

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

Διπλωματική Εργασία:

ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ SERIOUS
GAME MINECRAFT EDUCATION ΚΑΙ ΟΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 9-12 ΕΤΩΝ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ζωή Στέλλου

Επιβλέποντες Καθηγητές: Δρ. Τασούλα Τσιλιμένη

Δρ. Ηλίας Καρασαββίδης

Δρ. Ευγενία Σηφάκη

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	7
Α ΜΕΡΟΣ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	12
Ψηφιακά παιχνίδια / Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια.....	12
Τα ψηφιακά παιχνίδια	12
Ορισμός	12
Χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών.....	13
Ιστορική αναδρομή ψηφιακών παιχνιδιών	16
Ψηφιακά παιχνίδια και εκπαίδευση.....	21
Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών	24
Φύλο, ψηφιακά παιχνίδια και στερεότυπα	25
Τα Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια (Serious Games).....	45
Ορισμός	45
Χαρακτηριστικά Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών	48
Ιστορική αναδρομή Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών	48
Χαρακτηριστικά των Σοβαρών Ψηφιακών παιχνιδιών	49
Πλεονεκτήματα των Σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών έναντι των ψηφιακών παιχνιδιών	52
Κατηγοριοποίηση σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών.....	54
Φύλο, Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια και στερεότυπα	56
Το Σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft: Education edition	57
Χαρακτηριστικά και Δυνατότητες του Minecraft και Minecraft: Education edition	61
Β ΜΕΡΟΣ: Μέθοδος – Ανάλυση – Συμπεράσματα έρευνας	72
Σκοπός της έρευνας:.....	72
Στόχοι της έρευνας.....	72
Ποιοτική μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης – θεωρητικές προσεγγίσεις	73
Δείγμα.....	74
Γιατί επιλέχθηκε το Minecraft Education edition.	76
Γιατί επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες.....	76
Ερωτήματα έρευνας – Δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις	77
Διαδικασία έρευνας.....	78
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	80
Ανάλυση των δεδομένων.....	83
Επιλογή μεθόδου ανάλυσης	83

Αποτελέσματα της έρευνας.....	87
1 ^η Εικόνα:	90
«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;».....	91
«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»	91
Αδυναμία προσδιορισμού φύλου στον χαρακτήρα της Εικόνας 1	93
2 ^η Εικόνα:	94
«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;».....	94
«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»	95
3 ^η Εικόνα:	96
«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;».....	96
«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»	96
Έμφυλες αναπαραστάσεις	98
Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	101
Περιορισμοί της έρευνας – μελλοντικές προτάσεις	102
Βιβλιογραφία:.....	104
Ελληνική βιβλιογραφία:	104
Ξένη βιβλιογραφία:	105
Ψηφιακοί ενημερωτικοί χώροι - ιστοσελίδες:	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I:.....	111
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:.....	111
Παράρτημα II:	114
Εικόνες:	114
Παράρτημα III:	116
Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος συμμετοχής στην έρευνα, σε γονείς και κηδεμόνες:	116
Αναλυτική επιστολή για την συμμετοχή μαθητών στην έρευνα	117
Παράρτημα IV	119
Πίνακες Δεδομένων από τις συνεντεύξεις.....	119

Περίληψη

Η εδραίωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα και η αξιοποίησή τους, ειδικότερα, σε επαγγελματικό, εκπαιδευτικό ή ψυχαγωγικό επίπεδο είναι γεγονός. Τα ψηφιακά παιχνίδια και μία υποκατηγορία τους, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια ανήκουν στις νέες τεχνολογίες, έχοντας αριθμήσει χιλιάδες παίκτες ανά τον κόσμο. Τα ψηφιακά παιχνίδια προορίζονται για ψυχαγωγικούς σκοπούς, αν και έχουν χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς. Σε κάποια από τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία δημιουργούνται σύμφωνα με τις προτιμήσεις του κοινού τους, εκτός από την ύπαρξη βίας στα σενάρια των παιχνιδιών, η οποία αποτυπώνεται στον «κόσμο» των παιχνιδιών και στους χαρακτήρες (avatars) τους, υπάρχει έντονο το φαινόμενο να περιέχουν ποικίλα στερεότυπα και έμφυλες αναπαραστάσεις, ειδικά στην εμφάνιση και την συμπεριφορά των χαρακτήρων. Ιδιαίτερα η περίπτωση των γυναικείων χαρακτήρων, προξενεί το επιστημονικό ενδιαφέρον καθώς σε κάποια ψηφιακά παιχνίδια είναι έντονος ο σεξισμός, ενώ παραμένει μειωμένος ο αριθμός των γυναικείων avatar. Τόσο οι ενήλικες παίκτες, όσο και τα παιδιά, γίνονται κοινωνοί αυτών των αναπαραστάσεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών, μιας και αφιερώνουν μεγάλα χρονικά διαστήματα στα ψηφιακά παιχνίδια, on-line και off-line. Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια είναι σχεδιασμένα μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε σχολικό και επαγγελματικό επίπεδο και ενισχύουν την κατάκτηση της γνώσης, μέσα από ένα ευχάριστο περιβάλλον. Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, παρότι αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών, δεν σχεδιάστηκαν με σκοπό την ενσωμάτωση στερεοτύπων και έμφυλων αναπαραστάσεων, μιας και εξυπηρετούν μόνο εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά, σε αρχικό στάδιο, την προβολή έμφυλων αναπαραστάσεων από τους παίκτες – μαθητές στους χαρακτήρες (avatars) του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft Education, ενός ιδιαίτερα δημοφιλούς παιχνιδιού σε μαθητές δημοτικού και όχι μόνο, ως μελέτη περίπτωσης, στην οποία συμμετείχαν μαθητές 9-12 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές, προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του Minecraft, μέσα από τις

απαντήσεις τους, των οποίων οι αιτιολογήσεις περιέχουν αρκετές στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Λέξεις κλειδιά: σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια (Serious Games), έμφυλες αναπαραστάσεις, ψηφιακά παιχνίδια, στερεότυπα, επιτελεστικό φύλο, Minecraft

Abstract

The consolidation of new technologies in everyday life and their use in particular at a professional, educational or recreational level is a fact. Digital games and a subset of them, the serious games, are among the new technologies, with thousands of players around the world. Digital games are intended for entertainment purposes, although they have also been used for educational purposes. In some of the digital games, which are created according to the preferences of their audience, apart from the existence of violence in the game scenarios, which is reflected in the "world" of the games and their characters (avatars), there is a strong phenomenon of containing various stereotypes and gendered representations, especially in the appearance and behavior of the avatars.

The case of female characters in particular is of scientific interest, as in some digital games sexism is strong, while the number of female avatars remains low. Both adult gamers and children are exposed to these representations, perceptions and behaviors, as they spend long periods of time playing digital games, on-line and off-line. Serious digital games are designed for educational purposes only, at school and professional level, and enhance the acquisition of knowledge through a pleasant environment. Serious digital games, although a subcategory of digital games, are not designed to incorporate stereotypes and gender representations, as they only serve educational purposes.

The present thesis investigates, in an initial stage, the projection of gendered representations by players - students on the characters (avatars) of the serious digital game Minecraft Education, a very popular game among primary school students and beyond, as a case study involving 9-12 year old students. The results showed that students projected gendered

representations of Minecraft characters through their responses, whose justifications contain several stereotypical perceptions.

Εισαγωγή

Τα παιχνίδια, στην αναλογική ή στην ψηφιακή τους μορφή, μπορούν να παίζονται από παιδιά και ενήλικες είτε για ψυχαγωγικούς σκοπούς, είτε για εκπαιδευτικούς (σοβαρούς) σκοπούς. Η αναφορά στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια γίνεται υπό το πρίσμα ότι αυτά έχουν σαφή εκπαιδευτικό σκοπό και δεν έχουν ως κύριο στόχο την διασκέδαση. Παρά το γεγονός ότι οι χαρακτήρες, όταν υπάρχουν, στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια είναι σχεδιασμένοι έτσι που τείνουν να μην εκπροσωπούν συγκεκριμένο φύλο - ειδικότερα στο Minecraft Education edition οι χαρακτήρες είναι άφυλοι - εντούτοις μπορεί οι παίκτες να προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις σε αυτούς. Αντικείμενο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί, σε ένα αρχικό στάδιο, αν τα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών (δημοτικού) προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες ενός συγκεκριμένου δημοφιλούς σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού, του Minecraft Education, ποια είναι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αποφάνθηκαν να απαντήσουν και αν είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα.

Ένα από τα δημοφιλέστερα ψηφιακά παιχνίδια για την εκπαίδευση είναι το Minecraft, καθώς διαθέτει συγκεκριμένη έκδοση για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Education edition). Οι χρήστες βρίσκονται με το avatar (χαρακτήρα) που διαχειρίζονται οι ίδιοι (πρώτο πρόσωπο), σε ένα ψηφιακό περιβάλλον με τρισδιάστατους κύβους που απαρτίζουν διάφορα αντικείμενα, όπως: δέντρα, λίμνες, οικισμούς, εργαλεία, ακόμα και άλλα avatar. Οι παίκτες, εκτός από κάποιες έτοιμες κατασκευές που υπάρχουν ήδη στους κόσμους, μπορούν να δημιουργήσουν ότι θέλουν: από ένα φράχτη, μέχρι μία πόλη, καθώς υπάρχει πληθώρα υλικών και πρώτων υλών. Στο παιχνίδι υπάρχουν άψυχα, αλλά και έμψυχα αντικείμενα. Είναι, λοιπόν, εφικτό μέσω των απεριόριστων δυνατοτήτων και της διαθεματικότητας που προσφέρει το παιχνίδι, οι μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά από γνωστικές και άλλες δεξιότητες. Η εταιρεία Microsoft, στην οποία ανήκει πλέον το παιχνίδι, αναγνωρίζοντας την εν δυνάμει εκπαιδευτική του αξία, έχει -όπως ήδη αναφέρθηκε - δημιουργήσει ειδική έκδοση για την εκπαίδευση (education.minecraft.net). Η έκδοση αυτή διαθέτει κάποια έτοιμα μαθήματα, που αποτελούνται από ψηφιακούς κόσμους, οι οποίοι έχουν

ως επίκεντρο το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί, πχ. για τις μέλισσες, το περιβάλλον του πλανήτη Άρη, περιήγηση σε μουσείο τέχνης, άλγεβρα, η ώρα του κώδικα κ.α. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μεταξύ πληθώρας μαθημάτων, σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών και το αντικείμενο διδασκαλίας, έτοιμα σχέδια διδασκαλίας και προτεινόμενες δραστηριότητες. Επίσης, μπορεί να δημιουργήσει και δικά του μαθήματα.

Το γεγονός ότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια δεν προορίζονται για ψυχαγωγικούς σκοπούς, δεν συνεπάγεται ότι δεν είναι διασκεδαστικά (Abt, 1987 in Wilkinson 2016). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ταυτόχρονα ένα μέσο μάθησης, αλλά και ψυχαγωγίας - χωρίς να αποτελεί η τελευταία τον σκοπό τους. Τα τελευταία χρόνια, όπως υποστηρίζει η Car (2017), είναι σημαντική η αναγνώριση των εκπαιδευτικών ωφελημάτων των ψηφιακών παιχνιδιών και κυρίως των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, τα οποία είναι σχεδιασμένα να προσδίδουν γνώσεις.

Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια (serious games), όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι μία υποκατηγορία ψηφιακών παιχνιδιών που αμβλύνουν την κατάκτηση νέων γνώσεων μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού (Lugmayr et al., 2016). Επιπλέον, οι δημιουργοί των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών δεν είχαν ως μόνο στόχο, κατά την δημιουργία τους, τις εμπορικές πωλήσεις, αλλά την μάθηση με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια - όπως φαίνεται και από την μικρή περιγραφή του Minecraft education- μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικές μέθοδοι όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς. Ενδεικτικά αναφέρονται ο τομέας της υγείας, της αμυντικής βιομηχανίας και του μάρκετινγκ.

Το παιχνίδι, σε οποιαδήποτε μορφή του, είναι το μέσο ψυχαγωγίας των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Για τα παιδιά το παιχνίδι αποτελεί δέσμευση σε τέτοιο βαθμό, όσο και η εργασία για τους ενήλικες. Όπως αναφέρει και ο Piaget (1951) «για τα παιδιά το παιχνίδι είναι η δουλειά τους». Αντίστοιχη δέσμευση – αν όχι μεγαλύτερη – είναι για τα παιδιά και η «νέοτερη» μορφή παιχνιδιών, τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία προορίζονται για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, κάποια από τα παιχνίδια αυτά

εμπεριέχουν στερεότυπα και έμφυλες αναπαραστάσεις, τόσο στο περιβάλλον τους, όσο και στους χαρακτήρες τους (avatars).

Πολλές είναι οι έρευνες στην διεθνή βιβλιογραφία που μελετούν τα ψηφιακά παιχνίδια σε σχέση με το φύλο, είτε αυτό αφορά την σχεδίαση των χαρακτήρων, είτε τους ρόλους τους σε σχέση με τα στερεότυπα που μπορεί να αναπαρίστανται σε αυτούς. Από τις εν λόγω έρευνες κι ανάλογα με το ψηφιακό / ψηφιακά παιχνίδι / παιχνίδια που εξετάζουν, προκύπτουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες. Κύριος λόγος των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στους χαρακτήρες των ψηφιακών παιχνιδιών, είναι τα ψηφιακά παιχνίδια να είναι περισσότερο ελκυστικά στο κοινό-στόχο τον οποίο απευθύνονται, ώστε να έχουν όσο το δυνατό πιο μεγάλο αριθμό παικτών και πωλήσεων. Παλαιότερα τα ποσοστά παικτών έδειχναν περισσότερο τον ανδρικό πληθυσμό να προτιμάει τα ψηφιακά παιχνίδια, οπότε και η σχεδίαση τους είχε χαρακτηριστικά τα οποία ικανοποιούσαν τις προτιμήσεις του συγκεκριμένου κοινού, όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια με βία. Αντίστοιχη σχεδίαση είχαν και οι χαρακτήρες των ψηφιακών παιχνιδιών, με τους ανδρικούς χαρακτήρες να είναι πολυπληθέστεροι, να έχουν περισσότερες δυνατότητες και άρα να είναι περισσότερο επιλέξιμοι από το κοινό. Το αντίθετο συνέβαινε με τους γυναικείους χαρακτήρες οι οποίοι είτε είχαν διακοσμητικό ρόλο στο παιχνίδι, είτε είχαν μειωμένες δυνατότητες, γεγονός που τους καθιστούσε λιγότερο επιλέξιμους.

Προσφερόμενα για όλες τις ηλικίες, τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν υιοθετήσει στα σενάρια τους κάθε λογής κοινωνικό στερεότυπο και συμβιβασμό, τα οποία ενσωματώνουν στον κάθε χαρακτήρα, ανάλογα με το φύλο του (Bryce & Rutter 2003). Καθώς οι παίκτες διαφόρων ηλικιών αφιερώνουν μεγάλο χρονικό διάστημα στα ψηφιακά παιχνίδια, μέσω της αλληλεπίδρασης, καθίστανται κοινωνοί και υποσυνείδητα αποδέχονται τις «στάσεις» και τις «συμπεριφορές» των χαρακτήρων, οι οποίοι, ωστόσο, μπορεί να είναι στερεοτυπικά επηρεασμένοι.

Ο αντίκτυπος των έμφυλων ανισοτήτων της κοινωνίας αποτυπώνεται σε κάθε δραστηριότητα των ανθρώπων. Το φύλο έχει χαρακτηριστεί διαφορετικά από κάθε επιστήμη. Η βιολογία το ορίζει ως βιολογικό, οι κοινωνικές επιστήμες ως κοινωνικό δημιούργημα και οι σπουδές φύλου ως επιτελεστικό. Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει η Ann Okley (1985 στο Κουκλατζίδου, 2014) το βιολογικό φύλο ως όρος

προσδιορίζει τις βιολογικές διαφορές μεταξύ θηλυκού και αρσενικού, όπως για παράδειγμα τα γεννητικά όργανα και το αναπαραγωγικό σύστημα. Ενώ το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους κοινωνικοποίησης αγοριών και κοριτσιών. Κάθε εννοιολόγηση του φύλου νοηματοδοτείται κοινωνικο-πολιτισμικά και χαρακτηρίζεται από ιδεολογικές ή/και πολιτικές προκαταλήψεις (Brown,1995) .

Σε αντιδιαστολή με τις προαναφερθείσες θεωρίες έρχεται η προσέγγιση της έννοιας του φύλου από την Butler (2009), χαρακτηρίζοντας το φύλο ως «παραστασιακή επιτελεστικότητα», η οποία αποτελείται από επανειλημμένες ενέργειες που έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή της έμφυλης ταυτότητας ή επαναπροσδιορίζουν τον ορισμό της. Σύμφωνα με την Disalvo (2016), η Butler δεν συνδέει το βιολογικό φύλο με το κατασκευαστικό φύλο, αλλά το αναλύει με βάσει σετ κριτηρίων τα οποία επηρεάζονται από πολλαπλούς παράγοντες. Το φύλο είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα το οποίο δεν αποτελεί μία στατική κατηγορία, αλλά είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο και άμεσα επηρεαζόμενο από καθοδηγούμενες αλληλεπιδράσεις στο άμεσο, αλλά και στο έμμεσο περιβάλλον του ανθρώπου. Έτσι, μέσα από στυλιζαρισμένες επαναλήψεις πράξεων, το άτομο «παίζει» τον ρόλο του φύλου του, ενώ παράλληλα, παρατηρεί πώς διαδραματίζουν τον ρόλο τους τα άλλα άτομα, συμβάλλοντας το κάθε άτομο στην κατασκευή έμφυλων ταυτοτήτων. Κατά την Disalvo (2016), οι West & Zimmerman (2009 στο Disalvo, 2016) ανέφεραν την κατασκευή φύλου (doing gender) ως μία πολύπλοκη και κοινωνικά καθοδηγούμενη αλληλεπίδραση των ατόμων με το ευρύτερο περιβάλλον τους, ώστε να υιοθετήσουν την συμπεριφορά του «θηλυκού» και του «αρσενικού» και να τα αντιπροσωπεύουν.

Τα ψηφιακά παιχνίδια προϋπήρχαν των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, τα οποία αποτελούν μία υποκατηγορία τους, χωρίς ωστόσο να συνεπάγεται ότι και αυτά εμπεριέχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις ή έμφυλες αναπαραστάσεις. Με βάση τις θεωρίες της επιτελεστικότητας του φύλου, της αναπαραστάσης και του στερεότυπου, αλλά και με αφορμή τις έρευνες σε σχέση με τα ψηφιακά παιχνίδια και τα έμφυλα στερεότυπα, προέκυψε το ερώτημα της παρούσας έρευνας, αν τα παιδιά προβάλλουν ή όχι έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft Education. Υποερώτημα της έρευνας είναι με ποια κριτήρια τα παιδιά αποδίδουν ή δεν αποδίδουν

έμφυλες αναπαραστάσεις, δηλαδή πώς αιτιολογούν την απάντησή τους και αν είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα.

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του Minecraft Education, καθώς από τις αιτιολογήσεις τους, προκύπτει ότι προσλαμβάνουν το φύλο ως παραστασιακή επιτελεστικότητα και άθελά τους είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα.

Α ΜΕΡΟΣ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Ψηφιακά παιχνίδια / Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια

Τα ψηφιακά παιχνίδια

Ορισμός

Το παιχνίδι εξ ορισμού είναι ένα σύνολο ποικίλων ευχάριστων και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Το χαρακτηρίζει ο αυθορμητισμός, διέπεται από τους δικούς του κανόνες στους οποίους συμφωνεί και τους οποίους αποδέχεται ο παίκτης πριν ξεκινήσει, ενώ ο τελευταίος έχει ενεργό ρόλο σε αυτό, χωρίς να στοχεύει στην επίτευξη κάποιων εξωτερικών στόχων (Piaget, 1951; Garvey, 1977).

Με τον όρο ψηφιακό παιχνίδι (digital game) γίνεται λόγος για οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται με τη χρήση κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής (Qian & Clark, 2016). Αυτή η συσκευή μπορεί να είναι, για παράδειγμα, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, μια κονσόλα παιχνιδιών, ένα κινητό τηλέφωνο, tablets και άλλες συσκευές ψηφιακών παιχνιδιών. Όλα τα ψηφιακά παιχνίδια, μεταξύ αυτών και τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, έχουν μια συσκευή εισόδου δεδομένων από τον χρήστη, όπως: ένα πληκτρολόγιο, ένα joystick, ένα gamepad ή ποντίκι και συσκευές εξόδου που ικανοποιούν τις αισθήσεις του παίκτη: συνήθως ένα μόνιτορ, μια τηλεόραση ή μία μεγάλη οθόνη προβολής και κάποιο ηχοσύστημα. Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν και αυτά σενάριο, πλοκή και χαρακτήρες. Επίσης χωρίζονται σε κατηγορίες και είδη ανά κατηγορία.

Τα ψηφιακά παιχνίδια συνιστούν μία παγκοσμίως διαδεδομένη μορφή της δημοφιλούς κουλτούρας, αλλά και μία μορφή των μέσων επικοινωνίας, καθώς οι χρήστες έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο (chat) σε ένα online (διαδικτυακό) ομαδικό παιχνίδι ή/και να δημιουργήσουν κοινότητες (forums) προκειμένου να επικοινωνούν μεταξύ τους, όχι ως κοινωνικό μέσο δικτύωσης, αλλά για ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών σχετικές με το παιχνίδι. Με την έννοια του «δημοφιλούς», σε ότι αφορά την κουλτούρα, γίνεται λόγος για το γενικά παραδεκτό, αποδεκτό και

ευάρεστο, το οποίο περικλείει ως έννοιες τις τέχνες και την ψυχαγωγία, με υψηλή απήχηση στο ευρύ κοινό (Storey, 2005b)

Στο ερώτημα γιατί τα ψηφιακά παιχνίδια κατέχουν τις πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις του κοινού, όσον αφορά την ψυχαγωγία, απαντούν αρκετές έρευνες που απασχόλησαν τους επιστήμονες στο παρελθόν. Στην εμπειρική έρευνα των Hamari et al. (2016), για παράδειγμα, το αποτέλεσμα έδειξε ότι η ικανοποίηση είναι αυτή που ωθεί τους παίκτες να παίζουν με ψηφιακά παιχνίδια. Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τύχει μεγάλης αποδοχής και ταχείας διάδοσης στο κοινό όλων των ηλικιών, μιας και συνδυάζουν πολλά χαρακτηριστικά της ψυχαγωγίας. Στην σημερινή εποχή, τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι, εκτός του ότι είναι άριστοι γνώστες της τεχνολογίας, συμπεριλαμβάνουν την τελευταία στα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους, σύμφωνα με τον Prensky (2001).

Κατά τον Prensky (2001), τα παιχνίδια στην ψηφιακή ή μη μορφή τους, αποτελούνται από τα παρακάτω:

- Κανόνες
- Σκοπούς και στόχους
- Έκβαση και ανάδραση
- Σύγκρουση/ ανταγωνισμός/ πρόκληση/ αντιπαράθεση
- Διάδραση
- Αναπαράσταση ή σενάριο

Χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών

Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών είναι εκείνα που ελκύουν τους παίκτες και είναι πάρα πολλά, όπως: η ψυχαγωγία, οι στιγμές χαλάρωσης μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού, η έλλειψη «σταθερών» στα ψηφιακά παιχνίδια (π.χ. μπορεί ο χαρακτήρας του παίκτη να πεθάνει, όμως υπάρχει η δυνατότητα να ξαναπαίξει, οπότε ανακτά τον χαρακτήρα, άρα δεν υπάρχει η έννοια της απώλειας), η

καλλιτεχνία που μπορεί να υπάρχει στο περιβάλλον του ψηφιακού παιχνιδιού (π.χ. όμορφα σχέδια, χρώματα, καλοσχηματισμένα αντικείμενα και χαρακτήρες), η διαδραστικότητα με το ψηφιακό παιχνίδι καθ' εαυτό ή με άλλους συμπαίκτες στα παιχνίδια πολλαπλών χρηστών (multiplayer games) και ο ανταγωνισμός που υπάρχει στα τελευταία (Tone et al., 2014).

Επιπρόσθετα, η ροή των γεγονότων, των εξελίξεων ή/και η εναλλαγή ρόλων στα ψηφιακά παιχνίδια, μπορεί να αποτελεί κίνητρα για να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια οι παίκτες. Ένα άλλο δυνατό χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ευχρηστία με την οποία είναι σχεδιασμένα τα περισσότερα από αυτά, καθώς η πολυπλοκότητα θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην επιλογή τους από τους παίκτες (Chang, 2013). Το να είναι, λοιπόν, ένα παιχνίδι εύκολα κατανοητό τόσο στην πλοκή, όσο και στην χρήση του, το κάνει ακόμα πιο δημοφιλές και επιθυμητό. Τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να είναι σχεδιασμένο ένα ψηφιακό παιχνίδι ώστε να το επιλέγουν οι χρήστες είναι (Nielsen, 1994):

- να ενημερώνονται πάντα οι παίκτες για το σκορ ή όποια χρήσιμη πληροφορία πρέπει να γνωρίζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα και με κατανοητό κείμενο,
- η γλώσσα επικοινωνίας να είναι απλή και όσο το δυνατό οικεία στους χρήστες (με γνωστές λέξεις και εκφράσεις) και να εμφανίζονται οι πληροφορίες με μία λογική αλληλουχία,
- να υπάρχει η δυνατότητα άμεσης διαφυγής (για παράδειγμα την δυνατότητα αναίρεσης ή επαναφοράς τελευταίας πράξης), όταν οι χρήστες από λάθος κάνουν κινήσεις που τους «κοστίζουν» στο ψηφιακό παιχνίδι,
- να είναι εύκολο στην χρήση και απλό στην εκμάθηση των κανόνων του κάνοντας χρήση συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων, ώστε να μην είναι δυσνόητοι από τους χρήστες και να μπορεί να επιλεγεί τόσο από έμπειρους όσο κι από άπειρους χρήστες,
- να συγκρατούνται εύκολα οι οδηγίες, οι κανόνες και άλλες χρήσιμες πληροφορίες του ψηφιακού παιχνιδιού από τον παίκτη ή να είναι εύκολα ανακτήσιμες, αν/όταν τις χρειαστεί, ανά πάσα στιγμή,

- το περιβάλλον του παιχνιδιού να είναι φιλικό προς τον χρήστη, να έχει σχετικές με το παιχνίδι πληροφορίες κι όχι σπάνια χρησιμοποιούμενες,
- να είναι σε χαμηλά επίπεδα η συχνότητα των σφαλμάτων με επαρκείς οδηγίες,
- να υπάρχει δυνατότητα βοήθειας στην περίπτωση που οι χρήστες χρειαστούν και να είναι εύκολο να την βρουν, όταν την αναζητήσουν ώστε να μένουν ικανοποιημένοι με την εφαρμογή.

Επίσης, άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά ενός εύχρηστου ψηφιακού παιχνιδιού είναι η άμεση αποκατάσταση του χαρακτήρα μετά από σφάλμα, οι πολλές ευκαιρίες επανάληψης μετά από αποτυχία, η μείωση του χρόνου προσαρμογής του παίκτη σε κάθε επίπεδο και η αποφυγή κατάρρευσης. Ως κατάρρευση νοείται ο απρόσμενος τερματισμός τους παιχνιδιού ή το γνωστό «κραςάρισμα», το οποίο μπορεί να οφείλεται σε κάποιο μη εντοπίσιμο λάθος κατά την σχεδίαση του ψηφιακού παιχνιδιού, να μην έχουν προβλεφθεί όλες οι παράμετροι από τους δημιουργούς του, να υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ υλικού (hardware)-λογισμικού(software), απώλεια δεδομένων από ενδογενής ή εξωγενής παράγοντες, κ.α. Λιγότερο πιθανή είναι η παραβίαση των κανόνων σε ένα ψηφιακό παιχνίδι, καθώς είναι από τους πρώτους περιορισμούς που θέτουν σε ισχύ οι δημιουργοί του. Όλα τα προαναφερθέντα οδηγούν στην βασική προϋπόθεση ενός ψηφιακού παιχνιδιού, που δεν είναι άλλη από την αρχικά επιμελημένη σχεδίαση και το τεστάρισμα πριν την κυκλοφορία του στο εμπόριο.

Επιπλέον των παραπάνω, υφίστανται τρία βασικά κίνητρα που οφείλει ο δημιουργός του ψηφιακού παιχνιδιού να λάβει υπόψη του κατά την σχεδίασή του (Yee, 2006):

- Η επίτευξη του στόχου: κάθε ψηφιακό παιχνίδι έχει έναν στόχο τον οποίο πρέπει να κατακτήσει ο παίκτης (όπως και κάθε είδους παιχνίδι). Στο συγκεκριμένο κίνητρο περιλαμβάνονται επίσης, η επιθυμία του παίκτη να προοδεύσει μέσα στο παιχνίδι, το ενδιαφέρον του για τους κανόνες του παιχνιδιού και το περιβάλλον του παιχνιδιού, καθώς και ο ανταγωνισμός που δημιουργείται όταν στο παιχνίδι υπάρχουν πολλοί παίκτες (multiplayer games).

- Η κοινωνικοποίηση: οι παίκτες πολλές φορές επιδιώκουν την επικοινωνία στα ψηφιακά παιχνίδια μέσω διαδικτυακών ομάδων και κοινοτήτων που ως στόχο έχουν τις συζητήσεις γύρω από τα παιχνίδια (forums) ή μέσω chat rooms των ίδιων των ψηφιακών παιχνιδιών (κυρίως στα ψηφιακά παιχνίδια για πολλαπλούς παίκτες).
- Η εμφάνιση στον κόσμο του παιχνιδιού: η παραμετροποίηση ενός υπάρχοντος χαρακτήρα ή η δημιουργία ενός νέου σε ένα ψηφιακό παιχνίδι, ως μέρος μίας ιστορίας (γνωστής ή άγνωστης) σε συνδυασμό με την αίσθηση που δίνουν οι κόσμοι των παιχνιδιών στους παίκτες ότι αποδρούν από την πραγματικότητα, σε έναν άλλο ουτοπικό κόσμο, δημιουργούν ένα από τα πιο ισχυρά κίνητρα για να παίξει κανείς ψηφιακά παιχνίδια.

Ιστορική αναδρομή ψηφιακών παιχνιδιών

Μία σύντομη ιστορική αναδρομή των ψηφιακών παιχνιδιών παρουσιάζεται παρακάτω. Σύμφωνα με τον Overmars (2012), η ιστορική εξέλιξη των ψηφιακών παιχνιδιών δεν αφορά μόνο τις εφαρμογές τους, αλλά και τους Η/Υ, καθώς και την τεχνολογία τους. Διαφορετικά τεχνικά χαρακτηριστικά (προσωρινή μνήμη, μόνιμη μνήμη αποθήκευσης, επεξεργαστή, γραφικά, λειτουργικό σύστημα, κλπ.), για παράδειγμα, είχαν οι Η/Υ της δεκαετίας του '50, από αυτούς του '70 και σίγουρα από τους σημερινούς. Έτσι, οι αλλαγές αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανά τύπο ως εξής:

- **αλλαγές στο μηχανικό μέρος των Η/Υ**: οι εξελίξεις σε ότι αφορά τα λειτουργικά συστήματα επέφεραν τεράστιες αλλαγές στον σχεδιασμό των ψηφιακών παιχνιδιών, επιτρέποντας στους σχεδιαστές να υλοποιήσουν διαφορετικά και πιο εντυπωσιακά παιχνίδια. Από τα απλά δύο χρωμάτων γραφικά των πρώτων Η/Υ, η τεχνολογία έχει φτάσει σήμερα σε ολογράμματα, εικονική πραγματικότητα, τρισδιάστατα γραφικά, διαδικτυακά παιχνίδια. Επιπλέον, μεγάλη αλλαγή υπάρχει και στην υπολογιστική ισχύ και τα μηχανικά μέρη των Η/Υ και των περιφερειακών τους συσκευών, όπως: ο επεξεργαστής, οι μνήμες (προσωρινή, μόνιμη), οι κάρτες γραφικών, τα χειριστήρια παιχνιδιών (πχ. ποντίκια, joystick). Επίσης, μεγάλη αλλαγή ανά τις δεκαετίες υπάρχει και

στην εξέλιξη των παιχνιδομηχανών, ενδεικτικά αναφέρονται: playstation και xbox.

- **αλλαγές στις συσκευές διάδρασης παίκτη - παιχνιδιού:** οι κονσόλες και τα χειριστήρια των ψηφιακών παιχνιδιών διαφέρουν σημαντικά από εκείνα του παρελθόντος, καθώς είναι εμπλουτισμένα με περισσότερα κουμπιά χειρισμού, μετράνε ακόμα και αριθμό κινήσεων (όπως το Wii της Nintendo) προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες και ποικίλες εμπειρίες στους παίκτες.
- **αλλαγές στα λογισμικά (software):** παλιότερα οι προγραμματιστές ψηφιακών παιχνιδιών έγραφαν τον κώδικα γραμμή προς γραμμή, δημιουργώντας εκατοντάδες γραμμές εντολών και σχεδίαζαν σχεδόν ανά pixel τα γραφικά, διαδικασίες που ήταν χρονοβόρες και πολυδάπανες. Πλέον, υπάρχουν λογισμικά σχεδίασης παιχνιδιών (κάποια ανοιχτού κώδικα, χωρίς οικονομική επιβάρυνση), όπως unity, blender, 3ds max, τα οποία σχεδόν «χτίζουν» τον κώδικα μόνα τους, ενώ στο εικαστικό κομμάτι των ψηφιακών παιχνιδιών επεμβαίνουν εκτός από τους προγραμματιστές, animators και γραφίστες.
- **αλλαγές στη βιομηχανία των ψηφιακών παιχνιδιών:** οι εταιρείες παραγωγής ψηφιακών παιχνιδιών, επενδύοντας μεγάλα ποσά στην παραγωγή και προώθηση ψηφιακών παιχνιδιών, απαρτίζονται από ομάδες ειδικών επαγγελματιών, για την παραγωγή τους, κάτι το οποίο επιφέρει ακόμα μεγαλύτερα κέρδη.
- **αλλαγές στο κοινό των παικτών:** τα πρώτα ψηφιακά παιχνίδια έπαιζαν κυρίως νέοι άντρες και αγόρια. Στην σημερινή εποχή, τα δημογραφικά στοιχεία των παικτών μεταβάλλονται συνεχώς, αυξάνοντας το εύρος των ηλικιών των παικτών, οι οποίοι είναι σε μεγάλα ποσοστά και ανάλογα με την κατηγορία παιχνιδιού και γυναίκες. Οι παράγοντες αυτοί έδωσαν νέα ώθηση στη δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών
- **άλλες διαφοροποιήσεις:** Εκτός από τις παιχνιδομηχανές, όπου αρχικά τα ψηφιακά παιχνίδια παίζονταν σε μηχανές arcade, ενώ πλέον παίζονται και στα κινητά (τύπου smartphone), υπάρχουν τα διαδικτυακά ψηφιακά παιχνίδια. Επίσης, διαφοροποιούνται οι παίκτες και οι προτιμήσεις τους, έτσι υπάρχουν οι μη συστηματικοί παίκτες, οι παίκτες που παίζουν διαδικτυακά

παιχνίδια μόνοι τους ή ομαδικά και οι συστηματικοί παίκτες που αρέσκονται σε συγκεκριμένα είδη παιχνιδιών, αφιερώνοντας το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε αυτά.

- **αλλαγές στην σχεδίαση των ψηφιακών παιχνιδιών:** Οι σχεδιαστές παιχνιδιών χρησιμοποίησαν το νέο υλικό και τις συσκευές αλληλεπίδρασης για να δημιουργήσουν νέες μορφές ελκυστικού παιχνιδιού. Δημιούργησαν παιχνίδια που προσέλκυαν όλους τους παίκτες, ενώ κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τι κάνει ένα παιχνίδι περισσότερο ενδιαφέρον.

Η ιστορική εξέλιξη των ψηφιακών παιχνιδιών ξεκινάει με το πρώτο παιχνίδι τύπου τρίλιζα, το OXO, που δημιουργήθηκε το 1952 από τον Douglas, ο οποίος δημιούργησε ένα παιχνίδι H/Y για τις ανάγκες της διατριβής του σχετικά με τη διάδραση ανθρώπου και υπολογιστή. Ωστόσο, το παιχνίδι που δημιούργησε ο Higginbotham το Tennis for two, με σκοπό τη διδασκαλία της επίδρασης της βαρύτητας, έγινε περισσότερο γνωστό και θεωρήθηκε από τον κόσμο ως το πρώτο παιχνίδι (Overmars, 2012). Αυτοί οι πρώτοι προγραμματιστές ψηφιακών παιχνιδιών δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι έβαλαν τον θεμέλιο λίθο για τα ψηφιακά παιχνίδια και την ραγδαία και συνεχώς βελτιούμενη εξέλιξή τους.



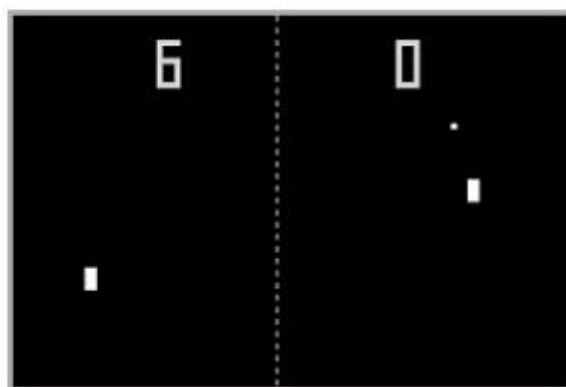
Εικόνα 1: το Tennis for two στην «οθόνη» δεξιά και αριστερά ο εξοπλισμός που χρειαζόταν (Overmars, 2012).

Το 1961 δημιουργήθηκε το Spacewar από έναν φοιτητή του MIT, τον Russell σε PDP1 υπολογιστή.



Εικόνα 2: Αριστερά ο PDP1 και δεξιά το παιχνίδι Spacewar

Από τα μέσα της δεκαετίας του '60 και μετά άρχισαν, οι εταιρείες και ο κόσμος, να παίρνουν στα σοβαρά την παραγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών για εμπορικούς σκοπούς. Το 1966 η Sega εκδίδει το Periscope, ένα παιχνίδι που δεν παιζόταν απαραίτητα σε Η/Υ και δημιουργείται η ανάγκη για παιχνιδομηχανή arcade . Επίσης, από τους πρώτους δημιουργούς των ψηφιακών παιχνιδιών είναι και ο Baer, καθώς με το Magnavox Odyssey που δημιούργησε, εισήγαγε τα διαδραστικά παιχνίδια στην τηλεόραση (Hadzinsky, 2014), με την χρήση κονσόλας παιχνιδιού το 1972 (Overmars, 2012). Την δεκαετία του '70, κυκλοφορούν στην αγορά το arcade παιχνίδι Computer Space το 1971 και το 1972 το Pong game για Atari, γνωρίζοντας μεγάλη επιτυχία. Σύντομα και άλλες εταιρίες δημιούργησαν παιχνίδια για Atari.



Εικόνα 3: το Pong game δεξιά και το Atari αριστερά

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίστηκε από τη ραγδαία αύξηση των ψηφιακών παιχνιδιών, η οποία οφειλόταν κατά ένα μέρος στην πτώση τιμών των Η/Υ. Την δεκαετία του '80 «σημάδεψε» η πρώτη έκδοση του γνωστού Pac-man, το οποίο δεν σταμάτησε να εξελίσσεται, φτάνοντας μέχρι και το σήμερα. Ακολούθησαν πολλά και υψηλών πωλήσεων παιχνίδια, όπως τα Zork (1980), Dragon's Lair (1983), The Legend of Zelda (1986), Prince of Persia (1989) (Overmars, 2012), κάποια από τα οποία, σε νεότερες εκδόσεις, υπάρχουν και σήμερα.

Το 1990 εμφανίστηκαν οι πρώτες κονσόλες και εξελίχθηκαν οι Η/Υ, ενώ παρατηρήθηκε μείωση στα Atari. Η Sega σύστησε το Mega Drive γνωστό και ως Genesis, το 1989 και λίγο αργότερα η Nintendo το Super NES. Και τα δύο αυτά ψηφιακά παιχνίδια γνώρισαν μεγάλη επιτυχία, ενώ οι εν λόγω εταιρίες είχαν επικρατήσει στην πλειοψηφία της αγοράς. Κατά την δεκαετία του '90 επίσης τα παιχνίδια σε προσωπικό Η/Υ (PC) γίνονται καλύτερα, με πιο πλούσια γραφικά και δυνατότερα μηχανήματα σε μνήμη και ταχύτητα. Πολλά παιχνίδια βγάζουν εκδόσεις για PC, ενδεικτικά αναφέρονται τα Sim City, Civilization και Tomb Raider. Την δεκαετία από το 2000 και μετά, εκτός από την εξέλιξη των παιχνιδομηχανών και Η/Υ, εισάγονται τα κινητά τηλέφωνα στην αγορά. Έκτοτε, η βιομηχανία των παιχνιδιών αναπτύσσεται ταχύτατα και οι εταιρείες- κολοσσοί ανταγωνίζονται σκληρά μεταξύ τους (Overmars, 2012· Hadzinsky, 2014). Η Sony λανσάρει την παιχνιδομηχανή Playstation 2, η Nintendo το GameCube και η Microsoft το Xbox. Ωστόσο, σημαντική αύξηση υπάρχει στα ψηφιακά παιχνίδια για κινητά, με το πιο εμπορικό για την εποχή να είναι το Angry Birds. Τα tablet που κυκλοφορούν επίσης αυτή την εποχή, αποτελούν συσκευές για παιχνίδια (Overmars, 2012).

Η εξέλιξη στα ψηφιακά παιχνίδια δεν σταματά, ενώ οι βελτιώσεις τόσο τον σχεδιασμό τους, όσο και στις παιχνιδομηχανές και Η/Υ για παιχνίδια κάνουν ακόμα πιο αφοσιωμένους τους παίκτες και τις παίκτριες που αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους – αν όχι όλο- στα ψηφιακά παιχνίδια. Κάποια από τα ψηφιακά παιχνίδια είναι κατάλληλα για χρήση στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι ο κύριος σκοπός τους δεν ήταν εκπαιδευτικός, αλλά ψυχαγωγικός.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει αναφορά στην χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ψηφιακά παιχνίδια και εκπαίδευση

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα ψηφιακά παιχνίδια, με τις ποικίλες δυνατότητές τους, μπορούν να υποστηρίξουν την μάθηση. Σύμφωνα με έρευνες και μεταanalύσεις (π.χ. Vogel et al. 2006- Ke, 2009- Clark, Yates, Early, & Moulton 2010- Young et al., 2012- Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013, in Sakkas-Karasavvidis, 2015) η μάθηση με την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών έχει αποδειχτεί αποτελεσματικότερη έναντι των άλλων διδακτικών μεθόδων. (Young et al., 2012 in Sakkas-Karasavvidis, 2015). Πολλές μελέτες ενθαρρύνουν τη χρήση ψηφιακών βιντεοπαιχνιδιών ως μαθησιακή εμπειρία, καθώς υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με κίνητρα, προκλήσεις και αρχές μάθησης (Hamlen, 2011 στο Alserri et al. 2018).

Οι σχεδιαστές ψηφιακών παιχνιδιών χρησιμοποιούν στοιχεία από τις θεωρίες μάθησης, όπως συμπεριφοριστικά, γνωστικά και εποικοδομητικά, τα οποία μερικές φορές ενσωματώνονται στα ψηφιακά παιχνίδια (Egenfeldt-Nielsen, 2005). Η Becker (2005) αναφέρει πως ακόμα και τα αμιγώς εμπορικά ψηφιακά παιχνίδια ενσωματώνουν θεμελιώδη στοιχεία θεωριών μάθησης. Η θεωρία μάθησης στην οποία βασίζεται το κάθε παιχνίδι συμπεριλαμβάνεται στους κανόνες και την αφήγηση των ψηφιακών παιχνιδιών, στις διαφορετικές προκλήσεις που προσφέρουν και τις ανατροφοδοτήσεις (Egenfeldt-Nielsen, 2005). Αρχικά οι θεωρίες μάθησης που συμπεριελάμβαναν τα ψηφιακά παιχνίδια για την εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική ψυχαγωγία, ήταν οι συμπεριφοριστικές και οι γνωστικές, ενώ αργότερα, ο σχεδιασμός των παιχνιδιών συμπεριέλαβε χαρακτηριστικά και από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Egenfeldt-Nielsen, 2005).

Επίσης, παρά το γεγονός ότι πολλά ψηφιακά παιχνίδια έχουν σενάριο βασισμένο στην ελληνική μυθολογία και σε παγκόσμια ιστορικά γεγονότα, αποτελεί μειονέκτημα αυτών των παιχνιδιών οι ανακρίβειες που υπάρχουν κι όχι τυχαία. Και αυτό γιατί για να είναι πιο ελκυστικό το παιχνίδι, οι κατασκευαστές τροποποιούν το ιστορικό γεγονός κάνοντας ταυτόχρονα μία αποσύνδεση του παιχνιδιού από το ιστορικό πλαίσιο στο

οποίο διαδραματίζεται η πλοκή του, ενώ εξαλείφουν διφορούμενα σημεία, προκαλώντας στους παίκτες σύγχυση στις ιστορικές τους γνώσεις (Μουλά, 2015). Τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο στην περίπτωση που οι παίκτες είτε είναι ανήλικοι και δεν έχουν προηγούμενες γνώσεις επί του ιστορικού γεγονότος που πραγματεύεται το ψηφιακό παιχνίδι, είτε είναι ενήλικες που δεν γνωρίζουν επαρκώς τα ιστορικά γεγονότα, οπότε οδηγούνται σε σύγχυση.

Οι Cassone και Thibault (2016) αναφέρουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια, έχουν την δυνατότητα να δημιουργούν εξελιγμένες ιστορικές προσομοιώσεις και αναπαραστάσεις: πολλά παιχνίδια στρατηγικής, για παράδειγμα οι σειρές *Hearts of Iron* (2002-2016), *Civilization* (1990-2016) και *Anno* (1998-2015), ερμηνεύουν, αναλύουν και ψηφιοποιούν το παρελθόν για να δημιουργήσουν παιγνιώδεις αναπαραστάσεις σε ιστορικά περιβάλλοντα. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, ο παίκτης βιώνει τη ροή και την εξέλιξη της ιστορίας και συμμετέχει ενεργά σε αυτήν, διαμορφώνοντας εναλλακτικές αφηγήσεις (μερικές φορές καθόλου ρεαλιστικές) ή εκπληρώνοντας την πραγματική εξέλιξή της. Επίσης, ο διαδραστικός χαρακτήρας των ψηφιακών παιχνιδιών αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τις ιστορικές προσομοιώσεις: η σχέση μεταξύ της δράσης των παικτών και της διαδραστικής δυναμικής των παιχνιδιών οδηγεί στη δυνατότητα δημιουργίας αντιφατικής ιστορίας (Ferguson 1997, Peterson, Miller και Fedorko 2013 στο Cassone & Thibault, 2016). Η δυνατότητα μετατροπής της φαινομενικής γραμμικότητας των ιστορικών γεγονότων (εκ των υστέρων) σε ένα απρόβλεπτο σύνολο πιθανοτήτων που επηρεάζονται από την επιλογή των παικτών, εγείρει επίσης νέα ζητήματα σχεδιασμού παιχνιδιών. Η μη ρεαλιστική ιστορία προκαλεί τους σχεδιαστές να διακρίνουν μεταξύ μη πραγματοποιημένων ιστορικών δυνατοτήτων και ιστορικών αδυναμιών. Μια επιφανειακή λογοτεχνική μετάφραση, επομένως, κινδυνεύει να μετατρέψει εξαιρετικά απίθανα γεγονότα σε απολύτως αληθοφανή αποτελέσματα ή, αντίθετα, να καταστήσει την ιστορική πραγματικότητα αδύνατο να αναπαραχθεί στο παιχνίδι.

Εντούτοις, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε αποτελέσματα έρευνας (Κουγιουμτζίδου, 2020) που αφορούσε στην χρήση και την συμβολή των νέων τεχνολογιών, δηλαδή λογισμικά όπως τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό σενάριο, καθώς και την χρήση ψηφιακών

παιχνιδιών στα μαθήματα δημοτικού και πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι στην πλειοψηφία τους να προτείνουν στους μαθητές τους να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, των οποίων το σενάριο είχε σχέση με την ελληνική ή παγκόσμια ιστορία, καθώς επίσης και με άλλα μαθήματα. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ενώ έχουν ενσωματώσει με επιτυχία τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, φαίνεται από την συγκεκριμένη έρευνα ότι αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση των μαθητών. Επιπλέον, πίστευαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενδυναμώνουν την συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στην έρευνα της Κουγιουμτζίδου (2020), πιστεύουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό ή άλλης επιστήμης περιεχόμενο, αυξάνουν κατακόρυφα το ενδιαφέρον των μαθητών, επομένως θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέσα αποκόμισης νέων γνώσεων, να εμπλέξουν τους μαθητές σε αναζήτηση πληροφοριών, όπως επίσης να αποτελέσουν κίνητρα για την περαιτέρω εμπλοκή τους στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, με την βοήθεια ψηφιακών παιχνιδιών που έχουν ως θέμα ιστορικά γεγονότα, οι μαθητές θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, κάτι το οποίο είναι και πρόθεση των εκπαιδευτικών. Για όλους τους παραπάνω λόγους θα ενθάρρυναν τους μαθητές τους να παίζουν ένα ψηφιακό παιχνίδι με ιστορικό ή άλλων μαθημάτων περιεχόμενο και θα το ενσωμάτωναν στο σχολείο, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.

Επισήμαναν, ωστόσο την απαραίτητη – και εύλογη για τους ίδιους - προϋπόθεση σε ότι αφορά τα κριτήρια επιλογής ψηφιακού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς, καθώς είχαν την πεποίθηση ότι τα ψηφιακά παιχνίδια λόγω χάρη ιστορικού περιεχομένου που υπάρχουν στην αγορά, παραπληροφορούν τους μαθητές παραποιώντας τα γεγονότα της ιστορίας, δεν χρησιμοποιούν ιστορικό λόγο, μπορούν να περάσουν λάθος μηνύματα ή / και να είναι δυσνόητα στους μαθητές. Επομένως, θα πρότειναν την διδασκαλία της ιστορίας με την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό σενάριο, τα οποία, όμως, να έχουν αξιολογηθεί ώστε να μην διαστρεβλώνουν τα ιστορικά γεγονότα. Την

ίδια άποψη εξέφρασαν και για τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και εικαστικών (Κουγιουμτζίδου, 2020).

Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

Η κατηγοριοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες, καθώς είναι πολυάριθμοι οι παράγοντες με βάση τους οποίους αποδίδεται κατηγορία, από την μία πλευρά και από την άλλη, είναι ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων που δυσκολεύει την κατηγοριοποίησή τους. Αν και είναι ανέφικτο να υπάρχει μία απόλυτη κατηγοριοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών, λόγω της διαρκούς εξέλιξής τους, σε ότι αφορά την ηλεκτρονική τους σχεδίαση και την πλατφόρμα στην οποία βασίζονται, μία προσέγγιση – πρόταση των κατηγοριών των ψηφιακών παιχνιδιών, διακρίνει τα τελευταία στις εξής τέσσερις κατηγορίες (King & Krzywinska (2002) in Apperley,(2006)) :

- ανάλογα με την πλατφόρμα που χρησιμοποιούν,
- ανάλογα με το φύλο που επιλέγει να παίξει τα παιχνίδια,
- το είδος του παιχνιδιού,
- το περιβάλλον του παιχνιδιού.

Ωστόσο, αν οι παραπάνω κατηγορίες «δεχθούν» μία κριτική ματιά , θα μπορούσαν κάλλιστα να χαρακτηριστούν ως γενικότερα επίπεδα (layers) παιχνιδιών, τα οποία ανάλογα με το περιεχόμενό τους αλληλεπιδρούν με τους αντίστοιχους, σε προτιμήσεις, παίκτες ή αλλιώς ως επίπεδα εργονομικής διαδραστικότητας.

Κάθε επίπεδο, ωστόσο, μπορεί να επιλέγεται από τους παίκτες για διαφορετικούς λόγους, αν και η συγκεκριμένη λίστα προέκυψε μετά από έρευνα στις προτιμήσεις της ευρείας κοινότητας παικτών. Η επικρατούσα άποψη είναι ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σκόπιμο να κατηγοριοποιούνται με βάση τις ομοιότητές τους, παρά τις όποιες διαφορές διαμορφώνονται από τις προτιμήσεις παικτών (Apperley,2006).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η κατάταξή τους με βάση το ηλεκτρονικό μέσο από το οποίο εκτελούνται. Έτσι προκύπτουν δύο γενικές κατηγορίες: τα παιχνίδια που παίζονται με

την χρήση κονσόλας ή παιχνιδομηχανής στην τηλεόραση και τα παιχνίδια που παίζονται σε ψηφιακές συσκευές όπως: ο Η/Υ, τα tablets ή τα κινητά. Και στις δύο αυτές γενικές κατηγορίες υπάρχουν τα εξής είδη ψηφιακού παιχνιδιού (Baptista & Vaz de Carvalho , 2015):

1. Δράσης
2. Στρατηγικής
3. Περιπέτειας
4. Προσομοίωσης
5. Παζλ
6. Σοβαρά Ψ.Π.-Εκπαιδευτικά
7. Ρόλου

Στα ψηφιακά παιχνίδια των περισσότερων κατηγοριών που αναφέρθηκαν παραπάνω – πλην των κατηγοριών του παζλ και των εκπαιδευτικών- υπάρχουν χαρακτήρες, εκ των οποίων κάποιοι έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, κάποιοι βοηθητικό και άλλοι είναι αντίπαλοι. Επιπλέον, οι χαρακτήρες μπορεί να είναι φανταστικοί ή βασισμένοι σε πρόσωπα που υπήρξαν ή υπάρχουν, φέροντας τα ανάλογα εμφανισιακά χαρακτηριστικά (Rajkowska, 2014) ή/και να είναι ζώα, αντικείμενα ή ρομπότ.

Μία βασική κατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως φαίνεται και στην παραπάνω λίστα, είναι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία χαρακτηρίζονται για την εκπαιδευτική τους συνεισφορά σε ποικίλους τομείς της εκπαίδευσης. Πολλές από τις παραπάνω κατηγορίες έχουν «υιοθετηθεί» και στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία πέρα από την ψυχαγωγία, εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην μάθηση και την ενίσχυση αυτής.

Φύλο, ψηφιακά παιχνίδια και στερεότυπα

Παρότι η ψυχαγωγία θα έπρεπε να είναι δικαίωμα όλων, μιας και έχει ως κύριο στόχο να προσφέρει χαρά, χωρίς ετικέτες και διαχωρισμούς, εντούτοις, «κληρονομεί» τις νοοτροπίες της εκάστοτε κοινωνίας, με χαρακτηριστικότερες τις έμφυλες αναπαραστάσεις όπως, επί παραδείγματι, σε λογοτεχνικά παιδικά βιβλία, ταινίες, παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια . Η έρευνα των Brenick et al., (2002 στο Anderson et

al., 2017) έχει καταδείξει πως τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν εργαλεία διδασκαλίας ή μοντελοποίησης για την εκμάθηση στερεοτύπων, ενώ οι νέοι άνδρες αποδέχονται προβληματικές απεικονίσεις γυναικών (Brenick et al., 2002 στο Anderson et al., 2017) ή παίκτες που εγκλιματίζονται σε αφηγήσεις που προωθούν απροκάλυπτα τα φυλετικά στερεότυπα και τη μισαλλοδοξία (Everett and Watkins, 2008). Για το λόγο αυτό, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν περιγραφεί ως φυλετικές και έμφυλες "παιδαγωγικές ζώνες", οι οποίες μπορεί μερικές φορές να έχουν επιβλαβή αποτελέσματα στους παίκτες με τον εγκλιματισμό τους σε αρνητικά συστήματα αξιών και κρίσης. Η Κανατσούλη (2008) αναφέρει την Turin (1994), η οποία παρουσίασε στο συνέδριο της IBBY το 1994 στην Σεβίλλη, σε σχέση με τα παιδικά βιβλία, ως στερεότυπους τρόπους απεικόνισης της γυναικείας φιγούρας, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε πάρα πολλά εξώφυλλα παιδικών βιβλίων, τα οποία απευθύνονται σε ηλικίες 3-4 ετών.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικιακή ομάδα των 3-4 ετών των παιδιών είναι σημαντική καθώς τα τελευταία από την ηλικία των τριών ετών είναι σε θέση να διαχωρίσουν αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Μεταξύ των ηλικιών τριών έως πέντε ετών, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν την έμφυλη ταυτότητά τους και να αντιλαμβάνονται σε αρχικό επίπεδο τι σημαίνει αρσενικό και θηλυκό. Σχεδόν ταυτόχρονα με την αναγνώριση των δύο φύλων, τα παιδιά αναπτύσσουν και τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν το κάθε φύλο, τα οποία στερεότυπα υιοθετούν από το κοντινό περιβάλλον τους για τον εαυτό τους, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν την ταυτότητά τους με τα χαρακτηριστικά της (Aina & Cameron, 2011).

Η Turin (1994), σύμφωνα με την Κανατσούλη (2008), παρατήρησε στα εξώφυλλα των παιδικών βιβλίων ότι η γυναικεία φιγούρα εμφανίζεται να φοράει ποδιά και να κρατάει καλάθι, ενώ η αγαπημένη της γωνιά στο σπίτι είναι το παράθυρο, το οποίο αποτελεί σύμβολο της έγκλειστης ζωής και του αποκλεισμού της από την κοινωνική δράση. Η αντρική φιγούρα, αντιθέτως, έχει ως χαρακτηριστικά τον δερματόδετο χαρτοφύλακα, ο οποίος προσδίδει μία επαγγελματική σοβαρότητα και την ανάγνωση εφημερίδας. Επίσης, η Κανατσούλη (2008) παρατήρησε πως με πολλές θέσεις της Turin φαίνεται να συμφωνεί και η Τασούλα Τσιλιμένη, στην έρευνά της που

αφορά σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ελληνικά και ξένα μεταφρασμένα τα οποία κυκλοφορούν στην Ελλάδα. Η Τσιλιμένη (2007) διαπίστωσε ότι συνεχίζεται να αποδίδεται στη γυναίκα, ως φυσικός της χώρος, η κουζίνα και γενικότερα οι γυναικείες ενασχολήσεις. Για παράδειγμα, η μητέρα είναι εκείνη που συνήθως αναλαμβάνει τη φροντίδα του παιδιού, ειδικότερα σε θέματα υγιεινής, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται να απασχολούνται σε εργασίες σχετικές με το σπίτι και τη μαγειρική, δίπλα στη μητέρα τους. Επιπλέον, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρατήρηση της Τσιλιμένη (2007) ότι ακόμη και σε εικονογραφήσεις που τα δύο φύλα δεν εμφανίζονται με ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά, το αρσενικό διαφοροποιείται από το θηλυκό συνήθως με πιο σκούρο χρώμα, ογκώδη σωματότυπο και μεγαλύτερο ύψος.

Καθώς το παιχνίδι, ως σύνολο δραστηριοτήτων, αποτελεί και αυτό είδος ψυχαγωγίας, εντοπίζονται έμφυλοι διαχωρισμοί τόσο στην δομή και τους κανόνες του, όσο και στα σενάρια που σχεδιάζονται για την ψηφιακή του εκδοχή, η οποία αποτελεί μία πιο πρόσφατη κατηγορία της τεχνολογίας. Πριν την παράθεση της βιβλιογραφίας του ψηφιακού παιχνιδιού και των έμφυλων αναπαραστάσεων που μπορεί να έχει, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο ορισμός για το φύλο, το στερεότυπο και την αναπαράσταση, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι έννοιες.

Το φύλο

Το φύλο από την σκοπιά των βιολόγων, καθορίζεται γενετικά, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σώματος. Το κοινωνικό φύλο θεωρείται κοινωνικά κατασκευασμένο. Με άλλα λόγια είναι οι πολιτισμικές σημασίες που αποδίδονται μέσα σε μία κοινωνία στο βιολογικά διαφοροποιημένο σώμα είτε του άντρα, είτε της γυναίκας. Είναι οι συμπεριφορές και οι ρόλοι που αποδίδονται στον άντρα και χαρακτηρίζουν την «αρρενωπότητά» του και αντίστοιχα στην γυναίκα και χαρακτηρίζουν την «θηλυκότητά» της (Κακολύρης, 2020 στο Παπάνης & Μπούνα, 2020).

Σε αντιδιαστολή με τα προαναφερθέντα έρχεται η θεωρία της Butler (1998) περί φύλου. Υποστηρίζει την «επιτελεστική» διάπλαση του έμφυλου υποκειμένου και τον προσδιορισμό του φύλου ως «δρώμενου» και όχι ως ουσία. Τον όρο «επιτελεστικότητα», όπως εξηγεί η Σηφάκη (2015), έχει δανειστεί η Butler από τον Austin, ο οποίος τον επινοεί για να διακρίνει τις προτάσεις στην γλώσσα που επιτελούν μία πράξη, από

αυτές που κάνουν μία διαπίστωση. Όταν, λόγου χάρη, ένας ιερέας παντρεύει ένα ζευγάρι και διαβάσει τα λόγια του μυστηρίου «Παντρεύεται ο δούλος τους Θεού την δούλη του Θεού...», τελεί την πράξη του γάμου, επομένως η πρόταση είναι επιτελεστική. Ενώ μία πρόταση τύπου «Η Άννα και ο Δημήτρης είναι παντρεμένοι» αποτελεί μία διαπίστωση.

Το φύλο θα έπρεπε να αποτελεί την ταυτότητα του ατόμου, όπως αυτό νιώθει τον εαυτό του, επισημαίνει ο Κακολύρης (2020), αλλά καταλήγει να είναι επιτελεστικά ρυθμισμένο σε μία ομοιόμορφη ταυτότητα μέσα σε μία υποχρεωτική ετεροφυλία. Για την Butler το βιολογικό φύλο είναι και αυτό μία πολιτική κατασκευή, όπως και το κοινωνικό. Είναι, λοιπόν, οι συμπεριφορές που «επιτελούν», δηλαδή παράγουν το φύλο. Το σώμα καθίσταται έμφυλο εφόσον επιτελεί πράξεις που «ανήκουν» σε ένα συγκεκριμένο φύλο και μάλιστα επαναλαμβανόμενα. Η επανάληψη αυτή αποτελεί την αναπαράσταση και αναβίωση ομαδοποιημένων νοημάτων τα οποία είναι ήδη κοινωνικά κατεστημένα. Έτσι το φύλο είναι μία ταυτότητα που κατασκευάζεται μέσα στο χρόνο και έχει ως χαρακτηριστικά υφολογικά τυποποιημένες επαναλαμβανόμενες πράξεις, όπως κινήσεις, εκφράσεις, σωματικές χειρονομίες και άλλα είδη ύφους (Κακολύρης, 2020).

Επιπλέον, έρχεται η «φυσικοποίηση» να «κανονικοποιήσει» στην κοινωνία τα χαρακτηριστικά των φύλων και τους ρόλους τους. Σύμφωνα με την Σηφάκη (2015) η «φυσικοποίηση» αποτελεί την «αυτονόητη» αποδοχή των επιτελεστικών πράξεων που χαρακτηρίζουν το επιτελεστικό φύλο. Επομένως, θεωρείται «αυτονόητο» για παράδειγμα ότι κάποια άτομα είναι άντρες και κάποια γυναίκες κι ότι οι άντρες δεν κάνουν «γυναικείες δουλειές», δηλαδή τις οικιακές, όπως να μαγειρέψουν ή να ασχοληθούν με την καθαριότητα, αλλά είναι αποδεκτό να γίνονται επαγγελματίες μάγειρες. Για τις γυναίκες είναι «αυτονόητο» ότι αναλαμβάνουν τις οικιακές εργασίες και «ιδανικό» να «κάθονται» σπίτι, ενώ υπάρχουν αποδεδειγμένα γυναίκες επαγγελματίες που διαγράφουν λαμπρή πορεία. Όμως, όπως επισημαίνει η Σηφάκη (2015), αποδίδεται ο όρος του φυσικού σε έννοιες που δεν προέρχονται στην πραγματικότητα από την φύση, αλλά από το αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών, πρακτικών, λόγων και διεργασιών.

Καθώς το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα είναι και το μέσο να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους, λόγω της έμφυλης διάστασής του, κοινωνεί ιδεολογικά μηνύματα στα παιδιά, επηρεάζοντας έτσι την ανάπτυξή τους, την έμφυλη ταυτότητά τους και τις αντιλήψεις τους για την εικόνα των φύλων στην κοινωνία. Παρόμοια είναι και η κατάσταση στα ψηφιακά παιχνίδια, στα οποία τα παιδιά αφιερώνουν τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο τους. Ο Burrill (2008 στο Disalvo, 2016), αναφέρει τα ψηφιακά παιχνίδια ως χώρους στους οποίους μπορούν να εντρυφήσουν οι ενήλικες, πόσο μάλλον τα παιδιά. Αναλυτικότερα, ο Burrill (2008) αποκαλεί τους κόσμους των ψηφιακών παιχνιδιών ως χώρους στους οποίους το παιδί μπορεί να «πεθάνει» προσπαθώντας ή να προσπαθεί κατ'επανάληψη μέχρι να κερδίσει το παιχνίδι, γεγονός που αποδεικνύει αφενός μεν την αφοσίωση των παικτών στο παιχνίδι και αφετέρου τον χρόνο που αφιερώνει στο παιχνίδι. Η Disalvo (2016) αναφέρει ότι σε εργασίες σχετικά με το φύλο και το ψηφιακό παιχνίδι, οι ερευνητές διακρίνουν δύο τύπους παικτών: τους μη συστηματικούς (casual) παίκτες και τους φανατικούς (hardcore) παίκτες. Η κύρια διαφορά στις δύο αυτές κατηγορίες είναι ότι οι φανατικοί αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο σε σύνθετα ψηφιακά παιχνίδια που δίνουν έμφαση στην νίκη ή το ανέβασμα επιπέδου, έναντι των μη συστηματικών παικτών.

Το στερεότυπο

Ένα από τα ζητήματα φύλου που παραμένουν στη σημερινή κοινωνία είναι η επικράτηση ποικίλων στερεοτύπων. Το γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ιστοσελίδα του, ορίζει το στερεότυπο φύλου ως «μια γενικευμένη άποψη ή προκατάληψη για τις ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά ή τους ρόλους που έχουν ή θα έπρεπε να έχουν, ή εκτελούνται από γυναίκες και άνδρες». Αυτές οι προκαταλήψεις, σύμφωνα με τους Yanez, Fernandez και Manzon (2023), περιορίζουν την ανάπτυξη και τις επιλογές των ατόμων, ενώ διαιωνίζουν τις ανισότητες. Τα στερεότυπα, μειώνουν τους ανθρώπους σε ένα πλαίσιο με συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Αποτελούν μέρος μίας διαδικασίας ταξινόμησης που βοηθάει να κατανοήσουν οι άνθρωποι

τον κόσμο παρά το γεγονός ότι δημιουργούν ανεπιθύμητους και αναληθείς, πολλές φορές, συνειρμούς (Vermeulen and Van Looy, 2016 στο Alserri, 2018). Σε ορισμένους πολιτισμούς και σε κάποιες χώρες, η παρουσία των στερεοτύπων φύλου είναι ιδιαίτερα έντονη σε βαθμό που είχε εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι μελέτησαν την επικράτηση και «φυσικοποίηση» των στερεοτύπων στην ευρύτερη κοινωνία ως μέρος του κοινωνικού υποβάθρου (π.χ. Hietanen in Safdar et al., 2015).

Το γεγονός ότι οι άνθρωποι αναλαμβάνουν ρόλους στην ζωή τους ανάλογους με το φύλο τους, αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα της κοινωνίας, αλλά και της εποχής στην οποία διαβιούν. Η αντανάκλαση των στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο είναι έντονα εμφανής, τόσο στην παιδική ηλικία με την συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια ρόλων ή/και παιχνίδια μόνο για το φύλο τους, όσο και στην ενήλικη ζωή των ανθρώπων, κατά την οποία αναπαράγονται κάποια κοινωνικά πρότυπα, όπως για παράδειγμα στην εργασία, στις οικιακές εργασίες, στον γάμο (Κουκλατζίδου, 2014), καθώς οι ενήλικες συμμετέχουν σε διαφορετικών ειδών ρόλους στην καθημερινότητά τους, επηρεασμένους είτε άμεσα, είτε έμμεσα από τα πρότυπα αυτά. Με την παρακάτω βιβλιογραφία επιχειρείται να προσδιοριστεί ως έννοια το στερεότυπο.

Η Αμπατζοπούλου (1998) επικαλείται τον Daniel-Henri Pageaux, ο οποίος εξετάζει το στερεότυπο ως μορφή του πολιτισμικού φαντασιακού και ορίζει το στερεότυπο όχι ως ένα σημείο, αλλά ως ένα σύνθημα που οδηγεί σε μία και μοναδική ερμηνεία. Αποτελεί ένδειξη μίας μονοσήμαντης επικοινωνίας, σε έναν πολιτισμό που στην ουσία τείνει σε πόλωση. Σε τέτοιου είδους πολιτισμό, η μορφοποιητική ικανότητα που έχει ως προϋπόθεση κάθε πολιτισμός (δηλαδή το φαντασιακό), δεν μπορεί παρά να έχει ως μοναδικό μήνυμα ότι το στερεότυπο είναι ένα μονομορφικό και μονοσημικό σχήμα, σαν μια εικόνα που προσδίδει ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Επιπλέον το στερεότυπο συγχέει έναν κανόνα (ηθικό, κοινωνικό) και ένα λόγο, ενώ υποβάλλει σιωπηρά μια σταθερή ιεραρχία, οδηγώντας σε διχοτόμηση του κόσμου και των πολιτισμών.

Επίσης, ως ορθότερο όρο για το στερεότυπο, η Αμπατζοπούλου (1998) αναφέρει αυτόν της Amossy, την στερεοτυπία ως μία

δραστηριότητα κατά την οποία διάφορα στοιχεία ανασυνθέτονται σε ένα προηγούμενο γνωστό σχήμα. Επομένως, αποκόπτονται από ένα σημείο και επικολλούνται σε ένα άλλο, ώστε με την αναδιάταξη αυτή τα στοιχεία να «σημαίνουν» κάτι άλλο, μία άλλη έννοια γνωστή από πριν. Στην μελέτη της Amossy για τα στερεότυπα, η Αμπατζοπούλου (1998) παρατηρεί ότι η πρακτική των στερεότυπων υπήρχε ανέκαθεν. Κάθε κοινωνία μεταδίδει στα μέλη της ένα σύνολο από συλλογικές παραστάσεις, ώστε με τη βοήθειά τους, τα μέλη της να συλλαμβάνουν τον κόσμο και να συνεννοούνται. Σύμφωνα με αυτή την μελέτη, τα στερεότυπα δεν είχαν πάντα αρνητική ερμηνεία. Κατά τον εικοστό αιώνα εμφανίστηκε η έννοια των στερεοτύπων ως αρνητική, κάτι το οποίο ερμηνεύεται ως άμυνα της κοινωνίας κατά της αυτοματοποίησης και της χειραγώγησης.

Σε ότι αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια και τα στερεότυπα, οι χαρακτήρες μπορεί να έχουν παρόμοια εμπλοκή στο σενάριό τους, με αυτή των θεατρικών χαρακτήρων. Έτσι, μπορεί να είναι φανταστικοί ή βασισμένοι σε πρόσωπα που υπήρξαν ή υπάρχουν, φέροντας τα ανάλογα εμφανισιακά χαρακτηριστικά (Rajkowska, 2014). Σε κάποια ψηφιακά παιχνίδια, μάλιστα, οι χαρακτήρες προέρχονται και από το αρχαίο θέατρο. Στην τελευταία περίπτωση, δεν αποδόθηκαν ισάξια και οι ικανότητες των γυναικείων χαρακτήρων του αρχαίου θεάτρου, στους αντίστοιχους γυναικείους χαρακτήρες των ψηφιακών παιχνιδιών, ενώ οι αντρικοί χαρακτήρες έτυχαν «καλύτερης μεταχείρισης», έχοντας υπερδυνατότητες στην πλειοψηφία των ψηφιακών παιχνιδιών.

Το ψηφιακό παιχνίδι αντανakλά τα κοινωνικά στερεότυπα και σύμβολα της εκάστοτε κοινωνίας και δύναται να χαρακτηριστεί ως είδος «ετεροτοπίας» (Delamere & Shaw, 2008). Οι «ετεροτοπίες» αποτελούν χώρους που «καθρεφτίζουν» την κοινωνία ή αντιστρέφουν την κοινωνική θέση που κατέχει ένα άτομο στην πραγματική κοινωνία (Foucault στο Delamere & Shaw, 2008). Με δεδομένο ότι οι παίκτες καταναλώνουν πολλές ώρες στα ψηφιακά παιχνίδια, λόγω της διάδρασής τους, τα τελευταία έχουν την ιδιότητα να «μεταφέρουν» τον παίκτη στο περιβάλλον τους, ως «άλλη» πραγματικότητα και τελικά να τον καθιστούν κοινωνό της πραγματικότητας αυτής. Επομένως τα ψηφιακά παιχνίδια κατασκευάζουν «κόσμους» και «πραγματικότητες» (Beasley & Collins-Standley, 2002).

Στα ψηφιακά παιχνίδια, τα στερεότυπα εντοπίζονται από τα πρώτα χρόνια εμφάνισής τους. Κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, για παράδειγμα, η γυναίκα ως χαρακτήρας, εκτός του ότι υπήρχε σαν δευτερεύων χαρακτήρας μειωμένων δυνατοτήτων, με ασήμαντο ή ελάχιστα σημαντικό ρόλο, δίνονταν μεγαλύτερη έμφαση στην σεξουαλικότητά της, παρά στις δυνατότητες που έπρεπε να έχει προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ψηφιακού παιχνιδιού. Αυτή η εικόνα της γυναίκας αποδίδονταν στον αντίκτυπο που είχε η κουλτούρα της κοινωνίας και στα ψηφιακά παιχνίδια (Apperlay, 2006). Το ενδιαφέρον δε από γυναίκες για τα ψηφιακά παιχνίδια της εν λόγω εποχής ήταν ελάχιστο, καθώς αυτά ήταν σχεδιασμένα γύρω από τις προτιμήσεις των αντρών-παικτών, με έμφαση στην βία (πολεμικές τέχνες, πόλεμος, ποδόσφαιρο, αγώνες αυτοκινήτων), διότι εκείνη την εποχή η πλειοψηφία των παικτών ήταν γένους αρσενικού.

Κατά την διάρκεια των δεκαετιών του '80 και του '90 τα ψηφιακά παιχνίδια, των οποίων το κοινό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν κατά κύριο λόγο αγόρια/ άντρες, διαμορφώνονταν ανάλογα με το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου κοινού, από τις κατασκευάστριες εταιρείες ως προς: το σενάριο, τον σχεδιασμό των γραφικών, το περιβάλλον, τις σκηνές και τους χαρακτήρες. Στα περισσότερα ψηφιακά παιχνίδια περιπέτειας / δράσης, σύμφωνα με τους Beasley και Collins-Standley (2012), παρατηρείται το φαινόμενο να πλειοψηφούν οι αντρικοί χαρακτήρες, έναντι των γυναικείων. Επίσης, οι γυναικείοι χαρακτήρες είχαν μειωμένες ικανότητες εντός του παιχνιδιού, κάτι το οποίο δεν τους καθιστούσε ισάξια επιλέξιμους, σε σχέση με τους αντρικούς χαρακτήρες, γεγονός που απορρέει από τον σχεδιασμό των ψηφιακών παιχνιδιών, ο οποίος ικανοποιούσε τους πελάτες του: κυρίως τον αντρικό πληθυσμό.

Η αναπαράσταση

Η Car (2017), στο άρθρο της με θέμα την κειμενική ανάλυση, την μεθοδολογία και την αναπαράσταση (των σωμάτων, ταυτοτήτων και κοινωνικών γκρουπ) στα ψηφιακά παιχνίδια, χρησιμοποιεί την έννοια της «αναπαράστασης» για να αναφερθεί στις πολιτικές κουλτούρας της απεικόνισης. Επίσης, συνδέει τον όρο αναπαράσταση με μία μακρά παράδοση εργασιών προσανατολισμένων στις ανθρωπιστικές επιστήμες

σε σχέση με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη λογοτεχνία και τις πολιτιστικές σπουδές, ενώ ασχολείται με τους τρόπους αναπαράστασης με τους οποίους οι κοινωνικές ομάδες απεικονίζονται στα δημοφιλή μέσα ενημέρωσης (πχ. εργασίες των: Bernstein & Studlar, 1997; Dyer, 1993; Hamamoto & Liu, 2000; hooks, 1992; Kuhn, 2013; Neale, 1983; Smith, 2011; Young, 1996 στο Car, 2017). Κάποιοι θεωρητικοί, όπως αναφέρει η Car (2017) , χρησιμοποιούν την έννοια της αναπαράστασης για να αποδώσουν την εικόνα που βλέπει κανείς στον άλλο, η οποία έχει να κάνει με τον τρόπο τον οποίο αντιμετωπίζεται ο άλλος από τα άτομα της κοινωνίας στην οποία ζει. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν εμάς, έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο μας φέρονται και αντίστροφα.

Οι θεωρητικοί που γράφουν για τις αναπαραστάσεις στα παιχνίδια έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ του πλαισίου του παιχνιδιού, του χαρακτηρισμού, των κανόνων του παιχνιδιού και των επιδόσεων, ενώ παράλληλα εκπονούν εργασίες για το φύλο και τη σεξουαλικότητα (Youngblood, 2013), την αποικιοκρατία, τη θρησκεία, την εθνική αναπηρία και ικανότητα (Carr, 2013, 2014)- και την διατομικότητα (Champlin, 2014). Σύμφωνα με την Car (2017), οι εν λόγω θεωρητικοί έχουν επικεντρωθεί στην μελέτη αφηγηματικών παραστατικών off-line παιχνιδιών, συμπεριλαμβανομένων των παιχνιδιών περιπέτειας-δράσης, παιχνιδιών τρόμου-επιβίωσης και παιχνιδιών ρόλων (RPG). Σε ανάλογες με τις προαναφερθείσες μελέτες, δεν είναι ασυνήθιστο να συνδυάζονται έννοιες από τις μελέτες παιχνιδιών με θεωρίες από τις πολιτισμικές σπουδές, τις λογοτεχνικές σπουδές ή τα μέσα ενημέρωσης. Οι θεωρητικοί του παιχνιδιού που γράφουν για τις κειμενικές μεθόδους έχουν αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών (όπως οι κανόνες κ.λπ.), ενώ γίνεται λόγος για το πεδίο εφαρμογής, την δυνατότητα εφαρμογής, και τους περιορισμούς της ανάλυσης κειμένου. Ο Buckingham (2006, σ. 12 στο Car, 2017), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι «το να αποκαλείς ένα παιχνίδι κείμενο δεν σημαίνει ότι αρνείσαι ότι περιλαμβάνει παιχνίδι, μεταβλητότητα, τύχη, διαδραστικότητα ή αλλαγή».

Οι ερευνητές του παιχνιδιού που γράφουν για την αναπαράσταση έχουν ισορροπήσει την δικαιολογημένη επιφυλακτικότητα σχετικά με την εφαρμοσιμότητα της θεωρίας που προέρχεται από άλλα πεδία, με την αναγνώριση ότι τα ίδια τα παιχνίδια συχνά δανείζονται από τα κόμικς, τη

λογοτεχνία, τον κινηματογράφο και την τηλεόραση, μέσω εικόνων, soundtrack, αφηγηματικών στοιχείων και συμμετοχή σε franchise.

Σε ότι αφορά τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα παιχνίδια, η Car (2017) επικαλείται την Kirkland (2009) η οποία μελέτησε την αρρενωπότητα στα παιχνίδια επιβίωσης – τρόμου και αναφέρει ότι η έμφυλη εμπειρία των βιντεοπαιχνιδιών δεν είναι αποκλειστικά -ή ακόμη και πρωτίστως- θέμα οπτικής αναπαράστασης, αλλά εκφράζεται μέσω των μηχανισμών, της δομής και των στόχων του παιχνιδιού.

Έμφυλες αναπαραστάσεις στα ψηφιακά παιχνίδια και στερεότυπα

Σε ότι αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια, ο ρόλος των γυναικών σχεδιάζονταν γύρω από την σεξουαλικότητά τους, παρά την ιδιότητά τους ως χαρακτήρες κύριας δράσης, γεγονός που καταδείκνυε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες υφίστανται ακόμη και σήμερα, σε κάποια παιχνίδια. Σύμφωνα με την Jaggi (2014), συνήθως οι γυναικείοι χαρακτήρες εμφανίζονται με «αποκαλυπτικά» ρούχα (πχ. στενά μπλουζάκια, πολύ κοντά σορτσάκια) και πιο ελκυστική μορφή (πχ. χαρακτήρες του παιχνιδιού Hidden City), ενώ δεν συμβαδίζουν με το ντύσιμο των αρσενικών χαρακτήρων, των οποίων οι επικρατέστερες εμφανίσεις τους είναι να παρουσιάζονται μυώδεις σε υπερβολικό βαθμό και όχι τόσο εμφανίσιμοι ή να αποτελούν την κεντρική ιδέα του παιχνιδιού. Με τον τρόπο που παρουσιάζονται σε κάποια ψηφιακά παιχνίδια τα δύο φύλα, εντοπίζεται η επιτελεστική αναπαράσταση αυτών τόσο στην εμφάνιση, όσο και στις δυνατότητες των χαρακτήρων.

Όσον αφορά τις αναπαραστάσεις των φύλων επί της οθόνης, έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες που επικεντρώνονται στο πώς οι γυναίκες τοποθετούνται στα παιχνίδια, για παράδειγμα, ως αντικείμενα ή ως βραβεία ή το γνωστό σενάριο παιχνιδιού «δεσποινίδες σε κίνδυνο» που πρέπει να σωθούν από άνδρες παίκτες (με πιο κλασσικό το σενάριο της φυλακισμένης πριγκίπισσας που την σώζει ο πρίγκιπας). Επιπλέον, πολλά παιχνίδια παρέχουν λίγα γυναικεία avatars στις γυναίκες παίκτριες και ακόμα και σε αυτά τα λίγα, συχνά τις παρουσιάζουν με υπερσεξουαλικό τρόπο (Beasley & Collins-Standley, 2002; Ivory, 2006 στο Anderson et al., 2017).

Η έμφαση στην σεξουαλικότητα, η οποία αποδίδεται στους γυναικείους χαρακτήρες, από τους σχεδιαστές κάποιων ψηφιακών παιχνιδιών, διόλου τυχαία δεν μπορεί να είναι. Σύμφωνα με την Disalvo (2016) έχουν γίνει έρευνες (πχ. Juul 2012 , Bosser & Nakatsu 2006, Christensen 2006, in Disalvo 2016) για την κατασκευή της αρρενωπότητας των αντρικών χαρακτήρων σε ψηφιακά παιχνίδια. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τις έρευνες αυτές είναι ότι τα ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιούνται – σκόπιμα ή μη - ως μέσο για την κατασκευή του φύλου και ειδικότερα προσφέρονται για την κατασκευή του αντρικού φύλου ως ιδεώδες . Επιπλέον, η Disalvo (2016) αναφέρεται στην εργασία του Christensen (2006), ο οποίος εργαζόταν για διαδικτυακές ιστοσελίδες ψηφιακών παιχνιδιών και εντόπισε όχι μόνο πώς επιτελείται το φύλο, αλλά και πώς τα «ιδανικά» φύλα υπερβάλλουν στις πρακτικές τους, σε ότι αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια. Έτσι ο Christensen (2006 στο Disalvo 2016), παρατηρεί ότι η αναπαραγωγή της αρρενωπότητας στα online παιχνίδια φαίνεται να είναι επιθετική, βίαια, μισογυνιστική και ομοφοβική και επιπλέον, πολύ πιο επηρεασμένη στερεοτυπικά και κάθετη από ότι στον πραγματικό κόσμο. Επιπρόσθετα, τα στερεότυπα αυτά ενισχύονται και από τον λόγο που χρησιμοποιείται στα ψηφιακά παιχνίδια, ο οποίος είναι κατά κύριο λόγο πατριαρχικός και ανδροκεντρικός (Μουλά,2015). Επομένως κάποια ψηφιακά παιχνίδια συνέβαλαν στην διαιώνιση στερεοτύπων στους γυναικείους χαρακτήρες, δίνοντας έμφαση κυρίως στην εμφάνιση, ακόμα και σε παιχνίδια με ηρωίδες (πχ. Lara Croft).

Σύμφωνα με την Heeter (2014), έρευνες (πχ. Yee 2008, Lin, 2008) σε προτιμήσεις φύλου στα ψηφιακά παιχνίδια, έδειχναν ότι τα κορίτσια δεν είχαν έντονο ενδιαφέρον για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και κατ' επέκταση για τα ψηφιακά παιχνίδια. Το φαινόμενο αυτό, όμως, οφείλονταν σε διαφόρους παράγοντες όπως, για παράδειγμα, η βία που περιείχαν τα ψηφιακά παιχνίδια ως κύριο θέμα στο σενάριό τους, πλειοψηφικά (Heeter, 2014, Kondrat, 2015) και οι μειωμένοι αριθμοί γυναικείων χαρακτήρων ή/και η ελάχιστη εμπλοκή των τελευταίων στην δράση του ψηφιακού παιχνιδιού. Ενώ κάποια ψηφιακά παιχνίδια που δημιουργήθηκαν για το γυναικείο κοινό είχαν ως σενάρια τις κούκλες και την ενδυμασία τους και ως κυρίαρχο χρώμα το ροζ και τις αποχρώσεις του (Cassell & Jenkins 1998, Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Η στερεοτυπική αντιμετώπιση του γυναικείου φύλου σε ότι αφορά τις

προτιμήσεις σε ψηφιακά παιχνίδια και τους γυναικείους χαρακτήρες είναι προφανής, καθώς δεν λαμβάνονται κατά κύριο λόγο υπόψη οι προτιμήσεις του γυναικείου κοινού στην δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών, αλλά οι πεποιθήσεις των δημιουργών τους για το είδος του σεναρίου που μπορεί να αρέσει στις γυναίκες, κάτι το οποίο αποτελεί πολιτική κουλτούρας, αφού οι δημιουργοί επηρεάζονται άμεσα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

Τα έμφυλα στερεότυπα στα ψηφιακά και μη παιχνίδια, αλλά κυρίως οι μειωμένες δυνατότητες στους γυναικείους χαρακτήρες, ειδικά στα ψηφιακά παιχνίδια, δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο ή τυχαίο γεγονός. Απορρέει από την θέση του κοριτσιού και μετέπειτα της γυναίκας, στις κοινωνίες του κόσμου γενικότερα, φαινόμενο το οποίο έχει την αφετηρία του αρκετούς αιώνες πίσω. Κατά συνέπεια οι δημιουργοί και οι σεναριογράφοι των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς στις δεκαετίες '80 και '90 οι παίκτες των παιχνιδιών αυτών ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία άντρες, «προίκισαν» τους χαρακτήρες - οι περισσότεροι εκ των οποίων είχαν, επίσης, αντρικό φύλο - με πάρα πολλές δυνατότητες και υπερδυνάμεις. Ακόμα και διάσημα ψηφιακά παιχνίδια, όπως Ms. Pacman (Cassell, 1998) ή Sonic, των οποίων οι χαρακτήρες ήταν ουδέτερου φύλου – στην πραγματικότητα δεν ήταν καν ανθρωπόμορφοι - εντούτοις τους προσφώνούσαν ως αρσενικούς χαρακτήρες: «ο Pacman», «ο Sonic». Ειδικότερα για την Pacman συνεχίζεται μέχρι και σήμερα να θεωρείται αρσενικός χαρακτήρας. Μάλιστα, στην τηλεοπτική σειρά animation Pacman, που προβάλλεται καθημερινά μεταγλωττισμένη στο κανάλι SMILE+, η φίλοι και οι βοηθοί, αποκαλούν τον χαρακτήρα με αρσενικές προσφωνήσεις: «ο Pacman», «τον Pacman».

Επιπρόσθετα, στα ηλεκτρονικά καταστήματα της δεκαετίας του '80, με τις ανάλογες παιχνιδομηχανές σύχναζαν μόνο αγόρια ή άντρες, ενώ στην περίπτωση που έμπαιναν γυναίκες ή έστω παραβρίσκονταν έξω από αυτά, τότε χαρακτηρίζονταν ως γυναίκες μειωμένων ηθικών αρχών. Η Cassell (1998) αναφέρεται σε μία έρευνα της Gailey (1996) σύμφωνα με την οποία, παρά το γεγονός ότι εκείνη την εποχή γινόταν προσπάθειες από τις εταιρείες κατασκευής ψηφιακών παιχνιδιών να συμπεριλάβουν πιο δυνατούς γυναικείους χαρακτήρες στα παιχνίδια, συνέχιζαν να κατασκευάζουν στερεοτυπικά ψηφιακά παιχνίδια, στα οποία περιελάμβαναν τα μοντέλα: της καλής αλλά παθητικής πριγκίπισσας που

αποτελούσε αντικείμενο-έπαθλο και παρακινούσε την δράση, των προκλητικά ντυμένων γυναικών που προκαλούσαν τον ανταγωνισμό και έπρεπε να νικηθούν στο παιχνίδι από τον πρωταγωνιστή, ενώ κάποια παιχνίδια βίας υπαινίσσονταν στην πλοκή τους ότι οι γυναίκες στους δρόμους ήταν επικίνδυνες, προερχόμενες από κατώτατες τάξεις και σεξουαλικά ώριμες, όπως και οι άνδρες, περνώντας το μήνυμα πως οι γυναίκες, για να επιβιώσουν στον δρόμο, πρέπει να είναι σκληρές όπως οι άνδρες.

Οι ερευνητές, όμως, των ψηφιακών παιχνιδιών γνώριζαν ότι σύντομα αυτή η εικόνα των ελάχιστων παικτριών στα ψηφιακά παιχνίδια, δεν θα έμενε στάσιμη, αλλά θα άλλαζε σημαντικά (Gee, 2003). Η γνώση αυτή προέρχονταν αφενός μεν από τις έρευνες που προηγήθηκαν σχετικά με τα αίτια της αποχής των γυναικών από τα ψηφιακά παιχνίδια, αφετέρου δε από το σκεπτικό ότι οι βιομηχανίες ψηφιακών παιχνιδιών δεν θα άφηναν για πολύ απέξω ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού που θα τους προσέθετε πολλά στα κέρδη τους (Richard, 2013). Έτσι τα τελευταία 15 χρόνια, σύμφωνα με την Alserri (2018), τα βιντεοπαιχνίδια δεν είναι πλέον ένα ανδροκρατούμενο μέσο ψυχαγωγίας και αυτό φαίνεται από την αύξηση των γυναικών σε ποσοστό που αγγίζει το 42% του συνόλου των παικτών, καθώς δημιουργήθηκαν παιχνίδια των οποίων οι δημιουργοί έλαβαν υπόψη τους τις προτιμήσεις του γυναικείου κοινού, όπως τα: “The Sims”, “Final Fantasy,” “Mass Effect,” “BioShock Infinite” και “Tomb Raider”. Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση της Entertainment Software Association (ESA, 2013) παρουσίασε στα αποτελέσματά της ότι υπάρχουν 47% γυναίκες παίκτριες και 53% άνδρες παίκτες στον Αμερικανικό πληθυσμό των παικτών. Επιπλέον, η Interactive Software Federation Europe (2012) ανέφερε ότι το 43% όλων των γυναικών ηλικίας 16 έως 64 ετών παίζουν ψηφιακά παιχνίδια (Vermeulen and Van Looy, 2016; Shen et al., 2016 στο Alserri, 2018).

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφία και την ραγδαία αύξηση των γυναικών ως παίκτριες (gamers) στα ψηφιακά παιχνίδια, η βιομηχανία ψηφιακών παιχνιδιών υποχρεώθηκε να δημιουργήσει εν καιρό, ψηφιακά παιχνίδια με σενάρια σχετικά με τα ενδιαφέροντα του γυναικείου κοινού (που να σχετίζονται, λόγου χάρη, με την δράση, το μυστήριο και με άλλα ενδιαφέροντα των παικτριών), σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και τις επιλογές τους (Cassell, 1998, Kondrat, 2015).

Φαίνεται πως οι βιομηχανίες ψηφιακών παιχνιδιών, προσβλέποντας στην αύξηση των κερδών τους, έκριναν σκόπιμη την σχεδίαση ψηφιακών παιχνιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των παικτριών, τις οποίες ήθελαν να προσελκύσουν.

Σε ότι αφορά τις γυναίκες και την «διεκδίκησή» τους για ψηφιακά παιχνίδια που να αφορούν και εκείνες, συνέβαλε σημαντικά το φεμινιστικό κίνημα, προτείνοντας την σχεδίαση ψηφιακών παιχνιδιών που να είναι σχετικά με τα ενδιαφέροντα των γυναικών, όπως αυτά προέκυπταν μετά από έρευνες σε γυναίκες. Η «αποκατάσταση» της θέσης τους κοριτσιού και της γυναίκας, γενικότερα, είναι το επιστέγασμα των μακροχρόνιων και αιματοβαμμένων αγώνων που έδωσαν οι ίδιες οι γυναίκες, μέσα από το φεμινιστικό κίνημα. Η ανασκόπηση στα φεμινιστικά κινήματα και την προσφορά τους στην ισότητα των δύο φύλων θεωρείται αναγκαία για την περεταίρω κατανόηση του αντίκτυπου των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων, τα οποία αντανακλώνται στα ψηφιακά και μη παιχνίδια.

Φεμινιστικό κίνημα και ψηφιακά παιχνίδια

Ο Φεμινισμός αποτελεί ένα κίνημα με κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές παραμέτρους που αποσκοπεί στην καταπολέμηση των φυλετικών ανισοτήτων και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων του γυναικείου φύλου, ως ίσα και αντάξια με αυτά του αντρικού φύλου. Κάποια από τα θέματα που απασχολούν το φεμινισμό είναι τα πολιτικά δικαιώματα, τα δικαιώματα στον εργασιακό τομέα, η σεξουαλική παρενόχληση και η βία, η αυτοδιάθεση του σώματος της γυναίκας, τα στερεότυπα και οι διακρίσεις λόγω φύλου. Από την σκοπιά της φεμινιστικής θεωρίας, η συγκεκριμένη είναι υποστηρικτική προς τα γυναικεία κινήματα και τους στόχους τους, ενώ παράλληλα τα μελετά με κριτική πάντα προσέγγιση. Κατά τον 19ο αιώνα οι γυναίκες δεν παρουσιάζονται μόνο αδύναμες σωματικά, αλλά νοητικά και ηθικά, καθώς ο νους τους θεωρείται περιορισμένης -αν όχι ανύπαρκτης – λογικής από τους άντρες, ενώ οι ίδιες θεωρούν πως είναι έρμαια των παθών τους και κατά συνέπεια πονηρές και ύπουλες. Είναι, λοιπόν, για την εποχή αυτή γενικά παραδεκτό και αποδεκτό, ακόμα κι από τις ίδιες τις γυναίκες, ότι πρέπει να επιτηρούνται και να ελέγχονται, έτσι ώστε να εκπληρώσουν, χωρίς παρεκκλίσεις, τον προορισμό που τους έχει δοθεί

από τη φύση: το να αφιερώνουν, δηλαδή, ολόκληρη τη ζωή τους στον άνδρα και την δημιουργία οικογένειας (Σηφάκη, 2015).

Η φεμινιστική κριτική του δεύτερου κύματος, έχοντας ως βάση την φιλοσοφία του υπαρξισμού και την μαρξιστική θεωρία, μελετά την κοινωνικοποίηση του κοριτσιού και μετέπειτα της γυναίκας μέσα από τους μηχανισμούς της ιδεολογίας και την λειτουργία της, στην εκπαίδευση, στην οικογένεια και στην λογοτεχνία. Εστιάζοντας περισσότερο, γίνεται αντιληπτό ότι για πολλές δεκαετίες η γυναίκα δεν θεωρούνταν το ίδιο ικανή όσο ο άντρας και ότι λειτουργεί περισσότερο συναισθηματικά, γεγονός που την θέλει να έχει μοναδική της καριέρα και αυτοσκοπό τα οικιακά και την τεκνοποίηση. Με άλλα λόγια η γυναίκα κρίνεται ικανή μόνο για οικογένεια και σπίτι (Σηφάκη, 2015).

Σύμφωνα με την Richard (2013), η οποία μελέτησε την βιβλιογραφία των φύλων και των βιντεοπαιχνιδιών που παίζονται τα τελευταία τριάντα χρόνια, οι πρωταρχικές έρευνες για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα ψηφιακά παιχνίδια ήταν κοινωνικές, ξεκινώντας από τις αρχές τις δεκαετίας του 1960 και χωρίστηκαν σε τρία κύματα:

1^ο κύμα: είναι οι αρχικές έρευνες που εστίασαν στα έμφυλα στερεότυπα και πώς αυτά διαφαίνονται στα βιντεοπαιχνίδια, τις προτιμήσεις των κοριτσιών / γυναικών σε αυτά και το γεγονός ότι μία πολύ μικρή μερίδα των ψηφιακών παιχνιδιών ήταν για τον γυναικείο πληθυσμό, χωρίς να ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις του, ενώ ήταν δομημένα σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των δημιουργών τους για το τι πιθανά προτιμούν οι γυναίκες. Επιπρόσθετα, οι αρχικές έρευνες αφορούσαν πώς οι παίκτριες ήθελαν διαφορετικών ειδών εμπειρίες στα βιντεοπαιχνίδια και πώς ένα τόσο μεγάλο κομμάτι πληθυσμού αγνοήθηκε από την βιομηχανία βιντεοπαιχνιδιών. Επίσης, υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να κατανοηθεί πώς το ψηφιακό παιχνίδι προέκυψε έμφυλο.

Για το ίδιο θέμα η Cassell (1998) αναφέρει την Willis (1991) η οποία επισημαίνει ότι οι φεμινίστριες τις δεκαετίας του '60 εξέλαβαν τα παιδικά παιχνίδια, τα βιβλία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ως μέσα που έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να αποδέχονται συγκεκριμένο φύλο και ιδιαίτερα περιοριστικούς κοινωνικούς ρόλους. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Kafai (2008, στο Richard 2013) και οι συνεργάτες της, το πρώτο κύμα ήταν αφιερωμένο

στην έρευνα σε σχέση με το φύλο και τα ψηφιακά παιχνίδια. Οι παράμετροι των αρχικών αυτών ερευνών δεν ήταν άλλοι από τον εντοπισμό των έμφυλων διαφορών ως προς την εμπειρία των παιχτών, την συμμετοχικότητά τους, τις προτιμήσεις τους σε ψηφιακά παιχνίδια και στους παράγοντες που ελάττωναν το ενδιαφέρον των γυναικών για τα ψηφιακά παιχνίδια (Brown et al, 1997). Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Morlock, Yando, & Nigolean, 1985, Provenzo, 1991 στο Richard, 2013) οι γυναίκες προτιμούσαν ψηφιακά παιχνίδια φαντασίας, με λιγότερη βία και μικρότερο βαθμό δυσκολίας. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της έρευνας των Wilder, Mackie & Cooper (1985) ότι τα παιδιά από το νηπιαγωγείο ακόμη, «ετικετοποίησαν» τα ψηφιακά παιχνίδια ως «καταλληλότερα» για τα αγόρια, παρά για τα κορίτσια.

Επίσης, σύμφωνα με τους Cassell και Jenkins (1998), αναδύθηκαν προβληματισμοί πως μπορεί να υπάρξει περιθωριοποίηση των γυναικών, αν δεν αλλάξει αυτή η στάση, αφού τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα διασκεδαστικό κομμάτι της ευρύτερης εκπαίδευσης μέσω της τεχνολογίας, αλλά και επαγγελματικά καθώς υπήρξε σημαντική αύξηση της τεχνολογίας σε πληθώρα επαγγελμάτων. Οι ίδιοι εντόπισαν ότι από την τρίτη τάξη (δημοτικού) η διαφορετική πρόσβαση στους υπολογιστές οδήγησε σε διαφορετικές στάσεις απέναντι στην τεχνολογία. Έτσι, ενώ αρχικά προτάθηκε από τους ερευνητές να δημιουργηθούν ψηφιακά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη και τις προτιμήσεις γυναικών, χωρίς ωστόσο να τις θίγει, εν τέλει κατασκευάστηκαν ψηφιακά παιχνίδια για γυναίκες, με βάση τις προτιμήσεις τους, ως ένδειξη της ενσωμάτωσής τους στο ευρύ κοινό των ψηφιακών παιχνιδιών. Επιπλέον, οι Cassell και Jenkins (1998b) εξέφρασαν την ανησυχία τους ότι, ενώ υπήρχαν γυναίκες παίκτριες (που εκείνη την εποχή θεωρούνταν σημαντική μειοψηφία), η παρουσία τους δεν μείωνε τη σύνδεση των παιχιδιών με τα αγόρια, κυρίως επειδή σε μια πατερναλιστική κουλτούρα, η οικειοποίηση των ανδρικών αξιών έχει γίνει κανονιστική, για τον λόγο αυτό και είναι ευκολότερο για τα κορίτσια να αναλάβουν τον ρόλο του αγοροκόριτσου, από ότι είναι για τα αγόρια να υιοθετήσουν τις γυναικείες αξίες (οι οποίες θεωρούνται κατώτερες).

Μετά από αυτές τις εξελίξεις επισημάνθηκε ότι η έννοια «κορίτσι» είναι δυναμική, ενώ το φύλο αποτελεί κοινωνική κατασκευή που αλλάζει ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις που

σταδιακά μεταβάλλονται (Cassell, 1998). Παρέμενε, παραταύτα, ο διαχωρισμός «αγορίστικων» και «κοριτσίστικων» παιχνιδιών.

2^ο κύμα: Υπάρχει η τάση της κατανόησης των προτιμήσεων των γυναικών στα ψηφιακά παιχνίδια, ως γενικότερες ανάγκες των παικτών και των δύο φύλων. Θεωρείται προβληματική η ιδέα να κατασκευαστούν γυναικεία ψηφιακά παιχνίδια, καθώς η έννοια του φύλου γίνεται τόσο προκαθορισμένη, όσο και στατική (Richard, 2013). Η πρόταση του πρώτου κύματος ανακαλείται ως προβληματική (Dovey & Kennedy, 2006 στο Richard, 2013) ενώ οι διαφορές στις προτιμήσεις δεν αντιμετωπίζονται περαιτέρω ως βιολογικά προκαθορισμένες, αλλά ως αποτέλεσμα συσχετισμού ποικίλων παραγόντων (Yee, 2008 στη Richard, 2013). Έτσι διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο «γυναίκες και ψηφιακά παιχνίδια». Άλλες έρευνες (πχ. Cassell & Jenkins, 1998a; Cassell & Jenkins, 1998b; Greenfield, 1984; Greenfield & Cocking, 1996; Loftus & Loftus, 1983; Kiesler, Sproull & Eccles, 1985 στο Richard, 2013) ανέδειξαν ότι οι γυναίκες κατά την δεκαετία του '80 δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις στην χρήση των Η/Υ, σε αντίθεση με τους άντρες. Επίσης, η έρευνα των Behm-Morawitz & Mastro (2009, στο Richard, 2013) στην οποία κλήθηκαν να παίξουν γυναίκες και άντρες σε ψηφιακό παιχνίδι με υπερσεξουαλικοποιημένους γυναικείους χαρακτήρες, έδειξε ότι υποστηριζόταν η μείωση της αυτοπεποίθησης των γυναικών (μία σημαντική μεταβλητή στην έρευνα που συχνά μετράται ως ένδειξη της απειλής στερεοτύπων) τόσο από τους άντρες, όσο και από τις γυναίκες, ενώ οι παίκτες κράτησαν μία λιγότερο ευνοϊκή στάση στις μειωμένες γνώσεις των γυναικών σε σχέση με τους Η/Υ. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες αντιμετωπίστηκαν με προκατάληψη, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στο παιχνίδι.

Στην παραγωγή, προώθηση και διανομή των ψηφιακών παιχνιδιών συνεχίστηκαν οι έμφυλες ανισότητες, το αντίστοιχο εργασιακό περιβάλλον δεν προσφέρονταν για τις γυναίκες και τα εμπορικά ψηφιακά παιχνίδια της εποχής παρέμεναν ένα «ανδρικό μέσο» ψυχαγωγίας (Heeter & Winn 2008). Παρά το γεγονός ότι μέσω του δευτέρου κύματος φεμινισμού θεσπίστηκαν κρατικοί νόμοι υπέρ των δικαιωμάτων των γυναικών (Σηφάκη, 2015), εντούτοις χρειάστηκε να παρέλθουν πολλά χρόνια για να αρχίσουν να υιοθετούνται από τις κοινωνίες και να γίνονται αποδεκτοί, ακόμα κι από τις ίδιες τις γυναίκες.

3^ο Κύμα: Οι έρευνες εστιάζουν στην σύγχρονη οπτική του έμφυλου πεδίου των ψηφιακών παιχνιδιών και στην σύνδεση του φύλου με έννοιες όπως: σεξουαλικότητα, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, ενώ επανεξετάζεται ο ορισμός και η μελέτη σχετικά με την αρρενωπότητα (Richard, 2013). Ο Burrill (2008) αμφισβητεί τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες έχουν μελετήσει την αρρενωπότητα - συνήθως από την βιολογική, ανθρωπολογική και κοινωνιολογική σκοπιά - ενώ υποστηρίζει ότι η φεμινιστική μεθοδολογία, η οποία ασκεί κριτική στις προηγούμενες αντιλήψεις για τη διαφορά φύλου, προσεγγίζει με μια καλύτερη «ματιά» στην κατανόηση της αρρενωπότητας, ιδίως σε σχέση με την τεχνολογία και την κουλτούρα των ψηφιακών παιχνιδιών. Οι εν λόγω έρευνες, είναι προσανατολισμένες στην κατανόηση τόσο των αιτιών που οι Η/Υ και τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρούνταν πως ήταν μόνο για άντρες, όσο και των αιτιών που τα κορίτσια δεν ασχολούνταν με την τεχνολογία γενικότερα και τα ψηφιακά παιχνίδια ειδικότερα, καθώς και την σχέση των ψηφιακών παιχνιδιών με διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η εθνικότητα και η σεξουαλικότητα (Richard, 2013). Από τις ίδιες έρευνες, καθώς γίνεται σύγκριση με τις αντίστοιχες ενασχολήσεις των αγοριών σχετικά με την τεχνολογία και τα ψηφιακά παιχνίδια, αιτιολογείται γιατί τα αγόρια ασχολούνται τόσο πολύ με την τεχνολογία, σε αντίθεση με τα κορίτσια.

Τα ψηφιακά παιχνίδια από την οπτική των αγοριών

Η Richard (2013), παρουσιάζει την μελέτη του Jenkin (2007), που αναφέρεται ως μία από τις πρώτες μελέτες που διερευνούν τις εμπειρίες των αγοριών με παιχνίδια και διαπίστωσε ότι τα βιντεοπαιχνίδια παρείχαν μια «πολυπόθητη εναλλακτική λύση στους εποπτευόμενους, από ενήλικες, δομημένους χώρους του σπιτιού, των σχολείων και των παιδικών χαρών που θα μπορούσαν να παρέχουν στα αγόρια χώρο για ανεξαρτησία, αναγνώριση από τους συνομηλίκους, ανταγωνισμό, παιχνίδι ρόλων, χιούμορ και βία». Τα ψηφιακά παιχνίδια των δεκαετιών του '80 και στις αρχές του '90 έχουν ως θέμα την περιπέτεια και είναι επηρεασμένα από την κουλτούρα των αγοριών παικτών, όπως και τα κόμικς και τα κινούμενα σχέδια, τα οποία τους μετέφεραν σε φανταστικούς χώρους στους οποίους θα μπορούσαν να παίξουν αυτές τις περιπέτειες.

Επιπρόσθετα, ο Burrill (2008 στο Richard, 2013) επεκτείνει την εργασία που υποστηρίζει ότι τα βιντεοπαιχνίδια και οι χώροι συμβάλλουν στη διαίωνιση των προτύπων γύρω από την αρρενωπότητα, αλλά και αντιμετωπίζει πιο ξεκάθαρα την ιδέα ότι η τεχνολογία και τα βιντεοπαιχνίδια προσφέρουν χώρους όπου ο ανδρισμός, ως εύθραυστη έννοια, πρέπει να επιτελείται μέσω της βίας και του ανταγωνισμού συγκεκριμένα, ελλείπει φυσικής απόδοσης που προσφέρεται, για παράδειγμα, μέσω του αθλητισμού.

Χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, οι Searle και Kafai (2009 στο Richard, 2013) κατάφεραν να κατανοήσουν περισσότερες διαφορές στο παιχνίδι των αγοριών, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων με τους οποίους έπαιζαν ρόλους με διαφορετικούς τύπους αρρενωπότητας, αν και διαπίστωσαν ότι η ανοιχτή φύση των εικονικών κόσμων «αναδημιουργεί μεγάλο μέρος του έμφυλου παιχνιδιού που βρέθηκε στην παιδική χαρά».

Ψηφιακά παιχνίδια και φυλή

Ο Gray (2012) διερεύνησε τις εμπειρίες των Αφροαμερικανών και, σε μικρότερο βαθμό, Λατίνων παικτριών στο Xbox live, διαπιστώνοντας ότι συχνά βιώνουν τόσο ρατσισμό όσο και σεξισμό, συνήθως μέσω της πράξης να αναγνωρίζει κάποιος τη φυλή ή την εθνικότητα κάποιου μέσω του τρόπου ομιλίας του. Μεγαλύτερα κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα γύρω από τον ρατσισμό, τον σεξισμό, την ομοφοβία και τις διασταυρούμενες μορφές καταπίεσης, όπως αυτές λειτουργούν στις Ηνωμένες Πολιτείες, επηρέασαν τις διαδικτυακές τους εμπειρίες και δημιούργησαν φατρίες γύρω από τις εθνοτικές και έμφυλες (ακόμα και για μια ομάδα ομοφυλοφιλική) ταυτότητες, ως μέσο για να δημιουργήσουν έναν ασφαλή χώρο αντίστασης. Με βάση το βιβλίο της Patricia Hill Collin, ο Gray διαπίστωσε ότι οι Αφρικανές γυναίκες αρνήθηκαν να γίνουν θύματα και αυτή η αντίσταση συνεχίστηκε και στο χώρο των on-line παιχνιδιών. Επίσης, η έρευνα έχει καταδείξει μια επίμονη έλλειψη χαρακτήρων από διαφορετικές φυλές εντός των παιχνιδιών, ενισχύοντας έτσι την αποδοχή των λευκών παικτών (πχ. Dietrich, 2013; Disalvo & Bruckman, 2010 στο Anderson et al., 2017).

Επιπλέον, ψηφιακά παιχνίδια που παρουσιάζουν διαφορετικούς χαρακτήρες, συχνά αυτοί αναπαρίστανται με στερεοτυπικούς τρόπους,

όπως τα υπερβολικά μυώδει μαύρα avatar ή οι μαύρες γυναίκες ως θύματα βίας (Leonard, 2006 στο Anderson et al., 2017). Σύμφωνα με την έρευνα του Anderson (2017) και των συνεργατών του, αυτές οι περιορισμένες αναπαραστάσεις των έμφυλων και φυλετικών ρόλων, αγνοούν την πολυπλοκότητα της θηλυκότητας, της αρρενωπότητας, της κοινωνικής τάξης και της φυλής.

Ψηφιακά παιχνίδια και παιδιά

Σε ότι αφορά τα παιδιά και την σχέση τους με τα ψηφιακά και μη παιχνίδια, η Disalvo (2016) αναφέρει ότι ο Jenkins (1998) επισήμανε πως τα ψηφιακά και μη παιχνίδια είναι παραδοσιακά ένας χώρος στον οποίο τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες κατά την παιδική τους ηλικία που αναπτύσσουν και καθορίζουν το φύλο τους. Επίσης, τα παιδιά χρησιμοποιούν ως πρότυπο καθορισμού του φύλου τις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στον κόσμο των παιχνιδιών ο οποίος, άλλωστε, επηρεάζεται άμεσα από την κοινωνία. Έτσι τα κοινωνικά έμφυλα στερεότυπα αποτυπώνονται στα ψηφιακά παιχνίδια, όπως ακριβώς και τα στερεότυπα σε μία κοινωνία (Jaggi, 2014), μέσω των δημιουργών τους. Μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία αποτελούν μία πολύωρη δραστηριότητα για τα παιδιά, τα τελευταία εκτίθενται στον εικονικό κόσμο των παιχνιδιών, αλλά και αποδέχονται από τον κόσμο αυτό, ασυνείδητα, αντιλήψεις περί των φύλων και – όπως είναι αναμενόμενο- κάθε στερεότυπο που τα «συνοδεύει».

Σχετικά με το θέμα των αγοριών και τα ψηφιακά παιχνίδια, έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές. Ο Jenkins (1998), για παράδειγμα, εντοπίζει ότι η κουλτούρα των βιντεοπαιχνιδιών, είναι κοντά σε χαρακτηριστικά με την κουλτούρα των αγοριών του δέκατου ένατου αιώνα, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα βιντεοπαιχνίδια είχαν χαρακτηριστικά σύμφωνα με τις προτιμήσεις των αγοριών. Ενώ, ο Burrill (2008) αναφέρει για τα ψηφιακά παιχνίδια, ότι είναι ένας χώρος και μία εμπειρία κατά την οποία τα αγόρια, ειδικότερα, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να κερδίσουν το παιχνίδι και με αυτό τον τρόπο να αποδείξουν τον ανδρισμό τους. Από την άλλη μεριά, άλλοι ερευνητές μελετούν περιπτώσεις ίσων ευκαιριών στα ψηφιακά παιχνίδια για όλους. Μία τέτοια μελέτη είναι και αυτή της Cassell (1998), η οποία εξετάζει

διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να υπάρχει αμεροληψία στα ψηφιακά παιχνίδια σχετικά με τις παίκτριες και τους παίκτες, όπου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως παίκτες ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε ότι αφορά τα προσφερόμενα ψηφιακά παιχνίδια, μέσα από τα παιχνίδια αυτά.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και τα παιχνίδια που δεν απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό, δεν περιέχουν βία ή απρεπή εκφορά λόγου, δίνουν έμφαση κυρίως στην εκπαίδευση των ατόμων με παιγνιώδη και συνάμα διασκεδαστικό τρόπο και στην κατάκτηση ή/και εμπλουτισμό γνώσεων. Αυτά είναι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια τα οποία θα αναλυθούν στην συνέχεια.

Τα Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια (Serious Games)

Ορισμός

Τα Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια (Serious Games), ως όρος, αναφέρονται σε ψηφιακά παιχνίδια που σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε ποικίλους τομείς όπως στην υγεία, στην βιομηχανία, στον στρατό και στην εκπαίδευση. Οι Rankin και Vargas (2008) ορίζουν τα σοβαρά παιχνίδια ως ηλεκτρονικά παιχνίδια με σοβαρούς σκοπούς, όπως η διδασκαλία ή η κατάρτιση, με κύριο στόχο τους να είναι η εκπαίδευση, ενώ οι Gunter et al., (2006), πλέον των προαναφερθέντων, αναφέρουν ότι ο στόχος τους είναι ίδιος με τα παιχνίδια, αλλά πιο περίπλοκος, καθώς πρέπει να διατηρηθεί τόσο ο έλεγχος της διασκέδασης που οδηγεί στην συμμετοχή, όσο και τα εκπαιδευτικά στοιχεία που οδηγούν στην εκπαιδευτική εμπειρία και τη μάθηση. Επίσης, σύμφωνα με τους Klopfer et al. (2009), τα σοβαρά-εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια «στοχεύουν στην απόκτηση γνώσης ως αυτοσκοπό και αναπτύσσουν συνήθειες του μυαλού και την κατανόηση, που είναι χρήσιμες γενικά ή χρήσιμες εντός ενός ακαδημαϊκού πλαισίου».

Επί της ουσίας, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια (serious games) «εκτόπισαν» την ψυχαγωγία από κύριο χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών και έφεραν στο προσκήνιο την εκπαίδευση. Αποτελούν ψηφιακά παιχνίδια, ο σχεδιασμός των οποίων δεν είχε ως κύριο στόχο την ψυχαγωγία, ούτε περιελάμβανε ψυχαγωγικούς σκοπούς, πάρα μόνο

την εκπαίδευση σε ποικίλους τομείς, όπως τον στρατό, τις επιχειρήσεις, την κυβέρνηση, την υγεία και την εκπαίδευση (Michael & Chen, 2006, in Karasavvidis, 2018). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Lugmayr (2016) και Abu Bakar (2017) καθώς διατείνονται ότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια είναι, όπως προδηλώνει και ο τίτλος τους, ψηφιακά παιχνίδια των οποίων οι δημιουργοί (game developers) δεν έχουν ως μοναδικό στόχο την διασκέδαση (Lugmayr et al., 2016). Δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση του παίκτη (gamer) (Abu Bakar et al., 2017), όχι αποκλειστικά στην θεματική ενότητα της πληροφορικής, αλλά σε θεματικές ενότητες όλων των επιστημών, με παιγνιώδη / διασκεδαστικό / ευχάριστο τρόπο και συνήθως με κάποια ανταμοιβή όταν επιτυγχάνουν τον στόχο τους ή κάποια βοήθεια (πχ. παραπάνω πληροφορίες, μηχανισμό ανίχνευσης αντικειμένων, οδηγό υλοποίησης δοκιμασίας της πίστας) για να ολοκληρώσουν μία πίστα ή μία αποστολή (Larison, 2019). Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια ανήκουν, όπως είναι γνωστό, στις νέες τεχνολογίες (Larson, 2019) και αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών.

Σύμφωνα με το Initiatives of Education and Serious Games, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν την συνεργασία μεταξύ ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς και εμπορικών παιχνιδιών, οδηγώντας στον σχεδιασμό ψηφιακών παιχνιδιών βασισμένων στις αρχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης, καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Mansour & El-Said, 2008). Αν και ο τίτλος τους (Serious Games) αποτελείται από αντιφατικές λέξεις (σοβαρά, παιχνίδια), είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η λέξη «σοβαρά» αναφέρεται στον σκοπό και τους στόχους τους και σε καμία περίπτωση στο περιεχόμενο (Michael & Chen, 2006). Επίσης, ο Abt (1987) αναφέρει ότι ο χαρακτηρισμός «σοβαρά» στα ψηφιακά παιχνίδια αποδίδεται με την έννοια του επιστημονικού και ερευνητικού πεδίου, συσχετιζόμενος με θέματα υψηλού ενδιαφέροντος και σημασίας. Οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών είναι να αυξήσουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων χρηστών, με παιγνιώδη τρόπο και να οδηγήσουν έτσι στην εκπαίδευσή τους (Alvarez & Djaouti, 2010 in Munkvold & Kolas, 2015). Επίσης, σύμφωνα με τον Καρασαββίδη (2018) υπάρχουν πέντε βασικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν από την επιστημονική κοινότητα του συγκεκριμένου

πεδίου, με σκοπό την αναβάθμιση του σχεδιασμού των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών. Αυτές είναι:

- 1. Ενσωμάτωση του ακαδημαϊκού περιεχομένου στα παιχνίδια.** Θα πρέπει να διατηρείται η διασκέδαση, για όσο προμοτάρεται απρόσκοπτα η μάθηση κάτι το οποίο απαιτεί την εγγενή ενσωμάτωση του περιεχομένου στο παιχνίδι.
- 2. Να συμπεριληφθούν οι ιδέες των μαθητών.** Θα πρέπει με κάποιο τρόπο να ληφθούν υπόψη οι ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών στο περιεχόμενο κατά την προσαρμογή και ενσωμάτωση του περιεχομένου μέσα στα σοβαρά παιχνίδια.
- 3. Να προσδιορισθεί ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί η θεωρία του διδακτικού σχεδιασμού για την ενημέρωση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών.** Ο Mayer (2011 στο Καρασαββίδης, 2018) υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών πρέπει να συνδυάσει την επιστήμη της διδασκαλίας, με την επιστήμη της μάθησης. Με άλλα λόγια, να βρεθεί ο κατάλληλος συνδυασμός μεταξύ των χαρακτηριστικών των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών και των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών.
- 4. Να μελετηθεί πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν** και να αξιοποιηθεί το σύνολο γνώσεων που θα προκύψει, για τους σκοπούς των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών.
- 5. Εννοιολόγηση της μάθησης.** Ενώ ορισμένα μοντέλα σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών έχουν προσανατολιστεί στη θεωρία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για λύσεις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία είναι απλώς ένα μέσο. Ο τελικός στόχος κάθε διδασκαλίας είναι η μάθηση. Η διδασκαλία θα πρέπει απλώς να συμβάλλει στην διευκόλυνσή της.

Στην ψηφιακή τους ή στην αναλογική τους μορφή, τα σοβαρά παιχνίδια στην ουσία είναι η υλική ή πνευματική κατασκευή μίας ιδέας, που να σχετίζεται με την εφαρμογή της. Μολονότι ο στόχος τους είναι εκπαιδευτικός, εντούτοις τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν ψυχαγωγία στους παίκτες, μέσα από ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον (Wilkinson, 2016).

Χαρακτηριστικά Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών

Τα χαρακτηριστικά των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, αν και δεν διαφέρουν από αυτά των ψηφιακών παιχνιδιών, εντούτοις έχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, όπως: δεν έχουν ως κύριο στόχο την ψυχαγωγία του παίκτη, δεν έχουν βία και αρνητισμό, προωθούν και υποστηρίζουν την εκπαίδευση του παίκτη σε συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ιστορική αναδρομή Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πρωταρχική ιδέα της δημιουργίας σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών ξεκίνησε από τον στρατό και την κυβέρνηση των ΗΠΑ, κάνοντας έρευνες για εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια με χαμηλό κόστος, προκειμένου να εκπαιδεύονται οι χρήστες του σε εικονικά περιβάλλοντα προσομοίωσης πραγματικών γεγονότων. Μιας και οι προσομοιωτές ως μηχανήματα είναι αρκετά υψηλά σε κόστος και συντήρηση, η λύση ενός εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού με μεγάλη ακρίβεια στα γεγονότα, που να εκτελείται σε Η/Υ ή μία κονσόλα παιχνιδιού, φαινόταν ως η ιδανική λύση για την μείωση δαπανών. Μάλιστα, προσέφερε και ένα είδος ψυχαγωγίας, παρότι, όπως είναι γνωστό, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια δεν έχουν ως κύριο σκοπό ή στόχο την διασκέδαση, αλλά την μάθηση.

Η πρώτη αναφορά σε ψηφιακά παιχνίδια με σκοπό την μάθηση, λαμβάνει χώρα έμμεσα στο βιβλίο του Abt (1970), στο οποίο γίνεται λόγος για τον συνδυασμό προσομοίωσης και (ψηφιακών) παιχνιδιών με σκοπό να βελτιώσουν την μάθηση, εντός και εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης. Σε αυτή την χρονολογία δεν υπάρχουν ακόμη τα βίντεο-παιχνίδια, επομένως η πρότασή του είναι ένας Mainframe Computer που θα τρέξει, στην πιο απλή του μορφή, ένα ψηφιακό παιχνίδι εκπαιδευτικού σκοπού ή παιχνίδια σχεδιασμένα με χαρτί και στυλό, που ως κύριο στόχο θα έχουν την μάθηση. Και άλλοι εκπαιδευτικοί, εμπνευσμένοι από τον Abt, άρχισαν να προτείνουν μεταγενέστερα ψηφιακά ή μη παιχνίδια που να έχουν ως στόχο την μάθηση. (Djaouti et al., 2015).

Μεταγενέστερο είναι, για παράδειγμα, το ψηφιακό παιχνιδι-σκοπευτής (shooter) πρώτου προσώπου, το America's Army, το οποίο αναπτύχθηκε από τον αμερικανικό στρατό για εκπαιδευτικούς σκοπούς κι

αργότερα διανεμήθηκε δωρεάν μέσω του διαδικτύου το 2002. Το παιχνίδι προσομοιώνει στρατιωτικές εκπαιδευτικές ασκήσεις και πολεμικές αποστολές, με στόχο την προώθηση του αμερικανικού στρατού, αλλά χρησιμοποιήθηκε και ως εργαλείο στρατολόγησης για νέους μεταξύ 16 και 24 ετών. Ο Sawyer θεωρούσε το America's Army ως «το πρώτο επιτυχημένο και καλά εκτελεσμένο σοβαρό παιχνίδι που κέρδισε την πλήρη ευαισθητοποίηση του κοινού» (Laamarti et al., 2014).

Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Sawyer επαναπροσδιόρισε το σκεπτικό των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, σε συνεργασία με τον Rejeski και μέσω του Serious Games Initiatives and Conferences, βοήθησαν στην βιομηχανία των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών με ένα έργο τους που αφορά σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια για τον τομέα της υγείας, το όνομα του οποίου είναι: Serious games summit and games for Health (Sawyer, 2009 in Djaouti et al., 2015). Ο Zynda, επηρεασμένος από τον Sawyer, μετέπειτα, χαρακτηρίζει τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια ως ψυχικό διαγωνισμό με συγκεκριμένους κανόνες και την χρήση H/Y, στα οποία η ψυχαγωγία χρησιμοποιείται για περαιτέρω ανάπτυξή τους σε τομείς όπως της εταιρικής κατάρτισης, της εκπαίδευσης, της υγείας, της δημόσιας πολιτικής και του στρατηγικού στόχου επικοινωνίας (Zyda, 2005 in Djaouti et al., 2015).

Χαρακτηριστικά των Σοβαρών Ψηφιακών παιχνιδιών

Βασικό χαρακτηριστικό των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, μετά την μάθηση, είναι σύμφωνα με τον Wilkinson (2016), η ενεργή εμπλοκή (engagement) του παίκτη, η διάδραση (interaction) και οι επιρροές που έχουν δεχτεί τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια από τις επιστήμες της εκπαίδευσης, της πληροφορικής και της ψυχολογίας. Επίσης, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια χαρακτηρίζονται –όχι άδικα- ως γέφυρα μεταξύ των ψηφιακών παιχνιδιών και του ακαδημαϊκού κόσμου, αλλά και του κόσμου της προσομοίωσης, προκειμένου να διεισδύσει και να «βυθιστεί» ο παίκτης σε ένα ασφαλές και συνάμα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Ranking & Vargas, 2008 in Fokides, 2017).

Από την άλλη οι Gunter, Kenny και Vick (2006) αποδίδουν, όπως και οι προηγούμενοι, το χαρακτηριστικό της απόκτησης ή εμπλουτισμού γνώσεων, στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, διατηρώντας την ψυχαγωγία

ως επιπλέον χαρακτηριστικό αρκεί αυτή να είναι «ελεγχόμενη» σε βαθμό που να ενισχύεται η συμμετοχή του παίκτη, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να οδηγείται, μέσω της εκπαιδευτικής εμπειρίας, στην μάθηση.

Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, όπως και τα ψηφιακά παιχνίδια γενικότερα, είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο που να δίνονται ευκαιρίες να επαναλάβει τις προσπάθειές του ο παίκτης, όσες φορές το επιθυμεί μέχρι να φτάσει στον επιθυμητό – προκαθορισμένο στόχο και μέσω αυτής της διαδικασίας να κατακτήσει κάποια γνώση/δεξιότητα σε θέματα όλων των επιστημών (Acquah & Katz, 2020). Πλέον, η εκπαίδευση είναι βασισμένη σε game-based learning μέθοδο, η οποία βρίσκει εφαρμογή σε πολλά projects σχολείων στις χώρες της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η Ελλάδα. Με τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, είναι δυνατή η διδασκαλία μίας ολοκληρωμένης σειράς θεματικών ενοτήτων οποιουδήποτε μαθήματος. Επίσης, τα σοβαρά παιχνίδια χρησιμοποιούνται, εκτός από την εκπαίδευση και σε άλλους τομείς για εκπαιδευτικούς πάντα σκοπούς. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: αμυντική βιομηχανία, υγεία, στρατός, κατασκευές οικοδομημάτων, ρομποτικά συστήματα, προσομοιώσεις εκρήξεων (Djaouti et al., 2015).

Επιπλέον, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια δίνουν υψηλά κίνητρα για μάθηση, μιας και έχουν ευχάριστο περιβάλλον και αυξάνουν κλιμακωτά την δυσκολία τους κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του παίκτη, ειδικότερα όταν υπάρχουν και ανταμοιβές. Έχουν δυνατότητα επανάληψης της προσπάθειας, έχουν σαφή σκοπό και στόχο και μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από το παιχνίδι με την επιτυχή ολοκλήρωση μίας πίστας, τον συνδυασμό των αντικειμένων για να επιτύχουν τον σκοπό αυτό και άλλες ποικίλες δεξιότητες, δημιουργούν στον παίκτη την πεποίθηση ότι είναι σε υψηλό βαθμό ανταγωνιστικός. (Hamari et al., 2016).

Επιπρόσθετα, στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια που αφορούν την σχολική εκπαίδευση απουσιάζει η βία, ο «κόσμος» τους είναι μελετημένος και σχεδιασμένος να δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και να περνάει μηνύματα γνώσεων, όπως φυσικά και η πλοκή τους. Τα είδη των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, δεν διαφέρουν από αυτά των ψηφιακών παιχνιδιών, άλλωστε - όπως έχει αναφερθεί και σε

προηγούμενη ενότητα - τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών.

Σε ότι αφορά την σχεδίαση των χαρακτήρων – εάν υπάρχουν – αυτοί είναι ουδέτεροι και δεν δίνεται καμία έμφαση στην σεξουαλικότητα ή σε άλλα «εμπορεύσιμα» χαρακτηριστικά που ως κύριο σκοπό έχουν να ψυχαγωγήσουν των παίκτη. Σε αντίθεση με τα ψηφιακά παιχνίδια, στα περισσότερα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια που υπάρχουν χαρακτήρες, αυτοί συνήθως είναι σχεδιασμένοι να είναι ουδέτεροι, δηλαδή χωρίς να παραπέμπουν απαραίτητα σε κάποιο φύλο. Μπορεί, για παράδειγμα, οι χαρακτήρες να είναι αριθμοί, ζώα (ακόμα και άγρια, χωρίς να καλλιεργούν έννοιες κακού ή επιθετικού ζώου), ρομπότ, σχήματα 2D / 3D, ακανόνιστα σχήματα, αντικείμενα (πχ. κάδοι ανακύκλωσης), φανταστικοί χαρακτήρες: ζώα σε σώμα ανθρώπου, μυθικά πλάσματα, εξωγήινοι, ανθρωποειδή.

Σε κάποιες εκδόσεις σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, με την βοήθεια της κατάλληλης γωνίας της κάμερας του παιχνιδιού και τον συνδυασμό συγκεκριμένων πλήκτρων του πληκτρολογίου ή/και του ποντικιού, δίνεται η οπτική αντίληψη στον παίκτη ότι είναι ο ίδιος μέσα στο παιχνίδι και στον κόσμο του (πρώτο πρόσωπο), οπότε αποφασίζει ο ίδιος για τις πράξεις του, κινείται ο ίδιος ή εκτελεί ο ίδιος πράξεις όπως: να συλλέξει ή να αφήσει αντικείμενα, να επιλέξει διαδρομή και να την διανύσει, κλπ. Χωρίς, δηλαδή, την εκπροσώπησή του από κάποιον άλλο χαρακτήρα.

Στα χαρακτηριστικά των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών μπορούν να προστεθούν, σύμφωνα με τον Hayes (2008), ότι βοηθούν τον παίκτη μέσα από την χρήση τους να αποκτήσει βασικές ψηφιακές δεξιότητες, να κάνει πρακτική εξάσκηση με την χρήση των ψηφιακών τους εργαλείων, ενώ παροτρύνουν την σύνδεση του παίκτη με άλλες διαδικτυακές κοινότητες (forums) για ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το παιχνίδι, συνεισφέροντας ως ένα βαθμό και στην κοινωνικοποίησή του.

Σε μία εμπειρική έρευνα των Hamari et al., (2016), στην οποία συμμετείχαν φοιτητές και μαθητές, επί της ουσίας μελετάται σχεδόν όλη η σχετική βιβλιογραφία και οι προηγούμενες έρευνες που εκπονήθηκαν, αναφορικά με τον λόγο που οι παίκτες παίζουν ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας, το δείγμα έπαιξε με

συγκεκριμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Κατόπιν, απαντούσε σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια των ερευνητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ξεκάθαρα ότι η ικανοποίηση είναι αυτή που ωθεί τους παίκτες να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, ενώ δεν αποκλείεται η κατάκτηση γνώσης, μέσα από την ικανοποίηση αυτή. Έτσι και στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, στην πλειοψηφία των μοντέλων σχεδίασής τους, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε ταυτόχρονα με την εκπαίδευση, να παρέχεται στον παίκτη και ικανοποίηση κατά την διάρκεια που παίζει με τα παιχνίδια αυτά (Abu Bakar et al., 2017, Shahryan et al., 2018).

Πλεονεκτήματα των Σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών έναντι των ψηφιακών παιχνιδιών

Μπορεί τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια να αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών, ωστόσο τα πρώτα έχουν αρκετά πλεονεκτήματα ικανά να τα διαχωρίσουν από τα ψηφιακά παιχνίδια. Σαφέστατα ο σκοπός των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών είναι η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο σε πολλούς τομείς, σε αντίθεση με τα ψηφιακά παιχνίδια στα οποία είναι ξεκάθαρα η διασκέδαση.

Επιπλέον, τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια δίνουν υψηλά κίνητρα για μάθηση, μιας και έχουν ευχάριστο περιβάλλον και αυξάνουν κλιμακωτά την δυσκολία τους, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του παίκτη, ειδικότερα όταν υπάρχουν και ανταμοιβές. Έχουν δυνατότητα επανάληψης της προσπάθειας, έχουν σαφή σκοπό και στόχο, ενώ ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από το παιχνίδι με την επιτυχή ολοκλήρωση μίας αποστολής, τον συνδυασμό των αντικειμένων για να επιτύχουν τον σκοπό αυτό και άλλες ποικίλες δεξιότητες. Δημιουργούν, έτσι, στον παίκτη την πεποίθηση ότι είναι σε υψηλό βαθμό ανταγωνιστικός. (Hamari et al., 2016).

Επίσης, στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια απουσιάζει η βία, ενώ ο «κόσμος» τους είναι μελετημένος και σχεδιασμένος να δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, να περνάει μηνύματα γνώσεων, όπως φυσικά και η πλοκή τους (Shahryan et al., 2018).

Στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι κάποια εμπορικά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν δραστηριότητα με σκοπό την

κατάκτηση γνώσης, εντούτοις η εκπαίδευση είναι το κύριο χαρακτηριστικό των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών και η επικέντρωσή τους σε αυτή αποτελεί ένα από τα ισχυρά πλεονεκτήματά τους. Επομένως οι δραστηριότητές τους είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να εκπαιδεύουν, να εξασκούν και να διδάσκουν τον παίκτη, μέσω της ψυχαγωγίας και της δημιουργικότητας. Η προσομοίωση των πραγματικών δραστηριοτήτων προσφέρει στον παίκτη την κατάρτιση μέσα από ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο εκπαιδεύεται χωρίς να διατρέχει κάποιο κίνδυνο ατυχήματος ή να προκαλείται ζημιά σε κοστοβόρο εξοπλισμό, έχοντας μάλιστα το πλεονέκτημα των άπειρων επαναλήψεων της δραστηριότητας και την πληροφόρηση σχετικά με τα λάθη του (Ranking & Vargas, 2008 in Fokides, 2017).

Επιπλέον των προαναφερθέντων πλεονεκτημάτων είναι και τα εξής (Ranking & Vargas, 2008; Connolly et al., 2012, in Fokides, 2017):

- είναι τα υπόβαθρα για την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων όπως: στρατηγική λογική, σχεδιασμός, επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικές αποφάσεις και δεξιότητες διαπραγμάτευσης,
- δρουν ενισχυτικά στην κατακτηθείσα γνώση και την διάρκεια αυτής σε μεγάλο βαθμό,
- προσαρμόζουν την μαθησιακή εμπειρία, ανάλογα με την μαθησιακή ετοιμότητα, το προσωπικό στυλ και τα χαρακτηριστικά του παίκτη,
- διευκολύνουν την μάθηση ώστε η τελευταία να αποκτάται σε ένα πλαίσιο που να έχει νόημα για το παιχνίδι,
- στηρίζουν την συγκρότηση ομάδων.

Τόσο τα σοβαρά όσο και τα ψηφιακά παιχνίδια, έχουν την ίδια δομή που είναι: η ιστορία – σενάριο (story), η τέχνη (art) και το λογισμικό (software), τα οποία αναλαμβάνουν οι αντίστοιχες ομάδες στις κατασκευάστριες εταιρείες. Η ειδοποιός διαφορά στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, όπως προαναφέρθηκε, είναι η εκπαίδευση, η οποία πρέπει να εμπλέκεται με το σενάριο, την τέχνη και το λογισμικό ώστε να προσφέρεται η γνώση με ψυχαγωγικό τρόπο (Zyda, 2005 in Djaouti et al., 2015).

Κατηγοριοποίηση σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών

Η κατηγοριοποίηση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, από το 2002 έως και σήμερα, δεν έχει τύχει γενικής αποδοχής, καθώς υπάρχουν διαφωνίες ως προς τα εργαλεία κατηγοριοποίησης (Djaouti et al., 2015; Caserman et al., 2020). Από χρονολογικής πλευράς, η πρώτη κατηγοριοποίησή τους χωρίστηκε σε δύο γενικές κατηγορίες με μεμονωμένα κριτήρια (Sawyer & Smith, 2008 in Djaouti et al., 2015) :

❖ Κατηγοριοποίηση με βάση την απήχηση των Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών στην Αγορά:

Στην συγκεκριμένη κατηγορία τα κριτήρια είναι ανάλογα με τον αντίκτυπο που έχουν τα εκάστοτε σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια στον κόσμο, όπως για παράδειγμα το κοινό το οποίο παίζει με αυτά τα παιχνίδια. Ως μειονεκτήματα της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης αποτελούν οι ανανεωμένες νεότερες αγορές που άλλαζαν τα κριτήρια επιλογής και απήχησης των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών και ότι δίνεται πληροφόρηση για την χρήση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, παρά για το περιεχόμενό τους (Djaouti et al., 2015; Caserman et al., 2020). Ακολουθούν μερικές θεματικές κατηγορίες σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών που ανήκουν στην κατηγοριοποίηση της αγοράς ως απόρροια ερευνών σε αυτό το ζήτημα:

- Τομείς Υγείας, Γενικής πολιτικής, Στρατηγικής Επικοινωνίας, Άμυνας, Κατάρτισης και Εκπαίδευσης (Zyda, 2005 in Djaouti et al., 2015).
- Σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια: Στρατιωτικά, Κυβερνητικά, Εκπαιδευτικά, Εταιρικά/Πολυεθνικά, Υγείας, Πολιτικά, Θρησκευτικά, Καλών τεχνών (Chen & Michael, 2005 in Djaouti et al., 2015).
- Σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια: Άμυνας, Κατάρτισης και Εκπαίδευσης, Διαφήμισης, Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Υγείας, Κουλτούρας/Λαϊκού πολιτισμού, Ακτιβισμού (Alvarez & Michaud, 2008 in Djaouti et al., 2015).

❖ Κατηγοριοποίηση με βάση τον σκοπό του Σοβαρού Ψηφιακού Παιχνιδιού.

Η εν λόγω κατηγοριοποίηση γίνεται με βάση την χρήση για την οποία σχεδιάστηκε το κάθε σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι, δηλαδή τον «σκοπό» που επιτελεί. Αυτό ταυτόχρονα είναι και ένα από τα μειονεκτήματά της, καθώς είναι αρκετά δύσκολο να χρησιμοποιηθούν τα κριτήριά της για να γίνει η κατηγοριοποίηση με βάση τον σκοπό. Και αυτό γιατί πολλές από τις κατηγορίες σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών που τοποθετούνται κάτω από αυτή την κατηγορία, είναι ετερογενείς. Με άλλα λόγια έχουν μεγάλη απήχηση στο κοινό, επομένως αφορούν και την κατηγοριοποίηση σε σχέση με την Αγορά (Djaouti et al., 2015; Caserman et al., 2020). Μερικά παραδείγματα της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης φαίνονται παρακάτω:

- Σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια με σκοπό τον Ακτιβισμό, την Διαφήμιση, τις Επιχειρήσεις, τις Εκπαιδευτικές ασκήσεις, την Υγεία και Φαρμακευτική περίθαλψη, τις Ειδήσεις, τα παιχνίδια Πολιτικής (Bergeron, 2006 in Djaouti et al., 2015)
- Τυπολογία τεσσάρων Σοβαρών Ψηφιακών παιχνιδιών με βάση τον σκοπό τους: Διαφήμισης, Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων, Επιχειρηματικά, Εκπαιδευτικά. Η συγκεκριμένη τυπολογία, βασίζεται σε μία άλλη τυπολογία των σκοπών των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών οι οποίοι είναι: να αυξήσουν την γνώση, να προσομοιώσουν, να εκπαιδεύσουν, να πληροφορήσουν, να διδάξουν και να εμπνεύσουν (Despont, 2008 in Djaouti et al., 2015).
- Σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια με σκοπό: την Εκπαίδευση, την Διαφήμιση, τις Ειδήσεις, τον Ακτιβισμό, την Εκπαίδευση ως προς την Αγορά, την Εκπαίδευση/Κατάρτιση και προσομοίωση (Alvarez & al., 2007 in Djaouti et al., 2015)

Οι δύο προαναφερθείσες κατηγοριοποιήσεις, παρά τα όποια μειονεκτήματά τους, αποτελούν ένα επιπλέον βήμα στην κατανόηση του σκοπού που επιτελούν τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια. Επιχειρείται, μέσω αυτών, μία απόπειρα διαχωρισμού του σκοπού από την απήχυσή τους στην Αγορά, κάτι το οποίο δεν ήταν εξ αρχής προφανές ή εύκολα διακριτό. Επιπρόσθετα βοήθησαν στην εστίαση του περιεχομένου των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών και την αντίστοιχη κατηγοριοποίησή τους, από ότι στην κατηγοριοποίηση με βάση την χρήση αυτών.

Παραταύτα, λόγω της ετερογένειάς τους, δεν θα ήταν ασφαλές να χρησιμοποιηθούν για μία γενικευμένη κατηγοριοποίηση.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση που βασίζεται σε πολλαπλά κριτήρια, ανέδειξε ένα άλλο σύστημα κατηγοριοποίησης που ονομάζεται: Ταξινομία Σοβαρών Ψηφιακών Παιχνιδιών (Serious Game Taxonomy). Η κατηγοριοποίηση γίνεται με βάση δύο κριτήρια, τα οποία έχουν ως υποκατηγορίες ταξινομίας, η πολυπλοκότητα των οποίων ποικίλει μεταξύ των σκοπών των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών. Τα δύο αυτά κριτήρια είναι (Sawyer & Smith, 2008 in Djaouti et al., 2015):

- **Αγορά:** Εδώ ανήκουν τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια Διακυβέρνησης, Άμυνας, Υγείας, Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας, Εκπαίδευσης, Εταιρικά και Βιομηχανικά.
- **Σκοπού:** Εδώ ανήκουν τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια Υγείας, διαφήμισης, Κατάρτισης, Εκπαίδευσης, Έρευνας και Επιστημών, Παραγωγής και Παιχνίδια ως Επαγγελματική απασχόληση.

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση είναι αρκετά πολύπλοκη στην χρήση, ωστόσο λόγω της μεγάλης λεπτομέρειας είναι ακόμα πιο βοηθητική στην κατανόηση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών. Στα μειονεκτήματα αυτής της κατηγοριοποίησης ανήκουν η αλληλοεπικάλυψη κάποιων κατηγοριών παιχνιδιών, ενώ τα κριτήρια σκοπού δεν είναι ξεκάθαρα ως προς την ακρίβειά τους. Τα μειονεκτήματα αυτά κληρονομήθηκαν από τις προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις μεμονωμένου κριτηρίου, στις οποίες βασίστηκαν οι τελευταίες.

Εν κατακλείδι και οι δύο κατηγοριοποιήσεις ανέδειξαν δύο βασικούς άξονες, αυτόν του σκοπού για τον οποίο είναι σχεδιασμένα να υπηρετήσουν τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια και τα χαρακτηριστικά του κοινού που τα χρησιμοποιεί (Djaouti et al., 2015; Caserman et al., 2020).

Φύλο, Σοβαρά Ψηφιακά Παιχνίδια και στερεότυπα

Τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, όπως έχει οριστεί και προηγουμένως, έχουν ως κύριο σκοπό την εκπαίδευση. Κάποια από τα

σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί και χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των ζητημάτων διαφορών των δύο φύλων (πχ. στο Μεξικό το Kiddo). Ορισμένα από αυτά τα παιχνίδια έχουν ακαδημαϊκές αξιολογήσεις που μετρούν την αποτελεσματικότητά τους, τα περισσότερα από αυτά είναι επιτυχημένα εργαλεία που, από την προσέγγισή τους, βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων φύλου. Υπάρχουν τρεις κύριες προσεγγίσεις που τα περισσότερα από αυτά τα παιχνίδια τείνουν να χρησιμοποιούν:

- Τα παιχνίδια για κορίτσια είναι χτισμένα πάνω στις διαφορές των δύο φύλων και προωθούν διαφορετικές έννοιες του θηλυκού/αρσενικού.
- Τα παιχνίδια που στοχεύουν στην αλλαγή νοοτροπιών επιχειρούν να δημιουργήσουν ευαισθητοποίηση σχετικά με τον σεξισμό, το φύλο και τα στερεότυπα.
- Τα δημιουργικά παιχνίδια αναπτύσσονται κυρίως για κορίτσια, ενθαρρύνοντας τα κορίτσια να δημιουργούν και να αναπτύσσουν τις δικές τους συνθήκες μάθησης και το περιβάλλον τους. Χρησιμοποιείται ευρέως σε έργα STEM τα οποία στοχεύουν στο να φέρουν και τα κορίτσια πιο κοντά στις θετικές επιστήμες.

Το Σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft: Education edition

Το πρωτοεμφανιζόμενο Minecraft και η εκπαιδευτική του έκδοση

Το Minecraft είναι ένα ψηφιακό παιχνίδι ανοιχτής αρχιτεκτονικής (open world/sandbox) και δημιουργός του ήταν ο προγραμματιστής Marcus Persson, γνωστός και ως Notch. Αποτελεί τον συνδυασμό παιχνιδιού και κατασκευής σε μία πλατφόρμα, ενώ προωθείται για εκπαιδευτικές εφαρμογές (Anderson et al., 2017). Στην αγορά διανεμήθηκε ως ολοκληρωμένη έκδοση το 2011 από την εταιρία Mojang. Η αρχική του έκδοση για Η/Υ ήταν το 2009 ως Minecraft Classic, ενώ από τις 18 Νοεμβρίου 2011 και μετά, παράλληλα με την πλήρη έκδοση του παιχνιδιού, κυκλοφόρησε και η έκδοση για κινητές συσκευές και κονσόλες (όπως Playstation και Xbox). Τρία χρόνια αργότερα, το 2014, τα δικαιώματα του παιχνιδιού εξαγοράστηκαν από την Microsoft, η οποία εξέδωσε ειδική έκδοση για την εκπαίδευση στα τέλη του 2016, το

Minecraft: Education (Minecraft Wiki, 2018). Η εκπαιδευτική αυτή έκδοση ενισχύει και βοηθάει την εκπαιδευτική αξιοποίηση του παιχνιδιού, από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες (Karsenti, Bugmann, & Gros, 2017). Αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα ψηφιακά παιχνίδια που έχουν δημιουργηθεί μέχρι σήμερα, με πάνω από 100 εκατομμύρια εγγεγραμμένους χρήστες παγκοσμίως, ενώ ημερησίως συνδέονται περίπου δύο εκατομμύρια χρήστες (Bebbington & Vellino, 2015).

Περιγραφή του παιχνιδιού Minecraft: Education και του περιβάλλοντός του

Το περιβάλλον του παιχνιδιού είναι εμπνευσμένο από τα παιχνίδια κατασκευής Lego TM, ενώ δεν διαφέρει από την «κλασσική» έκδοση του Minecraft. Ο συνδυασμός του παιχνιδιού τύπου ανοιχτής αρχιτεκτονικής και των δημοφιλών στα παιδιά παιχνιδιών Lego, έκανε το Minecraft ένα από τα γνωστότερα παιχνίδια των τελευταίων ετών, καθώς παρέχει την ελευθερία στους παίκτες να κινούνται, να επεξεργάζονται και να δημιουργούν το δικό τους κόσμο - όπως θα έπαιζαν και με τα παιχνίδια της Lego - με την διαφορά ότι τον υλοποιούν ψηφιακά (Bebbington & Vellino, 2015; Lim et al., 2013). Ο παίκτης επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί τα υλικά (ξύλα, μέταλλα, πέτρες, πολύτιμους λίθους κ.α.) που υπάρχουν στο περιβάλλον του παιχνιδιού, ώστε να επιβιώσει και να φτιάξει το δικό του κόσμο. Το περιβάλλον του παιχνιδιού όταν ο παίκτης επιλέξει νέο κόσμο, είναι μια μεγάλη έκταση ξηράς και θάλασσας, δηλαδή μια προσομοίωση του πραγματικού κόσμου. Όλος αυτός ο κόσμος είναι εξολοκλήρου δημιουργημένος από τρισδιάστατους κύβους, διαφορετικών στοιχείων του παιχνιδιού, για παράδειγμα, ένας κύβος αναπαριστά ένα τετραγωνικό γρασίδι, ένας άλλος αναπαριστά πέτρα κ.α. Όλα αυτά τα υλικά, αποτελούν πόρους που μπορεί ο παίκτης να επεξεργαστεί ή να αποθηκεύσει σε ειδικό χώρο που ονομάζεται inventory (Lim et al., 2013).

Όσον αφορά τον παίκτη, αυτός εκπροσωπείται στο παιχνίδι από έναν χαρακτήρα (avatar) τον οποίο μπορεί να επιλέξει, μεταξύ δεκάδων επιλογών. Οι χαρακτήρες αυτοί έχουν όνομα και παρά το γεγονός ότι είναι άφυλοι, σύμφωνα με την επίσημη τοποθέτηση του δημιουργού του παιχνιδιού Minecraft, υπάρχουν χαρακτήρες που έχουν αρκετά στοιχεία

από τα δύο φύλα – όχι πάντα ξεκάθαρα - όπως φόρεμα, κολιέ, πανοπλία, κ.α. Ο χαρακτήρας ή αλλιώς avatar, δεν υπήρχε ανέκαθεν στα ψηφιακά παιχνίδια. Ένα από τα πρώτα διαδικτυακά multiplayer (πολλαπλών παικτών) παιχνίδια με βάση τα γραφικά (MMO) παρουσιάστηκε το 1979. Ο τίτλος του ήταν Avatar (Bartle, 2003 στο Dun & Guadagno, 2012). Ωστόσο, η παγκοσμίου φήμης και χαρακτηριστικό της ψηφιακής εποχής λέξη Avatar, εντοπίζεται συχνότερα στους δημιουργούς του Habitat της Lucasfilm, ενός παιχνιδιού υπολογιστή του 1986 (Britt, 2008 στο Dun & Guadagno, 2012). Το Habitat, ένα άλλο πρωτοπόρο πολλαπλών παικτών παιχνίδι, περιελάμβανε ανθρώπους που συνδέονταν σε ένα δίκτυο για να παίζουν το ίδιο παιχνίδι μαζί με άλλους ή εναντίον τους. Οι δημιουργοί του Habitat ονόμασαν τις γραφικές αναπαραστάσεις των παικτών avatars, τα οποία προσέφεραν κάποιες πολύ περιορισμένες δυνατότητες να τα προσαρμόσουν οι παίκτες στις προτιμήσεις τους (Rheingold, 1993 στο Dun & Guadagno, 2012). Τα σημερινά βιντεοπαιχνίδια προσφέρουν πολύ πιο λεπτομερή επίπεδα προσαρμογής του avatar στις προτιμήσεις των παικτών (Dun & Guadagno, 2012).

Το Minecraft Education δεν διαφέρει σε ότι αφορά το παιχνίδι και τους κανόνες του με την «κλασσική» έκδοση του Minecraft. Η ιδιαιτερότητα στην έκδοση Minecraft Education, είναι η δημιουργία κόσμων με έμφαση σε κάποια επιστήμη και σκοπό την διδασκαλία της. Με άλλα λόγια, είναι μαθήματα τα οποία δημιουργούνται με βάση κάποια επιστήμη, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά, προκειμένου να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί έννοιες των μαθηματικών μέσω του παιχνιδιού (Minecraft Education edition, 2017-2023). Η εκπαιδευτική του έκδοση χρησιμοποιείται ευρέως από σχολεία ανά τον κόσμο, αριθμώντας 35 εκατομμύρια χρήστες σε 113 χώρες (Snider, 2020 στο DeArmond, 2023).

Μία έρευνα σχετικά με την διδακτική προστιθέμενη αξία του παιχνιδιού διεξήχθη σε 6 σχολεία της Αυστραλίας, από τους ερευνητές του Queensland University. Η έρευνά τους είχε να κάνει με την διδασκαλία των μαθηματικών και την προστιθέμενη αξία του παιχνιδιού και δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα της Microsoft (education.minecraft.net). Προκειμένου να είναι εναρμονισμένο το παιχνίδι με το πρόγραμμα σπουδών της Αυστραλίας, επιλέχθηκαν τα μαθήματα Algebra Architecture και Area and Volume, στα οποία δόθηκε

ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό τους, ώστε οι δραστηριότητές τους να μην παραπέμπουν οπουδήποτε αλλού, εκτός από τα μαθηματικά. Στο μάθημα Algebra Architecture οι μαθητές εξερευνούν μαθηματικά μοντέλα προκειμένου να μάθουν για τα αριθμητικά μοτίβα και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση για να κατασκευάσουν αρχιτεκτονικά σχέδια. Το άλλο μάθημα, το Area and Volume, ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν και να λύσουν προβλήματα που αφορούν τα μαθηματικά του χώρου, μια τέλεια πρόκληση για το κυβικό περιβάλλον του Minecraft και τα μπλοκ ομοιόμορφου μεγέθους.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν το παιχνίδι ως ένα καλό κίνητρο και έναν δημιουργικό τρόπο προκειμένου να κατακτήσουν οι μαθητές τους τις γνώσεις. Επίσης, παρατήρησαν ότι το παιχνίδι είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να συνδυαστούν η κατανόηση των μαθηματικών και η φιλοσοφία τους, να εμπλακούν όλοι οι χρήστες και να παρέχονται δραστηριότητες ανοιχτού τύπου ώστε να ανταποκρίνονται σε όλα τα επίπεδα μάθησης. Επιπλέον, χαρακτήρισαν το παιχνίδι διαδραστικό και πολύ πιο ελκυστικό από τις απλές μεθόδους με χαρτί, την ψηφιακή προβολή και την εξέταση με ερωταπαντήσεις. Οι μαθητές βρήκαν την κατανόηση των μαθηματικών λίγο πιο εύκολη στον H/Y, εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν ξανά το Minecraft για να μάθουν μαθηματικά, ενώ βρήκαν διασκεδαστικά τα μαθηματικά, ως μάθημα μέσω του παιχνιδιού. Επίσης, όσα παιδιά γνώριζαν ήδη να παίζουν Minecraft, λόγω της οικειότητάς τους και της αυτοπεποίθησης που είχαν για το παιχνίδι, αντιμετώπισαν με τον ίδιο τρόπο και το μάθημα των μαθηματικών. Όσοι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με το παιχνίδι, βρήκαν διασκεδαστικό αυτό τον τρόπο για να μάθουν μαθηματικά και απέκτησαν αυτοπεποίθηση για τα μαθηματικά.

Και άλλες έρευνες έχουν γίνει για την προστιθέμενη αξία του Minecraft Education edition στην κατάκτηση της γνώσης, δημοσιευμένες τόσο στον ιστότοπο του παιχνιδιού, όσο και σε δημοσιευμένα άρθρα στο διαδίκτυο (όπως πχ. Ming 2020, Bar-el & Ringland 2021 - 2022, Sajben et al. 2021, Panja 2021, Edwards et al. 2021, Karsenti-Bugmann 2017) από τις οποίες προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για την χρήση του εν λόγω παιχνιδιού για την διδασκαλία θεωρητικών και θετικών επιστημών σε μαθητές, ειδικά στο δημοτικό.

Χαρακτηριστικά και Δυνατότητες του Minecraft και Minecraft: Education edition

Το Minecraft αποτελείται από έναν δημιουργημένο κόσμο από κύβους (blocks), τον οποίο ο παίκτης μπορεί να τροποποιήσει, δηλαδή να χτίσει κτίρια, να φυτέψει, να δημιουργήσει ζώα, να δημιουργήσει κόσμους ή να καταστρέψει ακόμα και τον αρχικό κόσμο. Έτσι οι παίκτες θέτουν τους δικούς τους στόχους, αφήνοντας την φαντασία τους ελεύθερη. Υπάρχουν τρία επίπεδα παιχνιδιού (game modes) και είναι τα εξής:

1. Survival (επιβίωσης): Ο παίκτης συλλέγει πόρους, ώστε να δημιουργήσει κατασκευές, να τραφεί και να εξασφαλίσει την επιβίωσή του. Μέσα στους πόρους συγκαταλέγεται η τροφή του και η προστασία του την νύχτα από πλάσματα τύπου ζόμπι.

2. Adventure (περιπέτειας): παρόμοιος τρόπος παιχνιδιού με αυτό της επιβίωσης. Οι διαφορές έγκειται στο διαφορετικό τρόπο του παιχνιδιού (π.χ. δεν είναι επεξεργάσιμοι όλοι οι κύβοι, ο παίκτης ξεκινάει τη δραστηριότητά του πάντα από το ίδιο σημείο κ.λ.π.).

3. Creativity (δημιουργίας): ο παίκτης έχει περισσότερες δυνατότητες επεξεργασίας των κύβων. Επίσης δεν υπάρχει η παράμετρος της υγείας και της πείνας.

Το περιβάλλον ή αλλιώς ο κόσμος του παιχνιδιού, μοιάζει πολύ με το περιβάλλον της Γης. Υπάρχει προσομοίωση των καιρικών φαινομένων της Γης, καθώς και το φαινόμενο της ημέρας – νύχτας. Τη νύχτα εμφανίζονται στον κόσμο του παιχνιδιού, διάφορα ζόμπι που επιτίθενται στον παίκτη. Στόχος του παιχνιδιού είναι αρχικά να επιβιώσει ο παίκτης (survival) κι αν το καταφέρει να δημιουργήσει έναν ολόκληρο κόσμο με κτίρια, φάρμες, καλλιέργειες κλπ. (Petrov, 2014; ; Lim et al., 2013). Ο χαρακτήρας – avatar, είναι επιλογή του παίκτη. Οι χαρακτήρες είναι, επίσης, φτιαγμένοι από κύβους και εμφανισιακά μοιάζουν περισσότερο με ρομπότ, ενώ όλες τις κινήσεις του παίκτη τις διεκπεραιώνει είτε ο χαρακτήρας (avatar), είτε ο βοηθός – ένα ρομπότ που έχει κάθε παίκτης. Επιπρόσθετα, σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού είναι η εξόρυξη μεταλλευμάτων (mining) – όπως προδίδει και το πρώτο συνθετικό του ονόματος του παιχνιδιού Minecraft. Η εξόρυξη των μεταλλευμάτων πραγματοποιείται έπειτα από την καταστροφή (breaking) της επιφάνειας

των κύβων. Η εξόρυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με το σκάψιμο στον χώρο του παιχνιδιού, είτε μέσα σε κάποια σπηλιά. Επίσης, το παιχνίδι παρέχει τη δυνατότητα να παίζει κανείς μόνος του (single player) ή με άλλους παίκτες (multiplayer). Στο ατομικό παιχνίδι ο παίκτης αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Στην πολλαπλών παικτών έκδοση, ο παίκτης εκτός από την επίδραση που του ασκεί το περιβάλλον του παιχνιδιού, επηρεάζεται κι από τους άλλους παίκτες και αλληλεπιδρά με αυτούς. Σε αυτήν την έκδοση οι παίκτες μπορούν να συνεργαστούν για να χτίσουν υποδομές ή για να αντιμετωπίσουν τα πλάσματα που υπάρχουν στο παιχνίδι. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα οι παίκτες να πολεμήσουν μεταξύ τους, καθώς και η δυνατότητα συνομιλίας (chat) μεταξύ των παικτών (Lim et al., 2013). Σε κόσμους που αφορούν την εκπαίδευση, δεν υφίσταται βία ή πόλεμος, παρά μόνο συνεργασία μεταξύ παικτών προκειμένου να κατακτήσουν την γνώση.

Η έρευνα των Karsenti, Bugmann και Gros (2017), επιβεβαιώνει ότι το Minecraft μπορεί να βρει εφαρμογή στο σχολείο, για την διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Η έρευνα τους βασίστηκε σε 118 μαθητές Δημοτικού Σχολείου ηλικίας 9-12 ετών, στο σχολικό έτος 2016-2017 και έλαβε χώρα στο Μόντρεαλ του Καναδά, σε μια περιοχή μέσης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά με τη συγκατάθεση των γονέων τους.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας συνοψίζονται από τους ίδιους τους ερευνητές σε τρεις κατηγορίες: στα κίνητρα που παρέχει το παιχνίδι, στις προηγμένες δεξιότητες κατασκευής και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν αφορά τόσο τα γνωστικά οφέλη αξιοποίησης του παιχνιδιού. Όσον αφορά την παροχή κινήτρων στους μαθητές, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι μαθητές φάνηκε ότι επιθυμούσαν να πηγαίνουν στο σχολείο για να παίζουν Minecraft. Ήταν ενθουσιασμένοι από το γεγονός ότι έπαιζαν και ταυτόχρονα μάθαιναν, ενώ τους διασκέδαζε η ελευθερία των κινήσεων που παρείχε το παιχνίδι. Η κατηγορία η οποία αφορούσε τις προηγμένες δεξιότητες κατασκευής που ανέπτυξαν οι μαθητές, προέκυψε από το γεγονός ότι ακόμη και οι μαθητές που θεωρούνταν αρχάριοι, ανέπτυξαν δεξιότητες «υψηλής αρχιτεκτονικής». Μάλιστα όλοι οι μαθητές, από την πρώτη κιόλας μέρα αξιοποίησης του παιχνιδιού, έμαθαν πώς λειτουργεί το Minecraft και πώς να εκμεταλλεύονται τους πόρους. Οι μαθητές

εκφράστηκαν μέσω του παιχνιδιού, ενώ αφέθηκε ελεύθερα να δράσει η φαντασία και η δημιουργική τους σκέψη. Στο κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων, αναδείχθηκε η συνεργασία, η επικοινωνία και η ομαδική δραστηριότητα μεταξύ των μαθητών. Όταν οι μαθητές αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία στο παιχνίδι, ζητούσαν τη βοήθεια από κάποιο συμμαθητή τους. Ταυτόχρονα, η πρωτοβουλία των κινήσεων στην επίλυση των προβλημάτων, είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Παράλληλα, ανέπτυξαν και δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Ως συνέπεια η πρακτική αυτή βοηθούσε στη βελτίωση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Karsenti, Bugmann, & Gros, 2017). Διαφαίνεται, από τα παραπάνω ότι υπάρχει προστιθέμενη αξία στις γνώσεις που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με το εν λόγω παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, γνώσεις οι οποίες αποκτούνται μέσα από την εμπειρία των μαθητών κατά την διάρκεια που παίζουν με το παιχνίδι, καθώς και η ανάπτυξη της συνεργασία, της ομαδικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών.

Και άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το Minecraft μπορεί να μπει ως εργαλείο στο σχολείο και να βρει εφαρμογή σε διάφορα θέματα στην εκπαίδευση (πχ. Lim et al., 2013). Επίσης, η εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τη διαθεματικότητα, η οποία βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο περιβάλλον του παιχνιδιού (Bebbington & Vellino, 2015). Η διαθεματικότητα στο Minecraft προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλής προσέγγισης και κατανόησης ενός πεδίου. Ταυτόχρονα επιτρέπει τη διδασκαλία δύσκολων όρων, καθώς μέσω του παιχνιδιού, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες κατανόησής τους. Συγκεκριμένα πεδία που μπορούν να συνδυαστούν είναι, λόγου χάρη, η γεωλογία με τη φυσική, η γεωγραφία με τα μαθηματικά κ.α. Επίσης, το Minecraft φαίνεται να φέρνει τους μαθητές κοντά στη φύση, προσφέροντάς τους ταυτόχρονα γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον (Lane & Sherry, 2017). Τους παρέχεται η δυνατότητα, για παράδειγμα, να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν διάφορες κλιματικές ζώνες (έρημο, δάση, ζούγκλα. κ.α.). Επίσης, μπορούν να περιηγηθούν σε διάφορα υψίπεδα (πεδιάδες, λόφοι, βουνά), ενώ παράλληλα δύναται να αλληλεπιδράσουν με τη χλωρίδα και την πανίδα που συναντούν στους κόσμους. Τέλος, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους πόρους που παρέχει

η Γη (mining – εξόρυξη), για να φτιάξουν αρχικά εργαλεία και στην συνέχεια συσκευές για την παραγωγή φαγητού ή/και σύνθετες μηχανές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επεξεργασία υλικών στον κόσμο του παιχνιδιού (engineering – mathematics) (Lane & Sherry, 2017).

Σε ότι αφορά την έκδοση Minecraft: education edition, το παιχνίδι σαν πλοκή, περιβάλλον, avatar και κινήσεις παραμένει ίδιο και ισχύει ότι αναπτύχθηκε παραπάνω και για αυτό. Διαφέρει στο ότι υπάρχουν κάποιοι έτοιμοι προτεινόμενοι κόσμοι με συγκεκριμένες αποστολές που λέγονται μαθήματα. Οι κόσμοι αυτοί δεν προσομοιώνουν μόνο το περιβάλλον της γης, αλλά και άλλων πλανητών, όπως για παράδειγμα του Άρη. Επίσης και σε αυτή την έκδοση του παιχνιδιού υπάρχει το ρομπότ-βοηθός που πολλές φορές εκτελεί τις εργασίες που του ορίζει ο παίκτης, συνήθως μέσω προγραμματισμού, με την χρήση εντολών. Ο παίκτης προκειμένου να διεκπεραιώσει τις αποστολές, θα πρέπει να προγραμματίσει είτε με τουβλάκια εντολών (blogs), είτε με την γλώσσα προγραμματισμού Python το avatar ή το ρομπότ - βοηθό. Οι αποστολές έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς παρέχονται στον παίκτη πληροφορίες για τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται (λόγου χάρη για τις πυραμίδες της Αιγύπτου, τις μέλισσες, τα είδη καλλιέργειας) και οι δραστηριότητες του κόσμου σχετίζονται με το κυρίως θέμα του. Συνήθως, υπάρχουν χαρακτήρες-avatar που δίνουν οδηγίες στον παίκτη για την αποστολή του και όταν είναι αρχάριος στο παιχνίδι, υπάρχει και βοήθεια (tips) προκειμένου να προγραμματίσει και να φέρει εις πέρας τις αποστολές. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει κοινό κόσμο και να «καλέσει» τους μαθητές-παίκτες εκεί, σε μία δική του αποστολή την οποία μπορούν να φέρουν εις πέρας όλοι μαζί (Minecraft: Education Tutorial).

Είτε στην «κλασσική» του έκδοση, είτε στην εκπαιδευτική (πολύ περισσότερο), το Minecraft, σύμφωνα με την ανωτέρω βιβλιογραφία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, συμβάλλοντας σημαντικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης, μέσα από ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον, αρκετά ελκυστικό για να κερδίσει την προσοχή των μαθητών-παικτών ώστε να αλληλεπιδράσουν με το παιχνίδι. Ειδικότερα η εκπαιδευτική έκδοση, ως ένα σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι, φαίνεται να αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την συνεργασία και

αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και την ομαδική εργασία, καθιστώντας το παιχνίδι καινοτόμο και χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό.

Αν και οι χαρακτήρες του Minecraft και στις δύο του εκδόσεις, δεν έχουν φύλο, ούτε το παιχνίδι εμπεριέχει ρατσισμό σε οποιαδήποτε μορφή του, παρακάτω παρουσιάζονται δύο έρευνες που μελέτησαν το Minecraft, σε σχέση με την αλληλεπίδραση των παικτών σε διαδικτυακά forums του παιχνιδιού και τα φύλα, καθώς επίσης τους χαρακτήρες – avatar του παιχνιδιού και την εκπροσώπηση των φύλων. Τα αποτελέσματά τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Minecraft και φύλο

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τους χαρακτήρες στο Minecraft σε σχέση με την εκπροσώπηση φύλων και τα στερεότυπα. Η Anderson και οι συνεργάτες της (2017) αναφέρουν ότι το Minecraft φαίνεται να μην υιοθετεί τις παραδοσιακές αναπαραστάσεις της φυλής, του φύλου ή άλλων χαρακτηριστικών ταυτότητας, δεδομένου ότι κατά κύριο λόγο οι παίκτες παίζουν σε μοντέλο πρώτου προσώπου. Επιπλέον, η pixelated (πιξιλιασμένη εικόνα) εμφάνιση του παιχνιδιού, μια φαινομενική αναδρομή στην πληροφορική της δεκαετίας του 1980, μπορεί να καθιστά τη φυλή και το φύλο διαφορούμενα στην υπεραπλούστευση των παραδοσιακών σημαδιών που χαρακτηρίζουν την φυλή και το φύλο (Goldberg & Larsson, 2015 στο Anderson et al., 2017). Επίσης, αποτελεί επίσημη θέση του δημιουργού του Minecraft, Markus Persson, ότι το παιχνίδι είναι άφυλο, ενώ η θέση του αυτή ενισχύεται από το παιχνίδι, καθώς αυτό περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως, ένας κόκορας που γεννάει αυγά και ουδέτερα avatar.

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα της Anderson και των συνεργατών της (2017), οι παίκτες του Minecraft έδειξαν επίμονα το ενδιαφέρον τους για την προώθηση της φυλετικής και έμφυλης ταυτότητας στους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είχε ως προεπιλεγμένο avatar τον Steve. Αρχικά, ο Steve δεν είχε όνομα και υποτίθεται ότι ήταν απροσδιορίστου φύλου και φυλής. Μετά, όμως, από ένα τυχαίο σχόλιο του δημιουργού του παιχνιδιού Persson, οι παίκτες άρχισαν να αποκαλούν το avatar Steve και να του συμπεριφέρονται ως

αρσενικό. Επιπλέον, τα διαδικτυακά φόρουμ και τα σχόλια που αναρτήθηκαν εκεί έδειξαν το ενδιαφέρον της κοινότητας του παιχνιδιού να κατηγοριοποιήσουν τον Steve, ρωτώντας αν είναι λευκός, Μεξικανός ή από την Μέση Ανατολή (Patrobon, 2011 στο Anderson et al., 2017). Λόγω του ενδιαφέροντος από την κοινότητα των παικτών, η εταιρεία είχε προσθέσει άλλο ένα χαρακτήρα με το όνομα "Alex" το 2015, ο οποίος λόγω των χαρακτηριστικών του, οι παίκτες τον χαρακτήρισαν ως λευκή γυναίκα, αφού έχει σαφώς πιο ανοιχτόχρωμο δέρμα από ότι ο Steve, μακριά ανοιχτόχρωμα μαλλιά, πράσινα μάτια και πιο αδύνατη φιγούρα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον DeArmond (2023), το άβαταρ Alex περιγράφηκε και από την Mojang, με χαρακτηριστικά τα λεπτότερα χέρια, πιο ανοιχτά μαλλιά και αλογοουρά. Οι παίκτες, ωστόσο, παρατήρησαν ότι η Άλεξ είχε πιο ροζ χείλη και χλωμό δέρμα. Ενώ ο δημιουργός του Minecraft, Persson περιέγραψε το παιχνίδι ως άφυλο και διέψευσε την ιδέα ότι η Alex αντιπροσώπευε θηλυκό χαρακτήρα αντί για έναν απλό χαρακτήρα (Rundle, 2015 στο DeArmond 2023), το άβαταρ Alex ανακηρύχθηκε σύντομα ως η προεπιλεγμένη θηλυκή επιλογή (Harwell, 2015 στο DeArmond 2023).

Η Graso (2016) διερεύνησε το Minecraft από μία άλλη οπτική, δηλαδή ως μία διαδικτυακή (online) πλατφόρμα που δεν έχει ως κύρια χρήση την επικοινωνία, όπως έχει για παράδειγμα το Facebook, το Twitter και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά αποτελεί μάλλον ένα χώρο όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τα κοινά ενδιαφέροντά τους και να ολοκληρώνουν αποστολές, προσεγγίζοντας κοινούς στόχους μέσα στο παιχνίδι μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μισογυνισμός, με λεκτικές επιθέσεις και υποτίμηση των δυνατοτήτων των παικτριών, όταν εκείνες εξέφραζαν την γνώμη τους σχετικά με το παιχνίδι ή έπαιζαν σε αυτό στην πολλαπλών παικτών (multiplayer) έκδοση. Φαίνεται, λοιπόν, να διατηρούνται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις για τις παίκτριες, οι οποίες πιστεύεται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ισάξια στις αποστολές ενός παιχνιδιού, σε σχέση με τους άντρες.

Η Graso (2016) βρήκε την πλατφόρμα του Minecraft ως πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια δυϊσμού, δηλαδή διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και ότι είναι η επιτομή των κοινωνικών κατασκευών. Η δομή του

παιχνιδιού δίνει την δυνατότητα δημιουργίας ενός κόσμου, μιας κοινωνίας εικονικής, στην οποία οι παίκτες μπορούν να δημιουργούν ελεύθερα και να αλληλεπιδρούν σε αυτή, ως αποκομμένη από την πραγματική. Ωστόσο, η εικονική κοινωνία δεν φαίνεται να απέχει και τόσο, καθώς μεταφέρονται νοοτροπίες της πραγματικής στην εικονική. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μίας παίκτριας που έγινε αποδεκτή, σύμφωνα με την άποψη της ίδιας, από την διαδικτυακή κοινότητα του παιχνιδιού, λόγω της ειδικότητάς της, αυτής του πολιτικού μηχανικού. Ένα συμπέρασμα της έρευνας είναι το τρολάρισμα φύλου (gendertrolling), η επιδοκιμασία - με άλλα λόγια – λεκτικά, λόγω του φύλου, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται διαδικτυακός εκφοβισμός (cyber bullying). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα συνέδεσαν το τρολάρισμα φύλου με το γενικότερο τρολάρισμα που υπάρχει στο διαδίκτυο, συμπεριφορά που την απέδωσαν στην έλλειψη συνεπειών, κάτι το οποίο γνωρίζουν οι δράστες, γεγονός που τους δίνει ακόμα μεγαλύτερη άνεση να συμπεριφέρονται κατά αυτό τον τρόπο.

Η Graso (2016) καταλήγει ότι το παιχνίδι και ο κόσμος των παιχνιδιών μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης, ανταλλαγής πληροφοριών και εκπαίδευσης. Έχει την διττή ιδιότητα να συνδέει τον κόσμο και να μειώνει την κοινωνική πρόοδο. Είναι σημαντικό να μελετηθούν η οικοδόμηση των κοινωνιών και να παρατηρηθεί το φαινόμενο της ενίσχυσης των κοινωνικών ζητημάτων που υπάρχουν στον φυσικό κόσμο, τα οποία μεταφέρονται και στους ψηφιακούς κόσμους και κοινότητες. Η μελέτη αυτή έδειξε πόσο εύκολα μπορούν να διασταυρωθούν τα όρια μεταξύ του εικονικού και του φυσικού κόσμου. Η περεταίρω έρευνα του ζητήματος του μισογυνισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι σημαντική για τη δημιουργία ισότιμων όρων ανταγωνισμού για όλους τους χρήστες στο διαδίκτυο. Ωστόσο, παρατηρώντας την κακομεταχείριση στην οποία εκτίθενται οι γυναίκες σε διαδικτυακές πλατφόρμες λόγω του φύλου τους, είναι μόνο ένα μέρος του προβλήματος. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή σε διακρίσεις στις οποίες εκτίθενται οι παίκτες, σε έναν τόσο περιορισμένο και εξειδικευμένο χώρο.

Η σύνθεση και η ανάπτυξη των κοινοτήτων που περιβάλλουν παιχνίδια όπως το Minecraft, θεωρείται ότι έχουν επιπρόσθετα κατασκευάσει το φύλο μέσα στο παιχνίδι, είτε μέσω

avatars που δημιουργούνται και επιλέγονται από τους παίκτες, είτε μέσω άλλων on-line και off-line δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν το παιχνίδι, όπως το YouTube tutorial ή οι δημόσιες εκδηλώσεις (Anderson et al., 2017).

Σε ότι αφορά τους χαρακτήρες-avatar του Minecraft Education edition, παρουσιάζει ενδιαφέρον η έρευνα του DeArmond (2023) σχετικά με τα φυσικά χαρακτηριστικά και τα φύλα στους χαρακτήρες (avatars) του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα ο DeArmond παρατήρησε ότι υπάρχει μία «αφθονία» σε αντρικούς χαρακτήρες στα ψηφιακά παιχνίδια, γεγονός που απορρέει από την παλιά νοοτροπία ότι αυτά είναι περισσότερο για άντρες (Tran, 2013; Vermeulen et al., 2017 στο DeArmond 2023). Ωστόσο, κατά τον ίδιο, υπάρχει η πιθανότητα αυτή η ανισορροπία να μεταφέρθηκε και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια, παρά το γεγονός ότι εκεί δεν υπάρχουν αυτές οι νοοτροπίες. Σκοπός της έρευνάς του είναι να εξετάσει τη διαθεσιμότητα των avatars ως προς το φύλο και πώς το φύλο του avatar «προμηνύει» την παρουσία φυσικών χαρακτηριστικών των avatars σε μία εκπαιδευτική έκδοση ενός παιχνιδιού μαζικής αγοράς.

Καθώς η φήμη του παιχνιδιού αυξανόταν, οι παίκτες άρχισαν να δημιουργούν τους δικούς τους χαρακτήρες – avatar, τους οποίους μπορούσε ο κάθε παίκτης να βρει και να «κατεβάσει» από το διαδίκτυο. Η εταιρεία κατασκευής του παιχνιδιού Mojang, ενστερνιζόμενη την ανάγκη αυτή, δημιούργησε πακέτα χαρακτήρων τα οποία μπορούσαν να αγοράσουν οι παίκτες. Στο Minecraft, λόγω του πιξελιάσματος που έχει τόσο στους χαρακτήρες όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του, είναι δυσδιάκριτο να εντοπιστοποιιστούν τα χαρακτηριστικά και το φύλο στους περισσότερους χαρακτήρες (avatars) του παιχνιδιού. Μάλιστα ο δημιουργός του Persson, περιέγραψε το παιχνίδι ως άφυλο, δηλαδή ότι οι χαρακτήρες που έχει δεν έχουν συγκεκριμένο φύλο (Rundle, 2015 στο DeArmond 2023; Anderson et al., 2017).

Εξετάζοντας πώς το υποτιθέμενο φύλο αναπαρίσταται στα avatars, τα χαρακτηριστικά τους είναι απαραίτητα για την κατανόηση της «αποδεκτής» αναπαράστασης του φύλου στο Minecraft Education Edition, κάτι το οποίο μπορεί να είναι μεταβιβάσιμο και σε άλλα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Όπως και σε προηγούμενες εκδόσεις, έτσι και σε αυτή, οι χαρακτήρες του Minecraft αποτελούνται από πολλά pixel (μονάδα μέτρησης ανάλυσης της εικόνας), που συνθέτουν την εικόνα

τους σαν «μωσαϊκό» για να τονιστούν ορισμένα υποτιθέμενα «φυσικά» χαρακτηριστικά -αν και δεν είναι όλα ευδιάκριτα- τα οποία κάθε avatar «φέρει» μαζί του, προκειμένου να εκπροσωπεί ένα υποτιθέμενο «φυσικό» φύλο. Η επικράτηση ορισμένων φυσικών χαρακτηριστικών και επιλογών λόγω φύλου, μπορεί να περιορίσει την ικανότητα των μαθητών να συνδεθούν με το avatar τους κατά τη διάρκεια του σχολικού παιχνιδιού, καθώς και να ενισχύσει ορισμένες στερεοτυπικές προσδοκίες για το φύλο (Cohen, 2001 στο DeArmond 2023,).

Αναλυτικότερα, στην έκδοση με αριθμό 1.17.30, προσφέρονται στους παίκτες 116 μοναδικοί default χαρακτήρες. Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας, ο DeArmond (2023), εξέτασε και κωδικοποίησε σύμφωνα με τα φυσικά χαρακτηριστικά της εμφάνισής του στο παιχνίδι και το φύλο τους, κάθε ένα από τα 116 avatars που είναι διαθέσιμα. Τα avatars κωδικοποιήθηκαν με βάση τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ως εξαρτημένες μεταβλητές: όνομα χαρακτήρα, υποτιθέμενο φύλο, πλάτος βραχίονα, το πλάτος της μύτης, το μήκος των μαλλιών, το χρώμα του στόματος, το χρώμα των ματιών, το σχήμα των ματιών, τις βλεφαρίδες, το σχήμα των φρυδιών, την τριχοφυΐα του προσώπου, τα μαλλιά που πέφτουν στο πρόσωπο (πχ. αφέλειες) και την εμφάνιση των φρυδιών. Ο ερευνητής επιδιώκει να εντοπίσει τυχόν ανισορροπία των χαρακτηριστικών φύλου σε avatar και να προσδιορίσει ποια φυσικά χαρακτηριστικά είναι πιο κοινά μεταξύ των φύλων.

Ο DeArmond (2023) στην έρευνά του τονίζει την θέση του Cohen, (2001) η οποία θεωρεί πως ένα από τα σημαντικότερα σημεία σύνδεσης μεταξύ ενός χρήστη και ενός παιχνιδιού είναι ο αυτοπροσδιορισμός μέσω του avatar που επιλέγει. Οι χρήστες, σύμφωνα με τους Dunn και Guadagno (2019), επιλέγουν κατά κύριο λόγο avatar το οποίο αντανακλά τα δικά τους χαρακτηριστικά με κάποιες μικρές αλλαγές. Κι ενώ σε έρευνά του Young (2018), δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα φύλα προσεγγίζουν την επιλογή ή τη δημιουργία avatars, μία άλλη έρευνα έδειξε ότι οι παίκτριες-ες επιλέγουν ή δημιουργούν κατά κύριο λόγο avatars που ταιριάζουν με το φύλο τους (Guadagno et al., 2011 στο DeArmond 2023).

Ωστόσο, ο τομέας του σχεδιασμού παιχνιδιών απαριθμεί σε μεγάλο βαθμό, πολλούς λευκούς άνδρες, σύμφωνα με έρευνα των Fron et al., (2007) που αναφέρεται στο DeArmond 2023, γεγονός που καθιστά κοινό

το φαινόμενο να υπερεκπροσωπούνται τα λευκά avatars, ως επιλογή σε εμπορικά παιχνίδια. Η ύπαρξη περιορισμένων επιλογών στα avatars είναι προβληματική, καθώς είναι πιο δύσκολο για έναν παίκτη να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα (Dunn & Guadagno, 2019). Σύμφωνα με τις έρευνες (Tran, 2013; Vermeulen et al., 2017 στο DeArmond 2023) η υπερεκπροσώπηση των λευκών ανδρών στα avatars υποστηρίζεται ότι οφείλεται στην αγορά των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς η πλειοψηφία των παικτών εκεί θεωρείται ότι είναι λευκοί άνδρες. Την διαπίστωση αυτή για το Minecraft και για άλλα ψηφιακά παιχνίδια αναφέρει στην έρευνά της και η Anderson με τους συνεργάτες της (2017). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι εκθέσεις της αγοράς δείχνουν ένα πολύ πιο ισορροπημένο ενδιαφέρον για τα βιντεοπαιχνίδια γενικά, σε ότι αφορά την επιλογή των avatars που δεν σχετίζεται με το χρώμα τους (Newzoo, 2019 στο DeArmond 2023). Από τις παραπάνω έρευνες, φαίνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις να έχουν μεταφερθεί στα ψηφιακά παιχνίδια τα οποία περιέχουν avatars, είτε ως προς το φύλο, είτε ως προς την φυλή.

Σε ότι αφορά το Minecraft Education edition, ως αποκλειστικά εκπαιδευτικό λογισμικό που προορίζεται για χρήση στην τάξη, ο DeArmond (2023) έκρινε πως μπορεί να γίνει η υπόθεση ότι δεν υπάρχουν οι επιρροές της αγοράς, καθώς οι εκπαιδευτικές αίθουσες είναι κατά προσέγγιση ισορροπημένες ανάλογα με το φύλο, σε αντίθεση με οποιαδήποτε ανισότητα που μπορεί να υφίσταται ή να μην υφίσταται στην ευρεία αγορά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του DeArmond (2023) σχετικά με την εκπροσώπηση του «υποτιθέμενου» φύλου και τα χαρακτηριστικά που το προσδιορίζουν στους χαρακτήρες του παιχνιδιού έδειξαν ότι υπάρχουν 65 χαρακτήρες άντρες και 50 χαρακτήρες γυναίκες, μία διαφορά όχι ιδιαίτερα σημαντική, αλλά ούτε και ισοδύναμη και απέδωσε το φαινόμενο αυτό στην κάποιου βαθμού ισορροπία στα φύλα που υπάρχει στα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν επηρεάζονται και τόσο από την αγορά. Ωστόσο, δεν παραλείπει την περίπτωση η ύπαρξη μεγαλύτερου αριθμού αρσενικών χαρακτήρων, έναντι των θηλυκών να οφείλεται στην ύπαρξη στερεότυπων, στην ομάδα των προγραμματιστών του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, ένας χαρακτήρας δεν μπόρεσε να διευκρινιστεί σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αν ανήκει στα δύο φύλα, οπότε χαρακτηρίστηκε

ως απροσδιορίστου φύλου. Επίσης, σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά στους γυναικείους χαρακτήρες, απουσίαζαν οι βλεφαρίδες και τα μαλλιά στο πρόσωπο, ενώ είχαν μεγάλα μάτια, λεπτότερα μπράτσα και μακριά μαλλιά. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά που θεωρούνται ότι σκιαγραφούν θηλυκούς χαρακτήρες, δεν είναι απαραίτητα προβληματικά, όμως, συνεχίζουν να δίνουν έμφαση σε στερεότυπες πτυχές της γυναικείας ομορφιάς όπως: λεπτά μακριά μαλλιά, βλεφαρίδες, πρόσωπο χωρίς τριχοφυΐα και μεγάλα μάτια. Όσον αφορά τον χαρακτήρα απροσδιορίστου φύλου, λόγω ότι δεν άνηκε στα χαρακτηριστικά θηλυκού-αρσενικού, δείχνει μία έλλειψη σε επιλογές για παίκτες που δεν ανήκουν σε αυτό το δίπολο.

Από την παραπάνω έρευνα γίνεται σαφές ότι μπορεί να υπάρχουν στερεότυπα σε ότι αφορά την ίση σε αριθμό εκπροσώπηση των δύο φύλων, όπως επίσης στα χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να θεωρηθεί ο χαρακτήρας θηλυκός ή αρσενικός, παρά το γεγονός ότι η αρχική υπόθεση ήταν ότι το Minecraft Education, ως σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι που προορίζεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς και εφαρμογή σε σχολεία, είναι άφυλο (DeArmond, 2023). Ωστόσο, μία έρευνα για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το υποτιθέμενο φύλο και τα χαρακτηριστικά του, θα έριχνε αρκετό φως στον βαθμό που οι μαθητές εντοπίζουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του Minecraft Education και αν είναι στερεοτυπικά επηρεασμένοι για τους χαρακτήρες του παιχνιδιού αυτού.

Το ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι κατά πόσο οι μαθητές στα σχολεία προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft Education και με υποερωτήματα της έρευνας να είναι με βάση ποια χαρακτηριστικά τις προβάλλουν και αν είναι στερεοτυπικά επηρεασμένοι. Ο προβληματισμός αυτός, στάθηκε η αφορμή για την υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Με βάση την βιβλιογραφία που προηγήθηκε, μέσα από την έρευνα που διεξήχθη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος, επιχειρείται η ανάδειξη τυχόν έμφυλων αναπαραστάσεων που μπορεί να έχουν τα παιδιά ηλικιών εννέα έως δώδεκα ετών - με άλλα λόγια παιδιά τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου – στο εν λόγω σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι και η μελέτη των αντιλήψεών τους σχετικά με τα

στερεότυπά τους, που μπορεί να αντικατοπτρίζονται ακόμα και στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια, παρότι τα τελευταία είναι σχεδιασμένα να επιτελούν εκπαιδευτικό σκοπό.

Β ΜΕΡΟΣ: Μέθοδος – Ανάλυση – Συμπεράσματα έρευνας

Σκοπός της έρευνας:

Αξιοποιώντας την βιβλιογραφία, της οποίας έγινε μία εκτενής αναφορά στο προηγούμενο μέρος, η παρούσα έρευνα πρόκειται να προσεγγίσει ερευνητικά, σε αρχικό στάδιο, τις έμφυλες αναπαραστάσεις που μπορεί να υπάρχουν στο δημοφιλές σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft Education, το οποίο προορίζεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με τις απόψεις μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης, ενός συγκεκριμένου σχολείου.

Στόχοι της έρευνας

Κύριος στόχος της έρευνας είναι να ερευνηθεί αν τα παιδιά προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις σε επιλεγμένους χαρακτήρες του συγκεκριμένου σοβαρού παιχνιδιού ή όχι.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Με ποιο-α κριτήριο-α προβάλλουν ή δεν προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού.
2. αν είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Εμφανισιακή περιγραφή του κάθε χαρακτήρα.
- Τι φύλο είναι ο χαρακτήρας;
- Με ποιο-α κριτήριο-ά προέκυψε η απάντηση;
- Γιατί υπάρχει αδυναμία δήλωσης φύλου;

- Πώς θα έπρεπε να είναι (εμφανισιακά) ο χαρακτήρας για να έχει φύλο;

Στο δεύτερο ερώτημα δεν είναι αναμενόμενη μόνο η απάντηση αγόρι ή άντρας, κορίτσι ή γυναίκα. Στο ερώτημα αυτό τα υποκείμενα τις έρευνας μπορούν να απαντήσουν οτιδήποτε επιθυμούν, καθώς επίσης και να μην προσδιορίσουν φύλο ή να μην αποδώσουν καν ανθρώπινη ιδιότητα στους χαρακτήρες. Στην περίπτωση απροσδιορίστου φύλου και μόνο τότε, υπάρχει ερώτημα για την αιτιολόγηση της απάντησης αυτής, όπως και ερώτηση για να δοθεί περιγραφή σχετικά με τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά που θα «έπρεπε», κατά την γνώμη του-της συνεντευξιαζόμενου-ης, να έχει ο χαρακτήρας ώστε να ανήκει σε κάποιο φύλο.

Η αναμενόμενη απάντηση των παιδιών, από την ερευνήτρια, σχετικά με το φύλο των χαρακτήρων είναι να απαντήσουν κάτι σχετικό με ρομπότ και ότι δεν έχει ή δεν διακρίνουν κάποιο φύλο.

Ποιοτική μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης – θεωρητικές προσεγγίσεις

Σε ότι αφορά την μελέτη περίπτωσης, πρόκειται για μία μέθοδο ποιοτικής έρευνας, εμπειρική, με καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική που έχει ως επίκεντρο μία περίπτωση. Η περίπτωση μπορεί να είναι η κατάσταση, το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός ή οτιδήποτε άπτεται του ενδιαφέροντος του/της ερευνητή/τριας. Κάθε μελέτη περίπτωσης ορίζεται και εισάγεται σε πλαίσιο ή περιβάλλον το οποίο ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να είναι κοινωνικό, χρονικό, ακόμα και χωρικό. Οι μελέτες περίπτωσης, έχουν την ιδιαιτερότητα ότι η κάθε μία είναι ξεχωριστή και τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν (Robson, 2010).

Στη μελέτη περίπτωσης, επιπλέον, ο Robson (2010) αναφέρει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές και ποιοτικής έρευνας αλλά και ποσοτικής, γεγονός που προσδίδει μια ιδιαίτερη ευκαμψία στη διεξαγωγή της έρευνας. Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογία έρευνας συνήθως συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω εργαλεία: συνεντεύξεις

(δομημένες ή ημι-δομημένες), ερωτηματολόγια, επιτόπια παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου. Ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να επιλέξει μεταξύ των εργαλείων να χρησιμοποιεί ένα, να συνδυάσει πολλά ή και να τα επιλέξει όλα .

Η μελέτη περίπτωσης κατηγοριοποιείται σε (Robson, 2010):

- **Επεξηγηματική**, η οποία διερευνά τις σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος.
- **Περιγραφική**, στόχος της οποίας είναι η ανάλυση των διαπροσωπικών γεγονότων μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και
- **Διερευνητική**, με την οποία προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα ‘ποιος’ ή ‘τι’. Η συγκεκριμένη μέθοδος αρκετές φορές συνοδεύεται από άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως πειράματα, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.

Δείγμα

Για την εκπόνηση της αρχικής αυτής έρευνας, το δείγμα αποτελούν 32 παιδιά ηλικίας 9 - 12 ετών (15 αγόρια και 17 κορίτσια), από την Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου. Το δείγμα είναι ανομοιογενές ως προς την κατανομή παιδιών ανά τάξη, το φύλο, τις ηλικίες και την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Είναι ομοιογενές ως προς τον σχολικό χώρο, τον τόπο διαμονής που είναι ο Βόλος και την εθνικότητα η οποία είναι ελληνική.

Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος - 21 παιδιά - γνωρίζει το επιλεγμένο σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι, ανεξάρτητα αν έχουν παίξει τα ίδια τα παιδιά με το εν λόγω παιχνίδι ή έχουν δει κάποιο άλλο οικείο τους παιδί να παίζει κι έχουν αποκομίσει εντυπώσεις ή / και αντλήσει πληροφορίες για αυτό. Από τα παιδιά του δείγματος, τα 13 παίζουν ήδη το παιχνίδι Minecraft, είτε σε άλλη έκδοση, είτε στην εκπαιδευτική του έκδοση και 10 διδάσκονται προγραμματισμό με την χρήση της εκπαιδευτικής του έκδοσης. Ωστόσο, ένα μέρος του δείγματος - 9 παιδιά - δεν γνωρίζουν το συγκεκριμένο σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι και καμία από τις μορφές του.

Παρότι η αρχική έρευνα είχε σχεδιαστεί με σκοπό την συλλογή συνεντεύξεων από παιδιά διαφόρων δημοτικών σχολείων της Μαγνησίας, η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου από το οποίο προέκυψε το δείγμα, έγινε για δύο πολύ σημαντικούς λόγους:

Πρώτος λόγος ήταν η κατάσταση της πανδημίας, η οποία δημιούργησε πρωτόγνωρες συνθήκες στην καθημερινότητα των σχολείων. Η ιατρική κοινότητα, μη γνωρίζοντας τον ιό και τις επιπτώσεις που θα προκαλούσε σε περίπτωση που προσέβαλε τον ανθρώπινο οργανισμό και λαμβάνοντας υπόψη τα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας σε χώρες της Ασίας και της Ευρώπης, που είχε ήδη προσβάλει ο ιός, επέβαλε μέσω της κυβέρνησης, από τα μέσα Μαρτίου του 2020, αυστηρή καραντίνα. Την περίοδο εκείνη τα σχολεία λειτουργούσαν με τηλεκαπαίδευση και οι μαθητές επέστρεψαν στην δια ζώσης διδασκαλία τον Ιούνιο για 20 περίπου ημέρες. Ακόμη μεγαλύτερης διάρκειας ήταν η δεύτερη καραντίνα που διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2020, έως τον Ιανουάριο του 2021, αλλά και η Τρίτη καραντίνα που ξεκίνησε από τα μέσα Φλεβάρη του 2021 έως το τέλος Μαΐου του 2021. Σε όλο αυτό το διάστημα αφενός μεν δεν ήταν δεδομένη η εύρυθμη και διαρκείς λειτουργία των σχολείων, αφετέρου δε, προς αποφυγή μετάδοσης του Covid-19, δεν ήταν εφικτό να γίνω δεκτή σε άλλα σχολεία καθώς απαγορεύονταν οι δια ζώσης επισκέψεις τρίτων, τις περιόδους που τα σχολεία μόλις είχαν αρχίσει να λειτουργούν δια ζώσης, μετά από κάθε περίοδο καραντίνας. Επισημαίνω επίσης, ότι κατά τις περιόδους της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, δεν υπήρχε πληρότητα μαθητών στο σχολείο, διότι οι γονείς φοβούμενοι την μεταδοτικότητα του ιού και την έλλειψη εμβολίου ή άλλων φαρμάκων την τότε περίοδο, δεν επιθυμούσαν να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο.

Δεύτερος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το σχολείο είναι ότι υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία εννέα έτη ως εκπαιδευτικός πληροφορικής. Υπέθεσα, λοιπόν, ότι τόσο η διεύθυνση του σχολείου, όσο και οι γονείς των μαθητών έχουν συνάψει σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί μου και με δεδομένες τις προαναφερθείσες συνθήκες, θα ήταν εφικτό να μου δοθεί η άδεια για την εκπόνηση της έρευνας, καθώς και η άδεια των γονέων να πάρω συνέντευξη από τα παιδιά τους, όπως και έγινε.

Γιατί επιλέχθηκε το Minecraft Education edition.

Η επιλογή του συγκεκριμένου παιχνιδιού έγινε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας, καθώς:

α) είναι ένα σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι που περιέχει χαρακτήρες,

β) οι χαρακτήρες του είναι σχεδιασμένοι με τέτοιο τρόπο (Παράρτημα II) που δεν παραπέμπουν – ή τουλάχιστον δεν είναι σχεδιασμένοι να παραπέμπουν- σε συγκεκριμένο φύλο, οπότε το δείγμα δεν επηρεάζεται ή κατευθύνεται προς κάποια επιλογή. Επιπλέον, είναι σχεδιασμένα με κύβους, όπως άλλωστε είναι και ολόκληρο το παιχνίδι και περισσότερο μοιάζουν με ρομπότ,

γ) είναι ένα αρκετά δημοφιλές ψηφιακό παιχνίδι σε όλα τα παιδιά αυτών των ηλικιών αλλά και σε μεγαλύτερα, επομένως αναμένονταν από την ερευνήτρια κάποια εξοικείωση των παιδιών με αυτό και ενδεχομένως να τους ήταν πιο ευχάριστο να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά σε μία συνέντευξη για ένα αγαπημένο και γνωστό ψηφιακό παιχνίδι.

Αναμφισβήτητα είναι ένα σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι που χρησιμοποιείται για την διδασκαλία θετικών επιστημών και προγραμματισμού Η/Υ, στην εκπαιδευτική του έκδοση. Όλα τα παραπάνω συντελούν στο ότι τα παιδιά δεν είναι προϊδεασμένα και δεν επηρεάζονται από την εμφάνιση των χαρακτήρων, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, όπου και τους ζητήθηκε να παρατηρήσουν και να περιγράψουν τους επιλεγμένους για την έρευνα χαρακτήρες (Πουρκός, Ίσαρη, 2015) .

Γιατί επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες

Οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες (Παράρτημα II) επιλέχθηκαν με το σκεπτικό να μην προδιαθέτουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ως προς το φύλο, είτε από τα ενδυματολογικά χαρακτηριστικά, είτε από τα χαρακτηριστικά του προσώπου και του σώματος. Για παράδειγμα, στο θεωρητικό μέρος αναφέρθηκε η έρευνα της Τσιλιμένη (2007), σε εικονογραφήσεις βιβλίων και ότι σε χαρακτήρες που δεν είχαν ανθρώπινη μορφή, διαφοροποιούνταν το αρσενικό από το θηλυκό, έχοντας πιο σκούρα χρώματα, πιο ογκώδη σωματότυπο και μεγαλύτερο

ύψος. Με αυτό το σκεπτικό και επιθυμώντας να μείνει ανεπηρέαστο το δείγμα, η ερευνήτρια επέλεξε χαρακτήρες που να μην έχουν τα «αναμενόμενα» από τους μαθητές, χαρακτηριστικά των υποτιθέμενων φύλων. Στην Εικόνα 1 (Παράρτημα II) ο χαρακτήρας, ενώ είναι αρσενικός σύμφωνα με την κατάταξη των χαρακτήρων στο παιχνίδι, επιλέχθηκε καθώς δεν είναι ογκώδης και έχει ανοιχτά χρώματα. Στην Εικόνα 2, ο χαρακτήρας επιλέχθηκε, ενώ έχει σκούρο χρώμα στα ρούχα, να μην έχει ογκώδη σωματότυπο και να έχει ανοιχτόχρωμο δέρμα. Στην Εικόνα 3, ο χαρακτήρας ενώ είναι θηλυκός (σύμφωνα με την κατάταξη των χαρακτήρων στο παιχνίδι), επιλέχθηκε με σκούρο δέρμα και μέτριου μήκους μαλλιά, ενώ η διαγώνια ζώνη στην μπλούζα είναι από θήκη τόξων. Στα παιδιά δεν γνωστοποιήθηκε το φύλο των χαρακτήρων, κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

Με βάση την έρευνα των Morgan et al., (2020) υπάρχει ταύτιση παίκτη με τον χαρακτήρα που επιλέγει σε ένα ψηφιακό παιχνίδι. Αυτό συνεπάγεται ότι οι παίκτες αναζητούν εμφανισιακά χαρακτηριστικά και φύλο στο avatar που επιλέγουν, τα οποία να είναι κοντά στα δικά τους, αν όχι ίδια. Από την μεριά των παικτών, υπάρχει ένας θετικός αντίκτυπος όταν είναι σε θέση να επιλέξουν ένα avatar που να αντικατοπτρίζει τους εαυτούς τους, σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως μακριά μαλλιά ή κοντά, σκούρα ή ανοιχτά, ενδυμασία μοντέρνα ή παλιά, ανοιχτόχρωμα ή σκουρόχρωμα ρούχα και αξεσουάρ. Στην παρούσα έρευνα υπάρχει η πιθανότητα οι συμμετέχοντες, στην ερώτηση πώς αιτιολογούν την απάντησή τους για την προβολή ή μη φύλου των χαρακτήρων, να αιτιολογήσουν την απάντησή τους λαμβάνοντας υπόψη δικά τους χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια μπορεί να προκύψει ταύτιση με κάποιο από τα avatars. Δεν αναμένεται και δεν επιδιώκεται, ωστόσο, από την ερευνήτρια ταύτιση του δείγματος με τους χαρακτήρες, καθώς δεν είναι δική τους επιλογή.

Ερωτήματα έρευνας – Δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις

Από τα δημογραφικά στοιχεία, εκτός του αριθμού των φύλων του δείγματος, προκύπτουν επίσης ότι μόλις εννέα παιδιά δεν γνώριζαν και δεν είχαν παίξει με το Minecraft σε οποιαδήποτε έκδοσή του, εκ των οποίων έξι κορίτσια και τρία αγόρια.

Μαζί με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις (αριθμός ερωτήσεων 4 και 5), ρώτησα επιπλέον δύο γενικές ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά προκειμένου να εξοικειωθούν και να μην έχουν κάποιο στρες κατά την διάρκεια της συνέντευξης:

- αν παίζουν κάποιο-α άλλο-α ψηφιακό-α παιχνίδι-α σε οποιαδήποτε συσκευή και
- ποιο είναι το όνομά του.

Από τις απαντήσεις του δείγματος στις επιπρόσθετες αυτές ερωτήσεις, προέκυψε ότι μόνο πέντε παιδιά δεν έπαιζαν με άλλα ψηφιακά παιχνίδια, τα υπόλοιπα έπαιζαν με τουλάχιστον ένα ψηφιακό παιχνίδι. Είναι άξιο λόγου ότι από τα είκοσι-επτά παιδιά που απάντησαν θετικά ότι παίζουν και άλλο-α ψηφιακό-α παιχνίδι-α, τα δέκα-έξι δεν ανακαλούσαν στην μνήμη τους το όνομα κάποιου από τα ψηφιακά παιχνίδια που έπαιζαν, ενώ ήταν σε θέση να περιγράψουν το περιβάλλον του και πώς παίζεται το κάθε ψηφιακό παιχνίδι, όταν ερωτήθηκαν σχετικά.

Σε ότι αφορά το ερώτημα της έρευνας σχετικά με την περιγραφή του χαρακτήρα, αυτό γίνεται πρώτον για να δώσει την δέουσα προσοχή στον χαρακτήρα και δεύτερον μέσα από την περιγραφή να διαπιστωθεί αν υπάρχει ή όχι έμφυλη προβολή των παιδιών στον χαρακτήρα.

Το ερώτημα σχετικά με το φύλο, μπήκε εκ των υστέρων καθώς οι συνεντεύξεις από τα πρώτα δύο παιδιά, στο κομμάτι της περιγραφής δεν ονόμαζαν φύλο, ενώ κατά την περιγραφή της εικόνας, «σκιαγραφούσαν» το φύλο που πίστευαν ότι έχει. Λόγω της πανδημίας, ο χρόνος για τις συνεντεύξεις ήταν ελάχιστος, δεδομένου ότι μπορούσε να ολοκληρωθεί μόνο μία συνέντευξη ανά ημέρα, μέσα στο διάστημα 20 ημερών (Ιούνιος) και μετά έκλειναν τα σχολεία. Συνολικά έπρεπε να ολοκληρωθούν 32 συνεντεύξεις από τα παιδιά. Προκειμένου να συλλεχθούν όλες οι συνεντεύξεις, τέθηκε και το ερώτημα σχετικά με το φύλο του χαρακτήρα, που πιθανά να το εξέλαβε το δείγμα ως ταυτόσημο με το δίπολο άντρας / γυναίκα και να έδωσε ανάλογες απαντήσεις στο αντίστοιχο ερώτημα.

Διαδικασία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, πρώτα ενημερώθηκαν οι γονείς και οι κηδεμόνες του δείγματος για το θέμα της έρευνας και πώς αυτή θα διεξαχθεί και επιλύθηκαν απορίες. Κατά τον ίδιο τρόπο, πριν από την

συνέντευξη ενημερώθηκαν και οι συμμετέχοντες για το τι αφορά η έρευνα. Επιπλέον γονείς και μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με την ανωνυμία των συμμετεχόντων, ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν προσωπικά δεδομένα για την διεξαγωγή της ή αργότερα στην παρουσίαση / δημοσίευσή της.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πριν εμπλακούν με την έρευνα, ότι δεν υπάρχει μία μόνο απάντηση και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, καθώς καταγράφονται και αξιοποιούνται όλες οι απαντήσεις. Επιπλέον, σε κάθε παιδί, η ερευνήτρια έθετε την ερώτηση αν θέλει ή όχι να συμμετέχει και εφόσον συμφωνούσε, η ερευνήτρια ρωτούσε αν υπάρχει κάποια απορία, πριν προχωρήσει στην συνέντευξη. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν ότι ανά πάσα στιγμή που θα ένιωθαν άβολα ή για οποιοδήποτε λόγο δεν θα ήθελαν να συνεχίσουν την συνέντευξη, είχαν την δυνατότητα να αποχωρήσουν.

Η ερευνήτρια είχε μπροστά της τα ερωτήματα της έρευνας, εκτυπωμένα για κάθε μαθητή, τα οποία διατύπωνε σε κάθε μαθητή και οι απαντήσεις συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια μπροστά στον συμμετέχοντα, μετά από κάθε απάντησή του, ενώ με την επίδειξη της πρώτης σελίδας γινόταν σαφές ότι δεν υπήρχε πουθενά η συμπλήρωση ονόματος (κάτι για το οποίο άλλωστε η ερευνήτρια είχε δεσμευτεί και γραπτά έναντι των γονέων και κηδεμόνων με την πρόσκληση και την επιστολή που τους είχε αποστείλει).

Η διαδικασία της έρευνας περιελάμβανε τρεις εικόνες (Παράρτημα II) με ένα χαρακτήρα ανά εικόνα από το Minecraft: Education, τις οποίες έβλεπαν διαδοχικά και πάντα με την ίδια σειρά όλοι οι συμμετέχοντες (δηλαδή πρώτα την Εικόνα 1, μετά την Εικόνα 2 και τέλος την Εικόνα 3), για να υπάρχει μία σταθερή και πανομοιότυπη διαδικασία στην έρευνα. Για κάθε εικόνα που παρατηρούσαν, καλούνταν να απαντήσουν σε τέσσερις συγκεκριμένες ερωτήσεις που διεξάγονταν, ομοίως με την ίδια σειρά. Οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα στο εργαστήριο Η/Υ του σχολείου, σε ώρες φυσικά που δεν διεξάγονταν μαθήματα, καθώς είναι ένας μεγάλος, φωτεινός, ήσυχος και καλά αεριζόμενος χώρος και τηρούνταν όλα τα προβλεπόμενα μέτρα προστασίας για τον Covid-19.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας και την συλλογή δεδομένων που οδήγησαν στα συμπεράσματα για τις έμφυλες αναπαραστάσεις των μαθητών στα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, προσανατολισμένη στην μελέτη περίπτωσης (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Η έρευνα εμπλέκει τον εποικοδομισμό ή κονστρουκτιβισμό, ο οποίος ανήκει στο επιστημολογικό ρεύμα της ερμηνευτικής προσέγγισης, για δύο λόγους: Κατά πρώτον, σύμφωνα με τους εποικοδομιστές η μάθηση νοείται ως μια κοινωνικο-γνωστική διαδικασία κατά την οποία οικοδομείται με την άμεση και ενεργή εμπλοκή του ανθρώπου στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι κατεξοχήν, βιωματική με βάση την προϋπάρχουσα γνώση. Τα γνωστικά σχήματα που έχει διαμορφώσει το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του αποτελούν τη βάση οικοδόμησης και αποδόμησης της νέας γνώσης και είναι κοινωνικά και προσωπικά προσδιορισμένα (Twomey-Fosnot, 2005). Κατά δεύτερον, στην εκπόνηση της ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας με τον εποικοδομισμό, δίνεται έμφαση στον λόγο που παράγεται κατά την συνέντευξη, ο οποίος δεν εκλαμβάνεται ως πηγή πληροφόρησης για κάτι που υφίσταται ήδη, αλλά ως συλλογική πρακτική χρήσης λόγου που δημιουργεί πραγματικότητες (Τσιώλης, 2015)

Συνεπώς, έγινε συστηματική συλλογή των δεδομένων, με σκοπό την ανάδυση εκείνων των δεδομένων που απαντούν στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, μετά από σύγκριση και συγκέντρωση των αποτελεσμάτων αυτής, μέσω των απαντήσεων των ερωτηματολογίων. Η συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε, μεταξύ άλλων, καθώς μπορεί να είναι ανώνυμη και διακριτική. Μέσω στοχευμένων ερωτήσεων, γίνεται συλλογή των δεδομένων που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας, ενώ δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων. Έγινε χρήση εξειδικευμένου και στοχευμένου ερωτηματολογίου με την μέθοδο της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι χαρακτήρες που επιλέχθηκαν από το σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft και αποτέλεσαν τις εικόνες που συνόδευαν τις ερωτήσεις της

έρευνας, επιλέχθηκαν μεταξύ πολλών οι οποίες πέρασαν από την αξιολόγηση της ερευνήτριας, πληρούσαν τα κριτήρια που η ίδια είχε θέσει προκειμένου να είναι αντικειμενικά τα δεδομένα της έρευνας και να μην επηρεάζεται το δείγμα. Επιπλέον, έπρεπε το δείγμα το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί και στην αντίστοιχη ενότητα, αποτελούνταν από ανήλικα παιδιά, αντικρύζοντας τις εικόνες να μην αισθανθεί κάποιο αρνητικό συναίσθημα (φόβου ή αποστροφής), να μην νιώσει άβολα, αλλά και να μην ταυτιστεί με τους χαρακτήρες της εικόνας, οπότε και επηρεάζονταν οι απόψεις τους.

Τα κριτήρια αυτά ήταν: ουδετερότητα φύλου (ή τουλάχιστον να μην είναι προφανές), έκφραση προσώπου (για ανίχνευση τυχόν σύνδεσης της έκφρασης συναισθημάτων-φύλου) με ουδέτερη ενδυμασία (δηλαδή ενδυμασία που να μην ανήκει απαραίτητα σε ένα εκ των δύο φύλων, όπως για παράδειγμα η φούστα) και μικρό μήκος μαλλιών (καθώς ένα από τα στερεότυπα που διατηρούνται στην ελληνική κοινωνία είναι ότι το μακρύ μήκος μαλλιών, ως παγιωμένη αντίληψη, να ανήκει στις γυναίκες και στα κορίτσια). Επίσης, οι χαρακτήρες δεν απεικονίζουν παιδιά, αλλά ενήλικες. Οι χαρακτήρες στις εικόνες 1, 2 και 3 πληρούν – κατά την άποψη πάντα της ερευνήτριας – τα παραπάνω κριτήρια (Παράρτημα II).

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: στην αίθουσα στην οποία έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, υπήρχε τραπέζι, τοποθετημένο έτσι που να υπάρχει αρκετό φως στην πλευρά του συμμετέχοντα και στο οποίο είχαν τοποθετηθεί αντικρυστές καρέκλες. Στην συνέχεια η ερευνήτρια είχε ατομικό ερωτηματολόγιο για κάθε συμμετέχοντα, δομημένο σε δύο τμήματα: Στην αρχή, στο πρώτο τμήμα, καταγράφονταν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τάξη) και ακολουθούσαν κάποιες γενικές ερωτήσεις για το υπό εξέταση σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι (αν το γνωρίζει κι αν έχει παίξει με αυτό) και γενικές ερωτήσεις γύρω από τα ψηφιακά παιχνίδια – αφενός μεν για να αισθανθούν πιο άνετα οι συμμετέχοντες-ουσες και να καταρριφθεί κάπως η αμηχανία, αφετέρου δε για να ανιχνεύσει η ερευνήτρια αν παίζουν γενικά με ψηφιακά παιχνίδια και με ποια (οι ερωτήσεις είναι: αν παίζει με άλλα ψηφιακά παιχνίδια κι αν ναι, με ποια).

Στο δεύτερο τμήμα ακολουθούσε η επίδειξη της πρώτης εικόνας η οποία τοποθετούνταν μπροστά στον-ην συμμετέχοντα-ουσα και

παρέμενε εκεί μέχρι να ολοκληρωθεί η συνέντευξη για την συγκεκριμένη εικόνα και να απαντήσει σε όσες ερωτήσεις επιθυμούσε. Ακολουθούσε η καταγραφή των απαντήσεων από την ερευνήτρια, σε κάθε ερώτηση, με γραπτή συμπλήρωση στον χώρο που είχε προβλεφθεί στο ερωτηματολόγιο, αμέσως μετά από κάθε ερώτηση. Μετά η ερευνήτρια απέσυρε την πρώτη εικόνα και τοποθετούσε μπροστά στον συμμετέχοντα την δεύτερη εικόνα και επαναλάμβανε την διαδικασία. Η ίδια ροή της συνέντευξης ακολουθήθηκε και για την τρίτη εικόνα, καθώς και για την διεξαγωγή των ερωτήσεων που ακολουθούνταν στην περίπτωση αδυναμίας απόδοσης φύλου. Πάντα προηγούνταν η διαδοχική επίδειξη των εικόνων με τον χαρακτήρα του ψηφιακού παιχνιδιού και ζητούνταν να την παρατηρήσουν. Στην συνέχεια, ακολουθήσαν με αντίστοιχη σειρά οι ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο-η συμμετέχοντας-ουσα θα έπρεπε να περιγράψει εμφανισιακά -όπως επιθυμούσε- τον χαρακτήρα, στην συνέχεια να απαντήσει αν έχει φύλο και ποιο είναι αυτό, πώς κατέληξε στο συγκεκριμένο συμπέρασμα και αν παρατηρεί κάτι άλλο στον χαρακτήρα που θα ήθελε να σχολιάσει.

Στην περίπτωση αδυναμίας απόδοσης φύλου σε κάποια από τις τρεις εικόνες ή χαρακτηρισμού του χαρακτήρα, στο ερωτηματολόγιο είχαν προβλεφθεί οι αντίστοιχες ερωτήσεις (αριθμός ερώτησης 18, 19 και 20), σύμφωνα με τις οποίες ο-η συνεντευξιαζόμενος-η μπορούσε να αναφέρει τον προβληματισμό ή την δυσκολία του να προσδιορίσει φύλο ή να αποδώσει χαρακτηρισμό ως προς το είδος του χαρακτήρα. Επίσης, ζητούνταν από το δείγμα να αναφέρει ποια χαρακτηριστικά θα «έπρεπε» να είχε η εικόνα προκειμένου να είναι εμφανές το υποτιθέμενο φύλο ή κάποιος χαρακτηρισμός και αν παρατηρεί κάτι άλλο στην εικόνα που θα ήθελε να σχολιάσει. Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι με την λέξη «χαρακτηρισμό», η ερευνήτρια δεχόταν οποιοδήποτε επιθετικό προσδιορισμό μπορούσε να προσδώσει ο-η συνεντευξιαζόμενος-η στον χαρακτήρα του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα ρομπότ, εξωγήινος, κύβος, animation ή οτιδήποτε άλλο.

Σε κάθε αλλαγή της εικόνας η ερευνήτρια υπενθύμιζε ότι όλες οι απαντήσεις είναι δεκτές και δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Επίσης, υπήρξε έλεγχος τους ερωτηματολογίου με την συνέντευξη δύο παιδιών δοκιμαστικά, πριν αρχίσει η διεξαγωγή της έρευνας, ώστε να γίνει τυχόν διόρθωση όπου αυτή ήταν απαραίτητη στο ερωτηματολόγιο.

Από τις απαντήσεις τους φάνηκαν να είναι κατανοητές οι ερωτήσεις και να είναι σε θέση να δώσουν τις απαντήσεις τους τα παιδιά. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, επειδή τα παιδιά δεν κατονόμασαν φύλο, κατά την περιγραφή του χαρακτήρα και με δεδομένο ότι ο χρόνος πίεζε ασφυκτικά, γινόταν το ερώτημα τι φύλο πίστευαν ότι είναι ο χαρακτήρας.

Ανάλυση των δεδομένων

Καθώς δεν είναι γνωστό από την αρχή της έρευνας σε ποια αποτελέσματα και παραδοχές αυτή θα οδηγήσει, έγινε κατηγοριοποίηση των κεντρικών θεμάτων του ερωτηματολογίου, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων και επισήμανση των κατηγοριών, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιες κεντρικές κατηγορίες και σε ένα κεντρικό φαινόμενο που θα επεξεργαστούμε (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Επιλογή μεθόδου ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Είναι μία μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων εννοιών, εν είδη νοηματικών μοτίβων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα.

Ένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου ανάλυσης δεδομένων είναι ότι χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από ευελιξία, καθώς οι ερευνητές δεν δεσμεύονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να υποστηρίζεται από επιστημολογικό πλαίσιο. Απεναντίας, η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με πλήθος επιστημολογικών θέσεων, όπως για παράδειγμα την φαινομενολογία και άλλες θέσεις, κι έτσι ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος τόσο επιστημολογικά, όσο και θεωρητικά την ανάλυσή του, βασιζόμενος στα ερευνητικά του ερωτήματα. Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι σαφές τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας, μετά την θεματική τους ανάλυση (Willig, 2008 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Παρά το γεγονός ότι η θεματική ανάλυση είναι ευρέως διαδεδομένη και χρησιμοποιείται κατά κόρον για την ανάλυση ποιοτικών -ως επί το πλείστον- ερευνών, ένα μειονέκτημά της είναι ότι δεν είναι επαρκώς οριοθετημένη (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2008 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση να αποτελέσματά της, αν δεν έχει κατανοήσει/ερμηνεύσει κατά το δυνατό καλύτερα ο/η ερευνητής/τρια, τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα θέματα που προκύπτουν από αυτό το είδος ανάλυσης μπορεί να αφορούν είτε ένα εμφανές επίπεδο το οποίο να εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων της έρευνας, είτε ένα λανθάνον και ερμηνευτικό, κατά κύριο λόγο, επίπεδο το οποίο να εμβαθύνει στα λανθάνοντα νοήματα και ως προϋπόθεση να έχει την μέγιστη δυνατή κατανόηση / ερμηνεία των δεδομένων, που δόθηκαν από τους /τις συμμετέχοντες/ουσές (Clarke, Braun & Hayfield, 2015 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Επιπλέον, τα θέματα είναι δυνατό να (Fereday & Muir-Cochrane, 2006 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015):

- προκύπτουν μέσα από το κείμενο και να υφίστανται στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση),
- να βασίζονται σε χαρακτηριστικά που άπτονται του ενδιαφέροντος των ερευνητών (παραγωγική προσέγγιση) ή / και
- να προέρχονται από τον συνδυασμό της επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης των δεδομένων.

Κατά το στάδιο της καταγραφής των δεδομένων συνηθίζεται να καταγράφονται τα τελευταία από τις συνεντεύξεις, αριθμώντας κάθε γραμμή από την αρχή μέχρι το τέλος. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας η αρίθμηση έγινε αυτόματα λόγω της χρήσης των υπολογιστικών φύλλων (Excel), στο οποίο καταχωρήθηκαν οι ερωτήσεις σε μορφή κατάφασης, ως τίτλοι στηλών και ανά γραμμή και κουτί, μία-μία οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Μια επιλογή είναι η απλή καταγραφή των λέξεων και προτάσεων της συνέντευξης, ενώ μια άλλη επιλογή είναι η πλήρης καταγραφή της λεκτικής και μη έκφρασης, όπως για παράδειγμα οι παύσεις, ο δισταγμός, τα γέλια κτλ. Οι διαφορές αυτές στην καταγραφή μπορούν να

παρέχουν ποικίλες πληροφορίες επί του θέματος. Ο τόνος και το ύψος της φωνής έχουν ιδιαίτερη σημασία - ανάλογα πάντα με την έρευνα - αφού αποκαλύπτουν διάφορα νοήματα και συναισθήματα. Σε κάθε ερευνητικό έργο, ο ερευνητής/τρια καλείται να αποφασίσει εάν αξίζει τον κόπο να αφιερώσει αρκετό χρόνο, για να καταγράψει τα δεδομένα με κάθε λεπτομέρεια (Langdridge, 2004 στο Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα δεν ήταν απαραίτητο να καταγραφούν με τόση μεγάλη λεπτομέρεια τα δεδομένα.

Μετά το στάδιο της καταγραφής των δεδομένων, ακολουθεί το στάδιο της ανάλυσης. Για την διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, υπάρχουν έξι καταγεγραμμένα στάδια, που θα πρέπει να ακολουθηθούν όχι απαραίτητα με την παρακάτω σειρά που αναφέρονται, τα οποία είναι τα εξής (Braun & Clarke, 2006 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015):

1. **Εξοικείωση:** Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται ο/η ερευνητής/τρια να εξοικειωθεί με τα δεδομένα της έρευνας. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται συστηματική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων και αναζήτηση κάποιου νοηματικού ή θεματικού μοτίβου που να έχει σημασία για το υπό εξέταση φαινόμενο. Κατά το συγκεκριμένο στάδιο, ο/η ερευνητής/τρια θα διαβάσει αρκετές φορές τα καταγεγραμμένα δεδομένα, ώστε να εξοικειωθεί με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Θα χρειαστεί να εντοπίσει τα σημεία εκείνα τα οποία χρειάζονται περισσότερη προσοχή και δεν είναι άλλα από αυτά που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Για αυτό είναι υψίστης σημασίας για την αναλυτική διαδικασία ο/η ερευνητής/τρια να επαναλάβει πολλές φορές την ανάγνωση των καταγεγραμμένων δεδομένων. Ο σκοπός της ανάλυσης είναι να εντοπίσει ουσιαστικά θέματα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων (Langdridge, 2004 στο Robson, 2010).
2. **Κωδικοποίηση:** αφορά σε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, δηλαδή έναν κωδικό ανά γραμμή των δεδομένων. Η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία της απόδοσης νοήματος που δίνει ο/η ερευνητής-τρια στα δεδομένα -κάτι το οποίο μπορεί να γίνει με λέξεις, προτάσεις ή /και αποσπάσματα από την καταγραφή των δεδομένων. Κάποιοι κωδικοί μπορεί να συνδυαστούν ή να ενοποιηθούν ώστε να προκύψει μία μεγαλύτερη κατηγορία.

Υπάρχουν τρία στάδια κωδικοποίησης (Langdridge, 2004 στο Robson 2010):

- I. πρώτης τάξης (περιγραφικό),
- II. δεύτερης τάξης (συνδυασμός περιγραφικών κωδικών) και
- III. τρίτης τάξης ή σχηματικής κωδικοποίησης (τη θεματική ανάλυση).

3. Αναζήτηση των θεμάτων: σε αυτό το στάδιο ο/η ερευνητής/τρια αναζητά τα θέματα τα οποία αναδύονται -δεν εδράζουν- από τα δεδομένα, ενοποιώντας κωδικούς ή/και δημιουργώντας υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα ενοποιούν τους πολλαπλούς κωδικούς ή της ομάδες κωδικών που έχουν προκύψει από το προηγούμενο στάδιο και επιδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό ερμηνεία από τους περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες (Langdridge, 2004 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

4. Επανεξέταση θεμάτων: Προς αποφυγή αλληλοεπικάλυψης θεμάτων και υποθεμάτων, αλλά και αποφυγής λαθών, καλό είναι να επανεξετάζονται τα θέματα, με βάση πάντα τα δεδομένα. Είναι θεμιτό να λαμβάνονται υπόψη και δύο επιπλέον κριτήρια σε αυτό το στάδιο: η εσωτερική ομοιογένεια και η εξωτερική ετερογένεια, δηλαδή τα δεδομένα στο κάθε θέμα θα πρέπει να έχουν συνοχή μεταξύ τους και ξεκάθαρο νόημα, ενώ θα πρέπει να υφίστανται ευδιάκριτοι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί ανάμεσα στα θέματα (Patton, 1990 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Στο συγκεκριμένο στάδιο υπάρχουν δύο επίπεδα επανεξέτασης: το πρώτο αφορά στην αναθεώρηση των κωδικοποιημένων δεδομένων, αν κάτι από τα παραπάνω διαπιστωθεί να συμβαίνει, οπότε να χρειάζεται αναθεώρηση του θέματος. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τον ίδιο έλεγχο αλλά στο σύνολο των δεδομένων, ώστε ο εννοιολογικός χάρτης θεμάτων και νοημάτων που τελικώς προκύπτει να είναι χωρίς παραλήψεις.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων: στο συγκεκριμένο στάδιο για κάθε θέμα ο/η ερευνητής/τρια προσδιορίζει με ένα κείμενο την ουσία κάθε θέματος και υποθέματος. Στην συνέχεια τους δίνει

ονόματα, αντιπροσωπευτικά του περιεχομένου της κατηγορίας τους, τα οποία θα συμπεριλάβει στην ανάλυση που θα ακολουθήσει. Έτσι προκύπτει ένας θεματικός «χάρτης» των δεδομένων της έρευνας.

6. Έκθεση των δεδομένων / συγγραφή των ευρημάτων: κατά το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την τελική ανάλυση, με τα θέματα και τα υποθέματα, όπως αυτά έχουν προκύψει από τα προηγούμενα στάδια και την σύνταξη των ευρημάτων της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο πρέπει να επαρκούν τα στοιχεία, προκειμένου να είναι ρεαλιστική και πειστική η ανάλυση, για τον λόγο αυτό επιλέγονται και αποσπάσματα από τα δεδομένα (πχ. από τις συνεντεύξεις) και περιλαμβάνονται επίσης στην ανάλυση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, τα θέματα που προέκυψαν και για τους τρεις χαρακτήρες είναι:

- Είδος χαρακτήρα (πχ. άνθρωπος του Minecraft),
- φύλο (πχ. άντρας/γυναίκα ή αγόρι/κορίτσι),
- ηλικιακή ομάδα χαρακτήρα (πχ. παππούς, άντρας, κορίτσι)
- χαρακτηριστικά προσώπου (πχ. μεγάλα μάτια),
- έκφραση προσώπου (πχ. έκπληξη, θυμός),
- είδος ενδυμασίας (πχ. σορτς, γραβάτα, φόρμα γυμναστικής),
- χρώμα ρούχων και ένταση χρώματος (πχ. σκούρο καφέ, ανοιχτό χρώμα μπλούζας),
- στυλ ρούχων (πχ. νεανικά ρούχα όπως T-shirt, κοριτσίστικα ρούχα όπως κοντό σορτς),
- μήκος μαλλιών (πχ. έχει μακριά μαλλιά, έχει κοντά μαλλιά).

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας μέσα από μια επαγωγική προσέγγιση μπορούν να στηρίξουν θεωρητικές προσεγγίσεις ή να τις απορρίψουν, δίνοντας μια άλλη οπτική στο εξεταζόμενο θέμα (Fereday & Muir-Cochrane, 2006 στο Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Είναι, επίσης, εφικτό διαμορφώνοντας μια θεωρητική βάση, να αποτελέσουν τον πυλώνα για ποσοτικές έρευνες και προσεγγίσεις. Ακριβώς λόγω της

φύσεως μιας ποιοτικής έρευνας, δεν στοχεύει και δεν αναλύονται τα δεδομένα της με κριτήρια που εφαρμόζονται σε ποσοτικές μελέτες.

Ωστόσο, η έννοια της μεθοδολογίας έρχεται να συμπεριλάβει ποιοτικά κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί να ελεγχθεί η αξία της ποιοτικής έρευνας. Σε αυτά τα κριτήρια συμπεριλαμβάνονται η πλήρης κατανόηση της επιστημολογικής θεωρίας, η ορθή κατανόηση και εφαρμογή όλων των ερευνητικών σταδίων και η τήρηση των δεοντολογικών αρχών σε όλα τα στάδια της έρευνας (Robson, 2010). Η παρούσα έρευνα πληροί τα παραπάνω κριτήρια.

Η σωστή κατανόηση όλων των ερευνητικών σταδίων είναι ένα αρκετά σημαντικό κριτήριο, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Η τήρηση των ορίων, των αρχών και του σκοπού κάθε ερευνητικού σταδίου χρειάζεται να εξετάζεται προσεκτικά, παράλληλα με την εξέταση του ερευνητικού υλικού. Επίσης, η τήρηση των δεοντολογικών αρχών, είναι κεντρικής σημασίας στην έρευνα. Στις ενότητες της συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσης της έρευνας γίνεται αναφορά στην τήρηση της δεοντολογίας. Η έκθεση αποτελεσμάτων που ακολουθεί είναι απόρροια της ανάλυσης του συνόλου των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Ξεκινώντας με κάποιες γενικές διαπιστώσεις επί του συνόλου των δεδομένων, μία πρώτη παρατήρηση ήταν ότι στην πλειοψηφία του δείγματος, είναι σαφές και προφανές ότι κατά την περιγραφή της εμφάνισης των χαρακτήρων και στις τρεις εικόνες, έγιναν με παρεμφερείς – αν όχι ίδιους – τρόπους οι περιγραφές. Οι τρόποι και τα είδη περιγραφής είναι οι εξής: το δείγμα παρατήρησε και περιέγραψε την ενδυμασία με ανάλυση των ειδών της, χωρίς να διαφεύγουν λεπτομέρειες (πχ. μπλούζα, εσωτερική μπλούζα, ζακέτα, σορτς, φόρμα), το χρώμα δέρματος, το χρώμα και το μήκος μαλλιών, το χρώμα ματιών και τα χαρακτηριστικά του προσώπου, ακόμα και τον τρόπο που ο εκάστοτε χαρακτήρας στέκεται στην εικόνα (λόγου χάρη, με ανοιχτά ή κλειστά πόδια).

Επίσης, το δείγμα αναγνώρισε ενδυματολογικά και μη αξεσουάρ όπως: ζώνες, τόξο, τσέπες, τσαντάκι, κορδέλα. Ακόμη, εντόπισε έκφραση, όπως για παράδειγμα στον χαρακτήρα της Εικόνας 2, για την οποία άλλοι ανέφεραν ότι «είναι τρομαγμένος γιατί έχει ανοικτό το

στόμα» και άλλοι ότι «είναι θυμωμένος και φαίνεται να μιλάει, επειδή το στόμα είναι ανοικτό». Στην Εικόνα 2 ο χαρακτήρας που απεικονίζεται χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία του δείγματος αρσενικός, με πρώτη φράση «είναι παππούς / γέρος». Κανέναν και καμία εκ των συμμετεχόντων δεν προβληματίστηκε στην ερώτηση για το φύλο, δηλαδή αν ανήκει εκτός από το αγόρι – κορίτσι σε κάποια άλλη κατηγορία ή αν είναι απροσδιορίστου φύλου. Δεν εκδήλωσαν κανέναν ενδοιασμό ή δεύτερη σκέψη για το συγκεκριμένο θέμα, αντιθέτως απαντούσαν κατηγορηματικά ένα εκ των δύο φύλων (παρότι η ερώτηση ήταν γενική, χωρίς συγκεκριμένες επιλογές γραπτές ή προφορικές).

Μία άλλη γενική παρατήρηση σε ότι αφορά την αντίληψη στο φύλο, είναι ότι όλοι και όλες οι συμμετέχοντες -ουσες μπήκαν στην διαδικασία να προσδιορίσουν το φύλο και στις τρεις εικόνες. Η αναμενόμενη απάντηση του δείγματος, για την ερευνήτρια, ήταν να δηλώσουν κατηγορηματικά ότι είναι ρομπότ ή χαρακτήρας παιχνιδιού που δεν έχει συγκεκριμένο φύλο.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει περίπτωση το δείγμα να θεώρησε δεδομένο ότι η απάντηση για το φύλο είναι είτε αγόρι, είτε κορίτσι και να μην σκέφτηκε καν την περίπτωση ουδετερότητας.

Παρά το γεγονός ότι η ερευνήτρια έδωσε εξαρχής σε κάθε συμμετέχοντα σαφείς εξηγήσεις ότι οι εικόνες που θα δει και θα παρατηρήσει, απεικονίζουν χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft: Education, πριν τις εκθέσει για παρατήρηση και ενώ όσοι συμμετέχοντες έπαιζαν με το συγκεκριμένο παιχνίδι, διευκρίνιζαν στην περιγραφή τους ότι είναι «άνθρωπος από το Minecraft» - μάλιστα ένας συμμετέχων ονόμασε έναν χαρακτήρα «ρομπότ από το Minecraft» -εντούτοις το δείγμα, μηδενός εξαιρουμένου, αποφάνθηκε ότι και οι τρεις χαρακτήρες των εικόνων έχουν φύλο. Δεν μπήκαν στην διαδικασία να σκεφτούν ότι δεν υπάρχει λόγος προσδιορισμού φύλου από την στιγμή που είναι χαρακτήρες παιχνιδιού (μυθοπλασίας με άλλα λόγια). Αντιθέτως, επέλεξαν φύλο εκ του κλασσικού δίπολου αγόρι - κορίτσι. Ενδεχομένως να συνετέλεσε σε αυτό το αποτέλεσμα η δεύτερη ερώτηση σχετικά με το φύλο, αν και από την περιγραφή (πρώτη ερώτηση) φαινόταν να προβάλλουν τα παιδιά κάποιο φύλο εκ των δύο, προσπαθώντας να συνδυάσουν στυλ ενδυμασίας, έκφραση προσώπου, μήκος μαλλιών, χρώμα ρούχων και ένταση

χρώματος, με κάποιο από τα δύο φύλα, συνυπολογίζοντας την ηλικία του χαρακτήρα.

Η ερευνήτρια διαψεύστηκε, καθώς η αρχική υπόθεση που έκανε είναι ότι οι μαθητές δεν προβάλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες ενός σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού. Από την στιγμή που - εκτός από έναν συμμετέχοντα που δεν μπόρεσε να προσδιορίσει φύλο στην Εικόνα 1 καθώς δήλωσε: «μπερδεύτηκα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου...μπορεί να είναι αγόρι, μπορεί και κορίτσι» και δύο συμμετέχοντες που δεν ήταν εκατό τοις εκατό σίγουροι αν είναι αγόρι κι όχι κορίτσι (για τον λόγο αυτό και απάντησαν «λίγο» ή «ίσως» αγόρι) - οι 29 συμμετέχοντες-ουσες έβλεπαν ξεκάθαρα το φύλο (αγόρι ή κορίτσι), ανάλογα με την εικόνα που παρατηρούσαν και αιτιολογούσαν την απάντησή τους με συγκεκριμένες περιγραφές, προσδιόριζαν το φύλο των άβαταρ επιτελεστικά και επομένως η αρχική υπόθεση καταρρίφθηκε.

Καταγράφηκαν, επίσης, κάποιες διαφορετικές αλλά και πρωτότυπες περιγραφές για τους χαρακτήρες, όπως ότι κάποιοι συμμετέχοντες προσομοίωσαν το κεφάλι του χαρακτήρα της Εικόνας 1 με σκύλου. Άλλος ανέφερε για την ίδια εικόνα ότι όλος ο χαρακτήρας μοιάζει με μπανάνα, λόγω του κίτρινου χρώματος. Για την Εικόνα 2 ανέφεραν ότι ο χαρακτήρας μοιάζει με τον Αγ. Βασίλη, μόνο που είναι αδύνατος και δεν φοράει κόκκινα ρούχα (υπενθυμίζω σε αυτό το σημείο ότι η έρευνα έγινε κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, οπότε δεν υπήρχε επιρροή λόγω περιόδου Χριστουγέννων). Σε άλλη συνέντευξη, παρομοιάστηκε ο χαρακτήρας της δεύτερης εικόνας με «παπά» της καθολικής εκκλησίας.

Παρακάτω αναφέρονται οι καταγραφές και κάποια αποσπάσματα των συνεντεύξεων, καθώς και οι θεματικές αναλύσεις ανά εικόνα.

1^η Εικόνα:

Στον χαρακτήρα της Εικόνας 1, κατά την αρχή της περιγραφής 13 εκ των συμμετεχόντων αναγνώρισαν τον χαρακτήρα ως «Άνθρωπο-άκι» ή «Άνθρωπο από το Minecraft» και μετά ακολουθούσε η περιγραφή της εμφάνισής του.

Το δείγμα ξεκινούσε την περιγραφή ως εξής: «είναι ένας άνθρωπος από το Minecraft...» ή «είναι ανθρωπάκι» ή «είναι ένας άνθρωπος...» ή «είναι ένας παίκτης...» σε μία προσπάθεια να διαχωρίσει

ενδεχομένως στον περιγραφικό λόγο, τους χαρακτήρες παιχνιδιών από τον άνθρωπο. Κάποιοι συμμετέχοντες δεν ασχολούνταν με το είδος του χαρακτήρα και ξεκινούσαν κατευθείαν την περιγραφή της εμφάνισης με το ρήμα «φοράει...» ή «ένας που φοράει» χωρίς να προσδιορίζουν τι είναι ο ένας. Ένας συμμετέχοντας ξεκίνησε την περιγραφή του ονομάζοντάς τον «χαρακτήρα», ενώ κάποιος άλλο ανέφερε ότι «Είναι σαν ρομπότ το σώμα και το κεφάλι είναι τετράγωνο, όχι σαν άνθρωπος, τα χέρια του είναι κολλημένα στο σώμα». Κάποια άλλα παιδιά, κατά την περιγραφή τους παρατήρησαν, επίσης, ότι το σώμα του είναι φτιαγμένο από τετράγωνα, όπως και τα μάτια του. Σχετικά με την ενδυμασία του χαρακτήρα της Εικόνας 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε το κίτρινο χρώμα και ότι φοράει «ανοιχτό χρώμα» καθώς και τα πράσινα μάτια που έχει.

Ενδυματολογικά, κάποιοι συμμετέχοντες διέκριναν ότι ο χαρακτήρας της Εικόνας 1 φοράει δέρμα ζώου και «καπέλο», άλλοι ότι φοράει στρατιωτικά ρούχα κι άλλοι ότι φοράει μπλούζα ή ζακέτα κίτρινου χρώματος και εσωτερική γκρι μπλούζα. Κάποιοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν κάτω από το κεφάλι μούσι ή γένια, ενώ άλλοι γραβάτα. Παρακάτω ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας για την Εικόνα 1:

«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;»

Από τις απαντήσεις του δείγματος για τον χαρακτήρα της Εικόνας 1, αποφάνθηκαν κατά πλειοψηφία (28 παιδιά), ότι ο χαρακτήρας είχε φύλο και του απέδωσαν το φύλο αγόρι ή άντρας. Σε πολύ μικρότερο αριθμό (2 παιδιά) απέδωσαν το φύλο «κορίτσι» και άλλα δύο δεν ήταν σίγουρα αν ήταν αγόρι ή κορίτσι.

«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, το μούσι ή τα γένια, η γραβάτα και το κοντό μήκος μαλλιών ή η απουσία [μακριών] μαλλιών, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του φύλου του χαρακτήρα,

καθώς χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως επιχειρήματα για να αιτιολογήσουν την επιλογή φύλου.

Δεν έλειψαν, ωστόσο και οι αντίθετες απόψεις, ότι δηλαδή είναι κορίτσι, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα αιτιολόγησης:

M17: «Τα χρώματα των ρούχων είναι κοριτσίστικα.»

Ερευνήτρια: «Ποια χρώματα;»

M17: « Το πορτοκαλί και το κίτρινο»

.....

Ερευνήτρια: « Παρατηρείς κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;»

M17: «...Έχει χέρια και πόδια ενωμένα, όχι ανοιχτά, που δείχνουν ότι είναι κορίτσι».

Από το παραπάνω απόσπασμα συνέντευξης, μπορεί να εικάσει κανείς ότι το παιδί αποδίδει το φύλο επιτελεστικά. Με άλλα λόγια, αποδίδει το φύλο «κορίτσι» γιατί έχει ανοιχτά χρώματα στην ενδυμασία και ο συγκεκριμένος κώδικας ενδυμασίας (dress code) είναι συνυφασμένος με την θηλυκότητα.

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά τα οποία περιέγραψαν τα παιδιά και την αιτιολόγηση για το φύλο που απέδωσαν στον χαρακτήρα της Εικόνας 1, φαίνεται να προβάλλουν τα παιδιά στον χαρακτήρα ένα φύλο όπως έχουν συνηθίσει να το συναντούν στην κοινωνία ή/και στο οικείο περιβάλλον τους. Επιβάλλεται δηλαδή μία αναπαράσταση φύλου στον χαρακτήρα, δεδομένου ότι το παιχνίδι έχει χαρακτηριστεί από τον δημιουργό του ως άφυλο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την θεωρία της Car (2017) για την αναπαράσταση του φύλου. Τα χρώματα των ρούχων (ανοιχτόχρωμα = κορίτσι, σκουρόχρωμα = αγόρι) και το μήκος μαλλιών (κοντά = αγόρι, μακριά = κορίτσι), ακόμα και η στάση σώματος (χέρια και πόδια ενωμένα = κορίτσι) είναι τα αναμενόμενα, από τα παιδιά, χαρακτηριστικά για το κάθε φύλο σύμφωνα με τους κώδικες της κοινωνίας που διαβιούν και την μίμηση των χρωμάτων στις ενδυμασίες των φύλων, το μήκος των μαλλιών και την στάση σώματος των φύλων. Η αιτιολόγηση των παιδιών για την απόδοση του κάθε φύλου, προδίδει ότι η πρόσληψη του φύλου από τα

παιδιά προκύπτει επιτελεστικά, μέσα από την επανάληψη των χαρακτηριστικών αυτών στα φύλα (Butler, 2008). Λόγω της επανάληψης εμφανισιακών χαρακτηριστικών, στους ανθρώπους στην κοινωνία, γίνεται μία «φυσικοποίηση» και «κανονικοποίηση» (Σηφάκη, 2015) μιας εικόνας για το κάθε φύλο, την οποία τα παιδιά έχουν αποδεχθεί. Αυτή την εικόνα αποκομίζουν τα παιδιά από τα άτομα που συναντούν στην καθημερινότητά τους, στον εικονικό και στον πραγματικό κόσμο. Επομένως, τα παιδιά αναπαριστούν κάποια στερεοτυπικά έμφυλα χαρακτηριστικά στον χαρακτήρα του παιχνιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία της Αμπατζοπούλου (1998).

Αδυναμία προσδιορισμού φύλου στον χαρακτήρα της Εικόνας 1

Χαρακτηριστικό της Εικόνας 1 είναι ότι δεν ήταν προφανές το φύλο του χαρακτήρα (για τον λόγο αυτό άλλωστε και επιλέχθηκε), με άμεσο αποτέλεσμα να μπερδέψει μία μικρή μειοψηφία συμμετεχόντων (δύο μαθητές), οι οποίοι ανέφεραν στην ερώτηση φύλου «ίσως αγόρι» και ως αιτιολόγηση της επιλογής τους ανέφεραν ότι «φοράει πουκάμισο με αγορίστικα χρώματα. Τα κοριτσίστικα θα ήταν μωβ ή μπλε σκούρο» ή ότι «έχει ρούχα σαν αγόρι, πχ. κόκκινη μπλούζα.. δεν φοράνε τα κορίτσια τέτοιο χρώμα, το φοράμε εμείς...έχει φωσφορίζε παπούτσια, όπως εγώ» και παρέμειναν τελικά στην άποψη ότι είναι αγόρι.

Κάποιο άλλο παιδί, όμως, δεν κατόρθωσε να προσδιορίσει φύλο στην συγκεκριμένη εικόνα, πάντα προσπαθώντας να διακρίνει μεταξύ αγοριού ή κοριτσιού. Στην περίπτωση αυτή, η ερευνήτρια χρειάστηκε να μεταβεί στις ερωτήσεις περί αδυναμίας προσδιορισμού φύλου, καθώς μετά από αρκετή ώρα ο συμμετέχων άρχισε να προβληματίζεται έντονα και να δυσανασχετεί που δεν μπορούσε να καταλήξει σε κάποια κατηγορία φύλου. Στην ερώτηση της ερευνήτριας (από το ερωτηματολόγιο της έρευνας), τι είναι αυτό που δυσκολεύει την απόφαση, η απάντηση ήταν:

«Μπορεί να είναι και αγόρι και κορίτσι (μετά από ερώτηση της ερευνήτριας, εννοεί ή το ένα ή το άλλο)» και συμπλήρωσε «Λίγο το πρόσωπό της/του με μπερδεύει....»

Στην ερώτηση πώς θα έπρεπε να ήταν ο χαρακτήρας για να είναι ξεκάθαρο το φύλο, η απάντηση που δόθηκε ήταν να έχει ανοιχτόχρωμα

μάτια. Μετά από αρκετή παρατήρηση της εικόνας από τον συμμετέχοντα, κατέληξε ότι: «Έχει πράσινα μάτια, μπορεί να είναι και κορίτσι.», χωρίς ωστόσο να υπάρχει βεβαιότητα στα λεγόμενά του. Οπότε παρέμεινε στην αρχική απάντηση ότι δεν μπορεί να προσδιορίσει φύλο γιατί δεν μπορεί να το καταλάβει. Ωστόσο δεν απέδωσε την δυσκολία αυτή στην ανάλυση της εικόνας του παιχνιδιού. Από την απάντηση του παιδιού, φαίνεται να προσπαθεί να εντοπίσει κάποια χαρακτηριστικά του θηλυκού ή του αρσενικού, όπως έχει συνηθίσει να τα εντοπίζει στην κοινωνία, δεδομένου ότι είναι από τα παιδιά που όπως ανέφερε στην ερευνήτρια, δεν επιτρέπουν οι γονείς να παίζει ψηφιακά παιχνίδια. Προσπάθησε να κάνει σύνδεση των ανοιχτών χρωμάτων με το «κορίτσι», κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Τσιλιμένη (2007).

Επίσης, για τον χαρακτήρα της Εικόνας 1, κάποιοι παρατήρησαν και αιτιολόγησαν ότι είναι αγόρι γιατί «είναι άγριος» ή ότι «τα κορίτσια είναι πιο χαρούμενα στην έκφραση/δεν είναι άγρια». Η θεωρία επιτέλεσης του φύλου είναι μία ευσταθής αιτιολόγηση για τις απαντήσεις αυτού του είδους. Και αυτό γιατί, ενώ το Minecraft Education είναι ένα σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι, σχεδιασμένο για την εκπαίδευση και την εφαρμογή του σε σχολεία, δεν περιέχει βία μεταξύ των χαρακτήρων του (όπως, για παράδειγμα, έχει το ψηφιακό παιχνίδι Street Fighter). Κατά κάποιο τρόπο, φαίνεται να είναι αναμενόμενο – αν όχι δεδομένο – για τα παιδιά που παίζουν ή έχουν δει να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια, να υπάρχει η βία, οπότε ακόμα και αν είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, προσλαμβάνουν βίαιους τους χαρακτήρες του. Επίσης, η αναμενόμενη «άγρια» έκφραση στα αγόρια ή άνδρες, που προβάλλουν οι μαθητές στον συγκεκριμένο χαρακτήρα, έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών του Burrill (2008), του Jenkin (2007) και του Christensen (2006) για την βία ως χαρακτηριστικό-στερεότυπο που πλαισιώνει την αρρενωπότητα και είναι βασικό χαρακτηριστικό για την επιλογή ψηφιακού παιχνιδιού από αγόρια και άντρες παίκτες.

2^η Εικόνα:

«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;»

Στον χαρακτήρα της Εικόνας 2 και σε ότι αφορά την περιγραφή, ένα αρκετά μεγάλο μέρος τους δείγματος ξεκινούσε διατυπώνοντας την άποψη ότι: «Είναι παππούς / γέρος...». Έτσι το δείγμα απαντούσε πρώτα την δεύτερη ερώτηση που ήταν αυτή του προσδιορισμού του φύλου και μετά απαντούσε την πρώτη, δηλαδή αυτή της περιγραφής. Κατά τα άλλα η περιγραφή ξεκινούσε ομοίως με αυτή του χαρακτήρα της Εικόνας 1, δηλαδή είτε με «Άνθρωπος που...», είτε με «Άνθρωπος από το Minecraft που...», είτε ξεκινούσε κατευθείαν η περιγραφή «φοράει...». Χαρακτηριστικό της Εικόνας 2, όπως προαναφέρθηκε, είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ο χαρακτήρας είναι αρσενικός (άντρας ή αγόρι ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν). Επηρεασμένοι-ες από την πρώτη τους εντύπωση, ότι δηλαδή είναι ηλικιωμένος ο χαρακτήρας, αρκετοί συμμετέχοντες-ουσες, στην ερώτηση σχετικά με το φύλο, απαντούσαν «Είναι άντρας», ενώ οι υπόλοιποι ότι «Είναι αγόρι».

«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»

Η αιτιολόγηση στην περίπτωση του άντρα, για τον χαρακτήρα της Εικόνας 2, ήταν τα λευκά φρύδια, το γερασμένο πρόσωπο (κάποιοι το είπαν γκρι) και το λευκό μούσι. Τα χαρακτηριστικά αυτά έκαναν τα παιδιά να απαντήσουν «είναι μεγάλος σε ηλικία» και όχι αγόρι. Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος παρατήρησε την «καφέ φόρμα» ή «καφέ μπλούζα και παντελόνι», όπως το περιέγραψαν και τα λευκά φρύδια και μούσι, τα οποία χρησιμοποίησαν ως αιτιολόγηση για την επιλογή τους στο φύλο. Παρά το γεγονός ότι η εικόνα, λόγω του πιξελιάσματος που έχει, δεν είναι ευδιάκριτο το γερασμένο πρόσωπο, τα λευκά φρύδια και το λευκό μούσι, εντούτοις συνετέλεσαν σημαντικά στην απάντηση του δείγματος. Επομένως τα παιδιά προβάλλουν γερασμένο πρόσωπο στον χαρακτήρα, ενώ δεν είναι διακριτό, μόνο και μόνο από το χρώμα της τριχοφυΐας. Με άλλα λόγια αναπαριστούν στον χαρακτήρα έναν γηραλέο άντρα, χωρίς να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν άλλα χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν σε γήρας, πάρα μόνο το λευκό ή γκρι χρώμα στο μούσι και τα φρύδια. Αυτή η απάντηση των παιδιών έρχεται σε συμφωνία με την θεωρία του Foucault για την κατασκευή της εικόνας στο πλαίσιο μιας ετεροτοπίας.

Είναι άξιο λόγου ότι δεν παρατήρησαν ή δεν θεώρησαν σημαντικό να αναφέρουν αρκετοί-ες την έκφραση στο πρόσωπο του χαρακτήρα, δηλαδή το ανοιχτό στόμα. Μόνο τέσσερις συμμετέχοντες παρατήρησαν το στόμα, εκ των οποίων ο ένας το περιέγραψε ως «...περίεργο στόμα, φτιαγμένο με κυκλάκι», ενώ οι άλλοι τρεις το θεώρησαν ως έκφραση θυμού.

Ένας εκ των συμμετεχόντων αναφέρει χαρακτηριστικά στην αιτιολόγηση του φύλου ότι: «Φοράει καφέ ρούχα και είναι σαν να θέλει να κάνει επίθεση». Αιτιολόγησε, λοιπόν, το φύλο όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά της εμφάνισης, αλλά από την έκφραση του προσώπου η οποία φαίνεται, κατά την άποψη πάντα του συμμετέχοντα, θυμωμένη κι επιθετική. Εμφανίζεται πάλι η αναμενόμενη «άγρια» ή βίαιη συμπεριφορά, ως χαρακτηριστικό των αρσενικών, όπως είχε αναφέρει ο Burrill (2008), ο Jenkin (2007) και ο Christensen (2006) στις έρευνές τους.

3^η Εικόνα:

«Πιστεύουν τα παιδιά ότι έχουν συγκεκριμένο φύλο οι χαρακτήρες του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού Minecraft Education και ποιο είναι αυτό;»

Στον χαρακτήρα της Εικόνας 3, όπως συνέβη και με τον χαρακτήρα της Εικόνας 2, η πλειοψηφία του δείγματος αντικρύζοντας την εικόνα δήλωνε κατηγορηματικά: «Αυτό είναι κορίτσι!». Με άλλα λόγια, ξεκινούσαν από την δεύτερη ερώτηση και τον προσδιορισμό φύλου αυθόρμητα. Εκτός από δύο συμμετέχοντες που έκριναν ότι το φύλο του συγκεκριμένου χαρακτήρα ήταν αγόρι, οι λοιποί χαρακτήριζαν ακαριαία το φύλο ως «κορίτσι» ή «γυναίκα», με την πρώτη ματιά στην εικόνα.

«Ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων συνετέλεσαν στην απάντησή τους;»

Κατά την περιγραφή, έμφαση δόθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο στυλ της ενδυμασίας και συγκεκριμένα, στο «κοντό

σορτζς», στο μήκος των μαλλιών που ήταν μακρύ και στο χρώμα των ματιών που συνδύαζε τα χρώματα μωβ, μπλε και λευκό.

Άλλες ενδυματολογικές επισημάνσεις ήταν η γαλάζια ή μπλε μπλούζα, το καφέ χρώμα στο δέρμα και στα μαλλιά και το τόξο που φορούσε χιαστί ο χαρακτήρας, παρότι δεν φαίνεται κάποια θήκη με τόξα. Σε ότι αφορά τους συμμετέχοντες που προσδιόρισαν το φύλο του χαρακτήρα ότι είναι κορίτσι / γυναίκα, αιτιολόγησαν την απόφασή τους αυτή ως εξής: «έχει μακριά μαλλιά», «φοράει κοντό σορτζς», «από τα χρώματα στα μάτια».

Ωστόσο κάποιοι συμμετέχοντες μπερδεύτηκαν λόγω των αξεσουάρ και του χρώματος στα ρούχα. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

M32 «Στην αρχή νόμιζα ότι είναι αγόρι, από τα μπλε ρούχα, αλλά μόλις είδα το μαλλί, πείστηκα ότι είναι κορίτσι.»

Ένας συμμετέχων, ο οποίος γνωρίζει το Minecraft και έχει παίξει με αυτό έδωσε την εξής εξήγηση: «Έχει μεγάλα μάτια. Έχω παρατηρήσει ότι όσοι χαρακτήρες στο Minecraft είναι κορίτσια έχουν μεγάλα μάτια και δεν έχουν καθόλου μύτη και στόμα». Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν στο φύλο ότι είναι γυναίκα και αιτιολόγησαν όπως και οι προηγούμενοι, με την διαφορά ότι μεταξύ αυτών κάποιοι προσέθεσαν: «έχει βλεφαρίδες», «το χρώμα των μαλλιών είναι κόκκινο σκούρο, μπορεί να τα βάφει». Ωστόσο, επειδή οι ίδιες παρατηρήσεις έγιναν και όταν το φύλο το χαρακτήριζαν κορίτσι, δεν μπορεί, κατά συνέπεια, να ληφθεί ως κριτήριο απόδοσης θηλυκού φύλου μεγαλύτερης ηλικίας. Άλλοι συμμετέχοντες έλαβαν σοβαρά υπόψη τα αξεσουάρ για την απόδοση φύλου και αναφέρουν σχετικά:

M17: «Φοράει τόξο (χιαστί) το οποίο θα μπορούσε να το έχει και ένας άντρας»

Ερευνήτρια: «Επομένως τι φύλο είναι;»

M17: «Κορίτσι»

M22: «Έχει χρώματα που είναι και αγορίστικα και κοριτσίστικα, αλλά όχι σκούρα όπως στην προηγούμενη εικόνα», εννοεί την Εικόνα 2.

Οι συμμετέχοντες οι οποίοι αποφάνθηκαν ότι το φύλο του χαρακτήρα είναι αγόρι κατέληξαν στο συμπέρασμα, λόγω του ότι «φοράει τόξο» και του χρώματος των ρούχων: «φοράει μπλε χρώμα». Επιπλέον ανέφεραν:

M23: «Το τσαντάκι είναι μπλε και η ζώνη είναι για αγόρια. Αν ήταν κοριτσίστικο θα ήταν με καρδούλες, γατούλα και άλλα σχέδια. Τα κορίτσια δεν φοράνε τέτοια ζώνη.»

Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι ένας συμμετέχων, απέδωσε το χρώμα του δέρματος του χαρακτήρα στην καταγωγή του από το εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

M32: «Έχει καφέ χέρια και κεφάλι, μάλλον είναι από την Αφρική, λόγω του χρώματος στο δέρμα».

Και σε αυτόν τον χαρακτήρα φαίνεται να συμφωνεί η περιγραφή με την επιτελεστική αναπαράσταση του φύλου και την θεωρία της Butler (1998), αλλά και με την θεωρία της Αμπατζοπούλου (1998) για τα στερεότυπα που το συνοδεύουν (πχ. ανοιχτόχρωμα μάτια και ρούχα, βλεφαρίδες, μακριά μαλλιά). Επίσης, η περιγραφή των μεγάλων ανοιχτόχρωμων ματιών, των βλεφαρίδων και των ανοιχτόχρωμων ρούχων, έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του DeArmond (2023), σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στους γυναικείους χαρακτήρες του Minecraft Education, αλλά και την έρευνα της Τσιλιμένη (2007) σχετικά με το «κορίτσι» και την απεικόνισή του με ανοιχτά χρώματα, σε εικονογραφήσεις βιβλίων.

Έμφυλες αναπαραστάσεις

Η αιτιολόγηση που έδιναν οι συμμετέχοντες για το συμπέρασμα σε σχέση με το φύλο, ενέχει αρκετές στερεοτυπικές αντιλήψεις (Αμπατζπούλου, 1998) που πιθανότατα επηρεάζονται από την επιτελεστική αναπαράσταση του φύλου στην κοινωνία (Butler, 2008). Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικό ρόλο στην πλειοψηφία του δείγματος για να αποφασίσουν το φύλο ότι είναι θηλυκό έπαιξε το μήκος των μαλλιών. Οπότε οι δύο εικόνες στις οποίες δεν έχουν μακριά μαλλιά οι χαρακτήρες, κατά πλειοψηφία χαρακτηρίζονταν ως αγόρια ή άντρες, ενώ

στη τρίτη εικόνα δήλωναν κατηγορηματικά ότι είναι κορίτσι, πριν καν δώσουν την περιγραφή της εμφάνισης, σχεδόν η πλειοψηφία του δείγματος. Έτσι, απαντούσαν πρώτα την δεύτερη ερώτηση που αφορούσε το φύλο και μετά την πρώτη ερώτηση που αφορούσε την περιγραφή, αυθόρμητα, χωρίς να έχουν διαφορετική οδηγία.

Επιπλέον κριτήρια για την απόδοση φύλου στους χαρακτήρες αποτέλεσαν τα ανοιχτά χρώματα των ρούχων, στην πλειοψηφία του δείγματος, για τα οποία οι απόψεις κάποιων συμμετεχόντων δίστανται. Κάποιοι συμμετέχοντες δήλωναν ότι ανοιχτόχρωμα ρούχα φορούν τα κορίτσια και σκουρόχρωμα τα αγόρια και κάποιοι άλλοι ήταν της αντίθετης λογικής. Άλλοι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ο χαρακτήρας στην Εικόνα 1 φοράει γραβάτα και άρα είναι αντρικό αξεσουάρ των νέων ανδρών, οπότε συμπέραναν ότι είναι αγόρι. Στην Εικόνα 2, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέληξε ότι είναι ηλικιωμένος, διότι εκτός από τα λευκά μαλλιά και το μούσι, φοράει «απλά ρούχα, όπως ο παππούς μου ή η γιαγιά μου» ή ότι «δεν φοράει γραβάτα ή σακάκι, όπως οι νέοι άνδρες» (Foucault στο Delamere & Shaw, 2008).

Από την άλλη πλευρά, δεν ήταν λίγοι οι συμμετέχοντες που έκαναν λόγο για «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα» ρούχα και αξεσουάρ, ενώ μετά από διευκρινιστική ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το τι εννοούν, διευκρίνιζαν ότι «τα ρούχα είναι μπλε, άρα είναι αγόρι» ή «αν ήταν κορίτσι θα είχε ροζ στα ρούχα». Στην Εικόνα 3, για παράδειγμα, το κοντό σορτς θεωρήθηκε τόσο από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια ότι φοριέται μόνο από κορίτσια. Άλλοι χαρακτήρισαν αγόρι τον ίδιο χαρακτήρα, λόγω του χρώματος των ρούχων (μπλε-γαλάζιο) και της χιαστί ζώνης που κατέληγαν ότι είναι τόξο. Ειδικότερα για το τόξο, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι εφόσον ο χαρακτήρας το έχει είναι αγόρι, γιατί: M27 «τα κορίτσια δεν πάνε για κυνήγι».

Σε ότι αφορά τον χαρακτήρα της Εικόνας 3, εξίσου σημαντικό ρόλο για τον προσδιορισμό φύλου, εκτός από το κοντό σορτς, έπαιξαν οι βλεφαρίδες που παρατήρησαν αρκετοί συμμετέχοντες και τα μάτια που εμπεριείχαν και μπλε χρώμα εκτός από μωβ, οπότε ο χαρακτήρας αυτός προσδιορίστηκε ως κορίτσι.

Η θεωρία της Butler (2008) για το επιτελεστικό φύλο και της Car (2017) για την αναπαράσταση των φύλων, φαίνεται στις αντιλήψεις των

παιδιών από τις απαντήσεις που δόθηκαν για την απόδοση φύλου και τις αιτιολογήσεις τους, καθώς προέβαλαν επιτελεστικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων στους χαρακτήρες του παιχνιδιού, πολλές φορές αντιφατικά μεταξύ τους και ενώ οι χαρακτήρες στο συγκεκριμένο παιχνίδι, σύμφωνα με τον δημιουργό του, είναι άφυλοι.

Επίσης, οι εντάσεις των χρωμάτων (ανοιχτά / σκούρα χρώματα) σε μαλλιά, μάτια, ρούχα και αξεσουάρ, το μήκος των μαλλιών και τα είδη ρούχων, συνδυάστηκαν με το αγόρι ή το κορίτσι, στις απαντήσεις των παιδιών για την περιγραφή των χαρακτήρων, παραπέμποντας έτσι στο αποτέλεσμα της έρευνας της Τσιλιμένη (2007) για την απόδοση των σκούρων χρωμάτων σε αρσενικούς χαρακτήρες και των ανοιχτών χρωμάτων σε θηλυκούς (παρά το γεγονός ότι έγινε σε χαρακτήρες εικονογραφημένων βιβλίων), καθώς φαίνεται να τα προβάλλουν τα παιδιά και στους χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft Education.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με το αν τα παιδιά προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του παιχνιδιού ή αν τους είναι αδιάφορο, από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι προσπάθησαν να προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις –μεταξύ του δίπολου αρσενικό / θηλυκό- με όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις τις συνόδευαν, παρά το γεγονός ότι αναγνώρισαν την φανταστική υπόσταση των χαρακτήρων, όπως φάνηκε από τις περιγραφές τους. Για τους παραπάνω λόγους, η αιτιολογία του δείγματος αφορούσε την εμφάνιση, τα χαρακτηριστικά του προσώπου, το μήκος μαλλιών, το είδος των ενδυμάτων (dress code) και των αξεσουάρ και την έκφραση προσώπου.

Επομένως, η μία διαπίστωση από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι τα παιδιά προβάλλουν έμφυλες αναπαραστάσεις στους χαρακτήρες του σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft education, ενώ οι περισσότεροι χαρακτήρες του παιχνιδιού είναι άφυλοι, καθώς αντικατοπτρίζουν τα στερεότυπα που τα ίδια επιτελεστικά «υιοθετούν» όταν επανειλημμένα εντοπίζουν χαρακτηριστικά στα δύο φύλα στην καθημερινότητά τους, σε σχέση με το «υποτιθέμενο» φύλο στους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Για τον λόγο αυτό αντιμετωπίζουν το φύλο επιτελεστικά. Καθώς, όμως, η ερώτηση για το φύλο πιθανά να επηρέασε την απάντηση των παιδιών και να θεωρήθηκε δεδομένο ότι πρέπει να απαντήσουν ένα εκ του δίπολου

αγόρι / κορίτσι, ενδεχομένως οι αναπαραστάσεις που προέκυψαν να μην είναι απόλυτα έγκυρες. Εξαίρεση αποτελεί η περιγραφή του χαρακτήρα της Εικόνας 1 (καθώς η ερώτηση για το φύλο είναι 2η) κι από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται να σκιαγραφούν κάποιο φύλο, με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά (βλέπε Αποτελέσματα --> Εικόνα 1), χωρίς ωστόσο να το ονομάζουν. Κατά συνέπεια, χρήζει επανάληψης η έρευνα, με επανασχεδιασμό της και διαφορετικές ερωτήσεις κατά την συνέντευξη του δείγματος.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως σκοπό την διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στο σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft education, ως μελέτη περίπτωσης, μέσα από τις αντιλήψεις των παιδιών ηλικιών 9 έως 12 ετών. Επιπλέον, υπήρχαν δύο στόχοι που αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, οι οποίοι ήταν: αφενός μεν αν τα παιδιά των προαναφερθέντων ηλικιών, προβάλλουν κάποιο φύλο ή όχι στους συγκεκριμένους τρεις χαρακτήρες που υπάρχουν στο Παράρτημα II και να το αναφέρουν. Αφετέρου δε ποια χαρακτηριστικά των χαρακτήρων ήταν αυτά, με βάση τα οποία προβάλλουν το φύλο και αν τα παιδιά είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα.

Με δεδομένο ότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια σχεδιάζονται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, είναι αναμενόμενο να μην καλλιεργούνται στερεότυπα και να μην υπάρχουν έμφυλες αναπαραστάσεις, τουλάχιστον όχι επιδιωκόμενες, από τους σχεδιαστές των εν λόγω παιχνιδιών. Τα παιχνίδια αυτά στοχεύουν στην κατάκτηση της γνώσης, με ελκυστικό τρόπο που να πλησιάζει την «αίγλη» των βιντεοπαιχνιδιών, ως προς την δέσμευση του χρήστη (Larson, 2019), με πολλαπλά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση.

Από την άλλη, το γεγονός ότι αποτελούν υποκατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών, με όλη την πραγματεία που προαναφέρθηκε για τα τελευταία, γεννιούνται εύλογα ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων αναπαραστάσεων και τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για αυτές. Από προηγούμενες έρευνες γίνεται γνωστό ότι τα ψηφιακά παιχνίδια των προηγούμενων δεκαετιών είναι στερεοτυπικά επηρεασμένα, με έμφυλες αναπαραστάσεις, που «καθρεπτίζουν» την

κοινωνία. Επομένως η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στερεοτύπων σε ένα ευρέως γνωστό σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι ήταν αναγκαία. Η βιβλιογραφική επισκόπηση έφερε στο φως αρκετές έρευνες για το Minecraft Education σχετικά με την άνιση εκπροσώπηση των φύλων και των φυλών στους χαρακτήρες (avatars) του παιχνιδιού, τον μισογυνισμό και τις ρατσιστικές διαθέσεις σε φόρουμς του παιχνιδιού και στις προτιμήσεις μαθητών, ανάλογα με το φύλο τους, σε χαρακτηριστικά των μοντέλων των χαρακτήρων του. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις έμφυλες αναπαραστάσεις των μαθητών για το σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι Minecraft Education.

Όπως προέκυψε, μετά τη εκπόνηση της ποιοτικής έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων της, παρότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια και οι χαρακτήρες τους δεν σχεδιάστηκαν με έμφυλα χαρακτηριστικά κι ενώ το επιλεγμένο, για την έρευνα, ψηφιακό παιχνίδι έχει κατά πλειοψηφία χαρακτήρες άφυλους που μοιάζουν περισσότερο με ρομπότ, εντούτοις οι έμφυλες νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών ανέδειξαν το φύλο επιτελεστικά, κατά την περιγραφή και την αιτιολόγηση για τον προσδιορισμό φύλου, στους χαρακτήρες, επιβεβαιώνοντας την θεωρία της ετεροτοπίας και της επιτέλεσης του φύλου και πλαισιώνοντας τις περιγραφές και τις αιτιολογήσεις τους με αρκετά στερεότυπα. Τέλος, υπό το πρίσμα ότι η ερώτηση για το φύλο πιθανόν να προέτρεψε τους μαθητές να απαντήσουν μεταξύ του δίπολου αγόρι / κορίτσι ή άντρας / γυναίκα, η έρευνα χρήζει επανασχεδιασμό και επανάληψη, προκειμένου να είναι διασφαλισμένα στο έπακρο τα αποτελέσματά της.

Περιορισμοί της έρευνας – μελλοντικές προτάσεις

Περιορισμοί σε αυτή την έρευνα αποτέλεσαν, αναμφίβολα, η πανδημία και η καραντίνες λόγω αυτής, κατά την περίοδο των οποίων τα σχολεία παρέμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα κλειστά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει εύκολη πρόσβαση στο δείγμα της έρευνας, να υφίσταται απαγόρευση εισόδου σε άλλα σχολεία, να είναι στενά περιθώρια χρόνου για την υλοποίηση της έρευνας, λόγω του μειωμένου χρόνου λειτουργίας των σχολείων. Η έρευνα είχε ως αρχικό σχεδιασμό το κάθε παιδί να επιλέγει έναν χαρακτήρα και να παίζει σε έναν επιλεγμένο κόσμο, σε μία προσχεδιασμένη δραστηριότητα προγραμματισμού για 20 λεπτά. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, το παιδί θα

περιέγραφε τον χαρακτήρα και ενδεχομένως θα απέδιδε ή όχι κάποιο φύλο. Λόγω των συνθηκών της πανδημίας και του ελάχιστου χρόνου συνέντευξης, οι χαρακτήρες ήταν επιλεγμένοι από την ερευνήτρια και υλοποιούνταν μόνο η συνέντευξη για τους συγκεκριμένους χαρακτήρες.

Σε ότι αφορά τις μελλοντικές προτάσεις, θα μπορούσε η έρευνα να επανασχεδιαστεί, έτσι ώστε να επιλέγει το δείγμα τον χαρακτήρα που επιθυμεί και με κατάλληλες ερωτήσεις, να μελετηθεί αν προβάλλεται φύλο ή όχι και με ποιο τρόπο. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμπεριφορά του χαρακτήρα στον εκάστοτε κόσμο και αν αυτή σχετίζεται με το φύλο ή όχι. Επίσης, η έρευνα μπορεί να διευρυνθεί με την μελέτη χαρακτήρων και άλλων σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών σε ότι αφορά τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Επιπλέον, θα είχε επιστημονικό ενδιαφέρον η μελέτη και σχεδίαση δραστηριοτήτων, με την χρήση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών, με σκοπό την κατανόηση από τους μαθητές της επιτέλεσης του φύλου και των έμφυλων αναπαραστάσεων. Τέλος, δίνοντας έμφαση στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των εν λόγω παιχνιδιών και την μάθηση που αυτά προσφέρουν, θα μπορούσε να υλοποιηθεί η μελέτη, σχεδίαση και η δημιουργία ενός νέου σοβαρού ψηφιακού παιχνιδιού που να αναδεικνύει τις παραπάνω θεωρίες .

Βιβλιογραφία:

Ελληνική βιβλιογραφία:

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998) *"Εικόνες και στερεότυπα" και "Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία", Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και μυθοπλασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Κακολύρης, Γ. (2020) Το φύλο ως επιτέλεση. Στο Παπάνης, Ε., Μπούνα, Α. *Διαστάσεις της αρρενωπότητας διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Ηδυνέπεια
- Κανατσούλη, Μ. (2008) *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: GUTRMBERG
- Κουγιουμτζίδου, Ε. (2020) *Η αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών: Διερεύνηση απόψεων παιδιών και εκπαιδευτικών*, (Διδακτορική διατριβή), ανακτήθηκε από: Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
- Κουκλατζίδου, Μ., (2014) *Έμφυλες Ταυτότητες. Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία*. κεφ. 1, σελ. 18-21 Θεσσαλονίκη: Συγγραφέας, ISBN 978-960-93-6382-2. Ανακτήθηκε από academia.edu
- Μουλά, Ε, (2015) Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως τεχνολογίες της ιστορικής μνήμης και η αναγκαιότητα κριτικής, εκπαιδευτικής αναπλαισίωσής τους, *Διαδικτυακό περιοδικό i-teacher*, 10, σελ. 230-243, ανακτήθηκε από:
http://i-teacher.net/files/10o_teyxos_i_teacher_1_2015.pdf
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α., (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 4, Number 1, Section one. Open Education ISSN: 1791-9312
- Πουρκός, Μ., Ίσαρη, Φ., (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, ΣΕΑΒ, κεφ. 2ο, ανακτήθηκε από: www.kallipos.gr
- Σηφάκη, Ε.Μ., (2015) *Σπουδές Φύλου και Λογοτεχνία*, ΣΕΑΒ, κεφ. 3ο, 5ο ανακτήθηκε από: www.kallipos.gr
- Τσιλιμένη, Τ. (2007) *Η αναπαράσταση του γυναικείου φύλου στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας
- Τσιώλης, Γ., (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 473-498, ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/296014223>

Ξένη βιβλιογραφία:

- Abu Bakar, J., A., Ahmad, M., K., Zulkifli, A., N., Bahrin, A., S. (2017) “Conceptual model of game aesthetics for perceived learning in narrative games,” Proc. - 2016 4th Int. Conf. User Sci. Eng. i-USEr 2016, vol. 7, no. 3, p. 111–115.
- Acquah, E., Katz, H., (2020), *Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review*, Computers & Education, journal homepage: www.elsevier.com/locate/compedu
- Aina, O., & Cameron, P. (2011) *Why does gender matter: Counteracting stereotypes with young children. Dimensions of Early Childhood*, 39, 3, p. 11-19, retrieved from Semantic Scholar, Corpus ID: 145676513
- Alserri, S. A., Zin, N. A. M., Tengku Wook T. S. M. (2018) *Gender-based Engagement Model for Serious Games*, International Journal on Advanced Science Engineering and Information Technology, vol. 8, DOI 10.18517/ijaseit.8.4.6490, retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/327250440>
- Anderson, E., Walker, J., Kafai, Y., Lui D. (2017) The Gender and Race of Pixels: An Exploration of Intersectional Identity Representation and Construction within Minecraft and its Community. In *Proceedings of ACM Foundations of Digital Gaming*, Hyannis, MA USA, (CAPE CODE’17), 10 pages. DOI: 10.1145/123 4
- Apperlay, T. (2006), *Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres*, Simulation & Gaming, DOI: 10.1177/1046878105282278, retrieved from : <https://www.researchgate.net/publication/253070922>
- Baptista, R., Vaz de Carvalho, C. (2008) *Funchal 500 years: Learning through role-play games*, in: Proceedings of ECGBL08, Barcelona, Spain, ECGBL2015-9th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2015, retrieved from: <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/10/ECGBL2015-Proceedings-embedded.pdf>
- Beasley, B., Collins-Standley, T., (2002) *Shirts vs. Skins: Clothing as an Indicator of Gender Role Stereotyping in Video Games. Mass Communication and Society*, 5(3), p. 279–293.
- Bebbington, S. (2014) *A Case study of the use of the game Minecraft and its affinity spaces for information literacy development in teen gamers*. Ontario Canada: University of Ottawa
- Becker, K. (2005) How are games educational? Learning theories embodied in games. In *Proceedings of DiGRA 2005 Conference “Changing Views – Worlds in Play”*, Vancouver, Canada: Digital Games Research Association (DiGRA).
- Brown, R.M., Hall, L.R., Holtzer, R., Brown, S.L. & Brown, N.L., (1997) *Gender and video game performance. Sex Roles*, 36(11/12), p. 793–812.
- Brown, R., (1995) *Prejudice: Its Social Psychology*, Oxford, Blackwell

- Bryce, J.O. & Rutter, J., (2003) *Gender dynamics and the social and spatial organization of computer gaming*. Leisure Studies, 22(1), p.1–15.
- Butler, J.,(2009) *Αναταραχή Φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*, μτφρ. Γ. Καράμπελας, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cassell, J. & Jenkins, H., (1998) Chess For Girls?: Feminism and Computer Games. In J. Cassell & H. Jenkins, eds. *From Barbie to mortal kombat: Gender and computer games*. Cambridge: MA: MIT Press, p. 2–45.
- Cassell, J., (1998) Storytelling as a nexus of change in the relationship between gender and technology: A feminist approach to software design. In J. Cassell & H. Jenkins, eds. *From Barbie to mortal kombat: Gender and computer games*. MA: MIT Press, p. 298–325.
- Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J., Bruder, R., Göbel, S., (2020) Quality Criteria for Serious Games: Serious Part, Game Part, and Balance, *JMIR Serious Games*, 8(3):e19037 doi: 10.2196/19037
- Cassone, V. I., Thibault, M., 2016. The HGR Framework: A Semiotic Approach to the Representation of History in Digital Games. *gamevironments* 5, 156-204. Available at <http://www.gamevironments.uni-bremen.de>
- Chang, C.C., (2013) *Examining users' intention to continue using social network games: A flow experience perspective*, Science Direct, vol. 30, pp. 311-321, <https://doi.org/10.1016/j.tele.2012.10.006>
- DeArmond, M. (2023) *Physical Characteristics and Gender of Avatars in Minecraft Education Edition*, College of Innovation and Design - Boise State University, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33799.68001>
- Delamere, F.M. & Shaw, S.M., 2008. “They see it as a guy’s game”: The politics of gender in digital games. *Leisure/Loisir*, 32(2), pp.279–302.
- Disalvo, B.J., (2016), Gaming Masculinity: Constructing Masculinity in Video games, pp. 106 retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/316636252>
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J.P., (2015) "Classifying Serious Games: the G/P/S model" , Retrieved 26 June 2015
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005) *Beyond Edutainment Exploring the Educational Potential of Computer Games*, Dissertation. Copenhagen: IT-University of Copenhagen, retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/245584260>
- Everett, A., & Watkins, C. (2008) *The Power of Play: The Portrayal and Performance of Race in Video Games*.
- Fokides, E. (2017) Τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια-Σοβαρά Παιχνίδια, retrieved from : <https://www.researchgate.net/publication/309935390>
- Garvey, C. (1977) *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gee, J. (2003) *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Graso, J. (2016) *The “Reality” of Misogyny in Online Gaming Communities: A Qualitative Study on Female Minecraft Players*, Stockholm University.
- Hadzinsky, C., (2014) "A Look into the Industry of Video Games Past, Present, and Yet to Come" *CMC Senior Theses. Paper 842*.
http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/842
- Hamari, J., Shernoff, D., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., Edwards, T. (2016) Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning, *Computers in Human Behavior*,
 DOI: 10.1016/j.chb.2015.07.045
- Hayes, E. (2008) Girls, gaming, and trajectories of technological expertise. In Y. Kafai, C. Heeter, J. Denner, and J. Sun (Ed), *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming* (p. 217-230). Cambridge, MA: MIT Press.
- Heeter, C., (2014). *Femininity and Video Games*, Michigan State University, restored from <https://www.researchgate.net/publication/303544372>
- Hietanen, A.-E., Pick, S. (2015) Gender stereotypes, sexuality, and culture In Mexico. In: Safdar, S., Kosakowska-Berezecka, N. (eds.) *Psychology of Gender Through the Lens of Culture*, p. 285–305. Springer, Cham.
- Jaggi, R., (2014) Gender Construction in Video Games: A Discourse Analysis, Mass Communicator, *International Journal of Communication Studies*, Vol 8, Issue 1
- Jenkins, H., Cassell, J. (2008) From Quake Girls to Desperate Housewives: A Decade of Gender and Computer Games, *MIT press*, retrieved from: mitpress-request.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262113199_sch_0001.pdf
- Karasavvidis, I. (2018) Educational Serious Games Design In Mehdi. K., P. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, p. 3287, v. 4, IGI Global, USA ISBN 9781522522560 (ebook)
- Kirriemuir, J., McFarlane, A., (2004) *Report 8: Literature Review in Games and Learning*, University of Bristol, HAL Id: hal-00190453, retrieved from: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>
- Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward*. Cambridge, MA: Education Arcade, retrieved from:
https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf
- Kondrat, X. (2015) Gender and video games: How is female gender generally represented in various genres of video games? *J. Comp. Res. Anthropol. Sociol.*, vol. 6, no. 1, p. 171–193.

- Lane, C. H., & Sherry, Y. (2017) Playing With Virtual Blocks: Minecraft as a Learning Environment for Practice and Research. In *Cognitive Development in Digital Contexts*. Illinois: Univeristy of Illinois
- Laamarti , F., Eid, M., El Saddik, A., (2014) An Overview of Serious Games, *Hindawi Publishing Corporation International Journal of Computer Games Technology*, <http://dx.doi.org/10.1155/2014/358152>
- Larison,K. (2019) Serious Games and Gamification in the Corporate Training Environment: a Literature Review, *Association for Educational Communications & Technology*, <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00446-7>
- Lugmayr, A., Suhonen, J., Hlavacs, H., Montero, C. Sutinen, E. Sedano, C., (2016) Serious storytelling - a first definition and review. *Multimedia Tools and Applications*. 76 (14), p. 15707–15733.

doi:10.1007/s11042-016-3865-5
- Mansour, S., El-Said,M. (2008) *The Impact of Multi-Players Serious Games on the Social Interaction among Online Students versus Face-to-Face Students*, 7th WSEAS Int. Conf. on APPLIED COMPUTER & APPLIED COMPUTATIONAL SCIENCE (ACACOS '08), Hangzhou, China, retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/228787263>
- Mehdi, K., P., (2018) *Encyclopedia of Information Science and Technology*, v. 4,IGI Global, USA, ISBN 9781522522553
- Michael, D. and Chen, S. (2006) *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Education Vol. 1, p. 287. Thomson Course Technology
- Morgan, H., O'Donovan, A., Almeida, R., Lin, A., & Perry, Y. (2020) The role of avatar in gaming for trans and gender diverse young people. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), p. 1-11.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17228617>
- Munkvold, R., Kolas, L. (2015) Serious Game Framework Focusing on Industrial Training: Application to Steel Industry. In *9th ECGBL* vol. 1, pp. 1, ISBN: 978T1T910810T58T3
- Nielsen, J., (1994), *10 Usability Heuristics for User Interface Design*, Updated Nov. 15, 2020, retrieved from:
<https://www.nngroup.com/articles/how-to-conduct-a-heuristic-evaluation/>
- Overmars, M. (2012) A brief history of computer games. Retrieved from https://www.stichtingspel.org/sites/default/files/history_of_games.pdf
- Piaget, J. (1951) *Play, dreams and imitation in childhood*.

London: Routledge.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

- Qian, M., Clark, K. (2016) Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research, *Computers in Human Behavior* p. 52
- Rajkowska, E., (2014) *Roles of female video game characters and their impact on gender representation*, Uppsala Universitet, (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://www.diva-portal.org/> Κοινωνικές Επιστήμες στο πεδίο των Media και των Επικοινωνιακών Σπουδών
- Richard, G.T., (2013). Gender and Gameplay: Research and Future Directions. In B. Bigl & S. Stoppe, eds. *Playing With Virtuality: Theories and Methods of Computer Game Studies*. Frankfurt: Peter Lang Academic, pp. 269–284, retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234082105_Gender_and_Game_Play_Research_and_Future_Directions
- Robson, C. (2010) Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, GUTENMERG
- Sakkas, A., Karasavvidis, I. (2015) Optimizing Learning from Educational Games: A Qualitative Exploration of Teacher-Mediated Gameplay, *Game-Supported Interactive Learning* 1(1): p. 23-33, Macroworld DOI: 10.15340/2148194611930
- Shahryan A. A., Nor Azan M.Z., Tengku Siti M.T.W., (2018) Gender-based Engagement Model for Serious Games, *International Journal of Advanced Science Engineering Information Technology*, Vol.8 (2018) No. 4 ISSN: 2088-5334
- Storey, J., (2005b) Postmodernism. In Bennett, M. Grossberg, T. Lawrence and Morris, eds. *New Keywords*. Blackwell Publishing, pp. 269–272.
- Theodosiou, S., Karasavvidis, I., (2015) *Serious games design: A mapping of the problems novice game designers experience in designing games*, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol.11, n.3, pp. 133-148. ISSN: 1826-6223 , e-ISSN:1971-882
- Tone, H.J., Zhao, H.R., Yan, W.S., (2014) *The attraction of online games: An important factor for Internet Addiction*, *Science Direct*, vol. 30, pp. 321-327 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.09.017>
- Twomey-Fosnot, C., (2005) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, Second Edition, Teachers College Press, ch. 1, 2
- Wilkinson, P., (2016). *A Brief History of Serious Games*, Springer Science and Business Media LLC, Lecture Notes in Computer Science, Bournemouth University UK, ISBN: 9783319461526, ISSN: 1611-3349, DOI: 10.1007/978-3-319-46152-6, retrieved from [Brief history of serious games - CORE](#)
- Yee, N. (2006) *Motivations for Play in Online Games*, *CyberPsychology & Behavior* vol 9.6 : pp 772-775 <http://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>

Ψηφιακοί ενημερωτικοί χώροι - ιστοσελίδες:

<https://www.fortunegreece.com/article/ti-ginete-me-tis-epidosis-tis-tencent-pou-sinechizi-na-epofelite-apo-tin-ekrxi-ton-vinteopectnidion/>

Gender stereotyping. OHCHR and women's human rights and gender equality, retrieved from <https://www.ohchr.org/en/women/gender-stereotyping>

https://minecraft.fandom.com/wiki/MINECON_Earth_2018

<https://education.minecraft.net/en-us/blog/new-study-understanding-the-impact-of-minecraft-in-the-math-classroom>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

1. Φύλο: Α ☐ Κ ☐

2. Πόσων χρονών είσαι; _____

3. Τάξη Δημοτικού: _____

4. Γνωρίζεις το παιχνίδι Minecraft;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. Παίζεις με αυτό;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

6. Θα ήθελες να μου περιγράψεις (εμφανισιακά) τον συγκεκριμένο χαρακτήρα (δείχνω εικόνα1);

7. Τι φύλο πιστεύεις ότι είναι ο συγκεκριμένος χαρακτήρας ;

8. Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; Θα ήθελες να μου πεις τον/τους λόγο-ους που σε οδηγεί-ουν σε αυτή την σκέψη;

9. Παρατηρείς κάτι άλλο στον χαρακτήρα που θα ήθελες να σχολιάσεις;

10. Θα ήθελες να μου περιγράψεις(εμφανισιακά) τον συγκεκριμένο χαρακτήρα;(δείχνω εικόνα 2)

11. Τι φύλο πιστεύεις ότι είναι ο συγκεκριμένος χαρακτήρας ;

12. Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; Θα ήθελες να μου πεις τον/τους λόγους που σε οδηγεί-ουν σε αυτή την σκέψη;

13. Παρατηρείς κάτι άλλο στον χαρακτήρα που θα ήθελες να σχολιάσεις;

14. Θα ήθελες να μου περιγράψεις (εμφανισιακά) τον συγκεκριμένο χαρακτήρα (δείχνω εικόνα 3);

15. Τι φύλο πιστεύεις ότι είναι ο συγκεκριμένος χαρακτήρας ;

16. Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό; Θα ήθελες να μου πεις τον/τους λόγο-ους που σε οδηγεί-ουν σε αυτή την σκέψη;

17. Παρατηρείς κάτι άλλο στον χαρακτήρα που θα ήθελες να σχολιάσεις;

Στην περίπτωση αδυναμίας απόδοσης φύλου

18. Υπάρχει κάτι που δυσκολεύει ή μπερδεύει την απόφασή σου; Τι είναι αυτό;

19. Πως θα έπρεπε να είναι εμφανισιακά ο χαρακτήρας, κατά την γνώμη σου, για να σε βοηθήσει να καταλάβεις το φύλο;

20. Παρατηρείς κάτι άλλο στον χαρακτήρα που θα ήθελες να σχολιάσεις;

Παράρτημα II:

Εικόνες:

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Παράρτημα III:

Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος συμμετοχής στην έρευνα, σε γονείς και κηδεμόνες:

Σε συνάντηση που είχα με την διεύθυνση του σχολείου, περιέγραψα λεπτομερώς την έρευνα της διπλωματικής εργασίας, καθώς και τον λόγο για τον οποίο θα επιθυμούσα να την εκπονήσω στο συγκεκριμένο σχολείο και ζήτησα την βοήθειά τους, την οποία και μου προσέφεραν.

Το επόμενο βήμα ήταν να σταλεί πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος (Παράρτημα III), συνοδευόμενη από ειδική επιστολή η οποία φαίνεται στο παρόν παράρτημα, στην οποία εξηγούσα λεπτομερώς το πλαίσιο της έρευνας, τον κώδικα δεοντολογίας της και σε ποιο βαθμό θα συνεισφέρουν τα παιδιά, στους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα.

Η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος η οποία στάλθηκε μέσω e-mail και Viber, ανέφερε συνοπτικά το θέμα της έρευνας, τις απαραίτητες πληροφορίες για το πώς αυτή θα διεξαχθεί, την επιβεβαίωση για τον ανώνυμο χαρακτήρα της και την συνοδευτική επιστολή με περισσότερες λεπτομέρειες για το πλαίσιο της έρευνας. Επιπρόσθετα ζητούσε την γραπτή συναίνεση των γονέων προκειμένου να συμμετέχει ή όχι το κάθε παιδί. Τέλος, σε εμφανές σημείο υπήρχαν επιπλέον στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, πέρα από το e-mail και τον λογαριασμό της στο Viber.

Στους γονείς και κηδεμόνες διευκρινίζονταν ότι η κάθε συνέντευξη διαρκούσε – ανάλογα με την ηλικία του παιδιού – περίπου δέκα λεπτά, κάτι το οποίο ταυτίζεται με τον αρχικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τον οποίο είχε μελετηθεί και σχεδιαστεί για την αντίστοιχη διάρκεια, διότι ήταν γνωστό στην ερευνήτρια εξ αρχής ότι δεν θα υπήρχε αφθονία χρόνου, καθώς οι συνεντεύξεις διεξάγονταν στην λήξη του σχολικού ωραρίου – σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να διαταράσσεται η ροή των μαθημάτων των συμμετεχόντων ή να χάνεται χρόνος από τα διαλείμματά τους. Οι μαθητές Δ-Ε-ΣΤ τάξεων ήταν αρκετά περιγραφικοί, οπότε χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο να απαντήσουν. Λόγω ανηλικιότητας του δείγματος απαγορεύονταν ρητά η

μαγνητοσκόπηση ή βιντεοσκόπηση των συνεντεύξεων. Ακόμα κι αν η ερευνήτρια ζητούσε την συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων, είναι βέβαιο ότι δεν θα συναινούσαν σε κάτι τέτοιο, για τον λόγο αυτό και χρησιμοποιήθηκε η καταγραφή των απαντήσεων, στον βαθμό που εξυπηρετούνταν οι ανάγκες της έρευνας.

Αξιότιμη Κυρία, Αξιότιμε Κύριε,

Επικοινωνώ μαζί σας σχετικά με μία έρευνα που κάνω για την διπλωματική μου εργασία και χρειάζομαι την βοήθειά σας.

Αφορά μία έρευνα για τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια και τις αναπαραστάσεις φύλου, που κάνω στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθώ στο ΠΘ. Χρειάζομαι την συμμετοχή των παιδιών. Θα ήθελα να σας ρωτήσω, αν μου επιτρέπετε να κάνω τις ερωτήσεις στο παιδί σας. Θα σας ανεβάσω/ αποστείλω και μία επιστολή για να γνωρίζετε ακριβώς τι κάνω.

Αν συμφωνήσετε, οι ερωτήσεις θα γίνουν στο σχολείο μετά το πέρας των μαθημάτων, λίγο πριν την αποχώρηση και η συνέντευξη θα διαρκεί 10 λεπτά (για να μην απασχολώ τα παιδιά από τα μαθήματά τους, το έχω σχεδιάσει έτσι). Μετά την έγκρισή σας, θα ρωτήσω και τα παιδιά αν θέλουν να συμμετέχουν και εφόσον συμφωνήσουν θα προχωρήσω με τις ερωτήσεις. Θα περιμένω απάντησή σας. Ευχαριστώ πάρα πολύ!

Αναλυτική επιστολή για την συμμετοχή μαθητών στην έρευνα

Αγαπητοί γονείς,

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να ζητήσω τη συνεργασία σας, προκειμένου να εκπονήσω την έρευνα που απαιτείται για την ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου.

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο ΠΜΣ: **Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι** και υπολείπεται η παράδοση της Διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση του διπλώματος. Επιλέχτηκε το εν λόγω μεταπτυχιακό, για τον εμπλουτισμό γνώσεων, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης που ακολουθούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου. Στόχοι μου ήταν η περαιτέρω εξέλιξή μου στην εκπαίδευση, η ποιοτικότερη διδασκαλία του μαθήματος Πληροφορικής με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ο εκσυγχρονισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών του Σχολείου στο μάθημα της πληροφορικής, ως διαθεματικής επιστήμης.

Η έρευνα αφορά τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια (serious games) ως μέσα διδασκαλίας του προγραμματισμού και άλλων μαθημάτων, καθώς και τις έμφυλες αναπαραστάσεις που μπορεί να εντοπίσουν τα παιδιά στους χαρακτήρες των παιχνιδιών αυτών. Η επιβλέπουσα

καθηγήτρια είναι η Δρ. Τασούλα Τσιλιμένη. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις, υπό μορφή ανώνυμης συνέντευξης, από την οποία θα κρατήσω η ίδια σημειώσεις, που θα αφορούν την παραπάνω έρευνα. Το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα, είναι το εκπαιδευτικό παιχνίδι Minecraft της Microsoft, κατηγορίας serious games, μέσω του οποίου και με το υλικό της Technokids, διδάσκεται προγραμματισμός, όπως ήδη γνωρίζετε, στην απογευματινή ζώνη του Σχολείου με την μέθοδο STEAM, για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Από το παιχνίδι τα παιδιά θα μπορούν να διακρίνουν τους χαρακτήρες και τον κόσμο (περιβάλλον) του παιχνιδιού, για να είναι σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις των παιδιών, επεξεργασμένες με την ποιοτική μέθοδο και χωρίς αναφορά σε ονόματα, θα συμπεριληφθούν στην διπλωματική μου εργασία. Τα παιδιά θα έχουν πλήρη ασφάλεια, καθώς η συμμετοχή τους θα είναι στο ασφαλές περιβάλλον του Σχολείου μας.

Δεσμεύομαι ότι δεν θα απασχολήσω τα παιδιά από τα μαθήματά τους και δεν θα χρειαστούν περισσότερο από 10 λεπτά για να απαντηθούν οι ερωτήσεις στο σύνολό τους. Εφόσον συμφωνείτε και εγκρίνετε στη συμμετοχή τους, θα τα ρωτήσω αν και τα ίδια θέλουν να συμμετέχουν ή όχι, θα υπάρχει εχεμύθεια σε απαντήσεις και ονόματα και θα τηρηθούν όλα τα μέτρα που προβλέπονται λόγω covid-19.

Για την έρευνα έχει ενημερωθεί η Διεύθυνση του Σχολείου, καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ελπίζω να έχω την συναίνεσή σας και την βοήθειά σας σε αυτή την προσπάθεια.

Παρακαλώ όπως μου απαντήσετε αν επιθυμείτε ή δεν επιθυμείτε να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα με ένα e-mail και το ονοματεπώνυμό σας.

Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Με εκτίμηση,

Ζωή Στέλλου

Παράρτημα IV

Πίνακες Δεδομένων από τις συνεντεύξεις

ΕΙΚΟΝΑ 1				
Ενότητες				
Προσδιορισμός ς Είδους Χαρακτήρα	Προσδιορισμός Φύλου Χαρακτήρα		Κριτήρια Προσδιορισμού Φύλου Χαρακτήρα	
Κατηγορίες	Κατηγορίες		Κατηγορίες	
	Αγόρι / Αντρ ας	Κορίτσ ι/ Γυναίκ α		
Συνολική εμφάνιση Χαρακτήρα	Συχνότητα Απαντήσεων	Ενδυμασί α	Εμφανισιακά Χαρακτηριστικά	Χαρακτηριστι κά Προσώπου
Υποκατηγορίε ς	27/1	3	Υποκατηγορίες	
Κατασκευή σωματότυπου		Χρώμα / Είδος Ρούχων	Στυλ Μαλλιών (Μήκος, χρώμα)	Χρώμα/μέγεθο ς ματιών, Μούσι/γένια, χρώμα δέρματος / Έκφραση
	Απροσδιόριστ ο φύλο: 1 «Μπορεί να είναι και αγόρι και κορίτσι (εννοεί το ένα ή το άλλο)»	«Έχει πολλά χρώματα στα ρούχα, σώμα γκρι, γόνατα πορτοκαλί , στόμα μαύρο»		«Έπρεπε να έχει ανοιχτόχρωμα μάτια για να είναι κορίτσι.» «Έχει πράσινα μάτια, μπορεί να είναι και κορίτσι.»
	Συχνότητα	Αιτιολόγηση για φύλο: Κορίτσι		

Απαντήσεις Συμμετεχόντων		Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα
«Άνθρωπος»	9	«Αν ήταν αγόρι θα φορούσε κάτι σκούρο πχ. Πράσινο, μπλε»		«Από τα πόδια και τα χέρια. Το χρώμα δέρματος είναι πιο σκούρο»	1
«Άνθρωπάκι»	7	«...φοράει κίτρινα ρούχα, κίτρινο κράνος και μπλούζα, λαδί παντελόνι και μία γκρι κοντομάνικη μπλούζα από μέσα»	«...και μπορεί να έχει κότσο τα μαλλιά»	«Η φάτσα είναι πιο κοριτσίστικη, το ντύσιμο επίσης»	1
«Άνθρωπος από το Minecraft»	3	«Τα χρώματα των ρούχων είναι κοριτσίστικα. Το πορτοκαλί και το κίτρινο»		«Μάτια πράσινα. Τα χέρια και τα πόδια είναι ενωμένα, όχι ανοιχτά, που δείχνουν ότι είναι κορίτσι»	1
				«τα κορίτσια είναι πιο χαρούμενα στην έκφραση, δεν είναι άγρια» «...Επίσης η φάτσα είναι χαλαρή, ούτε άγρια ούτε κάτι άλλο	2

				που να είναι αγορίστικο χαρακτηριστι κό»	
«Μοιάζει με ρομπότ»	2	Αιτιολόγηση για φύλο: Αγόρι			
«Μοιάζει να έχει κεφάλι σκύλου/αρκού δας»	2	Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα
«Μοιάζει με μπανάνα»	1		«Δεν έχει μακριά μαλλιά/ Δεν έχει μαλλιά»		20
«Είναι παίκτης / είναι χαρακτήρας»	2			«Έχει μούσι / γένια /μουστάκι»	8
Δεν αναφέρουν παρομοίωση /χαρακτηρισμό	24	«Φοράει χρυσή/κίτριν η /πράσινη πανοπλία /μπλούζα, κράνος/καπέ λο, έχει πράσινα μάτια και φοράει γκρι μπλούζα από μέσα»			22
		«φοράει στρατιωτικά ρούχα»			2
		«Τα κορίτσια δεν φορούν μουντά χρώματα (όπως ο χαρακτήρας) αλλά			4

		ανοιχτά (μωβ, ροζ...)»			
		«Τα κορίτσια φορούν πιο σκούρα χρώματα»			2
				«Φαίνεται άγριος»	1

	ΕΙΚΟΝΑ 2				
	Ενότητες				
Προσδιορισμός Είδους Χαρακτήρα	Προσδιορισμός Φύλου Χαρακτήρα		Κριτήρια Προσδιορισμού Φύλου Χαρακτήρα		
Κατηγορίες	Κατηγορίες		Κατηγορίες		
	Αγόρι / Αντρα ς	Κορίτσι / Γυναίκ α			
Συνολική εμφάνιση Χαρακτήρα	Συχνότητα Απαντήσεων		Ενδυμασί α	Εμφανισιακά Χαρακτηριστικά	Χαρακτηριστικ ά Προσώπου
Υποκατηγορίες	19/11	2	Υποκατηγορίες		
Κατασκευή σωματότυπου			Χρώμα / Είδος Ρούχων	Στυλ Μαλλιών (Μήκος, χρώμα)	Χρώμα/μέγεθος ματιών, Μούσι/γένια, χρώμα δέρματος / Έκφραση
	Συχνότητα		Αιτιολόγηση για φύλο: Κορίτσι		

Απαντήσεις Συμμετεχόντων		Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα
«Παππούς / γέρος / μεγάλος σε ηλικία»	15	«Φοράει καφέ σε όλο του το σώμα, πορτοκαλί στα χέρια γάντια και στα παπούτσια»			1
«Ανθρωπάκι»	1	« Φοράει καφέ ρούχα, πορτοκαλί παπούτσια και χέρια» «Φοράει πορτοκαλί χρώμα»			1
«Μοιάζει με αρκούδα»	1				
Δεν αναφέρουν παρομοίωση /χαρακτηρισμό	31				
		Αιτιολόγηση για φύλο: Αγόρι			
		Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα
				«Έχει λευκά φρύδια ή/και μούσι»	32
		«Φοράει Μπλούζα και παντελόνι			30

		/φόρμα καφέ»			
		«Φοράει σκούρα χρώματα»			6
			«Δεν έχει μαλλιά/ είναι φαλακρός »		8
				«Φαίνεται άγριος /Θυμωμένο ς /έτοιμος να κάνει επίθεση»	4

	ΕΙΚΟΝΑ 3				
	Ενότητες				
Προσδιορισμός Είδους Χαρακτήρα	Προσδιορισμός Φύλου Χαρακτήρα		Κριτήρια Προσδιορισμού Φύλου Χαρακτήρα		
Κατηγορίες	Κατηγορίες		Κατηγορίες		
	Αγόρι / Αντρα ς	Κορίτ ς/ Γυναίκ α			
Συνολική εμφάνιση Χαρακτήρα	Συχνότητα Απαντήσεων		Ενδυμασία	Εμφανισιακά Χαρακτηριστικά	Χαρακτηριστι κά Προσώπου
Υποκατηγορί ες	2/0	29/3	Υποκατηγορίες		
Κατασκευή σωματότυπο υ			Χρώμα / Είδος Ρούχων/Αξεσο υάρ	Στυλ Μαλλιών (Μήκος, χρώμα)	Χρώμα/μέγεθο ς ματιών, Μούσι/γένια, χρώμα

					δέρματος / Έκφραση
Απαντήσεις Συμμετεχόντων	Συχνότητα	Αιτιολόγηση για φύλο: Αγόρι			
		Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα
«Κορίτσι»	29	«Φοράει μπλε κοντομάνικο μπλουζάκι, καφέ ζώνη, σορτσάκι μπλε σκούρο παπούτσια μπλε-γκρι, μάτια καφέ-μπλε-άσπρο, φοράει τσαντάκι μπλε σκούρο και έχει μαλλιά καφέ σκούρο» «Το τσαντάκι είναι μπλε, αν ήταν κοριτσίστικο θα ήταν με καρδούλες, γατούλα κ.α. σχέδια. και η ζώνη είναι για αγόρια» «Έχει τόξο (χιαστί).»			2
«Ανθρωπάκι»	2				
«Ανθρωπος»	2				
		Αιτιολόγηση για φύλο: Κορίτσι			
		Απαντήσεις Συμμετεχόντων			Συχνότητα

			«Έχει μακριά μαλλιά»		29
		«Φοράει Κοριτσίστικα ρούχα / κοντό σορτσ»			10
			«Βάφει τα μαλλιά»		2
				«Έχει βλεφαρίδε ς»	5