

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

---

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

## **Χρήση Βιντεοπαιχνιδιών από τους Προέφηβους Μαθητές και Ζητήματα Επιθετικής Συμπεριφοράς**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Τζιβάνη

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Αγγελική Γαζή, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Μάρθα Μιχαλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Ευθύμιος Λαμπρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης



Copyright © Μαρία Τζιβάνη, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων της συγγραφέα.

## Ευχαριστίες

Στο παρόν πεδίο θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους, λιγότερο ή περισσότερο, συνέβαλαν στην επιτυχή εκπόνηση της εν λόγω μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, η οποία απουσία της δικής τους συνεισφοράς και αρωγής δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί.

Πιο συγκεκριμένα, θα επιθυμούσα να εκφράσω τις ευχαριστίες και την εκτίμησή μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας, κυρία Αγγελική Γαζή, για την αγαστή συνεργασία και την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα, καθώς και στον καθηγητή και μέλος της τριμελούς επιτροπής, κύριο Ευθύμιο Λαμπρίδη, για τις συμβουλές που μου έδωσε αναφορικά με τις κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις.

Επιπροσθέτως, νιώθω την υποχρέωση να ευχαριστήσω τους διευθυντές κι εκπαιδευτικούς των πέντε Δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, με τους οποίους είχα άριστη συνεργασία και οι οποίοι συνέβαλαν κατά το μέγιστο δυνατό στην προσπάθειά μου, καθώς φυσικά και τους 225 μαθητές, που με προθυμία και υπομονή συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα του οικείου περιβάλλοντός μου, τα οποία με υποστήριξαν, με τον τρόπο τους, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, καθώς και για την υπομονή που έδειξαν προς το πρόσωπό μου.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	10
Abstract .....	11
Εισαγωγή .....	12
Κεφάλαιο 1. Επιθετικότητα .....	14
1.1 Ορισμός επιθετικότητας και εισαγωγικά στοιχεία .....	14
1.2 Είδη επιθετικότητας .....	17
1.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά.....	27
1.3.1 Φύλο .....	27
1.3.2 Ηλικία .....	32
1.3.3 Βιολογικές και ψυχολογικές παράμετροι .....	35
1.3.4 Οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο .....	37
1.3.5 Αποδοχή από συνομηλίκους.....	41
Κεφάλαιο 2. Επιθετικότητα και Βιντεοπαιχνίδια .....	44
2.1 Χαρτογράφηση της σχέσης .....	44
2.2 Μοντέλα επεξήγησης της σχέσης μεταξύ βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας.....	60
Κεφάλαιο 3. Βιντεοπαιχνίδια.....	75
3.1 Εισαγωγικά στοιχεία και ορισμός .....	75
3.2 Είδη βιντεοπαιχνιδιών .....	88
3.3 Χαρακτηριστικά παικτών βιντεοπαιχνιδιών: κίνητρα, διαφυλικές και αναπτυξιακές διαφορές .....	92
3.3.1 Κίνητρα.....	92
3.3.2 Φύλο .....	94
3.3.3 Ηλικία. ....	98
3.4 Βιντεοπαιχνίδια και επιδράσεις.....	101
3.4.1 Θετικές επιδράσεις .....	102
3.4.2 Αρνητικές επιδράσεις. ....	107
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία.....	119
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	119
4.2 Είδος έρευνας και μέθοδος συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν.....	121
4.3 Δείγμα παρούσας έρευνας.....	122

4.4 Αξιοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία .....	124
4.4.1 Ερωτηματολόγιο .....	124
4.4.1.1. Κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία .....	124
4.4.1.2. Χρήση βιντεοπαιχνιδιών .....	124
4.4.1.3. Επιθετικότητα .....	125
4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	126
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα.....	128
5.1 Κατηγοριοποίηση βιντεοπαιχνιδιών και συχνότητα ενασχόλησης.....	130
5.2 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας του εθισμού .....	135
5.3 Περιγραφική ανάλυση της κλίμακας του εθισμού .....	144
5.4 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της επιθετικότητας.....	150
5.5 Περιγραφική ανάλυση της κλίμακας της επιθετικότητας .....	153
5.6 Συσχετίσεις Spearman και αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης.....	155
5.7 Αναλύσεις διαμεσολάβησης και ρύθμισης .....	159
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	167
6.1 Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων .....	167
6.2 Επίδραση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και του είδους βιντεοπαιχνιδιών στις υπό μελέτη μεταβλητές .....	170
6.2.1 Φύλο .....	170
6.2.2 Είδος βιντεοπαιχνιδιών.....	176
6.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών .....	180
6.4 Προβλεπτικοί παράγοντες της άμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας.....	182
6.5 Διαμεσολάβηση και ρύθμιση της σχέσης εθισμού κι επιθετικότητας .....	185
6.6 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	189
6.7 Εφαρμογές σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο .....	191
Βιβλιογραφία .....	193
Παράρτημα Α΄ .....	209
Παράρτημα Β΄ .....	217
Παράρτημα Γ΄ .....	233

## Πίνακες

Πίνακας 4.1. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και σχολική τάξη .....	124
Πίνακας 5.1. Περιγραφικά στοιχεία για τις συχνότητες και σχετικές συχνότητες (N, %) βιντεοπαιχνιδιών ανά κατηγορία .....	130
Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας $\chi^2$ μεταξύ του φύλου και των κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών .....	132
Πίνακας 5.3. Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ημέρες της εβδομάδας και τις ώρες που τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια .....	133
Πίνακας 5.4. Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών (σκορ/ερμηνεία) και κατανομή του δείγματος σε συχνότητες και ποσοστά .....	134
Πίνακας 5.5. Εξαγωγή πέντε και τεσσάρων παραγόντων και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες με βάση το κριτήριο του Kaiser .....	137
Πίνακας 5.6. Εταιρικότητες (Communalities) των στοιχείων μετά την εξαγωγή .....	139
Πίνακας 5.7. Εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων με 21 και 19 στοιχεία και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες .....	140
Πίνακας 5.8. Εξαγωγή δύο παραγόντων με 21 και 19 στοιχεία και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες .....	141
Πίνακας 5.9. Συγκριτικός πίνακας των δεικτών προσαρμογής για τις τρεις προτεινόμενες λύσεις παραγοντικής δομής της κλίμακας του εθισμού .....	143
Πίνακας 5.10. Τελική δομή της κλίμακας του εθισμού και αξιοπιστία των παραγόντων που προκύπτουν .....	146
Πίνακας 5.11. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την κλίμακα του εθισμού .....	147
Πίνακας 5.12. Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις διαφορές μεταξύ ομάδων φύλου, τάξης φοίτησης και κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών στους παράγοντες του εθισμού .....	148
Πίνακας 5.13. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και των μεταβλητών της κλίμακας εθισμού .....	149
Πίνακας 5.14. Φορτίσεις στοιχείων σε κάθε παράγοντα για την κλίμακα της επιθετικότητας .....	152
Πίνακας 5.15. Δείκτες επάρκειας και αξιοπιστίας των παραγόντων της κλίμακας της επιθετικότητας .....	153

Πίνακας 5.16. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την κλίμακα της επιθετικότητας .....	153
Πίνακας 5.17. Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις διαφορές μεταξύ ομάδων φύλου, τάξης φοίτησης και κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών στους παράγοντες της επιθετικότητας (παρουσιάζονται μόνο τα σημαντικά αποτελέσματα) .....	154
Πίνακας 5.18. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και των μεταβλητών της κλίμακας επιθετικότητας .....	156
Πίνακας 5.19. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας .....	156
Πίνακας 5.20. Αποτελέσματα δύο μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την άμεση επιθετικότητα .....	158
Πίνακας 5.21. Αποτελέσματα δύο μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την επιθετικότητα σχέσεων .....	159
Πίνακας 5.22. Ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας .....	160
Πίνακας 5.23. Ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων .....	160
Πίνακας 5.24. Ανάλυση διαμεσολάβησης του εθισμού στη σχέση μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και άμεσης επιθετικότητας .....	161
Πίνακας 5.25. Ανάλυση διαμεσολάβησης του εθισμού στη σχέση μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και επιθετικότητας σχέσεων .....	161
Πίνακας 5.26. Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ φύλου και άμεσης επιθετικότητας .....	162
Πίνακας 5.27. Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ φύλου και επιθετικότητας σχέσεων .....	162
Πίνακας 5.28. Διερεύνηση ρυθμιστικών μεταβλητών στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας .....	163
Πίνακας 5.29. Διερεύνηση ρυθμιστικών μεταβλητών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων .....	164
Πίνακας Β1. Κατάλογος βιντεοπαιχνιδιών και πλήθος εμφάνισής τους στις απαντήσεις των μαθητών .....	217

Πίνακας Β2. Κατηγοριοποίηση των βιντεοπαιχνιδιών σύμφωνα με την περιγραφή τους .....	225
Πίνακας Γ1. Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ κατηγορίας παιχνιδιών και άμεσης επιθετικότητας .....	233
Πίνακας Γ2. Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ κατηγορίας παιχνιδιών και επιθετικότητας σχέσεων .....	235



## Διαγράμματα

Διάγραμμα 4.1. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και σχολική τάξη .....	123
Διάγραμμα 5.1. Επικράτηση (%) βιντεοπαιχνιδιών ανά τύπο .....	131
Διάγραμμα 5.2. Κρημνογράφημα (scree-plot) για τον αριθμό των παραγόντων της κλίμακας του εθισμού .....	136
Διάγραμμα 5.3. Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων .....	165
Διάγραμμα 5.4. Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιχνιδιών σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων .....	165
Διάγραμμα 5.5. Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιχνιδιών στρατηγικής στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων .....	166

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών από τους προέφηβους μαθητές και της επιθετικότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 225 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Από τις αναλύσεις των δεδομένων που έγιναν βρέθηκε ότι, κατά μέσο όρο, οι μαθητές που συμμετείχαν παίζουν βιντεοπαιχνίδια 8 ώρες εβδομαδιαίως. Επιπλέον, βρέθηκε ότι, ανάλογα με το μοντέλο που θα εφαρμοστεί, ποσοστό της τάξης του 0,9% έως 11,1% είναι εθισμένο στα βιντεοπαιχνίδια. Ακόμη, η υψηλότερη διάμεση βαθμολογία του δείγματος σημειώθηκε στον παράγοντα της *Αντιδραστικής Άμεσης Επιθετικότητας* και ακολούθησε ο παράγοντας της *Αντιδραστικής Επιθετικότητας Σχέσεων*. Τα αγόρια, επίσης, φάνηκε να ασχολούνται περισσότερο από τα κορίτσια με βιντεοπαιχνίδια *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας* και *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών*, ενώ τα κορίτσια παίζουν κυρίως βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας *Άλλο*, δηλαδή παιχνίδια που δεν περιέχουν επιθετικότητα/βία ή έντονο ανταγωνισμό. Όσον αφορά τη συχνότητα ενασχόλησης, τα αγόρια παρουσίασαν προβάδισμα σχετικά με τα κορίτσια και ως εκ τούτου (τα αγόρια) σημείωσαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά και στην κλίμακα του εθισμού, αλλά και σε όλους τους επιμέρους παράγοντες του εθισμού, όπως και στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις μεταβλητές της επιθετικότητας. Επιπροσθέτως, βρέθηκε πως όλες οι συσχετίσεις των επιμέρους παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας ήταν στατιστικά σημαντικές. Αναφορικά με την πρόβλεψη της συνολικής άμεσης επιθετικότητας και της συνολικής επιθετικότητας σχέσεων από τις υπόλοιπες μεταβλητές, βρέθηκε ότι και οι δύο μορφές επιθετικότητας προβλέπονται κυρίως από το συνολικό σκορ του εθισμού. Εν συνεχεία, από τις αναλύσεις διαμεσολάβησης που εφαρμόστηκαν, εντοπίστηκε άμεση και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του εθισμού και της άμεσης επιθετικότητας, όπως και της επιθετικότητας σχέσεων. Τέλος, από την ανάλυση ρύθμισης στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων, βρέθηκε ότι υπάρχει ρύθμιση από τις κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας*, *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών* και *Στρατηγικής*.

*Λέξεις-κλειδιά:* Άμεση Επιθετικότητα, Επιθετικότητα Σχέσεων, Βιντεοπαιχνίδια, Εθισμός, Προέφηβοι.

## **Use of Video Games and Issues of Aggressive Behavior among Pre-Adolescent Students**

Maria Tzivani

### **Abstract**

The present study aims at exploring the associations between the use of video games and aggression among pre-adolescent students. The sample consisted of 225 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders, who completed a self-report questionnaire. Results revealed that, on average, students play video games 8 hours per week. In addition, it was found that, depending on the model that is implemented, a percentage of 0.9% to 11.1% is addicted to video games. Also, the highest median score was revealed in the factor of *Reactive Overt Aggression*, followed by the factor of *Reactive Relational Aggression*. Boys appeared to be more involved with *Survival/Fighting/Beat 'Em Up* and *Shooter/Shoot 'Em Up* video games than girls, while girls play mostly games that were categorized as "*Other*", i.e. games that do not contain aggression/violence or intense competition. In terms of frequency of playing, boys scored higher on the overall addiction scale and this finding was statistically significant. Furthermore, they also scored higher on every sub-factor of addiction scale, as well as on every aggression sub-factor and this finding was also statistically significant. Moreover, it was found that the correlations between every individual factor of addiction and aggression were statistically significant. A regression analysis indicated that both total overt and relational aggression were predicted mainly by the total score of addiction. Subsequently, the mediation analysis, that was applied, indicated a direct and statistically significant relationship between addiction and overt aggression, as well as between addiction and relational aggression. Finally, by a moderation analysis, it was revealed that *Survival/Fighting/Beat 'Em Up*, *Shooter/Shoot 'Em Up* and *Strategy* video games moderate the relationship between addiction and relational aggression.

*Key-words:* Overt Aggression, Relational Aggression, Video Games, Addiction, Pre-adolescents.

## Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Λόγω ακριβώς της συνεχώς αυξανόμενης χρήσης της τεχνολογίας γενικά και πιο ειδικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών τις τελευταίες δεκαετίες από παιδιά σχολικής ηλικίας κρίνεται σκόπιμη η ερευνητική ενασχόληση με το παρόν θέμα σε επίπεδο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την επιθετικότητα τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, όπως παρατίθενται αναλυτικά στα κεφάλαια που ακολουθούν, εστιάζουν στον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς και στον διαχωρισμό της από παρεμφερείς έννοιες, στα είδη της, βάσει της λειτουργίας και της μορφής της, καθώς και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εκδηλώνουν τέτοιους είδους συμπεριφορές και τους προβλεπτικούς παράγοντες κινδύνου που συντρέχουν κι ενδεχομένως οδηγούν στην εμφάνιση επιθετικότητας.

Ακολούθως, αναφορικά με τα βιντεοπαιχνίδια, οι σχετικές έρευνες επικεντρώνονται στα είδη τους, στα χαρακτηριστικά των παικτών, όπως οι διαφορές βάσει φύλου, ηλικίας και κινήτρων, ενώ μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας έχει επιστήσει την προσοχή στις επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών, θετικές και αρνητικές, ενώ συχνά παρατηρείται πόλωση από ορισμένους ερευνητές υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης.

Άξιο αναφοράς είναι επίσης ότι σε πλήθος περιπτώσεων επιθετικές συμπεριφορές εκδηλώνονται από τους μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ως εκ τούτου υπάρχει αναγκαιότητα μελέτης τέτοιων συμπεριφορών εντός του σχολείου. Ακόμη, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, πάντοτε υπό το πρίσμα πρόληψης και προστασίας των παιδιών από τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύουν στην εκτεταμένη έκθεση σε τεχνολογικά προϊόντα. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι σχετικές έρευνες φαίνεται να είναι περιορισμένες σε αριθμό και ως εκ τούτου αυτή η συνθήκη συνιστά έναν επιπρόσθετο παράγοντα ερευνητικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο ζήτημα και δη σε προεφηβικό μαθητικό πληθυσμό. Επομένως, η έρευνα αισιοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών σε αγόρια και κορίτσια

και αντιστοίχως να προτείνει τρόπους πρόληψης, διαχείρισης και βελτίωσης ανάλογων φαινομένων, οι οποίοι θα δύνανται να εφαρμοστούν εντός κι εκτός σχολικού πλαισίου.

Η παρούσα μελέτη συνίσταται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το **θεωρητικό μέρος** απαρτίζεται από τρία κυρίως κεφάλαια. Στο **πρώτο** κεφάλαιο ορίζεται και αναλύεται η έννοια της επιθετικότητας. Επίσης, καταγράφονται τα είδη της επιθετικότητας, καθώς και ορισμένοι προγνωστικοί παράγοντες για την εκδήλωση επιθετικότητας από τα παιδιά, όπως το φύλο, η ηλικία, διάφορες βιολογικές και ψυχολογικές παράμετροι, το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, και ο παράγοντας της αποδοχής από τους συνομηλίκους.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ επιθετικότητας και βιντεοπαιχνιδιών, όπως αυτή σκιαγραφείται στο σχετικό ερευνητικό τοπίο, ενώ παρουσιάζονται και βασικά μοντέλα επεξήγησης αυτής της σχέσης.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο παρατίθεται ορισμένα εισαγωγικά στοιχεία που αφορούν τα βιντεοπαιχνίδια και επιχειρείται ο ορισμός του τι είναι βιντεοπαιχνίδι. Επιπλέον, αναφέρονται τα κυριότερα ήδη βιντεοπαιχνιδιών, τα χαρακτηριστικά των παικτών βιντεοπαιχνιδιών, όπως τα κίνητρα, οι διαφυλικές και αναπτυξιακές διαφορές, ενώ το κεφάλαιο καταλήγει με την παρουσίαση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών επιδράσεων που αποδίδονται στα βιντεοπαιχνίδια, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, σε μία προσπάθεια συνολικής καταγραφής και κατά το δυνατόν μη μεροληπτικής.

Στο δεύτερο μέρος της εν λόγω εργασίας εντοπίζεται το **εμπειρικό** μέρος της, το οποίο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο **τέταρτο** κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της μελέτης, δηλαδή το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, καθώς και τα επιμέρους ερευνητικά υποερωτήματα και υποθέσεις, το είδος της έρευνας και η μέθοδος συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, η περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν, όπως και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο αποτυπώνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Τέλος, στο **έκτο** κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η συζήτηση των ευρημάτων, η οποία καταλήγει στη διατύπωση ορισμένων συμπερασμάτων, ενώ παρατίθενται και οι περιορισμοί και μερικές ενδεικτικές προτάσεις ως προς την αξιοποίηση των ευρημάτων.

## **Κεφάλαιο 1. Επιθετικότητα**

### **1.1 Ορισμός επιθετικότητας και εισαγωγικά στοιχεία**

Από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα έχει παρατηρηθεί εκτεταμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επιθετική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων στο σχολείο. Επιθετική ή/και παραβατική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλώνεται εναντίον της σχολικής παρουσίας, αλλά και κατά των συμμαθητών και των δασκάλων (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008). Ο λόγος που έχει αποδοθεί σημαντική ερευνητική προσοχή στα ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς είναι ότι αυτά συνδέονται με προβλήματα δυσπροσαρμοστικότητας και για τους θύτες, αλλά και για τα θύματα της εκάστοτε επιθετικής συμπεριφοράς (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008).

Η επιθετική συμπεριφορά είναι παρούσα σε όλο το ζωικό βασίλειο, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές. Συνεπώς, από εξελικτική άποψη μπορεί να ιδωθεί ως ένα σύνολο αντιδράσεων σε ορισμένες καταστάσεις, όπως η αντιμετώπιση του κινδύνου και η εξεύρεση πόρων. Αυτή η εξελικτική προοπτική της επιθετικής συμπεριφοράς αφορά και τους ανθρώπους, αφού μόνο λίγες περιπτώσεις βίαιης ανθρώπινης συμπεριφοράς έχουν παθολογική ιατρικά υπόσταση. Η εκδήλωση, επομένως, επιθετικότητας εξαρτάται από τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες και τα κατά περίπτωση προσαρμοστικά προβλήματα του ατόμου και μπορεί να χρησιμεύσει στην επίτευξη διαφόρων κοινωνικών στόχων (Archer, 2001).

Οι πρώτες μελέτες σχετικά με την επιθετικότητα αφορούσαν κυρίως άμεσες μορφές σωματικής επιθετικότητας σε πληθυσμούς αγοριών, παραβλέποντας άλλες μορφές εκδήλωσής της (Lee, 2009). Ωστόσο, τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια έχουν τη δυνατότητα να βλάψουν τους άλλους και με πιο έμμεσο τρόπο. Ως εκ τούτου, οι αρχικοί ορισμοί της επιθετικότητας ως σωματικής βλάβης ήταν ελλιπείς διότι δεν συμπεριλάμβαναν έμμεσες επιθετικές συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα αυτού, μεταγενέστεροι ορισμοί συμπεριέλαβαν την έμμεση επιθετικότητα ως επιβλαβή συμπεριφορά στην οποία το άτομο-στόχος πλήττεται όχι άμεσα (σωματικά ή λεκτικά), αλλά έμμεσα διαμέσου κοινωνικής χειραγώγησης, αποξένωσης, δυσφήμισης, αποκλεισμού κ.λπ. (Underwood, Galen, & Paquette, 2001).

Επομένως, καθίσταται σαφές το γεγονός ότι η επιθετικότητα είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να εμφανιστεί με αρκετές και διαφορετικές μορφές, από σχετικά ασήμαντες

πράξεις έως πολύ σοβαρές. Αυτή η ποικιλομορφία συχνά καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της (Allen & Anderson, 2017). Επιπλέον, παρατηρείται ορισμένες φορές και το φαινόμενο της μετατόπισης της επιθετικότητας, που σημαίνει ότι αυτή εκδηλώνεται σε ένα άτομο που θεωρείται πιο ασφαλής στόχος (π.χ. κάποιο οικείο πρόσωπο), λειτουργώντας έτσι ως «αποδιοπομπαίος τράγος» (Kaufmann, 1965). Ως εκ τούτου, με την πάροδο των χρόνων, έχουν προταθεί περισσότεροι από 200 διαφορετικοί ορισμοί της επιθετικής συμπεριφοράς, ωστόσο όλοι συγκλίνουν στο ότι η πράξη πρέπει να έχει πρόθεση να προκαλέσει βλάβη και η συμπεριφορά αυτή να εκλαμβάνεται ως επιζήμια από το θύμα. Επίσης, το πλαίσιο είναι κι αυτό αρκετά σημαντικό, αφού διαφορετικές μορφές επιθετικότητας μπορεί να εκλαμβάνονται διαφορετικά εντός του εκάστοτε πολιτισμού (Underwood κ.ά., 2001).

Πιο συγκεκριμένα, στην κοινωνική ψυχολογία, η επιθετικότητα ορίζεται τις περισσότερες φορές ως *συμπεριφορά που έχει σκοπό την πρόκληση βλάβης* σε κάποιο άλλο πρόσωπο, το οποίο *έχει πρόθεση την αποφυγή της βλάβης*. Η εν λόγω βλάβη λαμβάνει διαφορετικές μορφές, όπως είναι οι σωματικές βλάβες, η συναισθηματική βλάβη και η καταστροφή των κοινωνικών σχέσεων ενός ατόμου. Είναι σημαντικό να τεθεί ρητά στο παρόν σημείο ότι η επιθετικότητα συνιστά παρατηρήσιμη συμπεριφορά και δεν είναι απλώς μία σκέψη ή ένα συναίσθημα. Δηλαδή, παρά το γεγονός ότι οι επιθετικές γνωστικές στάσεις (π.χ. εχθρικές στάσεις, πεποιθήσεις κ.τ.λ.) και τα επιθετικά συναισθήματα (θυμού, οργής κ.ά.) θεωρούνται ενδείξεις και προγνωστικοί παράγοντες για την πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, κανένα από τα δύο αυτά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν επιθετικότητα. Επιπλέον, η πράξη πρέπει να έχει ως πρόθεση την πρόκληση βλάβης σε κάποιο άτομο και να μην είναι τυχαία. Υπό αυτό το πρίσμα, μία πράξη που λαμβάνει χώρα κι έχει αρνητικό αντίκτυπο σε κάποιο πρόσωπο δεν μπορεί να θεωρηθεί επιθετικότητα απουσία πρόθεσης. Ωστόσο, μία ενέργεια με σκοπό την πρόκληση βλάβης στο άτομο-στόχο, που παρά ταύτα αποτυγχάνει να προκαλέσει την επιδιωκόμενη βλάβη συνιστά επιθετικότητα, λόγω της πρόθεσης που υπήρχε, ασχέτως αποτελέσματος. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, η συνθήκη της πρόθεσης είναι σημείο-κλειδί όσον αφορά τον προσδιορισμό της επιθετικότητας. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διευκρίνιση ότι η επιθετικότητα αφορά μόνο ανθρώπους κι έμβια όντα και όχι την καταστροφή των υλικών αντικειμένων, εκτός εάν η ζημία κάποιου αντικειμένου γίνεται με στόχο την πρόκληση

βλάβης σε ένα άτομο. Πλην όλων αυτών, η άλλη συνθήκη που πρέπει να τηρείται ώστε να κατηγοριοποιηθεί μία πράξη ως επιθετικότητα είναι ο αποδέκτης της βλάβης να έχει κίνητρο την αποφυγή της. Για παράδειγμα, η αυτοχειρία ή η υποβοηθούμενη αυτοκτονία δεν συνιστούν επιθετικές ενέργειες (Allen & Anderson, 2017).

Επιπλέον, η επιθετικότητα είναι ένα σύνολο συμπεριφορών που μπορεί να είναι ένα σύμπτωμα ή μέρος ενός συνδρόμου, όπως η διαταραχή συμπεριφοράς, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η κατάθλιψη, η διπολική διαταραχή, η διαταραχή μετατραυματικού στρες και οι ψυχωσικές διαταραχές. Για παράδειγμα, η διαταραχή συμπεριφοράς είναι μία πολύ συχνή διάγνωση που γίνεται σε παιδιά κι εφήβους με συμπτώματα επιθετικότητας (Connor, Steingard, Cunningham, Melloni, & Anderson, 2004).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τη βία, πιο αναλυτικά, αν και αυτή αντιμετωπίζεται ορισμένες φορές ως διαφορετική συνθήκη από την επιθετικότητα, οι περισσότεροι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν τη βία ως υποκατηγορία της επιθετικότητας και συγκεκριμένα ως την έσχατη μορφή επιθετικότητας που μπορεί να φτάσει ακόμη και στην αφαίρεση της ζωής κάποιου ατόμου. Αυτό γίνεται σαφές από τον ίδιο τον επιστημονικό ορισμό της βίας ως ακραία μορφή επιθετικότητας, έχοντας ως στόχο την πρόκληση σοβαρής σωματικής βλάβης (π.χ. σοβαρός τραυματισμός ή θάνατος). Και εν προκειμένω η παράμετρος της πρόθεσης για βλάβη υπερτερεί του αποτελέσματος. Επομένως, είναι σαφές ότι όλες οι πράξεις βίας συνιστούν εκδηλώσεις επιθετικότητας, χωρίς όμως να ισχύει και το αντίστροφο (Allen & Anderson, 2017).

Ένα θεμελιώδες μοντέλο στην επεξήγηση της επιθετικότητας είναι το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994). Δηλαδή έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι διαφορές, ως προς τη λειτουργία της επιθετικότητας (δηλαδή αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα, που αναφέρονται στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο) οφείλονται σε αποκλίσεις σε συγκεκριμένα στάδια της επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών. Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρείται ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν αντιδραστική επιθετικότητα ερμηνεύουν ως εχθρικές τις πράξεις των άλλων (αντιληπτή απειλή), ενώ τα παιδιά που εκφράζουν προληπτική επιθετικότητα αξιολογούν την επιθετικότητα πιο θετικά και αναμένουν θετικές συνέπειες από την επιθετικότητα (αναμενόμενη ανταμοιβή) (Dodge, 2006).



Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, άρα, η παιδική επιθετικότητα μπορεί να εξηγηθεί υπό τη λογική γνωστικών ελλειμμάτων ή προκαταλήψεων στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, όπως είναι η προκατάληψη εχθρικής απόδοσης σε μη εχθρικές συμπεριφορές. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί κριτική γιατί φαίνεται να θεωρεί πως για κάθε δράση στο κοινωνικό πλαίσιο υπάρχει μόνο μία ορθή αντίδραση. Επιπλέον, το μοντέλο δεν αναγνωρίζει την πιθανότητα οι επιθετικές πράξεις να είναι επιτυχείς σε ορισμένα πλαίσια και μάλιστα να απαιτούν τα παιδιά να είναι και κοινωνικά επιδέξια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κριτικής, τα παιδιά που εκφοβίζουν συνομηλίκους τους μπορεί αφενός να έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση, αλλά αφετέρου αυξημένη θεωρία του νου (κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων και των συναισθημάτων τους). Άρα, είναι λάθος να συγχέεται η αντικοινωνική κι ανεπιθύμητη συμπεριφορά με απόκλιση από την τυπική λειτουργικότητα (Archer, 2001). Παρά ταύτα, και πάρα την όποια κριτική, το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει σε σχετικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, βελτιώνοντας συγκεκριμένα στάδια επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Martinelli, Ackermann, Bernhard, Freitag, & Schwenck, 2018).

Θεωρείται επίσης σημαντικό να καταστεί σαφές ότι παρόλο που υπάρχουν συνθήκες που έχουν κοινά στοιχεία με την επιθετικότητα και τη βία, ωστόσο δεν συνιστούν κάτι απ' αυτά. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η παραβατικότητα ανηλίκων, ο εξαναγκασμός σε κάποια πράξη, οι επιθετικές σκέψεις και συναισθήματα. Οι πρώτες τρεις συνθήκες είναι λιγότερο ή περισσότερο ευρύτερες έννοιες από την επιθετικότητα, ενώ η παρουσία επιθετικών σκέψεων και συναισθημάτων δεν σημαίνει ότι θα οδηγήσουν αναγκαστικά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Allen & Anderson, 2017).

## **1.2 Είδη επιθετικότητας**

Η επιθετικότητα μπορεί να χωριστεί με βάση τη λειτουργία της σε *αντιδραστική* και *προληπτική* επιθετικότητα, αλλά και με βάση τη μορφή της σε *φυσική επιθετικότητα* και *επιθετικότητα σχέσεων* (Martinelli κ.ά., 2018), ενώ η διάκριση μεταξύ αντιδραστικής και προληπτικής επιθετικότητας έχει βασιστεί στην επιστήμη της Ηθολογίας και σε αντίστοιχες παρατηρήσεις που έχουν γίνει σε διάφορα ζώα (Connor κ.ά., 2004).

Άλλοι συχνά αναφερόμενοι στη βιβλιογραφία τρόποι διάκρισης της επιθετικότητας είναι η *εχθρική επιθετικότητα* (*hostile aggression*) και η *συντελεστική επιθετικότητα*

(*instrumental aggression*). Η εχθρική επιθετικότητα συνιστά μία παρορμητική αντίδραση που σχετίζεται με το συναίσθημα του θυμού. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία άλλη ονομασία της αντιδραστικής επιθετικότητας. Από την άλλη πλευρά, η συντελεστική επιθετικότητα είναι μία προμελετημένη συμπεριφορά που γίνεται με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συνεπώς, πρόκειται για την προληπτική επιθετικότητα. Πράγματι, στη σχετική βιβλιογραφία οι όροι εχθρική έναντι συντελεστικής επιθετικότητας, παρορμητική (*impulsive*) έναντι προμελετημένης (*premeditated*) επιθετικότητας και αντιδραστική (*reactive*) έναντι προληπτικής (*proactive*) επιθετικότητας χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα ίδια σημειώματα, ωστόσο κάθε μία από αυτές τις διχοτομικές έννοιες φαίνεται να δίνει έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της επιθετικότητας. Πιο αναλυτικά, η εχθρική έναντι της συντελεστικής επιθετικότητας δίνει έμφαση στο στόχο της επιθετικής συμπεριφοράς. Η παρορμητική έναντι της προμελετημένης επιθετικότητας εκθέτει ως προεξάρχον στοιχείο την παρορμητική ή προμελετημένη φύση της συμπεριφοράς. Τέλος, η αντιδραστική έναντι της προληπτικής επιθετικότητας θέτει ως βασικό χαρακτηριστικό την παρουσία ή απουσία πρόκλησης για τη πυροδότηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, αυτές οι διχοτομήσεις πολλές φορές μπορούν να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην αποκωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση πιο σύνθετων μορφών επιθετικότητας που ενδεχομένως να μην περιγράφονται επαρκώς με μία μόνο έννοια (Allen & Anderson, 2017).

Η αντιδραστική επιθετικότητα βασίζεται στο *Μοντέλο Ματαίωση-Επιθετικότητα (Frustration-Aggression Model)*, σύμφωνα με το οποίο πρόκειται για μία αμυντική αντίδραση στην απειλή, τη ματαίωση ή την πρόκληση που συνοδεύεται από το συναίσθημα του θυμού. Από την άλλη, η προληπτική επιθετικότητα στηρίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και είναι μία σκόπιμη συμπεριφορά που ενδυναμώνεται από εξωτερικές ενισχύσεις και αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιου στόχου. Οι δύο αυτές μορφές επιθετικότητας σχετίζονται με διαφορετικούς μηχανισμούς επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, διαφορετικό αναπτυξιακό ιστορικό και διαφορετική σχέση με τη βία και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Παρόλο που η προληπτική και η αντιδραστική επιθετικότητα είναι αλληλένδετες, ωστόσο είναι διακριτές μορφές (Connor, Steingard, Anderson, & Melloni, 2003· Connor κ.ά., 2004). Πράγματι, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι διάφορες μορφές επιθετικότητας συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό μεταξύ τους και

συνιστούν ανεξάρτητες κατασκευές (Lee, 2009). Για παράδειγμα, η αντιδραστική και η προληπτική επιθετικότητα σε ορισμένες μελέτες έχει αποδειχθεί ότι συσχετίζονται έστω εν μέρει, ωστόσο άλλες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι είναι ανεξάρτητες (Connors κ.ά., 2004).

Επιπλέον, η αντιδραστική επιθετικότητα θεωρείται ιδιαίτερα συνδεδεμένη με το συναίσθημα του θυμού, εμφανίζεται ως αντίδραση στην απογοήτευση ή μία αντιληπτή απειλή και είναι συναισθηματικά «θερμή», παρορμητική και αυτόματη εκδήλωση (Martinelli κ.ά., 2018), ενώ η σημασία της πρόκλησης (πραγματικής ή αντιληπτής) φαίνεται ότι είναι μεγάλη όσον αφορά την αντιδραστική επιθετικότητα (Muñoz, Frick, Kimonis, & Aucoin, 2008). Από την άλλη πλευρά, η προληπτική επιθετικότητα θεωρείται ως μία προμελετημένη, οργανωμένη και «ψυχρή» διαδικασία, η οποία εξυπηρετεί την επίτευξη κάποιου επιδιωκόμενου στόχου (Martinelli κ.ά., 2018). Ως εκ τούτου, η προληπτική και η αντιδραστική επιθετικότητα έχει βρεθεί ότι έχουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, όπως στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, στην εκδηλούμενη βία, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στο αναπτυξιακό ιστορικό και τη σχετική με αυτό προσαρμοστική συμπεριφορά (Connors κ.ά., 2004).

Σε σχετική μελέτη που διενεργήθηκε, η υπερκινητική-παρορμητική συμπεριφορά, οι διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς και η αυτοαναφερόμενη εχθρότητα συσχετίστηκαν και με την αντιδραστική και με την προληπτική επιθετικότητα στους νέους. Επίσης, η χρήση ουσιών και το οικογενειακό ιστορικό κατάχρησης ουσιών, καθώς και η ενδοοικογενειακή βία συσχετίστηκαν με την προληπτική επιθετικότητα, ενώ το νεαρό της ηλικίας και το ιστορικό κακοποίησης συσχετίστηκαν με την αντιδραστική επιθετικότητα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν περισσότερο την αντιδραστική, παρά την προληπτική επιθετικότητα, καθώς με την ηλικιακή ωρίμανση επέρχεται και η ικανότητα για σχεδιασμό και απόκρυψη των επιθετικών προθέσεων (Connors κ.ά., 2004), ενώ άλλες μελέτες έχουν συνδέσει την αντιδραστική επιθετικότητα με κοινωνικά, ακαδημαϊκά και συναισθηματικά προβλήματα, ενώ την προληπτική επιθετικότητα με την εγκληματικότητα και την κατάχρηση ουσιών τόσο στην εφηβεία, όσο και στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο, ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο μορφών επιθετικότητας έχει δεχθεί κριτική, καθώς είναι αρκετές φορές παρούσες ταυτόχρονα στο άτομο (Muñoz κ.ά., 2008).

Τόσο η αντιδραστική, όσο και η προληπτική επιθετικότητα έχουν συνδεθεί ερευνητικά με εχθρικές αποδόσεις (αν και η προκατάληψη εχθρικής απόδοσης και τα συναφή ελλείμματα στο στάδιο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών παραδοσιακά σχετίζονται κυρίως με την αντιδραστική επιθετικότητα όπως προαναφέρθηκε) και η έρευνα των Connor κ.ά. (2004), επέκτεινε αυτές τις συσχετίσεις και σε κλινικούς πληθυσμούς, στους οποίους οι εχθρικές προκαταλήψεις συσχετίστηκαν με την προληπτική επιθετικότητα και για τα δύο φύλα. Ωστόσο, έρευνες με μη κλινικά δείγματα παιδιών έχουν δείξει ότι οι εχθρικές αποδόσεις έχουν σχέση με την αντιδραστική, αλλά όχι την προληπτική επιθετικότητα. Λόγω όμως των αρνητικών βιωμάτων αυτών των παιδιών, ενδέχεται να χαρακτηρίζονταν εν γένει με μεγαλύτερο βαθμό εχθρικής απόδοσης (Connor κ.ά., 2003). Πράγματι, στην καθημερινότητα η θετική, ουδέτερη ή εχθρική ερμηνεία των προθέσεων και των πράξεων των άλλων συνιστά καθοριστική πτυχή για την εκάστοτε αντίδραση το ατόμου. Ως εκ τούτου, η απόδοση εχθρικής πρόθεσης σε μια συμπεριφορά αυξάνει την πιθανότητα μίας επιθετικής αντίδρασης (Martinelli κ.ά., 2018).

Στη σχετική βιβλιογραφία επίσης σημειώνεται ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά που παρουσιάζουν μόνο αντιδραστική επιθετικότητα, άλλα όταν ένα παιδί παρουσιάζει υψηλά ποσοστά προληπτικής επιθετικότητας, είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνει ταυτόχρονα και αντιδραστική επιθετικότητα. Αυτά τα παιδιά που εκδηλώνουν ταυτόχρονα και τα δύο είδη επιθετικότητας αποτελούν μία ιδιαιτέρως επιθετική ομάδα. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν μόνο αντιδραστική επιθετικότητα ανταποκρίνονται στην πρόκληση, παρουσιάζοντας και συμπεριφορικές και ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις, ενώ τα παιδιά που παρουσιάζουν και αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα ανταποκρίνονται μόνο συμπεριφορικά (π.χ. παρορμητικά) στην πρόκληση (Muñoz, κ.ά., 2008).

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε πληθυσμό κλινικά αναφερόμενων παιδιών κι εφήβων, το 20% αποδείχθηκε να πληροί τα κριτήρια για αντιδραστική επιθετικότητα και το 59% για προληπτική επιθετικότητα (Connor κ.ά., 2004). Σε προγενέστερη έρευνα, ωστόσο, των Dodge και Coie (1987) σε μαθητές Δημοτικού εντοπίστηκε ότι το 9% έκανε χρήση προληπτικής και το 14% αντιδραστικής επιθετικότητας. Σε μεταγενέστερη έρευνα με δείγμα και πάλι μαθητές Δημοτικού, το 6% των παιδιών ταξινομήθηκαν ως χρήστες

αντιδραστικής επιθετικότητας και το 9% ότι επιδίδονταν σε προληπτική επιθετικότητα (Salmivalli & Nieminen, 2002)

Όσον αφορά τη μορφή της επιθετικότητας ή αλλιώς το είδος της απόκρισης, η επιθετικότητα ταξινομείται ως *φυσική (σωματική)*, *λεκτική* ή *σχεσιακή* (ή *επιθετικότητα σχέσεων* ή *κοινωνική επιθετικότητα*). Η σωματική επιθετικότητα αφορά τη σωματική βλάβη κάποιου, η λεκτική τη βλάβη του άλλου μέσω του λόγου και η σχεσιακή επιθετικότητα την καταστροφή των κοινωνικών σχέσεων ή/και τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου (Allen & Anderson, 2017). Επομένως, η άμεση επιθετικότητα περιλαμβάνει τη σωματική επιθετικότητα και τη λεκτική επιθετικότητα. Η σχεσιακή επιθετικότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές που αποσκοπούν στην αλλοίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κάποιου ατόμου. Η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα έχουν ταξινομηθεί από τους μελετητές ως μορφές άμεσης επιθετικότητας, ενώ η σχεσιακή επιθετικότητα έχει συμπεριληφθεί στις συγκεκριμένες/έμμεσες μορφές επιθετικότητας (Lee, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η σωματική επιθετικότητα μπορεί να συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές όπως χτύπημα, σπρώξιμο, αφαίρεση αντικειμένων, τράβηγμα κ.λπ.. Η άμεση λεκτική επιθετικότητα ενέχει ενέργειες όπως απειλή, προσβολή κ.ά. Η έμμεση επιθετικότητα αφορά αποκλεισμό από μία ομάδα, περιφρόνηση, διάδοση φημών και κακόβουλων σχολίων κ.τ.λ. και συχνά συνεχίζει να υφίσταται και στην ενήλικη ζωή και για τα δύο φύλα. Συνιστά, δηλαδή, μία συγκεκριμένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς και, ως εκ τούτου, μπορεί να μην είναι εμφανής στους εκπαιδευτικούς (Owens & MacMullin, 1995) και ακριβώς λόγω της πιο ήπιας φύσης της, τα επεισόδια έμμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας ενδέχεται να διαρκούν πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τα περιστατικά σωματικής επιθετικότητας (Underwood κ.ά., 2001).

Πιο αναλυτικά, η επιθετικότητα βάσει μορφής, μπορεί να ταξινομηθεί ως *άμεση (direct)* ή *έμμεση (indirect)*. Στην πρώτη περίπτωση ο αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς είναι φυσικά παρών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση απουσιάζει. Λόγου χάριν, η λεκτική προσβολή κάποιου παρουσία του θεωρείται άμεση λεκτική επιθετικότητα, ενώ η αποστολή κακόβουλων μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ταξινομείται ως έμμεση λεκτική επιθετικότητα (Allen & Anderson, 2017). Ακόμη, η άμεση επιθετικότητα είναι προγραμματίσιμη και συνήθως εμφανίζεται σε περιόδους άγχους και συνιστά απώλεια αυτοελέγχου ή παρορμητική πράξη (Qureshi κ.ά., 2013). Επιπλέον, η

επιθετικότητα μπορεί να ταξινομηθεί ως *ενεργητική (active)* ή *παθητική (passive)*. Η ενεργητική επιθετικότητα αφορά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ η παθητική επιθετικότητα αφορά τη μη υιοθέτηση βοηθητικής συμπεριφοράς σε καταστάσεις που την απαιτούν. Άλλο ένα δίπολο επιθετικότητας είναι αυτό της *ορατής (overt)* έναντι της *συγκεκαλυμμένης (covert) επιθετικότητας*. Η ορατή επιθετικότητα είναι ιδιαίτερα παρατηρήσιμη συμπεριφορά, όπως η προσβολή ενώπιον άλλων, ενώ η συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα αφορά λιγότερο ορατές ενέργειες, όπως η διάδοση φημών για κάποιον εν αγνοία του. Τέλος, άλλη μία παρούσα διάκριση στη βιβλιογραφία είναι η *προσωπολογική (personological)* και η *καταστασιακή (situational)* επιθετικότητα. Με βάση αυτή την λογική, κάθε επιθετική ενέργεια μπορεί να ταξινομηθεί με αναφορά στον βαθμό που επηρεάζεται από τον ανθρώπινο παράγοντα (π.χ. πεποιθήσεις, εχθρική απόδοση, στόχοι κ.ά.) ή από τις εκάστοτε συνθήκες (κατάσταση) (π.χ. πρόκληση, απογοήτευση κ.τ.λ.) (Allen & Anderson, 2017).

Συνεπώς, η διάκριση μεταξύ άμεσων φυσικών, άμεσων λεκτικών και έμμεσων μορφών επιθετικότητας σχετίζεται με τα μέσα με τα οποία πλήττεται το άτομο και όχι με το εκάστοτε πλαίσιο ή τους παράγοντες παρακίνησης (Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000). Παρά ταύτα, σε σχετική μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι διαφορετικές μορφές επιθετικότητας (σωματική, λεκτική και σχεσιακή) συσχετίζονταν αρκετά μεταξύ τους, υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά που είναι επιθετικά με έναν συγκεκριμένο τρόπο, είναι πιθανό να γίνουν επιθετικά και με κάποιον άλλο τρόπο (Lee, 2009).

Οι πρωταρχικές μελέτες αναφορικά με την επιθετικότητα παιδιών κι εφήβων εστίασαν την προσοχή τους στις άμεσες μορφές φυσικής επιθετικότητας, και δη μεταξύ των αγοριών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι, κατά γενική ομολογία, σ' αυτό το είδος επιθετικότητας εμπλέκονται κυρίως τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, αποτελώντας μάλιστα κι έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή αυτών των παιδιών κι εφήβων. Ακολούθως, η έρευνα συμπεριέλαβε και μορφές έμμεσης επιθετικότητας, όπως η σχεσιακή. Ορισμένες από τις μελέτες σε αυτό το πεδίο διαπίστωσαν πως η σχεσιακή επιθετικότητα είναι διαδεδομένη και στα δύο φύλα, συμβάλλοντας κι αυτή στην κοινωνικό-ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). Καθώς, επίσης, η έμμεση επιθετικότητα θεωρείται ένα είδος επιβλαβούς συμπεριφοράς στην οποία το άτομο-στόχος βάλλεται με διάφορους τρόπους,

όπως ο αποκλεισμός από μία κοινωνική ομάδα ενδιαφέροντος και η χειραγώγηση των κοινωνικών σχέσεων, συνιστά μία πιο συγκεκριμένη μορφή πρόκλησης βλάβης και, ως εκ τούτου, σε αρκετές περιπτώσεις ο δράστης δεν είναι γνωστός (Salmivalli κ.ά., 2000).

Η διάκριση μεταξύ έμμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη όταν πρόκειται για μικρά παιδιά που μπορεί να χρησιμοποιούν τις έμμεσες μορφές επιθετικότητας με άμεσο τρόπο. Για παράδειγμα, η ευθεία απειλή σε κάποιον ότι θα μείνει εκτός της ομάδας των συνομηλίκων αν δεν δράσει κατά τον τρόπο που υποδεικνύει ο θύτης ή η προσπάθεια αποκλεισμού από μία κοινωνική ομάδα κατά τη διάρκεια μίας σχολικής δραστηριότητας δεν ενέχουν το στοιχείο της έμμεσης χειραγώγησης εν αγνοία του ατόμου-στόχου της επιθετικότητας. Πρόκειται δηλαδή για ορατούς τρόπους άσκησης επιθετικότητας σχέσεων και ως εκ τούτου δεν συνιστούν έμμεση επιθετικότητα (Archer, 2001).

Οι μορφές επιθετικότητας που πλήττουν τις κοινωνικές σχέσεις έχουν αναφερθεί εκτός από έμμεση και σχεσιακή και ως *κοινωνική επιθετικότητα* (Salmivalli & Kaukiainen, 2004). Ωστόσο, η έμμεση επιθετικότητα ως έννοια προϋπήρχε των άλλων δύο (Björkqvist, 2018).

Ο όρος *έμμεση επιθετικότητα* εισήχθη από τον Feshbach το 1969 για να αναφερθεί σε συμπεριφορές απόρριψης ή αποκλεισμού και αργότερα επεκτάθηκε για να περιγράψει συμπεριφορές, όπως η διάδοση φημών και ο αποκλεισμός, χωρίς την κατά πρόσωπο αντιμετώπιση του θύματος. Ο όρος *κοινωνική επιθετικότητα* χρησιμοποιήθηκε από τον Cairns και τους συνεργάτες του το 1989, περιγράφοντας χειριστικές συμπεριφορές αναφορικά με την αποβολή από την ομάδα μέσω αποκλεισμού ή επιθέσεων σε συγκεκριμένα άτομα, ενώ μεταγενέστερα ο όρος, συμπεριέλαβε συμπεριφορές όπως η απόρριψη, οι αρνητικές μη λεκτικές εκφράσεις, η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός με στόχο την πρόκληση βλάβης στην αυτοεκτίμηση ή την κοινωνική θέση του θύματος. Τέλος, ο Crick το 1995 χρησιμοποίησε τον όρο *σχεσιακή επιθετικότητα* για να περιγράψει τη βλάβη που προκαλείται από τη χειραγώγηση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων, όπως είναι η εξαίρεση από κάποια ομάδα αναφοράς. Παρά τις όποιες διαφορές και την ενδεχόμενη σύγχυση που προκαλούν αυτοί οι ορισμοί, ωστόσο συγκλίνουν στο ότι αφορούν το είδος της επιθετικότητας εκείνο που βλάπτει τις κοινωνικές

σχέσεις και συνήθως με τρόπο που αποφεύγεται η άμεση αντιπαράθεση με το άτομο-στόχο (Card κ.ά., 2008).

Αν και η σχεσιακή και η έμμεση επιθετικότητα συχνά συμπίπτουν, ωστόσο δεν αλληλεπικαλύπτονται, καθώς η κοινωνική χειραγώγηση που συνεπάγεται η σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και κατά την παρουσία του ατόμου-στόχου, ενώ η έμμεση επιθετικότητα υπάρχει περίπτωση να μην αφορά τη χειραγώγηση άλλων. Παραδείγματος χάριν, μία έμμεση μορφή λεκτικής επιθετικότητας που δεν αφορά την χειραγώγηση άλλων, είναι οι ανώνυμες απειλές (Archer, 2001).

Ως εκ τούτου, επειδή η σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως άμεση ή έμμεση μορφή επιθετικότητας, κάποιοι ερευνητές προτιμούν τον όρο *κοινωνική επιθετικότητα*, θεωρώντας ότι είναι πληρέστερος υπό το σκεπτικό ότι είναι ο μόνος όρος που συμπεριλαμβάνει και μη λεκτικές συμπεριφορές (Merrell, Buchanan, & Tran, 2006). Δηλαδή, η κοινωνική επιθετικότητα συνίσταται από μορφές έμμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας, όπως και από μη λεκτικές εκφράσεις περιφρόνησης (Underwood κ.ά., 2001). Πρόκειται, δηλαδή, για έναν όρο αρκετά περιεκτικό. Αντιθέτως, σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, ο όρος έμμεση επιθετικότητα φαίνεται αρκετά στενός, υπό το πρίσμα ότι η πρόκληση βλάβης στις κοινωνικές σχέσεις κάποιου ενδέχεται να επέλθει και με έμμεσο τρόπο, άλλα και με άμεσο, και έτσι υποδεικνύοντας τον όρο επιθετικότητα σχέσεων ως καταλληλότερο (Merrell κ.ά., 2006).

Παρόλο που αρκετές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε έμμεσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, είναι παραπλανητικό να θεωρηθεί ότι αυτό δεν συμβαίνει και με τα αγόρια. Τα παιδιά μπορεί γίνουν ιδιαίτερα σκληρά το ένα με το άλλο, εκδηλώνοντας συμπεριφορές όπως είναι η σωματική επιθετικότητα, οι λεκτικές προσβολές, η χειραγώγηση σχέσεων και οι μη λεκτικές εκφράσεις περιφρόνησης (Underwood κ.ά., 2001).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά που ερμηνεύουν μία σωματικά προκλητική συμπεριφορά (π.χ. χτύπημα με την μπάλα από κάποιον συμμαθητή τους), εκφράζουν σωματική (φυσική) επιθετικότητα. Αυτή η συνθήκη θα μπορούσε να περιγραφεί ως «σωματική προκατάληψη εχθρικής απόδοσης». Κατ' αναλογία, μία πράξη που πλήττει ή θεωρείται ότι πλήττει τις σχέσεις του παιδιού, θα μπορούσε να περιγραφεί ως «σχεσιακή προκατάληψη εχθρικής απόδοσης». Συνεπώς, τα άτομα που εμπλέκονται σε φυσική επιθετικότητα, παρουσιάζουν



αντίστοιχα φυσική προκατάληψη εχθρικής απόδοσης, ενώ εκείνα που επιδίδονται σε σχεσιακή επιθετικότητα, χαρακτηρίζονται από σχεσιακή προκατάληψη εχθρικής απόδοσης (Martinelli κ.ά., 2018). Ωστόσο, η θεώρηση της επιθετικότητας ως αποτέλεσμα ελλειμμάτων στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών έχει αμφισβητηθεί από την εξελικτική άποψη κατά την οποία τα επιθετικά άτομα μπορεί να είναι κοινωνικά επιδέξια (Archer, 2001), όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο.

Η σωματική επιθετικότητα μπορεί να εμφανιστεί κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και να παραμείνει σταθερή ή να αυξηθεί στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια ή και να μειωθεί, ενώ μπορεί να εμφανιστεί για πρώτη φορά κατά την εφηβεία. Όπως η σωματική επιθετικότητα είναι περισσότερο αναμενόμενη και συχνή κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, αλλά πιο αποκλίνουσα με την πάροδο των χρόνων, έτσι και η έμμεση επιθετικότητα μπορεί να σχετίζεται με ορισμένα αναπτυξιακά στάδια. Μέχρι τα μέσα του Δημοτικού συνήθως τα παιδιά αρχίζουν να απορρίπτουν τη φυσική επιθετικότητα και δεδομένου του γεγονότος ότι έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις λεκτικές δεξιότητες, ενδέχεται να τις χρησιμοποιήσουν με σκοπό να βλάψουν κάποιον άλλο, υιοθετώντας έτσι σταδιακά πιο έμμεσες μορφές επιθετικότητας (Underwood κ.ά., 2001). Πράγματι, η έμμεση επιθετικότητα κορυφώνεται κατά την ύστερη παιδική και εφηβική ηλικία, λόγω της περαιτέρω εξέλιξης των νοητικών ικανοτήτων και της κατανόησης των κοινωνικών νορμών (Card κ.ά., 2008).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι η σχεσιακή επιθετικότητα στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι συνήθως δυσκολότερο να εκτιμηθεί σε σχέση με τη φυσική επιθετικότητα λόγω της πιο συγκεκαλυμμένης φύσης της. Ωστόσο, είναι εξίσου επιζήμια. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν τη σχεσιακή επιθετικότητα αντιμετωπίζουν συχνά αρκετές δυσκολίες προσαρμογής και ενδέχεται να παρουσιάζουν πιο σημαντικά προβλήματα εσωτερίκευσης συναισθημάτων (Merrell κ.ά., 2006), ωστόσο η χρήση πιο έμμεσων μορφών επιθετικότητας ενδέχεται να απαιτεί σημαντικές δεξιότητες και να σχετίζονται με θετικά χαρακτηριστικά, καθώς έχει βρεθεί σε μελέτες σχέση μεταξύ της έμμεσης επιθετικότητας και της κοινωνικής νοημοσύνης (λ.χ. ορθή αντίληψη των άλλων, εφαρμογή επιθυμητών συμπεριφορών κ.λπ.) (Underwood κ.ά., 2001). Δηλαδή, η έμμεση επιθετικότητα προϋποθέτει ένα σχετικά ανεπτυγμένο επίπεδο κοινωνικής νοημοσύνης, αφού το παιδί πρέπει να κατανοεί ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις για να είναι σε θέση

να τις χειραγωγήσει σε δεύτερο χρόνο και πράγματι στη σχετική βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί ανάλογες συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Björkqvist, 2018). Ωστόσο, στην περίπτωση της άμεσης (σωματικής ή λεκτικής) επιθετικότητας, δεν υπάρχει τέτοια σύνδεση (Salmivalli κ.ά., 2000).

Τα αγόρια συνήθως παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να εκδηλώνουν κυρίως σχεσιακή επιθετικότητα (Crick & Nelson, 2002· Cullerton-Sen & Crick, 2005). Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα μεταγενέστερης μελέτης (Lee, 2009) στην οποία επίσης προέκυψε ότι η λεκτική επιθετικότητα χρησιμοποιούταν και από τα δύο φύλα χωρίς ιδιαίτερες διαφορές. Τα παιδιά φαίνεται πως χρησιμοποιούν τη μορφή επιθετικότητας που θεωρούν ότι θα βλάψει εκείνες τις πτυχές της ζωής που αξιολογούν ως σημαντικές σύμφωνα με το φύλο τους. Ως εκ τούτου, τα κορίτσια χρησιμοποιούν σχεσιακή επιθετικότητα επειδή είναι επιζήμια στον τομέα της φιλίας που αξιολογείται ως σημαντικός από τα κορίτσια. Ωστόσο, η επιθετική συμπεριφορά συνήθως είναι επιβλαβής με πολλούς τρόπους, εξυπηρετώντας διάφορους στόχους ταυτόχρονα. Ως εκ τούτου, η κατηγοριοποίηση επιθετικών συμπεριφορών με βάση το φύλο φαίνεται να μην είναι δυνατή (Underwood κ.ά., 2001).

Όπως προαναφέρθηκε, οι επιθετικές συμπεριφορές συσχετίζονται με την δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και η σχέση μεταξύ της άμεσης και της έμμεσης επιθετικότητας με την δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά διέπεται από ηλικιακές και διαφυλικές διαφορές (Card κ.ά., 2008). Λόγου χάριν, τα κορίτσια φαίνεται να καταφεύγουν σε επιθετικές συμπεριφορές για να λάβουν επιβεβαίωση, ενώ τα αγόρια για να επιδείξουν δύναμη και κυριαρχία (Owens & MacMullin, 1995). Επίσης, καθώς τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως έμμεση επιθετικότητα, αυτή η συνθήκη θα μπορούσε να εξηγήει το γεγονός ότι παρά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, πολλά κορίτσια παραμένουν αποδεκτά ή/και δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων λόγω της συγκεκριμένης μορφής της έμμεσης επιθετικότητας (Salmivalli κ.ά., 2000). Από την άλλη πλευρά, η φυσική επιθετικότητα έχει συνδεθεί με προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο και κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα (Underwood κ.ά., 2001).

### **1.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά**

Αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά κι εφήβους φαίνεται το τοπίο να είναι ιδιαίτερα σύνθετο, συμπεριλαμβάνοντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ βιολογικών, συναισθηματικών, διαφυλικών και αναπτυξιακών παραγόντων, καθώς και παραμέτρων που σχετίζονται με την οικογένεια και το γενικότερα κοινωνικό πλαίσιο διαβίωσης, ενώ δεν μπορεί να αγνοηθεί και η επίδραση διαφόρων κατά περίπτωση συντρεχουσών διαταραχών ή/και ελλειμμάτων σε γνωστικές και ψυχολογικές διεργασίες. Εν ολίγοις, η φυσιολογική διέγερση αυτή καθ' αυτή δεν αρκεί για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Kaufmann, 1965) και όσοι περισσότεροι παράγοντες κινδύνου συντρέχουν για ένα άτομο, ειδικά όταν υφίστανται από μικρή ηλικία, τόσο πιθανότερο είναι το άτομο να εκδηλώνει επιθετικότητα ή βία (Anderson & Warburton, 2012).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η *προκατάληψη εχθρικής απόδοσης (hostile attribution bias)* σχετίζεται περισσότερο με την αντιδραστική παρά με την προληπτική επιθετικότητα, είναι δηλωτική της διαφοράς μεταξύ της σχεσιακής και της σωματικής επιθετικότητας σε συνάρτηση με την εκάστοτε προκατάληψη και είναι συνυφασμένη με την εκδήλωση επιθετικότητας εξίσου και από τα δύο φύλα. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα εντοπίστηκε ενδεχόμενη υψηλότερη συσχέτιση της προκατάληψης εχθρικής απόδοσης με την επιθετικότητα σε παιδιά που έχουν πέσει θύματα επιθετικότητας (Martinelli κ.ά., 2018).

Ακόμη, έχει βρεθεί ότι παιδιά κι έφηβοι που παρουσίαζαν και αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα σημείωσαν υψηλά επίπεδα επιθετικών αντιδράσεων σε καταστάσεις χωρίς καμία πρόκληση, εφόσον μέσω της επιθετικότητάς τους επιδίωκαν την υλοποίηση κάποιου στόχου, ενώ οι έφηβοι που χαρακτηρίζονταν μόνο από αντιδραστική επιθετικότητα, αντιδρούσαν επιθετικά σε καταστάσεις με μικρή πρόκληση και αυτή η ευαισθησία ενδεχομένως οφειλόταν σε ελλείμματα σε κοινωνικό-γνωστικές διεργασίες (π.χ. προκατάληψη εχθρικής απόδοσης) ή σε προβλήματα στη συναισθηματική διαχείριση (Muñoz κ.ά., 2008).

#### **1.3.1 Φύλο.**

Όσον αφορά ορισμένες επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές στην επιθετικότητα, πλην όσων έχουν ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ως

προς τη σωματική επιθετικότητα τα σχετικά ευρήματα φαίνεται να είναι σαφή, καθώς τα αγόρια εμπλέκονται σε καυγάδες πολύ περισσότερο από τα κορίτσια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κι εξαιρέσεις. Ωστόσο, η εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών και από τα κορίτσια αυξάνεται σημαντικά. Επίσης, η πλήρης κατανόηση της επιθετικότητας μεταξύ των κοριτσιών ενδέχεται να απαιτεί τελείως διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές και μεθόδους σε σχέση με τη μελέτη της επιθετικότητας στα αγόρια (Underwood κ.ά., 2001).

Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τις διαφυλικές διαφορές ως προς τη σχεσιακή, κοινωνική και έμμεση επιθετικότητα κατά την περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας είναι συγκεχυμένα (Card κ.ά., 2008· Merrell κ.ά., 2006), αφού ορισμένες έρευνες αναφορικά με τη σχεσιακή επιθετικότητα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτή εκδηλώνεται περισσότερο από τα κορίτσια, ενώ δεν λείπουν κι εκείνες που έχουν δώσει το προβάδισμα στα αγόρια. Πλην αυτών, όμως, υπάρχουν κι έρευνες που δεν βρήκαν διαφυλικές διαφορές ως προς τη σχεσιακή επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να εξαχθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τη σχεσιακή επιθετικότητα σε συνάρτηση με το φύλο και τα όποια πορίσματα πρέπει να εξετάζονται με σύνεση (Merrell κ.ά., 2006). Ωστόσο, οι έρευνες που εστιάζουν στην περίοδο της εφηβείας φαίνεται να είναι πιο ξεκάθαρες, εφόσον πολλές από αυτές έχουν καταλήξει ότι τα κορίτσια είναι αυτά που είναι πιο σχεσιακά, κοινωνικά ή έμμεσα επιθετικά (Smith, Rose, & Schwartz-Mette, 2010).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή οπτική, τα αγόρια είναι πιο επιθετικό φύλο σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο, πληθώρα ευρημάτων αμφισβητεί αυτή την άποψη, επισημαίνοντας ότι οι διαφορές μπορεί να είναι σε ποιοτικό κι όχι σε ποσοτικό επίπεδο. Για παράδειγμα, έχει ειπωθεί ότι τα κορίτσια είναι οι «λανθάνοντες θύτες εκφοβισμού» στο σχολείο, χρησιμοποιώντας έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως η επιθετικότητα σχέσεων. Πράγματι, σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερη σωματική και λεκτική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια μεγαλύτερο ποσοστό έμμεσης επιθετικότητας σε σχέση με τα αγόρια από τα εννέα έτη και μετά (Owens & MacMullin, 1995), ενώ σε μία άλλη έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι διαφυλικές διαφορές υπέρ των κοριτσιών στη χρήση των έμμεσων μορφών επιθετικότητας αυξήθηκαν από την τρίτη στην έκτη τάξη του Δημοτικού. Επίσης, στην έρευνα του Lee (2009) δεν βρέθηκε διαφορά

φύλου ως προς τον εκφοβισμό συνομηλίκων και επομένως το πλήθος ερευνών που έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια, ενδέχεται να μην έχει λάβει υπόψιν τούς πιο συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μπορεί να είναι επιθετικά τα κορίτσια (Lee, 2009).

Επιπλέον, η πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων για χρήση μορφών επιθετικότητας που ταιριάζουν με τα στερεότυπα του φύλου μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση κάποιας μορφής επιθετικότητας έναντι κάποιας άλλης, ενώ οι αυξημένες βιολογικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων κατά τη μετάβαση στην εφηβεία και η αύξηση του ανταγωνισμού για την κυριαρχία ενδέχεται επίσης να ωθήσουν στη χρήση συγκεκριμένων εκφάνσεων επιθετικότητας (Card κ.ά., 2008). Πράγματι, εν γένει οι διαφυλικές διαφορές φαίνεται να ενισχύονται στην εφηβεία και ως εκ τούτου αυτό μπορεί να αφορά και τη σχεσιακή επιθετικότητα που ενδέχεται να αυξηθεί σε αυτή τη μεταβατική περίοδο (Smith κ.ά., 2010). Έτσι, επειδή τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε μορφές έμμεσης επιθετικότητας σε σχέση με τα αγόρια, έχει προταθεί ότι η εν λόγω μορφή επιθετικότητας είναι πιο «τυπική» για τα κορίτσια (Björkqvist, 2018).

Μία εξήγηση για την προτίμηση των κοριτσιών για την έμμεση επιθετικότητα μπορεί να βασιστεί στη θεωρία της σεξουαλικής επιλογής, υπό τη λογική ότι τα κορίτσια προσπαθούν να αμαυρώσουν τη φήμη άλλων κοριτσιών ως μέρος του ανταγωνισμού μεταξύ τους για την αποδοχή από το άλλο φύλο (Card κ.ά., 2008· Owens & MacMullin, 1995). Υποστήριξη σε αυτό μπορεί να παράσχει το εύρημα ότι στην περίπτωση σχολικού εκφοβισμού, τα αγόρια στοχοποιούν συμμαθητές και των δύο φύλων, ενώ τα κορίτσια εκφοβίζουν κατά κόρον άλλα κορίτσια (Salmivalli κ.ά., 2000). Μία δεύτερη εξήγηση στηρίζεται επίσης στη βιολογία και αφορά τη μικρότερη σωματική δύναμη των κοριτσιών, ελλείπει της οποίας στρέφονται σε πιο έμμεσες μορφές επιθετικότητας. Μία ακόμη εξήγηση μπορεί να δοθεί στη βάση της σημαντικότητας που ενέχουν οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους για τα κορίτσια και ως εκ τούτου η πρόκληση ζημίας σε αυτές τις σχέσεις συνιστά ένα ισχυρό πλήγμα γι' αυτά. Άλλη μία εξήγηση με κοινωνιολογικές διαστάσεις, που σχετίζεται με τις νόρμες της δυτικής κοινωνίας, για τη χρήση πιο συγκεκριμένων μορφών επιθετικότητας από τα κορίτσια, είναι ότι αυτά εν γένει αποθαρρύνονται από το περιβάλλον τους αναφορικά με τη χρήση άμεσων μορφών επιθετικότητας, γεγονός που δεν ισχύει για τα αγόρια (Card κ.ά., 2008· Owens &

MacMullin, 1995). Είναι πρόδηλο, επομένως, ότι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρούνται διαφορετικά πρότυπα και νόρμες (Salmivalli κ.ά., 2000). Λόγου χάριν, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η επιθετικότητα είναι εν μέρει εξιδανικευμένη μεταξύ των έφηβων αγοριών. Δηλαδή, τα αγόρια ανέχονται τη σχεσιακή επιθετικότητα πιο πολύ από τα κορίτσια, καθώς αυτή βλάπτει τις κοινωνικές σχέσεις που θεωρούνται πιο σημαντικές από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Αντιστοίχως, τα αγόρια χρησιμοποιούν κυρίως φυσικές μορφές επιθετικότητας που πλήττει την ανάγκη ελέγχου που διακατέχει τα αγόρια (Lee, 2009). Πράγματι, τα κορίτσια δείχνουν μία κλίση σε πιο «εκλεπτυσμένες μορφές» έμμεσης επιθετικότητας και ορισμένες φορές σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η έμμεση επιθετικότητα είναι «προνόμιο» των κοριτσιών (Salmivalli & Kaukiainen, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο ήταν και τα αποτελέσματα των Smith κ.ά. (2010), οι οποίοι βρήκαν ότι τα κορίτσια έκαναν περισσότερο χρήση από τα αγόρια της σχεσιακής επιθετικότητας κατά την εφηβεία, παρά στην παιδική ηλικία, ενώ στην έρευνά τους η σχεσιακή και η άμεση επιθετικότητα συσχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν περισσότερο την άμεση επιθετικότητα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια δεν ήταν πιο πιθανό από τα αγόρια να εκδηλώσουν άμεση ή σχεσιακή επιθετικότητα. Ωστόσο, αν εκδήλωναν κάποια μορφή επιθετικότητας, αυτή θα ήταν συνήθως σχεσιακή και όχι άμεση επιθετικότητα. Δηλαδή, τα παιδιά και οι έφηβοι που είναι πρωτίστως σχεσιακά επιθετικά είναι κορίτσια, πιθανώς λόγω τη πιο «ήπιας» και συγκεκαλυμμένης, αλλά, παρά ταύτα, αποτελεσματικής, φύσης της ή της σημαντικής ζημίας που μπορεί να επιφέρει στις κοινωνικές σχέσεις των κοριτσιών (Smith κ.ά., 2010), ενώ ένας πιθανός λόγος, βιολογικής φύσης, που τα έφηβα αγόρια είναι πιο άμεσα επιθετικά από τα κορίτσια είναι κάποιες διαφορές στο μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου (Kirsh, 2003).

Αντιθέτως, σε μία πιο πρόσφατη μετά-ανάλυση που έλαβε χώρα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εκδήλωναν περισσότερο άμεση επιθετικότητα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αναφορικά με την έμμεση επιθετικότητα, οι διαφυλικές διαφορές δεν ήταν σημαντικές και ως εκ τούτου η έμμεση επιθετικότητα φαίνεται ότι δεν συνιστά μία «θηλυκή» έκφανση της επιθετικότητας. Έτσι, η τελευταία μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή συμπεριφοράς που ενδέχεται να χρησιμοποιείται ισομερώς και από τα δύο φύλα. Επιπλέον, βρέθηκε υψηλή

συσχέτιση μεταξύ άμεσης κι έμμεσης επιθετικότητας, υποδηλώνοντας ότι αυτές οι δύο μορφές αλληλεπικαλύπτονται σημαντικά όσον αφορά τις επιθετικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία, και κυρίως όσον αφορά τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια που χρησιμοποιούν κάποια μορφή επιθετικότητας είναι πιθανότερο από ό,τι τα κορίτσια να κάνουν χρήση και κάποιας άλλης μορφής. Ωστόσο, δεν προέκυψαν διαφορές ως προς την ηλικία μεταξύ παιδιών κι εφήβων (Card κ.ά., 2008). Σε παρόμοια ευρήματα είχε καταλήξει και προγενέστερη έρευνα, στην οποία η άμεση επιθετικότητα ήταν συχνότερη μεταξύ των αγοριών, αλλά με βάση το μέγεθος επίδρασης οι παρατηρούμενες διαφυλικές διαφορές στην άμεση επιθετικότητα δεν ήταν ουσιαστικές, ενώ η σχεσιακή επιθετικότητα χρησιμοποιούταν εξίσου και από τα δύο φύλα και οι έφηβοι που έκαναν χρήση και των δύο μορφών επιθετικότητας ήταν αρκετά πιθανότερο να είναι αγόρια (Prinstein κ.ά., 2001). Επιπλέον, ούτε στη σχετική μελέτη του Archer (2004) σε παιδιά κι εφήβους δεν προέκυψαν διαφορές ως προς το φύλο για την έμμεση επιθετικότητα.

Επιπρόσθετα ερευνητικά ευρήματα έχουν καταλήξει επίσης στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι το ίδιο επιθετικά, με τα αγόρια να χρησιμοποιούν περισσότερο την άμεση (φυσική) επιθετικότητα και τα κορίτσια κυρίως την έμμεση επιθετικότητα, ενώ σε άλλες μελέτες έχει διαπιστωθεί επίσης ότι η λεκτική επιθετικότητα χρησιμοποιείται από τα παιδιά χωρίς να παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφυλικές διαφορές. Τα αγόρια έχουν συνήθως υψηλότερα σκορ σε κλίμακες επιθετικότητας και έτσι είναι λογικό και το επίπεδο έμμεσης επιθετικότητάς που εκδηλώνουν να είναι ανάλογο με αυτό των κοριτσιών, παρόλο που η έμμεση επιθετικότητα δεν είναι συνήθως η προτιμητέα μορφή επιθετικής συμπεριφοράς γι' αυτά (Björkqvist, 2018).

Άλλα ευρήματα που τίθενται υπέρ της άποψης ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφυλικές διαφορές ως προς την επιθετικότητα είναι αυτά των Martinelli κ.ά. (2018) οι οποίοι δεν βρήκαν διαφυλικές διαφορές ούτε στη συσχέτιση της αντιδραστικής επιθετικότητας με την προκατάληψη εχθρικής απόδοσης, ούτε μεταξύ της προληπτικής επιθετικότητας και της προκατάληψης εχθρικής απόδοσης. Ωστόσο, στην έρευνά τους η σχέση μεταξύ σωματικής επιθετικότητας και φυσικής προκατάληψης εχθρικής απόδοσης ήταν μεγαλύτερη για τα αγόρια. Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι οι μελέτες που έχουν διερευνήσει την επίδραση της μεταβλητής του φύλου στη σχέση μεταξύ των σχεσιακών μορφών επιθετικότητας και της προκατάληψης εχθρικής απόδοσης είναι και πάλι πιο

ετερογενείς σχετικά με τις έρευνες που επικεντρώθηκαν σε φυσικές μορφές επιθετικότητας (Martinelli κ.ά., 2018).

Από την άλλη πλευρά, οι Salmivalli και Kaukiainen (2004), όχι μόνο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια ήταν, κατά μέσο όρο, πιο επιθετικά από τα κορίτσια, αλλά ότι αυτό ίσχυε και για την άμεση (σωματική και λεκτική) και για την έμμεση επιθετικότητα. Ωστόσο, οι διαφορές ήταν μεγαλύτερες ως προς τη σωματική επιθετικότητα, μικρότερες για τη λεκτική επιθετικότητα και πολύ μικρές έως ασήμαντες ως προς την έμμεση επιθετικότητα. Επιπλέον, τα κορίτσια ήταν μόνο έμμεσα επιθετικά, ενώ εντοπίστηκε και μία ομάδα ιδιαίτερος επιθετικών εφήβων, που έκανε κυρίως χρήση έμμεσης επιθετικότητας, στην οποία όλα τα μέλη ήταν κορίτσια. Τα επιθετικά αγόρια είτε προτιμούσαν άμεσες (φυσικές και λεκτικές) μορφές επιθετικότητας είτε χρησιμοποιούσαν αρκετά όλα τα είδη επιθετικότητας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Scheithauer και Petermann (2002, όπ. αναφ. στο Salmivalli & Kaukiainen, 2004), ότι δηλαδή τα αγόρια χρησιμοποιούσαν συνδυαστικά την άμεση και έμμεση επιθετικότητα πιο συχνά από τα κορίτσια, καθώς και οι Lindeman, Harakka και Keltikangas-Järvinen (1997), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι και η άμεση και η έμμεση επιθετικότητα ήταν πιο χαρακτηριστικές μεταξύ των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας για τις διαφυλικές διαφορές ως προς την αντιδραστική και προληπτική επιθετικότητα σε κλινικό πληθυσμό παιδιών κι εφήβων, φάνηκε ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια του δείγματος παρουσίασαν υψηλά ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό το εύρημα διαφέρει από μελέτες που έγιναν σε τυπικούς πληθυσμούς παιδιών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια ήταν πιο επιθετικά από τα κορίτσια (Connor κ.ά., 2003).

### **1.3.2 Ηλικία.**

Αναφορικά με τις αναπτυξιακές διαφορές στην επιθετική συμπεριφορά, τα δεδομένα που υπάρχουν στη βιβλιογραφία είναι διφορούμενα. Λόγου χάριν, σε μία σχετική έρευνα δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην έμμεση επιθετικότητα μεταξύ παιδιών κι εφήβων (Card κ.ά., 2008). Αντίθετα, προγενέστερη έρευνα (Archer, 2004) είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η διαφορά μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις έμμεσες μορφές επιθετικότητας μεγιστοποιείται με την αύξηση της ηλικίας, υποδηλώνοντας ότι τα κορίτσια καθώς μεγαλώνουν κάνουν χρήση περισσότερο της έμμεσης επιθετικότητας σε



σχέση με τα αγόρια (Smith κ.ά., 2010). Πράγματι, φαίνεται πως με την πάροδο των χρόνων η άμεση σωματική επιθετικότητα μειώνεται, δίνοντας τη θέση της στην άμεση λεκτική και την έμμεση επιθετικότητα (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992). Ανάλογο ήταν και το συμπέρασμα των Owens και MacMullin (1995), το οποίο μπορεί να εξηγηθεί με βάση την αναπτυξιακή προοπτική. Δηλαδή, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, εξελίσσονται οι γνωστικές τους λειτουργίες, με αποτέλεσμα να μπορούν να κάνουν χρήση πιο έμμεσων μορφών επιθετικότητας, αντικαθιστώντας τη φυσική επιθετικότητα. Επίσης, καθότι τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια, δύνανται να κάνουν χρήση της έμμεσης επιθετικότητας πριν από τα τελευταία (Owens & MacMullin, 1995). Ωστόσο, σύμφωνα με ένα άλλο εύρημα, τόσο η επιθετικότητα σχέσεων, όσο και η σωματική επιθετικότητα είναι σχετικά σταθερές με την πάροδο του χρόνου και προβλέπουν μεταγενέστερες αρνητικές συνέπειες (Underwood κ.ά., 2001). Καθίσταται κατανοητό, συνεπώς, το γεγονός ότι ορισμένες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας, ενώ άλλες ότι μειώνεται ή έστω ότι τα ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς παραμένουν σταθερά σε όλες τις αναπτυξιακές περιόδους (Lindeman κ.ά., 1997).

Επιπροσθέτως, οι άμεσες κι έμμεσες μορφές επιθετικότητας ενδέχεται είτε να διαφοροποιηθούν είτε να αλληλεπικαλυφθούν με την αύξηση της ηλικίας. Η συσχέτιση μεταξύ άμεσης κι έμμεσης επιθετικότητας μπορεί να μειωθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς με την ανάπτυξη επέρχεται και η συνειδητοποίηση των ανταμοιβών, αλλά και των συνεπειών της επιθετικότητας, όπως επίσης αυξάνεται και η γνωστική ικανότητα του παιδιού, με αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιεί περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς, όπως προαναφέρθηκε. Συνεπώς, όλες αυτές οι αλλαγές που συντελούνται και οι διαφορές που προκαλούνται από αυτές μεταξύ παιδιών κι εφήβων δύνανται να περιορίσουν τη σχέση ανάμεσα στις δύο μορφές επιθετικότητας. Ωστόσο, η βελτίωση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη δυνατότητα χρήσης της φυσικής επιθετικότητας, καθιστά και τις δύο μορφές πιθανές στην προεφηβεία και την εφηβεία (Card κ.ά., 2008). Επιπλέον, στις φιλίες που συνάπτουν οι έφηβοι τείνουν να εκμυστηρεύονται σημαντικές πτυχές της ζωής τους, με αποτέλεσμα αυτές οι πληροφορίες να μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναντίον τους από τους συνομηλίκους στην περίπτωση πάυσης κάποιας φιλίας (Prinstein κ.ά., 2001) υπό τη μορφή επιθετικότητας σχέσεων. Έτσι,

συνήθως η άμεση σωματική και λεκτική επιθετικότητα μειώνεται στα χρόνια του Δημοτικού, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι τα αισθήματα θυμού και ματαίωσης σε αντίστοιχες καταστάσεις, που είναι ικανές να τα προκαλέσουν, παύουν να υφίστανται (Smith κ.ά., 2010).

Επί παραδείγματι, με βάση ορισμένα ευρήματα, η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας από τα παιδιά αρχίζει να μειώνεται μετά την ηλικία των 12-13 ετών, ενώ τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικά χαρακτηριστικά συνήθως παραμένουν επιθετικά και κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Dickmeis & Roe, 2019). Ωστόσο, άλλα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι η φυσική επιθετικότητα κορυφώνεται περίπου στα 13-15 έτη της ηλικίας και μειώνεται κατά τη μετάβαση στην ύστερη εφηβεία (Kirsh, 2003). Ακόμη, σε προηγούμενες έρευνες έχει εντοπιστεί στατιστικά σημαντική και υψηλή συσχέτιση μεταξύ της σχεσιακής και της άμεσης επιθετικότητας και ότι σχετικά μικρός αριθμός παιδιών κι εφήβων σημειώνουν υψηλά ποσοστά χρήσης μόνο για τη σχεσιακή επιθετικότητα. Υπό αυτό το πλαίσιο εξέτασης, ενδέχεται ορισμένα παιδιά κι έφηβοι να χρησιμοποιούν και τις δύο μορφές επιθετικότητας, ενώ κάποιοι άλλοι κυρίως ένα από αυτά τα είδη (Smith κ.ά., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η επιθετικότητα, σύμφωνα με κάποια άλλα ερευνητικά ευρήματα, έχει μία πιο περίπλοκη εξελικτική πορεία ανάλογα με την ηλικία, προωθώντας την άποψη ότι η επιθετικότητα δεν είναι μία γραμμική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η επιθετικότητα ήταν η λιγότερο συχνή μορφή αντίδρασης κατά την προεφηβεία, αλλά αντιθέτως η συχνότερα επιλεγόμενη μορφή αντίδρασης κατά τη μέση εφηβεία. Στα τέλη της εφηβικής περιόδου, το ποσοστό της επιθετικότητας για τα αγόρια ήταν ανάλογο με αυτό της προεφηβικής περιόδου, ενώ η επιθετικότητα των κοριτσιών βρισκόταν σε ακόμη χαμηλότερο επίπεδο. Αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί με την παρατήρηση ότι η προκοινωνική συμπεριφορά μειώνεται κατά τη μέση παιδική ηλικία, ενώ αποκτά ανοδική τάση εκ νέου στην εφηβεία λόγω της περαιτέρω ανάπτυξης της ηθικής συλλογιστικής. Δηλαδή, η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική στην προεφηβεία, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, ήταν η προκοινωνική συμπεριφορά, ενώ στη μέση εφηβεία η επιθετικότητα. Αυτά τα δεδομένα μπορούν επίσης να ερμηνευθούν και πάλι με αναφορά στις ενδοκρινολογικές μεταβολές που υφίστανται οι έφηβοι, όπως και στις γενικότερες κοινωνικές πιέσεις που δέχονται τα παιδιά αυτή την περίοδο (π.χ. διαμόρφωση

ταυτότητας, πιέσεις από την ομάδα των συνομηλίκων, αναπτυξιακές διεργασίες κ.ά.) (Lindeman κ.ά., 1997). Επίσης, η πρώιμη εφηβεία είναι περίοδος στην οποία τα παιδιά αναλαμβάνουν ρίσκα και αναζητούν την καινοτομία (Konijn, Nije Bijvank, & Bushman, 2007· Möller & Krahe, 2009).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι συγκρούσεις των εφήβων με γονείς και αδέρφια είναι στα υψηλότερα επίπεδα κατά τα πρώτα χρόνια της εφηβικής περιόδου, εξαιτίας των αλληπάλληλων φυσικών (σωματικών και ορμονικών), ψυχολογικών και κοινωνικών μεταβολών που υφίστανται κατά το συγκεκριμένο διάστημα. Εξού και έχει χαρακτηριστεί ως περίοδος αυξημένων αρνητικών και καταθλιπτικών συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικές συμπεριφορές. Ακόμη, ενδεχομένως οι πρώιμοι έφηβοι να μην μπορούν να αποκωδικοποιήσουν ορθά ορισμένες συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε παρερμηνείες και συγκρούσεις με τους άλλους (Kirsh, 2003).

### **1.3.3 Βιολογικές και ψυχολογικές παράμετροι.**

Όσον αφορά την επίδραση βιολογικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών στην εκδήλωση επιθετικότητας, σύμφωνα με την άποψη διαφόρων θεωρητικών, η επεξήγηση της επιθετικότητας στους ανθρώπους δεν στηρίζεται σε γενετικούς παράγοντες (Kaufmann, 1965), ωστόσο άλλοι υποστηρίζουν ότι η σωματική επιθετικότητα έχει, μεταξύ άλλων, βιολογικές καταβολές και μπορεί να συνδέεται με την έκλυση συγκεκριμένων ορμονών και την επίδραση νευροδιαβιβαστών (Underwood κ.ά., 2001). Για παράδειγμα, η παραδοσιακή θεώρηση της επιθετικότητας υποστηρίζει ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια λόγω των πιο αυξημένων επιπέδων τεστοστερόνης. Ωστόσο, τα επίπεδα της τεστοστερόνης στον οργανισμό εξαρτώνται από την αναπτυξιακή φάση του ατόμου. Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες είναι αυτοί που παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα. Αυτή η συνθήκη έχει ονομαστεί ως το *σύνδρομο του νεαρού αρσενικού* (*young male syndrome*), που σημαίνει ότι τα αγόρια ηλικίας 12 έως 25 ετών είναι οι κυριότεροι θύτες και θύματα της σωματικής βίας, ενώ το προγεννητικό ορμονικό περιβάλλον είναι ο πιο ισχυρός καθοριστικός παράγοντας για τις διαφυλικές διαφορές στη συμπεριφορά σε συνδυασμό με το εκάστοτε περιβάλλον διαβίωσης (Björkqvist, 2018).

Άλλοι βιολογικοί παράγοντες που ενδέχεται να επιφέρουν αρνητικές επιδράσεις είναι οι εγκεφαλικές βλάβες, ορισμένα νευροπαθολογικά προβλήματα, η διαταραχή

ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η ιδιοσυγκρασία (Merrell κ.ά., 2006). Το ίδιο ισχύει και για άλλες ψυχιατρικές διαταραχές, όπως οι διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς (π.χ. εναντιωματική προκλητική διαταραχή κ.ά.) (Connor κ.ά., 2003· Prinstein κ.ά., 2001). Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, παραδείγματος χάριν, που βιώνει ματαίωση σε ακαδημαϊκές ή/και κοινωνικές δραστηριότητες ενδέχεται να αναπτύξει προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι η επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, παρόλο που η βιολογική συνιστώσα δεν θεωρείται συχνά ότι σχετίζεται με τη σχεσιακή επιθετικότητα, ωστόσο ενδέχεται να επιδρά σε κάποιο βαθμό, ιδίως συνδυαζόμενη με άλλες παραμέτρους (Merrell κ.ά., 2006). Επιπλέον, τα παιδιά και οι έφηβοι με αντικοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζουν περίπου μισή μονάδα τυπικής απόκλισης προς τα κάτω σε μετρήσεις νοημοσύνης συγκριτικά με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, τα ελλείμματα όσον αφορά τη γλωσσική νοημοσύνη μπορεί να είναι ακόμη μεγαλύτερα, υποστηρίζοντας έτσι και ευρήματα αναφορικά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία και η δυσορθογραφία, σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Πράγματι, έχει βρεθεί ότι η αδυναμία έκφρασης συμπεριφορών και συναισθημάτων μέσω λέξεων εξαιτίας του χαμηλού γλωσσικού νοητικού δυναμικού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αντιδραστική επιθετικότητα σε κορίτσια που έχουν δεχθεί κακοποίηση (Connor κ.ά., 2003).

Η προκατάληψη εχθρικής απόδοσης έχει διαπιστωθεί σε σχετικά ερευνητικά ευρήματα ότι συσχετίζεται θετικά με την επιθετική συμπεριφορά τόσο σε τυπικούς, όσο και σε κλινικούς πληθυσμούς παιδιών κι εφήβων με προβλήματα επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς. Επίσης, έχει κι αυτή συσχετιστεί θετικά με τη διαταραχή συμπεριφοράς, με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή και με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Παρά ταύτα, ο βαθμός της συσχέτισης μεταξύ επιθετικής συμπεριφοράς και προκατάληψης εχθρικής απόδοσης διαφέρει από μελέτη σε μελέτη (Martinelli κ.ά., 2018), ενώ ο αριθμός των ψυχιατρικών διαγνώσεων (συννοσηρότητα) φαίνεται να σχετίζεται και με τις δύο λειτουργίες της επιθετικότητας (αντιδραστική και προληπτική), αφού οι ψυχιατρικές διαγνώσεις έχει αποδειχθεί ότι μεγιστοποιούν τον κίνδυνο για επιθετική συμπεριφορά (Connor κ.ά., 2004· Prinstein κ.ά., 2001).

Η παιδική κακοποίηση (π.χ. σωματική ή/και σεξουαλική) έχει επίσης συσχετιστεί ερευνητικά με την αντιδραστική επιθετικότητα, καθώς μελέτες έχουν αναφέρει σχέσεις μεταξύ του πρώιμου αναπτυξιακού τραυματικού στρες, του φόβου και της επιθετικότητας στα παιδιά (Connog κ.ά., 2004), ενώ επιπρόσθετος προβλεπτικός παράγοντας για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι η κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ (Connog κ.ά., 2003). Επιπροσθέτως, σε προγενέστερα ευρήματα σε παιδιά (Crick, 1997) έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια που έκαναν χρήση άμεσης επιθετικότητας παρουσίαζαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με τα αγόρια που επιδίδονταν σε άμεση επιθετικότητα. Αντίστοιχα, τα αγόρια που χρησιμοποιούσαν σε σχετικά εκτεταμένο βαθμό τη σχεσιακή επιθετικότητα σημείωναν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τα κορίτσια που χρησιμοποιούσαν την επιθετικότητα σχέσεων.

Αξιοσημείωτο κρίνεται ακόμη ότι τα άτομα που διακρίνονται από στοιχεία αναληθσίας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αντιδρούν λιγότερο σε διάφορα αρνητικά συναισθηματικά ερεθίσματα, ωστόσο έχει αποδειχθεί ότι βιώνουν υψηλά επίπεδα θυμού ως αντίδραση σε κάποια πρόκληση και επίσης παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά και αντιδραστικής και προληπτικής επιθετικότητας (Muñoz κ.ά., 2008).

Σε σχετική έρευνα που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι η άμεση επιθετικότητα έχει σχέση με τα προβλήματα εξωτερίκευσης, την ελλιπή διαχείριση συναισθημάτων, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τη μειωμένη αποδοχή ή/και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και τη χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά. Από την άλλη, η έμμεση επιθετικότητα συσχετίστηκε με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και με σχετικά υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά, καθώς αυτά τα παιδιά φαίνεται πως έτσι κερδίζουν την υποστήριξη άλλων που τους είναι απαραίτητη για την άσκηση της σχεσιακής επιθετικότητας (Card κ.ά., 2008), ενώ σε προγενέστερη μελέτη, η σχεσιακή επιθετικότητα συσχετίστηκε με την κοινωνικό-ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα και ειδικά όσον αφορά τα κορίτσια συσχετίστηκε με τα προβλήματα εξωτερίκευσης (Prinstein κ.ά., 2001).

#### **1.3.4 Οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.**

Ο Buss (1961, όπ. αναφ. στο Kaufmann, 1965) έκανε μία συμπεριφοριστική προσέγγιση της επιθετικότητας, ορίζοντάς την ως συνήθεια της επίθεσης. Επίσης, κατέγραψε τέσσερις καθοριστικούς παράγοντες για το μέγεθος της επιθετικής συνήθειας ως ακολούθως: (α) *προτετελεσμένα της επιθετικότητας*, δηλαδή πόσες φορές το άτομο έχει

εξοργιστεί ή ενοχληθεί, (β) *ιστορικό ενίσχυσης*, που αφορά τον βαθμό και τη συχνότητα ενίσχυσης ή τιμωρίας, (γ) *κοινωνική διευκόλυνση*, η οποία αναφέρεται στα πολιτισμικά πρότυπα σχετικά με την επιθετικότητα και (δ) *ιδιοσυγκρασία*, που αφορά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η παρορμητικότητα, η ένταση της αντίδρασης κ.ά.

Επιπλέον, σύμφωνα με την *οικολογική θεωρία* του Bronfenbrenner (1977, όπ. αναφ. στο Underwood κ.ά., 2001), υπάρχουν τέσσερα είδη περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που ενδέχεται να επηρεάσουν την εκδήλωση φυσικής και έμμεσης (ή σχεσιακής ή κοινωνικής) επιθετικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα *μικροσυστήματα* (π.χ. η σχέση γονέα-παιδιού ή δασκάλου-παιδιού), τα *μεσοσυστήματα* (π.χ. πώς θα συνεργαστούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τα παιδιά να απέχουν από διάφορες μορφές επιθετικότητας), τα *εξωσυστήματα* (λ.χ. πώς ρυθμίζονται οι ευθύνες των εκπαιδευτικών και πώς αυτοί έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση των επιθετικών εκδηλώσεων) και τα *μακροσυστήματα* (λ.χ. πώς το σχολείο ή η κοινωνία αποσκοπεί στη μείωση της επιθετικότητας).

Καθίσταται σαφές, συνεπώς, ότι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψιν κατά τη μελέτη της επιθετικότητας είναι το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον, καθώς έχει βρεθεί να σχετίζονται με κοινωνικό-συναίσθηματικά και ακαδημαϊκά προβλήματα, ενώ θεωρείται επίσης ότι επηρεάζουν την εμφάνιση και φυσικής και σχεσιακής επιθετικότητας (Merrell κ.ά., 2006). Δηλαδή, η επιθετικότητα παιδιών και εφήβων συνδέεται συχνά με την ποιότητα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, καθώς αυτά τα δύο πλαίσια είναι τα πιο βασικά ως προς την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εφήβων και γονέων, εφήβων και συνομηλίκων και εφήβων και δασκάλων μπορεί να επιδράσει στην αυτοαντίληψη των εφήβων και να καθορίσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (López κ.ά., 2008).

Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο, πιο επισταμένα, τα κακώς κείμενα σχετικά με τη γονική μέριμνα που συνδέονται με την επιθετικότητα στα παιδιά είναι η ασυνεπής γονική επίβλεψη, η χρήση πολύ αυστηρών τιμωριών, η έλλειψη ορίων, η παραμέληση της επιβράβευσης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η μη (έγκαιρη) ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού και η καταπιεστική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού. Επιπλέον, συγκεκριμένα η σχεσιακή επιθετικότητα έχει συσχετιστεί με τη μητρική

εξαναγκαστική συμπεριφορά, καθώς αρκετές φορές οι μητέρες καταφεύγουν σε συναισθηματικές και όχι σωματικές τιμωρίες. Τα παιδιά δηλαδή που έρχονται αντιμέτωπα στο οικείο οικογενειακό τους περιβάλλον με καταπιεστικές συμπεριφορές είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν στη συνέχεια ανάλογες συμπεριφορές υπό μορφή επιθετικότητας σχέσεων και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια. Επιπλέον, τα προβλήματα εσωτερίκευσης των μητέρων και η εκάστοτε μητρική αίσθηση ικανότητας έχουν συνδεθεί με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, καθώς και με προβλήματα στη σχέση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, ενώ και τα υψηλά επίπεδα συζυγικών συγκρούσεων έχουν συσχετιστεί με υψηλότερα ποσοστά και άμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας (Merrell κ.ά., 2006).

Με άλλα λόγια, ένα αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον, με υψηλά επίπεδα ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, ελλιπή επικοινωνία με τους γονείς και απουσία γονικής υποστήριξης έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η εξεύρεση μη επιθετικών λύσεων στα διαπροσωπικά προβλήματα και η ενσυναίσθηση (López κ.ά., 2008). Επίσης, τα άτομα που διαβιών σε ένα φτωχό οικογενειακό περιβάλλον συχνά εκφράζουν περισσότερο θυμό, έχουν περισσότερες διενέξεις με τους άλλους και δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις αξίες (Shao & Wang, 2019). Εν αντιθέσει, ένα θετικό και ήρεμο οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει δυναμικά στην καλλιέργεια τέτοιων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Πράγματι, το θετικό οικογενειακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από στάση αποδοχής, κατανόησης και αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει στη συναισθηματική ολοκλήρωση των παιδιών και στην υιοθέτηση της ενσυναίσθησης, η οποία είναι σημαντικός προστατευτικός παράγοντας έναντι της επιθετικής συμπεριφοράς (López κ.ά., 2008). Επιπλέον, ο γονικός έλεγχος έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται σημαντικά με τη μειωμένη έκθεση σε βίαιο περιεχόμενο και τη μειωμένη επιθετική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, η γονική διαμεσολάβηση μπορεί να μετριάσει τη σχέση μεταξύ της έκθεσης στη βία των μέσων και των κανονιστικών πεποιθήσεων σχετικά με την επιθετικότητα (Shao & Wang, 2019).

Επιπροσθέτως, πέραν του ψυχολογικού ενδοοικογενειακού κλίματος, η απουσία ενός κατάλληλου χώρου διαβίωσης και η έλλειψη τροφής και υγειονομικής περίθαλψης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου η ορθή ανατροφή των παιδιών και η εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων δεν συνιστούν

προτεραιότητα. Επομένως, η κακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας κινδύνου για συνακόλουθα κοινωνικό-συναισθηματικά και ακαδημαϊκά προβλήματα (Merrell κ.ά., 2006). Επίσης, άλλος ένας περιβαλλοντικός παράγοντας που έχει βρεθεί να συνδέεται με την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας είναι η έκθεση στη βία των μέσων (Underwood κ.ά., 2001) και ειδικά οι έφηβοι που ζουν σε οικογένειες με περισσότερες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και περισσότερη έκθεση σε βίαιο περιεχόμενο των μέσων επιδεικνύουν πιο επιθετική συμπεριφορά (Shao & Wang, 2019).

Αντιστοίχως με το οικογενειακό πλαίσιο, ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον πλήττει κι αυτό με τη σειρά του το δυναμικό των παιδιών και των εφήβων. Ωστόσο, η καλλιέργεια από τους εκπαιδευτικούς του σεβασμού, της ευγένειας και του ομαδικού κλίματος θα μπορούσε να λειτουργήσει ανασταλτικά απέναντι στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (López κ.ά., 2008). Δηλαδή, παρόλο που τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο ενδοοικογενειακό πλαίσιο, το σχολείο είναι το βασικό περιβάλλον όπου τα παιδιά αποκτούν εμπειρία αναφορικά με τους κοινωνικούς ρόλους, τη διαχείριση συγκρούσεων και εν ολίγοις την κοινωνικοποίηση. Επιπλέον, τα σχολεία αποτελούν ένα αρκετά ικανοποιητικό πλαίσιο για τη μελέτη της σχεσιακής επιθετικότητας, όπως και για την εφαρμογή και υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων αξιολόγησης και παρέμβασης. Ακόμη, από την άποψη της οικολογικής θεωρίας, που προαναφέρθηκε, το σχολείο συνιστά κομμάτι τόσο του μικροσυστήματος, όσο και του μεσοσυστήματος από την προοπτική των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, συμπεριλαμβανομένης και της σχεσιακής επιθετικότητας. Συνεπώς, καθώς τόσο το σχολείο, όσο και οι σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σύνθετες συνιστώσες, η σχεσιακή επιθετικότητα ενδέχεται να γίνει καλύτερα αντιληπτή μέσω της οικολογικής προοπτικής και της εξέτασής της δηλαδή εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Merrell κ.ά., 2006).

Οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από αρνητική στάση απέναντι σε επίσημους θεσμούς, όπως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο, και αυτοί που αναζητούν την κοινωνική αναγνώριση ως ισχυρά και επαναστατικά άτομα είναι πιο πιθανότερο να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές και να μετέχουν σε αντικοινωνικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μπορεί να είναι αμφίδρομες. Ως εκ τούτου, το αρνητικό



οικογενειακό και σχολικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικότητα, αλλά από την άλλη πλευρά και η επιθετική συμπεριφορά ενός εφήβου ενδέχεται να επιδεινώσει τις οικογενειακές και σχολικές σχέσεις. Με όμοιο τρόπο, η αρνητική στάση απέναντι στην εξουσία μπορεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινδύνου για προβληματική συμπεριφορά, αλλά και η συχνή συμμετοχή σε επιθετικές ενέργειες δύναται να οδηγήσει σε αντικοινωνικές πεποιθήσεις και αρνητική στάση απέναντι σε θεσμικές αρχές (López κ.ά., 2008). Επιπλέον, παράγοντες όπως η κακή σχολική απόδοση, το σκασιαρχείο και η συμμετοχή σε συμμορίες συνομηλίκων λειτουργούν επίσης ως προγνωστικοί παράγοντες εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών (Bensley & Van Eenwyk, 2001).

Εκτός από τις μεγαλύτερες ή μικρότερες κατά περίπτωση επιπτώσεις του ευρύτερου πολιτιστικού πλαισίου, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πλαισίου της ομάδας έχουν επίσης συσχετιστεί ερευνητικά με την επιθετική συμπεριφορά, όπως είναι τα αρνητικά συναισθήματα, τα υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, ο ανταγωνισμός και η χαμηλή συνοχή της ομάδας (Underwood κ.ά., 2001), ενώ άλλος ένας πολιτιστικός παράγοντας που ενδέχεται να ωθήσει στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι ο ατομικισμός (Merrell κ.ά., 2006).

### **1.3.5 Αποδοχή από συνομηλίκους.**

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους θεωρούνται καθοριστικής σημασίας κατά την παιδική κι εφηβική ηλικία. Η επιθετικότητα έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι μπορεί να διαρρήξει αυτές τις σχέσεις, κυρίως μεταξύ των αγοριών. Ωστόσο, τα επιθετικά παιδιά ενδέχεται να είναι κοινωνικά αποδεκτά ή/και δημοφιλή. Πλήθος ερευνών έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά που εκφράζουν επιθετικότητα, όποιας μορφής, είναι λιγότερο αποδεκτά και δημοφιλή από την ομάδα των συνομηλίκων. Από την άλλη, υπάρχουν και μελέτες στις οποίες τα επιθετικά παιδιά φάνηκε να είναι εξίσου δημοφιλή με τα μη επιθετικά. Συνεπώς, το ερευνητικό τοπίο γύρω από τη μελέτη της επιθετικότητας σε σχέση με την κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι διφορούμενο (Lee, 2009).

Η σχέση μεταξύ επιθετικότητας και κοινωνικής απόρριψης φαίνεται να σχετίζεται με κοινωνικές ανεπάρκειες που έχουν τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, όπως η έλλειψη δεξιοτήτων εισόδου σε μία κοινωνική ομάδα και οι ελλείψεις στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών. Συνολικά, αυτά τα ελλείμματα έχει προκύψει από

ερευνητικά ευρήματα ότι λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας διατήρησης θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Επίσης, η σχέση μεταξύ επιθετικότητας και αποδοχής ή απόρριψης από τους συνομηλίκους φαίνεται να εξαρτάται από το είδος της επιθετικής συμπεριφοράς (Salmivalli κ.ά., 2000). Για παράδειγμα, ο Lee (2009) διαπίστωσε ότι η επιθετικότητα συνδεόταν με την απόρριψη από τους συνομηλίκους περισσότερο για τα αγόρια, που χρησιμοποιούσαν κυρίως σωματική επιθετικότητα, παρά για τα κορίτσια, τα οποία έκανα χρήση κατά βάση σχεσιακής επιθετικότητας που είναι πιο «ήπιας» μορφής.

Στη μέση παιδική ηλικία, τόσο η άμεση, όσο και η σχεσιακή επιθετικότητα σχετίζονται με χαμηλότερη αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων, μοτίβο που ωστόσο φαίνεται να αλλάζει στην εφηβεία, οπότε και αυξάνεται η δημοφιλία ορισμένων επιθετικών εφήβων. Κατά την εφηβεία, δηλαδή, οι νέοι προσπαθούν να κερδίσουν την ανεξαρτησία τους κι έτσι ενδέχεται να ανεχθούν επιθετικές συμπεριφορές, οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ως δεικτικές της αυτονομίας από τον έλεγχο των ενηλίκων (Smith κ.ά., 2010). Ως εκ τούτου, τα παιδιά τείνουν να θεωρούν περισσότερο αποδεκτή την επιθετικότητα, καθώς μεγαλώνουν, με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ επιθετικότητας και απόρριψης να εξασθενεί κατά τη μετάβαση στην εφηβεία. Πλην αυτού, τα παιδιά ενδέχεται να φοβούνται το παιδί που χρησιμοποιεί επιθετικότητα και έτσι να το στηρίζουν ή έστω να μην το απορρίπτουν (Lee, 2009).

Συνεπώς, η επιθετικότητα δεν οδηγεί πάντα σε απόρριψη, εφόσον έχει παρατηρηθεί συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετικότητα και την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους. Όσον αφορά το φύλο, ωστόσο, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς έχει βρεθεί ότι είναι μικρότερης σημασίας για τα κορίτσια, όσον αφορά την αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων, για τα οποία περισσότερη σημασία έχει η εκπλήρωση συγκεκριμένων κοινωνικών υποχρεώσεων και η φιλική και συνεργατική στάση. Πράγματι, έχει βρεθεί ότι ορισμένες φορές τα κορίτσια που είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερος δημοφιλή ή έστω σε βαθμό ανάλογο με αυτόν της απόρριψης τους από κάποια μερίδα συνομηλίκων, αφού για να κάνει χρήση έμμεσων μορφών επιθετικότητας ένα άτομο, χειραγωγώντας κοινωνικές σχέσεις κατά το δοκούν, θα πρέπει να ανήκει ήδη στην ομάδα των συνομηλίκων ως αποδεκτό μέλος της (Salmivalli κ.ά., 2000).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επιτυχία των προσπαθειών παρέμβασης εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία και την άμεση

επιθετικότητα. Για παράδειγμα, τα παιδιά που χρησιμοποιούν την άμεση επιθετικότητα και ως εκ τούτου είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, ενδέχεται να έχουν κίνητρα για αλλαγή συμπεριφοράς με στόχο την αύξηση της κοινωνικής τους αποδοχής. Από την άλλη, τα παιδιά που χρησιμοποιούν μόνο έμμεσες μορφές επιθετικότητας και είναι ικανοποιητικά αποδεκτά και δημοφιλή (π.χ. τα έφηβα κορίτσια) έχουν μικρότερο κίνητρο για την αλλαγή της επιθετικής συμπεριφοράς (Smith κ.ά., 2010).

## Κεφάλαιο 2. Επιθετικότητα και Βιντεοπαιχνίδια

### 2.1 Χαρτογράφηση της σχέσης

Είναι ευρέως γνωστό ότι μία από τις πιο πολυσυζητημένες επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών, βίαιων ή/και μη, είναι η συμβολή τους στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά κι εφήβους. Στον αντίποδα, οι υποστηρικτές των βιντεοπαιχνιδιών διατείνονται ότι αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιτυχώς σε θεραπευτικά κι εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά και ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης (Winkel, Novak, & Hopson, 1987). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι το επιθετικό παιχνίδι διαφέρει από την πραγματική επιθετικότητα, καθώς δεν επιφέρει πραγματική βλάβη σε κάποιον κι έτσι οι θιασώτες των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών υποστηρίζουν ότι είναι μια φυσική πτυχή του παιχνιδιού, κυρίως των αγοριών, που τους παρέχει τη δυνατότητα να συμφιλωθούν με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα (Bensley & Van Eenwyk, 2001).

Ωστόσο, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν σαφώς συνδεθεί με την επιθετικότητα και τη βία, αλλά και άλλες αρνητικές επιπτώσεις σε παιδιά κι εφήβους. Αυτή η συνθήκη σε συνδυασμό με τη δημοτικότητα των βιντεοπαιχνιδιών έχει οδηγήσει σημαντικό μέρος της επιστημονικής κοινότητας στη μελέτη του ρόλου των βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετική συμπεριφορά (Winkel κ.ά., 1987). Σύμφωνα με τον Zimbardo (όπ. αναφ. στο Winkel κ.ά., 1987), τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να έχουν αρκετά εθιστική επίδραση, οδηγώντας στην κοινωνική απομόνωση και την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Επιπλέον, έχουν εκφραστεί ανησυχίες, σύμφωνα με τις οποίες τα βιντεοπαιχνίδια δυνητικά ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιμηθούν τη βία που βλέπουν σε αυτά, επιφέροντας τόσο σωματικές, όσο και ψυχολογικές επιπτώσεις στους εφήβους (Winkel κ.ά., 1987).

Επί παραδείγματι, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια έχει θεωρηθεί ότι αποτέλεσαν συντελεστικό παράγοντα σε διάφορα περιστατικά σοβαρής και ακραίας βίας σε σχολεία που έχουν γίνει γνωστά κατά καιρούς, αφού σύμφωνα με ευρήματα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, τα επιθετικά συναισθήματα, τις επιθετικές γνωστικές λειτουργίες και τη φυσιολογική διέγερση, ενεργοποιώντας δίκτυα επιθετικών σκέψεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων και πεποιθήσεων (Kirsh, 2003). Παρά ταύτα, σύμφωνα με έκθεση του 2018 από την Επιτροπή Σχολικής Ασφάλειας των ΗΠΑ, η μέχρι στιγμής διαθέσιμη έρευνα δεν έχει συσχετίσει τα επιθετικά βιντεοπαιχνίδια με βίαια εγκλήματα και πρόσφατα, επίσης, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) κατέληξε

στο συμπέρασμα ότι τα επιθετικά βιντεοπαιχνίδια δεν σχετίζονται με τη βία, αλλά ενδέχεται να σχετίζονται με την επιθετικότητα. Δηλαδή, για τις συνέπειες που σχετίζονται με τη βία, τα δεδομένα μάλλον είναι σαφέστερα σε σχέση με τις ενδεχόμενες επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα (Ferguson & Wang, 2019), που αφορά τα πλαίσια και τους στόχους της παρούσας εργασίας, αφού πλην των ανωτέρω εξαγγελιών και διάφορα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να μη συμερίζονται την ανησυχία ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια οδηγούν στην εκδήλωση βίας στην πραγματική ζωή (Bensley & Van Eenwyk, 2001).

Σύμφωνα με μία δημοσκόπηση που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ το 2010, τα παιδιά ηλικίας 8-18 ετών έπαιζαν με βιντεοπαιχνίδια κατά μέσο όρο 8 ώρες την εβδομάδα, παρουσιάζοντας αύξηση άνω της τάξεως του 400% από 1999. Στις ΗΠΑ επίσης είναι σύνηθες τα παιδιά να παίζουν πάνω από 20 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις αγοριών που αφιερώνουν πάνω από 40 ώρες εβδομαδιαίως (Anderson & Warburton, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικές μετά-αναλύσεις (Anderson κ.ά., 2010· Greitemeyer & Mügge, 2014) έχουν δείξει ότι η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να αυξήσει σημαντικά την προσβασιμότητα επιθετικών σκέψεων, εχθρικών συναισθημάτων και επιθετικών συμπεριφορών. Επομένως, η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια δύναται να επηρεάσει την κοινωνική συμπεριφορά του παίκτη εκτός του εικονικού κόσμου (Greitemeyer, 2018). Έτσι, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πολύπλευρη και ότι μπορεί να παρατηρηθεί σε διάφορους δείκτες επιθετικότητας (Kumarasuriar κ.ά., 2011). Επιπλέον, διάφορες διαχρονικές μελέτες έχουν βρει ότι η συχνή ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια προβλέπει μεταγενέστερη επιθετικότητα, ακόμη και μετά από έλεγχο για προγενέστερη επιθετικότητα (Anderson κ.ά., 2008· Möller & Krahe, 2009· Willoughby, Adachi, & Good, 2012), ενώ σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και πειραματικές μελέτες δείχνοντας ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να λειτουργήσουν ως προγνωστικός παράγοντας κινδύνου για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Anderson & Carnagey, 2009· Greitemeyer, 2014· Hollingdale & Greitemeyer, 2013). Ωστόσο, δεν λείπουν και οι έρευνες που δεν έχουν βρει συσχετίσεις μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και αύξησης στην επιθετικότητα ή μείωσης της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Przybylski & Weinstein, 2019).

Αυτά τα ανάμεικτα ευρήματα, όμως, δεν οφείλονται μόνο στην περίπλοκη σύνδεση μεταξύ βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας, αλλά και στον ίδιο τον ερευνητικό σχεδιασμό. Δηλαδή, διαφορετικές μελέτες κάνουν χρήση διαφορετικών βιντεοπαιχνιδιών κατά την ερευνητική διαδικασία, χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρόνο έκθεσης σε αυτά, ενδεχομένως ακόμη και αποκρύπτοντας σαφή συμπεράσματα, ορισμένες από αυτές (Sherry, 2001), συχνά επηρεαζόμενες από τη μεροληψία δημοσίευσης (Shao & Wang, 2019). Ακόμη, η συσχετιστική φύση πολλών μελετών δεν καθιστά σαφή την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικής συμπεριφοράς. Δηλαδή, ορισμένοι μελετητές έχουν διατυπώσει την άποψη ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που είναι ούτως ή άλλως επιθετικά, ενδέχεται να επιλέγουν βίαια βιντεοπαιχνίδια και όχι ότι τα τελευταία επιδρούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Adachi & Willoughby, 2011) ή ότι οι όποιες σχέσεις ενδέχεται να οφείλονται σε ενδιάμεσες, τρίτες μεταβλητές (π.χ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κ.λπ.) και όχι σε άμεση σχέση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας. Ωστόσο, καθώς οι αμιγώς πειραματικές μελέτες σε εργαστηριακά περιβάλλοντα είναι ανέφικτες για λόγους δεοντολογίας, αυτό που απαιτείται είναι μελέτες σε όσο το δυνατόν πιο φυσικό περιβάλλον για τους παίκτες (Griffiths, 1999).

Πράγματι, τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές και διαμορφώνουν αξίες από τα μέσα ενημέρωσης. Έτσι, σχετικά ευρήματα αναφέρουν ότι η έκθεση στα μέσα ενημέρωσης μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της βίαιη και επιθετικής συμπεριφοράς και σε αυξημένες προβληματικές συμπεριφορές, όπως η χρήση αλκοόλ και καπνού και η πρόωρη έναρξη της σεξουαλικής ζωής. Επιπλέον, τα μέσα έχουν τη δυναμική να διδάξουν με διαφορετικό τρόπο από τις τυπικές μεθόδους διδασκαλίας, μεταφέροντας μηνύματα που εντυπώνονται από τα παιδιά, επηρεάζοντας ακολούθως τη συμπεριφορά τους. Ως εκ τούτου, η υπερβολική χρήση των μέσων ενημέρωσης, ιδίως όταν το περιεχόμενο που προβάλλουν είναι βίαιο, προωθεί τα στερεότυπα βάσει φύλου ή περιλαμβάνει σκηνές καταχρήσεων κ.λπ. επιδρά αρνητικά στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και στην εικόνα τους για τον ίδιο τον κόσμο (Villani, 2001). Για παράδειγμα, υπάρχουν ορισμένες προφανείς ομοιότητες μεταξύ τηλεόρασης και βιντεοπαιχνιδιών, καθώς είναι και τα δύο μορφές ψυχαγωγίας, συχνά προβάλλουν βίαιο περιεχόμενο κι επίσης απεικονίζουν σκηνές δράσης με συνεχείς οπτικές εναλλαγές (Griffiths, 1999). Ως επακόλουθο αυτών των κοινών

χαρακτηριστικών, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια μελέτης των βιντεοπαιχνιδιών, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές τις ομοιότητες που παρουσιάζουν με τα τηλεοπτικά προγράμματα. Ως εκ τούτου, αρκετοί ερευνητές βασίστηκαν στις προγενέστερες έρευνες για τις επιδράσεις των τηλεοπτικών προγραμμάτων, ώστε να διερευνήσουν το πεδίο των βιντεοπαιχνιδιών (Winkel κ.ά., 1987).

Στα μέσα γενικά και ακόμη πιο πολύ στα βίαια βιντεοπαιχνίδια, πολλές ενέργειες συνδυάζονται, συναποτελώντας ένα δίκτυο. Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση επιθετικών γνωστικών σχημάτων, στάσεων ή/και σεναρίων συμπεριφοράς από τα παιδιά μπορεί ακολούθως να οδηγήσει στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών υπό ορισμένες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, τα βίαια μέσα αυξάνουν τις στάσεις που απεικονίζουν την επιθετική συμπεριφορά ως φυσιολογική κοινωνική αντίδραση, καθώς και τα σενάρια συμπεριφοράς που παρουσιάζουν την επιθετικότητα ως αποδεκτό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων, μειώνοντας παράλληλα την πρόσβαση σε σενάρια για μη επιθετική διαχείριση καταστάσεων. Επιπλέον, δίνουν την εντύπωση ότι η επιθετικότητα είναι μία συναρπαστική συμπεριφορά που μάλιστα αυξάνει το κοινωνικό κύρος αυτού που τη χρησιμοποιεί, ενώ υποστηρίζουν την πεποίθηση ενός τρομακτικού κόσμου και ωθούν στην υιοθέτηση προκαταλήψεων εχθρικής απόδοσης των διαφορούμενων πράξεων. Μέσω όλων αυτών των μηχανισμών αυξάνεται η πιθανότητα για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, για πολλά παιδιά η επιρροή των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία επιθετικών σχημάτων, φόβου για τον πραγματικό κόσμο, εχθρικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών και σεναρίων επιθετικής συμπεριφοράς (Anderson & Warburton, 2012).

Τα πρώτα βιντεοπαιχνίδια άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Αυτά τα βιντεοπαιχνίδια ήταν αρκετά απλά, ωστόσο από το 1990 κι έπειτα το τοπίο των βιντεοπαιχνιδιών άλλαξε άρδην (Anderson & Dill, 2000). Ήδη όμως και από τη δεκαετία του 1980, τα βιντεοπαιχνίδια είχαν αρχίσει να θεωρούνται ως προβληματική δραστηριότητα για παιδιά και εφήβους λόγω της βίαιης φύσης ορισμένων από αυτά (Dickmeis & Roe, 2019). Για παράδειγμα, το δημοφιλέστερο βιντεοπαιχνίδι το 1993 ήταν το *Mortal Kombat*, που συνιστά ένα αρκετά βίαιο παιχνίδι και πλέον η αγορά κατακλύζεται από τέτοιου είδους βιντεοπαιχνίδια. Επίσης, σε σχετική έρευνα που διεξήχθη με 33 δημοφιλή βιντεοπαιχνίδια βρέθηκε ότι περίπου το 80% εξ αυτών είχαν βίαιο

περιεχόμενο και το 21% απεικόνιζε βία κατά των γυναικών (Anderson & Dill, 2000), ενώ σε πιο πρόσφατη έρευνα βρέθηκε ότι το 89% των βιντεοπαιχνιδιών που παίζουν οι έφηβοι περιέχουν βία με σκοπό την πρόκληση τραυματισμού ή θανάτου σε άλλους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Πλην αυτού, από τα παιχνίδια που επισημαίνονται ως κατάλληλα για παιδιά ηλικίας από 10 ετών και άνω, περισσότερο από το 90% περιέχει κάποιας μορφής βία (Kumarasuriar κ.ά., 2011).

Ερμηνείες για τους παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την επιθετικότητα των παικτών περιλαμβάνουν τα έντονα ερεθίσματα, την αύξηση του καρδιακού παλμού, το φύλο, διάφορα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Winkel κ.ά., 1987), αλλά και μεταβλητές όπως το οικογενειακό περιβάλλον, η πρώιμη επιθετικότητα, καθώς και ο αυτοέλεγχος και η παρορμητικότητα (Ferguson & Wang, 2019). Επιπλέον, όσον αφορά τη μεταβλητή της προσωπικότητας ως ενδιάμεσου παράγοντα της σχέση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας, οι ερευνητικές απόψεις δείχνουν να δίστανται ως προς το αν τα επιθετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας επηρεάζουν αυτή τη σύνδεση. Δεδομένης όμως της πολυπαραγοντικής και περίπλοκης φύσης της επιθετικότητας, τέτοιες διαφοροποιήσεις στα ερευνητικά ευρήματα είναι εν μέρει δικαιολογημένες (Kirsh, 2003).

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων ήταν ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την εκδήλωση επιθετικότητας και βίας. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα ακόμη φάνηκε να αλληλεπιδρούν με αντικοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με αποτέλεσμα τα αντικοινωνικά άτομα με καταθλιπτικά συμπτώματα να σημειώσουν τη μεγαλύτερη τάση προς την εκδήλωση βίας. Ωστόσο, ούτε η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια, ούτε η έκθεση στην τηλεοπτική βία αποτέλεσαν προγνωστικούς παράγοντες εκδήλωσης βίας κι επιθετικότητας, ιδίως μακροπρόθεσμα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι τρέχουσες καταστάσεις της διάθεσης μπορεί να είναι πιο σημαντικές για την αιτιολόγηση της επιθετικότητας από τις διαχρονικές επιρροές, τουλάχιστον για τα παιδιά και τους εφήβους (Ferguson, 2011).

Η πιο σημαντική τρίτη μεταβλητή στη σχέση βίαιων βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας είναι το φύλο, αφενός λόγω του ότι τα αγόρια παίζουν περισσότερα τέτοια παιχνίδια και αφετέρου επειδή κάνουν περισσότερο χρήση της σωματικής επιθετικότητας. Ως εκ τούτου, πρέπει πάντοτε να λαμβάνεται υπόψιν (Ferguson & Wang, 2019). Σε κάποιες



μελέτες έχει βρεθεί ότι τα έφηβα αγόρια ενδέχεται να επηρεάζονται περισσότερο από τα βίαια βιντεοπαιχνίδια από ό,τι τα κορίτσια (Kumarasuriar κ.ά., 2011), επιδεικνύοντας μεγαλύτερα επίπεδα ηθικής αποδέσμευσης και εκφράζοντας επιθετικές συμπεριφορές (Teng κ.ά., 2019). Ωστόσο, παρόλο που σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα τα αγόρια είναι συχνά πιο επιρρεπή στις επιδράσεις της βίας των μέσων, υπάρχουν έρευνες που έχουν βρει ανάλογες επιδράσεις και για τα δύο φύλα (Gentile, Li, Khoo, Prot, & Anderson, 2014· Kirsh, 2003). Για παράδειγμα, τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια έχει φανεί να παρουσιάζουν αξιοσημείωτη προτίμηση για τα βίαια βιντεοπαιχνίδια, καθώς αυτός ο τύπος παιχνιδιών είναι από αυτούς που καταγράφουν τις υψηλότερες πωλήσεις σε εφήβους, ενώ μία ακόμη πιο σύγχρονη πτυχή των βιντεοπαιχνιδιών που ελκύει το ενδιαφέρον των νέων είναι ο αυξημένος ρεαλισμός (Kirsh, 2003). Επομένως, η σχέση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και επιθετικότητας μεταξύ των εφήβων κοριτσιών είναι λιγότερο κατανοητή και απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση (Kumarasuriar κ.ά., 2011). Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές μελέτες που συμφωνούν ότι οι διαφυλικές διαφορές δεν υφίστανται ως προς το μέγεθος εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών, αλλά ως προς το είδος της επιθετικότητας που χρησιμοποιείται, καθώς, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, τα αγόρια δείχνουν μία τάση για την άμεση φυσική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια για πιο έμμεσες και συγκεκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας σχέσεων (Möller & Krahe, 2009).

Πράγματι, σύμφωνα με σχετική μελέτη (Möller & Krahe, 2009), συνδυαστικά, η έκθεση σε βιντεοπαιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα και οι προκαταλήψεις εχθρικής απόδοσης προέβλεπαν και τη σωματική και την έμμεση-σχεσιακή επιθετικότητα. Για τα αγόρια επίσης η συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια παρέμενε σταθερή σε όλες τις ηλικίες, ενώ για τα κορίτσια έδειξε να υπάρχει πτωτική τάση, ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σχετικά με τη σωματική επιθετικότητα και τις πεποιθήσεις που δικαιολογούν τη χρήση της τελευταίας. Και στην έρευνα των Ostroff, Gentile και Crick (2006) η έκθεση σε βίαιο περιεχόμενο των μέσων συσχετίστηκε με όλα τα είδη επιθετικότητας (σωματική, λεκτική και σχεσιακή) για τα αγόρια, αλλά μόνο με τη λεκτική επιθετικότητα για τα κορίτσια.

Εν συνεχεία, αναφορικά με το αναπτυξιακό στάδιο, η πλειοψηφία των μελετών σε μικρά παιδιά συγκλίνει στο ότι αυτά τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα μετά από έκθεση σε κάποιο βίαιο βιντεοπαιχνίδι. Επίσης, η πρόωγη έκθεση σε βίαια

βιντεοπαιχνίδια μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε ηθική αποδέσμευση, με συνακόλουθη ανάπτυξη επιθετικότητας (Teng κ.ά., 2019). Ωστόσο, οι έρευνες με δείγμα εφηβικού πληθυσμού φαίνεται να παρουσιάζουν πιο διαφορούμενα συμπεράσματα (Griffiths, 1999), αν και γενικότερα κατά την εφηβεία, η επιθετικότητα ως χαρακτηριστικό φαίνεται να αυξάνεται, ιδίως όσον αφορά τα αγόρια, και το βίαιο περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών, τα οποία είναι ένα ασφαλές περιβάλλον καθώς πρόκειται για ένα εικονικό πλαίσιο δράσης, ταιριάζει σε αυτό το αναπτυξιακό μοτίβο (Möller & Krahe, 2009). Σε σχετική μελέτη εντοπίστηκε ότι ο συνολικός βαθμός ενασχόλησης με βίαια βιντεοπαιχνίδια αποτέλεσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης επιθετικότητας μεταξύ εφήβων ηλικίας 13-17 ετών (Kumarasuriar κ.ά., 2011), ενώ σε μία γερμανική μελέτη, προέκυψε ότι η χρήση βίαιων βιντεοπαιχνιδιών από εφήβους είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στην εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, αλλά όχι και έμμεσης-σχεσιακής επιθετικότητας (Möller & Krahe, 2009).

Οι έφηβοι ενδεχομένως χρειάζονται εντονότερα ερεθίσματα σε σχέση με τα παιδιά ή τους ενήλικες για να φτάσουν στα επιθυμητά επίπεδα διέγερσης, ωθούμενοι στην αναζήτηση πιο συναρπαστικών δραστηριοτήτων, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Kirsh, 2003). Λόγου χάριν, έχει προκύψει ερευνητικά ότι τα παιδιά στην πρώιμη εφηβεία είναι πιο επιρρεπή στην έκθεση σε μέσα με βίαιο περιεχόμενο, στην ηθική αποδέσμευση και στην εκδήλωση επιθετικότητας, καθώς η πρώιμη εφηβεία είναι μια μεταβατική σωματικά, γνωστικά και ψυχοκοινωνικά χρονική περίοδος στην ανάπτυξη του παιδιού, ενώ σε αυτό το στάδιο οι ηθικές αξίες και οι πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα είναι ακόμη υπό διαμόρφωση (Teng κ.ά., 2019). Επίσης, στην αρχή της εφηβείας τα παιδιά παίζουν περισσότερα βίαια βιντεοπαιχνίδια, σύμφωνα με σχετικά ευρήματα (Kirsh, 2003), ενώ σε μεταγενέστερη έρευνα βρέθηκε ότι υπήρχε μέτρια σταθερότητα στην έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια με την πάροδο του χρόνου. Δηλαδή, το είδος των βιντεοπαιχνιδιών που επιλέγουν τα παιδιά μεταβάλλεται όσα αυτά μεγαλώνουν (Ferguson, 2011).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης σε βίαια βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας στους εφήβους. Μάλιστα, οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα

λειτουργούσαν διαμεσολαβητικά γι' αυτή τη σχέση. Επίσης, στα άτομα που προέρχονταν από καλό οικογενειακό περιβάλλον, η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια είχε μόνο άμεση επίδραση στην επιθετικότητα, ενώ για εκείνους με φτωχό οικογενειακό περιβάλλον, είχε τόσο άμεσες όσο και έμμεσες επιπτώσεις, διαμεσολαβούμενες από κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα (Shao & Wang, 2019). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η έλλειψη πειθαρχίας στους εφήβους, τους οδηγεί στην έλλειψη προβληματισμού σχετικά με τη συμπεριφορά τους και μετέπειτα σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτή η έλλειψη πειθαρχίας μπορεί να αποδοθεί στην παθολογική ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια που ωθούν σε επιθετικές συμπεριφορές (Qureshi κ.ά., 2013). Επομένως, φαίνεται λογική η άποψη ότι η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια αυξάνει την αποδοχή της σωματικής επιθετικότητας ως στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων (Kumarasuriar κ.ά., 2011).

Σύμφωνα με επιπρόσθετα ερευνητικά δεδομένα διαμήκους έρευνας, οι επιπτώσεις του βίαιου βιντεοπαιχνιδιού στην επιθετικότητα διαμεσολαβήθηκαν από σχετικές επιθετικές γνωστικές ρύσεις, ενώ οι μεταβλητές του φύλου, της προγενέστερης επιθετικότητας, της ενσυναίσθησης και του γονικού ελέγχου δεν επηρέασαν αυτή τη σχέση. Η μεταβλητή της ηλικίας, ωστόσο, είχε κάποια επίδραση, αφού τα μικρότερα (μαθητές Δημοτικού) σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά (μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου) παρουσίαζαν περισσότερες επιθετικές σκέψεις ως αποτέλεσμα του βίαιου περιεχομένου των βιντεοπαιχνιδιών. Δηλαδή, η πρόωρη έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να επηρεάσει από νωρίς και σε σημαντικό βαθμό τις γνωστικές επιθετικές ρύσεις, καθώς σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δεν έχουν ακόμη εντυπώσει ικανοποιητικά τις κοινωνικές νόρμες, όπως αυτές σχετικά με την επιθετικότητα. Ακόμη, το γεγονός ότι τα προγενέστερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν φάνηκε να έχουν κάποια επίδραση, σημαίνει πως τόσο τα επιθετικά παιδιά, όσο και τα μη επιθετικά διατρέχουν κίνδυνο από την έκθεση στα βίαια βιντεοπαιχνίδια. Επιπλέον, η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών ήταν εμφανής και δύο χρόνια μετά από τις αρχικές μετρήσεις. Επομένως, αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι χρήση βιντεοπαιχνιδιών με βίαιο περιεχόμενο επιφέρει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην επιθετική συμπεριφορά, μέσω μόνιμων αλλαγών στις γνωστικές λειτουργίες, εύρημα συμβατό με τις προβλέψεις των κοινωνικό-γνωστικών θεωριών (Gentile κ.ά., 2014).

Ακολούθως, οι αναφορές στην επιθετικότητα ως αποτέλεσμα των βιντεοπαιχνιδιών που βασίζονται σε μηχανισμούς που αφορούν το περιεχόμενο επισημαίνουν την ιδιαίτερη φύση των ερεθισμάτων. Η διαδραστικότητα, η επανάληψη, η υπόδυση επιθετικών χαρακτήρων (Anderson & Warburton, 2012), τα αυξημένα επίπεδα δυσκολίας και απόλαυσης (Hollingdale & Greitemeyer, 2014) και οι βίαιες σκηνές δράσης των βιντεοπαιχνιδιών αποτελούν επιθετικά ερεθίσματα ικανά να οδηγήσουν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών από τους παίκτες (Winkel κ.ά., 1987) που μπορεί να περιλαμβάνει εκφοβισμό, πρόκληση σωματικής βλάβης, ζημία σε προσωπικά αντικείμενα ή διαπροσωπικές σχέσεις και λεκτική επιθετικότητα και δεν χρειάζεται να καταλήξει σε βία για να θεωρηθεί επιβλαβής και καταστροφική (Anderson & Warburton, 2012). Το παιχνίδι με άλλους παίκτες κι ενάντια σε άλλους παίκτες έχει βρεθεί ότι αυξάνει τα επίπεδα διέγερσης κι ενεργητικής εμπλοκής στο παιχνίδι (Hollingdale & Greitemeyer, 2014) και σύμφωνα με ορισμένα ευρήματα, το παιχνίδι που παίζεται από κοινού με κάποιο άλλο άτομο, σε αντιδιαστολή με το μονήρες παιχνίδι, ενδέχεται να μετριάσει τις επιπτώσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα (Greitemeyer, 2018).

Έχει υποστηριχθεί ότι ο θυμός λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή αναφορικά με τις επιπτώσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα. Δηλαδή, όταν οι παίκτες είναι θυμωμένοι επηρεάζονται περισσότερο από τα βίαια βιντεοπαιχνίδια (Kumarasuriar κ.ά., 2011). Ωστόσο, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι οι επιδράσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών απεικονίζονται περισσότερο στη δημιουργία βίαιων στάσεων και στάσεων που δεν χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, παρά στην επιθετική συμπεριφορά (Dickmeis & Roe, 2019).

Αρκετά παιδιά ενδέχεται να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν έναν ή δύο παράγοντες κινδύνου (π.χ. αρνητικό ενδοοικογενειακό περιβάλλον, έκθεση στη βία) χωρίς να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά. Όταν, όμως, συντρέχουν περισσότεροι παράγοντες κινδύνου, η επιθετική συμπεριφορά έχει περισσότερες πιθανότητες να προκύψει. Υπό αυτό το πρίσμα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν την επιθετική συμπεριφορά των εφήβων που διακατέχονται από αρκετούς προβλεπτικούς παράγοντες κινδύνου, ενώ εκείνοι που δεν χαρακτηρίζονται από τέτοιες ανησυχητικές παραμέτρους, ενδέχεται ότι διατρέχουν αμελητέο κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της ενασχόλησης με βίαια βιντεοπαιχνίδια. Ωστόσο, οι

εκάστοτε παράγοντες κινδύνου αφορούν συγκεκριμένα πλαίσια και συγκεκριμένα και χαρακτηρίζονται από δυναμικές και συνεχείς επιρροές στο άτομο και επομένως απλώς ο εντοπισμός τους δεν αρκεί ώστε να γίνει μία πλήρης εκτίμηση της επίδρασής τους στη συμπεριφορά (Kirsh, 2003).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει κι η ερευνητική άποψη ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν τα άτομα ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και χαρακτηριστικών του παιχνιδιού (Barlett, Anderson, & Swing, 2009). Δηλαδή, ότι καμία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων δεν φαίνεται να είναι απόλυτα προστατευμένη εναντίον του βίαιου περιεχομένου των βιντεοπαιχνιδιών. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, το γεγονός ότι η έκθεση σε μέσα με βίαιο περιεχόμενο δεν συνιστά ούτε τον μοναδικό και σίγουρα όχι τον πιο βασικό παράγοντα για εκδήλωση επιθετικότητας. Αντιθέτως, η έκθεση σε τέτοιο περιεχόμενο συνιστά απλώς έναν επιπλέον παράγοντα κινδύνου (Anderson & Warburton, 2012).

Ωστόσο, όπως είναι λογικό για να υποστεί ένα παιδί τις αρνητικές συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών, προϋποτίθεται ότι παρατηρείται μία σχετική συστηματικότητα στην έκθεσή του σε αυτά. Οι Barlett, Branch, Rodeheffer και Harris (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι που παίζεται για 15 λεπτά μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς διάρκειας 5-10 λεπτών. Ως εκ τούτου, οι αρκετές ώρες ενασχόλησης με τα βίαια βιντεοπαιχνίδια καθημερινά, που αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο πλέον για παιδιά κι εφήβους, καθιστά πρόδηλη την ανάγκη για πληρέστερη κατανόηση των επιπτώσεων των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα (Adachi & Willoughby, 2011). Η επιθετικότητα δηλαδή συνδέεται με την υπερβολική έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια, αυξάνοντας ακολούθως την πιθανότητα για επιθετικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές, καθώς και για απευαισθητοποίηση στη βία, ή μείωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς και της ενσυναίσθησης (Anderson & Warburton, 2012).

Ως εκ τούτου, ο εθισμός<sup>1</sup> στα βιντεοπαιχνίδια επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στους εφήβους, όπως η αυξημένη επιθετικότητα και βία, η ελλιπής κοινωνικοποίηση, η

---

<sup>1</sup> Γίνεται χρήση του όρου «εθισμός», αντί του όρου «εξάρτηση» κατ' αναλογία του αγγλικού όρου "addiction" που συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία όσον αφορά την εκτεταμένη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών. Τον εν λόγω όρο χρησιμοποιεί και η *Κλίμακα Εθισμού στα Βιντεοπαιχνίδια για Εφήβους (Game Addiction Scale for Adolescents, Lemmens κ.ά., 2009)*, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και για την οποία γίνεται λόγος στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

παραμέληση των ακαδημαϊκών στόχων και η έλλειψη ενδιαφέροντος για άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι επιθετικές εξάρσεις είναι οι πιο συχνά αναφερόμενες συνέπειες της παθολογικής χρήσης βιντεοπαιχνιδιών. Η παθολογική εμπλοκή σε βίαια βιντεοπαιχνίδια δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο επιθετικότητας. Δηλαδή, η συχνή αναπαραγωγή βίαιων σκηνών οδηγεί σε αύξηση της εκδηλούμενης από τον παίκτη επιθετικότητας, ενώ η ενίσχυση και η επιβράβευση των βίαιων πράξεων, που λαμβάνει χώρα σε αυτά τα παιχνίδια, οδηγούν σε απευαισθητοποίηση στις επιθετικές συμπεριφορές. Ακόμη, έχει προκύψει ερευνητικά ότι τουλάχιστον για τα αγόρια, οι σκέψεις σχετικά με ένα παιχνίδι, που έπαιζαν μέχρι λίγη ώρα πριν, οδηγεί σε επιθετικότητα ακόμα και μετά από σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα από την απενεργοποίηση του παιχνιδιού. Επίσης, ενδέχεται τα βίαια βιντεοπαιχνίδια να αυξάνουν τις εχθρικές αποδόσεις διαφορετικών συμπεριφορών και οι έφηβοι που κάνουν παθολογική χρήση βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πιθανό να αναπαράγουν επιθετικές συμπεριφορές εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού, καθώς έχουν εντυπώσει ότι η επιθετικότητα είναι ορθός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, ερευνητικά πορίσματα έχουν καταλήξει σε άμεση σχέση μεταξύ του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας (Qureshi κ.ά., 2013).

Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι οι έφηβοι που έπαιζαν πιο βίαια βιντεοπαιχνίδια ανέφεραν ότι ήταν περισσότερο εχθρικοί, τσακώνονταν με τους δασκάλους συχνότερα και εμπλέκονταν πιο πολύ σε σωματικές διαμάχες σχετικά με τους εφήβους που έπαιζαν λιγότερο βίαια βιντεοπαιχνίδια (Adachi & Willoughby, 2011· Qureshi κ.ά., 2013). Οι Fling κ.ά. (1992) σε έρευνα που διενήργησαν σε παιδιά ηλικίας 11-17 ετών, διαπίστωσαν ότι οι συχνοί παίκτες βιντεοπαιχνιδιών ήταν πιο επιθετικοί, κάτι που επιβεβαιωνόταν και από τους δασκάλους τους. Επίσης, οι Griffiths και Hunt (1993, όπ. αναφ. στο Griffiths, 1997) σε δείγμα παιδιών μεταξύ 12-16 ετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα της ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια. Εντός του ίδιου πλαισίου, και το επίπεδο της εξοικείωσης με ένα βιντεοπαιχνίδι φαίνεται να επηρεάζει το ποσοστό βίας που χρησιμοποιείται εντός παιχνιδιού, αφού οι εξοικειωμένοι παίκτες ενδέχεται να κάνουν χρήση περισσότερης βίας σε σχέση με τους πιο αρχάριους παίκτες (Sherry, 2001).

Πέραν όλων όσων αναφέρθηκαν έως αυτό το σημείο, σύμφωνα με κάποια πιο ρηξικέλευθα και πρόσφατα ευρήματα, η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια συσχετίζεται όχι μόνο με εμφάνιση αυξημένης επιθετικότητας στους παίκτες, αλλά και στα άτομα του κοινωνικού περιγύρου του εκάστοτε παίκτη με αποτέλεσμα μία συνολική και σημαντική αύξηση της επιθετικότητας. Δηλαδή, βρέθηκε ότι ακόμη κι εκείνα τα άτομα που δεν έπαιζαν βίαια βιντεοπαιχνίδια ανέφεραν περισσότερη επιθετικότητα όταν το κοινωνικό τους δίκτυο περιείχε άτομα που έπαιζαν βίαια βιντεοπαιχνίδια. Ως εκ τούτου, ακόμα και όταν η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα δεν είναι μεγάλη, εντούτοις ενδέχεται να επιφέρει αρνητικό αντίκτυπό σε κοινωνικό επίπεδο, ιδίως όταν εκτίθενται πολλά άτομα σε τέτοια παιχνίδια. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι ψυχολογικές κατασκευές μπορούν πράγματι να εξαπλωθούν σε ένα δίκτυο ατόμων. Έτσι, η επιθετικότητα και η βία εξαπλώνονται μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σ' ένα δίκτυο. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι πιθανότερη όταν στο κοινωνικό περιβάλλον κάποιου ατόμου υπάρχουν άλλα άτομα που παίζουν τέτοια παιχνίδια (Greitemeyer, 2018).

Αξιοσημείωτος κρίνεται επίσης στο παρόν σημείο και ο παράγοντας της ταύτισης με τους ήρωες των βιντεοπαιχνιδιών. Τα παιδιά αναζητούν πρότυπα θαυμασμού είτε στον πραγματικό κόσμο είτε στον κόσμο των μέσων, φαινόμενο ακόμη πιο παρατηρήσιμο στους εφήβους λόγω του μεταβατικού σταδίου στο οποίο βρίσκονται με την ταυτόχρονη προσπάθεια δημιουργίας της ταυτότητάς τους. Αυτή η διαδικασία ενέχει την έννοια του πειραματισμού, ο οποίος υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις δυνατότητες που παρέχουν τα μέσα. Συγκεκριμένα, τα έφηβα αγόρια που έχουν ως πρότυπο επιθετικούς ή/και βίαιους χαρακτήρες που προβάλλονται σε αυτά, τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα που δεν συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι αυτή η ταύτιση συνδέεται με την επιθετικότητα βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα, ενώ αφενός τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (π.χ. πόσο βίαιο και ρεαλιστικό είναι) και αφετέρου τα χαρακτηριστικά των παικτών (π.χ. η επιθετικότητα και η αναζήτηση διέγερσης) ενδέχεται να επηρεάσουν το βαθμό της ταύτισης με τα βίαια πρότυπα (Kopijn κ.ά., 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η μίμηση αντικοινωνικών συμπεριφορών δύναται να επηρεάσει αρκετά αρνητικά και το άτομο και την κοινωνία. Τα παιδιά συχνά μιμούνται χαρακτήρες

που προβάλλονται από τα μέσα και κυρίως όσους είναι πιο ελκυστικοί, πιο θαρραλέοι, αυτούς που λόγω μίας συμπεριφοράς ανταμείβονται ή γίνονται αγαπητοί και αυτούς που έχουν κύρος, ενώ είναι επίσης πιθανότερο να ταυτιστούν με ρεαλιστικές απεικονίσεις, επειδή προσομοιάζουν ευκολότερα σε προσωπικές εμπειρίες. Έτσι, η ταύτιση με έναν επιθετικό ήρωα σε ένα βιντεοπαιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικότητας ή/και στη διαμόρφωση επιθετικών στάσεων. Επιπροσθέτως, η επανάληψη μίας συμπεριφοράς την καθιστά πιο εύκολα προσβάσιμη στη μνήμη, ενώ αυξάνει τις σχετικές με αυτή τη συμπεριφορά δεξιότητες και τις κάνει να γίνονται μηχανικά. Επιπλέον, η επανάληψη μίας ολόκληρης συμπεριφορικής ακολουθίας είναι αποτελεσματικότερη από την επανάληψη ενός μόνο μέρους της. Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια ενέχουν πολύ περισσότερες επαναλήψεις συμπεριφορών και ενεργειών από άλλα μέσα με βίαιο περιεχόμενο. Επομένως, αυτό το γνώρισμα των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών ωθεί στην εκμάθηση επιθετικών στάσεων και συμπεριφορών. Ακόμη, η διαδραστικότητα και η ενεργός συμμετοχή προωθεί τη μάθηση, μέσω της αυξημένης προσοχής και παρακολούθησης που απαιτεί, οδηγώντας στην απομνημόνευση σχετικών συμπεριφορών και γνώσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια, που είναι εξαιρετικά διαδραστικά, μειώνουν τη διαφορά ανάμεσα στη συμπεριφορά που υιοθετείται εντός παιχνιδιού και σε αυτή εκτός παιχνιδιού. Η απουσία αρνητικών επιπτώσεων είναι άλλος ένας τρόπος με τον οποίο τα βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να ενισχύσουν συγκεκριμένες αρνητικές συμπεριφορές, καθώς οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να συμπεριφέρονται με τρόπους που ανταμείβονται ή δεν τιμωρούνται. Πράγματι, οι περισσότερες πράξεις βίας στα βιντεοπαιχνίδια μένουν ατιμώρητες ή ακόμη περισσότερο ανταμείβονται ή έχουν μη ρεαλιστικές συνέπειες για το θύμα (Anderson & Warburton, 2012).

Σε μελέτη που διερεύνησε το ρόλο της ταύτισης των έφηβων αγοριών με τους ήρωες των βιντεοπαιχνιδιών, βρέθηκε ότι οι πιο επιθετικοί συμμετέχοντες ήταν όσοι έπαιζαν ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι και στη συνέχεια ήθελαν να μοιάσουν στον βίαιο χαρακτήρα του βιντεοπαιχνιδιού. Επίσης, αυτή η ταύτιση ήταν πιθανή ιδίως όταν επρόκειτο για ρεαλιστικά παιχνίδια και για παιχνίδια στα οποία ένιωθαν απορροφημένοι. Συνεπώς, η επιθυμία των εφήβων να μοιάσουν στους χαρακτήρες του εικονικού κόσμου των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών ενδέχεται να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς στον πραγματικό κόσμο (Konijn κ.ά., 2007).



Ο αντίκτυπος των μέσων ψυχαγωγίας στην επιθετικότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης για αιώνες. Η άνοδος της σύγχρονης κοινωνικής επιστήμης συνέβαλε στη μελέτη της βίας των μέσων και των επιδράσεών της στην επιθετικότητα. Ωστόσο, η εστίαση στη βία στα βιντεοπαιχνιδιών, κατά το παράδειγμα των μελετών που εξέταζαν την τηλεοπτική βία, φαίνεται να οδήγησε στην αγνόηση άλλων πτυχών που ενδέχεται να επιδρούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και που δεν αφορούσαν τα τηλεοπτικά μέσα, όπως είναι ο ανταγωνισμός (Dowsett & Jackson, 2019). Ανταγωνιστικά, όπως δηλώνει και η ίδια η λέξη, θεωρούνται τα βιντεοπαιχνίδια στα οποία ο παίκτης ανταγωνίζεται άλλους παίκτες. Είναι αξιοσημείωτο στο παρόν σημείο ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια τείνουν να είναι και ανταγωνιστικά (Adachi & Willoughby, 2016).

Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επιθετικών σκέψεων και συναισθημάτων, φυσιολογικής διέγερσης και επιθετικής συμπεριφοράς, έστω βραχυπρόθεσμα, σε σχέση με τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια. Επιπλέον, και διάφορες μελέτες συσχέτισης με εφήβους και νεαρούς ενήλικες έχουν εντοπίσει μικρή αλλά σημαντική σχέση μεταξύ των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας. Ωστόσο, αυτές οι έρευνες δεν έχουν λάβει υπόψιν παράγοντες όπως η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και ο ρυθμός δράσης των παιχνιδιών, η φυσιολογική διέγερση, ο ενθουσιασμός και το επίπεδο απογοήτευσης. Αυτό σημαίνει ότι πέραν του βίαιου περιεχομένου αυτού καθ' αυτού, υπάρχουν επιπλέον παράμετροι που μπορεί να ευθύνονται για τα αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας (Adachi & Willoughby, 2011).

Πράγματι, οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην πτυχή του ανταγωνισμού είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες που έχουν μελετήσει την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών, αν και τα τελευταία είναι γενικά πιο ανταγωνιστικά σε σχέση με τα μη βίαια παιχνίδια. Μία άλλη πτυχή στενά συσχετιζόμενη με τον ανταγωνισμό είναι αυτή της νίκης ή της ήττας σε ένα βιντεοπαιχνίδι. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η ήττα σε ένα βιντεοπαιχνίδι συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και εχθρότητας μετά το παιχνίδι, συνθήκη που μπορεί να εξηγηθεί μέσω του μοντέλου ματαίωση-επιθετικότητα, που θα αναφερθεί αναλυτικά παρακάτω. Από τις μελέτες που έλαβαν υπόψιν τον παράγοντα του ανταγωνισμού, ορισμένες έχουν συσχετίσει πράγματι το βίαιο περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών με την επιθετική συμπεριφορά. Ωστόσο, υπάρχει και σημαντικός αριθμός ερευνών που είτε κατέληξε σε

ανάμεικτα συμπεράσματα είτε δεν βρήκε συσχέτιση. Συνεπώς, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ασυνεπή. Ωστόσο, παρά τις όποιες ασυνέπειες αρκετές έρευνες συγκλίνουν στο ότι υπάρχει επίδραση (Dowsett & Jackson, 2019).

Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια πράγματι είναι εν γένει πιο ανταγωνιστικά από τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια. Ωστόσο, είναι πιθανώς εσφαλμένη η υπόθεση ότι όλα τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια δεν σχετίζονται με την επιθετικότητα λόγω απουσίας βίαιου περιεχομένου. Αντιθέτως, ένα μη βίαιο βιντεοπαιχνίδι που είναι πολύ ανταγωνιστικό, δύσκολο και έχει γρήγορους ρυθμούς μπορεί να οδηγήσει σε πιο επιθετική συμπεριφορά από ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι με χαμηλότερο ποσοστό αυτών των χαρακτηριστικών (Adachi & Willoughby, 2011).

Με άλλα λόγια, το κοινωνικό πλαίσιο του παιχνιδιού, δηλαδή αν πρόκειται για ομαδικό παιχνίδι ή ατομικό, ανταγωνιστικό ή μη, μπορεί να επηρεάσει τις συνέπειες που επιφέρει σε παιδιά κι εφήβους (Griffiths, 1997). Ακόμη, ενδιάμεσες μεταβλητές της σχέσης μεταξύ ανταγωνισμού κι επιθετικότητας μπορεί να είναι το φύλο, η ηλικία, η γονική εκπαίδευση, η συμμετοχή σε ανταγωνιστικά αθλήματα στην πραγματική ζωή, καθώς και προγνωστικοί παράγοντες κινδύνου για εκδήλωση επιθετικότητας, όπως η κατανάλωση αλκοόλ (Adachi & Willoughby, 2016).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα πολύ ανταγωνιστικά παιχνίδια ωθούν σε πιο επιθετική συμπεριφορά από τα λιγότερο ανταγωνιστικά παιχνίδια, ανεξαρτήτως της ποσότητας του βίαιου περιεχομένου (Adachi & Willoughby, 2016). Σε πρόσφατη μελέτη διαπιστώθηκε ότι ο ανταγωνισμός και όχι η βία των βιντεοπαιχνιδιών ήταν αυτή που είχε ως αποτέλεσμα επιθετικά συναισθήματα. Ωστόσο, ούτε ο ανταγωνισμός ούτε η βία επέφεραν επιθετική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά δεν επηρεάστηκε από τον ανταγωνισμό, την ήττα ή τη βία. Επιπλέον, κατά τη συνθήκη της ήττας, τα επιθετικά συναισθήματα ήταν ακόμη εντονότερα κατά την ενασχόληση με ένα αρκετά ανταγωνιστικό παιχνίδι. Όμως, όταν η σημασία της νίκης μειώνεται, μετριάζεται αντίστοιχα και η επιθετικότητα που σχετίζεται με την απόδοση του παίκτη μέσα στο παιχνίδι και γι' αυτό φαίνεται ότι δεν εντοπίστηκε αύξηση της επιθετικότητας κατά την ήττα σε ένα όχι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό παιχνίδι (Dowsett & Jackson, 2019).

Αντιστοίχως, και τα αποτελέσματα της μελέτης των Adachi και Willoughby (2016) έδειξαν την ύπαρξη διαχρονικής συσχέτισης μεταξύ της ενασχόλησης με ανταγωνιστικά

βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικής συμπεριφοράς σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Επιπλέον, τα ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια προέβλεπαν υψηλότερα επίπεδα επιθετικών συναισθημάτων μακροπρόθεσμα, που με τη σειρά τους προέβλεπαν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, υποδηλώνοντας ότι τα επιθετικά συναισθήματα συνιστούσαν το σύνδεσμο αυτής της σχέσης. Ως εκ τούτου, οι παίκτες που παίζουν βίαια βιντεοπαιχνίδια με αντιπάλους άλλους παίκτες και όχι τον Η/Υ εκδηλώνουν περισσότερη ανοχή στη βία, λιγότερη ενσυναίσθηση κι εν γένει πιο επιθετική συμπεριφορά (Hollingdale & Greitemeyer, 2014). Δηλαδή, τα παιχνίδια που σχετίζονται με βία εναντίον άλλων χαρακτήρων του παιχνιδιού επιφέρουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στην επιθετικότητα σχετικά με παιχνίδια που περιέχουν βία, αλλά όχι εναντίον άλλων χαρακτήρων. Πλην του παράγοντα της ανταγωνιστικότητας, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα πρώτα περιέχουν περισσότερη δράση και άρα προκαλούν μεγαλύτερα επίπεδα διέγερσης. Επίσης, ενδέχεται να έχουν πιο εξελιγμένα γραφικά που έχουν τη δυναμική να ενεργοποιούν περισσότερους συνειρμούς σχετικά με την επιθετικότητα (Sherry, 2001).

Ενδεικτικά, με αναφορά στις κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών που παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω, τα παιχνίδια που χαρακτηρίζονται και βίαια και ανταγωνιστικά είναι τα παιχνίδια σκοπευτών σε πραγματικό χρόνο (online shooter games) και τα παιχνίδια πάλης (fight'em up games). Παιχνίδια με αρκετή βία, αλλά χαμηλή ανταγωνιστικότητα είναι τα παιχνίδια σκοπευτών σε μη πραγματικό χρόνο (offline shooter games). Αντιστρόφως, τα παιχνίδια με λίγη βία, αλλά υψηλή ανταγωνιστικότητα είναι τα αθλητικά παιχνίδια (sports games), τα παιχνίδια στρατηγικής (strategy games) και τα παιχνίδια αγώνων (race games). Τέλος, τα παιχνίδια που δεν χαρακτηρίζονται ούτε ιδιαίτερα βίαια, αλλά ούτε και ιδιαίτερα ανταγωνιστικά είναι τα παιχνίδια προσομοίωσης (simulation games), οι γρίφοι (puzzle games), οι περιπέτειες (adventure games) και τα παιχνίδια πλατφόρμας (platform games) (Dickmeis & Roe, 2019).

Σε πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια με σκοπευτές (online shooter games) και τα παιχνίδια πάλης (fight'em up games), τα οποία θεωρούνται και βίαια και ανταγωνιστικά, συσχετίστηκαν θετικά με την αυτοαναφερόμενη σωματική επιθετικότητα και προέβλεπαν την αύξησή της. Αυτή η συσχέτιση επίσης δεν μπορούσε να εξηγηθεί πλήρως από το φύλο, την ηλικία, την αναζήτηση διέγερσης και το μονήρες παιχνίδι, υποδηλώνοντας πιθανώς μία μακροπρόθεσμη επίδραση των βίαιων και

ανταγωνιστικών βιντεοπαιχνιδιών. Αντιθέτως, τα παιχνίδια προσομοίωσης συσχετίστηκαν αρνητικά με την επιθετικότητα. Επίσης, τα παιχνίδια στρατηγικής, τα παιχνίδια αθλητισμού, τα παιχνίδια σκοπευτών σε μη πραγματικό χρόνο, τα αγωνιστικά παιχνίδια, τα παιχνίδια περιπέτειας, οι γρίφοι και τα παιχνίδια πλατφόρμας δεν συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με τη σωματική επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη και ανταγωνισμού και βίας σε ένα βιντεοπαιχνίδι δύναται να αυξήσει την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας από τους παίκτες. Όσον αφορά τα μαζικά παιχνίδια υπόδυσης ρόλων (MMORPGs) και τα απλά παιχνίδια ρόλων (RPGs), τα πρώτα δεν προέβλεπαν τη φυσική επιθετικότητα, ενώ τα δεύτερα ήταν προγνωστικός παράγοντας για μικρό ποσοστό σωματικής επιθετικότητας, προσομοιάζοντας στην ομάδα παιχνιδιών που χαρακτηρίζονται από χαμηλή βία και χαμηλή ανταγωνιστικότητα (Dickmeis & Roe, 2019).

Παρά ταύτα, υπάρχει και η πιθανότητα τα ανταγωνιστικά παιχνίδια να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες ορθής διαχείρισης ανταγωνιστικών καταστάσεων (Adachi & Willoughby, 2016). Πράγματι, σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη σε παιδιά 8 έως 11 ετών, βρέθηκε ότι η έκθεση σε βιντεοπαιχνίδια άμβλυνε τις συμπεριφορές που σχετίζονταν με διαταραχές συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό εξηγήθηκε στη βάση του ότι το ανταγωνιστικό παιχνίδι είναι θεμελιώδες για την ανάπτυξη των παιδιών, αφού τα παιδιά μέσω αυτού μαθαίνουν να διαχειρίζονται την ήττα και τη νίκη, ενώ ενδέχεται να συνεργάζονται και με άλλους παίκτες (Dowsett & Jackson, 2019).

## **2.2 Μοντέλα εξήγησης της σχέσης μεταξύ βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας**

Σύμφωνα με την άποψη μεγάλου μέρους της σχετικής βιβλιογραφίας, η υπερβολική βία στα βιντεοπαιχνίδια οδηγεί τα άτομα στο να συνηθίσουν τέτοιες συμπεριφορές, οδηγώντας σε απευαισθητοποίηση ή αυξάνοντας τις κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με τη βία, κάνοντας το άτομο πιο δεκτικό στην επιθετικότητα και πιο πιθανό να τη θεωρήσει ως αποδεκτό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων. Επιπλέον, η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στους εφήβους είναι ένα συνονθύλευμα παραμέτρων που σχετίζονται με τις προδιαθέσεις, την ανάπτυξη και το κοινωνικό γίνεσθαι (Shao & Wang, 2019).

Σε αδρές γραμμές, η σχέση ανάμεσα στο βίαιο περιεχόμενο των μέσων και στην επιθετικότητα μπορεί να εξηγηθεί στη βάση δύο υποθέσεων. Η πρώτη είναι η *υπόθεση της κοινωνικοποίησης (socialization hypothesis)*, σύμφωνα με την οποία η έκθεση στο βίαιο περιεχόμενο των μέσων κάνει τους θεατές πιο επιθετικούς. Η δεύτερη είναι η *υπόθεση της*

επιλογής ή της αντιστροφής (*selection or reverse hypothesis*), υποδηλώνοντας ότι τα άτομα που έχουν επιθετικά χαρακτηριστικά προσελκύνονται περισσότερο από μέσα με βίαιο περιεχόμενο. Ωστόσο, αυτές οι δύο υποθέσεις δεν είναι απόλυτες και είναι πιθανό να αλληλεπιδρούν (Möller & Krahe, 2009), ενώ υπάρχει και μία τρίτη υπόθεση, δηλαδή ότι η όποια συσχέτιση μεταξύ των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας οφείλεται σε τρίτες μεταβλητές, όπως είναι το φύλο, η ποιότητα των σχέσεων με την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων, τα αντικοινωνικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα προβλήματα στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, η παρέα με συνομηλίκους που έχουν παραβατική συμπεριφορά, το είδος και η ποιότητα προσκόλλησης με τους βασικούς φροντιστές, η ενδοοικογενειακή βία, τα καταθλιπτικά συμπτώματα, η σοβαρή επιθετικότητα, ο εκφοβισμός κ.λπ. (Ferguson, 2011). Ως εκ τούτου, πληθώρα θεωρητικών έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν τις επιδράσεις που επιφέρουν τα βιντεοπαιχνίδια στα άτομα, οδηγώντας τα στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, μέσω της ανάπτυξης κι εφαρμογής διαφόρων περισσότερο ή λιγότερο συσχετιζόμενων κατά περίπτωση μοντέλων και θεωριών που παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Το πιο σύνθητες μοντέλο που εφαρμόζεται, ώστε να εξηγηθούν οι λειτουργίες που συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μετά από την έκθεση σε κάποιο ερέθισμα, κι εν προκειμένω στα βιντεοπαιχνίδια, είναι το *Γενικό Συναισθηματικό Μοντέλο Επιθετικότητας (General Affective Aggression Model-GAAM)* (Anderson & Dill, 2000) ή αλλιώς *Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας (General Aggression Model-GAM)* (Anderson & Bushman, 2002).

Όπως επισημαίνουν οι Anderson και Dill (2000), το *Γενικό Συναισθηματικό Μοντέλο Επιθετικότητας (General Affective Aggression Model-GAAM)* βασίστηκε στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1971), στο Γνωστικό Μοντέλο Νεοσύνδεσης του Berkowitz (1984), στο Μοντέλο Κοινωνικής Επεξεργασίας Πληροφοριών των Dodge και Crick (1990), στο Συναισθηματικό Μοντέλο Επιθετικότητας του Geen (1990), στο Κοινωνικό-Γνωστικό Μοντέλο των Επιπτώσεων της Βίας των Μέσων του Huesmann (1986) και στο Μοντέλο Μεταφοράς Διέγερσης του Zillman (1983).

Το εν λόγω μοντέλο περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. επιθετική προσωπικότητα) και τα

χαρακτηριστικά της κατάστασης (π.χ. βιντεοπαιχνίδι με προκλήσεις) οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν διάφορες αλληλένδετες εσωτερικές δομές, καθώς και τα αποτελέσματα και των αυτόματων και των ελεγχόμενων διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Επιδρούν δηλαδή στην εκάστοτε εσωτερική κατάσταση του ατόμου, που αφορά τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και τη διέγερση. Έτσι, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από στοιχεία επιθετικής προσωπικότητας, έχουν γνωστικές δομές πληροφοριών σχετικά με την επιθετικότητα που είναι άμεσα προσβάσιμες όταν το απαιτήσει μία κατάσταση. Επίσης, διακατέχονται από περισσότερες επιθετικές σκέψεις και έχουν σχήματα κοινωνικής πρόσληψης που ωθούν σε εχθρικές προσδοκίες και σε προκαταλήψεις εχθρικής απόδοσης. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της κατάστασης που βιώνει το άτομο μπορούν κι αυτά να επιφέρουν ανάλογα αποτελέσματα όσον αφορά την προσβασιμότητα σε επιθετικά γνωστικά σχήματα. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενασχόληση με ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι μπορεί να αυξήσει την προσβασιμότητα των επιθετικών γνωστικών δομών. Για παράδειγμα, στη θέαση ενός όπλου ενεργοποιούνται διάφορες επιθετικές σκέψεις. Συνεπώς, τόσο οι προσωπολογικοί, όσο και οι καταστασιακοί παράγοντες δύνανται να επιδράσουν στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, όπως είναι τα συναισθήματα σχετικά με την επιθετικότητα, το θυμό ή την εχθρότητα (Anderson & Dill, 2000).

Δηλαδή, το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας αποτελεί έναν τρόπο ερμηνείας του τι συμβαίνει σε ψυχολογικό επίπεδο κατά την εκδήλωση ενός επεισοδίου επιθετικότητας. Το φύλο, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις σχετικά με την επιθετικότητα, η προσωπικότητα και άλλες παράμετροι ενδέχεται να επηρεάσουν τις επιθετικές εκδηλώσεις. Όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει μία προκλητική κατάσταση που δυνητικά θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιθετική αντίδραση, ενεργοποιούνται διάφορες σχετικές γνωστικές δομές (π.χ. αναμνήσεις, πεποιθήσεις, στάσεις, σενάρια συμπεριφοράς) συνδυαστικά με συναισθήματα, όπως ο φόβος και ο θυμός, καθώς και κάποιου βαθμού φυσιολογική διέγερση. Όσο μεγαλύτερη είναι η διέγερση, τόσο πιθανότερο είναι το άτομο να δράσει σύμφωνα με μία σχετική τάση που το διακατέχει. Ως αποτέλεσμα αυτών των τριών παραγόντων, το άτομο εκφράζει μία άμεση ανταπόκριση στο εκάστοτε ερέθισμα (Anderson & Warburton, 2012). Επιπροσθέτως, οι άμεσες ή αυτόματες αξιολογήσεις του περιβάλλοντος και της εσωτερικής κατάστασης γίνονται πολύ γρήγορα και μηχανικά. Από

την άλλη, οι ελεγχόμενες επανεκτιμήσεις είναι πιο αργές και χρειάζονται μεγαλύτερη γνωστική επεξεργασία. Συνεπώς, ο διαθέσιμος χρόνος ανάδρασης είναι βασική πτυχή για το αν η αντίδραση θα είναι αυτόματη ή θα έχει υποστεί περαιτέρω επανεξέταση (Anderson & Dill, 2000). Δηλαδή, αν το άτομο έχει μεγαλύτερο χρόνο ανάδρασης, ενδεχομένως να σκεφτεί καλύτερα την αντίδρασή του και να ενεργήσει πιο συνειδητοποιημένα. Έτσι, όποιος και αν είναι ο τρόπος αντίδρασης, εντυπώνεται στη μνήμη, με αποτέλεσμα στο μέλλον να αποτελεί έναν εξαιρετικά πιθανό τρόπο εκ νέου αντίδρασης σε παρόμοιες καταστάσεις. Ως εκ τούτου, αν η αντίδραση είναι επιθετική, αυξάνονται τα επιθετικά στοιχεία της προσωπικότητας του εκάστοτε παίκτη, ωθώντας σε επιθετικές προδιαθέσεις (Anderson & Warburton, 2012).

Συνεπώς, αυτή η θεωρητική κατασκευή μπορεί να συμβάλει σε πλήρη επεξήγηση της επίδρασης των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετική συμπεριφορά. Το μοντέλο αυτό απεικονίζει μία κυκλική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, στο οποίο ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. εχθρότητα ως γνώρισμα της προσωπικότητας, διάθεση, στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα) και χαρακτηριστικά της κατάστασης (π.χ. έκθεση σε πραγματική ή εικονική βία, όπως τα βιντεοπαιχνίδια) αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας την εσωτερική κατάσταση ενός ατόμου, ιδιαίτερα τη γνωστική κατάσταση (λ.χ. επιθετικά σενάρια ή εχθρικές σκέψεις), τα συναισθήματα (π.χ. θυμός, απογοήτευση) και τη διέγερση (π.χ. αυξημένος καρδιακός ρυθμός). Έτσι, η γνωστική λειτουργία, τα συναισθήματα και η διέγερση συνιστούν τους μηχανισμούς που αλληλεπιδρούν κατά την εκτίμηση μίας επιθετικής ή διφορούμενης ενέργειας, οδηγώντας σε συγκρατημένη ή παρορμητική αντίδραση. Δηλαδή, όταν οι σκέψεις και τα συναισθήματα ενός ατόμου χαρακτηρίζονται από θυμό ή εχθρότητα και όταν υπάρχει κάποια φυσιολογική διέγερση (π.χ. κατόπιν της έκθεσης σε ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι) είναι πιθανότερο τα άτομα να ερμηνεύσουν κάποια πρόθεση ως εχθρική. Επομένως, από τη στιγμή που έχει γίνει η ερμηνεία μίας συμπεριφοράς, επέρχεται και η ανάλογη αντίδραση. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν την επιθετικότητα μέσω βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα, βραχυπρόθεσμα τα βίαια βιντεοπαιχνίδια αυξάνουν τις επιθετικές σκέψεις και συναισθήματα και τη διέγερση, ωθώντας σε αυξημένη επιθετική συμπεριφορά. Μακροπρόθεσμα τα βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν την επιθετική συμπεριφορά προωθώντας επιθετικές πεποιθήσεις

και στάσεις και δημιουργώντας επιθετικά γνωστικά σχήματα, επιθετικά συμπεριφορικά σενάρια και επιθετικές προσδοκίες, που ακολούθως ενδέχεται να δημιουργήσουν προκατάληψη προς την επιθετικότητα. Εν ολίγοις, ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι μπορεί να ενισχύσει την ιδέα ότι η επιθετικότητα είναι ένας αποτελεσματικός και κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων και του θυμού (Adachi & Willoughby, 2011).

Λόγου χάριν, η ενασχόληση με κάποιο βιντεοπαιχνίδι που προκαλεί εκνευρισμό μπορεί να αυξήσει το συναίσθημα του θυμού. Ωστόσο, το βίαιο περιεχόμενο, απουσία άλλης πρόκλησης, το πιθανότερο είναι να έχει περιορισμένες επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Η διέγερση μπορεί επίσης να επηρεαστεί και από τις δύο παραμέτρους που προαναφέρθηκαν. Μεταξύ άλλων, ορισμένα χαρακτηριστικά της κατάστασης, όπως η ενασχόληση με κάποια βιντεοπαιχνίδια, μπορούν να αυξήσουν τη διέγερση προσωρινά. Καθίσταται σαφές επομένως ότι η γνωστική λειτουργία, το συναίσθημα και η διέγερση είναι ιδιαίτερα αλληλένδετες πτυχές της τρέχουσας εσωτερικής κατάστασης του ατόμου. Ως εκ τούτου, η ενεργοποίηση μίας από αυτές τείνει να επιδρά και στις υπόλοιπες. Επομένως, η βραχυπρόθεσμη αύξηση της επιθετικότητας ως αποτέλεσμα των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών επέρχεται λόγω της επίδρασης αυτών πρωτίστως στις επιθετικές σκέψεις, στα εχθρικά συναισθήματα ή στη διέγερση, ενώ οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της βίας των μέσων στην επιθετικότητα εξαρτώνται από τη δημιουργία και την ενίσχυση των επιθετικών γνωστικών σχημάτων (Anderson & Dill, 2000). Πράγματι, οι επιπτώσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα που εγείρουν ιδιαίτερες ανησυχίες είναι κυρίως οι μακροπρόθεσμες, καθώς, σύμφωνα με αρκετά ερευνητικά πορίσματα, η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια προβλέπει μελλοντική επιθετική συμπεριφορά (Teng κ.ά., 2019).

Δηλαδή, κάθε φορά που τα άτομα παίζουν βίαια βιντεοπαιχνίδια, επαναλαμβάνουν επιθετικά σενάρια, μέσω των οποίων μαθαίνονται και ενισχύονται εχθρικές συμπεριφορές, όπως η προκατάληψη εχθρικής απόδοσης, επιθετικές πράξεις εναντίον άλλων, επιθετικές προσδοκίες, θετικά προσκείμενη στάση ως προς τη χρήση βίας και πεποιθήσεις που θεωρούν τη βία ως κατάλληλο μέσο επίλυσης συγκρούσεων. Πλην όλων αυτών, άλλη μία σχετική συνέπεια είναι και η απευαισθητοποίηση στη βία. Όλα αυτά οδηγούν την προσωπικότητα σε αλλοτρίωση, κάνοντας τους παίκτες βίαιων βιντεοπαιχνιδιών πιο επιθετικούς από ό,τι ήταν πριν από την εκτεταμένη χρήση τέτοιων παιχνιδιών. Ως εκ



τούτου, με τη συνεχή έκθεση στη βία των μέσων, τα άτομα γίνονται πιο επιθετικά και επιθυμούν να αλληλεπιδρούν με άτομα που έχουν ανάλογη συμπεριφορά, ενώ οι σχέσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και μη επιθετικούς συνομηλίκους τείνουν να φθίνουν, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο επιθετικής συμπεριφοράς (Anderson & Dill, 2000).

Φαίνεται, επομένως, ότι για το εν λόγω μοντέλο τα βίαια βιντεοπαιχνίδια αποτελούν μία μεταβλητή για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Shao & Wang, 2019). Οι περισσότεροι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τα εκάστοτε προσωπικά χαρακτηριστικά, επηρεάζονται από τα βίαια βιντεοπαιχνίδια. Όπως προαναφέρθηκε, τα τελευταία επίσης ενέχουν πολλά πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς και προάγουν επιθετικές σκέψεις και συναισθήματα, ενώ πολύ συχνά αυξάνουν τα επίπεδα διέγερσης. Συνεπώς, όλες αυτές οι εσωτερικές διαδικασίες εξηγούν τη σχέση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και επιθετικής συμπεριφοράς (Anderson & Warburton, 2012). Δηλαδή, η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να επηρεάσει περαιτέρω την επιθετική φύση των εφήβων, προκαλώντας επιθετικές σκέψεις, συναισθήματα και συνειρμούς, καθώς και τη διέγερση που σχετίζεται με την επιθετικότητα, ενώ οι επιπτώσεις αυτές, παρόλο που είναι παρούσες καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας, φαίνεται να είναι εντονότερες στα πρώτα χρόνια της εφηβικής ζωής, εξαιτίας της υψηλότερης επιθετικότητας, παρορμητικότητας και διέγερσης που εμφανίζεται σε αυτή την περίοδο, όπως και λόγω γνωστικών ελλειμμάτων που είναι ακόμη υπαρκτά σε αυτές τις ηλικίες της πρώιμης εφηβείας (π.χ. διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων ή λήψη αποφάσεων). Όπως η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια, οι παράγοντες της οικογένειας, της παρέας των συνομηλίκων και του σχολείου θεωρούνται επίσης παράγοντες σχετικά με την κατάσταση στο Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας (Kirsh, 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το εύρημα των Anderson και Dill (2000), οι οποίοι εφαρμόζοντας το ανωτέρω μοντέλο στη σχετική μελέτη τους, διαπίστωσαν ότι οι βραχυπρόθεσμες επιδράσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα ενδέχεται να συμβούν μέσω της επενέργειας κυρίως στις γνωστικές λειτουργίες και όχι στις συναισθηματικές. Ως εκ τούτου, ο βασικός κίνδυνος από την έκθεση στα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι μάλλον οι ιδέες που διοχετεύουν και όχι τα συναισθήματα που δημιουργούν (Anderson & Dill, 2000).

Πράγματι, οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα είναι ένας από τους σημαντικότερους γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιθετικότητα

στους εφήβους. Επομένως, οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα είναι δηλωτικές του επιπέδου αποδοχής της επιθετικότητας, η οποία μετέπειτα επηρεάζει την επιλογή επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτές οι κανονιστικές πεποιθήσεις δύνανται να χωριστούν σε δύο τύπους, δηλαδή στις γενικές πεποιθήσεις, που αφορούν γενικές απόψεις για την επιθετικότητα, και στις πεποιθήσεις αντιπαικτών, που είναι επιθετικές πεποιθήσεις σε προκλητικές καταστάσεις. Πράγματι, διάφορες μελέτες έχουν βρει σχέση ανάμεσα στις κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα και στην εκδήλωση επιθετικότητας. Οι γενικές κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να προβλέψουν τη σωματική, τη λεκτική, αλλά και την έμμεση επιθετικότητα στους νέους, ενώ οι κανονιστικές πεποιθήσεις αντιπαικτών σχετικά με την επιθετικότητα έχει βρεθεί ότι προβλέπουν τη συμπεριφορά αντιπαικτών σε εφήβους ακόμη και μετά από ένα έτος. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα σχετίζονται σημαντικά με τη διαδικτυακή επιθετική συμπεριφορά σε εφήβους και ως εκ τούτου με τον κυβερνοεκφοβισμό, ενώ οι έφηβοι με υψηλό ποσοστό τέτοιων πεποιθήσεων διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν θύτες και θύματα εκφοβισμού και κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον, έχει βρεθεί σε σχετικά ερευνητικά ευρήματα ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κανονιστικών πεποιθήσεων δεν επηρεάζεται από το φύλο, την προγενέστερη επιθετικότητα και τη γονική επίβλεψη (Shao & Wang, 2019).

Το παρόν μοντέλο έχει επίσης επεκταθεί στο *Γενικό Μοντέλο Μάθησης (General Learning Model-GLM)* (Buckley & Anderson, 2006), που επισημαίνει ότι το περιεχόμενο των βιντεοπαιχνιδιών ενδέχεται να επηρεάσει τους τύπους συσχέτισης που πυροδοτούνται από το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένων και των θετικών συσχετισμών (Dickmeis & Roe, 2019). Δηλαδή, κάθε εμπειρία (π.χ. ένα βιντεοπαιχνίδι) έχει τη δυναμική να μεταβάλλει προσωρινά τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και τα επίπεδα φυσιολογικής διέγερσης (Harrington & O'Connell, 2016). Επομένως, αυτά τα μοντέλα δείχνουν πώς τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σενάρια και σχήματα μπορούν να μεταβληθούν από την επίδραση των μέσων. Για παράδειγμα, το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας προβλέπει ότι οι έφηβοι που παίζουν πιο βίαια βιντεοπαιχνίδια, θα εκδηλώσουν πιο επιθετική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή, ενώ το Γενικό Μοντέλο Μάθησης, πλην αυτού, επισημαίνει ότι εκείνοι που παίζουν περισσότερα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια, θα

παρουσιάσουν σε μικρότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή (Dickmeis & Roe, 2019).

Εν συνεχεία, η *Υπόθεση Ανταγωνισμού (Competition Hypothesis)* (Anderson & Carnagey, 2009), που θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά με το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας, επισημαίνει ότι οι ανταγωνιστικές καταστάσεις προκαλούν επιθετικές συμπεριφορές, είτε μέσω αυξημένης διέγερσης είτε μέσω αυξημένων επιθετικών σκέψεων ή συναισθημάτων. Επίσης, η εκδίκηση έχει διαπιστωθεί ότι μεσολαβεί στις διαφυλικές διαφορές ως προς τη σωματική επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, ο ανταγωνισμός ενδέχεται δυνητικά να προκαλέσει επιθυμία εκδίκησης, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη σωματική επιθετικότητα. Επιπλέον, λόγω του ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι κατά κόρον πιο ανταγωνιστικά από τα μη βίαια, η έννοια του ανταγωνισμού θα μπορούσε να αποτελεί σημαντική ενδιάμεση μεταβλητή στη σχέση βίαιου περιεχομένου κι επιθετικότητας (Dickmeis & Roe, 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα, κατά το *Μοντέλο Ματαίωσης-Επιθετικότητας (Frustration-Aggression Model)* (Dollard κ.ά., 1939, όπ. αναφ. στους Adachi & Willoughby, 2016), όταν ένας στόχος ανατρέπεται (ή απειλείται), το εν λόγω άτομο ενδέχεται να βιώσει επιθετικά συναισθήματα, όπως θυμό και εχθρότητα, ως αποτέλεσμα ματαίωσης ή απογοήτευσης, κάνοντας πιθανότερη μία μετέπειτα επιθετική συμπεριφορά (Adachi & Willoughby, 2016). Ο ορισμός της ματαίωσης αναφέρεται ουσιαστικά σε οποιαδήποτε υποθετική, εσωτερική αντίδραση σε ορισμένες καταστάσεις που προκαλούν διέγερση. Αυτή η αντίδραση θα μπορούσε στη συνέχεια να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητικό ερέθισμα για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Kaufmann, 1965). Μάλιστα, η πιθανότητα επιθετικής συμπεριφοράς μεγιστοποιείται όταν η ματαίωση θεωρηθεί εκούσια. Έτσι, αυτή τη θεωρία μπορεί να παράσχει μία εξήγηση και για τη σχέση μεταξύ ανταγωνισμού και επιθετικότητας, αφού οι αντίπαλοι προσπαθούν σκόπιμα να εμποδίσουν τους άλλους παίκτες να επιτύχουν το στόχο τους. Πλην αυτού, ο ανταγωνισμός ενδέχεται να επηρεάσει τα επιθετικά συναισθήματα και συμπεριφορές ακόμη και μεταξύ αυτών που καταφέρνουν να νικήσουν σε ένα παιχνίδι. Επιπλέον, ο ανταγωνισμός δύναται να επηρεάσει βραχυπρόθεσμα τα επιθετικά συναισθήματα, αλλά αν η έκθεση στον ανταγωνισμό γίνεται για παρατεταμένη χρονική περίοδο, τότε ενδέχεται να οδηγήσει σε πιο μακροπρόθεσμες συνέπειες στα επιθετικά συναισθήματα που με τη σειρά τους

μπορούν να μετατραπούν σε επιθετική συμπεριφορά. Ωστόσο, και τα μη ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια περιλαμβάνουν κάποιους στόχους επίτευξης και η αποτυχία υλοποίησής τους επίσης μπορεί να οδηγήσει στη βίωση επιθετικών συναισθημάτων. Παρόλα αυτά, τα ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια, όπως είναι λογικό, είναι πιθανότερο να προκαλέσουν συναισθήματα θυμού κι εχθρότητας (Adachi & Willoughby, 2016). Ωστόσο, δεν συνιστά πανάκεια ότι η επιθετικότητα θα προκύψει σε κάθε περίπτωση ως επακόλουθο της ματαίωσης, καθώς μπορεί να ανασταλεί υπό ορισμένες προϋποθέσεις (Kaufmann, 1965).

Το *Μοντέλο Καταλύτη (Catalyst Model)* (Ferguson κ.ά., 2008), από την άλλη πλευρά, φαίνεται να είναι το αντίπαλο δέος του Γενικού Μοντέλου Επιθετικότητας και σχετίζεται κυρίως με την υπόθεση επιλογής-αντιστροφής, παρά με την υπόθεση κοινωνικοποίησης, επισημαίνοντας ότι τα άτομα που έχουν επιθετική ιδιοσυγκρασία ή προσωπικότητα είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν βίαιη συμπεριφορά σε περιόδους περιβαλλοντικής πίεσης. Δηλαδή, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενέχουν θέση καταλυτών για τη διενέργεια επιθετικών πράξεων για ένα άτομο που είναι επιρρεπές στη βία. Το περιβάλλον δεν επηρεάζει άμεσα την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, αλλά διευκολύνει (ή και όχι) την επίδραση των υπαρχόντων βιολογικών παραγόντων στη βία. Εντός αυτού του πλαισίου, η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι απλώς μία από αυτές τις παραμέτρους που λειτουργούν καταλυτικά στην εκδήλωση επιθετικότητας. Παρά ταύτα, τα δύο αυτά μοντέλα ουσιαστικά αποκαλύπτουν τον μηχανισμό της επιθετικότητας από διαφορετική οπτική γωνία (Shao & Wang, 2019). Επιπλέον, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η παραβατικότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης γενετικών και άμεσων κοινωνικών επιδράσεων, όπως οι οικογενειακές επιδράσεις, ενώ οι μακρινές κοινωνικές επιρροές, όπως η έκθεση στα μέσα, έχουν περιορισμένη επιρροή (Ferguson, Ivory, & Beaver, 2013). Ως εκ τούτου, τα βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να επιδρούν στην εκδήλωση επιθετικότητας μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων που διακατέχονται και από άλλους προγνωστικούς παράγοντες επιθετικότητας ή από την παρουσία προβλημάτων διαχείρισης θυμού (Adachi & Willoughby, 2016).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τη *Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης* (Bandura, 1973), στην οποία έχουν γίνει διάφορες αναφορές σε αρκετά σημεία της παρούσας εργασίας, η παρατήρηση και η μίμηση συμπεριφορών, στάσεων και συναισθηματικών αντιδράσεων έχει μεγάλη σημασία. Στο πλαίσιο αυτό, τα σύγχρονα μέσα παρέχουν πληθώρα προτύπων

προς μίμηση. Έτσι, οι έφηβοι μπορούν να ταυτιστούν είτε με χαρακτήρες που έχουν παρόμοια με αυτούς χαρακτηριστικά (*similarity identification*) είτε με ήρωες που παρουσιάζουν γνωρίσματα και ικανότητες που θα ήθελαν να έχουν (*wishful identification*). Υπάρχει η άποψη πως η δεύτερη περίπτωση είναι συχνότερη στους εφήβους. Αυτού του είδους οι ήρωες είναι συνήθως σκληροί κι επιθετικοί με εξουσία και η ταύτιση μαζί τους μπορεί να κάνει τα παιδιά να αισθάνονται περισσότερη ανεξαρτησία και ωριμότητα (Kopijh κ.ά., 2007). Οι χαρακτήρες των βιντεοπαιχνιδιών δηλαδή συχνά αντιμετωπίζονται ως πρότυπα συμπεριφοράς, αφού εκτός του ότι παρουσιάζονται ελκυστικοί κι επιτυχημένοι, ανταμείβονται για τις επιθετικές πράξεις τους. Αυτές οι ανταμοιβές δίνουν την εντύπωση στους μικρούς παίκτες ότι οι επιθετικές πράξεις είναι χρήσιμες και δικαιολογημένες, ενώ ανάλογα αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει και η παρουσίαση της επιθετικότητας ως ηθικά αιτιολογημένης. Καθώς οι ίδιοι οι παίκτες επιλέγουν τις πράξεις των χαρακτήρων του παιχνιδιού και ιδίως όταν το παιχνίδι έχει πρωτοπρόσωπη προοπτική και συναρπαστικό περιβάλλον χρήστη, διευκολύνεται η ταύτιση και ως εκ τούτου η κοινωνική μάθηση (Möller & Krahe, 2009). Δηλαδή, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλα μέσα με βίαιο περιεχόμενο, λόγω της δυνατότητας ταύτισης με τον ήρωα του παιχνιδιού, της διαδραστικής κι ενεργητικής φύσης τους, αλλά και της μεγαλύτερης εθιστικής επίδρασης που ενέχουν εξαιτίας των ανταμοιβών που προσφέρουν. Επίσης, όσο πιο ρεαλιστική είναι η βία και όσο μεγαλύτερες οι ανταμοιβές αυτής, τόσο μεγαλύτερη η ταύτιση με τον επιθετικό ήρωα και τόσο πιο αποτελεσματική η υιοθέτηση επιθετικών μορφών επίλυσης συγκρούσεων (Anderson & Dill, 2000). Πράγματι, η ταύτιση με ήρωες που παρουσιάζουν ιδιότητες που οι έφηβοι θα ήθελαν να έχουν προσομοιάζει περισσότερο στην κοινωνική μάθηση μέσω της μίμησης. Για παράδειγμα, τα αγόρια συχνά ανταμείβονται όταν επιδεικνύουν ανταγωνιστική κι επιθετική συμπεριφορά και έτσι η μίμηση των ηρώων των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πιο πιθανή γι' αυτά, οδηγώντας ορισμένες φορές στην εκδήλωση επιθετικότητας κι εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού (Kopijh κ.ά., 2007).

Επιπροσθέτως, οι άνθρωποι δεν είναι παθητικοί, αλλά ενεργητικοί αποδέκτες πληροφοριών που δεν τις αποδέχονται απλώς, αλλά τις θέτουν υπό επεξεργασία. Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν μιμούνται απλώς συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές που τυγχάνει να παρατηρήσουν, αλλά εξάγουν γνωστικά συμπεράσματα, τα οποία οδηγούν σε

σχετικές συμπεριφορές. Δηλαδή, τα παιδιά μπορεί να μην μιμηθούν κατ' ανάγκην επακριβώς μία βίαιη ενέργεια που παρατήρησαν, αλλά μπορεί να υιοθετήσουν εν γένει πιο επιθετικές εκδηλώσεις. Αυτά τα γνωστικά συμπεράσματα, εν τέλει, οδηγούν σε σχετικά σταθερές τάσεις προς συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνονται όταν το απαιτούν οι συνθήκες (Teng κ.ά., 2019).

Πιο επισταμένα, αναφορικά με την *ηθική αποδέσμευση (moral disengagement)* (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά ορθές και αποδεκτές και ποιες όχι. Έτσι, όταν ένα παιδί ξεπεράσει τα όρια των ηθικά αποδεκτών συμπεριφορών, η ηθική αποδέσμευση μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός για τη δικαιολόγηση αυτής της συμπεριφοράς (Teng κ.ά., 2019). Επομένως, η ηθική αποδέσμευση είναι μια διαδικασία μετατόπισης των ηθικών ορίων, οδηγώντας σε μία εκδοχή της πραγματικότητας στην οποία η κατακριτέα συμπεριφορά θεωρείται ηθικά αποδεκτή (Gabbadini, Andrighetto, & Volpato, 2012) και μπορεί να υλοποιηθεί με οκτώ διαφορετικούς τρόπους που είναι: (α) η *ηθική αιτιολόγηση (moral justification)*, (β) ο *ευφημισμός (euphemistic language)*, (γ) η *πλεονεκτική σύγκριση (advantageous comparison)*, (δ) η *μετατόπιση της ευθύνης (displacement of responsibility)*, (ε) η *διάχυση των ευθυνών (diffusion of responsibility)*, (στ) η *στρέβλωση των συνεπειών (distorting consequences)*, (ζ) η *απόδοση της ευθύνης (attribution of blame)* και (η) η *αποανθρωποίηση (dehumanization)* (Teng κ.ά., 2019).

Σύμφωνα με τις δεσπύζουσες κοινωνικές νόρμες, οι άνθρωποι οφείλουν να ελέγχουν τις επιθετικές παρορμήσεις τους. Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια όμως κάνουν το αντίθετο. Ως εκ τούτου, προκειμένου να δικαιολογήσουν οι παίκτες τις βίαιες ενέργειές τους εντός του παιχνιδιού, χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς της ηθικής αποδέσμευσης. Συνεπώς, η κοινωνικό-γνωστική θεωρία μπορεί να ενέχει και την έννοια της ηθικής αποδέσμευσης ως πιθανής ενδιάμεσης μεταβλητής της σχέσης μεταξύ της έκθεσης σε βίαια βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας και, εντός αυτού του πλαισίου, η ηθική αποδέσμευση μπορεί να θεωρηθεί μία διαστρεβλωμένη γνωστική κατάσταση, ενώ είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό στο χρόνο. Επομένως, η συχνή έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να δημιουργήσει πεποιθήσεις ότι η επιθετικότητα είναι μία αποδεκτή πρακτική, ωθώντας σε ανάλογες συμπεριφορές πέραν του εικονικού κόσμου.

Επιπλέον, η εν λόγω διαδικασία φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την ενσυναίσθηση (Teng κ.ά., 2019).

Ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζει τη διαδικασία της ηθικής αποδέσμευσης, ενώ και η χρονική εγγύτητα της έκθεσης σε αυτά τα βιντεοπαιχνίδια φαίνεται να επιφέρει σημαντικό αντίκτυπο στους μηχανισμούς της. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι η αναπαραγωγή βίαιων βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να αυξήσει την ηθική αποδέσμευση των εφήβων σε πραγματικές καταστάσεις, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και συνολικής έκθεσης σε βιντεοπαιχνίδια, ενώ όσο πιο πρόσφατη ήταν η ενασχόληση με το παιχνίδι, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η πιθανότητα δικαιολόγησης κατακριτέων συμπεριφορών στην πραγματική ζωή. Σε γενικές γραμμές, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια δύναται αφενός να αυξήσει την επιθετικότητα και τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των εφήβων και αφετέρου να μεταβάλλει τα ηθικά τους πρότυπα (Gabbiadini κ.ά., 2012).

Ακολούθως, σύμφωνα με το *Μοντέλο Επεξεργασίας Κοινωνικών Πληροφοριών (Social Information Processing Model)* (Crick & Dodge, 1994), στο οποίο έχει γίνει ήδη αναφορά στο πρώτο κεφάλαιο και το οποίο συνιστά επίσης ένα κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο, όπως και η θεωρία κοινωνικής μάθησης, τυχόν ελλείμματα στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών μπορούν να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις εχθρικής απόδοσης και υπάρχουν αρκετές μελέτες που έχουν βρει συνδέσεις μεταξύ αυτών των προκαταλήψεων και της επιθετικότητας (σωματικής και σχεσιακής) σε παιδιά κι εφήβους (Möller & Krahe, 2009). Συνεπώς, για το εν λόγω μοντέλο παρουσιάζουν μεγάλη σημασία τα γνωστικά σχήματα και οι προκαταλήψεις απόδοσης. Δηλαδή, όταν το άτομο έχει εντυπωμένα σχήματα και προκαταλήψεις σχετικά με την επιθετικότητα, είναι πιθανό η βία των βιντεοπαιχνιδιών να οδηγήσει σε εκδήλωση περαιτέρω επιθετικών συμπεριφορών (Bensley & Van Eenwyk, 2001).

Καθίσταται σαφές, μέχρι αυτό το σημείο, ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια οδηγούν όχι μόνο στην εκμάθηση και τη μίμηση επιθετικών συμπεριφορών, αλλά επιδρούν επίσης δημιουργώντας μεταβολές και στον τρόπο κατανόησης και αποδοχής της επιθετικότητας. Έτσι, οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιθετικότητα ενδέχεται να διαμεσολαβούν τη σύνδεση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και επιθετικότητας (Shao & Wang, 2019). Άρα, τα κοινωνικό-γνωστικά μοντέλα επιθετικότητας υποδηλώνουν ότι οι

μακροπρόθεσμες επιπτώσεις κάποιας κατ' επανάληψη δραστηριότητας σε μετέπειτα επιθετική συμπεριφορά, θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα αλλαγών στις γνωστικές δομές (π.χ. εχθρικές προκαταλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις κ.λπ.) ή στα συναισθήματα (π.χ. θυμός ως χαρακτηριστικό, ενσυναίσθηση) σχετικά με την επιθετικότητα (Gentile κ.ά., 2014). Συνεπώς, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν ως περιβάλλον εκμάθησης, μίμησης και ταύτισης, ενίσχυσης κι επανάληψης επιθετικών συμπεριφορών. Ο συνδυασμός όλων αυτών συνιστά ένα αποτελεσματικό συνονθύλευμα που οδηγεί στην επιθετικότητα. Εν ολίγοις, σύμφωνα με τις κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες, τα τρία στοιχεία που επηρεάζουν τη μάθηση μέσω παρατήρησης είναι το πλαίσιο (π.χ. έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια), η προσωπική γνωστική κατάσταση (π.χ. ηθική αποδέσμευση) και τα αποτέλεσμα μίας συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα) (Teng κ.ά., 2019).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη *Θεωρία της Κάθαρσης (Catharsis Theory)* (Feshbach & Singer, 1971), τα παιδιά μέσω των βιντεοπαιχνιδιών έχουν τη δυνατότητα να απελευθερώνουν επιθετικές τάσεις, καθώς η ενασχόληση με επιθετικά βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να βοηθήσει στη χαλάρωση του παιδιού, μέσω της εκδήλωσης της λανθάνουσας επιθετικότητας στο παιγνιώδες πλαίσιο, με αποτέλεσμα το παιδί να μην είναι επιθετικό στον πραγματικό κόσμο (Griffiths, 1997). Πρόκειται δηλαδή για μία πράξη εκτόνωσης (Kaufmann, 1965). Εν ολίγοις, ο διαδραστικός χαρακτήρας των βιντεοπαιχνιδιών, υπό αυτή την προοπτική, μπορεί να βοηθήσει τους παίκτες να αποβάλουν την επιθετικότητα που δεν επιτρέπεται να εκδηλωθεί στο κοινωνικό πλαίσιο (Sherry, 2001). Κάποιες έρευνες έχουν πράγματι επιβεβαιώσει αυτή την υπόθεση, ενώ άλλες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι επιθετικές ενέργειες δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο αύξησης της επιθετικότητας. Ωστόσο, για το εάν τελικά θα επέλθει η «κάθαρση» πρωταρχικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η ομοιότητα μεταξύ δύο καταστάσεων. Δηλαδή, η εκτόνωση της επιθετικότητας θα οδηγήσει σε μειωμένη επιθετικότητα μεταγενέστερα, όταν η επακόλουθη κατάσταση είναι παρόμοια με την αρχική. Εάν οι δύο συνθήκες διαφέρουν, τότε αίρεται η «καθαρκτική» επίδραση της αρχικής επιθετικής πράξης και το άτομο αναμένεται να αντιδράσει εκ νέου επιθετικά. Επιπλέον, όταν η επιθετικότητα δεν είναι αποτέλεσμα θυμού, αλλά μίας επαναλαμβανόμενης συνήθειας εχθρικής συμπεριφοράς, τότε και πάλι η εκδήλωση μίας επιθετικής ενέργειας αναμένεται να οδηγήσει σε αύξηση και όχι σε μείωση της επιθετικότητας (Kaufmann, 1965).



Παρόμοιους μηχανισμούς με τη θεωρία της κάθαρσης, ενέχει και η *Θεωρία Μείωσης των Ενορμήσεων (Drive-Reduction Theory)* του Hull (1943), η οποία επίσης επισημαίνει ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να βοηθήσουν στη διαχείριση της επιθετικότητας, καθώς τα άτομα που αισθάνονται άγχος ή εκνευρισμό μέσω αυτών οδηγούνται στην επιθυμητή συναισθηματική ισορροπία είτε μέσω διέγερσης είτε μέσω χαλάρωσης (Bensley & Van Eenwyk, 2001).

Στο ίδιο επίπεδο με τις δύο προηγούμενες θεωρίες κινείται και η *Θεωρία Δραστηριοτήτων Ρουτίνας (Routine Activities Theory)* (Cohen & Felson, 1979), σύμφωνα με την οποία τα δημοφιλή παιχνίδια βίαιου περιεχομένου κρατούν τα παιδιά απασχολημένα και ως εκ τούτου μακριά από παραβατικές συμπεριφορές στον πραγματικό κόσμο (Ferguson & Wang, 2019).

Μία επιπλέον θεωρητική κατασκευή που φαίνεται να εξηγεί τη σχέση ανάμεσα στα βίαια βιντεοπαιχνίδια και την επιθετικότητα είναι το *Γενικό Μοντέλο Διέγερσης (General Arousal Model)* (Tannenbaum & Zillmann, 1975), σύμφωνα με το οποίο η διέγερση είναι μια αυξημένη, μη συγκεκριμένη κατάσταση κινητροδότησης και τα άτομα έχουν την τάση να διατηρούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο διέγερσης. Ως εκ τούτου, υπό αυτό το πρίσμα εξέτασης, τα ιδιαιτέρως βίαια βιντεοπαιχνίδια παρέχουν το απαιτούμενο επίπεδο διέγερσης που οδηγεί κατόπιν σε αύξηση των επιθετικών αντιδράσεων (Sherry, 2001). Επίσης, το μοντέλο αυτό προβλέπει ότι αν ο παίκτης είναι εκ των προτέρων θυμωμένος ή έχει επιθετική διάθεση, η ενασχόληση με ένα διεγερτικό βιντεοπαιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αύξηση της επιθετικότητας εξαιτίας μίας γενικευμένης αύξησης της ενέργειας και της έντασης (Bensley & Van Eenwyk, 2001). Επιπλέον, αν υποθεθεί ότι η διέγερση, που προκαλεί το εκάστοτε βιντεοπαιχνίδι, μειώνεται μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα ενασχόλησης με αυτό (λόγω της αύξησης της ανοχής), αντίστοιχα μπορεί να μειωθεί και η επιθετικότητα (Sherry, 2001).

Ακόμη, σύμφωνα με τη θεωρία των Berkowitz και Rogers (1986) (*Priming Effects Theory*), η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια ανακαλεί σχετικά με τη βία και την επιθετικότητα γνωστικά σχήματα, δημιουργώντας έτσι την πιθανότητα συνακόλουθης επιθετικής συμπεριφοράς (Sherry, 2001).

Ασχέτως του μοντέλου που θα υιοθετηθεί, εν γένει τα αίτια της επιθετικότητας θεωρούνται η συνισταμένη βιολογικών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών

προσωπικότητας, όπως έχει προαναφερθεί. Επί παραδείγματι, ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για το ρόλο που διαδραματίζει το συμπαθητικό νευρικό σύστημα. Δηλαδή, η αυξημένη δραστηριότητα αυτού του συστήματος ενδέχεται να οδηγήσει σε εκδήλωση άμεσης επιθετικότητας. Έτσι, λόγω χάριν, η διέγερση που απορρέει από ανταγωνιστικές δραστηριότητες και η έντονη άσκηση δύνανται να επιφέρουν τέτοιου είδους αποτελέσματα. Με ανάλογο τρόπο, οι επιταχύνσεις των καρδιακών παλμών μπορεί να σχετίζονται με το κίνητρο καταστροφής αντικειμένων σε ένα βιντεοπαιχνίδι. Αυτή η δραστηριότητα του συμπαθητικού νευρικού συστήματος μπορεί στη συνέχεια να συνδυαστεί με τα επιθετικά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στο παιχνίδι, οδηγώντας στην εκδήλωση επιθετικότητας. Από την άλλη πλευρά, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται και με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως αυτά της προσωπικότητας τύπου A. Η συμπεριφορά τύπου A περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανταγωνιστικότητα, η έντονη ανάγκη για επίτευξη στόχων, η αίσθηση του κατεπείγοντος και ενίοτε και η επιθετικότητα. Οι άνθρωποι αυτοί συχνά είναι πιο επιρρεπείς στην έκφραση θυμού. Έτσι, το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενδέχεται να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παικτών. Πράγματι, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι παράγοντες προσωπικότητας τύπου A είναι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες της επιθετικότητας (Winkel κ.ά., 1987).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με μία πιο μετριοπαθή άποψη, η σχέση μεταξύ βίαιων βιντεοπαιχνιδιών κι επιθετικότητας είναι σύνθετη και η πόλωση ως προς κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο δρα ανασταλτικά για την ερμηνεία της (Shao & Wang, 2019).

## Κεφάλαιο 3. Βιντεοπαιχνίδια

### 3.1 Εισαγωγικά στοιχεία και ορισμός

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας αποτελεί μία ψηφιακή επανάσταση που χαρακτηρίζεται από ταχεία ανάπτυξη στις τεχνολογίες των πληροφοριών κι επικοινωνιών. Έτσι, πλέον τα παιδιά μεγαλώνουν σε μία όλο και πιο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, με δυνατότητες πρόσβασης σε πληροφορίες, αλλά και ανθρώπους που δεν ήταν εφικτή κατά το παρελθόν (Das, Zhu, McLaughlin, Bilgrami, & Milanaik, 2017). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αφιερώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου τους στην τηλεόραση, τις ταινίες, τα βιντεοπαιχνίδια και εν γένει στο διαδίκτυο. Τα μέσα ενημέρωσης συνιστούν χρήσιμο εργαλείο στους τομείς της εκπαίδευσης, της επιστήμης, των τεχνών, του αθλητισμού και του πολιτισμού. Όμως, λόγω της εκτεταμένης χρήσης τους από πολύ μικρή ηλικία, έχει δημιουργηθεί ανησυχία σχετικά με τον αντίκτυπο τους στα παιδιά εξαιτίας πιθανών μακροπρόθεσμων επιπτώσεων που ενδέχεται να επιφέρουν. Πράγματι, τα μέσα ενημέρωσης προσφέρουν πληθώρα από πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα και ως εκ τούτου οι γονείς οφείλουν να βρίσκονται σε επαγρύπνηση (Agarwal & Dhanasekaran, 2012). Επομένως, αφενός είναι σημαντικό και απαραίτητο τα παιδιά να έχουν ενεργητικό και ενεργό ρόλο στον ψηφιακό κόσμο, αφετέρου όμως ο τελευταίος πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο που θα υποστηρίζει τα ίδια τα παιδιά, καθώς και το ελεύθερο παιχνίδι (Livingstone & Pothong, 2021).

Βασική πτυχή της παιδικής ηλικίας παλαιότερα ήταν η ενασχόληση με παραδοσιακά παιχνίδια, ενώ πλέον αυτή η συνθήκη φαίνεται να αντικαθίσταται από τα βιντεοπαιχνίδια, που συνιστούν μία από τις καινοτομίες που επέφερε η ανάπτυξη του τομέα της πληροφορικής. Ως εκ τούτου, έχει γίνει στροφή από το παιχνίδι που λάμβανε χώρα σε εξωτερικούς χώρους στο παιχνίδι στον κλειστό χώρο του σπιτιού (Hazar, 2019). Άλλωστε ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών και η ελευθερία κίνησης στο φυσικό περιβάλλον υποβαθμίζονται συνεχώς λόγω των αλλεπάλληλων κοινωνικών και τεχνολογικών μεταβολών που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή. Ως εκ τούτου, τα παιδιά περνούν λιγότερο χρόνο στο εξωτερικό περιβάλλον και εκτός σύνδεσης, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο με πιο προεξάρχουσα ενασχόληση αυτή με τα βιντεοπαιχνίδια, μεταξύ άλλων (Livingstone & Pothong, 2021).

Οι δύο μεγάλες κατηγορίες παιχνιδιών, άρα, είναι το παραδοσιακό παιχνίδι και το βιντεοπαιχνίδι. Το πρώτο αναφέρεται ουσιαστικά στα παιχνίδια που περνούν από γενιά σε γενιά και αποτελούν δομημένες δραστηριότητες με απώτερο στόχο την ψυχαγωγία ή την εκμάθηση κάποιας συμπεριφοράς. Από την άλλη, το βιντεοπαιχνίδι αφορά οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται διαμέσου κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής (κονσόλα παιχνιδιών ή Η/Υ) και έχει κάποια μορφή εισόδου δεδομένων από το χρήστη (π.χ. πληκτρολόγιο, ποντίκι) και κάποια μορφή εξόδου δεδομένων (π.χ. οθόνη, ηχείο κ.τ.λ.) και συνιστούν τη νεότερη εξέλιξη στον τομέα των παιχνιδιών. Επίσης, η παράμετρος της ποιότητας του εκάστοτε βιντεοπαιχνιδιού είναι καθοριστική για το εάν αυτό το παιχνίδι θα προάγει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και θα συμβάλλει στην εκπαίδευση των παιδιών ή εάν θα οδηγεί σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως οι επιθετικές στάσεις και η ενίσχυση των στερεοτύπων (Μάρκου, 2019). Ωστόσο, σύμφωνα με τη Livingstone (2009), η τεχνολογία αυτή καθ' αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί αμιγώς καλή ή κακή, αλλά εξαρτάται από την εκάστοτε χρήση της. Ως εκ τούτου, η σχέση των παιδιών με την τεχνολογία πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό, οικονομικό και νομικό πλαίσιο (Μάρκου, 2019).

Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια μοιράζονται πολλές ομοιότητες με τα παραδοσιακά παιχνίδια και πιθανώς να παρέχουν ανάλογα οφέλη με τα δεύτερα. Τόσο τα παραδοσιακά όσο και τα βιντεοπαιχνίδια περιλαμβάνουν ανταγωνιστικούς και συνεργατικούς στόχους, οι παίκτες εμπλέκονται σε ασφαλείς χώρους προσποίησης, όπου τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να επιλυθούν, επιτρέποντας την επίτευξη στόχων και την ικανοποίηση (Granic, Lobel, & Engels, 2014).

Πρέπει να σημειωθεί στο παρόν σημείο για λόγους συνάφειας και κατανόησης ότι ο όρος που έχει υιοθετηθεί στην παρούσα εργασία είναι ο όρος *βιντεοπαιχνίδι* και αφορά οποιαδήποτε ηλεκτρονική και ψηφιακή μορφή παιχνιδιού που παίζεται σε κονσόλες παιχνιδιών, υπολογιστές κ.λπ. είτε στο διαδίκτυο είτε εκτός σύνδεσης.

Ωστόσο, προτού γίνει αναφορά αναλυτικά στο βιντεοπαιχνίδι και τη λειτουργία του στη σύγχρονη κοινωνία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία προκαταρκτική αναφορά εν γένει στο παιχνίδι και την αξία του κατά την παιδική ηλικία, καθώς το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ομαλή ανάπτυξη του ανθρώπου, αλλά και άλλων έμβιων όντων (Ζέττα, 2011), εφόσον το παιδικό παιχνίδι διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά τη μάθηση,

την αυτοέκφραση και την αίσθηση του ανήκειν μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας, φερειπείν, ως αυθόρμητο μέσο για την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, ως αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας και καθοδήγησης, ως θεραπευτικό μέσο, αλλά και ως δικαίωμα του παιδιού και ως τρόπος προαγωγής της ευημερίας του (Livingstone & Pothong, 2021).

Επίσης, τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά εξαρτώνται από την εκάστοτε εποχή, κουλτούρα και κοινωνία, την οποία εν τέλει επηρεάζουν (Ζέττα, 2011), και άρα είναι δηλωτικά των υφιστάμενων κοινωνικό-πολιτιστικών συνθηκών.

Έτσι, σύμφωνα με την εγκυκλοπαίδεια Britannica ('Children's game', 2017), το παιδικό παιχνίδι είναι οποιοσδήποτε τρόπος διασκέδασης των παιδιών και μπορεί να λαμβάνει είτε τη μορφή κάποιας αυθόρμητης, μη δομημένης δραστηριότητας, βασισμένης κυρίως στη φαντασία και την επινοητικότητα, είτε τη μορφή ενός οργανωμένου παιχνιδιού με καθορισμένους κανόνες. Πράγματι, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) ορίζει το παιχνίδι ως «κάθε συμπεριφορά, δραστηριότητα ή διαδικασία που επινοείται, ελέγχεται και δομείται από τα ίδια τα παιδιά». Επιπλέον, το παιδικό παιχνίδι μπορεί να λάβει πολλές και διάφορες, μεταξύ τους, μορφές, οι οποίες αφορούν τόσο επίσημες παιγνιώδεις εκδηλώσεις (π.χ. αθλητικοί διαγωνισμοί), όσο και αυτοσχέδιες και αυθόρμητες εκφάνσεις, στις οποίες μπορεί να συμπεριληφθεί οποιοδήποτε παιχνίδι επινοούν και παίζουν τα παιδιά. Ως εκ τούτου, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η φύση του παιχνιδιού έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από διάφορους και διαφορετικούς μεταξύ τους επιστημονικούς κλάδους, όπως ο τομέας της ψυχολογίας, του αστικού σχεδιασμού, της παραγωγής παιχνιδιών κ.ά. (Livingstone & Pothong, 2021).

Όπως αναφέρουν οι Καλπογιάννη, Φύσσας και Αβδελίδου (2015), η Neumann (1971) έχει επισημάνει ότι υπάρχουν τρία στοιχεία που ορίζουν το παιχνίδι. Αυτά τα στοιχεία είναι το *εσωτερικό κίνητρο*, η *εσωτερική πραγματικότητα*, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αλλάζει τους κανόνες της πραγματικότητας, και ο *εσωτερικός έλεγχος*, δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να λαμβάνει τις αποφάσεις. Ακολουθώντας, ο Hughes (2003) τόνισε ότι παιχνίδι είναι αυτό που χαρακτηρίζεται από ελευθερία επιλογής, προσωπική ευχαρίστηση και επικέντρωση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, ενώ η Meckley (1994) όρισε το παιχνίδι αποδίδοντάς του περαιτέρω ιδιότητες, διατυπώνοντας ότι το παιχνίδι είναι μία ελεύθερη επιλογή των παιδιών που κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, προσφέροντας ευχαρίστηση και ικανοποίηση, εμπλέκοντας ενεργά τους παίκτες,

ενώ είναι απαραίτητο να κατευθύνεται από το ίδιο το άτομο και να λαμβάνει νόημα για το παιδί (Καλπογιάννη, Φύσσας, & Αβδελίδου, 2015).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Huizinga (1955, όπ. αναφ. στο Τηλεμάχου, 2016), το βασικότερο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η ψυχαγωγία. Πλην αυτής, το παιχνίδι επωμίζεται ακόμη πέντε ιδιότητες, που είναι οι ακόλουθες: (α) προσφέρει ελευθερία, (β) δεν είναι πραγματικό, αλλά φανταστικό, (γ) διαφέρει από την πραγματική ζωή χωροχρονικά, (δ) δημιουργεί κανόνες που είναι απόλυτοι και σημαντικοί και (ε) σχετίζεται με ενδιαφέρον που δεν αφορά υλικά αντικείμενα, καθώς δεν προσφέρει υλικές ανταμοιβές. Και για τον Huizinga (1989, όπ. αναφ. στο Μάρκου, 2019) το παιχνίδι βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τον εκάστοτε πολιτισμό και δεν συνιστά μία απλή παιδική ασχολία. Δηλαδή, από τις κύριες λειτουργίες του παιχνιδιού είναι η προετοιμασία του παιδιού για την ενήλικη ζωή και την κοινωνική ένταξη. Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί καθρέφτη του πολιτισμού και των αξιών της εποχής, ενώ όλα τα είδη παιχνιδιών μοιράζονται ορισμένα κοινά γνωρίσματα που είναι η εκάστοτε ιδέα, το γνωστικό περιεχόμενο, ο τρόπος τέλεσής του και οι συγκεκριμένοι κανόνες που το διέπουν (Μάρκου, 2019).

Πλην των ανωτέρω, δώδεκα επιπρόσθετες ιδιότητες που αποδίδονται στο ελεύθερο παιχνίδι είναι οι εξής: είναι εγγενώς υποκινούμενο, εθελοντικό, ανοιχτού τύπου (η έκβασή του εξαρτάται από τις εκάστοτε επιλογές του παίκτη), ευφάνταστο και διεγερτικό, ενέχει έντονη συναισθηματική εμπλοκή, είναι κοινωνικό και ποικιλόμορφο, οδηγεί στην ανάληψη ρίσκου, είναι ασφαλές, παρέχει αίσθηση ικανοποίησης από την επίτευξη κάποιου κατορθώματος και είναι συναρπαστικό. Αναλόγως, αυτές οι ιδιότητες θα μπορούσαν να αποδοθούν και στο ψηφιακό παιχνίδι στην ιδανική του μορφή (Livingstone & Pothong, 2021).

Ακολούθως, σύμφωνα με τους Rubin, Fein και Vandenberg (1983) υπάρχουν τρεις κατηγορίες αναφορικά με το παιχνίδι, το οποίο μπορεί να ιδωθεί ως: (α) χαρακτηριστικό που προκύπτει από τη βιολογική ή ψυχολογική προδιάθεση του παιδιού (play as disposition), (β) παρατηρήσιμη συμπεριφορά (play as observable behavior) και (γ) πλαίσιο (play as context).

Η παιγνιώδης συμπεριφορά συνιστά βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, το παιδικό παιχνίδι θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως έμφυτη προδιάθεση του ατόμου, που κάνει τα παιδιά να αποδίδουν το δικό τους νόημα

στις καταστάσεις, επινοώντας, για παράδειγμα, φανταστικούς χαρακτήρες. Ακόμη, το παιδί μέσω του παιχνιδιού εξασκεί τη λεπτή και αδρή κινητικότητα και καλλιιεργεί πληθώρα γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η μνήμη και η παρατήρηση (Μάρκου, 2019).

Μία γνωστή θεωρία σχετικά με το παιχνίδι είναι αυτή του *Μαγικού Κύκλου* (*Magic Circle*). Δηλαδή, ο χώρος όπου παίζεται το εκάστοτε παιχνίδι λειτουργεί σαν ένα είδος κύκλου που περικλείει τον παίκτη και τον κρατά αφοσιωμένο σε αυτό (Huizinga, 1955, όπ. αναφ. στο Τηλεμάχου, 2016). Ακολούθως, ο Castronova (2005, όπ. αναφ. στο Τηλεμάχου, 2016) επέκτεινε την εν λόγω θεωρία στον ψηφιακό κόσμο, θεωρώντας ότι αυτός ο «μαγικός κύκλος» προστατεύει τον παίκτη από τον πραγματικό κόσμο, έτσι ώστε αυτός να συνεχίζει απρόσκοπτα το παιχνίδι του στον ψηφιακό κόσμο. Ωστόσο, αυτοί οι δύο κόσμοι δεν είναι αυστηρά οριοθετημένοι, με αποτέλεσμα οι εκάστοτε επιδράσεις του παιχνιδιού να επηρεάζουν δυνητικά την πραγματική ζωή του παίκτη (Τηλεμάχου, 2016).

Το παιχνίδι είναι ευχάριστο και σχετίζεται με εσωτερικά κίνητρα, είναι αυθόρμητο και ενέχει την ελεύθερη βούληση του παίκτη, προσφέρει χαρά, προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή, είναι δηλωτικό της υποκειμενικής πραγματικότητας του παιδιού, συμβάλλει στην εξωτερίκευση συναισθηματικών καταστάσεων και δεν υπακούει κατ' ανάγκη στους περιορισμούς της πραγματικότητας. Εν ολίγοις, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μέσω του παιχνιδιού ικανοποιούνται οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, συνεπώς έχει πρακτικές λειτουργίες και αποτελεί παραγωγική διαδικασία (Μάρκου, 2019).

Επιπροσθέτως, για την εξελικτική ψυχολογία, το παιχνίδι έχει προσαρμοστικές λειτουργίες, ενώ η αναπτυξιακή ψυχολογία αναφέρεται στη θετική λειτουργία του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Erikson, στα πλαίσια του παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να πειραματίζονται με κοινωνικές εμπειρίες και συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να χρησιμεύσουν κι εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού. Ομοίως, ο Piaget πρότεινε ότι το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να αναπαράγουν συγκρούσεις της πραγματικής ζωής, να ψυχαγωγηθούν και να βελτιώσουν τα αρνητικά συναισθήματα (Granic κ.ά., 2014), ενώ σύμφωνα και πάλι με τον Piaget, μέσα από παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα σε αυτά υλικά, ώστε να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, μεταβαίνοντας σταδιακά από το μοναχικό στο συνεργατικό παιχνίδι (Μάρκου, 2019).

Όπως ο Piaget, έτσι και ο Vygotsky έκανε λόγο για ισχυρούς θεωρητικούς δεσμούς μεταξύ του παιχνιδιού και μίας πληθώρας στοιχείων που προάγουν την ανάπτυξη της κοινωνικής νόησης. Επιπλέον, οι αναπτυξιακοί μελετητές έχουν τονίσει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό συναισθηματικά πλαίσιο μέσω του οποίου μπορούν να προαχθούν παραγωγικά θέματα εξουσίας και κυριαρχίας, επιθετικότητας, στοργής, άγχους, πόνου, απώλειας, ανάπτυξης και χαράς. Ενώ δηλαδή οι έφηβοι και οι ενήλικες χρησιμοποιούν τη συζήτηση με οικείους για την επίλυση συναισθηματικών ζητημάτων, τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να τα επεξεργαστούν, είτε μόνα τους είτε με άλλους (Granic κ.ά., 2014).

Εν συνεχεία, όσον αφορά πιο συγκεκριμένα τα βιντεοπαιχνίδια, αυτά συνίστανται από έξι δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι οι κανόνες, οι στόχοι, η έκβαση-ανάδραση, η σύγκρουση (ή ανταγωνισμός ή πρόκληση ή αντιπαράθεση), η διάδραση και η αναπαράσταση ή σενάριο (Μάρκου, 2019).

Τα βιντεοπαιχνίδια έχουν ιδωθεί ως απόγονοι των ταινιών και της τηλεόρασης, αντιπροσωπεύοντας την πραγματικότητα με παρόμοιο, αλλά πιο άμεσο, πολυμεσικό και πολυαισθητηριακό τρόπο. Ως εκ τούτου, πολλές από τις διαστάσεις του τηλεοπτικού ρεαλισμού, όπως η αφηγηματική συνέπεια, δεν μπορούν να μεταφερθούν επακριβώς στο πεδίο του ρεαλισμού των βιντεοπαιχνιδιών (Malliet, 2006).

Ο πρώτος υπολογιστής έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1960 και ακολούθησαν τα βιντεοπαιχνίδια τη δεκαετία του 1970 (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), συμπεριλαμβάνοντας παιχνίδια όπως το Space Invaders και το Pong. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας των βιντεοπαιχνιδιών θεωρείται ότι συνέβαλε σε κάποιο βαθμό και στη γενικότερη ανάπτυξη του τομέα των Η/Υ. Τα πρώτα βιντεοπαιχνίδια βασίζονταν πρωτευόντως στο κείμενο, ενώ η εικόνα είχε περισσότερο υποστηρικτική λειτουργία (Καραμπάτη & Πατρινός, 2009). Επιπλέον, τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια έγιναν δημοφιλή στις αρχές της δεκαετίας του 1990 λόγω της ευρείας χρήσης του διαδικτύου. Ως εκ τούτου, παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου μπορούν να παίζουν το ίδιο παιχνίδι ταυτόχρονα, καθώς έχει επίσης αποδειχθεί ότι είναι πιο δελεαστικός ο ανταγωνισμός έναντι πραγματικών παικτών σε σχέση με τον ανταγωνισμό έναντι του υπολογιστή (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005). Με άλλα λόγια, τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια αναιρούν τους χωροχρονικούς περιορισμούς, όπως και τους περιορισμούς λόγω φύλου,



εθνικότητας, ηλικίας και γλώσσας. Ωστόσο, αυτές οι διαφορές στο χώρο και το χρόνο ενέχουν εντελώς νέα οφέλη, αλλά και κινδύνους (Granic κ.ά., 2014).

Τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν το θέμα του σχετικά νέου επιστημονικού κλάδου της μελέτης των βιντεοπαιχνιδιών, πεδίο το οποίο φαίνεται να είναι αρκετά συγκεχυμένο και ασαφές, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των μελετητών. Πιο συγκεκριμένα, έχουν δημιουργηθεί τρία εν μέρει ανταγωνιστικά θεωρητικά μοντέλα αναφορικά με τα βιντεοπαιχνίδια, που είναι η *αφηγηματική (narratological)* προσέγγιση, η *λουδολογική (ludological)* προσέγγιση και η άποψη ότι τα παιχνίδια είναι ένας νέος τύπος *διαδραστικής μυθοπλασίας (interactive fiction)* (Tavinor, 2008).

Πιο αναλυτικά, οι θιασώτες της αφηγηματικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι τα βιντεοπαιχνίδια είναι διαδραστικές αφηγήσεις ή ιστορίες. Ως εκ τούτου, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να τεθούν στο ευρύτερο πλαίσιο της αφήγησης, συμπεριλαμβανομένης της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής αφήγησης. Τα παιχνίδια υπό αυτή την ανάγνωση δηλαδή αντιμετωπίζονται ως κείμενα. Πράγματι, πολλά βιντεοπαιχνίδια περιλαμβάνουν αφηγήσεις που έχουν μεγαλύτερη σημασία σε ορισμένα είδη (π.χ. περιπέτεια, παιχνίδια ρόλων κ.τ.λ.) σε σχέση με άλλα (Tavinor, 2008).

Ακολούθως, η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση, η λουδολογία, τονίζει την ιδιαίτερη φύση των βιντεοπαιχνιδιών. Ο Juul στο «μοντέλο των κλασικών παιχνιδιών» συνέδεσε τα βιντεοπαιχνίδια με τα παραδοσιακά παιχνίδια. Αυτό το μοντέλο τονίζει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο μορφών παιχνιδιών, όπως οι κανόνες, τα μετρήσιμα αποτελέσματα, η προσπάθεια των παικτών κ.ά. Ωστόσο, ο ορισμός της έννοιας των βιντεοπαιχνιδιών με βάση τα παραδοσιακά παιχνίδια φαίνεται ανεπαρκής, λόγω και των αρκετών διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται μεταξύ τους. Συνεπώς, δεν μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημες έννοιες (Tavinor, 2008). Επιπλέον, η λουδολογία υποστηρίζει ότι η πραγματική φύση των βιντεοπαιχνιδιών δεν είναι απλώς ό,τι είναι ορατό στον υπολογιστή, αλλά κατά κύριο λόγο οι κανόνες του προγράμματος που διέπουν το ρυθμό του παιχνιδιού, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, ακόμη και οι κοινωνικές επαφές που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα σε ένα παιχνίδι (Malliet, 2006).

Καθίσταται σαφές ότι οι εκπρόσωποι της αφηγηματικής προσέγγισης θεωρούν πως τα βιντεοπαιχνίδια πρέπει να εξετάζονται ως ιστορίες, όπως οι ταινίες και τα λογοτεχνικά έργα, ενώ, από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές της λουδολογικής προσέγγισης

επισημαίνουν τις σημαντικές διαφορές που έχουν τα βιντεοπαιχνίδια με τα άλλα μέσα εξαιτίας της ενεργητικής συμμετοχής των παικτών, υποστηρίζοντας έτσι ότι τα βιντεοπαιχνίδια πρέπει να εξετάζονται υπό διαφορετικό πρίσμα (Aarseth, 2001).

Επιπροσθέτως, η τρίτη θεωρητική προσέγγιση εξετάζει τα βιντεοπαιχνίδια ως διαδραστικές μυθοπλασίες. Ωστόσο, αυτή η οπτική δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αφηγηματική προσέγγιση, καθώς το φαντασιακό καθεστώς ενός αντικειμένου φαίνεται ανεξάρτητο από την κατάσταση της αφήγησης. Έτσι, ένα βιντεοπαιχνίδι μπορεί να συνιστά μυθοπλασία χωρίς να είναι αφηγηματικό ή να περιλαμβάνει αφήγηση που δεν είναι φανταστική (Tavinor, 2008).

Αναφορικά με έναν πλήρη και ορθό ορισμό των βιντεοπαιχνιδιών, θεωρείται ότι καμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν μπορεί να τον παράσχει αμιγώς, αφού το παιχνίδι, η αφήγηση ή η μυθοπλασία δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συνθήκες για έναν επαρκή ορισμό. Αντιθέτως, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να οριστούν με βάση κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες όμως δεν είναι όλες απαραίτητες για όλα τα βιντεοπαιχνίδια, αλλά όταν συνδυάζονται κατάλληλα είναι αρκετές για να θεωρηθεί μία κατασκευή ως βιντεοπαιχνίδι. Ως εκ τούτου, ένας τέτοιος ορισμός θα μπορούσε να είναι ο εξής: μία κατασκευή συνιστά βιντεοπαιχνίδι όταν υπάρχει σε ένα ψηφιακό οπτικό μέσο, προορίζεται κυρίως για ψυχαγωγία και έχει ως στόχο να παράσχει την ψυχαγωγία μέσω τουλάχιστον του ενός από τους ακόλουθους τρόπους εμπλοκής, που είναι το παιχνίδι βασισμένο σε κανόνες και η διαδραστική μυθοπλασία. Είναι αξιοσημείωτο ότι η παράμετρος της ψυχαγωγίας τίθεται για να διακρίνει τα βιντεοπαιχνίδια από κατασκευές που έχουν πρακτικούς σκοπούς, όπως οι προσομοιωτές πτήσεων και ορισμένες εφαρμογές Η/Υ που ενέχουν πτυχές μυθοπλασίας. Ωστόσο, οι προσομοιωτές πτήσης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως βιντεοπαιχνίδια και όντως αυτό συμβαίνει στη σχετική βιβλιογραφία, απλώς δεν συμφωνούν τόσο με τον συγκεκριμένο ορισμό. Επομένως, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να οριστούν καλύτερα από το συνδυασμό δύο απαραίτητων προϋποθέσεων, της ψηφιακής/οπτικής υπόστασης και της ψυχαγωγίας και αφορά επίσης παιχνίδι βασισμένο σε κανόνες ή/και διαδραστική μυθοπλασία (Tavinor, 2008).

Σύμφωνα με την εγκυκλοπαίδεια Britannica (Lowood, 2019), ο όρος *βιντεοπαιχνίδι* (*videogame*) και οι συνώνυμοι όροι *ηλεκτρονικό παιχνίδι* (*electronic game*) και *παιχνίδι μέσω υπολογιστή* (*computer game*) αναφέρονται σε οποιοδήποτε διαδραστικό παιχνίδι που

λειτουργεί μέσω των κυκλωμάτων κάποιας μορφής υπολογιστή. Οι πλατφόρμες αυτές στις οποίες παίζονται τα βιντεοπαιχνίδια περιλαμβάνουν κοινόχρηστους και προσωπικούς υπολογιστές, κονσόλες, φορητές παιχνιδομηχανές, κινητές συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα, και δίκτυα που βασίζονται σε διακομιστές.

Φαίνεται και από τον παραπάνω ορισμό ότι τα βιντεοπαιχνίδια αναφέρονται ευρέως ως «ηλεκτρονικά παιχνίδια», «παιχνίδια μέσω υπολογιστή», αλλά και ως «ψηφιακές διασκεδάσεις». Αυτοί οι όροι δεν είναι ακριβώς ταυτόσημοι. Για παράδειγμα, τα «παιχνίδια μέσω υπολογιστή» αναφέρονται σε παιχνίδια που παίζονται μέσω του προσωπικού υπολογιστή. Επίσης, τα «ηλεκτρονικά παιχνίδια» μπορεί επίσης να αναφέρεται σε συμβατικά παιχνίδια, ενώ ο όρος «βιντεοπαιχνίδια» κάποιες φορές χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να περιγράψει παιχνίδια που παίζονται σε κονσόλες, όπως η PlayStation (Tavinor, 2008). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, σε αυτή την εργασία ο όρος *βιντεοπαιχνίδι* χρησιμοποιείται ως συμπεριληπτική έννοια όλων των παρόμοιων όρων.

Τα βασικό χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών είναι ότι είναι διαδραστικά, αφού οι παίκτες έχουν ενεργητικό κι όχι παθητικό ρόλο. Υπάρχουν εκατομμύρια βιντεοπαιχνίδια, με πολύ διαφορετικά θέματα και στόχους. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να παιχτούν συνεργατικά ή ανταγωνιστικά, μοναχικά ή σε συνδυασμό με άλλους φυσικά παρόντες παίκτες ή ακόμη και με χιλιάδες άλλους παίκτες διαδικτυακά. Λόγω της ποικιλομορφίας τους, μια ολοκληρωμένη ταξινόμηση των σύγχρονων βιντεοπαιχνιδιών είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναπτυχθεί (Granic κ.ά., 2014).

Παρά ταύτα, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα κύρια επίπεδα σύμφωνα με την *πλατφόρμα (platform)*, το *είδος (genre)*, τη *λειτουργία (mode)* και το *περιβάλλον (milieu)*. Η πλατφόρμα αναφέρεται στο υλικό μέσο όπου παίζεται το παιχνίδι. Αυτό περιλαμβάνει προσωπικούς υπολογιστές, διάφορες κονσόλες (Sony PlayStation, Nintendo GameCube, Microsoft Xbox κ.λπ.), καθώς και φορητές συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα, όπως φάνηκε και στους ανωτέρω ορισμούς σχετικά με το βιντεοπαιχνίδι. Το είδος αναφέρεται στην εκάστοτε κατηγορία του παιχνιδιού, ενώ η λειτουργία αφορά τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι βιώνεται από τους παίκτες, όπως είναι οι χωρικές και χρονικές ρυθμίσεις του παιχνιδιού. Τέλος, το περιβάλλον

χρησιμοποιείται για να περιγράψει το οπτικό είδος του βιντεοπαιχνιδιών, όπως είναι η επιστημονική φαντασία, τα παιχνίδια τρόμου κ.ά. (Apperley, 2006).

Ορισμένες από τις πιο γνωστές κονσόλες βιντεοπαιχνιδιών είναι η Nintendo NES (1986), η Nintendo Gameboy (1989), η Sega Genesis (1989), η PlayStation (1995) και η Nintendo 64 (1996), η X-Box (2001), X-Box 360 (2005) και η Nintendo Wii (2006), οι οποίες εξελίσσονται συνεχώς προσφέροντας περισσότερες δυνατότητες στους χρήστες τους (Greenberg, Sherry, Lachlan, Lucas, & Holmstrom, 2010). Έτσι, τα βιντεοπαιχνίδια με την πάροδο του χρόνου και τη συνακόλουθη εξέλιξη της τεχνολογίας μετατράπηκαν από δημόσια διασκέδαση (π.χ. βιντεοπαιχνίδια σε μηχανές σε μέρη όπου εστίαζαν οι νέοι, τα λεγόμενα *arcade videogames*) σε περισσότερο ή/και αμιγώς ιδιωτική (π.χ. βιντεοπαιχνίδια που παίζονται στον ατομικό Η/Υ) (Ζέττα, 2011).

Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια δύνανται να λειτουργήσουν ως μέσο κινητροδότησης και να παράσχουν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη, ενώ μπορούν να βρουν εφαρμογή σε τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης (Granic κ.ά., 2014), και σε αντίθεση με τις περισσότερες μορφές μέσων μαζικής ενημέρωσης, τα βιντεοπαιχνίδια βασίζονται στην αλληλεπίδραση, προσφέροντας πληθώρα εμπειριών και δυνατοτήτων. Επομένως, τα βιντεοπαιχνίδια είναι ένα σύνθετο φαινόμενο (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Ορισμένα από τα ενισχυτικά ερεθίσματα των βιντεοπαιχνιδιών είναι το χρώμα, τα γραφικά και η μουσική. Τα παιχνίδια χαρακτηρίζονται από έντονη δράση, γρήγορο ρυθμό και δίνουν στον παίκτη την αίσθηση ότι έχει τον έλεγχο. Επιπλέον, τα περισσότερα βιντεοπαιχνίδια διαθέτουν επίπεδα δυσκολίας και ως εκ τούτου όσο πιο έμπειρος έχει γίνει ένας παίκτης σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι, τόσο περισσότερα επίπεδα του παιχνιδιού είναι σε θέση να εξερευνήσει και άρα τόσο περισσότερη ενίσχυση λαμβάνει, ώστε να συνεχίσει αυτή τη συμπεριφορά. Εξάλλου, τα βιντεοπαιχνίδια είναι πολύ ελκυστικά επειδή παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους παίκτες. Επίσης, οι κανόνες του παιχνιδιού ανακαλύπτονται στην πορεία μέσω παρατήρησης και δοκιμής και δεν είναι πάντοτε ρητοί εκ των προτέρων, όπως συμβαίνει με τα παραδοσιακά παιχνίδια. Ως εκ τούτου, η εξοικείωση και η απόκτηση στρατηγικής συμβάλλουν στην επιτυχία του παίκτη (Gurta & Derevensky, 1996). Ακόμη, το εικονικό περιβάλλον επιτρέπει στον παίκτη να προβάλλει τις ικανότητες του σε ένα προσομοιωμένο περιβάλλον. Έτσι, βιώνει το αίσθημα της

παρουσίας ως συνέπεια της επιτυχούς συμμετοχής του σε αυτό το περιβάλλον. Μάλιστα, όσο πιο ισχυρή είναι αυτή η αίσθηση, τόσο περισσότερο θολώνουν τα όρια μεταξύ του παίκτη και του εικονικού κόσμου (Milani, Ambrosioni, & Di Blasio, 2017), αφού μέσα στον κόσμο των βιντεοπαιχνιδιών οι παίκτες έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων και αισθάνονται ελεύθεροι, πτυχές ιδιαίτερες σημαντικές για τους εφήβους των οποίων η ταυτότητα είναι υπό κατασκευή. Επιπλέον, τα αυξανόμενα επίπεδα αυτονομίας και ιδιωτικότητας ωθούν κι αυτά στην εκτεταμένη ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια (Kumarasuriar, Pangiras, Sinnarapan, & Koran, 2011).

Συνεπώς, η ποιότητα των γραφικών και ο ρεαλισμός των παιχνιδιών είναι δύο στοιχεία που τα καθιστούν ελκυστικά για τους παίκτες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έννοια του ρεαλισμού δεν έχει να κάνει αναγκαστικά με το κατά πόσο το εκάστοτε παιχνίδι απεικονίζει πιστά τον πραγματικό κόσμο, αλλά κυρίως σχετίζεται με το πόσο πραγματικό είναι το παιχνίδι για τους παίκτες του και πόσο γλαφυρά παρουσιάζεται ο κόσμος του παιχνιδιού, ενώ μία άλλη πτυχή του ρεαλισμού των παιχνιδιών είναι οι απτικές ιδιότητες ορισμένων σύγχρονων παιχνιδιών. Εκτός από τα γραφικά και τον ρεαλισμό και τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας των παιχνιδιών, η αυξημένη διαδραστικότητα που παρέχουν είναι ένα άλλο βασικό θύλακτρο για τους παίκτες (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), ενώ η πτυχή της χρηστικότητας των παιχνιδιών, που είναι κι αυτή αρκετά βασική, αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένας παίκτης είναι σε θέση να μάθει, να ελέγξει και να κατανοήσει ένα παιχνίδι (Pinelle, Wong, & Stach, 2008).

Η ανάπτυξη των βιντεοπαιχνιδιών εξελίσσεται διαρκώς κι έχει βελτιωθεί κι επιταχυνθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, με την έλευση και νέων πλατφορμών και δυναμικών παιχνιδιών με πιο σύνθετο και διαδραστικό περιεχόμενο σε σχέση με τα παλαιότερα. Αυτές οι πιο πρόσφατες εξελίξεις στα βιντεοπαιχνίδια αφορούν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας της επαυξημένης πραγματικότητας (AR) από το 2000 κι έπειτα. Αυτή η τεχνολογία επιτρέπει στους χρήστες να αλληλεπιδρούν με πολυμορφικά εικονικά περιβάλλοντα. Κατά τη δεκαετία του 2010, πολλά παιχνίδια επαυξημένης πραγματικότητας έγιναν προσβάσιμα μέσω έξυπνων τηλεφώνων (π.χ. το *Pokémon Go* το 2016) (Das κ.ά., 2017).

Επιπλέον, σε σχέση με το παρελθόν, τα βιντεοπαιχνίδια γίνονται όλο και πιο δημοφιλή στον γυναικείο πληθυσμό, αλλά και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ

υπολογίζεται ότι περίπου το ένα τρίτο των παικτών διαδικτυακών βιντεοπαιχνιδιών συνάπτει φιλίες μέσα από αυτά τα περιβάλλοντα (Griffiths, 2010).

Τόσο τα διαδικτυακά παιχνίδια, όσο και αυτά εκτός σύνδεσης συνιστούν πλέον μία φυσιολογική πτυχή της ανάπτυξης των παιδιών, εφόσον υπολογίζεται ότι το 90%-97% των παιδιών ασχολείται με αυτά (Lau, Stewart, Sarmiento, Saklofske, & Tremblay, 2018).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με μία έκθεση που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ το 2011, διαπιστώθηκε ότι το 91% των παιδιών και εφήβων έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια και πως η δημοτικότητα των βιντεοπαιχνιδιών στις ηλικίες 2 έως 17 ετών αυξήθηκε κατά 12,68%, με την ταχύτερη αύξηση σε παιδιά ηλικίας μεταξύ 2 και 5 ετών, ενώ και ο χρόνος που τα παιδιά και οι έφηβοι δαπανούν στα παιχνίδια ήταν σε σταθερά ανοδική πορεία. Έτσι, το 2011 στις ΗΠΑ κάθε εβδομάδα 3 δισεκατομμύρια ώρες αφιερώνονταν σε βιντεοπαιχνίδια. Στη Σιγκαπούρη, την ίδια περίοδο, το 73% των εφήβων μεταξύ 13 και 17 ετών έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια και εξ αυτών το 83% έπαιζαν κατά μέσο όρο 20,2 ώρες την εβδομάδα. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια έπαιζαν 22,1 ώρες σε σύγκριση με τις 18,2 ώρες για τα κορίτσια (Khoo, 2012). Παρατηρώντας αυτά τα υψηλά ποσοστά, είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς τα τεράστια κέρδη της βιομηχανίας βιντεοπαιχνιδιών που σημειώνονται στις Ηνωμένες Πολιτείες, ξεπερνώντας κατά πολύ τα κέρδη της βιομηχανίας θεάματος του Hollywood. Ενδεικτικά, το 2010 τα βιντεοπαιχνίδια έφεραν πάνω από 25 δισεκατομμύρια δολάρια στις ΗΠΑ και τον Καναδά, πωλήσεις υπερδιπλάσιες από αυτές του Hollywood που ανέρχονταν στα 10,8 δισεκατομμύρια (Granic κ.ά., 2014). Επομένως, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι από τους πιο συχνούς λόγους χρήσης των Η/Υ και των κινητών τηλεφώνων από τα παιδιά είναι η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), ενώ την περίοδο 2006-2010 παρατηρήθηκε τετραπλασιασμός στα ποσοστά παιδιών που παίζουν βιντεοπαιχνίδια για τουλάχιστον τρεις ώρες σε καθημερινή βάση παγκοσμίως (από 5,7% το 2006 σε 21,7% το 2010) (Μάρκου, 2019).

Ακολούθως, όσον αφορά την Ελλάδα, πιο επισταμένα, σύμφωνα με την πρώτη μεγάλη εθνική έρευνα αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπεριφορά των παιδιών που διεξήχθη το 2018 από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (ΕΚΑΔ) σε μαθητές 10-18 ετών σε πέντε μεγάλες πόλεις προέκυψαν ορισμένα αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε ότι αρκετοί γονείς δεν θέτουν όρια στην περιήγηση των παιδιών τους στο διαδίκτυο, ακόμη και στα μικρότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας ή Δημοτικού, καθώς το

83% των παιδιών δήλωσε την έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς κατά τη χρήση του διαδικτύου, ποσοστό 65% για τους μαθητές Δημοτικού. Αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου, βρέθηκε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά το χρησιμοποιούν καθημερινά ή έστω κατά τις μισές ημέρες της εβδομάδας. Επιπλέον, συσκευή κινητού τηλεφώνου διέθετε το 90% των παιδιών και εξ αυτών το 40% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 10-12 ετών και το 23% στην ομάδα 8-10 ετών. Η μέση ηλικία έναρξης της χρήσης του διαδικτύου βρέθηκε να είναι τα 7-8 έτη (41% του δείγματος), ενώ για τους μαθητές Δημοτικού η πιο δημοφιλής ασχολία στο διαδίκτυο ήταν τα βιντεοπαιχνίδια (Daskalaki, Psaroudaki, Karkanaki, & Fragoroulou, 2020).

Επιπλέον, σε άλλη μία πολύ πρόσφατη έρευνα που διενήργησε το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου με αφορμή την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου 2021, αρκετοί γονείς δήλωσαν ότι ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης περιόδου χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου, κυρίως στις περιόδους καραντίνας λόγω της Covid-19, τα παιδιά έγιναν πιο νευρικά, εκδήλωναν περισσότερα σωματικά συμπτώματα (π.χ. πονοκέφαλος, πόνος στα μάτια κ.τ.λ.), ενώ άρχισαν να συνομιλούν διαδικτυακά με άτομα που δεν γνώριζαν. Επίσης, οι γονείς εξέφρασαν την ανησυχία τους για την παρατεταμένη ενασχόληση των παιδιών τους με τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια, αλλά και μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η πλειοψηφία των γονιών (68%) παρουσίασε ανησυχία για τις επιδράσεις που ενδέχεται να έχει το διαδίκτυο στα παιδιά, ενώ το επίσης υψηλό ποσοστό του 64% των γονιών εξέφρασε ανησυχία για το χρόνο που περνούν τα παιδιά στο διαδίκτυο. Επιπλέον, περίπου το 50% των γονέων δήλωσε ότι δεν είναι ενήμερο για τη σήμανση PEGI, που σχετίζεται με την ηλικιακή καταλληλότητα του εκάστοτε βιντεοπαιχνιδιού, και το 72% ότι δεν αναγνωρίζει καθόλου τη σημασία των συμβόλων του εν λόγω συστήματος (ΕΚΑΔ, 2021). Καθίσταται σαφές από τα ανωτέρω δεδομένα ότι η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια είναι μία από τις πιο δημοφιλείς ασχολίες των νέων τόσο στον δυτικό, όσο και στον ανατολικό πολιτισμό (Greenberg κ.ά., 2010).

Παρομοίως, όπως αναφέρει η Μάρκου (2019), σε σχετική μελέτη οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή σε βιντεοπαιχνίδια (μονήρες και ομαδικό παιχνίδι) είναι ο βασικός λόγος χρήσης του Η/Υ, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά αρχίζουν τη συμμετοχή τους σε βιντεοπαιχνίδια ήδη από την ηλικία των 2 ετών, κάτι που είναι δηλωτικό της μεγάλης σημασίας που καταλαμβάνουν αυτά τα παιχνίδια για τα παιδιά και

τους εφήβους (Blumberg & Randall, 2013). Επίσης, τα σύγχρονα βιντεοπαιχνίδια συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των πιο εξελιγμένων και σύνθετων εικονικών περιβαλλόντων στη σχετική αγορά. Ως εκ τούτου, σε αυτά τα παιχνίδια οι παίκτες μπορούν να αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως, δίνοντας στον παίκτη την εντύπωση ότι δεν υπάρχουν όρια στην εξερεύνησή του. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα βιντεοπαιχνίδια είναι από τις πιο διαδεδομένες μορφές ψυχαγωγίας μεταξύ παιδιών και εφήβων και συχνά αποτελούν το πρώτο μέσο προσέγγισης της τεχνολογίας της πληροφορίας για τις νέες γενιές (Milani κ.ά., 2017).

Ακριβώς λόγω αυτής της δημοτικότητας των βιντεοπαιχνιδιών, η πλειοψηφία των ερευνών στο παρόν πεδίο έχει εστιάσει στις δυνητικά αρνητικές επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών, όπως η επιθετικότητα, ο εθισμός και η κατάθλιψη. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναφέρονται σε πιθανά οφέλη των βιντεοπαιχνιδιών, ιδίως λόγω της εξέλιξής τους τα τελευταία χρόνια (Granic κ.ά., 2014). Πράγματι, τα βιντεοπαιχνίδια δύνανται να επιφέρουν σημαντικές θετικές και αρνητικές επιδράσεις, ενώ τα πιο σύγχρονα παιχνίδια συνιστούν περισσότερο κοινωνικές παρά ατομικές δραστηριότητες (Steadman, Boska, Lee, Lim, & Nichols, 2014).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η χρήση των βιντεοπαιχνιδιών ως θεραπευτικού μέσου που ξεκίνησε ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1980, ακριβώς εξαιτίας της μεγάλης απήχησης που φάνηκε να έχουν στους νέους. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά μεταξύ κλινικών και εμπορικών παιχνιδιών. Τα κλινικά παιχνίδια ορίζονται ως ηλεκτρονικά παιχνίδια ειδικά σχεδιασμένα, συνήθως από ερευνητές, για να διδάξουν μια κλινική δεξιότητα και χρησιμοποιούνται κυρίως από ερευνητές ή γιατρούς στοχεύοντας στην αλλαγή κάποιας συμπεριφοράς ή στην εκπαίδευση επάνω σε κάποια θεματική. Από την άλλη, τα εμπορικά παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί κυρίως για ψυχαγωγικούς σκοπούς και είναι ευρέως διαδεδομένα στην αγορά (Steadman κ.ά., 2014), όπως προαναφέρθηκε.

### **3.2 Είδη βιντεοπαιχνιδιών**

Η ταξινόμηση των βιντεοπαιχνιδιών είναι σημαντική, καθώς συγκεκριμένοι τύποι παιχνιδιών ενδέχεται πράγματι να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, ενώ άλλοι αρνητικά, αφού το καθένα έχει ξεχωριστές ιδιότητες. Για παράδειγμα, ορισμένοι από τους τύπους παιχνιδιών που περιέχουν κατά κόρον βία είναι τα παιχνίδια σωματικής βίας, τα παιχνίδια πυροβολισμών και τα εκρηκτικά παιχνίδια πλατφόρμας (Griffiths, 1999). Ωστόσο, η



ταξινόμηση των βιντεοπαιχνιδιών σε είδη και κατηγορίες μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική πρακτική και ο αριθμός των αποδεκτών ειδών εξελίσσεται, καθώς τα παιχνίδια γίνονται όλο και πιο περίπλοκα και ποικίλα, ενώ παρά την παρατηρούμενη αυτή ποικιλία, όσα ανήκουν στο ίδιο είδος έχουν πολλές ομοιότητες. Έτσι, τα είδη παρέχουν ένα χρήσιμο εννοιολογικό πλαίσιο για την εξέταση ζητημάτων σχεδιασμού (Pinelle κ.ά., 2008) και, άρα, τα είδη των βιντεοπαιχνιδιών δεν είναι σταθερές δομές και η κατηγοριοποίηση λαμβάνει χώρα περισσότερο για λόγους διευκόλυνσης (Martin, 2011) και γι' αυτό το λόγο υπάρχουν διάφορα συστήματα κατηγοριοποιήσεων (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Κατωτέρω, αναφέρονται συνοπτικά οι βασικότερες κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών που συναντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (Apperley, 2006· Griffiths, 1997· Μάρκου, 2019· Pinelle κ.ά., 2008):

- *Αθλητικά παιχνίδια (Sports games):* Τα αθλητικά παιχνίδια προσομοιώνουν τον πραγματικό αθλητισμό (π.χ. μπάσκετ, ποδόσφαιρο κ.λπ.) (π.χ. NBA Live, Madden NFL, Tiger Woods PGA Tour κ.τ.λ.).
- *Αγωνιστικά παιχνίδια (Racing games):* Είναι παιχνίδια με αγώνες αυτοκινήτων, μοτοσυκλετών κ.τ.λ. (π.χ. Out Run, Gran Turismo, Mario Kart κ.ά.).
- *Παιχνίδια σκοπευτών τρίτοπρόσωπης προοπτικής (Third-person shooter games):* Παιχνίδια τρίτοπρόσωπης προοπτικής που περιλαμβάνουν τη χρήση όπλων και στα οποία ο ήρωας (avatar) του εκάστοτε παίκτη είναι εμφανής σε αυτόν στην οθόνη (π.χ. Grand Theft Auto, Heretic II, Mafia, Oni κ.ά.).
- *Παιχνίδια σκοπευτή πρωτοπρόσωπης προοπτικής/σκοπευτή τακτικής (First person shooter/Tactical shooter games):* Οι σκοπευτές πρώτου προσώπου συνήθως ακολουθούν ένα μόνο χαρακτήρα χρησιμοποιώντας την προοπτική πρώτου προσώπου. Οι σκοπευτές τακτικής χρησιμοποιούν είτε προοπτική πρώτου είτε τρίτου προσώπου και οι παίκτες συχνά εναλλάσσουν μεταξύ διαφορετικών χαρακτήρων. Και στους δύο τύπους παιχνιδιών, οι παίκτες επιλέγουν από μία σειρά όπλων και κινούνται στον κόσμο του παιχνιδιού ενώ πυροβολούν εχθρούς (π.χ. Half-Life, Quake, Rainbow Six κ.λπ.).
- *Παιχνίδια σκοπευτών σταθερής προοπτικής (Fix shooter games):* Είναι παιχνίδια με σταθερή προοπτική κατά τη χρήση του όπλου στη στόχευση του εχθρού (π.χ. Space Invaders, Asteroids, Missile Command, Galaga, Robotron: 2084 κ.ά.).

- *Παιχνίδια δράσης (Action games)*: Στα παιχνίδια δράσης χρησιμοποιείται είτε η προοπτική πρώτου είτε τρίτου προσώπου. Το κύριο γνώρισμά τους είναι ότι βασίζονται στον συντονισμό και στον χρόνο αντίδρασης (π.χ. Tomb Raider, Resident Evil, Prince of Persia κ.τ.λ.).
- *Παιχνίδια περιπέτειας (Adventure games)*: Τα παιχνίδια περιπέτειας είναι παιχνίδια με αργούς ρυθμούς, όπου οι παίκτες εξερευνούν τον κόσμο του παιχνιδιού και δίνουν έμφαση στην έρευνα και την επίλυση προβλημάτων (π.χ. Myst, Syberia, Monkey Island κ.ά.).
- *Παιχνίδια προσομοίωσης (Simulation games)*: Πρόκειται για βιντεοπαιχνίδια που προσομοιώνουν αντικείμενα και καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, όπως ο αθλητισμός, οι πτήσεις, η οδήγηση κ.τ.λ. (π.χ. The Sims, Sim City, Sim Ant, Sim Earth κ.λπ.).
- *Παιχνίδια στρατηγικής (Strategy games)*: Τα παιχνίδια στρατηγικής δίνουν έμφαση στον τακτικό σχεδιασμό και συχνά περιλαμβάνουν την κατασκευή δομών, τη διαχείριση πόρων και την επίβλεψη μεγάλου αριθμού μονάδων. Η στρατηγική ως είδος παιχνιδιού χωρίζεται συνήθως σε δύο υποομάδες, στη στρατηγική σε πραγματικό χρόνο (real time strategy-RTS) και τη στρατηγική σε μη πραγματικό χρόνο (turn-based strategy-TBS). Οι παίκτες κάνουν διάφορες συσχετίσεις δεδομένων εντός του κόσμου του παιχνιδιού, ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (π.χ. Starcraft, Warcraft, X-Com, Civilization κ.λπ.).
- *Παιχνίδια υπόδυσης ρόλων (Role-Playing games)*: Τα παιχνίδια ρόλων επιτρέπουν στους παίκτες να ελέγχουν ένα χαρακτήρα ή ένα μέρος χαρακτήρων, ενώ εξερευνούν τον κόσμο του παιχνιδιού, συγκεντρώνουν αντικείμενα, ολοκληρώνουν αποστολές και αντιμετωπίζουν αντιπάλους. Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων (RPG) είναι στενά συνδεδεμένα με το λογοτεχνικό είδος της φαντασίας. Πρόκειται για παιχνίδια σε φανταστικούς κόσμους με αυστηρά καθορισμένες παραμέτρους και ως εκ τούτου έχουν συνήθως ως θέμα μία ευφάνταστη ιστορία (π.χ. Neverwinter Nights, Baldur's Gate, Elder Scrolls κ.ά.). Τα παιχνίδια στρατηγικής και υπόδυσης ρόλων έχουν τις ρίζες τους σε μορφές παραδοσιακών παιχνιδιών προ υπολογιστή (Apperley, 2006).
- *Παιχνίδια μάχης (Fighting games/Fight 'Em Up)*: Είναι παιχνίδια με μάχες είτε ανάμεσα σε παίκτες είτε ανάμεσα στον παίκτη και τον Η/Υ (π.χ. King of Fighters, Mortal Kombat, Street Fighter, Soul Edge, Soul Calibur, Tekken, Virtua Fighter κ.ά.).
- *Μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια πολλών παικτών/Μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων πολλών παικτών (Massive(ly) multiplayer online games (MMOGs)/Massive(ly) multiplayer online role-playing games (MMORPGs)*: Πρόκειται για παιχνίδια σε εικονικούς κόσμους με πολλούς παίκτες οι οποίοι αλληλεπιδρούν (π.χ. Meridian 59, Ultima Online, Ever Quest, Final Fantasy XI, Lineage κ.τ.λ.).

- *Παιχνίδια ανταλλαγής πυρών (Shoot 'Em Up /Scrolling shooters games)*: Είναι παιχνίδια με γρήγορη ανταλλαγή πυρών σε οριζόντιο ή κάθετο πεδίο (π.χ. Gradius, Darius, R-Type κ.ά.).
- *Παιχνίδια Σωματικής Βίας (Beat 'Em Up)*: Αυτά τα παιχνίδια περιλαμβάνουν σωματική βία, όπως γροθιές, λακτίσματα κ.λπ. (π.χ. Street Fighter 3, Tekken 2, Mortal Kombat κ.ά.).
- *Παιχνίδια επιβίωσης τρόμου (Survival horror games)*: Πρόκειται για παιχνίδια που στοχεύουν στο συναίσθημα του φόβου του παίκτη με στοιχεία παρόμοια με το κινηματογραφικό είδος του τρόμου (π.χ. Resident Evil, Alone in the Dark, System Shock, Silent Hill, Fatal Frame, κ.ά.).
- *Παραδοσιακά παιχνίδια (Traditional games)*: Πρόκειται για τα κλασικά επιτραπέζια παιχνίδια που έχουν μετατραπεί σε ηλεκτρονική μορφή, όπως το σκάκι, το τάβλι, παιχνίδι με τράπουλα κ.λπ.
- *Περίεργα Παιχνίδια (Weird Games)*: Πρόκειται για διάφορα παιχνίδια που δεν εντάσσονται σε καμία άλλη κατηγορία (π.χ. Sim City 2000, Populous 3 κ.λπ.).
- *Παιχνίδια Πλατφόρμας (Platformers)*: Αυτά τα παιχνίδια περιλαμβάνουν τρέξιμο και άλματα κατά μήκος και πάνω σε πλατφόρμες (π.χ. Mario 64, Sonic κ.ά.).
- *Εκρηκτικά Παιχνίδια Πλατφόρμας (Platform Blasters)*: Πρόκειται για παιχνίδια πλατφόρμας, αλλά περιλαμβάνει επίσης την εκτίναξη όλων όσων έρχονται στο προσκήνιο (π.χ. Robocop 2, Virtua Cop κ.τ.λ.).
- *Παιχνίδια γρίφων (Puzzle games)*: Αυτά τα παιχνίδια σχετίζονται με την επίλυση διαφόρων ειδών γρίφων (π.χ. Minesweeper, Q\*Bert, Tetris κ.ά.).
- *Σοβαρά παιχνίδια (Serious games)*: Είναι μία σχετικά νέα κατηγορία παιχνιδιών για τη διδασχή εννοιών μέσω τη παιγνιώδους διαδικασίας (π.χ. Full Spectrum Warrior κ.τ.λ.).
- *Εκπαιδευτικά παιχνίδια (Educational games)*: Αυτά τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. Carmen Sandiego, Mavis Beacon Teaches Typing, Oregon Trail κ.τ.λ.).

Επιπλέον είδη είναι τα *παιχνίδια πολέμου (war games)*, το *έγκλημα (crime games)*, τα *παιχνίδια με υπερήρωες (superhero games)*, τα *κωμικά παιχνίδια (comedy games)*, η *επιστημονική φαντασία (sci-fi games)*, τα *μουσικά παιχνίδια (music games)*, τα *παιχνίδια σχετικά με χορό/φυσική κατάσταση (dance/fitness games)* κ.ά. (Martin, 2011).

### **3.3 Χαρακτηριστικά παικτών βιντεοπαιχνιδιών: κίνητρα, διαφυλικές και αναπτυξιακές διαφορές**

Μία από τις γνωστότερες κατηγοριοποιήσεις παικτών βιντεοπαιχνιδιών είναι αυτή του Bartle (1996, όπ. αναφ. στο Johnson & Gardner, 2010). Το μοντέλο προσδιορίζει τέσσερις κύριες κατηγορίες παικτών: (α) αυτοί που επιδιώκουν την επιτυχία (achievers), (β) οι εξερευνητές (explorers), (γ) αυτοί που επιδιώκουν την κοινωνικοποίηση (socialisers) και (δ) οι δολοφόνων (killers). Αξιοσημείωτο είναι και το *Δημογραφικό Σχέδιο Παιχνιδιού 1 (Demographic Game Design 1)* (Bateman & Boon, 2006, όπ. αναφ. στο Johnson & Gardner, 2010), το οποίο προσδιορίζει τέσσερα είδη παικτών: (α) τους κατακτητές (conquerors), (β) τους διαχειριστές (managers), (γ) τους περιπλανώμενους (wanderers) και (δ) τους συμμετέχοντες (participants).

#### **3.3.1 Κίνητρα.**

Το μοντέλο των κινήτρων των παικτών του Yee (2006) προσδιορίζει τρία κύρια χαρακτηριστικά των κινήτρων των παικτών, που είναι τα *επιτεύγματα (achievement)*, η *κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction)* και ο *βαθμός εμπλοκής (immersion)*. Επίσης, η ψυχολογική θεωρία του αυτοπροσδιορισμού έχει χρησιμοποιηθεί προκειμένου να προσδιοριστούν τα κίνητρα των παικτών, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο τα βιντεοπαιχνίδια εκπληρώνουν ή ματαιώνουν τις ψυχολογικές ανάγκες, προωθώντας ή αναστέλλοντας τη συνεχή δέσμευση, επιφέροντας θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στους παίκτες. Οι παίκτες που απορροφώνται περισσότερο από τον κόσμο του εκάστοτε βίαιου βιντεοπαιχνιδιού είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν επιθετικότητα στον πραγματικό κόσμο. Ακόμη, είναι πιθανό ότι τα ασταθή συναισθηματικά άτομα είναι πιο ευάλωτα στις αρνητικές επιδράσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι πιο ευχάριστοι άνθρωποι βιώνουν περισσότερη ικανοποίηση και, ως εκ τούτου, ευημερία, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους σε ένα βιντεοπαιχνίδι, ενώ τα άτομα με μεγαλύτερη συναισθηματική σταθερότητα είναι πιο πιθανό να παίξουν βίαια παιχνίδια χωρίς να απευαισθητοποιηθούν. Επιπλέον, οι άνθρωποι που είναι πιο ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες είναι πιθανότερο να αισθάνονται ότι τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν μία ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και αντίστοιχα και αυτή η κατηγορία παικτών έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώσει ικανοποίηση και ευημερία ως αποτέλεσμα της ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια που προάγουν την ελεύθερη βούληση (Johnson & Gardner, 2010). Πλην αυτών, οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ότι τα βίαια

βιντεοπαιχνίδια προσέλκυαν περισσότερο σταθερούς συναισθηματικά ανθρώπους, οι οποίοι παρουσίαζαν μικρότερο βαθμό απορρόφησης από το βιντεοπαιχνίδι.

Όσον αφορά τα κίνητρα, σύμφωνα με την Malone (1981), η πρόκληση, η περιέργεια και η φαντασία είναι οι βασικοί παράγοντες κινητροδότησης για εμπλοκή με διαδραστικά μαθησιακά παιχνίδια. Άλλα κίνητρα μπορεί να είναι επίσης ο ενθουσιασμός, η ικανοποίηση, η διαχείριση της έντασης, η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο ανταγωνισμός και ο περισπασμός της σκέψης. Ακόμη, κατά τον Griffiths κίνητρο μπορεί να παρέχουν στους παίκτες το ποσοστό διέγερσης, οι κοινωνικές ανταμοιβές, η δοκιμή των δεξιοτήτων, η μείωση του άγχους και διάφοροι προσωπικοί στόχοι του παίκτη. Πλην όλων αυτών, λόγω της τεχνολογικής βελτίωσης των σύγχρονων βιντεοπαιχνιδιών, κίνητρο μπορεί να συνιστά και το καλό γραφικό περιβάλλον του παιχνιδιού που το κάνει πιο ρεαλιστικό (Greenberg κ.ά., 2010).

Επιπρόσθετα ενδεικτικά κίνητρα για τους παίκτες των βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να είναι η αίσθηση εξουσίας, η αλλαγή παραστάσεων, η χαλάρωση, η διαχείριση του άγχους, η δυνατότητα επανάληψης, η ξεκούραση, η αναζήτηση κάποιας μορφής δαπάνης του ελεύθερου χρόνου και η διαφυγή από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα (Hazar, 2019), ενώ όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους παίκτες, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οι συχνοί παίκτες κάνουν χρήση κυρίως της τεχνικής της επανάληψης και της εξαπάτησης, κάτι που δείχνει ότι η συχνότητα επηρεάζει το είδος της στρατηγικής που εφαρμόζεται, ενώ άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει αναπτυξιακές διαφορές ως προς το είδος στρατηγικής (Blumberg, Altschuler, Almonte, & Mileaf, 2013).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το κίνητρο θεωρείται ως μία μορφή εξαναγκασμού, ώστε το άτομο να δράσει κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο, ως συναίσθημα που ωθεί προς κάποια εξερεύνηση κι ως δύναμη που οδηγεί το άτομο προς την κατεύθυνση-στόχο και όπως φαίνεται υπάρχουν διάφορα κίνητρα που ωθούν τα άτομα να παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Έτσι, συναισθήματα όπως η χαρά, ο ενθουσιασμός, η ευχαρίστηση, η επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού δύνανται να προκαλέσουν την εμφάνιση εθιστικών συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών. Επίσης, τα ηχητικά και λοιπά εφέ που πρωταγωνιστούν στα βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν τους παίκτες και διαμορφώνουν τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους. Στο πλαίσιο αυτό, ωστόσο, έχει διατυπωθεί η γνώμη

ότι το πρόβλημα των εθιστικών συνηθειών έγκειται στη χρήση που κάνουν τα ίδια τα άτομα που παίζουν και όχι στο μέσο αυτό καθ' αυτό (Hazar, 2019).

Όσον αφορά τους λόγους χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών από τα παιδιά, σε έρευνα σε μαθητές τετάρτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία το μαθητών ανέφεραν λόγους που δεν αφορούσαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κάποιου παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι συχνότεροι λόγοι ήταν μία γενική αρέσκεια για τα βιντεοπαιχνίδια, η αίσθηση μεγαλύτερης ελευθερίας σε σχέση με τον έξω κόσμο και το επίπεδο πρόκλησης που δημιουργεί το εκάστοτε βιντεοπαιχνίδι (Blumberg κ.ά., 2013). Άξιο αναφοράς είναι ακόμη το γεγονός ότι συχνά τα παιδιά ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια και λοιπά ψηφιακά διαδικτυακά προϊόντα, επειδή τα θεωρούν ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής τους θέσης και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ της ομάδας των φίλων και των συνομηλίκων, παρά επειδή βρίσκουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τα ψηφιακά μέσα αυτά καθ' αυτά (Livingstone & Pothong, 2021).

### **3.3.2 Φύλο.**

Όσον αφορά τις διαφυλικές διαφορές στη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών, το φύλο είναι η κύρια ειδοποιός διαφορά ως προς το χρόνο που αφιερώνεται στα βιντεοπαιχνίδια, αλλά και ως προς το μέγεθος του κινήτρου και το είδος του βιντεοπαιχνιδιού που επιλέγεται (Greenberg κ.ά., 2010). Οι μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο πεδίο των βιντεοπαιχνιδιών κατά κανόνα συγκλίνουν στο ότι τα αγόρια είναι αυτά που κάνουν πιο εκτεταμένη χρήση αυτών των παιχνιδιών (Dickmeis & Roe, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, έχει βρεθεί ότι τα περισσότερα αγόρια έλκονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια (Μάρκου, 2019).

Αναφορικά με το φύλο, αλλά σε συνδυασμό με τον αναπτυξιακό παράγοντα, σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι τα αγόρια που βρίσκονταν στην προεφηβεία (8-13 ετών) ασχολούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό με βιντεοπαιχνίδια (7,5 ώρες/εβδομάδα) σχετικά με τα αγόρια που ήταν στη μέση και ύστερη εφηβεία (3,5 ώρες/εβδομάδα). Τα κορίτσια έπαιζαν με βιντεοπαιχνίδια σε αρκετά μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια, αλλά ακολουθώντας ανάλογο αναπτυξιακό μοτίβο με αυτά, δηλαδή τα κορίτσια στην προεφηβεία έπαιζαν περισσότερο (3,15 ώρες/εβδομάδα) από τα κορίτσια στη μέση και ύστερη εφηβεία (1,2 ώρες/εβδομάδα) (Kirsh, 2003).

Δηλαδή, τα κορίτσια, κατά γενική ομολογία, ξοδεύουν σημαντικά λιγότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα αγόρια (Μάρκου, 2019· Salonijs-Pasternak & Gelfond, 2005), ενώ δείχνουν ενδιαφέρον για διαφορετικά παιχνίδια σε σχέση με τα τελευταία (Hartmann & Klimmt, 2006). Μία εξήγηση που έχει δοθεί στη βιβλιογραφία σε αυτό το μοτίβο είναι πως τα περισσότερα βιντεοπαιχνίδια απαιτούν ενέργειες που προσομοιάζουν περισσότερο στην ανδρική, παρά στη γυναικεία συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των αγοριών (Greenberg κ.ά., 2010). Επιπλέον, η πρόωρη έναρξη χρήσης του διαδικτύου (σε ηλικία 4-6 ετών) είναι πιο συχνή για τα αγόρια (62%) και λιγότερο για τα κορίτσια (38%) και ενώ τα αγόρια ασχολούνται κυρίως με τα διαδικτυακά παιχνίδια, τα κορίτσια ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Daskalaki κ.ά., 2020).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν διαφορές και στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα αγόρια, κατά μέσο όρο, παίζουν πιο συχνά και για περισσότερη ώρα από ό,τι τα κορίτσια, αλλά φαίνεται επίσης να επιλέγουν και διαφορετικά παιχνίδια και στρατηγικές σε σχέση με τα κορίτσια. Οι εν λόγω διαφορές φαίνεται να ακολουθούν τα στερεότυπα του φύλου. Για παράδειγμα, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παίζουν παιχνίδια που έχουν δράση, απαιτούν θάρρος και είναι ανταγωνιστικά. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια παίζουν κυρίως παιχνίδια που προϋποθέτουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη δημιουργία χαρακτήρων μέσω της αφήγησης. Τα κορίτσια επίσης τείνουν να προτιμούν παιχνίδια που δίνουν τη δυνατότητα η νίκη να επιτευχθεί με περισσότερους από έναν τρόπους (Salonijs-Pasternak & Gelfond, 2005), καθώς και παιχνίδια που είναι κυρίως συνεργατικά και παίζονται παρέα με φίλους (Hartmann & Klimmt, 2006). Επιπλέον, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να σταματήσουν το παιχνίδι όταν βαρεθούν, ενώ τα αγόρια όταν κερδίσουν ή χάσουν. Ωστόσο, ενώ το φύλο δημιουργεί διαφορές ως προς το ενδιαφέρον, τη χρήση και την απόδοση στα βιντεοπαιχνίδια, αυτές δεν είναι καθολικές και συνεπείς (Salonijs-Pasternak & Gelfond, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, πράγματι εντοπίστηκαν διαφορετικές προτιμήσεις βιντεοπαιχνιδιών ανάλογα με το φύλο. Τα αγόρια φάνηκε να προτιμούν κατά βάση τα αγωνιστικά και αθλητικά παιχνίδια, τα παιχνίδια στρατηγικής και τα παιχνίδια που εμπεριέχουν κάποιο είδος μάχης, ενώ τα κορίτσια κυρίως εκπαιδευτικά

παιχνίδια και παιχνίδια υπόδυσης ρόλων. Επίσης, τα αγόρια μικρότερης ηλικίας (Ε΄ τάξη του Δημοτικού) παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό ταύτισης με το παιχνίδι (Μάρκου, 2019).

Επιπλέον, σε άλλη μελέτη αναφορικά με τη χρήση βιντεοπαιχνιδιών από παιδιά πέμπτης τάξης Δημοτικού, μαθητές Γυμνασίου και φοιτητές, στο πλαίσιο της θεωρίας των χρήσεων και ικανοποιήσεων, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια σε διπλάσιο βαθμό κατά μέσο όρο την εβδομάδα σε σχέση με τα κορίτσια. Επίσης, είχαν ισχυρότερα κίνητρα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια που έπαιζαν και προτιμούσαν όσα βασίζονταν σε κατορθώματα λόγω φυσικής δύναμης σε σύγκριση με τα κορίτσια που έδειχναν ενδιαφέρον για πιο παραδοσιακά παιχνίδια που απαιτούσαν σκέψη (Greenberg, κ.ά., 2010).

Επίσης, τα αγόρια και τα κορίτσια κάνουν χρήση διαφορετικών στρατηγικών κατά την ενασχόλησή τους με τα βιντεοπαιχνίδια. Τα κορίτσια δηλαδή είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν την παρατήρηση, την εξερεύνηση και την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, ενώ τα αγόρια κάνουν περισσότερο χρήση της εξαπάτησης και τη βοήθειας από φίλους (Blumberg κ.ά., 2013).

Πλην των παραπάνω διαφορών, τα αγόρια συνήθως σημειώνουν και υψηλότερα επίπεδα εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια και γενικότερα είναι πιο επιρρεπή στις αρνητικές συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών (Hauge & Gentile, 2003· Hazar, 2019· Lau κ.ά., 2018).

Σημαντική διαφορά ως προς το φύλο και το βαθμό ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια έχει παρατηρηθεί και σε σχετικές μελέτες, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στη Γερμανία, παρά το γεγονός ότι εν γένει η χρήση τους έχει σταθερά ανοδική πορεία και για τα δύο φύλα. Προέκυψε ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες έδειχναν μικρότερο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια αυτά, καθώς έχουν λιγότερες σχετικές με αυτά γνώσεις εξαιτίας του μικρότερου βαθμού ενασχόλησης. Επίσης, έδειξαν να θεωρούν τον χώρο των βιντεοπαιχνιδιών ως «ανδροκρατούμενο», διατηρώντας τα έμφυλα στερεότυπα. Παρά ταύτα, σταδιακά η χρήση τους αυξάνεται και στον θηλυκό πληθυσμό. Για παράδειγμα, ένα παιχνίδι που φαίνεται να έχει μεγάλη απήχηση σε κορίτσια και γυναίκες είναι το παιχνίδι προσομοίωσης *Sims* (Hartmann & Klimmt, 2006).



Σε άλλη σχετική έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των παιδιών στην Ελλάδα χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, κατά φθίνουσα σειρά, για να παίζει βιντεοπαιχνίδια, για να αντλήσει υλικό για σχολικές εργασίες και να επικοινωνήσει με φίλους και συγγενείς. Επίσης, περίπου το 80% των αγοριών σε αντιδιαστολή με το 65% των κοριτσιών κάνει χρήση του διαδικτύου για να παίζει βιντεοπαιχνίδια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο από τα αγόρια το διαδίκτυο για κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Μάρκου, 2019).

Η διαφορά ως προς το φύλο ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια λαμβάνουν λιγότερη ενίσχυση από τα αγόρια αναφορικά με τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών, εξαιτίας παγιωμένων κοινωνικών και σεξιστικών στερεοτύπων (Μάρκου, 2019). Πράγματι, τα περισσότερα βιντεοπαιχνίδια βασίζονται σε σεξιστικά στερεότυπα στην απεικόνιση των γυναικείων χαρακτήρων. Για παράδειγμα, οι γυναίκες στα βιντεοπαιχνίδια είναι συχνά αδύναμα θύματα που προστατεύονται ή διασώζονται από ισχυρούς άνδρες. Επιπλέον, η οπτική παρουσίαση των θηλυκών χαρακτήρων είναι έντονα σεξιστική, προβάλλοντας τη γυναικεία σεξουαλικότητα. Ως εκ τούτου, αυτά τα παιχνίδια προσελκύουν τους παίκτες και αντίστοιχα αποκλείουν τις παίκτριες, αφού τα εν λόγω στερεότυπα μπορούν ακόμη και να προκαλέσουν γνωστικές συγκρούσεις και ενόχληση, ιδίως στις πιο φεμινίστριες παίκτριες. Μία επιπρόσθετη σημαντική πτυχή του περιεχομένου των βιντεοπαιχνιδιών είναι η βία. Η πλειοψηφία των δημοφιλών βιντεοπαιχνιδιών παρουσιάζουν πληθώρα βίαιων ενεργειών με αυξημένο βαθμό ρεαλισμού. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα αγόρια προσελκύονται περισσότερο από τη βίαη ψυχαγωγία σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία προτιμούν κωμικό ή δραματικό περιεχόμενο. Έτσι, η κυριαρχία των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών μπορεί κι αυτή να εξηγήσει το χαμηλό ενδιαφέρον των γυναικών και των κοριτσιών για τέτοια παιχνίδια. Ακόμη, η έλλειψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε πολλά παιχνίδια που παίζονται δίχως την παρουσία άλλων είναι άλλος ένας παράγοντας που τα καθιστά λιγότερο δημοφιλή ανάμεσα στα κορίτσια, για τα οποία οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές. Εκτός από τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιεχόμενο, η ανταγωνιστική δομή των περισσότερων βιντεοπαιχνιδιών θα μπορούσε επίσης να αποτελεί λόγο απόρριψης τους από τα κορίτσια, αφού τα τελευταία βρίσκουν τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες λιγότερο ελκυστικές. Εν ολίγοις, τουλάχιστον τέσσερις παράγοντες ευθύνονται για τις

διαφυλικές διαφορές ως προς τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών. Οι τρεις αφορούν το περιεχόμενο, δηλαδή οι στερεοτυπικές απεικονίσεις των φύλων και δη του γυναικείου, η βία και η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και ο τέταρτος παράγοντας αφορά τη δομή των παιχνιδιών, δηλαδή το συχνά έντονο ανταγωνιστικό στοιχείο (Hartmann & Klimmt, 2006).

Επειδή η ικανότητα στα βιντεοπαιχνίδια απαιτεί έναν βαθμό ψηφιακού γραμματισμού, η συμμετοχή σε αυτά πιθανώς διευκολύνει την απόκτηση γενικών γνώσεων και ικανοτήτων που σχετίζονται με τον υπολογιστή. Επομένως, εάν θεωρηθεί ότι τα βιντεοπαιχνίδια είναι πιο ελκυστικά για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια, με αυτόν τον τρόπο διαιωνίζεται η έμφυλη ανισορροπία στην πρόσβαση στις σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας (Hartmann & Klimmt, 2006). Ωστόσο, το φύλο ως μεταβλητή φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο χρήσης και τις προτιμήσεις στο διαδίκτυο και όχι την πρόσβαση σύμφωνα με ορισμένα άλλα ευρήματα (Livingstone κ.ά., 2017).

### **3.3.3 Ηλικία.**

Εν συνεχεία, αναφορικά με τις αναπτυξιακές και ηλικιακές διαφορές, έχει βρεθεί ότι τα βιντεοπαιχνίδια εισέρχονται στη ζωή των παιδιών σε κάποια μορφή ακόμη και από το πρώτο έτος ζωής, αλλά η μέγιστη χρήση ξεκινά από την ηλικία των 5 ετών και άνω. Λόγου χάριν, σε μια σχετική μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα βιντεοπαιχνίδια αντιπροσωπεύουν το 5% των επιλογών για παιδιά 3 ετών, ποσοστό που φτάνει το 15% για τα παιδιά ηλικίας 4 ετών και στο 18% για παιδιά ηλικίας 5 ετών (Hazar, 2019). Η πρόωμη εφηβεία επίσης φαίνεται να είναι η κυριότερη περίοδος ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες (Möller & Krahé, 2009). Από την άλλη, υπάρχουν μελέτες που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η χρήση των βιντεοπαιχνιδιών μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ενώ άλλες έχουν βρει το αντίστροφο (Dickmeis & Roe, 2019).

Επιπλέον, έχει σημειωθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά κάτω των 10 ετών ενδεχομένως προσελκύνονται περισσότερο από τα τυπικά (οπτικά) χαρακτηριστικά των βιντεοπαιχνιδιών, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν καλύτερα τα σημεία πλοκής και τα χαρακτηριστικά των ηρώων του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο μηχανισμός επεξεργασίας πληροφοριών συνεχίζει να βελτιώνεται συνήθως έως την ηλικία των 12 ετών περίπου. Έπειτα από αυτό το στάδιο, το

ενδιαφέρον για τα μέσα μειώνεται σε γενικές γραμμές, κάτι που αποδίδεται στη μείωση του ελεύθερου χρόνου και στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία με τη σειρά της δύναται να αποτελέσει κίνητρο για τη χρήση του εκάστοτε μέσου. Επιπροσθέτως, ο σχηματισμός της ταυτότητας είναι κι αυτός ένα αξιοσημείωτο κίνητρο για τους πρώιμους εφήβους, όσον αφορά τη χρήση των μέσων ενημέρωσης (Greenberg, κ.ά., 2010).

Οι τρόποι με του οποίους τα παιδιά και οι έφηβοι κατανοούν τη διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας είναι κι αυτό ένα είδος αναπτυξιακού παράγοντα που μπορεί να επιδράσει στον τρόπο με τον οποίο οι παίκτες αντιμετωπίζουν το κατά περίπτωση βιντεοπαιχνίδι. Επιπλέον, οι έφηβοι παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα ηλεκτρονικά μέσα, καθώς και εν γένει μεγαλύτερη τάση προς την επιθετικότητα (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Οι έφηβοι κατά κανόνα ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στη χρήση διαφόρων μέσων. Ωστόσο, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια ήταν μεγαλύτερη για τα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών σχετικά με τα παιδιά 11 έως 14 ετών, τα οποία κι αυτά με τη σειρά τους αφιέρωναν περισσότερο χρόνο από τα παιδιά 15 έως 18 ετών (Rideout, Roberts, & Foehr, 2005). Επίσης, σε άλλη μελέτη, εντοπίστηκε ότι τα μικρότερα παιδιά (μαθητές Ε΄ τάξης Δημοτικού) είχαν ως βασικό κίνητρο για εμπλοκή με κάποιο βιντεοπαιχνίδι τη φαντασία, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά τον ανταγωνισμό (μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου και φοιτητές) (Greenberg κ.ά., 2010).

Η ηλικία πρώτης επαφής με το διαδίκτυο στην Ελλάδα είναι κατά 38% τα 6-8 έτη, κατά 30,8% τα 9-11 έτη και κατά 21% τα 3-5 έτη (ΕΚΑΔ, 2021). Με διαδικτυακά παιχνίδια ασχολείται το 67% των μαθητών Δημοτικού και το 61% των παιδιών Γυμνασίου-Λυκείου, ενώ κατά προσέγγιση το 29% των παιδιών Δημοτικού και το 38% των παιδιών Γυμνασίου-Λυκείου παίζουν και ανταλλάσσουν μηνύματα με ανθρώπους που δεν γνωρίζουν. Ιδιαίτερος αξιοσημείωτο είναι, ακόμη, ότι περίπου ένα στα δέκα παιδιά θεωρεί ότι είναι εθισμένο στα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια, βλέποντάς μάλιστα τα τελευταία ως πιο ελκυστικό τρόπο ψυχαγωγίας σε σχέση με την επαφή με φίλους. Επιπλέον, το 11% των μαθητών Δημοτικού και το 21% αυτών που φοιτούν στο Γυμνάσιο-Λύκειο κοιμάται αργότερα απ' ό,τι πρέπει λόγω της διαδικτυακής ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια (ΕΚΑΔ, 2020). Ωστόσο, φαίνεται ότι η διείδυση στο διαδίκτυο σε σχέση με την ηλικία των

παιδιών γίνεται όλο και σε μικρότερη ηλικία. Για παράδειγμα, τα παιδιά της πέμπτης κι έκτης τάξης Δημοτικού δήλωσαν σε ποσοστό 25% ότι ξεκίνησαν τη χρήση του διαδικτύου στην ηλικία των 4-6 ετών, ποσοστό 14% για τους μαθητές Λυκείου. Αναφορικά με τις επικρατέστερες συνήθειες των παιδιών στο διαδίκτυο, το 17% των μαθητών όλων των βαθμίδων απάντησε ότι παίζει διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια, ενώ ως προς τη μεταβλητή του φύλου, αυτό το ποσοστό μετατρέπεται σε 70% για τα αγόρια και 30% για τα κορίτσια. Μάλιστα, η ενασχόληση με τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια κατείχε την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των παιδιών Δημοτικού (Daskalaki κ.ά., 2020).

Επιπροσθέτως, ορισμένα άλλα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο χρόνος ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, τουλάχιστον για τα αγόρια, είναι ανάλογος και μεγαλύτερος σε σχέση με το χρόνο που αφιερώνεται στην τηλεόραση, ενώ αναφορικά με την ηλικία ο χρόνος παιχνιδιού είναι στα μέγιστα επίπεδα για τους εφήβους 13 και 14 ετών και για τα δύο φύλα, σε αντίθεση με αυτές που προαναφέρθηκαν και διαπίστωσαν την υψηλότερη χρήση κατά τα χρόνια της προεφηβείας. Ωστόσο, αυτό συνάδει με την αναπτυξιακή βιβλιογραφία κατά την οποία η χρήση των μέσων ενημέρωσης αυξάνεται μέχρι περίπου αυτή την ηλικία και έπειτα μειώνεται λόγω αφενός λιγότερου ελεύθερου χρόνου και αφετέρου μεγαλύτερης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο ανταγωνισμός είναι το βασικό κίνητρο για την ενασχόληση με κάποιο βιντεοπαιχνίδι, ιδίως για τους εφήβους ηλικίας 16-17 ετών, αφού σε αυτή την ηλικία τα άτομα κάνουν χρήση των μέσων για να διευκολύνουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, αλλά και ως παράγοντα διαμόρφωσης ταυτότητας ή/και αυτοβελτίωσης. Από την άλλη, φάνηκε ότι η προτίμηση για βιντεοπαιχνίδια που βασίζονται στη φυσική δύναμη του ήρωα μειώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, ενώ τα κίνητρα για να ασχοληθούν τα παιδιά με βιντεοπαιχνίδια ήταν ισχυρότερα στη μέση παιδική ηλικία και για τα δύο φύλα (Greenberg κ.ά., 2010). Στην Ελλάδα, οι μαθητές Δημοτικού παίζουν περισσότερο διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια (67%) σε σχέση τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (π.χ. 55% των μαθητών Λυκείου) (Daskalaki κ.ά., 2020).

Τέλος, η θεωρία των χρήσεων και ικανοποιήσεων προϋποθέτει ότι οι ικανοποιήσεις είναι σχετικά σταθερές, καθώς συνήθως οι μελέτες δεν εξετάζουν τις αλλαγές που επέρχονται με την πάροδο του χρόνου. Έτσι, θα μπορούσε να υποθεθεί, εξαιτίας των διαφορετικών προτιμήσεων ανάλογα με το εκάστοτε αναπτυξιακό στάδιο, ότι οι

ικανοποιήσεις διαφέρουν ανάλογα με αυτό και ως εκ τούτου και οι επιλογές που κάνουν τα παιδιά στα βιντεοπαιχνίδια είναι εφάμιλλες της ικανοποίησης που επιδιώκουν σύμφωνα με την ηλικία τους (Greenberg κ.ά., 2010).

### **3.4 Βιντεοπαιχνίδια και επιδράσεις**

Λόγω του χρόνου που αφιερώνεται στα βιντεοπαιχνίδια στη σύγχρονη εποχή, οι ερευνητές μελετούν τις πιθανές θετικές και αρνητικές συνέπειες αυτής της δραστηριότητας. Έχουν διατυπωθεί ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, τις επιπτώσεις της καθιστικής ζωής στην υγεία που σχετίζεται με το παιχνίδι και τις πιθανές διασυνδέσεις μεταξύ των βίαιων παιχνιδιών και της επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, έχουν σημειωθεί κι ενδείξεις που κάνουν λόγο για οφέλη στην οπτικοχωρική αντίληψη, την εκπαίδευση, την υγεία κι εν γένει το ευ ζην (Johnson & Gardner, 2010). Παρατηρείται, συνεπώς, πληθώρα υπάρχουσών ερευνών αναφορικά με τα βιντεοπαιχνίδια, οι οποίες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Λόγου χάριν, ορισμένοι συγγραφείς έχουν αναδείξει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των βιντεοπαιχνιδιών, ενώ άλλοι εξέφρασαν ανησυχία λόγω του βίαιου περιεχομένου πολλών παιχνιδιών υπό το πρίσμα ότι ενθαρρύνουν επιθετικές συμπεριφορές. Πλην όλων αυτών, ορισμένοι άλλοι μελετητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της εθιστικής επίδρασης των βιντεοπαιχνιδιών (Fisher, 1994).

Επιπλέον, τα διαδραστικά μέσα, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, έχουν επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους στη σύγχρονη εποχή, αφού είναι ευρέως διαθέσιμα σε κονσόλες, υπολογιστές, αλλά και μέσω του διαδικτύου. Επίσης, αρκετές αναφορές επιβεβαιώνουν ότι πολλά από τα πιο εμπορικά παιχνίδια περιέχουν βίαιο περιεχόμενο που είναι δημοφιλές τόσο σε αγόρια, όσο και σε κορίτσια (Funk, Buchman, Jenks, & Bechtoldt, 2003). Ως εκ τούτου, οι επιρροές των βιντεοπαιχνιδιών είναι περίπλοκες και τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητά ως πολύπλευρες δομές και όχι ως αμιγώς θετικά ή αρνητικά (Shoshani, Braverman, & Meirou, 2021), καθώς φαίνεται να έχουν τη δυναμική να διδάξουν τόσο προκοινωνικές, όσο και αντικοινωνικές συμπεριφορές (Harrington & O'Connell, 2016). Ιδίως ως προς τις τελευταίες, τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν τα παιδιά περιέχουν συμπεριφορές που είναι πράγματι εύκολο να εφαρμοστούν από τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, όπως χτυπήματα, λακτίσματα κ.ά. (Möller & Krahe, 2009).

Μεταξύ άλλων, οι πλατφόρμες των βιντεοπαιχνιδιών μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι για την προώθηση της αίσθησης του ανήκειν, της ασφάλειας και της εγγύτητας. Επομένως, η ευρέως διαδεδομένη διχοτομική άποψη αναφορικά με τα βιντεοπαιχνίδια που τα κατατάσσει ως κακά ή καλά είναι λανθασμένη, αφού τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να έχουν τόσο θετικό, όσο και αρνητικό κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο. Με αυτόν τον τρόπο, το βιντεοπαιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που επιτρέπει στα παιδιά και τους εφήβους να εκφράσουν και να επεκτείνουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους ικανότητες, όπως συμβαίνει και σε οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό πλαίσιο (Shoshani κ.ά., 2021).

Με έμφαση στη θετική πλευρά των βιντεοπαιχνιδιών, ορισμένοι ερευνητές έχουν προτείνει ότι τα βιντεοπαιχνίδια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικοί πόροι στα σχολεία, καθώς αυτά επιτρέπουν στους παίκτες να είναι ενεργητικοί και όχι απλώς παθητικοί αποδέκτες (Harrington & O'Connell, 2016). Επίσης, τα άτομα έλκονται από διαφορετικούς τύπους βιντεοπαιχνιδιών εξαιτίας των ατομικών διαφορών σε πλήθος παραγόντων, όπως η προσωπικότητα, οι ατομικές ανάγκες, η διάθεση κ.ά. (Granic κ.ά., 2014).

Σύμφωνα με το *Γενικό Μοντέλο Μάθησης (General Learning Model-GLM)*, κάθε εμπειρία (π.χ. ένα βιντεοπαιχνίδι) που έχει ένα άτομο είναι μια δοκιμή μάθησης που αλλάζει προσωρινά τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και τα επίπεδα φυσιολογικής διέγερσης (Harrington & O'Connell, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, αφού οι παίκτες μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις που μπορούν να εφαρμόσουν δυνητικά κι εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι οι εν λόγω μαθησιακές εμπειρίες μπορεί να είναι σαφώς αποτελεσματικές, διότι τα παιχνίδια έχουν τη δυναμική να μεταδίδουν βιωματικά γνώσεις που αδυνατούν τα πιο παραδοσιακά μέσα (Greenberg κ.ά., 2010).

#### **3.4.1 Θετικές επιδράσεις.**

Όσον αφορά πιο επισταμένα τις θετικές επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών, έχει βρεθεί ερευνητικά θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών που προάγουν την προκοινωνική συμπεριφορά και της συνεργασίας, της τάσης διατήρησης θετικών συναισθηματικών σχέσεων, καθώς και της ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που διαπίστωσαν ότι η χρήση των προκοινωνικών

βιντεοπαιχνιδιών συσχετίστηκε θετικά με την προκοινωνική συμπεριφορά και την ενσυναίσθηση σε παιδιά και εφήβους (Harrington & O'Connell, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, ο Yee (2006) διαπίστωσε ότι τρία από τα ισχυρότερα κίνητρα για την ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια σχετίζονταν σημαντικά με την κοινωνική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι παίκτες είχαν την επιθυμία να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, να αντλήσουν ικανοποίηση από την ομαδική εργασία και να κοινωνικοποιηθούν. Σε μία μελέτη σε μαθητές Γυμνασίου, βρέθηκε ότι σημαντικό μέρος του χρόνου ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια ήταν σε συνεργασία με μέλη της οικογένειας και φίλους και ότι τα βιντεοπαιχνίδια συσχετίστηκαν σημαντικά με την κοινωνική συμμετοχή και την οικογενειακή εγγύτητα. Η πιθανή βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και των εφήβων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στα βιντεοπαιχνίδια μπορεί επίσης να συμβάλει στην υποκειμενική ευημερία τους. Είναι σαφές ότι τα βιντεοπαιχνίδια είναι διασκεδαστικά, ελκυστικά και, ανταμείβοντας τους παίκτες, προκαλούν θετικά συναισθήματα (Shoshani κ.ά., 2021).

Τα βιντεοπαιχνίδια έχουν συσχετιστεί με την κοινωνικό-συναισθηματική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη, όπως είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, η σύναψη κοινωνικών σχέσεων, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η λεπτή και αδρή κινητικότητα και γενικά η σωματική ευημερία (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005). Ειδικά, όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων, φαίνεται να είναι κεντρική σε όλα τα είδη βιντεοπαιχνιδιών, ακόμη και σε αυτά που έχουν βίαιο περιεχόμενο (Granic κ.ά., 2014). Επίσης, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν συσχετιστεί με τη μεταγνώση, την επαγωγική συλλογιστική, την επιλεκτική προσοχή, καθώς και την ενίσχυση της οπτικής προσοχής και της μνήμης. Μάλιστα, κάποιες σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, τόσο μεγαλύτερη και η καλλιέργεια και εξάσκηση δεξιοτήτων όπως οι ανωτέρω (Blumberg & Randall, 2013). Δηλαδή, βάσει αυτών των ευρημάτων, φαίνεται να προάγουν εν γένει τη γνωστική ανάπτυξη. Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια που ενσωματώνουν τη σωματική άσκηση εντός του παιχνιδιού (*exergames*), συμβάλλουν στην αντιληπτική ταχύτητα και την εξάσκηση στην εναλλαγή μεταξύ διαφόρων εργασιών, ενώ τα *σοβαρά παιχνίδια* (*serious games*) αξιοποιούνται για λόγους εκπαίδευσης και εξάσκησης δεξιοτήτων με σκοπό τη μετατροπή τους σε ακαδημαϊκές ικανότητες (Blumberg κ.ά., 2013). Έτσι, τα βιντεοπαιχνίδια

προάγουν τις αντιληπτικές-κινητικές δεξιότητες, ενώ μπορούν να συμβάλουν και ως θεραπευτικό (π.χ. φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία κ.ά.) κι εκπαιδευτικό μέσο (Griffiths, 2010·Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), καθώς τα βιντεοπαιχνίδια δημιουργούν πολυαισθητηριακά μαθησιακά περιβάλλοντα ελκυστικά για τους μαθητές (Das κ.ά. 2017).

Πράγματι, η έκθεση ενός οργανισμού σε ένα τροποποιημένο οπτικά περιβάλλον δύναται να οδηγήσει σε τροποποίηση του οπτικού συστήματος του οργανισμού. Ως εκ τούτου, τα βιντεοπαιχνίδια δράσης έχουν την ικανότητα να τροποποιήσουν μία σειρά οπτικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την ικανότητα οπτικής προσοχής και τη χωρική κατανομή της, ωθώντας σε πιο αποτελεσματική διαχείριση διαφόρων διεργασιών (Green & Bavelier, 2003). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με σχετικά ευρήματα, ορισμένες οπτικοχωρικές ικανότητες ενδέχεται να βελτιώνονται σταδιακά με την αύξηση της πολυπλοκότητας του γραφικού περιβάλλοντος του παιχνιδιού, καθώς και με τον αυξημένο βαθμό διεϊσδυσης στο παιχνίδι (Milani κ.ά., 2017).

Εν συνεχεία, τα βιντεοπαιχνίδια παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για διαπραγμάτευση των κανόνων της κοινωνίας και διευκολύνουν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Οι περιπέτειες στα βιντεοπαιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο και συνακόλουθα συναισθήματα φόβου, άγχους, ήττας, εξουσίας και αδυναμίας, αλλά σε έναν κόσμο που στην πραγματικότητα είναι ασφαλής, αφού ο κίνδυνος είναι εικονικός. Τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί επίσης να είναι ευεργετικά στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, της παρορμητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής. Ακόμη, μπορεί να συνδράμουν στη συνεργατική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Επιπλέον, δεδομένου ότι τα σύγχρονα παιχνίδια για πολλούς παίκτες απαιτούν ομαδικό παιχνίδι και συνεργασία, είναι πιθανό ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να είναι πιο φιλικοί και συνεργάσιμοι. Ομοίως, ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης με τους γονείς σχετίζεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά τόσο σε πραγματικές συνθήκες, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον των βιντεοπαιχνιδιών. Συνεπώς, καθίσταται φανερό ότι πέραν του περιεχομένου των βιντεοπαιχνιδιών (βίαιο ή μη), άλλοι σημαντικοί παράγοντες για τον προσδιορισμό των κοινωνικών τους επιπτώσεων είναι το κοινωνικό πλαίσιο των παιχνιδιών (π.χ. συνεργατικό παιχνίδι) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παικτών. Ως εκ τούτου, η σχέση μεταξύ προσκόλλησης,



ενσυναίσθησης και προκοινωνικού παιχνιδιού αμφισβητούν την επικρατούσα υπόθεση ότι τα βιντεοπαιχνίδια σχετίζονται αναπόφευκτα με αρνητικά κοινωνικό-συναισθηματικά αποτελέσματα, υποδηλώνοντας ότι τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί προωθούν την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη (Shoshani κ.ά., 2021).

Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να προάγουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, οδηγώντας σε αύξηση της κοινωνικής ικανοποίησης, της αντιληπτής υποστήριξης από τους συνομηλίκους και της προκοινωνικής συμπεριφοράς σε πραγματικές συνθήκες (Shoshani κ.ά., 2021). Πράγματι, στα συνεργατικά παιχνίδια, οι παίκτες μαθαίνουν να ακούν τις προτάσεις των άλλων, να κατανέμουν εργασίες και ευθύνες με βάση τις δεξιότητες και να διαμορφώνουν σχέδια και τακτικές με άλλους παίκτες (Cole & Griffiths, 2007). Έτσι, η εμπειρία των συνεργατικών βιντεοπαιχνιδιών προσφέρει στον παίκτη ευκαιρίες να συνδεθεί με άλλους, όπως στον πραγματικό κόσμο, και να εξασκήσει κοινωνικές δεξιότητες, όπως η βοήθεια, η ανταπόδοση και η συνεργασία, ενισχύοντας την κοινωνική συμπεριφορά του στην καθημερινή ζωή. Επομένως, τα παιδιά και οι έφηβοι μπορεί να σχηματίζουν υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα και ισχυρές φιλίες μέσω των βιντεοπαιχνιδιών, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πτυχές της ψυχολογικής ευημερίας των νέων (Shoshani κ.ά., 2021).

Ως εκ τούτου, τα βιντεοπαιχνίδια δύνανται να παρέχουν στους νέους συναρπαστικές κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες, που ενδέχεται να ενισχύσουν τη διανοητική υγεία κι ευημερία παιδιών κι εφήβων (Granic κ.ά., 2014). Η θεωρία των *Χρήσεων και Ικανοποιήσεων των Μέσων* (Ruggiero, 2000), είναι μία από τις προεξάρχουσες στη σχετική βιβλιογραφία και εξακολουθεί και στη σύγχρονη εποχή να παρέχει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τον αντίκτυπο των νέων τεχνολογιών, καθώς προϋποθέτει ότι τα άτομα καταφεύγουν σε κάποιο από τα διαθέσιμα μέσα, ώστε να εξυπηρετήσουν τις εκάστοτε ανάγκες τους, όπως είναι η μάθηση, η ψυχαγωγία, η συναισθηματική πραγμάτωση κ.ά. (Greenberg κ.ά., 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, μεταξύ των κύριων λόγων που τα άτομα χρησιμοποιούν τα διάφορα είδη μέσων είναι η διαχείριση της διάθεσής τους και η ενίσχυση της συναισθηματικής τους κατάστασης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να είναι αποτελεσματική για τη βίωση θετικών συναισθημάτων από παιδιά κι εφήβους. Ωστόσο, τα βιντεοπαιχνίδια δεν προκαλούν μόνο θετικά συναισθήματα, αλλά και πληθώρα

αρνητικών, όπως η απογοήτευση, ο θυμός, το άγχος και η θλίψη. Ωστόσο, το εικονικό περιβάλλον των παιχνιδιών μπορεί να είναι χρήσιμο για την επίτευξη στόχων και τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων (Granic κ.ά., 2014).

Ακολούθως, σε αντίθεση με τις συμβατικές πεποιθήσεις ότι οι παίκτες βιντεοπαιχνιδιών χαρακτηρίζονται από οκνηρία κι έλλειψη λοιπών ενδιαφερόντων, ως αποτέλεσμα των παιχνιδιών με τρισδιάστατους χώρους πλοήγησης και ταχεία εξέλιξη, οι παίκτες βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση. Επίσης, σε αντίθεση με τα σχετικά στερεότυπα, ο μέσος παίκτης δεν είναι κοινωνικά απομονωμένος, αφού περίπου επτά στους δέκα παίκτες παίζουν τα βιντεοπαιχνίδια με κάποιον φίλο τους, είτε συνεργατικά είτε ανταγωνιστικά. Ως εκ τούτου, οι παίκτες φαίνεται να αποκτούν σημαντικές προκοινωνικές δεξιότητες, όταν παίζουν παιχνίδια που προάγουν την αποτελεσματική συνεργασία, την υποστήριξη και την παροχή βοήθειας. Παίζοντας, δηλαδή, ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι ομαδικά, μειώνονται τα εχθρικά συναισθήματα σε σύγκριση με το μονήρες παιχνίδι (Eastin, 2007), αφού τα βίαια βιντεοπαιχνίδια που παίζονται συνεργατικά φαίνεται να μειώνουν την πρόσβαση των παικτών σε επιθετικές γνωστικές διεργασίες (Granic κ.ά., 2014). Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια συχνά λειτουργούν ως υποκατάστατο των διαπροσωπικών σχέσεων είτε αυτά καθ' αυτά είτε προσφέροντας τη δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων με άλλα άτομα και, ως εκ τούτου, οι παίκτες δεν φαίνεται να έχουν λιγότερες φίλιες (Qureshi, Khan, & Masroor, 2013).

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα βιντεοπαιχνίδια υποστηρίζουν τον πειραματισμό με νέες ταυτότητες και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ μέσω αυτών των παιχνιδιών, οι παίκτες δύνανται να υιοθετήσουν και θετικές συμπεριφορές και ηθικές αξίες. Αυτές οι πιθανότητες στηρίζονται στην προϋπόθεση ότι η μεταφορά των μαθημένων συμπεριφορών είναι δυνατόν να μεταφερθούν και στον πραγματικό κόσμο, καθώς έχει εκφραστεί η άποψη ότι οι εικονικοί κόσμοι λειτουργούν ως επέκταση της πραγματικότητας, αντί ως διαφυγή απ' αυτή (Khoo, 2012). Έτσι, η έκθεση σε τέτοιου είδους παιχνίδια έχει συμβάλει στην ανάπτυξη των σημερινών παιδιών κι εφήβων ως «ψηφιακών ιθαγενών». Ακόμη, τα βιντεοπαιχνίδια φαίνεται να συνδέονται και με ένα επιπλέον γνωστικό όφελος, την ενισχυμένη δημιουργικότητα, αφού σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, η ενασχόληση με οποιοδήποτε είδος βιντεοπαιχνιδιών (με βίαιο ή μη περιεχόμενο) ενισχύει τις δημιουργικές ικανότητες (Granic κ.ά., 2014).

Από την άλλη, η επιθετικότητα είναι πράγματι μία από τις δυνητικά επιβλαβείς συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών. Ωστόσο, καθώς υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην εικονική και την πραγματική επιθετικότητα, ορισμένοι ερευνητές έχουν εκφράσει την άποψη ότι τα παιχνίδια με βίαιες σκηνές ενδέχεται να αποτελούν υγιή τρόπο πειραματισμού και ασφαλούς διαχείρισης περίπλοκων ζητημάτων, όπως ο πόλεμος, η βία και ο θάνατος από παιδιά και εφήβους. Παρά ταύτα, ορισμένοι παίκτες πράγματι μπορεί να επηρεαστούν από τα βίαια βιντεοπαιχνίδια, αλλά αυτό ενδέχεται να οφείλεται περισσότερο σε εγγενή χαρακτηριστικά (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005) που συνιστούν προβλεπτικούς παράγοντες κινδύνου για επιθετικές τάσεις.

Εν κατακλείδι, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να συμβάλουν στην απόκτηση της πεποίθησης ότι η νοημοσύνη δεν είναι έμφυτο, παγιωμένο χαρακτηριστικό, αλλά καλλιεργείται μέσω εξάσκησης, επειδή παρέχουν στους παίκτες συγκεκριμένη και άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τις προσπάθειές τους. Αυτή η άμεση και εστιασμένη ανατροφοδότηση στα βιντεοπαιχνίδια θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky. Τα βιντεοπαιχνίδια, δηλαδή, λειτουργούν ως περιβάλλοντα που βοηθούν του παίκτες να ανακαλύψουν και να εξελίξουν τις δυνατότητές τους και να εξισορροπήσουν τις στιγμές αποτυχίας κι επιτυχίας. Ένα παράδειγμα γι' αυτό είναι τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας που υπάρχουν στα βιντεοπαιχνίδια, χρησιμοποιώντας την αποτυχία ως κίνητρο (Granic κ.ά., 2014).

### **3.4.2 Αρνητικές επιδράσεις.**

Όπως προαναφέρθηκε, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν καταστεί μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές μέσων που χρησιμοποιούνται από παιδιά και εφήβους (Anderson, Gentile, & Buckley, 2007), ενώ τα πιο δημοφιλή βιντεοπαιχνίδια είναι βίαιου περιεχομένου (Schutte, Malouff, Post-Gorden, & Rodasta, 1988). Η προσβασιμότητα και η δημοτικότητα των βιντεοπαιχνιδιών, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πολλά βιντεοπαιχνίδια περιέχουν κάποιας μορφής βία (Anderson & Dill, 2000), έχουν οδηγήσει πολλούς να εκφράσουν ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό αρνητικό αντίκτυπο των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στα παιδιά (Shoshani κ.ά., 2021), ο οποίος μπορεί να είναι σωματικός, ψυχολογικός ή/και κοινωνικός. Τέτοιες συνέπειες είναι η επιθετικότητα, οι διατροφικές διαταραχές (π.χ. παχυσαρκία), η χρήση ουσιών, η πρόωρη έναρξη της σεξουαλικής ζωής (Agarwal & Dhanasekaran, 2012), ο σχολικός εκφοβισμός, τα χαμηλότερα επίπεδα

κοινωνικής ικανοποίησης και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Shoshani κ.ά., 2021), καθώς και ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως φόβος, θυμός, άγχος και κατάθλιψη (Funk, Baldacci, Pasold, & Baumgardner, 2004). Η ανησυχία γύρω από τα βιντεοπαιχνίδια αναφορικά με την επιθετικότητα, τον σεξισμό ή ακόμη και ρατσιστικές συμπεριφορές υφίσταται κυρίως λόγω της αληθοφάνειας και του αντιληπτού ρεαλισμού του γραφικού περιβάλλοντος αυτών των παιχνιδιών, που θολώνει τα όρια μεταξύ εικονικού και πραγματικού. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η βία των μέσων επιφέρει περισσότερες επιπτώσεις, όταν απεικονίζεται με μεγαλύτερο ρεαλισμό (Malliet, 2006).

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τη βία και την επιθετικότητα, έρευνες έχουν επισημάνει τον κίνδυνο υιοθέτησης επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά που εκτίθενται σε βίαια βιντεοπαιχνίδια, αφού πολλές φορές τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν διακρίσεις μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας, λόγω του μη πλήρως διαμορφωμένου νοητικού και συλλογιστικού δυναμικού τους. Σαφώς, η βία των μέσων ενημέρωσης δεν μπορεί να θεωρηθεί η μοναδική αιτία επιθετικών εκδηλώσεων σε παιδιά και εφήβους. Ωστόσο, η χρήση βίας ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων συνιστά μαθημένη συμπεριφορά (Agarwal & Dhanasekaran, 2012) και σε αυτή μπορεί όντως να επιδρά το περιεχόμενο των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών. Επιπλέον, οι έφηβοι που εκτίθενται σε βία ή είναι θύματα ενδοοικογενειακής ή/και ενδοκοινοτικής βίας είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι βία. Με ανάλογο μηχανισμό, και η βία που προβάλλεται στα μέσα μπορεί να οδηγήσει σε ανάλογες συμπεριφορές (Agarwal & Dhanasekaran, 2012).

Ως εκ τούτου, ορισμένες επιπτώσεις της βίας των μέσων, με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά, είναι η ενίσχυση βίαιων ενεργειών, η απευαισθητοποίηση στη βία, καθώς και μεταβολές στις γνωστικές διεργασίες. Επίσης, εξαιτίας της διαδραστικής τους φύσης, τα βιντεοπαιχνίδια, σε συνδυασμό με τα συστήματα ανταμοιβών που παρέχουν, είναι πιο πιθανό να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με τα πιο παραδοσιακά μέσα. Η έκθεση στη βία των βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη επιθετικών στάσεων, διότι η βία όχι μόνο δικαιολογείται, αλλά και ανταμείβεται. Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια ενθαρρύνουν τις επιθετικές φαντασιώσεις και τη νοερή αναπαραγωγή επιθετικών πράξεων. Ως εκ τούτου, αφενός ενισχύονται οι επιθετικές στάσεις και αφετέρου αυξάνεται το ενδεχόμενο επιθετικής συμπεριφοράς στην πραγματική ζωή. Η

ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια φαίνεται επίσης να συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα της ενσυναίσθησης (Funk κ.ά., 2003), αλλά και με μειωμένη προκοινωνική συμπεριφορά (Harrington & O'Connell, 2016).

Σε έρευνες που έχουν λάβει χώρα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που έπαιζαν ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι κατά την ερευνητική διαδικασία, αργότερα έδειξαν περισσότερη επιθετικότητα, εύρημα που υπονοεί ότι τα μικρά παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια αργότερα τείνουν να ενεργούν με παρόμοιο τρόπο με τον ήρωα του βιντεοπαιχνιδιού. Παρά ταύτα, η κατεύθυνση της συσχέτισης μεταξύ των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και των συνακόλουθων επιθετικών συμπεριφορών δεν είναι πάντοτε σαφής (Schutte κ.ά., 1988).

Πλην των ανωτέρω, ο χρόνος που αφιερώνεται στα μέσα ψυχαγωγίας, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, μειώνει σημαντικά το χρόνο δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, όπως το (παραδοσιακό) παιχνίδι, η ανάγνωση βιβλίων και η διαπροσωπική επαφή με συγγενείς και φίλους. Για παράδειγμα, σε παλαιότερες μελέτες σχετικά με την τηλεόραση, βρέθηκε ότι η παρακολούθηση περισσότερων από μία έως δύο ώρες τηλεόρασης την ημέρα επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυξάνει τον κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης, καθώς και αγχωδών διαταραχών, ενώ έχει συσχετιστεί ακόμη και με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και την κατάθλιψη (Agarwal & Dhanasekaran, 2012). Κατ' αναλογία, η υπερβολική ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να επιφέρει κατάθλιψη κι εθισμό, ενώ έχει συνδεθεί επίσης με τις φτωχές ενδοοικογενειακές σχέσεις (Khoο, 2012), το κοινωνικό άγχος, την ανηδονία και τη μοναξιά (Lau κ.ά., 2018).

Επιπροσθέτως, έχουν εκφραστεί ανησυχίες λόγω του αυξημένου ελέγχου του ελεύθερου παιχνιδιού υπό τη μορφή αυστηρά δομημένων δραστηριοτήτων, της απομόνωσης και του εγκλεισμού που συνεπάγεται η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια και η παραμέληση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων. Είναι δεδομένο ότι το λιγότερο δομημένο παιχνίδι βοηθά στη συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια της φαντασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις σε αυτούς τους τομείς, εφόσον τα παιδιά χάνουν τον ενδιάμεσο χώρο στον οποίο μπορούν να κάνουν τον εσωτερικό τους διάλογο (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Καθίσταται σαφές, επομένως, ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν τα βιντεοπαιχνίδια για την υγεία, την εκπαίδευση και την κοινωνία (Dorman, 1997). Ωστόσο, παρά τις δυνητικά αρνητικές επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών, όταν σε ένα παιχνίδι προβάλλονται θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, τα παιδιά έχουν πιθανότητες να τις αναπαράγουν κι εκτός παιχνιδιού. Δηλαδή, ένα παιδί που έκανε χρήση προκοινωνικής συμπεριφοράς σε ένα βιντεοπαιχνίδι και ανταμείφθηκε για αυτήν, είναι πιο πιθανό να εκδηλώσει ανάλογη συμπεριφορά υπό τις κατάλληλες συνθήκες (Schutte κ.ά., 1988). Όμως, από την άλλη πλευρά, η παρατεταμένη εμπλοκή σε ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει στη μείωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Lau κ.ά., 2018).

Ακολούθως, όσον αφορά τις επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών επαυξημένης πραγματικότητας κρύβουν επιπλέον κινδύνους, όπως είναι πιθανές σωματικές βλάβες (π.χ. ατυχήματα, τραυματισμοί), λόγω του ότι συχνά παίζονται σε εξωτερικούς χώρους, ενώ προκύπτουν και δεοντολογικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την καταγραφή και διαχείριση προσωπικών δεδομένων. Ακόμη, διάφορες ιδιότητες των βιντεοπαιχνιδιών, όπως η ικανότητα παρακολούθησης των χρηστών και η χειραγώγηση των συναισθημάτων, καθιστά τους παίκτες ευάλωτους και ιδίως αυτούς που έχουν μικρότερη ηλικία (Das κ.ά., 2017).

Εν συνεχεία, ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα που σχετίζεται με την εκτεταμένη ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια και κυρίως με αυτά που έχουν βίαιο περιεχόμενο είναι η απευαισθητοποίηση, η οποία έχει οριστεί ως η εξασθένηση ή η εξάλειψη γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών αποκρίσεων σε ένα ερέθισμα, το οποίο κανονικά θα προκαλούσε μία σημαντική αντίδραση. Η απευαισθητοποίηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για ηθική αξιολόγηση. Η ηθική αξιολόγηση είναι μια αυτόματη διαδικασία που ενεργοποιείται όταν η κατάσταση το απαιτεί για την επιλογή της κατάλληλης συμπεριφοράς έναντι κάποιου ερεθίσματος και περιλαμβάνει ορισμένα στάδια επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών. Κατά κανόνα, μέχρι το τέλος του Δημοτικού, η ηθική αξιολόγηση είναι μία πλήρως εσωτερικευμένη και ασυνείδητη διαδικασία, η οποία ενεργοποιείται όταν το απαιτούν οι συνθήκες. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά που εκτίθενται επανειλημμένα στη βία, απευαισθητοποιούνται και έτσι η θέαση της βίας των μέσων αυξάνει την ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά. Πιο

συγκεκριμένα, η συναισθηματική απευαισθητοποίηση είναι εμφανής όταν αναστέλλονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις σε γεγονότα που συνήθως τις προκαλούν, ενώ η γνωστική απευαισθητοποίηση υφίσταται όταν αποκτάται η πεποίθηση ότι η βία είναι ένας αναπόφευκτος τρόπος αντίδρασης. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική και η γνωστική απευαισθητοποίηση στη βία μειώνουν την πιθανότητα μία επιθετική συμπεριφορά να θεωρηθεί κατακριτέα (Funk κ.ά., 2004). Επομένως, η απευαισθητοποίηση οδηγεί σε αυξημένες επιθετικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές, καθώς και σε μειωμένη ενσυναίσθηση και προκοινωνική συμπεριφορά και πράγματι αρκετά βιντεοπαιχνίδια παρέχουν συχνά διάφορες υποδείξεις, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα αισθημάτων ενοχής των παικτών (Khoo, 2012).

Για τους περισσότερους ανθρώπους, η βία είναι πολύ πιο διαδεδομένη στα μέσα ενημέρωσης από ό,τι στην καθημερινότητά τους. Επομένως, αν ο θεατής αναπτύξει τη στάση ότι η βία είναι φυσιολογική, μπορεί να επέλθει η απευαισθητοποίηση σε αυτή. Επιπλέον, η παρουσίαση της βίας από τα μέσα ως δικαιολογημένη μπορεί να αλλάξει την πεποίθηση ότι η βίαιη συμπεριφορά είναι λανθασμένη, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Funk κ.ά., 2004).

Αναφορικά με τις επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών στη φυσιολογία και τη σωματική κατάσταση του ατόμου, φαίνεται να υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια και της παχυσαρκίας, εφόσον ως αποτέλεσμα αυτής της ενασχόλησης μειώνεται δραματικά η σωματική δραστηριότητα και άσκηση. Επιπλέον, οι διαφημίσεις ανθυγιεινού φαγητού που απευθύνεται σε παιδιά και κυριαρχούν σε ψηφιακά περιβάλλοντα είναι άλλος ένας τρόπος που ωθεί στην εν λόγω αρνητική συνέπεια (Agarwal & Dhanasekaran, 2012). Αυτό το μοτίβο καθιστικής ζωής μπορεί, επίσης, να συμβάλει και στην ανάπτυξη καρδιαγγειακών προβλημάτων, στα οποία μπορεί να οδηγήσει και το στρες που προκαλούν ορισμένα βιντεοπαιχνίδια, με συνακόλουθη αύξηση στον καρδιακό ρυθμό και την αρτηριακή πίεση. Επιπλέον, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν κατηγορηθεί ότι μπορούν να προκαλέσουν επιληπτική κρίση λόγω φωτοευαισθησίας ευκολότερα σε σχέση με την τηλεόραση, επειδή υπάρχει πιο έντονη δραστηριότητα κι εναλλαγή εικόνων, καθώς και γιατί οι παίκτες κάθονται πιο κοντά στην οθόνη (Dorman, 1997). Μεταξύ των δυσμενών επιπτώσεων των βιντεοπαιχνιδιών που έχουν σημειωθεί στη σχετική ιατρική βιβλιογραφία υπάγονται επίσης οι ακουστικές παραισθήσεις, η

παραμέληση της προσωπικής υγιεινής, ο πόνος στον καρπό, στον αυχένα και στον αγκώνα και η τενοντίτιδα (Griffiths & Wood, 2000).

Άλλο ένα σοβαρό ζήτημα σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών, είναι η παράμετρος του εθισμού και της παθολογικής τους χρήσης (Griffiths, 2010). Ο εθισμός συνιστά μία από τις πιο ερευνημένες ψυχοκοινωνικές πτυχές των βιντεοπαιχνιδιών (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2009). Πράγματι, οι έφηβοι ενδέχεται να εθιστούν σε κάποια συμπεριφορά, όταν ανταμείβονται γι' αυτή (Griffiths, 2010), ενώ, σε γενικές γραμμές, παίζουν πιο συχνά βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τους ενήλικες (Griffiths, Davies, & Chappel, 2004) και θεωρούνται πιο ευάλωτοι στον εθισμό στο παιχνίδι σχετικά με τους τελευταίους (Griffiths & Wood, 2000). Έτσι, τα βιντεοπαιχνίδια είναι δυνητικά εθιστικά, παρόλο που ο αριθμός των ανθρώπων που είναι πραγματικά εθισμένοι είναι περιορισμένος (Griffiths, 2010). Για παράδειγμα, σε πολύ πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 69% των παιδιών ηλικίας 6 έως 17 ετών δυσκολεύονται να σταματήσουν να παίζουν, ακόμα και όταν έχουν βαρεθεί, εύρημα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο, ενώ ποσοστό της τάξης του 45% δήλωσε ότι η ενασχόληση με κάποιο βιντεοπαιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε ενόχληση ή αναστάτωση (Livingstone & Pothong, 2021).

Ακόμη, σε έρευνα που διεξήχθη σχετικά με τις επιπτώσεις της παθολογικής ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια, βρέθηκαν σημαντικές διαφυλικές διαφορές αναφορικά με τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, τη μοναξιά και την επιθετικότητα. Τα αγόρια ήταν συχνότεροι χρήστες βιντεοπαιχνιδιών και ήταν πιθανότερο να εθιστούν σε αυτά και όσα απ' αυτά ήταν παθολογικοί χρήστες ήταν πιο μοναχικά κι επιθετικά σε σχέση με τους μη παθολογικούς χρήστες. Οι διαφορές αυτές ως προς το φύλο στην επιθετικότητα και τη μοναξιά φαίνεται ότι οφείλονται στο διαφορετικό επίπεδο συμμετοχής στα βιντεοπαιχνίδια. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η παρατεταμένη χρονική διάρκεια του παιχνιδιού, η έλλειψη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων και η παρορμητικότητα φαίνεται να λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες κινδύνου για τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, ενώ η κατάθλιψη, το άγχος, οι κοινωνικές φοβίες και η φτωχή σχολική επίδοση συνιστούν συνέπειες του παθολογικού παιχνιδιού (Qureshi κ.ά., 2013).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε δυτικές, όσο και σε ανατολικές χώρες έχουν βρει ότι ένα ποσοστό του δείγματος μεταξύ 8%-14% ανέφεραν παθολογική χρήση



βιντεοπαιχνιδιών. Πράγματι, το 8,7% του δείγματος στη μελέτη των Choo κ.ά. (2010), δηλαδή περίπου ένας στους δέκα παίκτες, σε έρευνα που έλαβε χώρα μελετώντας την παθολογική χρήση βιντεοπαιχνιδιών, ταξινομήθηκαν ως παθολογικοί παίκτες, με τα αγόρια να αναφέρουν περισσότερα παθολογικά συμπτώματα από τα κορίτσια. Επιπλέον, οι μεταβλητές της παρορμητικότητας, της κοινωνικής δεξιοτήτας, της εχθρότητας, της ακαδημαϊκής απόδοσης και των ελλειμμάτων στην κοινωνική λειτουργικότητας φάνηκε να συνδέονται με την παθολογική χρήση βιντεοπαιχνιδιών. Ακόμη, οι παθολογικοί παίκτες επιδείκνυαν μεγαλύτερη συχνότητα και βαθμό ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια και διακρίνονταν και από χειρότερη σωματική και ψυχολογική λειτουργικότητα, πλην της κοινωνικής. Παρά ταύτα, η συσχετιστική φύση της εν λόγω έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την κατεύθυνση της συσχέτισης (Choo κ.ά., 2010).

Ο εθισμός στα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια εξηγείται εν μέρει από τη *Μερική Επίδραση Ενίσχυσης (Partial Reinforcement Effect-PRE)*. Δηλαδή, τα άτομα εξακολουθούν να παίζουν ακόμη και απουσία ενίσχυσης με την ελπίδα ότι αργά ή γρήγορα θα λάβουν την πολυπόθητη ανταμοιβή. Ακόμη, το μέγεθος της ενίσχυσης είναι κι αυτό σημαντικό. Για παράδειγμα, οι μεγάλες ανταμοιβές οδηγούν σε αυξημένο εθισμό. Επιπλέον, η άμεση ενίσχυση είναι κι αυτή σημαντική παράμετρος, ενώ τα διαδικτυακά παιχνίδια μπορεί να είναι πιο εθιστικά από τα εκτός σύνδεσης, λόγω του ατέρμονου χαρακτήρα τους, αφού στα εκτός σύνδεσης βιντεοπαιχνίδια το άτομο μπορεί να επιστρέψει και να συνεχίσει από το σημείο που είχε σταματήσει νωρίτερα. Το μέγεθος του εν λόγω προβλήματος φαίνεται και από κινήσεις όπως αυτή της Κίνας, που έχει θεσπίσει νόμους για τον περιορισμό του χρόνου που έφηβοι και ενήλικες μπορούν να διαθέσουν σε διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια, και της Ολλανδίας και της Νότιας Κορέας, στις οποίες έχουν ιδρυθεί εξειδικευμένες κλινικές για τη θεραπεία του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια (Griffiths, 2010).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, διάφορες επιστημονικές μελέτες άρχισαν να χρησιμοποιούν τα κριτήρια του Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM) για την παθολογική ενασχόληση με τα τυχερά παιχνίδια, επεκτείνοντάς τα στη μελέτη της παθολογικής χρήσης υπολογιστών ή βιντεοπαιχνιδιών και τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να είναι συνεπή (Choo κ.ά., 2010).

Το 2007 ο Αμερικανός Ιατρικός Σύλλογος πρότεινε στην Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) να εξετάσει το ενδεχόμενο συμπερίληψης του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια ως επίσημη διαγνωστική διαταραχή στο Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) (Lemmens κ.ά., 2009). Ωστόσο, η μεταγενέστερη, πέμπτη έκδοση (2013) του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) δεν συμπεριέλαβε την προβληματική χρήση του διαδικτύου και των βιντεοπαιχνιδιών στη βασική του έκδοση, καθώς θεωρείται ότι ακόμη πρέπει να έρθουν κι άλλα σχετικά επιστημονικά δεδομένα στο φως. Όμως, η *Διαταραχή στα Διαδικτυακά Βιντεοπαιχνίδια (Internet Gaming Disorder)* συμπεριλήφθηκε στο παράρτημα της εν λόγω έκδοσης. Η διαταραχή αυτή περιγράφεται ως «επίμονη και επαναλαμβανόμενη χρήση του διαδικτύου για συμμετοχή σε βιντεοπαιχνίδια, συχνά με άλλους παίκτες, ωθώντας σε κλινικά σημαντικές επιπτώσεις ή δυσφορία, όπως υποδεικνύεται από πέντε (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα κριτήρια σε περίοδο 12 μηνών» (Lau κ.ά., 2018, σελ. 2). Τα συμπτώματα αυτά είναι τα εξής: (α) εκτεταμένη ενασχόληση με το παιχνίδι, (β) συμπτώματα απόσυρσης, (γ) αύξηση της ανοχής στο παιχνίδι (δηλαδή περισσότερη ώρα ενασχόλησης με αυτό προκειμένου να επιτευχθεί το ίδιο επίπεδο ικανοποίησης), (δ) απώλεια ενδιαφέροντος για άλλες δραστηριότητες, (ε) χρήση του παιχνιδιού ως απόδραση από την πραγματικότητα και (στ) συνέχιση της υπερβολικής χρήσης του παιχνιδιού, παρά την κατανόηση των αρνητικών επιπτώσεων στην καθημερινή λειτουργία (Lau κ.ά., 2018).

Επιπροσθέτως, η *Διαταραχή Βιντεοπαιχνιδιών (Gaming Disorder)* προτάθηκε ως διαταραχή στην ενότητα «*διαταραχές λόγω χρήσης ουσιών και εθιστικές συμπεριφορές*» στο προσχέδιο (ICD-11 Beta) της Ταξινόμησης των Νοσημάτων (Classification of Diseases-ICD) και περιγράφεται ως (Lau κ.ά., 2018, σελ. 2):

επίμονη ή επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια, είτε διαδικτυακά είτε εκτός σύνδεσης, η οποία προκαλεί σημαντική δυσλειτουργία ή παρεμβολή στο άτομο, που περιλαμβάνει την απώλεια ελέγχου της ενασχόλησης με αυτά τα παιχνίδια, την ιεράρχηση τους υψηλά στις καθημερινές προτεραιότητες του ατόμου και τη συνέχιση της ενασχόλησης με αυτά παρά την εμφάνιση ή επανεμφάνιση αρνητικών συνεπειών για τουλάχιστον 12 μήνες.

Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα εμπορικά βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούν παρόμοιους «εθιστικούς» αλγόριθμους, όπως και τα τυχερά παιχνίδια (Gupta & Derevensky, 1996) και, ως εκ τούτου, αυτές οι δύο μορφές παιχνιδιών φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως μέσα ψυχαγωγίας, με κύρια ειδοποιό διαφορά ότι

τα πρώτα αποσκοπούν στην απόκτηση χρημάτων, ενώ τα δεύτερα στην απόκτηση πόντων (Griffiths & Wood, 2000). Καθίσταται σαφές από τα ανωτέρω, επομένως, ότι η υπερβολική κι εκτεταμένη ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια έχει αρκετές ομοιότητες με άλλες μορφές εθισμού. Για παράδειγμα, οι παίκτες αναφέρουν συναισθήματα ενθουσιασμού (όπως η έκρηξη αδρεναλίνης) όταν παίζουν το αγαπημένο τους βιντεοπαιχνίδι και το χρησιμοποιούν ως χαλάρωση από το άγχος, ενώ τα βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν σε σημαντικό βαθμό ως μαθημένη συμπεριφορά και θεωρούνται ως μια μορφή αναζήτησης έντονων συναισθημάτων (Gupta & Derevensky, 1996). Έτσι, η υπερβολική χρήση βιντεοπαιχνιδιών συνδέεται με μία σειρά προβλημάτων που μοιάζουν με το σύνδρομο εξάρτησης (Tejeiro Salguero & Morán, 2002).

Η εκτεταμένη, πέραν του φυσιολογικού, ενασχόληση με τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ελέγχου και συναισθηματική δυσφορία σε ένα ποσοστό εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η προβληματική ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια περιλαμβάνει την καταναγκαστική κι επίμονη ενασχόληση με αυτά για παρατεταμένη χρονική περίοδο που συνδέεται με αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή ζωή (Lau κ.ά., 2018). Άλλες συμπεριφορές που ενδέχεται να σχετίζονται με εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια είναι η κλοπή χρημάτων για αγορά νέων παιχνιδιών, η εμπλοκή σε μικροπαραβάσεις, η παραμέληση γευμάτων, η παραμέληση ακαδημαϊκών υποχρεώσεων και η απουσία από το σχολείο, η έλλειψη κοινωνικών δραστηριοτήτων, η ευερεθιστότητα κατά τη μη ενασχόληση με το βιντεοπαιχνίδι αναφοράς, ο αυξημένος και εκτεταμένος χρόνος παιχνιδιού και η αύξηση στις επιθετικές εκδηλώσεις (Griffiths & Wood, 2000). Παρά ταύτα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το υπερβολικό χρονικά παιχνίδι δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο παίκτης είναι εθισμένος σε αυτό, αν δεν συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η αρνητική επίδραση στην καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου. Υπάρχουν αρκετά άτομα που παίζουν βιντεοπαιχνίδια σε υπερβολικό βαθμό, χωρίς όμως να επωμίζονται αρνητικές επιπτώσεις από αυτή τη συνήθεια, ενώ, από την άλλη, αρκετοί παίκτες παρουσιάζουν κάποιες ενδείξεις εθισμού, χωρίς ωστόσο να είναι εθισμένοι (Griffiths, 2010). Άρα, η ύπαρξη αρνητικών επακόλουθων στη ζωή του ατόμου συνιστά ορόσημο για τη διάκριση μεταξύ εθισμού και συνήθειας (Lemmens κ.ά., 2009).

Επιπρόσθετα, πρόσφατη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το κίνητρο για ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια και ο κίνδυνος εθισμού σε αυτά φαίνεται να αυξάνεται κατά την εφηβεία, καθώς οι έφηβοι προσπαθούν να διαφύγουν της φροντίδας των γονέων τους και να είναι δημοφιλείς στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους και τους σημαντικούς άλλους, χρησιμοποιώντας τα βιντεοπαιχνίδια ως μέσο κοινωνικοποίησης (Hazar, 2019).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι απόψεις των ερευνητών αναφορικά με τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια δίστανται. Γενικά, η έννοια αυτή περιγράφει την υπερβολική, εμμονική, καταναγκαστική και γενικά προβληματική χρήση βιντεοπαιχνιδιών. Άλλοι παρόμοιοι όροι που χρησιμοποιούνται κατά την αναφορά στην υπερβολική χρήση βιντεοπαιχνιδιών είναι η *εξάρτηση από βιντεοπαιχνίδια*, το *προβληματικό παίξιμο βιντεοπαιχνιδιών* και το *παθολογικό παίξιμο παιχνιδιών*. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το ποιος όρος θα χρησιμοποιηθεί, υπάρχει συμφωνία στο ότι η υπερβολική χρήση βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει σε εθιστική συμπεριφορά (Griffiths, 2005), η οποία είναι υπερβολική, καταναγκαστική, ανεξέλεγκτη και ψυχολογικά ή σωματικά καταστροφική (Lemmens κ.ά., 2009).

Σε σχετικά ερευνητικά ευρήματα εντοπίστηκε ότι ενώ το 83% των νέων ασχολούνται στα πλαίσια του φυσιολογικού με τα βιντεοπαιχνίδια, ωστόσο υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 9% που παρουσιάζει σημάδια εθισμού σε αυτά, τα οποία ήταν εμφανή ακόμη και 2 χρόνια μετά την αρχική μελέτη (Lau κ.ά., 2018). Στην Ελλάδα, με βάση πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, περίπου το 50% των παιδιών, λόγω της εκτεταμένης χρήσης του διαδικτύου, αμελεί άλλες δραστηριότητες, ενώ κατά προσέγγιση ένα στα τρία παιδιά (περίπου 20%) θεωρεί ότι έχει ή ανησυχεί ότι έχει εθιστεί στο διαδίκτυο (Daskalaki κ.ά., 2020).

Εις επίμετρον, σύμφωνα με μία παλαιότερη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ, το 13% των εφήβων που συμμετείχαν ήταν «βαριοί χρήστες» βιντεοπαιχνιδιών, οι οποίοι θυσιάζαν την αγορά άλλων προϊόντων προκειμένου να εξοικονομήσουν χρήματα για να παίξουν βιντεοπαιχνίδια, ενώ άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα βιντεοπαιχνίδια πράγματι μπορούν να οδηγήσουν σε εθισμό και, ως εκ τούτου, ότι ενδέχεται ένα σημαντικό ποσοστό του γενικού πληθυσμού να έχει εθιστεί στα βιντεοπαιχνίδια (Fisher, 1994). Ακόμη, σε πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα εντοπίστηκε ότι το 3% των Ολλανδών και περίπου 8% της νεολαίας των ΗΠΑ που παίζουν βιντεοπαιχνίδια φέρουν παθολογικά

συμπτώματα εθισμού, όπως η αρνητική επιρροή στις οικογενειακές, ακαδημαϊκές ή ψυχολογικές λειτουργίες (Granic κ.ά., 2014).

Τα αγόρια επίσης φαίνεται ότι έχουν αρκετά μεγαλύτερες πιθανότητες να εθιστούν σε αυτά τα παιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ η παθολογική χρήση των βιντεοπαιχνιδιών έχει βρεθεί να συνδέεται με συμμετοχή σε σωματικούς καυγάδες, περισσότερες διαφωνίες με φίλους και καθηγητές, καθώς και με την προκατάληψη εχθρικής απόδοσης. Ως εκ τούτου, αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο εθισμός στα βιντεοπαιχνίδια είναι ένα πρόβλημα μεταξύ των εφήβων, ιδιαίτερα των αγοριών, και ότι ο εθισμός συνδέεται με προβλήματα προσαρμογής, όπως η σχολική επίδοση και οι επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές (Hauge & Gentile, 2003). Επομένως, συνήθως η συμπεριφορά των ατόμων που παρουσιάζουν ενδείξεις εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια είναι ανεξέλεγκτη, επεμβατική, χρησιμοποιείται ως διαφυγή από την πραγματικότητα ή/και ενέχει σοβαρούς κινδύνους για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Tejeiro Salguero & Morán, 2002).

Καλό είναι ακόμη να μην ταυτίζεται ο εθισμός στο διαδίκτυο με τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, διότι είναι ξεχωριστές αν και σχετιζόμενες έννοιες. Δηλαδή, ένα άτομο εθισμένο σε διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια δεν είναι εθισμένο στο διαδίκτυο, καθώς το τελευταίο είναι απλώς το μέσο όπου το παιχνίδι είναι διαθέσιμο. Επιπλέον, σε αντίθεση με το διαδίκτυο, τα βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για ψυχαγωγικούς σκοπούς (τουλάχιστον υπό το πρίσμα του εθισμού) (Lemmens κ.ά., 2009).

Έχει διαπιστωθεί επίσης ερευνητικά η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του κινήτρου (ενδογενούς ή εξωγενούς) (π.χ. η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επιτυχία, η έλλειψη φίλων, το κακό οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη άλλων ενδιαφερόντων κ.λπ.) για ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια και του εθισμού σ' αυτά, ενώ η σχέση αυτή φαίνεται να είναι ακόμη πιο σημαντική κι εμφανής όταν οι γονείς των παιδιών παίζουν οι ίδιοι βιντεοπαιχνίδια, καθώς οι γονείς είναι τα κύρια πρότυπα των παιδιών τους και, άρα, η στάση των γονέων μπορεί να συνιστά σημαντικό παράγοντα κινδύνου. Στον αντίποδα, η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα (Hazar, 2019).

Θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί στο παρόν σημείο ότι οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών επηρεάζονται και από τρίτους παράγοντες, όπως η μικρή ηλικία, οι στάσεις, η προηγούμενη έκθεση στη βία, η κοινωνική τάξη, οι σχέσεις με τους

γονείς (Funk κ.ά., 2004), το φύλο, η γνωστική και η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, η επιθετικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η κουλτούρα (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005). Λόγου χάριν, οι στάσεις μπορεί να επηρεάσουν ενεργά την επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, αφού η ερμηνεία των κατά περίπτωση δεδομένων επηρεάζονται από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Επιπλέον, η διαδραστικότητα, η έντονη εμπλοκή στα βιντεοπαιχνίδια, καθώς και η αίσθηση που παρέχουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές δεν επιφέρουν συνέπειες μπορούν και πάλι να αυξήσουν τις αρνητικές επιδράσεις τους (Funk κ.ά., 2004). Πράγματι, τα βιντεοπαιχνίδια έχουν γίνει πιο ρεαλιστικά, ελκυστικά και βίαια με την πάροδο του χρόνου και ως εκ τούτου εγείρονται όλο και περισσότερες ανησυχίες για τις αρνητικές επιπτώσεις τους στη συναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων (Shoshani κ.ά., 2021).

Επιπλέον, σε έρευνα που έλαβε χώρα σε κλινικό πληθυσμό παιδιών και νέων, βρέθηκε ότι η μεγαλύτερη ηλικία, το αρσενικό φύλο, η υπερβολική συστολή, τα προβλήματα εσωτερίκευσης, αλλά και εξωτερίκευσης συναισθημάτων και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες για προβλήματα λόγω της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών. Παράγοντα κινδύνου συνιστούσε επίσης η ανηδονία, ασχέτως του φύλου, και η υπερβολική συστολή, όσον αφορά τα αγόρια (Lau κ.ά., 2018), ενώ η κατάχρηση των βιντεοπαιχνιδιών φαίνεται να σχετίζεται με συναισθήματα κατάθλιψης και αρνητικού οικογενειακού κλίματος και, ως εκ τούτου, με μία προσπάθεια διαφυγής από την πραγματικότητα (Dorman, 1997).

## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε βάσει της παρατήρησης ότι σήμερα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πληθώρα ηλεκτρονικών τεχνολογικών μέσων, με προεξάρχοντα τα βιντεοπαιχνίδια, συχνά από την πρώτη παιδική ηλικία.

### 4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Το κεντρικό πρόβλημα στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα αφορά στη συσχέτιση της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικής συμπεριφοράς που συχνά εκδηλώνεται από τα παιδιά προεφηβικής ηλικίας, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο κι εκτός σχολείου. Το εν λόγω κεντρικό ερώτημα γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί και να διερευνηθεί μέσα από επιμέρους ερευνητικά υποερωτήματα και υποθέσεις που παρατίθεται αμέσως παρακάτω.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στη χρήση βιντεοπαιχνιδιών, η ερευνητική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι τα αγόρια δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα βιντεοπαιχνίδια (Μάρκου, 2019), κατά μέσο όρο, και απασχολούνται περισσότερη ώρα παίζοντας βιντεοπαιχνίδια (Dickmeis & Roe, 2019· Kirsh, 2003· Salonijs-Pasternak & Gelfond, 2005). Επιπλέον, συχνά έχει διαπιστωθεί πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στις αρνητικές επιδράσεις από την εκτεταμένη χρήση βιντεοπαιχνιδιών, όπως ο εθισμός σε αυτά (Hauge & Gentile, 2003· Hazar, 2019· Lau κ.ά., 2018).

Ε.Ε.1: Θα αναδειχθεί από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στη χρήση βιντεοπαιχνιδιών;

Υ.1: Τα αγόρια αναμένεται ότι θα ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με βιντεοπαιχνίδια σχετικά με τα κορίτσια.

Ε.Ε.2: Θα αναδειχθεί από τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια;

Υ.2: Τα αγόρια θα είναι πιο επιρρεπή στην βίωση συμπτωμάτων εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια.

Αναφορικά με την επιθετικότητα και την επίδραση του φύλου σε αυτή, τα αγόρια εν γένει παρουσιάζουν περισσότερη σωματική επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια μεγαλύτερο

ποσοστό έμμεσης-σχεσιακής επιθετικότητας σε σχέση με τα αγόρια (Björkqvist, 2018· Owens & MacMullin, 1995· Smith κ.ά., 2010). Σε αυτές τις διαφοροποιήσεις ενδέχεται να συμβάλλει η πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων για χρήση μορφών επιθετικότητας που ταιριάζουν με τα στερεότυπα του φύλου, καθώς και οι αυξημένες βιολογικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων κατά τη μετάβαση στην εφηβεία, όπως και η αύξηση του ανταγωνισμού για την κυριαρχία (Card κ.ά., 2008).

E.E.3: Θα προκύψει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στην εκδήλωση επιθετικότητας;

Υ.3: Τα αγόρια αναμένεται να χρησιμοποιούν περισσότερο άμεση επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια θεωρείται ότι θα κάνουν χρήση κυρίως σχεσιακής επιθετικότητας.

Εν αντιθέσει με το φύλο, αναφορικά με την ηλικία ή/και την τάξη φοίτησης δεν θα τεθούν ερευνητικά ερωτήματα λόγω της μικρής ηλικιακής διαφοράς μεταξύ των μαθητών πέμπτης κι έκτης τάξης Δημοτικού.

Εν συνεχεία, όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, όπως επισημάνθηκε επανειλημμένως στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, η χρήση βιντεοπαιχνιδιών συνδέεται σε μεγάλο μέρος της σχετικής διαθέσιμης βιβλιογραφίας με την επιθετικότητα (Winkel κ.ά., 1987), αφού σύμφωνα με ευρήματα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, τα επιθετικά συναισθήματα, τις επιθετικές γνωστικές λειτουργίες και τη φυσιολογική διέγερση, ενεργοποιώντας δίκτυα επιθετικών σκέψεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων και πεποιθήσεων (Kirsh, 2003). Συνεπώς, φαίνεται ότι η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πολύπλευρη και ότι μπορεί να παρατηρηθεί σε διάφορους δείκτες επιθετικότητας (Kumarasuriar κ.ά., 2011), σημείο που επαληθεύεται από διάφορες διαχρονικές μελέτες, οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η συχνή ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια προβλέπει μεταγενέστερη επιθετικότητα, ακόμη και μετά από έλεγχο για προγενέστερη επιθετικότητα (Anderson κ.ά., 2008· Möller & Krahe, 2009· Willoughby κ.ά., 2012). Πλην όμως των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και τα ιδιαιτέρως ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια έχουν «ενοχοποιηθεί» ότι προάγουν επιθετικές συμπεριφορές (Dowsett & Jackson, 2019), ακόμη και απουσία βίαιου περιεχομένου, παρόλο που τα βίαια παιχνίδια είναι συνήθως και πιο ανταγωνιστικά. Παρά ταύτα, θεωρείται λάθος η πεποίθηση ότι όλα τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια δεν σχετίζονται με την επιθετικότητα λόγω απουσίας βίαιου περιεχομένου.



Υπό αυτό το πρίσμα εξέτασης, ένα μη βίαιο βιντεοπαιχνίδι που είναι πολύ ανταγωνιστικό, δύσκολο και έχει γρήγορους ρυθμούς μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο επιθετική συμπεριφορά από ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι με χαμηλότερο ποσοστό αυτών των χαρακτηριστικών (Adachi & Willoughby, 2011).

Επιπλέον, όσον αφορά τη μορφή της επιθετικότητας που υιοθετείται, στην έρευνα των Smith κ.ά. (2010), η σχεσιακή και η άμεση επιθετικότητα συσχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό, ενώ κατά τους Möller και Krahe (2009), η μελέτη και της έμμεσης-σχεσιακής επιθετικότητας ως αποτέλεσμα της έκθεσης σε βιντεοπαιχνίδια επιτρέπει τον έλεγχο ενδεχόμενης επίδρασης των εικόνων σωματικής επιθετικότητας που πρωταγωνιστούν σε αυτά σε πιο έμμεσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Κατ' αναλογία, και στην παρούσα έρευνα θα καταβληθεί προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στη χρήση βιντεοπαιχνιδιών και την άμεση και την έμμεση επιθετικότητα.

E.E.4: Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, θα αναδειχθεί θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας;

Υ.4: Αναμένεται να προκύψει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας.

E.E.5: Θα προκύψει θετική συσχέτιση μεταξύ του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας;

Υ.5: Αναμένεται ότι θα προκύψει θετική συσχέτιση ανάμεσα στον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια και την επιθετικότητα.

#### **4.2 Είδος έρευνας και μέθοδος συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν**

Τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν μέσω της χρήσης ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα διαμέσου της συμπλήρωσης από τους μαθητές ενός ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς. Το εν λόγω είδος έρευνας επιλέχθηκε αφενός επειδή μέσω του ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς δύνανται να προσεγγιστεί μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, καθώς συνιστά πιο σύντομη διαδικασία σε σχέση με την ποιοτική ή τη μεικτή έρευνα.

Αφετέρου πληθώρα παρόμοιων ερευνών που έχει λάβει χώρα στο εξωτερικό, αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας, έχουν κάνει χρήση ποσοτικής, συσχετιστικής έρευνας μέσω της

συμπλήρωσης ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς (π.χ. Anderson & Dill, 2000· Ferguson κ.ά., 2015· Ferguson & Wang, 2019· Funk κ.ά., 1999).

Επιπροσθέτως, τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν άλλη μία σημαντική παράμετρο για την επιλογή του συγκεκριμένου είδους έρευνας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι η ερευνήτρια έχει διεξάγει παρόμοια ποσοτική έρευνα κατά το παρελθόν σε επίπεδο προπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με αποτέλεσμα να είναι πιο εξοικειωμένη με το συγκεκριμένο είδος έρευνας. Συνεπώς, για όλους αυτούς του λόγους κρίθηκε καταλληλότερη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας. Ωστόσο, δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι θα μπορούσαν να προκύψουν εξίσου σημαντικά ευρήματα διαμέσου ενός διαφορετικού ερευνητικού σχεδιασμού που θα απαιτούσε τη διεξαγωγή αμιγώς ποιοτικής ή μεικτής έρευνας με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων.

#### **4.3 Δείγμα παρούσας έρευνας**

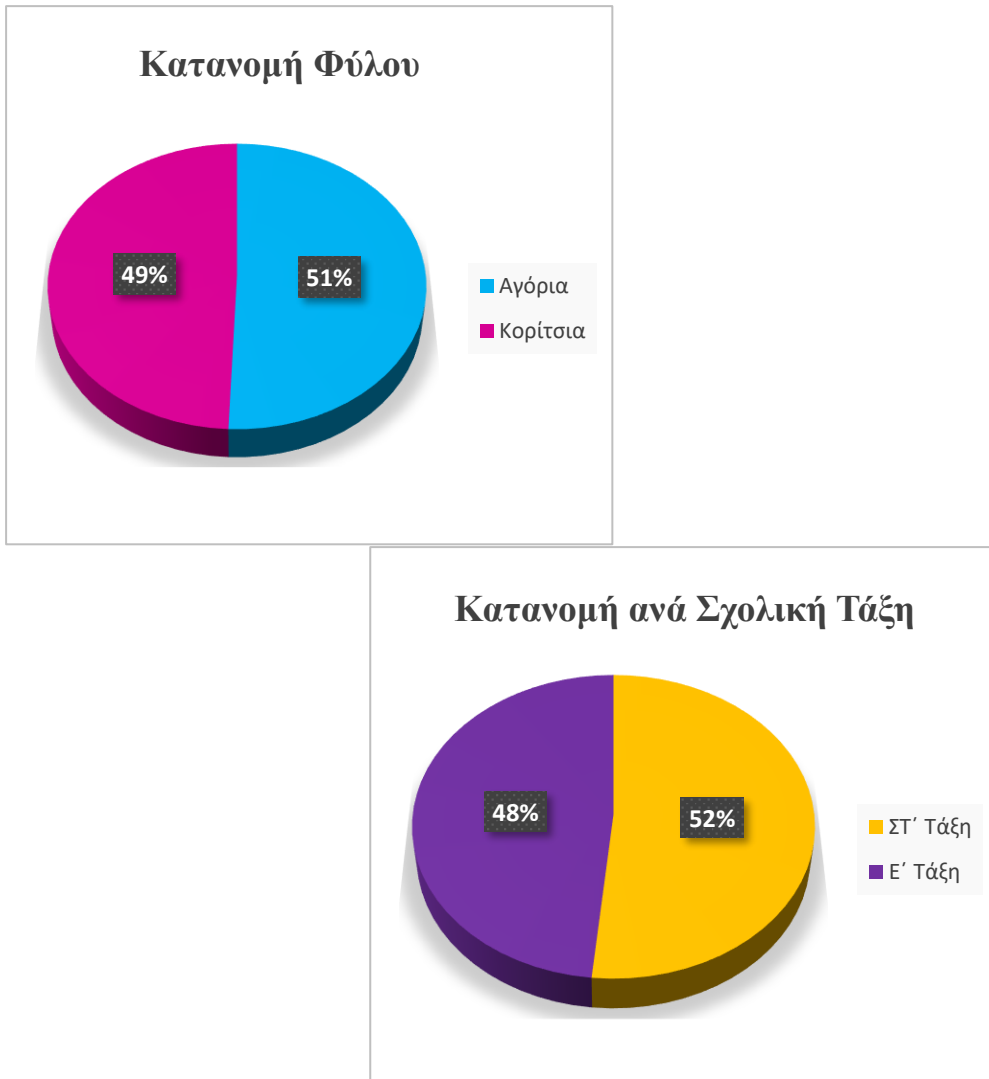
Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 225 μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης κι έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τις αρχές της προσβασιμότητας και της διαθεσιμότητας σε πέντε δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και γι' αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν, καθώς δεν θα είναι αντιπροσωπευτικά του γενικού πληθυσμού των μαθητών/μαθητριών της πέμπτης κι έκτης τάξης.

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής, ως μόνη προϋπόθεση τέθηκε οι μαθητές να φοιτούν στις δύο ανωτέρω τάξεις και να μην έχουν κάποια επίσημη γνωμάτευση από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) για δυσκολίες συμπεριφοράς, καθώς ανάλογος πληθυσμός θα μπορούσε να αλλοιώσει τα ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο, δεν χρειάστηκε να εξαιρεθεί κάποιο ερωτηματολόγιο, καθώς κανένας από τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν δεν έφερε τέτοια διάγνωση.

Πιο αναλυτικά, το δείγμα περιλαμβάνει 225 παιδιά, εκ των οποίων το 50,67% (N=114) είναι αγόρια και το 49,33% (N=111) είναι κορίτσια. Τα παιδιά φοιτούν στην Ε' (N= 109, 48.4%) και ΣΤ' (N= 116, 51.6%) τάξη του Δημοτικού σχολείου. Τα εν λόγω δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 4.1. Η μέση ηλικία των παιδιών (Μ.Ο.) είναι 10,73 έτη με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,66 έτη. Δεν βρέθηκε σημαντική

διαφορά στην κατανομή του φύλου των μαθητών ανά σχολική τάξη ( $\chi^2=0.107$ ,  $p=.743$ ), καθώς στην Ε΄ τάξη φοιτούν κατά 49,5% αγόρια και κατά 50,5% κορίτσια και παρόμοια ποσοστά παρατηρήθηκαν και στη ΣΤ΄ τάξη με 51,7% αγόρια και 48,3% κορίτσια (Πίνακας 4.1).

**Διάγραμμα 4.1.** Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και σχολική τάξη



**Πίνακας 4.1.** Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και σχολική τάξη

Φύλο		Σχολική Τάξη		Σύνολο
		Ε' ΤΑΞΗ	ΣΤ' ΤΑΞΗ	
ΑΓΟΡΙΑ	N	54	60	114
	% Σχολική Τάξη	49.50%	51.70%	50.70%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	N	55	56	111
	% Σχολική Τάξη	50.50%	48.30%	49.30%
Σύνολο	N	109	116	225
	% Σχολική Τάξη	100.00%	100.00%	100.00%

#### 4.4 Αξιοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία

##### 4.4.1 Ερωτηματολόγιο.

Μέσο συλλογής των δεδομένων της παρούσας μελέτης ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν ερωτήσεις αναφορικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (ΜΕΡΟΣ Α), ερωτήσεις αναφορικά με το είδος βιντεοπαιχνιδιών και το χρόνο χρήσης τους (ΜΕΡΟΣ Β), η *Κλίμακα Εθισμού στα Βιντεοπαιχνίδια για Εφήβους (Game Addiction Scale for Adolescents, Lemmens κ.ά., 2009)* (ΜΕΡΟΣ Γ) και η *Κλίμακα Συγκρούσεων με Συνομηλίκους (Peer Conflict Scale, PCS, Marsee & Frick, 2007)* (ΜΕΡΟΣ Δ) (βλ. Παράρτημα Α').

##### 4.4.1.1. Κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να σημειώσουν (1) το φύλο τους, (2) την ηλικία και (3) την τάξης φοίτησης.

##### 4.4.1.2. Χρήση βιντεοπαιχνιδιών.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν σε φθίνουσα ταξινόμηση τα τρία βιντεοπαιχνίδια που παίζουν συχνότερα, ώστε να μπορεί να γίνει αναφορά στα είδη των βιντεοπαιχνιδιών που προτιμούν περισσότερο οι μαθητές, ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι πιο εστιασμένα και ασφαλή.

Επίσης, στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις ημέρες της εβδομάδας και τις ώρες της ημέρας που ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια. Πιο αναλυτικά, για το πόσο συχνά παίζουν μέσα στην εβδομάδα έπρεπε να επιλέξουν μεταξύ των δηλώσεων (1) *ποτέ*, (2) *μόνο τα Σαββατοκύριακα*, (3) *1-2 ημέρες την εβδομάδα*, (4) *3-4 ημέρες την εβδομάδα* και (5) *κάθε μέρα*, ενώ για τις ώρες που αφιερώνουν σε αυτά, οι διαθέσιμες δηλώσεις αποτελούνταν από το (1) *καθόλου*, (2) *1 ώρα*

την ημέρα, (3) 2 ώρες την ημέρα, (4) 3-4 ώρες την ημέρα και (5) πάνω από 4 ώρες την ημέρα.

Ακολούθως, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Εθισμού στα Βιντεοπαιχνίδια για Εφήβους (Game Addiction Scale for Adolescents, Lemmens κ.ά., 2009)*, ώστε να μετρηθεί τόσο ο βαθμός ενασχόλησης του δείγματος της έρευνας με τα βιντεοπαιχνίδια, όσο και το μέγεθος των συνεπειών που βιώνουν λόγω της χρήσης αυτών. Η εν λόγω κλίμακα είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς 21 ερωτήσεων, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 7 επιμέρους υποκλίμακες των 3 ερωτήσεων η καθεμία. Πιο συγκεκριμένα, οι υποκλίμακες αυτές είναι η *Υπεροχή* (ερωτήσεις 1,2,3), η *Ανοχή* (ερωτήσεις 4,5,6), η *Αλλαγή Διάθεσης* (ερωτήσεις 7,8,9), η *Υποτροπή* (ερωτήσεις 10,11,12), η *Στέρση* (ερωτήσεις 13,14,15), η *Σύγκρουση* (ερωτήσεις 16,17,18) και τα *Προβλήματα* (ερωτήσεις 19,20,21). Η κάθε ερώτηση απαντάται σε μία κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων από το 1 = Ποτέ έως το 5 = Πολύ συχνά και η βαθμολογία κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων της. Επίσης, το παρόν ερευνητικό εργαλείο έχει παρουσιάσει αρκετά υψηλό δείκτη Cronbach's  $\alpha$  (.92 έως .94) (Lemmens κ.ά., 2009).

#### **4.4.1.3. Επιθετικότητα.**

Για τη μέτρηση του βαθμού εκδήλωσης επιθετικότητας από τα παιδιά, χρησιμοποιήθηκαν οι δηλώσεις της *Κλίμακας Συγκρούσεων με Συνομηλίκους (Peer Conflict Scale, PCS, Marsee & Frick, 2007)* στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου. Η PCS συνιστά ένα εργαλείο αυτοαναφοράς 40 δηλώσεων ειδικά σχεδιασμένο για την αξιολόγηση επιμέρους μορφών και λειτουργιών της επιθετικότητας. Τα 40 στοιχεία της PCS ομαδοποιούνται σε 2 επιμέρους υποκλίμακες των 20 στοιχείων που αξιολογούν την *Αντιδραστική* και την *Προληπτική* επιθετικότητα αντίστοιχα. Τα 20 στοιχεία που μετρούν την αντιδραστική επιθετικότητα ταξινομούνται ανά 10 σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες, την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* (δηλώσεις 3,8,11,14,16,20,25,30,36,37) και την *Αντιδραστική Επιθετικότητα Σχέσεων* (δηλώσεις 4,7,10,15,17,22,31,34,38,40). Ομοίως, τα 20 στοιχεία της προληπτικής επιθετικότητας ομαδοποιούνται σε δύο διαστάσεις των 10 στοιχείων, την *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* (δηλώσεις 1,5,12,18,21,24,27,28,33,35) και την *Προληπτική Επιθετικότητα Σχέσεων* (δηλώσεις 2,6,9,13,19,23,26,29,32,39). Το κάθε στοιχείο απαντάται σε μία κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων από το 0

= Καθόλου αληθές έως το 3 = Απολύτως αληθές, ενώ η βαθμολογία κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται αθροίζοντας τα επιμέρους στοιχεία της (εύρος τιμών από 0 έως 30). Ως προς την αξιοπιστία του εργαλείου, σημειώνεται ότι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Κιμονίς κ.ά., 2014· Marsee κ.ά., 2014) αναδείχτηκε υψηλός δείκτης Cronbach's  $\alpha$  για τη συνολική κλίμακα και τις επιμέρους υποκλίμακες ( $\alpha=0.76-0.89$ ) (Κεμανετζή, Κεραμίδου, & Τζιβάνη, 2015).

#### **4.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τον Ιούνιο του 2021 ζητήθηκε και λήφθηκε άδεια (βλ. Παράρτημα Α΄) από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) (Αρ. Πρωτ.: Φ15/70337/ΕΚ/82762/Δ1) για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Αττικής και συγκεκριμένα σε μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης κι έκτης τάξης. Επίσης, είχε προηγηθεί η κατάθεση της ερευνητικής πρότασης και στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Παντείου Πανεπιστημίου, απ' όπου είχε ληφθεί και η σχετική έγκριση.

Η έρευνα έλαβε χώρα τον Οκτώβριο του 2021, κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των σχολείων και με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν θα διαταρασσόταν το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αρχικά, πριν από την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας στο εκάστοτε σχολείο, η ερευνήτρια είχε ήδη πραγματοποιήσει συνάντηση με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων του σχολείου, ώστε να επέλθει συνεννόηση για τη συγκεκριμένη ώρα του ωρολογίου προγράμματος που θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί η έρευνα, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν θα επηρεαζόταν δυσχερώς η λειτουργία και το πρόγραμμα της τάξης. Δηλαδή, ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης αποφάσιζε ποια ώρα της εβδομάδας θα μπορούσε να διατεθεί για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά την πρώτη αυτή επίσκεψη στο κάθε σχολείο, μοιραζόταν επίσης στους μαθητές το έντυπο ενημέρωσης κι ενυπόγραφης συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα (βλ. Παράρτημα Α΄), καθώς για να συμμετάσχουν οι μαθητές στην έρευνα ήταν προαπαιτούμενη η συγκατάθεση των κηδεμόνων τους σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Κατόπιν, στη δεύτερη φάση επίσκεψης της ερευνήτριας στο εκάστοτε σχολείο, σε όσους μαθητές είχαν μαζί τους συμπληρωμένη και υπογεγραμμένη την ανωτέρω υπεύθυνη δήλωση, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια. Η συμπλήρωσή τους διεξήχθη εντός της

αίθουσας διδασκαλίας, παρουσία του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού του τμήματος και της ερευνήτριας, προκειμένου να παράσχει τις κατάλληλες διευκρινίσεις, και διήρκησε περίπου 20-25 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και σε κανένα σημείο της διαδικασίας δεν ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν προσωπικά τους στοιχεία. Πλην αυτού, οι μαθητές είχαν το δικαίωμα εξαίρεσής τους από την ερευνητική διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο, κάτι για το οποίο ήταν ενήμεροι εξ αρχής, αφού αναγραφόταν ρητά και στο έντυπο συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων, αλλά και στο ερωτηματολόγιο.

## Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS v.20 και το JAMOVI, λογισμικό που βασίζεται στη γλώσσα προγραμματισμού R, για την υλοποίηση τεχνικών που δεν περιλαμβάνει το SPSS, όπως η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και οι αναλύσεις ρύθμισης και διαμεσολάβησης.

Υλοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (φύλο, τάξη, ηλικία) με υπολογισμό των συχνοτήτων (N) και σχετικών συχνοτήτων (%) για τις κατηγορικές μεταβλητές και υπολογισμό του μέσου όρου (M) και της τυπικής απόκλισης (SD) για τις συνεχείς μεταβλητές. Σχετικά με τα βιντεοπαιχνίδια, αυτά ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος της επιθετικότητας/βίας που εμπεριέχουν και δημιουργήθηκαν κατηγορικές μεταβλητές που λαμβάνουν την τιμή 1 αν το παιδί παίζει παιχνίδια της κατηγορίας και 0 αν δεν παίζει. Επίσης, δημιουργήθηκε ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια πολλαπλασιάζοντας τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις σχετικά με τις ημέρες ανά εβδομάδα και τις ώρες ανά ημέρα που τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Η σχέση μεταξύ της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών και φύλου υπολογίστηκε με τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  και η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια υπολογίστηκε με το Mann-Whitney test.

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση παραγόντων για το ερωτηματολόγιο του εθισμού. Αρχικά έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) από την οποία προέκυψαν τρεις πιθανές λύσεις όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου του εθισμού, από το κριτήριο του Kaiser (ιδιοτιμές >1) αλλά και από το κριτήριο του Cattell. Σύμφωνα με τον Cattell (1966), το κρημνογράφημα (scree-plot) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον προσδιορισμό του βέλτιστου αριθμού παραγόντων που μπορούν να εξαχθούν από τα δεδομένα και είναι καταλληλότερο από το κριτήριο του Kaiser όταν προκύπτουν χαμηλές φορτίσεις (<0,600) μετά την εξαγωγή (Field, 2016). Οι πιθανές λύσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση υποβλήθηκαν σε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA) και υπολογίστηκαν οι δείκτες προσαρμογής  $\chi^2/df$ , CFI, TLI και RMSEA με στόχο να προκύψουν τιμές για τα CFI/TLI μεγαλύτερες του 0,90 και τιμές του RMSEA κοντά ή μικρότερες του 0,06 (Lemmens κ.ά., 2009). Δεδομένου του ότι σε προηγούμενες μελέτες γίνεται αναφορά του λόγου  $\chi^2/df$ , οι τιμές του λόγου αυτού υπολογίζονται και



παρουσιάζονται για κάθε προτεινόμενη λύση (Wheaton, Muthén, Alwin, & Summers, 1977).

Για την κλίμακα της επιθετικότητας που περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις, το δείγμα θεωρείται περιορισμένο για διερευνητική ανάλυση και εξαγωγή παραγόντων. Συγκεκριμένα, για τη λήψη έγκυρων και γενικεύσιμων αποτελεσμάτων από τη διερευνητική ανάλυση 40 στοιχείων απαιτείται δείγμα τουλάχιστον 400 ατόμων (10-15 συμμετέχοντες ανά στοιχείο (Field, 2016)), ειδικά όταν οι εταιρικότητες (communalities) μετά την εξαγωγή είναι μικρότερες του 0,5 σε μεγάλο ποσοστό των στοιχείων. Συνεπώς, εξαιτίας των προαναφερθέντων περιορισμών, λόγω δείγματος, υλοποιήθηκε διερεύνηση και επιβεβαίωση της μονοπαραγοντικής λύσης κάθε παράγοντα της επιθετικότητας ξεχωριστά, υλοποιώντας για κάθε θεωρητικό παράγοντα διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) και στη συνέχεια επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA) για τον έλεγχο των δεικτών προσαρμογής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών για τις μεταβλητές/παράγοντες του εθισμού και της επιθετικότητας έγινε με το Shapiro-Wilk test και με παράλληλη μελέτη των ιστογραμμάτων και των δεικτών ασυμμετρίας και κύρτωσης των κατανομών. Όσον αφορά τους παράγοντες αλλά και τη συνολική βαθμολογία για την κλίμακα του εθισμού αλλά και για την κλίμακα της επιθετικότητας, διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί κανονική κατανομή, επομένως για την περαιτέρω ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ταυτόχρονα, για τις εν λόγω μεταβλητές παρουσιάστηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της διαμέσου (Mdn) και του ενδοτεταρτομοριακού εύρους (IQR). Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ του φύλου, της τάξης φοίτησης, αλλά και της κατηγορίας των βιντεοπαιχνιδιών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U και για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του εθισμού, του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman.

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι σημαντικότερες προβλεπτικές μεταβλητές της άμεσης επιθετικότητας και της επιθετικότητας σχέσεων. Για κάθε παράγοντα της επιθετικότητας επελέγησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές όσες παρουσίασαν κάποια σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή από τις προηγούμενες αναλύσεις, καθώς και οι παράγοντες του εθισμού σε δύο διαφορετικά μοντέλα. Στο πρώτο μοντέλο (1) χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία

του εθισμού και στο δεύτερο μοντέλο (2) οι παράγοντες (υποκλίμακες) του εθισμού όπως προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Έτσι, για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή της επιθετικότητας (άμεση, σχέσεων) προέκυψαν δύο μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης, ένα με ανεξάρτητη μεταβλητή το συνολικό σκορ του εθισμού και ένα με τους επιμέρους παράγοντες αυτού. Τέλος, εξετάστηκε η διαμεσολαβητική και ρυθμιστική σχέση των μεταβλητών συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών και φύλου στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας, για κάθε παράγοντα της επιθετικότητας ξεχωριστά (άμεση, σχέσεων), αλλά και ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εθισμού ανάμεσα στην επιθετικότητα, την κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών και το φύλο.

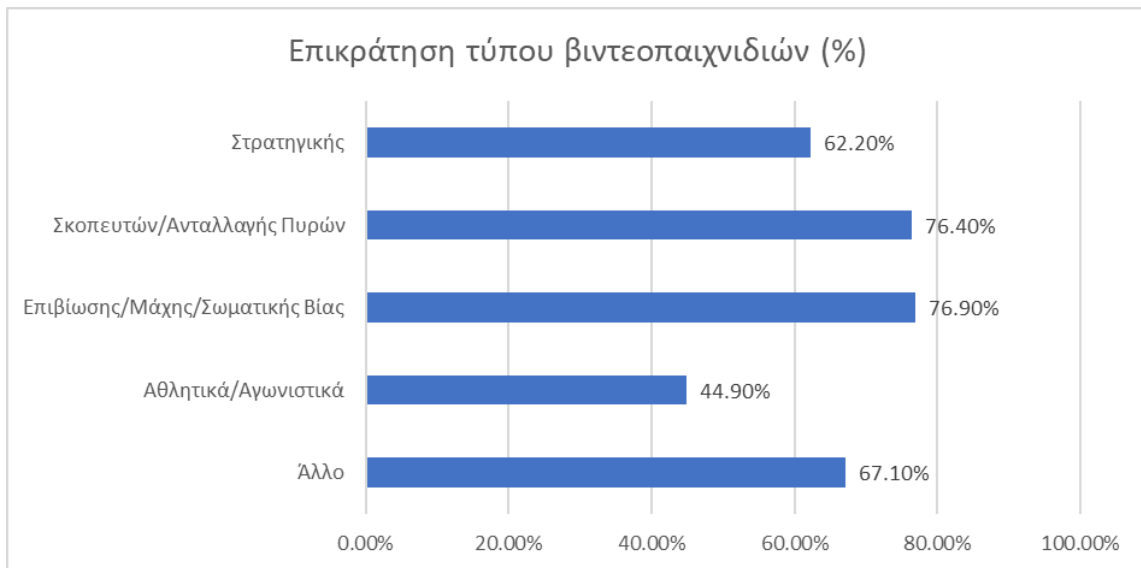
### 5.1 Κατηγοριοποίηση βιντεοπαιχνιδιών και συχνότητα ενασχόλησης

Τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα κλήθηκαν να καταγράψουν σε ερώτηση ανοικτού τύπου τρία βιντεοπαιχνίδια που παίζουν ανά επωνυμία (το όνομα του παιχνιδιού) ή πλατφόρμα που περιλαμβάνει περισσότερα από ένα παιχνίδια (βλ. Παράρτημα Β', Πίνακας Β1). Στη συνέχεια τα βιντεοπαιχνίδια που καταγράφηκαν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος της βίας/επιθετικότητας που εμπεριέχουν (βλ. Παράρτημα Β', Πίνακας Β2). Τα αποτελέσματα της κατηγοριοποίησης και της επικράτησης των βιντεοπαιχνιδιών ανά κατηγορία παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.1 και το Διάγραμμα 5.1. Παρατηρείται ότι το 76,9% του δείγματος παίζει παιχνίδια *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας*, το 76,4% παιχνίδια *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών*, το 62,2% παιχνίδια *Στρατηγικής*, το 44,9% παιχνίδια *Αθλητικά/Αγωνιστικά* και το 67,1% παίζει παιχνίδια που κατηγοριοποιούνται ως *Άλλο*, υπό το πρίσμα ότι δεν περιλαμβάνουν βία, επιθετικότητα ή/και ανταγωνισμό.

**Πίνακας 5.1.** Περιγραφικά στοιχεία για τις συχνότητες και σχετικές συχνότητες (N, %) βιντεοπαιχνιδιών ανά κατηγορία

	N	%
Αθλητικά/Αγωνιστικά	101	44.9%
Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	173	76.9%
Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	172	76.4%
Στρατηγικής	140	62.2%
Άλλο	151	67.1%

**Διάγραμμα 5.1.** Επικράτηση (%) βιντεοπαιχνιδιών ανά τύπο



Παρατηρήθηκαν κάποιες σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών (Πίνακας 5.2). Συγκεκριμένα, τα αγόρια επικρατούν με 55,5% στην κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας* ( $\chi^2=6.971$ ,  $p<0.05$ ) και με 57,6% στην κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών* ( $\chi^2=13.874$ ,  $p<0.001$ ), ενώ αντίθετα τα κορίτσια επικρατούν με 68,9% στην κατηγορία *Άλλο* ( $\chi^2=70.138$ ,  $p<0.001$ ). Στην κατηγορία των *Αθλητικών/Αγωνιστικών* βιντεοπαιχνιδιών δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ( $\chi^2=1.052$ ,  $p>0.05$ ), ενώ στην κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών *Στρατηγικής* υπάρχει οριακή σημαντικότητα με 55,7% επικράτηση των αγοριών ( $\chi^2=3.777$ ,  $p= .052$ ).

**Πίνακας 5.2.** Αποτελέσματα ελέγχων ανεξαρτησίας  $\chi^2$  μεταξύ του φύλου και των κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών

		Φύλο		$\chi^2$	p
		ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ		
Αθλητικά/Αγωνιστικά	N	55	46	1.052	.305
	%	54.50%	45.50%		
Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	N	96	77	6.971	.008
	%	55.50%	44.50%		
Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	N	99	73	13.874	<.001
	%	57.60%	42.40%		
Στρατηγικής	N	78	62	3.777	.052
	%	55.70%	44.30%		
Άλλο	N	47	104	70.138	<.001
	%	31.10%	68.90%		

Στη συνέχεια, τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το πότε και πόσες ώρες παίζουν βιντεοπαιχνίδια (Πίνακας 5.3). Παρατηρείται ότι το 31% δηλώνει ότι παίζει βιντεοπαιχνίδια μόνο τα Σαββατοκύριακα, ενώ επίσης άλλο ένα 31% δηλώνει ότι παίζει βιντεοπαιχνίδια κάθε ημέρα. Επίσης, το 37,3% δηλώνει ότι παίζει βιντεοπαιχνίδια 2 ώρες τη μέρα και το 30,2% δηλώνει ότι παίζει βιντεοπαιχνίδια 1 ώρα τη μέρα.

**Πίνακας 5.3.** Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ημέρες της εβδομάδας και τις ώρες που τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια

		N	%
Ημέρες εβδομάδας που παίζει	Ποτέ	1	0.4
	<b>Μόνο τα Σαββατοκύριακα</b>	<b>70</b>	<b>31</b>
	1-2 ημέρες την εβδομάδα	27	12
	3-4 ημέρες την εβδομάδα	57	25
	<b>Κάθε ημέρα</b>	<b>70</b>	<b>31</b>
Ώρες ημέρας που παίζει	Καθόλου	1	0.4
	<b>1 ώρα την ημέρα</b>	<b>68</b>	<b>30.2</b>
	<b>2 ώρες την ημέρα</b>	<b>84</b>	<b>37.3</b>
	3-4 ώρες την ημέρα	44	19.6
	Πάνω από 4 ώρες την ημέρα	28	12.4

Από τις δύο παραπάνω μεταβλητές που μετρήθηκαν και πολλαπλασιάζοντας τα σκορ (Ημέρες εβδομάδας που παίζει \* Ώρες ημέρας που παίζει), υπολογίστηκε ο δείκτης για τη συχνότητα με την οποία τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές από 1-25 όπου η βαθμολογία 1 αντιστοιχεί στα παιδιά που δεν παίζουν καθόλου βιντεοπαιχνίδια, βαθμολογία 12 αντιστοιχεί στα παιδιά που παίζουν 1-2 μέρες την εβδομάδα για 3-4 ώρες την ημέρα ή 3-4 μέρες την εβδομάδα για 2 ώρες την ημέρα και βαθμολογία 25 αντιστοιχεί στα παιδιά που παίζουν κάθε ημέρα για πάνω από 4 ώρες. Η κατανομή συχνοτήτων και τα αντίστοιχα ποσοστά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4. Παρατηρείται ότι μόνο ένα παιδί (0,4%) δεν παίζει βιντεοπαιχνίδια, ενώ το 64% των παιδιών παίζει βιντεοπαιχνίδια ως και 8 ώρες την εβδομάδα (σκορ  $\leq 12$ ). Επίσης, το 35,6% των παιδιών που συμμετείχαν στο δείγμα δηλώνουν ότι παίζουν βιντεοπαιχνίδια πάνω από 8 ώρες την εβδομάδα (σκορ μεγαλύτερα του 12) και μάλιστα, εξ' αυτών, το 9,3% δηλώνει ότι παίζει πάνω από 28 ώρες την εβδομάδα. Ο δείκτης συχνότητας λαμβάνει μέση τιμή (M.O.) 11,61 (T.A.= 6,46), που υποδηλώνει ότι κατά μέσο όρο τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα παίζουν βιντεοπαιχνίδια περίπου 8 ώρες την εβδομάδα.

**Πίνακας 5.4.** Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών (σκορ/ερμηνεία) και κατανομή του δείγματος σε συχνότητες και ποσοστά

<b>Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών (σκορ/ερμηνεία)</b>	<b>Συχνότητα (N)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>	<b>Αθροιστικό ποσοστό (%)</b>
1= Καθόλου	1	0.4	0.4
4= Μόνο ΣΚ για 1 ώρα την ημέρα	28	12.4	12.9
6= Μόνο ΣΚ για 2 ώρες την ημέρα, ή 1-2 μέρες την εβδομάδα για 1 ώρα την ημέρα	43	19.1	32
8= Μόνο ΣΚ για 3-4 ώρες την ημέρα, ή 3-4 μέρες την εβδομάδα για 1 ώρα την ημέρα	30	13.3	45.3
9= 1-2 μέρες την εβδομάδα για 2 ώρες την ημέρα	8	3.6	48.9
10= Μόνο ΣΚ για > 4 ώρες την ημέρα, ή κάθε ημέρα για 1 ώρα την ημέρα	9	4	52.9
12= 1-2 μέρες την εβδομάδα για 3-4 ώρες την ημέρα, ή 3-4 μέρες την εβδομάδα για 2 ώρες την ημέρα	26	11.6	64.4
15= 1-2 μέρες την εβδομάδα για >4 ώρες την ημέρα, ή κάθε ημέρα για 2 ώρες την ημέρα	26	11.6	76
16=3-4 μέρες την εβδομάδα για 3-4 ώρες την ημέρα	12	5.3	81.3
20=3-4 μέρες την εβδομάδα για >4 ώρες την ημέρα ή κάθε ημέρα για 3- 4 ώρες την ημέρα	21	9.3	90.7
25= Κάθε ημέρα για > 4 ώρες	21	9.3	100
Σύνολο	225	100	

Η διάμεση τιμή για τον δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών είναι  $Mdn=10$  ( $IQR=9.00$ ). Δεδομένου ότι η κατανομή του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών δεν μπορεί να θεωρηθεί κανονική, υλοποιήθηκε Mann-Whitney test για τον εντοπισμό της επίδρασης του φύλου. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια ( $Z=3.67$ ,  $p<.001$ ), με τα αγόρια να παίζουν συχνότερα βιντεοπαιχνίδια ( $Mdn=12$ ,  $IQR=12.50$ ) σε σύγκριση με τα κορίτσια ( $Mdn=8$ ,  $IQR=9$ ). Δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της τάξης φοίτησης και της συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια ( $Z=0.764$ ,  $p=.445$ ).

## 5.2 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας του εθισμού

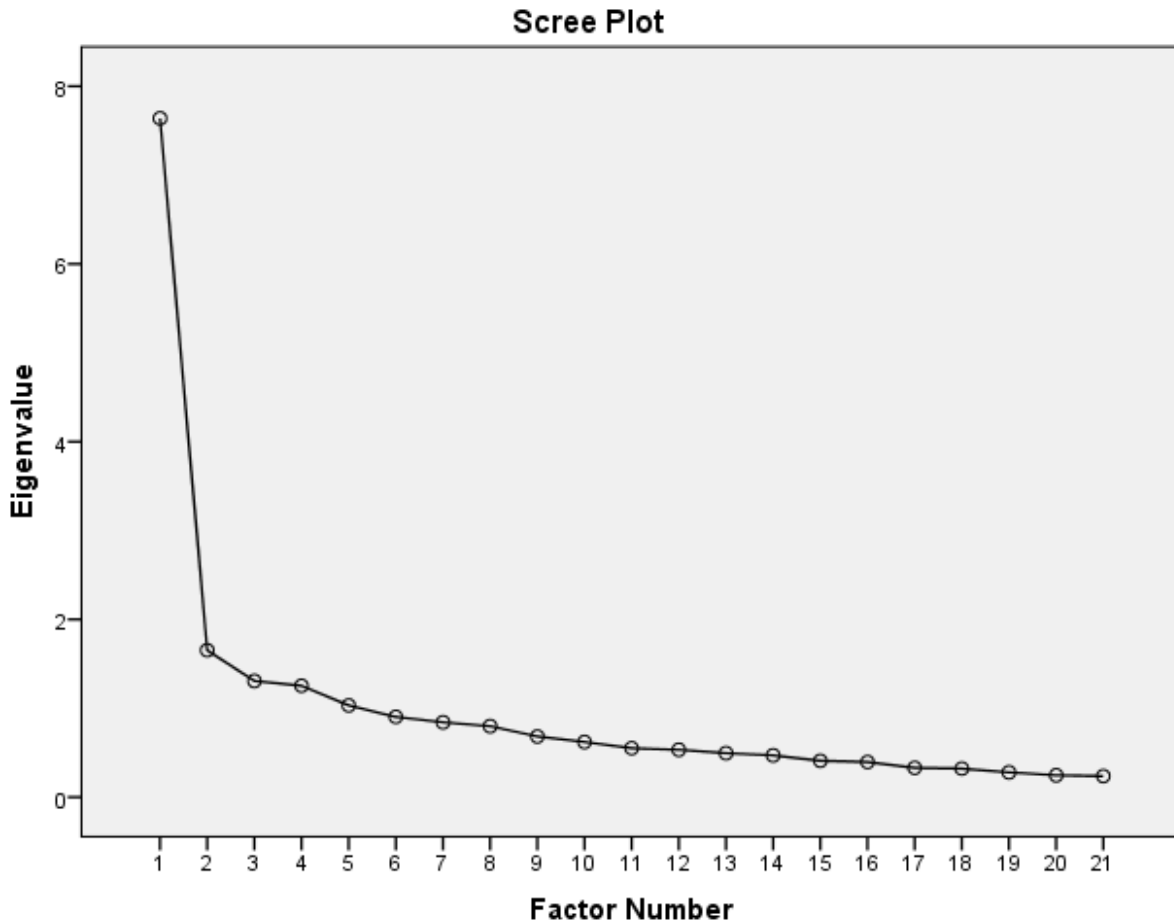
Για τη διερεύνηση της δομής της κλίμακας του εθισμού υλοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Principal axis factoring (EFA)) με μέθοδο περιστροφής Oblimin (KMO 0.897,  $\chi^2=1980$ ,  $p<.001$ ). Σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser (ιδιοτιμές παραγόντων  $>1$ ), εξάγονται αρχικά 5 παράγοντες, όμως τα στοιχεία (ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του εθισμού) 11 (*«Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;»*) και 18 (*«Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;»*) φορτώνουν χαμηλά σε δύο παράγοντες το κάθε ένα, επομένως αφαιρούνται και η ανάλυση επαναλαμβάνεται εξάγοντας τελικά 4 παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5. Η επιβεβαιωτική ανάλυση (Confirmatory factor analysis (CFA)) για τη λύση των 4 παραγόντων με 19 στοιχεία (εκτός των ερωτήσεων 11 και 18) έδειξε καλή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(142)=234,99$ ,  $\chi^2/df = 1,65$ ,  $p<0.001$ , CFI 0.942, TLI 0.930, RMSEA 0.054).

Ο αριθμός των εξαγόμενων παραγόντων διερευνήθηκε και με βάση το κρημνογράφημα (scree-plot) σύμφωνα με το κριτήριο του Cattell (1966). Η εξαγωγή του αριθμού των παραγόντων μέσω του scree-plot είναι καταλληλότερη από το κριτήριο του Kaiser όταν υπάρχουν χαμηλές φορτίσεις (communalities $<0,600$ ) μετά την εξαγωγή (Field, 2016). Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, παρατηρείται ότι οι εταιρικότητες (communalities) μετά την εξαγωγή είναι μικρότερες του 0,600 για τις 16 από τις 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Πίνακας 5.6). Επομένως, η εξαγωγή των παραγόντων κρίθηκε καταλληλότερο να γίνει με βάση το κριτήριο του Cattell (1966). Μελετώντας το scree-plot προκύπτει ότι μπορούν να εξαχθούν 2 ή 4 παράγοντες.

Στη λύση με τους 4 παράγοντες (21 στοιχεία), τα στοιχεία 11 (*«Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;»*) και 13 (*«Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίζεις;»*) φορτώνουν σε δύο παράγοντες το κάθε ένα, επομένως αφαιρούνται. Το στοιχείο 16 (*«Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;»*) φορτώνει με 0.649 στον δεύτερο παράγοντα και με 0.346 στον τέταρτο παράγοντα και επειδή η διαφορά στις φορτίσεις είναι μεγάλη, το στοιχείο διατηρείται στον δεύτερο παράγοντα. Η ανάλυση επαναλαμβάνεται χωρίς τα στοιχεία 11 και 13, εξάγοντας τελικά 4 παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.7. Η

επιβεβαιωτική ανάλυση (Confirmatory factor analysis (CFA)) για τη λύση των 4 παραγόντων με 19 στοιχεία (εκτός των ερωτήσεων 11 και 13) έδειξε καλή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(143)=225,91$ ,  $\chi^2/df = 1,57$ ,  $p<0.001$ , CFI 0.947, TLI 0.937, RMSEA 0.051).

**Διάγραμμα 5.2.** Κρημνογράφημα (scree-plot) για τον αριθμό των παραγόντων της κλίμακας του εθισμού





**Πίνακας 5.5.** Εξαγωγή πέντε και τεσσάρων παραγόντων και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες με βάση το κριτήριο του Kaiser

	Λύση 5 παραγόντων					Λύση 4 παραγόντων			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	0.519							-0.518	
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	0.598							-0.593	
3. Ένιωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.472							-0.453	
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	0.585							-0.600	
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	0.830							-0.813	
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	0.570							-0.498	
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;			0.353				0.349		
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;			0.816				0.811		
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;			0.872				0.862		
10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.709							-0.741	
11. Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;	0.370	-0.355					-	-	-
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;				0.450					0.480
13. Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίζεις;					0.310	0.435			
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίζεις;					0.445	0.665			
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίζεις;					0.307	0.437			
16. Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;		-0.992					0.680		
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;		-0.487					0.594		
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;		-0.314			0.475	-	-	-	-
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;					0.595	0.684			
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίζεις βιντεοπαιχνίδια;					0.542	0.430			

---

21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.675	0.655
--	-------	-------

---

**Πίνακας 5.6.** Εταιρικότητες (Communalities) των στοιχείων μετά την εξαγωγή

	Initial	Extraction
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	0.479	0.468
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	0.516	0.476
3. Ένωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.389	0.394
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	0.492	0.516
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	0.599	0.687
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	0.544	0.498
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;	0.325	0.250
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;	0.568	0.663
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;	0.626	0.791
10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.407	0.443
11. Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;	0.466	0.528
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	0.316	0.360
13. Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίζεις;	0.55	0.491
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίζεις;	0.565	0.528
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίζεις;	0.415	0.386
16. Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;	0.577	0.960
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;	0.429	0.395
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	0.465	0.491
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	0.47	0.553
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίζεις βιντεοπαιχνίδια;	0.327	0.326
21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.261	0.429

**Πίνακας 5.7.** Εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων με 21 και 19 στοιχεία και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες

	Λύση 4 παραγόντων (21 στοιχεία)				Λύση 4 παραγόντων (19 στοιχεία)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	0.514				0.509			
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	0.568				0.584			
3. Ένιωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.461				0.483			
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	0.587				0.591			
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	0.857				0.819			
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	0.547				0.574			
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;			0.381			0.352		
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;			0.783			0.845		
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;			0.915			0.858		
10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.723				0.743			
11. Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;	0.326			0.505				
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;				0.381				0.416
13. Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίζεις;		0.353	0.314					
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίζεις;		0.575					0.554	
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίζεις;		0.378					0.365	
16. Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;		0.649		0.346			0.7	
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;		0.547					0.614	
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;		0.708					0.753	
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;		0.689					0.683	
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίζεις βιντεοπαιχνίδια;		0.478					0.457	
21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;				0.444				0.73

**Πίνακας 5.8.** Εξαγωγή δύο παραγόντων με 21 και 19 στοιχεία και φορτίσεις στοιχείων στους παράγοντες

	Λύση 2 παραγόντων (21 στοιχεία)		Λύση 2 παραγόντων (19 στοιχεία)	
	1	2	1	2
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	0.562		0.558	
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	0.559		0.557	
3. Ένωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.532		0.53	
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	0.516		0.514	
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	0.606		0.604	
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	0.627		0.62	
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;	0.404		0.406	
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;	0.775		0.772	
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;	0.786		0.783	
10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.586		0.581	
11. Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;	0.526		0.523	
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	0.386		0.384	
13. Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίζεις;	0.445		0.446	
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίζεις;		0.545		0.536
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίζεις;	0.353	0.305	-	-
16. Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;		0.667		0.671
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;		0.543		0.543
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;		0.711		0.708
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;		0.717		0.705
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίζεις βιντεοπαιχνίδια;		0.468		0.457

21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;

0.302

-

-

---

Στη λύση με τους 2 παράγοντες (21 στοιχεία) το στοιχείο 15 («Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίξεις;») φορτώνει και στους δύο παράγοντες επομένως αφαιρείται και η ανάλυση επαναλαμβάνεται χωρίς το στοιχείο 15 με αποτέλεσμα οι φορτίσεις των στοιχείων στους δύο παράγοντες να διαμορφώνεται όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.8. Παρατηρείται ότι στην τελική λύση με τους δύο παράγοντες, το στοιχείο 21 («Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;») δεν παρουσιάζει φόρτιση μεγαλύτερη από 0.300 σε κανέναν παράγοντα. Η επιβεβαιωτική ανάλυση (Confirmatory factor analysis (CFA)) για τη λύση των 2 παραγόντων με 19 στοιχεία (εκτός των ερωτήσεων 15 και 21) έδειξε αποδεκτή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(141)=244,20$ ,  $\chi^2/df = 1,73$ ,  $p<0.001$ , CFI 0.939, TLI 0.926, RMSEA 0.057).

Ακολούθως, παρουσιάζεται ένας συγκριτικός πίνακας με τις τρεις προτεινόμενες λύσεις για την παραγοντική δομή της κλίμακας του εθισμού όσον αφορά του δείκτες προσαρμογής (Πίνακας 5.9). Προκύπτει ότι η λύση με τους 4 παράγοντες με 19 στοιχεία (χωρίς τα στοιχεία 11, 13) παρουσιάζει τους καλύτερους δείκτες προσαρμογής, καθώς οι δείκτες CFI = 0.947 και TLI=0.937 είναι μεγαλύτεροι και το RMSEA =0.051 παρουσιάζει τη χαμηλότερη τιμή σε σύγκριση με τις άλλες δύο λύσεις.

**Πίνακας 5.9.** Συγκριτικός πίνακας των δεικτών προσαρμογής για τις τρεις προτεινόμενες λύσεις παραγοντικής δομής της κλίμακας του εθισμού

	4 παράγοντες με 19 στοιχεία (χωρίς τα στοιχεία 11, 18)	4 παράγοντες με 19 στοιχεία (χωρίς τα στοιχεία 11, 13)	2 παράγοντες με 19 στοιχεία (χωρίς τα στοιχεία 15, 21)
$\chi^2/df$	1.65	1.57	1.73
CFI	0.942	0.947	0.939
TLI	0.930	0.937	0.926
RMSEA	0.054	0.051	0.057

Οι τέσσερις παράγοντες που διαμορφώνονται από τη διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.10 μαζί με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τα τρία στοιχεία για το κριτήριο της Υπεροχής (*Saliency*), τα τρία στοιχεία για το κριτήριο της Ανεκτικότητας/Ανοχής (*Tolerance*), καθώς και ένα στοιχείο από το κριτήριο της Υποτροπής (*Relapse*) και παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.859$ ). Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τα τρία στοιχεία για το κριτήριο της Αλλαγής Διάθεσης (*Mood Modification*) και παρουσιάζει καλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.753$ ). Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει δύο

στοιχεία από το κριτήριο της *Στέρησης (Withdrawal)*, τρία στοιχεία από το κριτήριο της *Σύγκρουσης (Conflict)* και ένα στοιχείο από το κριτήριο των *Προβλημάτων (Problems)* και παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.820$ ). Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει ένα στοιχείο από το κριτήριο των *Προβλημάτων (Problems)* το οποίο φορτίζει ισχυρά και ένα στοιχείο από το κριτήριο της *Υποτροπής (Relapse)*, στοιχεία τα οποία και τα δύο έχουν παρόμοιο περιεχόμενο σχετικά με τη δυσκολία της μείωσης του χρόνου που τα παιδιά ξοδεύουν στα βιντεοπαιχνίδια (ερώτηση 21: «*Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;*» και ερώτηση 12: «*Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;*»). Η αξιοπιστία του παράγοντα αυτού είναι αποδεκτή ( $\alpha=0.549$ ), λαμβάνοντας υπόψιν ότι αποτελείται μόνο από δύο στοιχεία. Τέλος, η κλίμακα του εθισμού με 19 στοιχεία (χωρίς τα στοιχεία 11, 13) έχει πολύ καλή αξιοπιστία ( $\alpha=0.897$ ).

### 5.3 Περιγραφική ανάλυση της κλίμακας του εθισμού

Στον Πίνακα 5.11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική βαθμολογία του εθισμού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι βαθμολογίες σε κάθε παράγοντα υπολογίστηκαν από το μέσο όρο των αντίστοιχων στοιχείων, το εύρος μέσα στο οποίο λαμβάνει τιμές κάθε μεταβλητή του εθισμού είναι από 1 έως 5. Στον παράγοντα *Υπεροχή (Salience)*-*Ανοχή (Tolerance)* ( $Mdn=2.14$ ,  $IQR=1.29$ ) παρατηρείται η υψηλότερη διάμεση βαθμολογία και ακολουθούν οι παράγοντες *Αλλαγή Διάθεσης (Mood modification)* ( $Mdn=2.00$ ,  $IQR=2.00$ ), *Προβλήματα (Problems)* ( $Mdn=2.00$ ,  $IQR=1.50$ ) και *Στέρηση (Withdrawal)*-*Σύγκρουση (Conflict)* ( $Mdn=1.43$ ,  $IQR=0.71$ ). Η συνολική βαθμολογία για τον εθισμό έχει διάμεση τιμή 1.90 ( $IQR=1.00$ ).

Επιπροσθέτως, είναι αξιοσημείωτο στο παρόν σημείο ότι χρησιμοποιώντας το συνολικό σκορ της κλίμακας του εθισμού και κάνοντας την παραδοχή ότι οι τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 3 δηλώνουν εθισμό, τότε το 11,1% των παιδιών που συμμετείχαν στο δείγμα είναι εθισμένα στα βιντεοπαιχνίδια. Αν το όριο τεθεί στο 4 (οι τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 4 δηλώνουν εθισμό) τότε το 0,9% είναι εθισμένο στα βιντεοπαιχνίδια. Αν ληφθεί ως κριτήριο ότι θα πρέπει να καλύπτονται μόνο οι μισές από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (δηλαδή οι 2 από τους 4 παράγοντες που προέκυψαν κατά την παραγοντική ανάλυση) για να θεωρηθεί εθισμός, με όριο το 3, τότε



προκύπτει ότι το 22,7% των παιδιών είναι εθισμένα στα βιντεοπαιχνίδια και με όριο το 4, το 8% είναι εθισμένα στα βιντεοπαιχνίδια.

**Πίνακας 5.10.** Τελική δομή της κλίμακας του εθισμού και αξιοπιστία των παραγόντων που προκύπτουν

	<b>Λύση 4 παραγόντων (19 στοιχεία)</b>			
	Υπεροχή -Ανοχή	Αλλαγή Διάθεσης	Στέρηση- Σύγκρουση	Προβλ ήματα
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	0.509			
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	0.584			
3. Ένιωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.483			
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	0.591			
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	0.819			
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	0.574			
10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	0.743			
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;		0.352		
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;		0.845		
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;		0.858		
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίζεις;			0.554	
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίζεις;			0.365	
16. Είχες καυγάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;			0.700	
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;			0.614	
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;			0.753	
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;			0.683	
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίζεις βιντεοπαιχνίδια;			0.457	
21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;				0.730
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;				0.416

<b>Cronbach's alpha</b>	<b>0.859</b>	<b>0.753</b>	<b>0.820</b>	<b>0.549</b>
-------------------------	--------------	--------------	--------------	--------------

**Πίνακας 5.11.** Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την κλίμακα του εθισμού

	M.O.	Διάμεσος	T.A.	IQR	Ασσυμετρία	Κύρτωση
Υπεροχή-Ανοχή	2.339	2.143	0.955	1.290	0.863	0.032
Αλλαγή Διάθεσης	2.336	2.000	1.136	2.000	0.522	-0.818
Στέρηση-Σύγκρουση	1.622	1.429	0.728	0.710	1.897	3.970
Προβλήματα	1.984	2.000	1.028	1.500	1.162	0.950
Εθισμός (συνολικό σκορ)	2.037	1.895	0.722	1.000	0.953	0.661

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν διαφορές μεταξύ ομάδων για όλες τις μεταβλητές του εθισμού με τον έλεγχο Mann-Whitney και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την τάξη και τις κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών (Πίνακας 5.12). Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία ( $Z=4.665$ ,  $p<.001$ ) συνολικά στην κλίμακα του εθισμού ( $Mdn=2.16$ ,  $IQR=0.93$ ) σε σύγκριση με τα κορίτσια ( $Mdn=1.68$ ,  $IQR=0.84$ ), αλλά και σε όλους τους επιμέρους παράγοντες του εθισμού. Ως προς την τάξη, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού ( $Mdn=2.29$ ,  $IQR=1.43$ ) παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* ( $Z=2.327$ ,  $p<.05$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ( $Mdn=2.00$ ,  $IQR=1.00$ ).

Οι μαθητές που παίζουν αθλητικά-αγωνιστικά παιχνίδια ( $Mdn=2.43$ ,  $IQR=1.29$ ) παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* ( $Z=2.309$ ,  $p<.05$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν παίζουν αγωνιστικά παιχνίδια ( $Mdn=2.00$ ,  $IQR=1.00$ ). Τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $Mdn=2.05$ ,  $IQR=1.00$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού ( $Z=3.870$ ,  $p<.001$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $Mdn=1.58$ ,  $IQR=0.54$ ) και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε κάθε επιμέρους παράγοντα του εθισμού. Τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών ( $Mdn=2.03$ ,  $IQR=1.05$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού ( $Z=3.418$ ,  $p<.001$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών ( $Mdn=1.63$ ,  $IQR=0.63$ ) και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε κάθε επιμέρους παράγοντα του εθισμού. Τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια στρατηγικής ( $Mdn=2.00$ ,  $IQR=1.05$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική

υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού ( $Z=2.519$ ,  $p<.05$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια στρατηγικής ( $Mdn=1.74$ ,  $IQR=0.84$ ) και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του εθισμού, συγκεκριμένα στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* ( $Z=2.996$ ,  $p<.05$ ) και *Προβλήματα* ( $Z=3.191$ ,  $p<.05$ ).

**Πίνακας 5.12.** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις διαφορές μεταξύ ομάδων φύλου, τάξης φοίτησης και κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών στους παράγοντες του εθισμού

	Υπεροχή-Ανοχή		Αλλαγή Διάθεσης		Στέρηση-Σύγκρουση		Προβλήματα		Εθισμός (συνολικά)	
	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K
<b>Φύλο</b>										
Median	2.286	1.857	2.333	2	1.5	1.286	2	1.5	2.158	1.684
IQR	1.286	0.929	2	1.667	1	0.5	1.75	1	0.934	0.842
Z(p)	4.010 (p<.001)		3.562(p<.001)		3.616(p<.001)		3.214(p=.001)		4.665(p<.001)	
<b>Τάξη</b>	E'	ΣΤ'	E'	ΣΤ'	E'	ΣΤ'	E'	ΣΤ'	E'	ΣΤ'
Median	2.286	2	2.333	2	1.429	1.357	2	1.5	1.947	1.868
IQR	1.429	1	2.667	1.667	0.714	0.714	1.5	1.5	1	0.908
Z(p)	2.327(p=.020)		.210(p=.834)		.754(p=.451)		1.818(p=.069)		1.651(p=.099)	
<b>Αθλητικά</b>	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
Median	2	2.429	2	2.333	1.286	1.429	1.5	2	1.763	2.053
IQR	1	1.286	1.667	2	0.571	0.857	1.5	1.5	0.961	1
Z(p)	2.309(p=.021)		.832(p=.405)		1.585(p=.113)		.608(p=.543)		1.713(p=.087)	
<b>Επιβίωσης</b>	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
Median	1.786	2.286	1.667	2.333	1.143	1.429	1.5	2	1.579	2.053
IQR	0.607	1.429	1.333	2	0.571	0.857	1	1.5	0.539	1
Z(p)	3.765(p<.001)		2.753(p=.006)		3.074(p=.002)		2.645(p=.008)		3.870(p<.001)	
<b>Σκοπευτών</b>	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
Median	1.714	2.286	1.667	2.333	1.143	1.429	1.5	2	1.632	2.026
IQR	0.714	1.321	1.667	2	0.571	0.857	1	1.5	0.632	1.053
Z(p)	3.679(p<.001)		2.186(p=.029)		2.603(p=.009)		2.464(p=.014)		3.418(p=.001)	
<b>Στρατηγικής</b>	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
Median	1.857	2.286	2	2.167	1.286	1.429	1.5	2	1.737	2
IQR	0.857	1.429	1.667	2	0.714	0.75	1	1.5	0.842	1.053
Z(p)	2.996(p=.003)		1.235(p=.217)		1.054(p=.292)		3.191(p=.001)		2.519(p=.012)	
<b>Άλλο</b>	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΝΑΙ
Median	2.286	2	2	2	1.571	1.286	2	1.5	2.158	1.842
IQR	1.429	1.071	2.25	1.667	1	0.571	1.5	1.5	1.145	0.842
Z(p)	1.586(p=.113)		1.376(p=.169)		3.543(p<.001)		1.379(p=.168)		2.502(p=.012)	

Τέλος, τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» ( $Mdn=1.84$ ,  $IQR=0.84$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη

βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού ( $Z=2.502$ ,  $p<.05$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» ( $Mdn=2.16$ ,  $IQR=1.15$ ) και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε έναν από τους τέσσερις παράγοντες του εθισμού, συγκεκριμένα στον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση* ( $Z=3.543$ ,  $p<.001$ ).

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.13, ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας του εθισμού. Συγκεκριμένα, ισχυρή και θετική συσχέτιση με τον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* ( $r=.591$ ,  $p<0.01$ ), μέτρια θετική συσχέτιση με την *Αλλαγή Διάθεσης* ( $r=.404$ ,  $p<0.01$ ) και τη *Στέρηση-Σύγκρουση* ( $r=.431$ ,  $p<0.01$ ), ασθενή θετική συσχέτιση με τα *Προβλήματα* ( $r=.228$ ,  $p<0.01$ ) και ισχυρή θετική συσχέτιση με το συνολικό σκορ του εθισμού ( $r=.577$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας 5.13.** Συσχετίσεις Spearman μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και των μεταβλητών της κλίμακας εθισμού

	1	2	3	4	5	6
1. Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	-					
2. Υπεροχή-Ανοχή	.591**	-				
3. Αλλαγή Διάθεσης	.404**	.530**	-			
4. Στέρηση-Σύγκρουση	.431**	.652**	.442**	-		
5. Προβλήματα	.228**	.365**	.292**	.333**	-	
6. Εθισμός (συνολικά)	.577**	.909**	.718**	.805**	.499**	-

Σημείωση: \*\* $p<0.01$ .

#### 5.4 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας της επιθετικότητας

Η κλίμακα της επιθετικότητας περιλαμβάνει 40 στοιχεία και με βάση τη βιβλιογραφία απαιτείται δείγμα άνω των 400 ατόμων ώστε να μπορέσει να διερευνηθεί η παραγοντική δομή (Field, 2016). Επιπλέον, στη δοκιμή που έγινε για την εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων με περιστροφή Oblimin παρατηρήθηκε ότι εξάγονται τρεις παράγοντες, αλλά οι εταιρικότητες (communalities) μετά την εξαγωγή είναι πολύ μικρότερες του 0,5 σε πολλά από τα στοιχεία και οι ομαδοποιήσεις των στοιχείων δεν έχουν κάποια θεωρητική σημασία, γεγονός που υποδεικνύει ότι η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εν λόγω ερωτηματολογίου στο σύνολό του θα απαιτούσε δείγμα τουλάχιστον 500 ατόμων (Field, 2016).

Ως εκ τούτου, δεδομένου ότι το δείγμα στην παρούσα μελέτη συνίσταται από 225 άτομα, επελέγη η διερεύνηση και επιβεβαίωση της μονοπαραγοντικής λύσης κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Επομένως, υλοποιήθηκαν διαδοχικά τέσσερις διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και τέσσερις επιβεβαιωτικές αναλύσεις για κάθε μία από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της επιθετικότητας. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τις φορτίσεις των στοιχείων στους παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.14 και φαίνεται ότι είναι όλες οι φορτίσεις μεγαλύτερες του 0.3. Στον Πίνακα 5.15 παρουσιάζονται τα στοιχεία σχετικά με την επάρκεια του δείγματος για κάθε ανάλυση (Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett’s test), το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας, αλλά και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha ( $>0,7$  για όλους τους παράγοντες).

Η επιβεβαιωτική ανάλυση (Confirmatory factor analysis (CFA)) για την κλίμακα της *Προληπτικής Άμεσης Επιθετικότητας* (POA) με 10 στοιχεία έδειξε καλή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(35)=48.765$ ,  $\chi^2/df = 1,39$ ,  $p=0.061$ , CFI 0.993, TLI 0.991, RMSEA 0.042). Η επιβεβαιωτική ανάλυση για την κλίμακα της *Προληπτικής Επιθετικότητας Σχέσεων* (PRA) με 10 στοιχεία έδειξε καλή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(35)=22.385$ ,  $\chi^2/df = 0,63$ ,  $p=0.951$ , CFI 0.999, TLI 0.999, RMSEA 0.077). Η επιβεβαιωτική ανάλυση για την κλίμακα της *Αντιδραστικής Άμεσης Επιθετικότητας* (ROA) με 10 στοιχεία έδειξε καλή προσαρμογή των δεδομένων ( $\chi^2(35)=54.992$ ,  $\chi^2/df = 1,57$ ,  $p=0.017$ , CFI 0.990, TLI 0.987, RMSEA 0.050). Τέλος, η επιβεβαιωτική ανάλυση για την κλίμακα της *Αντιδραστικής Επιθετικότητας Σχέσεων* (RRA) με 10 στοιχεία έδειξε καλή προσαρμογή

των δεδομένων ( $\chi^2(35)=33.984$ ,  $\chi^2/df = 0,97$ ,  $p=0.517$ , CFI 0.999, TLI 0.999, RMSEA 0.046).

**Πίνακας 5.14.** Φορτίσεις στοιχείων σε κάθε παράγοντα για την κλίμακα της επιθετικότητας

	Προλ.Αμ. Επιθ. (POA)	Προλ. Επιθ. Σχ. (PRA)	Αντιδρ. Αμ. Επιθ. (ROA)	Αντιδρ. Επιθ. Σχ. (RRA)
POA1	0.414			
POA5	0.594			
POA12	0.424			
POA18	0.427			
POA21	0.558			
POA24	0.596			
POA27	0.537			
POA28	0.763			
POA33	0.724			
POA35	0.683			
PRA2		0.304		
PRA6		0.484		
PRA9		0.606		
PRA13		0.519		
PRA19		0.854		
PRA23		0.604		
PRA26		0.752		
PRA29		0.749		
PRA32		0.601		
PRA39		0.630		
ROA3			0.533	
ROA8			0.698	
ROA11			0.486	
ROA14			0.715	
ROA16			0.574	
ROA20			0.567	
ROA25			0.349	
ROA30			0.454	
ROA36			0.556	
ROA37			0.639	
RRA4				0.402
RRA7				0.673
RRA10				0.501
RRA15				0.453
RRA17				0.361
RRA22				0.558
RRA31				0.651
RRA34				0.524



RRA38	0.570
RRA40	0.693

**Πίνακας 5.15.** Δείκτες επάρκειας και αξιοπιστίας των παραγόντων της κλίμακας της επιθετικότητας

	POA	PRA	ROA	RRA
KMO test	0.793	0.857	0.825	0.798
Bartlett's test	750 (p<.001)	866 (p<.001)	617 (p<.001)	557 (p<.001)
Variance %	40.22	44.76	38.57	36.45
Cronbach's alpha	0.813	0.843	0.819	0.789

### 5.5 Περιγραφική ανάλυση της κλίμακας της επιθετικότητας

Στον Πίνακα 5.16 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική βαθμολογία της επιθετικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι βαθμολογίες σε κάθε παράγοντα υπολογίστηκαν από άθροισμα των αντίστοιχων στοιχείων, το εύρος μέσα στο οποίο λαμβάνει τιμές κάθε μεταβλητή της επιθετικότητας είναι από 0 έως 30 και για τις μεταβλητές της άμεσης επιθετικότητας και της επιθετικότητας σχέσεων οι πιθανές τιμές είναι από 0 έως 60. Στον παράγοντα της *Αντιδραστικής Άμεσης Επιθετικότητας* (Mdn=3.00, IQR=5.00) παρατηρείται η υψηλότερη διάμεση βαθμολογία και ακολουθεί ο παράγοντας της *Αντιδραστικής Επιθετικότητας Σχέσεων* (Mdn=1.00, IQR=3.00). Η συνολική βαθμολογία για την άμεση επιθετικότητα έχει διάμεση τιμή 3.00 (IQR=6.00) και για την επιθετικότητα σχέσεων διάμεση τιμή 1.00 (IQR=5.00).

**Πίνακας 5.16.** Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για την κλίμακα της επιθετικότητας

	M.O.	Διάμεσος	T.A.	IQR	Ασσυμετρία	Κύρτωση
Προληπτική Άμεση Επιθ.	1.156	0.000	2.416	1.000	3.821	18.959
Προληπτική Επιθ. Σχέσεων	1.156	0.000	2.517	1.000	3.385	12.547
Αντιδραστική Επιθ. Σχέσεων	2.316	1.000	3.093	3.000	1.883	3.795
Αντιδραστική Άμεση Επιθ.	3.920	3.000	3.813	5.000	0.967	0.294
Άμεση Επιθετικότητα (συνολικά)	5.076	3.000	5.576	6.000	1.801	4.180
Επιθετικότητα Σχέσεων (συνολικά)	3.471	1.000	5.283	5.000	2.602	7.694

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν διαφορές μεταξύ ομάδων για όλες τις μεταβλητές της επιθετικότητας με τον έλεγχο Mann-Whitney και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την τάξη φοίτησης και τις κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών. Στον Πίνακα 5.17 απεικονίζονται τα αποτελέσματα για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές σε κάποιους από τους παράγοντες της επιθετικότητας. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις μεταβλητές της επιθετικότητας. Επί παραδείγματι, στην άμεση επιθετικότητα ( $Z=4.179$ ,  $p<0.05$ ) τα αγόρια ( $Mdn=5.5$ ,  $IQR=7.00$ ) παρουσιάζουν υψηλότερες διάμεσες τιμές σε σύγκριση με τα κορίτσια ( $Mdn=2$ ,  $IQR=5.00$ ) και το ίδιο συμβαίνει και στην επιθετικότητα σχέσεων (Αγόρια:  $Mdn=2$ ,  $IQR=6$ , Κορίτσια:  $Mdn=1$ ,  $IQR=3$ ,  $Z=2.390$ ,  $p<0.05$ ).

**Πίνακας 5.17.** Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις διαφορές μεταξύ ομάδων φύλου, τάξης φοίτησης και κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών στους παράγοντες της επιθετικότητας (παρουσιάζονται μόνο τα σημαντικά αποτελέσματα)

	POA		PRA		RRA		ROA		OA		RA	
Φύλο	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A	K
Median	1	0	0	0	2	1	4.5	2	5.5	2	2	1
IQR	2	1	2	1	4.25	3	7	4	7	5	6	3
Z(p)	3.673(<.001)		3.653(<.001)		1.868(.062)		3.905(<.001)		4.179(<.001)		2.390(.017)	
Επιβίωσης	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI
Median	0	0	0	0	0.5	1	2	3	2	4	1	2
IQR	0.75	2	1	1	2	4	5.75	5	6.75	7	3	5
Z(p)	2.237(.025)		1.190(.234)		1.655(.098)		1.108(.268)		1.457(.145)		1.873(.061)	
Άλλο	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	NAI
Median	0	0	0	0	1.5	1	4.5	3	5	3	2	1
IQR	2	1	2	1	4	3	7	6	7.25	6	6	5
Z(p)	1.988(.047)		1.655(.098)		1.247(.213)		2.393(.015)		2.451(.014)		1.354(.176)	

Τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $Mdn=0$ ,  $IQR=2$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* ( $Z=2.237$ ,  $p<.05$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $Mdn=0$ ,  $IQR=0.75$ ).

Τέλος, τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» ( $Z=1.988$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* ( $Mdn=0$ ,  $IQR=1$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» ( $Mdn=0$ ,  $IQR=2$ ), ενώ η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και στην *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* ( $Z=2.393$ ,  $p<.05$ ) και, ως εκ τούτου, και στην άμεση επιθετικότητα ως σύνολο ( $Z=2.451$ ,  $p<.05$ ).

Όπως συνοψίζεται στον Πίνακα 5.18, ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών παρουσιάζει ασθενείς αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας της επιθετικότητας. Συγκεκριμένα, θετική συσχέτιση με την *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* ( $r=.254, p<0.01$ ), την *Προληπτική Επιθετικότητα Σχέσεων* ( $r=.251, p<0.01$ ), την *Αντιδραστική Επιθετικότητα Σχέσεων* ( $r=.218, p<0.01$ ), την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* ( $r=.247, p<0.01$ ), τη συνολική άμεση επιθετικότητα ( $r=.282, p<0.01$ ) και τη συνολική επιθετικότητα σχέσεων ( $r=.265, p<0.01$ ).

### **5.6 Συσχετίσεις Spearman και αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης**

Αρχικά ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.19. Παρατηρείται ότι η άμεση επιθετικότητα συσχετίζεται ισχυρά με τον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση* ( $r=0.541, p<0.01$ ) και με το συνολικό σκορ του εθισμού ( $r=0.504, p<0.01$ ), όπως επίσης και η επιθετικότητα σχέσεων συσχετίζεται ισχυρά με τη *Στέρηση-Σύγκρουση* ( $r=0.522, p<0.01$ ) και με το συνολικό σκορ του εθισμού ( $r=0.525, p<0.01$ ). Απαραίτητο να αναφερθεί είναι το εύρημα ότι όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας είναι στατιστικά σημαντικές.

**Πίνακας 5.18.** Συσχετίσεις Spearman μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και των μεταβλητών της κλίμακας επιθετικότητας

	1	2	3	4	5	6	7
1. Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	1						
2. Προλ. Άμεση Επιθ.	.254**	1					
3. Προλ. Επιθ. Σχέσεων	.251**	.571**	1				
4. Αντιδρ. Επιθ. Σχέσεων	.218**	.582**	.648**	1			
5. Αντιδρ. Άμεση Επιθ.	.247**	.540**	.485**	.578**	1		
6. Άμεση Επιθετικότητα	.282**	.693**	.545**	.640**	.973**	1	
7. Επιθετικότητα Σχέσεων	.265**	.604**	.802**	.954**	.603**	.665**	1

Σημείωση: \*\*p<0.01.

**Πίνακας 5.19.** Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Προλ. Άμεση Επιθ.	1										
2. Προλ. Επιθ. Σχέσεων	.571**	1									
3. Αντιδρ. Επιθ. Σχέσεων	.582**	.648**	1								
4. Αντιδρ. Άμεση Επιθ.	.540**	.485**	.578**	1							
5. Άμεση Επιθετικότητα	.693**	.545**	.640**	.973**	1						
6. Επιθετικότητα Σχέσεων	.604**	.802**	.954**	.603**	.665**	1					
7. Υπεροχή-Ανοχή	.351**	.391**	.357**	.350**	.384**	.421**	1				
8. Αλλαγή Διάθεσης	.297**	.295**	.325**	.327**	.353**	.357**	.530**	1			
9. Στέρηση-Σύγκρουση	.393**	.467**	.462**	.532**	.541**	.522**	.652**	.442**	1		
10. Προβλήματα	.230**	.244**	.293**	.217**	.237**	.293**	.365**	.292**	.333**	1	
11. Εθισμός (συνολικά)	.437**	.477**	.461**	.470**	.504**	.525**	.909**	.718**	.805**	.499**	1

Σημείωση: \*\*p<0.01.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα υλοποιήθηκαν δύο μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης για την άμεση επιθετικότητα (εξαρτημένη μεταβλητή). Στο πρώτο μοντέλο ως ανεξάρτητες μεταβλητές επελέγησαν το φύλο, τα βιντεοπαιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο», καθώς και ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών, δηλαδή οι μεταβλητές που βρέθηκε ότι σχετίζονται με την άμεση επιθετικότητα (Πίνακας 5.17 και Πίνακας 5.18), καθώς και η συνολική βαθμολογία για τον εθισμό. Στο δεύτερο μοντέλο εισήχθησαν πάλι το φύλο, τα βιντεοπαιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο», ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών, αλλά για τον εθισμό επελέγη η εισαγωγή των επιμέρους παραγόντων, δηλαδή οι *Υπεροχή-Ανοχή*, *Αλλαγή Διάθεσης*, *Στέρση-Σύγκρουση* και *Προβλήματα*, οι οποίοι συσχετίζονται με την άμεση επιθετικότητα (Πίνακας 5.19). Τα αποτελέσματα και για τα δύο μοντέλα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.20. Το πρώτο μοντέλο εξηγεί το 24,4% της μεταβλητότητας της άμεσης επιθετικότητας και η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το συνολικό σκορ του εθισμού ( $\beta=0.508$ ,  $p<.001$ ). Το δεύτερο μοντέλο ερμηνεύει το 33,8% της μεταβλητότητας της άμεσης επιθετικότητας και στατιστικά σημαντική μεταβλητή του εθισμού είναι μόνο ο παράγοντας *Στέρση-Σύγκρουση* ( $\beta=0.558$ ,  $p<.001$ ), ενώ παρατηρείται ότι και το φύλο έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην άμεση επιθετικότητα ( $\beta=0.139$ ,  $p<.05$ ), δηλαδή το να είναι το παιδί αγόρι αποτελεί ανεξάρτητο προγνωστικό παράγοντα για αυξημένη άμεση επιθετικότητα.

**Πίνακας 5.20.** Αποτελέσματα δύο μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την άμεση επιθετικότητα

		B	$\beta$	p	95% CI	
					Lower	Upper
Μοντέλο 1	(Constant)	-2.287		0.072	-4.783	0.208
	Εθισμός (συνολικά)	3.921	0.508	0.000	2.786	5.055
	Αγόρια vs Κορίτσια	1.269	0.114	0.122	-0.342	2.880
	Βιντεοπαιχνίδια («Άλλο»)	-0.065	-0.006	0.938	-1.721	1.590
	Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	-0.105	-0.122	0.096	-0.230	0.019
Μοντέλο 2	(Constant)	-2.730		0.025	-5.110	-0.350
	Υπεροχή-Ανοχή	-0.346	-0.059	0.489	-1.331	0.639
	Αλλαγή Διάθεσης	0.590	0.120	0.073	-0.055	1.235
	Στέρηση-Σύγκρουση	4.277	0.558	0.000	3.167	5.387
	Προβλήματα	-0.079	-0.015	0.812	-0.731	0.573
	Αγόρια vs Κορίτσια	1.547	0.139	0.048	0.017	3.077
	Βιντεοπαιχνίδια (Άλλο)	0.649	0.055	0.421	-0.937	2.236
	Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	-0.066	-0.076	0.286	-0.187	0.055

Σημείωση: Μοντέλο 1:  $R^2=0.244$ , adjusted  $R^2=0.231$ , Μοντέλο 2:  $R^2=0.338$ , adjusted  $R^2=0.316$ .

Ομοίως, υλοποιήθηκαν δύο μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης για την επιθετικότητα σχέσεων (εξαρτημένη μεταβλητή). Στο πρώτο μοντέλο ως ανεξάρτητες μεταβλητές επελέγησαν το φύλο και ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών, μεταβλητές που βρέθηκε ότι σχετίζονται με την επιθετικότητα σχέσεων (Πίνακας 5.17 και Πίνακας 5.18), καθώς και η συνολική βαθμολογία για τον εθισμό. Στο δεύτερο μοντέλο εισήχθησαν πάλι το φύλο, ο δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και οι επιμέρους παράγοντες του εθισμού, δηλαδή οι *Υπεροχή-Ανοχή*, *Αλλαγή Διάθεσης*, *Στέρηση-Σύγκρουση* και *Προβλήματα*, οι οποίοι συσχετίζονται με την επιθετικότητα σχέσεων (Πίνακας 5.19). Τα αποτελέσματα και για τα δύο μοντέλα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.21. Το πρώτο μοντέλο εξηγεί το 24,3% της μεταβλητότητας της επιθετικότητας σχέσεων και η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το συνολικό σκορ του εθισμού ( $\beta=0.552$ ,  $p<.001$ ). Το δεύτερο μοντέλο ερμηνεύει το 33% της μεταβλητότητας της επιθετικότητας σχέσεων και στατιστικά σημαντική μεταβλητή του εθισμού είναι μόνο ο παράγοντας *Στέρηση-Σύγκρουση* ( $\beta=0.562$ ,  $p<.001$ ).

**Πίνακας 5.21.** Αποτελέσματα δύο μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την επιθετικότητα σχέσεων

		B	$\beta$	p	95% CI	
					Lower	Upper
Μοντέλο 1	(Constant)	-3.635		0.000	-5.463	-1.807
	Εθισμός (συνολικά)	4.035	0.552	0.000	2.964	5.106
	Αγόρια vs Κορίτσια	0.136	0.013	0.834	-1.149	1.422
	Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	-0.102	-0.124	0.088	-0.219	0.015
Μοντέλο 2	(Constant)	-3.580		0.000	-5.343	-1.818
	Υπεροχή-Ανοχή	-0.229	-0.041	0.630	-1.164	0.707
	Αλλαγή Διάθεσης	0.357	0.077	0.251	-0.255	0.969
	Στέρηση-Σύγκρουση	4.075	0.562	0.000	3.039	5.111
	Προβλήματα	0.354	0.069	0.262	-0.266	0.973
	Αγόρια vs Κορίτσια	0.038	0.004	0.952	-1.183	1.259
	Δείκτης συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών	-0.050	-0.061	0.393	-0.165	0.065

Σημείωση: Μοντέλο 1:  $R^2=0.243$ , adjusted  $R^2=0.232$ , Μοντέλο 2:  $R^2=0.330$ , adjusted  $R^2=0.312$ .

### 5.7 Αναλύσεις διαμεσολάβησης και ρύθμισης

Πέραν των ανωτέρω αναλύσεων, υλοποιήθηκε περαιτέρω και ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών (συνεχής μεταβλητή) στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας (Πίνακας 5.22). Δεν βρέθηκε σημαντική έμμεση επίδραση ( $\beta=-0.067$ ,  $p=0.122$ ) του εθισμού στην άμεση επιθετικότητα μέσω της συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών. Εντούτοις, η άμεση σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας είναι στατιστικά σημαντική ( $\beta=-0.539$ ,  $p<.001$ ). Αντίστοιχα, ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων (Πίνακας 5.23). Δεν βρέθηκε σημαντική έμμεση επίδραση ( $\beta=-0.073$ ,  $p=0.09$ ) του εθισμού στην επιθετικότητα σχέσεων μέσω της συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών. Εντούτοις, η άμεση σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων είναι στατιστικά σημαντική ( $\beta=-0.555$ ,  $p<.001$ ).

**Πίνακας 5.22.** Ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Εθισμός ⇒ Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.5133	0.3321	-1.164	0.1376	-0.0665	-1.55	0.122
Component	Εθισμός ⇒ Συχνότητα βιντεοπαιχν.	5.2641	0.4816	4.32	6.208	0.5889	10.93	<.001
	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.0975	0.0624	-0.22	0.0249	-0.1129	-1.56	0.118
Direct	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	4.1657	0.5582	3.072	5.2598	0.5395	7.46	<.001
Total	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.6524	0.4546	2.761	4.5434	0.473	8.03	<.001

**Πίνακας 5.23.** Ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Εθισμός ⇒ Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.531	0.3131	-1.145	0.0822	-0.0726	-1.7	0.09
Component	Εθισμός ⇒ Συχνότητα βιντεοπαιχν.	5.264	0.4816	4.32	6.208	0.5889	10.93	<.001
	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.101	0.0588	-0.216	0.0142	-0.1234	-1.72	0.086
Direct	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	4.06	0.5252	3.031	5.0894	0.555	7.73	<.001
Total	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.529	0.4282	2.689	4.3678	0.4823	8.24	<.001

Παρατηρείται ότι στις διαμεσολαβήσεις, οι άμεσες σχέσεις μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και της άμεσης επιθετικότητας ( $\beta=-0.113$ ,  $p=.118$ ) και της επιθετικότητας σχέσεων ( $\beta=-0.123$ ,  $p=.086$ ) δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Δεδομένου ότι από τις προηγούμενες αναλύσεις παλινδρόμησης παρατηρήθηκε ότι μόνο ο εθισμός έχει άμεση σχέση με την άμεση επιθετικότητα και την επιθετικότητα σχέσεων, εξετάστηκαν οι διαμεσολαβήσεις, αλλά με διαμεσολαβητική μεταβλητή τον εθισμό, ανεξάρτητη μεταβλητή τον δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και εξαρτημένη μεταβλητή την επιθετικότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης



(Πίνακας 5.24) δείχνουν ότι υπάρχει έμμεση επίδραση της συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών μέσω του εθισμού, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $\beta=0.318$ ,  $p<.001$ ) και το ίδιο ισχύει και για την επιθετικότητα σχέσεων ( $\beta=0.327$ ,  $p<.001$ ) (Πίνακας 5.25). Συμπεραίνεται, άρα, ότι όσο περισσότερο τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια, αυξάνεται ο εθισμός και μέσω του εθισμού και οι δύο διαστάσεις της επιθετικότητας.

**Πίνακας 5.24.** Ανάλυση διαμεσολάβησης του εθισμού στη σχέση μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και άμεσης επιθετικότητας

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.2745	0.04453	0.1872	0.3617	0.318	6.16	<.001
Component	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Εθισμός	0.0659	0.00603	0.0541	0.0777	0.589	10.93	<.001
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	4.1657	0.55819	3.0717	5.2598	0.539	7.46	<.001
Direct	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.0975	0.06245	-0.2199	0.0249	-0.113	-1.56	0.118
Total	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.177	0.0565	0.0662	0.2877	0.205	3.13	0.002

**Πίνακας 5.25.** Ανάλυση διαμεσολάβησης του εθισμού στη σχέση μεταξύ του δείκτη συχνότητας βιντεοπαιχνιδιών και επιθετικότητας σχέσεων

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.2675	0.04238	0.1844	0.3506	0.327	6.31	<.001
Component	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Εθισμός	0.0659	0.00603	0.0541	0.0777	0.589	10.93	<.001
	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	4.06	0.52518	3.0307	5.0894	0.555	7.73	<.001
Direct	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.101	0.05876	-0.2161	0.0142	-0.123	-1.72	0.086
Total	Συχνότητα βιντεοπαιχν. ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.1665	0.05354	0.0616	0.2715	0.203	3.11	0.002

Επιπλέον, ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ του φύλου και της άμεσης επιθετικότητας (Πίνακας 5.26) και βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική έμμεση επίδραση ( $\beta=0.138$ ,  $p<0.05$ ), που σημαίνει ότι για τα αγόρια η αυξημένη άμεση επιθετικότητα εξηγείται μέσω του υψηλότερου εθισμού.

**Πίνακας 5.26.** Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ φύλου και άμεσης επιθετικότητας

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Εθισμός $\Rightarrow$ Άμεση Επιθετικότητα	1.541	0.3767	0.802	2.279	0.138	4.09	<.001
Component	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Εθισμός	0.455	0.0912	0.277	0.634	0.316	4.99	<.001
	Εθισμός $\Rightarrow$ Άμεση Επιθετικότητα	3.385	0.4747	2.454	4.315	0.438	7.13	<.001
Direct	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Άμεση Επιθετικότητα	1.222	0.6841	-0.119	2.563	0.11	1.79	0.074
Total	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Άμεση Επιθετικότητα	2.763	0.7203	1.351	4.175	0.248	3.84	<.001

Αντιστοίχως, ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ του φύλου και της επιθετικότητας σχέσεων (Πίνακας 5.27) και βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική έμμεση επίδραση ( $\beta=0.152$ ,  $p<0.05$ ), που σημαίνει ότι για τα αγόρια η αυξημένη επιθετικότητα σχέσεων εξηγείται μέσω του υψηλότερου εθισμού.

**Πίνακας 5.27.** Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ φύλου και επιθετικότητας σχέσεων

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Εθισμός $\Rightarrow$ Επιθετικότητα Σχέσεων	1.6005	0.3805	0.855	2.346	0.1518	4.2068	<.001
Component	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Εθισμός	0.4552	0.0912	0.277	0.634	0.31586	4.9935	<.001
	Εθισμός $\Rightarrow$ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.5158	0.4503	2.633	4.398	0.48059	7.8083	<.001
Direct	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.0583	0.6489	-1.214	1.33	0.00553	0.0899	0.928
Total	Φύλο (Αγόρια) $\Rightarrow$ Επιθετικότητα Σχέσεων	1.6588	0.6957	0.295	3.022	0.15733	2.3844	0.017

Στη συνέχεια υλοποιήθηκε ανάλυση ρύθμισης της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών, του φύλου και της τάξης φοίτησης στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας (Πίνακας 5.28). Δεν βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα στην αλληλεπίδραση του εθισμού με καμία από τις ρυθμιστικές μεταβλητές, επομένως η σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας δεν ρυθμίζεται από τις εν λόγω μεταβλητές.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Στο Παράρτημα Γ' παρατίθεται και οι αναλύσεις διαμεσολάβησης που διενεργήθηκαν με διαμεσολαβητικό παράγοντα τον εθισμό στη σχέση μεταξύ της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών με την άμεση (βλ. Πίνακα Γ1) και σχεσιακή επιθετικότητα (βλ. Πίνακα Γ2). Οι αναλύσεις αυτές θεωρήθηκε καλύτερο να συμπεριληφθούν στο παράρτημα, ώστε τα ευρήματα του κυρίως κειμένου να άπτονται πιο άμεσα των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων της παρούσας έρευνας.

**Πίνακας 5.28.** Διερεύνηση ρυθμιστικών μεταβλητών στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας

	Estimate	SE	95% CI		Z	p
			Lower	Upper		
Εθισμός	3.68	0.453	2.79	4.57	8.117	<.001
Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια	-0.268	0.656	-1.55	1.02	-0.408	0.683
Εθισμός * Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια	-0.475	0.914	-2.27	1.32	-0.52	0.603
Εθισμός	3.757	0.454	2.87	4.646	8.282	<.001
Παιχνίδια						
Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	-0.569	0.774	-2.09	0.947	-0.736	0.462
Εθισμός * Παιχνίδια						
Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	-1.056	1.155	-3.32	1.208	-0.914	0.361
Εθισμός	3.6699	0.454	2.78	4.56	8.0858	<.001
Παιχνίδια						
Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	-0.0705	0.77	-1.58	1.44	-0.0915	0.927
Εθισμός * Παιχνίδια						
Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	-0.481	1.126	-2.69	1.72	-0.4274	0.669
Εθισμός	3.84	0.451	2.95	4.721	8.51	<.001
Παιχνίδια Στρατηγικής	-1.13	0.667	-2.44	0.18	-1.69	0.091
Εθισμός * Παιχνίδια						
Στρατηγικής	-1.48	0.964	-3.37	0.408	-1.54	0.124
Εθισμός	3.5455	0.464	2.64	4.455	7.6405	<.001
Παιχνίδια «Άλλο»	-0.8009	0.694	-2.16	0.559	-1.1546	0.248
Εθισμός * Παιχνίδια «Άλλο»	-0.0499	0.927	-1.87	1.766	-0.0539	0.957
Εθισμός	3.291	0.463	2.38316	4.2	7.104	<.001
Φύλο (Αγόρια)	1.269	0.648	-0.00153	2.54	1.958	0.05
Εθισμός * Φύλο (Αγόρια)	0.734	0.98	-1.18648	2.65	0.749	0.454
Εθισμός	3.7052	0.461	2.8	4.61	8.0295	<.001
Τάξη (ΣΤ')	-0.6377	0.653	-1.92	0.641	-0.9772	0.328
Εθισμός * Τάξη (ΣΤ')	0.0576	0.926	-1.76	1.872	0.0622	0.95

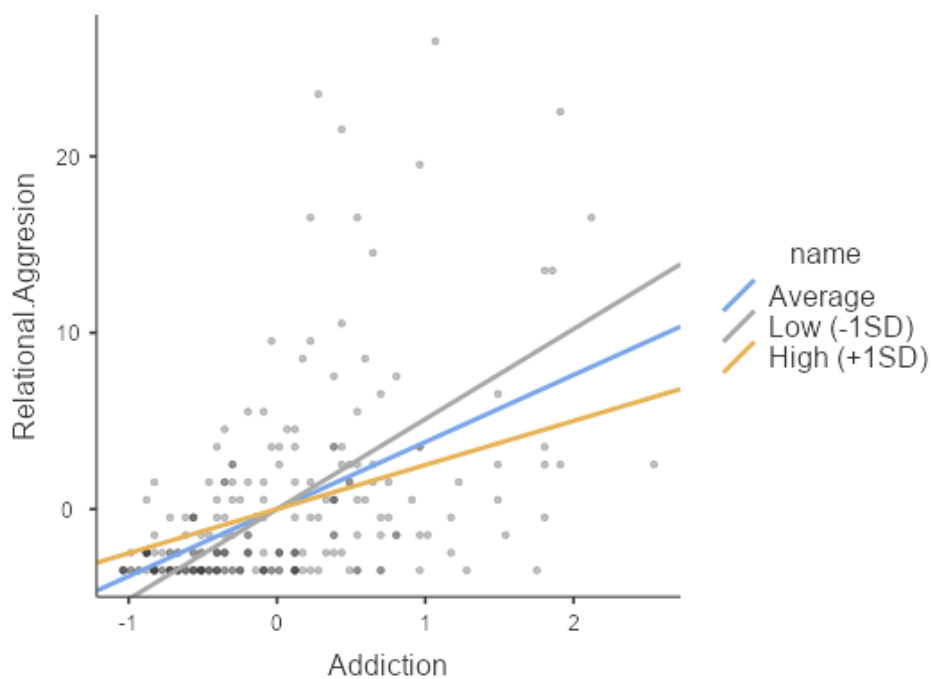
Αντίθετα, στην ανάλυση ρύθμισης της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών, του φύλου και της τάξης φοίτησης στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων (Πίνακας 5.29), βρέθηκε ότι υπάρχει ρύθμιση από τις κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $Z=-2.88$ ,  $p=.004$ ), σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών ( $Z=-2.21$ ,  $p=.027$ ) και στρατηγικής ( $Z=-2.70$ ,  $p=.007$ ). Για να ερμηνευθούν αυτές οι σχέσεις δημιουργήθηκαν τα διαγράμματα simple slopes, που δείχνουν την εξέλιξη της σχέσης μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων για κάθε κατηγορία των ρυθμιστικών μεταβλητών. Στο Διάγραμμα 5.3 φαίνεται ότι σε χαμηλά επίπεδα εθισμού, τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας εμφανίζουν υψηλότερη επιθετικότητα σχέσεων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας. Η σχέση αυτή αντιστρέφεται όσο αυξάνεται ο εθισμός και σε υψηλότερα επίπεδα εθισμού τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας παρουσιάζουν χαμηλότερη επιθετικότητα σχέσεων. Το ίδιο μοτίβο παρουσιάζεται και στα βιντεοπαιχνίδια

σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών (Διάγραμμα 5.4), αλλά και στα βιντεοπαιχνίδια στρατηγικής (Διάγραμμα 5.5).

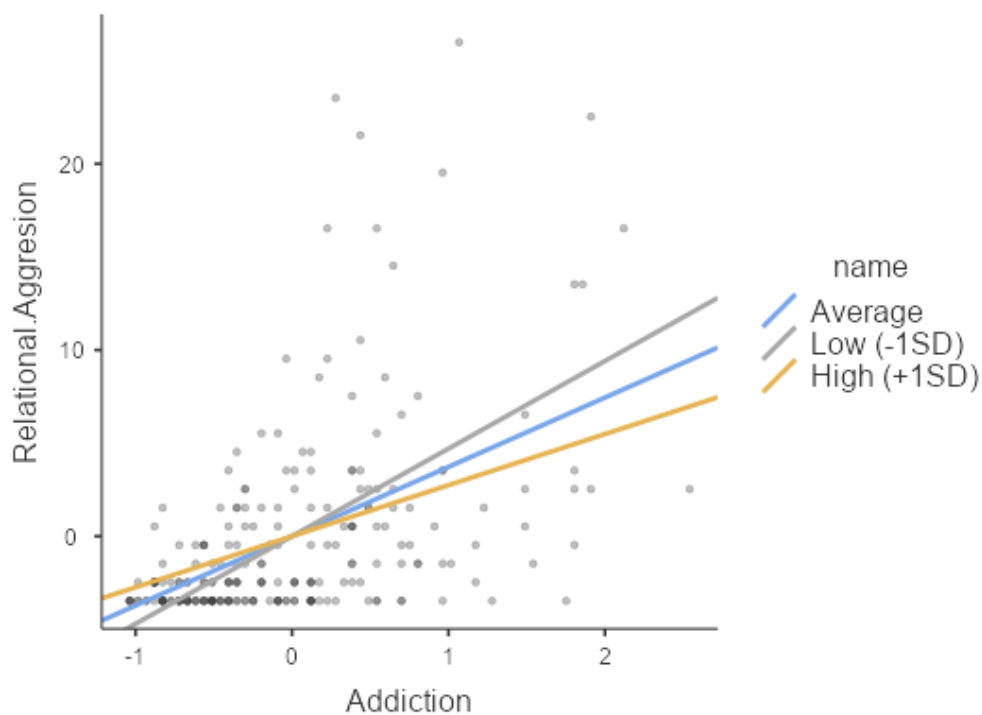
**Πίνακας 5.29.** Διερεύνηση ρυθμιστικών μεταβλητών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων

	Estimate	SE	95% CI		Z	p
			Lower	Upper		
Εθισμός	3.575	0.426	2.74	4.411	8.386	< .001
Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια	-0.674	0.617	-1.88	0.535	-1.092	0.275
Εθισμός * Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια	0.186	0.859	-1.5	1.869	0.216	0.829
Εθισμός Παιχνίδια	3.8	0.421	2.98	4.6276	9.04	< .001
Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	-1.43	0.717	-2.84	-0.027	-2	0.046
Εθισμός * Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	-3.09	1.071	-5.19	-0.9895	-2.88	0.004
Εθισμός Παιχνίδια	3.72	0.422	2.89	4.551	8.81	< .001
Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	-1.24	0.717	-2.65	0.16	-1.74	0.082
Εθισμός * Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	-2.31	1.048	-4.36	-0.258	-2.21	0.027
Εθισμός Παιχνίδια Στρατηγικής	3.75	0.42	2.93	4.576	8.93	< .001
Εθισμός * Παιχνίδια Στρατηγικής	-1.11	0.622	-2.33	0.106	-1.79	0.074
Εθισμός Παιχνίδια «Άλλο»	3.4996	0.438	2.64	4.36	7.9865	< .001
Εθισμός * Παιχνίδια «Άλλο»	-0.2759	0.655	-1.56	1.01	-0.4212	0.674
Εθισμός Φύλο (Αγόρια)	0.0528	0.875	-1.66	1.77	0.0603	0.952
Εθισμός * Φύλο (Αγόρια)	3.4552	0.44	2.59	4.32	7.857	< .001
Εθισμός Φύλο (Αγόρια)	0.0888	0.615	-1.12	1.29	0.144	0.885
Εθισμός * Φύλο (Αγόρια)	0.4762	0.93	-1.35	2.3	0.512	0.609
Εθισμός Τάξη (ΣΤ')	3.477	0.435	2.625	4.329	8.001	< .001
Εθισμός * Τάξη (ΣΤ')	-0.263	0.615	-1.467	0.942	-0.427	0.669
Εθισμός * Τάξη (ΣΤ')	0.777	0.872	-0.932	2.486	0.891	0.373

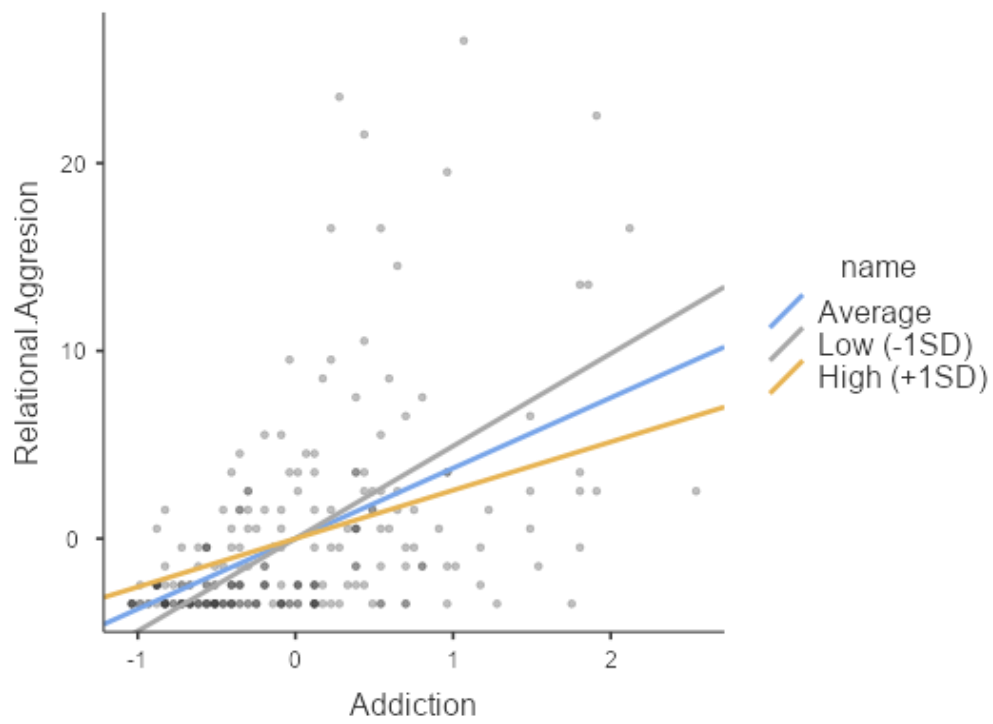
**Διάγραμμα 5.3.** Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων



**Διάγραμμα 5.4.** Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιχνιδιών σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων



**Διάγραμμα 5.5.** Simple slopes για τη ρυθμιστική επίδραση των παιγνιδιών στρατηγικής στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων



## Κεφάλαιο 6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

### 6.1 Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων

Όσον αφορά τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών από τα παιδιά, βρέθηκε ότι μόνο ένα παιδί (0,4%) από το συνολικό δείγμα των 225 μαθητών δεν παίζει βιντεοπαιχνίδια, ενώ το 64% των παιδιών παίζει βιντεοπαιχνίδια έως και 8 ώρες την εβδομάδα. Επίσης, το 35,6% των παιδιών που συμμετείχαν στο δείγμα βρέθηκε ότι παίζουν βιντεοπαιχνίδια πάνω από 8 ώρες την εβδομάδα και από αυτά το 9,3% δήλωσε ότι παίζει πάνω από 28 ώρες την εβδομάδα, ενώ κατά μέσο όρο τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα παίζουν βιντεοπαιχνίδια περίπου 8 ώρες την εβδομάδα.

Επιπροσθέτως, είναι αξιοσημείωτο, στο παρόν σημείο, ότι χρησιμοποιώντας το συνολικό σκορ της κλίμακας του εθισμού και κάνοντας την παραδοχή ότι οι τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 3 δηλώνουν εθισμό (κλίμακα Likert 1-5), τότε το 11,1% των παιδιών που συμμετείχαν στο δείγμα μπορούν να θεωρηθούν εθισμένα στα βιντεοπαιχνίδια. Ενώ αν το όριο τεθεί στο 4 (οι τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 4 δηλώνουν εθισμό) τότε μόνο το 0,9% του δείγματος είναι εθισμένο στα βιντεοπαιχνίδια. Από την άλλη πλευρά, αν ληφθεί ως κριτήριο ότι θα πρέπει να καλύπτονται μόνο οι μισές από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (δηλαδή οι 2 από τους 4 παράγοντες που προέκυψαν κατά την παραγοντική ανάλυση) για να θεωρηθεί κάποιος εθισμένος στα βιντεοπαιχνίδια, με όριο το 3, τότε προκύπτει ότι το 22,7% των μαθητών είναι εθισμένοι στα βιντεοπαιχνίδια και με όριο το 4, το 8%.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα υποστηρίζονται από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, που κάνουν λόγο για εκτεταμένη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών από παιδιά κι εφήβους. Λόγου χάριν, σε πολύ πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 69% των παιδιών ηλικίας 6 έως 17 ετών δυσκολεύονται να σταματήσουν να παίζουν ακόμα και όταν έχουν βαρεθεί, εύρημα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο, ενώ ποσοστό της τάξης του 45% δήλωσε ότι η ενασχόληση με κάποιο βιντεοπαιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε ενόχληση ή αναστάτωση (Livingstone & Pothong, 2021). Επιπλέον, σύμφωνα με μία δημοσκόπηση που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ το 2010, τα παιδιά ηλικίας 8-18 ετών έπαιζαν με βιντεοπαιχνίδια κατά μέσο όρο 8 ώρες την εβδομάδα, αποτέλεσμα ανάλογο με το εύρημα της παρούσας έρευνας, ενώ και πάλι στις ΗΠΑ δεν είναι σπάνιο φαινόμενο τα παιδιά να παίζουν ακόμη και πάνω από 20 ώρες εβδομαδιαίως και δεν λείπουν και οι περιπτώσεις αγοριών που αφιερώνουν πάνω από 40 ώρες εβδομαδιαίως στα βιντεοπαιχνίδια (Anderson & Warburton, 2012).

Επιπροσθέτως, έρευνες τόσο σε δυτικές, όσο και σε ανατολικές χώρες έχουν βρει ότι ένα ποσοστό του δείγματος μεταξύ 8%-14% ανέφεραν παθολογική χρήση βιντεοπαιχνιδιών (Choo κ.ά., 2010). Πράγματι, το 8,7% του δείγματος στη μελέτη των Choo κ.ά. (2010), δηλαδή περίπου ένας στους δέκα παίκτες, ταξινομήθηκαν ως παθολογικοί χρήστες βιντεοπαιχνιδιών, με τα αγόρια να αναφέρουν περισσότερα παθολογικά συμπτώματα από τα κορίτσια, ενώ, σύμφωνα με άλλα ευρήματα, το 3% των Ολλανδών νέων που παίζουν βιντεοπαιχνίδια φέρουν παθολογικά συμπτώματα εθισμού, όπως η αρνητική επιρροή στις οικογενειακές, ακαδημαϊκές ή ψυχολογικές λειτουργίες (Granic κ.ά., 2014). Τα ποσοστιαία αυτά μοτίβα επαναλαμβάνονται και σε πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα κατά τα οποία ενώ το 83% των νέων ασχολούνται στα πλαίσια του φυσιολογικού με τα βιντεοπαιχνίδια, ωστόσο υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 9% που παρουσιάζει σημάδια εθισμού σε αυτά, τα οποία ήταν εμφανή ακόμη και 2 χρόνια μετά την αρχική μελέτη (Lau κ.ά., 2018). Στην Ελλάδα, με βάση πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, περίπου το 50% των παιδιών, λόγω της εκτεταμένης χρήσης του διαδικτύου, αμελεί άλλες δραστηριότητες, ενώ κατά προσέγγιση ένα στα τρία παιδιά (περίπου 20%) θεωρεί ότι έχει ή ανησυχεί ότι έχει εθιστεί στο διαδίκτυο (Daskalaki κ.ά., 2020). Άξιο αναφοράς είναι ακόμη το εύρημα ότι η πρώιμη εφηβεία φαίνεται να είναι η κυριότερη περίοδος ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες (Möller & Krahe, 2009).

Αναφορικά με τη βαθμολογία του δείγματος της παρούσας έρευνας στην κλίμακα της επιθετικότητας, η υψηλότερη διάμεση βαθμολογία σημειώθηκε στον παράγοντα της *Αντιδραστικής Άμεσης Επιθετικότητας* και ακολούθησε ο παράγοντας της *Αντιδραστικής Επιθετικότητας Σχέσεων*, ενώ συνολικά το δείγμα επέδειξε υψηλότερη διάμεση βαθμολογία στην άμεση επιθετικότητα σε σύγκριση με την επιθετικότητα σχέσεων.

Πράγματι, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η αντιδραστική επιθετικότητα εμφανίζεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, ενώ η προληπτική επιθετικότητα εμφανίζεται σε μεγαλύτερο αναπτυξιακό στάδιο (Polman, de Castro, Koops, van Boxtel, Merk, 2007). Μάλιστα, όπως αναφέρουν, πιο συγκεκριμένα, οι Roland και Idsoe (2001) η κυριαρχία της προληπτικής έναντι της αντιδραστικής επιθετικότητας ξεκινά μετά τα 11 έτη έως περίπου την ηλικία των 14 χρόνων. Κατ' ανάλογο τρόπο, και η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας από τα παιδιά αρχίζει να μειώνεται μετά την ηλικία των 12-13 ετών (Dickmeis & Roe, 2019) με συνακόλουθη αύξηση της επιθετικότητας σχέσεων.



Άλλο ένα εύρημα ήταν ότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο από τα κορίτσια με βιντεοπαιχνίδια *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας* και *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών*, ενώ τα κορίτσια παίζουν κυρίως βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας *Άλλο*, δηλαδή παιχνίδια που δεν περιέχουν επιθετικότητα/βία ή έντονο ανταγωνισμό.

Όσον αφορά τη συχνότητα ενασχόλησης, και πάλι τα αγόρια έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τα κορίτσια και ως εκ τούτου τα αγόρια σημείωσαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού, αλλά και σε όλους τους επιμέρους παράγοντες του εθισμού, όπως και στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις μεταβλητές της επιθετικότητας.

Επιπροσθέτως, προέκυψε το εύρημα ότι τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας και παιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών σημειώνουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν βιντεοπαιχνίδια αυτών των κατηγοριών και η σημαντική αυτή διαφορά ήταν εμφανής και σε κάθε επιμέρους παράγοντα του εθισμού. Επιπλέον, οι μαθητές που παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία και στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας. Εν αντιθέσει, τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας «Άλλο» επέδειξαν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού, στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*, την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* αλλά και στην άμεση επιθετικότητα συνολικά (*Αντιδραστική και Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*) σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο».

Ακόμη, προέκυψε ότι ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας του εθισμού και ασθενείς αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας της επιθετικότητας. Επίσης, ως προς τη συσχέτιση μεταξύ εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια κι επιθετικότητας βρέθηκε πως όλες οι συσχετίσεις των επιμέρους παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας είναι στατιστικά σημαντικές.

Αναφορικά με την πρόβλεψη της συνολικής άμεσης επιθετικότητας και της συνολικής επιθετικότητας σχέσεων από τις υπόλοιπες μεταβλητές, βρέθηκε, σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, ότι η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το συνολικό σκορ του εθισμού, ενώ από το δεύτερο μοντέλο προέκυψε ως στατιστικά σημαντική

μεταβλητή του εθισμού ως προς την πρόβλεψη της άμεσης επιθετικότητας μόνο ο παράγοντας *Στέρηση-Σύγκρουση*, όπως και το αρσενικό φύλο. Αντίστοιχα, όσον αφορά την πρόβλεψη της επιθετικότητας σχέσεων, κατά το πρώτο μοντέλο, η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης είναι το συνολικό σκορ του εθισμού, ενώ στο δεύτερο μοντέλο η μόνη στατιστικά σημαντική προβλεπτική μεταβλητή του εθισμού για την επιθετικότητα σχέσεων είναι μόνο ο παράγοντας *Στέρηση-Σύγκρουση*.

Εν συνεχεία, από τις αναλύσεις διαμεσολάβησης που εφαρμόστηκαν, εντοπίστηκε άμεση και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του εθισμού και της άμεσης επιθετικότητας, όπως και της επιθετικότητας σχέσεων. Ακόμη, φάνηκε ότι για τα αγόρια η αυξημένη άμεση επιθετικότητα, αλλά και η αυξημένη επιθετικότητα σχέσεων, εξηγείται μέσω του υψηλότερου εθισμού.

Τέλος, από την ανάλυση ρύθμισης στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων, βρέθηκε ότι υπάρχει ρύθμιση από τις κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής. Δηλαδή, σε χαμηλά επίπεδα εθισμού, τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας εμφανίζουν υψηλότερη επιθετικότητα σχέσεων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας και η σχέση αυτή αντιστρέφεται όσο αυξάνεται ο εθισμός, αφού σε υψηλότερα επίπεδα εθισμού τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας παρουσιάζουν χαμηλότερη επιθετικότητα σχέσεων. Το ίδιο μοτίβο ανέκυψε και για τα βιντεοπαιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών, αλλά και για τα βιντεοπαιχνίδια στρατηγικής.

## **6.2 Επίδραση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και του είδους βιντεοπαιχνιδιών στις υπό μελέτη μεταβλητές**

### **6.2.1 Φύλο.**

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρατηρήθηκαν ορισμένες σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στα **είδη των βιντεοπαιχνιδιών** που επιλέγουν στην καθημερινότητά τους. Τα αγόρια προέκυψε ότι ασχολούνται περισσότερο από τα κορίτσια με βιντεοπαιχνίδια *Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας* και *Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών*, ενώ τα κορίτσια φάνηκε να δείχνουν ενδιαφέρον κυρίως στα παιχνίδια που κατηγοριοποιήθηκαν ως *Άλλο*, δηλαδή παιχνίδια που δεν περιέχουν επιθετικότητα/βία ή έντονο ανταγωνισμό. Ωστόσο, στην κατηγορία των *Αθλητικών/Αγωνιστικών* βιντεοπαιχνιδιών δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων, ενώ στην

κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών *Στρατηγικής* τα αγόρια φαίνεται να υπερτερούν οριακά έναντι των κοριτσιών.

Σύμφωνα και με προγενέστερη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, πράγματι εντοπίστηκαν διαφορετικές προτιμήσεις βιντεοπαιχνιδιών ανάλογα με το φύλο. Τα αγόρια φάνηκε να προτιμούν κατά βάση τα αγωνιστικά και αθλητικά παιχνίδια, τα παιχνίδια στρατηγικής και τα παιχνίδια που εμπεριέχουν κάποιο είδος μάχης, ενώ τα κορίτσια κυρίως εκπαιδευτικά παιχνίδια και παιχνίδια υπόδυσης ρόλων (Μάρκου, 2019). Επίσης, τα αγόρια φαίνεται να έχουν ισχυρότερα κίνητρα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια και προτιμούν όσα βασίζονται σε κατορθώματα λόγω φυσικής δύναμης σε σύγκριση με τα κορίτσια που δείχνουν ενδιαφέρον για πιο παραδοσιακά παιχνίδια που απαιτούν σκέψη (Greenberg, κ.ά., 2010). Επιπλέον, και στην έρευνα των Möller και Krahe (2009) βρέθηκε ότι η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια ήταν υψηλότερη για τα αγόρια, όπως επίσης και η προτίμηση για παιχνίδια δράσης και σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών, ενώ η μόνη κατηγορία βιντεοπαιχνιδιών με παρόμοια υψηλή συχνότητα ενασχόλησης ήταν τα αθλητικά/αγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια.

Οι παρατηρούμενες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν και παίζουν βιντεοπαιχνίδια φαίνεται να ακολουθούν τα στερεότυπα του φύλου. Για παράδειγμα, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παίζουν παιχνίδια που έχουν δράση, απαιτούν θάρρος και είναι ανταγωνιστικά. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια παίζουν κυρίως παιχνίδια που προϋποθέτουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη δημιουργία χαρακτήρων μέσω της αφήγησης και δίνουν τη δυνατότητα η νίκη να επιτευχθεί με περισσότερους από έναν τρόπους (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), καθώς και παιχνίδια που είναι κυρίως συνεργατικά και παίζονται παρέα με φίλους (Hartmann & Klimmt, 2006). Επιπλέον, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να σταματήσουν το παιχνίδι όταν βαρεθούν, ενώ τα αγόρια όταν κερδίσουν ή χάσουν. Παρά ταύτα, ενώ το φύλο δημιουργεί διαφορές ως προς το ενδιαφέρον, τη χρήση και την απόδοση στα βιντεοπαιχνίδια, αυτές δεν είναι καθολικές και συνεπείς (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005).

Αναφορικά με τη **συχνότητα ενασχόλησης** με τα βιντεοπαιχνίδια μεταξύ των δύο φύλων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, που υποδεικνύει ότι τα αγόρια παίζουν συχνότερα βιντεοπαιχνίδια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Συνεπώς, το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση  $Y_1$ , σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να προκύψει μεγαλύτερη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών από πλευράς των αγοριών. Ωστόσο, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της τάξης φοίτησης και της

συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια, γεγονός αναμενόμενο, εφόσον η ηλικιακή διαφορά των μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης είναι πολύ μικρή.

Πράγματι, τα βιβλιογραφικά δεδομένα συμφωνούν στο ότι το φύλο είναι η κύρια ειδοποιός διαφορά ως προς το χρόνο που αφιερώνεται στα βιντεοπαιχνίδια, αλλά και ως προς το μέγεθος του κινήτρου και το είδος του βιντεοπαιχνιδιού που επιλέγεται (Greenberg κ.ά., 2010), όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο πεδίο των βιντεοπαιχνιδιών κατά κανόνα συγκλίνουν στο ότι τα αγόρια είναι αυτά που κάνουν πιο εκτεταμένη χρήση αυτών των παιχνιδιών (Dickmeis & Roe, 2019). Τα αγόρια, κατά μέσο όρο, παίζουν πιο συχνά και για περισσότερη ώρα από ό,τι τα κορίτσια (Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005), δηλαδή τα περισσότερα αγόρια έλκονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια (Μάρκου, 2019). Επιπλέον, σε άλλη μελέτη αναφορικά με τη χρήση βιντεοπαιχνιδιών από παιδιά πέμπτης τάξης Δημοτικού, μαθητές Γυμνασίου και φοιτητές, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια σε διπλάσιο βαθμό κατά μέσο όρο την εβδομάδα σε σχέση με τα κορίτσια (Greenberg, κ.ά., 2010). Δηλαδή, τα κορίτσια, κατά γενική ομολογία, ξοδεύουν σημαντικά λιγότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα αγόρια (Μάρκου, 2019· Salonius-Pasternak & Gelfond, 2005). Μία εξήγηση που έχει δοθεί στη βιβλιογραφία σε αυτό το μοτίβο είναι πως τα περισσότερα βιντεοπαιχνίδια απαιτούν ενέργειες που προσομοιάζουν περισσότερο στην ανδρική, παρά στη γυναικεία συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των αγοριών (Greenberg κ.ά., 2010). Σε μελέτη που έλαβε χώρα στην Ελλάδα το 2020 εντοπίστηκε ότι το 17% των μαθητών όλων των βαθμίδων έπαιζαν βιντεοπαιχνίδια και από αυτούς το 70% ήταν αγόρια, ενώ μόλις το 30% κορίτσια, τα οποία φάνηκε ότι ενδιαφέρονταν κατά κύριο λόγο για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Daskalaki κ.ά., 2020). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και μία άλλη έρευνα που διεξήχθη στον ελλαδικό χώρο, στην οποία βρέθηκε ότι περίπου το 80% των αγοριών σε αντιδιαστολή με το 65% των κοριτσιών έκανε χρήση του διαδικτύου για να παίζει βιντεοπαιχνίδια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν περισσότερο από τα αγόρια το διαδίκτυο για κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Μάρκου, 2019).

Όσον αφορά τη μη ύπαρξη διαφοράς ως προς τη συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια ανάμεσα στους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού ήταν αναμενόμενη και εξού δεν τέθηκε σχετικό ερευνητικό ερώτημα με βάση την ηλικία, καθώς η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων είναι μικρή. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, η ενασχόληση με τα διαδικτυακά βιντεοπαιχνίδια ήταν στην πρώτη θέση στις

προτιμήσεις των παιδιών Δημοτικού (Daskalaki κ.ά., 2020) και, σύμφωνα με άλλα δεδομένα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στην προεφηβεία παίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα παιδιά στη μέση και ύστερη εφηβεία (Kirsh, 2003).

Παρόμοιο μοτίβο εντοπίστηκε και ως προς τις διαφυλικές διαφορές στον **εθισμό** στα βιντεοπαιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια σημείωσαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα κορίτσια, αλλά και σε όλους τους επιμέρους παράγοντες του εθισμού. Αυτό το εύρημα έρχεται επίσης σε συμφωνία με την ερευνητική υπόθεση  $Y_2$ , κατά την οποία αναμενόταν ότι τα αγόρια θα σημείωναν υψηλότερο σκορ στην κλίμακα του εθισμού. Επιπλέον, εν μέρει σε αντίθεση με παραπάνω, για τον εθισμό προέκυψαν διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης, καθώς οι μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* σε σύγκριση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.

Βάσει της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, όντως τα αγόρια σημειώνουν συνήθως υψηλότερα επίπεδα εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια και γενικότερα είναι πιο επιρρεπή στις αρνητικές συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών (Hauge & Gentile, 2003· Hazar, 2019· Lau κ.ά., 2018). Δηλαδή, τα αγόρια είναι συχνότεροι χρήστες βιντεοπαιχνιδιών και είναι πιθανότερο να εθιστούν σε αυτά (Qureshi κ.ά., 2013).

Όσον αφορά το εύρημα που προέκυψε ως προς την τάξη φοίτησης στον παράγοντα της κλίμακας του εθισμού *Υπεροχή-Ανοχή* αξιολογείται ότι, αφενός λόγω του ευκαιριακού δείγματος και αφετέρου λόγω του ότι η διαφορά παρουσιάστηκε μόνο σε έναν παράγοντα, ενδεχομένως να είναι τυχαία. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη λογική ότι τα μικρότερα παιδιά μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στις αρνητικές συνέπειες της εκτεταμένης ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων παραγόντων, η μικρή ηλικία (Funk κ.ά., 2004) πράγματι είναι μία τέτοια παράμετρος, ενώ σε μία αρκετά πρόσφατη έρευνα (Ēsposito κ.ά., 2020) βρέθηκε αρνητική σχέση μεταξύ της ηλικίας και του παράγοντα της *Υπεροχής*, εύρημα που φαίνεται να συνάδει με αυτό της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η Μάρκου (2019) βρήκε ότι τα αγόρια μικρότερης ηλικίας (Ε΄ τάξη του Δημοτικού) παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό ταύτισης με το βιντεοπαιχνίδι ενδιαφέροντος.

Εν συνεχεία, όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην **επιθετικότητα**, φάνηκε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις μεταβλητές της επιθετικότητας, δηλαδή στην *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα*, στην *Αντιδραστική Επιθετικότητα Σχέσεων*, στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*, στην *Προληπτική Επιθετικότητα Σχέσεων*, καθώς και στη συνολική άμεση επιθετικότητα και τη συνολική επιθετικότητα σχέσεων. Ωστόσο, εκτός του ανωτέρω ευρήματος, επιπλέον προέκυψε το εύρημα ότι και για τα κορίτσια, όπως και για τα αγόρια, η άμεση επιθετικότητα εκδηλώνεται συχνότερα από τη σχεσιακή, καθώς και τα κορίτσια επέδειξαν υψηλότερη διάμεση βαθμολογία στην πρώτη σε σχέση με τη δεύτερη. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με την ερευνητική υπόθεση Υ<sub>3</sub>, σύμφωνα με την οποία τα αγόρια αναμενόταν να σημειώσουν υψηλότερο σκορ στην άμεση επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια στην επιθετικότητα σχέσεων.

Τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από τις διαφυλικές διαφορές στην άμεση επιθετικότητα είναι σχετικά ξεκάθαρα, περιγράφοντάς την ως μία πιο τυπική επιλογή μεταξύ των αγοριών. Το ίδιο δεν ισχύει όμως και για την επιθετικότητα σχέσεων, καθώς ορισμένες έρευνες κάνουν λόγο για προβάδισμα επίσης των αγοριών, ενώ άλλες αναφέρουν πως τα κορίτσια την επιλέγουν συχνότερα. Σαφώς δεν λείπουν κι εκείνα τα δεδομένα που δεν έχουν εντοπίσει διαφορές ως προς το φύλο στη σχεσιακή επιθετικότητα. Έτσι, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι δηλαδή τα αγόρια εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις μορφές επιθετικότητας που μελετήθηκαν, και άλλα που έστω εν μέρει αντιτίθενται σ' αυτό. Σε σχετική μετά-ανάλυση που έλαβε χώρα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εκδήλωναν περισσότερο άμεση επιθετικότητα σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αναφορικά με την έμμεση επιθετικότητα, οι διαφυλικές διαφορές δεν ήταν σημαντικές και, άρα, η τελευταία μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή συμπεριφοράς που ενδέχεται να χρησιμοποιείται ισομερώς και από τα δύο φύλα. Επιπλέον, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ άμεσης κι έμμεσης επιθετικότητας, υποδηλώνοντας ότι αυτές οι δύο μορφές αλληλεπικαλύπτονται σημαντικά όσον αφορά τις επιθετικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία, και κυρίως όσον αφορά τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια που χρησιμοποιούν κάποια μορφή επιθετικότητας είναι πιθανότερο από ό,τι τα κορίτσια να κάνουν χρήση και κάποιας άλλης μορφής (Card κ.ά., 2008).

Σε παρόμοια ευρήματα είχε καταλήξει και προγενέστερη έρευνα, στην οποία η σχεσιακή επιθετικότητα χρησιμοποιούταν εξίσου και από τα δύο φύλα και οι έφηβοι που έκαναν χρήση και των δύο μορφών επιθετικότητας ήταν αρκετά πιθανότερο να

είναι αγόρια (Prinstein κ.ά., 2001). Επομένως, είναι σύνηθες τα αγόρια να έχουν υψηλότερα σκορ σε κλίμακες επιθετικότητας και έτσι είναι λογικό και το επίπεδο έμμεσης επιθετικότητάς που εκδηλώνουν να είναι ανάλογο (ή και μεγαλύτερο) με αυτό των κοριτσιών, παρόλο που η έμμεση επιθετικότητα δεν είναι συνήθως η προτιμητέα μορφή επιθετικής συμπεριφοράς γι' αυτά (Björkqvist, 2018). Επίσης, σύμφωνα με τους Smith και συνεργάτες (2010), τα κορίτσια έκαναν περισσότερο χρήση από τα αγόρια της σχεσιακής επιθετικότητας κατά την εφηβεία, παρά στην παιδική ηλικία, ενώ στην έρευνά τους η σχεσιακή και η άμεση επιθετικότητα συσχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό. Έτσι, οι έρευνες που εστιάζουν στην περίοδο της εφηβείας (και όχι της προεφηβείας όπως η παρούσα έρευνα) φαίνεται να είναι πιο ξεκάθαρες, εφόσον πολλές από αυτές έχουν καταλήξει ότι τα κορίτσια είναι αυτά που είναι πιο σχεσιακά, κοινωνικά ή έμμεσα επιθετικά (Smith κ.ά., 2010).

Από την άλλη πλευρά, οι Salmivalli και Kaukiainen (2004), όχι μόνο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια ήταν, κατά μέσο όρο, πιο επιθετικά από τα κορίτσια, αλλά ότι αυτό ίσχυε και για την άμεση (σωματική και λεκτική) και για την έμμεση επιθετικότητα. Ωστόσο, οι διαφορές ήταν μεγαλύτερες ως προς τη σωματική επιθετικότητα, μικρότερες για τη λεκτική επιθετικότητα και πολύ μικρές έως ασήμαντες ως προς την έμμεση επιθετικότητα. Τα επιθετικά αγόρια είτε προτιμούσαν άμεσες (φυσικές και λεκτικές) μορφές επιθετικότητας είτε χρησιμοποιούσαν αρκετά όλα τα είδη επιθετικότητας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Scheithauer και Petermann (2002, όπ. αναφ. στο Salmivalli & Kaukiainen, 2004), ότι δηλαδή τα αγόρια χρησιμοποιούσαν συνδυαστικά την άμεση και έμμεση επιθετικότητα πιο συχνά από τα κορίτσια, καθώς και οι Lindeman, Hatakka και Keltikangas-Järvinen (1997), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι και η άμεση και η έμμεση επιθετικότητα ήταν πιο χαρακτηριστικές μεταξύ των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια.

Τέλος, το εύρημα ότι και τα κορίτσια κάνουν χρήση περισσότερο της άμεσης παρά της σχεσιακής επιθετικότητας μπορεί να ερμηνευτεί βάσει του αναπτυξιακού σταδίου, αφού στα χρόνια του Δημοτικού σχολείου η άμεση επιθετικότητα συνεχίζει να έχει την πρωτοκαθεδρία, δίνοντας τη θέση της στην επιθετικότητα σχέσεων μετά τα 12-13 έτη (Dickmeis & Roe, 2019). Πλην αυτού, και από ό,τι έχει παρατεθεί παραπάνω αναφορικά με τα ευρήματα μελετών ως προς τις διαφυλικές διαφορές στην επιθετικότητα, καθίσταται πρόδηλο πως το ερευνητικό τοπίο δεν είναι απολύτως ξεκάθαρο, καθώς προκύπτουν συχνά αντικρουόμενα ευρήματα.

### 6.2.2 Είδος βιντεοπαιχνιδιών.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα στο παρόν σημείο το είδος βιντεοπαιχνιδιών που επιλέγουν τα παιδιά και τη σχέση αυτού με τον **εθισμό**, βρέθηκε ότι οι μαθητές που παίζουν αθλητικά/αγωνιστικά παιχνίδια παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν παίζουν αγωνιστικά παιχνίδια. Επίσης, τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας επέδειξαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε κάθε επιμέρους παράγοντα του εθισμού. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών, αφού και γι' αυτά προέκυψε στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και η σημαντική αυτή διαφορά ίσχυε και για κάθε επιμέρους παράγοντα του εθισμού, ενώ τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια στρατηγικής σημείωσαν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια στρατηγικής, αλλά η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται μόνο σε δύο από τους τέσσερις παράγοντες του εθισμού, συγκεκριμένα στον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή* και στον παράγοντα *Προβλήματα*. Τέλος, τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται και σε έναν από τους τέσσερις παράγοντες του εθισμού, συγκεκριμένα στον παράγοντα *Στέρση-Σύγκρουση*.

Οι κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών (αθλητικά/αγωνιστικά, σκοπευτών/ανταλλαγή πυρών, επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας και στρατηγικής) που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα να σχετίζονται θετικά με τον εθισμό είναι παιχνίδια που ενέχουν έντονα το στοιχείο της επιθετικότητας/βίας, του ανταγωνισμού και του έντονου ρυθμού κι εναλλαγών, καθώς και παιχνίδια που εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της ενίσχυσης. Εν γένει, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι πιο ανταγωνιστικά σε σχέση με τα μη βίαια παιχνίδια (Dowsett & Jackson, 2019) και επίσης έχουν συνήθως πιο εξελιγμένα γραφικά (Sherry, 2001), με αποτέλεσμα τα ηχητικά και λοιπά εφέ που πρωταγωνιστούν σε αυτά τα βιντεοπαιχνίδια να επηρεάζουν τους παίκτες στη



διαμόρφωση των κίνητρων και των συμπεριφορών τους (Hazar, 2019). Ακόμη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η άμεση ενίσχυση και η ανταμοιβή των βιντεοπαιχνιδιών λειτουργούν εθιστικά, όπως επίσης και ο ατέρμονος χαρακτήρας αρκετών βιντεοπαιχνιδιών (Griffiths, 2010). Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα εμπορικά βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούν «εθιστικούς» αλγόριθμους (Gurta & Derevensky, 1996). Από την άλλη πλευρά, το εύρημα ότι τα παιδιά που δήλωσαν ότι παίζουν παιχνίδια της κατηγορίας «Άλλο» επέδειξαν στατιστικά χαμηλότερη βαθμολογία στον εθισμό συνολικά, αλλά και τον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση*, μπορεί να αιτιολογηθεί στη βάση ότι αυτά τα βιντεοπαιχνίδια δεν περιλαμβάνουν καθόλου στοιχεία επιθετικότητας και ανταγωνισμού και είναι συνήθως παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικής φύσεως κ.λπ. Σε αντίθεση, άρα, με τα παραπάνω βιντεοπαιχνίδια που εμπεριέχουν επιθετικότητα, τα παιχνίδια που κατηγοριοποιήθηκαν ως «Άλλο» είναι φύσει βιντεοπαιχνίδια που δεν έχουν εθιστικούς σκοπούς και δεν υπάγονται στα πλέον εμπορικά παιχνίδια με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ανωτέρω.

Ακολουθώντας, με αναφορά στο είδος των βιντεοπαιχνιδιών που επιλέγουν οι μαθητές και την επίδραση στην **επιθετικότητα**, βρέθηκε ότι τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, ενώ απεναντίας τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα* και στην *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν παιχνίδια που κατατάσσονται στην κατηγορία «Άλλο» και η σημαντική αυτή διαφορά παρουσιάζεται άρα και στην άμεση επιθετικότητα ως σύνολο.

Σύμφωνα με την *υπόθεση της κοινωνικοποίησης (socialization hypothesis)*, που έχει ήδη αναφερθεί, η έκθεση στο βίαιο περιεχόμενο των μέσων κάνει τους θεατές πιο επιθετικούς (Möller & Krahe, 2009), ενώ σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλα μέσα με βίαιο περιεχόμενο, λόγω της δυνατότητας ταύτισης με τον ήρωα του παιχνιδιού, της διαδραστικής κι ενεργητικής φύσης τους, αλλά και της μεγαλύτερης εθιστικής επίδρασης που ενέχουν εξαιτίας των ανταμοιβών που προσφέρουν. Επίσης, όσο πιο ρεαλιστική είναι η βία και όσο μεγαλύτερες οι ανταμοιβές αυτής, τόσο μεγαλύτερη η ταύτιση με τον επιθετικό ήρωα και τόσο πιο αποτελεσματική η υιοθέτηση επιθετικών μορφών επίλυσης συγκρούσεων (Anderson & Dill, 2000). Πράγματι, η ταύτιση με

ήρωες που παρουσιάζουν ιδιότητες που οι έφηβοι θα ήθελαν να έχουν προσομοιάζει περισσότερο στην κοινωνική μάθηση μέσω της μίμησης. Για παράδειγμα, τα αγόρια συχνά ανταμείβονται όταν επιδεικνύουν ανταγωνιστική κι επιθετική συμπεριφορά και έτσι η μίμηση των ηρώων των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πιο πιθανή γι' αυτά, οδηγώντας ορισμένες φορές στην εκδήλωση επιθετικότητας κι εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού (Konijn κ.ά., 2007). Ως εκ τούτου, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, τα επιθετικά συναισθήματα, τις επιθετικές γνωστικές λειτουργίες και τη φυσιολογική διέγερση, ενεργοποιώντας δίκτυα επιθετικών σκέψεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων και πεποιθήσεων (Kirsh, 2003).

Πράγματι, σχετικές μετά-αναλύσεις (Anderson κ.ά., 2010· Greitemeyer & Mügge, 2014) έχουν δείξει ότι η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να αυξήσει σημαντικά την προσβασιμότητα επιθετικών σκέψεων, εχθρικών συναισθημάτων και επιθετικών συμπεριφορών. Επομένως, η ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια δύναται να επηρεάσει την κοινωνική συμπεριφορά του παίκτη εκτός του εικονικού κόσμου (Greitemeyer, 2018). Έτσι, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι η επίδραση των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πολύπλευρη και ότι μπορεί να παρατηρηθεί σε διάφορους δείκτες επιθετικότητας (Kumarasuriar κ.ά., 2011). Και στην έρευνα των Lemmens, Valkenburg και Peter (2011), ο χρόνος ενασχόλησης με βίαια βιντεοπαιχνίδια επέφερε αύξηση στη σωματική επιθετικότητα, ενώ σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και πειραματικές μελέτες, δείχνοντας ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να λειτουργήσουν ως προγνωστικός παράγοντας κινδύνου για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Anderson & Carnagey, 2009· Greitemeyer, 2014· Hollingdale & Greitemeyer, 2013). Πράγματι, και κατά τους Ostroff, Gentile και Crick (2006) η έκθεση στο βίαιο περιεχόμενο των μέσων συσχετίστηκε με όλα τα είδη επιθετικότητας (σωματική, λεκτική και σχεσιακή) για τα αγόρια, αλλά μόνο με τη λεκτική επιθετικότητα για τα κορίτσια.

Δηλαδή, η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να επηρεάσει περαιτέρω την ήδη επιθετική φύση των εφήβων, προκαλώντας επιθετικές σκέψεις, συναισθήματα και συνειρμούς, καθώς και τη διέγερση που σχετίζεται με την επιθετικότητα, ενώ οι επιπτώσεις αυτές, παρόλο που είναι παρούσες καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας, φαίνεται να είναι εντονότερες στα πρώτα χρόνια της εφηβικής ζωής, εξαιτίας της υψηλότερης επιθετικότητας, παρορμητικότητας και διέγερσης που εμφανίζεται σε αυτή την περίοδο, όπως και λόγω γνωστικών ελλειμμάτων που είναι ακόμη υπαρκτά

σε αυτές τις ηλικίες της πρώιμης εφηβείας (π.χ. διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων ή λήψη αποφάσεων) (Kirsh, 2003).

Ωστόσο, πέραν του βίαιου περιεχομένου αυτού καθ' αυτού, υπάρχουν επιπλέον παράμετροι που μπορεί να ευθύνονται για τα αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας, όπως ο ανταγωνισμός. Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια πράγματι είναι εν γένει πιο ανταγωνιστικά από τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια, αλλά πιθανώς είναι εσφαλμένη η υπόθεση ότι όλα τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια δεν σχετίζονται με την επιθετικότητα λόγω απουσίας βίαιου περιεχομένου. Αντιθέτως, ένα μη βίαιο βιντεοπαιχνίδι που είναι πολύ ανταγωνιστικό, δύσκολο και έχει γρήγορους ρυθμούς μπορεί να οδηγήσει σε πιο επιθετική συμπεριφορά από ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι με χαμηλότερο ποσοστό αυτών των χαρακτηριστικών (Adachi & Willoughby, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο εξέτασης, πράγματι έχει βρεθεί ότι τα πολύ ανταγωνιστικά παιχνίδια ωθούν σε πιο επιθετική συμπεριφορά από τα λιγότερο ανταγωνιστικά παιχνίδια, ανεξαρτήτως της ποσότητας του βίαιου περιεχομένου (Adachi & Willoughby, 2016).

Δηλαδή χαρακτηριστικά του περιεχομένου, όπως η διαδραστικότητα, η επανάληψη, η υπόδουση επιθετικών χαρακτήρων (Anderson & Warburton, 2012), τα αυξημένα επίπεδα δυσκολίας και απόλαυσης (Hollingdale & Greitemeyer, 2014) και οι βίαιες σκηνές δράσης των βιντεοπαιχνιδιών αποτελούν επιθετικά ερεθίσματα ικανά να οδηγήσουν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών από τους παίκτες (Winkel κ.ά., 1987) που μπορεί να περιλαμβάνει εκφοβισμό, πρόκληση σωματικής βλάβης, ζημία σε προσωπικά αντικείμενα ή διαπροσωπικές σχέσεις και λεκτική επιθετικότητα και δεν χρειάζεται να καταλήξει σε βία για να θεωρηθεί επιβλαβής και καταστροφική (Anderson & Warburton, 2012).

Από τα παραπάνω στοιχεία θεωρείται ότι δικαιολογείται επαρκώς το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο τα βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι δεν προέκυψε σχέση και με την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* θα μπορούσε να εξηγηθεί στη βάση του ότι τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια της ανωτέρω κατηγορίας, που ενέχει κατά κόρον το στοιχείο της επιθετικότητας, έχουν μάθει, μέσω και εξαιτίας αυτών των παιχνιδιών, να χρησιμοποιούν προληπτικά επιθετικές πρακτικές και στο φυσικό τους περιβάλλον κατ' αντιστοιχία του εικονικού, στο οποίο η επιθετικότητα επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (επιβίωση, εξόντωση του εχθρού, νίκη κ.τ.λ.). Εξάλλου η προληπτική επιθετικότητα θεωρείται εξ ορισμού μία πιο μελετημένη μορφή

επιθετικότητας, η οποία εξυπηρετεί την επίτευξη κάποιου επιδιωκόμενου στόχου (Martinelli κ.ά., 2018).

Αντιστρόφως ανάλογα με τα προαναφερθέντα, η στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία που προέκυψε στην παρούσα έρευνα για τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας παιχνιδιών «Άλλο» στην *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*, την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα* και τη συνολική άμεση επιθετικότητα και πάλι υποστηρίζεται με βάση τη λογική ότι τα βιντεοπαιχνίδια αυτού του είδους δεν περιλαμβάνουν στοιχεία βίας/επιθετικότητας και ανταγωνισμού και επομένως η μη έκθεση σε τέτοιες σκηνές και περιεχόμενο των μαθητών που παίζουν παιχνίδια της κατηγορίας αυτής ενδεχομένως «προφυλάσσει» από την υιοθέτηση και έκφραση επιθετικών συμπεριφορών. Πράγματι, ενώ το *Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας* προβλέπει ότι οι έφηβοι, που παίζουν πιο βίαια βιντεοπαιχνίδια, θα εκδηλώσουν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή, από την άλλη πλευρά το *Γενικό Μοντέλο Μάθησης*, πλην αυτού, επισημαίνει ότι εκείνοι που παίζουν περισσότερα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια, θα παρουσιάσουν σε μικρότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή (Dickmeis & Roe, 2019), παρατήρηση δηλαδή εφάμιλλη με τα ανωτέρω ευρήματα.

### 6.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Ακολουθώντας, αναφορικά με τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, βρέθηκε ότι ο **δείκτης συχνότητας ενασχόλησης** με τα βιντεοπαιχνίδια παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας του **εθισμού**. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκε ισχυρή και θετική συσχέτιση με το συνολικό σκορ του εθισμού και με τον παράγοντα *Υπεροχή-Ανοχή*, μέτρια θετική συσχέτιση με την *Αλλαγή Διάθεσης* και τη *Στέρηση-Σύγκρουση* και ασθενής θετική συσχέτιση με τα *Προβλήματα*.

Επιπροσθέτως, εντοπίστηκαν ασθενείς αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του **δείκτη συχνότητας ενασχόλησης** με τα βιντεοπαιχνίδια με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας της **επιθετικότητας**. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση με την *Προληπτική Άμεση Επιθετικότητα*, την *Προληπτική Επιθετικότητα Σχέσεων*, την *Αντιδραστική Επιθετικότητα Σχέσεων*, την *Αντιδραστική Άμεση Επιθετικότητα*, αλλά και τη συνολική άμεση επιθετικότητα και τη συνολική επιθετικότητα σχέσεων. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση Υ<sub>4</sub>, η οποία έκανε λόγο για θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας.

Ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στον **εθισμό** και την **επιθετικότητα**, προέκυψε το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους παραγόντων του εθισμού και της επιθετικότητας είναι στατιστικά σημαντικές. Λόγου χάριν, πιο συγκεκριμένα, τόσο η άμεση επιθετικότητα όσο και η επιθετικότητα σχέσεων συσχετίζονται ισχυρά με τον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση*, αλλά και με το συνολικό σκορ του εθισμού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση Υ<sub>5</sub>, η οποία αναφερόταν σε θετική συσχέτιση μεταξύ του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας.

Όσον αφορά τις παραπάνω παραγράφους που αφορούν τα ευρήματα της υπό συζήτηση έρευνας σχετικά με τη συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, τον εθισμό σε αυτά και την εκδηλούμενη επιθετικότητα κρίνεται απολύτως λογική και αναμενόμενη η προκύπτουσα από τα ερευνητικά δεδομένα συσχέτιση, καθώς κυρίως η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου του εθισμού (ερωτήσεις 1-3), αυτή της *Υπεροχής (Salience)*, αλλά και η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις 4-6), αυτή της *Ανεκτικότητας/Ανοχής (Tolerance)*, έχουν να κάνουν με τη συχνότητα χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών και τη σημασία που παρουσιάζει στην καθημερινότητα του παιδιού η ενασχόληση με αυτά (βλ. ερωτηματολόγιο, Παράρτημα Α'). Αυτές οι δύο υποκλίμακες ομαδοποιήθηκαν μαζί σε έναν παράγοντα, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε. Συνεπώς, είναι λογικό η συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια να σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον εθισμό σε αυτά και, κατ' επέκταση, η συχνότητα ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια και ο εθισμός σε αυτά να συσχετίζονται αναλόγως με την επιθετικότητα. Επιπλέον, και στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM) η παράμετρος της εκτεταμένης ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια συνιστά μία από τις έξι παραμέτρους που υποδεικνύουν εθισμό σε αυτά (Lau κ.ά., 2018).

Η χρήση βιντεοπαιχνιδιών συνδέεται σε μεγάλο μέρος της σχετικής διαθέσιμης βιβλιογραφίας με την επιθετικότητα. Τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να έχουν αρκετά εθιστική επίδραση, οδηγώντας στην κοινωνική απομόνωση και την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Επιπλέον, έχουν εκφραστεί ανησυχίες, σύμφωνα με τις οποίες τα βιντεοπαιχνίδια δυνητικά ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιμηθούν τη βία που βλέπουν σε αυτά, επιφέροντας τόσο σωματικές, όσο και ψυχολογικές επιπτώσεις στους εφήβους (Winkel κ.ά., 1987). Δηλαδή, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά, τα επιθετικά συναισθήματα, τις επιθετικές γνωστικές λειτουργίες και τη

φυσιολογική διέγερση, ενεργοποιώντας δίκτυα επιθετικών σκέψεων, συναισθημάτων, αναμνήσεων και πεποιθήσεων (Kirsh, 2003), όπως άλλωστε έχει ήδη επισημανθεί. Και οι Fling κ.ά. (1992), σε έρευνα που διενήργησαν σε παιδιά ηλικίας 11-17 ετών, διαπίστωσαν ότι οι συχνοί παίκτες βιντεοπαιχνιδιών ήταν πιο επιθετικοί, κάτι που επιβεβαιωνόταν και από τους δασκάλους τους. Επίσης, οι Griffiths και Hunt (1993, όπ. αναφ. στο Griffiths, 1997) σε δείγμα παιδιών μεταξύ 12-16 ετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επιθετικότητα συσχετιζόταν θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα της ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Anderson και Dill (2000), ως αποτέλεσμα της συνεχούς έκθεσης στη βία των μέσων, τα άτομα γίνονται πιο επιθετικά και επιθυμούν να αλληλεπιδρούν με άτομα που έχουν ανάλογη συμπεριφορά, ενώ οι σχέσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και μη επιθετικούς συνομηλίκους τείνουν να φθίνουν, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο επιθετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι βραχυπρόθεσμες επιδράσεις των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών στην επιθετικότητα ενδέχεται να συμβούν μέσω της επενέργειας κυρίως στις γνωστικές λειτουργίες και όχι στις συναισθηματικές. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με αυτούς, ο βασικός κίνδυνος από την έκθεση στα βίαια βιντεοπαιχνίδια είναι μάλλον οι ιδέες που διοχετεύουν και όχι τα συναισθήματα που δημιουργούν (Anderson & Dill, 2000).

Όπως προαναφέρθηκε, πλην των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και τα ιδιαίτερος ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια έχουν «ενοχοποιηθεί» ότι προάγουν επιθετικές συμπεριφορές (Dowsett & Jackson, 2019), ακόμη και απουσία βίαιου περιεχομένου, παρόλο που τα βίαια παιχνίδια είναι συνήθως και πιο ανταγωνιστικά. Ως εκ τούτου, θεωρείται λάθος η πεποίθηση ότι όλα τα μη βίαια βιντεοπαιχνίδια δεν σχετίζονται με την επιθετικότητα λόγω απουσίας βίαιου περιεχομένου. Υπό αυτό το πρίσμα, ένα μη βίαιο βιντεοπαιχνίδι που είναι πολύ ανταγωνιστικό, δύσκολο και έχει γρήγορους ρυθμούς μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο επιθετική συμπεριφορά από ένα βίαιο βιντεοπαιχνίδι δίχως τα εν λόγω γνωρίσματα (Adachi & Willoughby, 2011). Άρα, καθίσταται σαφές ότι η ενασχόληση όχι μόνο με βίαια βιντεοπαιχνίδια, αλλά με μία ευρύτερη γκάμα βιντεοπαιχνιδιών μπορεί δυνητικά να προάγει επιθετικές εκδηλώσεις.

#### **6.4 Προβλεπτικοί παράγοντες της άμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας**

Όσον αφορά την πρόβλεψη της **άμεσης επιθετικότητας**, εφαρμόστηκαν δύο μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης. Στο πρώτο μοντέλο ως ανεξάρτητες μεταβλητές επελέγησαν το φύλο, τα βιντεοπαιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο», καθώς

και ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, δηλαδή οι μεταβλητές που βρέθηκε ότι σχετίζονται με την άμεση επιθετικότητα, καθώς και η συνολική βαθμολογία για τον εθισμό. Στο δεύτερο μοντέλο εισήχθησαν πάλι το φύλο, τα βιντεοπαιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο», ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, αλλά για τον εθισμό επελέγη η εισαγωγή των επιμέρους παραγόντων, δηλαδή οι *Υπεροχή-Ανοχή*, *Αλλαγή Διάθεσης*, *Στέρηση-Σύγκρουση* και *Προβλήματα*, οι οποίοι συσχετίζονται με την άμεση επιθετικότητα. Βρέθηκε ότι το πρώτο μοντέλο εξηγεί το 24,4% της μεταβλητότητας της άμεσης επιθετικότητας και η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το συνολικό σκορ του εθισμού. Από την άλλη, το δεύτερο μοντέλο ερμηνεύει το 33,8% της μεταβλητότητας της άμεσης επιθετικότητας και στατιστικά σημαντική μεταβλητή του εθισμού είναι μόνο ο παράγοντας *Στέρηση-Σύγκρουση*, ενώ παρατηρείται ότι και το φύλο έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην άμεση επιθετικότητα, δηλαδή το να είναι το παιδί αγόρι αποτελεί ανεξάρτητο προγνωστικό παράγοντα για αυξημένη άμεση επιθετικότητα.

Ομοίως, υλοποιήθηκαν δύο μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης και για την **επιθετικότητα σχέσεων**, ούτως ώστε να εντοπιστούν ενδεχόμενοι προβλεπτικοί παράγοντες. Στο πρώτο μοντέλο ως ανεξάρτητες μεταβλητές επελέγησαν το φύλο και ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, μεταβλητές που βρέθηκε ότι σχετίζονται με την επιθετικότητα σχέσεων, καθώς και η συνολική βαθμολογία για τον εθισμό. Στο δεύτερο μοντέλο εισήχθησαν πάλι το φύλο, ο δείκτης συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια και οι επιμέρους παράγοντες του εθισμού, δηλαδή οι *Υπεροχή-Ανοχή*, *Αλλαγή Διάθεσης*, *Στέρηση-Σύγκρουση* και *Προβλήματα*, οι οποίοι συσχετίζονται με την επιθετικότητα σχέσεων. Το πρώτο μοντέλο εξηγεί το 24,3% της μεταβλητότητας της επιθετικότητας σχέσεων και η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το συνολικό σκορ του εθισμού, ενώ το δεύτερο μοντέλο ερμηνεύει το 33% της μεταβλητότητας της επιθετικότητας σχέσεων και στατιστικά σημαντική μεταβλητή του εθισμού είναι μόνο ο παράγοντας *Στέρηση-Σύγκρουση*.

Σύμφωνα με προγενέστερα ερευνητικά πορίσματα, πράγματι τα υψηλότερα επίπεδα παθολογικής ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια, ασχέτως αν επρόκειτο για βίαιο ή μη περιεχόμενο, προέβλεπαν αύξηση της σωματικής επιθετικότητας μεταξύ των αγοριών, εύρημα λογικό καθώς τα έφηβα αγόρια είναι εν γένει πιο συχνόι και συστηματικοί παίκτες των βίαιων βιντεοπαιχνιδιών και πιο ευάλωτοι στο να καταστούν παθολογικοί χρήστες (Lemmens κ.ά., 2011) και άρα το εύρημα ότι το αρσενικό φύλο

προβλέπει την εκδήλωση άμεσης επιθετικότητας έρχεται σε συμφωνία με την πληθώρα των ερευνητικών δεδομένων που περιγράφουν την άμεση επιθετικότητα ως τυπική «αρσενική» επιλογή (π.χ. Lee, 2009).

Επιπροσθέτως, και διάφορες διαχρονικές μελέτες έχουν βρει ότι η συχνή ενασχόληση με βίαια βιντεοπαιχνίδια προβλέπει μεταγενέστερη επιθετικότητα, ακόμη και μετά από έλεγχο για προγενέστερη επιθετικότητα (Anderson κ.ά., 2008· Möller & Krahe, 2009· Willoughby, Adachi, & Good, 2012), και θεώρηση της σωματικής επιθετικότητας ως αποδεκτής στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων (Möller & Krahe, 2009), ενώ οι Teng κ.ά. (2019) επεσήμαναν ότι η πρόωρη έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε ηθική αποδέσμευση, με συνακόλουθη ανάπτυξη επιθετικότητας. Επιπλέον, σε άλλη μελέτη εντοπίστηκε ότι ο συνολικός βαθμός ενασχόλησης με βίαια βιντεοπαιχνίδια αποτέλεσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα εκδήλωσης επιθετικότητας μεταξύ εφήβων ηλικίας 13-17 ετών (Kumarasuriar κ.ά., 2011), ενώ σε μία γερμανική μελέτη, προέκυψε ότι η χρήση βίαιων βιντεοπαιχνιδιών από εφήβους είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στην εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, αλλά όχι και έμμεσης-σχεσιακής επιθετικότητας (Möller & Krahe, 2009).

Αξιοσημείωτο θεωρείται επίσης ότι, όσον αφορά τη μορφή της επιθετικότητας που υιοθετείται, στην έρευνα των Smith κ.ά. (2010), η σχεσιακή και η άμεση επιθετικότητα συσχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό, ενώ κατά τους Möller και Krahe (2009), η μελέτη και της επιθετικότητας σχέσεων ως αποτέλεσμα της έκθεσης σε βιντεοπαιχνίδια επιτρέπει τον έλεγχο ενδεχόμενης επίδρασης των εικόνων σωματικής επιθετικότητας που πρωταγωνιστούν σε αυτά σε πιο έμμεσες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, αυτοί οι ερευνητές δεν κατάφεραν να εντοπίσουν επιδράσεις στην εκδήλωση επιθετικότητας σχέσεων. Αντιθέτως, στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι όπως η άμεση επιθετικότητα, έτσι και η επιθετικότητα σχέσεων προβλέπεται από το συνολικό σκορ του εθισμού και από τον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση*. Δεδομένης, λοιπόν, της σημαντικής συσχέτισης που παρουσιάζουν τα δύο υπό-είδη της επιθετικότητας, και σε άλλες έρευνες, αλλά και στην παρούσα, το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε πράγματι να υποδεικνύει επενέργεια της εκτεταμένης χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών (εθισμού) και των σκηνών που επικρατούν σε αυτά και στην εκδήλωση πιο συγκεκριμένων μορφών επιθετικότητας, όπως η σχεσιακή. Επίσης, οι παίκτες συχνά φέρονται με δόλο στα πλαίσια των βιντεοπαιχνιδιών που παίζουν, ώστε να νικήσουν ή να «επιβιώσουν», με αποτέλεσμα ενδεχομένως να επηρεάζεται η



υιοθέτηση τέτοιων συμπεριφορών κι εκτός του παιγνιώδους πλαισίου, όπως είναι η επιθετικότητα σχέσεων, που όπως έχει αναφερθεί πολλάκις έως τώρα συνιστά μία προμελετημένη συμπεριφορά που επιδιώκει την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων κι επιδιώξεων. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα των Ostroń κ.ά. (2006) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά εκτίθενται ενδεχομένως σε μοντέλα επιθετικότητας σχέσεων που προβάλλονται στα μέσα ενημέρωσης ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Αναφορικά με το εύρημα, πιο συγκεκριμένα, ότι η επιθετικότητα (άμεση και επιθετικότητα σχέσεων) προβλέπεται από τον παράγοντα *Στέρηση-Σύγκρουση* του εθισμού, μπορεί να θεωρηθεί λογικό, εφόσον η αποχή (στέρηση) από το παιχνίδι που έχει καταστεί παθολογική συνήθεια και η εμπλοκή σε συγκρούσεις με το οικείο περιβάλλον λόγω της εκτεταμένης χρήσης του φαίνονται ικανές συνθήκες να συμβάλλουν στην αύξηση των επιθετικών εκδηλώσεων. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, η υπερβολική χρήση βιντεοπαιχνιδιών συνδέεται με μια σειρά προβλημάτων που προσομοιάζουν στο σύνδρομο εξάρτησης (Tejeiro Salguero & Morán, 2002). Με άλλα λόγια, δηλαδή, αυτό το είδος εθισμού έχει πολλά κοινά με άλλες εθιστικές συμπεριφορές (Gupta & Derevensky, 1996). Πράγματι, σύμφωνα με τους Griffiths και Wood (2000) η στέρηση της ενασχόλησης με το βιντεοπαιχνίδι αναφοράς οδηγεί σε ευερεθιστότητα και αύξηση των επιθετικών εκδηλώσεων. Ως εκ τούτου, η στέρηση και η σύγκρουση, ως επιμέρους συνιστώσες της παθολογικής ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των εθιστικών συμπεριφορών, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκδήλωση επιθετικότητας, όπως γίνεται δηλαδή και με τον εθισμό σε άλλα αντικείμενα (π.χ. ουσίες).

### **6.5 Διαμεσολάβηση και ρύθμιση της σχέσης εθισμού κι επιθετικότητας**

Σύμφωνα με την ανάλυση διαμεσολάβησης του δείκτη συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια στη σχέση μεταξύ **εθισμού** και **άμεσης επιθετικότητας** που υλοποιήθηκε, δεν βρέθηκε σημαντική έμμεση επίδραση του εθισμού στην άμεση επιθετικότητα μέσω της συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια. Αντιθέτως, εντοπίστηκε άμεση σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας που είναι στατιστικά σημαντική. Αντίστοιχα, ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του δείκτη συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια στη σχέση μεταξύ **εθισμού** και **επιθετικότητας σχέσεων** και επίσης δεν βρέθηκε σημαντική έμμεση επίδραση του εθισμού στην επιθετικότητα σχέσεων μέσω της συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, ενώ παρατηρήθηκε κι εδώ άμεση και στατιστικά σημαντική σχέση

μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων. Παρατηρείται, εν ολίγοις, ότι στις διαμεσολαβήσεις, οι άμεσες σχέσεις μεταξύ του δείκτη συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια και της άμεσης επιθετικότητας, αλλά και της επιθετικότητας σχέσεων δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Δεδομένου ότι από τις προηγούμενες αναλύσεις παλινδρόμησης παρατηρήθηκε ότι μόνο ο εθισμός έχει άμεση σχέση με την άμεση επιθετικότητα και την επιθετικότητα σχέσεων, εξετάστηκαν οι διαμεσολαβήσεις αλλά με διαμεσολαβητική μεταβλητή τον εθισμό, ανεξάρτητη μεταβλητή τον δείκτη συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια και εξαρτημένη μεταβλητή την επιθετικότητα. Το αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης έδειξε ότι υπάρχει έμμεση επίδραση της συχνότητας ενασχόλησης με βιντεοπαιχνίδια στην άμεση επιθετικότητα μέσω του εθισμού, η οποία είναι στατιστικά σημαντική, και το ίδιο ισχύει και για την επιθετικότητα σχέσεων. Με πιο απλά λόγια δηλαδή όσο περισσότερο τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια, αυξάνεται ο εθισμός τους σε αυτά και μέσω του εθισμού και οι δύο διαστάσεις της επιθετικότητας.

Είναι γεγονός ότι προγενέστερα ερευνητικά πορίσματα έχουν καταλήξει στην ύπαρξη άμεσης σχέσης μεταξύ του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας (Hauge & Gentile, 2003· Qureshi κ.ά., 2013). Επί παραδείγματι, στην έρευνα των Hauge και Gentile (2003) οι εθισμένοι έφηβοι σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην προκατάληψη εχθρικής απόδοσης, ήταν αρκετά πιθανότερο να αναφέρουν ότι είχαν εμπλακεί σε σωματική διαμάχη τον τελευταίο χρόνο και εν γένει είχαν περισσότερες συγκρούσεις με φίλους και δασκάλους. Συνεπώς, ενδέχεται τα βίαια βιντεοπαιχνίδια να αυξάνουν τις εχθρικές αποδόσεις διαφορούμενων συμπεριφορών και άρα οι έφηβοι που κάνουν παθολογική χρήση βίαιων βιντεοπαιχνιδιών είναι πιθανότερο να αναπαράγουν επιθετικές συμπεριφορές εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού, καθώς έχουν εντυπώσει ότι η επιθετικότητα είναι ορθός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης (Qureshi κ.ά., 2013).

Πλην της βιβλιογραφικής αιτιολόγησης του παρόντος ευρήματος, κρίνεται λογικό το γεγονός ότι υφίσταται άμεση σχέση μεταξύ του εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια και της επιθετικότητας (άμεσης και σχεσιακής), καθώς η συχνότητα ενασχόλησης αυτή καθ' αυτή, δίχως να διαμεσολαβεί ο εθισμός, δεν συνιστά ικανή συνθήκη επίδρασης στην επιθετικότητα. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι το παρόν εύρημα σκιαγραφεί καλύτερα τις θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ανάμεσα στον δείκτη συχνότητας ενασχόλησης με τα βιντεοπαιχνίδια, τον εθισμό και την επιθετικότητα και που συζητήθηκαν στο υποκεφάλαιο 6.3.

Επιπλέον, ελέγχθηκε η διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ του φύλου και της άμεσης και σχεσιακής επιθετικότητας και βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική έμμεση επίδραση, που σημαίνει ότι για τα αγόρια η αυξημένη άμεση επιθετικότητα, αλλά και η αυξημένη επιθετικότητα σχέσεων εξηγείται μέσω του υψηλότερου εθισμού.

Ως προς αυτό το εύρημα, έχει αναφερθεί ήδη ότι σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει πως τα αγόρια σημειώνουν συνήθως υψηλότερα επίπεδα εθισμού στα βιντεοπαιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια και είναι πιο ευάλωτα στις αρνητικές συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών (Hauge & Gentile, 2003· Hazar, 2019· Lau κ.ά., 2018). Εν ολίγοις, τα αγόρια είναι συχνότεροι χρήστες βιντεοπαιχνιδιών και είναι πιθανότερο να εθιστούν σε αυτά, ενώ έχει προκύψει ερευνητικά ότι, τουλάχιστον για τα αγόρια, οι σκέψεις σχετικά με ένα βιντεοπαιχνίδι, που έπαιζαν μέχρι λίγη ώρα πριν, οδηγεί σε επιθετικότητα ακόμα και μετά από σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα από την απενεργοποίηση του παιχνιδιού (Qureshi κ.ά., 2013). Από την άλλη, όσον αφορά την επιθετικότητα, είναι σύνηθες τα αγόρια να έχουν υψηλότερα σκορ σε κλίμακες επιθετικότητας (Björkqvist, 2018). Πράγματι, σε επιβεβαίωση αυτών των προγενέστερων ευρημάτων, από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας προέκυψε ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία τόσο στην κλίμακα του εθισμού, όσο και της επιθετικότητας, κάτι που άλλωστε έχει ήδη συζητηθεί. Ωστόσο, η ανάλυση διαμεσολάβησης διευκρίνισε ότι, στο δείγμα της εν λόγω έρευνας, η αυξημένη άμεση και σχεσιακή επιθετικότητα των αγοριών οφείλεται στον υψηλότερο εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, εφόσον ο εθισμός και η επιθετικότητα φάνηκε εξ αρχής ότι παρουσιάζουν άμεση σχέση μεταξύ τους.

Στη συνέχεια υλοποιήθηκε ανάλυση ρύθμισης της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών, του φύλου και της τάξης φοίτησης στη σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας και δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα στην αλληλεπίδραση του εθισμού με καμία από τις ρυθμιστικές μεταβλητές, επομένως η σχέση μεταξύ εθισμού και άμεσης επιθετικότητας δεν ρυθμίζεται από τις εν λόγω μεταβλητές.

Αντίθετα, στην ανάλυση ρύθμισης της κατηγορίας βιντεοπαιχνιδιών, του φύλου και της τάξης φοίτησης στη σχέση μεταξύ εθισμού και επιθετικότητας σχέσεων βρέθηκε ότι υπάρχει ρύθμιση από τις κατηγορίες των βιντεοπαιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι σε χαμηλά επίπεδα εθισμού, τα παιδιά που παίζουν

βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας εμφανίζουν υψηλότερη επιθετικότητα σχέσεων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας. Η σχέση αυτή αντιστρέφεται όσο αυξάνεται ο εθισμός και σε υψηλότερα επίπεδα εθισμού τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας παρουσιάζουν χαμηλότερη επιθετικότητα σχέσεων. Το ίδιο μοτίβο παρουσιάζεται και στα βιντεοπαιχνίδια σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών, αλλά και στα βιντεοπαιχνίδια στρατηγικής.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως, έστω εν μέρει, να δικαιολογηθεί μέσω τριών θεωρητικών μοντέλων αναφορικά με τη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών και την επιθετικότητα, για τα οποία έχει γίνει λόγος στο θεωρητικό μέρος αυτής εργασίας. Αυτά είναι η *Θεωρία της Κάθαρσης (Catharsis Theory)*, η *Θεωρία Μείωσης των Εννομήσεων (Drive-Reduction Theory)* και η *Θεωρία Δραστηριοτήτων Ρουτίνας (Routine Activities Theory)*. Πλην αυτών, το παρόν εύρημα θα μπορούσε ενδεχομένως να αιτιολογηθεί κι εντός του πλαισίου της *Υπόθεσης Επιλογής/Αντιστροφής (Selection/Reverse Hypothesis)*, δηλαδή ότι τα παιδιά που είναι εκ των προτέρων πιο επιθετικά, θα επιλέξουν και πιο επιθετικά είδη βιντεοπαιχνιδιών.

Πιο επισταμένα, σύμφωνα με τη *Θεωρία της Κάθαρσης (Catharsis Theory)* (Feshbach & Singer, 1971), τα παιδιά μέσω των βιντεοπαιχνιδιών έχουν τη δυνατότητα να απελευθερώνουν επιθετικές τάσεις, καθώς η ενασχόληση με επιθετικά βιντεοπαιχνίδια ενδέχεται να βοηθήσει στη χαλάρωση του παιδιού, μέσω της εκδήλωσης της λανθάνουσας επιθετικότητας στο παιγνιώδες πλαίσιο, με αποτέλεσμα το παιδί να μην είναι επιθετικό στον πραγματικό κόσμο (Griffiths, 1997). Πρόκειται δηλαδή για μία πράξη εκτόνωσης (Kaufmann, 1965). Εν ολίγοις, ο διαδραστικός χαρακτήρας των βιντεοπαιχνιδιών, υπό αυτή την προοπτική, μπορεί να βοηθήσει τους παίκτες να αποβάλουν την επιθετικότητα που δεν επιτρέπεται να εκδηλωθεί στο κοινωνικό πλαίσιο (Sherry, 2001). Εις επίμετρον, παρόμοιους μηχανισμούς με τη θεωρία της κάθαρσης ενέχει και η *Θεωρία Μείωσης των Εννομήσεων (drive-reduction theory)* του Hull (1943), η οποία επίσης επισημαίνει ότι τα βίαια βιντεοπαιχνίδια μπορεί να βοηθήσουν στη διαχείριση της επιθετικότητας, καθώς τα άτομα που αισθάνονται άγχος ή εκνευρισμό μέσω αυτών οδηγούνται στην επιθυμητή συναισθηματική ισορροπία είτε μέσω διέγερσης είτε μέσω χαλάρωσης (Bensley & Van Eenwyk, 2001). Τέλος, εντός του ίδιου πλαισίου με τις δύο προηγούμενες θεωρίες κινείται και η *Θεωρία Δραστηριοτήτων Ρουτίνας (Routine Activities Theory)* (Cohen & Felson, 1979), κατά την οποία τα δημοφιλή παιχνίδια βίαιου περιεχομένου κρατούν τα

παιδιά απασχολημένα και έτσι μακριά από ανησυχητικές συμπεριφορές στον πραγματικό κόσμο (Ferguson & Wang, 2019).

Ως εκ τούτου, τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο εθισμό, άρα εκτεταμένη και παθολογική χρήση των κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής, που είναι οι κατηγορίες παιχνιδιών με τα πιο αυξημένα επίπεδα επιθετικών χαρακτηριστικών, όσο εθίζονται σε αυτές τις κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών αφενός θα αρχίσει σταδιακά να αυξάνεται η σχεσιακή τους επιθετικότητα, εφόσον, όπως φάνηκε και από τις προηγούμενες αναλύσεις, ο εθισμός προβλέπει την επιθετικότητα σχέσεων και σχετίζεται άμεσα με αυτήν, ωστόσο αφετέρου σε μικρότερο βαθμό από τα παιδιά που δεν παίζουν αυτές τις κατηγορίες παιχνιδιών. Δηλαδή, τα παιδιά που παίζουν τα είδη βιντεοπαιχνιδιών που προαναφέρθηκαν, πιθανότητα διαμέσου της παρατεταμένης ενασχόλησής τους με αυτά τα βιντεοπαιχνίδια, εκτονώνονται περισσότερο από τα παιδιά που δεν παίζουν αυτά τα παιχνίδια και έτσι τα τελευταία εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας σχέσεων.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε μόνο για την επιθετικότητα σχέσεων και όχι και για την άμεση επιθετικότητα. Όπως, όμως, έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλο σημείο, τα μέσα ενημέρωσης έχουν «ενοχοποιηθεί» για την προβολή εκτός από μορφών άμεσης επιθετικότητας και μοντέλων επιθετικότητας σχέσεων (Ostros κ.ά., 2006). Άρα, βάσει αυτής της παρατηρούμενης συνθήκης, δεν φαίνεται παράλογο το εν λόγω εύρημα. Επιπλέον, πλην αυτού, όπως έχει σημειωθεί και ανωτέρω και όπως βρέθηκε και από τις συσχετίσεις που προέκυψαν σ' αυτή τη μελέτη, οι δύο μορφές επιθετικότητας συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Έτσι, ακόμα και οι σκηνές άμεσης επιθετικότητας των βιντεοπαιχνιδιών θα μπορούσαν να επιδρούν ενδεχομένως στην εκδήλωση επιθετικότητας σχέσεων, εύρημα που ανέμεναν και οι Möller και Krahe (2009).

## **6.6 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Στο παρόν υποκεφάλαιο κρίνεται σημαντικό να παρατεθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αναφορικά με το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, τα εργαλεία μέτρησης που αξιοποιήθηκαν, καθώς και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Αναφορικά με την επιλογή του δείγματος της εν λόγω έρευνας, αυτή βασίστηκε στις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας, και, ως εκ τούτου, το δείγμα των 225 μαθητών είναι ευκαιριακό και όχι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των μαθητών. Ως αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης, τα συμπεράσματα που

εξήχθησαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου, αναφέρονται στη χρήση που κάνει στα βιντεοπαιχνίδια και την επιθετικότητα που εκδηλώνει μία καθορισμένη ομάδα Ελλήνων μαθητών της Περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Ε΄ και ΣΤ΄). Συνεπώς, οι περιορισμοί αυτοί που αφορούν το δείγμα δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων σε όλες τις περιοχές του ελλαδικού χώρου, τις τάξεις ή/και τις ηλικίες. Επιπλέον, ο αριθμός των 225 μαθητών, που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, δεν κρίνεται ως επαρκής για τη διατύπωση γενικεύσιμων και ακλόνητων συμπερασμάτων.

Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, η μέτρηση της χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας βασίστηκε εξ ολοκλήρου στη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Όμως, αυτή η μέθοδος όπως είναι λογικό, ενέχει μειονεκτήματα, που αφορούν τον βαθμό ειλικρίνειας με τον οποίο απάντησε το δείγμα της έρευνας, δηλαδή οι μαθητές. Επομένως, δεν δύναται να αποκλειστεί η περίπτωση οι απαντήσεις που δόθηκαν να ήταν τυχαίες ή μηχανικές, ενώ είναι εξίσου πιθανό και το ενδεχόμενο να σημειώθηκαν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, οι οποίες συνεπάγονται έναν βαθμό μεροληπτικότητας στα αποτελέσματα. Αντιθέτως, ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων μέτρησης (ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς, παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών) θα μπορούσε να δώσει πιο αντιπροσωπευτικά πορίσματα. Έτσι, θα ελαττωνόταν σημαντικά ο παράγοντας της τυχαιότητας και της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Πλην αυτών, όσον αφορά συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο για τον εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιείται σε ελληνικό πληθυσμό, αρά δεν είναι σταθμισμένο στα ελληνικά δεδομένα, και η μετάφρασή του (από αγγλική σε ελληνική γλώσσα) έγινε από την ερευνήτρια. Συνεπώς, θα μπορούσαν να ιδωθούν και αυτές οι συνθήκες ως επιπλέον περιορισμός της έρευνας.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα συνιστά μία συγχρονική συσχετιστική μελέτη, που σημαίνει ότι προκύπτουν μόνο συµμεταβολές και συσχετίσεις μεταξύ της χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας, δηλαδή χωρίς να σκιαγραφείται η κατεύθυνση της σχέσης (αίτιο-αιτιατό), ενώ κάτι που είναι στατιστικά σημαντικό δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι έχει και πρακτική ισχύ. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι η έρευνα είναι συγχρονική (cross-sectional) συνεπάγεται ότι είναι μία μελέτη που διενεργείται σε μία συγκεκριμένη στιγμή στον χρόνο. Συνεπώς, αφενός πρόκειται για μία σχετικά εύκολη διαδικασία για τον ερευνητή και τα υποκείμενα που συναποτελούν

το δείγμα της μελέτης, αφετέρου όμως τα άτομα μπορεί να επηρεαστούν από πληθώρα εξωγενών και ενδογενών συνθηκών, που λαμβάνουν χώρα τη δεδομένη στιγμή της έρευνας, με αποτέλεσμα να μην παράσχουν κατάλληλες και αντιπροσωπευτικές γι' αυτά απαντήσεις. Πλην αυτού, μία συγχρονική μελέτη σημαίνει ότι δεν διερευνάται η εκάστοτε συμπεριφορά σε βάθος χρόνου, διαδικασία που θα παρείχε μία πιο σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα και θα περιόριζε σημαντικά την πιθανότητα των τυχαίων δηλώσεων.

Τέλος, μελλοντικές μελέτες, οι οποίες θα αξιοποιούν μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, κρίνονται απαραίτητες, ούτως ώστε να επιβεβαιωθούν τα παρόντα ευρήματα, ιδίως αν κάνουν και χρήση διαφόρων ερευνητικών μεθόδων (π.χ. παρατήρηση) ή πολλαπλών πηγών πληροφόρησης (π.χ. συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

### **6.7 Εφαρμογές σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνεται ότι θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή τόσο εντός, όσο κι εκτός σχολικού πλαισίου.

Αφενός, όσον αφορά το ενδοσχολικό πλαίσιο, η σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στην εκτεταμένη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών (εθισμό) και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε προγράμματα ενημέρωσης και παρέμβασης αναφορικά με την ορθή, λελογισμένη και ασφαλή χρήση των βιντεοπαιχνιδιών, αλλά και του διαδικτύου εν γένει. Τα προγράμματα αυτά θα ήταν εφικτό να αποτελούν μέρος ευρύτερων εφαρμογών σχετικά με τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό ή/και προγραμμάτων αναφορικά με την πρόληψη, αλλά και την καταπολέμηση της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικά οι παρεμβάσεις που αφορούν την τελευταία μπορούν να συνδράμουν στην κατανόηση από τα παιδιά ότι η επιθετικότητα δεν αποτελεί θεμιτό μέσο επίτευξης στόχων κι επιδιώξεων, αλλά αντιθέτως δύνανται πάντα να εξευρεθούν πιο ειρηνικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων (Camodeca, Goosens, Schuengel, & Terwogt, 2003). Ως εκ τούτου, το σχολείο έχει τη δυναμική, αλλά και την υποχρέωση, να παρέχει αρωγή στους μαθητές να αναγνωρίσουν και να αποβάλουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές, ιδίως όσες αφορούν την εκδήλωση επιθετικότητας μεταξύ συνομήλικων. Δηλαδή, τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς και των πράξεών τους και, κατ' επέκταση, να κατανοήσουν τη σημασία της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για την επίλυση ενδεχόμενων συγκρούσεων (Pornari & Wood, 2010). Μάλιστα, θα ήταν ιδιαίτερος χρήσιμο και σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών,

σχολικών ψυχολόγων και γονέων για την επιτυχή εφαρμογή κι έκβαση τέτοιων προγραμμάτων.

Πράγματι, το σχολείο είναι το βασικό περιβάλλον όπου τα παιδιά αποκτούν εμπειρία αναφορικά με τους κοινωνικούς ρόλους, τη διαχείριση συγκρούσεων και εν γένει την κοινωνικοποίηση. Ως εκ τούτου, τα σχολεία αποτελούν ένα αρκετά ικανοποιητικό πλαίσιο για τη μελέτη της επιθετικότητας, όπως και για την εφαρμογή και υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων αξιολόγησης και παρέμβασης. Ακόμη, από την άποψη της οικολογικής θεωρίας του Bronfenbrenner, που έχει προαναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, το σχολείο συνιστά μέρος τόσο του μικροσυστήματος, όσο και του μεσοσυστήματος και του μακροσυστήματος, ως περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να επηρεάσουν την εκδήλωση επιθετικότητας από τα παιδιά και άρα η επιθετικότητα μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτή μέσω της οικολογικής προοπτικής και της εξέτασής της δηλαδή εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Merrell κ.ά., 2006).

Αφετέρου, εκτός του στενού σχολικού περιβάλλοντος, θα ήταν εφικτό να υπάρξει εφαρμογή των πορισμάτων σε ευρύτερο επίπεδο κοινότητας, δήμου κ.τ.λ., καθώς διάφοροι τοπικοί, και όχι μόνο, φορείς θα μπορούσαν να δημιουργήσουν και να προωθήσουν πλαίσια ενημέρωσης των πολιτών αναφορικά με τις ενδείξεις που πιθανώς υποδεικνύουν εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια, αλλά και τη σχέση αυτού με διάφορες επιθετικές εκδηλώσεις, συμβάλλοντας ενεργά στην προσπάθεια πρόληψης και προστασίας μέσω επαρκούς ψηφιακού γραμματισμού και καίριας ενημέρωσης. Εξάλλου, σύμφωνα με την Blummer (2008), η σημασία που ενέχουν τα ψηφιακά μέσα για τα νεαρά άτομα είναι δηλωτική της ανάγκης που υπάρχει για κατανόηση της πολύπλευρης διάστασής τους.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου. (2020). *Αποτελέσματα έρευνας 2019-2020 για διαδικτυακές συνήθειες παιδιών, επηρεασμό από κοινωνικά δίκτυα και online gaming*. Ανακτήθηκε από <https://saferinternet4kids.gr/nea/apotelesmata-ereynas-19-20/>.
- Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου. (2021). *Αποτελέσματα νέας διαδικτυακής έρευνας σε γονείς με αφορμή την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου 2021*. Ανακτήθηκε από <https://saferinternet4kids.gr/nea/surveyparents2021/>.
- Ζέττα, Μ. (2011). *Ηλεκτρονικό παιχνίδι και επιπτώσεις: τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η επίδρασή τους στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14907>.
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσα, Κ., & Αβδελίδου, Ε. (2015). *Ορισμός Παιχνιδιού*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου, 2021, από <https://www.psychografimata.com/orismos-pechnidiou/>.
- Καραμπάτη, Π. Γ., & Πατρινός, Α. Ι. Μ. (2009). Η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως μουσειακών εκπαιδευτικών εργαλείων: Η περίπτωση του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα. *International Scientific Electronic Journal*, 5, 16-34. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/4613918-I-hrisi-ton-ilektronikon-paihnidion-os-uoyseiakon-ekpaideytikon-ergaleion-i-periptosi-toy-moyseiou-makedonikoy-agona.html>.
- Κεμαντζή, Σ., Κεραμίδου, Σ., & Τζιβάνη, Μ. (2015). *Εκφοβισμός, Θυμός και Θεωρία του Νου σε Προέφηβους Μαθητές* (Πτυχιακή Εργασία), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Μάρκου, Δ. (2019). *Από το παραδοσιακό παιχνίδι στο ηλεκτρονικό: κοινωνική και εκπαιδευτική προσέγγιση και αντίκτυπος στην παιδική ηλικία* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα). Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1452>.
- Τηλεμάχου, Θ. (2016). *Ιδεολογία στα ψηφιακά παιχνίδια: η περίπτωση του the elder scrolls v skyrim* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία), Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεμεσός.

## Ξενογλώσση

- Aarseth, E. (2001). Computer game studies, year one. *Game studies*, 1(1), 1-15.
- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2011). The effect of violent video games on aggression: Is it more than just the violence?. *Aggression and Violent behavior*, 16(1), 55-62. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.12.002>.
- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2016). The longitudinal association between competitive video game play and aggression among adolescents and young adults. *Child development*, 87(6), 1877-1892. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12556>.
- Agarwal, V., & Dhanasekaran, S. (2012). Harmful effects of media on children and adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health-ISSN 0973-1342*, 8(2), 38-45.
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturme (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression*. doi: 10.1002/9781119057574.whbva001.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 772-790. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ithori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., ... & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067-1072. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1425>.
- Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 731-739. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.019>.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ithori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy,

- and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *136*(2), 151–173. doi: <https://doi.org/10.1037/a0018251>.
- Anderson, C. A., & Warburton, W. A. (2012). The impact of violent video games: An overview. In W. Warburton, & D. Braunstein (Eds.), *Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children* (pp. 56-84). Annandale, NSW, Australia: The Federation Press.
- Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, *37*(1), 6-23. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878105282278>.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, *10*(2), 267-271. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00163>.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, *8*(4), 291-322. doi: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning theory analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 364-374. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>.
- Barlett, C. P., Anderson, C. A., & Swing, E. L. (2009). Video game effects—Confirmed, suspected, and speculative: A review of the evidence. *Simulation & Gaming*, *40*(3), 377-403. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878108327539>.
- Barlett, C., Branch, O., Rodeheffer, C., & Harris, R. (2009). How long do the short-term violent video game effects last?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *35*(3), 225-236. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20301>.
- Bensley, L., & Van Eenwyk, J. (2001). Video games and real-life aggression: Review of the literature. *Journal of adolescent health*, *29*(4), 244-257. doi: [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00239-7](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00239-7).
- Berkowitz, L., & Rogers, K. H. (1986). A priming effect analysis of media influences. In J. Bryant, & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 57–81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Bjorkqvist, & P. Niemela (Eds.), *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology, 19*, 39-42. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>.
- Blumberg, F. C., Altschuler, E. A., Almonte, D. E., & Mileaf, M. I. (2013). The impact of recreational video game play on children's and adolescents' cognition. *New directions for child and adolescent development, 2013*(139), 41-50. doi: <https://doi.org/10.1002/cad.20030>.
- Blumberg, F. C., & Randall, J. D. (2013). What do children and adolescents say they do during video game play?. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(2), 82-88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.11.004>.
- Blummer, B. (2008). Digital literacy practices among youth populations: A review of the literature. *Education Libraries, 31*(1), 38-45. doi: <https://doi.org/10.26443/el.v31i3.261>.
- Buckley, K. E., & Anderson, C. A. (2006). A theoretical model of the effects and consequences of playing video games. In P. Vorderer, & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (pp. 363–378). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links Between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior, 29*(2), 116-127. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.10043>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development, 79*(5), 1185-1229. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- Cattell, R. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245-276. doi: [10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10).
- Children's game. (2017). In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/childrens-game>.

- Choo, H., Gentile, D., Sim, T., Li, D. D., Khoo, A., & Liau, A. (2010). Pathological video-gaming among Singaporean youth. *Annals Academy of Medicine*, *39*(11), 822-829.
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, *44*(4), 588-608. doi: <https://www.jstor.org/stable/2094589>.
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology and Behavior*, *10*, 575–583. doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9988>.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child psychiatry and human development*, *33*(4), 279-294. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023084112561>.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J. A., Melloni Jr, R. H., & Anderson, J. J. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, *74*(2), 129-136. doi: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.2.129>.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, *115*(1), 74-101.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental psychology*, *33*(4), 610-617. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.610>.
- Crick, N.R., & Nelson, D.A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(6), 599–607. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1020811714064>.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, *34*(2), 147-160. doi: <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086280>.
- Das, P., Zhu, M. O., McLaughlin, L., Bilgrami, Z., & Milanaik, R. L. (2017). Augmented reality video games: new possibilities and implications for children and adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction*, *1*(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.3390/mti1020008>.

- Daskalaki, E., Psaroudaki, K., Karkanaki, M., & Fragopoulou, P. (2020). Understanding the online behavior and risks of children: results of a large-scale national survey on 10-18 year olds. *arXiv*, 1-43. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2008.10274>.
- Dickmeis, A., & Roe, K. (2019). Genres matter: Video games as predictors of physical aggression among adolescents. *Communications*, *44*(1), 105-129. doi: <https://doi.org/10.1515/commun-2018-2011>.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, *53*(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and psychopathology*, *18*(3), 791-814. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579406060391>.
- Dorman, S. M. (1997). Video and computer games: Effect on children and implications for health education. *Journal of School Health*, *67*(4), 133-138. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb03432.x>.
- Dowsett, A., & Jackson, M. (2019). The effect of violence and competition within video games on aggression. *Computers in Human Behavior*, *99*, 22-27. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.002>.
- Eastin, M. S. (2007). The influence of competitive and cooperative group game play on state hostility. *Human Communication Research*, *33*(4), 450-466. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00307.x>.
- Èsposito, M. R., Serra, N., Guillari, A., Simeone, S., Sarracino, F., Continisio, G. I., & Rea, T. (2020). An investigation into video game addiction in pre-adolescents and adolescents: A cross-sectional study. *Medicina*, *56*(5), 1-15. doi: <https://doi.org/10.3390/medicina56050221>.
- Ferguson, C. J., Rueda, S., Cruz, A., Ferguson, D., Fritz, S., & Smith, S. (2008). Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation?. *Criminal Justice and Behavior*, *35*(3), 311–332. doi: <https://doi.org/10.1177/0093854807311719>.
- Ferguson, C. J. (2011). Video games and youth violence: A prospective analysis in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *40*(4), 377-391. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9610-x>.

- Ferguson, C. J., Ivory, J. D., & Beaver, K. M. (2013). Genetic, maternal, school, intelligence, and media use predictors of adult criminality: A longitudinal test of the catalyst model in adolescence through early adulthood. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(5), 447-460. doi: <https://doi.org/10.1080/10926771.2013.785457>.
- Ferguson, C. J., Barr, H., Figueroa, G., Foley, K., Gallimore, A., LaQuea, R., ... & Garza, A. (2015). Digital poison? Three studies examining the influence of violent video games on youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 399-410. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.021>.
- Ferguson, C. J., & Wang, J. C. (2019). Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 48(8), 1439-1451. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01069-0>.
- Feshbach, S. & Singer, R.D. (1971). *Television and Aggression: An Experimental Field Study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Fisher, S. (1994). Identifying video game addiction in children and adolescents. *Addictive behaviors*, 19(5), 545-553. doi: [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0306-4603(94)90010-8).
- Fling, S., Smith, L., Rodriguez, T., Thornton, D., Atkins, E., & Nixon, K. (1992). Videogames, aggression, and self-esteem: A survey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(1), 39-45. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.1.39>.
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J., & Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436. doi: [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00073-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00073-X).
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization?. *Journal of adolescence*, 27(1), 23-39. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.005>.
- Gabbiadini, A., Andrighetto, L., & Volpato, C. (2012). Brief report: Does exposure to violent video games increase moral disengagement among

- adolescents?. *Journal of adolescence*, 35(5), 1403-1406. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.001>.
- Gentile, D. A., Li, D., Khoo, A., Prot, S., & Anderson, C. A. (2014). Mediators and moderators of long-term effects of violent video games on aggressive behavior: Practice, thinking, and action. *JAMA pediatrics*, 168(5), 450-457. doi: [doi:10.1001/jamapediatrics.2014.63](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.63).
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66–78. doi: <https://doi.org/10.1037/a0034857>.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537. doi: <https://doi.org/10.1038/nature01647>.
- Greenberg, B. S., Sherry, J., Lachlan, K., Lucas, K., & Holmstrom, A. (2010). Orientations to video games among gender and age groups. *Simulation & Gaming*, 41(2), 238-259. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878108319930>.
- Greitemeyer, T. (2014). Intense acts of violence during video game play make daily life aggression appear innocuous: A new mechanism why violent video games increase aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 52-56. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.09.004>.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin*, 40(5), 578-589. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167213520459>.
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in human behavior*, 80, 216-219. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.022>.
- Griffiths, M. (1997). Video games and aggression. *The Psychologist*, 10(9), 397–401.
- Griffiths, M. (1999). Violent video games and aggression: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 4(2), 203-212. doi: [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00055-4).
- Griffiths, M., & Wood, R. T. (2000). Risk factors in adolescence: The case of gambling, videogame playing, and the Internet. *Journal of gambling studies*, 16(2), 199-225. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009433014881>.



- Griffiths, M. (2010). Online video gaming: what should educational psychologists know?. *Educational psychology in practice*, 26(1), 35-40. doi: <https://doi.org/10.1080/02667360903522769>.
- Gupta, R., & Derevensky, J. L. (1996). The relationship between gambling and video-game playing behavior in children and adolescents. *Journal of gambling studies*, 12(4), 375-394. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01539183>.
- Harrington, B., & O'Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behaviour. *Computers in Human Behavior*, 63, 650-658. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.062>.
- Hartmann, T., & Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females' dislikes. *Journal of computer-mediated communication*, 11(4), 910-931. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00301.x>.
- Hauge, M. R., & Gentile, D. A. (2003). Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression. In *Society for Research in Child Development Conference*, Tampa, Florida. Retrieved from <https://drdouglass.org/drdpdfs/SRCD%20Video%20Game%20Addiction.pdf>.
- Hazar, Z. (2019). An Analysis of the Relationship between Digital Game Playing Motivation and Digital Game Addiction among Children. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 31-38.
- Hollingdale, J., & Greitemeyer, T. (2013). The changing face of aggression: The effect of personalized avatars in a violent video game on levels of aggressive behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(9), 1862-1868. doi: <https://doi.org/10.1111/jasp.12148>.
- Hollingdale, J., & Greitemeyer, T. (2014). The effect of online violent video games on levels of aggression. *PLoS one*, 9(11), e111790. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111790>.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Johnson, D., & Gardner, J. (2010). Personality, motivation and video games. In *Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction*, Brisbane,

- Australia. Retrieved from  
<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1952222.1952281>.
- Kaufmann, H. (1965). Definitions and methodology in the study of aggression. *Psychological Bulletin*, 64(5), 351. doi:  
<https://doi.org/10.1037/h0022530>.
- Khoo, A. (2012). Video games as moral educators?. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 416-429. doi:  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2012.738638>.
- Kimonis, E. R., Fanti, K., Goldweber, A., Marsee, M. A., Frick, P. J., & Cauffman, E. (2014). Callous-unemotional traits in incarcerated adolescents. *Psychological assessment*, 26(1), 227. doi: <https://doi.org/10.1037/a0034585>.
- Kirsh, S. J. (2003). The effects of violent video games on adolescents: The overlooked influence of development. *Aggression and violent behavior*, 8(4), 377-389. doi:  
[https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00056-3).
- Konijn, E. A., Nije Bijvank, M., & Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental psychology*, 43(4), 1038–1044. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.1038>.
- Kumarasuriar, V., Pangiras, G., Sinnapan, S., & Koran, S. (2011). A study of the relationship between violent video game playing and aggression among adolescents in the Klang Valley, Malaysia. In *Proceedings of the International Conference on Humanities, Society, and Culture*, Singapore: IACSIT Press. Retrieved from: <http://www.ipedr.com/vol20/15-ICHSC2011-M00034.pdf>.
- Lau, C., Stewart, S. L., Sarmiento, C., Saklofske, D. H., & Tremblay, P. F. (2018). Who is at risk for problematic video gaming? Risk factors in problematic video gaming in clinically referred Canadian children and adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(2), 1-16. doi:  
<https://doi.org/10.3390/mti2020019>.
- Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 323-330. doi:  
<https://doi.org/10.1177/0165025408098028>.

- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media psychology, 12*(1), 77-95. doi: <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). The effects of pathological gaming on aggressive behavior. *Journal of youth and adolescence, 40*(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9558-x>.
- Lindeman, M., Harakka, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of youth and adolescence, 26*(3), 339-351. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-005-0006-2>.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge, UK: Polity.
- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Batool, S., Haughton, C., & Nandi, A. (2017). *Children's online activities, risks and safety: A literature review by the UKCCIS Evidence Group*. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/84956/1/Literature%20Review%20Final%20October%202017.pdf>.
- Livingstone, S., & Pothong, K. (2021). *Playful by Design: A Vision of Free Play in a Digital World*. Retrieved from the Digital Futures Commission website: <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/A-Vision-of-Free-Play-in-a-Digital-World.pdf>.
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of adolescence, 31*(4), 433-450. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.007>.
- Lowood, H. E. (2019). *Electronic game*. In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/electronic-game>.
- Malliet, S. (2006). An exploration of adolescents' perceptions of videogame realism. *Learning, media and technology, 31*(4), 377-394. doi: <https://doi.org/10.1080/17439880601021983>.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science, 5*(4), 333-369. doi: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80017-1](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80017-1).
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of*

- abnormal child psychology*, 35(6), 969-981. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9147-y>.
- Marsee, M. A., Frick, P. J., Barry, C. T., Kimonis, E. R., Centifanti, L. C. M., & Aucoin, K. J. (2014). Profiles of the forms and functions of self-reported aggression in three adolescent samples. *Development and psychopathology*, 26(3), 705-720. doi: doi:10.1017/S0954579414000339.
- Martin, P. (2011). *Space and place as expressive categories in videogames* (Doctoral dissertation, Brunel University London, UK). Retrieved from <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/6406>.
- Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Hostile attribution bias and aggression in children and adolescents: A systematic literature review on the influence of aggression subtype and gender. *Aggression and violent behavior*, 39, 25-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.005>.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345-360. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20145>.
- Milani L., Ambrosioni S., Di Blasio P. (2017). Interacting with Videogames in Adolescence: Effects of Graphic Visualization on Perceived Presence and Visuospatial Competences. In K. Giokas, L. Bokor, & F. Hopfgartner (Eds.), *eHealth 360°* (pp. 183-189). Milan, Italy: Springer, Cham.
- Möller, I., & Krahé, B. (2009). Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 75-89. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20290>.
- Muñoz, L. C., Frick, P. J., Kimonis, E. R., & Aucoin, K. J. (2008). Types of aggression, responsiveness to provocation, and callous-unemotional traits in detained adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 36(1), 15-28. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9137-0>.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15(4), 612-627. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x>.
- Owens, L. D., & MacMullin, C. E. (1995). Gender differences in aggression in children and adolescents in South Australian schools. *International Journal of*

- adolescence and youth*, 6(1), 21-35. doi: <https://doi.org/10.1080/02673843.1995.9747776>.
- Pinelle, D., Wong, N., & Stach, T. (2008). Using genres to customize usability evaluations of video games. In *Proceedings of the 2008 conference on future play: Research, play, share*, Toronto, Ontario, Canada. Retrieved from <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1496984.1497006>.
- Polman, H., de Castro, B. O., Koops, W., van Boxtel, H. W., Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 522-535. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9109-4>.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and Cyber Aggression in Secondary School Students: The Role of Moral Disengagement, Hostile Attribution Bias, and Outcome Expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-94. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20336>.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 479-491. doi: [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004\\_05](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05).
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *Royal Society open science*, 6(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>.
- Qureshi, H. S., Khan, M. J., & Masroor, U. (2013). Increased aggression and loneliness as potential effects of pathological video-gaming among adolescents. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 11(1), 66-71.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.1029>.
- Rubin, K. H. & Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 693-774). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Ruggiero, T. E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society*, 3(1), 3-37. doi: [https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02).

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. *Scandinavian journal of psychology*, *41*(1), 17-24. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00166>.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *28*(1), 30-44. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.90004>.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *30*(2), 158-163. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20012>.
- Salonius-Pasternak, D. E., & Gelfond, H. S. (2005). The next level of research on electronic play: Potential benefits and contextual influences for children and adolescents. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, *1*(1), 5-22.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Post-Gorden, J. C., & Rodasta, A. L. (1988). Effects of Playing Videogames on Children's Aggressive and Other Behaviors 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *18*(5), 454-460. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1988.tb00028.x>.
- Shao, R., & Wang, Y. (2019). The relation of violent video games to adolescent aggression: An examination of moderated mediation effect. *Frontiers in psychology*, *10*, 1-9. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00384>.
- Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human communication research*, *27*(3), 409-431. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00787.x>.
- Shoshani, A., Braverman, S., & Meirou, G. (2021). Video games and close relations: Attachment and empathy as predictors of children's and adolescents' video game social play and socio-emotional functioning. *Computers in Human Behavior*, *114*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106578>.
- Smith, R. L., Rose, A. J., & Schwartz-Mette, R. A. (2010). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender

- differences and associations with peer acceptance. *Social Development*, 19(2), 243-269. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00541.x>.
- Steadman, J., Boska, C., Lee, C., Lim, X. S., & Nichols, N. (2014). Using popular commercial video games in therapy with children and adolescents. *Journal of Technology in Human Services*, 32(3), 201-219. doi: <https://doi.org/10.1080/15228835.2014.930680>.
- Tannenbaum, P. H., & Zillmann, D. (1975). Emotional arousal in the facilitation of aggression through communication. *Advances in experimental social psychology*, 8, 149-192. doi: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60250-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60250-6).
- Tavinor, G. (2008). Definition of videogames. *Contemporary Aesthetics (Journal Archive)*, 6(1), 1-21.
- Tejeiro Salguero, R. A., & Morán, R. M. B. (2002). Measuring problem video game playing in adolescents. *Addiction*, 97(12), 1601-1606. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2002.00218.x>.
- Teng, Z., Nie, Q., Guo, C., Zhang, Q., Liu, Y., & Bushman, B. J. (2019). A longitudinal study of link between exposure to violent video games and aggression in Chinese adolescents: The mediating role of moral disengagement. *Developmental psychology*, 55(1), 184–195. <https://doi.org/10.1037/dev0000624>.
- Underwood, M. K., Galen, & B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?. *Social development*, 10(2), 248-266. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, 40(4), 392-401. doi: <https://doi.org/10.1097/00004583-200104000-00007>.
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In D. R. Heise (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 84–136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Willoughby, T., Adachi, P. J., & Good, M. (2012). A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents. *Developmental psychology*, 48(4), 1044-1057.

- Winkel, M., Novak, D. M., & Hopson, H. (1987). Personality factors, subject gender, and the effects of aggressive video games on aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 21(2), 211-223. doi: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(87\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0092-6566(87)90008-0).
- Yee, N. (2006). The demographics, motivations, and derived experiences of users of massively multi-user online graphical environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15(3), 309–329. doi: <https://doi.org/10.1162/pres.15.3.309>.



## Παράρτημα Α΄

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Το έντυπο που κρατάτε στα χέρια σας περιέχει ερωτήσεις για τις δραστηριότητές σας στο σχολείο καθώς και για εσάς. Μη γράφετε πουθενά το όνομά σας σε αυτό το έντυπο. Κανείς (εκπαιδευτικός, γονείς, συμμαθητές ή συμμαθήτριες) δε θα γνωρίζει τις συγκεκριμένες απαντήσεις που δώσατε. Δηλαδή αυτό το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Να ξέρετε ότι μπορείτε να σταματήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε οποιοδήποτε σημείο και για οποιοδήποτε λόγο, εφόσον το θελήσετε.

Επειδή δεν είμαστε όλοι ίδιοι, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσετε όσο περισσότερο ελεύθερα μπορείτε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή και τη βοήθειά σας στην έρευνά μας!

#### ΜΕΡΟΣ Α

1. Είσαι: Αγόρι  Κορίτσι

2. Η ηλικία σου είναι: ..... 3. Τάξη: .....

#### ΜΕΡΟΣ Β

I. Σκέψου τα **3 βιντεοπαιχνίδια** που παίζεις συχνότερα στην καθημερινότητά σου και σημείωσε: στο **1** αυτό που παίζεις πιο συχνά, στο **2** αυτό που παίζεις λιγότερο συχνά από το 1 και στο **3** αυτό που παίζεις λιγότερο συχνά από τα δύο προηγούμενα.

1. ....

2. ....

3. ....

II. Σκέψου πόσο συχνά παίζεις με βιντεοπαιχνίδια μέσα στην εβδομάδα και κύκλωσε MONO την απάντηση που σε περιγράφει καλύτερα:

1. Ποτέ

2. Μόνο τα Σαββατοκύριακα

3. 1-2 ημέρες την εβδομάδα

4. 3-4 ημέρες την εβδομάδα

5. Κάθε ημέρα

ΠΙ. Τώρα σκέψου **πόση ώρα** παίζεις με βιντεοπαιχνίδια **τις ημέρες που παίζεις** με αυτά και **κύκλωσε ΜΟΝΟ** την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στις συνήθειές σου:

1. Καθόλου
2. 1 ώρα την ημέρα
3. 2 ώρες την ημέρα
4. 3-4 ώρες την ημέρα
5. Πάνω από 4 ώρες την ημέρα

#### ΜΕΡΟΣ Γ

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν τις εμπειρίες σου με τα βιντεοπαιχνίδια τους τελευταίους 6 μήνες. Σκέψου **πόσο συχνά σου έχουν συμβεί τους τελευταίους 6 μήνες** όσα περιγράφουν οι παρακάτω προτάσεις και απάντησε στις ερωτήσεις κυκλώνοντας **ΜΙΑ ΜΟΝΟ** απάντηση:

Πόσο συχνά τους τελευταίους 6 μήνες...	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Σκεφτόσουν να παίζεις με ένα βιντεοπαιχνίδι όλη μέρα;	1	2	3	4	5
2. Περνούσες πολύ ελεύθερο χρόνο παίζοντας με βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
3. Ένιωθες εθισμένος/-η σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	1	2	3	4	5
4. Έπαιζες περισσότερο από όσο είχες προγραμματίσει;	1	2	3	4	5
5. Περνούσες όλο και περισσότερο χρόνο σε βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
6. Δεν μπορούσες να σταματήσεις από τη στιγμή που είχες αρχίσει να παίζεις;	1	2	3	4	5
7. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να ξεχάσεις την πραγματική ζωή;	1	2	3	4	5
8. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να χαλαρώσεις από το άγχος;	1	2	3	4	5
9. Έπαιζες βιντεοπαιχνίδια για να αισθανθείς καλύτερα;	1	2	3	4	5

10. Δεν μπορούσες να μειώσεις το χρόνο που αφιέρωνες σε κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	1	2	3	4	5
11. Έχουν προσπαθήσει άλλοι, χωρίς να τα καταφέρουν, να σε κάνουν να μειώσεις τη χρήση κάποιου βιντεοπαιχνιδιού;	1	2	3	4	5
12. Έχεις αποτύχει στην προσπάθεια να μειώσεις το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
13. Έχεις αισθανθεί άσχημα όταν δεν μπορούσες να παίξεις;	1	2	3	4	5
14. Έχεις θυμώσει όταν δεν μπορούσες να παίξεις;	1	2	3	4	5
15. Έχεις αγχωθεί όταν δεν μπορούσες να παίξεις;	1	2	3	4	5
16. Είχες καννάδες με άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) εξαιτίας της χρονικής διάρκειας που ασχολείσαι με βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
17. Έχεις παραμελήσει άλλους (π.χ. οικογένεια, φίλους) επειδή έπαιζες με βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
18. Έχεις πει ψέματα για το χρόνο που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
19. Σε έχει κάνει να στερηθείς τον ύπνο σου ο χρόνος που ξοδεύεις στα βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
20. Έχεις παραμελήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες (π.χ. σχολείο, εργασία, αθλητισμό) για να παίξεις βιντεοπαιχνίδια;	1	2	3	4	5
21. Αισθάνθηκες άσχημα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα που έπαιζες κάποιο βιντεοπαιχνίδι;	1	2	3	4	5

#### ΜΕΡΟΣ Α

Σκέψου τις σχέσεις σου με τα άλλα παιδιά και πόσο συχνά κάνεις εσύ τα παρακάτω και απάντησε στις ερωτήσεις κυκλώνοντας **ΜΙΑ ΜΟΝΟ** απάντηση:

	Καθόλου αληθές	Μερικώς αληθές	Πολύ αληθές	Απολύτως αληθές
1. Χτυπώ τους άλλους για να κερδίσω σε ένα παιχνίδι ή σε έναν διαγωνισμό.	0	1	2	3
2. Το απολαμβάνω όταν περιγελώ τους άλλους.	0	1	2	3
3. Όταν κάποιος με παράζει, τον/την χτυπώ.	0	1	2	3

4. Μερικές φορές κουτοπολεύω τους άλλους όταν είμαι θυμωμένος/η μαζί τους.	0	1	2	3
5. Ξεκινώ καβγάδες για να κερδίσω αυτό που θέλω.	0	1	2	3
6. Επίτηδες αποκλείω κάποιους από την παρέα μου, ακόμα και αν δεν μου έχουν κάνει τίποτα.	0	1	2	3
7. Διαδίδω φήμες και ψέματα για άλλους όταν μου κάνουν κάτι κακό.	0	1	2	3
8. Όταν κάποιος με πληγώσει, καταλήγω να μιλάω σε καβγά.	0	1	2	3
9. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να δείχνουν κακοί για να πάρω αυτό που θέλω.	0	1	2	3
10. Όταν κάποιος με αναστασώσει, λέω στους φίλους μου να σταματήσουν να συμπαθούν εκείνο το άτομο.	0	1	2	3
11. Όταν κάποιος μου κάνει κακό, τον/την απειλώ.	0	1	2	3
12. Όταν πληγώνω τους άλλους, με κάνει να νιώθω ισχυρός/ή και σεβαστός/ή.	0	1	2	3
13. Λέω τα μυστικά των άλλων εξαιτίας προηγμένων που μου έκαναν πριν πολύ καιρό.	0	1	2	3
14. Όταν κάποιος με απειλεί, καταλήγω να μιλάω σε καβγά.	0	1	2	3
15. Κάνω καινούριους φίλους για να εκδικηθώ κάποιον που με είχε θυμώσει.	0	1	2	3
16. Μερικές φορές πληγώνω τους άλλους όταν είμαι θυμωμένος/η μαζί τους.	0	1	2	3
17. Όταν οι άλλοι με θυμώνουν, γράφο σημειώματα με καρτές για αυτούς και τα μοιράζω στους συμμαθητές μου.	0	1	2	3
18. Απειλώ τους άλλους για να πάρω αυτό που θέλω.	0	1	2	3
19. Κουτοπολεύω τους άλλους για να γίνω δημοφιλής.	0	1	2	3
20. Αν οι άλλοι με θυμώσουν, τους πληγώνω.	0	1	2	3
21. Είμαι επίτηδες σκληρή/ός με τους άλλους, ακόμα και αν δεν μου έχουν κάνει κάτι.	0	1	2	3
22. Όταν είμαι θυμωμένος/η με τους άλλους, προσπαθώ να τους κάνω να μοιάζουν κακοί.	0	1	2	3
23. Για να πάρω αυτό που θέλω, προσπαθώ να «κλέψω» τους φίλους των άλλων.	0	1	2	3
24. Σχεδιάζω προσεκτικά πώς να πληγώσω τους άλλους.	0	1	2	3

25. Όταν κάποιος με θυμώνει, του πετάω πράγματα.	0	1	2	3
26. Όταν κοιτούμπολέω τους άλλους, αισθάνομαι ότι αυτό με κάνει δημοφιλή.	0	1	2	3
27. Πληγώνω τους άλλους για πράγματα που μου έκαναν πριν πολύ καιρό.	0	1	2	3
28. Με ευχαριστεί να πληγώνω τους άλλους.	0	1	2	3
29. Διαδίδω φήμες και ψέματα για άλλους για να πάρω αυτό που θέλω.	0	1	2	3
30. Όταν μπλέκω σε λογομαχίες ή σοματικό καβγά, είναι συχνά επειδή ενήργησα χωρίς να σκεφτώ.	0	1	2	3
31. Αν οι άλλοι με θυμώσουν, λέω τα μυστικά τους.	0	1	2	3
32. Αγνώσ ή σταματώ να μιλώ στους άλλους για να τους αναγκάσω να κάνουν αυτό που θέλω.	0	1	2	3
33. Μου αρέσει να χτυπώ παιδιά μικρότερα από εμένα.	0	1	2	3
34. Όταν οι άλλοι με θυμώνουν, προσπαθώ να «κλέγω» τους φίλους τους από αυτούς.	0	1	2	3
35. Απειλώ τους άλλους, ακόμα και αν δεν μου έχουν κάνει τίποτα κακό.	0	1	2	3
36. Όταν θυμώνω, θα χτυπήσω κάποιον.	0	1	2	3
37. Έχω μπλέξει σε καβγάδες ακόμα και για μικρές προσβολές από άλλους.	0	1	2	3
38. Τις περισσότερες φορές που έχω αρχίσει να διαδίδω φήμες για κάποιον/α, το έκανα χωρίς να το σκεφτώ.	0	1	2	3
39. Λέω κακά πράγματα για άλλους, ακόμα και αν δεν μου έκαναν κάτι κακό.	0	1	2	3
40. Όταν κάποιος με θυμώνει, προσπαθώ να τον/την αποκλείσω από την παρέα του/της.	0	1	2	3

**Βεβαιώσου ότι απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις.  
Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σου!**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

-----  
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ,  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ &  
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Α΄  
ΣΠΟΥΔΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι  
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>  
Email : [spudonpe@minedu.gov.gr](mailto:spudonpe@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες : Ελ.Κωνσταντινίδου  
Τηλέφωνο : 2103443372

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 9-7-2021

Αρ. Πρωτ. : Φ15/70337/ΕΚ/82762/Δ1

ΠΡΟΣ: Κα Μαριάννα Τζιβάνη  
e-mail: [marianna\\_tzivani@hotmail.com](mailto:marianna_tzivani@hotmail.com)  
ΚΟΙΝ.: -ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π.Ε.&Δ.Ε.  
Αττικής  
-Δ/ΝΣΕΙΣ Π.Ε. Δ' Αθήνας, Γ' Αθήνας  
& Πειραιά  
-Σχολικές Μονάδες του επισυναπτό-  
μενου πίνακα (μέσω της οικείας  
Δ/νσης Π.Ε.)

#### ΘΕΜΑ: ΕΓΚΡΙΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΧ.: Το με αρ.πρ. 70337/Δ1/15-06-2021 εισερχόμενο έγγραφο του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου και σύμφωνα με την με αριθμ. 11/8-6-2021 άδεια της Επιτροπής Δεοντολογίας της Έρευνας του Πάντειου Πανεπιστημίου σας ενημερώνουμε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Χρήση Βιντεοπαιχνιδιών από τους Προέφηθους Μαθητές και Ζητήματα Επιθετικής Συμπεριφοράς», η οποία απευθύνεται σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του επισυναπτόμενου πίνακα, **εγκρίνεται για το σχολικό έτος 2021-2022 υπό τις εξής προϋποθέσεις:**

1. Η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην έρευνα να είναι προαιρετική και να πραγματοποιείται με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων και Διδασκουσών. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η μη παρακώλυση του σχολικού προγράμματος και η ασφάλεια των μαθητών/μαθητριών.
2. Η τήρηση της δεοντολογίας σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών/τριών και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των ιδίων και των οικογενειών τους. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η προηγούμενη ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων-κηδεμόνων τους.
3. Η υλοποίηση της έρευνας στις σχολικές μονάδες να πραγματοποιείται παρουσία των εκπαιδευτικών των σχολείων.
4. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσουν.

5. Να τηρείται το θεσμικό πλαίσιο περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων μαθητών/μαθητριών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων, βάσει της κείμενης νομοθεσίας, και να μην επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση μαθητών και μαθητριών.
6. Να μην προκύπτει από τη δράση με οποιοδήποτε τρόπο άμεση διαφήμιση εταιριών/προϊόντων/φορέων/υπηρεσιών.
7. Ο ερευνητής δεν θα προβεί σε κανενός είδους αξιολογική απόφαση προς γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς.
8. Πριν από τις επισκέψεις στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
9. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

Επισημαίνεται, με ιδιαίτερα εμφατικό τρόπο, ότι η υλοποίηση του προτεινόμενου ερευνητικού σχεδιασμού ιεραρχείται ως δευτερεύουσας σημασίας, καθώς προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην αυστηρή τήρηση των υγειονομικών πρωτοκόλλων για την αντιμετώπιση των επιδημιολογικών κινδύνων και στη μείωση της πιθανότητας να εκτεθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό των σχολείων σε επικίνδυνο ιικό φορτίο, καθώς και σύμφωνα με τις εκάστοτε Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις που εκδίδονται για την αποφυγή της διασποράς του ,όπως κάθε φορά ισχύουν. Κατά συνέπεια, και ανεξάρτητα από την παιδαγωγική ή επιστημονική καταλληλότητα και εγκυρότητα του κάθε εγχειρήματος, **οι διευθύνσεις των σχολείων έχουν την τελική αρμοδιότητα αναφορικά με την εφαρμογή του σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές οδηγίες της πολιτείας και των υγειονομικών οργάνων για την αντιμετώπιση της επιδημικής κρίσης.**

Επιπλέον επισημαίνεται ότι **"ως προς την άδεια εισόδου τρίτων ενηλίκων στα σχολεία εκτός εκπαιδευτικών και εργαζομένων σε αυτά, επιτρέπεται η είσοδος σε δύο (2) άτομα το ανώτερο σε κάθε τμήμα πλέον του εκπαιδευτικού"**, ενώ η υλοποίησή της έρευνας θα πραγματοποιηθεί τηρώντας απαρέγκλιτα τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ και του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ) για την προστασία από τον κορωνοϊό-COVID 19.

Οι Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους/στις οποίους/ες κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συνημ.: πίνακας σχολείων

Kyriaki Meletsi  
Mon Jul 12 09:13:45 EEST 2021

**ΜΕ ΕΝΤΟΛΗ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΥ  
Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ Π.Ε. Δ.Ε. &  
Ε.Α.Ε.**

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΠΤΣΗΣ**

**Εσ.Διανομή:**

- Γραφείο Υπουργού
- Γραφείο Υφυπουργού
- Δ/ση Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε. Τμ. Α'

## ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της χρήσης βιντεοπαιχνιδιών και των επιδράσεων που μπορεί να επιφέρουν στη συμπεριφορά των προέφηβων μαθητών/μαθητριών της πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Όσον αφορά τη διαδικασία της έρευνας, τα δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της συμπλήρωσης από τους μαθητές/μαθήτριες ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διαδικασία για κάθε τάξη δεν θα ξεπερνά τα 20'-25' και δεν θα διαταραχθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων και η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος κρίνεται σημαντική εξαιτίας της συνεχώς αυξανόμενης χρήσης των τεχνολογικών μέσων γενικότερα και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ειδικότερα από τα παιδιά σχολικής ηλικίας και η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, πάντοτε υπό το πρίσμα πρόληψης και προστασίας των παιδιών από τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύουν στην εκτεταμένη έκθεση σε τεχνολογικά προϊόντα. Μία πιθανή δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος μαθητής/μαθήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας κρίνεται μόνο η μη επαρκής κατανόηση κάποιας ερώτησης του ερωτηματολογίου και γι' αυτό η ερευνήτρια θα είναι παρούσα καθ' όλη τη διαδικασία, ώστε να παράσχει σχετικές διευκρινίσεις. Σημειώνεται, επίσης, ότι όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι ανώνυμα κι εμπιστευτικά, εφόσον οι μαθητές/μαθήτριες που θα συμμετάσχουν δεν θα κληθούν σε κανένα σημείο της διαδικασίας να σημειώσουν προσωπικά και ονομαστικά στοιχεία. Τέλος, οι μαθητές θα έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/και να αποσυρθούν από την ερευνητική διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να απευθυνθείτε στις κάτωθι διευθύνσεις ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.

### Στοιχεία επικοινωνίας:

- Μαρία Τζιβάνη (ερευνήτρια):  
[marianna\\_tzivani@hotmail.com](mailto:marianna_tzivani@hotmail.com)
- Αγγελική Γαζή (επιβλέπουσα για την έρευνα καθηγήτρια):  
[a.gazi@panteion.gr](mailto:a.gazi@panteion.gr)

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ - ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

  
Μαρία Τζιβάνη

07/10/2021

---

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ - ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ



## Παράρτημα Β΄

**Πίνακας Β1.** Κατάλογος βιντεοπαιχνιδιών και πλήθος εμφάνισής τους στις απαντήσεις των μαθητών

Τίτλοι Βιντεοπαιχνιδιών	Όχι		Ναι	
	Count	Row N %	Count	Row N %
Roblox	170	75,6%	55	24,4%
BrawlStars	184	81,8%	41	18,2%
Minecraft	150	66,7%	75	33,3%
UntitledGoose Game	224	99,6%	1	0,4%
HelloNeighbor	224	99,6%	1	0,4%
TocaLifeWorld	216	96,0%	9	4,0%
Undertale	223	99,1%	2	0,9%
ClashRoyale	222	98,7%	3	1,3%
MatchMasters	224	99,6%	1	0,4%
Asphalt	223	99,1%	2	0,9%
RocketLeague	214	95,1%	11	4,9%
Fortnite	173	76,9%	52	23,1%
GrandTheftAuto	209	92,9%	16	7,1%
GrandTurismo	223	99,1%	2	0,9%
NBA	219	97,3%	6	2,7%
FIFA	212	94,2%	13	5,8%
RealmRoyale	224	99,6%	1	0,4%
CallofDuty	222	98,7%	3	1,3%
IslandSurvival	224	99,6%	1	0,4%
BarbieDreamhouseAdventures	224	99,6%	1	0,4%

Alex	224	99,6%	1	0,4%
ProEvolutionSoccer	217	96,4%	8	3,6%
SubwaySurfers	217	96,4%	8	3,6%
ScaryTeacher	224	99,6%	1	0,4%
RunRace3D	224	99,6%	1	0,4%
ArtPuzzle	224	99,6%	1	0,4%
BitmojiPaint	223	99,1%	2	0,9%
Plantsvs.Zombies	222	98,7%	3	1,3%
MarioKartTour	224	99,6%	1	0,4%
GarenaFreeFire	205	91,1%	20	8,9%
SuperCars	223	99,1%	2	0,9%
WiiSports	223	99,1%	2	0,9%
GymnasticsSuperstar	224	99,6%	1	0,4%
SuperMario	222	98,7%	3	1,3%
Garfield	224	99,6%	1	0,4%
MasterNinja	224	99,6%	1	0,4%
ItTakesTwo	224	99,6%	1	0,4%
Warface	224	99,6%	1	0,4%
AmongUs	203	90,2%	22	9,8%
PKXD	221	98,2%	4	1,8%
GachaLife	224	99,6%	1	0,4%
MortalKombat	223	99,1%	2	0,9%
RatchetandClank	224	99,6%	1	0,4%
CarXDriftRacingOnline	223	99,1%	2	0,9%
AdoptMe	216	96,0%	9	4,0%

TowerofHell	221	98,2%	4	1,8%
FinalFantasy7	224	99,6%	1	0,4%
BloonsTD6	224	99,6%	1	0,4%
Zooba	223	99,1%	2	0,9%
Subnautica	224	99,6%	1	0,4%
BrookhavenRP	212	94,2%	13	5,8%
Craftverse	224	99,6%	1	0,4%
LEGO	222	98,7%	3	1,3%
Jumanji	224	99,6%	1	0,4%
BottleFlip3D	224	99,6%	1	0,4%
Craftsman_BuildingCraft	223	99,1%	2	0,9%
BattleRoyale	224	99,6%	1	0,4%
CarRacing	223	99,1%	2	0,9%
GachaClub	223	99,1%	2	0,9%
5NightsatFreddys	222	98,7%	3	1,3%
BlockStarPlanet	223	99,1%	2	0,9%
GangBeasts	224	99,6%	1	0,4%
ApexLegends	220	97,8%	5	2,2%
RealRacing	223	99,1%	2	0,9%
RushRoyale	224	99,6%	1	0,4%
WorldofWarships	224	99,6%	1	0,4%
OlympicGamesTokyo2020	224	99,6%	1	0,4%
GenshinImpact	224	99,6%	1	0,4%
Catan	224	99,6%	1	0,4%
DragonBall	223	99,1%	2	0,9%

AttackonTitan 2	224	99,6%	1	0,4%
PlayerUnknow nsBattleground s	224	99,6%	1	0,4%
TickTock_ATa leforTwo	224	99,6%	1	0,4%
StackyBird	224	99,6%	1	0,4%
ClashofClans	224	99,6%	1	0,4%
Commandos_S trikeForce	223	99,1%	1	0,4%
GladiatorGlory	223	99,1%	1	0,4%
SquidGame	214	95,1%	10	4,4%
PIGGY_Hunt	223	99,1%	1	0,4%
PlayTogether	223	99,1%	1	0,4%
AvakinLife	222	98,7%	2	0,9%
Parkour	221	98,2%	3	1,3%
MeepCity	223	99,1%	1	0,4%
StrongManSim ulator	223	99,1%	1	0,4%
DrivingSimula tor	223	99,1%	1	0,4%
Livetopia	221	98,2%	3	1,3%
RestaurantTyc oon	223	99,1%	1	0,4%
FlexRun3D	223	99,1%	1	0,4%
RollyLegs	223	99,1%	1	0,4%
StairRun	223	99,1%	1	0,4%
SupermarketG ame	224	99,6%	1	0,4%
CookingRoom	224	99,6%	1	0,4%
NailSalon3D	224	99,6%	1	0,4%

MyTalkingAngela	223	99,1%	2	0,9%
TheSimpsonsGame	224	99,6%	1	0,4%
Brawlhalla	224	99,6%	1	0,4%
SurvivalCraft	224	99,6%	1	0,4%
TocaBoca	222	98,7%	3	1,3%
KeyboardArt	224	99,6%	1	0,4%
DisneyPrincess_MyFairytaleAdventure	224	99,6%	1	0,4%
GolfGames	224	99,6%	1	0,4%
Snake.io	224	99,6%	1	0,4%
ForzaHorizon	223	99,1%	2	0,9%
LiveforSpeed	224	99,6%	1	0,4%
NeedforSpeed	223	99,1%	2	0,9%
RoyaleFarm	224	99,6%	1	0,4%
Dogeminer	224	99,6%	1	0,4%
8BallPool	224	99,6%	1	0,4%
HairChallenge	224	99,6%	1	0,4%
TowerofFun	224	99,6%	1	0,4%
SpiderMan	224	99,6%	1	0,4%
ShindoLife	224	99,6%	1	0,4%
Sonic3DKnuckles3AIR	224	99,6%	1	0,4%
MyTownGames	224	99,6%	1	0,4%
PlaymobilGames	223	99,1%	2	0,9%
WRC	224	99,6%	1	0,4%

---

TennisWorldTour	224	99,6%	1	0,4%
BedWars	224	99,6%	1	0,4%
RocketRoyale	224	99,6%	1	0,4%
Rayman	224	99,6%	1	0,4%
CandyCrushSaga	224	99,6%	1	0,4%
BakerySimulator	224	99,6%	1	0,4%
WordGames	224	99,6%	1	0,4%
RiseUp	224	99,6%	1	0,4%
BananaEats	224	99,6%	1	0,4%
SillyDevil	224	99,6%	1	0,4%
PokemonGames	223	99,1%	2	0,9%
SonicColors_Ultimate	224	99,6%	1	0,4%
PUBGMOBILE	224	99,6%	1	0,4%
FallGuys_UltimateKnockout	224	99,6%	1	0,4%
Back4Blood	224	99,6%	1	0,4%
MurderMystery	222	98,7%	3	1,3%
Arsenal	223	99,1%	2	0,9%
SlimeRancher	223	99,1%	2	0,9%
Crossout	224	99,6%	1	0,4%
MyHeroAcademia_TheStrongestHero	224	99,6%	1	0,4%
EpicMinigames	224	99,6%	1	0,4%

---

---

MegaEasyObb y	224	99,6%	1	0,4%
YuGiOh_Duel Monsters2	224	99,6%	1	0,4%
WorkataPizzaP lace	223	99,1%	2	0,9%
ProjectMakeov er	222	98,7%	3	1,3%
WonderBay	224	99,6%	1	0,4%
LepsWorld	224	99,6%	1	0,4%
LosAngelesCri mes	224	99,6%	1	0,4%
Mudfut	224	99,6%	1	0,4%
PazuGames	224	99,6%	1	0,4%
World	224	99,6%	1	0,4%
PianoTiles	224	99,6%	1	0,4%
TreasureHuntS imulator	224	99,6%	1	0,4%
SuperStylist_ MakeoverGuru	223	99,1%	2	0,9%
FlipJumpStack	224	99,6%	1	0,4%
MagicTiles	224	99,6%	1	0,4%
Fishdom	224	99,6%	1	0,4%
ZulaGlobal	224	99,6%	1	0,4%
Hitman	224	99,6%	1	0,4%
Platypus	224	99,6%	1	0,4%
Formula1	224	99,6%	1	0,4%
Friv	224	99,6%	1	0,4%
BobtheRobber	224	99,6%	1	0,4%
Sudoku	224	99,6%	1	0,4%
Bowmasters	224	99,6%	1	0,4%

---

---

GeometryDash	224	99,6%	1	0,4%
Jailbreak	224	99,6%	1	0,4%
BeatBlade_Da shDance	224	99,6%	1	0,4%
MarbleGames	224	99,6%	1	0,4%
WorldWarHer oes_WW2FPS	224	99,6%	1	0,4%
WalkMaster	224	99,6%	1	0,4%
RoyalloweenR oyaleHigh	223	99,1%	2	0,9%
WackyWizards	224	99,6%	1	0,4%
TomClancysR ainbow6Siege	223	99,1%	2	0,9%
MagicRampag e	224	99,6%	1	0,4%
TheWolf	224	99,6%	1	0,4%
JustDance	224	99,6%	1	0,4%
RedDeadRede mption	224	99,6%	1	0,4%

---



**Πίνακας Β2.** Κατηγοριοποίηση των βιντεοπαιχνιδιών σύμφωνα με την περιγραφή τους

Τίτλοι Βιντεοπαιχνιδιών	Αθλητικά/Αγωνιστικά	Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας	Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών	Στρατηγικής	Άλλο
Roblox	✓	✓	✓	✓	✓
BrawlStars	-	✓	✓	✓	-
Minecraft	-	✓	✓	✓	-
UntitledGoose Game	-	-	-	-	✓
HelloNeighbor	-	✓	-	-	-
TocaLifeWorld	-	-	-	-	✓
Undertale	-	✓	-	-	-
ClashRoyale	-	✓	-	✓	-
MatchMasters	-	-	-	-	✓
Asphalt	✓	-	-	-	-
RocketLeague	✓	-	-	-	-
Fortnite	-	✓	✓	-	-
GrandTheftAuto	-	✓	✓	-	-
GrandTurismo	✓	-	-	-	-
NBA	✓	-	-	-	-
FIFA	✓	-	-	-	-
RealmRoyale	-	✓	✓	-	-
CallofDuty	-	-	✓	-	-
IslandSurvival	-	✓	-	-	-
BarbieDreamhouseAdventures	-	-	-	-	✓
Alex	-	-	-	-	✓
ProEvolutionSoccer	✓	-	-	-	-

---

SubwaySurfer s	✓	-	-	-	-
ScaryTeacher	-	-	-	-	✓
RunRace3D	✓	-	-	-	-
ArtPuzzle	-	-	-	-	✓
BitmojiPaint	-	-	-	-	✓
Plantsvs.Zom bies	-	-	-	✓	-
MarioKartTou r	✓	-	-	-	-
GarenaFreeFir e	-	-	✓	-	-
SuperCars	✓	-	-	-	-
WiiSports	✓	-	-	-	-
GymnasticsSu perstar	-	-	-	-	✓
SuperMario	-	-	-	-	✓
Garfield	-	-	-	-	✓
MasterNinja	-	✓	-	-	-
ItTakesTwo	-	-	-	-	✓
Warface	-	-	✓	✓	-
AmongUs	-	✓	-	-	✓
PKXD	-	-	-	-	✓
GachaLife	-	-	-	-	✓
MortalKomba t	-	✓	-	-	-
RatchetandCla nk	-	-	✓	-	-
CarXDriftRac ingOnline	✓	-	-	-	-
AdoptMe	-	-	-	-	✓
TowerofHell	-	-	-	-	✓
FinalFantasy7	-	✓	-	-	-

---

---

BloonsTD6	-	-	-	✓	-
Zooba	-	✓	✓	-	-
Subnautica	-	-	-	-	✓
BrookhavenR P	-	-	-	-	✓
Craftverse	-	✓	✓	-	-
LEGO	-	-	-	-	✓
Jumanji	-	✓	✓	-	-
BottleFlip3D	-	-	-	-	✓
Craftsman_Bu ildingCraft	-	-	-	-	✓
BattleRoyale	-	✓	✓	-	-
CarRacing	✓	-	-	-	-
GachaClub	-	-	-	-	✓
5NightsatFred dys	-	✓	-	-	-
BlockStarPlan et	-	-	-	-	✓
GangBeasts	-	✓	-	-	-
ApexLegends	-	✓	✓	-	-
RealRacing	✓	-	-	-	-
RushRoyale	-	-	-	-	✓
WorldofWars hips	-	-	✓	✓	-
OlympicGame sTokyo2-2-	✓	-	-	-	-
GenshinImpac t	-	-	-	-	✓
Catan	-	-	-	✓	-
DragonBall	-	✓	-	-	-
AttackonTitan 2	-	-	✓	-	-

---

---

PlayerUnkno wnsBattlegrou nds	-	✓	✓	-	-
TickTock_AT aleforTwo	-	-	-	-	✓
StackyBird	-	-	-	-	✓
ClashofClans	-	-	-	✓	-
Commandos_ StrikeForce	-	-	✓	-	-
GladiatorGlor y	-	✓	✓	-	-
SquidGame	-	✓	✓	-	-
PIGGY_Hunt	-	-	-	-	✓
PlayTogether	-	-	-	-	✓
AvakinLife	-	-	-	-	✓
Parkour	✓	-	-	-	-
MeepCity	-	-	-	-	✓
StrongManSi mulator	-	-	-	-	✓
DrivingSimul ator	✓	-	-	-	-
Livetopia	-	-	-	-	✓
RestaurantTyc oon	-	-	-	✓	✓
FlexRun3D	-	-	-	-	-
RollyLegs	-	-	-	-	✓
StairRun	-	-	-	-	✓
SupermarketG ame	-	-	-	-	✓
CookingRoom	-	-	-	-	✓
NailSalon3D	-	-	-	-	✓
MyTalkingAn gela	-	-	-	-	✓

---

---

TheSimpsons Game	-	-	-	-	✓
Brawlhalla	-	✓	-	-	-
SurvivalCraft	-	✓	-	-	-
TocaBoca	-	-	-	-	✓
KeyboardArt	-	-	-	-	✓
DisneyPrinces s_MyFairytale Adventure	-	-	-	-	✓
GolfGames	✓	-	-	-	-
Snake.io	-	-	-	-	✓
ForzaHorizon	✓	-	-	-	-
LiveforSpeed	✓	-	-	-	-
NeedforSpeed	✓	-	-	-	-
RoyaleFarm	-	-	-	-	✓
Dogeminer	-	-	-	-	✓
8BallPool	-	-	-	-	✓
HairChallenge	-	-	-	-	✓
TowerofFun	-	-	-	-	✓
SpiderMan	-	✓	-	-	-
ShindoLife	-	✓	-	-	-
Sonic3DKnuc kles3AIR	-	-	-	-	✓
MyTownGam es	-	-	-	-	✓
PlaymobilGa mes	-	-	-	-	✓
WRC	✓	-	-	-	-
TennisWorldT our	✓	-	-	-	-
BedWars	-	✓	-	-	-
RocketRoyale	-	-	✓	-	-

---

---

Rayman	-	-	-	-	✓
CandyCrushS aga	-	-	-	-	✓
BakerySimula tor	-	-	-	-	✓
WordGames	-	-	-	-	✓
RiseUp	-	-	-	-	✓
BananaEats	-	-	-	-	✓
SillyDevil	-	✓	-	-	-
PokemonGam es	-	-	-	-	✓
SonicColors_ Ultimate	-	-	-	-	✓
PUBGMOBIL E	-	✓	-	-	-
FallGuys_Ulti mateKnockout	-	✓	-	-	-
Back4Blood	-	✓	✓	-	-
MurderMyster y	-	-	-	✓	-
Arsenal	-	-	✓	-	-
SlimeRancher	-	-	-	-	✓
Crossout	-	✓	✓	-	-
MyHeroAcad emia_TheStro ngestHero	-	✓	-	✓	-
EpicMinigam es	-	-	-	-	✓
MegaEasyOb by	-	-	-	-	✓
YuGiOh_Duel Monsters2	-	-	-	-	✓
WorkataPizza Place	-	-	-	-	✓
ProjectMakeo ver	-	-	-	-	✓

---

---

WonderBoy	-	-	✓	-	✓
LepsWorld	-	-	-	-	✓
LosAngelesCrimes	✓	✓	-	-	-
MadFut	✓	-	-	-	-
PazuGames	-	-	-	-	✓
World	-	-	-	-	✓
PianoTiles	-	-	-	-	✓
TreasureHunt Simulator	-	-	-	-	✓
SuperStylist_MakeoverGuru	-	-	-	-	✓
FlipJumpStack	-	-	-	-	✓
MagicTiles	-	-	-	-	✓
Fishdom	-	-	-	-	✓
ZulaGlobal	-	-	✓	-	-
Hitman	-	✓	✓	-	-
Platypus	-	-	✓	-	-
Formula	✓	-	-	-	-
Friv	✓	✓	✓	✓	✓
BobtheRobber	-	-	-	-	✓
Sudoku	-	-	-	-	✓
Bowmasters	-	-	✓	-	-
GeometryDash	-	-	-	-	✓
Jailbreak	-	-	-	-	✓
BeatBlade_DashDance	-	-	-	-	✓
MarbleGames	-	-	-	-	✓
WorldWarHeroes_WW2FPS	-	✓	✓	-	✓

---

WalkMaster	-	-	-	-	✓
Royalloween RoyaleHigh	-	-	-	-	✓
WackyWizard s	-	-	✓	-	-
TomClancysR ainbow6Siege	-	-	✓	-	-
MagicRampag e	-	-	✓	-	-
TheWolf	-	-	-	-	✓
JustDance	-	-	-	-	✓
RedDeadRede mption	-	✓	✓	-	-



## Παράρτημα Γ΄

Λόγω των άμεσων επιδράσεων του εθισμού στην άμεση επιθετικότητα και την επιθετικότητα σχέσεων που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 5.7, επιχειρήθηκε επιπλέον η εξέταση των διαμεσολαβήσεων του εθισμού στη σχέση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών και της άμεσης επιθετικότητας (Πίνακας Γ1) και της επιθετικότητας σχέσεων (Πίνακας Γ2). Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με την προηγούμενη ανάλυση, στην παρούσα ο εθισμός δεν τέθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές άμεσες επιδράσεις (direct effects) για καμία από τις κατηγορίες παιχνιδιών στην άμεση επιθετικότητα. Ωστόσο, οι έμμεσες επιδράσεις (indirect effects) ήταν στατιστικά σημαντικές και θετικές για τα παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $\beta=0.111$ ,  $p<0.05$ ), σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών ( $\beta=0.098$ ,  $p<0.05$ ), στρατηγικής ( $\beta=0.078$ ,  $p<0.05$ ) και αρνητική για τα παιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο» (δηλαδή χωρίς επιθετικότητα/βία) ( $\beta=-0.089$ ,  $p<0.05$ ). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι κατηγορίες επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής αυξάνουν την άμεση επιθετικότητα μέσω της θετικής επίδρασης που ασκούν στον εθισμό, ενώ αντίθετα η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια χωρίς επιθετικότητα/βία («Άλλο») μειώνει την άμεση επιθετικότητα μέσω της αρνητικής επίδρασης που έχει στον εθισμό.

**Πίνακας Γ1.** Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ κατηγορίας παιχνιδιών και άμεσης επιθετικότητας

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.568	0.3597	-0.1367	1.273	0.0508	1.58	0.114
Component	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Εθισμός	0.155	0.096	-0.0335	0.343	0.1068	1.611	0.107
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.673	0.456	2.7789	4.566	0.4756	8.054	<.001
Direct	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.274	0.6606	-1.5689	1.021	-0.0245	-0.415	0.678
Total	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.294	0.7472	-1.1704	1.759	0.0263	0.394	0.694
Indirect	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης Σωματικής Βίας ⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	1.468	0.45	0.587	2.349	0.1112	3.266	0.001
Component	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης Σωματικής Βίας ⇒ Εθισμός	0.397	0.111	0.18	0.614	0.2324	3.584	<.001
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.696	0.466	2.782	4.609	0.4786	7.928	<.001
Direct	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης Σωματικής Βίας ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.319	0.797	-1.881	1.242	-0.0242	-0.401	0.689

Total	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης Σωματικής Βίας ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	1.149	0.879	-0.573	2.871	0.087	1.308	0.191
Indirect	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	1.2821	0.436	0.428	2.136	0.09778	2.9423	0.003
Component	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Εθισμός	0.3513	0.111	0.134	0.568	0.2069	3.1722	0.002
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.6492	0.464	2.741	4.558	0.47259	7.8717	<.001
Direct	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.0262	0.787	-1.517	1.569	0.00199	0.0332	0.973
Total	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	1.3082	0.872	-0.4	3.017	0.09977	1.5008	0.133
Indirect	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	0.899	0.3839	0.1466	1.651	0.0783	2.342	0.019
Component	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Εθισμός	0.239	0.0978	0.0472	0.431	0.1607	2.443	0.015
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.763	0.4572	2.8669	4.659	0.4873	8.23	<.001
Direct	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-1.023	0.6796	-2.3553	0.309	-0.0892	-1.506	0.132
Total	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.124	0.7667	-1.6272	1.378	-0.0108	-0.162	0.871
Indirect	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-1.056	0.382	-1.804	-0.308	-0.0892	-2.77	0.006
Component	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Εθισμός	-0.297	0.1	-0.494	-0.101	-0.194	-2.97	0.003
	Εθισμός ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	3.551	0.461	2.647	4.454	0.4598	7.7	<.001
Direct	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-0.804	0.707	-2.19	0.581	-0.0679	-1.14	0.255
Total	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Άμεση Επιθετικότητα	-1.861	0.781	-3.392	-0.329	-0.1571	-2.38	0.017

Αντιστοίχως, εξετάστηκαν οι διαμεσολαβήσεις του εθισμού στη σχέση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών και της επιθετικότητας σχέσεων (Πίνακας Γ2). Όπως ακριβώς παραπάνω, στην παρούσα ανάλυση ο εθισμός δεν τέθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας. Ούτε για την επιθετικότητα σχέσεων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές άμεσες επιδράσεις (direct effects) των διαφόρων κατηγοριών βιντεοπαιχνιδιών. Όμως, οι έμμεσες επιδράσεις (indirect effects) ήταν στατιστικά σημαντικές και θετικές για τα παιχνίδια επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας ( $\beta=0.115$ ,  $p<0.05$ ), σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών ( $\beta=0.103$ ,  $p<0.05$ ), στρατηγικής ( $\beta=0.079$ ,  $p<0.05$ ) και αρνητική για τα παιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία «Άλλο» ( $\beta=-0.093$ ,  $p<0.05$ ). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι κατηγορίες επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής αυξάνουν την επιθετικότητα σχέσεων μέσω της θετικής επίδρασης που ασκούν στον εθισμό. Από την άλλη πλευρά, η ενασχόληση με βιντεοπαιχνίδια χωρίς

επιθετικότητα/βία («Άλλο») φαίνεται να μειώνει την επιθετικότητα σχέσεων μέσω της αρνητικής επίδρασης που έχει στον εθισμό.

**Πίνακας Γ2.** Διαμεσολάβηση του εθισμού στη σχέση μεταξύ κατηγορίας παιχνιδιών και επιθετικότητας σχέσεων

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
Indirect	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.554	0.3499	-0.1323	1.239	0.0522	1.582	0.114
Component	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Εθισμός	0.155	0.096	-0.0335	0.343	0.1068	1.611	0.107
	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.578	0.4286	2.7381	4.418	0.4891	8.349	<.001
Direct	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.672	0.6209	-1.8887	0.545	-0.0634	-1.082	0.279
Total	Αθλητικά/Αγωνιστικά Παιχνίδια⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.118	0.7081	-1.5061	1.27	-0.0112	-0.167	0.867
Indirect	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας ⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	1.439	0.438	0.581	2.298	0.1151	3.288	0.001
Component	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας ⇒ Εθισμός	0.397	0.111	0.18	0.614	0.2324	3.584	<.001
	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.624	0.438	2.765	4.483	0.4954	8.266	<.001
Direct	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.702	0.749	-2.17	0.767	-0.0561	-0.936	0.349
Total	Παιχνίδια Επιβίωσης/Μάχης/Σωματικής Βίας ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.738	0.834	-0.897	2.372	0.059	0.885	0.376
Indirect	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	1.273	0.43	0.431	2.115	0.1025	2.964	0.003
Component	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Εθισμός	0.351	0.111	0.134	0.568	0.2069	3.172	0.002
	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.624	0.436	2.77	4.477	0.4953	8.319	<.001
Direct	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.78	0.74	-2.23	0.669	-0.0628	-1.055	0.291
Total	Παιχνίδια Σκοπευτών/Ανταλλαγής Πυρών ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.493	0.829	-1.133	2.118	0.0397	0.594	0.552
Indirect	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	0.8673	0.3696	0.1428	1.592	0.07977	2.346	0.019
Component	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Εθισμός	0.2389	0.0978	0.0472	0.431	0.16074	2.443	0.015
	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.6305	0.4308	2.7862	4.475	0.49627	8.428	<.001
Direct	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.9421	0.6402	-2.1969	0.313	0.08665	-1.472	0.141
Total	Παιχνίδια Στρατηγικής ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.0748	0.7264	-1.4986	1.349	0.00688	-0.103	0.918
Indirect	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-1.039	0.374	-1.772	-0.307	-0.0926	-2.782	0.005
Component	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Εθισμός	-0.297	0.1	-0.494	-0.101	-0.194	-2.966	0.003

	Εθισμός ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	3.494	0.435	2.641	4.347	0.4776	8.026	<.001
Direct	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-0.272	0.668	-1.581	1.037	-0.0243	-0.408	0.684
Total	Παιχνίδια «Άλλο» ⇒ Επιθετικότητα Σχέσεων	-1.312	0.745	-2.771	0.148	-0.1169	-1.762	0.078

Όπως έχει ήδη σχολιαστεί σε άλλο σημείο, οι ενισχύσεις, οι ανταμοιβές και ο ατέρμονος χαρακτήρας πλήθους βιντεοπαιχνιδιών τα καθιστούν εθιστικά (Griffiths, 2010), αφού πράγματι παρατηρείται ότι τα εμπορικά βιντεοπαιχνίδια χρησιμοποιούν «εθιστικούς» αλγόριθμους (Gupta & Derevensky, 1996). Αυτά, επομένως, τα χαρακτηριστικά είναι παρόντα σε παιχνίδια των κατηγοριών επιβίωσης/μάχης/σωματικής βίας, σκοπευτών/ανταλλαγής πυρών και στρατηγικής, που είναι τα πλέον δημοφιλή κι εμπορικά μεταξύ παιδιών κι εφήβων. Εν αντιθέσει, τα παιδιά που παίζουν βιντεοπαιχνίδια της κατηγορίας «Άλλο», που δεν εμπεριέχουν επιθετικότητα και ανταγωνισμό, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική χαμηλότερη βαθμολογία συνολικά στην κλίμακα του εθισμού και της άμεσης επιθετικότητας, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας και παρουσιάστηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, και σε περαιτέρω συμπλήρωση αυτού, η διενεργηθείσα διαμεσολάβηση έδειξε ότι τα παιχνίδια της κατηγορίας «Άλλο» οδηγούν σε μείωση της άμεσης επιθετικότητας, αλλά και της επιθετικότητας σχέσεων, εξαιτίας της αρνητικής επίδρασης που έχουν στον εθισμό. Με άλλα λόγια, εις επίμετρον αυτού του αρχικού ευρήματος, η ανάλυση διαμεσολάβησης έδειξε ότι οι εν λόγω κατηγορίες βιντεοπαιχνιδιών δεν παρουσιάζουν απευθείας σχέση με την άμεση επιθετικότητα και την επιθετικότητα σχέσεων, δηλαδή δεν επιδρούν σε αυτή αυτές καθ' αυτές ως περιεχόμενο, αλλά μόνο μέσω της επενέργειας που έχουν στον εθισμό λόγω του εθιστικού (ή μη για τα παιχνίδια «Άλλο») χαρακτήρα τους. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί επανειλημμένα στην παρούσα εργασία, βιβλιογραφικά τα βίαια βιντεοπαιχνίδια θεωρείται ότι επηρεάζουν την επιθετική συμπεριφορά (Kirsh, 2003· Kumarasuriar κ.ά., 2011), κάτι που έχει επισημανθεί και για τα ιδιαίτερα ανταγωνιστικά βιντεοπαιχνίδια (Dowsett & Jackson, 2019). Προς συμπλήρωση αυτών των ευρημάτων, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι αυτό συμβαίνει κυρίως μέσω και λόγω της εθιστικής επίδρασης που έχουν αυτά τα βιντεοπαιχνίδια, παρά λόγω του βίαιου/ανταγωνιστικού περιεχομένου τους. Επομένως, αφού και ο εθισμός σημείωσε άμεση σχέση με την επιθετικότητα, αυτά τα ευρήματα κρίνονται λογικά κι αναμενόμενα και η εστίαση της προσοχής μάλλον πρέπει να γίνεται πρωτίστως στον βαθμό χρήσης και ακολούθως στο περιεχόμενο των εκάστοτε βιντεοπαιχνιδιών, εφόσον έχει διατυπωθεί η γνώμη ότι το πρόβλημα των εθιστικών

συνηθειών έγκειται στη χρήση που κάνουν τα άτομα που παίζουν και όχι εξ ορισμού στο μέσο (Hazar, 2019).