπημα να κάνουν μια κίνηση με το κεφάλι τους, με δυο χτυπήματα να προσθέσουν και μια κίνηση με τα χέρια τους ενώ με το τρίτο χτύπημα κινούν και τα πόδια τους κάνοντας έναν αυτοσχέδιο συντονισμό και των τριών κινήσεων. Ακολουθεί ένας γρήγορος τυμπανισμός από τον εμψυχωτή και με την παύση αυτού οι ομάδα καλείται ενώνοντας αγκώνες να σχηματίσει ισάριθμες υποομάδες.

Στην κάθε ομάδα μοιράζεται ένα κείμενο, μια ιστορία (ίδια σε όλες τις ομάδες) η οποία όμως δεν είναι ολοκληρωμένη. Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν την ιστορία και καθεμιά από τις ομάδες θα πρέπει να συνεχίσει την ιστορία δίνοντας τη δική της εκδοχή για την ολοκλήρωσή της. Αφού γράψουν το υπόλοιπο της ιστορίας βάζοντας την κρίση και τη φαντασία τους ολοκληρώνουν τη δράση με τη δραματοποίησή αυτής φτιάχνοντας το σκηνικό τους διαλόγους τους και μοιράζοντας τους ρόλους στα μέλη της ομάδας.

#### «Η ιστορία της Αρετής»

Κάποτε κάπου σε μια μεγάλη πόλη ζούσε με την οικογένειά της η Αρετή. Η Αρετή ήταν 11 χρονών και πήγαινε στην Ε΄ τάξη του δημοτικού. Ήταν ένα πολύ ντροπαλό κορίτσι που έκανε δύσκολα φίλιες καθώς δεν ένιωθε πολύ άνετα όταν μιλούσε με άλλα παιδιά. Ήθελε αρκετό χρόνο για να εξοικειωθεί. Οι γονείς της εργαζόνταν πολλές ώρες και έλλειπαν αρκετά από το σπίτι ενώ ο μεγαλύτερος αδερφός της όταν δεν είχε μάθημα στο Πανεπιστήμιο σερφάριζε με τις ώρες στο διαδίκτυο... Τον άκουγε να μιλά με φίλους στο skype, τον έβλεπε να ανταλλάσσει μηνύματα στο facebook και να παίζει διάφορα διαδικτυακά παιχνίδια. Της είχε μάθει

μάλιστα και εκείνης αρκετά πράγματα σχετικά με το πώς να βλέπει βίντεο και να ακούει τραγούδια στο youtube και την είχε καθοδηγήσει πώς να κάνει δικό της προφίλ στο facebook παρότι δεν επιτρεπόταν ακόμα στην ηλικία της. Έτσι έμπαινε αρκετά συχνά στο facebook. Είχε κάνει αρκετούς «διαδικτυακούς φίλους» καθώς είχε στείλει κάποια αιτήματα φιλίας σε φίλες και φίλους του αδερφού της. Της είχαν στείλει και είχε δεχτεί και αρκετά αιτήματα από φίλους αυτών των φίλων που ούτε καν τους γνώριζε στην πραγματικότητα..

Ένας όμως από αυτούς που όπως της είχε πει ήταν 14 χρονών της έστειλε αρκετά μηνύματα καθημερινά και συνομιλούσαν συχνά μέσω μηνυμάτων, της έκανε like σε βίντεο και τραγούδια που ανέβαζε και αυτό του το ενδιαφέρον την έκανε να νιώθει πολύ καλά καθώς εκτός διαδικτύου στην καθημερινότητά της κανείς δεν της έδινε τόση σημασία...

Έτσι όταν μια μέρα της πρότεινε....

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός με εστίαση στις εκδοχές που δόθηκαν από τις ομάδες για τη συνέχεια της ιστορίας της δραματοποίησης (ποια θεωρούν πιο πιθανή εκδοχή, ποια πιο σωστή, τι θα έκαναν οι ίδιοι αν τους συνέβαινε) και ο ένας μετά τον άλλο παραθέτουν τις απόψεις τους.

### Παρέμβαση 3<sup>η</sup>

«Μίλα μου... χωρίς λόγια»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η ομάδα στέκεται με κυκλική διάταξη σε όρθια στάση όπου λαμβάνει χώρα ένα παιχνίδι τύπου "φρουτοσαλάτας" ή "να αλλάξουν θέση οι/τα...." μόνο που αντί για φρούτα χρησιμοποιούμε μέρη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη, κεντρική μονάδα).

Ακολουθεί ένα παιχνίδι που στόχο έχει να εμφυσήσει με διασκεδαστικό τρόπο το αίσθημα της εμπιστοσύνης στην ομάδα. Το παιχνίδι βασίζεται στην τεχνική της σαρανταποδαρούσας όπου όλοι πιάνονται ο ένας πίσω από τον άλλο έχοντας κλειστά

μάτια με καθοδηγητή και μόνο βλέπων άτομο τον πρώτο. Η μικρή παρέμβαση στην περίπτωση μας είναι ότι ο πρώτος, υποτίθεται ότι οδηγεί τους υπολοίπους στο σκοτάδι όπου υποτίθεται πως ούτε εκείνος βλέπει αλλά κατέχει το μοναδικό GPS που υπάρχει γι' αυτό και η ομάδα πρέπει να τον εμπιστευτεί. Η θέση του πρώτου εναλλάσσεται διαδοχικά ώστε να βιώσουν και οι υπόλοιποι πως είναι να είσαι καθοδηγητής και την ευθύνη που έχεις για την ασφάλεια της ομάδας σου.

## B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να καθίσει λίγο κάτω οκλαδόν, να κλείσει για ένα λεπτό τα μάτια και να συγκεντρωθεί στη μουσική που ήδη πλαισιώνει τον χώρο. Κατόπιν αφού ανοίξουν όλοι τα μάτια τους δίνεται η οδηγία να σηκωθούν όρθιοι αλλά όχι όλοι μαζί. Να παρατηρούν ο ένας τον άλλο και δίχως να μιλούν ενεργοποιώντας και παρατηρώντας τη γλώσσα του σώματός τους να σηκώνονται δίχως να υπάρξει μεταξύ τους ταυτόχρονη κίνηση. Η παραπάνω δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλοι είναι πλέον όρθιοι και με την παύση της μουσικής ενώνουν γόνατα και σχηματίζουν ισάριθμες υποομάδες.

Οι ομάδες που έχουν πλέον δημιουργηθεί καλούνται να πραγματοποιήσουν ένα δρώμενο παντομίμας με μόνη καθοδήγηση τα μισά μέλη της κάθε ομάδας να καθίσουν μπροστά σε έναν κλειστό υπολογιστή μιμούμενα ότι δραστηριοποιούνται σε αυτόν και τα υπόλοιπα να αλληλεπιδράσουν μαζί τους (ανά ζεύγη) μαντεύοντας αρχικά τι κάνουν οι καθιστοί (παίζουν κάποιο διαδικτυακό παιχνίδι, αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, συνομιλούν με κάποιο φίλο κ.λ.π.) υιοθετώντας αυτομάτως έναν ρόλο (δάσκαλος – μαθητής, γονέας – παιδί, αδέρφια μεταξύ τους, φίλοι) ώστε να ξεκινήσει ένας διάλογος μέσω παντομίμας.

## Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Η παρέμβαση κλείνει με συζήτηση γύρω από τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, τι συναισθήματα ξύπνησαν από αυτές και πόσο δυσκολεύτηκαν ή όχι με τη δράση που απαιτούσε διάδραση χωρίς ομιλία.

## Παρέμβαση 4<sup>η</sup>

«Τι θα έκανα Αν....»

### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Τα παιδιά κάθονται κυκλικά το ένα πλάι στο άλλο τοποθετώντας τα χέρια πίσω τους και πίσω από την πλάτη της καρέκλας τους. Ο εμψυχωτής τοποθετεί στα χέρια κάθε παιδιού, κρυφά, από ένα αντικείμενο που σχετίζεται με τους υπολογιστές (ποντίκι, στικάκι αποθήκευσης – USB flash memory - , σκληρό δίσκο, δίσκο DVD, κάρτα μνήμης SD, USB hub, web cam, mouse pad, κ.α.) και καλεί τα παιδιά να περιγράψουν το αντικείμενο ψηλαφίζοντάς το (από τι υλικό είναι φτιαγμένο, αν είναι μαλακό ή σκληρό, τι χρώμα πιστεύουν ότι έχει, αν έχουν ξαναπιάσει κάτι παρόμοιο), αλλά να μην αποκαλύψουν τι είναι εάν το έχουν καταλάβει. Τα παιδιά ξεκινούν ένα ένα και περιγράφουν λέγοντας πρώτα το όνομά τους. Οι περιγραφές των παιδιών σε αυτή τη δραστηριότητα είναι πολλές φορές αστείες και πρωτότυπες, γεγονός που βοηθά να σπάσει ο πάγος και η ενδεχόμενη αμηχανία. Στο τέλος παρουσιάζουν όλοι τα αντικείμενά τους.

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να σηκωθούν όλοι όρθιοι και με συνοδεία μουσικής υπόκρουσης να κινηθούν στον χώρο επιλέγοντας κρυφά κάποιον από τον οποίο θα πρέπει να ξεφύγουν γιατί για αυτούς θα είναι απειλή «virus» (ιό) και κάποιον (επίσης κρυφά) τον οποίο θα προστατεύουν ορίζοντας τον εαυτό τους ως «antivirus». Με την παύση της μουσικής οι συμμετέχοντες καλούνται να ενώσουν τους δείκτες των χεριών τους σχηματίζοντας ισάριθμες υποομάδες ενώ ολοκληρώνοντας την προηγούμενη δράση αποκαλύπτουν ποιους είχαν ορίσει ως απειλές (virus) τους και τους απέφευγαν και ποιους προστατεύαν (antivirus).

### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Σε ένα καλάθι ο εμψυχωτής τοποθετεί τυλιγμένα χαρτάκια που επάνω στο καθένα τους αναγράφεται μια από τις παρακάτω λέξεις ή φράσεις: “πάτησε εδώ και θα κερδίσεις ένα τάμπλετ”, “του έδωσα τον κωδικό του λογαριασμού μου στο κανάλι που έχω στο youtube”, “μου θύμωσε που ανέβασα τη φωτογραφία της”, “ο σύνδεσμος που πάτησα είχε ιό”, “έδωσα τον αριθμό του τηλεφώνου των γονιών μου στο παιχνίδι που έπαιζα on-line”, “ο αριθμός της πιστωτικής κάρτας του μπαμπά μου”, “έγραψα στο παιχνίδι που παίζω διαδικτυακά τη διεύθυνση του σπιτιού μου”, “μου έστειλαν

πολλά μηνύματα spam στο ηλεκτρονικό μου ταχυδρομείο(e-mail)”, “είδα μια φωτογραφία μου σε μια ιστοσελίδα που επισκεπτόμουν πρώτη φορά!”, “έβαλα έναν εύκολο κωδικό στον ηλεκτρονικό λογαριασμό μου στην τράπεζα για να τον θυμάμαι”. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παίρνει στην τύχη ένα χαρτάκι και με ερέθισμα την αναγραφόμενη φράση καλείται να επινοήσει και να γράψει μια σύντομη ιστορία την οποία κατόπιν θα δραματοποιήσει.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Κλείνοντας την παρέμβαση ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός εστιάζοντας στους προβληματισμούς που ανέκυψαν μετά τις παραπάνω δράσεις, εκφράστηκαν συναισθήματα και προβληματισμοί σχετικά με κάποιους κινδύνους που αφορούν τη δράση των παιδιών στο διαδίκτυο.

#### Παρέμβαση 5<sup>η</sup>

«Το πρόβλημα της μικρής Αριάδνης»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Ο εμψυχωτής ξεκινά βάζοντας μουσική να ακούγεται στον χώρο, ενώ οι μαθητές κάθονται οκλαδόν κυκλικά ο ένας πλάι στον άλλο, κατόπιν τους μοιράζει μαντήλια με τα οποία θα κλείσουν τα μάτια τους όποιος θέλει, διαφορετικά μπορούν απλά να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους. Μετά από λίγες στιγμές ηρεμίας η μουσική σταματά και ζητείται από τους μαθητές να αφουγκραστούν για λίγο τους ήχους του χώρου, τι ακούγεται από το ανοιχτό παράθυρο κλπ. Ύστερα διαδοχικά ο ένας μετά τον άλλον περιγράφουν τι άκουσαν, τι παρατήρησαν και πως ένιωσαν. Η μουσική ξεκινά πάλι αλλά σε πολύ μικρή ένταση, οι συμμετέχοντες στέκονται τώρα όρθιοι πάλι με κλειστά ή καλυμμένα μάτια, ενώ ο εμψυχωτής στέκεται σε διάφορα σημεία του χώρου προκαλώντας ήχους-χτυπήματα τους οποίους καλεί την ομάδα να ακολουθήσουν (πάω εκεί που με πάει ο ήχος χωρίς να βλέπω).

Η δραστηριότητα που ακολουθεί βασίζεται στην τεχνική «Το ξύπνημα του Πινόκιο» που με μια μικρή διαφοροποίηση το καλούμε «Το ζωντάνεμα του καρτούν». Αφού και πάλι με μουσική υπόκρουση η ομάδα κινείται για λίγο στον



χώρο κάνοντας αστείους βηματισμούς και εκφράσεις προσώπου, η μουσική σταματά και δίνεται σε όλους η οδηγία να ακινητοποιηθούν διατηρώντας μια ιδιαίτερη στάση σώματος και έκφραση προσώπου. Στη συνέχεια ο εμψυχωτής περνά και αγγίζει σταδιακά ένα μέλος του σώματος κάθε ατόμου το οποίο θα πρέπει μετά το άγγιγμα να αρχίσει να αποκτά κίνηση - να ζωντανεύει, μόνο το μέλος του σώματος που έχει αγγίξει ο εμψυχωτής. Επίσης έχει σημασία το είδος του αγγίγματος του εμψυχωτή για τον χαρακτήρα της κίνησης μετέπειτα (αργό, γρήγορο, δυνατό, απαλό). Η δράση ολοκληρώνεται όταν όλοι έχουν πλήρως ενεργοποιηθεί και κινούνται με τον τρόπο που ο καθένας έχει επιλέξει ελεύθερα στον χώρο.

## B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Αφήγηση ιστορίας από τον εμψυχωτή.

Η μικρή Αριάδνη είναι μόνο 10 χρονών και δημιουργεί το δικό της προφίλ στην ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης Facebook. Δίνει ψευδή ηλικία στην πλατφόρμα δημιουργίας (18 ετών) ενώ χρησιμοποιεί και τον αριθμό τηλεφώνου του μεγάλου αδερφού της. Όλα αυτά συμβαίνουν δίχως να ενημερώσει ή να ζητήσει την άδεια από κανέναν στην οικογένειά της, εξάλλου το έχουν κάνει πολλές φίλες της αυτό από όσο γνωρίζει. Η μαμά της εργάζεται πολλές ώρες ως νοσηλεύτρια στο νοσοκομείο και πολλές φορές πρέπει να δουλεύει όλη τη νύχτα. Την έχει απασχολήσει το γεγονός ότι η Αριάδνη περνά αρκετό χρόνο στον υπολογιστή και επειδή η ίδια δεν γνωρίζει πολλά από υπολογιστές έχει ζητήσει από τον μπαμπά της Αριάδνης να ελέγχει τη δραστηριότητα της κόρης τους στον υπολογιστή. Εκείνος επίσης πολυάσχολος σπάνια καταφέρνει να ασχοληθεί με τη δράση της κόρης του στο διαδίκτυο. Όταν κάποια στιγμή η Αριάδνη αναρτά κάποιες φωτογραφίες της στο προφίλ της στο Facebook πολλοί φίλοι και φίλες της σχολιάζουν θετικά με πολλά "like" κάτω από τις αναρτήσεις της που την κάνουν πολύ χαρούμενη. Ύστερα όμως από λίγες μέρες ενημερώνεται από κάποια φίλη της ότι κυκλοφορεί ένα προσβλητικό βίντεο στο διαδίκτυο με τη φωτογραφία της αλλά με διαφορετικό σώμα που την κάνει να φαίνεται απαίσια. Η Αριάδνη είναι απαρηγόρητη και απευθύνεται πια για βοήθεια στους γονείς της.

Το κάθε μέλος της ομάδας καλείται να βρει μία θέση στον χώρο, να σταθεί εκεί με όποιον τρόπο επιθυμεί και να υιοθετήσει με τη στάση του έναν από τους τέσσερις χαρακτήρες της ιστορίας. Μπαίνοντας στη θέση του χαρακτήρα θα πρέπει να εμβαθύνει στα συναισθήματα του, που έχουν σχέση με το παραπάνω συμβάν, και να

αναλογιστεί την ευθύνη που έχει γι' αυτό που έγινε. Στο σημείο αυτό δίνεται λίγος χρόνος για να προετοιμαστούν οι συμμετέχοντες. Εν συνεχεία, και αφού όλοι έχουν πάρει τις θέσεις τους μένοντας ακίνητοι και χωρίς να μιλούν ο εμπυχωτής αγγίζει διαδοχικά στον ώμο τον κάθε ένα ο οποίος με το άγγιγμα αρχίζει να μονολογεί υποδύομενος τον χαρακτήρα που του έχει τύχει εξωτερικεύοντας συναισθήματα και προβληματισμούς.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός φωτίζοντας τα σημεία με την πιο έντονη συναισθηματική φόρτιση, ενώ δίνεται χρόνος για έκφραση συναισθημάτων και προβληματισμών καθώς πολλά παιδιά ένιωσαν να ταυτίζονται με την ιστορία που παρουσιάστηκε στο στάδιο του αυτοσχεδιασμού.

### Παρέμβαση 6<sup>η</sup>

«Αφουγκράζομαι, συμβουλευόμαι και...πορεύομαι ασφαλώς»

#### Α) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Τα μέλη της ομάδας καθισμένα σε κύκλο καθοδηγούνται από τον εμπυχωτή να κλείσουν όλα τα μάτια τους και με τη βοήθεια μιας "ταξιδιάρικης" μουσικής που απλώνεται στον χώρο να φανταστούν ότι ταξιδεύουν πάνω σε ένα πολύχρωμο αερόστατο. Επιστρατεύοντας τη ζωηρή φαντασία τους καλούνται να οραματιστούν τι βλέπουν κάτω από αυτό, ποια τοπία ατενίζουν πανοραμικά. Αν βλέπουν πόλεις, λιβάδια, βουνά, θάλασσες, ζώα, ανθρώπους, ποιες είναι οι καιρικές συνθήκες, αν υπάρχει έντονη κίνηση ή ηρεμία κτλ. Κατόπιν ανοίγουν τα μάτια τους και αποκαλύπτουν όλα όσα ζωντάνεψε η φαντασία του καθενός.

Για την επόμενη δραστηριότητα επιστρατεύουμε διάφορα βοηθητικά υλικά όπως σχοινιά και γάντζους. Όλοι οι συμμετέχοντες δένουν στη μέση τους ένα σχοινί το οποίο καταλήγει σε ένα γάντζο. Με την έναρξη έντονης και γρήγορης μουσικής υπόκρουσης αρχίζει ένα μικρό κυνηγητό καθώς όποιος αγγίζει κάποιον του ζητά να δεθεί στον γάντζο του και μόνο αν εκείνος συμφωνήσει δένονται μαζί έως ότου σχηματιστούν τρεις ομάδες (προσομοιάζοντας τη σύνδεση των ανθρώπων μέσω του διαδικτύου) . Η ομάδα που θα σχηματιστεί με τον πιο δημοκρατικό τρόπο κερδίζει

και όχι εκείνη που έχει απαραίτητα τα περισσότερα μέλη. Στη δράση αυτή ο εμπυχωτής έχοντας για βοηθό του έναν εθελοντή από την ομάδα παρατηρεί τον σχηματισμό των ομάδων ώστε να δώσει το σωστό αποτέλεσμα για την ομάδα που λειτούργησε ακολουθώντας πιο σωστά τις οδηγίες. Κατόπιν, αφού τα μέλη ελευθερωθούν από τα δεσμά τους, με τη συνοδεία μιας ήρεμης και χαλαρωτικής μελωδίας κινούνται στον χώρο προσπαθώντας να αγγίξουν όσο περισσότερα μέρη μπορούν που βρίσκονται συνδεδεμένα σε έναν υπολογιστή και ταυτόχρονα να τα κατονομάζουν δυνατά.

## B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Με την παύση της μουσικής, σε συνέχεια της προηγούμενης δράσης, όλοι μένουν ακίνητοι να αγγίζουν την τελευταία συσκευή – υλικό μέρος του υπολογιστή που ήρθαν σε επαφή. Στο σημείο αυτό το κάθε παιδί καλείται να ζωντανέψει τη συσκευή που ακουμπά και να την ενσαρκώσει με βάση το εξής ερώτημα: «Τι θα έλεγε αυτή η συσκευή αν μπορούσε να μιλήσει;» (καλούνται εδώ τα παιδιά να αναλογιστούν τι είδους εργασία πραγματοποιεί η κάθε συσκευή και αναλόγως να πραγματοποιήσουν την ενσάρκωση αυτής). Ο εμπυχωτής δίνει τον λόγο διαδοχικά στα παιδιά αγγίζοντας κάθε φορά τη συσκευή που έχει ο καθένας επιλέξει.

Ακολούθως τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν δύο ομάδες. Ο τρόπος διαχωρισμού των δύο ομάδων πραγματοποιείται σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας με βάση την κατηγορία στην οποία ανήκει η κάθε συσκευή που άγγιξε το κάθε μέλος της ομάδας. Έτσι έχουμε την ομάδα με τις μονάδες εισόδου και αντίστοιχα την ομάδα με τις μονάδες εξόδου (έννοιες που φυσικά είναι γνωστές στα παιδιά καθώς τις έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα). Οι δυο ομάδες σχηματίζουν έναν διάδρομο συνείδησης αντικριστά η μια στην άλλη και ο εμπυχωτής δίνει στη μια ομάδα τον ρόλο των υπέρμαχων του διαδικτύου (ώστε να μιλούν για τα θετικά που προσφέρει) και στην άλλη τον ρόλο των φοβισμένων σχετικά με το μέσο (ώστε να μιλούν για τα αρνητικά του ή καλύτερα για αυτά από τα οποία πρέπει να προφυλασσόμαστε όταν το χρησιμοποιούμε). Ένα παιδί που υιοθετεί τον ρόλο του προβληματισμένου έφηβου που χειρίζεται το διαδίκτυο στην καθημερινότητά του διασχίζει με παύσεις τον διάδρομο συνείδησης όπου ακούγονται διαδοχικά από τη μια

ομάδα τα θετικά από την χρήση του μέσου και από την άλλη οι προβληματισμοί και η κίνδυνοι που προβάλλονται κατά τη χρήση του.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός με έμφαση στα συμπεράσματα τα οποία προέβησαν τα παιδιά αναλογιζόμενα ότι εν τέλει τα οφέλη από τη χρήση του διαδικτύου είναι τεράστια, ενώ με τη σωστή πληροφόρηση και λίγη προσοχή οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι μπορούν εύκολα να αποφευχθούν.

### Παρέμβαση 7<sup>η</sup>

«Ο Θέμης δέχεται Cyberbullying»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η ομάδα καθισμένη σε κύκλο, με συνοδεία μουσικής σε χαμηλή ένταση, καθοδηγείται από τον εμπνευστή να παρατηρήσει με μεγάλη προσοχή τον χώρο στον οποίο βρίσκονται. Να κοιτάξουν την παραμικρή γωνιά του δωματίου και να εστιάσουν σε κάτι που τους κάνει εντύπωση ή σε κάτι που δεν έχουν προσέξει άλλη φορά. Κατόπιν καλούνται να πουν τη γνώμη τους για τον χώρο, τι αίσθηση τους προκαλεί, αν άλλαζαν κάτι τι θα ήταν αυτό, αν πρόσθεταν αντικείμενα ή έπιπλα τι θα επέλεγαν να βάλουν συσχετιζόμενα με το ύφος και τη λειτουργία του χώρου. Στη συνέχεια μοιράζονται σχοινιά ανά δύο άτομα τα οποία είναι δεμένα σχηματίζοντας το κάθε ένα έναν κύκλο ενώ σε κάθε σχοινί κρέμεται ένα μικρό πουγκί που περιέχει ένα χαρτί και ένα μολύβι. Τα άτομα που κρατούν το ίδιο σχοινί κάθονται αντικριστά με αποτέλεσμα όλα τα σχοινιά να τέμνονται στο κέντρο και να φαίνεται σαν να διακλαδώνονται σχηματίζοντας κάτι σαν δίκτυο από σχοινιά (προσομοιάζοντας δηλαδή τη φιλοσοφία αλληλεπίδρασης του διαδικτύου). Το κάθε παιδί παίρνει το χαρτί και το μολύβι από το πουγκί και γράφει ένα θετικό στοιχείο που έχει εντοπίσει στον απέναντί του, που κρατούν το ίδιο σχοινί και το βάζει πάλι στο πουγκί. Περιστρέφοντας το σχοινί του σε συνεργασία με τον απέναντί του το μήνυμα φτάνει στον προορισμό του (δηλαδή σε αυτόν που βρίσκεται αντικριστά του και κρατά το ίδιο σχοινί), όπου αντίστοιχα και εκείνος ανταποδίδει με έναν θετικό χαρακτηρισμό

και αποστέλλει με τον ίδιο τρόπο την απάντησή του. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλοι έχουν αποστείλει και παραλάβει μήνυμα που εν τέλει αποκαλύπτουν στην ομάδα.

Ο εμψυχωτής ενεργοποιεί λίγο την ομάδα με έντονη και γρήγορη μουσική καλώντας όλα τα μέλη να σηκωθούν και να κινηθούν στον χώρο κάνοντας διάφορους βηματισμούς και κινήσεις που να προσομοιάζουν με κάποιο ζώο ή πτηνό. Στη συνέχεια με την παύση της μουσικής καλείται όποιος προλάβει να βρει μία καρέκλα και να καθίσει (ο εμψυχωτής στο στάδιο αυτό έχει φροντίσει να υπάρχουν καρέκλες ακριβώς για τα μισά παιδιά της ομάδας). Έτσι με την παύση της μουσικής έχουν σχηματιστεί δύο ομάδες, οι όρθιοι και οι καθιστοί.

#### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας καλούνται να πραγματοποιήσουν μια σύντομη δραματοποίηση κατά την οποία αρχικά εξιστορείται από την εμψυχώτρια ένα σενάριο με ένα δίλλημα στο οποίο θα βρεθεί ένα άτομο (εδώ η εμψυχώτρια αναλαμβάνει δράση μέσω της τεχνικής "Δάσκαλος σε Ρόλο") και με βάση τη σύμβαση "Άγγελοι και Διάβολοι" (Τσιάρας, 2004) η μια ομάδα αναλαμβάνει να κατευθύνει προς τη δική της οπτική το προβληματισμένο άτομο ενώ η άλλη προς την αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι η εμψυχώτρια που έχει αναλάβει τον ρόλο του προβληματισμένου ατόμου απευθύνεται πότε στη μια ομάδα και πότε στην άλλη για συμβουλή.

Τίτλος: «Ο Θέμης δέχεται Cyberbullying (Δια-Δικτυακό Εκφοβισμό)».

Ο Θέμης είναι ένα πολύ ήσυχο και ευγενικό αγόρι που πηγαίνει στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Είναι πολύ καλός στα μαθήματα όμως δυσκολεύεται λίγο στις παρέες του επειδή είναι αρκετά ντροπαλός, όμως του αρέσει πολύ ένα διαδικτυακό παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν και κάποιοι συμμαθητές του οπότε με αυτόν τον τρόπο έχει αρχίσει να επικοινωνεί μέσω του δωματίου συνομιλίας που έχει το εν λόγω παιχνίδι μαζί τους αποκτώντας μεγαλύτερη οικειότητα σιγά σιγά μαζί τους και στο σχολείο. Όλα ήταν καλά ώσπου έλαβε μέσω του δωματίου επικοινωνίας του παιχνιδιού το πρώτο προσβλητικό μήνυμα. Αυτό άρχισε να γίνεται συστηματικά και συνδυάστηκε με απειλητικό μήνυμα στο θρανίο του, που του έλεγε ότι αν στα επόμενα διαγωνίσματα έγραφε άριστα θα του έκανε "τη ζωή πιο δύσκολη", είχε αρχίσει να

καταλαβαίνει ποιος τα κάνει όλα αυτά... Ο δεύτερος καλύτερος στην τάξη, όμως τι έπρεπε να κάνει; - Παραλλαγή πραγματικής ιστορίας δια-δικτυακού εκφοβισμού.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Στο στάδιο εδώ του αναστοχασμού τα παιδιά καλούνται να αναλογιστούν πως θα αντιδρούσαν αν ήταν στη θέση του Θέμη και ποια από τις συμβουλές που ακούστηκαν στη δραματοποίηση θα ακολουθούσαν, ή αν ήταν φίλοι κάποιου παιδιού που βρισκόταν σε αυτή τη θέση τι θα έκαναν (σε ύφος καταιγισμού ιδεών).

### Παρέμβαση 8<sup>η</sup>

«Το χαμένο σακίδιο»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η ομάδα σε κύκλο πρέπει να συντονιστεί ώστε να πουν όλοι μαζί, με τη σωστή διαβάθμιση από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη, τις μονάδες μέτρησης όγκου των δεδομένων «Κιλομπάιτ (KB), Μεγαμπάιτ ( MB), Γίγαμπάιτ (GB), Τέρα» όπου στην τελευταία λέξη (Τέρα) προστίθεται και μια κίνηση κοινή για όλους εξωτερικά του κύκλου. Όταν ο συγχρονισμός επιτευχθεί δίνεται η οδηγία τα «KB, MB, GB» να λέγονται σιωπηρά και μόνο το Τέρα πρέπει να ειπωθεί δυνατά και ταυτόχρονα την ίδια στιγμή από όλους.

Τα μέλη της ομάδας εξακολουθώντας να βρίσκονται στις ίδιες θέσεις καθισμένα σε κύκλο καθοδηγούνται να κλείσουν όλοι τα μάτια. Κατόπιν ο εμπυχωτής ακουμπά στον ώμο κάποιον ορίζοντάς τον ως Χάκερ και έναν ακόμα τον οποίο ονομάζει Αστυνόμο της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Όλοι στη συνέχεια ανοίγουν τα μάτια τους και κινούνται ήρεμα στον χώρο. Ο Χάκερ προσπαθεί να «χακάρει» όλους τους άλλους κάνοντάς τους, κοιτώντας τους, μια αστεία γκριμάτσα δίχως να το καταλάβει ο Αστυνόμος. Όποιος δέχεται το βλέμμα και τη γκριμάτσα του Χάκερ αρχίζει να καταρρέει πέφτοντας σιγά σιγά στο πάτωμα όπου μένει καθισμένος ενώ ο Αστυνόμος της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος προσπαθεί να ανακαλύψει ποιος είναι ο Χάκερ.

## B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Μουσική σε έντονους ρυθμούς απλώνεται στον χώρο, ενώ οι συμμετέχοντες περπατούν γρήγορα αλλάζοντας διαρκώς κατευθύνσεις σαν να έχουν χάσει τον δρόμο τους προσπαθώντας όμως να μην ακουμπήσουν ο ένας τον άλλο. Με την παύση της μουσικής σχηματίζονται ισάριθμες υποομάδες και καθώς Η εμψυχώτρια έχει ήδη τοποθετήσει σε ένα κεντρικό σημείο στον χώρο ένα σακίδιο γεμάτο με διάφορα αντικείμενα, που σχετίζονται με την τεχνολογία (έναν φορητό υπολογιστή, έναν εξωτερικό σκληρό δίσκο, δύο στικάκια – USB Flash memory, έναν φάκελο με έγγραφα, ένα βιβλίο, μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή), η κάθε ομάδα καλείται να αναλογιστεί και να φανταστεί σε ποιόν θα μπορούσε να ανήκει αυτό το σακίδιο και να γράψει μια ιστορία γύρω από αυτό. Η εμψυχώτρια θέτει τα κάτωθι ερωτήματα ώστε να βοηθήσει τις ομάδες: Ποιος είναι ο κάτοχος του σακιδίου; Που πήγαινε; Που μπορεί να ξέχασε αυτό το σακίδιο; Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκει; Ποια μπορεί να είναι η ιδιότητα του; Πόσο σημαντικό μπορεί να είναι γι' αυτόν; Τι κίνδυνο διατρέχει χάνοντάς το; Σε τι μπελάδες μπορεί να βρεθεί; Να χρησιμοποιούσε άραγε κωδικούς ώστε να προστατέψει τον υπολογιστή και τα προσωπικά του δεδομένα;

Η μία εκ των δύο ομάδων – Ε2 σχολείου Α - πραγματοποίησε την παρέμβαση στον προαύλιο χώρο του σχολείου όπου υπάρχει ένα μικρό θεατράκι ενώ η δεύτερη – Ε2 σχολείου Β – επίσης στο προαύλιο, στον χώρο όπου γίνεται η γυμναστική.

Όταν οι ομάδες ολοκληρώνουν τη συγγραφή των ιστοριών τους τις διαβάζουν συνεργατικά και παραστατικά η μια μετά την άλλη.

## Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Κλείνοντας την παρέμβαση ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός με εστίαση στις εκδοχές που δόθηκαν από τις ομάδες για την ιστορία που κλήθηκαν να πλάσουν με τη φαντασία τους (ποια θεωρούν πιο πιθανή εκδοχή, ποια πιο σωστή, τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση του κατόχου του σακιδίου) και ο ένας μετά τον άλλο παραθέτουν τις απόψεις τους.

## Παρέμβαση 9<sup>η</sup>

«Το χαμένο σακίδιο και...οι άλλοι»

### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η ομάδα σε κύκλο ακούει και συγκεντρώνεται στη μουσική που απλώνεται στον χώρο. Η εμψυχώτρια ακολούθως καλεί την ομάδα να πραγματοποιήσει μια σειρά από αλληπάλληλες μεταμορφώσεις. Τη μια τους καλεί να γίνουν πουλιά, έπειτα άγρια αιλουροειδή, μετά δέντρα ή λουλούδια κτλ. Με το διπλό χτύπημα ενός μεταλλόφωνου όλοι στην ομάδα παίρνουν τη στάση σκιάχτρου ενώ με το τριπλό που ακολουθεί όλοι ενεργοποιούνται και κινούνται κάνοντας χορευτικές φιγούρες. Η μουσική παύει και σχηματίζονται ζευγάρια.

Τα ζευγάρια που έχουν σχηματιστεί παίρνουν την οδηγία από τον εμψυχωτή ο ένας να κλείσει τα μάτια του (να κλείσει απλά ή με μάσκες μιας χρήσης που έχει ήδη μοιράσει ο εμψυχωτής) παριστάνοντας τον τυφλό και ο άλλος τον καθοδηγητή του. Ο καθοδηγητής οδηγεί τον τυφλό με ασφάλεια έχοντας την ευθύνη της προστασίας του ενώ ο τυφλός καλείται να δείξει εμπιστοσύνη στο ζευγάρι του και να αφηθεί. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται εφόσον έχει πραγματοποιηθεί και εναλλαγή των ρόλων ώστε να έχουν υπάρξει όλοι στη θέση του τυφλού όπως και του καθοδηγητή.

### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Το στάδιο του αυτοσχεδιασμού στην εν λόγω παρέμβαση θα βασιστεί και θα αποτελέσει συνέχεια της αντίστοιχης της όγδοης παρέμβασης με τη «χαμένη βαλίτσα». Η κάθε υποομάδα όπως είχε διαμορφωθεί στο ίδιο στάδιο της προγενέστερης παρέμβασης καλείται να δουλέψει ακόμα περισσότερο την ιστορία πηγαίνοντάς την ένα βήμα παρακάτω. Σε χαρτάκια που μοιράζονται με κλήρωση στις ομάδες υπάρχουν γραμμένες οι παρακάτω υποθέσεις: α) Πως αντιδρά ο κάτοχος της βαλίτσας, ποιος είναι αυτός και πότε διαπιστώνει την απώλεια – πως αντιδρά, β) Ποιος τη βρίσκει και τι κάνει αυτός με την ξένη βαλίτσα, γ) Πως αντιδρά ο περίγυρος όταν παρατηρεί μια ασυνόδευτη βαλίτσα αλλά δεν αναλαμβάνει δράση, μόνο παρατηρεί. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα φτιάχνει ένα σενάριο με βάση την υπόθεση που της έτυχε και πραγματοποιεί μια δραματοποίηση.

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός



Ολοκληρώνεται η παρέμβαση με συζήτηση γύρω από τις εκδοχές που δόθηκαν από τις ομάδες για την ιστορία που κλήθηκαν να πλάσουν με τη φαντασία τους (ποια θεωρούν πιο πιθανή εκδοχή, ποια πιο σωστή, τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση του κατόχου της βαλίτσας) και ο ένας μετά τον άλλο παραθέτουν τις απόψεις τους.

## Παρέμβαση 10<sup>η</sup>

«Αλήθειες και Ψέματα στο Διαδίκτυο»

### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η εμπυχωτρία στέκεται μαζί με τα παιδιά σε κύκλο και αρχίζει μία δράση τύπου παντομίμας προωθώντας ένα φανταστικό σκιουράκι το οποίο υποτίθεται πώς αρχικά περπατούσε στην πλάτη, στον λαιμό, στο κεφάλι, τα πόδια της κ.λ.π. έτσι πετά το ενοχλητικό ζωάκι στον επόμενο ο οποίος καλείται να αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο το ζωάκι πέρνα από όλη την ομάδα (Γκόβας, 2002).

Ο εμπυχωτής με τη βοήθεια ενός μεταλλόφωνου καλεί την ομάδα να κινηθεί στον χώρο καλύπτοντας όλη την επιφάνεια. Αν ακουμπήσουν κάποιον θα πρέπει να συνεχίσουν βηματίζοντας μαζί του πραγματοποιώντας δυο μεγάλους και τρεις μικρούς βηματισμούς σε ακολουθία. Με την παύση του μεταλλόφωνου η ομάδα παγώνει και με την εκκίνηση πάλι ο καθένας επιλέγει κάποιον από την ομάδα στέκεται δίπλα του και παγώνει μιμούμενος τη στάση του άλλου.

### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Τα ζευγάρια που έχουν δημιουργηθεί με την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας καλούνται να πραγματοποιήσουν μια σύντομη δραματοποίηση η οποία όμως θα έχει έναν μικρό βαθμό δυσκολίας καθώς ο ένας εκ των δύο θα σκεφτεί το σενάριο και τον ρόλο που θα υποδυθεί δίχως να γνωστοποιήσει τίποτα από τα δυο στο ζευγάρι του πλην από τη στιγμή που θα ξεκινήσει η αλληλεπίδρασή τους στη σκηνή όπου θα πρέπει με τα πρώτα λόγια του να περάσει το μήνυμα στο ταίρι του ώστε να καταλάβει τον ρόλο που του αποδίδει. Τέλος η εμπυχωτρία δίνει έναν γενικό τίτλο στη δραματοποίηση από τον οποίο πρέπει να εμπνευστεί η ομάδα και να κινηθεί γύρω από αυτόν η κεντρική ιδέα της καθεμιάς από τις δραματοποιήσεις.

Τίτλος: «Αλήθειες και Ψέματα στο Διαδίκτυο».

### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Κλείνοντας την παρέμβαση ακολουθεί συζήτηση όπου δίνεται έμφαση στους αναμενόμενους προβληματισμούς που ανέκυσαν μετά τις παραπάνω δράσεις, ενώ εκφράζονται διάφορες απόψεις των παιδιών με αφορμή κάποια προσωπικά τους βιώματα γύρω από το θέμα των ψευδών ειδήσεων που πολλές φορές κατακλύζουν το διαδίκτυο.

#### Παρέμβαση 11η

«Κάνω το πρόβλημα...τραγούδι»

#### A) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

Η έμπειρη πια ομάδα στέκεται με κυκλική διάταξη σε όρθια στάση καθοδηγούμενη να πραγματοποιήσει το αγαπημένο παιχνίδι τύπου "φρουτοσαλάτας" ή "να αλλάξουν θέση οι/τα..." μόνο που αντί για φρούτα χρησιμοποιούμε όρους που σχετίζονται με την ψηφιακή τεχνολογία και το διαδίκτυο (πλοηγοί, μηχανές αναζήτησης, social media, video games). Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου παιχνιδιού και εφόσον οι συμμετέχοντες έχουν αρχίσει να ενεργοποιούνται καλούνται να κινηθούν στον χώρο υπό μουσική υπόκρουση προσποιούμενοι ότι προσπαθούν να προφυλαχθούν από κάποιο έντονο καιρικό φαινόμενο (βροχή, χαλάζι, χιόνι, άνεμο), ενώ με την παύση της μουσικής σχηματίζουν ζευγάρια.

Η άσκηση που ακολουθεί ονομάζεται «Αντίγραψε – Ανέπτυξε – Εξέλιξε» (Γκόβας, 2002:105) και κατά τη διενέργειά της το πρώτο μέλος κάθε ζεύγους μπαίνει στη σκηνή και παγώνει σε μια στάση της επιλογής του ενώ το δεύτερο μέλος ακολούθως παίρνει μία συμπληρωματική στάση πλάι στο ζευγάρι του και αναφωνεί μία λέξει προσδιορίζοντας τον χώρο, τον ρόλο ή την κατάστασή τους.

#### B) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Η εμπυωχώτρια προτείνει στην ομάδα 2-3 γνωστές φράσεις (τίτλους ταινιών, φράσεις σλόγκαν) καλώντας τους να επιλέξουν μία ώστε να ξεκινήσει με αυτή η επόμενη δράση. Στη συνέχεια όλη η ομάδα καθισμένη σε κύκλο επαναλαμβάνει τη

φράση τρεις φορές. Κατόπιν ένα ένα μέλος με τη σειρά προσθέτει μία λέξη ή σύντομη φράση στην αρχική έτσι κάθε φορά που προστίθεται κάτι καινούριο η ομάδα επαναλαμβάνει όλη τη φράση. Υπό μουσική υπόκρουση (Τερατάκια της Τσέπης/Στοιχοί: Ισαάκ Σούσης/ Μουσική: Angelo Branduardi) ακολούθως τα παιδιά κινούνται στον χώρο με μικρούς και σύντομους βηματισμούς προσπαθώντας να καλύψουν όλο τον χώρο ενώ με την παύση της μουσικής ενώνουν αγκώνες σχηματίζοντας τέσσερις ομάδες. Σε συνέχεια της προηγούμενης δράσης οι ομάδες καλούνται να μελοποιήσουν τη φράση που σχηματίστηκε, η καθεμία με διαφορετικό ύφος, η πρώτη ομάδα με αστείο, η δεύτερη με μελαγχολικό, η τρίτη με βαθυστόχαστο σοβαρό ύφος, η τέταρτη με έντονο δυνατό θυμωμένο και να την ερμηνεύσουν κατόπιν στην υπόλοιπη ομάδα προσθέτοντας εκφραστικότητα στο πρόσωπο τους ανάλογα με το ύφος του τραγουδιού τους και κίνηση όλου του σώματος.

#### Φράσεις που προτάθηκαν<sup>16</sup>

Η ψηφιακή ζωή απέναντι από την πραγματική...  
 Πόσο καλά γνωρίζετε αυτόν με τον οποίο μιλάτε στα social media;  
 Παγιδευμένη/νος στο δίκτυο.  
 Πραγματικότητα "vs" εικονική πραγματικότητα..

#### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

Κλείνοντας την παρέμβαση ακολουθεί μια ζωνρή συζήτηση σχετικά με την αρχική συστολή που ένιωσαν ορισμένα παιδιά κατά το στάδιο της μελοποίησης καθώς ήταν η πρώτη φορά που τους ζητήθηκε κάτι τέτοιο, ενώ παραδέχονται πως η ντροπή τους ξεπεράστηκε αρκετά γρήγορα και αυτό οφείλεται στην οικειότητα που νιώθουν πλέον (μεταξύ τους και με την εμψυχώτρια), μετά από όλες αυτές τις δράσεις που πραγματοποιήσαμε το προηγούμενο διάστημα.

#### Παρέμβαση 12η

«Ειδήμων Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος»

#### Α) Προθέρμανση και Ενεργοποίηση

<sup>16</sup> Ανάκτηση στις 10/9/2020 από <https://www.techfrog.gr/social-networks/oi-14-kalyteres-tainies-me-thema-to-diadiktyo-kai-ta-social-media-photos/>

Τα παιδιά στέκονται σχηματίζοντας κύκλο. Όταν ακούγεται από το ηχοσύστημα του χώρου το «Βαλς των χαμένων ονείρων» του Μάνου Χατζιδάκι, καλούνται από την εμπυχώτρια να διασκορπιστούν στον χώρο με κίνηση σε ρυθμούς βαλς ενώ με το πρώτο χτύπημα κρουστού οργάνου τους ζητείται να κάνουν παύση της κίνησής τους επιλέγοντας να σταθούν και να παγώσουν σε ένα από τα τρία επίπεδα: χαμηλό – με λυγισμένα γόνατα, μεσαίο – με κυρτή μέση και ψηλό – σε όρθια στάση με τα χέρια ψηλά. Αυτό επαναλαμβάνεται για τρεις φορές έως ότου όλα τα παιδιά παγώσουν και στα τρία επίπεδα δημιουργώντας κάθε φορά μια συνολική παγωμένη εικόνα τριών επιπέδων. Κατόπιν ακολουθεί το παιχνίδι πιάσε το μαντήλι (Γκόβας, 2002) παραλλαγμένο λίγο καθώς αντί για μαντήλια χρησιμοποιούνται καλώδια δικτύου (μικρά σε μήκος και με ασφάλεια καλυμμένα στις άκρες).

#### Β) Φαντασία, Αυτοσχεδιασμός & Δραματοποίηση

Στη 12<sup>η</sup> και τελευταία παρέμβαση του προγράμματος λαμβάνει χώρα για άλλη μια φορά μία σύμβαση που θέτει τον «*Δάσκαλο σε Ρόλο*». Έτσι η εμπυχώτρια κατά την κύρια δραστηριότητα της παρούσας παρέμβασης αναλαμβάνει ενεργό δράση ως το πρόσωπο που “ανακρίνεται” από τα μέλη της ομάδας καθήμενο στην “ανακριτική καρέκλα” και υιοθετώντας τον ρόλο ενός ειδικού της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, στην τελευταία αυτή παρέμβαση του προγράμματος, να παραθέσουν ότι πιθανή απορία τους έχει δημιουργηθεί όλο αυτό το διάστημα γύρω από τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την ενασχόληση τους με το διαδικτυακό μέσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό να βοηθηθούν αν τους συμβεί οτιδήποτε χρήζει τη συμβουλή και την παρέμβαση εξειδικευμένων ατόμων.

#### Γ) Συζήτηση – Αναστοχασμός

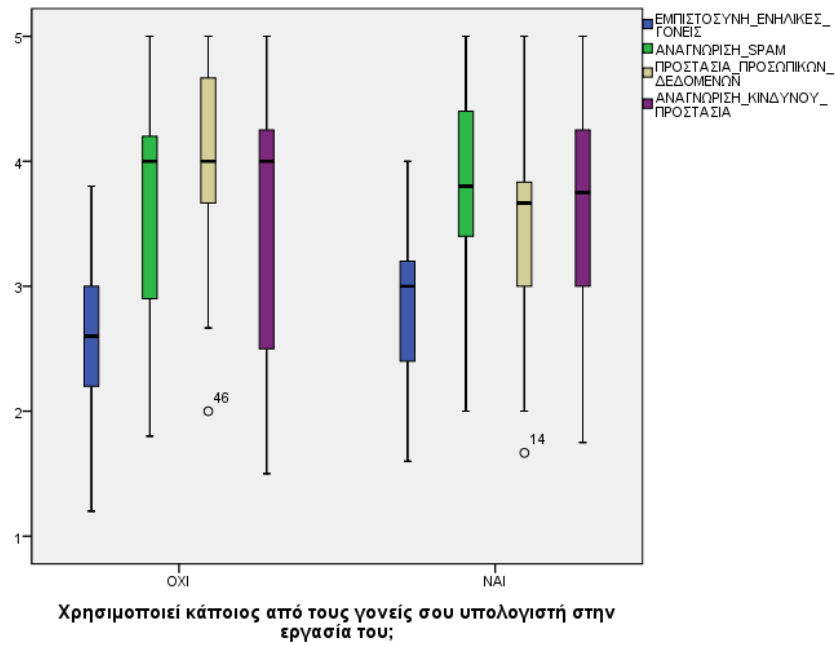
Εν κατακλείδι, στο στάδιο αυτό του τελευταίου αναστοχαστικού διαλόγου που λαμβάνει χώρα ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μέσω της ΔΤΕ η εμπυχώτρια καλεί όλους τους συμμετέχοντες να παραθέσουν την άποψή τους, ένα συναίσθημα, έναν προβληματισμό ή μια επιθυμία σχετικά με το σύνολο της εμπειρίας τους στο πρόγραμμα. Αν θα ήθελαν να επαναληφθεί κάτι αντίστοιχο στο μέλλον με άλλο διδακτικό αντικείμενο ή ακόμα ποιο μάθημα θα μπορούσαν να φανταστούν ότι θα ήθελαν να δοκιμάσουν να διδαχθούν μέσω αντίστοιχων βιωματικών δράσεων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΙΝΑΚΕΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ_ΕΝΗΛΙΚΕΣ_ΓΟΝΕΙΣ	Between Groups	1,717	1	1,717	4,156	,045
	Within Groups	34,700	84	,413		
	Total	36,417	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_SPAM	Between Groups	,535	1	,535	,921	,340
	Within Groups	48,817	84	,581		
	Total	49,353	85			
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	3,228	1	3,228	4,887	,030
	Within Groups	55,487	84	,661		
	Total	58,714	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΙΝΔΥΝΟΥ_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	,116	1	,116	,133	,716
	Within Groups	73,224	84	,872		
	Total	73,341	85			

*Πίνακας 1. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά τη χρήση υπολογιστή των γονιών στην εργασία τους (Ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου).*

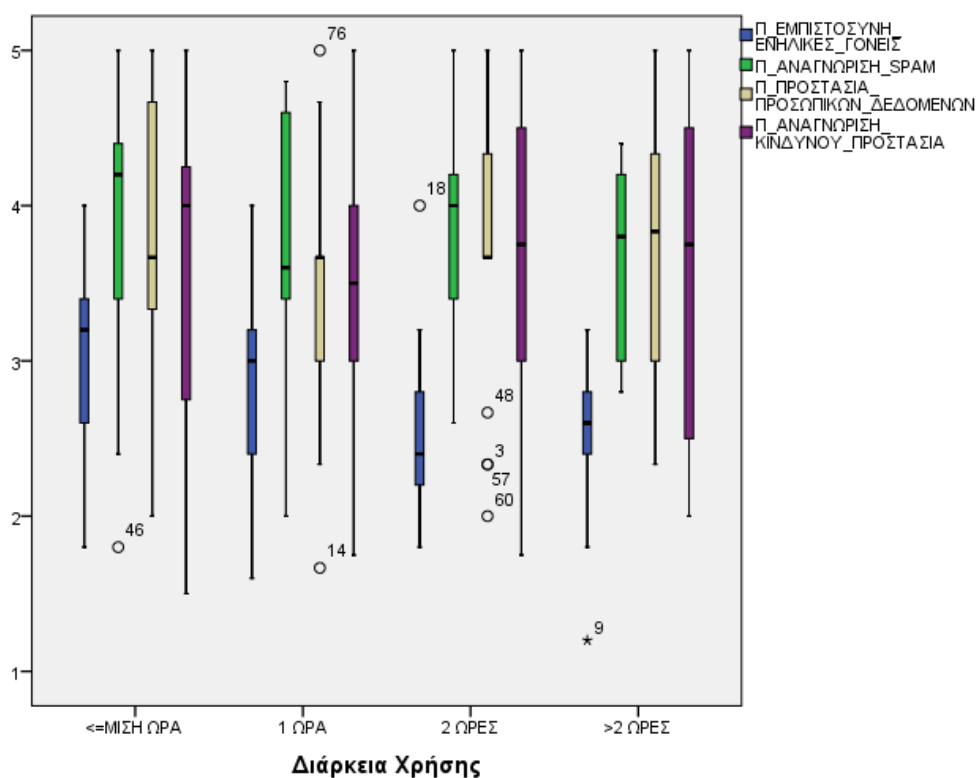


Διάγραμμα 1. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς τη χρήση υπολογιστή από γονέα στην εργασία του.

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Π_ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ_ΕΝΗΛΙΚΕΣ_ΓΟΝΕΙΣ	Between Groups	5,288	3	1,763	4,644	,005
	Within Groups	31,129	82	,380		
	Total	36,417	85			
Π_ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_SPAM	Between Groups	,496	3	,165	,277	,842
	Within Groups	48,857	82	,596		
	Total	49,353	85			
Π_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	1,077	3	,359	,511	,676
	Within Groups	57,637	82	,703		
	Total	58,714	85			
Π_ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΙΝΔΥΝΟΥ_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	,820	3	,273	,309	,819
	Within Groups	72,521	82	,884		
	Total	73,341	85			

Πίνακας 2. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά τη διάρκεια χρήσης του διαδικτύου(πλοήγησης) από τα παιδιά (Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου).

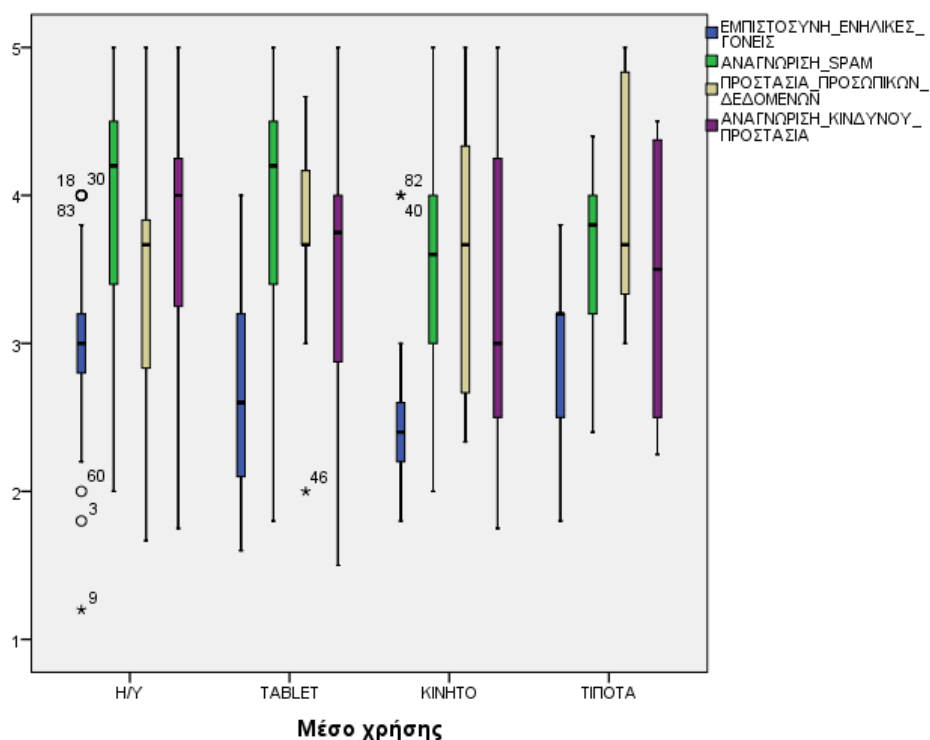


Διάγραμμα 2. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς τη διάρκεια χρήσης του μέσου από τα παιδιά.

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ_ΕΝΗΛΙΚΕΣ_ΓΟΝΕΙΣ	Between Groups	3,343	3	1,114	2,762	,047
	Within Groups	33,075	82	,403		
	Total	36,417	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_SPAM	Between Groups	2,893	3	,964	1,702	,173
	Within Groups	46,459	82	,567		
	Total	49,353	85			
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	2,947	3	,982	1,444	,236
	Within Groups	55,768	82	,680		
	Total	58,714	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΙΝΔΥΝΟΥ_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	3,812	3	1,271	1,499	,221
	Within Groups	69,529	82	,848		
	Total	73,341	85			

Πίνακας 3. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά το μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την πλοήγησή τους (Ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου).

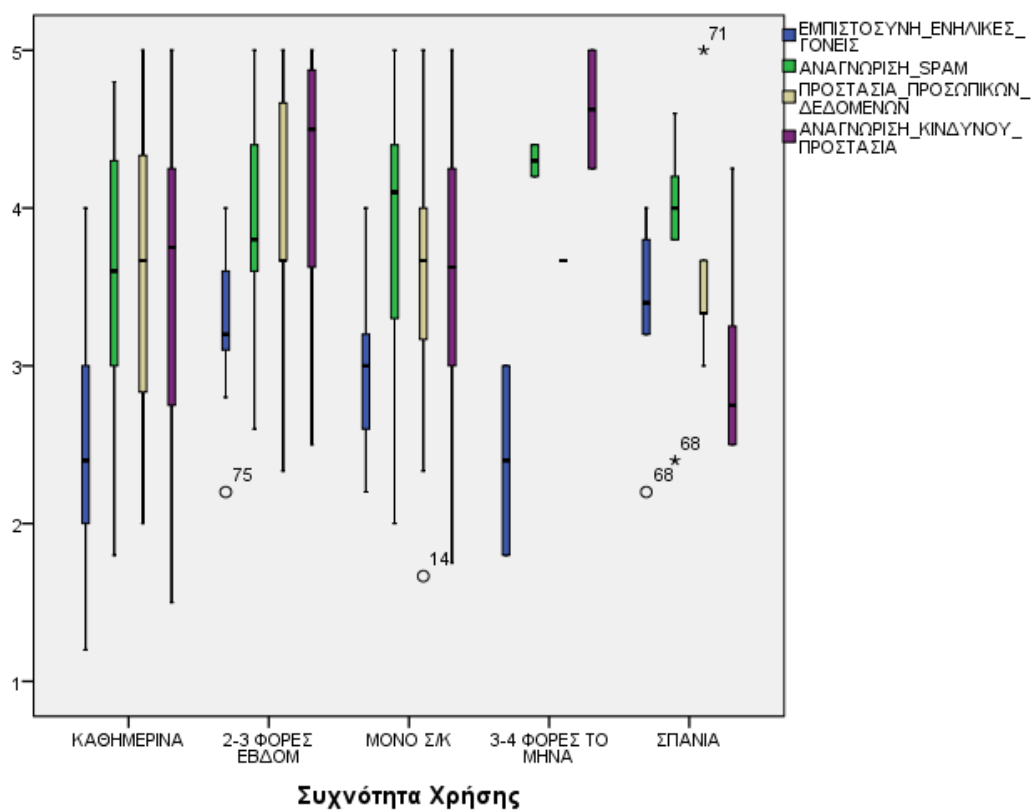


Διάγραμμα 3. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς το μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την πλοήγησή τους.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ_ΕΝΗΛΙΚΕΣ_ΓΟΝΕΙΣ	Between Groups	7,989	4	1,997	5,691	,000
	Within Groups	28,428	81	,351		
	Total	36,417	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_SPAM	Between Groups	1,517	4	,379	,642	,634
	Within Groups	47,836	81	,591		
	Total	49,353	85			
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	,951	4	,238	,333	,855
	Within Groups	57,763	81	,713		
	Total	58,714	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΙΝΔΥΝΟΥ_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	6,814	4	1,704	2,074	,092
	Within Groups	66,527	81	,821		
	Total	73,341	85			

Πίνακας 4. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τα παιδιά (Ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου).



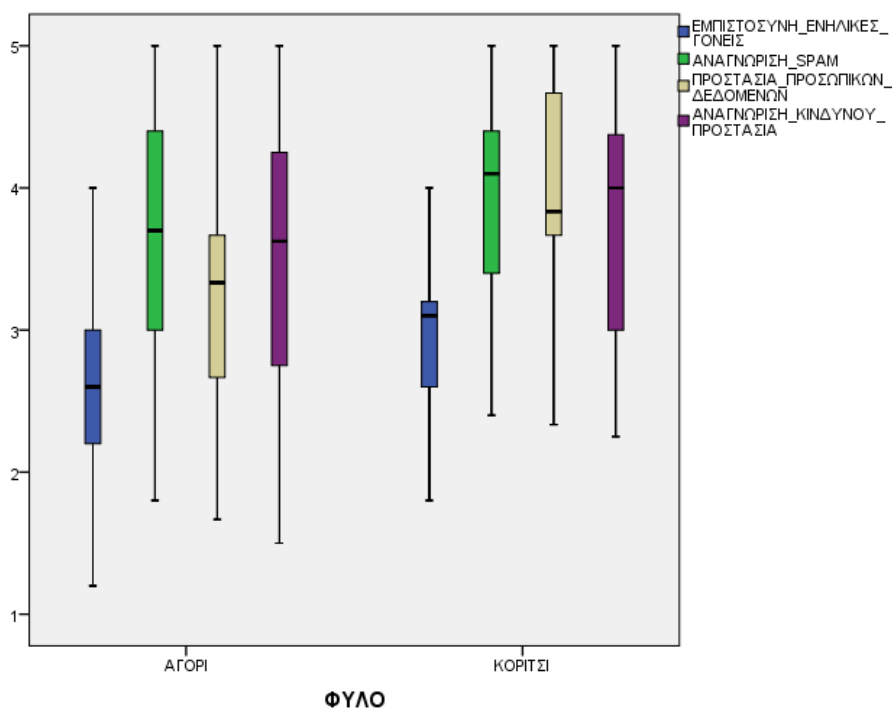


Διάγραμμα 4. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς τη συχνότητα χρήσης του μέσου από τα παιδιά.

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ_ΕΝΗΛΙΚΕΣ_ΓΟΝΕΙΣ	Between Groups	3,502	1	3,502	8,938	,004
	Within Groups	32,915	84	,392		
	Total	36,417	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_SPAM	Between Groups	,850	1	,850	1,472	,228
	Within Groups	48,502	84	,577		
	Total	49,353	85			
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	10,565	1	10,565	18,431	,000
	Within Groups	48,150	84	,573		
	Total	58,714	85			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΙΝΔΥΝΟΥ_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	1,859	1	1,859	2,184	,143
	Within Groups	71,482	84	,851		
	Total	73,341	85			

Πίνακας 5. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά το φύλο (Ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου).

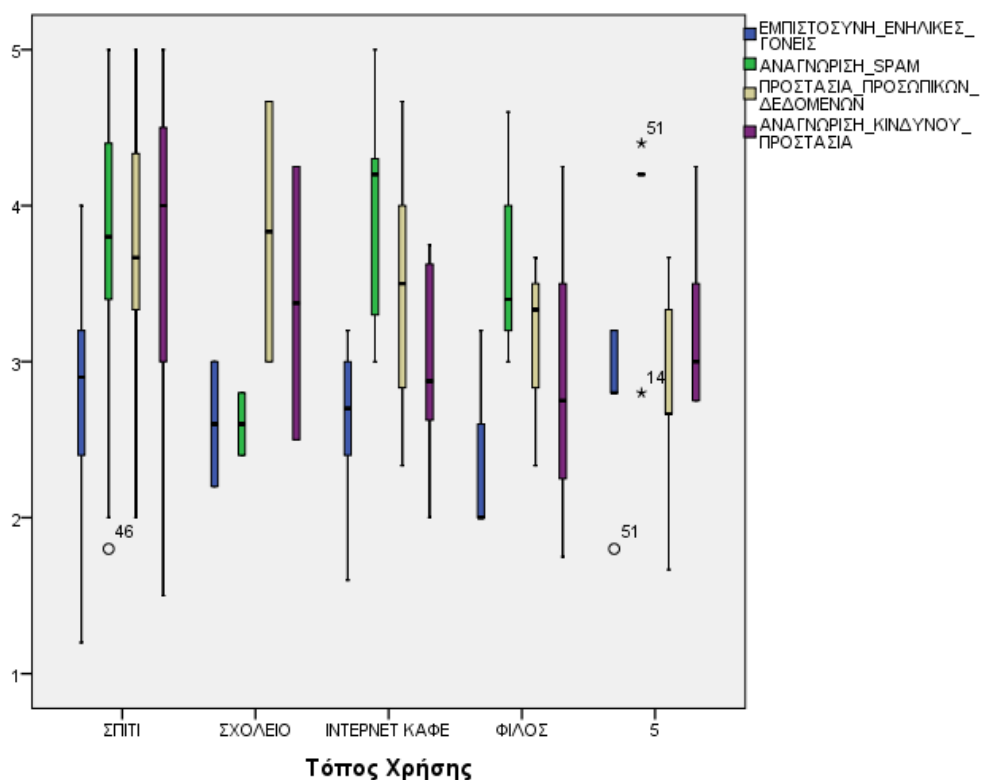


Διάγραμμα 5. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς το φύλο.

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
EMPISTOSYNYH_ENHΛIKES_GONEIS	Between Groups	1,101	4	,275	,632	,641
	Within Groups	35,316	81	,436		
	Total	36,417	85			
ANAGNΩRISΗ_SPAM	Between Groups	3,234	4	,808	1,420	,235
	Within Groups	46,119	81	,569		
	Total	49,353	85			
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ_ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Between Groups	5,389	4	1,347	2,046	,096
	Within Groups	53,326	81	,658		
	Total	58,714	85			
ANAGNΩRISΗ_KINΔYNOY_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	Between Groups	6,647	4	1,662	2,018	,100
	Within Groups	66,694	81	,823		
	Total	73,341	85			

Πίνακας 6. Πίνακας ANOVA για έλεγχο διαφορών των υπερμεταβλητών ως προς τη δημογραφική μεταβλητή που αφορά τον τόπο από τον οποίο συνήθως συνδέονται στο διαδίκτυο (Ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου).



Διάγραμμα 6. Οπτικός έλεγχος υπερμεταβλητών ως προς τον τόπο από τον οποίο συνδέονται στο διαδίκτυο.

#### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
M_ΕΜΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	,107	86	,016	,944	86	,001
M_ΑΝΑΓΝ_SPAM_FISHING	,131	86	,001	,934	86	,000
M_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔΟΜ	,284	86	,000	,839	86	,000
M_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	,213	86	,000	,843	86	,000
Π_ΕΜΠΙΣΤ_ΓΟΝΕΙΣ	,116	86	,006	,967	86	,026
Π_ΑΝΑΓΝ_SPAM_FISHING	,146	86	,000	,961	86	,011
Π_ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ_ΠΡΟΣΩΠ_ΔΕΔΟΜ	,164	86	,000	,949	86	,002
Π_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ_ΠΡΟΣΤ	,113	86	,009	,955	86	,004
DIF_ΕΜΠΙΣΤ	,147	86	,000	,938	86	,000
DIF_ΑΝΑΓΝ_SPAM	,179	86	,000	,924	86	,000
DIF_ΠΡΟΣΤ	,208	86	,000	,875	86	,000
DIF_ΑΝΑΓΝ_ΚΙΝΔ	,169	86	,000	,903	86	,000

Πίνακας 7. Έλεγχοι κανονικότητας μεταβλητών (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk).