



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

ΠΜΣ: «ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ανάπτυξη της ψηφιακής πολιτειότητας για ένα ασφαλές Διαδίκτυο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της παιχνιδοποίησης»

«Developing digital citizenship for a safe internet in preschool children through gamification»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΛΕΦΤΟΔΗΜΟΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΡΗ ΠΑΡΘΕΝΑ (Α.Μ 1210)

ΦΛΩΡΙΝΑ 2024

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	4
Εισαγωγή	7
1ο Κεφάλαιο: Ιδιότητα του πολίτη και Πολιτειότητα στην εκπαίδευση	8
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός όρων	8
1.2 Διαστάσεις Πολιτειότητας	9
1.3 Η έννοια της Πολιτειότητας στην εκπαίδευση	12
2ο Κεφάλαιο: Η ψηφιακή πολιτειότητα	18
2.1 Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή	18
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός ψηφιακής πολιτειότητας	20
2.3 Οι ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα	24
3ο Κεφάλαιο: Διαδίκτυο και παιδιά προσχολικής ηλικίας	27
3.1 Πρόσβαση στο διαδίκτυο	27
3.2 Κίνδυνοι διαδικτύου	33
3.2.1 Διαδικτυακοί κίνδυνοι περιεχομένου	34
3.2.2 Διαδικτυακοί κίνδυνοι επαφής	37
4ο Κεφάλαιο: Η παιχνιδοποίηση ως εργαλείο ενίσχυσης της ψηφιακής πολιτειότητας	39
4.1 Η έννοια της παιχνιδοποίησης	39
4.2 Εφαρμογές παιχνιδοποίησης	42
4.2.1 Διαδραστική αφήγηση	42
4.2.2 Παιχνίδια ρόλων	44
4.2.3 Εκπαιδευτικά παιχνίδια	47
5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία	50
5.1 Εισαγωγή στη Μεθοδολογία	50
5.1.1 Σκοπός της Έρευνας	50
5.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	50
5.1.3 Προβληματική της Έρευνας	51

5.1.4 Συμμετέχοντες	51
5.1.5 Μέθοδος δειγματοληψίας.....	52
5.1.6 Μελέτη περίπτωσης.....	53
5.1.7 Εφαρμογή στην Εκπαίδευση	54
5.1.8 Συμπέρασμα	55
5.2 Τα Εργαλεία της Έρευνας.....	56
5.2.1 Ημι- δομημένο Ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).....	56
5.2.2 Wordwall: Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων σε online περιβάλλον.	56
5.2.3 LearningApps: Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων σε online περιβάλλον.....	57
5.2.4 Παραμύθι: «Η φάρμα του Διαδικτύου» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2)	58
5.2.5 Επιδαπέδιο Φιδάκι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).....	58
5.3 Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.....	59
5.3.1 Πίνακας διπλής εισόδου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4).....	59
5.3.2 Πίνακας κατάταξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5)	60
Βραχιόλια - Avatar (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6).....	60
Μετάλλια (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7).....	60
Βάθρο απονομής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8)	60
Μαριονέτα – Κουνέλι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9).....	60
Αυτοκόλλητα	60
6ο Κεφάλαιο: Ανάλυση διαδικασίας	61
Παρουσίαση Ερευνητικού Προγράμματος.....	61
1 ^η Ημέρα.....	62
2 ^η Ημέρα.....	63
3 ^η Ημέρα.....	65
4 ^η Ημέρα.....	66
Αξιολόγηση των Επιδόσεων και Απονομή Βραβείων.....	67
7ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα - Συμπεράσματα.....	68

Αποτελέσματα του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	68
Συμπεράσματα.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10.....	93

Περίληψη

Η έρευνα αυτή εξετάζει την ανάπτυξη της ψηφιακής πολιτειότητας και την καλλιέργεια ασφαλών διαδικτυακών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της παιχνιδοποίησης. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά την παρέμβαση σχεδιάστηκαν για να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, περιλαμβάνοντας διαδραστικά παιχνίδια και κουίζ. Ο στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί πώς η παιχνιδοποίηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν ασφαλείς διαδικτυακές συμπεριφορές και να αναπτύξουν ψηφιακή πολιτειότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλάμβαναν την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση κανόνων ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου και πώς αυτή επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Η προβληματική της έρευνας επικεντρώνεται στην ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας για την προώθηση της ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου και της ψηφιακής πολιτειότητας σε νεαρή ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν 8 μαθητές από το νηπιαγωγείο Παναγίτσας της Έδεσσας και η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία. Η παρέμβαση περιλάμβανε τη χρήση ιστοριών, διαδραστικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου.

Αξιολογήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων στην πλατφόρμα LearningApps, όπου όλοι οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν τους κανόνες ασφαλούς συμπεριφοράς στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια θετική αλλαγή στη διαδικτυακή συμπεριφορά των μαθητών, με όλους τους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν αυξημένη κατανόηση και τήρηση των κανόνων ασφαλείας. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης ενίσχυσε την εκπαιδευτική τους εμπειρία και τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Συνολικά, η έρευνα υποδεικνύει ότι η παιχνιδοποίηση είναι μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδος για την ανάπτυξη όχι μόνο ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και

σημαντικών δεξιοτήτων και στρατηγικών συμπεριφοράς στον ψηφιακό κόσμο. Η επιτυχία του προγράμματος παρέχει ισχυρά επιχειρήματα υπέρ της ευρύτερης εφαρμογής παιγνιδοποιημένων προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να προετοιμαστούν οι νεότερες γενιές για τις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική και διασκεδαστική για τα παιδιά, αλλά και καλλιεργεί τις απαραίτητες δεξιότητες για ασφαλή και υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας από πολύ νεαρή ηλικία, αναπτύσσοντας την ψηφιακή τους πολιτεότητα.

Λέξεις κλειδιά:

Ψηφιακή Πολιτεότητα, Ασφαλές Διαδίκτυο, Παιγνιδοποίηση, Ενεργή Συμμετοχή

Summary

This research examines the development of digital citizenship and the cultivation of safe online behaviors in preschool children through gamification. The activities implemented during the intervention were designed to encourage active participation from the children, including interactive games and quizzes. The objective of the research was to explore how gamification can help preschool children understand and adopt safe online behaviors and develop digital citizenship. The research questions included the effectiveness of gamification in learning internet safety rules and how it affects student engagement and behavior.

The study's focus is on the need to develop effective teaching methods to promote safe internet use and digital citizenship at a young age. Eight students from the Panagitsa kindergarten in Edessa participated in the study, and the sampling method used was purposive sampling. The intervention included stories, interactive games, and activities designed to enhance students' understanding of internet risks.

The students' knowledge was assessed through activities on the LearningApps platform, where all participants were able to recognize the rules of safe online behavior. The results of the research showed a positive change in the students' online

behavior, with all participants demonstrating an increased understanding and adherence to safety rules. The students' active participation in all phases of the intervention enriched their educational experience and digital skills.

Overall, the research indicates that gamification is an effective teaching method for developing not only academic knowledge but also essential skills and behavioral strategies in the digital world. The success of the program provides strong arguments for the broader implementation of gamified programs in the educational system to enhance the learning process and prepare younger generations for the challenges of the digital age. This approach not only makes learning more engaging and fun for children but also fosters the necessary skills for safe and responsible technology use from an early age, developing their digital citizenship.

Keywords:

Digital State, Safe Internet, Gamification, Active Participation

Εισαγωγή

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας και η αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου έχουν δημιουργήσει νέες προκλήσεις και ευκαιρίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα παιδιά εκτίθενται σε ψηφιακά περιβάλλοντα από μικρή ηλικία, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση σε θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου και ανάπτυξης ψηφιακής πολιτείας. Η διδασκαλία αυτών των θεμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες λόγω της περιορισμένης προσοχής και των μοναδικών μαθησιακών τους αναγκών.

Η παιχνιδοποίηση, δηλαδή η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αναγνωρίζεται ως μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση που μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή και την κατανόηση των μαθητών. Μέσω της παιχνιδοποίησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν διαδραστικά και ενδιαφέροντα περιβάλλοντα μάθησης, διευκολύνοντας την κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως η ψηφιακή πολιτεία και οι ασφαλείς διαδικτυακές συμπεριφορές, με έναν φυσικό και διασκεδαστικό τρόπο.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάπτυξη αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών που προάγουν την ασφαλή και υπεύθυνη χρήση του διαδικτύου από μικρή ηλικία, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτείας. Με την εφαρμογή παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων, η έρευνα στοχεύει στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου, ενισχύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας.

1ο Κεφάλαιο: Ιδιότητα του πολίτη και Πολιτειότητα στην εκπαίδευση

Ιστορικά η έννοια της πολιτειότητας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και γι' αυτόν τον λόγο έχει ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους. Η αναζήτηση της ίδιας μαζί με την αντίστοιχη του πολίτη οδηγεί άμεσα στην αρχαία Αθήνα, όπου εμφανίστηκε για πρώτη φορά και ο θεσμός της Δημοκρατίας. Από τα αρχαία χρόνια μέχρι και σήμερα, παρόλα αυτά, η έννοια αυτή έχει αποκτήσει διαφορετικό περιεχόμενο, το οποίο προέκυψε εξαιτίας των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, αλλά και των ιδεολογικών και θεωρητικών αναζητήσεων κάθε εποχής και κοινωνίας (Μπάλιας, 2008).

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός όρων

Η πολιτειότητα ή αλλιώς η ιδιότητα του πολίτη είναι μία σύνθετη έννοια, η οποία απασχόλησε και απασχολεί ακόμη τους ερευνητές (Παπαδόπουλος, 2016). Ο όρος «πολιτειότητα», όπως υποστηρίζει ο Κοντογιώργης (2014) προσπαθεί να προσδιορίσει όσο το δυνατόν περισσότερο την ιδιότητα του πολίτη μέσα στον φυσικό του χώρο και πιο συγκεκριμένα στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά ο Marshall (1963, όπως αναφέρεται στους Trevino & Carrasco, 2021) θεωρεί ότι η πολιτειότητα είναι το δικαίωμα που έχει κάποιος να μοιράζεται πλήρως την κοινωνική κληρονομιά και να ζει τη ζωή ενός όντος πολιτισμένου με βάση τα πρότυπα που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία. Πέρα από αυτά, η έννοια αυτή περιλαμβάνει διάφορες πτυχές και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζονται από το σύστημα αξιών της κοινωνίας, αλλά και από τις στάσεις και τις αξίες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη ειδικότερα και με τη δημοκρατία γενικότερα. Εξαιτίας όλων αυτών χαρακτηρίζεται ως πολύτιμη και εξελισσόμενη διαρκώς (Trevino & Carrasco, 2021).

Σε όλη την ιστορική της πορεία, και παρά τις πολλές διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρξουν, είναι χαρακτηριστικό ότι στη συγκεκριμένη έννοια έχει δοθεί διπλή υπόσταση. Αρχικά κάθε πολίτης κατέχει την ιδιότητα του μέλους μέσα σε μία κοινότητα πολιτική μαζί με την ισότητα που απορρέει από την ίδια όσον αφορά στα καθήκοντα και στα δικαιώματα που έχει. Στη συνέχεια, μέσα στην έννοια του πολίτη συμπεριλαμβάνεται και η ενεργή εκδήλωση της συγκεκριμένης ιδιότητας και πιο συγκεκριμένα η συμπεριφορά απέναντι στην κοινότητα, η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως υπεύθυνη και καλή με βάση πάντα την υφιστάμενη ηθική της κοινωνίας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο νόμος είναι αυτός που θεσμοθετεί την ιδιότητα του πολίτη ως ένα καθεστώς, ενώ συγχρόνως προσφέρει το κανονιστικό πλαίσιο και καθορίζει τις διαδικασίες γύρω από το ποιος τελικά ανήκει μέσα στο σύνολο των πολιτών μιας κοινωνίας (Καλογιάννης, 2017).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα προηγούμενα χρόνια ο όρος «citizenship» στα ελληνικά μεταφραζόταν ως «ιθαγένεια» ή «υπηκοότητα». Αμέσως μόλις άλλαξε η μετάφρασή του ως «πολιτειότητα» δηλώθηκε συγχρόνως και η κοσμοπολίτικη διάσταση που έχει (Πέτρου, 2010). Στη σύγχρονη εποχή η έννοια του πολίτη έχει διαφοροποιηθεί εξαιτίας του νέου πολυπολιτισμικού κράτους που αναδύθηκε. Έτσι απλώθηκε σε ένα διεθνές επίπεδο και ξέφυγε από το εθνικό και το τοπικό. Όλοι οι πολίτες πλέον είναι φορείς οικουμενικών αξιών και σχετίζονται με παγκόσμια θέματα όπως είναι το περιβάλλον ή τα δικαιώματα του ατόμου (Μπάλιας, 2008).

1.2 Διαστάσεις Πολιτειότητας

Σύμφωνα με τον Πέτρου (2010) τρεις οι κύριες μορφές πολιτειότητας που χαρακτηρίζονται ως βασικές: Η πρώτη ορίζει τους πολίτες της δημοκρατίας που χαίρουν την κοινωνική, την ατομική και την πολιτική ελευθερία. Η δεύτερη ορίζει τους πολίτες του κράτους και γι' αυτόν τον λόγο συναντάται κυρίως στο πλαίσιο των διαμεσολαβητικών πολιτικών συστημάτων. Η τρίτη αποτυπώνει το αντιπροσωπευτικό πολιτικό σύστημα και γι' αυτόν τον λόγο σχετίζεται με τους πολίτες της πολιτείας. Σε οποιαδήποτε από αυτές τις τρεις μορφές το σημαντικότερο είναι η σχέση που έχουν τα άτομα με την πόλη.

Σύμφωνα με τον Van Gunsteren (όπως αναφέρεται στη Νούλα, 2014) η πολιτειότητα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη περιέχει την τυπική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόσβαση στην ίδια μέσα από την εκπαίδευση, τη μετανάστευση, την ιδιοκτησία με συγκεκριμένους όρους και την ικανότητα μάθησης. Σύμφωνα με τη δεύτερη τονίζει τη μεγάλη σημασία που έχει η κουλτούρα για να υπάρχει πολιτειότητα, η οποία χαρακτηρίστηκε ως αναγκαία προϋπόθεσή της. Τέλος, η τρίτη αφορά το νόημα που έχει η συμμετοχή για να υπάρχει πολιτειότητα τονίζοντας ότι αυτό που τελικά θα καθορίσει την ιδιότητα του πολίτη και θα την αναπαράγει είναι όλα τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην κοινωνία και κυρίως η ποιότητα που χαρακτηρίζει αυτή τη συμμετοχή όσον αφορά στην προώθηση ή όχι των δημοκρατικών θεσμών.

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία η πολιτειότητα έχει ταξινομηθεί εκ μέρους των πολιτικών φιλοσόφων και των πολιτικών επιστημόνων σε τρία κύρια μοντέλα, τα οποία συνέβαλαν στη διαμόρφωση του δημόσιου λόγου και προσπάθησαν να διαφωτίσουν την έννοια του πολίτη με βάση τη δική τους οπτική. Αυτά είναι τα εξής: το φιλελεύθερο ή αλλιώς το μοντέλο των δικαιωμάτων, το ρεπουμπλικανικό και τέλος το κοινοτιστικό (Καλογιάννης, 2017).

Αναλυτικότερα, το φιλελεύθερο μοντέλο επικεντρώνεται κυρίως στα δικαιώματα του ατόμου και στην ελευθερία. Για το ίδιο η ελευθερία είναι μία νομική εκχώρηση εκ μέρους του κράτους προς τους πολίτες με στόχο να προστατευτούν οι ίδιοι από τις αυθαιρεσίες της εξουσίας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο το ενδιαφέρον στρέφεται στο νομικό και στο ατομικό καθεστώς των δικαιωμάτων, ενώ η συμμετοχή των πολιτών περιορίζεται μόνο στο δικαίωμα ψήφου των αντιπροσώπων. Εξαιτίας αυτού το φιλελεύθερο μοντέλο έχει χαρακτηριστεί ως παθητικό, μιμητιστικό και ισχνό (Καλογιάννης, 2017). Σε αυτό το μοντέλο ο Cogan (2000, όπως αναφέρεται στη Νούλα, 2014) τονίζει ότι υπάρχουν δύο τύποι φιλελεύθερης πολιτειότητας, αυτός των ατομικών δικαιωμάτων και ο ωφελμιστικός. Στον πρώτο οι επιλογές ενός ατόμου καθορίζονται από τα δικαιώματά του, τα οποία οριοθετούνται με βάση τα δικαιώματα των άλλων και με τον σεβασμό προς τα ίδια. Στον δεύτερο κυριαρχούν οι επιλογές των ατόμων που στοχεύουν κυρίως στα ατομικά τους οφέλη και προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν οτιδήποτε θεωρούν ως αξίωμα.

Από την άλλη πλευρά το ρεπουμπλικανικό μοντέλο αναφέρεται στη σημασία που έχει η ενεργητική συμμετοχή των πολιτών σε κάθε δημόσιο ζήτημα για να ωφεληθούν τόσο οι ίδιοι όσο και η κοινότητα, στην οποία ανήκουν, αλλά και για να γίνει πιο αποτελεσματική η λειτουργία των δημοκρατικών κοινωνιών. Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι το κράτος και ο πολίτης είναι μία οργανική κοινωνία αναπόσπαστα δεμένη (Καλογιάννης, 2017). Όπως υποστηρίζουν και οι Osler & Starkey (2005) με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο το κράτος είναι αυτό που ρυθμίζει τις ευθύνες προς την κοινότητα. Επιπλέον τονίζουν ότι αν και σε θεωρητικό πλαίσιο το κράτος δεν πρέπει να παρεμβαίνει σε ζητήματα της ιδιωτικής ζωής των πολιτών, ο διαχωρισμός ανάμεσα στην ίδια και στη δημόσια σφαίρα είναι πολλές φορές αδύνατον να γίνει. Εξαιτίας αυτού, υπάρχει κρατική παρέμβαση στις ιδιωτικές υποθέσεις και στα ζητήματα που σχετίζονται με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές ομάδες για να μπορέσει το κράτος να υπερασπιστεί τις ευπαθείς ομάδες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με βάση τον Καλογιάννη (2017) το μοντέλο αυτό χαρακτηρίστηκε ως πυκνό και ενεργητικό όσον αφορά στις προβλέψεις του, εφόσον συνεπάγεται την ύπαρξη αυτοσυνείδησης των πολιτών ως μελών μιας κοινότητας, με την οποία μοιράζονται κοινές αξίες και κυρίως κοινή δημοκρατική κουλτούρα.

Τέλος, το κοινοτιστικό μοντέλο είναι ξεκάθαρα συμμετοχικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το κοινό συμφέρον πάντα τίθεται πάνω από το ατομικό και ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα που έχουν οι πολίτες, όπως είναι η εκπαίδευση και η καταβολή φόρων στο κράτος (Καλογιάννης, 2017). Αυτό σημαίνει ότι η ταυτότητα των ατόμων αναδύεται μέσα από το ανήκειν σε ορισμένες εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες (Νούλα, 2014).

Εκτός από τις διαστάσεις και τις ταξινομήσεις της πολιτειότητας, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, η συγκεκριμένη έννοια παρουσιάζει και ορισμένα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά. Σχετικά με αυτό ο Cogan (2000) αναφέρει τα πέντε ακόλουθα: η αίσθηση της ταυτότητας, η εκπλήρωση των σχετικών υποχρεώσεων, η απόλαυση συγκεκριμένων δικαιωμάτων, η εμπλοκή σε δημόσιες υποθέσεις, η αποδοχή των κύριων κοινωνικών αξιών και το ενδιαφέρον. Τέλος ο Περικλέους (2005) αναφέρει ότι η έννοια της πολιτειότητας στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες αποτελείται από τα εξής στοιχεία: από τη συνειδητοποίηση του ότι οι πολίτες κυβερνούν και κυβερνώνται, από την ενεργητική συμμετοχή στη δημόσια

σφαίρα, από την αποδοχή των υποχρεώσεων και των κοινωνικών αξιών και από την αίσθηση ταυτότητας.

1.3 Η έννοια της Πολιτειότητας στην εκπαίδευση

Σε κάθε σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία η εκπαίδευση δεν λειτουργεί απλά και μόνο για τη μετάδοση των γνώσεων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν μετά την ολοκλήρωση της βιομηχανικής επανάστασης έναν βασικό θεσμό, που έχει στόχο να διαμορφώσει την προσωπικότητα των πολιτών και να επιτύχει την αρμονική ένταξής τους στην κοινωνία. Γι' αυτόν τον λόγο καθορίζει σημαντικά τις συνθήκες συνύπαρξης των ατόμων και της κοινωνίας, αλλά και την καλλιέργεια και την εξέλιξη αυτών. Στο έργο του σχετικά με αυτό ο Dewey (1980) τόνισε την άρρηκτη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δημοκρατία και στην εκπαίδευση, την οποία προσπάθησε να τοποθετήσει πάνω σε ένα ηθικό θεμέλιο. Με βάση τον ίδιο, όταν κρίνεται η ηθική αξία μιας οποιασδήποτε πράξης, θα πρέπει να εξετάζονται οι συνέπειες που έχει η ίδια για το άτομο και για τους άλλους. Το εάν οι ενέργειες είναι σωστές εξαρτάται από την επίδραση που θα έχουν στην ευημερία του κοινού. Αυτό σημαίνει ότι αν το ωφελούν τότε σίγουρα είναι ηθικά καλό (van der Ploeg, 2016). Έχοντας μία πολύ βαθιά πίστη στο ιδεώδες της Δημοκρατίας ο ίδιος προχώρησε σε μία δημοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα τόνισε ότι η ίδια αποτελεί βασική προϋπόθεση της δημοκρατίας, λόγω του ότι υπηρετεί το ιδεώδες της. Από την άλλη πλευρά και η δημοκρατία προϋποθέτει την ύπαρξη της εκπαίδευσης, λόγω του ότι απώτερος σκοπός της διαδικασίας της μάθησης μέσα στις δημοκρατικές κοινωνίες είναι να μπορέσουν να δημιουργήσουν δημοκρατικούς πολίτες (Κατσαρού, 2020).

Για τον ίδιο η δημοκρατία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση για δύο κύριους λόγους. Αρχικά η δυνατότητα που έχει ένα άτομο να αποφασίζει μαζί με τους άλλους και να είναι υπεύθυνο μέσα στην κοινωνία προϋποθέτει την ισότιμη πρόσβαση σε πνευματικές ευκαιρίες. Στη συνέχεια η δυναμική της διαρκούς ανάπτυξης έχει ως βασική προϋπόθεση το ότι κάθε πολίτης εκπαιδεύεται στην ατομική πρωτοβουλία και στην προσαρμοστικότητα, έτσι ώστε να μπορεί να συνεισφέρει σε όλες τις δραστηριότητες της κοινότητάς του (Dewey, 1980).

Για τον Dewey (1980) η εκπαίδευση είναι μια μορφή προώθησης της ανάληψης δράσης, εφόσον προσφέρει τη δυνατότητα μεταμόρφωσης της κοινωνίας και τροποποίησης της δημόσιας συνείδησης. Η πρότασή του για την εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στη δημιουργία έξιων μέσω των εμπειριών, οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν την ύπαρξη μιας κοινωνικής δημοκρατίας. Οι συγκεκριμένες έξιες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με ένα κοινοτικό πνεύμα επικοινωνίας, με μία ικανότητα συνεργασίας, με την ισότιμη και ενεργητική συμμετοχή, αλλά και με την αναστοχαστική σκέψη. Ειδικότερα η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης έχει ως βασικό προαπαιτούμενο να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά και να τους επιτραπεί σταδιακά να αναπτύξουν την ικανότητα να συγκροτούν τις δικές τους εμπειρίες (Κατσαρού, 2020).

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980 αναδύθηκε και μία νέα προσέγγιση σχετικά με τη δημοκρατία στην εκπαίδευση μέσω της Κριτικής Θεωρίας. Το διάστημα αυτό εμφανίστηκαν ζητήματα που αφορούσαν την εξουσία και την κοινωνική δικαιοσύνη και το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε στους τρόπους, με βάση οποίους οι κοινωνικές σχέσεις, η οικονομία, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι πολιτισμικές δυναμικές και η βιολογία μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν για να οικοδομηθεί ένα κοινωνικό σύστημα. Έτσι διατυπώθηκε σαφέστερα η φύση των ανισοτήτων, της καταπίεσης στον χώρο της εκπαίδευσης και της αδικίας, ενώ συγχρόνως τονίστηκε και το ζήτημα της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων στις καπιταλιστικές κοινωνίες και το πως αυτές μπορούν να διαιωνίσουν τις ταξικές ανισότητες που υπάρχουν (Κατσαρός, 2020).

Για την Κριτική Παιδαγωγική η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία των προοπτικών του κοινωνικού μετασχηματισμού (Giroux, 2004). Έτσι η πολιτική της στόχευση είναι εμφανής σε όλα τα κείμενά της, ενώ βασική προϋπόθεση της συλλογικής και πολιτικής διεκδίκησης και του οράματος για την ύπαρξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι η ύπαρξη της κριτικής συνείδησης (Τσιάμη, 2013). Η εκπαίδευση που βασίζεται στη δημοκρατία χαρακτηρίζεται ως μία πολιτική υπόθεση υπό το πρίσμα των κοινωνικών προσεγγίσεων, εξαιτίας του ότι προχωρά στην ανάδειξη της πολιτικής φύσης που έχουν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα και ταυτόχρονα είναι ενδυναμωτική και θετική. Μέσω του αναστοχασμού γύρω από τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν τη δράση, η

εκπαίδευση θα μπορούσε να οδηγήσει στην ύπαρξη της κοινωνικής συνείδησης (Κατσαρού, 2020).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει την κριτική συνείδηση και να επιτευχθεί ο πολιτικός, κοινωνικός και ριζοσπαστικός μετασχηματισμός. Η ανάπτυξη αυτή της κριτικής συνείδησης μπορεί να γίνει μόνο μέσω της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης κάθε υποκειμένου, εκπαιδευτικού ή μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να λειτουργεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και να βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν, έτσι ώστε να αναπτύξουν καλύτερα την κριτική τους σκέψη και την αυτοκριτική.

Η κριτική σκέψη βασίζεται σε μεγάλο βαθμό και στη διαλεκτική προσέγγιση της πρακτικής και της θεωρίας. Σχετικά με αυτό ο Freire (1974, όπως αναφέρεται στην Τσιάμη, 2013) τόνισε ότι όταν ο λόγος μένει χωρίς πράξη καταντά βερμπαλισμός, ενώ όταν η πράξη μένει χωρίς σκέψη μετατρέπεται σε ακτιβισμό και δράση. Αυτή η κριτική πρακτική έχει ως βασική της προϋπόθεση τον αναστοχασμό και τη δράση πάνω σε καθημερινές συνθήκες. Όπως υποστηρίζει και ο McLaren (2015) τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν την καθημερινότητα από την οπτική όλων εκείνων που θεωρούνται ως πιο ανίσχυροι στην κοινωνία, έτσι ώστε η ίδια να μεταμορφωθεί και να γίνει πιο δίκαιη και ανθρώπινη για όλους. Η κατανόηση της κοινωνικής ζωής μέσα από την οπτική ενός καταπιεσμένου ξεπερνά κατά πολύ την απλή ενσυναίσθηση. Έτσι επιτυγχάνεται ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος οδηγεί τα άτομα σε δράση.

Παρά τις αρνητικές κριτικές και τις αδυναμίες που είχε η κριτική εκπαιδευτική θεωρία, βοήθησε να επιτευχθεί ο πολιτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και τη συσχέτισε με την προσπάθεια να αναπτύξουν τα παιδιά ικανότητες και συλλογικούς αναστοχασμούς, αλλά και να αναλάβουν δράση με απώτερο στόχο την επίτευξη του κοινωνικού μετασχηματισμού. Στα χρόνια που ακολούθησαν η μετανεωτερική σκέψη επηρέασε άμεσα την εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Η τεχνολογική πρόοδος, οι αλλαγές των οικονομικών συστημάτων, η διαρκής μετακίνηση των πληθυσμών και η παγκοσμιοποίηση οδήγησαν στη δημιουργία της σύγχρονης κοινωνίας και διαμόρφωσαν το ζήτημα της πολιτεότητας, όπως είναι γνωστό σήμερα (Κατσαρού, 2020).

Η κοινωνική και πολιτική αγωγή περιλαμβάνει τρεις βασικές κατευθύνσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την εκπαίδευση που αφορά την ιδιότητα του πολίτη και έχει ως στόχο να κατανοηθούν η πολιτική, η διαχείριση και η ιστορία. Η δεύτερη στοχεύει στην εκπαίδευση μέσα από την ιδιότητα του πολίτη, που καλύπτει τις εμπειρικές γνώσεις που προσδιορίζονται ως βασικά συστατικά στοιχεία της μάθησης μέσα από την πρακτική και την εφαρμογή. Η τρίτη, τέλος κατεύθυνση αποτελεί την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη με απώτερο στόχο να καλλιεργήσουν ικανότητες, δεξιότητες και δυνατότητες, αλλά και να αναπτύξουν εργαλεία κατανόησης και γνώσης, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο στην κοινωνία και να είναι υπεύθυνα (Καρακατσάνη, 2008).

Όπως υποστηρίζουν οι Veugelers & Groot (2019) τρεις είναι οι κατευθύνσεις που αφορούν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα και κάθε μία από αυτές έχει διαφορετικούς στόχους. Οι ίδιοι τονίζουν πως στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αναγκαστικό να ακολουθούν εξ ολοκλήρου μία από αυτές, αλλά θα πρέπει να πειραματίζονται και να τις συνδυάζουν ανάλογα με τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών. Οι κατευθύνσεις αυτές είναι οι εξής:

- Η Προσαρμοστική (Adaptive): Η ίδια επικεντρώνεται στην προσπάθεια να μεταδοθούν αξίες και κυρίως να προωθηθεί η προσαρμοστικότητα. Συγχρόνως μεγάλη προσοχή δίνεται στους κανόνες και στα πρότυπα. Σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό και οι στόχοι ενσωματώνονται στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών.
- Εξατομικευμένη (Individualised). Εδώ επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας των παιδιών και της κριτικής τους σκέψης. Γι' αυτόν τον λόγο εργάζονται ατομικά.
- Κριτική-δημοκρατική (Critical-democratic). Η συγκεκριμένη κατεύθυνση επικεντρώνεται στο πως τα παιδιά θα μάθουν την συμβίωση και θα εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή τους μέσα από τον διάλογο. Η μάθηση που είναι προσανατολισμένη στην έρευνα και στη συνεργασία θεωρείται ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας στα σχολεία. Έτσι, η προσοχή επικεντρώνεται κυρίως στις κοινωνικές αξίες και στην ενίσχυση του κοινωνικού και κρητικού προβληματισμού γύρω από αυτές.

Ο Barbosa (2000, όπως αναφέρεται στην Κατσαρού, 2020) ταξινομεί τις προτάσεις σχετικά με τη δημοκρατία στο σχολείο σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη συμπεριλαμβάνει τους τρόπους που είναι αναγκαίοι για να μεταδοθούν οι γνώσεις και οι αξίες μέσα από τα επίσημα προγράμματα σπουδών σε ένα ή πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα. Έτσι τονίζει ότι για το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής, οι θεσμοί, η ιδιότητα του πολίτη και η δημοκρατία χαρακτηρίζονται ως άμεσα διδακτικά αντικείμενα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι τρόποι άσκησης των παιδιών σε δημοκρατικές συνθήκες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η δημοκρατία θεωρείται ως ένα βίωμα μέσα στη σχολική κοινότητα και γι' αυτόν τον λόγο επιδιώκεται να αναπτύξουν δημοκρατικές συμπεριφορές μέσα από την εμπειρία και από την εφαρμογή των δημοκρατικών πρακτικών. Στην τρίτη κατηγορία η δημοκρατία είναι μία προσπάθεια να αναλυθούν με κριτικό τρόπο τα κοινωνικά ζητήματα. Στόχος είναι η ανάπτυξη των δημοκρατικών αξιών και στάσεων μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στα πραγματικά προβλήματα της κοινωνίας.

Η δημοκρατία έχει χαρακτηριστεί ως πολιτισμικά προσδιορισμένη, συνεχώς εξελισσόμενη και πολυσήμαντη (Κατσαρού, 2020). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αποκλειστικά και μόνο ένα πολιτικό σύστημα ή μια μορφή διακυβέρνησης, αλλά και ένας τρόπος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των ατόμων, τα οποία έχουν ένα κοινό συμφέρον και ένα σημείο σύνδεσης (Νικολάου, 2018). Στη σύγχρονη εποχή, είναι επιτακτική ανάγκη σε κάθε δημοκρατική κοινωνία η εκπαίδευση να λειτουργεί ως ένα μέσο για να εσωτερικευθούν οι δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές από τους πολίτες του μέλλοντος (Κατσαρού, 2020). Όπως υποστηρίζει και Καστοριάδης (2003, όπως αναφέρεται στον Νικολακάκη, 2011) για να μπορέσει να δημιουργηθεί μία δημοκρατία των γραμμάτων και να παύσει η κρίση της θα πρέπει πολίτες να χαρακτηρίζονται από δημοκρατικό ήθος. Δημοκρατικό ήθος είναι η ευθύνη, η παρρησία, η αιδώς και το ενδιαφέρον που έχει ο ένας για τον άλλον μαζί με τη συνείδηση ότι τα δημόσια ζητήματα είναι ταυτόχρονα και προσωπικά.

Το σημαντικότερο είναι να δίνεται κυρίως έμφαση στη βίωση της πολιτειότητας και της δημοκρατίας ως πρακτικές μέσα στις σχολικές τάξεις. Στη σύγχρονη δημοκρατία οι πολίτες δεν θα πρέπει να είναι απλά ενημερωμένοι ή να έχουν γνώσεις, αλλά να γίνονται ενεργητικοί, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στην κοινωνία και γενικότερα να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, αλλά και η ουσιαστική τους

συμμετοχή σε κάθε δημοκρατική διαδικασία. Έτσι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση γύρω από την ύπαρξη των ιδανικών συστημάτων και των γεγονότων (Καρακατσάνη, 2008).

Ο τρόπος, με βάση τον οποίο τα παιδιά θα κατανοήσουν τη ζωή και τον κόσμο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στο σχολείο και με τις διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν σε αυτό (Κατσαρού, 2020). Αυτές οι συνθήκες θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση, απώτερος στόχος της οποίας είναι η ενίσχυση της ιδιότητας των δημοκρατικών πολιτών. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ισχύουν εξής: η αποδοχή και ο σεβασμός των απόψεων των άλλων, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία, η συμμετοχή όλων των παιδιών στις δράσεις, η απαλλαγή από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Νικολάου, 2018).

2ο Κεφάλαιο: Η ψηφιακή πολιτειότητα

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της πολιτείας είναι η διαρκής μεταβολή της μέσα στον χρόνο ανάλογα με τις ιστορικές, τις πολιτικές και τις κοινωνικές συγκυρίες που κυριαρχούν. Τα τελευταία χρόνια, η εποχή βασίζεται κυρίως στην παγκόσμια διαχείριση, στη δικτύωση και στην πληροφορία, ενώ εξελίσσεται συνεχώς με βάση τις εξελίξεις της επικοινωνίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης (Μαρινάκη, 2015). Όλα αυτά οδήγησαν στη δημιουργία νέων διαστάσεων όσον αφορά στην ιδιότητα του πολίτη, η οποία έχει αποκτήσει παγκόσμιο περιεχόμενο και προσπαθεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες που έχει η σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

2.1 Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή

Η ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλες τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων για τα κοινά και με την ενημέρωση. Πιο συγκεκριμένα η λήψη των αποφάσεων χρειάζεται τις αναγκαίες δεξιότητες εκ μέρους των πολιτών για να μπορέσει να γίνει πράξη και έτσι οι ίδιοι να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να τις επεξεργάζονται. Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) άσκησαν σημαντική επίδραση σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής στις σύγχρονες κοινωνίες και γενικότερα μετέβαλαν τον τρόπο, με βάση τον οποίο πραγματοποιούνται η ενημέρωση, η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία. Η συμμετοχή των πολιτών σε χώρους, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι τα μη διακριτά όρια και σε ασύγχρονες χωρικές και χρονικές οντότητες, μετατρέπει την πολιτειότητα σε πιο διευρυμένη έννοια με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για ένα νέο και διαφορετικό είδος πολίτη, το οποίο δεν είναι άλλο από τον ψηφιακό πολίτη του κόσμου και της σύγχρονης εποχής (Μαρινάκη, 2015).

Κάποιες δεκαετίες νωρίτερα οι περισσότερες πληροφορίες έφταναν στους πολίτες μέσα από τις εφημερίδες, την τηλεόραση, τα ραδιόφωνα και τα βιβλία. Οι

συγκεκριμένες πηγές μέσω οπτικοακουστικών ή έντυπων μηνυμάτων πληροφορούσαν κάθε πολίτη, διαμόρφωναν με βάση τις αντιλήψεις τους τις αποφάσεις και γενικότερα ασκούσαν επίδραση σε ζητήματα που σχετίζονταν με τα δικαιώματα και με τις υποχρεώσεις μέσα σε κάθε δημοκρατική κοινωνία. Τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ μεταμόρφωσαν τις μορφές της ενημέρωσης, οι οποίες πραγματοποιούνται με διαφορετικά μέσα, ενώ καταλυτική επίδραση άσκησαν και στον τρόπο συμμετοχής κάθε πολίτη στο γίνεσθαι της κοινωνίας (Simsek & Simsek, 2013).

Μέσα από την ανάπτυξη και την εξάπλωση του διαδικτύου, εφαρμογών, όπως είναι το Facebook, το YouTube, το Twitter και το Instagram, αλλά και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης εμφανίστηκαν νέοι τρόποι που έκαναν δυνατή την ύπαρξη πολυτροπικών μορφών πληροφορίας. Πέρα από το ότι οι πληροφορίες πλέον έχουν διαφορετική όψη μέσα στα ψηφιακά αυτά κανάλια, ιδιαίτερα εντυπωσιακή σε σχέση με το παρελθόν είναι και η τεράστια ροή των πληροφοριών μαζί με τη δυνατότητα παγκόσμιου διαμοιρασμού τους, τα οποία γίνονται σε ελάχιστο χρόνο και από πολλές πηγές συγχρόνως. Έπειτα, η στάση των ατόμων απέναντι στις πληροφορίες διαφοροποιήθηκε, ενώ οι ειδικοί τονίζουν ότι παρατηρείται ένας εθισμός όσον αφορά τις ίδιες. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η τεχνολογία προσφέρει σε όλους τους πολίτες τη δυνατότητα να διατηρήσουν μια ενεργητική στάση απέναντι στις πληροφορίες που τους παρέχονται, ενώ είναι αναγκαία και η ενεργητική συμμετοχή τους στη διάδραση, στη διαμόρφωση και στην ανταπόκρισή τους απέναντι σ' αυτές (Simsek & Simsek, 2013).

Όλα αυτά οδήγησαν στη δημιουργία ενός διαφορετικού περιβάλλοντος δράσης, μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί η ενεργή παγκόσμια πολιτική οντότητα, με βάση τις ανάγκες και τις κατευθύνσεις που χαρακτηρίζουν την ψηφιακή εποχή (Μαρινάκη, 2015). Πλέον η ιδιότητα του πολίτη έχει αποκτήσει διεθνές περιεχόμενο και έχει λάβει υπόψη της διαστάσεις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές (UNESCO, 2015). Αυτό σημαίνει ότι κάθε πολίτης θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες, συμπεριφορές και ικανότητες σχετικές με τη χρήση και την κατανόηση των ψηφιακών μέσων. Να διαθέτει δηλαδή ένα διαφορετικό είδος γραμματισμού, που κρίνεται ως αναγκαίος για την επιτυχία της συμμετοχής του σε όλα τα δρώμενα της κοινωνίας (Atif & Chou, 2018).

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός ψηφιακής πολιτειότητας

Μέσα σ' αυτό το νέο πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί από τις ΤΠΕ σε ολόκληρο τον κόσμο, πολλοί μελετητές ασχολούνται με το ζήτημα της πολιτειότητας και με το πως οι νέες συνθήκες μπορούν να την επηρεάσουν. Έτσι κινήθηκαν προς δύο διαφορετικές μεταξύ τους κατευθύνσεις. Αφενός υπάρχουν αυτοί που έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην πιθανότητα να παρερμηνευτεί η έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Πιο συγκεκριμένα αξιοποίησαν τις υφιστάμενες έννοιες της πολιτειότητας με μία πολιτιστική οπτική και πρόσθεσαν στοιχεία που ταιριάζουν σε αυτές και μπορούν εφαρμοστούν στην εποχή του διαδικτύου. Στις συγκεκριμένες έρευνες εξετάστηκε κυρίως η πολιτιστική πλευρά που έχει η ιδιότητα του πολίτη και ο ρόλους που μπορεί να διαδραματιστεί στην ψηφιακή κοινωνία (Choi, 2016).

Υπήρξαν από την άλλη πλευρά ερευνητές που κατανόησαν ότι το διαδίκτυο πλέον επιδρά σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, μέσω στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και όσες σχετίζονται με τα κοινά. Στις συγκεκριμένες έρευνες αξιοποιήθηκε ένας καινούργιος όρος, ο οποίος ήταν η «ψηφιακή πολιτειότητα» (Choi, 2016). Σχετικά με την ίδια Mossberger et al. (2008) ανέφεραν ότι είναι η ικανότητα που έχουν οι πολίτες να συμμετέχουν στην κοινωνία διαδικτυακά. Αντίστοιχα οι Ribble et al. (2004) ανέφεραν ότι αφορά στη συμπεριφορά κάθε πολίτη απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία θα πρέπει να χαρακτηριστεί ως υπεύθυνη, συνεπής και πρακτική. Εξαιτίας αυτού οι πολίτες της σύγχρονης εποχής θα πρέπει να διαθέτουν πλήρη επίγνωση των κοινωνικών, των πολιτισμικών και των ηθικών πλευρών που σχετίζονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των εφαρμογών (Μαρινάκη, 2015).

Από την πλευρά τους οι Jones & Mitchell (2016) όρισαν την ψηφιακή πολιτειότητα ως μία πολύ σημαντική πρακτική, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας ήταν ο σεβασμός και η ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους μέσα σε κάθε διαδικτυακό χώρο με στόχο να αυξηθεί η διαδικτυακή συμμετοχή των ατόμων. Την ίδια οι Simsek & Simsek (2013) τη συνέδεσαν με τις νέες μορφές του ψηφιακού γραμματισμού τονίζοντας ότι το κύριο σημείο συσχέτισής τους είναι οι νέες δεξιότητες που οφείλει να έχει ο πολίτης για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά μέσα στο δημοκρατικό

πλαίσιο. Οι ίδιοι θεωρούν ότι αν οι πολίτες διαθέτουν όλες αυτές τις δεξιότητες μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά πλαίσια που δημιουργούνται, για να εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία.

Ακόμα πιο ολοκληρωμένος είναι ο ορισμός που δόθηκε από τους Hobbs & Jensen (2009, όπως αναφέρεται στον Μαρινάκη, 2015) για την ψηφιακή πολιτειότητα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων, οι οποίες είναι οι αναγκαίες για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο στο όλο και πιο απαιτητικό περιβάλλον της κοινωνικής δικτύωσης, μέσα στο οποίο είναι δυσδιάκριτος ο διαχωρισμός της ιδιωτικής από τη δημόσια σφαίρα. Αυτό σημαίνει ότι εμφανίζονται νέες προκλήσεις στα ήθη και συγχρόνως ένα διαφορετικό πλέγμα από ευκαιρίες σε όλο τον πληθυσμό που έρχεται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες καθημερινά.

Μετά από συστηματική έρευνα ο Ribble (2011) κατηγοριοποίησε τα εννέα κύρια στοιχεία που αφορούν τη χρήση (use), τη κατάχρηση (abuse) και την κακή χρήση της τεχνολογίας (misuse). Όλα αυτά σχετίζονται με τη σύγχρονη εποχή, προσαρμόζονται, όμως, και στις αλλαγές της τεχνολογίας του μέλλοντος. Έτσι έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί μία δυτική προσέγγιση σχετικά με την ψηφιακή πολιτειότητα, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην καλύτερη παρουσίαση του εύρους της ίδιας (Μαρινάκη, 2015). Τα στοιχεία αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Ψηφιακή Πρόσβαση (Digital Access). Σε αυτή την περίπτωση η τεχνολογία προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας και γρήγορης αλληλεπίδρασης. Παρόλα αυτά, δεν έχουν όλα τα άτομα την πολύ σημαντική δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά τα εργαλεία τεχνολογίας της ψηφιακής κοινωνίας, εφόσον διάφοροι παράγοντες, όπως είναι η αναπηρία ή η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, κάνουν τις συγκεκριμένες ευκαιρίες να μην είναι διαθέσιμες με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Η εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα είναι πολύ σημαντική, όμως, για την ενεργητική συμμετοχή και για την ουσιαστική εμπλοκή κάθε πολίτη στο γίνεσθαι της κοινωνίας (Ribble, 2011).
- Ψηφιακό Εμπόριο (Digital Commerce). Το ψηφιακό εμπόριο σχετίζεται με τις διαδικασίες που κάνουν δυνατές τις αγοραπωλησίες των υπηρεσιών και των προϊόντων σε κάθε ψηφιακό περιβάλλον. Είναι ένα από τα κύρια

χαρακτηριστικά της ηθικής πολιτειότητας και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα των πολιτών, οι οποίοι θέλουν να κατανοήσουν κάθε πτυχή που έχουν οι διαδικτυακές συναλλαγές (Ribble, 2011).

- Ψηφιακή Επικοινωνία (Digital Communication). Η ψηφιακή επικοινωνία κατάφερε να αναδιαμορφώσει τον τρόπο, με βάση τον οποίο ανταλλάσσονται τα μηνύματα τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Πέρα από τις πολλές διευκολύνσεις που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να διερευνώνται οι κίνδυνοι που κρύβονται κάθε φορά που διαμοιράζονται πληροφορίες, οποιαδήποτε μορφή κι αν έχουν, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των εφαρμογών ή μέσω των αναρτήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η συζήτηση σχετικά με την πολιτειότητα στη σύγχρονη εποχή δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο για να μπορούν να λειτουργήσουν οι πολίτες έτσι ώστε να τους επιτραπεί η σωστή χρήση όλων αυτών των τεχνολογιών και των μέσων (Ribble, 2011).
- Ψηφιακός Εγγραμματισμός (Digital Literacy). Μία εκ των πιο σημαντικών πτυχών της τεχνολογίας είναι να μπορέσει να κατανοηθεί ο τρόπος, με βάση τον οποίο λειτουργούν τα ψηφιακά μέσα, έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν πιο κατάλληλα. Για να γίνει αυτό για όλους τους πολίτες θα πρέπει από παιδιά ακόμα να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τις δυνατότητες που προσφέρει αυτή μέσω της διδασκαλίας στα σχολεία, όπου το επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν θα είναι μόνο η εκμάθηση των εργαλείων, αλλά και η ενασχόληση με τη γενικότερη στάση και τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχουν οι ψηφιακοί χρήστες (Ribble, 2011).
- Ψηφιακή Δεοντολογία και Εθιμοτυπία (Digital Etiquette). Η ψηφιακή επικοινωνία μαζί με οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας έχει τα δικά της όρια. Αυτό το γεγονός δεν είναι εύκολο, εφόσον διαρκώς εμφανίζονται νέα ψηφιακά μέσα που έχουν τους δικούς τους κανόνες για τους χρήστες. Οι ψηφιακοί πολίτες θα πρέπει να διαθέτουν την αναγκαία ευαισθησία και εγρήγορση για να κατανοήσουν ότι τα ψηφιακά μέσα και η χρήση τους μπορούν να επηρεάσουν κάθε συνάνθρωπό τους έτσι ώστε να συμπεριφέρονται με τον κατάλληλο σεβασμό απέναντι σε όλους (Ribble, 2011).

- Ψηφιακή Νομοθεσία (Digital Law). Το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες του έχουν διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τον εντοπισμό, τη λήψη και τη δημοσίευση πάρα πολλών πληροφοριών. Η ικανότητα να αντλούνται εύκολα πληροφορίες είναι μία από τις πολύ σημαντικές δυνατότητες που το ίδιο προσφέρει. Παρόλα αυτά οι χρήστες πολύ συχνά δεν αξιολογούν πολλές φορές αυτό που είναι κατάλληλο ή όχι, ακόμα κι αν είναι παράνομο και έτσι πραγματοποιούν κάθε διακίνηση πληροφοριών μέσα στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Όπως συμβαίνει σε όλες τις ανταλλαγές πληροφοριών οι ίδιοι έχουν υποχρεώσεις και νομικά εμπόδια, για να μπορεί έτσι να προστατευτεί η ιδιοκτησία των χρηστών. Η ψηφιακή πολιτειότητα βοηθά κάθε πολίτη και χρήστη των νέων τεχνολογιών να αποκτήσει ακόμα πιο καλή επίγνωση των νομικών επιπτώσεων που μπορεί να έχει η χρήση των τεχνολογιών (Ribble, 2011).
- Ψηφιακά Υποχρεώσεις και Δικαιώματα (Digital Responsibilities and Rights). Στις ψηφιακές κοινωνίες οι πολίτες που θεωρούνται μέλη του; έχουν συγκεκριμένα δικαιώματα, αλλά και ευθύνες. Όλα αυτά δημιουργούν τα όρια, μέσα στα οποία θα μπορέσει να κινηθεί ο ψηφιακός πολίτης, τα οποία καθορίζονται από νομικούς κανόνες ή κανονισμούς και από συγκεκριμένες πολιτικές χρήσης. Έτσι γίνεται δυνατός ο καθορισμός του ψηφιακού πλαισίου της αρμονικής συνύπαρξης (Ribble, 2011).
- Ψηφιακή Ευεξία και Υγεία (Digital Wellness & Health) . Υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι για την ψυχική και σωματική υγεία, οι οποίοι προέρχονται από τα ψηφιακά μέσα. Ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ο εθισμός στο διαδίκτυο, ο οποίος αυξάνεται τα τελευταία χρόνια και γι' αυτόν τον λόγο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και διερεύνησης (Ribble, 2011).
- Ψηφιακή Ασφάλεια (Digital Security). Η ψηφιακή ασφάλεια ξεπερνά την προστασία των απλών εξοπλισμών. Μέσα σ' αυτές συμπεριλαμβάνεται η προστασία των πολιτών από διάφορες εξωτερικές επιρροές που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εκάστοτε εφαρμογή και θα μπορούσαν να προκαλέσουν βλάβη. Λόγω του ότι όλο και πιο πολλά προσωπικά και ευαίσθητα δεδομένα αποθηκεύονται σε ηλεκτρονικούς ιστοτόπους, είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας ισχυρής τεχνολογίας για να προστατευτούν αυτές

οι πληροφορίες, έτσι ώστε οι πολίτες των δημοκρατικών κοινωνιών να αισθάνονται ασφάλεια (Ribble, 2011).

2.3 Οι ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα

Η ψηφιακή πολιτειότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με διάφορες δεξιότητες, με τις οποίες και αλληλεπιδρά. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν και μέσω της χρήση των ΤΠΕ και σχετίζονται με τη δυνατότητα που έχουν οι σύγχρονοι πολίτες να ανταποκριθούν σε όλες τις προκλήσεις του σύγχρονου και μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος που δημιουργήθηκε λόγω των νέων τεχνολογιών. Η σκέψη πίσω από τέτοιου είδους συζητήσεις που αφορούν τις δεξιότητες των πολιτών βασίζεται στην παραδοχή ότι το δημοκρατικό πολίτευμα έχει ανάγκη από την ύπαρξη ενεργών, υπεύθυνων και ενημερωμένων πολιτών, οι οποίοι πρέπει να θέλουν και να μπορούν να συνεισφέρουν σε κάθε πολιτική διεργασία και ταυτόχρονα να είναι υπεύθυνοι για τον εαυτό τους και για την κοινωνία τους.

Σύμφωνα με το γλωσσάρι του Cedefop της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η λέξη «δεξιότητα» είναι η ικανότητα να εκτελούνται εργασίες και να επιλύονται προβλήματα. Οι δεξιότητες γενικότερα χαρακτηρίζονται ως πολύπλοκες κατασκευές, οι οποίες μπορούν να ενσωματώσουν τη γνώση, τη συναισθηματική έκφραση, αυτό που μαθαίνεται, τη συμπεριφορά και αυτό που βιώνεται. Το σύνολο των δεξιοτήτων των ατόμων τα καθιστούν ικανά για την εκτέλεση διαφόρων εργασιών, όπως είναι και η ανάληψη ευθυνών ή η άσκηση των καθηκόντων (Chell, 2013).

Οι δεξιότητες έχουν πολύ μεγάλη αξία, εφόσον επιτρέπουν στους πολίτες να ενσωματώνονται και να συμμετέχουν ενεργά στην εργασία, στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και γενικότερα να εξασφαλίζουν μία πιο καλή ποιότητα ζωής. Μπορούν να αποκτηθούν μέσα από τη μάθηση και χαρακτηρίζονται ως μεταβιβάσιμες (Janrh & Mozina, 2018). Στο Πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Ελλάδα τονίζεται ότι οι πολίτες στη σύγχρονη εποχή θα πρέπει να έχουν εφοδιαστεί με διάφορες δεξιότητες, έτσι ώστε να ολοκληρωθούν σε ατομικό επίπεδο και να αναπτυχθούν ώστε στη συνέχεια να επιτύχουν την ένταξή τους στην κοινωνία, να αποκτήσουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και να εξασφαλίσουν την

απασχόλησή τους. Όλα αυτά θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στον πολύπλοκο χαρακτήρα του σύγχρονου κόσμου (ΙΕΠ, 2022).

Σε πολλά θεωρητικά κείμενα αναφέρονται διάφορες δεξιότητες που θα πρέπει να ενισχύονται συνεχώς. Το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων κάθε τύπου σχολικών μονάδων τονίζει ότι μέσα σε αυτές ανήκουν οι βασικές γνώσεις της γραφής και της ανάγνωσης, των ξένων γλωσσών και των θετικών επιστημών, αλλά και οι δεξιότητες και βασικές ικανότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η ικανότητα μάθησης, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και οι ψηφιακές ικανότητες (ΙΕΠ, 2022).

Για να μπορέσουν να τις προσεγγίσουν πιο ουσιαστικό τρόπο τα ερευνητικά κείμενα οι δεξιότητες ομαδοποιούνται και έτσι έχουν δημιουργηθεί συγκεκριμένες κατηγορίες. Η UNICEF (2010, όπως αναφέρεται στο Αγγέλου κ.ά., 2021) αναφέρει ότι τρεις είναι οι κύριες κατηγορίες δεξιοτήτων και είναι οι ακόλουθες: προσωπικές, γνωστικές και διαπροσωπικές. Οι πρώτες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την επίγνωση και την αυτοδιαχείριση, οι δεύτερες με την κριτική σκέψη και με την επίλυση προβλημάτων για την επίτευξη υπεύθυνης λήψης αποφάσεων και τέλος οι τρίτες με τη διαπραγμάτευση, την επικοινωνία, την ομαδική εργασία, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση.

Πολύ σημαντική είναι η τυπολογία που έχει προταθεί εκ μέρους των Anadiadou & Claro (2009), οι οποίοι τις ομαδοποίησαν σε τρεις πολύ σημαντικές κατηγορίες ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι ίδιες με τις νέες τεχνολογίες. Η πρώτη από αυτές είναι οι λειτουργικές δεξιότητες ΤΠΕ, στις οποίες ανήκουν όλες οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία ελέγχου της χρήσης των διαφόρων εφαρμογών ΤΠΕ. Η δεύτερη είναι οι χαρακτηριστικές δεξιότητες ΤΠΕ για μάθηση και σε αυτήν ανήκουν οι δεξιότητες που συνδυάζουν τις γνωστικές ικανότητες και τις δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης με τις λειτουργικές δεξιότητες και βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη διαχείριση και με τη χρήση των ΤΠΕ. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την κοινωνία και για τις οποίες η χρήση των ΤΠΕ δεν θεωρείται ως βασική προϋπόθεση.

Μια ακόμα πολύ σημαντική ταξινόμηση αναφέρει το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, στην οποία αναφέρονται τέσσερις μεγάλες κατηγορίες (ΙΕΠ, 2022):

- Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα (4cs). Εδώ ανήκουν η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Έχουν χαρακτηριστεί ως δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα, ενώ σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η ψηφιακή μάθηση του 21ου αιώνα μαζί με την παραγωγική μάθηση μέσα από τις τέχνες και τη δημιουργικότητα.
- Οι δεξιότητες της ζωής. Σε αυτές ανήκουν αρχικά οι δεξιότητες κοινωνικής ζωής, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η Ευαισθησία, η Ενσυναίσθηση, η Προσαρμοστικότητα, η Υπευθυνότητα, η Δεκτικότητα και η Πολιτειότητα. Επιπλέον εδώ συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας, πως είναι η Ευχέρεια της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, η Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, η Ψηφιακή Πολιτειότητα, η Πολιτειότητα, η Προστασία από διάφορες εξαρτητικές συμπεριφορές και η Ανθεκτικότητα. Επόμενες είναι οι δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η Ενσυναίσθηση και η Ευαισθησία, η Επίλυση των συγκρούσεων, η Διαμεσολάβηση και η Πολιτειότητα, ενώ τελευταίες είναι οι δεξιότητες επιχειρηματικότητας, όπως είναι η Πρωτοβουλία, ο Προγραμματισμός, η Παραγωγικότητα, η Αποτελεσματικότητα και η Οργανωτική ικανότητα.
- Οι δεξιότητες τεχνολογίας, της επιστήμης και της μηχανικής, που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις δεξιότητες διαχείρισης των μέσων και με τη ρομποτική.
- Οι δεξιότητες του νου. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται η Στρατηγική Σκέψη, οι Ρουτίνες Σκέψης, ο Αναστοχασμός, τα Παιχνίδια, οι Κατασκευές, οι Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης και οι Εφαρμογές.

3ο Κεφάλαιο: Διαδίκτυο και παιδιά προσχολικής ηλικίας

3.1 Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά ασχολούνται καθημερινά με το διαδίκτυο από πολύ μικρή ακόμα ηλικία και μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτό από πολλά μέρη. Χαρακτηριστικά είναι όσα περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1).

Σχολεία	Πλέον σε όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων υπάρχουν υπολογιστές.
Σπίτι	Σε πολλά σπίτια υπάρχουν προσωπικοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο.
Φίλοι	Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν μπορούν από το σπίτι τους να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, το πιθανότερο είναι να έχουν οι φίλοι τους.
Βιβλιοθήκες	Σε όλες τις βιβλιοθήκες σχεδόν παρέχεται πρόσβαση στο διαδίκτυο για να εξυπηρετούνται οι επισκέπτες τους.
Δημόσια σημεία πρόσβασης	Υπάρχουν διάφορα δημόσια σημεία πρόσβασης, όπου τα μέλη της κοινότητας μπορούν να αποκτήσουν εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο.
Συσκευές κινητών	Πλέον όλες οι συσκευές των κινητών τηλεφώνων προσφέρουν τη δυνατότητα να υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Πίνακας 1: Μέρη πρόσβασης των παιδιών στο Διαδίκτυο (Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, 2014)

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε από το Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας το 2014, το ποσοστό των μαθητών στην Ελλάδα που χρησιμοποιούν τον προσωπικό τους υπολογιστή ή το κινητό τους τηλέφωνο στην εκπαίδευση φαίνεται τις Εικόνες 1 και 2 που ακολουθούν.



Εικόνα 1: Χρήση προσωπικών φορητών υπολογιστών στην εκπαίδευση (Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, 2014)



Εικόνα 2: Χρήση έξυπνου κινητού τηλεφώνου στην εκπαίδευση (Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, 2014)

Τα μέρη, από όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν αφορούν μόνο τους τόπους και τις διαφορετικές συνθήκες, αλλά και τον έλεγχο που ακούν οι γονείς τους. Ο τρόπος, με βάση τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή όποια ηλεκτρονικά μέσα έχουν στη διάθεσή τους βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παρέμβαση των

γονέων (Helsper et al., 2013). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά που μπορούν να έχουν πρόσβαση στο internet μέσα από το υπνοδωμάτιό τους και χωρίς καμιά γονική παρέμβαση αυξάνονται διαρκώς. Με βάση και το Internet Matters πλέον τα παιδιά που έχουν ηλικία 6 ετών είναι τόσο εξοικειωμένα στον ψηφιακό τομέα όσο τα παιδιά 10 ετών πριν τρία χρόνια. Αναλυτικότερα η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 1500 γονέων του Ηνωμένου Βασιλείου και απέδειξε ότι περίπου τα τρία τέταρτα των παιδιών 6 ετών παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια σε ένα smartphone ή ένα τάμπλετ, ενώ το 44% από αυτά επιλέγει την περιήγηση στο διαδίκτυο μόλις πάει στο δωμάτιό του και το 41% το κάνουν αυτό χωρίς καμιά επίβλεψη. Πέρα από αυτά, το 32% των παιδιών που έχουν ηλικία έως 6 ετών μιλούν με μηνύματα διαδικτυακά, κάτι το οποίο το 2013 το έκανε μόνο το 31% των παιδιών 10 ετών. Τέλος το 27% των παιδιών ηλικίας έως 6 ετών επιλέγει να σερφάρει στο διαδίκτυο ακόμα και όταν είναι εκτός σπιτιού.¹

Σχετικά με αυτό η Caroly Banting, η οποία υπήρξε γενική διευθύντρια των υποθέσεων στο διαδίκτυο τονίζει τα εξής: Σε περίπτωση που τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τα παιδιά ηλικίας έως 6 ετών και τις συνήθειες που έχουν στο διαδίκτυο εκπλήσσουν κάποιους, αυτό δείχνει τον πολύ γρήγορο ρυθμό, με τον οποίο πραγματοποιούνται οι τεχνολογικές αλλαγές και το πόσο μεγάλη σημασία έχει οι γονείς να ελέγχουν τις συσκευές των παιδιών με ασφάλεια και να κατανοούν πολλούς από τους κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίζουν όταν σερφάρουν στο διαδίκτυο. Επίσης συμπληρώνει ότι αν οι ίδιοι θέλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξερευνούν και να απολαμβάνουν την τεχνολογία στην παιδική ηλικία, θα πρέπει να επιβεβαιωθεί το ότι γνωρίζουν τα πάντα για να εξασφαλίσουν την ασφάλειά τους. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που βοηθά την πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο διαδίκτυο είναι και οι διάφορες φορητές συσκευές όπως είναι τα τάμπλετ και τα κινητά τηλέφωνα.²

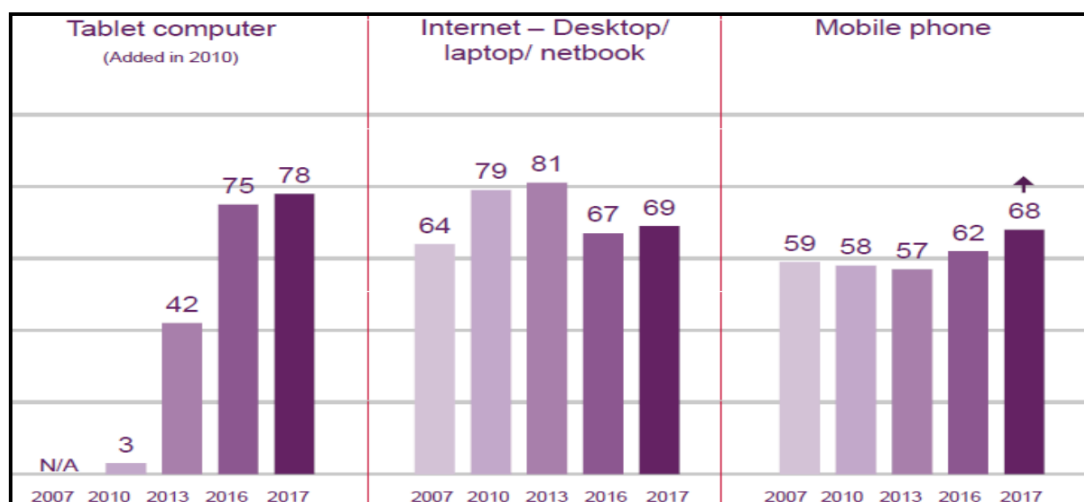
Με βάση τα στοιχεία που δίνει το Ofcom (2017) πιο πολλά από τα τρία στα τέσσερα παιδιά που έχουν ηλικία από 5 έως και 15 ετών, ποσοστό της τάξης του 78% χρησιμοποιούν τάμπλετ, ενώ το ίδιο παρατηρείται και σε δύο στα τρία παιδιά, σε

¹ <https://www.protothema.gr/paidi/article/652245/ereuna-sok-shedon-ta-misa-6hrona-serfaroun-sto-idernet-otan-vriskodai-sto-domatio-tous/>

² Όπ.π.

ποσοστό 65% δηλαδή, που έχουν ηλικία από 3 έως και 4 ετών. Συγκριτικά με το προηγούμενο έτος η χρήση του τάμπλετ στα σπίτια αυξήθηκε για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, εφόσον έφτασε στο 65% από το 55%, στο οποίο βρισκόταν για τα παιδιά που είχαν ηλικία από 3 έως 4 ετών και στο 75% από το 67% για τα παιδιά που έχουν ηλικία από 5 έως 7 ετών. Επιπλέον, 7 στα 10 παιδιά με ηλικία από 5 έως 15 ετών χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή που έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, ποσοστό που φτάνει το 69%. Χαρακτηριστικό είναι ότι η χρήση αυτών των συσκευών αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας, εφόσον αγγίζει το 23% στα παιδιά που έχουν ηλικία από 3 έως 4 ετών και φτάνει στο 82% στα παιδιά που από 12 έως 15 ετών. Η χρήση αυτών των συσκευών αυξήθηκε συγκριτικά και με το 2016, εφόσον από το 66% έφτασε στο 74%.

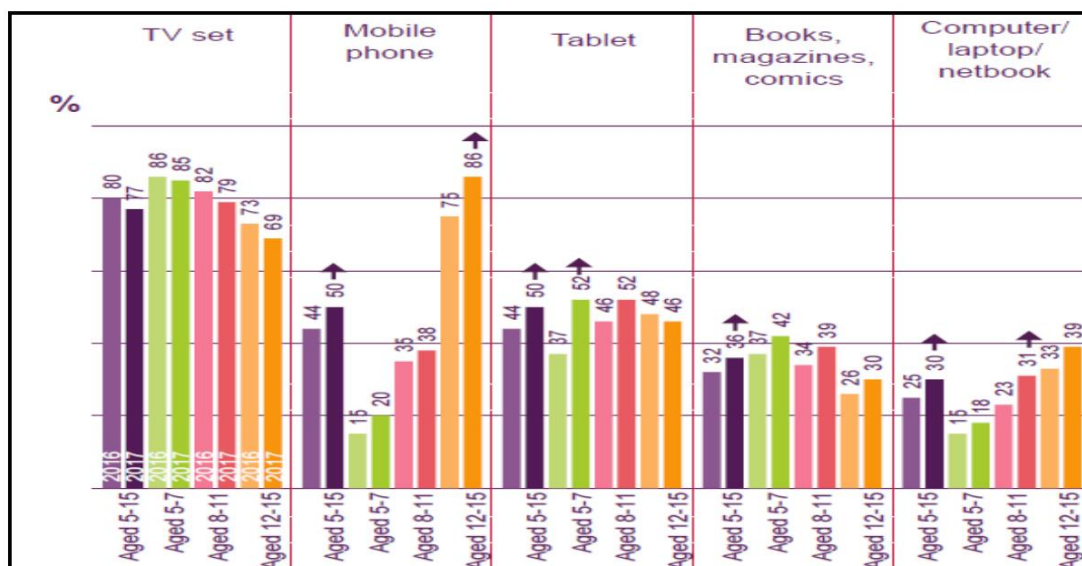
Τέλος 7 στα 10 παιδιά ηλικίας από 5 έως 15 ετών χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα, ποσοστό που φτάνει το 68%, ενώ η χρήση τους αυξάνεται επίσης με την ηλικία. Έτσι από το 29% των παιδιών με ηλικία από 3 έως 4 ετών φτάνει μέχρι και 53% στα παιδιά από 12 έως 15 ετών. Και σε αυτή την περίπτωση αυξήθηκε η χρήση στις συγκεκριμένες ηλικίες σχετικά με το 2016 κυρίως στην ηλικιακή περίοδο 5 έως 7 ετών, κατά την οποία έφτασε στο 43% από το 28% που ήταν (Ofcom, 2017).



Γράφημα 1: . Μέσα πρόσβασης στο διαδίκτυο από παιδιά ηλικίας 5-15 ετών στο σπίτι (Ofcom, 2017)

Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1 με βάση τα στοιχεία που δίνει το Ofcom (2017), το 50% των παιδιών που έχουν ηλικία από 5 έως 15 ετών χρησιμοποιούν πολύ τακτικά smartphone ή κινητά τηλέφωνα. Η συχνότητα χρήσης μεταβάλλεται σημαντικά με βάση την ηλικία, ενώ το 1 στα 5 παιδιά, δηλαδή το 20% αυτών, που

έχουν ηλικία από 5 έως 7 ετών επιλέγουν να τα αξιοποιήσουν. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 38% για τις ηλικίες 8 έως 11 ετών και στο 86% για τις ηλικίες 12 έως 15 ετών. Επίσης καταγράφηκε και μία αύξηση του netbook ιδιαίτερα στις ηλικίες από 8 έως 11 ετών, εφόσον από το 25% που ήταν το 2016 έφτασε στο 30%.

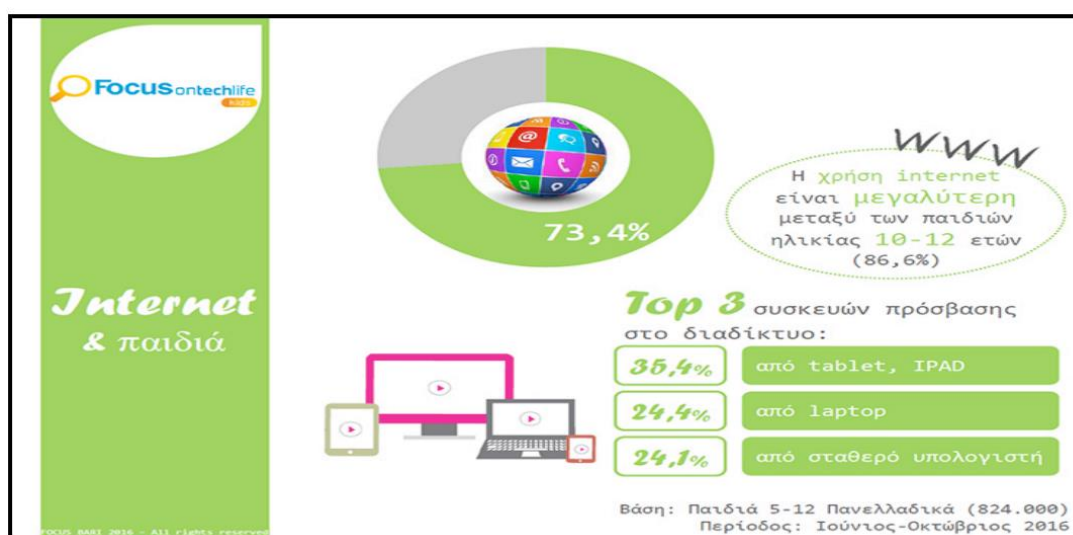


Γράφημα 2: Χρήση συσκευών και πολυμέσων ανά ηλικία (Ofcom, 2017)

Για τις ηλικίες 5 έως 12 ετών, η δημοφιλέστερη συσκευή πρόσβασης σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν η Focus Bari και η Focus Ontechlife ανάμεσα στον Ιανουάριο και στον Μάρτιο του 2017 στην Ελλάδα φάνηκε ότι προηγούνται τα τάμπλετ σε ποσοστό 37%, ακολουθούν οι σταθεροί υπολογιστές σε ποσοστό 25,5% και οι φορητοί υπολογιστές 20 στο 25,3%. Σε αυτές τις ηλικίες η χρήση των κινητών τηλεφώνων έφτασε στο 19%, ποσοστό το οποίο πιο συγκεκριμένα κυμαινόταν στο 4,9% για τα παιδιά κάτω των 9 ετών και ανέβαινε στο 37,6% για τις ηλικίες από 10

έως 12 ετών, κατά τις οποίες φαίνεται ότι οι γονείς είναι που αποφασίζουν ότι θα πρέπει να δώσουν στα παιδιά τους κινητό για να επικοινωνούν πιο εύκολα μαζί τους.³

Από την έρευνα της Focus Bari προκύπτουν και πολύ σημαντικά στοιχεία που αφορούν τη σχέση που έχουν οι Έλληνες με το διαδίκτυο και γενικότερα την κυριαρχία της τεχνολογίας στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τα πορίσματα χαρακτηριστική είναι η σχέση που έχουν τα παιδιά με το διαδίκτυο και με τα κινητά τηλέφωνα.⁴ Η πιο ευρεία χρήση του internet στις μικρές ηλικίες γίνεται κυρίως από όσα παιδιά είναι από 10 έως 12 ετών, εφόσον φτάνει στο 86,2%. Όσον αφορά στα μέσα πρόσβασης των παιδιών, αυτά είναι τα τάμπλετ και το iPad σε ποσοστό 35,4%, τα λάπτοπ σε ποσοστό 24,4% και οι σταθεροί υπολογιστές στο 24,1%. Ακόμη, 1 στα 6 παιδιά που έχουν ηλικία από 5 έως 12 ετών έχουν δικό τους τηλέφωνο (Φραγκούλη, 2017).



Εικόνα 3: Παιδιά και διαδίκτυο⁵

³ <https://www.sepe.gr/research-studies/9182982/sto-diadiktuo-to-814-ton-ellinon/>

⁴ Όπ.π.

⁵ Όπ.π.

3.2 Κίνδυνοι διαδικτύου

Όπως υποστηρίζουν οι Livingstone & Haddon (2008) πολλές φορές τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με πολλούς κινδύνους κατά τη χρήση του διαδικτύου και γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει διαρκώς να προστατεύονται. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκουν η πρόσβαση σε υλικό που έχει παράνομη φύση, το σεξουαλικό και ρατσιστικό περιεχόμενο, η παρενόχληση, ο εκφοβισμός, η επαφή με αγνώστους και η εκμετάλλευση των χρηστών (Hasebrink et al., 2008). Μία πολύ σημαντική ταξινόμηση των κινδύνων είναι αυτή που εισήγαγε οι Hasebrink et al. (2009) και είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 2: Οι κίνδυνοι των παιδιών στο διαδίκτυο (Hasebrink et al., 2009)

Ο ρόλος των παιδιών/ Ο χαρακτήρας της εμπειρίας	Εμπορικοί	Επιθετικοί	Σεξουαλικοί	Αξίες
Κίνδυνοι Περιεχομένου content risks (τα παιδιά ως παραλήπτες)	Διαφήμιση, χορηγίες και spam	Βίαιο υλικό	Πορνογραφικό και ανεπιθύμητο σεξουαλικό υλικό	Ρατσισμός παραπλανητικές πληροφορίες
Κίνδυνοι Επαφής contact risks (τα παιδιά ως συμμετέχοντες)	Ταυτοποίηση και αλίευση πολλών προσωπικών πληροφοριών	Θύματα εκφοβισμού ή παρενόχλησης	Λήψη μη επιθυμητων σεξουαλικών μηνυμάτων ή επαφή με αγνώστους	Αυτοτραυματισμός ή προσηλυτισμός
Κίνδυνοι Δραστηριότητας conduct risks (τα παιδιά ως)	Παράνομη λήψη υλικού, τζόγος παραβίαση προσωπικού	Εκφοβισμός ή παρενόχληση τρίτου	Αποστολή ή ανάρτηση πορνογραφικού υλικού και σεξουαλική	Παροχή πληροφοριών μη θεμιτών

δρώντες)	απορρήτου		παρενόχληση	
----------	-----------	--	-------------	--

Επιπλέον, τον Σεπτέμβριο του 2009, εκ μέρους του Ιδρύματος για την Ελευθερία και την Πρόοδο ανακοινώθηκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα (Τσίτσικα, 2014):

- Κυρίως οι ανήλικοι αποτελούν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης.
- Η εκπαίδευση και η οικογένεια μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των κινδύνων των ανηλίκων χρηστών, οι οποίοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Δυστυχώς δεν υπάρχουν ακόμα τεχνικές λύσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να προστατέψουν τα παιδιά από όλους τους κινδύνους του διαδικτύου.

Από τους παραπάνω κινδύνους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αφορούν κυρίως τα δύο πρώτα είδη τους.

3.2.1 Διαδικτυακοί κίνδυνοι περιεχομένου

Οι συγκεκριμένοι κίνδυνοι σχετίζονται με την έκθεση των ατόμων σε περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως επικίνδυνο και βλαβερό. Εδώ ανήκουν οι εικόνες, τα βίντεο, τα κείμενα και οι φωτογραφίες που προωθούν τη βία, το μίσος, τον ρατσισμό, την πορνογραφία, την αυτοκτονία, την ανορεξία, τα επικίνδυνα ή βλαβερά παιχνίδια και τη χρήση των ουσιών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες δεν επηρεάζουν απλά και μόνο τον τρόπο παραγωγής του επιβλαβούς, προσβλητικού, ανάρμοστου και παράνομου περιεχομένου, αλλά έχουν κάνει πολύ πιο εύκολη την πρόσβαση σε τέτοιο υλικό εκ μέρους των παιδιών (Muir, 2005).

Ο πρώτος κίνδυνος των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι η έκθεση σε πορνογραφικό υλικό. Σχετικά με αυτό χαρακτηριστική είναι η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Τσαλίκη κ.ά. (2012), στην οποία φάνηκε ότι το 39% των αγοριών ανέφεραν πως δεν ασχολήθηκαν με το σεξουαλικό υλικό που ήρθαν σε επαφή ή πως δεν τους άρεσε το ίδιο. Αντίστοιχα το 27% των κοριτσιών δήλωσε ότι δεν του άρεσε κάτι τέτοιο. Τα περισσότερα παιδιά, βέβαια, αυτής της ηλικίας δεν είχαν έρθει σε επαφή με σεξουαλικό περιεχόμενο στο διαδίκτυο, ενώ από όσα το είχαν κάνει τα κορίτσια ήταν αυτά που ενοχλήθηκαν πιο πολύ.

Πολύ σημαντική όμως είναι και οι κίνδυνοι που αφορούν την παραπλάνηση από τη διαφήμιση και το εμπόριο. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η διαφήμιση είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο της κοινωνίας, το οποίο επιδρά σε κάθε άτομο. Καθημερινά εισβάλλει στη ζωή του ανθρώπου με δυναμικό τρόπο και την επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό (Σιώμκος, 2002). Ειδικότερα οι διαφημίσεις που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την αφέλειά τους για να μπορέσουν να πετύχουν τους στόχους τους. Οι διαφημιστές αποσκοπούν στο να βγουν νικητές σε ένα παιχνίδι, στο οποίο γνωρίζουν ξεκάθαρα την επίδραση που μπορούν να προκαλέσουν, ενώ τα παιδιά ως καταναλωτές δεν γνωρίζουν ακριβώς τί αγοράζουν (Σιώμκος, 2002). Σύμφωνα με τον καθηγητή McNeal (όπως αναφέρεται στον Σιώμκο, 2002), υπάρχουν πέντε στάδια που περιγράφουν πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μετατρέπονται σε καταναλωτές. Αυτά είναι τα εξής:

- **Στάδιο 1: Παρατήρηση:** Ηλικία 6 μηνών. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά προχωρούν στην κατασκευή νοητικών εικόνων των αντικειμένων και των συμβόλων της αγοράς. Εδώ τα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας μπορούν να προχωρήσουν σε αισθητηριακές επαφές γενικότερα με την αγορά. Αρχίζουν ακόμη να κατανοούν ότι το κάθε κατάσταση αποτελεί μία πηγή καλών πραγμάτων.
- **Στάδιο 2: Πραγματοποίηση παρακλήσεων και αιτημάτων:** Ηλικία 2 ετών. Εδώ τα παιδιά ξεκινούν να ζητούν αντικείμενα όταν τα βλέπουν μπροστά τους στο σπίτι ή στην τηλεόραση. Τις περισσότερες φορές όταν θέλουν κάτι συλλαβίζουν το όνομά του ή το δείχνουν.
- **Στάδιο 3: Επιλογές:** Ηλικία 3,5 ετών. Το συνηθέστερο είναι οι ενήλικες καταναλωτές να επιλέγουν το προϊόν που θέλουν χωρίς καμιά βοήθεια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση στα παιδιά υπερέχει κυρίως η μνήμη. Αυτό σημαίνει ότι θυμούνται τις τοποθεσίες των καταστημάτων ή των προϊόντων που τους ενδιαφέρουν και θέλουν να τα αγοράσουν.
- **Στάδιο 4: Υποβοηθούμενες αγορές:** Ηλικία 5,5 ετών. Στο συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά, αφού πάρουν την άδεια των μεγαλύτερων, επιλέγουν τα προϊόντα που τους αρέσουν. Επίσης, κατανοούν αυτό που τους επισημαίνουν

οι γονείς τους, ότι θα πρέπει να έχουν τα αντίστοιχα χρήματα για να μπορέσουν να τα αποκτήσουν. Στην ουσία αγγίζουν σχεδόν την κατοχή των δικών τους χρημάτων, με τα οποία θα αγοράσουν τα εκάστοτε είδη.

- **Στάδιο 5: Ανεξάρτητες αγορές:** Ηλικία 8 ετών. Τα παιδιά εδώ διαθέτουν πλέον την ωριμότητα διαχείρισης των χρημάτων για όσα θέλουν να αγοράσουν. Οι γονείς πείθονται ότι μπορούν να επισκεφτούν μόνα τους τα μαγαζιά ή τα τμήματα κάποιων καταστημάτων, ενώ τα παιδιά κοινωνικοποιούνται καταναλωτικά και παραμένουν στο στάδιο αυτό για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα πριν περάσουν στο επόμενο.

Σύμφωνα με τον Squillaci (2006) λόγω του επιδέξιου τρόπου, με τον οποίο αξιοποιούνται ο ήχος και ο φωτισμός, αλλά της χαρούμενης ατμόσφαιρας που έχουν οι διαφημίσεις καταφέρνουν να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να τα γοητεύσουν. Έτσι εμπλέκονται ουσιαστικά ασυναίσθητα και οδηγούνται στην ανάπτυξη καταναλωτικών συνηθειών και δραστηριοτήτων, εφόσον τα ίδια λειτουργούν ως καταναλωτές, παρά τη μικρή ηλικία τους. Τα μικρά αυτά παιδιά, επηρεάζονται ακόμα πιο πολύ συγκριτικά με τους ενήλικες, διότι οι διαφημίσεις τους προκαλούν ένα έντονο συναίσθημα απογοήτευσης, εφόσον τους παρουσιάζουν μία πραγματικότητα χαρούμενη, γεμάτη από αρμονία και καλοπέραση, κάτι το οποίο, όμως, δεν ισχύει στην πράξη. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην προσπάθειά τους να ταυτιστούν με τη συγκεκριμένη εικονική πραγματικότητα τρέφουν προσδοκίες ουτοπικές και πλάθουν ιδεατά πρότυπα για τον εαυτό τους, αλλά και για τη ζωή. Τα συγκεκριμένα πρότυπα γεννούν μέσα τους συναισθήματα απογοήτευσης, τα οποία προέρχονται από την κατανόηση της απόστασης που υπάρχει μεταξύ της πραγματικότητας και των προτεινόμενων ουτοπικών προτύπων. Αυτό σημαίνει ότι συγκρινόμενη με τις διαφημίσεις, η καθημερινή ζωή των παιδιών φαντάζει στα μάτια τους άχρωμη και δυστυχής (Madni, 2014).

Επόμενη κατηγορία εδώ είναι η έκθεση σε επιθετικό ή βίαιο περιεχόμενο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα διαδικτυακά παιχνίδια αποτελούν έναν τρόπο, για να μπορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συνομιλήσουν με άλλους συμπαίκτες τους ή να τα παρακολουθήσουν ζωντανά. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται έμμεσα θεατές βίαιων σε κάποιες περιπτώσεις εικόνων, οι οποίες κυριαρχούν πολλές φορές στα συγκεκριμένα παιχνίδια. Ορισμένες φορές τα ίδια περιλαμβάνουν και σεξουαλικές

σκηνές, κάτι που ασκεί αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά, τα οποία πολλές φορές συμμετέχουν σε διαδικτυακά παιχνίδια προσομοίωσης (Anderson et al., 2008).

3.2.2 Διαδικτυακοί κίνδυνοι επαφής

Οι διαδικτυακοί αυτοί κίνδυνοι αφορούν διάφορες διαδικτυακές δραστηριότητες που μπορούν να θυματοποιούν τους ανηλίκους. Οι επαφές μέσα από το διαδίκτυο οδηγούν σε διάφορες επικίνδυνες καταστάσεις όπως είναι η σεξουαλική παρενόχληση, οι συναντήσεις με αγνώστους και ο εκφοβισμός. Το γεγονός ότι μπορεί κάποιος να κρύψουν την ταυτότητά τους και να μείνουν ανώνυμοι ενισχύει τον διαδικτυακό εκφοβισμό (Ybarra & Mitchell, 2004). Με βάση και την έρευνα που διεξήχθη από το EU Kids On-line (όπως αναφέρεται στους Hasebrink et al., 2008), το 15% με 20% περίπου των παιδιών έχουν βιώσει διάφορες καταστάσεις εκφοβισμού, επιθετικών συμπεριφορών, καταδίωξης και παρενόχλησης μέσα από το διαδίκτυο. Σε αυτή την περίπτωση πολύ σημαντικοί κίνδυνοι είναι οι απειλές απέναντι στην ιδιωτικότητα. Με βάση τον Youn (2009) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ επιρρεπή απέναντι σε πρακτικές που έχουν ως απώτερο στόχο να συλλέξουν πληροφορίες, μέσα από μηνύματα που συνδυάζουν την ψυχαγωγία και γι' αυτόν τον λόγο τα προσελκύουν στο διαδίκτυο. Πολλές φορές και οι παιδικές ιστοσελίδες οδηγούν σε αντίστοιχες διαφημιστών, που ζητούν τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών και αυτά με μεγαλύτερη ευκολία τα δίνουν (Caia & Zhao, 2013).

Πολλές φορές, βέβαια, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα μέσα από το προφίλ των γονέων ή των φίλων και των μεγαλύτερων αδελφών τους. Επίσης πολύ συχνά οι γονείς, οι συγγενείς ή τα φιλικά πρόσωπα που έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, αποφασίζουν να αναρτήσουν φωτογραφίες σε διάφορες ιστοσελίδες αφήνοντας ψηφιακά ίχνη χωρίς τη συγκατάθεση των παιδιών, τα οποία μελλοντικά υπάρχει η πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν με απώτερο στόχο να εκβιάσουν αυτά τα παιδιά ή να το εκμεταλλευτούν σεξουαλικά μέσα από τις φωτογραφίες τους (Holloway et al., 2013).

Πολύ σημαντικός εδώ είναι και ο διαδικτυακός εκφοβισμός. Αποτελεί ένα πάρα πολύ διαδεδομένο πρόβλημα, το οποίο το βιώνουν παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας, ακόμα και προσχολικής. Τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν μεγάλες πιθανότητες να μετατραπούν σε θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ οι ίδιες αυξάνονται ακόμα περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας τους (Yabarra & Mitchel, 2004). Σύμφωνα με τον Graber (2012) τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών συμμετέχουν σε διάφορες εφαρμογές εικονικών κόσμων, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού τους. Λόγω της ηλικίας τους δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα την αποτυχία και έτσι απογοητεύονται σε υπερβολικό βαθμό, ιδιαίτερα όταν εκφοβίζονται εκ μέρους άλλων συμπαικτών τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει λόγος και για τη σεξουαλική παρενόχληση, την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι έτοιμα να διαχειριστούν, ειδικά στο διαδικτυακό περιβάλλον. Εξάλλου, η ανωνυμία που προσφέρει το ίδιο δίνει την ευκαιρία σε πάρα πολλά άτομα να εκφραστούν με ανάρμοστους τρόπους και να προσελκύσουν έτσι τα παιδιά εν αγνοία τους, τα οποία διαθέτουν από καθόλου έως ελάχιστη συνειδητοποίηση σχετικά με το σεξουαλικό πλαίσιο ή με την ακαταλληλότητά που ενέχουν τέτοιες καταστάσεις (Anderson et al., 2008).

Πολύ σημαντικός κίνδυνος όμως είναι και η προτροπή αυτοτραυματισμών ή αυτοκτονίας. Κάποιες φορές τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πέφτουν θύματα τέτοιου είδους προτροπών, αλλά πολύ πιο σπάνια συγκριτικά με τους εφήβους. Ο κίνδυνος αυτοτραυματισμού και σκέψεων αυτοκτονίας ενισχύεται ακόμη περισσότερο από παράγοντες όπως είναι οι κακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσής τους (Μπελεγγρίνος κ.ά., 2014).

4ο Κεφάλαιο: Η παιχνιδοποίηση ως εργαλείο ενίσχυσης της ψηφιακής πολιτειότητας

4.1 Η έννοια της παιχνιδοποίησης

Κατά τη διάρκεια των ετών έχουν εμφανιστεί διάφοροι ορισμοί γύρω από την παιχνιδοποίηση (Kim, 2011). Αρχικά, η ίδια θα μπορούσε να πει κανείς ότι σχετίζεται με την αξιοποίηση διαφόρων στοιχείων των ψηφιακών παιχνιδιών για τη δημιουργία δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι ίδιες να αποκτήσουν πιο διασκεδαστικό χαρακτήρα. Πράγματι, τα συγκεκριμένα στοιχεία του game play που συγκεντρώνουν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι πολύ βασικά για να οικοδομηθεί μία παιχνιδοποιημένη παρέμβαση, σίγουρα, όμως, δεν είναι αρκετά για να μετατραπούν οι βαρετές εμπειρίες σε ενδιαφέρουσες, καθώς και για να εδραιωθούν και να ενισχυθούν τα κίνητρα που έχουν οι χρήστες (Anderson, 2011). Παρά το ότι τα παράσημα και οι βαθμοί θεωρούνται οι εγγυήσεις των παιχνιδοποιημένων εφαρμογών, τελικά δεν είναι αυτά που στην ουσία θα μπορέσουν να αυξήσουν τα κίνητρα των χρηστών. Αυτό, στο οποίο οφείλεται κάτι τέτοιο, είναι όλα όσα συμβολίζουν και πιο συγκεκριμένα η κοινωνική αναγνώριση, η επιτυχία και η πρόοδος (Hamari, 2017).

Περνώντας πιο συγκεκριμένα στον ίδιο τον όρο «gamification», ο πρώτος ορισμός του δόθηκε το 2008 (Deterding et al., 2011) ως η απλή χρήση των στοιχείων των παιχνιδιών σε περιβάλλοντα εκτός αυτών. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια η έννοια αυτή διευρύνθηκε ως εξής:

- Πρόκειται για μία διαδικασία, κατά την οποία χρησιμοποιούνται η σκέψη και διάφοροι μηχανισμοί για να επιλυθούν προβλήματα (Deterding et al., 2011).
- Πρόκειται για την αξιοποίηση των μηχανισμών, του πλαισίου του παιχνιδιού και της δυναμικής για να προωθηθούν επιθυμητές συμπεριφορές (Lee & Hamer, 2011).
- Μέσω της παιχνιδοποίησης αξιοποιούνται οι μηχανισμοί και το σκεπτικό των παιχνιδιών, για να εμπλακούν οι άνθρωποι, να προκληθούν αντιδράσεις, να προωθηθεί η επίλυση των προβλημάτων (Kapp, 2012).

- Η παιγνιδοποίηση αφορά στην εφαρμογή όλων των στοιχείων του σχεδιασμού ενός παιχνιδιού σε δραστηριότητες πέρα από αυτό και η εφαρμογή σε διάφορα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία ανήκει και η εκπαίδευση (Nah et al., 2013).

Το συχνότερο λάθος των παιγνιδοποιημένων συστημάτων είναι να προστίθενται σε αυτά τα στοιχεία από τα ψηφιακά παιχνίδια χωρίς, όμως, να μπορούν να καλύψουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Γενικότερα ο σχεδιασμός τους είναι χρονοβόρος και δύσκολος, ενώ ακόμα δεν υπάρχει μία πλήρης κατανόηση της αξιοποίησής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (DeSousa et al., 2014). Η έλλειψη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού σχετικά με την παιγνιδοποίηση, η παρεξήγηση γύρω από τη σημασία που έχουν τα παράσημα και οι βαθμοί, αλλά και η απουσία της πλήρους κατανόησης του σχεδιασμού τους, πολλές φορές οδηγούν τις αντίστοιχες παρεμβάσεις στην αποτυχία (Burke, 2016).

Λόγω του ότι είναι ένας πρόσφατος όρος, η παιγνιδοποίηση πολλές φορές ταυτίζεται με τα ψηφιακά παιχνίδια ή με τα προγράμματα επιβράβευσης. Πράγματι, όλα αυτά έχουν μεταξύ τους κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία το πιθανότερο είναι να δημιουργούν τη συγκεκριμένη σύγχυση. Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο τα ψηφιακά παιχνίδια, όσο και η παιγνιδοποίηση και τα προγράμματα επιβράβευσης ή τα σοβαρά παιχνίδια μπορούν να δεσμεύσουν τη συμμετοχή και την προσοχή του κοινού εθελούσια. Πέρα από αυτό, βασίζονται σε παρόμοια μηχανική και περιλαμβάνουν στοιχεία εξέλιξης και αλληλεπίδρασης σε κάθε επίπεδο (Burke, 2016). Η κυρία διαφορά ανάμεσά τους είναι ο βασικός στόχος τους. Σχετικά με αυτό, στόχος κάθε ψηφιακού παιχνιδιού είναι να μπορέσει να διασκεδάσει τους συμμετέχοντες, των προγραμμάτων επιβράβευσης να τους αποζημιώσουν ή να τους οδηγήσουν στο κέρδος και των σοβαρών παιχνιδιών να τους εκπαιδεύσουν. Σε αντίθεση με αυτά, η παιγνιδοποίηση έχει ως απώτερο στόχο της να αυξηθεί το κίνητρο και να ενισχυθεί μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ακόμα, τα σοβαρά παιχνίδια είναι λειτουργικά και ολοκληρωμένα οργανικά (Blumberg et al., 2013), ενώ τα συστήματα παιγνιδοποίησης ενσωματώνουν μόνο ορισμένα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά αυτών των παιχνιδιών και όχι όλα (Walz & Deterding, 2015).

Στην ουσία, η παιγνιδοποίηση είναι η διαδικασία που χρειάζεται για να προσαρμοστεί ένα παιδί στις καθημερινές καταστάσεις που είναι άσχετες με τα ψηφιακά παιχνίδια, βασιζόμενο στα στοιχεία που περιλαμβάνουν αυτά (Arnold, 2014). Επομένως,

πρόκειται για μία διαδικασία για να προσδιοριστούν τα στοιχεία που έχουν τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία εξασφαλίζουν τον διασκεδαστικό χαρακτήρα τους και μπορούν να κινητοποιήσουν τους χρήστες να τα παίξουν και στη συνέχεια η δυνατότητα να εφαρμοστούν όλα αυτά τα στοιχεία στο πλαίσιο αυτών των παιχνιδιών με σκοπό την κοινωνική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη κάθε συμμετέχοντα μαζί με την προώθηση των αντίστοιχων θετικών συμπεριφορών. Σκοπός, λοιπόν, της παιχνιδοποίησης είναι να αναδιαμορφώσει ή να δημιουργήσει εμπειρίες έτσι ώστε αυτές να υποκινήσουν το ενδιαφέρον στα υποκείμενα και να τους προκαλέσουν παρόμοια συναισθήματα με τα αντίστοιχα των ψηφιακών παιχνιδιών (Alhammad & Moreno, 2018). Ο συσχετισμός των χαρακτηριστικών που έχουν τα ψηφιακά παιχνίδια, που τα κάνουν ιδιαίτερα θελκτικά για τους χρήστες, με τις διαδικασίες της άτυπης ή της τυπικής μάθησης, περιλαμβάνουν κάποια στοιχεία που σχετίζονται με τη μηχανική και με τη δομή των παιχνιδιών (Johnson et al., 2013).

Η παιχνιδοποίηση συγκεκριμένα αφορά στη χρήση του τρόπου σκέψης, της μηχανικής των ψηφιακών παιχνιδιών και της αισθητικής τους μέσα σε περιβάλλοντα που δεν είναι σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια αυτά καθαυτά, με σκοπό να δεσμευτεί η προσοχή του κοινού, να κινητοποιηθεί η δράση, να προωθηθεί η μάθηση και να επιλυθούν τα προβλήματα (Kapp, 2012). Ακόμα, η αισθητική που χαρακτηρίζει τα ψηφιακά παιχνίδια ως όρος περιλαμβάνει και την εμφάνιση του ίδιου του ψηφιακού περιβάλλοντος, του πρώτου, δηλαδή, πράγματος που θα προσέξουν οι χρήστες στις αρχικές αλληλεπιδράσεις τους με αυτά (Kapp, 2012). Η μεγάλη σημασία που έχει η αισθητική οφείλεται κυρίως στον συναισθηματικό αντίκτυπο που προκαλούν τα παιχνίδια στους χρήστες, στις αλληλεπιδράσεις τους με αυτά, αλλά και στους κύριους παράγοντές τους που δίνουν στα ίδια μία αίσθηση διασκέδασης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι οι εξής: η ανακάλυψη, η πρόκληση, η έκφραση, η κοινότητα, η υποταγή, η φαντασία και η αφηγηματικότητα (Hunicke et al., 2004).

Ο τρόπος σκέψης των ψηφιακών παιχνιδιών, το οποίο είναι ίσως και το σπουδαιότερο συστατικό της παιχνιδοποίησης με βάση τον Kapp (2012), είναι η δυνατότητα να μεταφέρονται τα στοιχεία του ανταγωνισμού, της ανακάλυψης, της αφήγησης και της συνεργασίας σε οποιαδήποτε συνηθισμένη δραστηριότητα, για να μπορέσει η ίδια να μετατραπεί σε παιχνίδι και να γίνει πιο διασκεδαστική (Anderson, 2011). Ο τρόπος σκέψης των ψηφιακών παιχνιδιών θυμίζει την παιγνιώδη διάθεση που θα πρέπει να έχει κάθε παιχνίδι για να μπορέσει να προσφέρει όλα τα αναπτυξιακά οφέλη που

διαθέτει (Howard et al., 2002). Πρόκειται, επομένως, για μία ψυχική διάθεση, με την οποία μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς οποιαδήποτε δραστηριότητα, είτε αυτή είναι παιγνιώδης είτε όχι, η οποία τελικά καθορίζει το πόσο διασκεδαστική θα είναι και το πόσο θα μπορούσε να τον θέλξει. Η μηχανική των ψηφιακών παιχνιδιών είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που καθορίζουν πως αυτά παίζονται στο επίπεδο της αναπαράστασης των δεδομένων και των αλγορίθμων (Hunicke et al., 2004). Στην ουσία είναι οι κανόνες που διέπουν το ψηφιακό περιβάλλον και επιτρέπουν στους χρήστες να το χειριστούν μόνο με ορισμένους τρόπους, οι οποίοι έχουν ήδη προβλεφθεί εκ μέρους των δημιουργών τους.

4.2 Εφαρμογές παιχνιδοποίησης

4.2.1 Διαδραστική αφήγηση

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί πέρα από τα παραπάνω και μια ιδιαίτερα πρωτοποριακή μέθοδο για να προωθηθεί η ψηφιακή πολιτειότητα. Αυτό γίνεται αρχικά μέσα από την αξιοποίηση των διαδραστικών αφηγήσεων. Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις, οι οποίες εμπλέκουν τους χρήστες σε όλη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αλληλεπιδράσεων και τους προσφέρουν ένα ελκυστικό και δυναμικό τρόπο για διδασκαλία και για ενίσχυση των αρχών της ψηφιακής πολιτειότητας (Gee, 2013). Η διαδραστική αφήγηση που πολλές φορές υπάρχει στις διαδικτυακές εφαρμογές, στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες και στα βιντεοπαιχνίδια καταφέρνει να προσελκύει τα παιδιά και τους επιτρέπει να κάνουν επιλογές, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα που θα έχει κάθε ιστορία. Ο συγκεκριμένος διαδραστικός χαρακτήρας όχι μόνο μετατρέπει όλη τη διαδικασία της μάθησης σε πολύ πιο ελκυστική, αλλά επίσης κάνει δυνατή και τη βιωματική μάθηση, αφού όλα τα παιδιά μπορούν να δουν την οπτικοποίηση των συνεπειών των πράξεών τους μέσα σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης. Τέτοιου είδους αφηγήσεις προωθούν τη βαθύτερη μάθηση τοποθετώντας όλους τους μαθητές σε πολύπλοκα σενάρια επίλυσης προβλημάτων, τα οποία απαιτούν την ηθική λήψη αποφάσεων και την κριτική σκέψη (Gee, 2013).

Μία από τις κυρίες πλευρές της ψηφιακής πολιτειότητας, άλλωστε, είναι και ικανότητα που έχουν τα άτομα να σκέφτονται με κριτικό τρόπο σχετικά με το ψηφιακό περιεχόμενο και να λαμβάνουν ηθικές αποφάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο η

διαδραστική αφήγηση μπορεί να προσομοιώσει διάφορα ψηφιακά διλήμματα της σύγχρονης ζωής, όπως είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός, τα ψηφιακά δικαιώματα και τα ζητήματα του απορρήτου. Μέσω της πλοήγησης σε τέτοιου είδους σενάρια, οι μαθητές θα μπορέσουν να εξασκηθούν στη λήψη σωστών και τεκμηριωμένων αποφάσεων μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας (Squire, 2011). Τα διαδραστικά μέσα και τα παιχνίδια αυτά προσφέρουν μία μοναδική πλατφόρμα για τα παιδιά για να μπορέσουν αρχικά να εμπλακούν και στη συνέχεια να προβληματιστούν γύρω από ζητήματα ηθικής με αποτέλεσμα να ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση των συνεπειών που θα έχουν οι ψηφιακές τους ενέργειες.

Επιπλέον, ο σεβασμός και η συναίνεση είναι επίσης βασικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής πολιτειότητας. Οι διαδραστικές αφηγήσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν και στη συγκεκριμένη περίπτωση να ενισχυθούν αυτές οι ιδιότητες εξασκώντας τα παιδιά στις οπτικές των άλλων. Χαρακτηριστικά παιχνίδια όπως είναι το «Life is strange» και το «Gone Home» τοποθετούν κάθε χρήστη στη θέση των χαρακτήρων τους για να μπορέσει με αυτόν τον τρόπο να αντιμετωπίσει κοινωνικές και προσωπικές προκλήσεις, ενθαρρύνοντάς τον να συμπάσχει με διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις. Τέτοιου είδους εμπειρίες κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και σεβασμό και στην πραγματική ζωή, εφόσον μαθαίνουν να εκτιμούν την ποικιλομορφία που έχουν οι διαδικτυακές κοινότητες (Murray, 2017).

Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η διαδραστική αφήγηση μπορεί να τελειοποιήσει και να ενισχύσει την υπεύθυνη διαδικτυακή συμπεριφορά. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και από τη μάθηση με βάση σενάρια, οι μαθητές βιώνουν τον αντίκτυπο που έχουν οι υπεύθυνες ενέργειες, όπως είναι η προστασία των προσωπικών πληροφοριών, η συμμετοχή σε θετικές διαδικτυακές επικοινωνίες και η αποφυγή της λογοκλοπής. Τέτοιου είδους διαδραστικά περιβάλλοντα μπορούν να διδάξουν στα παιδιά με αποτελεσματικό τρόπο τους κοινωνικούς κανόνες και τις αντίστοιχες συμπεριφορές, κάνοντάς τα να κατανοήσουν καλύτερα τις ψηφιακές ευθύνες που έχουν (Barab et al., 2010).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι σημαντικές προκλήσεις στο πλαίσιο αυτό αποτελούν ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η ψηφιακή παρενόχληση. Και σ' αυτή την περίπτωση η διαδραστική αφήγηση βοηθά στην εξερεύνηση των συμπεριφορών από διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι η προσομοίωση και τα παιχνίδια που απεικονίζουν τις

εμπειρίες των θυτών και των θυμάτων θα μπορούσαν να ενισχύσουν σε μεγάλο βαθμό τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών και των συναισθηματικών επιπτώσεων του διαδικτυακού εκφοβισμού. Κάτι τέτοιο οδηγεί σε μία πιο συμπονετική και κυρίως προληπτική συμπεριφορά μέσα στο διαδίκτυο. Όλα αυτά αποδεικνύουν ότι η διαδραστικότητα των ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα ισχυρό εργαλείο για να οικοδομηθεί η ενσυναίσθηση και να αλλάξει η συμπεριφορά των παιδιών, ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους ζητημάτων, όπως είναι και ο διαδικτυακός εκφοβισμός (Kowert & Quandt, 2016).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό συστατικό της ψηφιακής πολιτειότητας είναι και ο ψηφιακός γραμματισμός, στον οποίο ανήκουν όλες οι δεξιότητες που χρειάζονται για την αποτελεσματική και ασφαλή πλοήγηση στον κόσμο του διαδικτύου. Οι διαδραστικές αφηγήσεις θα μπορούσαν να τον ενισχύσουν σε μεγάλο βαθμό μέσω της εμπλοκής στις ιστορίες της, οι οποίες απαιτούν εκ μέρους των παιδιών να αναζητήσουν πληροφορίες από πηγές και να κατανοήσουν τον τρόπο δημιουργίας του ψηφιακού περιεχομένου. Έτσι παιχνίδια όπως είναι το «Scratch» ή το «MinecraftEdu» επιτρέπουν στα παιδιά τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό ψηφιακού περιεχομένου και με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουν εκ μέρους τους την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των ψηφιακών μέσων και του τρόπου σωστής χρήσης τους (Hobbs, 2017).

4.2.2 Παιχνίδια ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων, εδώ και πάρα πολύ καιρό εκτιμώνται για την ικανότητα που έχουν να εισάγουν τους παίκτες σε κόσμους περίπλοκους, όπου θα πρέπει να ανταπεξέλθουν απέναντι σε ηθικές, κοινωνικές και στρατηγικές προκλήσεις. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκαν σε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για να ενισχυθεί η ψηφιακή πολιτειότητα και κυρίως για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη. Τα ίδια αποτελούν μια ευκαιρία για κάθε παιδί να συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων, με άμεση απόρροια να χρειάζεται να αναλυθούν καταστάσεις, να ληφθούν αποφάσεις με βάση συγκεκριμένες πληροφορίες και να προβλεφθούν οι συνέπειες που θα έχουν οι πράξεις του. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει και τον πολύπλοκο χαρακτήρα των ψηφιακών περιβαλλόντων, μέσα στα οποία οι χρήστες θα

πρέπει να πλοηγηθούν σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, να μπορούν να διακρίνουν τις αξιόπιστες πηγές και να λάβουν αποφάσεις τεκμηριωμένες που θα αφορούν το ψηφιακό αποτύπωμά τους (Gee, 2012).

Σύμφωνα με τον Gee (2012) τα στρατηγικά και αφηγηματικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν κάνουν τα παιδιά να σκεφτούν με κριτικό τρόπο. Ειδικότερα η διαδραστική φύση που έχουν επιτρέπει σε κάθε παίκτη να πειραματιστεί με διαφορετικές προσεγγίσεις και να δει τα αποτελέσματα των επιλογών του, με αποτέλεσμα να βελτιώσει τις δεξιότητές του στη λήψη αποφάσεων. Η συγκεκριμένη διαδικασία προσαρμογής και προβληματισμού είναι πολύ σημαντική για την υπεύθυνη ψηφιακή πολιτειότητα, στο πλαίσιο της οποίας κάθε χρήστης θα πρέπει να αξιολογεί διαρκώς τη συμπεριφορά του μέσα στο διαδίκτυο και τον αντίκτυπο που θα έχει απέναντι στους άλλους.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να κατανοεί κάποιος τα συναισθήματά των άλλων, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ψηφιακής πολιτειότητας. Έτσι, τα παιχνίδια ρόλων πολλές φορές τοποθετούν τα παιδιά στη θέση διαφορετικών χαρακτήρων, καθένας από τους οποίους έχει το δικό του υπόβαθρο, τα δικά του κίνητρα και αντιμετωπίζει τις δικές του προκλήσεις. Τέτοιες εμπειρίες μπορούν να ενισχύσουν ακόμη περισσότερο την ενσυναίσθησή τους μέσα από την έκθεση σε προοπτικές τελείως διαφορετικές από τις δικές τους. Αυτομάτως, λοιπόν, τέτοιου είδους παιχνίδια μετατρέπονται σε ισχυρά μέσα διδασκαλίας της ενσυναίσθησης. Μέσω του διαδραστικού χαρακτήρα τους οι παίκτες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν σενάρια, τα οποία απαιτούν να λάβουν υπόψη τους τα συναισθήματα και τις απόψεις που έχουν οι άλλοι. Η συγκεκριμένη εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί και στους ψηφιακούς χώρους, μέσω της ενθάρρυνσης των παιδιών να είναι πιο προσεκτικά και να σέβονται τους άλλους στις διαδικτυακές τους αλληλεπιδράσεις. Έτσι βελτιώνοντας την ενσυναίσθηση βοηθούν να καταπολεμηθούν ζητήματα όπως είναι και ο διαδικτυακός εκφοβισμός προωθώντας μία πιο ασφαλή διαδικτυακή κοινότητα (Belman & Flanagan, 2010).

Τα περισσότερα παιχνίδια ρόλων έχουν σχεδιαστεί για να παίζονται συλλογικά, κάτι το οποίο απαιτεί από τα παιδιά να συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους. Η συγκεκριμένη πτυχή τους ενισχύει την ψηφιακή πολιτειότητα, εφόσον διδάσκει στους παίκτες τη σημασία που έχει η ομαδική εργασία, ο σεβασμός και η

επικοινωνία. Στο ψηφιακό περιβάλλον, όπου συνεργασίες είναι συχνά απαραίτητες, τέτοιου είδους δεξιότητες είναι ανεκτίμητες (Steinkuehler & Duncan, 2008). Όπως υποστηρίζουν και οι Steinkuehler & Duncan (2008) τα παιχνίδια ρόλων προωθούν τη συνεργασία και τη διαδικασία οικοδόμησης της κοινότητας. Οι παίκτες πολλές φορές σχηματίζουν ομάδες ή συντεχνίες, στο πλαίσιο των οποίων συνεργάζονται για την ολοκλήρωση αποστολών και για την υπερνίκηση όλων των προκλήσεων. Το συνεργατικό αυτό περιβάλλον τους διδάσκει να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα, να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και να αναθέτουν εργασίες. Οι δεξιότητες αυτές μεταφέρονται με άμεσο τρόπο και στην ψηφιακή πολιτειότητα. Μέσω της προώθησης του πνεύματος συνεργασίας, τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν να δημιουργηθεί μία πιο θετική και σίγουρα πιο παραγωγική διαδικτυακή κουλτούρα.

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό ζήτημα είναι και τα ηθικά διλήμματα που παρουσιάζονται μέσω των παιχνιδιών ρόλων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρακτική άσκηση για τη διερεύνηση της ψηφιακής ηθικής. Τα παιδιά πολλές φορές θα κληθούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν τη λήψη ειδικών επιλογών μέσω της στάθμισης των πιθανών οφελών και των βλαβών που θα έχουν οι πράξεις τους. Κάτι τέτοιο τα βοηθά στην ανάπτυξη της καλύτερης κατανόησης της ηθικής συμπεριφοράς μέσα στο ψηφιακό πλαίσιο. Ο πειραματισμός αυτός τα κάνει να κατανοούν καλύτερα τις ηθικές αρχές και το πώς θα μπορούσαν να τις εφαρμόσουν στην πραγματική ζωή, μέσα στην οποία συμπεριλαμβάνονται και οι ψηφιακές αλληλεπιδράσεις. Η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους ηθικές προκλήσεις, τα βοηθά να κατανοήσουν πολύ καλύτερα τη σημασία που έχουν η ακεραιότητα, ο σεβασμός και η ειλικρίνεια στη διαδικτυακή συμπεριφορά (Sicart, 2013).

Εκτός από τις διαδικτυακές αφηγήσεις και τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να βελτιώσουν τον ψηφιακό γραμματισμό μέσω της εξοικείωσης των παικτών με διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες και εργαλεία διδάσκοντάς τους τη σωστή εύρεση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών πάντα με υπευθυνότητα. Η συμμετοχική κουλτούρα, η οποία ενισχύεται μέσω των συγκεκριμένων παιχνιδιών οδηγεί και στην αντίστοιχη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού. Πολλές φορές οι παίκτες χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν ψηφιακούς πόρους ή wiki για τον διαμοιρασμό γνώσεων και στρατηγικών. Αυτή ακριβώς η ενασχόληση με το ψηφιακό περιεχόμενο βελτιώνει την ικανότητά τους να αξιολογούν την αξιοπιστία που έχουν οι διαδικτυακές πληροφορίες και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικό τρόπο κάθε

ψηφιακό εργαλείο. Έτσι, εξοπλίζονται με τις αναγκαίες δεξιότητες για την πλοήγησή τους και για τη συνεισφορά τους στον ψηφιακό κόσμο (Jenkins et al., 2009).

Τέλος, το δομημένο περιβάλλον και τα συστήματα που αξιοποιούν τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία βασίζονται σε συγκεκριμένους κανόνες, προσφέρουν ένα ιδανικό περιβάλλον για να μπορέσουν τα παιδιά να εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση. Τα ίδια οφείλουν να διαχειρίζονται τον χρόνο, τους πόρους και τις ενέργειές τους για να μπορέσουν να νικήσουν στο παιχνίδι, κάτι το οποίο αντικατοπτρίζει την ανάγκη που έχουν για αυτοέλεγχο και ψηφιακές αλληλεπιδράσεις. Η ανάγκη που υπάρχει να συμμορφωθούν με τους κανόνες των παιχνιδιών και να διαχειριστούν τους πόρους μέσα σε αυτό τα βοηθά να αναπτύξουν καλύτερα την υπομονή και την πειθαρχία τους. Τέτοιου είδους δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν και στο πλαίσιο της ψηφιακής πολιτεότητας, στο οποίο η αυτορρύθμιση είναι αναγκαία για να μπορέσει να αποφευχθεί η προβληματική συμπεριφορά και να εξασφαλιστούν ο σεβασμός και οι υπεύθυνες διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις (Granic et al., 2014).

4.2.3 Εκπαιδευτικά παιχνίδια

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία ανήκουν στο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης και πολλές φορές χαρακτηρίζονται και ως σοβαρά παιχνίδια, αξιοποιούν πολλά από τα στοιχεία που έχουν τα βιντεοπαιχνίδια για να προσφέρουν εκπαιδευτικές εμπειρίες. Τα συγκεκριμένα δεν έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά και μόνο για ψυχαγωγία, αλλά για να επιτευχθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Gee, 2003). Παρέχουν ένα περιβάλλον μάθησης καθηλωτικό, μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να ρισκάρουν, να μάθουν από τα λάθη τους και να πειραματιστούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Η διαδραστική φύση που έχουν ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή, την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη, τα οποία είναι αναγκαία για να μπορέσουν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν οι μαθητές της έννοιας της ψηφιακής πολιτεότητας (Gee, 2003).

Όπως οι παραπάνω μορφές παιχνιδοποίησης, έτσι και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, βοηθούν στην επίτευξη του ψηφιακού γραμματισμού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μπορέσουν να εξασφαλίσουν την κριτική και αποτελεσματική πλοήγηση, αλλά και τη δημιουργία και την αξιολόγηση πληροφοριών μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών

τεχνολογιών (Hobbs, 2010). Τα ίδια προσφέρουν σενάρια που απαιτούν από τους μαθητές να εξασκήσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Επιπλέον τους προσφέρουν διαδραστικές εμπειρίες, στο πλαίσιο των οποίων μαθαίνουν σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, με τους κινδύνους που διατρέχουν και με το απόρρητο. Έτσι κατανοούν καλύτερα τέτοιου είδους έννοιες και μαθαίνουν τον σωστό τρόπο εφαρμογής τους στις πραγματικές συνθήκες της ζωής τους (Hobbs, 2010).

Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών σε αυτά τα παιχνίδια τα βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τις συνέπειες που έχουν οι πράξεις μέσα στο διαδίκτυο και κυρίως τον σεβασμό της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων όλων. Μέσω της προσομοίωσης των διαδικτυακών περιβαλλόντων, μπορούν να εξασκήσουν και να μάθουν την ηθική συμπεριφορά κατανοώντας τη σημασία που έχει η λήψη των ηθικών αποφάσεων μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον. Αυτή ακριβώς η πλοήγησή τους σε διάφορα σενάρια τα βοηθά να αντιληφθούν τις πραγματικές συνέπειες των επιλογών τους και να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα ευθύνης και υπευθυνότητας (Jones & Mitchell, 2016).

Φυσικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η ασφάλεια αποτελεί ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα της ψηφιακής πολιτειότητας. Εδώ, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια διδάσκουν στα παιδιά ασφαλείς διαδικτυακές πρακτικές με έναν τρόπο άκρως ελκυστικό. Προσφέρουν διαδραστικά μαθήματα για ζητήματα όπως είναι η ασφάλεια των κωδικών πρόσβασης, η διαχείριση των ρυθμίσεων στο διαδίκτυο και η αναγνώριση όλων των προσπαθειών «phishing». Μέσω της χρήσης ρεαλιστικών σεναρίων διδάσκουν κάθε παιδί πως θα μπορούσε να προστατεύσει τα προσωπικά του στοιχεία και να παραμείνει ασφαλές μέσα στο διαδίκτυο (Panjaburee et al., 2024). Επιπλέον, τέτοιου είδους παιχνίδια απαιτούν εκ μέρους των παικτών τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενίσχυσης της κριτικής σκέψης που είναι πολύ σημαντική στη σύγχρονη εποχή. Τους επιτρέπουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και να δημιουργούν και να επιλύουν προβλήματα μέσα σε έναν κόσμο ψηφιακό. Κάτι τέτοιο δεν ενθαρρύνει απλά και μόνο τις συνεργασίες και τη δημιουργικότητά τους, αλλά τα βοηθά να κατανοήσουν τις ψηφιακές τους ευθύνες. Μέσω της επίλυσης των προβλημάτων στα παιχνίδια, μαθαίνουν να εφαρμόζουν όλες αυτές τις δεξιότητες και στην καθημερινότητά τους (Hirsh, 2021).

Ακόμη, τα συγκεκριμένα παιχνίδια δημιουργούν σενάρια που απαιτούνται εκ μέρους των μαθητών τη διερεύνηση διαφορετικών οπτικών γωνιών και την κατανόηση του

αντίκτυπου που έχουν οι πράξεις τους απέναντι στους άλλους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα πολύ σημαντικό παιχνίδι είναι το «Quandary», που προσφέρει διαφορετικά διλήμματα, στο πλαίσιο των οποίων οι παίκτες θα πρέπει να λάβουν αποφάσεις με βάση την ευημερία της εικονικής κοινότητας, στην οποία συμμετέχουν. Έτσι κατανοούν τη σημασία που έχουν η διακριτική συμπεριφορά και ο σεβασμός στο διαδίκτυο (Panjaburee et al., 2024). Τέλος, σύμφωνα με τον Hirsh (2021) οι μαθητές που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης που βασίζονται στα παιχνίδια επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση των εννοιών της ψηφιακής πολιτεότητας συγκριτικά με όσα παιδιά δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε αυτά. Αυτό σημαίνει ότι τέτοιες διαδραστικές εμπειρίες είναι πολύ αποτελεσματικές για την προώθηση της σωστής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο.

5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία

5.1 Εισαγωγή στη Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης με προσανατολισμό στην ποιοτική έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ασφάλεια του διαδικτύου. Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική διότι επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση σύνθετων φαινομένων μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο ((Yin, 2018).

5.1.1 Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, με στόχο την ανάπτυξη της ψηφιακής πολιτεότητας και την προαγωγή ασφαλών διαδικτυακών συμπεριφορών. Η έρευνα στοχεύει να ενημερώσει τους μαθητές για τους κινδύνους του διαδικτύου, την ανάγκη προστασίας των προσωπικών δεδομένων και την αποφυγή επαφών με αγνώστους. Όλα τα παραπάνω θα διδαχθούν μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων σχεδιασμένων με βάση την αρχή της παιχνιδοποίησης, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς συμβάλλει η παιχνιδοποίηση στη διαμόρφωση ψηφιακής πολιτεότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδίως στη κατανόηση των κινδύνων του διαδικτύου και στην ανάγκη προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων;
2. Σε ποιο βαθμό οι διαδραστικές δραστηριότητες, που βασίζονται στην παιχνιδοποίηση, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την επίγνωσή τους σχετικά με την αποφυγή επαφών με αγνώστους στο διαδίκτυο;

5.1.3 Προβληματική της Έρευνας

Στην εποχή μας, η έντονη χρήση του διαδικτύου έχει επηρεάσει βαθιά τη ζωή ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ενσωμάτωση της ψηφιακής πολιτειότητας στην εκπαίδευση από νωρίς. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά συχνά εκτίθενται σε ψηφιακούς κινδύνους όπως η ακούσια κοινοποίηση προσωπικών δεδομένων και η επαφή με άγνωστα άτομα λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και καθοδήγησης. Η υπάρχουσα πρόκληση εντοπίζεται στην ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, που να είναι κατανοητές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των πολύ μικρών μαθητών.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας συχνά δεν είναι επαρκείς για την προώθηση της ψηφιακής συνείδησης σε αυτήν την ηλικία, καθώς δεν καταφέρνουν πάντα να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να διασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η παιχνιδοποίηση, με την ενσωμάτωσή της σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προτείνεται ως μια καινοτόμος και αποτελεσματική προσέγγιση. Αυτή η μέθοδος μπορεί να μετατρέψει την εκπαίδευση σε ένα διασκεδαστικό και ελκυστικό περιβάλλον, ενισχύοντας την κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου και την ψηφιακή πολιτειότητα.

5.1.4 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο δημόσιο ολοήμερο νηπιαγωγείο Παναγίτσας του νομού Πέλλας κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Συνολικά παρακολούθησαν το πρόγραμμα 8 (από τους 9) μαθητές, από τους οποίους 4 ήταν νήπια και 5 προ-νήπια, με αναλογία 2 αγοριών και 6 κοριτσιών. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της έρευνας καταδεικνύει ότι η δειγματοληψία ήταν αντιπροσωπευτική του συνόλου των μαθητών γεγονός που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα.

Η επιλογή μου να εστιάσω την έρευνά μου στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο οφείλεται στην προηγούμενη εργασιακή μου εμπειρία ως νηπιαγωγός κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρατήρησα ότι η έκθεση των παιδιών στο διαδίκτυο ήταν καθημερινή, πολύωρη, χωρίς την κατάλληλη επίβλεψη από τους γονείς ή άλλους ενηλίκους. Αντιλαμβανόμενη τους κινδύνους που ενέχει η

ανεξέλεγκτη πρόσβαση των παιδιών στο διαδίκτυο, εκτίμησα πως απαιτείται άμεση παρέμβαση για την ενημέρωσή τους σχετικά με πιθανούς κινδύνους. Συνεπώς η επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας κινήθηκε σε αυτό το πλαίσιο.

Από τους συμμετέχοντες επτά ανέφεραν πως έχουν παίξει ηλεκτρονικά παιχνίδια μέσω κινητού τηλεφώνου και έχουν παρακολουθήσει video στο TIK TOK.

5.1.5 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα είναι η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling). Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε λόγω της ανάγκης για στοχευμένη συγκέντρωση δεδομένων από μαθητές προσχολικής ηλικίας οι οποίοι παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά χρήσιμα για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Η σκόπιμη δειγματοληψία αποτελεί μία μέθοδο επιλογής δείγματος στην ερευνητική μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων από συγκεκριμένες ομάδες ή πληθυσμούς που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με τους ερευνητικούς στόχους (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Όπως αναφέρουν οι Ίσαροι και Πουρκός (2015), η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται συχνά σε ποιοτικές έρευνες για την επιλογή συμμετεχόντων που διαθέτουν συγκεκριμένες ιδιότητες ή εμπειρίες κρίσιμες για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η σκόπιμη δειγματοληψία επιλέχθηκε για την αποτελεσματική συγκέντρωση δεδομένων από μια ομάδα μαθητών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι είχαν άμεση ανάγκη από εκπαίδευση σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Η χρήση αυτού του είδους της δειγματοληψίας ενίσχυσε την ερευνητική διαδικασία, επιτρέποντας την αποτελεσματική συγκέντρωση δεδομένων τα οποία φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα και άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν.

5.1.6 Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια ποιοτική ερευνητική μέθοδο η οποία έχει αποκτήσει σημαντική αναγνώριση τα τελευταία χρόνια και έχει εξελιχθεί σε ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή έρευνας σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Κατά τη διάρκεια μιας μελέτης περίπτωσης, ο ερευνητής επικεντρώνεται στη μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης ή ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που κρίνει σημαντικά για το αντικείμενο της έρευνας. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να αναπτύξει βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που εξετάζει και να αποκτήσει πλούσιες πληροφορίες για το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τις επιπτώσεις της (Nisbet & Watt, 1984).

Η μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της εργασίας που παρουσιάζεται εστιάζει στη διδασκαλία του ασφαλούς διαδικτύου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της παιχνιδοποίησης. Μέσα από την ανάλυση αυτής της περίπτωσης, η ερευνήτρια αναδεικνύει συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να θεωρηθούν ως παραδείγματα ή μοντέλα για την κατανόηση της διαδικασίας της διδασκαλίας ασφαλών διαδικτυακών πρακτικών σε μαθητές προσχολικής αγωγής μέσω της παιχνιδοποίησης.

Μια μελέτη αναφέρεται σε ένα επιστημονικό παράδειγμα που συνήθως σχεδιάζεται με σκοπό να παρουσιάσει μια γενικότερη κατάσταση. Σύμφωνα με την έρευνα του Nisbet και Watt (1984), αποτελεί τη μελέτη ενός περιστατικού που εξελίσσεται. Αναδεικνύει ένα στιγμιότυπο εντός ενός ευρύτερου συστήματος, όπως ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών ατόμων σε πραγματικές καταστάσεις, παρέχοντας τη δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες, αντί για την απλή παρουσίασή τους με βάση αφηρημένες θεωρίες ή αρχές. Οι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ιδέες και αφηρημένες αρχές εφαρμόζονται σε πραγματικές περιστάσεις (Nisbet & Watt, 1984).

Η αξία της κυμαίνεται περισσότερο προς την ανάλυση παρά προς τη στατιστική γενίκευση, όπως παρατηρεί ο Robson (2002). Μέσω της ανάπτυξης μιας θεωρίας, οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν τους ερευνητές να κατανοήσουν και να ερευνήσουν παρόμοιες περιπτώσεις, φαινόμενα ή καταστάσεις. Μπορεί να αναλύσει ταυτόχρονα

τις αιτίες και τα αποτελέσματα, επιτρέποντας την παρατήρηση των επιπτώσεών τους σε πραγματικά περιβάλλοντα. Επίσης αναγνωρίζει ότι αυτά τα περιβάλλοντα δρουν καθοριστικά τόσο στις αιτίες όσο και στα αποτελέσματα (Cohen et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Sturman (1997), μια χαρακτηριστική ιδιότητα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα ανθρώπινα συστήματα αντιμετωπίζονται ως ολότητες και όχι ως μια συλλογή χαλαρών γνωρισμάτων, χαρακτηριστικών και διαδικασιών. Αυτή η ιδιότητα επιτρέπει την εξέταση των συνθηκών και της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των γεγονότων, των ανθρώπινων σχέσεων και άλλων παραγόντων σε ένα μοναδικό παράδειγμα.

Η μελέτη περίπτωσης, σύμφωνα με τους Nisbet & Watt (1984), προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η δυνατότητα κατανόησης των αποτελεσμάτων από το ευρύ κοινό, η αποτύπωση μοναδικών χαρακτηριστικών και η στενή σύνδεση με την πραγματικότητα. Επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση των φαινομένων και μπορεί να διεξαχθεί από έναν μόνο ερευνητή. Επίσης, μπορεί να αναδείξει απρόσμενα γεγονότα και να εξετάσει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ παραγόντων σε ένα μοναδικό παράδειγμα. Ωστόσο, παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως η περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και ο κίνδυνος υποκειμενικότητας και προκατάληψης από τον ερευνητή. Παρά τις προσπάθειες για αντικειμενικότητα, οι προσωπικές πεποιθήσεις μπορεί να επηρεάσουν την αξιολόγηση των δεδομένων.

5.1.7 Εφαρμογή στην Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την κατανόηση ενός θέματος από τους μαθητές μέσω της εξέτασης μιας συγκεκριμένης περίπτωσης που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του θέματος αυτού. Καθώς δεν είναι πάντα εφικτό να διερευνηθούν όλες οι πτυχές ενός θέματος, η επιλογή μιας μεμονωμένης περίπτωσης γίνεται με σκοπό την εμπειριστατωμένη ανάλυσή της, προκειμένου να εξεταστούν διεξοδικά όλες οι πτυχές του θέματος.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μια περίπτωση που είναι συμβατή με τα ενδιαφέροντα και το παραστατικό κύκλο των μαθητών και να την παρουσιάσει στην τάξη. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την έρευνα μιας συγκεκριμένης περίπτωσης σε βάθος και να την παρουσιάσουν στην τάξη, εμβαθύνοντας έτσι στην κατανόησή του.

Την αξία της μελέτης περίπτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία τονίζουν οι Baxter & Jack (2008), οι οποίοι αναφέρουν ότι μέσω αυτής της μεθόδου ο ερευνητής

μπορεί να ερευνήσει σε βάθος ένα θέμα, τονίζοντας την επαναληπτικότητα ως σημαντικό πλεονέκτημα και εστιάζοντας στη σημασία της προσαρμογής στις ειδικές ανάγκες της έρευνας.

Η σημασία της τονίζεται και από τον Peter Simons (1996) στο άρθρο του “Case Study Researchers in Educational Settings”, ως μέσο για την παροχή πρακτικών παραδειγμάτων και την ανάλυση πραγματικών εκπαιδευτικών καταστάσεων. Η θεωρία του Simons βρίσκει εφαρμογή και στην παρούσα εργασία, αφού η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία του ασφαλούς διαδικτύου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της παιχνιδοποίησης.

5.1.8 Συμπέρασμα

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια δυναμική και ευέλικτη ερευνητική μέθοδο που επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση σύνθετων φαινομένων, παρέχοντας πλούσιες και αναλυτικές πληροφορίες που είναι δύσκολο να συλλεχθούν μέσω άλλων μεθόδων. Παρά τις προκλήσεις της, η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσφέρει σημαντικές γνώσεις και να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση σύνθετων θεμάτων όπως η ασφάλεια στο διαδίκτυο.

5.2 Τα Εργαλεία της Έρευνας

5.2.1 Ημι- δομημένο Ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1)

Η χρήση του ερωτηματολογίου σκοπό έχει να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις συνήθειές τους σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου. Μέσω των ερωτήσεων, μπορούμε να αναδείξουμε τις προτιμήσεις τους σε διάφορα διαδικτυακά περιεχόμενα, τη συχνότητα χρήσης τους και τυχόν ανησυχίες τους από τη διαδικτυακή τους δραστηριότητα. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα τις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουμε αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και προγράμματα για την προώθηση της ασφαλούς και υπεύθυνης χρήσης του διαδικτύου.

Ερωτηματολόγιο Χρήσης Διαδικτύου για μαθητές Νηπιαγωγείου

- 1) **Πόσο συχνά χρησιμοποιείς υπολογιστή/ κινητό τηλέφωνο;**
- 2) **Σου αρέσει να παίζεις παιχνίδια στον υπολογιστή/ κινητό τηλέφωνο;**
- 3) **Ποια είναι τα αγαπημένα σου παιχνίδια στον υπολογιστή;**
- 4) **Πώς νοιώθεις όταν παίζεις αυτά τα παιχνίδια;**
- 5) **Παίζεις μόνος σου ή με παρέα;**
- 6) **Βλέπεις βίντεο στον υπολογιστή;**
- 7) **Πως νοιώθεις όταν βλέπεις αυτά τα βίντεο;**
- 8) **Είδες ποτέ κάτι που σε τρόμαξε;**
- 9) **Μίλησες ποτέ με κάποιον άγνωστο στον υπολογιστή;**
- 10) **Όταν χρησιμοποιείς το διαδίκτυο είναι κάποιος ενήλικας μαζί**

5.2.2 Wordwall: Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων σε online περιβάλλον.

Το Wordwall είναι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό διαδραστικής μάθησης, που κατέχει ευρεία χρήση στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσω αυτού, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ποικίλα εκπαιδευτικά παιχνίδια, όπως κουίζ,

σταυρόλεξα, πάζλ, κουίζ και άλλα, επιλέγοντας από ένα φάσμα διαφορετικών εργαλείων και προτύπων. Το λογισμικό επιτρέπει επίσης την ενσωμάτωση πολυμέσων, όπως βίντεο, εικόνα και ήχο, προσφέροντας έτσι ακόμη περισσότερες δυνατότητες για τη δημιουργία πλούσιων και ελκυστικών διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης.

Μέσω του Wordwall οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους, προσφέροντας έτσι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Η διαθεσιμότητα ορισμένων εργαλείων και προτύπων επιτρέπει στους δημιουργούς των παιχνιδιών να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους ενθαρρύνοντας τον ενεργό συμμετοχικό ρόλο τους στη μάθηση.

Ένα χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου λογισμικού είναι η δυνατότητα που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν διαδραστικά παιχνίδια όπου ανατίθενται βαθμοί για κάθε σωστή απάντηση ή επιτυχή εκτέλεση μιας εργασίας. Οι πόντοι που κερδίζουν οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την απόκτηση πόντων τα παιδιά αισθάνονται ικανοποίηση και επιβράβευση για τις προσπάθειές τους και την επίτευξη των στόχων. Αυτό ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν τα παιχνίδια έτσι ώστε οι πόντοι να δίνονται για κάθε σωστή απάντηση, την επίλυση προβλημάτων ή την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μάθησης. Οι παίκτες μπορούν να ανταγωνίζονται μεταξύ τους ή να συνεργάζονται ως ομάδα για να συγκεντρώσουν τους περισσότερους πόντους. Αυτή η διαδικασία καθιστά την μάθηση πιο διασκεδαστική και διαδραστική, προσφέροντας ταυτόχρονα έναν τρόπο ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας και της κοινωνικής διάστασης της μάθησης.

5.2.3 LearningApps: Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων σε online περιβάλλον

Το LearningApps αντιπροσωπεύει μια διαδικτυακή πλατφόρμα που παρέχει δωρεάν υπηρεσίες σε όλους τους χρήστες, περιλαμβάνοντας μια εκτενή συλλογή εργαλείων για τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου. Το λογισμικό έχει σχεδιαστεί με

γνώμονα την εύχρηστη διεπαφή και την αποδοτική λειτουργία σε οποιαδήποτε συσκευή διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν διαδραστικά παιχνίδια και ασκήσεις, όπως ερωτήσεις σωστού/λάθους, κουίζ, ιπποδρομίες, αντιστοίχιση σε ομάδες και άλλα. Υπάρχει η δυνατότητα ενσωμάτωσης ποικίλων πολυμεσικών στοιχείων, όπως βίντεο, ήχο, εικόνα και κείμενο, προσαρμόζοντας έτσι το περιεχόμενο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο και την απόδοση των μαθητών τους μέσω αναφορών και στατιστικών που παρέχονται από την εφαρμογή.

5.2.4 Παραμύθι: «Η φάρμα του Διαδικτύου» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2)

Η χρήση του παραμυθιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ασφάλειας στο διαδίκτυο προσφέρει μια προσιτή και ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τους κινδύνους και τις προκλήσεις του διαδικτύου. Μέσα από το παραμύθι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο διαδίκτυο και να αντιληφθούν τη σημασία της ασφαλούς συμπεριφοράς online.

Μέσω της πλοκής του παραμυθιού, τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν θεματικές που αφορούν την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των ψηφιακών κινδύνων, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η αποφυγή της επαφής με αγνώστους online.

Παράλληλα προσφέρει μια ευκαιρία για συζήτηση και ανάλυση των θεμάτων για την ασφαλή πλοήγηση, μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Μέσω της συμμετοχής τους στην προώθηση της πλοκής και της αντιμετώπισης των προκλήσεων που παρουσιάζονται στο παραμύθι, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου.

5.2.5 Επιδαπέδιο Φιδάκι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3)

Το επιδαπέδιο φιδάκι είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι που παίζεται σε μεγάλη κλίμακα και το ταμπλό του παιχνιδιού είναι τοποθετημένο στο πάτωμα. Το παιχνίδι

βασίζεται στην κίνηση των παικτών- πιονιών κατά μήκος αριθμημένων κελιών, με τον πρώτο παίκτη που φτάνει στο τελευταίο κελί να αναδεικνύεται ως νικητής. Κάθε παίκτης ρίχνει ένα ζάρι και ο αριθμός στο ζάρι καθορίζει πόσα κελιά θα κινηθεί.

Στο ταμπλό του παιχνιδιού εικονίζονται φίδια ή τσουλήθρες και σκάλες. Τα φίδια ή οι τσουλήθρες μπορεί να κατευθύνουν έναν παίκτη προς τα πίσω, ενώ οι σκάλες ανεβάζουν έναν παίκτη θέσεις προς τα εμπρός. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι αποκτά μια διασκεδαστική διάσταση και προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών.

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις ανάγκες της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει μια διαγωνιστική διάσταση στο παιχνίδι, προκειμένου οι παίκτες να ανταγωνίζονται για να φτάσουν πρώτοι στον τελικό στόχο. Αντίθετα, μπορούν να συνεργαστούν ως ομάδες, να συντονιστούν για να φτάσουν στον τελικό προορισμό του παιχνιδιού. Επιπλέον, μπορούν να ενσωματωθούν ερωτήσεις σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο που θέλει ο εκπαιδευτικός να διδάξει ή να προάγει κάποια δεξιότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι μπορεί να γίνει μια εκπαιδευτική εμπειρία που συμπληρώνει το περιεχόμενο του μαθήματος και ενισχύει την μάθηση.

5.3 Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

5.3.1 Πίνακας διπλής εισόδου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4)

Ένας πίνακας διπλής εισόδου περιλαμβάνει δεδομένα οργανωμένα σε δύο διαστάσεις, με τις γραμμές και τις στήλες να αντιστοιχούν σε διαφορετικές μεταβλητές ή κατηγορίες. Κάθε κελί του πίνακα περιέχει ένα συγκεκριμένο δεδομένο, το οποίο μπορεί να είναι αριθμός, κείμενο ή οποιοδήποτε άλλο δεδομένο.

5.3.2 Πίνακας κατάταξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5)

Ο πίνακας κατάταξης είναι ένας πίνακας που περιέχει δεδομένα ταξινομημένα σύμφωνα με ένα κριτήριο. Συνήθως τα δεδομένα ταξινομούνται είτε σε αύξουσα είτε σε φθίνουσα σειρά, ανάλογα με το κριτήριο κατάταξης που χρησιμοποιείται.

Βραχιόλια - Avatar (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6)

Μετάλλια (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7)

Βάθρο απονομής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8)

Μαριονέτα – Κουνέλι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9)

Αυτοκόλλητα

6ο Κεφάλαιο: Ανάλυση διαδικασίας

Παρουσίαση Ερευνητικού Προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τις 26 Φεβρουαρίου μέχρι τις 29 Φεβρουαρίου 2024 στο νηπιαγωγείο Παναγίτσας του νομού Πέλλας, και συμμετείχαν σε αυτό 8 από τους 9 μαθητές, η νηπιαγωγός του τμήματος παρατηρούσε και υποστήριζε το έργο όπου χρειαζόταν. Στις 26 Φεβρουαρίου έγινε η αφορμηση – εισαγωγή του θέματος χρησιμοποιώντας μία μαριονέτα- κουνέλι. Την επόμενη ημέρα και συγκεκριμένα την πρώτη διδακτική ώρα έγινε ανάγνωση του παραμυθιού «Η Φάρμα του Διαδικτύου» και ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης. Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές με πηλό ετοίμασαν τα μετάλλιά τους. Την τρίτη ημέρα, την δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές έπαιξαν σε ζευγάρια δύο παιχνίδια ερωτήσεων στο Wordwall χρησιμοποιώντας δύο Laptop. Οι υπόλοιποι μαθητές απασχολούνταν από την νηπιαγωγό του τμήματος μέχρι να έρθει η σειρά τους να παίξουν. Αργότερα οι μαθητές χρωμάτισαν τα μετάλλιά τους. Την τελευταία ημέρα δηλαδή στις 29 Φεβρουαρίου, κατά την πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές έπαιξαν με το επιδαπέδιο φιδάκι και την εφαρμογή Wordwall, τα οποία σχεδιάστηκαν κατάλληλα για να λειτουργούν ως ένα παιχνίδι. Το Wordwall με το πρότυπο “Spin the Wheel” περιείχε 9 ερωτήσεις σχετικά με την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για το παιχνίδι, καθώς οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σωστά για να προχωρήσουν στο ταμπλό. Ο ένας μαθητής λειτουργούσε ως πiónι που κινούνταν πάνω στο ταμπλό, ενώ ο δεύτερος ενεργοποιούσε τον τροχό του Wordwall και έριχνε το ζάρι. Μόνο αν η απάντηση ήταν σωστή, ο συμπαίκτης μπορούσε να ρίξει το ζάρι και ο παίκτης -πiónι να προχωρήσει στις αντίστοιχες θέσεις στο φιδάκι. Η επιλογή του για να ενταχθεί στο πρόγραμμα βασίστηκε σε πολλούς λόγους που το καθιστούν ιδανικό για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρχικά προσφέρει διαδραστικότητα και κινητική συμμετοχή, πράγμα που ενισχύει την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών αλλά και την βιωματική μάθηση. Ακόμη το παιχνίδι προσαρμόστηκε στους μαθησιακούς στόχους, ενσωματώνοντας ερωτήσεις σχετικές με την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Τέλος καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ενώ το σύστημα επιβράβευσης (προχωράς μπροστά, γυρνάς πίσω) ενίσχυσε το κίνητρο των μαθητών να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Ακολούθως κλήθηκαν να ταξινομήσουν ερωτήσεις με τη χρήση του προγράμματος Learnigapps και την τελευταία διδακτική ώρα έγινε η απονομή των μεταλλίων στις ομάδες που συμμετείχαν.

Τα παιδιά που πήραν μέρος στις δραστηριότητες χωρίστηκαν σε ομάδες, με κάθε μια να διαθέτει το δικό της avatar. Για τις ανάγκες του προγράμματος, τα avatar πήραν τη μορφή βραχιολιών που δημιουργήθηκαν από χρυσό χαρτόνι. Πάνω τους επικολλήθηκαν οι ήρωες του παραμυθιού που χρησιμοποιήθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα βραχιολάκια κατασκευάστηκαν από την νηπιαγωγό και τα παιδιά επέλεξαν το avatar που θα αντιπροσώπευε την ομάδα τους. Κατά τη διάρκεια κάθε δράσης οι ομάδες απέκτησαν συγκεκριμένους πόντους- αυτοκόλλητα, το οποία τοποθετούσαν σε έναν πίνακα διπλής εισόδου. Μετά την ολοκλήρωση κάθε δράσης πραγματοποιούνταν καταμέτρηση των πόντων και κάθε ομάδα έπαιρνε τη θέση της σε έναν πίνακα κατάταξης βάση των επιδόσεών της. Η χρήση αυτών των εργαλείων εξασφάλισε την διαφάνεια της διαδικασίας και προώθησε την ενεργό συμμετοχή και την αίσθηση της προόδου μεταξύ των μαθητών.

1^η Ημέρα

Μια δημιουργική και φανταστική εισαγωγή σε ένα θέμα μπορεί να διαμορφώσει θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη αλλά και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να μάθουν, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη. Έτσι η ερευνήτρια επέλεξε να χρησιμοποιήσει μία μαριονέτα – κουνέλι ως εργαλείο για να εισάγει το θέμα της έρευνάς της. Κατά τη συγκέντρωση των μαθητών στην παρεούλα, ξεκίνησε μια συζήτηση με θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Απροσδόκητα χτύπησε η πόρτα της αίθουσας και η ερευνήτρια ανοίγοντας την, έκανε την εμφάνισή της η μαριονέτα – κουνέλι. Ο ενθουσιασμός των μαθητών όταν την αντίκρισαν ήταν έκδηλος ζητώντας να μάθουν το όνομα, από πού έρχεται, γιατί ήρθε στο σχολείο και φυσικά να την αγκαλιάσουν. Αρχικά συστήθηκε και έπειτα ζήτησε να μάθει και τα ονόματα των μαθητών. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις που του απηύθυναν, όταν όμως του ζητήθηκε να εξηγήσει τους λόγους της επίσκεψής του, άδραξε την ευκαιρία και ξεκίνησε μία συζήτηση που εστίαζε στη σχέση τους με το διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας ένα ημι- δομημένο ερωτηματολόγιο (παράρτημα, ερωτηματολόγιο) που είχε προετοιμάσει η ερευνήτρια. Οι περισσότεροι μαθητές

ανέφεραν πως έχουν εμπλακεί σε ηλεκτρονικά παιχνίδια χωρίς την παρουσία κάποιου ενήλικα για να τους εποπτεύει. Επιπλέον, ορισμένοι ανέφεραν πως ενώ παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, διατηρούν ταυτόχρονη σύνδεση με συγγενείς σε άλλη γεωγραφική περιοχή. Οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη πως αυτού του είδους η σύνδεση στο διαδίκτυο δεν επιφέρει κινδύνους. Τότε η μαριονέτα- κουνέλι ανέφερε την περίπτωση του φίλου του, Άκη, ένα χαμστεράκι από την Φάρμα του Διαδικτύου, που ήρθε αντιμέτωπος με κινδύνους και παραλίγο να χάσει τη ζωή του επειδή έδειξε ανεύθυνη συμπεριφορά. Οι μαθητές, λόγω της περιέργειάς τους, ζήτησαν να μάθουν την αιτία που η ζωή του Άκη τέθηκε σε κίνδυνο. Η μαριονέτα – κουνέλι πρότεινε στους μαθητές, εάν επιθυμούσαν να ανακαλύψουν τι πραγματικά συνέβη στον φίλο του, να συμμετάσχουν σε μια σειρά από παιχνίδια. Μέσω αυτών των παιχνιδιών, θα είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πόντους, αυτοκόλλητα και μετάλλια. Όταν πήρε την θετική απάντηση των μαθητών, τους ανακοίνωσε πως θα τους επισκεφτεί πάλι αύριο για να ξεκινήσουν το πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος ανέφερε στους μαθητές την έναρξη μιας εκστρατείας που στόχο έχει να ενημερώνει μικρούς μαθητές για τους κινδύνους που διατρέχουν όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Τους αποχαιρέτησε συμπληρώνοντας πως πρέπει να επισκεφθεί και άλλα σχολεία προκειμένου να προβεί στην ενημέρωσή τους.

2^η Ημέρα

Μετά την συγκέντρωση των μαθητών στην παρεούλα με την ερευνήτρια και τη μαριονέτα – κουνέλι ξεκίνησε η ανάγνωση της ιστορίας «Οι άγνωστοι φίλοι» από το παραμύθι «Η Φάρμα του Διαδικτύου».

Πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι δύο χαμστεράκια ο Άκης και η Τέρη που ζουν σε μία φάρμα μαζί με άλλα ζώακια, ανάμεσά τους τον Ηρακλή τον σκύλο και την Βάγια την κουκουβάγια. Η φάρμα ανήκει σε δύο παιδιά τον Νικόλα και τη Νίκη. Ο Άκης για μεγάλο χρονικό διάστημα, επικοινωνεί με αγνώστους μέσω διαδικτύου, οι οποίοι του συστήθηκαν ως χαμστεράκια. Λένε τα μυστικά και τα προβλήματά τους και έχουν γίνει φίλοι του.

Όταν το εκμυστηρεύεται στην Τέρη, αυτή του υπενθυμίζει πως είναι επικίνδυνο να συνομιλεί με αγνώστους καθώς μπορεί να βάλει σε κίνδυνο τη ζωή του. Αν και ο Άκης προσπαθεί να πείσει τους νέους του φίλους να επισκεφθούν τη φάρμα, εκείνοι

αρνούνται με πρόσχημα τον φόβο που τους προκαλεί ο Ηρακλής ο σκύλος. Το γεγονός αυτό βάζει σε υποψίες την Τέρη για την πραγματική ταυτότητα των άγνωστων φίλων και συμβουλεύει τον Άκη να ενημερώσει αμέσως τα παιδιά. Για να πειστεί πως δεν πρέπει να συμπεριφέρεται ανεύθυνα, του επέτρεψαν να καλέσει τους άγνωστους φίλους του αλλά με διακριτική την παρουσία τους. Όταν ήρθε η ώρα της επίσκεψης εμφανίστηκαν στο προαύλιο της φάρμας μία παρέα από γάτες και όχι χαμστεράκια όπως μέχρι τότε πίστευε ο Άκης. Με την έγκυρη μεσολάβηση του σκύλου, οι γάτες έφυγαν και τα χαμστεράκια σώθηκαν. Το περιστατικό αυτό έγινε μάθημα στον Άκη αλλά και σε όλους τους κατοίκους της φάρμας για τη μεγάλη σημασία της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, την αποφυγή της επικοινωνίας ή ακόμη και της συνάντησης με όσους γνωρίζουμε μέσω του διαδικτύου.

Αφού ολοκληρώθηκε η παραστατική αφήγηση, η ερευνήτρια ανακοίνωσε στους μαθητές πως πρέπει να χωριστούν σε ομάδες των δύο ατόμων (οι ομάδες θα παραμείνουν ίδιες σε όλες τις δραστηριότητες). Κάθε ομάδα επέλεξε ποιον ήρωα της ιστορίας ήθελε να αντιπροσωπεύει. Αφού ορίστηκαν οι ομάδες και τα παιδιά φόρεσαν τα βραχιολάκια-avataar ακολούθησε μία φάση ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου, όπου κάθε ομάδα που έδινε σωστή απάντηση έπαιρνε έναν πόντο- αυτοκόλλητο. Οι πόντοι τοποθετήθηκαν στον πίνακα διπλής εισόδου, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την αναπαράσταση των επιδόσεων κάθε ομάδας. Τέλος, μετά τον υπολογισμό των συνολικών πόντων, η καρτέλα που αντιπροσώπευε την κάθε μία από αυτές τοποθετήθηκε στον πίνακα κατάταξης καθορίζοντας τη θέση της στο τέλος της δραστηριότητας.

Κατά την επόμενη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια εξήγησε με λεπτομέρεια τον τρόπο αξιολόγησης των ομάδων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Ανέφερε στους μαθητές ότι, όταν ολοκληρωθούν όλες οι δράσεις, θα πραγματοποιηθεί καταμέτρηση των πόντων που συνολικά συγκέντρωσε κάθε ομάδα. Εκείνη που θα συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη βαθμολογία θα καταλάβει την πρώτη θέση, η επόμενη την δεύτερη και η τελευταία την τρίτη θέση. Ως ανταμοιβή για την προσπάθειά τους, κάθε μέλος της ομάδας θα βραβευθεί με ένα μετάλλιο, το οποίο θα τους απονεμηθεί κατά τη διάρκεια μιας τελετής. Σε αυτήν την τελετή, οι μαθητές θα ανέβουν σε ένα αυτοσχέδιο βήθρο ανάλογα με την κατάταξη της ομάδας. Επιπλέον η ερευνήτρια επισήμανε στους μαθητές ότι κάθε συμμετέχοντας θα έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του

μετάλλιο. Γι' αυτό το σκοπό δόθηκαν υλικά όπως πηλός και καλούπια στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να τα δημιουργήσουν.

3^η Ημέρα

Αφού συγκεντρώθηκαν οι μαθητές και η ερευνήτρια στην παρεούλα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές θυμούνται το περιεχόμενο της ιστορίας που είχαν διαπραγματευθεί την προηγούμενη ημέρα, ξεκίνησε μια σύντομη συζήτηση μαζί τους. Έπειτα η ερευνήτρια εξήγησε πως κάθε ομάδα θα χρησιμοποιήσει έναν υπολογιστή για να παίξουν δύο παιχνίδια. Στο πρώτο παιχνίδι που δημιουργήθηκε μέσα από την εφαρμογή wordwall τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τους τρόπους που χρησιμοποίησαν οι άγνωστοι φίλοι της ιστορίας για να προσεγγίσουν τον Άκη το χαμστεράκι (<https://wordwall.net/play/8543/961/301>). Το πρότυπο που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την δραστηριότητα είναι "Άνοιξε το κουτί" και το οπτικό στυλ "Μαγική Βιβλιοθήκη". Αποτελείται από πέντε ηχογραφημένες ερωτήσεις παράλληλα όμως εμφανίζεται και το γραπτό κείμενο.

Το επόμενο παιχνίδι δημιουργήθηκε στην εφαρμογή wordwall και οι μαθητές κλήθηκαν να θυμηθούν τις συμβουλές που έδωσαν στον Άκη οι πραγματικοί του φίλοι όταν βρίσκεται στο διαδίκτυο (<https://wordwall.net/play/67016/360/378>). Το πρότυπο που χρησιμοποιήθηκε είναι το "Κουίζ" ενώ το οπτικό στυλ "Ζούγκλα".

Για κάθε παιχνίδι που ολοκλήρωναν, έπαιρναν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία του αφού αναγραφόταν ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων. Κάθε ομάδα κέρδιζε τόσους πόντους όσες ήταν και οι σωστές απαντήσεις. Οι πόντοι- αυτοκόλλητα τοποθετήθηκαν στον πίνακα διπλής εισόδου και έγινε η κατάταξη των ομάδων.

Τα πήλινα μετάλλια, που είχαν κατασκευαστεί τη δεύτερη μέρα, αφού στέγνωσαν, χρωματίστηκαν από τα παιδιά με τα αγαπημένα τους χρώματα, προσδίδοντάς τους έναν προσωπικό χαρακτήρα.

4^η Ημέρα

Την τελευταία ημέρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στην παρεούλα για να τους παρουσιάσει η ερευνήτρια το τελευταίο ομαδικό παιχνίδι. Πρόκειται για μια επιδαπέδια παραλλαγή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το "Φιδάκι", με διαστάσεις 2 Χ 0,90 μ.. Ως ταμπλό χρησιμοποιήθηκε χαρτί του μέτρου ενώ για κουτάκια χρησιμοποιήθηκαν 35 φύλλα Α4. Κάθε φύλλο Α4 είχε εκτυπωμένο ένα αστέρι, με το πρώτο να αναγράφει τη λέξη "Αρχή" και το τελευταίο τη λέξη "Τέλος". 29 φύλλα ήταν αριθμημένα από το 1 έως το 29, 2 φύλλα είχαν το σύμβολο @ χρωματισμένο με κόκκινο χρώμα και δύο με πράσινο χρώμα. Επιπλέον στο ταμπλό υπήρχαν τρεις σκάλες και τρεις τσουλήθρες.

Για τους σκοπούς του παιχνιδιού δημιουργήθηκαν στην εφαρμογή Wordwall, χρησιμοποιώντας το πρότυπο 'Spin the wheel', (<https://wordwall.net/play/69100/700/422>) συνολικά 9 ερωτήσεις που εστίαζαν στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφερόμαστε όταν είμαστε συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο.

Η ερευνήτρια εξήγησε τους όρους και τους κανόνες του παιχνιδιού στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτούς ο ένας παίκτης από κάθε ομάδα θα λειτουργούσε ως πiónι που θα κινούνταν πάνω στο ταμπλό. Ο δεύτερος παίκτης ήταν υπεύθυνος πρώτα να ενεργοποιήσει τον τροχό και έπειτα να ρίξει το ζάρι. Συγκεκριμένα, εάν ο συμπαίκτης του απαντούσε σωστά στην ερώτηση που του είχε τύχει, τότε και μόνο τότε έριχνε το ζάρι και προχωρούσε τόσες θέσεις όσες έδειχνε αυτό. Εάν έπεφτε στο σύμβολο @ με κόκκινο χρώμα έχανε τη σειρά του ενώ στο πράσινο έκανε δύο βήματα μπροστά. Εάν στεκόταν στην τσουλήθρα έπρεπε να κατέβει στο ταμπλό ενώ εάν τύχαινε στη σκάλα να ανέβει.

Όποιος τερμάτιζε πρώτος έπαιρνε τρεις πόντους, ο δεύτερος δύο και ο τρίτος έναν. Οι πόντοι- αυτοκόλλητα τοποθετούνταν στον πίνακα διπλής εισόδου και γινόταν η κατάταξη των ομάδων.

Κατά την δεύτερη διδακτική ώρα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα διαδραστικό παιχνίδι, που είχε ετοιμάσει, στην εφαρμογή LearningApps με το πρότυπο "Αντιστοίχιση σε ομάδες" (<https://learningapps.org/watch?v=p2hys8js224>), με σκοπό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης σε κάθε μαθητή

χωριστά. Για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκαν δέκα ερωτήσεις, οι πέντε από τις οποίες αφορούσαν τους βασικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθούμε όταν βρισκόμαστε στο διαδίκτυο, ενώ οι άλλες πέντε περιγράφουν τι δεν πρέπει να κάνουμε. Το ταμπλό είναι χωρισμένο σε δύο τμήματα: αριστερά υπάρχει μία πράσινη φατσούλα και το σύμβολο check, ενώ δεξιά υπάρχει μία κόκκινη φατσούλα και το σύμβολο X. Κάθε φορά, εμφανίζεται μία καρτέλα με έναν κανόνα σχετικά με τη συμπεριφορά στο διαδίκτυο. Ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει εάν η συμπεριφορά είναι επιθυμητή ή όχι και να τοποθετήσει την καρτέλα στην ανάλογη φατσούλα. Μετά την τοποθέτηση όλων των καρτών, γίνεται έλεγχος των απαντήσεων. Εάν όλες οι απαντήσεις είναι σωστές οι κάρτες γίνονται πράσινες, αν υπάρχει όμως λάθος, η κάρτα γίνεται κόκκινη. . Επειδή τα νήπια δεν μπορούν να διαβάσουν η ανάγνωση έγινε από την ερευνήτρια.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές περίμεναν με αγωνία την καταμέτρηση των πόντων που είχαν συγκεντρώσει οι ομάδες τους. Κάθε ομάδα πήρε τη θέση της στον πίνακα κατάταξης, η οποία διαμορφώθηκε ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Στην συνέχεια τα μέλη κάθε ομάδας ανέβηκαν με περηφάνια στο βήθρο όπου πραγματοποιήθηκε η απονομή των μεταλλίων. Η χαρά των παιδιών ήταν έκδηλη για τα μετάλλια που πήραν, αφού έτσι ανταμείφθηκαν για τον κόπο, την προσπάθεια και την αφοσίωσή τους.

Αξιολόγηση των Επιδόσεων και Απονομή Βραβείων

Αφού ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες ακολούθησε η συνολική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η καταμέτρηση των πόντων που συγκέντρωσαν οι ομάδες και οι τελικές τους θέσεις καταγράφηκαν στον πίνακα κατάταξης. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα κατέλαβε τη θέση της ανάλογα με τη συνολική της απόδοση. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η τελετή απονομής των μεταλλίων, κατά την οποία οι μαθητές έλαβαν τα μετάλλιά τους, επιβραβεύοντας με αυτόν τον τρόπο την προσπάθεια και τη συνεργασία που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10)

7ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Αποτελέσματα του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η πορεία των δραστηριοτήτων εξελίχθηκε ικανοποιητικά. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα βασιζόταν στην παιγνιοποίηση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους παρακινήσει να συμμετέχουν ενεργά τόσο στις ομαδικές όσο και στις ατομικές δραστηριότητες.

Η επιλογή να εισέλθει η μαριονέτα – κουνέλι μέσα στην τάξη, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς ενθουσίασε τους μαθητές και τους κατέστησε ενεργά συμμετοχούς καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Δε δίστασαν να μιλήσουν για τις εμπειρίες που είχαν ως χρήστες του διαδικτύου αλλά και να προβληματιστούν με όσα τους ανέφερε η μαριονέτα - κουνέλι για τον φίλο του τον Άκη. Η αφήγηση της ιστορίας « Οι άγνωστοι φίλοι» από το κουνέλι συνέβαλε να δημιουργηθεί θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση της ιστορίας. Καταλυτικός παράγοντας για τη συμμετοχή στις ερωτήσεις κατανόησης που ακολούθησαν αναδείχτηκε ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, η χρήση avatars, οι πόντοι που συγκέντρωναν οι ομάδες καθώς και ο πίνακας κατάταξης. Οι μαθητές άκουγαν με ιδιαίτερη προσοχή τις ερωτήσεις που τους απηύθυνε ο λαγός και πανηγύριζαν κάθε φορά που απαντούσαν σωστά σε αυτές. Ανυπομονούσαν να διαλέξουν τα αυτοκόλλητα – πόντους, να τα κολλήσουν στον πίνακα διπλής εισόδου, να ακολουθήσει η καταμέτρηση τους και να δουν που βρίσκονται στον πίνακα κατάταξης. Μέσα από τις τεχνικές που εφάρμοσε η ερευνήτρια, κατέστη δυνατό να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να κατανοήσουν, μέσα σε ένα παιγνιοποιημένο περιβάλλον που ενίσχυε την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τους κινδύνους που κρύβει η επικοινωνία με αγνώστους στο διαδίκτυο και τη σημασία της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Η χρήση της τεχνολογίας με τις εφαρμογές Wordwall και LearningApps ανέδειξε τη σημασία της διαδραστικής μάθησης και ενίσχυσε τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα κάνοντάς τους να αποκτήσουν γνώσεις με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο. Οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να αναγνωρίσουν τους τρόπους που χρησιμοποίησαν οι χαρακτήρες της ιστορίας για να προσεγγίσουν τον Άκη, οδηγώντας τους με αυτό τον τρόπο να σταθούν κριτικά απέναντι στην κατάσταση.

Αναγνώρισαν και επέλεξαν τις συμβουλές που έδωσαν στον Άκη οι φίλοι του για να μπορεί να παραμένει ασφαλής στο διαδίκτυο και να αποφεύγει επικίνδυνες καταστάσεις. Ακόμη ξεχώρισαν μέσα από ένα σύνολο κανόνων αυτούς που πρέπει να ακολουθούν όταν βρίσκονται στο διαδίκτυο ή πως να αντιδρούν εάν ένας «φίλος» στο διαδίκτυο τους ρωτούσε περίεργα πράγματα. Οι μαθητές έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και μεγάλη επιθυμία να παίξουν με τα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν στις παραπάνω εφαρμογές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως τα παιχνίδια σχεδιάστηκαν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών. Τους δόθηκε η δυνατότητα να έχουν ενεργή συμμετοχή στην μάθηση και να μην είναι απλοί παρατηρητές, έπαιρναν άμεση ανατροφοδότηση ενθαρρύνοντάς τους να συνεχίσουν την προσπάθεια. Ακόμη τα οπτικά εφέ και το ηχητικό κείμενο τους ενθουσίασαν.

Συμπεράσματα

Η έρευνα που διεξήχθη αναδεικνύει τη σημασία της παιχνιδοποίησης ως ιδιαίτερα αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης για την ανάπτυξη της ψηφιακής πολιτειότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ανάπτυξη ασφαλών διαδικτυακών συμπεριφορών. Το πρόγραμμα περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με στόχο την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, όπως το επιδαπέδιο φιδάκι και ο τροχός της τύχης, τα διαδραστικά κουίζ στο Wordwall και η ταξινόμηση καρτών στο LearningApps. Αυτές οι δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν με φυσικό και διασκεδαστικό τρόπο τους κανόνες που διέπουν το ασφαλές διαδίκτυο και να αναπτύξουν θετικές ψηφιακές δεξιότητες.

Η χρήση της μαριονέτας-κουνελιού και η αφήγηση της ιστορίας "Η Φάρμα του Διαδικτύου" συνέβαλαν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου μέσα από ένα διασκεδαστικό και παραστατικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις κατανόησης που ακολούθησαν την αφήγηση ενίσχυσαν την αναγνωστική κατανόηση και την ικανότητα των μαθητών να αντλούν συμπεράσματα από τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Επίσης, οι δραστηριότητες δημιουργίας μεταλλίων από πηλό και ο χρωματισμός προσέθεσαν την αίσθηση της επιβράβευσης και της αναγνώρισης για την επίδοση των μαθητών στο τέλος του προγράμματος.

Μια σημαντική παρατήρηση της έρευνας ήταν η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών στο διαδίκτυο. Οι καρτέλες στο LearningApps λειτούργησαν ως εργαλείο αξιολόγησης, αποδεικνύοντας ότι όλα τα παιδιά αναγνώρισαν τους κανόνες συμπεριφοράς στο διαδίκτυο. Η επίδοση αυτή καταδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος στην ενίσχυση της επίγνωσης και της κατανόησης των παιδιών σχετικά με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που τους επέτρεψαν να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν επικίνδυνες καταστάσεις, καθώς και να ακολουθούν ασφαλείς πρακτικές κατά την πλοήγησή τους στον ψηφιακό κόσμο.

Η επιλογή να χρησιμοποιηθούν μόνο δύο Laptops κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τα παιχνίδια στο Wordwall περιείχαν ηχητικές ερωτήσεις αλλά και τις πιθανές απαντήσεις. Δεδομένου πως οι μαθητές προσχολικής αγωγής δεν γνωρίζουν ακόμη να διαβάζουν, η χρήση των ηχητικών εξασφάλιζε ότι όλοι οι μαθητές μπορούσαν να καταλάβουν το περιεχόμενο. Εάν επέτρεπα και τις τέσσερις ομάδες να παίζουν ταυτόχρονα, θα ακούγονταν πολλές διαφορετικές φωνές από τις συσκευές, γεγονός που θα προκαλούσε σύγχυση στα παιδιά. Η προσέγγιση των δύο Laptops εξασφάλισε πως οι μαθητές μπορούσαν να ακούσουν τις ερωτήσεις και τις πιθανές απαντήσεις έτσι ώστε να επικεντρωθούν στη δραστηριότητα δίχως να αποσπάται η προσοχή τους.

Πέραν των ατομικών οφελών για τους μαθητές, η έρευνα αποδεικνύει επίσης τη σημασία της παιχνιδοποίησης ως μέσου για τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας γενικότερα. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης ενίσχυσε την εκπαιδευτική εμπειρία και την κατανόησή τους για τα απαιτούμενα θέματα. Επιπλέον, η ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα αποδεικνύει την ικανότητα της παιχνιδοποίησης να δημιουργεί ένα ελκυστικό, διασκεδαστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον διδασκαλίας.

Συνολικά, η έρευνα υποδεικνύει ότι η παιχνιδοποίηση είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας για την ανάπτυξη όχι μόνο ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και σημαντικών δεξιοτήτων και στρατηγικών συμπεριφοράς στον ψηφιακό κόσμο. Η επιτυχία του προγράμματος στο νηπιαγωγείο Παναγίτσας της Έδεσσας παρέχει στοιχεία για την ανάγκη επέκτασης και περαιτέρω υλοποίησης παιχνιδοποιημένων προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να

ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να προετοιμαστούν οι νεότερες γενιές για τις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής. Η παιχνιδοποίηση, ως καινοτόμος διδακτική πρακτική, όχι μόνο εκπαιδευεί αλλά και εμπνέει τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι και ενημερωμένοι χρήστες του διαδικτύου, δημιουργώντας έτσι μια ισχυρή βάση για την ασφαλή και αποτελεσματική πλοήγηση στον ψηφιακό κόσμο από μικρή ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αγγέλου, Α., Μανούσου, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2022). Ο ρόλος των προγραμμάτων Erasmus+ και των projects-+ στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(7Α), 121-139.

Ελευθεράκης, Θ. (2018). Σχολική γνώση και δημοκρατική κοινωνία: Από την ετερονομία στην αυτονομία. Στο Νικολάου, Σ-Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Κουστουράκης, Γ. (επιμ.). *Νέες Προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Guternberg.

Ελευθεράκης, Θ. (2018). Σχολική γνώση και δημοκρατική κοινωνία: Από την ετερονομία στην αυτονομία. Στο Νικολάου, Σ-Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Κουστουράκης, Γ. (επιμ.). *Νέες Προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Guternberg.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσμικό Πλαίσιο (2022). *Θεσμικό Πλαίσιο*. Ανακτήθηκε 21/07/2024 από <http://iep.edu.gr/el/thesmiko-plaisio>

Ίσαρη, Ε., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική έρευνα: Μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική

Καλογιάννης, Δ. Ν. (2017). Η ιδιότητα του πολίτη από την Αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 41, 140–164.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Μπάλιας, Σ. (Επιμ.) (2008). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας- δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κοντογιώργης, Γ. (2004). *Πολίτης και πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαρινάκη, Μ. (2015). Ψηφιακή Πολιτειότητα και Εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).

Μπάλιας, Σ. (2008). Εισαγωγή: Σε αναζήτηση του σύγχρονου ενεργού πολίτη. Στο Μπάλιας, Σ. (Επιμ.) (2008). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπελεγρίνος, Σ., Ζάχαρης, Θ., Φραδέλος, Ε. (2014). Η αυτοκτονία ως κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο. *Επιστημονικά Χρονικά*, 19(4), 370-379.

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2018). Κοινωνιολογικές συμβολές στη διαμόρφωση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Στο Νικολάου, Σ.-Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Κουστουράκης, Γ. (επιμ.). *Νέες Προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. Έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 19-32.

Περικλέους, Ε. (2005). *Ενεργός Πολιτότητα: Η πρόκληση της εποχής και ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Στο 2ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας, Θεσ/νίκη.

Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές* (119-152). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Σιώμοκος, Γ. (2002). *Συμπεριφορά καταναλωτή και στρατηγική μάρκετινγκ*. Αθήνα: Σταμούλης.

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, 4, 20-42.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Anadiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Anderson, S. P. (2011). *Seductive interaction design: Creating playful, fun and effective user experiences*. Berkeley: New Riders.

Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., ... & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, *122*(5), e1067-e1072.

Arnold, B., J. (2014) Gamification in education. *Proceedings of ASBBS annual conference, Las Vegas, February 2014*, *21*(1), 32-39.

Atif, Y., & Chou, C. (2018). Digital Citizenship: Innovations in Education, Practice, and Pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(1), 152–154.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: *Study design and implementation for novice researchers*. The qualitative report , *13*(4), 554-559.

Barab, S. A., Gresalfi, M., & Ingram-Goble, A. (2010). Transformational play: Using games to position person, content, and context. *Educational researcher*, *39*(7), 525-536.

Belman, J., & Flanagan, M. (2010). Designing games to foster empathy. *International Journal of Cognitive Technology*, *15*(1), 11.

Blumberg, F. C., Almonte, D. E., Anthony, J. S. & Hashimoto, N. (2013). Serious games: What are they? What do they do? Why should we play them? Στο K. E. Dill (Ed.), *The Oxford handbook of media psychology* (pp. 334–351). New York, NY, USA: Oxford University Press.

Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. London: Routledge.

Cai, X., & Zhao, X. (2013). Online advertising on popular children’s websites: Structural features and privacy issues. *Computers in Human Behaviour*, *29*(4), 1510-1518.

- Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19(1), 6–31.
- Choi, T.-H. (2016). *Glocalization of English language education: Comparison of three contexts in East Asia*. Ανακτήθηκε 20/07/2024 από https://www.researchgate.net/publication/273576555_Choi_2016_Glocalization_of_English_language_education_Comparison_of_three_contexts_in_East_Asia
- Cogan, J. J. (2000). Citizenship education for the 21st century: Setting the context. In J. J. Cogan, & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp. 1–22). Kogan Page Ltd.
- Craven, M. (2017), Enhancing Learning with interactive Multimedia: *A Wordwall and Socratic Initiative*. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2).
- De Sousa B. S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M. & Isotani, S. (2014). *A systematic mapping on gamification applied to education*. Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing – SAC, March 24-28, 2014.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *MindTrek*, Sept, 8, 28-30.
- Dewey, J. (1980). Democracy and education. Στο Boydston JA (ed.) John Dewey. *The Middle Works, 1899–1922* (Vol. 9, 1916). Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 1–370.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gee, J. P. (2012). *The Anti-Education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2013). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang Publishing.

- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–47.
- Graber, D. A. (2012). *Processing politics: Learning from television in the Internet age*. University of Chicago Press.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66.
- Hamari, J. (2017) Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. *Computers in human behavior*, 71, 469-478.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K., (2009). *Comparing children's online opportunities and risk across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., (2008). *Comparing children's online opportunities and risk across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- Helsper, E., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., & De Haan, J. (2013). *Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London.
- Hirsh, K. (2021). *Where'd You Get Those Nightcrawler Hands? The Information Literacy Practices of Cosplayers* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. Wiley.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. Ανακτήθηκε 17/07/2024 από <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1930&context=ecuworks2013>
- Javrh, P., & Mozina, E. (2018). *Life Skills for Europe: Μια προσέγγιση για τις Δεξιότητες ζωής στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε 20/07/2024 από

https://www.kekdafni.gr/wpcontent/uploads/2018/03/gr-Brief-Report-on-Life-Skills-Approach-inEurope_final.pdf.13/1/2021

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. *The MIT Press*.

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and Measuring Youth Digital Citizenship. *New Media and Society*, 18 (9), 2063–2079.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: John Wiley & Son.

Kim, B. (2012). Harnessing the power of game dynamics: why, how to, and how not to gamify the library experience. *College & Research Libraries News*, 73(8), 465-469.

Kowert, R., & Quandt, T. (2016). *The Video Game Debate: Unravelling the Physical, Social, and Psychological Effects of Video Games*. London: Routledge.

Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 12(2), 1-5.

Madni, G. R. (2014). Consumer's behavior and effectiveness of social media. *Global Journal of Management and Business Research: E Marketing*, 14(8), 56-62.

McLaren, P. (2015). Chapter One: Reflections on Paulo Freire, Critical Pedagogy, and the Current Crisis of Capitalism. *Counterpoints*, 500, 17–38.

Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship*. Cambridge, MA: MIT Press.

Muir, D. (2005). *Violence Against Children in Cyberspace. A contribution to the United Nations Study on Violence against Children*. ECPAT International.

Murray, J. H. (2017). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. MIT Press.

Nah, F., Telaprolu, V., Rallapalli, S., Venkata, P. (2013). Gamification of Education using Computer Games. Στο Yamamoto, S. (ed.) *HCI 2013, Part III. LNCS*, vol. 8018, pp. 99–107. Springer, Heidelberg.

- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Panjaburee, P., Hwang, G. J., Intarakamhang, U., Srisawasdi, N., & Chaipidech, P. (2024). Effects of a personalized game on students' outcomes and visual attention during digital citizenship learning. *Cogent Education*, *11*(1), 2351275.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*, *International Society for Technology in Education (ISTE)*, 2nd edition.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology*, *32* (1), 6.
- Sicart, M. (2013). *Beyond Choices: The Design of Ethical Gameplay*. MIT Press.
- Simons, H. (2009). Case study research in practice.
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). New Literacies for Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, *4*(2), 126-137.
- Squillaci, G. (2006). Il coaching motivazionale. Una proposta di Human governance nelle PA. *RIVISTA ITALIANA DI COMUNICAZIONE PUBBLICA*, (2006/28).
- Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, *17*, 530-543.
- Treviño, E., & Carrasco, D. (2021). Good Citizenship and Youth: Understanding Global, Contextual, and Conceptual Tensions. In: Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E., Kennedy, K.J. (eds) *Good Citizenship for the Next Generation. IEA Research for Education, vol 12*. Springer, Cham.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- van der Ploeg, P. (2016). *Dewey versus 'Dewey on democracy and education*. Education, Citizenship and Social Justice.

Veugelers, W., & Groot, I. de. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. Στο W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (Vol. 15, pp. 14–41). Brill.

Ybarra, M. L., Diener-West, M., Markow, D., Leaf, P. J., Hamburger, M., & Boxer, P. (2008). Linkages between internet and other media violence with seriously violent behaviour by youth. *Paediatrics*, 122(5), 929-937.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications.

Youn, S. (2009). Determinants of online privacy concern and its influence on privacy protection behaviors among young adolescents. *Journal of Consumer Affairs*, 43(3), 389-418.

Walz, S. P. & Deterding, S. (2015) An introduction to the gameful world. Στο S. P. Walz & S. Deterding (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications*. Volume I (pp. 1-14). Cambridge: MIT Press.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Ofcom (2017) Children and Parents: Media Use and Attitudes Report (Oct 2017). Ανακτήθηκε 17/07/2024 από <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-literacy-2017/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf?v=322847>

Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, (2014). *Οι νέες τεχνολογίες στην καθημερινή ζωή των πολιτών*. Ανακτήθηκε 17/07/2024 από https://drive.google.com/file/d/0B7Jb_n_W6q6bVHBXdUIPUC1YbVU/edit?resource_key=0-w5c-XXgUYyFYIPm3rKcejg

Τσαλίκη, Λ., Χρονάκη, Δ., & Κοντογιάννη, Δ. (2012). Παιδιά και Διαδίκτυο στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 17/07/2024 από <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/greece/EL-Greek-Kids-Online.pdf>

Τσίτσικα, Α. (2014). *Θέματα ασφάλειας του Διαδικτύου για παιδιά και εφήβους*. Ανακτήθηκε 16/07/2024 από <https://www.youth-health.gr/index.php?pid=27&sn=125>

Φραγκούλη, Ν. (2017). *Το 49% των Ελλήνων συνδέεται καθημερινά στο Διαδίκτυο από το κινητό*. Ανακτήθηκε 16/07/2024 από <http://www.sepe.gr/gr/research-studies/article/8254839/to-49-ton-ellinon-sundeetaikathimerinasto-diadiktuo>
<https://www.protothema.gr/paidi/article/652245/ereuna-sok-shedon-ta-misa-6hrona-serfaroun-sto-idernet-otan-vriskodai-sto-domatio-tous/>
<https://www.sepe.gr/research-studies/9182982/sto-diadiktuo-to-814-ton-ellinon/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Χρήσης Διαδικτύου για μαθητές Νηπιαγωγείου

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς υπολογιστή/ κινητό τηλέφωνο;

- 2 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- Κάθε μέρα
- 5 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 3 φορές την εβδομάδα
- 2 φορές την εβδομάδα

2. Σου αρέσει να παίζεις παιχνίδια στον υπολογιστή/ κινητό τηλέφωνο;

- Ναι (6)
- Όχι (1)

3. Ποια είναι τα αγαπημένα σου παιχνίδια στον υπολογιστή;

- ΡΟΜΠΛΟΞ, ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ, ΦΩΤΙΑ ΚΑΙ ΝΕΡΟ , ΓΛΥΚΟΥΛΗΣ
- PAW PATROL
- ΦΩΤΙΑ ΚΑΙ ΝΕΡΟ
- STUMBLE GUYS
- STUMBLE GUYS
- Ζωάκια στις σωλήνες
- STUMBLE GUYS

4. Πώς νοιώθεις όταν παίζεις αυτά τα παιχνίδια;

- Χαρούμενος (2)
- Χαρούμενη (5)

5. Παίζεις μόνος σου ή με παρέα;

- Μόνος μου (3)
- Με παρέα (4)

6. Βλέπεις βίντεο στον υπολογιστή;

- Ναι (7)

7. Πως νοιώθεις όταν βλέπεις αυτά τα βίντεο;

- Χαρά (7)

8. Είδες ποτέ κάτι που σε τρόμαξε;

- Τον Σκρουτζ
- Ένα βίντεο με τέρατα και φαντάσματα
- Βίντεο με σειρήνες
- Κόκκινος Γατοκέφαλος
- Όχι (3)

9. Μίλησες ποτέ με κάποιον άγνωστο στον υπολογιστή;

Όχι (7)

10. Όταν χρησιμοποιείς το διαδίκτυο είναι κάποιος ενήλικας μαζί

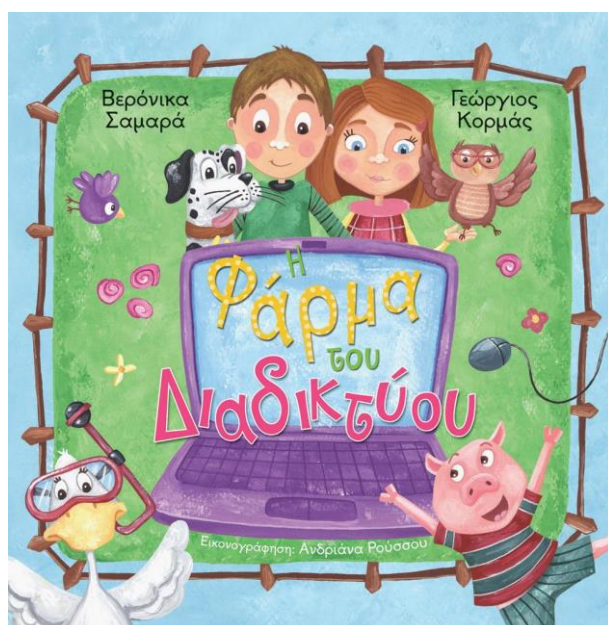
- Ναι (2)
- Όχι (5)

11. Έχεις νοιώσει ποτέ άβολα ή ανασφάλεια κατά τη χρήση του υπολογιστή ή του κινητού τηλεφώνου; Αν ναι για ποιο λόγο;

- Όχι (6)
- Ναι, γιατί έχει λίγη μπαταρία και φοβάμαι μήπως κλείσει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

«Οι Άγνωστοι Φίλοι» από το παραμύθι «Η Φάρμα του Διαδικτύου»



Λίγα λόγια για το παραμύθι.

Το παραμύθι « Η Φάρμα του Διαδικτύου» απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ηλικίας δημοτικού. Μέσα από πέντε χαρούμενες ιστορίες που διαδραματίζονται σε μία φάρμα ζώων, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολύ σημαντικά θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο:

- Τα ηλεκτρονικά μηνύματα από αγνώστους και την αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων σε διαδικτυακά κουίζ μέσα από την ιστορία: « Λύκε, Λύκε, είσαι εδώ;».
- Τις συναντήσεις με αγνώστους που γνωρίζουμε μόνο από το Διαδίκτυο και τη δημοσίευση προσωπικών φωτογραφιών μας στο Διαδίκτυο μέσα από την ιστορία: « Χωρίς φτερά και πούπουλα».
- Το ρατσισμό στο Διαδίκτυο και την αξιοπιστία της διαδικτυακής πληροφορίας μέσα από την ιστορία: «Ο ιός που κολλήσαμε είχε βούλες».
- Την αναγνώριση των μεθόδων προσέγγισης από αγνώστους μέσα από την ιστορία: « Οι άγνωστοι φίλοι».
- Την παρενόχληση στο Διαδίκτυο, τη δημοσίευση φωτογραφίας τρίτου, την παραποίηση φωτογραφίας και την ηθική χρήση του Διαδικτύου μέσα από την ιστορία: «Η χελώνα μας φεύγει!».

Τα δύο πιο σημαντικά ζητήματα, η προστασία της προσωπικής ζωής και η αντιμετώπιση των διαδικτυακών φίλων πάντα ως αγνώστων επανέρχονται στις ιστορίες.



Οι ήρωες της φάρμας είναι δύο παιδιά ο Νικόλας και η Νίκη, που μαζί με τον σκύλο τους τον Ηρακλή, είναι οι προστάτες της φάρμας. Ως σύμμαχό τους έχουν τη Βάγια την κουκουβάγια, σοφή σύμβουλο και οδηγό. Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο των γονέων, ο Ηρακλής το ρόλο του έμπιστου φίλου της οικογένειας που γνωρίζει τι είναι πρέπον και τι όχι στο Διαδίκτυο, προστατεύοντας έτσι, όποτε χρειαστεί τους ανήλικους χρήστες. Η δε σοφή κουκουβάγια αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού που μπορεί να οδηγήσει με το δικό του τρόπο τα παιδιά στην πρόληψη της σωστής γνώσης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3







ΕΠΙΔΑΠΕΔΙΟ ΦΙΔΑΚΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ομάδες	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη
			
			
			
			

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Α/Α	Κατάταξη	Πόντοι
1 ^η	Σκύλος 	18
2 ^η	Παιδιά  Κουκουβάγια 	17
3 ^η	Χαμστεράκια 	13
4 ^η		

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6



ΒΡΑΧΙΟΛΙΑΚΑ -AVATAR

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7



ΜΕΤΑΛΛΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8



ΒΑΘΡΟ ΑΠΟΝΟΜΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9



ΜΑΡΙΟΝΕΤΑ - ΚΟΥΝΕΛΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10



Την 1^η θέση κατέκτησε η ομάδα που είχε ως avatar το «Σκύλο» .



Την 2^η θέση κατέλαβαν οι ομάδες που είχαν ως avatar τα «Παιδιά» και την «Κουκουβάγια».



Την 3^η θέση κατέλαβε η ομάδα που είχε ως avatar τα «Χαμστεράκια».