

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Μ.Σ. : «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»



Θεματικό πεδίο: «Serious Games κι εκπαίδευση»

Διπλωματική Εργασία

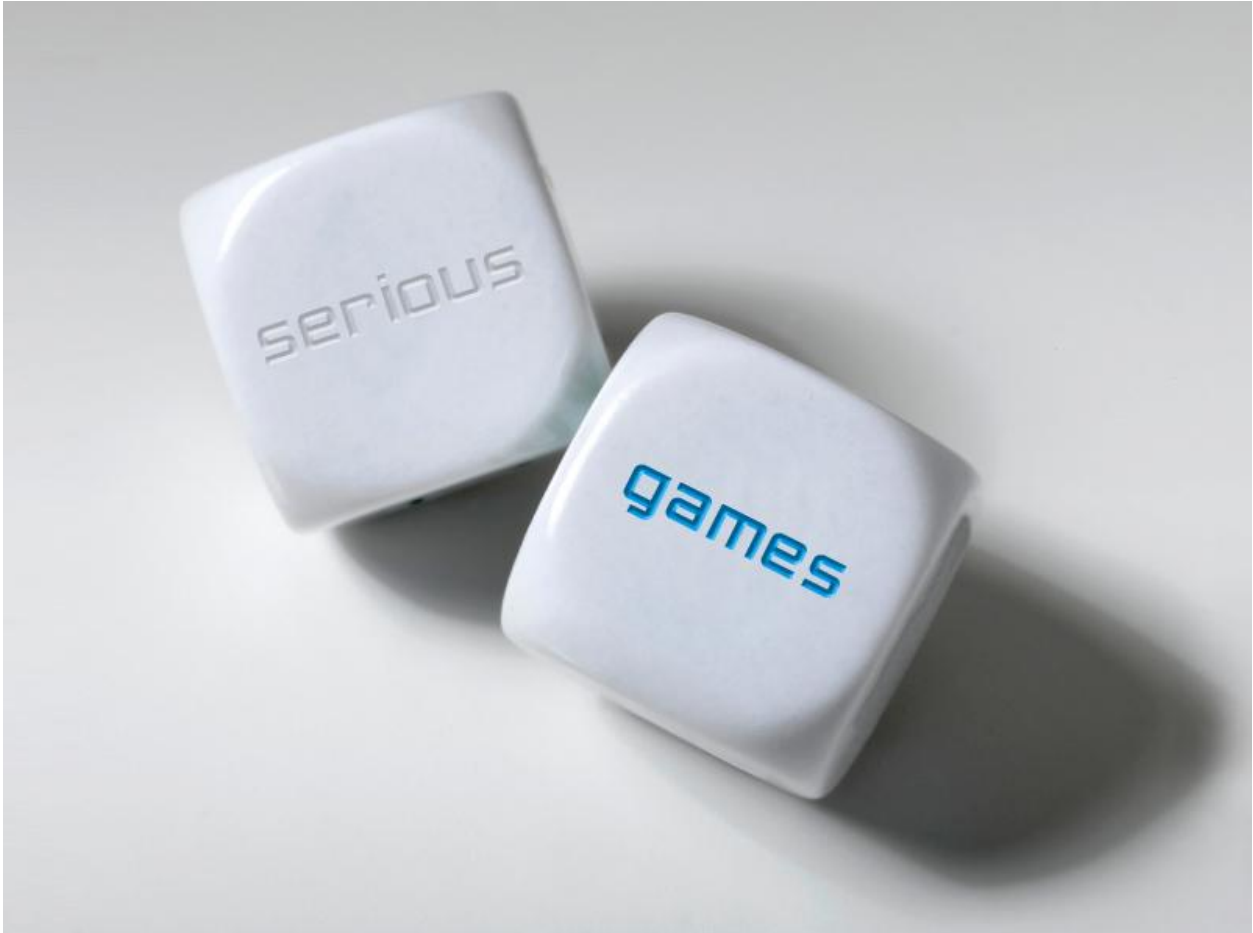
«Serious games στην εκπαίδευση, εναλλακτικός τρόπος εκμάθησης/ενημέρωσης για το προσφυγικό ζήτημα μέσω μιας διαδραστικής προσομοίωσης»

Χατζηβέργης Θωμάς
A. M. 4272014040

Φώκιαλη Περσεφόνη	Καθηγήτρια	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Τσολακίδης Κωνσταντίνος	Αν. Καθηγητής	Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος Επιτροπής Αξιολόγησης
Μάνος Φωκίδης	Λέκτορας	Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος Επιτροπής Αξιολόγησης

Ρόδος, 2017

«Serious Games στην εκπαίδευση. Ένα Ταξίδι Φυγής»



Στην οικογένειά μου
και σε όλους όσοι βοήθησαν στην ολοκλήρωση της έρευνας αυτής.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1 – Εκπαιδευτικά Ηλεκτρονικά Παιχνίδια	5
1.1. Γενικά.....	5
1.2. Ηλεκτρονικά Παιχνίδια κι Εφαρμογή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	10
1.3. Προσεγγίσεις για τη Μάθηση	10
1.4. Μαθησιακά Περιβάλλοντα	13
1.5. Κατηγορίες Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών	18
1.6. Serious Games	20
1.7. Σημασία της αλληλεπίδρασης.....	24
Κεφάλαιο 2 – Το Παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής»	26
Κεφάλαιο 3 – Ερευνητικό μέρος εργασίας	31
3.1. Αναγκαιότητα για έρευνα- Σκοπός.....	31
3.2. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	32
3.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	33
3.2.2. Δείγμα.....	36
3.2.3. Διαδικασία.....	37
3.3. Αποτελέσματα και Σχολιασμός	39
3.3.1. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Ομάδας Ελέγχου	39
3.3.2. Ανάλυση – Σχολιασμός Αποτελεσμάτων Πειραματικής ομάδας.....	40
1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	40
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	52
3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	59
Ποιοτική έρευνα- Συνεντεύξεις.....	66
3.4. Σύνοψη	69
Συζήτηση	71
Βιβλιογραφία.....	75
Παραρτήματα.....	82

Εισαγωγή

«Η λέξη τεχνολογία μου θυμίζει μηχανήματα. Αυτό όμως αποτελεί μια μόνο πλευρά του φαινομένου. Τεχνολογία αποτελεί κάθε συστηματική εφαρμογή γνώσεων για επίτευξη πρακτικών σκοπών».

Θωμάς Μαυροδόντης, 1997

Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα ραγδαία αναπτυσσόμενο πεδίο που διεισδύει ολοένα και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο εξαιτίας της δυναμικής που τα διακρίνει αλλά και λόγω του μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης που αυτά εκπροσωπούν. Σύμφωνα με τη μελέτη ΒΕCΤΑ τα παιχνίδια απαιτούν τη μετάδοση μάθησης από άλλα πλαίσια, τη ζωή, το σχολείο και τα άλλα παιχνίδια. Το να μπορεί κανείς να δει τη σύνδεση και να μεταφέρει την υφιστάμενη γνώση σε μια μοναδική κατάσταση είναι μέρος του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια ενθαρρύνουν τους/τις χρήστες/τριες να σκεφτούν τις σχέσεις και όχι μεμονωμένα γεγονότα, αλήθειες και ικανότητες (Gee, 2003).

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα «serious games» στην εκπαίδευση ως εναλλακτικός τρόπος εκμάθησης/ενημέρωσης για το προσφυγικό ζήτημα μέσω μιας διαδραστικής προσομοίωσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Barab κ.α (2008) τα παιχνίδια είναι δημοφιλή όχι μόνο γιατί διασκεδάζουν, αλλά ταυτόχρονα προσφέρουν τη δυνατότητα στον/στην παίχτη/τρια να υποδυθεί νέους ρόλους και ταυτότητες και να έρθει σε επαφή με κόσμους όπου μαθαίνει και αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις.

Στο ταξίδι φυγής που μελετάται στην παρούσα εργασία ο/η χρήστης/τρια μπορεί να ταυτιστεί με τη φιγούρα που έχει επιλέξει βιώνοντας αντίστοιχες συνθήκες με αυτές των προσφύγων. Οι χρήστες/τριες του παιχνιδιού έχουν τη δυνατότητα να έρθουν αντιμέτωποι/ες με ζητήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αίτηση ασύλου καθώς και δυσκολίες που θα συναντήσουν οι

πρόσφυγες στο ταξίδι τους αυτό μέσω του δικτύου δεδομένων που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ταινίες μικρού μήκους και πραγματικές ιστορίες προσφύγων.

Η εργασία διχοτομείται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος, με το πρώτο να αναφέρεται κυρίως στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια και η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση καθώς και στην παρουσίαση του παιχνιδιού «ταξίδι φυγής» βήμα προς βήμα. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το πρακτικό κομμάτι όπου γίνεται πια η εφαρμογή του προαναφερθέντος παιχνιδιού στους/στις μαθητές/τριες έχοντας προηγηθεί η αναγκαιότητα και μεθοδολογία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Κεφάλαιο 1 – Εκπαιδευτικά Ηλεκτρονικά Παιχνίδια

1.1. Γενικά

Στο πρόσφατο παρελθόν η εκπαίδευση λάμβανε χώρα στα στενά πλαίσια μίας σχολικής τάξης. Κάτι τέτοιο πλέον δεν ισχύει καθώς νέα δεδομένα έχουν εμφανιστεί όπως είναι η μάθηση κατ' οίκον, η δια βίου μάθηση, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κι η συμπληρωματική εκπαίδευση· μορφές οι οποίες διευρύνουν και διαφοροποιούν το πλαίσιο μάθησης του ανθρώπου. Η διδασκαλία δεν επικεντρώνεται στο/στη δάσκαλο/α ή στο σχολείο κι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί υπό ποικίλες συνθήκες.

Πλέον κι ο ρόλος του/της δασκάλου/ας έχει αλλάξει μιας και δεν μεταλαμπαδεύει απλά γνώσεις αλλά ενσωματώνεται πια στη διαδικασία της διδασκαλίας. Σημαντικούς παράγοντες δε στη μάθηση αποτελούν τόσο η επιθυμία όσο και τα κίνητρα που γεννούνται στο/στη μαθητή/τρια να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία μέσω εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης. Τα κίνητρα

μπορούν να είναι εξωτερικά ή εσωτερικά. Εξωτερικά είναι αν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό ν' αποκομίσουν κάποιο όφελος όπως είναι η βαθμολογία, η μνεία ή η αναγνώριση των ικανοτήτων τους από το σχολικό περιβάλλον εν γένει. Αντίθετα, όταν τα κίνητρα είναι εσωτερικά ο/η μαθητής/τρια δραστηριοποιείται από προσωπικό ενδιαφέρον κι ευχαρίστηση χωρίς ν' απαιτεί οποιαδήποτε εξωτερική ανταμοιβή. Σε μία τέτοια περίπτωση ο/η μαθητής/τρια είναι από μόνος/η του/της πεπεισμένος/η ότι απαραίτητο στοιχείο επιτυχίας αποτελεί η προσπάθεια απόκτησης του ελέγχου της μάθησης. Σ' αυτή την προσπάθεια συγκαταλέγεται η ενεργός συμμετοχή, η εξερεύνηση κι η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ενεργοποιήσει θετικά το μαθητή και να μην χαρακτηριστεί ως ατελέσφορη ή ανιαρή.

Με την ανάπτυξη των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική πράξη αναπτύχθηκαν νέα εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ταυτόχρονα νέες μέθοδοι και προσεγγίσεις της μαθησιακής καθώς και της διδακτικής διαδικασίας. Αρκετά από τα σύγχρονα εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λειτουργούν μέσω του διαδικτύου παρέχοντας πλήθος εργαλείων επικοινωνίας, διαχείρισης περιεχομένου υλοποίησης και διαχείρισης εργασιών, διαχείρισης ομάδων, αξιολόγησης, διαχείρισης βαθμολογίας κ.λπ. Παρ' όλο που ο αρχικός τους στόχος ήταν η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η μεγάλη τους αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα τα καθιστά πλέον συμπληρωματικά εργαλεία της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Η καθολική τους αποδοχή και εφαρμογή καθιστά εφικτή τη μάθηση ανεξαρτήτου τόπου και χρόνου. (Torrente & Moreno-Ger 2000)

Αρκετά από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν έναν εικονικό κόσμο που αποτελεί ένα προσομοιωμένο υπολογιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο χρήστες/τριες αλληλεπιδρούν μέσω εικονικών, συνήθως κινούμενων χαρακτήρων. Οι εικονικοί κόσμοι αποτελούν ένα δυναμικό και πρωτοποριακό εκπαιδευτικό μέσο με πληθώρα δυνατοτήτων και προκλήσεων. Το δυναμικό τους περιβάλλον κι η συνεχής εμπλοκή του χρήστη συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη βάση δηλαδή της συνεργατικής μάθησης. Τα

πλεονεκτήματα των εικονικών κόσμων έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών ως προς το κατά πόσο μπορούν να εφαρμοστούν σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η χρήση τους μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία, προλειαίνοντας το έδαφος για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν δημοφιλές είδος εικονικού κόσμου και μπορούν να υποστηρίξουν ενέργειες σε πραγματικό χρόνο καθώς και την επικοινωνία μεταξύ χρηστών/τριών. Οι χρήστες/τριες δημιουργούν έναν χαρακτήρα (avatar) μέσω του οποίου αναπαριστούν τον/την ήρωα/ίδα - εαυτό τους – εντός του παιχνιδιού. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν εκατοντάδες ή ακόμα και χιλιάδες χρήστες ταυτόχρονα καθώς και ν' αναπαραστήσουν έναν εικονικό κόσμο που εξακολουθεί να υπάρχει και ν' αποθηκεύει μόνιμα την κατάσταση του/της χρήστη/τριας ακόμα κι αν ο/η ίδιος/α αποσυνδεθεί από το παιχνίδι ή προβεί σε αλλαγή της κατάστασής του/της. Επιπροσθέτως, η χρήση του διαδικτύου επιτρέπει σε κάθε μεμονωμένο χρήστη/τρια ν' αλληλεπιδράσει ή και να συνεργαστεί μ' οποιονδήποτε άλλον/η οπουδήποτε, όχι μόνο στον εικονικό αλλά και στον πραγματικό κόσμο. (Rieber, 1996).

Η δυναμική αυτή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών να παρακινούν τους/τις νέους/ες κι όχι μόνο να ασχοληθούν με αυτά, προσφέροντάς τους έναν ευχάριστο εικονικό κόσμο στον οποίο αλληλεπιδρούν είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με άλλους, οδήγησε στην έρευνα για την εφαρμογή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο (Klawe & Philips, 1995) ενώ έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν όλες τις βασικές αρχές μάθησης (Βοσνιάδου, 2000).

Για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν διάφοροι παράγοντες κατά τη σχεδιάσή τους οδηγώντας στην υλοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του περιβάλλοντος των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (Gonzalez κ.ά.. 2000).

Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την εμπειρία της βέλτιστης ροής (Shedigian 1985) κι αφορά τη συγκράτηση του λόγου μεταξύ των δυνατοτήτων του

μαθητή και των προκλήσεων που συναντά μέσα στο παιχνίδι. Ο λόγος αυτός θα πρέπει να συγκροτείται σε αποδεκτά όρια έτσι ώστε να μην δημιουργείται στον μαθητή το αίσθημα ανίας, έλλειψης διασκέδασης, ανησυχίας κι άγχους (Kay 1997).

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την εξατομικευμένη μάθηση, η οποία αξιοποιεί στοιχεία όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά κι η αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον για τη δυναμική κατασκευή και χρήση του μοντέλου του μαθητή. Τα μοντέλο του/της μαθητή/τριας αποτελεί μία αναπαράσταση της κατανόησης των δυσκολιών και των παρανοήσεων του/της μαθητή/τριας κι ενισχύει τη μάθηση καθώς αποτελεί πηγή αυτοεπίγνωσης και αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας (Hermans) επιτρέποντας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Cui & Bull 2005).

Για την υποστήριξη της προσαρμογής στις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας στο γνωστικό περιεχόμενο αλλά και στην πλοήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έννοια του/της παιδαγωγικού πράκτορα ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση (Johnson 2000) κι οδηγεί σε περισσότερο «ανθρώπινα» και «κοινωνικά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, οι μαθητές/τριες που αλληλεπιδρούν με παιδαγωγικούς πράκτορες παρουσιάζουν αύξηση του κινήτρου για μάθηση.

Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με το βιωματικό μοντέλο σχεδίασης εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών και την ιδιότητά του να υποστηρίζει το διπλό βρόχο μάθησης με έμφαση την διερεύνηση των προκλήσεων, με στόχο τη δημιουργία καλύτερων λύσεων και στρατηγικών. (Richards 2004).

Ένα από τα σημαντικότερα αντικείμενα εκπαίδευσης διεθνώς είναι ο προγραμματισμός. Ο προγραμματισμός υποστηρίζει την ανάπτυξη της «υπολογιστικής σκέψης» βοηθώντας στη δυνατότητα επίλυσης προβλήματος καθώς και στη σχεδίαση στρατηγικών που είναι δυνατόν να μεταφερθούν και σ' άλλα επιστημονικά πεδία (Wing 2006).

Η εκμάθηση του προγραμματισμού αποτελεί μία πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία για πολλούς μαθητές καθώς απαιτείται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα. Λόγω της σημασίας που δίνεται διεθνώς στην εκμάθηση του προγραμματισμού, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι

μαθητές/τριες στον προγραμματισμό έχουν γίνει εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο πολλών ερευνών. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν γίνει για έννοιες και δομές του προγραμματισμού όπως οι μεταβλητές (Bayman & Mayer, 1983; Samurcay, 1989; Shneiderman, 1985. Du Boulay, 1989; Joni & Soloway, 1986; Pea, 1986; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2000), η δομή επιλογής με τον έλεγχο των συνθηκών και τις λογικές εκφράσεις (Spohrer & Soloway, 1986; Putnam κ.ά., 1989; Soloway & Spohrer, 1989; Pane & Myers, 2000; Κόμης, 2001) και η δομή επανάληψης (Soloway κ.ά., 1983; Soloway, 1986; Pea, 1986; Soloway, Bonar & Ehrilch, 1989; Κόμης, 2005).

Για την καταπολέμηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κατά την εισαγωγή τους στον προγραμματισμό έχει προταθεί ως εναλλακτική και πιο αποτελεσματική προσέγγιση η χρήση μαθησιακών μίνι-περιβαλλόντων (mini environments) που βασίζονται σε μίνι-γλώσσες (mini languages) και μικρόκοσμους (Brusilovsky κ.ά., 1997).

Οι μίνι-γλώσσες είναι μικρές γλώσσες προγραμματισμού ειδικά σχεδιασμένες για τη διδασκαλία του προγραμματισμού όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να προγραμματίζουν, συνήθως καθοδηγώντας τις ενέργειες ενός ρομπότ, μέσα σ' έναν εικονικό κόσμο. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια που στηρίζονται στον προγραμματισμό ρομπότ καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων και να τους ενθαρρύνουν να πειραματιστούν με προγραμματιστικές έννοιες (Bierre & Phelps, 2004).

Από την άλλη μεριά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια περιπέτειας αποδεικνύονται ικανά να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (McFarlane, 1997) κι είναι κατάλληλα για επιστημονικές έννοιες που είναι δύσκολο να αναπαρασταθούν οπτικά (Mitchell & Smith, 2004). Μάλιστα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια περιπέτειας τα οποία αποτελούνται από αποστολές και δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα αναλυτικής καταγραφής της προόδου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (McFarlane et al, 2002).

1.2. Ηλεκτρονικά Παιχνίδια κι Εφαρμογή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται διάφορες προσεγγίσεις για τη μάθηση όπως οι βασικές αρχές μάθησης, χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι θεωρίες μάθησης που υποστηρίζονται από τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια καθώς κι οι κατηγορίες των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται θέματα όπως η βέλτιστη εμπειρία ροής, η μεθοδολογία της προσαρμοστικότητας κι η υποστήριξη του διπλού βρόχου μάθησης στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τέλος, καταδεικνύονται τα δομικά στοιχεία σχεδίασης εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματά της.

1.3. Προσεγγίσεις για τη Μάθηση

Σύμφωνα με το διαλογικό πλαίσιο (Conversational Framework), (Laurillard, 2002), προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική μάθηση είναι η δημιουργία του θεωρητικού μοντέλου από τον/την εκπαιδευτικό κι η υποβοήθηση των εκπαιδευόμενων να δημιουργήσουν το δικό τους μοντέλο μέσω της αμοιβαίας επαναληπτικής σύνδεσης (εικόνα 1). Βασικό σημείο του πλαισίου είναι η χρήση ενός βιωματικού περιβάλλοντος όπου ο/η εκπαιδευόμενος/η θα μπορεί να πειραματίζεται βάσει συγκεκριμένων στόχων. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η αναστοχάζεται πάνω στις εννοιολογικές του κατανοήσεις και τις αναπροσαρμόζει ανάλογα την συμπεριφορά και την αλληλεπίδρασή του/της με το μαθησιακό περιβάλλον. Με την ανατροφοδότηση που παρέχεται από το περιβάλλον αλλά κι από τον/την εκπαιδευτικό, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες και οι νοητικές τους αναπαραστάσεις εφαρμόζονται σ' ένα πραγματικό εκπαιδευτικό σενάριο/σκηνικό. Από τη μεριά του ο/η εκπαιδευτικός βασιζόμενος/η στο δικό του θεωρητικό μοντέλο αναπροσαρμόζει το βιωματικό

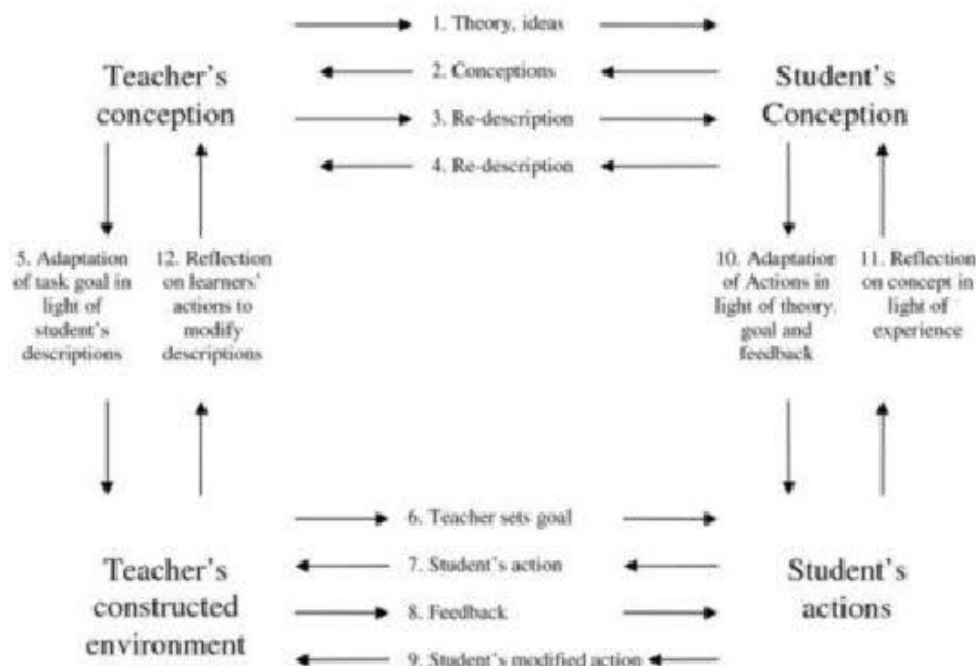
μαθησιακό περιβάλλον ώστε να είναι περισσότερο χρήσιμο στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. (Polsani, 2003)

Δύο από τα βασικά σημεία κλειδιά του μοντέλου είναι:

- Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενου που πρέπει να είναι αμοιβαία. Η αλληλεπίδραση αυτή, επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό λαμβάνοντας υπόψιν του την πρόοδο του/της εκπαιδευόμενου να του/της παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση μετασχηματίζοντας το μοντέλο του/της μαθητή/τριας αλλά και το ίδιο το περιβάλλον με στόχο την ανάπτυξη της μαθησιακής εμπειρίας.

- Το θεωρητικό αλλά και το εννοιολογικό μοντέλο που θα πρέπει να εφαρμόζεται σ' ένα μαθησιακό πειραματικό περιβάλλον, τ' οποίο θα δίνει νόημα σε συμφραζόμενα, παρέχοντας έτσι στο μοντέλο την δυνατότητα εφαρμογής σ' οποιεσδήποτε μελλοντικές πρακτικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, είναι πολύ σημαντικό για τον/την μαθητή/τρια να οικοδομήσει τη σύνδεση των νοητικών του/της αναπαραστάσεων για αυτό το ειδικό μοντέλο μ' ένα γενικότερο μοντέλο. Με τη σύνδεση αυτή το γενικευμένο μοντέλο θα περιέχει τη νέα προσλαμβανόμενη πληροφορία. Χωρίς αυτή την εσωτερική σύνδεση η νέα γνώση δεν θα είναι διαθέσιμη και κατ' επέκταση ούτε και εφαρμόσιμη σε ένα γενικότερο σύνολο καταστάσεων.



Εικόνα 1- Το μοντέλο «Conversational Framework», Laurillard(2002)

- **Χρήση στρατηγικών.** Οι άνθρωποι μαθαίνουν αξιοποιώντας αποτελεσματικές κι ευέλικτες στρατηγικές που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν να σκέφτονται λογικά, ν' απομνημονεύουν και να λύνουν προβλήματα.
- **Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού.** Οι μαθητές/τριες πρέπει να ξέρουν πως να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν τη μάθησή τους, πως να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και πώς να διορθώνουν τα λάθη τους.
- **Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης.** Η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί κάποιες φορές να εμποδίσει τη μάθηση κάτι νέου. Οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν πως να επιλύουν τις εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, όπου αυτό είναι αναγκαίο.
- **Στόχος η κατανόηση και όχι η απομνημόνευση.** Η μάθηση είναι καλύτερη, όταν το υλικό οργανώνεται γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις, αντί να βασίζεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων και διαδικασιών.

- **Βοήθεια για να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους.** Η μάθηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία όταν τα μαθήματα έχουν εφαρμογή σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

- **Διάθεση χρόνου για εξάσκηση.** Η μάθηση είναι μια πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα που δε χωράει βιασύνη. Απαιτείται σημαντικός χρόνος κι εξάσκηση για να αρχίσει να συγκροτείται η εμπειρογνωμοσύνη σ' ένα τομέα.

- **Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές.** Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν λαμβάνονται υπόψιν οι ατομικές τους διαφορές.

- **Καλλιέργεια των κινήτρων για μάθηση.** Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για τον/τη μαθητή/τρια. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες ν' αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, με τη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους.

Όλες οι παραπάνω αρχές μάθησης αναγνωρίζονται από την επιστημονική κοινότητα ως την αφετηρία πάνω στην οποία πρέπει να σχεδιάζονται τα αποτελεσματικά αναλυτικά προγράμματα κι οι σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας καθώς επίσης και τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.

1.4. Μαθησιακά Περιβάλλοντα

Οι Paras και Bizzocchi (2005) επισημαίνουν τις παρακάτω επτά προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος:

- **Δυνατότητα υψηλής αλληλεπίδρασης κι ανατροφοδότησης.** Η υψηλή αλληλεπίδραση κι η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητα στοιχεία, έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να μπορεί να τροποποιεί τις ενέργειές του/της καθώς προοδεύει μέσα στο περιβάλλον. Χωρίς την ανατροφοδότηση ο/η μαθητής/τρια μπορεί να μην αντιληφθεί τυχόν λάθη ενώ χωρίς την επαρκή αλληλεπίδραση το περιβάλλον δεν είναι ικανό να παράγει επαρκή

ανατροφοδότηση έτσι ώστε να κατευθύνει το/τη μαθητή/τρια. Συνεπώς αναφερόμαστε σε δύο αλληλένδετες έννοιες.

- **Παροχή συγκεκριμένων στόχων και διαφανείς διαδικασίες.** Η παροχή συγκεκριμένων στόχων είναι απαραίτητη καθώς παρέχουν στο/στη μαθητή/τρια την πληροφόρηση σχετικά με το τι πρέπει να επιδιώξει και να προσπαθήσει να καταφέρει. Επιπλέον, χωρίς τις διαφανείς διαδικασίες οι μαθητές/τριες μπορεί πολύ εύκολα να απογοητευτούν προσπαθώντας να κατανοήσουν τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το σύστημα.

- **Παροχή παρακίνησης.** Αν ο/η μαθητής/τρια παρακινείται, ιδιαίτερα εσωτερικά, είναι πολύ πιθανόν να οδηγείται μόνος/η του/της στη μάθηση χωρίς την ανάγκη εξωτερικής ενθάρρυνσης.

- **Δραστηριότητες κατάλληλου επιπέδου.** Το περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει μία ισορροπία όσον αφορά τη δυσκολία των δραστηριοτήτων. Οι αρκετά δύσκολες δραστηριότητες μπορεί ν' αποθαρρύνουν ενώ οι αρκετά εύκολες να δημιουργήσουν αίσθημα ανίας στο/στη μαθητή/τρια.

- **Άμεση εμπλοκή.** Θα πρέπει να παρέχεται η αίσθηση της άμεσης εμπλοκής στη δραστηριότητα μέσω του βιωματικού περιβάλλοντος.

- **Παροχή κατάλληλων εργαλείων.** Τα εργαλεία που προσφέρει το περιβάλλον θα πρέπει να υποστηρίζουν το/τη μαθητή/τρια έτσι ώστε να φέρει σε πέρας τις δραστηριότητες και να επιτύχει τους στόχους κι όχι ν' αποσπά την προσοχή του/της απομακρύνοντας τον/τη από την κατάκτηση των στόχων.

- **Αποφυγή διαταραχών.** Θα πρέπει ν' αποφεύγονται τυχόν περιορισμοί και διαταραχές που μπορούν να καταστρέψουν την υποκειμενική εμπειρία του/της μαθητή/τριας.

Οι τελευταίες τρεις προϋποθέσεις είναι απαραίτητες για ένα μαθησιακό περιβάλλον εμπάθυνας. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο/η μαθητής/τρια μπορεί ν' απορροφήσει καλύτερα τις πληροφορίες από την εμπειρία του/της παρά από την παραδοσιακή διδασκαλία. Εάν η εμπύθιση διακοπεί, η εμπειρία του/της

μαθητή/τριας θα είναι λιγότερο αποτελεσματική (Csikszentmihalyi, 1997). Για το λόγο αυτό το περιβάλλον είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί εργαλεία και τεχνικές που διατηρούν τη εμβύθιση.

Μία από τις παραπάνω βασικές προϋποθέσεις για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης είναι η παρακίνηση. Στο μοντέλο ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) (J. Keller, 1987) αναφέρεται ότι οι τέσσερις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για την υποστήριξη της παρακίνησης είναι: Προσοχή, σχετικότητα ή συνάφεια, εμπιστοσύνη και ικανοποίηση. Επιπλέον, προτείνεται οι προϋποθέσεις που θέτει το μοντέλο ARCS ως μια διαδοχική διαδικασία (Driscoll, 1993).

Οι προϋποθέσεις θα πρέπει να διατηρούνται για να κρατηθεί το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για το θέμα. Μόλις η προσοχή του/της μαθητή/τριας χαθεί, χάνεται το κίνητρο κι η μάθηση δεν συμβαίνει. Ο Shneiderman (1998) αναφέρει ότι "οι αξέχαστες εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι εμπλουτισμένες, χαρούμενες, και μετασχηματίζουσες". Η θεωρία της παρακίνησης υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με σχετικά και συναφή θέματα εκπληρώνουν τις προσωπικές ανάγκες και τους στόχους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την προσπάθεια και την απόδοση (Means, Jonassen, & Dwyer, 1997).

Κάθε στοιχείο στο μοντέλο ARCS σχετίζεται σειριακά με το επόμενο. Πριν από την σχετικότητα και συνάφεια του αντικειμένου θα πρέπει να εξασφαλιστεί η προσοχή του/της μαθητή/τριας. Οι μαθητές/τριες πρέπει να βρουν ενδιαφέρον, σχετικό και συναφές με το περιεχόμενο ώστε να συμμετάσχουν στη μαθησιακή εμπειρία για να μπορέσουν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Κερδίζοντας την εμπιστοσύνη ο/η μαθητής/τρια μπορεί ν' αξιοποιήσει αυτό που έμαθε και εν τέλει να αισθανθεί ικανοποιημένος από την όλη εμπειρία της μάθησης. Κατά τη σχεδίαση του περιβάλλοντος πρέπει να δίνεται σημασία σε κάθε στοιχείο του μοντέλου ARCS, και συγκεκριμένα:

- **Προσοχή.** Για την προσοχή, το μοντέλο συνιστά διαφορετικές παρουσιάσεις της διδασκαλίας με σκοπό να διατηρηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων και να μην φθίνει. Μια αποτελεσματική μέθοδος για να επιτευχθεί η προσοχή είναι μέσα από συνεργατικά έργα και

διαφορετικές μεθόδους παρουσίασης.

- **Συνάφεια.** Η συνάφεια πρέπει επίσης να αντιμετωπιστεί, δεδομένου ότι είναι το επόμενο δομικό στοιχείο του μοντέλου. Ο ευκολότερος τρόπος για ν' αναβαθμιστεί η συνάφεια είναι να επιτραπεί στους/στις μαθητές/τριες ν' αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής εμπειρίας, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη δέσμευση στη μάθηση. Οι στρατηγικές για την αύξηση της συνάφειας έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικές στην ενίσχυση του κινήτρου και την απόδοση της μάθησης από ό, τι άλλες ενσωματωμένες στρατηγικές (Means et al . 1997). Όσο πιο γνώριμο είναι κάτι, τόσο πιο συναφές, ουσιαστικό και σημαντικό το αντιλαμβάνεται ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/τρια. Η παροχή δυνατότητας στο/στη μαθητή/τρια να επιλέξει μια σχετική εργασία από διάφορες επιλογές, μπορεί να αυξήσει το κίνητρο για συμμετοχή.

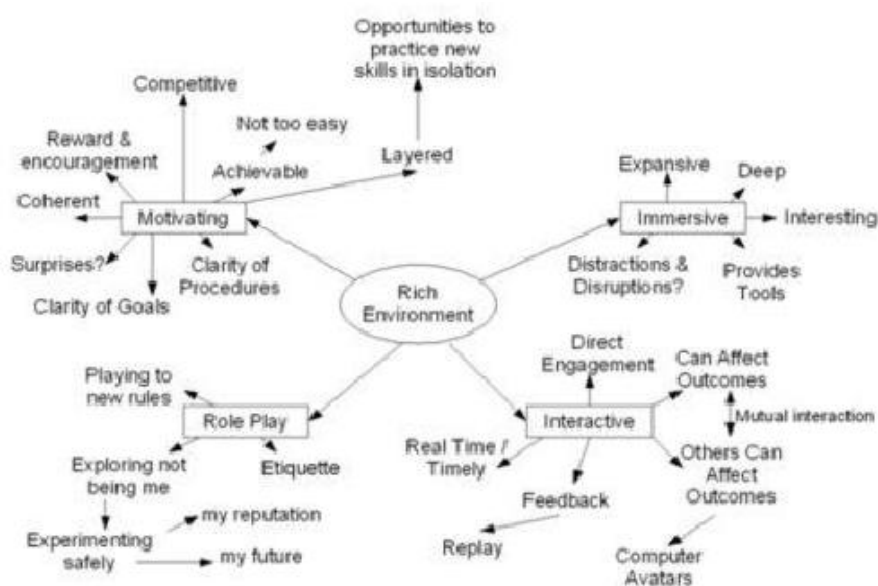
- **Εμπιστοσύνη.** Οι μαθητές/τριες αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους όταν στέφονται με επιτυχία οι εργασίες που τους παρουσιάζονται. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης είναι ένα σημαντικό βήμα στο μοντέλο, δεδομένου ότι ενισχύει την αντίληψη της εκπλήρωσης και της ικανοποίησης του/της μαθητή/τριας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Gagne (1997), «οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να κυριαρχήσουν στο περιβάλλον τους σε ολόκληρη τη ζωή» ενώ κάθε επίτευγμα τους συνεισφέρει στην ενίσχυση του «εγώ» κι επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους και τα συναισθήματά της επάρκειά τους. Από την απόκτηση εμπιστοσύνης οι μαθητές μπορούν ν' αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους και οι στρατηγικές μάθησης έχουν επηρεάσει άμεσα το δικό τους μαθησιακό αποτέλεσμα.

- **Ικανοποίηση.** Το τελικό στοιχείο για την οικοδόμηση του μοντέλου ARCS είναι η ικανοποίηση. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τη νέα δεξιότητα ή τις νέες δεξιότητες, ν' αναγνωρίζεται ότι κατέχουν τη νέα δεξιότητα ή δεξιότητες, και να κερδίσουν την ικανοποίηση γνωρίζοντας ότι τ' αποτελέσματα βασίστηκαν σ' εφόδια που οικοδομήθηκαν.

Εκπαιδευτικά Ηλεκτρονικά Παιχνίδια και Μάθηση

Σύμφωνα με τους Argles κ.ά (2007), η έννοια των «πλούσιων περιβαλλόντων» ("Rich Environments") αφορά περιβάλλοντα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπου οι χρήστες/τριες –μαθητές/τριες- εισέρχονται ως περιηγητές/τριες και μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας με αυτό. Οι μαθησιακοί κόσμοι των πλούσιων περιβαλλόντων στην ουσία αποτελούν την ανάπτυξη της ιδέας των μικρόκοσμων του Papert (1980).

Στην εικόνα 2 παρουσιάζεται η αναπαράσταση και τα χαρακτηριστικά των πλούσιων περιβαλλόντων των Argles κ.ά



Εικόνα 2- χαρακτηριστικά των "πλούσιων" περιβαλλόντων (Argles, 2007)

Τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Argles, περιγράφουν το πότε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι θεωρείται «καλό», δηλαδή περιλαμβάνει την εκμάθηση νέων εννοιών καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων:

- **Παροχή κινήτρων (Motivating):** Ένα πλούσιο περιβάλλον πρέπει να παρέχει κίνητρο. Προϋπόθεση αποτελούν οι σαφείς στόχοι κι οι

διαδικασίες μέσα στο περιβάλλον. Ο/Η χρήστης/τρια δρα σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπου υπάρχουν ανταμοιβές και κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση. Οι προκλήσεις του περιβάλλοντος πρέπει να είναι σταθμισμένες, ούτε πολύ εύκολες ούτε αρκετά δύσκολες, ώστε να συντηρείται το αίσθημα του κινήτρου.

- **Εμβύθιση (Immersive):** Ένα πλούσιο περιβάλλον πρέπει να συντηρεί το αίσθημα της εμβύθισης καθηλώνοντας το/τη χρήστη/τρια. Παρόλο που χαρακτηριστικά όπως είναι οι ήχοι surround, τα 3D γραφικά κι η πολύ-αισθητηριακή ανατροφοδότηση βοηθούν στην προσήλωση και συμμετοχή του/της χρήστη/τριας, στην πραγματικότητα δεν είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος. Για να κινητοποιήσει το/τη χρήστη/τρια ένα περιβάλλον θα πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον για εμπλοκή με αυτό παρέχοντάς του/της τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητες.

- **Αλληλεπίδραση (Interactive):** Ο/Η χρήστης/τρια θα πρέπει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον επηρεάζοντας τα αποτελέσματα. Μάλιστα είναι δυνατόν με τα νέα εργαλεία της τεχνολογίας να υπάρχουν πολλοί/ες χρήστες/τριες που ν' αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον αλλά και μεταξύ τους. Για να συντηρείται αυτή η διαδικασία απαιτείται ανάδραση πραγματικού χρόνου από το σύστημα.

- **Παιχνίδι ρόλου (Role Play):** Όσον αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια η εναλλαγή ρόλων παρέχει την ευκαιρία στο/στη χρήστη/τρια να εξερευνήσει τον κόσμο με μία νέα ταυτότητα, επιστρατεύοντας νέους κι ενδιαφέροντες τρόπους, ενώ εξίσου σημαντικό είναι ότι η εξερεύνηση λαμβάνει χώρα μέσα σ' ένα ασφαλές περιβάλλον.

1.5. Κατηγορίες Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα ηλεκτρονικά

εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Κατηγορία	Εκπαιδευτικές τεχνικές και βάσεις	Βιβλιογραφία
Active Games	<ul style="list-style-type: none"> • Προάγει τη φυσική δραστηριότητα • Υποστηρίζει την ανάπτυξη προσχολικών ικανοτήτων μάθησης (hand-eye, motor skills) 	Graf, D., Pratt, L., Casey, H., Short, K., (2009). Playing active video games increases energy expenditure in children
Alternate Reality Games	<ul style="list-style-type: none"> • Ενσωματώνει την εμπειρία του παιχνιδιού • Αυθεντική εμπειρία πραγματικού κόσμου • Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία 	IGDA (2006) Alternate Reality Games Whitepaper
Authoring Games	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση της δομής του παιχνιδιού • Μόρφωση και μέσα επικοινωνίας 	Burn, A and Duran, L. (2007) Media literacy in schools: Practice, production and progression
Epistemic Games	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική πρακτική • Δεξιότητες για εργασία 	Shaffer, D.W. (2005) Epistemic games
Massive Multiplayer Online Games	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανεμημένη σκέψη • Συνεργασία 	Taylor, T.L. (2006) Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture
Military Games	<ul style="list-style-type: none"> • Αυθεντική επαγγελματική εκπαίδευση 	Prensky, M. (2002) Digital game based learning. Exploring the Digital Generation
Mobile Games	<ul style="list-style-type: none"> • Αυθεντικό περιεχόμενο πραγματικού κόσμου • Ανάπτυξη 	Klopfer, E. (2008) Augmented Learning: Research and Design of Mobile Educational Games

	ικανοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία της πληροφορίας του 21 ^{ου} αι.	
Persuasive Games	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική ικανότητα • Κριτικός αναστοχασμός 	Bogost, I. (2007) Persuasive Games: The expressive power of video games
Adventure and Role Playing Games	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση χαρακτήρα και ταυτότητας • Επίλυση προβλήματος 	Gee, J.P. (2003) What video games have to teach us about literacy and learning
Simulations/ Microworlds	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση σύνθετων συστημάτων • Δοκιμή για πραγματικές καταστάσεις και σενάρια • Οικοδόμηση σκέψης 	Papert, S. (1993) The Children's Machine: Rethinking School in the Age of Computers
Strategy Games	<ul style="list-style-type: none"> • Χειρισμός σεναρίων πραγματικού κόσμου • Διατύπωση εικασίας και δοκιμή • Στρατηγική σκέψη 	Egenfeldt-Nielsen, S. (2005) Beyond Edutainment

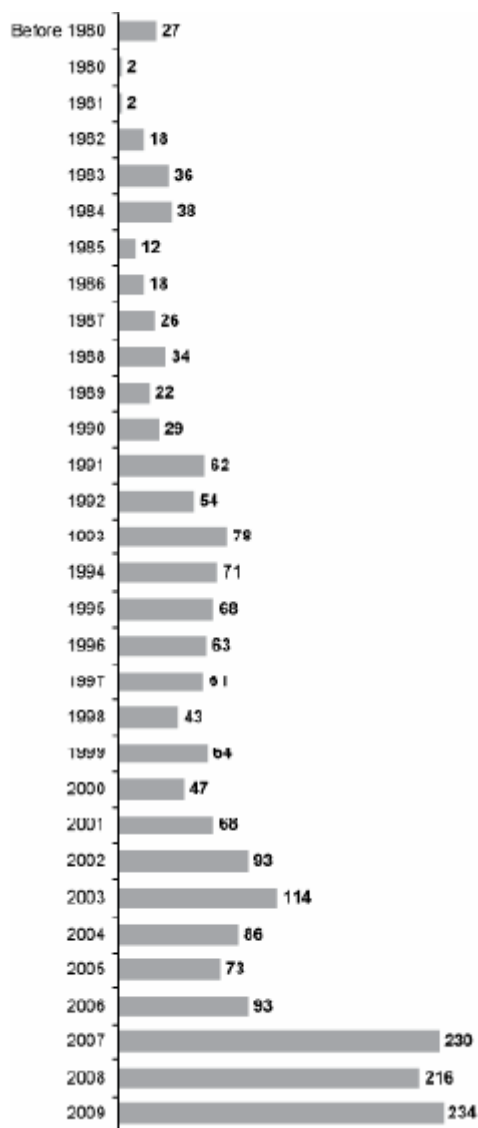
Πίνακας 1 – Ταξινόμηση παιχνιδιών

1.6. Serious Games

Τα σοβαρά παιχνίδια συγχέονται πολλές φορές, κι αυτό αποτελεί λάθος, με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια τύπου edutainment. Τα σοβαρά παιχνίδια ή αλλιώς «serious games» συμβάλουν στην μάθηση με ένα ιδιαίτερο τρόπο καθότι η μάθηση είναι εγγενής και η αξιολόγησή της είναι ενσωματωμένη στο παιχνίδι (Προβελλέγιος & Φεσάκης 2010).

Κληρονομούν πολλά από τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών, επιτρέποντας όμως να ενεργοποιηθούν και να εφαρμοστούν πολλές διδακτικές μέθοδοι.

Σύμφωνα με τον Van Eck (2006), αυτού του είδους οι εφαρμογές, πολλές φορές, θεωρούνται εκπαιδευτικές αλλά υστερούν ως παιχνίδια. Ο Seymour Papert (1998) υποστηρίζει πως αποτελούν απογόνους που κληρονόμησαν τα χειρότερα χαρακτηριστικά των γονέων κι είναι συνδυασμός μιας από τις χαμηλότερου επιπέδου μορφές εκπαίδευσης όπως η πρακτική κι εξάσκηση (drill and practice) με ελάχιστα διασκεδαστικό τρόπο ανάπτυξης. Τα σοβαρά παιχνίδια βρίσκουν εφαρμογή σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, όσον αφορά τη μάθηση, την κατάρτιση, την αλλαγή στάσεων κ.λπ.: α) Υγεία – υγειονομική περίθαλψη β) Στρατιωτικά παιχνίδια γ) Παιχνίδια διακυβέρνησης-πολιτικής δ) Παιχνίδια κατάρτισης στελεχών εταιριών και επιχειρήσεων ε) Παιχνίδια πειθούς (Persuasive games) / Για την κοινωνική αλλαγή (social change) στ) Εκπαίδευση.



Εικόνα 3- Αριθμός παιχνιδιών που διατέθηκαν ανά χρονιά

Όπως φαίνεται στην εικόνα 3, ο αριθμός των παιχνιδιών που ανακοινώνονται κάθε χρόνο αυξάνεται, με αποκορύφωμα το τέλος της δεκαετίας του 2000. Θεωρώντας ότι το 2002 αποτελεί αφετηρία του τρέχοντος κύματος των «Serious Games», προκύπτει ένας αριθμός 1.265 "Serious Games". Αξιοσημείωτο είναι δε πως το σύνολο των πρόγονων των «Serious Games» ανέρχεται στο 953.

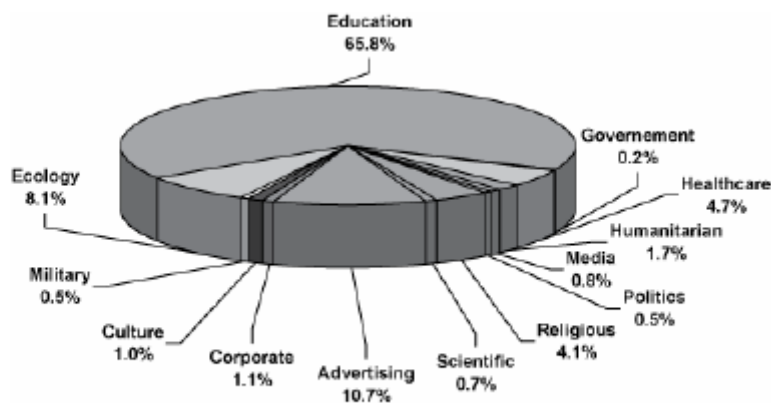
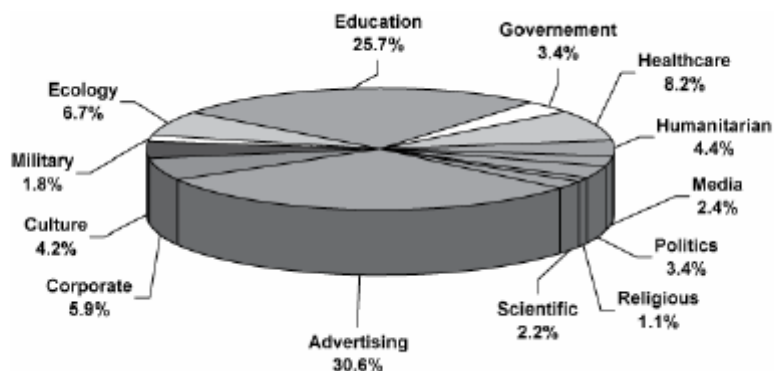


Fig. 2. Market repartition of "Serious Games" released before 2002 [953 games]



Εικόνα 4 – Μέρος της αγοράς των serious games

Από τα 953 αυτά παιχνίδια, το 65,8% είχαν σχεδιαστεί για εκπαιδευτική χρήση, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα (σχήμα 2) . Σημειώνουμε επίσης ότι το 10,7% από αυτά ήταν που δημιουργήθηκαν για τη διαφήμιση και το 8,1% για την οικολογία. Τα παραπάνω δείχνουν μια σαφή κυριαρχία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική όταν εξετάζουμε το σημερινό κύμα "Serious Games" (σχήμα 3). Αν κι αγορές που συχνά ήταν κάτω του 2% είναι τώρα μεταξύ 4% - 10%.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα προγενέστερα των «Serious Games» αποτελούν "εκπαιδευτικά παιχνίδια" - edutainment, edugames, κ.λπ. Σύμφωνα μ' αυτά στοιχεία, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως το σημερινό κύμα «Serious Games» επιτρέπει στα βίντεο παιχνίδια να αγκαλιάσουν μια ευρύτερη ποικιλία των θεμάτων. Οι πρόγονοί τους είχαν ως επί το πλείστον εκπαιδευτικό χαρακτήρα ενώ τα τρέχοντα «Serious Games» μπορεί να βρεθούν σε διαφορετικές αγορές με μια πιο ομοιογενή κατανομή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα «Σοβαρά Παιχνίδια» είναι περισσότερα συγκριτικά με το παρελθόν.

1.7. Σημασία της αλληλεπίδρασης

Αφενός η αλληλεπίδραση προσδίδει ένα κοινωνικό ή διαπροσωπικό στοιχείο σε κάποιο συμβάν. Μεταμορφώνει την πρόκληση του παιχνιδιού από τεχνική μορφή σε διαπροσωπική. Επί παραδείγματι, η επίλυση ενός πάζλ-κύβου είναι μια αυστηρά τεχνική λειτουργία, ενώ το παιχνίδι το σκάκι είναι μια διαπροσωπική λειτουργία. Στο παιχνίδι του πάζλ-κύβου, ο/η παίκτης/τρια, αγωνίζεται ενάντια στη λογική της κατάστασης, ενώ στην περίπτωση του δεύτερου, χρησιμοποιεί τη λογική του/της κατάσταση για να παίξει έναντι του/της αντιπάλου (Kee 2011).

Αφετέρου η αλληλεπίδραση μετατρέπει τη φύση της πρόκλησης από παθητική σε ενεργητική. Ένα πάζλ θα δημιουργήσει πάντα τα ίδια συναισθήματα πρόκλησης στον/στην παίκτη/τρια, αλλά ένα παιχνίδι που παίζεται με αντιπάλους οδηγεί τον/την παίκτη/τρια ν' αντιδρά διαφορετικά κάθε φορά αφού κάθε παιχνίδι αποτελεί ξεχωριστή πρόκληση.

Η διαφορά αυτή κατέχει συναισθηματική σημασία. Το πρόσωπο που προσπαθεί να επιλύσει το πάζλ θα πρέπει με κάποιο τρόπο να μαντέψει, να υποθέσει, να συμπεράνει ή ν' ανακαλύψει το κλειδί-τέχνασμα που ενσωματώθηκε στο πάζλ από το σχεδιαστή του ώστε να ξεσκεπάσει το μυστικό του. Μόλις το μυστικό είναι γνωστό, ο γρίφος δεν έχει πλέον ενδιαφέρον.

Αντίθετα, ένα άτομο που συμμετέχει σ' ένα παιχνίδι εναντίον αντιπάλων αντιμετωπίζει διαφορετικές προκλήσεις κάθε φορά. Ο/Η παίκτης/τρια πρέπει να δημιουργήσει την λύση στο παιχνίδι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο βάσει της δικής του/της αντίληψης και όχι του/της αντιπάλου του/της. Η βασική διάκριση μεταξύ ενός παιχνιδιού και ενός πάζλ είναι η διαφορά μεταξύ της δημιουργίας της λύσης και της ανακάλυψης της λύσης του/της σχεδιαστή/τριας .

Γνωρίζοντας τα προηγούμενα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας μέσα από ομάδες στην παραγωγή οπτικών έργων, του/της δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει δημιουργικά τις θεωρητικές έννοιες και να τις αποκωδικοποιήσει μέσα από μια δημιουργική ενασχόληση. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως δυναμική, συνεχώς μεταβαλλόμενη σε σχέση με την εμπειρία του/της. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι διαδραστικός, βασισμένος στη διαπραγμάτευση, με απώτερο στόχο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να δομήσουν τη δική τους γνώση βάσει των εμπειριών που αποκτούν στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Κεφάλαιο 2 - Το Παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής»

«Αγάπα τον άνθρωπο γιατί είσαι εσύ...»

Νίκος Καζαντζάκης

Το «Ταξίδι Φυγής» είναι ένα διαδικτυακό παιχνίδι που σε μεταφέρει σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον με αυτό που βιώνουν οι πρόσφυγες. Το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται είναι ηλικίας 13 έως και 16 ετών. Μέσω του παρόντος παιχνιδιού οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να ταυτιστούν με τον/την νεαρό/η πρωταγωνιστή/τρια, που δεν είναι άλλος/η από έναν/μία πρόσφυγα που οδηγείται στην εγκατάλειψη του τόπου του/της και έρχεται αντιμέτωπος/η με αντιξοότητες όπως το μέσο φυγής του/της, η αναζήτηση ασύλου και η έλλειψη οικονομικών



Αρχική εικόνα του παιχνιδιού

πόρων. Όπως άλλωστε χαρακτηριστικά αναφέρεται στο παιχνίδι «Φαντάσου να ήσουν εσύ». Εμπλεκόμενος λοιπόν ο/η μαθητής/τρια σε μια τέτοια διαδικασία του/της παρέχεται η δυνατότητα να ενημερωθεί και στη συνέχεια να ευαισθητοποιηθεί για το τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας

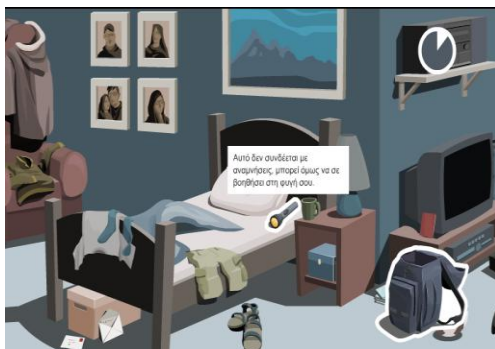
καθώς και με το τι συνεπάγεται αυτό.

Η πρώτη πράξη του παιχνιδιού (πόλεμος) αποτελείται από 4 διαφορετικές φάσεις (ανάκριση, πρέπει να φύγεις, έξω από την πόλη, έξω από την χώρα) και καταδεικνύει τις δυσκολίες και τις καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο/η πρόσφυγας σε πρώτο στάδιο. Αφού καταλήγει στην φιγούρα της επιλογής του/της, βρίσκεται μεταξύ των ακόλουθων συνθηκών: Πόλεμος και συγκρούσεις, στην αβεβαιότητα ή καινούργια ζωή. Ενδεικτικά, αν ο/η παίχτης/τρια επιλέξει το

πρώτο θα δεχτεί ανάκριση από εκπρόσωπους της κυβέρνησης καθώς και μια σειρά κατηγοριών εις βάρος του/της όπου υποχρεούται να υπογράψει θετικά ή αρνητικά σε ερωτήσεις συναφείς με την θρησκεία, το φύλο ,τη σεξουαλικότητα κ.α. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κάποιος/α στις παρακάτω εικόνες ανάλογα με την επιλογή

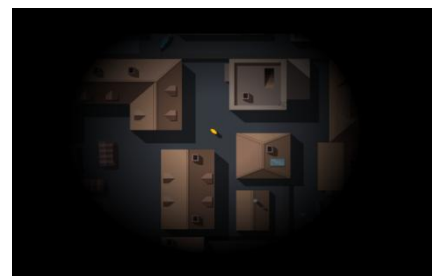


του/της εκάστοτε παίχτη/τριας υπάρχουν και ανάλογες κυρώσεις. Σε αυτό το σημείο, μέσω βιωματικού τρόπου, οι μαθητές/τριες έρχονται κατά πρόσωπο με τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και με ένα άκρως άνισο και καταπιεστικό σύστημα διακυβέρνησης.



Στη δεύτερη φάση της πρώτης πράξης ο/η παίχτης/τρια καλείται να επιλέξει συγκεκριμένα αντικείμενα που θεωρεί χρήσιμα για την διαφυγή του/της, τα οποία τοποθετεί σ' ένα σακίδιο έχοντας περιορισμένο χώρο και χρόνο . Αφού

ολοκληρώσει τη φάση μπορεί να περάσει στην επόμενη όπου πρέπει να βρει το δρόμο που θα τον/την οδηγήσει στην έξοδο της πόλης. Παρόλα αυτά στην παρούσα διαδικασία ελλοχεύουν πολλοί κίνδυνοι.



Η τέταρτη και τελευταία φάση της πρώτης πράξης καλεί τον/την παίχτη/τρια να επιλέξει , σαν αρχή, μέσο διαφυγής και, εν συνεχεία, να περάσει από μια σειρά πρακτικών δυσκολιών και

ηθικών διλημάτων για να φτάσει στον τελικό προορισμό του/της, την έξοδό του/της από τη χώρα.



Η δεύτερη πράξη (αβεβαιότητα) αποτελείται επίσης από 4 διαφορετικές φάσεις (ψάξε καταφύγιο για τη νύχτα, ψάξε

μεταφραστή, πρόσφυγας ή μετανάστη, καινούργιος/α στην τάξη). Αφού προηγείται μια ιστορική αναδρομή του πως ο/η χρήστης/τρια έφτασε σε αυτό το στάδιο προχωράει στο επόμενο που είναι η αναζήτηση καταφυγίου. Στο σημείο αυτό ο/η παίχτης/τρια καλείται να διαλέξει μεταξύ των επιλογών που του/της δίνονται, ένα ασφαλές μέρος για να περάσει τη



νύχτα. Η επιλογή του/της, ωστόσο, δεν καθορίζεται μόνο με το μέρος που ο/η ίδιος/α θα θεωρήσει λιγότερο επικίνδυνο αλλά και από τις φιγούρες που θα συναντήσει καθώς και τι απαντήσεις θα κληθεί να δώσει από τις προτεινόμενες.

Έχοντας ο/η χρήστης/τρια επιτυχώς βρει καταφύγιο για να περάσει το βράδυ βρίσκεται αντιμέτωπος/η με την αναζήτηση μεταφραστή. Σαν αρχή το παιχνίδι σε μεταφέρει σ' ένα δωμάτιο που φαινομενικά η κατάσταση παρουσιάζεται πιο εύκολη γι αυτόν/η, δεδομένου πως θα συναντήσει κάποιον/α, ο/η οποίος/α είναι



γνωστής/τρια της μητρικής του/της γλώσσας παρόλα αυτά όμως θα πρέπει για άλλη μια φορά να προσπεράσει διάφορα αναχώματα που είτε θα τον/την καθυστερήσουν είτε θα αποβούν άκαρπες.

Η τρίτη και προτελευταία φάση της δεύτερης πράξης αποτελεί μια άκρως ενδιαφέρουσα εμπειρία για τον/τη χρήστη



/τρια καθώς τον/την υποβάλλει σε μια διαδικασία αποσαφήνισης του όρου πρόσφυγας και μετανάστης. Ο/Η παίχτης/τρια πρέπει να διαβάσει τις ιστορίες 7 διαφορετικών μεταξύ τους ατόμων με κοινό στοιχείο όλων το γεγονός ότι έχουν φύγει από τη χώρα τους. Βάσει αυτών που διηγείται



έκαστος θα πρέπει ο/η χρήστης/τρια να προσδιορίσει αν συγκαταλέγεται στην πρώτη ή στη δεύτερη κατηγορία. Αν υπάρξει σύγχυση για το τι χαρακτηριστικά φέρει ο/η καθένας/μία και απαντήσει λάθος θα πρέπει όπως σε όλες τις προαναφερθείσες φάσεις να επαναλάβει τη διαδικασία.

Τέλος, η τέταρτη φάση μεταφέρει τον/τη χρήστη/τρια σε μια σχολική αίθουσα της οποίας το δυναμικό είναι αλλόγλωσσο, σημείο κομβικό για την παρούσα εργασία καθώς ηλικιακά ανταποκρίνεται στην ερευνητική ομάδα που μελετήθηκε. Ο/Η

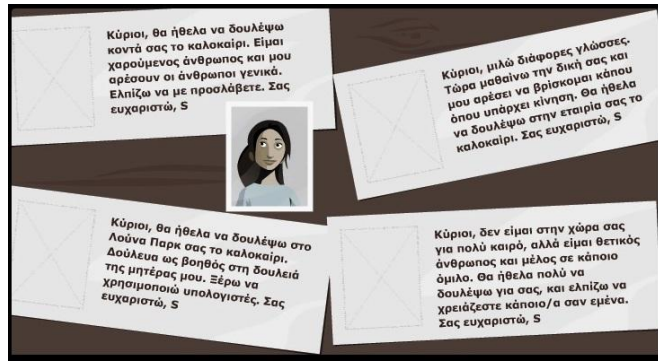


χρήστης/τρια, που όπως ήδη αναφέρθηκε, ανήκει στις ηλικίες 13-16 καλείται να ενσωματωθεί στη σχολική τάξη παρόλο που διαθέτει το τεράστιο μειονέκτημα της γλώσσας. Ο/Η μαθητής/τρια

που θα βρεθεί σε αυτή τη φάση θα πρέπει να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες που θα συναντούσε ο/η ίδιος/α στη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του/της αν και εφόσον αναγκαζόταν να εγκαταλείψει τη χώρα του/της. Κατά συνέπεια, το παιχνίδι γίνεται ακόμα πιο βιωματικό καθώς θα εισάγει τον/τη χρήστη/τρια σε μια πραγματικότητα που φαντάζει πιο κοντινή απ' αυτή που μέχρι πρότινος νόμιζε.

Η τρίτη και τελευταία πράξη του παιχνιδιού (καινούργια ζωή) πραγματοποιείται 4 συνθήκες (ψάξε για δουλειά, ώρα για ψώνια, ποια είναι η προέλευση, το πρώτο σου σπίτι) όπου ο/η χρήστης/τρια θα κληθεί να περάσει ούτως ώστε να ενταχθεί πλήρως στο νέο περιβάλλον. Ζητήματα βιοποριστικής και λειτουργικής φύσεως θα τον/την απασχολήσουν στις ακόλουθες φάσεις με πρώτη εκείνη της εύρεσης

εργασίας. Ο/Η παίχτης/τρια έχει τη δυνατότητα να επιλέξει 1 εκ των 4 επιστολών που του/της παρέχονται, την οποία και θα αποστείλει στο λούνα παρκ που ζητείται άτομο. Αν καταφέρει να επιλέξει σωστά,



τόσο στο ενδυματολογικό κομμάτι όσο και στις ερωτήσεις του υπευθύνου μπορεί να κερδίσει μια θέση εργασίας ακόμα και αν δεν είναι ανάλογη των προσδοκιών που έθεσε. Ωστόσο, έχοντας καταφέρει να εξασφαλίσει ένα μισθό περνάει στη δεύτερη φάση της πράξης που δεν είναι άλλη από τα πρώτα ψώνια. Η αγορά ενός κινητού αποδεικνύεται πιο δύσκολη απ ό τι νομίζει μιας και έρχεται αντιμέτωπος/η με αρνητικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις. Πολλοί εκ των παρευρισκόμενων



αρνούνται να τον/την εξυπηρετήσουν αλλά και να τον/την βοηθήσουν να ψάξει πιο στοχευμένα. Ακόμα και όταν ο/η χρήστης/τρια βρίσκει αυτό που αναζητά οι δυο φύλακες θα τον/την

σταματήσουν για έλεγχο κατά την έξοδο του/της από το κατάστημα αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά το πόσο δύσκολη είναι η αποδοχή του διαφορετικού και ένταξη του σε μια κοινωνία.

Συνεχίζοντας ο/η χρήστης/τρια το παιχνίδι φυγής, περνώντας στην τρίτη φάση θα κληθεί να αναγνωρίσει μέσα από μια σειρά πραγμάτων ποια είναι κυπριακής προέλευσης και ποια όχι.

Παρόλο που ο/η χρήστης/τρια μπορεί να θεωρήσει ήσσονος σημασίας την προέλευση πραγμάτων όπως το σκάκι ή το τάβλι, μέσω της διαδικασίας



αυτής θα αντιληφθεί τη σημαντικότητα του να έρθει σε επαφή με στοιχεία άλλων πολιτισμών και να κατανοήσει τη γοητεία της πολυπολιτισμικότητας. Άλλωστε στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο του παιχνιδιού οι γείτονες/ισσες θα του/της θέσουν ποικίλες ερωτήσεις σχετικά με πράγματα που ίσως του/της φαίνονται αλλόκοτα ή ξενικά. Ο/Η ίδιος/α μαθαίνει για την αντίληψη των κοινωνικών ρόλων και θα πρέπει να είναι άκρως προσεκτικός/η με τις απαντήσεις του/της έτσι ώστε να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και ανοχή στο διαφορετικό.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Κεφάλαιο 3 – Ερευνητικό μέρος εργασίας

3.1. Αναγκαιότητα για έρευνα- Σκοπός

Το παιχνίδι «Ταξίδι φυγής» αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά παιχνίδια που έχουν δημιουργηθεί από τον Ο.Η.Ε. Επιπλέον, το θέμα του προσφυγικού ζητήματος που διαπραγματεύεται το παιχνίδι είναι τόσο επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε. Από σχεδιαστική άποψη το παιχνίδι είναι απλό αλλά αρκετά ελκυστικό, με ωραία γραφικά, χωρίς να φορτώνει τον/τη μαθητή/τρια με περιττές πληροφορίες.

Παρ' όλα αυτά όσο καλό κι αν φαίνεται ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, χρειάζεται πάντα η γνώμη κι η άποψη από τους/τις χρήστες/τριες για τους/τις οποίους/ες δημιουργήθηκε, δηλαδή τους/τις μαθητές/τριες. Το δυναμικό των χρηστών/τριών είναι αυτό που καθορίζει και αξιολογεί το εκπαιδευτικό παιχνίδι και τον βαθμό ικανοποίησης αλλά και κατά πόσο βοήθησε να εμπλουτιστούν οι γνώσεις τους για το προσφυγικό ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού σχετικά με την απόκτηση γνώσεων όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα. Αν οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα κι αν ένα Serious game (που δεν έχει πρωταρχικό στόχο τη διασκέδαση) μπορεί ν' αποδειχθεί ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες κι αποδεκτό για χρήση στην τάξη. Τέλος, ποια είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά που κινητοποιούν ή δυσκολεύουν τους/τις μαθητές/τριες καθώς και το επίπεδο ταύτισης με τους ήρωες και τα γεγονότα του παιχνιδιού. Αναλυτικότερα:

3.2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. «Η μελέτη περίπτωσης δίνει έμφαση στη μελέτη κι ανάλυση σε βάθος μιας περιορισμένης σειράς γεγονότων ή συνθηκών και των μεταξύ τους σχέσεων» (Larry M. Dooley, 2002). Ο Stake (1994) σημειώνει πως μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι είτε απλή είτε περίπλοκη ενώ ο Yin (1994) πως δύνανται να χρησιμοποιηθούν για την εξέταση ή και στη δημιουργία μιας θεωρίας. Ο Shaw (1999:135-138) επισημαίνει τον ευέλικτο χαρακτήρα της και την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς.

Πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης οι Adelman et al (1980) – μεταξύ άλλων – αναφέρουν:

- Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι, κατά παράδοξο τρόπο, “ισχυρά στην πραγματικότητα”, αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν... Αυτή η ιδιότητα του ισχυρού στην πραγματικότητα οφείλεται στο ότι οι μελέτες περίπτωσης είναι ρεαλιστικές και συγκρατούν την προσοχή σε αρμονία με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη, και έτσι του παρέχουν μία “φυσική” βάση για γενίκευση.
- Οι μελέτες περίπτωσης επιτρέπουν γενικεύσεις είτε σχετικά με μία περίπτωση είτε από μία περίπτωση σε μια τάξη περιπτώσεων. Η

ιδιαίτερη δύναμή τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης.

- Οι μελέτες περίπτωσης, αν τις δούμε ως προϊόντα, μπορεί να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. (Adelman et al, 1980)

Η συλλογή δεδομένων έγινε βάσει ενός διερευνητικού επεξηγηματικού μοντέλου. Στο διερευνητικό κομμάτι έγινε συλλογή δεδομένων με ποσοτική μέθοδο κι ανάλυση περιεχομένου(ερωτηματολόγια), ενώ στο επεξηγηματικό με ποιοτική μέθοδο μέσω ατομικής συνέντευξης. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως η συμμετοχική παρατήρηση, ερωτηματολόγια , συνεντεύξεις κ.α. Τελευταία η αξιοποίηση της πολυμεθοδολογικής μελέτης περίπτωσης (multi-method case study) συναντά σημαντική αύξηση (Anisimova & Thomson, 2012, Burton, 2013). Η δύναμή της είναι η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν όλες οι μεθοδολογίες στο πλαίσιο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, οι οποίες διασταυρώνονται ισχυροποιώντας την εγκυρότητά της (Larry M. Dooley, 2002).

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν αρχικά με την καταγραφή των απαντήσεων και των μαθητών/τριων σχετικά με τις γνώσεις που έχουν για το προσφυγικό ζήτημα αλλά και τις γνώσεις που αποκόμισαν από το παιχνίδι στις διάφορες δραστηριότητες καθώς και για το βαθμό ικανοποίηση τους από την σχεδίαση και την παρουσίαση του παιχνιδιού.

3.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Απέκτησαν γνώσεις οι μαθητές/τριες σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;» χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο –

φύλλο αξιολόγησης 17 ερωτήσεων (παράρτημα Β) και στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική.

Η δημιουργία του στηρίχθηκε στο μοντέλο του Kirkpatrick (1994), ο οποίος αναφέρει 4 επίπεδα αξιολόγησης: την ανταπόκριση, τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τ' αποτελέσματα. Ειδικότερα στο επίπεδο της μάθησης το οποίο ορίζεται ως ο βαθμός στο οποίο αλλάζουν οι στάσεις των εκπαιδευομένων, αυξάνονται οι γνώσεις τους και βελτιώνονται οι δεξιότητές τους ύστερα από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στόχοι του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος αποτέλεσαν:

- Να ενημερωθούν και εν συνεχεία να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα.
- Να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να διαχωρίσουν τους πρόσφυγες από τους μετανάστες.
- Να γνωρίζουν ορισμένες από τις συνθήκες που έρχεται αντιμέτωπος/η ο/η πρόσφυγας μέσω βιωματικών κειμένων.
- Να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια επαφή με τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό που δέχονται οι ομάδες αυτές.

Συγκαταλέχθηκαν ερωτήσεις της μορφής σωστό-λάθος και πολλαπλής επιλογής.

Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στο γνωστικό κι ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ήταν το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής» ικανό ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα;» αποσκοπούσε στην ενημέρωση και κυρίως ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (παράρτημα Γ1 και Γ2) πριν και μετά την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με το παιχνίδι. Δημιουργήθηκε με βάση την κλίμακα στάσεων (attitudes scale) του Batson (1997), η οποία αναφέρεται στο βαθμό συναισθηματικής ταύτισης και συμπάθειας απέναντι σε ανθρώπους που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (άστεγοι, θύματα Aids

κλπ.). Διερευνώνται οι απόψεις των ερωτώμενων σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στα θύματα αυτά, στους λόγους που οδήγησαν στο πρόβλημα κ.ά.

Μέσω του ερωτήματος αυτού επιχειρήθηκε να απαντηθούν ερωτήσεις όπως:

- Ήταν η ενημέρωση των μαθητών/τριων επαρκής ώστε να κατανοήσουν το μέγεθος του προβλήματος αυτού;
- Ήταν οι μαθητές/τριες σε θέση μετά τη χρήση του παιχνιδιού να ευαισθητοποιηθούν και να δράσουν διαφορετικά στην καθημερινότητά τους;
- Θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας άνθρωπος στη θέση τους;

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά το παιχνίδι προστέθηκαν δύο ερωτήσεις: «Έχοντας παίξει το παιχνίδι βλέπεις με μεγαλύτερη συμπάθεια τους πρόσφυγες;» και «Σκοπεύεις να κάνεις κάτι για να βοηθήσεις τους πρόσφυγες;» με στόχο να διαπιστωθεί άμεσα η επίδραση του παιχνιδιού.

Εν κατακλείδι, μετά την ενασχόληση των μαθητών/τριων με το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής» μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε αν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αποκόμισαν γνώσεις περισσότερες από αυτές που διέθεταν πριν καθώς επίσης αν υπήρχε αλλαγή προσέγγισης του παρόντος ζητήματος συγκριτικά με πριν.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα «Είναι το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής», που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά των Serious Games, ελκυστικό κι αποδεκτό για χρήση στα πλαίσια της διδασκαλίας;» επιχειρήθηκε η καταγραφή της αποτελεσματικότητας του παιχνιδιού. Κατά πόσο δηλαδή το δυναμικό που συμμετείχε θεώρησε τη ένταξη του ενδιαφέρονσα και αποδοτική. Άλλωστε το τελευταίο ερωτηματολόγιο (παράρτημα Δ) που δόθηκε αποσκοπούσε στο να αποκτήσει ο ερευνητής μια πιο σφαιρική εικόνα για το νέο εργαλείο που εισήγαγε στο μάθημα.

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις παραμέτρους του μοντέλου ARCS για την ανάπτυξη κινήτρων (motivation) του Keller (1992) και της ύπαρξης ροής (flow) του Csikszentmihalyi (1998).

Στο τέλος του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε από την πειραματική ομάδα ατομική συνέντευξη. Οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στο παιχνίδι συζήτησαν με το δάσκαλο τους απαντώντας στις ερωτήσεις που έθεσαν το πλαίσιο της συζήτησης (με τους/τις μαθητές/τριες να απαντούν σε ερωτήματα και να αναπτύσσεται συζήτηση όπου εκφράζουν τις απόψεις τους για την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του παιχνιδιού). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βρίσκονται στο παράρτημα Ε.

Ποιοτική προσέγγιση – Συνέντευξη Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, η συλλογή των δεδομένων και των πληροφοριών γίνεται με δομημένες συνεντεύξεις. Υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Η δομημένη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάσει σχεδιαγράμματος και αφήνεται λίγη ελευθερία στον συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Κάποια ελευθερία κινήσεων, όπου του παρέχεται, είναι επίσης καθορισμένη από την αρχή. Έτσι, χαρακτηρίζεται ως κλειστή κατάσταση (Cohen & Manion). Η συνέντευξη στην περίπτωσή μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δομημένη, εφόσον σχεδιάστηκε από την αρχή, με προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

3.2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 24 μαθητές Γ' Γυμνασίου ακριτικού νησιού του ανατολικού Αιγαίου, 14-15 ετών, σε άμεση επαφή με πρόσφυγες. Χωρίστηκαν σε δυο ομάδες:

A) Ομάδα ελέγχου (12 μαθητές)

Β) Πειραματική ομάδα (12 μαθητές)

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 7 κορίτσια και 5 αγόρια.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 7 κορίτσια και 5 αγόρια.

3.2.3. Διαδικασία

Ομάδα Ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου που αποτελούταν από 12 στο σύνολο μαθητές/τριες ακολούθησε μια πιο παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που συμπεριλάμβανε τα εξής 4 στάδια: ερωτηματολόγιο – φύλλο αξιολόγησης, ενημέρωση, συζήτηση, ερωτηματολόγιο-φύλλο αξιολόγησης. Κατά τη διαδικασία αυτή δεν έγινε χρήση του παιχνιδιού αλλά μέσα στο διδακτικό υλικό που προσφέρθηκε συμπεριλαμβάνονταν όλες οι πληροφορίες που εμπεριείχε το «Ταξίδι Φυγής», τόσο μέσα από ποικίλες βιωματικές εμπειρίες προσφύγων όσο και μέσα από την ενημέρωση των μαθητών/τριων για τον Ο.Η.Ε και τη δράση του. Εντός 2 ωρών που διήρκεσε η διδασκαλία επιχειρήθηκε να καλυφθεί πλήρως όλο το υλικό και οι γνώσεις που θα συναντούσε η πειραματική ομάδα στην εφαρμογή. Αναλυτικότερα, το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε πριν γίνει η ενημέρωση του μαθητικού δυναμικού σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα έτσι ώστε τα συνολικά συμπεράσματα μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα. Ένας βασικός σκοπός άλλωστε της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις των μαθητών/τριων. Αφού πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη ενημέρωση όπου διανεμήθηκε το κείμενο (Παράρτημα Α) ακολούθησε συζήτηση και μια σειρά ερωταπαντήσεων. Εν συνεχεία, δόθηκε για άλλη μια φορά το φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο είχαν προστεθεί 2 επιπλέον ερωτήσεις. Για τη συλλογή δεδομένων στο ερωτηματολόγιο της ομάδας ελέγχου υπήρχαν 7 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σωστό- Λάθος) αλλά και πολλαπλής επιλογής. Τέλος, έγινε εισαγωγή των δεδομένων στο λογισμικό πακέτο IBM SPSS

Statistics έκδοση 20 και ανάλυση αυτών. Αρχικά με την αξιοποίηση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής και στη συνέχεια με την επιλογή ανάλυσης.

Πειραματική ομάδα

Η πειραματική ομάδα που αποτελούταν από 12 στο σύνολο μαθητές/τριες διδάχθηκε μέσω ενός ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος – του serious game Ταξίδι Φυγής. Η διαδικασία συμπεριλάμβανε τα εξής 5 στάδια: ερωτηματολόγιο – φύλλο αξιολόγησης, αλληλεπίδραση με το παιχνίδι, ερωτηματολόγιο-φύλλο αξιολόγησης, ερωτηματολόγια, συνέντευξη. Αναλυτικότερα, το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε πριν την αλληλεπίδραση με το παιχνίδι έτσι ώστε τα συνολικά συμπεράσματα μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα. Ένας βασικός σκοπός άλλωστε της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις των μαθητών/τριών. Ακολούθως, οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με το παιχνίδι Ταξίδι φυγής για περίπου 2 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν 8 ηλεκτρονικοί υπολογιστές στους οποίους κατανεμήθηκαν 8 μαθητές/τριες σε δυάδες και 4 μαθητές/τριες ατομικά. Δεν σημειώθηκε καμία πληροφορία ή αναφορά στο θέμα. Αφού ολοκληρώθηκε η ενασχόληση με το παιχνίδι, δόθηκε για άλλη μια φορά το φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο είχαν προστεθεί 2 επιπλέον ερωτήσεις. Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα δόθηκε ερωτηματολόγιο (παράρτημα Γ1) πριν και μετά (παράρτημα Γ2) την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με το παιχνίδι. Για το 3ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (παράρτημα Δ) μετά την ενασχόληση με το παιχνίδι. Καταγράφηκε ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών στην τάξη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στα 45 περίπου λεπτά, πραγματοποιήθηκε μια μικρή παύση με στόχο να ερωτηθούν οι μαθητές/τριες κατά πόσο ήθελαν να συνεχίσουν ή να σταματήσουν το παιχνίδι και τι τους οδήγησε σε αυτή την απόφαση ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπλοκής τους στη διαδικασία. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη με τους μαθητές/τριες να εκφράζουν τις απόψεις τους για τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία.

3.3. Αποτελέσματα και Σχολιασμός

3.3.1. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Ομάδας Ελέγχου

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων της ομάδας ελέγχου μας ενδιαφέρει να μάθουμε τις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου. (Το ερωτηματολόγιο υπάρχει στο παράρτημα Β.)

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο ώστε να δούμε κατά πόσο το κείμενο επηρέασε την αντίληψη και τις γνώσεις των μαθητών/τριών για τους πρόσφυγες.

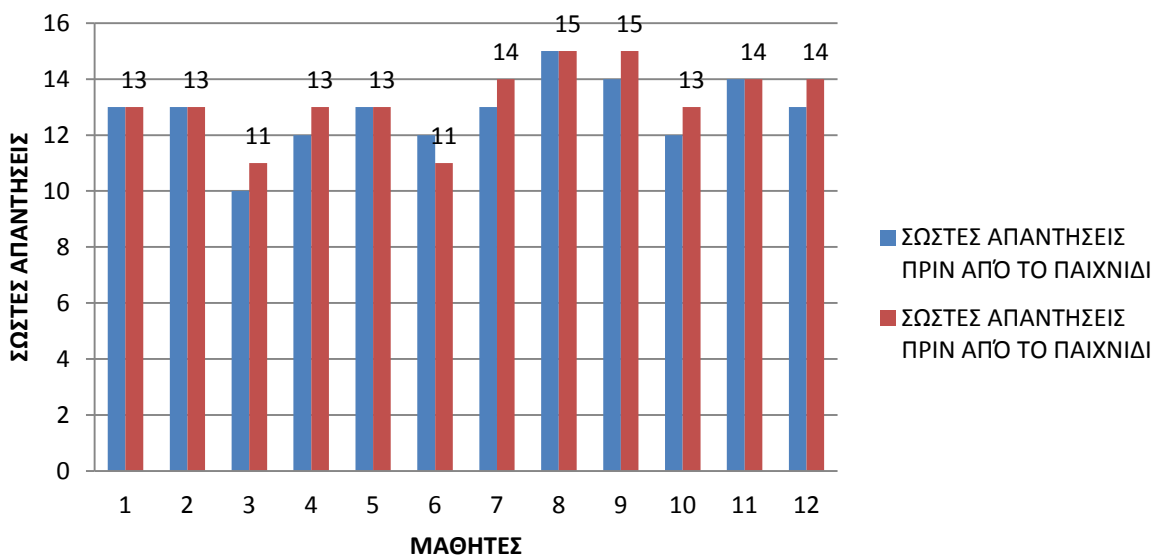
Για αρκετές από τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

Έπειτα τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η επεξεργασία τους με το στατιστικό πακέτο SPSS 20. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Εν συνεχεία αναλύθηκαν και εξήχθησαν τα συμπεράσματα βάσει των δυνατοτήτων που προσφέρει το στατιστικό πακέτο.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν παρατηρούμε ιδιαίτερη βελτίωση στις γνώσεις των μαθητών/τριών μετά το διάβασμα του κειμένου. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι σωστές απαντήσεις των μαθητών/τριών μειώθηκαν μετά το διάβασμα του κειμένου.

Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές/τριες με την απλή ανάγνωση του κειμένου δεν βελτίωσαν τις γνώσεις τους. Μάλιστα φαίνεται ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριες μπερδεύτηκαν περισσότερο με κάποιες έννοιες. Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα φαίνεται η σύγκριση των σωστών απαντήσεων του/της κάθε μαθητή/τριας πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ



3.3.2. Ανάλυση - Σχολιασμός Αποτελεσμάτων Πειραματικής ομάδας

Στην πειραματική ομάδα δόθηκαν μια σειρά από ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι το ίδιο με αυτό που δόθηκε στην ομάδα ελέγχου και έχει να κάνει με ερωτήσεις τύπου ΣΩΣΤΟ-ΛΑΘΟΣ και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έχουν ως στόχο να δείξουν το βαθμό των γνώσεων των μαθητών/τριών πάνω στο θέμα των προσφύγων.

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

«Απέκτησαν γνώσεις οι μαθητές σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;»

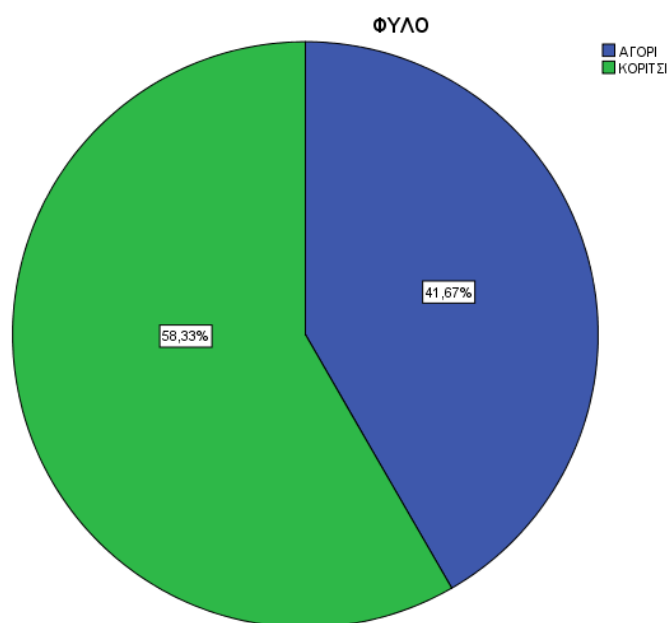
Στην πειραματική ομάδα των 12 μαθητών/τριών το 1^ο ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο να συγκρίνει και να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές/τριες απέκτησαν γνώσεις σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα από το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής».

Δημογραφικά στοιχεία μαθητών

Από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων που αφορούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα προέκυψαν τα εξής: το 58,33% των μαθητών/τριών είναι κορίτσια και το 41,67% είναι αγόρια, δηλαδή από τους 12 μαθητές/τριες, οι 5 ήταν αγόρια και 7 κορίτσια.

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	5	41,7	41,7	41,7
	ΚΟΡΙΤΣΙ	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

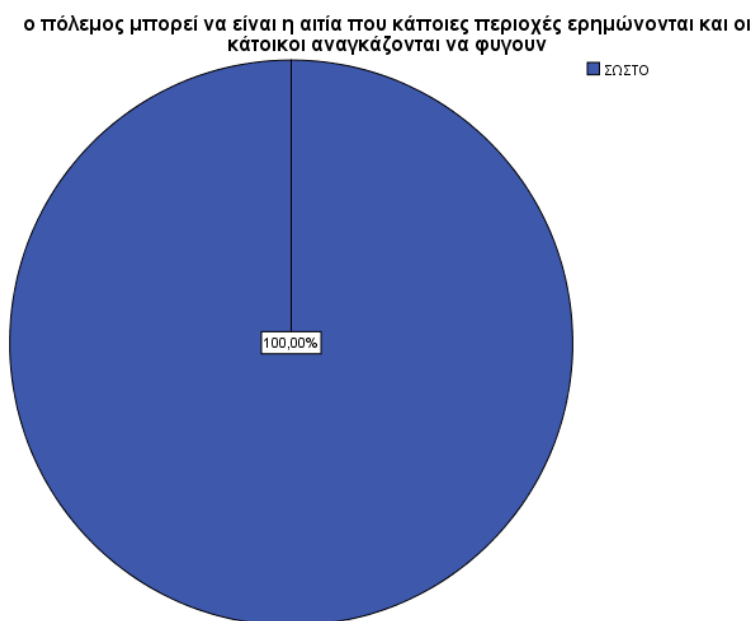


Διάγραμμα 1 – Πειραματική Ομάδα, Κατανομή Φύλου των μαθητών/τριών στην έρευνα.

Για το σκοπό αυτό δόθηκε το 1^ο ερωτηματολόγιο στην πειραματική ομάδα πριν από το παιχνίδι και το ίδιο ακριβώς ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε για δεύτερη φορά από τους/τις μαθητές/τριες μετά το παιχνίδι. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 8 ερωτήσεις τύπου ΣΩΣΤΟ- ΛΑΘΟΣ και 8 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής(Παράρτημα Β).

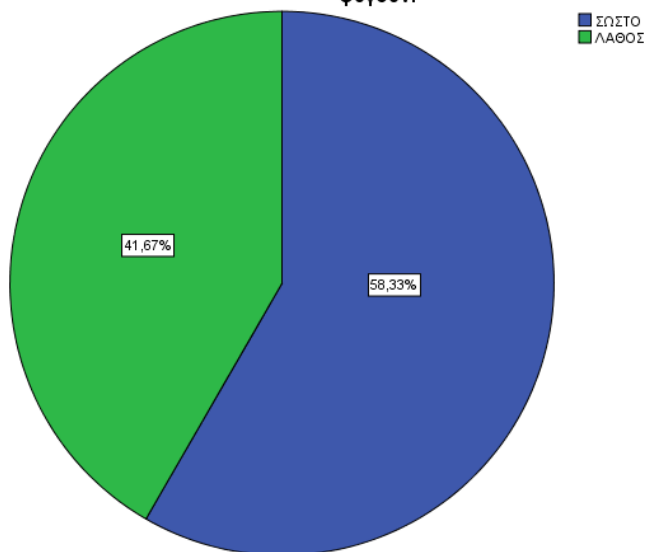
Όσον αφορά τις ερωτήσεις τύπου ΣΩΣΤΟ-ΛΑΘΟΣ δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά το παιχνίδι.

Στις παρακάτω ερωτήσεις τα ποσοστά των μαθητών/τριών στις διάφορες απαντήσεις είναι ακριβώς τα ίδια πριν και μετά το παιχνίδι.



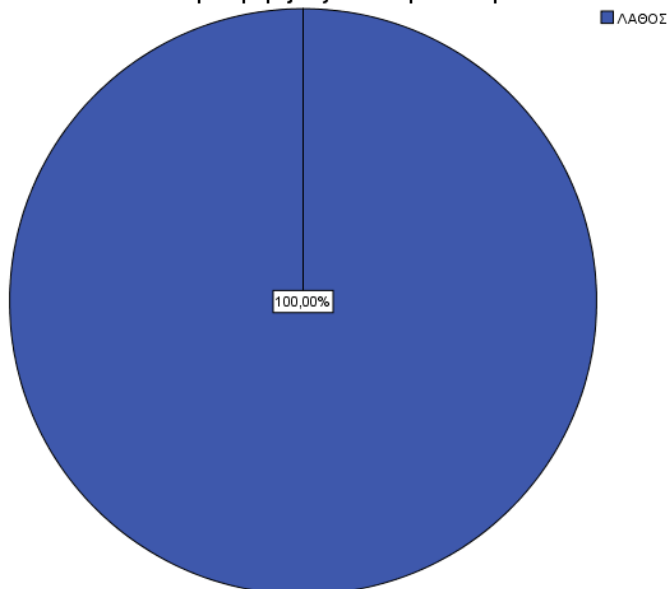
Διάγραμμα 2 – Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «ο πόλεμος μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται και οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν;»

Το να πιστεύεις σε άλλη θρησκεία (Χριστιανός, Μουσουλμάνος κ.λπ.) δεν μπορεί να είναι η αιτία κάποιες περιοχές να ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.



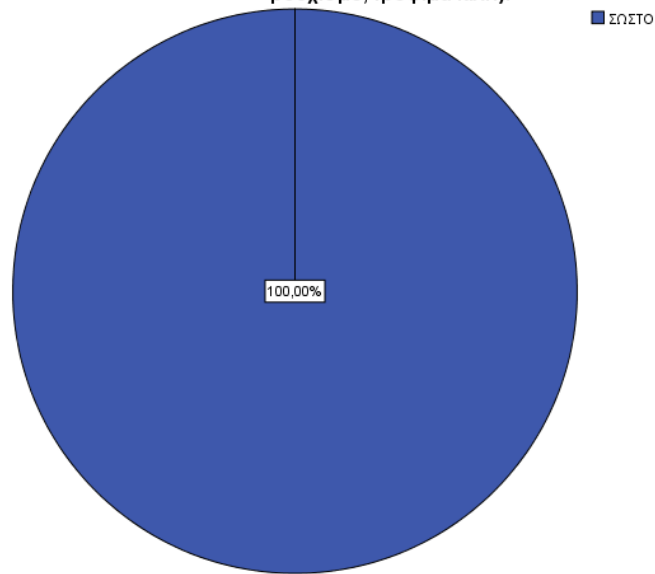
Διάγραμμα 3 – Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Το να πιστεύεις σε άλλη θρησκεία (Χριστιανός, Μουσουλμάνος κ.λπ.) δεν μπορεί να είναι η αιτία κάποιες περιοχές να ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν».

Οι πρόσφυγες ταξιδεύουν με άνεση και πολυτέλεια



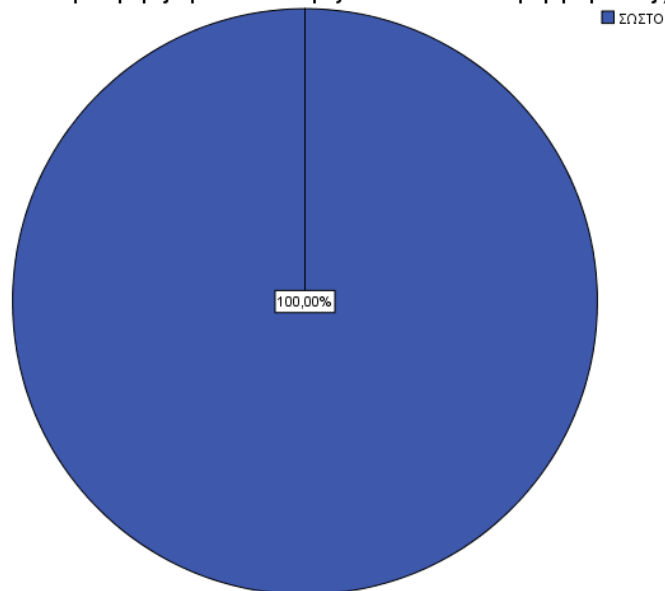
Διάγραμμα 4 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Οι πρόσφυγες ταξιδεύουν με άνεση και πολυτέλεια;»

Στους πρόσφυγες πρέπει να στείλουμε άμεσα είδη πρώτης ανάγκης (π.χ ρουχισμό, τρόφιμα κ.λπ).

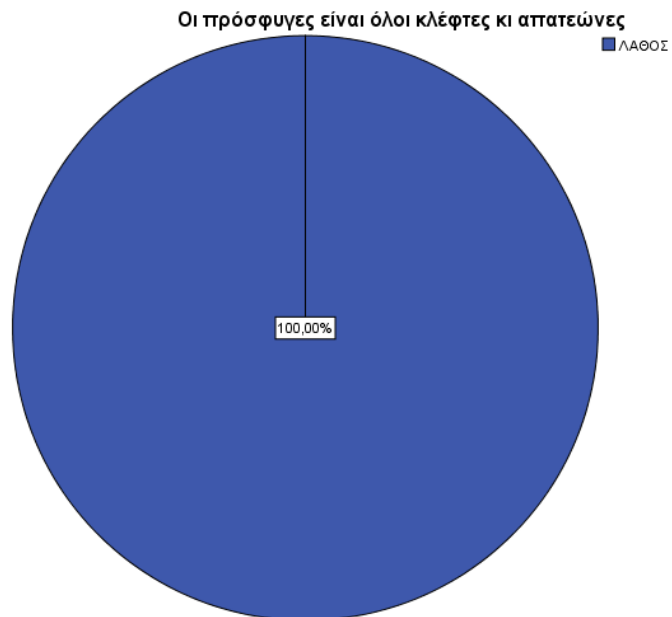


Διάγραμμα 5 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Στους πρόσφυγες πρέπει να στείλουμε άμεσα είδη πρώτης ανάγκης;».

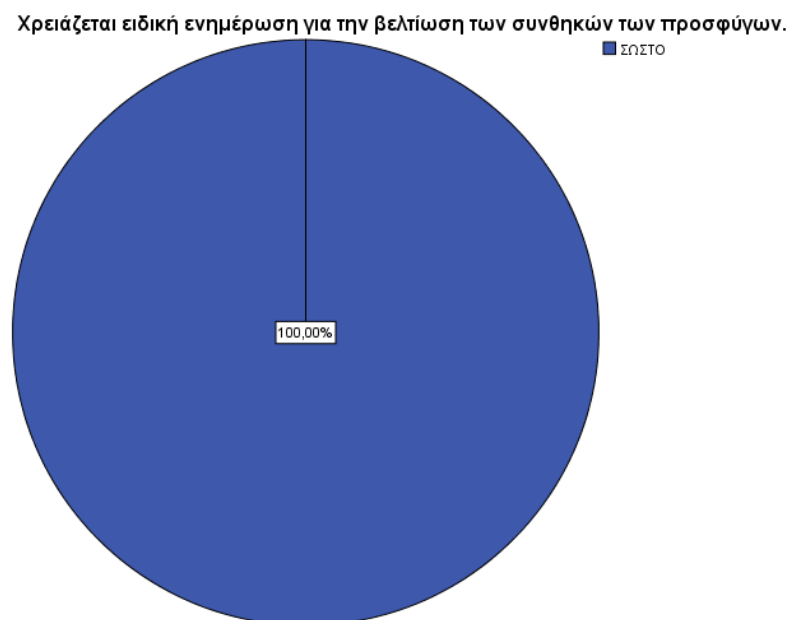
πρόσφυγες πρέπει να στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.



Διάγραμμα 6 - - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Οι πρόσφυγες πρέπει να στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.»



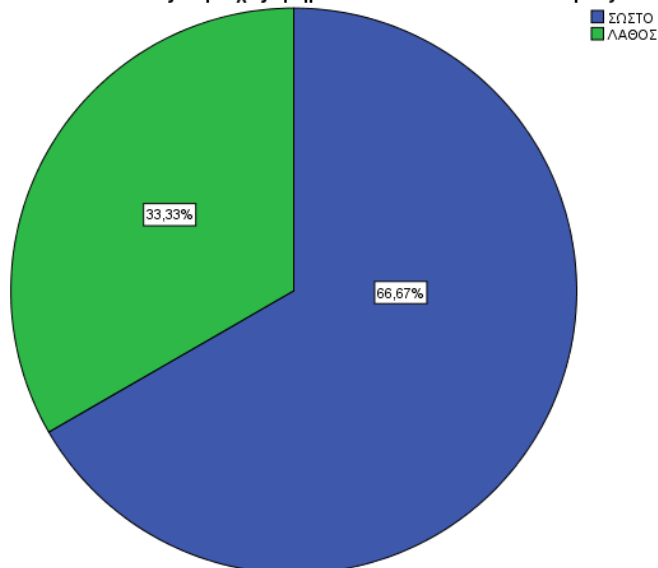
Διάγραμμα 7 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Οι πρόσφυγες είναι όλοι κλεφτές και απατεώνες;»



Διάγραμμα 8 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Οι πρόσφυγες πρέπει να στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.»

Μια διαφορά στις απαντήσεις εντοπίστηκε στην παρακάτω ερώτηση. Πριν από το παιχνίδι οι μαθητές/τριες απάντησαν τα παρακάτω:

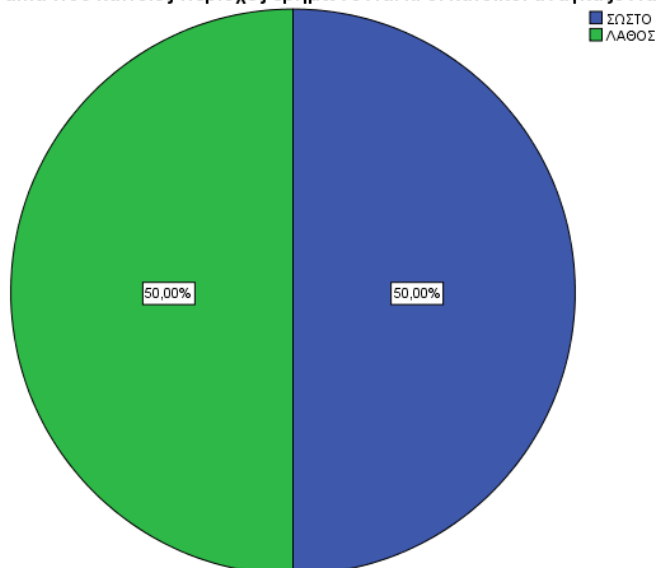
Το να ανήκεις σε άλλη φυλή (έγχρωμος, μελαμψός κλπ) δεν μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.



Διάγραμμα 9 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Οι πρόσφυγες πρέπει να στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους».

Ενώ μετά το παιχνίδι απάντησαν:

Το να ανήκεις σε άλλη φυλή (έγχρωμος, μελαμψός κλπ) δεν μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.

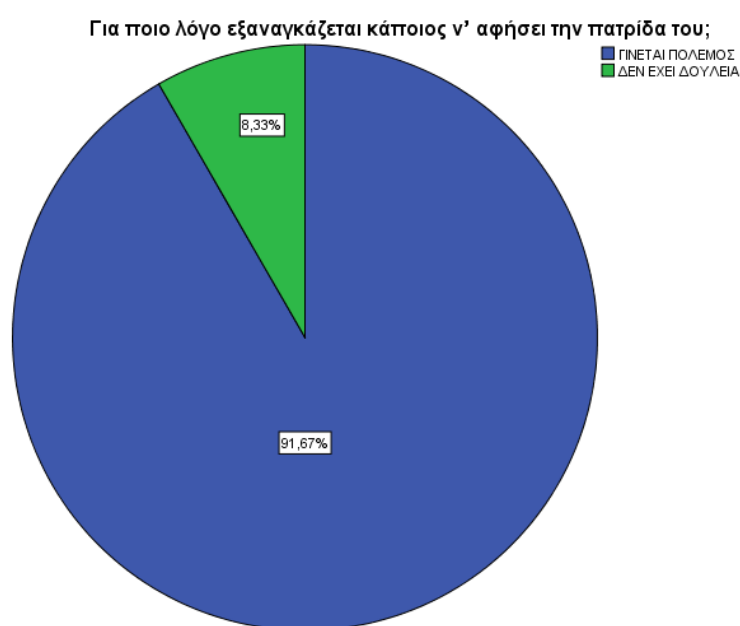


Διάγραμμα 10 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Το να ανήκεις σε άλλη φυλή (έγχρωμος, μελαμψός κλπ) δεν μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν».

Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής φαίνεται πως το παιχνίδι επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών.

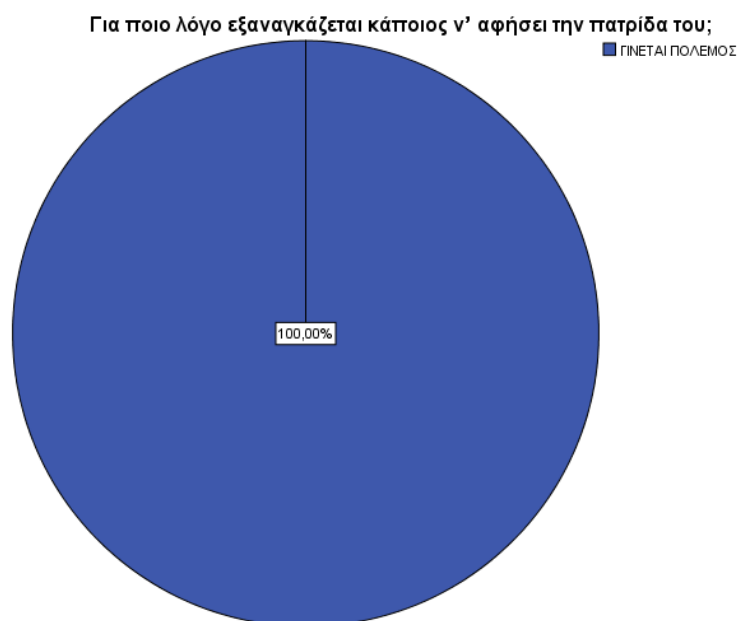
Για παράδειγμα στην ερώτηση «Για ποιον λόγο εξαναγκάζεται κάποιος/α να αφήσει την πατρίδα του/της» πριν το παιχνίδι ένα μικρό ποσοστό (8%) απάντησε ότι ο λόγος είναι η δουλειά, ενώ μετά το παιχνίδι όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν «τον πόλεμο» ως αιτία της προσφυγιάς.

Πριν το παιχνίδι:



Διάγραμμα 11- Πειραματική ομάδα (πριν το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Για ποιο λόγο εξαναγκάζεται κάποιος να αφήσει την πατρίδα του/της;»

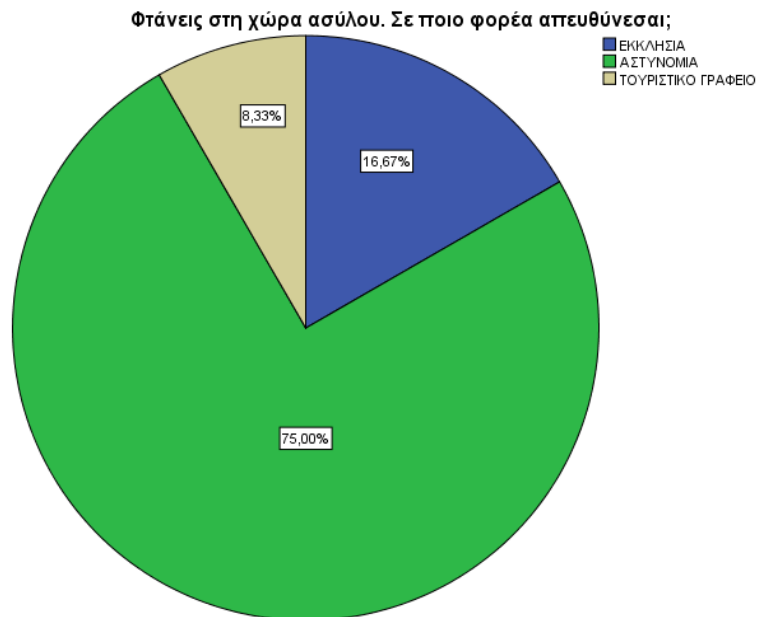
Μετά το παιχνίδι:



Διάγραμμα 12- Πειραματική ομάδα (μετά το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση « Για ποιο λόγο εξαναγκάζεται κάποιος να αφήσει την πατρίδα του/της;»

Αξίζει να αναφέρουμε τις εντελώς διαφορετικές απαντήσεις των μαθητών/τριών όσον αφορά την ερώτηση «Φτάνεις στην χώρα του ασύλου. Σε ποιο φορέα απευθύνεσαι;»

Ενώ η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (75%) πριν παίξουν το παιχνίδι απάντησε στην αστυνομία και μόνο το 16 % απάντησε την Εκκλησία ως φορέα στον οποίο θα απευθυνθεί πρώτα ένας/μία πρόσφυγας.



Διάγραμμα 13 - Απαντήσεις μαθητών/τριών (πειραματικής ομάδας πριν το παιχνίδι) στην ερώτηση «Φτάνεις στη χώρα ασύλου. Σε ποιο φορέα απευθύνεσαι;».

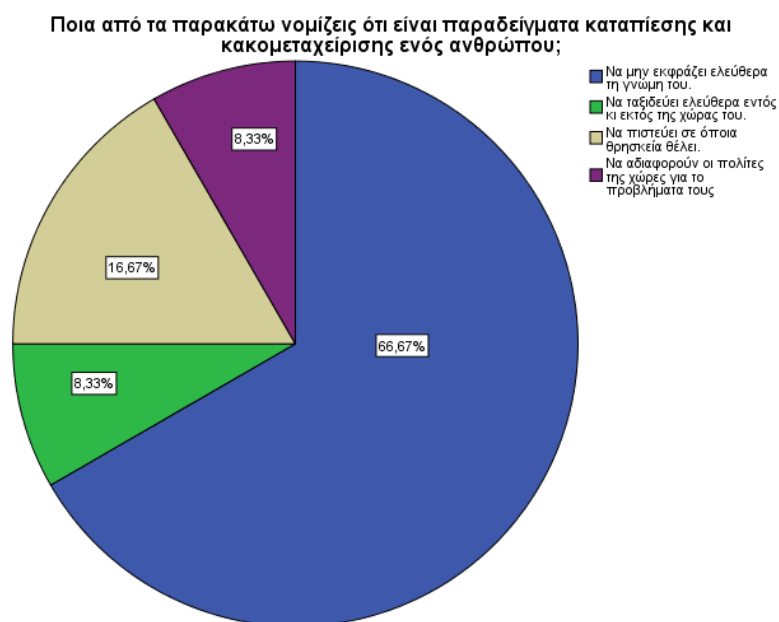
Ενώ μετά το παιχνίδι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (66%) θεωρεί πως ο καλύτερος φορέας να απευθυνθεί ένας πρόσφυγας είναι η Εκκλησία, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω διάγραμμα.

Παρατηρούμε πως το παιχνίδι είχε ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην αντίληψη των μαθητών/τριών στον τρόπο με τον οποίο ενεργεί ένας/μία πρόσφυγας.



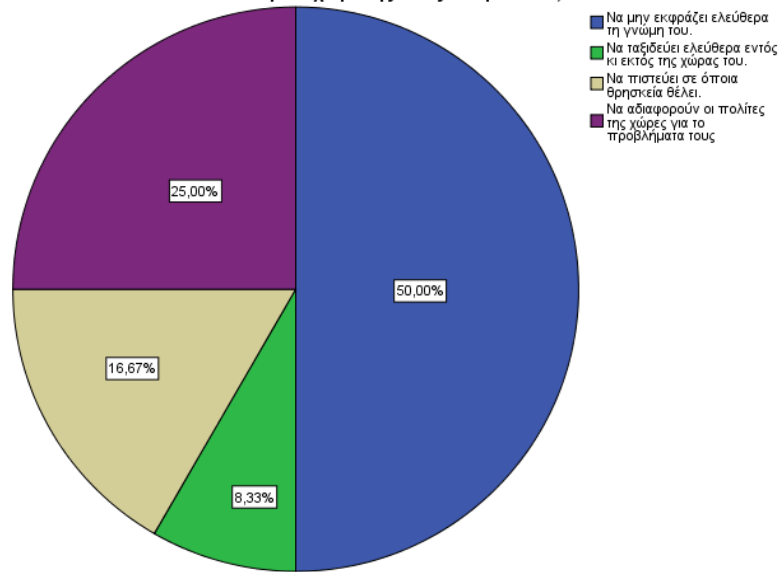
Διάγραμμα 14 - Φτάνεις στη χώρα ασύλου. Σε ποιο φορέα απευθύνεσαι;

Επίσης σημαντικές αλλαγές εντοπίστηκαν στην άποψη των μαθητών/τριών σχετικά με το τι θεωρούν καταπίεση και κακομεταχείριση σε ένα άνθρωπο όπως φαίνονται στα αντίστοιχα διαγράμματα πριν και μετά το παιχνίδι.



Διάγραμμα 15 - Ποια από τα παρακάτω νομίζεις ότι είναι παραδείγματα καταπίεσης και κακομεταχείρισης ενός ανθρώπου; (πριν το παιχνίδι)

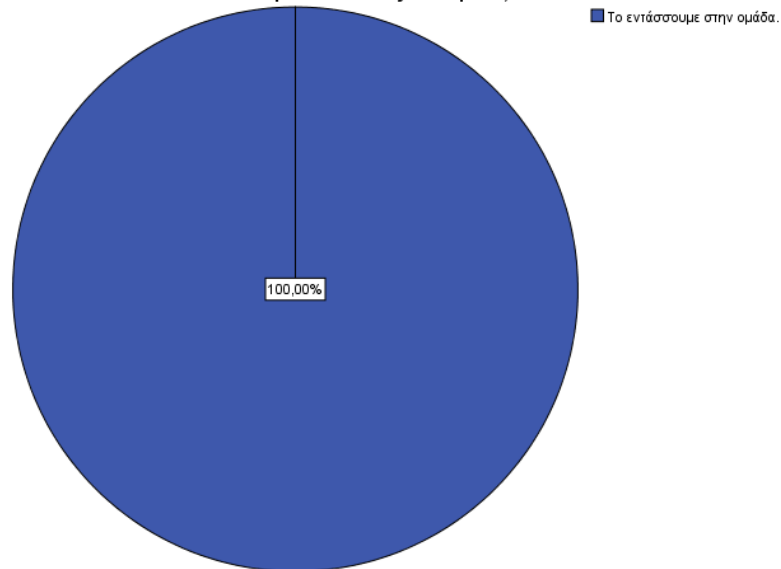
Ποια από τα παρακάτω νομίζεις ότι είναι παραδείγματα καταπίεσης και κακομεταχείρισης ενός ανθρώπου;



Διάγραμμα 23 – Ποια από τα παρακάτω νομίζεις ότι είναι παραδείγματα καταπίεσης και κακομεταχείρισης ενός ανθρώπου; (μετά το παιχνίδι).

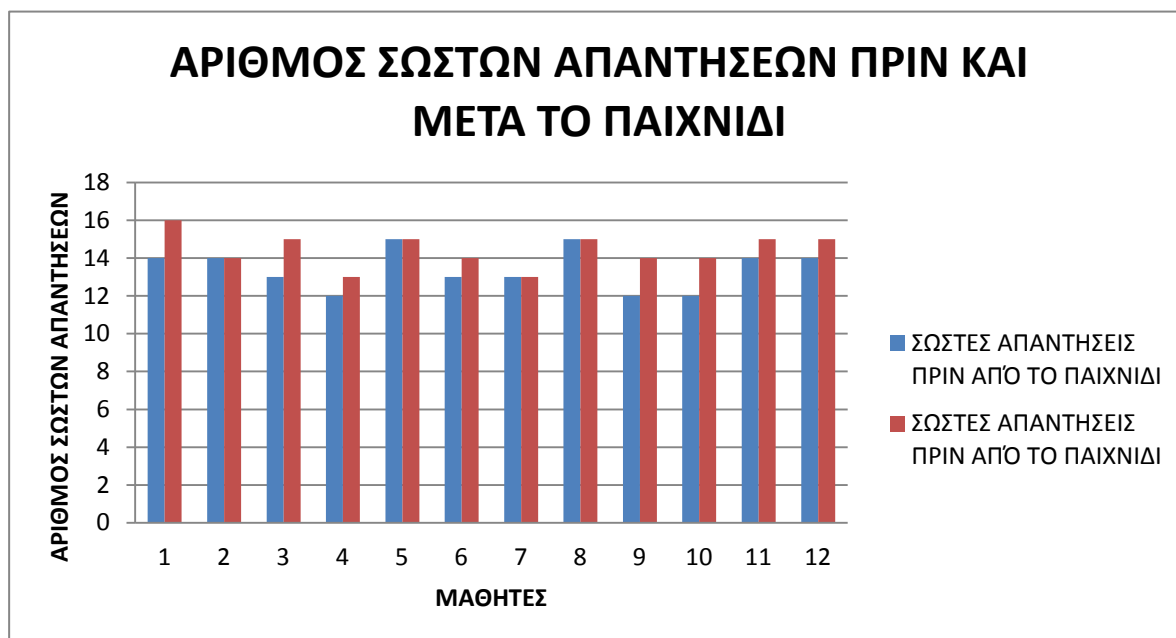
Στην ερώτηση-Μελέτη περίπτωσης όλοι οι μαθητές/τριες και πριν αλλά και μετά το παιχνίδι απάντησαν την ένταξη του/της μαθητή/τριας σε ομάδα.

Μελέτη περίπτωσης. Στο σχολείο έρχεται ένα παιδί που δεν μιλάει την ίδια γλώσσα. Πώς αντιδράτε;



Διάγραμμα 16 - Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «ο πόλεμος μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται και οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν;».

Όσον αφορά λοιπόν το 1^ο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούμε ότι υπήρξε βελτίωση στις γνώσεις των μαθητών/τριών μετά το παιχνίδι. Πιο αναλυτικά μπορούμε να δούμε το παρακάτω σχήμα.



Στο παραπάνω διάγραμμα παρουσιάζεται οι σωστές απαντήσεις των/τριών μαθητών πριν και μετά το παιχνίδι. Μια σημαντική μεταβλητή που μπορούμε να μετρήσουμε μέσα από τις απαντήσεις είναι «η μέση συνολική επίδοση». Η μέση συνολική επίδοση των μαθητών/τριών πριν το παιχνίδι ήταν 83 % ενώ μετά το παιχνίδι 91 % Δηλαδή παρατηρήθηκε μια βελτίωση 8 % της συνολικής επίδοσης.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Ήταν το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής» ικανό ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα;»

Στην πειραματική ομάδα των 12 μαθητών/τριών το 2^ο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ) είχε ως στόχο να συγκριθεί και εξεταστεί κατά πόσο οι

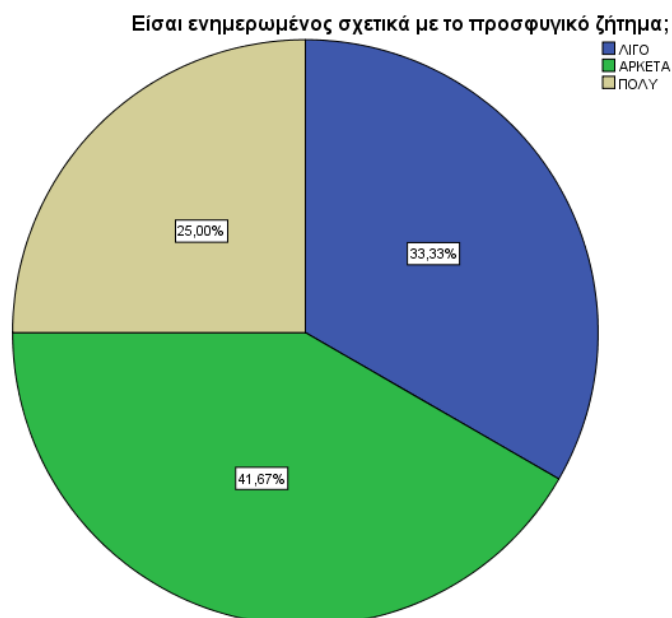
μαθητές/τριες είναι ευαισθητοποιημένοι/ες απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα πριν και μετά το παιχνίδι «Ταξίδι φυγής».

Πριν το παιχνίδι, το 58 % των μαθητών/τριών απάντησε ότι έχει λίγες γνώσεις σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Το υπόλοιπο 42 % απάντησε ότι έχει αρκετές γνώσεις. Ενώ μετά το παιχνίδι παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και στο διάγραμμα, μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησε ότι έχει λίγες γνώσεις από 58 % σε 33 % και το 25 % των μαθητών/τριών απάντησε ότι είναι πολύ ενημερωμένο.



Διάγραμμα 17 – Πειραματική Ομάδα (πριν το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είσαι ενημερωμένος/η σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;»

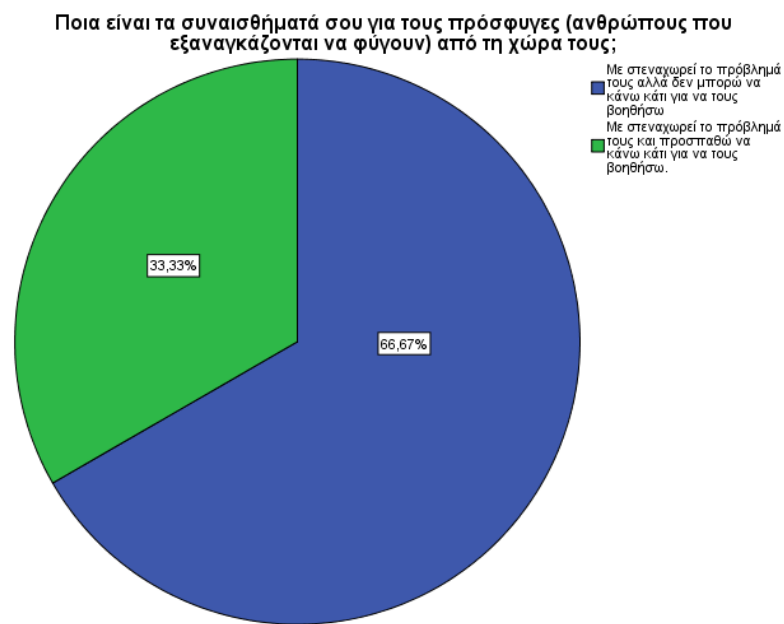
Ενώ μετά το παιχνίδι οι μαθητές/τριες φαίνεται να ένιωσαν πως απέκτησαν αρκετές γνώσεις όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα.



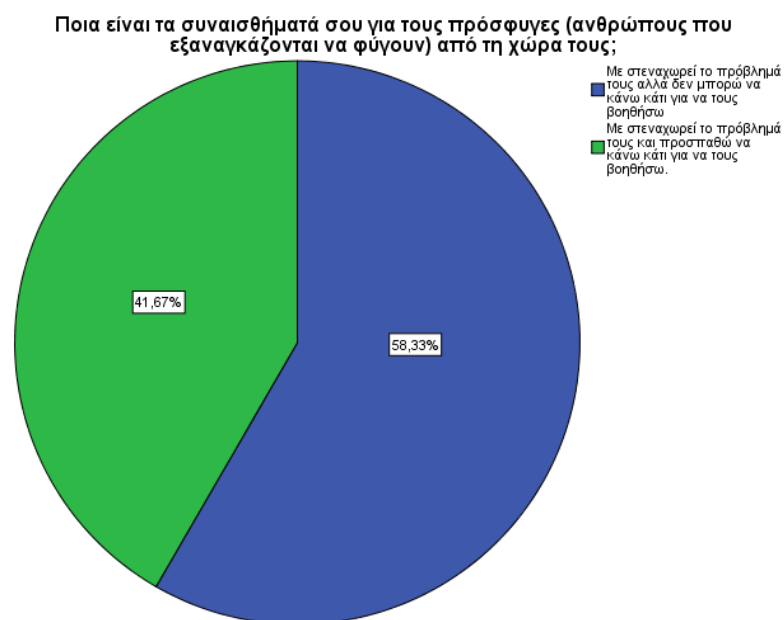
Διάγραμμα 18 - – Πειραματική Ομάδα (μετά το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είσαι ενημερωμένος/η σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;»

Στην ερώτηση όσον αφορά τα συναισθήματα των μαθητών/τριών για τους πρόσφυγες, οι μαθητές/τριες πριν παίξουν το παιχνίδι απάντησαν ότι νιώθουν πως τους/τις στεναχωρεί αυτό το γεγονός (58%) αλλά δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν την κατάσταση αυτή. Το υπόλοιπο δείγμα νιώθει πως τους/τις στεναχωρεί το γεγονός κι ότι προσπαθεί να κάνει κάτι για να βοηθήσει τους πρόσφυγες.

Μικρές ήταν οι αλλαγές στα ποσοστά των απαντήσεων για τη συγκεκριμένη ερώτηση μετά το παιχνίδι.



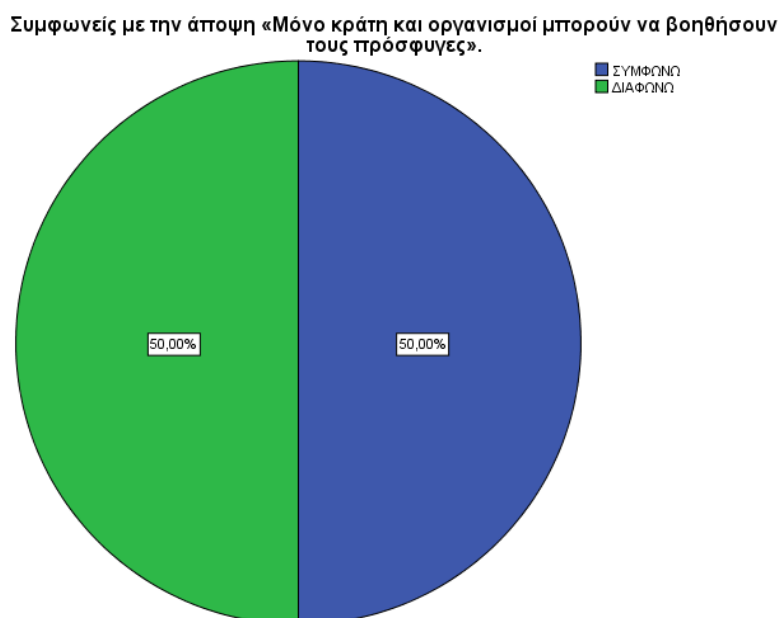
Διάγραμμα 19 - Πειραματική Ομάδα (πριν το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «ποια είναι τα συναισθήματά σου για τους πρόσφυγες;»



Διάγραμμα 20 - Πειραματική Ομάδα (μετά το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «ποια είναι τα συναισθήματά σου για τους πρόσφυγες;»

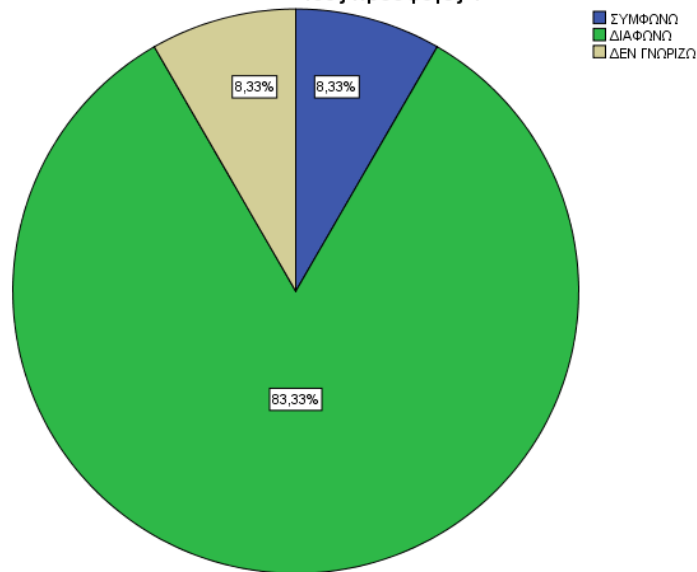
Σημαντικότερη αλλαγή παρατηρείται στις απαντήσεις των μαθητών/τριών πριν και μετά στην ερώτηση αν συμφωνούν στην άποψη ότι «Μόνο τα κράτη και οι οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες».

Το 50% των μαθητών/τριών πριν το παιχνίδι απάντησαν ότι συμφωνούν και το υπόλοιπο ισόποσο μέρος των μαθητών/τριών ότι διαφωνούν. Οι μαθητές/τριες μετά το παιχνίδι απάντησαν στην ίδια ερώτηση, αλλά αυτή τη φορά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών (83%) απάντησε πως διαφωνεί, ενώ μόνο το 8% των μαθητών/τριών συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.



Διάγραμμα 21 - Πειραματική Ομάδα (πριν το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση: Συμφωνείς με την άποψη «Μόνο τα κράτη και οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες;»

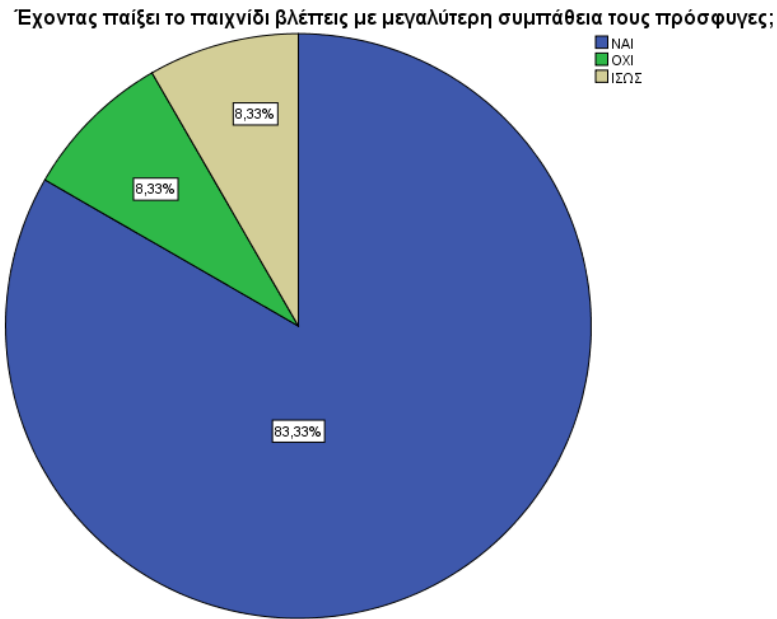
Συμφωνείς με την άποψη «Μόνο κράτη και οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες».



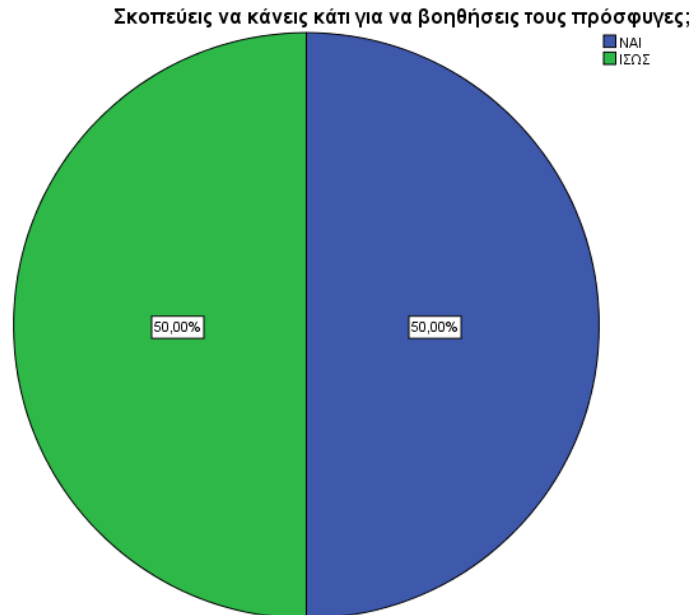
Διάγραμμα 22 -- Πειραματική Ομάδα (Μετά το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Συμφωνείς με την άποψη «Μόνο τα κράτη και οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες;»

Στο 2^ο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην πειραματική ομάδα, συμπεριλαμβάνονται 2 ακόμη ερωτήσεις (Παράρτημα Γ2) όπως φαίνεται στα παρακάτω σχήματα. Φαίνεται πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (83%) νιώθει πως βλέπει με μεγαλύτερη συμπάθεια τους πρόσφυγες μετά την ασχολία τους με το παιχνίδι.

Στην επιπλέον ερώτηση με το αν σκοπεύουν να κάνουν κάτι για τους πρόσφυγες το 50 % των μαθητών/τριών απάντησε «ΝΑΙ» και το υπόλοιπο 50% απάντησε «ΙΣΩΣ».



Διάγραμμα 23 -- Πειραματική Ομάδα (μετά το παιχνίδι) Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Έχοντας παίξει το παιχνίδι, βλέπεις τους πρόσφυγες με μεγαλύτερη συμπάθεια;».



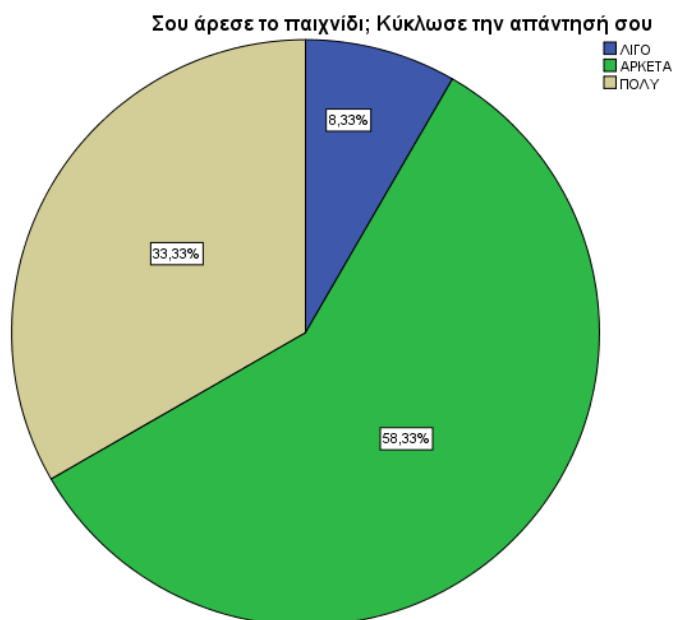
Διάγραμμα 8.5 – Επιπλέον ερώτηση «Σκοπεύεις να κάνεις κάτι για τους πρόσφυγες;».

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

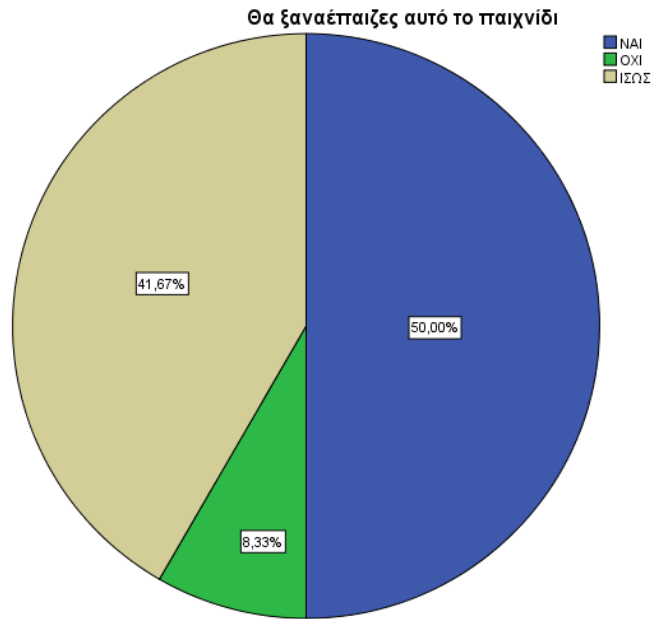
«Είναι το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής», που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά των *Serious Games*, ελκυστικό κι αποδεκτό για χρήση στα πλαίσια της διδασκαλίας;»

Το 3^ο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Δ) είχε ως στόχο να εξετάσει και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού. Κατά πόσο δηλαδή το δυναμικό που συμμετείχε ταυτίστηκε και θεώρησε την ένταξή του ενδιαφέρουσα και αποδοτική.

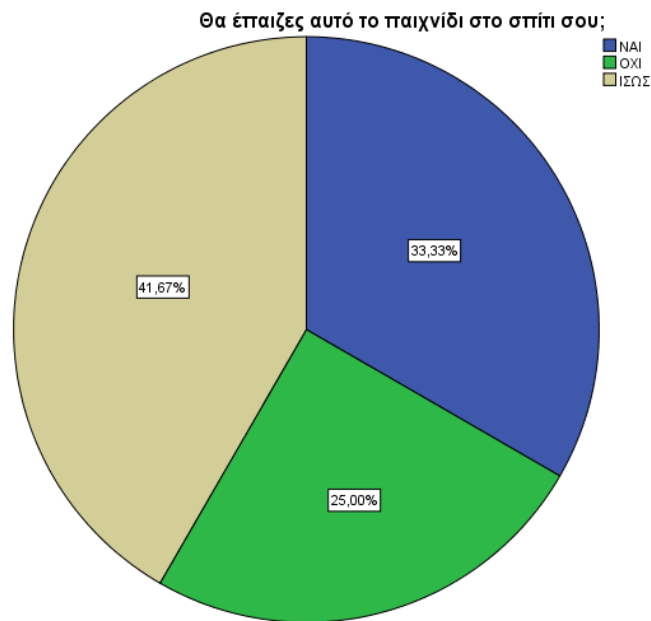
Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών/τριών φαίνεται πως οι μαθητές/τριες βρήκαν αρκετά ενδιαφέρον το παιχνίδι. Το 58 % απάντησε ότι τους άρεσε αρκετά και το 33 % απάντησε ότι τους άρεσε πολύ, ενώ μόνο το 8 % απάντησε ότι τους άρεσε «Λίγο». Το γεγονός ότι το παιχνίδι «Ταξίδι φυγής», άρεσε στην πλειοψηφία των μαθητών/τριών επιβεβαιώνεται και από το ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησε ότι θα ξαναέπαιζε το συγκεκριμένο παιχνίδι (50%) και «ίσως» να το ξαναέπαιζε (47%).



Διάγραμμα 24 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Σου άρεσε αυτό το παιχνίδι;».

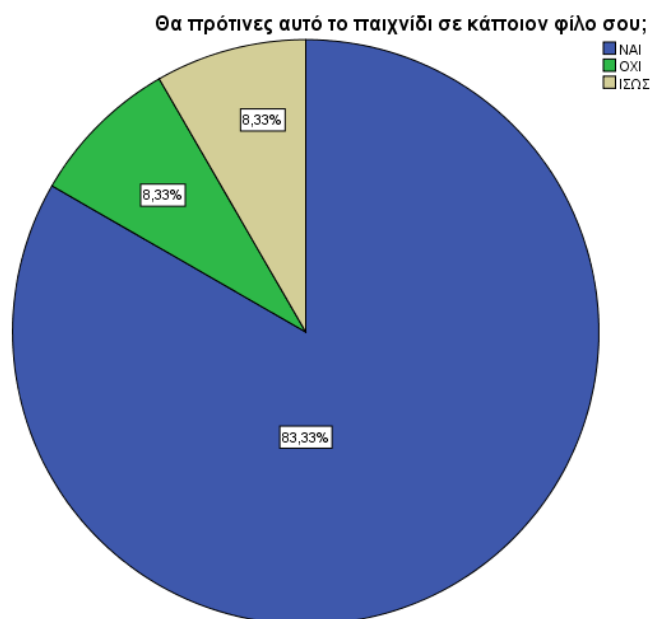


Διάγραμμα 25 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Θα ξαναέπαιζες αυτό το παιχνίδι;».



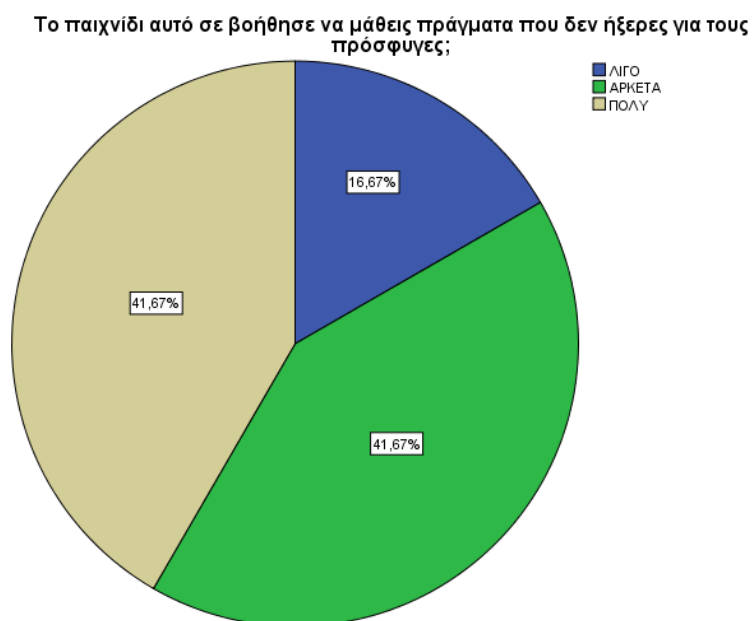
Διάγραμμα 26 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Θα έπαιζες αυτό το παιχνίδι στο σπίτι σου;».

Επίσης σημαντικό ποσοστό 83% των μαθητών/τριών θα πρότεινε το παιχνίδι σε κάποιο φίλο του, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα.

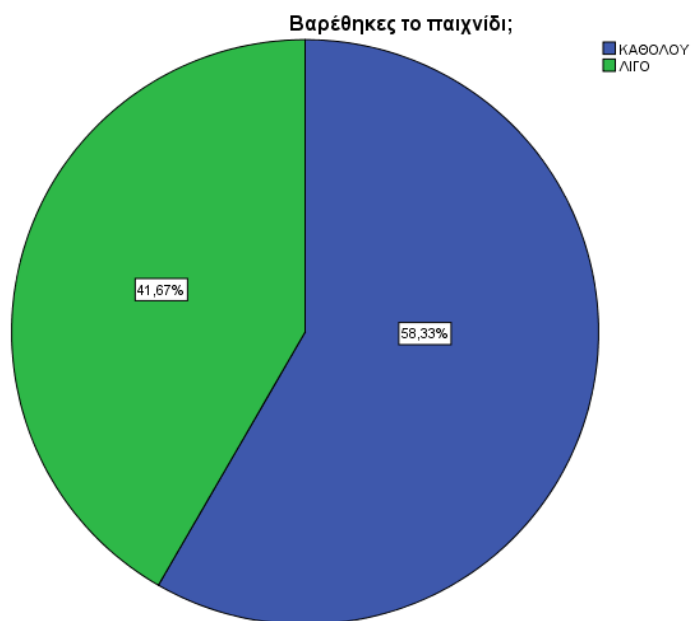


Διάγραμμα 27 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Θα πρότεινες το παιχνίδι σε κάποιον φίλο σου;».

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το παιχνίδι βοήθησε τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό να μάθουν αρκετά πράγματα για τους πρόσφυγες. Όσον αφορά τις γνώσεις που νιώθουν ότι απέκτησαν οι μαθητές, το 41 % νιώθει ότι απέκτησε πολλές γνώσεις, το 41 % ότι απέκτησε αρκετές γνώσεις.

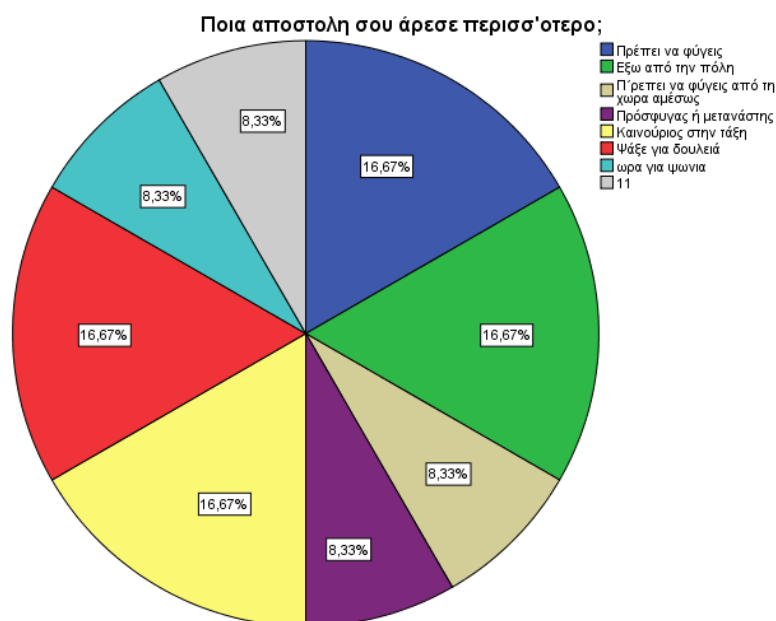


Διάγραμμα 28 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Το παιχνίδι αυτό σε βοήθησε να μάθεις πράγματα που δεν ήξερες».



Διάγραμμα 29 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Βαρέθηκες το παιχνίδι;».

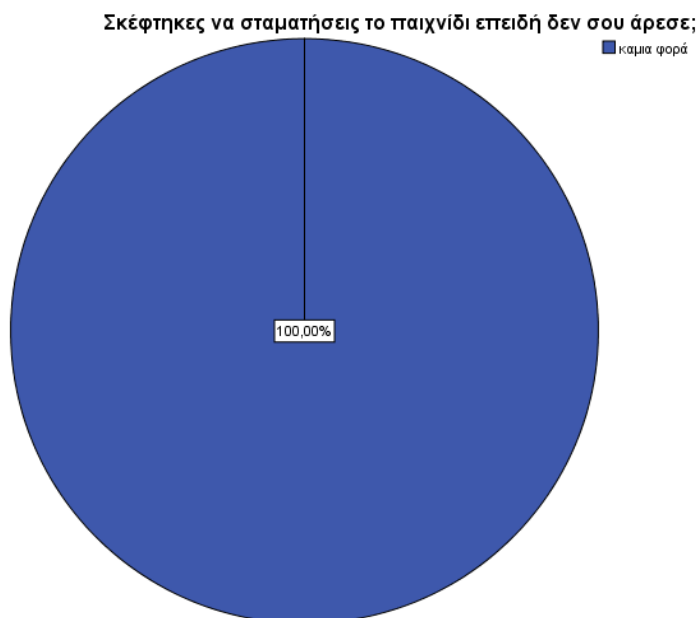
Όσο αναφορά τις αποστολές του παιχνιδιού, δεν φαίνεται να ξεχωρίζει κάποια ανάμεσα στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών.



Διάγραμμα 30 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Ποια αποστολή σου άρεσε περισσ'οτερο;».



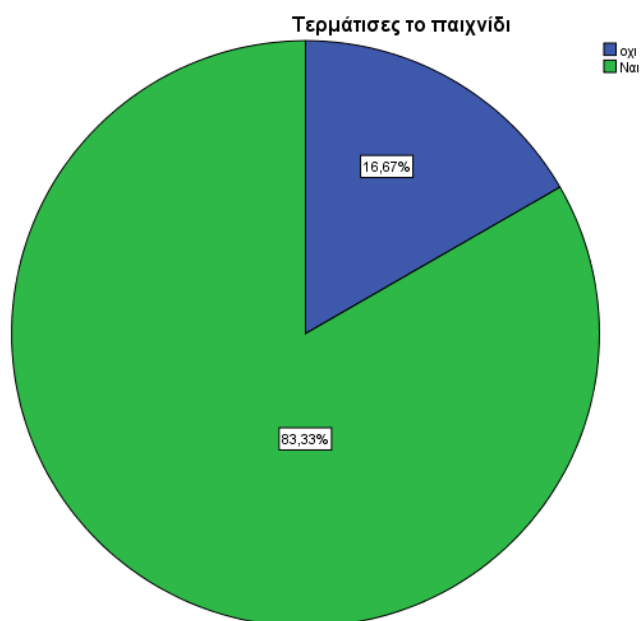
Διάγραμμα 31 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Σε ποια αποστολή βαρέθηκες περισσότερο;».



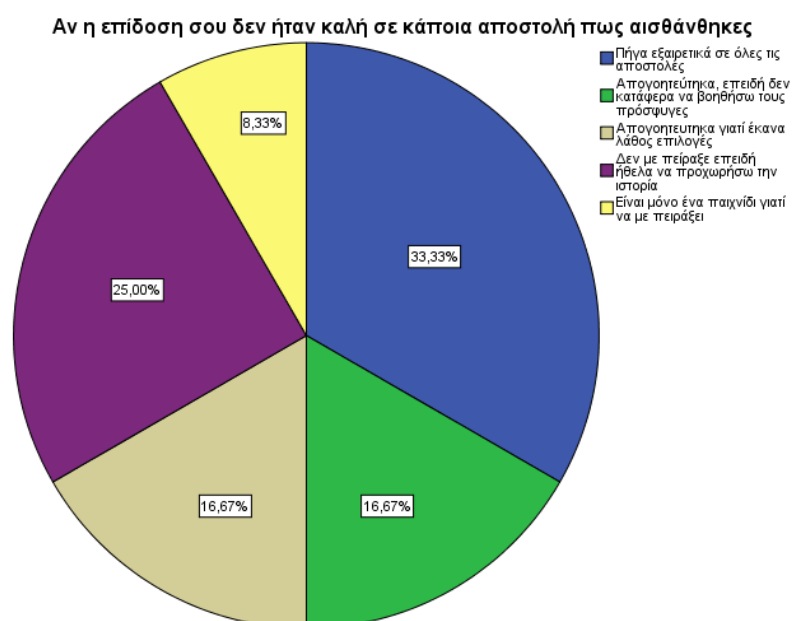
Διάγραμμα 32 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση « Σκέφτηκες να σταματήσεις το παιχνίδι επειδή δεν σου άρεσε;».

Στη ερώτηση «τερμάτισες» το παιχνίδι η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι τερμάτισε το παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες του παιχνιδιού ήταν

αρκετά ευχάριστες και ενδιαφέροντες ώστε οι μαθητές/τριες να μην βαρεθούν και να φτάσουν ως το τέλος.

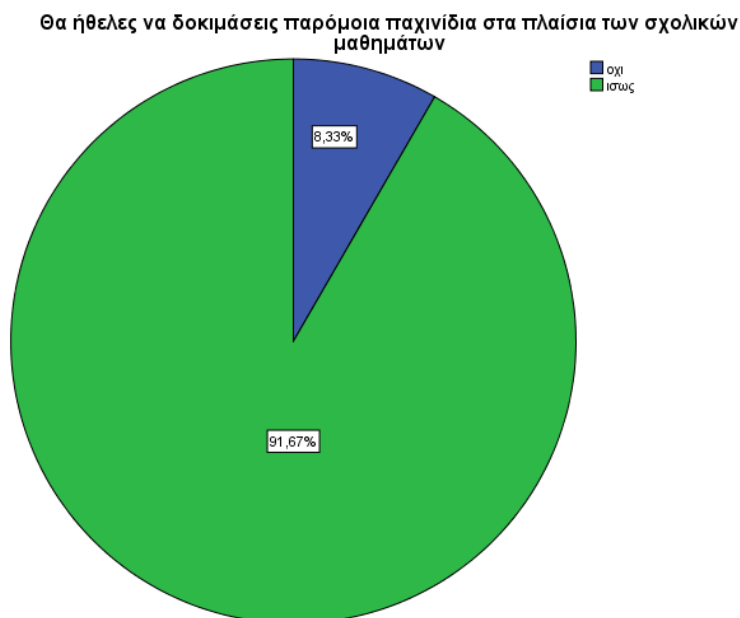


Διάγραμμα 33 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Τερμάτισες το παιχνίδι».



Διάγραμμα 34 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Αν η επίδοσή σου δεν ήταν καλή σε κάποια αποστολή πως αισθάνθηκες;».

Από το διάγραμμα 36 συμπεραίνουμε ξεκάθαρα ότι το εκπαιδευτικό παιχνίδι ικανοποίησε σε μεγάλο βαθμό του τόσο ώστε το 91% των μαθητών/τριών να απαντήσει ότι θα ήθελε και σε άλλα μαθήματα την χρήση παρόμοιων εκπαιδευτικών εφαρμογών.

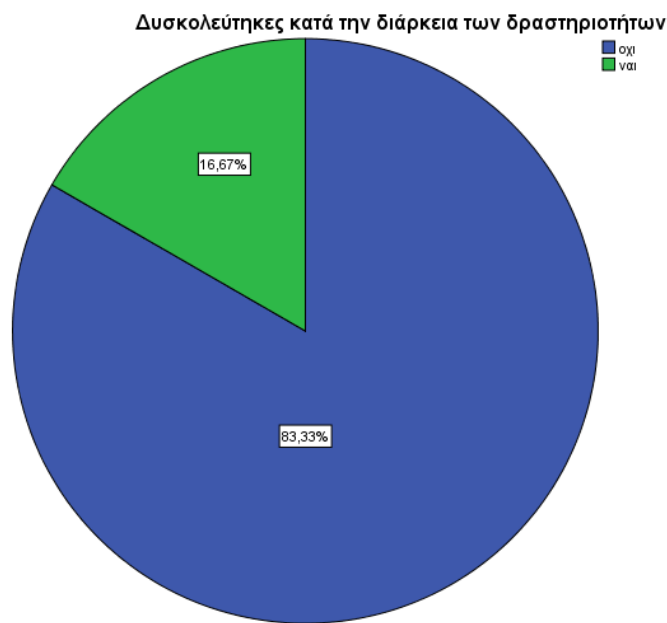


Διάγραμμα 35 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Θα ήθελες να δοκιμάσεις παρόμοια παιχνίδια στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων;».



Διάγραμμα 36 - Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Σε ποιο σχολικό μάθημα θα ήθελες να υπάρχει κάποιο παιχνίδι».

Σημαντικό είναι ότι το παιχνίδι δεν δυσκόλεψε καθόλου τους/τις μαθητές/τριες όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα. Είναι πολύ σημαντικό για τον/την χρήστη/χρήστρια να μαθαίνει εύκολα, γρήγορα και με ευχάριστο τρόπο. Φαίνεται λοιπόν ότι το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής» πέτυχε στον σκοπό του όσον αφορά την ικανοποίηση των μαθητών/τριών στο θέμα της ευχρηστίας.



Διάγραμμα 37 – Πειραματική ομάδα, απαντήσεις μαθητών/τριών σχετικά με το αν δυσκολεύτηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Ποιοτική έρευνα- Συνεντεύξεις

Στο τέλος του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε από την πειραματική ομάδα ατομική συνέντευξη. Οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στο παιχνίδι συζήτησαν με το δάσκαλο τους απαντώντας στις ερωτήσεις που έθεσαν το πλαίσιο της συζήτησης (με τους/τις μαθητές/τριες να απαντούν σε ερωτήματα και να αναπτύσσεται συζήτηση όπου εκφράζουν τις απόψεις τους για την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του παιχνιδιού). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βρίσκονται στο παράρτημα Ε.

Ποιοτική προσέγγιση – Συνέντευξη Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, η συλλογή των δεδομένων και των πληροφοριών γίνεται με δομημένες συνεντεύξεις. Υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Η δομημένη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάσει σχεδιαγράμματος και αφήνεται λίγη ελευθερία στον συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Κάποια ελευθερία κινήσεων, όπου του παρέχεται, είναι επίσης καθορισμένη από την αρχή. Έτσι, χαρακτηρίζεται ως κλειστή κατάσταση (Cohen & Manion). Η συνέντευξη στην περίπτωση μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δομημένη, εφόσον σχεδιάστηκε από την αρχή, με προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις δεν δόθηκε άδεια για ηχογράφηση των συνεντεύξεων οπότε μοιράστηκαν οι ερωτήσεις σε έντυπη μορφή.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (7 στο σύνολο τους) είχαν ως σκοπό να δείξουν κατά πόσο άρεσε το παιχνίδι στον/στη μαθητή/τρια και αν αυτός απέκτησε περισσότερες τις γνώσεις του/της σχετικά με το προσφυγικό θέμα μετά το παιχνίδι. Επίσης μας ενδιαφέρει να δούμε την άποψη των μαθητών/τριών σχετικά με τον αν θα ήθελε να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα και κάποιο άλλο εκπαιδευτικό παιχνίδι σε άλλο μάθημα.

Ενδεικτικά θα αναφερθούν μερικές ενδιαφέρουσες απαντήσεις της πειραματικής ομάδας η οποίες πραγματικά δείχνουν τον προβληματισμό των μαθητών/τριών.

Στο σύνολο τους όλοι οι μαθητές/τριες βρήκαν πολύ ενδιαφέρον το παιχνίδι, δεν τους κούρασε ή δεν βαρέθηκαν καθόλου και δήλωσαν πως ενημερώθηκαν επαρκώς για το τι συμβαίνει σε έναν/μία πρόσφυγα και ότι το παιχνίδι εκτός από διασκέδαση τους πρόσφερε και πολλές γνώσεις.

Για παράδειγμα στην ερώτηση «Σαν έφηβος/η θεωρείς πως μπορείς να βοηθήσεις αυτούς τους ανθρώπους;» Αν ναι, θεωρείς πως το παιχνίδι σε βοήθησε να ανακαλύψεις τρόπους για να το καταφέρεις αυτό;

Ο μαθητής «...» απάντησε:

«Ναι, θεωρώ πως μπορώ να βοηθήσω αυτούς τους ανθρώπους. Και ναι, το παιχνίδι με βοήθησε αρκετά ώστε να ανακαλύψω τρόπους για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.»

Επίσης στην ερώτηση σχετικά με το αν θα προτιμούσαν διαβάζοντας κάποιο κείμενο ή το παιχνίδι για να μάθουν σχετικά με τους πρόσφυγες, όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν καλύτερο το παιχνίδι είτε το βρήκαν πιο διασκεδαστικό, ή επειδή είχε εικόνες.

«και το διάβασμα είναι χρονοβόρο και βαρετό»

όπως είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η παρακάτω απάντηση ενός μαθητή ο οποίος είπε:

«Το παιχνίδι μου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Το θέμα του είναι αρκετά επίκαιρο και μας αφορά όλους. Ο λόγος για τον οποίο λοιπόν μου κέντρισε το ενδιαφέρον είναι επειδή μέσα από αυτήν την δραστηριότητα μάθαμε περισσότερες πτυχές του προβλήματος και μπήκαμε στο μυαλό των προσφύγων και νιώσαμε όπως αυτός αποξενωμένος.»

«ναι πιστεύω πως ενημερώθηκα, και διδάχτηκα αρκετά πράγματα για τους πρόσφυγες και θεωρώ πως δεν είναι απλά μια διασκέδαση αλλά μια κοινωνική ευαισθησία που σου κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια. Και σε φέρνει να σκεφτείς πως κάποιοι άλλοι δεν τους δίνουν την ελευθερία ενώ πρέπει να έχουν όλοι τα ίδια δικαιώματα»

Ένας άλλος μαθητής απάντησε:

«Πιστεύω πως αν και γνώριζα μερικά πράγματα σχετικά με το θέμα των προσφύγων, το παιχνίδι με βοήθησε να καταλάβω ακόμα περισσότερα αφού κατάφερα μέσα από αυτό να δω την κατάσταση και μέσα από την καρδιά και το μυαλό των προσφύγων».

Παρατηρούμε γενικά πως το παιχνίδι άρεσε πάρα πολύ στους/στις μαθητές/τριες και το βρήκαν πολύ ενδιαφέρον και ότι θα το ξαναπαίζανε σίγουρα. Σημαντικό είναι το γεγονός πως το παιχνίδι κατάφερε να κάνει τον/την μαθητή/τρια

να ταυτιστεί με τον/την χαρακτήρα του παιχνιδιού και να του/της δημιουργήσει περίεργα συναισθήματα, όπως αυτά μπορεί να τα νιώσει μόνο κάποιος/α που αναγκάζεται να αφήσει την χώρα του/της και να φύγει σε κάποια άλλη, αφήνοντας πίσω φίλους, σπίτι και περιουσία.

Σχετικά με το αν κάποιος/α μαθητής/τρια βαρέθηκε σε κάποιο σημείο, υπήρχαν μερικοί μαθητές/τριες (συγκεκριμένα 3 στο σύνολο τους) οι οποίοι/ες είπαν πως βαρέθηκαν κάπως στο σημείο με το δωμάτιο και στη δραστηριότητα με τα ψώνια.

3.4. Σύνοψη

Προτού παρατεθούν τα συμπεράσματα της έρευνας θα πρέπει να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί που συναντήθηκαν:

- Λόγω του μικρού δείγματος (12 μαθητές/τριες) δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σ' ασφαλή συμπεράσματα.
- Καθώς διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός μόνο παιχνιδιού δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις σχετικά με τη χρήση serious games στην εκπαίδευση.
- Στόχος του παιχνιδιού υπήρξε η πληροφόρηση κι ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα κι όχι η απόκτηση γνώσεων σε βάθος.

Από την ανάλυση των ευρημάτων καθίσταται σαφές πως το σοβαρό παιχνίδι Ταξίδι φυγής αποτέλεσε πράγματι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που θα συνεισφέρει ώστε οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου ν' αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους πρόσφυγες. Το σπουδαιότερο είναι ότι υπήρξε μια ευχάριστη δραστηριότητα, εναλλακτική, που δεν τους κούρασε. Αντιλήφθηκαν πως ένα παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει στη μάθηση χωρίς να είναι ανιαρό. Απορροφήθηκαν, ταυτίστηκαν με τους ήρωες/ίδες,

κινητοποιήθηκαν ν' αναζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες κι εξέφρασαν θέληση να δραστηριοποιηθούν πάνω στο προσφυγικό ζήτημα. Άλλωστε στόχος των παιχνιδιών αυτών είναι να στρέψουν την προσοχή του παίκτη πέρα από τον κόσμο του παιχνιδιού προς τον πραγματικό κόσμο (Zeller D. 2007).

Επιβεβαιώθηκαν και τα τέσσερα στοιχεία της θεωρίας (ARCS) του Keller (1992) για την ανάπτυξη των κινήτρων (motivation). Αναλυτικότερα:

α) Το στοιχείο της προσοχής (attention) αφού ούτε το διάλειμμα δεν μπόρεσε ν' αποσπάσει την προσοχή τους. Ενδιαφερόντουσαν να δουν τη συνέχεια και να ολοκληρώσουν όλες τις αποστολές, όπως είπαν.

β) Η σχετικότητα (relevance) δηλ. ο βαθμός που οι μαθητές σε θέση να κατανοήσουν ότι η δραστηριότητα σχετίζεται με την τρέχουσα κατάστασή τους και τους αφορά προσωπικά. Οι μαθητές/τριες βρήκαν ατομικό ενδιαφέρον στις δραστηριότητες, ταυτίστηκαν με τους ήρωες/ίδες κι υποστηρίζουν πως το παιχνίδι τους βοήθησε ν' αποκτήσουν γνώσεις που δεν είχαν.

γ) Το στοιχείο της εμπιστοσύνης (confidence), οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ικανοί/ες ν' ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις. Οι δραστηριότητες δεν ήταν ούτε πολύ απλές ούτε δύσκολες ή χρονοβόρες ώστε να γίνουν αποτρεπτικές. Όλοι οι μαθητές/τριες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις αποστολές του παιχνιδιού αν και κάποιοι δήλωσαν πως δυσκολεύτηκαν λίγο έως αντιληφθούν τί ακριβώς έπρεπε να κάνουν.

δ) Ικανοποίηση (satisfaction) κι αποτελέσματα. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αισθανθούν κάποιο είδος επιβράβευσης ή ικανοποίησης από την εμπειρία της μάθησης. Και το στοιχείο αυτό ήταν εμφανές αφού αισθάνονταν ικανοποίηση κάθε φορά που κατάφεραν να ολοκληρώσουν μια αποστολή, όχι μόνο για την επιβράβευση που δινόταν από το παιχνίδι αλλά κι επειδή κατάφεραν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες.

Ως εκ τούτου, η χρήση του παιχνιδιού για διδακτικούς σκοπούς ικανοποίησε τους/τις μαθητές/τριες και δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν να διδάσκονται και άλλα μαθήματα μέσω παιχνιδιών. Αισθάνθηκαν άνετα καθώς η ενασχόληση με παιχνίδια αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους. Αποτελούν

τους/τις ψηφιακούς/ες αυτόχθονες του νέου ψηφιακού κόσμου σύμφωνα με τον Prensky (2009).

Όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για το προσφυγικό ζήτημα, το παιχνίδι Ταξίδι φυγής είχε θετική επίδραση. Απορίας άξιο βέβαια κατά πόσο αυτή η μεταβολή θα διαρκέσει στην πάροδο του χρόνου. Μετά την ενασχόληση με το παιχνίδι και με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν διαπιστώνεται αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το προσφυγικό ζήτημα. Διαπίστωσαν πως οι άνθρωποι αυτοί είναι θύματα ανεπιθύμητων καταστάσεων (πόλεμος, ξηρασία, σεισμοί...) και δεν ευθύνονται οι ίδιοι/ες για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά είναι υποχρέωση της κοινωνίας να τους/τις συμπαρασταθεί.

Κατανοούν και δηλώνουν πως και οι ίδιοι/ες μπορούν κι οφείλουν να συνεισφέρουν με τον τρόπο τους για να βοηθηθούν οι πρόσφυγες. Αναγνώρισαν το έργο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ αλλά ενστερνίστηκαν την άποψη πως τα κράτη κι οι μη κυβερνητικές οργανώσεις δεν αποτελούν πανάκεια.

Δικαιώνεται επομένως η άποψη του Ian Bogost (2007) πως «τα βιντεοπαιχνίδια έχουν μια μοναδική πειστική δύναμη, η οποία τους επιτρέπει να ξεπερνούν κατά πολύ τα σύνορα της ψυχαγωγίας. Έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τη γνώμη του παίκτη και οι στάσεις του να προάγουν μακροπρόθεσμα την κοινωνική αλλαγή». Το ίδιο και οι απόψεις του Khaled κ.ά. (2007) που «Διαισθητικά, φαίνεται ότι τα παιχνίδια ως τεχνολογία πειθούς παρέχουν πολλές υποσχέσεις για την αλλαγή της στάσης των ανθρώπων».

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ή αλλιώς serious games και εξετάστηκαν τα πλεονεκτήματα και τα θετικά που αυτά μπορούν να προσφέρουν στην εκπαίδευση.

Στο πρόσφατο παρελθόν η εκπαίδευση λάμβανε χώρα στα στενά πλαίσια μίας σχολικής τάξης. Πλέον κάτι τέτοιο δεν ισχύει καθώς νέα δεδομένα έχουν εμφανιστεί όπως είναι η μάθηση κατ' οίκον, η δια βίου μάθηση και η

συμπληρωματική εκπαίδευση, τα οποία δεν περιορίζουν τη μάθηση κανενός ανθρώπου και σε κανένα πλαίσιο. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται σε κάποιο/α δάσκαλο/α ή σε κάποιο σχολείο και η μάθηση μπορεί να συμβεί σε κάθε δυνατή κατάσταση.

Πλέον και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας έχει αλλάξει και από απλός/η μεταφορέας της γνώσης γίνεται βοηθός και καθοδηγητής/τρια. Ένας παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση είναι η παρακίνηση που αποτελεί την επιθυμία ενός/μιας μαθητή/τριας να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Τα κίνητρα αυτής της παρακίνησης μπορεί να είναι εξωτερικά ή εσωτερικά. Εξωτερικά είναι αν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να αποκομίσουν κάποιο όφελος όπως είναι η βαθμολογία, η μνεία ή η αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τον/την καθηγητή/τρια ή τους/τις συμμαθητές/τριες τους.

Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το πώς ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφική έρευνα καταδεικνύει ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν μία μέθοδο για να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη διδασκαλία με αποτελεσματικότητα

Για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην υποστήριξη της μάθησης, θα πρέπει να εξεταστεί ποια στοιχεία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι αυτά που εμπλέκουν και παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες και με ποιον τρόπο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, ολοένα και αυξάνεται η έρευνα στο κατά πόσο οι βασικές αρχές σχεδίασης των επιτυχημένων, υπό την έννοια της ενεργής εμπλοκής με τον/την μαθητή/τρια, ηλεκτρονικών παιχνιδιών μπορούν να αποτελέσουν ένα παιδαγωγικό μοντέλο σχεδίασης ηλεκτρονικών παιχνιδιών για χρήση στην εκπαίδευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσδίδεται από το χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τα λεγόμενα serious games (σοβαρά παιχνίδια). Πρόκειται για ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία δεν έχουν ως πρωταρχικό στόχο τη διασκέδαση. Στοχεύουν κατηγορηματικά στο να καταρτίσουν ή να εκπαιδεύσουν (Shute κ.ά. 2009).

Πιστεύεται πως τα παιχνίδια αυτά έχουν τη δυναμική και εμπεριέχουν στοιχεία που τα καθιστούν αποτελεσματικά για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Μπορούν να βρουν εφαρμογή σε ένα ευρύ φάσμα τομέων όπως ο στρατός, η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη, η κατάρτιση στελεχών εταιριών κ.ά. Έχουν το πλεονέκτημα πως εκπαιδεύουν και ταυτόχρονα διασκεδάζουν. Μπορούν να εμπλέξουν τον/την χρήστη/τρια με ασφαλή τρόπο σε καταστάσεις όπου αυτό θα ήταν αδύνατο να γίνει σε πραγματικές συνθήκες ή θα απαιτούσε πολύ υψηλό κόστος.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «Ταξίδι φυγής» στο οποίο δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες να παίξουν ανά ομάδες. Το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής» το οποίο χρησιμοποιήθηκε για το ερευνητικό μέρος της εργασίας απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12 μέχρι 15 ετών. Παίζοντας το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής», οι μαθητές/τριες μπορούν να ταυτιστούν με τον/την πρωταγωνιστή/τρια του παιχνιδιού, έναν/μία νεαρό/η πρόσφυγα ο/η οποίος/α αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του/της και αντιμετωπίζει μία σειρά από δυσκολίες και διλήμματα τόσο κατά τη διάρκεια της φυγής όσο και κατά την άφιξη του/της στη χώρα ασύλου. Με αυτό το βιωματικό τρόπο, ο/η μαθητής/τρια ενημερώνεται και ευαισθητοποιείται για το τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας.

1. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν παρατηρούμε ιδιαίτερη βελτίωση στις γνώσεις των μαθητών/τριών μετά το διάβασμα του κειμένου. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι σωστές απαντήσεις των μαθητών/τριών μειώθηκαν μετά το διάβασμα του κειμένου.

2. Μια σημαντική μεταβλητή που μπορούμε να μετρήσουμε μέσα από τις απαντήσεις είναι «η μέση συνολική επίδοση». Η μέση συνολική επίδοση των μαθητών/τριών πριν το παιχνίδι ήταν 83 % ενώ μετά το παιχνίδι 91 %. Δηλαδή παρατηρήθηκε μια βελτίωση 8 % της συνολικής επίδοσης.

3. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών/τριών φαίνεται πως οι μαθητές/τριες βρήκαν αρκετά ενδιαφέρον το παιχνίδι. Το 58 % απάντησε ότι τους άρεσε αρκετά και το 33 % απάντησε ότι τους άρεσε πολύ, ενώ μόνο το 8 % απάντησε ότι τους άρεσε «λίγο».

4. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το παιχνίδι βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες σε μεγάλο βαθμό να μάθουν αρκετά πράγματα για τους πρόσφυγες. Όσον αφορά τις γνώσεις που νιώθουν ότι απέκτησαν οι μαθητές/τριες, το 41 % νιώθει ότι απέκτησε πολλές γνώσεις, το 42 % ότι απέκτησε αρκετές γνώσεις.

5. Το παιχνίδι άρεσε πάρα πολύ στους/στις μαθητές/τριες και το βρήκαν πολύ ενδιαφέρον και ότι θα το ξαναπαίζανε σίγουρα. Σημαντικό είναι το γεγονός πως το παιχνίδι κατάφερε να κάνει τον/την μαθητή/τρια να ταυτιστεί με τον/την χαρακτήρα του παιχνιδιού και να του/της δημιουργήσει περίεργα συναισθήματα, όπως αυτά μπορεί να τα νιώσει μόνο κάποιος/α που αναγκάζεται να αφήσει την χώρα του/της και να φύγει σε κάποια άλλη, αφήνοντας πίσω φίλους, σπίτι και περιουσία.

Βιβλιογραφία

(2000) Examining the Underutilization of Parent Involvement in the Schools

Adelman et al., (1980), όπως αναφέρεται στο: Cohen, L., Manion, L., (1994), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο

Anisimova, T. & Thomson, S.B. Using multi-method research methodologies for more informed decision making. JOAAG, 2012, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.

Argles, D., A. Pease, R. Walters (2007). An Improved Approach to Secure Authentication and Signing. Advanced Information Networking and Applications Workshops 2007. AINAW '07

Baylor, A. L. & Kim, Y. (2005). Simulating instructional roles through pedagogical agents. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 15(1)

Bayman P. & Mayer R. E. (1983), A Diagnosis of Beginning Programmers' Misconceptions of BASIC Programming Statements, Communications of the ACM, 26(9), 677-679

Bayman & Mayer, 1983; Samurcay, 1989; Shneiderman. 1985. Du Boulay. 1989; Joni & Soloway, 1986; Pea. 1986; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2000 σελίδα 9

Bisogni, J.J. and C.T. Driscoll. 1977. Denitrification using thiosulfate and sulfide. J. Environ. Eng. Div. ASCE 103:593-604.

Bogost, I. (2007). Persuasive Games: The Expressive Power of Video Games. Cambridge, MA: The MIT Press

Brusilovsky, P. (1997) Efficient techniques for adaptive hypermedia. In: C. Nicholas and J. Mayfield (eds.): Intelligent hypertext: Advanced techniques for the World Wide Web. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 1326, Berlin: Springer-Verlag, pp. 12-30.

Brusilovsky, P., Calabrese, E., Hvorecky, J., Kouchnirenko, A., and Miller, P. (1997) Mini-languages: A Way to Learn Programming Principles. Education and Information Technologies 2 (1), pp. 65-83.[PDF

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cui, Y.; Bull, S. (2005) Context and Learner Modelling for the Mobile Foreign Language Learner, To appear in: System 33(2), 2005.

de Freitas, Sarah. Learning in immersive worlds: a review of game based learning. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf

Dooley M. Larry (2002). Case Study Research and Theory Building

Driscoll (1993)., Deflecting negative self-relevant stereotype activation: The effects of individuationq Nalini Ambady,* Sue K. Paik, Jennifer Steele, Ashli Owen-Smith, and Jason P. Mitchell Department of Psychology, Harvard University, 33 Kirkland Street, Cambridge, MA 02138, USA

Education Reform: Ten Years after the Massachusetts Education Reform Act of 1993, Education Connections, Amherst, MA: University of Massachusetts Amherst School of Education.

Gagne (2007), "Gaming Theory as a Teaching Tool at All Levels," presentation for the annual meeting of Techsposium, Memphis, Tenn.,

Gonzalez, Alyssa R. DeHass and Patricia P. Willems

Harel (ed.). Cambridge, MA: MIT Media Laboratory.

Kay, J. (1997). Learner Know Thyself: Student Models to Give Learner Control and Responsibility, in Z. Halim, T. Ottomann & Z. Razak (eds), Proceedings of International Conference on Computers in Education, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 17-24

Keller, J.M., & Suzuki, K. (1987). Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D.H. Jonassen (Ed.), Instructional designs for microcomputer courseware. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kember, D., Lai, T., Murphy, D., Siaw, I., & Yuen, K. (1994). Student progress in distance education courses: a replication study. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 286-301

Kevin J. Bierre , Andrew M. Phelps, The use of MUPPETS in an introductory java programming course, Proceedings of the 5th conference on Information technology education, October 28-30, 2004, Salt Lake City, UT, USA

Khaled R., Barr P., Noble J., Fischer R., Biddle R. (2007), Fine Tuning the Persuasion in Persuasive Games Klawe, M. & Philips, E. (1995), A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers, Proceedings of CSCL '95 Conference, Bloomington, Indiana, 209-213

Klawe, M. & Philips, E. (1995), A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers, Proceedings of CSCL '95 Conference, Bloomington, Indiana, 209-213

Mayer, R. E. (1987). Instructional variables that influence cognitive processing during reading. In B. K. Britton & S. Glynn (Eds.), *Executive control process in reading* (pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mayer, R. E., & Brotnage, B. (1980). Different recall protocols for technical text due to advance organizers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 209-225.

Mayer, R. E., Dyck, J., & Cook, L. K. (1984). Techniques that help readers build mental models from science text: Definitions training and signaling. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089-1105

Means, T., Jonassen, D., & Dwyer, F. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology Research and Development*, 45, 5-17.

Michael, D. & Chen, S. (2006) *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston, MA.: Thomson Course Technology

Mihaly Csikszentmihályi (1997). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row. ISBN 978-0-06-016253-5.

Laurillard, D, 2002. Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies, 2nd edition. London: RoutledgeFalmer

Papert, S. & Harel, I. (1980). Situating Constructionism. Constructionism, Ablex Publishing Corporation: 193-206. Retrieved from

Papert, S. (1998). Does Easy, Do It? Children, Games, Learning. Game Developer Magazine, June, 87-88.

Papert, Seymour (1998). Introduction: Constructionist Learning. Idit

Paras & Bizoochi (2005) Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. DIGRA 2005

<http://www.gamesconference.org/digra2005/viewabstract.php?id=336> [24.02.2006]

Polsani, P. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. Journal of Digital Information, 3 (4) from <http://jodi.tamu.edu/Articles/v03/i04/Polsani/>. Prensky, M. (2001). Digital Game Based Learning, New York: McGraw-Hill.

Prensky M. (2009), Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

Richards, T. (2004). IEEE Standard for Learning Technology - ECMAScript API for Content to Runtime Services Communication <http://www.ieeeltsc.org/standards/1484-11-2-2003>.

Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing Interactive Learning Environments based on the Blending of Microworlds, Simulations and Games. Educational Technology Research and Development, 44 (2), 43-58.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V. n., Rodriguez, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. Computers & Education, 40 (1), 71-94.

Scoresby, J., & Shelton, B. E. (2011). Visual perspectives within educational computer games: Effects on presence and flow within virtual immersive learning

environments. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(3), 227-254. Retrieved from EBSCOhost

Shaw I., *Qualitative evaluation*, Sage, London, 1999

Shneiderman,(1998): *Designing the User Interface – Strategies for Effective Human-Computer-Interaction*

Shute, V. J., Hansen, E. G., & Almond, R. G. (2008). You can't fatten a hog by weighing it-Or can you? Evaluating an assessment for learning system called ACED.

International]ournal of Artificial Intelligence and Education, 18(4), 289-316.

Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986a), Alternatives to construct-based programming misconceptions. Paper presented at the CHI'86 Proceedings.

Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986a), Alternatives to construct-based programming misconceptions. Paper presented at the CHI'86 Proceedings.

Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986b), Novice mistakes: Are the folk wisdoms correct? *Communications of the ACM*, 29(7), 624-632.

Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986b), Novice mistakes: Are the folk wisdoms correct? *Communications of the ACM*, 29(7), 624-632. Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986c), Analyzing the high frequency bugs in novice programs. In E. Soloway and S. Iyengar, Ed., *Empirical Studies of Programmers*, Ablex Publishing Corp, Norwood, NJ, 230-251

Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1986c), Analyzing the high frequency bugs in novice programs. In E. Soloway and S. Iyengar, Ed., *Empirical Studies of Programmers*, Ablex Publishing Corp, Norwood, NJ, 230-251

Squire, K. (2005). *Game-Based Learning: An X-Learn Perspective Paper*, MASIE center: e-Learning Consortium Report <http://www.masieweb.com/research-and-articles/research/game-based-learning.html>.

Squire, Kurt. (2005, February). *Game based learning: Present and future state of the*

field. Retrieved July 12, 2011,

from http://www.newmediaforlearning.com/research/Game-Based_Learning.pdf

Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-246). Thousand Oaks, CA: Sage

Torrente, J., Moreno-Ger, P., & Fernández-Manjón, B. (2008a). Learning Models for the Integration of Adaptive Educational Games in Virtual Learning Environments. *Lecture Notes in Computer Science*, 5093, 463-474.

Torrente, J., Moreno-Ger, P., Fernández-Manjón, B., & Sierra, J. L. (2008b). Instructor-oriented Authoring Tools for Educational Videogames. *Proceedings of the 8th International Conference on Advanced Learning Technologies*, Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society, 516-518.

Van Belzen, J.A. (2006). Culture and the 'dialogical self': Toward a secular cultural psychology of religion. In:

Van Eck and J. Gikas, (2006) See McFarlane, Sparrowhawk, and Heald, "Report on the Educational Use of Games"; and R. Van Eck and J. Gikas,

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-36

Yin R., *Case study research*, Sage, London, 1994

Zeller D. (2007), *Serious Games*

Βασίλης Κόμης . Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Βοσνιάδου Σ., (2000) Εξέλιξη της διαισθητικής γνώσης για την διαστρωμάτωση και σύσταση του εσωτερικού της γής και τους σεισμούς. Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Φυσικής, Ηράκλειο Κρήτης.

Βοσνιάδου, Σ., (2002), Πως μαθαίνουν οι μαθητές, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO

Προβελλέγιος Π. , Φεσάκης Γ. «Εκπαιδευτικές εφαρμογές των serious games” 2010,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 6ο πανελλήνιο συνέδριο των εκπαιδευτικών

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το κείμενο που δόθηκε για διδασκαλία στην ομάδα ελέγχου



Σε μια εποχή που όλο και πιο συχνά οι πρόσφυγες βρίσκουν σύνορα κλειστά, καχυποψία και αμφισβήτηση, κρίνεται σημαντικό να αυξηθεί η ενημέρωση σχετικά με εκείνους που τρέπονται σε φυγή εξαιτίας πολέμου ή διώξεων. Η Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Υ.Α.) παρέχει προστασία και βοήθεια στους πρόσφυγες του κόσμου. Με έδρα τη Γενεύη της Ελβετίας, ο οργανισμός δημιουργήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και άρχισε να λειτουργεί το 1951, βοηθώντας αρχικά περισσότερους από ένα εκατομμύριο Ευρωπαίους πρόσφυγες που προκάλεσε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος. Η κυριότερη αρμοδιότητα της Υ.Α., γνωστή ως "διεθνής προστασία", είναι να διασφαλίζει το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων των προσφύγων, περιλαμβανομένης της δυνατότητάς τους να αιτούνται άσυλο, και το δικαίωμά τους να μην επιστρέφονται χωρίς τη θέλησή τους σε χώρα όπου έχουν λόγους να φοβούνται δίωξη.

Ποιοι όμως λέγονται πρόσφυγες

- Όσοι έχουν υποφέρει από παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων κι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους.
- Όσοι έχουν περάσει από τα σύνορα ζητώντας από άλλη χώρα ασφάλεια από τους διωγμούς.
- Όσοι αντιμετωπίζουν πιθανή θανατική ποινή, βασανιστήρια ή άλλη βία σε περίπτωση που γυρίσουν στην πατρίδα τους.
- Καθημερινοί άνθρωποι, άνδρες, γυναίκες, παιδιά που αναγκάστηκαν να πάρουν μέτρα απελπισίας για να σώσουν τη ζωή τους.

Πηγή: Διεθνής Αμνηστία Αυστραλίας- www.amnesty.org.au

Πόλεμος και Συγκρούσεις – Φυγή από σκλαβιά και δίωξη

Το όνομα μου είναι Paulo. Όταν ήμουν εννιά χρονών έπρεπε να φύγουμε από το χωριό μου καθώς οι αντάρτες της FNLA προσέγγιζαν την περιοχή μας. Ο στρατός μάς οδήγησε σε καταυλισμό προσφύγων στο Σόγκο. Εκεί μέναμε σε ένα δωμάτιο με άλλα 20 - 30 άτομα. Δεν υπήρχαν κρεβάτια. Μόνο στις μύτες των ποδιών σου μπορούσες να περπατάς, λόγω των πολλών ατόμων που έμεναν στο ίδιο δωμάτιο. Περισσότερο από τρία



Παιδιά πρόσφυγες από την Αγκόλα στην Ζάμπια. © UNHCR/L.Boscardi

εκατομμύρια άνθρωποι πέθαναν σε αυτό τον πόλεμο.

Ο πόλεμος δεν σημαίνει μόνο βία, σημαίνει και πείνα: συχνά δεν μπορούσαμε να κοιμηθούμε από το θόρυβο που έκανε το στομάχι μας. " Αν δεν έχεις φάει για δύο μέρες γίνεσαι γενναίος".

Paulo G.



Έλεγχος φορτηγού στο Kent/Μεγάλη Βρετανία. © UNHCR/A. Johnstone

Ψάξαμε για έναν «οδηγό». Βρήκαμε κάποιον ο οποίος ήθελε 13,000 ευρώ για να μας μεταφέρει με φορτηγό, από την Κωνσταντινούπολη στην Ευρώπη. Αυτή την φορά στάθηκα πιο τυχερός. Και πάλι πήραμε το δρόμο για την Κωνσταντινούπολη. Στις πέντε το πρωί αναχωρήσαμε. Μας μετέφεραν σε ένα βενζινάδικο της Mobil. Ανεβήκαμε στο φορτηγό. Αφού έβγαλαν τα κιβώτια που ήταν ήδη μέσα, μπήκαμε εμείς και στη συνέχεια έβαλαν τα κιβώτια πίσω. Είχαμε ευτυχώς νερό και φαγητό. Δεν είχε όμως τουαλέτες.

Ήταν 2001 όταν φύγαμε από το χωριό μας στην Τουρκία και ήρθαμε στην Γερμανία. [...]»

Erwan O.

Στην αβεβαιότητα – Μπορείς να μείνεις εδώ;

Από το Νταρφούρ ο Μοχάμεντ έφτασε τον Ιούνιο του 2003 στη Λέρο, ένα νησί στο ανατολικό Αιγαίο. Επειδή έφτασε στην Ελλάδα «παράνομα» συνελήφθη και φυλακίσθη. Ύστερα από τους τρεις μήνες που συνήθως φυλακίζονται οι νέο-αφιχθείς, ο Μοχάμεντ αφέθη ελεύθερος. Έφυγε από τη Λέρο και πήγε στην Αθήνα.

«Αφότου με αποφυλάκισαν, ήμουν άστεγος για δύο εβδομάδες» θυμάται, «κοιμόμουν στην Ομόνοια. Δεν είχα τίποτα. Ούτε δουλειά, ούτε τόπο να πάω. Δεν ήξερα τι να κάνω και αποφάσισα να φύγω από την Ελλάδα.»



Ο Μοχάμεντ συζητά την υπόθεση του με υπάλληλο του UNHCR στην Αθήνα τον Ιούλιο του 2005, λίγο μετά την αποφυλάκισή του. © UNHCR/T.Katechis

«Δεν ήξερα τίποτα για το σύστημα ασύλου, και για αυτό ακολούθησα τη συμβουλή ενός φίλου μου στην Μεγάλη Βρετανία, όπου όλα θα ήταν πιο καλά, όπως είπε» δήλωσε ο Μοχάμεντ. Όταν έφτασε εκεί υπέβαλε ξανά αίτηση.

Η εξέταση των δακτυλικών του αποτυπωμάτων από ένα αρχείο δεδομένων της ΕΕ («Eurodac») αποκάλυψε ότι είχε ήδη αναζητήσει άσυλο στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια ο Μοχάμεντ κρατήθηκε για περίπου 6 μήνες σε φυλακή στη Μεγάλη Βρετανία μέχρι να ξεκαθαριστεί ότι σύμφωνα με τους κανονισμούς της ΕΕ («Dublin II») η Ελλάδα ήταν η υπεύθυνη χώρα για την εξέταση της αίτησης άσυλου του Μοχάμεντ.

Το 2004 υποβλήθηκαν πέραν των 1,300 αιτήσεων κάτω από τον Κανονισμό Dublin II, όπου ζητήθηκε από την Ελλάδα να δεχθεί αιτούντες άσυλο οι οποίοι είχαν υποβάλει αίτηση πρώτα στην Ελλάδα και στην συνέχεια σε άλλη χώρα της ΕΕ.

Ακριβώς αυτό συνέβηκε και στον Μοχάμεντ όταν έφτασε στην Ελλάδα τον Ιούνιο του 2004. Ενημερώθηκε ότι μετά την «μη εξουσιοδοτημένη αναχώρησή» του από την Ελλάδα, η διαδικασία εξέτασης της υπόθεσής του διακόπηκε και επομένως δεν υπήρχε δυνατότητα να ξαναρχίσει η διαδικασία. Φυλακίστηκε για άλλους 3 μήνες για να αφεθεί στη συνέχεια ελεύθερος, υπό την προϋπόθεση όμως να φύγει από την Ελλάδα μέχρι τον επόμενο μήνα.

Το Μάρτιο του 2005 ο Μοχάμεντ συνελήφθη ξανά και φυλακίστηκε αφού διέμενε πια «παράνομα» στη χώρα. Αυτή τη φορά οι δικηγόροι προέβησαν σε νομικά μέτρα όπου το Δικαστήριο διέταξε την αποφυλάκιση του Μοχάμεντ.

Το αίτημά του για άσυλο συνεχίζει να μην έχει κριθεί ακόμη επί της ουσίας.

«Θέλω μόνο άσυλο» λέει, όταν μιλά για την οδύσειά του με τους υπάλληλους της Ύπατης Αρμοστείας.

Πρόσφυγας ή μετανάστης;

Το δικαίωμα για άσυλο και προστασία από δίωξη είναι μέρος του διεθνούς δικαίου. Η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών είναι ότι οι πρόσφυγες χρειάζονται διεθνή προστασία, επειδή κινδυνεύει η ζωή τους ή βασικά ανθρώπινά τους δικαιώματα στη χώρα καταγωγής τους, ενώ οι μετανάστες δεν κινδυνεύουν στη χώρα καταγωγής τους, αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους για οικονομικούς ή άλλους λόγους.

Καινούργια ζωή – Απώλεια και πρόκληση

Η ένταξη στη χώρα άσυλου είναι μία από τις τρεις μόνιμες λύσεις για τους πρόσφυγες, ειδικά αν ο εθελοντικός επαναπατρισμός δεν είναι εφικτός μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα. Ένταξη σε μία κοινωνία είναι η δυναμική διαδικασία ενσωμάτωσης ενός ανθρώπου στο κοινωνικό σύνολο.

Σταδιακά οι πρόσφυγες θα πρέπει να εξαρτώνται ολοένα και λιγότερο από την κοινωνία που τους προσφέρει το άσυλο. Η δυνατότητα να κερδίζει ο πρόσφυγας τα προς το ζην του καθώς επίσης και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη μίας κοινωνίας, διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ένταξη.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των προσφύγων είναι η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, τόσο για



Ο ζωγράφος Laris Strunke στο εργαστήριο του στη Στοκχόλμη. © UNHCR/K.Rodriguez

την καθημερινή επικοινωνία όσο και για την εξεύρεση εργασίας.

Για τους αιτούντες άσυλο υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί στο δικαίωμα εργασίας. Ωστόσο, και οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία αλλά και πληροφορίες από ΜΚΟ, οι αιτούντες άσυλο, πρόσφυγες και μετανάστες υπήρξαν θύματα ρατσιστικής βίας και αρκετές φορές θύματα κακομεταχείρισης από κρατικούς λειτουργούς.

Ο ρατσισμός βασίζεται στην προκατάληψη ότι οι διαφορές στον ανθρώπινο χαρακτήρα ή στις ικανότητες οφείλονται στη φυλή. Ο καθημερινός ρατσισμός χαρακτηρίζει καθημερινές καταστάσεις - στην οικογένεια, στην δουλειά, σε εκδηλώσεις - όπου άνθρωποι συμπεριφέρονται ως να είναι ανώτεροι από άλλους λόγω της πολιτιστικής ή εθνικής τους καταγωγής.

Για να παρεμποδιστεί η εξάπλωση του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένας αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά που ζουν σε μια κοινωνία.

Η προσωπική πρωτοβουλία και καλή θέληση από τον κάθε κοινωνό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την ένταξη των προσφύγων. Ένα πραγματικό περιστατικό πρωτοβουλίας, παράδειγμα προς μίμηση, είναι το εξής: μαθητής πρόσφυγας επτά χρονών από το Ιράν αντιμετώπιζε την μη αποδοχή από τους υπόλοιπους συμμαθητές του, οι οποίοι τον κορόϊδευαν και τον αποκαλούσαν "ξένο". Η δασκάλα τους στην προσπάθειά της να βρει λύση στο πρόβλημα μάζεψε υλικό που αφορούσε τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης του Ιρανού μαθητή της και στη συνέχεια παρουσίασε τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην τάξη. Οι υπόλοιποι μαθητές ενθουσιάστηκαν, ενώ η παρουσίαση έκλεισε με μία εορτή όπου τα ίδια τα παιδιά ετοίμασαν παραδοσιακά φαγητά και των δυο χωρών.



Παιδιά σε γιορτή για την Παγκόσμια Μέρα των Προσφύγων στο Όσλο, 2003. © UNHCR/G.Jusnes

Από το βιβλίο:

"Fluchtwege - Lebenswege. Meine Geschichte: Jetzt will ich sie erzdhlen"
Hrsg.: Deutsche Stiftung für UNO-Flüchtlingshilfe e.V.; Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen e.V.; Evangelische Migrations- und Flüchtlingsarbeit, Free Pen Verlag, Bonn, 2005

[Τίτλος: Δρόμοι φυγής - Δρόμοι ζωής. Η ιστορία μου: θέλω να την πω]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα.

1. Γνωρίζεις κάποιο διεθνή οργανισμό που βοηθά τους πρόσφυγες

.....

2. Απάντησε σωστό ή λάθος στις παρακάτω προτάσεις:

A. Ο πόλεμος μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.

.....

B. Το να πιστεύεις σε άλλη θρησκεία (Χριστιανός, Μουσουλμάνος κ.λ.π.) δεν μπορεί να είναι η αιτία κάποιες περιοχές να ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.

.....

Γ. Το να ανήκεις σε άλλη φυλή (έγχρωμος, μελαμψός κλπ) δεν μπορεί να είναι η αιτία που κάποιες περιοχές ερημώνονται κι οι κάτοικοι αναγκάζονται να φύγουν.

.....

Δ. Οι πρόσφυγες ταξιδεύουν με άνεση και πολυτέλεια.

.....

E. Στους πρόσφυγες πρέπει να στείλουμε άμεσα είδη πρώτης ανάγκης (π.χ ρουχισμό, τρόφιμα κ.λπ).

.....

Στ. Οι πρόσφυγες πρέπει να στεγάζονται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.

.....

Η. Οι πρόσφυγες είναι όλοι κλέφτες κι απατεώνες.

.....

Θ. Χρειάζεται ειδική ενημέρωση για την βελτίωση των συνθηκών των προσφύγων.

.....

3. Διάλεξε τη σωστή απάντηση:

Πρόσφυγας είναι:

- i. Εκείνος που φεύγει από την πατρίδα του με τη θέλησή του.
- ii. Εκείνος που αναγκάζεται να φύγει από την πατρίδα του.
- iii. Εκείνος που σπουδάζει σε άλλη χώρα.

Για ποιο λόγο εξαναγκάζεται κάποιος ν' αφήσει την πατρίδα του;

- iv. Γίνεται πόλεμος
- v. Δεν έχει δουλειά
- vi. Σπουδές

Αν είσαι πρόσφυγας τι θεωρείς ότι είναι απαραίτητο για να καταφέρεις να φύγεις από τη χώρα σου;

- vii. Διαβατήριο ή Ταυτότητα
- viii. Χρήματα
- ix. Πιστοποιητικό γεννήσεως

Φτάνεις στη χώρα ασύλου. Σε ποιο φορέα απευθύνεσαι;

- x. Εκκλησία
- xi. Αστυνομία
- xii. Τουριστικό γραφείο

Οι πρόσφυγες:

- xiii. Δεν υπάγονται στους νόμους και στους κανονισμούς της χώρας ασύλου.
- xiv. Υποχρεούνται να σέβονται τους νόμους και τους κανονισμούς της χώρας ασύλου.
- xv. Υπάρχουν ειδικοί νόμοι και κανονισμοί για τους πρόσφυγες.

Ποια από τα παρακάτω νομίζεις ότι είναι παραδείγματα καταπίεσης και κακομεταχείρισης ενός ανθρώπου;

- xvi. Να μην εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του.
- xvii. Να ταξιδεύει ελεύθερα εντός κι εκτός της χώρας του.
- xviii. Να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει.
- xix. Να αδιαφορούν οι πολίτες της χώρας για τα προβλήματα τους.

Μελέτη περίπτωσης.

Η Αλεξία ήρθε στη Βοστώνη των Η.Π.Α. το 2009. Γεννήθηκε στην Ελλάδα, μετακόμισε όμως νωρίς στο Λονδίνο στην Αγγλία. Εκεί δούλεψε ως εκπαιδευτικός σε σχολείο παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αφού ήρθε στη Βοστώνη, ξεκίνησε να δουλεύει στο πανεπιστήμιο. Σήμερα είναι καθηγήτρια σε αυτό το πανεπιστήμιο με πλούσιο ερευνητικό έργο. Η οικογένεια της Αλεξίας διαμένει ακόμη στην Ελλάδα. Τουλάχιστον μια φορά το χρόνο πάει για επίσκεψη.

- xx. Η Αλεξία είναι πρόσφυγας.
- xxi. Η Αλεξία είναι μετανάστης
- xxii. Η Αλεξία είναι τουρίστας

Μελέτη περίπτωσης.

Στο σχολείο έρχεται ένα παιδί που δεν μιλάει την ίδια γλώσσα. Πώς αντιδράτε;

- xxiii. Το εντάσσουμε στην ομάδα.
- xxiv. Είμαστε προκατειλημμένοι απέναντί του.
- xxv. Το αποξενώνουμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ1

Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη δυνατότητα του παιχνιδιού να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι το προσφυγικό ζήτημα.

A. Πριν το παιχνίδι

1. Είσαι ενημερωμένος/η σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;
Κύκλωσε την απάντησή σου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3= αρκετά, 4=πολύ)

			4
--	--	--	---

2. Συμφωνείς με την παρακάτω άποψη: « Οι πρόσφυγες (άνθρωποι που εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν) ευθύνονται οι ίδιοι για το γεγονός αυτό».

Συμφωνώ	<input type="checkbox"/>
Διαφωνώ	<input type="checkbox"/>
Δε γνωρίζω	<input type="checkbox"/>

3. Ποια είναι τα συναισθήματά σου για τους πρόσφυγες (ανθρώπους που εξαναγκάζονται να φύγουν) από τη χώρα τους;

Είναι δικό τους πρόβλημα ας το λύσουν μόνοι τους.

Με στεναχωρεί το πρόβλημά τους αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι για να τους βοηθήσω.

Με στεναχωρεί το πρόβλημά τους και προσπαθώ να κάνω κάτι για να τους βοηθήσω.

4. Εσύ θα μπορούσες να βοηθήσεις τους ανθρώπους αυτούς;

Ναι

Όχι

Ίσως

5. Συμφωνείς με την άποψη «Μόνο κράτη και οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες».

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Δε γνωρίζω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ2

Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη δυνατότητα του παιχνιδιού να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι το προσφυγικό ζήτημα.

B. Μετά το παιχνίδι

1. Είσαι ενημερωμένος/η σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα;
Κύκλωσε την απάντησή σου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3= αρκετά, 4=πολύ)

--	--	--	--

2. Συμφωνείς με την παρακάτω άποψη: « Οι πρόσφυγες (άνθρωποι που εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν) ευθύνονται οι ίδιοι για το γεγονός αυτό».

Συμφωνώ	<input type="checkbox"/>
Διαφωνώ	<input type="checkbox"/>
Δε γνωρίζω	<input type="checkbox"/>

3. Ποια είναι τα συναισθήματά σου για τους πρόσφυγες (ανθρώπους που εξαναγκάζονται να φύγουν) από τη χώρα τους;

Είναι δικό τους πρόβλημα ας το λύσουν μόνοι τους.

Με στεναχωρεί το πρόβλημά τους αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι για να τους βοηθήσω.

Με στεναχωρεί το πρόβλημά τους και προσπαθώ να κάνω κάτι για να τους βοηθήσω.

4. Εσύ θα μπορούσες να βοηθήσεις τους ανθρώπους αυτούς;

Ναι

Όχι

Ίσως

5. Συμφωνείς με την άποψη «Μόνο κράτη και οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες».

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Δε γνωρίζω

6. Έχοντας παίξει το παιχνίδι βλέπεις με μεγαλύτερη συμπάθεια τους πρόσφυγες;

Ναι- Ναι, τους βλέπω με μεγαλύτερη συμπάθεια

Όχι- Τους βλέπω με λιγότερη συμπάθεια πριν

Ίσως- Τους βλέπω όπως και πριν παίξω το παιχνίδι

7. Σκοπεύεις να κάνεις κάτι για να βοηθήσεις τους πρόσφυγες;

Ναί

Όχι

Ίσως

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Αξιολόγηση παιχνιδιού «Ταξίδι Φυγής»

1. Σου άρεσε το παιχνίδι; Κύκλωσε την απάντησή σου
(1=καθόλου, 2=λίγο, 3= αρκετά, 4=πολύ)

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Θα ξαναέπαιζες αυτό το παιχνίδι;

Ναι

Όχι

Ίσως

3. Θα έπαιζες αυτό το παιχνίδι στο σπίτι σου;

Ναι

Όχι

Ίσως

4. Θα πρότινες αυτό το παιχνίδι σε κάποιον φίλο σου;

Ναι

Όχι

Ίσως

5. Το παιχνίδι αυτό σε βοήθησε να μάθεις πράγματα που δεν ήξερες για τους πρόσφυγες;

Κύκλωσε την απάντησή σου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ)

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Βαρέθηκες το παιχνίδι;

Κύκλωσε την απάντησή σου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ)

1	2	3	4
---	---	---	---

7. Ποια αποστολή σου άρεσε περισσότερο;

Ανάκριση

Πρέπει να φύγεις

Έξω από την πόλη

Πρέπει να φύγεις από τη χώρα αμέσως

Ψάξε καταφύγιο για τη νύχτα!

Ψάξε για μεταφραστή!

Πρόσφυγας ή μετανάστης;

Καινούργιος/α στην τάξη

Ψάξε για δουλειά!

Ώρα για ψώνια!

Ποια είναι η προέλευση;

Το πρώτο σου σπίτι

Καμία

8. Σε ποια απόστολή βαρέθηκες περισσότερο;

Ανάκριση	<input type="checkbox"/>
Πρέπει να φύγεις	<input type="checkbox"/>
Έξω από την πόλη	<input type="checkbox"/>
Πρέπει να φύγεις από τη χώρα αμέσως	<input type="checkbox"/>
Ψάξε καταφύγιο για τη νύχτα!	<input type="checkbox"/>
Ψάξε για μεταφραστή!	<input type="checkbox"/>
Πρόσφυγας ή μετανάστης;	<input type="checkbox"/>
Καινούργιος/α στην τάξη	<input type="checkbox"/>
Ψάξε για δουλειά!	<input type="checkbox"/>
Ώρα για ψώνια!	<input type="checkbox"/>
Ποια είναι η προέλευση;	<input type="checkbox"/>
Το πρώτο σου σπίτι	<input type="checkbox"/>
Καμία	<input type="checkbox"/>

9. Σκέφτηκες να σταματήσεις το παιχνίδι επειδή δεν σου άρεσε;

Καμία φορά	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Αρκετές φορές	<input type="checkbox"/>

10. Τερμάτισες το παιχνίδι;

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

11. Αν η επίδοσή σου δεν ήταν καλή σε κάποια αποστολή πώς αισθάνθηκες;

Πήγα εξαιρετικά σε όλες τις αποστολές.

Απογοητεύτηκα, επειδή δεν κατάφερα να βοηθήσω τους πρόσφυγες.

Απογοητεύτηκα, γιατί έκανα λάθος επιλογές.

Δεν με πείραξε επειδή ήθελα να προχωρήσω την ιστορία.

Είναι μόνο ένα παιχνίδι γιατί να με πειράξει.

12. Θα ήθελες να δοκιμάσεις παρόμοια παιχνίδια στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων;

Όχι

Ίσως

Ναι

13. Σε ποιο σχολικό μάθημα θα ήθελες να υπάρχει κάποιο παιχνίδι;

14. Δυσκολεύτηκες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων;

Όχι

Ναι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Ερωτήσεις Συνέντευξης

- Σου άρεσε που συμμετείχες σ' ένα τέτοιο παιχνίδι στην τάξη; Το βρήκες ενδιαφέρον; Αν ναι, τι σου κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον;
- Θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε με το ίδιο θέμα διαβάζοντας κείμενα και συζητώντας κι όχι παίζοντας το παιχνίδι. Θα το προτιμούσες;» Γιατί ναι/όχι.
- «Πιστεύεις πως παίζοντας αυτό το παιχνίδι ενημερώθηκες (ως ένα βαθμό) για το τι συμβαίνει με τους πρόσφυγες ή ήταν απλώς μια διασκέδαση;»
- «Σαν έφηβος θεωρείς πως μπορείς να βοηθήσεις αυτούς τους ανθρώπους;» Αν ναι, θεωρείς πως το παιχνίδι σε βοήθησε να ανακαλύψεις τρόπους για να το καταφέρεις αυτό.
- Αν σας δινόταν η ευκαιρία να ξαναπαίξετε μια από τις αποστολές του παιχνιδιού, ποια θα διαλέγατε και γιατί;
- Κουράστηκες ή βαρέθηκες σε κάποιο σημείο του παιχνιδιού. Αν ναι σε ποιο και γιατί;
- «Παίξατε σε ομάδες. Θα προτιμούσες να παίζεις μόνος/η σου;»