



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Παναγιώτας Ανδρεοπούλου

A.M.: 4272016001

ΘΕΜΑ: «Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία»

SUBJECT: «The role of playful learning in education»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΧΡΥΣΗ ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΣΚΟΥΡΔΟΥΜΠΗ	ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2018

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτελεί αποτέλεσμα πολύτιμης βοήθειας διαφορετικών ατόμων, τα οποία αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω. Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω, την κα Χρυσή Βιτσιλάκη, επιβλέπουσα καθηγήτρια της συγκεκριμένης διπλωματικής και τον κο Λουκά Μουστάκα για την άψογη συνεργασία, ενθάρρυνση και συνεπή καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους/τις συνεργάτες/τριές μου στο εργασιακό μου περιβάλλον, για τη συνεργασία και τη στήριξή τους στο δύσκολο αυτό εγχείρημα, καθώς και τα άτομα του δείγματος, που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συγκεκριμένη έρευνα. Παράλληλα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους/τις φίλους/ες μου Δήμητρα, Εκουαδόρ και Νεκτάριο, για την ηθική συμπαράστασή τους στην περίοδο αυτή της ζωής μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάνω από όλους/ες, τη μητέρα μου Μελομένη και τον σύζυγό μου Κίμωνα, για την υπομονή τους, τη στήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Περίληψη

Η έννοια της μάθησης διατρέχει τον ανθρώπινο βίο σε όλη τη διάρκειά του. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία αναζητούν τρόπους να την ενισχύσουν. Σε αυτή την κατεύθυνση, η αξιοποίηση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να συμβάλλει σε πολλαπλά επίπεδα στην προώθηση της μάθησης και ταυτόχρονα στην ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευομένων σε αυτή. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει τα πλεονεκτήματα της ένταξης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία σε διαφορετικά επίπεδα. Με τη χρήση της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου και συγκεκριμένα του ερωτηματολογίου, αναδεικνύεται η οπτική των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσον αφορά τη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργικότητας, επικοινωνίας, συναισθημάτων και κινήτρων, να εντοπίσει τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού και να επισημάνει ποιες είναι δυσκολίες που περιορίζουν τη χρήση του, μέσα από τις δηλώσεις των ατόμων του δείγματος. Στο πλαίσιο της, ανακύπτουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των ατόμων του δείγματος, σε σχέση με τον ρόλο του παιχνιδιού ως προς το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη υπηρεσίας σε αυτήν, οι οποίες δύνανται να προκαλέσουν προβληματισμό και αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Τα αποτελέσματά της συμφωνούν με την τάση, που υπάρχει στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας την ουσιαστική συμβολή του παιχνιδιού στην προώθηση της μάθησης και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας για περαιτέρω διερεύνηση και κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε αυτό να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις εκφάνσεις της, από την τυπική ως την εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις - κλειδιά

Παιχνίδι, Δεξιότητες, Δημιουργικότητα, Επικοινωνία, Συναισθήματα, Ποσοτική Έρευνα, Ερωτηματολόγιο

Abstract

The concept of learning runs through human life. This is precisely why the actors in the educational process are in search for ways to strengthen it. In this direction, the use of play in the learning process seems to contribute to multiple levels in promoting learning and at the same time enhancing the involvement of learners in it. Therefore, this research attempts to find out the advantages of integrating the play in the learning process at different levels. Using the quantitative research method and in particular the questionnaire, the primary, secondary and adult educators' perspective is highlighted as regards the contribution of the use of the play to the educational process. In particular, the research aims to highlight the contribution of the play to the development of skills, creativity, communication, emotions and motivation, to identify the necessary components of the successful educational game, and spot the difficulties that limit its use, through statements of the people of the sample. In its context, variations in the attitudes of individuals in the sample arise, as regards their gender, the level of education, in which they work, and the years of service in it, which may cause reflection and trigger further investigation. The research results are in line with the trend in existing literature confirming the essential contribution of the game to the promotion of learning and at the same time contributing to the emergence of the need for further exploration and mobilization of the educational community so that it forms an integral part of the educational process in all its manifestations, from formal education to adult education.

Keywords

Play, Skills, Creativity, Communication, Emotions, Quantitative Research, Questionnaire

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
Ευρετήριο Πινάκων.....	9
Κατάλογος γραφικών παραστάσεων.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	15
1.1. Εισαγωγή.....	15
1.2. Τυπική, Μη Τυπική, Άτυπη Εκπαίδευση και Μάθηση.....	16
1.3. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	23
1.4. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	35
2.1. Εισαγωγή.....	35
2.2. Παιχνίδι, Θεωρητικό Πλαίσιο.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	43
3.1. Εισαγωγή.....	43
3.2. Παιχνίδι, Δεξιότητες και Ικανότητες.....	43
3.3. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στα πλαίσια Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα.....	47
3.4. Παιχνίδι, Κοινωνικοποίηση και Επικοινωνία.....	51
3.5. Παιχνίδι και Δημιουργικότητα.....	56
3.6. Παιχνίδι, Συναισθήματα και Κίνητρα.....	59
3.7. Παιχνίδι και Τεχνολογία.....	63
3.8. Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού.....	74
3.9. Παιχνίδι και Εκπαίδευση Ενηλίκων	87
3.9.1. Παιχνίδι Γνωριμίας	89
3.9.2. Παιδαγωγικό Συμβόλαιο	90
3.9.3. Παιχνίδι Ρόλων	90
3.9.4. Προσομοίωση.....	91
3.9.5. Δημόσια Αντιπαράθεση – Συζήτηση (Debate).....	92

3.9.6. Η Τεχνική του Ηθικού Διλήμματος	92
3.9.7. Καταιγισμός Ιδεών – Ιδεοθύελλα	93
3.9.8. Παιδαγωγικό Παιχνίδι	93
3.9.9. Μέθοδος Project	94
3.9.10. Χαρτογράφηση Εννοιών	94
3.9.11. Θεατρικό παιχνίδι - Δραματοποίηση	95
3.9.12. Επίλυση Προβλήματος	96
3.9.13. Έρευνα	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	97
4.1. Εισαγωγή.....	97
4.2.Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	97
4.3. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	98
4.4. Ερευνητικοί Άξονες- Διερευνητικά Ερωτήματα.....	99
4.5. Επιλογή Μεθοδολογικής Προσέγγισης - Ερευνητική Στρατηγική.....	101
4.6. Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	102
4.7. Το Δείγμα της Έρευνας- Διαδικασία Χορήγησης Ερωτηματολογίου.....	105
4.8. Αξιοπιστία - Εγκυρότητα.....	105
4.9. Περιγραφή του Τελικού Δείγματος.....	107
4.10. Μέθοδοι και Τεχνικές.....	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	113
5.1. Εισαγωγή.....	113
5.2. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	115
5.3. Η συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	117
5.3.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων.....	117
5.3.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών.....	121
5.3.3. Η συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα.....	125
5.3.4. Η συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα.....	127
5.4. Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα, στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	131

5.4.1. Πρόσβαση σε Εργαστήριο Πληροφορικής για τη Χρήση Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών.....	131
5.4.2. Βαθμός Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού/Παιχνιδιού στον Υπολογιστή κατά τη διάρκεια του Μαθήματος.....	131
5.4.3. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.....	133
5.4.4. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	137
5.5. Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	142
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	147
6.1. Εισαγωγή.....	147
6.2. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση το Φύλο.....	148
6.3. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	154
6.4. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας.....	159
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΥΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	166
7.1. Συζήτηση.....	166
7.1.1. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	166
7.1.2. Η Συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	167
7.1.2.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων.....	167
7.1.2.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών.....	169
7.1.2.3. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα.....	170
7.1.2.4. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα.....	171
7.1.3. Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα, στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	172
7.1.3.1. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.....	193
7.1.3.2. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	194
7.1.4. Τα Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	175

7.2. Γενικά Συμπεράσματα.....	177
7.2.1. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	177
7.2.2. Η Συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	178
7.2.2.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων.....	178
7.2.2.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών.....	178
7.2.2.3. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα.....	179
7.2.2.4. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα.....	179
7.2.3. Η Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	180
7.2.3.1. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/ Δεξιοτήτων.....	180
7.2.3.2. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	181
7.2.4. Τα Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	181
7.3. Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις Βελτίωσης.....	182
7.4. Επίλογος - Προτάσεις για περαιτέρω Διερεύνηση.....	183
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	203
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	204

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Τιμές σύμφωνα με τον δείκτη αξιοπιστίας [alpha] του Cronbach.....	107
Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο.....	107
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας.....	107
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας.....	110
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος για τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	114
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά εμπόδια/δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	116
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	119
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας.....	123
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....	126
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.....	129
Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών.....	131
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά βαθμό χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού/παιχνιδιού στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	132
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά ικανότητες/δεξιότητες που ευνοούνται με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	135

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	140
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	145
Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	150
Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	151
Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	151
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	152
Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	154
Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	195
Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	156
Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	157
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	157

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	158
Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	159
Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	161
Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.....	163
Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη διαβίου εκπαίδευση, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.....	165

Κατάλογος γραφικών παραστάσεων

Γραφική Παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο.....	108
Γραφική Παράσταση 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε τρεις κατηγορίες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων).....	109
Γραφική Παράσταση 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε πέντε κατηγορίες (0-4, 5-12, 13-20, 21-29, >29 έτη).....	110

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι απόψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης και της κοινωνίας έχουν αλλάξει πολύ με το πέρασμα των χρόνων. Η εκπαιδευτική επιτυχία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις επιδόσεις των εκπαιδευομένων (Väljärvi & Sahlberg, 2008). Σημαντική πρόκληση αποτελεί η μάθηση να εστιάζει περισσότερο στην παραγωγή κάτι νέου, ενδιαφέροντος και σχετικού (Keller, 2009). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν πλέον την πρόκληση να επικεντρωθούν, όχι μόνο στην παραγωγή ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και στη δημιουργία και διατήρηση κουλτούρας και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενισχύει τη συνολική εξέλιξη και ευημερία του ατόμου (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και πολιτιστική) (OECD, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία δύναται να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση επιτυχημένου μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγοντας έτσι τη μαθησιακή διαδικασία.

Η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση του ρόλου του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αποτελούν τα άτομα του δείγματος. Κατ' αρχάς επιχειρείται ο καθορισμός του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η έρευνα. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο 1 προσδιορίζονται οι έννοιες που αφορούν την εκπαίδευση και τη μάθηση και συγκεκριμένα αναλύονται οι όροι: Τυπική, Μη Τυπική, Άτυπη Εκπαίδευση και Μάθηση, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο 2 προσδιορίζεται η έννοια του παιχνιδιού. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, αναλύεται ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια εκπαιδευτικών παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα, η συμβολή του στην κοινωνικοποίηση, τη δημιουργικότητα, τα συναισθήματα και η σχέση του με την τεχνολογία. Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση των συστατικών εκείνων που συνθέτουν το επιτυχημένο παιχνίδι και των δυσκολιών που περιορίζουν τη χρήση του.

Αντίστοιχα, στο κεφάλαιο 4 περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα, ο σκοπός, τα διερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις στις οποίες βασίστηκε η εκπόνησή της. Επιπλέον, αναλύεται η ερευνητική

στρατηγική, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία χορήγησης του ερευνητικού εργαλείου. Το κεφάλαιο 5 αναφέρεται στα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας και το κεφαλαίο 6 προχωρά στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το κεφάλαιο 7 περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας και τη συζήτηση σε σχέση με πορίσματα συναφών ερευνών, τη σύνθεση των αποτελεσμάτων και τη σύνδεσή τους με τις υποθέσεις. Τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, προτάσεις βελτίωσής της αλλά και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση στο συγκεκριμένο πεδίο στο μέλλον. Στο Παράρτημα που ακολουθεί μετά την παράθεση της βιβλιογραφίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

1.1. Εισαγωγή

Βασικό στόχο της εκπαίδευσης, αποτελεί η προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή τους ως μελλοντικός πολίτης. Οι απόψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης και της κοινωνίας έχουν αλλάξει πολύ με το πέρασμα των χρόνων, και οι παραδοσιακές λειτουργίες των σχολείων έχουν αμφισβητηθεί. Παρόλα αυτά, όπως επισημαίνεται από τους Välijärvi και Sahlberg (2008), η εκπαιδευτική επιτυχία δεν περιορίζεται στα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών ή/και των εκπαιδευομένων. Εξίσου σημαντικό είναι αυτοί/ές να απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια σημαντική πρόκληση που απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και όσους/ες εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τα παιδιά που δεν απολαμβάνουν το σχολείο ή το θεωρούν ανούσιο. Επιπλέον, όπως έχει παρατηρηθεί οι νέοι/ες σε πολλές χώρες δεν είναι ενθουσιώδεις για όσα έχει να προσφέρει η εκπαίδευση, κάτι που δεν αντικατοπτρίζεται στις επίσημες πολιτικές (Säljö, 2004-α).

Όσον αφορά τον λόγο (discourse), που αρθρώνεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα, αυτός επικεντρώνεται στις προκλήσεις της σχολικής μάθησης και στο σχολείο ως μαθησιακό περιβάλλον. Πρώτον, με βάση την κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση (Säljö, 2004-α. Vygotsky, 1978), η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί φαινόμενο που δεν μπορεί να είναι απομονωμένο από τη δραστηριότητα, την κουλτούρα και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Επομένως, αυτή αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα εργαλεία που χρησιμοποιεί. Εστιάζει δε, όχι μόνο στο άτομο αλλά και στην κοινότητα (social community) καθώς οι μαθητές/τριες μοιράζονται τις εμπειρίες του περιβάλλοντος τους μέσω της επικοινωνίας (Wenger, 1998).

Η μάθηση είναι λιγότερο μια επανάληψη αυτού που είναι ήδη γνωστό και περισσότερο η παραγωγή κάτι νέου, ενδιαφέροντος και σχετικού (Keller, 2009). Από την άποψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να επικεντρωθούν, όχι μόνο στην παραγωγή ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και στη δημιουργία και διατήρηση κουλτούρας και ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενισχύσουν την ικανότητα των σπουδαστών/ριών ως μελλοντικοί πολίτες (Claxton, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, παράλληλα με την απόκτηση

ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, πρέπει να δοθεί έμφαση στη συνολική εξέλιξη και ευημερία του ατόμου (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και πολιτιστική). Παράδειγμα αυτής της αλλαγής στον προσανατολισμό, είναι ο ορισμός της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα μέσω τεσσάρων πυλώνων από την UNESCO. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η μάθηση επιτελείται, όταν τα άτομα μαθαίνουν να μαθαίνουν, μαθαίνουν να πράττουν, μαθαίνουν να ζουν μαζί, και μαθαίνουν να είναι (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek et. al., 1996). Αυτή η ολιστική προσέγγιση υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ σωματικής και πνευματικής ευημερίας καθώς και τη στενή αλληλεπίδραση της συναισθηματικής και γνωστικής εκμάθησης αξιοποίησης της πλαστικότητας του εγκεφάλου (OECD, 2007).

1.2. Τυπική, Μη Τυπική, Άτυπη Εκπαίδευση και Μάθηση

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας, οι παραδοσιακές σχολικές λειτουργίες αμφισβητούνται από την ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας της πληροφορίας, της επικοινωνίας και των μέσων ενημέρωσης με τις επιπτώσεις, που η παρουσία τους συνεπάγεται στην καθημερινή ζωή. Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε πολλαπλά πλαίσια στην καθημερινή ζωή, με άλλα λόγια σε διάφορα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά στην απόκτηση γνώσεων (Anderson, Lucas, & Ginns, 2003). Ως αποτέλεσμα αυτού, η επίσημη εκπαίδευση και το σχολείο έχουν χάσει το μονοπώλιό τους στην εκπαίδευση και την απόκτηση της γνώσης. Οι νέοι/ες έχουν καλύτερη πρόσβαση στις πληροφορίες για τον κόσμο από ότι οι προηγούμενες γενιές. Αντίστοιχα, έχει δημιουργηθεί χάσμα μεταξύ της γνώσης, που αποκτάται από τις καθημερινές εμπειρίες και την προσέγγιση της γνώσης, που προσφέρει η επίσημη εκπαίδευση (Säljö, 2004-α). Ως συνέπεια της ταχείας και εκτεταμένης κοινωνικής αλλαγής των τελευταίων δεκαετιών, πολλές κυβερνήσεις έχουν συνειδητοποιήσει ότι η σημερινή δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Awartani, Whitman, & Gordon, 2008). Αυτό σημαίνει ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι και τα μοντέλα σκέψης πρέπει να αναθεωρηθούν, ώστε η επίσημη εκπαίδευση να αντιστοιχεί στην κοινωνική ανάπτυξη (Claxton, 2002).

Οι ορισμοί που αφορούν την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, για το άτομο που εξελίσσεται μέσα από αυτήν, είναι συναφείς με τον λόγο που διατυπώνεται σχετικά με τον ρόλο του σχολείου. Ο Schugurensky (2006) ορίζει την

τυπική εκπαίδευση ως θεσμοθετημένο σύστημα, που γενικά αφορά την υποχρεωτική βασική εκπαίδευση, ενώ η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε όλα τα οργανωμένα προγράμματα, που πραγματοποιούνται εκτός του τυπικού σχολικού συστήματος και είναι συνήθως βραχυπρόθεσμα και εθελοντικά. Τόσο η τυπική όσο και η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνουν σε κάποιο βαθμό θεσμικό σχεδιασμό και οργανωμένες διδακτικές προσπάθειες, οι οποίες τους προσδίδουν την έννοια της εκπαίδευσης. Η άτυπη εκμάθηση συμβαίνει εκτός των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα μαθημάτων ή κύκλων σπουδών που προσφέρονται από εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς φορείς. Η άτυπη μάθηση αναφέρεται, επίσης, σε πολλά πράγματα που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν στο σχολείο, εκούσια και ακούσια, χωρίς αυτά να αποτελούν μέρος του προγράμματος σπουδών (Schugurensky, 2006).

Η έμφαση στην εκπαιδευτική έρευνα μετατοπίζεται μεταξύ του ενδιαφέροντος για την τυπική μάθηση και τις καθημερινές εμπειρίες. Για παράδειγμα, ορισμένοι/ες ερευνητές/ριες έχουν πρόσφατα αρχίσει να εφαρμόζουν τη θεωρία μάθησης που βασίζεται στην εργασία σε ανεπίσημο περιβάλλον, και αντίστροφα η έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή σε ανεπίσημες περιβάλλοντα μάθησης έχει προχωρήσει στην κατανόηση των θεωριών της τοπικής μάθησης (topical learning theories). Οι περισσότερες πρωτοβουλίες έρευνας και πολιτικής εξακολουθούν να τείνουν να εστιάζουν στην επίσημη εκπαίδευση και, σε μικρότερο βαθμό, στη μη τυπική εκπαίδευση, ενώ η άτυπη μάθηση είναι υποτιμημένη και σπάνια αναγνωρίζεται, αν και μεγάλο μέρος της πιο συναφούς, χρήσιμης και ατομικά ουσιώδους μάθησης, κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αποκτάται μέσω της άτυπης μάθησης (Schugurensky, 2006).

Σχετική μελέτη (Resnick, 1987), όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ της μάθησης εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές πρακτικές βασίζονται κυρίως σε ατομικές δραστηριότητες, ενώ αντίθετα, μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων απαιτεί και προϋποθέτει την κοινωνικά διαμοιραζόμενη (socially shared) εμπειρία. Επιπλέον, η μάθηση στο σχολείο βασίζεται κυρίως σε σύμβολα που αφορούν στη λειτουργία της σκέψης. Στα εξωσχολικά περιβάλλοντα, οι ενέργειες είναι συνήθως στενά συνδεδεμένες με αντικείμενα και γεγονότα και συνήθως προωθείται η χρήση μιας ποικιλίας φυσικών και γνωστικών εργαλείων. Στο σχολείο, τα παιδιά γενικά μελετούν μέσα από κείμενα, γεγονός, που σημαίνει ότι μελετούν τα περισσότερα μαθήματα μέσα από τα σχολικά βιβλία, μέσω ατομικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Säljö, 2004-α).

Τα τελευταία χρόνια δε, τείνει να επικρατήσει μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, που προσδοκά από αυτήν κάτι περισσότερο από μια σταθερή αντικειμενική οντότητα. Οι ερευνητές/ριες συνειδητοποιούν, όλο και περισσότερο, ότι το άτομο και το περιβάλλον δεν μπορεί να ιδωθούν ως χωριστές εννοιολογικές οντότητες, χωρίς να προκύψουν τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά προβλήματα (Barab & Roth, 2006). Συνεπώς, οι άνθρωποι δεν ενεργούν σε ένα αντικειμενικά υπαρκτό μαθησιακό περιβάλλον, αλλά μάλλον ενεργούν, ανταποκρίνονται και ερμηνεύουν το περιβάλλον υποκειμενικά, όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται. Υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση της σπουδαιότητας της παροχής ενεργού ρόλου των μαθητών/τριών, τόσο μέσα από τη συμβολή τους στη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης, όσο και μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία βελτίωσης και σχεδιασμού των μαθησιακών περιβαλλόντων (Awartani et al., 2008)

Ο αυξανόμενος προβληματισμός για τη σημασία των περιβαλλόντων μάθησης έχει οδηγήσει σε εκτενή τυπολογία, τόσο εκ μέρους μεμονωμένων ερευνητών/ριών και ερευνητικών ομάδων, όσο και διεθνών οργανισμών που επιχειρούν τον ορισμό και τη διάκριση των διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης και μάθησης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2006) προτείνει αναλυτικά τις παρακάτω κατηγορίες και υποκατηγορίες διάκρισης των μαθησιακών δραστηριοτήτων ως εξής:

1. Τυπική εκπαίδευση (Formal education)
2. Μη Τυπική εκπαίδευση (Non-formal education)
 - 2.1. Μη τυπικά προγράμματα (Non-formal programmes)
 - 2.2. Κύκλος μαθημάτων (Courses)
 - 2.2.1. Μαθήματα που διενεργούνται μέσω της διδασκαλίας στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των διαλέξεων (Courses conducted via classroom instruction, including lectures)
 - 2.2.2. Συνδυασμένα θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων εργαστηρίων (Combined theoretical-practical courses including workshops)
 - 2.2.3 Μαθήματα που διενεργούνται, μέσω ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Courses conducted through open and distance education)
 - 2.2.4. Ιδιωτικά μαθήματα (Private tuition)
 - 2.3. Καθοδηγούμενη κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας (Guided on-the-job-training)
 - 2.4. Άλλα μη προσδιορισμένα αλλού (Other non-specified elsewhere)

3. Άτυπη μάθηση (Informal learning)

3.1. Μάθηση με διδασκαλία (Taught Learning)

3.1.1. Coaching / Άτυπη διδασκαλία (Coaching / Informal tuition)

3.1.2. Καθοδηγούμενες επισκέψεις (Guided visits)

3.2. Μάθηση χωρίς διδασκαλία (Non-taught learning)

3.2.1. Αυτομόρφωση (Self-learning)

3.2.2. Ομάδα μάθησης (Learning-group)

3.2.3. Πρακτική (Practice)

3.2.4. Μη καθοδηγούμενες επισκέψεις (Non-guided visits) (σελ. 22).

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης εντάσσονται σε τρεις μορφές, με βάση σε ποιους απευθύνονται, τους τρόπους εφαρμογής τους και τον χώρο υλοποίησής τους: στην τυπική εκπαίδευση, στη μη τυπική εκπαίδευση και στην άτυπη εκπαίδευση (Coombs & Ahmed, 1974).

Συγκεκριμένα, η τυπική εκπαίδευση αποτελεί το ιεραρχικά δομημένο και χρονολογικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και αφορά τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά και εξειδικευμένα προγράμματα, ιδρύματα και θεσμούς επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1990). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με απονομή αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών.

Η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Δύναται να υλοποιείται μεμονωμένα ή ως σκέλος μιας ευρύτερης διαδικασίας και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό, προκειμένου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Λαμβάνει δε, χώρα εκτός των κύριων δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δύναται να υλοποιείται στον χώρο εργασίας ή στο πλαίσιο δραστηριοτήτων οργανώσεων ή κοινωνικών ομάδων και να παρέχεται από οργανώσεις ή υπηρεσίες που έχουν καθιερωθεί ως συμπλήρωμα των επίσημων συστημάτων. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).

Η άτυπη εκπαίδευση είναι η εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, διαβίου διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο αποκτά γνώσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, μέσα από την καθημερινή εμπειρία, τις επιδράσεις του περιβάλλοντος του (εργασία, οικογένεια γειτονιά, μέσα μαζικής ενημέρωσης, διαδίκτυο, βιβλιοθήκες, κ.λπ.), αλλά και από τις προσωπικές του προσπάθειες για αυτοβελτίωση. Όπως είναι φανερό, αποτελεί μέρος και φυσική συνέπεια της

καθημερινής ζωής και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης. Ως αποτέλεσμα, τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση (Καραλής, 2013, σελ. 13-14).

Η παραπάνω διάκριση υιοθετείται και από το Cedefop. Συγκεκριμένα στα πλαίσια της τυπολογίας του Cedefop (2008) κυριαρχούν τα εξής κριτήρια: α. ο βαθμός πρόθεσης για μάθηση, με έμφαση τη θέση του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία και β. το δομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η μαθησιακή διαδικασία (Tamilina, 2012, σελ. 3). Συνεπώς: η τυπική μάθηση διεξάγεται σε οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον, είναι εμπρόθετη και συνήθως οδηγεί σε επίσημη αναγνώριση και πιστοποίηση. Η μη τυπική μάθηση αποτελείται από προγραμματισμένες δραστηριότητες, χωρίς σαφή μαθησιακό προσδιορισμό (μαθησιακοί στόχοι, χρόνος υλοποίησης) και είναι εμπρόθετη και συνειδητή. Τέλος, η άτυπη μάθηση αποτελεί φυσική συνέπεια και αποτέλεσμα της καθημερινής ζωής. Προκύπτει δε, από δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην εργασία, στην οικογένεια και στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου γενικότερα. Δεν έχει σαφή οργάνωση και δόμηση όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης και τη μαθησιακή υποστήριξη. Πολύ συχνά, δεν είναι εμπρόθετη αλλά αντιθέτως απροσχεδίαστη, τυχαία και συμπτωματική και επομένως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση (Cedefop, 2008).

Στην ίδια κατεύθυνση, η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει τα εξής κριτήρια για τον διαχωρισμό των κατηγοριών μάθησης: 1) αν η μάθηση είναι θεσμοθετημένη και 2) αν οδηγεί στην απόκτηση αναγνωρισμένου τίτλου, στα πλαίσια του εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων (National Framework of Qualifications). Συνεπώς, η τυπική μάθηση είναι η κατά κύριο λόγο θεσμοθετημένη μάθηση. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία εμπερικλείει κύκλους μαθημάτων και εξετάσεις. Η επιτυχής ολοκλήρωσή της οδηγεί, συνήθως, στη λήψη τίτλου ή πτυχίου στα πλαίσια ενός εθνικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Η μη τυπική μάθηση, από την άλλη, δεν είναι θεσμοθετημένη. Ως διαδικασία περιλαμβάνει μαθήματα, όχι όμως εξετάσεις, και επομένως δεν οδηγεί στην απόκτηση αναγνωρισμένου τίτλου ή προσόντος. Η άτυπη μάθηση, τέλος, δεν είναι θεσμοθετημένη και δεν εμπεριέχει ως διαδικασία ούτε μαθήματα ούτε εξετάσεις (European Commission, 2006).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω διακρίσεις, αυτή του ΟΟΣΑ αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες. Σε αυτή την κατηγοριοποίηση, η μάθηση, στο πλαίσιο του χώρου εργασίας, νοείται ως ξεχωριστή μορφή μάθησης. Η τυπολογία αυτή δε, δίνει περισσότερο έμφαση στον τύπο του εκπαιδευτικού ινστιτούτου, όπου η μάθηση

λαμβάνει χώρα και στο στάδιο της ζωής του ατόμου, κατά το οποίο αυτό εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, τυπική μάθηση είναι αυτή η που υλοποιείται σε διάφορα επίπεδα από την προσχολική ηλικία, την υποχρεωτική εκπαίδευση, ως τη μετα-υποχρεωτική επαγγελματική ή γενική εκπαίδευση, την τριτοβάθμια κλπ. Από την άλλη, η μη τυπική μάθηση αφορά την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση (enterprise-based training) και την κατάρτιση της δημόσιας αγοράς εργασίας (public labour market training). Ακολουθεί, ως διακριτή κατηγορία, η πείρα που αποκτάται στα πλαίσια της εργασίας και μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Καταληκτικά, η άτυπη μάθηση είναι αυτή που συμβαίνει σε ανεπίσημα περιβάλλοντα (δίκτυα ενδιαφέροντος, οικογένεια, κοινότητες (OECD, 1998, σελ. 12).

Ακολούθως, τα κριτήρια για τη διάκριση των τριών τύπων μάθησης, τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης, σχετίζονται με τα εξής:

- α) δομή: κατά πόσο το πλαίσιο μάθησης είναι σχεδιασμένο, δομημένο επίσημα και αναγνωρισμένο,
- β) πρόθεση: σε ποιον βαθμό είναι εμπρόθετη η μάθηση και πόσο κεντρική είναι η θέση του ατόμου που μαθαίνει,
- γ) έλεγχος: σε ποιον βαθμό υπάρχει έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας, ποιο είναι το εύρος των μηχανισμών ελέγχου, που χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτή/τρια, για να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία ή να ελέγξει την επίδοση όσων συμμετέχουν ή την ποιότητα της γνώσης, η οποία αποκτάται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη μάθηση,
- δ) καλυπτόμενο φάσμα: πόσο ευρύ είναι το φάσμα των αντικειμένων που καλύπτονται από τη μαθησιακή δραστηριότητα (Tamilina, 2012, σελ. 8-10).

Ακολούθως, οι τρεις κατηγορίες ορίζονται ως εξής: α) η τυπική μάθηση υλοποιείται σε δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο. Ο/Η συμμετέχων/ουσα τοποθετείται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, είναι ελεγχόμενη, καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη μηχανισμών ελέγχου ή μέτρησης της ποιότητας της επίδοσης των συμμετεχόντων/ουσών. Οι μηχανισμοί αποτελούν δε, θεμέλιο λίθο, προκειμένου για την απονομή κάποιου πτυχίου ή πιστοποιητικού, το οποίο αναγνωρίζεται ως αποδεικτικό του προσόντος σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Η τυπική μάθηση είναι εμπρόθετη και καλύπτει ευρύ φάσμα. β) Η μη τυπική μάθηση λαμβάνει χώρα σε δομημένο οργανωμένο πλαίσιο, με επίκεντρο τον/τη συμμετέχοντα/ουσα. Στην περίπτωση αυτή, απουσιάζουν οι μηχανισμοί ελέγχου. Η μέτρηση της επίδοσης του/της συμμετέχοντα/ουσας στη μάθηση, δεν αποτελεί

προτεραιότητα και επομένως, δεν οδηγεί συνήθως στην απονομή πιστοποίησης. Το φάσμα της είναι πιο περιορισμένο, συνήθως στην εις βάθος θεώρηση ενός συγκεκριμένου πεδίου ή αποτελεί σύντομη εισαγωγή σε ευρεία θεματική. γ) Η άτυπη μάθηση δεν είναι δομημένη ή εμπρόθετη. Ταυτόχρονα, δε διαθέτει μηχανισμούς ελέγχου κι έχει πολύ στενό συγκεκριμένο καλυπτόμενο φάσμα. Λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, στην εργασία, στο οικογενειακό περιβάλλον και στον ελεύθερο χρόνο, μέσω διδασκαλίας, παρατήρησης ή μέσα από κάποια κοινή δραστηριότητα μαζί με άλλους/ες (Tamilina, 2012, σελ. 9).

Σε συνέχεια των παραπάνω, παραδείγματα τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν τα εξής: φοίτηση στο λύκειο, αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Παραδείγματα μη-τυπικής εκπαίδευσης: συμμετοχή σε πρόγραμμα κατάρτισης ενός ΚΕΚ, εκμάθηση ξένης γλώσσας σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών, συμμετοχή σε συνέδριο (με βεβαίωση παρακολούθησης), παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με την εργασία, εντός είτε εκτός ωραρίου και χώρου εργασίας. Τέλος, παραδείγματα άτυπης εκπαίδευσης αποτελούν: η χρήση DVD για την εκμάθηση ξένης γλώσσας «άνευ διδασκάλου», η παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση ή μιας ταινίας στον κινηματογράφο, η επίσκεψη σε ένα μουσείο ή μια βιβλιοθήκη, η διδασκαλία από κάποιον/α συνάδελφο σχετικά με τη χρήση ενός νέου εργαλείου στη δουλειά, η ανάγνωση εφημερίδας ή βιβλίου, η πραγματοποίηση ταξιδιού (Γουβιάς, 2017).

Το παραπάνω εννοιολογικό πλαίσιο συναντάται και στην ελληνική νομοθεσία στα πλαίσια της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Στο πλαίσιο του νόμου 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10), ορίζονται οι έννοιες της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, της διά βίου συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτήν της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Η διά βίου μάθηση, σύμφωνα με τον Ν. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10), συγκροτείται από:

όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική

ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση (σελ. 3401).

Αντίστοιχα, στο πλαίσιο του ίδιου νόμου (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10) ως τυπική εκπαίδευση ορίζεται «Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων» (σελ. 3401). Ως Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται «Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (σελ. 3401). Ο όρος δε Μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως «Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων» (σελ. 3401-3402). Τέλος, η Άτυπη μάθηση είναι:

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του (σελ. 3402).

1.3. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2007), με τον όρο «εκπαίδευση» χαρακτηρίζεται «η προγραμματισμένη και μεθοδευμένη διαδικασία διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης, η οποία παρέχεται από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα, σύμφωνα με καθορισμένες νομικές προδιαγραφές, σε ειδικά για τον σκοπό αυτό θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα» (σελ. 511-512). Σε αυτό το γενικό πλαίσιο, εντάσσονται οι έννοιες της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τις όποιες διαφορές τους, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά παρακάτω.

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελεί προϊόν διαδικασιών και κοινωνικών αιτημάτων και επομένως έχει δεχθεί ζύμωση στο πέρασμα των χρόνων. Ως έννοια δεν περιορίζεται μόνο στους ενήλικους, αλλά διαθέτει συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά με αυτά της Δια βίου Μάθησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά ποικίλουν σε σχετικές αναφορές, όμως οι εκδοχές αυτές δε δίνουν σαφή εικόνα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και των βασικών αρχών της Δια βίου Μάθησης. Αυτό δε, σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2009), συμβαίνει επειδή αυτά κατασκευάζονται περιστασιακά στα πλαίσια συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών και σχηματίζουν ένα σύνολο αρχών που σταδιακά εμπλουτίζεται ή ανανεώνεται.

Ανάλογη πολυπλοκότητα παρουσιάζει ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η ερμηνεία του εμπλέκει διαφορετικές επιστήμες (ψυχολογίας, δικαίου, επιστημών της αγωγής, φιλοσοφίας κλπ). Υπό αυτό το πρίσμα, (Rogers, 2002) ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων ανάγεται στην ουσία στην ίδια τη διεργασία της, δηλαδή σε οτιδήποτε ουσιαστικά συμβαίνει στις δραστηριότητές που τη συναποτελούν. Δίνεται έμφαση δε, στη χρήση του όρου «εκπαίδευση μετά την αρχική», η οποία φαίνεται να κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια για να εκφράσει την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων επιχειρείται ταυτόχρονα στα κείμενα διεθνών οργανισμών. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα κείμενα της UNESCO (1976, όπ. αναφ. στο Titmus, 1989) ορίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως εξής:

Ο όρος (εκπαίδευση ενηλίκων) δηλώνει το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών – ασχέτως περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδου, τυπικών ή άλλων, είτε παρατείνουν είτε αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, όπως και την μαθητεία - οι οποίες απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ζουν, και στοχεύουν στο να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικο-επαγγελματικά τους προσόντα, ή στο να τα προσανατολίσουν σε μία καινούργια κατεύθυνση με σκοπό την αλλαγή νοοτροπίας ή συμπεριφοράς πάνω σε ένα θέμα τόσο για τη δική τους προσωπική εξέλιξη όσο και για τη συμμετοχή τους στην εξέλιξη και ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού γενικότερα (σελ. 27).

Στην ίδια κατεύθυνση, στα κείμενα του Ο.Ο.Σ.Α (OECD, 1977) επίσης ορίζεται: ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα

ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.

Τόσο ο ορισμός της UNESCO, όσο και του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζονται από ευρύτητα καθώς (Κόκκος, 2005):

εντάσσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης ανεξάρτητα από το επίπεδο της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα [...] στον ορισμό μάλιστα [...] της UNESCO διακρίνεται καθαρά το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι [...] σύμφωνα με τα παραπάνω ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά-βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (σελ. 38).

Τα κείμενα της UNESCO οριοθετούν την ύπαρξη πέντε διακριτών κατηγοριών με διάφορες δραστηριότητες στην έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, αυτές αναλύονται ως εξής (Βεργίδης & Καραλής, 2004): συμπληρωματική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (σελ. 13). Οι δραστηριότητες που εμπερικλείονται στο πλαίσιο των παραπάνω κατηγοριών αποτελούν φυσική συνέπεια των αναγκών που αναδύονται από το σύγχρονο οικονομικο-τεχνολογικό και στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσονται στην Ελλάδα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με συγκεκριμένες στρατηγικές, που ακολούθως, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της ιστορίας της. Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2004), αυτές αναλύονται ως εξής:

α) η πολιτικο-ιδεολογική,

- β) αυτή της συμπληρωματικής κατάρτισης,
- γ) της επιστημονικής εξειδίκευσης,
- δ) της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού,
- ε) της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης και
- στ) της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (σελ. 14-15).

Ακολούθως, τα κείμενα του NIACE (1970, όπ. αναφ. στο Ρέππα, Βασιλάκης, & Ρέππα, 2016) τονίζουν ότι:

Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δε συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων (σελ. 13-14).

Όπως είναι φανερό, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» στην ουσία προσιδιάζει στο οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης, που αφορά ενήλικους και ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005, σελ. 38).

Αντίστοιχα, η εκπαίδευση ενηλίκων οριοθετείται ως έννοια και από τα επίσημα κείμενα και τους νόμους της ελληνικής πολιτείας. Στο άρθρο 2 του Ν. 3879, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ, τ.Α/163/21-9-2011), και στις παραγράφους του, που υποδηλώνονται με τον αντίστοιχο αριθμό ορίζονται τα παρακάτω:

Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, νοούνται ως:

1. «Διά βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

8. «Γενική εκπαίδευση ενηλίκων»: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι ορισμοί και απόψεις για την εκπαίδευση ενηλίκων, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη διά βίου εκπαίδευση, όπως αυτοί παρουσιάζονται σε κείμενα επιτροπών, ερευνητών/ριών, πανεπιστημίων κλπ. όπως αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται από την Επιτροπή έρευνας (αναφορά Ράσσελ, 1973, παρ. 8, όπ. αναφ. στο Ρέππα και συν., 2016) ως:

ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες που επιθυμούν να συνεχίσουν να εξελίσσουν τις γνώσεις τους, τα προσόντα τους, τη κρίση και τη δημιουργικότητά τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους συμμετέχοντας, από καιρό σε καιρό, σε μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες οργανώνονται για το σκοπό αυτό ως τμήμα της γενικότερης εκπαιδευτικής προσφοράς. (σελ. 15)

Η έννοια δε, της οργανωμένης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, προσδιορίζεται από τον Delker (1974), ως εξής:

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στην οργανωμένη και διαδοχική μάθηση η οποία σχεδιάζεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ενηλίκων. Λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των «οργανισμών μάθησης». Για να είμαστε σίγουροι (του τι σημαίνει;) όλη η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει τη μάθηση ενηλίκων, αλλά όλη η μάθηση ενηλίκων δεν είναι και εκπαίδευση ενηλίκων (σελ.24).

Από την άλλη, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων αναδεικνύεται από τον ορισμό των Darkenwald και Miriam (1982):

...είναι η διαδικασία κατά την οποία άτομα των οποίων ο κοινωνικός ρόλος και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά τους εντάσσουν στον ενήλικο πληθυσμό, συμμετέχουν σε συστηματικές και μαθησιακές δραστηριότητες με απώτερο σκοπό να επιφέρουν αλλαγές στη γνώση, τη νοοτροπία, τις αξίες και τις δεξιότητες (σελ. 9).

Αντιστοίχως, ο Jarvis (1983) δίνει έμφαση στην έννοια της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου στην εκπαίδευση ενηλίκων, τονίζοντας ότι:

Ο όρος...υποδηλώνει ότι πρόκειται για την ανοιχτή εκπαίδευση και αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με το στερεότυπο της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κάλυψη ελεύθερου χρόνου, και τα οποία απευθύνονται κατά κύριο λόγο στη μεσαία κοινωνική τάξη. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, πρόκειται απλά για την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης του ενήλικα ο οποίος έχει ελεύθερο χρόνο και μπορεί να συμμετέχει σε προγράμματα τα οποία διευρύνουν τους γνωστικούς του ορίζοντες, τις δεξιότητες και την ερασιτεχνική του ενασχόληση με ό, τι του αρέσει. Αυτό όμως παρουσιάζει μία εκτίμηση για την εκπαίδευση ενηλίκων ως το είδος εκείνο της εκπαίδευσης που βρίσκεται στο περιθώριο (σελ. 29).

Όσον αφορά δε, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, σύμφωνα με το Department of Education and Science (1980, όπ. αναφ. στο Ρέππα και συν., 2016), παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

Πολλοί τύποι μαθημάτων οι οποίοι προσφέρονται καλύπτοντας πλήρες ή μερικό ωράριο, συνήθως μικρής διάρκειας και σε επίπεδα τα οποία διαφοροποιούνται από το πιο απλό έως το πιο περίπλοκο. Μπορούν να παρέχουν:

- Ενημέρωση πάνω σε θέματα ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων ή εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης.
- Εκτίμηση της αξίας της νέας τεχνολογίας και των διαδικασιών με τις οποίες αυτή συνδέεται καθώς και την απαραίτητη γνώση για την εφαρμογή της.
- Απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή προσόντων σχετικών με κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα.
- Προετοιμασία για ανάληψη νέων ευθυνών είτε μέσα στο επάγγελμα είτε στην καθημερινή ζωή.

- Δέσμες ειδικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για ένα καινούργιο επαγγελματικό χώρο καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη αξιοποίησή τους.

- Ικανότητα χρήσης ξένων γλωσσών με στόχο την καλύτερη επικοινωνία για εμπορικούς, επαγγελματικούς ή προσωπικούς σκοπούς, ή σε περιοχές όπως στατιστική για την υποστήριξη της παραγωγικότητας στην εργασία.

Είτε ως τμήμα είτε ως συμπλήρωμα των βασικών μαθημάτων, παρέχουν προετοιμασία για τη βελτίωση της επιχειρηματικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας στο χώρο εργασίας μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εργαζομένων (σελ.16-17).

Από την άλλη, το Advisory Council for Adult and Continuing Education (1982, όπ. αναφ. στο Ρέππα και συν., 2016), δίνει μια ευρύτερη έννοια στους ορισμούς της εκπαίδευσης, ως εξής:

Η δική μας ερμηνεία του όρου είναι... αρκετά ευρεία. Δεν θεωρούμε πως είναι θεμιτό να χαράσσουμε τεχνητά όρια μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μεταξύ της τεχνικο-επαγγελματικής και της γενικής εκπαίδευσης ή μεταξύ των τυπικών και μη τυπικών φορέων που την παρέχουν. Συμπεριλαμβάνουμε τη συστηματική μάθηση όπου και αν αυτή συντελείται, στις βιβλιοθήκες, στο χώρο εργασίας, στο σπίτι, σε κοινωνικές συναθροίσεις και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (σελ. 17).

Ακολούθως, όσον αφορά τη διά βίου εκπαίδευση, αναφέρονται τα εξής. Συγκεκριμένα, ο Lengrand (1975) τονίζει πως:

...αν συμφωνήσουμε πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας τότε είναι αδύνατο να υποστηρίξουμε πως υπάρχει μόνο μία περίοδος στην ηλικία του ανθρώπου κατά την οποία μπορεί να εκπαιδευτεί. Ωστόσο μπορούν να υπάρξουν πολλές περιόδους στη ζωή μας όπου η εκπαίδευση ή η κατάρτιση μας είναι απαραίτητη. Με την ίδια λογική υπάρχουν και περιόδους στη ζωή μας περισσότερο ευνοϊκές για να μάθουμε από άλλες (σελ. 50-51).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Cropley (1980), προσθέτει πως:

Θεωρούμενη ως ο τρόπος με τον οποίο διευκολύνεται η δια-βίου μάθηση, η δια-βίου εκπαίδευση μπορεί:

1. Να διαρκέσει μία ολόκληρη ζωή.

2. Να οδηγήσει στην απόκτηση νέας ή στην ανανέωση, αναβάθμιση και ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων μας, ως απάντηση στην ολοένα μεταβαλλόμενη σύγχρονη ζωή μας, με απώτερο στόχο την θετική της συμβολή στην αυτό-ολοκλήρωση.

3. Να είναι ανεξάρτητη ή αυτονομημένη για τον καθένα μας προκειμένου να εξασφαλίσει υψηλό κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

4. Να αναγνωρίσει τη συμβολή όλων των διατιθέμενων εκπαιδευτικών επιδράσεων τυπικών, μη τυπικών και άτυπων στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στη διάρκεια της διαβίου εκπαίδευσης (όλη τη ζωή) όσο και στους παράγοντες εκείνους που την κάνουν απαραίτητη (αλλαγή), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία ζητά να καλλιεργήσει στο καθένα μας (αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, κίνητρα, κλπ.), και την κατανόηση των επιδράσεων των οποίων ο ρόλος αναγνωρίζεται ως σημαντικός στη διαδικασία μάθησης (τυπικές, άτυπες, μη τυπικές) (σελ. 3-4).

Αντίστοιχα, ο Dave (1975), βλέπει τη δια βίου εκπαίδευση, ως καθολική έννοια, που περιλαμβάνει αυτές της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας ευελιξία σε διάφορα επίπεδα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Η δια βίου εκπαίδευση καθορίζει την εκπαίδευση στο σύνολό της. Καλύπτει την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και προσπαθεί να ενσωματώσει όλες τις δομές και τα στάδια της εκπαίδευσης μαζί με την κάθετη (χρονικά) και την οριζόντια (τοπικά) διάστασή της. Επίσης χαρακτηρίζεται από ευελιξία στο χρόνο, τον τόπο, τα περιεχόμενα, τις τεχνικές και τις μεθόδους μάθησης ενώ προωθεί την αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση, συμμεριζόμενη την αλληλεπίδραση μας με τους άλλους και υιοθετεί ποικίλες μορφές και στρατηγικές μάθησης (σελ. 35-36).

Την καθολικότητα του όρου δια βίου εκπαίδευση, διακρίνει και ο ορισμός της UNESCO (1976), καθώς δίνει έμφαση πως:

Ο όρος δια βίου (εκπαίδευση και μάθηση) δηλώνει ένα συνολικό σχήμα, το οποίο στοχεύει στην αναδόμηση ή στον επαναπροσδιορισμό της υπάρχουσας συστηματοποιημένης εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη ενός συνολικού εκπαιδευτικού δυναμικού εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα τέτοιο σχήμα άνδρες και γυναίκες είναι οι ίδιοι φορείς και παράγοντες της εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των σκέψεων, των εμπειριών και των πράξεών τους (σελ. 2).

Τέλος, ο Sell (1978), αναλύει τη δια βίου εκπαίδευση σε επίπεδο σύνδεσης μαθησιακών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων, ως εξής:

Δια βίου Εκπαίδευση: Μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους γνωστικούς κλάδους, με τη χρήση όλων των δυνατών μέσων και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Συμπεριλαμβάνει όλες τις τυπικές και μη μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες παιδιά, νέοι και νέες, και ενήλικοι εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. (Το ίδιο ισχύει και για τους όρους εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, δια βίου μάθηση και διαρκής εκπαίδευση) (σελ. 183).

Σε μια περαιτέρω ανάλυση, στο πλαίσιο των θεωρητικών προσεγγίσεων, που επιχειρούν να ορίσουν τις διαφορετικές χροιές της εκπαίδευσης, εντάσσεται και η προβληματική της διάκρισης, ανάμεσα στις έννοιες εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι απόψεις των μελετητών δίστανται, καθώς υπάρχει ανάμεσα τους η διαφωνία για τον διαχωρισμό ή όχι των δύο εννοιών. Η έννοια της κατάρτισης αποκτά «υποδεέστερη» σημασία από αυτήν της εκπαίδευσης για ορισμένους θεωρητικούς, καθώς η δεύτερη παρουσιάζεται να καλύπτει ευρύτερο φάσμα, καλλιεργώντας πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δράσης. Παράλληλα, διακρίνεται για την ευχέρεια ελεύθερων επιλογών που δύναται να παρέχει στους ενήλικους εκπαιδευομένους (Κόκκος, 2005). Η κατάρτιση, από την άλλη παρουσιάζεται με περιορισμένη στοχοθεσία και προσανατολισμό, καθώς προτείνει συγκεκριμένους τρόπους εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θεωρεί κατάλληλους για κάθε δραστηριότητα (Rogers, 2002).

Σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των διαφωνιών για τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τοποθετείται η οπτική του Κόκκου (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι η εννοιολογική διχοτόμηση των δυο εννοιών δεν είναι δόκιμη. Συγκεκριμένα τονίζει ότι:

Υπάρχουν [...] πολλά πραγματολογικά και ερευνητικά δεδομένα, καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις που δείχνουν ότι δεν είναι δόκιμη η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίθετα, θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιείται η γενική έννοια της “εκπαίδευσης ενηλίκων”, για να αποδίδονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν ενήλικοι, θεωρούμενης της κατάρτισης ως υποκατηγορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή ως σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει πάντοτε, άλλοτε

περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στοιχεία εκπαίδευσης, όπως είναι η απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου (σελ. 37).

Ακολουθώντας, στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης εντάσσονται τόσο η τυπική εκπαίδευση, η άτυπη όσο και η μη-τυπική εκπαίδευση. Αντίστοιχα, ο όρος δια βίου μάθηση εμπερικλείει όλους αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης (Coombs, 1968, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Καραλής, 2004). Επομένως, η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση που συντελείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συνδέεται δε, με δραστηριότητες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης, αναβάθμισης και απόκτησης νέων γνώσεων (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με την Πρόκου (2004), η διά βίου μάθηση ως έννοια «[...] εμπεριείχε [...] μια δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Τα άτομα θα μπορούσαν πλέον να δημιουργούν τα δικά τους μαθησιακά μονοπάτια [...]» (σελ. 9).

1.4. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στον αντίποδα των παραπάνω, με την ολοένα αυξανόμενη εισβολή της τεχνολογίας στη σημερινή εποχή, η έννοια της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης φαίνεται να κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια (Jarvis, 2004). Σύμφωνα δε, με τον Keegan (2001), η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση διέπεται από πέντε βασικά στοιχεία. Είναι στην ουσία μια μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από:

...την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, σε σχεδόν μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας [...] την επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού και στην παροχή των υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκόμενους [...] τη χρήση τεχνικών μέσων – έντυπου, ακουστικού, οπτικού υλικού ή ηλεκτρονικού υπολογιστή – που συνδέουν το διδάσκοντα με τον διδασκόμενο και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών [...] τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να επωφελούνται ακόμα και από τον άμεσο διάλογο [...] την απουσία σχεδόν σε μόνιμη βάση της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να

χρησιμοποιούνται μέθοδοι εξατομικευμένης διδασκαλίας παρά ομαδικής. Δεν αποκλείεται όμως η δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών, τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς (σελ. 74-75).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιείται από τους/τις ερευνητές/ριες για να περιγράψει ποικιλία προγραμμάτων, παρόχων, εκπαιδευομένων και μέσων. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι ο διαχωρισμός του/της καθηγητή/τριας και του/της μαθητευόμενου/ης, σε τόπο ή/και χρόνο (Perraton, 1988) και ο εκούσιος έλεγχος της μάθησης από τον/την μαθητευόμενο/η και όχι τόσο από τον/την μακρινό/ή εκπαιδευτή/τρια (Jonassen, 1992), μέσα από τη μη συνεχή επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών, με τη μεσολάβηση κάποιας μορφής τεχνολογίας (Garrison & Shale, 1987). Υπάρχει πλούσιο ιστορικό για το πώς τα εκπαιδευτικά μέσα εξελίχθηκαν, από το έντυπο υλικό, την εκπαιδευτική τηλεόραση έως τις τρέχουσες διαδραστικές τεχνολογίες. Η παλαιότερη μορφή της εξ αποστάσεως μάθησης πραγματοποιήθηκε μέσω μαθημάτων αλληλογραφίας στην Ευρώπη. Αυτό αποτελούσε κανόνα μέχρι τα μέσα του εικοστού αιώνα, όταν το εκπαιδευτικό ραδιόφωνο και η τηλεόραση έγιναν δημοφιλή (Sherry, 1995).

Καθώς η διαδραστική τεχνολογία καθίσταται ολοένα και πιο εξελιγμένη και προσβάσιμη, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τους/τις εξ αποστάσεως εκπαιδευτές/ριες. Επί του παρόντος, τα πιο δημοφιλή μέσα είναι η ηλεκτρονική επικοινωνία, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), το διαδίκτυο, η τηλεδιάσκεψη και η βιντεοδιάσκεψη μέσω τηλεφώνου, οπτικών ινών, δορυφόρου, κλειστού κυκλώματος ή τηλεόρασης χαμηλής ισχύος. (Barron & Orwig, 1993. (Sherry, 1995). Σήμερα δε, το πολιτικό και δημόσιο ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα υψηλό. Διαφορετικές περιοχές αναπτύσσουν τη δική τους μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους τοπικούς πόρους, την ομάδα-στόχο και τη φιλοσοφία των οργανισμών που παρέχουν την εκπαίδευση. Πολλά ιδρύματα, τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά, προσφέρουν πανεπιστημιακά μαθήματα για άτομα που επιθυμούν να εμπλακούν σε διαδικασία εκπαίδευσης μέσω ανεξάρτητων προγραμμάτων σπουδών. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εργάζονται μόνου/ες τους, με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, τα μέσα εκτύπωσης, την ταχυδρομική επικοινωνία, κάποια μορφή τηλεδιάσκεψης και/ή ηλεκτρονική δικτύωση και υποστήριξη από εκπαιδευτές/ριες και συμβούλους μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Sherry, 1995).

Παραδοσιακά, οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι/ες είναι συνήθως ενήλικες. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αφοσιωθεί στην παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες. Η παράδοση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όμως, φαίνεται να αλλάζει στη σύγχρονη εποχή, καθώς δημιουργούνται νέα προγράμματα, για να εξυπηρετήσουν τον μαθητικό πληθυσμό. Σε επίπεδο στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, η εξ αποστάσεως μάθηση συνήθως λαμβάνει τη μορφή ενοτήτων εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η χρηματοδότηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δύναται να καλύπτει τις ανάγκες μικρών σχολικών περιοχών ή υποβαθμισμένων αστικών σχολικών περιοχών. Μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να εγγραφούν σε μαθήματα για να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις αποφοίτησης, τις οποίες οι δικές τους περιφέρειες δεν είναι σε θέση να προσφέρουν (Sherry, 1995). Επιπλέον, κατά αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται η εκμάθηση ξένης γλώσσας ή η συμμετοχή σε τάξεις επαγγελματικής κατάρτισης και η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, γεγονός που επιβεβαιώνει τα πολυδιάστατα οφέλη, τα ευεργετήματα και την ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, όπως είναι φανερό, από την πληθώρα των ορισμών και των διαστάσεων της εκπαίδευσης, στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι, η μαθησιακή διαδικασία καθίσταται ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ταυτόχρονα ευελιξία, προκειμένου να προσαρμόζεται σε διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην κινητοποίηση και δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου για την αμεσότερη εμπλοκή τους σε αυτήν. Η συμβολή του παιχνιδιού σε αυτή την κατεύθυνση, κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστική και δυναμική, καθώς φαίνεται να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα σε διαφορετικά επίπεδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

2.1. Εισαγωγή

Όταν η ιδέα του παιχνιδιού διατυπώθηκε αρχικά, δεν περιοριζόταν στις δραστηριότητες παιχνιδιού των μικρών παιδιών. Στην πραγματικότητα επρόκειτο για την έννοια του «συνδυαστικού παιχνιδιού» (combinatorial play) του Deutsch (1958), που αφορούσε την περιγραφή των λειτουργιών του δημιουργικού πνεύματος των ενηλίκων, που οδήγησε τις υποθέσεις για την πρώτη έρευνα. Μια διαφορετική προσέγγιση του παιχνιδιού (Erikson, 1963), τονίζει ότι το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να κατακτήσει το περιβάλλον του, και χαρακτηρίζει αυτό ως «αβίαστη ταχύτητα» και «επαναληπτικότητα» που υπόσχεται «ευχάριστα φαινόμενα» αλλά περιορίζει αυτές τις ιδιότητες μόνο στο παιχνίδι των ενηλίκων. Όπως είναι φανερό, η έννοια του παιχνιδιού συνδέεται με διαφορετικές πτυχές του ανθρώπινου βίου. Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που αφορά την έννοια του παιχνιδιού, όπως αυτή προσδιορίζεται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία.

2.2. Παιχνίδι, Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους για το παιχνίδι ποικίλουν. Κάποιες ορίζουν το παιχνίδι ως αυθόρμητη, άσκοπη απασχόληση του παιδιού, που απλώς ψυχαγωγεί. Άλλες προσδίδουν στο παιχνίδι δύο τάσεις, της μίμησης και της απασχόλησης (Κάππας, 2005). Στο πλαίσιο των βιολογικών θεωριών για το παιχνίδι, που επηρεάστηκαν κυρίως από τις απόψεις του Δαρβίνου για την εξέλιξη του ανθρώπου, αυτό αποτελεί εσωτερική ανάγκη του παιδιού και λειτουργεί ως δραστηριότητα ανάπαυσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας του Spencer (1875, όπ. αναφ. στο Κάππας, 2005) προσδιορίζει ότι το παιχνίδι απορροφά και καταναλώνει τη συσσωρευμένη ενέργεια, την οποία το παιδί πρέπει κάπως να εκτονώσει. Καθώς τα παιδιά διαθέτουν μεγάλα αποθέματα ενέργειας, αυτά τους ασκούν πίεση. Συνεπώς το παιχνίδι ως εξωτερική της ενέργειας οδηγεί στην ανακούφιση από αυτή την πίεση μέσα από την απελευθέρωση της πλεονάζουσας ενέργειας. Σύμφωνα με τον Μετοχιανάκη (2008), η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας δύναται να αποτελεί εξήγηση παιχνιδιών που απαιτούν μεγάλες ποσότητες ενέργειας, δεν παρέχει όμως επαρκή ερμηνεία για άλλα είδη

παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα όταν το παιδί αναζητά να αποζημιωθεί μέσα από αυτό.

Στις βιολογικές θεωρίες, εντάσσεται και η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή της αυτομόρφωσης του Groos (1898, όπ. αναφ. στο Κάππας, 2005), σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι καλλιεργεί την εξάσκηση και ανάπτυξη των ακατέργαστων - από τη φύση τους - ζωτικών ενστίκτων. Καθώς δε, προκαλεί την αφύπνιση των ενστίκτων του, βοηθάει το παιδί να ωριμάσει. Επομένως, το παιχνίδι εξυπηρετεί την εξέλιξη του είδους (Κάππας, 2005), καθώς το παιδί, κατ' αυτόν τον τρόπο, ασκεί τις σωματικές και πνευματικές του λειτουργίες και, χωρίς να το συνειδητοποιήσει, αναπτύσσεται σε πολλαπλά επίπεδα (ηθικό, πνευματικό και σωματικό). Η ικανοποίηση δε των ορμών του, του παρέχει το αίσθημα της ευχαρίστησης (Μετοχιανάκης, 2008).

Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες (θεωρία της κάθαρσης) περιγράφουν το παιχνίδι ως διέξοδο από την καταπίεση, που ασκείται από τις υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού. Η σημασία του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερη, καθώς βοηθά στην ικανοποίηση των ορμών του και στη διαχείριση δύσκολων εμπειριών, μέσα από την άμβλυνση των εντάσεων (Κάππας, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Freud (Πανταζής, 1997) προσδίδει στα διαφορετικά παιχνίδια συγκεκριμένες λειτουργίες. Η επανάληψη και η προσέγγιση των καταστάσεων μέσα από το παιχνίδι, βοηθά το παιδί να κατανοήσει δυσνόητες έννοιες και καταστάσεις ενεργητικά και όχι παθητικά, καθιστώντας το ικανό για θετική αντιμετώπισή τους (Πανταζής, 1997). Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθίσταται ικανό να διαχειριστεί τραυματικές εμπειρίες. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα κάθαρσης, μέσα από την έκφραση συμπεριφορών και αρνητικών συναισθημάτων, πιθανώς μη αποδεκτών στην καθημερινότητά του (Μετοχιανάκης, 2008).

Από την άλλη, ο Piaget (1951) θεώρησε ότι το παιχνίδι και η μίμηση είναι βασικές και έμφυτες ανθρώπινες στρατηγικές για τη γνωστική ανάπτυξη. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί μπορεί να επαναλάβει μια νεοαποκτηθείσα ιδέα για να την κάνει να ταιριάζει με όσα ήδη γνωρίζει και κατανοεί (αφομοίωση). Όταν ένα παιδί βιώνει ή συναντά νέα γεγονότα, δραστηριότητες, ιδέες ή τελετουργίες, η μίμηση χρησιμοποιείται για την κατασκευή εντελώς νέων νοητικών μοντέλων (προσαρμογή-accommodation). Το παιδί συνεχίζει με αυτό τον τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν ομαλά ισορροπημένο κόσμο, ενώ έρχεται σε επαφή με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ακριβώς όπως οι διανοητικές διαδικασίες αφομοίωσης και προσαρμογής

συνεχίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, έτσι και το παιχνίδι και η μίμηση παραμένουν σημαντικά γνωστικά εργαλεία για τους ανθρώπους από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση.

Μια αναπτυξιακή θεωρία για το παιχνίδι και τον ρόλο του στον ανθρώπινο κύκλο ζωής προέρχεται από τον ψυχολόγο Elkind (2007). Η θεωρία του Elkind θέτει τρεις ενστικτώδεις παρορμήσεις (instinctual drives), που αποτελούν τη ρίζα της γνώσης και της συμπεριφοράς, σε όλη τη ζωή ενός ατόμου: την αγάπη, την εργασία και το παιχνίδι. Η αγάπη αναφέρεται στη διάθεση ενός ατόμου να εκφράσει τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του. Η εργασία αναφέρεται στη διάθεση του να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σωματικού και κοινωνικού του κόσμου. Το παιχνίδι, δε, σύμφωνα και με το πρότυπο του Piaget, είναι η ανάγκη ενός ατόμου να προσαρμόσει τον κόσμο στον εαυτό του και να δημιουργήσει νέες εμπειρίες μάθησης. Προκειμένου το άτομο, που ζει σε ένα περίπλοκο κοινωνικό σύστημα, να προσαρμοστεί σε αυτό, πρέπει να εξισορροπηθούν οι απαιτήσεις και οι στόχοι καθενός από αυτά τα τρία στοιχεία, με τρόπο που μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η αγάπη, η εργασία και το παιχνίδι διαχωρίζονται εντελώς στην ενήλικη ζωή, αλλά το καθένα μπορεί να εκδηλωθεί σε συνδυασμό με τα άλλα δυο.

Η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της αγάπης, της εργασίας και του παιχνιδιού είναι παρόμοια με την έννοια της ψυχολογικής ανάπτυξης του Csikszentmihalyi κατά τη ροή όπου ένα άτομο γίνεται πιο σύνθετο ή προηγμένο, εξισορροπώντας την ανάγκη να είναι ένα μοναδικό άτομο με μοναδική ταυτότητα (διαφοροποίηση) ενώ ταυτόχρονα αισθάνεται ότι συνδέεται με άλλους ανθρώπους και κοινωνικές ομάδες (ενσωμάτωση) (Csikszentmihalyi, 1990). Επιπλέον, η θεωρία του Elkind (2007) για τη σχέση μεταξύ αγάπης, εργασίας και παιχνιδιού μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στο ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπου η ικανότητα του ατόμου να δουλεύει δημιουργικά και αποτελεσματικά με άλλα άτομα, που έχουν κοινό στόχο, είναι πολύτιμη.

Συχνά, το παιχνίδι, ορίζεται περισσότερο σε σχέση με το αντίθετό του, τη σοβαρή εργασία (Goodale & Godbey, 1988). Επίσης, περιλαμβάνει το σπάσιμο ή θόλωση των ορίων κι επομένως εργασία και παιχνίδι μπορούν να συνυπάρχουν στην ίδια δραστηριότητα (Huizinga, 2000). Ο Huizinga, ως οπαδός της θεωρίας της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, στο Homo Ludens (2000), ορίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί μια ελεύθερη δραστηριότητα με συγκεκριμένους κανόνες, που απορροφά έντονα όσους εμπλέκονται σε αυτή στη δίνη του φανταστικού και του μυστηρίου και

καλλιεργεί την ομαδικότητα. Παράλληλα, στα πλαίσια της θεωρίας της πολιτισμικής διαπραγματεύσεως, τονίζει ότι ο πολιτισμός δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι. Επομένως, καθώς το παιχνίδι έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, ο πολιτισμός έχει την καταγωγή του στο παιχνίδι και συνεπώς προέκυψε από αυτό.

Η πολιτιστική θεωρία του Rainwater (1994, όπ. αναφ. στο Κάππας, 2005), προσδιορίζει το παιχνίδι ως διαδικασία που βοηθάει το άτομο να βρίσκεται σε καλή διάθεση, το άτομο δε, επιδιώκει αυτό καθώς αναπτύσσεται. Χαρακτηρίζεται δε από χαρά, αυθορμητισμό και αποτελεί κινητήρια δύναμη που δύναται να εκφραστεί μέσα από την τέχνη. Όταν όμως εμποδιστεί, μπορεί να πάρει τη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, ο Bakhtin (1984) προτείνει ότι η διαδικασία μάθησης απαιτεί και τις δύο αυτές συνθήκες (παιχνίδι-σοβαρή εργασία), οι οποίες περιλαμβάνουν τις έννοιες «επίσημη» ηγεμονία και «ανεπίσημη» γνώση και αποτελούν συχνά παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ο Henricks (1999) δε, συνοψίζει, ότι το παιχνίδι έχει «έναν αντιφατικό, ακόμη και παράδοξο χαρακτήρα» (σελ. 258) με τις εξής ποιότητες που καθορίζουν το παιχνίδι ενηλίκων:

- το παιχνίδι είναι μια εμπειρία,
- έχει εγγενή και όχι εξωγενή κίνητρα,
- περιλαμβάνει κάποιο επίπεδο ενεργούς εμπλοκής,
- η διαδικασία είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα.

Το παιχνίδι έχει γενικά οριστεί ότι έχει τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: α) είναι συνήθως εθελοντικό, β) προκαλεί εσωτερική κινητοποίηση, δηλαδή είναι ευχάριστο από μόνο του και δεν εξαρτάται από εξωτερικές ανταμοιβές, γ) περιλαμβάνει κάποιο επίπεδο ενεργητικής, συχνά σωματικής, εμπλοκής και δ) είναι διακριτό από την υπόλοιπη συμπεριφορά, έχοντας μια φανταστική ποιότητα (Blanchard & Cheska, 1985. Pellegrini, 1995). Αντίθετα με την κοινή τάση, που ορίζει το παιχνίδι ως το αντίθετο της εργασίας, οι Blanchard και Cheska (1985) υποστηρίζουν ότι το αντίθετο της εργασίας είναι η αναψυχή και ότι η εργασία είναι δυνατόν να θεωρηθεί και αυτή ως παιχνίδι. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός μας δεν έχει κάποια ικανοποιητική λέξη για να περιγράψει το αντίθετο του παιχνιδιού και γι' αυτό χρησιμοποιούν τον όρο «μη-παιχνίδι». Ακολούθως, περιγράφουν ένα μοντέλο ανθρώπινης δραστηριότητας με δύο διαστάσεις: α) παιχνίδι-μη παιχνίδι και β) εργασία-αναψυχή. Δραστηριότητες δε, όπως παιχνίδια και αθλήματα ενσωματώνονται σε αυτό το μοντέλο.

Οι τρέχουσες θεωρίες για το παιχνίδι οργανώνονται γενικά γύρω από τέσσερα θέματα: το παιχνίδι ως πρόοδος, το παιχνίδι ως δύναμη, το παιχνίδι ως φαντασία και το παιχνίδι ως αυτόνομη οντότητα (Sutton-Smith, όπ. αναφ. στο Pellegrini, 1995). Το παιχνίδι ως πρόοδος αφορά την πεποίθηση ότι ο σκοπός του είναι το άτομο να μάθει κάτι χρήσιμο. Αποτελεί δε, μέσο για τη βελτίωση ή την ικανοποίηση ψυχολογικών ή κοινωνικών αναγκών. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού σχεδόν πάντα περιγράφεται ως ένας σημαντικός μηχανισμός, μέσα από τον οποίο τα παιδιά γίνονται ενήλικες, υποδεικνύοντας έτσι τη σαφή διάκριση μεταξύ παιδικού παιχνιδιού και παιχνιδιού για ενήλικες. Το παιχνίδι ως δύναμη αναφέρεται σε διαγωνισμούς ή σε αγώνες όπου υπάρχει διάκριση σε νικητές/ριες και ηττημένους/ες. Σε αντίθεση με το παιχνίδι ως πρόοδο, το παιχνίδι ως δύναμη αφορά σχεδόν αποκλειστικά σε μορφές παιχνιδιού ενηλίκων. Το παιχνίδι, ως φαντασία, αναφέρεται στον ρόλο του παιχνιδιού στην απελευθέρωση του νου να εμπλακεί σε δημιουργική και φανταστική σκέψη. Ως αυτόνομη οντότητα, αποτελεί πιο πρόσφατη θεώρηση. Προσδίδει αξία στον ρόλο του ως τρόπο επίτευξης βέλτιστων εμπειριών ζωής. Αυτό που αποτιμάται είναι η ποιότητα της εμπειρίας και όχι άλλα δευτερεύοντα αποτελέσματα, όπως η μάθηση. Το κύριο θέμα εδώ είναι η εγγενής αξία μιας εμπειρίας.

Η κατανόηση των φιλοσοφικών υποθέσεων που αφορούν το παιχνίδι είναι ένα κρίσιμο πρώτο βήμα για την κατανόηση του ρόλου ή της αξίας του στη μάθηση και τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, η ιστορική ανασκόπηση του παιχνιδιού στα σχολεία του Glickman (1984) δείχνει σαφώς πως το παιχνίδι έχει θεωρηθεί είτε ως πολύτιμο διδακτικό κριτήριο είτε ως επιπόλαιό και μη παραγωγικό, ανάλογα με τις πολιτικές ατζέντες της κάθε εποχής. Από την άλλη, ο Vygotsky (1978) ορίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης που δίνει διέξοδο στην ένταση, που προκύπτει από την επιθυμία του παιδιού για εκπλήρωση γενικών και μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών, που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν στα πλαίσια της κοινωνίας. Επομένως, αυτό λειτουργεί ως μέσο ικανοποίησης και αποκατάστασης του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Vygotsky (1978) αντιτίθεται στην άποψη ότι η έννοια του παιχνιδιού περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτήν της ευχαρίστησης. Αντιθέτως, εστιάζει στο παιχνίδι σε σχέση με την αντίληψη και τη γλώσσα. Ο Vygotsky διερευνά το παιχνίδι ως κίνητρο ικανοποίησης των αναγκών που απευθύνονται σε ό, τι τους λείπει. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το παιδί προσχολικής ηλικίας εισέρχεται σε έναν φανταστικό, απατηλό κόσμο, στον οποίο μπορούν να πραγματοποιηθούν οι

ανεκπλήρωτες επιθυμίες του και αυτός ο κόσμος είναι αυτό που ονομάζουμε παιχνίδι. Το παιχνίδι, επομένως, χειραφετεί το παιδί από τους περιορισμούς της πραγματικότητας. Η θεωρία του παιχνιδιού του Vygotsky τονίζει επίσης την έννοια της μεταφοράς του νοήματος (transition of meaning). Η μεταφορά νοήματος όχι μόνο απελευθερώνει το παιδί από περιστασιακούς περιορισμούς, αλλά και το οδηγεί στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης. Χωρίς τη μεταφορά νοήματος, η κατάκτηση του αφηρημένου νοήματος δε θα ήταν δυνατή.

Στον αντίποδα των παραπάνω, τοποθετείται μια πολιτισμικά προσανατολισμένη οπτική για το παιχνίδι. Η οπτική αυτή εστιάζει στην κατανόηση του γιατί τα παιδιά παίζουν εδώ και τώρα (Knudsen & Kampmann, 2009). Επιχειρεί δε, να διερευνήσει πώς παίζουν τα παιδιά από μια κάθετη και μια οριζόντια οπτική. Η κάθετη οπτική (vertical view) ακολουθεί τις παρατηρήσεις του Sutton-Smith (1979,) για το πώς τα κορίτσια παίζουν σε ομάδες. Αυτές «είναι οργανωμένες ως προπονήτριες, ως παίκτριες, ως συμπαίκτριες και ως οπαδοί» (σελ. 231). Αυτό, ακριβώς, απεικονίζει την κάθετη πτυχή της κοινωνικής οργάνωσης του παιχνιδιού. Από την άλλη, οι Andersen και Kampmann (1996, όπ. αναφ. στο Larsen, 2015) προσθέτουν μια οριζόντια διάσταση, στην οποία το παιχνίδι αποτελείται από τη φάση διαπραγμάτευσης και από μια περίοδο βαθιάς εμπλοκής. Στη φάση διαπραγμάτευσης τα παιδιά δημιουργούν μια ιεραρχία εξουσίας, προκειμένου να καθορίσουν ποιος/α είναι υπεύθυνος/η και ποιος/α πρέπει να ακολουθήσει ή να παρακολουθήσει. Όπως είναι φανερό και από τα παραπάνω, η μάθηση και η διδασκαλία, μέσω του παιχνιδιού, έχει διερευνηθεί ευρέως, κυρίως στη εκπαίδευση των παιδιών. Οι έρευνες για τις παιγνιώδεις προσεγγίσεις μάθησης σχετικά με τους ενήλικες είναι πιο περιορισμένες (Sutton-Smith, 1997).

Σε πιο πρόσφατες προσεγγίσεις συναντάται ο όρος «Edutainment», ένα υβριδικό είδος που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε οπτικό υλικό, σε αφηγηματικά ή παιγνιώδη πρότυπα, και σε πιο ανεπίσημα στυλ. Ο συγκεκριμένος όρος προέρχεται από τις λέξεις Education και Entertainment και περιγράφει την ψυχαγωγία που σχεδιάζεται με σκοπό να εκπαιδεύσει και να διασκεδάσει ταυτόχρονα, μέσα από την ενσωμάτωση της μάθησης σε μορφές διασκέδασης. Σκοπός της είναι να προσελκύσει και να συγκρατήσει την προσοχή των εκπαιδευομένων εμπλέκοντας τα συναισθήματά τους, για παράδειγμα μέσα από μια οθόνη υπολογιστή γεμάτη ζωνρά χρωματισμένα κινούμενα σχέδια. Περιλαμβάνει μια διαδραστική παιδαγωγική, που εξαρτάται από

την απόλυτη πεποίθηση ότι η μάθηση είναι αναπόφευκτα «διασκέδαση» (Buckingham & Scanlon, 2000).

Είναι επομένως φανερό ότι το παιχνίδι, ως εργαλείο και ως ανθρώπινη δραστηριότητα, μέσα από την ψυχαγωγική αναπαράσταση της πραγματικότητας, συμβάλλει δυναμικά στη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Unesco, No 10, 1985). Η ένταξη του, επομένως, στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί με πληθώρα τεχνικών και μεθόδων, προσδίδοντας σε αυτήν νέα διάσταση ταυτόχρονα αυξάνοντας την ελκυστικότητά της. Οι παιγνιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (παιχνίδια συναγωνισμού, τύχης, μίμησης ή ιλίγγου, χαρακτηρίζονται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Βιτσιλάκη & Μουστάκας, 2016):

- είναι άτυπες και ελεύθερες δραστηριότητες, δυναμικές και ευέλικτες
- κινούνται στη σφαίρα του φανταστικού –αν και συχνά αποτελούν προσομοίωση της πραγματικότητας,
- βασίζονται σε κανόνες που μπορούν να τροποποιηθούν με συνοπτικές διαδικασίες,
- συμβάλλουν στη μάθηση ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν ,
- απαιτούν ενεργό συμμετοχή άρα και αξιόλογο εργαλείο κοινωνικοποίησης των παιδιών,
- ενισχύουν τον αυθορμητισμό και την πρωτοβουλία,
- ενθαρρύνουν και προάγουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών (σελ. 25).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, έχει η έννοια της υπαίθριας εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες που εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο λαμβάνουν χώρα με χρήση του υπαίθριου φυσικού χώρου, κατά κανόνα συλλογικά, και συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της γνώσης, την κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Οι υπαίθριες δραστηριότητες εμπεριέχουν συχνά τη διατύπωση ενός προβλήματος. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες, σε ομάδες διατυπώνουν υποθέσεις και ελέγχουν την ορθότητά τους μέσω δοκιμών. Καθώς τέτοιου είδους δραστηριότητες δύνανται να προκαλέσουν προβληματισμό, αμηχανία, αμφιβολία και σύγχυση, ο συντονισμός, η συνεχής διαπραγμάτευση και η ανάπτυξη στρατηγικής είναι απαραίτητες. Η συνύπαρξη των προϋποθέσεων αυτών, στο πλαίσιο της αναζήτησης κοινά αποδεκτής

λύσης, καλλιεργεί την περεταίρω επεξεργασία των απόψεων, που προκύπτουν από την όλη διαδικασία και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (Τσακίρης, Μουστάκας, & Φώκιαλη, 2009, όπ. αναφ. στο Βιτσιλάκη & Μουστάκας, 2016).

Σε αντίθεση με τη μηχανική απομνημόνευση, ο Brody (2005) τονίζει ότι, σε αυτή την περίπτωση, μέσα από τη δράση και το βίωμα αναδύεται η έννοια της μάθησης, ως ενεργητικής διαδικασίας ανάπτυξης της σκέψης, του συναισθήματος και της δράσης. Σε αυτήν την κατεύθυνση, σχετικές έρευνες τονίζουν την αποτελεσματικότητα των υπαίθριων δραστηριοτήτων, που βασίζονται σε μαθητοκεντρικά πρότυπα και μεθόδους και εμπερικλείουν το παιχνίδι. Με την ενεργοποίηση δε, της περιέργειας και την καλλιέργεια δυνατοτήτων εξερεύνησης ενισχύεται η μάθηση μέσα από τη σύνδεση της νέας εμπειρίας με την πρότερη γνώση. Η άμεση δε, εμπειρία συνεπικουρεί στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, αυτοπεποίθησης, πρωτοβουλίας, ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, και κριτικής σκέψης. Ταυτόχρονα, η εργασία σε ομάδα ενισχύει τη συνεργασία και την κοινωνικότητα. Τέλος, η δραστηριοποίηση σε εξωτερικό χώρο και συγκεκριμένα στην ύπαιθρο αυξάνει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και συνείδηση και ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το περιβάλλον (Brody, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται διεξοδικά, η συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού, όσον αφορά διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, αναλύεται η συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, αλλά και στον τομέα των συναισθημάτων και των κινήτρων του ατόμου. Παράλληλα, επιχειρείται η σύνδεση παιχνιδιού και τεχνολογίας, η οποία χαρακτηρίζει τη σύγχρονη πραγματικότητα, όλο και περισσότερο, επιδιώκοντας των εντοπισμό των πλεονεκτημάτων του ψηφιακού παιχνιδιού στη μάθηση αλλά και των δυσκολιών, που φαίνεται να περιορίζουν τη χρήση του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέλος, παρουσιάζονται τα συστατικά του επιτυχημένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού, σύμφωνα με το υφιστάμενο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, αλλά και η αυξανόμενη εισροή του μέσω αντίστοιχων τεχνικών και μεθόδων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3.2. Παιχνίδι, Δεξιότητες και Ικανότητες

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, αποτελεί πρόκληση η μείωση του χάσματος, που προκύπτει διαρκώς από τις ταχείες αλλαγές στην κοινωνία, ανάμεσα στην πραγματικότητα και την επίσημη εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι απαιτήσεις της κοινωνίας στον εικοστό πρώτο αιώνα γίνονται όλο και πιο σύνθετες. Το μελλοντικό σχολείο δεν οφείλει να εγγυάται απλώς την επιτυχή ανταπόκριση σε μια ποικιλία θεμάτων, αλλά και την ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων ως μελλοντικών πολιτών. Μέσα από προσεκτικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, ώστε να εξασφαλιστεί η καταλληλότητά του, η παρεχόμενη εκπαίδευση δύναται να ενισχυθεί. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι αναποτελεσματικές ή αν οι εκπαιδευόμενοι/ες αναπτύσσουν, μέσα από αυτές, δεξιότητες που δεν αντιστοιχούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, τότε ο στόχος της εκπαίδευσης έχει αποτύχει. Κύρια ευθύνη της εκπαίδευσης δεν είναι να δώσει στους νέους ανθρώπους εργαλεία, που μπορεί να είναι ξεπερασμένα προτού να έχουν πλήρως κατακτηθεί, αλλά να τους βοηθήσει να αποκτήσουν

αυτοπεποίθηση και να είναι ικανοί/ές σχεδιαστές/ριες και κατασκευαστές/ριες των δικών τους εργαλείων, καθώς προοδεύουν (Claxton, 2002).

Η συμβολή του παιχνιδιού και η αποτελεσματικότητά του στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, φαίνεται να έχει απασχολήσει τους/τις σύγχρονους/ες ερευνητές/ριες. Συγκεκριμένα, σχετικές μελέτες στη Μεγάλη Βρετανία, επιχείρησαν να προσεγγίσουν πώς το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο. Στις έρευνες συμμετείχαν κυρίως καθηγητές/τριες, που είχαν επιχειρήσει ή ήθελαν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν είναι μόνο το περιεχόμενό του που διαφοροποιεί το παιχνίδι από τα όρια της διδακτέας ύλης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έκθεσης TEEM (McFarlane, Sparrowhawk, & Heald, 2002), έδειξαν ότι καθηγητές/τριες και γονείς αναγνώρισαν ότι το παιχνίδι στη μάθηση μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η στρατηγική σκέψη, ο προγραμματισμός- σχεδιασμός, η επικοινωνία, ο αριθμητισμός, οι διαπραγματευτικές δεξιότητες, η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της ομάδας και η διαχείριση δεδομένων. Επιπλέον, η εμπειρία του παιχνιδιού φαίνεται να επηρεάζει τις προσδοκίες των μαθητών/τριών από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτοί/ές φαίνεται να προτιμούν γρήγορες δραστηριότητες που απαιτούν ενεργητική δράση, προωθούν την ανακάλυψη και παράλληλα οδηγούν στην παροχή πληροφοριών σε διαφορετικές μορφές. Ωστόσο, η παραδοσιακή μάθηση που παρέχεται στο σχολείο μπορεί συχνά να μην ανταποκρίνεται σε αυτές τους τις απαιτήσεις.

Μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι μελετητές/ριες επιχείρησαν, επιπλέον, να εντοπίσουν τι μαθαίνουν πραγματικά τα παιδιά όταν παίζουν. Η φύση του παιχνιδιού, καθώς εμπεριέχει τη δοκιμή και πλάνη προκειμένου για την υπέρβαση των προκλήσεων και των εμποδίων που το στοιχειοθετούν, φαίνεται να προωθεί την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Higgins, 2000). Είναι εύλογο ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε ένα δημιουργικό και παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης, αναμένεται να είναι πολύπλευρα. Αυτά συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση, τις δεξιότητες σκέψης, τις σωματικές δεξιότητες, τη συμμετοχικότητα, τις δεξιότητες δημιουργίας γνώσης. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον σχεδιάζεται έτσι ώστε να κεντρίζει την επιθυμία για μάθηση, να εξασφαλίζει την ευημερία των συμμετεχόντων/ουσών και την εκπλήρωση ακαδημαϊκών καθώς και μη ακαδημαϊκών στόχων (Hofer, 2007). Ως μαθησιακά αποτελέσματα δε, ορίζονται κάθε δυνατός συνδυασμός πνευματικής,

σωματικής και κοινωνικο-συναισθηματικής εμπλοκής. Συνεπώς, τα μαθησιακά περιβάλλοντα που εμπεριέχουν το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της σωματικής, εκπαιδευτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών/τριών, αλλά και την ενθάρρυνση της χαράς για μάθηση. Μεταξύ άλλων, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναπτύσσουν τις δικές τους ιδέες, να δοκιμάζουν τα όριά τους, να πειραματίζονται με εναλλακτικές λύσεις, να εισάγουν πληροφορίες, να δίνουν πληροφορίες σε άλλους/ες και να δημιουργούν νέες ιδέες, που βασίζονται στις εμπειρίες τους (Resnick, 2007).

Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα που φαίνεται να προσφέρει η εφαρμογή του παιχνιδιού στη μάθηση, η εκπαιδευτική κοινότητα μοιάζει διστακτική όσον αφορά την αποδοχή της αξίας του παιχνιδιού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο ή στρατηγική. Αντιθέτως, η χρήση παιχνιδιών και προσομοιώσεων συχνά κάνει την εμφάνισή της σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως παραδείγματος χάριν τα εταιρικά και στρατιωτικά περιβάλλοντα κατάρτισης (Greenblat, 1987). Στη σχολική εκπαίδευση, από την άλλη, τα παιχνίδια έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στις πρώτες τάξεις ενώ η χρήση τους περιορίζεται και από τους γονείς και από τους διδάσκοντες στα σχολεία της μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την οπτική των Roberts, Arth και Bush (1959), το παιχνίδι αποτελεί μοντέλο ή θεατρική προσομοίωση της πραγματικότητας. Στην ουσία, τα παιχνίδια παρέχουν ένα κοινωνικά αποδεκτό μέσο για να προετοιμάσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, που μπορεί να χρειαστούν αργότερα στην πραγματική ζωή. Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε ότι τα κυρίαρχα παιχνίδια ενός πολιτισμού είναι διαφορετικά σε μια τροφοσυλλεκτική ή κυνηγετική από ότι σε μια βιομηχανική κοινωνία. Οι πιο σύνθετες κοινωνίες έχουν ισχυρότερη τάση προς τα παιχνίδια στρατηγικής. Τα παιχνίδια δε, στις κοινωνίες, όπου κυριαρχεί η ισοτιμία, τείνουν να περιλαμβάνουν σωματικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, τα αγόρια και τα κορίτσια παίζουν διαφορετικά παιχνίδια λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων που θέτει η κοινωνία σε αυτά.

Σε συνέχεια των παραπάνω, είναι φανερό ότι η επιτυχία ενός παιχνιδιού μπορεί να απαιτεί εκτεταμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Ακόμη και τα πιο απλά παιχνίδια περιέχουν ένα περίπλοκο σύνολο ιδιοτήτων. Τα παιδιά κατανοούν με ευκολία συνήθως τις βασικές έννοιες του παιχνιδιού, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους. Η ιδέα του παιχνιδιού, στην ουσία, διαδραματίζει έναν οργανωτικό ρόλο στη γνώση. Για παράδειγμα, μια ιστορία

προσφέρει ένα νοητικό πλαίσιο, που περιέχει ένα πλήθος στοιχείων, όπως το περιβάλλον, ο στόχος, η σύνθεση και η ανάλυση. Ομοίως, ένα σχήμα παιχνιδιού παρέχει επίσης, ένα νοητικό πλαίσιο με αντίστοιχα στοιχεία. Αυτό το περιβάλλον δύναται να περιλαμβάνει φαντασία, αντικείμενα παιχνιδιού, στόχους και κανόνες αλλά και «προκλήσεις» για τους/τις παίκτες/τριες, ενισχύοντας έτσι την οργανωτικότητα και τις προσδοκίες τους σε μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση (Rieber, 1996).

Σύμφωνα με τους Collins, Joseph και Bielaczyc (2004), οι σπουδαστές/ριες, όταν συνεργάζονταν, εκτιμούσαν την εμπειρία των άλλων σπουδαστών/ριών, όχι αποκλειστικά στο πεδίο με το οποίο ασχολούνταν, αλλά και την εμπειρία στη χρήση παραδείγματος χάριν των υπολογιστών, που απαιτούνταν στα πλαίσια της δραστηριότητάς τους, ή και ακόμα την εμπειρία στη διατήρηση της συνοχής της ομάδας, που εργάζεται αποτελεσματικά προς τον στόχο της. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι συγγραφείς προτείνουν την έννοια της ποικιλότητας εξειδίκευσης/εμπειρογνωμοσύνης (diverse expertise), η οποία δίνει έμφαση στο σεβασμό και την ακρόαση των άλλων. Τα παιδιά, κατά τον ίδιο τρόπο μπορούν να αποκτήσουν εξειδίκευση- εμπειρογνωμοσύνη, ως επιδέξιοι/ες (skillful) παίκτες/τριες και σχεδιαστές/ριες παιχνιδιών, από τους/τις οποίους/ες μπορούν να μάθουν και τα άλλα παιδιά. Η εξειδίκευση αυτή δύναται να περιλαμβάνει δεξιότητες στη χρήση μιας βιντεοκάμερας, κάνοντας βίντεο κλπ. ή ακόμα και αναγνωρίζοντας φυτά στο πάρκο κοντά στο σχολείο, μεταδίδοντας έτσι τη γνώση στους συνομήλικούς τους.

Επιπλέον, ευρήματα ερευνών (Lieberman, 1965, 1967) καταδεικνύουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ παιχνιδιού και αποκλίνουσας σκέψης (divergent thinking) σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Τόσο τα θεωρητικά όσο και τα εμπειρικά στοιχεία (Kagan, 1965. Piaget, 1951), σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης του παιδιού της μέσης παιδικής ηλικίας, παρατηρούν σταδιακά αυστηρότερη τήρηση των κανόνων από αυτά και μείωση της αποκλίνουσας σκέψης. Χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως προβλεπτική μεταβλητή και θεωρώντας την ύπαρξή του σταθερή και συνεχή σε όλα τα επίπεδα ηλικίας, αυτό μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη διαπίστωση της λειτουργίας της αποκλίνουσας σκέψης. Οπότε, η χρήση του παιχνιδιού, αντιστοίχως, στη μάθηση δύναται να ευνοήσει την καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης.

3.3. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στα πλαίσια Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά παιχνίδια, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα φαίνεται, επίσης, να συνεπικουρεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται τόσο με τη χρήση της τεχνολογίας αυτής καθεαυτής, όσο και με δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικής συνεργασίας και ηγεσίας. Ο πλούτος των σύγχρονων μέσων συνεπάγεται τη χρήση της τεχνολογίας, ως φυσικό σκέλος της διαδικασίας μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών. Το περιβάλλον μάθησης του μέλλοντος, που θα χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και παιχνίδι, θα χρησιμοποιεί την τεχνολογία και την ποικιλία εργαλείων και πολυμέσων, που αυτή συνεπάγεται, με ευελιξία και πολυτροπικότητα. Ως εκ τούτου, η εισβολή της τεχνολογίας θα βελτιώσει τις δεξιότητες και τα προσόντα των παιδιών στη χρήση των μέσων, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τους μελλοντικούς πολίτες της παγκόσμιας κοινότητας, στην εποχή της πληροφορίας και της καινοτομίας (Sawyer, 2006).

Η επάρκεια στη χρήση των μέσων (Media proficiency), ως ορισμός της νέας τεχνολογίας περιλαμβάνει τις αναγκαίες δεξιότητες, τις στρατηγικές και τις στάσεις για την επιτυχή χρήση και προσαρμογή στις ταχέως μεταβαλλόμενες τεχνολογίες και περιβάλλοντα, που επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής μας. Τα μέσα και η τεχνολογία θεωρούνται φυσικό μέρος του περιεχομένου για οποιοδήποτε μάθημα, όπου μπορούν να διδαχτούν διάφορες δεξιότητες. Ένα περιβάλλον εκμάθησης πλούσιο σε τεχνολογικά μέσα (media-rich learning environment) εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις δεξιότητες των σημερινών παιδιών στη χρήση πληθώρας μέσων, όπως οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, τα κοινωνικά δίκτυα, το διαδίκτυο, τα κινητά τηλέφωνα, τα παιχνίδια στον υπολογιστή, την εικονική μάθηση, τα περιβάλλοντα και λογισμικά σχεδιασμού βίντεο κλπ (Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004).

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, οι δεξιότητες στη χρήση της τεχνολογίας είναι απαραίτητο εφόδιο για τον σύγχρονο άνθρωπο. Έρευνες έχουν εντοπίσει ότι η χρήση παιχνιδιών υπολογιστή από τα παιδιά μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επεξεργασίας πληροφοριών που παρέχονται με τη μεσολάβηση υπολογιστών. Η εξοικείωση και το ενδιαφέρον για τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, όταν θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές για πιο επαγγελματικές εφαρμογές. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με τα

βιντεοπαιχνίδια, φαίνονται να μην μπορούν να αναπτύξουν στον ίδιο βαθμό τις απαραίτητες δεξιότητες που σχετίζονται με ηλεκτρονικά μέσα, όπως για παράδειγμα η διαχείριση της δυναμικής οπτικής αλλαγής που τα χαρακτηρίζει, η παράλληλη επεξεργασία πολλαπλών ροών πληροφορίας και η δυνατότητα πειραματισμού σε πεδία ελεύθερης μορφής (Mackereth, 1998).

Επιπλέον, η επαφή από νωρίς με παιχνίδια υπολογιστών, φαίνεται να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν μια παιγνιώδη προσέγγιση των υπολογιστών, η οποία σταδιακά καλλιεργεί την προσδοκία ότι η μέθοδος δοκιμής και πλάνης (trial and error) είναι λειτουργική, ενώ από την άλλη τα μοντέλα γραμμικής προόδου για τη χρήση υπολογιστών - και συγκεκριμένα αυτά που χαρακτηρίζονται από φύλλα εργασίας ή εγχειρίδια ηλεκτρονικών υπολογιστών - αποτελούν τον λιγότερο αποτελεσματικό τρόπο εμπλοκής με τις νέες τεχνολογίες (Facer, Furlong, Furlong, & Sutherland, 2003).

Μια διαφορετική διάσταση των πλεονεκτημάτων, που μπορούν να προσφέρουν τα βιντεοπαιχνίδια στη μάθηση, είναι αυτή του Gee (2003), που προτείνει ότι τα βιντεοπαιχνίδια δύνανται να προάγουν τη μάθηση και τον γραμματισμό (literacy). Σύμφωνα με την οπτική του Gee (2003), μέσω των άτυπων παιχνιδιών, τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν σε αυτό που ονομάζει «σημειωτικό πεδίο» (semiotic domain). Το σημειωτικό πεδίο διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα κείμενα των παιχνιδιών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Ο όρος «σημειωτικό πεδίο» ορίζεται από ένα σύνολο στοιχείων που μπορούν να λάβουν νόημα, όπως για παράδειγμα λέξεις, χειρονομίες ή εικόνες που χρησιμοποιούνται για να μεταδίδουν διακριτά είδη νοήματος, όπως είναι αντίστοιχα η γλώσσα ορολογίας των γιατρών ή ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες το γκράφιτι.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιχνίδια αποτελούν «πολυτροπικά κείμενα», δηλαδή κείμενα που συνδυάζουν λέξεις και εικόνες και ανήκουν σε διαφορετικά «σημειωτικά πεδία», τα οποία συνεπάγονται μια σειρά στρατηγικών, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην ανάδειξη νέων μορφών γραμματισμού, όπου οι εικόνες και οι λέξεις, οι ήχοι, η μουσική, η κίνηση και οι σωματικές αισθήσεις είναι καίριοι παράγοντες και δομικά στοιχεία της παραγωγής και εκμάθησης των αναδυόμενων αυτών μορφών γραμματισμού. Αυτά τα πεδία απέχουν πολύ από το να είναι στατικά αντικείμενα, που ορίζονται μόνο από το περιεχόμενό τους, αλλά βασίζονται σε ζωντανές, ιστορικά

μεταβαλλόμενες, κοινωνικές πρακτικές, των οποίων το περιεχόμενο συνεχώς επαναδιαπραγματεύεται και μετασχηματίζεται (Gee, 2003).

Κεντρικό ρόλο στη θεωρία του Gee για την προσφορά των παιχνιδιών στη μάθηση αποτελεί το γεγονός ότι τα «σημειωτικά πεδία» μοιράζονται μεταξύ τους ομάδες ανθρώπων, που χαρακτηρίζονται ως «συγγενείς ομάδες», που μοιράζονται γνώσεις, δεξιότητες, εργαλεία και πόρους για τη δημιουργία πολύπλοκων συστημάτων από αλληλένδετα μέρη. Σε μια τέτοια ομάδα, οι μαθητές/τριες αντλούν πηγές από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, οι οποίες τους βοηθούν και εξοπλίζουν προκειμένου να λύσουν προβλήματα, εντός και πιθανόν εκτός του συγκεκριμένου πεδίου, γεγονός που διασφαλίζει και ενισχύει την έννοια της ενεργητικής μάθησης. Κρίσιμη πτυχή αυτής της διαδικασίας, αποτελεί ουσιαστικά η «κριτική μάθηση». Είναι, επομένως, απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι/ες να μάθουν όχι μόνο πώς να κατανοούν και να παράγουν νοήματα σε ένα συγκεκριμένο σημειωτικό πεδίο, που είναι αναγνωρίσιμο από εκείνους/ες, που ασχολούνται και συνδέονται με το συγκεκριμένο πεδίο, αλλά, ταυτόχρονα, πώς να τοποθετούν τη σκέψη τους πάνω στο πεδίο αυτό σε ένα μετα-επίπεδο (meta-level) και να παράγουν νοήματα καινούρια ή/και απρόβλεπτα.

Στην ουσία, μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι παίκτες/τριες πρέπει να έχουν επίγνωση των πράξεών τους και ταυτόχρονα να κατανοούν τόσο την εσωτερική της διάσταση, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται το περιεχόμενο της, όσο και την εξωτερική, δηλαδή τις διαρκείς κοινωνικές πρακτικές, που καθορίζουν τις αρχές και τα πρότυπα, μέσω των οποίων τα μέλη του πεδίου αναγνωρίζουν όλες τις δραστηριότητες και πρακτικές που το συνθέτουν. Η έννοια της πολύπλευρης ανάπτυξης των δεξιοτήτων είναι εμφανής στη συγκεκριμένη θεώρηση. Ο συστημικός αυτός τρόπος σκέψης επιτρέπει στους/τις παίκτες/τριες να αναλογιστούν και να κρίνουν τα παιχνίδια ως συστήματα και ειδικά σχεδιασμένους χώρους και όχι ως απλά περιβάλλοντα παιχνιδιού. Αυτού του είδους η σύνθετη κριτική σκέψη απουσιάζει στις περισσότερες σχολικές πρακτικές και συχνά η αξία της δε λαμβάνει την εκτίμηση που θα έπρεπε, όσον αφορά τι πραγματικά τα παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν στη μάθηση (Gee, 2003).

Έρευνες για τις δεξιότητες, που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι/ες με την ενασχόλησή τους με εκπαιδευτικά παιχνίδια, με τη βοήθεια της τεχνολογίας τονίζουν την έννοια της ηγεσίας, όπως αυτή αναδύεται στον κόσμο του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, οι αρχηγικές τάσεις και ρόλοι φαίνονται να διαφοροποιούνται

ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών, τη δομή, τη στοχοθεσία και τον προσανατολισμό του παιχνιδιού. Συχνά, το άτομο που, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές και κατευθύνσεις που ορίζονται στα πλαίσια του παιχνιδιού, δημιουργεί την ομάδα καταλήγει να είναι ο/η αρχηγός της. Στις ομάδες δε, που κυριαρχούσε το πνεύμα της ομαδικότητας και της ισοτιμίας στη λήψη αποφάσεων, ο ρόλος του αρχηγού ήταν περισσότερο τυπικός και συντονιστικός. Αντίστοιχα, στις ομάδες, όπου το κύριο βάρος έπεφτε στη δραστηριότητα αυτή καθεαυτή, η ηγεσία ανήκε στον/την παίκτη/τρια με τη μεγαλύτερη συναφή εμπειρία, χωρίς αυτό να απαγορεύει στα υπόλοιπα μέλη να εκφράσουν αντιρρήσεις και διαφωνία στη λήψη αποφάσεων (Βούλγαρη, 2012). Όταν πάλι, στα πλαίσια του παιχνιδιού, απαιτούταν υλοποίηση στόχων σε βάθος χρόνου, η έννοια της ηγεσίας φαινόταν να έχει πιο νευραλγικό και κεντρικό ρόλο, που συνδεόταν άμεσα με την επιτυχή έκβαση του έργου της ομάδας.

Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται φανερό ότι η πλοήγηση στο περιβάλλον του παιχνιδιού απαιτεί σύνθετες δεξιότητες ηγεσίας και στρατηγικές, που απορρέουν από τις αυξημένες υποχρεώσεις, τις ευθύνες αλλά και τα αντίστοιχα προνόμια του ατόμου που αναλαμβάνει τον ρόλο του αρχηγού. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του/της αρχηγού του παιχνιδιού, συγκαταλέγονται απαιτητικές υποχρεώσεις, που αφορούν τον επιτυχή συντονισμό των δράσεων των μελών της ομάδας όπως: επιλογή και διαμοιρασμό των ρόλων και των πεδίων δράσης του κάθε μέλους, ανάλογα με τις ικανότητές του, παρακολούθηση της πορείας των δράσεων προς την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί, και κυρίως διατήρηση ή/και αποκατάσταση κλίματος συνεργασίας και σεβασμού εντός και εκτός της ομάδας. Είναι επομένως, αυτονόητο ότι, προκειμένου για την επιτυχή διαχείριση των παραπάνω σύνθετων λειτουργιών, απαιτούνται δεξιότητες και ικανότητες που συχνά θυμίζουν αυτές της διοίκησης στα συμβατικά εργασιακά περιβάλλοντα. Στην ουσία, δεν πρόκειται απλώς για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν αποκλειστικά και μόνο τα στενά πλαίσια του παιχνιδιού, αλλά γνωστικές, κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα και προσομοιάζουν την πραγματική ζωή (Βούλγαρη, 2012).

Στην ίδια κατεύθυνση, κινούνται τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων στα πλαίσια παιχνιδιών που βασίζονται στη χρήση τεχνολογικών μέσων. Και σε αυτή την περίπτωση, το περιβάλλον του παιχνιδιού φαίνεται να απαιτεί και ταυτόχρονα να ενισχύει τη σύνθετη σκέψη που απαιτείται για

τη λήψη αποφάσεων, την ανάθεση ρόλων, την επιλογή της στρατηγικής και τη χάραξη των απαραίτητων βημάτων, που θα εξασφαλίσουν την επιτυχή έκβαση του παιχνιδιού. Από την άλλη, οι αποφάσεις που αφορούν τη διαχείριση των μελών, τη δημιουργία συμμαχιών, την άμιλλα και την ανταγωνιστικότητα είναι δομικά στοιχεία του περιβάλλοντος του παιχνιδιού (Βούλγαρη, 2012). Επιπλέον, η διαπραγματεύση της έννοιας της δημοκρατίας, της ελεύθερης έκφρασης και της διατήρησης ή απώλειας δικαιωμάτων και προνομίων στην ουσία οδηγεί στη διαχείριση της έννοιας της εξουσίας και των δομών που αυτή συνεπάγεται.

Παράλληλα, η ενασχόληση με ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια φαίνεται να οδηγεί στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (Simpson, 1966). Συγκεκριμένα, η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, στα πλαίσια του παιχνιδιού, απαιτούσε και ταυτόχρονα ευνοούσε την ανάπτυξη της αντίληψης, ετοιμότητας, προσαρμογής κινήσεων και τεχνικής. Οι τεχνικές και κινητικές δεξιότητες αναπτύσσονται, καθώς οι λειτουργίες του περιβάλλοντος απαιτούν συγκεκριμένο χειρισμό του χρόνου, παρατηρητικότητα, πλοήγηση στον χώρο του παιχνιδιού, χειρισμό του εικονικού χαρακτήρα, δακτυλογράφηση, οξυμένη αντίληψη και προσαρμογή του/της παίκτη/τριας. Η τεχνολογία, ωστόσο, δεν αντικαθιστά το παιχνίδι, αντιθέτως επεκτείνει τις διαθέσιμες επιλογές για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και γλωσσικών και δεξιοτήτων που αποτελούν κύριο στόχος της μάθησης, με βάση το παιχνίδι (Reynolds, Stagnitti, & Kidd, 2011).

3.4. Παιχνίδι, Κοινωνικοποίηση και Επικοινωνία

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται επιλεκτικά, οι κυριότερες υποθέσεις και ευρήματα, σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση. Τα αποτελέσματα κυμαίνονται, όσον αφορά την ακρίβεια και τη συνάφειά τους με την έννοια της κοινωνικοποίησης και καταδεικνύουν από τη μία έναν γενικό προσανατολισμό προς τη φύση των κοινωνικών σχέσεων, την αντίληψη των ρόλων, την προθυμία συνεισφοράς στην ομάδα, και το σύνολο των συμπεριφορών που συνθέτουν την ηθική ανάπτυξη, και από την άλλη την ύπαρξη συμπεριφορών που σχετίζονται με την επιτυχία ενός ατόμου σε μια κοινωνία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων, την αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας, τις προσωπικές προτιμήσεις στα πλαίσια του ανταγωνισμού και αυτήν ακόμα την ταυτότητα που απορρέει από τον ρόλο του κάθε φύλου. Ως εκ τούτου, η εμπειρία του παιχνιδιού

εικάζεται ότι συμβάλλει τόσο σε συνολικά όσο και σε ατομικά αποτελέσματα κοινωνικοποίησης, είτε σε παγκόσμιο, είτε σε επίπεδο συγκεκριμένης κουλτούρας (Inbar & Stoll, 1970).

Σύμφωνα με τον Piaget (1951), το παιχνίδι αποτελεί δομικό στοιχείο κοινωνικοποίησης. Μέσα από την παρατήρηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού, ο Piaget διέκρινε το «παιχνίδι με κανόνες», ως το υψηλότερο επίπεδο αυτοτελούς δραστηριότητας. Μέχρι αυτό το στάδιο, το παιχνίδι του παιδιού χαρακτηρίζεται από εγωκεντρικότητα. Οι κανόνες δε, νομιμοποιούν την ικανοποίηση που απορρέει από το παιχνίδι και ταυτόχρονα την περιορίζουν μέσα από την ανάπτυξη κώδικα τιμής και τήρηση του ευ αγωνίζεσθαι. Μέσα από τη συμμετοχή στα παιχνίδια, κατ' αρχάς, αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας και ηθικής μεταξύ των παικτών/ριών. Σταδιακά, τα παιδιά προχωρούν στο τελικό στάδιο, κατά το οποίο αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τους ίδιους τους κανόνες και πειραματίζονται συνειδητά με αυτούς. Καθώς το παιδί μετακινείται στο τελικό στάδιο, παρατηρείται παράλληλη μετατόπιση από την ηθική του περιορισμού σε αυτή της συνεργασίας, από την προτίμηση τιμωρίας με βάση την εξιλέωση σε αυτή με βάση την αμοιβαιότητα, την αυξημένη επιθυμία για ισότητα με τους/τις συνομήλικους/ες και την εμφάνιση συγκεκριμένων κανόνων αλληλεγγύης εντός την ομότιμης ομάδας (Piaget, 1951).

Σύμφωνα με τους Boocock και Coleman (1966), τα παιχνίδια αποτελούν πηγή αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας. Παρέχουν δε, στους/τις παίκτες/τριες σαφέστερη ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των αποφάσεών τους σε σχέση με αυτή που λαμβάνουν από αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματική ζωής. Ως εκ τούτου, οι παίκτες/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι πράξεις τους μπορούν να έχουν αντίκτυπο στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Σύμφωνα με την οπτική της κοινωνιολογίας της μάθησης, το παιχνίδι δείχνει να συμβάλει αποτελεσματικά στη διόρθωση ορισμένων υφιστάμενων δομικών ελλείψεων στην οργάνωση της τάξης. Σε αντίθεση με πολλές δραστηριότητες στην τάξη, οι οποίες είναι συνήθως ατομικιστικές, τα παιχνίδια εμπλέκουν τους/τις συνομηλικούς/ες στη διαδικασία της μάθησης. Ταυτόχρονα, οι παίκτες/τριες μπορούν να μιλούν ο/η ένας/μία στον/την άλλον/η για τα σχέδια και τις κινήσεις τους. Επιπλέον, εξαιτίας του αυτοτελούς τους συστήματος δικαιοσύνης, τα παιχνίδια απομακρύνουν από τους/τις διδάσκοντες/ουσες τον ρόλο του δικαστή και έτσι δύνανται να επικεντρώνονται περισσότερο στον συντονισμό της δραστηριότητας από ότι στην αξιολόγησή της

Όσον αφορά δε, τη συνεργασία στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ανάλυση της συνεργατικής συμπεριφοράς, σε σχετική έρευνα με παιχνίδι με τη χρήση απτών αντικειμένων (Price, Rogers, Scaife, Stanton, & Neale, 2003) κατέδειξε ότι η αλληλεπίδραση με απτά υλικά ενθάρρυνε τη συνεργασία και η συνεργασία στη συνέχεια ενθάρρυνε την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν, ενίσχυσε τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά εξωτερίκευαν τις σκέψεις τους, αυξάνοντας έτσι την επίγνωση της εμπειρίας. Η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του παιχνιδιού απαιτούσε συνεργατική δραστηριότητα και ταυτόχρονα αυτή η συνεργασία ενθάρρυνε τα παιδιά να αναλάβουν την ευθύνη για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας. Βασικό στοιχείο αποτελούσε το γεγονός ότι η συμβολή όλων των συμμετεχόντων/ουσών ήταν σημαντική για την επίτευξη των στόχων τους.

Η συνεργασία φάνηκε να ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών, τους τρόπους εξερεύνησης και την ικανότητά τους να αντανακλούν τις εμπειρίες τους. Η αφοσίωση στις δραστηριότητες και ο ενθουσιασμός για τα γεγονότα και τις ανακαλύψεις, που προέκυπταν από την ολοκλήρωσή τους, διατηρήθηκαν αμείωτα και ενισχύονταν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των παιδιών, καθώς και με την αλληλεπίδραση με τα απτά αντικείμενα. Έχοντας κάποιον να μοιραστούν τον ενθουσιασμό και την ευχαρίστηση, που λάμβαναν από τη συμμετοχή στην παιγνιώδη διαδικασία, παρατηρήθηκε αύξηση των κινήτρων και της εμπλοκής τους σε αυτήν. Η συνεργασία συνεπαγόταν, επίσης, ότι τα παιδιά έπρεπε να μοιράζονται ρόλους και να συλλογίζονται πάνω στη δραστηριότητα από την πλευρά του άλλου. Προκειμένου για την επίτευξη των στόχων τους, απαιτούνταν από κοινού συμμετοχή, καθώς μοιράζονταν τις ιδέες τους για τη νέα ανακάλυψη στα πλαίσια του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, βοηθούσαν ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η στην εξερεύνηση. Ακολούθως, οι εμπειρίες και οι δράσεις του/της ενός/μίας λειτουργούσαν ως «σκαλωσιές» (scaffolding) για τον/την άλλο/η στην εξερευνητική τους δραστηριότητα (Price, et. al., 2003).

Η συνεργατική δραστηριότητα, ιδιαίτερα η συλλογική ανακάλυψη, θεωρείται επίσης βασικός παράγοντας (Wood & O'Malley, 1996). Συγκεκριμένα, βοηθά τα παιδιά να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων και ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση, την ανοχή και την ικανότητα να ακούνε τους άλλους. Η παρακολούθηση των ενεργειών των άλλων επιτρέπει επίσης στα παιδιά να γνωρίζουν την επίδραση των δικών τους ενεργειών και την επίδραση των ενεργειών των άλλων, ενθαρρύνοντας την περαιτέρω εξερεύνηση (Price, et al., 2003).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας του παιχνιδιού, η συνεργασία αποτελεί ουσιαστικά συνδημιουργία της γνώσης και από κοινού ανάπτυξη και σχεδιασμό του παιχνιδιού. Η συνεργασία δε, μεταξύ ομοτίμων (peers) ενθαρρύνει την κινητοποίηση και τη γνωστική εμπλοκή (cognitive engagement) (Blumenfeld, Kempler, & Krajcik, 2006), προάγοντας έτσι τη μάθηση. Ο Schrage (1990) ορίζει τη συνεργασία ως την κατάσταση κατά την οποία ένα ή και παραπάνω άτομα με συμπληρωματικές ικανότητες αλληλεπιδρούν προκειμένου να κατανοήσουν από κοινού κάτι που κανείς/μία δεν είχε κατορθώσει να κάνει προηγουμένως από μόνος/η του/της. Επομένως, μέσα από το παιχνίδι οι συνεργαζόμενοι/ες σκέφτονται και δρουν από κοινού. Η δημιουργική και παιγνιώδης μάθηση προϋποθέτει τη συνεργασία και την εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών σε ένα συγκεκριμένο έργο-στόχο. Οι μαθητές/τριες δουλεύουν μαζί μέσα και έξω από τα στενά όρια της αίθουσας προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες, να μοιραστούν ιδέες, να ανταλλάξουν στοιχεία και ερμηνείες, αλλά και να λάβουν ανατροφοδότηση σε ό, τι έχουν ως τώρα επιτελέσει στα πλαίσια του παιχνιδιού (Blumenfeld et al., 2006).

Σε σχετική μελέτη (Kangas, 2010), μαθητές/τριες εργάστηκαν σε μικτές ομάδες από τρία έως έξι αγόρια και κορίτσια. Ο κόσμος του παιχνιδιού και τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν σχεδιάστηκαν πρώτα σε επίπεδο μικρής ομάδας και στη συνέχεια έγινε ζύμωση και επικύρωση των ιδεών σε επίπεδο τάξης. Επιλέχθηκαν οι πιο εφικτές από το σύνολο των ιδεών για τη δημιουργία και το λεκτικό του σεναρίου του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η συνεργασία δεν ήταν πάντοτε εύκολη. Οι μαθητές/τριες ένοιωθαν ότι είχαν κατά περιόδους πρόβλημα στην επικοινωνία τους, τα οποία εκδηλώνονταν μέσα από διαφωνίες, που συνήθως στην πορεία εξομαλύνονταν. Είναι, επομένως, λανθασμένο να θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες αυτομάτως μαθαίνουν καλύτερα όταν συνεργάζονται και ότι διαθέτουν εξ αρχής τις δεξιότητες να συνεργάζονται ορθά χωρίς καθοδήγηση και συγκεκριμένους κανόνες επ' αυτού.

Είναι, συνεπώς, φανερό, ότι απαιτείται από τους διδάσκοντες/ουσες εξειδικευμένη καθοδήγηση και διδασκαλία για τη διαχείριση της ομάδας στα πλαίσια του παιχνιδιού, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να προάγει τόσο την επικοινωνία και τη συνεργασία όσο και την ίδια την απόκτηση γνώσεων. Η διαχείριση δε, του χρόνου, ώστε να καθιερωθεί και να αποτυπωθεί το ομαδικό πνεύμα στους/τις συμμετέχοντες/ουσες, έχει ιδιαίτερη σημασία στον σχεδιασμό του παιχνιδιού εκ μέρους των διδασκόντων/ουσών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι συμμετέχοντες/ουσες σε

μια παιγνιώδη δραστηριότητα, ανεξαρτήτως ηλικίας, δεν έχουν απαραίτητα ίδιους στόχους, ούτε τα ίδια πιστεύω και αρχές. Προκειμένου όμως για την επίτευξη της συνεργασίας, κατά τη διάρκεια τόσο της μάθησης όσο και της εκτέλεσης ενός παιχνιδιού, πρέπει να υπάρχει μια κοινή γραμμή στόχων και δεξιοτήτων, καθώς και η προθυμία να κατανοεί κανείς την οπτική του άλλου (Wells & Claxton, 2002). Τούτο διευκολύνεται όταν τα στυλ εργασίας (working styles) των συμμετεχόντων/ουσών είναι συμβατά και όταν αυτοί/ές έχουν έντονη, διαρκή, ποιοτική και συντονισμένη επικοινωνία.

Σημαντική, επίσης, είναι η χρήση της γλώσσας, ως εργαλείου σκέψης και αλληλοϋποστήριξης, στα πλαίσια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με την κοινωνικο - πολιτισμική οπτική, η γλώσσα αποτελεί το κύριο πολιτισμικό εργαλείο για τη δημιουργία της γνώσης (Vygotsky, 1978), και η ικανότητα επικοινωνίας και λογικού συλλογισμού είναι εξίσου σημαντική, τόσο για τη συνεργασία, όσο και για την επιτυχία στην εκπαίδευση. Η ζωή εκτός σχολείου δεν παρέχει συχνά επαρκή εμπειρία και καθοδήγηση για συνεργασία (Mercer, 2000). Στη δημιουργική όμως συνεργασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες καθίστανται περισσότερο σκεπτόμενοι/ες (reflective), καθώς χρησιμεύουν ως «αποκαλυπτικοί καθρέφτες» ο/η ένας/μία για τον/την άλλο/η (John-Steiner, 2000). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων παρέχει τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και σκέψης, τόσο των ιδίων, όσο και των υπολοίπων συμμετεχόντων/ουσών. Συνακόλουθα, αυτές οι μαθησιακές εμπειρίες παρέχουν δυνατότητες για κοινωνικά μεσολαβούμενη μεταγνώση (socially mediated metacognition) (Goos, Galbraith, & Renshaw, 2002).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, που έχουν εξασκηθεί σε ομιλία και σκέψη σε συνεργασία, χρησιμοποιούσαν περισσότερο διερευνητική ομιλία (explorative talk) από ότι τα υπόλοιπα και αυτή η διερευνητική ομιλία προήγαγε την συνεργατική ικανότητα των παιδιών, τόσο στην ατομική, όσο και στη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, όσον αφορά τη δημιουργικότητα στη μάθηση, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι συμμετοχικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και δημιουργικής σκέψης (Rojas - Drummond, Mason, Fernandez, & Wegerif, 2006). Επομένως, η εισαγωγή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεπικουρεί σημαντικά σε αυτή την κατεύθυνση.

3.5. Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Στη σύγχρονη κοινωνία, η δημιουργικότητα αποτελεί κινητήριο μοχλό της γνώσης και της προόδου, και επομένως βασική αποστολή του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει για τη δημιουργία γνώσης και καινοτομίας. Η καινοτομία δε, που προκύπτει από ομάδες με διαφορετικές προοπτικές, στόχους και γνώσεις σε κλίμα δημιουργικής συνεργασίας στις τάξεις, θεωρείται από πολλούς/ες μελετητές/ριες ως ευθυγραμμισμένη με τον σημαντικό και βασικό χαρακτήρα της καινοτομίας στη σημερινή οικονομία και κοινωνία (Sawyer, 2008). Συχνά, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εστιάζουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτυχθούν ως δημιουργικοί/ές στοχαστές/ριες και δε διδάσκουν πώς δημιουργείται η γνώση. Στην επίσημη εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μια στατική άποψη της γνώσης, εστιάζοντας στην κατανάλωση και όχι στην παραγωγή της (Resnick, 2007).

Η σημασία της δημιουργικότητας στον σχεδιασμό του περιεχομένου της μάθησης με βάση το παιχνίδι είναι καίριας σημασίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Βασικό θεωρητικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο βασίζεται η δημιουργική και παιγνιώδης μάθηση, είναι το γεγονός ότι η μάθηση είναι ένα φαινόμενο που δε δύναται να είναι απομονωμένο από τη δραστηριότητα, τον πολιτισμό, το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο αυτό λαμβάνει χώρα (Wells & Claxton, 2002). Η δημιουργική μάθηση, επομένως, σχετίζεται κυρίως με κάθε μάθηση όπου η γνώση δημιουργείται, εφαρμόζεται και χρησιμοποιείται δημιουργικά. Αποτελεί τρόπο σκέψης και πράξης μέσα από νοητικές και πρακτικές δραστηριότητες.

Σε σημαντικό βαθμό, οι έννοιες της μάθησης και της δημιουργικότητας είναι παραπλήσιες, καθώς η έννοια της δημιουργικότητας εισέρχεται σε αυτήν της δημιουργικής μάθησης με έναν ουσιαστικό τρόπο. Η δημιουργικότητα προσφέρει νέες προοπτικές και θέτει νέα ερωτήματα στη διαδικασία της μάθησης (Craft, 2005). Η δημιουργικότητα θεωρείται επίσης κοινωνικό φαινόμενο, καθώς είναι συστηματική και όχι ατομική διαδικασία. Αποτελεί δυναμικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις σκέψεις του ατόμου και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου στο οποίο αυτό είναι ενταγμένο (Csikszentmihalyi, 1996). Επιπλέον, εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι νεαρά άτομα που συμμετείχαν σε δραστηριότητες δημιουργικής μάθησης ανέφεραν ότι τα κίνητρό τους, η αυτοπεποίθηση και η ικανότητά τους να εργαστούν με τους/τις συνομηλίκους/ες και τους/τις εκπαιδευτικούς βελτιώθηκε (Craft, 2005).

Η δημιουργική μάθηση, που επιτελείται στα πλαίσια του παιχνιδιού, περιλαμβάνει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Στα πλαίσια δε

της επιχειρηματικότητας, η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι ουσιαστικά συνώνυμα (Feldman, 2008, όπ. αναφ στο Kangas, 2010). Ο Craft (2005), από την άλλη, περιγράφει τη σχέση μεταξύ των εννοιών ως εξής: η δημιουργικότητα μπορεί να συμπεριλαμβάνει τη φαντασία, ενώ η καινοτομία συμπεριλαμβάνει και τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Αντίστοιχα, η Lieberman (1977) τονίζει τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και δημιουργικότητας, προσδιορίζοντας πέντε πτυχές της στη φύση του παιχνιδιού: γνωστικό, κοινωνικό και φυσικό αυθορμητισμό, εκδήλωση της χαράς και αίσθηση του χιούμορ. Ο γνωστικός αυθορμητισμός αφορά τη χρήση της φαντασίας, ο κοινωνικός αυθορμητισμός τις ιδιότητες της αλληλεπίδρασης και ο φυσικός αυθορμητισμός το επίπεδο συντονισμού και την κινητική δραστηριότητα. Οι εκδηλώσεις χαράς περιλαμβάνουν τον ενθουσιασμό, την απόλαυση και την έλλειψη συγκράτησης. Τέλος, η αίσθηση του χιούμορ περικλείει τους αστεϊσμούς. Επιπλέον, το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να σκεφτούν και να προβληματιστούν για τον κόσμο χωρίς περιορισμούς. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει η χρήση του χιούμορ μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών για να δημιουργήσει κοινό έδαφος. Τα παιχνίδια με λέξεις και ιδέες θέτει επίσης ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστήριξης, όπου ο/η κάθε/μία συμμετέχων/ουσα γνωρίζει ότι οι πράξεις και προτάσεις του θα γίνουν αποδεκτές (Wegerif, 2005).

Η δημιουργικότητα αναφέρεται επίσης στη δυνατότητα του ατόμου για ανακάλυψη, επίλυση προβλημάτων, ενίσχυση της φαντασίας και της σκέψης. Η δε φαντασία προσιδιάζει στην ικανότητα να αναλογίζεται κανείς τα πράγματα ως πιθανά και αποτελεί στην ουσία πηγή ευελιξίας και πρωτοτυπίας στην ανθρώπινη σκέψη. Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες. Ωστόσο, η φαντασία μπορεί να θεωρηθεί ως πηγή και όχημα για τη δημιουργικότητα. Επομένως, το κλειδί για την επιτυχή μάθηση είναι να εμπλακεί η φαντασία των μαθητών/τριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και για τον σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως ιστορίες, μεταφορές, εικόνες, χιούμορ και παιχνίδι. Το παιχνίδι δύναται να συσχετιστεί με τη δημιουργία φανταστικών κόσμων, παιχνίδι ρόλων και κυρίως να είναι ανοικτό σε ιδέες και νέες δυνατότητες (Egan, 2005).

Ο Vygotsky (1998) θεωρούσε τη φαντασία άμεσα συνδεδεμένη με τη δημιουργία νοημάτων, ως ανώτερη ψυχολογική λειτουργία που σχετίζεται με τα συναισθήματα και τις πνευματικές λειτουργίες. Αντίστοιχα, ο Gajdamaschko (2005) υποστηρίζει ότι το φανταστικό επίπεδο του ανθρώπινων όντων κινείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας γίνεται στη

συνέχεια η φανταστική ζωή των μαθητών/τριών στα σχολεία. Επομένως, μέσα από αυτό, τα παιδιά σταδιακά γίνονται κύριοι της φαντασίας τους κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Συμπερασματικά, η διαδικασία της επίγνωσης της φαντασίας οδηγεί στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην αλλαγή των γνωστικών εργαλείων. Καίρια στρατηγική για την τόνωση και την ανάπτυξη της φαντασίας είναι το παιχνίδι, βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής και παιγνιώδους μάθησης.

Όπως είναι φανερό, το περιβάλλον μάθησης κατέχει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία παιγνιώδους ή δημιουργικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Τα παιδιά συχνά χάνουν τη φυσική δύναμη της φαντασίας τους, όταν έρχονται αντιμέτωπα με τις τυπικές δομές σχολικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το περιβάλλον, οι παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες δύνανται να τονώσουν τη φυσική δύναμη των παιδιών να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, καθώς περιλαμβάνουν νοερές εικόνες, ήχους ή ακόμα και συναισθήματα, που δημιουργούνται στο μυαλό (Joubert, 2001). Σχετικές έρευνες τονίζουν την ολοένα αυξανόμενη θετική επίδραση της ένταξης του παιχνιδιού στη μάθηση σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Ο Csikszentmihalyi (1993) τονίζει τις εξής ιδιότητες του παιχνιδιού: σαφή εστίαση στον στόχο, απώλεια της συνειδητότητας, εσωτερική κινητοποίηση και πεποίθηση ότι πρόκειται για μια εμπειρία που πραγματικά αξίζει τον κόπο. Οι ιδιότητες αυτές συνθέτουν την εμπειρία της χαράς για μάθηση.

Παράλληλα, η εξερεύνηση στα πλαίσια του παιχνιδιού διευκολύνει τόσο την απόκτηση πληροφοριών και την εμπειρία με το περιβάλλον, καθώς και την ανακάλυψη διαφορετικών συνδυασμών πληροφοριών, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Σε σχετική έρευνα που αφορούσε τη μάθηση και τη σχέση της με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, οι συλλογισμοί των παιδιών, που συμμετείχαν στο παιχνίδι που σχεδιάστηκε γι' αυτόν τον σκοπό, έδειξαν ότι αυτά μπορούσαν να σκεφτούν το παιχνίδι σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης. Ορισμένα παιδιά δε, έκαναν γενικεύσεις περιγραφής των χαρακτηριστικών των ηρώων σε μεγαλύτερο επίπεδο αφαίρεσης. Αντιλαμβάνονταν, επιπλέον, και έκριναν την ένταση των συναισθημάτων καθώς και τα ίδια τα συναισθήματα. Η εξερεύνηση και η αλληλεπίδραση έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να προβληματιστούν με την εμπειρία τους με διαφορετικούς τρόπους. Κατά αυτόν τον τρόπο, κατάφεραν να οικοδομήσουν διαφορετικές, πρωτότυπες και δημιουργικές αντιλήψεις. Η ανάπτυξη της φαντασίας και της ανεξάρτητης δημιουργικής σκέψης, μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού,

αποδεικνύει την ευεργετική επίδραση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Price, et al., 2003).

3.6. Παιχνίδι, Συναισθήματα και Κίνητρα

Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι εξέχουσας σημασίας στην ανθρώπινη δραστηριότητα εν γένει και στην ανάπτυξη της σκέψης, στη δράση και στη μάθηση. Οι πηγές συναισθημάτων και κίνητρων είναι σημαντικές, καθώς δύνανται να μεσολαβούν στην προσπάθεια, την προσοχή και την επιθυμία συμμετοχής στη μάθηση. Το συναίσθημα αποτελεί πολύπλοκη σειρά διαδικασιών που αντανακλά τον ουσιαστικό τρόπο που το μυαλό αναπτύσσει μεταξύ των νευρο-φυσιολογικών (neuro-physiological) διαδικασιών και των διαπροσωπικών (interpersonal) σχέσεων. Τα συναισθήματα είναι κατά κύριο λόγο μη συνειδητές πνευματικές διαδικασίες. Ο όρος «συναίσθημα» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει τη συνειδητή επίγνωση είτε ενός συναισθήματος είτε κάποιας επιρροής (Siegel, 1999). Η αίσθηση δε, της χαράς είναι ουσιαστική για τη μάθηση και την εμπειρία της ροής, που αποτελεί μια απόλυτα βυθισμένη κατάσταση συνείδησης. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει επίγνωση, εκ μέρους των διδασκόντων/ουσών, των κινδύνων που ελλοχεύουν, όταν η διαδικασία της μάθησης δε δημιουργεί την αίσθηση διασκέδασης αλλά είναι ιδιαίτερα απαιτητική και συχνά οδυνηρή ή απογοητευτική (Csikszentmihalyi, 1990).

Σε εμπειρικές μελέτες για τα συναισθήματα που σχετίζονται με δραστηριότητες παιχνιδιού και μάθησης, η έννοια της χαράς της εκμάθησης αποκτά πραγματική ουσία στα πλαίσια της γεμάτης νόημα μάθηση (meaningful learning), γεγονός το οποίο δεν αναμενόταν μόνο από τους/τις ερευνητές/ριες και τους/τις διδάσκοντες/ουσες, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά, που απαιτούσαν την προσφορά του σχολείου τους στην καλλιέργεια χαράς για μάθηση (Kangas, 2010). Μελέτη δε, όσον αφορά τη χαρά για μάθηση στην τάξη, υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες δεν τη βιώνουν ακούγοντας τους/τις διδάσκοντες/ουσες, αλλά όταν έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Η χαρά της μάθησης δεν αποτελείται μόνο από θετικά συναισθήματα, αλλά περιλαμβάνει συναισθήματα από όλο το φάσμα της συναισθηματικής ζωής, ανάλογα με τις δραστηριότητες που θα επιλεγούν (Rantala, 2005, όπ. αναφ. στο Kangas, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή δημιουργικής και παιγνιώδους μάθησης μπορεί να ενισχύσει τη χαρά για μάθηση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ποικιλία συναισθημάτων, έντονη προσπάθεια χρήσης της φαντασίας και δημιουργίας γνώσης,

καθώς και ικανοποίηση για τις γνώσεις που αποκτήθηκαν. Οι συναισθηματικοί κόσμοι των μαθητών/τριών είναι πλούσιοι και ποικίλοι. Το περιβάλλον του παιχνιδιού οφείλει να δημιουργεί συναισθήματα, ευτυχίας, ενθουσιασμού, διασκέδασης και φροντίδας. Τα εμπειρικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις στη μάθηση είναι πολύπλοκες και ότι η γνώση των συναισθηματικών λειτουργιών, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι απαραίτητη. Προκειμένου να επιτευχθεί χαρά και επιθυμία για γνώση και μάθηση, μέσα από τη χρήση του πλήρους φάσματος των συναισθημάτων, η δημιουργική και παιγνιώδης μάθηση πρέπει να προκαλεί στους/τις μαθητές/τριες την κινητοποίηση και τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία (Kangas, 2010).

Όπως είναι φανερό, η ψυχική ισορροπία του παιδιού βασίζεται στο παιχνίδι (Schneersohn, όπ. αναφ. στο Κάππας, 2005). Η κατανόηση του αποδεκτού τρόπου έκφρασης των απόψεων, που απορρέουν από τα συναισθήματα συνεπικουρεί σημαντικά στον έλεγχο των συναισθημάτων, που συμβαίνει κατά την ενασχόληση με το παιχνίδι, το οποίο ουσιαστικά καλλιεργεί γόνιμο έδαφος για την έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Η έκφραση των συναισθημάτων συμβάλλει παράλληλα στην επιτυχή κοινωνικοποίηση. Το παιχνίδι δε συμβάλλει επομένως μόνο στην έκφραση των συναισθημάτων, αλλά και στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος (Ashiabi, 2007). Επιπλέον, το παιχνίδι διαμορφώνει θετικά και ταυτόχρονα στηρίζει τον ψυχισμό των παιδιών, αμβλύνοντας αδυναμίες της προσωπικότητάς τους. Καθώς προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας, ενισχύει το αυτοσυναίσθημα, με αποτέλεσμα το παιδί να διαμορφώνει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αποκτά αυτοπεποίθηση για λύση των προβλημάτων και να προσαρμόζεται πιο εύκολα στο περιβάλλον του. Ουσιαστικά αποτελεί το κλειδί για επιβεβαίωση και κινητοποίηση. Η ενσωμάτωση, επομένως του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει την αυτοεπιβεβαίωση των μαθητών/τριών, καθώς προσφέρει δυνατότητες άμεσης επιτυχίας, τονώνοντας την αυτοπεποίθηση (Κάππας, 2005).

Παράλληλα, οι κανόνες και οι ρόλοι, που οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν στα πλαίσια του παιχνιδιού, συμβάλλουν καθοριστικά στην αυτοσυγκράτηση, την αυτό-ρύθμιση και τον αυτό-έλεγχο (Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013), στοιχεία απαραίτητα για τη μελλοντική τους εξέλιξη σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Σε κάθε του βήμα, το παιδί είναι αντιμέτωπο με μία σύγκρουση μεταξύ των κανόνων του παιχνιδιού και του τι θα έκανε, εάν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. Στο

παιχνίδι δρα ενάντια σε αυτό που θέλει, καταφέροντας να επιδείξει την τεράστια δύναμη θέλησης που έχει (Vygotsky 1967, όπ. αναφ. στο Κάππας, 2005). Η ψυχαγωγία που αντλεί το παιδί από το παιχνίδι τονώνει τον ψυχισμό του περισσότερο και από την ανάπαυση, καθώς μειώνει τους φόβους του (Κάππας, 2005). Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία και βοηθούν έτσι στη σταδιακή αφομοίωσή τους σε αυτή. Επομένως, είναι φανερό ότι το παιχνίδι μίμησης είναι κομβικό στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τους στα πλαίσιά του, παράλληλα οδηγούνται ομαλά στην αναγνώριση αυτών, στον έλεγχο των αρνητικών πτυχών τους, στη μείωση της ανησυχίας και του θυμού και τέλος στην εξοικείωση και καλύτερη διαχείριση των θετικών και αρνητικών εμπειριών, που βιώνουν εντός και εκτός του παιχνιδιού. Επομένως, η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών/τριών είναι υψίστης σημασίας για την αποτελεσματικότητά τους (Bodrova et al., 2013).

Στην ίδια κατεύθυνση, η καλλιέργεια τόσο θετικών συναισθημάτων όσο και κινήτρων συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δεν προσφέρει απλώς ευχαρίστηση και ικανοποίηση στους/τις εκπαιδευόμενους/νες, αλλά κυρίως ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων εξασφαλίζει τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και για αυτόν ακριβώς τον λόγο, η στοχοθεσία στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οφείλει να εστιάζει στην παρακίνηση και κινητοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και ταυτόχρονα κατάλληλες από εκπαιδευτικής άποψης (Mayer, 1998).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συμβολή των κινήτρων στη μάθηση, οι μελέτες εστιάζουν στην κατηγοριοποίησή τους σε εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα. Η συμβολή αυτών και η λειτουργικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό. Τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται περισσότερο με την εξωτερική επιβράβευση, την τήρηση των προθεσμιών και την υλοποίηση των απαιτούμενων αποτελεσμάτων- στόχων. Τα εσωτερικά, από την άλλη, οδηγούν στην ενίσχυση της επιθυμίας και ενασχόλησης με τις μαθησιακές δραστηριότητες και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Επομένως, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οφείλει να καλλιεργεί τον συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (θεωρία του αυτοπροσδιορισμού-

Self Determination Theory), προκειμένου για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτές και την καλλιέργεια της αυτονομίας και της ικανότητάς τους να ανταποκριθούν σε αυτές (Ryan & Deci, 2000).

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000) τοποθετείται όσον αφορά τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα, δίνοντας έμφαση στις ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δραστηριότητες οφείλουν να καλλιεργούν την αίσθηση της ικανότητας (competence), της αυτονομίας (autonomy) και της συσχέτισης (relatedness) με το περιβάλλον ή/και τα άτομα που το στελεχώνουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες/ουσες σε μια δραστηριότητα, πόσο μάλλον σε αυτή του παιχνιδιού, κινητοποιούνται να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν, ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που αυτή συνεπάγεται.

Αντίστοιχα, ο Bandura (1991), όσον αφορά τα κίνητρα, τονίζει την αίσθηση της επάρκειας (self-efficacy) και της αυτορρύθμισης (self-regulation). Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, σε αυτό το πλαίσιο, δίνει στους/τις εκπαιδευόμενους/ες την κινητοποίηση, ώστε να νοιώθουν επαρκείς ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανταπόκρισή τους σε αυτές και ταυτόχρονα να αποκτούν τον έλεγχο της όλης διαδικασίας. Οι επιτυχημένες προσπάθειες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας και εξασφαλίζουν την περαιτέρω εμπλοκή και συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αντίστοιχες δραστηριότητες στο μέλλον. Έτσι, στην ουσία, καθίστανται ικανοί/ές να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον τομέα που επιθυμούν.

Η ενίσχυση των κινήτρων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Τα κίνητρα, που καλλιεργούνται στα πλαίσια μιας δραστηριότητας (situational interest), παράλληλα με αυτά που απορρέουν σε ατομικό επίπεδο (individual interest), ενισχύουν την αφομοίωση της νέας γνώσης, τις αντίστοιχες δεξιότητες αλλά πάνω από όλα τις μετα-δεξιότητες, την επίγνωση δηλαδή πώς το άτομο θα εφαρμόσει αυτές και σε ποιές περιπτώσεις (Mayer, 1998). Στη θεωρία του Mayer για την ενίσχυση των κινήτρων, δεσπόζουσα σημασία έχει, επίσης, η έννοια της επάρκειας (self-efficacy) σε συνδυασμό αυτή τη φορά με την απόδοση της επιτυχίας/αποτυχίας (attribution). Οι έννοιες της επιτυχίας και της αποτυχίας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξοπλίζουν τους/τις μαθητές/τριες με τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να εντείνουν τη

συμμετοχή τους σε αυτές, να αναπτύξουν στρατηγικές πώς να μαθαίνουν και να συντονίσουν τις προσπάθειές τους για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο μαθησιακό περιβάλλον.

Όπως είναι φανερό από το περιεχόμενο των παραπάνω θεωριών, η ενίσχυση των κινήτρων αποτελεί νευραλγικό σημείο στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και επομένως ελκυστικών παιχνιδιών. Η παροχή δυνατότητας ελέγχου του περιβάλλοντος εκ μέρους των εκπαιδευομένων, μέσα από διαρκή ανατροφοδότηση για την αποτυχία και επιβράβευση για την επιτυχία και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, προάγουν την όλη διαδικασία με δυναμικό τρόπο. Τέλος, η έμφαση στην καλλιέργεια επάρκειας, στο περιβάλλον του παιχνιδιού, μέσα από σαφήνεια στη διατύπωση των κανόνων και των σκοπών του, καθιστά αυτό φιλικό στον/την χρήστη/ρια, ώστε να διασφαλίζεται η συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή του/της σε αυτό.

3.7. Παιχνίδι και Τεχνολογία

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η τεχνολογία αναπτύσσεται με ιδιαίτερα έντονους ρυθμούς. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται η έντονη εισροή των τεχνολογικών μέσων στις σχολικές αίθουσες, παράλληλα με την αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, παρά τη σταδιακή ένταξη, για παράδειγμα του διαδραστικού πίνακα και της ταμπλέτας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα πιο συχνά τεχνολογικά μέσα στα πρώτα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή και ο επιτραπέζιος υπολογιστής (Rogowsky, Terwilliger, Young, & Kribbs, 2017). Από τη δεκαετία του 80, αρχίζει να διαφαίνεται η τάση για χρήση των υπολογιστών και των τεχνολογικών μέσων, ως εργαλεία μάθησης, χάρη στην πληθώρα πλεονεκτημάτων που αυτή υποσχόταν. Σχετική μελέτη στον μαθητικό πληθυσμό κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν το 96% του χρόνου, που διέθεταν, για έρευνα για την άντληση πληροφοριών, προκειμένου για την υλοποίηση των σχολικών εργασιών στον σχολικό υπολογιστή, 91% για τη συγγραφή τους, 62% για μελέτη στο οικιακό περιβάλλον και 60% για οπτικοποίηση άγνωστων νοημάτων (Education Week, 2001, όπ. αναφ. στο Ζυγουρίτσας, 2008).

Η τεχνολογία, επομένως, είναι πολύ περισσότερο από μια σειρά μηχανημάτων με αντίστοιχο συνοδευτικό λογισμικό, τα οποία διατηρούν την ύπαρξη και διευκολύνουν την άνεση του ανθρώπινο γένους. Δεν είναι απλώς ένα ουδέτερο

εργαλείο, αντιθέτως κουβαλά τις πολιτιστικές αξίες των δημιουργών του. Ενσωματώνει στα πλαίσιά της έναν τρόπο αντίληψης και προσανατολίζει το άτομο να προσεγγίσει τον κόσμο με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Οι υπολογιστές εμπλέκουν τρόπους σκέψης, που βασίζονται κυρίως στις τρέχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες κατά έναν τρόπο κυρίως τεχνικό. Όσο περισσότερο η νέα τεχνολογία οδηγεί την τάξη στην εικόνα της, τόσο περισσότερο μια τεχνική λογική αντικαθιστά την κριτική, πολιτική και ηθική κατανόηση. Η χρήση του λόγου (discourse) στα πλαίσια της τάξης θα επικεντρωθεί στην τεχνική, και λιγότερο στην ουσία και το «πώς» θα αντικαταστήσει το «γιατί».» (Apple, 1991).

Η συζήτηση για τον αντίκτυπο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει συνήθως επίκεντρο τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται στην τάξη. Τα ιδεολογικά και δεοντολογικά ζητήματα που εγείρει η χρήση της τεχνολογίας ποικίλουν, όσον αφορά τα οφέλη και τους κινδύνους που αυτή συνεπάγεται. Η τεχνολογία προσφέρει μεγάλες δυνατότητες βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν. Μέσω της χρήσης πόρων δικτύου, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να εμπλακούν σε εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου μπορούν να ενημερώνονται και να ερευνούν σχετικά με έννοιες και περιεχόμενο ανάλογο με τις ανάγκες τους. Ο δυναμικός συνδυασμός κειμένου, ήχου, γραφικών και κινούμενων εικόνων εμπλουτίζει την εκπαίδευση, με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας πολλές φορές να μοιάζουν κουραστικά και αδιάφορα (Okan, 2003).

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια έντονη τάση όσον αφορά την προοπτική χρήσης, τόσο των παιχνιδιών των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όσο και των βιντεοπαιχνιδιών για μη ψυχαγωγικούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση, στις επιχειρήσεις κλπ. Η δημιουργία και ο σχεδιασμός σοβαρών παιχνιδιών (serious games) φαίνεται να απασχολεί την έρευνα σχετικά με τη σχέση της εκπαίδευσης και του παιχνιδιού (Gee, 2003). Αν και πολλά εκπαιδευτικά παιχνίδια, με εμπλοκή της τεχνολογίας, παρουσιάζουν ελλείψεις όσον αφορά την πολυπλοκότητα, την έκταση της μάθησης και το περιβάλλον του παιχνιδιού, προσφέρουν μια βάση για ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα παιχνίδια ενισχύουν τη μάθηση, προκειμένου για τον επιτυχή σχεδιασμό τους.

Ως εκ τούτου, τα παιχνίδια στον υπολογιστή αποτελούν σήμερα σημαντικό τμήμα της διασκέδασης των παιδιών αλλά και της κουλτούρας του σύγχρονου τρόπου ζωής εν γένει. Η τάση, που παλαιότερα θεωρούσε την ενασχόληση με τα παιχνίδια στον υπολογιστή αποκλειστικά και μόνο απόσπαση της προσοχής από πιο αξιόλογες

και σημαντικές δραστηριότητες, φαίνεται να υποχωρεί. Το ερώτημα δε, πώς αυτό το νέο δυναμικό εργαλείο θα μπορούσε να συμβάλει στην υποστήριξη της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απασχολεί όλο και περισσότερο την εκπαιδευτική κοινότητα, τους/τις ερευνητές/τριες της εκπαίδευσης, αλλά και τους/τις σχεδιαστές/ριες του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των προγραμμάτων σπουδών.

Τα παιχνίδια υπολογιστών, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και μιας κουλτούρας που κυριαρχεί στην παγκόσμια αγορά, συνοδεύονται από απλές δημοσιεύσεις στον τύπο που σχετίζονται με αυτά, από κοινότητες του διαδικτύου και την έντονη επίδραση στη ζωή των νέων ανθρώπων που αυτά προσελκύουν. Τα τρία τέταρτα των παιδιών φαίνονται να παίζουν τακτικά παιχνίδια υποστηριζόμενα από την τεχνολογία. Από αυτή τη συστηματική ενασχόληση, αναδύονται ερωτήματα αν αυτό είναι επιβλαβές ή ωφέλιμο, αν μαθαίνουν καθώς παίζουν και αν ναι τι και σε ποια έκταση (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Η έντονη αυτή προβληματική πάνω στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των παιχνιδιών, που υποστηρίζονται ή/και βασίζονται στη χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει ταυτόχρονα το ενδιαφέρον να διαπιστωθεί, αν και πώς αυτά δύνανται να αποτελέσουν μια νέα υποσχόμενη πηγή υποστήριξης της μάθησης στην εποχή της πληροφορίας.

Στατιστικά στοιχεία για τα λογισμικά παιχνιδιών, τα έσοδα από αυτά και το μέγεθος του αριθμού των παικτών/ριών, δείχνουν μια σημαντική κοινωνική και ψυχαγωγική κουλτούρα. Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν σαφώς ένα σημαντικό μέρος της ζωής των περισσότερων νέων σήμερα. Σχεδόν το 70% των παιδιών παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή κάθε εβδομάδα και 68% αυτών παίζουν παιχνίδια στο κινητό τους τηλέφωνό επίσης, κάθε εβδομάδα (Facer, 2001). Το ψηφιακό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από παροχή οπτικών πληροφοριών με ψηφιακό τρόπο σε έναν/μια ή περισσότερους/ες παίκτες/τριες. Ταυτόχρονα, λαμβάνει κάποια εισροή- ενέργεια (input) από τους/τις παίκτες/τριες και την επεξεργάζεται σύμφωνα με ένα σύνολο προγραμματισμένων κανόνων. Πρόκειται, στην ουσία, για προγράμματα που λειτουργούν σε πλατφόρμες, όπως οι βίντεο κινσόλες, η τηλεόραση, οι προσωπικοί υπολογιστές και οι κινητές συσκευές (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, τα παιχνίδια έχουν γίνει πιο σύνθετα από άποψη γραφικών, πολυπλοκότητας, αλληλεπίδρασης και περιεχομένου, με αποτέλεσμα μια ποικιλία ειδών και κατηγοριοποιήσεων από τα εμπλεκόμενα μέρη στη βιομηχανία παιχνιδιών, προγραμματιστές, ακαδημαϊκούς κλπ. Ενδεικτικά,

παρουσιάζονται οι ακόλουθες μεγάλες κατηγορίες (Herz, 1997, όπ. αναφ. στο Kirriemuir & Mcfarlane, 2004):

- παιχνίδια δράσης όπου οι παίκτες/τριες συχνά μετακινούνται σε πλατφόρμες
- παιχνίδια περιπέτειας, όπου οι παίκτες/τριες καλούνται να λύσουν γρίφους λογικής, χωρίς χρονικούς περιορισμούς, προκειμένου να προχωρήσουν στον εικονικό κόσμο
- παιχνίδια μάχης - αυτά περιλαμβάνουν μάχες με χαρακτήρες ελεγχόμενους από υπολογιστή ή με χαρακτήρες που ελέγχονται από άλλους/ες παίκτες/τριες
- παιχνίδια παζλ, όπως το Tetris
- παιχνίδια ρόλων, όπου οι παίκτες/τριες αποκτούν τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου ατόμου ή πλάσματος.
- προσομοιώσεις, όπου ο/η παίκτης/τρια πρέπει να αναλάβει την αποκατάσταση/κατασκευή ενός τόπου ή τη διόρθωση μιας κατάστασης, για παράδειγμα ως δήμαρχος μιας πόλης, που ελέγχει τα οικονομικά και τις οικοδομικές εργασίες.
- αθλητικά παιχνίδια
- παιχνίδια στρατηγικής, όπου οι παίκτες/τριες αναλαμβάνουν τη διοίκηση του στρατού σε ιστορικές μάχες κ.ά.

Σε αυτό το περιβάλλον, όλο και περισσότερα μικρά παιδιά έχουν καθημερινή πρόσβαση σε συσκευές κινητής τηλεφωνίας, όπως smartphones και tablets (Rideout, 2013). Αυτή η αύξηση στη χρήση της τεχνολογίας έχει οπλίσει τους/τις εκπαιδευτικούς με περισσότερες επιλογές μέσων και στρατηγικές για τη συμμετοχή των νέων μαθητών/τριών. Τα παιχνίδια υπολογιστών επιτρέπουν τη διαφοροποίηση, καθώς παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και άπειρες δυνατότητες για εξατομικευμένη διδασκαλία, προκειμένου για διόρθωση των κενών ή πρόοδο σε υψηλότερο επίπεδο. Η αμεσότητα και η εξατομίκευση ωφελούν τους/τις καθηγητές/τριες, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ένα ευρύτερο φάσμα διαφοροποίησης στην τάξη. Η αυξανόμενη πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και εναλλακτικές διαδραστικές πηγές, επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν καλύτερα την εξατομικευμένη τεχνολογία ως μέσο επέκτασης του παιχνιδιού και επιτυχούς συμβολής του στην προώθηση της μάθησης (Jackson, 2011).

Την τελευταία δεκαετία, μάλιστα, η έρευνα κατέδειξε ότι τα παιδιά εκτίθενται σε προηγμένη τεχνολογία σε μικρότερη ηλικία (Rideout, 2013). Η ψηφιακή εποχή, την οποία βιώνουν τα σημερινά μικρά παιδιά, κυριαρχείται από τη χρήση του tablet, του ηλεκτρονικού αναγνώστη και των smartphones, που τους επιτρέπουν να παίζουν

και να αλληλεπιδρούν με χιλιάδες λογισμικά και πολλαπλές μορφές έντυπου και ψηφιακού κειμένου. Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με την τεχνολογία συχνά λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, μέσω παρατήρησης των καθημερινών ασχολιών των ατόμων που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Η έκθεση αυτή στα τεχνολογικά μέσα επηρεάζει τη γνώση των μικρών παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο των διαδραστικών πολυμέσων και της προηγμένης τεχνολογίας ακόμα και στην πρώιμη παιδική ηλικία (Beschoner & Hutchinson, 2013).

Για τους παραπάνω λόγους, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον έχει εστιάσει σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο στη συμβολή του παιχνιδιού, αλλά και πώς το παιχνίδι στον υπολογιστή, ενισχύει τις δυνατότητες που παρέχονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όλες τις μορφές και επίπεδα. Η δύναμη της συγκράτησης (holding power) που προκαλούν τα παιχνίδια στον υπολογιστή μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό όπλο στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών (Turkle, 1988). Επομένως στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, που χρησιμοποιεί το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύεται η τάση συνεργασίας παιχνιδιού και τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το παιχνίδι και η τεχνολογία δεν αποτελούν έννοιες μη συμβατές. Σε σχετική έρευνα σε σχολεία, που συνδύασαν το παιχνίδι και την τεχνολογία (Patte, 2012), αναδείχτηκαν δυναμικά στοιχεία, καθώς το παιχνίδι και η τεχνολογία έχουν τη δυνατότητα να περιλαμβάνουν πρακτική μάθηση, αλλαγές στον χώρο, ποικιλία ρυθμίσεων κατά την παράδοση της διδασκαλίας, εκλεπτυσμένες κινητικές δραστηριότητες, ελεύθερη επιλογή σε δραστηριότητες και επίλυση προβλημάτων. Αυτή η πτυχή της παιδαγωγικής ενισχύει τη χρήση του παιχνιδιού μέσω της τεχνολογικής παρέμβασης.

Επιπλέον, τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται σε αρμονία με τα πρότυπα στα οποία βασίζονται τα προγράμματα σπουδών. Όταν οι εμπειρίες, στα πλαίσια του παιχνιδιού, ακολουθούν τα θεμελιώδη πρότυπα της εκπαίδευσης, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκομίσουν θετικά αποτελέσματα εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών και τη χαρά για μάθηση (Rogowsky et al., 2017). Η εφαρμογή της τεχνολογίας, ως μορφή παιδαγωγικής πρακτικής, επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να διαρθρώνει τη μάθηση των μαθητών/τριών γύρω από τα πρότυπα χωρίς να απομακρύνει εντελώς τον έλεγχο από τα χέρια των παιδιών. Ως εκ τούτου, η τεχνολογία λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Η αποτελεσματική και κατάλληλη για το επίπεδο των

μαθητών/τριών εφαρμογή της τεχνολογίας επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν υγιή ισορροπία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών/τριών, στα πλαίσια του παιχνιδιού, και τη μάθηση στα πρότυπα-των προγραμμάτων σπουδών.

Είναι, επομένως, λογικό, η έρευνα για το παιχνίδι με βάση την τεχνολογία να επικεντρώνεται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που συνεπικουρούν στην αποτελεσματικότητά της πρακτικής αυτής στη μάθηση. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον τους εστιάζει στον σχεδιασμό, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την αξιολόγηση της διαδικασίας και τους τρόπους εφαρμογής της. Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων δε, σε όλα τα επίπεδα, η ενίσχυση της εμπλοκής τους με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, οι ρόλοι που αυτοί/ές αναλαμβάνουν και η αλληλεπίδρασή τους, τόσο με το εικονικό ή ψηφιακό περιβάλλον, αλλά πιθανόν και με άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες καθορίζουν την αφομοίωση της απαιτούμενης γνώσης και το ποσοστό επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Συνεπώς, ο προσεκτικός σχεδιασμός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία των δραστηριοτήτων και των ενεργειών που το στοιχειοθετούν (Rogowsky et al., 2017).

Η δομή του παιχνιδιού, οι κανόνες του, οι απαιτούμενες ενέργειες και δραστηριότητες, τα νοήματα και η δράση του συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι/ες θα δραστηριοποιηθούν, θα έρθουν σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης αλλά και μεταξύ τους. Στην ουσία, το μαθησιακό σενάριο, σε αυτή την περίπτωση, εμπεριέχει τις δυνατότητες, που παρέχουν οι λειτουργίες του ψηφιακού περιβάλλοντος του παιχνιδιού και τις δράσεις- ενέργειες των παικτών/ριών που αυτές συνεπάγονται (Young, 2004). Ο Young (2004), όσον αφορά τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος και την επίδρασή του στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πλαισιοθετημένη γνώση (situated cognition) στο πλαίσιο της οικολογικής ψυχολογίας (ecological psychology), αναδεικνύοντας τις δυνάμεις παίκτης/τρια-περιβάλλον, υπαινισσόμενη ενέργεια (affordance) - αποτελεσματικότητα, και αντίληψη-δράση.

Η χρήση της τεχνολογίας, στα πλαίσια του παιχνιδιού, προσφέρει εκπαιδευτικά οφέλη, ωστόσο οι υπεύθυνοι/ες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και οι διδάσκοντες/ουσες οφείλουν να εξετάζουν την ποιότητα του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί. Σημαντικό μέρος της επιτυχίας του εγχειρήματος της εφαρμογής της τεχνολογίας έγκειται στην ανάπτυξη κατάλληλων κατευθυντήριων γραμμών για την επιλογή και την αξιολόγηση της ψηφιακής τεχνολογίας και του λογισμικού,

προκειμένου οι διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης να υποστηρίζουν και να ικανοποιούν τους στόχους του προγράμματος (Means, 2010). Εκπαιδευτικό λογισμικό που έχει σαφείς στόχους, που είναι σύμφωνοι με το πρόγραμμα σπουδών, ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση γνωσιακών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, απαραίτητων για την αφομοίωση της νέας γνώσης. Το παιχνίδι, επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τις τρέχουσες δραστηριότητες στην τάξη και να επηρεάσουν θετικά τη επίδοση των μαθητών/τριών.

Σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης της τεχνολογίας αποτελεί, επιπλέον, η ευελιξία που αυτή παρέχει στην εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ψηφιακά παιχνίδια χαρακτηρίζονται από ποικιλία επιλογών, ώστε να προσαρμόζονται σε διαφορετικές ανάγκες, επίπεδα και προτιμήσεις. Η τεχνολογία διευκολύνει την εμπλοκή και συμμετοχή όλων των αισθήσεων ή συνδυασμού κάποιων από αυτές στο εκπαιδευτικό παιχνίδι με βέλτιστα αποτελέσματα. Η πολυπλοκότητά τους, η επιλογή επιπέδου δυσκολίας και η αξιολόγηση του επιπέδου αυτού αποτελούν εργαλεία για τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευόμενο/η, καθώς μπορεί εύκολα ο/η ίδιος/α να παρακολουθεί την πορεία του/της προς τη γνώση. Επιπλέον, η διαδραστικότητα, η αλληλεπίδραση, η άμιλλα που δημιουργείται μεταξύ των παικτών/ριών, η οπτικοποίηση, η προσομοίωση και η δραματοποίηση αποτελούν ισχυρά πλεονεκτήματα σε σχέση με ένα περιβάλλον με την απουσία της τεχνολογίας (Ζυγουρίτσας, 2008).

Παράλληλα, τα μαθησιακά οφέλη επιτυγχάνονται, όταν η εφαρμογή της τεχνολογίας περιλαμβάνει την ενασχόληση με δραστηριότητες με συναφές (relevant) περιεχόμενο, ατομικά ή συνεργατικά. Όσον αφορά δε την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, όταν η χρήση της τεχνολογίας εξισορροπείται με δραστηριότητες εκτός αυτής, ιδιαίτερα με τη χρήση κλιμακωτής μάθησης (scaffolded learning) μεταξύ διδάσκοντα/ουσας και εκπαιδευόμενου/ης, καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευόμενων, η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει μια κοινή εμπειρία μάθησης (Takeuchi, 2011). Η χρήση δε, εκπαιδευτικού λογισμικού με τεχνολογία αφής, μπορεί να δημιουργήσει μια πολυτροπική αισθητηριακή εμπειρία, μέσα από ελκυστικά γραφικά και προσαρμοσμένη ηχητικά ανατροφοδότηση, κατάλληλη και ενδιαφέρουσα για την ηλικία, των εκπαιδευόμενων. Αυτοί/ές μπορούν να εργαστούν ανεξάρτητα ή συνεργατικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω ενεργούς επίλυσης προβλημάτων.

Ο Gee (2013) προτείνει ένα σύνολο ιδιοτήτων που πρέπει τα ψηφιακά παιχνίδια να περιλαμβάνουν στον σχεδιασμό τους προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Τα ψηφιακά παιχνίδια, σύμφωνα με την οπτική του Gee, οφείλουν να εστιάζουν σε καλά οργανωμένα προβλήματα, όχι απλώς σε γεγονότα και πληροφορίες, και ταυτόχρονα να εξασφαλίζουν στους/τις παίκτες/τριες ποιοτικά και κατάλληλα εργαλεία για την επίλυση των προβλημάτων, για παράδειγμα μέσα από τη συμμετοχή και συνεργασία με άλλους/ες παίκτες/τριες σε παιχνίδια για πολλούς/ές παίκτες/τριες, ή/και την παροχή των απαραίτητων στοιχείων και πληροφοριών. Επιπλέον, οφείλουν να προσφέρουν σαφή και εκτενή ανατροφοδότηση και να αξιολογούν καθ' όλη τη διάρκεια του, έτσι ώστε οι παίκτες/τριες να είναι πάντα προετοιμασμένοι/ες για το τι θα ακολουθήσει. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στην εξασφάλιση ότι, σε κάθε νέο επίπεδο, οι παίκτες/τριες αντιμετωπίζουν νέα προβλήματα - προκλήσεις σε σχέση με τη γνώση που αναπτύχθηκε στο αμέσως προηγούμενο επίπεδο. Αυτή την κατάσταση ορίζει ο Gee ως «κύκλο εξειδίκευσης» (cycle of expertise). Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται προτεραιότητα στην απόδοση σε σχέση με την ικανότητα και στις εμπειρίες και τις ενέργειες των παικτών/ριών σε σχέση με τις λέξεις και τα κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι οι παίκτες/τριες μαθαίνουν κάνοντας και αποκτούν εικόνες και εμπειρίες, ώστε να είναι ικανοί/ές να δώσουν βαθύτερο νόημα στις λέξεις και τα κείμενα που θα μελετήσουν αργότερα για να διαχειριστούν το παιχνίδι και τη μάθηση.

Σε συνέχεια των παραπάνω, τα ψηφιακά παιχνίδια οφείλουν να διασφαλίζουν ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες καταφέρνουν να κατέχουν το ίδιο υψηλό επίπεδο και ταυτόχρονα να επιτρέπουν σε αυτούς/ές να επιτυγχάνουν αυτό το επίπεδο με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό χρόνο. Το κόστος αποτυχίας δε, πρέπει να τηρείται σε τέτοιο επίπεδο, έτσι ώστε οι παίκτες/τριες να ενθαρρύνονται να διερευνήσουν, να αναλάβουν κινδύνους, να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις και να δοκιμάσουν νέα στυλ στο παιχνίδι και στη μάθηση. Σε αυτή την κατεύθυνση, είναι απαραίτητο τα παιχνίδια να έχουν σαφείς στόχους, αλλά παρόλα αυτά να ενθαρρύνουν τους/τις παίκτες/τριες να ξανασκέφτονται τους στόχους τους στην πορεία. Σε αυτό το πλαίσιο, δύνανται να χρησιμοποιούν την αφήγηση για να καλλιεργήσουν τη δέσμευση μέσα από ιστορίες, που καθιστούν σαφές γιατί οι παίκτες/τριες κάνουν αυτό που κάνουν και τι σημαίνει αυτό. Επιπλέον, επιτρέπουν στους/τις παίκτες/τριες να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, μέσω των επιλογών τους παίζοντας το παιχνίδι. Στην ουσία, οι παίκτες/τριες, σε αυτό το ψηφιακό

περιβάλλον, σκέπτονται σαν σχεδιαστές/ριες, αφού πρέπει να καταλάβουν πώς λειτουργεί το σύστημα κανόνων στο παιχνίδι και πώς αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων. Επομένως, αυτή η μεταφορά (transfer) στον κόσμο του παιχνιδιού αποτελεί προετοιμασία για μελλοντική μάθηση. Τέλος, ο ποιοτικός σχεδιασμός οφείλει να εμπειρικλείει την εκμάθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την καθοδήγηση (mentoring) μέσω συνεργατικού και ανταγωνιστικού κλίματος, καθώς επίσης και μέσα από ενδιαφέροντες ιστότοπους, όπου οι παίκτες/τριες μπορούν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους ακόμη και να παράγουν νέες γνώσεις και σχέδια (Gee, 2013).

Η σωστά σχεδιασμένη χρήση των παιχνιδιών με τεχνολογικό υπόβαθρο φαίνεται να βοηθά σημαντικά τον γραμματισμό και την εκμάθηση γλωσσών. Ο/η επιτυχημένος/η καθηγητής/τρια πρέπει να είναι και επιτυχημένος/η σχεδιαστής/ρια της επιλογής και μεθοδευμένης χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον στη χρήση της τεχνολογίας για τη διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και των ξένων γλωσσών σε σχέση με τις καθιερωμένες ασκήσεις και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για αυτό τον σκοπό στις σχολικές αίθουσες. Οι εκπαιδευόμενοι/ες δύνανται έτσι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τις δεξιότητες γραμματισμού (literacy skills) για να πραγματοποιούν επικοινωνιακούς ή γνωστικούς στόχους, ενέργειες και λειτουργίες. Τα ποιοτικά ψηφιακά παιχνίδια διαθέτουν δε, χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την εκμάθηση γλωσσών, καθώς συχνά χρησιμοποιούν στοιχεία και καταστάσεις που διευκολύνουν την παρουσίαση διαφορετικών περιπτώσεων σε συντομότερο χρονικό διάστημα από ότι συμβαίνει στο πραγματικό περιβάλλον. Αυτά μπορούν να δημιουργήσουν ομιλία και κείμενο, τόσο στα πλαίσια του παιχνιδιού, όσο και έξω από αυτό, σε έναν ιστότοπο ειδικά διαμορφωμένο, όπου οι παίκτες/τριες μπορούν να συζητούν το παιχνίδι και την επίλυση προβλημάτων, αποκτώντας μεταγνωστικές (metacognitive) και μεταγλωσσικές (metalinguistic) δεξιότητες (Gee, 2013). Τα παιχνίδια συνδυάζουν λέξεις με εικόνες, ενέργειες, στόχους και διαλόγους, όχι μόνο με ορισμούς ή άλλες λέξεις. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν να παρατηρούν πώς οι λέξεις συνδέονται με τον κόσμο και αποκτούν βαθιά κατανόηση και πραγματική γνώση. ώστε να μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα που συναντούν στη σύγχρονη κοινωνία.

Παρά την πληθώρα πλεονεκτημάτων που προσφέρει η χρήση των παιχνιδιών μέσω της τεχνολογίας, εγείρονται κάποιοι προβληματισμοί για πιθανά μειονεκτήματα

που δύναται αυτή να επιφέρει. Σε αυτή την κατεύθυνση, ένας περιορισμός της χρήσης της τεχνολογίας, είναι το γεγονός ότι αυτή αποτελεί καθιστική δραστηριότητα παθητικής λήψης πληροφοριών, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά τη χρήση τεχνολογικών παιχνιδιών ως υπαίτια πρόκλησης κινδύνων που σχετίζονται με την υγεία στην παιδική ηλικία, όπως για παράδειγμα την παχυσαρκία. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η αυξημένη τεχνολογία θα μπορούσε να οδηγήσει σε εμπειρίες που δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη, κάνοντας έναν/μία μαθητή/τρια παθητικό/ή, αποσπώντας τον/την από πιο «φυσικές» και «αναπτυξιακά κατάλληλες» δραστηριότητες (Miller, 2005, όπ. αναφ. στο Burnett, 2010, σελ. 248). Αυτή η νοοτροπία αποθαρρύνει συχνά τους/τις εκπαιδευτικούς που αναζητούν πιο δραστήρια, παιδαγωγική διδασκαλία. Ωστόσο, οι εξελίξεις στην τεχνολογία, ιδιαίτερα από την εμφάνιση του iPad το 2010 και της τεχνολογία αφής, έχουν απομακρύνει τα εμπόδια και έχουν κάνει τις ψηφιακές συσκευές πιο προσιτές και διαδραστικές (Lentz, Seo, & Gruner, 2014).

Συχνά εγείρεται, επίσης, η προβληματική πως ο χρόνος που παραδοσιακά ήταν αφιερωμένος σε «καλύτερες δραστηριότητες», όπως το κοινωνικό παιχνίδι και η φυσική αναψυχή, αφιερώνεται σε παιχνίδια στον υπολογιστή, που στην ουσία είναι αντικοινωνικά και ανθυγιεινά και ενδεχομένως οδηγούν σε εθισμό. Η έρευνα, ωστόσο, δε δείχνει μακροπρόθεσμα σημαντική δέσμευση στα παιχνίδια στον υπολογιστή σε σχέση με άλλες δραστηριότητες. Η μελέτη των Creasey και Myers (1986) για τους Αμερικανούς 9 έως 16 ετών δείχνει μια αρχική αύξηση του παιχνιδιού στον υπολογιστή σε βάρος άλλων δραστηριοτήτων, αλλά αυτή σύντομα υποχωρεί. Ο Durkin (1995) δε, συμπεραίνει ότι αυτό, που αρχικά φαίνεται να είναι εθισμός σε ένα παιχνίδι, είναι στην ουσία μεταβατικές φάσεις υπερβολικής ενασχόλησης και όχι διαρκής εξάρτηση, από την οποία τα παιδιά δυσκολεύονται να ξεφύγουν.

Η χρήση δε, των παιχνιδιών με βάση την τεχνολογία στα σχολεία παρουσιάζει δυσκολίες, ιδιαίτερα όσον αφορά την επίσημη ενσωμάτωσή του στα προγράμματα σπουδών. Κάποιοι λόγοι που αυτό συμβαίνει είναι οι εξής (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004):

- η δυσκολία για τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν πώς ένα συγκεκριμένο παιχνίδι είναι συναφές με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και την ακρίβεια και την καταλληλότητα του περιεχόμενου στο παιχνίδι,

- η δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν ένα ψηφιακό παιχνίδι, να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντρίες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα δυναμικά, πραγματικά εκπαιδευτικά οφέλη των παιχνιδιών στον υπολογιστή,
- η έλλειψη χρόνου για τους/τις εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με το παιχνίδι και τις μεθόδους παραγωγής βέλτιστων αποτελεσμάτων από τη χρήση του και
- το ποσοστό μη συναφούς περιεχομένου ή λειτουργικότητας σε ένα παιχνίδι που δε θα μπορούσε να αφαιρεθεί ή να αγνοηθεί, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο μαθήματος.

Παράλληλα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η ελάχιστη επαγγελματική εξέλιξη στη χρήση της προηγμένης τεχνολογίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει δημιουργήσει επιφυλακτικότητα στην εφαρμογή της (Chen & Chang, 2006). Για παράδειγμα, όσον αφορά τη χρήση διαδραστικών λευκών πινάκων, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αναπαράγουν την παραδοσιακή διδακτική παιδαγωγική στη χρήση τους (Simon & Nemeth, 2012). Επί πλέον, πολλοί/ές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο ένα μικρό ποσοστό των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, περιορισμένο απλώς σε παρουσιάσεις στο PowerPoint, επικοινωνία στο σπίτι και το σχολείο και τήρηση αρχείων βαθμολογίας (Kaufman, 2014). Επίσης, ανησυχούν συχνά ότι με αυτόν τον τρόπο δε θα μπορέσουν να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους ή πολλά σχολεία από την άλλη δεν έχουν τις κατάλληλες υποδομές να στηρίξουν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό προβληματισμό προκαλεί και το ζήτημα της ποιότητας των παιχνιδιών, ώστε να έχουν σαφείς στόχους και ταυτόχρονα ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες του μαθήματος (Ζυγουρίτσα, 2008).

Όπως είναι φανερό, επί του παρόντος, υπάρχουν ακόμη ορισμένα εμπόδια για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, όπως το γεγονός ότι η παραγωγή λογισμικού για τα σχολεία προϋποθέτει διαφορετικά πρότυπα και απαιτήσεις περιεχομένου. Παράλληλα, η σχεδόν πλήρης έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία, σε αντίθεση με τα σπίτια, θα απαιτούσε μια τεράστια επένδυση σε υλικό εξοπλισμού. Συμπερασματικά, η χρήση του υπολογιστή και των ψηφιακών παιχνιδιών είναι δυνητικά πολύ ενδιαφέρουσα και πολλά υποσχόμενη στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι προκλήσεις για τη χρήση αυτών σε περιβάλλοντα τάξης είναι πολυάριθμες. Σημεία κλειδιά τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιτυχή χρήση τους είναι οι ρόλοι και οι απαιτήσεις από άποψη κατάρτισης του/της εκπαιδευτικού, όσον αφορά την κατανόηση του παιχνιδιού και

την αντιμετώπιση προβλημάτων. Ο ρόλος δε, του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή/ριας, είναι συχνά το ίδιο σημαντικό με το ίδιο το παιχνίδι (Birmingham & Davies, 2001). Τέλος, υπάρχει ανάγκη για επιτυχημένους/ες σχεδιαστές/ριες παιχνιδιών και λογισμικού, με στόχο τον τομέα της επίσημης εκπαίδευσης, που θα λάβουν σοβαρά υπόψη τη φύση των εμπλεκόμενων φορέων σε αυτήν και θα εξετάσουν τόσο τις ανάγκες τους όσο και το πώς μπορούν αυτές να εκπληρώνονται μέσα από το παιχνίδι.

3.8. Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού

Ο σχεδιασμός ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού απαιτεί τη συνύπαρξη συγκεκριμένων δομικών χαρακτηριστικών, ικανών να εξασφαλίσουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και ταυτόχρονα την αμέριστη εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε αυτό. Η εξασφάλιση και ταυτόχρονα ο εντοπισμός των απαραίτητων εκείνων δομικών στοιχείων, ώστε ένα παιχνίδι να εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους, είναι καθοριστικά για την τελική του επιτυχία. Στη συγκεκριμένη ενότητα επιχειρείται η μελέτη των απαραίτητων εκείνων στοιχείων, που χαρακτηρίζουν και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτή την κατεύθυνση, σύμφωνα με μελέτες, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία επιτυχημένου πλαισίου παιχνιδιού αποτελεί η έννοια της «μάθησης μέσω πράξεων» (learning through doing). Τα παιχνίδια μπορούν να καλλιεργήσουν τη μεταφορά (transfer) της μάθησης από άλλους χώρους, όπως η ζωή, το σχολείο και άλλα παιχνίδια. Προσφέρουν δε, στους/τις εκπαιδευόμενους/ες τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τη σχέση και τη σύνδεση με τους χώρους αυτούς και ταυτόχρονα, μεταφέρουν τη μάθηση σε μια μοναδική κατάσταση, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του παιχνιδιού (Oblinger, 2006). Σε αυτή την κατεύθυνση, παιχνίδια όπως οι προσομοιώσεις (simulations), προσφέρουν ισχυρό εργαλείο μάθησης. Οι προσομοιώσεις είναι από τους πιο δημοφιλείς τύπους παιχνιδιών. Οι εκπαιδευτικές προσομοιώσεις υπερτερούν σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό (tutorial), καθώς στην ουσία αναπαριστούν μια εμπειρία σε αντίθεση με την απλή παράθεση πληροφορίας. Η μάθηση μέσα από την άμεση εμπειρία, σε διαφορετικά πλαίσια, αποδείχθηκε ότι είναι πιο αποτελεσματική και ευχάριστη από τη μάθηση μέσω παροχής πληροφοριών, που παρέχονται ως δεδομένα. Η άμεση αναπαράσταση, με κινητοποίηση πολλών

αισθήσεων (multi-sensory), παρέχει τη δυνατότητα να προσελκύει τους ανθρώπους νοητικά και συναισθηματικά, να ενισχύσει τις πτυχές της πληροφόρησης με βάση το συγκεκριμένο στο οποίο ανήκει (context) και να ενθαρρύνει ολοκληρωμένες ανταποκρίσεις στα ερεθίσματα που αυτό προκαλεί (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

Για αυτούς ακριβώς τους λόγους, σε άλλους τομείς της κοινωνίας, όπως στον επιχειρηματικό και τον οικονομικό, οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και αποτελούν αναγνωρισμένο τμήμα της κατάρτισης. Τα παιχνίδια προσομοίωσης διαθέτουν πολλές ελκυστικές ιδιότητες, καθώς μπορούν να σχεδιαστούν έτσι ώστε ο/η παίκτης/τρια να μπορεί να λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του/της. Ταυτόχρονα, ο/η ο σχεδιαστής/ρια έχει την ευχέρεια να προσθέτει, να αφαιρεί ή να προσαρμόζει διάφορους παράγοντες μέσα στο παιχνίδι (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Σημαντικό πλεονέκτημα, σε σύγκριση με τη μάθηση και την κατάρτιση σε πραγματικό κόσμο, όπου τα υλικά και οι πόροι χρησιμοποιούνται σε κανονικές συνθήκες, αποτελεί το γεγονός ότι η προσομοίωση είναι συχνά μια πολύ φθηνότερη επιλογή, καθώς επιτρέπει την πραγματοποίηση ενεργειών που σε άλλη περίπτωση θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθούν και οι εκπαιδευόμενοι/ες δε θα είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν σχετική εμπειρία σε μια πληθώρα μαθημάτων και πεδίων.

Επιπλέον, η έννοια της επίλυσης προβλημάτων (problem solving), στα πλαίσια του παιχνιδιού, προσφέρει πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Η επίλυση προβλημάτων είναι, σε μεγάλο βαθμό εξειδικευμένη, σε πλαίσιο και σε τομέα (Brown, Collins, & Duguid, 1989), με αποτέλεσμα η επίλυση προβλημάτων σε έναν τομέα, να αποτυγχάνει να μεταφερθεί σε άλλους. Η επαναλαμβανόμενη, ωστόσο, πρακτική σε πολλαπλά προβλήματα, μπορεί να βελτιώσει την επίλυση προβλημάτων, εντός ενός δεδομένου τομέα. Όταν τα παιχνίδια είναι συναρπαστικά και διαδραστικά, μπορούν δυναμικά να παρέχουν επαναλαμβανόμενη πρακτική επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, επειδή τα παιχνίδια αναφέρονται συχνά ως παραδείγματα επίλυσης προβλημάτων, η σχεδίαση ενός παιχνιδιού θα πρέπει να στοχεύει στην προώθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Van Eck, Hung, Bowman, & Love, 2009).

Κάθε τέτοια προσπάθεια πρέπει να καθοδηγείται από θεωρητικές και εκπαιδευτικές αρχές σχεδίασης, και να το κάνει με τρόπο που να είναι ευαίσθητος και συμβατός με τη φύση των παιχνιδιών. Η οριοθέτηση και ο ορισμός των τύπων και μοντέλων προβλημάτων για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παιχνιδιών είναι

αναγκαία προκειμένου για την επίτευξη αποτελεσματικών προβλημάτων για κάθε σενάριο παιχνιδιών. Συνακόλουθα, μία από τις βασικές προκλήσεις για τη μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα, είναι ο σχεδιασμός καλών προβλημάτων. Αυτό, με τη σειρά του, απαιτεί την κατανόηση των διαφορετικών τυπολογιών προβλημάτων, των συνηθισμένων αναγκών επεξεργασίας τους και του τρόπου με τον οποίο ο κάθε τύπος προβλήματος μπορεί να υποστηριχθεί καλύτερα από διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού (Jonassen, 2000). Επομένως, γνωρίζοντας ποιες πληροφορίες ή τεχνικές πρέπει να εφαρμόσουν οι σχεδιαστές/ριες του παιχνιδιού και σε ποιες καταστάσεις, εξασφαλίζεται μεγαλύτερη επιτυχία στη δημιουργία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, η μάθηση στα πλαίσια του παιχνιδιού πρέπει να είναι ενεργή και αλληλεπιδραστική. Στην περίπτωση δε, της επίλυσης των προβλημάτων, ο/η παίκτης/τρια αναγκάζεται να αναζητήσει διαφορετικές πηγές στα πλαίσια του παιχνιδιού. Οι πηγές, ακολούθως, παρέχουν διαφορετικούς τύπους πληροφοριών ανάλογα με το πού βρίσκεται ο/η παίκτης/τρια και ποιες πληροφορίες έχει στη διάθεσή του/της κάθε στιγμή. Έτσι, το παιχνίδι προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του/της παίκτη/τριας για την επίλυση του προβλήματος. Αυτό το χαρακτηριστικό των παιχνιδιών εξασφαλίζει ότι ο/η εκπαιδευόμενος/η είναι ενεργός/η συμμετέχων/ουσα (Shute, Rieber, & Van Eck, 2011).

Η δυναμική και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (empowered learners) στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί αυτού/ές να αισθάνονται ενεργοί φορείς (παραγωγοί) και όχι μόνο παθητικοί αποδέκτες (καταναλωτές) της γνώσης. Στον χώρο δε της εκπαίδευσης, ο από κοινού σχεδιασμός του παιχνιδιού ενισχύει την αίσθηση της εμπλοκής, της συμμετοχής, ακόμα και της ιδιοκτησίας και αποτελεί βασικό μέρος της κινητοποίησης των εκπαιδευόμενων. Μέσα από την κατανόηση και την εμπειρία του σχεδιασμού στον τομέα που μελετούν, αυτού/ές εκπαιδεύονται να κάνουν ορθές επιλογές για το πώς να διαμορφώσουν αυτό το σχέδιο. Οι αποφάσεις και οι ενέργειες των μαθητών/τριών είναι αυτές που μπορούν να κάνουν τη διαφορά στο πρόγραμμα σπουδών στην τάξη. Οι μαθητές/τριες, στην ουσία, αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν τη δική τους εκμάθηση (Gee, 2005). Ακολούθως, το όλο πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να διαμορφώνεται από τις ενέργειες και τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων σε θέματα που να ευνοούν αυτές με ουσιαστικό τρόπο.

Κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού στη μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο μαθητείας (apprenticeship model), που εμπεριέχει την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην πράξη. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω μιας ποικιλίας στρατηγικών, που αφορούν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (Rieber, 2001). Όσον αφορά τις δεξιότητες, παρατηρείται το εξής παράδοξο, οι άνθρωποι δεν αρέσκονται να εξασκούν δεξιότητες εκτός του φυσικού τους περιβάλλοντος (out of context) ξανά και ξανά, καθώς θεωρούν αυτή την εξάσκηση δίχως νόημα, αλλά, από την άλλη χωρίς εντατική εξάσκηση δεξιοτήτων, είναι αδύνατο να κατακτήσουν οποιονδήποτε μαθησιακό στόχο. Οι άνθρωποι αποκτούν και εξασκούν δεξιότητες καλύτερα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύνολο συναφών δεξιοτήτων ως στρατηγική για την επίτευξη των στόχων που θέλουν να επιτύχουν. Επομένως, στον αποτελεσματικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, οι παίκτες/τριες πρέπει να μαθαίνουν και να εξασκούνται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες να αποτελούν άρρηκτο μέρος της ολοκλήρωσης των στόχων που χρειάζονται και θέλουν να επιτύχουν. Με αυτόν τον τρόπο, βλέπουν τις δεξιότητες πρώτα απ' όλα ως μια στρατηγική επίτευξης των στόχων του παιχνιδιού και δευτερευόντως ως σύνολο διακριτών δεξιοτήτων. Επομένως, καθώς η μάθηση είναι μια πρακτική εξάσκηση, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την κατάκτησή της, είναι προτιμότερο και πιο αποτελεσματικό να παρουσιάζονται ως στρατηγικές για τη διεξαγωγή ουσιαστικών λειτουργιών, που κάποιος/α θέλει και χρειάζεται να πραγματοποιήσει. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να γνωρίζουν πώς οι δεξιότητες, που απαιτούνται, μεταφράζονται σε επιτυχείς στρατηγικές, στα πλαίσια της εμπειρίας του παιχνιδιού (Gee, 2005).

Η κατανόηση και η δημιουργία συγκεκριμένου τρόπου σκέψης στα πλαίσια του παιχνιδιού συνδέονται άρρηκτα με την κατάκτηση της γνώσης. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα τις δεξιότητες, τις στρατηγικές και τις ιδέες, όταν αντιλαμβάνονται και κατανοούν πώς αυτές εντάσσονται και νοηματοδοτούν ένα ευρύτερο σύνολο ιδεών. Στην πραγματικότητα, κάθε εμπειρία ενισχύεται όταν κατανοούμε πώς αυτή πλαισιώνει ένα συγκεκριμένο σύνολο με τις δικές του αξίες. Σε αυτή την κατεύθυνση, το αποτελεσματικό παιχνίδι βοηθά τους/τις παίκτες/τριες να δουν και να κατανοήσουν πώς τα στοιχεία του παιχνιδιού ταιριάζουν στο γενικό πλαίσιο και τον τύπο του παιχνιδιού (είδος), ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί. Οι παίκτες/τριες έτσι αποκτούν μια αίσθηση για τους «κανόνες του παιχνιδιού». Στον σημερινό κόσμο της υψηλής τεχνολογίας, μέσα σε μια πληθώρα

πολύπλοκων συστημάτων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, οι μαθητές/τριες αδυνατούν να έχουν μια αίσθηση για το όλο σύστημα που μελετούν, δεν το βλέπουν σαν ένα σύνολο σύνθετων αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, αλλά κάθε μέρος ως απομονωμένο στοιχείο, που απαιτείται να απομνημονεύουν δίχως νόημα. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν προσφέρει τρόπους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τα στοιχεία που μελετούν ως μοχλό δράσης. Επομένως, αυτή η περιορισμένη αντίληψη λειτουργεί ανασταλτικά τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο για την κατάκτηση της νέας γνώσης. (Kelly, 1994).

Καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και ακολούθως στη δημιουργία επιτυχημένων παιχνιδιών κατέχει η έννοια της συνάφειας. Με τον όρο συνάφεια αναφερόμαστε στα συναισθήματα των ανθρώπων ή στην ελκυστικότητα που παρουσιάζουν συγκεκριμένα αποτελέσματα ή ιδέες σε σχέση με τους δικούς τους στόχους, αξίες και κίνητρα. Όσο πιο ελκυστικός είναι ένας στόχος, τόσο πιθανότερο είναι να προβεί κάποιος στην επιδίωξη και επίτευξή του (Keller, 2009). Η συνάφεια καταδεικνύει αυτό που δηλώνει η φράση «Τί υπάρχει σε αυτό για μένα;» ("What's in it for me?") και συνδέεται, ως εκ τούτου, άμεσα με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Bainbridge Frymier & Shulman, 2009). Στα πλαίσια επομένως αυτού, είναι ουσιαστική η σύνδεση των παρακάτω δομικών στοιχείων: του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των στρατηγικών, της κοινωνικής οργάνωσης, των στόχων, του μαθησιακού στυλ με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες (Keller, 2008).

Επομένως, όπως είναι φανερό, η μάθηση θα πρέπει να γίνεται με βάση το περιβάλλον (contextualized. learning), στο οποίο ανήκει το περιεχόμενό της και το περιεχόμενο αυτό να καθορίζεται από τη συνάφειά του με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευομένων. Σε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, όλα όσα καλείται ένας/μία παίκτης/τρια να μάθει, θα πρέπει να είναι σχετικά και να περιγράφονται με βάση το περιβάλλον μάθησης, έτσι ώστε οι παίκτες/τριες να μην αναγκάζονται να μαθαίνουν κάτι που δεν χρησιμοποιείται, ούτε να χρησιμοποιούν κάτι που δεν μπορούν να μάθουν. Έτσι, σε εκπαιδευτικά παιχνίδια όπως για παράδειγμα, στο παιχνίδι της μελέτης περιπτώσεων (case-study game), η επίλυση των επιστημονικών προβλημάτων πρέπει να γίνεται με γνώμονα την επίλυση πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, για παράδειγμα, οι πολίτες σε μια πόλη και όχι μέσω της μελέτης ενός συνόλου κανόνων, προτάσεων (Shute, et al., 2011). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να πράξουν μόνο όσον αφορά ό, τι είναι συναφές με το σενάριο προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πραγματικότητα.

Στα πλαίσια της συνάφειας είναι κυρίαρχη η έννοια του στόχου. Κάθε άτομο δύναται να θέτει διαφορετικούς στόχους, ωστόσο η επιδίωξη συγκεκριμένων εξ αυτών μπορεί να είναι ισχυρότερη σε σχέση με άλλους. Οι άνθρωποι συνήθως επιλέγουν τους στόχους εκείνους που θα τους αποφέρουν το μεγαλύτερο δυνατό όφελος σε σχέση με τα επιδιωκόμενα από αυτούς αποτελέσματα (Keller, 2009). Εάν δε, η επιδίωξη ενός στόχου είναι πιο επιθυμητή σε σχέση με κάποιον άλλον, τότε αυτός ο στόχος έχει θετικό σθένος (positive valence), σε σχέση με κάποιον του οποίου η επίτευξη διαρκώς αναβάλλεται και επομένως έχει αρνητικό σθένος (negative valence). Η ισχύς του σθένους προκύπτει από τους περαιτέρω στόχους που απορρέουν από την ολοκλήρωση του αρχικού ή αν ο αρχικός στόχος αποτελεί ο ίδιος αυτοσκοπό (Vroom, 1964, όπ. αναφ. στο Keller, 2009).

Σε αυτή την κατεύθυνση, ο προσανατολισμός στόχων (goal orientation) αποτελεί συνιστώσα της συνάφειας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, βαρύνουσα σημασίας είναι η σύνδεση της διδασκαλίας με τους ατομικούς στόχους του/της εκπαιδευομένου/ης. Η βαρύτητα κάθε στόχου έγκειται στη μελλοντική του χρησιμότητα (Raynor, 1969, όπ. αναφ. στο Keller, 2009) και επομένως στη σταδιακή μετάβαση από τον ειδικό και άμεσο στόχο στον μελλοντικό και ευρύτερο. Όσο στενότερα συνδέεται η χρησιμότητα του άμεσου στόχου με τον μελλοντικό, τόσο ισχυρότερο είναι το κίνητρο επιδίωξής του και αντίστοιχα το κόστος της πιθανής αποτυχίας. Επιπλέον, όσο πιο ξεκάθαρα είναι διατυπωμένοι οι στόχοι, τόσο πιο εύκολα οι άνθρωποι χτίζουν μια σχέση ανάμεσα στους ίδιους και το διδακτικό υλικό. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται φανερό ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και δη του παιχνιδιού, πρέπει να στηρίζει τη δόμησή της στην ξεκάθαρη και αναλυτική περιγραφή των στόχων με απτά παραδείγματα για τη χρησιμότητα του περιεχομένου, είτε με εκτενή παρουσίασή τους, είτε ζητώντας από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να τους ανακαλύψουν μέσα από μια ενεργητικότερη διαδικασία αλληλεπίδρασης (Keller, 2009) ή και ακόμα να διατυπώσουν δικά τους παραδείγματα στόχους (Bickford, 1989).

Η παρουσίαση των στόχων οφείλει να καταδεικνύει ότι αυτοί έχουν δημιουργηθεί με βάση και με σκοπό τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευόμενο/η. Συγκεκριμένα, ο/η διδάσκων/ουσα πρέπει να εξασφαλίζει ότι το πλαίσιο του παιχνιδιού είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι εκπαιδευόμενοι/ες θα χρειαστούν στο μέλλον και ταυτόχρονα να γίνεται φανερό πώς η επιτυχής αφομοίωση του υλικού θα οδηγήσει σε αντίστοιχη κατάκτηση των μελλοντικών

στόχων. Επομένως, η μάθηση μέσω του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι στοχοκεντρική. (goal oriented). Σύμφωνα με τον Jonassen (2002), όλα τα ενδιαφέροντα προβλήματα, μοιράζονται δύο χαρακτηριστικά. Πρώτον, έχουν κάποιο στόχο γνωστό ή άγνωστο. Ο στόχος αυτός, απαιτεί τη δημιουργία νέων γνώσεων. Δεύτερον, όλα τα προβλήματα πρέπει να έχουν κάποια αξία για τον/την μαθητή/τρια για την επίλυσή τους. Όπως τα προβλήματα, τα παιχνίδια, επίσης έχουν ένα στόχο που απαιτεί από τον/την εκπαιδευόμενο/η να δημιουργήσει νέες γνώσεις. Τα παιχνίδια, επιπλέον, προσδίδουν αξία στον/την εκπαιδευόμενο/η για την επίτευξη του στόχου. Έτσι, ένα παιχνίδι, που επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων, θα είναι εξ ορισμού στοχοκεντρικό και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η ύπαρξη ξεκάθαρων και προσεκτικά σχεδιασμένων στόχων στα πλαίσιά του πρέπει να απασχολεί συστηματικά τους/τις διδάσκοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της επιλογής και του σχεδιασμού του.

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι Salen και Zimmerman (2004) ορίζουν το παιχνίδι ως ένα σύστημα στο οποίο οι παίκτες/τριες συμμετέχουν σε μια τεχνητή σύγκρουση, που καθορίζεται από κανόνες και οδηγεί σε ποσοτικοποιήσιμο αποτέλεσμα. Εκτός από τις συγκρούσεις, τους κανόνες και τα αποτελέσματα, οι στόχοι, η ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση και η εκπροσώπηση αποτελούν επίσης, βασικά στοιχεία του παιχνιδιού (Prensky, 2001). Επομένως, ένα παιδαγωγικό παιχνίδι οφείλει να περιλαμβάνει: συγκρούσεις ή προκλήσεις, κανόνες δέσμευσης, συγκεκριμένους στόχους ή αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν (τα οποία συχνά περιλαμβάνουν πολλούς υπο-στόχους), συνεχή ανατροφοδότηση, αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και συναρπαστικό σενάριο.

Τί είναι αυτό όμως που κάνει ένα παιχνίδι συναρπαστικό; Ο Csikszentmihalyi (1975) με τον όρο ροή (flow) αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία το άτομο είναι τελείως απορροφημένο σε μια δραστηριότητα σε βαθμό που να μην επηρεάζεται από εξωτερικές παρεμβάσεις, χωρίς να ενδιαφέρεται για την αποτυχία ή την επιτυχία. Η ροή επομένως είναι μια κατάσταση που εξασφαλίζει υψηλού επιπέδου εμπλοκή και συνεπώς είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θεωρίας της ροής που προτείνονται από το Csikszentmihalyi είναι παρόμοια με αυτά του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, η θεωρία της ροής δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη βελτιστοποίησης της πρόκλησης, έτσι ώστε να αποφεύγεται συνεχώς το άγχος και η πλήξη. Οι δραστηριότητες που προκαλούν ροή έχουν σαφείς στόχους, σε συνδυασμό με σαφή και συνεπή ανατροφοδότηση, σχετικά με το αν ένα άτομο έχει επιτύχει αυτούς τους στόχους. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της

ροής είναι ότι μια κατάσταση ροής χρειάζεται προσπάθεια για να επιτευχθεί, απαιτώντας μια σαφή και σκόπιμη επένδυση στην προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής.

Από την άλλη, ο Rieber (2001), σημειώνει ότι ο ορισμός της λέξης «συναρπάζω» περιλαμβάνει τη διέγερση και συναισθηματική απόκριση σε κατάλληλα ερεθίσματα. Γι αυτόν τον λόγο, το είδος της μάθησης που παρέχεται πρέπει να προκαλεί το συναίσθημα με αποτέλεσμα το άτομο, που διεγείρεται συναισθηματικά, να επιλέγει για αυτόν τον λόγο να αναλάβει δράση. Το κάλεσμα αυτό για δραστηριοποίηση βασίζεται στην ανθρώπινη ανάγκη να ικανοποιήσει την περιέργεια και να αντιμετωπίσει μια πρόκληση. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου πρέπει να βασίζεται στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που προκαλούν τον ενθουσιασμό και την αφοσίωση (engagement) σε αυτές. Ο ενθουσιασμός και η εμπλοκή είναι ουσιαστικά αυτά που εξασφαλίζουν την επιθυμία να συνεχιστεί η αλληλεπίδραση σε ένα παιχνίδι./

Αντίστοιχα, ο Gee (2005) προσθέτει ότι η μάθηση λειτουργεί καλύτερα όταν οι νέες προκλήσεις είναι ευχάριστα απογοητευτικές (pleasantly frustrating) στους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Δηλαδή, οι προκλήσεις είναι μεν δύσκολες, αλλά «εφικτές» δηλαδή μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους (regime of competence). Αυτό καθίσταται εφικτό, όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται - και λαμβάνουν αποδεικτικά στοιχεία - ότι η προσπάθειές τους αποδίδουν, με την έννοια ότι μπορούν να δουν, ακόμη και όταν αποτυγχάνουν, πώς και αν κάνουν πρόοδο. Σε αυτά τα πρότυπα, τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά παιχνίδια προσαρμόζουν τις προκλήσεις και δίνουν ανατροφοδότηση (feedback) με τέτοιο τρόπο, ώστε διαφορετικοί/ές παίκτες/τριες να αισθάνονται ότι το παιχνίδι είναι δύσκολο, αλλά εφικτό και ότι η προσπάθειά τους αποφέρει καρπούς. Οι παίκτες/τριες δε, λαμβάνουν σχόλια που υποδεικνύουν αν είναι στο σωστό δρόμο για την επιτυχία καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όταν δε, αποτυγχάνουν οι προσπάθειές τους, πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για το είδος της προόδου που έχουν κάνει, έτσι ώστε τουλάχιστον να γνωρίζουν εάν και πώς κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση προς την επιτυχία.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι διδασκόμενες γνώσεις είναι συχνά πολύ εύκολες για κάποιους/ες και πολύ δύσκολες για άλλους/ες. Το κίνητρο για τον άνθρωπο έγκειται σε προκλήσεις που νιώθουν ότι είναι απαιτητικές, αλλά εφικτές. Η συνεχής ανατροφοδότηση επιτρέπει στους/τις εκπαιδευόμενους/ες να γνωρίζουν την πρόοδο που έχουν σημειώσει. Αυτοί/ές πρέπει να είναι ικανοί/ές να προσαρμόζουν το

επίπεδο δυσκολίας και να ενθαρρύνονται να δρουν και να προχωρούν μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους. Θα πρέπει, επομένως, να κατανοούν σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και πώς αυτό αλλάζει στο πέρασμα του χρόνου. Τα καλά σχεδιασμένα παιχνίδια δεν εστιάζουν σε επίπεδα βαθμού που οι παίκτες/τριες πρέπει να βρίσκονται, ούτε έχει σημασία πότε τελειώνει ο/η παίκτης/ρια ή πώς πήγε αυτός/ή σε σύγκριση με τους/τις άλλους/ες. Αυτό που προέχει είναι ότι ο/η παίκτης/τρια μαθαίνει να παίζει το παιχνίδι και επιθυμεί να το κατακτήσει. Οι παίκτες/τριες δε, που καταναλώνουν περισσότερο χρόνο και αγωνίζονται περισσότερο στην αρχή, είναι συχνά αυτοί/ές που τελικά το κατακτούν πιο εύκολα (Gee, 2005. Shute, et al., 2011).

Επομένως, η μάθηση θα πρέπει να ενσωματώνει την ανατροφοδότηση. Κάθε ενέργεια στο παιχνίδι έχει ως αποτέλεσμα κάποια μορφή ανατροφοδότησης. Το κλειδί είναι η ανατροφοδότηση να παρέχει συμβουλές και υποδείξεις αντί για άμεσες απαντήσεις ή οδηγίες και να εντάσσεται στο περιβάλλον του παιχνιδιού. Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να παρέχει προσαρμοστική πρόκληση (adaptive challenge) και υποστήριξη (support). Η υποστήριξη δε, πρέπει να βασίζεται και να εναρμονίζεται με το περιβάλλον του παιχνιδιού (contextualized support) (Shute, et al., 2011). Ο Vygotsky (1978) προτείνει την έννοια της σκαλωσιάς (scaffolding) που παρέχει την ελάχιστη υποστήριξη (minimal support), που χρειάζονται οι μαθητές/τριες, για να επιτύχουν σε ένα επίπεδο παραπάνω. Η σκαλωσιά δύναται να παίρνει πολλές μορφές εντός του παιχνιδιού, όπως αλληλεπίδραση με τον μέντορα /διδάσκοντα/ουσα και άλλους/ες παίκτες/τριες, και διάφορα κείμενα και αναφορές.

Για τον σχεδιασμό επιτυχημένων παιχνιδιών, οι Bereiter και Scardamalia (1993) αναφέρονται στη δημιουργία κύκλων εξειδίκευσης (Cycles of Expertise). Η εξειδίκευση δημιουργείται σε κάθε περιοχή με επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων μέχρις ότου αυτές να είναι σχεδόν αυτόματες. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι/ες ασκούν αυτή τη νέα δεξιότητα σε ένα αυτόματο επίπεδο γνώσης. Κάθε επίπεδο εκθέτει τους/τις παίκτες/τριες σε νέες προκλήσεις και τους επιτρέπει να βελτιώνονται στην αντιμετώπισή τους. Σταδιακά, μετακινούνται σε ένα νέο επίπεδο και η διαδικασία ξεκινά ξανά από την αρχή. Τα σωστά δομημένα παιχνίδια δημιουργούν και υποστηρίζουν τον κύκλο εξειδίκευσης, μέσα από κύκλους εκτεταμένης πρακτικής, δοκιμές και νέες προκλήσεις. Αυτό είναι, στην πραγματικότητα, μέρος του τι συνιστά επιτυχή βηματισμό (good pacing) σε ένα παιχνίδι. Στην εκπαίδευση, τα παιχνίδια επιτρέπουν στους/τις μαθητές/τριες να γνωρίσουν τη διαδικασία της εξειδίκευσης. Ο κύκλος της εξειδίκευσης επιτρέπει

στους/τις μαθητές/τριες να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τη δική τους δια βίου μάθηση και να αποκτήσουν δεξιότητες πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν. Δημιουργεί επίσης ρυθμό και ροή μεταξύ πρακτικής και νέας μάθησης και μεταξύ γνώσης και πρόκλησης.

Σύμφωνα με τον Oblinger (2006), όταν ένας/μία νέος/νέα παίκτης/τρια μπαίνει σε ένα παιχνίδι, πρέπει πάνω από όλα να ανακαλεί προηγούμενη μάθηση (prior learning). Στην ίδια κατεύθυνση, ο όρος οικειότητα (familiarity), ως τρίτος δείκτης της συνάφειας στα πλαίσια του μοντέλου παρωθητικού σχεδιασμού ARCS, προσδιορίζει τη σύνδεση του εκπαιδευτικού υλικού με τις πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Keller, 1987). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που ενισχύουν την οικειότητα, συνδέονται με τον έλεγχο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς τα περιβάλλοντα που είναι ήδη γνωστά και οικεία στους/τις εκπαιδευόμενους/ες απαιτούν λιγότερη γνωστική προσπάθεια (cognitive effort), όσον αφορά τον χειρισμό τους και την πλοήγηση σε αυτά, σε σχέση με τα εντελώς καινούρια (Astleitner, 2004). Σε αυτή την κατεύθυνση, η χρήση συγκεκριμένης γλώσσας είναι απαραίτητη (Means, Jonassen, & Dwyer, 1997). Με τη χρήση δε, εννοιών που να σχετίζονται με τις αξίες και τις εμπειρίες του/της εκπαιδευόμενου/ης (Keller, 1998) δύναται να ενισχυθεί η κινητοποίηση και η ενεργή συμμετοχή του/της. Σε αυτό το πλαίσιο, οι προσομοιώσεις, στα πλαίσια του παιχνιδιού, μπορούν να φέρουν τον/την εκπαιδευόμενο/η πιο κοντά στη νέα γνώση, καθώς αυτή τοποθετείται σε οικείο πλαίσιο. Οι προσομοιώσεις συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία ουσιαστικά ενός σεναρίου το οποίο απεικονίζει μια οικεία κατάσταση. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο/η εκπαιδευτής/τρια κάνει χρήση αναλογιών που συνδέουν το οικείο με το νέο (Means, et al., 1997). Γενικότερα, η σύνδεση με πραγματικά δεδομένα δύναται να διαρρέει όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, υπενθυμίζοντας την άμεση σύνδεση του περιεχομένου της με τις πραγματικές ανάγκες και εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Από την άλλη, οι σχεδιαστές/ριες παιχνιδιών μπορούν να δημιουργούν κόσμους, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να έχουν σημαντικές νέες εμπειρίες, εμπειρίες που η ζωή ποτέ δεν θα τους επέτρεπε να βιώσουν. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι το κάθε άτομο που εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει και τον δικό του τρόπο μάθησης, το δικό του στυλ. Βασική αρχή στον επιτυχή σχεδιασμό ενός παιχνιδιού είναι η προσαρμογή του (customize) και η προσαρμοστικότητά του σε διαφορετικά στυλ. Οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν μπορούν να είναι φορείς (agents) της δικής τους μάθησης, εάν δεν μπορούν να λάβουν αποφάσεις

σχετικά με το πώς θα λειτουργήσει η διαδικασία της μάθησης γι' αυτούς/ές (Gee, 2005). Ταυτόχρονα, πρέπει να είναι σε θέση και να ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν νέα στυλ. Τα επιτυχημένα παιχνίδια οφείλουν να επιτυγχάνουν αυτόν τον στόχο. Σε αυτά, οι παίκτες/τριες πρέπει να είναι ικανοί/ές να προσαρμόζουν το παιχνίδι, ώστε να ταιριάζει με τον δικό τους τρόπο εκμάθησης και εμπλοκής σε αυτό. Οι αίθουσες διδασκαλίας που υιοθετούν αυτή την αρχή επιτρέπουν στους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τον αγαπημένο τρόπο (στυλ) μάθησης και να δοκιμάσουν νέους χωρίς φόβο. Καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες εξασκούνται, μέσα από το παιχνίδι, στην προσαρμογή του δικού τους στυλ μάθησης, θα μάθουν ταυτόχρονα σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο πώς, αλλά και γιατί μαθαίνουν. Επομένως, ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης και λύσεις προβλημάτων.

Παράλληλα, οι δυνατότητες για εξατομίκευση συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία αισθήματος οικειότητας με το περιεχόμενο. Οι σύγχρονες πλατφόρμες μάθησης, για παράδειγμα, έχουν στη διάθεσή τους πληθώρα εργαλείων ώστε ο/η καταρτιζόμενος/η να νοιώθει ότι έχει επιλογές πρόσβασης και παρέμβασης στον τρόπο μάθησης. Το παιχνίδι μπορεί να παρέχεται σε οπτική, έντυπη ή/και οπτικοακουστική μορφή και με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ελέγχου από τον/την εκπαιδευόμενο/η. Αντίστοιχα, δύναται να παρέχονται διάφορες επιλογές για το είδος της εργασίας ή δραστηριότητας που θα κληθεί αυτός/ή να ολοκληρώσει (Keller, 2009), έτσι ώστε η επιλογή του/της να ταιριάζει στα προσωπικά του/της ενδιαφέροντα όσο και στις δεξιότητες που αποτελούν για αυτόν/ήν προτεραιότητα τη συγκεκριμένη περίοδο. Επιπλέον, η θεωρία της ροής (Csikszentmihalyi, 1975) είναι ιδιαίτερα βοηθητική στη δημιουργία δραστηριοτήτων. Οι τρεις βασικοί παράγοντες της ροής, το ενδιαφέρον, η συγκέντρωση και η διασκέδαση (Csikszentmihalyi, 1990) αποτελούν κομβικά σημεία στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού υλικού ανάγοντάς τη μαθησιακή διαδικασία σε μια αυτοελεγχόμενη εμπειρία κατά την οποία έχουμε την εξής ακολουθία: ο/η εκπαιδευόμενος/η ελέγχει και προσαρμόζει το υλικό ο/η ίδιος/α, ακολούθως συγκεντρώνεται πιο εύκολα σε αυτό, άρα επιτυγχάνεται πιο εύκολα ο στόχος της διδασκαλίας και η επιτυχής αφομοίωση του υλικού.

Στην κατεύθυνση αυτή, ο Malone (1980) ορίζει ένα πλαίσιο συνθηκών που πρέπει να συνυπάρχουν για την επίτευξη κατάστασης ροής. Σύμφωνα με τον Malone, η δραστηριότητα θα πρέπει να είναι δομημένη έτσι ώστε ο/η παίκτης/τρια να μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει το επίπεδο προκλήσεων που αντιμετωπίζει, προκειμένου να ταιριάζει με τις προσωπικές του δεξιότητες και απαιτήσεις για δράση. Η

δραστηριότητα θα πρέπει να έχει ευρύ φάσμα προκλήσεων, με ποιοτικά διαφορετικές διαβαθμίσεις, έτσι ώστε να μπορεί να αποκτήσει ο/η παίκτης/τρια όλο και πιο πολύπλοκες πληροφορίες, σχετικά με διαφορετικές πτυχές του εαυτού του/της. Η δραστηριότητα, θα πρέπει να είναι εύκολο να απομονώνεται, τουλάχιστον σε επίπεδο αντίληψης, από άλλα ερεθίσματα, εξωτερικά ή εσωτερικά, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή σε αυτήν. Θα πρέπει να υπάρχουν σαφή κριτήρια για την εκτέλεση του παιχνιδιού, ώστε ο/η παίκτης/τρια να είναι σε θέση να αξιολογήσει πόσο καλά ή πόσο άσχημα προχωράει ανά πάσα στιγμή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Μια διαφορετική οπτική, για τον τρόπο σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών, που μπορεί αντίστοιχα να χρησιμοποιηθεί στη δημιουργία παιχνιδιών, προτείνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά ως ουσιώδη (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Η δραστηριότητα:

- περιλαμβάνει εργασία που μπορεί να ολοκληρωθεί,
- καλλιεργεί ικανότητα συγκέντρωσης στην εργασία,
- καλλιεργεί βαθιά αλλά αβίαστη συμμετοχή,
- παρέχει άσκηση αίσθησης ελέγχου των ενεργειών και
- η αίσθηση της διάρκειας του χρόνου αλλάζει.

Επομένως, όσοι/ες εμπλέκονται στη δημιουργία παιχνιδιών στη μάθηση, αντί να επιδιώκουν τη δημιουργία μια εμπειρίας που επιφανειακά μοιάζει με τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ή αντιστοίχως να καταβάλουν προσπάθεια να αποκρύπτουν τον εκπαιδευτικό σκοπό, πρέπει να κατανοήσουν τη βαθιά δομή της εμπειρίας του παιχνιδιού, που συμβάλλει στη ροή, και να οικοδομήσουν περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για την υποστήριξη της μάθησης.

Η μάθηση σε βάθος απαιτεί εκτεταμένη δέσμευση (extended commitment) και αυτή η δέσμευση δημιουργείται όταν οι άνθρωποι αποκτούν μια νέα ταυτότητα (identity) που εκτιμούν και στην οποία έχουν επενδύσει, είτε πρόκειται για ένα παιδί που παίζει τον ρόλο του «επιστήμονα» στην τάξη, είτε για έναν ενήλικα που αναλαμβάνει έναν νέο ρόλο στην εργασία (Gee, 2005). Τα επιτυχημένα παιχνίδια παρέχουν ταυτότητες παικτών/ριών (players identities) που προκαλούν βαθιά δέσμευση. Ορισμένα παιχνίδια προσφέρουν έναν χαρακτήρα τόσο ενδιαφέροντα, ώστε οι παίκτες/τριες θέλουν να προβάλλουν μέσα από αυτόν τις επιθυμίες τους. Στην εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες πρέπει να γνωρίζουν ποιοι είναι οι «κανόνες του παιχνιδιού». Πρέπει να ξέρουν πώς να αναλάβουν την ταυτότητα ενός συγκεκριμένου

χαρακτήρα και να λειτουργούν υπό ένα ορισμένο σύνολο αξιών, στάσεων και ενεργειών. Διαφορετικά, δε θα αποκτήσουν βαθιά γνώση ενός τομέα (domain).

Επιπλέον, το δημιουργικό και παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης μπορεί να περιλαμβάνει καινοτόμα και συνεργατικά έργα (projects), πολυμέσα και υπαίθριες δραστηριότητες σε εξωτερικό χώρο (Lemke, 2002). Τα παιχνίδια δύνανται να συνδυάζουν τυπικά (formal), άτυπα (informal) και μη τυπικά (non formal) περιβάλλοντα μάθησης, όπως αίθουσες διδασκαλίας, υπαίθριους χώρους, φύση, εικονικούς χώρους. Σύμφωνα με τον Lemke (2002), τα παιχνίδια προάγουν τη μάθηση, όταν ενθαρρύνεται η χρήση εσωτερικών και εξωτερικών χώρων μαζί με τις αίθουσες διδασκαλίας και ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η φύση της γνώσης από περιβάλλοντα άτυπης μάθησης. Ο Säljö (2004-β) προτείνει να χρησιμοποιείται η νέα τεχνολογία και τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, με ευέλικτο τρόπο, χωρίς να εγκαταλείπεται, όμως, το χαρτί και το μολύβι. Οι υπαίθριοι χώροι προσφέρουν, επίσης, μια μοναδική ευκαιρία για ανάπτυξη κοινοτήτων παιχνιδιού και δημιουργίας γνώσης. (Tuomi, 2007).

Τέλος, σημαντική πτυχή της έρευνας για το παιχνίδι και τη μάθηση είναι το θέμα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, που βασίζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο, πώς μπορούμε να διαπιστώσουμε αν, στην πραγματικότητα, το παιχνίδι επιτυγχάνει τον στόχο του να δημιουργήσει μια βαθιά, ουσιαστική μάθηση σε σχέση με την απόκτηση δεξιοτήτων ή το περιεχόμενο αυτής. Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά παιχνίδια, συγκεκριμένα η κρυφή αξιολόγηση (stealth assessment), αποσκοπεί στην ακριβή και δυναμική μέτρηση του τρόπου με τον οποίο οι σπουδαστές/ριες προχωρούν, χωρίς να διακόπτεται η διασκέδαση του παιχνιδιού (Shute, Ventura, Bauer, & Zapata-Rivera, 2009). Δεδομένου του στόχου της χρήσης εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη στήριξη της μάθησης στα σχολικά περιβάλλοντα, πρέπει να διασφαλίσουμε ότι οι αξιολογήσεις είναι έγκυρες, αξιόπιστες και επίσης σχεδόν αόρατες, για να διατηρήσουν την εμπλοκή τους σε αυτά ανέπαφη. Αυτός είναι και ο κύριος στόχος της κρυφής αξιολόγησης (stealth assessment).

Στα παιχνίδια, καθώς οι παίκτες/τριες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, οι αξίες των διαφορετικών μεταβλητών για το παιχνίδι αλλάζουν. Επιπλέον, η επίλυση προβλημάτων επιτρέπει στους παίκτες/τριες να κερδίσουν βαθμούς ή να ανέβουν επίπεδο. Βασική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν ή να σχεδιάσουν παιχνίδια για να υποστηρίξουν τη μάθηση, είναι

να βγάζουν έγκυρα συμπεράσματα (valid inferences) σχετικά με το τι γνωρίζει, πιστεύει και μπορεί να κάνει ο/η σπουδαστής/ρια σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, σε διάφορα επίπεδα και χωρίς να διαταράσσει τη ροή του παιχνιδιού και επομένως την εμπλοκή και τη μάθηση. Ένας τρόπος για να αυξηθεί η ποιότητα και η χρησιμότητα μιας αξιολόγησης είναι να χρησιμοποιηθεί ο σχεδιασμός με βάση τα τεκμήρια (evidence-centered design, ECD), ο οποίος υποστηρίζει τον σχεδιασμό έγκυρων αξιολογήσεων και αποδίδει σε πραγματικό χρόνο εκτιμήσεις του επιπέδου ικανοτήτων των μαθητών/τριών σε ένα φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων (Mislevy, Steinberg, & Almond, 2003). Οι ακριβείς πληροφορίες δε, σχετικά με τον/την εκπαιδευόμενο/η, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την παροχή έγκαιρης και στοχοθετημένης ανατροφοδότησης. Οι θεμελιώδεις αρχές, που διέπουν τον σχεδιασμό με βάση τα τεκμήρια (evidence-centered design, ECD,) προήλθαν από τον Messick (1994) και στη συνέχεια επισημοποιήθηκαν από τον Mislevy και τους συνεργάτες του. Ένα παιχνίδι που περιλαμβάνει αξιολόγηση με βάση τεκμηριωμένα στοιχεία πρέπει να μπορεί να προκαλέσει συμπεριφορά - δράσεις από τους/τις σπουδαστές/ριες που φέρουν στοιχεία σχετικά με τις στοχευμένες γνώσεις και δεξιότητες-ικανότητες και επιπλέον πρέπει να παρέχει ερμηνείες με βάση τις αρχές αυτών των στοιχείων σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης.

Καταληκτικά, το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών, όπως αυτά προκύπτουν από τις αντίστοιχες μελέτες, εκφράζουν τη δυναμικότητα και την πολύπλευρη διάσταση των ιδιοτήτων του επιτυχημένου παιχνιδιού. Η στοχευμένη γνώση τους και η διά βίου εξερεύνηση τους, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητη προκειμένου το εκπαιδευτικό παιχνίδι να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους και να εξασφαλίσει την αβίαστη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευτικών σε αυτήν.

3.9. Παιχνίδι και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες, σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ανάγκες, καθώς επιθυμούν έντονα μέσα από αυτήν να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι. Επιδιώκουν δε, να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση της μάθησης με τους επαγγελματικούς και κοινωνικούς τους στόχους (Κόκκος, 2005). Μελέτες που αφορούν τους λόγους

εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευομένων στη μάθηση σημειώνουν ότι αυτοί/ές επιλέγουν να συμμετέχουν σε αυτήν, εξαιτίας των παρακάτω:

- α) επιτυχή ανταπόκριση σε κοινωνικούς ρόλους,
- β) επαγγελματικό εξέλιξη,
- γ) ανταπόκριση σε προσδοκίες τρίτων,
- δ) για το γενικό καλό,
- ε) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων,
- στ) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross, 1981, σελ. 89).

Αντίστοιχα, οι Carp, Peterson και Roelfs (1974, όπ. αναφ. στο Cross, 1981), προσθέτουν τις παρακάτω περιπτώσεις:

- απόκτηση νέων γνώσεων,
- βελτίωση γονεϊκού ρόλου,
- απόκτηση πτυχίου,
- πνευματική αναζήτηση,
- ενίσχυση εργασιακού προφίλ,
- προσωπική ευχαρίστηση (σελ. 89).

Εξ αιτίας των διαφορετικών και ποικίλων συνθηκών που προκαλούν ή απαιτούν τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία, αναδύονται από αυτές συγκεκριμένα εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά δύνανται να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια αφορούν κυρίως την πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εσωτερικά, από την άλλη, σχετίζονται κυρίως με το γνωσιακό, το αξιακό και το ψυχολογικό τους υπόβαθρο. Χαρακτηριστικά, παρατηρείται η δυσκολία και επιφυλακτικότητα στην επαφή και αφομοίωση των νέων γνώσεων (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες διακατέχονται από έλλειψη αυτοπεποίθησης και βιώνουν το άγχος και τον φόβο της αποτυχίας στην επαφή τους με τη διαδικασία της μάθησης (Rogers, 2002).

Σύμφωνα με την οπτική του Carp και συν., (1974, όπ. αναφ. στο Cross, 1981) τα εμπόδια που αφορούν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- α. τα εμπόδια που αφορούν τις καταστάσεις ζωής (situational barriers), που βιώνει ο/η ενήλικος/η εκπαιδευόμενος/η κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχει,

β. τα εμπόδια του εκπαιδευτικού πλαισίου (institutional barriers), που αφορούν τις διαδικασίες εκείνες που αποθαρρύνουν τον/την εργαζόμενο/η ενήλικο/η να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία,

γ. τα εμπόδια προδιάθεσης (dispositional barriers), που συνδέονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του/της ως εκπαιδευόμενο/η (σελ. 99).

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολλά και πολυδιάστατα. Επομένως, η προσέλκυση και η διατήρηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Αντίστοιχα, η εμπύχωση και η τόνωση της αυτοπεποίθησής τους αποτελεί προτεραιότητα προκειμένου για την επιτυχή συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981). Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μια προσέγγιση κινητοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενθαρρύνοντας τη γνώση παράλληλα με τη δημιουργικότητας και τη φαντασία (Lieberman, 1977). Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέγονται εκπαιδευτικές τεχνικές ανάλογα με το αντικείμενο, τον στόχο της μάθησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τις ικανότητες του/της εκπαιδευτή/τριας. Οι παρακάτω τεχνικές, οι οποίες εμπερικλείουν την έννοια του παιχνιδιού, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Άλλες, δύνανται να χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή στην παιγνιώδη διαδικασία, σε κάποια φάση κάποιας ενότητας ή καθ' όλη τη διάρκειά της.

3.9.1. Παιχνίδι Γνωριμίας

Το Παιχνίδι γνωριμίας χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην εναρκτήρια συνάντηση, προκειμένου να αμβλύνει το άγχος που το νέο και άγνωστο μαθησιακό περιβάλλον δύναται να προκαλέσει. Η δημιουργία, επομένως, θετικού κλίματος και η παροχή λεπτομερών πληροφοριών αποτελεί βασική προϋπόθεση (Κόκκος, 2005). Αυτό, στην ουσία, προάγει τη γνωριμία μεταξύ του/της εκπαιδευτή/τριας και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, ώστε να έλθουν στην επιφάνεια οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους.

Οι δραστηριότητες «σπασίματος του πάγου», στο πλαίσιο του παιχνιδιού γνωριμίας, καλλιεργούν το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη όλων των ατόμων. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, σε αυτή τη φάση, ώστε μέσα από τη θετική και αισιόδοξη

στάση του/της, οι εκπαιδευόμενοι/ες να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν αβίαστα στη μαθησιακή διαδικασία.

3.9.2. Παιδαγωγικό Συμβόλαιο

Το παιδαγωγικό συμβόλαιο, αποτελεί μια σημαντική τεχνική, η οποία επίσης είναι ουσιαστικό να χρησιμοποιείται κατά τις πρώτες συναντήσεις. Στόχος του συμβολαίου είναι η σύναψη συμφωνίας μεταξύ του/της εκπαιδευτή/τριας και των εκπαιδευομένων, η οποία θα εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας. Η συμφωνία προϋποθέτει τη συναίνεση των συμβαλλομένων μερών και αποτελεί αμφίδρομη διαδικασία. Η διαδικασία σύναψης του συμβολαίου υλοποιείται μέσα από την κατάθεση προτάσεων για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Στη συνέχεια, οι προτάσεις αυτές γίνονται αποδεκτές ή απορρίπτονται, μέσα από τη διαδικασία διαλόγου. Όσες δε, ύστερα από το πέρας της συζήτησης, γίνουν αποδεκτές από την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, θα αποτελέσουν στη συνέχεια το σύνολο των άτυπων κανόνων, που θα διέπουν τη μαθησιακή διαδικασία στο μέλλον. Η έννοια της διαφωνίας δεν απορρίπτεται στα πλαίσια του συμβολαίου, αντιθέτως συμβάλλει στην διατύπωση επιχειρηματολογίας και περεταίρω καλλιέργειας του διαλόγου (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2015).

3.9.3. Παιχνίδι Ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση ενηλίκων δε, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να υποδυθούν ρόλους, που απορρέουν από μια κατάσταση, ένα γεγονός, επάγγελμα κ.λπ. Ο ρόλος προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους/ες να βιώσουν μια εμπειρία, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Το παιχνίδι ρόλων στην ουσία θέτει ένα ζήτημα, πίσω από το οποίο υποβόσκει ένα δίλημμα. Το δίλημμα αυτό μπορεί να διερευνάται στη συνέχεια από την ομάδα των εκπαιδευομένων. Μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου και της αντιπαράθεσης επιχειρείται να απαντηθούν τα ερωτήματα που αναδύονται από την όλη διαδικασία και να βρεθούν τρόποι επίλυσής τους. Με αυτόν τον τρόπο προάγει την εξάσκηση στην επίλυση προβλήματος και λήψης αποφάσεων (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014), μέσα από τη δραματοποίηση μιας πραγματικής κατάστασης σύγκρουσης και την ανάδειξη των αντιθέσεων και των συγκρούσεων των εμπλεκόμενων ομάδων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

Η μέθοδος αυτή είναι ολιστική, συνεπικουρεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων και ταυτόχρονα ευνοεί την κατανόηση σύνθετων ζητημάτων μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση του αξιακού συστήματος των συμμετεχόντων/ουσών (DeNeve & Hepper, 1997). Όπως είναι φανερό, η τεχνική αυτή είναι διαθεματική, μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Συνακόλουθα, παρέχει πληθώρα πλεονεκτημάτων για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του αυθορμητισμού και της ελεύθερης έκφρασης. Παράλληλα, συνεπικουρεί στην ανάπτυξη συνθετικής ικανότητας, την αφομοίωση πρότερης γνώσης και κατανόηση της νέας, μέσα από μια ευρεία και ολιστική θεώρηση. Η μίξη θεωρίας και πράξης, που συντελείται στα πλαίσιά του, βοηθά στην ευαισθητοποίηση, την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων και την ανεκτικότητα. Η μέθοδος αυτή δύναται να υλοποιείται και με τη χρήση της νέας τεχνολογίας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003). Δύναται να χρησιμοποιείται μεμονωμένα ως πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας, στα πλαίσια ενός project ή σε συνδυασμό με κάποια άλλη μέθοδο, προσφέροντας τα πλεονεκτήματά της αναφορικά με την ευρύτητα στην οπτική εξέτασης του προβλήματος, την ευελιξία, την κριτική θεώρηση, τον ρεαλισμό και τη συνθετική και αναλυτική ικανότητα (Doron, 2007):

3.9.4. Προσομοίωση

Η προσομοίωση αποτελεί επίσης, μία τεχνική, η οποία περιλαμβάνει την αναπαράσταση μιας πραγματικής κατάστασης, μέσα σε ένα πλαίσιο εικονικών συνθηκών (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Μέσα από την προσομοίωση, οι εκπαιδευόμενοι/ες προχωρούν στην επίλυση προβλημάτων, αλλά αυτή τη φορά, σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Αυτό βοηθά στην προώθηση του πειραματισμού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες δε φοβούνται να κάνουν λάθος. Συχνά, προκαλείται σύγχυση μεταξύ της προσομοίωσης και του παιχνιδιού ρόλων, εξαιτίας των ομοιοτήτων που παρουσιάζουν. Ωστόσο, στην προσομοίωση «οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μια θεατρική κατάσταση» ούτε υποδύονται κάποιον ρόλο (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010, σελ. 595), αντιθέτως αυτοί/ές προσπαθούν να διδάξουν και να διδαχθούν σε ένα ασφαλές και κατάλληλα διαμορφωμένο εικονικό διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον.

3.9.5. Δημόσια Αντιπαράθεση – Συζήτηση (Debate)

Πρόκειται για μια οργανωμένη συζήτηση συγκεκριμένης θεματικής με σκοπό την εις βάθος κατανόηση ενός ζητήματος με ταυτόχρονη ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Gilbert & Sawyer, 2000). Συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας. Επιπλέον, ενισχύει τη συνθετική σκέψη και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από την κατανόηση πολύπλοκων ζητημάτων, την παράθεση επιχειρημάτων και την αντιπαράθεση σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

3.9.6. Η Τεχνική του Ηθικού Διλήμματος

Η έννοια της ηθικής αφορά το «τι πρέπει να γίνει» ή «τι οφείλει να γίνει» (Imel, 1991). Το Ηθικό δίλημμα, ως τεχνική, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης, καθώς εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές/τριες καλούνται να προβούν σε ηθική έρευνα, προκειμένου να τοποθετηθούν πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα (Imel, 1991), τα οποία στην ουσία αφορούν συγκεκριμένες επιλογές- τοποθετήσεις και τις ηθικές επιπτώσεις που αυτές συνεπάγονται. Η τεχνική αυτή συνδέεται στενά με το σύστημα αξιών και τη διαχείρισή τους. Ο Lind (2002), αναφερόμενος στην αξία της χρήσης της τεχνικής του ηθικού διλήμματος, τονίζει ότι αυτό οφείλει να προκαλεί ηθικές συγκινήσεις, που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην αποτρέπουν την αβίαστη ροή της.

Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από σύγκρουση αξιών, οι οποίες στην ουσία υποφώσκουν σε όλη τη διάρκεια της λήψης απόφασης (Brown, 1990). Σύμφωνα με τον Kritsonis (2007) δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση, στο πλαίσιο του ηθικού διλήμματος, αλλά αυτό που προέχει είναι η καλλιέργεια διαλόγου και ελευθερίας της έκφρασης, προκειμένου για τη διερεύνηση και την αξιολόγηση του υπάρχοντος προσωπικού και συλλογικού αξιακού συστήματος. Στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η τεχνική αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα, είτε σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σεναρίου ηθικού διλήμματος, μπορεί να στηριχτεί στη μέθοδο konstanz (Lind, 2002) μέσα από τη δημιουργία ενός ημι-πραγματικού ηθικού διλήμματος. Όπως είναι φανερό, μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο/η εκπαιδευόμενος/η ενισχύεται στην κατανόηση της συνθετότητας της σύγχρονης κοινωνίας με τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες που αυτή συνεπάγεται.

3.9.7. Καταιγισμός Ιδεών – Ιδεοθύελλα

Ο καταιγισμός ιδεών αποτελεί μία τεχνική που διευκολύνει τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και γι' αυτό χρησιμοποιείται τόσο στην τυπική, τη μη τυπική και την εκπαίδευση ενηλίκων. Η χρήση του διευκολύνει την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, και γι' αυτό χρησιμοποιείται ήδη από τις πρώτες συναντήσεις, προκειμένου για μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευομένων, με στόχο την αναζήτηση περισσότερων παραμέτρων και διαστάσεων ενός ζητήματος (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001).

3.9.8. Παιδαγωγικό Παιχνίδι

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, στο πλαίσιο της έρευνας για εναλλακτικές μορφές μάθησης, το παιχνίδι αναδεικνύεται ως πολύτιμο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, οι υπολογιστές, τα video games και η εικονική πραγματικότητα έχουν εντάξει το παιχνίδι στα πλαίσιά τους και αποτελούν σήμερα πολύ διαδεδομένες μορφές ψυχαγωγίας (Oblinger, 2006). Στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα, ο συνδυασμός παιχνιδιού και μάθησης θα μπορούσε να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς ο βαθμός και ο χρόνος αφοσίωσης στο παιχνίδι δείχνει τον δρόμο για αντίστοιχη αφοσίωση σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Κατά αυτόν τον τρόπο, ο χρόνος διασκέδασης δύναται να γίνει ταυτόχρονα και χρόνος μάθησης. Αντιστοίχως, καθώς μέσα από το παιχνίδι πραγματοποιείται αναπαράσταση ρεαλιστικών καταστάσεων με διασκεδαστικό τρόπο, αυτό ευνοεί την κατάκτηση της γνώσης, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων (Jones, 2007). Στα πλαίσια του παιχνιδιού συνυπάρχουν οι έννοιες του συναγωνισμού, της τύχης, της μίμησης και του λίγγου, της ευελιξίας, της φαντασίας, και της δυναμικότητας, είτε στη σφαίρα του εικονικού είτε στη σφαίρα του βιωματικού (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη 2003). Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει νέες διαστάσεις σε αυτήν, κάνοντας το αντικείμενο μάθησης πιο ελκυστικό και ευχάριστο. Τέλος, ιδιαίτερα όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι το παιχνίδι αυξάνει τη δημιουργικότητα στον χώρο εργασίας (creative organizational climate), (Ekvall, 1996), ενθαρρύνει τη δημιουργία δημιουργικού περιβάλλοντος εργασίας (creative work environment)

(Starbuck & Webster, 1991) και επομένως την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων (West, Hoff, & Carlsson, 2016).

3.9.9. Μέθοδος Project

Το Project αποτελεί μια μέθοδο στην οποία είναι απαραίτητη η συμμετοχή της ομάδας, καθώς στην ουσία η ομάδα των συμμετεχόντων/ουσών είναι αυτή που αποφασίζει, σχεδιάζει και υλοποιεί (Frey, 1986). Η ομάδα είναι αυτή που επιλέγει το θέμα, και σχεδιάζει την πορεία του έργου μόνη της ή με την καθοδήγηση συντονιστή/ριας. Είναι φανερό, ότι στο πλαίσιο ενός project, απαιτείται η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και η καλλιέργεια κλίματος ελευθερίας, με βάση τρεις θεμελιώδεις άξονες, την επιλογή, την τελική διαμόρφωση του θέματος και την υλοποίησή του (Γεωργόπουλος, & Τσαλίκη, 2003). Από την άλλη, ο Κούσουλας (2004) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κάλυψη των αναγκών των συμμετεχόντων/ουσών, η οποία κρίνεται απαραίτητη στα θέματα εκείνα που παρουσιάζουν αυξημένη εξειδίκευση ή απαιτούν την εμπλοκή περισσότερων συντονιστών στα πλαίσια της διαθεματικότητας. Καθώς πρόκειται για αμιγώς βιωματική διαδικασία, προωθεί την ανάπτυξη μεταγνώσης, δηλαδή του να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, όχι μόνο στα πλαίσια της ομάδας, αλλά συνεκδοχικά και σε αυτά του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Αναστασάτος, 2005).

Τα προγράμματα αυτά ολοκληρώνονται συνήθως με μια έκθεση, ένα περιοδικό, μια ομιλία που γνωστοποιεί τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, που στην ουσία αποτελούν τον καρπό της όλης διαδικασίας, τόσο στα μέλη της ομάδας όσο και στην υπόλοιπη κοινωνία. Η μέθοδος project ουσιαστικά εκμεταλλεύεται τα βιώματα και τα προβλήματα των συμμετεχόντων/ουσών, τα οποία αποτελούν γόνιμο έδαφος επεξεργασίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι το κέντρο της διαδικασίας και στα πλαίσιά της ενθαρρύνεται ο διάλογος, η ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, η διαχείριση των συγκρούσεων και τέλος η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Frey, 1986)

3.9.10. Χαρτογράφηση Εννοιών

Η σύνδεση της πρότερης γνώσης με τη νέα αποτελεί θεμελιώδη λίθο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η χαρτογράφηση εννοιών αποτελεί μία τεχνική που βασίζεται ακριβώς σε αυτή την οπτική (White & Gunstone, 1992). Οι χάρτες εννοιών είναι

χωρικές ή γραφικές παραστάσεις δύο ή τριών διαστάσεων, που αναπαριστούν τις βασικές έννοιες ενός ζητήματος. Παράλληλα μέσα από γραμμές ή βέλη αντιπροσωπεύουν τις σχέσεις ανάμεσα σε ζεύγη εννοιών. Στα πλαίσια των γραφικών παραστάσεων, γίνεται χρήση σχημάτων με ετικέτες. Η παρουσίαση δε, των εννοιών γίνεται ιεραρχικά τοποθετώντας τις γενικές στην κορυφή του χάρτη και τις πιο συγκεκριμένες παρακάτω (Χατζηγεωργίου, 2001). Εξέχουσα σημασία, σύμφωνα με τον Novak (1990), είναι οι σύνθετες σχέσεις (cross links), δηλαδή αυτές ανάμεσα σε έννοιες που ανήκουν σε διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα γνώσης. Μέσα από αυτές, ουσιαστικά, οι συμμετέχοντες/ουσες κατανοούν πώς συσχετίζονται διαφορετικά περιβάλλοντα γνώσης στον χάρτη εννοιών .

Η Χαρτογράφηση εννοιών είναι ιδιαίτερα βοηθητική στην κατανόηση και αποκρυστάλλωση εννοιών, καθώς μέσα από τη δημιουργία του διαγράμματος-«χάρτη», οι συμμετέχοντες/ουσες εξασκούνται στην εξ αρχής δημιουργία του. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν εμπειρία στην οργάνωση της σκέψης, στην πολύπλευρη θέαση ενός ζητήματος, στην ανάλυση και στην αξιολόγησή του (Οργανόπουλος, 2013). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και σε αυτή την περίπτωση καθώς καλείται να καθοδηγήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στη δημιουργία ενός χάρτη, μέσα από συνδετικές λέξεις, δομημένες ιεραρχίες και αλυσίδες (White, & Gunstone, 1992).

3.9.11. Θεατρικό παιχνίδι - Δραματοποίηση

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, η Τερζάκη (2016) τονίζει ότι η θεατρικότητα ενός παιχνιδιού αναδεικνύεται, όταν δίνεται η δυνατότητα έκφρασης ευχάριστα με διάφορους τρόπους σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο. Η δραματοποίηση (Drama in Education) στην ουσία αποτελεί μορφή θεατρικής τέχνης. Η χρήση του είναι καθαρά παιδαγωγική. Δύναται να υπάρξει ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης ή διαφορετικά να ενταχθεί υποστηρικτικά, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στην εκπαίδευση ενηλίκων δε, δύναται να χρησιμοποιηθεί είτε ως βιωματική μέθοδος από μόνο του, προκειμένου για την κατάκτηση των παρεχόμενων γνώσεων και την αφομοίωσή τους, είτε ως μέσο ενδυνάμωσης της ομάδας. (Τερζάκη, 2016). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες, καθώς υποδύονται κάποιον/α ή κάτι, βιώνουν μια δυναμική εμπειρία και ταυτόχρονα ενθαρρύνονται να εκφραστούν, να διαπραγματεύονται, να

αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση και το δίλλημα και πάνω από όλα να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες (Neelands, 2002).

3.9.12. Επίλυση Προβλήματος

Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, οι εκπαιδευόμενοι/ες έρχονται αντιμετώπι/ες με τις συγκεκριμένες συνθήκες ενός προβλήματος και καλούνται να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπισή του. Το πρόβλημα, προς επίλυση, επιλέγεται με βάση τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Σημασία δεν έχει, στα πλαίσια αυτής της τεχνικής, αποκλειστικά η εξεύρεση της σωστής λύσης, καθώς πολλές φορές τα προβλήματα δύνανται να επιδέχονται πολλές λύσεις. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να καταγράψουν όλες τις πιθανές λύσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι/ες, αφού προσδιορίσουν και αναλύσουν το πρόβλημα, αναζητούν και στη συνέχεια αξιολογούν τις προτεινόμενες λύσεις. Τέλος, υλοποιείται ο σχεδιασμός της δράσης και πραγματοποιούνται οι σχετικές δραστηριότητες (Χατζηδήμου, Βιτσιλάκη, Χατζηδήμου, & Μουστάκας, 2016).

3.9.13. Έρευνα

Η έρευνα αποτελεί συχνή εκπαιδευτική πρακτική για την επίλυση προβλημάτων, είναι συστηματική, με αυστηρό μεθοδολογικό και δεοντολογικό κανονιστικό πλαίσιο (Kerlinger, 1969, όπ. αναφ. στο Χατζηδήμου, κ. συν., 2016). Δύναται να είναι ποσοτική ή ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα επιχειρεί την επαλήθευση και τη διερεύνηση κάποιων βασικών προϋποθέσεων μέσα από μεγάλης ή μεσαίας κλίμακας μελέτες με τη χρήση μεταβλητών, οι οποίες στη συνέχεια υπόκεινται σε στατιστική ανάλυση (Robson, 2002). Στην ποιοτική έρευνα, από την άλλη, έμφαση δίνεται στις εμπειρίες και τα βιώματα μικρού αριθμού συμμετεχόντων/ουσών. Στην περίπτωση αυτή, επιχειρείται η ανάλυση, ερμηνεία και περιγραφή σύνθετων κοινωνικών φαινομένων. (Bernard, 1994). Η εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιεί κατά βάση τις εξής προσεγγίσεις: α) Μελέτη περίπτωσης β) Μελέτη πεδίου & έρευνα πεδίου γ) Επισκόπηση και ε) Πειραματική μέθοδος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Κατ' αρχάς, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της έρευνας, καθώς και στον σκοπό και τους στόχους της. Ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών αξόνων και των διερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η Ερευνητική Στρατηγική, που επιλέχθηκε καθώς και η αντίστοιχη μεθοδολογική προσέγγιση. Ακολούθως, αναλύονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων και παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου, αλλά και στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στην ερευνητική διαδικασία. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναλυτική περιγραφή του τελικού δείγματος.

4.2. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας και συνεκδοχικά σε αυτά της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί νευραλγικό τμήμα της, οι λειτουργίες και τα οφέλη που αυτή δύναται και οφείλει να παρέχει διαρκώς αναθεωρούνται. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα (Väljäärvi & Sahlberg, 2008), η εκπαιδευτική επιτυχία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ή/και των εκπαιδευόμενων αλλά και στη θετική εμπειρία, όπως αυτή προκύπτει από τη μαθησιακή διαδικασία. Ο δυναμικός συνδυασμός απόκτησης γνώσεων μέσα από μια ουσιώδη και ευχάριστη διαδικασία αποτελεί πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς και όσους/ες εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η παροχή δε, ενεργού ρόλου των μαθητών/τριών και εκπαιδευόμενων, τόσο στη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης, όσο και στη διαδικασία βελτίωσης και σχεδιασμού των μαθησιακών περιβαλλόντων (Awartani et al., 2008), αποτελεί επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Καθώς ο στόχος της εκπαίδευσης αποτυγχάνει, εάν οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι αναποτελεσματικές ή ανούσιες και χωρίς να προκαλούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει και να

αναδειξεί τη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητά του σε διαφορετικά επίπεδα. Η έρευνα αυτή κρίνεται αναγκαία, καθώς, όπως αναφέρεται παραπάνω, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας καθιστούν απαραίτητη την ανεύρεση τεχνικών για την ανάδειξη της μάθησης σε ουσιώδη και βιωματική διεργασία. Η σημασία της έρευνας είναι ιδιαίτερη καθώς το παιχνίδι λειτουργεί καταλυτικά σε αυτή την κατεύθυνση, ενεργοποιώντας διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας και νόησης.

Κριτήρια επιλογής του θέματος της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν τόσο το ενδιαφέρον της ερευνήτριας σε προσωπικό επίπεδο για τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και η ύπαρξη σχετικά περιορισμένων και αποσπασματικών ερευνών (Βούλγαρη, 2012. Ζυγουρίτσας, 2008. Kangas, 2010), ειδικά στην ελληνική επικράτεια, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού τόσο στην τυπική εκπαίδευση, όσο και στη μη τυπική και την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα στη σύγχρονη πραγματικότητα (Κόκος, 2005). Σε αυτό ακριβώς το σημείο, έγκειται και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία επιχειρεί να αναδείξει όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία του παιχνιδιού που συμβάλλουν σε αντίστοιχα οφέλη σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, κοινωνικοποίησης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής ισορροπίας και εξέλιξης σε όλο το φάσμα του ανθρώπινου βίου και όχι αποκλειστικά στα πλαίσια του παιδικού βίου ή στα στενά όρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία εστιάζει η πλειονότητα των υπαρχουσών ερευνών.

4.3. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας που διαμορφώνουν την τρέχουσα πραγματικότητα αναδεικνύουν την εκπαίδευση ως μοχλό ανάπτυξης και ευημερίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Säljö, 2004-α). Σε αυτή την κατεύθυνση, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του παιχνιδιού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών των παραπάνω βαθμίδων. Από τη διεξαγωγή της έρευνας, μέσω κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας, προσδοκείται να αναδειχθούν τα εκπαιδευτικά οφέλη και η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού, να αποτυπωθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση του, να

εξαχθούν συμπεράσματα και να προκύψουν προτάσεις, με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη δημιουργία πλαισίου προβληματισμού, αξιοποιήσιμο από ερευνητές/ριες με αντίστοιχο προσανατολισμό.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, θα επιχειρηθεί ο εντοπισμός διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα μέλη του δείγματος, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Σκοπός της έρευνας, επομένως, είναι η εστίαση στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου για την αναβάθμισή της. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποσαφηνίσει τον ρόλο και τα οφέλη του παιχνιδιού στη μάθηση, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4. Ερευνητικοί Άξονες- Διερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει των ανωτέρω, η κατασκευή του εργαλείου συλλογής των δεδομένων βασίστηκε στους εξής ερευνητικούς άξονες:

- Εμπόδια και δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολούθως ως απόρροια της μελέτη του συναφούς θεωρητικού πλαισίου, της ανάγκης για περεταίρω διερεύνηση, όπως αυτή επισημάνθηκε νωρίτερα, του προσωπικού προβληματισμού και της παρατήρησης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προκειμένου να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα για την διερεύνηση αναφορικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διατυπώνονται ως εξής:

- Ποια είναι τα βασικά εμπόδια, που περιορίζουν τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Συμβάλλει το παιχνίδι στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

- Συμβάλλει το παιχνίδι στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας του ατόμου;
- Συμβάλλει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας;
- Η χρήση του παιχνιδιού συμβάλλει θετικά σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα;
- Ποια είναι τα κύρια οφέλη της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια είναι τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.;

Αντίστοιχα, οι ερευνητικές υποθέσεις, στις οποίες βασίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, διαμορφώνονται ως εξής:

- Εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου και η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, αναμένεται ότι περιορίζουν τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Το παιχνίδι αναμένεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το παιχνίδι αναμένεται ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας του ατόμου.
- Το παιχνίδι αναμένεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.
- Η χρήση του παιχνιδιού αναμένεται ότι συμβάλλει θετικά σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.
- Η χρήση παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία αναμένεται ότι επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Συγκεκριμένα συστατικά, όπως για παράδειγμα η συνάφειά του με τις ανάγκες, τους στόχους και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των εκπαιδευομένων αναμένεται ότι συνθέτουν την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι απόψεις, όσον αφορά τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφοροποιούνται ανάμεσα στις γυναίκες και του άντρες του δείγματος.

- Οι απόψεις, όσον αφορά τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφοροποιούνται ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων), στην οποία εργάζονται τα άτομα του δείγματος.
- Οι απόψεις, όσον αφορά τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση των ατόμων του δείγματος.

4.5. Επιλογή Μεθοδολογικής Προσέγγισης - Ερευνητική Στρατηγική

Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας συνέβαλαν στη διαμόρφωση του μεθοδολογικού σχεδιασμού του εμπειρικού της μέρους και καθόρισαν την επιλογή της προσέγγισης και του τρόπου συλλογής των δεδομένων. Ακολουθώντας, από την επεξεργασία των ερευνητικών αξόνων και ερωτημάτων επιλέχθηκε η χρήση της ποσοτικής μεθόδου. Η ποσοτική προσέγγιση εφαρμόζεται εκτενώς στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες (Τσιώλης, 2011), όπου τα κοινωνικά φαινόμενα, προς διερεύνηση αναλύονται προκειμένου για την εξεύρεση γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, όπως αυτές αναδύονται μέσα από πλήθος περιπτώσεων. Αυτός ακριβώς ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων εξασφαλίζει την ισορροπία που δύναται να προκύψει από τις ιδιομορφίες μεμονωμένων περιπτώσεων. Ως αποτέλεσμα, δύναται να εξασφαλιστεί η γενική ισχύς αυτών των τάσεων σε ένα γενικευμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το υπό μελέτη φαινόμενο δεν εξετάζεται συνολικά, αλλά στο επίπεδο των παραμέτρων που αποτελούν το πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας. Οι παράμετροι αυτές, αντιστοίχως αποτελούν τις μεταβλητές, των οποίων η σχέση ελέγχεται εμπειρικά μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων. Τα δεδομένα δε, που προκύπτουν από την παραπάνω διαδικασία τυποποιούνται, προκειμένου να μετρηθούν και να αναλυθούν στατιστικά (έλεγχος συσχετίσεων και διακυμάνσεων).

Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης έρευνας οδηγούν στην επιλογή της ποσοτικής διερεύνησης με τη χρήση ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων. Συγκεκριμένα, προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε η ανάγκη συγκέντρωσης επαρκούς δείγματος, προκειμένου για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, το μέγεθος του εξεταζόμενου πληθυσμού, οι διαφορετικές συνθήκες κάθε ιδρύματος και βαθμίδας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα στην περίπτωση

χρήσης της ποιοτικής προσέγγισης, η επιφυλακτικότητα έκθεσης σε έναν άγνωστο ερευνητή καθώς και οι χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί της έρευνας.

Αντιστοίχως, η συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με συγκεκριμένους μεθοδολογικούς άξονες (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005), όσον αφορά την περιοχή μελέτης, εστιάζει στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι ατομική ως προς τον αριθμό των ερευνητών, με πρωτοβουλία, όσον αφορά τον τρόπο και τη θεματολογία ανάληψης και ταυτόχρονα με ανάθεση προκειμένου για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών. Αναφορικά δε, με τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της, η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται ως σύγχρονη, ποσοτική ως προς την ερευνητική προσέγγιση, με ερωτηματολόγιο, ως προς το μέσο συλλογής και κυρίως εφαρμοσμένη σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης, η οποία προβλέπεται να μετουσιωθεί σε πράξη.

Ακολούθως, η ερευνητική στρατηγική της έρευνας υλοποιείται σε συγκεκριμένα στάδια. Κατ' αρχάς, καθορίζεται ο πληθυσμός της έρευνας προκειμένου για την επιλογή του κατάλληλου δείγματος. Σε δεύτερο επίπεδο, κατασκευάζεται το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) και αποφασίζεται ο τρόπος χορήγησής του. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται πιλοτική έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις σε αυτή την κατεύθυνση. Μετά υλοποιείται η διανομή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του εργαλείου Google forms. Ακολουθεί η συλλογή, η εξαγωγή και κωδικοποίηση (Cohen & Manion, 1994) των αποτελεσμάτων σε Microsoft Excel. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μέσα από γραφικές παραστάσεις και αντίστοιχες αναλύσεις.

4.6. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η φύση κάθε έρευνας καθορίζει την επιλογή της μεθόδου και των τεχνικών που θα χρησιμοποιήσει ο κάθε ερευνητής/ρια (Βάμβουκας, 2002). Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο επιλέχθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς συγκεντρώνει πληθώρα πλεονεκτημάτων ικανών να εξασφαλίσουν την επιτυχία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διευκολύνει τη συλλογή πληροφοριών, όσον αφορά αντιλήψεις και τάσεις, που δεν είναι εύκολο να

παρατηρηθούν από μεγάλο αριθμό ατόμων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με σχετικά μικρό κόστος (Bell, 1997). Ταυτόχρονα, ευνοεί την ποσοτικοποίηση των δεδομένων προκειμένου για τη στατιστική τους ανάλυση. Η συμβολή του δε, στην αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των ατόμων, το καθιστά πολύτιμο εργαλείο στην ερευνητική διαδικασία (Cohen & Manion, 1994).

Ο σχεδιασμός και η χρήση ενός έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου είναι υψίστης σημασίας στην ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2011). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η κατασκευή του αποτελεί απαιτητική διαδικασία που απαιτεί γνώσεις, προκειμένου να αμβλύνονται τα όποια μειονεκτήματά του, όπως για παράδειγμα η μη συμπλήρωσή του από το δείγμα και η υποκειμενικότητα του κάθε ατόμου στην απόκρισή του σε αυτό. Συνακόλουθα, «το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου ασκούν καθοριστική επίδραση στις απαντήσεις και έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας» (Βάμβουκας, 2002, σελ. 247).

Αντίστοιχα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και οι οδηγίες για την απάντησή τους πρέπει να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες (Παρασκευόπουλος, 1993, τόμος Β'). Ο Javeau (2000) δε, τονίζει ότι το επιτυχημένο ερωτηματολόγιο οφείλει να έχει πληρότητα, να παρέχει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης, να έχει σαφήνεια, να διέπεται από κατάλληλη δομή, να έχει τελειότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς, συνοχή και κατάλληλη δομή, να είναι όσο πιο σύντομο γίνεται, να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου και τέλος να επιδέχεται κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία.

Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο προκειμένου για τη συλλογή μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις εξής τρεις ενότητες:

- συνοδευτική επιστολή,
- δημογραφικά στοιχεία,
- κυρίως σώμα ερωτήσεων.

Μέσα από τη συνοδευτική επιστολή επιχειρείται η ενημέρωση των ερωτώμενων για τη στοχοθεσία, την αναγκαιότητα και το πλαίσιο της έρευνας. Ταυτόχρονα, δίδεται έμφαση στην ανωνυμία και την τήρηση εμπιστευτικότητας και ταυτόχρονα καθίσταται φανερό ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτώμενοι/ες θα διατυπώσουν αμέριστα τις

απόψεις τους. Η συνοδευτική επιστολή ολοκληρώνεται με την έκφραση της σπουδαιότητας της συμβολής των ερωτώμενων στη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας και τη διατύπωση ευχαριστιών.

Η δεύτερη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, ζητούνται από αυτούς/ές ατομικά στοιχεία που αφορούν το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων) και τα χρόνια προϋπηρεσίας σε αυτήν. Η τρίτη ενότητα αποτελείται από τέσσερα τμήματα που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Το πρώτο τμήμα (ερωτήσεις 1 – 2) αναφέρεται σε πιθανά εμπόδια ή δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο τμήμα (ερωτήσεις 3 – 6) αναφέρεται στη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση, τη δημιουργικότητα και συναισθήματα και κίνητρα

Το τρίτο τμήμα (ερωτήσεις 7 – 10) αφορά τη συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τέταρτο τμήμα (ερώτηση 11) αναφέρεται στα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται κυρίως από κλειστές ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα να προσφέρουν στον/την ερωτώμενο/η την ευκαιρία να εκφράσει και/ή να τοποθετηθεί σε απόψεις που πιθανόν να μη θυμόταν, αν του/της ζητούταν να εκφραστεί από μόνος/η του/της. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζουν ότι αυτός/ή απαντά εντός του εννοιολογικού πλαισίου των απαντήσεων, διασφαλίζουν την αντικειμενικότητα και διευκολύνουν την κωδικοποίηση και τη μελέτη των συσχετίσεων των υπό διερεύνηση μεταβλητών (Βάμβουκας, 2002). Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert (Κυριαζή, 2005), όπου οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους για τις δηλώσεις κάθε ερωτήματος, τοποθετούμενοι/ες σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα. Συγκεκριμένα, οι κλίμακες Likert που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

- συμφωνώ πάρα πολύ 5- πολύ 4 - ούτε πολύ ούτε λίγο 3 - λίγο 2 - καθόλου 1,
- χρησιμοποιώ πολύ συχνά 5 - συχνά 4 - μερικές φορές 3 - σπάνια 2 - ποτέ 1.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε διχοτομική ερώτηση, τύπου «ναι όχι», όσον αφορά την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε εργαστήριο πληροφορικής, καθώς και μια ανοιχτή ερώτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν, με μία σύντομη πρόταση, αν υπήρχε κάποιο επιπλέον από τα αναφερόμενα εμπόδια στη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.7. Το Δείγμα της Έρευνας- Διαδικασία Χορήγησης Ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα στοχεύει, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα στη διερεύνηση της συμβολής του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς στη σύγχρονη πραγματικότητα, η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία εκτείνεται σε όλο τον ανθρώπινο βίο, πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προκειμένου για την επίτευξη άντλησης των ατόμων του δείγματος σε σύντομο χρονικό διάστημα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο και εστάλη ταυτόχρονα μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στα άτομα του δείγματος. Εξαιτίας των χρονικών περιορισμών για τη διενέργεια της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας για τις ανάγκες της έρευνας, ωστόσο η επιλογή των ατόμων έγινε με τρόπο, ώστε να καλύπτονται βασικές προϋποθέσεις ισορροπίας σε προϋπηρεσία, ηλικία, φύλο και βαθμίδα ύστερα από ενημέρωση και συμφωνία με τους/τις αρμοδίους/ες διευθυντές/ριες, συνεργάτες/ριες, εκπαιδευτικούς. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα από 1/11/2017 έως και 30/11/2017.

4.8. Αξιοπιστία - Εγκυρότητα

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι εξέχουσας σημασίας για την επιτυχή εκπόνηση μια έρευνας. Η εξασφάλισή τους οφείλει να αποτελεί βασικό μέλημα του/της ερευνητή/ριας κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της διεξαγωγής, της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων. Η έννοια της αξιοπιστίας αφορά την ικανότητα ενός ερευνητικού εργαλείου να δίνει τα ίδια αποτελέσματα κάθε φορά που θα μετρήσει το ίδιο μέγεθος. Η εγκυρότητα δε, αφορά την ικανότητα του εργαλείου να μετρά αυτό ακριβώς για το οποίο δημιουργήθηκε. Προκειμένου για την επίτευξη υψηλού βαθμού εγκυρότητας, απαιτείται αυστηρή δειγματοληψία, προσεκτική επιλογή και σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Το

ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, έγινε προσεκτική επιλογή των ερωτήσεων, ώστε αυτές να καλύπτουν όλους τους άξονες, να διακρίνονται για τη συνάφειά τους με αυτούς και ταυτόχρονα να είναι εύκολα κατανοητές από τους/τις ερωτηθέντες/είσες, αντλώντας έτσι έγκυρες αποκρίσεις (Creswell, 2011). Σε αυτή την κατεύθυνση, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες διασφαλίζουν την εγκυρότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Cohen, et al., 2000). Επιπλέον, κατά την εκπόνηση της έρευνας επιχειρήθηκε ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου. Ειδικότερα, η εγκυρότητα περιεχομένου, για τη συγκεκριμένη έρευνα, ελέγχθηκε κατά τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια πιλοτικής έρευνας. Στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας έγινε διερεύνηση της καταλληλότητας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου όσον αφορά τη μέτρηση συγκεκριμένων ερευνητικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε σε επιλεγμένο δείγμα εμπειρογνομόνων με συναφή εμπειρία με το αντικείμενο της έρευνας. Οι εμπειρογνώμονες, στη συνέχεια, αξιολόγησαν την καταλληλότητα των ερωτήσεων με μια πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας και κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο μιας ανοιχτής ερώτησης. Τέλος, έγινε ανάλυση των στοιχείων και των παρατηρήσεών τους και ανάλογη προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου (Τσαούσης, 2012, όπ. αναφ. στο Μουστάκας, 2017).

Όσον αφορά τον έλεγχο της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής αποτελεί πολύ σημαντικό δείκτη αξιοπιστίας, συμβάλλοντας στην ποιοτική αναβάθμιση ενός ερευνητικού εργαλείου. Καταδεικνύει τον βαθμό της ομοιογένειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και εκτιμά κατά πόσον οι ερωτήσεις του αποτελούν ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο (Μουστάκας, 2017). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, πραγματοποιήθηκε επίσης στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας, προκειμένου να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις, που υποβαθμίζουν την εσωτερική συνοχή. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας $[\alpha]$ του Cronbach, που επιλέγεται για διαβαθμιστικές μεταβλητές. Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 1, ο δείκτης $[\alpha]$ παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή, καθώς είναι μεγαλύτερος του 0,70 σε όλα τα ερωτήματα. Εξαίρεση αποτελεί η τιμή στην πρώτη ερώτηση που αφορά τα εμπόδια που αφορούν

τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι οριακά κάτω από την τιμή αυτή.

Πίνακας 1: Τιμές σύμφωνα με τον δείκτη αξιοπιστίας [alpha] του Cronbach

Ερευνητικά ερωτήματα	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Εμπόδια - δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.	,551	,561
Παιχνίδι και ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων	,910	,913
Η συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών.	,925	,926
Η συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα.	,880	,881
Η συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.	,916	,915
Ψηφιακό παιχνίδι και ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων	,929	,928
Οφέλη της χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία	,951	,951
Απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού.	,923	,923

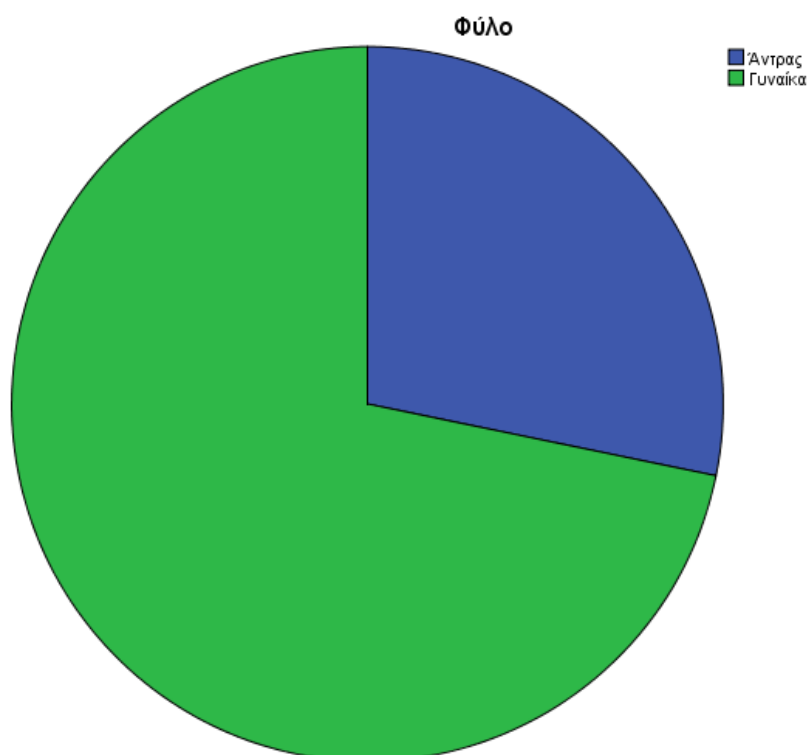
4.9. Περιγραφή του Τελικού Δείγματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (πίνακας 2) προκύπτει ότι το δείγμα των 163 εκπαιδευτικών αποτελείται από 46 άντρες (ποσοστό 28,2%) και 117 γυναίκες (ποσοστό 71,8%). Στη γραφική παράσταση 1 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	46	28,2
Γυναίκα	117	71,8
ΣΥΝΟΛΟ	163	100,0

Γραφική Παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

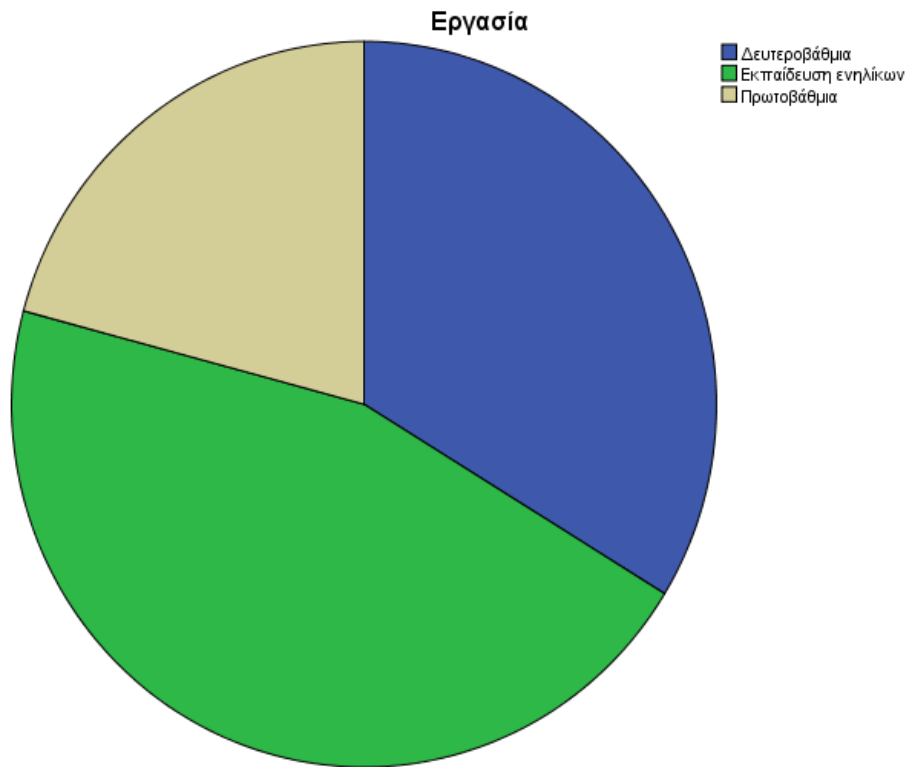


Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 3, από τους 163 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 100%), δήλωσαν ότι εργάζονται στην πρωτοβάθμια 34 (ποσοστό 20,9 %), στη δευτεροβάθμια 55 (ποσοστό 33,7%) και στην εκπαίδευση ενηλίκων 74 (ποσοστό 45,4%). Στη γραφική παράσταση 2, παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης..

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	%
Πρωτοβάθμια	34	20,9
Δευτεροβάθμια	55	33,7
Εκπαίδευση ενηλίκων	74	45,4
ΣΥΝΟΛΟ	163	100,0

Γραφική Παράσταση 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε τρεις κατηγορίες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων).

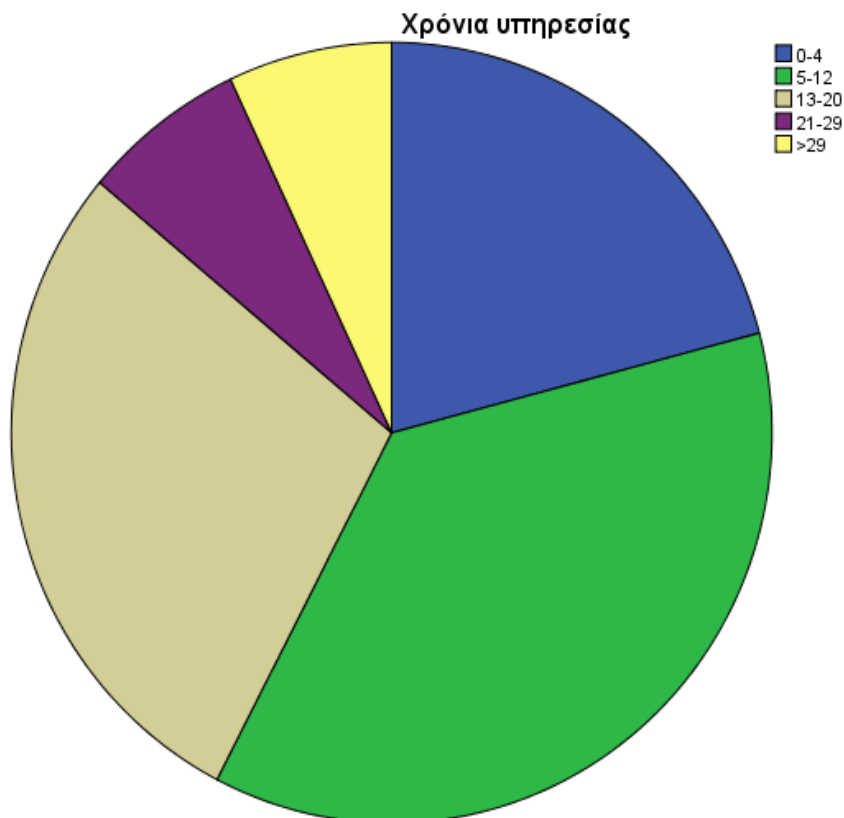


Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 4, από τους 158 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 96,9%), που απάντησαν το συγκεκριμένο ερώτημα, οι 33 (ποσοστό 20,9%) έχουν 0-4 χρόνια υπηρεσίας, οι 58 (ποσοστό 36,7%) έχουν 5-12 χρόνια υπηρεσίας, οι 45 (ποσοστό 28,5%) έχουν 13-20 χρόνια υπηρεσίας, οι 11 (ποσοστό 7%) έχουν 21-29 χρόνια υπηρεσίας και οι 11 (ποσοστό 7%) έχουν πάνω από 29 χρόνια υπηρεσίας. Στη γραφική παράσταση 4, παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	N	%
0-4	33	20,9
5-12	58	36,7
13-20	45	28,5
21-29	11	7
>29	11	7
ΣΥΝΟΛΟ	158	100,0

Γραφική Παράσταση 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στον τομέα εργασίας. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε πέντε κατηγορίες (0-4, 5-12, 13-20, 21-29, >29 έτη)



4.10. Μέθοδοι και Τεχνικές

Προκειμένου για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως αυτό αναρτήθηκε μέσα από το πρόγραμμα Google forms, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel και το πρόγραμμα S.P.S.S. για τη στατιστική επεξεργασία τους. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα αναλύθηκαν σε δύο επίπεδα, σε αυτό της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, καθώς πρόκειται ως επί το πλείστον για ποσοτικές μεταβλητές, παρατίθενται πίνακες κατανομής συχνοτήτων, ο μέσος όρος, ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση, ως μέτρο διασποράς. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων με το Kolmogorov-Smirnov test, προκειμένου για την επιλογή του κατάλληλου τεστ. Ο έλεγχος με το Kolmogorov-Smirnov test έδειξε ότι οι προϋποθέσεις κανονικότητας παραβιάζονται σε σημαντικό βαθμό για το σύνολο των μεταβλητών, καθώς οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Ακολούθως, αποκλείστηκε η χρήση των παραμετρικών κριτηρίων t-test για ανεξάρτητα δείγματα και one way ANOVA. Επομένως, η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τα μη παραμετρικά κριτήρια Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H.

Το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα Mann Whitney ή U-test (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005) χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου έχουμε μια κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες, όπως για παράδειγμα το «φύλο» και μια ποιοτική μεταβλητή σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών, όπως για παράδειγμα «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι «το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση» (πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας). Αντίστοιχα, το τεστ Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου έχουμε μια κατηγορική μεταβλητή με πάνω από δύο κατηγορίες, όπως για παράδειγμα η «βαθμίδα εκπαίδευσης» και μια ποιοτική μεταβλητή σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών, όπως για παράδειγμα «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση». Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μη παραμετρικά τεστ χρησιμοποιούνται προκειμένου για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δύο (Mann-Whitney test) ή περισσότερων δειγμάτων (Kruskal-Wallis test), μέσα από τη σύγκριση των μέσων ιεράρχησης (mean ranks) των αντίστοιχων δειγμάτων. (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002).

Προκειμένου για τον έλεγχο της συνάφειας ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» με τη μεταβλητή «έχετε πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής προκειμένου για τη χρήση ψηφιακού παιχνιδιού» χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 όπου πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής. Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p value) ορίστηκε το .05) (Ρούσσος & Τσαούσης (2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Εισαγωγή

Όσον αφορά το σύνολο των ερευνητικών μεταβλητών ακολουθούν τα στάδια της περιγραφικής και της επαγωγικής ανάλυσης. Στο στάδιο της περιγραφικής στατιστικής, για τις ποσοτικές μεταβλητές, δίνονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ταυτόχρονα παρουσιάζονται ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, όπως εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη ομάδα δεδομένων προσανατολίζεται σε εμπόδια ή δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί η ενότητα που αφορά τη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών, τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα και τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.

Στη συνέχεια επιχειρείται η παρουσίαση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά τη συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ο βαθμός χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού/παιχνιδιού στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στην τελευταία ενότητα, εξετάζονται με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα των ερωτήσεων, που αφορούν τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις περιπτώσεις, κατά την διαδικασία περιγραφής των αποτελεσμάτων, όπου χρησιμοποιούνται διαβαθμιστικές κλίμακες εμφανίζονται και ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αντίστοιχα. Στο ερωτηματολόγιο όπου χρησιμοποιούνται πεντάβαθμες κλίμακες Likert, αυτό σημαίνει ότι η μέγιστη τιμή είναι το 5. Συγκεκριμένα, σε μία ερώτηση πεντάβαθμης κλίμακας, η οποία μετρούσε το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς μία συγκεκριμένη πρόταση, ένας μ.ο. : 4,0, παραδείγματος χάριν, θα σήμαινε μεγάλο βαθμό συμφωνίας.

Από την ανάλυση, που πραγματοποιήθηκε στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά τον βαθμό χρήσης το παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 5, της επόμενης σελίδας, μόνο το 4,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το παιχνίδι πολύ συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 16% , το 17,8 μερικές φορές, το 26,4 σπάνια και το 35,6% ποτέ, ο μέσος όρος συμφωνίας 2,27 υποδηλώνει χαμηλό ποσοστό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος για τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Πολύ συχνά		Συχνά		Μερικές φορές		Σπάνια		Ποτέ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ														
Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	7	4,3	26	16	29	17,8	43	26,4	58	35,6	0	0	2,27	1,223

5.2. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με εμπόδια ή δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην πρώτη πρόταση, η οποία αφορά την έλλειψη χρόνου ως εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 70,2% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,81).

Στη δεύτερη πρόταση, το 52,8% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,24).

Στην τρίτη πρόταση, το 78,4% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι η έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών, για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,99).

Στην τέταρτη πρόταση, το 64% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη χρήση του παιχνιδιού, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,56).

Στην πέμπτη πρόταση, το 59,9% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι η δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντρίες, συναδέλφους/ισσες, γονείς), ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,63).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά εμπόδια/δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.	48	29,8	65	40,4	20	12,4	25	15,5	3	1,9	2	1,3	3,81	1,087
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.	20	12,4	65	40,4	27	16,8	32	19,9	17	10,6	2	1,3	3,24	1,213
Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία.	44	27,2	83	51,2	24	14,8	11	6,8	0	0	1	0,6	3,99	0,834
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του παιχνιδιού.	23	14,3	80	49,7	32	19,9	16	9,9	10	6,2	2	1,3	3,56	1,054
Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντρίες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του.	45	27,8	52	32,1	32	19,8	26	16	7	4,3	1	0,6	3,63	1,174

5.3. Η συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

5.3.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Στην πρώτη πρόταση, το 76,5% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες προγραμματισμού - σχεδιασμού του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,01).

Στη δεύτερη πρόταση, το 97,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,63), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Στην τρίτη πρόταση, το 69,4% του δείγματος πιστεύει, ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες αριθμητισμού του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,86).

Στην τέταρτη πρόταση, το 88,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,35), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις διαπραγματευτικές δεξιότητες.

Στην πέμπτη πρόταση, το 91,3% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,33), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Στην έκτη πρόταση, το 84,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,19), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες δημιουργίας γνώσης.

Στην έβδομη πρόταση, το 85,2% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,3), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων.

Στην όγδοη πρόταση, το 84,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,24), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων.

Στην ένατη πρόταση, το 88,2% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Στη δέκατη πρόταση, το 69,9% του δείγματος πιστεύει, ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις σωματικές δεξιότητες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,99).

Στην ενδέκατη πρόταση, το 95,6% των ερωτηθέντων/εισών, συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,63), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τη συμμετοχικότητα του ατόμου.

Στη δωδέκατη πρόταση, το 88,8% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,31), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει την οργανωτικότητα του ατόμου.

Στη δέκατη τρίτη πρόταση, το 91,4% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,49), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τον σεβασμό και την ακρόαση των άλλων.

Στη δέκατη τέταρτη πρόταση, το 68,6% του δείγματος πιστεύει, ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει την αποκλίνουσα σκέψη (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,9).

Στη δέκατη πέμπτη πρόταση, το 85,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,27), ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει την ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ- ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Προγραμματισμός - σχεδιασμός	47	29	77	47,5	31	19,1	7	4,3	0	0	1	0,6	4,01	0,811
Επικοινωνία	107	65,6	52	31,9	4	2,5	0	0	0	0	0	0	4,63	0,532
Αριθμητισμός	40	25	71	44,4	37	23,1	10	6,3	2	1,3	3	1,9	3,86	0,910
Διαπραγματευτικές δεξιότητες	78	48,4	65	40,4	15	9,3	3	1,9	0	0	2	1,3	4,35	0,728
Δεξιότητες κριτικής σκέψης	70	43,8	76	47,5	11	6,9	2	1,3	1	0,6	3	1,9	4,33	0,714
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης	66	40,5	71	43,6	18	11	7	4,3	1	0,6	0	0	4,19	0,843
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	74	45,7	64	39,5	23	14,2	1	0,6	0	0	1	0,6	4,3	0,732
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων	65	41,1	68	43	23	14,6	2	1,3	0	0	5	3,1	4,24	0,744
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	80	49,7	62	38,5	16	9,9	3	1,9	0	0	2	1,3	4,36	0,738

Σωματικές δεξιότητες	60	36,8	54	33,1	36	22,1	13	8	0	0	0	0	3,99	0,956
Συμμετοχικότητα	110	68,3	44	27,3	6	3,7	1	0,6	0	0	2	1,3	4,63	0,588
Οργανωτικότητα	73	45,3	70	43,5	13	8,1	5	3,1	0	0	2	1,3	4,31	0,752
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων	98	60,5	50	30,9	11	6,8	2	1,2	1	0,6	1	0,6	4,49	0,733
Αποκλίνουσα σκέψη	50	30,9	61	37,7	39	24,1	9	5,6	3	1,9	1	0,6	3,90	0,967
Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις	71	44,1	66	41	21	13	3	1,9	0	0	2	1,3	4,27	0,758

5.3.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών.

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις, σχετικά με τη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην πρώτη πρόταση, το 98,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,7).

Στη δεύτερη πρόταση, το 94,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,65), ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.

Στην τρίτη πρόταση, το 97,6% του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/ριών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,67).

Στην τέταρτη πρόταση, το 84,1% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,25).

Στην πέμπτη πρόταση, το 88,3% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,26), ότι το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.

Στην έκτη πρόταση, το 90,2% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,42), ότι το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην έβδομη πρόταση, το 85,3% του δείγματος πιστεύει ότι η συνεργατική δραστηριότητα, στα πλαίσια του παιχνιδιού, βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,23).

Στην όγδοη πρόταση, το 84% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,23).

Στην ένατη πρόταση, το 83,5% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,19).

Στη δέκατη πρόταση, το 87% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,27), ότι οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους.

Στην ενδέκατη πρόταση, το 87,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,29), ότι τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους/τις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΣΥΜΒΟΛΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ/ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.	117	72,2	42	25,9	3	1,9	0	0	0	0	1	0,6	4,7	0,497
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.	115	70,6	39	23,9	9	5,5	0	0	0	0	0	0	4,65	0,583
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/ριών.	113	69,8	45	27,8	3	1,9	1	0,6	0	0	1	0,6	4,67	0,546
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών.	72	44,2	65	39,9	22	13,5	3	1,8	1	0,6	0	0	4,25	0,804
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.	67	41,1	77	47,2	14	8,6	4	2,5	1	0,6	0	0	4,26	0,766
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.	86	52,8	61	37,4	14	8,6	2	1,2	0	0	0	0	4,42	0,701
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.	73	44,8	66	40,5	20	12,3	3	1,8	1	0,6	0	0	4,27	0,794
Το παιχνίδι ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση.	67	41,4	69	42,6	22	13,6	4	2,5	0	0	1	0,6	4,23	0,774
Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους.	63	38,7	73	44,8	22	13,5	5	3,1	0	0	0	0	4,19	0,782

Οι κανόνες και οι ρόλοι, που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πλαίσιο του παιχνιδιού, συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους.	71	44,1	69	42,9	15	9,3	6	3,7	0	0	2	1,2	4,27	0,783
Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους/τις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία.	71	43,6	72	44,2	17	10,4	3	1,8	0	0	0	0	4,29	0,728

5.3.3. Η συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα.

Στην πρώτη πρόταση, το 90,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού ενισχύουν τη δημιουργικότητα του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36).

Στη δεύτερη πρόταση, το 72,2% του δείγματος πιστεύει ότι οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την καινοτομία των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,96).

Στην τρίτη πρόταση, το 89,4% του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία των παικτών/ριών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,39).

Στην τέταρτη πρόταση, το 85,1% του δείγματος πιστεύει ότι οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,22).

Στην πέμπτη πρόταση, το 69,5% του δείγματος πιστεύει ότι οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, καλλιεργούν την αφαιρετική σκέψη (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,86).

Στην έκτη πρόταση, το 86,3% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,27), ότι η δημιουργικότητα στο πλαίσιο του παιχνιδιού αποτελεί πηγή ευελιξίας και πρωτοτυπίας.

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ		Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού ενισχύουν τη δημιουργικότητα.	75	46,3	72	44,4	14	8,6	1	0,6	0	0	1	0,6	4,36	0,666		
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την καινοτομία.	52	32,1	65	40,1	35	21,6	6	3,7	4	2,5	1	0,6	3,96	0,955		
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία.	82	50,9	62	38,5	15	9,3	2	1,2	0	0	2	1,2	4,39	0,709		
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση.	66	40,7	72	44,4	19	11,7	4	2,5	1	0,6	1	0,6	4,22	0,796		
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, καλλιεργούν την αφαιρετική σκέψη.	44	27,3	68	42,2	36	22,4	9	5,6	4	2,5	2	1,2	3,86	0,965		
Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο του παιχνιδιού αποτελεί πηγή ευελιξίας και πρωτοτυπίας.	66	41,3	72	45	21	13,1	1	0,6	0	0	3	1,8	4,27	0,707		

5.3.4. Η συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία, που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού, σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.

Στην πρώτη πρόταση, το 95,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει τη χαρά για μάθηση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,54).

Στη δεύτερη πρόταση, το 93,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,44), ότι η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.

Στην τρίτη πρόταση, το 76,5% του δείγματος πιστεύει ότι η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει την ψυχική ισορροπία των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,05).

Στην τέταρτη πρόταση, το 87,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,33), ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων.

Στην πέμπτη πρόταση, το 83,5% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,17).

Στην έκτη πρόταση, το 81,3% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι διαμορφώνει θετικά και στηρίζει τον ψυχισμό των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,18).

Στην έβδομη πρόταση, το 70,5% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι αμβλύνει τις αδυναμίες της προσωπικότητάς των συμμετεχόντων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,83).

Στην όγδοη πρόταση, το 80,3% του δείγματος πιστεύει ότι καθώς το παιχνίδι προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας στον/την συμμετέχοντα/ουσα, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό του/της (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,11).

Στην ένατη πρόταση, το 79% του δείγματος πιστεύει ότι, μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγούνται ομαλά στην αναγνώρισή τους (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,07).

Στη δέκατη πρόταση, το 86,5% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,25), ότι οι επιτυχημένες προσπάθειες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στα πλαίσια του παιχνιδιού, αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει τη χαρά για μάθηση.	95	58,3	61	37,4	7	4,3	0	0	0	0	0	0	4,54	0,580
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.	83	50,9	70	42,9	8	4,9	2	1,2	0	0	0	0	4,44	0,648
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει την ψυχική ισορροπία .	54	33,3	70	43,2	31	19,1	6	3,7	1	0,6	1	0,6	4,05	0,855
Το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων.	76	46,6	66	40,5	19	11,7	2	1,2	0	0	0	0	4,33	0,728
Το παιχνίδι συμβάλλει στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος.	58	35,6	78	47,9	24	14,7	2	1,2	1	0,6	0	0	4,17	0,764
Το παιχνίδι διαμορφώνει θετικά και στηρίζει τον ψυχισμό των συμμετεχόντων/ουσών.	63	39,1	68	42,2	26	16,1	4	2,5	0	0	2	1,2	4,18	0,790
Το παιχνίδι αμβλύνει τις αδυναμίες της προσωπικότητάς των συμμετεχόντων.	45	27,6	61	37,4	44	27	11	6,7	2	1,2	0	0	3,83	0,951
Καθώς το παιχνίδι προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας στον/την συμμετέχοντα/ουσα, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό του/της.	61	37,4	70	42,9	24	14,7	5	3,1	3	1,8	0	0	4,11	0,896

Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγούνται ομαλά στην αναγνώρισή τους.	52	32,1	76	46,9	28	17,3	5	3,1	1	0,6	1	0,6	4,07	0,820
Οι επιτυχημένες προσπάθειες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας.	66	40,5	75	46	19	11,7	3	1,8	0	0	0	0	4,25	0,732

5.4. Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα, στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.4.1. Πρόσβαση σε Εργαστήριο Πληροφορικής για τη Χρήση Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 11, προκύπτει ότι από το δείγμα των 163 εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, δηλώνουν ότι έχουν πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής, για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, 88 άτομα (ποσοστό 54,0%), ενώ 75 δηλώνουν ότι δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό (ποσοστό 46,0%).

Πίνακας 11 Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	N	%
ΝΑΙ	88	54,0
ΟΧΙ	75	46,0
ΣΥΝΟΛΟ	163	100,0

5.4.2. Βαθμός Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού/Παιχνιδιού στον Υπολογιστή κατά τη διάρκεια του Μαθήματος

Στην ερώτηση που αφορά τον βαθμό χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού/παιχνιδιού στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας των ερωτηθέντων/εισών είναι 0,54, γεγονός που φανερώνει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού είναι περιορισμένη κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά βαθμό χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού/παιχνιδιού στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Πολύ συχνά		Συχνά		Μερικές φορές		Σπάνια		Ποτέ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το ψηφιακό παιχνίδι/παιχνίδι στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος	7	4,3	26	16	29	17,8	43	26,4	58	35,6	0	0	0,54	0,500

5.4.3. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα, στην ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων.

Στην πρώτη πρόταση, το 92% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεπικουρεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,30).

Στη δεύτερη πρόταση, το 84,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,11), ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων/ουσών για τη χρήση της τεχνολογίας.

Στην τρίτη πρόταση, το 54,1% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει τις δεξιότητες επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,65).

Στην τέταρτη πρόταση, το 51,3% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας των συμμετεχόντων/ουσών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,53).

Στην πέμπτη πρόταση, το 83,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,08), ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τις δεξιότητες αποτελεσματικής επεξεργασίας πληροφοριών των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην έκτη πρόταση, το 74,4% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την ενεργητική μάθηση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,93).

Στην έβδομη πρόταση, το 62,5% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη σύνθετη κριτική σκέψη των συμμετεχόντων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,69).

Στην όγδοη πρόταση, το 55,9% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην εδραίωση κλίματος συνεργασίας και σεβασμού εντός της ομάδας (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,57).

Στην ένατη πρόταση, το 70,3% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην ενίσχυση της σύνθετης σκέψης, που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,80).

Στη δέκατη πρόταση, το 57,9% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,53).

Στην ενδέκατη πρόταση, το 73,3% του δείγματος πιστεύει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,94).

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά ικανότητες/δεξιότητες που ευνοούνται με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ/ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας	65	40,4	83	51,6	10	6,2	3	1,9	0	0	2	1,2	4,30	0,671
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων/ουσών για τη χρήση της τεχνολογίας	48	29,8	88	54,7	20	12,4	5	3,1	0	0	2	1,2	4,11	0,733
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	41	25,5	46	28,6	54	33,5	16	9,9	4	2,5	2	1,2	3,65	1,045
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικής συνεργασίας	32	20	50	31,3	53	33,1	20	12,5	5	3,1	3	1,9	3,53	1,046
Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επεξεργασίας πληροφοριών	49	31	83	52,5	17	10,8	8	5,1	1	0,6	5	3,1	4,08	0,821
Ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης	45	28,1	74	46,3	28	17,5	11	6,9	2	1,3	3	1,9	3,93	0,919
Ενίσχυση της σύνθετης κριτικής σκέψης	33	20,6	67	41,9	42	26,3	13	8,1	5	3,1	3	1,9	3,69	0,992
Συμβολή στην εδραίωση κλίματος συνεργασίας και σεβασμού εντός της ομάδας	32	19,9	58	36	47	29,2	18	11,2	6	3,7	2	1,2	3,57	1,047
Ενίσχυση της σύνθετης σκέψης που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων	33	20,9	78	49,4	32	20,3	12	7,6	3	1,9	5	3,1	3,80	0,922

Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων	30	18,9	62	39	35	22	27	17	5	3,1	4	2,5	3,53	1,078
Ανάπτυξη της αντίληψης	45	28	73	45,3	33	20,5	9	5,6	1	0,6	2	1,2	3,94	0,875

5.4.4. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία, που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τα οφέλη της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα.

Στην πρώτη πρόταση, το 73,5% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,86).

Στη δεύτερη πρόταση, το 82,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,14), ότι ο δυναμικός συνδυασμός κειμένου, ήχου, γραφικών και κινούμενων εικόνων του ψηφιακού παιχνιδιού βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην τρίτη πρόταση, το 74% του δείγματος πιστεύει, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, με συνέπεια τη διόρθωση των λαθών και την κάλυψη των κενών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,95).

Στην τέταρτη πρόταση, το 74,4% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική μάθηση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,90).

Στην πέμπτη πρόταση, το 69,1% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν θετικότερα συναισθήματα, κατά τη διάρκεια της μάθησης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,79).

Στην έκτη πρόταση, το 71,9% του δείγματος πιστεύει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στους/τις συμμετέχοντες/ουσες περισσότερη αυτονομία κατά την μαθησιακή διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,83).

Στην έβδομη πρόταση, το 69,8% του δείγματος πιστεύει ότι η εφαρμογή της τεχνολογίας στο πλαίσιο του παιχνιδιού επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και το πρόγραμμα σπουδών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,81).

Στην όγδοη πρόταση, το 89,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,30), ότι τα ψηφιακά παιχνίδια κινητοποιούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην ένατη πρόταση, το 81,4% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,07), ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την εμπλοκή στη μάθηση.

Στη δέκατη πρόταση, το 88,2% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,15), ότι το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τις τρέχουσες δραστηριότητες στην τάξη.

Στην ενδέκατη πρόταση, το 80,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,07), ότι τα ψηφιακά παιχνίδια λόγω της ποικιλίας επιλογών που προσφέρουν, μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη δωδέκατη πρόταση, το 71,5% του δείγματος πιστεύει, ότι η τεχνολογία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, μπορεί να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις στο μέγιστο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,88).

Στη δέκατη τρίτη πρόταση, το 83,2% του δείγματος συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,05), ότι η επιλογή επιπέδου δυσκολίας συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη της πορείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη δέκατη τέταρτη πρόταση, το 83,9% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,10), ότι οι ιδιότητες των ψηφιακών παιχνιδιών (οπτικοποίηση, προσομοίωση, δραματοποίηση κ.ά.) μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη σύνθετων μαθησιακών στόχων.

Στη δέκατη πέμπτη πρόταση, το 60,2% του δείγματος πιστεύει, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την επίλυση των προβλημάτων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,63).

Στη δέκατη έκτη πρόταση, το 80,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,06), ότι τα ψηφιακά παιχνίδια

παρέχουν τη δυνατότητα η μάθηση για το ίδιο θέμα να μπορεί να συντελείται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικό χρόνο.

Στη δέκατη έβδομη πρόταση, το 75,1% του δείγματος πιστεύει ότι στα ψηφιακά παιχνίδια οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις, χωρίς το άγχος των συνεπειών της αποτυχίας (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,94).

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ													
	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία.	34	21	85	52,5	32	19,8	9	5,6	2	1,2	1	0,6	3,86	0,853
Ο δυναμικός συνδυασμός κειμένου, ήχου, γραφικών και κινούμενων εικόνων βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία.	54	33,3	80	49,4	25	15,4	3	1,9	0	0	1	0,6	4,14	0,738
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση με συνέπεια τη διόρθωση των λαθών και την κάλυψη των κενών.	42	25,9	78	48,1	34	21	8	4,9	0	0	1	0,6	3,95	0,818
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική μάθηση.	43	26,9	76	47,5	27	16,9	10	6,3	4	2,5	3	1,9	3,90	0,953
Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν θετικότερα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μάθησης.	36	22,6	74	46,5	32	20,1	13	8,2	4	2,5	4	2,5	3,79	0,970
Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στους/τις συμμετέχοντες/ουσες περισσότερη αυτονομία κατά την μαθησιακή διαδικασία.	35	21,9	80	50	31	19,4	10	6,3	4	2,5	3	1,9	3,83	0,929
Η εφαρμογή της τεχνολογίας στο πλαίσιο του παιχνιδιού επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στο πρόγραμμα σπουδών.	34	21	79	48,8	36	22,2	10	6,2	3	1,9	1	0,6	3,81	0,902

Τα ψηφιακά παιχνίδια κινητοποιούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών .	72	44,4	73	45,1	12	7,4	4	2,5	1	0,6	1	0,6	4,30	0,765
Τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την εμπλοκή τους στη μάθηση.	52	32,3	79	49,1	22	13,7	6	3,7	2	1,2	2	1,2	4,07	0,848
Το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τις τρέχουσες δραστηριότητες στην τάξη.	49	30,4	93	57,8	13	8,1	6	3,7	0	0	2	1,2	4,15	0,718
Τα ψηφιακά παιχνίδια, λόγω της ποικιλίας επιλογών που προσφέρουν, μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	51	31,9	78	48,8	23	14,4	7	4,4	1	0,6	3	1,9	4,07	0,833
Η τεχνολογία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις στον μέγιστο βαθμό.	37	23,4	76	48,1	36	22,8	7	4,4	2	1,3	5	3,1	3,88	0,862
Η επιλογή επιπέδου δυσκολίας συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη της πορείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	39	24,2	95	59	24	14,9	2	1,2	1	0,6	2	1,2	4,05	0,705
Οι ιδιότητες των ψηφιακών παιχνιδιών (οπτικοποίηση, προσομοίωση, δραματοποίηση κ.ά.) μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη σύνθετων μαθησιακών στόχων.	47	29	89	54,9	22	13,6	3	1,9	1	0,6	1	0,6	4,10	0,741
Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την επίλυση των προβλημάτων.	30	18,6	67	41,6	44	27,3	15	9,3	5	3,1	2	1,2	3,63	0,992
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα η μάθηση για το ίδιο θέμα να μπορεί να συντελείται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικό χρόνο.	49	30,4	81	50,3	24	14,9	6	3,7	1	0,6	2	1,2	4,06	0,812
Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις, χωρίς το άγχος των συνεπειών της αποτυχίας.	43	26,7	78	48,4	30	18,6	7	4,3	3	1,9	2	1,2	3,94	0,892

5.5. Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τις ερωτήσεις σχετικά με τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην πρώτη πρόταση, το 92,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,29), ότι το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων».

Στη δεύτερη πρόταση, το 91,9% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,32), ότι το παιχνίδι πρέπει να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις.

Στην τρίτη πρόταση, το 87,5% του δείγματος πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,34), ότι ο/η παίκτης/τρια πρέπει να λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση, σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του/της, στα πλαίσια του παιχνιδιού.

Στην τέταρτη πρόταση, το 94,4% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,41), ότι ο/η σχεδιαστής/ρια πρέπει να έχει την ευχέρεια να προσαρμόζει παραμέτρους του παιχνιδιού ανάλογα με τις περιστάσεις.

Στην πέμπτη πρόταση, το 93,8% των ερωτηθέντων/εισών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,44), ότι το παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης .

Στην έκτη πρόταση, το 95,6% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,51), ότι το παιχνίδι πρέπει να προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών σε όλα τα στάδια εξέλιξής του.

Στην έβδομη πρόταση, το 91,3% του δείγματος πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,46), ότι το παιχνίδι θα πρέπει να σχεδιάζεται με στόχο τη συνάφειά του με τις ανάγκες και τους στόχους των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην όγδοη πρόταση, το 77,7% του δείγματος πιστεύει, ότι το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παικτών/ριών (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,10).

Στην ένατη πρόταση, το 85,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,23) ότι το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον..

Στη δέκατη πρόταση, το 90,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,33), ότι το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση.

Στην ενδέκατη πρόταση, το 76,3% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι πρέπει να έχει συναρπαστικό σενάριο. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,09).

Στη δωδέκατη πρόταση, το 78,6% του δείγματος πιστεύει ότι το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να προκαλεί το συναίσθημα. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,11).

Στη δέκατη τρίτη πρόταση, το 73,2% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι πρέπει να παρέχει επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4).

Στη δέκατη τέταρτη πρόταση, το 93,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,47), ότι το παιχνίδι πρέπει να παρέχει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες δυνατότητες να αποκτήσουν δεξιότητες για το «πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν».

Στη δέκατη πέμπτη πρόταση, το 81,2% του δείγματος πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι το παιχνίδι πρέπει να ανακαλεί προηγούμενη μάθηση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,18).

Στη δέκατη έκτη πρόταση, το 87,5% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,24), ότι το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητα συγκέντρωσης.

Στη δέκατη έβδομη πρόταση, το 80% του δείγματος πιστεύει ότι το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,14).

Στη δέκατη όγδοη πρόταση, το 86,3% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,32), ότι το παιχνίδι πρέπει να συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης (αίθουσες διδασκαλίας, υπαίθριους χώρους, φύση, εικονικούς χώρους).

Στη δέκατη ένατη πρόταση, το 90,6% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,29), ότι το η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά παιχνίδια πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μην περιορίζεται η διασκέδαση των συμμετεχόντων/ουσών.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις, όσον αφορά τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων».	61	38,1	87	54,4	10	6,3	2	1,3	0	0	3	1,9	4,29	0,640
Το παιχνίδι πρέπει να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις.	66	41	82	50,9	11	6,8	2	1,2	0	0	2	1,2	4,32	0,656
Ο/Η παίκτης/τρια πρέπει να λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του/της.	76	47,5	64	40	19	11,9	1	0,6	0	0	3	1,9	4,34	0,710
Ο/Η σχεδιαστής/ρια πρέπει να έχει την ευχέρεια να προσαρμόζει παραμέτρους του παιχνιδιού ανάλογα με τις περιστάσεις.	76	47,5	75	46,9	8	5	1	0,6	0	0	3	1,9	4,41	0,618
Το παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης .	81	50,6	70	43,8	8	5	1	0,6	0	0	3	1,9	4,44	0,622
Το παιχνίδι πρέπει να προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών σε όλα τα στάδια εξέλιξής του.	89	55,6	64	40	6	3,8	1	0,6	0	0	3	1,9	4,51	0,604
Το παιχνίδι θα πρέπει να σχεδιάζεται με στόχο τη συνάφειά του με τις ανάγκες και τους στόχους των συμμετεχόντων/ουσών.	91	56,9	55	34,4	11	6,9	3	1,9	0	0	3	1,9	4,46	0,708
Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.	61	37,9	64	39,8	29	18	5	3,1	2	1,2	2	1,2	4,10	0,889

Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον.	69	42,9	69	42,9	16	9,9	5	3,1	2	1,2	2	1,2	4,23	0,846
Το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση.	70	44	74	46,5	13	8,2	1	0,6	1	0,6	4	2,5	4,33	0,707
Το παιχνίδι πρέπει να έχει συναρπαστικό σενάριο.	59	36,9	63	39,4	33	20,6	4	2,5	1	0,6	3	1,9	4,09	0,853
Το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να προκαλεί το συναίσθημα.	59	37,1	66	41,5	27	17	7	4,4	0	0	4	2,5	4,11	0,842
Το παιχνίδι πρέπει να παρέχει επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων.	46	28,8	71	44,4	41	25,6	1	0,6	1	0,6	3	1,9	4	0,793
Το παιχνίδι πρέπει να παρέχει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες δυνατότητες να αποκτήσουν δεξιότητες για το «πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν»	90	55,9	61	37,9	7	4,3	2	1,2	1	0,6	2	1,2	4,47	0,699
Το παιχνίδι πρέπει να ανακαλεί προηγούμενη μάθηση.	68	42,8	61	38,4	23	14,5	4	2,5	3	1,9	4	2,5	4,18	0,904
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητα συγκέντρωσης.	59	36,6	82	50,9	19	11,8	1	0,6	0	0	2	1,2	4,24	0,676
Το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία.	60	37,5	68	42,5	26	16,3	6	3,8	0	0	3	1,9	4,14	0,820
Το παιχνίδι πρέπει να συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης (αίθουσες διδασκαλίας, υπαίθριους χώρους, φύση, εικονικούς χώρους).	81	50,3	58	36	17	10,6	2	1,2	3	1,9	2	1,2	4,32	0,855
Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά παιχνίδια πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μην περιορίζεται η διασκέδαση των συμμετεχόντων/ουσών.	68	42,2	78	48,4	11	6,8	2	1,2	2	1,2	2	1,2	4,29	0,755

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1. Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται σαφές ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε κάποιες περιπτώσεις διαφοροποιούνται. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο να ελεγχθεί αν και κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά διάφορα δημογραφικά και άλλα στοιχεία (πχ. το φύλο, τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κλπ.). Ακολούθως, ιδιαίτερη σημασία κατέχει η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων, όπου εντοπίζονται σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν επιδιώκουν να συνεισφέρουν, σε συνδυασμό με τα πορίσματα παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών στη μελέτη και την αποτελεσματικότερη ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως καθίσταται φανερό από τη δομή των επόμενων υποκεφαλαίων, οι τιμές των μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν ερευνητικά εξετάζονται σε σχέση με καθένα από τα υπόλοιπα ερωτήματα του ερωτηματολογίου προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Αποκλειστικά, για λόγους οικονομίας παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων με το Kolmogorov-Smirnov test, προκειμένου για την επιλογή του κατάλληλου τεστ. Ο έλεγχος με το Kolmogorov-Smirnov test έδειξε ότι οι προϋποθέσεις κανονικότητας παραβιάζονται σε σημαντικό βαθμό για το σύνολο των μεταβλητών. Ακολούθως, αποκλείστηκε η χρήση των παραμετρικών κριτηρίων t-test και one way ANOVA. Επομένως, η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τα μη παραμετρικά κριτήρια Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H.

Το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα Mann Whitney ή U-test (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005) χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου έχουμε μια κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες, όπως για παράδειγμα το «φύλο», και μια ποιοτική μεταβλητή σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών, όπως για παράδειγμα

«σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι «το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση» (πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας). Αντίστοιχα, το τεστ Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου έχουμε μια κατηγορική μεταβλητή με πάνω από δύο κατηγορίες, όπως για παράδειγμα η «βαθμίδα εκπαίδευσης» και μια ποιοτική μεταβλητή σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών, όπως για παράδειγμα «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση» (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Προκειμένου για τον έλεγχο της συνάφειας ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» με τη μεταβλητή «έχετε πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής προκειμένου για τη χρήση ψηφιακού παιχνιδιού» χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 όπου πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής. Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p value) ορίστηκε το .05) (Ρούσσος & Τσαούσης (2002).

Στα επόμενα υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δεδομένων της έρευνας ως προς :

- Το φύλο
- Τη βαθμίδα, στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων)
- Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

6.2. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση το Φύλο

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος, ανάλογα με το φύλο, στις αντίστοιχες ενότητες του ερευνητικού εργαλείου, όπως αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 5 από τις 15 δηλώσεις, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 16, της επόμενης σελίδας, σκιαγραφώντας μια μεγαλύτερη ευαισθησία των γυναικών γύρω από την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού έναντι των αντρών.

Στον πίνακα αυτόν, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των ατόμων στις δηλώσεις τους, όσον αφορά την

ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων, για τη συμφωνία με τις δηλώσεις, είναι από το 5 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 16, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,70) ότι *«οι συμμετέχοντες/ουσες στο παιχνίδι αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας»* από τους άντρες (μ.ο.: 4,45), (U(162)= 2094,50, p= .008). Επιπλέον, οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,40) ότι *«οι συμμετέχοντες/ουσες στο παιχνίδι αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης»* από τους άντρες (μ.ο.: 4,13), (U(159)= 1986, p= .008). Όσον αφορά δε, τη δήλωση ότι *«η συμμετοχή στο παιχνίδι αναπτύσσει τη συμμετοχικότητα του ατόμου»*, οι γυναίκες επίσης συμφωνούν εντονότερα (μ.ο.: 4,69), (U(119)= 2203, p= .042). Παράλληλα σε οι γυναίκες εκφράζουν την άποψη (μ.ο.:4,38), σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών (μ.ο.:4,13), ότι *«οι συμμετέχοντες/ουσες στο παιχνίδι αναπτύσσουν δεξιότητες οργανωτικότητας»* (U(160)= 2014, p= .013). Τέλος, οι γυναίκες τοποθετούνται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.:4,56), σε σχέση με τους άντρες, όσον αφορά τη δήλωση ότι *«η συμμετοχή στο παιχνίδι αναπτύσσει τον σεβασμό και την ακρόαση των άλλων»* (U(161)= 2181, p= .050).

Πίνακας 16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	P
Επικοινωνία	4,45	0,585	4,70	0,495	2094,50	162	.008
Δεξιότητες κριτικής σκέψης	4,13	0,653	4,40	0,725	1986,00	159	.008
Συμμετοχικότητα	4,50	0,624	4,69	0,567	2203,00	119	.042
Οργανωτικότητα	4,13	0,660	4,38	0,776	2014,00	160	.013
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων	4,33	0,768	4,56	0,713	2181,00	161	.050

Παρόμοια είναι η τάση που αποτυπώνεται και στα στοιχεία, που παρατίθενται στους πίνακες 17 και 18, που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργικότητα, καθώς και τον αντίκτυπό του στον συναισθηματικό κόσμο των συμμετεχόντων/ουσών αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 17, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας του ατόμου, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,48) ότι «*οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία*» από τους άντρες (μ.ο.: 4,17), (U(160)= 2087, p= .020).

Πίνακας 17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	P
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία.	4,17	0,797	4,48	0,654	2087	160	.020

Ακολούθως, όσον αφορά την επιρροή του παιχνιδιού στον συναισθηματικό κόσμο των συμμετεχόντων/ουσών (Πίνακας 18), οι γυναίκες εκφράζουν την άποψη (μ.ο.:4,49) σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών (μ.ο.:4,30), ότι «η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.» (U(121)= 2195,50, p= .040).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΦΥΛΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	P
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.	4,30	0,591	4,49	0,665	2195,50	121	.040

Από την άλλη, όσον αφορά τη συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου (Πίνακας 19), οι άντρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 3,93) ότι το ψηφιακό παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας από τις γυναίκες (μ.ο.: 3,53), (U(160)= 2068, p= .033). Αντίστοιχα, οι άντρες πιστεύουν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 3,82) ότι το ψηφιακό παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει

στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, σε σχέση με τις γυναίκες (μ.ο.: 3,42), (U(157)= 2010,50, p= .027).

Πίνακας 19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ/ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	P
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	3,93	1,009	3,53	1,042	2068	160	.033
Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων	3,82	1,007	3,42	1,088	2010,50	157	.027

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 20), παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των ατόμων στις δηλώσεις τους, όσον αφορά τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων για τη συμφωνία με τις δηλώσεις είναι και σε αυτή την περίπτωση, από το 5 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα, ακολούθως, παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 7 από τις 19 δηλώσεις τους, όσον αφορά τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 20. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 20, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,35) ότι «*Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη μάθηση μέσω πράξεων*» από τους άντρες (μ.ο.: 4,16), (U(159)= 2105, p= .039). Επιπλέον, οι γυναίκες πρεσβεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,41) ότι «*το παιχνίδι πρέπει να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις*» από τους άντρες (μ.ο.: 4,09), (U(160)= 1973,50, p= .007). Όσον αφορά, τη δήλωση ότι «*ο/η*

σχεδιαστής/ρια πρέπει να έχει την ευχέρεια να προσαρμόζει παραμέτρους του παιχνιδιού ανάλογα με τις περιστάσεις.», οι γυναίκες συμφωνούν εντονότερα (μ.ο.: 4,48) από τους άντρες (μ.ο.: 4,23), ($U(159)= 2074$, $p= .040$). Στην απόκρισή τους δε, στη δήλωση ότι «το παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης», οι γυναίκες, επίσης, συμφωνούν εντονότερα (μ.ο.: 4,51) από τους άντρες (μ.ο.: 4,27), ($U(159)= 2127$, $p= .049$). Παράλληλα, σε οι γυναίκες εκφράζουν την άποψη (μ.ο.:4,22) σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών (μ.ο.: 3,80), ότι «το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους» ($U(160)= 2025$, $p= .019$). Αλλά και στη δήλωση ότι «το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον», οι γυναίκες ανταποκρίνονται θετικότερα (μ.ο.:4,38) έναντι των αντρών (μ.ο.: 3,84), ($U(160)= 1892$, $p= .003$). Τέλος, οι γυναίκες τοποθετούνται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.:4,43), σε σχέση με τους άντρες (μ.ο.:4,07), όσον αφορά τη δήλωση ότι «το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση» ($U(161)= 1993,50$, $p= .022$).

Πίνακας 20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού συμφωνίας με συγκεκριμένες απόψεις, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΦΥΛΟ		ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	df	P
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων».	4,16	0,562	4,35	0,663	2105	159			.039
Το παιχνίδι πρέπει να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις.	4,09	0,701	4,41	0,618	1973,50	160			.007
Ο/Η σχεδιαστής/ρια πρέπει να έχει την ευχέρεια να προσαρμόζει παραμέτρους του παιχνιδιού ανάλογα με τις περιστάσεις.	4,23	0,711	4,48	0,567	2074	159			.040
Το παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης.	4,27	0,720	4,51	0,568	2127	159			.049
Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.	3,80	1,036	4,22	0,800	2025	160			.019
Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον.	3,84	1,086	4,38	0,681	1892	160			.003
Το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση.	4,07	0,900	4,43	0,593	1993,50	158			.022

6.3. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Στο υποκεφάλαιο, που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος στις αντίστοιχες ενότητες του ερευνητικού εργαλείου, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ενηλίκων).

Στους πίνακες αυτού του υποκεφαλαίου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των ατόμων. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων για τη συμφωνία με τις δηλώσεις είναι από το 5 για τη μεγαλύτερη

έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια, φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο το παιχνίδι, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μ.ο.: 2,74), ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 2,24), ενώ όσοι/ες εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιούν το παιχνίδι σε μικρότερο βαθμό (μ.ο.: 2,08), , ($H(2)= 7,431$, $p= .024$) όπως απεικονίζεται από τα στοιχεία του πίνακα 21.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ									
Βαθμός χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος	2,74	1,214	2,24	1,186	2,08	1,214	7,431	2	.024

Όσον αφορά δε, τα εμπόδια που αναφέρονται προκειμένου για τη χρήση του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 1 από τις 5 δηλώσεις της ενότητας αυτής, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 22. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 22, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 3,33) και στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 3,46) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι «η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος» αποτελεί βασικό εμπόδιο για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με αυτούς/ές της πρωτοβάθμιας (μ.ο.: 4,16), ($H(2)= 12,470$, $p= .002$).

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ									
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.	2,61	1,116	3,33	1,289	3,46	1,113	12,470	2	.002

Αντίστοιχα, στην ενότητα που αφορά τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 4 από τις 15 δηλώσεις της ενότητας αυτής, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 23. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,21) ότι η ανάπτυξη του «αριθμητισμού» ευνοείται στα πλαίσια του παιχνιδιού, ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 3,72) και αντίστοιχα όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 3,79), ($H(2)=6,881$, $p=.032$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια, πρεσβεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,79), ότι το παιχνίδι ενισχύει τη «συμμετοχικότητα» του ατόμου, ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 4,70) και τέλος όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,44), ($H(2)=8,676$, $p=.013$). Το ίδιο παρατηρείται και όσον αφορά, τη δήλωση ότι το παιχνίδι ενισχύει τη «οργανωτικότητα» του ατόμου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,47), ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 4,41) και τέλος όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,07), ($H(2)=5,964$, $p=.051$). Στην απόκρισή τους τέλος, στη δήλωση ότι το παιχνίδι ενισχύει τον «σεβασμό και την ακρόαση των άλλων», οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια, επίσης, συμφωνούν εντονότερα (μ.ο.: 4,68) από όσους/ες εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 4,62) και όσους/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,20), τους άντρες (μ.ο.: 4,27), ($H(2)=10,579$, $p=.005$).

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
Αριθμητισμός	4,21	0,893	3,72	0,940	3,79	0,865	6,881	2	.032
Συμμετοχικότητα	4,79	0,410	4,44	0,691	4,70	0,545	8,676	2	.013
Οργανωτικότητα	4,47	0,507	4,07	0,887	4,41	0,704	5,964	2	.051
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων	4,68	0,535	4,20	0,919	4,62	0,590	10,579	2	.005

Ακολούθως, στην ενότητα που αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 1 από τις 6 δηλώσεις της ενότητας αυτής, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 24. Σύμφωνα με τα στοιχεία που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων πρεσβεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,49) ότι «*οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη δημιουργικότητα*», ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στην πρωτοβάθμια (μ.ο.: 4,42) και τέλος όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,16), ($H(2)=7,241$, $p=.027$).

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη δημιουργικότητα.	4,42	0,663	4,16	0,714	4,49	0,602	7,241	2	.027

Στην ενότητα, που αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 3 από τις 10 δηλώσεις, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 25. Η γενική τάση στις απαντήσεις της ενότητας αυτής είναι ότι οι μέσοι όροι των δηλώσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια είναι μεγαλύτεροι από αυτούς των υπόλοιπων βαθμίδων. Συγκεκριμένα, στη δήλωση ότι «η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία», οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,74), ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,36) και στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 4,35), ($H(2)= 9,539$, $p= .008$). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,38), ότι «η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει την ψυχική ισορροπία», έναντι όσων εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,13) και στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 3,84), ($H(2)= 8,046$, $p= .009$). Τέλος, στη δήλωση ότι «το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων», οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,65), ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,29) και στην εκπαίδευση ενηλίκων (μ.ο.: 4,20), ($H(2)= 8,046$, $p= .018$).

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ- ΚΙΝΗΤΡΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		ΠΡΩΤΟΒΑΘ ΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒ ΛΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩ Ν		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α					
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.	4,74	0,448	4,36	0,649	4,35	0,691	9,539	2	.008		
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει την ψυχική ισορροπία .	4,38	0,604	4,13	0,825	3,84	0,922	9,371	2	.009		
Το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων.	4,65	0,485	4,29	0,685	4,20	0,811	8,046	2	.018		

Τέλος, στην ενότητα που αφορά τα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος

διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 1 από τις 19 δηλώσεις της ενότητας, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 26. Σε αυτή την ενότητα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων πρεσβεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,41) ότι «το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη μάθηση μέσω πράξεων», ακολουθούν όσοι/ες εργάζονται στην πρωτοβάθμια (μ.ο.: 4,32) και τέλος όσοι/ες εργάζονται τη δευτεροβάθμια (μ.ο.: 4,13), ($H(2)= 6,234, p= .044$).

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ									
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων».	4,32	0,589	4,13	0,668	4,41	0,623	6,234	2	.044

6.4. Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση τα Χρόνια Υπηρεσίας

Στο υποκεφάλαιο, που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ατόμων του δείγματος, στις αντίστοιχες ενότητες του ερευνητικού εργαλείου, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.

Στους πίνακες αυτού του υποκεφαλαίου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των απαντήσεων των ατόμων. Το εύρος των τιμών των μέσων όρων, για τη συμφωνία με τις δηλώσεις, είναι από το 5 για τη μεγαλύτερη έως το 1 για την πιο μικρή. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία των πινάκων που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί επιμερίζονται σε 5 ομάδες ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, συγκεκριμένα σε όσους/ες έχουν 0 έως 4 έτη, 5 έως 12, 13 έως 20, 21 έως 29, και τέλος όσους/ες έχουν πάνω από 29 έτη υπηρεσίας.

Όπως είναι φανερό από τα στοιχεία των πινάκων που ακολουθούν, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και αφορούν μόνο τις ενότητες που αφορούν την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής, προκειμένου για τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού, και αυτή της ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του ψηφιακού παιχνιδιού.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 27, που αφορά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, και ακόμα περισσότερο όσοι/ες έχουν έως 4 έτη πρεσβεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 4,30) ότι *«το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού - σχεδιασμού»*, ($H(4) = 12,329$, $p = .015$).

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	0-4		5-12		13-20		21-29		>29		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α				
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ														
Προγραμματισμός - σχεδιασμός	4,30	0,585	4,00	0,802	4,00	0,905	3,45	0,688	3,64	0,924	12,329	4	.015	

Όσον αφορά την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής, προκειμένου για τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 28 της επόμενης σελίδας, οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 4 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι έχουν πρόσβαση σε πολύ μικρό βαθμό, σε αντίθεση με όσα έχουν από 5 έως 20 χρόνια, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν πρόσβαση σε μεγάλο βαθμό ($\chi^2(4)= 9,889, p= .042$).

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	0-4		5-12		13-20		21-29		>29		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Έχετε πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών;	10	23	36	22	27	18	5	6	6	5	9,889	4	.042

Αντίστοιχα, οι ερωτώμενοι/ες του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε 2 από τις 11 δηλώσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πλαίσια του ψηφιακού παιχνιδιού, όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 29 της επόμενης σελίδας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 12 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι *«το ψηφιακό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης»*, ($H(4)= 9,856, p= .043$). Από την άλλη, όσον αφορά τη δήλωση ότι *«το ψηφιακό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αντίληψης»* οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 12 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και πάλι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με όσους έχουν 13 έως 29 έτη υπηρεσίας, αλλά όσοι έχουν υπηρεσία άνω των 29 ετών εμφανίζονται θετικότεροι/ες όλων προς αυτή την κατεύθυνση (μ.ο.: 4,27), ($H(4)= 11,719, p= .020$).

Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	0-4		5-12		13-20		21-29		>29		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α				
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ														
Ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης	4,19	0,644	4,05	0,934	3,58	0,965	3,90	0,994	3,82	0,982	9,856	4	.043	
Ανάπτυξη της αντίληψης	4,09	0,734	4,05	0,934	3,67	0,826	3,55	0,934	4,27	0,786	11,719	4	.020	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση

Έχοντας ως βάση τη στοχοθεσία της παρούσας διπλωματικής εργασίας, που αφορά τη διερεύνηση του ρόλου του και της συμβολής της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς επίσης η εξέταση της σημασίας τους και των προεκτάσεών τους. Το κεφάλαιο αυτό τοποθετείται στο πλαίσιο των αξόνων του ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου για την αμεσότερη και σαφέστερη παρουσίαση των ευρημάτων.

7.1.1. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά τον βαθμό χρήσης του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φαίνεται ότι μόνο το 4,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το παιχνίδι πολύ συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 16% συχνά, το 17,8 μερικές φορές, το 26,4% σπάνια και το 35,6% ποτέ. Ο μέσος όρος συμφωνίας 2,27 υποδηλώνει χαμηλό ποσοστό χρήσης του παιχνιδιού, όπως καταδεικνύουν και συναφείς μελέτες (Greenblat, 1987). Ειδικότερα, τα ευρήματα φανερώνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συμφωνούν με αντίστοιχες μελέτες που δείχνουν ότι τα παιχνίδια έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στις πρώτες τάξεις, ενώ η χρήση τους περιορίζεται και από τους γονείς και από τους/τις διδάσκοντες/ουσες στα σχολεία της μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης (Rieber, 2001).

Η μειωμένη χρήση του παιχνιδιού οφείλεται σε συγκεκριμένα εμπόδια που φαίνεται να περιορίζουν την ένταξή του στην ημερήσια διάταξη των επιλογών των εκπαιδευτικών. Βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως σημειώνουν και αντίστοιχες μελέτες (Birmingham & Davies, 2001. Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), είναι η έλλειψη χρόνου με το 70,2% του δείγματος να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,99).

Από την άλλη, τα άτομα του δείγματος φαίνονται διχασμένα ως προς την πρόταση, ότι η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,24) σε αντίθεση με σχετικές μελέτες (Ζυγουρίτσας, 2008. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Ειδικότερα, η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με αυτούς/ές της πρωτοβάθμιας. Αντίστοιχα, η δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντριες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του, αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο για το 59,9% των ερωτηθέντων/εισών, σε αντίθεση με την αντίστοιχη μελέτη από τους Kirriemuir και Mcfarlane (2004). Τέλος, η συνολική άποψη των ατόμων του δείγματος τείνει προς συμφωνία με τη δήλωση ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του παιχνιδιού αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα και με αντίστοιχες μελέτες (Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004. Simon & Nemeth, 2012).

7.1.2. Η Συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

7.1.2.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων

Όσον αφορά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος επιβεβαιώνουν αντίστοιχες μελέτες και θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς τάσσονται σε συμφωνία σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις της συγκεκριμένης ενότητας. Ειδικότερα, τα άτομα του δείγματος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, τις διαπραγματευτικές δεξιότητες και βελτιώνει τόσο τις δεξιότητες προγραμματισμού - σχεδιασμού και επικοινωνίας του ατόμου, όσο και αυτές της διαχείρισης δεδομένων, όπως δηλώνουν και αντίστοιχα ευρήματα ερευνών (McFarlane, et al., 2002). Στα πλαίσια δε της επαγωγικής ανάλυσης, οι γυναίκες εμφανίζονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συμβολή του παιχνιδιού στην προώθηση της επικοινωνίας σε σχέση με τους άντρες. Αντίστοιχα, τα άτομα με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση εμφανίζονται

να θεωρούν ότι το παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να σχεδιάζει και να προγραμματίζει σε σχέση με όσους/ες εργάζονται περισσότερα χρόνια.

Στην ίδια κατεύθυνση, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις δεξιότητες δημιουργίας γνώσης και ενισχύει την ικανότητα του να πειραματίζεται με εναλλακτικές λύσεις, όπως διαπιστώνει και ο Resnick (2007). Αντίστοιχα, σύμφωνα και με πορίσματα ερευνών (Collins, et al., 2004. Kangas, 2010) ο σεβασμός και η ακρόαση των άλλων φαίνεται να ενισχύεται στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως δηλώνει και ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας των απαντήσεων του δείγματος (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,49). Οι γυναίκες δε, εμφανίζονται να συμφωνούν με αυτή τη δήλωση σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες, αν και με μικρή απόκλιση.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αλλά και η βελτίωση της συμμετοχικότητας των ατόμων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Higgins, 2000), βρίσκουν σύμφωνα τα άτομα του δείγματος. Και σε αυτή την περίπτωση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε σχέση με τους άντρες στη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια της συμμετοχικότητας. Αντίστοιχη έμφαση στην καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, μέσω της εφαρμογής του παιχνιδιού, εμφανίζονται να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας. Ένα γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις δηλώσεις των γυναικών στη συγκεκριμένη ενότητα, είναι πως αυτές φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε σχέση με τους άντρες στη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν την επικοινωνία, όπως αυτή αρθρώνεται μέσα από τον σεβασμό και την ακρόαση των διαφορετικών απόψεων, αλλά και γενικότερα στην ανάπτυξη της συμμετοχικότητας του ατόμου στα πλαίσια του παιχνιδιού.

Όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την οπτική του Gee (2003) θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η έννοια δε, της ενίσχυσης της οργανωτικότητας του ατόμου, στα πλαίσια του παιχνιδιού, υποστηρίζεται ιδιαίτερα από τα πορίσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας αυτή του Rieber (1996). Οι γυναίκες και πάλι υποστηρίζουν την έννοια της οργανωτικότητας περισσότερο σε σχέση με τους άντρες. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων που όπως και στην περίπτωση της ενίσχυσης της συμμετοχικότητας, έτσι και σε αυτήν υπερτερούν στον βαθμό συμφωνίας, σε σχέση

με αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας. Τούτο, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι πέρα από την έμφαση στη σημασία των συμμετοχικών τεχνικών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών παιδαγωγικής εκπαίδευσης, αυτή φαίνεται να κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκος, 2005), ενώ αντίστοιχες τάσεις είναι πιο περιορισμένες στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών από τις οποίες προέρχεται κατά βάση ο εκπαιδευτικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή τη διαπίστωση συντείνει και το γεγονός ότι το παιχνίδι χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρωτοβάθμια σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Rieber, 2001).

Επιπλέον, τα άτομα του δείγματος επιβεβαιώνουν τις σχετικές θεωρίες, ότι το παιχνίδι βελτιώνει τις δεξιότητες κριτικής (Brody, 2005) και αποκλίνουσας σκέψης (Lieberman, 1965, 1967). Όσον αφορά δε, το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο για τη βελτίωση του αριθμητισμού του ατόμου (McFarlane, et al., 2002) και των σωματικών δεξιοτήτων (Hofer, 2007), οι δηλώσεις των ερωτώμενων τείνουν να συμφωνούν προς αυτή την κατεύθυνση αλλά πιο μετριασμένα.

7.1.2.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών

Το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών επιβεβαιώνεται, καθώς τα άτομα του δείγματος τοποθετούνται θετικά στην πλειονότητα των συναφών δηλώσεων. Χαρακτηριστικά, το 98,1% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Inbar & Stoll, 1970. Piaget, 1951). Η καλλιέργεια δε, ομαδικού πνεύματος στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως παρουσιάζεται και σε αντίστοιχη έρευνα της Kangas (2010), βρίσκει σύμφωνο το 94,5% των ερωτηθέντων/εισών.

Αντίστοιχα, τα πορίσματα της έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με συναφείς έρευνες (Kangas, 2010. Price, et al., 2003), ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων, ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών και ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Blumenfeld, et al., 2006. Price, et al., 2003). Παράλληλα, οι ερωτώμενοι/ες τάσσονται θετικά στη δήλωση ότι η συνεργασία στα πλαίσια του

παιχνιδιού, βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων και ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση (Wood & O'Malley, 1996). Ακολούθως, η τάση των αποκρίσεων συντείνει στο ότι το παιχνίδι βοηθάει τα άτομα να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους, όπως σημειώνουν και οι Kirriemuir και Mcfarlane (2004). Τέλος, οι κανόνες και οι ρόλοι στα πλαίσια του παιχνιδιού συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή του ατόμου, καθώς δίνουν την ευκαιρία για επαφή με τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία. (Bodrova, et al., 2013. Rieber, 1996).

7.1.2.3. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα

Στην ενότητα που αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, το 90,7% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, με τα πορίσματα αντίστοιχης έρευνας (Kangas, 2010) προς αυτή την κατεύθυνση. Και σε αυτή την περίπτωση - όπως και στην περίπτωση της σύνδεσης του παιχνιδιού με δεξιότητες όπως η συμμετοχικότητα, η οργανωτικότητα και ο σεβασμός και ακρόαση των άλλων - οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της εκπαίδευσης ενηλίκων απαντούν θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό για τη στενή σχέση παιχνιδιού και δημιουργικότητας σε σχέση με αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας.

Η καινοτομία και η αυτοπεποίθηση προωθούνται μέσα από το παιχνίδι (Craft 2005. Kangas, 2010) και ταυτόχρονα οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία των παικτών/ριών (Craft, 2005. Egan, 2005. Kangas, 2010) όπως αποτυπώνεται στις θετικές αποκρίσεις των ερωτώμενων επ' αυτού. Οι γυναίκες του δείγματος δε, τονίζουν τη σχέση παιχνιδιού - φαντασίας σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες. Από την άλλη, τα πορίσματα έρευνας (Price, et al., 2003) ότι το παιχνίδι καλλιεργεί την αφαιρετική σκέψη βρίσκουν πιο μετριοπαθή ανταπόκριση από τα άτομα του δείγματος (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,86), ενώ η δημιουργικότητα, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ως πηγή ευελιξίας και πρωτοτυπίας, όπως διατυπώνεται και από τον Egan (2005) βρίσκει σύμφωνα το 86,3% των ερωτηθέντων/εισών.

7.1.2.4. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα

Το παιχνίδι αποτελεί καίριο παράγοντα στον τομέα των συναισθημάτων και των κινήτρων. Οι αποκρίσεις των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με το σύνολο των δηλώσεων της συγκεκριμένης ενότητας, επιβεβαιώνοντας τη συναφή βιβλιογραφία. Χαρακτηριστικά, η ενίσχυση της χαράς στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης (Csikszentmihalyi, 1990. Kangas, 2010) βρίσκει σύμφωνο το 95,7% των ερωτηθέντων/εισών. Οι επιτυχημένες δε, προσπάθειες στα πλαίσια του παιχνιδιού, φαίνονται να αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας (Mayer, 1998), γεγονός το οποίο συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση του δείγματος στη δήλωση ότι η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία. (Kangas, 2010). Το 93,8% των ερωτηθέντων/εισών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις γυναίκες να εκφράζονται με μεγαλύτερη έμφαση προς αυτή την κατεύθυνση, όπως και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τις άλλες δυο βαθμίδες.

Στην οπτική ότι το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος (Ashiabi, 2007) συγκλίνει σε μεγάλο βαθμό και η στάση των ατόμων του δείγματος. Όσον αφορά δε, την έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκφράζονται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους. Όπως είναι φανερό και από τον μεγάλο βαθμό συμφωνίας των αποκρίσεων του δείγματος, το παιχνίδι διαμορφώνει θετικά και στηρίζει τον ψυχισμό των συμμετεχόντων/ουσών, αμβλύνει τις αδυναμίες της προσωπικότητάς τους και προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικής εικόνας (Κάππας, 2005). Ως αποτέλεσμα ενισχύει την ψυχική ισορροπία του ατόμου, καθώς μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οδηγείται ομαλά στην αναγνώρισή τους (Κάππας, 2005). Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχική ισορροπία, βρίσκει θετικότερη απόκριση στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Γενικότερα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εμφανίζονται πιο ευαίσθητοποιημένοι στις απαντήσεις του ως προς τον βαθμό της θετικής επίδρασης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.,

πιθανόν λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του παιχνιδιού (Rieber, 2001). Επιπλέον, συχνά ασκείται ιδιαίτερη πίεση και κριτική στους εκπαιδευτικούς επειδή επιτρέπουν στα παιδιά να παίζουν, παραγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001), με αποτέλεσμα τη σταδιακή μείωση της χρήσης του στη μαθησιακή διαδικασία (Rieber, 2001). Ιδιαίτερα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα με εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, όπως το ελληνικό, αναγκάζει τους/τις εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στις επιδόσεις των μαθητών/τριών και στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, και ταυτόχρονα τους/τις περιορίζει να συμπεριλάβουν διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008. Kysilka, 1998).

7.1.3. Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα, στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου τρόπου ζωής. Η εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις εξελίξεις (Ζυγουρίτσας, 2008. Okan, 2003. Rogowsky, et al., 2017). Οι νέες δυνατότητες στον κόσμο του παιχνιδιού δε, εκπαιδευτικού και μη, είναι απεριόριστες προσφέροντας πληθώρα επιλογών και πλεονεκτημάτων συμβάλλοντας καθοριστικά στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Beschoner & Hutchinson, 2013. Facer, 2001. Gee, 2003. Jackson, 2011. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004. Patte, 2012. Rideout, 2013. Takeuchi, 2011. Turkle, 1988. Young, 2004).

Κατά πόσον όμως οι έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής, προκειμένου για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών; Το 46% των ατόμων του δείγματος ισχυρίζεται ότι δεν έχει πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής ενώ το 54% πως έχει. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων και την άποψή τους όσον αφορά την πρόσβασή τους σε εργαστήριο πληροφορικής. Τα άτομα με 0 έως 4 χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να θεωρούν ότι έχουν πρόσβαση σε πολύ μικρό βαθμό, σε αντίθεση με όσα έχουν από 5 έως 20 χρόνια, τα οποία θεωρούν ότι έχουν πρόσβαση σε μεγάλο βαθμό. Μετά τα 20 χρόνια το δείγμα εμφανίζεται διχασμένο στα δυο. Η εικόνα αυτή πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί αλλάζουν συχνά σχολεία, καθώς δεν έχουν μόνιμη ακόμα οργανική θέση, οπότε δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι/ες με το περιβάλλον εργασίας τους.

Συνακόλουθα, η τάση όσον αφορά τον βαθμό χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φανερώνει ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, σύμφωνα και με αντίστοιχες έρευνες (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), που τονίζουν τη δυσκολία για τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν την καταλληλότητα του περιεχόμενου στο ψηφιακό παιχνίδι, να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντριες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα οφέλη του, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου να εξοικειωθούν με αυτό, όπως φάνηκε και με το συμβατικό παιχνίδι σε προηγούμενη ενότητα και κυρίως την ελάχιστη επαγγελματική εξέλιξη στη χρήση της προηγμένης τεχνολογίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο, που έχει δημιουργήσει επιφυλακτικότητα στην εφαρμογή της (Chen & Chang, 2006).

7.1.3.1. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων

Η συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βρίσκει τα άτομα του δείγματος διχασμένα με μια τάση προς συμφωνία, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Η τάση αυτή έρχεται ως λογική συνέπεια πιθανόν τόσο της περιορισμένης χρήσης του, όσο και της μειωμένης πρόσβασης σε υπολογιστές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αν και οι ερωτώμενοι/ες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεπικουρεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας, την αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών και ενισχύει την αυτοπεποίθηση για τη χρήση της τεχνολογίας. (Facer, et al., 2003. Mackereth, 1998), εμφανίζονται πιο μετριοπαθείς στις υπόλοιπες και πιο έμμεσα συνδεδεμένες με την τεχνολογία δεξιότητες.

Συγκεκριμένα, το δείγμα εμφανίζεται επιφυλακτικό ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας στο πλαίσιο του ψηφιακού παιχνιδιού σε αντίθεση με αντίστοιχες έρευνες (Leu, et al., 2004. Sawyer, 2006). Αντίστοιχη είναι η στάση του ως προς την εδραίωση κλίματος συνεργασίας και σεβασμού εντός της ομάδας στα πλαίσια του ψηφιακού παιχνιδιού σε αντίθεση με την έρευνα της Βούλγαρη (2012). Από την άλλη, η πλειοψηφία του δείγματος τείνει σε συμφωνία με τα πορίσματα της ίδιας έρευνας ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού ενισχύει τη σύνθετη κριτική σκέψη και τη σύνθετη σκέψη, που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων (Βούλγαρη, 2012).

Ακολουθώς, διχασμένο εμφανίζεται το δείγμα ως προς την οπτική του Simpson (1966) για την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του

ψηφιακού παιχνιδιού, ενώ είναι λιγότερο επιφυλακτικό και τείνει προς συμφωνία με τη δήλωση ότι η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης του ατόμου (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,94) (Young, 2004) και ταυτόχρονα ενισχύει την ενεργητική μάθηση (Gee, 2003) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,93). Οι εκπαιδευτικοί δε με υπηρεσία έως 12 έτη, εκφράζονται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τη συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη ενεργητικής μάθησης σε σχέση με όσους/ες έχουν προϋπηρεσία άνω των 12 ετών, πιθανόν λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος που προκαλεί η τεχνολογία στους/τις νεότερους/ες, αλλά και τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της (Beschoner & Hutchinson, 2013. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Το ίδιο παρατηρείται και σε σχέση με την ανάπτυξη της αντίληψης, με εξαίρεση τα άτομα με προϋπηρεσία άνω των 29 ετών, που εμφανίζονται θετικότερα όλων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, οι άντρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες σε αντίθεση με όλες τις υπόλοιπες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις του σε σχέση με τη θετική συμβολή του παιχνιδιού όπου οι γυναίκες υπερτερούν στις θετικές αποκρίσεις. Το γεγονός ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικές στην άποψή τους για τα πλεονεκτήματα του ψηφιακού παιχνιδιού πιθανό να οφείλεται στη γενικότερη επιφυλακτικότητα που παρατηρείται στο γυναικείο φύλο απέναντι στις νέες τεχνολογίες. (Brosnan, 1998. Busch, 1995. Γουβιάς, 2007. Παύλου, 2007).

7.1.3.2. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Όσον αφορά τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η τάση, που διαμορφώνουν οι αποκρίσεις του δείγματος, τείνει προς συμφωνία με το μεγαλύτερο μέρος των υφιστάμενων θεωρητικών προσεγγίσεων, χωρίς επιμέρους διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, τα πορίσματα της έρευνας συγκλίνουν με αυτά του Okan (2003), ότι τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, και παράλληλα ότι ο δυναμικός συνδυασμός κειμένου, ήχου και γραφικών βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση με συνέπεια τη

διόρθωση των λαθών και την κάλυψη των κενών όπως σημειώνουν και οι Jackson (2011) και Rideout (2013).

Συμφωνία σε μεγάλο βαθμό εκφράζουν οι ερωτηθέντες/εισες ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την εμπλοκή στη μάθηση, καθώς λόγω της ποικιλίας επιλογών που προσφέρουν, μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζυγουρίτσας, 2008). Παράλληλα, η επιλογή επιπέδου δυσκολίας φαίνεται να συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη της πορείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα οι ιδιότητες των ψηφιακών παιχνιδιών (οπτικοποίηση, προσομοίωση, δραματοποίηση κ.ά.) μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη σύνθετων μαθησιακών στόχων. (Ζυγουρίτσας, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση, το 74,4% συμφωνεί ότι τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική μάθηση (Patte, 2012).

Από την άλλη, η τάση των πορισμάτων τείνει προς συμφωνία με την οπτική των Rogowsky και συν. (2017) ότι τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν θετικότερα συναισθήματα και αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέπει στους/τις εκπαιδευτικούς να επιτύχουν καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι τα ψηφιακά παιχνίδια κινητοποιούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών. Ως πολύ σημαντική αναγνωρίζεται και η δήλωση ότι το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τις τρέχουσες δραστηριότητες στην τάξη (Means, 2010), καθώς, έτσι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις, χωρίς το άγχος των συνεπειών της αποτυχίας (Gee, 2013. Resnick, 2007).

Αντίστοιχα, η τεχνολογία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, επιβεβαιώνεται ότι μπορεί να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις του ατόμου στον μέγιστο βαθμό, παρέχοντας τη δυνατότητα η μάθηση για το ίδιο θέμα να συντελείται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικό χρόνο (Gee, 2013). Ενώ τα ψηφιακά παιχνίδια ως κατάλληλα εργαλεία για την επίλυση των προβλημάτων (Gee, 2013) βρίσκουν πιο μετριάσμενη ανταπόκριση του δείγματος.

7.1.4. Τα Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Εξετάζοντας προσεκτικά τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του παιχνιδιού στη μάθηση, εύλογα προκύπτει το ερώτημα ποια είναι εκείνα τα συστατικά, ικανά να εξασφαλίσουν την επιτυχία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα άτομα

του δείγματος τονίζουν με έμφαση, ότι το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων» (Oblinger, 2006), να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις, να παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με τις περιστάσεις αλλά και συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση (Csikszentmihalyi, 1975. Prensky, 2001) σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του/της (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), με τις γυναίκες του δείγματος να εμφανίζονται θετικότερες έναντι των ανδρών επ' αυτών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η «καλλιέργεια της μάθησης μέσω πράξεων», υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που επιβεβαιώνει την αντίστοιχη τάση στη συναφή βιβλιογραφία (Κόκκος, 2005).

Αντίστοιχα, παρατηρείται συμφωνία σε μεγάλο βαθμό, στις δηλώσεις ότι το επιτυχημένο παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Shute, , et al., 2011), να σχεδιάζεται με στόχο τη συνάφειά του με τις ανάγκες και τους στόχους των συμμετεχόντων/ουσών και να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παικτών/ριών αλλά και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν στο μέλλον (Bainbridge Frymier & Shulman, 2009. Jonassen, 2002. Keller, 2008, 2009). Η συνάφεια με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον παρουσιάζεται με μεγαλύτερη έμφαση στις αποκρίσεις των γυναικών σε σχέση με αυτές των αντρών.

Η ύπαρξη συναρπαστικού σεναρίου (Csikszentmihalyi, 1975. Prensky, 2001) βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία του δείγματος. Επιπλέον, σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,47) επαληθεύεται ότι το παιχνίδι πρέπει να παρέχει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες δυνατότητες να αποκτήσουν δεξιότητες για το «πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν» προσδίδοντας έτσι ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της μεταγνωστικής ικανότητας στη σύγχρονη πραγματικότητα (Bereiter & Scardamalia, 1993). Σημαντική είναι και η τάση ότι το παιχνίδι πρέπει να παρέχει επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων (Bereiter & Scardamalia, 1993) αλλά και να προκαλεί το συναίσθημα. (Rieber, 2001).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, το επιτυχημένο εκπαιδευτικό παιχνίδι πρέπει να προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών σε όλα τα στάδια εξέλιξής του (Gee, 2005) και ακόμα και η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να μην περιορίζεται η διασκέδαση των συμμετεχόντων/ουσών (Shute, et al., 2009). Η ικανότητα συγκέντρωσης, ως δομικό στοιχείο του επιτυχημένου παιχνιδιού (Csikszentmihalyi, 1990. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), αλλά και η ανάκληση προηγούμενης μάθησης

(Keller, 1987. Oblinger, 2006), χαρακτηρίζουν τις αποκρίσεις των ερωτηθέντων/εισών. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάγκη το παιχνίδι να περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία και να συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης, όπως υπαίθριους χώρους, φύση, εικονικούς χώρους κλπ. (Lemke, 2002).

7.2. Γενικά Συμπεράσματα

Η θετική συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να επιβεβαιώνεται μέσα από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε γενικές γραμμές συγκλίνουν με τη συναφή βιβλιογραφία.

7.2.1. Εμπόδια και Δυσκολίες που αφορούν τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας φανερώνουν περιορισμένη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Greenblat, 1987). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι περισσότερο στις πρώτες τάξεις ενώ η χρήση του σταδιακά περιορίζεται (Rieber, 2001). Βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η έλλειψη χρόνου και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Birmingham & Davies, 2001. Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), αλλά και η μειωμένη αυτοπεποίθησή τους, όσον αφορά τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004. Simon & Nemeth, 2012).

Από την άλλη, τα άτομα του δείγματος φαίνονται διχασμένα ως προς την ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών και τη δυσκολία να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του, σε αντίθεση με σχετικές μελέτες (Ζυγουρίτσας, 2008. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Ειδικότερα, η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με αυτούς/ές της πρωτοβάθμιας.

7.2.2. Η Συμβολή της Χρήσης του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

7.2.2.1. Παιχνίδι και Ανάπτυξη Σημαντικών Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων

Όσον αφορά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του παιχνιδιού, το παιχνίδι φαίνεται να ενισχύει την οργανωτικότητα (Rieber, 1996), τη λήψη αποφάσεων, τις διαπραγματευτικές δεξιότητες και ταυτόχρονα να βελτιώνει τόσο τις δεξιότητες προγραμματισμού - σχεδιασμού και διαχείρισης δεδομένων (McFarlane, et al., 2002), όσο και αυτές κριτικής σκέψης (Brody, 2005, Gee, 2003. Lieberman, 1965, 1967).). Παράλληλα, συμβάλλει θετικά στην επικοινωνία (McFarlane, et al., 2002), μέσα από τον σεβασμό των άλλων (Collins, et al., 2004. Kangas, 2010) και τη βελτίωση της συμμετοχικότητας (Higgins, 2000). Στην ίδια κατεύθυνση, βελτιώνει τις δεξιότητες δημιουργίας γνώσης, πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις (Resnick (2007), τον αριθμητισμό (McFarlane, et al., 2002) και τις σωματικές δεξιότητες (Hofer, 2007).

Η έννοια της οργανωτικότητας και της συμμετοχικότητας τονίζονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε σχέση με αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας, πιθανόν λόγω της έμφασης στη σημασία των συμμετοχικών τεχνικών στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών παιδαγωγικής εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Τέλος, οι γυναίκες φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε σχέση με τους άντρες στη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν την επικοινωνία και γενικότερα την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας του ατόμου στα πλαίσια του παιχνιδιού.

7.2.2.2. Η Συμβολή του Παιχνιδιού στην Κοινωνικοποίηση και τη Βελτίωση της Επικοινωνίας των Συμμετεχόντων/ουσών

Συνακόλουθα, η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία βελτιώνει την επικοινωνία, συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος (Kangas, 2010) και στην κοινωνικοποίηση (Inbar & Stoll, 1970. Piaget, 1951), καθώς οι κανόνες του παιχνιδιού δίνουν την ευκαιρία για επαφή με τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία (Bodrova, et al., 2013. Rieber, 1996). Αντίστοιχα, συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, την εξωτερίκευση των σκέψεων, την ανάληψη ευθυνών (Kangas, 2010. Price, et al., 2003), και ενισχύει το επίπεδο

εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Blumenfeld, et al., 2006. Price, et al., 2003). Παράλληλα, ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση (Wood & O'Malley, 1996) και βοηθάει τα άτομα να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

7.2.2.3. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τη Δημιουργικότητα

Αντίστοιχα, το παιχνίδι παρουσιάζεται να ενισχύει τη δημιουργικότητα (Kangas, 2010). Και σε αυτή την περίπτωση - οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτούς/ές της δευτεροβάθμιας. Παράλληλα, η παιγνιώδης μάθηση λειτουργεί ως πηγή καινοτομίας, αυτοπεποίθησης (Craft 2005. Kangas, 2010), φαντασίας (Craft, 2005. Egan, 2005. Kangas, 2010), ευελιξίας και πρωτοτυπίας (Egan, 2005).

7.2.2.4. Η Συμβολή του Παιχνιδιού σε σχέση με τα Συναισθήματα και τα Κίνητρα

Το παιχνίδι αποτελεί καίριο παράγοντα στην ενίσχυση της χαράς για μάθηση (Csikszentmihalyi, 1990. Kangas, 2010), καθώς οι επιτυχημένες προσπάθειες στα πλαίσιά του αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας (Mayer, 1998) και τη διάθεση για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Kangas, 2010). Παράλληλα, συμβάλλει καθοριστικά στην έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος (Ashiabi, 2007), ενισχύοντας την ψυχική ισορροπία του ατόμου, καθώς αμβλύνει τις αδυναμίες της προσωπικότητάς του. (Κάππας, 2005). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στις απαντήσεις του για τη θετική επίδραση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιθανόν λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής τους με τη χρήση του παιχνιδιού (Rieber, 2001), αλλά και της αυξανόμενης πίεσης (ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια) για κάλυψη της διδακτέας ύλης, στο ελληνικό εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, που περιορίζει τη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008. Kysilka, 1998).

7.2.3. Η Συμβολή της Χρήσης Παιχνιδιών, που Παρέχονται ή Υποβοηθούνται από Τεχνολογικά Μέσα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Όσον αφορά την πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής, το δείγμα φαίνεται διχασμένο στα δύο. Τα άτομα με 0 έως 4 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν συγκριτικά ότι έχουν περιορισμένη πρόσβαση, πιθανώς επειδή οι νεοεισερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί αλλάζουν συχνά σχολεία, δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι/ες με το περιβάλλον εργασίας τους. Επομένως, και η χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), εξαιτίας της δυσκολία για τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν την καταλληλότητα του περιεχόμενου στο ψηφιακό παιχνίδι, να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη ως προς τα οφέλη του, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου να εξοικειωθούν με αυτό, και κυρίως την ελάχιστη επαγγελματική εξέλιξη στη χρήση της προηγμένης τεχνολογίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Chen & Chang, 2006).

7.2.3.1. Ψηφιακό Παιχνίδι και Ανάπτυξη Ικανοτήτων/ Δεξιοτήτων

Η συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βρίσκει τα άτομα του δείγματος διχασμένα πιθανόν λόγω της περιορισμένης χρήσης του. Από τη μια, το ψηφιακό παιχνίδι φαίνεται να συνεπικουρεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας και την αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση για τη χρήση της (Facer, et al., 2003. Mackereth, 1998) και ενισχύοντας τη σύνθετη σκέψη, που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων (Βούλγαρη, 2012). Από την άλλη, το δείγμα εμφανίζεται επιφυλακτικό ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας στο πλαίσιο του ψηφιακού παιχνιδιού σε αντίθεση με αντίστοιχες έρευνες (Βούλγαρη, 2012. Leu, et al., 2004. Sawyer, 2006).

Επίσης, διχασμένο εμφανίζεται το δείγμα ως προς την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (Simpson, 1966) στα πλαίσια του ψηφιακού παιχνιδιού, ενώ τείνει προς συμφωνία ως προς την ανάπτυξη της αντίληψης (Young, 2004) και της ενεργητικής μάθησης (Gee, 2003). Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δε, είναι πιο θετικοί ως προς τη συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη ενεργητικής μάθησης και της αντίληψης, πιθανόν λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος που προκαλεί η τεχνολογία στους/τις νεότερους/ες, αλλά και τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της (Beschoner & Hutchinson, 2013. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Αξίζει επίσης να σημειωθεί, ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο

επιφυλακτικές στην άποψή τους για τα πλεονεκτήματα του ψηφιακού παιχνιδιού, πιθανόν λόγω της γενικότερης επιφυλακτικότητας τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες. (Brosnan, 1998. Busch, 1995. Γουβιάς, 2007. Παύλου, 2007).

7.2.3.2. Οφέλη της Χρήσης του Ψηφιακού Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Όσον αφορά τα οφέλη του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό φαίνεται να βοηθά την εξατομικευμένη διδασκαλία Okan (2003). Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, βοηθώντας στην κάλυψη των κενών (Jackson, 2011. Rideout, 2013). Ενισχύουν δε, την εμπλοκή στη μάθηση, λόγω της ικανότητας προσαρμογής σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζυγουρίτσας, 2008) και της δυνατότητας για πρακτική μάθηση (Patte, 2012). Παράλληλα, τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν θετικότερα συναισθήματα, αυτονομία και καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στο πρόγραμμα σπουδών (Rogowsky et al., 2017). Τέλος, κινητοποιούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών, ενεργοποιούν τις αισθήσεις στον μέγιστο βαθμό (Gee, 2013) και μειώνουν το άγχος της αποτυχίας (Gee, 2013. Resnick, 2007).

7.2.4. Τα Απαραίτητα Συστατικά του Επιτυχημένου Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Με βάση τα στοιχεία που τονίζονται από τις δηλώσεις των ατόμων του δείγματος, το επιτυχημένο εκπαιδευτικό παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων» (Oblinger, 2006), να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις, να παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με τις περιστάσεις αλλά και συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση (Csikszentmihalyi, 1975. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004. Prensky, 2001). Αντίστοιχα, πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Shute, et al., 2011) και να είναι συναφές με τις ανάγκες, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών αλλά και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν στο μέλλον (Bainbridge Frymier & Shulman, 2009. Jonassen, 2002. Keller, 2008, 2009). Έμφαση στην καλλιέργεια της μάθησης μέσω πράξεων δε, προσδίδεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, (Κόκκος, 2005).

Μέσα από ένα συναρπαστικό σενάριο (Csikszentmihalyi, 1975. Prensky, 2001) και επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων (Bereiter & Scardamalia, 1993), το επιτυχημένο εκπαιδευτικό παιχνίδι πρέπει να προκαλεί το

συναίσθημα (Rieber, 2001) και επομένως την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών (Gee, 2005). Εξίσου σημαντική διαφαίνεται η έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας συγκέντρωσης (Csikszentmihalyi, 1990. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), της ανάκλησης προηγούμενης μάθησης (Keller, 1987. Oblinger, 2006) και κυρίως της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων για το «πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν» (Bereiter & Scardamalia, 1993). Τέλος, το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία και να συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης (Lemke, 2002). Η αξιολόγηση δε, πρέπει να μην περιορίζει τη διασκέδαση των συμμετεχόντων/ουσών (Shute, et al., 2009).

7.3. Περιορισμοί της Έρευνας-Προτάσεις Βελτίωσης

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες. Η πλειοψηφία των αδυναμιών της οφείλεται στα στενά χρονικά περιθώρια για την ολοκλήρωσή της. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αξιοπιστία στην πρώτη ενότητα που αφορά τα εμπόδια στη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η οριακή τιμή της θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από μια γενικευμένη πιλοτική έρευνα. Τούτο θα οδηγούσε σε έγκαιρο εντοπισμό αυτής της αδυναμίας, προκειμένου για την έγκαιρη παρέμβαση και διόρθωσή της. Περαιτέρω αδυναμία της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι προκειμένου για τον έλεγχο της εγκυρότητάς της, περιοριστήκαμε, λόγω περιορισμένου χρόνου, μόνο στον έλεγχο εγκυρότητας περιεχομένου. Ο έλεγχος περισσότερων τομέων εγκυρότητας, κατά τη διάρκεια μιας πιο γενικευμένης πιλοτικής έρευνας, θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά σε αυτή την κατεύθυνση.

Προκειμένου να σχηματιστεί ασφαλέστερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την οπτική των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έρευνα θα μπορούσε να διευρυνθεί ως προς τον αριθμό του δείγματος, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε με βάση τις δηλώσεις 163 ατόμων. Καθώς το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας είναι περιορισμένο, τα αποτελέσματά της δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παρόλο που επιχειρήθηκε η άντληση πληροφοριών από άτομα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, θα μπορούσε να διερευνηθεί πιο συστηματικά και στις περιφέρειες της χώρας με βάση συγκεκριμένα γεωγραφικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η παρούσα έρευνα εστίασε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν με ποσοτική μέθοδο και συγκεκριμένα μέσα από ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απεστάλη στους/τις εκπαιδευτικούς. Σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να επιχειρηθεί, πέραν της επέκτασης του μεγέθους του δείγματος, η τριγωνοποίησή της, μέσα από την συμπλήρωσή της μέσω συνεντεύξεων, από τις οποίες θα αναδεικνυόταν σε μεγαλύτερο βαθμό η ατομική οπτική, νέες ιδέες για την ανάδειξη και τον τρόπο χρήσης του παιχνιδιού αλλά και την αντιμετώπιση των δυσκολιών και της επιφυλακτικότητας, που συχνά απαντώνται, ώστε να προκύψουν πολύτιμα συμπεράσματα για την υλοποίηση και την λειτουργία του στη μαθησιακή διαδικασία.

7.4. Επίλογος - Προτάσεις για περαιτέρω Διερεύνηση

Η σημασία της προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζονται τα μέγιστα μαθησιακά και όχι μόνο αποτελέσματα και οφέλη, έχει καταστήσει επιτακτική ανάγκη την ανεύρεση αποτελεσματικών τεχνικών και μεθόδων προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαίδευση αναζητούν τρόπους να κινήσουν να ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, να αυξήσουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αποφέροντας ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτή την προοπτική, η σημασία της ένταξης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία δύναται να λειτουργήσει ως κινητήριο μοχλός τόσο στη βελτίωση των γνώσεων, όσο και στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων.

Ως εκ τούτου, καθίσταται φανερό ότι αυτή η έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην προώθηση της χρήσης του παιχνιδιού στη μάθηση, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα αυτής. Τα πορίσματα δε, και τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτά καταλήγουν στις παρακάτω προτάσεις.

Η πλειοψηφία των ερευνών, σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια της χρήσης του στα πλαίσια της παιδικής αποκλειστικά ηλικίας, προσχολικής αγωγής και σε αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bodrova et al., 2013. Gajdamaschko, 2005. Higgins, 2000. Κάππας, 2005. Kagan, 1965. Rojas-Drummond, et al., 2006. Rogowsky, et al., 2017. Sutton-Smith, 1997). Η ολοένα αυξανόμενη άρθρωση λόγου (discourse), για τη χρήση καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005), αναδεικνύουν μια τάση προς την ένταξη του παιχνιδιού σε αυτήν. Αντίστοιχα, στα εταιρικά περιβάλλοντα, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η προσέγγιση του

παιχνιδιού προκειμένου για το χτίσιμο της επιτυχούς ομάδας, τη διαχείριση κρίσεων και την αύξηση της αποδοτικότητας (Greenblat, 1987. West, et al., 2016). Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και η πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης λειτουργούν σχεδόν απαγορευτικά για τη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων και επομένως του παιχνιδιού στη διδασκαλία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008. Kysilka, 1998).

Ως απόρροια των θετικών συμπερασμάτων της συγκεκριμένης έρευνας για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή θα μπορούσε να ωθήσει, ώστε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις ευεργετικές ιδιότητες του παιχνιδιού στη μάθηση και να συμβάλει στη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας για τα πλεονεκτήματά του ιδιαίτερα στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον, επίσης παρουσιάζει η διαφορετική οπτική και τοποθέτηση των δύο φύλων με τις γυναίκες να τονίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού και τους άντρες την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι. Συνεπώς, περαιτέρω διερεύνηση ως προς τη στάση των φύλων, απέναντι στη χρήση και τη θετική συμβολή του παιχνιδιού, θα μπορούσε να αναδείξει νέους άξονες και προοπτικές, αλλά και εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και προσέγγισης της μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον από τη θεωρία στην πράξη*. Γ. Ξανθάκου, F. Monks, & Μ. Καϊλα. (Επιμ. σειράς). Αθήνα : Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα : Ατραπός.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, D., Lucas, K., & Ginns, I. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177–199.
- Apple, M. W. (1991). The new technology: is it part of the solution or part of the problem in education? *Computers in the Schools* 8, 59–81.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher’s role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Astleitner, H. (2004). The Effects of ARCS-Strategies on Self-regulated Learning with instructional texts. *e- journal of Instructional Science and Technology*, 7(1).
- Awartani, M., Whitman, C., & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People’s Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Μουστάκας, Λ. (2016). *Εκπαιδευτικές τεχνικές και διδακτικές ενέργειες στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αδημοσίευτες σημειώσεις, Ενότητα 6. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βούλγαρη, Η. (2012). *Περιβάλλοντα Διαδικτυακών Παιχνιδιών Μεγάλου Πλήθους Παικτών και Μάθηση*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Bainbridge Frymier, A., & Shulman, G. M. (2009). “What's in it for me?”: Increasing content relevance. *Communication Education*, 44(1), 40-50. Ανακτήθηκε 1

Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα
<http://dx.doi.org/10.1080/03634529509378996>

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Translated by Oswolsky, H. Bloomington: Indiana University Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barab, S. A., & Roth, W-M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.
- Barron, A., & Orwig, G. (1993). *New technologies for education*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing Ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bernard, H. R. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (2nd ed). CA, Sage.
- Beschorner, B., & Hutchinson, A. (2013). I pads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16–24. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://www.ijemst.net/article/view/5000036037/5000034956>
- Bickford, N. (1989). *The systematic application of principles of motivation to the design of printed instruction, doctoral dissertation*. Tallahassee: Florida State University.
- Birmingham, P., & Davies, C. (2001). Storyboarding Shakespeare: learners' interactions with storyboard software in the process of understanding difficult literary texts. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 241-253.
- Blanchard, K., & Cheska, A. (1985). *The anthropology of sport: An introduction*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publisher, Inc.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 475–488). New York: Cambridge University Press.

- Bodrova, E.; Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play* 6(1), 111-123. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://search.proquest.com/openview/2fa09dfbbb465f8d4912d5b4906e2c5e/1?pq-origsite=gscholar>
- Boocock, S. S., & Coleman, J. S. (1966). Games with simulated environments in learning. *Sociology of Education*, 39, 215-236.
- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11,(5), 603–621.
- Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The Psychological Impact of Information Technology*. London and New York: Routledge.
- Brown, M. T. (1990). *Working Ethics*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Buckingham, D., & Scanlon, M. (2000). *That is edutainment: media, pedagogy and the market place*. Paper presented to the International Forum of Researchers on Young People and the Media, Sydney.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247–270. Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα [doi:10.1177/1468798410372154](https://doi.org/10.1177/1468798410372154)
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (5η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. (2017). *Νέες μορφές Τυπικής και Άτυπης Εκπαίδευσης & Κατάρτισης, και η σχέση τους με την Αγορά Εργασίας - Κίνδυνοι δημιουργίας νέων αποκλεισμών και ανισοτήτων*. Αδημοσίευτες σημειώσεις, Ενότητα 12. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γουβιάς, Δ. (2007). «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ». Ερευνητικό Πόρισμα που εκπονήθηκε στο

- πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από το ΕΠΕΑΕΚ II ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II' (Δεκέμβριος, 2007).
- Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Testing the whole teacher approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers' technology proficiency. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1). Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/chen.html>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: a psychology for the third millennium*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- Claxton, G. (2002). Education for the learning age: a sociocultural approach to learning to learn. In G. Wells & G. Claxton (Eds.) *Learning for life in 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp.21–33). Cambridge, MA: Blackwell.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Coombs, P.A., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge New York.
- Creasey, G. L., & Myers, B. J. (1986). Video games and children: effects on leisure activities, schoolwork, and peer involvement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 251-262.
- Cropley, A. J. (1980). *Toward a system of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult education: Foundations for practice*. New York: Harper & Row.
- Dave, R. H. (1975). *Reflections on Lifelong Education and the School*. Hamburg: VIE Monograph.
- Delker, P.V. (1974). Governmental roles in lifelong learning. *Journal of Research and Development in Education*, 7 (14): 24-33.
- Delors, J., A., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: Learning—The Treasure Within (Paris, UNESCO). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://www.unesco.org/delors>.
- DeNeve, K., & Hepper, M. (1997). Role Play simulations: The assessment of the active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21, 231-246.
- Deutsch, K. (1958). *Creativity in a scientific civilization*. New York: Bank Street Con. of Education Conference.
- Doron, I. (2007). Court of ethics: teaching ethics and ageing by means of role-play. *Educational Gerontology*, 33(9), 737-758.
- Durkin, K. (1995). *Computer Games and Their Effects on Young People*. Sydney, NSW, Australia: Office of Film and Literature Classification.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Η Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής Δια Βίου Μάθησης*. COM (2001) 678 τελικό.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ekvall, G. (1996). Organizational Climate for Creativity and Innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5, 105–23.

- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge: MA: Da Capo Lifelong.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: W. W. Norton & Co.
- European Commission (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Facer, K. (2001). *Children's Out of School Uses of Computers*. A report for the InterActive Education Project. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα www.interactiveeducation.ac.uk/school.pdf
- Facer, K., Furlong, R., Furlong, J., & Sutherland, R. (2003). *ScreenPlay: Children and Computing in the Home*. London: Routledge.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Πεδίο - Έννοιες - Ορισμοί - Ιστορική εξέλιξη. Ενότητα 1. Στο: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Εκπαιδευτικό υλικό. ΑΠΚυ. Λευκωσία.
- Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). *Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού*. Ενότητα Ε. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/%CE%A4%CE%BF%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B73.pdf>
- Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for school teachers. *Teaching Education*, 16(1), 13–22.
- Garrison, D.R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gee, J. P. (2013). Games for learning. *Educational horizons* 91(4), 16-20. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://doi.org/10.1177/0013175X1309100406>
- Gee, J. P. (2005). Learning by Design: good video games as learning machines. *E-Learning*, 2(1), 5-16. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>

- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilbert, G. G., & Sawyer, R. G. (2002). *Health education –Creating strategies for School Community Health*. London: Jones and Bartlett.
- Glickman, C.D. (1984). Play in public school settings: A philosophical question. In T.D. Yawkey & A.D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and applied*, (pp. 255-271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodale, T. L., & Godbey, G. C. (1988). *The evolution of leisure: Historical and philosophical perspectives*. Pennsylvania: Venture Publishing.
- Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: Creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 193–223.
- Greenblat, C. S. (1987). *Designing games and simulations: An illustrated handbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Henricks, T. S. (1999). Play as ascending meaning: Implications of a general model of play. In: Reifel, S. (Ed.). *Play contexts revisited* (pp. 257-277). Stamford: Ablex Publishing Group.
- Higgins, S. (2000). The logical zoombinis. *Teaching Thinking*, 1(1).
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review*, 2(1), 28–38.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: A study of play-element in culture*. London: Routledge.
- Imel, S. (1991). *Ethical Practice in Adult Education*. Eric Digests No 116.
- Inbar, M., & Stoll C. S. (1970). Games and learning. *Interchange*, 1(2), 53–61. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://link.springer.com/article/10.1007%2F002214858?LI=true>
- Jackson, S. (2011). *Learning, digital media, and creative play in early childhood. Spotlight on Digital Media and Learning*. Chicago, IL: MacArthur Foundation. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://spotlight.macfound.org/featured-stories/entry/learning-digital-media-and-creative-play-in-early-childhood/>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education: theory and practice*. London: Croom Helm.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. (Κ. Τζαννότε – Τζωρτζη. Μεταφρ.). Αθήνα : Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Jeffer, T., & Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonassen, D. H. (2002). Integration of problem solving into instructional design. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design & Technology* (pp. 107-120). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *ETR&D*, 48(4), 63-85.
- Jonassen, D.H. (1992). *Applications and limitations of hypertext technology for distance learning*. Paper presented at the Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.
- Jones, N. (2007). A Visual Anthropological Approach to the “Edutainment” of BODY WORLDS. *The American Journal of Bioethics*, 7(4), 40-42.
- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Liebling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 17–34). London: Continuum.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2018, από ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (επιμ.) (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας* (Παραγωγοί Εκπαιδευτικού Υλικού: Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλιπς). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Διαρκούς Εκπαίδευσης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα : Ατραπός.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (8η εκ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development* ,36, 609-628.
- Kangas M. (2010). *The School of The FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). University of Lapland, Lapland.
- Kaufman, K. (2014). Information communication technology: Challenges & some prospects from pre-service education to the classroom. *Mid-Atlantic Education Review*, 2(1), 1–11. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://maereview.org>
- Keegan, D. (2001). *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kelly, K. (1994) *Out of Control: the new biology of machines, social systems, and the economic world*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. A NESTA Futurelab Research report - report 8. 2004. University of Bristol. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453>
- Kritsonis, W. A. (2007). *Ways of knowing through the realms of meaning*. Houston, TX: National Forum Journals.
- Knudsen, L., & Kampmann, J. (2009). *Experiences of interviewing children in a research context*. 5th Report from Centre for Childhood and Youth Research, Roskilde University. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.savethechildren.dk%2FAdmin%2>

FPublic%2FDownload.aspx%3Ffile%3DFiles%252FFiler%252FMaterialer%252FPublications%2Bin%2BEnglish%252F5th%2Breport.pdf&ei=KnbDU6j0EKS6ygPRmIGwCg&usg=AFQjCNGsW9G_7ZEHECs4MmtrdPhnAupi-A&bvm=bv.70810081,d.bGQ

- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum Journal*, 9(2), 197-209.
- Larsen, L. J. (2015). Play and space – towards a formal definition of play. *International Journal of Play*, 4(2), 175-189. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα DOI: 10.1080/21594937.2015.1060567
- Lemke, J. L. (2002). Becoming the village: education across lives. In G. Wells & G. Claxton (Eds.) *Learning for Life in 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp.34–45). Cambridge, MA: Blackwell.
- Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- Lentz, C. L., Seo, K. K., & Gruner, B. (2014). Revisiting the early use of technology: A critical shift from “How young is too young?” to “How much is ‘just right?’”. *Dimensions of Early Childhood*, 42(1), 15–23. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα http://southernearlychildhood.org/upload/pdf/EarlyTechnology_D42_1.pdf
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddel & N. Unrau (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (5th Ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Lieberman, J. N. (1967). A Developmental Analysis of Playfulness as a Clue to Cognitive Style. *The Journal of Creative Behavior*, 1(4), 391-397. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00070.x/>
- Lieberman, J. N. (1965). The relationship between playfulness and divergent thinking at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(2), 219-224. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.1965.10533661>

- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar. Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung [Can Morality be Taught....]*. Berlin: Logos.
- Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο. Τρίτη έκδοση.
- Μουστάκας, Λ. (2017). «Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας». Βασικό Κείμενο Μελέτης 11ης Εβδομαδιαίας Συνεδρίας. Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου «SPSS για μεταπτυχιακούς & διδακτορικούς φοιτητές». Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Mackereth, M. (1998). *Girls' Perceptions of Video Games*. Unpublished BED Honours Thesis, School of Education, Flinders University, Adelaide. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα www.ed.sturt.flinders.edu.au/edweb/onpub/THESES/mackereth98a/BEGIN.HTM
- Malone, T (1980). *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. Palo Alto: Xerox
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26(49), 49–63.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). Report on the Educational Use of Games. TEEM (Teachers Evaluating Educational Multimedia). Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα www.teem.org.uk
- Means, B. (2010). Technology and education change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 285–307.
- Means, T., Jonassen, D., & Dwyer, F. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. Purpose. *ETR & D*, 45(1), 5-17.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Education Researcher*, 32(2), 13–23.
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2003). On the structure of educational assessment. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 1 (1) 3–62.
- Νόμος 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10), Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational.

- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-949.
- Ξωχέλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Οργανόπουλος, Γ. (2013), *Εκπαιδευτικές μέθοδοι & τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπ/ση*. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα http://users.sch.gr/organopoulos/methodologia_pe.htm
- Oblinger, D. G. (2006) *Simulations, Games, and Learning*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3004.pdf>
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3004.pdf>
- OECD (1998). *Human Capital Investment. An International Comparison*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (1977). *Learning opportunities for adults*. Paris: OECD.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255–264.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) Center for Educational Research and Innovation (CERI) (2007). *Understanding the brain: the birth of learning science* (Paris, OECD).
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα. Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β', Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Παύλου, Β. (2007). «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες». Μονογραφία – Ερευνητικό Πόρισμα του ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ', στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Γ' ΚΠΣ). Ρόδος.
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.
- Patte, M. M. (2012). Implementing a playful pedagogy in a standards-driven curriculum: Rationale for action research in teacher education. In L.E. Cohen & S. Waite-Stupiansky (Eds.), *Play: A polyphony of research, theories, and issues* (pp. 67–89). University Press of America

- Pellegrini, A. D. (Ed.). (1995). *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Price, S., Rogers, Y., Scaife, M., Stanton, D., & Neale H. (2003). Using ‘tangibles’ to promote novel forms of playful learning. *Interacting with Computers*, 15(2), 169–185. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00006-7)
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ρέππα, Α., Βασιλάκης, Ν., & Ρέππα Γ. (2016). *Εκπαίδευση Ενηλίκων- Παιδαγωγικές αρχές*. Αδημοσίευτες σημειώσεις, Ενότητα 1. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Resnick, M. (2007). *Sowing the seeds for a more creative society. Learning and Leading with Technology*. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading.pdf>
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.
- Reynolds, E., Stagnitti, K., & Kidd, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 120–130. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30045319>
- Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children’s media use in America 2013*. San Francisco, CA: Common Sense Media. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://www.commonsensemedia.org/file/zero-toeight-2013pdf-0/download>
- Rieber, L. P. (2001). *Designing learning environments that excite serious play*. Proceedings of the Annual Conference of the Australian Society for

- Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), Melbourne, Australia, Dec 9–12, 2001. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://www.nowhereroad.com/seriousplay/Rieber-ASCILITE-seriousplay.pdf>
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43–58. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02300540>
- Roberts, J. M., Arth, M. J., & Bush, R. R. (1959). Games in culture. *American Anthropologist*, 61, 597-605.
- Robson, C.(2002). *Real World Research*. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogowsky, B. A., Terwilliger, C. C., Young, C. A., & Kribbs, E. E. (2017): Playful learning with technology: the effect of computer-assisted instruction on literacy and numeracy skills of preschoolers. *International Journal of Play*, 1-21. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα DOI:10.1080/21594937.2017.1348324
- Rojas-Drummond, S., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R., 2006. Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84–94.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Säljö, R. (2004-α). From learning lessons to living knowledge. Instructional discourse and life experiences of youth in complex society. In A-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.) *Joining Society. Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp.177–191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2004-β). Learning and technologies, people and tools in co-ordinated activities. *International Journal of Educational Research* 41, 489–494.

- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50–59.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48.
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York: Random House.
- Schugurensky, D. (2006). “This is our school of citizenship”. Informal learning in local democracy. In Z. Bekerman, N. Burbules, D. Silberman-Keller (Eds.). *Learning in places. The informal education reader* (pp. 163–182). New York: Peter Lang Publishing.
- Sell, G. (1978). *A handbook of terminology for classifying and describing the learning activities of adults*. Denver, CO: National Center for Higher Education Management Systems.
- Sherry, L. (1995). Issues in Distance Learning. *International JI. of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Shute, V. J., Rieber, L., & Van Eck, R. (2011). Games ... and ... learning. In R. Reiser & J. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed., pp. 321–332). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%20pres_i.pdf
- Shute, V. J., Ventura, M., Bauer, M. I., & Zapata-Rivera, D. (2009). Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: Flow and grow. In U. Ritterfeld, M. Cody, & P. Vorderer (Eds.), *Serious games: Mechanisms and effects* (pp. 295-321). Mahwah, NJ: Routledge, Taylor and Francis.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Simon, K., & Nemeth, F. (2012). *Digital decisions: Choosing the right technology tools for early childhood education*. Lawrenceville, NC: Gryphon House.
- Simpson, E. J. (1966). *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain. Education* (p.45). Urbana, Illinois. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου 2017, από <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED010368> ιστοσελίδα

- Starbuck, W. H., & Webster, J. (1991). When is Play Productive? *Accounting, Management, and Information Technologies 1*, 71–90.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (1979). The play of girls. In C. B. Kopp (Ed.), *Becoming female* (pp. 229-259). New York, NY: Plenum Press.
- Τερζάκη, Μ. (2016). *Τι είναι θεατρικό παιχνίδι*. Κέντρο οικογένειας, παιδιά, έφηβος, ενήλικας. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://koipee.gr/site/?p=128>.
- Τσιώλης, Γ. (2011) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, Μ., & Χιωτάκης Σ. (Επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Takeuchi, L. M. (2011). *Families matter: Designing media for a digital Age*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα <http://joanganzcooneycenter.org/Reports-29.html>
- Tamilina, L. (2012). *LLLight Project Definitions of Lifelong Learning – Categories*. LLLIGHT Project Position Paper No. 2012-1. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα http://www.lllightineurope.com/fileadmin/lllightineurope/download/background/wp7_LLLcategories_position_paper_120322_lt.pdf.
- Titmus, C.J. (ed.) (1989). *Llfelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Tuomi, I. (2007). Learning in the age of networked intelligence. *European Journal of Education*, 42(2), 235–254.
- Turkle, S. (1984). *The second self: computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster.
- UNESCO (1985). *UNEP. International Environmental Education Programme*. Environmental Education Series No 10.
- UNESCO (1976). *Draft Recommendations on the Development of Adult Education*. Paris: UNESCO.

- Väljjarvi, J., & Sahlberg, P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9(4), 385–389.
- Van Eck, R., Hung, W., Bowman, R., & Love, S. (2009). 21st century game design: A model and prototype for promoting scientific problem solving. *Proceedings of the Twelfth IASTED International Conference on Computers and Advanced Technology in Education: Globalization of Education Through Advanced Technology*. Calgary, Canada: ACTA Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collective works of L. S. Vygotsky. Volume 5. Child Psychology*. (Ed. Robert W. Rieber). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–238.
- Wells, G., & Claxton, G. (2002). Introduction. In G. Wells & G. Claxton (Eds.) *Learning for life in 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp.1–17). Cambridge, MA: Blackwell.
- West S. E., Hoff, E., & Carlsson I. (2016). Play and productivity: Enhancing the creative climate at workplace meetings with play cues. *American Journal of Play*, 9, 71-86.
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.
- Wood, D., & O'Malley, C. (1996). Collaborative learning between peers: an overview. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 4–9.
- Young, M. (2004). *An ecological description of video games in education*. Proceedings of the International Conference on Education and Information Systems Technologies and Applications (EISTA). Orlando, FL.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., Βιτσιλάκη, Χ., Χατζηδήμου, Κ., & Μουστάκας, Λ. (2016). *Εκπαιδευτικές τεχνικές και διδακτικές ενέργειες στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αδημοσίευτες σημειώσεις, Ενότητα 5. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2001). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο: Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές* (σελ. 79-84). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ & ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΑΠΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί φίλοι / αγαπητές φίλες

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής, έχω αναλάβει να μελετήσω ζητήματα, που σχετίζονται με την εισαγωγή και το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο αυτό εντάσσεται στη διαδικασία εκπόνησης της διατριβής αυτής και συντάχθηκε υπό την επίβλεψη του καθηγητή μου Δρ. Μουστάκα Λουκά. Η συμπλήρωσή του είναι απαραίτητη για τις ανάγκες της έρευνας που έχω ξεκινήσει και, με το πνεύμα αυτό, είμαστε βέβαιοι/ες ότι θα αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να το συμπληρώσετε.

Αξίζει να τονίσουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς στόχους. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι **απόλυτα εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Εκείνο που χρειάζεται να κάνετε είναι, αφού διαβάσετε την ερώτηση, να σημειώσετε με \surd αυτό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας άποψη.

Η έρευνα αυτή θα ήταν αδύνατη, χωρίς τη δική σας βοήθεια και για αυτό σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων.

Παναγιώτα Ανδρεοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο: Άντρας Γυναίκα
- Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια Εκπ/ση ενηλίκων
- Χρόνια υπηρεσίας:
- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

A. Στην ενότητα αυτή χρειάζεται να απαντήσετε σε ερωτήσεις, που αναφέρονται σε πιθανά εμπόδια ή δυσκολίες που αφορούν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τοποθετηθείτε ως προς τις δηλώσεις του παρακάτω πίνακα. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω επηρεάζουν την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία:

ΕΜΠΟΔΙΑ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.					
Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία					
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του παιχνιδιού.					
Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυνές/ντριες, συναδέλφους/ισες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του.					

2. Συμπληρώστε άλλον λόγο για τον οποίο δε χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον βαθμό που θα επιθυμούσατε.

.....
.....

- B. Στην ενότητα αυτή χρειάζεται να απαντήσετε σε ερωτήσεις, που αναφέρονται στη συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τοποθετηθείτε ως προς τις δηλώσεις του παρακάτω πίνακα. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως:

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ - ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Προγραμματισμός - σχεδιασμός					
Επικοινωνία					
Αριθμητισμός					
Διαπραγματευτικές δεξιότητες					
Δεξιότητες κριτικής σκέψης					
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης					
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων					
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων					
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων					
Σωματικές δεξιότητες					
Συμμετοχικότητα					
Οργανωτικότητα					
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων					
Αποκλίνουσα σκέψη					
Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις					

4. Ακολουθούν προτάσεις που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν τα παρακάτω:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των					

παικτών/ριών.					
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερικήυση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών.					
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.					
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.					
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.					
Το παιχνίδι ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση.					
Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους.					
Οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους.					
Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους/τις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία.					

5. Ακολουθούν προτάσεις που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν τα παρακάτω:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού ενισχύουν τη δημιουργικότητα.					
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την καινοτομία.					
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν τη φαντασία.					
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση.					
Οι διεργασίες, που επιτελούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, καλλιεργούν την αφαιρετική σκέψη.					
Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο του παιχνιδιού αποτελεί πηγή ευελιξίας και πρωτοτυπίας.					

6. Ακολουθούν προτάσεις που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού σε σχέση με τα συναισθήματα και τα κίνητρα. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στα παρακάτω:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει τη χαρά για μάθηση.					
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη διαδικασία.					
Η εφαρμογή παιγνιώδους μάθησης ενισχύει την ψυχική ισορροπία .					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων.					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην αντίληψη των συναισθημάτων των υπολοίπων ατόμων του περιβάλλοντος.					
Το παιχνίδι διαμορφώνει θετικά και στηρίζει τον ψυχισμό των συμμετεχόντων/ουσών.					
Το παιχνίδι αμβλύνει τις αδυναμίες της προσωπικότητάς των συμμετεχόντων.					
Καθώς το παιχνίδι προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας στον/την συμμετέχοντα/ουσα, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό του/της.					
Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγούνται ομαλά στην αναγνώρισή τους.					
Οι επιτυχημένες προσπάθειες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας.					

Γ. Στην ενότητα αυτή χρειάζεται να απαντήσετε σε ερωτήσεις, που αναφέρονται στη συμβολή της χρήσης παιχνιδιών, που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7. Έχετε πρόσβαση σε εργαστήριο πληροφορικής για τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών;

Ναι

Όχι

8. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το ψηφιακό παιχνίδι/παιχνίδι στον υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

9. Σε εκπαιδευτικά παιχνίδια που παρέχονται ή υποβοηθούνται από τεχνολογικά μέσα, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ευνοούνται τα παρακάτω;

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με τη χρήση της τεχνολογίας					
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων/ουσών για τη χρήση της τεχνολογίας					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικής συνεργασίας					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επεξεργασίας πληροφοριών					
Ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης					
Ενίσχυση της σύνθετης κριτικής σκέψης					
Συμβολή στην εδραίωση κλίματος συνεργασίας και σεβασμού εντός της ομάδας					
Ενίσχυση της σύνθετης σκέψης που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων					
Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων					
Ανάπτυξη της αντίληψης					

10. Τοποθετηθείτε ως προς τις δηλώσεις του παρακάτω πίνακα, που αναφέρονται στη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία.					
Ο δυναμικός συνδυασμός κειμένου, ήχου, γραφικών και κινούμενων εικόνων βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση με συνέπεια τη διόρθωση των λαθών και την κάλυψη των κενών.					

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική μάθηση.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν θετικότερα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μάθησης.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στους/τις συμμετέχοντες/ουσες περισσότερη αυτονομία κατά την μαθησιακή διαδικασία.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την εμπλοκή τους στη μάθηση.					
Το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τις τρέχουσες δραστηριότητες στην τάξη.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια λόγω της ποικιλίας επιλογών που προσφέρουν, μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Η τεχνολογία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις στο μέγιστο βαθμό.					
Η επιλογή επιπέδου δυσκολίας συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη της πορείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.					
Οι ιδιότητες των ψηφιακών παιχνιδιών (οπτικοποίηση, προσομοίωση, δραματοποίηση κ.ά.) μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη σύνθετων μαθησιακών στόχων.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την επίλυση των προβλημάτων.					
Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν τη δυνατότητα η μάθηση για το ίδιο θέμα να μπορεί να συντελείται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικό χρόνο.					
Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις, χωρίς το άγχος των συνεπειών της αποτυχίας.					

Δ. Στην ενότητα αυτή χρειάζεται να απαντήσετε σε ερωτήσεις, που αναφέρονται στα απαραίτητα συστατικά του επιτυχημένου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι στη μάθηση πρέπει να υλοποιεί τα παρακάτω:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί τη «μάθηση μέσω πράξεων».					
Το παιχνίδι πρέπει να κινητοποιεί πολλές αισθήσεις.					
Ο/Η παίκτης/τρια πρέπει να λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των ενεργειών του/της.					
Ο/Η σχεδιαστής/ρια πρέπει να έχει την ευχέρεια να προσαρμόζει παραμέτρους του παιχνιδιού ανάλογα με τις περιστάσεις.					
Το παιχνίδι πρέπει να προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης .					
Το παιχνίδι πρέπει να προκαλεί την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών σε όλα τα στάδια εξέλιξής του.					
Το παιχνίδι θα πρέπει να σχεδιάζεται με στόχο τη συνάφειά του με τις ανάγκες και τους στόχους των συμμετεχόντων/ουσών.					
Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.					
Το πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να είναι συναφές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι συμμετέχοντες/ουσες θα χρειαστούν στο μέλλον.					
Το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να παρέχει συνεχή και σαφή ανατροφοδότηση.					
Το παιχνίδι πρέπει να έχει συναρπαστικό σενάριο.					
Το αποτελεσματικό παιχνίδι πρέπει να προκαλεί το συναίσθημα.					
Το παιχνίδι πρέπει να παρέχει επαναλαμβανόμενους κύκλους εξάσκησης δεξιοτήτων.					
Το παιχνίδι πρέπει να παρέχει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες δυνατότητες να αποκτήσουν δεξιότητες για το «πώς να μαθαίνουν να μαθαίνουν»					

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Το παιχνίδι πρέπει να ανακαλεί προηγούμενη μάθηση.					
Το παιχνίδι πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητα συγκέντρωσης.					
Το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία.					
Το παιχνίδι πρέπει να συνδυάζει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης (αίθουσες διδασκαλίας, υπαίθριους χώρους, φύση, εικονικούς χώρους).					
Η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά παιχνίδια πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μην περιορίζεται η διασκέδαση των συμμετεχόντων/ουσών.					

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιερώσατε