



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**(ΑΠΟ)ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ:  
ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΒΙΝΤΕΟΠΑΙΧΝΙΔΙ «COUNTER-STRIKE  
GLOBAL OFFENSIVE» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΙΟΥΡΤΗ**

**2018**



**Πανεπιστήμιο  
Κύπρου**

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**(ΑΠΟ)ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ:  
ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΒΙΝΤΕΟΠΑΙΧΝΙΔΙ «COUNTER-STRIKE  
GLOBAL OFFENSIVE» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΙΟΥΡΤΗ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου  
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2018**

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΙΟΥΡΤΗ

## Σελίδα Εγκυρότητας

**Υποψήφια Διδασκτορίσσα:** Ελισάβετ Κιούρτη

**Τίτλος Διατριβής:** (Απο)συνδέοντας γραμματισμούς: Από το διαδικτυακό βιντεοπαιχνίδι «Counter Strike: Global Offensive» στη σχολική τάξη.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις ..... από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.

**Εξεταστική Επιτροπή:**

**Ερευνητική Σύμβουλος:** Ιωαννίδου Έλενα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου. ....

**Μέλος Επιτροπής:** Βρασίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

**Μέλος Επιτροπής:** Κοντοβούρκη Σταυρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

**Μέλος Επιτροπής:** Κουτσογιάννης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

**Μέλος Επιτροπής:** Τσιπλάκου Σταυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

## Υπεύθυνη δήλωση υποψήφιας διδακτόρισσας

«Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων».

Ελισάβετ Κιούρτη

.....

## Δημοσιεύσεις συγγραφέως

Η παρακάτω λίστα αφορά δημοσιεύσεις της συγγραφέως οι οποίες αποτελούν προέκταση επιστημονικών θεματικών που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής της έρευνας και έγιναν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής.

### Δημοσιεύσεις σε βιβλία:

1. Kiourti, E. (in press). «Shut the fuck up re! Plant the Bomb Fast!»: Reconstructing language and identity in First Person Shooter Games. In A. Ensslin & I. Balteiro (Eds.), *Approaches to Videogame Discourse* (1st ed.). New York: Bloomsbury.
2. Kyriazis, M., & Kiourti, E. (2018). Interactions with Technology as a Cognitive, «Healthy Aging». In S. I. Rattan & M. Kyriazis (Eds.), *The Science of Hormesis in Health and Longevity* (1st ed.). Elsevier: Academic Press.

### Δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά:

3. Kyriazis, M., & Kiourti, E. (2018). Video Games and Other Online Activities May Improve Health in Ageing. *Frontiers in Medicine*, 5, 8. <http://doi.org/10.3389/fmed.2018.00008>

## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά τη διεπίδραση τεσσάρων εφήβων σε δύο χώρους γραμματισμού. Ο πρώτος χώρος γραμματισμού είναι το διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι Counter Strike: Global Offensive και ο δεύτερος χώρος είναι το σχολείο. Συγκεκριμένα, η διατριβή εξετάζει (α) τους τρόπους με τους οποίους το Counter Strike: Global Offensive λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού και μάθησης για τους εν λόγω εφήβους κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης (β) τις εξωπαιγνιδικές (ψηφιακές) πρακτικές γραμματισμού των εφήβων οι οποίες σχετίζονται με την εμπύθιση των γνώσεων τους για το βιντεοπαιχνίδι και (γ) την έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης. Παράλληλα, η παρούσα εργασία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο και πιο συγκεκριμένα η σχολική τάξη, λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες της έρευνας και διερευνά τις (αντι)στάσεις των συμμετεχόντων στον σχολικό γραμματισμό.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα είναι ποιοτική και πιο συγκεκριμένα η εθνογραφία (Hammersley & Atkinson, 2007). Η υιοθέτηση της εθνογραφικής προσέγγισης τοποθετείται σε δύο επίπεδα: Η συμβατική εθνογραφία υιοθετείται πρωτίστως καθώς επιτρέπει στην ερευνήτρια να μνηθεί στην κοινότητα των συμμετεχόντων μέσα από επιτόπιες και συμμετοχικές παρατηρήσεις σε ό,τι αφορά τις πρακτικές των συμμετεχόντων γύρω από τα ερευνώμενα ζητήματα της έρευνας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, λόγω της ανάγκης παρακολούθησης των συμμετεχόντων σε ψηφιακά περιβάλλοντα υιοθετείται μέσα στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της εθνογραφίας, η θεωρία και η μεθοδολογία της εικονικής εθνογραφίας (Hine, 2000). Μέσω της εικονικής εθνογραφίας επιτυγχάνεται η παρακολούθηση και παρατήρηση των συμμετεχόντων και των πρακτικών τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα όπως είναι τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια και τα ψηφιακά περιβάλλοντα όπως το Youtube, Facebook, Twitch και διαδικτυακές ιστοσελίδες.

Αντλώντας από το θεωρητικό υπόβαθρο των Νέων Σπουδών στον Γραμματισμό (Buckingham 1993; Gee, 1993; Lankshear & Knobel, 2006; New London Group, 1996; Street, 1994, 1995), των Σπουδών στα Βιντεοπαιχνίδια (Gee, 2003, 2004; Squire & Giovanetto, 2008; Steinkuehler, 2006, 2007) και την Ενοποιημένη Ανάλυση Λόγου (Gee, 2012) αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι βιντεοπαιχνίδι Counter-Strike: Global Offensive λειτουργεί ως ένας δυναμικός χώρος γραμματισμού επίλυσης προβλημάτων-προκλήσεων (problem-solving), όπου οι παίκτες με δική τους πρόθεση

έχουν ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση των γνώσεων, της μάθησης και των πρακτικών γραμματισμού τους για το βιντεοπαιχνίδι μέσα από επιτελεστικές δράσεις σε αυτό. Οι συμμετέχοντες έχοντας ως στόχο να γίνουν καλύτεροι κατά τη παιγνίδαση τους, καθώς αυτό συμβάλλει στη ανάδειξη και διατήρηση της θετικής τους gaming ταυτότητας, εμπλέκονται σε (ψηφιακές) πρακτικές αυτογραμματισμού έξω από το βιντεοπαιχνίδι για να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για τη λειτουργία του βιντεοπαιχνιδιού. Στη συνέχεια επιστρέφουν στο βιντεοπαιχνίδι και μέσα από την παιγνίδαση τους επιτελούν πρακτικές μεταπαιγνιδοποίησης. Όσο αφορά τις (αντι)στάσεις των συμμετεχόντων για το σχολείο, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει απόρριψη του δημόσιου σχολείου, καθώς λειτουργεί στη βάση αυτόνομων πρακτικών γραμματισμού. Η τεχνολογία αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο εργαλείο το οποίο θεωρείται ότι αυτόματα οδηγεί στην προσέλκυση ενδιαφέροντος των μαθητών, η διδακτική ύλη αφορά θεωρητικό περιεχόμενο το οποίο δεν συνδέεται με πρακτικές χρήσεις στην καθημερινή ζωή και οι μαθητές αξιολογούνται κυρίως σε δεξιότητες όπως η απομνημόνευση περιεχομένου. Οι βασικοί αυτοί παράγοντες συλλειτουργούν με τρόπο, ώστε να αποσυνδέεται το ενδιαφέρον των τεσσάρων συμμετεχόντων/παικτών της έρευνας με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από οποιαδήποτε προσπάθεια να έχουν καλύτερη σχολική απόδοση.



## Abstract

This PhD research explores the interaction of four teenagers in two literacy spaces. The first literacy space is the multiplayer first person shooter video game Counter Strike: Global Offensive and the second literacy space, is school. Specifically, the dissertation examines (a) the ways Counter Strike: Global Offensive functions as an interactive problem-solving literacy space during gameplay; (b) the out-(digital) literacy practices of the teenagers related to deep expertise on the CS:GO and (c) the notion of metagaming. Additionally, the ethnographic research investigates the stances of the participants in school literacy.

The methodology adopted in the research is qualitative under the theoretical perspective of ethnography (Hammersley & Atkinson, 2007). The adoption of the ethnographic approach is based on a combination of traditional ethnography and virtual ethnography (Hine, 2000). Traditional ethnography is primarily adopted as it allows the researcher to participate in a community and research the participants' practices. In addition, due to the necessity of researching the participants via interactive digital environments, such as CS:GO, YouTube, Facebook, Twitch and websites the theoretical lense of virtual ethnography is also adopted (Hine, 2000).

Drawing on the theoretical background of Game Studies (Giovanetto, 2008; Steinkuehler, 2006, 2007), New Literacy Studies (Gee, 1993; Lankshear & Knobel, 2006; New London Group, 1996; Street, 1994, 1995), and the Unified Discourse Analysis (Gee, 2012) the following research reveals that Counter-Strike: Global Offensive functions as a dynamic literacy problem-solving space, whereas the players become agents by shaping their knowledge, literacy practices and expertise for the video game through performative actions. The main findings in addition, indicate that CS:GO as a dynamic literacy problem-solving space empowers players to a constant self-learning. Players are engaging into digital and non-digital out of gameplay literacy practices in order to gain more knowledge of how CS:GO functions with a final purpose to return back in gameplay and employ metagaming.

The main results of the research for participants' stances for school literacy revealed that they reject public school due to the fact that school is under the umbrella of autonomous literacy model. The technology in public school of Cyprus is considered by teachers as an autonomous tool which automatically engage students in literacy. The teaching material is theoretical, and it is not associated with practical use in everyday life, and students are mainly evaluated for their skill in memorizing content. These factors disengage participants' interest for school and for any attempt of becoming literate students.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κλειώ, την καλύτερη φίλη του κόσμου που με την καθημερινή έμπρακτη στήριξη, την αγάπη και τα λόγια της φώτιζε τις σκοτεινές μου μέρες κατά τη διάρκεια του διδακτορικού και με ενέπνεε με τη θετικότητα της. Δύο σχήματα καρδιάς χαρίζω στις αδερφές μου Μαρία και Άντρια που πίστεψαν σε μένα και έκαναν ό,τι περνούσε από το χέρι τους για να διευκολύνουν την καθημερινότητα μου, ώστε να μπορώ να διαβάσω και να μελετάω για το διδακτορικό. Στην μάνα μου ό,τι και να πω είναι λίγο. Της χαρίζω αυτό το διδακτορικό, γιατί από όταν γεννήθηκα με τυλίγει με μια πρωτόγνωρη στοργή, με στηρίζει σε κάθε μου επιθυμία, και προπάντων με έμαθε να βάζω πάνω από όλα τον άνθρωπο και την αλήθεια.

Την βαθιά μου εκτίμηση στην υπεύθυνη καθηγήτρια μου, Έλενα Ιωαννίδου, η οποία από την πρώτη στιγμή χωρίς να με γνωρίζει, πίστεψε σε μένα και με ενίσχυε με δύναμη και θάρρος για να είμαι δημιουργική και να τολμήσω να ερευνήσω αυτό που διακαώς ήθελα. Την ευχαριστώ επίσης, για τις σημαντικές συμβουλές που μου έδινε κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων σχετικά με την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής. Ευχαριστώ τον μέντορα-καθηγητή μου Δημήτριο Κουτσογιάννη, που μέσα από το προπτυχιακό μάθημα του «Γλωσσική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες» στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σαν μια λάμψη με ενέπνευσε για να ασχοληθώ με την ψηφιακότητα και τον γραμματισμό. Στον Νίκο μου, ένα υπέρτατο ευχαριστώ που με στήριζε καθημερινά, με καρτερικότητα, απέραντη αγάπη και συμβουλές. Τέλος, στέλνω τις ευχαριστίες μου και την εκτίμηση μου στους φίλους, φίλες, συνεργάτες και συνεργάτιδες που με τον δικό τους τρόπο ο κάθε ένας και η κάθε μια ξεχωριστά συνέβαλαν, ώστε να γίνει πραγματικότητα η εκπόνηση της παρούσα διατριβής. Χριστίνα, Νέδη, Πάολα, Λυσώ, Μαριάννα Κατσογιάννου, Μαριλένα Καρυολαίμου, Νεόφυτε, Λευτέρη, Αντώνη, Μάριε Κυριαζή, David Hands, σας ευχαριστώ μέσα από την ψυχή μου.

## **Αφιέρωση**

**Σε όλους  
τους αδικαίωτους gamers**

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΙΟΥΡΤΗ

## Πίνακας Περιεχομένων

Σελίδα Εγκυρότητας.....	i
Υπεύθυνη δήλωση υποψήφιας διδακτόρισσας .....	ii
Δημοσιεύσεις συγγραφέως .....	iii
Περίληψη .....	iv
Abstract.....	vi
Ευχαριστίες.....	viii
Αφιέρωση.....	ix
Κατάλογος Εικόνων.....	xiv
Κατάλογος Πινάκων .....	xv
<b>Κεφάλαιο 1: Η ερευνήτρια και η εξέλιξη των βιντεοπαιχνιδιών.....</b>	<b>1</b>
1.1 Εισαγωγή .....	1
1.2 Μεγαλώνοντας με βιντεοπαιχνίδια.....	1
1.3 Το πλαίσιο: Η βιομηχανία των βιντεοπαιχνιδιών και η ακαδημαϊκή έρευνα .....	5
1.3.1 Ο σχεδιασμός των πρώτων βιντεοπαιχνιδιών .....	6
1.3.2 Η gaming βιομηχανία: Δημιουργία, κατάρρευση και επανάκαμψη .....	8
1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής έρευνας.....	11
1.5 Διάρθρωση διατριβής .....	14
<b>Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....</b>	<b>16</b>
2.1 Οπτικές γραμματισμού: Από το αυτόνομο στο ιδεολογικό μοντέλο .....	16
2.1.1 Πρακτικές και συμβάντα γραμματισμού .....	21
2.2 Ψηφιακά περιβάλλοντα: Ο εργαλειοκός λόγος και ο λόγος του οικογραμματισμού.....	23
2.2.1 Ηθικός πανικός και ψηφιακές τεχνολογίες .....	23
2.2.2 Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως αυτόνομα εργαλεία μάθησης στο σχολείο.....	26
2.2.3 Ψηφιακές τεχνολογίες: Η τεχνοενθουσιώδης αντίληψη .....	28
2.2.4 Η απομυθοποίηση της γενιάς του ίντερνετ .....	30
2.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τα βιντεοπαιχνίδια και έρευνες.....	33
2.3.1 Η κοινωνική ταυτότητα και τα άβαταρ.....	42
2.3.2 Έρευνες: Βιντεοπαιχνίδια και γραμματισμός .....	48
<b>Κεφάλαιο 3: Φιλοσοφία και Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>54</b>
3.1 Εισαγωγή .....	54
3.2 Η φιλοσοφία της εθνογραφίας.....	54
3.2.1 Εικονική εθνογραφία και ψηφιακά περιβάλλοντα.....	57
3.3 Η ερευνητική διαδικασία: Επιλογή συμμετεχόντων και βιντεοπαιχνιδιού .....	58
3.4 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	63

3.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση.....	63
3.4.2 Σημειώσεις πεδίου.....	66
3.4.3 Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	68
3.4.4 Οπτικογράφιση οθόνης και βιντεοληψία .....	69
3.5 Φύλαξη και οργάνωση ψηφιακών δεδομένων .....	71
3.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	73
3.6.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	73
3.6.2 Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση δεδομένων με το MAXQDA.....	75
3.6.3 Βινιέτες συμμετεχόντων.....	77
3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας .....	80
3.7.1 Εγκυρότητα .....	80
3.7.2 Αξιοπιστία .....	82
3.7.3 Υποκειμενικότητα και αναστοχαστικότητα .....	82
3.8 Δεοντολογικά ζητήματα .....	85
3.8.1 Πληροφορημένη συγκατάθεση συμμετεχόντων .....	85
3.8.2 Πληροφορημένη συγκατάθεση και πρόσβαση στο σχολείο .....	87
3.8.3 Προστασία συμμετεχόντων: Ανωνυμία, ιδιωτική και δημόσια σφαίρα .....	88
<b>Κεφάλαιο 4: Το CS:GO ως δυναμικός χώρος γραμματισμού .....</b>	<b>90</b>
4.1 Εισαγωγή .....	90
4.2 Το διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι CS:GO .....	91
4.2.1 Σχεδιασμός και δομή παιχνιδιού .....	93
4.2.2 Βασικοί κανόνες και στόχοι παιχνιδιού .....	93
4.2.3 Σύστημα αξιολόγησης και βαθμίδες .....	94
4.2.4 Το κοινωνικό περιβάλλον: ο χάρτης Dust II.....	95
4.3 CS:GO: Παιγνίδραση συμμετεχόντων σε ένα γύρο παιχνιδιού .....	97
4.3.1 Προφίλ, χρονική διάρκεια και σκορ ομάδων .....	98
4.3.2 Ο κινούμενος χάρτης της Dust II .....	98
4.3.3 Προετοιμασία πριν από την έναρξη του αγώνα .....	99
4.3.4 Έναρξη αγώνα.....	102
4.4. Αρχές μάθησης στο CS:GO.....	109
4.4.1 Η αρχή της ταυτότητας .....	109
4.4.1.1 Εξατομικευμένη διαχείριση της ταυτότητας μέσα από τα προφίλ .....	110
4.4.1.2 Τα άβαταρ ως ατομικές και συλλογικές ταυτότητες .....	115
4.4.2 Η αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης.....	118
4.4.2.1 Πολυτροπικότητα και ηχητικά κείμενα .....	118
4.4.2.2 Συνδυασμός πολυτροπικών κειμένων για δράση .....	120
4.4.2.3 Προσομοιωτικές δράσεις και μεταφερσιμότητα γνώσης.....	122
4.4.3 Η αρχή της αξιολόγησης .....	127
4.4.3.1 Ρευστότητα αξιολόγησης συστήματος παιχνιδιού.....	127
4.4.3.2 Αξιολόγηση από τους συμπαίκτες.....	128
4.4.4 Η αρχή της συνεργατικο-ανταγωνιστικότητας .....	130
4.4.4.1 Γλωσσικές πρακτικές και παιγνίδραση.....	130
4.4.4.2 Εναλλαγή ρόλων για αύξηση πιθανοτήτων νίκης της ομάδας .....	132
4.5 Συνοπτικά .....	134

<b>Κεφάλαιο 5: Από τις εξοπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού στη μεταπαιγνιδοποίηση.....</b>	<b>136</b>
5.1 Εισαγωγή .....	136
5.2 Εξοπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού.....	136
5.2.1 Παρακολούθηση αγώνων άμεσης μετάδοσης και gaming ιστοσελίδες.....	137
5.2.2 Παρακολούθηση παιγνίδρασης συμ(παικτών).....	144
5.2.3 Παρακολούθηση επαγγελματικών και ψυχαγωγικών στιγμιοτύπων .....	148
5.2.4 Κοινοποιήσεις άρθρων και βίντεο στο Facebook .....	151
5.2.5 Προφορικές συζητήσεις και ανάλυση παιγνίδρασης .....	155
5.3 Συνοπτικά .....	158
5.4 Μεταπαιγνιδοποίηση στο CS:GO .....	160
5.4.1 Η μεταπαιγνιδοποίηση ως ρευστή ατομικό-συλλογική στρατηγική.....	160
5.5 Συνοπτικά .....	169
<b>Κεφάλαιο 6: Σχολικός γραμματισμός: (αντι)στάσεις και προτάσεις για ένα άλλο σχολείο .....</b>	<b>171</b>
6.1 Εισαγωγή .....	171
6.2 Γραμματισμός στην τάξη .....	172
6.2.1 Διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση.....	173
6.3 (Αντι)στάσεις στον σχολικό γραμματισμό.....	181
6.3.1 Ύπνος στο μάθημα.....	182
6.3.2 Μεταξύ συμμετοχής και ύπνου.....	185
6.3.3 Άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	189
6.3.4 Απόρριψη διαβάσματος μαθημάτων.....	194
6.3.5 Ενεργή συμμετοχή στην τάξη.....	195
6.4 Η στάσεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο αξιολόγησης στο σχολείο.....	200
6.4.1 Φίλιππος: «Εκάμαν μας να θεωρούμε ότι που έναν αριθμό, εν τόσος τζιαι ο νους σου».....	200
6.4.2 Δημήτρης: «Πιστεύω αξίζουμε πολλά παραπάνω» .....	202
6.4.3 Πάνος: «Θέλω να γράφω καλά, αλλά εν μου φκαίνει».....	203
6.4.4 Νέστορας: «Με τους βαθμούς που έχω έπρεπε να ήμουν ένα καθυστερημένο μωρό» .....	204
6.5 Προτάσεις για ένα διαφορετικό σχολείο .....	205
6.5.1 Αλλαγή κριτηρίων πρόσληψης εκπαιδευτικών.....	205
6.5.2 Μείωση διδακτικών ωρών και γνωστικών αντικειμένων .....	206
6.5.3 Πλαισίωση διδακτικού υλικού με κοινωνική ζωή .....	207
6.5.4 Πολλές φωνές, πολλές ταυτότητες.....	207
6.5.5 Εξατομικευμένα μαθήματα ενδιαφέροντος .....	208
6.6 Συνοπτικά .....	210
<b>Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και προεκτάσεις .....</b>	<b>212</b>
7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	212
7.1.1 Gaming γραμματισμός: Το φάσμα της εξειδίκευσης.....	212
7.1.2 Σχολικός γραμματισμός: Ο κύκλος της αποσύνδεσης ενδιαφέροντος .....	226
7.2 Γενικά συμπεράσματα.....	234
7.3 Περιορισμοί διατριβής και προοπτικές για μελλοντική έρευνα.....	237

<b>Βιβλιογραφία</b> .....	<b>239</b>
<b>Παραρτήματα</b> .....	<b>257</b>
Παράρτημα Α: Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης εθελοντή για συμμετοχή σε έρευνα .....	257
Παράρτημα Β: Έντυπο συναίνεσης Γονέα/Κηδεμόνα .....	259
Παράρτημα Γ: Καταγραφή από τους συμμετέχοντες των ψηφιακών δραστηριοτήτων και των απόψεων τους για το σχολείο .....	261
Παράρτημα Δ: Πρόγραμμα επιτόπιων παρατηρήσεων των συμμετεχόντων στο σχολείο .....	264
Παράρτημα Ε: Ολοκληρωμένο παράδειγμα σημειώσεων πεδίου .....	266
Παράρτημα ΣΤ: Θεματικοί άξονες συνέντευξης και παραδείγματα *ερωτήσεων .....	270



## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Ανάρτηση ανακοίνωσης στο Facebook για εξεύρεση συμμετεχόντων. ....	59
Εικόνα 2: Πρώτη συνάντηση με τους συμμετέχοντες της έρευνας.....	61
Εικόνα 3: Φύλαξη δεδομένων σε σκληρό εξωτερικό δίσκο Toshiba. ....	72
Εικόνα 4: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση δεδομένων στο MAXQDA. ....	76
Εικόνα 5: Ο Νέστορας παίζει League of Legends. ....	78
Εικόνα 6: Συνομιλία με συμμετέχοντες στο Facebook Messenger. ....	81
Εικόνα 7: Η διαδικτυακή πλατφόρμα Steam. ....	92
Εικόνα 8: Βαθμίδες αξιολόγησης CS:GO. ....	95
Εικόνα 9: Αναλυτικός χάρτης Dust II. ....	97
Εικόνα 10: Στιγμιότυπο οθόνης παιχνιδιού. ....	98
Εικόνα 11: Στιγμιότυπο οθόνης παικτών. Ο Φίλιππος κρατάει τον εκρηκτικό μηχανισμό... 100	
Εικόνα 12: Τριτοπρόσωπη οπτική Φίλιππου όταν εξουδετερώνεται από αντίπαλο.....	103
Εικόνα 13: Ο Φίλιππος βλέπει στην οθόνη του την οθόνη του Δημήτρη.....	104
Εικόνα 14: Ο Δημήτρης στοχεύει παίκτη της αντίπαλης ομάδας. ....	105
Εικόνα 15: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη. Σημαδεύει με το όπλο τον αντίπαλο. ....	106
Εικόνα 16: Ο Δημήτρης στοχεύει στον τοίχο περιμένοντας ότι θα έρθει αντίπαλος. ....	107
Εικόνα 17: Ο Δημήτρης εξουδετερώνεται από τον αντίπαλο παίκτη. Ήττα ομάδας. ....	108
Εικόνα 18: Προφίλ Πάνου. ....	111
Εικόνα 19: Προφίλ Νέστορα. ....	112
Εικόνα 20: Προφίλ Δημήτρη.....	113
Εικόνα 21: Προφίλ Φίλιππου.....	114
Εικόνα 22: Ο Δημήτρης χρησιμοποιεί τα κείμενα για να επιτελέσει δράσεις. ....	120
Εικόνα 23: Ο Πάνος υποβιβάζεται σε χαμηλότερη βαθμίδα. ....	127
Εικόνα 24: Παρακολούθηση σχολιασμού επαγγελματικού αγώνα στο κινητό.....	140
Εικόνα 25: Οθόνη Νέστορα κατά την πλοήγησή του στην ιστοσελίδα Gosugamers.....	142
Εικόνα 26: Ο Δημήτρης παρακολουθεί την παγνίδραση του Φίλιππου και του Πάνου. ....	144
Εικόνα 27: Ιστορικό παρακολούθησης YouTube βίντεο από την οθόνη του Νέστορα. ....	148
Εικόνα 28: Παράδειγμα αγαπημένων YouTube βίντεο από την οθόνη του Δημήτρη. ....	150
Εικόνα 29: Κοινοποίηση στο Facebook online συζήτησης από το Steam Community. ....	151
Εικόνα 30: Κοινοποίηση άρθρου από τον Πάνο στο Facebook.....	152
Εικόνα 31: Κοινοποίηση βίντεο στιγμιότυπο παγνίδρασης του Δημήτρη στο Facebook. ....	154
Εικόνα 32: Συζήτηση συμμετεχόντων με τον πατέρα του Νέστορα για το CS:GO. ....	161
Εικόνα 33: Εικονοποίηση του σχεδιασμού της στρατηγικής.....	165
Εικόνα 34: Ο Πάνος εξουδετερώνεται από τον αντίπαλό του.....	166
Εικόνα 35: Ο Φίλιππος κοιμάται στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.....	183
Εικόνα 36: Ο Πάνος κοιμάται στο πρώτο θρανίο. ....	186

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διάρκεια έρευνας και συλλογή δεδομένων. ....	65
Πίνακας 2: Χρονική διάρκεια και κωδικός συνέντευξης συμμετεχόντων.....	69
Πίνακας 3: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάμερας Go Pro HERO3+. ....	71

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΚΙΟΥΡΤΗ

# Κεφάλαιο 1: Η ερευνήτρια και η εξέλιξη των βιντεοπαιχνιδιών

## 1.1 Εισαγωγή

Το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής έχει αρχικά ως σκοπό να περιγράψει τη σχέση της ερευνήτριας με τον χώρο της εκπαίδευσης και τα βιντεοπαιχνίδια και την επιθυμία της για ενασχόληση με την σχετική έρευνα (1.2). Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εξέλιξη της βιομηχανίας των βιντεοπαιχνιδιών, η οποία συνδέεται με την τεχνολογική εξέλιξη των βιντεοπαιχνιδιών από άποψη σχεδιασμού και λειτουργίας (1.3). Ο στόχος του υποκεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξει τον τρόπο που οι τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν τις αναδυόμενες κάθε φορά δυνατότητες που προσφέρονται στους παίκτες με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν σήμερα τα βιντεοπαιχνίδια και η διεπίδραση των παικτών με αυτά. Το κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία αποτέλεσαν την βάση για την πραγματοποίηση της έρευνας (1.4) και την διάρθρωση των κεφαλαίων της διατριβής (1.5).

## 1.2 Μεγαλώνοντας με βιντεοπαιχνίδια

Η σχέση μου με τον χώρο του gaming ξεκίνησε αρκετά χρόνια πριν από την ενασχόληση μου με τα βιντεοπαιχνίδια σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Σε ηλικία τεσσάρων ετών (γεννημένη στα μέσα της δεκαετίας του '80), όταν με πήγαιναν οι γονείς μου στα λούνα-παρκ, άρχισα να δείχνω ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα βιντεοπαιχνίδια. Συγκεκριμένα, οι χώροι αυτοί διέθεταν μηχανές βιντεοπαιχνιδιών με κερματοδέκτες (arcade), όπου τόσο μικροί όσο ενήλικες μπορούσαν να παίξουν βιντεοπαιχνίδια.

Δύο κύρια βιντεοπαιχνίδια που έπαιζα ήταν το Pac-Man και το Street Fighter. Το πρώτο βιντεοπαιχνίδι είχε ως περιβάλλον έναν λαβύρινθο μέσα στον οποίο υπήρχαν κουκκίδες, τέσσερα φαντάσματα και το άβαταρ<sup>1</sup> του βιντεοπαιχνιδιού, ο Pac-Man. Το πρόβλημα-πρόκληση του βιντεοπαιχνιδιού ήταν να καθοδηγώ τον Pac-Man μέσα στον λαβύρινθο με στόχο να φάει όλες τις κουκκίδες χωρίς να αιχμαλωτιστεί από τα φαντάσματα. Το δεύτερο ήταν βιντεοπαιχνίδι μάχης με κεντρικό άβαταρ τον Ryu, ο οποίος ήταν μαχητής εξειδικευμένος στις πολεμικές τέχνες. Σε κάθε επίπεδο της παιγνίδρασης ο Ryu

---

<sup>1</sup> Εικονικός χαρακτήρας μέσω του οποίου οι παίκτες διαχειρίζονται το παιχνίδι.

ανταγωνιζόταν στην αρένα έναν αντίπαλο και το πρόβλημα-πρόκληση ήταν να μπορέσω ως παίκτης μέσα από το άβαταρ Ryu να χρησιμοποιήσω και να συνδυάσω με λειτουργικό τρόπο γροθιές και χτυπήματα με στόχο να εξουδετερώσω τον αντίπαλο. Η ενασχόλησή μου με διαφορετικά είδη βιντεοπαιχνιδιών μου προσέφερε διαφορετικές εμπειρίες τόσο ως προς το ψυχαγωγικό μέρος, αλλά και ως προς τις διαφορετικές επιλογές στρατηγικών που χρειαζόταν να εφαρμόζω, ώστε να επιλύω τα προβλήματα-προκλήσεις που ενείχε το κάθε βιντεοπαιχνίδι.

Λίγα χρόνια αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του '90, η εξέλιξη στη βιομηχανία του gaming έφερε στην αγορά τις οικιακές παιχνιδοκονσόλες. Οι παιχνιδοκονσόλες παρείχαν καινούργιες δυνατότητες στους παίκτες, όπως οι ενσύρματοι μογλοί και η πρόσβαση σε βιντεοπαιχνίδια στον χώρο του σπιτιού. Παρότι δεν είχα δική μου παιχνιδοκονσόλα αρχικά, έπαιζα με τα ξαδέρφια μου στο σπίτι τους όταν τους επισκεπτόμασταν οικογενειακά. Εκεί διεπιδρούσα με παιχνίδια τα οποία ήταν εγκατεστημένα στην παιχνιδοκονσόλα Atari 2600, διαφορετικών κατηγοριών, διαφορετικού περιεχομένου και διαφορετικών προβλημάτων-προκλήσεων.

Εκείνη την εποχή τόσο ο σχεδιασμός όσο και η λειτουργία των βιντεοπαιχνιδιών δεν ήταν ιδιαίτερα σύνθετος. Κάθε βιντεοπαιχνίδι είχε ένα-δύο βασικά προβλήματα-προκλήσεις, τα οποία έπρεπε να επιλύονται από τον ένα ή τους δύο παίκτες. Οι δεξιότητες και οι στρατηγικές της παιγνίδρασης ήταν απλοϊκές και ο παίκτης μπορούσε να γίνει καλύτερος και μόνο με την εξάσκηση στο βιντεοπαιχνίδι, δηλαδή με το να παίζει πολλές ώρες την ημέρα. Για παράδειγμα, στο περιβάλλον του Freeway, ένα από τα αγαπημένα μου βιντεοπαιχνίδια, υπήρχε ένας αυτοκινητόδρομος ο οποίος αποτελείτο από δέκα λωρίδες, όπου συνεχώς πηγαينوέρχονταν αυτοκίνητα και από τις δύο κατευθύνσεις. Σκοπός του βιντεοπαιχνιδιού ήταν ο παίκτης, του οποίου το άβαταρ ήταν μια κότα, να καταφέρει να διασταυρώσει τον αυτοκινητόδρομο, αποφεύγοντας τη σύγκρουση του άβαταρ-κότα με κάποιο από τα προπορευόμενα αυτοκίνητα. Στις περιπτώσεις που το άβαταρ-κότα συγκρουόταν με κάποιο αυτοκίνητο, τότε ο παίκτης έχανε και έπρεπε να ξεκινήσει ξανά το ίδιο επίπεδο (level) του βιντεοπαιχνιδιού.

Λίγα χρόνια αργότερα, στην πρώτη δημοτικού, εκμεταλλευόμενη την περίοδο των Χριστουγέννων, ζήτησα από την οικογένεια μου να μου αγοράσουν την παιχνιδοκονσόλα Sega Mega Drive, η οποία μόλις είχε κυκλοφορήσει στην αγορά της Κύπρου. Καθημερινά, τα απογεύματα μετά το σχολείο, έπαιζα αρκετές ώρες το βιντεοπαιχνίδι Sonic the

Hedgehog, με βασικό στόχο να καταφέρω σε μικρό χρονικό διάστημα να φτάσω στο τελικό επίπεδο του βιντεοπαιχνιδιού. Όταν μετά από λίγες εβδομάδες κατάφερα να φτάσω στο τελικό επίπεδο του βιντεοπαιχνιδιού, μου ήταν αδύνατον να επιλύσω τα προβλήματα-προκλήσεις του συγκεκριμένου επιπέδου. Εκείνη την εποχή, εκτός από το εγχειρίδιο του βιντεοπαιχνιδιού, δεν υπήρχε άλλη πηγή πληροφοριών η οποία θα με βοηθούσε στην ενίσχυση των γνώσεων μου για το βιντεοπαιχνίδι που έπαιζα, ώστε να καταφέρω να περάσω στο τελικό επίπεδο.

Ως αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν γνώριζα κανένα κορίτσι της ηλικίας μου που να ασχολείτο με τα βιντεοπαιχνίδια, άρχισα να κοινωνικοποιούμαι περισσότερο με αγόρια gamers<sup>2</sup> από το σχολικό και οικογενειακό μου περιβάλλον, με σκοπό τον διαμοιρασμό πληροφοριών, γνώσεων γύρω από τα βιντεοπαιχνίδια που παίζαμε καθώς και ανταλλαγές κασετών των βιντεοπαιχνιδιών, επειδή δεν είχαμε οικονομικούς πόρους για να αγοράζουμε συνεχώς καινούργιες κασέτες βιντεοπαιχνιδιών.

Το 1996, όταν ξάδερφος μου από την Αυστραλία με είχε ρωτήσει τι δώρα θα ήθελα να μου στείλει από το εξωτερικό, ζήτησα και πάλι μια καινούργια παιχνιδοκονσόλα, το Playstation I της εταιρείας Sony. Καθώς αποκτούσα όλο και μεγαλύτερη εμπειρία με τα βιντεοπαιχνίδια, ξεκίνησα να παίζω και σε διαφορετικές πλατφόρμες, όπως τα Windows, σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μεγαλώνοντας όμως, και ειδικότερα κατά τη χρονική περίοδο του λυκείου, παρά το γεγονός ότι ήμουν μαθήτρια με ιδιαίτερα υψηλή επίδοση, υπήρχαν μέρες που βαριόμουν να πηγαίνω στο σχολείο, καθώς αισθανόμουν μονοτονία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Σκαρφιζόμουν λοιπόν ότι ήμουν άρρωστη, με σκοπό να με αφήσουν οι γονείς μου να παραμείνω στο σπίτι. Αυτές τις μέρες, λοιπόν, ασχολούμουν από το πρωί με το gaming. Οι εμπειρίες που βίωνα από τα βιντεοπαιχνίδια μου πρόσφεραν έναν κόσμο μέσα στον οποίο ένιωθα ελεύθερη σε ό,τι αφορά τον τρόπο ψυχαγωγίας, ξεκούρασης, μάθησης και νοητικής εγρήγορσης.

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία η έννοια του παίκτη και του gamer διαχωρίζονται, καθώς υποστηρίζεται ότι έχουν οντολογικές και επιστημολογικές διαφορές. Όσο αφορά την σημασία της έννοιας “παίκτης” χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Πρώτον, η έννοια του παίκτη αφορά τη χρονική στιγμή που ένα άτομο αλληλεπιδρά με ένα βιντεοπαιχνίδι μη απαιτητικό ως προς τα προβλήματα-προκλήσεις που έχει. Δεύτερον, η έννοια του παίκτη σε ένα πιο ευρύ φάσμα αφορά τα άτομα που ασχολούνται με σύνθητη παιχνίδια, δηλαδή με μη απαιτητικά βιντεοπαιχνίδια ως προς τον σχεδιασμό και την λειτουργία τους (Millis & Robbins, 2005) όπως για παράδειγμα το *Candy Crush*. Η έννοια του gamer αναφέρεται στα άτομα που ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια με απαιτητικά προβλήματα-προκλήσεις τα οποία εν τέλει λειτουργούν ως χώροι μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Gee, 2003, 2007; Ratan & Ritterfeld, 2009).

Το gaming, λοιπόν, είναι κομμάτι της κοινωνικής μου ταυτότητας. Αυτό το βασίζω κυρίως σε δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι η μακροχρόνια ενασχόλησή μου με βιντεοπαιχνίδια διαφορετικών κατηγοριών, μεταξύ των οποίων βιντεοπαιχνίδια πρωτοπρόσωπης (Far Cry, Killzone) και τριτοπρόσωπης σκοποβολής (Uncharted), βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης και δράσης (Tomb Raider, The Last of Us, L.A. Noire, Grand Theft Auto), βιντεοπαιχνίδια λύσης γρίφων (Limbo, Little Big Planet, Portal), βιντεοπαιχνίδια ρόλων (Child of Light), ψυχολογικά - θρίλερ βιντεοπαιχνίδια αλληλεπίδρασης (Beyond: Two Souls, Heavy Rain) και εικονικής ζωής και προσομοίωσης (Sims). Το δεύτερο ήταν η εσωτερική μου ανάγκη να αναδείξω την ταυτότητα μου ως gamer μέσα από δύο τατουάζ που έκανα και τα οποία αντιπροσωπεύουν τα δύο πιο αγαπημένα μου βιντεοπαιχνίδια.

Το gaming, λοιπόν, ως δραστηριότητα, ως πρακτική πάντα μου προσέλκυε το ενδιαφέρον και μου έγειρε από μικρή ηλικία ερωτήματα σχετικά με το τι συμβαίνει με τα βιντεοπαιχνίδια. Γιατί υπάρχουν εκατομμύρια άτομα παγκοσμίως που ασχολούνται με τα βιντεοπαιχνίδια; Πώς αντιλαμβάνονται οι παίκτες τη συγκεκριμένη πρακτική; Πώς συνδέεται με τις κοινωνικές τους ταυτότητες; Τι είδους γραμματισμός επιτελείται μέσα από αυτά και, τέλος, πώς θα μπορούσε να συμβάλει θετικά και λειτουργικά στον χώρο της εκπαίδευσης;

Με αρχική βάση λοιπόν το ανωτέρω πλαίσιο σε προσωπικό επίπεδο και σε συνδυασμό με τα ακαδημαϊκά μου ενδιαφέροντα που αφορούν την εκπαίδευση, τον γραμματισμό και τις ψηφιακές τεχνολογίες προέκυψε και η εσωτερική μου ανάγκη για τη διεξαγωγή της παρούσας διδακτορικής έρευνας.

Προτού προχωρήσω στο θεωρητικό υπόβαθρο, στο επόμενο υποκεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εξέλιξη της βιομηχανίας των βιντεοπαιχνιδιών, η οποία συνδέεται με την τεχνολογική εξέλιξη των βιντεοπαιχνιδιών από άποψη σχεδιασμού και λειτουργίας. Ο στόχος του υποκεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξει τον τρόπο που οι τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν και τις αναδυόμενες κάθε φορά δυνατότητες που προσφέρονται στους παίκτες με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν σήμερα τα βιντεοπαιχνίδια και οι παίκτες.

### 1.3 Το πλαίσιο: Η βιομηχανία των βιντεοπαιχνιδιών και η ακαδημαϊκή έρευνα

Η βιομηχανία των βιντεοπαιχνιδιών αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες κερδοφόρες επιχειρήσεις παγκοσμίως με επίκεντρο τις τρεις μεγαλύτερες αγορές: ΗΠΑ, Ευρώπη και Ιαπωνία. Το 1978 ξεκίνησε αρχικά με κέρδη 200 εκατομμυρίων δολαρίων (Aoyama & Izushi, 2003), το έτος 2011 η αξία της έφτασε τα 74 δισεκατομμύρια δολάρια (Hinkle, 2011). Το 2015 ανήλθε στα 91 δισεκατομμύρια δολάρια (Sinclair, 2015) και σήμερα έχει ήδη ξεπεράσει το παγκόσμιο σύνολο πωλήσεων της μουσικής και κινηματογραφικής βιομηχανίας (Global Industry Analysts Inc., 2016). Τα τελευταία στατιστικά του 2016 (Statista, 2016) αναφέρουν ότι υπάρχουν 2 δισεκατομμύρια και 515 εκατομμύρια ενεργοί παίκτες παγκοσμίως, από τους οποίους το 1,2 δισεκατομμύρια παίζουν βιντεοπαιχνίδια σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Entertainment Software Association, 2015). Την οικονομική και πληθυσμιακή αυτή άνθηση, ενίσχυσαν και οι ιστορικό-κοινωνικές και τεχνολογικό-οικονομικές αλλαγές, όπως η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, η ρευστότητα μετακίνησης των ατόμων, οι ραγδαίες εξελίξεις στην πληροφορική, η ευρεία και εύκολη προσβασιμότητα στο διαδίκτυο, που είχαν ως επακόλουθο νέα σημειωτική τάξη πραγμάτων όπως οι διαδικτυακές συνομιλίες, η παραγωγή και ο διαμοιρασμός πολυτροπικών κειμένων καθώς και ο τρόπος που αναζητείται η γνώση ως πρακτική γραμματισμού (Kress, 2000; Street, 2001).

Παρόλ' αυτά, σε τοπικό επίπεδο για την Ελλάδα και την Κύπρο δεν υπάρχει επίσημη χαρτογράφηση για τον αριθμό των ενεργών παικτών, ούτε άλλα δημογραφικά στοιχεία που να διερευνούν την ηλικία, το φύλο, τις κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών, ή τις παιχνιδοκονσόλες / πλατφόρμες προτίμησης των παικτών. Η έντονη δραστηριότητα με και γύρω από τα βιντεοπαιχνίδια διαπιστώνεται άτυπα μέσα από εξειδικευμένες ιστοσελίδες που ασχολούνται με θέματα gaming. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα μέχρι στιγμής υπάρχουν 124.000 ακόλουθοι της επίσημης ιστοσελίδας Unboxholics ([www.unboxholics.com](http://www.unboxholics.com)), η οποία ασχολείται με τον χώρο του gaming, ενώ οι εγγεγραμμένοι χρήστες στο YouTube κανάλι Unboxholics ξεπερνούν τους 370.000 και με συνολικά 62.377.369 προβολές στα βίντεο τους έως τις 22 Ιανουαρίου 2018. Ανάλογα στην Κύπρο υπάρχει η αντίστοιχη ιστοσελίδα Cyprus Gamers ([www.cyprusgamers.com](http://www.cyprusgamers.com)), η οποία μέχρι στιγμής έχει περισσότερους από 23.000 ακόλουθους στο Facebook και 226.880 προβολές στα βίντεο του καναλιού της στο YouTube.

Σε ερευνητικό επίπεδο, οι υπολογιστές και τα βιντεοπαιχνίδια αγνοήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο, ειδικά κατά τις πρώτες δεκαετίες ανάπτυξης των βιντεοπαιχνιδιών. Όμως, τα τελευταία είκοσι χρόνια τα βιντεοπαιχνίδια έχουν αρχίσει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας από διάφορα επιστημονικά πεδία, έχοντας ως βιβλίο-σταθμό το *Cybertext* (Aarseth, 1997) και τη δημιουργία του επιστημονικού περιοδικού *Games Studies* (2001). Η ανάπτυξη της έρευνας σε διεθνές επίπεδο έχει πλέον καθιερώσει τα βιντεοπαιχνίδια ως διεπιστημονικό ακαδημαϊκό πεδίο. Η βιβλιογραφία σήμερα είναι μεγάλη και οι προσεγγίσεις στις Σπουδές στα Παιχνίδια (*Game Studies*) βασίζονται σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών πεδίων, όπως σε σπουδές επικοινωνίας (Juu, 2011), υπολογιστών (Bogost, 2003), κοινωνιολογικές επιστήμες (Crawford & Gosling, 2009), ψυχολογίας (Lorentz, Ferguson & Schott, 2015), ανάλυσης λόγου (Ensslin, 2012), εκπαίδευσης (Gee, 2003, 2004; Steinkuehler, 2007).

### 1.3.1 Ο σχεδιασμός των πρώτων βιντεοπαιχνιδιών

Θα δούμε τα βιντεοπαιχνίδια να βρίσκονται γύρω μας και παντού. [...] Θα δούμε βαθιές και εντυπωσιακές εμπειρίες που θα μεταμορφωθούν σε μάθηση μέσα και έξω από το σχολείο, σε κατάρτιση εργατικού δυναμικού, σε ιατρική περίθαλψη, σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σε τρόπο εξάσκησης των ανθρώπων και δοκιμής πραγματικών δεξιοτήτων και φυσικά σε διασκέδαση.

(Asi Burak, 2016: σ.1)

Τα βιντεοπαιχνίδια σήμερα αποτελούν μία από τις πιο δημοφιλείς μορφές έκφρασης και διασκέδασης ειδικά για τους νέους (Jones, 2008) και έχουν μια μακροχρόνια εξελικτική πορεία, μια ιστορία που δεν είναι εύκολα προσβάσιμη ή κατανοητή από το ευρύ κοινό. Τα βιντεοπαιχνίδια από τεχνική, οπτική και διαδραστική άποψη έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό από τον σχεδιασμό των πρώτων βιντεοπαιχνιδιών. Η εξέλιξή τους επηρεάστηκε και διαμορφώθηκε δια μέσου των χρόνων μέσα από τις ιστορικό-κοινωνικές και τεχνολογικό-οικονομικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί παγκοσμίως, όπως η διάδοση του διαδικτύου, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η ανάγκη των εταιρειών σχεδιασμού βιντεοπαιχνιδιών να προωθούν όσο καλύτερα προϊόντα στο αγοραστικό κοινό με στόχο την αύξηση των εσόδων τους και η ανάγκη του αγοραστικού κοινού για καινοτόμες ιδέες και προϊόντα που σχετίζονται με το gaming.

Ο σχεδιασμός και η δημιουργία των πρώτων βιντεοπαιχνιδιών ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1940 σε μεγάλους υπολογιστές πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, ο πυρηνικός



φυσικός Edward U. Condon (Condon, Tawney & Derr, 1940) σχεδίασε το Nim, ένα μαθηματικό βιντεοπαιχνίδι σε υπολογιστή με μονόχρωμη οθόνη σωλήνα καθοδικών ακτίνων (Cathode Ray Tube). Το βιντεοπαιχνίδι παρουσιάστηκε σε φεστιβάλ της Μεγάλης Βρετανίας. Στην έκθεση το Nim ενώ παίχτηκε 100 000 φορές από τους παρευρισκόμενους και μόνο 10 000 φορές κατάφεραν να το νικήσουν. Ωστόσο, απέσπασε ιδιαίτερα θετικές κριτικές. Το παιχνίδι επιβράβευε τους παίκτες όταν νικούσαν δίνοντας τους ένα νόμισμα το οποίο έπεφτε από την μηχανή και στο οποίο αναγραφόταν η φράση «Nim Champ» (Norman, 2004).

Το 1958 ο William Higinbotham δημιούργησε το Tennis for Two χρησιμοποιώντας αναλογικό υπολογιστή, ο οποίος συνδεόταν με έναν παλμογράφο που χρησιμοποιείτο ως οθόνη. Χιλιάδες άτομα επισκέφθηκαν το εργαστήριο Brookhaven, στο οποίο κατασκευάστηκε το βιντεοπαιχνίδι. Οι επισκέπτες που έπαιζαν το βιντεοπαιχνίδι έβλεπαν μια δισδιάστατη πλευρική όψη ενός γηπέδου τένις και για πρώτη φορά υπήρχαν δύο μοχλοί με τους οποίους οι παίκτες μπορούσαν να παίξουν μεταξύ τους και όχι μόνο με τον υπολογιστή. Η μπάλα, μια έντονα φωτισμένη κινούμενη κουκκίδα, άφηνε ίχνη καθώς αναπηδούσε στις εναλλασσόμενες πλευρές του δικτυού.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, ο Steve Russel με τους συνεργάτες του ολοκλήρωσε τον σχεδιασμό και την κατασκευή του Spacewar! (Graetz, 1981), αποτελώντας το πρώτο επίσημο βιντεοπαιχνίδι για το σπίτι (Kent, 2001). Η θεματική του βιντεοπαιχνιδιού επέτρεπε στην ερευνητική ομάδα των φυσικών που το υλοποίησαν να δείξει ότι ο προγραμματισμένος επεξεργαστής δεδομένων PDP-1 (Programmed Data Processor-1) θα μπορούσε να μοντελοποιήσει κανόνες της νευτώνειας φυσικής σε πρακτικό επίπεδο, με την επιτάχυνση, την επιβράδυνση και τη βαρύτητα να αποτελούν σημαντικά μέρη του περιβάλλοντος του ίδιου του παιχνιδιού (D'Argenio, 2017). Το βιντεοπαιχνίδι περιείχε δύο διαστημικούς πυραύλους, τους «Wedge» και «Needle». Το βιντεοπαιχνίδι αυτό έβαζε δύο παίκτες να πολεμήσουν μεταξύ τους. Έχοντας τον έλεγχο του διαστημόπλοιου, σκοπός του κάθε παίκτη ήταν να πυροβολεί τα εχθρικά σκάφη μέχρι αυτά να καταστραφούν (Graetz, 1981). Το Spacewar! υπήρξε ένα βιντεοπαιχνίδι-σταθμός στην ιστορία των βιντεοπαιχνιδιών, καθώς ήταν το πρώτο που έδειχνε ένα πρώτο δείγμα γραφικών με έναν επιτυχημένο εξομοιωτή σε σχέση με τους προηγούμενους.

Μέσα από αυτούς τους πρώτους πειραματικούς σχεδιασμούς βιντεοπαιχνιδιών διαφάνηκε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κοινού να ασχοληθεί με τα βιντεοπαιχνίδια. Έτσι, τις

επόμενες δεκαετίες ξεκινούν να σχεδιάζονται βιντεοπαιχνίδια ως προϊόντα ψυχαγωγίας με στόχο την πώληση τους στο αγοραστικό κοινό. Κατ'αυτό τον τρόπο άρχισαν να δημιουργούνται όπως θα δούμε και στο παρακάτω υποκεφάλαιο και οι πρώτες εταιρείες που εξειδικεύονταν στα βιντεοπαιχνίδια.

### **1.3.2 Η gaming βιομηχανία: Δημιουργία, κατάρρευση και επανάκαμψη**

Το 1967, ο Ralph Baer υπήρξε ο επικεφαλής σχεδιαστής της πρώτης παιχνιδοκονσόλας Brown Box η οποία παραχωρήθηκε για πρώτη φορά σε εταιρεία, τη Magnavox. Η εταιρεία Magnavox άρχισε να διαφημίζει τη νέα, ψηφιακή πλέον παιχνιδοκονσόλα ως την ηλεκτρονική συσκευή που θα έπρεπε να έχει κάθε οικογένεια,<sup>3</sup> προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να σπάσει την απόλυτη σύνδεση που είχε δημιουργηθεί τα προηγούμενα χρόνια μεταξύ gaming και αρσενικού φύλου, αυξάνοντας έτσι τις πωλήσεις της (Williams, 2005). Από την επίσημη κυκλοφορία της παιχνιδοκονσόλας Brown Box, η οποία μετονομάστηκε Magnavox Odyssey, είχε ανοίξει ο δρόμος προς μια καινούργιου τύπου βιομηχανία, τη βιομηχανία του gaming.

Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε η εταιρεία Atari και η κυκλοφορία του πρώτου της βιντεοπαιχνιδιού Pong σημείωσε μεγάλη επιτυχία στην αγορά των arcade μηχανών, δηλαδή μηχανές που είχαν εγκατεστημένα βιντεοπαιχνίδια τα οποία λειτουργούσαν με κερματοδέκτη. Η ανάπτυξη των arcade μηχανών εγκαθίδρυσε ουσιαστικά έναν χώρο για gaming στις πόλεις μέσα από τη δημοτικότητα παιχνιδιών όπως τα Space Invaders, Pong και Pac-Man (Crawford, 2012). Στην ίδια φιλοσοφία με την εταιρεία Magnavox κινήθηκε και η Atari στον χώρο της ψηφιακής ψυχαγωγίας, καθώς εστίασε στη μαζική προώθηση των παιχνιδοκονσόλων με στόχο να πείσουν τους αγοραστές ότι οι παιχνιδοκονσόλες μπορούσαν να φέρουν πιο κοντά τις οικογένειες, με το επιχείρημα ότι δεν θα χρειαζόταν να βγουν από το σπίτι, ούτε να πληρώνουν με κέρματα σε arcade μηχανές. Για τους μη δεσμευμένους ενήλικες η προώθηση ήταν διαφορετικού τύπου με κύριο προϊόν προώθησης τις arcade μηχανές ως τα μέσα με τα οποία θα έλκυαν το αντίθετο φύλο, γιατί αναδείκνυαν μια σεξουαλικότητα (Williams, 2005). Η Atari, λοιπόν, κατάφερε να πουλήσει 10 εκατομμύρια κονσόλες και βιντεοπαιχνίδια, και άρχισε να θεωρείται μία από τις πιο επιτυχημένες νεοσύστατες επιχειρήσεις της δεκαετίας (Dyer-Witthford & de Peuter, 2009), ενώ το gaming άρχισε να κερδίζει κοινό σε παγκόσμιο επίπεδο.

---

<sup>3</sup> Διαφήμιση της παιχνιδοκονσόλας Magnavox Odyssey το έτος 1972: ([www.youtube.com/watch?v=R7gHVuPfSbw](http://www.youtube.com/watch?v=R7gHVuPfSbw)).

Το χρονικό διάστημα 1977-1983 ωστόσο, υπήρξε καθοριστικό για τη μετέπειτα εξέλιξη της βιομηχανίας του gaming, καθώς οι εταιρείες ήρθαν για πρώτη φορά αντιμέτωπες με την πρώτη οικονομική κατάρρευση. Η μεγάλη δημοτικότητα του Pong οδήγησε πολλές εταιρείες να δραστηριοποιηθούν στον τομέα του gaming, κατασκευάζοντας φθηνούς κλώνους του αρχικού Pong με τη βοήθεια του μικροσίπ AY-3-850. Σε διάστημα ενός έτους περισσότερες από εξήντα εταιρείες είχαν κατασκευάσει πάνω από διακόσια διαφορετικά είδη παιχνιδοκονσόλων με πωλήσεις που είχαν φθάσει τα 3,5 εκατομμύρια δολάρια και κέρδη πέραν των 150 εκατομμυρίων δολαρίων (Campbell-Kelly & Aspray, 2003). Παρόλο που φαινομενικά είχε σπάσει το μονοπώλιο της εταιρείας Atari, οι αγοραστές αντιλήφθηκαν ότι δεν υπήρχε εξέλιξη στη δημιουργία καινοτόμων βιντεοπαιχνιδιών από τις εταιρείες (Kent, 2001). Δεν υπήρχε πλέον το κίνητρο από τους αγοραστές να προμηθευτούν καινούργιες κονσόλες, με αποτέλεσμα η ζήτηση να πέσει κατακόρυφα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εταιρείες gaming να προβούν σε πωλήσεις των προϊόντων τους σε τιμές κάτω του κόστους, με αποτέλεσμα να καταρρεύσει σχεδόν η αγορά και να κλείσουν οι περισσότερες από αυτές. Ο Baer περιέγραψε με γλαφυρό τρόπο την επικρατούσα κατάσταση ως εξής:

Έρθε η ώρα που η βιομηχανία καταρρέει. Γιατί; Επικρατεί ένας πανικός στη βιομηχανία, σαν μικρά παιδιά που πεινούν. Κατασκευάζουν 50 διαφορετικές κονσόλες κάθε βδομάδα. Η πρόβλεψη της κατάρρευσης είναι το γεγονός ότι όλοι αντιγράφουν τα βιντεοπαιχνίδια των άλλων και ουσιαστικά τα σχεδιαστικά της Atari, χωρίς να υπάρχει πρακτικά οποιοσδήποτε καινούργιος και δημιουργικός σχεδιασμός. Το κοινό ξαφνικά θα βαρεθεί να παίζει επί 28 φορές το ίδιο πράγμα. Κανείς δεν ξέρει σίγουρα τι θα γίνει, αλλά η πρόβλεψη που μπορεί να κάνει κάποιος είναι ότι τα βιντεοπαιχνίδια θα πωλούνται μόνο αν είναι διαφορετικά και προκαλούν το ενδιαφέρον του κοινού.

(Baer, 2005: σ. 96)

Η κατάρρευση πολλών εταιρειών της βιομηχανίας του gaming σε σχέση με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που έγιναν μετά το τέλος της Βιομηχανικής Επανάστασης, δηλαδή η αύξηση της παραγωγής και του κατά κεφαλήν εισοδήματος τη μεταβιομηχανική περίοδο, συνεισέφερε σ' αυτή τη νέα τάση των αμερικανικών οικογενειών να εργάζονται ακόμη περισσότερο και να ξοδεύουν παράλληλα ακόμη περισσότερα για την ψυχαγωγία τους (Vogel, 2001). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συγκυριών και παραγόντων είχε δημιουργηθεί πλέον ένα νέου τύπου καταναλωτικό κοινό, το οποίο αποκτούσε ολοένα και

μεγαλύτερη άνεση στον χειρισμό των βιντεοπαιχνιδιών και γι' αυτό απαιτούσε καινοτόμους σχεδιασμούς σε κονσόλες και κατηγορίες (Williams, 2005).

Η οικονομική κρίση στη βιομηχανία του gaming οδήγησε μετέπειτα σε ριζικές αλλαγές των εταιρειών, καθώς λήφθηκαν υπόψη οι ανάγκες των αγοραστών για πιο φθηνά και πιο δημιουργικά και τεχνολογικά ανεπτυγμένα συστήματα παιχνιδιών. Από τις αρχές του 1990 άρχισε η εξάπλωση των πολυμέσων με την εμφάνιση σχετικά φθηνών συσκευών ανάγνωσης ψηφιακών δίσκων, τέθηκαν οι προδιαγραφές για κατασκευές υπολογιστών με Windows, κάρτες ήχου, μνήμη, κατασκευάστηκαν ταχύτεροι επεξεργαστές, κάρτες 3D γραφικών και περιφερειακά (π.χ., ποντίκια, πληκτρολόγια). Όλα αυτά συντέλεσαν, ώστε οι αγοραστές να στρέψουν ξανά το ενδιαφέρον τους στο gaming και να αξιοποιήσουν εκτός από τις παιχνιδοκονσόλες και τους υπολογιστές ως μέσο ψυχαγωγίας.

Τις επόμενες δεκαετίες, η διάδοση του διαδικτύου οδήγησε σε μια καινούργια σχέση των παικτών με τα βιντεοπαιχνίδια, καθώς άρχισαν να σχεδιάζονται και να κατασκευάζονται βιντεοπαιχνίδια με ολοένα και πιο ρεαλιστικά γραφικά σε τρισδιάστατους εικονικούς χώρους που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση πολλών παικτών μέσα σε ένα βιντεοπαιχνίδι (Ducheneaut & Moore, 2004). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα βιντεοπαιχνίδια να εξελιχθούν σε βαθμό που πλέον δεν αποτελούν μόνο μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς εκατομμύρια παίκτες παγκοσμίως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μέσα από βιντεοπαιχνίδια πρωτοπρόσωπης σκοποβολής (π.χ., Counter-Strike: Global Offensive) (Wright, Boria & Breidenbach, 2002), πολυχρηστικά μαζικά βιντεοπαιχνίδια ρόλων (π.χ., WoW, EverQuest, Star Wars Galaxies) (Ducheneaut & Moore, 2004), βιντεοπαιχνίδια εικονικής πραγματικότητας (π.χ., Edge of Nowhere, The Climb, Adr1ft). Με την ανάπτυξη των πολυχρηστικών διαδικτυακών βιντεοπαιχνιδιών η ατομική παιγνίδαση<sup>4</sup> έχει υποχωρήσει σε μεγάλο βαθμό, με την εστίαση των ερευνητών να έχει μετατοπιστεί από τον έναν παίκτη (single player) στην ομάδα (multiplayer) διερευνώντας θέματα, όπως οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις που έχουν μεταξύ τους οι παίκτες κατά την παιγνίδαση (Ducheneaut & Moore, 2004; Ensslin, 2012; Wright, Boria & Breidenbach, 2002) και η σχέση της αλληλεπίδρασης των παικτών με τα βιντεοπαιχνίδια και τον γραμματισμό (Gee, 2003; Steinkuehler, 2010).

---

<sup>4</sup> Δική μου μετάφραση του αγγλικού όρου *gameplay*.

## 1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής έρευνας

Η έρευνα για την κατανόηση των βιντεοπαιχνιδιών και τη σύνδεσή τους με τον γραμματισμό είναι μέχρι σήμερα περιορισμένη και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα βιντεοπαιχνίδια, παρόλο που είχαν ιδιαίτερη ανάπτυξη όσον αφορά την αγορά και την ενασχόληση των ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο, αγνοήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο. Η ανάπτυξη της έρευνας στον χώρο των βιντεοπαιχνιδιών και η σύνδεσή τους με τον γραμματισμό έχει αρχίσει να αναπτύσσεται τα τελευταία είκοσι χρόνια τουλάχιστον στα πεδία που αφορούν την εκπαίδευση και τον γραμματισμό, ωστόσο η έρευνα τόσο σε διεθνές όσο και τοπικό επίπεδο. Παρά την συνεχώς όμως αυξανόμενη έρευνα, τα βιντεοπαιχνίδια μέχρι σήμερα συνδέονται με έναν αποκλίνοντα λόγο<sup>5</sup> ο οποίος επικεντρώνεται κυρίως στις κατηγορίες πολεμικών βιντεοπαιχνιδιών και το βίαιο περιεχόμενό τους. Τα βιντεοπαιχνίδια συνδέονται συχνά με τις επιθετικές συμπεριφορές των εφήβων, καθώς επίσης θεωρούνται ως η βασική αιτία που αποτυγχάνουν κυρίως τα αγόρια στο σχολείο (Bradshaw & Nichols, 2004).

Οι θεωρίες που μέχρι στιγμής έχουν αναπτυχθεί για τα βιντεοπαιχνίδια είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί μια ενδελεχής και εκτενής θεωρητική αντίληψη για την προσέγγιση και ανάλυση των βιντεοπαιχνιδιών, ειδικά όσον αφορά το κατά πόσο θα μπορούσε να εφαρμοστεί μια ανάλυση λόγου για τα βιντεοπαιχνίδια όχι μόνο ως προς τη γλώσσα, αλλά ως διαδραστικά πολυτροπικά συστήματα. Υπάρχουν δύο βασικά προβλήματα σε ό,τι αφορά τις θεωρητικές προσεγγίσεις σε αυτά. Πρώτον, δεν υπάρχει ένας επιστημονικός τομέας σχετικά με θεωρίες ανάλυσης των βιντεοπαιχνιδιών ως διαδραστικών συνομιλιακών τεχνολογιών. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν και καινούργια τεχνολογία ειδικά για το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης και του γραμματισμού. Υπάρχει δηλαδή συζήτηση μεταξύ των επιστημόνων για το τι είδους τεχνολογίες είναι τα βιντεοπαιχνίδια ως περιβάλλοντα (βλ. 2.3), και αν αποτελούν τελικά συνομιλιακές τεχνολογίες (Gee, 2012). Το δεύτερο πρόβλημα για να αναπτυχθεί

---

<sup>5</sup> Για τον Fairclough (2003) η γλώσσα αποτελεί μορφή κοινωνικής πρακτικής για αυτό και την αναλύει ως συνεχή λόγο παρά ως κείμενο. Ο λόγος αναφέρεται στις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου π.χ. περίσταση επικοινωνίας, υπνοσούμενα, προθέσεις ομιλητή, γνώσεις του κόσμου συνομιλητών. Κατ'αυτό τον τρόπο, οι λόγοι είναι οι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης των πτυχών του κόσμου μέσα από τους οποίους τα άτομα διαμορφώνουν στάσεις, συμπεριφορές και σχέσεις εξουσίας. Για τον Gee (2008), οι τρόποι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδώσουν σε κάποιον την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικά σημαντικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνουν ότι κάποιος διαδραματίζει έναν κοινωνικό ρόλο με σημασία.

μια θεωρητική προσέγγιση για τα βιντεοπαιχνίδια είναι ότι ως τεχνολογίες εξελίσσονται συνεχώς και αλλάζουν έχοντας διάφορες μορφές περιβαλλόντων όπως το ότι είναι σε μερικές περιπτώσεις προσομοιωτικές (CS:GO, Portal), ενέχουν ψηφιακές ιστορίες ή ακόμη περιλαμβάνουν και είδος ταινίας (π.χ., Heavy Rain). Συνεπώς, είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς πώς θα εξελιχθούν τα βιντεοπαιχνίδια και πώς θα αναπτυχθεί έτσι μια θεωρητική προσέγγιση, καθώς σίγουρα θα αναπτυχθούν και άλλα είδη παιχνιδιών, όπως ήδη γίνεται με τα βιντεοπαιχνίδια εικονικής πραγματικότητας.

Οι έρευνες στον χώρο των βιντεοπαιχνιδιών ως επί το πλείστον επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάλυση της σχέσης των βιντεοπαιχνιδιών με τον γραμματισμό, ή αντίστοιχα στην ανάλυση του σχολικού γραμματισμού. Η παρούσα έρευνα ωστόσο, επιχειρεί να εξετάσει παράλληλα και τα δύο αυτά περιβάλλοντα γραμματισμού, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του πως δρουν παράλληλα οι έφηβοι μέσα στα σχολικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα του 21ου αιώνα και με ποιους τρόπους επιτελείται ο γραμματισμός. Το μεγαλύτερο κατά την άποψη μου στοίχημα στη σημερινή εποχή σε ό,τι αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης είναι να γεφυρωθεί το χάσμα τού εκτός και εντός σχολείου «κόσμου». Για να υπάρχει η δυνατότητα να γίνει κάτι τέτοιο χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τις παρούσες συνθήκες κάτω από τις οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους οι έφηβοι και έρχονται σε εποικοδομητική επαφή με τον γραμματισμό σήμερα. Συνεπώς, τα εξωσχολικά πλαίσια και πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες που συνδέονται με τα βιντεοπαιχνίδια και άλλες ψηφιακές και μη ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού μπορούν να μας οδηγήσουν στο να κατανοήσουμε τον γραμματισμό στις διαφορετικές του μορφές, δίνοντας την ευκαιρία να δει κανείς και τις δυνατότητες για νέα παιδαγωγικά μοντέλα γραμματισμού.

Η παρούσα εθνογραφική έρευνα, λοιπόν, αντλώντας κυρίως από τα επιστημονικά πεδία των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies), της κοινωνιολογίας (Goffman) και της Ενοποιημένης Ανάλυσης Λόγου (Unified Discourse Analysis) (Gee, 2012), έχει ως στόχο να διερευνήσει την έννοια του γραμματισμού και της μάθησης μέσα σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο πρώτος χώρος γραμματισμού είναι το διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι Counter Strike: Global Offensive και ο δεύτερος χώρος είναι το σχολείο. Συγκεκριμένα, η διατριβή εξετάζει (α) τους τρόπους με τους οποίους το Counter Strike: Global Offensive λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους έφηβους κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης (β) τις εξωπαιγνιδικές (ψηφιακές) πρακτικές γραμματισμού τις οποίες επιλέγουν οι έφηβοι εκτός της παιγνίδρασης και οι οποίες

σχετίζονται με την εμπύθιση των γνώσεων τους για το βιντεοπαιχνίδι και τέλος (γ) την έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης. Παράλληλα, η παρούσα εργασία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα η σχολική τάξη λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες της έρευνας και τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες προβάλλουν αντιστάσεις στον σχολικό γραμματισμό.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας διατριβής είναι να συνεισφέρει στον ακαδημαϊκό χώρο ερευνητικά δεδομένα τα οποία θα βοηθήσουν στο να κατανοήσουμε καλύτερα, με ποιους τρόπους τα διαδικτυακά πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν ως δυναμικοί χώροι γραμματισμού για τους έφηβους και πώς μπορεί να αναπτυχθεί ένας επιστημονικός διάλογος για την συνεργασία και εξέλιξη δύο χώρων γραμματισμού, του σχολικού και του εξωσχολικού.

Με βάση τα πιο πάνω η παρούσα έρευνα θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς το βιντεοπαιχνίδι CS:GO λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες κατά την παιγνίδαση; Πώς αναδύονται αρχές μάθησης μέσα από τη διεπίδραση των συμμετεχόντων με το βιντεοπαιχνίδι;
2. Ποιες ψηφιακές και μη ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού επιλέγουν οι συμμετέχοντες έξω από το βιντεοπαιχνίδι με στόχο την μεταπαιγνιδοποίηση (metagaming);
3. Πώς το σχολείο λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες;
  - (α) Πώς διαχειρίζονται οι διδάσκοντες/ουσες τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
  - (β) Πώς διαμορφώνονται οι πρακτικές γραμματισμού στη σχολική τάξη;
  - (γ) Πώς λειτουργεί ο τρόπος σχολικής αξιολόγησης των συμμετεχόντων;
  - (δ) Πώς οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τις στάσεις τους για τον σχολικό γραμματισμό;

## 1.5 Διάρθρωση διατριβής

Το ανωτέρω πλαίσιο αναφοράς αποτέλεσε σημαντική αφετηρία γόνιμου προβληματισμού, και μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και, παράλληλα, σημείο έναρξης για τη διεξαγωγή της διδακτορικής έρευνας. Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας περιέλαβε την εισαγωγή (1.1), μια σύντομη αναφορά στη σχέση της ερευνήτριας με τον χώρο της εκπαίδευσης και των βιντεοπαιχνιδιών (1.2), ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εξέλιξη των βιντεοπαιχνιδιών μέχρι σήμερα (1.3) και ολοκληρώθηκε με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτορικής διατριβής (1.4).

Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται μια λεπτομερής επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορά το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η μελέτη του γραμματισμού στα σχολικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα και κλείνει με το κεφάλαιο που αφορά μεθοδολογικά ζητήματα της παρούσας έρευνας. Πιο αναλυτικά, δεύτερο στο κεφάλαιο περιγράφονται, αποσαφηνίζονται βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που απασχολούν την παρούσα εργασία. Στο κεφάλαιο 2.1 περιγράφεται η θεωρητική αλλαγή της οπτικής του γραμματισμού από το αυτόνομο στο ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, εστιάζοντας στις έννοιες των πρακτικών και συμβάντων γραμματισμού. Στο κεφάλαιο 2.2 εξετάζονται δύο κυρίαρχοι λόγοι (discourses), ο εργαλειικός και ο λόγος του οικογραμματισμού, για το πώς κατανοούνται οι ψηφιακές τεχνολογίες, τα ψηφιακά περιβάλλοντα και πιο ειδικά τα βιντεοπαιχνίδια μέσα από τη βιβλιογραφία αποσαφηνίζοντας μια εξίσου σημαντική έννοια, αυτή του ψηφιακού χάσματος. Το πρώτο μέρος της θεωρητικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο 2.3 συζητώντας διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για το πώς ορίζεται η έννοια του βιντεοπαιχνιδιού, η έννοια της ταυτότητας μέσα από τα άβαταρ, και πώς συνδέονται τα βιντεοπαιχνίδια με τον γραμματισμό μέσα από διάφορες έρευνες.

Το Κεφάλαιο 3 εστιάζει φιλοσοφία και μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται εκτενής αναφορά στη φιλοσοφία της εθνογραφίας (3.2). Το κεφάλαιο 3.3 περιγράφει αναλυτικά τη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας και τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων και του υπό διερεύνηση βιντεοπαιχνιδιού. Στο κεφάλαιο 3.4 εξετάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το κεφάλαιο 3.5 περιγράφει τους τρόπους φύλαξης και οργάνωσης των



ψηφιακών δεδομένων και το κεφάλαιο 3.6 περιγράφει τη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Το προτελευταίο κεφάλαιο 3.7 εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους αξιολογήθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, το πρώτο μέρος της εργασίας κλείνει με το κεφάλαιο 3.8 στο οποίο εξετάζονται δεοντολογικά ζητήματα που προέκυψαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

Το τρίτο μέρος της διατριβής παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παρούσας εθνογραφικής έρευνας. Το κεφάλαιο 4.2 λειτουργεί βοηθητικό εργαλείο για να μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα τα αποτελέσματα της έρευνας. Για αυτό τον σκοπό περιγράφονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά του βιντεοπαιχνιδιού όπως ο σχεδιασμός, η δομή, οι βασικοί κανόνες, οι στόχοι, το σύστημα αξιολόγησης και το κοινωνικό περιβάλλον του βιντεοπαιχνιδιού μέσα από την περιγραφή του χάρτη Dust II. Το δεύτερο μέρος (4.3) του κεφαλαίου 4 περιγράφει αναλυτικά ένα γύρο του βιντεοπαιχνιδιού από την παιγνίδαση των συμμετεχόντων. Τα δύο αυτά κεφάλαια έχουν ενσωματωθεί στο κεφάλαιο 4 για σκοπούς καλύτερης κατανόησης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Έτσι το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (4.4) αναλύοντας πώς το CS:GO μέσα από την ανάλυση των εθνογραφικών δεδομένων λειτουργεί ως ένας δυναμικός χώρος γραμματισμού μέσα από τέσσερις αρχές μάθησης. Στο κεφάλαιο 5, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τις εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού των συμμετεχόντων οι οποίες σχετίζονται με το CS:GO (5.2) και ακολούθως αναλύεται η έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης (5.4). Το τελευταίο έκτο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων εξετάζει τον σχολικό γραμματισμό (6.2) δηλαδή του πώς πραγματώνεται η έννοια του γραμματισμού στη σχολική τάξη και πώς διαμορφώνονται οι (αντι)στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στον σχολικό γραμματισμό και τις στάσεις τους απέναντι στο αξιολογητικό σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης (6.3, 6.4). Το κεφάλαιο 6 ολοκληρώνεται με προτάσεις για ένα διαφορετικό σχολείο από τους συμμετέχοντες (6.5).

Στο τελευταίο μέρος της διδακτορικής πραγματώνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύοντας ότι ο gaming γραμματισμός οδηγεί τους παίκτες σε ένα φάσμα εξειδίκευσης, ενώ ο σχολικός γραμματισμός σε ένα κύκλο αποσύνδεσης ενδιαφέροντος για μάθηση. Στο υποκεφάλαιο 7.2, περιγράφονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας. Στο υποκεφάλαιο 7.3 γίνεται συζήτηση για τους περιορισμούς της έρευνας και επισημαίνονται ζητήματα που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντική έρευνα (7.3).

## Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου (2.1) περιγράφει την αλλαγή της οπτικής στη μελέτη του γραμματισμού από το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού σε μια κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση, όπως αυτή σημειώθηκε κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών από τις Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό (New Literacy Studies) (Buckingham, 1993; Gee, 1993; Lankshear & Knobel, 2006, 2011; New London Group, 1996; Street, 1993, 1995) και άλλες εθνογραφικές έρευνες (Heath, 1982, 1983; Scribner & Cole, 1981). Στη συνέχεια (2.2) εξετάζεται ο εργαλειακός λόγος και ο λόγος του οικογραμματισμού σε ό,τι αφορά τα ψηφιακά και gaming περιβάλλοντα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το υποκεφάλαιο 2.3 και την εστίαση στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τα βιντεοπαιχνίδια, την έννοια της ταυτότητας δια μέσω των άβαταρ και ολοκληρώνεται με έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την αλληλεπίδραση παικτών με βιντεοπαιχνίδια και τη σύνδεση τους με τον γραμματισμό και την μάθηση.

### 2.1 Οπτικές γραμματισμού: Από το αυτόνομο στο ιδεολογικό μοντέλο

Η οριοθέτηση της έννοιας του γραμματισμού αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί πυρήνα εστίασης επιστημονικών συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τη συμβολή του στην ανάπτυξη του ατόμου σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Bartlett, 2008; UNESCO, 2006). Το επιστημονικό ενδιαφέρον για το τι ορίζεται ως γραμματισμός μέχρι και τη δεκαετία του '70 περιοριζόταν στα όρια της σχολικής τάξης, ως ένα αφηρημένο κλειστό σύστημα το οποίο κατείχαν από κοινού τα άτομα και λειτουργούσε ως περιοχή συγκέντρωσης κανόνων και σημασιών (Τσιτσιπής, 2005). Ο γραμματισμός (Ong, 1997) σηματοδοτούσε την έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου στην ανάγνωση και τη γραφή αποκομμένη από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Brian Street (1995), η συγκεκριμένη παιδαγωγική γραμματισμού εντάσσεται σε αυτό που ονομάζει αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού. Βασικοί στόχοι του αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού αποτελούν η κατάρτιση των ατόμων με ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο σύνολο αυτόνομων γλωσσικών, κειμενικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση καταλόγων λεξιλογίου, σε συνδυασμό με κανόνες γραμματικής, συντακτικού και η μελέτη επιλεγμένων κειμενικών ειδών που κατά κύριο λόγο προέρχονται από τη λόγια παράδοση (Cazden, 1988; Christie, 2002). Μέσα από την κατάκτηση των ανωτέρω, τα άτομα θεωρούνται ότι αυτόματα οδηγούνται σε

γνωστική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο, με ικανότητες στην επιτυχή διαχείριση των γραφειοκρατικών μηχανισμών (Street, 1995).

Ο γραμματισμός στο αυτόνομο μοντέλο αντιμετωπίζεται με μια μονοδιάστατη εκδοχή η οποία διαμορφώνεται στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων και από εκπροσώπους μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων των δυτικού τύπου κοινωνιών (Street, 1994, 1995). Οι επίσημες γλωσσικές ιδιότητες των κειμένων αναλύονται απομονωμένες από το συγκεκριμένο και όχι στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συμβάντος λεκτικής αλληλεπίδρασης (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000), και επιπλέον δεν λαμβάνονται υπόψη άλλες κοινωνικές παράμετροι όπως οι κοινωνικές τάξεις, και οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.. Αυτό σύμφωνα με τον Baynham (2002) έχει ως αποτέλεσμα να επιβάλλονται στην εκπαίδευση κυρίως δυτικού τύπου αντιλήψεις για τον γραμματισμό και να κυριαρχούν ορισμένα και συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Η προσέγγιση αυτή τέθηκε υπό αμφισβήτηση από ένα σύνολο θεωρητικών αναζητήσεων και από έρευνες που υιοθέτησαν μια κοινωνικό-πολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα, τον πολιτισμό (Buckingham, 1993; Heath, 1983; Street, 1984, 1993, 1995) και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα και η γλώσσα μέσα από κοινωνικές πρακτικές και πρακτικές γραμματισμού (Gee, 1993; Lankshear & Knobel, 2011; Street, 1984). Η αλλαγή αυτή στην οπτική του γραμματισμού επισήμανε και την ανάγκη για τοποθέτηση της μελέτης των σημειωτικών συστημάτων εντός των κοινωνικό-πολιτισμικών και ιστορικών συμφραζομένων στα οποία εντάσσονται και λειτουργούν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εντάσσεται στο ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού με σκοπό να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν την ανθρώπινη επικοινωνία στο σύνολο της, τις διαφορετικές διαστάσεις της και τα διαφορετικά είδη κειμένων που αυτή περιλαμβάνει (Street, 1984).

Τον Σεπτέμβριο του 1994, λοιπόν, μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο συναντήθηκε με σκοπό τη συζήτηση για το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα ονομάστηκε New London Group (1996) και εισήγαγε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών με βασικές παραδοχές την ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στον σύγχρονο κόσμο, και τη συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου μέσα στον οποίο αλληλοεπιδρά ο σύγχρονος άνθρωπος. Οι επιστήμονες της ομάδας αυτής μελέτησαν τα ζητήματα του γραμματισμού και τους τρόπους που μπορεί

αυτός να αναδιαμορφωθεί λαμβάνοντας υπόψη τις παγκόσμιες ιστορικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ότι δεν είναι πλέον αρκετό να επικεντρώνεται η διδασκαλία του γραμματισμού αποκλειστικά και μόνο στους κανόνες και στην επίσημη μορφή της πρότυπης γλώσσας. Αντιθέτως, η επικοινωνία και η διαδικασία δημιουργίας νοήματος σήμερα απαιτεί όλο και περισσότερο από τους μαθητές να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τις διαφορές των διαφορετικών προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και πληροφοριών, θα έπρεπε να αναπτυχθεί μια παιδαγωγική η οποία να μπορεί να παρέχει τους πόρους για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 2000).

Μέσα από την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση, λοιπόν, (Gee, 2008; Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2006; New London Group, 1996; Street, 1984) ο γραμματισμός κατανοείται διαμέσου εννοιών όπως η ταυτότητα, οι κοινωνικές σχέσεις και οι μορφές νοηματοδότησης που προκύπτουν μέσα από τα διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο γραμματισμός στο ιδεολογικό μοντέλο συνιστά μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αναδιαμορφώνουν συνεχώς τον ίδιο τους τον εαυτό. Είναι μια διαδικασία δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων ανάλογα με τα υφιστάμενα στον περιβάλλοντα μαθησιακό και κοινωνικό χώρο δεδομένα και τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Cope & Kalantzis, 2000). Βασικό επιχείρημα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι ότι τα κείμενα πρέπει να προσεγγίζονται ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα και όπου οι μαθητές θα μπορούν να αποκτούν δεξιότητες απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν στις κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Ιδιαίτερη συνεισφορά στις Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό είχαν και οι έρευνες στην Εθνογραφία της Επικοινωνίας (Ethnography of Communication), οι οποίες μελέτησαν συστηματικά τις επικοινωνιακές διεπιδράσεις κοινοτήτων έξω από τα σχολικά περιβάλλοντα (Hymes, 1974, 1981). Μελετητές που βασίστηκαν σε θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικές αρχές της γλωσσολογίας και της ανθρωπολογίας ερεύνησαν τη σχέση γλωσσικής και σχολικής επίδοσης. Ιδιαίτερη συμβολή στον

ερευνητικό χώρο ήταν η εθνογραφική έρευνα της Shirley Heath (1982, 1983), η οποία διεξάχθηκε στην περιοχή του Piedmont της Καρολίνα των ΗΠΑ, σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου.

Έχοντας ως αφετηρία τον προβληματισμό για τη σχολική αποτυχία των μαθητών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα, η Heath (1983) ερεύνησε με ποιους τρόπους η ανάγνωση και η γραφή συνδέονταν με τις καθημερινές πρακτικές των παιδιών. Στην έρευνά της εξέτασε τρεις διαφορετικές κοινότητες: (α) τους κατοίκους της πόλης, οι οποίοι αποτελούσαν την «κυρίαρχη» ομάδα, (β) τους κατοίκους του Roadville, λευκούς της εργατικής τάξης και (γ) τους Trackton, μαύρους της εργατικής τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των κοινοτήτων αποτέλεσαν τις βασικές μεταβλητές οι οποίες οδηγούσαν τα παιδιά σε διαφορετική χρήση και εξάσκηση στον γραμματισμό. Συγκεκριμένα, στις κοινότητες με πιο προνομιούχα μορφωτικά και κοινωνικά στρώματα ο γραμματισμός στο σπίτι ήταν σε μεγάλο βαθμό κοινός με αυτόν του σχολείου, σε αντίθεση με τις άλλες κοινότητες οι οποίες είχαν μεγάλες αποκλίσεις από τον σχολικό γραμματισμό. Ερευνώντας, λοιπόν, τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών των τριών κοινοτήτων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας είχαν πιο εύκολη μετάβαση στο σχολείο και δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες, αφού η γλώσσα και οι πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούνταν στο σπίτι ήταν ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς (Hull & Schultz, 2002, σ. 16).

Η Heath λοιπόν, ανέδειξε τη στενή σχέση που έχει η κατάκτηση λέξεων, κειμένων και λόγων με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση των παιδιών σε συγκεκριμένα συμβάντα γραμματισμού. Η γλωσσική κατάκτηση και η κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι μια αδιαχώριστη διαδικασία και σε διαφορετικά πλαίσια γραμματισμού συγκροτούνται και διαφορετικά υποκείμενα που είτε συγκλίνουν είτε αποκλίνουν από το είδος των υποκειμένων του σχολείου (Κουτσογιάννης, 2011). Από τις έρευνες του Street (1984, 1993, 1995), επίσης, διαφάνηκε ότι ο γραμματισμός δομείται μέσω κοινωνικά τοποθετημένων πρακτικών οι οποίες επηρεάζουν και επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ενεργοποιούνται. Έτσι, ο γραμματισμός ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική ενέχει ιδεολογικές θέσεις μέσα στην κοινωνία στην οποία διαμορφώνεται (Kress, 2003, 2010), με αποτέλεσμα ο γραμματισμός να διαφέρει από το ένα συγκείμενο στο άλλο, από ένα κοινωνικό περιβάλλον σε άλλο (Street, 1984, 1993).

Υπό αυτή την έννοια αναφερόμαστε όχι μόνο σε έναν καθολικό γραμματισμό, αλλά σε πολλούς.

Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική έχει αναδιατυπωθεί πολλές φορές και σε άλλες έρευνες (Barton, 1991; Barton & Hamilton, 1998; Hull & Schultz, 2002; Street, 1984, 2001). Οι Sylvia Scribner και Michael Cole (1981) στην έρευνα τους για τη χρήση του γραμματισμού επισημαίνουν, επίσης, ότι ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται και στο είδος των πρακτικών που επιλέγει η κάθε κοινωνική ομάδα: «Γραμματισμός δεν είναι απλώς να ξέρει κάποιος πώς να διαβάσει και να γράψει ένα συγκεκριμένο κείμενο, αλλά να ξέρει πώς να εφαρμόζει αυτές τις γνώσεις για συγκεκριμένους σκοπούς και σε συγκεκριμένα πλαίσια» (Scribner & Cole, 1981: σ. 236). Ο γραμματισμός δεν περιλαμβάνει μόνο τις συγγραφικές και αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά επεκτείνεται και στην κατανόηση, εφαρμογή και χρήση της γνώσης για συγκεκριμένους σκοπούς σε συγκεκριμένα πλαίσια χρήσης της τεχνολογίας, της γνώσης και των δεξιοτήτων.

Στο ιδεολογικό μοντέλο λοιπόν, ο γραμματισμός, είτε με τη συμβατική είτε με την ψηφιακή του μορφή, συλλειτουργεί με άλλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές παραμέτρους, καθώς επίσης και τοπικές ιδεολογίες (Street, 1993, 1995). Η τεχνική διάσταση του γραμματισμού και οι νοητικές διαστάσεις της ανάγνωσης και της γραφής όπως ανέφερα και παραπάνω είναι αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικό-πολιτισμικών δομών και των δομών εξουσίας μιας κοινωνίας (Gee, 2008; Street, 1995). Ως θεσμός γίνεται ορατός μέσα από την κοινωνική διεπίδραση των ανθρώπων (Barton & Hamilton, 1998, σ. 3) και έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικό-πολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων (Kress, 1994). Ο γραμματισμός, με άλλα λόγια, κατανοείται μέσα από ένα σύνολο κοινωνικά οργανωμένων πρακτικών, ένα σύστημα συμβόλων και μια τεχνολογία για την παραγωγή και τη διάδοση αυτών των πρακτικών (Scribner & Cole, 1981) με κείμενα τα οποία δεν είναι ουδέτερα προϊόντα, αλλά γλωσσικά προϊόντα ιδεολογικών θέσεων (Foucault, 1972).

Η αναγνώριση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής οδήγησε πολλούς θεωρητικούς στην ανάδειξη της έννοιας της ταυτότητας και στου τρόπου με τον οποίο δομείται μέσα από τα κείμενα που τα άτομα διαβάζουν, γράφουν και για τα οποία μιλούν (Lewis & del Valle, 2009; McCarthy, 2001; McCarthy & Moje, 2002). Ο γραμματισμός δια μέσω των κειμένων χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσουμε τον κόσμο στον εαυτό μας και αποτελεί μέρος της σκέψης του ανθρώπου. Ο γραμματισμός σχετίζεται με τη

γνώση, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο και τη γραφή, τα οποία είναι ριζωμένα σε νοηματοδοτήσεις της γνώσης, της ταυτότητας, της ίδιας της ύπαρξης. Υπό αυτή την έννοια, ο γραμματισμός πάντα έχει τον χαρακτήρα της αμφισβήτησης τόσο στα νοήματα όσο και στις πρακτικές του, καθώς οι ιδιαίτερες εκδοχές αυτού είναι πάντα ιδεολογικές και έτσι είναι ριζωμένες σε μια ιδιαίτερη κοσμοθεωρία που επιθυμεί την κυριαρχία ορισμένων εκδοχών του γραμματισμού, περιθωριοποιώντας ταυτόχρονα άλλες (Street, 1995, 2001).

### **2.1.1 Πρακτικές και συμβάντα γραμματισμού**

Ο γραμματισμός ως κοινωνική δραστηριότητα, όπως αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο, 2.1.1 μπορεί να περιγραφεί καλύτερα με τον όρο πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε ανάλογα συμβάντα (Barton, 1994; Street, 1984). Ως πρακτικές γραμματισμού (literacy practices) χαρακτηρίζονται οι συγκεκριμένες ανθρώπινες δραστηριότητες οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στο τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό, αλλά και στο τι πιστεύουν ότι κάνουν, στις αξίες που επενδύουν σε αυτόν και στις ιδεολογίες με τις οποίες τον περιβάλλουν (Baynham, 2002, σ. 72). Οι πρακτικές γραμματισμού γίνονται κατανοητές περισσότερο σε ένα συλλογικό επίπεδο, στις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στους ανθρώπους και στις ομάδες και κοινότητες παρά ως πρακτικές σε ατομικό επίπεδο (Lewis & Fabos, 2005, σ. 474). Αυτό καθιστά αναγκαία και την περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου των συμβάντων γραμματισμού, περιλαμβάνοντας τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικοί θεσμοί υποστηρίζουν συγκεκριμένους γραμματισμούς.

Οι πρακτικές γραμματισμού αποτελούν ένα σύνολο από αξίες, συμπεριφορές, συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων (Street, 1993) οι οποίες συνδέουν τα άτομα μεταξύ τους. Περιλαμβάνουν γνώσεις τις οποίες διαμοιράζονται τα άτομα μεταξύ τους αναπαριστώντας ιδεολογίες, κοινωνικές ταυτότητες (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000), αξίες, στάσεις πεποιθήσεις, αισθήματα και κοινωνικές/διαπροσωπικές σχέσεις (Street, 1993, σ.12). Οι πρακτικές γραμματισμού ενσωματώνονται σε ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και πολιτισμικές πρακτικές, με αποτέλεσμα να αλλάζουν συνεχώς, να προσαρμόζονται και να αντικαθίστανται από καινούργιες πρακτικές οι οποίες αποκτώνται κυρίως μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης (Barton & Hamilton, 1998). Εντάσσονται στις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις των ατόμων, είναι μη ορατές και διαμεσολαβούν στον προφορικό και γραπτό λόγο, προσδίδοντας ανάλογες ερμηνείες των συμβάντων γραμματισμού (Barton & Hamilton, 1998). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι

πρακτικές γραμματισμού σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να θεωρηθούν ως διαφορετικοί γραμματισμοί.

Τα συμβάντα γραμματισμού (literacy events) είναι οι δραστηριότητες κατά τις οποίες ο γραμματισμός αναλαμβάνει έναν ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (Baynham, 2002, σ. 13). Τα συμβάντα γραμματισμού ως παρατηρήσιμα επεισόδια αναδύονται από τις πρακτικές που τα περιβάλλουν όπως ένα γραπτό κείμενο ή κείμενα βρίσκονται στο επίκεντρο της δραστηριότητας και γίνεται συζήτηση γύρω από αυτά σε ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο (Baynham, 2002). Η Heath (1983) ορίζει ως συμβάντα γραμματισμού κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιον ρόλο η παραγωγή ή και η κατανόηση γραπτού υλικού. Τα συμβάντα γραμματισμού υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι οποίοι ρυθμίζουν το είδος και το ποσό της ομιλίας σχετικά με αυτό που είναι γραμμένο και ορίζουν τους τρόπους με τους οποίους η προφορική γλώσσα ενισχύει, αρνείται, επεκτείνει ή θέτει στο περιθώριο το γραπτό υλικό. Όπως συγκεκριμένα περιγράφει:

Συμβάντα γραμματισμού είναι όλες εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες ένα γραπτό συνιστά αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της φύσης τόσο των αλληλεπιδράσεων όσο και των ερμηνευτικών διεργασιών των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

(Heath, 1982: σ. 93)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οποιοδήποτε συμβάν γραμματισμού περιλαμβάνει μια ιστορία τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι προσωπικές ιστορίες των ατόμων περιέχουν πολλά συμβάντα γραμματισμού, από την πρώιμη παιδική ηλικία και πέρα, πάνω στα οποία οικοδομείται το παρόν και καθώς αλλάζει το άτομο, μαθαίνει διαρκώς για τον γραμματισμό και ως παιδί και ως ενήλικας (Barton, 1994). Πολλά από τα συμβάντα γραμματισμού στη ζωή των ατόμων είναι συχνά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). Συνδέονται με καθημερινές δραστηριότητες που είναι μέρος διαδικασιών σε επίσημους οργανισμούς, όπως οι χώροι εργασίας και τα σχολεία, αλλά και σε εξωσχολικούς χώρους, όπως το σπίτι ή ομάδες συνομηλίκων.



## **2.2 Ψηφιακά περιβάλλοντα: Ο εργαλειακός λόγος και ο λόγος του οικογραμματισμού**

Στην ίδια φιλοσοφία σκέψης του αυτόνομου και ιδεολογικού μοντέλου γραμματισμού επεκτείνεται και το ζήτημα που αφορά τις ψηφιακές τεχνολογίες. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται δύο κυρίαρχοι λόγοι, ο εργαλειακός και ο λόγος του οικογραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011), σχετικά με το πώς κατανοούνται οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα μέσα από τη βιβλιογραφία. Ο πρώτος λόγος, ο εργαλειακός, εστιάζει στη δύναμη των νέων τεχνολογιών ως μηχανών, απομονώνοντάς την από τη σύνθετη κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα, και αποδίδοντάς της άλλοτε καταστροφικές και άλλοτε θετικές, «εξωτικές» δυνάμεις. Ο δεύτερος λόγος είναι περισσότερο επιστημονικός και περιγράφει τα ψηφιακά μέσα και τα βιντεοπαιχνίδια ως κοινωνικά περιβάλλοντα με πολύπλοκα επίπεδα κατανόησης που δεν είναι ουδέτερα, αλλά αντικατοπτρίζουν πάντοτε συγκεκριμένα σύνολα ιδεολογιών για την κοινωνία και τις σχέσεις εξουσίας που οικοδομούνται και παράγονται μέσα σε αυτή.

### **2.2.1 Ηθικός πανικός και ψηφιακές τεχνολογίες**

Στο πρώτο παράδειγμα του εργαλειακού λόγου υπάρχει η αντίληψη ότι ο κόσμος διαχρονικά δεν έχει υποστεί ουσιαστικές διαφορές, παρά μόνο ότι σήμερα είναι πιο τεχνολογικά ανεπτυγμένος. Υπό αυτό το πρίσμα, οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως μηχανές με αυτόνομη δύναμη που κατέχουν με καταστροφικές συνέπειες για τον άνθρωπο και το μέλλον του. Η αντίληψη αυτή συνδέεται πολλές φορές και με την έννοια του ηθικού πανικού την οποία περιγράφω παρακάτω όπως αναλύθηκε από τον Stanley Cohen (1972).

Σύμφωνα με τον Cohen (1972), οι κοινωνίες ανά διαστήματα διέρχονται περιόδους ηθικού πανικού. Ο ηθικός πανικός αποτελεί μια αντίδραση βασισμένη σε λανθάνουσα και καθ' υπερβολή πεποίθηση ότι μια κατάσταση, ένα επεισόδιο, ένα πρόσωπο ή μια ομάδα κάποιων μελών της κοινωνίας θεωρείται αποκλίνουσα, προβληματική ή και επικίνδυνη για τη διατήρηση της υφιστάμενης δομής της κοινωνίας. Για παράδειγμα το διαδίκτυο και τα βιντεοπαιχνίδια συχνά παρουσιάζονται με ένα συγκεκριμένο, στερεότυπο τρόπο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και αντιπροσώπους της πολιτείας, όπως το ότι τα άτομα που παίζουν βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι εν δυνάμει εγκληματίες, και επισημαίνουν την ανάγκη για προστασία των μελών της κοινωνίας (Herring, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, διαχέουν τον ηθικό πανικό στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και αναλαμβάνουν να προστατεύσουν τις ηθικές αξίες της κοινωνίας, με τη συνεργασία ειδικών επί του θέματος οι οποίοι

διατυπώνουν τις εκτιμήσεις τους προτείνοντας λύσεις προκειμένου να προβούν οι αρμόδιοι φορείς σε κάποια δράση (Cohen, 1972; McDougall & O'Brien, 2008, σ. 61).

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, και παρά τη συνεχώς αυξανόμενη έρευνα στις Σπουδές του Γραμματισμού και στις Σπουδές στα Παιχνίδια (Game Studies), οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα βιντεοπαιχνίδια συνδέονται με αποκλίνουσα κουλτούρα. Το παραβατικό και βίαιο περιεχόμενο συγκεκριμένων κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών, όπως τα βιντεοπαιχνίδια πρωτοπρόσωπης σκοποβολής, θεωρείται ότι οδηγεί τους παίκτες στη διάπραξη εγκλημάτων στην πραγματική ζωή (Dominick, 1984). Έτσι, για παράδειγμα, τα τελευταία κρούσματα βίας που είχαν ως αποτέλεσμα τον θάνατο δεκάδων μαθητών σε σχολεία της Αμερικής έδωσαν έδαφος για την ανάδειξη αυτής της οπτικής από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από πολιτικά πρόσωπα. Ο Donald Trump σε πρόσφατη δημόσια δήλωσή του μετά το συμβάν με πυροβολισμούς σε σχολείο της Φλόριδας, που είχε ως αποτέλεσμα τον θάνατο δεκαεπτά μαθητών, ανέφερε στη συνεδρίαση στον Λευκό Οίκο: «Ακούω όλο και περισσότερο τους ανθρώπους να λένε ότι το επίπεδο βιαιότητας που υπάρχει στα βιντεοπαιχνίδια πραγματικά διαμορφώνει τις συνειδήσεις των νέων» (Morris, 2018: σ. 1), προτείνοντας ότι πρέπει να θεωρηθεί σοβαρό ζήτημα και να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το κατά πόσο πρέπει να επιτρέπεται η χρήση τέτοιων παιχνιδιών. Για το ίδιο γεγονός ο κυβερνήτης της Πολιτείας Κεντάκι υποστήριξε με δημόσιες δηλώσεις του ότι τα βιντεοπαιχνίδια δημιουργούν μια κουλτούρα θανάτου (culture of death), συμπληρώνοντας ότι αποτελούν σκουπίδια συγκρίνοντάς τα με την πορνογραφία (Gach, 2018).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου σε ανακοίνωσή του στην επίσημη ιστοσελίδα του οργανισμού αναφέρεται στην ανησυχητική διάσταση που έχουν πάρει τα video games και πιο συγκεκριμένα η κατηγορία των βιντεοπαιχνιδιών βολής, στην οποία ανήκει και το βιντεοπαιχνίδι της παρούσας έρευνας. Αυτή η κατηγορία, σύμφωνα με την ανακοίνωση, «θεωρείται η πλέον βίαια κατηγορία παιχνιδιών και έχει κατακριθεί ιδιαίτερα για τα κακά πρότυπα και τις αρνητικές επιδράσεις που πιθανότατα να έχει, ειδικά σε νεαρά άτομα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010: σ.1). Στη συνέχεια της ανακοίνωσης πληροφορεί τους γονείς και εκπαιδευτικούς για εναλλακτικές λύσεις, όπως παρότρυνση των παιδιών να εμπλέκονται με εναλλακτικές δραστηριότητες, για παράδειγμα αθλήματα και παιχνίδια στο φυσικό περιβάλλον, και να ενημερώνονται για τον τρόπο αξιολόγησης του Πανευρωπαϊκού Συστήματος Πληροφόρησης για τα βιντεοπαιχνίδια (Pan European Game Information - PEGI), ώστε να μπορούν να προσδιορίσουν αν ένα βιντεοπαιχνίδι είναι κατάλληλο για τα παιδιά.

Σε επιστημονικό επίπεδο, έρευνες κυρίως από τον χώρο της ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια έχουν αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών. Η έρευνα από τους Douglas κ.ά. (2014) παρακολούθησε περισσότερα από τρεις χιλιάδες παιδιά ηλικίας 8-17 ετών. Οι ερευνητές συνέλεξαν δεδομένα για τρία χρόνια με σκοπό να παρακολουθήσουν τον χρόνο που δαπανούσαν τα παιδιά παίζοντας βιντεοπαιχνίδια, το ποσοστό βιαιότητας που είχε το περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών καθώς και τις αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά, τόσο αγόρια όσο και κορίτσια παρουσίαζαν κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης επιθετική συμπεριφορά, με επιθετικές γνωστικές αντιλήψεις.

Στα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας των Anderson κ.ά. (2010) αναφέρεται ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια αναπαριστούν εικόνες σωματικής βίας και ανταμείβουν τους παίκτες σε κάθε επιτυχή επίθεση με αποτέλεσμα να είναι σε εγρήγορση απέναντι στις εχθρικές προθέσεις των αντιπάλων και να συμπεριφέρονται βίαια για την επίλυση συγκρούσεων. Ως αποτέλεσμα, τα βιντεοπαιχνίδια αυτά κάνουν τους παίκτες να σκέφτονται με τρόπο επιθετικό, καθώς εξασκούνται στο να λύνουν προβλήματα μέσα από επιθετικές δράσεις κατά την παιγνίδραση και κάτι τέτοιο, σύμφωνα με την έρευνα, αυξάνει την επιθετικότητα των ατόμων και στην πραγματική ζωή (Anderson κ.ά., 2010).

Η κριτική ωστόσο, που έχει ασκηθεί στις έρευνες αυτές είναι ότι στηρίζονται σε απλουστευμένα μοντέλα αναλύσεων για τις συνέπειες που έχουν τα βιντεοπαιχνίδια στα άτομα, καθώς επίσης ότι βασίζονται κυρίως σε ποσοτικές αναλύσεις, γεγονός που δεν αναδεικνύει την πολύπλευρη διάσταση ενός ζητήματος. Σύμφωνα με τους Paul Adachi, Teena Willoughby και Marie Good (2011), υπάρχουν δύο σημαντικοί περιορισμοί σε αυτές τις έρευνες. Πρώτον, στην πλειονότητά τους οι πειραματικές έρευνες που έχουν συγκρίνει τις επιπτώσεις των βίαιων και μη βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στη συμπεριφορά των ατόμων δεν κατάφεραν να λάβουν υπόψη και άλλες παραμέτρους οι οποίες να συνδέονται με την ανταγωνιστικότητα, το μέγεθος δυσκολίας στην επίλυση προβλημάτων-προκλήσεων κατά την παιγνίδραση, και τον τύπο της δράσης που καλούνται οι παίκτες να επιτελέσουν. Δεύτερον, οι μελέτες αυτές συγχέουν δύο διαφορετικές έννοιες, την έννοια της επιθετικότητας με την έννοια της ανταγωνιστικότητας, οδηγώντας σε ερωτήσεις αν τελικά τα βίαια βιντεοπαιχνίδια συνδέονται με την επιθετικότητα ή με την ανταγωνιστικότητα (Adachi & Willoughby, 2011).

Τα βιντεοπαιχνίδια επιπλέον όπως αναφέρθηκε πιο πάνω θεωρούνται ως η αιτία που οι μαθητές και κυρίως τα αγόρια δεν διαβάζουν για το σχολείο με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, ετήσια αναφορά του Reading at Risks στο περιοδικό National Endowment for the Arts (Bradshaw & Nichols, 2004), η έρευνα που διεξάχθηκε μεταξύ δεκαεπτά χιλιάδων ατόμων, εφήβων και ενηλίκων για διάστημα ενός έτους περιγράφει ότι ο κύριος λόγος που οι μαθητές αποτυγχάνουν στο διάβασμα και ειδικότερα τα αγόρια είναι η ενασχόλησή τους με χειροκίνητες μηχανές ηλεκτρονικών παιχνιδιών και βιντεοπαιχνίδια. Παράλληλα, η ευρεία, χρήση των ψηφιακών μέσων μέσα από τα οποία οι έφηβοι χρησιμοποιούν συντομογραφίες κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων (textisms) συνδέεται σε έρευνες με την έλλειψη γλωσσικής ικανότητας (Jonge & Kemp, 2010).

Οι παραπάνω αντιλήψεις για τα ψηφιακά περιβάλλοντα και τα βιντεοπαιχνίδια έχουν πολλές φορές αποτέλεσμα, στα σχολεία να απαγορεύεται η χρήση των κινητών τηλεφώνων μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Σε μια κριτική προσέγγιση της η Constance Steinkuehler (2010), μέσα από την έρευνά της για τις πρακτικές γραμματισμού που εμπλέκονται οι έφηβοι στα βιντεοπαιχνίδια, επισημαίνει, ωστόσο ότι τα βιβλία δεν θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο ή τα βιντεοπαιχνίδια, καθώς συνυπάρχουν στα κοινωνικά περιβάλλοντα και όλα μαζί αποτελούν ένα συνονθύλευμα παράλληλης ύπαρξης και χρήσης από τους ίδιους τους εφήβους.

### **2.2.2 Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως αυτόνομα εργαλεία μάθησης στο σχολείο**

Στις περιπτώσεις ωστόσο που οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στο σχολείο, αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα εργαλεία και απομονωμένα συμβολικά συστήματα στο σχολικό περιβάλλον, μειωμένα σε ένα σύνολο δεξιοτήτων και μορφών για τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις επαρκείς γνώσεις για να τις χρησιμοποιήσουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα παρατίθεται στο βιβλίο του Larry Cuban (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, όπου περιγράφει τη δαπάνη εκατομμυρίων δολαρίων για την εγκατάσταση ηλεκτρονικών υπολογιστών σε σχολεία της Αμερικής στην περιοχή Silicon Valley. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έμειναν αχρησιμοποίητοι, καθώς ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές αυτές, τονίζοντας το επιτυχημένο μάρκετινγκ το οποίο είχε γίνει από τις κατασκευαστικές εταιρείες υπολογιστών και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς όμως πρακτικά καμιά αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ούτε από τους καθηγητές ούτε από τους μαθητές.

Η Jamie Myers (2006) στα αποτελέσματα της έρευνας της στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού τονίζει ότι οι μαθητές αντιστέκονται στις πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο με το να παραμένουν σιωπηλοί καθώς γράφουν μηνύματα στα κινητά τους τηλέφωνα, γεγονός που φανερώνει ότι οι πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο απομακρύνονται ακόμα περισσότερο από τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των εφήβων. Αυτό σύμφωνα με την Myers (2006) συμβαίνει επειδή, στη σχολική τάξη επιδιώκεται η δημιουργία μιας «ορθής» ανάλυσης των κειμένων, με αποτέλεσμα οι πρακτικές γραμματισμού να μετατρέπονται αυτόνομες πρακτικές όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, παρόλο που οι εργασίες γίνονται στον υπολογιστή.

Οι μαθητές παρακολουθούν τις συνεχείς ερωτήσεις τις οποίες θέτει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και για τις οποίες ο ίδιος κατέχει την ορθή απάντηση, παρακολουθούν τα ερωτήματα στον μαυροπίνακα, προσπαθώντας να παράγουν νοήματα αρκετά κοντινά με την ιδανική αλήθεια που αναγνωρίζεται από τα πιο επιτυχημένα ακαδημαϊκά μέλη της ανταγωνιστικής κοινότητας (Myers, 2006). Οι μαθητές, σύμφωνα με την έρευνα, δήλωσαν ότι το σχολείο γι' αυτούς αποτελεί ένα αναγκαίο κακό, μια υποχρέωση, ένα εμπόδιο που πρέπει να περάσουν για να βρουν δουλειά και όχι ένα μέρος όπου έχουν το αίσθημα του ανήκειν.

Σε μια κριτική ανάλυση για την εργαλειακή προσέγγιση για τον γραμματισμό ο Κουτσογιάννης (1998, 2001) αναφέρει ότι αποδίδεται μια αυτόνομη δύναμη στα ψηφιακά μέσα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται από τη μια ως μέσα που οδηγούν τους νέους σε καταστροφικές συμπεριφορές και από την άλλη ως εργαλεία που αυτόνομα οδηγούν τα παιδιά στην αυτόματη μάθηση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συστημική διάσταση της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Ο στόχος των πρακτικών γραμματισμού στο σχολείο θα πρέπει να εστιάσει στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και να αντιμετωπίζουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα ως πολυτροπικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για να δομήσουν και να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους διαμέσου συμβολικών εργαλείων. Ο σχολικός γραμματισμός χρειάζεται να ενισχυθεί τόσο με ψηφιακά όσο και με μη ψηφιακά εργαλεία τα οποία θα συνδέονται με το τοπικό και διεθνές συγκείμενο (Myers, 2006) και ο ψηφιακός γραμματισμός χρειάζεται να υποστηρίζεται ιδιαίτερα από κριτικές προσεγγίσεις (Koutsogiannis, 2004).

### 2.2.3 Ψηφιακές τεχνολογίες: Η τεχνοενθουσιώδης αντίληψη

Η νέα γενιά είναι εξαιρετικά περίεργη, αυτοδύναμη, έξυπνη, εστιασμένη, ικανή στην προσαρμογή, με υψηλή αυτοεκτίμηση και έχει έναν παγκόσμιο προσανατολισμό. [...] Έχει σημειωθεί αλλαγή στον τρόπο που τα παιδιά συλλέγουν και συγκρατούν πληροφορίες.

(Tapscott, 1998: σ. 204)

Στον ίδιο εργαλειακό λόγο εστιάζουν και οι τεχνοενθουσιώδεις αντιλήψεις για τους εφήβους οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με την ψηφιακή τεχνολογία σε διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα και στα βιντεοπαιχνίδια. Σε αυτή τη φιλοσοφία σκέψης αποδίδονται στους έφηβους χαρακτηρισμοί οι οποίοι συνδέονται εννοιολογικά με μια παντοδυναμία των νέων χρηστών με τους υπολογιστές και οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση ολιστικά θετικών προσδοκιών σχετικά με την τεχνολογία και την κοινωνία (Selwyn, 2003). Μερικά παραδείγματα όρων που αποδίδονται για να περιγράψουν τις νέες γενιές που έχουν μεγαλώσει και μεγαλώνουν μέσα σε «πλούσια» ψηφιακά περιβάλλοντα είναι: Γενιά της Χιλιετίας (Millennials) (Howe, Strauss & Matson, 2000, Howe & Strauss, 2003), Γενιά του Διαδικτύου (Net Generation) (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 1998, 2009), Ψηφιακοί Ιθαγενείς (Digital Natives) (Palfrey & Gasser, 2008; Prensky, 2001a, 2001b, 2009, 2010), Γενιά των Gamers (Gamer Generation) (Carstens & Beck, 2005) και Γενιά του Google (Google Generation) (Rowlands κ.ά., 2008).

Οι Neil Howe και William Strauss (1991) στο βιβλίο *Generations: The history of America's future* περιγράφουν τις γενιές ανά εποχές (π.χ., Generation X, Generation Y), τονίζοντας την επαναληπτικότητα των κοινών χαρακτηριστικών κάθε γενιάς μέχρι που γεννήθηκε για πρώτη φορά μια διαφορετική γενιά από την προηγούμενη, η γενιά των Millennials. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η γενιά αυτή γεννιέται και μεγαλώνει με τις ψηφιακές τεχνολογίες και γι' αυτό έχει διακριτά χαρακτηριστικά από την προηγούμενη. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη γενιά των Millennials είναι η αισιοδοξία, η μετάβαση από τον ατομικό στον συλλογικό προσανατολισμό και τις ομαδικές συνεργασίες, οι υψηλές ικανότητες στο να ακολουθεί κανονισμούς και αλληλοεπιδρά συνεχώς με τις νέες τεχνολογίες (Howe & Strauss, 2003).

Στην ίδια λογική, ο Don Tapscott, σύμβουλος εφαρμογής των τεχνολογιών στις επιχειρήσεις, στο βιβλίο του *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation* (1998)

σχολιάζει τον αντίκτυπο που είχε στην κοινωνία και στις επιχειρήσεις η νέα αυτή ψηφιακή γενιά, την οποία ονομάζει Net Generation. Στο βιβλίο υποστηρίζεται ότι η γενιά αυτή μεγάλωσε σε περιβάλλοντα στα οποία γίνεται ευρεία χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Οι τεχνολογικές αυτές αλλαγές επηρέασαν τόσο δραματικά τη γενιά αυτή που ανέπτυξε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το ότι είναι εξαιρετικά περίεργη με την έννοια ότι διερευνά για να αποκτήσει καινούργιες γνώσεις, αυτοδύναμη, έξυπνη, εστιασμένη, ικανή στην προσαρμογή και με υψηλά δείγματα αυτοεκτίμησης (Tapscott, 1998). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η Net Generation είναι η γενιά της συνεργατικότητας (Leadbetter, 2008; Tapscott & Williams, 2008), η γενιά που σκέφτεται κριτικά, ανταλλάσσει απόψεις και δρα με τρόπο αυθεντικό (Tapscott & Williams, 2008, σ. 47).

Ο Marc Prensky (2001a) για την ίδια αυτή γενιά των ατόμων οι οποίοι έχουν γεννηθεί μετά το 1980, αναφέρθηκε με τον όρο ψηφιακοί ιθαγενείς (digital natives), θεωρώντας ότι οι σημερινοί έφηβοι έχουν ως μητρική γλώσσα την ψηφιακή γλώσσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου, αφού μεγαλώνουν μέσα σε περιβάλλοντα με ψηφιακές τεχνολογίες. Το μυαλό των εφήβων, σύμφωνα με τον Prensky (2001b), είναι εγγενώς διαφορετικό από προηγούμενες γενιές εφήβων και αυτό οφείλεται στην εμπύθιση τους στην τεχνολογία από μικρή ηλικία. Έχουν στο ενεργητικό τους πολλές ώρες εξάσκησης σε ηλεκτρονικά βιντεοπαιχνίδια, εικονικούς κόσμους, σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακές πλατφόρμες ανταλλαγής πληροφοριών. Οι διαφορετικές μορφές ψηφιακών περιβαλλόντων στα οποία καλούνται καθημερινά οι νέοι να ανταπεξέλθουν και να αλληλοεπιδράσουν τους έκανε να σκέφτονται και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με ριζικά διαφορετικό τρόπο από τους προκατόχους τους (Prensky, 2008). Έχουν προτίμηση στη γρήγορη λήψη πληροφοριών βασισμένοι στις τεχνολογίες επικοινωνίας, είναι συχνά πολυπράγμονες και έχουν μικρή ανοχή στις διαλέξεις, γιατί προτιμούν την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτές παρά την παθητική λήψη πληροφοριών και γνώσεων (Oblinger & Oblinger, 2005).

Σύμφωνα με τον Prensky (2001a), όσα άτομα δεν έχουν γεννηθεί στον ψηφιακό κόσμο, αλλά άρχισαν να ασχολούνται με τις ψηφιακές τεχνολογίες σε πιο μεγάλη ηλικία, αποτελούν την ομάδα των ψηφιακών μεταναστών (digital immigrants). Ο Prensky (2001a) εξηγεί ότι οι ψηφιακοί μετανάστες είναι όπως ένας μετανάστης ο οποίος μαθαίνει κάποια επίπεδα μιας ξένης γλώσσας καλύτερα από άλλους για να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, αλλά πάντα διατηρεί σε κάποιον βαθμό την «προφορά», η οποία είναι αυτό που τον συνδέει με το παρελθόν. Γι' αυτό, οι σημερινοί μαθητές, κατά τον Prensky (2001a), δεν

είναι πλέον οι άνθρωποι για τους οποίους έχει σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στη γενιά των ψηφιακών μεταναστών και μιλούν μια προψηφιακής γενιάς γλώσσα, παλεύοντας να διδάξουν έναν πληθυσμό που μιλάει μια εντελώς καινούργια γλώσσα. Από αυτή την οπτική, οι υποστηρικτές του τεχνοενθουσιώδη λόγου υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία θα εκσυγχρονιστούν και θα είναι πιο αποτελεσματικά στη διδασκαλία (Tapscott, 1999; Oblinger & Oblinger, 2005)

#### **2.2.4 Η απομυθοποίηση της γενιάς του ίντερνετ**

Ο Neil Selwyn (2009) σε μια κριτική προσέγγιση, επεξηγεί ότι οι τρέχουσες απεικονίσεις περί άριστης σχέσης των εφήβων με την ψηφιακή τεχνολογία δημιουργούν μια ανυπόστατη αίσθηση ύπαρξης ενός βιολογικού ντετερμινισμού, δηλαδή ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό τα άτομα που αυτό μεταφέρεται στα γονίδια τους. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η ρητορική που αναπτύσσεται σχετικά με τους ψηφιακούς ιθαγενείς φαίνεται να διατυπώνεται χωρίς κριτική σκέψη, είναι αποσπασματική και ταυτόχρονα, επειδή θεωρείται ισχυρή εκλαμβάνεται ως αυτονόητη και δεδομένη.

Οι ψηφιακοί ιθαγενείς παρουσιάζονται ως μια πολυδιεργασιακή γενιά, εξαρτώμενη από το ψηφιακό σερφάρισμα (Foehr, 2006; Wallis, 2006). Η ευελιξία που αποδίδεται ως χαρακτηριστικό της καθημερινότητας των εφήβων μεταφέρει την αίσθηση ότι ένα νέο άτομο είναι αυτόματα ελεύθερο και κριτικά εγγράμματο, ώστε να επιλέξει με ποιους θα αλληλοεπιδράσει, τότε και για ποιους σκοπούς (Selwyn, 2009). Η πολυδιεργασία, όμως, δεν είναι καινούργιο φαινόμενο και χαρακτηριστικό αποκλειστικά της ομάδας των ψηφιακών ιθαγενών.

Το συχνό παράδειγμα ενός εφήβου ο οποίος κάνει τις εργασίες του σχολείου καθώς εμπλέκεται ταυτόχρονα και με άλλες δραστηριότητες, όπως αναφέρουν οι Bennett, Maton & Kervin (2008) είναι ένα φαινόμενο που υπήρχε και σε προηγούμενες γενιές, όπως για παράδειγμα ένας έφηβος να κάνει τις εργασίες του σχολείου παρακολουθώντας παράλληλα τηλεόραση. Υπάρχει με άλλα λόγια, μια τάση εξιδανίκευσης της σημερινής νέας γενιάς αποδίδοντάς της συγκεκριμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία την κατασκευάζουν ως μια γενιά που ζει σε έναν κόσμο περιτριγυρισμένο από ψηφιακές τεχνολογίες, έναν δηλαδή διαφορετικό, «εξωτικό» κόσμο (Herring, 2008), με αποτέλεσμα οι νέοι να παρουσιάζονται ως κάτι άλλο (Thurlow, 2006). Ο τεχνοενθουσιώδης λόγος για τους έφηβους αποτυγχάνει με αυτό τον τρόπο να αναγνωρίσει την ποικιλομορφία και



πολύπλευρη οπτική των εμπειριών της ζωής που έχει το κάθε άτομο τόσο στην περίοδο της εφηβείας του όσο και στην ενηλικίωση του (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Buckingham, 1998).

Την πολυπλοκότητα του ζητήματος αναφορικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν οι νέοι σε σχέση με τις ψηφιακές τεχνολογίες κατέγραψαν αρκετές έρευνες. Η έρευνα των Anoush Margaryan και Allison Littlejohn (2008) σε δύο πανεπιστήμια της Αγγλίας, η οποία εξέτασε την αλληλεπίδραση προπτυχιακών φοιτητών με τις ψηφιακές τεχνολογίες καταφάνηκε ότι οι φοιτητές δεν υιοθετούσαν μοτίβα πρακτικών γραμματισμού με ριζικά διαφορετικό τρόπο από τις προηγούμενες γενιές. Ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών, μάλιστα, δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ του τεχνολογίες αναπαραγωγής mp3, φορητούς υπολογιστές, ούτε συμμετείχε σε ψηφιακές κοινότητες ή σε κανάλια YouTube. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών σε εικονικούς κόσμους και σε κοινωνικά δίκτυα (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011), ενώ φοιτητές από κλάδους θετικών επιστημών, όπως η μηχανολογία, χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα τεχνολογικά εργαλεία σε σχέση με φοιτητές από άλλους κλάδους.

Στην έρευνα των Adrian Kirkwood και Linda Price (2005) και Kirkwood (2006, 2008) με φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα εξ αποστάσεως διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι περισσότεροι φοιτητές είχαν πρόσβαση σε υπολογιστές, μόνο ένα μικρό ποσοστό είχε αναπτύξει δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Οι πιο κοινές χρήσεις της τεχνολογίας από τους φοιτητές αφορούσαν τη λήψη και αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και το σερφάρισμα στο διαδίκτυο για λόγους ψυχαγωγίας. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο και τα ψηφιακά εργαλεία για να δημιουργήσει δικό του ψηφιακό υλικό.

Σε άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι όταν αναζητούσαν στο διαδίκτυο απαντήσεις για εργασίες που είχαν στο σχολείο, συχνά επέλεγαν βιαστικά και με τυχαίο τρόπο δεδομένα από την μηχανή αναζήτησης της Google. Κατ'αυτό τον τρόπο χωρίς ιδιαίτερη σκέψη και χωρίς ιδιαίτερα αξιολογητικά κριτήρια, επέλεγαν τις πρώτες ιστοσελίδες που εμφάνιζαν τα αποτελέσματα της μηχανής αναζήτησης (Eagleton, Guinee & Langlais, 2003). Επιπλέον, έδειχναν απογοήτευση όταν η μηχανή αναζήτησης δεν τους εμφάνιζε άμεσες και ξεκάθαρες απαντήσεις στα ερωτήματα τους (Sutherland-Smith, 2002). Τέλος, υπήρχαν υψηλά ποσοστά διαδικτυακής χρήσης από παιδιά και εφήβους για σκοπούς

βοήθειας σε σχολικές εργασίες, μαθήματα και για κοινωνικές συναναστροφές (Lenhart, Madden & Hitlin, 2005; Livingstone & Bober, 2004).

Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τα ευρήματα των ερευνών δεν είναι μόνο τα ψηφιακά εργαλεία που μπορεί ένας έφηβος να έχει στη διάθεσή του, αλλά επίσης και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι έφηβοι χρησιμοποιούν την τεχνολογία στις σχολικές και εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού (Bennett, Maton & Kervin, 2008). Τα παιδιά στο σχολείο όταν χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τους χρησιμοποιούσαν με καθοδηγούμενες δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό. Κατ'αυτό τον τρόπο ανέφεραν ότι αισθάνονταν περιορισμό στην ώρα που τους άφηναν να χρησιμοποιήσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο σχολείο και στον τρόπο που ήταν καθοδηγούμενες οι δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό.

Στις εξωσχολικές πρακτικές οι έφηβοι θεωρούσαν ότι είχαν μεγαλύτερη ελευθερία και την ευκαιρία γραμματισμού μέσω της ενεργής εμπλοκής τους (Downes, 2002). Επιπλέον, έρευνες σε εξωσχολικά περιβάλλοντα ανέδειξαν ότι οι ψηφιακές πρακτικές των εφήβων στα ψηφιακά περιβάλλοντα μέσω *Wikis*, *Blogs*, *Facebook*, *Myspace*, *Flickr* και εικονικούς κόσμους χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, εξελιγμένη κοινωνική μάθηση και καινοτόμες πρακτικές γραμματισμού (Buckingham, 2007; Carrington & Robinson, 2011; Lankshear & Knobel, 2003; Pahl & Rowsell, 2012; Wilkinson & Huberman, 2007). Από την άλλη, όμως, η χρήση του διαδικτύου συνδέεται επίσης και με παθητικές μορφές αλληλεπίδρασης από τα παιδιά, όπως η προβολή ταινιών και τηλεοπτικών προγραμμάτων. Έτσι, ενώ οι έφηβοι παρουσιάζονται ως ομοιογενείς κοινότητες που συνεργάζονται για τη δημιουργία ψηφιακού υλικού, στην πραγματικότητα πολλά από αυτά εμπλέκονται με την τεχνολογία με πολύ πιο παθητικό, μοναχικό, σποραδικό και μη αναμενόμενο τρόπο είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο (Livingstone, 2009).

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν μια πιο σύνθετη εικόνα των παιδιών και των νέων στη χρήση των νέων τεχνολογιών από αυτή που υποστηρίζει η ρητορική των ψηφιακών ιθαγενών (Bennett, Maton & Kervin, 2008). Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών, η εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, η αύξηση των πολυτροπικών κειμένων, έχουν μεν συμβάλει σε μια νέα σύσταση των κοινωνιών δημιουργώντας μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, επιφέροντας επιπτώσεις και στην ίδια την εκπαίδευση. Οι ψηφιακές τεχνολογίες, ωστόσο, δεν θα μπορούσαν παρά να αναλυθούν μόνο στο πλαίσιο μιας σύνθετης καθημερινής

πραγματικότητας, ενός κοινωνικό-πολιτισμικού γίνεσθαι και των ιδεολογιών που τη διαπερνούν, δηλαδή στο πλαίσιο της ιστορικά προσδιορισμένης πολιτισμικής και πολιτικής οικονομίας (Fairclough, 2008).

Τα σύγχρονα παιδιά έχουν πολλά κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες, όπως είχαν και οι προηγούμενες γενιές, παρόλο που τις εκφράζουν με διαφορετικό εργαλείο (Buckingham, 2007). Οι σχολικές και εξωσχολικές ψηφιακές πρακτικές των εφήβων/νέων, η κοινωνική τάξη, το φύλο, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσβαση και χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και των ψηφιακών περιβαλλόντων και έρχονται ενδεχομένως και τις περισσότερες φορές σε αντίθεση με τα εξωραϊσμένα πορτρέτα των ψηφιακών ιθαγενών. Οι ισχυρισμοί λοιπόν, ότι υπάρχει μια ξεχωριστή νέα γενιά εφήβων με ιδιαίτερα ισχυρές τεχνολογικές δεξιότητες και ικανότητες κριτικής σκέψης τείνουν να υπερεκτιμούν τις διαφορές μεταξύ των γενεών και να υποτιμούν την πολυμορφία και πολυπλοκότητα στο εσωτερικό τους. Όσο για το ότι η ήδη υπάρχουσα εκπαίδευση δεν είναι εξοπλισμένη για να στηρίξει τους μαθητές σήμερα είναι ένα ζήτημα σημαντικό το οποίο χρειάζεται να διερευνηθεί εκτενώς και διεπιστημονικά με σκοπό την ενίσχυση μιας χωρίς υπερβολές αντίληψης για τους εφήβους και τις ταυτότητές τους, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τις ψηφιακές πρακτικές τους.

Συμπερασματικά, η θεώρηση ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες λειτουργούν άλλοτε καταστροφικά και άλλοτε ευεργετικά για τους νέους με αποτέλεσμα την ανάγκη νέων στρατηγικών γραμματισμού ενισχύει μια ντετερμινιστική αντίληψη για την τεχνολογία και τον γραμματισμό. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μέσα σε μια πρακτική γραμματισμού να μην υποβοηθούνται και ενισχύονται από την πολυτροπική και διακειμενική φύση των αναπαραστάσεων που παράγονται με τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά κάθε νέα τεχνολογία δεν ενσωματώνει ένα νέο σύνολο στρατηγικών (Myers, 2006). Η ενσωμάτωση λοιπόν των ψηφιακών εργαλείων και οι πολυτροπικές αναπαραστάσεις στην τάξη δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές ως απομονωμένες οντότητες ή ως αντικείμενα με εγγενείς ικανότητες, αλλά χρειάζεται να γίνουν κατανοητές υπό το πρίσμα του κοινωνικό-πολιτισμικού γίνεσθαι.

### **2.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τα βιντεοπαιχνίδια και έρευνες**

Οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από τα πρώτα χρόνια διερεύνησης των βιντεοπαιχνιδιών ορίζουν τα βιντεοπαιχνίδια διαμέσου δύο διαφορετικών οπτικών, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από γενικές διαφωνίες. Ερευνητές από κλάδους της αφηγηματικής προσέγγισης, του γραμματισμού και των μέσων μαζικής ενημέρωσης

(Atkins, 2005; Jenkins, 2003; Murray, 1997) εστιάζουν κυρίως στις αφηγηματικές δομές των βιντεοπαιχνιδιών. Μέσω αυτής της θεωρητικής οπτικής το βιντεοπαιχνίδι θεωρείται διεπιδραστικός αφηγηματικός χώρος (Jenkins, 1993, 2004) ο οποίος αφηγείται μία ή πολλές ιστορίες, όπως ένα μυθιστόρημα ή μια κινηματογραφική ταινία και οι παίκτες ταξιδεύουν μέσα στις αφηγήσεις. Ένα βιντεοπαιχνίδι για παράδειγμα, όπως το Super Mario είναι οργανωμένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να υπάρχει η εξερεύνηση και ο παίκτης αντλεί ευχαρίστηση από το ότι επισκέπτεται εξωτικές περιοχές, συναντώντας ασυνήθιστους χαρακτήρες ξεκλειδώνοντας την πρόσβαση σε μυστικούς δρόμους (Jenkins & Fuller, 1995)

Σύμφωνα με την αφηγηματική προσέγγιση, οι ψηφιακές αφηγήσεις των βιντεοπαιχνιδιών ενέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: α) είναι διαδικασιακές (procedural), β) συμμετοχικές (participatory), γ) χωρικές (spatial) και, δ) εγκυκλοπαιδικές (encyclopedic) (Murray, 1997). Πρώτον, η διαδικασιακότητα αναφέρεται στην δυνατότητα των ηλεκτρονικών υπολογιστών να παράγουν κωδικοποιημένες συμπεριφορές βασισμένες σε σύνολα αλγοριθμικών κανόνων, καθώς και να αναπαριστούν και να προσομοιώνουν φαινόμενα και διαδικασίες του φυσικού κόσμου, όπως για παράδειγμα διαλόγους στους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Το δεύτερο χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών με βάση την αφηγηματική προσέγγιση, η συμμετοχικότητα, υποδηλώνει τη δυνατότητα συμμετοχής, παρέμβασης και συμβολής από τη σκοπιά του παίκτη, ο οποίος διεπιδρά με τον υπολογιστή. Ο συνδυασμός της διαδικασιακότητας και της συμμετοχικότητας παράγει τη δυνατότητα της διεπίδρασης (interactivity) μεταξύ του παίκτη και του παιχνιδιού. Τρίτον, η χωρικότητα αφορά τη δυνατότητα των βιντεοπαιχνιδιών να αναπαριστούν τον χώρο στον οποίο ο παίκτης μπορεί να πλοηγηθεί και μέσα από τις δράσεις του στον χώρο του παιχνιδιού να παραχθούν νοήματα. Τέλος, όσον αφορά το εγκυκλοπαιδικό χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών, είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα ανάκτησης, κατηγοριοποίησης και διαχείρισης ενός τεράστιου όγκου πληροφορίας και γνώσης μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (π.χ., εικονικό, γλωσσικό, ηχητικό) (Murray, 1997).

Η αφηγηματική προσέγγιση δέχτηκε κριτική από την προσέγγιση της λουδολογίας (ludology) (βλ. Huizinga, 1989; Salen & Zimmerman, 2003), καθώς υποστηρίχθηκε ότι τα βιντεοπαιχνίδια δεν μπορούν να αναγνωστούν μόνο από την οπτική των κειμένων, δηλαδή δεν αποτελούν αποκλειστικά προϊόντα αφηγήσεων. Αυτό που διακρίνει ένα βιντεοπαιχνίδι ή ένα βιντεοπαιχνίδι από μια άλλη δραστηριότητα, σύμφωνα με τη θεωρία της λουδολογίας, είναι το ότι ενέχει κανόνες (Aarseth, 2012; Eskelinen, 2001, 2004). Έτσι,

σύμφωνα με την λουδολογία τα βιντεοπαιχνίδια είναι οι ελεύθερες εθελοντικές δραστηριότητες παιχνιδιακού χαρακτήρα, που ενέχουν αποδεκτούς, αλλά απόλυτα δεσμευτικούς κανόνες ψυχαγωγικού χαρακτήρα, τους οποίους πρέπει να ακολουθούν οι παίκτες, και συνοδεύονται από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και συνειδητής αντίληψης ότι διαφέρουν από την καθημερινή ζωή (Caillois, 2001; Huizinga 1955).

Εάν οι παίκτες υποχρεούνταν να λάβουν μέρος στα βιντεοπαιχνίδια, τότε, σύμφωνα με την προσέγγιση της λουδολογίας, το βιντεοπαιχνίδι θα έχανε αυτόματα και την ελκυστική και την ψυχαγωγική φύση του. Επίσης, το βιντεοπαιχνίδι είναι μια μη παραγωγική διαδικασία, καθώς δεν δημιουργεί αγαθά, πλούτο, πέρα από τη μετατόπιση ιδιοκτησίας μέσα στον κύκλο των παικτών, και καταλήγει σε μια κατάσταση ίδια με εκείνη που υπήρχε στην αρχή του παιχνιδιού. Με βάση αυτή την προσέγγιση, τα βιντεοπαιχνίδια θα έπρεπε να αποτελούν ένα ανεξάρτητο επιστημονικό πεδίο στο οποίο έμφαση θα έπρεπε να δινόταν στη διάκριση των βιντεοπαιχνιδιών ως ανεξάρτητων φαινομένων ψυχαγωγίας (Caillois, 2001).

Η παρούσα έρευνα παρόλο που θεωρεί σημαντική τη συμβολή της αφηγηματολογικής και της λουδολογικής προσέγγισης, ωστόσο υιοθετεί μόνο ορισμένες πτυχές τους. Όσο αφορά την αφηγηματολογική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν ψηφιακές αφηγήσεις θεωρώ ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να υιοθετηθεί μόνο στο πλαίσιο της κατηγορίας των βιντεοπαιχνιδιών των οποίων ο σχεδιασμός και η λειτουργία τους βασίζεται στην εξιστόρηση αφηγήσεων, ή στην διάδραση του παίκτη μέσα σε ενός είδους κινηματογραφικής ιστορίας όπως για παράδειγμα το *La Noire*, ή το *Beyond Two Souls*. Οι κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών σήμερα είναι πάρα πολλές, όπως τα βιντεοπαιχνίδια σκοποβολής, δράσης, στρατηγικής, πάλης, προσομοίωσης, ρόλων, επιβίωσης, τρόμου και παίζονται με διαφορετικούς τρόπους όπως το ότι αρκετά από αυτά είναι πολυχρηστικά ή ακόμη και μαζικά πολυχρηστικά. Αυτό, αναδεικνύει ότι η υιοθέτηση μιας προσέγγισης όπως της αφηγηματολογίας δεν είναι επαρκής ως προς την ανάλυση των βιντεοπαιχνιδιών σε διαφορετικά επίπεδα.

Από την λουδολογική προσέγγιση (Juul, 2005; Salen & Zimmerman, 2003) η παρούσα έρευνα υιοθετεί επίσης μερικές πτυχές, όπως το ότι τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν συστήματα βασισμένα σε κανόνες και τα αποτελέσματα της παιγνίδρασης ενέχουν μεταβλητό και ποσοτικό χαρακτήρα. Όσο αφορά το πρώτο χαρακτηριστικό, ο μεταβλητός χαρακτήρας των παιχνιδιών συνδέεται με τις προσπάθειες του παίκτη να επηρεάσει το

αποτέλεσμα του παιχνιδιού έτσι ώστε να επωφελείται κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα αποτελέσματα της δραστηριότητας του παίκτη είναι διαπραγματεύσιμα, καθώς διαφορετικές δράσεις φέρουν διαφορετικά αποτελέσματα στο βιντεοπαιχνίδι.

Ο ποσοτικός χαρακτήρας των βιντεοπαιχνιδιών συνδέεται με το ότι δημιουργούν τα δικά τους ξεχωριστά αξιολογικά συστήματα, αξιολογώντας τους παίκτες με τρόπο ώστε να διαφαίνεται ότι είναι προτιμητέα η νίκη έναντι της ήττας. Επειδή, συνήθως η απόκτηση της νίκης σε ένα βιντεοπαιχνίδι είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία από την ίδια την ήττα, οι παίκτες που επιτυγχάνουν κατά την παιγνίδραση τους επιβραβεύονται. Η ποσοτική επιβράβευση των παικτών συνδέεται με εικονικές ανταμοιβές που ενδεχομένως να έχουν οι παίκτες από το βιντεοπαιχνίδι, οι οποίες μπορεί να έχουν τη συμβολική μορφή αριθμητικών πιστώσεων, συλλεκτικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα τρόπαια, μετάλλια, κονκάρδες, πασχαλινά αυγά, μεγαλύτερη διάρκεια ζωής, ή και αύξηση των δεξιοτήτων ή ικανοτήτων του άβαταρ του παίκτη (JuuI, 2005). Ο μικρόκοσμος αυτός δημιουργείται λόγω της διεπίδρασης του παίκτη με το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων αξιών και αναγκών για τον παίκτη. Έτσι οι παίκτες είναι πιθανόν να είναι συναισθηματικά συνδεδεμένοι και να στηρίζουν τα συναισθήματα που αισθάνονται τη συγκεκριμένη στιγμή στην επίτευξη νίκης μέσα στον κόσμο του παιχνιδιού.

Σύμφωνα, ωστόσο με την λουδολογική προσέγγιση, οι παίκτες κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης περνούν από την πραγματική ζωή σε μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με εντελώς δική της διάταξη, της οποίας τα χωρικά και χρονικά όρια χωρίζονται σαφώς από αυτά της πραγματικής ζωής. Από αυτή την οπτική, υποστηρίζεται ότι οι παίκτες κατά την παιγνίδραση μπαίνουν σε ένα μαγικό κύκλο (magic circle) μέσα στον οποίο οι κανόνες που δομούν την κοινωνική ζωή και την πραγματικότητα αντικαθίστανται από την εικονική πραγματικότητα του βιντεοπαιχνιδιού. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι παίκτες βρίσκονται στον μαγικό κύκλο προστατεύεται ο φαντασιακός κόσμος τον οποίο βιώνουν μέσα στο βιντεοπαιχνίδι από τον εξώ-κοινωνικό κόσμο (Adams & Rollings, 2009; Huizinga, 1989; Salen & Zimmerman, 2003).

Με το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα τα βιντεοπαιχνίδια παρόλο που υποστηρίζεται ότι περιλαμβάνουν κείμενα, κανόνες και έχουν ψυχαγωγικό-παιχνιδιακό χαρακτήρα (Atkins & Krzywinska, 2007; Juul, 2005; Newman, 2004), εντούτοις η

ανάδυση πολλών και διαφορετικών κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών, όπως είναι τα μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια και τα βιντεοπαιχνίδια εικονικής πραγματικότητας έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ώστε να μπορούν να αναλυθούν.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εθνογραφική έρευνα δεν υιοθετεί το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο του μαγικού κύκλου το οποίο περιεγράφηκε παραπάνω στο 2.3. Η παρούσα διατριβή συμφωνεί με την κριτική που άσκησε για τον μαγικό κύκλο ο Garry Crawford (2009, σ.1) όπου επισήμανε πως «παρόλο που οι ερευνητές χρησιμοποιούν φιλοσοφικές έννοιες στις έρευνες όπως ο μαγικός κύκλος, και ισχυρίζονται ότι αποτελούν κοινωνικές έννοιες, εντούτοις φαίνεται να μην υπάρχει μη επαρκής αντίληψη για αυτό που πραγματικά συνιστούν ως έννοιες». Με την κριτική του ο Crawford, περιγράφει ουσιαστικά ότι οι ερευνητές υιοθετούν και χρησιμοποιούν με μη ενδεδειγμένο τρόπο έννοιες, όπως ο μαγικός κύκλος, και παρότι ισχυρίζονται ότι αποτελούν κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, στην ουσία δεν είναι καθώς δεν φέρουν στοιχεία τα οποία έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά στον επιστημονικό κλάδο της κοινωνιολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ως εναλλακτική προσέγγιση για τον μαγικό κύκλο στα βιντεοπαιχνίδια η οποία διαθέτει τα εργαλεία να ερμηνεύσει με πιο αναλυτικό τρόπο την αλληλεπίδραση των παικτών στο πλαίσιο της παιγνίδρασης είναι η Ανάλυση Πλαισίου (Frame Analysis) (Goffman, 1974). Η έννοια του πλαισίου είναι σημαντική για τα βιντεοπαιχνίδια, καθώς έχει ως στόχο να απομονώνει μερικά από τα βασικά πλαίσια κατανόησης που διατίθενται στην κοινωνία μας με σκοπό να γίνονται αντιληπτά τα γεγονότα και να γίνεται ανάλυση των εγγενών αδυναμιών που ενέχει η ενεργοποίησή τους.

Στόχος της Ανάλυσης Πλαισίου είναι να ερμηνεύσει τι συμβαίνει σε κάθε ξεχωριστή επικοινωνιακή κατάσταση μεταξύ των ατόμων. Για αυτό τον σκοπό ο Goffman (1974) χρησιμοποιεί δύο βασικούς όρους, το απόσπασμα (strip), και το πλαίσιο (frame). Το απόσπασμα αναφέρεται σε κάθε αυθαίρετο κομμάτι μιας τρέχουσας δραστηριότητας. Η έννοια του πλαισίου αναφέρεται στις οργανωτικές αρχές που διέπουν τα γεγονότα και την εμπλοκή μας σε αυτά, βάσει των οποίων ορίζεται η κατάσταση. Το πλαίσιο με άλλα λόγια αφορά την ερμηνεία της διεπίδρασης από τα εμπλεκόμενα άτομα η οποία μπορεί να κινείται σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης ή διαφορετικούς βαθμούς εστίασης. Σύμφωνα με τον Goffman, υπάρχουν πολλαπλά πλαίσια τα οποία έχουν διαστρωματώσεις και σε αυτά οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να προσθέτουν ή να αφαιρούν πλαίσια για να πλαισιώσουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια κατάσταση. Επιπλέον, η πλαισίωση μιας

κατάστασης δεν εξαρτάται από τη φυσική παρουσία των ατόμων και δεν δημιουργείται επί τόπου, αλλά μπορεί να διαμεσολαβείται μέσω του χρόνου και του χώρου από τα μέσα ενημέρωσης και την πολιτισμική μνήμη που ενέχει ένα άτομο (Goffman, 1983). Αυτό καθιστά την ανάλυση πλαισίου εφαρμόσιμη τόσο για τα βιντεοπαιχνίδια ενός παίκτη όσο και για όλες τις μορφές διαδικτυακών βιντεοπαιχνιδιών. Επιπρόσθετα, η ανάλυση πλαισίου προσφέρει μια πιο σύγχρονη προσέγγιση για την περιγραφή των βιντεοπαιχνιδιών, καθώς η παιγνίδαση δεν θεωρείται ως μια δραστηριότητα εντελώς ξεχωριστή από την κοινωνική πραγματικότητα (Malaby, 2007, 2009), αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και φέρει τόσο κοινά όσο και διακριτά χαρακτηριστικά από αυτό.

Κατ'έκταση, στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται επίσης θεωρητικές οπτικές από τα επιστημονικά πεδία της πολυτροπικής ανάλυσης λόγου (Dijk, 1997; Gee, 2012) και της κοινωνιογλωσσολογίας με εστίαση στην κοινωνική ταυτότητα (Goffman, 1959). Πιο συγκεκριμένα, υιοθετείται η αντίληψη ότι τα κοινωνικά περιβάλλοντα μεταβάλλονται συνεχώς και διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες οι οποίες προσδιορίζουν την ταυτότητα και την υποκειμενικότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά (Bourdieu, 2001). Έτσι και η γλώσσα ως σύστημα νοηματοδότησης και η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνονται ανάλογα με τα κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιούνται. Υπό αυτή την οπτική, οι γλωσσικές επιλογές μας δεν είναι ουδέτερες. Εμπίπτουν σε αυτό που ο Norman Fairclough (2001) αναφέρεται ως ιδεολογία. Η ιδεολογία στις γλωσσικές διεπιδράσεις δομείται από την εσωτερική επίγνωση της επικοινωνιακής περιστασης, των συνομιλητών και των ιεραρχιών που καθιερώνονται από το συγκεκριμένο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οποιοδήποτε κομμάτι προφορικής ή γραπτής γλώσσας παράγεται σε συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας συνιστά μορφή κοινωνικής πρακτικής σε συγκεκριμένα πεδία (Fairclough & Wodak, 1997).

Σε ό,τι αφορά την πολυτροπική ανάλυση λόγου στα βιντεοπαιχνίδια, ο James Paul Gee (2012) στο βιβλίο του *Unified Discourse Analysis* (Ενοποιημένη Ανάλυση Λόγου) υποστηρίζει ότι τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν προσομοιώσεις συνομιλιακών διαδραστικών ψηφιακών κόσμων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση, η αλληλεπίδραση των παικτών με το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως ένα κυκλικό σχήμα δράσης-ανταπόκρισης-αξιολόγησης-επανάδρασης κατά τρόπο αντίστοιχο με την αλληλεπίδραση των ατόμων με τον κοινωνικό κόσμο, όπως περιεγράφηκε παραπάνω. Τα άτομα δηλαδή χρησιμοποιούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που



αποκτούν στα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν και δρουν, και ανάλογα με τους στόχους που θέτουν και επιθυμούν να πετύχουν, ενεργούν αναλόγως (Gee, 2012).

Όπως περιγράφει ο Gee (2012, σ. 7), ο κοινωνικός κόσμος (world) λαμβάνει τις δράσεις των ατόμων και ανταποκρίνεται σε αυτές. Η ανταπόκριση του κόσμου μπορεί να υποδηλώνει ότι η δράση του ατόμου ήταν αποτελεσματική, με την έννοια ότι επιτεύχθηκε ο στόχος. Στις περιπτώσεις που ο κόσμος ανταποκρίνεται στο άτομο υποδηλώνοντας ότι ο στόχος δεν κατέστη επιτυχής, τότε το άτομο εξετάζει την ανταπόκριση του κόσμου, επανεξετάζει τον στόχο που έθεσε και ενεργεί ξανά προσπαθώντας να αντλήσει επιπλέον απαντήσεις από τον κόσμο οι οποίες θα του επιτρέψουν να πετύχει τελικά τον στόχο του (Gee, 2012, σ. 8). Το κυκλικό σχήμα δράσης-ανταπόκρισης επαναλαμβάνεται μέχρι τα άτομα να πετύχουν τον στόχο που έχουν θέσει, ενώ στις περιπτώσεις που ο στόχος δεν επιτυγχάνεται, τότε τα άτομα επαναπροσδιορίζουν τις δράσεις τους ή θέτουν καινούργιο στόχο.

Με τον ίδιο τρόπο, σύμφωνα με τον Gee (2012), λειτουργούν και οι συνομιλίες μας με άλλα άτομα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο προφορικός συνομιλιακός λόγος αποτελεί την πρωταρχική και θεμελιώδη μορφή επικοινωνίας του ανθρώπινου είδους (Sidnell & Stivers, 2012), όταν τα άτομα συνομιλούν σχεδιάζουν τι θα πουν εν αναμονή μιας απάντησης από τον συνομιλητή τους. Όταν λάβουν μια απάντηση, σχεδιάζουν αυτό που θα πουν λαμβάνοντας υπόψη την απάντηση που πήραν. Το κάθε άτομο, λοιπόν, διαμορφώνει το τι θα πει με βάση τις απαντήσεις που αναζητά, προβλέπει ή λαμβάνει στην πραγματικότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συνομιλία μεταξύ ομιλητή - ακροατή μέσα από την εναλλαγή ρόλων (Goffman, 1959) αποτελεί ένα συνεργατικό προϊόν το οποίο συνοικοδομείται, συν-σχεδιάζεται και αναπαριστάται με συνεργατικό τρόπο από τους συνομιλητές.

Τα βιντεοπαιχνίδια δηλαδή, παρουσιάζουν το περιεχόμενό τους με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος σχετίζεται με την αφηγηματική προσέγγιση, κατά την οποία τα βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν όπως οι ταινίες και τα βιβλία. Είναι σχεδιασμένα με μια ρευστότητα και ποικιλία από οπτικοακουστικά κειμενικά είδη και αφηγούνται μια ιστορία η οποία κατασκευάστηκε από κάποιο άλλο άτομο (Gee, 2012; Jenkins, 2003). Ο δεύτερος τρόπος, με τον οποίο λειτουργούν τα βιντεοπαιχνίδια, είναι ότι είναι οργανωμένα έτσι ώστε τα άτομα να μαθαίνουν μέσα από επιτελέσεις δράσεων (Squire, 2008). Η νοηματοδότηση στους ψηφιακούς κόσμους των βιντεοπαιχνιδιών διαμεσολαβείται από τις ενέργειες του

παίκτη, οι οποίες αποτελούν τη διεπαφή του με τον κόσμο του παιχνιδιού (Clinton, 2004; Young, 2004).

Χάρη στους κατοπτρικούς νευρώνες (Rizzolatti & Craighero, 2004) τα άτομα έχουν την ικανότητα να προσομοιώνουν και να παίζουν βιντεοπαιχνίδια ρόλων εντός του νου (Hood, 2012; Kahneman, 2011) και μέσω των κατοπτρικών νευρώνων του εγκεφάλου μπορούν να φαντάζονται πράγματα από την οπτική γωνιά των άλλων ατόμων. Τα κατοπτρικά κύτταρα και τα νευρικά κυκλώματα στα οποία μετέχουν επιτρέπουν στα άτομα να μπορούν να προβλέπουν (να υποθέτουν, να αξιολογούν) τι κάνει ένα άλλο άτομο απέναντι τους, αντιστοιχώντας αυτό που βλέπουν (π.χ. ένα άνθρωπο να έρχεται κατά πάνω τους) με έναν αντίστοιχο πρότυπο χάρτη από το ρεπερτόριο των δικών τους πράξεων. Τα άτομα δεν συνάγουν τι θα κάνει το άλλο άτομο ελέγχοντας και απορρίπτοντας υποθέσεις με λογικό τρόπο, αλλά αντιστοιχούν την κίνηση που βλέπουν με τις κινήσεις που κάνουν συνήθως οι ίδιοι. Με αυτό τον τρόπο δομούν μέσα στο νου τους μια εικονική αναπαράσταση της πράξης.

Αυτή η ικανότητα του ανθρώπου είναι πολύ σημαντική στα βιντεοπαιχνίδια, καθώς λειτουργούν και ως προσομοιωτικοί χώροι μέσα από τους οποίους παρέχεται μέσω της τεχνολογίας η δυνατότητα του ανθρώπινου νου να δρα και να τροποποιεί τις σκέψεις του και τις αποφάσεις του με βάση τις ανταποκρίσεις του κόσμου του παιχνιδιού (Gee, 2004). Οι κατοπτρικοί νευρώνες επιτρέπουν στους παίκτες να προβλέπουν τις προθέσεις των άλλων παικτών. Γι'αυτό, όταν λοιπόν οι παίκτες παίζουν (Gee, 2004, 2007, 2012) αντιμετωπίζουν το βιντεοπαιχνίδι ως έναν κόσμο τον οποίο πειραματίζονται με δράσεις, δοκιμάζουν και βλέπουν τις αντιδράσεις, τις απαντήσεις του βιντεοπαιχνιδιού ή των δράσεων άλλων παικτών. Ανάλογα με τις απαντήσεις του κόσμου του παιχνιδιού, οι παίκτες σκέφτονται ή προσπαθούν να προβλέψουν κάθε φορά εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα δράσουν, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους τους στο βιντεοπαιχνίδι.

Έτσι, οι παίκτες δημιουργούν τις δικές τους προσομοιώσεις και μέσα από διαφορετικούς ρόλους υποθέτουν τι μπορεί να γίνει στο βιντεοπαιχνίδι αν λάβουν συγκεκριμένου τύπου δράσεις, και με βάση αυτή τη νοητική διαδικασία λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για δράσεις και συμμετέχουν σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Μέσω των χειριστηρίων και των άβαταρ, οι παίκτες μπορούν να διαχειριστούν τον κόσμο του παιχνιδιού, δρώντας με σκοπό να πετύχουν τους στόχους που θέτουν στο βιντεοπαιχνίδι και να επιλύσουν τα

προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης (Gee, 2012).

Επιπλέον, οι παίκτες βλέπουν τον κόσμο του παιχνιδιού μέσα από τη μηχανική του παιχνιδιού (game mechanics). Η μηχανική του παιχνιδιού αφορά το τι μπορεί να κάνει ο παίκτης με τα αντικείμενα που περιλαμβάνει ένα βιντεοπαιχνίδι. Οι παίκτες βλέπουν τον κόσμο του παιχνιδιού ως έναν κοινωνικό χώρο στον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα του παιχνιδιού και οτιδήποτε άλλο ενδεχομένως τους παρέχει το βιντεοπαιχνίδι, με σκοπό να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτό. Οι αποφάσεις των παικτών για δράση δεν αφορούν μόνο τους χώρους, τα αντικείμενα και τις ενέργειες, αλλά και το πώς αυτά θα αποβούν προς όφελος τους ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους για νίκη και να επιλύσουν τα προβλήματα του παιχνιδιού (Gee, 2012).

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι παίκτες αποθηκεύουν πληροφορίες στο μυαλό τους, τις οποίες επικαλούνται κάθε φορά που αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα-πρόκληση στο βιντεοπαιχνίδι, με στόχο να λάβουν αποφάσεις και έπειτα να δράσουν, ώστε να επιλύσουν το πρόβλημα-πρόκληση. Τα βιντεοπαιχνίδια ενσωματώνουν κλειστού τύπου προβλήματα (closed-ended), τα οποία μπορούν να επιλυθούν μόνο με έναν τρόπο, και ανοικτού τύπου προβλήματα (open-ended), τα οποία απαιτούν περιήγηση σε αυτά μέσω σύνθετων συστημάτων, συνεργασίας με τα ψηφιακά μέσα και με άλλους παίκτες (Squire, 2002) και μπορούν να λυθούν με διαφορετικούς τρόπους. Οι πληροφορίες στα βιντεοπαιχνίδια είναι ενσωματωμένες με τρόπο, ώστε ο παίκτης να τις χρησιμοποιήσει όταν πρέπει (on demand) και σε ακριβές χρονικό διάστημα (just in time) (Gee, 2003). Αυτή σύμφωνα με τον Gee, είναι και μια από τις αρχές μάθησης των βιντεοπαιχνιδιών. Επιπλέον, τα προβλήματα-προκλήσεις είναι ταυτόχρονα δύσκολα, αλλά επίσης εφικτά ως προς τη λύση τους και αυτό ενδυναμώνει τους παίκτες ώστε να θέλουν να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο της επίδοσής τους.

Από αυτή την οπτική, σύμφωνα με τον Gee (2012), τα βιντεοπαιχνίδια ενέχουν τη σύνταξη και τη σημασιολογία του ανθρώπινου οπτικού κόσμου. Οι παίκτες βλέπουν τον κόσμο του παιχνιδιού μέσα από ρήματα του βιντεοπαιχνιδιού. Τα ρήματα στα βιντεοπαιχνίδια αντιστοιχούν με τις δράσεις των παικτών όπως το τρέξιμο, η εκπυρσοκρότηση όπλου, το άλμα, η κατάδυση, τα χτυπήματα, η οικοδόμηση κτηρίων, η εναλλαγή ανάμεσα σε εχθρούς και εμπόδια. Μέσα από τα ρήματα οι παίκτες αποκτούν

ρόλους, γίνονται ήρωες δράσης, ηγέτες πολιτισμών, γκάνγκστερ και ούτω καθεξής (Clinton, 2004; Sheff, 1993; Squire, 2005).

Η σύνταξη των παιχνιδιών είναι οι κανόνες του παιχνιδιού κατά τους οποίους ο συνδυασμός αντικειμένων παρέχει δυνατότητες δράσης. Δηλαδή, σύνταξη σε ένα βιντεοπαιχνίδι είναι οι τρόποι με τους οποίους οι παίκτες μέσα από την πλοήγησή τους στον χώρο του παιχνιδιού θα χρησιμοποιήσουν και θα συνδυάσουν αντικείμενά του, ώστε να δράσουν λειτουργικά σε αυτό. Για παράδειγμα, αντικείμενα όπως τα κιβώτια θεωρούνται καλά για να τα σπάσει ένας παίκτης κατά την παιγνίδραση, οι σκιές βοηθούν στο να κρύβονται οι παίκτες, οι γωνίες των βράχων, κουτιών ή διαφόρων άλλων αντικειμένων είναι χρήσιμες για άλματα (Gee, 2012). Τα βιντεοπαιχνίδια δηλαδή, παρουσιάζουν τις έννοιες των λέξεων μέσα από δράσεις, εικόνες και διαλόγους που συνδέονται με την ιστορία του βιντεοπαιχνιδιού και αυτό σηματοδοτεί κατά τον Gee (2003, 2004, 2005) μια επιπλέον αρχή μάθησης, την αρχή των τοποθετημένων νοημάτων.

Η σημασιολογία στα βιντεοπαιχνίδια είναι η δυνατότητα αποτελεσματικών ικανοτήτων που παρέχεται στο άβαταρ του παίκτη μέσα από τον συνδυασμό χρήσης αντικειμένων και δράσεων μέσα στο βιντεοπαιχνίδι. Η σημασιολογία, με άλλα λόγια, ενεργοποιείται στον χώρο του βιντεοπαιχνιδιού ως μια έννοια κατά την οποία οι χώροι και τα αντικείμενα έχουν λειτουργικότητα μέσα στο βιντεοπαιχνίδι, όπως για παράδειγμα το σπάσιμο ενός αντικειμένου έχει ως αποτέλεσμα να παρέχεται στον παίκτη μεγαλύτερη αντοχή (power up) (Gee, 2012, σ. 42-43). Έτσι, μέσα από τους σημειωτικούς πόρους που παρέχει ένα βιντεοπαιχνίδι ως χώρος αφήγησης (Gee, 2007) και την αλληλεπίδραση των παικτών με τους κανόνες του παιχνιδιού επιτυγχάνεται η παραγωγή νοήματος και ο παίκτης μέσω του άβαταρ εγγράφει τις δράσεις του με τη δική του πρόθεση (Steinkuehler, 2006, 2008).

### **2.3.1 Η κοινωνική ταυτότητα και τα άβαταρ**

Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας ως αναπαράστασης διαμέσου διαφορετικών σημειωτικών τρόπων είναι μια βασική θεωρητική προσέγγιση η οποία υιοθετείται στην παρούσα έρευνα, ώστε να γίνει πιο κατανοητή η διασύνδεση του γραμματισμού μέσα από τις έννοιες της ταυτότητας, της γλώσσας και της αλληλεπίδρασης των παικτών μέσω των άβαταρ τους στα διάφορα gaming περιβάλλοντα. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος, όπως αναφέρει ο Gee (2005), λειτουργεί ως μηχανισμός αναγνώρισης προτύπων ο οποίος αποθηκεύει εμπειρίες, ανευρίσκει πρότυπα και λειτουργεί παράλληλα ως δημιουργικός σαρωτής κοινωνικών πρακτικών, γλωσσών, κοινωνικών σχημάτων και ταυτοτήτων. Ο

κοινωνικός νους (social mind) λοιπόν, μέσα από τη συμμετοχή του σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές, θεσμούς και περιστάσεις αποκτά σχήματα με τα οποία κατανοεί και συμμετέχει στον κόσμο (Gee, 2015).

Σημαντική θεωρητική προσέγγιση στην παρούσα εργασία αποτελεί και η συμβολή του κοινωνιολόγου Ervin Goffman (1981), ο οποίος περιγράφει την κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας διαμέσου των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική ζωή αποτελεί μια μεγάλη σκηνή, καθώς ενσωματώνει θεμελιώδη χαρακτηριστικά της θεατρικότητας (Goffman, 1981). Μέσω της γλώσσας και άλλων σημειωτικών τρόπων τα άτομα αυτόματα αναπαριστούν δράσεις ταυτότητας (acts of identity) ως προς το ποιοι είναι και πώς θέλουν να τους βλέπουν ή να τους καταλαβαίνουν οι άλλοι (Butler, 1990, Pennycook, 2004) και συνδέονται με τις έννοιες της ισχύος και της ταυτότητας (Fairclough, 2001).

Τα άτομα σύμφωνα με τον Goffman (1981) προσπαθούν να δημιουργήσουν στους συνομιλητές τους τις εντυπώσεις εκείνες που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν τους στόχους τους, και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να ενταχθούν ή να συνεννοηθούν με τους άλλους για τη δημιουργία συνεργατικών παραστάσεων. Για αυτόν τον λόγο, τα άτομα δεν συμπεριφέρονται κατά τρόπο συνεπή σε σχέση με τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ενιαίου χαρακτήρα, αλλά αποκαλύπτουν διαφορετικά τμήματα του εαυτού τους μέσα από την αναπαράσταση διαφορετικών κοινωνικών ρόλων ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και τις διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες λαμβάνουν μέρος (Goffman, 1959).

Τα άτομα με βάση τα παραπάνω, υποδύονται ρόλους (Goffman, 1959) με στόχο να αναγνωριστούν ως διαφορετικές ταυτότητες μέσα από διαφορετικές σημειωτικές πρακτικές, όπως οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης, συμπεριφοράς, δράσης, αξιολόγησης, πίστης, ενδυμασίας, χειρονομιών, χρήσης συμβόλων, εργαλείων, φυσικών χώρων, κτηρίων, σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας που γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο (Gee, 2005). Τα διάφορα αυτά στοιχεία ενυπάρχουν σε ένα δίκτυο διασυνδέσεων και έτσι τα άτομα γίνονται αναγνωρίσιμα στους εαυτούς τους και σε άλλα άτομα με διαφορετικούς τρόπους. Υπό αυτή την έννοια η κοινωνική ταυτότητα είναι ρευστή και επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης με άλλους ανθρώπους (Jenkins, 2004).

Ο Gee (2015) για να αναφερθεί στην έννοια της ταυτότητας υιοθετεί τον όρο Λόγος (Discourse). Οι Λόγοι αποτελούν ένα σύνολο συμπεριφορών, δράσεων και πιστεύω που αναγνωρίζεται από τα άλλα άτομα. Οι Λόγοι εμπεριέχουν ιδεολογικά στοιχεία, είναι ενσωματωμένοι στις κοινωνικές ιεραρχίες και αντανακλούν την κατανομή της εξουσίας (Gee, 2008). Είναι δηλαδή, οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι ως άτομα και μέλη κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων υπάρχουν μέσα από μια διαδικασία συγχώνευσης του εαυτού με τη γλώσσα και άλλα μη ανθρώπινα, μη έμψυχα στοιχεία, όπως για παράδειγμα οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης, συμπεριφοράς, δράσης, αλληλεπίδρασης, αξιολόγησης, αίσθησης, πίστης, ντυσίματος, ομιλίας, χειρονομιών και η χρήση συμβόλων, εργαλείων, δικτύων, οχημάτων, μηχανημάτων, φυσικών χώρων, κτηρίων, αντικειμένων στις κατάλληλες τοποθεσίες και στον κατάλληλο χρόνο.

Διαφορετικοί Λόγοι συνδέονται με διαφορετικούς γραμματισμούς και με τη χρήση διαφορετικών κοινωνιογλωσσών των οποίων οι σημασίες των λέξεων και των γραμματικών δομών έχουν στενή σχέση με τις περιστάσεις και πρακτικές και, επομένως, με τα ίδια τα μοντέλα Λόγου που κατακτήθηκαν και χρησιμοποιούνται (Gee 2008). Για παράδειγμα, ένα άτομο που στέλνει ηλεκτρονικό μήνυμα στα κεντρικά γραφεία όπου εργάζεται, καθώς παραδίδει την κάρτα επιβίβασης του στον/στην αεροσυνοδό της αεροπορικής εταιρείας κατά την είσοδό του στο αεροσκάφος γίνεται αναγνωρίσιμο (για τους άλλους και τον εαυτό του) ως ένας ορισμένος τύπος ατόμου (Gee, 2008). Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι το τελικό αποτέλεσμα ενός συνδυασμού γλωσσικών και μη γλωσσικών τρόπων νοηματοδότησης, όπως σκέψεις, αισθήσεις, κανόνες (το τηλέφωνο πρέπει να απενεργοποιηθεί μετά την έξοδο από την πύλη), ιδρύματα (αεροδρόμια και αεροπορικά ταξίδια, η εταιρεία στην οποία εργάζονται), εργαλεία (τηλέφωνο, δίκτυο), αντικείμενα (χαρτοφύλακας, μικρή τσάντα ταξιδιού), ενδυμασία (κοστούμι), γλώσσα (εγκατάσταση με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο συνοπτικά και με ακρίβεια).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις για την κοινωνική ταυτότητα αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την διερεύνηση των ταυτοτήτων των παικτών κατά την διάρκεια της παιγνίδρασης, καθώς τα βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν ως χώροι μέσα από τους οποίους οι παίκτες κατέχουν ρόλους, ταυτότητες όπως και στην κοινωνική τους ζωή (Gee, 2012). Στα βιντεοπαιχνίδια (Gee, 2012), ο παίκτης είναι το συνειδητό «εγώ» και το άβαταρ είναι το «δρων εγώ». Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο παίκτης δεν χάνει την κοινωνική του ταυτότητα, αλλά μέσω ενός υποκατάστατου σώματος, του άβαταρ, εξωτερικεύει την ταυτότητά του. Η

ταυτότητα καθορίζεται με βάση την ιστορία του παιχνιδιού και μέσα από τα άβαταρ τους οι παίκτες αναζητούν τις δυνατότητες που έχουν ώστε να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά τις ικανότητές τους.

Πιο αναλυτικά, τα άβαταρ ανάλογα με τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο του παιχνιδιού έχουν τη μορφή σωμάτων και συστημάτων εργαλείων (tool-kits). Έτσι, κάθε άβαταρ, διαθέτει διαφορετικούς περιορισμούς και δυνατότητες. Με βάση αυτό το κριτήριο το άβαταρ καθορίζει και τις φυσικές δράσεις ενός παίκτη κατά την παιγνίδαση, δηλαδή το τι δύναται και τι δεν δύναται να κάνει ένας παίκτης, και κατ' επέκταση το πως μπορεί να δει και να βιώσει τον κόσμο του παιχνιδιού (Gee, 2012). Μια περίπτωση είναι τα βιντεοπαιχνίδια τριτοπρόσωπης οπτικής, όπου το άβαταρ του παίκτη παρουσιάζεται ως ξεχωριστή οντότητα, δηλαδή ο παίκτης βλέπει ολόκληρο το σώμα του άβαταρ του. Για παράδειγμα, στο βιντεοπαιχνίδι L.A. Noire ο παίκτης αναλαμβάνει τον ρόλο του πρωταγωνιστή ντετέκτιβ Cole Phelps (Petit, 2011), ο οποίος ζει στο Λος Άντζελες το 1947 και διερευνά υποθέσεις φόνων, με στόχο να τους εξιχνιάσει και να ανακαλύψει τους εγκληματίες. Σε αυτά τα βιντεοπαιχνίδια, οι παίκτες διαχειρίζονται το άβαταρ τους μέσα από τις αποφάσεις που παίρνουν για το πώς θα δράσουν, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο και την εξέλιξη της παιγνίδασης ανάλογα με τις αποφάσεις που παίρνουν κάθε φορά.

Σε ένα άλλο τριτοπρόσωπης οπτικής βιντεοπαιχνίδι, το Elder Scrolls III: Morrowind, το άβαταρ του παίκτη είναι φυλακισμένο και καταφθάνει στην περιοχή Morrowind μέσω μιας βάρκας με στόχο να ελευθερωθεί. Εάν ο παίκτης απαντήσει σωστά τις ερωτήσεις που του τίθενται στο βιντεοπαιχνίδι μέσω ενός συγκρατουμένου, ενός λειτουργού της αστυνομίας, γίνεται ελεύθερος πολίτης. Τότε ο παίκτης μπορεί να επιλέξει έναν εικονικό χαρακτήρα ο οποίος δεν φέρει καθόλου χαρακτηριστικά και να επενδύσει πάνω του, να τον εξελίξει δηλαδή ενδυματολογικά, με δυνάμεις και ικανότητες, ακόμα και να επιλέξει όνομα για το άβαταρ του, ιθαγένεια, γένος, κοινωνική τάξη (Gee, 2007).

Στο The Sims, βιντεοπαιχνίδι προσομοίωσης ζωής, ο παίκτης μπορεί να επιλέξει, επίσης, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του άβαταρ του κατά την παιγνίδαση σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, αλλάζοντας τον σωματότυπο, το χρώμα των μαλλιών ή του δέρματος και τα ρούχα. Επιπλέον, ο παίκτης διαχειρίζεται το άβαταρ του Sim σε διάφορες δραστηριότητες καθημερινής ζωής, όπως ψώνια, εργασία, καθαρισμός σπιτιού, κοινωνικοποίηση με γείτονες κ.λπ., (Gee & Hayes, 2010). Οι παίκτες κατ' αυτόν τον

τρόπο μαθαίνουν να δεσμεύονται σε έναν νέο εικονικό κόσμο στον οποίο ζουν, μαθαίνουν και δρουν μέσα από τον εικονικό χαρακτήρα (άβαταρ) που επιλέγουν και κατ' επέκταση την εικονική τους ταυτότητα ως παικτών (Gee, 2003, 2004, 2005) και μπορούν να αποδώσουν καλύτερα τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας από την οποία προέρχονται (Gee, 2007).

Στα μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια ρόλων και στρατηγικής οι παίκτες μπορούν να επιλέγουν κάθε φορά που παίζουν διαφορετικούς εικονικούς χαρακτήρες. Για παράδειγμα, στο βιντεοπαιχνίδι Age of Mythology Heaven οι παίκτες μέσω της επιλογής διαφορετικού άβαταρ κάθε φορά μπορούν να έχουν περιφερειακό ρόλο ή άλλοτε πιο βασικό ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο οι παίκτες δύναται να έχουν πολλαπλούς ρόλους και ταυτότητες, ανάλογα με τις αξίες ή τις επιθυμίες της πραγματικής ζωής του παίκτη, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους - εικονικούς χαρακτήρες στον εικονικό κόσμο (Gee, 2005; 2007). Οι διαφορετικοί ρόλοι που επιλέγει να έχει κάθε παίκτης κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνει να σκέφτεται με διαφορετικούς τρόπους και να αλληλοεπιδρά με άλλους ή να αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Gee, 2007).

Τα άβαταρ επιπλέον μπορούν να είναι αόρατα, με την έννοια του ότι ο παίκτης έχει μια πρωτοπρόσωπη οπτική κατά την παιγνίδραση. Σε ένα βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής στην καλύτερη περίπτωση αυτό που μπορεί να δει ο παίκτης από το άβαταρ του είναι το όπλο και ίσως το χέρι του που κρατάει το όπλο (Gee, 2012). Αυτό του παρέχει την αίσθηση ότι βρίσκεται ο ίδιος μέσα στον χώρο του παιχνιδιού, είναι ορατός στους άλλους, αλλά εν μέρει αόρατος στον εαυτό του. Για παράδειγμα, στο CS:GO οι παίκτες δεν μπορούν να δουν τα άβαταρ τους. Λόγω λοιπόν του ότι το εικονικό σώμα του άβαταρ δεν μπορεί να προσαρμοστεί όπως γίνεται στα βιντεοπαιχνίδια τριτοπρόσωπης σκοποβολής, οι παίκτες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε άλλες πηγές για να διαχειριστούν την ταυτότητά τους, όπως τα ψευδώνυμά τους μέσα από συνδυασμούς γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων (Wright, Boria & Breidenbach, 2002).

Τα άβαταρ λοιπόν, όπως περιεγράφηκε και πιο πάνω, έχουν τις δικές τους διακριτές ικανότητες οι οποίες καθορίζουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν μέσα στον κόσμο του παιχνιδιού. Έχοντας ικανότητες προσφέρουν επιπλέον στον παίκτη ένα σύνολο εργαλείων με τα οποία μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους και να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την παιγνίδραση (tool-kit) (Gee, 2012). Για



παράδειγμα, ένας παίκτης έχει στην κατοχή του ένα μαχαίρι το οποίο πρέπει να αξιοποιήσει λειτουργικά ως εργαλείο κατά την παιγνίδαση. Μια δυνατότητα χρήσης του μαχαιριού είναι να κόψει ψωμί ή να χρησιμοποιηθεί και ως δολοφονικό εργαλείο. Ο παίκτης, λοιπόν, πρέπει να έχει την ικανότητα να ενεργοποιήσει τη δυνατότητα του εργαλείου με τρόπο ώστε να επιτύχει τους στόχους του στο παιχνίδι (Gee, 2012).

Ένα ελάφι, για παράδειγμα, στο βιντεοπαιχνίδι World of Warcraft παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για το δέρμα του μόνο στους παίκτες που διαχειρίζονται άβαταρ τα οποία έχουν τη δεξιότητα να μπορούν να πάρουν το δέρμα από κάποιο ζώο. Οι παίκτες επιλέγουν τις δεξιότητες που θέλουν να έχουν τα άβαταρ τους, οπότε αν επιλέξουν ένα άβαταρ το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει μαχαίρι, τότε δύναται να πάρει το δέρμα του ελαφιού. Εάν επιλέξουν ένα άβαταρ που δεν μπορεί να κάνει αυτή τη διαδικασία, τότε το ελάφι για εκείνον τον παίκτη δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Στις περιπτώσεις που ένα άβαταρ έχει συγκεκριμένο σύνολο ικανοτήτων οι παίκτες παίζουν με αυτές τις δυνατότητες του άβαταρ (Gee, 2007).

Τα καλοσχεδιασμένα βιντεοπαιχνίδια κατά τον Gee (2003, 2004, 2005) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ενσωματώνουν αρχές μάθησης. Μέσα από την αρχή της ταυτότητας, οι παίκτες δια μέσου του άβαταρ τους δεσμεύονται σε ένα νέο εικονικό κόσμο στον οποίο ζουν, μαθαίνουν και δρουν μέσω της δέσμευσης τους στη νέα τους αποκτηθείσα ταυτότητα. Προσφέρουν δηλαδή στους παίκτες τη δυνατότητα διαχείρισης των ταυτοτήτων τους μέσω των άβαταρ τους κατά την παιγνίδαση. Επειδή οι παίκτες έχουν την ελευθερία μέσω των άβαταρ τους να διαχειρίζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη δράση, αλλά και τον ίδιο τον εικονικό χαρακτήρα του παιχνιδιού, αυτό τους τροφοδοτεί να επενδύουν στο άβαταρ τους και στην παιγνίδαση τους σε πιο βαθύ επίπεδο. Η αναπαραστατική σφαίρα στον χώρο του βιντεοπαιχνιδιού δημιουργεί στους παίκτες μια αύρα οικειότητας, ενώ παράλληλα διατηρείται μια ασφαλής απόσταση, κάτι που υποβοηθά τη ροή των πληροφοριών και επιτρέπει στους χρήστες να διατηρούν τους κοινωνικούς δεσμούς τους μέσα από ένα διαμεσολαβημένο δίκτυο, επιτρέποντάς τους έτσι να μπορούν να «παίζουν» με την ταυτότητά τους (Burnett, 2000). Η επένδυση αυτή φαίνεται να είναι και το βασικό θεμέλιο των κινήτρων του παίκτη στο να καταπιαστεί με το βιντεοπαιχνίδι και να φτάσει σε επίπεδο εξειδίκευσης και κατ' επέκταση στον γραμματισμό (Gee, 2003).

### 2.3.2 Έρευνες: Βιντεοπαιχνίδια και γραμματισμός

Η θεωρητική προσέγγιση του γραμματισμού από την οπτική των κοινωνικά τοποθετημένων πρακτικών γραμματισμού, όπως περιεγράφηκε στο υποκεφάλαιο 2.1.1, παρέχει τα εργαλεία να εστιάσουμε την προσοχή μας στα βιντεοπαιχνίδια ως χώρους γραμματισμού από τους οποίους μπορεί να γίνει πιο κατανοητό τι σημαίνει ένα άτομο να σκέφτεται, να δρα και να μαθαίνει σε περιβάλλοντα προσομοίωσης (Starr, 1994). Η αλληλεπίδραση των παικτών με τα βιντεοπαιχνίδια, όπως αναφέρει ο Kurt Squire (2002), δεν είναι μια μονοδιάστατη διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες οδηγούνται σε απόκτηση περιεχομένου ή ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν ως συστήματα από τα οποία οι παίκτες επιδιώκουν να κατανοήσουν με συνειδητό και εμφανή τρόπο τη λειτουργία του παιχνιδιού μέσα από τους κανόνες του (Gee, 2012).

Οι παίκτες μαθαίνουν να ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις με άλλα άτομα, να ελέγχουν τις υποθέσεις τους για τις δράσεις που πρέπει να λάβουν κατά την παιγνίδαση επιδιώκοντας να καταλάβουν πώς αλληλοεπιδρούν οι κανόνες του εκάστοτε βιντεοπαιχνιδιού, οι αξιώσεις που έχουν για ένα βιντεοπαιχνίδι να μπορούν να αναθεωρηθούν από άλλους, η γνώση να συσσωρευθεί και να διαμοιραστεί. Επομένως, οι παίκτες συχνά, συμμετέχουν ενεργά κατά την παιγνίδαση και ανταλλάζουν πληροφορίες και γνώσεις για τα βιντεοπαιχνίδια. Για παράδειγμα, οι παίκτες που επιθυμούν να αποκτήσουν εμπειρογνωμοσύνη στο World of Warcraft συχνά μελετούν σε διαδικτυακές ιστοσελίδες και σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης για τους καλύτερους τρόπους σχεδιασμού στρατηγικών και το πώς παίζει κάθε τύπος άβαταρ σε διαφορετικές περιστάσεις κατά την παιγνίδαση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναζήτησης και διαμοιρασμού πληροφοριών οι παίκτες ανακαλύπτουν και διαμοιράζονται οι ίδιοι καινούργιες στρατηγικές παιγνίδασης (Gee, 2008b). Χρησιμοποιούν τις εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις τους για να σχεδιάσουν καινούργιους τρόπους που θα βελτιώσουν την παιγνίδαση τους και θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα τι κάνουν ή τι πρέπει να κάνουν όταν παίζουν. Αυτές οι πρακτικές γραμματισμού για τον Gee (2012) αποτελούν και τη βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Μια άλλη αρχή μάθησης για τον Gee είναι οι προκλήσεις των προβλημάτων. Η ανοδική δηλαδή διαβάθμιση σε ό,τι αφορά την πολυπλοκότητα των προβλημάτων-προκλήσεων που καλούνται οι παίκτες να επιλύσουν (Gee, 2003, 2004, 2005). Τα προβλήματα-προκλήσεις στα βιντεοπαιχνίδια είναι μεν δύσκολα, αλλά παράλληλα είναι εφικτά ως προς

την επίλυσή τους. Αυτό το χαρακτηριστικό ενθαρρύνει τους παίκτες να επιθυμούν να φθάσουν στο υψηλότερο επίπεδο της επίδοσής τους. Για παράδειγμα, όταν οι παίκτες χάσουν, δεν ξαναρχίζουν από την αρχή του βιντεοπαιχνιδιού, αλλά από το τελευταίο στάδιο που διασώθηκε στον υπολογιστή ή στην παιχνιδοκονσόλα τους. Σε άλλα βιντεοπαιχνίδια, όπως το *Rise of Nations*, επιτρέπεται στους παίκτες να προσαρμόζουν οι ίδιοι το βιντεοπαιχνίδι στο επίπεδο δυσκολίας που θέλουν (Gee, 2003). Αυτό το χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών ενδυναμώνει τους παίκτες και τους ενθαρρύνει ώστε να λαμβάνουν ρίσκα, να εξερευνούν και να δοκιμάζουν καινούργιες δράσεις. Έτσι, έχοντας να αντιμετωπίσουν έναν μεγάλο εχθρό κατά την παιγνίδραση ενδεχομένως αρχικά να αποτυγχάνουν στο να τον νικήσουν, όμως η εύκολη πρόσβαση στο ίδιο στάδιο του παιχνιδιού ενθαρρύνει τους παίκτες να δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους για να κερδίσουν.

Τα βιντεοπαιχνίδια επιπλέον λειτουργούν ως κοινωνικά σημειωτικοί χώροι και μέσα σε αυτούς μπορούν να συμμετέχουν παίκτες διαφορετικών ταχυτήτων. Όπως περιγράφει στην έρευνα της η Steinkuehler (2007), στο διαδικτυακό βιντεοπαιχνίδι ρόλων *Lineage* οι νεοεισερχόμενοι παίκτες μαθαίνουν για το βιντεοπαιχνίδι μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό μαζί με πιο έμπειρους σε γνώση και δεξιότητες παίκτες. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ τους, οι παίκτες εστιάζουν την προσοχή τους στη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Πρέπει συνεχώς να διαβάζουν και να γράφουν σε αυτό το σύνθετο σημειωτικό πεδίο, καθώς κάθε δράση τους στο εικονικό περιβάλλον απαιτεί την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να παράγουν νοήματα από τη μεγάλη ποικιλία των πολυτροπικών πόρων από τους οποίους δομούνται τα βιντεοπαιχνίδια (Steinkuehler, 2007).

Οι παίκτες μέσα από την ενεργή δράση τους στα βιντεοπαιχνίδια ειδικεύονται σε έναν νέου τύπου γραμματισμό, με την έννοια ότι δεν διαβάζουν και γράφουν μόνο, αλλά μέσα από σύμβολα, εικόνες, διαγράμματα και άλλους σημειωτικούς τρόπους ενεργούν με στόχο να επιλύσουν προβλήματα-προκλήσεις (Gee, 2003). Οι Shaffer κ.ά. (2005) περιγράφουν ότι οι παίκτες μέσω βιντεοπαιχνιδιών εικονικής πραγματικότητας αποκτούν γνώσεις για επιστημονικές θεματικές περπατώντας σε κόσμους με μικρότερη μάζα από αυτή της γης ή να σχεδιάζοντας επανδρωμένες διαστημικές πτήσεις, που απαιτούν την κατανόηση των μεταβαλλόμενων επιδράσεων των βαρυτικών δυνάμεων σε διαφορετικά σημεία του ηλιακού συστήματος. Στους εικονικούς κόσμους, οι παίκτες βιώνουν τις συγκεκριμένες πραγματικότητες που οι λέξεις και τα σύμβολα περιγράφουν. Με την ενεργή δράση τους

σε αυτά τα περιβάλλοντα αποκτούν εμπειρία και μπορούν να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες χωρίς την αποκοπή της σύνδεσης μεταξύ της έννοιας και των προβλημάτων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την επίλυσή τους. Οι εικονικοί κόσμοι με άλλα λόγια είναι δυναμικοί, πολυτροπικοί χώροι που καθιστούν δυνατή την ανάπτυξη της κατανόησης μέσω κοινωνικά τοποθετημένων δράσεων, ενσωματώνοντας τη γνώση με την πράξη.

Άλλα βιντεοπαιχνίδια όπως το *Rise of Nations* και *Civilization III* προσφέρουν επιπλέον πλούσια διαδραστικά περιβάλλοντα στα οποία οι παίκτες εξειδικεύονται και διερευνούν αντιφατικές ιστορικές αξιώσεις που τους βοηθούν να κατανοήσουν τα περίπλοκα ιστορικά μοντέλα. Το βιντεοπαιχνίδι *Railroad Tycoon* επιτρέπει στους παίκτες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που βασίζονται στα οικονομικά και γεωγραφικά ζητήματα που αντιμετώπιζαν οι μηχανικοί σιδηροδρόμων κατά τη δεκαετία του 1800. Το *Madison 2200* παρουσιάζει τις παιδαγωγικές δυνατότητες του να φέρουν στο βιντεοπαιχνίδι οι μαθητές την εμπειρία τους μέσα από το να έχουν τον ρόλο να εργάζονται ως βιομηχανικοί, μηχανικοί (Svarovsky & Shaffer, 2007), δημοσιογράφοι (Shaffer, 2004a), επαγγελματίες μεσίτες (Shaffer, 2004b) και γραφίστες (Shaffer, 1997). Άλλα βιντεοπαιχνίδια με επιστημονικές θεματικές εντάσσουν τους παίκτες στο να βιώσουν τον κόσμο ως εξελικτικοί βιολόγοι ή ως σχεδιαστές ρούχων στο αποικιακό Williamsburg (Squire & Jenkins, 2004).

Η έρευνα του Gee (2003) για το βιντεοπαιχνίδι *Age of Mythology*, η οποία διεξάχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν με συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 7 ετών, ανέδειξε επιπλέον ότι οι παίκτες εκτός από το να παίζουν γίνονται και σχεδιαστές του παιχνιδιού. Το *Age of Mythology* είναι βιντεοπαιχνίδι πραγματικού χρόνου στρατηγικής στο οποίο οι παίκτες δομούν έναν πολιτισμό από την αρχαιότητα έως σήμερα, δημιουργώντας πόλεις, αποκτώντας πόρους για διαβίωση και προστασία, αναπτύσσοντας εξελιγμένες τεχνολογίες και ανταγωνιζόμενοι άλλους πολιτισμούς. Όπως περιγράφει ο Gee (2004, 2005), οι παίκτες στο *Age of Mythology* τροποποιούσαν το βιντεοπαιχνίδι με τη χρήση ειδικού λογισμικού, το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο βιντεοπαιχνίδι, δημιουργώντας καινούργια σενάρια και γεωγραφικούς χάρτες. Επίσης, συνέβαλλαν ενεργά στην τροποποίηση του βιντεοπαιχνιδιού σε ό,τι αφορά την εμφάνιση των μονάδων που κατείχε κάθε παίκτης.

Επιπλέον η δραστηριότητα των παικτών επεκτεινόταν και εκτός της παιγνίδρασης. Τις ώρες που τα παιδιά δεν έπαιζαν ασχολούνταν με διαφορετικές μορφές πρακτικών γραμματισμού που είχαν σχέση με τη θεματική του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα,

περιηγούνταν σε ιστοσελίδες, δανείζονταν βιβλία από τη βιβλιοθήκη, διάβαζαν διαφορετικά κείμενα που αφορούσαν το βιντεοπαιχνίδι όπως εγχειρίδια, ζωγράφιζαν εικόνες, έγραφαν ιστορίες που είχαν άμεση σχέση με το *Age of Mythology* και συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες λαμβάνοντας μέρος σε συζητήσεις με θέμα τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν (Gee, 2003, 2004). Μερικά παιδιά αναλάμβαναν επίσης πιο ηγετικούς ρόλους, καθώς δημιουργούσαν τα δικά τους βίντεο με σκοπό να παρέχουν πληροφορίες στους άλλους παίκτες που ασχολούνταν με το βιντεοπαιχνίδι. Τέλος, αντάλλαξαν εξειδικευμένες γνώσεις και πληροφορίες με άλλους παίκτες της κοινότητας (Gee 2004) αναφορικά με το *Age of Mythology*.

Σε έρευνα του Squire (2004) με συμμετέχοντες Αφροαμερικανούς μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης, της πρώτης λυκείου, που ασχολούνταν με το βιντεοπαιχνίδι *Civilization III* διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπισαν το βιντεοπαιχνίδι ως προσομοίωση του ιστορικού ευρωπαϊκού αποικισμού. Μέσα από το βιντεοπαιχνίδι *Civilization III* δημιουργήθηκε χώρος όπου οι μαθητές μπορούσαν να φέρουν τις δικές τους εμπειρίες στη μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας και να διατυπώσουν ερωτήσεις κριτικού περιεχομένου (Squire, 2006). Οι μαθητές οργανώνονταν μεταξύ τους με στόχο να αναπτύξουν εμπειρογνωμοσύνη στις δεξιότητες και συνήθειες που απαιτούσε το βιντεοπαιχνίδι. Μέσα από το διαδικτυακό φόρουμ Arolyton.net αναρτούσαν ενημερωτικές ειδήσεις που αφορούσαν το βιντεοπαιχνίδι, συμμετείχαν σε συζητήσεις για τους τρόπους με τους οποίους παίζεται και αντάλλαξαν εικόνες από στιγμιότυπα της παιγνίδρασης τους. Παράλληλα, είχαν δημιουργήσει ραδιοφωνικό σταθμό όπου διαμοιράζονταν ψηφιακούς φακέλους με στιγμιότυπα από το βιντεοπαιχνίδι με στόχο να συνεργαστούν, να ανταγωνιστούν, να δημιουργήσουν τις δικές τους προσαρμοσμένες τροποποιήσεις και να φτιάξουν το δικό τους πανεπιστήμιο για να διδάξουν άλλους παίκτες να ενισχύσουν τις γνώσεις τους στο βιντεοπαιχνίδι. Μέσα από την έρευνα τους, λοιπόν, οι Squire & Giovanetto (2008) υποστηρίζουν ότι η εξειδίκευση στα βιντεοπαιχνίδια βοηθά στην ανάπτυξη ενός συνόλου αξιών, όπως είναι η ανάληψη ρίσκων, η επιχειρηματικότητα και η εμπειρογνωμοσύνη, κάτι που δεν εφαρμόζεται στα σχολεία.

Στο βιντεοπαιχνίδι *Lineage I* και *Lineage II*, με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη διετή εθνογραφική έρευνα της Steinkuehler (2005, 2006, 2007), αναδείχθηκε ότι τα μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια απαιτούν σύνθετα σύνολα κοινωνικό-επικοινωνιακών πρακτικών και πρακτικών γραμματισμού και είναι στενά συνδεδεμένα με ψηφιακές κοινότητες. Το *Lineage I* και *Lineage II* αποτελούν βιντεοπαιχνίδια όπου οι

παίκτες συμμετέχουν σε έναν Λόγο που δεν έχει σαφή όρια, καθώς δεν ασχολούνται μόνο με τη δράση τους στο βιντεοπαιχνίδι, αλλά εμπλέκονται και με άλλες πρακτικές γραμματισμού.

Πολλοί παίκτες επεκτείνουν τον γραμματισμό τους και έξω από το βιντεοπαιχνίδι με ποικίλες πρακτικές γραμματισμού, όπως ανάγνωση και παραγωγή πολυτροπικών κειμενικών ειδών, συζητήσεις σε κοινωνικές ιστοσελίδες και ψηφιακές κοινότητες, και συμμετέχουν ενεργά σε συνεχείς δραστηριότητες κατά τις οποίες διαμοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες για τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν (Black & Steinkuehler, 2009; Burnett, 2000). Οι παίκτες διαβάζουν και παράγουν πολυτροπικά κείμενα που αφορούν το βιντεοπαιχνίδι *Lineage*. Γράφουν σε *Blogs*, διαμοιράζονται σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης πληροφορίες για το βιντεοπαιχνίδι, γίνονται μέλη ψηφιακών κοινοτήτων και συμμετέχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις, αλλά επεκτείνονται και σε διαδικτυακές κοινότητες αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους, αξιολογώντας τις δράσεις τους, συζητώντας όχι μόνο για τα άβαταρ τους, αλλά και για το είδος των ατόμων που θεωρούν ότι είναι και που οι άλλοι μπορούν να αναγνωρίσουν (Steinkuehler, 2004, 2006).

Για την Steinkuehler (2007) οι πρακτικές γραμματισμού των παικτών μέσα και έξω από την παιγνίδραση ορίζονται ως μεταπαιγνιδοποίηση. Δηλαδή ως η πρακτική γραμματισμού κατά την οποία οι παίκτες θεωρητικοποιούν το παιχνίδι τους τόσο κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης όσο και έξω από αυτή, σε διάφορους ψηφιακούς χώρους όπως για παράδειγμα ιστοσελίδες, συζητήσεις σε φόρουμ, blogs, wikis. Η μεταπαιγνιδοποίηση σύμφωνα με τον ορισμό της Steinkuehler (2007) δεν έχει κανονικότητα ως προς τη σειρά των πρακτικών γραμματισμού που θα επιλέξουν οι παίκτες, γι' αυτό και μετακινείται απρόσκοπτα από τις συνομιλίες των παικτών εντός του παιχνιδιού στις ψηφιακές αλληλεπιδράσεις τους εκτός και ξανά πίσω στο παιχνίδι. Παραδείγματα μεταπαιγνιδικών πρακτικών είναι η ανάπτυξη στρατηγικών όπως για παράδειγμα η δημιουργία κειμένων για συγκεκριμένη τοποθεσία ενδιαφέροντος ή την ανάπτυξη του ίδιου του σχεδιαστικού του παιχνιδιού όπως η αναθεώρηση μαθηματικών μοντέλων τη μηχανικής του βιντεοπαιχνιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν, τις παραπάνω έρευνες ο ισχυρισμός ότι τα βιντεοπαιχνίδια αντικαθιστούν τις δραστηριότητες που συνδέονται με τον γραμματισμό βασίζεται σε απροσδιόριστους ορισμούς για την έννοια του γραμματισμού και των βιντεοπαιχνιδιών και σε μη επαρκή έρευνα για το τι πραγματικά κάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι όταν παίζουν.

Τα μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια δεν αντικαθιστούν τις πρακτικές γραμματισμού, αλλά αποτελούν ψηφιακούς χώρους όπου οι παίκτες αλληλοεπιδρούν σε ένα πλέγμα ενός σύνθετου «αστερισμού» πρακτικών γραμματισμού και κοινωνικών πρακτικών εντός και εκτός του βιντεοπαιχνιδιού (Steinkuehler, 2007, σ. 302). Οι παίκτες εμπλέκονται σε κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές καθώς και σε πρακτικές γραμματισμού (Gee & Hayes, 2010). Η συμμετοχή των παικτών σε χώρους ψηφιακών κοινοτήτων (Gee, 2004; Hayes & Duncan, 2012; Steinkuehler, 2004, 2006), είναι συμμετοχή σε πύλες μάθησης, καθώς η γνώση διαμοιράζεται αδιάλειπτα και ποικιλοτρόπως με γρήγορους ρυθμούς. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι υπάρχει μια πολύ στενή σχέση μεταξύ του γραμματισμού και των βιντεοπαιχνιδιών (Black & Steinkuehler, 2009). Τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν χώρους γραμματισμού όπου οι παίκτες αλληλοεπιδρούν μέσα σε έναν κοινωνικό και υλικό κόσμο, συμμετέχοντας σε ανοικτού και κλειστού τύπου προβλήματα-προκλήσεις και σε κοινότητες γραμματισμού.

## **Κεφάλαιο 3: Φιλοσοφία και Μεθοδολογία της έρευνας**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Πιο αναλυτικά, στο υποκεφάλαιο 3.2 περιγράφεται η φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα, της εθνογραφικής προσέγγισης σε ψηφιακά και μη ψηφιακά περιβάλλοντα. Στο υποκεφάλαιο 3.3 εξετάζονται ζητήματα που αφορούν την ερευνητική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τα κριτήρια της επιλογής των συμμετεχόντων και της επιλογής του βιντεοπαιχνιδιού. Στη συνέχεια, στο υποκεφάλαιο 3.4 περιγράφονται αναλυτικά οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Το υποκεφάλαιο 3.5 εστιάζει στον τρόπο φύλαξης και οργάνωσης των δεδομένων της έρευνας. Το υποκεφάλαιο 3.6 περιγράφει τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων καθώς και το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την ανάλυση. Στο υποκεφάλαιο 3.7 αναδεικνύονται θέματα που αφορούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διδακτορικής έρευνας, και το τελευταίο υποκεφάλαιο 3.8 περιγράφει ζητήματα δεοντολογίας που προέκυψαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

### **3.2 Η φιλοσοφία της εθνογραφίας**

Η εθνογραφία ως ποιοτική έρευνα, έχοντας τις ρίζες της στην ανθρωπολογία (Harris, 2001; Malinowski, 1960), συνεισέφερε και συνεισφέρει μέχρι σήμερα σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.λπ. (Atkinson, Coffey & Delamont, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η εθνογραφία ορίζεται, ως η μελέτη της κουλτούρας μιας ομάδας στο φυσικό της περιβάλλον για μια μακρά χρονική περίοδο (Creswell, 2003 σ. 14) και η αλήθεια υπάρχει μέσα στον εμπειρικό κόσμο και όχι μέσα στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη του κόσμου αυτού (Hammersley & Atkinson 2007). Έτσι, ο ερευνητής φυσικά και αβίαστα εισχωρεί στις ομάδες που θα μελετήσει προσπαθώντας να πάρει τις πληροφορίες που χρειάζεται, ελαχιστοποιώντας την επίδραση που θα έχει η παρουσία του. Οι εθνογράφοι όχι μόνο προσφέρουν περιγραφές των φαινομένων, αλλά συχνά παρουσιάζουν και εξηγήσεις (Hammersley, 1992). Συνεπώς, δεν είναι αρκετό ένας ερευνητής να περιοριστεί στην απλή παράθεση των γεγονότων που έχει παρατηρήσει, αλλά πρέπει να προσπαθήσει να δει και πίσω από τα γεγονότα προσπαθώντας να ερμηνεύσει γιατί αυτά συμβαίνουν, βάζοντας τη δική του συνεισφορά στο οικοδόμημα της γνώσης.



Η οριοθέτηση ωστόσο, του τι είναι εθνογραφική έρευνα και πώς πρέπει να προσεγγίζεται διαμορφώθηκε μέσα από διαφορετικές αντιλήψεις μέχρι σήμερα, καθότι, στις αρχές του 20ού αιώνα για παράδειγμα η εθνογραφική έρευνα κυριαρχούνταν από θετικές αντιλήψεις. Το θεωρητικό ρεύμα του θετικισμού (positivism) υποστήριζε ότι η κοινωνική έρευνα οφείλει να βασίζεται στην ίδια φιλοσοφία με αυτή των φυσικών επιστημών, ερευνώντας δηλαδή τα κοινωνικά ζητήματα μέσω πειραματικών μεθόδων (Kolakowski, 1972; Halfpenny, 1982). Ο απώτερος στόχος της εφαρμογής των πειραμάτων ήταν να αναζητηθούν οι μέθοδοι με τις οποίες οι οπτικές της κοινωνικής ζωής θα μπορούσαν να προσεγγιστούν αντικειμενικά, ώστε να δημιουργηθεί μια ενιαία και σαφώς παρατηρήσιμη πραγματικότητα (Halfpenny, 1982).

Η θετική αυτή προσέγγιση, ωστόσο, τέθηκε λίγο αργότερα υπό αμφισβήτηση. Ασκήθηκε κριτική ότι ήταν αρκετά ανεπαρκής ως μεθοδολογία για την κοινωνική επιστήμη, με το επιχείρημα ότι τα δεδομένα και τα ευρήματα της εθνογραφίας είναι υποκειμενικά, καθώς εξετάζει κοινωνικά ζητήματα και αποτελούν ιδιοσυγκρασιακές αποτυπώσεις μιας ή δύο υποθέσεων (Blumer, 1969). Οι ερευνητές τότε άρχισαν να αναδιαμορφώνουν θεωρητικά τις μεθόδους με τις οποίες θα μελετούσαν τα κοινωνικά ζητήματα, μετατοπίζοντας την εστίαση της έρευνας της κοινωνικής ζωής στα φυσικά κοινωνικά περιβάλλοντα και όχι σε τεχνητά (π.χ., δομημένες συνεντεύξεις) ή εργαστηριακά περιβάλλοντα (π.χ., πειράματα). Το θεωρητικό αυτό ρεύμα ονομάστηκε φυσιοκρατισμός (naturalism). Βασική τοποθέτηση του φυσιοκρατισμού ήταν ότι ο ερευνητής θα έπρεπε να υιοθετήσει μια φιλοσοφία που να αντιμετωπίζει με σεβασμό και εκτίμηση τον κοινωνικό κόσμο (Blumer, 1969). Άρχισε επίσης να δίνεται έμφαση όχι μόνο στο υπό εξέταση κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και στον ρόλο του ίδιου του εθνογράφου, στο πεδίο που ερευνά και στην ομάδα που συμμετέχει στην έρευνα, με σκοπό να αναδύεται το τι συμβαίνει στα κοινωνικά περιβάλλοντα και ο τρόπος που οι συμμετέχοντες μιλούν για τις δράσεις τους (Blumer, 1969; Denzin, 1971).

Παρ' όλες όμως τις φαινομενικές διαφορές του θετικισμού και του φυσιοκρατισμού, ως φιλοσοφικές ερευνητικές προσεγγίσεις μοιράζονταν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Και οι δύο προσεγγίσεις, αν και ερμήνευαν με διαφορετικούς τρόπους τα κοινωνικά ζητήματα, προσπαθούσαν να κατανοήσουν τα δεδομένα των ερευνών ως προϊόντα που υπάρχουν αυτόνομα, ανεξάρτητα και χωρίς το στίγμα του ερευνητή. Αποτύγχαναν, με άλλα λόγια, να λάβουν υπόψη ότι ο ερευνητής αποτελεί μέρος του κοινωνικού κόσμου τον οποίο εξετάζει. Η αμφισβήτηση, λοιπόν, της δυνατότητας αντικειμενικής αναπαράστασης των κοινωνικών

πραγματικότητων (Marcus & Fisher, 2004) οδήγησε στην ιδέα της αναστοχαστικότητας (reflexivity), η οποία θα συζητηθεί και παρακάτω στο υποκεφάλαιο (3.7.3).

Ο σκοπός της εθνογραφίας είναι πρωτίστως η διερεύνηση και περιγραφή του πώς είναι τα πράγματα και του γιατί είναι έτσι όπως είναι, παρά του πώς θα είναι ή πώς θα έπρεπε να είναι (Denscombe, 2002). Γι' αυτό η επιλογή της εθνογραφικής προσέγγισης για μια έρευνα παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει τις βιωματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων (Barton & Hamilton, 1998), επιτρέποντας την περιγραφή της «χαοτικής, αντιφατικής, πολυμορφικού χαρακτήρα ανθρώπινης συμπεριφοράς που υπάρχει μερικές φορές σε συγκεκριμένα πλαίσια» (Blommaert, 2007, σ. 682).

Ο Dell Hymes (1981, σ. 84) σε ένα ιδιαίτερα καυστικό σχόλιό του αναφέρει ότι «κάποιες κοινωνικές έρευνες υποθέτουν ότι αυτό που υπάρχει εκεί έξω για να το ανακαλύψουν μπορούν να το ανακαλύψουν μόνο με το να ρωτήσουν». Οι άνθρωποι δεν είναι πολιτισμικοί ή γλωσσικοί κατάλογοι και η κουλτούρα τους ή η κοινωνική τους συμπεριφορά αναπαρίσταται χωρίς να υπάρχει συνειδητοποίηση ή αναστοχασμός ότι αυτό είναι πράγματι κάτι που οι ίδιοι κάνουν (Blommaert & Dong, 2010). Συνεπώς, το ότι δεν γνωρίζουν τι σημαίνουν οι πρακτικές με τις οποίες δραστηριοποιούνται είναι δύσκολο να πουν με λόγια αυτό που θα τους ρωτήσει ο ερευνητής. Η εθνογραφία είναι, με άλλα λόγια, ένας φακός με τον οποίο μπορεί κανείς να δει και να αναλύσει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών καταστάσεων (Blommaert, 2006, 2007; Delamont, 2002), αναγνωρίζοντας ότι καμία παρουσίαση αποτελεσμάτων δεν μπορεί από μόνη της να είναι πλήρης, αλλά και ότι κάποιες είναι λιγότερο ολοκληρωμένες από άλλες.

Η σημαντικότητα της υιοθέτησης της επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας έγκειται στο ότι ο ερευνητής δύναται να εκμαιεύσει πράγματα που συχνά δεν φαίνεται ότι είναι σημαντικά, αλλά χαρακτηρίζουν τις σιωπηρές δομές της ζωής των ανθρώπων (Blommaert & Dong, 2010). Μέσω αυτής της θεωρητικής προσέγγισης δίνεται έμφαση στη σημασία της κατανόησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των συμμετεχόντων, καθώς ενθαρρύνει τη συλλογή ενός ευρέως φάσματος οπτικών και εμπειριών που θα υποβοηθούν στην ανάλυση της πολυπλοκότητας μιας κατάστασης (Jeffrey & Troman, 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο σε μια εθνογραφική έρευνα, όπως στην παρούσα εργασία, ο ερευνητής χρειάζεται να «ζει στις κοινότητες των ατόμων που εξετάζονται, να συμμετέχει και ο ίδιος στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων της έρευνας ως έναν βαθμό» (Hammersley, 2006, σ. 4) και να ενσωματώνεται ποικιλία ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις,

τα ημερολόγια και η συλλογή ντοκουμέντων (Hamilton, 1999; Hammersley, 2006; Walford, 2002).

Στην έρευνα μου ωστόσο, παρόλο που η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί βασικό αξίωμα της εθνογραφίας, καθώς περιστρέφεται στη μελέτη κοινοτήτων με την εμπύθιση του ερευνητή σε ένα οριοθετημένο φυσικό περιβάλλον για μια χρονική περίοδο (Delamont, 2002), η ανάλυση της διεπίδρασης των συμμετεχόντων και σε ψηφιακά περιβάλλοντα αποτέλεσε βάση για την υιοθέτηση συνδυαστικού μοντέλου φιλοσοφικής και μεθοδολογικής προσέγγισης (Hine, 2000; Mann & Stewart, 2000; Markham, 1998, 2005). Για το σκοπό αυτό θεώρησα σημαντικό να ενσωματώσω κάτω από την ομπρέλα της φιλοσοφίας της εθνογραφίας τόσο την συμβατική εθνογραφία όσο και τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της εικονικής εθνογραφίας.

### **3.2.1 Εικονική εθνογραφία και ψηφιακά περιβάλλοντα**

Η ψηφιοποίηση των περιβαλλόντων όπου εμπρικλείονται οι ψηφιακές επικοινωνιακές και κοινωνικές πρακτικές των ατόμων έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις για τους ερευνητές. Καθότι η ψηφιακότητα είναι σχετικά καινούργιο φαινόμενο, από την εθνογραφική προσέγγιση των ψηφιακών περιβαλλόντων έχουν αναδυθεί διαφορετικοί θεωρητικοί και μεθοδολογικοί όροι όπως: ψηφιακή εθνογραφία (digital ethnography) (Murthy, 2008), εικονική εθνογραφία (virtual ethnography) (Hine, 2000), εθνογραφία του κυβερνοχώρου (cyber ethnography) (Robinson & Schulz, 2009), διαδικτυακή εθνογραφία (online ethnography) (Boyd, 2008; Sade-Beck, 2004), διαδικτυακή εθνογραφία του λόγου (discourse-centred online ethnography) (Androutsopoulos, 2008), εθνογραφία των εικονικών χώρων (ethnography of virtual spaces) (Burrell, 2009) και νετνογραφία (netnography) (Kozinets, 2013).

Ο κοινός παρονομαστής των παραπάνω ορισμών είναι ότι όλοι περιγράφουν είτε θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε μελέτες που εφαρμόζουν την εθνογραφία ως ερευνητική διαδικασία με κάποιου είδους ψηφιακά και διαδικτυακά δεδομένα. Η διαφοροποίηση των όρων οφείλεται στους διαφορετικούς χώρους περιβαλλόντων (ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα, ιστολόγια, φόρουμ, περιβάλλοντα gaming, διαδικτυακές ιστοσελίδες) καθώς και στους διαφορετικούς τύπους δεδομένων (διαδικτυακές συνομιλίες, βίντεο) στους οποίους γίνεται η κοινωνική μελέτη. Επιπλέον, λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων που υπάρχουν για το τι είναι ακριβώς η «εθνογραφία», οι προσεγγίσεις της εθνογραφίας στα ψηφιακά περιβάλλοντα περιορίζονται σε συγκεκριμένες τεχνικές ή μεθόδους συλλογής δεδομένων

παρά σε θεωρητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων ενσωματώνονται και μεθοδολογίες, ενώ δεν έχει αποσαφηνιστεί η έννοια της εθνογραφίας στα ψηφιακά περιβάλλοντα (Hine, 2000). Η παρούσα διδακτορική έρευνα, ωστόσο υιοθετεί την εικονική εθνογραφία όπως ορίζεται από την Christine Hine (2000), καθώς βασίζει τις αρχές της στη φιλοσοφία της συμβατικής εθνογραφίας, με την έννοια ότι ο ερευνητής καλείται να μελετήσει κοινωνικά ζητήματα και συμπεριφορές και πρακτικές ατόμων μέσα σε κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα, και επιπλέον λαμβάνεται υπόψη η διαμεσολάβηση της ψηφιακής τεχνολογίας (Hine, 2008; Blommaert & Dong, 2009).

Για την εικονική εθνογραφία τα τεχνολογικά μέσα, οι ψηφιακές κοινότητες και τα κείμενα που συγκροτούν το πεδίο του κυβερνοχώρου αποτελούν πολιτισμικά προϊόντα και κοινωνικές κατασκευές και συνιστούν τεχνολογικό-πολιτισμικές πρακτικές (Hine, 2000; Reeves, Brown & Lauriel, 2009; Taylor, 2006). Η παρουσίαση του εαυτού διαμεσολαβείται μέσω της εικονικής πραγματικότητας με την απουσία του υλικού σώματος, αλλά με τη δράση του εικονικού σώματος. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου διαφοροποιούνται, καθώς η εικονική εθνογραφία επικεντρώνεται στις ψηφιακές αλληλεπιδράσεις όχι μέσα από την έννοια ενός συγκεκριμένου φυσικού χώρου και χρόνου, αλλά ως ένα χωροχρονικό συνεχές κατά το οποίο οι χρήστες μπορούν παράλληλα να συμμετέχουν σε διαφορετικούς ψηφιακούς χώρους και να έχουν ασύγχρονες ή σύγχρονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Hine, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα η ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας μέσα από την υιοθέτηση του συνδυαστικού αυτού μοντέλου εθνογραφικών προσεγγίσεων με βοήθησε να συλλεγούν τα δεδομένα με ευέλικτο και ευπροσάρμοστο τρόπο ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπταν από τα ψηφιακά και μη ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία αλληλοεπιδρούσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας.

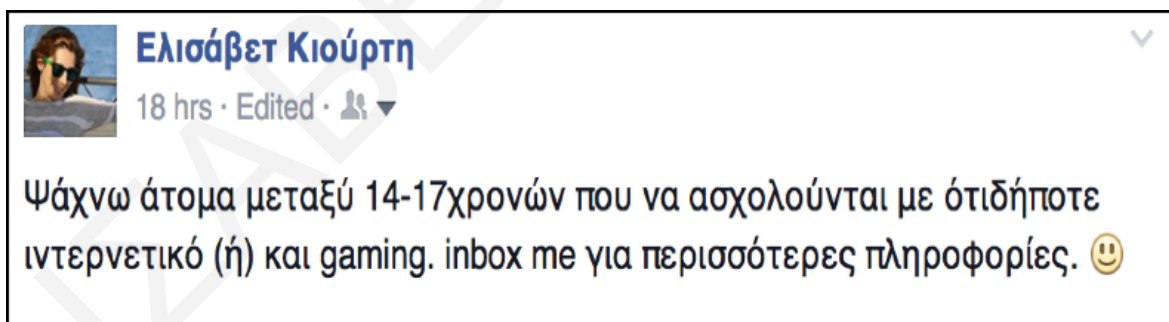
### **3.3 Η ερευνητική διαδικασία: Επιλογή συμμετεχόντων και βιντεοπαιχνιδιού**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία σχεδιασμού της παρούσας εθνογραφικής έρευνας κατά την οποία έγινε η επιλογή των συμμετεχόντων και η επιλογή του υπό εξέταση βιντεοπαιχνιδιού.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς στην προ-ερευνητική φάση και στα πρώτα στάδια της συλλογής δεδομένων είναι η αναζήτηση των ερωτημάτων για το φαινόμενο το οποίο ο ερευνητής επιθυμεί να εξετάσει (Hammersley & Atkinson, 2007). Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, προέκυψαν από προσωπικές μου ερωτήσεις και σε συνδυασμό με τη σχετική βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τον γραμματισμό, τη ρητορική ηθικού πανικού

που έχει αναπτυχθεί, με την οποία τα βιντεοπαιχνίδια αντιμετωπίζονται ως η βασική αιτία της χαμηλής σχολικής επίδοσης των εφήβων και του χαμηλού ενδιαφέροντος για ανάγνωση βιβλίων (Bradshaw & Nichols, 2004). Ήταν, λοιπόν, σημαντικό για μένα ως ερευνήτρια να αναζητήσω ομάδες εφήβων οι οποίοι έχουν χαμηλή απόδοση στον σχολικό γραμματισμό, αλλά ταυτόχρονα ασχολούνται με εξωσχολικά περιβάλλοντα γραμματισμού, όπως είναι η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια.

Η αναζήτηση και η τελική επιλογή των συμμετεχόντων ήταν μια δυναμική διαδικασία στην οποία η τελική μου απόφαση για το ποια άτομα θα συμπεριληφθούν στην έρευνα εξαρτήθηκε από τον αριθμό των διαθέσιμων ατόμων, τις ηλικίες και τη θεματική της έρευνας. Στην έρευνα αρχικά ήθελα να συμπεριλάβω και τα δύο φύλα, ωστόσο αυτό δεν κατέστη δυνατόν, καθώς δεν βρήκα κορίτσια που ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια. Η αρχική αναζήτηση συμμετεχόντων ξεκίνησε κυρίως με έφηβους, μαθητές και μαθήτριες, με τους οποίους είχα επαφή λόγω του ότι ήμουν εκπαιδευτικός τους. Η αναζήτηση των συμμετεχόντων μεταξύ άλλων συνομηλίκων τους είχε ως στόχο να διευκολύνει τη διαδικασία εξεύρεσης συμμετεχόντων, καθώς θεωρούσα ότι αρκετοί έφηβοι θα γνώριζαν άτομα που ασχολούνταν με τα βιντεοπαιχνίδια. Παράλληλα με την αναζήτηση μέσω μαθητών και μαθητριών μου μια άλλη ενέργεια για να προσεγγίσω όσο το δυνατόν πιο γρήγορα συμμετέχοντες ήταν να αναρτήσω την παρακάτω ανακοίνωση στο Facebook:



**Εικόνα 1: Ανάρτηση ανακοίνωσης στο Facebook για εξεύρεση συμμετεχόντων.**

Από το Facebook άρχισα να λαμβάνω μηνύματα από άτομα διαφορετικών ηλικιών τα οποία μου πρότειναν γνωστούς τους που ασχολούνταν με βιντεοπαιχνίδια. Μερικοί από τους εφήβους/νέους με τους οποίους επικοινωνήσα για να τους ενημερώσω για την έρευνα: (α) δεν ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν, (β) δεν ήταν κατάλληλοι για την έρευνα λόγω του ότι είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό είχα

κρατήσει τα στοιχεία ενός φίλου μιας μαθήτριας μου, του Νέστορα<sup>6</sup>, ο οποίος ασχολείτο με βιντεοπαιχνίδια. Στην πρώτη μας ολιγόλεπτη κατ' ιδίαν συνάντηση τον ενημέρωσα για την έρευνα και τον ρώτησα κατά πόσο τον ενδιέφερε. Η απάντηση του ήταν ιδιαίτερα θετική. Τον πληροφόρησα επιπλέον ότι εκείνο το χρονικό διάστημα έψαχνα και άλλα άτομα και θα επικοινωνούσα ξανά μαζί του για να του παρέχω περισσότερες πληροφορίες.

Μετά από λίγες μέρες ένας παλιός μαθητής μου, ο Μάρκος, ο οποίος ήταν και ο ίδιος gamer, μου είπε μέσω συνομιλίας μας στο Facebook: «Πρέπει να πάεις στην πηγή των gamers, τζιαμαί που συναντιούνται», πληροφορώντας με ότι είχε πρόσβαση σε ένα ίντερνετ-καφέ όπου μαζευόταν η κοινότητα των gamers για να παίζουν. Ακολούθως, του ζήτησα να επικοινωνήσει με τον ιδιοκτήτη του ίντερνετ-καφέ και να τον ρωτήσει αν επιθυμούσε να δώσει τα στοιχεία του για να επικοινωνήσω τηλεφωνικά μαζί του. Ο ιδιοκτήτης του ίντερνετ-καφέ, ο Λούης, δέχτηκε και έτσι μίλησα μαζί του και του εξήγησα τον σκοπό που θα ήθελα να επισκεφθώ τον χώρο και κατά πόσο θα μπορούσα να έχω πρόσβαση. Η απάντηση του ήταν αμέσως θετική και με κάλεσε να επισκεφθώ τον χώρο για να συζητήσουμε και να με φέρει σε επαφή με παίκτες της κοινότητας. Ένα πρωινό, ημέρα Σάββατο, γύρω στο μεσημέρι επισκέφθηκα για πρώτη φορά το ίντερνετ-καφέ μαζί με τον Μάρκο. Εκεί βρίσκονταν περίπου 50 με 60 άτομα. Μερικά άτομα κάθονταν μπροστά στους υπολογιστές και έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια και κάποια άλλα κάθονταν έξω στα τραπέζια και συνομιλούσαν.

Ο Λούης συγκέντρωσε τους εφήβους ηλικίας 15-17 ετών και τους ενημέρωσε για τον λόγο της παρουσίας μου στον χώρο και όσοι ενδιαφέρονταν θα έρχονταν εθελοντικά για να ενημερωθούν περαιτέρω για τον σκοπό της έρευνας. Συνομίλησα με μερικά άτομα κρατώντας σημειώσεις για τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν, το χρονικό διάστημα που άρχισαν να ασχολούνται με το gaming και τις σχολικές τους επιδόσεις. Όταν πήγα στο σπίτι, μελέτησα προσεκτικά τα στοιχεία που μου είχαν δώσει και ανάμεσα στα άτομα είχα επιλέξει δύο αγόρια 16 ετών που ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με τα βιντεοπαιχνίδια και δεν είχαν καλή σχολική επίδοση. Στη συνέχεια, επικοινωνήσα μαζί τους για να επιβεβαιώσω κατά πόσο θα ενδιαφέρονταν ακόμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η απάντηση και από τους δύο ήταν θετική.

---

<sup>6</sup> Όπως θα περιγραφεί και στο υποκεφάλαιο 3.8.3 όλα τα ονόματα στα οποία αναφέρεται η έρευνα έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.

Παράλληλα, επικοινωνήσα ξανά τηλεφωνικά με τον Νέστορα και τον πληροφόρησα ότι υπήρχαν ακόμα δύο έφηβοι που ενδιαφέρονταν εξηγώντας του ότι τους γνώρισα στο ίντερνετ-καφέ. Τότε ήταν που ο Νέστορας μου ανέφερε ότι πήγαινε πάρα πολύ συχνά στο συγκεκριμένο ίντερνετ-καφέ, ότι τους γνώριζε σχεδόν όλους εκεί και ότι συνήθως έπαιζε βιντεοπαιχνίδια με τρία συγκεκριμένα άτομα. Από τα ονόματα που μου ανέφερε τα δύο ήταν οι έφηβοι που είχα επιλέξει κι εγώ, χωρίς να γνωρίζω από προηγουμένως ότι είναι φίλοι του. Ο Νέστορας από το προ-ερευνητικό στάδιο έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα και ως ερευνήτρια θεωρώ ότι υπήρξε ο πυρήνας μέχρι το τέλος της έρευνας, καθώς διευθετούσε πολλές φορές τις συναντήσεις με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Η επιλογή λοιπόν και του τέταρτου συμμετέχοντα προήλθε από τον Νέστορα, καθώς ήταν όλοι μαζί παρέα και αυτό θα βοηθούσε περισσότερο στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, επειδή υπήρχε ήδη οικειότητα μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι τελικοί συμμετέχοντες της έρευνας ήταν τέσσερις έφηβοι, αγόρια 16-17 ετών, με χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις στο σχολείο. Από τους τέσσερις συμμετέχοντες ο Νέστορας, ο Φίλιππος και ο Δημήτρης πήγαιναν στην Γ΄ Λυκείου, ενώ ο Πάνος στη Β΄ Λυκείου, καθώς την προηγούμενη χρονιά δεν προβιβάστηκε στην επόμενη τάξη. Παρόλο που η κοινωνικό-οικονομική τάξη δεν αποτελούσε κύρια μεταβλητή στην έρευνα, ωστόσο οι κοινωνικοοικονομικές ομάδες στις οποίες ανήκαν οι συμμετέχοντες ήταν διαφορετικές. Υπήρχε ένα άτομο χαμηλής οικονομικής τάξης, ένα άτομο μεσαίας οικονομικής τάξης και δύο άτομα υψηλής κοινωνικό-οικονομικής τάξης.



Εικόνα 2: Πρώτη συνάντηση με τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Τέλη Μαΐου, έπειτα από τις κατ' ιδίαν, ξεχωριστές συναντήσεις με τους γονείς των συμμετεχόντων και τη γραπτή έγκρισή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα Α & Β), διευθετήθηκε η πρώτη συνάντηση με τους συμμετέχοντες σε καφετέρια με ναργιλέδες, όπου τους πληροφόρησα με περισσότερες λεπτομέρειες για τους σκοπούς της έρευνας. Σε αυτή τη συνάντηση τους ζητήθηκε να γράψουν σε μια λευκή κόλλα Α4 λίγα πράγματα για τον εαυτό τους, για την οικογένεια τους, τα βιντεοπαιχνίδια με τα οποία ασχολούνταν, τις πρακτικές τους στα ψηφιακά περιβάλλοντα και την άποψή τους για το σχολείο (βλ. Παράρτημα Γ).

Ένα δεύτερο κριτήριο στην έρευνα εκτός από τους συμμετέχοντας ήταν η επιλογή του παιχνιδιού για διερεύνηση και ανάλυση η οποία είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, καθώς ο ερευνητής αντιμετωπίζει το δίλημμα του τεχνολογικού δυναμισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα βιντεοπαιχνίδια, σε αντίθεση με τα βιβλία, είναι σχεδιαστικά προϊόντα τα οποία για να λειτουργήσουν χρειάζονται υλικό υπολογιστή και λογισμικό. Το υλικό υπολογιστή είναι το σύνολο των φυσικών εξαρτημάτων ενός υπολογιστή, όπως: συσκευές εισόδου (πληκτρολόγιο, ποντίκι, μικρόφωνο), κεντρική μονάδα (κάρτες ήχου, κάρτες δικτύου) και συσκευές εξόδου (οθόνη, ηχεία). Το λογισμικό περιλαμβάνει τα προγράμματα και τις εφαρμογές που υπάρχουν στο εσωτερικό του υπολογιστή, για παράδειγμα, τα οποία τείνουν να αλλάζουν και να αντικαθίστανται από νέες εκδόσεις και πολλές φορές σε σύντομα χρονικά διαστήματα ενός ή δύο ετών. Για την παρούσα έρευνα ο τεχνολογικός δυναμισμός των βιντεοπαιχνιδιών με τα οποία ασχολούνταν οι συμμετέχοντες ήταν παρόμοιος, καθώς όλα τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν ήταν σε υπολογιστή.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ασχολούνται με διάφορες κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών, ανάμεσά τους το World of Warcraft, το HearthStone και το Call of Duty. Ωστόσο, τα κύρια βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν συχνά ήταν το μαζικό διαδικτυακό βιντεοπαιχνίδι ρόλων League of Legends και το πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής Counter Strike: Global Offensive. Για την επιλογή, λοιπόν, του βιντεοπαιχνιδιού που θα αποτελούσε μέρος της έρευνας αποφάσισα να εντάξω στην έρευνα πιλοτική φάση, η οποία διήρκεσε δύο εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης συνέλεγα δεδομένα και από τα δύο βιντεοπαιχνίδια, ώστε να μελετήσω τη δομή τους και τη διάδραση των συμμετεχόντων με αυτά. Τόσο το League of Legends (Riot Games, 2017) όσο και το Counter Strike: Global Offensive (Τσιλούνης, 2014) ανήκουν στα πιο δημοφιλή διαδικτυακά παιχνίδια μέχρι σήμερα στην παγκόσμια κλίμακα. Τα



κριτήρια που έλαβα υπόψη για να επιλέξω το βιντεοπαιχνίδι το οποίο θα αποτελούσε τον βασικό πυρήνα μελέτης στην εθνογραφική έρευνα ήταν: (α) η συχνότητα ενασχόλησης των συμμετεχόντων με το κάθε βιντεοπαιχνίδι ξεχωριστά, (β) η ενασχόληση και των τεσσάρων συμμετεχόντων με το ίδιο βιντεοπαιχνίδι. Με επιτόπιες παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι το Counter Strike: Global Offensive πληρούσε και τα δύο κριτήρια και γι' αυτό έγινε και η επιλογή του συγκεκριμένου παιχνιδιού.

### **3.4 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Παρακάτω εξετάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας με σκοπό την συλλογή δεδομένων. Πιο αναλυτικά, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με (α) συμμετοχικές παρατηρήσεις στο σχολείο και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και συλλογή ψηφιακού και μη ψηφιακού υλικού μέσω οπτικογράφησης οθόνης, βιντεοληψίας, φωτογράφησης και (β) ημιδομημένες συνεντεύξεις.

#### **3.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση**

Βασικός σκοπός της εθνογραφικής προσέγγισης, όπως αναφέρθηκε και στο εισαγωγικό υποκεφάλαιο 3.2, είναι να κατανοήσει τις συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις και πρακτικές των ατόμων στα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν και διεπιδρούν (Hammersley & Atkinson, 2007). Η συμμετοχική παρατήρηση θεωρείται βασικό κοινωνιολογικό εργαλείο στην εθνογραφική έρευνα, επειδή παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να παρατηρήσει τους συμμετέχοντες σε βάθος μαζί με τη δυνατότητα λεπτομερούς ανάλυσης των δεδομένων, προβάλλοντας τις αποχρώσεις, την πολυπλοκότητα και τις διασυνδέσεις των κοινωνικών φαινομένων που διερευνά (Denscombe, 2017).

Στην έρευνα μου ακολουθούσα, όσο ήταν εφικτό, το «φυσικό» πρόγραμμα της ομάδας των συμμετεχόντων. Η επιτόπια παρατήρηση τους προσαρμοζόταν ανάλογα με τον χώρο που επέλεγαν κάθε φορά οι συμμετέχοντες να διεπιδράσουν. Οι παρατηρήσεις γίνονταν πιο συχνά στο σπίτι του Νέστορα, στο ίντερνετ-καφέ και μερικές φορές στο σπίτι του Φίλιππου. Οι επιτόπιες παρατηρήσεις στο σχολείο έγιναν με πιο συστηματικό σχεδιασμό, καθώς οι συμμετέχοντες βρίσκονταν σε τρεις διαφορετικές τάξεις. Οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην τάξη έγιναν με κυκλικό τρόπο, μελετώντας με τη σειρά κάθε μέρα έναν διαφορετικό συμμετέχοντα (βλ. Παράρτημα Δ). Μόλις ολοκληρωνόταν η πρώτη

σειρά παρατήρησης, τότε επέστρεφα στον ή στους συμμετέχοντες οι οποίοι έτυχαν λιγότερες ώρες παρατήρησης επειδή σε κάποια μαθήματα δεν μου επιτρεπόταν η είσοδος για να παρακολουθήσω ή επειδή ο συμμετέχοντας αποχωρούσε από το σχολείο. Ο σκοπός αυτής της στρατηγικής ήταν να έχω, όσο το δυνατόν, ισάριθμες ώρες παρατήρησης και για τους τέσσερις συμμετέχοντες. Η συνολική διάρκεια των παρατηρήσεων της έρευνας ήταν 42 εβδομάδες (Μάιος 2015 - Ιανουάριος 2016). Πιο αναλυτικά στο διάστημα των 42 εβδομάδων είχα συνολικά 45 συναντήσεις με τους συμμετέχοντες με συνολική χρονική διάρκεια 195 ώρες και 10 λεπτά (βλ. πίνακα 1).

	<b>Ημερομηνίες Έτος 2015</b>	<b>Διάρκεια ωρών παρακολούθησης</b>	<b>Χώροι συλλογής δεδομένων</b>
1	28 Μαΐου	16:00-18:15	Ίντερνετ καφέ, καφετέρια
2	2 Ιουνίου	15:30-19:30	Ίντερνετ καφέ
4	4 Ιουνίου	16:00-19:00	Σπίτι Νέστορα
5	19 Ιουνίου	17:45-20:35	Ίντερνετ καφέ
6	20 Ιουνίου	00:40-03:30	Σπίτι Νέστορα
7	26 Ιουνίου	20:00-23:30	Σπίτι Νέστορα
8	8 Ιουλίου	12:30-16:00 21:00-01:30	Σπίτι Νέστορα
9	11 Ιουλίου	18:00-23:30	Ίντερνετ καφέ
10	17 Ιουλίου	18:30-21:00	Σπίτι Νέστορα
11	20 Ιουλίου	21:00-22:35	Σπίτι Νέστορα
12	27 Ιουλίου	14:30-17:00	Σπίτι Νέστορα
13	29 Ιουλίου	15:00-16:00	Καφετέρια Costa Coffee
14	1 Αυγούστου	16:00-20:00	Ίντερνετ καφέ
15	6 Αυγούστου	15:30-18:30	Ίντερνετ καφέ
16	8 Αυγούστου	00:30-06:00	Ίντερνετ καφέ
17	10 Αυγούστου	19:30-00:00	Σπίτι Νέστορα
18	14 Σεπτεμβρίου	17:00-19:00	Σπίτι Νέστορα
19	17 Σεπτεμβρίου	19:30-22:00	Σπίτι Νέστορα
20	24 Σεπτεμβρίου	19:30-21:10	Σπίτι Νέστορα
21	26 Σεπτεμβρίου	16:30-22:30	Ίντερνετ καφέ

22	6 Οκτωβρίου	17:30-19:30	Ίντερνετ καφέ
23	7 Οκτωβρίου	16:00-20:00	Ίντερνετ καφέ
24	16 Οκτωβρίου	16:00-20:00	Σπίτι Ελισάβετ
25	24 Οκτωβρίου	21:00-02:30	Ίντερνετ καφέ
26	27 Οκτωβρίου	13:00-21:00	Ίντερνετ καφέ
		Νομίζω ότι ήδη βλέπω τα ίδια πράγματα να επαναλαμβάνονται στο πεδίο εκτός σχολείου	
27	1 Νοεμβρίου	13:00-16:00	Ίντερνετ καφέ
28	5 Νοεμβρίου	19:00-00:00	Σπίτι Δημήτρη
29	6 Νοεμβρίου	16:30-18:00	Πανεπιστήμιο Κύπρου
30	15 Νοεμβρίου	21:00-00:00	Ίντερνετ καφέ
31	23 Νοεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
32	24 Νοεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
33	25 Νοεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
34	26 Νοεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
35	27 Νοεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
36	1 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
37	4 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
38	8 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
39	9 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
40	11 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
41	15 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
42	16 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
43	17 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
44	18 Δεκεμβρίου	07:30-13:35	Σχολείο
45	4 Ιανουαρίου 2016	17:00-22:00	Σπίτι Φίλιππου
	<b>45 συναντήσεις</b>	<b>195 ώρες και 10 λεπτά</b>	<b>6 χώροι</b>

**Πίνακας 1: Διάρκεια έρευνας και συλλογή δεδομένων.**

### 3.4.2 Σημειώσεις πεδίου

Ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης των κοινωνιών και των ανθρώπων που ζουν σε αυτές είναι η καταγραφή λεπτομερών και εκτενών περιγραφών των συμμετεχόντων (Geertz, 1973). Οι σημειώσεις πεδίου δεν είναι ποτέ κλειστού τύπου και δεν έχουν τελική μορφή (Emerson, Fretz & Shaw, 2001). Στην πραγματικότητα είναι αποσπασματικές και ατελείς (Creese κ.ά., 2008) και υπόκεινται σε διαδικασία συμπλήρωσης, καθώς χρειάζεται ο ερευνητής να τις επανεπεξεργαστεί, να τις επεκτείνει και να τις εξελίξει (Hammersley & Atkinson, 2007). Οι σημειώσεις πεδίου, με άλλα λόγια, αποτελούν ρευστά κειμενικά προϊόντα που υπόκεινται σε ανάγνωση, επανανάγνωση, καταγραφή, κωδικοποίηση, ερμηνεία και επανερμηνεία (Delamont, 2002).

Όσον αφορά το πότε πρέπει να καταγράφονται οι σημειώσεις πεδίου, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Οι Hammersley και Atkinson (2007) υποστηρίζουν ότι το ιδανικό είναι η συγγραφή των σημειώσεων να υλοποιείται κατά τη διάρκεια που βρίσκεται ο ερευνητής στο πεδίο της έρευνας, προσπαθώντας να είναι εναρμονισμένες με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η έρευνα. Αντίθετα, ο Denscombe (2017) υποστηρίζει ότι γενικά οι σημειώσεις πρέπει να καταγράφονται έξω από το πεδίο, καθώς διαταράσσουν τη φυσικότητα σε αυτό και αποκαλύπτουν τον ρόλο του ερευνητή ως παρατηρητή.

Στην έρευνα μου ακολούθησα και τις δύο μεθόδους καταγραφής σημειώσεων με τρόπο ρευστό και μη αυστηρά προκαθορισμένο. Η διαδικασία της καταγραφής σημειώσεων στο πεδίο, όμως, δεν ήταν όλες τις φορές εύκολη υπόθεση. Κάθε φορά που βρισκόμουν στο πεδίο της έρευνας η διαδικασία ήταν μοναδική ως προς τις αποφάσεις που λάμβανα. Ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονταν οι συμμετέχοντες λάμβανα κάθε φορά απόφαση για το πώς θα ενεργήσω σε ό,τι αφορά τις σημειώσεις. Βασικός στόχος ήταν να προσπαθώ να μη διαταράσσω τη φυσικότητα του περιβάλλοντος, της κοινότητας των συμμετεχόντων, έτσι όταν υπήρχε η δυνατότητα καταγραφής των σημειώσεων την ώρα της επιτόπιας παρατήρησης, τις κατέγραφα στον υπολογιστή μου.

Στις περιπτώσεις που θεωρούσα ότι δεν ήταν δυνατή η καταγραφή σημειώσεων, καθώς υπήρχαν φορές που μαζευόμασταν για φαγητό στο σπίτι του Νέστορα ή σε καφετέριες, τότε κατέγραφα σημειώσεις μετά την αποχώρησή μου από το πεδίο. Όταν πήγαινα σπίτι, παρακολουθούσα τη βιντεοληψία της ημέρας, η οποία λειτουργούσε ως δικλίδα ασφαλείας, και κατέγραφα σημειώσεις. Στο σχολείο σημαντικότερο στοιχείο για την

καταγραφή των σημειώσεων ήταν η τοποθεσία που επέλεγα να τις καταγράψω, καθώς υπήρχαν και άλλοι μαθητές στην τάξη. Έτσι, συνήθως καθόμουν στο πίσω μέρος της τάξης, για να είμαι όσο λιγότερο γίνεται στο οπτικό πεδίο του τμήματος. Κάποιες άλλες φορές που οι μαθητές ήταν λιγότεροι καθόμουν πιο κοντά στους συμμετέχοντες, για παράδειγμα στο αμέσως πίσω θρανίο από αυτούς.

Η καταγραφή των σημειώσεων, όπως ανέφερα πιο πάνω, γινόταν στον υπολογιστή για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η πληκτρολόγηση των σημειώσεων μου παρείχε τη δυνατότητα για καταγραφή περισσότερων σημειώσεων απ' ό,τι αν ήταν χειρόγραφες, λόγω του ότι έχω εξοικείωση με τους υπολογιστές και ο δεύτερος λόγω του ότι η φύση της έρευνας βασιζόταν στη διερεύνηση κυρίως πρακτικών των συμμετεχόντων σε ψηφιακά περιβάλλοντα και το γεγονός ότι χρησιμοποιούσαν συνεχώς υπολογιστή, αυτό δεν διατάρασσε ιδιαίτερα τη φυσική τους δράση. Παρακάτω παραθέτω ένα απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου. Ολόκληρο το επεισόδιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ε.

**26 Ιουνίου 2015, 20.00 – 23.30**

Έχω έρθει στο σπίτι του Νέστορα. Είναι ήδη εδώ ο Πάνος και σε λίγο θα έρθει και ο Φίλιππος.

Ο Πάνος εξηγεί ότι όταν μπαίνει στο CS:GO Stats, μπορεί να δει τα στατιστικά του.

**Πάνος:** Θωρείς το καλλύτερο σου όπλο, το τρίτο καλλύτερο σου όπλο, πόσα maps παίζεις, ποια εν τα αγαπημένα σου, τα headshots σου, πόσα kills με deaths κάμνεις. Θωρείς πόσο καλλυττερεύεις. Αν μπω στη δεύτερη μέρα βλέπω ότι έκαμα πιο πολλά headshots, τότε θωρώ ότι έγινα καλλύτερος.

**Νέστορας:** Δείξε μου το πιο καλά να καταλάβω.

Ο Πάνος του δείχνει στην οθόνη. Γνωρίζουν ο ένας τους κωδικούς του άλλου, επειδή όταν είναι σε διαφορετικό level παιχνιδιού δεν μπορούν να παίξουν με την ίδια ομάδα. Άρα διαμοιράζονται τους λογαριασμούς τους.

**Πάνος:** Δαμαί θωρείς τα highlights σου, τα plans σου. Δείχνει σου τα καλά πράματα που έκαμες μέσα σε ένα παιχνίδι. Και μπορείς να τα ξαναδείς να παίζουν.

Μεταξύ τους βλέπουν τα highlights του Νέστορα. Ο Πάνος δίνει feedback στον Νέστορα για το πώς έπαιξε.

Ο Πάνος δείχνει ότι ρίχνει ρίγανη με το χέρι του πάνω στο ποντίκι του Νέστορα.

**Νέστορας:** Ντάξει ρε μαλάκα (γελά).

**Ελισάβετ:** Ρε γιατί κάμνεις ότι του ρίχνεις ρίγανη;

**Νέστορας:** Επειδή εν πιο ψηλό rank που μένα τζιαι θωρεί με εμένα που παίζω ακόμα πιο χάλια τζιαι λαλώ του «ντάξει ρε μαλάκα εν είμαστε στο ίδιο rank, ένενεν ανάγκη να κάμνεις έτσι».

### 3.4.3 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Σύμφωνα με τον Blommaert (2006), οι συνεντεύξεις δεν είναι φύσει συνομιλίες και δεν μπορούν ποτέ να είναι απλώς συνομιλίες, μιας και ο ερευνητής έχει μια ερευνητική ατζέντα η οποία συνεπάγεται ότι διατηρεί κάποιον έλεγχο πάνω στην ίδια τη συνέντευξη (Hammersley & Atkinson, 2007). Παρόλο που οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρούνται η τυπική μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ευθύνη του ίδιου του ερευνητή να διασφαλίσει την πραγματοποίηση μιας δομημένης συνομιλίας παρά μιας ανακριτικής συνέντευξης (Blommaert, 2006). Ο ερευνητής προσπαθεί να εκμαιεύσει απαντήσεις και ο ερωτώμενος έχει επίγνωση αυτού του γεγονότος και η ασύμμετρη φύση της σχέσης είναι εμφανής, ανεξάρτητα από το πόσο ο ερευνητής πιστεύει ότι είναι ή προσπαθεί να προωθήσει την αίσθηση της ισότητας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σε μια έρευνα (Blommaert, 2006).

Μια απόφαση που έλαβα κατά τη διάρκεια της έρευνας, σκεπτόμενη πότε θα ήταν η κατάλληλη περίοδος για να ληφθούν οι συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες, ήταν αυτές να γίνουν μετά το τέλος της έρευνας. Το μεγάλο χρονικό διάστημα της έρευνας βοήθησε στη μεγαλύτερη εξοικείωση των συμμετεχόντων μαζί μου και στην απόκτηση κάποιων δεσμών σχέσης. Επίσης, το πεδίο της έρευνας αλλά και οι συμμετέχοντες για μένα την ίδια ως ερευνήτρια ήταν άγνωστα, οπότε η κατανόηση κάποιων πρακτικών με το πέρασμα του χρόνου μου επέτρεπε να προσδιορίσω και να επανεπεξεργαστώ τις ερωτήσεις που θα έθετα στους συμμετέχοντες. Με βάση αυτά τα δύο κριτήρια αποφάσισα ότι ο Ιανουάριος του 2016 ήταν η καταλληλότερη περίοδος για να γίνουν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Έγινε μία ξεχωριστή συνέντευξη για κάθε συμμετέχοντα με διάρκεια 33-68 λεπτά. Στο παράρτημα Στ παραθέτω τους θεματικούς άξονες και τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

A/A	Συμμετέχοντας	Διάρκεια	Κωδικός
1.	Φίλιππος	68 λεπτά	S_F.doc
2.	Νέστορας	33 λεπτά	S_N.doc
3.	Πάνος	45 λεπτά	S_P.doc
4.	Δημήτρης	53 λεπτά	S_D.doc

Πίνακας 2: Χρονική διάρκεια και κωδικός συνέντευξης συμμετεχόντων.

### 3.4.4 Οπτικογράφηση οθόνης και βιντεοληψία

Η έννοια του εθνογραφικού χώρου ως διακριτού, οριοθετημένου πεδίου αποδεικνύεται όλο και πιο ξεπερασμένη, καθώς η παγκοσμιοποίηση και η ψηφιακότητα θολώνουν τις οριακές γραμμές μεταξύ του τι σημαίνει «εδώ» και «εκεί» (Grieve, 2010, σ.39). Τα ψηφιακά πεδία και το εικονικό πεδίο είναι πλέον δυνατά και αυξανόμενης σημασίας στον κοινωνικό κόσμο, καθώς αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο σε μερικούς πληθυσμούς. Ερευνητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως μέσο πρόσβασης στους ίδιους τους συμμετέχοντες, αλλά και σε συναφείς πληροφορίες και για ορισμένους συμμετέχοντες τουλάχιστον ο ψηφιακός χώρος αποτελεί μια προνομιακή κοινωνική πραγματικότητα και μια σημαντική πηγή της ταυτότητάς τους (Gatson & Zweerink, 2004; Hammersley & Treseder, 2007). Υπάρχουν εικονικές κοινότητες που λειτουργούν στον κυβερνοχώρο και αυτό μπορεί να μελετηθεί εθνογραφικά μόνο μέσω του ίδιου μέσου. Στην πραγματικότητα, το πεδίο δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί απλώς ως μια φυσική τοποθεσία, αλλά η εστίαση γίνεται στη διεπίδραση των ανθρώπων μεταξύ τους, στις πρακτικές και στις μετατοπίσεις τους από τους φυσικούς στους εικονικούς χώρους.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι τα βιντεοπαιχνίδια είναι δυναμικά πολυτροπικά περιβάλλοντα στα οποία οι παίκτες συνομιλούν μεταξύ τους και επιτελούν πρακτικές και μέσα στο βιντεοπαιχνίδι αλλά και σε ψηφιακά περιβάλλοντα εκτός του παιχνιδιού, η συλλογή δεδομένων από οπτικογραφήσεις των οθονών θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές μέθοδοι για την παρούσα έρευνα. Η οπτικογράφηση των οθονών των παικτών κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης μου παρείχε πιο λεπτομερείς πληροφορίες συγκριτικά με τις σημειώσεις πεδίου και τις ηχητικές λήψεις.

Η οπτικογράφηση οθόνης, καθώς και η βιντεοληψία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιούνταν κάποιες φορές σε ίδια χρονικά διαστήματα και κάποιες φορές

σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα καθώς εξυπηρετούσαν διαφορετικούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποίησα το εργαλείο Open Broadcast Software για την οπτικογράφηση της οθόνης των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια της παιγνίδρασης τους οπτικογράφησης της οθόνης. Παράλληλα, για την βιντεοληψία των συμμετεχόντων των και των δραστηριοτήτων τους εκτός των ψηφιακών περιβαλλόντων χρησιμοποίησα την κάμερα Go Pro HERO3+.

Όσο αφορά το πρώτο εργαλείο, οι συμμετέχοντες της έρευνας κατέγραφαν συχνά τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν και μου είχαν προτείνει για την καταγραφή των παιχνιδιών τους το σύστημα που χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι, με την ονομασία Open Broadcast Software (Jim, 2012). Ως πρόγραμμα ήταν περίπλοκο στη χρήση για κάποιο άτομο που δεν γνώριζε, όπως στη δική μου περίπτωση. Η βοήθεια, λοιπόν, του ιδιοκτήτη του ίντερνετ-καφέ σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες ήταν πολύ σημαντική, καθώς συγχρόνιζαν και έθεταν σε εφαρμογή το πρόγραμμα καταγραφής της οθόνης τους. Οι παιγνιδράσεις καταγράφονταν σε τέσσερις διαφορετικές οθόνες, δηλαδή γίνονταν ξεχωριστές καταγραφές της οθόνης του κάθε παίκτη. Αυτή ήταν μια σημαντική απόφαση που πήρα μέσα στο πεδίο της έρευνας, γιατί το βιντεοπαιχνίδι είναι πολυχρηστικό και πρωτοπρόσωπης σκοποβολής και γι' αυτό δεν είναι εφικτό να καταγράφονται οι δράσεις των παικτών σε μία οθόνη, καθώς ο κάθε παίκτης σε κάθε χωροχρονική στιγμή δρούσε σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία κατά την παιγνίδραση.

Το δεύτερο εργαλείο, η κάμερα Go Pro HERO3+ τοποθετούνταν σε καίρια σημεία, ώστε να βιντεογραφούνται παράλληλα και οι τέσσερις συμμετέχοντες όποτε ήταν δυνατόν. Τα πλεονεκτήματα καθώς και τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου για τη συλλογή δεδομένων ήταν:

<b>Πλεονεκτήματα</b>	<b>Περιγραφή</b>
1.Υψηλή ανάλυση εικόνας (HD 1080).	Καθαρές λήψεις εικόνας.
2.Υπερευρυγώνιος φακός με μειωμένη παραμόρφωση.	Δυνατότητα καταγραφής σε πιο ευρεία οπτική απ' ό,τι σε κλασικούς φακούς.



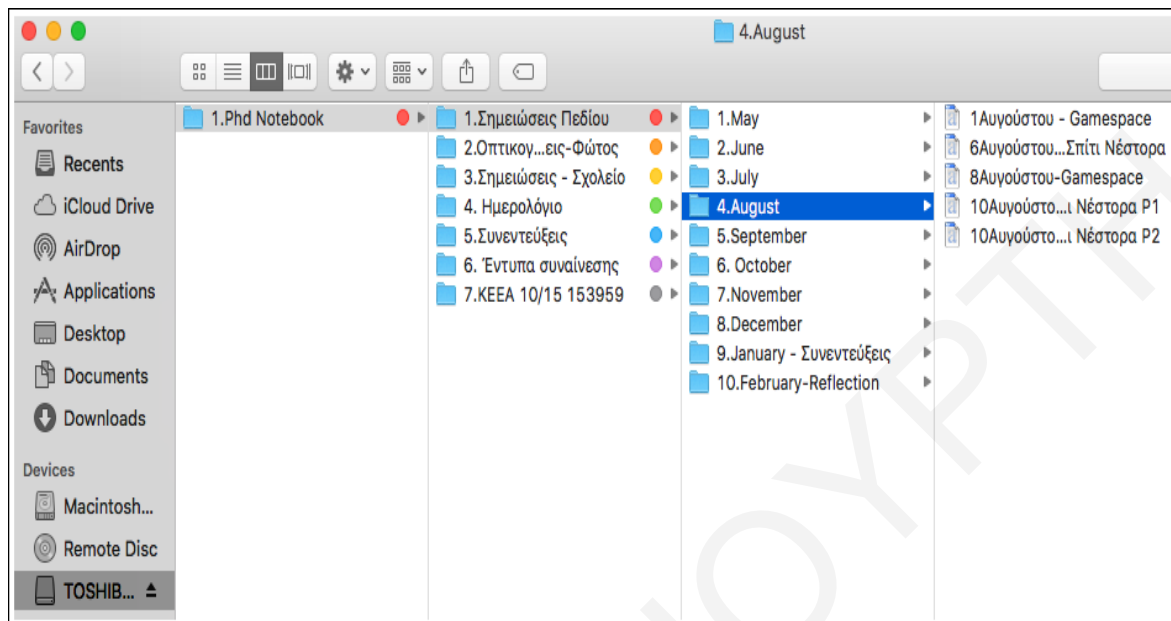
3.Ενσωματωμένο Wi-Fi.	Το ενσωματωμένο Wi-Fi σε συνεργασία με την εφαρμογή GoPro για smartphones με βοήθουσε στην απομακρυσμένη από τους συμμετέχοντες παρατήρηση, ιδιαίτερα όταν έπαιζαν στο ίντερνετ-καφέ. Συνδεόμουν μέσω της εφαρμογής με την κάμερα, η οποία βιντεογραφούσε τους συμμετέχοντες εντός του ίντερνετ-καφέ, ενώ εγώ βρισκόμουν στον εξωτερικό χώρο της καφετέριας με κινητό και ακουστικά καταγράφοντας σημειώσεις.
4.Μικρό μέγεθος, ελάχιστο βάρος.	Εύκολη μεταφορά στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία διεπιδρούσαν οι συμμετέχοντες. Δυνατότητα εύκολης τοποθέτησης σε διαφορετικά σημεία, ώστε γινόταν βιντεοληψία και των τεσσάρων συμμετεχόντων όπου ήταν δυνατόν, χωρίς να είναι ιδιαίτερα αντιληπτό.
<b>Μειονεκτήματα</b>	<b>Περιγραφή</b>
1.Μικρή διάρκεια ζωής της μπαταρίας.	Για να ξεπεράσω το συγκεκριμένο πρόβλημα, είχα μαζί μου δύο επιπλέον μπαταρίες και φορτιστή.
2.Μεγάλος όγκος δεδομένων.	Μετέφερα τις βιντεοληψίες από την κάρτα μνήμης της βιντεοκάμερας σε εξωτερικό σκληρό δίσκο, κάτι το οποίο ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρο.

**Πίνακας 3: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάμερας Go Pro HERO3+.**

### 3.5 Φύλαξη και οργάνωση ψηφιακών δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν πολύ σημαντική η φύλαξη, οργάνωση και διαχείριση των δεδομένων που συνέλεγα, τα οποία ήταν σχεδόν όλα ψηφιακής μορφής και εξαιτίας αυτής της ιδιαιτερότητας επιθυμούσα να υπάρχει δικλίδα ασφαλείας. Έτσι, για τη φύλαξη των δεδομένων χρησιμοποίησα δύο διαφορετικούς χώρους: (α) σύστημα Cloud, και πιο συγκεκριμένα το Dropbox, και (β) εξωτερικό σκληρό δίσκο. Και οι δύο αυτοί χώροι ήταν ιδιαίτερα χρήσιμοι, καθώς από τη μια στο Dropbox, λόγω του ότι τα δεδομένα ανεβαίνουν σε Cloud πλατφόρμα, υπάρχει άμεση πρόσβαση σε αυτά ανά πάσα στιγμή όταν υπάρχει διαθεσιμότητα διαδικτύου. Επίσης, ο εξωτερικός σκληρός δίσκος λόγω της ελαφριάς κατασκευής του ήταν εύκολα μεταφερόμενος.

Όσον αφορά την οργάνωση του υλικού, δημιούργησα έναν κεντρικό φάκελο με την ονομασία «Phd Notebook», ο οποίος χωριζόταν σε υπο-φακέλους ανάλογα με το είδος συλλογής των δεδομένων.



**Εικόνα 3: Φύλαξη δεδομένων σε σκληρό εξωτερικό δίσκο Toshiba.**

Πιο συγκεκριμένα, οι υπο-φάκελοι ήταν χωρισμένοι σε επτά κατηγορίες: 1. σημειώσεις πεδίου, 2. οπτικογραφήσεις-φωτογραφίες, 3. σημειώσεις-σχολείο, 4. ημερολόγιο, 5. συνεντεύξεις, 6. έντυπα συναίνεσης και, τέλος, 7. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Ο κάθε υπο-φάκελος ήταν χωρισμένος σε άλλους υπο-φακέλους, οι οποίοι ήταν οργανωμένοι με βάση την ημερομηνία συλλογής των δεδομένων. Για παράδειγμα (βλ. εικόνα 3), ο υπο-φάκελος 1 με ονομασία «Σημειώσεις Πεδίου» χωρίστηκε σε δέκα διαφορετικούς μήνες από τον Μάιο του 2015 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2016. Μέσα σε κάθε υπο-φάκελο υπήρχαν οι σημειώσεις πεδίου ανά ημερομηνία στην οποία συλλέχθηκαν και τον χώρο στον οποίο συλλέχθηκαν, π.χ., 5 Αυγούστου - Gamespace.

Ο διαχωρισμός των δεδομένων κατ' αυτόν τον τρόπο με βοήθησε να έχω οργανωμένη και πλήρη εικόνα όλων των δεδομένων που συνέλεξα με ημερολογιακή σειρά. Κατά τη διάρκεια, φυσικά, της ανάλυσης των δεδομένων η σειρά κατάταξής τους αναδιαμορφώθηκε, καθώς δεν με εξυπηρετούσε πλέον η χρονολογική διάταξη για την ανάλυση. Η τροποποίηση έγινε με βάση τους συμμετέχοντες που αφορούσαν τα δεδομένα της έρευνας. Έτσι, οι κώδικες των δεδομένων αναδιοργανώθηκαν με κώδικες που αφορούσαν τα ψευδώνυμα των συμμετεχόντων και την ημερομηνία συλλογής.

### **3.6 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων**

Στην εθνογραφία η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων δεν αποτελούν ξεχωριστό στάδιο στην έρευνα. Με πολλούς τρόπους αρχίζει ήδη από την προ-πεδίου φάση, κατά τη δόμηση των προβλημάτων που ενδεχομένως να προκύπτουν στην έρευνα, και συνεχίζει κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συγγραφής (Hammersley & Atkinson, 2007). Η διαδικασία της ανάλυσης δεδομένων δεν είναι μόνο αναγκαία, αλλά δίνει ουσιαστικά νόημα στην όλη ερευνητική διαδικασία και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας, καθώς τα δεδομένα απαιτούν από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα δεδομένα και, τελικά, να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Denzin & Lincoln, 2011).

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης στρατηγικές όπως η κωδικοποίηση των δεδομένων, η κατηγοριοποίηση σε θεματικές, παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να οργανώσει και να κατανοήσει τα δεδομένα της έρευνάς του. Η διάσπαση των δεδομένων της έρευνας σε τμήματα ή σύνολα είναι συχνά μια τυπική επαγωγική διαδικασία, γιατί βοηθά στην ταξινόμησή τους, στην εξέταση των συνδέσεων που αναφέρονται στην προσπάθεια να ερμηνευθούν τα δεδομένα της έρευνας (Simons, 2013).

Η ερμηνεία είναι μια πολύ εξειδικευμένη γνωστική και διαισθητική διαδικασία, η οποία για ποιοτικές έρευνες όπως η εθνογραφία περιλαμβάνει μια χρονοβόρα διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής κάνει εμπύθιση στα δεδομένα της έρευνάς του, διαβάζει και ξαναδιαβάζει τα δεδομένα που προέκυψαν από τις σημειώσεις πεδίου, τις παρατηρήσεις και άλλες μορφές τις οποίες μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο των δεδομένων. Η ερμηνεία των δεδομένων είναι το κλειδί, ώστε ο ερευνητής να δώσει νόημα στα ίδια τα δεδομένα, είναι αυτό που ονομάζει ο Denzin (1994, σ. 500) «τέχνη της ερμηνείας», σαν ένας χορός που κάνει συνεχώς ο ερευνητής με τα δεδομένα του μέσα από τη συνεχή τριβή του με αυτά (Cancienne & Snowber, 2003).

#### **3.6.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων**

Σύμφωνα με τους Hammersley και Atkinson (2007), δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος και πρότυπος τρόπος σύμφωνα με τον οποίο ο εθνογράφος να κατανοήσει τα δεδομένα του. Αυτό που πρέπει να αναγνωρίσει ο εθνογράφος είναι ότι μια εθνογραφική έρευνα εξίσου πλούσια σε δεδομένα και ιδέες δεν είναι μια διαδικασία που χρειάζεται απλώς διαχείριση των δεδομένων, αλλά μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής πρέπει να έχει

διαλεκτική σχέση στη διάρκεια της ανάλυσης με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η διαδικασία που ακολούθησα για την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων στην έρευνα μου ήταν ρευστή και δυναμική. Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρο στην έρευνα μου λόγω (α) της εκτεταμένης χρονικής διάρκειας της έρευνας (Μάιος 2015 - Ιανουάριος 2016), (β) των διαφορετικών πεδίων που εξετάσε (εξωσχολικό gaming περιβάλλον και σχολικό περιβάλλον) και (γ) του μεγάλου όγκου ψηφιακών κυρίως δεδομένων (311 Gigabyte).

Σε πρώτη φάση για χρονικό διάστημα αρκετών εβδομάδων μελετούσα στο σύνολό τους όλα τα δεδομένα που συνέλεξα, για να έχω μια πρώτη γενική εικόνα της έρευνας. Παρακολουθούσα τις βιντεοσκοπήσεις των παιχνιδιών για κάθε παίκτη ξεχωριστά, τα βίντεο που συλλέχθηκαν κατά την ώρα της παρατήρησης των ίδιων των παικτών, απομαγνητοφώνησα τις συνεντεύξεις και διάβαζα τις σημειώσεις πεδίου που συλλέχθηκαν στο σχολείο και στα εξωσχολικά περιβάλλοντα.

Κατά τη διάρκεια αυτή κρατούσα σημειώσεις για (α) δεδομένα που είχα συλλέξει και δεν αφορούσαν άμεσα τα ερευνητικά μου ερωτήματα, (β) το πώς θα μπορούσα να αναδιοργανώσω καλύτερα τους φακέλους με τα δεδομένα, ώστε να αρχίσουν να σχετίζονται μεταξύ τους και (γ) επαναλαμβανόμενα μοτίβα που παρατηρούσα να συμβαίνουν με μια πρώτη ματιά και συνδέονταν με τα ερευνητικά μου ερωτήματα.

Από τη μελέτη του συνόλου των δεδομένων, έκρινα αναγκαίο ότι κάποια δεδομένα έπρεπε να αφαιρεθούν από την έρευνα, όπως για παράδειγμα όσα αφορούσαν τις πρακτικές των συμμετεχόντων με το League of Legends ή άλλα βιντεοπαιχνίδια, ή μεταξύ τους συζητήσεις που αφορούσαν άλλα θέματα εκτός της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε καλύτερη οργάνωση των δεδομένων που αφορούσαν την έρευνα και μειώθηκε κάπως ο όγκος αυτών που έπρεπε να αναλύσω.

Στη συνέχεια, αφού παρακολούθησα και διάβασα αρκετές φορές τα δεδομένα τα οποία συνέλεξα, άρχισα να διαμορφώνω μια πρώτη συνολική εικόνα για αυτά, η οποία βέβαια ήταν θολή και όχι απόλυτα ξεκάθαρη. Όταν αισθάνθηκα έτοιμη ότι θα μπορούσα να προχωρήσω στην επόμενη φάση της έρευνας, την ανάλυση των δεδομένων, έπρεπε να αποφασίσω το εργαλείο με το οποίο θα τα ανέλυα. Λόγω της ψηφιακής και πολυτροπικής

μορφής που είχαν τα περισσότερα από τα δεδομένα της έρευνας, έλεγξα διαφορετικά λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες ποιοτικές έρευνες, όπως το Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), το NVivo και τα Atlas.ti. Το λογισμικό το οποίο επέλεξα να χρησιμοποιήσω για τη διαχείριση, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ήταν το MAXQDA (Gerson, 2016), καθώς ταίριαζε καλύτερα στο στιλ μου σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και τη λειτουργικότητά του.

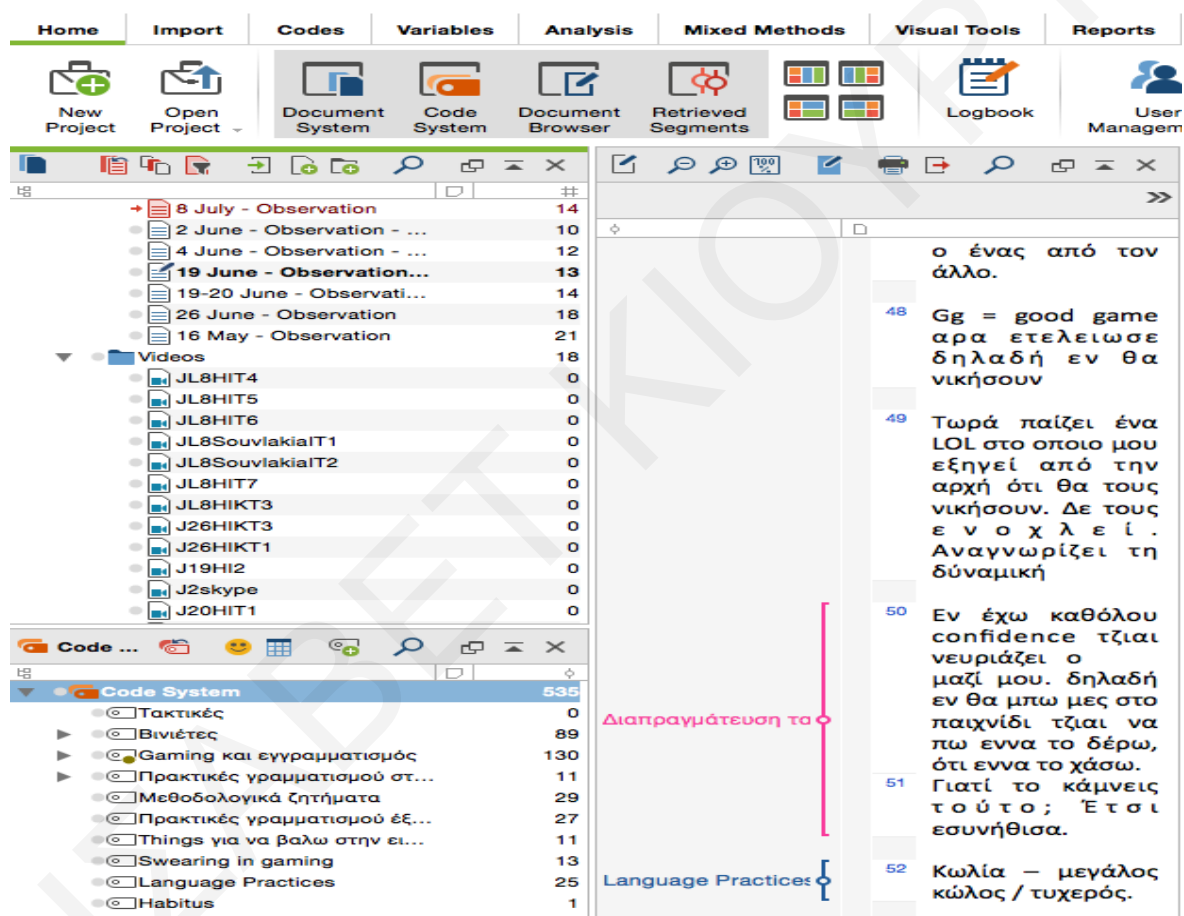
Το συγκεκριμένο λογισμικό ανάλυσης δεδομένων με βοήθησε να διαχειριστώ τα δεδομένα μου με πιο συγκεντρωτικό και ομαλό τρόπο, καθώς υπήρχε η δυνατότητα ταυτόχρονης επεξεργασίας διαφορετικών τύπων αρχείων, όπως κείμενα, οπτικοακουστικά αρχεία και βίντεο. Για την αξιοποίηση του συγκεκριμένου λογισμικού, ωστόσο, χρειάστηκε κάποιο χρονικό διάστημα εκπαίδευση για να μπορώ να το αξιοποιήσω, όπως επίσης και δαπάνη χρηματικού ποσού, καθώς δεν παρέχεται δωρεάν, αλλά είναι συνδρομητικό.

### **3.6.2 Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση δεδομένων με το MAXQDA**

Η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση είναι δύο μέθοδοι που συνήθως υιοθετούνται στην ανάλυση, καθώς αρχίζει ο ερευνητής να κατανοεί τα δεδομένα της έρευνάς του (Simons, 2013). Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης τα δεδομένα κατατέμνονται σε τμήματα και ορίζεται ένα όνομα σε καθένα από αυτά. Οι κώδικες μπορούν να είναι περιγραφικοί, επεξηγηματικοί ή ακόμη και πιο αναλυτικοί. Στη συνέχεια, αφού τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρωθούν σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κώδικες, τότε αυτοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εντοπιστούν κώδικες με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα (Huberman & Miles, 1998; Tesch, 1990).

Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των δεδομένων της παρούσας έρευνας υπήρχε ευελιξία σε ό,τι αφορά την απόδοση των κωδίκων. Αρχικά προέκυψαν πολλοί κώδικες από τα δεδομένα που αφορούσαν και ζητήματα εκτός των ερευνητικών ερωτημάτων. Για παράδειγμα, παρακάτω η εικόνα 4 παρουσιάζει τις πρώτες κωδικοποιήσεις που είχαν γίνει με τίτλους ετικετών: τακτικές, βινιέτες, gaming και γραμματισμός, μεθοδολογικά ζητήματα, πρακτικές γραμματισμού, swearing in gaming, language practices κ.λπ. Κάθε κώδικας εμπεριείχε μέσα ένα αριθμό δεδομένων όπως για παράδειγμα η ετικέτα Gaming και γραμματισμός είχε μέσα 130 αποσπάσματα από το σύνολο των δεδομένων. Στη συνέχεια επανεξέταζα τους κώδικες εστιάζοντας στα ερευνητικά μου ερωτήματα και τους αναδιαμόρφωνα αναλόγως, καθώς κάποιες φορές στα ίδια αποσπάσματα κειμένων αποδίδονταν περισσότεροι του ενός κώδικα. Στη συνέχεια,

εντοπίστηκαν κώδικες που συνδέονταν μεταξύ τους θεματικά και άρχισα να τους οργανώνω με αυτόν τον τρόπο σε ομάδες που να συνδέονται με τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Σε αυτό το στάδιο με τον συνδυασμό διαφορετικών κωδίκων αναζητούσα όπως διαφαίνεται και στην παρακάτω εικόνα πιθανά θέματα που προκύπταν μέσα από τα δεδομένα μου, με κάποια από αυτά να αποτελούν τα κύρια θέματα της ανάλυσης, ενώ κάποια άλλα υποκατηγορίες. Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης επανεξέταξα τα θέματα και τα αναδιαμόρφωνα, καθώς κάποια επικαλύπτονταν και χρειάστηκε να συγχωνευθούν σε ένα, ενώ άλλα να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα.



Εικόνα 4: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση δεδομένων στο MAXQDA.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στο λογισμικό MAXQDA αποφάσισα ότι ήθελα επιπλέον να εστιάσω με ακόμη πιο λεπτομερή ανάλυση των οπτικογραφήσεων της παιγνίδρασης των συμμετεχόντων. Θεώρησα πολύ σημαντικό να γίνει και μια ξεχωριστή συλλογική ανάλυση με επίκεντρο τις οπτικογραφήσεις κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης μέσα από κάθε οθόνη του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Ο σκοπός της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων με αυτόν τον τρόπο διεξήχθη για επιβεβαίωση της ανάλυσης των δεδομένων που είχε προηγηθεί, αλλά και γιατί η ανάλυση της διεπίδρασης των

παικτών με τα βιντεοπαιχνίδια είναι μια καινούργια διαδικασία κατά την οποία είναι σημαντικό ο ερευνητής να γνωρίζει την πολυπλοκότητα του συστήματος και την υιοθέτηση τεχνικών που θα αποδώσουν με πιο λεπτομερή τρόπο την πολυτροπική φύση των βιντεοπαιχνιδιών καθώς και την παράλληλη συμμετοχική δράση των παικτών.

Η χρονική διάρκεια της κάθε οπτικογραφούμενης οθόνης ήταν 90 λεπτά και αφορούσε συνολική παιγνίδαση 60 γύρων. Για την υλοποίηση της ανάλυσης χρησιμοποιήσα και έναν πιο συμβατικό τρόπο, κατά τον οποίο παρακολουθούσα ξεχωριστά σε πρώτη φάση και ταυτόχρονα σε δεύτερο φάση, δευτερόλεπτο προς δευτερόλεπτο τις τέσσερις οπτικογραφήσεις από την παιγνίδαση του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, καταγράφοντας παράλληλα τις συνομιλίες των συμμετεχόντων κατά την παιγνίδαση και αποσπώντας στιγμιότυπα οθόνης από την κάθε οθόνη του συμμετέχοντα ξεχωριστά τα οποία θεωρούσα σημαντικά για να συμπεριληφθούν στην ανάλυση. Στη συνέχεια συγκέντρωσα τις συνομιλίες κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης, την ανάλυση και τα σημαντικότερα στιγμιότυπα οθόνης σε κείμενο Microsoft Word, από τα οποία θα παρουσιάζω ένα απόσπασμα περιγραφής ενός γύρου του παιχνιδιού στο Κεφάλαιο 4. Ο σκοπός της παρουσίασης του αποσπάσματος είναι για να προσφέρει στον αναγνώστη μια πιο συνολική, αλλά ταυτόχρονα και λεπτομερή εικόνα του πώς λειτουργεί η αλληλεπίδραση των παικτών με το βιντεοπαιχνίδι.

### **3.6.3 Βινιέτες συμμετεχόντων**

Οι βινιέτες<sup>7</sup> των συμμετεχόντων της έρευνας δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων και συγκροτήθηκαν μέσα από την επιλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της έρευνας που αφορούσαν στοιχεία για τον καθέναν συμμετέχοντα ξεχωριστά. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από επιτόπιες παρατηρήσεις, συζητήσεις με τους συμμετέχοντες, πληροφορίες από τους γονείς των συμμετεχόντων και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο σκοπός της παρουσίασης των βινιέτων έγινε για να προβληθεί συνοπτικά και το προσωπικό προφίλ του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά σε ό,τι αφορά την ενασχόληση και τη στάση που είχε για τα βιντεοπαιχνίδια και τη σχέση και στάση που είχε για το σχολείο. Παρακάτω παραθέτω το παράδειγμα της βινιέτας του Νέστορα (βλ. εικόνα 5).

---

<sup>7</sup> Οι βινιέτες είναι σύντομες ιστορίες οι οποίες εμπεριέχουν παραδείγματα από διαφορετικές πηγές της συλλογής δεδομένων της έρευνας. Οι βινιέτες, απεικονίζουν με συνοπτικό και ταυτόχρονα επεξηγηματικό τρόπο το ευρύτερο σύνολο των δεδομένων (Barter & Renold, 2000).



**Εικόνα 5: Ο Νέστορας παίζει League of Legends.**

**Βιντεοπαιχνίδια:** Ο Νέστορας άρχισε να ασχολείται με τα βιντεοπαιχνίδια από ηλικία τριών ετών, όταν του πήρε δώρο η γιαγιά του την παιχνιδοκονσόλα Playstation I. Μετά από δύο χρόνια ο πατέρας του, του αγόρασε την επόμενη έκδοση, το Playstation II, όπου έπαιζαν μαζί το βιντεοπαιχνίδι ποδοσφαίρου Pro Evolution. Στη συνέχεια, κατόπιν δικής του επιθυμίας οι γονείς του του αγόραζαν διάφορα βιντεοπαιχνίδια με τα οποία ασχολείτο στην ίδια παιχνιδοκονσόλα. Όταν πήγε στο γυμνάσιο, άκουγε από τους συμμαθητές του στα διαλείμματα να συνομιλούν για το League of Legends. Ο ίδιος ήθελε να μάθει περισσότερα για το League of Legends και έτσι άρχισε να μπαίνει στον κόσμο των βιντεοπαιχνιδιών σε υπολογιστές. Από τότε ασχολείται κυρίως με βιντεοπαιχνίδια στον υπολογιστή, όπως τα HearthStone, League of Legends, World of Warcraft και Counter Strike: Global Offensive, καθώς θεωρεί ότι μέσω αυτών των βιντεοπαιχνιδιών κοινωνικοποιείται περισσότερο, είναι πιο ανταγωνιστικά, καθότι παίζει με αντιπάλους και όχι μόνο με Bots, και του παρέχεται η δυνατότητα να κατατάσσεται σε παγκόσμια κατάταξη. Όσον αφορά το CS:GO, ενημερώνεται συχνά για τις εξελίξεις του παιχνιδιού κυρίως με την ανάγνωση άρθρων στο διαδίκτυο και την παρακολούθηση βίντεο στο YouTube, και έχει ο ίδιος κανάλι μαζί με έναν φίλο του Ελλαδίτη, τον οποίο γνώρισε μέσα



από την κοινότητα του League of Legends. Μαζί οπτικογραφούσαν τις παιχνιδράσεις τους και στη συνέχεια τις ανέβαζαν στο YouTube σχολιάζοντας την παιχνιδραση τους.

**Σχολείο:** Στο δημοτικό ο Νέστορας, σύμφωνα με τη μητέρα του, ήταν άριστος μαθητής, όμως η μετάβασή του στο γυμνάσιο ήταν αρκετά δύσκολη. Έπειτα από κάποια επαναλαμβανόμενα συμβάντα στα οποία είχε δεχτεί αρνητικές κριτικές για το ύψος του, καθώς ήταν πολύ ψηλότερος για την ηλικία του σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές του, είχε στιγματιστεί και οι γονείς του πήραν την απόφαση να τον μεταθέσουν σε διαφορετικό σχολείο. Στο λύκειο απουσίαζε συχνά από τα μαθήματα. Ιδιαίτερα στη Β΄ Λυκείου έφευγε χωρίς την άδεια των γονιών του από το σχολείο και πήγαινε στο ίντερνετ-καφέ για να παίζει βιντεοπαιχνίδια. Όπως δήλωσε ο ίδιος, το έκανε γιατί βαριόταν τον τρόπο διδασκαλίας, το περιεχόμενο των μαθημάτων και το πώς λειτουργούσε το σύστημα του σχολείου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα καταγραφής των απόψεών του για το σχολείο στην πρώτη μας συνάντηση στην έρευνα ήταν το εξής: «Το σύστημα εν λειτουργεί. Δηλαδή με το να με βάλλεις να σου γράψω επιστολή για το ρατσισμό. (Η καθηγήτρια) εν μου έβαλε μονάδα, γιατί είπα είμαστε ούλλοι ρατσιστές. Ο λόγος (που το έγραψα) εν γιατί εκείνοι που λαλούν ότι έννε ρατσιστές κάμνουν ρατσισμό σε τζείνους που είναι. (Η καθηγήτρια) εν το εδέκτηκε και έβαλε μου μονάδα στην έκθεση. Έγραψα την άποψη μου τζ' έκοψε με». Οι συχνές απουσίες του από το σχολείο είχαν ως αποτέλεσμα να μην καταφέρει να περάσει επιτυχώς τις εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς και να παρακαθίσει στις εξετάσεις την περίοδο του Σεπτεμβρίου. Στο σχολείο είχε ένα τετράδιο για όλα τα μαθήματα, όπου κατέγραφε μερικές φορές σημειώσεις. Δεν έπαιρνε βιβλία μαζί του και συνήθως κοιμόταν στο θρανίο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ωστόσο, στο μάθημα της γυμναστικής και των ηλεκτρονικών υπολογιστών είχε άριστη βαθμολογία, καθώς είχε δηλώσει ότι τον ενδιέφεραν τα συγκεκριμένα μαθήματα, γιατί ήταν πιο πρακτικά και όχι τόσο θεωρητικά. Στο σχολείο ήταν κοινωνικός και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων συζητούσε με την παρέα του αρκετές φορές για στρατηγικές στα βιντεοπαιχνίδια ή γενικά για βιντεοπαιχνίδια που έπαιζε παλαιότερα. Επίσης, συχνά έκανε αστεία μαζί με τους φίλους του.

**Άλλες ασχολίες:** Ο Νέστορας ήταν παγκύπριος πρωταθλητής στο αγώνισμα της σφαιροβολίας και ασχολείτο με προγραμματισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Του άρεσε, επίσης, να παρακολουθεί βίντεο με χορογραφίες και μουσική. Την περίοδο του καλοκαιριού πήγαινε διακοπές με φίλους σε παραλιακές περιοχές και διασκέδαζε σε κλαμπ.

### 3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, έχω βασιστεί στην εφαρμογή τριών ερευνητικών εργαλείων: (α) την εγκυρότητα, (β) την αξιοπιστία, (γ) την υποκειμενικότητα και αναστοχαστικότητα μου ως ερευνήτριας.

#### 3.7.1 Εγκυρότητα

Η αναγνώριση του ρόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα οδηγεί άμεσα στο ζήτημα της επικύρωσης εννοιών που κάποτε κατέχουν αμφιλεγόμενη θέση κατά την εθνογραφική ανάλυση (Bloor, 1997; Emerson & Pollner, 1988). Για την εθνογραφία κρίσιμη δοκιμασία για την έρευνα αποτελεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την εγκυρότητα (credibility) των αναλύσεών της (Lincoln & Cuba, 1985). Ο στόχος, λοιπόν, της έννοιας της εγκυρότητας είναι να υπάρξει μια γέφυρα επικοινωνίας και αντιστοιχίας μεταξύ της ανάλυσης των δεδομένων του ερευνητή εθνογράφου και της άποψης των συμμετεχόντων, διερευνώντας τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν και επιβεβαιώνουν με τη σύμφωνη γνώμη τους τις κρίσεις του ερευνητή (Bloor, 1978). Από την άποψη αυτή η έρευνα αποκτά έναν πιο συνεργατικό και διαλογικό παρά μονολογικό χαρακτήρα σε σχέση με τον ίδιο τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες (Avis, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες για τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά επίπεδα. Πρώτον, όσον ζητήσα από τους συμμετέχοντες να δούμε μαζί τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, να τις διαβάσουν και να συζητήσουμε κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτά που είχαν δηλώσει στη συνέντευξη. Στην περίπτωση του Νέστορα, όταν διάβασε τις απαντήσεις του σε ένα μέρος της συνέντευξης, μου ανέφερε ότι ενώ συμφωνεί με ένα θέμα για το οποίο μίλησε, ωστόσο δεν θα ήθελε να συμπεριληφθεί στην έρευνα, καθώς δεν αισθανόταν άνετα, γιατί το είχε πει για να δώσει περισσότερη έμφαση στα λεγόμενά του. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα της απομαγνητοφώνησης.

Δεύτερον, σε παρουσίαση των πρώτων αποτελεσμάτων της έρευνάς μου στο πανεπιστήμιο, ζητήσα από τους συμμετέχοντες να έρθουν να παρακολουθήσουν την παρουσίαση και να μου δώσουν ανατροφοδότηση με την προϋπόθεση ότι για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας τους, δεν θα ανέφεραν σε άτομα που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο μαζί τους ότι συμμετείχαν σε αυτή. Μετά το τέλος της παρουσίασης συζητήσαμε για

όσα παρουσιάστηκαν στην έρευνα και συμφώνησαν ότι τους κάλυπτε τόσο η ερμηνεία των αποτελεσμάτων όσο και η παρουσίαση τους.

Τρίτον, η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας υποστηρίχθηκε με επιπλέον ελέγχους από τους συμμετέχοντες των δεδομένων για σημεία που θεωρούσα ότι είχαν ασάφειες ή δεν ήμουν σίγουρη ως προς το περιεχόμενο ή την ερμηνεία τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις επικοινωνούσα διαδικτυακά με τους συμμετέχοντες (π.χ., μέσω Facebook), καθώς ήταν εύκολο να δουν τα δεδομένα της έρευνας και οι τέσσερις ανάλογα με τον χρόνο που μπορούσαν (βλ. εικόνα 6). Υπήρχαν, επίσης, περιπτώσεις που συναντιόμασταν για επιβεβαίωση, διορθώσεις, επισημάνσεις και εισηγήσεις από τους ίδιους.



Εικόνα 6: Συνομιλία με συμμετέχοντες στο Facebook Messenger.

### **3.7.2 Αξιοπιστία**

Η αξιοπιστία (reliability) ως έννοια συνδέεται με την ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν και του τρόπου που αυτός ο σχεδιασμός σε συνδυασμό με τα δεδομένα της έρευνας οδηγούν σε άξια εμπιστοσύνης ευρήματα (Denzin & Lincoln, 2011). Με βάση τον Denzin (2007) η τριγωνοποίηση με χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων μπορούν να παρέχουν μοναδικές και διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα συμβάλλοντας έτσι, στην αξιοπιστία της έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα, πεδία που αλληλοεπιδρούσαν καθημερινά οι συμμετέχοντες για εκτεταμένο χρονικό διάστημα στο οποίο βρισκόμουν στο πεδίο της έρευνας, δηλαδή από τον Μάιο του 2015 μέχρι τον Ιανουάριο του 2016. Κατ'αυτό τον τρόπο συλλέχθηκαν ποικίλα και εκτεταμένα δεδομένα τα οποία στη συνέχεια συνεξετάστηκαν. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση σε δύο επίπεδα: Πρώτον μέσα από τη χρήση διαφορετικών μεθόδους συλλογής των δεδομένων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, οπτικογραφήσεις, συνεντεύξεις, και δεύτερον μέσω τριγωνοποίησης με χρήση πολλαπλών πηγών από τα δεδομένα της έρευνας υπό την έννοια ότι χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από μια πηγή για να ελεγχθεί η ισχύς των συμπερασμάτων από μια άλλη. Κατά την τριγωνοποίηση η πολλαπλές πηγές δεδομένων της έρευνας ανέδειξαν και διαφορές στα δεδομένα με αποτέλεσμα να εξασφαλιστεί ποικιλία διαφορετικών οπτικών για ένα θέμα. Μέσω της διαδικασίας της τριγωνοποίησης, λοιπόν, οι ερευνητικές μέθοδοι και τα εργαλεία συνδέθηκαν με τους σκοπούς της έρευνας και το πλαίσιο κωδικοποίησης, με σκοπό την εξασφάλιση της επάρκειας και ερμηνείας των δεδομένων.

### **3.7.3 Υποκειμενικότητα και αναστοχαστικότητα**

Μια βασική αρχή που σχετίζεται με την εθνογραφία είναι η αναστοχαστικότητα (reflexivity), η οποία επικεντρώνεται στην επίδραση του ίδιου του ερευνητή και στην αναγνώριση της υποκειμενικότητάς του στο πεδίο της έρευνας (Faulconer & Williams, 1985). Όλες οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθούνται σε μια ποιοτική έρευνα, από τις αρχικές ιδέες έως τις αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό, τη μέθοδο και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φέρουν το στίγμα του ερευνητή. Οι περιγραφές που κάνει ένας ερευνητής για τα φαινόμενα του κοινωνικού κόσμου δεν αποτελούν αναφορές απρόσωπων γεγονότων, ούτε μπορούν να κρατήσουν την ουδετερότητα (Pollner & Woolgar, 1991). Με άλλα λόγια, η θέση του ερευνητή δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Η έννοια

της αναστοχαστικότητας αναφέρεται στη σχέση των προσωπικών αξιών, πρακτικών, ιδεολογιών, προσδοκιών και επιλογών του ερευνητή κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας (π.χ., διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων, συγγραφή αποτελεσμάτων). Μέσω της αναστοχαστικότητας απορρίπτεται η ιδέα ότι η κοινωνική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί απομονωμένα και αυτόνομα από τη βιογραφία του ίδιου του ερευνητή. Οι προσανατολισμοί των ερευνητών στην έρευνά τους διαμορφώνονται από τις κοινωνικό-ιστορικές θέσεις τους, συμπεριλαμβανομένων των αξιών και ενδιαφερόντων που τους προσδίδουν αυτές οι θέσεις. Έτσι, τα ευρήματα της έρευνας δεν μένουν ανεπηρέαστα από τις κοινωνικές διαδικασίες και τις προσωπικές αξίες του ίδιου του ερευνητή (Hammersley & Atkinson, 2007).

Η προσωπική αναστοχαστικότητα του ερευνητή είναι σημαντική, γιατί φέρει στο φως με συνειδητό τρόπο τη θέση του απέναντι στην έρευνά του, τις σκέψεις, τους συνειρμούς, τα συναισθήματά του, τις προσωπικές του αδυναμίες και προκαταλήψεις σχετικά με το φαινόμενο που διερευνά (Hammersley & Atkinson, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό στοιχείο ο ερευνητής να αναστοχάζεται καθ' όλη τη διάρκεια που βρίσκεται στο πεδίο της έρευνας, καθώς στον πυρήνα της εθνογραφικής έρευνας βρίσκεται η παρουσία του ερευνητή για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο σε ένα ή μικρό αριθμό πλαισίων (Blommaert, 2006; Delamont, 2002; Hammersley & Atkinson, 2007).

Στην έρευνα μου η διαδικασία του αναστοχασμού ήταν συνεχώς παρούσα σε όλα τα στάδιά της, ξεκινώντας από την αναγνώριση της σχέσης μου με το θέμα της έρευνας, τις επιλογές και αποφάσεις που λάμβανα κάθε στιγμή μέσα σε αυτή μέχρι και τις σχέσεις που ανέπτυξα με τους συμμετέχοντες, τη γλώσσα που χρησιμοποιούσα στις μεταξύ μας γλωσσικές πρακτικές, το ντύσιμό μου και τον τρόπο που αντιμετώπιζα δυσκολίες σχετικά με την καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μου και γενικότερα τις επιδράσεις που τύχαινε να έχω σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Η διαδικασία του αναστοχασμού επιτεύχθηκε με τη σύσταση αναστοχαστικών ημερολογίων, αλλά και την καταγραφή αναστοχαστικών σκέψεων ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας καταγραφής σημειώσεων πεδίου. Στόχος του ημερολογίου και των αναστοχαστικών σημειώσεων ήταν να υπάρξει μια μεταγνωστική διαδικασία κατά τη διάρκεια της έρευνας η οποία να αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο για την κριτική εξέταση των πεποιθήσεων μου και τον έλεγχο από που πηγάζουν και προέρχονται με στόχο να υπάρχει συνειδητότητα ως προς το ποια ήταν η επίδραση μου ως ερευνήτρια στο πεδίο της έρευνας και στην αναγνώριση της υποκειμενικότητάς μου και των πεποιθήσεων μου. Για να

ξεχωρίζω τις αναστοχαστικές σημειώσεις μου οι οποίες διαπλέκονταν με τις σημειώσεις πεδίου, τις κατέγραφα με έντονη γραμματοσειρά.

Συνοπτικά παρακάτω, παραθέτω τρία παραδείγματα που πραγματεύονται ζητήματα αναστοχαστικότητας κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το δύο πρώτα παραδείγματα είναι χωρία από το αναστοχαστικό μου ημερολόγιο, ενώ το τρίτο παράδειγμα είναι χωρίο το οποίο περιλαμβανόταν στις σημειώσεις πεδίου. Το πρώτο παράδειγμα σχετίζεται με τα συναισθήματα και τη στάση μου σε ό,τι αφορά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες επέλεξαν να λάβουν μέρος στην έρευνα και την αξία που έχει αυτή η συνεισφορά τους σε εμένα ως ερευνήτρια και ως άτομο.

### **Ημερολόγιο, 11 Ιουλίου 2015**

Βασικά νιώθω ευγνώμων που συμμετέχουν στην έρευνα και που με βοηθούν τόσο πολύ, γιατί εγώ στη θέση τους πιθανόν να μην ήθελα, γιατί θα ένιωθα ότι κάποιος μου παραβιάζει την προσωπική μου ζωή.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά συνάντηση σε καφετέρια που είχα με τους συμμετέχοντες εκτός του πλαισίου της έρευνας. Είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό παράδειγμα που αφορά τον ρόλο μου ως επιστήμονα, αλλά και ως κοινωνικού όντος και τις εσωτερικές συγκρούσεις που αντιμετώπιζα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

### **Ημερολόγιο, 10 Νοεμβρίου 2015**

Δεν κατάφερα να πάρω σημειώσεις χθες. Μεγάλο μου λάθος. Δεν πήγα για έρευνα, όμως είπαν αρκετά ενδιαφέροντα πράγματα. Εκνευρίζομαι.

Το τελευταίο παράδειγμα είναι απόσπασμα αναστοχαστικών σημειώσεων οι οποίες συμπεριλαμβάνονται τις σημειώσεις πεδίου στη σχολική τάξη, όπου διαφαίνεται από τη μια η υποκειμενική αρνητική στάση μου απέναντι στις πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο και από την άλλη η θετική στάση μου ως προς τη στάση του συμμετέχοντα.

### **Σημειώσεις πεδίου, 24 Νοεμβρίου 2015**

Η εκπαιδευτικός ζητάει από τον Πάνο και έναν άλλο συμμαθητή του να ανοίξουν τα βιβλία τους. Ο

Πάνος παίζει με τα μαλλιά του. Έβαλε το αριστερό του πόδι πάνω στην καρέκλα του διπλανού του και το άλλο πόδι κάτω. Τώρα κοιμάται. **Το παραδέχομαι, μου προκαλεί μεγάλο γέλιο η όλη φάση. Το καταγράφω, γιατί αισθάνομαι μέσα μου αυτή τη στιγμή ότι αν δεν το εξωτερικεύσω τουλάχιστον γραπτώς, θα αρχίσω σπαστικό γέλιο μέσα στην τάξη.**

### **3.8 Δεοντολογικά ζητήματα**

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004 σ. 334) και εστιάζονται συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Τραϊανου, 2014). Μερικά από τα ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα έρευνα είναι η ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

#### **3.8.1 Πληροφορημένη συγκατάθεση συμμετεχόντων**

Οι έρευνες στις οποίες αναλύονται ποιοτικά δεδομένα δεν ακολουθούν απόλυτα τις προσδοκίες του ίδιου του ερευνητή, γι' αυτό και ο ίδιος θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος και ευέλικτος όσον αφορά το πεδίο της έρευνας το οποίο θα μελετήσει (Denscombe, 2002). Αυτό γιατί κατά την επιλογή του ερευνητικού πεδίου υπάρχει μια σειρά από ζητήματα τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένα από αυτά είναι η δυνατότητα εξασφάλισης πρόσβασης στο πεδίο στα άτομα και τα συμβάντα με τα οποία θα έρθει σε επαφή ο ερευνητής (Denscombe, 2017).

Η πληροφορημένη συγκατάθεση συμμετεχόντων αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεοντολογικές αρχές και αναφέρεται στην υποχρέωση του ερευνητή να πληροφορήσει τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της διεξαγωγής της έρευνας. Οι συμμετέχοντες έχουν το βασικό δικαίωμα να αποφασίσουν αν και κατά πόσο επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς η οικειοθελής συναίνεση και η εμπιστοσύνη στον ερευνητή είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας. Ιδιαίτερη προσοχή επιπλέον

χρειάζεται να δοθεί στις περιπτώσεις που για τη συμμετοχή κάποιων ατόμων στην έρευνα είναι απαραίτητη η συγκατάθεση τρίτων προσώπων ή υπευθύνων, οι οποίοι θεωρούνται θυροφύλακες (Hammersley & Atkinson, 2007).

Η αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης είναι ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία, καθώς ο ίδιος ο ερευνητής έχει ακριβή εικόνα για τα φαινόμενα που θα εξετάσει λόγω της φύσης των ποιοτικών ερευνών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν μπορεί να πληροφορήσει επαρκώς και λεπτομερώς τους υποψήφιους συμμετέχοντες για το περιεχόμενο της έρευνας (Hopfl, 2004). Πέραν αυτού, επίσης, προκύπτουν ζητήματα που αφορούν τη στάση του ερευνητή για το τι πληροφορίες θα δώσει στους συμμετέχοντες και μέχρι ποιου σημείου, καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Hammersley και Atkinson (2007, σ. 210), «οι ερευνητές στην εθνογραφία σπάνια λένε σε όλα τα άτομα τα οποία ερευνούν όλες τις πληροφορίες σχετικά με την έρευνα».

Στη διδακτορική μου έρευνα λόγω του ότι οι συμμετέχοντες ήταν με βάση τη νομοθεσία ανήλικοι, ετών 17, ήταν αναγκαίο να δοθεί γραπτή συγκατάθεση και από τους γονείς τους (θυροφύλακες) ( βλ. Παράρτημα Β). Παρόλο που είχα επίγνωση για τη σημαντικότητα του να συναινέσουν οι γονείς, ήταν μια δύσκολη διαδικασία, καθώς υπήρχε ο φόβος της απόρριψης. Προσπάθησα με βάση τα δικά μου κριτήρια να αποφασίσω ποια θεωρούσα κατάλληλη τακτική για να προσεγγίσω τους γονείς, εφόσον οι συμμετέχοντες όλοι συναινούσαν στο να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έτσι, λοιπόν, αρχικά, ζήτησα από τους συμμετέχοντες να πληροφορήσουν και να συζητήσουν το θέμα με τους γονείς τους κατά πόσο θα επιθυμούσαν και οι ίδιοι να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε μια εκτεταμένης χρονικής διάρκειας έρευνα με μια ερευνήτρια. Σε περίπτωση που οι γονείς θα δέχονταν, τότε οι συμμετέχοντες θα ζητούσαν τη συγκατάθεση των γονιών τους ώστε να μου δώσουν τα τηλεφωνικά τους στοιχεία για να επικοινωνήσω μαζί τους.

Η συγκατάθεση των γονιών και η υπογραφή των εντύπων συναίνεσης αποδείχτηκε στην πορεία πολύ ευκολότερη διαδικασία απ' ό,τι ανέμενα. Μίλησα τηλεφωνικώς με όλους τους γονείς και κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας τους έδωσα αρκετές πληροφορίες για το ποια είμαι, τι επαγγέλλομαι, ποια η ειδικότητα μου, τους λόγους που διεξάγεται η έρευνα και κάποιους αρχικούς σκοπούς της έρευνας. Σημαντικό επίσης θεωρώ το γεγονός ότι άφηνα χρόνο να μιλούν και οι γονείς και να μου εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα των βιντεοπαιχνιδιών. Με αυτόν τον τρόπο αισθάνονταν και οι ίδιοι πιο οικεία μαζί μου. Στη συνέχεια συναντήθηκα ξεχωριστά με τους γονείς του κάθε παιδιού και



ξανασυζητήσαμε το θέμα της έρευνας. Τους είχα περιγράψει τόσο τους γενικούς σκοπούς όσο και τη φύση της έρευνας, ότι δηλαδή θα ερευνούσα τους συμμετέχοντες στα περιβάλλοντα στα οποία παίζουν βιντεοπαιχνίδια, και αυτό σήμαινε ότι ίσως να χρειαζόταν να πηγαίνω και στο σπίτι τους διάφορες ώρες, κατόπιν συνεννόησης βέβαια με τους ίδιους τους γονείς και τους συμμετέχοντες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι γονείς των συμμετεχόντων μοιράζονταν μαζί μου αρκετές προσωπικές πληροφορίες που αφορούσαν τη ζωή τους με τα παιδιά τους, τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαζί τους, τις στάσεις τους για το γεγονός ότι τα παιδιά τους παίζουν βιντεοπαιχνίδια και προσωπικές αφηγήσεις που αφορούσαν τη ζωή των ίδιων των γονιών. Συνεπώς, η παροχή πληροφόρησης από μέρους μου ως ερευνήτριας και η χορήγηση συγκατάθεσης εκ μέρους των συμμετεχόντων, αλλά και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε εμένα ως ερευνήτρια, στους γονείς και τους συμμετέχοντες θεωρώ ότι ήταν μια αμοιβαία διαπραγματεύσιμη διαδικασία που βρισκόταν σε συνεχή εξέλιξη κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας.

### **3.8.2 Πληροφορημένη συγκατάθεση και πρόσβαση στο σχολείο**

Η πρόσβαση σε επίσημους οργανισμούς όπως τα σχολεία μπορεί να χρειαστεί μεγάλο χρονικό διάστημα για να επιτευχθεί και οι διαπραγματεύσεις για την πρόσβαση που δεν θα γίνουν κατά τρόπο κατάλληλο ενδέχεται να πάνε χαμένες (Delamont, 2002, σ. 95). Η συγκατάθεση, λοιπόν, για πρόσβαση στο σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρειαζόταν αρχικά να εγκριθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Έτσι, η διαδικασία προετοιμασίας ειδικών εντύπων τα οποία θα στέλνονταν και θα αξιολογούνταν από το ΚΕΕΑ για να δοθεί ή όχι η πρόσβαση στο σχολείο ξεκίνησε αρκετούς μήνες πριν πάω στο σχολείο των συμμετεχόντων, ώστε σε περίπτωση που η απάντηση θα ήταν αρνητική να είχα χρόνο να δράσω αναλόγως.

Έπειτα από δύο μήνες αφότου παρέδωσα τα συμπληρωμένα έντυπα, εγκρίθηκε η πρόσβαση στο λύκειο των συμμετεχόντων. Το επόμενο στάδιο, λοιπόν, ήταν η επικοινωνία με τη διευθύντρια του σχολείου και η διαπραγμάτευση μαζί της για το αν θα επιτρεπόταν η διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο και, τέλος, η γραπτή συγκατάθεση σε περίπτωση που θα γινόταν η έρευνα από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά του οποίου θα παρακολουθούσα τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του μαθήματος του. Σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες και τους γονείς τους, η διαδικασία για πρόσβαση στο σχολείο ήταν δύσκολη και χρειαζόταν συνεχείς διαπραγματεύσεις τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και

με τη διευθύντρια. Μερικοί εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί, κάποιοι διστακτικοί και τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άρνησή τους να εισέλθω στην αίθουσα όπου διεξήγαγαν το μάθημά τους, κάτι το οποίο έγινε σεβαστό.

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετώπισα κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας στο σχολείο, ήταν ότι μερικοί εκπαιδευτικοί ενώ τους είχα ενημερώσει προσωπικά για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και είχαν συναινέσει με γραπτή συγκατάθεση, κατά τη διάρκεια της έρευνας δήλωσαν στην διευθύντρια ότι ένιωθαν δυσφορία να παρακολουθώ το μάθημα τους, να φωτογραφίζω τους συμμετέχοντες και να καταγράφω σημειώσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η διευθύντρια να μου απαγορεύσει την εισαγωγή ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη κάτι που δυσχέραινε κατά πολύ την έρευνα μου. Αρχικά αποδέχτηκα την απαγόρευση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και την φωτογράφιση, και κατέγραφα χειρόγραφες σημειώσεις. Στη συνέχεια επαναδιαπραγματεύτηκα τους όρους με την διευθύντρια μέσα από δύο κατ'ιδίαν συναντήσεις μαζί της και μου επιτράπηκε η εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη, χωρίς όμως την συγκατάθεση για φωτογράφιση.

### **3.8.3 Προστασία συμμετεχόντων: Ανωνυμία, ιδιωτική και δημόσια σφαίρα**

Στην καθημερινότητα υπάρχει η διάκριση μεταξύ δημόσιων φυσικών χώρων και ιδιωτικών, μεταξύ πληροφοριών που δημοσιεύονται και εκείνων που είναι μυστικές ή εμπιστευτικές. Μια συχνή ανησυχία για την εθνογραφική έρευνα είναι ότι περιλαμβάνει τη δημοσιοποίηση δεδομένων που έχουν ειπωθεί ή γίνει ιδιωτικά. Με τη διάδοση των ψηφιακών περιβαλλόντων, όπως για παράδειγμα ιστοσελίδες, ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα, συζητήσεις με άλλους παίκτες στα βιντεοπαιχνίδια, γίνεται συζήτηση κατά πόσο ένας ψηφιακός χώρος εκλαμβάνεται από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα ως δημόσιος ή ιδιωτικός χώρος (Hammersley & Traianou, 2014) και ποια είναι η ευθύνη του ερευνητή σε αυτές τις περιπτώσεις (Markham, 2005; Sharf, 1999).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες και οι χώροι στους οποίους διεπιδρούσαν καθημερινά παρουσιάζονται με ψευδώνυμα. Σε ό,τι αφορά τα ψηφιακά δεδομένα της έρευνας, για άτομα τα οποία δεν συμμετείχαν σε αυτή, όμως διεπιδρούσαν με τους συμμετέχοντες κυρίως στους ψηφιακούς χώρους αποφασίστηκε να γίνει συγκάλυψη των ονομάτων τους. Επιπλέον, διαπραγματεύτηκα με τους συμμετέχοντες για το ποια θα ήταν τα επιτρεπτά ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία θα μπορούσα να τους διερευνήσω. Παρόλο που είχαν δηλώσει ότι δεν είχαν πρόβλημα να διερευνήσω και τις πιο προσωπικές τους

συζητήσεις στα ψηφιακά περιβάλλοντα όπως στο Facebook Messenger, ωστόσο τους παρακολουθούσα όσο γινόταν σε πιο «δημόσια» ψηφιακά περιβάλλοντα όπως για παράδειγμα στα προσωπικά τους προφίλ στο Facebook ή στις αναζητήσεις που έκαναν στο Google κατά τη διάρκεια που βρισκόμουν μαζί τους στο πεδίο της έρευνας.

Συνοπτικά λοιπόν, σε αυτό το κεφάλαιο περιεγράφηκε η φιλοσοφία στην οποία βασίστηκε η παρούσα εθνογραφική έρευνα, η διαδικασία υλοποίησης της επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας συμπεριλαμβανομένων και της διερεύνησης των μεθόδων συλλογής δεδομένων, οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων καθώς και ζητήματα δεοντολογίας. Η μεγάλη χρονική διάρκεια της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες έδειχναν καθημερινά την προθυμία τους για να είναι μέρος της έρευνας, καθώς και η επιθυμία μου και η αποκλειστική μου προσήλωση για την εκπόνηση μιας σοβαρής έρευνας συνείσφεραν στο να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί και οικειότητα με τους συμμετέχοντες με τους οποίους μέχρι και σήμερα δύο χρόνια μετά την υλοποίηση της έρευνας έχουμε επαφή. Επιπλέον, όλοι αυτοί οι παράγοντες καθώς και η συνεργασία με τον ιδιοκτήτη του ίντερνετ-καφέ, τους γονείς, και το σχολείο συντέλεσαν στο να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία τα οποία δεν θα μπορούσαν να συλλεχθούν κάτω από διαφορετικές συνθήκες όπως για παράδειγμα λίγες συναντήσεις, ή ερωτηματολόγια. Η παρουσίαση λοιπόν των αποτελεσμάτων της έρευνας στα κεφάλαια 4,5 και 6 έχει ως στόχο να αναδείξει μια χορογραφία διαφορετικών δεδομένων, διαφορετικών οπτικών και διαφορετικών πρακτικών που μαζί συγκροτούν μια σημαντική επιστημονική ανάλυση για δύο χώρους γραμματισμού, τα βιντεοπαιχνίδια και το σχολείο.

## Κεφάλαιο 4: Το CS:GO ως δυναμικός χώρος γραμματισμού

### 4.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το CS:GO λειτουργεί ως δυναμικός χώρος γραμματισμού και μάθησης για τους παίκτες<sup>8</sup> μέσα από τέσσερις αρχές μάθησης. Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων το κεφάλαιο έχει χωριστεί σε τρία βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος (4.2) είναι περισσότερο εισαγωγικό, καθώς στοχεύει στο να περιγράψει πώς λειτουργεί σε ένα πιο γενικό πλαίσιο το CS:GO ως σύστημα και ως περιβάλλον, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να έχει μια λεπτομερή εικόνα για το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι. Γι' αυτόν τον σκοπό περιγράφονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος λειτουργίας του βιντεοπαιχνιδιού, όπως οι βασικοί κανόνες και στόχοι του παιχνιδιού, και το σύστημα αξιολόγησης του.

Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου (4.3) αποτελεί μικροανάλυση των δεδομένων της έρευνας περιγράφοντας την παιγνίδαση των συμμετεχόντων μέσα από έναν γύρο του παιχνιδιού. Ο στόχος της ανάλυσης αυτής γίνεται για να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς διεπιδρούσαν οι παίκτες με το βιντεοπαιχνίδι, με σκοπό να γίνει πιο κατανοητό το τρίτο και βασικό μέρος της παρούσας εργασίας, που είναι η παρουσίαση των τεσσάρων αρχών μάθησης όπως αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στο σύνολό τους.

Το τρίτο μέρος του κεφαλαίου (4.4) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο, μέσα από τη μικροανάλυση των δεδομένων, έχουν αναδειχθεί τέσσερις βασικές αρχές μάθησης με τις οποίες λειτουργεί το βιντεοπαιχνίδι. Συνοπτικά οι τέσσερις αυτές βασικές αρχές μάθησης είναι: (α) η αρχή της ταυτότητας, (β) η αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης, (γ) η αρχή της αξιολόγησης και (δ) η αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας. Να σημειωθεί ότι κάθε αρχή περιλαμβάνει επιπλέον υποκατηγορίες οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι τέσσερις αρχές μάθησης συλλειτουργούν και συνυπάρχουν μεταξύ τους ως όλο, ωστόσο για σκοπούς ενδελεχούς κατανόησης των αρχών έχει γίνει ξεχωριστή κατανομή και ανάλυση της καθεμιάς.

---

<sup>8</sup> Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναφέρομαι στους συμμετέχοντες με τον όρο “παίκτης/ες” όταν αναλύω δεδομένα που αφορούν δραστηριότητες τους κατά την παιγνίδαση. Για οποιαδήποτε ανάλυση που αφορά δεδομένα των συμμετεχόντων εκτός του παιχνιδιού, αναφέρομαι σε αυτούς με τον όρο “συμμετέχοντα/ες”.

## 4.2 Το διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι CS:GO

Το Counter-Strike: Global Offensive είναι ένα διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής το οποίο αναπτύχθηκε από την εταιρεία Valve Corporation και Hidden Path Entertainment. Η πρώτη έκδοση του παιχνιδιού σχεδιάστηκε από τους Minh Le και Jess Cliffe ως τροποποίηση (mod)<sup>9</sup> του αρχικού βιντεοπαιχνιδιού Counter-Strike<sup>10</sup>, το οποίο είχε κυκλοφορήσει σε έκδοση Beta 1.0.<sup>11</sup> Το CS:GO αποτελεί την τέταρτη και τελευταία μέχρι σήμερα έκδοση του αρχικού παιχνιδιού με κάποιες σχεδιαστικές τροποποιήσεις που είχαν ως στόχο να κάνουν το βιντεοπαιχνίδι πιο ρεαλιστικό. Μερικές από τις βασικές τροποποιήσεις που έγιναν αφορούν την εξισορρόπηση των μοντέλων όπλων σε επίπεδο βλάβης, την εξέλιξη των βολών μέσω τοίχων, αντικειμένων και υλικών και γραφικές ενημερώσεις σχετικά με το σταυρόνημα (+) και τη γραφική διεπαφή του χρήστη (graphical user interface) του μενού αγοράς εξοπλισμού.

Οι παίκτες για να μπορούν να παίξουν στον υπολογιστή τους, χρειάζεται πρώτα να συνδεθούν μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας διανομής παιχνιδιών και κοινωνικής δικτύωσης Steam (βλ. εικόνα 7) (Cliff, 2013). Η πλατφόρμα μέχρι σήμερα περιλαμβάνει 22.655<sup>12</sup> διαφορετικά βιντεοπαιχνίδια, ανάμεσά τους και το CS:GO, και παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να κατεβάσουν από εκεί τις παιχνιδράσεις τους και να τις αποθηκεύουν σε φακέλους με τη μορφή GCFs. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στους παίκτες να ξαναδούν στιγμιότυπα από την παιχνιδράση τους ή και να διαμοιραστούν τα βίντεο τους διαδικτυακά. Επιπλέον, μέσα από το Steam οι παίκτες μπορούν να παρουσιάσουν τους αγώνες των παιχνιδιών τους σε άμεση μετάδοση (live-streaming) (βλ. Κεφάλαιο 5).

<sup>9</sup> Mod(ification) είναι η τροποποίηση ενός παιχνιδιού ή λογισμικού. Η τροποποίηση μπορεί να αφορά τον σκοπό του παιχνιδιού, το μέγεθος: από μια μικρή επεξεργασία ενός αντικειμένου στο παιχνίδι (π.χ., ένα διαφορετικό γραφικό για ένα όπλο) μέχρι νέους χαρακτήρες, επίπεδα, χάρτες, αποστολές ή ακόμα και τη δημιουργία ενός νέου παιχνιδιού από το βασικό παιχνίδι.

<sup>10</sup> Ομιλία Minh Le [https://www.youtube.com/watch?v=0up\\_hNzy-p0](https://www.youtube.com/watch?v=0up_hNzy-p0).

<sup>11</sup> Η Beta version ενός λογισμικού ή ενός προγράμματος εφαρμογής είναι μια δοκιμαστική έκδοση που διανέμεται συνήθως σε έναν περιορισμένο αριθμό ειδικών χρηστών. Οι Beta εκδόσεις επιτρέπουν τη δοκιμή και την αξιολόγηση της ανάπτυξης από τους χρήστες, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν οποιεσδήποτε απαραίτητες τροποποιήσεις από τον βασικό σχεδιαστή ή την εταιρεία πριν από την επίσημη διανομή του.

<sup>12</sup> Αναλυτικός κατάλογος παιχνιδιών στην πλατφόρμα Steam: <http://store.steampowered.com/search/?category1=998>.



Εικόνα 7: Η διαδικτυακή πλατφόρμα Steam.

Η πλατφόρμα επιπλέον έχει τη δυνατότητα εγκατάστασης και αυτόματης ενημέρωσης (updates), αποθήκευσης των δεδομένων του παιχνιδιού σε χώρο cloud και λειτουργία φωνής και συνομιλίας κατά την παιγνίδαση. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να ενημερώνονται κατευθείαν για οποιεσδήποτε τροποποιήσεις γίνουν στο βιντεοπαιχνίδι. Επιπλέον, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, οι παίκτες καθ' όλη τη διάρκεια της παιγνίδασης συνομιλούν με τους συμπαίκτες τους μέσω ακουστικών. Το λογισμικό παρέχει ελεύθερη σύνδεση προγραμματισμού εφαρμογών steamworks, την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι προγραμματιστές για να ενσωματώνουν πολλές από τις λειτουργίες της πλατφόρμας στα προϊόντα τους, συμπεριλαμβανομένων της δικτύωσης, αναζήτησης και σύνδεσης των ομάδων (matchmaking), των επιτευγμάτων των παικτών εντός του παιχνιδιού, μικροσυναλλαγών και της υποστήριξης περιεχομένου που δημιουργείται από παίκτες μέσω του steam εργαστηρίου, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία στους παίκτες να παρουσιάζουν δικό τους σχεδιαστικό υλικό, όπως για παράδειγμα καινούργιους χάρτες.

#### 4.2.1 Σχεδιασμός και δομή παιχνιδιού

Η πρωτοπρόσωπη οπτική του βιντεοπαιχνιδιού δεν επιτρέπει στους παίκτες να βλέπουν σε τρισδιάστατη μορφή το άβαταρ τους, δίνοντας τους την αίσθηση ότι βρίσκονται οι ίδιοι μέσα στο περιβάλλον του παιχνιδιού. Οι μόνες συνθήκες κατά τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να δουν ολόκληρο το σώμα του άβαταρ τους είναι όταν εξουδετερώνονται από κάποιον αντίπαλο (βλ. εικόνα 12). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι παίκτες μπορούν να βλέπουν σε τρισδιάστατη μορφή τους συμπαίκτες και αντιπάλους τους.

Όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του, το CS:GO περιλαμβάνει πέντε διαφορετικά μοτίβα παιχνιδιού τα οποία μπορούν οι παίκτες να παίξουν χωρίς ή με διαδικτυακή σύνδεση. Αυτά είναι: (α) Casual, (β) Arms Race, (γ) Demolition, (δ) Deathmatch και (ε) Competitive (Redler, 2015). Η παρούσα εργασία, ωστόσο, εστιάζει σε ένα μοτίβο παιχνιδιού, το ανταγωνιστικό (competitive), καθώς οι συμμετέχοντες επέλεξαν να παίξουν μόνο στο συγκεκριμένο μοτίβο, το οποίο περιγράφεται συνοπτικά παρακάτω.

#### 4.2.2 Βασικοί κανόνες και στόχοι παιχνιδιού

Στο ανταγωνιστικό μοτίβο του CS:GO δέκα παίκτες χωρίζονται σε δύο αντίπαλες ομάδες αποτελούμενες από πέντε παίκτες η καθεμία. Η μία ομάδα έχει τον ρόλο των τρομοκρατών (Terrorists) και η αντίπαλη ομάδα τον ρόλο των αντιτρομοκρατών (Counter Terrorists). Η διάρκεια του παιχνιδιού συγκροτείται σε 30 σύντομους γύρους διάρκειας 2 λεπτών και 15 δευτερολέπτων. Στο χρονικό διάστημα των 2 λεπτών και 15 δευτερολέπτων κάθε γύρου οι παίκτες έχουν 20 δευτερόλεπτα για να προετοιμαστούν για την έναρξη του επόμενου γύρου. Σε αυτό το χρονικό διάστημα εμφανίζεται στην οθόνη των παικτών το μενού αγοράς εξοπλισμού, για να αγοράσουν τον οπλικό και ενδυματολογικό εξοπλισμό που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια της επόμενης παιγνίδρασης τους. Το πρώτο μέρος του παιχνιδιού ολοκληρώνεται στους πρώτους 15 γύρους. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες ανταλλάσσουν ρόλους, δηλαδή η αντιτρομοκρατική ομάδα παίρνει τον ρόλο της τρομοκρατικής και το αντίθετο.

Η βασική αποστολή της τρομοκρατικής ομάδας είναι η τοποθέτηση και ενεργοποίηση εκρηκτικού μηχανισμού σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και σε γεωγραφικές τοποθεσίες που καθορίζονται από το βιντεοπαιχνίδι, ενώ αντίθετα η βασική αποστολή της αντιτρομοκρατικής ομάδας είναι η απενεργοποίηση της βόμβας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το βιντεοπαιχνίδι δομείται στη βάση της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας.

Η νίκη του παιχνιδιού για την αντιτρομοκρατική ομάδα βασίζεται στις λειτουργικές δράσεις των παικτών οι οποίες έχουν ως στόχο (α) την έγκαιρη απενεργοποίηση του εκρηκτικού μηχανισμού ή/και (β) την εξουδετέρωση όλων των παικτών της αντίπαλης ομάδας πριν από το τέλος του διαθέσιμου χρόνου που διαρκεί ο γύρος. Η νίκη της τρομοκρατικής ομάδας βασίζεται (α) στην εκπυρσοκρότηση της βόμβας μέχρι το τέλος του διαθέσιμου χρόνου του παιχνιδιού ή/και (β) στην εξουδετέρωση της αντίπαλης ομάδας σε αυτό το χρονικό διάστημα.

Παρόλο που οι παραπάνω κανόνες αποτελούν τα βασικά και ξεκάθαρα προβλήματα-προκλήσεις που θεωρείται ότι αντιμετωπίζουν οι παίκτες κατά την παιγνίδραση τους, ωστόσο, όπως θα περιγράψω παρακάτω, το CS:GO αποτελεί ένα σύνθετο ψηφιακό-κοινωνικό περιβάλλον όπου οι παίκτες, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του παιχνιδιού, διαπλέκονται σε ένα κράμα πρακτικών γραμματισμού.

#### **4.2.3 Σύστημα αξιολόγησης και βαθμίδες**

Το σύστημα αξιολόγησης του CS:GO στο ανταγωνιστικό μοτίβο του παιχνιδιού αρχικά διαχωρίζει τους νεοεισερχόμενους από τους πιο έμπειρους παίκτες στο βιντεοπαιχνίδι. Στους νεοεισερχόμενους παίκτες δεν επιτρέπεται να παίζουν στο ανταγωνιστικό μοτίβο μέχρι να φτάσουν στη δεύτερη βαθμίδα αξιολόγησής τους. Για να το πετύχουν λοιπόν αυτό, αγωνίζονται αρχικά σε αγώνες παίζοντας ενάντια στον υπολογιστή. Σε κάθε νίκη του ο παίκτης κερδίζει χρήματα και βαθμούς και όταν ολοκληρώσει τον προβλεπόμενο αριθμό βαθμών στο βιντεοπαιχνίδι, τότε του παρέχεται η δυνατότητα να παίξει στο ανταγωνιστικό μοτίβο.

Το σύστημα αξιολόγησης του CS:GO περιέχει 18 διαφορετικές βαθμίδες αξιολόγησης των παικτών στο βιντεοπαιχνίδι με χαμηλότερη βαθμίδα τη Silver I και υψηλότερη την Global Elite. Η κατάταξη των παικτών σε βαθμίδες είναι ρευστή. Ένας παίκτης ανάλογα με τις νίκες που έχει στους αγώνες του βιντεοπαιχνιδιού ανεβαίνει βαθμίδα. Εάν όμως οι αγώνες του ακολουθηθούν από συνεχείς ήττες, τότε πέφτει από τη βαθμίδα που βρίσκεται. Υπάρχει, με άλλα λόγια, ρευστότητα των βαθμίδων στις οποίες βρίσκεται ένας παίκτης ανάλογα με τις επιτυχείς δράσεις του. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας παρουσίαζαν ανοδική πορεία στην κατάταξή τους, ωστόσο υπήρξαν φορές που υποβιβάζονταν σε χαμηλότερη βαθμίδα.





Εικόνα 8: Βαθμίδες αξιολόγησης CS:GO.

#### 4.2.4 Το κοινωνικό περιβάλλον: ο χάρτης Dust II

Ο χάρτης στο CS:GO αποτελεί ένα από τα βασικά πολυτροπικά κείμενα στα οποία βασίζουν τη δράση τους οι παίκτες. Παρόλο που το CS:GO περιλαμβάνει εκατό και πλέον χάρτες, εντούτοις ο χάρτης Dust II,<sup>13</sup> προσομοίωση περιοχής του Μαρόκου, ήταν ο βασικότερος χάρτης που επέλεξαν οι συμμετέχοντες της έρευνας για να παίξουν και γι' αυτό θα περιγραφεί πιο διεξοδικά.

Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, οι δύο αντίπαλες ομάδες ξεκινούν στον αγώνα από δύο συγκεκριμένες και αντίθετες γεωγραφικές κατευθύνσεις, καθώς η αντιτρομοκρατική ομάδα έχει ως σημείο έναρξης το CT Spawn (βορειοανατολικά) και η τρομοκρατική το T Spawn (νοτιοδυτικά). Η λεπτομερής γνώση όλων των περιοχών του χάρτη από κάθε παίκτη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη της παιγνίδρασης της κάθε ομάδας. Αυτό συμβαίνει γιατί ο χάρτης λειτουργεί ως βασικό κείμενο για την κάθε ομάδα, μέσα από το οποίο αντλούν και διαμοιράζονται συνεχώς πληροφορίες που σχετίζονται με την υλοποίηση των δράσεων και των στρατηγικών τους.

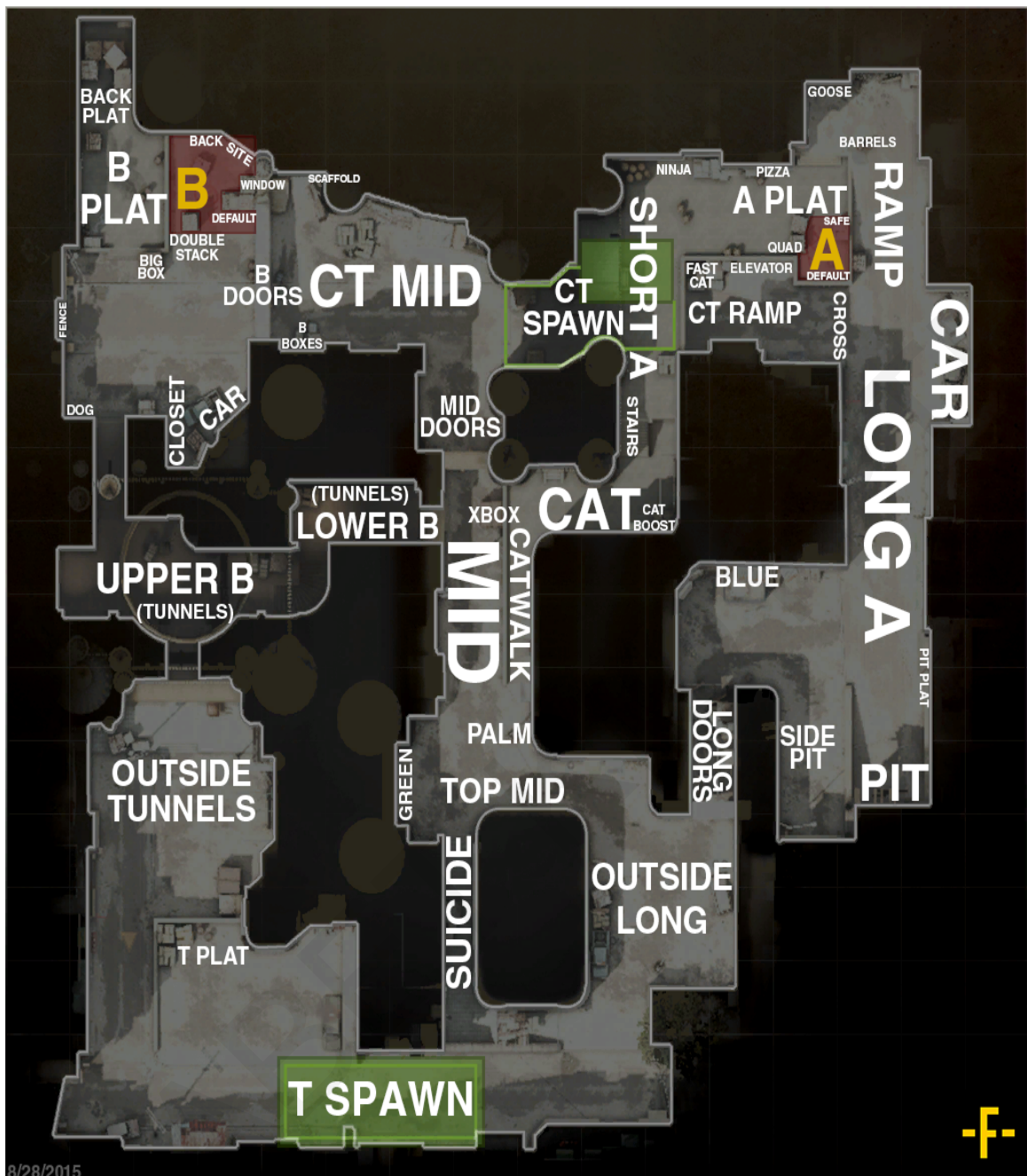
Εκτός από τα σημεία έναρξης, ο χάρτης διαθέτει τρεις βασικές τοποθεσίες στις οποίες οι παίκτες αναφέρονται συχνά κατά την παιγνίδραση τους. Οι τοποθεσίες αυτές είναι η A, η B και η Middle. Όσον αφορά τις πρώτες δύο τοποθεσίες, είναι οι μόνοι χώροι όπου με

<sup>13</sup> Αναβάθμιση του χάρτη Dust II: <http://www.counter-strike.net/dust2/>.

βάση τους κανονισμούς του παιχνιδιού οι παίκτες μπορούν να τοποθετήσουν, να ενεργοποιήσουν ή να απενεργοποιήσουν τον εκρηκτικό μηχανισμό της βόμβας. Η Middle είναι μια βασική τοποθεσία την οποία χρησιμοποιούσαν συχνά οι συμμετέχοντες για να κατευθυνθούν στον τελικό προορισμό τους, που είναι οι τοποθεσίες A και B. Η πρώτη περιοχή της Middle είναι το Catwalk, ένα υπερυψωμένο μονοπάτι που λειτουργεί ως σύντομος δρόμος για να κατευθυνθεί ένας παίκτης στον τελικό προορισμό του, δηλαδή την περιοχή A. Τα Lower Tunnels είναι σήραγγες που οδηγούν από την περιοχή Middle στη δεύτερη βασική περιοχή Upper Tunnel και στις Mid(dle) Doors. Οι Mid Doors διαθέτουν ένα σύνολο από ανοιχτές διπλές θύρες της περιοχής Middle που οδηγούν στο σημείο έναρξης της αντιτρομοκρατικής ομάδας, CT Spawn.

Η τοποθεσία Long A έχει και αυτή τρεις σημαντικές περιοχές. Η πρώτη περιοχή είναι οι Long Doors, δύο σειρές ανοιχτές διπλές θύρες τις οποίες χρησιμοποιούσαν πολλές φορές οι παίκτες της έρευνας για να κατευθυνθούν από το σημείο έναρξης T Spawn στην περιοχή Long A. Άλλες τοποθεσίες, όπως το Pit, χρησιμοποιούνταν για διαφορετικούς σκοπούς από τους παίκτες, όπως το να κρυφτούν ή για να καλύψουν την περιοχή κοντά στις Long Doors. Για τη μετάβαση στην τοποθεσία B οι παίκτες συχνά χρησιμοποιούσαν μία ή και τις δύο βασικές σήραγγες, τις Upper Tunnels και τις Lower Tunnels.

Οι βασικές αυτές περιοχές και τοποθεσίες έχουν περιγραφεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, καθώς στα επεισόδια των δύο γύρων που θα αναλύσω στο επόμενο μέρος του κεφαλαίου είναι σημεία στα οποία αναφέρονται πολύ συχνά οι παίκτες ως περιοχές όπου σχεδίαζαν να υλοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές, ή περιοχές όπου πληροφορούσαν τους συμπαίκτες τους για δράσεις που εφάρμοζαν ή για την ύπαρξη αντιπάλων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προτείνεται κατά τη διάρκεια της περιγραφής των επόμενων γύρων να γίνεται παράλληλη χρήση του παρακάτω χάρτη, ώστε να μπορεί ένας αναγνώστης να οπτικοποιήσει τη διαδικασία παιγνίδρασης των συμμετεχόντων.



Εικόνα 9: Αναλυτικός χάρτης Dust II.

#### 4.3 CS:GO: Παιγνίδαση συμμετεχόντων σε ένα γύρο παιχνιδιού

Σε αυτό το μέρος περιγράφεται λεπτομερώς ένας γύρος παιχνιδιού των συμμετεχόντων. Λόγω της πολυτροπικότητας των δεδομένων του βιντεοπαιχνιδιού, για την κατανόηση του επεισοδίου που θα περιγράψω παρακάτω, παραθέτω κάποιες σημαντικές επεξηγηματικές βασικές πληροφορίες, ώστε να μπορεί να συνδυάσει ο αναγνώστης πώς λειτουργεί η παιγνίδαση σε σχέση με τον χώρο στον οποίο διεξάγεται το βιντεοπαιχνίδι (χάρτης) και πώς συλλειτουργούν τα κείμενα του παιχνιδιού, με τα οποία οι παίκτες διεπιδρούν.

### 4.3.1 Προφίλ, χρονική διάρκεια και σκορ ομάδων



Εικόνα 10: Στιγμιότυπο οθόνης παιχνιδιού.

Τα προφίλ και των δύο ομάδων φαίνονται καθ' όλη τη διάρκεια του αγώνα στο κεντρικό πάνω μέρος του παιχνιδιού. Στο δεξί μέρος της οθόνης φαίνονται τα προφίλ των παικτών της μιας ομάδας και στην αριστερή τα προφίλ των παικτών της αντίπαλης ομάδας. Στο πάνω μέρος της οθόνης προβάλλονται τα προφίλ των παικτών της κάθε ομάδας, ενώ σε κάθε παίκτη αντιστοιχεί ένα βέλος διαφορετικού χρωματισμού. Το κίτρινο βέλος αντιστοιχεί στον παίκτη Δημήτρη, το μοβ βέλος στον παίκτη Πάνο, το πορτοκαλί βέλος στον παίκτη Λούη και, τέλος, το γαλάζιο βέλος αντιστοιχεί στον Νέστορα και το πράσινο στον Φίλιππο. Επιπλέον, ανάμεσα στα προφίλ των δύο ομάδων οι παίκτες βλέπουν τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να παίξουν (0:11 δευτερόλεπτα), ενώ κάτω από τη χρονική διάρκεια εμφανίζεται το σκορ της κάθε ομάδας (5-0).

### 4.3.2 Ο κινούμενος χάρτης της Dust II

Ο κάθε παίκτης διακρίνεται και στον χάρτη μέσα από τον αντίστοιχο χρωματισμό που έχει στο προφίλ του, όπως εξήγησα παραπάνω. Στον χάρτη, ωστόσο, οι παίκτες συμβολίζονται με τη μορφή χρωματιστής κουκκίδας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επειδή κατά την παιγνίδαση ο κάθε παίκτης πιθανόν να κινείται σε διαφορετική περιοχή, ο χάρτης αποτελεί πηγή πληροφόρησης για το πού κατευθύνονται οι συμπαίκτες τους κάθε δευτερόλεπτο του αγώνα. Οι δύο ομάδες δεν μπορούν να γνωρίζουν πού βρίσκονται οι αντίπαλοι παίκτες, παρά μόνο εάν γίνουν ορατοί από κάποιον συμπαίκτη τους και τους

πληροφορήσει ή εάν οι ίδιοι παίκτες έρθουν σε άμεση επαφή με τους αντιπάλους ευρισκόμενοι στην ίδια περιοχή του χάρτη. Ο χάρτης, λοιπόν, γίνεται πηγή πληροφόρησης για την ομάδα και οι αντίπαλοι γίνονται ορατοί διαμέσου του χάρτη όταν πυροβολήσουν. Οι πυροβολισμοί διαφαίνονται στην οθόνη των παικτών (α) στον κινούμενο χάρτη ως κόκκινη κουκκίδα στην περιοχή που γίνεται η εκτυρσοκρότηση του όπλου από έναν ή περισσότερους αντιπάλους (β) όταν βρίσκεται στον ίδιο χώρο ο παίκτης με τον αντίπαλο (γ) δια μέσω ακουστικών, όταν ακούγονται οι βηματισμοί των αντιπάλων.

### 4.3.3 Προετοιμασία πριν από την έναρξη του αγώνα

Πριν από την έναρξη του κάθε γύρου οι παίκτες έχουν 20 δευτερόλεπτα στη διάθεση τους για να αγοράσουν τον απαραίτητο οπλικό και ενδυματολογικό εξοπλισμό που αναμένουν ότι θα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του αγώνα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα των 20 δευτερολέπτων πριν από κάθε γύρο το σύστημα του CS:GO παρέχει στους παίκτες αποθήκη με εξοπλισμό από την οποία οι παίκτες, με βάση τα ψηφιακά χρήματα που διαθέτει ο καθένας στον λογαριασμό του και τις στρατηγικές που σχεδιάζει, αγοράζουν τον οπλικό και ενδυματολογικό εξοπλισμό τους.

#### Απόσπασμα 1: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη, Νέστορα, Πάνου και Φίλιππου

0:20-0:18	Οι τέσσερις παίκτες αγοράζουν γιλέκο, κράνος και όπλο τύπου Glock-18. Ο Δημήτρης αγοράζει επιπλέον όπλο τύπου AK-47. Ο Φίλιππος αγοράζει εκρηκτικό μηχανισμό για την ενεργοποίηση της βόμβας.
0:17-0:16	<p><b>Δημήτρης:</b> Μαλάκες, νιώθω ότι λαγκάρω πάρα πολλά.</p> <p><b>Φίλιππος:</b> Τζιαι γω, ρε. Παίζω με 100Fps.</p> <p><b>Δημήτρης:</b> Πέφτω στα 80.</p> <p><b>Φίλιππος:</b> Ρε, τζιαι γω. Νιώθω ότι εν θα τα πάμε καλά.</p>
0:16-0:14	Η ομάδα των παικτών ξεκινάει έχοντας τον ρόλο της τρομοκρατικής ομάδας. Το σημείο έναρξής τους είναι το TS (Terrorist Spawn). Ο παίκτης ο οποίος εμφανίζεται σε πρωτοπρόσωπη οπτική κρατώντας τον μηχανισμό ενεργοποίησης της βόμβας είναι ο Φίλιππος (βλ. εικόνα 11). Μπροστά του εμφανίζονται οι άλλοι τέσσερις συμπαίκτες του σε τριτοπρόσωπη οπτική.



Εικόνα 11: Στιγμιότυπο οθόνης παικτών. Ο Φίλιππος κρατάει τον εκρηκτικό μηχανισμό.

<p>0:13-0:01</p>	<p>Ελέγχουν τα όπλα τους, πυροβολούν για προθέρμανση, κινούνται μέσα στον χώρο, για να ελέγξουν ότι το άβαταρ τους κινείται.</p> <p><b>Νέστορας:</b> Πού πάμε;</p> <p><b>Πάνος:</b> B.</p> <p><b>Δημήτρης:</b> Ακούουμαι, ρε;</p> <p><b>Νέστορας:</b> Ναι.</p> <p><b>Λούης:</b> Πάτε long, όπως είσασταν ευθεία.</p> <p>Οι παίκτες περιμένουν μέχρι το σύστημα του παιχνιδιού να συνδέσει και όλους τους παίκτες της αντίπαλης ομάδας.</p>
------------------	--

**0:20-0:18** Η αγορά κράνους και γιλέκου θεωρείται βασικός εξοπλισμός για τους παίκτες, καθώς το ίδιο το σύστημα του βιντεοπαιχνιδιού τους προτείνει από την αρχή να αγοράζουν τον συγκεκριμένο εξοπλισμό με σκοπό να ενισχύσουν την προστασία τους από τα πυρά των αντιπάλων. Ωστόσο, οι αγορές οπλικού εξοπλισμού των παικτών σε κάθε αγώνα διαφέρουν. Στον συγκεκριμένο αγώνα αγοράζουν πολύ βασικά όπλα και καθόλου χειροβομβίδες. Αυτό οφείλεται ως έναν βαθμό στο γεγονός ότι κατά την έναρξη του

πρώτου αγώνα οι ομάδες εξοπλίζονται με τα απολύτως απαραίτητα, καθώς είναι δύο άγνωστες μεταξύ τους ομάδες και στους πρώτους γύρους κινούνται με τρόπο ώστε να καταλάβουν πώς λειτουργεί η αντίπαλη ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι παίκτες διαχειρίζονται τις αγορές τους διαφορετικά κάθε φορά, και αυτό οφείλεται στο ότι οι δράσεις τους είναι κοινωνικά τοποθετημένες και εξαρτώνται κατά έναν βαθμό από τις ίδιες τις δράσεις των αντιπάλων τους.

Η διαχείριση των χρημάτων δεν είναι τυχαία. Κάθε παίκτης προαποφασίζει πώς θα τα χρησιμοποιήσει κατά την παιγνίδαση. Οι ενέργειες τους είναι αποτέλεσμα των αποφάσεων που οι ίδιοι παίρνουν, έχοντας ως στόχο να ενισχύουν τις πιθανότητες για νίκη της ομάδας τους. Επιπλέον, η αγορά εξειδικευμένου οπλικού εξοπλισμού καθορίζει εν μέρει και τον ρόλο που έχουν οι παίκτες κατά τη διάρκεια του αγώνα. Για παράδειγμα ο Δημήτρης αγόρασε το όπλο AK-47 και αυτό σημαίνει ότι, οι δράσεις του θα είναι τέτοιες ώστε να μπορεί να σκοπεύσει από μακριά, για να εξουδετερώσει κάποιον αντίπαλο ή για να ελέγξει κατά πόσο υπάρχουν αντίπαλοι σε συγκεκριμένη περιοχή. Κάτι ανάλογο ισχύει και για τον Φίλιππο, που η αγορά του εκρηκτικού μηχανισμού ενεργοποίησης βόμβας καθορίζει εν μέρει τον ρόλο που έχει κατά την παιγνίδαση. Ωστόσο, όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν σε έναν παίκτη να καταφέρει να ενεργοποιήσει τη βόμβα, τότε αυτή διαμοιράζεται σε άλλο παίκτη της ομάδας. Οι ρόλοι, κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι ρευστοί και η διαχείρισή τους εξαρτάται από τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι παίκτες σε κάθε δευτερόλεπτο και σε κάθε αγώνα.

**0:17-0:16** Ο Δημήτρης πληροφορεί τους συμπαίκτες του ότι λαγκάρει<sup>14</sup>. Στην παραπάνω περίπτωση το άβαταρ του Δημήτρη καθυστερεί να εκτελέσει τις οδηγίες που του ζητάει μέσω του πληκτρολογίου ή του ποντικιού. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο επεξεργαστής του υπολογιστή του λόγω της οπτικογράφησης της οθόνης του έχει επιβραδύνει την ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, οι δράσεις του άβαταρ του εκτελούνται με χρονοκαθυστέρηση. Αυτό δίνει το προβάδισμα στους αντίπαλους να έχουν πιο γρήγορες δράσεις. Συνεπώς, εξωγενείς παράγοντες, όπως η ταχύτητα του επεξεργαστή του υπολογιστή των παικτών, η διαδικτυακή σύνδεση, έχουν άμεσο αντίκτυπο στις δράσεις που επιτελούν οι παίκτες κατά την παιγνίδαση.

---

<sup>14</sup> Το λαγκάρω (από το αγγλικό lag = αργοπορώ, καθυστερώ, μένω πίσω) είναι η διαδικασία κατά την οποία ο υπολογιστής καθυστερεί να εκτελέσει την εντολή που του ζητάει ο χρήστης με αποτέλεσμα οι ενέργειες του χρήστη-παίκτη να καθυστερούν να εκτελεστούν εντός του παιχνιδιού. Για παράδειγμα ένα παιχνίδι «κολλάει», επειδή ο υπολογιστής δεν αντέχει τα γραφικά του παιχνιδιού, ή υπερφορτώνεται λόγω διαδικτυακής σύνδεσης.

**0:16-0:14** Οι παίκτες τοποθετούνται στις θέσεις τους για την έναρξη του παιχνιδιού. Ο Φίλιππος αναλαμβάνει τον ρόλο του ενεργοποιητή της βόμβας, καθώς έχει επιλέξει να αγοράσει τη βόμβα και να την κρατάει στα χέρια του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι παίκτες κάποτε με έμμεσο και κάποτε με πιο άμεσο τρόπο συζητούν και διαχειρίζονται τους ρόλους τους κατά την παιγνίδαση, καθώς οι ρόλοι είναι ρευστοί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι παίκτες μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία τους να εμπιστεύονται και να στηρίζονται ο ένας στον άλλο για τον αγώνα τους.

**0:13-0:01** Πριν από την έναρξη του αγώνα οι παίκτες πάντα ελέγχουν τη λειτουργία των μικροφώνων τους από τα ακουστικά τους, καθώς κατά τη διάρκεια του ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις κατευθύνσεις τους, τις ενέργειές τους ή την ύπαρξη αντιπάλων. Παράλληλα, σε αυτό το χρονικό διάστημα πριν από την έναρξη του αγώνα οργανώνουν τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Στο παρόν επεισόδιο οι παίκτες αποφασίζουν ότι θα κατευθυνθούν αμέσως προς την περιοχή B διαμέσου της περιοχής Long A. Οι παίκτες διαχειρίζονται με λειτουργικό τρόπο κάθε δευτερόλεπτο του παιχνιδιού ακόμα και πριν από την έναρξη του αγώνα, καθώς ο αιώτερος στόχος τους είναι η νίκη απέναντι στην αντίπαλη ομάδα, κάτι που περιλαμβάνει την προσπάθεια για επίλυση πολλών και διαφορετικών προβλημάτων-προκλήσεων κατά τον αγώνα.

#### 4.3.4 Έναρξη αγώνα

##### Απόσπασμα 2: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη, Νέστορα, Πάνου και Φίλιππου

<p><b>1:55-1:45</b></p>	<p>Πρώτος ξεκινάει ο Φίλιππος από το T Spawn κρατώντας μαχαίρι. Κατευθύνεται γρήγορα προς τις Long Doors. Παράλληλα λίγο πιο πίσω του ακολουθούν ο Νέστορας μαζί με τον Πάνο και τελευταίος ο Λούης. Ο Νέστορας κρατάει μαχαίρι και προτού μπει στις Long Doors αλλάζει σε όπλο. Ο Πάνος, κρατώντας και αυτός μαχαίρι, το αλλάζει σε όπλο λίγο προτού εξέλθει από τις Long Doors. Ο Δημήτρης παραμένει στο T Spawn.</p>
<p><b>1:44-1:43</b></p>	<p>Ο Φίλιππος ετοιμάζεται να εξέλθει από τις Long Doors, αλλάζει αμέσως το μαχαίρι του σε όπλο και σημαδεύει κατευθείαν στον απέναντι διαγώνιο τοίχο στα δεξιά του. Προχωρεί μέσα στην περιοχή Long A.</p>



<p><b>1:42-1:41</b></p>	<p>Ακολουθούν την έξοδο των Long Doors και οι υπόλοιποι παίκτες. Ακούγονται πυροβολισμοί.</p> <p><b>Λούης:</b> Μπαμ, μπαμ. Πάμε.</p> <p>Ο Φίλιππος ανταλλάσσει πυροβολισμούς με έναν από τους παίκτες της αντίπαλης ομάδας που βρίσκεται απέναντί του. Παράλληλα εισέρχονται σε κλάσματα δευτερολέπτου και οι άλλοι τρεις συμπαίκτες τους, εκτός από τον Δημήτρη και αρχίζουν να πυροβολούν τον αντίπαλο.</p>
<p><b>1:40-1:38</b></p>	<p>Ο Πάνος προχωρεί μπροστά από τους υπόλοιπους παίκτες πυροβολώντας τον αντίπαλο, χωρίς να καταφέρνει να τον εξουδετερώσει. Τον ακολουθούν ο Λούης και ο Νέστορας. Ο Φίλιππος εξουδετερώνεται από τον αντίπαλο.</p>



**Εικόνα 12: Τριτοπρόσωπη οπτική Φίλιππου όταν εξουδετερώνεται από αντίπαλο.**

<p><b>1:37-1:34</b></p>	<p>Ο Φίλιππος μόλις εξουδετερώνεται αρχίζει να παρακολουθεί τις οθόνες των συμπαικτών του μέσω της οθόνης του υπολογιστή του. Βλέπει την οθόνη του Πάνου. Ο Πάνος με τον Λούη βρίσκονται κοντά στον αντίπαλο. Συνεχίζουν να ανταλλάσσουν πυροβολισμούς.</p>
-------------------------	---

<p><b>1:33-1:32</b></p>	<p>Ο Πάνος εξουδετερώνει τον αντίπαλο. Προχωρεί μαζί με τους άλλους δύο συμπαίκτες του και αμέσως βλέπουν αριστερά και εκεί εντοπίζουν ακόμα έναν αντίπαλο. Ανταλλάσσουν και πάλι πυροβολισμούς.</p> <p><b>Δημήτρης:</b> Έρχομαι.</p>
-------------------------	---



**Εικόνα 13: Ο Φίλιππος βλέπει στην οθόνη του την οθόνη του Δημήτρη.**

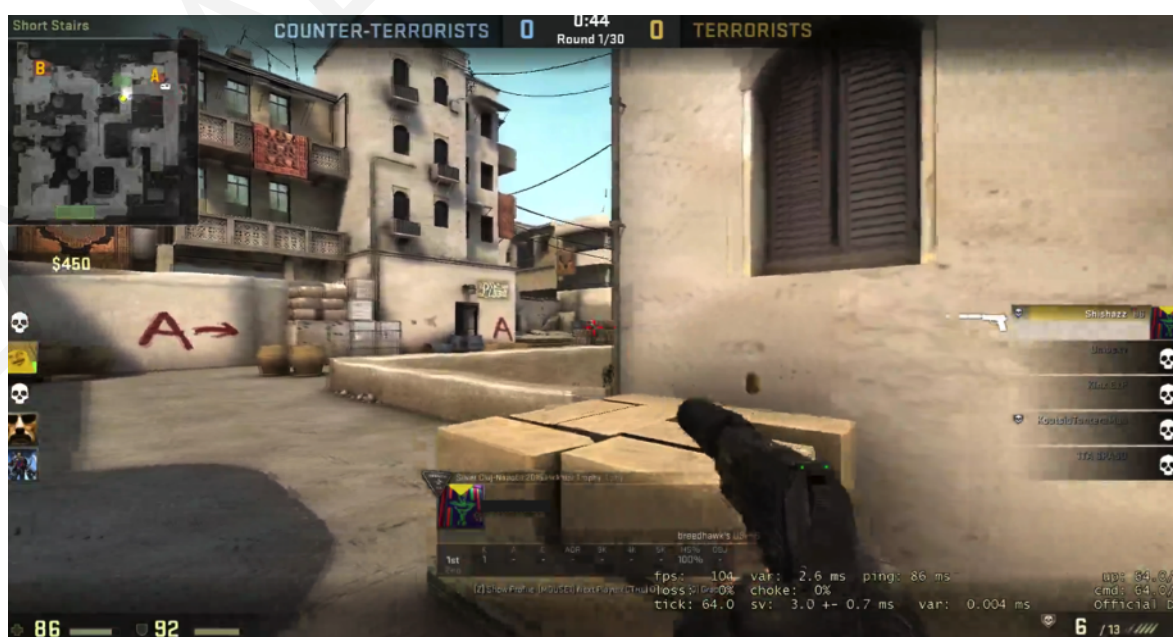
<p><b>1:31</b></p>	<p>Ο Δημήτρης φθάνει στην περιοχή Long A, αλλά βρίσκεται πίσω από όλους τους συμπαίκτες του.</p>
<p><b>1:28</b></p>	<p>Ο αντίπαλος εξουδετερώνει τον Λούη και μετά από ένα δευτερόλεπτο εξουδετερώνει και τον Νέστορα. Ο Φίλιππος εναλλάσσει συνεχώς την οθόνη του. Για πέντε δευτερόλεπτα παρακολουθεί τις δράσεις του Πάνου, ο οποίος ανταλλάσσει πυροβολισμούς με έναν αντίπαλο. Δεν μιλά.</p>
<p><b>1:27</b></p>	<p>Ο Πάνος από τη στάση του συμπαίκτη στο πάτωμα που έχει σκοτωθεί από αντίπαλο καταλαβαίνει από ποια μεριά τον πυροβόλησε. Έτσι, στοχεύει στη γωνία του απέναντι τοίχου και περιμένει.</p>
<p><b>1:24</b></p>	<p><b>Φίλιππος:</b> Θκυο κοντά σου, τζιαι ένας CT.</p>

1:22	Εμφανίζεται ο αντίπαλος, ανταλλάζουν πυροβολισμούς. Εξουδετερώνεται ο Πάνος και μένει ο Δημήτρης ως ο μοναδικός ζωντανός παίκτης της ομάδας.
1:21	Ο Δημήτρης ελέγχει την περιοχή Long A, κρύβεται πίσω από τον τοίχο με τον στόχο ψηλά.
1:20	Στοχεύει με το όπλο του έξω από τον τοίχο και πυροβολεί τον αντίπαλο που βρίσκεται απέναντι του. Ξανακρύβεται πίσω από τον τοίχο.
1:19	Ξαναβγαίνει και πυροβολεί.
1:18	Ξανακρύβεται και ξαναβγαίνει.
1:17	Πυροβολεί τον αντίπαλο. Δεν τον πετυχαίνει. Φεύγει από τη Long αμέσως, σε αντίθετη περιοχή από αυτή που ήταν ο αντίπαλος του.
1:16-1:10	Απομακρύνεται. Φεύγει από τη Long A. Κρατάει συνεχώς το όπλο του και σημαδεύει σε γωνίες τοίχων που βρίσκονται απέναντί του.
1:09-1:08	Κατευθυνόμενος προς την περιοχή Outside Long βρίσκει έναν αντίπαλο και τον εξουδετερώνει στον απέναντι τοίχο.



Εικόνα 14: Ο Δημήτρης στοχεύει παίκτη της αντίπαλης ομάδας.

1:07-1:06	Ο αντίπαλος κρύβεται πίσω από τον τοίχο, επιμένει ο παίκτης να τον πυροβολεί.
1:05-1:03	Σκοτώνει τον αντίπαλο. Συνεχίζει να κατευθύνεται προς Top of Middle.
1:02-1:00	Αλλάζει συνεχώς από όπλο σε μαχαίρι και αντίστροφα. Προχωρεί προς Cat Walk. Κινείται κοντά σε τοίχους και σημαδεύει με το όπλο του σε γωνίες απέναντι του.
0:59-0:50	Προχωρεί Short Stairs για να πάει στη βασική περιοχή A.
0:49-0:45	Κατευθύνεται προς την περιοχή A. Στον χάρτη φαίνεται το κόκκινο σήμα ότι έχει πυροβολήσει εκεί ο αντίπαλος, και πηγαίνει, γιατί στην περιοχή εκείνη είναι και η βόμβα, την οποία πρέπει να απενεργοποιήσουν οι αντίπαλοι.
0:44-0:42	Ο Δημήτρης εξουδετερώνει αντίπαλο. Στη συνέχεια, κρύβεται πίσω από κιβώτια και εξουδετερώνει ακόμα έναν αντίπαλο που βρίσκεται απέναντι του.  <b>Φίλιππος: Ωραίος!</b>



Εικόνα 15: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη. Σημαδεύει με το όπλο τον αντίπαλο.

<p><b>0:41-0:35</b></p>	<p>Ο παίκτης προχωρεί στην περιοχή Α, την περιοχή της βόμβας και ακούει πυροβολισμούς. Είναι σημαντική παράμετρος ο ήχος στο βιντεοπαιχνίδι. Από τον ήχο των πυροβολισμών καταλαβαίνει από ποια μεριά του χάρτη ακούγονται οι πυροβολισμοί, είναι δείκτης ώστε να διαχειριστεί τις κινήσεις του. Εδώ ενδεχομένως να θέλει ο αντίπαλος να πυροβολήσει για να τον σκοτώσει ή για να τον αποπροσανατολίσει να πάει στο σημείο που θέλει εκείνος, ώστε να πάρει το προβάδισμα και να τον σκοτώσει.</p>
<p><b>0:34-0:26</b></p>	<p>Παίρνει την απόφαση να αντεπιτεθεί. Πυροβολούν ο ένας τον άλλο, όμως αποφασίζει να φύγει ο παίκτης σε άλλο σημείο, στο A Ramp, γιατί αντιλαμβάνεται ότι ο αντίπαλος θα πράξει το ίδιο και θέλει να τον προλάβει. Βλέπει από τον χάρτη τα κόκκινα σημεία που σηματοδοτούν την κατεύθυνση του αντιπάλου (0:28). Στο 0:26 τον σκοτώνει ο αντίπαλος. Η στάση του σώματος του παίκτη δείχνει από ποια κατεύθυνση τον έχει χτυπήσει ο αντίπαλος. Το νεκρό σώμα των παικτών είναι κείμενο το οποίο διαβάζουν οι παίκτες.</p>



**Εικόνα 16: Ο Δημήτρης στοχεύει στον τοίχο περιμένοντας ότι θα έρθει αντίπαλος.**

<p><b>Τέλος αγώνα</b></p>	<p>Ολοκληρώνεται η παγνίδραση με νίκη των αντιπάλων. Ακούγεται Counter Terrorists Win από τη βασική ανδρική φωνή του παιχνιδιού και εμφανίζεται την ίδια στιγμή στην οθόνη τους.</p> <p><b>Πάνος:</b> Έπρεπε να τον αγνοήσεις, ρε... Καλό.</p> <p>Δίνει συμβουλή ο συμπαίκτης του, αφού τελείωσε η παγνίδραση. Και μετά ανατροφοδότηση.</p>
---------------------------	---



**Εικόνα 17: Ο Δημήτρης εξουδετερώνεται από τον αντίπαλο παίκτη. Ήττα ομάδας.**

Οι παίκτες από την έναρξη του αγώνα αρχίζουν να εφαρμόζουν μέσω τακτικών την κύρια στρατηγική που έχουν προσχεδιάσει. Κάθε παίκτης ωστόσο, ανάλογα με τις ικανότητες και την εμπειρία του στο βιντεοπαιχνίδι, διαχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο τη δράση του. Οι παίκτες, επιπλέον, έχοντας γνώση ότι το περιβάλλον του παιχνιδιού είναι ρεαλιστικά σχεδιασμένο, χρησιμοποιούν τα εργαλεία τους με τρόπο ώστε να είναι πιο λειτουργικά, για να αυξήσουν τις πιθανότητες να νικούν. Έτσι, κάποιες τακτικές επαναλαμβάνονται συχνά κατά την παγνίδραση, όπως η εναλλαγή του μαχαιριού με το όπλο όταν οι παίκτες θέλουν να είναι πιο γρήγοροι, αλλά ταυτόχρονα να είναι σε ετοιμότητα για να αντιμετωπίσουν κάποιον αντίπαλο.

Η επιτυχής εφαρμογή των τακτικών και των στρατηγικών των παικτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι αντίπαλοι (βλ. Κεφάλαιο 5.4). Επιπλέον το να εξουδετερωθούν κατά την παγνίδραση δεν σημαίνει τέλος του παιχνιδιού για τους ίδιους, καθώς συνεχίζουν να συμμετέχουν σε αυτό μέσω της παρακολούθησης

των οθονών των συμπαικτών τους συλλέγοντας χρήσιμες πληροφορίες, τις οποίες διαμοιράζουν στην ομάδα για καλύτερες δράσεις. Συνδέουν το νόημα του παιχνιδιού με τις εμπειρίες που έχουν από αυτό, τα κείμενα, τις εικόνες, τους στόχους τους ζώντας την εμπειρία του παιχνιδιού μέσα από ένα περιβάλλον προσομοίωσης. Οι επιτυχίες ή ανεπιτυχίες δράσεις των παικτών αξιολογούνται από το βιντεοπαιχνίδι, αλλά και από τους συμπαίκτες τους.

#### **4.4. Αρχές μάθησης στο CS:GO**

Στο τελευταίο αυτό υποκεφάλαιο περιγράφονται οι τέσσερις βασικές αρχές μάθησης όπως αναδείχθηκαν από τα δεδομένα της έρευνας: (α) η αρχή της ταυτότητας, (β) η αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης, (γ) η αρχή της αξιολόγησης και (δ) η αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας. Όλες οι αρχές μάθησης όπως ανέφερα και στην εισαγωγή (4.1) συλλειτουργούν και συνυπάρχουν κατά την παιγνίδραση και κάθε αρχή περιλαμβάνει επιπλέον υποκατηγορίες.

##### **4.4.1 Η αρχή της ταυτότητας**

Οι διαφορετικές κατηγορίες των παιχνιδιών παρέχουν και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν τις ταυτότητες ως παίκτες κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης τους. Στα μαζικά πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδια, για παράδειγμα, όπως το League of Legends, διατίθενται 140 διαφορετικά άβαταρ, που το καθένα διαθέτει τα δικά του εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως και διαφορετική ενδυμασία και διαφορετικές ικανότητες. Οι παίκτες, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να επιλέγουν κάθε φορά που παίζουν το άβαταρ που επιθυμούν οι ίδιοι.

Το CS:GO ανήκει στην κατηγορία των διαδικτυακών παιχνιδιών πρωτοπρόσωπης σκοποβολής. Αυτό σημαίνει ότι οι παίκτες βλέπουν τον κόσμο του παιχνιδιού μέσα από τα «μάτια» του άβαταρ του παιχνιδιού, έχοντας έτσι την αίσθηση ότι βρίσκονται στον χώρο όπου διεξάγεται ο αγώνας του παιχνιδιού. Τα άβαταρ των παικτών δεν διαθέτουν διακριτά εξατομικευμένα χαρακτηριστικά ή ικανότητες. Το μόνο διακριτό στοιχείο είναι η διαφορετική στολή της αντίπαλης ομάδας ώστε να διακρίνονται οι ομάδες, δηλαδή οι τρομοκράτες από τους αντιτρομοκράτες. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, λοιπόν, φάνηκε ότι οι παίκτες διαχειρίζονται την ταυτότητά τους με τη διαμόρφωση των προφίλ τους, τις επιλογές του εξοπλισμού που επιλέγουν και τις δράσεις τους μέσω του άβαταρ τους.

Τα παρακάτω παραδείγματα περιγράφουν τους τρόπους που το βιντεοπαιχνίδι επιτρέπει στους παίκτες να διαχειρίζονται με εξατομικευμένο τρόπο την ταυτότητά τους μέσα από κείμενα όπως τα προφίλ τους και διαμέσου των άβαταρ τους. Η εξατομικευμένη διαχείριση της ταυτότητας τους κατά την παιγνίδαση με αυτούς τους δύο τρόπους δείχνει ότι συνδέεται με ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των παικτών, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση τους. Αυτό, κατ' επέκταση, αποτελεί έναν από τους λόγους που οι παίκτες θέλουν να δεσμεύονται με το βιντεοπαιχνίδι και να μαθαίνουν γι' αυτό μέσα από την προσπάθειά τους να διαχειρίζονται την ταυτότητά τους ως παικτών με τρόπο ώστε να λειτουργεί θετικά προς την τοπική και διεθνή κοινότητα των gamers.

#### **4.4.1.1 Εξατομικευμένη διαχείριση της ταυτότητας μέσα από τα προφίλ**

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση του προφίλ τους στο βιντεοπαιχνίδι συνδεόταν με μια σταθερή ταυτότητα που ήθελαν να έχουν ως παίκτες στην κοινότητα των gamers. Οι παίκτες, κατ' αυτόν τον τρόπο, διατηρούσαν ως επί το πλείστον τόσο την ίδια φωτογραφία που είχαν ανεβάσει ως προφίλ από την αρχή που ξεκίνησαν να ασχολούνται με το CS:GO, καθώς επίσης διατηρούσαν σταθερό και το ψευδώνυμο τους. Οποιαδήποτε τροποποίηση είτε της φωτογραφίας-προφίλ είτε του ψευδωνύμου φάνηκε ότι συνδεόταν με την προσωπική επιλογή του κάθε παίκτη ξεχωριστά να δηλώσει κάποια αλλαγή σχετικά με την in-group ταυτότητα του ως παίκτη.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας ο Δημήτρης ήταν ο μόνος παίκτης που δεν τροποποίησε ποτέ το προφίλ του. Από τους άλλους τρεις παίκτες ο Νέστορας είχε αλλάξει τρεις φορές τη φωτογραφία και το ψευδώνυμό του, ενώ ο Φίλιππος και ο Πάνος μία φορά. Για την ανάλυση της αρχής της ταυτότητας μέσα από τη διαχείριση του προφίλ στο βιντεοπαιχνίδι, έχω επιλέξει να περιγράψω δεδομένα στα οποία είχαν σημειωθεί αλλαγές στο προφίλ των τριών από τους τέσσερις παίκτες. Στο παρακάτω παράδειγμα οι παίκτες Πάνος, Νέστορας και Φίλιππος τροποποίησαν γλωσσικά τα ψευδώνυμά τους, ενώ ο τέταρτος παίκτης, ο Δημήτρης, δεν προέβη σε κάποια αλλαγή του προφίλ του. Η διαχείριση των προφίλ τους συνδεόταν με το γεγονός ότι για κάποιες μέρες οι τρεις παίκτες δεν είχαν ασχοληθεί καθόλου με το βιντεοπαιχνίδι. Οι γλωσσικές αλλαγές είχαν ως στόχο να διατηρήσουν τη θετική τους εικόνα ως εγγράμματοι παίκτες απέναντι στην ομάδα τους.



### Απόσπασμα 3: Στιγμιότυπο οθόνης Πάνου



Εικόνα 18: Προφίλ Πάνου.

Η φωτογραφία από το προφίλ του Πάνου, όπως φαίνεται από το παραπάνω στιγμιότυπο οθόνης, παρουσιάζει το λατινικό γράμμα «P». Η συγκεκριμένη επιλογή του παίκτη συνδέεται με την πολιτική του ταυτότητα, καθώς το επίθετό του αρχίζει από το γράμμα Π. Για τη διεξαγωγή αυτού του αγώνα, ωστόσο, επέλεξε να τροποποιήσει το ψευδώνυμο που χρησιμοποιούσε ως παίκτης καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αντικαθιστώντας το με τον επιθετικό προσδιορισμό «άτυχος» [Unlucky]. Ο συγκεκριμένος προσδιορισμός σηματοδοτεί το ότι κάποιος δεν έχει τύχη, δηλαδή ότι δεν του έρχονται τα πράγματα όπως τα επιθυμεί ή όπως τα θέλει. Η γλωσσική τροποποίηση του ψευδωνύμου του Πάνου συνδέεται με τη χρονική απουσία που είχε από το βιντεοπαιχνίδι και, κατ' επέκταση, με την ίδια την ταυτότητά του ως παίκτη. Έχοντας υπόψη ότι το περιβάλλον του παιχνιδιού απαιτεί συνεχή ενασχόληση των παικτών με το βιντεοπαιχνίδι, χρησιμοποιώντας τον επιθετικό προσδιορισμό Unlucky υποδηλώνεται ότι η χρονική απουσία του από το CS:GO θα είχε ως πιθανό αποτέλεσμα να μη δράσει με την ίδια επιτυχία, όπως θα δρούσε σε περιόδους που έπαιζε συχνότερα.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων επτά γύρων του παιχνιδιού διαπιστώθηκε ότι οι δράσεις του Πάνου κατά την παιγνίδαση ήταν επιτυχείς. Πριν λοιπόν από την έναρξη του όγδοου γύρου του παιχνιδιού τροποποίησε γλωσσικά και πάλι το ψευδώνυμό του, επαναφέροντας το βασικό του ψευδώνυμο που χρησιμοποιούσε στο βιντεοπαιχνίδι καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, σηματοδοτώντας και τη λήξη της προσπάθειάς του να διαπραγματευτεί τη θετική του ταυτότητα ανάμεσα στους συμπαίκτες του. Επιπλέον, η λειτουργική διαχείριση των προφίλ από τους παίκτες αποτελεί πρακτική ψηφιακού γραμματισμού, καθώς οι παίκτες επιλέγουν φωτογραφίες τις οποίες ανεβάζουν στον ειδικό χώρο που έχουν να διαχειριστούν το προφίλ τους στο βιντεοπαιχνίδι και προβαίνουν σε δημιουργικές γλωσσικές τροποποιήσεις σύμφωνα με τους περιορισμένους χαρακτήρες που δικαιούνται να χρησιμοποιήσουν στο προφίλ.

#### Απόσπασμα 4: Στιγμιότυπο οθόνης Νέστορα



Εικόνα 19: Προφίλ Νέστορα.

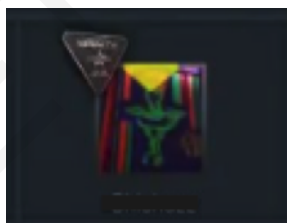
Η φωτογραφία φρυγανιά από το προφίλ του Νέστορα συνδέεται με την ίδια του την ταυτότητα, όπως ο ίδιος μου είχε περιγράψει σε κατ' ιδίαν συζητήσεις που είχαμε στο σπίτι του. Όπως μου είχε αναφέρει στην προσπάθειά του να μου εξηγήσει τον λόγο που υιοθέτησε το συγκεκριμένο ψευδώνυμο: «Ε, αφού έτσι είμαι, καπίρας, σκέφτομαι ούλλη την ώρα. Κρούζει ο εγκέφαλός μου». Η φωτογραφία στο προφίλ του λειτουργεί με συμβολικό τρόπο, αν αναλογιστούμε ότι η καπίρα, δηλαδή η φρυγανιά, είναι το ψωμί το οποίο ψήνεται στην τοστιέρα και στην περίπτωση που την αφήσει κάποιος για περισσότερο διάστημα από το αναμενόμενο μέσα στην τοστιέρα εμφανίζει μαύρη όψη, υποδηλώνοντας ότι έχει καεί. Η φωτογραφία της φρυγανιάς συνδέεται, πρώτον, με την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του, ότι δηλαδή σκέφτεται συνεχώς και πολύ. Δεύτερον, το προφίλ του συνδέεται και με την εικόνα που είχαν οι άλλοι για τον ίδιο, δηλαδή οι συμπαίκτες και οι φίλοι του στην τοπική gaming κοινότητα, καθώς, όπως είχαν αναφέρει πολλές φορές στην έρευνα, (α) ο Νέστορας συνεχώς σκεφτόταν, επεξεργαζόταν και ανέλυε πολλά πράγματα ταυτόχρονα και (β) λόγω των μη πετυχημένων ανεκδότων που έλεγε στους φίλους και συμπαίκτες του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Νέστορας μεταφέρει και προβάλλει την κοινωνική του ταυτότητα και τη διαπλέκει με την ταυτότητά του ως παίκτη.

Όσον αφορά το ψευδώνυμό του, ο Νέστορας ακολούθησε την ίδια πρακτική με τον Πάνο. Για την συγκεκριμένη παιγνίδαση τροποποίησε γλωσσικά το βασικό του ψευδώνυμο σε «KoutsioTanteraMou» [Κουτσιώ τ' άντερά μου]. Λόγω του περιορισμού των χαρακτήρων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας παίκτης για να εγγράψει το ψευδώνυμο του, ο Νέστορας επέλεξε ως δείκτη διαχωρισμού των λέξεων τη χρήση κεφαλαίου γράμματος, π.χ., Koutsio, Mou, ενώ για το ουσιαστικό «άντερα» το συνέδεσε ως μια λέξη συμπεριλαμβανομένου και του άρθρου που το συνοδεύει, Tantera. Σε επίπεδο σημασιολογίας, το ρήμα «κουτσιώ» στα κυπριακά σημαίνει «καταφέρνω να πετύχω κάποιον/κάτι», π.χ., «κουτσιώ την μάππα». Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο του

CS:GO, τότε στον συγκεκριμένο αγώνα το ρήμα «κουτσιώ» αναφέρεται στην έννοια της σκοποβολής.

Η επιλογή της πρότασης «Κουτσιώ τ' άντερά μου» φέρει ως κυριολεκτική σημασία να τραυματίσει μέρος του ίδιου του σώματός του, δηλαδή να αυτοτραυματιστεί. Λαμβάνοντας υπόψη και πάλι το συγκεκριμένο του παιχνιδιού, η συγκεκριμένη πρόταση αναπλαισιώνεται σημασιολογικά και λειτουργικά με τρόπο συμβολικό. Συγκεκριμένα, η χρήση του συγκεκριμένου ψευδώνυμου υποδηλώνει ότι την συγκεκριμένη χρονική στιγμή οι δυνατότητες του παίκτη κατά την παιγνίδαση του θα είναι τόσο περιορισμένες, που το μόνο που θα μπορεί να πετύχει είναι τον αυτοτραυματισμό του και όχι κάποιον άλλο αντίπαλο, που είναι και ένας από τους βασικούς στόχους του παιχνιδιού. Με αυτή την στρατηγική ο παίκτης προσπαθεί να διαχειριστεί τη θετική του ταυτότητα μέσω της συγκεκριμένης γλωσσικής τροποποίησης, η οποία λειτουργεί με στόχο να αιτιολογήσει οποιαδήποτε χαμηλή επίδοση του κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης εξαιτίας της χρονικής απουσίας του από το βιντεοπαιχνίδι.

#### **Απόσπασμα 5: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη**



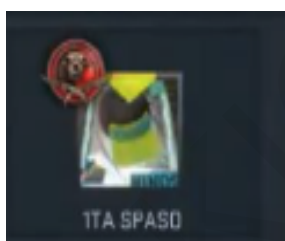
**Εικόνα 20: Προφίλ Δημήτρη.**

Όπως και στα παραπάνω δύο παραδείγματα, η φωτογραφία που επιλέγει ο Δημήτρης να χρησιμοποιεί στο προφίλ του συνδέεται με την κοινωνική του ταυτότητα. Ο Δημήτρης επιλέγει ως εικόνα στο προφίλ του έναν ναργιλέ. Ο ναργιλές, όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, αποτελεί σημαντικό μέρος της ταυτότητας του, καθώς ασχολείται με ναργιλέδες και είχε διακοσμήσει και το δωμάτιο του με αυτούς. Η εικόνα προφίλ του Δημήτρη συνδέεται άμεσα και με το ψευδώνυμό<sup>15</sup> του, το οποίο σχετιζόταν και πάλι με τους ναργιλέδες. Ο συγκεκριμένος παίκτης, ωστόσο, δεν τροποποιεί το ψευδώνυμο του για τον αγώνα παιχνιδιού που ετοιμάζονται να παίξουν. Αυτό οφείλεται κυρίως σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το ότι ήταν ο πιο έμπειρος και ο καλύτερος παίκτης στην

<sup>15</sup> Για λόγους προστασίας του συμμετέχοντα το ψευδώνυμο του έχει αποκρυφθεί από την εικόνα του προφίλ του.

ομάδα του, όπως ανέφεραν όλοι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις τους. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το χρονικό διάστημα που δεν έπαιζαν οι υπόλοιποι παίκτες ο ίδιος συνέχιζε να είναι ενεργός παίκτης στο CS:GO. Η ταυτότητα του ως παίκτη δεν κινδύνευε με μειωμένες επιτυχείς δράσεις, άρα και με την ανάγκη να τροποποιήσει το προφίλ του, ώστε να προσπαθήσει να διατηρήσει τη θετική του ταυτότητα ως παίκτη ανάμεσα στην ομάδα του. Οι δύο αυτοί παράγοντες συντέλεσαν στη μη γλωσσική αναπροσαρμογή του προφίλ του παίκτη, σηματοδοτώντας και την πεποίθηση του ότι η ποιότητα δράσης του κατά την παιγνίδαση θα είναι ανάλογη με τις προηγούμενες δράσεις του σε προηγούμενους αγώνες.

#### **Απόσπασμα 6: Στιγμιότυπο οθόνης Φίλιππου**



**Εικόνα 21: Προφίλ Φίλιππου.**

Ο τέταρτος παίκτης της ομάδας, ο Φίλιππος, ακολουθεί την ίδια γλωσσική πρακτική τροποποίησης του ψευδωνύμου του όπως οι άλλοι δύο συμπαίκτες του, ο Νέστορας και ο Πάνος. Η εικόνα του προφίλ του παραμένει σταθερή, αλλά και πάλι συνδέεται με την κοινωνική του ταυτότητα εκτός παιγνίδασης. Η φωτογραφία απεικονίζει ένα προσωπικό καπέλο του παίκτη όπου αναγράφεται το όνομα του με κεφαλαία γράμματα σε λατινοελληνικό σύστημα γραφής. Ο Φίλιππος τροποποιεί το βασικό του ψευδώνυμο για αυτόν τον αγώνα σε 1TASPASO [Εννά τα σπάσω]. Για την απόδοση του μελλοντικού μορίου «εννά» στην κυπριακή χρησιμοποιεί τον αριθμό «1», το οποίο είναι ομόηχο του «εννά». Ακολουθούν οι λέξεις «τα» και «σπάσω» [TA SPASO].

Το ρήμα «σπάζω» φέρει τη σημασία του χτυπήματος ή απότομης κίνησης με δύναμη σε στερεό αντικείμενο, με αποτέλεσμα τον διαχωρισμό του αντικειμένου σε περισσότερα κομμάτια. Σε συζήτηση που είχα μαζί του πριν ξεκινήσει η ομάδα να παίζει τον ρώτησα τι εννοούσε με τη συγκεκριμένη φράση και μου ανέφερε «εννά σπάσω τα δάκτυλα μου». Το αντικείμενο αναφοράς, λοιπόν, του ρήματος «σπάσω» είναι τα δάκτυλα και λειτουργεί και πάλι σε συμβολικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη φράση μπορεί να αναλυθεί μόνο

λαμβάνοντας το συγκεκριμένο του CS:GO και τους τρόπους με τους οποίους οι παίκτες δρουν κατά την παιγνίδαση. Μία από τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ένας παίκτης είναι η ευκινησία δακτύλων, καθώς με τη γρήγορη πληκτρολόγηση γίνεται πιο γρήγορη η δράση του άβαταρ. Η χρονική αποχή του Φίλιππου από την ενασχόληση του με το βιντεοπαιχνίδι, λοιπόν, είχε ως αποτέλεσμα ο παίκτης να τροποποιήσει γλωσσικά το ψευδώνυμό του, για να δηλώσει στους συμπαίκτες του ότι η αποχή του από το βιντεοπαιχνίδι ενδεχομένως να έχει επιπτώσεις στην απόδοσή του κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης.

Συνοπτικά, όπως φάνηκε από τα παραπάνω δεδομένα, το CS:GO ως σχεδιαστικό σύστημα λειτουργεί ως χώρος μέσα στον οποίο οι παίκτες, για να διαχειριστούν τα προφίλ τους, εφαρμόζουν τοποθετημένες πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, όπως ανέβασμα φωτογραφιών, μερική τροποποίηση πολυτροπικών κειμένων και δημιουργία ψευδωνύμων. Τα προφίλ επιπλέον συνδέονται με την ταυτότητα των συμμετεχόντων ως παικτών του CS:GO. Οι φωτογραφίες των προφίλ τους συνδέονται με στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως του ονόματος ή επωνύμου τους, των χόμπι τους, ή με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους ως άτομα. Με αυτόν τον τρόπο δομούν μια δεύτερη κοινωνική ταυτότητα, την ταυτότητα τους ως παικτών, η οποία περιλαμβάνει υβριδικά στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας και στοιχεία καινούργια που επιλέγουν να έχουν ως παίκτες. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όπως φάνηκε από την έρευνα, οι παίκτες τροποποιούν γλωσσικά τα ψευδώνυμά τους με τρόπο ώστε να διατηρήσουν τη θετική τους εικόνα ανάμεσα στους συμπαίκτες τους, καθώς το προφίλ του κάθε παίκτη είναι διακριτό κατά την παιγνίδαση (βλ. εικόνα 10). Όταν λοιπόν δεν αισθάνονται ότι απειλείται κατά κάποιον τρόπο η θετική τους εικόνα μέσα στην ομάδα, τότε δεν προβαίνουν σε οποιεσδήποτε τροποποιήσεις του προφίλ τους.

#### **4.4.1.2 Τα άβαταρ ως ατομικές και συλλογικές ταυτότητες**

Τα προφίλ των παικτών, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, συνδέονται επιπλέον με τις δράσεις των παικτών διαμέσου του άβαταρ τους. Αυτό συμβαίνει γιατί το CS:GO ως βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής δεν παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να δομήσουν ταυτότητα δια μέσου του άβαταρ τους. Έτσι, οι παίκτες βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους να δομήσουν την ταυτότητα τους με τη διαχείριση του προφίλ τους, η οποία συνδέεται με τις δράσεις τους κατά την παιγνίδαση. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, λοιπόν, εξετάζεται πώς η αρχή της ταυτότητας συνδέεται με την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων των παικτών κατά την παιγνίδαση. Η ανάλυση των δεδομένων

δείχνει ότι οι ρόλοι των παικτών σχετίζονται με τις ικανότητες και την εμπειρία που είχε ο κάθε παίκτης στην ομάδα, σε σχέση πάντα με τους συμπαίκτες του. Επιπλέον, οι δράσεις των παικτών διαμέσου του άβαταρ τους λειτουργούν σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το ατομικό, δηλαδή το κάθε άτομο διαχειρίζεται την ταυτότητα του ως παίκτη μέσα από την εφαρμογή των ατομικών του αποφάσεων για δράσεις κατά την παιγνίδαση. Το δεύτερο επίπεδο είναι το συλλογικό. Στο συλλογικό επίπεδο εν μέρει ο χειρισμός των δράσεων τους κατά την παιγνίδαση εξαρτάται από τις ομαδικές στρατηγικές που σχεδιάζουν να εφαρμόσουν. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν καταφαίνεται πώς οι δράσεις των παικτών διαμέσου των άβαταρ τους συνδέονται με τις έννοιες της ατομικότητας και της συλλογικότητας.

### **Απόσπασμα 7: Συνέντευξη Πάνου**

01. **Ελισάβετ:** Σαν στο παιχνίδι είδα σας ότι κάποτε κάμνετε διαφορετικά
02. πράγματα. Έσσιετε ρόλους;
03. **Πάνος:** Ναι. Ασπούμε για παράδειγμα έσσιει έναν που βαστά την
04. πόμπα τζιαι ξέρει πότε να πάει να την κάμει plant τζιαι πώς να τους
05. φύει τζιαι διάφορα άλλα πράγματα. Εγώ συνήθως κρατώ το score.
06. Έσσιει άλλον που εννά παν ούλλοι που δαμαί τζιαι να ρτει ένας που
07. πίσω τους για να μεν παίξει τον έναν ασπούμε, για να μεν δουν πού
08. ένει, τζιαι να πάει πίσω που την ομάδα τζιαι μετά να αρκέφκει
09. να πυροβολά. Έσσιει διάφορα τζιαι έννε πάντα τα ίδια.

Ο Πάνος στο παραπάνω απόσπασμα περιγράφει πώς τα άτομα στο CS:GO διαχειρίζονται την ταυτότητα τους ως παικτών υιοθετώντας διαφορετικούς ρόλους και επιτελώντας διαφορετικές δράσεις κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης (3-5). Ο ρόλος του σκοπευτή προϋποθέτει ότι ο παίκτης διαθέτει υψηλές σκοπευτικές ικανότητες σε μακρινές αποστάσεις (5). Επίσης, κάποιοι ρόλοι είναι πιο απαιτητικοί, όπως για παράδειγμα οι δράσεις που πρέπει να επιτελέσει ένας παίκτης χωρίς να γίνει αντιληπτός από την αντίπαλη ομάδα, ώστε να εκπληρώνει μεγαλύτερους σκοπούς στη στρατηγική του (6-9). Η διαχείριση των άβαταρ τους μέσα από τις δράσεις που επιτελούν κατά την παιγνίδαση διακατέχεται από ρευστότητα, καθώς δεν έχουν πάντα τους ίδιους ρόλους και επίσης οι ρόλοι τους συνδέονται με τις ικανότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία που έχει κάθε παίκτης σε σχέση με την ομάδα στην οποία παίζει (9).

Η έννοια των διαφορετικών ρόλων κατά την παιγνίδαση θα περιγραφεί ξανά (4.4.4.2), δίνοντας μία επιπλέον οπτική για το πώς λειτουργούν τα συνεργατικό-ανταγωνιστικά gaming περιβάλλοντα. Στο παρόν στάδιο, ωστόσο, με παρόμοιο τρόπο το παρακάτω

απόσπασμα έρχεται να προσθέσει στη σημαντικότητα των διαφορετικών ταυτοτήτων που έχουν οι παίκτες μέσα από τα άβαταρ τους, καθώς το CS:GO τους παρέχει συμβολικά την ελευθερία να επιτελούν δράσεις με μη συμβατικούς τρόπους, οι οποίοι τους ενισχύουν τη δυνατότητα να παίρνουν ρίσκα.

### Απόσπασμα 8: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Ελισάβετ:** Ένα άλλο πράμα που μου είσσιες πει στην πρώτη
02. συνάντησή μας ήταν ότι έσσιες πολλές ζωές;
  
03. **Φίλιππος:** Εν είμαι gamer επειδή εν έχω ζωή. Είμαι gamer επειδή
04. θκιαλέω να έχω πολλές ζωές.
  
05. **Ελισάβετ:** Τι εν τούτο το πράμα; Τι εννοούσες την ώρα που μου το
06. λαλούσες;
  
07. **Φίλιππος:** Επειδή σε κάθε παιχνίδι που παίζεις εν είσαι πλέον ο
08. Φίλιππος. Όπως σου είπα τζιαι πριν, ο Πάνος εν ο Phuzezz. Γίνεται
09. Phuzezz. Επιπλέον ασπούμε τα παιχνίθκια που παίζω είσαι άλλος
10. χαρακτήρας. Τζιαι φέρνει με τζιαι στο προηγούμενο που σου είπα, ότι
11. εν γίνεται να πάω να σκοτώσω την αρφή μου, επειδή εσκοτώσα τον
12. άλλον, για παράδειγμα, μες στο CS. Είσαι πλέον άλλος χαρακτήρας.
13. Ε, τζιαι αλλάσσει σε ασπούμε. Εν νιώθεις ότι είσαι εσύ. Νιώθεις ότι
14. είσαι εσύ, αλλά μέσα στο παιχνίδι. Βάλλει σε μες στο παιχνίδι
15. ασπούμε.
  
16. **Ελισάβετ:** Το ότι έσσιες τούτους τους χαρακτήρες τι σου προσφέρει;
17. Αν σου προσφέρει.
  
18. **Φίλιππος:** Την ελευθερία να κάμεις την καθημερινότητα σου όπως
19. θέλεις. Τζιαι όι όπως εν η καθημερινότητα τωρά που ξέρεις ότι εν
20. ούλλα χάλια, ειδικά τωρά στην Κύπρο ασπούμε... Ε τούτα. Έσσιες
21. μια πιο ελεύθερη ζωή ασπούμε, άμαν νιώθεις ότι είσαι τζείνος ο
22. συγκεκριμένος μες στο παιχνίδι.

Στο παραπάνω απόσπασμα ο Φίλιππος υποστηρίζει ότι η επιλογή του να είναι gamer στηρίζεται στο ότι τα gaming αποτελούν χώρους όπου οι παίκτες αποκτούν επίκτητες και διαφορετικές ταυτότητες (3-4), τις οποίες διαχειρίζονται μέσα από τα άβαταρ τους κατά την παγνίδραση. Τα άτομα αποκτούν μια επίκτητη ταυτότητα ως παίκτες (7-9). Η επίκτητη αυτή ταυτότητα τους παρέχει τη δυνατότητα να παίζουν και να πειραματίζονται με διαφορετικές ταυτότητες επιτελώντας διαφορετικές δράσεις σε ένα περιβάλλον

ασφαλές για τους ίδιους (18-22). Έτσι, το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως ένα περιβάλλον στο οποίο οι παίκτες αισθάνονται ότι, πέρα από την προσωπική τους ταυτότητα, έχουν και μια νέα ταυτότητα μέσω του άβαταρ τους, η οποία τους επιτρέπει να δρουν με περισσότερη ελευθερία από ό,τι στην καθημερινή ζωή. Τους παρέχει την ελευθερία να δρουν και με ανατρεπτικούς ή και επικίνδυνους τρόπους, όπως για παράδειγμα να σκοτώσουν. Οι δράσεις αυτές ωστόσο λειτουργούν σε συμβολικό επίπεδο, καθώς οι παίκτες γνωρίζουν ότι η κοινωνική τους ζωή λειτουργεί σε διαφορετικό πλαίσιο, όπου η παραβίαση των κανόνων επιφέρει πραγματικές νομικές συνέπειες στα άτομα.

#### **4.4.2 Η αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης**

Εκτός από την αρχή της ταυτότητας, τα δεδομένα κατέδειξαν ότι το CS:GO λειτουργεί ως ένας απαιτητικός χώρος γραμματισμού μέσα στον οποίο οι παίκτες διεπιδρούν συνεχώς με διαφορετικά κείμενα και τροπικότητες (π.χ., ήχος, εικόνα, σύμβολα). Κάθε κείμενο και κάθε τροπικότητα μέσα στο CS:GO αποτελούν πηγές πληροφόρησης για τους παίκτες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, οι παίκτες χρειάζεται να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν με λειτουργικό τρόπο τις πληροφορίες που αντλούν από τα κείμενα και τις διαφορετικές σημειωτικές τροπικότητες, ώστε να μπορούν να πάρουν αποφάσεις για τις δράσεις τους. Οι παίκτες μαθαίνουν να διαχειρίζονται ταυτόχρονα διαφορετικά κειμενικά είδη και αναπτύσσουν οπτικοακουστικές δεξιότητες.

##### **4.4.2.1 Πολυτροπικότητα και ηχητικά κείμενα**

Κατά τη διάρκεια της έρευνας και οι τέσσερις παίκτες όταν έπαιζαν φορούσαν εξειδικευμένα gaming ακουστικά με χαρακτηριστικά 7.1 virtual surround. Ο ήχος σε αυτό του είδους τα ακουστικά είναι διαμορφωμένος, ώστε να προσομοιώνει μια εμπειρία 360 μοιρών κατά την παιγνίδαση και να επιτρέπει στους παίκτες να προσδιορίζουν με απόλυτη ακρίβεια τους ήχους και την προέλευσή τους στον χώρο, καθώς και μικρόφωνο για τη μεταξύ τους επικοινωνία. Εάν δούμε το CS:GO εν μέρει ως κείμενο, τότε κατανοούμε ότι πρόκειται για ένα μεγάλο πολυτροπικό κείμενο το οποίο περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ., χάρτες, άβαταρ, ταμπέλες, προφίλ) και τροπικότητες (ήχος, εικόνα). Τα ηχητικά κείμενα στο CS:GO είναι ιδιαίτερα σημαντικά και οι παίκτες μέσα από αυτά αναπτύσσουν ακουστικές δεξιότητες.



## Απόσπασμα 9: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Ελισάβετ:** Ναι... επίσης εθθύμησές μου κάτι τωρά. Ελάλες μου πολλά
02. για τες αισθήσεις τζιαι ειδικά την ακοή.
  
03. **Φίλιππος:** Ακοή... Το CS εν 90 τοις εκατό ακοή. Επειδή αν μεν
04. ηξέρεις, αν μεν ακούσεις τα βήματα που εν ο άλλος, εν μπορείς να
05. τον παίξεις. Εννά ρτει που πίσω σου τζιαι εννά σε παίζει. Τζιαι γι'
06. αυτό τζιαι έσσιεις το CS το κουμπίν που εν ακούονται τα βήματα
07. σου... επειδή πρέπει να υπολογίσεις. Αμαν ηξέρεις ότι ο άλλος εννά
08. πατά τζέινο το κουμπί ασπούμε τζι εν ακούεις τα βήματά του. Αν
09. θέλει πατά το τζέινην την ώρα, για να μεν ακούεται. Αν θέλει εν το
10. πατά το κουμπίν. Αν το πατήσει, πρέπει να ψάχνεις κάθε γωνιάν
11. ασπούμε που μες στο map. Πιστεύκω εν σημαντικόν η ακοή.
12. Τζιαι ότι κάμνεις την improve πιστεύκω. Εν το έχω αποδεδειγμένο,
13. αλλά πιστεύκω ότι κάμνεις την improve, επειδή εστιάζεις σε εννιά
14. κουμπιά στο ένα σσιέρι συν το space αν το έσσιεις δέκα παράδειγμα
15. τζιαι το άλλο βαστά το mouse που πυροβολάς. Βάλλεις στόχο, κινείς
16. το όπλο σου, τρία για παράδειγμα. Τζιαι πρέπει να εστιάζεις τζιαι στα
17. αφκιά σου ασπούμε τι ακούεις. Πού εν ο άλλος τζι έτσι πράματα.
18. Πιστεύκω εν πολλά να τα συγχρονίσεις την ίδιαν ώρα. Σημαίνει κάτι
19. πρέπει να κάμνει improve.

Όπως περιγράφει στο πιο πάνω παράδειγμα ο Φίλιππος, η έγκαιρη λήψη και κατανόηση των ηχητικών κειμένων αποτελεί απαραίτητο εργαλείο (3,11) για τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι παίκτες για να δράσουν . Το βιντεοπαιχνίδι παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να αποσιωπούν τον ήχο των κινήσεων τους κατά την παιγνίδαση (8-11). Στις περιπτώσεις που ένας αντίπαλος επιλέξει την αποσιώπηση, τότε ο παίκτης χάνει ζωτικής σημασίας πληροφορίες (3-4). Η μη πρόσβαση σε ηχητικά κείμενα όπως είναι τα βήματα των αντιπάλων φέρει τον παίκτη σε δυσμενή θέση σε σχέση με τον αντίπαλο του, καθώς πρέπει να ψάχνει σε όλα τα σημεία του χάρτη για να εντοπίσει κάποιον αντίπαλο (10-11). Όταν ο παίκτης δεν γνωρίζει πού βρίσκεται ο αντίπαλος, το ηχητικό κείμενο βηματισμού του αντιπάλου γίνεται πηγή χωροταξικής πληροφόρησης για τον παίκτη για το που βρίσκεται ο αντίπαλος του.

Επιπλέον, κατά την παιγνίδαση οι παίκτες επιτελούν έντονη πολυδιεργασία, καθώς πρέπει να χειρίζονται ταυτόχρονα με λειτουργικό τρόπο τα πλήκτρα που αντιστοιχούν σε διαφορετικές δράσεις, όπως για παράδειγμα το πλήκτρο που είναι υπεύθυνο για τη στόχευση του όπλου, το πλήκτρο που είναι υπεύθυνο για τη μετακίνηση του όπλου. Ενώ παράλληλα με το άλλο χέρι οι παίκτες χειρίζονται το ποντίκι, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκπυρσοκρότηση του όπλου (13-16). Στο πλαίσιο της πολυδιεργασίας των παικτών προστίθεται και το ότι πρέπει να εστιάζουν και στα ηχητικά κείμενα του παιχνιδιού (16-

17). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι παίκτες αναπτύσσουν τις κινητικό-ακουστικές τους δεξιότητες (13).

#### 4.4.2.2 Συνδυασμός πολυτροπικών κειμένων για δράση

Με παρόμοιο τρόπο το παρακάτω απόσπασμα περιγράφει πιο αναλυτικά πώς το βιντεοπαιχνίδι θέτει σε ενεργή μάθηση τους παίκτες, καθώς πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα κείμενα που περιλαμβάνει για να δράσουν.

#### Απόσπασμα 10: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη



Εικόνα 22: Ο Δημήτρης χρησιμοποιεί τα κείμενα για να επιτελέσει δράσεις.

Ο Δημήτρης στο παραπάνω παράδειγμα συνδυάζει τις πληροφορίες που έχει πάρει από τον Νέστορα («Ένας, A») σχετικά με την ύπαρξη αντιπάλου στην περιοχή A, μαζί με τις πληροφορίες του χάρτη, όπου βλέπει μια κόκκινη κουκκίδα που σηματοδοτεί την εκτυρσοκρότηση όπλου από αντίπαλο. Η εμφάνιση της κόκκινης κουκκίδας στον χάρτη φανερώνει και την τοποθεσία που βρίσκεται τη συγκεκριμένη στιγμή ένας ή και περισσότεροι από τους αντιπάλους. Μέσα από τις πληροφορίες ο Δημήτρης αποφασίζει για την επόμενη δράση του στο βιντεοπαιχνίδι. Μαζί με ακόμα δύο συμπαίκτες του κατευθύνονται προς την περιοχή που βρίσκονται οι αντίπαλοι, όπου ανταλλάσσουν πυροβολισμούς.

Μετά από τρία δευτερόλεπτα αφού παύσουν οι πυροβολισμοί (1:23) ο Δημήτρης ελέγχει γρήγορα εάν στην περιοχή βρίσκεται κάποιος αντίπαλος. Δεν βλέπει στο οπτικό του πεδίο κανέναν αντίπαλο, έτσι αποφασίζει να απομακρυνθεί από την περιοχή. Κατά την απομάκρυνση του ακούει έναν πυροβολισμό, ο οποίος επιβεβαιώνεται από τον σχηματισμό της κόκκινης κουκκίδας στον χάρτη του παίκτη, και γι' αυτό αποφασίζει να επιστρέψει ξανά στην περιοχή Long A και, πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή Under A. Σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο ο Δημήτρης (1:22) (βλ. εικόνα 22) επιστρέφει με ετοιμότητα κρατώντας ψηλά τον στόχο του όπλου και κρύβεται στη γωνία του τοίχου που βρίσκεται στα δεξιά του. Ακούει και βλέπει αυτή τη φορά έναν δεύτερο πυροβολισμό, ο οποίος διακρίνεται στην εικόνα ως μια λευκή γραμμή. Η γραμμή παρέχει πληροφορίες που αφορούν την κατεύθυνση από την οποία έχει προέλθει ο πυροβολισμός και το ύψος της κατεύθυνσης της σφαίρας σε σχέση με το έδαφος (βλ. τόξο στην εικόνα 22). Ο Δημήτρης πληροφορεί τότε τους συμπαίκτες του («εν δαμαί δεξιά»)<sup>16</sup>.

Ο Δημήτρης επεξεργάζεται σε αυτό το πολύ μικρό χρονικό διάστημα όλες τις διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης που του παρέχει το περιβάλλον του βιντεοπαιχνιδιού: (α) πληροφορίες δια μέσου του χάρτη αναφορικά με τις τοποθεσίες όπου βρίσκονται οι συμπαίκτες του και τοποθεσίες όπως διακρίνονται από τους πυροβολισμούς των αντιπάλων, (β) πληροφορίες που καταγράφονται μέσω του συστήματος του CS:GO και αφορούν τις δράσεις των συμπαίκτων του, την τοποθεσία τους (π.χ., Unlucky Under A, Smoke Out!)<sup>17</sup>, πληροφορίες για το όπλο που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στιγμή και τον υπόλοιπο οπλισμό που έχει στη διάθεση του σε περίπτωση που επιθυμεί να τα χρησιμοποιήσει μαζί με τον αριθμό των όπλων που έχει ανά είδος. Επιπλέον στο πάνω κεντρικό μέρος της οθόνης βλέπει πόσοι παίκτες έχουν απομείνει από κάθε ομάδα, το χρονικό διάστημα μέχρι την ολοκλήρωση του αγώνα και το σκορ των ομάδων.

Σε διάστημα, λοιπόν, μερικών δευτερολέπτων οι παίκτες θέλοντας να δράσουν για να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του βιντεοπαιχνιδιού (αρχή της ταυτότητας) διαχειρίζονται τις πηγές πληροφόρησης που τους παρέχει το περιβάλλον του παιχνιδιού. Έτσι, καλούνται να κατανοήσουν, να αναλύσουν και να συνδέσουν τα κείμενα που έχουν στη διάθεσή τους κάθε δευτερόλεπτο στο περιβάλλον του βιντεοπαιχνιδιού με τρόπο λειτουργικό, ώστε να λάβουν αποφάσεις για τις επόμενες τοποθετημένες δράσεις τους σε αυτό.

<sup>16</sup> Για τον οπτικό εντοπισμό του πυροβολισμού παρακολούθησα τη συγκεκριμένη σκηνή οκτώ φορές και μείωσα την ταχύτητα της εικόνας κατά 70%.

<sup>17</sup> Ο παίκτης Unlucky βρίσκεται στην περιοχή Under A και έχει ενεργοποιήσει χειροβομβίδα

#### 4.4.2.3 Προσομοιωτικές δράσεις και μεταφερσιμότητα γνώσης

Όπως περιέγραψα αναλυτικά στα παραπάνω παραδείγματα αυτής της ενότητας, οι παίκτες χρησιμοποιούν και συνδυάζουν διαφορετικά κείμενα του παιχνιδιού με στόχο να δράσουν για να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του βιντεοπαιχνιδιού. Εστιάζοντας στο δεύτερο, δηλαδή τη δράση, όπως φάνηκε από τη λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων κατά την παιγνίδαση, οι παίκτες ήταν ενεργοί συμμετέχοντες κάθε δευτερόλεπτο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως θα περιγράψω στα παρακάτω αποσπάσματα, το CS:GO λειτούργησε για αυτούς ως ένας χώρος μάθησης όπου μέσα από προσομοιωτικές δράσεις αποκτούν γνώσεις για το βιντεοπαιχνίδι. Επιπλέον, επειδή το CS:GO είναι οργανωμένο ώστε οι παίκτες να επιλύουν προβλήματα-προκλήσεις, η βιωματική τους εμπειρία κατά την παιγνίδαση λειτουργεί με τρόπο ώστε να αποκτούν γνώσεις χρήσιμες, τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν στην κοινωνική τους ζωή.

#### Απόσπασμα 11: Συνέντευξη Νέστορα

01. **Ελισάβετ:** Θυμούμαι ότι μόλις εξεκίνησεν η έρευνα είσσιες ξεκινήσει
02. τζιαι συ το CS:GO. Τνταλως έμαθες να παίζεις; Ελαλούσαν σου οι
03. φίλοι σου;
  
04. **Νέστορας:** Εν έσσιει chance να μάθεις με το να σου πει κάποιος.
05. Κανένα chance. Δηλαδή, εννά σου πει τα βασικά. Εννά σου πει με
06. τούτο προχωράς, με τούτο πάεις δεξιά, με τούτο πάεις αριστερά, με
07. τούτο πάεις πίσω, με τούτο πυροβολάς, με τούτο σημαδεύεις. Ε τζιαι
08. μπορώ εγώ να μπω μες στο νου σου να σου βάλω το σσιέρι σου τζειν
09. την ώρα πυροβόλα. Πρέπει να το μάθεις εσύ. Τζειν την ώρα
10. πυροβόλα, τζειν την ώρα άηστον να περάσει ασπούμε, να περάσει
11. τζιαι ο δεύτερος τζιαι μόλις περάσει τζιαι ο δεύτερος πυροβόλα τους
12. τζιαι τους θκυο. Ασπούμε σε μιαν φάσην εκτές αν αθθυμάσαι: έδειξα
13. σου είσσιε τον μες στον στόχο του ο Κώστας τζιαι εν τον έπαιζε τζιαι
14. επήαινε. Ξέρεις γιατί το έκαμε τούτο το πράμα; Επειδή είδε ότι
15. είσσε τρεις ποτζεί, λαλεί σου άηστον τζεινο να περάσει, εν με είδε να
16. ρτει τζιαι δεύτερος, να ρτει τζιαι τρίτος τζιαι να τους παίξω τζιαι τους
17. τρεις μαζί, αλλά επερίμενε είδε ότι εν έρκεται άλλος, έπαιξέ τον τζιαι
18. έφνε που τζιαμαί που ήταν. Γι' αυτό εν τον επυροβολούσε τζιαι
19. έδειξα σου την οθόνη τζεινήν την ώρα.

Η μάθηση μέσα από το CS:GO επιτελείται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη διαχείριση των εργαλείων (π.χ., πληκτρολόγιο, ποντίκι) που χρησιμοποιούν οι παίκτες διαμέσου των οποίων μεταφέρονται οι δράσεις τους στο περιβάλλον του βιντεοπαιχνιδιού (5-

7). Οι παίκτες σε αυτό το πρώτο επίπεδο χρειάζεται να απομνημονεύσουν πώς λειτουργούν τα εργαλεία, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να τα εφαρμόσουν. Επειδή, η βασική εκμάθηση του βασικού χειρισμού των εργαλείων συνδέεται με την απομνημόνευση περιεχομένου, αυτή μπορεί να επιτευχθεί και με το να δείξουν οι παίκτες στους συμπαίκτες τους πώς χρησιμοποιούνται τα εργαλεία. Το δεύτερο επίπεδο μάθησης αφορά το πώς κατακτούν τη γνώση οι παίκτες για να παίζουν το CS:GO. Αυτό αποτελεί μια εξατομικευμένη νοητική διαδικασία (7-9) την οποία κατακτούν οι παίκτες μόνοι τους μέσω της εμπειρίας τους σε προσομοιωτικά περιβάλλοντα. Επειδή το βιντεοπαιχνίδι συνδυάζει και την αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας, την οποία θα αναλύσω στο υποκεφάλαιο 4.4.4, οι παίκτες κάθε φορά που παίζουν, λόγω του ότι παίζουν και μαζί και εναντίον άλλων ατόμων που ο καθένας σκέφτεται και δρα με διαφορετικό τρόπο, καλούνται να επιλύουν μέσα από τοποθετημένες δράσεις προβλήματα-προκλήσεις που είναι πολλές φορές μη αναμενόμενα (9-12).

Οι παίκτες αξιολογούν την κάθε περίπτωση του παιχνιδιού ξεχωριστά και λαμβάνουν αποφάσεις τέτοιες που θεωρούν ότι θα είναι επωφελείς για τους ίδιους και την ομάδα τους. Κάθε φορά που παίζουν, λοιπόν, πρέπει να συνδυάζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για το βιντεοπαιχνίδι, τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τα κείμενα του παιχνιδιού κάθε συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή, να αξιολογούν το πρόβλημα-πρόκληση που έχουν κατά την παιγνίδαση και μέσα από αυτόν τον συνδυασμό να παίρνουν γρήγορες αποφάσεις για τις επόμενες δράσεις τους (12-19). Μέσω αυτής της διαδικασίας οι παίκτες σκέφτονται περίπλοκα, ενσωματώνουν καινούργιες γνώσεις μέσα από την εμπειρία τους και μέσα από ένα σύνολο κανόνων διεπιδρούν με τρόπο ώστε να συνδυάζουν τα πάντα γύρω από την παιγνίδαση που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του βιντεοπαιχνιδιού.

Με παρόμοιο τρόπο το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του Φίλιππου περιγράφει πώς το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως χώρος όπου οι γνώσεις που αποκτούν οι παίκτες κατά την παιγνίδαση έχουν χρησιμότητα στην κοινωνική τους ζωή. Αυτή η παρατήρηση ήταν έντονη και από τους τέσσερις συμμετέχοντες, οι οποίοι σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ανέφεραν πώς το CS:GO τους βοηθούσε στην καθημερινότητά τους. Αναφέρω ενδεικτικά δύο παραδείγματα. Το πρώτο είναι ότι ο Δημήτρης ανέφερε ότι το γεγονός ότι συνομιλούσε με άλλους συμπαίκτες του κατά την παιγνίδαση τον βοήθησε να κατανοήσει ότι η κοινωνικότητα είναι σημαντική παράμετρος για ένα άτομο. Ο Νέστορας

έλεγε, επίσης, ότι τα βιντεοπαιχνίδια τον έκαναν να σκέφτεται με κριτικό τρόπο, αξιολογώντας πρώτα με τη λογική του.

## Απόσπασμα 12: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Ελισάβετ:** Μέσα που το gaming τι μαθαίνεις;
02. **Φίλιππος:** [...] άμαν ημείς μες στο παιχνίδι έσσει πολλά να μάθεις
03. τζια στο τέλος καταλαβαίνεις ότι εν σου μαθαίνει μόνο πράματα του
04. παιχνιθκιού. Μαθαίνεις να σκέφτεσαι λλίο διαφορετικά. Εγώ
05. πιστεύκω άλλαξα που το gaming [...] Για παράδειγμα, έχω ένα
06. πρόβλημα στη ζωή μου όπως έχω τζια στο παιχνίδι. Έχω πρόβλημα
07. ασπούμε εν νικό στο CS. Στο παιχνίδι εν μπορείς να τα παρατήσεις,
08. εν μπορείς να τα παρατήσεις. Άρα μαθαίνεις ότι ούλλα έχουν ένα
09. πρόβλημα τζια ότι εννά το λύσεις, εννά βρεις έναν τρόπο να το
10. λύσεις. Τζια πιστεύκω τωρά είμαι πιο υπομονετικός. Άμαν έχω ένα
11. πρόβλημα εννά κάτσω να το ψάξω θκυό τρεις φορές ή έννα έβρω
12. άλλο τρόπο να το λύσω. Εννά το κάμω λλίο ποτζεί, λλίο ποδά.
13. Πιστεύκω λύεται πιο εύκολα ασπούμε. [...] Ε, πιστεύκω ότι
14. μεινίσκουν σου τα καλά πάντα στο gaming, διότι εν τζια μπορεί να
15. σου προσφέρει κάτι σαν κακό στη ζωή σου. Τζια ότι τζείνα που
16. λαλούν τάχα ότι ένας εθώρεν τούντο βίντεο τζι εσκότωσεν την αρφή
17. του, τζείνα εν άλλα επίπεδα που εγώ πιστεύκω ότι εν πάν πολλοί να
18. κάμουν έτσι πράμα.
19. **Ελισάβετ:** Ποια εν η γνώμη σου πας σε τούτο το που μου ανάφερες;
20. **Φίλιππος:** Ο μιτσή για να έκαμε τούτο το πράμα εν πιστεύκω ότι εν
21. μόνο το παιχνίδι μπροστά που τούτην την ιστορία. Μπορεί να είσσει
22. τζια κάτι άλλο. Μπορεί να ήταν η αφορμή. Εν ηξέρεις ίντα που
23. κουβαλά ο κάθε άνθρωπος.

Στο πιο πάνω παράδειγμα ο Φίλιππος περιγράφει πώς κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως πηγή γνώσης για ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με αυτό (2). Το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως περιβάλλον προσομοίωσης μέσα από το οποίο οι παίκτες μεταφέρουν και εφαρμόζουν κάποια πράγματα που μαθαίνουν από αυτό στην κοινωνική τους ζωή (4-13). Οι παίκτες διαχειρίζονται τα κείμενα του παιχνιδιού και μέσα από κοινωνικά τοποθετημένες δράσεις προσπαθούν να λύνουν τα προβλήματα-προκλήσεις. Επειδή, όμως, συνεχώς συναντούν καινούργια προβλήματα που απαιτούν διαφορετικές λύσεις, οι παίκτες πολλές φορές αποτυγχάνουν στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Αυτό τους οδηγεί στην εκ νέου προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος με διαφορετικούς τρόπους.

Δημιουργείται, λοιπόν, μέσα από τον σχεδιασμό και το σύστημα λειτουργίας του παιχνιδιού (π.χ., κανόνες, τοποθετημένες δράσεις) η δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης που αποκτούν οι παίκτες από τις δράσεις τους, από τη δράση των συμπαικτών και αντιπάλων, αλλά και από τον ίδιο τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, δηλαδή τους κανόνες, το περιβάλλον, τους σκοπούς του παιχνιδιού, στο να τα εφαρμόζουν σε άλλες περιστάσεις στη ζωή τους. Δηλαδή, σε περιπτώσεις που οι παίκτες επιθυμούν να αποχωρήσουν από το βιντεοπαιχνίδι, οι κανόνες του παιχνιδιού αλλά και το ότι είναι συνεργατικό αποτελούν λόγους για να παραμείνουν οι παίκτες σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο το CS:GO τους ωθεί στο να προσπαθήσουν περισσότερο για να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις. Αυτές οι πρακτικές ανάγονται σε γενικές διαπιστώσεις από τους παίκτες, όπως το ότι καταλαβαίνουν ότι όλα τα προβλήματα όπως στο βιντεοπαιχνίδι, έτσι και στην κοινωνική τους ζωή έχουν λύσεις (8-12). Τέλος, το CS:GO ως προσομοιωτικό περιβάλλον λειτουργεί με τρόπο συμβολικό (13-18), παρότι οι παίκτες δρουν με παραβατικούς τρόπους, όπως το να σκοτώνουν ή να τραυματίζουν άλλα άτομα.

Ως ενισχυτικό παράδειγμα σε αυτά που αναλύθηκαν στο απόσπασμα 2, παραθέτω παρακάτω και το απόσπασμα από τη συνέντευξη του Πάνου.

### **Απόσπασμα 13: Συνέντευξη Πάνου**

01. **Ελισάβετ:** Μέσα που τα games έμαθες πράγματα;
02. **Πάνος:** Ε ναι.
03. **Ελισάβετ:** Μπορείς να μου πεις παραδείγματα;
04. **Πάνος:** Έμαθα να σκέφτομαι διαφορετικά ασπόμε.
05. **Ελισάβετ:** Εξήγα μου το λλλίο τούτο. Είτε το τζιαι ο Φίλιππος.
06. **Πάνος:** Εννοώ, εν real life situations. Εν θα σκεφτώ το
07. πρώτο πράμα που εννά μου ρτει. Εν θα το δω in the box, εννά πάω
08. πιο ανοιχτά.

Οι παίκτες αντιμετωπίζουν στο βιντεοπαιχνίδι προσομοιώσεις ρεαλιστικών περιστάσεων (6). Επειδή λοιπόν αυτές τις περιστάσεις μπορούν να τις ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την παιγνίδραση (7-8). Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαχειρίζονται το κάθε πρόβλημα-πρόκληση με ξεχωριστό τρόπο, υπό την έννοια ότι λαμβάνουν υπόψη όλες τις πιθανές παραμέτρους που θα μπορούσαν να τους

βοηθήσουν, με σκοπό να αποφασίσουν για δράσεις που θα τους οδηγήσουν στη νίκη (4). Έτσι, δεν δρουν με βάση την πρώτη σκέψη που θα τους έρθει στον νου, αλλά επεξεργάζονται με μεγαλύτερη αναλυτικότητα τα προβλήματα-προκλήσεις.

Το τελευταίο παράδειγμα επικεντρώνεται στο ότι επειδή οι παίκτες καλούνται κάθε φορά να επιλύσουν διαφορετικά προβλήματα-προκλήσεις κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης τους, ενσωματώνουν καινούργιες γνώσεις και αποκτούν εμπειρία για το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι και το πώς λειτουργεί και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται καλύτεροι παίκτες. Να σημειωθεί ότι στην συνέντευξη και οι τέσσερις συμμετέχοντες έδωσαν σχεδόν ίδιες απαντήσεις τόσο ως προς την κατάταξη τους όσο και ως προς την περιγραφή του gaming περιβάλλοντος ως χώρου γραμματισμού. Παρότι οι απαντήσεις τους ήταν παρόμοιες, η επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος βασίστηκε κυρίως στο ότι ο Δημήτρης επεξηγεί και τους λόγους για τους οποίους θεωρεί τον εαυτό του ως καλύτερο ανάμεσα στους συμπαίκτες του.

#### **Απόσπασμα 14: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. **Ελισάβετ:** Αν σου έλεα να κατατάξεις τους τέσσερις σας σε επίπεδο
02. ποιος είναι καλύτερος, με ποια σειρά θα σας εκατάτασες;
03. **Δημήτρης:** Για το CS είμαι εγώ, επειδή έχω παραπάνω ασπύμε,
04. παίζω παραπάνω τζιαιρό τους έπαιζα τζιαι Call of Duty παλιά που
05. ήταν παρόμοιο, τζιαι γενικά άμαν παίζεις ένα παιχνίδι πιο
06. πολλύ τζιαιρό γίνεσαι καλλύττερος. Έχω παραπάνω τους εμπειρία,
07. είδα παραπάνω πράματα μες στο παιχνίδι. Τούτα ούλλα.

Ο Δημήτρης επισημαίνει ότι οι παράγοντες που συντέλεσαν στο να είναι ο καλύτερος παίκτης ανάμεσα στους συμμετέχοντες (3) είναι (α) το γεγονός ότι ενασχολείτο με παρόμοιο βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής, το Call of Duty, του έδωσε και (β) το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που ασχολείται με το CS:GO. Όσο περισσότερο χρόνο επενδύουν οι παίκτες στην παιγνίδραση τους, τόσο περισσότερα και διαφορετικά προβλήματα-προκλήσεις καλούνται να επιλύσουν (4-7). Οι δράσεις των παικτών κατά την παιγνίδραση δεν είναι τυχαίες, αλλά αποτελούν κοινωνικά τοποθετημένες πρακτικές, καθώς η ενεργοποίηση των γνώσεων και των πρακτικών που καλούνται οι παίκτες να εφαρμόσουν διαφέρουν ανάλογα με το πρόβλημα-πρόκληση που αντιμετωπίζουν κατά την παιγνίδραση.



### 4.4.3 Η αρχή της αξιολόγησης

Όπως έχω περιγράψει στο υποκεφάλαιο 4.2.3, το CS:GO λειτουργεί και ως χώρος μέσα στον οποίο οι παίκτες αξιολογούνται για τις επιτυχείς ή ανεπιτυχείς δράσεις τους κατά την παιγνίδα. Η κατάταξη, ωστόσο, των παικτών σε βαθμίδες δεν είναι πάγια, ούτε πάντα ανοδική. Οι παίκτες με συνεχείς νίκες σε αγώνες ανεβαίνουν βαθμίδα. Εάν όμως οι αγώνες τους ακολουθηθούν από συνεχείς ήττες, τότε πέφτουν σε χαμηλότερη βαθμίδα. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της αρχής της αξιολόγησης είναι ότι ο σχεδιασμός του παιχνιδιού δίνει χώρο στους ίδιους τους παίκτες να αξιολογούν προφορικά τους συμπαίκτες τους κατά την παιγνίδα. Αυτοί οι δύο παράγοντες, όπως περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω, κατέδειξαν ότι λειτουργούν με μη αποτρεπτικό, αλλά ενθαρρυντικό τρόπο για τους παίκτες. Έτσι, οι παίκτες ξαναπροσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του παιχνιδιού με διαφορετικούς τρόπους, με αποτέλεσμα να αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία και πιο βαθιά γνώση για τη λειτουργία του περιβάλλοντος του βιντεοπαιχνιδιού.

#### 4.4.3.1 Ρευστότητα αξιολόγησης συστήματος παιχνιδιού

Επειδή οι παίκτες θέλουν να παίζουν, καθώς είναι μια δραστηριότητα την οποία επιλέγουν οι ίδιοι και όχι κάτι υποχρεωτικό, αλλά και το γεγονός ότι αξιολογούνται συνεχώς και σε κάθε αγώνα μέσα από τις επιτυχείς ή ανεπιτυχείς δράσεις τους κατά την παιγνίδα, τυχόν αποτυχίες τους σε αυτό δεν λειτουργούν με τρόπο αποτρεπτικό για τους ίδιους. Γνωρίζουν ότι το σύστημα του παιχνιδιού τους παρέχει τη δυνατότητα να επαναξιολογηθούν για τις επόμενες παιγνιδράσεις τους και με όχι ιδιαίτερα δύσκολο κόπο να προαχθούν στην επόμενη βαθμίδα.

#### Απόσπασμα 15: Στιγμιότυπο βιντεοσκόπησης Νέστορα και Πάνου



Εικόνα 23: Ο Πάνος υποβιβάζεται σε χαμηλότερη βαθμίδα.

Στο παραπάνω επεισόδιο ο Πάνος μετά από συνεχείς ανεπιτυχείς δράσεις υποβιβάζεται σε χαμηλότερη βαθμίδα κατάταξης. Στο συγκεκριμένο συμβάν, για περίπου 40 δευτερόλεπτα οι φίλοι του γελάνε και ταυτόχρονα με ενημερώνουν ότι ο λόγος που γελάνε είναι γιατί ο Πάνος υποβιβάστηκε σε χαμηλότερη βαθμίδα («έπεσε rank»). Από τη μια το γέλιο, καθώς και το χτύπημα στην πλάτη του Πάνου από τον Νέστορα λειτουργούν ως μηχανισμοί αποφόρτισης της σοβαρότητας του να υποβιβάζεται κάποιος από τη βαθμίδα που είναι. Επιπλέον ο Πάνος για αρκετά δευτερόλεπτα δεν αντιδρά, κάτι που δηλώνει την απογοήτευσή του, όμως χαμογελάει καθ' όλη τη διάρκεια. Στη συνέχεια βάζει τα χέρια του μπροστά στο πρόσωπο του και όταν τα αφαιρεί, γελάει και λέει: «Ε, μαλάκα, εν ξαναπαίζω με low ranks». Οι παίκτες κατανοούν τα λάθη τους κατά την παιγνίδαση τους και επειδή έχουν πολλές ευκαιρίες να επανορθώσουν, καθώς το σύστημα του παιχνιδιού τους αξιολογεί συνεχώς σε κάθε αγώνα που παίζουν.

#### **Απόσπασμα 16: Συνέντευξη Πάνου**

01. **Ελισάβετ:** Τι άλλο μαθαίνεις που τα παιχνίθκια;
02. **Πάνος:** Ασπούμε ήμουν ένα rank που τωρά έπεσα, ξέρω ότι μπορώ
03. να ξαναφκώ, ότι με τον χρόνο σάζεται τούτο το πρόβλημα.

Στο παραπάνω απόσπασμα ο Πάνος περιγράφει ότι οι ανεπιτυχείς δράσεις του τον οδηγούν να καταταχθεί ως παίκτης σε χαμηλότερη βαθμολογική κατάταξη (2). Ωστόσο η αξιολόγηση των παικτών από το αξιολογητικό σύστημα του βιντεοπαιχνιδιού είναι συνεχής, αναστρέψιμη και μη στατική. Εάν δηλαδή, ο Πάνος προσπαθήσει ξανά επιλύοντας επιτυχώς τα προβλήματα-προκλήσεις που του παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης, τότε θα επιβραβευτεί από το σύστημα αξιολόγησης του παιχνιδιού και θα ξανανέβει επίπεδο κατάταξης (3). Για να επιτύχει, όμως, να ξαναφτάσει στο επίπεδο που βρισκόταν περιγράφει ότι χρειάζεται χρόνος. Ο χρόνος συνδέεται με τον χρόνο επένδυσης του παίκτη μέσω δράσεων κατά την παιγνίδαση. Για μεγαλύτερη, όμως, ανάλυση της συγκεκριμένης πτυχής που συνδέεται με την επένδυση του χρόνου των παικτών στο CS:GO και ανατροφοδότηση από τους συμπαίκτες τους παραθέτω το παρακάτω απόσπασμα.

#### **4.4.3.2 Αξιολόγηση από τους συμπαίκτες**

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι παίκτες αξιολογούνται είναι η ανατροφοδότηση που έχουν από τους συμπαίκτες τους κατά την παιγνίδαση τους. Οι ανατροφοδοτήσεις διαχωρίζονται ανάλογα με το αν οι δράσεις των παικτών είναι επιτυχείς ή ανεπιτυχείς.

Έτσι, τις φορές που είναι επιτυχείς οι παίκτες ενδυναμώνουν τους συμπαίκτες τους μέσα από θετικές ανατροφοδοτήσεις, χωρίς να επεξηγούν περαιτέρω. Όταν οι αποφάσεις των παικτών κατά την παιγνίδαση οδηγούν σε αποτυχημένες δράσεις, τότε οι συμπαίκτες παρέχουν αρνητική ανατροφοδότηση στους συμπαίκτες τους χωρίς επεξηγήσεις και άλλοτε τους επεξηγούν με σύντομο τρόπο πού έκαναν λάθος.

### **Απόσπασμα 17: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Πάνου και Δημήτρη**

01. Στο ξεκίνημα του αγώνα (1:44) ο Πάνος κατευθύνεται έξω από τις
02. Long Doors. Αμέσως αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει αντίπαλος σε
03. μακρινή απόσταση και με τη χρήση του όπλου του καταφέρνει σε
04. κλάσματα δευτερολέπτου να τον εξουδετερώσει. Ο συμπαίκτης του
05. Δημήτρη τον επιβραβεύει («Μπράβο»). Στη συνέχεια του
06. παιχνιδιού (1:36) ο Νέστορας πληροφορεί τους συμπαίκτες του ότι
07. υπάρχει ένας αντίπαλος ο οποίος χρησιμοποιεί όπλο με διόπτρα
08. στην περιοχή Middle («Open mid, προσέχετε»). Ένα δευτερόλεπτο
09. αργότερα ο Δημήτρη χρησιμοποιεί την πληροφορία που του έδωσε
10. ο συμπαίκτης του και εξουδετερώνει τον αντίπαλο. Ο Πάνος
11. ανταποδίδει την επιβράβευση («Μπράβο, Δημήτρη»).

Οι παίκτες, όταν παρατηρούν ότι οι συμπαίκτες τους αποφασίζουν να δράσουν γρήγορα και αποτελεσματικά, αξιολογούν τις επιτυχείς δράσεις των συμπαικτών τους κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης (2-4, 8-10) και τους επιβραβεύουν (5, 11). Οι επιτυχείς δράσεις των παικτών θεωρούνται σημαντικές για την εξέλιξη του αγώνα τους με τους αντιπάλους, καθώς αυξάνουν τις πιθανότητες για νίκη της ομάδας τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι επιβραβεύσεις που δίνουν στους συμπαίκτες τους λειτουργούν ως μηχανισμοί αναγνώρισης και επιβεβαίωσης των ορθών τους δράσεων και επιπλέον ενδυναμώνουν τους παίκτες για να συνεχίζουν να παίζουν αποτελεσματικά.

### **Απόσπασμα 18: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Πάνου και Νεστορα**

01. **Πάνος:** Τι κάμνεις, ρε;
02. **Νέστορας:** Εν εφκίκα. Έπαιξε με που μες στον τοίχο αφού ρε.
03. **Πάνος:** Αφού είδε σε, ρε μαλάκα.

Αντίθετα, όταν οι παίκτες επιτελούν δράσεις οι οποίες αποβαίνουν ανεπιτυχείς (1) κατά την παιγνίδαση, οι συμπαίκτες τους παρέχουν αρνητική ανατροφοδότηση. Στο παραπάνω παράδειγμα η ανατροφοδότηση έχει τη μορφή ερώτησης. Παρόλο που ο Νέστορας προσπαθεί να επιχειρηματολογήσει ότι η δράση του ήταν ορθή (2), εντούτοις ο Πάνος του

του επεξηγεί ότι η δράση του ήταν λανθασμένη, με αποτέλεσμα να μειώσει τις πιθανότητες για νίκη της ομάδας του (3). Αυτές οι ανατροφοδοτήσεις, είναι ιδιαίτερα σημαντικές ανάμεσα στους συμπαίκτες, καθώς μαθαίνουν για τις λανθασμένες τους δράσεις τις οποίες μπορούν να διορθώσουν σε επόμενες παιγνιδράσεις τους ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τον gaming γραμματισμό τους.

#### 4.4.4 Η αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας

Το CS:GO είναι ένα συνεργατικό-ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο οι δύο αντίπαλες ομάδες πρέπει να συνεργαστούν με τους συμπαίκτες τους, με στόχο να έχουν επιτυχείς δράσεις. Οι επιτυχείς δράσεις τους, ωστόσο, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από την ανταγωνιστικότητα που προσφέρει το περιβάλλον του παιχνιδιού, καθώς διαγωνίζονται με την αντίπαλη ομάδα. Οι παίκτες πρέπει να εστιάζουν κυρίως σε δύο πράγματα: στην παιγνίδραση τους και τους συμπαίκτες τους. Οι παίκτες κατ' αυτόν τον τρόπο, λόγω επίσης του γεγονότος ότι πρέπει να δράσουν μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές τους, ώστε να είναι λειτουργικοί κατά την παιγνίδραση, καθώς ο στόχος τους είναι να αυξάνουν τις πιθανότητες να νικήσουν την αντίπαλη ομάδα. Από μια πιο γενική ανάλυση των δεδομένων σε ό,τι αφορά τους διαλόγους που είχαν μεταξύ τους οι παίκτες την ώρα που έπαιζαν διαπιστώνεται ότι υπάρχει πύκνωση συνομιλιακού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου και μεγάλες παύσεις με σκοπό την εστίαση στη δράση.

##### 4.4.4.1 Γλωσσικές πρακτικές και παιγνίδραση

#### Απόσπασμα 19: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Δημήτρη και Νέστορα

01. **Νέστορας:** Φλασσιάρω. [1:44]
02. **Δημήτρη:** Ερκούνται Α πάλε, ρε. [1:40]
03. **Νέστορας:** Short! [1:40]
04. **Δημήτρη:** Σύρμου το flash. [1:35]
05. **Νέστορας:** Oper mid, προσέχετε. [1:28]

Στο παραπάνω επεισόδιο ο Νέστορας μαζί με τους συμπαίκτες του Φίλιππο και Πάνο κατευθύνονται μαζί στην περιοχή Α. Η χρήση του ρήματος «φλασσιάρω» από τον Νέστορα λειτουργεί ως πληροφορία προς τους συμπαίκτες σχετικά με τη δράση του κατά

την οποία ρίχνει καπνογόνο (flashbang) εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (1). Η ρίψη καπνογόνου από έναν παίκτη σηματοδοτεί τη δημιουργία καπνού στην οθόνη των αντιπάλων, η οποία δρα ως προστατευτική ενέργεια για απόκρυψη της ομάδας από τους αντιπάλους. Οι συμπαίκτες του Φίλιππος και Πάνος χρησιμοποιούν την πληροφορία που τους δόθηκε από τον συμπαίκτη τους και προχωρούν μαζί του μέσα από τον καπνό. Για τα επόμενα τέσσερα δευτερόλεπτα υπάρχει παύση. Οι παίκτες εστιάζουν στη παιγνίδαση τους κατευθυνόμενοι σε διαφορετικές περιοχές παρακολουθώντας προσεκτικά σε διαφορετικά σημεία (γωνίες, πίσω από κιβώτια) για τον εντοπισμό αντιπάλων.

Στο 1:40 ο Δημήτρης πληροφορεί τους συμπαίκτες του ότι οι αντίπαλοι κατευθύνονται προς την ίδια περιοχή που ήταν στο 1:44 όταν ξεκίνησαν, δηλαδή την περιοχή Α (2). Ο Νέστορας την ίδια χρονική στιγμή (1:40) πληροφορεί με πιο συγκεκριμένο τρόπο ότι έχει δει έναν αντίπαλο μέσα στην περιοχή Α από το πέρασμα Short (3). Στη συνέχεια ο Δημήτρης, ο οποίος βρίσκεται με τον Πάνο στην ίδια περιοχή, όπως φαίνεται μέσα από την οθόνη του παιχνιδιού χωρίς να αναφερθεί στο όνομά του, δίνει εντολή να προχωρήσουν στην περιοχή Β, χωρίς να είναι βέβαιος για το τι θα ακολουθήσει (5). Θέλοντας όμως να προστατεύσει αυτόν και τον συμπαίκτη του, επειδή βρίσκεται μπροστά, τον καλεί να του δώσει το καπνογόνο, του οποίου η λειτουργία είναι να αφαιρεί οποιαδήποτε ορατότητα από τους παίκτες και τους αντιπάλους μέσα σε μια περιοχή μαζί με την απόκρυψη οποιουδήποτε ήχου και βημάτων. Ρίχνει αμέσως το καπνογόνο και προχωρούν μέσα στην περιοχή.

Για τα επόμενα επτά δευτερόλεπτα οι παίκτες συγκεντρώνονται και πάλι στις δράσεις τους μέσα στο βιντεοπαιχνίδι, μέχρι που ο Νέστορας εξουδετερώνεται ξαφνικά από έναν αντίπαλο. Παρακολουθώντας ότι η σφαίρα που τον χτύπησε προήλθε από μπροστά του και τον βρήκε στο στήθος, αλλά δεν είχε δει κάποιον αντίπαλο απέναντί του, καταλαβαίνει ότι είχε πυροβοληθεί από κάποιον παίκτη που κρατούσε AK-47, αυτόματο καλάσνικοφ με μεγεθυντική διόπτρα. Τότε πληροφορεί τους συμπαίκτες του για την περιοχή στην οποία βρισκόταν, περιοχή Middle, και την ύπαρξη κάποιου αντιπάλου, opper. Για να επιστήσει την προσοχή τους ενσωματώνει στην πρότασή του και το ρήμα «προσέχετε», καθώς ο ίδιος δεν κατάφερε να επιβιώσει, αλλά θεωρεί σημαντικό να παρέχει την πληροφορία στους συμπαίκτες του, ώστε να είναι πιο προσεκτικοί στις δράσεις τους εάν κατευθυνθούν στην περιοχή Middle.

Η εκτενής περιγραφή του παραπάνω αποσπάσματος είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη, ώστε να κατανοήσουμε πως η συνεργατικό-ανταγωνιστική αρχή λειτουργεί ως βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των γλωσσικών πρακτικών της ομάδας κατά την παιγνίδαση. Η χρήση μακροσκελών προτάσεων θα οδηγούσε στην κατάρρευση μιας επιτυχούς συνομιλίας, καθώς τα χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία οι παίκτες πρέπει να δράσουν είναι πολύ περιορισμένα και αναδύεται η ανάγκη για χρήση άλλων γλωσσικών στρατηγικών. Οι λεξικογραμματικές επιλογές των παικτών δεν μπορούν να αναλυθούν παρά μόνο σε συνάρτηση με τη συγχρονική δράση που επιτελείται μέσα στο βιντεοπαιχνίδι και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις δράσεις των ίδιων στη συγκεκριμένη διάρκεια του παιχνιδιού σύμφωνα με την τοποθεσία στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι, οι συμπαίκτες τους και οι αντίπαλοί τους. Οι παίκτες λοιπόν, έχοντας ως απώτερο στόχο να νικήσουν, άρα και να είναι πιο γρήγοροι στις δράσεις τους από τους αντιπάλους, χρησιμοποιούν ή αναδιαμορφώνουν το λεξιλόγιο του βιντεοπαιχνιδιού και δομούν σύντομες συνομιλιακές εκφορές οι οποίες θα είναι κατανοητές στους συμπαίκτες τους, για να δράσουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

#### 4.4.4.2 Εναλλαγή ρόλων για αύξηση πιθανοτήτων νίκης της ομάδας

Εκτός από τη διαχείριση των γλωσσικών πρακτικών τους, οι παίκτες, γνωρίζοντας ότι στο CS:GO πρέπει να συνεργαστούν με όσο το δυνατόν πιο λειτουργικό τρόπο ώστε να ανταγωνιστούν τους αντιπάλους τους και να τους νικήσουν, πολλές φορές φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων ότι αλλάζουν ρόλους κατά την παιγνίδαση τους όταν κάποιος δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στον ρόλο ή στην τοποθεσία που του ανατέθηκε να δράσει ή στον ρόλο που ο ίδιος επιλέγει να έχει στο παιχνίδι. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι πιο έμπειροι ή οι πιο ικανοί παίκτες ανταλλάζουν ρόλο με τον πιο αδύναμο συμπαίκτη τους για να μπορέσουν να βοηθήσουν την ομάδα.

#### Απόσπασμα 20: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Ελισάβετ:** Υπάρχει κάτι που κάμνετε μέσα στο παιχνίδι για να εν πιο καλά
02. τα αποτελέσματά σας σαν ομάδα;
03. **Δημήτρης:** Ναι. Να σου πω ένα παράδειγμα που έγινε προκτές. Είπα του
04. Πάνου να πάει Mid, τζιαι είδα τον ότι επεθάνισκε. Θωρώ τον πεθανίσκει
05. μια, πεθανίσκει θκυο, πεθανίσκει τρεις, είπα του να πκιάω εγώ το mid
06. ασπούμε. Τούτοι που ενηξέρουν τόσο καλό CS εννά ξέρουν να παίξουν
07. ασπούμε το B ή το A ασπούμε. Τζιαμαί εννά τους βάλω τζείνους να παίξουν
08. τζιαι όπου δυσκολεύονται εννά πάω εγώ που είμαι καλλύττερος τους.

Ο Δημήτρης αναφέρει ένα παράδειγμα από έναν αγώνα τους κατά τη διάρκεια του οποίου, ως ο πιο έμπειρος παίκτης και, κατ' επέκταση, με καλύτερες αποδόσεις κατά την παιγνίδαση, είχε αναθέσει στον Πάνο τη διαχείριση της περιοχής Middle (3-4). Η περιοχή Middle είναι ιδιαίτερα κλειστή με ψηλά τοιχώματα αριστερά και δεξιά, από τα οποία είναι δύσκολο να προβλέψει ο παίκτης πού βρίσκονται οι αντίπαλοι. Συνήθως σε αυτή την περιοχή οι παίκτες των ομάδων τοποθετούν σκοπευτές οι οποίοι κρύβονται πίσω από τα ψηλά τοιχώματα και με όπλα όπως AK-47 πυροβολούν τους αντιπάλους μέσω μεγεθυντικού σκόπευτρου. Ο Πάνος, ως ένας από τους πιο ικανούς παίκτες της ομάδας σε ό,τι αφορά τη σκοποβολή, αναλάμβανε τη διαχείριση της περιοχής Middle. Στον συγκεκριμένο αγώνα, όμως, η απόδοση του δεν είναι καλή, καθώς σε τρεις διαφορετικούς γύρους εξοντώνεται από τους αντιπάλους (4-5). Ο Δημήτρης, αξιολογώντας τη χαμηλή απόδοση του Πάνου και την αύξηση των πιθανοτήτων να χάσουν τον αγώνα, προτείνει ως εναλλακτική την αλλαγή ρόλων, αναλαμβάνοντας ο ίδιος ως πιο έμπειρος παίκτης τη διαχείριση της περιοχής Middle (5).

Μέσα από την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων της έρευνας φαίνεται ότι, οι πιο έμπειροι παίκτες, αξιολογούν μέσα από την εμπειρία τους κατά την παιγνίδαση και τη συνεργασία που έχουν με τους συμπαίκτες τους τις ικανότητες των συμπαικτών τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διανέμουν συγκεκριμένους ρόλους σε εύκολα διαχειρίσιμες τοποθεσίες του περιβάλλοντος του βιντεοπαιχνιδιού σε παίκτες που δεν έχουν μεγάλη εξειδίκευση (6-8). Για παράδειγμα, οι περιοχές A και B είναι ανοιχτές και μεγάλες σε σχέση με άλλες περιοχές. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να έχουν καλύτερη ορατότητα στις περιπτώσεις που πλησιάζει κάποιος αντίπαλος ή ακόμα όταν κρύβονται πίσω από τοίχους να μπορούν πιο εύκολα να βλέπουν τους αντιπάλους. Τη διαχείριση, λοιπόν, αυτών των περιοχών αναλαμβάνουν οι λιγότερο έμπειροι και καλοί παίκτες της ομάδας. Στις περιπτώσεις, όμως, που ένας παίκτης και πάλι δεν μπορεί να διαχειριστεί τις περιοχές A ή B, τότε ένας άλλος πιο έμπειρος παίκτης αναλαμβάνει τη διαχείριση τους. Ο σκοπός της εναλλαγής των ρόλων συνδέεται άμεσα με την καλύτερη αποδοτικότητα όλης της ομάδας έναντι της αντίπαλης. Οι παίκτες, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπαίνουν στη διαδικασία να αξιολογούν την απόδοση των ίδιων και των συμπαικτών τους μέσα από τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες δράσεις τους και ανάλογα δεν διστάζουν να αλλάξουν ρόλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες νίκης της ομάδας τους.

## 4.5 Συνοπτικά

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων έχουν αναδυθεί τέσσερις βασικές αρχές μάθησης στο CS:GO: (α) η αρχή της ταυτότητας, (β) η αρχή της τοποθετημένης δράσης, (γ) η αρχή της αξιολόγησης και (δ) η αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητα. Το CS:GO μέσα από τις τέσσερις αυτές αρχές λειτουργεί ως ένας χώρος μάθησης στον οποίο οι παίκτες εγγράφουν και διαχειρίζονται με διαφορετικούς τρόπους σε επίπεδο ατομικό και σε επίπεδο ομάδας την ταυτότητα τους, με σκοπό να διατηρήσουν τη θετική εικόνα τους ως εγγράμματοι παίκτες ανάμεσα στην κοινότητα. Επιπλέον, οι παίκτες αναλαμβάνουν ρόλους κατά την παιγνίδα οι οποίοι συνδέονται με τις ικανότητες και τις γνώσεις που έχουν για το CS:GO. Στις περιπτώσεις που ο ρόλος που έχουν αναλάβει δεν οδηγεί σε επιτυχημένες δράσεις, τότε καλύτεροι παίκτες αντικαθιστούν τους ρόλους για χάρη της διατήρησης της θετικής τους εικόνας ως ομάδας, με την έννοια της αύξησης των πιθανοτήτων να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στους αγώνες με σκοπό τη νίκη. Το CS:GO φαίνεται ότι λειτουργεί ως ένας ασφαλής ψηφιακός χώρος στον οποίο οι παίκτες μπορούν να πειραματιστούν με τις ταυτότητες τους μέσω των άβαταρ τους έχοντας μια αίσθηση ελευθερίας. Οι διαφορετικές λειτουργίες της ταυτότητας των παικτών οδηγούν εντέλει στην ενδυνάμωση τους, ώστε να επιθυμούν να συμμετέχουν στο βιντεοπαιχνίδι με δική τους πρόθεση μαθαίνοντας από αυτό.

Οι παίκτες καλούνται να δράσουν μέσα από απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον γραμματισμού, με την έννοια ότι αλληλοεπιδρούν με διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ., χάρτες, πυροβολισμοί, προφίλ παικτών, προφορικοί διάλογοι μεταξύ των συμπαικτών), τα οποία πρέπει να βλέπουν, να ακούν, να κατανοούν και να συνδυάζουν τις πληροφορίες, να τις αξιολογούν και να λαμβάνουν αποφάσεις βασιζόμενοι σε αυτές για την επόμενη επωφελή δράση τους σε διάστημα λίγων δευτερολέπτων. Οι παίκτες μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα κείμενα αναπτύσσοντας παράλληλα οπτικό-κινητικές και ηχο-κινητικές δεξιότητες. Η κατανόηση των κειμένων από τον κάθε παίκτη ξεχωριστά αλλά και από τους παίκτες ως ομάδα είναι ζωτικής σημασίας, γιατί σε αυτά στηρίζονται οι αποφάσεις που λαμβάνουν κάθε στιγμή κατά την παιγνίδα και κάθε τους απόφαση και εκτέλεσή της έχει σοβαρές συνέπειες σε αυτό. Κάθε δράση τους μπορεί να αλλάξει καθοριστικά τη ροή του παιχνιδιού και να τους φέρει είτε πιο κοντά στη νίκη της ομάδας τους είτε να τους απομακρύνει από αυτή δίνοντας προβάδισμα στους αντιπάλους. Η λειτουργική διαχείριση, λοιπόν, του εκ πρώτης όψεως χαοτικού περιβάλλοντος του CS:GO φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα και τάξη.



Οι παίκτες επιπλέον, λόγω του συνεργατικό-ανταγωνιστικού περιβάλλοντος του παιχνιδιού, το οποίο απαιτεί γρήγορες αποφάσεις από αυτούς για δράση μέσα σε περιορισμένο χρόνο, διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές και τις δράσεις τους, με στόχο να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες νίκης τους. Στο CS:GO οι παίκτες διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές τους αναπτύσσοντας έναν πολύ συγκεκριμένο και εξειδικευμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας εντός της κοινότητάς τους, ο οποίος τους επιτρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένα φαινόμενα εντός του παιχνιδιού και τα οποία αποτελούν σημαντικό στοιχείο της αγγλικής γλώσσας του παιχνιδιού. Οι γλωσσικές πρακτικές τους επιπλέον έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως παύσεις, μειωμένη χρήση ρημάτων, μικρές προτάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οι συνομιλίες των παικτών φέρουν χαρακτηριστικά πύκνωσης του συνομιλιακού λόγου, χρήσης ειδικού λεξιλογίου και χρήσης παύσης για να επικεντρωθούν στις δράσεις του παιχνιδιού.

Τέλος, το CS:GO αξιολογεί κάθε φορά τους παίκτες ανάλογα με τις επιτυχίες ή ανεπιτυχίες δράσεις τους κατά την παιγνίδραση. Επειδή τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κάθε φορά στο βιντεοπαιχνίδι ενδέχεται να είναι διαφορετικά, οι παίκτες δεν κατορθώνουν πάντα να οδηγηθούν σε επιτυχημένες δράσεις. Το αξιολογικό σύστημα του παιχνιδιού υποβαθμίζει την κατηγορία των παικτών σε περίπτωση που έχουν συνεχείς αποτυχημένες δράσεις. Ωστόσο, εάν οι παίκτες επιθυμούν να ξανανεβούν κατηγορία, το βιντεοπαιχνίδι τους το επιτρέπει. Έτσι, οι παίκτες επενδύοντας χρόνο κατά την διάρκεια των παιγνιδράσεων τους οδηγούνται σε μια διαβαθμισμένη μάθηση, η οποία οικοδομείται μέσα από τις γνώσεις τους για το βιντεοπαιχνίδι και τις διαφορετικές αποφάσεις που παίρνουν κάθε φορά που επιχειρούν να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε αυτό.

Η επίλυση, λοιπόν, όσο περισσότερων και διαφορετικών προβλημάτων ενισχύει τους παίκτες με βαθύτερη γνώση και εξειδίκευση στο βιντεοπαιχνίδι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι παίκτες να μπαίνουν σε μια δημιουργική διαδικασία για την εξεύρεση καινούργιων, άρα και διαφορετικών τρόπων επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο παιχνίδι. Επομένως, η διεπίδραση των παικτών με αυτές τις τέσσερις αρχές μάθησης έχει ως αποτέλεσμα βαθμιαία να αναπτύσσουν βαθιά γνώση για τη λειτουργία του βιντεοπαιχνιδιού και να μαθαίνουν να εξειδικεύονται σε αυτό με δική τους πρόθεση, με σκοπό να γίνουν καλύτεροι και να ενισχύσουν τη θετική τους ταυτότητα στην τοπική και τη διεθνή κοινότητα των παικτών (βλ. Κεφάλαιο 5).

## Κεφάλαιο 5: Από τις εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού στη μεταπαιγνιδοποίηση<sup>18</sup>

### 5.1 Εισαγωγή

Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες, εκτός από την ενασχόληση τους με το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι, όπως περιεγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, επέλεξαν ποικιλοτρόπως να διευρύνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στο CS:GO και έξω από αυτό. Κατά την παιγνίδραση όπως είδαμε και στο Κεφάλαιο 4 οι συμμετέχοντες ως παίκτες αντιμετωπίζουν συνέχεια καινούργια προβλήματα-προκλήσεις. Όταν δεν καταφέρνουν να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του παιχνιδιού, επειδή τους ενδιαφέρει να βρουν τρόπους να τα επιλύσουν επενδύουν σε εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, προσπαθώντας να ενσωματώσουν καινούργιες γνώσεις για το παιχνίδι με σκοπό να επιστρέψουν και πάλι στο παιχνίδι καλύτεροι.

Η επιστροφή στην παιγνίδραση για τους συμμετέχοντες είναι διαδικασία μεταπαιγνιδοποίησης. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα για να καταδείξει τη συνεχή νοητική διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες μέσω της εφαρμογής στρατηγικών προσπαθούν να δημιουργήσουν μη προβλέψιμα προβλήματα-προκλήσεις για τους αντιπάλους, ώστε να καταφέρουν να τους νικήσουν. Επομένως, η μεταπαιγνιδοποίηση, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες σκέφτονται και επεξεργάζονται αναλυτικά όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες, εμπειρίες και γνώσεις που έχουν αποκτήσει από το παιχνίδι αλλά και έξω από αυτό, αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς των παικτών, γιατί συνδέεται με την προσπάθειά τους να αποδεικνύουν στην κοινότητα των gamers ότι είναι ικανοί παίκτες.

### 5.2 Εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού

Όσον αφορά τις εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις συμμετέχοντες επέλεξαν να δραστηριοποιούνται με διάφορες μορφές πρακτικών γραμματισμού. Σχεδόν καθημερινά και οι τέσσερις συμμετέχοντες παρακολουθούσαν βίντεο σχετικά με το CS:GO από το YouTube, παρακολουθούσαν και παρείχαν ή λάμβαναν ανατροφοδότηση για την παιγνίδραση τους ή των συμπαικτών τους και συζητούσαν μεταξύ τους και με άλλους παίκτες της τοπικής κοινότητας για τις στρατηγικές που ακολουθούσαν κατά την παιγνίδραση. Σημαντική ήταν η διαφοροποίηση του Νέστορα ως προς την προτίμηση του

<sup>18</sup> Δική μου μετάφραση του αγγλικού όρου metagaming, καθώς δεν υπήρχε απόδοση στα ελληνικά.

να ενημερώνεται για το gaming και τις εξελίξεις στον τομέα αυτό μέσω αναζήτησης άρθρων στο διαδίκτυο. Συνοπτικά, από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν πέντε διαφορετικές μορφές πρακτικών γραμματισμού: (α) παρακολούθηση επαγγελματικών αγώνων άμεσης μετάδοσης στο Twitch και αναζήτηση σε gaming ιστοσελίδες, (β) παρακολούθηση παιγνίδρασης συμ(παικτών) και ανατροφοδότηση, (γ) παρακολούθηση επαγγελματικών και ψυχαγωγικών στιγμιότυπων παιγνίδρασης στο YouTube, (δ) κοινοποιήσεις άρθρων και βίντεο στο Facebook και (ε) προφορικές συζητήσεις και κριτική ανάλυση της παιγνίδρασης.

### **5.2.1 Παρακολούθηση αγώνων άμεσης μετάδοσης και gaming ιστοσελίδες**

Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, στο πλαίσιο διεξαγωγής του πρωταθλήματος του CS:GO, συχνά παρακολουθούσαν αγώνες άμεσης μετάδοσης από επαγγελματικές ομάδες παικτών. Οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες, ο Δημήτρης, ο Πάνος και ο Φίλιππος, ιδιαίτερα τους πρώτους τρεις μήνες της έρευνας, συνδύαζαν την παρακολούθηση επαγγελματικών αγώνων άμεσης μετάδοσης με το να στοιχηματίζουν σε αγώνες. Όπως θα περιγραφεί στο απόσπασμα 21, οι συμμετέχοντες επένδυναν μικρά χρηματικά ποσά σε στοιχήματα με σκοπό να κερδίσουν επιπλέον χρήματα για να αγοράσουν ψηφιακά όπλα, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι κατά την παιγνίδραση τους ή να τα μεταπουλήσουν σε άλλους παίκτες στο CS:GO, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερο χρηματικό κέρδος.

Το απόσπασμα 21 περιγράφει πώς η παρακολούθηση αγώνων άμεσης μετάδοσης από επαγγελματίες παίκτες λειτουργεί ως πηγή γραμματισμού για τους συμμετέχοντες. Οι πληροφορίες που εξάγουν από την παιγνίδραση των επαγγελματιών παικτών είναι χρήσιμες για τους συμμετέχοντες, καθώς μπορούν και οι ίδιοι να πειραματιστούν με τις δράσεις τους και να ενσωματώσουν νέες ιδέες για την εφαρμογή καινούργιων στρατηγικών στην παιγνίδραση τους. Τη συγκεκριμένη πρακτική ακολουθούσαν και οι τέσσερις συμμετέχοντες. Παρακάτω παραθέτω ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από τον Δημήτρη. Το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι από τις 6 Σεπτεμβρίου 2015, όπου κάθομαι μαζί με τον Δημήτρη στο ίντερνετ-καφέ. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το τι κάνουν οι συμμετέχοντες, ώστε να ενισχύουν τις γνώσεις τους στο CS:GO.

## Απόσπασμα 21: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Δημήτρης:** Είσιεν προκτές τουρνουά ένα πολλά μεγάλο, έκατσα
02. τζιαι εθώρουν, επειδή ασπούμε εν τέλεια καλές ομάδες, εν πολλά
03. ωραίο. Επειδή έχουν ωραία match.
  
04. **Ελισάβετ:** Γιατί εν πολλά ωραίο; Επειδή θωρείς τις στρατηγικές
05. τους;
  
06. **Δημήτρης:** Ε ναι. Εν πολλά καλές ομάδες τζιαι εν πολλά ωραία τα
07. games που πέφτουν, τζιαι θωρείς ασπούμε ίντα που κάμνουν, τζιαι
08. άμαν έσσει τζιαι κάτι καλό ξέρω γω...
  
09. **Ελισάβετ:** Που τζείνα που κάμνουν έσσειεις το chance να αντιγράψεις
10. κάτι;
  
11. **Δημήτρης:** Ναι. Κάμνεις πολλά πράματα, άμαν τους θωρείς
12. μαθαίνεις πολλά... Τακτικές όμως, όι το κούτσημα τους. Άλλο το
13. κούτσημα, άλλον η τακτική.

Στο παραπάνω απόσπασμα ο Δημήτρης περιγράφει ότι η παρακολούθηση των επαγγελματικών αγώνων αποτελεί μια πρακτική κατά την οποία ψυχαγωγείται και επιπλέον αποτελεί πηγή πληροφόρησης και γνώσης για τον ίδιο ως παίκτη (1-3). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι επαγγελματίες παίκτες των αγώνων είναι άτομα που εξειδικεύονται στο CS:GO με προπονητές και πολλές ώρες εξάσκησης στο CS:GO, οι παιγνιδράσεις μεταξύ των ομάδων είναι αρκετά πιο ανταγωνιστικές. Δηλαδή η παιγνίδραση των επαγγελματιών παικτών ξεχωριστά και ως ομάδα περιέχει εφαρμογή δράσεων και στρατηγικών σε πιο εξειδικευμένο επίπεδο. Με την παρακολούθηση τέτοιων αγώνων οι συμμετέχοντες ενισχύουν τις γνώσεις τους στο CS:GO, καθώς παρατηρούν πολλές και διαφορετικές δράσεις από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν αυτές που θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλύτεροι οι ίδιοι ως παίκτες εφαρμόζοντάς τες στην παιγνίδραση τους (6-8). Η λήψη των γνώσεων από τις παιγνιδράσεις των επαγγελματιών παικτών δεν αποτελεί πρακτική απομνημόνευσης περιεχομένου για τους παίκτες, αλλά κατανόηση των δράσεων και αξιολόγησή τους κατά πόσο είναι χρήσιμες για να τις εφαρμόσουν στη δική τους παιγνίδραση (11-13). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι παίκτες επιτελούν τοποθετημένες δράσεις, δηλαδή επεξεργάζονται τις πληροφορίες του βιντεοπαιχνιδιού κάθε φορά, καθώς κατά την παιγνίδραση διεπιδρούν δέκα διαφορετικά άτομα, άρα δέκα διαφορετικές σκέψεις ατόμων και αποφάσεις ατόμων, που ανάλογα με τις πληροφορίες και την περίσταση λαμβάνουν αποφάσεις για να δράσουν.

Η ανάλυση των αποσπασμάτων 22 και 23, τόσο ξεχωριστά όσο και συνδυαστικά, αναδεικνύει την πλήρη εικόνα σε ό,τι αφορά τις πρακτικές γραμματισμού του Φίλιππου, του Νέστορα και του Πάνου. Συγκεκριμένα, το παράδειγμα 22 περιγράφει την πρακτική της παρακολούθησης αγώνα άμεσης μετάδοσης και το παράδειγμα 23 παρουσιάζει την περιήγηση σε ιστοσελίδες gaming με στόχο την ενίσχυση των πληροφοριών για τους αγώνες, ώστε να συναποφασίσουν σε ποιες ομάδες θα στοιχημάτιζαν.

## **Απόσπασμα 22: Σημειώσεις εκτός πεδίου Νέστορα και Φίλιππου**

8 Ιουλίου 2015

01. Σήμερα πήγαμε με τον Φίλιππο και τον Νέστορα να φάμε
02. σουβλάκια σε μια ταβέρνα. Καθ' όλη τη διάρκεια των διαφόρων
03. θεμάτων που συζητούσαμε, όπως η μουσική που τους αρέσει, οι
04. χώροι όπου διασκεδάζουν, τους ρωτούσα να μου δώσουν
05. περισσότερες πληροφορίες για το πώς λειτουργεί το CS:GO. Ο
06. Φίλιππος, ενώ συμμετείχε στη συζήτηση, παράλληλα
07. παρακολουθούσε στο κινητό του αγώνα άμεσης μετάδοσης του
08. CS:GO από επαγγελματικές ομάδες παικτών. Κατά τη διάρκεια του
09. παιχνιδιού οι επαγγελματίες σχολιαστές συζητούσαν και ανέλυαν
10. την παιγνίδαση των δύο ομάδων. Ο Φίλιππος μου είπε ότι πάντα
11. συμβουλεύεται τον Νέστορα για τα στοιχήματα που θα παίξουν,
12. επειδή δεν παρακολουθεί μόνο τους αγώνες, αλλά επίσης ψάχνει σε
13. ιστοσελίδες για να πληροφορείται σχετικά με αυτούς. Για τον
14. Πάνο, είπαν ότι δεν συμφωνούν μαζί του για τα στοιχήματα, γιατί
15. πάντα τα μόνα που λαμβάνει υπόψη είναι το αν οι ομάδες που
16. παίζουν είναι φαβορί και αν παίζουν στον χάρτη που είναι
17. εξειδικευμένοι ή όχι. Ο Νέστορας και ο Φίλιππος αυτό δεν το
18. δέχονται, γιατί σημαίνει ότι ο Πάνος δεν τα ψάχνει πολύ τα
19. πράγματα, όπως για παράδειγμα σήμερα είπαν ότι τους πρότεινε
20. την ομάδα που έχασε τελικά στον αγώνα. Μου ανέφεραν ότι
21. υπάρχουν πολλά παιχνίδια που είναι στημένα, γιατί «παίζονται
22. πολλά λεφτά».



**Εικόνα 24: Παρακολούθηση σχολιασμού επαγγελματικού αγώνα στο κινητό.**

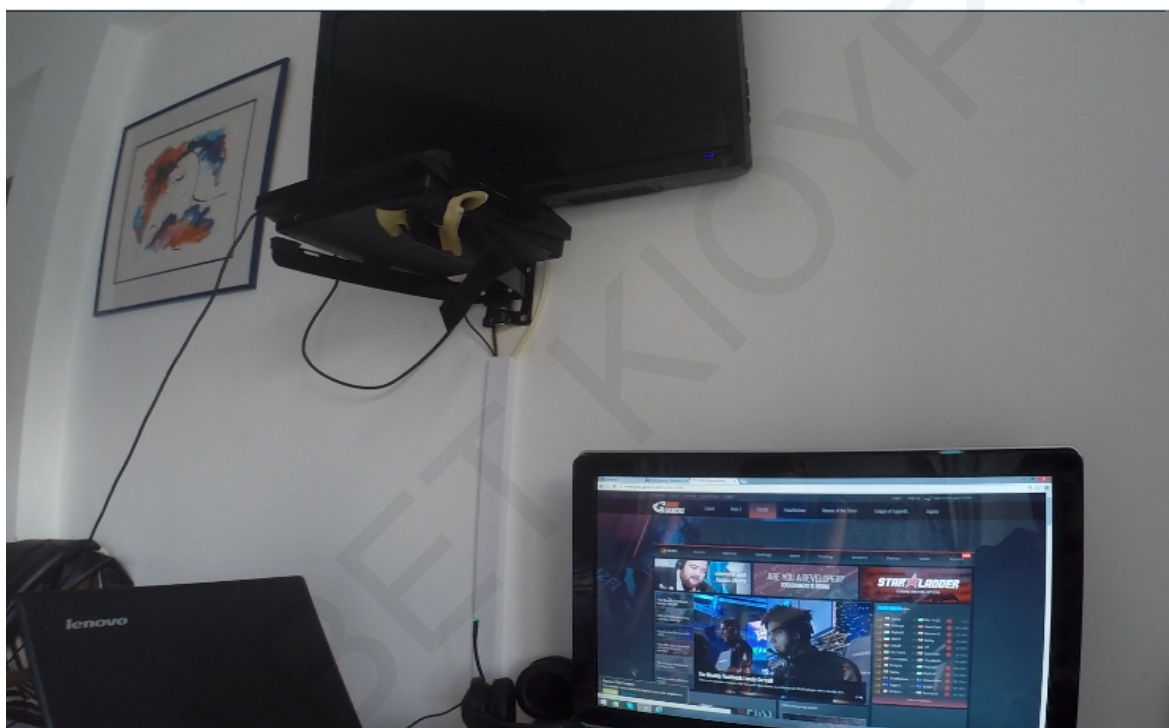
Ο Φίλιππος παρακολουθεί από το κινητό του τηλέφωνο αγώνα άμεσης μετάδοσης του CS:GO ο οποίος διεξάγεται ανάμεσα σε δύο επαγγελματικές ομάδες (βλ. εικόνα 24). Κατά τη διάρκεια κάθε γύρου του παιχνιδιού επαγγελματίες σχολιαστές επεξηγούν την παιγνίδαση των παικτών των δύο ομάδων, ενώ κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων του παιχνιδιού οι σχολιαστές σε διαδικτυακή εκπομπή συζητούν διεξοδικότερα τις πιο σημαντικές στιγμές του παιχνιδιού (8-10). Μέσα από αυτή την πρακτική ο Φίλιππος πληροφορείται για την παιγνίδαση της ομάδας που τον ενδιαφέρει για να στοιχηματίσει. Ο κάθε συμμετέχων, ωστόσο, επιλέγει ατομικά από ποιες πηγές επιθυμεί να πληροφορηθεί για το CS:GO, ενώ τις αποφάσεις για τα στοιχήματα των αγώνων τις λαμβάνουν οι συμμετέχοντες μέσα από συζητήσεις, στις οποίες λένε τις απόψεις τους για το ποια ομάδα είναι καλύτερη για να στοιχηματίσουν (10-13). Η διερεύνηση, όμως, των αγώνων είναι σύνθετη διαδικασία. Γι' αυτό ο Νέστορας και ο Φίλιππος, για παράδειγμα, απορρίπτουν τις απόψεις του Πάνου, καθώς δεν περιλαμβάνουν πληροφορίες τις οποίες έχει διερευνήσει αρκετά (14-20). Οι συμμετέχοντες μπαίνουν σε διαδικασία διερεύνησης μέσα από διαφορετικές ψηφιακές πηγές, όπως η παρακολούθηση αγώνων άμεσης μετάδοσης, η παρακολούθηση των συζητήσεων μεταξύ των σχολιαστών των αγώνων, καθώς και να επιτελούν ψηφιακές πρακτικές, όπως η αναζήτηση πληροφοριών σε διαδικτυακές ιστοσελίδες με σκοπό να αυξήσουν τις πιθανότητες να κερδίσουν χρήματα από τα στοιχήματα.

Για την ενίσχυση του παραπάνω παραδείγματος παρατίθεται το απόσπασμα 23 από την επιτόπια παρατήρηση στο σπίτι του Νέστορα, κατά την οποία περιγράφει αναλυτικά τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζει για να πληροφορηθεί σχετικά με τις επαγγελματικές ομάδες. Στο απόσπασμα αυτό βρίσκομαι με τον Νέστορα στο δωμάτιό του και του αναφέρω ότι παρατήρησα ότι τόσο ο ίδιος όσο και ο Φίλιππος ήταν πολύ χαρούμενοι μετά το αποτέλεσμα της νίκης της ομάδας στην οποία είχαν στοιχηματίσει. Μου ανέφερε ότι ήταν πάρα πολύ χαρούμενοι και οι δύο, γιατί αποδείχθηκε ότι έκαναν καλή έρευνα προτού στοιχηματίσουν. Σε αυτό το επεισόδιο ο Νέστορας κάθεται μπροστά στον υπολογιστή του, πληκτρολογεί [www.gosugamers.net/counterstrike/](http://www.gosugamers.net/counterstrike/) και μου επεξηγεί δείχνοντάς μου στην οθόνη του υπολογιστή του με ποιους τρόπους διερευνά και τι διερευνά, με σκοπό να αποφασίσει για την ομάδα στην οποία επιθυμεί να στοιχηματίσει.

### **Απόσπασμα 23: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Νέστορα**

01. **Νέστορας:** Επειδή ασπούμε δε. Δαμαί εν η ομάδα μου που έσσει
02. 20% chance τζιαι η άλλη έσσει 80%. Το λοιπόν, άμαν πατήσεις
03. δαμαί (μου δείχνει πάνω στην οθόνη), άμαν πατήσεις πάνω στο
04. παιχνίδι. Πατάς πάνω του τζιαι θωρείς δαμαί, 4,9 ευρώ στο ένα 0-24
05. σεντς το άλλο. Τα όπλα μου που έχω μέσα στο CS έχουν μιν αξία 21
06. σεντς, 5 σεντς, 58 σεντς τζιαι πάει λέγοντας. Ε, άμα τα βάλω τούτα
07. ούλλα τζιαι παίξω το πάνω σε τούτην την ομάδα φκάλλω 61 ευρώ.
08. Εμείς εκάμαμε το ίδιο πράμα με τον Φίλιππο τζιαι εφκάλαμε 25. Τα
09. όπλα που έχω τώρα δαμαί εν που μέσα σε τζείνον τον αγώνα.
  
10. **Ελισάβετ:** Δηλαδή εμπήκετε σε ομάδα που εν είσσει τόσο chance να
11. νικήσει.
  
12. **Νέστορας:** Μπράβο. Επαίξαμε σε ομάδα που εν είσσει τόσο chance
13. να νικήσει, επειδή εκάμαμε μιν έρευνα τζιαι είδαμε ότι η άλλη
14. ομάδα εν πολλά πιο γνωστή της. Αλλά που τα match που
15. επαρακολουθήσαμε είδαμε ότι τα τελευταία 6 παιχνίθκια έχασέ τα.
16. Τζιαι οι άλλοι που έννε τόσο γνωστοί τα τελευταία 5 παιχνίθκια
17. εκέρδισε.
  
18. **Ελισάβετ:** Πού εκάμετε τούτην την έρευνα;
  
19. **Νέστορας:** Μπαίνεις μες σε τούτην τη σελίδα, η gosugamers έσσει
20. ούλλα τα παιχνίθκια. Δείχνει ασπούμε άμαν πατήσω πάνω στο
21. CS:GO φκάλλει μου ποδά τα match τζιαι φκάλλει match όπως το
22. παιχνίδι που σου έδειξα. Gplay, Navi. Πατάς πάνω τους ασπούμε
23. τζιαι φκάλλει σου το δαμαί. Δαμαί έσσει σου chances που εγίναν που
24. τους professionals gamers. Παίρνεις πρώτα μιν ιδέα που δαμαί. στις
25. ομάδες που παίζουν τζιαι φκάλλει σου τα ποσοστά που μπορεί να σου
26. πει ποιος θα νικήσει. Μετά εν οι θκυο οι ομάδες. Ανοίεις τες σε
27. διαφορετικά παράθυρα. Πρώτα-πρώτα λαλεί σου τη θέση που έσσει

28. παγκόσμια τζιαι τη θέση που έσσει στον σέρβερ της. Το ίδιο πράμα
  29. τζιαι ποδά. Τζιαι μετά έσσει ένα rating που σου λαλεί πόσο καλοί
  30. ένει. Βάσει τούτων των πραγμάτων παίζω κατευθείαν πάνω σε τούτη
  31. την ομάδα (με τις καλύτερες πιθανότητες για νίκη) τζιαι μετά πάεις
  32. match history. δηλαδή τα παιχνίθκια που επαίξασιν τελευταία. Τζιαι
  33. ανοίεις τα πρώτα πέντε για παράδειγμα. Στα πρώτα πέντε εχάσασιν
  34. θκυο.
35. **Ελισάβετ:** Άρα;
36. **Νέστορας:** Μετά ψάχνεις κάμποσο τζιαι βρίσκεις τα παιχνίθκια που
37. επαίξασιν μεταξύ τους τούτοι οι θκυο τζιαι θωρώ ασπούμε τζιαι στα
38. τέσσερα παιχνίθκια εδέρασιν τούτοι. Τζιαι παίζεις ανάλογα.



**Εικόνα 25: Οθόνη Νέστορα κατά την πλοήγησή του στην ιστοσελίδα Gosugamers.**

Ο Νέστορας, εκτός από την παρακολούθηση των αγώνων άμεσης μετάδοσης από επαγγελματίες παίκτες, διευρύνει τις πρακτικές του μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών από gaming ιστοσελίδες (βλ. εικόνα 25). Συνθέτει τις πληροφορίες από τις διαφορετικές ψηφιακές πηγές, όπως για παράδειγμα τις πιθανότητες που έχουν οι ομάδες να νικήσουν σύμφωνα με τα στατιστικά της ιστοσελίδας (2). Στη συνέχεια σε άλλη ιστοσελίδα μελετάει το ποσοστό χρημάτων που ενδέχεται να κερδίσει από κάθε ομάδα σε συνδυασμό με την αξία των όπλων που διαθέτει, ώστε να μπορεί να τα επενδύσει στο στοίχημα (2-6). Παρόλο που μία από τις ομάδες φαίνεται από τα στατιστικά ότι έχει περισσότερες πιθανότητες να κερδίσει, εντούτοις διερευνά περισσότερο και πιο αναλυτικά (12-17).



Στην πρώτη πηγή ο Νέστορας μελετά τα στατιστικά και λαμβάνει πληροφορίες για τις ομάδες γενικά. Στη συνέχεια ερευνά τις δύο αντίπαλες ομάδες Gplay και Navi ξεχωριστά την καθεμία (19-26). Για να μπορεί να συγκρίνει τις δύο ομάδες, παράλληλα ανοίγει δύο καινούργια παράθυρα στην οθόνη του υπολογιστή του (26-27). Οι πληροφορίες που λαμβάνει για την καθεμία αφορούν την παγκόσμια θέση της ομάδας στο πρωτάθλημα και τη θέση που έχει στον διακομιστή από τον οποίο παίζει, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί διακομιστές χωρισμένοι σε τέσσερις κατηγορίες: EU west, EU east, Asia & Oceania και America (27-28). Επίσης, παρατηρεί το ποσοστό ικανοτήτων της κάθε ομάδας (29-30). Η έρευνα του συμμετέχοντα στην ιστοσελίδα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού κατά την οποία διαχειρίζεται λειτουργικά τα πολυτροπικά ψηφιακά περιβάλλοντα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιλέγει να ανοίγει ταυτόχρονα πολλά παράθυρα ιστοσελίδων, ώστε να μπορεί να συγκρίνει τις διαφορετικές πηγές. Επιπλέον, κάνει αφενός σύνθεση πληροφοριών, τις οποίες στη συνέχεια συγκρίνει, και αφετέρου μαθηματικούς υπολογισμούς, με σκοπό να αυξήσει τις πιθανότητες η απόφαση που θα λάβει για να στοιχηματίσει να του αποφέρει χρηματικό κέρδος (31-34, 36-38).

Επιπλέον, από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας ο Νέστορας ενημερωνόταν για το CS:GO με την ανάγνωση άρθρων και από άλλες gaming ιστοσελίδες, κάτι το οποίο αναφέρει και ο Φίλιππος στο απόσπασμα 24. Οι βασικές ελληνικές και διεθνείς ιστοσελίδες από τις οποίες πληροφορείτο ήταν: (α) [www.unboxholics.com](http://www.unboxholics.com) (β) [www.gameover.gr](http://www.gameover.gr) (γ) [www.gr.ign.com](http://www.gr.ign.com) (δ) [www.gosugamers.net](http://www.gosugamers.net) (ε) [www.gamespot.com](http://www.gamespot.com) (στ) [www.valvesoftware.com](http://www.valvesoftware.com) και (ζ) [www.blog.counter-strike.net](http://www.blog.counter-strike.net).

#### **Απόσπασμα 24: Συνέντευξη Φίλιππου**

01. **Ελισάβετ:** Υπάρχουν άλλοι τρόποι; Κάμνεις άλλους τρόπους εσύ για να
02. μάθεις;
03. **Φίλιππος:** Εγώ όι. Ο Νέστορας μπαίνει στο ίντερνετ τζιαι ψάχνει
04. ασπούμε. Για τούτο πιστεύω φημίζουν τον Νέστορα. Για τούτο, ότι
05. μπορεί να μεν κόφκει πολλά ο νους του στο CS:GO, αλλά το παιχνίδι
06. που εννά παίζει εννά κάτσει να το ψάξει ή εννά δει αν αξίζει τον
07. κόπο να το μάθει τζιαι έτσι πράματα. Τούτο κάμνει.

Ο Φίλιππος περιγράφει ότι στην κοινότητα των παικτών είναι διαδεδομένο πως ο Νέστορας ψάχνει σε διαδικτυακές σελίδες για να πληροφορείται σχετικά με το CS:GO. Με

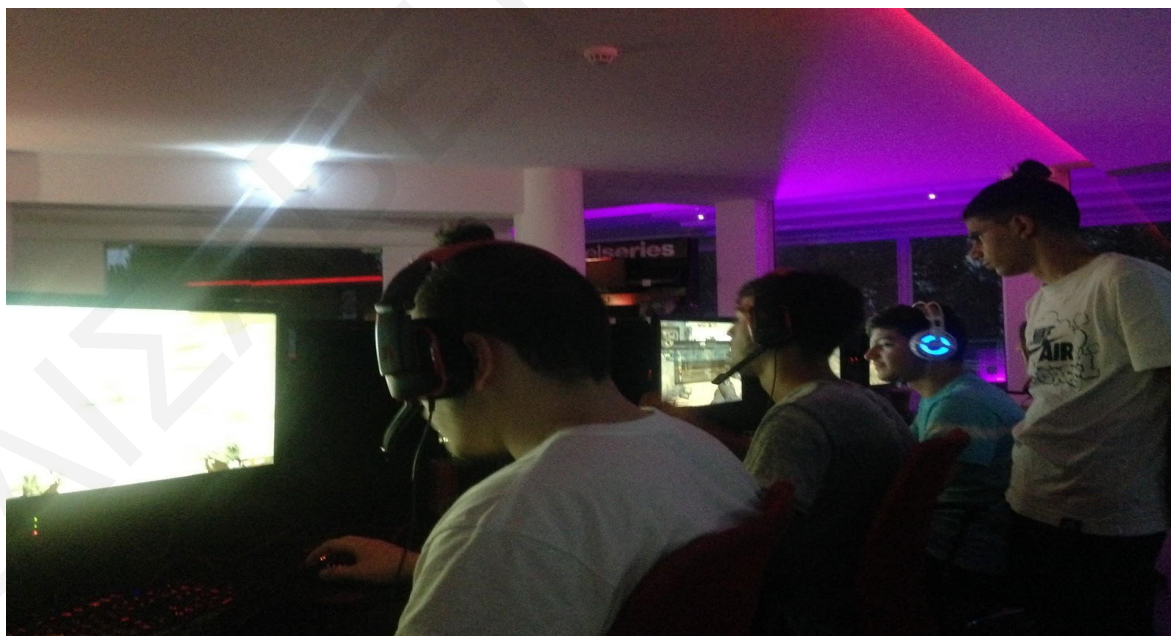
αυτή την πρακτική γραμματισμού ο Νέστορας ενισχύει τις γνώσεις του στο CS:GO, αλλά και σε άλλα βιντεοπαιχνίδια (3-7).

### 5.2.2 Παρακολούθηση παιγνίδρασης συμ(παικτών)

Εκτός από την παρακολούθηση επαγγελματικών αγώνων άμεσης μετάδοσης, οι συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της έρευνας και ειδικά την καλοκαιρινή περίοδο που δεν είχαν σχολείο, πήγαιναν σχεδόν καθημερινά στο ίντερνετ-καφέ. Όταν έκαναν διάλειμμα από το CS:GO, παρακολουθούσαν πολλές φορές την παιγνίδραση άλλων (συμ)παικτών της κοινότητας. Μέσα από την παρακολούθηση της παιγνίδρασης άλλων παικτών, όπως θα αναλυθεί και στα παρακάτω παραδείγματα 25 και 26, ενισχύονται με γνώσεις που τους βοηθούν στην εξειδίκευση τους για την παιγνίδραση.

#### Απόσπασμα 25: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Ελισάβετ:** Έσσειε κάτι που κάμνεις εσύ που εν το διαμοιράστηκες με
02. άλλους; Κάτι που ασπούμε εν μυστικό μες στο παιχνίδι που κάμνεις
03. εσύ τζιαι εν το είπες σε κάποιον άλλο;
  
04. **Δημήτρη:** Αφού θωρούν σε ίνταλως παίζεις, τζιαι άμαν δουν ότι
05. έκαμες κάτι καλό τζιαι άρεσέ τους, εννά το κάμουν τζιαι τζείνοι.



Εικόνα 26: Ο Δημήτρη παρακολουθεί την παιγνίδραση του Φίλιππου και του Πάνου.

Τόσο οι συμμετέχοντες της έρευνας όσο και άλλοι παίκτες της τοπικής gaming κοινότητας του ίντερνετ-καφέ έχουν ως συχνή και κοινή πρακτική να παρακολουθούν την παιγνίδραση στις οθόνες άλλων παικτών (βλ. εικόνα 26). Με τη συγκεκριμένη πρακτική οι

συμμετέχοντες παρατηρούν με ποιους τρόπους διαχειρίζονται οι παίκτες την παιγνίδαση τους και ποιες δράσεις και στρατηγικές εφαρμόζουν εναντίον της αντίπαλης ομάδας (4), αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερες γνώσεις για το βιντεοπαιχνίδι. Στη συνέχεια αξιολογούν και επιλέγουν εκείνες τις δράσεις που θεωρούν ότι είναι επωφελείς για τους ίδιους, με σκοπό να τις ενσωματώσουν στις επόμενες παιγνιδράσεις τους (5).

Αυτή η ατομική παρακολούθηση της παιγνίδασης άλλων παικτών φάνηκε από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας ότι είναι μια μη χρονοβόρα, άμεση πηγή γνώσης και ιδιαίτερα επωφελής και για τους παίκτες που έχουν λιγότερη εξειδίκευση στο CS:GO, όπως ο Νέστορας. Η συζήτηση στο παρακάτω απόσπασμα διεξάγεται στο μπαλκόνι του δωματίου του Νέστορα, όπου συζητάμε για τους τρόπους τους οποίους επιλέγει να ενισχύσει τις γνώσεις του στο CS:GO με σκοπό να μάθει να παίζει καλύτερα, δηλαδή να εφαρμόζει δράσεις οι οποίες θα τον βοηθούν να νικά.

#### **Απόσπασμα 26: Συνέντευξη Νέστορα**

01. **Ελισάβετ:** Εν μόνο δηλαδή την ώρα που παίζεις που μαθαίνεις το
02. CS;
03. **Νέστορας:** Παραπάνω πράματα που έμαθα ήταν επειδή εθωρούσα
04. και οι επειδή έπαιζα. Έβλεπα ασπούμε τον Φίλιππο ότι ο στόχος του
05. πάντα ήταν δαπάνω (και δείχνει ψηλά) και μόλις ο άλλος απέναντι
06. υψώσει το όπλο του, τότε έχω advantage να τον σκοτώσω εγώ.
07. Γλυτώνω χρόνο.

Ο Νέστορας παρακολουθώντας τις δράσεις άλλων παικτών (3-4), όπως για παράδειγμα τον Φίλιππο να κρατάει το όπλο του στοχεύοντας ευθεία και προς τα πάνω, μαθαίνει ότι αυτή η δράση αποτελεί μια τακτική του παιχνιδιού που του παρέχει το πλεονέκτημα της ετοιμότητας, με την έννοια ότι στην περίπτωση που εμφανιστεί αντίπαλος μπορεί να τον πυροβολήσει αμέσως, χωρίς να καθυστερήσει (4-7). Με άλλα λόγια, μέσα από αυτή την τακτική ο παίκτης επιτυγχάνει να κερδίσει χρόνο, με σκοπό να επιτελεί λειτουργική δράση έναντι του αντιπάλου, μειώνοντας τις πιθανότητες να χάσει. Για τον Νέστορα, η παρακολούθηση της παιγνίδασης άλλων παικτών πιο έμπειρων στο CS:GO από τον ίδιο αποτελεί μια μη χρονοβόρα πρακτική (7) κατά την οποία ενισχύει τις γνώσεις του, ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται την παιγνίδαση του καλύτερα.

Παρόμοια είναι και η παράθεση του παρακάτω αποσπάσματος από τον Πάνο, ο οποίος παρακολουθεί στο Facebook ένα βίντεο διάρκειας 20 δευτερολέπτων που το έχει

διαμοιραστεί ένα μέλος της διαδικτυακής κοινότητας COUNTER STRIKE GO ★ CYPRUS στο Facebook. Παρακολουθώ μαζί του το βίντεο και περιγράφει αναλυτικά πώς μέσα από αυτό κατανοεί την παιγνίδαση του παίκτη.

### **Απόσπασμα 27: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Πάνου**

01. Πάνος: Τούτο έγινε στο ίντερνετ-καφέ. Τούτος δαμαί ο παίκτης έσυρε
02. τη μολότοφ. Τούτη η ομάδα εν Global Elit, εν το πιο υψηλό rank που
03. μπορείς να πιάσεις. Τζιαι δε τι έκαμε. Επειδή επήδησε τζείνος χωρίς
04. να τον θωρεί άκουσέ τον που μες στον τοίχο τζιαι έπαιξε τον. Δηλαδή
05. πολλές φορές που σου λαλούμε ότι τα ακουστικά έχουν πολλή σχέση.
06. Ε θωρείς το δαμαί. Απλά επειδή επήδησεν ο αντίπαλος που μες στον
07. τοίχο, είτε να παίζει τζιαμαί τζιαι ήβρεν τον.

Στο παραπάνω απόσπασμα καταφαίνεται πώς επιτελείται η κατανόηση της παρακολούθησης αποσπασμάτων παιγνιδράσεων από τους συμμετέχοντες. Ο Πάνος αναφέρει ότι ο παίκτης του βίντεο, σύμφωνα με την κατάταξη επίδοσής του στο CS:GO, βρίσκεται στο Global Elit, δηλαδή τη 18η και ανώτατη κατηγορία κατάταξης που μπορεί να έχει ένας παίκτης (2-3). Η κατηγορία αυτή υποδηλώνει παίκτη με μεγάλη πείρα και εξαιρετικές ικανότητες στη διαχείριση των δράσεων του κατά την παιγνίδαση. Αυτό δικαιολογεί και την εξειδικευμένη δράση του παίκτη κατά την παιγνίδαση. Στο παράδειγμα ο συγκεκριμένος παίκτης επιλέγει να ρίξει χειροβομβίδα σε συγκεκριμένο σημείο στον χάρτη της Dust II, καθώς υποθέτει, χωρίς να γνωρίζει σίγουρα, ότι υπάρχουν αντίπαλοι σε αυτό το σημείο (2). Προβλέπει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις δράσεις των αντιπάλων. Αφότου ρίχνει τη χειροβομβίδα αντιλαμβάνεται μέσω ηχητικού κειμένου ότι υπάρχει αντίπαλος. (6) Χρησιμοποιεί λειτουργικά αυτή την πληροφορία (3-4) και δρα αποτελεσματικά εξουδετερώνοντας τον αντίπαλο (7). Η παρακολούθηση και η ανάλυση των αποσπασμάτων παιγνίδασης σε διαφορετικές ψηφιακές πλατφόρμες, όπως για παράδειγμα το Facebook, αποτελούν για τους συμμετέχοντες πηγές γνώσης, όπως και στα προηγούμενα παραδείγματα που αναλύθηκαν.

Εκτός από την παρακολούθηση (συμ)παικτών της τοπικής gaming κοινότητας, οι συμμετέχοντες ζητούσαν από τους συμπαίκτες τους να παρακολουθήσουν στιγμιότυπα από ανεπιτυχείς παιγνιδράσεις τους, με σκοπό να τους δώσουν ανατροφοδότηση, ώστε να διορθώσουν τα λάθη τους. Το απόσπασμα 28 είναι από επιτόπια παρατήρηση στο σπίτι του Νέστορα, όπου βρίσκεται στο δωμάτιό του με τον Πάνο και παρακολουθούν στην οθόνη του υπολογιστή κύρια στιγμιότυπα από τον αγώνα που έπαιξε ο Νέστορας

προηγουμένως. Το συγκεκριμένο στιγμιότυπο δείχνει τον Νέστορα κατά την παιγνίδαση του να είναι κρυμμένος πίσω από έναν τοίχο, να εντοπίζει έναν αντίπαλο, να βγαίνει έξω από τον τοίχο και να τον πυροβολεί ανεπιτυχώς. Ο Νέστορας στη συνέχεια του παιχνιδιού παραμένει στην ίδια θέση εκτεθειμένος οπλίζοντας και πάλι το όπλο του για να στοχεύσει τον αντίπαλο, όμως ο αντίπαλος τον βλέπει έγκαιρα και τον εξουδετερώνει προτού προλάβει. Κατά την παρακολούθηση των συμμετεχόντων τους ρώτησα γιατί ακολουθούν αυτή την πρακτική. Ο Πάνος μου απάντησε: «Για να δω τι κάμνει λάθος και να τον βοηθήσω να μεν το κάμνει».

### **Απόσπασμα 28: Στιγμιότυπο βιντεοσκόπησης Νέστορα και Πάνου**

01. **Νέστορας:** Δαμαί έκαμα μαλακία, αλλά εν ηξέρω ίνταλως εσώθηκα.
02. **Πάνος:** Ίνταλως εφκήκες έτσι, ρε μαλάκα.
03. **Νέστορας:** Δαμαί εν η φάση που εννά πεθάνω.
04. **Πάνος:** Έδωκες το position σου τωρά έτσι που έκαμες. Ήσουν πάνω στο
05. διάζωμα τζιαι ο άλλος ήταν που κάτω σου. Που τη στιγμή που εν σε είδεν ο
06. άλλος εν πολλά εύκολο να πάεις να σκοτώσεις τους άλλους και μετά να
07. πάεις να τον παίξεις τζείνον που εν σε θεωρεί. Γιατί εν έφυγες;
08. **Πάνος:** Ο Νέστορας έπαιξεν τον κατευθείαν και εκαταλάβαν τον.
09. Εμπορούσε να μεν τον παίξει.

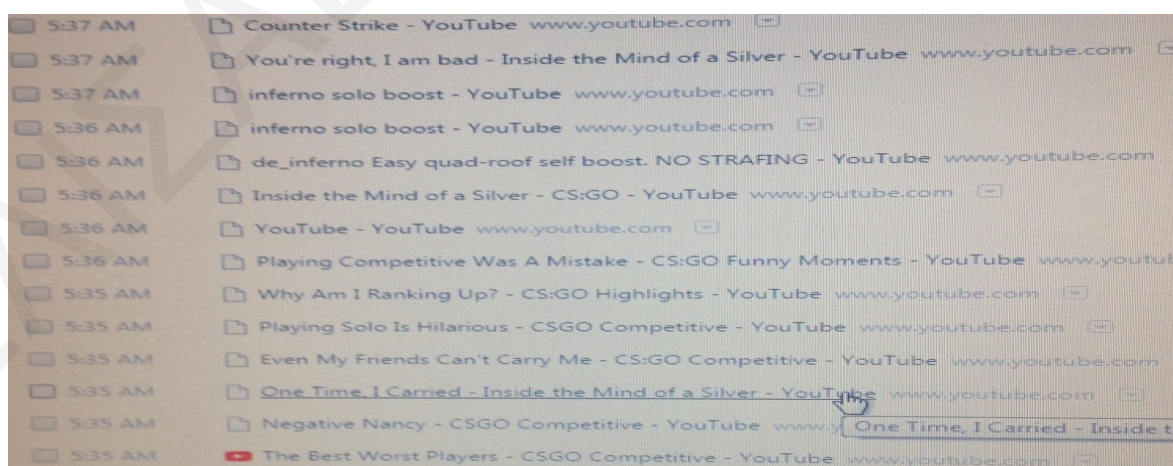
Στο πιο πάνω απόσπασμα ο Νέστορας δείχνει στον Πάνο το οπτικογραφημένο στιγμιότυπο από την παιγνίδαση του, περιγράφοντας του ότι κατανοεί τη λανθασμένη δράση του στο καθώς έχασε (1), χωρίς να γνωρίζει όμως τους λόγους. Ο Πάνος, παρακολουθώντας την παιγνίδαση του Νέστορα, αξιολογεί αρνητικά τη δράση του και του επεξηγεί αναλυτικά τους λόγους. Σύμφωνα με τον Πάνο, η δράση του Νέστορα ήταν λανθασμένη, γιατί πυροβόλησε κατευθείαν τον αντίπαλο που βρισκόταν κοντά του και αμέσως έγινε αντιληπτή από τους διερχόμενους αντιπάλους η τοποθεσία του (4-5). Ως αποτέλεσμα, οι αντίπαλοι διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη πληροφορία που τους παρείχε μέσα από το λάθος του ο Νέστορας και έτσι τον εξουδετέρωσαν (4, 8). Στη συνέχεια του παρέχει πληροφορίες πώς να διαχειρίζεται με πιο λειτουργικό τρόπο ανάλογη περίπτωση σε επόμενες παιγνιδράσεις. Ο Πάνος επεξηγεί στον Νέστορα ότι θα μπορούσε να μη δράσει άμεσα, αλλά να βάλει τον εαυτό του σε διαδικασία πιο αναλυτικής σκέψης, ώστε να καταφέρει να επιζήσει (5-7,9). Με την πρακτική παρακολούθησης στιγμιότυπων παιγνίδασης οι συμμετέχοντες συνεργάζονται μεταξύ τους και οι πιο έμπειροι

διαμοιράζονται τις γνώσεις τους με τους λιγότερους έμπειρους παίκτες του παιχνιδιού. Επιπλέον, η πρακτική αυτή είναι μια σύντομη πρακτική γραμματισμού για να βελτιώσουν την παιγνίδαση τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάλυση της παιγνίδασης, την ανατροφοδότηση από πιο έμπειρους παίκτες, όπως ο εντοπισμός και η επεξήγηση των λανθασμένων δράσεων και, τέλος, την εισήγηση προτάσεων για καλύτερη διαχείριση των τοποθετημένων δράσεων.

### 5.2.3 Παρακολούθηση επαγγελματικών και ψυχαγωγικών στιγμιότυπων

Στο πλαίσιο παρακολούθησης στιγμιότυπων από παιγνιδράσεις, οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν βίντεο στο YouTube. Αυτή η εξοπαιγνιδική πρακτική γραμματισμού ήταν η πιο συχνή και κοινή και από τους τέσσερις συμμετέχοντες, κάτι που διαπιστώθηκε έντονα από την ανάλυση των δεδομένων. Καθημερινά παρακολουθούσαν στιγμιότυπα παιγνίδασης στο YouTube, είτε όταν συναντιούνταν μαζί σε κάποιο σπίτι είτε ξεχωριστά ο καθένας μόνος του στον υπολογιστή του ή στο κινητό του. Επιπλέον, στα βίντεο που τους άρεσαν πατούσαν το εικονίδιο 👍 κάτω από το βίντεο. Από τη συλλογή των δεδομένων επέλεξα να παραθέσω παρακάτω μία φωτογραφία-στιγμιότυπο του ιστορικού παρακολούθησης βίντεο από τον Νέστορα στο YouTube (εικόνα 27), καθώς επίσης και μερικά από τα βίντεο που άρεσαν στον Δημήτρη (εικόνα 28). Για την κατανόηση της χρησιμότητας αυτής της πρακτικής και τη σύνδεση της με τον γραμματισμό, έχω επιλέξει να περιγράψω αναλυτικά το περιεχόμενο δύο βίντεο από YouTuber gamers.

#### Απόσπασμα 29: Στιγμιότυπο οθόνης Νέστορα



Εικόνα 27: Ιστορικό παρακολούθησης YouTube βίντεο από την οθόνη του Νέστορα.

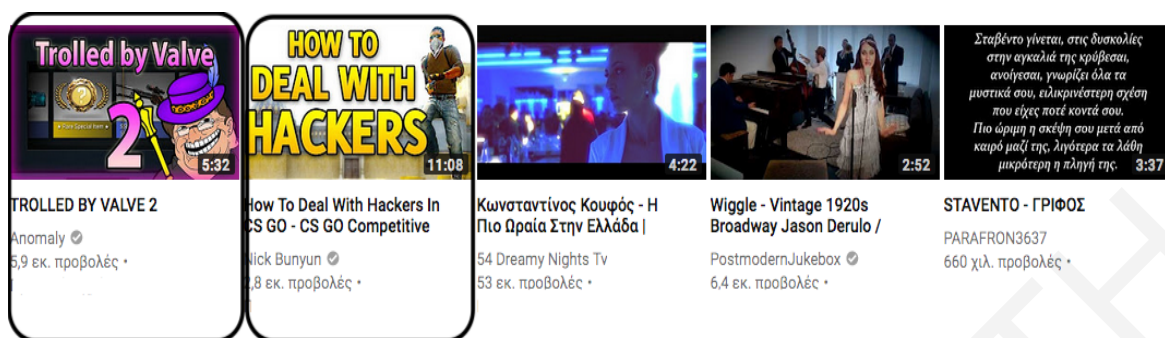
Από το παραπάνω παράδειγμα του ιστορικού παρακολούθησης YouTube βίντεο φαίνεται ότι ο Νέστορας, αλλά και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες της έρευνας επιλέγουν να

παρακολουθήσουν βίντεο τα οποία συνδέονται με τα θέματα που τους απασχολούν ως παίκτες και για τα οποία θέλουν να ενημερωθούν. Για παράδειγμα, ο Νέστορας την περίοδο που παρακολουθούσε τα συγκεκριμένα βίντεο βρισκόταν στην τελευταία κατηγορία κατάταξης ως παίκτης, την Silver. Οι παίκτες σε αυτή την κατηγορία θεωρούνται ότι δεν είναι τόσο ικανοί και έμπειροι όπως οι παίκτες ανώτερης αξιολογικής κατάταξης. Έτσι, το βίντεο που παρακολουθεί σχετίζεται με τις σκέψεις που κάνουν οι παίκτες στην κατηγορία Silver όταν οι άλλοι τους κατακρίνουν (You're right, I am bad - Inside the Mind of a Silver, <https://www.youtube.com/watch?v=dZYif7yTUO4>).

Στο βίντεο πρωταγωνιστής είναι ο Tucker Boner, YouTuber gamer και vlogger, γνωστός με τα ψευδώνυμα ΠΙΕΡΗΙΧΟΠ ή Jericho. Το βίντεο έχει διάρκεια 8 λεπτά και 34 δευτερόλεπτα και περιέχει οπτικογραφημένα στιγμιότυπα από διάφορες στιγμές της παιγνίδρασης του στο CS:GO. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της παιγνίδρασης του διακωμωδεί το πώς σκέφτεται και πώς αντιδρά ένας μη έμπειρος παίκτης ο οποίος ανήκει στην κατηγορία κατάταξης Silver I και εξηγεί τα λάθη που κάνουν οι παίκτες αυτής της κατηγορίας. Μερικά από αυτά είναι το ότι εκνευρίζονται και φωνάζουν μόλις εξουδετερωθούν από έναν αντίπαλο και επιρρίπτουν ευθύνες στους συμπαίκτες τους για την ήττα τους, δεν αναγνωρίζουν ότι ακόμα δεν είναι στο επίπεδο όπου θα έχουν αποκτήσει δεξιότητες για το βιντεοπαιχνίδι, δεν εμπιστεύονται τις στρατηγικές της ομάδας τους και επιτελούν συνεχώς ατομικές δράσεις.

Μία άλλη θεματική με την οποία ασχολείται και η οποία αφορά το CS:GO είναι Tutorial με στιγμιότυπα από δράσεις παικτών στο YouTube στον χάρτη Inferno. Ο Νέστορας τις περισσότερες φορές έπαιξε στον χάρτη Dust II και μέσω της παιγνίδρασης του μάθαινε να τον διαχειρίζεται πιο λειτουργικά και να τον μαθαίνει καλύτερα. Τον χάρτη Inferno δεν τον γνωρίζει καλά. Έτσι, η παρακολούθηση βίντεο για τον συγκεκριμένο χάρτη αποτελεί πληροφόρηση για τον ίδιο, ώστε να μάθει πώς λειτουργεί ο χάρτης. Οι επιλογές των βίντεο που παρακολουθούν οι συμμετέχοντες συνδέονται με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους ως παικτών του CS:GO με θέματα ταυτότητας που τους απασχολούν και πώς να διαχειρίζονται καλύτερα την παιγνίδραση τους μέσα από δύο κατηγορίες: την παρακολούθηση επαγγελματικών βίντεο-tutorials ή διαμέσου ψυχαγωγικών βιντεοπαιγνιδράσεων.

### Απόσπασμα 30: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη



Εικόνα 28: Παράδειγμα αγαπημένων YouTube βίντεο από την οθόνη του Δημήτρη.

Το παραπάνω βίντεο με τίτλο «How to deal with hackers» ([https://www.youtube.com/watch?v=WMa1r\\_H12fQ](https://www.youtube.com/watch?v=WMa1r_H12fQ)) παρουσιάζει στιγμιότυπα από διαφορετικούς γύρους διάρκειας 11 λεπτών και 7 δευτερολέπτων. Ο YouTuber Nick Bunyun κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης του περιγράφει πώς μπορούν οι παίκτες να διαχειριστούν περιπτώσεις κατά τις οποίες άλλοι παίκτες από την αντίπαλη ομάδα προσπαθούν να «κλέψουν» κατά την παιγνίδραση μέσω μη επιτρεπών προγραμμάτων. Αυτό γίνεται αντιληπτό όταν οι δράσεις των παικτών είναι εξαιρετικά καλές σε σημείο που διαφαίνεται ότι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για την παιγνίδραση των αντιπάλων ή ικανότητες στο άβαταρ τους τις οποίες κανονικά δεν θα έπρεπε, όπως το να μπορούν να δουν μέσα από τοίχους, να έχουν αυξημένη ταχύτητα την ώρα που περπατούν ή τρέχουν και να μπορούν να δουν πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό ζωής που έχει ένας αντίπαλος.

Ο Nick Bunyun δείχνει τη διαδικασία που μπορεί κάποιος παίκτης να στείλει αίτημα στην εταιρεία Valve για να διερευνήσει την καταγγελία και να τιμωρήσει με αποκλεισμό του παίκτη από τους επόμενους αγώνες. Το περιεχόμενο του βίντεο περιέχει σημαντικές πληροφορίες για τους παίκτες, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν κατά την παιγνίδραση τους ανάλογες περιπτώσεις και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το διαχειριστούν.



## 5.2.4 Κοινοποιήσεις άρθρων και βίντεο στο Facebook

### Απόσπασμα 31: Στιγμιότυπο οθόνης Νέστορα



Εικόνα 29: Κοινοποίηση στο Facebook online συζήτησης από το Steam Community.

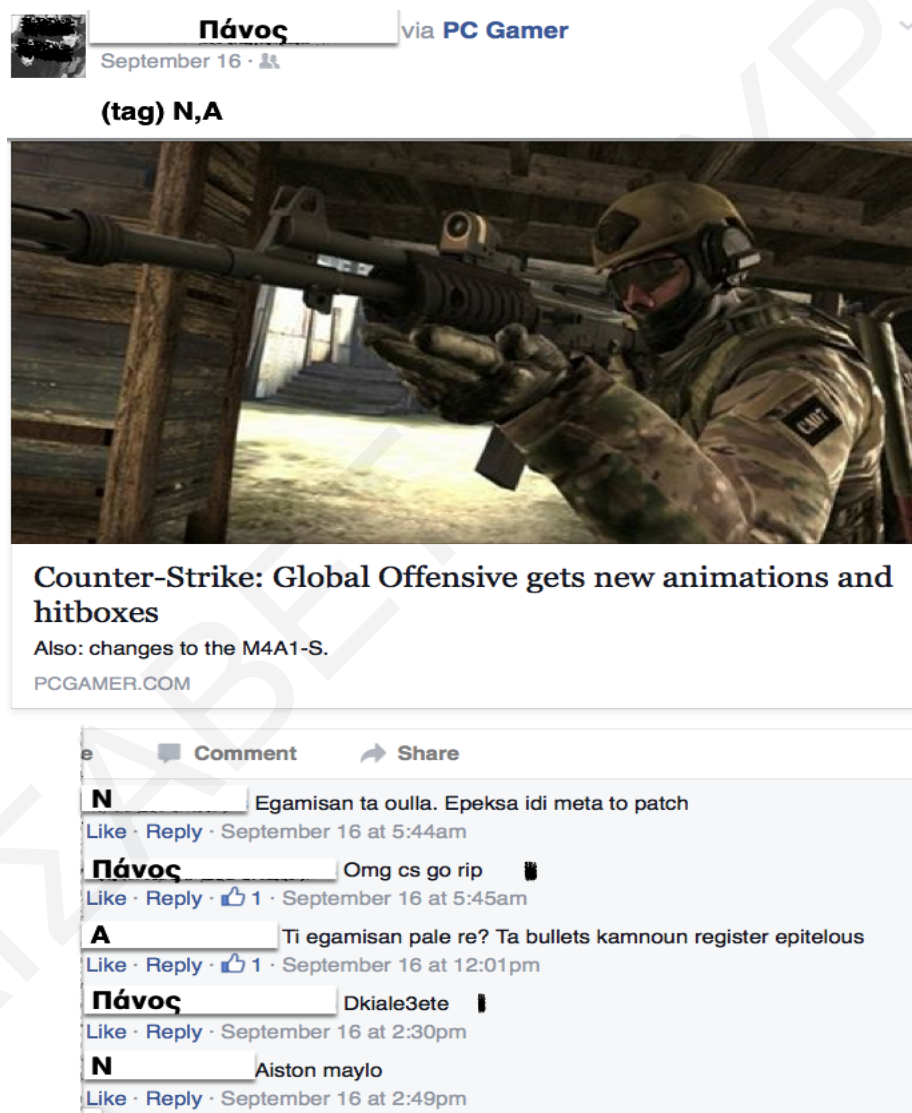
Ο Νέστορας διαμοιράζεται στο προσωπικό του προφίλ στο Facebook τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο ο οποίος περιλαμβάνει συζήτηση στο Steam, το επίσημο φόρουμ της διαδικτυακής κοινότητας του CS:GO. Επιπλέον, αναγράφει ως σχόλιο στην ανάρτησή του «Αλήθεια» (True) συνοδευόμενο από το εικονίδιο 👍 για να δηλώσει ότι συμφωνεί με όσα περιγράφονται στη συζήτηση του φόρουμ. Στην ανάρτηση του προσθέτει στις ετικέτες ακόμα τέσσερις συμπαίκτες του, ανάμεσά τους ο Φίλιππος και ο Πάνος.

Το θέμα της διαδικτυακής συζήτησης περιέχει έναν οδηγό για το πώς οι παίκτες μπορούν να διαχειριστούν τις μέρες εκείνες που οι δράσεις τους δεν είναι καλές, δηλαδή όταν χάνουν συνέχεια στο CS:GO («Guide: How to deal with bad days in CS:GO»). Στο φόρουμ ένας από τους gamers της διεθνούς κοινότητας περιγράφει αναλυτικά τρεις τρόπους με τους οποίους οι παίκτες μπορούν να διαχειριστούν λειτουργικά την παιγνίδαση τους τις μέρες που δεν αποδίδουν ικανοποιητικά. Με αυτή την πρακτική οι συμμετέχοντες διαμοιράζονται με την κοινότητα και τους συμπαίκτες τους πληροφορίες οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν να ενημερωθούν για να διαχειρίζονται την

παιγνίδα τους πιο ικανοποιητικά, και ένα θέμα το οποίο προκύπτει είναι οι μέρες που δεν έχουν τόσο καλή επίδοση σε αυτό.

Αντίστοιχο είναι και το παρακάτω παράδειγμα, το οποίο αφορά την κοινοποίηση άρθρου από τον Πάνο στο προσωπικό του προφίλ στο Facebook με τίτλο «Counter-Strike: Global Offensive gets new animations and hitboxes», από το [www.pcgamer.com/counter](http://www.pcgamer.com/counter).

### Απόσπασμα 32: Στιγμιότυπο οθόνης Πάνου



The screenshot shows a Facebook post from a user named Πάνος, shared via PC Gamer on September 16. The post includes a tag for N,A and a video thumbnail of a Counter-Strike: Global Offensive player in a wooden structure. The text of the post reads: "Counter-Strike: Global Offensive gets new animations and hitboxes" and "Also: changes to the M4A1-S." with a link to PCGAMER.COM. Below the post, there are four comments in Greek:

- Comment 1: "Egamisan ta oulla. Epeksa idi meta to patch" (September 16 at 5:44am)
- Comment 2: "Omg cs go rip" (September 16 at 5:45am)
- Comment 3: "Ti egamisan pale re? Ta bullets kamnoun register epitelous" (September 16 at 12:01pm)
- Comment 4: "Dkiale3ete" (September 16 at 2:30pm)

Additional comments visible at the bottom of the screenshot include "Aiston maylo" (September 16 at 2:49pm).

Εικόνα 30: Κοινοποίηση άρθρου από τον Πάνο στο Facebook.

Ο Πάνος ακολουθεί την ίδια πρακτική με το παράδειγμα του Νέστορα πιο πάνω, όπου διαμοιράζεται άρθρο στο προσωπικό του προφίλ στο Facebook, προσθέτοντας σε ετικέτα (tagging) δύο φίλους του gamers. Το άρθρο αποτελεί επίσημη ανακοίνωση της εταιρείας

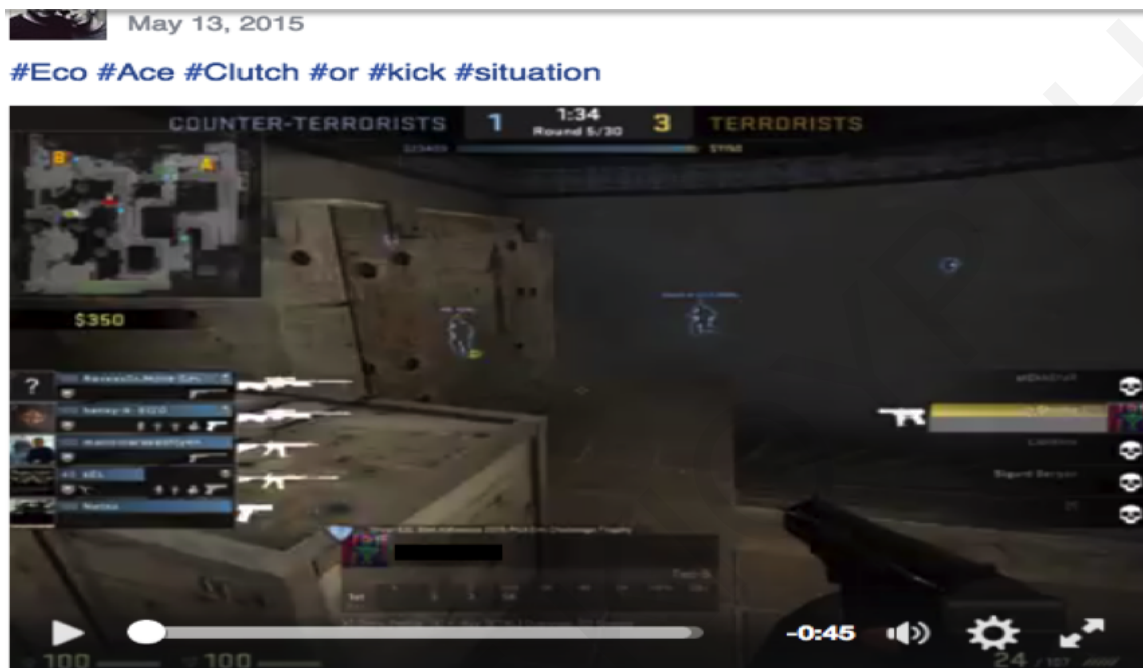
Valve και αναφέρει ότι έπειτα από τα παράπονα και την απαίτηση της παγκόσμιας κοινότητας των παικτών για την ύπαρξη προβλημάτων στο σχεδιαστικό μέρος του παιχνιδιού προχώρησε σε αναβαθμίσεις. Οι αναβαθμίσεις αφορούσαν προβλήματα όπως ότι με συγκεκριμένα μοντέλα όπλων κολλούσε η λειτουργία τους και η μετακίνησή τους σε σημεία, π.χ., πόρτες, τοίχους κ.λπ., χωρίς να μπορεί ο χρήστης να τα διαχειριστεί, προβλήματα με τον σχεδιασμό των κουτιών δράσης (hitboxes). Μεταξύ άλλων η εταιρεία έκανε αναβαθμίσεις για βελτίωση του σώματος του άβαταρ, όπως και μείωση της χρηματικής αξίας του όπλου M4A1-S. Ο Πάνος, ο οποίος δεν είχε παίξει ακόμα μετά την ανακοίνωση της εταιρείας, αναζητεί την άποψη των δύο φίλων του που είναι πολύ έμπειροι στο CS:GO. Ο Ν. σχολιάζει αρνητικά τις καινούργιες αλλαγές που έχουν γίνει στον σχεδιασμό του βιντεοπαιχνιδιού, καθώς αναφέρει ότι έπαιξε CS:GO μετά τις αναβαθμίσεις.

Στο πρώτο του σχόλιο ο Πάνος εκφράζει την ανησυχία του μετά από την αρνητική κριτική του Ν.: «omg» συντομογραφία του Oh My God, «cs:go» (CS:GO), «rip» (Rest in Peace). Πιστεύει ότι το CS:GO έχει πεθάνει, με την έννοια ότι οι αναβαθμίσεις δεν είναι καλές και αυτό θα έχει αντίκτυπο στο να μειωθεί το ενδιαφέρον των παικτών, καθώς η παιγνίδαση τους δεν θα είναι καλή και γι' αυτόν τον λόγο θα θέλουν να σταματήσουν οι παίκτες να παίζουν. Την αντίθετη άποψη εκφέρει ο Α., περιγράφοντας ότι οι αλλαγές βοήθησαν στη βελτίωση της παιγνίδασης, γιατί η εκτυρσοκρότηση του όπλου και οι σφαίρες έχουν γίνει πιο ρεαλιστικές, με την έννοια ότι τώρα η ενέργεια κάθε σφαίρας φαίνεται αν πέτυχε στο σώμα κάποιου ή όχι. Η κοινοποίηση και η ετικετοποίηση (tagging) των πηγών και των πληροφοριών που περιλαμβάνουν για το βιντεοπαιχνίδι βοηθούν τους συμμετέχοντες να διαχέουν την πληροφόρηση εύκολα και άμεσα και σε άλλους παίκτες της κοινότητας. Με αυτή την πρακτική οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν απόψεις και ασκούν κριτική σε διάφορα ζητήματα που αφορούν το βιντεοπαιχνίδι και, κατ' επέκταση, την ίδια την παιγνίδαση τους.

Εκτός από την κοινοποίηση άρθρων, οι δύο από τους συμμετέχοντες, ο Φίλιππος και ο Δημήτρης, επέλεξαν και διαμοίραζαν στα προσωπικά τους προφίλ στο Facebook βιντεογραφημένα στιγμιότυπα από ιδιαίτερα επιτυχείς δράσεις τους στο CS:GO. Το παρακάτω παράδειγμα (εικόνα 31) αποτελεί στιγμιότυπο οθόνης από την ανάρτηση βίντεο διάρκειας 45 δευτερολέπτων από την παιγνίδαση του Δημήτρη. Σε αυτό το χρονικό διάστημα ο Δημήτρης είναι ο μόνος επιζών από την ομάδα του εναντίον τεσσάρων αντιπάλων. Το βίντεο παρουσιάζει τις αποφάσεις και δράσεις του Δημήτρη κατά τη

διάρκεια του αγώνα μέσα από τις οποίες κατάφερε να νικήσει μόνος του την αντίπαλη ομάδα, φέρνοντας τη νίκη για την ομάδα του.

### Απόσπασμα 33: Στιγμιότυπο οθόνης Δημήτρη



Εικόνα 31: Κοινοποίηση βίντεο στιγμιότυπο παιχνιδρασης του Δημήτρη στο Facebook.

Ο Δημήτρης κατά την κοινοποίηση του βίντεο-στιγμιότυπου της παιχνιδρασης του προσθέτει τα σύμβολα-ετικέτες (hashtags) #Eco, #Ace, #Clutch #or #Kick #Situation. Το σύμβολο-ετικέτα #Eco είναι συντομογραφία του οικονομικού γύρου (Economic Round) και αναφέρεται στην κατάσταση όπου οι παίκτες της ομάδας ενεργοποιούν την οικονομική στρατηγική εξοικονόμησης χρημάτων. Ο οικονομικός γύρος συνήθως συνοδεύεται από ελάχιστες αγορές οπλικού εξοπλισμού από την ομάδα. Ο βασικός στόχος εφαρμογής ενός οικονομικού γύρου είναι (α) η εξοικονόμηση των χρημάτων της ομάδας που θα τους επιτρέψει σε επόμενους γύρους του παιχνιδιού να αγοράσουν επαρκή και πιο εξειδικευμένο εξοπλισμό και (β) η έλλειψη χρημάτων στους ψηφιακούς τους λογαριασμούς του παιχνιδιού, η οποία δεν τους επιτρέπει να αγοράσουν επαρκή οπλικό εξοπλισμό.

Συνήθως η στρατηγική ενός οικονομικού γύρου, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ομάδα δεν κατέχει ικανοποιητικό οπλικό εξοπλισμό για την παιχνιδραση, κάτι που είναι αναγκαίο στο CS:GO, αυξάνει κατά πολύ τις πιθανότητες η ομάδα να χάσει. Το σύμβολο-ετικέτα #Ace είναι όρος στα πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδια σκοποβολής, στα οποία ο μοναδικός επιζών

παίκτης της ομάδας καταφέρνει να εξουδετερώσει όλους τους αντιπάλους. Με βάση αυτό θεωρείται ότι είναι άσος στην παιγνίδαση, δηλαδή ο καλύτερος. Τα σύμβολο-ετικέτες #Clutch #or #kick #situation σχηματίζουν μια αντιθετική νοηματικά δράση. Αρχικά το σύμβολο-ετικέτα #Clutch αναφέρεται στις εξαιρετικά απαιτητικές περιστάσεις (#situation) στις οποίες ένας παίκτης καλείται να αντεπεξέλθει και να δράσει με επιτυχία. Μια τέτοια συνθήκη και η κατάσταση του Δημήτρη που καλείται να εξουδετερώσει μόνος του τους τέσσερις παίκτες της αντίπαλης ομάδας. Το σύμβολο-ετικέτα #kick αναφέρεται στις συνέπειες που αν ο παίκτης δεν δράσει επιτυχώς στην υπό πίεση περίσταση (#situation), τότε οι συμπαίκτης του θα τον διώξουν από το βιντεοπαιχνίδι, γιατί δεν φάνηκε αντάξιος των προσδοκιών τους. Παρόλο που ως φράση χρησιμοποιείται με χιουμοριστικό τρόπο, καθώς οι παίκτες δεν διώχνουν έναν παίκτη κάτω από αυτές τις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες, ωστόσο αναφέρεται από τον Δημήτρη για να δηλώσει πώς διαχειρίστηκε με επιτυχία τα προβλήματα-προκλήσεις μέσα από τις προαναφερόμενες συνθήκες.

Οι κοινοποιήσεις στιγμιότυπων-βίντεο με επιτυχείς δράσεις των gamers είναι μια πρακτική που αφενός οι gamers τη χρησιμοποιούν για να δείξουν στην κοινότητα τις δεξιότητες τους ως παίκτες, θέλοντας να ενισχύσουν τη θετική τους εγγράμματη ταυτότητα στην κοινότητα των gamers. Αφετέρου οι συγκεκριμένες κοινοποιήσεις λειτουργούν για τους υπόλοιπους gamers της κοινότητας ως πηγή ενίσχυσης γνώσεων για τη λειτουργία του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες διασπείρουν τη γνώση μέσα στην κοινότητα των gamers.

### 5.2.5 Προφορικές συζητήσεις και ανάλυση παιγνίδασης

Παράλληλα με τις παραπάνω εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού η έρευνα έδειξε ότι και οι τέσσερις συμμετέχοντες λάμβαναν μέρος σε προφορικές συζητήσεις μεταξύ τους και με άλλους παίκτες της κοινότητας σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, στο διάλειμμα του σχολείου και στο ίντερνετ-καφέ, όπου διαπραγματεύονταν ζητήματα που αφορούσαν την παιγνίδαση τους. Το σύνολο των δεδομένων κατέδειξε ότι οι συζητήσεις των συμμετεχόντων με πιο έμπειρους παίκτες από τους ίδιους λειτουργούσε ως πρακτική γραμματισμού, μέσα από την οποία ενσωμάτωναν νέες γνώσεις για το πώς να διαχειρίζονται καλύτερα την παιγνίδαση τους.

#### Απόσπασμα 34: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Ελισάβετ:** Τούτο είδα το πάρα πολλά στην έρευνα. Που παίζετε.
02. Τζιαι εφκαίνετε, ρε παιδί μου, μετά τζιαι που εμιλούσετε μεταξύ σας.

03. Ίντα που σας προσφέρει τούτο το πράμα; Τι σου προσφέρει εσένα;
04. **Δημήτρης:** Άκου να δεις, άμαν ακούω έναν καλλύττερό μου να λαλεί
05. τι έκαμε μες στο παιχνίδι, ακούω τον τζιαι εννά μάθω που τζείνον τι
06. έκαμε ή εννά προσπαθήσω να το κάμω τζιαι γω την επόμενη φορά.
07. Αλλά άμαν ασπούμε έρτει τωρά ο Φίλιππος τζιαι πει μου: «ρε είσιεν
08. ένα τζιαι έπαιξα τρεις μόνος μου ασπούμε» εν τζιαι προσφέρει μου
09. κάτι. Απλά λαλεί μου το για να μου δείξει τάχα ότι εν καλός, ότι κάτι
10. έκαμε σε τζείντο παιχνίδι. Αλλά ασπούμε ήρτεν ο Μαρίνος, που εν
11. καλός, τζιαι είπε μου: «Έπκια τον snippeg ασπούμε τζιαι έπαιζά τον
12. που μες στην πόρτα λλίο δεξιά». Εννά προσπαθήσω τζιαι γω την
13. επόμενη φορά να το κάμω τζιαι εννά γίνω καλλύττερος ασπούμε
14. άμαν ακούω τους καλλύττερους μου.

Ο Δημήτρης μέσα από τις συζητήσεις επιλέγει και διαχωρίζει το είδος των πληροφοριών που λαμβάνει από άλλους παίκτες της κοινότητας κατά τη διάρκεια των συνομιλιών τους, κατανοώντας συνειδητά ποιες πληροφορίες τού είναι χρήσιμες ως προς το να του προσφέρουν νέα γνώση για το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι ή γνώση την οποία θα μπορεί ο ίδιος να εφαρμόσει κατά την παιγνίδραση του. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που ο Δημήτρης συνομιλεί με κάποιον παίκτη τον οποίο θεωρεί καλύτερο του ως προς τις δράσεις του, τότε η περιγραφική εξιστόρηση των δράσεων του παίκτη κατά την παιγνίδραση λειτουργεί ως πηγή ενίσχυσης των γνώσεων του Δημήτρη για τον τρόπο καλύτερης παιγνίδρασης του παιχνιδιού (4-6). Επιπλέον, η γνώση που λαμβάνει από τον συνομιλητή του θεωρείται για τον ίδιο χρήσιμη, καθώς οι πληροφορίες που περιέχονται αναφέρονται σε τοποθετημένες δράσεις, τις οποίες μπορεί και ο ίδιος να εφαρμόσει σε ανάλογες περιστάσεις κατά την παιγνίδραση του (10-14).

Στη συζήτηση του με τον συμπαίκτη του Μαρίνο περιγράφει τη στρατηγική που εφάρμοσε κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης, με σκοπό να εξουδετερώσει έναν αντίπαλο χωρίς να γίνει ο ίδιος αντιληπτός. Συγκεκριμένα, ο Μαρίνος περιγράφει ότι παρέμεινε κρυμμένος πίσω από μια πόρτα, ώστε να μη γίνει αντιληπτός από τον αντίπαλο, επέλεξε να χρησιμοποιήσει σκοπευτικό όπλο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους παίκτες να εστιάσουν σε μακρινά σημεία μέσω του μεγεθυντικού φακού που διαθέτει, και τον εξουδετέρωσε (10-14). Η στρατηγική που ακολούθησε ο Μαρίνος δεν είναι απλή, αλλά κατόπιν αναλυτικής εφαρμογής προϋπάρχουσων γνώσεων του. Ο παίκτης έδρασε σε πολύ λίγο χρόνο, αν λάβουμε υπόψη ότι η μάξιμουμ διάρκεια του παιχνιδιού είναι 2 λεπτά και 15 δευτερόλεπτα: (α) ενεργοποίησε την υπομονή του σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό χρονικά περιβάλλον, (β) σκέφτηκε την επόμενη κίνηση του με βάση το τι υποθέτει ότι θα κάνει ο αντίπαλος (ότι θα έρθει προς την περιοχή όπου βρίσκεται), (γ) επέλεξε χώρο στον οποίο ο ίδιος θα ελαχιστοποιούσε το ενδεχόμενο να τον δει ο αντίπαλος (πίσω από την πόρτα

δεξιά, επιλογή sniper), (δ) στόχευσε τον αντίπαλό του με το όπλο και (ε) έδρασε πυροβολώντας τον αμέσως.

Για τον Δημήτρη, το είδος των πληροφοριών που περιλαμβάνουν επιτυχείς στρατηγικές δράσεις πιο έμπειρων και καλύτερων παικτών από τον ίδιο αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες και, κατ' επέκταση, γνώσεις τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει στην παιγνίδαση του με σκοπό να γίνει καλύτερος. Ο Δημήτρης επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, διαχωρίζει τις συζητήσεις που έχει με άλλους παίκτες ως προς τον σκοπό και τη χρησιμότητα που έχουν για τον ίδιο. Αναλυτικότερα, επεξηγεί ότι στις συζητήσεις κατά τις οποίες ένας παίκτης περιγράφει ότι κατάφερε να εξουδετερώσει μόνος του τρεις αντιπάλους κατά την παιγνίδαση του, όπως για παράδειγμα ο Φίλιππος, ο Δημήτρης διαχωρίζει αυτή την πληροφορία ως μη χρήσιμη για τον ίδιο (7-9). Κατ'επέκταση, επεξεργάζεται και κατανοεί ότι η συγκεκριμένη πληροφορία που του παρέχεται από τον Φίλιππο δεν περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που κατάφερε να εξουδετερώσει τους αντιπάλους, αλλά μόνο πληροφορίες που σχετίζονται γενικά με την επιτυχή δράση του (9-10). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες στις μεταξύ τους συζητήσεις επεξεργάζονται τις πληροφορίες που είναι χρήσιμες για την παιγνίδαση τους σε σχέση με άλλες πληροφορίες.

Για την ενίσχυση του παρόντος παραδείγματος παρατίθενται παρακάτω δύο αποσπάσματα (35, 36) από τις συνεντεύξεις του Πάνου και του Νέστορα. Σε αυτά τα αποσπάσματα οι συμμετέχοντες περιγράφουν τη σημαντικότητα των προφορικών συζητήσεων ως πρακτική γραμματισμού για τους ίδιους, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες που λαμβάνουν είναι από παίκτες πιο έμπειρους ή καλύτερους στην παιγνίδαση από εκείνους.

### **Απόσπασμα 35: Συνέντευξη Πάνου**

01. **Ελισάβετ:** Μαθαίνετε δηλαδή πράγματα μόνο την ώρα που παίζετε;
02. **Πάνος:** Τζιαι άμαν είσαι έξω που το παιχνίδι. Ειδικά εμείς που πάμε
03. στο ίντερνετ-καφέ τζιαι έσσειε τόσους gamers τζιαμαί, σίουρα έσσειε
04. έναν που εννάν καλλύττερός μας, που εννάν πιο έμπειρος. Έ που
05. τζείνον εννά μάθειε. Τζιαι εννά σου πει τι κάμνειε σε κάθε
06. περίπτωση. Πάντα μιλούμεν ασπούμε... Πιστεύκω εν που τζιαμαί που
07. μαθαίνειε.

Ο Πάνος αναφέρει ότι η απόκτηση γνώσεων για το CS:GO δεν γίνεται μόνο μέσω της ενασχόλησης τους με αυτό, αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτό (2). Περιγράφει ότι το ίντερνετ-καφέ στο οποίο πηγαίνει με τους συμπαίκτες του είναι χώρος όπου πηγαίνουν και

άλλοι παίκτες της κοινότητας, ανάμεσα στους οποίους υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι είναι καλύτεροι και πιο έμπειροι από τους ίδιους (3-5). Η απόκτηση καινούργιων γνώσεων επιτυγχάνεται με τις συζητήσεις που έχουν με τους καλύτερους και πιο έμπειρους παίκτες, καθώς εκείνοι τους παρέχουν συμβουλές και πληροφορίες με ποιους τρόπους να δράσουν σε κάθε διαφορετική περίπτωση που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης (5-7).

### **Απόσπασμα 36: Συνέντευξη Νέστορα**

01. **Ελισάβετ:** Βρέθεστε έξω που το gameράδικο τζιαι συζητάτε τζιαι για
02. το ίδιο το παιχνίδι. Τούτο τι σας προσφέρει; Τζείνο προσφέρει σου
03. γνώση; Τζείνες οι κουβέντες;
  
04. **Νέστορας:** Ναι, ναι, ναι. Το ότι ασπούμε έχασα το game γιατί έκαμες
05. εσύ τζείνο το πράμα, ξέρεις ότι στα επόμενα games εν θα το κάμεις
06. τζείνο το πράμα, επειδή ξέρεις ότι έκαμές το τζιαι έχασες το παιχνίδι
07. σου. Με το που εννά σου το πουν οι άλλοι είσαι απευθείας «ε πελλέ,
08. σόρι ασπούμε, εν το εκατάλαβα τζείνη την ώρα, μαλακία μου».

Ο Νέστορας παρόμοια με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες περιγράφει πώς οι προφορικές συζητήσεις που έχει με άλλους παίκτες της κοινότητας λειτουργούν ως πηγές γνώσης για τον ίδιο. Επιπλέον, περιγράφει τις περιπτώσεις που η συζήτηση γίνεται μετά από το τέλος του παιχνιδιού με την ομάδα του. Συγκεκριμένα, εξηγεί ότι στην περίπτωση που ηττείται οι συμπαίκτες του του επεξηγούν τις λανθασμένες δράσεις του(4-6). Αυτό λειτουργεί ως πηγή γνώσης για τον Νέστορα, με αποτέλεσμα να μαθαίνει ότι στις επόμενες παιγνιδράσεις θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο δράσης του, καθώς κατανοεί ότι οι λανθασμένες παρελθοντικές δράσεις του υπήρξαν η αιτία για να ηττηθεί. Επιπλέον, όταν του επεξηγούν οι συμπαίκτες του τις λανθασμένες δράσεις, τότε τις καταλαβαίνει και απολογείται στην ομάδα, με σκοπό να μην τις επαναλάβει (6-8).

### **5.3 Συνοπτικά**

Από την περιγραφή των παραπάνω ενδεικτικών παραδειγμάτων από τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με τις εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού των συμμετεχόντων στην έρευνα καταφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες ακολουθούν κοινές πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες όμως διαφοροποιούνται ως προς την συχνότητα επιλογής χρήσης τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Νέστορας, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες διάβαζε συχνότερα και περισσότερα άρθρα από διαφορετικές ιστοσελίδες, για να ενημερώνεται σχετικά με το CS:GO. Και οι τέσσερις συμμετέχοντες, ωστόσο, σχεδόν καθημερινά παρακολουθούσαν στιγμιότυπα επαγγελματικών αγώνων στη διαδικτυακή πλατφόρμα



YouTube, καθώς και ψυχαγωγικά αποσπάσματα βίντεο από αγώνες του CS:GO. Η παρακολούθηση των ψυχαγωγικών βίντεο είχε διττό σκοπό. Μέσω αυτών οι συμμετέχοντες μάθαιναν για το πώς λειτουργεί το CS:GO με διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο. Κατά την παρακολούθηση των ψυχαγωγικών βίντεο επιβεβαίωναν ποιες θεωρούνται λανθασμένες δράσεις κατά την παιγνίδαση στο CS:GO και μέσα από αυτά επιβεβαίωναν καλές στρατηγικές ή μάθαιναν καινούργιες.

Η παρακολούθηση ψυχαγωγικών-αστείων είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει ότι υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου για το εξειδικευμένο περιεχόμενο του βίντεο, που αφορά κυρίως στιγμιότυπα από αγώνες στο CS:GO και την κατανόηση της ασυμβατότητας των δράσεων από τις αναμενόμενες με αποτέλεσμα την πρόκληση γέλιου. Ουσιαστικά κάνουμε λόγο για αποδόμηση του πολυτροπικού κειμένου από τους συμμετέχοντες όταν παρακολουθούν το βίντεο. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, η γνώση λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα. Δηλαδή οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ενσωματώνουν ως γνώση δράσεις που δεν πρέπει να ακολουθούν κατά την παιγνίδαση τους. Από την άλλη, τα βίντεο με δράσεις επαγγελματιών παικτών προσφέρουν στους παίκτες την εξειδικευμένη γνώση και τις εξειδικευμένες πρακτικές των περισσότερο έμπειρων ατόμων από τους ίδιους. Είναι πηγή για να μάθουν νέες στρατηγικές από έναν ή περισσότερους εμπειρογνώμονες.

Η παρακολούθηση αγώνων άμεσης μετάδοσης από επαγγελματίες παίκτες είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία, καθώς χρειάζεται να αναλύονται οι αποφάσεις που παίρνουν οι παίκτες ως ομάδα, οι αποφάσεις που παίρνει το κάθε άτομο ξεχωριστά και οι αποφάσεις και των αντιπάλων ως ομάδας και ως ξεχωριστών παικτών. Στην τοπική κοινότητα των gamers καθοριστική πηγή γνώσης για τους συμμετέχοντες ήταν οι συμπαίκτες τους και οι παίκτες της τοπικής κοινότητας. Από τις συζητήσεις που είχαν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες εμπλούτιζαν τις γνώσεις τους στο CS:GO.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ανάγκη των παικτών για επιτυχημένες δράσεις τους κατά την παιγνίδαση τους οδηγεί σε εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, με σκοπό να ενσωματώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις για να κατανοήσουν καλύτερα πώς λειτουργεί το CS:GO. Ο απώτερος στόχος των εξωπαιγνιδικών πρακτικών, ωστόσο, είναι να επιστρέψουν στην παιγνίδαση τους ενεργοποιώντας την αποκτηθείσα εξωπαιγνιδική γνώση τους σε συνδυασμό με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους για το βιντεοπαιχνίδι, ώστε να σχεδιάζουν καλύτερα τις

στρατηγικές και τις δράσεις τους. Οι παίκτες μέσω αυτής της εξωπαιγνιδικής διαδικασίας προσπαθούν να θεωρητικοποιήσουν την παιγνίδαση, με την έννοια ότι σκέφτονται πώς θα έπρεπε να επανασχεδιάσουν τις στρατηγικές που ακολουθούν, ώστε να γίνουν καλύτεροι κατά την παιγνίδαση και να έχουν επιτυχημένες δράσεις μέσα στην ομάδα τους και απέναντι στους αντιπάλους. Η εφαρμογή της θεωρητικοποίησης του παιχνιδιού κατά την παιγνίδαση μετατρέπεται σε μεταπαιγνιδοποίηση, την οποία αναλύω διεξοδικότερα στο παρακάτω υποκεφάλαιο 5.4.

## **5.4 Μεταπαιγνιδοποίηση στο CS:GO**

Στο Κεφάλαιο 4 έχω παρουσιάσει πώς το CS:GO λειτουργεί ως χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες, οι οποίοι παίζουν με στόχο να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις του παιχνιδιού. Το παιχνίδι ως πρακτική, ωστόσο, δεν ολοκληρώνεται με το τέλος της παιγνίδασης για τους παίκτες, καθώς, όπως έχω περιγράψει στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου, οι συμμετέχοντες συνεχίζουν να «παίζουν» και έξω από το CS:GO, καθώς επιτελούν εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού. Ένας από τους κυριότερους σκοπούς των εξωπαιγνιδικών τους πρακτικών γραμματισμού είναι να ενισχύσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους για το πώς να διαχειρίζονται καλύτερα την παιγνίδαση τους με απώτερο σκοπό τη μεταπαιγνιδοποίηση, με την οποία όπως έχω αναφέρει ασχολείται το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο.

Το παιχνίδι για τους συμμετέχοντες αποτελεί έναν συνεχόμενο εναλλασσόμενο κύκλο τριών πρακτικών: (α) την παιγνίδαση, (β) τις εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού και (γ) τη μεταπαιγνιδοποίηση. Η μεταπαιγνιδοποίηση, όπως θα αναλύσω παρακάτω, αφορά την εφαρμοσμένη θεωρητικοποίηση του παιχνιδιού από τους παίκτες σε ένα μετα-επίπεδο σκέψης. Οι παίκτες, όταν θεωρητικοποιούν την παιγνίδαση, δεν σκέφτονται τις δράσεις τους, αλλά περνούν σε ένα επίπεδο μετασκέψης, όπου επεξεργάζονται τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τις δράσεις τους. Με αυτή την έννοια, η μεταπαιγνιδοποίηση είναι το παιχνίδι για το παιχνίδι, δηλαδή οποιαδήποτε στρατηγική σχεδιάζεται και εφαρμόζεται κατά την παιγνίδαση και η οποία αποτελεί κράμα σύνδεσης και ανάλυσης πληροφοριών και γνώσεων εκτός του παιχνιδιού, προϋπάρχουσας γνώσης του παιχνιδιού λόγω των εμπειριών των παικτών κατά την παιγνίδαση.

### **5.4.1 Η μεταπαιγνιδοποίηση ως ρευστή ατομικό-συλλογική στρατηγική**

Τα παρακάτω αποσπάσματα περιγράφουν πώς αναδύεται η έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης στο CS:GO από τη συζήτηση μεταξύ του πατέρα του Νέστορα και

των τριών συμμετεχόντων, Νέστορα, Φίλιππο και Πάνο. Κατά τη διάρκεια του βραδινού η συζήτηση είχε ως θέμα τα βιντεοπαιχνίδια στρατηγικής, ανάμεσα τους και το CS:GO. Ο πατέρας του Νέστορα, ως gamer και ο ίδιος, αρχίζει τη συζήτηση υποστηρίζοντας ότι δεν κατατάσσει το CS:GO στα βιντεοπαιχνίδια υψηλής στρατηγικής, καθώς θεωρεί ότι δεν είναι κάτι περισσότερο από βιντεοπαιχνίδι στόχου, δηλαδή ανάπτυξης σκοπευτικών δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες διαφωνούν με την τοποθέτηση του πατέρα του Νέστορα και έτσι τους ρωτάει να του εξηγήσουν τι είναι ακριβώς το CS:GO. Ο Φίλιππος σε αυτό το σημείο (βλ. απόσπασμα 37), αρχίζει να αναλύει παραδείγματα στρατηγικής σκέψης και εφαρμογής κατά την παιγνίδαση.

### Απόσπασμα 37: Στιγμιότυπο βιντεοσκόπησης Νέστορα, Πάνου και Φίλιππου



Εικόνα 32: Συζήτηση συμμετεχόντων με τον πατέρα του Νέστορα για το CS:GO.

01. **Φίλιππος:** Έσσειε έναν (παίκτη) που (βλέπει ότι) εννά πάσειν ούλλοι
02. (οι παίκτες της αντίπαλης ομάδας) που δαμαί τζια εννά 'ρτει που
03. πίσω τους για να μεν παίξει τον έναν ασπούμε, για να μεν δουν πού
04. ένει. Εννά πάει πίσω που ούλλη την ομάδα τζια μετά να αρκέφκει να
05. πυροβολά. Άλλο παράδειγμα εν ότι εννά πάσειν (οι παίκτες της μιας
06. ομάδας) Β αντί Α. Εννά πάει ένας Α να αρκέψει να σύρνει πόμπες
07. τζια να του πουν τούτοι (η αντίπαλη ομάδα), «α εν Α, ρε παιθκιά».
08. Να φύουν ούλλοι που το Α τζια να πάσειν οι άλλοι Β. Εκατάλαβες;
09. Τούτο εν το strategy που σου λαλώ. Τζια τούτα εν που τα πιο απλά
10. που σου είπα τωρά.
  
11. **Πατέρας Νέστορα:** Ναι, αλλά τούτον έσσειε να κάμει πάλε με το ένα
12. μέρος της ιστορίας. Το δεύτερο μέρος, για να εν πετυχημένο τούτο το
13. strategy που μου λαλείς, πρέπει την ώρα που εννά βρεθείς με τον
14. άλλο να μπόρεις να έσσειεις τζια τα ανάλογα skills τζια να τον
15. σκοτώσεις.

16. **Φίλιππος:** Trade. Μπορείς να κάμεις trade.
17. **Πατέρας Νέστορα:** Δηλαδή;
18. **Φίλιππος:** Άμαν εν είσαι καλός στο να σκοτώνεις τον άλλον, εννά  
19. φκεις εσύ, εννά σε παίζει (ο αντίπαλος), τζιαι εννά φκει ο δεύτερος ο  
20. δικός σου να τον παίζει. Εν ούλλα αντιπερισπασμός. Το point είναι  
21. να βάλεις τον άλλο να νομίσει ότι είσαι τζιαμαί, ενώ είσαι αλλού.
22. **Νέστορας:** Mind game βασικά.
23. **Πατέρας Νέστορα:** Ναι, αλλά γιατί τούτο; Έσσειε πολλά άλλα  
24. strategy games όμως.
25. **Φίλιππος:** Ναι. Θέλω όμως να κάμω τον άλλον να πει «νταξ, ε φίλε,  
26. εσκέφτηκα τούτο το πράμα τζιαι τζείνος έκαμε με challenge».  
27. Εσκέφτηκε τι ήταν να κάμω, τζιαι έκαμε κάτι για να με αποφύγει.
28. **Πάνος:** Best feeling, to be called a hacker.
29. **Φίλιππος:** Ναι.

Ο Φίλιππος περιγράφει δύο παραδείγματα στρατηγικής που έχουν ως στόχο τη μεγιστοποίηση των πιθανοτήτων νίκης της ομάδας (9). Όσον αφορά την πρώτη στρατηγική, οι παίκτες σκέφτονται τους τρόπους που θα τους βοηθήσουν να έχουν όσο το δυνατόν πιο λειτουργικές και πιο επωφελείς δράσεις για τους ίδιους και την ομάδα τους κατά την παιγνίδαση με στόχο να νικήσουν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι παίκτες αποφασίζουν για τις μελλοντικές δράσεις τους μέσα από αναλυτική σκέψη. Για παράδειγμα, η πρώτη στρατηγική, την οποία περιγράφει ο Φίλιππος, δείχνει πως οι παίκτες, ενώ κατά την παιγνίδαση μπορεί να δουν έναν αντίπαλο μπροστά τους, εντούτοις δεν τον εξουδετερώνουν κατευθείαν, όπως αναμένεται, αλλά σκέφτονται εναλλακτικούς τρόπους για να διαχειριστούν τις δράσεις τους, με σκοπό να εξουδετερώσουν περισσότερους από έναν αντιπάλους. Έτσι, επιλέγουν να εφαρμόσουν στρατηγική κατά την οποία αλλάζουν πορεία πηγαίνοντας στο πίσω μέρος του αντιπάλου, για να μη γίνουν αντιληπτοί, περιμένοντας να έρθουν και οι υπόλοιποι παίκτες της αντίπαλης ομάδας ώστε να τους εξουδετερώσουν (1-5).

Η δεύτερη στρατηγική είναι στρατηγική παραπλάνησης. Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής οι τέσσερις παίκτες της ομάδας κατευθύνονται στην περιοχή B για να ενεργοποιήσουν τον εκρηκτικό μηχανισμό της βόμβας (6). Ο πέμπτος παίκτης, όμως, αναλαμβάνει την εφαρμογή της παραπλάνησης των αντιπάλων με τη ρίψη χειροβομβίδας στην αντίθετη περιοχή από την οποία κατευθύνονται οι συμπαίκτες του (6).

Με αυτόν τον τρόπο περνούν σε ένα επίπεδο μετασκέψης, όπου υποθέτουν και επηρεάζουν με έμμεσο καθοδηγητικό τρόπο τις σκέψεις και τις δράσεις των παικτών της αντίπαλης ομάδας. Γνωρίζοντας ότι η ρίψη χειροβομβίδας σε συγκεκριμένο γεωγραφικό σημείο στον χάρτη σηματοδοτεί την ύπαρξη ενός ή περισσότερων παικτών, αναμένεται ότι οι αντίπαλοι θα διαμοιραστούν αυτή την πληροφορία μεταξύ τους και θα κατευθυνθούν προς την περιοχή Α (6-8). Με αυτόν τον τρόπο οι παίκτες παραπλανούν και καθορίζουν τις δράσεις των αντιπάλων, με σκοπό να κερδίσουν χρόνο ώστε να καταφέρουν να επιλύσουν το βασικό πρόβλημα-πρόκληση του παιχνιδιού, που είναι η επιτυχής ενεργοποίηση της βόμβας.

Ο πατέρας του Νέστορα αναφέρει, επιπλέον, ότι οι παίκτες, για να μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις στρατηγικές, πρέπει να είναι όλοι στο ίδιο επίπεδο δεξιοτήτων (11-15). Ο Φίλιππος τότε εξηγεί ότι κατά την παιγνίδαση λαμβάνουν μέρος παίκτες με διαφορετικό επίπεδο δεξιοτήτων και ότι μέσα από τη συνεργασία με την ομάδα τους καταφέρνουν να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει ρευστότητα σε ό,τι αφορά τον ρόλο που έχουν οι παίκτες κατά την παιγνίδαση, καθώς είναι συνεργατικό εν μέρει βιντεοπαιχνίδι, οπότε οι παίκτες της κάθε ομάδας εφαρμόζουν στρατηγικές ανάλογα με τις δεξιότητες που έχει ο καθένας (18-20).

Σε περίπτωση που ο παίκτης δεν έχει τις ίδιες δεξιότητες με τον αντίπαλο μπορεί να καταφύγει σε μια εναλλακτική στρατηγική (16). Όταν ένας παίκτης δεν είναι καλός στο σημάδεμα του όπλου και στη διαχείριση των αντιπάλων, τότε εάν βρίσκεται σε χώρο όπου θα χρειαστεί εξουδετέρωση των αντιπάλων, λειτουργεί η συνεργατικότητα σε μεγάλο βαθμό. Θυσιάζει τη θέση του κατά την παιγνίδαση, καθώς γνωρίζει ότι θα τον εξουδετερώσει αντίπαλος. Όταν λοιπόν ο αντίπαλος καταφέρνει να πετύχει τον στόχο του, η ομάδα επιτελεί μια μη αναμενόμενη δράση (20-21). Εμφανίζεται ένας άλλος παίκτης από την ομάδα και εξουδετερώνει τον αντίπαλο. Οι παίκτες, με άλλα λόγια, δεν έχουν ως στόχο πάντα να μην εξουδετερωθούν από τους αντιπάλους, αλλά να καταφέρουν ομαδικά μέσω του συνδυασμού εφαρμογής στρατηγικής και δεξιοτήτων να υπερέχουν έναντι της αντίπαλης ομάδας. Επεξεργάζονται και αξιολογούν ξεχωριστά κάθε φορά το πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν και σε συνδυασμό με τις εξοπαιγνιδικές γνώσεις τους σχεδιάζουν, τροποποιούν και εφαρμόζουν στρατηγικές. Οι παίκτες στο χρονικό διάστημα των δύο λεπτών και δεκαπέντε δευτερολέπτων συνεχώς προσπαθούν να κατανοήσουν τις πρακτικές της αντίπαλης ομάδας, λαμβάνουν αποφάσεις γρήγορα, δρουν άμεσα, συνεργάζονται ατομικά αλλά και ομαδικά.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην παραπάνω συζήτηση περιγράφεται η σημασία που έχει για τους παίκτες η εφαρμογή έξυπνων στρατηγικών. Για τους συμμετέχοντες, το CS:GO δημιουργεί τις συνθήκες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών κατά τις οποίες οι παίκτες προσπαθούν να ξεπεράσουν το επίπεδο στρατηγικής του αντιπάλου με σκοπό να νικήσουν. Αυτή η ανταγωνιστική διαδικασία τους δίνει το κίνητρο να σκέφτονται με τον καλύτερο λειτουργικό τρόπο τις μελλοντικές στρατηγικές τους κατά την παιγνίδαση, με σκοπό όταν ο αντίπαλος υποθέσει σωστά τη στρατηγική που ακολουθεί ο Φίλιππος, να τον αντιμετωπίσει με πιο έξυπνη στρατηγική (25-27). Οι μετασκέψεις των παικτών ατομικά και ως ομάδα είναι η σημαντικότερη παράμετρος για την οποία παίζουν, καθώς η εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών που οι αντίπαλοι δεν έχουν σκεφτεί κατά την παιγνίδαση έχει ως αποτέλεσμα να επιβραβεύονται οι παίκτες που εφαρμόζουν τη στρατηγική. Κατ' αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η ταυτότητα των ατόμων ως παικτών με θετικό τρόπο (25-27). Ο Πάνος αναφέρει τη λέξη χάκερ για να περιγράψει την αναγνώριση από την κοινότητα όταν ένας παίκτης κατορθώσει μέσα από το σύνολο γνώσεων, πληροφοριών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων να διαχειρίζεται το βιντεοπαιχνίδι σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας στρατηγικές που είναι εξαιρετικά δύσκολο να σκεφθεί ο ανθρώπινος νους. Όταν ένας παίκτης καταφέρει κάτι τέτοιο, τότε η προσφώνηση του από την κοινότητα ως χάκερ λειτουργεί ως αναγνώριση ενός εξαιρετικού εγγράμματος gamer (28-29).

Για την ενίσχυση του παραπάνω παραδείγματος παρατίθεται το απόσπασμα 38 από την παρατήρηση της παιγνίδασης των συμμετεχόντων. Το παρακάτω παράδειγμα περιγράφει τον σχεδιασμό της στρατηγικής που αποφάσισε να ακολουθήσει η ομάδα λίγο πριν από την εκκίνηση του παιχνιδιού. Το παρακάτω απόσπασμα εστιάζει σε ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μεταπαιγνιδοποίησης, αυτού της μεγάλης ρευστότητας. Οι παίκτες παρόλο που πολλές φορές σχεδιάζουν στρατηγικές, το ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις στρατηγικές των αντιπάλων αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν συχνά μη αναμενόμενες δράσεις από την αντίπαλη ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο συνεχώς καλούνται να είναι σε εγρήγορση της μετά-σκέψης τους ώστε να επανακαθορίζουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο τις στρατηγικές τους κατά την παιγνίδαση, να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και να έχουν ευελιξία στις δράσεις τους.

### Απόσπασμα 38: Στιγμιότυπο παρατήρησης οθόνης Δημήτρη, Νέστορα, Πάνου, Φίλιππου

01. Δημήτρη: Mid to B, Πάνο, Smoke εσύ (βλέπει τον Φίλιππο ο
02. οποίος κάθεται δίπλα του). Γρηγόρη, φορσάρετε Tec 9. Νέστορα,
03. μείνε δαμαί εσύ, να μπεις ολόγισια μες στο B, μόλις δεις τον Φίλιππο
04. να περνούμε Mid.
05. Πάνος: Οκέι.
06. Φίλιππος: Οκέι.
07. Δημήτρη: Απάντα μου (απευθύνεται στον Νέστορα).
08. Νέστορας: Ναι.



Εικόνα 33: Εικονοποίηση του σχεδιασμού της στρατηγικής.

Ο Δημήτρη διαμοιράζει τους ρόλους και τις τακτικές που θα χρησιμοποιήσουν οι συμπαίκτες του και ο ίδιος με σκοπό η ομάδα να προσπαθήσει να επιλύσει το βασικό πρόβλημα-πρόκληση του παιχνιδιού, που είναι η τοποθέτηση και ενεργοποίηση της βόμβας (βλ. εικόνα 33). Κατ' αυτόν τον τρόπο, έχοντας ως σημείο εκκίνησης το T SPAWN (Terrorist SPAWN), για την εφαρμογή της στρατηγικής ο Δημήτρη ζητάει από τον Πάνο και τον Φίλιππο να κατευθυνθούν προς την περιοχή Middle με τελικό στόχο να φθάσουν στην περιοχή B (1-2). Κατά τη διάρκεια της διαδρομής τους από την Middle στην περιοχή B ο Δημήτρη ζητάει από τον Φίλιππο να θέσει σε λειτουργία το καπνογόνο

(1). Το καπνογόνο θα απελευθερώσει καπνό ο οποίος λειτουργεί ως τακτική άμυνας των παικτών, καθώς δεν μπορούν να τους δουν οι αντίπαλοι μέσα από τους καπνούς, ενώ επίσης κατά το χρονικό διάστημα ενεργοποίησης του καπνογόνου δεν ακούγονται τα βήματα των παικτών. Σε αυτό το χρονικό διάστημα ζητάει από τους δύο συμπαίκτες του Γρηγόρη και Πάνο να κινηθούν πολύ γρήγορα για τη μετάβασή τους στην περιοχή B χρησιμοποιώντας το ημιαυτόματο πυροβόλο τύπου Tec-9 (2).

Ο Νέστορας καλείται να παραμείνει στην περιοχή T SPAWN και να παρακολουθεί μέχρι να περάσουν επιτυχώς οι συμπαίκτες του από την περιοχή Middle. Όταν περάσουν την περιοχή Middle, τότε ο Δημήτρης του ζητάει να κατευθυνθεί αμέσως προς την τελική περιοχή B (2-4). Η τακτική αυτή έχει ως στόχο σε περίπτωση που υπάρξουν απώλειες στην ομάδα να υπάρχει ένας επιπλέον παίκτης ο οποίος θα λειτουργήσει εφεδρικά για να μη χαθούν όλες οι ευκαιρίες για τοποθέτηση και ενεργοποίηση της βόμβας ή για να λειτουργήσει προστατευτικά για την υπόλοιπη ομάδα προσπαθώντας να αποσπάσει την προσοχή των αντιπάλων.



**Εικόνα 34: Ο Πάνος εξουδετερώνεται από τον αντίπαλό του.**

Οι παίκτες εφαρμόζουν τη στρατηγική που έχουν σχεδιάσει, όμως δύο δευτερόλεπτα μετά την έναρξη του παιχνιδιού ο Πάνος εξουδετερώνεται από έναν αντίπαλο (βλ. εικόνα 34). Η μη αναμενόμενη δράση από την αντίπαλη ομάδα επηρεάζει την παιγνίδαση των παικτών. Ο Δημήτρης με βάση τις νέες συνθήκες προσπαθεί να παραμείνει στην εφαρμογή της



αρχικής στρατηγικής της ομάδας, γι' αυτό εξουδετερώνει τον αντίπαλο. Ωστόσο, στο 1:38 ακούγονται πυροβολισμοί από τις σκάλες που βρίσκονται πίσω του. Τότε επανακαθορίζει τις ατομικές του στρατηγικές δράσεις που θα εφαρμόσει, αλλά και τη συλλογική στρατηγική. Την αλλαγή της στρατηγικής ακολουθεί και ο Φίλιππος, καθώς κατευθύνεται μαζί με τον Δημήτρη στην περιοχή Tunnel Stairs. Ο Νέστορας παραμένει στην αρχική του θέση στην περιοχή T SPAWN, ακολουθώντας τις οδηγίες που είχε λάβει από τον συμπαίκτη του Δημήτρη πριν από την έναρξη του αγώνα.

Ο Γρηγόρης κατευθύνεται μόνος του προς την περιοχή B, ενώ ο Δημήτρης αποφασίζει να κατευθυνθεί στο Upper Tunnel, καθώς σε επίπεδο μετασκέψης υπολογίζει ότι από εκεί θα περάσουν οι αντίπαλοι και θέλει να τους περιμένει για να τους εξουδετερώσει. Παράλληλα ο Νέστορας προσπαθεί ανεπιτυχώς να φθάσει στο σημείο που βρίσκονται οι συμπαίκτες του, όμως εξουδετερώνεται από έναν αντίπαλο πάνω στις σκάλες. Διαμοιράζεται αμέσως αυτή την πληροφορία με την ομάδα. Ο Δημήτρης διαχειρίζεται την πληροφορία αυτή με την απόφασή του να δράσει με τρόπο ώστε να πάρει το προβάδισμα από τους αντιπάλους. Έτσι, κρύβεται πίσω από ξύλινα κιβώτια και αναμένει την προσέλευση των αντιπάλων για να τους εξουδετερώσει. Στο 1:23 καταφθάνει ένας αντίπαλος και ο Δημήτρης τον εξουδετερώνει. Λίγα δευτερόλεπτα μετά οι συμπαίκτες του εξουδετερώνονται από τους αντιπάλους και ο Δημήτρης καταφέρνει να ενεργοποιήσει τη βόμβα στην περιοχή B.

Η μεταπαιγνιδοποίηση γίνεται αντιληπτή με τον ευέλικτο και ρευστό σχεδιασμό, τον επανασχεδιασμό και την εφαρμογή των στρατηγικών των παικτών, οι οποίες φαίνονται από τις τακτικές που ακολουθούν οι παίκτες (π.χ., χρήση χειροβομβίδων, κρύψιμο πίσω από κουτιά). Οι αρχικές στρατηγικές των παικτών διαμορφώνονται ανάλογα με τις δράσεις των αντιπάλων. Έτσι, έχουμε στρατηγικές σε συλλογικό επίπεδο, ενώ παράλληλα ανάλογα με τις συνθήκες του παιχνιδιού οι παίκτες διαφοροποιούν σε ατομικό επίπεδο τις στρατηγικές τους με σκοπό την υλοποίηση της ομαδικής στρατηγικής.

Για την κατανόηση της μεταπαιγνιδοποίησης, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, παραθέτω επιπλέον απόσπασμα από τη συνέντευξη του Δημήτρη, στο οποίο περιγράφει πώς η μεταπαιγνιδοποίηση συνδέεται με την έννοια του εγγράμματος παίκτη.

### **Απόσπασμα 39: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. **Δημήτρης:** Εγώ πιστεύω για να 'σαι καλός στο CS έινε μόνο να
02. κουτσιάς. Τούτοι οι παραπάνω πιστεύουν ότι ένει να κουτσιάς τζιαι

03. τίποτε άλλο, αλλά άμαν κάτσεις τζαι παίζεις το παιχνίδι θέλει πολλή
04. σκέψη τζαι πρέπει να δεις σε κάθε περίπτωση, θέλει σκέψη, πρέπει
05. να σκέφτεσαι τι εννά κάμεις τζαι πώς ασπούμε να αποφύγεις το κάθε
06. πράμα. Ασπούμε στο CS... εν τζαι μόνο να προχωρήσεις τζαι να
07. παίζεις έναν τζαι να πάεις να κάμεις plant την πόμπα τζαι να
08. τελειώσεις το game για να πκιάεις win τζαι να ανεβείς rank τζαι
09. πελλάρες. Στα low ranks έτσι κάμνουσιν, επειδή εν ξέρουν να
10. παίζουν, οι δυνατοί όμως βρίσκουν τρόπους για να σε κόψουσι τζαι
11. συ πρέπει να σκεφτείς που τζείνους τους τρόπους που κάμνουσιν να
12. σκεφτείς έναν τρόπο για να τους περάσεις τζαι να προχωρήσεις. Εν
13. τούτο το δύσκολο ασπούμε του CS εγώ πιστεύκω. Εν τζαι μόνο να
14. κουτσιάς...

Ο Δημήτρης περιγράφει ότι το CS:GO δεν είναι μόνο ανάπτυξη δεξιοτήτων (1-2), αλλά μια διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες σκέφτονται συνεχώς και αναλύουν το κάθε πρόβλημα-πρόκληση που αντιμετωπίζουν κατά την παιγνίδαση, με στόχο να λαμβάνουν αποφάσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αποτρέψουν την ήττα τους (3-6). Φέρνει ως παράδειγμα ότι ο σχεδιασμός και η λειτουργία του CS:GO δεν απαιτεί από τους παίκτες μόνο να γνωρίζουν πώς να κατευθύνονται μέσα σε αυτό και να εφαρμόζουν τους βασικούς κανόνες του παιχνιδιού, όπως η ενεργοποίηση της βόμβας, για να κερδίσουν με στόχο να ανεβούν στην παγκόσμια κατάταξη.

Οι νεοεισερχόμενοι, και κατ'έπекταση μη έμπειροι παίκτες στο CS:GO αρχικά αυτό κάνουν και συνδέεται με το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν καλά πώς λειτουργεί η παιγνίδαση και η μεταπαιγνιδοποίηση (6-9). Οι έμπειροι παίκτες, ωστόσο, αναπτύσσουν στρατηγικές οι οποίες έχουν ως στόχο να παρεμποδίσουν τις δράσεις των αντιπάλων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι παίκτες να πρέπει να ενεργοποιούν τη σκέψη τους και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για να ξεφύγουν από τους αντιπάλους, ώστε να καταφέρουν να προχωρήσουν τη δράση τους (10-14).

Το τελευταίο απόσπασμα από τα δεδομένα παρουσιάζει τη σημαντικότητα που έχει για τους συμμετέχοντες η έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης, η οποία συνδέεται με τη σχέση που έχει η ρευστότητα στην επιτέλεση στρατηγικών με την εγγράμματη gaming ταυτότητα.

#### **Απόσπασμα 40: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. **Ελισάβετ:** Τι εν τζείνο που σε κάμνει να παίζεις το παιχνίδι;
02. **Δημήτρης:** Τζείνο που κάμεις τζαι δεν το περιμένει ο άλλος.
03. Ασπούμε την ώρα που υπολογίζει ο εχθρός ότι εννά κάμεις άμυνα,

04. κάμνεις επίθεση. Πρέπει να ξέρεις πότε να το κάμεις τζαι δεν το
05. κάμνεις συνέχεια, γιατί μετά εννά σε θκιαβάσει.

Για τους παίκτες, η μεταπαιγνιδοποίηση αποτελεί το κίνητρο για την ενασχόλησή τους με το CS:GO. Ο Δημήτρης περιγράφει τα κριτήρια με τα οποία λειτουργεί η μεταπαιγνιδοποίηση. Τα κριτήρια για την επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών είναι ο παίκτης να κατανοεί και να γνωρίζει πότε πρέπει να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη στρατηγική, ενώ επιπλέον να μην εφαρμόζει συνέχεια την ίδια στρατηγική, γιατί αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο αντίπαλος να κατανοήσει την επανάληψη των ίδιων στρατηγικών και να μπορεί να υποθέτει εύστοχα τις επόμενες στρατηγικές του παίκτη (2-4). Με αυτόν τον τρόπο η μεταπαιγνιδοποίηση είναι ρευστή, εναλλάσσεται και αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία σκέψης των παικτών κατά την παιγνίδαση (4-5).

## 5.5 Συνοπτικά

Από την παραπάνω περιγραφή των δεδομένων της παρούσας εθνογραφικής έρευνας, καταφαίνεται ότι οι παίκτες μπαίνουν σε διαδικασία μεταπαιγνιδοποίησης κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης θέτοντας συνεχώς σε λειτουργία (α) την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους στο CS:GO και (β) την αποκτηθείσα γνώση από τις εξωπαιγνιδικές τους πρακτικές γραμματισμού, με στόχο να επανασχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ομαδικές και ατομικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης. Η μεταπαιγνιδοποίηση, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, αποτελεί την εξατομικευμένη, σύνθετη νοητική διαδικασία κατά την οποία ο παίκτης επεξεργάζεται, αναλύει πληροφορίες και γνώσεις που κατακτά βαθμηδόν μέσα και έξω από το περιβάλλον του βιντεοπαιχνιδιού και λαμβάνει αποφάσεις οι οποίες έχουν τη μορφή εφαρμοσμένης μικρό-επίπεδης και μακρό-επίπεδης στρατηγικής. Κάθε μεταπαιγνιδική στρατηγική είναι το αποτέλεσμα δράσης μέσα από ένα σύνολο εφαρμοσμένων τακτικών και μικρότερων στρατηγικών που υπερβαίνουν τους κανόνες του παιχνιδιού.

Η μεταπαιγνιδική στρατηγική ενεργοποιείται μόνο εάν υπάρχει κατά την παιγνίδαση η έννοια του «αντιπάλου» ως ανθρώπων (παίκτες - αντίπαλοι), καθώς οι αντίπαλοι παίρνουν αποφάσεις και εκτελούν πρακτικές. Κατά την παιγνίδαση δημιουργούνται συνθήκες ανταγωνιστικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο αντίπαλων ομάδων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι παίκτες καλούνται να κατανοούν τις διαφορετικές περιστάσεις των προβλημάτων-προκλήσεων που έχουν κάθε φορά κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης τους, να κάνουν συνδέσεις των πληροφοριών και γνώσεων που λαμβάνουν μέσα και έξω από αυτό, να σκέφτονται ορθολογιστικά και να εφαρμόζουν στρατηγικές οι οποίες έχουν ως

στόχο να υπερβούν τις στρατηγικές που υποθέτουν οι παίκτες ότι θα εφαρμόσουν οι αντίπαλοί τους, με στόχο να υπερισχύσουν οι ίδιοι.

Αναπτύσσοντας ένα υψηλό επίπεδο σχεδιασμού στρατηγικών, οι παίκτες μεταβαίνουν από το επίπεδο του (αυτο)γραμματισμού στη θεωρητικοποίηση του παιχνιδιού, την αντιμετώπιση δηλαδή του αντιπάλου από θεωρητική άποψη. Σκοπός της μεταπαιγνιδοποίησης είναι η υπέρβαση του προκαθορισμένου συνόλου βασικών κανόνων του παιχνιδιού από τον παίκτη, η οποία εξαρτάται από τις προβλέψεις που κάνει ο ίδιος για τις τακτικές και στρατηγικές που θα ακολουθήσει ο αντίπαλός του. Η μεταπαιγνιδοποίηση ως νοητική διαδικασία γίνεται αναγνωρίσιμη δια μέσω των πρακτικών ενός παίκτη και έχουν τη μορφή μη αναμενόμενων δράσεων προς τον/τους αντίπαλο/-άλους και έχουν θετικό αντίκτυπο στην τόνωση της ταυτότητας του ατόμου ως εγγράμματου παίκτη.

Η μεταπαιγνιδοποίηση, με άλλα λόγια, είναι η συνεχής νοητική διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες προσπαθούν να βρουν στρατηγικές που ο αντίπαλος δεν θα έχει προβλέψει, ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες μη προβλέψιμες για τον αντίπαλο και να τον νικήσουν. Εάν το πετύχουν, αυτό καθορίζει και επανακαθορίζει την ταυτότητα τους ως παικτών μέσα από την αναγνώρισή τους από τους άλλους και αντίστροφα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της μεταπαιγνιδοποίησης είναι ρευστή, καθώς οι παίκτες στην προσπάθειά τους να μη γίνονται οι στρατηγικές τους προβλέψιμες για τους αντιπάλους, προσπαθούν και βρίσκουν νέους τρόπους για να υπερτερήσουν.

Η μεταπαιγνιδοποίηση όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων αποτελεί τον ανώτερο στόχο των παικτών κατά την παιγνίδραση τους, γιατί συνδέεται άμεσα με την εγγράμματη ταυτότητα τους, δηλαδή κατά πόσο έχουν την ικανότητα να σκέφτονται αναλυτικά, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έχουν στη διάθεση τους και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, ώστε να δρουν με τρόπο που να συμβάλλει στην ανάδειξη της θετικής τους ταυτότητας ως παικτών στην τοπική και την παγκόσμια κοινότητα των gamers. Στις περιπτώσεις δηλαδή, που η μεταπαιγνιδοποίηση έχει επιτυχή εφαρμογή, τότε (α) αναγνωρίζεται και από τους αντιπάλους και από τους συμπαίκτες η υπεροχή της μεταπαιγνιδοποίησης του σε σχέση με τη μεταπαιγνιδοποίηση του αντιπάλου του, (β) επωφελείται ο παίκτης γιατί βλάπτει τον αντίπαλο και δίνει το προβάδισμα στον ίδιο και στην ομάδα του και, τέλος και σημαντικότερο, (γ) αναγνωρίζεται ως παίκτης διανοητικής ισχύος στο βιντεοπαιχνίδι, άρα και εξαιρετικά εγγράμματος gamer.

## Κεφάλαιο 6: Σχολικός γραμματισμός: (αντι)στάσεις και προτάσεις για ένα άλλο σχολείο

### 6.1 Εισαγωγή

Όπως έχω αναφέρει στο κεφάλαιο 1, ένας από τους βασικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει πώς το διαδικτυακό βιντεοπαιχνίδι CS:GO και το σχολείο λειτουργούν ως χώροι γραμματισμού για τους έφηβους συμμετέχοντες της έρευνας και πώς οι ίδιοι διαμορφώνουν τις (αντι)στάσεις τους απέναντι στον γραμματισμό αυτών των δύο χώρων. Στα δύο προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τον πρώτο χώρο γραμματισμού, το CS:GO. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάστηκε αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο σχεδιασμός και η λειτουργία του βιντεοπαιχνιδιού λειτουργεί ως δυναμικός χώρος γραμματισμού μέσα από τέσσερις βασικές αρχές μάθησης. Δια μέσου αυτών των αρχών, ενισχύεται η θέληση των παικτών να διεπιδρούν συνεχώς με το βιντεοπαιχνίδι έχοντας ως τελικό στόχο να γίνουν καλύτεροι σε αυτό. Η σύνδεση του CS:GO ως χώρου γραμματισμού ολοκληρώθηκε στο Κεφάλαιο 5, όπου περιεγράφηκε αναλυτικά ότι η δυναμική λειτουργία του παιχνιδιού οδηγεί τους παίκτες να εφαρμόζουν εκούσια εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, ψηφιακές και μη ψηφιακές για να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στο βιντεοπαιχνίδι, με απώτερο στόχο να επιστρέψουν και πάλι σε αυτό βελτιώνοντας την παιγνίδαση τους σε επίπεδο μεταπαιγνιδοποίησης.

Για την ολοκλήρωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας το παρόν και τελευταίο κεφάλαιο ασχολείται με τον δεύτερο χώρο γραμματισμού, το σχολείο, και τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στον σχολικό γραμματισμό. Για να κατανοήσουμε τις στάσεις των συμμετεχόντων στον σχολικό γραμματισμό, λαμβάνονται υπόψη και αναλύονται τρεις κύριοι άξονες: (α) οι τρόποι που διαχειρίζονται οι διδάσκοντες/-ουσες τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, (β) οι διδακτικές πρακτικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και (γ) οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό, το πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου αναλύει και περιγράφει τους τρεις άξονες όπως προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας μέσα από εκτενή αποσπάσματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου επικεντρώνεται στην ανάλυση της διαμόρφωσης των στάσεων των συμμετεχόντων της έρευνας ως μαθητικών ταυτοτήτων για τον σχολικό

γραμματισμό. Στην ανάλυση ενσωματώνεται μια μείξη από διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων, όπως εκτενή αποσπάσματα επιτόπιας παρατήρησης, αποσπάσματα από συνεντεύξεις και φωτογραφίες, με σκοπό να διαφανεί η πολυπρισματικότητα των κοινών και διαφορετικών (αντι)στάσεων των συμμετεχόντων μέσα από τους προαναφερθέντες τρεις άξονες. Οι απαντήσεις που λήφθηκαν από τους συμμετέχοντες αναφορικά με τις στάσεις τους στον σχολικό γραμματισμό δημιούργησαν τις συνθήκες για την επέκταση της συνέντευξης με επιπλέον ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις απόψεις τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα από την προσωπική τους εμπειρία ως μαθητών και σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια.

## 6.2 Γραμματισμός στην τάξη

Όπως έχω αναφέρει και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να περιγραφεί αρχικά ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτείται ο σχολικός γραμματισμός από τον συνδυασμό των τριών προαναφερθέντων αξόνων, οι οποίοι, όπως καταφάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στη διαμόρφωση των στάσεων των συμμετεχόντων για το σχολείο. Οι επιτόπιες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια μαθημάτων διαφορετικών γνωστικών πεδίων κατέδειξαν μια ομοιομορφία σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος και τον τρόπο που απαιτείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν στα μαθήματα με σκοπό την αξιολόγησή τους. Διαφορετικά αποτελέσματα κατέδειξαν οι περιπτώσεις δύο μαθημάτων, της Τέχνης και της Γυμναστικής. Τα δύο αυτά μαθήματα παρουσίαζαν κοινή πορεία ως προς τους τρεις άξονες. Από αυτά τα παραδείγματα έχω επιλέξει να παρουσιάσω στο υποκεφάλαιο 6.3.5 εκτενώς το μάθημα της Γυμναστικής, καθώς εστιάζει στην αναλυτική περιγραφή της διαφορετικής στάσης των συμμετεχόντων από άλλα μαθήματα.

Για το παρόν υποκεφάλαιο, από το σύνολο και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έχω επιλέξει να περιγράψω τρία εκτενή επεισόδια από τρία διαφορετικά μαθήματα. Το πρώτο παράδειγμα αφορά το μάθημα της Βιολογίας με συμμετέχοντα τον Φίλιππο. Το δεύτερο παράδειγμα αφορά το μάθημα των Μαθηματικών με συμμετέχοντα τον Πάνο και το τρίτο παράδειγμα αφορά το μάθημα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών με συμμετέχοντες τον Δημήτρη και τον Νέστορα.

## 6.2.1 Διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση

Το πιο κάτω επεισόδιο από την επιτόπια παρατήρηση στη σχολική τάξη περιγράφει αναλυτικά μάθημα της Βιολογίας, στο οποίο η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στην προετοιμασία των μαθητών/-ητριών για διαγώνισμα. Η παρουσίαση της επιτόπιας παρατήρησης ενσωματώνει και τη στάση του Φίλιππου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο Φίλιππος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ασχολείται με το κινητό του τηλέφωνο, μιλάει με τις συμμαθήτριάς του, προτείνει στην εκπαιδευτικό να κάνουν πείραμα στην τάξη επειδή έχει βαρεθεί και προς το τέλος του μαθήματος κοιμάται ξαπλώνοντας στο θρανίο του. Παραθέτω συνοπτικά παρακάτω τη στάση του, καθώς σκοπός του παρόντος υποκεφαλαίου είναι η ανάλυση γύρω από τους τρεις άξονες κατά τη διδακτική διαδικασία.

### Απόσπασμα 41: Σημειώσεις πεδίου Φίλιππου

23 Νοεμβρίου 2015, διάρκεια 90 λεπτά

01. Η εκπαιδευτικός ανοίγει τον βιντεοπροβολέα.
02. **Εκπαιδευτικός:** Σήμερα θα κάνουμε επανάληψη για το
03. διαγώνισμα που έχουμε αύριο.
04. Ο Φίλιππος κάθεται ήσυχος, αλλά δεν παρακολουθεί την
05. εκπαιδευτικό. Έχει φέρει το επαναληπτικό φυλλάδιο με τις
06. ασκήσεις που τους έχει δώσει. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στον
07. πίνακα τις ασκήσεις. Οι ασκήσεις είναι από παλαιότερα γραπτά
08. των Παγκύπριων Εξετάσεων. Ο Φίλιππος βγάζει ένα τετράδιο
09. από την τσάντα του. Η εκπαιδευτικός ρωτάει την τάξη για να της
10. πουν τις ορθές απαντήσεις. Η μορφή των ασκήσεων είναι
11. συμπλήρωση κενών λέξεων. Η εκπαιδευτικός γράφει την
12. απάντηση της άσκησης του φυλλαδίου στον πίνακα και οι
13. μαθητές στο φυλλάδιό τους. Ο Φίλιππος φοράει την κουκούλα
14. του και στη συνέχεια βγάζει το κινητό του τηλέφωνο και
15. το βλέπει.
16. **Εκπαιδευτικός:** Φίλιππε, απαγορεύεται το κινητό στο μάθημα.
17. Ο Φίλιππος φυλάει το κινητό του στο παντελόνι, κοιτάζει τη
18. διπλανή του, χαμογελούν και ξανακοιτάζουν μπροστά τους.
19. Το μάθημα γίνεται με ερωταπαντήσεις. Οι μαθητές κάνουν
20. παράπονο ότι είναι πολλά αυτά που πρέπει να μάθουν.
21. **Εκπαιδευτικός:** Απλώς, παιδικιά, πρέπει να το πείτε θκυο, τρεις
22. φορές να το εντυπώσετε. Πάμε στην επόμενη άσκηση. Να
23. εξηγήσετε με ποιον τρόπο το μόριο Z συμβάλλει στη διατήρηση της
24. απαραίτητης ρευστότητας της κυτταρικής μεμβράνης. Θα το

25. διατυπώσουμε πιο εύκολα απ' ό,τι να λαλεί το βιβλίο για να το  
26. μάθετε. Δηλαδή να το παπαγαλίσετε.
27. Δύο μαθητές σηκώνουν το χέρι για να απαντήσουν την ερώτηση.
28. **Εκπαιδευτικός:** Θέλω κι άλλα χέρια.
29. Μια μαθήτρια δίνει την απάντηση. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός  
30. υπαγορεύει ξανά την απάντηση και οι μαθητές συμπληρώνουν το  
31. φυλλάδιό τους. Ο Φίλιππος γράφει και ο ίδιος. Χασμουριέται,  
32. κάνει νοήματα με τη διπλανή του και αυτή γελάει.
33. **Εκπαιδευτικός:** Τι συμβαίνει, ρε παιδιά;
34. **Στέλλα:** Απλώνονται, κυρία (μιλάει για δύο συμμαθητές που  
35. κάθονται πίσω της).
36. **Φίλιππος:** Πάτα τους, ρε Στέλλα.
37. **Εκπαιδευτικός:** Μάριε, ποιο φαινόμενο αφορά τη διαπερατότητα  
38. των φυσικών κυττάρων του κονδύλου της πατάτας;
39. **Μάριος:** Εν θυμούμαι, κυρία.
40. Λίγα λεπτά μετά η εκπαιδευτικός υπαγορεύει τις απαντήσεις των  
41. ερωτήσεων από το εξεταστικό δοκίμιο που μελετούν στο  
42. μάθημα, για να τις γράψουν οι μαθητές/-ήτριες στο τετράδιο  
43. τους. Η εκπαιδευτικός λύνει ασκήσεις Παγκύπριων Εξετάσεων  
44. ρωτώντας τους μαθητές. Οι μαθητές απαντούν και στη συνέχεια  
45. η εκπαιδευτικός δίνει τη σωστή απάντηση με υπαγόρευση. Ο  
46. Φίλιππος αντιγράφει από τη διπλανή του τις απαντήσεις που  
47. υπαγορεύει η εκπαιδευτικός. Κινεί τα χέρια του και λέει «θέλω  
48. να τζοιμηθώ». Απευθύνεται στην εκπαιδευτικό του:
49. **Φίλιππος:** Άτε, κυρία, κανεί. Να κάμουμε τζια κανένα πείραμα.
50. Ακολούθως ξαπλώνει στο θρανίο του. Η εκπαιδευτικός  
51. συνεχίζει να υπαγορεύει τις απαντήσεις των ερωτήσεων του  
52. εξεταστικού δοκιμίου.
53. **Φίλιππος:** Κόρη, έμαθες τα; (Ρωτάει την συμμαθήτρια που  
54. κάθεται μπροστά του.)
55. **Γεωργία:** Όι, εσύ;
56. Ο Φίλιππος κουνάει αρνητικά το κεφάλι του.
57. Η εκπαιδευτικός λύνει ακόμα μία άσκηση στον πίνακα και  
58. υπαγορεύει την απάντηση στους/στις μαθητές/-ήτριες για να τη  
59. σημειώσουν. Έχουν μείνει έξι λεπτά. Ο Φίλιππος κοιμάται μέχρι  
60. να χτυπήσει το κουδούνι.



Στο παραπάνω επεισόδιο η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ως βασικά διδακτικά εργαλεία εξεταστικά δοκίμια της Γ' Λυκείου (7-8), των οποίων οι ασκήσεις βασίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Βιολογίας και τα οποία παρουσιάζει μέσω βιντεοπροβολέα για την προετοιμασία των μαθητών/-ητριών για τη γραπτή εξέταση τους στο μάθημα της Βιολογίας (1-3). Οι ασκήσεις των εξεταστικών δοκιμίων ενέχουν δύο μορφές. Η πρώτη μορφή είναι συμπλήρωση κενών, δηλαδή λέξεων που απουσιάζουν από τις προτάσεις (10-11), και η δεύτερη μορφή είναι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (22-24). Για την προσέγγιση των ασκήσεων η εκπαιδευτικός ακολουθεί διδακτικές πρακτικές που έχουν κυκλική μορφή.

Αρχικά πραγματώνεται προφορική ανάγνωση από την ίδια των ασκήσεων που περιλαμβάνουν τα εξεταστικά δοκίμια (22-24) και ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρέχουν προφορικά τις ορθές απαντήσεις (27-28). Στη συνέχεια, αν και εφόσον δοθεί ορθή απάντηση από κάποιον μαθητή ή μαθήτρια στην ερώτηση (29), η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται και κλείνει τον κύκλο των ερωταπαντήσεων με δύο τρόπους. Όταν η απάντηση δεν είναι μονολεκτική, αναδιατυπώνει προφορικά με δικά της λόγια την απάντηση και οι μαθητές/-ήτριες την καταγράφουν στο φύλλο εργασίας τους (29-30, 40-43, 50-52), ή την αναγράφει στον πίνακα και οι μαθητές/-ήτριες αντιγράφουν την απάντηση στο φύλλο εργασίας (57-59). Στις περιπτώσεις που η απάντηση είναι μονολεκτική την καταγράφει στον πίνακα. Αυτή η διδακτική πρακτική εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος με άνοιγμα και κλείσιμο του κύκλου για κάθε άσκηση με τον ίδιο τρόπο.

Κατά τη διάρκεια των ερωταπαντήσεων οι μαθητές/-ήτριες εκφράζουν την ανησυχία τους στην εκπαιδευτικό ότι είναι μεγάλος ο όγκος των πληροφοριών που πρέπει να μάθουν για το επικείμενο διαγώνισμα (20). Η εκπαιδευτικός τότε προτείνει δύο τρόπους που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διαγωνίσματος. Ο πρώτος τρόπος αφορά την επαναληπτική προφορική ανάγνωση των απαντήσεων, η οποία θα τους βοηθήσει στην απομνημόνευση του περιεχομένου των απαντήσεων (21-22). Ο δεύτερος τρόπος αφορά τη γλωσσική διαμόρφωση των απαντήσεων από την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να είναι πιο απλός απ' ό,τι στο εγχειρίδιο (24-26).

Η διδάσκουσα διαχειρίζεται την ταυτότητα της θέτοντας τον εαυτό της σε κεντρικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, διαχειρίζεται η ίδια τον τρόπο διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος και τον ρόλο που πρέπει να έχουν οι μαθητές/-ήτριες κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό αποδεικνύεται από τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί για να προσεγγίσει το περιεχόμενο του μαθήματος, τις ερωτήσεις που θέτει στους μαθητές και τις μαθήτριες και από τις απαντήσεις τους, τις οποίες ακόμα και στις περιπτώσεις που είναι ορθές η εκπαιδευτικός τις αναδιατυπώνει με δικά της λόγια, δηλώνοντας έμμεσα κατ' αυτόν τον τρόπο ότι οι δικές της απαντήσεις είναι ορθότερες.

Το μάθημα της Βιολογίας προσεγγίζεται ως ένα γνωστικό πεδίο όπου η απόκτηση γνώσης διαμεσολαβείται από την ανάπτυξη συγκεκριμένης δεξιότητας από τους μαθητές/-ήτριες και η οποία είναι η απομνημόνευση συγκεκριμένου τύπου περιεχομένου μέσα από την προφορική επαναληπτική ανάγνωση τους. Σε αυτό το πλαίσιο καταφαίνεται ότι οι μαθητές/-ήτριες έχουν δευτερεύοντα και καθοδηγούμενο ρόλο από την εκπαιδευτικό. Η φωνή τους είτε απουσιάζει από την εκπαιδευτική διαδικασία είτε οροθετείται με συγκεκριμένο τρόπο. Οι μαθητές οφείλουν να ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού τους, όπως το να απαντάνε συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις με συγκεκριμένο τρόπο, να αντιγράφουν τις απαντήσεις, είτε όπως τις εκφωνεί προφορικά η ίδια είτε όπως τις αναγράφει στον πίνακα.

Στην ίδια φιλοσοφία με το παράδειγμα που αναλύθηκε πιο πάνω δομείται και το μάθημα των Μαθηματικών. Στο απόσπασμα 42 η εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές/-ήτριες τα αποτελέσματα του διαγωνίσματος τους και στη συνέχεια αρχίζει το μάθημα επιλύοντας ασκήσεις από το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών. Ο Πάνος σε αυτό το επεισόδιο εκφράζει το παράπονο του στην εκπαιδευτικό για την πολύ χαμηλή βαθμολογία που πήρε στο διαγώνισμα. Στη συνέχεια συμμετέχει στο μάθημα παρακολουθώντας για μερικά λεπτά και σημειώνοντας τις απαντήσεις από τις ασκήσεις στο τετράδιο του. Στο τέλος, κλείνει το τετράδιο και δεν παρακολουθεί. Η στάση του Πάνου διεξοδικότερα ωστόσο θα αναλυθεί, όπως προανέφερα, στο δεύτερο μέρος του παρόντος κεφαλαίου καθώς το κεφάλαιο αυτό εστιάζει περισσότερο στην περιγραφή των μαθημάτων μέσα από τους τρεις άξονες.

#### **Απόσπασμα 42: Σημειώσεις πεδίου Πάνου**

Τρίτη 15 Δεκεμβρίου, διάρκεια 45 λεπτά

1. **Πάνος:** Έπιασα 6 μαθηματικά. Έσπασα που το θκιάβασμα, κυρία,
2. τζιαι έπιασα 6.
3. **Εκπαιδευτικός:** Πρέπει να καταλάβεις ότι τούτο που γράφεις τούτον

4. είναι. Τζιαι αύριο που εννά πάεις πανεπιστήμιο τζιαι εν θα σας
5. ξέρουν εν τούτο που θα κρίνουν.
6. **Πάνος:** Εγύρισε μου, κυρία.
7. **Εκπαιδευτικός:** Κοπέλια! Ησυχία! Πάμε να λύσουμε τις ασκήσεις
8. που είχαμε για σπίτι. Πάμε στην άσκηση 3, σελίδα 92. Τζιαι είχαμε
9. κάμει την 3α, ρε Μαρία; Πάμε να δούμε την 3β. Άτε, ρε Γιώργο,
10. σιώπα. Στην άσκηση 3 θέλουμε επίλυση τριγώνου. Άρα εσείς που
11. ελείπετε την προηγούμενη φορά κοιτάζετε πώς το κάμνουμε. Ξεκινώ
12. με τον πίνακά μου. Γωνιές;
13. **Μαθητές:** Πλευρές.
14. **Εκπαιδευτικός:** Πλευρές.
15. **Εκπαιδευτικός:** Τες υπολογιστικές σας εφέρετε τες; Είπαμε ότι
16. θέλουμε υπολογιστική σε κάθε μάθημα. Το β το ερώτημα η πλευρά Α
17. εν 8. Η πλευρά β εν 8 ρίζα 3 και η ακτίνα εν 8 εκατοστόμετρα. Δεν
18. έχω κανένα ζευγαράκι συμπληρωμένο. 8 ρίζα 3, διά ημίτονο β, ίσον
19. δεκαέξι. Δεκαέξι, όι δεκαέξι ρίζα. Εννά μείνει δεκαέξι. Τώρα ίντα
20. πού άλλο να το κάμω; Εννά το πάρω ποδά. 16 ημίτονο β, ίσον 8 ρίζα
21. 3 ημίτονο β. Γιώργο, διαίρα μου τζιαι τα δύο με δεκαέξι.
22. **Γιώργος:** 1/2 ρίζα 3 διά 2.
23. **Εκπαιδευτικός:** Ντάξει; Τωρά θα πατήσετε στην υπολογιστική σας
24. Shift Alt Ρίζα 3 διά δύο. Τζιαι φκαίνει;
25. Δεν απαντάει κανένας μαθητής.
26. **Εκπαιδευτικός:** Μίλατε... άτε, μάνα μου, ξυπνάτε. Πόσες μοίρες
27. βρίσκω, άμαν προσθέσω τις γωνιές ενός τριγώνου;
28. **Ανδρέας:** 180.
29. Η εκπαιδευτικός λύνει την άσκηση γράφοντας την απάντηση στον
30. πίνακα. Ο Πάνος βγάζει το τετράδιό του και γράφει τις απαντήσεις
31. που σημειώνει η εκπαιδευτικός στον πίνακα.
32. **Εκπαιδευτικός:** Πραγματικά εν ηξέρω τι επάθετε σήμερα. Είσαστε
33. απίστευτα τζοιμισμένοι, τζιαι δε μου αρέσκει τούτο το πράμα.

Η εκπαιδευτικός έχει ως βασικό διδακτικό εργαλείο στο μάθημα το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών (7-8) και ως βοηθητικό εργαλείο για τους μαθητές τη χρήση υπολογιστικής μηχανής (15-16). Οι διδακτικές πρακτικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος αφορούν την καταγραφή των λύσεων των μαθηματικών ασκήσεων από την ίδια στον πίνακα (29-30). Κατά τη διάρκεια της επίλυσης των ασκήσεων από την εκπαιδευτικό (9-12, 16-21) ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρέχουν πληροφορίες που θα βοηθήσουν

στην ολοκλήρωση της επίλυσης τους (10-14). Η μη ανταπόκριση στο κάλεσμά της να σηκώσουν οι μαθητές χέρια οδηγεί την εκπαιδευτικό στην επιτέλεση μιας εναλλακτικής πρακτικής, κατά την οποία προσφωνεί η ίδια συγκεκριμένο μαθητή για να παρέχει την απάντηση στην ερώτηση (21). Οι μαθητές/-ήτριες παράλληλα με την καταγραφή των απαντήσεων από την εκπαιδευτικό αντιγράφουν στο τετράδιο τους τη λύση της άσκησης όπως αναγράφεται στον πίνακα (30-31). Η εκπαιδευτικός, όταν αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συμμετοχικότητα από μέρους των μαθητών/-ητριών στη διάρκεια του μαθήματος, τους παροτρύνει να εστιάσουν στο μάθημα και τους εξηγεί πως το γεγονός ότι δεν συμμετέχουν την ενοχλεί (7, 9-10, 26-27, 32-33).

Ο ρόλος και πάλι της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την όλη διαδικασία του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός ακολουθεί έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του γνωστικού μαθήματος των Μαθηματικών μέσα από την επίλυση αποπλαισιωμένων ασκήσεων, οι οποίες βασίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Αντίθετα, ο ρόλος των μαθητών/-ητριών είναι υποβοηθητικός. Καλούνται μέσα από ερωτήσεις που ενέχουν μονολεκτικές απαντήσεις να βοηθήσουν την εκπαιδευτικό να επιλύσει τις ασκήσεις. Στη συνέχεια η ανάκτηση της γνώσης επιτελείται με τρόπο αυτόνομο και μηχανικό με την αντιγραφή των ασκήσεων του πίνακα στο τετράδιό τους. Οι φωνές των μαθητών αποσιωπούνται, καθώς οφείλουν να ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ενέχουν δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι να μην κάνουν φασαρία, δηλαδή να μη μιλούν μεταξύ τους, και το δεύτερο η εστίαση της προσοχής τους στον πίνακα και να παρακολουθούν χωρίς να συμμετέχουν, παρά μόνο εάν τους ζητηθεί από εκείνη.

Ανάλογο είναι και το επόμενο επεισόδιο όπου περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Όπως και στα δύο παραπάνω επεισόδια, περιγράφεται η διαδικασία του μαθήματος μέσα από τους τρεις άξονες, εστιάζοντας αυτή τη φορά περισσότερο στον τρίτο άξονα, που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/-ητριών. Όσον αφορά τις στάσεις των δύο συμμετεχόντων, δεν αναλύονται στο παρόν επεισόδιο, καθώς θα αναλυθούν στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου. Συνοπτικά, ωστόσο, παρατηρούνται τα εξής: Ο Δημήτρης δεν είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα, καθώς ασχολείται με το κινητό του τηλέφωνο, με το στυλό του ζωγραφίζει και χασμουριέται. Ωστόσο συμμετέχει μία φορά στο μάθημα κατόπιν παρότρυνσης της εκπαιδευτικού. Ο Νέστορας ξαπλώνει πάνω στην τσάντα του, ενώ στη συνέχεια δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα, συμμετέχει για λίγο, αλλά στο τέλος ξανακοιμάται.

### Απόσπασμα 43: Σημειώσεις πεδίου Δημήτρη

Τετάρτη, 16 Δεκεμβρίου, διάρκεια 45 λεπτά

01. Η εκπαιδευτικός περπατάει στην τάξη και εξετάζει αν οι
02. μαθητές/-ήτριες έχουν κάνει τις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι.
  
03. **Εκπαιδευτικός:** Ο Δημήτρης εν η πέμπτη φορά που σημειώνω ότι εν
04. έκαμε τις ασκήσεις του τζιαί έσσειε τζιαί άλλες που εν σημειώνω.
05. (Στη συνέχεια λέει και στον Νέστορα το ίδιο). Σοβαρευτείτε, δε θα
06. τα φκάλετε πέρα αν δεν κάμνετε ασκήσεις.
  
07. Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος λύνει τις
08. ασκήσεις ρωτώντας τους μαθητές να της τις λένε και να τις γράφει
09. στον πίνακα. Ο Νέστορας ξάπλωσε πάνω στη βαλίτσα του για να
10. κοιμηθεί. Τώρα κοιτάζει στον πίνακα. Ο Δημήτρης παίζει με την
11. πένα του. Ανοίγει το τετράδιο, χασμουριέται, ζωγραφίζει.
  
12. **Εκπαιδευτικός:** Τζιαί κάτι που είπαμε για την προκαταρκτική. Πάμε
13. στις προκαταρκτικές στο φυλλάδιο που έδωσα.
  
14. Ο Δημήτρης ψάχνει μέσα στα φυλλάδια να τα βρει. Δεν το βρίσκει.
15. Στη συνέχεια παίζει με το στυλό του. Ανεβάζει την τσάντα του στο
16. θρανίο και βλέπει το κινητό του, το οποίο βρίσκεται στην
17. μπροστινή τσέπη. Ο Νέστορας κοιμάται. Σηκώνεται και μετά
18. ξαπλώνει ξανά πάνω στην τσάντα του.
  
19. **Νέστορας:** Ρε, (προς τον Δημήτρη) δός μου το φυλλάδιο να δω την
20. άσκηση.
  
21. Ο Δημήτρης του δίνει το φυλλάδιο και μετά κοιτάζει το πάτωμα. Ο
22. Νέστορας λέει την απάντηση της εκπαιδευτικού και η
23. εκπαιδευτικός αναγράφει στον πίνακα την απάντηση.
  
24. **Εκπαιδευτικός:** Εν εύκολες οι προκαταρκτικές, απλά πρέπει να
25. είσαστε προσεκτικοί.
  
26. Η εκπαιδευτικός κάνει ξανά ερωτήσεις και κάποιοι από τους
27. μαθητές απαντούν. Στη συνέχεια τις αναγράφει στον πίνακα.
  
28. **Εκπαιδευτικός:** Πρέπει να μάθετε τους κανόνες. Εγώ, ρε κοπέλια,
29. ξέρω τα.

Η εκπαιδευτικός κατά την έναρξη του μαθήματος αξιολογεί τη συμμετοχικότητα<sup>19</sup> των

<sup>19</sup> Την έννοια της συμμετοχικότητας προσωπικά την αντιλαμβάνομαι ως έννοια που περιλαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης ως όλο. Δηλαδή ο καθηγητής ως συμμετέχων από την οπτική ότι διδάσκει και ο μαθητής ως συμμετέχων από την οπτική ότι προσθέτει με τη συμμετοχή του στη διαδικασία του μαθήματος για να κυλήσει το μάθημα. Τη λέξη «συμμετοχή», παρόλο που είναι πιο δόκιμος όρος για να χρησιμοποιηθεί, ωστόσο προσωπικά την αντιλαμβάνομαι ως μια έννοια που θέτει τον εκπαιδευτικό σε απόλυτη θέση ισχύος μέσα στην τάξη, απαιτώντας από τους μαθητές να συμμετέχουν για παράδειγμα. Η έννοια της συμμετοχικότητας πιστεύω ότι αφήνει να φανερωθεί και ο ρόλος του μαθητή μέσα στην τάξη, από την

μαθητών/-ητριών για το μάθημα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αξιολόγησης ένα δελτίο στο οποίο καταγράφει εάν έχουν επιλύσει ή όχι τις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι (1-2). Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν έχουν εργαστεί η εκπαιδευτικός σημειώνει στο δελτίο τη μη ενασχόλησή τους με τις εργασίες (3-4). Όσον αφορά την πρακτική να επιλύονται οι ασκήσεις στο σπίτι, καταφαίνεται ότι ο σχολικός γραμματισμός επεκτείνεται και στον μη σχολικό χρόνο και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα και θεωρείται από την εκπαιδευτικό μια ενισχυτική πρακτική, η οποία εάν εφαρμόζεται οδηγεί σε επιτυχία στη σχολική τους επίδοση. Στις περιπτώσεις που δεν κάνουν τις εργασίες τους, τότε αυτό, σύμφωνα με την ίδια, έχει αρνητικό αντίκτυπο για το κατά πόσο θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος (5-6). Ένας από τους ρόλους της εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία του μαθήματος φαίνεται, λοιπόν, ότι είναι και αξιολογικός. Ο τρόπος διδασκαλίας στην τάξη ακολουθεί την κυκλική πορεία διατύπωσης ερώτησης από την εκπαιδευτικό, διατύπωση απάντησης προφορικής από τους μαθητές και τις μαθήτριες, καταγραφή της απάντησης από την εκπαιδευτικό στον πίνακα και αντιγραφής της από την τάξη (7-9, 26-27). Η διδάσκουσα φανερώνει τη θέση ισχύος που έχει ως εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές, προβάλλοντας προς την τάξη ότι η ίδια είναι εξειδικευμένη στο γνωστικό πεδίο των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και λειτουργεί ως ο φορέας μετάδοσης γνώσεων προς αυτούς (28-29).

Η ανάλυση των παραπάνω τριών εκτενών επεισοδίων κατά τη διάρκεια επιτόπιων παρατηρήσεων στην τάξη κατέδειξε κάποιες βασικές πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο σε ό,τι αφορά τον τρόπο που διαχειρίζονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, τον τρόπο που επιλέγουν να διδάξουν, το περιεχόμενο των μαθημάτων, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/-ητριών. Αρχικά, όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο μάθημα, αποδείχθηκε ότι οι καθηγητές/-ήτριες διαχειρίζονται την ταυτότητα τους ως εκπαιδευτικών με πολύ συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες καταδεικνύουν τη θέση ισχύος και ελέγχου που μπορούν να έχουν μέσα στην τάξη, όπως (α) ελέγχουν τον τρόπο διδασκαλίας, (β) καθορίζουν οι ίδιοι το πώς ενδείκνυται να συμπεριφέρονται οι μαθητές/-ήτριες στην τάξη, (γ) διαχειρίζονται οι ίδιοι το ποιος επιτρέπεται και ποιος όχι να συμμετέχει στο μάθημα και (δ) θεωρούν ότι αποτελούν την πηγή γνώσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς είναι εξειδικευμένοι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, οι

---

άποψη ότι ξέρει συνειδητά ή ασυνείδητα ότι δεν έχει τη θέση ισχύος, αλλά είναι ενεργό πρόσωπο που μπορεί να διαχειρίζεται κατ' επιλογήν τη θέση του μέσα στο μάθημα με τις ανάλογες συνέπειες. Η συμμετοχικότητα, λοιπόν, χρησιμοποιείται στην ανάλυσή μου θέτοντας στον πυρήνα της νοηματοδότησης την αλληλεπιδραστική διαδικασία συμμετοχής που επιτελείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τα άτομα διαχειρίζονται με τον δικό τους τρόπο την ταυτότητα τους μέσα από γλωσσικές και άλλες πρακτικές.

εκπαιδευτικοί ακολουθούν κοινές εκπαιδευτικές μεθόδους μέσα στην τάξη σε σχήμα επαναληπτικών κύκλων: (α) διατυπώνουν ερωτήσεις ζητώντας από τους/τις μαθητές/-ήτριες να απαντήσουν, (β) όταν οι απαντήσεις των μαθητών/-ητριών στις περιπτώσεις που δεν είναι μονολεκτικές είναι ορθές, τότε οι εκπαιδευτικοί αναδιατυπώνουν με δικά τους λόγια την ορθή απάντηση, (γ) καταγράφουν την ορθή απάντηση στον πίνακα ή τη μεταφέρουν στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω του προφορικού λόγου, (δ) καλούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιγράψουν στα φυλλάδια ασκήσεων ή στο τετράδιό τους τις ορθές απαντήσεις.

Από τα παραδείγματα καταφαίνεται ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων λειτουργεί με τρόπο θεωρητικό και αυτόνομο και προσεγγίζεται αποπλαισιωμένα από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό αποδεικνύεται από δύο βασικά στοιχεία: (α) το είδος των ασκήσεων, οι οποίες έχουν τη μορφή συμπλήρωσης κενών λέξεων ή ερωτημάτων περιεχομένου και (β) τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούνται για την εκμάθηση του περιεχομένου, οι οποίες είναι στρατηγικές απομνημόνευσης περιεχομένου μέσα από την επανάληψη των ορθών απαντήσεων. Τέλος, οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών/-ητριών συνοψίζονται σε τρεις βασικούς άξονες: (α) στην αξιολόγηση των μαθητών/-ητριών με διαγωνίσματα των οποίων το περιεχόμενο συνδέεται με αυτόνομου τύπου ασκήσεις απομνημόνευσης περιεχομένου που κάνουν οι μαθητές/-ήτριες μέσα στην τάξη, (β) στις ασκήσεις από τα σχολικά εγχειρίδια ή φύλλα εργασίας όπου τους τίθενται ως εργασίες για το σπίτι και (γ) έμμεσα από τη συμμετοχικότητα τους μέσα στην τάξη, δηλαδή το να απαντούν ορθά στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω ανάλυση, η οποία επικεντρώθηκε στη διδακτική διαδικασία μέσα από τους τρεις άξονες που ανέφερα στην εισαγωγή, είχε ως στόχο να καταδείξει ότι η παρούσα εργασία δεν αντιμετωπίζει τις στάσεις των συμμετεχόντων αποπλαισιωμένα από το συγκείμενο, αλλά λαμβάνει υπόψη ένα σύνολο παραμέτρων, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαφορετικές στάσεις των συμμετεχόντων της έρευνας όπως παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου.

### **6.3 (Αντι)στάσεις στον σχολικό γραμματισμό**

Το παρόν δεύτερο μέρος του κεφαλαίου έχει ως στόχο να περιγράψει πώς οι τέσσερις συμμετέχοντες τοποθετούνταν και διαχειρίζονταν τις ταυτότητες τους ως μαθητών στο σχολείο καθώς και τη γενικότερη στάση τους για το εκπαιδευτικό σύστημα. Από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας έχω επιλέξει να παρουσιάσω κάποια

αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα που αφορούν τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά και παραθέτω κάποια ως ενδεικτικά παραδείγματα.

Θέτοντας σε γενικότερο πλαίσιο τις στάσεις των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις εντός και εκτός τάξης ότι παρουσίαζαν διαφορετική εικόνα μέσα και έξω από αυτή, η οποία ήταν συχνά αντιθετική. Εκτός της τάξης και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και οι τέσσερις συμμετέχοντες συνομιλούσαν για διάφορα θέματα, συζητούσαν για τα βιντεοπαιχνίδια ή και αστειεύονταν με τους συμμαθητές τους και τις συμμαθήτριές τους και είχαν πολλαπλούς ρόλους. Ο Πάνος, για παράδειγμα, ήταν μέλος του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου και σε μερικά από τα διαλείμματα συμμετείχε στις συνεδριάσεις του. Ο Φίλιππος και ο Δημήτρης κάποιες φορές έπαιζαν ποδόσφαιρο μαζί με άλλους μαθητές του σχολείου. Ο Νέστορας συμμετείχε σε σχολικούς αγώνες σφαίρας.

Αντίθετα, μέσα στην τάξη, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του συνόλου των δεδομένων της έρευνας, και οι τέσσερις συμμετέχοντες στα περισσότερα μαθήματα συμμετείχαν πολύ λίγο, ενώ ορισμένες φορές απέφευγαν να συμμετέχουν, ξάπλωναν στο θρανίο, άκουγαν μουσική από τα κινητά τους, συνομιλούσαν με συμμαθητές και συμμαθήτριες τους για άλλα θέματα εκτός του μαθήματος ή κοιμούνταν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του μαθήματος. Από τους τέσσερις συμμετέχοντες, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, ο Πάνος, παρόλο που κοιμόταν σε ορισμένα μαθήματα, παρουσίαζε προθυμία για περισσότερη συμμετοχικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αυτό οφειλόταν κυρίως στο γεγονός ότι επιθυμούσε να προβιβαστεί στην επόμενη τάξη, καθώς την προηγούμενη χρονιά είχε παραμείνει στη Β΄ Λυκείου.

### **6.3.1 Ύπνος στο μάθημα**

Το παρακάτω απόσπασμα από συνεντεύξεις και επιτόπιες παρατηρήσεις στην τάξη περιγράφει πώς οι άξονες που αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας υποστηρίζεται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των (αντι)στάσεων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα δεδομένα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικά, κατέδειξαν ότι η διδακτική διαδικασία λειτουργούσε με τρόπο που αποσυνέδε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το μάθημα. Η αποσύνδεση του ενδιαφέροντος τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όπως περιγράφεται παρακάτω, εκδηλωνόταν με διαφορετικούς τρόπους, όπως με μη συμμετοχικότητα, ύπνο ή και ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες εκτός του πλαισίου του μαθήματος.



## Απόσπασμα 44: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Ελισάβετ:** Στην τάξη είδα σε τζοιμάσαι.
02. **Φίλιππος:** Ναι.
03. **Ελισάβετ:**... Τι. Γιατί τζοιμάσαι;
04. **Φίλιππος:** Εν τούτο που σου είπα τωρά, εν μπορώ να ακούω
05. πράματα που πρώτον ή ξέρω τα ή έστο εν θα μου χρησιμέψουν ποττέ
06. στη ζωή μου. Πιστεύκω εν θα μου χρησιμέψουν ποττέ. Θεωρώ ότι το
07. μάθημα απλά σπαταλά την ώρα μου μερικές φορές τζιαι πολλά συχνά
08. μες στο σχολείο. Ε απλά θωρώ ότι βαρκούμαι τζείνη την ώρα τζιαι
09. ππέφτω απλά. [...] Το θέμα άμαν πάεις σχολείο παντές τζιαι
10. βάλουμε ούλλοι που μια μάσκα τζιαι πάμε σχολείο. Επειδή ο
11. καθένας θέλει ένα βαθμό. Ούλλοι παίζου τζιαμαί με τους βαθμούς.
12. Ο καθένας πρέπει να πει το λλόο του σαν μαθητής στον καθηγητή για
13. να τον κάμει να του αρέσει σαν μαθητής. Ο καθηγητής, όμως, αν μεν
14. σε πάει, που συνήθως είμαι που τζείνους που εν πάει, εννά σου δείξει
15. ότι μίσση μου πάει σε, αλλά εγώ εν είμαι βλάκας. [...]
16. **Ελισάβετ:** Άρα το σχολείο ουσιαστικά αναγκάζει τούτη τη μάσκα που
17. μου είπες;
18. **Φίλιππος:** Πιστεύκω ναι. Ένεν ούλλοι φυσικά έτσι. Όμως, εν είσαι
19. προσωπικότητα, εν είσαι ο εαυτός σου στο σχολείο. Εκτός τζείνη την
20. ώρα που εννά μιλήσω στο διάλειμμα με τους φίλους μου που μπορώ
21. να είμαι ο εαυτός μου πλέον. Πιστεύκω εν μόνο τζιαμαί είμαι ο
22. Φίλιππος ασπούμε. Στο μάθημα είμαι ένας Φίλιππος τέζα, που
23. βαρκούμαι να ακούω τον καθηγητή τι λαλεί, επειδή για μένα είναι,
24. είπα σου, εν μου τραβά την προσοχή μου, ένεν κάτι ενδιαφέρον.



Εικόνα 35: Ο Φίλιππος κοιμάται στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Ο Φίλιππος στο παραπάνω απόσπασμα περιγράφει τους λόγους που συμβάλλουν στο να διαχειρίζεται ο ίδιος την ταυτότητα του με τρόπο μη συμβατικό, όπως αναμένεται από το σχολείο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος επιλέγει να εφαρμόσει συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες αποκλίνουν από τον ρόλο που οφείλει να έχει στο μάθημα, όπως το να μη συμμετέχει και να κοιμάται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (βλ. εικόνα 35). Για την υιοθέτηση αυτών των στάσεων ευθύνονται, όπως επισημαίνει, δύο παράγοντες, οι οποίοι αφορούν (α) έμμεσα τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και (β) άμεσα το περιεχόμενο του μαθήματος. Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, ο Φίλιππος υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει τον κύριο ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επιλέγοντας να μεταφέρει τη γνώση στους μαθητές μέσα από προφορικό λόγο (22-24). Ωστόσο περισσότερη βαρύτητα δίνεται σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του μαθήματος.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων εμπίπτει στη σφαίρα του ότι ήδη τα γνωρίζει και σε ό,τι αφορά το είδος τους είναι θεωρητικά και αποπλαισιωμένα από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (4-6). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο Φίλιππος να αξιολογεί κριτικά το μάθημα ως προς το πώς θα ωφελήσει τον ίδιο και καταλήγει στο ότι δεν θα του χρησιμεύσει στην κοινωνική του ζωή, γιατί δεν γίνεται σύνδεση μέσα στο μάθημα, ώστε να κατανοήσει πώς μπορεί να εφαρμόσει όσα έμαθε στην κοινωνική του ζωή. Αυτοί οι δύο παράγοντες λειτουργούν με τρόπο που να αποσυνδέεται το ενδιαφέρον του για το μάθημα (6-8). Ως αποτέλεσμα, ο Φίλιππος επιλέγει να διαμορφώσει τη στάση του με την απενεργοποίηση οποιασδήποτε συμμετοχικότητας του ξαπλώνοντας στο θρανίο (9).

Ένας τρίτος παράγοντας που διαμορφώνει την αρνητική στάση του για το σχολείο είναι ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένας χώρος όπου τα άτομα, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, υποδύονται ρόλους κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι οποίοι βασίζονται σε πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές και γλωσσικές πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές που επιλέγουν να συμμετέχουν στο μάθημα διαχειρίζονται τον λόγο τους για να δημιουργήσουν θετική εικόνα του εαυτού τους ως μαθητές προς τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι ο αξιολογητής τους. Η συχνή συμμετοχικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια μέσα στην τάξη λειτουργούν ως θετικός παράγοντας για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός θετικά το πόσο εγγράμματος είναι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στο σχολείο (9-13).

Από την άλλη και οι εκπαιδευτικοί, κατά τον Φίλιππο, διαχειρίζονται τους ρόλους τους απέναντι στην τάξη με πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Πιο αναλυτικά, όταν ένας μαθητής δεν

συμμετέχει στο μάθημα, αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει αρνητική στάση για εκείνον, η οποία δεν εκδηλώνεται με άμεσο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί, κατά τον Φίλιππο, διαχειρίζονται την ταυτότητα τους με τρόπο ώστε φαινομενικά να διατηρούν τη θετική ταυτότητα τους απέναντι στους μαθητές (13-15). Η υπόρρητη, αρνητική στάση μερικών (18) εκπαιδευτικών για μαθητές με χαμηλή επίδοση ωστόσο, όπως είναι ο ίδιος, γίνεται αντιληπτή και αποδεσμεύει ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα. Τα διαλείμματα λειτουργούν ως ο μοναδικός χώρος και χρόνος κατά τη διάρκεια του σχολείου όπου ο Φίλιππος αισθάνεται διαφορετικά, με την έννοια ότι αισθάνεται πως δεν υποδύεται κάποιον ρόλο και μπορεί να προβάλλει την κοινωνική του ταυτότητα όπως επιθυμεί ο ίδιος (19-22).

### 6.3.2 Μεταξύ συμμετοχής και ύπνου

Ο Πάνος, δεν είχε προβιβαστεί στην Γ' Λυκείου εξαιτίας ενός διαπληκτισμού που είχε με μια εκπαιδευτικό του, με αποτέλεσμα να χρειαστεί να παρακαθήσει στις εξετάσεις τον Σεπτέμβριο, στις οποίες απέτυχε στο μάθημα των Μαθηματικών. Για τον λόγο αυτό, όπως μου είχε αναφέρει κατά τη διάρκεια της έρευνας, την επόμενη χρονιά εφάρμοζε πρακτικές που θα τον βοηθούσαν να προαχθεί και να αποφοιτήσει από το λύκειο. Δύο από αυτές ήταν ότι καθόταν στα μπροστινά θρανία της τάξης, για να μπορεί να παρακολουθεί πιο εύκολα τα μαθήματα, και προσπαθούσε να συμμετέχει σε αυτά. Ο Πάνος στο επεισόδιο, 45 παρόλο που αρχικά καταβάλλει προσπάθειες για συμμετοχή στο μάθημα, παρουσιάζει στιγμές όπου εναλλάσσεται η στάση του και κοιμάται.

#### Απόσπασμα 45: Σημειώσεις πεδίου Πάνου

Τρίτη 24 Νοεμβρίου, 10:05-10:45π.μ., Μάθημα Φυσικής

01. Χτυπάει το κουδούνι. Έχει μάθημα Φυσικής τώρα. Εισέρχεται η
02. εκπαιδευτικός στην τάξη και ζητάει από τον Πάνο να φέρει από
03. άλλη αίθουσα τα υλικά που θα χρειαστούν στο μάθημα. Δέχεται με
04. προθυμία και επιστρέφει μετά από λίγα λεπτά κουβαλώντας μαζί
05. του ένα χάρτινο καφέ κουτί με διάφορα υλικά και καλώδια. Στη
06. συνέχεια κάθεται στη θέση του, δεξιά θρανίο, πρώτη σειρά προς τη
07. δεξιά μεριά της τάξης. Στις 10:16 φοράει την κουκούλα του μαύρου
08. φούτερ του στο κεφάλι και παρακολουθεί την εκπαιδευτικό που
09. αναγράφει στον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων από το
10. φυλλάδιο που τους είχε δώσει στο προηγούμενο μάθημα. Η
11. πλειονότητα των μαθητών δεν έχει λύσει τις ασκήσεις στο σπίτι. Ο
12. Πάνος δεν έχει φέρει μαζί του το φυλλάδιο της Φυσικής και ζητά
13. από την εκπαιδευτικό να του δώσει καινούργιο φυλλάδιο. Τον
14. προτρέπει να βλέπει από το φυλλάδιο του διπλανού του. Καθ' όλη

15. τη διάρκεια του μαθήματος η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι βιάζεται
16. να ολοκληρώσει την ύλη για να μπορέσουν να κάνουν το
17. διαγώνισμα την επόμενη εβδομάδα. Στη συνέχεια ζητάει από τους
18. μαθητές να πουν προφορικά την απάντηση των λύσεων από τις
19. ασκήσεις του φυλλαδίου. Από τους μαθητές που σηκώνουν ψηλά το
20. χέρι η εκπαιδευτικός επιλέγει μια μαθήτρια για να δώσει την
21. απάντηση. Η απάντηση της μαθήτριας είναι ορθή, αλλά η
22. εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να καταγράψουν την
23. απάντηση που τους υπαγορεύει η ίδια. Ακολούθως η εκπαιδευτικός
24. βγάζει από το κουτί δύο καλώδια, ένα γκρίζο και ένα κόκκινο. Τα
25. δείχνει στους μαθητές και τους εξηγεί προφορικά τη
26. λειτουργικότητά τους. Η ώρα είναι 10:25. Ο Πάνος φορώντας την
27. κουκούλα του κοιμάται με τρόπο ώστε να μη γίνει φανερά
28. αντιληπτός από την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα κοιτάει προς το
29. θρανίο του έχοντας κλείσει τα μάτια του.
30. Η εκπαιδευτικός υπαγορεύει την απάντηση από την άσκηση
31. Φυσικής που είχε προηγουμένως αναγράψει στον πίνακα. Ο
32. Πάνος στις 10:30 ξυπνάει και αρχίζει να παρακολουθεί τον διπλανό
33. του να συμπληρώνει το φυλλάδιο με τις ασκήσεις της Φυσικής.
34. Χασμουριέται. Βάζει το χέρι του πάνω στο μέτωπο του. Στις 10:32
35. τρίβει τα μάτια και το μάγουλό του. Κρατώντας με το αριστερό του
36. χέρι το κεφάλι του αλλάζει στάση σώματος, τοποθετώντας την
37. πλάτη του στον τοίχο και χαμηλώνει προς τα κάτω το κεφάλι (βλ.
38. εικόνα). Παράλληλα, η εκπαιδευτικός στις 10:37 επισημαίνει στους
39. μαθητές: «Γράφετέ τα να μην έχετε κενά. Για να τα μάθουμε
40. εξάλλου». Σημειώνει για λίγο όσα υπαγορεύει η εκπαιδευτικός. Στις
41. 10:42 αρχίζει να παίζει με τα κορδόνια του φούτερ του, χτυπώντας
42. το στυλό ανάμεσα στα κορδόνια. Ξανακλείνει για λίγο τα μάτια
43. μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι.



**Εικόνα 36: Ο Πάνος κοιμάται στο πρώτο θρανίο.**

Ο Πάνος αρχικά δείχνει προθυμία και συμβάλλει ενεργά στην προετοιμασία του μαθήματος, η οποία περιλαμβάνει την προσκόμιση υλικών για το μάθημα της Φυσικής (1-5). Κατά την έναρξη του μαθήματος συμμετέχει παρακολουθώντας στον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων του φυλλαδίου, όπως τις αναγράφει η εκπαιδευτικός (7-10). Δεν καταγράφει τις απαντήσεις σε φυλλάδιο, καθώς δεν το έχει φέρει στο σχολείο (12). Θέλοντας όμως να συμμετέχει, ζητάει από την εκπαιδευτικό να του παρέχει ένα καινούργιο φυλλάδιο με τις ασκήσεις (13). Η εκπαιδευτικός δεν έχει εφεδρικό φύλλο εργασίας μαζί της, όμως, χωρίς να δώσει σαφή επεξήγηση, απορρίπτει το αίτημα του Πάνου, προτείνοντας του ως εναλλακτική λύση να παρακολουθήσει τις ασκήσεις από το φυλλάδιο του διπλανού του (13-14).

Ο Πάνος μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος επικεντρώνεται στο κυκλικό σχήμα διδασκαλίας με ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό, απαντήσεις από τους μαθητές, καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα και αντιγραφή τους από τους μαθητές (17-23, 30-31), μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη και χάνει το ενδιαφέρον του για παρακολούθηση στο μάθημα. Έτσι, κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του εκφράζει την αποσύνδεση του ενδιαφέροντος του από το μάθημα (26-29). Παρόλο που στη συνέχεια καταβάλλει προσπάθεια και πάλι να επανεστιάσει την προσοχή του στο μάθημα, αντιγράφοντας για λίγη ώρα στο τετράδιό του όσα υπαγορεύει η εκπαιδευτικός (40), λίγα λεπτά πριν από την ολοκλήρωση του μαθήματος επιλέγει να επαναπροσδιορίσει τη μη συμμετοχική στάση του στο μάθημα ακουμπώντας στον τοίχο την πλάτη του, χαμηλώνοντας το κεφάλι του και κλείνοντας τα μάτια του (32-38, 41-43).

Ο τρόπος διδασκαλίας, λοιπόν, στο παρόν παράδειγμα, ο οποίος συνδέεται με τα παραδείγματα του πρώτου μέρους του παρόντος κεφαλαίου, το περιεχόμενο και η απόρριψη της προσπάθειας του για συμμετοχή στο μάθημα από την εκπαιδευτικό αποδυναμώνουν περισσότερο τη μαθητική ταυτότητα του Πάνου και λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για να κρατήσουν το ενδιαφέρον στο μάθημα. Ως αποτέλεσμα, ο Πάνος χάνει εντέλει το ενδιαφέρον του και επιλέγει ως πιο χρήσιμη για τον ίδιο στη σχολική τάξη μια μη συμβατική πρακτική, η οποία είναι η απενεργοποίηση κάθε προσπάθειας του για συμμετοχή και εκφράζεται με την επιλογή της στάσης του να κοιμηθεί.

Το επόμενο απόσπασμα από τις επιτόπιες παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ενσωματώνεται

για να ενισχύσει τη συχνή στάση των συμμετεχόντων να ξαπλώνουν ή να κοιμούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Από την ανάλυση των δεδομένων, όπως περιεγράφηκε και στο υποκεφάλαιο 6.2.1, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλεία με τρόπο αυτόνομο και χωρίς να συνδέονται με το τοπικό και διεθνές κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η χρήση βιντεοπροβολέα εντασσόταν στο μάθημα ως εργαλείο προβολής παραδοσιακών ασκήσεων από φύλλα εργασίας.

Στο απόσπασμα 46 λοιπόν, ο εκπαιδευτικός του μαθήματος των Νέων Ελληνικών έχει ετοιμάσει διαφάνειες Power Point για το ποίημα «Ο καιόμενος» με αυτόματη παρουσίαση τους στον προβολέα της τάξης. Ζητάει από τους μαθητές να έχουν κλειστά τα βιβλία τους και να παρακολουθούν τις διαφάνειες στον διαδραστικό πίνακα. Οι φωτογραφίες που περιλαμβάνονται στην παρουσίαση προσελκύουν αρχικά το ενδιαφέρον του Νέστορα και ενεργοποιούν τη συμμετοχή του στο μάθημα.

#### **Απόσπασμα 46: Σημειώσεις πεδίου Νέστορα**

01. Ο εκπαιδευτικός εισάγει το ποίημα λέγοντας στους μαθητές: «Δεν
02. είναι ούτε ο καημένος ούτε ο κλαμένος. Είναι ο καιόμενος από το
03. ρήμα καίγομαι. Προσέξτε μπροστά σας». Κατά τη διάρκεια της
04. προβολής των στίχων του ποιήματος στον προβολέα ο
05. εκπαιδευτικός διαβάσει μεγαλόφωνα το ποίημα. Οι στίχοι
06. συνοδεύονται από εικόνες που αφορούν το περιεχόμενο του
07. ποιήματος. Ο Νέστορας παρακολουθεί για λίγο και στη συνέχεια
08. κατεβάζει το πρόσωπό του προς το θρανίο και κλείνει τα μάτια του.
09. Όταν ολοκληρώνεται η παρουσίαση του ποιήματος, ο Νέστορας
10. σιγοψιθυρίζει: «Εγώ έχω μια τεράστια απορία. Πώς έγινε διάσημο
11. τούτο το ποίημα; Εν πολλά deer για να το καταλάβω, ρε φίλε». Στη
12. συνέχεια σηκώνει ψηλά το χέρι του και απευθυνόμενος στον
13. εκπαιδευτικό ρωτάει:
14. **Νέστορας:** Εγώ έχω μια τεράστια απορία.
15. **Εκπαιδευτικός:** Τεράστια (απορημένο ύφος).
16. **Νέστορας:** Πώς έγινε διάσημο τούτο το ποίημα;
17. **Εκπαιδευτικός:** Κράτα την απορία σου και θα δεις.
18. Ο Νέστορας μετά από την απάντηση του εκπαιδευτικού ξάπλωσε
19. στο θρανίο.

Στο παραπάνω απόσπασμα ο εκπαιδευτικός των Νέων Ελληνικών αρχίζει τη διδασκαλία του ποιήματος επεξηγώντας τον τίτλο και δίνοντας έμφαση στην ετυμολογική προέλευση

της λέξης με σκοπό να εισάγει τους μαθητές στο θέμα του ποιήματος (1-3). Χρησιμοποιεί τον διαδραστικό πίνακα ως εργαλείο για προβολή διαφανειών, οι οποίες περιλαμβάνουν τους στίχους του ποιήματος αλλά και ιστορικές φωτογραφίες που συνδέονται με αυτό (3-7). Η σιωπηρή πλαισίωση του ποιήματος με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κατά τις οποίες αυτό γράφτηκε κεντρίζουν το ενδιαφέρον του Νέστορα (7). Στη συνέχεια, όμως, η σύνδεση του ποιήματος με το συγκεκριμένο που το πλαισιώνει διακόπτεται, καθώς ο εκπαιδευτικός επιλέγει ως διδακτική πρακτική να αναγνώσει προφορικά το ποίημα, χωρίς να το συνδέει με τις εικόνες (5).

Ο Νέστορας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διαπιστώνει ότι το περιεχόμενο του ποιήματος είναι δύσκολο στην κατανόηση του και του δημιουργούνται ερωτήματα για τις συνθήκες που κατέστησαν το συγκεκριμένο ποίημα σημαντικό, ώστε να έχει εισαχθεί στο σχολικό εγχειρίδιο και να το διδάσκονται στο σχολείο (9-11). Αποφασίζει, λοιπόν, να δείξει το ενδιαφέρον του για την πρόσληψη εξωκειμενικών πληροφοριών που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει το περιεχόμενο του ποιήματος μέσα από ερώτημα που θέτει στον εκπαιδευτικό (11-13). Σε αυτό το σημείο ο μαθητής κατά κάποιον τρόπο εναλλάσσει τον ρόλο του σε εκπαιδευτικό, υπό την έννοια ότι θέτει ερώτημα προς τον εκπαιδευτικό για να του το απαντήσει (14, 16). Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, προσδιορίζει τη θέση ισχύος του που έχει στην τάξη, επανατοποθετώντας τον μαθητή στον επιτρεπόμενο ρόλο του που πρέπει να έχει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με το να μην απαντήσει στο ερώτημά του (15,17) Επιβεβαιώνει στη συνέχεια τη θέση ισχύος του προτρέποντας έμμεσα τον μαθητή να μη διακόπτει τη ροή του μαθήματος και να ακολουθήσει την πορεία της διδασκαλίας του ποιήματος από τον ίδιο.

Η προσπάθεια του Νέστορα να αποκτήσει επιπλέον πληροφορίες για το ποίημα από τη μόνη επιτρεπτή πηγή γνώσης στην τάξη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, δεν επιτυγχάνεται. Η έμμεση άρνηση του εκπαιδευτικού να βοηθήσει τον μαθητή στην κατανόηση του ποιήματος με το να μην απαντήσει στην ερώτηση που του έχει υποβάλει ο μαθητής λειτουργεί ως αποδυσμεντικός παράγοντας, ο οποίος οδηγεί τον μαθητή στη μείωση του ενδιαφέροντος του για το μάθημα. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής επιλέγει να αποχωρήσει από τη διαδικασία του μαθήματος αλλάζοντας τη στάση του με τρόπο μη συμμετοχικό, δηλαδή με τον ύπνο (18-19).

### **6.3.3 Άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος**

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις

συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων καθημερινά και σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, εκτός από μερικές εξαιρέσεις, όπως στο θεωρητικό μάθημα της Γυμναστικής ή ο Φίλιππος στο μάθημα της Τέχνης, εκτός από την πρακτική τους να κοιμούνται, ασχολούνταν άλλες φορές με διαφορετικές πρακτικές. Μεταξύ αυτών ο Δημήτρης και ο Νέστορας άκουγαν μουσική από το κινητό τους βάζοντας ακουστικά στο αυτί τους, και οι τέσσερις μιλούσαν με άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους για θέματα όπως οι έξοδοί τους, έκαναν πλάκες ο ένας στον άλλο, συζητούσαν πιο προσωπικά θέματα, καθώς επίσης διάβαζαν για διαγωνίσματα που είχαν για άλλα μαθήματα.

Παρακάτω στο απόσπασμα 47 παραθέτω ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα από τον Πάνο, όπου κατά τη διάρκεια του δευτερεύοντος μαθήματος της Αρχαιογνωσίας αυτός και η πλειοψηφία της τάξης διάβαζαν για το διαγώνισμα που θα είχαν την έβδομη περίοδο στο μάθημα της Χημείας. Το συγκεκριμένο παράδειγμα παρατίθεται για να ενισχύσει το επιχείρημα, κατά το οποίο η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ως εργαλείο το οποίο ελκύει αυτόματα το ενδιαφέρον της τάξης για το μάθημα. Για το μάθημα της Αρχαιογνωσίας, το οποίο αναλύω πιο κάτω, η εκπαιδευτικός ζήτησε από την τάξη να μεταφερθούν σε αίθουσα όπου υπήρχε προβολέας, καθώς είχε επιλέξει να προβάλλει στους μαθητές βίντεο με την θεατρική παράσταση του «Οιδίποδα», χρονολογίας 1974. Ενώ κατευθυνόμασταν προς την αίθουσα και συνομιλούσα με την εκπαιδευτικό, μου ανέφερε ότι η συγκεκριμένη τάξη της Β΄ Λυκείου δεν συγκεντρώνεται στο μάθημα της και γι' αυτό αποφάσισε να κάνει ένα εναλλακτικό μάθημα με σκοπό να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον («ε να κάμουμε και ένα εναλλακτικό μάθημα, να δούμε τι θα γίνει»). Το βίντεο από τη θεατρική παράσταση αφορά τη σύγκρουση μεταξύ του Οιδίποδα και του μάντη Τειρεσία, κατά την οποία ο δεύτερος αρνείται να αποκαλύψει τον φονιά του βασιλιά της Θήβας Λάιου.

#### **Απόσπασμα 47: Σημειώσεις πεδίου Πάνου**

Τρίτη 15 Δεκεμβρίου, 11:55-12:40, μάθημα Αρχαιογνωσίας

01. Η προβολή της θεατρικής παράστασης από το YouTube έχει
02. αρχίσει, όμως κανένας μαθητής δεν παρακολουθεί το βίντεο. Ο
03. Πάνος μαζί με τον διπλανό του ανοίγουν τα βιβλία της Χημείας και
04. αρχίζουν να διαβάζουν, γιατί την τελευταία περίοδο έχουν
05. διαγώνισμα. Την ίδια πρακτική ακολουθούν και οι υπόλοιποι
06. μαθητές της τάξης. Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές
07. έχουν ανοίξει τα βιβλία της Χημείας. Αρχικά πηγαίνει προς το
08. μέρος του Πάνου με σκοπό να του πάρει το βιβλίο της Χημείας.
09. Μετά από δύο άκαρπες προσπάθειες να πάρει το βιβλίο καθώς δεν



10. την αφήνει ο Πάνος, την τρίτη φορά του παίρνει το βιβλίο από τα
11. χέρια και τον κοιτάει. Τη βλέπει λέγοντάς της: «Μόνο εγώ διαβάζω
12. έννε;» Δεν του απαντά προχωρώντας προς άλλους μαθητές
13. παίρνοντάς τους τα βιβλία της Χημείας. Ο Πάνος επαναλαμβάνει
14. στην εκπαιδευτικό: «Μόνο εγώ διαβάζω έννε; Εκατάλαβες, κύριε
15. μου, τούτοι εγυρίζαν θέατρα τζιαι μεις επολεμούσαμε. Εννά της τα
16. πουκουπίσω ούλλα». Ακολούθως σηκώνεται από τη θέση του,
17. πηγαίνει στο τελευταίο θρανίο στη δεξιά μεριά της τάξης όπου ένας
18. μαθητής κρατάει βιβλίο Χημείας. Λέει στον διπλανό του: «Πάω να
19. θκιαβάσω». Στις 12:20 αρχίζει μαζική έξοδος των μαθητών από την
20. τάξη. Από τα δεκαοκτώ άτομα έχουν μείνει τώρα επτά. Η
21. εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές: «Ούτε μια ταινία εν
22. μπορείτε να αντέξετε να δείτε. Το θέατρο είναι του 1974. Θέλω έναν
23. να κάνει τον Οιδίποδα και έναν τον Τειρεσία. Αφήστε τη Χημεία».
  
24. **Πάνος:** Εν έφερε κανέναν βιβλίο, κυρία. Μα γιατί κάμνεις μάθημα,
25. αφού εφύαν ούλλοι.
  
26. **Εκπαιδευτικός:** Η δουλειά μου είναι να κάμνω μάθημα.
  
27. Ένας μαθητής δίνει στον Πάνο και στον διπλανό του βιβλίο και
28. αρχίζουν να διαβάζουν από το βιβλίο της Αρχαιολογίας το
29. κείμενο του Οιδίποδα μεγαλόφωνα. Υπάρχει ένα βιβλίο σε όλη την
30. τάξη. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρακολουθούν και η
31. εκπαιδευτικός απευθυνόμενοι σ' αυτούς τους επισημαίνει: «Παιδιά,
32. εν για σας που το διαβάζει, εν τζιαι για μένα».
  
33. **Εκπαιδευτικός:** Ο Τειρεσίας ξέρει;
  
34. **Πάνος:** Ξέρει.
  
35. **Εκπαιδευτικός:** Ε γιατί εν το αποκαλύπτει;
  
36. **Πάνος:** Γιατί έννεν ωραίο.
  
37. **Εκπαιδευτικός:** Τι σημαίνει έννεν ωραίο;
  
38. **Πάνος:** Έννεν ωραίο.
  
39. Η εκπαιδευτικός τότε επεξηγεί το κείμενο. Ο Πάνος επιστρέφει στο
40. διάβασμα της Χημείας μέσα από φυλλάδια καθώς δεν έχει πια το
41. βιβλίο. Ο διπλανός του σηκώνεται, πηγαίνει στην έδρα, παίρνει τα
42. βιβλία και τα διαμοιράζει πίσω. Επιστρέφουν στη θέση που
43. κάθονταν στην αρχή του μαθήματος. Χτυπάει το κουδούνι για
44. διάλειμμα.

Η εκπαιδευτικός στο πιο πάνω επεισόδιο διαφοροποιεί τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας της, εισάγοντας στο μάθημά της τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και, πιο συγκεκριμένα, το διαδικτυακό περιβάλλον YouTube (1). Ο Πάνος αλλά και η υπόλοιπη τάξη απορρίπτουν την πρακτική διδακτικής της εκπαιδευτικού να παρακολουθήσουν την προβολή θεατρικής

παράστασης του «Οιδίποδα» (2). Η τάξη εισάγει στη διάρκεια του μαθήματος ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο, το σχολικό εγχειρίδιο της Χημείας, λόγω της γραπτής αξιολόγησής τους στην επόμενη διδακτική περίοδο (3-6). Η επικείμενη γραπτή εξέτασή τους αξιολογείται ως πιο σημαντική για την τάξη από το να παρακολουθήσουν την προβολή της θεατρικής παράστασης.

Η εκπαιδευτικός δρα με τρόπο ώστε να επανατοποθετήσει την εστίαση της τάξης στο μάθημα της Αρχαιογνωσίας και, συγκεκριμένα, στην παρακολούθηση του βίντεο (6-11). Ο Πάνος αντιστέκεται να επανατοποθετήσει τον εαυτό του ως μαθητή που παρακολουθεί το μάθημα, με σκοπό να διατηρήσει σε ισχύ την πρακτική του να διαβάζει Χημεία, προβάλλοντας επιχειρήματα στην εκπαιδευτικό ότι τη συγκεκριμένη απόρριψη πρακτικής γραμματισμού την ακολουθεί όλη η τάξη (11-14). Για να δικαιολογήσει το γεγονός ότι απορρίπτει το μάθημα, εστιάζει στη χρονολογία της θεατρικής παράστασης, την οποία συνδέει με τις κοινωνικό-ιστορικές συνθήκες στην Κύπρο. Το 1974 συνδέεται με την εισβολή της Τουρκίας στην Κύπρο, εστιάζοντας στη σημαντικότητα του ιστορικού γεγονότος μέσα από τις πρακτικές των Κυπρίων σε σχέση με το ασήμαντο του να ανεβάζει παραστάσεις κάποιος την ίδια εποχή (14-15). Μέσω αυτής της δήλωσης δημιουργεί χώρο για συζήτηση με την εκπαιδευτικό.

Η εκπαιδευτικός, ωστόσο, δεν συμμετέχει και η σιωπή της εκλαμβάνεται με αρνητικό τρόπο από τον μαθητή. Έτσι, η πρακτική του να διαβάζει Χημεία θεωρείται από τον ίδιο ορθή, καθώς προβάλλει επιχειρήματα γιατί απορρίπτει το θεατρικό έργο. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δεν απαντάει στα σχόλια του Πάνου του προκαλεί αγανάκτηση (15-16). Το μάθημα στη συνέχεια καταρρέει, καθώς οι περισσότεροι από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης αποχωρούν από την αίθουσα (19-20). Η διδάσκουσα συνεχίζει να διαχειρίζεται τον ρόλο της ως εκπαιδευτικού με μη ευέλικτο τρόπο κατά τον οποίο έχει τη θέση ισχύος στην τάξη.

Η προσπάθεια της εκπαιδευτικού για ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα απορρίπτεται από τους μαθητές, καθώς, όπως αποδεικνύεται, χρησιμοποιείται ως αυτόνομο εργαλείο, το οποίο θα ενισχύσει αυτόματα το ενδιαφέρον της τάξης, εντούτοις η εκπαιδευτικός το αιτιολογεί ως ανικανότητα των μαθητών/-τριών να παρακολουθήσουν ένα βίντεο (21-23). Ο σκοπός της προφορικής δήλωσης για την ανικανότητα της τάξης να παρακολουθήσει το βίντεο λειτουργεί ως εισαγωγική γλωσσική στρατηγική για να αιτιολογήσει την επόμενη επιλογή της, η οποία είναι η επιστροφή στον συνήθη τρόπο

διδασκαλίας με διδακτικό εργαλείο το σχολικό εγχειρίδιο (23). Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να επανεκκινήσει τη διαδικασία του μαθήματος, ζητώντας από τους μαθητές να συμμετέχουν μέσα από την πρακτική ανάγνωσης αποσπάσματος του βιβλίου στην τάξη. Επιπλέον, ζητάει από την τάξη να αφήσουν τα βιβλία της Χημείας και κατόπιν να τα αντικαταστήσουν με το βιβλίο της Αρχαιογνωσίας.

Ο Πάνος περιγράφει στην εκπαιδευτικό ότι κανένα άτομο από την τάξη δεν έχει μαζί του το σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαιογνωσίας (24). Ενισχύει το παράδειγμά του με το ότι η πλειοψηφία της τάξης έχει αποχωρήσει από το μάθημα, εκφράζοντας στην εκπαιδευτικό το ερώτημα γιατί συνεχίζει την προσπάθειά της να κάνει μάθημα εφόσον παρατηρεί ότι η τάξη το απορρίπτει (24-25). Η εκπαιδευτικός με την απάντηση της εξηγεί ότι συνειδητά επιλέγει να διατηρεί τον ρόλο της ως εκπαιδευτικού ανεξαρτήτως συνθηκών (26). Ο Πάνος στη συνέχεια επιλέγει να συμμετάσχει στο μάθημα μέσα από την προφορική ανάγνωση του αποσπάσματος από το βιβλίο της Αρχαιογνωσίας (27-29). Επειδή, όμως, δεν παρακολουθεί κανένας/καμιά μαθητής/-ήτρια (30), η εκπαιδευτικός διευκρινίζει τον ρόλο των μαθητών όπως τον αντιλαμβάνεται η ίδια, ο οποίος είναι άτομα που δεν φέρουν γνώση και την αποκτούν μέσα από τη διδασκαλία στη σχολική τάξη με βασικό φορέα τον εκπαιδευτικό (31-32). Αφού ο Πάνος και ο διπλανός του ολοκληρώνουν την ανάγνωση του διαλόγου από το βιβλίο, η εκπαιδευτικός περνάει σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (33, 35, 37).

Ο Πάνος συμμετέχει στη διαδικασία ερωταποκρίσεων απαντώντας με γενικό τρόπο στις ερωτήσεις. Η γλωσσική αυτή πρακτική του Πάνου μειώνει την πιθανότητα να δώσει λάθος απάντηση (34). Μόλις λαμβάνει την απάντηση, η εκπαιδευτικός προχωρεί σε μια πιο συγκεκριμένη ερώτηση για τους λόγους που ο Τειρεσίας δεν αποκαλύπτει την αλήθεια (35). Ο Πάνος απαντάει με μια πολύ γενική πρόταση. Τότε η εκπαιδευτικός ζητά περισσότερες πληροφορίες στην απάντηση που έδωσε ο συμμετέχων, οι οποίες είναι συνδυασμός ενδοκειμενικής και εξωκειμενικής γνώσης του έργου «Οιδίποδας». Ο Πάνος απαντάει και πάλι με τρόπο που δεν καλύπτει την απάντηση που ζητάει η εκπαιδευτικός (36-38). Τότε αποφασίζει να δώσει η ίδια την απάντηση μέσα από το κείμενο (39). Σε αυτό το σημείο ο συμμετέχων, έχοντας σημειώσει μια υποτυπώδη συμμετοχικότητα στο μάθημα, επιστρέφει στην αρχική του πρακτική, το διάβασμα της Χημείας μέσα όμως από φυλλάδια επαναληπτικά (40-43).

Στο απόσπασμα καταφαίνεται μια πάλη ταυτοτήτων μεταξύ της εκπαιδευτικής και

μαθητικής ταυτότητας. Τόσο η εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής προσπαθούν να παραμείνουν σταθεροί στις επιλογές τους. Η μεν διδάσκουσα να παραμείνει στον ρόλο της ως εκπαιδευτικού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το να μη λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, το γεγονός ότι η τάξη απορρίπτει τις διδακτικές πρακτικές της και την ίδια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαχειρίζεται τον ρόλο της μηχανικά αντιμετωπίζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες ως μη σημαντικά άτομα, των οποίων η φωνή και οι πρακτικές απόρριψης του μαθήματός της δεν λαμβάνονται υπόψη.

#### 6.3.4 Απόρριψη διαβάσματος μαθημάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο ως χώρος γραμματισμού, μέσα από τον τρόπο που διαχειρίζονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τους τρόπους με τους οποίους αξιολογούνται οι μαθητές/-ήτριες, συμβάλλει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων απέναντί του και υιοθέτησης συγκεκριμένων ρόλων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, το απόσπασμα 48 από τη συνέντευξη του Δημήτρη περιγράφει πώς τα παραπάνω συλλειτουργούν, με αποτέλεσμα ο ίδιος να έχει πολύ έντονα αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο.

#### Απόσπασμα 48: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Ελισάβετ:** Ήρτα στο σχολείο τζιαι είδα σας πολλές φορές. Θέλω να
02. μου πεις λλια λόγια για το σχολείο.
  
03. **Δημήτρη:** Μισώ το σχολείο. Θέλω να ξησκολήσω. Εκάλυσα τα;
  
04. **Ελισάβετ:** Γιατί;
  
05. **Δημήτρη:** Επειδή βαρκούμαι να θκιαβάζω. Βαρκούμαι πολλά μες
06. στο σχολείο. Ασπούμε, γιατί κάμνουμε ιστορία που εγινήκαν πράματα
07. πριν σσίλλια χρόνια. Εν σε τραβά. Εν με κόφτει. Γιατί να το μαθαίνω
08. ασπούμε τζείνο το πράμα. Πρώτον εν τζιαι οι καθηγητές που φταισιν
09. επειδή εν μαλθακοί. Γενικά εν πολλά πράματα. Εν πουτσοσχολείο.
  
10. **Ελισάβετ:** Εσύ πιστεύεις ότι επηρεάζει το γεγονός ότι είσαι gamer
11. τη σχέση σου με το σχολείο;
  
12. **Δημήτρη:** Όι, επειδή, όπως σου είπα, εν ημπόρω να ανοίξω βιβλίο.
13. Τζιαι να ξέρω ότι πρέπει να το κάμω, μισή σελίδα απλά να τη μάθω
14. πόξω τζιαι να πκιάω 20 βαρκούμαι το πάρα πολλά.

Ο Δημήτρη εκφράζει έντονα τα αρνητικά συναισθήματα που έχει για το σχολείο (3). Οι λόγοι που προκαλούν την αρνητική στάση του για το σχολείο συνδέονται σε ένα πρώτο

επίπεδο με το περιεχόμενο των μαθημάτων και, πιο συγκεκριμένα, με το ότι δεν εστιάζουν σε σύγχρονα θέματα (6-8). Ο τρόπος διδασκαλίας με τον οποίο προσεγγίζεται το περιεχόμενο του μαθήματος λειτουργεί αποκομμένα από τη σύγχρονη κοινωνικό-πολιτισμική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα ένας μαθητής να μην μπορεί να κατανοήσει τη χρησιμότητα της γνώσης που λαμβάνει στο σχολείο (7-8). Επιπλέον, ένας άλλος λόγος για τον οποίο ο Δημήτρης απορρίπτει το σχολείο είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από τον Δημήτρη ως άτομα που δεν διακατέχονται από ενεργητικότητα μέσα στο μάθημα (8-9) και η έννοια του εγγράμματος μαθητή στο σχολείο καθορίζεται, όπως περιεγράφηκε και σε προηγούμενα παραδείγματα, από τη διαδικασία απομνημόνευσης περιεχομένου, η οποία αξιολογείται κυρίως με τα γραπτά διαγωνίσματα (12-14). Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων αξιολογείται από τον Δημήτρη αρνητικά, καθώς διαφωνεί με τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Ως αποτέλεσμα, απορρίπτει το σχολείο μέσα από τη μη συμμετοχικότητα του στις σχολικές πρακτικές, όπως η επίλυση των εργασιών στο σπίτι. Η αρνητική στάση ωστόσο του μαθητή για το σχολείο, όπως αναφέρει, δεν επηρεάζεται από το γεγονός ότι είναι gamer, αλλά συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται ο γραμματισμός για την απόκτηση γνώσης μέσω της απομνημόνευσης περιεχομένου. Παρόλο που γνωρίζει ότι η απόρριψη των πρακτικών γραμματισμού του σχολείου θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική του επίδοση και κατ' επέκταση στη θετική του ταυτότητα ως μαθητή, εντούτοις συνειδητά επιλέγει την συγκεκριμένη στάση.

### **6.3.5 Ενεργή συμμετοχή στην τάξη**

Από το σύνολο των δεδομένων και την ανάλυση τους διαπιστώθηκε ότι σε δύο μαθήματα κατεύθυνσης, στο μάθημα της Τέχνης και της Θεωρητικής Γυμναστικής, οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συμβάλλοντας με ενεργό τρόπο σε αυτό, συμμετέχοντας σε συζητήσεις ή παρακολουθώντας με προσοχή. Από τα δύο παραδείγματα επέλεξα να αναλύσω ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα το μάθημα της Θεωρητικής Γυμναστικής, καθώς το είχαν επιλέξει και οι τέσσερις συμμετέχοντες.

Στο παρακάτω απόσπασμα από τα δεδομένα της επιτόπιας παρατήρησης συμμετέχουν οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες της έρευνας, ο Νέστορας, ο Δημήτρης και ο Φίλιππος. Το μάθημα στο πιο κάτω επεισόδιο δομείται με διαφορετικό τρόπο ως προς τα υπόλοιπα παραδείγματα που έχουν αναλυθεί μέχρι στιγμής σε ό,τι αφορά τους τρεις

άξονες, κάτι που φαίνεται ότι συμβάλλει και στην αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων. Στη συζήτηση που γίνεται μεταξύ των μαθητών/-τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο Νέστορας και ο Φίλιππος συμμετέχουν εκφράζοντας τις απόψεις τους.

#### **Απόσπασμα 49: Σημειώσεις πεδίου Δημήτρη, Νέστορα, Φίλιππου**

01. Ο εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά από την έδρα και ενημερώνει
02. τους μαθητές: «Θα φύγουμε λίγο από το κεφάλαιο και θα
03. προχωρήσουμε λίγο παρακάτω. Ουσιαστικά είναι ύλη του δεύτερου
04. τετραμήνου. Ήδη είμαστε μπροστά σε σύγκριση με άλλα σχολεία. Και
05. βαθμολογικά μπορώ να πω ότι είσαστε σε πάρα, πάρα πολύ καλά
06. επίπεδα. Σε άριστα δεν είσαστε βεβαίως σαν τμήμα. Την επόμενη
07. βδομάδα θα κάνουμε διαγώνισμα. Το διαγώνισμα για μένα δεν είναι
08. μια κόλλα που γράφει πάνω π.χ. Κωνσταντίνου. Διαγώνισμα κάμνεις
09. κάθε μέρα τζιαι όση αξία έχει τούτο, έχει και το γραπτό, να το ξέρετε
10. τούτο... Πάμε τώρα να κάτσουμε έτσι κύκλο. Πιάστε τις καρέκλες σας
11. και ελάτε εδώ στο κέντρο». Οι μαθητές παίρνουν από μια καρέκλα
12. και σχηματίζουν με τις καρέκλες κύκλο και κάθονται. Ο καθηγητής
13. στη συνέχεια τους λέει: «Θα σας κάμω μιαν ερώτηση τζιαι θέλω
14. σχόλια τεκμηριωμένα από τον καθένα και θέλω να μου μιλάτε στη
15. γλώσσα τη δική μας, ούτε τη γλώσσα των άλλων καθηγητών ούτε του
16. καφερέ, στη γλώσσα τη δική μας. Το χρήμα ελέγχει τον αθλητισμό ή ο
17. αθλητισμός το χρήμα; Δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις στις
18. απόψεις σας. Προτιμώ να μεν σηκώνετε σσιέρκα, να μιλάτε τζιαι να
19. μεν με βλέπετε εμένα. Κάμνουμε μιαν συζήτηση ελεύθερη. Μιλάτε
20. ελεύθερα. Εγώ είμαι σαν να μεν υπάρχω».
  
21. Τη συζήτηση αρχίζει ο μαθητής Α:
  
22. **Μαθητής Α:** Αν δεν ήταν τα στοιχήματα και τα λεφτά δεν θα
23. ασχολούνταν με το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ.
  
24. **Φίλιππος:** Καλά εγώ που εννά γίνω ποδοσφαιριστής, εννά γίνω
25. επειδή εννά πιερώνουμε; Εν επειδή αρέσκει μου.
  
26. **Νέστορας:** Εγώ πιστεύκω τζιαι τα θκυο. Γιατί που την μια το χρήμα
27. ελέγχει τον αθλητισμό όταν έχει καλλύττερον εξοπλισμό. Που την
28. άλλη βοηθά το χρήμα τζιαι τις εταιρείες να φκάλλουν λεφτά. Δηλαδή
29. ένας αθλητής άμαν εν καλός, τότε διαφημίζει brands.
  
30. **Μαθητής Α:** Τα λεφτά ελέγχουν τα πάντα.
  
31. **Μαθητής Β:** Ναι, έσσιεις δίκαιο.
  
32. **Μαθητής Α:** Άμαν μου διάς εσύ είκοσι ευρώ τζιαι ο άλλος πει μου
33. πενήντα, εννά έχω κίνητρο.
  
34. **Φίλιππος:** Άμαν σκέφτεσαι έτσι, ποττέ εν θα προσπαθάς.

Αρχικά, ως προς τον άξονα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την πρακτική της γραπτής εξέτασης, ωστόσο παρουσιάζει τη δική του οπτική για το πώς διαχειρίζεται τους μαθητές και τις μαθήτριες ως αξιολογητές τους. Εισάγει επιπλέον παραμέτρους αξιολόγησης της τάξης από το ίδιο το αποτέλεσμα μιας και μοναδικής γραπτής εξέτασης. Η αξιολόγηση της τάξης για τον εκπαιδευτικό βασίζεται με ισάξιο τρόπο ως γραπτή εξέταση αλλά και ως καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών/-ητριών (7-10). Ως προς τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρεκκλίνει από την εστίαση μόνο στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τις πρακτικές του κυκλικού σχήματος. Αυτό επιτυγχάνεται ποικιλοτρόπως. Πρωτίστως μέσα από μια χωροταξική αναδιαμόρφωση της τάξης, καθώς οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να σηκωθούν από τα θρανία τους και να σχηματίσουν κύκλο με καρέκλες (10-11). Η χωροταξική αυτή αλλαγή επιτρέπει στα άτομα να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους και όχι προς τον πίνακα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός εισάγει στο μάθημα τη θεματική, που φαινομενικά είναι κλειστού τύπου, εντούτοις ο ίδιος ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους, διευκρινίζοντας ότι δεν υπάρχει λανθασμένη απάντηση (13-14). Αυτό παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δική τους οπτική και να συνεισφέρουν οι ίδιοι με προφορικό τρόπο τις δικές τους απόψεις. Ο διδάσκων, επιπλέον, ανατρέπει τον κυρίαρχο ρόλο του ως εκπαιδευτικού και τον επανακαθορίζει με επεξηγηματικό τρόπο στην τάξη, ότι ο ρόλος του είναι υποβοηθητικός (18-20). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τάξη αναλαμβάνει τον βασικό ρόλο της διεξαγωγής του μαθήματος, δημιουργώντας χώρο για να διαχειριστούν οι ίδιοι οι μαθητές/-ήτριες τη διαδικασία του μαθήματος.

Επιπλέον, καθώς το μάθημα συγκροτείται στη βάση προφορικής συζήτησης από μέρους των μαθητών, ο εκπαιδευτικός ορίζει, χωρίς να διευκρινίζει με άμεσο τρόπο, τη γλώσσα που επιθυμεί να χρησιμοποιούν οι μαθητές/-ήτριες. Αυτή έχει τα χαρακτηριστικά ενός υβριδικού γλωσσικού κώδικα ο οποίος δεν φέρει απόλυτα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας των άλλων εκπαιδευτικών, υποθέτοντας ότι εννοεί τη χρήση της νεοελληνικής κοινής, αλλά ούτε και απόλυτα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας σε μη επίσημα περιβάλλοντα, που ίσως εννοεί την κοινή αστική κυπριακή<sup>20</sup> (14-16). Τέλος, και πάλι διαφοροποιεί το μάθημα

---

<sup>20</sup> Η κοινή αστική κυπριακή τοποθετείται στο μέσο του συνεχούς και αναγνωρίζεται από τους ομιλητές ως κυπριακή, παρά το γεγονός ότι έχει απολέσει πολλά από τα χαρακτηριστικά των τοπικών ιδιωμάτων. Ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτή αφενός ως νέα ελληνική, παρά το ότι διατηρεί κάποια βασικά διαλεκτικά χαρακτηριστικά, και αφετέρου ως κοινή, επειδή διατηρεί διατοπικά διαλεκτικά στοιχεία. Δηλαδή, παρατηρείται η δράση του μηχανισμού της εξομάλυνσης, ο οποίος συμβάλλει στην ανάδυση κοινής ποικιλίας (Τσιπλάκου 2005: 594).

του, ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μην ακολουθήσουν την συνήθη πρακτική που ακολουθείται στο σχολείο, όπου οι μαθητές/-ήτριες σηκώνουν το χέρι, αλλά το μάθημα να γίνεται υπό μορφής συζήτησης (18-20).

Σε αυτό το αναδιαμορφωμένο πλαίσιο ο Φίλιππος και ο Νέστορας συνεισφέρουν ενεργά στη συζήτηση φέροντας τη δική τους οπτική με τα δικά τους επιχειρήματα. Ο Φίλιππος φέρει στη συζήτηση τη δική του οπτική κατά την οποία αντιτίθεται στο επιχείρημα του Μαθητή Α, υποστηρίζοντας ότι ο ίδιος επιθυμεί να γίνει ποδοσφαιριστής όχι λόγω του χρηματικού ποσού, αλλά λόγω του ενδιαφέροντος του για το συγκεκριμένο άθλημα (22-25). Ο Νέστορας, ακούγοντας τα δύο παραπάνω επιχειρήματα από τους συμμαθητές του, συμπληρώνει ότι η σχέση χρημάτων και αθλημάτων είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμενοποιεί την άποψη του με παραδείγματα όπου υποστηρίζει ότι τα χρήματα παρέχουν τη δυνατότητα για καλύτερο εξοπλισμό των αθλητών (26-29). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εισάγουν στο μάθημα τις γνώσεις τους για τον κόσμο και τις προσωπικές τους απόψεις για τη θεματική που εξετάζεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (22-34).

Ως προς το αξιολογικό μέρος, ο εκπαιδευτικός εν μέρει ακολουθεί την πρακτική της γραπτής εξέτασης, ωστόσο επαναπροσδιορίζει τη σημαντικότητά της ως αξιολογικό εργαλείο. Για τον εκπαιδευτικό, η έννοια της αξιολόγησης δεν είναι μονοδιάστατη, με την έννοια ότι η τάξη δεν κρίνεται από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μόνο από τη γραπτή επίδοσή τους μέσω του διαγωνίσματος, αλλά είναι επίσης μια συνεχής καθημερινή διαδικασία και αφορά τον τρόπο που λειτουργούν τα άτομα.

Για ενίσχυση του παραπάνω παραδείγματος παραθέτω σχετικό απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Δημήτρη, ο οποίος περιγράφει πώς η θετική στάση που έχει για το μάθημα της Γυμναστικής συνδέεται με τον τρόπο που διαχειρίζονται τον τρόπο διδασκαλίας και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

### **Απόσπασμα 50: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. **Ελισάβετ:** Πώς βρίσκεις τον τρόπο που γίνονται τα μαθήματα;
02. **Δημήτρης:** Εξαρτάται που τον καθηγητή. Έσσει καθηγητές που
03. σσιαίρεσαι να κάμνεις το μάθημα τους τζιαι ανυπομονείς, τζιαι έσσει
04. άλλους που μισάς να μπεις ασπούμε μες στο μάθημα τους να κάμεις



05. μάθημα.

06. **Ελισάβετ:** Σε ποιον σσιαίρεσαι να μπεις τζιαι γιατί;

07. **Δημήτρης:** Κοίτα να δεις. Ποττέ εν εχάρηκα, εχάρηκα που είχα

08. μάθημα, αλλά πάντα είχα τζείνο το μάθημα που εννά ήμουν κάπως

09. «έχω Πληροφορική τωρά, εν εντάξει, εν με πειράζει να κάμω

10. πληροφορική, γιατί αρέσκει μου». Επειδή ασπούμε τζιαι η

11. καθηγήτρια ήταν πολλά σοοί, εκαταλάβαινε μας, έμπαινε στη θέση

12. μας. Με τον καθηγητή της Γυμναστικής ασπούμε, ο τρόπος που

13. κάμνει το μάθημα εν βαρκούμαστε. Είμαι πολλά προσεκτικός

14. ασπούμε τζιαμαί ή τζιαι ο τρόπος που το κάμνει, κάμνει το να δείχνει

15. ενδιαφέρον.

16. **Ελισάβετ:** Με τι τρόπο το κάμνει; Τι διαφέρει ο καθηγητής της

17. Γυμναστικής που τους άλλους; Για σένα.

18. **Δημήτρης:** Καταρχήν πιστεύω μπαίνει στη θέση μας, καταλάβει

19. μας. Έννεν ασπούμε τζείνος που εννά κάτσει να γράφει πάνω στον

20. πίνακα ένα ττοππάκι τζιαι να μας λαλεί γράφετε τα ή αντιγράφετε τα

21. μες στο τετράδιο σας. Ποττέ εν μας είτε φκάρτε τετράδιο πάνω, λαλεί

22. μας τα τζιαι με τον τρόπο που τα λαλεί καρφώνονται μου ολόισια

23. μες στο νου. Έσσει άλλους καθηγητές που ασπούμε γράφουν τα

24. συνέχεια πάνω στον πίνακα, λαλούν σου αντίγραψε τα. Ποττέ εν τα

25. θκιαβάζω, τέλεια χάλια.

Από το απόσπασμα 50 της συνέντευξης, ο Δημήτρης περιγράφει ότι η στάση του απέναντι στα μαθήματα της σχολικής τάξης διαμορφώνονται και εξαρτώνται από τον κάθε εκπαιδευτικό (2). Με κάποιους εκπαιδευτικούς το μάθημα για τον Δημήτρη είναι μια ευχάριστη εμπειρία (2-3), ενώ με κάποιους άλλους το μάθημα είναι μια πολύ αρνητική εμπειρία, που προκαλεί και αρνητικά συναισθήματα στον ίδιο τον μαθητή (3-5). Για το μάθημα της Πληροφορικής περιγράφει ότι επειδή εμπίπτει στα προσωπικά του ενδιαφέροντα, δεν τον ενοχλεί να το παρακολουθήσει (7-10). Το ενδιαφέρον του για αυτό ενισχύεται και από τη στάση της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, η οποία είναι αρκετά φιλική μαζί τους (10-12).

Στη συνέχεια εστιάζει στον εκπαιδευτικό του μαθήματος της Γυμναστικής και, πιο συγκεκριμένα, στους τρόπους με τους οποίους διδάσκει κατά τη διάρκεια του μαθήματος (12-15). Αιτιολογεί την άποψη του περιγράφοντας ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ακολουθεί διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας από τους υπόλοιπους, καθώς επίσης διαφέρει και ως προς το πώς διαχειρίζεται την εκπαιδευτική του ταυτότητα. Οι μαθητές μέσα από τη στάση του εκπαιδευτικού αισθάνονται οικεία μαζί του, καθώς θεωρούν ότι τους καταλαβαίνει (18) και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με τη μεταφορά πληροφοριών

και γνώσεων με τρόπο ώστε να είναι άμεσα κατανοητά και να τα θυμούνται (21-23). Σε αντίθεση, περιγράφει τις κύριες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίες στηρίζονται στην αναγραφή μεγάλης έκτασης περιεχομένου στον πίνακα και στην παράκλησή τους να καταγράψουν οι μαθητές/-ήτριες όσα αναγράφει ο πίνακας ή να τα αντιγράψουν στο τετράδιό τους (19-21, 23-25). Αυτή η πρακτική έχει ως αποτέλεσμα ο Δημήτρης να αποδεσμεύεται και να μη διαβάσει, καθώς αξιολογεί ότι είναι ένας τρόπος αναμετάδοσης της γνώσης κακής ποιότητας για τον ίδιο.

#### **6.4 Η στάσεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο αξιολόγησης στο σχολείο**

Το κεφάλαιο αυτό ξεκίνησε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης από ένα πιο γενικό πλαίσιο, περιγράφοντας στο υποκεφάλαιο 6.2 επεισόδια που αφορούν κυρίως τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την ταυτότητα τους στην τάξη, τους τρόπους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης. Το υποκεφάλαιο 6.3 επικεντρώθηκε κυρίως στο πώς διαμορφώνουν τις στάσεις τους οι συμμετέχοντες απέναντι στο σχολείο ως χώρο γραμματισμού. Το παρόν υποκεφάλαιο περιγράφει και πάλι την διαμόρφωση των (αντι)στάσεων των συμμετεχόντων εστιάζοντας στον τρόπο αξιολόγησης στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξαν μια ομοιομορφία σε ό,τι αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων απέναντι στους τρόπους που αξιολογούνται από το σχολείο. Παρακάτω παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις τους στα οποία αναλύουν πώς οι τρόποι αξιολόγησης στο σχολείο επηρεάζουν τη στάση τους για αυτό. Συνοπτικά, αναφέρω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο διαχωρίζει κάθε σχολική χρονιά για σκοπούς κατανομής της διδασκόμενης ύλης, αξιολόγησης των μαθητών και ωρολογίου προγράμματος σε δύο τετράμηνα. Στο τέλος κάθε τετραμήνου εξάγονται οι βαθμοί των μαθημάτων σε δελτίο επίδοσης βάσει της βαθμολογικής κλίμακας 1-20. Η εξαγωγή του γενικού βαθμού έτους είναι ο μέσος όρος των τελικών βαθμών σε κάθε μάθημα όπως αναγράφονται στο δελτίο ετήσιας επίδοσης.

##### **6.4.1 Φίλιππος: «Εκάμαν μας να θωρούμε ότι που έναν αριθμό, εν τόσος τζιαι ο νους σου»**

#### **Απόσπασμα 51: Συνέντευξη Φίλιππου**

01. Ελισάβετ: Οι βαθμοί;

02. **Φίλιππος:** Οι βαθμοί μου εν χάλια.
03. **Ελισάβετ:** Γιατί... Ποιος εν ο λόγος;
04. **Φίλιππος:** Πρώτα απ' όλα θεωρώ ότι τούτα ούλλα που μαθαίνουμε
05. είναι άχρηστα, επειδή... εν θα σου χρησιμεύσουν ποττέ στη ζωή σου
06. τούντα πράματα. Λαλούσιν ότι στο σχολείο πάεις για να γίνεις καλός,
07. σωστός, καλός άνθρωπος τζιαι ξέρω γω. [...] Γίνεται ακριβώς το
08. αντίθετο στο σχολείο. Εν γίνεται να σου κάμνουν πρόβλημα ασπούμε
09. ανούσια πράματα, γιατί εν άσπρα τα παπούτσια σου. Πλέον εκάμαμε
10. το σαν λάθος να πααίνεις δουλειά τζιαι ο άλλος να πάει
11. κουστουμαρισμένος, επειδή ακριβοπληρώνεται ασπούμε τζιαι ο
12. άλλος έννε καλά ντυμένος, επειδή εν πληρώνεται καλά. Εκάμαμε το
13. ότι με την εμφάνιση ο καθένας έσσει το ύψος στην κοινωνία
14. ασπούμε, που εν λάθος τούτο.
15. **Ελισάβετ:** Νοιάζει σε που εν χαμηλοί οι βαθμοί σου τζιαι πώς εννά
16. σε δουν οι άλλοι;
17. **Φίλιππος:** Ε ναι. Ναι... Πιστεύω... ε πλέον εκάμαν μας να
18. θεωρούμε ότι που έναν αριθμό που εννά γράφει δαμαί, εν τόσος τζιαι
19. ο νους σου. Ότι τζείνος που εν του είκοσι εν τζείνος ο έξυπνος, αλλά
20. άμαν πιάσεις τζείνη που εν είκοσι τζιαι πεις της να μιλήσει σοβαρά
21. ασπούμε, τούτη έμαθε να θκιαβάζει ένα πράμα να τα μαθαίνει πόζω
22. τζιαι να το γράφει πας σε μια κόλλα. Έτσι πιάνει τα είκοσι της. Εγώ
23. Πιστεύω ότι έκαμαν το πλέον να εν παπαγαλία.

Η χαμηλή βαθμολογική (2) και κατ' επέκταση σχολική επίδοση του Φίλιππου συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη διαφωνία του ως προς τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές/-ήτριες στο σχολείο. Το πρώτο κριτήριο αφορά το γνωσιολογικό περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο Φίλιππος αξιολογεί ότι οι πληροφορίες και γνώσεις τις οποίες διδάσκονται οι μαθητές/-ήτριες δεν συνδέονται με την κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι χρήσιμες για τον ίδιο, καθώς δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην κοινωνική του ζωή, δηλαδή δεν μπορεί να γίνει μεταφορά σε πρακτικό επίπεδο της εντός του σχολείου αποκτηθείσας γνώσης στην εκτός σχολείου κοινωνική ζωή (4-6).

Το δεύτερο αξιολογικό κριτήριο βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητικών ταυτοτήτων σύμφωνα με την ενδυμασία. Ο Φίλιππος περιγράφει μια αντιθετική εικόνα στο σχολείο κατά την οποία, ενώ το σχολείο, σύμφωνα με την κοινωνία θεωρείται ένας χώρος μέσα από τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες θα έχουν ηθική και ανθρωπιστική διαπαιδαγώγηση, εντούτοις αξιολογούνται ως μαθητικές ταυτότητες σύμφωνα με την ενδυμασία τους (6-9). Διαφωνεί με την πρακτική του σχολείου να αξιολογεί τους μαθητές σύμφωνα με την εξωτερική τους εμφάνιση και, πιο συγκεκριμένα, να αξιολογούνται αρνητικά όταν οι

ενδυματολογικές επιλογές των μαθητών/-τριών παρεκκλίνουν από τους κανονισμούς του σχολείου. Για τον Φίλιππο, αυτή η πρακτική επεκτείνεται και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπου η θέση ισχύος ενός ατόμου συνδέεται με την εξωτερική, ενδυματολογική του εμφάνιση (10-12) και με την οποία διαφωνεί επίσης (12-14).

Ένα τρίτο κριτήριο είναι η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με γραπτά διαγωνίσματα, τα οποία βασίζονται στην επιτυχή δεξιότητα απομνημόνευσης περιεχομένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σχολείο κατασκευάζει την έννοια της εγγράμματης ταυτότητας ενός ατόμου με μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης τη δεξιότητα του κατά πόσο μπορεί να απομνημονεύει και να καταγράφει επιτυχώς πληροφορίες σε μια γραπτή εξέταση (17-19, 23). Ο Φίλιππος αξιολογεί την πρακτική αυτή και εκφράζει τη διαφωνία του, περιγράφοντας ότι η απομνημόνευση περιεχομένου δεν αναπτύσσει την ικανότητα των ατόμων να σκέφτονται κριτικά (22-22). Καταφαίνεται, λοιπόν, ότι ο Φίλιππος με συνειδητό τρόπο κατανοεί ότι θεωρείται χαμηλά εγγράμματος ως μαθητής λόγω του σχολικού αξιολογικού συστήματος (19). Ωστόσο επιλέγει εκούσια και απορρίπτει, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, τα κριτήρια και τις πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετεί το σχολείο, καθώς είναι μονοδιάστατα και μη χρήσιμα για το ίδιο το άτομο μέσα στην κοινωνία.

#### 6.4.2 Δημήτρης: «Πιστεύω αξίζουμε πολλά παραπάνω»

##### Απόσπασμα 52: Συνέντευξη Δημήτρη

01. **Ελισάβετ:** Οι βαθμοί σου;
02. **Δημήτρης:** Χάλια.
03. **Ελισάβετ:** Τούτον επηρεάζει σε; Νοιάζει σε;
04. **Δημήτρης:** Εν με κόφτει... Αφού που τη στιγμή που βαρκούμαι να
05. θκιαβάσω σημαίνει εννά χω χάλια βαθμούς. Άρα εν γι' αυτό που εν
06. μου αρέσκει το σχολείο. Επειδή εν με τούτον τον τρόπο που πκιάνεις
07. τους βαθμούς.
08. **Ελισάβετ:** Νομίζεις ότι τούτοι οι βαθμοί αντιπροσωπεύουν το ποιος
09. είσαι;
10. **Δημήτρης:** Όι, καθόλου. Ούλλοι εμένα λαλούν μου ότι έχω πολλά
11. πιο πολλύν νου ασπούμε, ότι είμαι πολλά πιο έξυπνος. Αλλά εν τούτο,
12. λαλούν μου το ούλλοι ότι βαρκούμαι να κάτσω να θκιαβάσω. Σίγουρα
13. εν με αντιπροσωπεύουν οι βαθμοί. Πιστεύω αξίζουμε πολλά
14. παραπάνω. Ασπούμε τζιαι οι καθηγητές εν το θωρούσιν τούτο, επειδή
15. εν ηξέρον ποιιο είμαστε.

Ο Δημήτρης στο πιο πάνω απόσπασμα αναφέρει ότι η χαμηλή σχολική του επίδοση δεν τον επηρεάζει αρνητικά, καθώς έχει επίγνωση πως απορρίπτοντας τις πρακτικές γραμματισμού και αξιολόγησης στο σχολείο, οι οποίες στηρίζονται στην απομνημόνευση περιεχομένου, λειτουργεί αρνητικά για την ταυτότητά του ως εγγράμματος μαθητής (4-7). Η επιλογή του, να απορρίπτει τις πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο είναι συνειδητή και γνωρίζει τις συνέπειες. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η χαμηλή βαθμολογία του στο σχολείο δεν τον αντιπροσωπεύει, καθώς όλοι τον περιγράφουν ως ένα άτομο αρκετά πιο έξυπνο από τη σχολική του εικόνα (10-11). Για τον ίδιο, ο τρόπος και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές είναι μονοδιάστατα, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν ορθά τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης που λαμβάνονται υπόψη αποσιωπούν την ανάδυση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών (12-15).

### 6.4.3 Πάνος: «Θέλω να γράφω καλά, αλλά εν μου φκαίνει»

#### Απόσπασμα 53: Συνέντευξη Πάνου

01. **Ελισάβετ:** Ποια εν η σχέση σου με τους βαθμούς τζιαι το σχολείο;
02. **Πάνος:** Ένα χάλι μαύρο (γελά).
03. **Ελισάβετ:** Εν συνειδητή επιλογή;
04. **Πάνος:** Ε εν ηξέρω. Θέλω να με κόφτει, αλλά εν με κόφτει.
05. **Ελισάβετ:** Μπορείς να μου το αναλύσεις λλίο τούτο;
06. **Πάνος:** Θέλω να γράφω καλά, θέλω να κάμω κάτι με τη ζωή μου, να
07. πάω να σπουδάσω ή κάτι, αλλά εν μου φκαίνει εν, εν μου φκαίνει. Εν
08. θέλω. Θέλω, αλλά εν θέλω, εν ηξέρω πώς να το πω.

Ο Πάνος, σχολιάζοντας την χαμηλή βαθμολογική του επίδοση, περιγράφει μια αντίθεση η οποία βασίζεται από τη μια στην επιθυμία του να τον ενδιαφέρει να έχει καλή σχολική επίδοση και από την άλλη στην πράξη να μην τον ενδιαφέρει (4). Πιο αναλυτικά, θέλει να αποδίδει ικανοποιητικά στα διαγωνίσματα, καθώς γνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με βάση τις Παγκύπριες Εξετάσεις για να εισαχθεί ένας μαθητής σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έχει επαγγελματικούς στόχους. Παράλληλα, όμως, ο τρόπος αξιολόγησής του από το σχολείο αποσυνδέει σε πολύ μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον του να ασχοληθεί με τα μαθήματα και τα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα να απορρίπτει, χωρίς να είναι η επιθυμία του αυτό, τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού (6-8).

#### 6.4.4 Νέστορας: «Με τους βαθμούς που έχω έπρεπε να ήμουν ένα καθυστερημένο μωρό»

##### Απόσπασμα 54: Συνέντευξη Νέστορα

01. **Ελισάβετ:** Η σχέση σου με τους βαθμούς ποια ένει;
02. **Νέστορας:** Τωρά με τους βαθμούς μου εν χάλια. Εν χάλια γιατί;
03. Γιατί εν μ' αρέσκει τζέινου που κάμνω. Τα μαθήματα που μου
04. αρέσκουν εν ψηλοί οι βαθμοί μου είτε εν εύκολα τζέιν τα μαθήματα
05. είτε θεωρούνται εύκολα τζέιν τα μαθήματα. Ναι, η Πληροφορική
06. θεωρείται εύκολο μάθημα, εν θεωρείται δύσκολο μάθημα, αλλά αν
07. βάλεις κάποιον άσχετο με την πληροφορική να γράψει πληροφορική,
08. εν θα τα καταφέρει. Επειδή εν έπκιαε τις βάσεις που παλιά πας στην
09. πληροφορική.
10. **Ελισάβετ:** Τζέιν εν συνειδητό; Η ερώτηση μου είναι εν συνειδητό
11. τούτο πράμα με τους βαθμούς;
12. **Νέστορας:** Ναι. Απλά... εν αξίζει να το αλλάξεις. Εννοώ σου εννά
13. βασανιστώ για ώρες, τζέιν που το 13 εννά πάω στο 15, γιατί εν έχω
14. τες βάσεις του 16 για να πάω στο 20. Έχω τες βάσεις του 13. Οπότε αν
15. που το 13 άτε να πάω στο 15-16.
16. **Ελισάβετ:** Οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν τον Νέστορα;
17. **Νέστορας:** Όι... Όι, γιατί αν με αντικατοπτρίζαν με τους βαθμούς που
18. έχω έπρεπε να ήμουν ένα καθυστερημένο μωρό μες σε μια καρέκλα.

Ο Νέστορας εξηγεί ότι ο λόγος της χαμηλής σχολικής του επίδοσης (2) είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα μαθήματα που παρακολουθεί στο σχολείο δεν εμπίπτουν στα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποσυνδέεται το ενδιαφέρον του, ώστε να μην ασχολείται με τα μαθήματα που δεν του αρέσουν (3). Στις περιπτώσεις που το γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο εμπίπτει στα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τότε ενδιαφέρεται για το μάθημα ανεξαρτήτως βαθμού δυσκολίας (3-5). Φέρνει ως παράδειγμα την Πληροφορική, ένα πεδίο με το οποίο ασχολείται από μικρή ηλικία και εκτός σχολείου. Για τον ίδιο το μάθημα της Πληροφορικής είναι εύκολο, καθώς έχει τις γνώσεις που απέκτησε εκτός σχολείου μέσα από φροντιστηριακά μαθήματα που είχε κάνει για να μάθει προγραμματισμό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (5-9). Την ίδια στιγμή αναφέρει ότι είναι σημαντική η προϋπάρχουσα γνώση για ένα μάθημα όπως, καθώς χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις για να μπορεί ένα άτομο να αποδώσει προφορικά ή γραπτά.

Η χαμηλή σχολική του επίδοση, όπως αναφέρει ο ίδιος, είναι συνειδητή επιλογή, καθώς για εκείνον η πιο εντατική ενασχόληση με τα μαθήματα και η ενίσχυση της συμμετοχής του σε αυτά είναι επίπονη διαδικασία, αφού, όπως προαναφέρθηκε, δεν εμπίπτουν στα πεδία που τον ενδιαφέρουν. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο δεν επιθυμεί να ασχοληθεί με τη σχολική του απόδοση και κατ' επέκταση με τα μαθήματα του σχολείου είναι ότι θεωρεί πως τα μαθήματα απαιτούν προϋπάρχουσα γνώση και ο ίδιος δεν κατέχει το κατάλληλο γνωσιολογικό υπόβαθρο που απαιτεί η Γ' Λυκείου, ώστε να καταφέρει να γίνει άριστος μαθητής (12-15). Αυτό λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ενασχόλησή του με τα μαθήματα του σχολείου. Οι τρόποι και τα κριτήρια αξιολόγησης του ως μαθητή δεν τον αντικατοπτρίζουν ως άτομο (17-18).

## **6.5 Προτάσεις για ένα διαφορετικό σχολείο**

Το παρόν υποκεφάλαιο αποτελεί προέκταση των απαντήσεων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σε ό,τι αφορά τη στάση τους στον σχολικό γραμματισμό. Λαμβάνοντας υπόψη ότι και για τους τέσσερις συμμετέχοντες οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού και το σύστημα αξιολόγησης στο σχολείο δεν τους ικανοποιούσαν, τους ζητήθηκε να προτείνουν πώς θα ήθελαν οι ίδιοι να διαμορφωθεί το σχολείο. Οι συμμετέχοντες εστίασαν σε διαφορετικές πτυχές, όπως (α) αλλαγή στα κριτήρια πρόσληψης των εκπαιδευτικών, (β) μείωση διδακτικών ωρών και γνωστικών αντικειμένων, (γ) αναπλαισίωση διδακτικού υλικού και διασύνδεση με την κοινωνική ζωή, (δ) ενίσχυση του ρόλου των μαθητών/-ητριών στην τάξη και (ε) να υπάρχουν εξατομικευμένα μαθήματα ενδιαφέροντος.

### **6.5.1 Αλλαγή κριτηρίων πρόσληψης εκπαιδευτικών**

#### **Απόσπασμα 55: Συνέντευξη Φίλιππου**

01. **Φίλιππος:** Ο καθηγητής να ξέρουν να τον θκιαλέουν ασπούμε. Να μεν
02. ένενεν ένας τζιαι να σε θωρεί με το μισό του, για παράδειγμα.

Η τοποθέτηση του Φίλιππου στο πιο πάνω απόσπασμα αφορά τη διαμόρφωση των κριτηρίων πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, την οποία περιγράφει συνοπτικά σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τα άτομα τα οποία κάνουν τις προσλήψεις, επισημαίνοντας ότι χρειάζεται να αξιολογούν κριτικά τα προσόντα των εκπαιδευτικών (1), εστιάζοντας σε ένα βασικό κριτήριο. Το κριτήριο συνδέεται με την ταυτότητα του ατόμου που προσλαμβάνεται και υιοθετεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει

να επιλέγεται και με βάση στοιχεία της κοινωνικής του ταυτότητας, που θα αντιμετωπίζει ισάξια και με θετικό τρόπο όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης (2).

#### **Απόσπασμα 56: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. **Δημήτρης:** Ήταν να αλλάσσα τους καθηγητές επειδή εν ούλλοι γέροι
02. τζιαι πιστεύω εν λάθος τζείνο το σύστημα που γίνεται, που μπαίνετε
03. μες σε που τούτο, καρτεράτε. Σειρά. Εν πολλά τσιόφτα τζείνο. Πρέπει
04. να βάλλουν τους νέους.

Ο Δημήτρης προτείνει να γίνουν αλλαγές στο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών. Το υφιστάμενο σύστημα διορισμού λειτουργεί με βάση καταλόγους διοριστέων σύμφωνα με το έτος κατάθεσης του πτυχίου τους. Λόγω της δυσαναλογίας που προκύπτει ανάμεσα στη μεγάλη προσφορά πτυχιούχων και τη μειωμένη ζήτηση εκπαιδευτικών, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προτεραιότητα διορισμού όσοι κατέθεσαν πρώτοι το πτυχίο τους στον κατάλογο διοριστέων. Ο Δημήτρης υποστηρίζει ότι το υπάρχον σύστημα διορισμού δεν του αρέσει, καθώς διορίζονται πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και προτείνει να γίνει αλλαγή του συστήματος διορισμού κατά τρόπο ώστε να διορίζονται νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (1-4).

#### **6.5.2 Μείωση διδακτικών ωρών και γνωστικών αντικειμένων**

##### **Απόσπασμα 57: Συνέντευξη Πάνου**

01. **Πάνος:** Τα μαθήματα που κάμνουμεν εν διαφορετικά τζιαι εν
02. σαραντάλεπτα επί εφτά ώρες τζιαι έτσι πράματα. Ε πιστεύω εν
03. υπερβολικά πολλά τζιαι μετά να φεύκεις που το σχολείο τζιαι να
04. πααίνεις τζιαι ιδιαίτερα. Έννα μπορούσαν να τα μειώσουν.

Ο Πάνος στο πιο πάνω παράδειγμα, αξιολογώντας το υπάρχον σύστημα μαθημάτων, υποστηρίζει ότι προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός τόσο ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και προς τη χρονική διάρκεια τους (1-3). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να δημιουργεί δυσανάλογες απαιτήσεις από τον μαθητή, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει. Αυτό αποδεικνύεται και μέσα από την ανάγκη να καλύπτονται τα μαθήματα του σχολείου με επιπλέον ώρες από τον προσωπικό χρόνο των μαθητών με την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων (3-4). Ο Πάνος, λοιπόν, προτείνει μείωση των ωρών και των γνωστικών αντικειμένων.



### 6.5.3 Πλαισίωση διδακτικού υλικού με κοινωνική ζωή

#### Απόσπασμα 58: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Φίλιππος:** Τα μαθήματα πρέπει να είναι καθετί που στη ζωή σου εννά
02. σου χρησιμέγει. Να μεν έννεν useless τζείνα που μαθαίνουμε.

Στο παραπάνω παράδειγμα ο Φίλιππος προτείνει τα μαθήματα να διαθέτουν περιεχόμενο που να μπορεί ο μαθητής να συνδέει τη γνώση με την πράξη. Δηλαδή να κατανοεί ο μαθητής ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων συνδέεται έτσι, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει τις γνώσεις που αποκόμισε στην κοινωνική του ζωή (1-2).

#### Απόσπασμα 59: Συνέντευξη Νέστορα

01. **Νέστορας:** Δόξα Σοι ο Θεός, έχουμε το google earth. Να σε βάλει
02. μες στο google earth τζιαι, όπως γυρίζει ασπούμε η Γη, να σε
03. ρωτήσει ασπούμε κάτι που σκέφτουμαι εγώ τωρά μες στο νου μου,
04. «Ποια εν η πιο μεγάλη χώρα που θωρείς;» τζιαι να πεις τη Ρωσία
05. ασπούμε, να κλικάρει πάνω στη Ρωσία τζιαι να κάμει zoom in τζιαι
06. να αρκέφκει να σου δείχνει την πόλη της Ρωσίας που μέσα πως ένει.
07. Εννά σου μείνει παραπάνω μες στο νου να δεις ασπούμε τα
08. δημαρχεία της Ρωσίας, τον κόσμο τζιαι ξέρω γω σπίθκια ποτζεί ποδά
09. παρά να σου πει η Ρωσία εν τζιαμαί που κάτω εν το τάδε, που κάτω
10. εν το τάδε τζιαμαί εν η Ευρώπη, τζιαμαί εν η Ασία, ντάξει.

Στο πιο πάνω απόσπασμα ο Νέστορας προτείνει να γίνεται σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με πραγματικές περιστάσεις της κοινωνικής ζωής και το σύγχρονο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο με την ενσωμάτωση ψηφιακών περιβαλλόντων άμεσης μετάδοσης κατά τη διδασκαλία (1-10). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/-ήτριες θα μπορούν να συνδέουν την τοπική με την παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα μέσα από αυθεντικά ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα.

### 6.5.4 Πολλές φωνές, πολλές ταυτότητες

#### Απόσπασμα 60: Συνέντευξη Φίλιππου

01. **Φίλιππος:** Να έσσειε τριάντα μαθητές μες σε μιαν αίθουσα, ο καθένας
02. τον χαρακτήρα του. Τζιαι να μεν έννεν είκοσι λεπτά κάμνω μάθημα
03. εν μιλά καθένας.

Ο Φίλιππος προτείνει αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα σε δύο επίπεδα.

Αρχικά, όσον αφορά το πρώτο επίπεδο, αναφέρεται στο ότι δεν χρειάζεται αλλαγή στον αριθμό των μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα, αλλά στο να δίνεται χώρος, ώστε να υπάρχει πολυφωνία στην τάξη και οι μαθητές/-ήτριες να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σύμφωνα με τον προσωπικό χαρακτήρα του καθενός (1-2). Σε δεύτερο επίπεδο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, χρειάζεται αλλαγή στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές (2-3).

### **Απόσπασμα 61: Συνέντευξη Πάνου**

01. Πάνος: Να μεν μιλούν τόσο πολλά οι καθηγητές. Να μεν φέρνουν
02. βλάκες καθηγητές. Τζείνος που απλά μιλά μιλά μιλά μιλά μιλά τζιαι
03. εν κάπως «άτε κάμετε διαγώνισμα», ...ή τζείνος που απλά εν σε
04. λαμβάνει υπόψη εν βοηθά τους πιο άχρηστους μαθητές ας το πούμε.

Ο Πάνος ενισχύει κατά τον ίδιο τρόπο τη θέση του Φίλιππου. Προτείνει και ο ίδιος αλλαγή στον ρόλο του εκπαιδευτικού, η οποία συνδέεται άμεσα και με τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι το μάθημα πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να είναι μειωμένος ο χρόνος κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα στηρίζεται στη διδασκαλία του μαθήματος μέσα από την προφορική μετάδοση περιεχομένου στους μαθητές (1-3). Σε αυτό το πλαίσιο απουσιάζει η φωνή των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Μία επιπλέον έμμεση εισήγηση εστιάζει στον ρόλο των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να λειτουργούν με ενισχυτικό και βοηθητικό τρόπο στους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στο σχολείο (3-4).

### **6.5.5 Εξατομικευμένα μαθήματα ενδιαφέροντος**

#### **Απόσπασμα 62: Συνέντευξη Δημήτρη**

01. Δημήτρης: Τζείνα που σου διδάσκουν να εν ενδιαφέρον. [...] Ο
02. καθένας εν με τζείνο που του αρέσκει. Ασπούμε, αν μου είσσει για
03. games, για κομπιούτερς ή ασπούμε για ναργιλέ ή άλλο πράμα
04. ενδιαφέρον. Τούτα που λαλούσι για ναρκωτικά, για τα τσιάρα τζιαι
05. τούτα, ή γενικά ασπούμε πράματα για τη ζωή που εν πολλά
06. ενδιαφέροντα. Εν τα βαρκούμε καθόλου τζιαι εν θα με χαλούσε να
07. θκιαβάσω για τζείνα.

Κατά τον Δημήτρη, οι θεματικές στο σχολείο θα πρέπει να συνδέονται με τα προσωπικά κοινωνικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά (1-2). Οι θεματικές που αφορούν τα

βιντεοπαιχνίδι, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τους ναργιλέδες και άλλα θέματα όπως τα ναρκωτικά, τα τσιγάρα και οτιδήποτε σχετίζεται με την κοινωνική ζωή των ατόμων είναι ενδιαφέρουσες (2-6). Το προσωπικό ενδιαφέρον ενός ατόμου για μια θεματική ή ένα γνωστικό αντικείμενο αποτελεί το κίνητρο για να ενισχύσει τις γνώσεις του στο συγκεκριμένο πεδίο (6-7).

### Απόσπασμα 63: Συνέντευξη Νέστορα

01. **Νέστορας:** «Ίντα που θέλεις να κάμεις, γιε μου;» «Θέλω να
02. ασχοληθώ με την πληροφορική». «Οκει. Έσσιεις πληροφορική
03. μαθηματικά, φυσική, νέα». Μεν μου βάλλεις ένα ποίημα του Καβάφη
04. το οποίο εννά θκιαβάσω τζιαι εν θα καταλάβω γρι. Αφού που τη
05. στιγμή που μου βάλλεις που εννά θκιαβάσω τζιαι εν θα το καταλάβω,
06. ποιος ο λόγος να δώκω σημασία για να το καταλάβω που τη στιγμή
07. που εν μου άρεσε καν. Ή ένα ποίημα του 1970 ασπούμε, ναι οκεί,
08. ωραίος τζείν τον τζιαιρό ήταν πόμπα το ποίημα εθκιαβάζαν το
09. ούλλοι, τζιαι ξέρω γω είμαστε 2016 τωρά με το καλό. Εν 45 χρόνια
10. πριν, τώρα εγώ ασχολούμαι με άλλα πράματα εν με κόφτει με για τα
11. ποίημάτ σου, με για τα ρούχα που εφορούσασιν, με για τα μαλλιά
12. που είχασιν, με το αν ήταν σούπερ ήρωας.

Ο Νέστορας ενισχύει το παράδειγμα του Δημήτρη πιο πάνω, περιγράφοντας και ο ίδιος ότι τα μαθήματα πρέπει να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών σε σχέση με το επάγγελμα που επιθυμούν να ασχοληθούν μελλοντικά. Για τον Νέστορα, η Πληροφορική είναι το πεδίο με το οποίο επιθυμεί να ασχοληθεί επαγγελματικά. Συνεπώς, θα πρέπει το σχολείο να ενισχύει τις γνώσεις του μαθητή στις ευρύτερες θεματικές περιοχές ή στα επιστημονικά πεδία τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την Πληροφορική, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Γλώσσα (1-3). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής θα μπορεί να αποκτήσει ένα κράμα γνώσεων που θα μπορεί να τις εφαρμόσει στο πεδίο των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Σημαντικό κριτήριο για τη διδασκαλία των μαθημάτων είναι τα θέματα να είναι σύγχρονα (3-11) και να μπορούν να εφαρμοστούν στην κοινωνική ζωή του ατόμου. Καταληκτικά, για τον Νέστορα, το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι σημαντικό να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, με τα σύγχρονα κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα και το επίπεδο δυσκολίας να είναι τέτοιο ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων (3-7). Η σύνθεση αυτών των κριτηρίων τίθεται με βάση το να αποτελούν τα μαθήματα λειτουργικές πηγές γνώσεων, τις οποίες ο μαθητής θα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει και να τις εφαρμόσει σε κάτι που θέλει στη ζωή του.

## 6.6 Συνοπτικά

Από την παρουσίαση των πιο πάνω δεδομένων της έρευνας καταφαίνεται ότι οι τρόποι που διαχειρίζονται οι διδάσκοντες/-ουσες τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι διδακτικές πρακτικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα, και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στον σχολικό γραμματισμό. Από την έρευνα αποδείχθηκε ότι όταν η διδασκαλία επικεντρωνόταν στη μεταφορά περιεχομένου αποπλαισιωμένου από το σύγχρονο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μειωνόταν το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή ή παρακολούθηση του μαθήματος, με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να απορρίπτουν το μάθημα μη συμμετέχοντας σε αυτό, να ασχολούνται με άλλα θέματα εκτός του μαθήματος ή να κοιμούνται κατά τη διάρκεια του.

Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ενέτασσαν τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στο μάθημα αποδείχθηκε ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως αυτόνομα εργαλεία για να γίνει το μάθημα με τρόπο αποπλαισιωμένο. Επιπλέον, η λειτουργική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων εξαρτάτο από τη θέση ισχύος του ίδιου του εκπαιδευτικού. Στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα μέσα από απορίες οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούσαν άμεσα στα ερωτήματά τους, με αποτέλεσμα να αποσυνδέεται το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές εξέφραζαν το παράπονό τους για το περιεχόμενο του μαθήματος και τον τρόπο διεξαγωγής του οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι αυτό συνέβαινε λόγω της ανικανότητας των μαθητών να παραμένουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα.

Οι συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να μη δημιουργήσουν επικοινωνιακή σύγκρουση ή να την επεκτείνουν σταματούσαν εντελώς να συμμετέχουν στο μάθημα. Η κατανόηση περιεχομένου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων επιτελείτο κατά τρόπο αποπλαισιωμένο από το συγκείμενο του μαθήματος, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και με την προφορική μετάδοση του περιεχομένου από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές. Η μη μετάδοση της γνώσης με τρόπο που να έχει εφαρμοσμένη χρήση σε εξωσχολικά περιβάλλοντα αποδυνάμωνε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Στις περιπτώσεις που το μάθημα γινόταν με τη διαδικασία περιγραφής κοινωνικά τοποθετημένων παραδειγμάτων από τον εκπαιδευτικό και δημιουργίας έκφρασης χώρου στους μαθητές οι συμμετέχοντες

συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις εκφράζοντας τις προσωπικές τους απόψεις. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο απαιτείτο από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν οι μαθητές, αυτό επιτελείτο μέσω της διαδικασίας αντιγραφής του περιεχομένου του μαθήματος και μεταφοράς του από τον μαθητή από τον πίνακα στο τετράδιο του. Οι απαντήσεις των ασκήσεων ήταν μονοδιάστατες και συγκεκριμένες μέσα από το δίπολο σωστό - λάθος.

Αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, οι συμμετέχοντες διαφωνούσαν με τα κριτήρια αξιολόγησής τους, καθώς υποστήριζαν ότι είναι μονοδιάστατα, γιατί στηρίζονται μόνο στη δεξιότητα των μαθητών να απομνημονεύουν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και σε αυτή τη βάση στηρίζονταν και τα γραπτά διαγωνίσματα και οι εξετάσεις τους. Η αρνητική στάση τους προς τη διαδικασία αξιολόγησης σε συνδυασμό με τους τρόπους διδασκαλίας, την αρνητική στάση μερικών εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με χαμηλή σχολική απόδοση και το περιεχόμενο του μαθήματος είχαν ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες συνειδητά να αποστασιοποιούνται και να μην μπαίνουν στη διαδικασία μελέτης εντός και εκτός σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά τις προτάσεις για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα πρέπει να γίνει αλλαγή του περιεχομένου των μαθημάτων με τρόπο ώστε να είναι κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια για να μπορούν οι μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση. Ένα δεύτερο κριτήριο που ανέφεραν είναι οι θεματικές των μαθημάτων να στηρίζονται στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιπλέον πρότειναν μείωση του αριθμού των μαθημάτων και μείωση της χρονικής διδασκαλίας τους. Ως κριτήρια πρόσληψης των εκπαιδευτικών πρότειναν τη θετική στάση αυτών και προς τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, και τον διορισμό νέων ηλικιακά ατόμων. Όσον αφορά τα κριτήρια κατάταξης των μαθητών στην τάξη, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πρέπει να υπάρχει πολυφωνία σε ό,τι αφορά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σε μια τάξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους διδασκαλίας κατά τους οποίους να δίνεται χώρος στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας τις προσωπικές τους απόψεις.

## Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα και προεκτάσεις

### 7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα διδακτορική διατριβή είχε ως στόχο να διερευνήσει τη διεπίδραση τεσσάρων εφήβων 16-17 χρονών, σε δύο χώρους γραμματισμού. Ο πρώτος χώρος γραμματισμού ήταν το διαδικτυακό πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής Counter Strike: Global Offensive και ο δεύτερος χώρος ήταν το σχολείο. Κάθε ένα από τα προηγούμενα τρία κεφάλαια (4-6) περιέγραψε αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτημάτων της εθνογραφικής έρευνας, συμπεριλαμβάνοντας συζήτηση και κριτικό σχολιασμό. Πιο συγκεκριμένα το Κεφάλαιο 4, ασχολήθηκε με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους το Counter Strike: Global Offensive λειτουργούσε ως δυναμικός χώρος γραμματισμού για τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης. Το κεφάλαιο 5 ασχολήθηκε με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα περιγράφοντας τις εξωπαιγνιδικές (ψηφιακές) πρακτικές γραμματισμού των εφήβων, οι οποίες σχετίζονταν με την εμπύθιση των γνώσεων τους για το βιντεοπαιχνίδι και την μεταπαιγνιδοποίηση. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο εξετάστηκαν και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Δηλαδή, πως το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα η σχολική τάξη λειτουργούσε ως χώρος γραμματισμού, με στόχο να περιγραφούν οι στάσεις των συμμετεχόντων για τον σχολικό γραμματισμό.

Το παρόν και τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής θα περιγράψει συνολικά τα αποτελέσματα της διδακτορικής έρευνας διασυνδέοντας τα με την διεθνή βιβλιογραφία (7.1.1-7.1.2), να παρουσιάσει τα γενικά συμπεράσματα (7.2), να συζητήσει τους περιορισμούς της διατριβής και να παρέχει προτάσεις για μελλοντική έρευνα (7.3).

#### 7.1.1 Gaming γραμματισμός: Το φάσμα της εξειδίκευσης

Όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαφάνηκε ότι το βιντεοπαιχνίδι CS:GO λειτουργούσε ως δυναμικός χώρος γραμματισμού με ποικίλους τρόπους για τους συμμετέχοντες. Μέσα από αυτή την γενική διαπίστωση αναδείχθηκε ότι το CS:GO ενσωματώνει τέσσερις βασικές αρχές μάθησης οι οποίες διατηρούσαν και ενίσχυαν το ενδιαφέρον και των συμμετεχόντων με τρόπο, ώστε να επιθυμούν οι ίδιοι να ασχολούνται με τον gaming γραμματισμό. Οι τέσσερις βασικές αρχές μάθησης στο CS:GO ήταν (α) η αρχή της ταυτότητας (β) η αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης (γ) η αρχή της αξιολόγησης και (δ) η αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας.

Σχετικά με την αρχή της ταυτότητας, το βιντεοπαιχνίδι λειτουργούσε ως χώρος ο οποίος παρείχε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διαχειρίζονται με εξατομικευμένο τρόπο την ταυτότητα τους ως παίκτες κατά τη διάρκεια της παιγνίδρασης, μέσα από δύο βασικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορούσε τη διαχείριση του προσωπικού τους προφίλ στο παιχνίδι και ο δεύτερος τη διαχείριση του άβαταρ τους ως ατομική και ως συλλογική ταυτότητα κατά την παιγνίδραση.

Πιο αναλυτικά, και οι τέσσερις συμμετέχοντες μέσα από ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού διαμόρφωναν το προφίλ τους στο CS:GO ανεβάζοντας φωτογραφίες δικής τους επιλογής και δημιουργώντας το δικό τους ψευδώνυμο. Η εξέταση του περιεχομένου των φωτογραφιών τους διασυνδέονταν με στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας, όπως αρχικά του ονόματος ή του επωνύμου τους, με απεικονίσεις των αγαπημένων τους χόμπι ή αντικειμένων, ή με συμβολικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν το πώς αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι χαρακτηριστικά της κοινωνικής τους ταυτότητας. Μέσω των ψηφιακών αυτών πρακτικών γραμματισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δομούσαν και διαμόρφωναν μια υβριδική κοινωνική ταυτότητα, την ταυτότητα τους ως παίκτες.

Η φωτογραφία στο προφίλ τους συνδεόταν με μια πιο σταθερή προβολή της ταυτότητας τους ως παίκτες προς την τοπική και διεθνή κοινότητα των gamers. Αυτό ενισχύθηκε από το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε αλλάξει την φωτογραφία του προφίλ του καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Αντίθετα, με την φωτογραφία-προφίλ, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες προέβαιναν σε γλωσσικές αλλαγές του βασικού ψευδωνύμου που χρησιμοποιούσαν ως gamers κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις. Αυτή η αλλαγή όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούσε μια γλωσσική στρατηγική που είχε ως στόχο την διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συμπαίκτες τους (in-group) με σκοπό τη διατήρηση της θετικής τους ταυτότητας ως εγγράμματοι παίκτες ανάμεσα στην ομάδα τους.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση όπου οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες δεν είχαν ασχοληθεί για μερικές βδομάδες με το CS:GO, ακολούθησαν την πρακτική τροποποίησης των ψευδωνύμων τους στα προφίλ τους. Παρόλο που η διαμόρφωση των ψευδωνύμων τους ήταν διαφορετική εντούτοις, το σημασιολογικό περιεχόμενο των ψευδωνύμων τους, περιέγραφε έμμεσα τους λόγους για τους οποίους η

μη ενασχόληση τους με το παιχνίδι θα τους οδηγούσε σε μη επιτυχείς δράσεις κατά την παιγνίδραση. Η διαπραγματεύση και η προσπάθεια διατήρησης της θετικής τους ταυτότητας ως παίκτες μέσα από τις γλωσσικές πρακτικές τροποποίησης του ψευδώνυμου τους, ενισχύθηκε και από δύο συμβάντα. Το πρώτο ήταν ότι όταν ο ένας από τους τρεις συμμετέχοντες, ο Πάνος, άρχισε να έχει επιτυχείς δράσεις κατά την παιγνίδραση, επανάφερε το ψευδώνυμο του στην αρχική του μορφή, δηλαδή στο βασικό ψευδώνυμο που χρησιμοποιούσε ως παίκτης του CS:GO. Το δεύτερο ήταν ότι ο Δημήτρης, ο πιο έμπειρος παίκτης από τους τέσσερις συμμετέχοντες, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όταν οι άλλοι τρεις συμμετέχοντες δεν ασχολούνταν με το παιχνίδι ο ίδιος κατ'εκείνο το χρονικό διάστημα έπαιζε, δεν ακολούθησε την ίδια γλωσσική στρατηγική με τους υπόλοιπους. Διατήρησε δηλαδή, το βασικό του ψευδώνυμο χωρίς καμία γλωσσική τροποποίηση, σηματοδοτώντας κατ'αυτό τον τρόπο και την μη ανάγκη του να διαπραγματευτεί την θετική του ταυτότητα ως εγγράμματου παίκτη μέσα στην ομάδα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έχοντας υπόψη ότι ο σχεδιασμός του CS:GO επέτρεπε τη χρήση περιορισμένου αριθμού χαρακτήρων για ψευδώνυμο, διαφάνηκε ότι και οι τρεις συμμετέχοντες τροποποίησαν τα ψευδώνυμα τους με τρόπο λειτουργικό. Δημιούργησαν ψευδώνυμα, ώστε να διαφανεί ακριβώς το περιεχόμενο που ήθελαν να προβάλουν προς τους συμπαίκτες τους, χρησιμοποίησαν διαφορετικού σημειωτικούς τρόπους όπως αριθμούς, κεφαλαιογράμματα γραφή, ενωμένα γράμματα, επανάληψη συμφώνων, και φωνημική χρήση κυπριακής διάλεκτου μέσω χρήσης λατινογενούς συστήματος γραφής. Λαμβάνοντας υπόψη, όλα τα παραπάνω ενισχύονται οι διαπιστώσεις πρόσφατων ερευνών για τα βιντεοπαιχνίδια πρωτοπρόσωπης οπτικής που υποστηρίζουν ότι, λόγω του ότι το εικονικό σώμα του άβαταρ δεν είναι εμφανές κατά την παιγνίδραση, οι παίκτες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε άλλες πηγές για να διαχειριστούν την ταυτότητα τους, όπως τα ψευδώνυμα τους μέσα από συνδυασμούς γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων (Wright Boria & Breidenbach, 2002).

Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει ως νέο εύρημα ότι η διαχείριση της ταυτότητας των παικτών στα προσωπικά τους προφίλ συνδέεται με την προσπάθεια διατήρησης ή ενίσχυσης της θετικής ταυτότητας τους ως εγγράμματοι παίκτες μέσα στην τοπική και διεθνή κοινότητα των gamers. Επιπλέον, από τα παραπάνω αναδεικνύεται ότι οι παίκτες δεν μπορούμε να πούμε ότι μπαίνουν σε ένα «μαγικό κύκλο», δηλαδή μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με εντελώς δική της διάταξη κατά την οποία υπάρχει σαφής διαχωρισμός από την πραγματική ζωή (Adams & Rollings, 2009; Huizinga, 1989; Salen &



Zimmerman, 2003), αλλά περισσότερο ότι το βιντεοπαιχνίδι συνιστά μέρος των πολλών και διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων (π.χ., κοινωνικό πλαίσιο φυλακής, κοινωνικό πλαίσιο οικογένειας, κοινωνικό πλαίσιο σχολείου) με διαφοροποιημένες οργανωτικές αρχές και κανονισμούς.

Ένας δεύτερος τρόπος ο οποίος συνδεόταν με τον γραμματισμό και την διαχείριση και ανάδειξη της ταυτότητας των συμμετεχόντων ως παίκτες κατά την παιγνίδραση, ήταν η εξατομικευμένη επιλογή χρήσης εργαλείων (π.χ. όπλα, μαχαίρια, αλεξίσφαιρα, βόμβες, χειροβομβίδες) και δράσεων μέσω του άβαταρ τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Το βιντεοπαιχνίδι συνιστούσε για τους συμμετέχοντες έναν ψηφιακό-κοινωνικό χώρο, μέσα στον οποίο μπορούσαν να διαχειριστούν την ταυτότητα τους επιλέγοντας εργαλεία και δράσεις που θεωρούσαν ότι θα τους βοηθούσαν να λύνουν τα προβλήματα-προκλήσεις του παιχνιδιού. Την ίδια θέση στηρίζει και ο Gee (2012), όπου οι παίκτες πρέπει να έχουν την ικανότητα να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητες των εργαλείων (tool-kit) που τους παρέχει το βιντεοπαιχνίδι με τρόπο, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους στο παιχνίδι.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι το CS:GO συνιστούσε και έναν ασφαλή ψηφιακό-κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονταν μεγαλύτερη ελευθερία από την κοινωνική τους ζωή. Συγκεκριμένα, επειδή αισθάνονταν ότι είχαν την ελευθερία μέσω των άβαταρ τους να διαχειρίζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη δράση του παιχνιδιού, αυτό τους ενδυνάμωνε από την μια να επενδύουν στη διαχείριση της παιγνίδρασης τους σε πιο βαθύ επίπεδο και από την άλλη να πειραματίζονται με διαφορετικές δράσεις προσπαθώντας να εξεύρουν καινούργιους τρόπους να επιλύουν τα προβλήματα-προκλήσεις μέσα από ανατρεπτικές δράσεις (εξουδετέρωναν αντιπάλους, έριχναν χειροβομβίδες, ενεργοποιούσαν εκρηκτικούς μηχανισμούς). Αυτό το πλαίσιο του βιντεοπαιχνιδιού, ενδυνάμωνε τους συμμετέχοντες στο να επενδύουν χρόνο στο βιντεοπαιχνίδι και να ενισχύουν την μάθηση τους μέσα από τις δράσεις τους σε αυτό.

Η διαπίστωση αυτή, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα των ερευνών (Douglas κ.α, 2004; Aderson κ.α, 2010) που υποστηρίζουν ότι οι παίκτες λόγω της δραστηριοποίησής τους με βίαια βιντεοπαιχνίδια, σκέφτονται με τρόπο βίαιο με αποτέλεσμα αυτό να αυξάνει την επιθετικότητα των ατόμων και στην πραγματική ζωή. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση πλαισίου του Goffman (1974) το CS:GO συνιστά ένα κοινωνικό πλαίσιο (frame) με οργανωτικές αρχές, οι οποίες επιτρέπουν κανόνες δράσης μη συμβατικές σε σχέση με

τις οργανωτικές αρχές της κοινωνικής ζωής. Οι παίκτες είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, έχουν γνώση του διαφορετικού αυτού κοινωνικού πλαισίου, και καθώς γνωρίζουν ότι τους επιτρέπεται να δράσουν με ανατρεπτικούς τρόπους το κάνουν, χωρίς να είναι ο βασικότερος τους στόχος. Ο βασικός σκοπός του βιντεοπαιχνιδιού είναι η επίλυση των προβλημάτων-προκλήσεων.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας, ενισχύουν τις απόψεις των ερευνητών ότι η αναπαραστατική σφαίρα των ψηφιακών περιβαλλόντων και κατ'έκταση των βιντεοπαιχνιδιών αποτελεί ένα από τα βασικά θεμέλια κινήτρων των παικτών για να καταπιαστούν με την ενασχόληση τους με το βιντεοπαιχνίδι και να φτάσουν σε επίπεδο εξειδίκευσης (Gee, 2003, Squire, 2002) καθώς δημιουργείται μια αύρα οικειότητας, ενώ παράλληλα διατηρείται μια ασφαλής απόσταση, κάτι που υποβοηθά τη ροή των πληροφοριών και επιτρέπει στους χρήστες να «παίζουν» με την ταυτότητα τους (Burnett, 2000).

Όσο αφορά την αρχή της κοινωνικά τοποθετημένης δράσης, το CS:GO αποτελούσε ένα ψηφιακό-κοινωνικό περιβάλλον προσομοίωσης (ρεαλιστικού περιεχομένου ιστορία, εργαλεία και χάρτης με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά) το οποίο συμπεριλάμβανε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα και κειμενικά είδη, μέσα από τα οποία καλούσε τους παίκτες να τα χρησιμοποιήσουν, για να δράσουν. Οι συμμετέχοντες, επειδή ήθελαν να λύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις, αλληλοεπιδρούσαν συνεχώς και σε κλάσματα δευτερολέπτων με διαφορετικά πολυτροπικά κειμενικά είδη (π.χ. χάρτες, γκράφιτι, προφίλ παικτών, άβαταρ συμπαικτών και αντιπάλων, οπτικό-ηχητικά κείμενα). Κατά την παιγνίδραση καταφάνηκε από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων ότι διάβαζαν τα κείμενα, κατανοούσαν το περιεχόμενο των πληροφοριών τους και έκαναν σύνθεση αξιολόγησης πληροφοριών με στόχο να λάβουν αποφάσεις για τις επόμενες τους επωφελείς δράσεις.

Τη θέση υποστηρίζουν αρκετές έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι παίκτες μαθαίνουν μέσα από επιτελέσεις δράσεων (Squire, 2008). Η νοηματοδότηση στους ψηφιακούς κόσμους των βιντεοπαιχνιδιών διαμεσολαβείται από τις ενέργειες των παικτών, οι οποίες αποτελούν τη διεπαφή του με τον κόσμο του παιχνιδιού (Clinton, 2004; Starr, 1994; Steinkuehler, 2006, 2008; Young, 2004). Οι παίκτες πρέπει συνεχώς να διαβάζουν και να γράφουν σε αυτό το σύνθετο σημειωτικό πεδίο, καθώς κάθε δράση τους στο εικονικό περιβάλλον απαιτεί την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να παράγουν νοήματα από τη μεγάλη

ποικιλία των πολυτροπικών πόρων από τους οποίους δομούνται τα βιντεοπαιχνίδια (Steinkuehler, 2007). Για τον Gee (2003, 2004, 2005) τα βιντεοπαιχνίδια παρουσιάζουν τις έννοιες των λέξεων μέσα από δράσεις, εικόνες και διαλόγους που συνδέονται με την αρχή των τοποθετημένων νοημάτων. Στην παρούσα έρευνα η αρχή των τοποθετημένων νοημάτων επεκτείνεται σε αρχή των τοποθετημένων δράσεων καθώς, υποστηρίζω ότι χρειάζεται να αναλύουμε τα βιντεοπαιχνίδια όχι μόνο ως προς τα νοήματα τους αλλά κυρίως ως προς την διάδραση που έχουν οι παίκτες με το βιντεοπαιχνίδι ως διαδραστικό κείμενο, δηλαδή ως πολυτροπικό κείμενο το οποίο οι παίκτες δρουν και αλλάζουν συνεχώς το παιχνίδι. Κατ' αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν δεξιότητες και πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται όσο πιο λειτουργικά γινόταν το εκ πρώτης όψεως χαοτικό περιβάλλον του CS:GO.

Επιπλέον, όσο αφορά την πολυδιεργασία, διαχειρίζονταν ταυτόχρονα και γρήγορα το πληκτρολόγιο και το ποντίκι, καθώς ήταν τα εργαλεία μέσω των οποίων επιτελούνταν οι δράσεις τους στο παιχνίδι. Μέσα από αυτή τη διαδικασία συμμετέχοντες μάθαιναν να διαχειρίζονται τα πολυτροπικά κείμενα του παιχνιδιού αναπτύσσοντας παράλληλα οπτικό-κινητικές και ηχο-κινητικές δεξιότητες. Διαπιστώσεις οι οποίες συνδέονται σε διεπιστημονικό επίπεδο με τα αποτελέσματα της έρευνας των Green & Bavelier (2012) στο πεδίο της γνωστικής νευρολογίας, των οποίων η έρευνα υποστηρίζει ότι ο πρόσθιος φλοιός προσαγωγίου<sup>21</sup>, ο μετωπιαίος λωβός<sup>22</sup> και ο βρεγματικός φλοιός<sup>23</sup> συλλειτουργούν πιο αποτελεσματικά στα άτομα που παίζουν βιντεοπαιχνίδια δράσης.

Η βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων σε ψηφιακό περιβάλλον προσομοίωσης όπως το CS:GO, λειτουργούσε με τρόπο, ώστε να αποκτούν γνώσεις τις οποίες μπορούσαν να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν στην κοινωνική τους ζωή. Για παράδειγμα, επειδή αντιμετώπιζαν διαφορετικά προβλήματα-προκλήσεις τα οποία μερικές φορές τα επιλύαν ενώ άλλες φορές όχι, αποκτούσαν γνώσεις ότι και στην κοινωνική τους ζωή ένα πρόβλημα αν δεν λύνεται, τότε μπορούν να το επαναξιολογήσουν με στόχο να βρουν διαφορετικούς τρόπους να το επιλύσουν. Από αυτή την σκοπιά τα αποτελέσματα συνδέονται με την άποψη του (Gee, 2007), όπου οι διαφορετικοί ρόλοι που έχουν οι παίκτες σε διαφορετικές κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών, έχουν αποτέλεσμα να μαθαίνουν να σκέφτονται με

---

<sup>21</sup> Μέρος του εγκεφάλου ο οποίος ελέγχει πώς ο άνθρωπος κατανέμει και ρυθμίζει την προσοχή του και πώς επιλύει συγκρούσεις.

<sup>22</sup> Μέρος του εγκεφάλου υπεύθυνο για τον έλεγχο διατήρησης της προσοχής.

<sup>23</sup> Μέρος του εγκεφάλου υπεύθυνο για τον έλεγχο του προσανατολισμού της προσοχής.

διαφορετικούς τρόπους και συνδέουν τις γνώσεις τους με τον εξωπαιγνιδικό κόσμο (Gee, 2007).

Όσο αφορά την αρχή της αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες αξιολογούνταν για τις δράσεις τους πρώτον από το ίδιο το σχεδιαστικό σύστημα του παιχνιδιού (Juul, 2005) και δεύτερον από τις ανατροφοδοτήσεις που λάμβαναν από τους συμπαίκτες τους. Σχετικά με τον πρώτο τρόπο, το σύστημα του παιχνιδιού αξιολογούσε διαρκώς τους συμμετέχοντες με βάση τις επιτυχείς ή ανεπιτυχείς δράσεις τους κατά την παιγνίδραση ως άτομα και ως ομάδα, επιβραβεύοντας τους με ψηφιακά χρήματα, ή με κατάταξη σε ανώτερη ή κατώτερη αξιολογητική βαθμίδα. Επειδή, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετώπιζαν κάθε φορά στο παιχνίδι ήταν πολλές φορές διαφορετικά, οι συμμετέχοντες δεν κατόρθωναν πάντα να έχουν επιτυχημένες δράσεις. Στις περιπτώσεις λοιπόν, συνεχών αποτυχημένων δράσεων των συστήμα αξιολόγησης του παιχνιδιού, κατέτασσε σε χαμηλότερη αξιολογητική βαθμίδα τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, αυτό δεν λειτουργούσε αποτρεπτικά για τους συμμετέχοντες, επειδή γνώριζαν ότι υπήρχε ρευστότητα ως προς την αξιολόγηση τους, καθώς οι δράσεις τους είτε επιτυχείς είτε ανεπιτυχείς αξιολογούνταν συνεχώς. Αυτό τους ενδυνάμωνε στο να ξαναπροσπαθήσουν, με σκοπό να βελτιωθούν ως εγγράμματοι παίκτες.

Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες κατά την παιγνίδραση αξιολογούσαν και αξιολογούνταν για τις δράσεις τους από την ομάδα με την οποία έπαιζαν. Όταν οι δράσεις τους ήταν επιτυχείς, τότε οι συμπαίκτες τους, τους επιβράβευαν (π.χ Πάνος: Μπράβο, Δημήτρη). Στις περιπτώσεις που οι δράσεις των συμμετεχόντων οδηγούνταν σε αποτυχία, τότε οι συμπαίκτες τους παρείχαν αρνητική ανατροφοδότηση με σύντομες επεξηγήσεις των λανθασμένων τους αποφάσεων για δράσεις (**Πάνος:** Τι κάνεις, ρε; / **Νέστορας:** Εν εφκίκα. Έπαιξε με που μες στον τοίχο αφού ρε. / **Πάνος:** Αφού είδε σε, ρε μαλάκα.). Οι ανατροφοδοτήσεις από τους συμπαίκτες τους λειτουργούσαν ως επιβεβαιωτικές ανατροφοδοτήσεις ότι οι δράσεις τους ήταν ορθές ή ως πηγές ενίσχυσης της γνώσης τους για το παιχνίδι για τις λανθασμένες δράσεις τους, καθώς τους επεξηγούσαν τους λόγους που μια δράση ήταν λανθασμένη.

Με αυτούς δύο τους τρόπους το αξιολογητικό σύστημα του παιχνιδιού ενδυνάμωνε τους συμμετέχοντες με τρόπο, ώστε να επιθυμούν να επενδύουν χρόνο σε παιγνιδράσεις με σκοπό να προσπαθούν να διορθώνουν τις λανθασμένες τους δράσεις σε επόμενες παιγνιδράσεις, εφαρμόζοντας εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού με στόχο

να βρίσκουν διαφορετικούς τρόπους να επιλύσουν τα προβλήματα-προκλήσεις. Μέσα από την ενασχόληση τους και την επένδυση χρόνου στο παιχνίδι οδηγούνταν σε διαβαθμισμένη μάθηση, καθώς η επίλυση περισσότερων και διαφορετικών προβλημάτων κάθε φορά, καθώς και η ώθηση από το βιντεοπαιχνίδι για εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμούς ενίσχυαν τους συμμετέχοντες να αποκτούν βαθύτερη γνώση και εξειδίκευση στο παιχνίδι. Η αρχή μάθησης για τον Gee, που αφορά την ανοδική διαβάθμιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων-προκλήσεων που καλούνται οι παίκτες να επιλύσουν δεν ισχύει στο CS:GO. Η οπτική του Gee (2003, 2004, 2005), αφορά μόνο βιντεοπαιχνίδια κλειστού τύπου υπό την έννοια ότι υπάρχει ήδη δομημένο σκηνοθετικά το βιντεοπαιχνίδι. Στα online βιντεοπαιχνίδια οι παίκτες δεν αντιμετωπίζουν κάθε φορά διαβαθμισμένα προβλήματα-προκλήσεις, καθώς εξαρτάται από τους αντιπάλους τους οποίους έχουν να αντιμετωπίσουν. Αν για παράδειγμα οι παίκτες της αντίπαλης ομάδας δεν είναι ιδιαίτερα καλοί σε σχέση με τους παίκτες της άλλης ομάδας τότε τα προβλήματα-προκλήσεις που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν να είναι ευκολότερα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι παίκτες οι ίδιοι οι παίκτες στο CS:GO είναι και δημιουργοί προβλημάτων-προκλήσεων και όχι μόνο δεν επιλύουν μόνο προβλήματα-προκλήσεις σχεδιασμένα από το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις λοιπόν, αποτελούν νέες συνεισφορές στον χώρο του γραμματισμού στα βιντεοπαιχνίδια, καθότι δεν έχω διαπιστώσει από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αντίστοιχα ευρήματα ερευνών.

Σχετικά με την τελευταία αρχή μάθησης, την συνεργατικό-ανταγωνιστικότητα, οι συμμετέχοντες, σε συνδυασμό με το μικρό χρονικό διάστημα που λειτουργούσε κάθε γύρος του παιχνιδιού, διαμόρφωναν τις γλωσσικές τους πρακτικές, ώστε να συνεργάζονται λειτουργικά με στόχο να νικήσουν στο παιχνίδι. Κατ' αυτό τον τρόπο, απέφευγαν την χρήση μακροσκελών προτάσεων, καθώς θα οδηγούσαν στην κατάρρευση μιας επιτυχής συνεργατικής συνομιλίας. Εναλλακτικά, ανέπτυξαν χρήση άλλων γλωσσικών πρακτικών οι οποίες λειτουργούσαν ως γλωσσικές στρατηγικές για την αύξηση πιθανοτήτων νίκης στους στο παιχνίδι. Διαμόρφωναν τις γλωσσικές τους πρακτικές χρησιμοποιώντας το ειδικό λεξιλόγιο του βιντεοπαιχνιδιού (π.χ Short, Flash, Oper mid), αυτό που ονομάζει ο Gee (2012) ως κοινωνιογλώσσα, με χαρακτηριστικά πύκνωσης συνομιλιακού λόγου (π.χ έρχονται Α, αντί έρχονται στην περιοχή Α) και παύσης συνομιλιών για να επικεντρώνονται στην παιγνίδαση τους. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η έρευνα της Astrid Ensslin (2012), σχετικά με τις κυρίαρχες πρακτικές συνομιλιακού λόγου παικτών κατά τη διάρκεια της παιγνίδασης. Στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της

αναφέρει ότι οι παίκτες για χάρη της εστίασης της προσοχής τους στην παιγνίδαση τους, οι συνομιλιακές τους πρακτικές χαρακτηρίζονταν από μικρές συνομιλιακές εκφορές και μεγάλες παύσεις.

Εκτός από τη διαχείριση των γλωσσικών πρακτικών, οι συμμετέχοντες γνωρίζοντας ότι κατά την παιγνίδαση έπρεπε να συνεργαστούν με όσο το δυνατόν πιο λειτουργικό τρόπο, ώστε να ανταγωνιστούν τους αντιπάλους τους, διαχειρίζονταν τους ρόλους τους με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος είναι ότι οι συμμετέχοντες που δεν είχαν ιδιαίτερη εξειδίκευση στο CS:GO όπως ο Νέστορας, αναλάμβαναν συνήθως ρόλους σε εύκολα διαχειρίσιμες τοποθεσίες στον χάρτη του παιχνιδιού για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του παιχνιδιού. Ο δεύτερος τρόπος, ήταν ότι όταν οι πιο έμπειροι συμμετέχοντες διαπίστωναν κατ'επανάληψη ότι κάποιος συμπαίκτης τους δεν μπορούσε να διαχειριστεί επιτυχώς τον ρόλο που είχε αναλάβει κατά την παιγνίδαση, τότε αναλαμβάναν οι ίδιοι τον ρόλο του και τον τοποθετούσαν σε άλλες περιοχές πιο εύκολες. Ο σκοπός της εναλλαγής των ρόλων συνδεόταν άμεσα με τον σκοπό της ομάδας για καλύτερη απόδοση της παιγνίδασης τους έναντι των αντιπάλων. Μέσα από την αρχή της συνεργατικό-ανταγωνιστικότητας οι συμμετέχοντες ως παίκτες ανέπτυσαν το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και οι λιγότεροι έμπειροι παίκτες μάθαιναν βαθμιδόν μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους που αναλάμβαναν. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με τα βιβλιογραφικά δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι οι νεοεισερχόμενοι παίκτες μαθαίνουν για το βιντεοπαιχνίδι, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό μαζί με πιο έμπειρους σε γνώση και δεξιότητες παίκτες (Gee, 2003; Steinkuehler, 2007).

Μέσα από αυτές λοιπόν τις τέσσερις αρχές μάθησης οι συμμετέχοντες βαθμιδόν καταφάνηκε ότι ανέπτυξαν βαθιά γνώση (deep learning) για τη λειτουργία του παιχνιδιού και να μάθαιναν να εξειδικεύονται σε αυτό με δική τους πρόθεση, με σκοπό να γίνουν καλύτεροι μέσα στο παιχνίδι και να ενισχύσουν την θετική τους ταυτότητα μέσα στην τοπική και διεθνή κοινότητα των παικτών.

Το παιχνίδι για τους συμμετέχοντες ωστόσο, όπως έδειξε το σύνολο των δεδομένων της έρευνας δεν τελείωνε με την ολοκλήρωση του αγώνα του παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες θέλοντας να ενισχύσουν την θετική τους ταυτότητα ως εγγράμματοι παίκτες και την εξειδίκευση τους στο παιχνίδι, εμπλέκονταν σε εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού με στόχο να επιστρέψουν και πάλι στο παιχνίδι εφαρμόζοντας στρατηγικές μεταπαιγνιδοποίησης. Οι κύριες εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού των

συμμετεχόντων όπως ανέδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν (α) η παρακολούθηση επαγγελματικών αγώνων άμεσης μετάδοσης (β) αναζήτηση σε gaming ιστοσελίδες, (γ) παρακολούθηση παιγνιδράσεων των συμ(παικτών) τους, (δ) παρακολούθηση επαγγελματικών και ψυχαγωγικών στιγμιότυπων παιγνιδρασης στο YouTube, (ε) κοινοποιήσεις άρθρων και βίντεος που αφορούσαν το CS:GO στο Facebook και (στ) προφορικές συζητήσεις με κριτική ανάλυση παιγνιδράσεων με συμπαίκτες τους και παίκτες της τοπικής κοινότητας του gaming.

Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, παρακολουθούσαν επαγγελματικούς αγώνες άμεσης μετάδοσης. Η παρακολούθηση των αγώνων αποτελούσαν πηγές ενίσχυσης των γνώσεων τους σε ό,τι αφορά τους τρόπους που μπορεί ένας παίκτης να διαχειριστεί την παιγνίδραση του καλύτερα. Η λήψη των γνώσεων από τις παιγνιδράσεις των επαγγελματιών παικτών φάνηκε ότι δεν ήταν μια πρακτική απομνημόνευσης περιεχομένου, αλλά κατανόησης των δράσεων εξειδικευμένων επαγγελματιών παικτών που ήταν επαγγελματίες, αξιολόγησης των δράσεων των επαγγελματιών παικτών, και επιλογής από τους συμμετέχοντες δράσεων οι οποίες θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες για εφαρμογή τους στη δική τους παιγνίδραση.

Επιπλέον, οι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες κατά τους πρώτους τρεις μήνες της έρευνας διερευνούσαν πιο διεξοδικά πληροφορίες σχετικά με τους επαγγελματικούς αγώνες, επενδύοντας μικρά χρηματικά ποσά σε στοιχήματα επαγγελματικών αγώνων. Η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμοζόταν με σκοπό να κερδίσουν χρήματα για να αγοράσουν ψηφιακά όπλα, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι κατά την παιγνίδραση τους ή να τα μεταπουλήσουν σε άλλους παίκτες στο CS:GO, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερο χρηματικό κέρδος.

Ο Νέστορας ήταν ο μόνος από τους τέσσερις συμμετέχοντες, ο οποίος συχνά αναζητούσε στο Google, gaming ιστοσελίδες για να διαβάσει άρθρα που αφορούσαν το βιντεοπαιχνίδι. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διάβαζαν άρθρα πολύ πιο σπάνια, καθώς προτιμούσαν να μαθαίνουν για το CS:GO μέσα από την παρακολούθηση αγώνων, βίντεος στο Youtube και να συζητούν για τις παιγνιδράσεις τους με άλλους παίκτες της τοπικής gaming κοινότητας.

Περαιτέρω, διαπιστώθηκε ότι όλες τις φορές όπου έπαιζαν CS:GO, όταν έκαναν διάλειμμα από το παιχνίδι παρακολουθούσαν την παιγνίδραση άλλων (συμ)παικτών της κοινότητας. Μέσα από την συγκεκριμένη πρακτική γραμματισμού, οι συμμετέχοντες παρατηρούσαν με ποιους τρόπους διαχειρίζονταν οι (συμ)παίκτες τους αντιπάλους και τις δράσεις και

στρατηγικές τους. Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις και τις επιτόπιες παρατηρήσεις, οι συμμετέχοντες επέλεξαν σιωπηρά εκείνες τις δράσεις που θεωρούσαν ότι ήταν επωφελείς για τους ίδιους με σκοπό να τις ενσωματώσουν στα επόμενα παιχνίδια τους. Αυτή η ατομική παρακολούθηση της παιγνίδρασης άλλων παικτών διαπιστώθηκε από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας ότι ήταν μια στρατηγική πρακτικής γραμματισμού μη χρονοβόρα, αλλά ιδιαίτερα επωφελής ειδικά για τους παίκτες που είχαν λιγότερη εξειδίκευση στο CS:GO.

Εκτός από την παρακολούθηση (συμ)παικτών της τοπικής κοινότητας, οι συμμετέχοντες ζητούσαν από τους συμπαίκτες τους να παρακολουθήσουν στιγμιότυπα από παιγνιδράσεις τους, οι οποίες ήταν μη επιτυχείς με σκοπό να τους δώσουν ανατροφοδότηση, ώστε να διορθώσουν τα λάθη τους στο παιχνίδι. Μέσα από την πρακτική παρακολούθησης στιγμιότυπων παιγνίδρασης οι συμμετέχοντες συνεργάζονταν μεταξύ τους και διαμοιράζονταν τις γνώσεις τους οι πιο έμπειροι με τους λιγότερους έμπειρους παίκτες του βιντεοπαιχνιδιού. Αυτό επιτυγχανόταν μέσα από την ανάλυση της παιγνίδρασης και της ανατροφοδότησης από τους πιο έμπειρους παίκτες, καθώς οι πιο έμπειροι παίκτες επεξηγούσαν τις λανθασμένες δράσεις του συμπαίκτη τους και του εισηγούνταν προτάσεις για καλύτερη διαχείριση μελλοντικών παιγνιδράσεων του.

Στο πλαίσιο παρακολούθησης στιγμιότυπων παιγνιδράσεων, και οι τέσσερις συμμετέχοντες παρακολουθούσαν βίντεος στο YouTube. Αυτή η εξωπαιγνιδική πρακτική γραμματισμού ήταν η πιο συχνή και κοινή και από τους τέσσερις συμμετέχοντες κάτι που διαπιστώθηκε έντονα από την ανάλυση των δεδομένων. Καθημερινά, παρακολουθούσαν στιγμιότυπα παιγνιδράσεων στο YouTube, είτε όταν συναντιούνταν μαζί σε κάποιο σπίτι, είτε ξεχωριστά ο κάθε ένας μόνος του στον υπολογιστή του ή στο κινητό του. Οι επιλογές των θεματικών των αποσπασμάτων-βίντεος συνδέονταν με τις εξατομικευμένες ανάγκες που είχαν ως παίκτες για να ενισχύσουν τις γνώσεις τους (π.χ., πώς να διαχειριστούν ένα χάρτη) ή θέματα διαχείρισης των αποτυχημένων δράσεων τους.

Τα αποσπάσματα-βίντεος χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: (α) παρακολούθηση επαγγελματικών αποσπασμάτων βίντεο-tutorials και/ή (β) παρακολούθηση ψυχαγωγικών/αστείων βιντεοπαιγνιδράσεων. Τα ψυχαγωγικά-αστεία βίντεος αποτελούσαν πηγή μάθησης για τους συμμετέχοντες με ψυχαγωγικό τρόπο. Η παρακολούθηση ψυχαγωγικών-αστείων βίντεος ήταν μια διαδικασία, η οποία προϋποθέτει ότι το άτομο που το παρακολουθεί διαθέτει προϋπάρχουσα γνώση για το εξειδικευμένο περιεχόμενο του



βίντεο και στην κατανόηση της ασυμβατότητας των δράσεων από τις αναμενόμενες, έχοντας ως αποτέλεσμα την πρόκληση γέλιου. Ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες αποδομούσαν τα πολυτροπικά κείμενα αυτά και η γνώση την οποία λάμβαναν από τα αποσπάσματα-βίντεο λειτουργούσε αντιστρόφως ανάλογα. Δηλαδή οι συμμετέχοντες μάθαιναν να ενσωματώνουν ως γνώσεις, μέσα από την παρακολούθηση αποτυχημένων δράσεων. Από την άλλη, τα αποσπάσματα-βίντεος με δράσεις επαγγελματιών παικτών προσέφεραν στους συμμετέχοντες γνώσεις δια μέσω της παρακολούθησης εξειδικευμένων παιγνιδράσεων.

Μια άλλη εξωπαιγνιδική πρακτική γραμματισμού, ήταν η κοινοποίηση άρθρων από gaming ιστοσελίδες ή forums που αφορούσαν ζητήματα του CS:GO στα προσωπικά τους προφίλ σε κοινωνικά προφίλ όπως στο Facebook στα οποία πρόσθεταν συμπαίκτες τους, σε ετικέτες. Η κοινοποίηση και η ετικετοποίηση των κειμένων, βοηθούσαν τους συμμετέχοντες να διαχύουν την πληροφόρηση εύκολα και άμεσα και σε άλλους παίκτες της κοινότητας. Μέσα από αυτή την πρακτική οι συμμετέχοντες αντάλλαζαν απόψεις και ασκούσαν κριτική σε διάφορα ζητήματα που αφορούσαν το CS:GO και κατ'έκταση την ίδια την παιγνίδαση τους.

Επιπλέον, οι δύο από τους συμμετέχοντες, ο Φίλιππος και ο Δημήτρης επέλεξαν και διαμοίραζαν στα προσωπικά τους προφίλ στο Facebook, βιντεογραφημένα στιγμιότυπα από ιδιαίτερα επιτυχείς δράσεις τους στο CS:GO. Οι κοινοποιήσεις στιγμιότυπων βίντεο με επιτυχείς δράσεις των συμμετεχόντων ήταν μια πρακτική η οποία είχε διττή λειτουργία. Από την μια οι συμμετέχοντες κοινοποιούσαν αποσπάσματα των παιγνιδράσεων τους για να δείξουν στην κοινότητα την εγγράμματη τους ταυτότητα ως παίκτες, με στόχο να ενισχύσουν την θετική τους ταυτότητα ως εγγράμματοι παίκτες στην κοινότητα των gamers. Από την άλλη, οι κοινοποιήσεις λειτουργούσαν για τους παίκτες της κοινότητας ως πηγή ενίσχυσης γνώσεων τους για την λειτουργία του παιχνιδιού.

Τέλος, και οι τέσσερις συμμετέχοντες λάμβαναν μέρος σε προφορικές συζητήσεις μεταξύ τους, καθώς και με άλλους παίκτες της κοινότητας σε διάφορα περιβάλλοντα όπως στο σπίτι, στο διάλειμμα του σχολείου και στο ίντερνετ-καφέ όπου διαπραγματεύονταν ζητήματα που αφορούσαν την παιγνίδαση τους. Το σύνολο των δεδομένων κατέδειξε ότι οι συζητήσεις των συμμετεχόντων με πιο έμπειρους παίκτες από τους ίδιους, λειτουργούσε ως πρακτική γραμματισμού, μέσα από την οποία ενσωμάτωναν νέες γνώσεις για το πώς να διαχειρίζονται καλύτερα την παιγνίδαση τους. Τη θέση αυτή στηρίζει και η έρευνα της

Steinkuehler (2006), η οποία περιγράφει ότι η απόκτηση καινούργιων γνώσεων για μαζικά πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδια πραγματοποιείται μέσα από τηλεφωνικές ή κατ' ιδίαν συζητήσεις μεταξύ των έμπειρων με τους λιγότερο έμπειρους παίκτες. Οι πρώτοι ενισχύουν τους δεύτερους με πληροφορίες και συμβουλές για να καλυτερεύσουν τις λανθασμένες τους δράσεις.

Στο σύνολο τους, οι ποικίλες εξωπαιγνιδικές (ψηφιακές) πρακτικές γραμματισμού της παρούσας διατριβής ενισχύουν και τα ευρήματα άλλων πρόσφατων ερευνών (Black & Steinkuehler, 2009; Burnett, 2000; Gee, 2003, 2004). Για παράδειγμα, η έρευνα του Gee (2003, 2004) για το Age of Mythology κατέδειξε ότι παίκτες εκτός παιχνιδιού περιηγούνταν σε ιστοσελίδες, διάβαζαν διαφορετικά κείμενα και συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες λαμβάνοντας μέρος σε συζητήσεις με θέμα τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν. Αντίστοιχα, στις έρευνες των Black & Steinkuehler (2009) οι παίκτες επέκτειναν τον γραμματισμό τους έξω από τα βιντεοπαιχνίδια με ποικίλες ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού, όπως ανάγνωση και παραγωγή πολυτροπικών κειμενικών ειδών, συζητήσεις σε κοινωνικές ιστοσελίδες (Steinkuehler, 2004), ψηφιακές κοινότητες, και συμμετείχαν ενεργά σε συνεχείς δραστηριότητες κατά τις οποίες διαμοιράζονταν πληροφορίες για τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν (Black & Steinkuehler, 2009).

Η ανάγκη των συμμετεχόντων για επιτυχημένες δράσεις τους στο παιχνίδι όπως ανέφερα στην αρχή του κεφαλαίου, τους οδηγούσε σε εξωπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, ώστε να ενσωματώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις για να κατανοήσουν καλύτερα πώς λειτουργεί το CS:GO. Ο απώτερος στόχος ωστόσο, των εξωπαιγνιδικών πρακτικών των συμμετεχόντων, ήταν για να επιστρέψουν πίσω στην παιγνίδα τους χρησιμοποιώντας την αποκτηθείσα εξωπαιγνιδική τους γνώση σε συνδυασμό με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους για το παιχνίδι, μέσα από την έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης. Οι συμμετέχοντες μέσα από αυτή την εξωπαιγνιδική διαδικασία προσπαθούσαν να θεωρητικοποιήσουν το παιχνίδι με την έννοια ότι σκεφτόντουσαν πώς θα έπρεπε να επανασχεδιάσουν τις στρατηγικές που ακολουθούσαν, ώστε να γίνουν καλύτεροι στο παιχνίδι και να έχουν επιτυχημένες δράσεις μέσα στην ομάδα τους και απέναντι στους αντιπάλους.

Η έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης όπως καταφάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας αποτελεί την εξατομικευμένη νοητική διαδικασία κατά την οποία ο παίκτης επεξεργάζεται, αναλύει πληροφορίες και γνώσεις που κατακτά βαθμηδόν μέσα και έξω

από το παιχνίδι και λαμβάνει αποφάσεις οι οποίες έχουν την μορφή εφαρμοσμένων μικροεπίπεδων ή μακροεπίπεδων στρατηγικών. Κάθε μεταπαιγνιδική στρατηγική είναι το αποτέλεσμα δράσης μέσα από ένα σύνολο εφαρμοσμένων τακτικών και μικρότερων στρατηγικών που υπερβαίνουν τους κανόνες του παιχνιδιού.

Επειδή, κατά την παιγνίδαση δημιουργούνται συνθήκες ανταγωνιστικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο αντίπαλων ομάδων. Οι παίκτες καλούνται να κατανοούν τις διαφορετικές περιστάσεις προβλημάτων-προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κάθε φορά κατά την παιγνίδαση, να κάνουν διασυνδέσεις των πληροφοριών και γνώσεων που λαμβάνουν μέσα και έξω από το βιντεοπαιχνίδι, να σκέφτονται ορθολογιστικά και να εφαρμόζουν στρατηγικές οι οποίες έχουν ως στόχο να υπερβούν τις στρατηγικές που υποθέτουν οι παίκτες ότι θα εφαρμόσουν οι αντίπαλοι τους με στόχο να υπερσχύσουν οι ίδιοι μέσα στο παιχνίδι. Διατυπώνοντας το με διαφορετικά λόγια, ο σκοπός της μεταπαιγνιδοποίησης είναι η υπέρβαση του προκαθορισμένου συνόλου βασικών κανόνων του βιντεοπαιχνιδιού από τον παίκτη, η οποία εξαρτάται από τις προβλέψεις που κάνει ο ίδιος για τις τακτικές και στρατηγικές που θα ακολουθήσει ο αντίπαλος του. Στις περιπτώσεις όπου η μεταπαιγνιδοποίηση έχει επιτυχή εφαρμογή τότε (α) αναγνωρίζεται από τους αντίπαλους και από τους συμπαίκτες η υπεροχή της μεταπαιγνιδοποίησης ενός παίκτη σε σχέση με την μεταπαιγνιδοποίηση του συμπαίκτη ή του αντιπάλου του και αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά εγγράμματο άτομο ως παίκτης στο παιχνίδι, μέσα από τη χρήση της λέξης «χάκερ».

Η Steinkuehler (2007) περιγράφει την έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης για τα μαζικά πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδι ως τις πρακτικές γραμματισμού κατά την οποία οι παίκτες θεωρητικοποιούν το παιχνίδι τους, τόσο έξω όσο και μέσα στο παιχνίδι. Στα μαζικά πολυχρηστικά βιντεοπαιχνίδια τέτοιες πρακτικές συμπεριλαμβάνουν ανάπτυξη στρατηγικών, όπως η δημιουργία κειμένων έρευνας για συγκεκριμένες περιοχές του παιχνιδιού οι οποίες αποτελούν οδηγό για μελλοντικές δράσεις των παικτών. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο η έννοια της μεταπαιγνιδοποίησης για το βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής CS:GO διαφοροποιείται καθώς θεωρείται το άθροισμα της ήδη προϋπάρχουσας γνώσης για το παιχνίδι και των εξοπαιγνιδικών πρακτικών γραμματισμού το οποίο εφαρμόζεται κατά την παιγνίδαση. Μπορεί ως ένα μέρος της διαδικασίας της μεταπαιγνιδοποίησης να είναι η θεωρητικοποίηση του παιχνιδιού μέσα από τις εξοπαιγνιδικές πρακτικές γραμματισμού, ωστόσο σύμφωνα με την έρευνα μου η μεταπαιγνιδοποίηση αφορά την νοητική διαδικασία κατά την οποία ο παίκτης θέτει σε

εφαρμογή το σύνολο των εξωπαιγνιδικών και παιγνιδικών πρακτικών γραμματισμού του κατά την ώρα της παιγνίδρασης.

Καταλήγοντας λοιπόν, ο γραμματισμός στο gaming στο πολυχρηστικό βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής CS:GO ολοκληρωνόταν μέσα από ένα σύμπλεγμα πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού οι οποίες οδηγούν τους παίκτες στην εξειδίκευση. Η εξειδίκευση όπως φάνηκε από την έρευνα ήταν μια διαδικασία η οποία περιλάμβανε τρία απαραίτητα και συνεχή στάδια οι οποίες δεν έχουν αυστηρή σειρά προτεραιότητα αλλά εναλλάσσονται. Αυτές είναι (α) η παιγνίδραση (β) οι εξωπαιγνιδικές πρακτικές και (γ) η μεταπαιγνιδοποίηση.

### **7.1.2 Σχολικός γραμματισμός: Ο κύκλος της αποσύνδεσης ενδιαφέροντος**

Περνώντας από το χώρο του βιντεοπαιχνιδιού στον χώρο του σχολείου, η έρευνα επικεντρώθηκε στη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον σχολικό γραμματισμό. Για την κατανόηση, ωστόσο και ανάλυση των στάσεων των συμμετεχόντων, λήφθηκαν υπόψη και αναλύθηκαν τρεις κύριοι άξονες: Ο πρώτος άξονας εστίασε στις διδακτικές πρακτικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο δεύτερος άξονας σχετιζόταν με τους τρόπους με τους οποίους οι διδάσκοντες/-ουσες διαχειρίζονταν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο τελευταίος άξονας επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους αξιολογούνταν οι μαθητές/-ήτριες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν στο σύνολο τους, εκτός από την περίπτωση του θεωρητικού μαθήματος της Γυμναστικής, ομοιομορφία σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονταν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες προσέγγιζαν το περιεχόμενο του μαθήματος και τον τρόπο που απαιτείτο από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν στα μαθήματα με σκοπό την αξιολόγησή τους. Μέσα από τη συλλειτουργία των παραπάνω τριών αξόνων και οι συμμετέχοντες διαμόρφωσαν κοινές στάσεις και πρακτικές για το σχολείο. Κατά τη διάρκεια των περισσότερων μαθημάτων οι συμμετέχοντες επέλεξαν (α) να κοιμηθούν, (β) να παραμείνουν σιωπηλοί μέχρι το τέλος του μαθήματος (γ) δεν ασχολούνταν με τις εργασίες που είχαν για το σπίτι (δ) απέρριπταν τα σχολικά εγχειρίδια και φύλλα εργασίας, καθώς διαφάνηκε ότι δεν τα έπαιρναν μαζί τους στο σχολείο και (ε) ασχολούνταν με άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα ο Πάνος διάβαζε για το διαγώνισμα της Χημείας κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Αρχαιογνωσίας και ο Φίλιππος και ο Νέστορας

συχνά και σε διάφορα μαθήματα άκουγαν μουσική από το κινητό τηλέφωνο τους φορώντας ακουστικά. Αντίθετα στο μάθημα της Γυμναστικής όλοι οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και εκδήλωναν θετικές απόψεις για το συγκεκριμένο μάθημα.

Πιο αναλυτικά, όσο αφορά τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ως βασικά διδακτικά εργαλεία το σχολικό βιβλίο, ή φύλλα εργασίας με ασκήσεις που εξυπηρετούσαν το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Στις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά εργαλεία όπως η χρήση υπολογιστικής μηχανής στο μάθημα των Μαθηματικών, ήταν ως βοηθητικά εργαλεία που εξυπηρετούσαν στο να τα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/-ήτριες για την επίλυση των ασκήσεων που είχαν στο διδακτικό εγχειρίδιο. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως ο βιντεοπροβολέας, και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές λειτουργούσαν ως αυτόνομα εργαλεία προβολής παραδοσιακών ασκήσεων του βιβλίου από φύλλα εργασίας.

Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε προσπάθεια διαχείρισης των ψηφιακών τεχνολογιών με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, όπως η διασύνδεση του διδακτικού υλικού με εξωκειμενικές πληροφορίες, εντούτοις γίνονταν στο πλαίσιο της αφόρμησης με σκοπό να επιστρέψουν στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Για παράδειγμα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, ο εκπαιδευτικός είχε ενσωματώσει στις διαφάνειες που προέβαλλε στον βιντεοπροβολέα μέσω του PowerPoint, φωτογραφίες οι οποίες συνδέονταν με το ποίημα, κάτι που λειτούργησε ως κίνητρο για ενίσχυση του ενδιαφέροντος του Νέστορα για το μάθημα.

Στη συνέχεια ωστόσο, όταν ο συμμετέχοντας Νέστορας, ζήτησε από τον εκπαιδευτικό να του παρέχει περισσότερες εξωκειμενικές πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες για τις οποίες συγγράφηκε το ποίημα, ο εκπαιδευτικός τον συμβούλεψε να εστιάσει την προσοχή του στο ποίημα και από εκεί θα του λυνόταν η απορία. Αυτό λειτούργησε ανασταλτικά για τον συμμετέχοντα, καθώς δεν μπορούσε να κατανοήσει το περιεχόμενο του ποιήματος και η μόνη επιτρεπτή πηγή γνώσης του στη σχολική τάξη ήταν ο εκπαιδευτικός. Ξάπλωσε στο θρανίο του χωρίς να συμμετέχει μέχρι το τέλος του μαθήματος. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας της Myers (2006) για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, όπου περιγράφεται ότι οι μαθητές αντιστέκονταν στις πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο με το να παραμένουν σιωπηλοί καθώς γράφουν μηνύματα στα κινητά τους τηλέφωνα.

Στην περίπτωση του μαθήματος της Αρχαιογνωσίας η εκπαιδευτικός προέβαλε βίντεο στο Youtube με οπτικογραφημένη θεατρική παράσταση του «Οιδίποδα» της χρονολογίας 1974. Για την ίδια την εκπαιδευτικό η ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα θεωρείτο εναλλακτικός τρόπος μαθήματος, ο οποίος θα προσέλυκε το ενδιαφέρον της τάξης. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι η χρήση τόσο της ψηφιακής τεχνολογίας, όσο και των ψηφιακών περιβαλλόντων αντιμετωπίστηκαν ως αυτόνομα εργαλεία και απομονωμένα συμβολικά συστήματα στο σχολικό περιβάλλον (Cuban, 2001), με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να μην παρακολουθούν το μάθημα και να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες. Οι ενδείξεις των αποτελεσμάτων της έρευνας, συμφωνούν με την κριτική προσέγγιση του Κουτσογιάννη (1998, 2000) σχετικά με τον σχολικό γραμματισμό όπου αναφέρει ότι αποδίδεται μια αυτόνομη δύναμη στα ψηφιακά μέσα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται ως εργαλεία που αυτόνομα οδηγούν τα παιδιά στην αυτόματη μάθηση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συστημική διάσταση της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας.

Σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων σε σχέση με το είδος των ασκήσεων που ενσωματώνονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι ασκήσεις ενείχαν δύο μορφές. Η πρώτη μορφή ήταν συμπλήρωση κενών, δηλαδή λέξεων που απουσίαζαν από τις προτάσεις και η δεύτερη μορφή ήταν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Για την προσέγγιση των ασκήσεων οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν στο σύνολο τους παρόμοιες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες είχαν κυκλική μορφή.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν προφορικά τις ασκήσεις (είτε του βιβλίου, είτε φύλλων εργασίας) ζητώντας από τους/τις μαθητές/-ήτριες να παρέχουν προφορικά τις ορθές απαντήσεις. Στη συνέχεια, όταν οι απαντήσεις των μαθητών/-ητριών, στις περιπτώσεις που δεν ήταν μονολεκτικές, ήταν ορθές οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονταν τις απαντήσεις με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορούσε προφορική επανάληψη της απάντησης του μαθητή/ήτριας από τον/την εκπαιδευτικό. Ο δεύτερος τρόπος αφορούσε τη γλωσσική διαμόρφωση των απαντήσεων του μαθητή/ήτριας από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να είναι πιο απλός απ' ό,τι στο εγχειρίδιο.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν προφορικά ή κατέγραφαν τις απαντήσεις στον πίνακα και ζητούσαν από τους μαθητές/-ήτριες να καταγράφουν τις απαντήσεις σιωπηρά στο φύλλο εργασίας τους, ή στο τετράδιο τους. Αυτή η διδακτική πρακτική προσέγγισης

του περιεχομένου των μαθημάτων, όπως φάνηκε από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας εφαρμοζόταν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος με άνοιγμα και κλείσιμο του κύκλου για κάθε άσκηση με τον ίδιο τρόπο. Και οι συμμετέχοντες της έρευνας, κάποτε εκδήλωναν για ένα μικρό χρονικό διάστημα ενδιαφέρον και κατέγραφαν τις απαντήσεις, ωστόσο στη συνέχεια σταματούσαν και κοιμόντουσαν, ή ξάπλωναν στο θρανίο τους χωρίς να συμμετέχουν. Τα παραπάνω ενισχύουν τις διαπιστώσεις άλλων ερευνών που ανέδειξαν στη σχολική τάξη επιδιώκεται η δημιουργία μιας «ορθής» ανάλυσης κειμένων, μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια, με τον/την εκπαιδευτικό να θεωρείται ότι κατέχει το σωστό νόημα για ένα κείμενο, καθώς οι μαθητές/-ήτριες παρακολουθούν τα ερωτήματα στον μαυροπίνακα (Myers, 2006).

Επιπλέον, οι διδακτικές αυτές πρακτικές σχολικού γραμματισμού όπως φάνηκε από το σύνολο των δεδομένων της έρευνας επιβεβαίωναν ότι αποτελούσαν πρακτικές οι οποίες εξυπηρετούσαν την έννοια του γραμματισμού, ως την απόκτηση δεξιάτητας απομνημόνευσης πληροφοριών. Για την επιβεβαίωση του παραπάνω επιχειρήματος, η εκπαιδευτικός στο μάθημα της Βιολογίας είχε προτείνει ως στρατηγική μάθησης που θα βοηθούσε τους μαθητές/ήτριες να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις διαγωνίσματος την επαναληπτική προφορική ανάγνωση των απαντήσεων από τους μαθητές/ήτριες κατά την ώρα του διαβάσματος τους στο σπίτι, η οποία σύμφωνα με την εκπαιδευτικό θα τους βοηθούσε καλύτερα στην απομνημόνευση του υπό εξέταση διδακτικού υλικού.

Επιπρόσθετα η αξιολόγηση των μαθητών/ητριών, συντελείτο με τρεις διαφορετικούς τρόπους και είχαν άμεση σχέση με το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού: (α) αξιολόγηση των μαθητών/-ητριών από τους εκπαιδευτικούς μέσω διαγωνισμάτων τα οποία συνδέονταν με τις ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου (β) αξιολόγηση των μαθητών/-ητριών μέσω της επίλυσης των ασκήσεων που τους θέτονται ως εργασίες για το σπίτι και (γ) συμμετοχικότητα, δηλαδή απαντώντας στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Για τα κριτήρια και τους τρόπους της σχολικής αξιολόγησης όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι είναι μονοδιάστατοι, καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης που λαμβάνονταν υπόψη αποσιωπούσαν την ανάδειξη άλλων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και των κοινωνικών ταυτοτήτων των συμμετεχόντων. Έτσι, αντιστέκονταν ποικιλοτρόπως στον σχολικό γραμματισμό, εμπερικλείοντας και τις πέντε στάσεις που ανέφερα στην αρχή του

υποκεφαλαίου. Αναφέροντας συνοπτικά δύο παραδείγματα, ο Φίλιππος υποστήριξε ότι το σχολείο θεωρεί ως εγγράμματο κάθε μαθητή/-ήτρια που αποδίδει με επιτυχία στα γραπτά διαγωνίσματα, τα οποία βασίζονται στην ορθή απόδοση απομνημόνευσης περιεχομένου. Επειδή, διαφωνούσε με την συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης επισημαίνοντας ότι η απομνημόνευση περιεχομένου δεν αναπτύσσει την ικανότητα των ατόμων να σκέφτονται κριτικά. Αντιστεκόταν στις συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης με συνειδητό τρόπο, παρότι η συγκεκριμένη του στάση είχε ως αποτέλεσμα να θεωρείται στο σχολείο ως χαμηλά εγγράμματο άτομο. Επιπλέον, παρότι οι συμμετέχοντες, επιθυμούσαν να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις, καθώς γνώριζαν ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου για να εισαχθούν σε δημόσιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα χρειαζόταν να παρακαθίσουν και να επιτύχουν στις Παγκύπριες εξετάσεις, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνταν από το σχολείο αποσυνέδεε το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν με τα μαθήματα και τα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν, χωρίς να είναι η επιθυμία τους, τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού.

Οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ότι το σχολείο δεν εξυπηρετούσε τις ατομικές τους ανάγκες ως μαθητές: (α) επειδή δεν μπορούσαν να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις από τα μαθήματα τους σχολείου στην καθημερινότητα τους, (β) μερικά μαθήματα απαιτούσαν προϋπάρχουσες γνώσεις τις οποίες δεν κατείχαν, (γ) τα περισσότερα μαθήματα δεν εμπίπταν στα ενδιαφέροντα τους και (δ) δεν εστίαζαν σε σύγχρονες θεματικές. Αυτοί οι επιπλέον λόγοι, λειτουργούσαν με τρόπο, ώστε να αντιστέκονται στον σχολικό γραμματισμό. Τα παραπάνω ενισχύουν τις διαπιστώσεις του Brian Street (1995), ο οποίος αναφέρεται στο αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού. Το σχολείο λειτουργούσε ως χώρος γραμματισμού, μέσα στον οποίο τα άτομα μάθαιναν ένα συγκεκριμένα και προκαθορισμένο σύνολο αυτόνομων κειμενικών δεξιοτήτων, όπως η απομνημόνευση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης.

Οι διδάσκοντες/ουσες διαχειρίζονταν την ταυτότητα τους ως εκπαιδευτικοί κατέχοντας κεντρικό ρόλο για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διαχείριση του ρόλου τους αποτελούσε μέρος των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούσαν για να προσεγγίσουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του υποκεφαλαίου. Έθεταν ερωτήσεις στους μαθητές/ήτριες και ζητούσαν να ψηλώσουν χέρι. Από τους εθελοντές μαθητές/ήτριες οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν το άτομο που θα έδινε την απάντηση στην ερώτηση τους. Στις περιπτώσεις που δεν ψήλωνε κάποιος μαθητής/ήτρια το χέρι του, τότε οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν οι ίδιοι το άτομο από την τάξη που θα έδινε την απάντηση. Στις



περιπτώσεις που οι μαθητές/ήτριες απαντούσαν ορθά, οι εκπαιδευτικοί αναδιατύπωναν με δικά τους λόγια τις απαντήσεις δηλώνοντας έμμεσα κατ' αυτόν τον τρόπο ότι οι δικές τους απαντήσεις ήταν ορθότερες. Στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/ήτριες μιλούσαν μεταξύ τους στην τάξη οι εκπαιδευτικοί τους έκαναν παρατήρηση, ώστε σταματήσουν να μιλούν και τους ζητούσαν να εστιάσουν την προσοχή τους στον πίνακα. Ένας άλλος τρόπος όπου που έδειχνε την θέση ισχύος των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/ήτριες ήταν η προβολή της εμπειρογνωμοσύνης τους απέναντι στην τάξη. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η περίπτωση της εκπαιδευτικού των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, όπου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είχε δηλώσει, ότι επειδή η ίδια κατέχει εμπειρογνωμοσύνη σε σχέση με τους μαθητές/-ήτριες για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αποτελεί και τον κύριο φορέα μετάδοσης γνώσεων. Σε αυτό το πλαίσιο καταφάνηκε ότι η φωνή των μαθητών/-ητριών συμπεριλαμβανομένων και των συμμετεχόντων αποσιωπείτο ή οριοθετείτο με συγκεκριμένους τρόπους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθότι διαφαινόταν ότι τη θέση ισχύος (Fairclough, 2001) στη σχολική τάξη είχαν οι εκπαιδευτικοί.

Ιδιαίτερη, ήταν η αναφορά του Φίλιππου ότι το σχολείο λειτουργούσε ως ένας χώρος όπου τα άτομα, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, υποδύονται συγκεκριμένους ρόλους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίοι βασίζονται σε πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές και γλωσσικές πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/ήτριες έπρεπε να συμμετέχουν στο μάθημα και να διαχειρίζονται τις γλωσσικές τους πρακτικές (Goffman, 1959), με τρόπο ώστε να δημιουργούν θετική εικόνα του εαυτού τους ως μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι οι αξιολογητές τους.

Η συχνή συμμετοχικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ο τρόπος με τον οποίο συμμετείχε ένας μαθητής ή μια μαθήτρια μέσα στην τάξη λειτουργούσε ως θετικός παράγοντας για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός θετικά το πόσο εγγράμματος είναι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στο σχολείο. Από την άλλη και οι εκπαιδευτικοί, διαχειρίζονταν τους ρόλους τους απέναντι στην τάξη με πολύ συγκεκριμένο τρόπο απέναντι σε μαθητές/-ήτριες με χαμηλή σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, η υπόρρητη αρνητική στάση μερικών εκπαιδευτικών απέναντι στους συμμετέχοντες γινόταν αντιληπτή και τους αποδέσμευε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον για το μάθημα. Τα διαλείμματα λειτουργούσαν ως ο μοναδικός χώρος και χρόνος κατά τη διάρκεια του σχολείου οι συμμετέχοντες αισθάνονταν και λειτουργούσαν πιο ελεύθερα.

Το μάθημα της Γυμναστικής ωστόσο, παρουσίαζε διαφοροποιήσεις ως προς τους τρεις άξονες, κάτι που συνέβαλε και στην αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων. Αρχικά, ως προς τον άξονα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε τη δική του οπτική στην τάξη, για το πώς διαχειρίζεται τους μαθητές και τις μαθήτριες ως αξιολογητές τους. Ο εκπαιδευτικός ακολούθησε την πρακτική της γραπτής εξέτασης της διδακτέας ύλης, ωστόσο περιέγραψε ότι ο ίδιος αντιλαμβάνεται την έννοια της αξιολόγησης ως μια πολυδιάστατη έννοια, γι' αυτό και θα λάμβανε υπόψη, όχι μόνο την γραπτή επίδοση των μαθητών/τριών στο διαγώνισμα, αλλά θα τους αξιολογούσε μέσα και έξω της τάξης όσο αφορά τον τρόπο που λειτουργούσαν ως μαθητές και ως κοινωνικές ταυτότητες.

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές που ακολούθησε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρέκκλινε από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και τις πρακτικές του κυκλικού σχήματος. Οι μαθητές/-ήτριες στο παράδειγμα που αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 6, καλέστηκαν να σηκωθούν από τα θρανία τους και να σχηματίσουν κύκλο με καρέκλες. Ο εκπαιδευτικός, επιπλέον εισήγαγε τη θεματική με την οποία θα ασχολούνταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ενθάρρυνε τους μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους, διευκρινίζοντας, ότι δεν υπάρχει λανθασμένη απάντηση.

Ο διδάσκων, επιπλέον, επανακαθόρισε τον ρόλο του στο μάθημα επεξηγώντας ότι είναι υποβοηθητικός. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τάξη ανέλαβε τον βασικό ρόλο της διεξαγωγής του μαθήματος, δημιουργώντας χώρο για να διαχειριστούν οι ίδιοι οι μαθητές/-ήτριες τη διαδικασία του μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες εισήγαγαν στο μάθημα τις γνώσεις τους για τον κόσμο και τις προσωπικές τους απόψεις για τη θεματική της συζήτησης. Έτσι, στις παρυφές ενός αυτόνομου μοντέλου σχολικού γραμματισμού, η περίπτωση του συγκεκριμένα εκπαιδευτικού κατέδειξε ότι ο γραμματισμός στο μάθημα του νοηματοδοτείται μέσα από τη σύνδεση του περιεχομένου με την σύγχρονη κοινωνία, και επιτελείται μέσα από τη προφορική συνεισφορά των συμμετεχόντων η οποία ενείχε οπτικές της ταυτότητας τους (Street, 1995, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι και για τους τέσσερις συμμετέχοντες οι τρεις άξονες οι οποίοι αναλύθηκαν στην έρευνα δεν τους ικανοποιούσαν, πρότειναν αλλαγές (α) στο σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών (β) στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για πρόσληψη (γ) στον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία (δ) στις θεματικές και το περιεχόμενο των μαθημάτων (ε) στη διάρκεια των μαθημάτων και τον αριθμό των

γνωστικών αντικειμένων (στ) στους τρόπους διδασκαλίας και τέλος (ζ) τον ρόλο των μαθητών/-ητριών στην τάξη.

Όσο αφορά τις προτάσεις για αλλαγή στα κριτήρια πρόσληψης των εκπαιδευτικών, ο Δημήτρης επισήμανε ότι χρειάζεται η δημιουργία ενός συστήματος προσλήψεων, όπου οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται με κριτικό τρόπο για τα προσόντα τους, εστιάζοντας σε βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, κατά τα οποία να προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα αντιμετωπίζουν ισάξια και με θετικό τρόπο όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως σχολικής επίδοσης. Μια δεύτερη αλλαγή η οποία πρότεινε είναι να μην διορίζονται με βάση τον κατάλογο διοριστέων, καθώς θα προτιμούσε πιο νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Ο Πάνος πρότεινε μείωση τόσο των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και της χρονικής τους διάρκειας, καθώς για τον ίδιο το υφιστάμενο πρόγραμμα δημιουργεί δυσανάλογες απαιτήσεις από τον μαθητή, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να πρέπει να διαθέτουν επιπλέον ώρες από τον προσωπικό τους χρόνο για παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων.

Προτάθηκε να γίνει αλλαγή των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, με τρόπο ώστε οι μαθητές/-ήτριες μέσα από τα μαθήματα να μπορούν να εφαρμόσουν και να τα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητα τους. Επιπλέον, προτάθηκε από όλους τους συμμετέχοντες, στα μαθήματα να γίνεται σύνδεση του περιεχομένου με πραγματικές περιστάσεις της κοινωνικής ζωής μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα άμεσης μετάδοσης, όπως το Google Earth, ώστε οι μαθητές/-ήτριες να μπορούν να συνδέουν την τοπική με την παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα. Σημαντικό κριτήριο για τη διδασκαλία των μαθημάτων σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι τα θέματα να είναι σύγχρονα και να μπορούν να εφαρμοστούν στην κοινωνική ζωή του ατόμου. Κατά τον Δημήτρη, οι θεματικές στο σχολείο θα πρέπει να συνδέονται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή/-ήτριας. Όσο αφορά τον ρόλο των μαθητών/-ητριών στην τάξη, ο Φίλιππος πρότεινε να δίνεται χώρος, ώστε να υπάρχει πολυφωνία στην τάξη και οι μαθητές/-ήτριες να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Μία τελευταία εισήγηση ήταν οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται με ενισχυτικό και βοηθητικό τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στο σχολείο.

## 7.2 Γενικά συμπεράσματα

Ακολουθώντας την συζήτηση των αποτελεσμάτων της εθνογραφικής έρευνας, το παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζει τα συμπεράσματα της έρευνας και τους περιορισμούς της διατριβής παρέχοντας προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στον χώρο του γραμματισμού και της γλώσσας στα βιντεοπαιχνίδια.

Βασική συμβολή της παρούσας έρευνας αποτελεί η γεφύρωση του κενού που υπάρχει τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με τη συνδυαστική σύνδεση και κατανόηση των σχολικών και παιγνιδικών χώρων γραμματισμού. Παρότι οι έρευνες έχουν συνεισφέρει αρκετά και ποικιλοτρόπως, όσο αφορά την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη έρευνα στην Κύπρο και στην Ελλάδα η οποία έχει ερευνήσει συνδυαστικά τα δύο αυτά περιβάλλοντα γραμματισμού μέσα από εκτενή συλλογή δεδομένων από ίδιο δείγμα συμμετεχόντων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι το επιστημονικό πεδίο που αφορά την διεπίδραση των εφήβων με τα βιντεοπαιχνίδια και τη σύνδεση του με τον γραμματισμό είναι σχετικά καινούργιο και αναπτυσσόμενο, καθώς επίσης και το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών, η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των αρχών γραμματισμού σε βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής στο συγκείμενο της Κύπρου, συμπεριλαμβανομένου και των εξωπαιγνιδικών πρακτικών γραμματισμού και της μεταπαιγνιδοποίησης.

Όσο αφορά τους δύο χώρους γραμματισμού οι οποίοι εξετάστηκαν και παρουσιάστηκαν στην παρούσα διατριβή, καταφαίνεται ότι έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως ότι έχουν αξιολογητικό χαρακτήρα, ενυπάρχουν οι έννοιες της κοινωνικής ταυτότητας, και υπάρχει η έννοια του γραμματισμού. Παρόλ' αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά νοηματοδοτούνται με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να έχουμε αντίθετες στάσεις σε ό,τι αφορά την επιθυμία για ενασχόληση των ατόμων με τον γραμματισμό. Ο σχεδιασμός του CS:GO έχει ως βασικό πυρήνα την ταυτότητα του παίκτη, δηλαδή κατά ένα τρόπο, του εκπαιδευμένου. Παρέχει τον χώρο, ώστε τα άτομα να διαχειρίζονται ποικιλοτρόπως την ταυτότητα τους μέσα από τις δράσεις τους. Αυτό αποτελεί ένα από τα βασικά κίνητρα, τα οποία ωθούν τα άτομα να θέλουν να ενδιαφέρονται για τον γραμματισμό. Αντίθετα, ο σχεδιασμός του συστήματος του σχολείου έχει ως βασικό πυρήνα την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Κατ'αυτό τον τρόπο στις περισσότερες των περιπτώσεων οι πολλαπλές ταυτότητες και φωνές των μαθητών αποσιωπούνται κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό λειτουργεί ως αντικίνητρο για θέλουν να πληροφορούνται και να ενισχύουν τις γνώσεις τους.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό που έχει το CS:GO με το σχολείο είναι ότι και τα δύο περικλύουν συγκεκριμένα κείμενα και κειμενικά είδη. Ωστόσο, στο βιντεοπαιχνίδι τα κείμενα είναι στην πλειοψηφία τους κειμενικά και χρησιμοποιούνται ως πηγές πληροφόρησης με σκοπό οι παίκτες να επιτελέσουν κοινωνικά τοποθετημένες δράσεις, για να λύσουν προβλήματα-προκλήσεις. Αντίθετα στο σχολείο τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως πηγές απομνημόνευσης περιεχομένου, χωρίς διασύνδεση με το πώς αυτά μπορούν να είναι χρήσιμα ή εφαρμόσιμα στην κοινωνική ζωή των μαθητών/-ητριών.

Ένα άλλο κοινό, που έχουν αυτοί οι δύο χώροι γραμματισμού είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση στο CS:GO είναι συνεχής και επιτελείται με δύο τρόπους: από το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι (που έχει κατά κάποιο τρόπο τον ρόλο του εκπαιδευτικού), αλλά και από τους ίδιους τους παίκτες, δηλαδή τους εκπαιδευομένους. Επιπλέον, η αξιολόγηση τους γίνεται με βάση τις δράσεις που σηματοδοτούν στο παιχνίδι, δηλαδή την διαδικασία κατά την οποία οι παίκτες διαβάζουν κείμενα, συνδέουν πληροφορίες και τις αξιολογούν ώστε να δράσουν. Αυτοί οι δύο τρόποι λειτουργούν ως κίνητρο για τους παίκτες να προσπαθούν να διορθώσουν τις λανθασμένες τους δράσεις, και να αποφορτίζουν το άγχος του στιγματισμού ως μη εγγράμματοι παίκτες. Στο σχολείο η αξιολόγηση είναι πιο στατική, καθώς βαθμολογούνται τρεις φορές τον χρόνο, σε δύο τετράμηνα και στις τελικές εξετάσεις, καθώς επίσης η αξιολόγηση έχει ως κριτήριο την δεξιότητα των ατόμων να απομνημονεύουν. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για τους μαθητές, για να προσπαθήσουν να βελτιωθούν.

Όσο αφορά το βίαιο περιεχόμενο του βιντεοπαιχνιδιού, η έρευνα υποστηρίζει ότι δεν εξάγονται συμπεράσματα τα οποία συνδέονται με επιθετικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων λόγω του βιντεοπαιχνιδιού. Αντίθετα, το βιντεοπαιχνίδι λειτουργεί ως ένας ασφαλής ψηφιακό-κοινωνικός χώρος, όπου επιτρέπονται οι μη συμβατικές κοινωνικές δράσεις και λειτουργούν με τρόπο συμβολικό, καθώς ο στόχος των παικτών είναι η επίλυση των προβλημάτων-προκλήσεων του παιχνιδιού.

Όσο αφορά την φιλοσοφία και την μεθοδολογία, η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ένα συνδυαστικό μοντέλο εθνογραφικής προσέγγισης, της συμβατικής και της εικονικής εθνογραφίας. Η φιλοσοφία της έρευνας και η μεθοδολογία η οποία παρουσιάστηκε στο

Κεφάλαιο 3 είναι χρήσιμη για ερευνητές που επιθυμούν να ερευνήσουν πολιτισμικές ομάδες που διεπιδρούν και με ψηφιακά περιβάλλοντα. Το παρόν συνδυαστικό εθνογραφικό μοντέλο προτείνεται σε έρευνες οι οποίες μελετούν κοινότητες σε ψηφιακά και μη ψηφιακά περιβάλλοντα καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να ερευνήσει μια κοινότητα με ένα πολυπρισματικό φακό. Από την μια, η συμβατική εθνογραφία επιτρέπει στον ερευνητή να εκπονήσει επιτόπια έρευνα η οποία προϋποθέτει την μακρόχρονη παραμονή και συμβίωση του εθνογράφου με την πολιτισμική ομάδα που διερευνά. Από την άλλη η εικονική εθνογραφία επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει την διεπίδραση των υποκειμένων της έρευνας στα ψηφιακά διαδραστικά περιβάλλοντα ιδιαίτερα όταν ο ίδιος απουσιάζει από το πεδίο της έρευνας τη στιγμή που συμβαίνουν γεγονότα και που θεωρούνται σημαντικά. Η εικονική εθνογραφία με άλλα λόγια ως θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση επιτρέπει στον εθνογράφο στη συλλογή και πρόσβαση πολυτροπικών ψηφιακών δεδομένων που είτε ειπώθηκαν είτε επιτελέστηκαν σε αυτά.

Η παρούσα εθνογραφική έρευνα αναδεικνύει σημαντικά δεδομένα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, αλλά και να μεταφερθούν σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα και σε επαγγελματίες όπως σε επιχειρήσεις και σε game designers. Ιδιαίτερα οι αρχές γραμματισμού δύναται να χρησιμοποιηθούν για ανάπτυξη νέων μοντέλων συνεργασίας και εξειδίκευσης σε χώρους εργασίας ενδυναμώνοντας τους εργαζόμενους σε επίπεδο εκπαίδευσης, γραμματισμού, ευχαρίστησης, λειτουργικότητας και αποδοτικότητας.

Η μεταπαιγνιδοποίηση, θεωρείται στην παρούσα έρευνα μια εξαιρετικά σημαντική συνεισφορά, καθότι ενέχει έννοιες όπως της υπέρβασης των κανόνων, της θεωρητικοποίησης πρακτικών, της δημιουργικότητας, και της έντονη διεργασίας του νου για εξεύρεση καινούργιων τρόπων λύσεων προβλημάτων. Η μεταπαιγνιδοποίηση θεωρώ ότι είναι ένα μοντέλο το οποίο συνδέεται με μια μετακριτική οπτική όπου το άτομο όχι μόνο θεωρητικοποιεί τις πρακτικές του και τις πρακτικές άλλων ατόμων, αλλά επιπλέον τις αποδομεί και δρα για να αλλάξει μια κατάσταση και κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελέσει ένα καινούργιο μοντέλο ανάπτυξης σκέψης και δράσης στα σύγχρονα και απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα και στον εκπαιδευτικό τομέα για προετοιμασία των μαθητών/-ητριών να αναπτύξουν δεξιότητες και μετακριτική σκέψη για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό με ψηφιακές τεχνολογίες και περιβάλλοντα.

Τέλος, η έρευνα προτείνει, να εστιάσουμε στην έρευνα και ανάλυση των βιντεοπαιχνιδιών ως ξεχωριστό είδος γραμματισμού, δηλαδή ως Gaming γραμματισμό, ο οποίος περιέχει μεν (ψηφιακές) πρακτικές γραμματισμού, ωστόσο επεκτείνεται σε γραμματισμό gaming, καθώς οι παίκτες δρουν και μέσα από τις δράσεις τους αλλάζουν το ίδιο το βιντεοπαιχνίδι και στον πυρήνα του έχει την έννοια της διαχείρισης της ταυτότητας του παίκτη, από τον ίδιο. Η ταυτότητα και η δημιουργία χώρου για να εκφραστεί ένα άτομο θεωρείται στην παρούσα έρευνα το βασικότερο συστατικό το οποίο ενδυναμώνει τους ανθρώπους για να είναι δημιουργικοί και για να επιθυμούν να εκπαιδευτούν.

### **7.3 Περιορισμοί διατριβής και προοπτικές για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα διατριβή αποτελεί σημαντική συμβολή για το πεδίο του gaming γραμματισμού, των ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων και της εκπαίδευσης καθώς τα δεδομένα της έρευνας αποτελούν ευρήματα τα οποία μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε άλλους κλάδους. Το συγκεκριμένο πεδίο φυσικά προσφέρει πολλά περιθώρια για μελλοντικές έρευνες. Για παράδειγμα πολλά βιντεοπαιχνίδια τα οποία σχεδιάζονται με εκπαιδευτικούς στόχους, αυτό που κάνουν είναι να μεταφέρουν παραδοσιακές δραστηριότητες στα βιντεοπαιχνίδια, με αποτέλεσμα οι χρήστες μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να μην επιθυμούν να διεπιδράσουν με τα βιντεοπαιχνίδια. Οι game designers οι οποίοι ασχολούνται με serious games, δηλαδή με βιντεοπαιχνίδια τα οποία έχουν παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους, θα μπορούσαν να ενσωματώσουν κατά τον σχεδιασμό βιντεοπαιχνιδιών τις αρχές μάθησης της παρούσας εργασίας οι οποίες έχουν καταδείξει ότι ενθαρρύνουν τους παίκτες να ασχολούνται με το βιντεοπαιχνίδι και να επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε αυτό. Επιπλέον, οι αρχές μάθησης οι οποίες αναδείχθηκαν στην παρούσα εθνογραφική έρευνα μπορούν να ενσωματωθούν σε μη ψηφιακές δραστηριότητες οι οποίες έχουν παιγνιδικό χαρακτήρα.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν με νέα δεδομένα τον χώρο του γραμματισμού, των βιντεοπαιχνιδιών και των ψηφιακών περιβαλλόντων εστιάζοντας σε συγκεκριμένες μεταβλητές όπως το φύλο, διαφορετικές ηλικίες, κοινωνικό-οικονομική τάξη. Ένας άλλος περιορισμός στην παρούσα έρευνα, αφορά το εύρος των αντικειμένων ανάλυσης. Δεδομένου ότι η παρούσα διατριβή αποτελεί την πρώτη έρευνα που εστιάζει στην αλληλεπίδραση εφήβων με βιντεοπαιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής, εντούτοις χρειάζονται περισσότερες έρευνες οι οποίες θα μελετήσουν διαφορετικές κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών ως προς την δομή και τη λειτουργία τους και την σύγκριση τους για παράδειγμα με τις αρχές γραμματισμού τις

οποίες ανέδειξε η συγκεκριμένη κατηγορία βιντεοπαιχνιδιού που αναλύθηκε στην έρευνα μου.

Λόγω επίσης του γεγονότος ότι η έρευνα ήταν εθνογραφική, άρα και μεγάλου χρονικού διαστήματος, συλλέχθηκε μεγάλος όγκος δεδομένων, όπως συνεντεύξεις από γονείς και συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς τα οποία δεν κατέστη δυνατόν να αναλυθούν λόγω του μεγάλου όγκου ψηφιακών δεδομένων. Προτίθεται βέβαια αυτό το υλικό να το χρησιμοποιήσω σε μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας επιπλέον ανέδειξαν δεδομένα που αφορούν το πεδίο της γλωσσολογίας όπως η χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου, υβριστικές εκφράσεις, και αλλαγή κωδίκων μεταξύ αγγλικής και κυπριακής διαλέκτου, δεδομένα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση λόγου τόσο των βιντεοπαιχνιδιών, όσο της γλωσσικής διεπίδρασης των παικτών με άλλους συμπαίκτες τους κατά την διάρκεια της παιγνίδρασης.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία: πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. In Δ Κουτσογιάννης (Ed.), Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). Ασφάλεια στο διαδίκτυο: Κίνδυνοι, βίαια παιχνίδια. [http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi\\_biaiapaixnidia.html](http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi_biaiapaixnidia.html)
- Τσιλούνης, Ν. (2014). Πώς το Counter-Strike: Global Offensive έγινε τόσο δημοφιλές. <http://alftab.gr/pws-to-counter-strike-global-offensive-egine-toso-dhmofiles/>
- Τσιπλάκου, Σ. (2005). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή: μια αμφίδρομη σχέση;. Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ρέθυμνο, 592-600.
- Τσιτσιπής, Λ. (2005). Από τη γλώσσα ως αντικείμενο στη γλώσσα ως πράξη. Αθήνα: Νήσος.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore (Md): J. Hopkins.
- Aarseth, E. (2012). A narrative theory of games. *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games - FDG '12*. doi:10.1145/2282338.2282365
- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2011). The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: Which characteristic has the greatest influence? *Psychology of Violence, 1*(4), 259-274. doi:10.1037/a0024908
- Adams, E., & A. R. (2009). *Fundamentals of game design*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Anderson, C. A., et al. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151-173. doi: 10.1037/a0018251
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and limitations of discourse - centred online ethnography.  
<http://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610/androutsopoulos.pdf>
- Aoyama, Y., & Izushi, H. (2003). Hardware gimmick or cultural innovation? Technological, cultural, and social foundations of the Japanese video game industry. *Research Policy, 32*(3), 423-444. doi:10.1016/s0048-7333(02)00016-1
- Atkins, B., & Krzywinska, T. (2007). *Videogame, player, text*. Manchester: Manchester University Press.
- Atkins, B. (2005). *More than a game: The computer game as fictional form*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: Continuities and changes*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Avis, J. (1997). Leftist ethnography, educative research and post-compulsory education and training. *Research in Post-Compulsory Education, 2*(1), 5-16. doi:10.1080/13596749700200001
- Baer, R. H. (2005). *Videogames: In the beginning*. Springfield, US: Rolenta Press.
- Bartlett, L. (2008). *Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does*.

- International Journal of Educational Development, 28(6), 737-753.  
doi:10.1016/j.ijedudev.2007.09.002
- Barter, C., & Renold, E. (2000). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323.  
doi:10.1080/13645570050178594
- Barton, D. (1991). *Writing in the community* (D. Barton & R. Ivanic, Eds.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Basso, K. H. (1983). In Vain I Tried to Tell You: Essays in Native American Ethnopoetics. Dell Hymes. *American Ethnologist*, 10(2), 374-375.  
doi:10.1525/ae.1983.10.2.02a00140
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bennett, S. J., Maton, K. A., & Kervin, L. K. (2008). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Black, R. W., & Steinkuehler, C. (2009). Literacy in Virtual Worlds (L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky, Eds.). *Handbook of Adolescent Literacy Research*, 271-286.
- Blommaert, J. (2006). *Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology & method*.  
[http://www.academia.edu/6465343/WP34\\_Blommaert\\_2006\\_Ethnography\\_as\\_counter-hegemony\\_Remarks\\_on\\_epistemology\\_and\\_method](http://www.academia.edu/6465343/WP34_Blommaert_2006_Ethnography_as_counter-hegemony_Remarks_on_epistemology_and_method)
- Blommaert, J. (2007, October 18). *On scope and depth in linguistic ethnography*.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2007.00346.x/abstract>
- Blommaert, J., & Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bloor, M. (1978). On the Analysis of Observational Data: A Discussion of the Worth and Uses of Inductive Techniques and Respondent Validation. *Sociology*, 12(3), 545-552. doi:10.1177/003803857801200307

- Bloor, M. (1997). Techniques of Validation in Qualitative Research: A Critical Commentary. *Context and Method in Qualitative Research*, 38-50. doi:10.4135/9781849208758.n3
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bober, M., & Livingstone, S. (2004). Taking up online opportunities? Children's use of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning*, 1(3), 395-419.
- Bogost, I. (2003). *Persuasive games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bourdieu, P. (2001). Forms of Capital. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The Sociology of Economic Life*. Boulder: Westview Press.
- Boyd, D. (2008). How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects: A Response to Christine Hine (A. N. Markham & N. K. Baum, Eds.). *Internet Inquiry: Conversations About Method*, 26-32. doi:10.4135/9781483329086.n3
- Bradshaw, T., & Nichols, B. (2004). Reading at risk: A survey of literary reading in America. *National Endowment for the Arts*, 46.
- Buckingham, D. (1993). Towards new literacies: Information technology, English and media education. *English and Media Magazine*, 20-25.
- Buckingham, D. (1998). Children of the electronic age? *European Journal of Communication*, 13(4), 557-565.
- Buckingham, D. (2007). *Digital generations: Children, young people, and the new media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burnett, G. (2000). Information exchange in virtual communities: A typology. *Information Research*, 5(4). <http://www.informationr.net/ir/5-4/paper82.html>
- Burrell, J. (2009). The Field Site as a Network: A Strategy for Locating Ethnographic Research. *Field Methods*, 21(2), 181-199. doi:10.1177/1525822x08329699
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Campbell-kelly, M., & Aspray, W. (2009). *Computer: A History Of The Information Machine*, Second Edition. New York: Westview Press.
- Cancienne, M. B., & Snowber, C. N. (2003). Writing Rhythm: Movement as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 237-253. doi:10.1177/1077800402250956
- Carrington, V., & Robinson, M. (2011). *Digital literacies: Social learning and classroom*

- practices. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Carstens, A., & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49(3), 22-25.
- Carthey, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*, 36, 122-151.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London, Continuum.
- Clinton, K. A. (2004). Embodiment in digital worlds: What being a videogame player has to teach us about learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego: CA.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Condon, E. U., Tawney, G. L., & Derr, W. L. (1940). *Machine to play game of Nim*.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Rountledge.
- Crawford, G., & Gosling, V. K. (2009). More than a Game: Sports-Themed Video Games and Player Narratives. *Sociology of Sport Journal*, 26(1), 50-66. doi:10.1123/ssj.26.1.50
- Crawford, G. (2009). Forget the Margic Circle (or Towards a Sociology of Video Games). *Proceeding of the Under the Mask 2 Conference*.
- Crawford, G. (2012). *Video gamers*. London, England: Routledge.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2008). Fieldnotes in team ethnography: Researching complementary schools. *Qualitative Research*, 8(2), 197-215. doi:10.1177/1468794107087481
- Creswell, J. (2003). *Research Design*. Thousand Oaks: SagePublications.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- D'Argenio, A. M. (2017, July 11). *Gaming Literacy: Spacewar! The first video game worthy of the name*.  
<https://www.gamecrate.com/gaming-literacy-spacewar-first-video-game-worthy-name/16643>
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, pitfalls and perspectives*. London: Falmer Press.
- Denscombe, M. (2002). *A 10 point guide for social researchers*. Place of publication not

- identified: Open University Press.
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide: For small-scale social research projects*. London: Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications..
- Denzin, N. K. (1971). The Logic of Naturalistic Inquiry. *Social Forces*, 50(2), 166-182.  
doi:10.2307/2576935
- Denzin, N. K. (1994). The art of politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2007). Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*.  
doi:10.1002/9781405165518.wbeost050
- Dominick, J. R. (1984). Videogames, Television Violence, and Aggression in Teenagers. *Journal of Communication*, 34(2), 136-147. doi:10.1111/j.1460-2466.1984.tb02165.x
- Downes, T. (2002). Blending play, practice and performance: Children's use of computer at home. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 21-34.
- Ducheneaut, N., & Moore, R. J. (2004). The social side of gaming. *Proceedings of the 2004 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work - CSCW '04*.  
doi:10.1145/1031607.1031667
- Dyer-Witheford, N., & Peuter, G. D. (2009). *Games of empire: Global capitalism and video games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eagleton, M. B., Guinee, K., & Langlais, K. (2003). Teaching internet literacy strategies: The hero inquiry project. *Voices from the Middle. Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Emerson, R., & Pollner, M. (1988). On the Uses of Members' Responses to Researchers' Accounts. *Human Organization*, 47(3), 189-198.  
doi:10.17730/humo.47.3.8tm323u28p760863
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes (P. Atkinson, Ed.). *Handbook of Ethnography*, 352-368.  
doi:10.4135/9781848608337.n24
- Ensslin, A. (2012). *The language of gaming*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Entertainment Software Association. (2015). 2015 Annual Report: A year of Innovation and Achievement. Whakatāne, New Zealand: Bay of Plenty Regional Council.
- Entertainment Software Association. (2016). Q&A with Asi Burak.  
<http://www.theesa.com/article/qa-with-asi-burak/>
- Eskelinen, M. (2001). The Gaming Situation. *The International Journal of Computer Game Research*, 1(1).
- Eskelinen, M. (2004). Towards computer game studies. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), *First person new media as story, performance, and game*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284).
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Place of publication not identified: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Language and globalization*. London: Routledge.
- Faulconer, J. E., & Williams, R. N. (1985). Temporality in human action: An alternative to positivism and historicism. *American Psychologist*, 40(11), 1179-1188.  
 doi:10.1037/0003-066x.40.11.1179
- Foehr, U. G. (2006). *Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors and pairings*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Gach, E. (2018, February 16). Kentucky Governor Blames Violent Video Games For Shootings. <https://kotaku.com/kentucky-governor-blames-violent-video-games-for-shooti-1823075688>
- Gatson, S. N., & Zweerink, A. (2004). Ethnography Online: Natives Practising and Inscribing Community. *Qualitative Research*, 4(2), 179-200.  
 doi:10.1177/1468794104044431
- Gaudiosi, J. (2012, July 11). Riot Games' League Of Legends Officially Becomes Most Played PC Game In The World.  
<https://www.forbes.com/sites/johngaudiosi/2012/07/11/riot-games-league-of-legends-officially-becomes-most-played-pc-game-in-the-world/#542f0668718b>
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2010). *Women and gaming: The Sims and 21st century learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (1993). What is Literacy? In L. M. Cleary & M. D. Linn (Eds.), *Linguistics for teachers* (pp. 257-265). New York: McGraw-Hill.

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), Beyond communities of practice: Language, power and social context. New York: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2007). Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang.
- Gee, J. P. (2008a). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2008b). Learning and Games. In K. Salen (Ed.), The Ecology of Games: Connecting Youth, Games and Learning (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning., pp. 21-40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gee, J. P. (2012). Unified discourse analysis: Language, reality, virtual worlds, and video games. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gee, J. P. (2015). Discourse, small-d, Big D. In K. Tracey, C. Llie, & T. Sandell (Eds.), International Encyclopedia of Language and Social Interaction. Wiley-Blackwell and the International Communication Association.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Gentile, D. A., et., al. (2014). Mediators and Moderators of Long-term Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior. JAMA Pediatrics, 168(5), 450. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.63
- Gerson, J. (2016, August 18). Major update MAXQDA 12.1: Joint Displays for Mixed Methods, improved text search, improved Codeline, and more... Retrieved from <https://www.maxqda.com/major-maxqda-update-12-1>
- Global Industry Analysts. (2016). Emergence of Digital Games as an Innovative Art & as a Platform for Education Drives the Global Video Games Market. [http://www.strategyr.com/MarketResearch/Video\\_Games\\_Gaming\\_Market\\_Trends.asp](http://www.strategyr.com/MarketResearch/Video_Games_Gaming_Market_Trends.asp)
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1974). Frame analysis: An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern Univ. Press.



- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, E. (1983). *The Interaction Order*. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Golding, P. (2000). Forthcoming features: Information and communications technologies and the sociology of the future. *Sociology*, 34(1), 165-184.
- Graetz, J. M. (1981). *The Origin of Spacewar*. *Creative Computing*, 7(8).
- Green, C., & Bavelier, D. (2012). Learning, Attentional Control, and Action Video Games. *Current Biology*, 22(6). doi:10.1016/j.cub.2012.02.012
- Grieve, G. (2010). Virtually Embodying the Field: Silent Online Buddhist Meditation, Immersion, and the Cardean Ethnographic Method. *Online-Heidelberg Journal of Religions on the Internet*, 4(1), 35-62.
- Halfpenny, P. (1982). *Positivism and Sociology*, London: Allen & Unwin.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: Constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(3), 429-444. doi:10.1080/14681369900200074
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2014). An Alternative Ethics? Justice and Care as Guiding Principles for Qualitative Research. *Sociological Research Online*. doi:doi:10.5153/sro.3466
- Hammersley, M., & Treseder, P. (2007). Identity as an analytic problem: Who's who in 'pro-ana' websites? *Qualitative Research*, 7(3), 283-300. doi:10.1177/1468794107078509
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge
- Hammersley, M. (2006). *Media bias in reporting social research?: The case of reviewing ethnic inequalities in education*. London: Routledge.
- Harris, M. (2001). *The rise of anthropological theory: A history of theories of culture*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Hayes, E. R., & Duncan, S. C. (2012). *Learning in video game affinity spaces*. New York: P. Lang.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(01), 49. doi:10.1017/s0047404500009039
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herring, S. C. (2008). *Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism and*

- Adult Constructions of Online Youth Identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 71-92). Cambridge: MA: The MIT Press.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Sage Publications.
- Hine, C. (2008). *Virtual Ethnography: Modes, Varieties, Affordances*. The SAGE Handbook of Online Research Methods, 257-270. doi:10.4135/9780857020055.n14
- Hinkle, D. (2016, July 14). Report: Game industry worth \$74 billion in 2011. <https://www.engadget.com/2011/07/05/report-game-industry-worth-74-billion-in-2011/>
- Hood, B. M. (2012). *The self illusion: How the social brain creates identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. V.
- Howe, N., & Strauss, W. (2003). *Millennials go to college: Strategies for a new generation on campus*. Ithaca: Life Course Associates.
- Howe, N., Strauss, W., & Matson, R. J. (2000). *Millennials Rising: The next great generation*. New York, NY: Vintage Books.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1998). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-210). CA: Thousand Oaks.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens; A Study of the Play-Element in Culture*. (Translated from the German Ed.). Boston: Beacon Press.
- Hull, G., & Shultz, K. (2002). *School's out*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1974). *The ethnography of speaking*.
- Hymes, D. (1981). In vain I tried to tell you. *Essays in Native American Ethnopoetics*. doi:10.9783/9781512802917
- Jeffrey, B., Beach, D., & Troman, G. (2006). *Researching education policy: Ethnographic experiences*. London: Tufnell.
- Jenkins, H., & Fuller, M. (1995). Nintendo® and New World Travel Writing: A Dialogue. In S. G. Jones (Ed.), *CyberSociety: Computer-mediated communication and community* (pp. 57-72). Thousand Oaks: Sage.
- Jenkins, H. (1993). "x logic": Repositioning Nintendo in children's lives. *Quarterly Review of Film and Video*, 14(4), 55-70. doi:10.1080/10509209309361416
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. <http://www.technologyreview.com/biotech/13052/>

- Jenkins, H. (2004). *Game Design as Narrative Architecture*.  
[http://homes.lmc.gatech.edu/~bogost/courses/spring07/lcc3710/readings/jenkins\\_game-design.pdf](http://homes.lmc.gatech.edu/~bogost/courses/spring07/lcc3710/readings/jenkins_game-design.pdf)
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.
- Jim. (2012). Open Broadcast Software. Retrieved from <https://obsproject.com/>
- Jones, S. E. (2008). *The meaning of video games: Gaming and textual strategies*. New York: Routledge.
- Jonge, S. D., & Kemp, N. (2010). Text-message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01466.x
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.
- Kennedy, G. E., et., al. (2006). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1). doi:10.14742/ajet.1233
- Kent, S. (2001). *The ultimate history of videogames*. London: Three Rivers.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: What do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30(3), 257-274. doi:10.1080/03075070500095689
- Kirkwood, A. (2006). Getting networked learning in context: Are online students technical and information literacy skills adequate and appropriate? *Learning, Media and Technology*, 31(2), 117-131. doi:10.1080/17439880600756654
- Kirkwood, A. (2008). Getting it from the Web: Why and how online resources are used by independent undergraduate learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(5), 372-382. doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00265.x
- Kolakowski, L. (1972). *Positivist Philosophy: From Hume to the Videnna Circle*, Harmondsworth: Penguin.

- Koutsogiannis, D. (2004). Critical Techno-literacy and "Weak" Languages. In I. Snyder & C. Beavis (Eds.), *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and Playing in an Electronic World* (pp. 163-184). New Jersey: Cresskill.
- Kozinets, R. V. (2013). *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: SAGE.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337. doi:10.2307/3587959
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2), 110-119. doi:10.1075/idjdd.12.2.03kre
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies*. Maidenhead, England: OpenUniversity Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies:.* Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Leadbeater, C., & Powell, D. (2008). *We-Think mass innovation, not mass production*. London: Profile.
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, D.C.: Pew Internet & American Life Project.
- Lewis, C., & Del Valle, A. (2009). Literacy and identity: Implications for research and practice (L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky, Eds.). *Handbook of Adolescent Literacy Research*, 307-322.
- Lewis, C., & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470-501.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Polity Press.
- Looker, E., & Thiessen, V. (2003). Beyond the digital divide in Canadian schools. *Social Science Computer Review*, 21(4), 475-490.
- Lorentz, P., Ferguson, C. J., & Schott, G. (2015). Editorial: The experience and benefits of

- game playing. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(3). doi:10.5817/cp2015-3-1
- Malaby, T. M. (2007). *Beyond Play: A New Approach to Games*. *Games and Culture*, 2(2), 95-113.
- Malaby, T. M. (2009). *Anthropology and Play: The Contours of Playful Experience*. *New Literary History*, 40, 205-218.
- Malinowski, B. (1960). *A scientific theory of culture*. New York: Oxford University Press.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*. London: Sage.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. M. (2004). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2008). Are digital natives a myth or reality? : Students' use of technologies for learning.  
<http://oro.open.ac.uk/53083/1/Digital%20Natives%202008.pdf>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University studentsâ use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. doi:10.1016/j.compedu.2010.09.004
- Markham, A. (1998). *Life online: Researching real experience in virtual space*. London: Sage.
- Markham, A. N. (2005). The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography (N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, Eds.). In *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 3, pp. 793-820). CA, Sage: Thousand Oaks.
- McCarthy, S. J., & Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37, 228-237.
- McDougall, J., & O'Brien, W. (2008). *Studying videogames*. Leighton Buzzard: Auteur.
- Millis, G., & Robbins, B. (2006). *Casual Games White Paper*.  
[https://c.ymcdn.com/sites/www.igda.org/resource/collection/BCB11E9B-13E6-40D0-B390-952B5E11D35A/IGDA\\_CasualGames\\_Whitepaper\\_2006.pdf](https://c.ymcdn.com/sites/www.igda.org/resource/collection/BCB11E9B-13E6-40D0-B390-952B5E11D35A/IGDA_CasualGames_Whitepaper_2006.pdf)
- Morris, C. (2018, February 23). Trump's video game theory is not supported by the supreme court or researchers. *Fortune*. <http://fortune.com/2018/02/23/donald-trump-video-game-violence/>
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. New York: The Free Press.
- Murthy, D. (2008). Digital Ethnography. *Sociology*, 42(5), 837-855.

doi:10.1177/0038038508094565

- Myers, J. (2006). Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail and Whittin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 61-66.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Newman, J. (2004). *Videogames*. London: Routledge.
- Norman, J. (2004). NIMATRON: An Early Electromechanical Machine to Play the Game of Nim (1940). Retrieved March 5, 2018, from <http://www.historyofinformation.com/expanded.php?id=4472>
- Number of gamers worldwide by region 2016 | Statistic. (2016). Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/293304/number-video-gamers/>
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. (2005). *Education the Net Generation* <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: SAGE.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pennycook, A. (2004). Performativity and language studies. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 1(1), 1-26.
- Petit, C. (2011, May 16). L.A Noire Review for Xbox 360. Gamespot.
- Pollner, M., & Woolgar, S. (1991). Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge. *Contemporary Sociology*, 20(3), 458. doi:10.2307/2073757
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 6.
- Prensky, M. (2008). *Young Minds, Fast Times: The Twenty-First-Century Digital Learner*. Edutopia. doi:10.5040/9781474217286.0011
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3).
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Ratan, R., & Ritterfeld, U. (2009). Classifying Serious Games. Retrieved from <http://spartan.ac.brocku.ca/~tkennedy/COMM/Ratan2009.pdf>
- Reeves, S., Brown, B., & Laurier, E. (2009). Experts at Play. *Games and Culture*, 4(3), 205-227. doi:10.1177/1555412009339730
- Riot Games. (2017). League of Legends. Retrieved from [https://play.na.leagueoflegends.com/en\\_US](https://play.na.leagueoflegends.com/en_US)
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192. doi:10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
- Robinson, L., & Schulz, J. (2009). New Avenues for Sociological Inquiry. *Sociology*, 43(4), 685-698. doi:10.1177/0038038509105415
- Rowlands, I., et., al. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings* (4th ed., Vol. 60, pp. 290-310).
- Sade-Beck, L. (2004). Internet Ethnography: Online and Offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 45-51. doi:10.1177/160940690400300204
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Selwyn, N. (2003). Schooling the Mobile Generation: The future for schools in the mobile-networked society. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 131-144. doi:10.1080/01425690301905
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. doi:10.1108/00012530910973776
- Shaffer, D. W. (1997). Learning mathematics through design: The anatomy of Escher's World. *Journal of Mathematical Behavior*, 16(2), 95-112.
- Shaffer, D. W. (2004a). Pedagogical praxis: The professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record*, 106(7).
- Shaffer, D. W. (2004b). When computer-supported collaboration means computer-supported competition: Professional mediation as a model for collaborative learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2).
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104-111.
- Sharf, B. J. (1999). Beyond netiquette: The ethics of doing naturalistic discourse research

- on the internet. In S. Jones (Ed.), *Doing Internet research: Critical issues and methods for examining the Net* (pp. 243-256). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sheff, D. (1993). *Game over: How Nintendo zapped an American industry, captured your dollars, and enslaved your children*. New York: Random House.
- Simons, H. (2013). *Case study research in practice*. London: Sage Publications.
- Sinclair, B. (2015, April 22). Gaming will hit \$91.5 billion this year - Newzoo. Retrieved from <https://www.gamesindustry.biz/articles/2015-04-22-gaming-will-hit-usd91-5-billion-this-year-newzoo>
- Sindell, J., & Stivers, T. (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing.
- Squire, K. D., & Jenkins, H. (2004). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5-33.
- Squire, K. D., Giovanetto, L., Devane, B., & Durga, S. (2005). From users to designers: Building a self-organizing game-based learning environment. *TechTrends*, 49(5), 34-42. doi:10.1007/bf02763688
- Squire, K. D., & Giovanetto, L. (2008). The Higher Education of Gaming. *E-Learning and Digital Media*, 5(1), 2-28. doi:10.2304/elea.2008.5.1.2
- Squire, K. D. (2002). Cultural framing of computer/video games. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, 1(2).
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing civilization III* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University.
- Squire, K. D. (2005). Educating the fighter. *On the Horizon*, 13(2), 75-88.
- Squire, K. D. (2006). From Content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29. doi:10.3102/0013189x035008019
- Squire, K. D. (2008). Video games and education: Designing learning systems for an interactive age. *Educational Technology*, 48(2).
- Starr, P. (1994). Seductions of Sim: Policy as a simulation game. *The American Prospect*, 5(17), 19-29.
- Statista. (2016). Number of gamers worldwide by region 2016 | Statistic. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/293304/number-video-gamers/>
- Steinkuehler, C. (2004). Learning in Massively Multiplayer Online Games (B. Y. Kafai, A. W. Sandoval, N. Enyedy, S. A. Nixon, & F. Herrera, Eds.). *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences*, 521-528.
- Steinkuehler, C. (2005). *Cognition and Learning in Massively Multiplayer Online Games*:



A critical approach. Madison: University of Wisconsin-Madison.

- Steinkuehler, C. (2006). Massively Multiplayer Online Video Gaming as Participation in a Discourse. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 38-52. doi:10.1207/s15327884mca1301\_4
- Steinkuehler, C. (2007). Massively Multiplayer Online Gaming as a Constellation of Literacy Practices. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 297-318. doi:10.2304/elea.2007.4.3.297
- Steinkuehler, C. (2008). Cognition and literacy in massively multiplayer online games. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Steinkuehler, C. (2010). Video Games and Digital Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 61-63. doi:10.1598/jaal.54.1.7
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Morrow.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Street, B. V. (1994). The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy. *Changing English*, 1(1), 113-126. doi:10.1080/1358684940010109
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2001). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. *Multilingual Literacies Studies in Written Language and Literacy*, 17. doi:10.1075/swll.10.08str
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55(7), 662-669.
- Svarovsky, G. N., & Shaffer, D. W. (2007). SodaConstructing knowledge through exploratoids. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 133-153. doi:10.1002/tea.20112
- Tapscott, D., & Williams, A. D. (2008). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (1999). Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6-11.

- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Taylor, T. L. (2006). *Play between worlds: Exploring online game culture*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: Falmer.
- The Sage handbook of qualitative research. (2018, April 10). Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/sage-handbook-of-qualitative-research/oclc/681497827>
- Thurlow, C. (2006). From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 667-701. doi:10.1111/j.1083-6101.2006.00031.x
- Unesco. (2006). Understandings of literacy. In *Education for All Global Monitoring Report* (pp. 147-159).
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction*. London: Sage Publications.
- Vogel, H. L. (2001). *Entertainment industry economics: A guide for financial analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Walford, G. (2002). Why don't researchers name their research sites? *Debates and Developments in Ethnographic Methodology Studies in Educational Ethnography*, 95-105. doi:10.1016/s1529-210x(02)80009-2
- Wallis, C. (2006). The multitasking generation. *Time*, 167(13), 48-55.
- Wilkinson, D. M., & Huberman, B. A. (2007). Assessing the value of cooperation in Wikipedia. *First Monday Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 12(4).
- Williams, D. (2005). A Brief Social History of Game Play. *Proceedings of DiGRA Conference: Changing Views-Worlds in Play*.
- Willoughby, T., Adachi, P. J., & Good, M. (2012). A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents. *Developmental Psychology*, 48(4), 1044-1057. doi:10.1037/a0026046
- Wodak, R., & Fairclough, N. (1997). *Discourse as social interaction* (pp. 258-284) (T. V. Dijk, Ed.). London: Sage.
- Wright, T., Boria, E., & Breidenbach, P. (2002). Creative Player Actions in FPS Online Video Games: Playing Counter-Strike. *Journal of Computer Game Research*, 2(2).
- Young, M. (2004). Games in education: Learning in formal and informal ways from rople playing and arcade video games. In *International Conference of Education and Information Systems Conference*. Orlando: FL.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα Α: Έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης εθελοντή για συμμετοχή σε έρευνα

**Θέμα έρευνας:** Γραμματισμός στα βιντεοπαιχνίδια και στο σχολείο.

**Σχολή / Τμήμα:** Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στο παρόν έντυπο αναγράφονται πληροφορίες για την έρευνα. Πριν αποφασίσετε αν θέλετε να συμμετέχετε είναι σημαντικό να διαβάσετε τις παρακάτω πληροφορίες για να καταλάβετε, γιατί πραγματοποιείται η ερευνητική αυτή μελέτη. Αν οτιδήποτε δεν είναι ξεκάθαρο μπορείτε να ρωτήσετε για να σας δοθούν περισσότερες πληροφορίες

#### Σκοπός έρευνας:

Η έρευνα πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια του διδακτορικού προγράμματος: Γλώσσα και Εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των πρακτικών γραμματισμού εφήβων σε ενδοσχολικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα με χαμηλή σχολική επίδοση στην επίσημη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Ως συμμετέχοντα/ουσα έχετε το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, για οποιοδήποτε λόγο, χωρίς καμία κύρωση.

2. Αν αποφασίσετε να λάβετε μέρος στην μελέτη, η ερευνήτρια θα επικοινωνήσει μαζί σας για να κανονίσει συνάντηση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα θα λαμβάνει χώρα σε τόπο και ώρα που εξυπηρετεί εσάς. Επίσης, θα ενημερωθείτε για τη διαδικασία τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην έρευνα και στην αρχή, αλλά και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Το περιεχόμενο της έρευνας θα παραμείνει εμπιστευτικό.

3. Τα οφέλη σας από τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα δύναται να είναι η πληροφόρηση για τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού σας.

4. Τα οφέλη του κοινωνικού συνόλου από τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα δύναται να είναι η παροχή δεδομένων στον τομέα της εκπαίδευσης.

5. Η συμμετοχή σας στη μελέτη θα είναι απολύτως εμπιστευτική. Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν στη διάρκεια της έρευνας θα παραμείνουν απόρρητες κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της έρευνας. Η πρόσβαση στα δεδομένα περιορίζεται στην ερευνήτρια.

6. Τα αποτελέσματα της μελέτης θα χρησιμοποιηθούν για το σκοπό της έρευνας για επιστημονικούς σκοπούς και μόνο. Εάν τα αποτελέσματα χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε ανακοινώσεις συνεδρίων ή/και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, θα διατηρηθεί η ανωνυμία του/της συμμετέχοντα/ουσας σε αυτήν. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης θα μπορεί ο συμμετέχοντας/ουσα, εάν επιθυμεί, να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας.

**Στοιχεία ερευνήτριας:**

**Κύρια ερευνήτρια:** Ελισάβετ Κιούρτη, υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κύπρου στο διδακτορικό πρόγραμμα Γλώσσα και Εκπαίδευση.

**Τηλέφωνο Επικοινωνίας:** 99XXXXXX

**Email:** ekiour01@ucy.ac.cy

**Υπογραφή Συμμετέχοντος/ουσας και νόμιμου Κηδεμόνα:** .....

**Ημερομηνία:** .....

**Υπογραφή Ερευνήτριας:** ..... **Ημερομηνία:** .....

## **Παράρτημα Β: Έντυπο συναίνεσης Γονέα/Κηδεμόνα**

Ονομάζομαι Ελισάβετ Κιούρτη και είμαι υποψήφια διδάκτωρ στο πρόγραμμα «Γλώσσα και Εκπαίδευση» του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, αντλώντας από τα πεδία της εθνογραφίας του γραμματισμού (Heath 1983), των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (Gee 2000, Hull & Schultz 2001, Street 1993; 1995) και της κοινωνιογλωσσολογίας ενδιαφέρομαι όπως συνεξετάσω τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού τεσσάρων εφήβων, με κεντρικό άξονα το διαδικτυακό πολυχρηστικό παιχνίδι πρωτοπρόσωπης σκοποβολής Counter Strike: Go Offensive. Σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση της σχέσης του video gaming με τον γραμματισμό και την εξέταση του με τον σχολικό γραμματισμό

Οι εξωσχολικές παρατηρήσεις όπως ήδη γνωρίζετε έχουν αρχίσει από τον Μάιο του 2015 και θα ολοκληρωθούν τον Δεκέμβριο του 2015. Οι παρατηρήσεις εντός του σχολείου θα διεξαχθούν από τον Νοέμβριο του 2015 μέχρι τον Δεκέμβριο του 2015. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος, θα παρατηρήσω και θα οπτικογραφήσω τις πρακτικές γραμματισμού των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα εντός των μαθημάτων και στις ώρες διαλείμματος. Ενώσω θα βρίσκομαι στην τάξη, θα παίρνω σημειώσεις και θα ηχογραφήσω τα όσα παρατηρώ, χωρίς να παρεμβαίνω με οποιοδήποτε τρόπο στις δραστηριότητες της τάξης και χωρίς να παρεμποδίζω την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε καμία περίπτωση, δε θα απασχολήσω το παιδί σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή πέρα από αυτό.

Σε καμία περίπτωση επίσης, δε θα παρέμβω στο μάθημα. Όταν θα καταγράψω τις παρατηρήσεις μου και όταν τις παρουσιάσω γραπτώς ή προφορικώς, θα χρησιμοποιώ ψευδώνυμα για το σχολείο, τον/ την εκπαιδευτικό, αλλά και τους μαθητές, ώστε να μην αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων.

### **Προσδοκώμενες ωφέλειες:**

Η έρευνά μου στην τάξη των παιδιών σας θα οδηγήσει σε αναγνώριση και λεπτομερή ανάλυση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού μέσα από το CS:GO και τις πρακτικές γραμματισμού εντός του σχολικού συγκειμένου, ώστε να αναδειχθούν προτάσεις για λειτουργική μάθηση. Για το λόγο αυτό, θα ήμουν ιδιαίτερα ευγνώμων αν συναινούσατε στη συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα. Η κοινοποίηση των

αποτελεσμάτων της έρευνας θα γίνει μετά την ολοκλήρωση της εργασίας μέσω της διεύθυνσης του σχολείου.

Η συμμετοχή των παιδιών είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος/η να μη συναινέσετε, ώστε το παιδί σας να μη ληφθεί υπόψη στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση, δε θα καταγράψω οποιοσδήποτε ενέργειες του παιδιού σας κατά την παρατήρησή μου.

Αν έχετε οποιοσδήποτε απορίες για την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας:

**Ερευνήτρια:** Ελισάβετ Κιούρτη

**E-mail:** [ekiour01@ucy.ac.cy](mailto:ekiour01@ucy.ac.cy)

**Τηλ.** 99XXXXXX

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Έλενα Ιωαννίδου

**Email:** [ioannidou.elena@ucy.ac.cy](mailto:ioannidou.elena@ucy.ac.cy)

**Τηλ.** 22XXXXXX

**Συμφωνία Γονέα/Κηδεμόνα:**

Έχω διαβάσει αυτή τη φόρμα και συμφωνώ να επιτρέψω στο παιδί μου να λάβει μέρος στην έρευνα που περιγράφηκε πιο πάνω.

**Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα:** \_\_\_\_\_

**Ημερομηνία:** \_\_\_\_\_

Θα πάρετε αντίγραφο αυτής της δήλωσης για το αρχείο σας.

**Παράρτημα Γ: Καταγραφή από τους συμμετέχοντες των ψηφιακών δραστηριοτήτων και των απόψεων τους για το σχολείο**

**Πρώτη συνάντηση: Φίλιππος**

Gaming  
Youtube Channel  
Cs Go  
LoL  
Bets  
Paysafe cards (κακούς ηc skills .  
Trade Guns  
TwitchTv. (streaming live games)

Pinterest  
tattoo Desins  
Gym Videos  
Football  
FB chat  
Doogie (xross)  
Sparkles (youtuber)  
Banana Gaming  
Skype  
Trap Music.  
xfactor  
SnapChat.

16.  
I wanna take a Nap  
Kinitō  
headphones OP  
Oi Kathigites en Faxkoun Penia  
→ low IQ  
Sikonaxia  
milo me parees mou  
DIAKRISIS  
Akouo aman en ενδιαferon  
troo

Mother  
Trapezikos  
Ypalilos  
Father  
Developer, Aparropio. ~~Spithkia~~  
Spithkia

## Πρώτη συνάντηση: Πάνος

- facebook → chat  
→ video
- Skype → chat  
→ Koutsomplio
- ts3 → chat
- youtube → music
- cs:go lounge → bctr
- streaming twitch → @cs:go  
→ lol
- tv series → Arrow  
→ the flash

- cs:go
- lol → carry (Civicalus)
- Heartstone
- all campaign games  
↓  
Single player  
↓  
CS:GO → cases  
→ trades  
→ paypal  
→ pay-safe

- 17 age
- Still farsi jmaune, veikune, milu, trw, music
- En boring o tropos didaskalias

Mother: Geniki dieuthintria se distroniki grafu

Dad: dieuthintu quality



## Πρώτη συνάντηση: Νέστορας

F → Vids, Chat w/ strangers,

Instagram

Twitch → Live professional gaming

Skype → Meeting youwers - communication w/ friends

Y2B → Listening 2 music, relaxing after gaming → Carly Rae  
KSI, W2S, Per, Catreazy.

PaySafe → Buying stuff 4 games.

### Gaming

Playing all kind of games

LoL

Cs:go favourite

Learning different things about everything,  
meeting new friends.

Heartscore.

age: 17

Varthame, sinienoi ezimoune: akotw music,  
Diaforia ne kathigites.

Reason: Too old people, akrotoria, akoluen kufiagia

συστήματος, Δεν έχεις την ευχέρεια για προσωπική  
αποψη, καμία ευχέρεια αλληλεπίδρασης, Ο δημιουργικότητα,  
έχεις απόψεις και συνθέσεις της νεολαίας, upside-down  
system.

Μην: ταξινός επικοινωνίας - κερύφια.

Ραβ: Ανεργος - Πολλή και όμοιο

**Παράρτημα Δ: Πρόγραμμα επιτόπιων παρατηρήσεων των συμμετεχόντων στο σχολείο**

**Διάρκεια: 7:30-13:35**

Δευτέρα, 23 Νοεμβρίου 2015	<b>Φίλιππος</b> (Θέατρο 2 περιόδους, Βιολογία 2 περιόδους, Ιταλικά 2 περιόδους, Πολιτική Αγωγή)
Τρίτη, 24 Νοεμβρίου 2015	<b>Πάνος</b> (Δακτυλογραφία, Οικογενειακή Αγωγή, Νέα Ελληνικά, Φυσική, Μαθηματικά, Αρχαιογνωσία, Χημεία)
Τετάρτη, 25 Νοεμβρίου 2015	<b>Δημήτρης – Νέστορας</b> (Γυμναστική, Νέα Ελληνικά 2 περιόδους, Αγγλικά, Γυμναστική, *Θρησκευτικά, Πληροφορική)
Πέμπτη, 26 Νοεμβρίου 2015	<b>Φίλιππος</b> (Νέα Ελληνικά, Γυμναστική, Αγγλικά 2 περιόδους, Τέχνη 2 περιόδους, Ιστορία)
Παρασκευή, 27 Νοεμβρίου 2015	<b>Πάνος</b> (Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Γυμναστική 2 περιόδους, Νέα Ελληνικά, Μουσική 2 περιόδους)
Τρίτη, 1 Δεκεμβρίου 2015	<b>Δημήτρης-Νέστορας</b> (Αγγλικά, Μαθηματικά, Γυμναστική 2 περιόδους, Πληροφορική, Νέα Ελληνικά, Θρησκευτικά)
Παρασκευή, 4 Δεκεμβρίου 2015	<b>Πάνος</b> (Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Γυμναστική 2 περιόδους, Νέα Ελληνικά, Μουσική 2 περιόδους)
Τρίτη, 8 Δεκεμβρίου 2015	<b>Φίλιππος</b> (Δακτυλογραφία, Νέα Ελληνικά, Γυμναστική 2 περιόδους, Τέχνη, Γυμναστική, Βιολογία)
Τετάρτη, 9 Δεκεμβρίου 2015	<b>Πάνος</b> (Μουσική 2 περιόδους, Οικογενειακή Αγωγή, Δακτυλογραφία, Νέα Ελληνικά, Γυμναστική, Ιστορία)

Παρασκευή, 11 Δεκεμβρίου 2015	<b>Φίλιππος</b> (Νέα Ελληνικά 2 περιόδους, Βιολογία, Δακτυλογραφία 2 περιόδους, <del>Θρησκευτικά</del> , Μαθηματικά)
Τρίτη, 15 Δεκεμβρίου 2015	<b>Δημήτρης-Νέστορας</b> (Αγγλικά, Μαθηματικά, Γυμναστική 2 περιόδους, Πληροφορική, Νέα Ελληνικά, <del>Θρησκευτικά</del> )
Τετάρτη, 16 Δεκεμβρίου 2015	<b>Φίλιππος</b> (Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, <del>Θρησκευτικά</del> , Δακτυλογραφία, Γυμναστική, Ιστορία, Τέχνη)
Πέμπτη, 17 Δεκεμβρίου 2015	<b>Δημήτρης-Νέστορας</b> (Τεχνική, Γυμναστική, Αγγλικά 2 περιόδους Πληροφορική 2 περιόδους, Νέα Ελληνικά) <b>Πάνος</b> (Γυμναστική 2 περιόδους)
Παρασκευή, 18 Δεκεμβρίου 2015	<b>Πάνος</b> (Μαθηματικά, Νέα Ελληνικά) <b>Δημήτρης-Νέστορας</b> (Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά)

\*Τα διαγραμμένα μαθήματα είναι τα μαθήματα στα οποία δεν επιτρέπεται από τους/τις εκπαιδευτικούς να γίνει παρακολούθηση τους.

## Παράρτημα Ε: Ολοκληρωμένο παράδειγμα σημειώσεων πεδίου

26 Ιουνίου 2015, 20.00 – 23.30

Έχω έρθει στο σπίτι του Νέστορα. Είναι ήδη εδώ ο Πάνος και σε λίγο θα έρθει και ο Φίλιππος. Ο Μαρίνος δεν θα έρθει.

Ο Πάνος εξηγεί ότι όταν μπαίνει στο CS:GO Stats, μπορεί να δει τα στατιστικά του.

**Πάνος:** Θωρείς το καλλύτερο σου όπλο, το τρίτο καλλύτερο σου όπλο, πόσα maps παίζεις, ποια εν τα αγαπημένα σου, τα headshots σου, πόσα kills με deaths κάμνεις. Θωρείς πόσο καλλυττερεύεις. Αν μπω στη δεύτερη μέρα βλέπω ότι έκαμα πιο πολλά headshots, τότε θωρώ ότι έγινα καλλύτερος.

**Νέστορας:** Δείξε μου το πιο καλά να καταλάβω.

Του δείχνεις την οθόνη. Γνωρίζουν ο ένας τους κωδικούς του άλλου, επειδή όταν είναι σε διαφορετικό level παιχνιδιού δεν μπορούν να παίξουν με την ίδια ομάδα. Άρα διαμοιράζονται τους λογαριασμούς τους.

**Πάνος:** Δαμαί θωρείς τα highlights σου, τα plans σου. Δείχνει σου τα καλά πράματα που έκαμες μέσα σε ένα παιχνίδι. Και μπορείς να τα ξαναδείς να παίζουν.

Μεταξύ τους βλέπουν τα highlights του Νέστορα. Ο Πάνος δίνει feedback στον Νέστορα για το πώς έπαιξε.

Ο Πάνος δείχνει ότι ρίχνει ρίγανη με το χέρι του πάνω στο ποντίκι του Νέστορα.

**Νέστορας:** Ντάξει ρε μαλάκα (γελά).

**Ελισάβετ:** Ρε γιατί κάμνεις ότι του ρίχνεις ρίγανη;

**Νέστορας:** Επειδή εν πιο ψηλό rank που μένα τζιαι θωρεί με εμένα που παίζω ακόμα πιο χάλια τζιαι λαλώ του «ντάξει ρε μαλάκα εν είμαστε στο ίδιο rank, ένενεν ανάγκη να κάμνεις έτσι».

Παρακολουθούν στιγμιότυπα του παιχνιδιού του Νέστορα και τους ρωτώ γιατί τα βλέπουν. Ο Πάνος μου απαντά: «Για να δω τι κάμνει λάθος, να τον βοηθήσω να μην τον κάμνει».

**Νέστορας:** Δαμαί έκαμα μαλακία, αλλά εν ηξέρω ίνταλως εσώθηκα.

**Πάνος:** Ίνταλως εφκήκες έτσι, ρε μαλάκα.

**Νέστορας:** Δαμαί εν η φάση που εννά πεθάνω.

**Πάνος:** Έδωκες το position σου τωρά έτσι που έκαμες. Ήσουν πάνω στο διάζωμα τζιαι ο άλλος ήταν που κάτω σου. Που τη στιγμή που εν σε είδεν ο άλλος εν πολλά εύκολο να πάεις να σκοτώσεις τους άλλους και μετά να πάεις να τον παίζεις τζείνον που εν σε θωρεί. Γιατί εν έφυες; Ο Νέστορας έπαιξέν τον κατευθείαν και εκαταλάβαν τον. Εμπορούσε να μην τον παίζει.

Θυμάσαι την άλλη φορά ίντα που έγινε; Ένα πράμα που μου είπε ο Φίλιππος, άμα με πυροβολούν οι άλλοι πρέπει να κάμνω φιδάκι, να πηαίνω αριστερά δεξιά να τον περιπαίζω. Τζιαι οι αντίπαλοι πυροβολούν στον αέρα τζιαι ποτζει ποδά και στο τέλος σταματώ και παίζω μόνο μια φορά headshot.

Μπαίνει ο Φίλιππος στο δωμάτιο. Αλλάσσουν θέμα συζήτησης. Γελούν και αρχίζουν και οι τρεις να μου περιγράφουν πώς πέρασαν όταν πήγαν 4 μέρες στον Πρωταρά. Το σάββατο πήγαν στον Πρωταρά όλη η παρέα και έμειναν σε σπίτι φίλου. Ο Πάνος μαγείρεψε 9 κουτιά μακαρόνια σε μια μικρή κατσαρόλα. Επίσης έφτιαξε κιμά για να φάνε όλοι. Είχαν και κορίτσια μαζί τους. Μου εξηγούν με λεπτομέρεια ότι παρήγγειλαν από το SIMOS (ένα μπαράκι) μια κούπα με ποτό Long Island. Μου δείχνουν φωτογραφίες στο Facebook.

Στο σπίτι βρήκαν ποντικό. Τα κορίτσια φοβούνταν και ο Πάνος τους είπε «εν ποντικός να μπου φοάστε».

Μετά τη συζήτηση επιστρέφουν στην οθόνη του Νέστορα. Ο Φίλιππος παίζει CS:GO.

**Πάνος:** Ρε εν πολλά λλία τα fps σου.

Ο Νέστορας μου εξηγεί ότι το computer του Πάνου είναι 2500 ευρώ με υψηλή ανάλυση. Στη συνέχεια μου εξηγεί ότι το δικό του είναι πολύ αδύναμο και γι' αυτό ο Πάνος δεν παίζει στο pc του, επειδή είναι αργό. Ο Νέστορας όμως δηλώνει ότι είναι ευχαριστημένος με το pc του επειδή πριν είχε χειρότερο και τώρα αγόρασε πιο καινούργιο. Μου δείχνει με τα χέρια του την κίνηση που περπατάει πολύ αργά (όπως ήταν το κομπιούτερ του παλιά) και μετά περπατάει πιο γρήγορα (όπως είναι το κομπιούτερ του τώρα) και μετά τρέχει (όπως είναι το κομπιούτερ του Πάνου).

Θα μείνουν στο σπίτι του Νέστορα όλοι σήμερα. Είναι μια συνήθης πρακτική για την ομάδα.

Ο Νέστορας μου εξηγεί ότι όταν ξεκίνησε το CS:GO ο Πάνος ήταν τελευταίος από τους τέσσερις τους και τώρα πήγε πρώτος. Γελούν μεταξύ τους και λέει ο Πάνος: «Αφού έκαμνε μου παράπονο, εννά τον αφήκω παραπονεμένο;

**Νέστορας:** Απώθηκες (λέει στον Πάνο). Επήες τζιαι εσκότωσες τους τζιαι τους πέντε μόνος σου. (Η λέξη «απώθηκες» στα πλαίσια του παιχνιδιού δέρει άλλη σημασία. Σημαίνει «κατάφερες το ακατόρθωτο»).

**Νέστορας:** Η διαφορά όμως του Φίλιππου μπροστά στον Πάνο εν ότι ο Φίλιππος εννά πει «εννά την φάεις τη ππουνιά». Ο Πάνος εννά σου πει «εννά φάεις τη ππουνιά» τζιαι εννά την φάεις. Γι' αυτό την προηγούμενη φορά εμιλούσα, ενώ τωρά έσκασα.

Η μητέρα του Νέστορα μπήκε στο δωμάτιο και μας ρώτησε τι θέλουμε να μας ετοιμάσει για φαγητό. Θα φτιάξει γιουβέτσι με πατάτες και αβγά.

**Ελισάβετ:** Το ότι δηλαδή ο χώρος του CS γίνεται συνέχεια loop εν βαρκέστε;

**Νέστορας & Πάνος:** Όι.

**Νέστορας:** Γιατί κάθε φορά θωρείς διαφορετικό σενάριο. Δηλαδή τη μια φορά μπορεί να έβρεις πέντε να τους παίζεις. Την άλλη φορά άκουα μουσικούα και εδιερωτούμουν ίντα που γίνεται και ώσπου να καταλάβω επαίξαν με.

(SOS την ώρα που παίζουν μιλούν με τους συμπαίκτες τους. Καταλαβαίνουν τις ηλικίες από τη φωνή. Μου λένε για τους μικρούς).

**Νέστορας:** Ασπύμε παίζεις τζιαι ακούεις τους συνέχεια να λαλούν να να να να και να περιπαίζουν. Άρα καταλαβαίνεις ότι εν δεκάχρονα.

**Φίλιππος:** Το πιο ωραία πράμα που μπορείς να νιώσεις μέσα στο CS είναι να σε πουν Hacker. Εν μπαντές τζιαι λαλεί σου «ντάξει ρε φίλε ενηξέρω τι μπορώ να κάμω, είσαι χάκερ και αξίζεις πολλά παραπάνω αφού παίζεις».

Ο Νέστορας έμεινε στο σχολείο Σεπτέμβρη 4 φορές (1<sup>η</sup>, 2<sup>α</sup>, 3<sup>η</sup> γυμνασίου και 2<sup>α</sup> λυκείου). Κάνουν πλάκα με τον Πάνο, ότι έμειναν όλοι Μαθηματικά και ο Πάνος έλεγε «ρε πελλέ ξέρω τα» και στο τέλος έμεινε ίδια τάξη, ενώ οι υπόλοιποι προβιβάστηκαν. Τώρα ο Πάνος έβγαλε 15,5 γενικό. Υποστήριξε ότι πέρασε βαθμολογικά στις εξετάσεις και τον έκοψαν επειδή η καθηγήτρια των Αγγλικών του είπε «γαμώ τη μάνα σου» και εκείνος πήρε το θρανίο και το αναποδογύρισε». Ο Φίλιππος για να επιβεβαιώσει το συμβάν είπε «ήμουν παρών. Εκρατούσαν τον 7 άτομα».

Ο Πάνος και ο Φίλιππος φεύγουν από το δωμάτιο και πάνε στην κουζίνα να φάνε. Ο Νέστορας κάθεται τώρα και παίζει CS και λέει στη μητέρα του ότι τώρα δεν μπορεί να το σταματήσει, επειδή παίζει με άλλους παίκτες. (Είναι αυτό που μου ανέφεραν και προηγούμενη φορά ότι όταν παίζουν με άλλους δεν θεωρούν ότι είναι σωστό να τους εγκαταλείπουν). Υπάρχει οικειότητα όπως φαίνεται με τα παιδιά και την οικογένεια του Νέστορα. (Γενικά το σπίτι του Νέστορα είναι πυρήνας συνάντησης. Δεν έτυχε μέχρι τώρα να αναφέρουν ότι κανόνισαν σε άλλο σπίτι).

Είναι ήρεμος στο παιχνίδι του. Σκέφτεται. Terrorists Win. Μόλις έχασε. Συνεχίζει. Δεν λέει κάτι. Δεν σχολιάζει. (Να δω το βίντεο της οπτικογράφησης του παιχνιδιού του).

Ο Φίλιππος έρχεται στο δωμάτιο. Τον συμβουλεύει πώς να παίζει και του λέει «άτε πηαίνετε να φάτε, ώσπου να παίζω λλίο. Αφού νικάτε anyway».

## **Παράρτημα ΣΤ: Θεματικοί άξονες συνέντευξης και παραδείγματα \*ερωτήσεων**

### **A. Ενασχόληση με το video gaming**

1. Αρχικά θα ήθελα να μου πεις λίγα λόγια πώς και ξεκίνησες να ασχολείσαι με το video gaming.
2. Τι είναι αυτό που σε κάνει να ασχολείσαι με το video gaming; Ποιο είναι το κίνητρο που σε ωθεί να παίζεις CS:GO; Θεωρείς τον εαυτό σου gamer; Αν ναι γιατί;
3. Τι σημαίνει για σένα το γεγονός ότι είσαι gamer?

### **B. Παιγνίδραση (λειτουργία CS:GO, ρόλοι)**

4. Στην έρευνα σας έχω δει να παίζετε το Counter Strike. Μπορείς να μου μιλήσεις λίγο για αυτό το παιχνίδι; Πως λειτουργεί;
5. Από την ομάδα των τεσσάρων που είσαστε υπάρχουν ρόλοι μεταξύ σας ή λειτουργείτε ως ομάδα πάντα;
6. Κατά τη διάρκεια της έρευνας πολλές φορές αναφέρατε μου ότι μέσα που τα παιχνίδια κοινωνικοποιήστε. Μπορείς να μου το εξηγήσεις πώς το εννοείς;
7. Σε όλο το διάστημα της έρευνας κυρίως οι συναντήσεις μας γίνονταν είτε σε κάποιο σπίτι είτε στο ίντερνετ-καφέ. Θέλω να μου μιλήσεις λίγο για αυτούς τους χώρους. Γιατί προτιμάτε το ίντερνετ-καφέ?

### **Γ. Video Gaming και οι εταιρείες.**

8. Μπορεί να είναι (καλός) gamer κάποιος που δεν έχει λεφτά να ξοδέψει;
9. Ποια είναι η γνώμη σου για τις εταιρείες που κατασκευάζουν τα games σε σχέση με τα χρήματα;

### **Δ. Video gaming και γραμματισμός**

10. Τι μαθαίνεις, εάν μαθαίνεις από το CS:GO;
11. Τι κερδίζεις εσύ μέσα από αυτή τη διαδικασία;
12. Θεωρείς ότι αποκτάς οποιοσδήποτε γνώσεις μέσα από τα games; Αν ναι με ποιους τρόπους μαθαίνεις για το CS:GO;



## E. Video gaming και σχολείο

13. Απ' ότι ξέρω είσαι τρίτη λυκείου τωρά. Πες μου λίγα λόγια για το σχολείο και τη άποψη σου για το συγκεκριμένο θέμα.
14. Στο σχολείο κατά τη διάρκεια της έρευνας είδα ότι κάποιες φορές μπορεί και να κοιμάσαι πάνω στο θρανίο. Γιατί συμβαίνει τούτο;
15. Η σχέση σου με τους βαθμούς με το σχολείο ποια είναι;
16. Πιστεύεις ότι επηρεάζει σε το γεγονός ότι είσαι gamer με τη σχέση σου με το σχολείο;
17. Ποιο θα ήταν το ιδανικό σχολείο για σένα; (σε περίπτωση που απαντήσουν αρνητικά για το σχολείο).

\* Οι ερωτήσεις λειτουργούν περισσότερο ως βοηθητικό εργαλείο για εστίαση στις θεματικές που ασχολείται η έρευνα. Λόγω του ότι επιλέχθηκε να γίνουν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις διαμορφώνονταν για κάθε συμμετέχοντα ανάλογα με τη ροή της συζήτησης.