

«Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Πρακτική Ψηφιακού Γραμματισμού: Οι “Χώροι Συνάφειας” (Affinity Spaces), ως Αρχή Μάθησης και η Αξιοποίησή τους από την Επίσημη Εκπαίδευση»

Νικόλαος Σαζακλίδης¹

¹ Med Εφ. Γλωσσολογίας / Εκπαιδευτικός Π.Ε. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης
sazaklid@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις πρόσφατες επιστημονικές αντιλήψεις του ρεύματος των Πολυγραμματισμών που αφορούν στη διαδικασία της μάθησης και την εκπαίδευση στο γραμματισμό. Σύμφωνα με τις παραδοχές του επιστημονικής αυτής παράδοσης, γραμματισμός δεν είναι μόνο ο σχολικός, αλλά και όλες οι μορφές γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούνται στις εξωσχολικές κοινωνικές πρακτικές που συμμετέχουν τα παιδιά. Ακόμα, μεγάλο ρόλο στην απόκτηση γραμματισμού παίζει το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, μέσω των ευκαιριών συμμετοχής σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί είναι αυτό που διαπραγματεύεται με τον ξεχωριστό του τρόπο τους πόρους που του προσφέρει το περιβάλλον του, ενεργοποιώντας, κατά την εννοιολογία του Gee, συγκεκριμένου τύπου «επαγγελματικές ταυτότητες» (professional identities).

Με θεωρητικό υπόβαθρο τις απόψεις αυτές, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παραπάνω αντιλήψεις και πώς λειτουργούν στην πράξη, μέσα στις ίδιες, δηλαδή, τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών. Για το λόγο αυτό, το ενδιαφέρον στρέφεται στο παράδειγμα της ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ως μίας από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες των νέων στην εποχή μας. Ειδικότερα, αξιοποιώντας τη θεωρία του Gee και, ιδιαίτερα, τις «αρχές μάθησης» των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, παρουσιάζεται ένα μέρος από μια ερευνητική δραστηριότητα όπου συμμετείχαν τέσσερις μαθητές από τη μειονοτική κοινότητα της Θράκης. Το επίκεντρο του ερευνητικού προβληματισμού εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο μία από αυτές τις αρχές μάθησης, η λεγόμενη αρχή των «χώρων συνάφειας», επιδρά στις κινήσεις των παιδιών πάνω στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι ο τρόπος που χειρίζονται και μαθαίνουν τα παιδιά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελεί συνάρτηση των «χώρων συνάφειας» που συμμετέχουν, επηρεάζεται από το εκάστοτε κοινωνικό

περιβάλλον τους, καθώς και από το είδος των «επαγγελματικών ταυτοτήτων» που ενεργοποιεί το καθένα κατά την εμπλοκή του. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις, ώστε τα συμπεράσματα αυτά να αξιοποιηθούν γόνιμα και δημιουργικά στη διδακτική πράξη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ηλεκτρονικά παιχνίδια, πρακτικές γραμματισμού, αρχές μάθησης, χώροι συνάφειας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να διερευνήσει το κεντρικό ερώτημα του πώς μαθαίνουν τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τη δημοφιλή δραστηριότητα της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Είναι αλήθεια ότι, από τη στιγμή που κυκλοφόρησαν στην αγορά οι παιχνιδομηχανές και τα παιχνίδια για ηλεκτρονικούς υπολογιστές, άρχισαν να διατυπώνονται ποικίλες θετικές και αρνητικές απόψεις για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εξωσχολική αυτή ενασχόληση στην ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, όμως, στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία συναντά κανείς μια σειρά από ερευνητικές απόπειρες, οι οποίες, αφενός, παραδέχονται την ύπαρξη μιας δυναμικής (ίσως και απρόσμενης μέχρι τότε) σχέσης μεταξύ ηλεκτρονικών παιχνιδιών και μάθησης και, αφετέρου, διαπραγματεύονται ακόμα και την πιθανότητα ενσωμάτωσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο σχολείο, εξαιτίας των θετικών επιδράσεων, από την οπτική της απόκτησης γραμματισμού.

Προκειμένου να διαφωτίσουμε τη σχέση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και της μάθησης, θα ήταν χρήσιμο η εργασία αυτή να ασχοληθεί, αρχικά, με τα σύγχρονα θεωρητικά δεδομένα γύρω από το πώς διενεργείται η μάθηση. Όπως θα υποστηριχθεί παρακάτω, το ρεύμα των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies) διατείνεται ότι η μάθηση δε βρίσκεται μόνο στον πυρήνα του σχολικού γραμματισμού, αλλά παντού γύρω μας, σε κάθε κοινωνική πρακτική [Οι έννοιες «πρακτική» και «συμβάν» που χρησιμοποιούνται στο παρόν κείμενο εντάσσονται στην ορολογία της Heath (1983) και του Baynham (2002) σχετικά με τη θεωρία τους για το γραμματισμό] που συμμετέχουμε (New London Group, 2000). Μάλιστα, προκαλεί το ενδιαφέρον ότι ο τρόπος με τον οποίο αποκτούν τα παιδιά τους διάφορους γραμματισμούς κατά τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές πρακτικές είναι, πολλές φορές, ευκολότερος και αποδοτικότερος σε σύγκριση με τις ενδοσχολικές πρακτικές.

Η παραπάνω διαπίστωση σχετικά με την αναγνώριση πολλών γραμματισμών τροφοδότησε την ανάπτυξη θεωριών που αφορούν τις πρακτικές διαφόρων πεδίων (fields, ακολουθώντας τον όρο του Gee), όπως είναι οι ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού, στις οποίες ανήκουν και οι πρακτικές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, στη δεύτερη και τρίτη ενότητα αυτής της εργασίας, με τις πρακτικές γραμματισμού των ηλεκτρονικών παιχνιδιών έχει ασχοληθεί επισταμένα ο James Paul Gee, ο οποίος καταθέτει μια σειρά από αρχές μάθησης που είναι

ενεργές, κάθε φορά που τα παιδιά δραστηριοποιούνται μπροστά στις οθόνες των παιχνιδιών.

Αφού αναλυθούν τα παραπάνω θεωρητικά ζητήματα, θα παρουσιαστεί - στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο αυτού του κειμένου - ένα μέρος από μια επιστημονική έρευνα που αφορά τον τρόπο με τον οποίο μία από τις αρχές μάθησης του Gee (2003), οι χώροι συνάφειας (affinity group principle), επέδρασε σε ένα δείγμα παιδιών που έπαιζαν ηλεκτρονικά παιχνίδια για τις ανάγκες της έρευνας. Από τα πορίσματα προκύπτει ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και, γενικότερα, οι πρακτικές που τα περιλαμβάνουν, ως παράδειγμα απόκτησης γραμματισμού, έχουν να μας πουν πολλά για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Συνεπώς, το επίσημο σχολείο θα μπορούσε να επωφεληθεί από τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, με επίκεντρο την υλοποίηση των διδακτικών του στόχων. Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό, η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση κάποιων προτάσεων για την αξιοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων στη διδακτική πράξη.

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στην ενότητα αυτή θα τεθεί το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από το ζήτημα του πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Σημαντικές απαντήσεις στο ερώτημα αυτό επιχειρούν να δώσουν σχετικοί κλάδοι της Ψυχολογίας. Ωστόσο, πιστεύουμε, ότι η πιο δυναμική λογική προσέγγιση ανήκει στο ρεύμα των Νέων Σπουδών Γραμματισμού και τη θεωρία των Πολυγγραμματισμών.

Συγκεκριμένα, αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα ότι ένα μεγάλο μέρος των ερευνητικών προσεγγίσεων που θίγουν ζητήματα απόκτησης γραμματισμού περιορίζεται αποκλειστικά στη μελέτη των σχολικών τάξεων. Όμως, τον τελευταίο καιρό, φαίνεται ότι προτεραιότητα δίνεται στην αξία των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών (Hull & Schultz, 2002), αναγνωρίζοντας ότι περιλαμβάνουν πολύ περισσότερους γραμματισμούς από ό,τι αναδεικνύει το επίσημο σχολείο. Μάλιστα, εκφράζεται η αντίληψη ότι οι ενδοσχολικοί και οι εξωσχολικοί γραμματισμοί είναι θεωρητικά ισάξιοι μεταξύ τους. Επομένως, όταν ένα παιδί έρχεται στο σχολείο είναι ήδη φορέας γνώσεων και δεξιοτήτων (πρωτογενής γραμματισμός). Επίσης, κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε αυτό, αλλά και μετά το τέλος της, συμμετέχει σε διάφορες εξωσχολικές πρακτικές που απαιτούν το δικό τους γραμματισμό (Hamilton, 1999). Επομένως, για να εμπλακεί αποτελεσματικά σε αυτές, θα πρέπει - σύμφωνα με τον Gee (2003) - να κατακτήσει το πεδίο που διαπραγματεύεται κάθε μια από αυτές ενσαρκώνοντας την απαιτούμενη «επαγγελματική ταυτότητα» (professional identity). Για παράδειγμα, κάθε φορά που συμμετέχει κανείς σε πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του πεδίου αυτού. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να λειτουργήσει ως φυσικός

επιστήμονας. Το ίδιο ισχύει και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια: καθώς πραγματεύονται διάφορα πεδία (π.χ. στρατιωτικά, αθλητικά), απαιτούν την ενεργοποίηση αντίστοιχων «επαγγελματικών ταυτοτήτων» (π.χ. απαιτείται ο χρήστης να λειτουργήσει ως πραγματικός στρατιώτης, αθλητής κ.τ.λ.).

Η αναγνώριση των πολλών γραμματισμών και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελούν ζητήματα που είχαν ήδη απασχολήσει τις αξιομνημόνευτες εθνογραφικές έρευνες της Heath (1983) και των Scribner & Cole (1981). Σύμφωνα με την άποψη της Heath, η απόκτηση γραμματισμού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κάθε υποκείμενο διαπραγματεύεται πόρους και κώδικες (ways with words και ways of taking, όπως το ονομάζει η Heath) που του προσφέρει το περιβάλλον του, ώστε να συγκροτείται ως «ιστορικό υποκείμενο». Για παράδειγμα, είναι προφανές ότι τα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά, αναφορικά με το πεδίο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, διαφοροποιούνται, καθώς όλα τα παιδιά δεν εμπλέκονται ποσοτικά και ποιοτικά στις ίδιες πρακτικές. Συνεπώς, το ιδιαίτερο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ενός παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των πρακτικών που συμμετέχει και, συνεκδοχικά, στην απόκτηση γραμματισμού

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κίνημα των Πολυγραμματισμών έχει τροφοδοτήσει το σύγχρονο γλωσσοδιδακτικό προβληματισμό με τη θεωρία του, εισάγοντας νέα δεδομένα που αφορούν την απόκτηση γραμματισμού. Επισημάνθηκε ότι γραμματισμός δεν είναι μόνο ο σχολικός, καθώς στην καθημερινή μας ζωή συναντάμε πολλά είδη, όπως είναι ο ψηφιακός γραμματισμός που μας ενδιαφέρει στην εργασία αυτή. Ακόμα, τονίστηκε ότι το ποσοστό απόκτησης γραμματισμού από ένα παιδί εξαρτάται – εκτός άλλων - από τον πρωτογενή γραμματισμό που φέρει κατά την εμπλοκή του σε κάποια πρακτική και, κατ' επέκταση, από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον που προέρχεται.

ΟΙ «ΧΩΡΟΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ» ΩΣ ΑΡΧΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Επομένως, η διαδικασία της μάθησης δεν εξαντλείται στα όρια των συμβάντων γραμματισμού. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία παίζει ρόλο το εκάστοτε ευρύτερο συγκείμενο. Ειδικά για τις πρακτικές γραμματισμού που αφορούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ο James Paul Gee, μέλος του ρεύματος των Πολυγραμματισμών, φαίνεται ότι λαμβάνει υπόψη το θεωρητικό αυτό δεδομένο. Σε μια εκτεταμένη συγγραφική δραστηριότητα (Gee, 2003· 2004) χρησιμοποιεί ως παράδειγμα την ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, για να ρίξει φως στο ζήτημα της απόκτησης γραμματισμού. Σκιαγραφεί μια σειρά από αρχές μάθησης, οι οποίες, όπως πιστεύει, είναι δυνητικά παρούσες, κάθε φορά που εμπλέκεται ένα παιδί με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Συγκεκριμένα, προσεγγίζει τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως μια πρακτική γραμματισμού, στην οποία έχουν σημασία κι άλλοι παράγοντες πέρα από όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή ή της τηλεόρασης.

Ένας από αυτούς τους παράγοντες - που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα - είναι ο τρόπος με τον οποίο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συνδέονται με τις υπόλοιπες δραστηριότητες των παιδιών και υποβοηθούν τη εκμάθηση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, ώστε συνιστούν, κατά την εννοιολογία του Gee (2003· 2004), τους χώρους συνάφειας (affinity spaces). Ειδικότερα, οι παίκτες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών μπορεί να δραστηριοποιούνται και πέρα από την οθόνη του παιχνιδιού που παίζουν. Συμβαίνει συχνά άτομα με κοινά ενδιαφέροντα να συναντιούνται σε πραγματικούς ή εικονικούς τόπους, με σκοπό να μοιραστούν τις ιδέες τους, τους προβληματισμούς τους και τους στόχους τους για διάφορα θέματα. Οι συναντήσεις μπορεί να πραγματοποιούνται σε πραγματικό ή σε εικονικό χρόνο, όπως μέσω μιας ιστοσελίδας στο διαδίκτυο ή μιας στήλης σε ένα περιοδικό έντυπο ή ηλεκτρονική εφημερίδα (Gee, 2004). Μπορεί κανείς να συμμετέχει με πολλούς τρόπους. Μπορεί είτε να συνεισφέρει και να μοιραστεί τις γνώσεις του με τα άλλα μέλη της κοινότητας είτε να επωφεληθεί ζητώντας ο ίδιος πληροφορίες για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος. Συνηθισμένα παραδείγματα στην εποχή μας αποτελούν οι ιστοσελίδες με συζητήσεις (forums) ή τα ιστολόγια (blogs). Το μεγάλο πλεονέκτημα από τη συμμετοχή σε τέτοιες κοινότητες είναι ότι οι τελευταίες συνιστούν «πύλες μάθησης» (portals) για όλους όσοι παίρνουν μέρος, καθώς η γνώση διαμοιράζεται αδιάλειπτα, με γρήγορους ρυθμούς και ποικιλοτρόπως (Gee, 2004· Squire & Steinkuehler, 2005).

Αναφορικά με τη συνολική εμπλοκή του παίκτη με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, δεν αρκεί να λάβει κανείς υπόψη μόνο το χρόνο που αναλώνεται στο πλαίσιο της καθαρής διάρκειας του παιχνιδιού (Eskelinen, 2001· Juul, 2004). Ένα παιχνίδι προϋποθέτει, επιπλέον, εμπλοκή με τη διαδικασία εγκατάστασης / απεγκατάστασης του λογισμικού του, την τακτοποίηση των ρυθμίσεων και επιλογών του, πιθανή ανάγνωση του εγχειριδίου χρήσης, αναζήτηση επιπρόσθετων πληροφοριών στο διαδίκτυο και προσαρμογή διορθωτικών προγραμμάτων (patches) και αναβαθμίσεων (updates).

Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι παίκτες επιστρατεύουν ένα επιπλέον όπλο: διαχειρίζονται τις απαιτήσεις των παιχνιδιών αξιοποιώντας εξωλογισμικούς πόρους, που τους προσφέρει η εμπλοκή τους με διάφορες πρακτικές γραμματισμού. Για παράδειγμα, η υπόθεση και η ατμόσφαιρα ενός τίτλου ηλεκτρονικού παιχνιδιού μπορεί να μεταφερθεί, ως κινηματογραφική ταινία, στη μεγάλη οθόνη και να προσελκύσει ακόμη περισσότερο την προσοχή των ενδιαφερομένων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι τίτλοι Tomb Raider (Eidos Interactive, 1996) και Mortal Kombat (Midway Games & Eurocom, 1997). Επίσης, οι πρωταγωνιστικοί χαρακτήρες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών συχνά έχουν αποτελέσει το θέμα για το σχεδιασμό διαφόρων προϊόντων (π.χ. λογότυπα σε ενδύματα, σακίδια, αφίσες, αυτοκόλλητα, κούκλες, παιχνίδια, ακόμα και τρόφιμα κ.ά.). Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών συσχετίζονται με άλλες πρακτικές,

όπως αυτές που αφορούν τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και ολόκληρη την καθημερινή ζωή. Η κάθε πρακτική δε λειτουργεί απομονωμένα από την άλλη. Τα υποκείμενα συμμετέχουν σε πολλά κοινωνικά συμβάντα και συνδυάζουν τη γνώση και τις εμπειρίες που αποκτούν από το ένα στο άλλο.

Στην ενότητα αυτή περιγράφηκε η θεωρία των χώρων συνάφειας, που αποτελούν μία από τις αρχές μάθησης που προτείνει ο Gee, σχετικά με τις πρακτικές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Είναι προφανές από όσα αναφέρθηκαν ότι, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, οι χώροι συνάφειας επιδρούν στο τι θα επιλέξει να κάνει ένας παίκτης με ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι και τι δυνατότητες έχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί να εξεταστεί πώς λειτουργεί στην πράξη η αρχή αυτή, περιγράφοντας μια έρευνα που εκπονήθηκε με τη συμμετοχή παιδιών μπροστά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να παρατηρηθεί στην πράξη πώς οι χώροι συνάφειας επιδρούν μέσα στις πρακτικές γραμματισμού. Η έρευνα που θα παρουσιαστεί στην ενότητα αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής του συγγραφέα. Πρόκειται για μια ποιοτικού τύπου έρευνα. Οι μελέτες περιπτώσεων ήταν τέσσερα αγόρια με μητρική γλώσσα την τούρκικη που έμεναν σε ένα αμιγώς μουσουλμανικό χωριό 250 κατοίκων του νομού Ξάνθης. Τα παιδιά αυτά, που φοιτούσαν στη Στ' Τάξη Δημοτικού, υπήρξαν μαθητές του ερευνητή. Κατά την ανάλυση δεδομένων, η αναφορά στις τέσσερις μελέτες περιπτώσεων πραγματοποιείται με τα ψευδώνυμα Εμρέ, Ομάρ, Αχμέτ και Ριτβάν.

Η διεξαγωγή της έρευνας χωρίζεται σε δύο μέρη: αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια σειρά συναντήσεων με τη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας μπροστά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι συναντήσεις περιλάμβαναν ατομικό και ομαδικό παιχνίδι με τους εξής τίτλους: α) Athens 2004 (Eidos Interactive & Eurocom Entertainment Software, 2004), β) Fifa 08 (Electronic Arts Inc, 2007) και γ) Marvel Vs. Capcom 2: New Age of Heroes (Capcom, 2000). Οι ηλεκτρονικές κινήσεις των χρηστών καταγράφηκαν ψηφιακά μέσω ειδικού λογισμικού με τη μορφή ψηφιακής ταινίας. Με τη βοήθεια (διαδικτυακής) φωτογραφικής μηχανής, αποτυπώνονταν απευθείας οι κινήσεις του προσώπου του κάθε παιδιού. Την ίδια στιγμή, το ενσωματωμένο μικρόφωνο κατέγραφε όποια ομιλία ακουγόταν. Επιπρόσθετα, για κάθε μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη, που σκοπό είχε να αποσπάσει επιπλέον χρήσιμα δεδομένα γύρω από την προσωπική και κοινωνική ζωή των παιδιών.

Για την ανάλυση του ψηφιακού υλικού, αξιοποιήθηκε η πρόταση των Consalvo & Dutton, οι οποίοι θεωρούν ότι η ολοκληρωμένη ανάλυση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού προϋποθέτει την εξέταση τόσο του λογισμικού όσο και της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων, όπως διαφαίνεται στους τέσσερις

τομείς που διακρίνουν: α) Κατάλογος αντικειμένων (object inventory), β) Μελέτη της διεπαφής (interface study), γ) Χαρτογράφηση της αλληλεπίδρασης (interaction map), δ) Καταγραφή του τρόπου παιχνιδιού (gameplay log)

Για την ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν οι ταυτότητες (identities), ένα από τα εργαλεία για την Ανάλυση Λόγου που εφαρμόζει ο Gee (1999· 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή (Gee, 2005), όταν χρησιμοποιεί κανείς τη «γλώσσα» - κάθε είδους γλωσσικό, οπτικό, ακουστικό, απτικό και νευματικό «τρόπο» (mode, κατά τους Kress & Van Leeuwen, 2001), επιθυμεί να πραγματώσει ένα ρόλο ή επιχειρεί να του «αναγνωριστεί» μια ιδιότητα. Εναλλακτικά, το μεθοδολογικό ερώτημα (“building task”) που επιχειρείται να απαντηθεί, σύμφωνα με το Gee (2005), είναι: «ποιες ταυτότητες φαίνεται από το σύνολο των δεδομένων ότι προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους;». Δυστυχώς, ο περιορισμένος χώρος της εργασίας αυτής δεν επαρκεί για περαιτέρω ανάλυση των μεθοδολογικών εργαλείων και των κριτηρίων επιλογής των συγκεκριμένων τίτλων ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Για το λόγο αυτό, στην εργασία αυτή παρατίθενται μόνο τα απολύτως απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνται, ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του παρόντος κειμένου (για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την έρευνα, βλέπε Σαζακλίδης, 2009).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν τα ενδιαφέροντα δεδομένα που προέκυψαν τόσο από την εμπλοκή των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια της έρευνας όσο και από τις συνεντεύξεις, με άξονα το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι χώροι συνάφειας στην απόκτηση γραμματισμού. Τα παιδιά ασχολήθηκαν, αρχικά, με το παιχνίδι Athens 2004, που αποτελεί εξομοίωση κάποιων ολυμπιακών αγωνισμάτων. Στη συνέχεια δραστηριοποιήθηκαν στο παιχνίδι Fifa 08, το οποίο προσομοιώνει ποδοσφαιρικούς αγώνες. Τέλος, αλληλεπίδρασαν με το παιχνίδι Marvel Vs. Capcom, το οποίο συγκαταλέγεται στα παιχνίδια δράσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα από τα παιδιά δεν είχε παίξει τους συγκεκριμένους τίτλους ηλεκτρονικών παιχνιδιών, πριν συμμετάσχει στην έρευνα.

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών καθόριζε σε ποιους χώρους συνάφειας, σχετικά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είχαν τη δυνατότητα να εμπλακούν. Επομένως, έφερε ευθύνη για το τι γνώριζαν και τι όχι τα παιδιά (πρωτογενής γραμματισμός) και, επομένως, για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονταν το κάθε παιχνίδι. Συγκεκριμένα, η μικρή αξία και η χαμηλή θέση που κατείχαν τα αγωνίσματα του στίβου στο ευρύτερο κοινωνικό και το στενότερο οικογενειακό περιβάλλον των μικρών μας μαθητών ελαχιστοποιούσαν τις

πιθανότητες απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που κρίνονταν πολύτιμες, κατά την εμπλοκή με το ηλεκτρονικό παιχνίδι Athens 2004. Ειδικότερα, οι γονείς τους δε μεριμνούσαν, ώστε να γνωρίσουν τα παιδιά τους τα ολυμπιακά αγωνίσματα. Είναι αλήθεια πως ό,τι γνώριζαν τα παιδιά για τα αγωνίσματα στίβου το όφειλαν στην τηλεόραση. Το χωριό που ζούσαν δε διέθετε αθλητικές εγκαταστάσεις που να φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τον κλασικό αθλητισμό. Ούτε υπήρχε διάθεση να δοθεί κάποια άλλη ευκαιρία για περισσότερη εμπλοκή, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συναντούν ανυπέβλητες δυσκολίες στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Με όρους του Gee, θα λέγαμε ότι αδυνατούσαν να ενεργοποιήσουν μια αποδεκτή «επαγγελματική ταυτότητα» του αθλητή του στίβου μέσα στο ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Πιο συγκεκριμένα, τα τέσσερα παιδιά έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με το αγώνισμα των 800μ. Όχι μόνο αγνοούσαν τους κανόνες του αγώνισματος, αλλά και δεν κατείχαν στρατηγικές για την επίτευξη καλών επιδόσεων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου και τα τέσσερα παιδιά, καθώς προσπερνούσαν τους αντιπάλους τους, δεν επέστρεφαν στην ακριανή λωρίδα του ταρτάν, αλλά συνέχιζαν από τη δεύτερη λωρίδα, υποχρεώνοντας τον εικονικό τους ήρωα στο διάνυσμα μεγαλύτερης απόστασης (βλέπε σχήμα 1). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι, ενώ τα παιδιά γνώριζαν τη χρησιμότητα των διαθέσιμων πλήκτρων, δεν ήταν αρκετό για την επίτευξη καλής επίδοσης στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Αν συμμετείχαν σε χώρους συνάφειας σχετικούς με τα αγωνίσματα του στίβου, πιθανώς να είχαν τα εφόδια να καταστρώσουν και να εφαρμόσουν εικονικά τις αυτονόητες στρατηγικές ενός επαγγελματία αθλητή του στίβου.

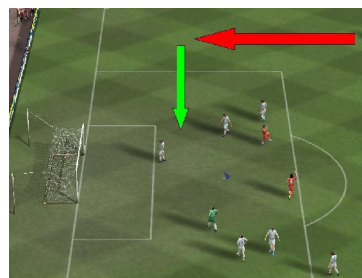


Σχήμα 1: Η επιβεβλημένη πορεία του αθλητή των 800μ. κατά την προσπέραση του αντιπάλου

Αντίθετα, η συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε χώρους συνάφειας σχετικούς με το ποδοσφαιρικό πεδίο αντικατοπτρίστηκε στον τρόπο με τον οποίο έπαιξαν το παιχνίδι Fifa 08. Πιο συγκεκριμένα, ο Ριτβάν, ο Αχμέτ και ο Ομάρ συνήθιζαν να συναντιούνται καθημερινά τα απογεύματα στην αυλή του σχολείου και να οργανώνουν αγώνες ποδοσφαίρου με τη συμμετοχή στενών συγγενικών τους προσώπων και συμμαθητών. Ακόμα, χρησιμοποιούσαν ως γήπεδο τις αλάνες του χωριού. Μια φορά το μήνα,

όπως δήλωσαν, επισκέπτονταν το διπλανό χωριό και διοργάνωναν αγώνες εναντίον των ντόπιων μαθητών. Ο Ομάρ δήλωσε για τον εαυτό του, τον Αχμέτ και τον Ριτβάν ότι αγαπούσαν το ποδόσφαιρο τόσο πολύ, ώστε οι εξωσχολικές τους δραστηριότητες περιλαμβάνουν διάφορα ευρηματικά παιχνίδια που σχετίζονται με το άθλημα αυτό. Κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, παρατηρήθηκε ότι απαιτούσαν επίμονα από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να τους δίνουν μπάλα ποδοσφαίρου. Σε όλη τη διάρκεια των διαλειμμάτων του σχολείου απασχολούνταν πάντα με μία ποδοσφαιρική μπάλα. Ακόμα κι όταν οι καιρικές συνθήκες δεν το επέτρεπαν, η επιθυμία τους να παίξουν ποδόσφαιρο παρέμενε αμείωτη.

Ο Ομάρ διακρινόταν, συνήθως, για τις αξιοζήλευτες «σέντρες» (ψηλοκρεμαστές εναλλαγές της μπάλας προς τους συμπαίκτες) από τη γωνία του νοητού γηπέδου της αυλής, από όπου ακριβώς πραγματοποιούνται και στους κανονικούς αγώνες ποδοσφαίρου (βλέπε σχήμα 2). Ο Αχμέτ, ως ο πιο ψηλός του σχολείου, επιδίωκε να κερδίζει την κεφαλιά και να πετυχαίνει τέρμα. Οργάνωναν, δηλαδή, μια επαγγελματική συνεργασία, καθώς στο επαγγελματικό ποδόσφαιρο τα στοιχεία του ύψους, της ευκινησίας και της ακρίβειας στο σουτ οριοθετούν τους εσωτερικούς ρόλους των αθλητών. Τη λογική αυτή την κατείχαν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε σχετικούς χώρους συνάφειας και την έθεταν σε εφαρμογή στο άτυπο ποδοσφαιρικό τους παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Παράλληλα, από την καταγραφή των ψηφιακών δεδομένων έγινε αντιληπτό ότι την εν λόγω λογική παιξίματος (σέντρα του παίκτη από τα πλάγια του γηπέδου προς τον κεφαλοσφαιριστή συμπαίκτη του) την εκτελούσαν ως στρατηγική και στο ηλεκτρονικό παιχνίδι, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του και να σημειώνουν καλή επίδοση.



Σχήμα 2: Η στρατηγική εκδήλωσης επίθεσης, όπως εκτελούνταν στην πραγματικότητα και στο παιχνίδι *Fifa 08*

Ο Εμρέ ήταν ο μόνος που δε συμμετείχε στις ποδοσφαιρικές δραστηριότητες των Ομάρ, Ριτβάν και Αχμέτ. Συνήθως, καθόταν στην άκρη της αυλής ή στα μικρά σκαλιά του σχολείου και τους παρακολουθούσε, χωρίς, όμως, να αφιερώνει όλη του την προσοχή στους συμμαθητές του που έπαιζαν ποδόσφαιρο. Εκτός σχολικού ωραρίου, ο Εμρέ δεν παρακολουθούσε τηλεοπτικά ποδοσφαιρικούς αγώνες, σε αντίθεση με τους τρεις συμμαθητές

του. Ανέφερε ότι δε σύχναζε στους χώρους που μαζεύονταν οι φίλοι του, για να παίξουν ποδόσφαιρο. Στο μάθημα της Γυμναστικής, στο σχολείο, συμμετείχε αναγκαστικά και - μπορούμε να πούμε ότι - μόνο συνυπήρχε στο παιχνίδι με τους άλλους παίκτες, χωρίς να τρέχει, για να κυνηγάει την μπάλα και χωρίς να συνεισφέρει στην προσπάθεια που κατέβαλλαν οι υπόλοιποι μικροί ποδοσφαιριστές για την επίτευξη της νίκης. Οι παίκτες της ομάδας του δεν τον υπολόγιζαν και δεν του έδιναν πάσες. Το γεγονός ότι δε συμμετείχε σε χώρους συνάφειας σχετικούς με το ποδόσφαιρο κόστιζε την απομόνωσή του στο μάθημα της Γυμναστικής Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στις κινήσεις του στο παιχνίδι Fifa 08, φάνηκε ότι δεν είχε συγκροτημένη άποψη για το πώς παίζεται το ποδόσφαιρο. Δεν ήταν σε θέση να οργανώσει μια επίθεση, καθώς, μόλις αποκτούσε την κατοχή μπάλας κάποιος από τους εικονικούς ποδοσφαιριστές του, την «ξεφορτωνόταν», χωρίς δεύτερη σκέψη, πατώντας τα διαθέσιμα πλήκτρα συνεχόμενα και χωρίς συγχρονισμό. Κάποιες φορές, πατούσε το κουμπί που πραγματοποιεί τάκλιν, χωρίς να πλησιάζει αντίπαλο παίκτη με την μπάλα, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να μη θυμίζει πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου. Συνεχώς βρισκόταν σε θέση άμυνας και, άλλες φορές, έβγαζε την μπάλα πλάγια, πέρα από την τελική γραμμή, παρόλο που δεν είχε να αντιμετωπίσει πίεση από αντίπαλο. Αντίθετα, τα υπόλοιπα τρία παιδιά – με το δικό τους τρόπο – αξιοποιούσαν στο ηλεκτρονικό παιχνίδι τις ποδοσφαιρικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούσαν εντός και εκτός σχολείου, με τη συμμετοχή τους σε ποικίλους χώρους συνάφειας σχετικά με το ποδόσφαιρο. Με άλλα λόγια, ενσάρκωναν τις δικές τους «επαγγελματικές ταυτότητες» ποδοσφαιριστή.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, οι μελέτες περιπτώσεων προέρχονταν από μια κλειστή μουσουλμανική κοινότητα, η οποία ασχολούνταν, σχεδόν αποκλειστικά, με το τούρκικο ποδόσφαιρο. Καθώς τα τούρκικα μέσα μαζικής ενημέρωσης μονοπωλούσαν το χρόνο που διέθεταν στην τηλεόραση, γίνεται σαφές ότι τα παιδιά κοινωνικοποιούνταν ποδοσφαιρικά μέσω των τηλεοπτικών καλύψεων των αγώνων του τούρκικου πρωταθλήματος ποδοσφαίρου. Παράλληλα, οι ποδοσφαιρικές συζητήσεις των μικρών και μεγάλων συγχωριανών στο καφενείο και η αγορά αθλητικών ενδυμάτων (βλέπε σχήμα 3) αφορούσαν τούρκικους ποδοσφαιρικούς συλλόγους παρά ελληνικούς, με αποτέλεσμα να τροφοδοτούν με γνώσεις γύρω από το τούρκικο ποδόσφαιρο και να αφήνουν, από την άλλη μεριά, στάσιμο το γνωστικό τους υπόβαθρο για το ελληνικό ποδόσφαιρο.



Σχήμα 3: Οι ενδύσεις των τούρκικων ποδοσφαιρικών συλλόγων που φορούσαν τα παιδιά της έρευνάς μας

Σε μία περίπτωση, δόθηκε στα τέσσερα παιδιά ένα απόκομμα ενός αθλητικού περιοδικού (Εθνοσπόρ, 2008) όπου απεικονίζονταν δύο διάσημοι Έλληνες ποδοσφαιριστές (Rivaldo και Σαλπιγγίδης) μαζί με τους προπονητές τους. Κανένα παιδί δεν κατάφερε να τους αναγνωρίσει. Είναι σαφές ότι η συνειδητή ή ασυνείδητη συμμετοχή τους σε χώρους συνάφειας περιοριζόταν σε «πύλες μάθησης» που αφορούσαν το τούρκικο ποδόσφαιρο, γεγονός που άφηνε το στίγμα του στην πορεία διαχείρισης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

Τα παραπάνω στοιχεία σχετικά με τις ποδοσφαιρικές προτιμήσεις των παιδιών αποτυπώθηκαν αμέσως στις κινήσεις και στις επιλογές που αφορούσαν το ηλεκτρονικό παιχνίδι Fifa 08. Για παράδειγμα, τα παιδιά αναζητούσαν τούρκικους συλλόγους, έδειχναν οικειότητα για τους διεθνείς Τούρκους ποδοσφαιριστές, επαναλάμβαναν κάθε τούρκικο όνομα που συναντούσαν και εξέφραζαν την άγνοια ή την αδιαφορία τους για τους αντίστοιχους Έλληνες. Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, για παράδειγμα, ο Αχμέτ μονολογούσε τα ονόματα των παικτών της εθνικής ομάδας της Τουρκίας, όποτε τα άκουγε από την αναμετάδοση του αγώνα. Μόλις εκφώνησε το όνομα του Τούρκου ποδοσφαιριστή "Mehtmet Aurelio", έσπευσα να ρωτήσω αν τον γνωρίζει πραγματικά. Όπως διαφαίνεται στο απομαγνητοφωνημένο [Τα σύμβολα της απομαγνητοφώνησης παραπέμπουν στο σύστημα που προτείνεται στο παράρτημα του βιβλίου Γλώσσα - γένος - φύλο της Παυλίδου (2002)] απόσπασμα (1), εκείνος με διέκοψε επικαλύπτοντας την ερώτησή μου. Προφανώς, αξιολόγησε ως απαράδεκτη την απορία μου, καθώς θεώρησε φυσιολογικό το γεγονός ότι γνώριζε τον ποδοσφαιριστή. Η σιγουριά της γνώσης του Τούρκου ποδοσφαιριστή προέρχεται από συγκεκριμένους χώρους συνάφειας σχετικά με το τούρκικο ποδόσφαιρο. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, στο χωριό που ζούσαν τα τέσσερα παιδιά οι διαθέσιμοι χώροι συνάφειας αφορούσαν αποκλειστικά το τούρκικο ποδόσφαιρο. Αυτό σημαίνει ότι οι χώροι συνάφειας που συμμετέχει ένα παιδί καθορίζονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εναλλακτικά, για το ότι δε συμμετείχαν τα παιδιά σε χώρους συνάφειας σχετικά με το ελληνικό ποδόσφαιρο, ευθύνεται εξίσου το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον.

- (1) 1 Αχμέτ: Mehmet Aurelio
2 Ερευνητής: Α! τον ξέρεις αυτόν [τον παίκτη;]
3 Α: Α! [πώς δεν] ξέρω, κύριε;

Παρόμοια δεδομένα προέκυψαν και για το παιχνίδι Marvel Vs Capcom. Το παιχνίδι αυτό χρησιμοποιεί ως πρωταγωνιστές μια πληθώρα ηρώων από κινούμενα σχέδια. Δεν ήταν όλοι οι ήρωες γνωστοί στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Μολονότι δεν είχαν ξαναπαιξει το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό παιχνίδι, από την πρώτη στιγμή έδειξαν ιδιαίτερη συμπάθεια σε δύο από αυτούς, το Spiderman και τον Batman. Σε κάθε μας συνάντηση επέλεξαν επίμονα να παίξουν με αυτούς, αν και, όπως αποδείχτηκε, δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση τους μέσα στη μάχη του παιχνιδιού. Η προτίμησή τους στους συγκεκριμένους ήρωες δικαιολογείται αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι στην καθημερινή τους ζωή έρχονταν σε επαφή με αυτούς, μέσω κάποιων χώρων συνάφειας. Παρακολουθούσαν στην τηλεόραση παιδικές εκπομπές με τους ήρωες αυτούς, φορούσαν ενδύματα και υποδήματα με τα λογότυπά τους και αγόραζαν παιχνίδια με θέμα τους εν λόγω ήρωες (βλέπε σχήμα 4).



Σχήμα 4: Οι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών, όπως τους συναντούν σε διάφορους χώρους συνάφειας

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι, σε ό,τι αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που έπαιξαν τα παιδιά, τόσο το κοινωνικό περιβάλλον όσο και οι χώροι συνάφειας που συμμετείχαν επιδρούσαν στις κειμενικές τους πραγματώσεις και στο είδος των «επαγγελματικών ταυτοτήτων» που ενεργοποιούσαν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η εργασία αυτή είχε ως αφετηρία τις σύγχρονες απόψεις των Πολυγραμματισμών για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Τονίστηκε ιδιαίτερα ο ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην απόκτηση γραμματισμού. Αναφέρθηκε ότι ο πρωτογενής γραμματισμός που αποκτούν τα παιδιά και οι χώροι συνάφειας που συμμετέχουν, αναφορικά με ένα γνωστικό πεδίο, επιδρούν κατά πολύ στο τι θα κάνουν στις καθημερινές τους πρακτικές. Με αφορμή τις παραπάνω απόψεις, το ενδιαφέρον της εργασίας επικεντρώθηκε στις πρακτικές γραμματισμού που συνιστούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, για να διαπιστωθεί ερευνητικά ο ρόλος που διαδραματίζουν οι χώροι συνάφειας στη μάθηση. Από τα δεδομένα έγινε αντιληπτό ότι η μη συμμετοχή των παιδιών σε χώρους συνάφειας σχετικά με τα αγωνίσματα του στίβου μείωνε τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιχνιδιού Athens 2004, ενώ αντίθετα, η συμμετοχή σε χώρους συνάφειας σχετικά με το ποδόσφαιρο και τους ήρωες κόμικς καθρεφτίστηκε στις κινήσεις τους για τα παιχνίδια Fifa 08 και Marvel Vs. Capcom αντίστοιχα. Με όρους του Gee, θα έλεγε κανείς ότι το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών καθόριζε τους χώρους συνάφειας που συμμετείχαν σχετικά με κάθε πεδίο (π.χ. ποδόσφαιρο, στίβο, ήρωες κόμικς) και επιδρούσε στο είδος των «επαγγελματικών ταυτοτήτων» που ενεργοποιούσαν κάθε φορά.

Τα πορίσματα αυτά θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθούν και στο επίσημο σχολείο. Αφού το εξωσχολικό περιβάλλον παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στον τρόπο απόκτησης γραμματισμού του παιδιού, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνυπολογίζει τις εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών του και τους πρωτογενείς γραμματισμούς τους, κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικείμενου. Άλλωστε, ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών σε χώρους συνάφειας (π.χ. σχετικά με τη μουσική, ώστε να ενισχύεται το αντίστοιχο σχολικό μάθημα). Τις περισσότερες φορές, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά εκτός σχολείου κατακτώνται αβίαστα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λογική με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά ποδόσφαιρο σε εξωσχολικά πλαίσια, όπως οι μελέτες περιπτώσεών μας. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οργάνωση του εκάστοτε υπό διδασκαλία αντικείμενου μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα (π.χ. το παιχνίδι «ψείρες» για τη διδασκαλία των χωρών στο μάθημα της Γεωγραφίας), που δε θα παραπέμπουν στην αυστηρή και ισοπεδωτική δομή της σχολικής διαδικασίας. Έτσι, η διεξαγωγή του μαθήματος δε θα συνδέεται με τη βαθμολογία, γιατί οι δραστηριότητες, μολονότι θα έχουν διδακτικό χαρακτήρα, θα μοιάζουν με διασκεδαστικές ασκήσεις, όπως αυτές που θέτουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και ασχολούνται με

αμείωτο ενδιαφέρον τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο, πιστεύω, δίνεται κίνητρο να συμμετέχουν μαθητές που το άκαμπτο σχολικό πρόγραμμα τους χαρακτηρίζει αδύνατους και αποτυχημένους.

Οι παραπάνω προτάσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένας υπεύθυνος σχολικός προγραμματισμός δεν μπορεί να χαραχθεί, δίχως να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ζουν οι μαθητές ενός σχολείου, γιατί η έννοια της απόκτησης γραμματισμού είναι ευαίσθητη στα κοινωνικά της συμφραζόμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baynham, M. (2002), *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
2. Capcom (2000), *Marvel Vs Capcom: New Age of Heroes*
3. Consalvo, M., & Dutton N. (2006), Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. *Game Studies*, 6(6). Retrieved July 23, 2007, from http://gamestudies.org/0601/articles/consalvo_dutton
4. Eidos Interactive (1996), *Tomb Raider* (Computer software).
5. Eidos Interactive, & Eurocom Entertainment Software (2004), *Athens 2004* (Computer software).
6. Electronic Arts Inc. (2007), *Fifa 08* (Computer software)
7. Eskelinen, M. (2001), The Gaming situation. *Game Studies*, 1(1). Retrieved June 24, 2007, from <http://gamestudies.org/0101/eskelinen/>
8. Gee, J. P. (1999), *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York & London: Routledge.
9. Gee, J. P. (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan
10. Gee, J. P. (2004), *Situated language and learning*. New York & London: Routledge.
11. Gee, J. P. (2005), *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York & London: Routledge.
12. Hamilton, M. (1999), Ethnography for classrooms: Constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(3), 429-444
13. Heath, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
14. Juul, J. (2004), Introduction to game time. In N. Wardrip & P. Harrigan (Eds.), *First person: New media as story, performance, and game*, 131-142, Cambridge, Massachusetts: MIT Press. Retrieved July 22, 2007, from <http://www.jesperjuul.net/text/timetoplay/>
15. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal discourse*. London: Arnold
16. Midway Games, & Eurocom Entertainment Software (1997), *Mortal Kombat 4* (Computer software).

-
17. New London Group (2000), A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, 9-37, London: Routledge
 18. Scribner, S. & Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press
 19. Squire, K., & Steinkuehler, C. (2005), Meet the gamers. They research, teach, learn, and collaborate. So far, without libraries. *Library Journal*, 130(7), 38-41. Retrieved October 10, 2007, from <http://www.libraryjournal.com/index.asp?layout=articlePrint&articleID=CA516033>
 20. Εθνοσπόρ (2008, Μάρτιος 2), *Εφημερίδα Έθνος της Κυριακής*
 21. Παυλίδου, Θ. (2002), *Γλώσσα - γένος - φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
 22. Σαζακλίδης, Ν. (2009), *Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως πρακτική ψηφιακού γραμματισμού: Η αρχή μάθησης της «μεταφοράς» μέσα από τις κειμενικές πραγματώσεις και τις εγγράμματες ταυτότητες των παιδιών*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Α.Π.Θ.