

 	<p>Funded by Erasmus+ Programme of the European Union/Key Activity 2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices - Strategic Partnerships for School Education</p>
--	--

## eCrisis: “Europe in Crisis”



### IO1 eCrisis Framework

Intellectual Output or Activity Number	IO1
Short Description	IO1 eCrisis Framework
Authors (per company, if more than one company provide it together)	<p>Alexander Schmolz, UNIVIE  Michelle Proyer, UNIVIE  Daniel Pfeiffer, UNIVIE  Gertraud Kremsner, UNIVIE  Vanessa Camilleri, UoM  Elias Stouraitis, EA  Pavlos Koulouris, EA  Georgios N. Yannakakis, UoM</p>

	<b>Lisa-Katharina Mohlen, UNIVIE</b> <b>Theresia Schmall, UNIVIE</b> <b>Kostas Karpouzis, NTUA</b> <b>Nikolai Atanasoski, UNIVIE</b> <b>Yalcin Yigit, TU WIEN</b> <b>Josephine Baldacchino, SIC</b>		
<b>Status (D: Draft; RD: Revised Draft; F: Final)</b>	<b>F</b>		
<b>Dissemination Level (P: Public, C: Confidential, only for members of the consortium, National Agency, Commission services and project reviewers)</b>	<b>P</b>		
<b>File Name</b>	<b>ECRISIS_IO1</b>		
<b>Date (versioning) (Please add rows if needed)</b>	IO1 ver0.1	01 March 2017	Alexander Schmolz, Michelle Proyer, Daniel Pfeiffer, Gertraud Kreamsner, Lisa-Katharina Mohlen, Theresia Schmall, Nikolai Atanasoski (UNIVIE), Yalcin Yigit (TU WIEN)
	IO1 ver0.2	22 March 2017	Vanessa Camilleri (UoM), Elias Strouraitis (EA), Kostas Karpouzis (NTUA), Pavlos Koulouris (EA), Georgios Yannakakis (UoM)
	IO1 ver0.3	31 March 2017	Alexander Schmolz (UNIVIE), Georgios Yannakakis (UoM), Josephine Baldacchino (SIC)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.Εισαγωγή.....	8
2. Κοινωνική Ένταξη, Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Εκπαίδευση.....	9
2.1. Κοινωνική Ένταξη και Συμμετοχή .....	11
2.2. Βασικές Δεξιότητες για την Κοινωνική Ένταξη.....	12
2.2.1. Επίλυση Συγκρούσεων .....	12
2.2.2. Δημιουργική Σκέψη .....	15
2.2.3. Αναστοχασμός .....	15
3. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Κοινωνική Ένταξη.....	17
3.1. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Καλές Πρακτικές.....	18
3.2. <i>Stop the Mob</i> : Αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία .....	22
3.3. Εκπαιδευτικό παιχνίδι: <i>Village Voices</i> .....	23
3.4. Εκπαιδευτικό παιχνίδι: <i>Iconoscope</i> .....	24
4. Εμπόδια Κοινωνικής Ένταξης και Εκπαιδευτικά Παιχνίδια.....	26
4.1. Φραγμός 1ος: Προσβασιμότητα, Τεχνολογικά Εμπόδια για την Κοινωνική ένταξη.....	26
4.2. Φραγμός 2ος: Δεσπόζουσες Στάσεις/Πεποιθήσεις.....	27
4.3. Φραγμός 3ος: Διλήμματα Αναλυτικού Προγράμματος.....	27
4.4. Φραγμός 4ος : Διακρίσεις και Εκπαίδευση .....	28
4.5. Φραγμός 5ος: Στέρηση, Διάκριση και Περιθωριοποίηση εκτός Σχολείου.....	28
5. Βασικοί Φορείς και Προκλήσεις .....	30
5.1. Εργαστήρια και Συνεντεύξεις .....	30
5.2. Συμμετέχοντες .....	36
5.3. Προκλήσεις .....	38
6. Εργαλειοθήκη(O2) .....	38
6.1. Τεχνολογικά Εμπόδια για τους μαθητές .....	39
6.2. Τεχνολογικά Εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς.....	39
6.3. <i>Village Voices</i> .....	40
6.4. <i>Iconoscope</i> .....	42
7. Εγχειρίδιο Δασκάλου (O3) .....	43

7.2.Δραστηριότητα του έργου eCrisis μετά το παιχνίδι: Εποικοδομητικός Διάλογος.....	43
7.2.1 Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος.....	46
7.2.2. Διάλογος βασισμένος σε Εικόνα.....	46
7.3.Διδακτικό Σενάριο 1: Εκπαιδευτικό παιχνίδι και Συζητήσεις βασισμένες σε Εικόνα.....	47
7.4.Διδακτικό Σενάριο 2: Εκπαιδευτικό παιχνίδι και Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος.....	48
7.5.Διδακτικό Σενάριο 3:Village Voices και Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος.....	49
8. Κατάρτιση Εκπαιδευτικού (O4) .....	50
9. 9. Μεθοδολογία Αξιολόγησης με Μεικτή Μέθοδο (O5).....	51
9.1. 9.1. Τα Ποιοτικά Στοιχεία της Αξιολόγησης του έργου eCrisis.....	51
9.2.Τα Ποσοτικά Στοιχεία της Αξιολόγησης του έργου eCrisis.....	54
9.3. Village Voices .....	55
9.4. Iconoscope .....	56
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58

## Περίληψη

Ο βασικός στόχος αυτής της έκθεσης είναι να εξετάσει τα προβλήματα, που ανακύπτουν στις σχολικές κοινότητες και τις κοινωνίες της Ευρώπης, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός των προσφύγων. Ευρωπαϊκές συζητήσεις αναφορικά με την οικονομική κρίση συνεπάγονται περικοπές στις δαπάνες για την εκπαίδευση και τον εκφοβισμό.

<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ</b>	<b>ΟΡΙΣΜΟΣ</b>
UOM	University of Malta
UNIVIE	University of Vienna
EA	Ellinogermaniki Agogi (Greece)
NTUA	National Technical University of Athens
SIC	St Ignatius College
IO	Intellectual Output

**EΙΚΟΝΕΣ**

EIKONA 1: Μοντέλο Ένταξης– Περιθωριοποίησης	9
EIKONA 2: “Stop the Mob”	22
EIKONA 3: “Iconoscope “	25
EIKONA 4: Εμπόδια Ένταξης και Παιχνίδια	26
EIKONA 5: Περιθωριοποίηση-Φτώχεια	29
EIKONA 6: Μοντέλο Επιπέδων Συμμετοχής	53

## 1.Εισαγωγή

Ο βασικός στόχος αυτής της έκθεσης είναι να εξετάσει τα προβλήματα, που ανακύπτουν στις σχολικές κοινότητες και τις κοινωνίες της Ευρώπης, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός των προσφύγων. Ευρωπαϊκές συζητήσεις αναφορικά με την οικονομική κρίση συνεπάγονται περικοπές στις δαπάνες για την εκπαίδευση και τον εκφοβισμό. Αυτές οι προκλήσεις θα εξεταστούν βάσει των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και με γνώμονα τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, θα προτείνουμε ότι οι δραστηριότητες μάθησης με βάση τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να παρέχουν μια τέτοια λύση στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα έκθεση παρέχει ένα πλαίσιο για το Ευρωπαϊκό έργο eCrisis, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους πρόσφυγες και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές προκλήσεις και να είναι σε θέση να τις επιλύσουν με δημιουργικό τρόπο.

Η έκθεση περιλαμβάνει τις ακόλουθες πληροφορίες:

(i) Η διερεύνηση της **ένταξης** και της χρήσης της επίλυσης των συγκρούσεων, της δημιουργικής σκέψης, του επικοινωνιακού διαλόγου, των βέλτιστων πρακτικών και της τρέχουσας έρευνας για τα **εκπαιδευτικά παιχνίδια για την ένταξη**, τα οποία σχετίζονται με τις κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις στην Ευρώπη και ερευνούν τις επιπτώσεις της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, παρέχεται η θεωρία για την **επίλυση των συγκρούσεων, τη δημιουργική σκέψη, του επικοινωνιακού διαλόγου**, καθώς και **εκπαιδευτικά σενάρια**.

(ii) Ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από συνεντεύξεις και εργαστήρια. Συγκεκριμένα, υπάρχει η ανάλυση των δεδομένων που ελήφθησαν από τους ανθρώπους που συμμετείχαν στην έρευνα. Συμπεριλαμβάνονται και οι ορισμοί των ειδικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με την επίλυση συγκρούσεων και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων μέσω της μάθησης που βασίζεται στο εκπαιδευτικό παιχνίδι και συναντάται σε πρακτικές διδασκαλίας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα από τα εργαστήρια και τις συνεντεύξεις είναι τα ακόλουθα:

- Η ανάλυση των σχολείων και των φορέων, που συμμετείχαν στην έρευνα και η εκπαίδευσή τους με βάση τους στόχους του έργου eCrisis. Μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, φοιτητών, προσφύγων και ατόμων με ειδικές ανάγκες (5-7 συμμετέχοντες ανά χώρα) και οι φορείς τους αποτελούν τον κύριο άξονα για την ανάλυση των αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας και για όλες τις βασικές δραστηριότητες του έργου eCrisis.

- Η αναφορά στις τρέχουσες **κοινωνικές προκλήσεις** των σχολείων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαμορφώνουν τον πυρήνα των παιδαγωγικών σεναρίων για την επίλυση συγκρούσεων, τη δημιουργική σκέψη και του κοινωνικού επικοινωνιακού διαλόγου, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, στα οποία αντικατοπτρίζονται οι τρέχουσες και οι μελλοντικές κοινωνικές προκλήσεις των σχολείων.

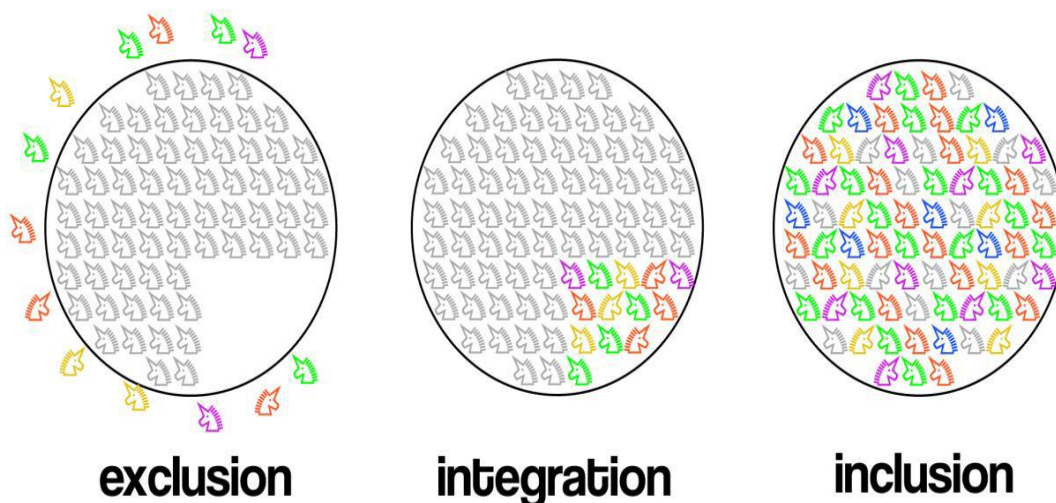
- Η επεξεργασία των αναγκών των **χρηστών** για μεγαλύτερη πρόσβαση, καθώς και για τη συγγραφή **σεναρίων** (Deterding et al., 2011) με βάση την εργαλειοθήκη του έργου eCrisis (O2).



- Η διερεύνηση του υπόβαθρου που απαιτείται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ο3 και Ο4), κυρίως των στόχων, των στάσεων, της τεχνολογίας και των εκπαιδευτικών σεναρίων διδασκαλίας.
- Η αναφορά κατάλληλων μεθόδων έρευνας, που βασίζονται σε ποσοτικά και ποσοτικά κριτήρια για την ευρεία χρήση στην Ευρώπη της μάθησης με βάση το εκπαιδευτικό παιχνίδι (για το Ο5).

## 2. Κοινωνική Ένταξη, Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Εκπαίδευση

Ο ορισμός της κοινωνικής ένταξης συνδέεται στενά με τις αντίθετες έννοιες, της περιθωριοποίησης και της ενσωμάτωσης. Επομένως, αυτό το σύνθετο ζήτημα παρουσιάζεται με την απεικόνιση ενός μοντέλου με διαφορετικά κοινωνικά συστήματα. Αυτά τα συστήματα συναντώνται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αν και η επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΟΗΕ 2006) καθιστά τώρα την ένταξη ένα νομικά δεσμευτικό στόχο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτά τα μοντέλα μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά στοιχεία.



Εικόνα 1: Μοντέλο Ένταξης-Περιθωριοποίησης

Στην αριστερή εικόνα απεικονίζεται η περιθωριοποίηση των ομάδων, οι οποίες θεωρείται ότι δεν αποτελούν μέρος της κοινωνίας. Η δεύτερη εικόνα (ενσωμάτωση) παρουσιάζει την προσπάθεια, ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία οι άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι ενταγμένοι σε αυτή. Η ενσωμάτωση συνήθως διαιρείται σε επίπεδα. Στοχεύει στην υλοποίηση της πλήρους συμμετοχής και επισημαίνει την ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα. Θα αναφερθούμε σε αυτό που θα μπορούσε να σημαίνει - καθώς και αυτό που πραγματικά σημαίνει - παρακάτω.

Το Τμήμα Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης της Ευρωπαϊκής κοινότητας ορίζει την "Ενεργό ένταξη" ως εξής: "Ένταξη σημαίνει ότι επιτρέπεται κάθε πολίτης, ακόμη και αν ανήκει στις μειονεκτικές ομάδες, να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία και να έχει εργασία" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2016). Επιπρόσθετα, για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, η εστίαση στα περιβάλλοντα

εργασίας συμβάλλει στην αποφυγή της φτώχειας, την έλλειψη κινήτρου στην εργασία, την μακροχρόνια ανεργία, την ανισότητα και τον κατακερματισμό της αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2016). Συνοπτικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει την ένταξη κυρίως μέσω των ευκαιριών για την εύρεση απασχόλησης, ώστε να προωθείται ένα ενεργό και πρακτικό μοντέλο ένταξης που αποσκοπεί στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού (Stewart et al., 2013, 16). Ακολουθώντας τους ορισμούς των ίδιων συγγραφέων, όπως προαναφέρθηκε, ο κοινωνικός αποκλεισμός, το αντώνυμο της κοινωνικής ένταξης, ορίζεται ως μια διαδικασία που ωθεί τους ανθρώπους στα περιθώρια της κοινωνίας, αφαιρώντας το δικαίωμα ενός ατόμου να συμμετέχει πλήρως σε αυτή κυρίως λόγω της φτώχειας και της ανεργίας. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή απουσία συμμετοχής σε ευκαιρίες μάθησης και κατά συνέπεια, την έλλειψη βασικών δεξιοτήτων. Για αυτή την ομάδα ανθρώπων, η απασχόληση, οι ευκαιρίες μάθησης, η κοινωνική συμμετοχή γενικά, καθώς και οι ευκαιρίες δικτύωσης είναι όλο και πιο απρόσιτες. Οι διακρίσεις και οι δημόσιες πολιτικές που οδηγούν στην οικονομική φτώχεια αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στον κοινωνικό αποκλεισμό. (Stewart κ.ά., 2013, σελ. 15).

Γενικά, η Πολιτική Προστασίας (Συμβούλιο της Ε.Ε 2010) επικεντρώνεται σε παράγοντες όπως η εργασία, η υγεία, η στέγαση και η δια βίου μάθηση. Αυτές οι πολιτικές που στοχεύουν στην αύξηση της κοινωνικής ένταξης, εστιάζουν στην ενδυνάμωση των ατόμων, για να ξεπεράσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό με την κυβερνητική υποστήριξη (Stewart et al., 2013, 16). Δεδομένου ότι η κοινωνική ένταξη και η ενδυνάμωση είναι πολύπλοκες και πολυπαραγοντικές διαδικασίες, η επιτυχία οποιασδήποτε συγκεκριμένης διαδικασίας εξαρτάται από το άτομο και τις ιδιαίτερες ανάγκες του/της. Ο βασικός στόχος είναι τα άτομα να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους μέσω της ανάπτυξης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες, το κοινωνικό κεφάλαιο, η ευεξία, η αυτοπεποίθηση και η αυτοπροστασία, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούνται μέσω της συμμετοχής, της εργασίας και της εκπαίδευσης των πολιτών. "(Stewart et al., 2013, 169)

Επιπρόσθετα, εκτός από τους ορισμούς που περιγράφονται παραπάνω, οι συντάκτες αυτού του πλαισίου χρησιμοποιούν μια ευρύτερη προσέγγιση για την κοινωνική ένταξη, η οποία καλύπτει περισσότερες πτυχές από τη συμμετοχή και την απασχολησιμότητα στην αγορά εργασίας και τους σχετικούς περιορισμούς στην κοινωνική ζωή. Ο εκτεταμένος ορισμός του John O'Brien (2014) είναι ο ακόλουθος:

*Inclusion is an emergent property of a particular situation in which everybody takes responsibility for claiming the right to be part of a diverse community of equals. It is a social creation for which everyone engaged in a common project holds responsibility. Inclusion benefits and challenges everyone involved. Everyone grows and learns in proportion to their engagement and openness. (O'Brien 2014, 9).*

Ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση, η κοινωνική ένταξη απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους της κοινότητας: ο καθένας έχει την ευθύνη να προωθήσει και να βελτιώσει της ζωή της κοινότητας, ώστε να επιτρέπεται σε όλους να ζήσουν και να συμμετέχουν σε αυτή. Η συμμετοχή δεν πρέπει να εξαρτάται από την ικανότητα,

καθώς αυτός ο μηχανισμός οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Ωστόσο, η κοινωνική ένταξη παρέχει τις απαραίτητες ευκαιρίες και πόρους, για να μπορέσουν τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (Bleumers et al., 2012, 14).

Στο πλαίσιο αυτών των προβληματισμών, η κοινωνική ένταξη θα προσεγγιστεί τώρα σύμφωνα με τους στόχους του έργου eCrisis, το οποίο επηρεάζεται και πλαισιώνεται από διάφορες προκλήσεις, που αντιμετωπίζει σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της. Όλα αυτά συνδέονται με την κοινωνική ένταξη και την έλλειψη συμμετοχής.

## 2.1. Κοινωνική Ένταξη και Συμμετοχή

Το επόμενο κεφάλαιο σχετίζεται με στην κοινωνική ένταξη των περιθωριοποιημένων ομάδων στις σχολικές κοινότητες μέσω της μάθησης βάσει παιχνιδιών, το οποίο αποτελεί τον κύριο στόχο του έργου eCrisis. Η ένταξη των προαναφερθέντων ομάδων είναι επίσης σημαντικό θέμα για την ίδια την ερευνητική διαδικασία (και θα αναλυθεί εκτενώς στο κεφάλαιο "Αξιολόγηση"). Παρόλα αυτά, μια σύντομη εισαγωγή στην έρευνα χωρίς αποκλεισμούς σε αυτό το πρώιμο στάδιο φαίνεται αναγκαία, καθώς θα μας οδηγήσει σε κάθε βήμα της ερευνητικής διαδικασίας και θα παρουσιάσει την προσέγγισή μας για την κοινωνική ενσωμάτωση.

Ο Koenig (2011, 214) περιγράφει την έρευνα ως έρευνα με περιθωριοποιημένους ανθρώπους αντί να αναφέρεται σε αυτούς ή για αυτούς. Αυτή η προσέγγιση υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε στο μεθοδολογικό πλαίσιο σε κάθε βήμα του έργου eCrisis. Χρησιμοποιήσαμε το αμερικανικό μοντέλο συμμετοχικής έρευνας, καθώς και τα μοντέλα άλλων (von Unger 2014, 2). Οι Israel et al (1998) αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο «η έρευνα της κοινότητας προσφέρει ένα μέσο για τη μείωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας, έρευνας και πρακτικής που ήταν προβληματικό. Ο Von Unger (2014, 4στ.) παραθέτει επιπλέον ορισμένα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής έρευνας:

- τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν σχεδιαστεί, για να σχετίζονται με τα πραγματικά προβλήματα της περιθωριοποιημένης κοινότητας
- η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πολιτισμική ευαισθησία της ερευνητικής διαδικασίας βελτιώνονται από τους συμμετέχοντες
- ένα υψηλότερο επίπεδο εμπιστοσύνης μπορεί να υπάρξει μεταξύ των ερευνητών και των εμπλεκόμενων μελών της κοινότητας
- η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική

Μετά από αυτή τη σύντομη εισαγωγή, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι βασικές δεξιότητες για την κοινωνική ένταξη, τόσο από την πλευρά των ερευνητών όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων.

## **2.2. Βασικές Δεξιότητες για την Κοινωνική Ένταξη**

Το έργο eCrisis στοχεύει στην υλοποίηση της εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη, η οποία έχει ως βάση της τη μάθηση μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών και τη διδασκαλία για την ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων όπως η επίλυση συγκρούσεων, η δημιουργική σκέψη, ο εποικοδομητικός διάλογος, καθώς και ο ψηφιακός εγγραμματοςμός. Αυτές οι δεξιότητες θα βοηθήσουν τα παιδιά της Ευρώπης να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες και να ανταπεξέλθουν στα καθημερινά πραγματικά προβλήματα που ανακύπτουν λόγω των πολλαπλών κρίσεων της Ευρώπης.

### **2.2.1. Επίλυση Συγκρούσεων**

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί μέρος της κοινωνικής ζωής. Πράγματι, οι συγκρούσεις φαίνεται να προκύπτουν σε όλα σχεδόν τα πλαίσια και τα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του ανθρώπου, από τη σχολική ζωή μέχρι τον εκφοβισμό στο χώρο εργασίας και τον διεθνή πόλεμο. Ενώ τίθεται προς συζήτηση το κατά πόσον ή όχι είναι αναπόφευκτες οι συγκρούσεις, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η δυσκολία επίλυσης των συγκρούσεων αποτελεί σημαντικό πλήγμα για την κοινωνία γενικά (Ting-Toomey 2001, Weaver 2000). Τα οφέλη σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο που προκύπτουν από την επίλυση των συγκρούσεων έχουν παρακινήσει επιστήμονες στους τομείς του δικαίου, της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας και της κοινωνικής επιστήμης να υποστηρίξουν τη χρήση «μηχανισμών» επίλυσης των συγκρούσεων (Exline et al., 2003) . Οι παρεμβάσεις που μπορούν να προσφέρουν στους πολίτες εμπειρία στην επίλυση των συγκρούσεων αποτελούν όφελος για την κοινωνία.

Οι σύνθετες κοινωνικές δομές και οι τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν άμεση δράση στο πρόβλημα των συγκρούσεων. Σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς οι ευρωπαϊκές χώρες γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές και αποτελούνται από ομάδες ανθρώπων από διάφορα έθνη (Husband 2007), η ενσωμάτωση έχει καταστεί πιο προβληματική. Κυρίως αυτό συμβαίνει στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου συγκεντρώνονται διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Τα θεωρητικά πλαίσια που παρέχονται από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, τη διαπολιτισμική ψυχολογία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία μπορούν να προσφέρουν λύσεις, όμως παρεμποδίζονται από τα διαρκώς μεταβαλλόμενα πλήθη μεταναστών. Σε τεχνολογικό επίπεδο, η πρόοδος της σύγχρονης κοινωνίας θέτει νέους κινδύνους σε μια ήδη ευάλωτη ομάδα, τα παιδιά. Τα παιδιά της τρίτης γενιάς μεγαλώνουν σε ένα δικτυωμένο κόσμο, του οποίου η εμβέλεια ξεπερνά τη σφαίρα του σχολείου και φτάνει μέχρι τα σπίτια τους. Οι νέοι αντιμετωπίζουν την εισβολή δυσεπίλυτων συγκρούσεων στον προσωπικό τους χώρο (π.χ. μέσω του διαδικτύου ή των κινητών τηλεφώνων). Παρά τις προσπάθειες των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής, ώστε να ανταποκριθούν σε αυτούς τους νέους κινδύνους, το 5-10% των βρετανών μαθητών αναφέρθηκαν ως θύματα εκφοβισμού και ένα άλλο 5% να εκφοβίζει άλλους (Sharp

& Smith 2002). Σύμφωνα με το BBC<sup>1</sup>, αυτοί οι αριθμοί έχουν αυξηθεί δραματικά την τελευταία δεκαετία. Επίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι τρομακτικό για μερικά παιδιά. Στην τάξη γίνονται εμφανείς οι μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά μαθησιακά προβλήματα όπως η δυσλεξία, η αντικοινωνική και η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αν και η οικογένεια μπορεί να ευθύνεται για πολλά προβλήματα συμπεριφοράς (Margalit & Almougy 1991), το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την ενδυνάμωση των παιδιών, που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες και πρέπει να τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια, για να διαχειριστούν αυτά τα θέματα (Pumfrey & Reason 1995). Σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, επειδή δεν υπάρχουν σαφείς στρατηγικές παρεμβάσεις είναι δύσκολη η ενσωμάτωση των παιδιών.

Τα πρότυπα σύγκρουσης, η αποφυγή των συγκρούσεων και η επίλυση των συγκρούσεων δημιουργούνται από μικρή ηλικία, επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε, καθοδηγούν τις αντιδράσεις μας και καθορίζουν την προσωπική μας εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Ting-Toomey 2001). Είναι συνεπώς ωφέλιμη η απόκτηση ουσιαστικών δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων όσο το δυνατόν νωρίτερα και ιδανικά προτού εμφανιστούν τα προβλήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω. Κατά την νηπιακή ηλικία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο ιδανικός χρόνος για τη διδασκαλία μηχανισμών επίλυσης συγκρούσεων. Ωστόσο, οι πιο πρόσφατες "βέλτιστες πρακτικές" για την επίλυση συγκρούσεων, που υιοθετήθηκαν από μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών σχολείων, δεν συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σαφώς βελτιωμένες στρατηγικές και εργαλεία για τον εντοπισμό ενδεχόμενων συγκρούσεων και για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τον τρόπο επίλυσής τους.

Η τεχνολογία, τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις έχουν ήδη αποδειχθεί αποτελεσματικά για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την κατανόηση των εθνικών, θρησκευτικών και ιστορικών συγκρούσεων και για την παρουσίαση διαφορετικών οπτικών σε θέματα, όπως η παγκόσμια πολιτική και η εξωτερική πολιτική. Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν επίσης ισχυρά εργαλεία για τη διδασκαλία της επίλυσης συγκρούσεων.

Η δημοτικότητα των παιχνιδιών στον υπολογιστή είναι ευρέως διαδεδομένη και έχουν γίνει αποδεκτά από τη νέα γενιά (Dovey & Kennedy 2006). Επιπλέον, τα παιχνίδια στον υπολογιστή ενθαρρύνουν την συνεργασία. Σχεδόν πάντοτε, περιέχουν στοιχεία σύγκρουσης, συχνά ανάμεσα στον χαρακτήρα που ελέγχεται από τον παίκτη και σε έναν ή περισσότερους χαρακτήρες που δεν είναι παίκτες (NPC) ή μεταξύ χαρακτήρων που ελέγχονται από μια ομάδα ανθρώπων. Σε πολλά, αν και όχι σε όλα<sup>2</sup>, τα σύγχρονα παιχνίδια υπολογιστών, η βία είναι η πιο κοινή μέθοδος για

<sup>1</sup> Βλέπε <http://www.bbc.co.uk/newsround/13905962>

<sup>2</sup> Σε κάποια εμπορικά παιχνίδια υπολογιστών (ειδικά τα δημοφιλή παιχνίδια, που παίζονται με πολλούς παίκτες και μέσω του διαδικτύου, όπως το «World of Warcraft»), η συνεργασία είναι στόχος, αλλά συνήθως μόνο ως υποσύνολο του βασικού πυρήνα, τη βίαιη επίλυση προβλημάτων.

την επίλυση συγκρούσεων. Για να κερδίσει κάποιος το παιχνίδι σημαίνει ότι άλλοι παίκτες ή χαρακτήρες πρέπει να χάσουν. Σε αντίθεση με αυτά τα ανταγωνιστικά μοντέλα ηλεκτρονικών παιχνιδιών, τα παιχνίδια ψυχαγωγίας που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των εμποδίων μέσω της συνεργασίας με άλλους παίκτες με μη βίαιο τρόπο κερδίζει κάποιος (Vaida et al., 2009, Rogers 2006). Αντί να ανταμείβει και να ενισχύει την ανταγωνιστική συμπεριφορά, αυτό το είδος παιχνιδιών επιβραβεύει τη συνεργατική και μη βίαιη επίλυση προβλημάτων. Τα παιχνίδια υπολογιστών υποστηρίζουν επίσης άμεσα ένα μηχανισμό μάθησης, διεγείρουν τα κίνητρα των μαθητών. Τα μαθήματα στην τάξη είναι προσαρμοσμένα, ώστε να αυξάνουν τα ενδογενή κίνητρα των μαθητών (π.χ. ενδιαφέρον, απόλαυση και ικανοποίηση) και εξωγενή κίνητρα (π.χ. εσωτερικοποίηση και κατανόηση όσων διδάχτηκαν). Για το σκοπό αυτό, τα παιχνίδια ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και επιτρέπουν την εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών.

Σε αυτή τη βάση, αναπτύξαμε ένα νέο τύπο παιχνιδιού, ένα παιχνίδι για την επίλυση συγκρούσεων, που ονομάζεται *Village Voices* (VV), το οποίο μπορεί να παιχτεί μόνο μαζί με άλλους και το οποίο μπορεί να κερδηθεί μόνο στα πλαίσια της ομάδας. Ο κύριος στόχος του είναι να διδάξει στους παίκτες εποικοδομητικές στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων. Οι παίκτες, οι οποίοι μπορούν να χωριστούν σε μία ή περισσότερες ομάδες ή "πλευρές", αντιμετωπίζουν μαζί μια κατάσταση σύγκρουσης. Η σύγκρουση εφαρμόζεται ως σενάριο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα, την ωριμότητα και το επίπεδο γενικών γνώσεων των συμμετεχόντων. Κάθε σενάριο περιέχει έναν ή περισσότερους στόχους, τους οποίους πρέπει να επιτύχουν οι παίκτες, ορισμένα εμπόδια και μέσα για την υπέρβαση των εμποδίων. Από την άποψη της τεχνικής των παιχνιδιών, αυτά τα σενάρια μοιάζουν με την επίλυση παζλ με περιορισμούς, όπου κάθε συμμετέχοντας έχει ελλιπή πληροφόρηση σχετικά με τη συνολική κατάσταση του παιχνιδιού (τα παραδείγματα των εργασιών παζλ έχουν ήδη αποδειχθεί επιτυχή στο πλαίσιο της συνεργασίας (Kraut et al 2002)). Όλα αυτά τα στοιχεία υποστηρίζουν τους μαθησιακούς στόχους του παιχνιδιού, εμπλέκοντας τους παίκτες σε καταστάσεις σύγκρουσης, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μιας κριτικής προσέγγισης στις υποθέσεις τους σχετικά με τη σύγκρουση και τους επιτρέπουν να διερευνήσουν νέες οπτικές διαφορετικές από τις δικές τους. Παραθέτουμε παραδείγματα σε δύο τομείς:

- Σε ένα σενάριο που αφορά την τάξη, μια ομάδα μαθητών εργάζεται από κοινού σε ένα πρόβλημα μαθηματικών για μια εργασία. Όλα τα μέλη της ομάδας στοχεύουν στον υψηλότερο βαθμό (στόχος). Ένας από τους μαθητές έχει μια μαθησιακή δυσκολία και δεν είναι σε θέση να συνεισφέρει, όπως οι άλλοι (εμπόδιο).
- Σε ένα σενάριο που αφορά το σπίτι, τα τέσσερα μέλη της οικογένειας πρέπει να μοιραστούν μεταξύ τους τα καθήκοντα των νοικοκυριού, έτσι ώστε όλοι να αισθάνονται ότι τα καθήκοντα έχουν κατανεμηθεί δίκαια (στόχος). Οι διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των μελών της οικογένειας σχετικά με τη δυσκολία και την αξία κάθε εργασίας πρέπει να ξεπεραστούν (εμπόδιο).

### 2.2.2. Δημιουργική Σκέψη

Για να ορίσουμε την έννοια της δημιουργικής σκέψης, θα πρέπει να γίνει αναφορά στις γενικές αρχές της εναλλακτικής σκέψης (De Bono 1970) και της δημιουργικής συναισθηματικής συλλογιστικής (Scaltsas & Alexopoulos 2013). Η εναλλακτική σκέψη (De Bono 1970) είναι η διαδικασία επίλυσης φαινομενικά ανεπίλυτων προβλημάτων ή αντιμετώπισης μη τετριμμένων καθηκόντων με μια έμμεση, μη γραμμική, δημιουργική προσέγγιση. Το παιχνίδι *Iconoscope* (βλ. Σχετική ενότητα παρακάτω), το οποίο είναι ένα βασικό παιχνίδι του έργου eCrisis – εμπεριέχει την έννοια της εναλλακτικής σκέψης, η οποία, ως διαδικασία δημιουργική, ενισχύεται μέσω περιορισμένων λύσεων (De Bono 1970). Η συνδημιουργία εικαστικής τέχνης στον υπολογιστή, ο σχεδιασμός περιεχομένου και των οπτικών εννοιών εμπεριέχουν τις βασικές αρχές της διαγραμματικής συλλογιστικής, καθώς η ανθρώπινη δημιουργικότητα και ιδιαίτερα η εναλλακτική σκεψη συνδέονται συχνά με την κατασκευή και τις αρχές προσαρμογής (De Bono 1970) .

Η αρχή του τυχαίου ερεθίσματος της εναλλακτικής σκέψης (Beaney 2005) βασίζεται στην εισαγωγή ενός ξένου εννοιολογικού στοιχείου με σκοπό να διαταράξει τις προκαταλήψεις και τα συνήθη πρότυπα σκέψης. Το κάνει αυτό αναγκάζοντας τον χρήστη να ενσωματώσει ή να εκμεταλλευτεί το ξένο στοιχείο για τη δημιουργία μιας ιδέας ή την παραγωγή μιας λύσης. Το τυχαίο στοιχείο της εναλλακτικής σκέψης είναι ο κύριος εγγυητής της δημιουργικότητας (Beaney 2005). Η δημιουργική πράξη είναι, σύμφωνα με τη δημιουργική συναισθηματική λογική, αυτή που εμπλουτίζει τις βασικές έννοιες της εναλλακτικής σκέψης με σημασιολογικές, διαγραμματικές και συναισθηματικές διαστάσεις, κατανοητές ως παρέμβαση που οδηγεί σε ανακατασκευή, όπου τα πλαίσια μπορούν να θεωρηθούν ως συστήματα ή καθιερωμένες διαδρομές που διαιρούν τον χώρο πιθανότητας. Σε αυτή τη βάση, τα τυχαία ερεθίσματα και οι αρχές ανακατασκευής έχουν ένα κοινό στοιχείο, επιτρέπουν την αλλαγή. Η ανακατασκευή και η τυχαία διέγερση ενσωματώνονται στο παιχνίδι *Iconoscope* ως μια δημιουργική μηχανή και προσφέρουν ερεθίσματα που συχνά μεταβάλλονται π.χ. Αλλαγές μέσα σε έναν γενετικό αλγόριθμο, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να αλλάξει τη σκέψη του χρήστη σε ένα συγκεκριμένο έργο ή πρόβλημα. Μια αλλαγή σε ένα οπτικό διάγραμμα, μια εικόνα ή ένα εικονίδιο, μοιάζει με το τυχαίο ερέθισμα που μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτής της δημιουργικότητας και να προκαλέσει αλλαγή στην εναλλακτική σκέψη.

Προκειμένου να προωθηθεί η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο του έργου eCrisis , χρησιμοποιείται το παιχνίδι *Iconoscope* στην τάξη. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το *Iconoscope*, ανατρέξτε στην ενότητα "Εκπαιδευτικό παιχνίδι eCrisis: *Iconoscope* ", παρακάτω.

### 2.2.3. Αναστοχασμός

Στο πλαίσιο του έργου eCrisis, ο αναστοχασμός θεωρείται μια δεξιότητα για την κοινωνική ένταξη. Μπορεί να οριστεί ως μια συστηματική διαδικασία δημιουργίας νοημάτων βασισμένη σε μια σειρά από στάσεις, η οποία προκαλείται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Dewey 1933, Farra 1988, Rodgers 2002).

Οι τρεις βασικές πτυχές του αναστοχασμού είναι οι ακόλουθες:

- δημιουργία νοημάτων
- συστηματικός τρόπος σκέψης
- κοινωνική διαδικασία

### **Ο Αναστοχασμός είναι μια διαδικασία δημιουργίας νοημάτων**

Ο αναστοχασμός συνδέεται στενά με την εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Η εκπαίδευση είναι «η ανασυγκρότηση ή η αναδιοργάνωση της εμπειρίας, ώστε να εμπλουτίζεται η έννοια της εμπειρίας και να αναπτύσσεται η ικανότητα αλλαγής της πορείας της επόμενης εμπειρίας» (Dewey 1944, 74). Ο αναστοχασμός είναι ο πυρήνας μιας τέτοιας εκπαίδευσης, καθώς δίνει νόημα στην εμπειρία μέσω της αξίας. Με τον όρο "έννοια" εδώ αναφέρουμε "αυτό που κάποιος αντιλαμβάνεται και στη συνέχεια κατασκευάζει από μια εμπειρία, που δίνει στην εμπειρία αξία" (Rodgers 2002, 848). Ο Rodgers προσθέτει περαιτέρω,

*The function of reflection is to make meaning: to formulate the relationships and continuities among the elements of an experience, between that experience and other experiences, between that experience and the knowledge that one carries, and between that knowledge and the knowledge produced by thinkers other than oneself (Rodgers 2002, 848).*

### **Ο Αναστοχασμός είναι μια συστηματική διαδικασία σκέψης**

Σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις, τη φαντασία και τη συνείδηση, ο αναστοχασμός είναι ένας συστηματικός τρόπος σκέψης. Ακολουθεί έξι φάσεις:

- ασαφής κατάσταση και εμπειρία
- αυθόρμητη ερμηνεία της εμπειρίας
- ορισμός του προβλήματος ή του ερωτήματος που προκύπτει από την εμπειρία μιας ενέργειας
- διερεύνηση της κατάστασης και των πιθανών λύσεων για το πρόβλημα ή τα ερωτήματα που τίθενται
- μετατροπή των πιθανών λύσεων σε υποθέσεις
- πειραματισμός ή δοκιμή της επιλεγμένης υπόθεσης μέσω πράξης (Miettinen 2000, Rodgers 2002)

### **Ο Αναστοχασμός είναι μια κοινωνική διαδικασία**

Ο John Macmurray αναφέρει:

*Human personality is constituted by personal relations. It is only through our personal relations that we are human at all... The human individual—out of relation to all other human individuals—is a myth (Macmurray in Fielding 2007: 386).*

Ο Dewey (1944) έχει επισημάνει μια παρόμοια διαδικασία όσον αφορά τον αναστοχασμό. Πρώτα απ' όλα, η σκέψη και η διατύπωση της σκέψης είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Μόνο η άρθρωση και η έκφραση της σκέψης επιτρέπει σε εσάς και τους άλλους να κατανοήσουν πλήρως τη σκέψη σας. Απλώς να σκέφτεστε χωρίς ποτέ να πρέπει να εκφράσετε μια σκέψη είναι μια ελλιπής πράξη. Επίσης,



Αναγνώρισε ότι η ανάγκη να εκφραστεί κάποιος σε άλλους, έτσι ώστε οι άλλοι να κατανοήσουν πραγματικά τις ιδέες του, αποκαλύπτει τόσο τις δυνάμεις όσο και τις τρύπες στη σκέψη του. "Η εμπειρία πρέπει να διαμορφωθεί, για να διατυπωθεί σε άλλους" (Dewey 1944, 5).

Ο αναστοχασμός είναι, σύμφωνα με τον Dewey, *"active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends"* (Dewey 1933, 9) and it allows people to *"transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious"* (Dewey 1933, 100)

### 3. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Κοινωνική Ένταξη

Είναι λογικό τα ψηφιακά παιχνίδια να μην αποτελούν άμεση παρέμβαση για την αποφυγή της φτώχειας ή την απώλεια της εργασίας. Παρόλα αυτά, διευκολύνουν τις διαδικασίες μάθησης, όπως την κοινωνική συμμετοχή και την επικοινωνία (Stewart et al., 2013, 16). Έτσι, το παιχνίδι, και ειδικά ο προβληματισμός για αυτό, οι απόψεις και η συμπεριφορά, μπορούν να επανεξεταστούν και να βρεθούν νέες στρατηγικές. Κατά συνέπεια, τόσο η πολιτική όσο και η έρευνά μας προσανατολίζονται προς την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης μέσω της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών.

Τα παιχνίδια υποστηρίζουν τη μάθηση για διάφορους λόγους. Αρχικά, οι άνθρωποι αγαπούν να παίζουν παιχνίδια (Berne 1970). Τα παιχνίδια μας επιτρέπουν να πειραματιστούμε σε ένα ασφαλές προσομοιωμένο περιβάλλον και η δυνατότητα επανέναρξης ενός παιχνιδιού σε οποιοδήποτε σημείο επιτρέπει την δοκιμή και το σφάλμα. Τα παιχνίδια έχουν επίσης θετικό αντίκτυπο στα κίνητρα των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ένα ομαδικό παιχνίδι δίνει στους παίκτες τη δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (De Schutter & Vanden Abeele 2008). Προκειμένου να εμβαθύνουμε για το ψηφιακό περιβάλλον, θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο "σοβαρά παιχνίδια". Τα σοβαρά παιχνίδια, λοιπόν, είναι προσαρμοσμένα για να αποκτηθούν νέες δεξιότητες και ικανότητες σε διαφορετικά περιβάλλοντα κατάρτισης και μάθησης. Γιατί λοιπόν να μην χρησιμοποιούμε το παιχνίδι για την κοινωνική ένταξη;

Σύμφωνα με τις πολιτικές της ΕΕ, μία στις τρεις ευάλωτες ομάδες πρέπει να υποστηρίζεται με τα παιχνίδια: "... οι μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, διευκολύνονται αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες και στους νέους, για να επανενταχθούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτός είναι ο τομέας με τη μεγαλύτερη δραστηριότητα, καθώς επικεντρώνεται κυρίως στους νέους»(Stewart et al., 2013, σελ. 16). Αυτό συνεπάγεται την εστίαση στα άτομα που αντιμετωπίζουν τον αποκλεισμό από την απασχόληση, τα εκπαιδευτικά εμπόδια και κινδυνεύουν από χαμηλές πιθανότητες «απασχολησιμότητας» (Stewart et al., 2013, 31).

Μέσω των παιχνιδιών μπορούμε να καθοδηγήσουμε τους ανθρώπους να σκεφτούν, να διερευνήσουν, να αποκτήσουν εμπειρίες και να προβληματιστούν για πολύπλοκα

θέματα (π.χ. πολλαπλές κρίσεις) και να τους αφήσουμε να ενεργήσουν με ασφαλή τρόπο, ώστε να επιτύχουν νέες δεξιότητες. Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι επίσης κατάλληλα, για να βοηθήσουν τους ανθρώπους να συνδεθούν με άλλους, το οποίο αποτελεί μια αναγκαία δεξιότητα για την κοινωνική ένταξη:

*Empowerment comes from making meaningful decisions within a real civic context: we learn the skills of citizenship by becoming political actors and gradually coming to understand the choices we make in political terms. Today's children learn through play the skills they will apply to more serious tasks later. The challenge is how to connect decisions in the context of our everyday lives with the decisions made at local, state, or national levels. The step from watching television news and acting politically seems greater than the transition from being a political actor in a game world to acting politically in the 'real world' (Jenkins et al. 2006, 10).*

Η λήψη αποφάσεων φαίνεται πολύ πιο εύκολη, όταν συνδέεται με το παιχνίδι. Λαμβάνοντας σοβαρές αποφάσεις σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μπορούμε να μεταφέρουμε το παιχνίδι στον πραγματικό κόσμο και έτσι να ενθαρρύνουμε τους ανθρώπους να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Η επίδραση των παιχνιδιών εξαρτάται από την προσβασιμότητα του παιχνιδιού στις συγκεκριμένες ομάδες (Bleumers et al., 2012). Με λίγα λόγια, τα σοβαρά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να συμμετέχουν στην κοινωνία. Μέσω της βασικής αρχής της κοινωνικής ένταξης και της δύναμης των σοβαρών παιχνιδιών που σχετίζονται με τη μάθηση μπορούμε να αναπτύξουμε βαθύτερες μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και βιώσιμη γνώση.

### **3.1. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Καλές Πρακτικές**

Αυτή η ενότητα εξετάζει τα υπάρχοντα παιχνίδια και τις καλές πρακτικές. Διεξήγαμε τρεις συνεντεύξεις με τους ενδιαφερόμενους, για να διερευνήσουμε ποια είδη παιχνιδιών χρησιμοποιούνται σήμερα και πώς προσαρμόζονται και τροφοδοτούν καθημερινά τη διδασκαλία.

- Ο πρώτος εκπαιδευτικός διδάσκει σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου η σύνθεση της τάξης είναι ιδιαίτερη, καθώς υπάρχουν πρόσφυγες και μαθητές με αναπηρία. Οι τάξεις επιλέχθηκαν τυχαία, η μόνη επιλογή που έγινε ήταν για την ισορροπία μεταξύ των φύλων. Οι μαθητές παρακολουθούν διαφορετικά τμήματα. Το κάθε τμήμα αποτελείται από 32 μαθητές. Αυτά χωρίζονται σε δύο διαφορετικές ομάδες, στις οποίες κάθε μαθητής μαθαίνει και εργάζεται ξεχωριστά. Το πρόγραμμα σπουδών είναι το ίδιο με αυτό των συνηθισμένων σχολείων, αλλά οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν "προσωπικά βιβλία πλοήγησης", στα οποία καταγράφεται η προσπάθεια τους. Οι δάσκαλοι μπορούν να επιλέξουν μεταξύ διδασκαλίας ex-cathedra και ατομικής εκπαίδευσης ειδικών αναγκών. Υπάρχει επίσης μια εβδομαδιαία περίοδος διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να συζητηθούν τα δεδουλευμένα θέματα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι μαθητές προβληματίζονται για το κοινωνικό τους περιβάλλον ή τα εσωτερικά προβλήματα ομάδας. Στο

σχολείο υπάρχει ένα πρόγραμμα με τίτλο “Peer Mediation”<sup>3</sup>, στο οποίο οι σπουδαστές εκπαιδεύονται να μεσολαβούν μεταξύ δύο αντιμαχόμενων πλευρών. Το πρόγραμμα είναι εθελοντικό και μπορεί να αξιοποιηθεί για συγκρούσεις και προβλήματα, όπως ο εκφοβισμός ή η διάκριση. Ο εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι αποτελεί μια εισαγωγή για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου υπάρχει σεβασμός. Οι μαθητές εκπαιδεύονται σε θέματα, όπως η πολυμορφία και η κοινωνική ένταξη, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για αναπηρία, μετανάστευση ή οτιδήποτε άλλο συντελεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, η μάθηση με βάση το παιχνίδι συμβάλλει στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, με το παιχνίδι στη διαδικασία της μάθησης δημιουργείται μια διδακτική μέθοδος που συμβάλλει στη μεταφορά της γνώσης και την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οργανώνει και εργαστήρια, για να μεταδώσει τη γνώση. Κάθε μαθητής λαμβάνει ένα δελτίο, στο οποίο πρέπει να σημειωθούν τα διαφορετικά εργαστήρια. Ένα θέμα του προγράμματος σπουδών διαιρείται σε διαφορετικές πτυχές. Για κάθε πτυχή του θέματος δημιουργούνται εργαστήρια, τα οποία πρέπει να περάσουν με επιτυχία οι μαθητές. Οι μαθητές μπορούν επίσης να ενεργούν ως ομάδα, για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον. Για τους μαθητές, αυτό το πλαίσιο είναι πιο ενδιαφέρον από τη διδασκαλία ex-cathedra, επειδή μετακινούνται γύρω από την τάξη ή το σχολικό κτίριο. Ένα άλλο ζήτημα για τη χρήση παιχνιδιών είναι ο τρόπος ελέγχου των αποκτηθεισών γνώσεων. Χρησιμοποιεί ένα εργαλείο ελέγχου που ονομάζεται “Kahoot”.<sup>4</sup> Είναι σχεδιασμένο σαν ένα κουίζ, με μια ερώτηση και τέσσερις πιθανές επιλογές απάντησης. Ο δάσκαλος δημιουργεί αυτές τις ερωτήσεις και απαντάει σε επιλογές για κάθε μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να εγγραφούν σε αυτό το κουίζ μέσω των κινητών τους τηλεφώνων, κατά τη διάρκεια της τάξης. Μετά το κουίζ, ο δάσκαλος εμφανίζει το ποσοστό των σωστών απαντήσεων και των βαθμολογιών χρόνου με έναν προβολέα. Υπογραμμίζει το τεράστιο μειονέκτημα ότι όλοι οι σπουδαστές χρειάζονται ένα κινητό τηλέφωνο και, εάν δεν υπάρχει δίκτυο στο σχολείο, μια κινητή σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό των μαθητών χωρίς κινητό τηλέφωνο, ειδικά σε μια ηλικία, στην οποία κάποια παιδιά έχουν ήδη κινητό τηλέφωνο και μερικά δεν έχουν. Στο σχολείο δεν είναι δυνατή η σύνδεση στο διαδίκτυο, επομένως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι σχεδόν αδύνατο να χρησιμοποιηθούν διδακτικά. Επιπλέον, οι υπολογιστές σε αυτό το σχολείο είναι πολύ παλιοί και δεν πληρούν τα κριτήρια για παιχνίδια, που έχουν πρόσφατα σχεδιαστεί<sup>5</sup>. Ένα άλλο μειονέκτημα της διδακτικής χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με αυτά, για να τα εντάξει στη διδακτέα ύλη. Η συμβουλή του εν λόγω εκπαιδευτικού για τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών για τις ανάγκες της μάθησης είναι να γίνεται μέσω πρακτικής άσκησης.

<sup>3</sup> <http://www.peermediation.at/index.php?page=0&kat=Peermediation> (26.02.2017)

<sup>4</sup> <https://getkahoot.com/> (26.02.2017)

<sup>5</sup> Δείτε το κεφάλαιο «Εργαλειοθήκη O2» για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα τεχνολογικά εμπόδια.

- Ο δεύτερος εκπαιδευτικός εργάζεται σε ειδικό σχολείο και διδάσκει τα παιδιά με διαφορετικά προγράμματα σπουδών. Κάθε τάξη αποτελείται από δώδεκα μαθητές το μέγιστο, όμως σε μικρότερες ομάδες ( πέντε μαθητών το μέγιστο) γίνονται κάποια άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και τα γερμανικά. Στα κανονικά μαθήματα, οι μαθητές λαμβάνουν ατομικά καθήκοντα ανάλογα με το επίπεδό τους. Στις μικρότερες ομάδες οι μαθητές χωρίζονται σε διαφορετικές ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους με εγγυημένη εντατική στήριξη. Οι καθηγητές των ομάδων συζητούν το επίπεδο των μαθητών κάθε δύο εβδομάδες, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλλάζουν ομάδα ανάλογα με τους επιτευχθέντες μαθησιακούς στόχους τους. Από τη μία πλευρά, σύμφωνα με το σύστημα της τάξης κάθε μαθητής μελετάει μεμονωμένα, αλλά μαζί με άλλους σε μια τάξη. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι από τη Συρία δεν μιλάει Γερμανικά. Δίνεται σε αυτήν ένα ξεχωριστό προσχολικό πρόγραμμα, αλλά παρακολουθεί την τάξη με παιδιά της ηλικίας της. Από την άλλη πλευρά, η επιλογή των μαθητών που σχετίζεται με τις επιδόσεις στις μικρότερες ομάδες έχει άλλο χαρακτήρα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της μικρότερης ομάδας είναι πολύ εντατική και ατομική. Επιπλέον, το σύστημα είναι ιδιαίτερα διαφανές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλλάζουν ομάδες κατά τη διάρκεια του τριμήνου, ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Ο δάσκαλος αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη διδακτική μέθοδο του παιχνιδιού, κυρίως για την προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και της επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί επίσης το παιχνίδι, για να μεταδώσει τη γνώση και να παρακινήσει τους κουρασμένους και αδρανείς μαθητές. Παρατήρησε ότι οι πολιτιστικές και τις πνευματικές διαφορές αντισταθμίζονται στο παιχνίδι, και ότι όλοι είναι ίσοι στη διασκέδαση και των παιχνιδιών. Τα παιχνίδια πρέπει να ενισχύουν τη δυναμική των ομάδων και τις κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς και την ψυχική ευημερία των μαθητών. Το παιχνίδι “Paying Compliments” στοχεύει στο να λένε οι μαθητές στους συμμαθητές τους τι είναι ιδιαίτερο γι' αυτούς. Ολόκληρη η τάξη κάθεται στον κύκλο και, ένας προς έναν, λέει σε έναν άλλο συμμαθητή του/της ποια ικανότητα είναι χαρακτηριστική της προσωπικότητάς του/της. Ένα δεύτερο παιχνίδι ονομάζεται «Η μπλε γραμμή». Στην μέση της τάξης γίνεται μια μπλε γραμμή και αντιπροσωπεύει μια κλίμακα από το ένα έως το δέκα. Κάθε πρωί οι μαθητές πρέπει να παραταχθούν και να ταιριάξουν με έναν αριθμό. Οι αριθμοί δείχνουν τη διάθεσή τους, με το ένα να είναι «πολύ κακή διάθεση» και το δέκα «πολύ καλή διάθεση». Στη συνέχεια πρέπει να εξηγήσουν στην τάξη, γιατί αισθάνονται, όπως ο αριθμός που επέλεξαν. Το παιχνίδι ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με τις διαθέσεις και τα συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός είχε καλές εμπειρίες με αυτά τα παιχνίδια λέγοντας ότι βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να σέβονται τα συναισθήματα των άλλων. Επικρίνει τα παιχνίδια με ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Το επιχείρημά της είναι ότι τελειώνουν πάντα με τουλάχιστον έναν μαθητή να είναι απογοητευμένος, επειδή έχασε τον ανταγωνισμό και αυτό είναι πολύ αποθαρρυντικό. Ένας άλλος λόγος, για να γίνει χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία είναι να παρακινηθούν οι κουρασμένοι μαθητές. Επειδή στο σχολείο οι μαθητές

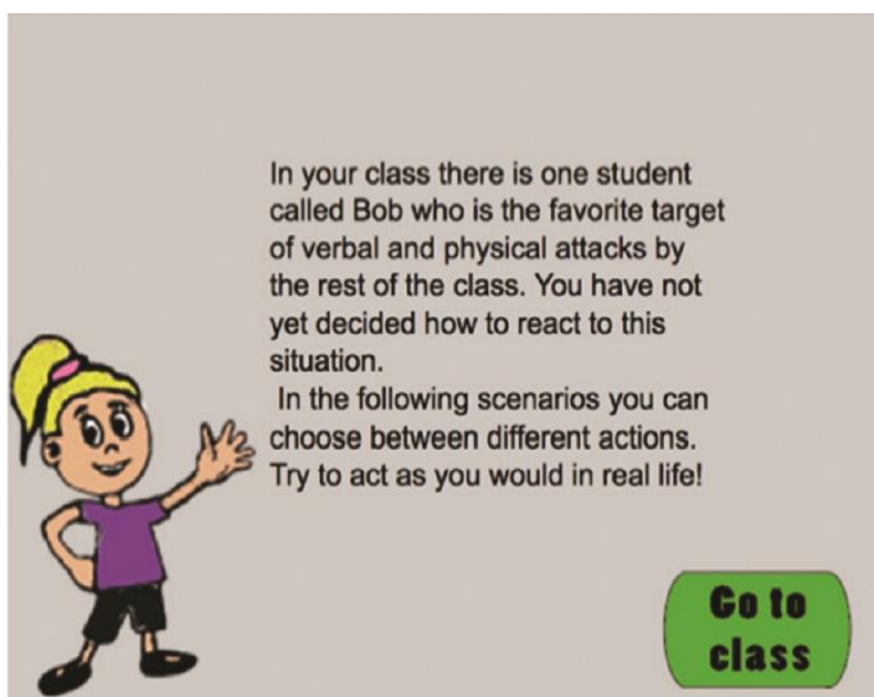
πρέπει να μάθουν πολλά πράγματα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, χρειάζονται μερικές φορές χρόνο, για να ξεκουραστούν και να καθαρίσουν το μυαλό τους. Για το σκοπό αυτό, ο εν λόγω εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί επιτραπέζια παιχνίδια ή άλλα παιχνίδια. Σε γενικές γραμμές, είναι ανοιχτός στα ψηφιακά παιχνίδια και ταμπλέτες διατίθενται στο σχολείο. Το μόνο μειονέκτημα που ανέφερε είναι ότι το σχολείο δεν έχει Wi-Fi, καθιστώντας αδύνατο να παίξει παιχνίδια στο διαδίκτυο (κάτι που μπορεί να είναι ένα πρόβλημα για παράδειγμα για το *Iconoscope*).

- Ο τρίτος εκπαιδευτικός εργάζεται σε δύο διαφορετικά είδη σχολείων, σε μια αγροτική περιοχή: ένα ιδιωτικό γυμνάσιο (στο οποίο υπάρχει το πρόγραμμα "Peer Mediation"), και ένα γυμνάσιο με ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση. Ο καθηγητής είναι υπεύθυνος για τη θρησκευτική εκπαίδευση, την κοινωνική μάθηση και τη διαχείριση των συγκρούσεων (το τελευταίο μόνο στο ιδιωτικό γυμνάσιο, καθώς οι σπουδαστές έχουν την ευκαιρία να ειδικευτούν στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες). Εκπαιδεύει επίσης τους μαθητές να γίνουν διαμεσολαβητές συγκρούσεων στο σχολείο. Λόγω της εμπειρίας της, έχει μια ειδική εκπαίδευση στην κοινωνική μάθηση, χρησιμοποιεί εκτενώς παιχνίδια στην τάξη, αλλά επικεντρώνεται πρωτίστως σε παιχνίδια για μεγαλύτερες ομάδες: π.χ. Χρησιμοποιεί το παιχνίδι "wink-game", "I sit in a train", "ball track" ή παιχνίδια που στοχεύουν στο διαμοιρασμό ευθυνών, όπως η οικοδόμηση μιας πλατείας με ένα σχοινί με κλειστά μάτια ή το να περνούν τις καρτέκλες ο ένας στο άλλον σε έναν κύκλο με μόνο ένα χέρι. Όλα αυτά τα παιχνίδια αποδείχθηκαν ιδιαίτερα κατάλληλα, για να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, καθώς έπρεπε να παίξουν συνεργατικά. Ένα άλλο πολύ σημαντικό παιχνίδι γι' αυτήν είναι το "TABOO", το οποίο περιέγραψε ως κάποια παρόμοια έκδοση του *Iconoscope*: Οι μαθητές πρέπει να μαντέψουν τις έννοιες, που κάποιος περιγράφει. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή την ευκαιρία, για να εισβάλλει στον εννοιολογικό κόσμο και των δύο, εκείνων που περιγράφουν και εκείνων που μαντεύουν. Χρησιμοποιεί ψηφιακά παιχνίδια σπάνια. Μια εξαίρεση είναι το "Last exit Flucht", ένα παιχνίδι το UNHCR, το οποίο έπαιζε με τους μαθητές κυρίως κατά τη διάρκεια του μεγάλου προσφυγικού κινήματος το 2015. Διαπίστωσε ότι το παιχνίδι αυτό αποτελεί μια ουσιαστική προσέγγιση για τους μαθητές, για να έρχονται σε επαφή με ζητήματα προσφυγικά. Αν και διαπίστωσε επίσης ότι οι μαθητές έχουν την τάση να γίνονται επιθετικοί και είναι απογοητευμένοι, όταν η πρόοδος στο παιχνίδι δεν είναι εμφανής ή προκύπτουν τεχνολογικά προβλήματα. Μία άλλη ψηφιακή πηγή, που χρησιμοποιεί συχνά είναι το "digital/ecological footprint". Όσον αφορά τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό, ο δάσκαλος ανέφερε ότι και στα δύο σχολεία είναι αρκετά περίπλοκο να χρησιμοποιηθούν εύκολα ψηφιακά παιχνίδια για καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, καθώς μπορούν να τα παίξουν μόνο σε τάξεις που είναι εξοπλισμένες με Η/Υ. Επομένως, πρέπει να προγραμματίσουν εκ των προτέρων πότε θα χρειαστούν τις συγκεκριμένες τάξεις (και δεν μπορούν να λειτουργούν αυθόρμητα). Οι ταμπλέτες δεν είναι διαθέσιμες. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός θα ήθελε να μάθει περισσότερα για τα ψηφιακά παιχνίδια, που ταιριάζουν στις δραστηριότητες

της τάξης. Πρότεινε να εγκαταστήσει μια διαδικτυακή συλλογή (και περιγραφή) ψηφιακών παιχνιδιών κατάλληλων για την κοινωνική μάθηση, η οποία θα πρέπει να διαδοθεί μέσω των κοινωνικών μέσων.

### 3.2. *Stop the Mob*: Αντιμέτωπιση του εκφοβισμού στα σχολεία

Το ψηφιακό παιχνίδι *Stop the Mob*<sup>6</sup>, που σχεδιάστηκε για χρήση σε υπολογιστές και ταμπλέτες εισάγει στους παίκτες στο θέμα του εκφοβισμού στα σχολεία. Παρουσιάζει παίκτες παιχνιδιών σε καταστάσεις, όπου οι ενέργειές τους μπορούν να έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο σε θύματα εκφοβισμού. Στοχεύοντας πρωτίστως σε μαθητές των πρώτων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτό το παιχνίδι βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τον εκφοβισμό και να αναγνωρίζουν περιστατικά και ενέργειες, όπως ο εκφοβισμός. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι τους μαθαίνει ότι με τις πράξεις τους έχουν τη δύναμη να αποτρέψουν τον εκφοβισμό.



Εικόνα 2: *Stop the Mob*

Οι Walsh & Schmoelz (2016) αναλύουν τις δυνατότητες μάθησης του *Stop the Mob*, το πώς μπορεί να εμπλακεί εποικοδομητικά ο εκπαιδευόμενος, να μειωθεί το φορτίο των γνώσεων και να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος της εκμάθησης της πρόληψης του εκφοβισμού στα πλαίσια της τάξης. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην παιδαγωγική τους πρακτική, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές του για την πρόληψη του εκφοβισμού.

<sup>6</sup> Διαθέσιμο στο: <http://www.playful-pedagogy.org/stop-the-mob.html>

### 3.3. Εκπαιδευτικό Παιχνίδι: *Village Voices*

Το “Village Voices” (Yannakakis et al., 2010) είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, το οποίο παίζεται με πολλούς παίκτες και λαμβάνει χώρα σε ένα φανταστικό χωριό. Είναι σχεδιασμένο, για να παίζεται στην τάξη υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το παιχνίδι σχετίζεται με την επιβίωση και την ευημερία σε ένα χωριό. Αναλυτικότερα, το παιχνίδι αφορά τη διαχείριση της φιλίας και της φήμης στο χωριό, αλλά και την επίλυση των συγκρούσεων. Όταν ξεκινά το παιχνίδι, κάθε παίκτης υποδύεται ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα (π.χ. ο αλχημιστής, ο σιδεράς ή ο ξενοδόχος). Οι παίκτες διατηρούν τον ίδιο χαρακτήρα καθ’ όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού και αναλαμβάνουν διάφορες ενέργειες που σχετίζονται με τη διατήρηση των μέσων διαβίωσης και τις ευθύνες τους στο χωριό. Καθώς όλοι οι χαρακτήρες αλληλεξαρτώνται, συχνά προκύπτουν καταστάσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις και οι παίκτες είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση τους. Για παράδειγμα, ο αλχημιστής μπορεί να επιθυμεί να αποκτήσει ένα φυτό από τον ξενοδόχο, για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που αφορά τη δημιουργία ενός φίλτρου για την υγεία, αλλά λόγω μιας μακρόχρονης ιστορίας σύγκρουσης μεταξύ των δύο, ο ξενοδόχος δεν είναι πρόθυμος να συμμετέχει σε αυτή την ανταλλαγή. Είναι σημαντικό οι χαρακτήρες να έχουν συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, γιατί όλη η διαδικασία του παιχνιδιού αφορά τη διαχείριση αυτών των σχέσεων.

Η επίλυση συγκρούσεων που ως έννοια εμπεριέχει το αμοιβαίο όφελος και τη συνεργασία (Bodine et al., 1998) συσχετίζεται με τους στόχους του παιχνιδιού. Οι παίκτες πρέπει να διατηρήσουν το χωριό υγιές και ανθηρό και να αποδυναμώσουν καθετί αρνητικό που αφορά τη ζωή στο χωριό. Κάθε παίκτης έχει επίσης στόχους για την δική του επιβίωση, την κοινωνική φήμη, την υγεία και την ευημερία του. Αλλά ο κεντρικός στόχος του *Village Voices*, που σχετίζεται με τη μάθηση της επίλυσης των συγκρούσεων, είναι οι παίκτες να επιτύχουν το “guru status”. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ένας παίκτης έχει βιώσει και επιλύσει ένα υποσύνολο δυνητικών πιθανών συγκρούσεων, μπορεί να κατανοήσει τις διαφορετικές οπτικές των συγκρούσεων, αναπτύσσει την ικανότητα δημιουργίας κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων σε διαφορετικά πλαίσια εντός του χωριού και συμβουλεύει άλλους παίκτες όσον αφορά τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων με εποικοδομητικό και θετικό τρόπο.

Η μάθηση με βάση το εκπαιδευτικό παιχνίδι ενθαρρύνεται, όταν προσαρμόζεται στις ανάγκες, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητες κάθε παίκτη (Egenfeldt-Nielsen 2007). Ως εκ τούτου, το “Village Voices” παρέχει εξατομικευμένα σενάρια σύγκρουσης για κάθε παίκτη. Το μοντέλο του παίκτη συντίθεται από δύο στατικά και τρία δυναμικά χαρακτηριστικά. Η ενότητα προφίλ παίκτη περιλαμβάνει πληροφορίες, όπως δημογραφικά στοιχεία παικτών και προσεγγίσεις στρατηγικής σύγκρουσης. Το πολιτιστικό προφίλ περιέχει πληροφορίες σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παίκτη, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Τα τρία δυναμικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν συναισθηματικά/γνωστικά και δυναμικά στοιχεία. Συναισθηματικοί παράγοντες, που σχετίζονται με τη σύγκρουση, όπως η απογοήτευση και η ικανοποίηση, καθώς γνωστικές καταστάσεις, όπως η προσοχή

γίνονται αντιληπτοί από τις εκφράσεις του προσώπου του παίκτη και την κίνηση του κεφαλιού. Το δεύτερο αφορά την αναγνώριση των τυπικών προτύπων συμπεριφοράς στο παιχνίδι. Τέλος, το τελευταίο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την ομαδικότητα.

Το στοιχείο προσαρμογής αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία: ένα αίτημα προσαρμογής και ένα αίτημα επιλογής. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι δημιουργεί συμβάντα που αποφέρουν αυξημένη σύγκρουση και το αίτημα είναι, εάν η προβλεπόμενη σύγκρουση είναι πολύ χαμηλή για έναν παίκτη. Τέτοια γεγονότα περιλαμβάνουν φυσικές καταστροφές- π.χ. Καταιγίδες ή ξαφνικές ασθένειες που απαιτούν συγκεκριμένες θεραπείες, τα οποία καθιστούν αναγκαία την ανταλλαγή μεταξύ των παικτών που δεν έχουν καλή σχέση μεταξύ τους. Εάν η σύγκρουση είναι υψηλότερη από ένα όριο, που καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τα κλιμακωτά γεγονότα δημιουργούνται, για να μειωθεί η ένταση της σύγκρουσης. Αυτές μπορεί να είναι η εμφάνιση κοινών εχθρών στο χωριό, όπως οι αρουραίοι, ή η ανακάλυψη ενός εναλλακτικού πόρου. Στο αίτημα αναφορικά με την επιλογή, ο μηχανισμός προσαρμογής επιλέγει την επόμενη δραστηριότητα που πρέπει να δοθεί σε έναν παίκτη μόλις ολοκληρωθεί η προηγούμενη.

### **3.4. Εκπαιδευτικό Παιχνίδι: *Iconoscope*<sup>7</sup>**

Στο *Iconoscope*, ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα σύνολο τριών εννοιών από ένα προκαθορισμένο σύνολο. Οι προκαθορισμένοι όροι περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες όπως "αγάπη" ή "ελευθερία" αλλά και πιο συγκεκριμένες, όπως "σπίτι" ή "καταιγίδα". Κάθε μέλος της ομάδας επιλέγει κρυφά ένα στοιχείο της έννοιας, για να παράγει ένα νέο διάγραμμα από το αρχικό (ή τα υποσυστήματα του), το οποίο εκφράζει (μεταβιβάζει) την έννοια. Κάθε παίκτης (ή ομάδα συνεργαζόμενων παικτών) μπορεί να επιλέξει από μια προκαθορισμένη παλέτα σχημάτων και εικονιδίων που υπάρχουν στο παιχνίδι. Μπορούν να μετακινήσουν και να αφήσουν, να περιστρέψουν, να αλλάξουν το μέγεθος και να χρωματίσουν τα υπάρχοντα σχήματα, καθώς και να προσθέσουν σχήματα στα σχήματα που πρότεινε ο δάσκαλος (βλ. εικόνα 2). Μετά από ένα χρονικό διάστημα το παιχνίδι τελειώνει και οι παίκτες εμφανίζουν το εικονίδιο τους, που δημιούργησαν στην ομάδα, η οποία στη συνέχεια θα ψηφίσει. Δείχνουν το εικονίδιο τους στους άλλους παίκτες (αντίπαλοι) και εκείνοι παρατηρώντας το επιλέγουν ποια από τις τρεις αρχικές έννοιες αντιπροσωπεύει. Μόλις ο κάθε παίκτης ψηφίσει για το εικονίδιο του άλλου παίκτη (και έτσι κάθε ταμπλέτα φτάνει στον δημιουργό του εικονιδίου), ολοκληρώνεται η φάση της ψηφοφορίας. Το εικονίδιο κάθε παίκτη λαμβάνει ένα σκορ με βάση τον αριθμό των αντιπάλων και των ψήφων. Το σύστημα βαθμολόγησης επιβραβεύει διαφορούμενα εικονίδια αρκετά συγκεκριμένα, ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν σωστά από τουλάχιστον έναν αντίπαλο. Αν όλοι οι αντίπαλοι αντιληφθούν την έννοια σωστά ή αν κανένας αντίπαλος δεν μαντέψει την έννοια τότε ο παίκτης χάνει και δεν λαμβάνει πόντους.

---

<sup>7</sup> Διαθέσιμο στο: <http://iconoscope.institutedigitalgames.com/>

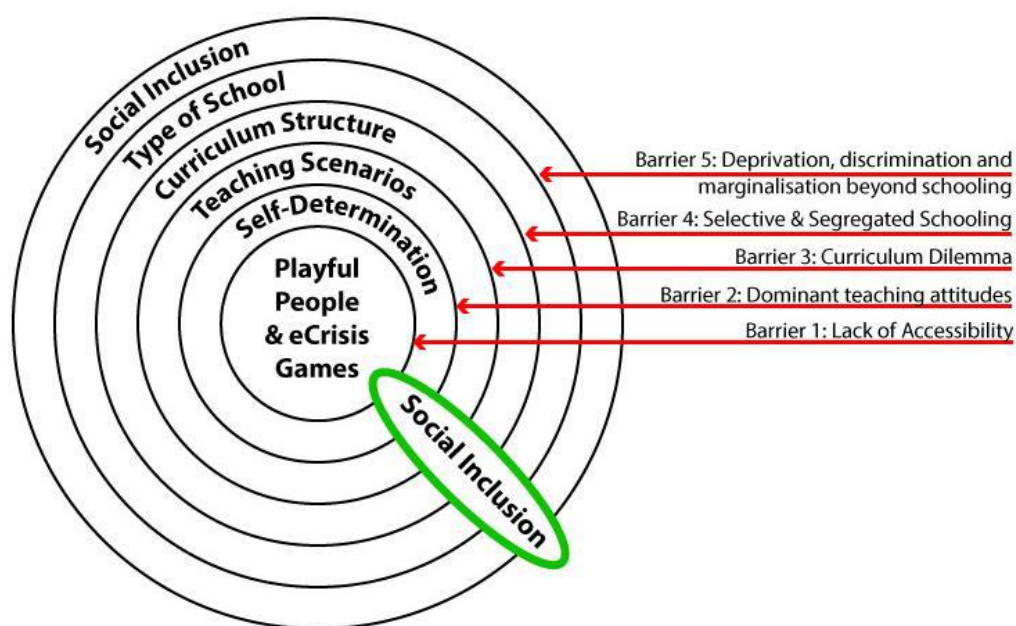




ΕΙΚΟΝΑ 3: Iconoscope

Το *Iconoscope* δεν σχετίζεται μόνο στενά με την εναλλακτική σκέψη, αλλά συχνά δημιουργεί και έναν τύπο διαγραμματικής εναλλακτικής σκέψης. Η δημιουργική σκέψη γίνεται μέσω διαγραμματικών παραστάσεων (π.χ. σε επίπεδο σχεδιασμού) που προσφέρουν οπτικές (διαγραμματικές) εναλλακτικές διαδρομές, που ικανοποιούν διάφορες συνθήκες. Αυτά ορίζουν μη γραμμικά πλευρικά μονοπάτια, καθώς προωθούν τη βαθιά εξερεύνηση του χώρου των δυνατοτήτων, που είναι, με τη σειρά του, ένα βασικό χαρακτηριστικό της εναλλακτικής σκέψης. Το παιχνίδι ενθαρρύνει τη διαγραμματική εναλλακτική σκέψη, καθώς η συν-δημιουργικότητα στο σχεδιασμό και τη δημιουργία εικονιδίων ή χαρτών συμβαίνει κυρίως στο οπτικό (διαγραμματικό) επίπεδο, με τον τρόπο που παρουσιάζονται στο παιχνίδι εικόνες, σχήματα και χάρτες. Το παιχνίδι επεκτείνει την ίδια την έννοια της διαγραμματικής εναλλακτικής σκέψης, διχοτομώντας την σε δύο κύριες διαστάσεις δημιουργίας: μία που βασίζεται στην αναλογική σκέψη (με διαγράμματα και εικόνες) και εκείνη που λειτουργεί καθαρά στο οπτικό επίπεδο μέσω των φανταστικών διαδρομών της εναλλακτικής σκέψης (Scaltsas et 2013). Επομένως, αναπτύσσεται τόσο η αναλογική όσο και η οπτική διαγραμματική εναλλακτική σκέψη.

## 4. Εμπόδια Κοινωνικής Ένταξης και Εκπαιδευτικά Παιχνίδια



Εικόνα 4: Εμπόδια Ένταξης και Παιχνίδια

### 4.1. Φραγμός 1ος: Προσβασιμότητα, Τεχνολογικά εμπόδια για την κοινωνική ένταξη

Οι τεχνολογικοί περιορισμοί μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η προσβασιμότητα στην τεχνολογία, το κόστος των συσκευών ή η ύπαρξη σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο στο σπίτι και στο σχολείο. Ορισμένες κοινωνικές ομάδες δεν έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία, σε υπολογιστές, ψηφιακές συσκευές, έξυπνα τηλέφωνα ή ακόμη και στο διαδίκτυο. Αυτή η κοινωνική ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά και τους νέους και αποτελείται κυρίως από τις πιο ευάλωτες ομάδες στην κοινωνία. Συχνά οι άνθρωποι που δεν έχουν ή έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην τεχνολογία κινδυνεύουν ήδη από τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της φτώχειας, των αναπηριών, των πολιτισμικών διαφορών και της μετανάστευσης. Ενώ η χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο θα ήταν σημαντικό πλεονέκτημα και μάλιστα προτείνεται, το γεγονός ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν θα έχουν πρόσβαση στα προγράμματα και τις εφαρμογές ούτε από το σπίτι θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό. Όταν μιλάμε με εκπαιδευτικούς, ειδικά εκείνους που εργάζονται με μαθητές που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες ή με μαθητές που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, δείχνουν εύλογα αιτιολογημένη ανησυχία για αυτό το εμπόδιο.

Ωστόσο, το εμπόδιο της τεχνολογίας δεν αφορά μόνο τους μαθητές και τους νέους. Πολλοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι οι ίδιοι δεν έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις πληροφορικής και δεν μπορούν να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές στις τάξεις τους που σχετίζονται με την τεχνολογία. Συνεπώς, οι ψηφιακές συσκευές δεν υπάρχουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Δυστυχώς, η έλλειψη κεφαλαίων έχει ως

αποτέλεσμα πολλά σχολεία να μην διαθέτουν συσκευές που απαιτούνται για την ψηφιακή μάθηση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συσκευές υπάρχουν, αλλά δεν χρησιμοποιούνται λόγω έλλειψης ιδεών, γνώσης, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικής υποστήριξης. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ακόμη πειραματίζονται, για να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές στην τάξη τους. Ένα ακόμη εμπόδιο είναι η ικανότητα εύρεσης και εφαρμογής τεχνολογιών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τις περισσότερες φορές σχετίζεται με το ότι οι εκπαιδευτικοί αναλογίζονται, εάν ο πειραματισμός τους στην τάξη θα οδηγούσε πράγματι σε μαθησιακό όφελος σε συνάρτηση με το ρίσκο που παίρνουν. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τις πρωτοβουλίες τους και προτιμούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, καθώς νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όταν χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές πρακτικές .

#### **4.2. Φραγμός 2ος: Δεσπόζουσες Στάσεις/Πεποιθήσεις**

Ένα δεύτερο εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη συνδέεται με τις πεποιθήσεις που υπάρχουν για τη μάθηση. Οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι διευθυντές σχολείων και ακόμη και οι μαθητές εξακολουθούν να πιστεύουν ότι η τάξη είναι ο χώρος του δασκάλου. Αυτό διαιωνίζει την ιδέα ότι η μάθηση είναι προσανατολισμένη στους εκπαιδευτικούς και ότι ο δάσκαλος διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το γεγονός αυτό τους ασκεί σημαντική πίεση, δεδομένου ότι η απόδοση των μαθητών, ιδίως κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τις γνώσεις που έχουν καταφέρει να μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Καθώς οι μαθητές είναι περίπου 25 ή περισσότεροι σε κάθε τάξη, και υπάρχει και ετερογένεια, οι καθηγητές βρίσκουν όλο και πιο δύσκολο να αντιμετωπίσουν τα θέματα κοινωνικής ένταξης. Οι ποικίλες μαθησιακές ανάγκες που σχετίζονται με τις αναπηρίες, καθώς και τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μεταναστών, τείνουν να παραμερίζονται υπέρ άλλων προτεραιοτήτων, όπως η αξιολόγηση, οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων και η κάλυψη των εν λόγω προγραμμάτων σπουδών. Αυτό από μόνο του ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό και θέτει εμπόδιο στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και δημιουργικότητας στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν τις μεθόδους διδασκαλίας, με τις οποίες διδάσκονταν οι ίδιοι. Αυτό δεν περιλαμβάνει τη χρήση συσκευών, εφαρμογών και λογισμικού. Η αντίληψη των περιορισμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οδηγεί σε χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να χειρίζονται την τεχνολογία στην τάξη.

#### **4.3. Φραγμός 3ος: Διλήμματα Αναλυτικού Προγράμματος**

Το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας δεν δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να αλλάζουν το περιεχόμενο, έτσι ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές

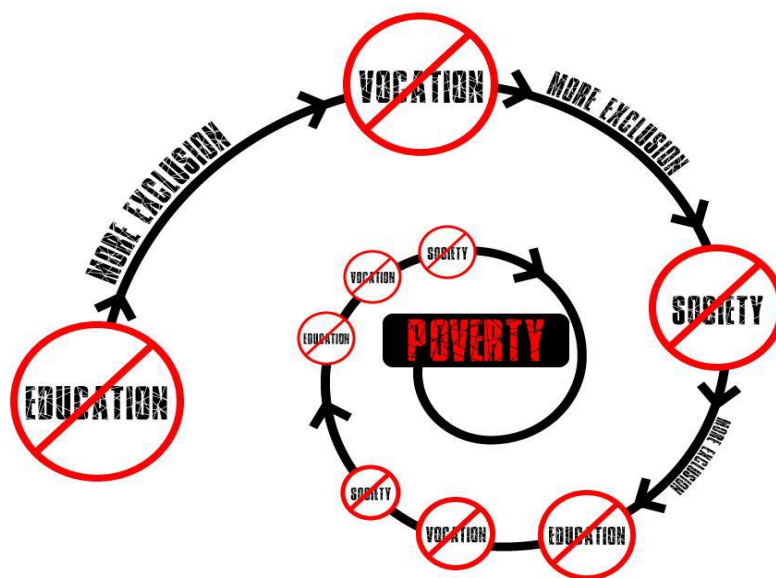
διαφορετικές δεξιότητες. Οι δάσκαλοι που διδάσκουν ένα συγκεκριμένο μάθημα είναι συχνά περιορισμένοι από άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, που σχετίζονται με την επιτυχή ολοκλήρωση των εξετάσεων στο τέλος του έτους. Διαφορετικά σχολεία και διαφορετικά μαθήματα μοιράζονται τα ίδια προγράμματα, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Υπάρχουν μερικές εξαιρέσεις σε ορισμένα βασικά μαθήματα. Έχουν γίνει προσπάθειες, όπως το τοπικό σύστημα της Μάλτας, για τη μετάβαση σε ένα σύστημα που να στηρίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, η σημερινή δομή αξιολόγησης, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις μεθόδους και τις εξετάσεις, εξακολουθεί να ισχύει στα σχολεία και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτό δημιουργεί εμπόδια στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας. Αυτά τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας αφήνουν ελάχιστο χώρο και περιορισμένο χρόνο στους καθηγητές να πειραματιστούν με νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένης της χρήσης παιχνιδιών. Επιπλέον, η εξεταστέα ύλη έχει σχεδιαστεί για να καλύπτει τα γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου και το περιεχόμενο που πρέπει να μεταφερθεί στους εκπαιδευόμενους δεν διαφοροποιείται και αυτό μπορεί να αυξάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό στην τάξη.

#### **4.4. Φραγμός 3ος: Διακρίσεις και Εκπαίδευση**

Το εμπόδιο που αντιπροσωπεύει η επιλογή σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δείχνει την εξάρτηση από τους κανονισμούς σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ένταξης. Οι «ταμπέλες» που σχετίζονται με τη δυσκολία, το κοινωνικό υπόβαθρο και την ακαδημαϊκή επάρκεια οδηγούν σε συγκεκριμένα προγραμμάτων σπουδών και τύπους σχολείων. Παρά τις προσπάθειες για προώθηση των ευέλικτων εγκαταστάσεων και υπηρεσιών, η εξειδικευμένη παροχή δεν συναντάται συχνά. Τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρίες, καθώς και εκείνοι που είναι μετανάστες ή πρόσφυγες, αντιμετωπίζουν συχνά περιορισμένη προσβασιμότητα στα σχολικά περιβάλλοντα για διάφορους λόγους, όπως περιορισμένη διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης, έλλειψη υποδομής, έλλειψη ενημέρωσης κ.λπ. Λίγα σχολεία έχουν καλές εμπειρίες με διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς όσον αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία και έτσι αποφεύγουν τέτοιους πληθυσμούς. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν είναι μόνο εξωτερικά θέματα που παρεμποδίζουν αυτές τις ομάδες από την ενεργό συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Υπάρχει επίσης ο φόβος των γονέων ότι τα παιδιά τους θα παραμείνουν πίσω ή θα υπόκεινται σε επίπληξη σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Οι στάσεις διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο σε σχέση με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και τις ευκαιρίες.

#### 4.5. Φραγμός 5ος: Στέρηση, Διάκριση και Περιθωριοποίηση εκτός Σχολείου

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση συνεπάγεται περιορισμένη πρόσβαση σε άλλους τομείς της ζωής, καθώς οδηγεί σε στιγματισμό και συχνά ανοίγει σε συγκεκριμένα μονοπάτια στην περαιτέρω εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση. Αυτό οδηγεί σε περαιτέρω αποκλεισμό και στην έλλειψη ευκαιριών σε τομείς πέραν του σχολείου και της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης οδηγούν σε περιορισμένες επιλογές εργασίας. Η αγορά εργασίας επικεντρώνεται σε ικανούς και μορφωμένους ανθρώπους, αφήνοντας τους υπόλοιπους στο περιθώριο. Η έλλειψη εισοδήματος ή το χαμηλό εισόδημα οδηγεί σε οικονομική στέρηση, που συνεπάγεται φτώχεια και περαιτέρω αποκλεισμό από άλλους τομείς της ζωής.



Εικόνα 5: Περιθωριοποίηση-Φτώχεια

Δυστυχώς, πολλοί από τους βασικούς ενδιαφερόμενους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων και ακόμη και των ίδιων των μαθητών, εξακολουθούν να θεωρούν ότι τα παιχνίδια είναι απλώς για διασκέδαση, παρέχουν ένα πνευματικό διάλειμμα, και προσφέρουν λίγα αναφορικά με τη μάθηση.

Αυτά τα θέματα και οι προκλήσεις δυσκολεύουν τους δασκάλους να δικαιολογήσουν τη χρήση παιχνιδιών όπως το *Village Voices* ή το *Iconoscope* στη διδασκαλία τους. Εξάλλου, η κοινωνική ένταξη και η δημιουργικότητα δεν θεωρούνται αντικείμενα της διδασκαλίας τους και δεν αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών της Μάλτας δεν αντιμετωπίζει τέτοια ζητήματα, αλλά θεωρείται ότι αυτά καλύπτονται μέσω των μαθημάτων της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης (PSCD). Με αυτόν τον τρόπο, οι καθηγητές κάθε άλλου μαθήματος αγνοούν τα θέματα που σχετίζονται με την ένταξη ή τον αποκλεισμό, αφήνοντας αυτά να αντιμετωπιστούν από τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς PSCD, απλώς και μόνο

επειδή αν αποκλίνουν από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων δεν θα έχουν το χρόνο που αναμένεται για την κάλυψη της ύλης με τους μαθητές τους.

## 5. Βασικοί Φορείς και Προκλήσεις

Η τελευταία δεκαετία της ευρωπαϊκής ιστορίας χαρακτηρίστηκε από σοβαρές κοινωνικές προκλήσεις και συγκρούσεις που εμφανίστηκαν εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης, των ασταθειών της κοινωνικής δομής και πιο πρόσφατα των διακρίσεων, που προκάλεσε το προσφυγικό ζήτημα.

### 5.1. Εργαστήρια και Συνεντεύξεις

Οι συμμετέχουσες χώρες διοργάνωσαν μια σειρά από εργαστήρια και συνεντεύξεις. Αυτές οι ενέργειες εξυπηρέτησαν έναν τριπλό σκοπό για το έργο eCrisis. Πρώτον, εντόπισαν προβλήματα και προκλήσεις που σχετίζονται με τις ομάδες έρευνας και αυτό έγινε στα αρχικά στάδια του έργου. Δεύτερον, χρησιμοποιήθηκαν για την διερεύνηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών που είναι βασικοί παράγοντες του έργου. Αυτοί οι βασικοί φορείς είναι ο πυρήνας για την περαιτέρω ανάπτυξη, την ανάλυση, την αξιολόγηση και τον ορισμό των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τα εργαστήρια και οι συνεντεύξεις στοχεύουν στην έρευνα:

- Βασικών φορέων, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, άτομα που αναζητούν καταφύγιο
- Βασικές προκλήσεις που μοιράζονται σε όλους τους συμμετέχοντες ενδιαφερόμενους, καθώς και συγκεκριμένες σε ορισμένους ενδιαφερόμενους

	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	ΧΩΡΑ	
1	1.9.2016	Δάσκαλοι, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, πρόσφυγες, βοηθοί	Υποτίμηση, Ενδυνάμωση	Department of Education, Vienna, Austria	19
2	21.10.2016	Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, Περιφερειακή σχολική αρχή (Tirol), Δάσκαλοι από διάφορα σχολεία	Υποτίμηση, Έλλειψη εστίασης	eEducation Conference, Linz, Austria	25
3	14.11.2016	Καθηγητές St. Ignatius college, καθηγητές και διευθυντές από τα σχολεία πρωτοβάθμιας,	Εκφοβισμός, προκλητική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές, καθώς και σε εκπαιδευτικούς	St. Ignatius Middle School, Handaq, Malta	12

		μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης			
4	15.11.2016	Ομαδική συνέντευξη δασκάλων δημοτικού σχολείου	Εκφοβισμός, ρατσιστικές διακρίσεις έναντι άλλων μαθητών, έλλειψη συμπάθειας που συνδέεται με τη σύγκρουση στο σχολείο	Ellinogermaniki Agogi Secondary School, Pallini, Athens, Greece	3
5	18.11.2016	Ομαδική συνέντευξη καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Ρατσιστικές στάσεις, διακρίσεις στην κοινωνία, εντάσεις σε θρησκευτικές κοινότητες	Ellinogermaniki Agogi Secondary School, Pallini, Athens, Greece	2
6	19.11.2016	Συνέντευξη με τον διευθυντή	Εφαρμογή πολύ βασικών μέτρων, εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για την ένταξη των παιδιών μεταναστών με διαφορετικό πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο. Υψηλό ποσοστό μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους	Secondary school at Lavio, Attiki, Greece (πολυπολιτισμικός μαθητικός πληθυσμός, μετανάστες και δραστηριότητα κοινωνικής ένταξης)	1
7	24.11.2016	Εργαστήριο με τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Κοινωνικών Επιστημών και τους προπτυχιακούς φοιτητές του 1ου έτους, που σπουδάζουν Παιχνίδια και Επικοινωνία	Αναδιαμόρφωση παιχνιδιών για κοινωνικούς σκοπούς, όπως για την αντιμετώπιση των ταχέων κοινωνικών αλλαγών στην Ευρώπη, οικονομικών κρίσεων, έλλειψης ισχυρής πολιτικής ηγεσίας, παγκοσμιοποίηση και παγκόσμια κρίση, τρομοκρατία, κρίση λόγω των προσφύγων, τρέχουσες πολιτικές αντιπαραθέσεις, βία στο σπίτι, βία και διακρίσεις κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων στο σχολείο, κλπ.	Panteion University, Athens, Greece	3 καθηγητές πανεπιστημίου, 44 προπτυχιακοί φοιτητές πρώτου έτους (~ 18 ετών)

8	1.12.2016	Τάξη προσφύγων μαθητών στο HBLA Oberwart (Burgenland, Austria)	Γλώσσα (ένας μαθητής μόνο μίλησε και καταλάβαινε αραβικά, όλοι οι άλλοι μαθητές μιλούσαν και κατανοούσαν Φάρσι και Ντάρι, όλοι τους άρχισαν να μαθαίνουν γερμανικά) Υποτίμηση(Τα παιχνίδια ήταν πολύ παιδικά για τους μαθητές) Προσβασιμότητα σε ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία ήταν στα γερμανικά, ελληνικά και αγγλικά παίζονταν ατομικά (οι μαθητές έδειξαν προτίμηση για ομαδικά παιχνίδια)	HBLA Oberwart (Burgenland, Austria, Τεχνικό Λύκειο)	1 δάσκαλος, 19 μαθητές
9	02.12.2016	Εργαστήριο με καθηγητές δημοτικών σχολείων από διάφορα σχολεία της Αθήνας, που εργάζονται για την κοινωνικοποίηση στα σχολεία μέσω παιχνιδιών	Σύνδεση των προσπαθειών του έργου eCrisis με τις προσπάθειες προώθησης της κοινωνικοποίησης στα σχολεία μέσω της χρήσης παιχνιδιών	Ellinogermaniki Agogi Primary School, Pallini, Athens, Greece	5
10	05.12.2016	Εργαστήριο με καθηγητές πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης	Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στις αστικές περιοχές, εντάσεις Βορρά-Νότου στην Ευρώπη, μετανάστευση των προσφύγων, ρατσισμός εκφοβισμός στο σχολείο, δισταγμός των εκπαιδευτικών να δουν ψηφιακά παιχνίδια ως εργαλεία κοινωνικής ένταξης	15th Gymnasium, Peristeri, Athens, Greece	34
11	07.12.2016	High school Class 2 at HBLA Oberwart	-διαμόρφωση ομάδων -μη σωστή χρήση ταμπλετών (λήψη	HBLA Oberwart (Burgenland,	16



		(Burgenland, Austria)	φωτογραφιών, διαφορετικά παιχνιδιά, ένα που ονομάζεται Akinator <a href="http://de.akinator.com/">http://de.akinator.com/</a> → διαλέγουν ένα πρόσωπο και οι ερωτήσεις δίνονται από την εφαρμογή Akinator έως ότου η εφαρμογή μαντέψει ποιο είναι αυτό το πρόσωπο. Πολλές πολιτικές εντάσεις, γιατί ο Αδόλφος Χίτλερ επιλέχθηκε, αλλά και τοπικοί πολιτικοί -αναλογικοί αγώνες προτιμήθηκαν (επικοινωνία και κοινωνικοποίηση)	Austria, Τεχνικό Λύκειο)	
12	07.12.2016	Συνέντευξη με συμβούλους στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	Συνδέσεις των προσπαθειών του έργου eCrisis με θέματα του αναλυτικού προγράμματος και άλλες πρωτοβουλίες	Institute of Educational Policy, Ministry of Education, Athens, Greece	2
13	9.12.2016	MIT (Mobile Intercultural Team) Σχολείο Βιέννης	Θέματα μαθητών: οικογενειακές δομές	Department of Education, Vienna, Austria	1
14	12.12.2016	Εργαστήριο με τους καθηγητές και τους φοιτητές του πανεπιστημίου	Αναδιαμόρφωση παιχνιδιών για κοινωνικούς σκοπούς, όπως η αντιμετώπιση του ρατσισμού και της έλλειψης ανοχής στο σχολείο, της οικονομικής κρίσης, της κρίσης λόγω των προσφύγων, συνδέσεις τέτοιων προσπαθειών με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	University of Athens, Athens, Greece	1 καθηγητής πανεπιστημίου, 14 φοιτητές

15	13.01.2017	Τάξη μαθητών από το σχολείο ZIS και ο δάσκαλος	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Γλώσσα (διαφορετική μητρική γλώσσα, μία μαθήτρια από τη Συρία έχει διδαχθεί γερμανικά μόνο για δύο μήνες)</li> <li>-μάθηση με βάση το παιχνίδι (η μαθήτρια από τη Συρία έχει μάθει τους αριθμούς παίζοντας με ζάρια)</li> <li>-υψηλά επίπεδα υποστήριξης και βοήθειας για τους μαθητές που δεν κατανοούσαν τα παιχνίδια ή τους κανόνες</li> <li>-υψηλό επίπεδο κοινότητας, αν και οι συμμετέχοντες ήταν από διαφορετικές τάξεις</li> <li>- μεγάλο ενδιαφέρον για το <i>Iconoscope</i></li> </ul>	ZIS School (Σχολείο για μαθητές με ειδικές ανάγκες, μικρές τάξεις με μέγιστο αριθμό 10 μαθητές και δύο εκπαιδευτικοί)	11
16	17.02.2017	Εκδήλωση <i>Village Voices</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Βαρέθηκαν μετά από 15 λεπτά να παίζουν το <i>Iconoscope</i></li> <li>-δοκιμή την προηγούμενη ημέρα</li> <li>-η εναλλαγή μεταξύ του <i>Village Voices</i> και του <i>Iconoscope</i> ήταν δύσκολη</li> </ul>	Department of Education, Vienna, Austria, Integrative Lernwerkstatt Brigittenau	22
17	21.02.2017	Συνέντευξη με ένα δάσκαλο	Τα τεχνικά εμπόδια και η έλλειψη ευελιξίας στα σχολεία, η γλώσσα, ο εκφοβισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός μεταξύ των μαθητών, τα κοινωνικά ζητήματα μόνο σε «ειδικά» μαθήματα, όπως τα θρησκευτικά (που παρακολουθούν μόνο συγκεκριμένοι μαθητές και η κοινωνική μάθηση (Διδάσκεται μόνο στα	HBLA Oberwart, (Burgenland, Austria, Τεχνικό Λύκειο)	1 δάσκαλος

			γυμνάσια και εστιάζει στα κοινωνικά ζητήματα)		
18	23.02.2017	Συνέντευξη με ένα δάσκαλο	Τεχνικά εμπόδια στις σχολικές τάξεις, γλώσσα, εκφοβισμός και κοινωνικό αποκλεισμός μεταξύ των μαθητών, ποικιλομορφία στους μαθητές, μεταναστευτικό υπόβαθρο	Department of Education, Vienna, Austria	1 δάσκαλος
19	24.02.2017	Συνέντευξη με ένα δάσκαλο	Τεχνικά εμπόδια στις σχολικές τάξεις, γλώσσα, εκφοβισμός και κοινωνικό αποκλεισμός μεταξύ των μαθητών, ποικιλομορφία στους μαθητές, μεταναστευτικό υπόβαθρο	Integrative Lernwerkstatt Brigittenau, Vienna	1 δάσκαλος
20	22.03.2017	Διδακτική ενότητα μέσω διαδικτύου (LAS2035 - Παιχνίδια για μάθηση) επικοινωνιακοί διάλογοι	Εκφοβισμός, κοινωνικός αποκλεισμός μειονοτικών ομάδων, διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και η προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	University of Malta	7 δάσκαλοι
21	08.05.2017	Ενημερωτική συζήτηση στην ετήσια συνάντηση για τους καθηγητές PSCD	Συζητήσεις για τις προκλήσεις στα σχολεία και τις τάξεις και η αντιμετώπισή τους	Ministry of Education, Malta	50 μαθητές
22	Μάιος/Ιούνιος	Πρωτοβουλία δασκάλου - μεσημεριανό διάλειμμα με παιχνίδια	Κίνητρα μαθητών, κοινωνικός αποκλεισμός, εκφοβισμός	St Margaret College, Malta	3-4 εκπαιδευτικοί & 15-20 μαθητές
Συνολικός αριθμός εργαστηρίων και συνεντεύξεων: 22			Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων: 238		

## 5.2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

### ΕΛΛΑΔΑ

- Ελληνογερμανική Αγωγή, Δημοτικό Σχολείο (Παλλήνη, Αθήνα, Ελλάδα).  
Δημοτικό σχολείο με περίπου 1.000 μαθητές που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Αθήνας.

Link: <http://www.ea.gr>

Διεύθυνση Σχολείου: Αγάπη Βαβουράκη

Αριθμός Συμμετεχόντων: 3

- Ελληνογερμανική Αγωγή, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Παλλήνη, Αθήνα, Ελλάδα).  
Γυμνάσιο και Λύκειο με περίπου 600 μαθητές από διάφορες περιοχές της Αθήνας

Link: <http://www.ea.gr>

Διεύθυνση Σχολείου: Λίτσα Πετρέα, Μάνος Αποστολάκης

Αριθμός Συμμετεχόντων: 2

### Malta

- Qormi (SS) Primary School

Αυτό το δημοτικό σχολείο απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας μεταξύ 5-10 ετών. Στόχος του είναι να προωθήσει την ενσωμάτωση και την ένταξη παρέχοντας υποστήριξη στους μαθητές με ποικίλες ικανότητες και αναπηρίες.

Διεύθυνση Σχολείου: Ms. Josephine Baldacchino

Αριθμός Συμμετεχόντων: 4

- Handaq Middle School Tal-Handaq

Αυτό είναι ένα σχολείο με μαθητές ηλικίας 11-12 ετών. Σκοπός τους είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για μια πιο ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη μάθηση.

Link: [http://sic.handaggirls.skola.edu.mt/messagg\\_kap\\_skola.html](http://sic.handaggirls.skola.edu.mt/messagg_kap_skola.html)

Διεύθυνση Σχολείου: Ms. Maria Montebello

Αριθμός Συμμετεχόντων: 2

- Handaq Secondary School Tal-Handaq

Αυτό είναι ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές ηλικίας 13-15 ετών. Σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν μια πιο ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων που οργανώνει το προσωπικό του σχολείου.

Link: <http://ksihandaq.wixsite.com/handaq>

Διεύθυνση Σχολείου: Ms. Alexandra Farrugia

Αριθμός Συμμετεχόντων: 4

- St Margaret College, Secondary, Verdala

Αυτό είναι ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές ηλικίας 13-15 ετών. Σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν μια πιο ολιστική

προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων που οργανώνει το προσωπικό του σχολείου.

Link: <http://smcsecondary.com>

Διεύθυνση Σχολείου: Mr Joe Ellul

Αριθμός Συμμετεχόντων: 2

- **Guidance teachers Malta**

Μια ομάδα εκπαιδευτικών που εξειδικεύονται σε θέματα καριέρας και σε θέματα προσωπικής και κοινωνικής καθοδήγησης. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες σε όλα τα σχολεία της Μάλτας.

Link: <http://careerguidancemalta.blogspot.com.mt>

Επικοινωνία: Ms Dorianne Gravina

Αριθμός Συμμετεχόντων: 50

### **Austria**

- **HBLA Oberwart (Burgenland, Austria).**

Μία τεχνική επαγγελματική σχολή που προσφέρει εκπαίδευση και κατάρτιση σε 740 φοιτητές. Οι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις κλάδους: Μόδα και Ένδυση, Διαχείριση προϊόντων, Τουρισμό και Υπηρεσίες

Link: <http://www.hbla-oberwart.at/en/home/>

Διεύθυνση: Aristoteles PAPAANOPULOS

Αριθμός Συμμετεχόντων: 2

- **ZIS 18 School (Vienna, Austria).**

Κέντρο για μαθητές με ειδικές ανάγκες, μικρές τάξεις με μέγιστο αριθμό 10 μαθητές και δύο εκπαιδευτικοί

Link: <http://integrativeschulehernals.schule.wien.at/>

Διεύθυνση Σχολείου: Martina HOCHENAUER

Αριθμός Συμμετεχόντων: 2

- **Integrative Lernwerkstatt Brigittenau (Wien, Austria).**

Ένα σχολείο για μαθητές ηλικίας μεταξύ 10 και 15 ετών. Κάποιοι είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Link: <http://www.lernwerkstatt.or.at/>

Διεύθυνση Σχολείου: Josef REICHMAYR

Αριθμός Συμμετεχόντων: 1

- **Tagesstätte Lanzendorf (Lower Austria, Austria).**

Το "Tagesstätte" είναι ένα ίδρυμα με παιδαγωγική εξειδίκευση για άτομα με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες.

Link: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/menschen-mit-behinderung/tagesstaetten/industrieviertel/tagesstaette-lanzendorf/>

Αριθμός Συμμετεχόντων: 1

### 5.3. Προκλήσεις

Τα εργαστήρια και οι συνεντεύξεις με τους βασικούς φορείς της έρευνας και άλλους συμμετέχοντες αποκάλυψαν καίριες προκλήσεις.

Ορισμένα εργαστήρια και συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά τη δραστηριότητα με το εκπαιδευτικό παιχνίδι και χρησιμοποιήθηκαν επίσης ως πληροφοριακό υλικό για το σενάριο του έργου eCrisis (βλ. Ενότητα "Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς").

Βασικές προκλήσεις που εντοπίστηκαν στα εργαστήρια και στις συνεντεύξεις:

- Εκφοβισμός
- Πολλοί μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- Ενδιαφέρον για τις διαφορετικές οικογενειακές δομές
- Γλώσσα
- Ρατσισμός
- Έλλειψη συμπάθειας. Συναισθήματα και προκλητικές συμπεριφορές σε μαθητές και καθηγητές.
- Περιστατικά που δεν έχουν αναφερθεί
- Έλλειψη υποστήριξης για τα θύματα

Προκλήσεις που αφορούν συγκεκριμένα τη χρήση παιχνιδιών για την κοινωνική ένταξη:

- Υποτίμηση
- Αναπαραγωγή πρακτικών λόγου
- Γλώσσα
- Προσβασιμότητα
- Αναγκαιότητα υψηλού επιπέδου υποστήριξης και βοήθειας εξαιτίας της έλλειψης χρησιμότητας και μη αυτονόητων παιχνιδιών

### 6. Εργαλειοθήκη (O2)

Η εργαλειοθήκη περιλαμβάνει παιχνίδια που είναι συμβατά με το πλαίσιο κοινωνικής ένταξης που υπάρχει σήμερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επίλυση των συγκρούσεων και για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και προβληματισμού στο πλαίσιο κοινωνικών θεμάτων. Ο πυρήνας της εργαλειοθήκης είναι τα παιχνίδια που σχετίζονται με το έργο eCrisis, τα οποία είναι το *Village Voices*, που αφορά την επίλυση των συγκρούσεων και το *Icoscope*, το οποίο προωθεί τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργικότητα μέσω της κατασκευής εικονογραμμάτων.

Η εργαλειοθήκη περιέχει παιχνίδια και εργαλεία που :

- ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των βασικών φορέων
- επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους μέσω της εφαρμογής των εργαλείων τους παιδαγωγικά σενάρια του έργου eCrisis
- επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν συνεχώς νέο περιεχόμενο διδασκαλίας και σενάρια παιχνιδιών για τους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς

Για τους σκοπούς αυτούς, η εργαλειοθήκη (O2) επανασχεδιάζεται και εφαρμόζεται σύμφωνα με το εντελώς **νέο πλαίσιο** που παρουσιάζεται εδώ.

## 6.1 Τεχνολογικά Εμπόδια για τους Μαθητές

Κατά τη δοκιμή του *Iconoscope* και του *Village Voices* στην τάξη ανακαλύψαμε μερικά τεχνολογικά εμπόδια που θα μπορούσαν να εμποδίζουν τις διαδικασίες μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μάθηση με τη χρήση ταμπλέτας το επίπεδο άγχους είναι χαμηλότερο από ό, τι στη μάθηση σε υπολογιστές ή με την παραδοσιακή μέθοδο (μη ψηφιακή). Εάν το παιχνίδι αρχικά δεν λειτουργούσε, οι συμμετέχοντες αλλάζαν τη συσκευή μία φορά, αλλά μερικές φορές δεν έκαναν ούτε αυτό. Η βελτίωση της τεχνολογικής σταθερότητας και της χρηστικότητας ήταν επομένως ένα σημείο εστίασης στα περαιτέρω ερευνητικά βήματα για την ανάπτυξη και εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης. Ένα κύριο χαρακτηριστικό των παιχνιδιών θα πρέπει να είναι ο εύκολος χειρισμός τους. Οι αλλαγές παιχνιδιών χρειάζονται εκτεταμένες δοκιμές. Ένα από τα πρώτα αποτελέσματα ήταν ότι το παιχνίδι σε ταμπλέτες φαίνεται να βοηθά την κοινωνικοποίηση.

Όσον αφορά τους ανθρώπους/μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ενδεχόμενες δυσκολίες χρήσης. Πρώτα απ' όλα, η απλή μορφή της γλώσσας είναι υποχρεωτική (Flieger 2015, Hauser 2016), τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για μαθητές που δεν έχουν μάθει ακόμα τη γλώσσα. Η ειδική ορολογία πρέπει να αντικατασταθεί από καθιερωμένες, γνωστές και κοινές λέξεις για τα κουμπιά, τις εργασίες και τα αντικείμενα. Πρέπει να αποφεύγονται μεγάλα χωρία κειμένου. Οδηγίες χρήσης σε μορφή βίντεο μπορεί να είναι ένας καλύτερος τρόπος και να ταιριάζει στις ανάγκες των χρηστών.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι βελτιώσεις στα γραφικά βοηθούν τα άτομα με οπτικά προβλήματα.

## 6.2. Τεχνολογικά Εμπόδια για τους Εκπαιδευτικούς

Το στάδιο έναρξης ενός παιχνιδιού στο σχολείο πρέπει να είναι γρήγορο και ομαλό. Οι δάσκαλοι έχουν μόνο λίγα λεπτά, για να ξεκινήσουν το λογισμικό στην τάξη. Πρέπει να υπάρχει αυτοματοποίηση των διαδικασιών. Η διαδικασία εκκίνησης ενός παιχνιδιού θα πρέπει να περιορίζεται σε μερικά γνωστά βήματα, που απαιτούν ελάχιστες τεχνολογικές γνώσεις και δεν καταναλώνουν πολύ χρόνο. Τα ενδεχόμενα προβλήματα πρέπει να μειωθούν και, αν προκύψουν, πρέπει να υπάρχει ένα εύχρηστο εγχειρίδιο χρήσης για την αντιμετώπιση και επίλυσή τους.

Δυσκολίες θεωρούνται, π.χ. ο έλεγχος μιας διεύθυνσης χρήστη και η εκκίνηση με δύο παράθυρα εντολών είναι πολύ χρονοβόρα διαδικασία, ειδικά αν πρέπει να γίνει αυτό σε μία ενότητα με τέσσερις παίκτες. Μια τάξη αποτελείται από τουλάχιστον είκοσι μαθητές. Τους εκπαιδευτικούς χωρίς τεχνολογικές γνώσεις, ένα κλικ ή μια δραστηριότητα που απαιτεί πολύ χρόνο για την εκκίνηση, μπορεί να τους οδηγήσει στην απόφαση να μην χρησιμοποιήσουν ξανά αυτή τη διδακτική πρακτική. Ο όσο το δυνατόν απλούστερος τρόπος εκκίνησης είναι ένας κύριος στόχος, όταν δημιουργούνται παιχνίδια για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

### 6.3. Village Voices

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας το *Village Voices* χρειάζεται μια συγκεκριμένη ρύθμιση για την εκκίνησή του, σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και γρήγορο λειτουργικό. Χρειάστηκε επίσης, αρκετός χρόνος για την προετοιμασία του και γι' αυτό το λόγο δεν μπόρεσαν εύκολα να το ενσωματώσουν στα πλαίσια της τάξης (οι χρόνοι προετοιμασίας πρέπει να είναι σύντομοι, καθώς οι ρυθμίσεις μπορούν να γίνουν μόνο στο διάλειμμα μεταξύ των ωρών διδασκαλίας). Όσον αφορά το O5, θα ήταν αναγκαία μια βελτίωση αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Άλλα αποτελέσματα των εργαστηρίων και των συζητήσεων, που αφορούσαν το O5, ήταν:

- Οι μαθητές δεν διάβαζαν τις εισαγωγές και τα κείμενα στα πλαίσια
- Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αξιολογήθηκαν τυχαία, οι μαθητές δεν έδιναν προσοχή στην έκφραση των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ήθελαν να προχωρήσουν με το παιχνίδι και φάνηκαν ενοχλημένοι, επειδή τους ζητήθηκε πολλές φορές να εκφράσουν το πώς αισθάνθηκαν
- Η ανταλλαγή των απόψεων πραγματοποιήθηκε κυρίως μεταξύ των μαθητών, όχι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- Το παιχνίδι στερείται καθορισμένου στόχου, γι' αυτό και η ανταλλαγή είναι αρκετά εύκολη· χωρίς εγωιστικές φιλοδοξίες, οι παίκτες είναι πιθανό να δώσουν ό, τι έχουν
- Για τους ενήλικες, το παιχνίδι είναι βαρετό μετά από περίπου δεκαπέντε λεπτά

Κατηγορία	Περιγραφή	Προτεραιότητα
Εκκίνηση παιχνιδιού	Προς το παρόν η συμπλήρωση δύο εφαρμογών με τέσσερις διευθύνσεις χρήστη απαιτείται για την έναρξη του παιχνιδιού. Ανάγκη είναι να δημιουργηθεί ένας ευκολότερος τρόπος σύνδεσης των συσκευών, όπου ο κεντρικός υπολογιστής και οι υπόλοιποι να συνδέονται αυτόματα. Κανένας άλλος δεν θα πρέπει να μπορεί να συνδεθεί, αφού έχουν συνδεθεί οι τέσσερις χρήστες. Οι χρήστες δεν θα πρέπει να πληκτρολογούν διευθύνσεις χρήστη.	1
Ταμπλέτες	Δεδομένου ότι πολλά σχολεία στη Μάλτα και την Αυστρία είναι εξοπλισμένα με ταμπλέτες η χρησιμοποίηση της εφαρμογής μέσω του Android /ΙΟς θα ήταν καλή.	1
Ο ρόλος του δημάρχου	Θα πρέπει να δημιουργηθεί ένας πρόσθετος ρόλος για τον κεντρικό υπολογιστή. Αυτός ο χαρακτήρας μπορεί να δώσει νέες αποστολές στους παίκτες, να δώσει ανταμοιβές για την ολοκλήρωση αποστολών, καθώς και να βαθμολογήσει πιθανώς την επιτυχία των παικτών	2
Φύλο	Στην αρχή του παιχνιδιού ο παίκτης θα πρέπει αποδεχτεί τον χαρακτήρα, που τυχαία του δίνεται. Θα ήταν καλό δύο αντρικές και δύο γυναικείες φιγούρες να ξεκινήσουν το παιχνίδι.	1



Ορατότητα επιτεύγματος	Το παιχνίδι απαιτεί από τους χαρακτήρες να κατασκευάσουν πράγματα, όπως το μεγαλύτερο ψωμί, ένα σκιάχτρο κλπ. Αυτά τα αντικείμενα θα πρέπει να εμφανίζονται στην οθόνη, όταν δημιουργηθούν, έτσι ώστε αν ένας παίκτης δημιουργήσει με επιτυχία έναν αχυρώνα, ο αχυρώνας να γίνει γραφικά ορατός στο πεδίο. Ο παίκτης θα αποκτούσε έτσι κάτι για τους πόρους του και οι πόροι δεν θα εξαφανίζονται.	1
Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων	Ένα οπτικό σημάδι θα πρέπει να υπάρχει, όταν εκπληρώνεται μια αποστολή, για παράδειγμα να φαίνεται ότι όλα τα απαραίτητα υλικά έχουν εξασφαλιστεί	2
Αυτόματη συρρίκνωση	Εάν το παράθυρο του παιχνιδιού συρρικνωθεί, κάποια εικονίδια στο κάτω μέρος δεν μπορούν να εμφανιστούν αν η οθόνη έχει μικρότερη ανάλυση από την προτεινόμενη 1024x768.	1
Δραστηριότητα Ομάδας	Παρόλο που κάθε παίκτης έχει ένα στόχο να ολοκληρώσει και το παιχνίδι παίζεται ομαδοσυνεργατικά, δεν υπάρχει καμία εργασία στην οποία οι παίκτες πρέπει πραγματικά να συνεργαστούν. Μία κοινή εργασία θα μπορούσε να είναι η οικοδόμηση ενός σπιτιού, με όλους να συνεισφέρουν στη διαδικασία. Ένα γεγονός θα μπορούσε να λάβει χώρα, π.χ. η πόλη να ισοπεδωθεί και το πρόβλημα μπορεί να λυθεί μόνο αν εργάζονται όλοι μαζί.	1
Καταστροφή Κτηρίων	Τα κτίρια μπορούν να καταστραφούν, αλλά αυτό δεν επηρεάζει πραγματικά το παιχνίδι. Αυτό πρέπει να αλλάξει. Για παράδειγμα εάν καταστρέφεται ένα κτίριο, οι άλλοι παίκτες μπορούν να κλέψουν δύο πόρους. Επομένως, ο παίκτης πρέπει να «προστατεύει» τα αγαθά του.	2
Επίπεδα Δυσκολίας	Πόντοι θα πρέπει να απονέμονται για την εξασφάλιση των πόρων, τη δημιουργία των πραγμάτων και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και ο παίκτης πρέπει να ανεβαίνει επίπεδο, αφού κερδίσει ένα καθορισμένο ποσό πόντων. Οι πόντοι μειώνονται λόγω «κακής συμπεριφοράς». Πρέπει να δημιουργηθεί μια λίστα καλύτερων παικτών.	3
Επιτυχία& Πόντοι	Το επίτευγμα πρέπει να εμφανίζεται στην οθόνη. Θα πρέπει να εμφανίζεται σε ξεχωριστή καρτέλα. Μπορεί επίσης να υπάρχει και δέντρο επίτευξης στόχων.	
Αύξηση Αποστολών	Οι μαθητές πρότειναν ότι οι χαρακτήρες θα μπορούσαν να εκπληρώσουν και άλλες αποστολές από τις ήδη υπάρχουσες.	2
Αλλαγή Δραστηριοτήτων	Οι μαθητές και οι μετανάστες πρότειναν πιο δυναμικές δραστηριότητες. Θα ήθελαν να κατασκευάζουν και να έχουν περισσότερους πόρους, για να χτίσουν κάτι όλοι μαζί. Η συλλογή πραγμάτων και η εκπλήρωση συγκεκριμένων αποστολών μειώνει το ενδιαφέρον τους μετά από λίγο.	1
Οδηγίες Παιχνιδιού	Γενικές πληροφορίες, όπως το ότι επιλέγοντας τα μπλε παράθυρα ξεκινά το παιχνίδι, το πώς να ελέγχετε τους παίκτες, πώς να επισκευάσετε σπίτια, πώς να δώσετε ανατροφοδότηση σε άλλους παίκτες (γράψτε σχόλια στον τοίχο) πρέπει να είναι ορατά στο παιχνίδι, τη στιγμή που ο παίκτης χρειάζεται αυτές τις πληροφορίες.	1

Συναισθήματα	Η δημιουργία ενός κουμπιού/εικονιδίου που να απεικονίζει το μέσο όρο όλων των συναισθημάτων των παικτών.	1
Πληροφορίες Συστήματος	Πληροφορίες για το σύστημα και το δίκτυο για τη χρήση του παιχνιδιού πρέπει να υπάρχουν σε ένα έγγραφο.	1

## 6.4. ICONOSCOPE

Το *Iconoscope* δόθηκε σε ταμπλέτες κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων συλλογής πληροφοριών. Οι συμμετέχοντες έλαβαν πληροφορίες σχετικά με το κύριο περιεχόμενο, καθώς και οδηγίες λειτουργίας του παιχνιδιού. Αυτό οδήγησε πολλούς συμμετέχοντες να δοκιμάσουν το παιχνίδι, αλλά μετά από λίγα λεπτά, έπαιζαν σε άλλο αναλογικό ή διαδικτυακό παιχνίδι. Οι λόγοι ήταν οι ακόλουθοι:

- τεχνικά σφάλματα, τα οποία σταμάτησαν το παιχνίδι ή οδήγησαν σε σφάλματα στη γραφική παράσταση
- οι έννοιες που προβλήθηκαν ήταν πολύ περίπλοκες (ιδιαίτερα για τους συμμετέχοντες που μόλις άρχισαν να μαθαίνουν γερμανικά). Ευκολότεροι όροι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αύξηση της συμμετοχής (και κατά συνέπεια της κοινωνικής ένταξης) όλων των ατόμων στην κοινωνική ομάδα της τάξης
- το παιχνίδι έχει μεταφραστεί στα γερμανικά, τα ελληνικά και τα αγγλικά. Θα χρειαστούν μεταφράσεις σε άλλες γλώσσες, για να αυξηθεί η ευελιξία και η δυνατότητα εφαρμογής του παιχνιδιού
- υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή και τη χρήση του *Iconoscope* στην τάξη. Πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο χρήσης του *Iconoscope* και για τον σκοπό χρήσης του πρέπει να παρέχονται

Κατηγορία	Περιγραφή	Προτεραιότητα
Συγγραφικό Εργαλείο	Οι μαθητές και ο δάσκαλος θα πρέπει να μπορούν να προσθέτουν και να προσαρμόζουν λέξεις, έννοιες και τριάδες που θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν	1
Κάδος Διαγραφής	Πολλοί παίκτες ρώτησαν πώς να διαγράψουν τα στοιχεία. Επομένως, στην οθόνη πρέπει να εμφανίζεται ένας κάδος διαγραφής. (Πρόταση για την εφαρμογή και το πρόγραμμα περιήγησης)	2
Διαταραχές Όρασης	Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι υπάρχουν άνθρωποι με διαταραχές στην όραση. Αντί να χρωματίσουμε το τρίγωνο με το πράσινο χρώμα, θα μπορούσαμε να γεμίσουμε με κουκκίδες κ.λπ. (Πρόταση για την εφαρμογή και το πρόγραμμα περιήγησης)	1
Σφάλμα δικτύου	Όταν η σύνδεση στο διαδίκτυο δεν λειτουργεί, δεν υπάρχει μήνυμα σφάλματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι «βοηθοί» να μην παρέχουν καμία βοήθεια και οι παίκτες να μην ξέρουν για ποιο λόγο. Θα πρέπει να εμφανίζεται ένα μήνυμα σφάλματος, εάν η εφαρμογή δεν μπορεί να συνδεθεί στο δίκτυο. (Πρόταση για την εφαρμογή)	2

Διαδικασία Παιχνιδιού	Αφού σχηματίσει ο μαθητής το σύμβολό του, το επόμενο βήμα είναι να μαντέψει τα σύμβολα άλλων μαθητών. Επομένως, ο χρήστης πρέπει να αφήσει την εφαρμογή και να μεταβεί στην οθόνη του ιστότοπου. Αυτό προκαλεί κάποια σύγχυση. Επομένως, το επόμενο βήμα πρέπει να γίνεται μέσα στην εφαρμογή. (Πρόταση για την εφαρμογή)	1
Περιγραφή Παιχνιδιού	Οι έρευνες έδειξαν ότι το παιχνίδι <i>Icoscope</i> δεν είναι τόσο εύκολο. Θα πρέπει να προστεθούν περισσότερες πληροφορίες για το πώς θα λειτουργήσει το παιχνίδι, ώστε να προετοιμαστούν οι παίκτες για τις απαιτήσεις του παιχνιδιού και να μειωθεί το άγχος τους. Μπορεί να προστεθεί ένα σύντομο εγχειρίδιο χρήσης, καθώς η ανάγνωση αποτελεί πρόβλημα για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. (Πρόταση για την εφαρμογή και το πρόγραμμα περιήγησης)	2
Έλεγχος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	Έχει νόημα ο έλεγχος της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, εάν είναι απαραίτητο να πληκτρολογηθεί. Αν όχι, ένα όνομα χρήστη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον ίδιο σκοπό. Πολλοί μαθητές δεν χρησιμοποιούν διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. (Πρόταση για την εφαρμογή και για το πρόγραμμα περιήγησης)	2
Όνομα Χρήστη	Στην αρχή της διαδικασίας, ο χρήστης πρέπει να πληκτρολογήσει ένα όνομα χρήστη και μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αυτό φαίνεται περιττό και επιβραδύνει τη διαδικασία εκκίνησης. Το όνομα χρήστη πρέπει να πληκτρολογείται μετά το σχηματισμό του εικονιδίου. (Πρόταση για την εφαρμογή και το πρόγραμμα περιήγησης)	2
Τροποποίηση πεδίου κειμένου	Το πληκτρολόγιο δεν εμφανίζει το κείμενο κατά την πληκτρολόγηση του ονόματος χρήστη και της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αυτό πρέπει να διορθωθεί. (Πρόταση για την εφαρμογή)	1
Σχεδιασμός	Μια πρόταση ήταν να προστεθεί η δυνατότητα δημιουργίας ιδίων δομών. Αυτό θα μπορούσε να ενισχύσει τη δημιουργικότητα. (Πρόταση για την εφαρμογή και το πρόγραμμα περιήγησης)	3

Όλες οι παραπάνω προτάσεις και τα ζητήματα που εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς θα εξεταστούν και θα επαναπροσδιοριστούν με βάση τους τεχνικούς και οικονομικούς περιορισμούς του έργου. Αυτό θα είναι μέρος της εργασίας στο πλαίσιο της δημιουργίας του εγγράφου IO2 του έργου eCrisis.

## 7. Εγχειρίδιο Δασκάλου (O3)

Το εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και καινοτόμα σενάρια μαθημάτων για τις κοινωνικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, αφορά την αντιμετώπιση συγκεκριμένων κοινωνικών προκλήσεων, όπως οι

συγκρούσεις, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ποικιλομορφία.

Επίσης, περιέχει υλικά για την προετοιμασία των μαθημάτων, την ανάπτυξη σεναρίων μαθημάτων και ενοτήτων μαθημάτων με βάση τη χρήση της εργαλειοθήκης του έργου eCrisis .

Για τους σκοπούς αυτούς, η ενότητα αυτή παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικά σενάρια και διαφορετικές μορφές διαλόγων σχετιζόμενα με τα κοινωνικά ζητήματα και τις προκλήσεις, που προαναφέρθηκαν, καθώς και την τεχνολογία παιχνιδιών στοχεύοντας στην ενημέρωση του Εγχειριδίου Δασκάλου (Ο3).

Στα σενάρια εντοπίζονται τα ακόλουθα στοιχεία:

- Επισημαίνονται οι διαφορές ιδεών και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι διαφορές, για να καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα .
- Αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο διαφορετικοί πολιτισμοί μπορεί να έχουν διαφορετικές σκέψεις ,ιδέες για τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς και το πώς πρέπει να γίνονται οι διαπραγματεύσεις
- Επισημαίνεται ο τρόπος, με τον οποίο η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει τεράστιο εμπόδιο για την επίλυση των συγκρούσεων και η επικοινωνία είναι ο τρόπος επίλυσής τους
- Χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλώσσες για αποτελεσματική διαχείριση διαφορετικών καταστάσεων και αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστάσεων
- Επισημαίνονται οι πτυχές του εκφοβισμού και το πώς είναι δυνατό η γλώσσα, τα μειονεκτήματα και οι αναπηρίες να αποτελέσουν εμπόδιο στην επιτυχή επίλυση συγκρούσεων
- Παρουσιάζεται η χρήση δημιουργικής εικονογραφίας για την έκφραση και τη μετάδοση της σημασίας σε διαφορετικές λέξεις ή όρους

Με βάση τα παραπάνω περιγράφεται ένα βασικό σύνολο διδακτικών στάσεων, παιδαγωγικών σεναρίων και διαφορετικών μορφών προβληματισμού.

### **7.1. Στάσεις Διδασκαλίας**

Οι στάσεις διδασκαλίας και το πλαίσιο μάθησης μπορούν είτε να βοηθήσουν είτε να εμποδίσουν τον αναστοχασμό. Υπάρχουν γενικές αρχές για τη διδασκαλία και τη μάθηση που ισχύουν για τον αναστοχασμό.

Ο Dewey (1933) περιέγραψε τις βασικές στάσεις διδασκαλίας:

- «Ολόψυχα» είναι ο ενθουσιασμός και η περιέργεια του δασκάλου απέναντι στο γνωστικό αντικείμενό του/της.
- «Αμεσότητα» είναι η αδιάσπαστη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον εκπαιδευόμενο, χωρίς διακοπή, το άγχος, το περιεχόμενο, οι δείκτες απόδοσης,

καθώς και η ανησυχία για την κρίση από τους άλλους. «Ο δάσκαλος που διακρίνεται για την αμεσότητα μπορεί να ρωτήσει: «Πού ήταν η μάθηση στο σημερινή εργασία μας;». Αυτό είναι ένα πολύ διαφορετικό ερώτημα από το «Τι δίδαξα σήμερα; » (Rodgers 2002, 860)

- «Ανοιχτό Πνεύμα» είναι η μη τυφλή αποδοχή όλων των ιδεών χωρίς εποικοδομητική κριτική. Αντίθετα, σημαίνει την προθυμία να σκεφτούμε τις διαφορετικές προοπτικές (Rodgers 2002, 861) και την αποδοχή της «πιθανότητας σφάλματος ακόμη και στις σκέψεις που μας αρέσουν» (Dewey 1933, 30). Το να είσαι "ανοιχτόμυαλος σημαίνει όχι μόνο να είσαι φιλόξενος, αλλά και να σου αρέσει το παιχνίδι, να μην υπάρχει προσκόλληση στις ιδέες, αλλά να αφήνεις το νου να παίζει με τις ιδέες" (Rodgers 2002, 861).
- «Ευθύνη» είναι η σκέψη των πιθανών συνεπειών των ενεργειών. Το να είσαι υπεύθυνος εκπαιδευτικός σημαίνει ότι μόνο μια "σκέψη προσεκτικά εξεταζόμενη θα πρέπει να οδηγήσει σε δράση" (Rodgers 2002, 862).
- «Ετοιμότητα» είναι ένα προαπαιτούμενο όλων των προηγούμενων. Σημαίνει ότι είμαστε έτοιμοι και πρόθυμοι να είμαστε άμεσοι, ανοιχτοί και υπεύθυνοι στην καθημερινή πρακτική διδασκαλίας μας. Φαίνεται επίσης ότι το να είναι κάποιος άμεσος, ανοιχτόμυαλος και υπεύθυνος δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η αποδοχή ότι αυτές οι στάσεις είναι χρήσιμες για τη μάθηση και τη σκέψη είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα.

Ο Rogers (1983, 121-126) έχει περιγράψει περαιτέρω βασικές διδακτικές συμπεριφορές:

- «Πραγματικότητα» είναι τα αισθήματα που βιώνουμε να είναι να διαθέσιμα σε εμάς και στους μαθητές μας. Πρόκειται για μια σταθερή συνειδητοποίηση των εμπειριών μας και των συναισθημάτων, που εμπλέκονται σε αυτές τις εμπειρίες. Θα πρέπει να κάνουμε αυτά τα συναισθήματα διαφανή στους μαθητές μας.
- «Αποδοχή» και «Άνοιγμα» είναι το να μπορεί ο δάσκαλος να βλέπει, να βιώνει και να αναγνωρίζει έναν μαθητή ως ένα ικανό "πρόσωπο που έχει αξία από μόνο του" (Rogers 1983,124). Αυτό το είδος αποδοχής περιλαμβάνει τόσο θετικές όσο και αρνητικές σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες των μαθητών.
- «Ενσυναίσθηση» είναι η προθυμία και η στάση «να μπαίνεις στα παπούτσια του άλλου, να βλέπεις τον κόσμο μέσα από τα μάτια του μαθητή». «Η ικανότητα κατανόησης των αντιδράσεων του μαθητή από μέσα» και η «συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η διαδικασία και η μάθηση φαίνονται στον μαθητή" (Rogers 1983, 125).

## **7.2.Δραστηριότητα του έργου eCrisis μετά το παιχνίδι: Εποικοδομητικός Διάλογος**

Ο διάλογος είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει να καταστήσει δυνατό τον αναστοχασμό, μια βασική ικανότητα για την κοινωνική ένταξη (βλ. την ενότητα Αναστοχασμός).Υπάρχουν διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν τον εποικοδομητικό διάλογο:

### **7.2.1. Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος**

Οι αφηγηματικοί-Σωκρατικοί διάλογοι ακολουθούν μια τριπλή δομή:

- γενετική φάση
- έμμεση φάση
- εκτεταμένη φάση

Πρώτον, τίθεται μια γενετική ερώτηση, έτσι ώστε να μπορεί να εξελιχθεί μια συζήτηση. Μετά από αυτήν την ερώτηση ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει χρόνο να μιλήσει χωρίς διακοπή. Ο ερευνητής μιλάει μόνο για να παρακινήσει και να παρατείνει την αφήγηση του εκπαιδευόμενου. Περιστασιακά, ο ερευνητής μπορεί να σημειώσει σημαντικές πτυχές που θα ακολουθήσουν στην επόμενη φάση. Το αφηγηματικό μέρος του διαλόγου μπορεί να δείξει πώς οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί προκαλούν εμπειρίες που ζουν (Schuetze, 1982, σ. 579).

Δεύτερον, σε επόμενη φάση (Riemann, 2003, σελ. 12-13) στόχος είναι να επαναληφθούν τα κρίσιμα θέματα που έχουν ήδη αναφερθεί στη γενετική φάση. Ο ερευνητής μπορεί να υποβάλει ερωτήσεις με βάση τις σημειώσεις του από τη γενετική φάση. Οι ερωτήσεις κρατούν τον εκπαιδευόμενο επικεντρωμένο στην αποκάλυψη του πώς η σκέψη του για μια εμπειρία εξελίσσεται και στην αναδημιουργία της δικής του ιστορίας για ορισμένες προσωπικές εμπειρίες. Το Σωκρατικό μέρος του διαλόγου μπορεί να ξετυλιχθεί στο τέλος της δεύτερης φάσης, θέτοντας ερωτήματα για αποσαφήνιση και εξετάζοντας τις υποθέσεις, τις συνέπειες και τις αποδείξεις (Paul & Elder, 2006) που παρέχονται από τον εκπαιδευόμενο στη γενετική φάση .

Οι ερωτήσεις σε αυτή τη την τελευταία φάση (Riemann, 2003, σελ. 12-13) είναι δομημένα ερωτήματα που επιτρέπουν στον ερευνητή να εισαγάγει νέα θέματα. Αυτή είναι η μόνη φάση στην οποία ο ερευνητής μπορεί να εισάγει ένα θέμα που δεν έχει αναφερθεί από τον εκπαιδευόμενο. Τα Σωκρατικά ερωτήματα συμβάλλουν στον προβληματισμό και τη διαπραγμάτευση της σημασίας και της αξίας της ιστορίας τους. Αυτό δείχνει το τελευταίο μέρος αυτής της φάσης, κατά την οποία μπορούν να διατυπωθούν τα επιχειρήματα, που θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν εκτιμήσεις και επανεξέταση όσων έχουν ειπωθεί προηγουμένως (Riemann, 2003).

### **7.2.2. Διάλογος βασισμένος σε Εικόνα**

Μια δεύτερη δυνατότητα για την ανάπτυξη του αναστοχασμού στην τάξη είναι η οργάνωση μιας συζήτησης με βάση την εικόνα. Ο δάσκαλος επιλέγει διαφορετικές εικόνες "που εκπροσωπούν διαφορετικούς τομείς πολιτικής κρίσης" (Kremsner, Proyer & Schmölz 2016, 2). Οι εικόνες μπορεί να είναι μια γυναίκα που φοράει μία μπούρκα, ένα στρατόπεδο προσφύγων ή μια πολεμική σκηνή στη Συρία. Κάθε μαθητής επιλέγει την αγαπημένη του εικόνα και εξηγεί τι σκέφτεται γι' αυτό. Αυτή η πρακτική πρέπει να εμπλέκει την ομάδα σε κριτική σκέψη και συζήτηση. Το παράδειγμα του Kremsner et al. (2016, 3) είναι μια εικόνα ενός παιδιού με σύνδρομο Down. Το πλαίσιο ήταν μια εκστρατεία συγκέντρωσης χρημάτων και μια διαφήμιση, στην οποία το παιδί παρουσιάστηκε ως χαρούμενος και χαμογελαστός άνθρωπος

που έπαιζε με μπογιές στα δάχτυλα. Προφανώς, η εκστρατεία στοχεύει να δείξει ότι το παιδί αυτό έχει αναπηρία και χρειάζεται υποστήριξη, κάτι που μπορεί να προσφέρει χρηματική βοήθεια. Στην περίπτωση αυτή, οι διαφημιζόμενοι χρησιμοποιούν μια διδακτική πρακτική, για να αντιμετωπίσουν την ανασφάλεια των ανθρώπων γύρω από άγνωστα θέματα και καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, στοχεύει επίσης να μεταφέρει ότι το παιδί είναι "εξαιρετικά χαριτωμένο, φιλικό, καλοσυνάτο κλπ." (Kremsner, Proyer & Schmölz 2016, 3 & 11) Αυτό είναι ένα τυπικό παράδειγμα συμπόνοιας ανθρώπων με αναπηρίες, για να τους καταστήσουν μέρος της οικονομικής τους δραστηριότητας, μέσω της συλλογής κεφαλαίων. Γενικά, η συζήτηση με αφόρμηση τις φωτογραφίες ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τη συζήτηση σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα, καθώς και την διεύρυνση της σκέψης σχετικά με διαφορετικές προοπτικές που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα.

### **7.3. Διδακτικό Σενάριο 1: Εκπαιδευτικό παιχνίδι και Συζητήσεις βασισμένες σε Εικόνα**

#### Πλαίσιο

- Τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (1 ώρα 30 λεπτά).
- Κάποια θρανία τοποθετούνται το ένα κοντά στο άλλο στην τάξη.
- Τα παιχνίδια τοποθετούνται σε αυτά τα θρανία.
- Τα υπόλοιπα θρανία μετακινούνται κοντά στους τοίχους, έτσι ώστε να υπάρχει πολύς χώρος για μετακίνηση.
- Οι καρέκλες μπορούν να τοποθετηθούν από τους μαθητές, για να διευκολύνονται στο παιχνίδι.

#### Ενότητα

##### (1) Εισαγωγή (5 λεπτά):

- Στόχος: Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μια γενική εικόνα της τάξης και του χρονικού πλαισίου.
- Περιγραφή: Ο δάσκαλος παρουσιάζει το πλαίσιο και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να γνωρίζουν ότι μπορούν ελεύθερα να εξερευνήσουν και να παίξουν το παιχνίδι για περίπου μία ώρα. Εξηγεί ότι μπορούν να επιλέξουν ποια παιχνίδια θα παίξουν, με ποιον θέλουν να παίξουν και για πόσο χρόνο θα παίξουν οποιοδήποτε παιχνίδι πριν αλλάξουν στο παιχνίδι και τον συμπαίκτη τους.

##### (2) Εκπαιδευτικό παιχνίδι (55 λεπτά):

Στόχος: Οι συμμετέχοντες μπορούν να απολαύσουν τα παιχνίδια μαζί χωρίς να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και την πίεση αξιολόγησης της επίδοσής τους.

- Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες παίζουν παιχνίδια με κάρτες ή πάνω σε πίνακα (σκάκι, "Mikado", "Uno", "Memory", "Ludo") ή ψηφιακά παιχνίδια ("Village Voices", "Icnoscope", "Stop the Mob") σε ταμπλέτες ή φορητούς υπολογιστές. Όλα τα παιχνίδια είναι τοποθετημένα σε ένα τραπέζι, που είναι προσβάσιμο σε όλους, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τι, τότε και με ποιον θέλουν να παίξουν.

(3) Εποικοδομητικός Διάλογος (30 λεπτά):

- Σκοπός: Οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους για τα παιχνίδια και για τα όσα έχουν μάθει και αισθάνονται συνδέοντας τις εμπειρίες τους με ορισμένες εικόνες. Η επίδειξη των εικόνων αποσκοπεί στην σύνδεση με συγκεκριμένα θέματα κοινωνικών προκλήσεων.
- Περιγραφή: Πραγματοποιείται μία συζήτηση (βλέπε την ενότητα παραπάνω). Για να συζητηθούν κοινωνικά θέματα, όπως ο οίκτος και το μειονέκτημα για κοινωνικά περιθωριοποιημένους ανθρώπους, η συζήτηση βασίζεται σε ένα δείγμα συγκεκριμένων εικόνων και φωτογραφιών προεπιλεγμένων από τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι σκόπιμα επιλεγμένες εικόνες μπορούν να ληφθούν από μια απλή ηλεκτρονική αναζήτηση για π.χ. "Αναπηρία", "πνευματική αναπηρία", "οίκτος", "πρόσφυγες", "προκατάληψη" ή "ένταξη". Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μία ή δύο από αυτές τις εικόνες με βάση τις εμπειρίες παιχνιδιού τους και να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους γι' αυτές.

#### **7.4. Διδακτικό Σενάριο 2: Εκπαιδευτικό παιχνίδι και Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος**

Πλαίσιο

- Τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (1 ώρα 30 λεπτά).
- Κάποια θρανία τοποθετούνται το ένα κοντά στο άλλο στην τάξη.
- Τα παιχνίδια τοποθετούνται σε αυτά τα θρανία.
- Τα υπόλοιπα θρανία μετακινούνται κοντά στους τοίχους, έτσι ώστε να υπάρχει πολύς χώρος για μετακίνηση.
- Οι καρέκλες μπορούν να τοποθετηθούν από τους μαθητές, για να διευκολύνονται στο παιχνίδι.

Ενότητα

-(1)Εισαγωγή (5 λεπτά):

- Στόχος: Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μια γενική εικόνα της τάξης και του χρονικού πλαισίου.
- Περιγραφή: Ο δάσκαλος παρουσιάζει το πλαίσιο και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να γνωρίζουν ότι μπορούν ελεύθερα να εξερευνήσουν και να παίξουν το παιχνίδι για περίπου μία ώρα. Εξηγεί ότι μπορούν να επιλέξουν ποια παιχνίδια θα παίξουν, με ποιον θέλουν να παίξουν και για πόσο χρόνο θα παίξουν οποιοδήποτε παιχνίδι. Γίνεται αναφορά σε κοινωνικά ζητήματα όπως οι πολιτικές τριβές, ο εκφοβισμός, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός, για να επικεντρωθούν οι μαθητές σε αυτά τα θέματα.

(2) Εκπαιδευτικό παιχνίδι (55 λεπτά):

Στόχος: Οι συμμετέχοντες μπορούν να απολαύσουν τα παιχνίδια μαζί χωρίς να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και την πίεση αξιολόγησης της επίδοσής τους. Επίσης, μπορούν να μιλούν ήδη για θέματα της κοινωνικής κρίσης.

- Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες παίζουν παιχνίδια με κάρτες ή πάνω σε πίνακα (σκάκι, "Mikado", "Uno", "Memory", "Ludo") ή ψηφιακά παιχνίδια ("Village Voices",



“Icnoscope”, “Stop the Mob”) σε ταμπλέτες ή φορητούς υπολογιστές. Όλα τα παιχνίδια είναι τοποθετημένα σε ένα τραπέζι που είναι προσβάσιμο σε όλους, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τι, τότε και με ποιον θέλουν να παίξουν.

(3) Εποικοδομητικός Διάλογος (30 λεπτά):

- Σκοπός: Οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους για τα παιχνίδια και για τα όσα έχουν μάθει και αισθάνονται συνδέοντας τις εμπειρίες τους με κοινωνικά θέματα.
- Περιγραφή: Πραγματοποιείται αφηγηματικός-Σωκρατικός διάλογος (βλέπε την ενότητα παραπάνω).
  - Γενετική φάση: Σχετίζεται με το παιχνίδι. Οι ερωτήσεις πρέπει να παρακινήσουν τους μαθητές να μιλήσουν ελεύθερα για το παιχνίδι. Τι συνέβη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: περιγράψτε από την αρχή μέχρι το τέλος. Ποια ήταν η εμπειρία σου; Πώς παίζατε τα παιχνίδια; Ποιος έπαιζε με ποιον; Πότε έγιναν αλλαγές συμπαικτών;
  - Έμμεση φάση: Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει πτυχές του θέματος από τη γενετική φάση, στην οποία έχουν αναφερθεί τα κοινωνικά ζητήματα (αν υπάρχουν): ποια κοινωνικά ζητήματα εμφανίστηκαν και γιατί; Πώς συνδέθηκε αυτό με το παιχνίδι; Γιατί οι συμμετέχοντες εγκαταλείπουν τη συζήτηση σχετικά με το κοινωνικό ζήτημα; Αν ο δάσκαλος παρατηρήσει ένα ζήτημα υψηλής έντασης, αξίζει να τεθούν περαιτέρω ερωτήσεις σε ολομέλεια.
  - Εκτεταμένη φάση: Ο δάσκαλος μπορεί να αναφερθεί σε πρόσθετες κοινωνικές προκλήσεις, που είναι ενδιαφέρουσες γι' αυτόν.

### 7.5. Διδακτικό Σενάριο 3: *Village Voices* και Αφηγηματικός-Σωκρατικός Διάλογος

Πλαίσιο

- Τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (1 ώρα 30 λεπτά).
- Κάποια θρανία τοποθετούνται το ένα κοντά στο άλλο στην τάξη.
- Τα παιχνίδια τοποθετούνται σε αυτά τα θρανία.
- Τα υπόλοιπα θρανία μετακινούνται κοντά στους τοίχους, έτσι ώστε να υπάρχει πολύς χώρος για μετακίνηση.
- Οι καρέκλες μπορούν να τοποθετηθούν από τους μαθητές, για να διευκολύνονται στο παιχνίδι.

Ενότητα

-(1)Εισαγωγή (5 λεπτά):

- Στόχος: Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μια γενική εικόνα της τάξης, του χρονικού πλαισίου και επικεντρώνονται στις αντιλογίες και τα συναισθήματα
- Περιγραφή: Ο δάσκαλος παρουσιάζει το πλαίσιο και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να γνωρίζουν ότι μπορούν ελεύθερα να εξερευνήσουν και να παίξουν το παιχνίδι για περίπου μία ώρα. Εξηγεί ότι μπορούν να επιλέξουν ποια παιχνίδια θα παίξουν, με ποιον θέλουν να παίξουν και για πόσο χρόνο θα παίξουν οποιοδήποτε παιχνίδι. Γίνεται αναφορά σε κοινωνικά ζητήματα και στα συναισθήματα.

### (2) Village Voices (55 λεπτά)

- Στόχος: Οι συμμετέχοντες μπορούν να απολαύσουν τα παιχνίδια μαζί χωρίς να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και την πίεση αξιολόγησης της επίδοσής τους. Επίσης, μπορούν να μιλούν ήδη για θέματα της κοινωνικής κρίσης και προσωπικά συναισθήματα.

- Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες παίζουν το Village Voices σε φορητούς υπολογιστές. Όλοι οι φορητοί υπολογιστές είναι εγκατεστημένοι σε ένα τραπέζι που είναι προσβάσιμο σε όλους, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν ελεύθερα να επιλέξουν τι, πότε και με ποιον θέλουν να παίξουν.

### (3) Εποικοδομητικός Διάλογος (30 λεπτά):

- Στόχος: Οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους για το παιχνίδι και για τα όσα έχουν μάθει και αισθάνονται συνδέοντας τις εμπειρίες τους με κοινωνικά θέματα και προσωπικά συναισθήματα.

- Περιγραφή: Πραγματοποιείται αφηγηματικός-Σωκρατικός διάλογος (βλέπε την ενότητα παραπάνω).

- Γενετική φάση: Σχετίζεται με το παιχνίδι. Οι ερωτήσεις πρέπει να παρακινήσουν τους μαθητές να μιλήσουν ελεύθερα για το παιχνίδι. Τι συνέβη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: περιγράψτε από την αρχή μέχρι το τέλος. Ποια ήταν η εμπειρία σου; Πώς παίζατε τα παιχνίδια; Ποιος έπαιζε με ποιον; Πότε έγιναν αλλαγές συμπαικτών;
- Έμμεση φάση: Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει πτυχές του θέματος από τη γενετική φάση, στην οποία έχουν αναφερθεί τα κοινωνικά ζητήματα (αν υπάρχουν): ποια κοινωνικά ζητήματα εμφανίστηκαν και γιατί; Πώς συνδέθηκε αυτό με το παιχνίδι; Γιατί οι συμμετέχοντες εγκαταλείπουν τη συζήτηση σχετικά με το κοινωνικό ζήτημα; Αν ο δάσκαλος παρατηρήσει ένα ζήτημα υψηλής έντασης, αξίζει να τεθούν περαιτέρω ερωτήσεις σε ολομέλεια.
- Εκτεταμένη φάση: Ο δάσκαλος μπορεί να αναφερθεί σε πρόσθετες κοινωνικές προκλήσεις που είναι ενδιαφέρουσες γι' αυτόν.

## 8. Κατάρτιση Εκπαιδευτικών (O4)

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, της ευαισθητοποίησης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων. Αυτή η επιμόρφωση περιλαμβάνει τα Ευρωπαϊκά σχολεία και τους ενδιαφερομένους φορείς, που θα εμπλακούν στην τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του έργου.

Για τους σκοπούς αυτούς, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει βασικές πτυχές των μελλοντικών σεναρίων κατάρτισης των εκπαιδευτικών που βασίζονται σε συγκεκριμένους στόχους, θέματα, τεχνολογία, δεξιότητες και μαθησιακά αποτελέσματα (όπως προαναφέρθηκε) για την ενημέρωση του εγγράφου κατάρτισης των εκπαιδευτικών (O4).

Στο δεύτερο εξάμηνο του έργου eCrisis, το σκέλος της εργασίας που επικεντρώνεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (O4) θα στηρίξει και θα ενσωματώσει τα πρώτα αποτελέσματα του έργου, δηλαδή την εννοιολογική και μεθοδολογική βάση που παρουσιάζεται στο παρόν έγγραφο, καθώς και την ανάπτυξη της εργαλειοθήκης (O2) και του εγχειριδίου των εκπαιδευτικών (O3).

Εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια στην Ευρώπη με την καινοτόμο πρόταση του έργου eCrisis, το έργο ξεκινά από τη φάση σχεδιασμού του μέχρι την υλοποίηση της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Για το σκοπό αυτό, το έγγραφο O4 θα περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας καινοτόμου παρέμβασης για συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών των σχολείων, και των επιμορφωτών, με στόχο να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να υιοθετήσουν την προσέγγιση του έργου eCrisis αλλά και να την εφαρμόσουν προσαρμόζοντάς την δημιουργικά στα δικά τους εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν πρακτικά σε όλες τις πτυχές του έργου eCrisis.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών θα καλύψει ποικίλες πτυχές, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, των υλικών, των πηγών και των δραστηριοτήτων στην τάξη, καθώς και οργανωτικά θέματα όπως η τοποθεσία, ο χρόνος, η διαμόρφωση ομάδων και η αξιολόγηση.

Μια σημαντική πτυχή της κατάρτισης των εκπαιδευτικών του έργου eCrisis θα είναι ο σχεδιασμός βάσει του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, έτσι ώστε να μπορεί να εμπλέξει σε βάθος τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις δυνατότητες της μάθησης με βάση το παιχνίδι. Θα τους ενθαρρύνει να γίνουν ενεργοί, ώστε όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν τα έτοιμα σχέδια μαθήματος, αλλά να σχεδιάσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του έργου eCrisis.

Στα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μαθήματος θα περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά υλικά του διαδικτύου και εργαλεία αλληλεπίδρασης, εργαστήρια για συζήτηση και προβληματισμό και προσομοιώσεις μαθημάτων. Επίσης, πρακτικές εργασίες στις οποίες θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και θα προετοιμάσουν σχέδια μαθημάτων για την εφαρμογή τους στις δικές τους τάξεις, και θα παρουσιάσουν και τα αποτελέσματα της υλοποίησης στην τάξη. Τα σεμινάρια κατάρτισης θα υλοποιηθούν και θα αξιολογηθούν στις συμμετέχουσες χώρες (Μάλτα, Ελλάδα).

## **9. Μεθοδολογία Αξιολόγησης με Μεικτή Μέθοδο (O5)**

Αυτή η ενότητα περιγράφει τη μεθοδολογία έρευνας eCrisis που θα ακολουθηθεί για την αξιολόγηση του έργου: Βασικά, θα είναι "eCrisis in the wild". Προβλέπουμε τη χρήση μεθοδολογίας μεικτών μεθόδων (Greene 2007) για την κάλυψη των διαφόρων τμημάτων του εγγράφου O5. Τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές μέθοδοι περιγράφονται κατωτέρω και θα εφαρμοστούν από το 26ο έως το 33ο μήνα (1.11.2018-31.05.2019). Η έρευνα που διεξήχθη για τη δημιουργία του πλαισίου του έργου eCrisis οδήγησε στα αποτελέσματα που περιγράφονται παραπάνω και στα

ποιοτικά ερευνητικά στοιχεία του O5. Επιπρόσθετα, η μεθοδολογία ποσοτικής αξιολόγησης θα εφαρμοστεί στο O5, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Η μεθοδολογία αξιολόγησης του έργου eCrisis επικεντρώνεται στα εξής:

- Την επιτυχία των εργαστηρίων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας ειδικότερα (1) τη δυνατότητα εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών, (2) την ικανοποίηση των συμμετεχόντων (καθηγητών και μαθητών) και (3) την ποιότητα του υλικού των εργαστηρίων.
- Δραστηριότητες με βάση το εκπαιδευτικό παιχνίδι σε σχολεία και άτυπους εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς παιχνιδιών. Παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο όλες οι επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (1) χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία για την επίλυση των συγκρούσεων, τη δημιουργική σκέψη και την προβληματική συζήτηση, (2) βελτίωσαν τις ικανότητες ψηφιακού εγγραμματισμού και (3) παρείχαν εργαλεία για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής με δημιουργικό και υπεύθυνο τρόπο.

Για τους σκοπούς αυτούς αυτή η ενότητα παρουσιάζει τη **μεθοδολογία αξιολόγησης** μεικτής μεθόδου για την ενημέρωση του "eCrisis in the wild" (O5).

### **9.1. Τα Ποιοτικά Στοιχεία της Αξιολόγησης του έργου eCrisis**

Το O1 εφάρμοσε μια προσέγγιση έρευνας (βλέπε Walmsley & Johnson 2003, Koenig & Buchner 2011, Nind 2014, von Unger 2014, Kreamsner, Buchner & Koenig 2016) και παρέχει επίσης τη βάση για περαιτέρω σχεδιασμό, συλλογή δεδομένων και (εν μέρει) ανάλυση. Το O5 ("eCrisis in the wild") θα ακολουθήσει μια συγκεκριμένη προσέγγιση και θα διαδραματίσει επομένως ένα θεμελιώδη ρόλο στη γενική αξιολόγηση του έργου. Το O5 συμπληρώνει το O1.

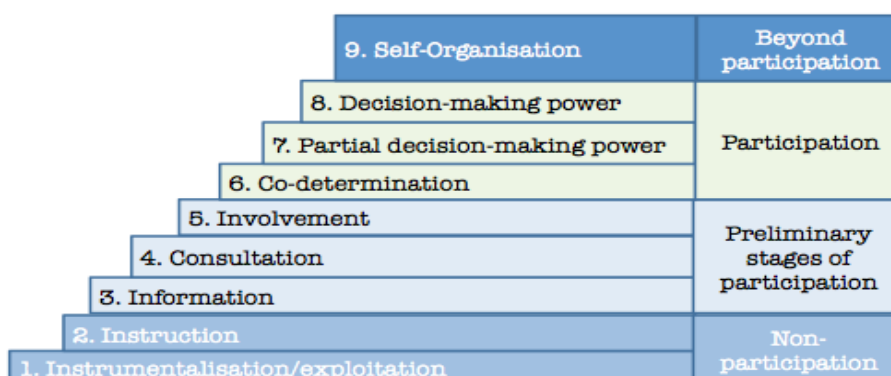
Αυτό το είδος της έρευνας μπορεί να οριστεί ως έρευνα που περιλαμβάνει ή αφορά μη ακαδημαϊκούς. Το IO1 αναφέρεται σε πρόσφυγες, φοιτητές, καθηγητές, άτομα με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και άτομα που πλήττονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτές οι ομάδες εμπλέκονται σε όλη τη διαδικασία του IO1, από την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων, τη συλλογή δεδομένων, καθώς και την ανάλυση της διάδοσης του έργου (Walmsley & Johnson 2003). Η σχεδιαζόμενη αξιολόγηση για το O5 πρέπει να εμπίπτει στο πλαίσιο του έργου eCrisis. Η βασική αρχή αυτής της έρευνας είναι να διεξάγεται έρευνα με τους ανθρώπους και όχι στους ανθρώπους, με έμφαση στη συνεργατική ανταλλαγή εμπειρογνομosύνης, εμπειρίας και δεξιοτήτων υπό την προσεκτική εξέταση των δεοντολογικών κατευθυντήριων γραμμών. Με αυτό τον τρόπο, η διερεύνηση σε βάθος των βασικών γνώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη, το εκπαιδευτικό παιχνίδι και τα ψηφιακά παιχνίδια πραγματοποιήθηκε (για το IO1) και αναμένεται (για το O5).

Για το IO1, η ερευνητική ομάδα της Βιέννης σχεδίασε και διεξήγαγε ένα εργαστήριο την 1η Σεπτεμβρίου 2016, για να ξεκινήσει περαιτέρω συνεργασία με τους

ενδιαφερόμενους φορείς και τους ανθρώπους που συμμετείχαν στο έργο. Κατά τη διάρκεια αυτού του εργαστηρίου, μη-ακαδημαϊκοί άνθρωποι (κυρίως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες) εθελοντικά, σύμφωνα με τις δικές τους απαιτήσεις συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα. Άλλοι ακολούθησαν κατά τη διάρκεια περαιτέρω δραστηριοτήτων. Άλλα ερευνητικά βήματα, ιδιαίτερα επισκέψεις σε σχολεία και εργαστήρια, σχεδιάστηκαν σε συνεργασία, με αποτελέσματα όχι μόνο διερεύνησης εις βάθος αλλά που αφορούσαν κυρίως την εφαρμογή. Στόχος είναι να προσκαλέσουμε τους ίδιους ανθρώπους να λάβουν μέρος στο O5.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το O1 συμπεριέλαβε επίσης βασικούς ενδιαφερόμενους - π.χ. Το σχολικό συμβούλιο της Βιέννης, Εκπαιδευτικά κέντρα για άτομα με ειδικές ανάγκες, διαπολιτισμικές ομάδες (MIT), καταλύματα προσφύγων και αυτοαπασχολούμενοι σε διαφορετικά στάδια της έρευνας. Μαζί με αυτούς που συμμετέχουν στην Ελλάδα και τη Μάλτα (βλ. Κεφάλαιο "Βασικοί φορείς"), οι ίδιοι άνθρωποι θα συμμετέχουν επίσης στο O5. Τα εργαλεία αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σύμφωνα με τις ιδέες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Είναι εξαιρετικά σημαντικό για το έργο eCrisis όλες οι ερευνητικές δραστηριότητες να είναι σύμφωνες με τις απαιτήσεις των ερευνητών, αλλά και εκείνων που πλήττονται από την κοινωνική κρίση. Έτσι, όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς ενημερώθηκαν και έλαβαν γνώση για το αίτημά τους, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές πτυχές των προβλημάτων, που προκύπτουν. Η συμμετοχή αφορά όχι μόνο επιλεγμένους τομείς αλλά και τον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων, την ανάλυση και τη διάδοση του έργου. Αλλά το πιο σημαντικό, όσον αφορά το O5, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους εμπλεκόμενους, ειδικά στους εκπαιδευτικούς, τα παιχνίδια και τα υλικά που παρέχονται, να τα χρησιμοποιούν στα σχολεία και να μεταφέρουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους στα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Συνεπώς, η συμμετοχή τους είναι καθοριστικής σημασίας για την αξιολόγηση του έργου eCrisis.

Η χρήση ενός «μοντέλου συμμετοχής» (von Unger 2014, βλ. παρακάτω) αποκαλύπτει τη μετάβαση από τη «διδασκαλία» (στάδιο 2: μη συμμετοχή) στη «μερική δύναμη λήψης αποφάσεων» (στάδιο 7: συμμετοχή). Αυτός ο βαθμός συμμετοχής θα συνεχιστεί καθ' όλη τη διάρκεια του έργου eCrisis και θα διαδραματίσει θεμελιώδη ρόλο στο O5.



Σχήμα 1. Μοντέλο Επιπέδων Συμμετοχής (von Unger 2014, 40, μεταφρασμένο από τους συγγραφείς)

Το Ο5 θα συνδέσει τις ερευνητικές μεθόδους που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο ΙΟ1.

Αυτές είναι:

- Συμμετοχική παρατήρηση (Flick 2007, Lamnek 2010)
- Συνεντεύξεις με επίκεντρο το πρόβλημα (Flick 2007, Lamnek 2010)
- Εποικοδομητικός διάλογος, όπως ο Σωκρατικός διάλογος (Stenning et al., 2016) και ο αφηγηματικός-Σωκρατικός διάλογος (Schmoelz 2017)

Για την ανάλυση των δεδομένων, το Ο5 θα χρησιμοποιήσει την ανάλυση μιας κατάστασης (Clarke 2005 & 2009), η οποία είναι μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση που συνδυάζει μια μεθοδολογία τεκμηριωμένης θεωρίας (GTM) με ανάλυση λόγου. Στόχος της ανάλυσης μιας κατάστασης είναι (1) ο εντοπισμός των κοινωνικών χώρων στους οποίους εντοπίζεται και με τους οποίους σχετίζεται η συγκεκριμένη κατάσταση (όπως η κοινωνική κατάσταση των συμμετεχόντων κατά τη συγκεκριμένη περίοδο και εντός του συνόλου δεδομένων), καθώς όλες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την κατάσταση και τους παράγοντες της (Clarke 2005). Η προσέγγιση αυτή αποδείχθηκε ιδιαίτερα εφαρμόσιμη σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη και σε αντίθετες με αυτή έννοιες, όπως η κοινωνική περιθωριοποίηση/αποκλεισμό της, καθώς οι συζητήσεις επηρεάζουν και συνιστούν κάθε συγκεκριμένη κατάσταση. Σε ένα δεύτερο βήμα, εντοπίσαμε τους κοινωνικούς κόσμους, τους υπο-κόσμους τους και την εξάρτησή μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτήσαμε μια βαθιά κατανόηση του "πώς οι άνθρωποι οργανώνονται στο πρόσωπο των άλλων προσπαθώντας να τους οργανώσουν διαφορετικά" (ibid, 109). Οι χάρτες θέσης παρουσιάζουν τελικά τις μεγάλες συζητήσεις που βρέθηκαν μέσα στο σύνολο δεδομένων. Η ανάλυση της κατάστασης επιπλέον μας επιτρέπει όχι μόνο να επικεντρωνόμαστε στα ποιοτικά δεδομένα, αλλά και να ενσωματώνουμε τα αποτελέσματα από την ποσοτική αξιολόγηση, καθώς αποσκοπεί στην κατανόηση και ανάλυση καταστάσεων με έναν ολιστικό και θεμελιώδη τρόπο για τον εντοπισμό των ριζών της κοινωνικής περιθωριοποίησης/αποκλεισμού, ενώ ταυτόχρονα διερευνά δημιουργικές μεθόδους και εργαλεία για την κοινωνική ένταξη.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας στο ΙΟ1 και τη συνέχισή της στο Ο5, περαιτέρω βήματα θα οδηγήσουν σε ποσοτική αξιολόγηση και μέτρηση, τα οποία θα περιγραφούν στο επόμενο κεφάλαιο.

## **9.2. Τα Ποσοτικά Στοιχεία της Αξιολόγησης του έργου eCrisis**

Το πλαίσιο eCrisis περιλαμβάνει δύο διαφορετικά παιχνίδια, τα οποία συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη, τον προβληματισμό και την επίλυση των συγκρούσεων, όπως φαίνεται παραπάνω και είναι τα ακόλουθα: Το *Village Voices* και το *Iconosope*. Σε αυτή την ενότητα περιγράφουμε μεθόδους για την ποσοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των επανασχεδιασμένων παιχνιδιών για τους σκοπούς του έργου eCrisis για κάθε παιχνίδι. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους, καθώς και στα στοιχεία που συλλέγονται για κάθε παιχνίδι. Ολοκληρώνεται η συζήτηση θέτοντας τις πιθανές ερωτήσεις που μπορεί να απαντηθούν από το πλαίσιο ποσοτικής

αξιολόγησης του έργου eCrisis, συμπληρώνοντας τις ποιοτικές προσεγγίσεις που περιγράφονται παραπάνω.

### 9.3. Village Voices

**Ερωτηματολόγια μαθητών:** Το παιχνίδι αφορά την επίλυση συγκρούσεων, οπότε ο σχεδιασμός ενός πιθανού ερωτηματολογίου θα δώσει έμφαση στις δομές που σχετίζονται με τη σύγκρουση (μια πτυχή που συνδέεται εύκολα με την ανάλυση της κατάστασης, όπως φαίνεται παραπάνω). Η εμπειρία της ερευνητικής ομάδας στο πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου SIREN κατέστησε το ερωτηματολόγιο Thomas-Kilmann (TKI), (Thomas & Kilmann, 1974) ως μια πιθανή ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση για τη μέτρηση της επίλυσης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, έχουν σχεδιάσει μια προσαρμοσμένη έκδοση του ερωτηματολογίου TKI για τα παιδιά, που χρησιμοποιείται ευρέως στην αξιολόγηση του έργου SIREN. Σχεδιάζουμε να χρησιμοποιήσουμε εκδόσεις του TKI σε διάφορα χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη φάση του Ο5 του έργου eCrisis. Έτσι θα προσδιορίσουμε και θα αναλύσουμε τις διαφορές στις συγκρούσεις μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Εκτός από το TKI, οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν τακτικά να αναφέρουν μόνοι τους το επίπεδο των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπλέον, θα τους ζητηθεί να υποδείξουν την τρέχουσα συναισθηματική τους κατάσταση τους και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους για τους άλλους παίκτες κάθε φορά που συμβαίνει ένα σημαντικό γεγονός (π.χ. εμπόριο, κλοπή κ.λπ.). Τέλος, το παιχνίδι συλλέγει τα δημογραφικά στοιχεία των παικτών (ηλικία, φύλο, τοποθεσία, εμπειρία με παιχνίδια κ.λπ.).

**Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών:** Όπως και οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί του έργου eCrisis θα χρησιμοποιήσουν εκδόσεις του TKI, για να παρουσιάσουν τις μορφές επίλυσης των συγκρούσεων των μαθητών τους με την πάροδο του χρόνου. Οι διαφορές που προέρχονται από τις αναφορές των εκπαιδευομένων και από τις αναφορές των εκπαιδευτικών θα συσχετιστούν. Οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα θα καθορίσουν την αλήθεια για τα στυλ συγκρούσεων και οι αναφορές τους θα χρησιμοποιηθούν για την επικύρωση των εκθέσεων των μαθητών. Η πτυχή αυτή μπορεί επίσης να συνδυαστεί εύκολα με πορίσματα από ποιοτικά δεδομένα, καθώς το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού βασίζεται στην (κοινωνική) κατάσταση των μαθητών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών τους.

**Δεδομένα εντός παιχνιδιού:** Το *Voices Village* συλλέγει μια σειρά δεδομένων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ποσοτική μας ανάλυση. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι συλλέγει:

- Βασικά γεγονότα (εμπόριο, κλοπή, διάδοση φήμης κ.λπ.) και η χρονική σήμανση τους.
- Βασικές ενέργειες παίκτη που οδηγούν σε κάθε γεγονός του παιχνιδιού.
- Αξιολόγηση παίκτη (Κλίμακα Likert) μετά από μια ενέργεια (π.χ. "Πώς νιώθεις για αυτή την ενέργεια").
- Αξιολόγηση των συγκρούσεων (Κλίμακα Likert ) μετά από το τέλος μιας ενότητας του παιχνιδιού.

- Συναισθηματική κατάσταση του παίκτη μετά από μια βασική ενέργεια. Οι επιλογές περιλαμβάνουν: ευτυχισμένος, λυπημένος, σε ουδέτερη διάθεση, θυμωμένος.

Με τη συλλογή δεδομένων από συγκεκριμένους παίκτες, τάξεις στο σύνολό τους ή ακόμα και χώρες στο σύνολό τους, θα μπορέσουμε να συλλέξουμε τις επιπτώσεις της χρήσης του παιχνιδιού στη συναισθηματική κατάσταση του παίκτη και τα επίπεδα σύγκρουσης του παιχνιδιού και να συσχετίσουμε αυτά τα δεδομένα με τα συλλογικά συγκρούσεων των παικτών, όπως περιγράφεται παραπάνω. Οι αναλύσεις των χωρών / πολιτισμών / φύλων είναι επίσης δυνατές με βάση των συνόλων δεδομένων.

#### 9.4. *Iconoscope*

**Ερωματολογία μαθητών:** Λαμβάνοντας υπόψη την προσέγγιση της έρευνας ακολουθήσαμε μια μεθοδολογία αξιολόγησης από ομότιμους για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης στο *Iconoscope*. Μέσω της ιστοσελίδας του *Iconoscope* (<http://iconoscope.institutedigitalgames.com/>), οι παίκτες μπορούν: α) να βαθμολογήσουν οποιοδήποτε εικονίδιο που είναι διαθέσιμο στη βάση δεδομένων και β) να μαντέψουν την έννοια που απεικονίζει κάθε εικονίδιο. Οι τελευταίες ψήφοι /εικασίες συγκεντρώνονται σε σωστές και λανθασμένες, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό της βαθμολογίας αμφισημίας κάθε εικονιδίου. Η βαθμολογία αμφισημίας είναι ένα άμεσος τρόπος μέτρησης της δημιουργικής (διαγραμματικής) σκέψης.

**Ερωματολογία εκπαιδευτικών:** Σε αυτή τη φάση του έργου δεν προβλέπουμε τη χρήση ερωματολογίων για τους εκπαιδευτικούς, αλλά σχεδιάζουμε να επανεξετάσουμε αυτό το θέμα πριν από τον τελικό σχεδιασμό του τελικού πλαισίου αξιολόγησης του Ο5 του έργου eCrisis.

**Δεδομένα εντός παιχνιδιού:** Το *Iconoscope* συλλέγει μια σειρά δεδομένων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης. Συγκεκριμένα στο παιχνίδι εμφανίζονται:

- Επιλέγεται ένα σύνολο τριπλών εννοιών.
- Βασικά στοιχεία παιχνιδιών, όπως νέο εικονίδιο, αλλαγή χρώματος, κινούμενα εικονίδια, χρήση βοηθών και αγνόηση βοηθών. Οι χρόνοι αυτών των γεγονότων εντοπίζονται επίσης.
- Βοηθοί: Συλλέγουμε τις προτάσεις τους, ποιες επιλέχθηκαν, ποιες δεν ελήφθησαν υπόψη.
- Το σκορ αμφισημίας για κάθε εικονίδιο.
- Αριθμός (σωστών ή λανθασμένων) ψήφων για κάθε εικονίδιο (δημοτικότητα).
- Μέση βαθμολογία για κάθε εικονίδιο.

Συνοπτικά, βάση των πληροφοριών που λαμβάνουμε από το *Iconoscope* μπορούμε να δημιουργήσουμε ξανά το κάθε παιχνίδι (σχεδίαση κάθε εικονιδίου). Με τη συλλογή δεδομένων με την πάροδο του χρόνου για συγκεκριμένους παίκτες, τριάδες ιδεών, τάξεις συνολικά ή ακόμα και χώρες συνολικά, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες ανά περίοδο για τη χρήση του παιχνιδιού σε σχέση με τις βαθμολογίες του παίκτη, την πολυπλοκότητα του εικονιδίου, τον αριθμό των ψήφων (ορθότητα,



δημοτικότητα) και, κυρίως, το σκορ αμφισημίας. Είναι δυνατή επίσης η ανάλυση της τοποθεσίας, της γλώσσας, του πολιτισμού και του φύλου με βάση αυτά τα δεδομένα.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berger, F., Liapis, A. & Yannakakis, G. N. (2012). Prototyping an adaptive educational game for conflict resolution. In: ITS 2012 Workshop: Emotion in Games for learning.
- Berne, E. (1970). *Spiele der Erwachsenen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Beaney, M. (2005). *Imagination and creativity*. Open University Milton Keynes, UK.
- Bleumers, L., All, A., Mariën, I., Schurmans, D., Van Looy, J., Jacobs, A., Willaert, K., De Grove, F. & Stewart, J. (eds.) (2012). *The State of Play of Digital Games for Empowerment and Inclusion: Analysis of Literature and Empirical Cases Challenges - Final Report*. prepared by IBBT-Digital Society as part of the Digital Games for Empowerment and Inclusion (DGEI) Project.
- Bodine, R. & Crawford D (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Clarke, A. E. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M., Stern, P. N. Corbin, J., Bowers, B. Charmaz, K. & Clarke, A. E. (eds.). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Walnut Creek: Left Coast Press. (194–221)
- Council of the European Union (2010). *Draft Joint Report on Social Protection and Inclusion*. 6500/10. Brussel: Council of the European Union.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. New Yorker: Harper & Row.
- De Schutter, B. & Vanden Abeele, V. (2008). *Meaningful play: Digitale spellen als vorm van leren*. Leuven: E-Treasure project report.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek '11*, pages 9–15.
- Dewey, J. (1944) *Democracy and education*. New York: Free Press
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo: Prometheus Books.
- Dovey, J. & Kennedy, H. W. (2006): *Game Cultures: Computer Games as New Media*. Maidenhead & New York: Open University Press
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Third generation educational use of computer games. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16 (3). (263–281)
- European Commission (2016). *Active Inclusion*. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&langId=en>, download 21.11.2016.
- Exline, J. J., Worthington, E.L., Hill, P. & McCullough, M.E. (2003). Forgiveness and justice: A research agenda for social and personality psychology. In: *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4). (337-348)
- Farra, H. (1988). The Reflective Thought Process: John Dewey Re-visited. In: *The Journal of Creative Behavior*, 22. (1–8)
- Fielding, M. (2007). The human cost and intellectual poverty of high performance schooling: radical philosophy, John Macmurray and the remaking of person-centred education, *Journal of Education Policy*, 22(4). (383-409)
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

- Flieger, P. (2015): Verteilt Leicht Lesen die Macht neu? In: Candussi, K. & Fröhlich, W. (eds.): *Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau-Verlag. (143-153)
- Greene, J. (2007): *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hauser, M. (2016): Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Buchner, T.; Koenig, O. & Schuppener, S. (eds.): *Inklusive Forschung*.
- Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (77-98)
- Husband, C. (2007). *Social Work in an Ethnically Diverse Europe. The Shifting Challenges of Difference*. In: *Social Work and Society*, (5). (1-18)
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. & Becker, A. B. (1998): Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. In: *Annual Review of Public Health*, 19. (173-202)
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Koenig, O. (2012): Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 40(3). (213-221)
- Koenig, O. & Buchner, T. (2011): (Inklusive) Forschung als Empowerment? In: Kulig, W., Schirbort, K. & Schubert, M. (eds.): *Empowerment behindert Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice*. Stuttgart: Kohlhammer. (267-284)
- Kraut, R. E., Gergle, D. & Fussell, S. R. (2002). The use of visual information in shared visual spaces: informing the development of virtual co-presence. In: *Proceedings of the 2002 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (New Orleans, Louisiana, USA, November 16 - 20, 2002). New York: CSCW '02. ACM. (31-40)
- Krennsperger, G., Buchner, T. & Koenig, O. (2016): *Inklusive Forschung*. In: Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G. & Markowetz, R. (eds.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (645-649)
- Krennsperger, G., Schmölz, A. & Proyer, M. (2016). Against the rules – Disrupting and reassessing discursive practices of playfulness. *International Journal for Play*. (under review)
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz; 5. Auflage
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations and Challenging Realities*. Cambridge: Polity.
- Margalit, M. & Almog, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. In: *Journal of Learning Disabilities*, 24. (406-412)
- Miettinen, R. (2000): The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. In: *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1). (54-72)
- Nind, M. (2014): *What is Inclusive Research?* London, New Delhi, New York & Sydney: Bloomsbury
- O'Brien, J. (2014). *Madrid Memo. Memo to the Participants in New Paths to Inclusion Project Meeting*, Madrid (unpublished, provided with the kind permission of the author)
- Ossmann, S. & Schmoelz, A. (2010). Cultural Diversity in Higher Education. In: Drame, A. & Paepcke, H. (eds.). *Diversity and Global Understanding*. Vienna: Termnet. (18-30)

- Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1995). *Specific Learning Difficulties. (Dyslexia)*. London: Routledge.
- Rodgers, C. (2002): *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*. In: *Teachers College Record*. 104 (4). (842-866)
- Rogers, C. R. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. Ohio: Merrill.
- Rogers, Y. (2006). *Moving on from Weiser's Vision of Calm Computing: Engaging UbiComp Experience*. Dourish, P. & Friday, A. (eds). *UbiComp 2006, LNCS 4206*. (404 – 421)
- Riemann, G. (2003). *A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research"*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440>.
- Scaltsas, T. & Alexopoulos, C. (2013). *Creating creativity through emotive thinking*. In: *Proceedings of the World Congress of Philosophy*.
- Schmoelz, A. (2009). *Global Narratives of Culture*. In: Kaiser, B. (ed.). *Turkey and the European Union: An Intercultural Perspective*. Istanbul: İstanbul Kemerburgaz Publications (145-165)
- Schmoelz, A. (2017). *On Co-Creativity in Playful Classroom Activities*. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 4 (1). In Print
- Schuetze, F. (1982). *Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit*. In: Lämmert, E. (Ed.), *Erzählforschung*. Stuttgart: Metzler, 568–590.
- Sharp, S.; Smith, P. K. (2002): *School Bullying. Insights and Perspectives*. London & New York: Routledge
- Stenning, K., Schmoelz, A., Wren, H., Stouraitis, E., Scaltsas, T., Alexopoulos, C. & Aichhorn, A. (2016). *Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education*, 8(2). (154-168)
- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Marlin, I., All, A., Schurmans, D., Wilaert, K., De Grove, F., Jacobs, A. & Misuraca, G. (2013). *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6579>, download 21.11.2016
- Thomas, K. W., Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, New York: Xicom.
- Ting-Toomey, S. & Oetzel, J. (2001). *Managing Intercultural Conflict Effectively*. Thousand Oaks: CA. <http://sev.prnewswire.com/computer-electronics/20090107/NY5618407012009-1.html>, download: 25.10.2009.
- UN (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, retrieved at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Voids, A., Carpendale, S. & Greenberg, S. (2009). *The Mii and the Wii: Emphasizing the Individual and the Group in Console Gaming*. In: *Research Report 2009-931-10*, Department of Computer Science, University of Calgary, Calgary, Alberta T2N 1N4, Canada.
- Von Unger, H. (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Walsh C.S. & Schmoelz A. (2016). Stop the Mob! Pre-service Teachers Designing a Serious Game to Challenge Bullying. In: De Gloria A., Veltkamp R. (eds). Games and Learning Alliance. GALA 2015. Lecture Notes in Computer Science, 9599. Springer, Cham
- [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-40216-1\\_48](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-40216-1_48)
- Weaver, G. (2000). Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations. Boston: Pearson Publishing.
- Yannakakis, G., Togelius, J., Khaled, R., Jhala, A., Karpouzis, K., Paiva, A., Vasalou, A. (2010). Siren: Towards Adaptive Serious Games for Teaching Conflict Resolution, 4th European Conference on Games Based Learning (ECGBL10), Copenhagen, Denmark, 21-22 October 2010.
- Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual reality to Games. Computer, 38 (9). (25-32)

**Disclaimer:** *The eCrisis project (2016-1-MT01-KA201-015221) has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author(s), and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.*