

Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού.

Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου



Επιμέλεια:
Γεώργιος Κατσαδώρας, Εμμανουήλ Φωκίδης

Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού
Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου

Επιμέλεια

Γιώργος Κατσαδώρας, Εμμανουήλ Φωκίδης

Ρόδος, 2022

Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού
Αφιερώματα και προοπτικές ενός νέου πεδίου

ISBN 978-618-84330-7-6

Copyright 2022

Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Επιμέλεια

Γιώργος Κατσαδώρας

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εμμανουήλ Φωκίδης

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Το σχεδιασμό του εξώφυλλου και οπισθόφυλλου ανέλαβε η graphic designer

Μυρτώ Φωτίου Φεγγερού

LinkedIn: Mirto Fotiou -Feggerou

E-mail: mirtof80@gmail.com

Το σχεδιασμό των μμιδίων ανέλαβε ο

Βαγγέλης Βαλασιάδης

Οι συγγραφείς των άρθρων που δημοσιεύονται στον τόμο διατηρούν τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας επί των άρθρων τους. Τα άρθρα του τόμου μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αναφορά στους συγγραφείς τους. Οι συγγραφείς των άρθρων μπορούν να τα καταθέσουν σε ιδρυματικό ή άλλο αποθετήριο ή να τα δημοσιεύσουν σε άλλη έκδοση, με υποχρεωτική την αναφορά της πρώτης δημοσίευσης του τόμου. Οι συγγραφείς ενθαρρύνονται να δημοσιοποιήσουν την εργασία τους στο Διαδίκτυο.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	7
Εισαγωγή.....	10
Αποτελεί το Διαδίκτυο μονόδρομο για τις Σύγχρονες Λαογραφικές Σπουδές; <i>Μαρία Γκασούκα</i>	10
Ψηφιακές πηγες για τη μελέτη του ελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού και της λαϊκής θρησκευτικότητας, <i>Εμμανουήλ Γ. Βαρβούνης</i>	209
Α΄ θεματική ενότητα: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της ψηφιακής λαογραφίας.....	29
Η σύγχρονη λαογραφία στο πλαίσιο των ψηφιακών ανθρωπιστικών επιστημών (digital humanities): ορισμοί, περιεχόμενο ερευνητικά πεδία, εργαλεία της Ψηφιακής Λαογραφίας, <i>Αλέξανδρος Γ. Καπανιάρης</i>	30
Παράθυρο στη θάλασσα. Ένα «παράθυρο» στον λαϊκό πολιτισμό μέσα από τον κινηματογράφο και το Διαδίκτυο, <i>Άννα Λυδάκη</i>	49
Οι λαϊκές ψηφιακές ομάδες ως πεδίο της ψηφιακής Λαογραφίας, <i>Ξανθίππη Φουλίδη</i>	56
Β΄ θεματική ενότητα: Διάχυση και διάδοση παραδοσιακών και νέων μορφών του λαϊκού πολιτισμού στον ψηφιακό κόσμο	65
Λαϊκός πολιτισμός και διαδικτυακά μιμίδια: Η εκπαίδευση μέσα από τα μιμίδια κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19, <i>Βασιλεία Αντωνάκη, Γεώργιος Κατσαδώρας</i>	66
Η διάχυση και διάδοση της λαογραφίας της Δωδεκανήσου στον ψηφιακό κόσμο, μέσα από δράσεις συλλόγων και ατόμων την περίοδο της καραντίνας, <i>Μαρία Α. Αντωνοπούλου</i>	83
Ο Ray Harryhausen και η απεικόνιση της Μέδουσας στα ψηφιακά παιχνίδια, <i>Ευάγγελος Βαλασιάδης</i>	98
Επιστήμη των πολιτών και πολιτισμός: Η περίπτωση της ψηφιακής καταγραφής του λαϊκού πολιτισμού, <i>Βικτώρια Γαβάνα, Μαγδαληνή Μάρη, Ευαγγελία Καβακλή</i>	116
Οι στρατηγικές ή οι μορφές τρολαρίσματος στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook., <i>Μαρία Ζαρέντη</i>	129
Creepypasta: Ο ψηφιακός αστικός θρύλος, <i>Μαρία Ζούρου</i>	141
Τα μιμίδια (memes) της πανδημίας του ιού COVID-19: Η διαχείριση του πρωτόγνωρου μέσω ενός σατιρικού είδους του ψηφιακού λαϊκού λόγου, <i>Ρέα Κακάμπουρα, Αφροδίτη-Λήδια Νουνανάκη</i> ..	153
Πολιτικές μνήμης και διαδικασία δόμησης ταυτοτήτων στην ψηφιακή εποχή: Το παράδειγμα του ιστότοπου «Δίκτυο Mikrasiat.gr», <i>Ιωάννης Καραχρήστος</i>	182
Το λαϊκό εορτολόγιο μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια, <i>Ευηλένα Καρδαμήλα</i>	194
Αινίγματα, παροιμίες και άλλες λαϊκές φράσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης την περίοδο της πανδημίας. Η σελίδα ««Λαϊκές ρήσεις, Αινίγματα και Ανέκδοτα» στο Facebook, <i>Χρυσάνθη Κόζα</i> .	208
Τα λαχνίσματα στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο: Από το τελετουργικό των υπαίθριων παιδικών παιχνιδιών στο τεχνολογικό σύμπαν του Διαδικτύου., <i>Δημήτρης Ε. Κόκκινος, Ανθούλα Κολιάδη-Τηλιακού</i>	219
Διάχυση πολιτισμικών στοιχείων της Τσακωνιάς μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (η περίπτωση του Facebook), <i>Μαρία-Κομινή Κολινιώτη</i>	234
The tinderisation of romance, <i>Yvonne Kosma, Vasilis Gialatzis, Jojo Ekate Diakoumakou</i>	252

Διαρκείς ανατροφοδοτήσεις μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς προφορικότητας: Η κυκλοφορία του κουτσομπολιού από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινή ζωή και αντίστροφα, <i>Γιώργος Κούζας</i>	268
Το παιχνίδι στην ψηφιακή εποχή: Το παράδειγμα του ομαδικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού μεταξύ ενηλίκων, <i>Κωνσταντίνα Κουτσονικολή</i>	280
Μοιράσου κι εσύ μian ιστορία: Από τη ζωντανή αφηγηματική κοινότητα στη διαδικτυακή συνύπαρξη. Η περίπτωση της Λέσχης Αφήγησης Αθήνας. Όψεις, σκέψεις, προοπτικές, <i>Δημήτρης Β. Προύσαλης</i>	293
Η περίπτωση του Ελληνικού YouTube community: Ένας βιότοπος λαογραφικών φαινομένων μέσα σε μία μικρογραφία της κοινωνίας στο Διαδίκτυο, <i>Αικατερίνη Σχοινά</i>	304
Ο έντεχνος λαϊκός λόγος στο Διαδίκτυο: Δύο παραδείγματα χρήσης των παροιμιών στη διάρκεια της πανδημίας, <i>Γεώργιος Τσερπές, Μαριάνθη Καπλάνογλου</i>	318
Εκδηλώσεις θρησκευτικότητας και λαϊκής ευσέβειας στο χώρο του Διαδικτύου. Το τραγούδι «Μπαγιάσας» του Νικόλα Άσιμου, <i>Νικόλαος Γ. Τσιρέβελος, Εμμανουήλ Χ. Κυριαζάκος</i>	330
Τα διαδικτυακά μμίδια στις ομάδες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο Facebook, <i>Βαρβάρα Τσούγγου</i>	345
Διαδικτυακός κόμβος «Καρπάθικο Γλέντι»: Η συνεργατική διαδικτυακή ανάπτυξη ενός στοιχείου άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, <i>Βασιλική Χρυσανθοπούλου, Παρασκευή Γ. Κανελλάτου</i>	359
Η εικόνα του θρύλου του βρικόλακα μέσα από ψηφιακά παιχνίδια, <i>Έλενα Ψυχάρη, Ρέα Κακάμπουρα</i>	386
Γ' θεματική ενότητα: Η ψηφιακή λαογραφία στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση	401
Δημιουργία ψηφιακού μουσείου εθιμικών δρώμενων, <i>Χρήστος Θεολόγος, Στέφανος Κυριαζάκος</i>	402
Προσεγγίζοντας τη λαογραφία μέσα από τη θεωρία των πολυγραμματισμών και τη δημιουργική γραφή: Λαϊκά μαγικά παραμύθια και ψηφιακός μετασχηματισμός στη λογοτεχνία του Γυμνασίου, <i>Κωνσταντίνα Καλαούζη</i>	418
Ο λαϊκός πολιτισμός σε συνδυασμό με την χρήση των νέων τεχνολογιών, ως μέσου επικοινωνίας και προσέγγισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, <i>Άννα Μαρία Καρακωνσταντίνου</i>	430
Μοντελοποίηση προγράμματος διαχείρισης εκκλησιαστικού κειμηλίου ως συμβολή των προηγμένων τεχνολογιών στην Ψηφιακή Λαογραφία, <i>Αικατερίνη Κορωναίου, Δημήτριος Κοτσιφάκος, Χρήστος Δουληγέρης</i>	443
Η συμβολή του παραδοσιακού χορού στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας. Σχεδιασμός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, <i>Χριστίνα Παληά, Γεώργιος Κατσαδώρος, Απόστολος Κώστας</i>	458
Τα λαϊκά παραμύθια μέσα στη ψηφιακή πραγματικότητα, <i>Αναστάσιος Παππάς</i>	472
Λαϊκός πολιτισμός στην εποχή της τηλεεκπαίδευσης: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αντικείμενο της Λαογραφίας και της Ψηφιακής Λαογραφίας στη διδακτική πράξη, <i>Γεώργιος Πασιόπουλος, Ευστάθιος Ξαφάκος</i>	490
Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά στο ψηφιακό περιβάλλον: Μια χαρτογράφηση των διαδικτυακών συλλογών και μουσείων για την ελληνική μουσική, <i>Νίκος Πουλάκης</i>	506
«Όψεις λαϊκής θεραπευτικής στην Ήπειρο, άλλοτε και τώρα»: Εκπαιδευτικές δράσεις Ψηφιακής Λαογραφίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, <i>Χαράλαμπος Σταμπόλης, Ρέα Κακάμπουρα</i>	518

Διδάσκοντας τοπική ιστορία, πολιτισμό, παραδόσεις και έθιμα με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών. Προκαταρκτικά αποτελέσματα από μία μελέτη περίπτωσης στο νησί της Νισύρου, Άννα Χαρτοφύλη, Εμμανουήλ Φωκίδης.....	529
Κατάλογος συγγραφέων	542

Διδάσκοντας τοπική ιστορία, πολιτισμό, παραδόσεις και έθιμα με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών. Προκαταρκτικά αποτελέσματα από μία μελέτη περίπτωσης στο νησί της Νισύρου

Άννα Χαρτοφύλη, Εμμανουήλ Φωκίδης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
annacharto@yahoo.gr, fokides@aegean.gr

Περίληψη

Στις μεταμοντέρνες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η αίσθηση της ταυτότητας των ατόμων αμφισβητείται, ειδικά σε έθνη που προσπαθούν να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ παρελθόντος και μοντερνισμού. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής φαίνεται να έχει απομακρύνει τα άτομα από τον λαϊκό πολιτισμό, προκαλώντας αποσταθεροποιητικά αποτελέσματα στην κοινωνία και επηρεάζοντας την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων. Παράλληλα, η τεχνολογική πρόοδος, με εφευρέσεις όπως ο υπολογιστής και το Διαδίκτυο, ανέτρεψε τις προϋπάρχουσες κοινωνικές δομές. Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού έργου, είναι να διερευνήσει τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στη δημιουργία της πολιτισμικής ταυτότητας των εφήβων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη χρήση εντύπου, επιτραπέζιου και ψηφιακού παιχνιδιού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο-Λύκειο Νισύρου στα τέλη του 2018 και συνολικά συμμετείχαν 30 μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι μαθητές πέτυχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και η διατηρησιμότητα των γνώσεων ήταν καλύτερη όταν χρησιμοποίησαν το ψηφιακό παιχνίδι, σε σχέση με τα άλλα εργαλεία. Ακόμη, οι μαθητές ήταν περισσότερο παρακινημένοι να μάθουν και διασκέδασαν περισσότερο με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές Γυμνασίου, παράδοση, πολιτισμός, τοπική ιστορία, ψηφιακά παιχνίδια

Abstract

In postmodern and multicultural societies, the sense of identity of individuals is questioned, especially in nations that are trying to strike a balance between the past and modernism. The modern way of life seems to have distanced individuals from popular culture, causing destabilizing effects on society and affecting the socio-emotional development of adolescents. At the same time, technological progress, with inventions such as the computer and the Internet, has overturned pre-existing social structures. In this context, the purpose of this paper, which is part of a wider research project, is to explore the contribution of digital games to the development of the cultural identity of adolescents. For that matter, educational interventions were designed and implemented using printed material, as well as board and digital games. The study was conducted at the Nisyros High School at the end of 2018 and a total of 30 students participated. The results indicated that students achieved better learning outcomes and the sustainability of knowledge was better when using digital games, compared to the other tools. Moreover, the participating students were more motivated to learn and had more fun when using the digital games.

Keywords: culture, digital educational games, local history, secondary school students, tradition

Εισαγωγή

Ο όρος «ταυτότητα» είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιγράφει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το ποιοι είναι, τι είδους άνθρωποι είναι και πώς αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Abrams & Hogg, 2006). Η ταυτότητα περιλαμβάνει την προσωπικότητα, τις πεποιθήσεις και τις ιδιότητες ενός ατόμου ή μιας ομάδας (Leary & Tangney, 2011), επιτρέποντας συναισθήματα όπως η μοναδικότητα, η συνέπεια και αυτό του «ανήκειν» (Waterman, 1984). Υπάρχουν πολλές μορφές ταυτότητας, με κάποιες από αυτές να συνδέονται με τον τόπο όπου ζει κάποιος (εθνική, περιφερειακή, αστική και τοπική). Η αστική και τοπική ταυτότητα απαντούν στην ερώτηση «πού ζω;» αντί για το «πού ανήκω;» (Paasi, 2003). Από την άλλη, η πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει την ιστορία, τον πολιτισμό, τις παραδόσεις και τις πρακτικές που ακολουθεί μια ομάδα ανθρώπων σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Και οι δύο μορφές είναι ισχυρότερες (ή ήταν ισχυρότερες) στα άτομα που ζουν σε αγροτικές και απόκεντρες περιοχές.

Στις μεταμοντέρνες, πολυπολιτισμικές και με γρήγορους ρυθμούς ζωής κοινωνίες, η αίσθηση της ταυτότητας των ατόμων τίθεται υπό αμφισβήτηση. Στην πραγματικότητα, μεγάλες ομάδες πολιτών επηρεάζονται, ειδικά σε έθνη που προσπαθούν να επιτύχουν ισορροπία μεταξύ του παρελθόντος και του μεταμοντερνισμού (Valasiadis et al., 2017). Από παιδαγωγική και ψυχολογική άποψη, αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο και μάλλον ασταθές μεταμοντέρνο περιβάλλον έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Αναγκάζονται να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις ακόμα μη ανεπτυγμένες ταυτότητές τους, βρίσκονται σε σύγχυση και βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις (Bendle, 2002). Από την άλλη, ο πολιτισμός θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη δημιουργία σταθερών ταυτοτήτων, καθώς δημιουργεί την αίσθηση ότι κάποιος ανήκει κάπου και που μπορεί να συγχωνευθεί με μια σειρά αλληλεπικαλυπτόμενων στοιχείων όπως το φύλο, η σεξουαλικότητα, η θρησκεία, η φυλή και η εθνικότητα (Tomlinson, 2003).

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με στόχο να εξετάσει κατά πόσον η τεχνολογία, που είναι κυρίαρχο στοιχείο της εποχής, και, συγκεκριμένα, τα ψηφιακά παιχνίδια, μπορούν να βοηθήσουν τους εφήβους που ζουν σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές να σχηματίσουν ισχυρές τοπικές ταυτότητες. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε το νησί της Νισύρου, το οποίο είναι μια μικρή κοινότητα, σχετικά απομονωμένη, επηρεασμένη τόσο από τον τουρισμό όσο και από την αστυφιλία. Λεπτομέρειες για το πρόγραμμα αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Λαϊκός πολιτισμός και τοπική ιστορία

Ο λαϊκός πολιτισμός έχει κατηγοριοποιηθεί σε δύο είδη, αυτού της πόλης και αυτού της υπαίθρου (Μερακλής, 1986). Συνήθως, ο όρος, αναφέρεται κάτω από τον ευρύτερο όρο «παράδοση» που είναι παράγωγο του ρήματος «παραδίδωμι», που σημαίνει παραδίνω/εμπιστεύομαι στα χέρια κάποιου. Δηλαδή, η παράδοση είναι μια διαδικασία μεταβίβασης, μετάδοσης εθίμων, γνώσεων ή ηθών από τη μια γενιά στην άλλη κι έτσι διαιωνίζονται. Ο λαϊκός πολιτισμός περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που συγκροτούν την παράδοση του λαού, δηλαδή όσα καταξιώθηκαν στη συνείδησή του με το πέρασμα των χρόνων. Περικλείει τον τρόπο καθημερινής ζωής, την τέχνη, τους ηθικούς κανόνες, τη γαστρονομία, τα έθιμα και γενικότερα τον τρόπο και τη στάση ζωής, την ψυχαγωγία, τις αξίες, τις ασχολίες και τις συνήθειες των ανθρώπων. Όλα αυτά συνιστούν την πολιτιστική κληρονομιά, συμβάλλοντας στην έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού (Μερακλής, 2001). Ένας αντιπροσωπευτικός, σύντομος και περιεκτικός ορισμός του λαϊκού πολιτισμού είναι ότι κληρονομούμε από τις προηγούμενες σε βάθος χρόνου γενιές αλλά και προσαρμοσμένο σύμφωνα με τις συνθήκες και ανάγκες του σύγχρονου κόσμου (Κατσαδώρας, 2013). Μία ερώτηση που προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, είναι πώς θα βοηθήσουμε τα άτομα, ειδικά τους νεότερους, να αναπτύξουν μια πολιτισμική ταυτότητα, για την οποία θα είναι υπερήφανοι και η οποία θα συμβαδίζει πλήρως με τις σύγχρονες ανάγκες.

Γνώση του λαϊκού πολιτισμού, σημαίνει και γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του τόπου. Μόνο αν κάποιος γνωρίζει την τοπική του ιστορία, θα μπορέσει να διατηρήσει την ταυτότητά του (Κονταξή, 2016). Επομένως, μία λύση είναι να διδαχθούν οι νέοι για την τοπική πολιτισμική κληρονομιά και ιστορία τους. Τόσο η κληρονομιά, όσο και η ιστορία, επηρεάζουν έντονα τον σχηματισμό της πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς συμβολίζουν τη χωροχρονική συνέχεια μιας περιοχής, με την οποία οι κάτοικοι μπορούν να συνδέονται συναισθηματικά (Riukulehto, 2015), να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή και να αυξάνουν το αίσθημα της κοινωνικής εμπιστοσύνης (Stefaniak et al., 2017).

Όσον αφορά την τοπική ιστορία, μέχρι το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα, αντιμετωπιζόταν ως ένα ασήμαντο υποσύνολο της ακαδημαϊκής ιστορίας, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνει την προσοχή που της άξιζε από την επιστημονική κοινότητα. Μία άποψη, που κερδίζει σταθερά έδαφος και την υιοθετούν όλο και περισσότεροι ερευνητές σήμερα, είναι ότι αντικείμενο της τοπικής ιστορίας, αποτελούν οι ζωές, οι ενέργειες των καθημερινών ανθρώπων και η συνεισφορά τους σε μια περιοχή (Tosh, 2010). Επίσης, η μελέτη των αξιών, των εθίμων και των παραδόσεων μπορεί να θεωρηθεί πτυχή της τοπικής ιστορίας, ευαισθητοποιώντας το άτομο για την πολιτισμική του ταυτότητα (Dichter, 2015) και την τοπική του ενσυναίσθηση (Perrotta & Bohan, 2017). Τέλος, οι κοινωνικές συνεισφορές των ντόπιων είναι αξιοσημείωτες στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας, καθώς έχουν τοπικό και όχι εθνικό χαρακτήρα (de Kraker, 2017). Έτσι, είναι προφανές ότι η τοπική ιστορία αφενός, δεν είναι μόνο η επίσημη ιστορία, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία που ενδεχομένως δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε ευρύτερη κλίμακα (π.χ. έθιμα, παραδόσεις, πολιτισμός), αλλά είναι οπωσδήποτε σημαντικά σε τοπική κλίμακα και αφετέρου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον λαϊκό πολιτισμό και την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου.

Πολιτισμική ταυτότητα στη σύγχρονη εποχή

Σε γενικές γραμμές, η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου βρίσκεται σε κίνδυνο, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, του καταναλωτισμού και της παγκοσμιοποίησης. Ενώ τα όρια μεταξύ των πολιτισμών ήταν μεγάλα στο παρελθόν, έχουν μειωθεί, ειδικά στις αστικές περιοχές λόγω της ποικιλομορφίας του πληθυσμού και της πολυπολιτισμικότητας. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της βάσης της κοινωνικής ενότητας στην τοπική συνοχή και την τοπική ταυτότητα. Στην πραγματικότητα, ορισμένοι ισχυρίστηκαν ότι η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας πρέπει να αποφευχθεί, καθώς διαιρεί τις κοινωνίες και ότι πρέπει να αντικατασταθεί από τον κοσμοπολιτισμό, ο οποίος παρέχει μεγαλύτερη αίσθηση κοινής ιθαγένειας (Gans, 2003). Τα κράτη, ενδέχεται επίσης να ενδιαφέρονται για τη διαμόρφωση ή την τροποποίηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων (Brown, 2001). Κάτι τέτοιο, μπορούν να το κάνουν παρέχοντας ή επιβάλλοντας ένα πλαίσιο για την πολιτισμική ταυτότητα, εισάγοντας μια εξωτερική πολιτισμική πραγματικότητα ή επηρεάζοντας την εσωτερική πολιτισμική πραγματικότητα των ατόμων.

Σχετικά με τους σύγχρονους μαθητές, φαίνεται να υποδέχονται τα μηνύματα του περιβάλλοντός τους με απαξίωση επειδή βρίσκουν βαρετό ή ξεπερασμένο τον τρόπο που τους παρέχονται οι πληροφορίες και η γενικότερη στάση τους παραπέμπει σε κρίση ταυτότητας. Η κρίση αυτή, στη δίνη της οποίας οι νέοι αποστασιοποιούνται από το υφιστάμενο πολιτισμικό πλαίσιο, θα ήταν απλοϊκό να θεωρηθεί ότι οφείλεται αποκλειστικά στην καλή τους σχέση με την τεχνολογία. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που επηρεάζεται από παράγοντες όπως η διαπαιδαγώγηση στο σχολείο και την οικογένεια, η επαναστατική διάθεση που συνοδεύει την εφηβεία, αλλά και από μετανεωτερικά δεδομένα, όπως η αβεβαιότητα που γεννά ο μετασχηματισμός του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Κυρίως όμως, συνδέεται με τη δέσμη αξιών που εμπεριέχει η κουλτούρα της παγκοσμιοποίησης, η οποία, κυριαρχώντας πάνω στις νέες μορφές επικοινωνίας και ψυχαγωγίας, εκπέμπει προς τους χρήστες μια συγκεκριμένη αισθητική και ένα σύνολο πεποιθήσεων, στο οποίο δεσπόζουσα θέση κατέχουν ο ατομικισμός, η παθητικότητα και η συναισθηματική αδράνεια απέναντι στις εκκλήσεις του συνόλου (Βαλασιάδης κ.ά., 2019).

Σε ένα τεχνο-κοινωνικό πλαίσιο, πολλοί προτιμούν να ακολουθούν, να μιμούνται τα κοινωνικά πρότυπα που παρουσιάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αντί να αντλούν γνώσεις από παραδοσιακά δίκτυα (π.χ. πολιτιστικές ομάδες). Οι νέοι σχηματίζουν επίσης μια εικονική κουλτούρα, η οποία αποτελείται από κανόνες και συμπεριφορές που σχετίζονται με τον διαδικτυακό κόσμο, ο οποίος ξεπερνά τα όρια των εθνών και των τοπικών πολιτισμών. Από αυτή την άποψη, το Διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως τεράστια «εργαστήρια ταυτότητας» που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη πιο σταθερών και μακροχρόνιων ταυτοτήτων (López et al., 2017).

Ψηφιακά παιχνίδια

Με το πέρασμα στην εποχή της πληροφορίας, οι δυνατότητες που προσφέρονται για μάθηση μέσα από ψυχαγωγικές εφαρμογές, πολλαπλασιάζονται. Πολλοί συγγραφείς έχουν κατά καιρούς αναφερθεί στη σημασία του παιχνιδιού για την ψυχολογική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών (Piaget, 2013), αλλά και για τον ίδιο τον ανθρώπινο πολιτισμό (Huizinga, 1989). Αυτό ισχύει και για τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία θεωρείται ότι εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία καθώς προσφέρουν ένα πλαίσιο μάθησης που παραπέμπει όχι σε στενή καθοδήγηση, αλλά σε ελεύθερη επιλογή (Becker, 2005), κάτι που δικαιολογεί και το αυξημένο ενδιαφέρον για εισαγωγή ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kirriemuir, 2002). Πράγματι, μεγάλο μέρος των σχετικών ερευνών αναφέρει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη μάθηση, την απόλαυση των μαθητών, τα κίνητρα και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ., Fokides, 2018). Τα ψηφιακά παιχνίδια, αποτελούν ισχυρά εργαλεία (Gee, 2003· Heins, 2017), καθώς προσφέρουν πλούσιες διαδραστικές εμπειρίες, καθιστώντας τη μάθηση πιο διασκεδαστική (Thai et al., 2009) και εγγύτερη στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Prensky, 2003). Επιπλέον, χάρη στα σύνθετα και διαδραστικά περιβάλλοντά τους, η γνώση δε μεταδίδεται απλά, αλλά προκύπτει από τον προβληματισμό και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Braghirolli et al., 2016). Επίσης, προωθείται η ανακάλυψη, καθώς οι χρήστες εμπλέκονται στην επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων (Gee, 2003).

Αξιοσημείωτο πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών είναι τα κίνητρα για μάθηση που παρέχουν καθώς και ότι ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κατάκτηση γνώσης (Gee, 2003). Οι μαθητές φαίνονται περισσότερο συγκεντρωμένοι σε μια δραστηριότητα όταν παρουσιάζεται μέσω ενός παιχνιδιού (Garris et al., 2002) και προσπαθούν περισσότερο, επηρεάζοντας θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sandberg et al., 2011). Εξίσου ενδιαφέρον πλεονέκτημα είναι ότι τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, καθώς οι μαθητές βλέπουν αμέσως τα αποτελέσματα των ενεργειών τους ή αν απάντησαν σωστά σε μια ερώτηση (Prensky, 2003). Οι μαθητές ενθαρρύνονται επίσης να διερευνήσουν και να πειραματιστούν, οδηγούμενοι έτσι στην ανακάλυψη νέων εννοιών και στρατηγικών (Kirriemuir, 2002). Τέλος, οι παίκτες κάνουν λάθη, που περιορίζονται όμως στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού και δεν έχουν αρνητικές επιπτώσεις στον πραγματικό κόσμο. Έτσι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή μάθησης (Fokides, 2018).

Ωστόσο, δεν υπάρχουν ψηφιακά παιχνίδια που στοχεύουν να διδάξουν ρητά τοπική ιστορία σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πολλά ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια που σχετίζονται με την πολιτισμική κληρονομιά και τη δημιουργία πολιτισμικής συνείδησης. Για παράδειγμα, το «Icuga» ενημερώνει τους παίκτες για τον ιαπωνικό πολιτισμό, το «Discover Babylon» εξετάζει τη συμβολή της αρχαίας Μεσοποταμίας στον σύγχρονο πολιτισμό και το «Parakwaga» σχετίζεται με τις φυλετικές πεποιθήσεις, τα έθιμα και τις τελετές της μειονότητας Ataya στην Ταϊβάν (Mortara et al., 2014). Σχετικά με τη διδασκαλία της επίσημης ιστορίας, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενέστατα και οι μελέτες που εξετάζουν την επίδρασή τους στη μάθηση, αυξάνονται (McCall, 2016). Για παράδειγμα, οι Squire et al. (2008) χρησιμοποίησαν το «Civilization» σε μαθητές που ήταν αδύναμοι στο μάθημα της ιστορίας, παρατηρώντας ότι το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε και ότι επικεντρώθηκαν στα ιστορικά ακριβή σύνολα κανόνων που περιέχονται στο παιχνίδι. Σε άλλη έρευνα, το «Making History»

χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ήταν πολύ δραστήριοι και αφοσιωμένοι στη μελέτη του θέματος (Watson et al., 2011). Υπάρχουν επίσης 3D ιστορικά παιχνίδια, όπως το «Battle of Thermopylae», στο οποίο οι παίκτες εξετάζουν το ιστορικό πλαίσιο, τη σημασία της μάχης, τους αντιπάλους, τις πολιτισμικές διαφορές και στρατηγικές τους (Christopoulos et al., 2013). Οι περισσότερες μελέτες ανέφεραν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η ιστορική συνείδηση των μαθητών μπορεί να προωθηθεί μέσω ιστορικών ψηφιακών παιχνιδιών, υποδεικνύοντας ότι υπάρχουν προοπτικές και ότι τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να αξιοποιηθούν περαιτέρω (McCall, 2016· Mortara et al., 2014).

Μέθοδος

Με βάση τα επιχειρήματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες και την έλλειψη μελετών που εξετάζουν την επίδραση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και των εθίμων, η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- ΕΥ1α και ΕΥ1β. Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και των εθίμων, αποφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με το έντυπο υλικό και τα επιτραπέζια παιχνίδια. Η διατήρηση της γνώσης είναι επίσης καλύτερη.
- ΕΥ2 έως ΕΥ4. Οι μαθητές θεωρούν τα ψηφιακά παιχνίδια διασκεδαστική εμπειρία (ΕΥ2), αποτελεσματικό εργαλείο για την κατάκτηση γνώσης (ΕΥ3), και ότι παρέχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση (ΕΥ4) συγκριτικά με το έντυπο υλικό και τα επιτραπέζια παιχνίδια.

Η Νίσυρος επιλέχθηκε ως τυπικό παράδειγμα μιας μικρής κοινότητας με πλούσια τοπική ιστορία και πολιτισμό. Ομάδα-στόχος ήταν το σύνολο των μαθητών Γυμνασίου-Λυκείου (30 άτομα). Ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε, ήταν η προσέγγιση με εξαρτημένα δείγματα με τρεις συνθήκες. Στο συγκεκριμένο είδος έρευνας, το δείγμα συμμετέχει σε όλες τις συνθήκες. Θεωρήθηκε ο πλέον κατάλληλος σχεδιασμός, καθώς οδηγεί σε αξιόπιστα αποτελέσματα, ακόμη και σε μικρά δείγματα. Τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν το έντυπο υλικό, τα επιτραπέζια και τα ψηφιακά παιχνίδια.

Καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμο διδακτικό υλικό για την ιστορία και τον πολιτισμό της Νισύρου, χρησιμοποιήθηκαν οι επίσημες ιστοσελίδες της Εταιρείας Νισυριακών Μελετών (<http://www.nisyriakesmeletes.gr/>) και του Δήμου Νισύρου (<https://nisyros.gr/>). Λόγω των εξαρτημένων δειγμάτων, έπρεπε να επιτευχθεί η ισοδυναμία των τριών συνθηκών/εργαλείων. Αυτό γιατί τα ίδια θέματα δεν μπορούσαν να διδαχθούν στους ίδιους μαθητές χρησιμοποιώντας τρία εργαλεία. Έτσι, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το διδακτικό υλικό κάθε εργαλείου να είναι ισοδύναμο ως προς το γνωστικό φορτίο και θέμα που παρουσίαζε (π.χ. ίδιο αριθμό ημερομηνιών, ονομάτων και ποσότητας). Για παράδειγμα, οι μαθητές έμαθαν για τις θερμές πηγές στους Πάλους χρησιμοποιώντας έντυπο υλικό, για τις πηγές στο Μανδράκι χρησιμοποιώντας επιτραπέζιο παιχνίδι και για τις πηγές στο Αυλάκι χρησιμοποιώντας ψηφιακό παιχνίδι. Αναλόγως, σχηματίστηκαν εννέα διδακτικές ενότητες (τρεις ανά εργαλείο). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή του υλικού σε κάθε εργαλείο.

Πίνακας 1. Τα μαθήματα ανά ενότητα και εργαλείο

Ενότητα	Θέμα	Εργαλείο1	Εργαλείο2	Εργαλείο3
1/4/7	Κοινότητες-περιοχές	Κοινότητα Εμπορειού	Κοινότητα Μανδρακίου	Κοινότητα Νικειών
		Παραλία Παχιά Άμμος	Παραλία Χοχλάκοι	Παραλία Αυλάκι
		Κάστρο Παντονίκης	Παλαιόκαστρο	Κάστρο Παρλέντια
	Φύση	Εκκλησία Ταξιαρχών	Εκκλησία Παναγίας	Εκκλησία Εισοδίων της Θεοτόκου
Χλωρίδα-πανίδα		Χλωρίδα-πανίδα	Χλωρίδα-πανίδα	

2/5/8	Ιστορία	Πρωτοβυζαντινή περίοδος Τουρκική κατοχή Α' φάση εκρήξεων	Μεσοβυζαντινή περίοδος Ιταλική κατοχή Β' φάση εκρήξεων	Υστεροβυζαντινή περίοδος Γερμανική κατοχή Γ' φάση εκρήξεων
	Ηφαιστειο	Θερμές πηγές Πάλων Νησίδα Γυαλί Περλίτης Ηφαιστειολογικό παρατηρητήριο	Θερμές πηγές Μανδρακίου Νησίδα Στρογγυλή Οψιδιανός Αρχαιολογικό μουσείο	Θερμές πηγές Αυλακίου Νησίδα Πυργούσα Ελαφρόπετρα Ηφαιστειολογικό μουσείο
3/6/9	Πολιτισμός-παράδοση	Σύλλογος Γνωμαγόρας	Σύλλογος Πορφυρίς	Εταιρεία Νισυριακών Μελετών
		Μύθος δημιουργίας της Νισύρου Έθιμο καλαντήρας Συνταγές/φαγητά/ποτά Ιδίωμα	Παράδοση για την Παναγία Σπηλιανή Έθιμο κούπας Συνταγές/φαγητά/ποτά Ιδίωμα	Παράδοση για τον Άγιο Θεολόγο Έθιμο φανού Συνταγές/φαγητά/ποτά Ιδίωμα

Αρχικά, δημιουργήθηκε το έντυπο υλικό και στο τέλος κάθε ενότητας συμπεριλήφθηκαν ασκήσεις/σύντομες ερωτήσεις. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκαν τρία επιτραπέζια παιχνίδια που παίζονταν με ζάρια και κάρτες (Εικόνα 1). Κάθε παιχνίδι αποτελούνταν από ένα ταμπλό 60x80 εκ. (έχοντας ως φόντο το χάρτη της Νισύρου), ζάρια, πιόνια (που αντιπροσώπευαν τους παίκτες), σαράντα φύλλα με την εικόνα ενός αμυγδάλου στη μία πλευρά (τα αμύγδαλα είναι ένα τυπικό προϊόν της Νισύρου) και είκοσι φύλλα με την εικόνα ενός μπουκαλιού σουμάδας στη μία πλευρά (η σουμάδα είναι ένα αναψυκτικό φτιαγμένο από εκχύλισμα αμυγδάλου). Το εκπαιδευτικό υλικό (βλέπε Πίνακα 1, στήλη Εργαλείο 2) χωρίστηκε σε μικρά τμήματα και αυτά τυπώθηκαν στην άλλη πλευρά των καρτών αμυγδάλου. Στην άλλη πλευρά των καρτών με τη σουμάδα τυπώθηκαν οι ερωτήσεις/ασκήσεις μιας ενότητας (μία σε κάθε κάρτα, παρόμοια με αυτή του έντυπου υλικού). Το ταμπλό χωρίστηκε σε δύο μισά. Το ένα μισό είχε τετράγωνα αμυγδάλου, το άλλο είχε τετράγωνα σουμάδας, ενώ και τα δύο είχαν μια σειρά από τετράγωνα «παγίδες» (αναγκάζοντας τον παίκτη να επιστρέψει στην αρχή ή να επιστρέψει μια κάρτα). Οι παίκτες ξεκινούσαν από το μέρος του ταμπλό με τα αμύγδαλα, έριχναν τα ζάρια και μετακινούσαν τα πιόνια τους ανάλογα. Αν ένα πιόνι κατέληγε σε ένα τετράγωνο αμυγδάλου, ο παίκτης διάλεγε την πάνω κάρτα από τη στοίβα των φύλλων των αμυγδάλων, τη διάβαζε, επέτρεπε στους άλλους παίκτες να τη διαβάσουν επίσης και έπαιρναν στην κατοχή την κάρτα. Όταν δεν υπήρχαν άλλες κάρτες αμυγδάλου, οι παίκτες μπορούσαν να κινηθούν στο δεύτερο μισό του ταμπλό (τα τετράγωνα με τη σουμάδα). Όταν ένα πιόνι κατέληγε σε ένα τετράγωνο σουμάδας, ο παίκτης έπαιρνε την πάνω κάρτα από τη στοίβα των καρτών σουμάδας και προσπαθούσε να απαντήσει στην ερώτηση. Αν η απάντησή του ήταν σωστή, ο παίκτης έπαιρνε στην κατοχή την κάρτα. Αν όχι, οι άλλοι παίκτες προσπαθούσαν να απαντήσουν στην ερώτηση. Το παιχνίδι τελείωνε όταν δεν έμεναν άλλες κάρτες σουμάδας, ενώ νικητής ήταν ο παίκτης που είχε τις περισσότερες κάρτες σουμάδας.



Εικόνα 1. Τα επιτραπέζιο παιχνίδι

Τέλος, αναπτύχθηκαν τρία ψηφιακά παιχνίδια, χρησιμοποιώντας το Clickteam Fusion 2.5 (<https://www.clickteam.com/>), το οποίο είναι ένα σχετικά εύκολο λογισμικό για ανάπτυξη εφαρμογών πολυμέσων. Τα ψηφιακά παιχνίδια ήταν παρόμοια με τα επιτραπέζια και ακολουθούσαν την ίδια λογική και κανόνες. Μια εικόνα του ηφαιστείου χρησιμοποιήθηκε ως φόντο και αντί να διαιρεθεί το ταμπλό σε δύο μισά, τα παιχνίδια είχαν δύο επίπεδα, ένα για τα τετράγωνα αμυγδάλου και τις (ψηφιακές) κάρτες αμυγδάλου (χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό από τον Πίνακα 1, στήλη Εργαλείο3) και ένα για τα τετράγωνα σουμάδας και τις (ψηφιακές) κάρτες σουμάδας (Εικόνα 2). Οι παίκτες εκπροσωπήθηκαν ως πολεμιστές που εξερευνούσαν το ηφαίστειο ενώ προσπαθούσαν να αποφύγουν τέρατα (τα τετράγωνα «παγίδες» των επιτραπέζιων παιχνιδιών).



Εικόνα 2. Τα ψηφιακά παιχνίδια

Στις τρεις πρώτες παρεμβάσεις, οι μαθητές χρησιμοποίησαν το έντυπο υλικό, στις επόμενες τρεις τα επιτραπέζια παιχνίδια και στις τελευταίες τρεις έπαιξαν τα ψηφιακά παιχνίδια. Για κάθε παρέμβαση, διατέθηκαν δύο διδακτικές ώρες, ώστε να υπάρχει σχετική άνεση χρόνου για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Επίσης, αποφασίστηκε οι μαθητές να εργαστούν σε μικρές ομάδες (τρεις ανά ομάδα).

Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων σχεδιάστηκαν: (α) pre-tests για κάθε παρέμβαση, ώστε να ελεγχθούν οι υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, (β) ένα post test, που διεξήχθη τρεις εβδομάδες μετά το πέρας των παρεμβάσεων, για να ελεγχθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων και (γ) φύλλα αξιολόγησης, τα οποία συμπληρώνονταν μετά το τέλος κάθε παρέμβασης, ώστε να αποτυπωθούν τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης (α) υπήρχαν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής και σωστού-λάθους, (β) ζητήθηκε από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, (γ) εξετάστηκε διεξοδικά το υλικό κάθε διδασκαλίας και (δ) η αναλογία των δύσκολων και ευκολότερων ερωτήσεων ήταν δύο προς ένα. Για την εξέταση των ΕΥ3 έως ΕΥ6, χρησιμοποιήθηκε μια επικυρωμένη κλίμακα που σχεδιάστηκε για την εξέταση των απόψεων των συμμετεχόντων για εκπαιδευτικές ψηφιακές εφαρμογές (Fokides et al., 2019) και περιλάμβανε τους εξής παράγοντες: διασκέδαση/απόλαυση (6 στοιχεία), αποτελεσματικότητα μάθησης (6 στοιχεία) και κίνητρα (3 στοιχεία). Όλες οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (διατυπωμένη από «διαφωνώ έντονα» έως «συμφωνώ έντονα»).

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Αφού βαθμολογήθηκαν όλα τα φύλλα αξιολόγησης, εισήχθησαν τα δεδομένα που προέκυψαν στο SPSS 25, για περαιτέρω ανάλυση. Επίσης, υπολογίστηκε η μέση βαθμολογία των τριών φύλλων αξιολόγησης ανά συμμετέχοντα και ανά εργαλείο, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Ο Πίνακας 2, παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών σε κάθε εργαλείο. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα από τα Pre-tests, είναι ξεκάθαρο ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν πολλά για τη Νίσυρο.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα φύλλων αξιολόγησης

	Εργαλείο1		Εργαλείο2		Εργαλείο3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pre-test	35,17	8,20	34,40	7,70	35,07	5,90
Φύλλο αξιολόγησης1	50,63	19,22	54,27	17,00	62,53	20,07
Φύλλο αξιολόγησης2	52,87	19,56	59,83	18,76	61,80	20,70
Φύλλο αξιολόγησης3	53,77	20,54	61,17	19,93	62,00	21,60
Μ.Ο.φύλλων αξιολόγησης	52,42	19,47	58,42	18,22	62,11	20,67
Delayed post-test	56,37	12,36	67,33	13,86	77,35	9,38

Διεξήχθη ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης εξαρτημένων δειγμάτων (ANOVA) χρησιμοποιώντας τους μέσους όρους των φύλλων αξιολόγησης για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των τριών εργαλείων. Πριν την ανάλυση, ελέγχθηκε αν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για αυτό το είδος ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ήταν κανονικά κατανομημένα. Έτσι, αποφασίστηκε η χρήση μη-παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης διπλής κατεύθυνσης, το Friedman's Two-way Analysis of Variance Test by Ranks, που έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών εργαλείων (Πίνακας 3). Το επόμενο βήμα για να εντοπιστούν οι μεταξύ τους διαφορές, ήταν οι Post-hoc συγκρίσεις μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών των εργαλείων, χρησιμοποιώντας το Wilcoxon Signed Ranks Test (Πίνακες 4 και 5).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σε όλες τις περιπτώσεις τα ψηφιακά παιχνίδια είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με τα άλλα εργαλεία. Τα επιτραπέζια, είχαν καλύτερα αποτελέσματα μόνο συγκριτικά με το έντυπο. Έτσι, οι ΕΥ1α και ΕΥ1β επιβεβαιώνονται: η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και των εθίμων, έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με άλλα εργαλεία και η διατήρηση της γνώσης είναι, επίσης, καλύτερη.

Πίνακας 3. Friedman's test

<i>N</i> = 30, <i>df</i> = 2	Εργαλείο 1	Εργαλείο2	Εργαλείο3	Delayed post-test Εργαλείο1	Delayed post-test Εργαλείο2	Delayed post-test Εργαλείο3
Mean Rank	1,17	2,28	2,55	1,10	2,08	2,82
χ^2	33,145			44,891		
<i>p</i>	< 0,001			< 0,001		

Πίνακας 4. Αναλύσεις κατά ζεύγη των φύλλων αξιολόγησης

	Εργαλείο1	Εργαλείο2	Εργαλείο1	Εργαλείο3	Εργαλείο2	Εργαλείο3
<i>M</i>	52,42	58,42	52,42	62,11	58,42	62,11
<i>SD</i>	19,47	18,22	19,47	20,67	18,22	20,67
<i>z</i>	4,207		4,361		3,288	
<i>p</i>	< 0,001		< 0,001		0,001	
<i>r</i> (effect size)	0,54 (μεσαίο)		0,56 (μεσαίο)		0,42 (μικρό ως μεσαίο)	

Πίνακας 5. Αναλύσεις κατά ζεύγη των delayed post-tests

	Delayed post-test Εργαλείο1	Delayed post-test Εργαλείο2	Delayed post-test Εργαλείο1	Delayed post-test Εργαλείο3	Delayed post-test Εργαλείο2	Delayed post-test Εργαλείο3
<i>M</i>	56,37	67,33	56,37	77,35	67,33	77,35
<i>SD</i>	12,36	13,86	12,36	9,38	13,86	9,38
<i>z</i>	4,662		4,784		3,937	
<i>p</i>	< 0,001		< 0,001		< 0,001	

<i>r</i> (effect size)	0,60 (μεσαίο)	0,62 (μεσαίο)	0,51 (μεσαίο)
---------------------------	---------------	---------------	---------------

Τα αποτελέσματα των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Πριν την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε εσωτερικός έλεγχος της συνοχής τους, χρησιμοποιώντας το Cronbach's α και βρέθηκε ότι ήταν πολύ καλή ($\alpha = .814$). Το ίδιο ίσχυε για την αξιοπιστία των τεσσάρων παραγόντων ($\alpha = .788$ έως $\alpha = .861$). Και εδώ πραγματοποιήθηκαν δοκιμές ANOVA και post-hoc συγκρίσεις, προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Βρέθηκε ότι υπήρχαν διαφορές στη διασκέδαση/απόλαυση [$F(2, 27) = 806,89, p < 0,001$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη έδειξαν ότι η διασκέδαση στο Εργαλείο1 (έντυπο υλικό) έλαβε τις χαμηλότερες βαθμολογίες, ενώ το Εργαλείο2 (επιτραπέζιο παιχνίδι) έλαβε υψηλότερες βαθμολογίες από το Εργαλείο1 (έντυπο υλικό) αλλά χαμηλότερες από το Εργαλείο3 (ψηφιακά παιχνίδια) [Εργαλείο1-Εργαλείο2, $p < 0,001, d = 6,33$ (εξαιρετικά μεγάλη); Εργαλείο1-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 17,93$ (εξαιρετικά μεγάλη) και Εργαλείο2-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 2,11$ (εξαιρετικά μεγάλη)]. Το ίδιο προέκυψε και για την αποτελεσματικότητα μάθησης [$F(2, 27) = 1567,57, p < 0,001$; Εργαλείο1-Εργαλείο2, $p < 0,001, d = 5,46$ (εξαιρετικά μεγάλη), Εργαλείο1-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 8,84$ (εξαιρετικά μεγάλη) και Εργαλείο2-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 1,71$ (πολύ μεγάλη)] και για τα κίνητρα [$F(2, 27) = 713,94, p < 0,001$; Εργαλείο1-Εργαλείο2, $p < 0,001, d = 6,35$ (εξαιρετικά μεγάλη), Εργαλείο1-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 7,93$ (εξαιρετικά μεγάλη) και Εργαλείο2-Εργαλείο3, $p < 0,001, d = 2,08$ (εξαιρετικά μεγάλη)], επιβεβαιώνοντας τις ΕΥ2 έως ΕΥ4: Οι συμμετέχοντες διασκέδασαν περισσότερο με τα ψηφιακά παιχνίδια, τα θεωρούσαν πιο αποτελεσματικά για την απόκτηση γνώσεων και ήταν περισσότερο παρακινημένοι να μάθουν.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Παράγοντας	Εργαλείο1		Εργαλείο2		Εργαλείο3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Απόλαυση/διασκέδαση	2,13	0,22	4,33	0,44	4,99	0,05
Αποτελεσματικότητα μάθησης	2,52	0,30	4,27	0,34	4,74	0,19
Κίνητρα για μάθηση	2,06	0,52	4,63	0,24	4,99	0,05

Συζήτηση

Ένα εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αξίζει να σημειωθεί, είναι οι χαμηλές βαθμολογίες των συμμετεχόντων στα pre-tests. Πράγματι, μόνο το ένα τρίτο των ερωτήσεων απαντήθηκαν σωστά (βλέπε Πίνακα 2, πρώτη σειρά). Κατά συνέπεια, ένα συμπέρασμα που εξάγεται σχεδόν αβίαστα, είναι ότι οι έφηβοι δεν γνωρίζουν πολλά για τον τόπο που ζουν. Αυτό το εύρημα είναι ανησυχητικό και εγείρει ακόμη περισσότερες ανησυχίες αν ληφθεί υπόψη ότι το δείγμα της μελέτης ήταν σχεδόν το σύνολο των μαθητών Γυμνασίου-Λυκείου της Νισύρου. Αυτό γιατί οι γνώσεις των ατόμων σχετικά με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά και ιστορία είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση της πολιτιστικής τους ταυτότητας (Riukulehto, 2015), ειδικά όταν είναι έφηβοι στο στάδιο της αναζήτησης πολιτιστικής ταυτότητας, όπως ήταν το δείγμα της μελέτης.

Από τα αποτελέσματα των φύλλων αξιολόγησης και των post-tests, αναδεικνύεται μια σημαντική θετική αλλαγή στην απόκτηση γνώσεων (από 60% έως 120%, ανάλογα το εργαλείο). Συγκεκριμένα, το έντυπο είχε τα χειρότερα αποτελέσματα, τα επιτραπέζια κατατάχθηκαν στη δεύτερη θέση, ενώ τα ψηφιακά παιχνίδια έφεραν τα καλύτερα αποτελέσματα μεταξύ όλων των εργαλείων. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ισχυρό εργαλείο στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (π.χ., Mortara et al., 2014· Watson et al., 2011).

Μια σειρά παραγόντων μπορεί να επηρέασαν τα παραπάνω αποτελέσματα. Δεδομένου ότι οι μαθητές εργάστηκαν κυρίως μόνοι τους, επιβεβαιώνονται οι μελέτες που υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Nunes et al., 2009) και ενθαρρύνουν την κοινωνική μάθηση μέσω της ανταλλαγής ιδεών (Tolmie et al., 2010). Εξίσου ενδιαφέρον, είναι ότι τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρήθηκαν ως πιο αποτελεσματικά εργαλεία διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, εκτός από τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εργαλείων στον συγκεκριμένο παράγοντα του ερωτηματολογίου, υπήρχε και εντυπωσιακό μέγεθος επίδρασης. Τα αποτελέσματα στο ερωτηματολόγιο έδειξαν επίσης σημαντικές διαφορές, υπέρ των ψηφιακών παιχνιδιών, στα κίνητρα και την απόλαυση, επιβεβαιώνοντας άλλες έρευνες (π.χ., Qian & Clark, 2016). Επιπλέον, η διασκέδαση των μαθητών πιθανότατα ενισχύθηκε λόγω του αυτοματοποιημένου συστήματος βαθμολόγησης, το οποίο ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή τους, μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης σχετικά με τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Κάτι τέτοιο, έχει επισημανθεί και από άλλους (Larsen, 2012). Συνοπτικά, φαίνεται ότι τα ψηφιακά παιχνίδια υποστηρίζουν μια αλυσίδα γεγονότων, τουλάχιστον καλύτερα από άλλα εργαλεία: η αυξημένη διασκέδαση/απόλαυση, επηρεάζει θετικά τα κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους έχουν θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Fokides, 2018).

Τα αποτελέσματα της μελέτης ενδέχεται να έχουν αρκετές επιπτώσεις τόσο για τους υπεύθυνους για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τους προγραμματιστές λογισμικού. Ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο έπρεπε να επιλυθεί, πριν από την έναρξη του προγράμματος, ήταν αυτό της ανάπτυξης των ψηφιακών παιχνιδιών. Αν και το Multimedia Fusion δεν είναι τόσο δύσκολο στην εκμάθησή του, ο σχεδιασμός ψηφιακών παιχνιδιών, από μη ειδικούς, αποδείχθηκε μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία. Στην πραγματικότητα, καθώς τα παιχνίδια αναπτύχθηκαν από «ερασιτέχνες», υστερούσαν σημαντικά στην ποιότητα συγκριτικά με αυτά που θα ανέπτυσαν επαγγελματίες. Από την άποψη αυτή, είναι πολύ πιθανό να υπήρχαν διάφορα ελαττώματα και προβλήματα που είχαν, με τη σειρά τους, αρνητικό αντίκτυπο στην εμπειρία παιχνιδιού και τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο κόπος που καταβλήθηκε ήταν δυσανάλογα μεγάλος σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν (Kluge & Riley, 2008). Από την άλλη, δεν είναι εφικτό να αναπτυχθεί από επαγγελματίες ο τεράστιος αριθμός παιχνιδιών που απαιτούνται για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας κάθε τόπου/περιοχής. Ως εκ τούτου, χρειάζονται επειγόντως εργαλεία λογισμικού που καθιστούν την όλη διαδικασία πολύ πιο αποτελεσματική και ελκυστική για τους μη ειδικούς (Scacchi, 2012).

Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε μια σειρά προτάσεων προς τους υπεύθυνους για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η θετική στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, σε συνδυασμό με τα ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθιστά την εκπαιδευτική τους εκμετάλλευση ενδιαφέρουσα ιδέα. Επίσης, ο χρόνος είναι ένας κρίσιμος παράγοντας. Οι μαθητές πρέπει να έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους, ώστε να παίξουν τα παιχνίδια και να σπουδάσουν με το δικό τους ρυθμό. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και οι ώρες που διατίθενται για τα μαθήματα στα οποία πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να επανεξεταστούν.

Πέρα από τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, υπάρχουν και περιορισμοί στην έρευνα. Αρχικά, παρόλο που το δείγμα επαρκούσε για στατιστική ανάλυση, η γενίκευση των αποτελεσμάτων, είναι δύσκολη καθώς το δείγμα περιλάμβανε άτομα από έναν μόνο τόπο. Επίσης, οι μαθητές μπορεί να μην ήταν εντελώς ειλικρινείς όταν απαντούσαν το ερωτηματολόγιο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα παιχνίδια δεν αναπτύχθηκαν από επαγγελματίες. Το γεγονός ότι αυτά ήταν αρκετά «ερασιτεχνικά», μπορεί να είχε δυσμενή επίδραση στα αποτελέσματα, αλλά και στην εμπειρία των συμμετεχόντων. Τέλος, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν απλοί χρήστες των ψηφιακών παιχνιδιών. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα μπορεί να ήταν διαφορετικά στην περίπτωση που υπήρχε ενεργή εμπλοκή των μαθητών-τουλάχιστον ως ένα σημείο-στη δημιουργία των ψηφιακών παιχνιδιών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς, φαίνεται ότι, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα ελκυστικό εργαλείο για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και των εθίμων, που παρακινεί τους μαθητές να μάθουν περισσότερα για τον τόπο τους. Επιπλέον, συγκριτικά με άλλα εργαλεία, τα μαθησιακά αποτελέσματα αναμένονται καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Βαλασιάδης, Ε., Κατσαδώρας, Γ., Κακάμπουρα, Ρ., & Φωκίδης, Ε. (2017). Λαϊκός πολιτισμός και ψηφιακό παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός, Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Παιδαγωγό του Σήμερα*, 1026-1033. *Νέος Παιδαγωγός*.
- Κατσαδώρας, Γ. (2013). Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα. Στο *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, 99-122. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής.
- Κονταξή, Λ. (2016). *Εθνικές εκδηλώσεις στο χώρο της Βαλκανικής: το λαϊκό δρώμενο του Λαζάρου* [Διαδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών].
- Μερακλής, Μ. Γ. (1986). *Ελληνική Λαογραφία :Ήθη και έθιμα*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Ιωλκός.
- Abrams, D., & Hogg, M. A. (2006). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135457>
- Becker, K. (2005). How are games educational? Learning theories embodied in games. *Proceedings of DiGRA 2005 2nd International Conference, Changing Views: Worlds in Play*. DiGRA.
- Bendle, M. F. (2002). The crisis of "identity" in high modernity. *The British Journal of Sociology*, 53(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00071310120109302>
- Braghirolli, L. F., Ribeiro, J. L., Weise, A.D., & Pizzolato, M. (2016). Benefits of educational games as an introductory activity in industrial engineering education. *Computers in Human Behavior*, 58, 315-324. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.063>
- Brown, C. (2001). *Understanding international relations*. Macmillan International Higher Education.
- Christopoulos, D., Mavridis, P., Andreadis, A., & Karigiannis, J. N. (2013). Digital storytelling within virtual environments: "The battle of Thermopylae". *Transactions on Edutainment IX*, 29-48. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37042-7_2
- De Kraker, J. (2017). Social learning for resilience in social-ecological systems. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 28, 100-107. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.09.002>
- Dichter, B. C. (2015). Fostering social values in curricula in Israel and around the world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 116-121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.266>
- Fokides, E. (2018). Digital educational games and Mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies*, 23(2), 851-867. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9639-5>
- Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. *International Computer Games Association Journal*, 41(3), 116-137. <https://doi.org/10.3233/ICG-190111>
- Gans, C. (2003). *The limits of nationalism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490231>
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33, 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Heins, M. C. (2017). *Video games in education*. Education and Human Development, The College at Brockport, State University of New York, Paper 625. Retrieved from http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1653&context=ehd_theses
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Π. Κονδύλης (Επιμ.). Γνώση.
- Kirriemuir, J. (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Techwatch Report.
- Kluge, S., & Riley, L. (2008). Teaching in virtual worlds: Opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 2008. <https://doi.org/10.28945/1000>
- Larsen, L. J. (2012). A new design approach to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(4), 313-323.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.
- López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez, C. (2017). *Youth and changing realities: Rethinking secondary education in Latin America*. UNESCO Publishing.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M., & Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004>
- Nunes, T., Bryant, P., & Watson, A. (2009). *Key understandings in mathematics learning*. Nuffield Foundation.
- Paasi, A. (2003). Region and place: regional identity in question. *Progress in Human Geography*, 27(4), 475-485. <https://doi.org/10.1191/0309132503ph439pr>
- Perrotta, K. A., & Bohan, C. H. (2018). More than a feeling: Tracing the progressive era origins of historical empathy in the social studies curriculum, 1890-1940s. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.002>
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (Vol. 25). Routledge.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 21-21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Riukulehto, S. (2015). Regional history between time and space. In S. Riukulehto (Ed.), *Between time and space* (pp. 1-22). Cambridge Scholars Publishing.
- Sandberg, J., Maris, M., & De Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 47, 1334-1347. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.015>
- Scacchi, W. (2012). *The future of research in computer games and virtual world environments*. University of California.
- Squire, K. D., DeVane, B., & Durga, S. (2008). Designing centers of expertise for academic learning through video games. *Theory into Practice*, 47(3), 240-251. <https://doi.org/10.1080/00405840802153973>
- Stefaniak, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 217-225. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.03.014>
- Thai, A. M., Lowenstein, D., Ching, D., & Rejeski, D. (2009). *Game changer: Investing in digital play to advance children's learning and health*. Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Retrieved from http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2010/03/game_changer_final_1.pdf

- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., ... & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Tomlinson, J. (2003). Globalization and Cultural Identity. In D. Held (Ed.), *The global transformations reader: An Introduction to the globalization debate* (pp. 269-277). Polity.
- Tosh, J. (2010). *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of modern history*. Harlow.
- Valasiadis, E., Katsadoros, G., Kakampoura, R., & Fokides, E. (2017). Project "Topognosia": Strengthening local identity through digital games in education. *Proceedings of the International Conference on Information, Communication Technologies in Education, ICICTE 2017*, 260-270. ICICTE.
- Waterman, A. S. (1984). Identity formation: Discovery or creation? *The Journal of Early Adolescence*, 4(4), 329-341. <https://doi.org/10.1177/0272431684044004>
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474. <https://10.1016/j.compedu.2010.09.007>