



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

&

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Τίτλος εργασίας:

«Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η αύξηση κινήτρων στην εκπαιδευτική
διαδικασία»

«Digital games and motivation in the educational process »

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ευδοκίας Κοσμάτου,
Α.Μ. 4382021015

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Αιγαίου	Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Καθηγήτρια Αικατερίνη Φραντζή Τ.Μ.Σ. Παν/μιου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Οικονομάκου Μαριάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Τίτλος εργασίας:

«Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η αύξηση κινήτρων στην εκπαιδευτική
διαδικασία»

«Digital games and motivation in the educational process »

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ευδοκίας Κοσμάτου
Α.Μ. 4382021015

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Αιγαίου	Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Καθηγήτρια Αικατερίνη Φραντζή Τ.Μ.Σ. Παν/μιου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Οικονομάκου Μαριάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023

«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας που την εκπόνησε. Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια στην καθημερινότητα της σχολικής αίθουσας. Παράλληλα διερευνώνται οι τρόποι μέσα από τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών τους. Το δείγμα της έρευνας ήταν 70 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα ήταν τυχαίο. Το ερευνητικό εργαλείο της εργασίας ήταν το ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της εργασίας. Αποτελείται από τέσσερις ενότητες και 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ενότητες ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι ερωτήσεις σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια και την εκπαιδευτική διαδικασία και η στάση των εκπαιδευτικών για την αύξηση των κινήτρων χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μερικώς ενημερωμένοι για τα ψηφιακά παιχνίδια και όποτε μπορούν τα χρησιμοποιούν. Σίγουρα αν υπήρχε επιπλέον ενημέρωση και αν οι γονείς των μαθητών ήταν πιο δεκτικοί θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν περισσότερο. Συμπερασματικά είναι χρήσιμο και ίσως αναγκαίο να εισαχθούν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ψηφιακά παιχνίδια, κίνητρα, ηλεκτρονικά παιχνίδια

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the ways in which teachers use digital games in the everyday life of the class. At the same time, it aims to look into the ways in which teachers can increase the motivation of their students. The research sample was 70 teachers. The sample was random. The research of this paper was based on questionnaire, which was constructed for the purposes of the work. It consists of four sections and 29 closed-ended questions. The sections were demographic characteristics, the use of ICT in education, questions about digital games and the educational process, and teachers' attitudes towards increasing the motivation of the use of digital games in the classroom. The results showed that teachers are partially informed about digital games and they rarely use them for the purpose of the curriculum. If there was further information towards digital games and if the students' parents were more receptive towards this topic, their use would appear much more in school's reality. In conclusion, it is useful and perhaps necessary to introduce digital games in language teaching at school.

Key words: primary school teachers, digital games, motivation, electronic games

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
1.1. Το ηλεκτρονικό παιχνίδι	11
1.2. Εισαγωγή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση.....	13
1.3. Θετικά αποτελέσματα χρήσης.....	16
1.4. Αρνητικά αποτελέσματα χρήσης	18
1.5. Οι κατηγορίες των ψηφιακών παιχνιδιών	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	25
2.1. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία	25
2.2. Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από τους μαθητές.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	37
3.1. Θεωρία Κινήτρων.....	37
3.2. Το ψηφιακό παιχνίδι ως κίνητρο μάθησης.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	42
4.1. Σκοπός.....	42
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	42
4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων	42
4.4. Δειγματοληψία	43
4.5. Εκτέλεση έρευνας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	45
5.1. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	45
5.2. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	48
5.3. Τα ψηφιακά παιχνίδια και η εκπαιδευτική διαδικασία	53

5.4. Η στάση των εκπαιδευτικών για την αύξηση των κινήτρων των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη	59
5.5. Η επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	72
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	89

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Δ.Π. Μ. Σ. «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας»

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Καζούλλη και να την ευχαριστήσω για τη συνεχή καθοδήγηση, την

υποστήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές και για την ασταμάτητη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Χωρίς την υπομονή της δεν θα είχα καταφέρει να την ολοκληρώσω.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια κ. Φραντζή Αικατερίνη και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Οικονομάκου Μαριάνθη που συμμετείχαν ως μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματική εργασίας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, ανά την Ελλάδα, που βρήκαν χρόνο να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που βρίσκεται πάντα στο πλευρό μου.

***Μικρή μου Μπόνι,
για σένα***

Ευδοκία Κοσμάτου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια στην καθημερινότητα της σχολικής αίθουσας καθώς επίσης και τους τρόπους μέσα από τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών τους. Η εργασία δείχνει, όπως θα φανεί και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, πως η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, είναι πολύ περιορισμένη.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά παιχνίδια. Στο εξωτερικό η αναγνώριση της σπουδαιότητας τους έγινε από το 1980 και εξής. Κάποιοι υποστηρίζουν ακόμα νωρίτερα. Ο Malone (1981) υποστήριξε ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είχαν τη δυνατότητα ενίσχυσης της μάθησης, όμως στην Ελλάδα κάτι τέτοιο μέχρι σήμερα δεν έχει συμβεί. Ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις ή ίσως γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή την κατάλληλη υποστήριξη για να υλοποιήσουν αντίστοιχες αποφάσεις (Παπαδάκης και συν., 2015).

Στην Ευρώπη και στην Αμερική τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν προχωρήσει αρκετά και η καινοτομία τους δεν συνίσταται μόνο στην απλή χρ'ήση των ΤΠΕ στα σχολεία αλλά και η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών (Παπαδάκης και συν., 2015· Μπαρμπάτσης και συν., 2015). Οι Kebritchia et al. (2010) διατύπωσαν την άποψη ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση και με αυτό τον τρόπο να συμβάλλουν θετικά στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως αυτή η παραδοχή στην Ελλάδα φαίνεται πως θα αργήσει πολύ να κάνει την εμφάνισή της.

Αρκετοί μελετητές υποστήριξαν ότι το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα παιδιά. Οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι το παιχνίδι είναι μια προσωπική ευχαρίστηση των παιδιών και μια ελευθερία επιλογής (Hudges, 2003). Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις απόψεις η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη ζωή των σύγχρονων ανθρώπων είναι απαραίτητο να συμβεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα ψηφιακά παιχνίδια παρακινούν τους μαθητές ώστε να αναπτυχθούν σε γνωστικό επίπεδο (Mitchell & Savill-Smith, 2004). Όμως δεν θα πρέπει να παραγκωνιστεί η άποψη ότι

αυτού του είδους τα παιχνίδια περιλαμβάνουν αρκετούς κινδύνους για τους μαθητές, ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων.

Τα παιδιά για να ενταχθούν ομαλά χρειάζονται το παιχνίδι στην καθημερινότητα τους. Όμως το να παίζουν προκειμένου να μάθουν είναι μια σχετικά πιο νέα έννοια. Η παιδική ηλικία τους μπορεί να συνδεθεί μέσω του παιχνιδιού με την περίοδο όπου οικοδομούν τις σχέσεις με τον εξωτερικό κόσμο (Brougere, 1999). Με αυτό τον τρόπο τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται ότι μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να παίξουν παραγωγικά. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Μέσω της αξιοποίησης του υπολογιστή ο παίκτης δημιουργεί ορισμένους διαδραστικούς και προσομοιωμένους κόσμους. Τα παιχνίδια αυτά δίνουν τη δυνατότητα στους παίκτες να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη λογική που κρύβεται πίσω από συγκεκριμένους κανόνες και το κάθε άτομο να εκφράσει τις δικές του μοναδικές απόψεις και ιδέες μέσα από την αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού.

Στη σημερινή εποχή σχεδιάζονται ψηφιακά παιχνίδια αποκλειστικά και μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Όμως πολλά από αυτά δεν απευθύνονται μόνο σε μαθητές αλλά και σε ενήλικες. Οι κυριότερες κατηγορίες αντίστοιχων παιχνιδιών είναι τα σοβαρά παιχνίδια (serious games) και τα παιχνίδια ρόλων (role playing games) (Crookall, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Το ηλεκτρονικό παιχνίδι

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για τα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα για αυτά είναι σχετικά πρόσφατη (Esposito, 2005). Πολλές είναι και οι συσκευές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ψηφιακά παιχνίδια κι έτσι είναι αρκετά δύσκολο να οριοθετηθούν και να ερμηνευτούν. Ο Πανουτσόπουλος (2010) έδειξε ότι χρησιμοποιούνται αρκετοί όροι, όπως για παράδειγμα «digital game» (ψηφιακό παιχνίδι), «computer game» (παιχνίδι υπολογιστή), «electronic game» (ηλεκτρονικό παιχνίδι), «videogame» (βιντεοπαιχνίδι) κλπ.

Σύμφωνα με την άποψη του Esposito (2005) τα ψηφιακά παιχνίδια είναι αυτά που οι χρήστες τα παίζουν σε μια οποιαδήποτε οπτικοακουστική συσκευή και στηρίζονται σε μία συγκεκριμένη ιστορία. Όμως με αυτό τον ορισμό τα ψηφιακά παιχνίδια αναγνωρίζονται περισσότερο ως βιντεοπαιχνίδια. Ο όρος ψηφιακά παιχνίδια είναι ένας ορισμός στον οποίο εντάσσονται πάρα πολλές εφαρμογές, που το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι το παιγνιώδες περιβάλλον. Μια προϋπόθεση τους είναι ότι οι παίκτες συμμετέχουν ενεργά και χρησιμοποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό τα πολυμεσικά στοιχεία.

Ο Gross (2014) διέκρινε τις κατηγορίες των ψηφιακών παιχνιδιών. Ωστόσο στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει μία και μόνο κατηγοριοποίηση. Ο λόγος που θα γίνει αναφορά στην κατηγοριοποίηση του Gross είναι γιατί ο συγγραφέας της εργασίας θεωρεί ότι είναι η καλύτερη και αρτιότερη κατηγοριοποίηση. Οι κατηγορίες είναι τα παιχνίδια δράσης, τα παιχνίδια στρατηγικής, τα παιχνίδια περιπέτειας, τα παιχνίδια ρόλων, τα παιχνίδια προσομοίωσης, τα παιχνίδια ανοικτής αρχιτεκτονικής, τα σοβαρά παιχνίδια και άλλα που εντάσσονται στην τελευταία κατηγορία.

Η πρώτη κατηγορία είναι τα παιχνίδια δράσης. Είναι ψηφιακά παιχνίδια που ο παίκτης χρησιμοποιεί ένα avatar, δηλαδή μια εικονική αναπαράσταση. Το avatar είναι ο πρωταγωνιστής του παιχνιδιού. Ο παίκτης έχει πάρα πολλές δυνατότητες και τις βλέπει να γίνονται πραγματικότητα μέσα από το χαρακτήρα που χειρίζεται. Σε αυτά

τα παιχνίδια υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με το αν ο παίκτης κερδίζει ή όχι. Το πρώτο παιχνίδι αυτής της κατηγορίας κυκλοφόρησε το 1978 και ήταν το Space Invaders. Το πιο γνωστό όμως παιχνίδι της κατηγορίας κυκλοφόρησε το 1980 και είναι το Pacman.

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα παιχνίδια στρατηγικής. Απαιτούν από το χρήστη να προσηλωθεί και να κάνει επιδέξιους χειρισμούς. Η προϋπόθεση τους είναι να εφαρμόσει μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προκειμένου να κερδίσει. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια απευθύνονται σε παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ηλικία, όπως για παράδειγμα τους έφηβους. Αυτό συμβαίνει γιατί προϋποθέτουν ιδιαίτερη σκέψη και συγκέντρωση. Τα περισσότερα παιχνίδια αυτής της κατηγορίας μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι παιχνίδια πολέμου. Τα πιο γνωστά παιχνίδια είναι το World of Warcraft που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 2004 και το Age of Empires το 1997 (Crookall, 2010).

Η επόμενη κατηγορία αφορά τα παιχνίδια περιπέτειας. Τα συγκεκριμένα είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά και μοιάζουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με τα αφηγηματικά έργα, δηλαδή τα παραμύθια ή τα διηγήματα. Ο παίκτης είναι ο πρωταγωνιστής σε μια ιστορία που εξελίσσεται καθώς περνάει από το ένα επίπεδο στο άλλο. Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η εξερεύνηση καθώς επίσης και η επίλυση γρίφων. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια εξιστορούν μία ιστορία και είναι αδύνατον από άλλους παίκτες να ασχοληθούν με αυτά ταυτόχρονα. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το Walking Dead. Το πρώτο παιχνίδι της κατηγορίας ήταν το Mystery House, που κυκλοφόρησε το 1981 (Crookall, 2010)

Η τέταρτη κατηγορία είναι τα παιχνίδια ρόλων. Αυτά είναι τα πιο δημοφιλή παιχνίδια στη σημερινή εποχή. Σε αυτά ο παίκτης βρίσκεται σε ένα εικονικό περιβάλλον όπου επιθυμεί να νικήσει. Τα ομαδικά παιχνίδια έχουν ως προϋπόθεση να συνεργαστούν οι παίκτες μεταξύ τους. Το πιο δημοφιλές παιχνίδι της κατηγορίας θεωρείται ότι είναι το Pokemon, που κυκλοφόρησε το 1996 (Crookall, 2010)

Τα παιχνίδια προσομοίωσης είναι μια ακόμα κατηγορία ψηφιακών παιχνιδιών. Στα συγκεκριμένα παιχνίδια οι παίκτες συμμετέχουν σε ένα «πραγματικό κόσμο». Η τεχνολογική πρόοδος τα έχει καταστήσει ως τα πιο δημοφιλή στη σημερινή εποχή. Είναι παιχνίδια που προσομοιώνουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες σε ιδιαίτερα

ρεαλιστικά περιβάλλοντα και οι παίκτες μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους. Τα πιο γνωστά παιχνίδια είναι το The Sims και το SimCity (Crookall, 2010)

Η επόμενη κατηγορία είναι τα παιχνίδια ανοικτής αρχιτεκτονικής και πρόκειται για παιχνίδια που γνωρίζουν άνθιση τα τελευταία δέκα χρόνια. Σε αυτό έχει βοηθήσει αρκετά η ανάπτυξη της τεχνολογίας. Το περιβάλλον τους είναι ένας εικονικός κόσμος όπου ο παίκτης περιηγείται ή τον δημιουργεί με τον τρόπο που ο ίδιος θέλει. Κατά συνέπεια σε αυτά τα παιχνίδια οι παίκτες κατασκευάζουν τη ζωή που επιθυμούν. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι το Minecraft και το SimonaStick. Σε αυτά τα παιχνίδια οι παίκτες χειρίζονται τα avatar τους και δημιουργούν εικονικούς κόσμους. Οι παίκτες χρησιμοποιούν διάφορα υλικά και αντικείμενα. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Τα σοβαρά παιχνίδια είναι η επόμενη κατηγορία. Είναι σοβαρά καθώς ο βασικός τους στόχος είναι η εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια έχουν ως κοινό τους κυρίως τους ενήλικες και τα αξιοποιούν στο έπακρο συγκεκριμένες εταιρείες ώστε να εκπαιδεύσουν τους υπαλλήλους τους. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αποτελούν πραγματικές καταστάσεις. Οι παίκτες λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση είτε μέσω του παιχνιδιού είτε με τους άλλες παίκτες που αλληλεπιδρούν.

Υπάρχουν όμως και άλλα παιχνίδια. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να ανήκουν σε περισσότερες από δύο κατηγορίες. Τα πιο δημοφιλή είναι τα αθλητικά παιχνίδια, όπως για παράδειγμα το Fifa που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1988 και τα παιχνίδια εξάσκησης των ικανοτήτων. Άλλα παιχνίδια είναι εκείνα της τύχης, όπως για παράδειγμα το Roulette και τα παιχνίδια της σκοποβολής, δηλαδή το Defender, που κυκλοφόρησε το 1980 (Crookall, 2010). Υπάρχουν και παραδοσιακά ψηφιακά παιχνίδια, όπως για παράδειγμα το τάβλι, το σκάκι κλπ.

1.2. Εισαγωγή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση

Τα παιχνίδια έχουν αναγνωριστεί για την εκπαιδευτική τους αξία ήδη από την αρχαιότητα. Ο Bruner (1972) διατύπωσε την άποψη ότι τα παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν γνωστικά και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους. Ακόμα μέσω των παιχνιδιών μπορούν να λύσουν ποικίλα

προβλήματα. Τα ψηφιακά παιχνίδια κατά συνέπεια μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο των παραδοσιακών παιχνιδιών και με αυτό τον τρόπο να εξελιχθούν. Τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρείται ότι έχουν πιο μεγάλη παιδαγωγική αξία καθώς προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στους χρήστες τους (Juul, 2005).

Υπάρχει μια ακόμα κατηγορία ψηφιακών παιχνιδιών, τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια (Digital Educational Games, DEGS) που μπορεί ο χρήστης να τα αξιοποιήσει μέσω του υπολογιστή του και αφορούν καθαρά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Heintz & EffieLaw, 2018). Οι Gee et al. (2005) έδειξαν ότι τις τελευταίες μόνο δεκαετίες η μάθηση καθώς επίσης και η διδασκαλία στράφηκαν προς την χρήση των παιχνιδιών. Όχι μόνο στα σχολεία αλλά και πολλές εταιρείες ή οργανισμοί τα χρησιμοποίησαν για να μπορέσουν να επιμορφώσουν τους υπαλλήλους τους. Ο Fwedsig (2009) διατύπωσε την άποψη ότι η αξιοποίηση τους οφείλεται στην αύξηση των θεωρητικών κι εμπειρικών επιχειρημάτων, στη διαθεσιμότητα των παιχνιδιών και στη χρήση τους από πολύ μικρή ηλικία (Kafai, 1998· Squire & Jekins, 2003· Gee, 2004).

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της ανάπτυξης της τεχνολογίας τα ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιούνται σε αρκετές πτυχές της καθημερινότητας των ατόμων. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι DiPietro et al. (2009) διατύπωσαν την άποψη ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να κατανοηθούν με βάση πέντε παράγοντες: την παιδαγωγική τους αξία, τη ψυχολογία των χρηστών, τα ειδικά εφέ που έχουν, το είδος του παιχνιδιού και τον ειδικό σχεδιασμό του.

Ο Ferdig (2006) ισχυρίστηκε ότι η παιδαγωγική εφαρμόζει συγκεκριμένες πρακτικές κι έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από αυτά καθώς επηρεάζεται από τη στρατηγική που πλαισιώνει τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του και τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν ώστε να επιλέξει τα κατάλληλα ψηφιακά παιχνίδια. Τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Egenfeldt – Nielsen, 2004).

Επιπλέον ο Simpson (2005) διατύπωσε την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω των παιχνιδιών χρειάζεται να υποστηρίζουν τους μαθητές τους και να τους δίνουν

κίνητρα κι ευκαιρίες για μάθηση. Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να έχουν μεγάλη παιδαγωγική αξία καθώς μπορεί να συνδυάζουν αρκετές πληροφορίες.

Οι DeFreitas & Oliver (2005) υποστήριξαν ότι η ενεργή μάθηση μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού είναι πολύ σημαντική ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν. Η ψυχολογία τους επηρεάζεται από τις ψυχικές και γνωστικές διαδικασίες. Προάγεται η γνωστική τους δραστηριότητα και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βαρύτητα ώστε να επιλύονται προβλήματα και να επιλέγονται οι κατάλληλες δεξιότητες (Dawes & Dumbleton, 2001· De Aguilera & Mendiz, 2003). Οι γνωστικές δραστηριότητες έχουν ως στόχο να αναπτυχθούν οι δεξιότητες της μεταγνώσης και της αιτιολόγησης (Henderson, 2002). Οι De Lisi & Wolford (2002) έδειξαν ότι το συνεχές παιχνίδι είναι ικανό να τροποποιήσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αποκτιέται η γνώση, δηλαδή οι αντιληπτικές και χωρικές ικανότητες. Η αλλαγή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το συναίσθημα και την αλληλεπίδραση του ενός παίκτη με το περιβάλλον του παιχνιδιού (De Castell & Jenson, 2004).

Το επόμενο στοιχείο που επηρεάζει τη μάθηση είναι το είδος του ψηφιακού παιχνιδιού ή με άλλα λόγια το περιεχόμενο του. Το περιεχόμενο ενός οποιουδήποτε παιχνιδιού επηρεάζει το αν ένας παίκτης θα ασχοληθεί με αυτό ή όχι. Ο παίκτης αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και αποκτά νέες γνώσεις χωρίς να το συνειδητοποιεί. Το ψηφιακό παιχνίδι με αυτό τον τρόπο δημιουργεί τις γνώσεις. Η γνώση παράγεται από το ίδιο το παιχνίδι και από τις στρατηγικές που επιλέγει ο παίκτης (Eladhari & Lindley, 2004). Η πλοκή και η ιστορία που παρουσιάζεται σε αυτό οδηγεί τον παίκτη ώστε να δεσμευτεί κι αυτό έχει ως απώτερο στόχο να προβληματιστεί. Έτσι τα άτομα αναπτύσσονται (Bizzochi & Woodbury, 2003).

Επιπλέον τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αναπτύξουν τον οπτικό και κριτικό γραμματισμό. Αυτό συμβαίνει καθώς το άτομο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μαθαίνει τον κατάλληλο τρόπο ώστε να επεξεργάζεται και να αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από το παιχνίδι (Oliver & Pelletier, 2005). Οι παίκτες χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους παράγοντες προκειμένου το παιχνίδι να είναι επιτυχημένο. Η δεξιότητα του να εξάγουν νόημα από το περιεχόμενο του παιχνιδιού προκειμένου να συνεχίσουν την πορεία του σε αυτό είναι πολύτιμη, όσον αφορά την παιδαγωγική άποψη. Η παιδαγωγική τους αξία

είναι συνυφασμένη με τη διαμόρφωση του σχετικού εγγραμματισμού και των διαφόρων ικανοτήτων που αναπτύσσονται από τη διδασκαλία (Gee et al., 2005).

Ένα ακόμα στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στη μάθηση είναι ο σχεδιασμός τους. Τα χαρακτηριστικά που έχουν μπορεί να οδηγήσουν τον μαθητή στη διασκέδαση ή και όχι. Αναπτύσσουν με αυτό τον τρόπο τη φαντασίωση τους, την συναισθηματική τους εμπλοκή, τη γνωστική τους περιέργεια και μαθαίνουν πώς να κατακτούν τους στόχους τους (Young, 2004). Τα ψηφιακά παιχνίδια σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν συγκεκριμένα κίνητρα στους μαθητές. Ένα από τα χαρακτηριστικά τους είναι ο ρυθμός απόκρισης ενώ ένα ακόμα είναι ο ανταγωνισμός. Τα παιχνίδια μπορούν να ανατροφοδοτούν άμεσα τους παίκτες και να στηρίζουν τη μάθηση τους (Belanich et al., 2004).

Η μάθηση μέσα από τα παιχνίδια μπορεί να συσχετιστεί και με την αρχιτεκτονική που έχουν και την ισορροπία ανάμεσα στο τι είναι ήδη γνωστό στους μαθητές (Salen & Zimmerman, 2003). Η εμπειρία που έχουν οι παίκτες με το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες τους και με αυτό τον τρόπο τη μάθηση. Όσο πιο καλό σχεδιασμό έχει ένα ψηφιακό παιχνίδι τόσο περισσότερο υπάρχουν οι πιθανότητες ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν νέες δεξιότητες (Blumberg & Sokol, 2004). Ο ιδανικός σχεδιασμός του συγκεκριμένου παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει τη μάθηση να γίνει πιο προσιτή για όλους τους μαθητές καθώς υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στη δυσκολία του παιχνιδιού και στα οποία χρειάζεται να ανταποκριθεί ο παίκτης (Facer & Williamson, 2004).

1.3. Θετικά αποτελέσματα χρήσης

Όπως συμβαίνει σε οποιοδήποτε άλλο ζήτημα, υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά στα θετικά αποτελέσματα της χρήσης τους.

Ο Prensky (2007) διατύπωσε την άποψη ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται από τα ψηφιακά παιχνίδια και η εξάπλωση που έχουν τα ηλεκτρονικά μέσα είναι ένα

ρεύμα του μέλλοντος. Η μάθηση μέσα από τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών δεν είναι απλά ένα βοηθητικό εργαλείο αλλά το κέντρο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fister, 1999).

Ο Griffiths (2002) διατύπωσε την άποψη ότι οι μαθητές έχουν προτίμηση στη μάθηση που στηρίζεται στα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του ότι η μάθηση αυτής της μορφής δεν κάνει διακρίσεις στους μαθητές, όπως για παράδειγμα στο φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα ή το μαθησιακό τους υπόβαθρο. Τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν ανατροφοδότηση ώστε οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν σε κάθε φάση του παιχνιδιού τα λάθη που κάνουν και την πρόοδο που έχουν πετύχει. Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν πολλά επίπεδα και βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές. Πρόκειται για διαδραστικά και διασκεδαστικά παιχνίδια τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς τους. Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

Επιπροσθέτως, ο Prensky (2007) διατύπωσε την άποψη ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι καλύτερα από τα παραδοσιακά και την αιτιολόγησε. Το εκπαιδευτικό τους περιεχόμενο δεν είναι πάντα εγγενώς ελκυστικό για τους μαθητές. Τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την τεχνολογία και άρα με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών. Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αναπτύξουν τη συλλογιστική και κριτική σκέψη των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο είναι σχεδιασμένα τα ψηφιακά παιχνίδια είναι για να λειτουργεί γρήγορα και αποτελεσματικά ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι δεν προσελκύουν στον ίδιο βαθμό όλους τους μαθητές. Οι μαθητές έχουν καλύτερη πρόοδο όταν επεξεργάζονται τα δεδομένα. Παρέχεται επιπλέον η παράλληλη ή πολλαπλή επεξεργασία των δεδομένων. Συλλέγονται τα δεδομένα από πολλές και διαφορετικές πτυχές. Η οπτική ευαισθησία των παικτών οξύνεται. Υπάρχει άμεση ανταμοιβή στους μαθητές είτε αυτή είναι θετική είτε αυτή είναι αρνητική. Η φαντασία των μαθητών αναπτύσσεται στην οθόνη. Η νέα γενιά των παιχνιδιών αντιμετωπίζει τον υπολογιστή ως ένα φίλο των παιδιών κι ως ένα πολύτιμο εργαλείο για να διασκεδάσουν, να παίξουν και να μάθουν νέες γνώσεις. Παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα στους μαθητές και συγκρίνονται τα παιχνίδια της προσομοίωσης με την καθημερινή τους ζωή.

Επιπλέον, ο Prensky (2001) και οι Shaffer et al. (2005) έδειξαν ότι τα οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία είναι ότι οι μαθητές

αναπτύσσουν πιο γρήγορα, εύκολα και απλά τις γνωστικές τους λειτουργίες, όπως για παράδειγμα τη φαντασία τους. Επιπλέον, μπορούν να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα τις κοινωνικές τους δεξιότητες, και να εξοικειωθούν με τη χρήση των υπολογιστών. Ο Gee (2003) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν κάποιες αρχές στη μάθηση, που όταν ενσωματώνονται στα ψηφιακά παιχνίδια τα κάνουν πιο αποτελεσματικά. Μία από αυτές τις αρχές είναι ότι η πληροφορία παρέχεται στους μαθητές όταν ζητηθεί από τους ίδιους. Μια άλλη είναι ότι μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες σε νέες γνωστικές περιοχές.

Ακόμα, οι Barlett et al. (2009) διατύπωσαν την άποψη ότι τα βιντεοπαιχνίδια αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Στο ίδιο πλαίσιο ο Ferguson (2007) ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τις οπτικο-χωρικές τους δεξιότητες.

1.4. Αρνητικά αποτελέσματα χρήσης

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά στα αρνητικά αποτελέσματα της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί, γονείς κι ερευνητές που διατυπώνουν αρνητικές σκέψεις για τα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί δεδομένου ότι επιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο στους μαθητές. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια προάγουν ουσιαστικά τη βία στους μαθητές (Anderson & Murphy, 2003). Η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν αρκετά ψηφιακά παιχνίδια που προάγουν τη βία και την επιθετικότητα, όμως τα συγκεκριμένα δεν επιλέγονται ώστε να αξιοποιηθούν για εκπαιδευτικούς λόγους. Οι Calvert & Tan (1994) υποστήριξαν ότι οι μαθητές μπορούν να αυξήσουν την επιθετικότητα τους από οποιοδήποτε μέσο προβάλλει τη βία.

Μία ακόμα αρνητική πτυχή της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ότι αυξάνουν την απομόνωση των παιδιών (Provenzo, 1991). Όμως σε ορισμένες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα στο Minecraft, οι παίκτες χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. Ο Prensky (2007) διατύπωσε την άποψη ότι οι μαθητές ουσιαστικά νιώθουν πως απελευθερώνονται και διασκεδάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όταν είναι απομονωμένοι. Ο Aldrich (2007) υποστήριξε ότι οι σχολικές αίθουσες και η αλληλεπίδραση των

μαθητών είναι ένα χαρακτηριστικό της δικής τους γενιάς και όχι της παλαιότερης. Τα άτομα δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους που δεν έχουν συναντήσει ποτέ από κοντά ή δεν τους γνωρίζουν προσωπικά.

Επιπροσθέτως, ο Rice (2007) διατύπωσε έναν ακόμα προβληματισμό. Σύμφωνα με αυτό οι άνθρωποι είναι καχύποπτοι και επικριτικοί απέναντι στα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η μάθηση μέσα από την τεχνολογία είναι πιο δύσκολη καθώς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος στο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδιών. Δεν υπάρχουν όμως και συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που μπορούν να πετύχουν οι μαθητές μέσα από τη χρήση των συγκεκριμένων παιχνιδιών.

Ο Squire (2003), ο Gee (2005) και ο Prensky (2007) ισχυρίστηκαν ότι η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών δεν είναι διδακτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πρώτα να προεργαστούν το υλικό και να γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Όμως φαίνεται ότι δεν είναι έτοιμοι προκειμένου να εντάξουν τα ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία τους. Αυτό συμβαίνει γιατί συναντούν πολλές δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τα αξιοποιήσουν και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο στη χρήση τους.

Ο Hickmott (2006) συνόψισε τα μειονεκτήματα της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη μάθηση ως την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, τη χρήση και την προβολή γεγονότων βίας και επιθετικότητας, την έλλειψη της ικανότητας λογικής και της απομόνωσης. Άλλα μειονεκτήματα είναι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η οικονομική επιβάρυνση και η απόσπαση της προσοχής των μαθητών από τη μάθηση. Τα πιο ελκυστικά παιχνίδια μπορούν να εθίσουν τους μαθητές και για αυτό το λόγο χρειάζεται να χρησιμοποιούνται με φειδώ. Υπάρχει διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα καθώς τα περισσότερα παιχνίδια φαίνεται ότι έχουν σχεδιαστεί για τα αγόρια.

Ακόμα η Τάσση (2006) και οι Polman et al. (2008) έδειξαν ότι οι αρνητικές συνέπειες από τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τη βίαη συμπεριφορά, σταδιακά απευαισθητοποιούνται απέναντι στη βία, περιορίζεται η φαντασία τους, δημιουργούν σεξιστικές απόψεις και άλλες μορφές ρατσισμού. Άλλες έρευνες συνέδεσαν τα βίαια ψηφιακά παιχνίδια με την αύξηση της

επιθετικότητας των μαθητών (Gentile et al., 2004· Anderson, 2004· Anderson & Bushman, 2001).

1.5. Οι κατηγορίες των ψηφιακών παιχνιδιών

Το παιχνίδι είναι ένα από τα πρώτα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα παιδιά περνούν ευχάριστα την ώρα τους όταν παίζουν και αναπτύσσουν τα κίνητρα της μάθησης τους. Οι κατηγορίες των ψηφιακών παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια λαβυρίνθου/πιθανοκρατικά, τα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης, τα παιχνίδια ρόλων, τα παιχνίδια στρατηγικής και τα παιχνίδια προσομοίωσης. Τα παιχνίδια λαβυρίνθου χωρίζονται σε αυτά της μετακίνησης, της δημιουργίας δομών και τα πιθανοκρατικά – τύχης. Τα παιχνίδια περιπέτειας/δράσης χωρίζονται σε αυτά της αποστολής, των ρόλων α και β προσώπου. Τα παιχνίδια ρόλων χωρίζονται σε MMO/MUD/MUA/MUSH και CRPG. Τα παιχνίδια στρατηγικής χωρίζονται σε επιβίωσης, σε επικράτησης και ανάπτυξης. Τα παιχνίδια πιθανοκρατικά – τύχης χωρίζονται σε αθλητικά, πτήσεων, αγώνων ταχύτητας, πραγματικών καταστάσεων και φανταστικών καταστάσεων (Κεκές, 2002).

Τα παιχνίδια λαβυρίνθου ταξινομούν, διευθετούν ή κινούν εικονικές οντότητες μέσα από περίπλοκες διαδρομές ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν και ξεπερνούν κινδύνους και εμπόδια. Η καλή αίσθηση του χώρου και της κίνησης συνδυάζουν με τα γρήγορα ανατακλαστικά και αποτελούν τα βασικά εφόδια για τον κάθε παίκτη ξεχωριστά. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιχνίδια σε αυτό τον τύπο διαδραματίζουν τον καταλύτη για το άγχος και για αυτό οι φανατικοί συνήθως είναι λίγο μεγαλύτερης ηλικίας. Το στοιχείο της μετακίνησης μέσα στο χώρο απαντάται σε όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η περιπλάνηση, η σύγκρουση και η μεταμόρφωση ανήκουν στα στοιχεία που αφορούν τη μυθολογική αφήγηση (Κεκές, 2002).

Επιπλέον, στα παιχνίδια περιπέτειας – δράσης ο παίκτης είναι συνήθως μόνος του και αναλαμβάνει να ολοκληρώσει μια συγκεκριμένη αποστολή. Μέσω αυτής της αποστολής αντιμετωπίζει απρόβλεπτους κινδύνους και παγίδες ενώ παράλληλα οφείλει να διαχειριστεί και κάποιες διλημματικές καταστάσεις. Ένας καλός παίκτης, σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιών, χρειάζεται να ανταποκριθεί κάθε φορά στην

αποστολή, που του ανατίθεται και να επιστρατεύσει τη λογική του σκέψη καθώς επίσης και την επιμονή, να εξερευνήσει τους χώρους στους οποίους περιπλανάται, να δημιουργήσει ορισμένες συλλογές αντικειμένων και να αξιολογήσει τον οπλισμό που διαθέτει. Τα αντανακλαστικά του και η αυτόματη λήψη αποφάσεων είναι στοιχεία που αξιοποιούνται από τον παίκτη ως όπλα για να πετύχει τους στόχους του. Προκειμένου να αξιοποιηθούν όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητο να υπάρχει μια στερεή βάση για κάθε σενάριο. Για αυτό το λόγο σε αυτή την κατηγορία είναι αρκετά σημαντικό το σενάριο. Από το σενάριο φαίνεται ότι ικανοποιείται ή όχι ένας παίκτης(Κεκές, 2002).

Ακόμα, τα παιχνίδια ρόλων δίνουν τη δυνατότητα στους παίκτες, να ταυτιστούν με συγκεκριμένους ήρωες και να αναλάβουν να διαχειριστούν μια ομάδα από χαρακτήρες. Έτσι αποκτούν τις δικές τους εμπειρίες, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και μπορούν να αλληλεπιδράσουν με δημιουργικό τρόπο στο πλαίσιο ενός εικονικού κόσμου. Αυτή η διαδικασία, τις περισσότερες φορές είναι σύνθετη, και απαιτεί την κατάλληλη προσπάθεια. Παράλληλα είναι απαραίτητη προϋπόθεση το να υπάρχουν γύροι σε ένα παιχνίδι. Με άλλα λόγια η δράση των ηρώων δεν μπορεί να πραγματοποιείται πάντα σε πραγματικό χρόνο ενώ παράλληλα υπάρχουν τα περιθώρια προκειμένου οι παίκτες να αποκτήσουν την κατάλληλη εμπειρία μέσα από την άνεση του χρόνου. Οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα σε αυτά τα παιχνίδια να διεξάγεται η δράση τους και σε πραγματικό χρόνο. Ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον εστιάζει στη δυνατότητα για συνεργασία και συμμετοχή ολοένα και περισσότερων παικτών για το ίδιο παιχνίδι. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη ώστε να χρησιμοποιούνται κοινά αποδεκτοί κανόνες επικοινωνίας (Κεκές, 2002).

Επιπροσθέτως, τα παιχνίδια στρατηγικής ή ηγεσίας περιλαμβάνουν ένα σενάριο επιβίωσης, επικράτησης ή ανάπτυξης και οι παίκτες καλούνται να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν επιτυχημένες στρατηγικές δράσης για να επιτευχθεί ο αντικειμενικός σκοπός που τίθεται από το κάθε παιχνίδι ή σε ορισμένες περιπτώσεις και από τον ίδιο τον παίκτη. Δίνεται έμφαση σε αυτή την κατηγορία των παιχνιδιών καθώς οι παίκτες χρειάζεται να έχουν αρκετά γρήγορα αντανακλαστικά και ικανότητες λήψης αποφάσεων. Αυτή είναι μια ιδανική περίπτωση. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι το Warcraft, το Commandos, το Empire Earth και το Age of Empires (Κεκές, 2002).

Ακόμα, τα παιχνίδια προσομοίωσης αποτελούν μια κατηγορία παιχνιδιών, μέσω της οποίας δίνεται έμφαση στο να βιώσουν οι παίκτες εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο και να συμμετέχουν ενεργά στην εικονική τους αναπαράσταση. Η προσομοίωση είναι πολύ περισσότερα από μια απλή αναπαράσταση. Ένας εξωτερικός παρατηρητής έχει την εντύπωση πως είναι απλά μια αναπαράσταση. Οι παίκτες των παιχνιδιών αυτής της κατηγορίας αρκετά συχνά μπορούν να βιώσουν μια εμπειρία ως μια εναλλακτική πραγματικότητα μέσω της οποίας έχουν την ελευθερία να δράσουν και να λάβουν αποφάσεις. Η προσομοίωση μοντελοποιεί τα πολύπλοκα συστήματα και παρέχουν τη δυνατότητα στους παίκτες ώστε να πειραματιστούν με αυτά και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες και γνώσεις. Αυτές προορίζονται μόνο για πολύ λίγους ειδικούς, που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους (Κεκές, 2002).

Αυτή η κατηγοριοποίηση βοηθά για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές τους. Έχει παρατηρηθεί ότι πλέον οι μαθητές μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν μέσω διαφορετικών τρόπων. Σύμφωνα με έρευνες ο μέσος Αμερικάνος μαθητής, πριν ολοκληρώσει τη φοίτηση του σε σχολεία έχει περίπου 10.000 ώρες που παίζει με ψηφιακά παιχνίδια και 20.000 ώρες που έχει παρακολουθήσει τηλεόραση. Κατά μέσο όρο έχει παρακολουθήσει 500.000 διαφημίσεις και έχει αφιερώσει περίπου 5.000 ώρες μελέτης (Prensky, 2001). Κατά συνέπεια οι μαθητές έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό έχει επίδραση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου τους. Επομένως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην διάρκεια της διδασκαλίας τους προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωριστούν σε πέντε ευρείες κατηγορίες με βάση το αν υιοθετούν στη διδασκαλία τους τα ψηφιακά παιχνίδια. Η πρώτη είναι οι πρωτοπόροι. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγάλα επίπεδα ενθουσιασμού, συμμετέχουν και δημιουργούν την τεχνολογία, που χρησιμοποιούν. Ανήκουν τις περισσότερες φορές σε μικρές ηλικίες. Οι οραματιστές εκπαιδευτικοί είναι η δεύτερη κατηγορία. Χρησιμοποιούν τις προοπτικές των παιχνιδιών και αναπτύσσουν τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών πετυχαίνουν να δημιουργήσουν νέες ιδέες. Η επόμενη κατηγορία είναι οι ρεαλιστές. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι μια μεγάλη ομάδα που δεν αναλαμβάνουν να ρισκάρουν και αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν αρκετά

πλεονεκτήματα. Επιπλέον πιστεύουν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη ώστε να εφαρμοστεί η τεχνολογική καινοτομία και να αποφασίσουν ώστε να προχωρήσουν, τις περισσότερες φορές σταδιακά. Οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να φέρουν ριζικές αλλαγές στο χώρο της εργασίας τους. Προσαρμόζονται ενώ παράλληλα πιέζονται από την ανάγκη της αλλαγής και μέσα από την τεχνολογία προσπαθούν να ενσωματώσουν τις καινοτόμες ιδέες τους. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελεί το 1/3 των συνολικών καταναλωτών στα προϊόντα της νέας τεχνολογίας. Οι σκεπτικιστές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κυρίως τα μειονεκτήματα των νέων προϊόντων. Βρίσκουν τα λήθη, τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες. Είναι οι τελευταίοι που αρνούνται να εφαρμόσουν τα ψηφιακά παιχνίδια στην καθημερινότητα του σχολείου (Moore, 1991).

Ακόμα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει σχεδιαστεί και προσαρμοστεί σε μια κουλτούρα που στηρίζεται τόσο στην ανάγνωση όσο και στην απομνημόνευση. Παράλληλα, οι μαθητές επηρεάζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την εκπαιδευτική κουλτούρα και κυρίως από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών. Με αυτό τον τρόπο ευνοούνται οι βιωματικές αναπαραστάσεις. Παρατηρούνται κάποιες φορές προβλήματα στην προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών και φαίνεται ότι οι ρυθμοί του σχολικού συστήματος είναι αρκετά αργοί. Στην πράξη επικρατεί μια ομοιοστατική λειτουργία που εξυπηρετεί τις περισσότερες φορές τη συντήρηση και όχι την εξέλιξη του συγκεκριμένου συστήματος (Κεκές, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

2.1. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Στο εξωτερικό έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες που μελετούν την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της πρώτης αλλά και της δεύτερης γλώσσας. Οι έρευνες έχουν διεξαχθεί και για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών με σκοπό να μπορέσει να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων στο τέλος της παρούσας εργασίας. Οι έρευνες που πρόκειται να παρουσιαστούν προσεγγίζουν το συγκεκριμένο ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με αυτό τον τρόπο μπορεί κάποιος να αξιολογήσει τα ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ο Couture-Matte (2022) διεξήγαγε έρευνα για να μελετήσει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές της ΣΤ τάξης με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού πολλαπλών ρόλων. Το παιχνίδι που επέλεξε ήταν το «Club Penguin Island». Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 μαθητές, που διδάσκονταν από τους εκπαιδευτικούς, τα αγγλικά ως μια δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών πολλαπλών ρόλων καθώς και των εικονικών κόσμων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διαπραγματευτούν τις δικές τους, μοναδικές απόψεις. Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Η επαφή με τα ψηφιακά παιχνίδια τους βοηθά ώστε να καλλιεργήσουν τις θετικές στάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Επιπλέον, οι Hanghoj et al. (2022) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών εντός αλλά και εκτός του σχολείου μπορεί να βοηθήσει στο γραμματισμό καθώς επίσης και στην εκμάθηση των γλωσσών τόσο στους μαθητές της πρωτοβάθμιας όσο και στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα οφέλη είναι αρκετά τόσο όταν οι μαθητές διδάσκονται την πρώτη γλώσσα όσο και τη δεύτερη. Σε αυτή την έρευνα πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση

ερευνών και αναλύθηκαν τα δεδομένα από 77 έρευνες. Όσον αφορά την πρώτη γλώσσα, αξιολογήθηκαν 49 έρευνες και όσον αφορά τη δεύτερη 28 έρευνες. Τα οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών σε σχέση με τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας είναι αρκετά. Ανάμεσα στα πιο σημαντικά είναι ο τρόπος γραφής, ο κριτικός γραμματισμός, η ανάγνωση και η πολυτροπική παραγωγή λόγου. Όσον αφορά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας υπάρχουν κι εκεί αρκετά πλεονεκτήματα. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η γραφή και η ανάγνωση.

Ο Rasti-Behbahani (2021) έδειξε ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική για να μάθουν οι μαθητές το λεξιλόγιο. Εξέτασε 17 έρευνες, άρα η εργασία του ήταν βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Η διπλή κωδικοποίηση, η αυθεντικότητα, η επανάληψη, η ανατροφοδότηση, το κίνητρο, η αλληλεπίδραση, η στιγμιοποίηση και η επανάληψη είναι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης του λεξιλογίου.

Οι Govender & Arnedo-Moreno (2021) υποστήριξαν ότι η χρήση των σοβαρών παιχνιδιών είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη διδασκαλία της γλώσσας. Έκαναν βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 114 έρευνες και εξέτασαν την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη γλωσσική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην αφήγηση, στα σημεία, στο θέμα και στην ανατροφοδότηση. Αυτοί είναι σημαντικοί παράγοντες που παρουσιάζονται με πολύ μεγάλη συχνότητα στην εκμάθηση των γλωσσών. Υπήρχε πολύ σημαντική διαφορά ανάμεσα στα ψηφιακά παιχνίδια που σχεδιάστηκαν προκειμένου να καλύψουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και στα έτοιμα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτές οι δύο κατηγορίες φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά, λόγω του ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην εκμάθηση της γλώσσας. Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τις διδακτικές ανάγκες του λεξιλογίου αλλά όχι της γραμματικής. Οι έρευνες κατέληξαν στο ότι τα σοβαρά ψηφιακά παιχνίδια είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γλώσσας.

Επιπλέον, οι Zou et al. (2021) μελέτησαν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για την εκμάθηση του λεξιλογίου με σκοπό οι μαθητές να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Έκαναν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 21 άρθρα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν 10 διαφορετικοί τύποι στα ψηφιακά

παιχνίδια, που κυριαρχούν στον τομέα της διδασκαλίας μιας γλώσσας. Τα παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν τόσο στη βραχύχρονη όσο και στη μακροπρόθεσμη εκμάθηση του λεξιλογίου, στο να αυξήσουν τα κίνητρα στους μαθητές και να τους δεσμεύσουν και να μειώσουν το άγχος τους. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές. Τα ψηφιακά παιχνίδια εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων που έχουν μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της ανάγνωσης και της ακρόασης και στη βελτίωση της προφοράς των λέξεων. Οι μαθητές που διδάσκονται μια γλώσσα μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια τείνουν να έχουν υψηλότερα κίνητρα, περισσότερη δέσμευση και περισσότερες αλληλεπιδράσεις, σε σύγκριση με τους μαθητές που διδάσκονται μέσα από διαφορετικές στρατηγικές.

Επιπροσθέτως, τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές να μάθουν το λεξιλόγιο, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να μάθει το λεξιλόγιο και διευκολύνουν στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Οι υπερβολικά καθορισμένες πληροφορίες φαίνεται πως έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα από ότι οι μεμονωμένες ή οι ελάχιστα καθορισμένες πληροφορίες. Είναι αρκετά σημαντικό να αναφερθούν και οι διαφορετικοί τύποι των ψηφιακών παιχνιδιών. Αυτοί είναι τα παιχνίδια ρόλων, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα παιχνίδια με αίσθηση κίνησης, τα παιχνίδια προσομοίωσης, τα ψηφιακά βιβλία, τα σοβαρά παιχνίδια, τα παιχνίδια με κάρτες, τα τρισδιάστατα εικονικά παιχνίδια, τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιχνίδια περιπέτειας και τα επιτραπέζια (Zou et al., 2021).

Οι Li & Lan (2021) υποστήριξαν ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι ιδιαίτερα βοηθητική ώστε οι μαθητές να μάθουν τις γλώσσες που επιθυμούν και να αποκτήσουν επίγνωση των αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με την άποψη τους, η ψηφιακή διδασκαλία έχει πάρα πολύ μεγάλες δυνατότητες και μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση.

Επιπλέον, οι Chandra & Keririanto (2021) διερεύνησαν την αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού «Fun English» ώστε οι μαθητές να μάθουν τα αγγλικά ως μια ξένη γλώσσα. Αρκετοί μαθητές από την Ινδονησία είχαν διάφορα προβλήματα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αυτό οφειλόταν κυρίως στα φωνήματα της αγγλικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι όντως ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο προκειμένου να βελτιωθεί το λεξιλόγιο καθώς

επίσης και το κίνητρο των μικρών μαθητών. Έτσι εκείνοι αισθάνονται χαρά και άφθονα θετικά συναισθήματα καθώς διδάσκονται αγγλικά.

Ακόμα, οι Osman & Rabu (2020) πραγματοποίησαν βιβλιογραφική ανασκόπηση 19 ερευνών, που είχαν διεξαχθεί από το 2008 ως το 2018. Οι έρευνες αφορούσαν την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας γλώσσας, ως δεύτερης. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνητές είναι ότι οι ερευνητές επιθυμούν να αναπτύξουν τα δικά τους ψηφιακά παιχνίδια από το να χρησιμοποιήσουν αυτά που είναι ήδη έτοιμα. Τις περισσότερες φορές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις επιδράσεις της μαθησιακής στάσης που προέκυπτε από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών.

Οι Tokarieva et al. (2019) υποστήριξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην τυπική εκπαίδευση. Ανέλυσαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μελέτες και έλαβαν συνεντεύξεις από 6 άτομα της σχολής πληροφορικής. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν έδειξαν ότι μέσω της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών οι μαθητές αυξάνουν τα κίνητρα μάθησης τους, έχουν αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, ενισχύεται η συνεργατική μάθηση και προσφέρεται ένα ιδιαίτερα ασφαλές περιβάλλον μάθησης.

Ο Bal (2019) εξέτασε τη συμβολή της παιχνιδοποίησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γραφής στους μαθητές του Γυμνασίου. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι ότι η παιχνιδοποίηση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για όσα λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας. Παράλληλα συνδέεται η σχολική ζωή με τη μη σχολική. Διευκολύνεται η διαχείριση της τάξης και υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση. Παράλληλα αυξάνεται η δημιουργικότητα των μαθητών. Τα ψηφιακά παιχνίδια επομένως μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία της τούρκικης γλώσσας στους μαθητές του Γυμνασίου και να τους αυξήσουν τα κίνητρα μάθησης.

Επιπλέον, οι Hung et al. (2018) μελέτησαν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 50 έρευνες. Αυτές είχαν διεξαχθεί από το 2007 ως και το 2016. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνητές είναι ότι στις περισσότερες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα ψηφιακά παιχνίδια όσο και παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας. Τα παιχνίδια ρόλων ήταν το πιο συνηθισμένο είδος των ψηφιακών

παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία της γλώσσας. Τα περισσότερα από τα ψηφιακά παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας κατασκευάστηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν πιο συχνά ως ένα τεχνολογικό εργαλείο. Οι πιο πολλές έρευνες τα χρησιμοποίησαν ώστε να επέλθει η διευκόλυνση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στις περισσότερες έρευνες συμμετείχαν μαθητές που είχαν διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές πανεπιστημίου. Η πλειοψηφία από αυτές τις έρευνες έδειξαν τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η Sykes (2017) διερεύνησε τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των γλωσσών. Εξετάστηκαν οι παράμετροι της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών. Μελετήθηκε η αυξημένη πρόσβαση σε αυτά, η ενσωμάτωση της εικονικής πραγματικότητας στη διδασκαλία και η πρόσβαση σε εμπορικά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας. Υπάρχουν αρκετά οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών ανεξάρτητα από τον τύπο που επιλέγεται να εφαρμοστεί και από το τεχνολογικό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το ψηφιακό παιχνίδι. Οι μαθητές μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να λάβουν άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία και να αναπτύξουν τα κίνητρα.

Οι Klimova & Kacet (2017) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα που έχουν τα ψηφιακά παιχνίδια ώστε οι μαθητές να μάθουν γλώσσες. Ακόμα έδειξαν τα θετικά αποτελέσματα αλλά και τους περιορισμούς, στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Έκαναν βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 44 έρευνες και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ψηφιακά παιχνίδια και πιο συγκεκριμένα τα εκπαιδευτικά είχαν πολλά οφέλη, όσον αφορά στο να κατακτήσουν οι μαθητές το λεξιλόγιο ή να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μαθαίνουν τους τρόπους για να επικοινωνούν πιο σωστά. Υπήρξαν και ορισμένοι περιορισμοί. Ένας από αυτούς είναι ότι δεν υπάρχει υψηλή διαδραστικότητα ώστε να αποκτήσουν και να μάθουν κατάλληλα το λεξιλόγιο που επιθυμούν. Όλα τα ψηφιακά παιχνίδια δεν είναι χρήσιμα για να μάθουν γλώσσες.

Η Chilk (2014) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στα ψηφιακά παιχνίδια και τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε φοιτητές στην Ανατολική Ασία. Επικεντρώθηκε στη μάθηση μέσα από τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, στην καθημερινή ζωή των νέων εκτός της σχολικής αίθουσας. Στην έρευνα συμμετείχαν 153 φοιτητές και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα μπορούν να έχουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις.

Η έρευνα του Godwin-Jones (2014) μελέτησε την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας. Αξιολόγησε τις πληροφορίες σχετικά με τα εμπορικά και τα ψηφιακά παιχνίδια, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και τα τεχνολογικά μέσα, όπως για παράδειγμα τα έξυπνα τηλέφωνα, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές κλπ., που αξιοποιούνται με στόχο τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτού του είδους τα παιχνίδια έχουν πολλά και σημαντικά οφέλη στη διδασκαλία. Προσφέρουν τη δυνατότητα της παρατήρησης μέσα από διάφορα δεδομένα και έτσι ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Οι Clark et al. (2013) έκανε βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 77 άρθρα και εξέτασε το ερώτημα αν τελικά τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στη μάθηση των παιδιών, που έχουν ηλικία κάτω των 16 ετών. Παρατήρησε τις διαφορές ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις διαφορές που εντοπίστηκαν στα εφέ ανάλογα με τον τύπο του κάθε ψηφιακού παιχνιδιού. Από αυτή τη διαδικασία προκύπτει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν τη μάθηση, βοηθούν στη θετική αυτοαξιολόγηση των μαθητών και ορισμένοι τύποι τους είναι πιο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με άλλους.

Οι Cornillie et al. (2012) εξέτασαν τα γνωστικά οφέλη, που προκύπτουν από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Εστίασαν στη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Είναι πάρα πολύ σημαντικό να αξιολογηθούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Από αυτήν εξάλλου εξαρτάται το αν θα δεχθούν ή αν τελικά θα απορρίψουν ένα ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι Bourgonjon et al. (2010) μελέτησαν την αποδοχή των ψηφιακών παιχνιδιών από τους ίδιους τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παράλληλα έλεγξαν τη συμμετοχή των 858 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι μαθητές στη χρήση των βιντεοπαιχνιδιών επηρεάζονται από συγκεκριμένους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχουν για τη χρήση αυτών των παιχνιδιών, το πόσο εύκολο είναι για τους ίδιους να τα χρησιμοποιήσουν, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ευκαιρίες μάθησης και την προσωπική εμπειρία που έχουν. Έχουν εντοπιστεί διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών. Αυτές οι διαφορές φαίνεται ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών καθώς επίσης και με την ευκολία στη χρήση τους.

Οι Turgut & Irgin (2009) διερεύνησαν τις εμπειρίες που είχαν οι μαθητές, που μάθαιναν μια γλώσσα μέσα από την αξιοποίηση των διαδικτυακών παιχνιδιών του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην έρευνα τους έλαβαν μέρος 10 μαθητές τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές που φοιτούσαν σε αντίστοιχες βαθμίδες φάνηκε ότι είχαν πολλά οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών. Το αποτέλεσμα ήταν ότι μπορούσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάπτυξης για το λεξιλόγιο τους.

Οι Sorensen & Meyer (2007) ερεύνησαν τη χρήση των σοβαρών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας γλώσσας. Παρουσίασαν τα χαρακτηριστικά των σοβαρών παιχνιδιών και τα παραδείγματα τους, μέσα από παλαιότερες έρευνες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σοβαρά παιχνίδια έχουν πρακτικές παρόμοιες με τα παιχνίδια που παίζουν οι μαθητές εκτός του πλαισίου του σχολείου. Έτσι είναι εφικτό αυτός ο τύπος παιχνιδιών να ενταχθεί στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί σε αυτό το πλαίσιο στην Ελλάδα, είναι αρκετά λιγότερες. Αυτό ίσως σημαίνει ότι η έρευνα σε αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να αυξηθεί ώστε να εξακριβωθεί αν τελικά τα ψηφιακά παιχνίδια είναι αποτελεσματικά ή όχι.

Οι Βαγγελάτου και συν. (2021) ερεύνησαν το «Λεξιπαίγνιο» και το αν είναι αποτελεσματικό στη διδασκαλία της γλώσσας. Το χρησιμοποίησαν για να δημιουργήσουν ψηφιακά παιχνίδια για τους μαθητές τους. Τα παιδιά βελτίωσαν το λεξιλόγιο τους και άλλες γλωσσικές τους δεξιότητες. Παρουσίασαν και ανέλυσαν

ορισμένες από τις εφαρμογές των ψηφιακών παιχνιδιών, που δημιούργησαν στα πλαίσια του συγκεκριμένου έργου. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν τα οφέλη του συγκεκριμένου έργου στη διδασκαλία της γλώσσας.

Επιπλέον, οι Γαβριηλίδου και συν. (2021) διεξήγαγαν έρευνα με δείγμα μαθητές Γυμνασίου και Ε και ΣΤ δημοτικού. Σχεδίασαν το ψηφιακό παιχνίδι με τίτλο «Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος», στο πλαίσιο του έργου «Λεξιπαίγνιο». Αξιοποίησαν τα βιβλία της γλώσσας και της γραμματικής των αντίστοιχων τάξεων καθώς επίσης και τα βιβλία του μαθήματος της γεωγραφίας, των πρώτων δύο τάξεων του γυμνασίου. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν οι μαθητές να μπορούν να μάθουν τους κανόνες του λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν πολλά οφέλη στη διδασκαλία και προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει αυτά τα παιχνίδια προκειμένου να καλύψει όλες τις ανάγκες των μαθητών του. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εμπλουτίσει το μάθημα που κάνει με πολύ παιγνιώδεις ασκήσεις. Έτσι το κάνει πιο ελκυστικό για τους ίδιους τους μαθητές σε σύγκριση με τις όποιες ασκήσεις υπάρχουν στα σχολικά βιβλία.

Ακόμα, οι Φωκίδης & Καϊμάρα (2020) διερεύνησαν τις θέσεις και τις απόψεις που είχαν οι προπτυχιακοί φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων για την χρησιμοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διάρκεια της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα. Στην έρευνα συμμετείχαν 253 φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές πίστευαν πως τα ψηφιακά παιχνίδια είχαν πάρα πολλά οφέλη για τους μαθητές. Όμως δεν ήταν αρκετά πρόθυμοι να τα χρησιμοποιήσουν στη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που βοήθησε ώστε να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και απόψεις ήταν η ενασχόληση των ίδιων των φοιτητών με αντίστοιχα ψηφιακά παιχνίδια και γενικότερα η στάση που διατηρούσαν απέναντι στην τεχνολογία.

Επιπροσθέτως, οι Κοροσίδου & Μπράτιτση (2019) μελέτησαν το αν η ψηφιακή αφήγηση και τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η έρευνα τους διήρκεσε 4 μήνες και σε αυτήν συμμετείχαν 18 μαθητές της Α δημοτικού. Η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων ήταν η ελληνική. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι αυτές οι δύο τεχνικές ουσιαστικά βοηθούν τους μαθητές να μάθουν την αγγλική γλώσσα. Πιο

συγκεκριμένα διευκολύνουν στη δημιουργία της πολυτροπικής μάθησης και παράλληλα προσφέρουν περισσότερα κίνητρα στα παιδιά. Οι μαθητές μπορούν πιο γρήγορα, εύκολα και αποτελεσματικά να μάθουν και να ανακαλούν το λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας.

Οι Παπαδάκη και συν. (2015) έκαναν έρευνα και ανέλυσαν σε αυτήν τα ψηφιακά παιχνίδια. Αποσαφήνισαν τους όρους, όπως για παράδειγμα ψηφιακό παιχνίδι και εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι. Κατηγοριοποίησαν τα ψηφιακά παιχνίδια με βάση το πώς χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας και πρόβαλλαν τους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαία η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν ήταν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ένα σύγχρονο μαθησιακό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς με την προϋπόθεση ότι αυτό θα γίνει με τον ιδανικό ή αλλιώς τον κατάλληλο τρόπο.

Οι Μαρκούζη & Φεσάκη (2014) διερεύνησαν την χρήση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Διεξήγαγαν βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και ο απώτερος στόχος τους ήταν να εντοπίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυπταν από τη χρήση των σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Τα γνωστικά αντικείμενα ήταν ενδεικτικά η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι αυτού του είδους τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να έχουν πολλά θετικά οφέλη στην εκπαίδευση. Θεωρούν ότι είναι μια τεχνική που έχει πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων έναντι οποιασδήποτε άλλης μεθόδου κι αν επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί.

2.2. Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από τους μαθητές

Η Χρήστου (2007) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στους μαθητές των τελευταίων δύο τάξεων του δημοτικού. Στην έρευνα συμμετείχαν 440 μαθητές και το 66,7% από αυτούς τα χρησιμοποιούσαν. Οι 138 από τους μαθητές υποστήριξαν ότι τα χρησιμοποιούν την τελευταία τριετία και παίζουν δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα ή ακόμα και κάθε μέρα για τουλάχιστον δύο ώρες κάθε φορά. Έτσι οι συγκεκριμένοι μαθητές ανήκαν στους έμπειρους παίκτες. Οι υπόλοιποι μαθητές, δηλαδή οι 157 ανήκαν στην κατηγορία ενός απλού παίκτη. Με άλλα λόγια είχαν εμπειρία περίπου ενάμιση χρόνο και έπαιζαν μόνο κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ή το πολύ δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα για μισή ή μία ώρα κάθε φορά. Οι Veriki & Chronaki (2008) διεξήγαγαν έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 340 μαθητές 10-12 ετών. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα ψηφιακά παιχνίδια εκτός του σχολείου. Με άλλα λόγια φαίνεται ότι ήταν μια αρκετά δημοφιλής δραστηριότητα για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του φύλου τους.

Οι Σοφός & Παντελή (2009) διεξήγαγαν έρευνα με 267 μαθητές 9-18 ετών. Το 83% των μαθητών χρησιμοποιούσαν στον ελεύθερο χρόνο τους τα ψηφιακά παιχνίδια και δεν παρουσιάζονταν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Όσον αφορά το χρόνο που δαπανούσαν σε αυτή τη δραστηριότητα, το 34% έπαιζε για μία ώρα την ημέρα, το 21% για δύο ώρες ενώ το 24% περισσότερο από δύο ώρες σε καθημερινή βάση. Όλοι οι μαθητές που ασχολήθηκαν με τα ψηφιακά παιχνίδια υποστήριξαν ότι τους άρεσε περισσότερο να ασχολούνται μέσω του ηλεκτρονικού τους υπολογιστή και όχι μέσω κάποιας άλλης κονσόλας.

Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα αγόρια παίζουν περισσότερο ψηφιακά παιχνίδια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Griffiths, 1997· Subrahmanyam et al., 2001· Gentile et al., 2004· Χρήστου, 2007). Τα αγόρια στην εφηβεία τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με αντίστοιχα παιχνίδια. Η Willoughby (2008) υποστήριξε ότι τα αγόρια έπαιζαν περισσότερο ψηφιακά παιχνίδια σε σχέση με τα κορίτσια. Το 80,3% των αγοριών και το 28,8% των κοριτσιών ασχολήθηκαν με αντίστοιχα παιχνίδια. Παρόμοια ήταν και η έρευνα των Chou & Tsai (2007) που εντόπισαν

διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Στην έρευνα τους έλαβαν μέρος 535 μαθητές. Από αυτούς τα αγόρια δαπανούσαν περίπου 284 λεπτά κάθε εβδομάδα ενώ τα κορίτσια περίπου 175 λεπτά. Ο χρόνος αυτός μεταφράζονταν σε 41 λεπτά καθημερινά ή 25 λεπτά αντίστοιχα. Τα αγόρια προτιμούσαν να ασχοληθούν περισσότερο με τα παιχνίδια των ρόλων ή παιχνίδια στρατηγικής, δράσης και αθλητικά. Τα κορίτσια έτειναν να παίζουν παζλ κι έπειτα παιχνίδια δράσης ή ρόλων. Οι μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν αρκετά συχνά τα παιχνίδια προσομοίωσης ή περιπέτειας. Αυτές οι προτιμήσεις χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να εντάξουν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους.

Οι Quaiser-Pohl et al. (2006) έδειξαν για μια ακόμα φορά τις προτιμήσεις ανάμεσα στο ψηφιακό παιχνίδι και τα δύο φύλα. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 861 μαθητές που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 14,6 έτη. Οι μαθητές προτιμούσαν περισσότερο τα παιχνίδια δράσης – προσομοίωσης και τα παιχνίδια λογικής και εξάσκησης των δεξιοτήτων τους. Τα περισσότερα αγόρια προτιμούσαν την πρώτη κατηγορία ενώ τα κορίτσια τη δεύτερη. Οι Eow et al. (2009) ισχυρίστηκαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι μια δραστηριότητα, που εμφανίζεται αρκετά συχνά ανάμεσα στους μαθητές 13-14 ετών. Το 91,3% των αγοριών ασχολήθηκαν με αυτή την δραστηριότητα έναντι του 54% των κοριτσιών.

Οι Eglesz et al. (2005) υποστήριξαν ότι τα παιδιά ανάμεσα στα 10-14 έτη παίζουν ψηφιακά παιχνίδια. Το 45% προτιμούν να παίζουν παιχνίδια αγώνων, το 33% παιχνίδια περιπέτειας και το 44% παιχνίδια δράσης. Όσα παιδιά ήταν κάτω των 10 ετών επέλεξαν τα ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές τους επιδόσεις και να αξιολογήσουν τις ικανότητες τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά, που φοιτούσαν είτε στο γυμνάσιο είτε στο λύκειο, επέλεξαν τα ψηφιακά παιχνίδια για να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ένα από τα πιο ισχυρά κίνητρα των μαθητών ήταν ότι τα παιδιά, που είχαν ηλικία μικρότερη των 14 ετών, τα επέλεξαν για να συγκριθούν στα σκορ και δεν εκτιμούσαν τα αποτελέσματα που τους προσέφεραν. Επιζητούσαν άμεσες αντιδράσεις και αντιδρούσαν στο ενδεχόμενο της αποτυχίας. Θεωρούσαν ότι η νίκη ή η αποτυχία τους είναι εξίσου σημαντικές για να λάβουν την ανατροφοδότηση για κάθε τους προσπάθεια.

Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια δεν επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Wittwer & Senkbeil, 2008). Άλλες έδειξαν ότι οι

δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Cagiltay, 2007) και άλλες εντόπισαν αρνητικές σχέσεις (Eow et al., 2009; Willoughby, 2008). Η έρευνα της Willoughby (2008) έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονταν με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών, κυρίως για τους εφήβους, που είχαν μέση ηλικία τα 16 έτη.

Οι Subrahmanyam & Greenfield (1998) έδειξαν ότι τα αγόρια ενθουσιάζονται περισσότερο και τους έλκουν τα ψηφιακά παιχνίδια. Επιθυμούν να ασχοληθούν με το σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών και συγκρίνουν τα σκορ που πετυχαίνουν μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των παιδιών που παίζουν ομαδικά παιχνίδια τείνουν να βιώνουν κυρίως τα αισθήματα της έντασης αλλά και της αγωνίας. Δεν υπάρχει όμως κάποια διαφοροποίηση με βάση το φύλο τους (Σοφός & Παντελή, 2009).

Οι μαθητές τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις για τα ψηφιακά παιχνίδια και γενικά για τη χρήση των ΤΠΕ (Χρήστου, 2006· Todman & Dick, 1993· Robertson et al., 1995· Bovee et al., 2007). Τα αγόρια τις περισσότερες φορές σχηματίζουν πιο θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τα ψηφιακά παιχνίδια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Χρήστου, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1. Θεωρία Κινήτρων

Υπάρχουν ορισμένες θεωρίες κινήτρων στην εκπαίδευση. Με βάση αυτές μπορούν να διερευνηθούν καλύτερα τα κίνητρα των μαθητών και έτσι να προσαρμοστεί καλύτερα η διδασκαλία των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη από αυτές τις θεωρίες είναι ο κονστρουκτιβισμός. Θεωρεί ότι η γνώση είναι μια κατασκευή που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα στα άμεσα, καθώς εκείνα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον γύρω τους. Η γνώση δεν είναι έτοιμη, προς κατανάλωση αλλά δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι δημιουργούνται οι εννοιολογικές δομές, που θεωρείται ότι είναι βιώσιμες μπροστά στα «μάτια» των μαθητών και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τα ψηφιακά παιχνίδια σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο να παρέχουν ένα πλούσιο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο τις πληροφορίες και τα γεγονότα, που εξάγονται από τους εκπαιδευόμενους ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποθέσεις. Επομένως τα ψηφιακά παιχνίδια είναι απαραίτητο να οργανώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες γύρω από πραγματικά προβλήματα. Οι ενέργειες των μαθητών πρέπει απαραίτητα να έχουν ένα συγκεκριμένο αντίκτυπο στο περιβάλλον. Αυτό έχει συνέπειες στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Η γνώση πλέον δεν είναι στείρα αλλά δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές (Filsecker & Bundgens-Kosten, 2012).

Η δεύτερη από αυτές τις θεωρίες είναι ο συμπεριφορισμός. Με βάση τα όσα υποστηρίζουν οι ειδικοί, που ασπάζονται τη συγκεκριμένη θεωρία, τα ερεθίσματα είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Αυτό συμβαίνει όταν τα ερεθίσματα σχετίζονται με τις εμπειρίες των ατόμων. Τα ερεθίσματα, που επεξεργάζονται οι μαθητές, γίνονται αντιληπτά μέσα από τις αισθήσεις τους ή από τις ιδέες, που ήδη έχουν διαμορφώσει. Οι γνώσεις ενός ατόμου θεωρείται ότι αποτελούν το σύνολο των οργανωμένων συσχετίσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις απαντήσεις. Η μάθηση μπορεί να οριστεί ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά λόγω των ερεθισμάτων. Η συγκεκριμένη θεωρία, έχει υιοθετηθεί κατά τη διάρκεια της

διδασκαλίας των γλωσσών, μέσω της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Έτσι μπορεί να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου καθώς επίσης και της γραμματικής. Επομένως τα ψηφιακά παιχνίδια είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γλωσσών και πιο συγκεκριμένα της ορθογραφίας, του λεξιλογίου και της γραμματικής. Τα ψηφιακά παιχνίδια προωθούν κι ενισχύουν την εξάσκηση των μαθητών ενώ παράλληλα τους παρέχουν τα κατάλληλα εξωτερικά κίνητρα ώστε να περιοριστεί η παρουσία των εκπαιδευτικών και να δοθεί μικρή προσοχή στις διαφορές, που τυχόν έχουν οι μαθητές (Filsecker & Bundgens-Kosten, 2012).

Η τρίτη θεωρία είναι η παιχνιδοποίηση. Σε αυτήν χρησιμοποιούνται στοιχεία καθώς επίσης και μηχανισμοί σε ένα περιβάλλον, που δεν είναι παιγνιώδες. Ο σκοπός της χρησιμοποίησης αυτών των στοιχείων είναι να μετατρέψουν την όλη διαδικασία της μάθησης σε μια αρκετά δημιουργική και ευχάριστη εμπειρία, που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του χρήστη. Τα κίνητρα των μαθητών εμπλέκονται με ενεργό τρόπο στην όλη διαδικασία της μάθησης (Attali et al., 2015). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 2008 για να μπορέσουν να περιγραφούν τα συμφέροντα, που είχαν οι βιομηχανίες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και άλλων μεγάλων επιχειρήσεων (DaRochaSeixas et al., 2016).

Η εκπαίδευση μέσω της συγκεκριμένης θεωρίας δεν έχει ως στόχο να σχεδιάσει τα ψηφιακά παιχνίδια ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των χρηστών. Αντίθετα γίνονται στοχευμένες προσπάθειες ώστε να ενισχυθούν τα κίνητρα των μαθητών και εκείνοι να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία της μάθησης. Έτσι γίνεται η κατάλληλη αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών (DaRochaSeixas et al., 2016). Η αλληλεπίδραση μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών βοηθά τους μαθητές ώστε να πειραματιστούν, να μην ανησυχούν ότι κάνουν λάθη γιατί έχουν και άλλες ευκαιρίες προκειμένου να τα διορθώσουν και να επιλέγουν μια κατάλληλη θεματική οι εκπαιδευτικοί ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους (Hung et al., 2018).

Η βιωματική μάθηση χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα έχει αποδειχθεί ότι χρησιμοποιείται αρκετά ώστε να σχεδιαστεί το κατάλληλο ψηφιακό παιχνίδι (Kebritchi & Hirumi, 2008). Η θεωρία δείχνει ότι η μάθηση είναι στην πραγματικότητα μια διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα

άτομα μετασχηματίζουν τις γνώσεις τους, πειραματίζονται και αναστοχάζονται (Mughal & Zafar, 2011).

Ο Kolb (2014) ισχυρίστηκε ότι η μάθηση αποτελείται από δύο βασικές διαστάσεις. Η μία διάσταση συσχετίζεται άμεσα με την πρόσληψη της εμπειρίας. Αυτή μπορεί να προέλθει μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή ή μέσω της κατανόησης μιας αφηρημένης έννοιας. Η άλλη διάσταση συσχετίζεται με το μετασχηματισμό μιας εμπειρίας. Αυτή υλοποιείται είτε μέσα από τις αναστοχαστικές παρατηρήσεις είτε μέσα από τον πειραματισμό των μαθητών. Ανάλογα με τον τρόπο που συνδυάζονται οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές, από τις εμπειρίες που έχουν, μπορούν να προκύψουν τέσσερις επιμέρους τύποι μάθησης: ο συγκλίνων, ο αποκλίνων, ο διευκολυντικός και ο αφομοιωτικός.

Επιπροσθέτως, μια ακόμα θεωρία είναι η συνεργατική μάθηση. Οι Choy & Cheung (2022) την όρισαν ως μια διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότερα άτομα μαθαίνουν ή κάνουν προσπάθειες ώστε να μάθουν μαζί. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για αυτή τη θεωρία. Όμως αρκετά συχνά οι μαθητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να δημιουργήσουν μόνοι τους, την κατάλληλη γνώση και να αποκτήσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες κι ικανότητες. Οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις εργασίες, που τους έχουν ανατεθεί ως μια ομάδα, αναπτύσσουν τα οφέλη της μάθησης μέσα από τις ομάδες και πετυχαίνουν την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Η συνεργατική μάθηση βοηθά τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν τα κατάλληλα κίνητρα, να αποκτήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαπραγματευτούν σχετικά με αυτό που πιστεύουν. Έτσι η μάθηση από ατομική, μετατρέπεται σε μια κοινωνική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας τα άτομα συνεργάζονται σε κοινές εργασίες κι έτσι δημιουργούν τις γνώσεις. Επομένως, φαίνεται πως η συνεργατική μάθηση έχει αρκετά σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στο να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών, να τους ενθαρρύνει, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας καθώς επίσης και της λήψης αποφάσεων (Santos et al., 2018).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως υπάρχουν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στα εργαλεία της συνεργατικής μάθησης και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

Κατά συνέπεια παρουσιάζονται συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα των μαθητών, τις επιλογές τους, τις αντιλήψεις τους και τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης των γνώσεων τους (Choy & Cheung, 2022). Από τη στιγμή που η συνεργατική μάθηση ενσωματώθηκε στο διαδικτυακό περιβάλλον, φάνηκε ότι οι μαθητές ξεκίνησαν να ερευνούν νέα θέματα και να παρουσιάζουν στους συνομηλίκους τους, τα όποια αποτελέσματά τους. Παράλληλα ξεκίνησαν να διεξάγουν διαδικτυακές συζητήσεις, χώρισαν τις εργασίες τους σε κάθε μέλος της ομάδας και τροποποίησαν τα τελικά αποτελέσματα. Ανέπτυξαν τη διαδικασία της μάθησης τους κι έτσι το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για όλους τους μαθητές (Er et al., 2021).

Μια ακόμα θεωρία είναι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, αναπτύσσονται οι πρωτοβουλίες, η ευθύνη και ο έλεγχος που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι μαθητές με σκοπό να μάθουν, αυτό που τους διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί τους (Morrison & McCutcheon, 2019). Έχουν εντοπιστεί άμεσες επιδράσεις στη ψυχολογία των μαθητών. Αυτές είναι δυνατόν να ελεγχθούν ή να κατευθυνθούν σκόπιμα και συνειδητά με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, να επιλύσουν προβλήματα και να αναπτύξουν ή να ενισχύσουν συγκεκριμένες δεξιότητες (Choy & Cheung, 2022).

Οι Karatas & Arpacı (2021) υποστήριξαν την άποψη ότι η ανακατευθυνόμενη μάθηση επιδρά και μάλιστα με θετικό τρόπο στα διαδικτυακά περιβάλλοντα της μάθησης. Οι μαθητές αποκτούν υψηλότερα κίνητρα και μεγαλύτερο αυτοέλεγχο. Έτσι καθίστανται πιο ικανοί να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στη διαδικτυακή μάθηση. Οι Truchly et al. (2019) στο ίδιο πλαίσιο διερεύνησαν τον αντίκτυπο, που έχουν τα εικονικά εργαστήρια. Στην έρευνα τους συμμετείχαν μαθητές της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την ερευνητική τους διαδικασία παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που ανήκαν στην πειραματική ομάδα, είχαν πολύ περισσότερες γνώσεις.

3.2. Το ψηφιακό παιχνίδι ως κίνητρο μάθησης

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αρκετά μαθησιακά περιβάλλοντα και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται και τα μαθηματικά (Eleftheriadi et al., 2021· Μαστροδήμος και συν., 2020· Lavidas et al., 2013). Σε κάποιες έρευνες έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι οι νέες τεχνολογίες επιδρούν θετικά τόσο στη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στη μάθηση των παιδιών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Eleftheriadi et al., 2021· Καϊάφα, 2020· Lavidas et al., 2013· Li & Ma, 2010).

Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα ευεργετικός, ιδιαίτερα όταν το παιδί είναι αναγκαίο να χειριστεί νέες έννοιες ή αντίστοιχες νοητικές καταστάσεις στις όσο γίνεται πιο ρεαλιστικές συνθήκες, που φαίνονται μέσα από το παιχνίδι (Gaggi et al., 2018· Vankus, 2021). Παράλληλα το διαδραστικό περιβάλλον, που έχει ένα ψηφιακό παιχνίδι είναι δυνατόν να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης. Έτσι οι μαθητές εμπλέκονται όσο γίνεται περισσότερο, με ενεργό τρόπο στη διαδικασία της μάθησης (Τζιμογιάννης, 2019).

Φαίνεται λοιπόν ότι όταν οι μαθητές επεξεργάζονται με διαφορετικούς τρόπους τα νέα στοιχεία, μέσα στα ψηφιακά περιβάλλοντα, τότε μπορούν να ωφεληθούν το μέγιστο και να επεξεργαστούν καλύτερα τις νέες ιδέες κι έννοιες. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τις νέες αναπαραστάσεις και μπορούν πιο εύκολα να οδηγηθούν από κάτι που είναι πιο συγκεκριμένο σε κάτι που είναι αφηρημένο (Ainsworth, 2006). Οι αφηρημένες έννοιες δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εικονικά σε αντίθεση με τις συγκεκριμένες έννοιες, που αφορούν την οπτική αντίληψη των μαθητών (Ainsworth, 2006· Schnotz, 2002· Κόμης, 2005). Οι μαθητές σε ένα πιο ρεαλιστικό περιβάλλον, όπως αυτό στο οποίο ανήκει το ψηφιακό παιχνίδι, μπορούν να αλληλεπιδράσουν μέσω της εικονικής αναπαράστασης των κλασμάτων. Έτσι εξοικειώνονται με αυτές τις έννοιες και συνδέονται με τις έννοιες του αριθμητή και του παρανομαστή (Ainsworth, 2006· Fatma et al., 2018· Καϊάφα, 2020· Μαστροδήμος και συν., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός

Ο σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί το ψηφιακό παιχνίδι και οι τρόποι μέσω των οποίων μπορεί να αυξηθούν τα κίνητρα χρήσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια πρόκειται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το ζήτημα και οι τρόποι με τους οποίους το χρησιμοποιούν.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, όπως προκύπτουν έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών είναι:

1. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις να αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά στο μάθημα της γλώσσας;
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το κίνητρο να αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Αν και πώς αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά στο μάθημα της γλώσσας;

4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το μέσο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Αυτό έγινε γιατί σε σχετικά σύντομο χρόνο και με σχετικά χαμηλό κόστος ο ερευνητής μπορούσε να συλλέξει τα δεδομένα που ήθελε (Cresswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Google forms.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από

πέντε ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα μέρη προϋπηρεσίας.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από την ερώτηση 6 ως την ερώτηση 10. Αφορά τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών) στην εκπαίδευση. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 11-19. Αφορά ερωτήσεις σχετικές με τα ψηφιακά παιχνίδια και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 20-29 και αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών για την αύξηση των κινήτρων χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου κι έτσι μπορεί να γίνει πιο εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά η κωδικοποίηση τους. Έπειτα μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους στο SPSS (Δαφέρμος, 2005).

4.4. Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας είναι 70 εκπαιδευτικοί που ζουν στην Ελλάδα, είτε σε αστικά κέντρα είτε στην επαρχία. Το δείγμα είναι τυχαίο καθώς σε αυτό μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά στα σχολεία όπου έχει υπηρετήσει η συγγραφέας, ανά την Ελλάδα. Η συμμετοχή του ενός δεν αποκλείει τη συμμετοχή του άλλου. Για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα της έρευνας με τη συγκεκριμένη δειγματοληψία μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια στο γενικό πληθυσμό (Cresswell, 2011).

4.5. Εκτέλεση έρευνας

Αρχικά δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα και δομήθηκε στο Google forms. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχικά, με τη πρώτη προσέγγιση, δύσκολα συλλέχτηκε ο απαιτούμενος αριθμός απαντήσεων για την έρευνα. Για το λόγο αυτό, η συγγραφέας προσέγγισε ιστότοπους που αφορούν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το διαμοίρασε και εκεί, με την ανάλογη ενημέρωση.

Διάβασαν την πρώτη σελίδα του παραρτήματος, σχετικά με το ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα θα ήταν ανώνυμη και δεν επρόκειτο να κοινοποιηθούν τα στοιχεία τους σε τρίτα άτομα. Η συμμετοχή τους θα ήταν εθελοντική και δεν πρόκειται να λάμβαναν κάποια χρηματική αμοιβή. Αν ήθελαν μπορούσαν να μην συμπληρώσουν μια ερώτηση ή να αποχωρήσουν όποτε επιθυμούσαν από την έρευνα. Οι απαντήσεις τους θα ήταν κλειδωμένες σε έναν υπολογιστή που θα είχε πρόσβαση μόνο ο ερευνητής μέχρι να συλλεχθούν όλα τα δεδομένα. Μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων όλες οι απαντήσεις θα καταστρέφονταν ώστε κανένας να μην έχει ξανά πρόσβαση σε αυτές. Αν οι εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν μπορούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη λήξη της. Αν ο ερευνητής δημοσίευε τα αποτελέσματα της έρευνας του σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό ή συνέδριο θα φρόντιζε ώστε η ανωνυμία των συμμετεχόντων να διασφαλιστεί (Cresswell, 2011).

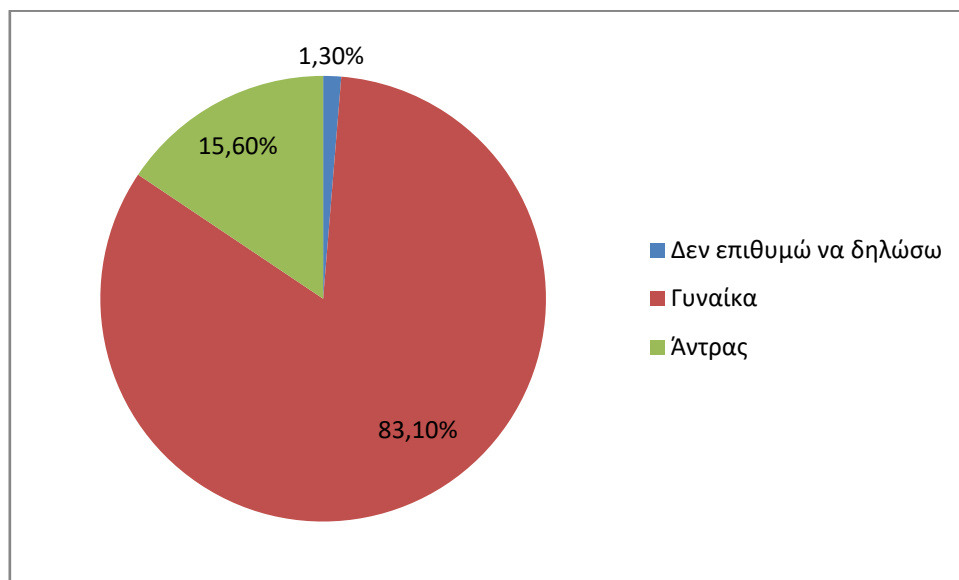
Αφού συναίνεσαν στη συνέχεια μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Ο μέσος χρόνος για να ολοκληρώσουν όλες τις ερωτήσεις ήταν τα 15 λεπτά. Στη συνέχεια αφού συλλέχθηκαν όλα τα δεδομένα, κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο SPSS. Μετρήθηκαν οι ποσοστιαίες συχνότητες όλων των ερωτήσεων και δημιουργήθηκαν τα κυκλικά διαγράμματα στο Excel. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι γιατί το συγκεκριμένο πρόγραμμα δημιουργεί πιο ευανάγνωστα διαγράμματα σε σύγκριση με το SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

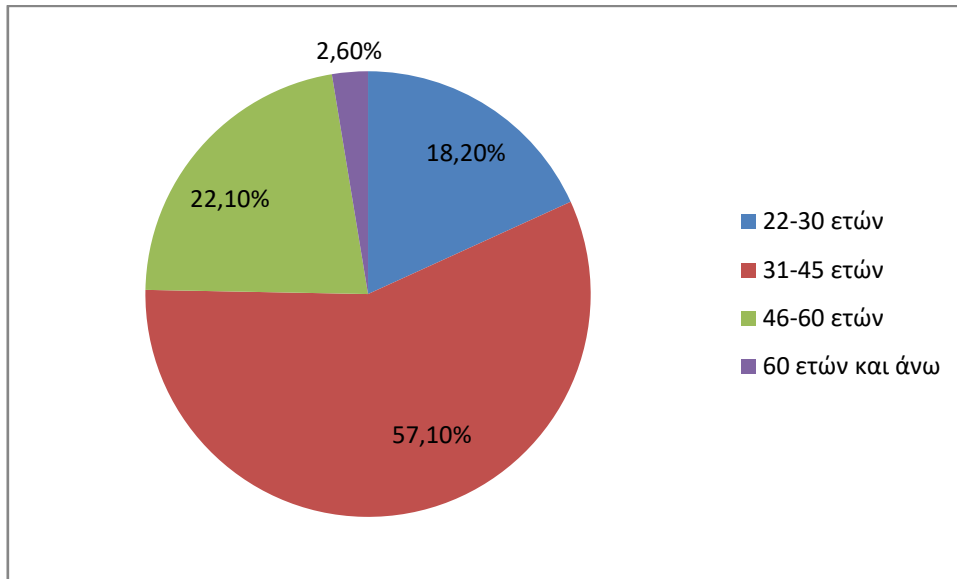
Στην έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 83,1% ήταν γυναίκες, το 15,6% ήταν άντρες και το 1,3% δήλωσε ότι δεν επιθυμούν να δηλώσουν.

Σχεδιάγραμμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων



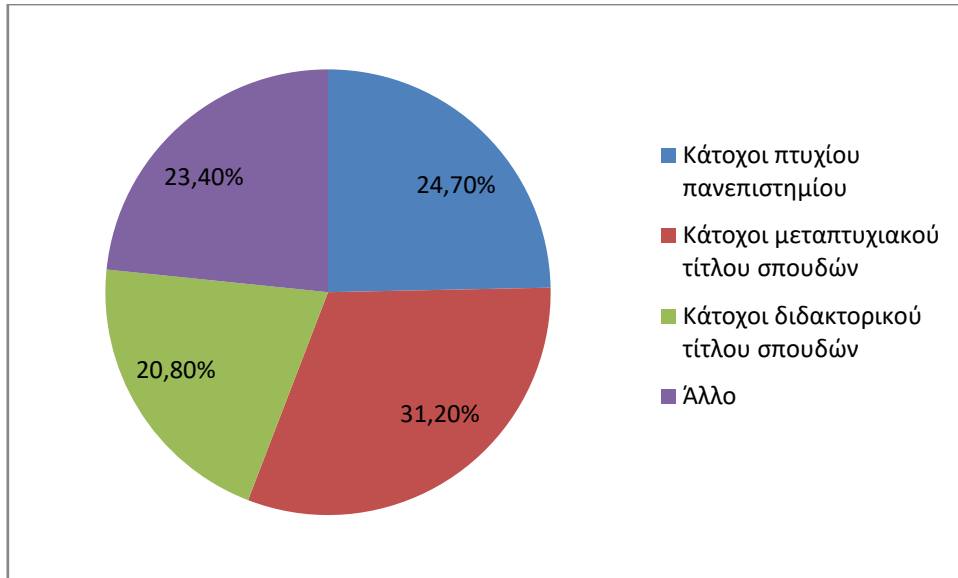
Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων το 18,2% ήταν 22-30 ετών, το 57,1% 31-45 ετών, το 22,1% 46-60 ετών και το 2,6% πάνω από 60 ετών.

Σχεδιάγραμμα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων



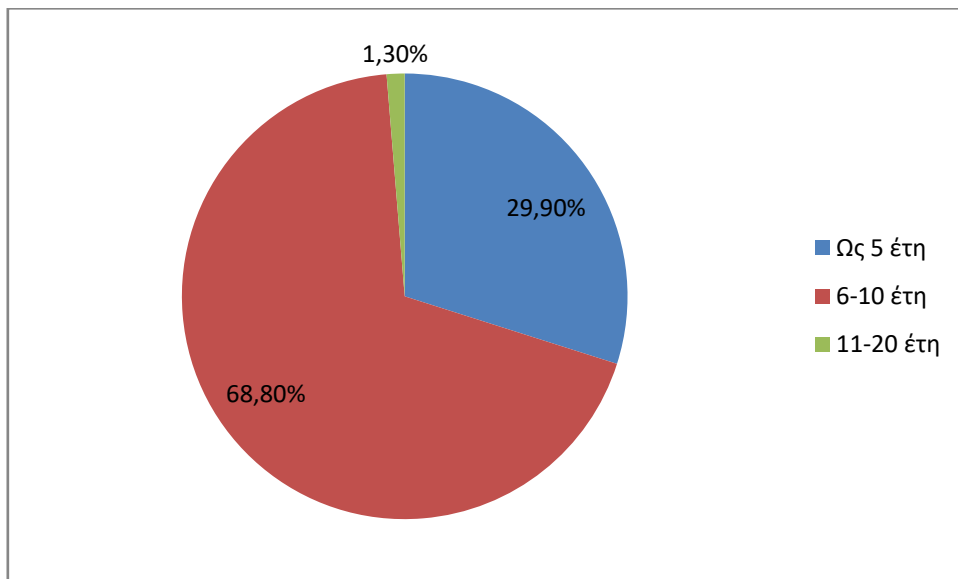
Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο το 24,7% ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου, το 31,2% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 20,8% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών και το 23,4% δήλωσε άλλο.

Σχεδιάγραμμα 3: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων



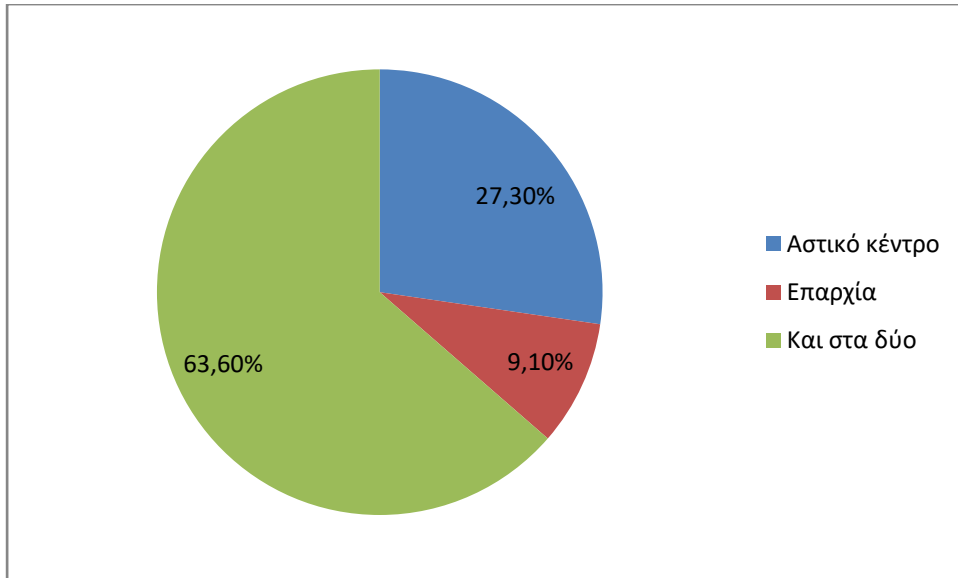
Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων το 29,9% δήλωσε ότι είχαν ως 5 έτη, το 68,8% 6-10 έτη και το 1,3% 11-20 έτη.

Σχεδιάγραμμα 4: Τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



Όσον αφορά τα μέρη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων το 27,3% είχαν εργαστεί σε αστικό κέντρο, το 9,1% σε επαρχία και το 63,6% και στα δύο.

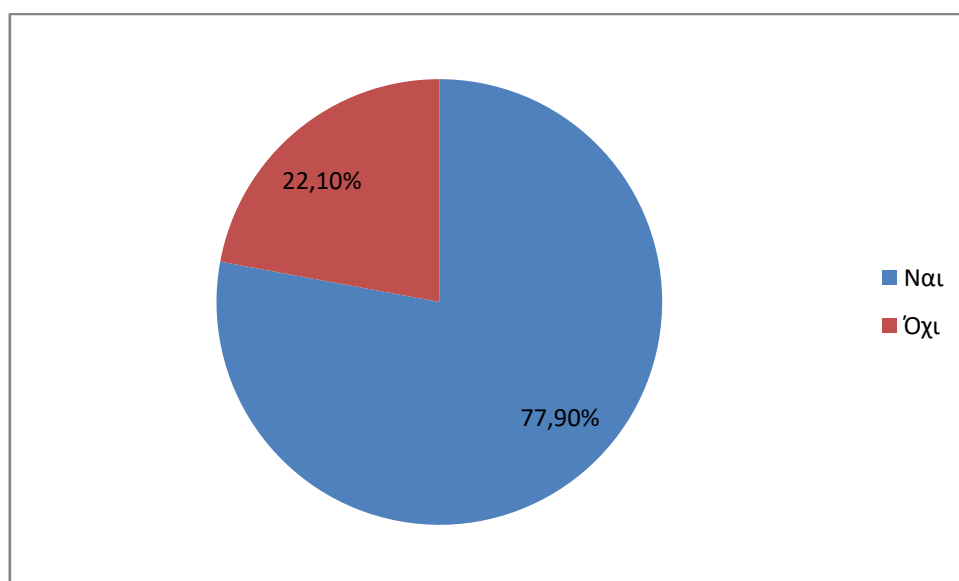
Σχεδιάγραμμα 5: Τα μέρη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



5.2. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

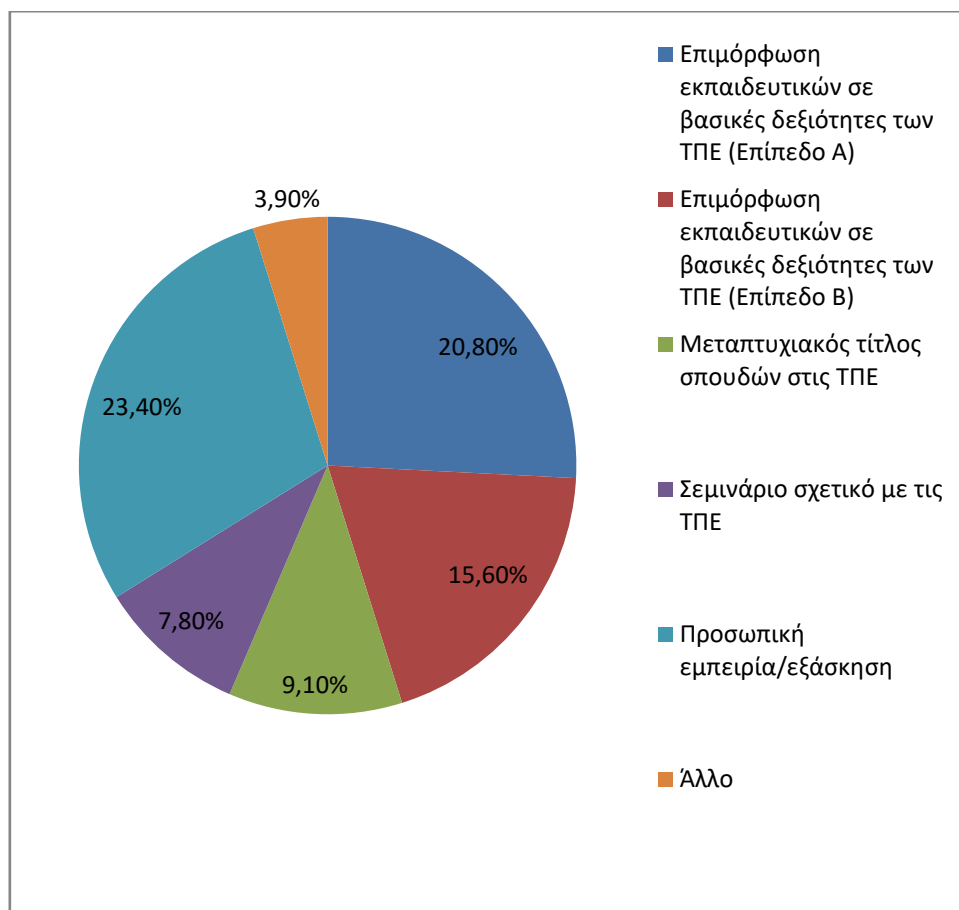
Στην ερώτηση 6 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το 77,9% των συμμετεχόντων δήλωσε θετικά ενώ το 22,1% αρνητικά.

Σχεδιάγραμμα 6: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση;



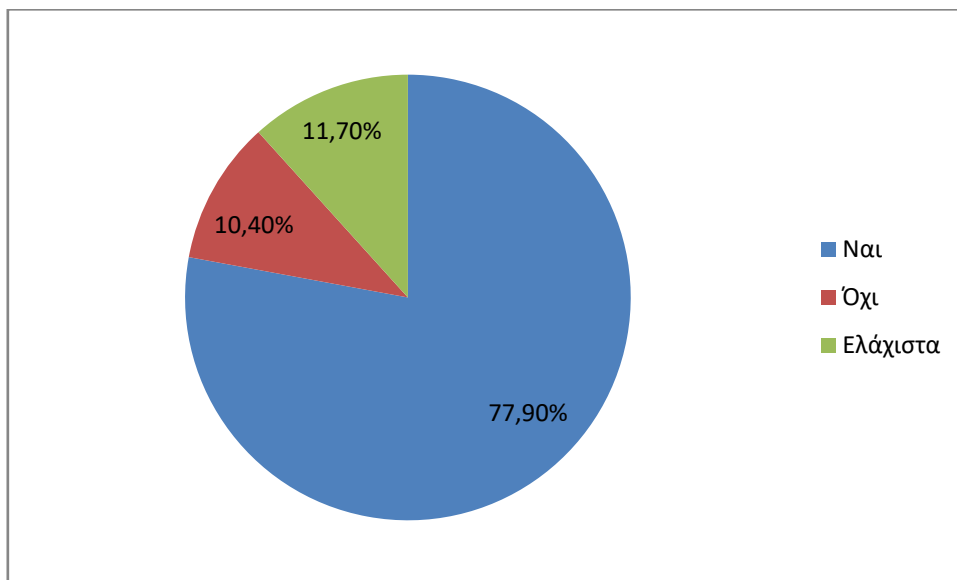
Στην ερώτηση 7 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το τι προγράμματα είχαν παρακολουθήσει. Το 20,8% είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (Επίπεδο Α), το 15,6% είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (Επίπεδο Β), το 9,1% είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις ΤΠΕ, το 7,8% είχαν σεμινάριο σχετικό με τις ΤΠΕ, το 23,4% είχαν προσωπική εμπειρία/εξάσκηση και το 3,9% δήλωσαν άλλο. Το 19,5% δεν είχε δηλώσει κάποια απάντηση. Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα στα ποσοστά των δύο ερωτήσεων.

Σχεδιάγραμμα 7: Εάν ναι, τι προγράμματα έχετε παρακολουθήσει;



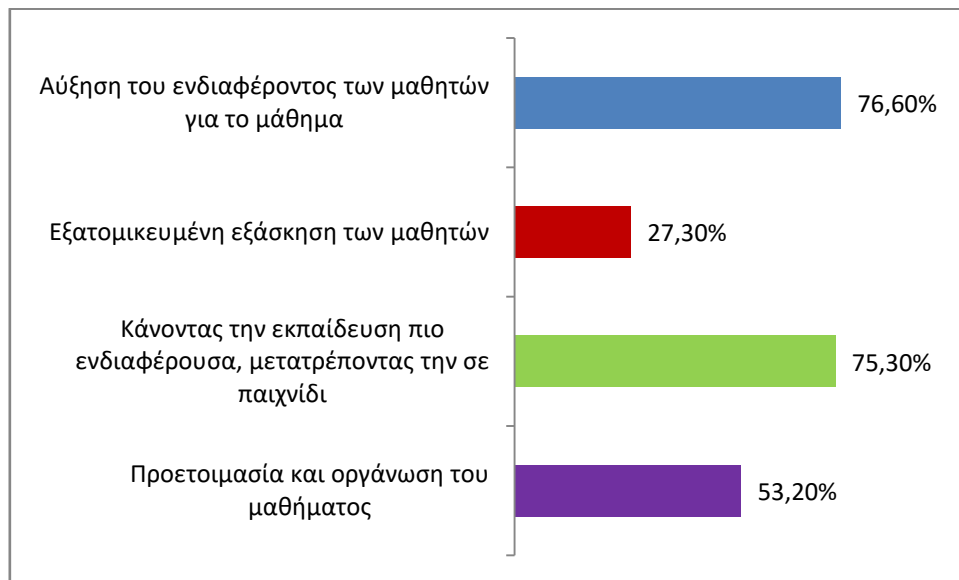
Στην ερώτηση 8 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν έχουν χρησιμοποιήσει τις γνώσεις τους σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική τους πράξη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας. Το 77,9% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, το 10,4% αρνητικά και το 11,7% ελάχιστα.

Σχεδιάγραμμα 8: Έχετε χρησιμοποιήσει τις γνώσεις σας σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική σας πράξη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας;



Στην ερώτηση 9 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πού τους έχουν βοηθήσει. Το 53,2% των συμμετεχόντων απάντησε στην προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος, το 75,3% κάνοντας την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι, το 27,3% στην εξατομικευμένη εξάσκηση των μαθητών και το 76,6% στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα.

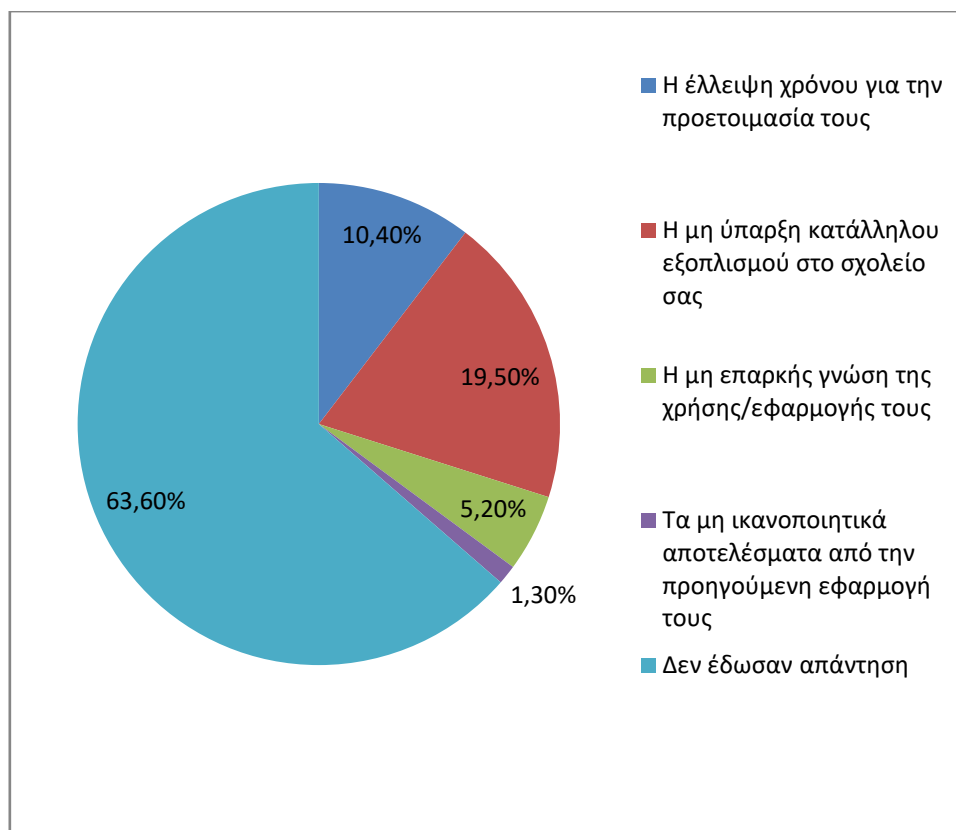
Σχεδιάγραμμα 9: Εάν ναι, πού σας έχουν βοηθήσει;



Στην ερώτηση 10 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το τι πιστεύουν ότι στάθηκε εμπόδιο στην εφαρμογή τους. Το 10,4% των συμμετεχόντων δήλωσε η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία τους, το 19,5% η μη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού στο σχολείο σας, το 5,2% η μη επαρκής γνώση της χρήσης/εφαρμογής τους και το 1,3% τα μη ικανοποιητικά αποτελέσματα από την προηγούμενη εφαρμογή τους. Το 63,6% δεν έδωσε απάντηση σε αυτή την ερώτηση.

Σχεδιάγραμμα 10: Εάν όχι, τι πιστεύετε ότι στάθηκε εμπόδιο στην εφαρμογή τους;

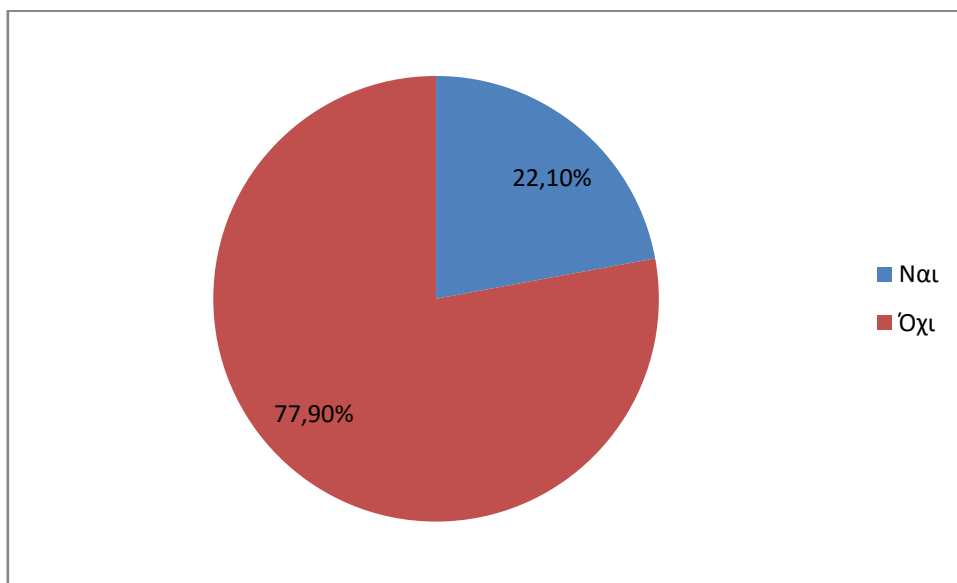
ΔΠΜΣ Ανάλυση και Διδασκαλία Πρώτης και
Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας



5.3. Τα ψηφιακά παιχνίδια και η εκπαιδευτική διαδικασία

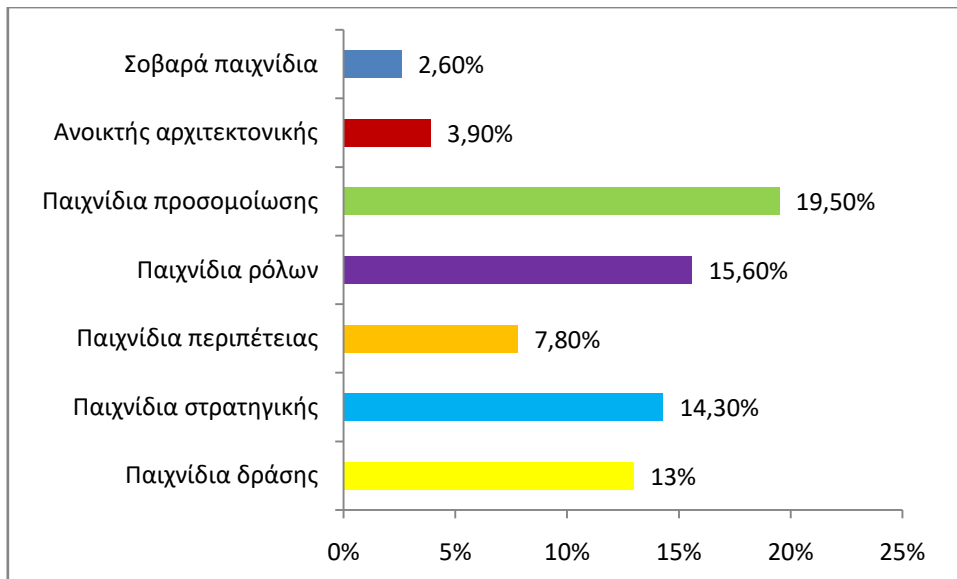
Στην ερώτηση 11 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Το 22,1% απάντησε θετικά και το 77,9% αρνητικά.

Σχεδιάγραμμα 11: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση;



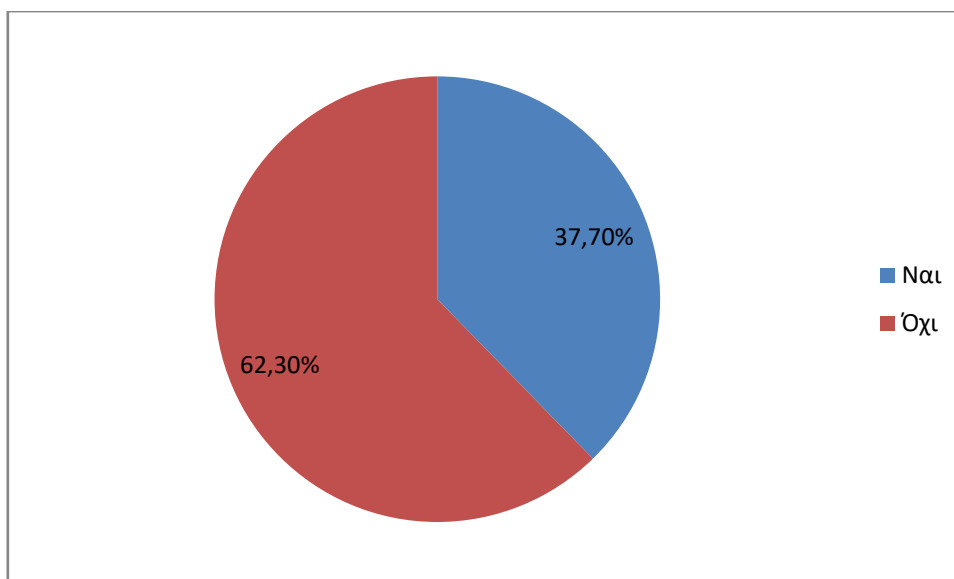
Στην ερώτηση 12 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις κατηγορίες των ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζουν. Το 13% των συμμετεχόντων απάντησε τα παιχνίδια δράσης, το 14,3% τα παιχνίδια στρατηγικής, το 7,8% τα παιχνίδια περιπέτειας, το 15,6% τα παιχνίδια ρόλων, το 19,5% τα παιχνίδια προσομοίωσης, το 3,9% τα ανοικτής αρχιτεκτονικής και το 2,6% τα σοβαρά παιχνίδια.

Σχεδιάγραμμα 12: Εάν ναι, ποιες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζετε;



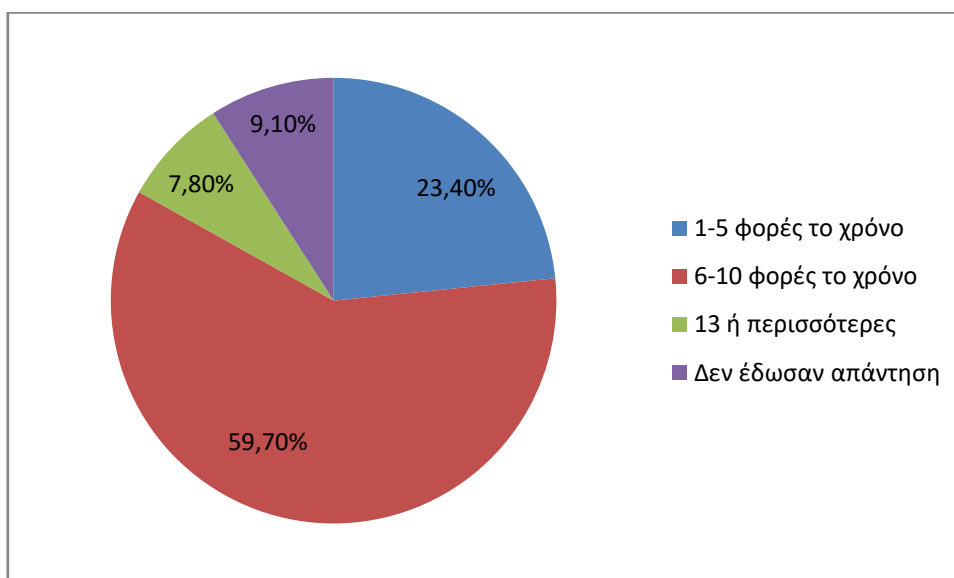
Στην ερώτηση 13 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν είχαν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Το 37,7% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και το 62,3% αρνητικά.

Σχεδιάγραμμα 13: Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας;



Στην ερώτηση 14 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσο συχνά. Το 23,4% των συμμετεχόντων δήλωσαν 1-5 φορές το χρόνο, το 59,7% 6-10 φορές το χρόνο, το 7,8% 13 ή περισσότερες και το 9,1% δεν έδωσαν απάντηση.

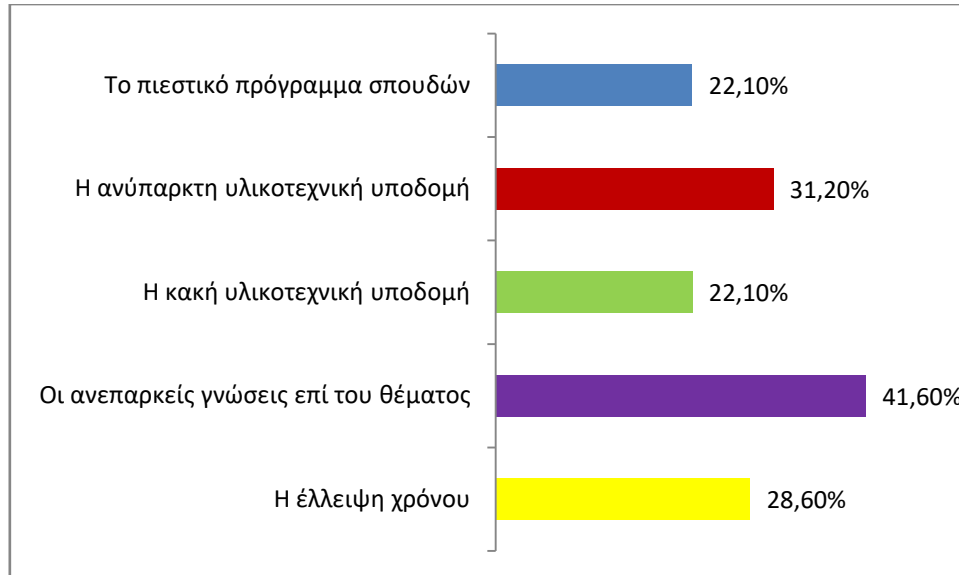
Σχεδιάγραμμα 14: Αν ναι, πόσο συχνά;



Στην ερώτηση 15 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια που έχουν χρησιμοποιήσει. Οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: Wordwall, Stimulationgames, εφαρμογές λογισμικού του φωτόδεντρου, τα παιχνίδια εκμάθησης ορθογραφίας, Scrumble, Kabot, παιχνίδια με ασκήσεις γλώσσας και μαθηματικών, κουίζ, πολύχρωμη τάξη, προσομοίωση, ένα γράμμα μια ιστορία, civilization, βρείτε τη λέξη, παιχνίδια ρόλων – δράσης και εκατομμυριούχος.

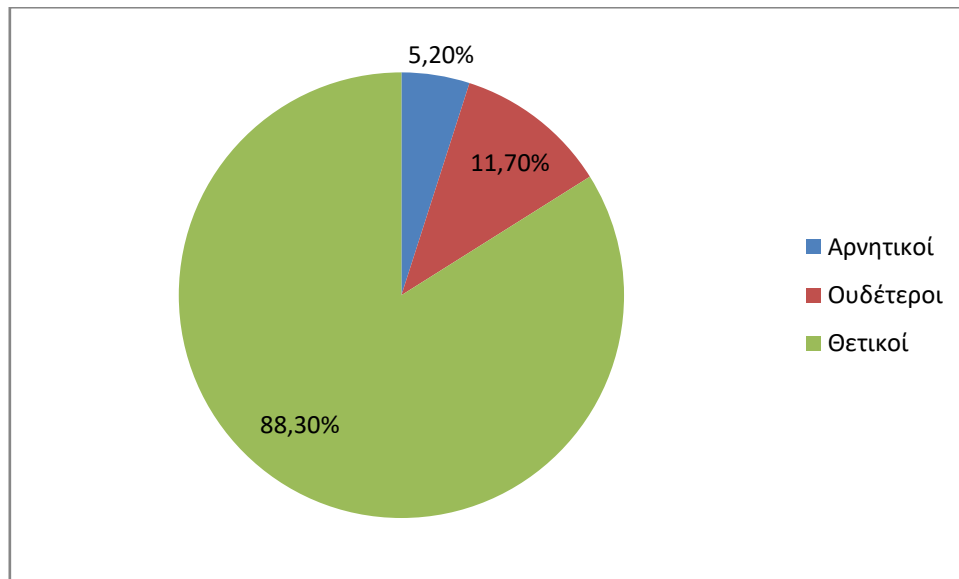
Στην ερώτηση 16 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το λόγο ή τους λόγους για τους οποίους δεν είχαν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι στη διδασκαλία της γλώσσας. Το 28,6% των συμμετεχόντων δήλωσαν η έλλειψη χρόνου, το 41,6% οι ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος, το 22,1% η κακή υλικοτεχνική υποδομή, το 31,2% η ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή και το 22,1% το πιεστικό πρόγραμμα σπουδών.

Σχεδιάγραμμα 15: Αν όχι, επιλέξτε έναν εκ των παρακάτω λόγων για τους οποίους δεν έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι στη διδασκαλία της γλώσσας;



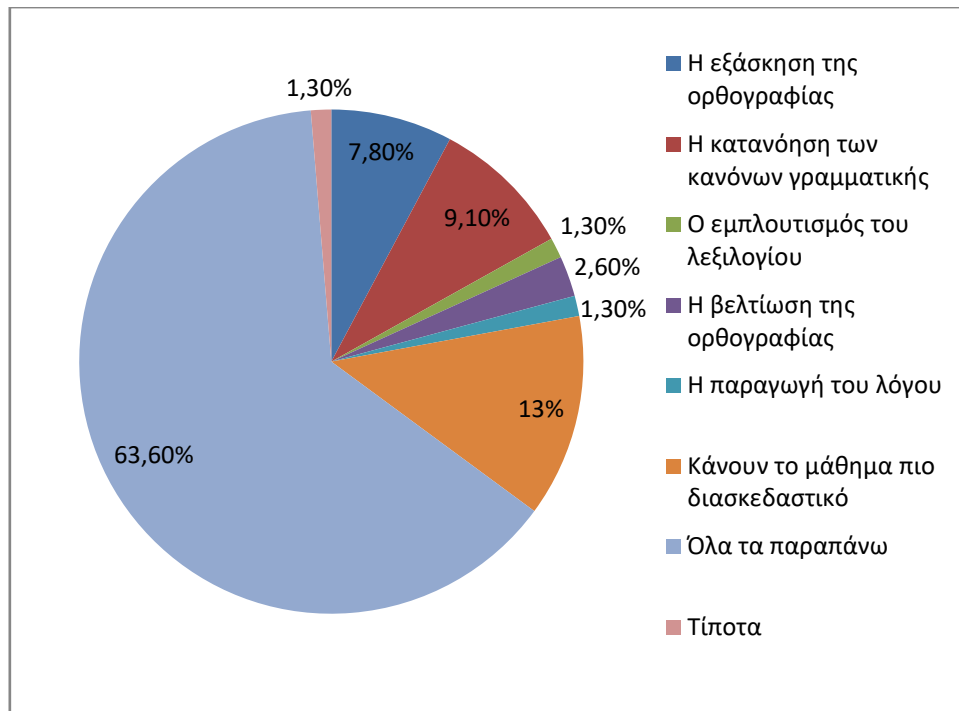
Στην ερώτηση 17 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι, αν θα ήταν θετικές/οί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο γλωσσικό μάθημα. Το 5,2% των συμμετεχόντων ήταν αρνητικοί, το 11,7% ουδέτεροι και το 88,3% θετικοί.

Σχεδιάγραμμα 16: Αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι, θα ήσασταν θετικές/οί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο γλωσσικό μάθημα;



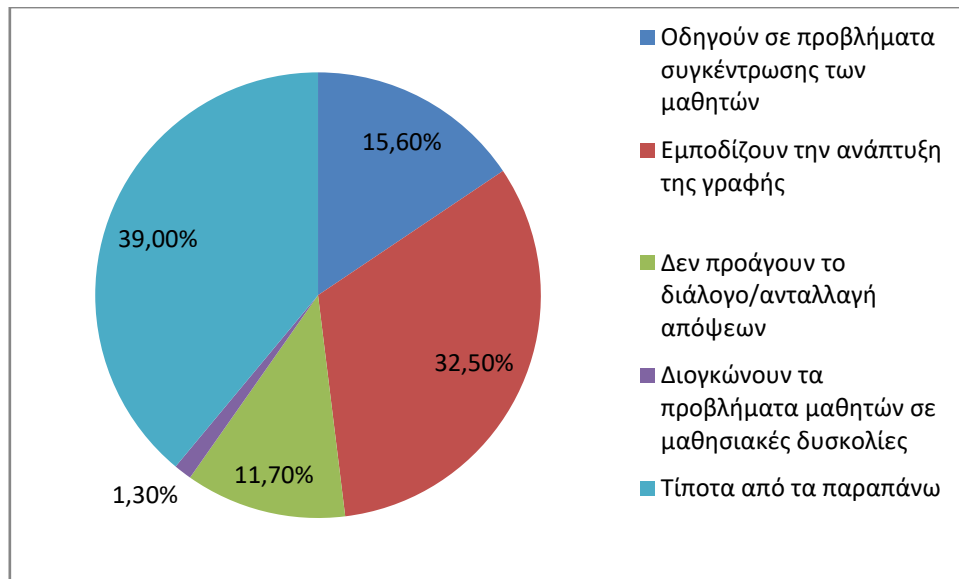
Στην ερώτηση 18 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το τι πιστεύουν ότι θα βοηθούσε τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα γλωσσικά παιχνίδια. Το 7,8% των συμμετεχόντων δήλωσε η εξάσκηση της ορθογραφίας, το 9,1% στην κατανόηση κανόνων γραμματικής, το 1,3% στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, το 2,6% στη βελτίωση της ορθογραφίας, το 1,3% στην παραγωγή του λόγου, το 13% στο να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό και το 63,6% σε όλα τα παραπάνω. Μόλις το 1,3% των συμμετεχόντων δήλωσε σε τίποτα.

Σχεδιάγραμμα 17: Σε τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσαν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα ηλεκτρονικά παιχνίδια;



Στην ερώτηση 19 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το σε τι δεν βοηθούν, κατά τη γνώμη τους, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη διδασκαλία της γλώσσας. Το 15,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οδηγούν σε προβλήματα συγκέντρωσης των μαθητών, το 32,5% εμποδίζουν την ανάπτυξη της γραφής, το 11,7% δεν προάγουν το διάλογο/ανταλλαγή απόψεων, το 1,3% διογκώνουν τα προβλήματα μαθητών σε μαθησιακές δυσκολίες και το 39% σε τίποτα από τα παραπάνω.

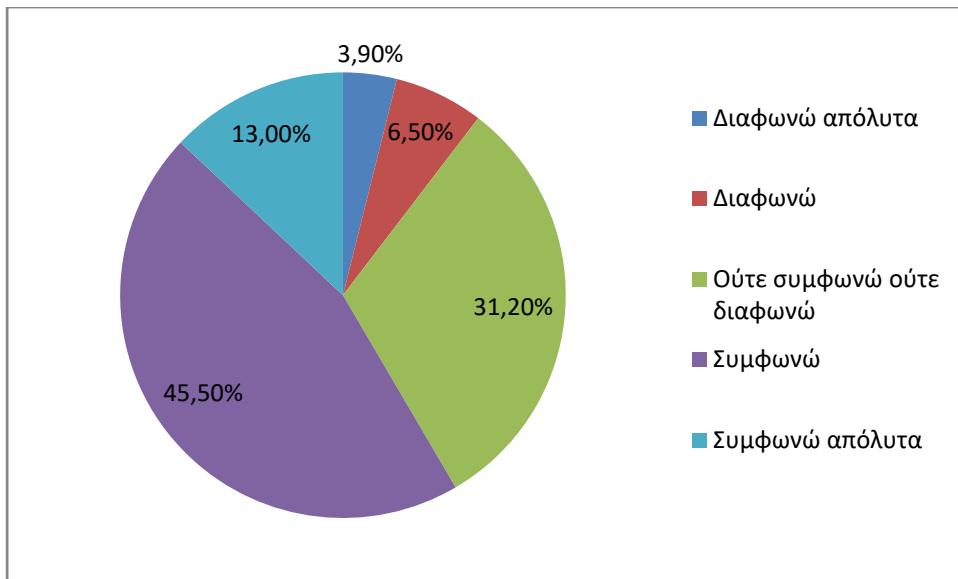
Σχεδιάγραμμα 18: Σε τι δεν βοηθούν, κατά τη γνώμη σας, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη διδασκαλία της γλώσσας (Μπορείτε να επιλέξετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)



5.4. Η στάση των εκπαιδευτικών για την αύξηση των κινήτρων των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη

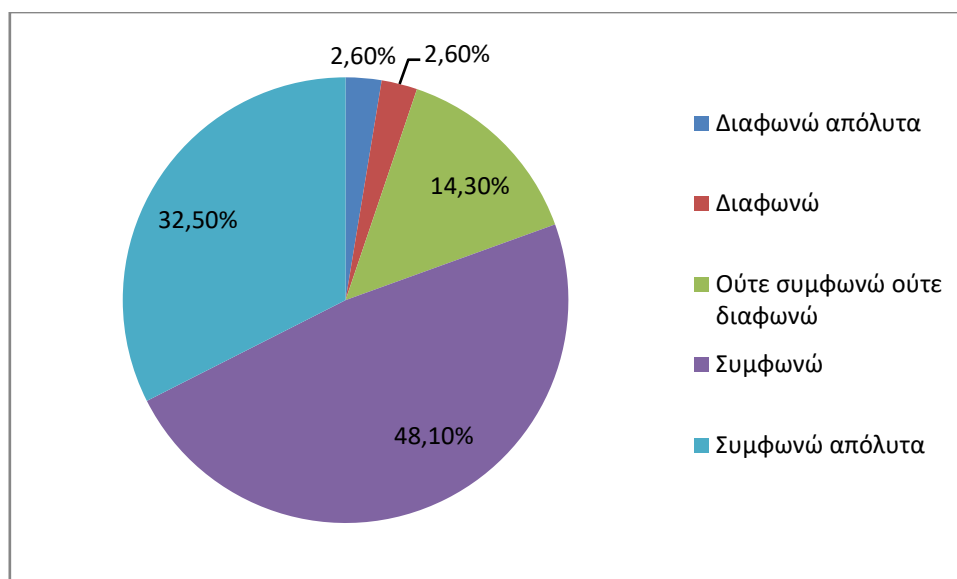
Στην ερώτηση 20 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Το 3,9% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 6,5% διαφωνώ, το 31,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 45,5% συμφωνώ και το 13% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 19: Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας



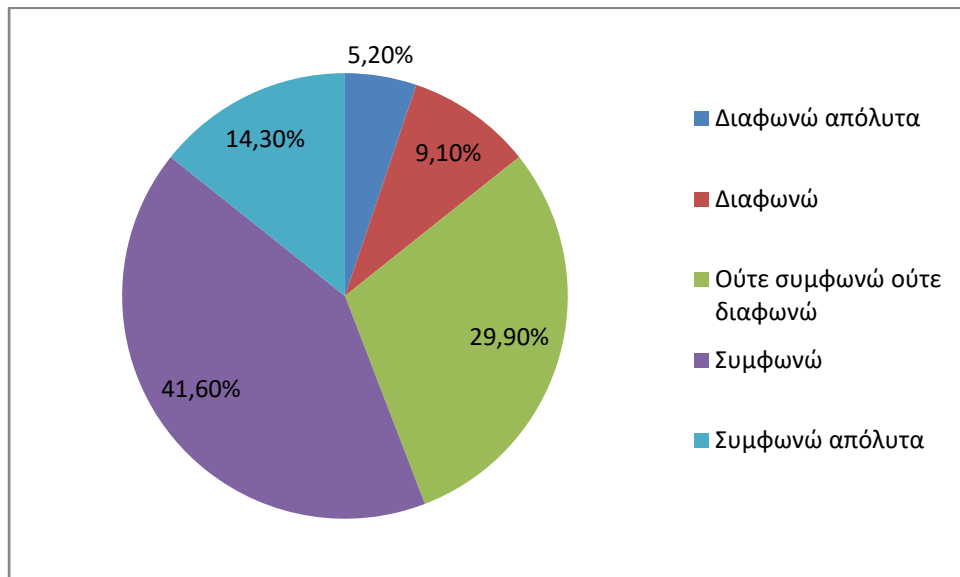
Στην ερώτηση 21 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέσο παρακίνησης και παρότρυνσης εκμάθησης της γλώσσας, κάνοντας το μάθημα πιο διασκεδαστικό. Το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 2,6% διαφωνώ, το 14,3% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 48,1% συμφωνώ και το 32,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 20: Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέσο παρακίνησης και παρότρυνσης εκμάθησης της γλώσσας, κάνοντας το μάθημα πιο διασκεδαστικό



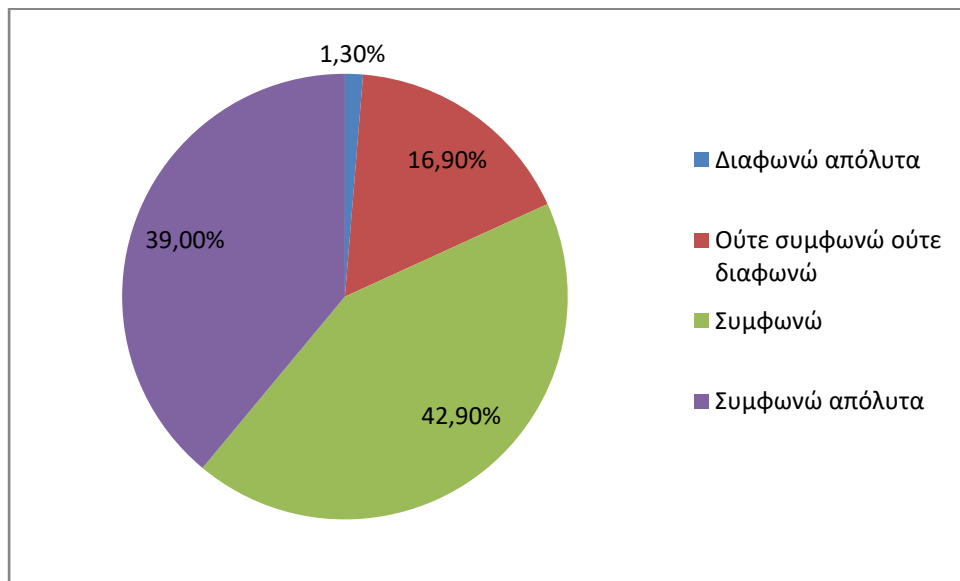
Στην ερώτηση 22 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να είναι συγκεντρωμένοι/ες στο μάθημα. Το 5,2% των συμμετεχόντων απάντησε διαφωνώ απόλυτα, το 9,1% διαφωνώ, το 29,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 41,6% συμφωνώ και το 14,3% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 21: Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να είναι συγκεντρωμένοι/ες στο μάθημα



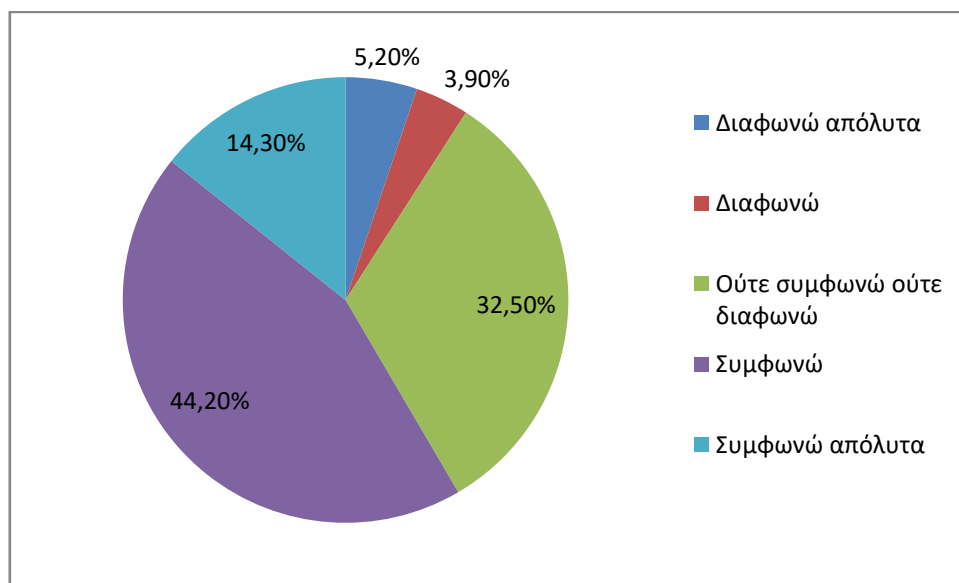
Στην ερώτηση 23 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το μάθημα της γλώσσας γίνεται πιο διασκεδαστικό, επομένως πιο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες. Το 1,3% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 16,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 42,9% συμφωνώ και το 39% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 22: Το μάθημα τις γλώσσας γίνεται πιο διασκεδαστικό, επομένως πιο ενδιαφέρον για τις/τις μαθητές/τριες



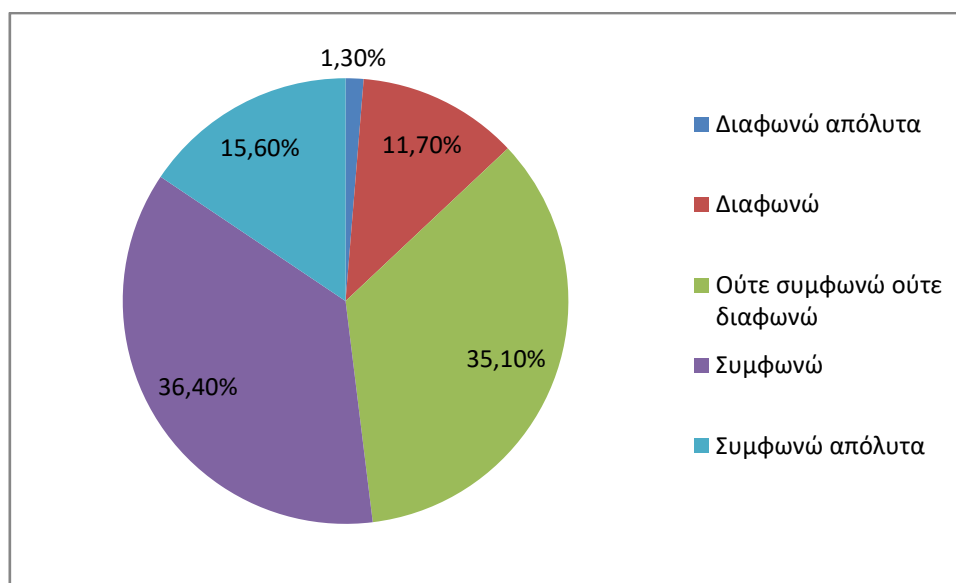
Στην ερώτηση 24 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν η ορθογραφία μαθαίνεται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της. Το 5,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 3,9% διαφωνώ, το 32,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 44,2% συμφωνώ και το 14,3% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 23: Η ορθογραφία μαθαίνεται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της



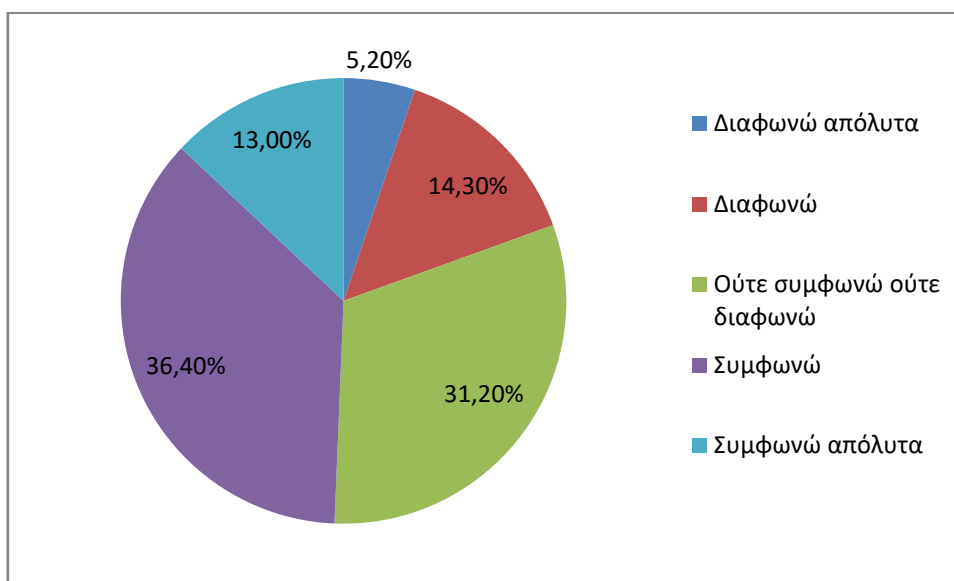
Στην ερώτηση 25 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες κατανοούνται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησής τους. Το 1,3% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 11,7% διαφωνώ, το 35,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 36,4% συμφωνώ και το 15,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 24: Οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες κατανοούνται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησής τους



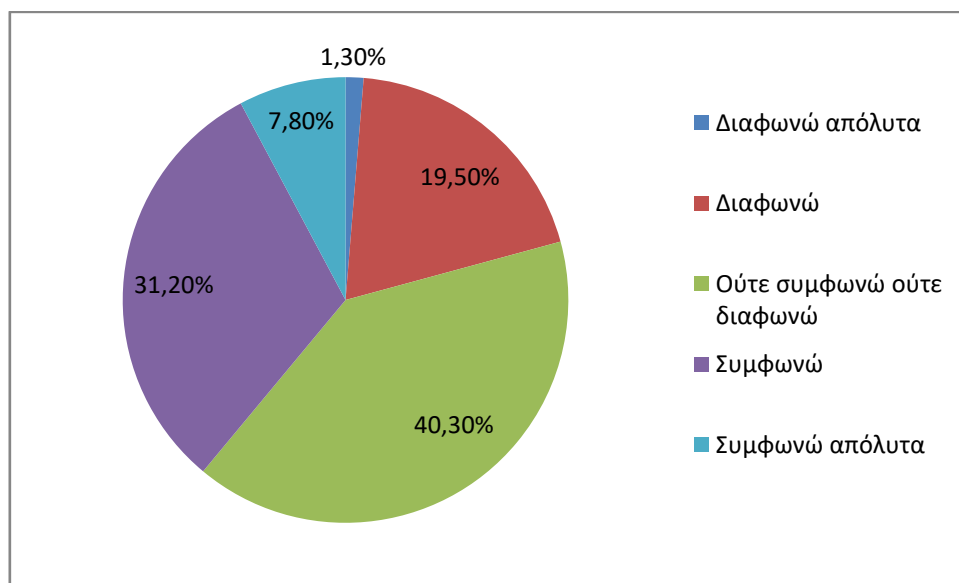
Στην ερώτηση 26 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν η ενασχόληση των μαθητών με ένα σωστά σχεδιασμένο ψηφιακό παιχνίδι που συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους με τον ίδιο τρόπο που θα συντελούσε αν δέχονταν εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες. Το 5,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 14,3% διαφωνώ, το 31,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 36,4% συμφωνώ και το 13% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 25: Η ενασχόληση του/τις μαθητή/τριας με ένα σωστά σχεδιασμένο ψηφιακό παιχνίδι συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του/της με τον ίδιο τρόπο που θα συντελούσε αν δέχονταν εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις προσωπικές του/τις ιδιαιτερότητες



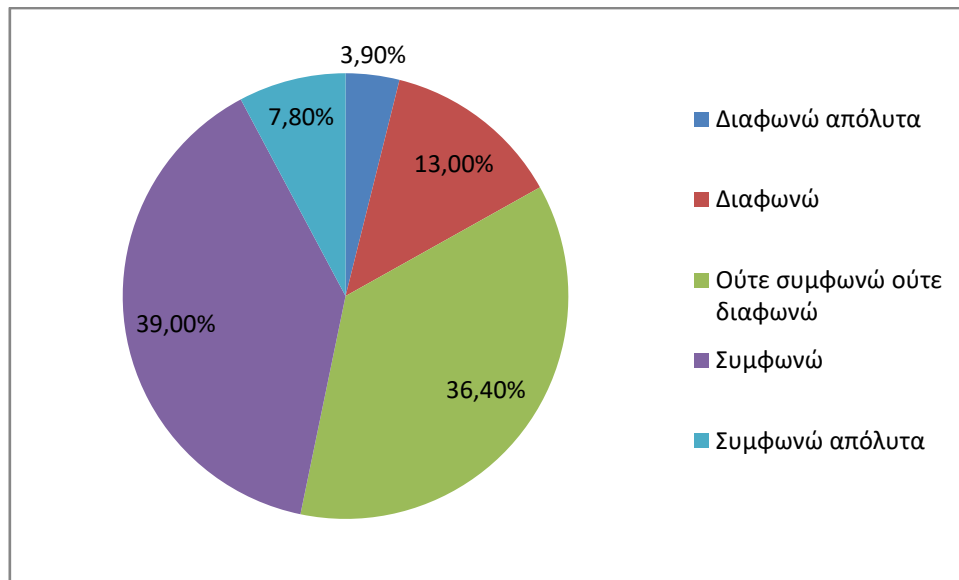
Στην ερώτηση 27 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση των παιχνιδιών αυτών. Το 1,3% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 19,5% διαφωνώ, το 40,3% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 31,2% συμφωνώ και το 7,8% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 26: Τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση των παιχνιδιών αυτών



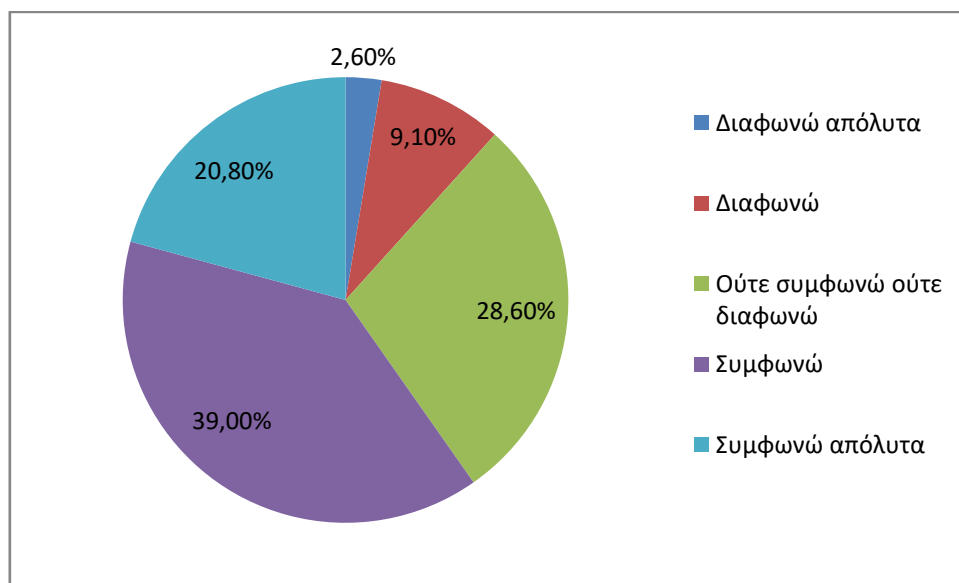
Στην ερώτηση 28 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να εισάγουν τους μαθητές μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων από το παιχνίδι, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και κριτικής σκέψης. Το 3,9% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 13% διαφωνώ, το 36,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 39% συμφωνώ και το 7,8% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 27: Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων από το παιχνίδι, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και κριτικής σκέψης



Στην ερώτηση 29 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το ότι πολλοί γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να καταναλώνουν χρόνο σε αυτά τα παιχνίδια, θεωρώντας ότι χάνουν το χρόνο από το διάβασμα τους. Το 2,6% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 9,1% διαφωνώ, το 28,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 39% συμφωνώ και το 20,8% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 28: Πολλοί γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να καταναλώνουν χρόνο σε αυτά τα παιχνίδια, θεωρώντας ότι χάνουν χρόνο από το διάβασμα τους



5.5. Η επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρέασαν τις απαντήσεις τους, εκτός από την ηλικία των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις.

Στην ερώτηση 6 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ή αλλιώς το φύλο

επηρέαζε το αν θα παρακολουθήσουν αντίστοιχα προγράμματα ή όχι ($F= 6.167$, $p= .003$). Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες τα παρακολουθούσαν περισσότερο (μέσος όρος= 1.156) σε σύγκριση με τους άντρες (μέσος όρος= 1.583).

Επιπλέον, στην ερώτηση 12 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζουν. Τα παιχνίδια δράσης ($F= 4.626$, $p= .013$), τα παιχνίδια στρατηγικής ($F= 3.325$, $p= .041$), τα παιχνίδια περιπέτειας ($F= 6.865$, $p= .002$), τα παιχνίδια ρόλων ($F= 4.145$, $p= .020$), τα ανοιχτής αρχιτεκτονικής ($F= 18.058$, $p= .000$) και τα σοβαρά παιχνίδια ($F= 36.222$, $p= .000$). Οι γυναίκες φαίνεται ότι γνώριζαν περισσότερο τα παιχνίδια δράσης (μέσος όρος= 1.859), τα παιχνίδια στρατηγικής (μέσος όρος= 1.859), τα παιχνίδια ρόλων (μέσος όρος= 1.828), τα παιχνίδια ανοιχτής αρχιτεκτονικής (μέσος όρος= 1.968) και τα σοβαρά παιχνίδια (μέσος όρος= 1.984). Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τους άντρες είναι 2.000 για τα παιχνίδια δράσης, 1.916 για τα παιχνίδια στρατηγικής, 2.000 για τα παιχνίδια ρόλων, 2.000 για τα παιχνίδια ανοιχτής αρχιτεκτονικής και 2.000 για τα σοβαρά παιχνίδια. Οι άντρες γνώριζαν περισσότερο τα παιχνίδια περιπέτειας (μέσος όρος= 1.916) σε σύγκριση με τις γυναίκες (μέσος όρος= 1.937).

Ακόμα, στην ερώτηση 17 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι, αν θα ήταν θετικοί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο γλωσσικό μάθημα. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($F= 6.792$, $P= .002$). Οι γυναίκες ήταν πιο θετικές να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά παιχνίδια στο γλωσσικό μάθημα (μέσος όρος= 4.562) σε σύγκριση με τους άντρες (μέσος όρος= 3.583).

Επιπροσθέτως, στην ερώτηση 20 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν θεωρούν ότι η χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($F= 3.776$, $p= .027$). Οι γυναίκες φαίνεται ότι συμφώνησαν περισσότερο με αυτή την άποψη (μέσος όρος= 3.687) σε σύγκριση με τους άντρες (μέσος όρος= 2.916).

Επιπλέον, στην ερώτηση 22 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας και αν βοηθά τους μαθητές να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($F= 4.307$, $p= .017$). Οι γυναίκες συμφώνησαν περισσότερο με αυτή την άποψη (μέσος όρος= 3.640) σε σύγκριση με τους άντρες (μέσος όρος= 2.750).

Ακόμα, στην ερώτηση 27 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση των παιχνιδιών αυτών. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($F= 3.165$, $p= .048$). Οι άντρες φαίνεται ότι συμφώνησαν περισσότερο με αυτή την άποψη (μέσος όρος= 3.833) σε σύγκριση με τις γυναίκες (μέσος όρος= 3.140).

Πίνακας 1: Η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	p	Μέσος όρος
6. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	6.167	.003	Άντρας= 1.583 Γυναίκα= 1.156
Παιχνίδια δράσης	4.626	.013	Άντρας= 2.000 Γυναίκα= 1.859
Παιχνίδια στρατηγικής	3.325	.041	Άντρας= 1.916 Γυναίκα= 1.859
Παιχνίδια περιπέτειας	6.865	.002	Άντρας= 1.916 Γυναίκα= 1.937
Παιχνίδια ρόλων	4.145	.020	Άντρας= 2.000 Γυναίκα= 1.828
Παιχνίδια ανοικτής αρχιτεκτονικής	18.058	.000	Άντρας= 2.000 Γυναίκα= 1.968
Σοβαρά παιχνίδια	36.222	.000	Άντρας= 2.000 Γυναίκα= 1.984
17. Αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι, θα ήσασταν θετικές/οί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο γλωσσικό μάθημα	6.792	.002	Άντρας= 3.583 Γυναίκα= 4.562
20. Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας	3.776	.027	Άντρας= 2.916 Γυναίκα= 3.687
22. Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να είναι συγκεντρωμένοι/ες στο μάθημα	4.307	.017	Άντρας= 2.750 Γυναίκα= 3.640
27. Τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση των παιχνιδιών αυτών	3.165	.048	Άντρας= 3.833 Γυναίκα= 3.140

Το μορφωτικό επίπεδο είχε επίδραση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση 13 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το αν έχουν αξιοποιήσει

κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά ($F= 3.602$, $P= .017$). Όσοι είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είχαν χρησιμοποιήσει περισσότερο το ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας (μέσος όρος= 1.375) σε σύγκριση με όσους δήλωσαν άλλο (μέσος όρος= 1.875).

Πίνακας 2: Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	p	Μέσος όρος
13. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας;	3.602	.017	Πτυχίο πανεπιστημίου= 1.736 Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών= 1.375 Διδακτορικός τίτλος σπουδών= 1.812 Άλλο= 1.875

Τα χρόνια προϋπηρεσία φαίνεται ότι επιδρούν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση 9 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πού τους έχουν βοηθήσει οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική τους πράξη και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά για την προετοιμασία και την οργάνωση του μαθήματος ($F= 3.944$, $p= .024$) και την άποψη ότι κάνουν την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι ($F= 5.256$, $p= .007$). Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία 11-20 χρόνια συμφώνησαν περισσότερο με αυτές τις απόψεις (μέσος όρος= 1.000 και στις δύο περιπτώσεις). Όσοι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία ως 5 έτη και στις δύο περιπτώσεις διαφώνησαν περισσότερο με αυτές τις απόψεις (μέσος όρος= 1.695 και 1.478 αντίστοιχα).

Πίνακας 3: Η επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των
συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	p	Μέσος όρος
Στην προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος	3.944	.024	Ως 5 έτη= 1.695 6-10 έτη= 1.377 11-20 έτη= 1.000
Κάνοντας την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι	5.256	.007	Ως 5 έτη= 1.478 6-10 έτη= 1.150 11-20 έτη= 1.000

Τα μέρη προϋπηρεσίας φαίνεται ότι επιδρούν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση 12 οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζουν. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, τα μέρη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα παιχνίδια στρατηγικής ($F= 3.895$, $p= .025$). Όσοι είχαν απασχοληθεί και στο αστικό κέντρο και στην επαρχία τα γνώριζαν περισσότερο (μέσος όρος= 1.938) σε σύγκριση με όσους εργάζονταν στο αστικό κέντρο ή την επαρχία (μέσος όρος= 1.714).

Πίνακας 4: Η επίδραση των μερών προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των
συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	p	Μέσος όρος
Παιχνίδια στρατηγικής	3.895	.025	Αστικό κέντρο= 1.714 Επαρχία= 1.714 Και στα δύο= 1.938

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια στην καθημερινότητα της σχολικής αίθουσας. Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε για τους στόχους της εργασίας.

Όσον αφορά το δείγμα αποτελούνταν από 70 εκπαιδευτικούς, που κατοικούσαν στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και είχαν προϋπηρεσία τόσο σε αστικά κέντρα όσο και στην επαρχία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις να αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είχαν παρακολουθήσει την επιμόρφωση σχετικά με τις βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ (Επίπεδο Α) ή είχαν προσωπική εμπειρία/εξάσκηση. Οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν χρησιμοποιήσει τις γνώσεις τους σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική τους πράξη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας.

Επιπλέον, όσον αφορά τα οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τους βοηθούν να προετοιμάσουν και να οργανώσουν το μάθημα, κάνουν την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι, οι μαθητές τους μπορούν να εξασκηθούν μεμονωμένα και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Όσον αφορά τα εμπόδια οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να προετοιμαστούν, δεν υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός στο σχολείο τους, δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τη χρήση αυτών των παιχνιδιών και δεν έχουν διαπιστώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα από την προηγούμενη εφαρμογή τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν το κίνητρο να αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη

χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Οι πιο δημοφιλείς κατηγορίες που γνωρίζουν είναι τα παιχνίδια προσομοίωσης, τα παιχνίδια ρόλων, τα παιχνίδια στρατηγικής και δράσης. Δεν έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Όσοι το έκαναν όμως, το αξιοποίησαν 6-10 φορές το χρόνο. Όσον αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια που χρησιμοποίησαν αυτά ήταν: Word wall, Stimulation games, εφαρμογές λογισμικού του φωτόδεντρου, τα παιχνίδια εκμάθησης ορθογραφίας, Scrumble, Kaboot, παιχνίδια με ασκήσεις γλώσσας και μαθηματικών, κουίζ, πολύχρωμη τάξη, προσομοίωσης, ένα γράμμα μια ιστορία, civilization, βρείτε τη λέξη, παιχνίδια ρόλων – δράσης και εκατομμυριούχος.

Ο κύριος λόγος για τον οποίο δεν το έκαναν ήταν οι ανεπαρκείς τους γνώσεις. Έτσι παρόλο που φαίνεται ότι έχουν λάβει την απαιτούμενη επιμόρφωση, δεν μπορούν να την εφαρμόσουν. Ίσως γιατί σε αντίστοιχα προγράμματα δεν υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες ή αλλιώς εφαρμογή τους. Αν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το ζήτημα και σε άλλα που ανέφεραν ως εμπόδια, τότε θα ήταν θετικοί να εφαρμόσουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους. Όσον αφορά την άποψη τους σχετικά με το τι πιστεύουν ότι θα βοηθούσε τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε η εξάσκηση της ορθογραφίας, η κατανόηση των κανόνων γραμματικής, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η βελτίωση της ορθογραφίας, η παραγωγή του λόγου και ότι κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια στο μάθημα της γλώσσας δεν βοηθούν. Όμως, όπως φάνηκε και πρωτύτερα παρόλο που γνωρίζουν τα οφέλη τους, δεν τα χρησιμοποιούν. Ίσως χρειάζεται να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης με μελέτες περίπτωσης και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ώστε να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους και να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να μπορέσουν να τα εφαρμόσουν στην πράξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν και με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με το ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας και ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέσο παρακίνησης και παρότρυνσης εκμάθησης της γλώσσας, κάνοντας το μάθημα πιο διασκεδαστικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τις ακόλουθες απόψεις: ότι η χρήση

των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά τους μαθητές να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι στο μάθημα, ότι το μάθημα της γλώσσας γίνεται πιο διασκεδαστικό, επομένως πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, ότι η ορθογραφία μαθαίνεται πιο εύκολα μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και ότι οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες κατανοούνται πιο εύκολα μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησής τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι η ενασχόληση των μαθητών με ένα σωστά σχεδιασμένο ψηφιακό παιχνίδι συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους με τον ίδιο τρόπο που θα συντελούσε αν δέχονταν εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες. Οι συμμετέχοντες της έρευνας συμφώνησαν με την άποψη ότι τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση αυτών των παιχνιδιών και ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να εισάγουν τους μαθητές μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων από το παιχνίδι, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της κριτικής σκέψης. Αρκετοί είναι και οι γονείς, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, που δεν θέλουν τα παιδιά τους να καταναλώνουν χρόνο σε αυτά τα παιχνίδια καθώς θεωρούν ότι χάνουν πολύτιμο χρόνο από το διάβασμα τους.

Ένας περιορισμός της εργασίας ήταν το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν μικρές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών. Αυτό μπορεί να συνέβη σε τυχαία γεγονότα, όπως για παράδειγμα στην κούραση τους κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, στη θέληση τους να προβάλλουν μια ιδανική κατάσταση ή στο ότι δεν διάβασαν προσεκτικά τις ερωτήσεις.

Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά το δείγμα της έρευνας. Δεν καθίσταται σαφές ποια τάξη του δημοτικού διδάσκουν ή σε ποια τάξη εφάρμοσαν τις γνώσεις τους πάνω στα ψηφιακά παιχνίδια. Η αποτελεσματικότητα ή μη μπορεί λοιπόν να είναι συναφείς με την ηλικιακή διαφοροποίηση των τάξεων.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι ότι δεν έχουν εντοπιστεί αρκετές έρευνες που να μελετούν την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Συνεπώς, χρειάζονται επιπλέον έρευνες ώστε να εξαχθούν σαφή αποτελέσματα για αυτό το θέμα. Άλλες έρευνες μπορούν να μελετήσουν την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ή ακόμα και σε άλλες βαθμίδες. Είναι αρκετά σημαντικό, να αλλάξει ο τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών και να εισαχθούν νέες πρακτικές. Μία από αυτές είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαγγελάτος, Α., Γαβριηλίδου, Μ., Φουντάνα, Μ., Σταματόπουλος, Γ. & Τσαλίδης, Χ. (2021). Επεξεργασία φυσικής γλώσσας και ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διάθεση του εκπαιδευτικού. *13th Conference on Informatics in Education 2021*.

Γαβριηλίδου, Μ., Φουντάνα, Μ. & Βαγγελάτος, Α. (2021). Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια τεχνολογιών επεξεργασίας φυσικής γλώσσας στη διάθεση του εκπαιδευτικού: το παράδειγμα του «εκατομμυριούχου» στο μάθημα της γλώσσας. *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21^ο αιώνα»*.

Καϊάφα, Ι. (2020). Διδάσκοντας τα κλάσματα σε μαθητές Γ δημοτικού μέσα από την αφήγηση. *Ερευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 14: 35-59.

Κεκές, Ι.Ι. (2002). Παίζοντας «ηλεκτρονικά» στην τάξη: πλεονεκτήματα και προοπτικές. Στο Δημητρακοπούλου, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά 3^ου συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος (σσ. 91-106). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κοροσίδου, Ε. & Μπράτιτσης, Θ. (2019). Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την εξοικείωση με την ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 412-421.

Λαός, Δ. (2023). *Η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Στάσεις και αντιλήψεις φοιτητών/τριων παιδαγωγικών τμημάτων*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας».

Μαρκούζης, Δ. & Φεσάκης, Γ. (2014). Ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών για σοβαρά παιχνίδια στην τυπική εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 358-365.

Μαστοροδήμος, Δ., Τζιμογιάννης, Α. & Χατζηχριστοφής, Σ.Α. (2020). Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης και αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης μαθητή κατά την επίλυση προβλημάτων με κλάσματα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13: 7-32.

Μπαρμπάτσης, Κ., Οικονόμου, Δ., Παπαμαγκανά, Ι. & Ζώζας, Ι. (2015). *Ηλεκτρονικά παιχνίδια ως εκπαιδευτικά εργαλεία*. 2^ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο (σσ. 1261-1273). Ημαθία.

Πανάγος, Β. (2019). *Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Η περίπτωση του Minecraft στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.

Πανουτσόπουλος, Η. (2010). *Αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα», κατεύθυνση Ηλεκτρονική Μάθηση.

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). *Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ.

Σοφός, Α. & Παντελή, Α. (2009). *Ηλεκτρονικά παιχνίδια: μια έρευνα στο βιόκοσμο των νέων*. Ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2009 από: <http://209.85.129.132/search?q=cache:AfoRh63F9YI:www.pre.aegean.gr/Documents>.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φωκίδης, Ε. & Καϊμάρα, Π. (2020). Απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2): 83-95.

Χρήστου, Ι. (2006). *Στάση των παιδιών Ε και ΣΤ δημοτικού απέναντι στο ηλεκτρονικό παιχνίδι και κοινωνική συμπεριφορά*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3): 183-198.
- Aldrich, C. (2007). Games and simulations. New York.
- Anderson, C. & Murphy, C. (2003). Violent video-games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, 29(5): 423-429.
- Attali, Y. & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: do points affect test performance? *Computers & Education*, 83: 57-63.
- Belanich, B., Sibley, D. & Orvis, K. (2004). *Instructional characteristics and motivational features of a PC-based game*. Army Research for the Behavioral and Social Sciences Alexandria.
- Bizzochi, J. & Woodbury, R. (2003). A case study in the design of interactive narrative: The subversion of the interface. *Simulation & Gaming*, 34(4): 550-568.
- Blumberg, F. & Sokol, L. (2004). Boys' and girls' use of cognitive strategy when learning to play video games. *Journal of General Psychology*, 131(2): 151-158.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R. & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54(4): 1145-1156.
- Bovee, C., Voogt, J. & Meelissen, M. (2007). Computer attitudes of primary and secondary students in South Africa. *Computers in Human Behavior*, 23(4): 1762-1776.
- Brougere, G. (1999). Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming. *Simulation & Gaming*, 30(2): 134-146.
- Bruner, J. (1972). Nature and use of immaturity. *American Psychologist*, 27(8): 687-708.

- Cagiltay, N. (2007). Teaching software engineering by means of computer-game development: Challenges and opportunities. *British Journal of Educational Technology*, 38(3): 405-415.
- Calvert, S. & Tan, S. (1994). Impact of virtual reality on young adults physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction versus observation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1): 125-139.
- Chandra, C. & Kepirianto, C. (2021). Digital-game-based language learning for children: a study in vocabulary. *Culturalistics: Journal of Cultural, Literary and Linguistic Studies*, 5(2): 29-33.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2): 85-100.
- Chou, C. & Tsai, M. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behavior*, 23(1): 812-824.
- Choy, D. & Cheung, Y.L. (2022). Comparison of primary four students' perceptions towards self-directed learning and collaborative learning with technology in their English writing lessons. *Journal of Computers in Education*, 1-24.
- Clark, D.B., Tanner-Smith, E.E. & May, S.K. (2013). *Digital games for learning: a systematic review and meta-analysis*. London.
- Cornillie, F., Clarebout, G. & Desmet, P. (2012). The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34: 49-53.
- Couture-Matte, R. (2022). Digital games in the Elementary Classroom: using club Penguin Island with grade 6 ESL students. *The Canadian Modern Language Review*, 78(1): 34-51.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6): 898-920.

- Da Rocha Seixas, L., Gomes, A.S. & de MeloFilho, I.J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58: 48-63.
- Dawes, L. & Dumbleton, T. (2001). *Computer games in education project*. London: British Educational Communications and Technology Agency.
- De Aguilera, M. & Mendiz, A. (2003). Video games and education: Education in the face “parallel school”. *Computers in Entertainment*, 1: 10.
- DeCastell, S. & Jenson, J. (2004). Paying attention to attention: New economies for learning. *Educational Theory*, 54(4): 381-397.
- De Freitas, S. & Oliver, M. (2005). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated, *Computer & Education*, 46(3): 249-264.
- De Lisi, R. & Wolford, J.L. (2002). Improving children’s mental rotation accuracy with computer game playing. *The Journal of Genetic Psychology, Research and Theory on Human Development*, 163(3): 272-282.
- Egenfeldt – Nielsen, S. (2004). Practical barriers in using educational computer. *The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 12(1): 18-21.
- Eglesz, D., Fekete, I., Kiss, O. & Izso, L. (2005). Computer games are fun? On professional games and players’ motivations. *Educational Media International*, 42(2): 117-124.
- Eladhari, M. & Lindley, C. (2004). *Story construction and expressive agents in virtual game worlds*. Denmark: Copenhagen.
- Eleftheriadi, A., Lavidas, K. & Komis, V. (2021). Teaching mathematics in early childhood education with ICT: The views of two contrasting teachers’ groups. *Journal of Digital Educational Technology*, 1(1): ep2103.
- Eow, Y., Ali, W., Mahmud, R. & Baki, R. (2009). Form one students’ engagement with computer games and its effects on academic achievement in a Malaysian secondary school. *Computers and Education*, 53(4): 1082-1091.

Er, E., Dimitriadis, Y. & Gasevic, D. (2021). Collaborative peer feedback and learning analytics: Theory-oriented design for supporting class-wide interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2): 169-190.

Esposito, N. (2005). *A short and simple definition of what a videogame is*. DBLP, Digital Games Research Conference, June 16-20 2005, Vancouver, British Columbia, Canada.

Facer, K. & Williamson, B. (2004). *Designing educational technology with users*. Bristol: NESTA Future lab.

Fatma, G., Karaoglan, Y., Burcin, G., Ozdemir & Zehra, Y. (2018). Using digital stories to reduce misconceptions and mistakes about fractions: an action study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6): 867-897.

Ferdig, R. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: Understanding the importance of technological – pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 37(5): 749-760.

Ferdig, R. (2009). Preface: Learning and teaching with electronic games. In Reichard, F. (Ed.), *Learning and teaching with electronic games* (pp. 3-10). London: Association for the Advancement of Computing in Education.

Filsecker, M. & Bundgens-Kosten, J. (2012). Behaviorism, constructivism, and communities of practice: How pedagogic theories help us understand game-based language learning. In *Digital games in language learning and teaching* (pp. 50-60). London: Palgrave Macmillan.

Fister, S. (1999). *GBT fun and games. Training*. New York.

Gaggi, O., Ciraulo, F. & Casagrande, M. (2018). Eating pizza to learn fractions. In Furini, M., Mirri, S., Bouchard, K. & Guidi, B. (Eds.), *International Conference on Smart Objects and Technologies for Social Good* (pp. 220-225). NY: ACM.

Gee, J. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. (2005). *Good video games and good learning*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Phi Kappa Phi Forum.

Gentile, D., Lynch, P., Linder, J. & Walsh, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1): 5-22.

Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2): 9-19.

Govender, T. & Arnedo-Moreno, J. (2021). An analysis of game design elements used in digital game-based language learning. *Sustainability*, 13(12): 6679.

Griffiths, M. (1997). Computer game playing in early adolescence. *Youth and Society*, 29(2): 223-237.

Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3): 47-51.

Gross, B. (2014). Digital games in education. *Journal of Research on Technology in Education*, 10: 23-38.

Hanghoj, T., Kabel, K. & Jensen, S.H. (2022). Digital games, literacy and language learning in L1 and L2: A comparative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-44.

Heintz, S. & Effie Law, L. (2018). *Digital educational games: Methodologies for evaluating the impact of game type*. Leicester: University of Leicester.

Henderson, L. (2002). Playing video games and cognitive effects: Teenagers thinking skills and strategies. In Kommers, P. & Richards, G. (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications* (pp. 759-760). VA: AACE.

Hickmott, D. (2006). *Are computer games educational*, London.

Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 21-39). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Hung, H.T., Yang, J.C., Hwang, G.J., Chu, H.C. & Wang, C.C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126: 89-104.

Juul, J. (2005). *Half real: video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press.

Kafai, Y. (1998). Video game designs by children: Consistency and variability of. In Jenkins, J.C. (Ed.), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games*. Boston: MIT Press.

Karatas, K. & Arpacı, I. (2021). The role of self-directed learning, metacognition, and 21st century skills predicting the readiness for online learning. *Contemporary Educational Technology*, 13(3).

Kebritchi, M., Hirumi, A. & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55: 427-443.

Klimova, B. & Kacet, J. (2017). Efficacy of computer games on language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4): 19-26.

Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. USA: FT Press.

Lavidas, K., Komis, V. & Gialamas, V. (2013). Spreadsheets as cognitive tools: a study of the impact of spreadsheets on problem solving of math story problems. *Education and Information Technologies*, 18: 113-129.

Li, P. & Lan, Y.J. (2022). Digital language learning (DLL): insights from behavior, cognition, and the brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3): 361-378.

Li, Q. & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3): 215-243.

- Malone, T. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. In Malone, T. (Ed.), *Cognitive science*, 5(4): 333-369.
- Mitchell, A. & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning*. UK: Learning and Skills.
- Moore, G. (1991). *Crossing the chasm: marketing and selling high-tech products to mainstream customers*. London: Schwartz Business Books.
- Morrison, D. & McCutcheon, J. (2019). Empowering older adults' informal, self-directed learning: harnessing the potential of online personal learning networks. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(1): 1-16.
- Mughal, F. & Zafar, A. (2011). Experiential learning from a constructivist perspective: Reconceptualizing the Kolbian cycle. *International Journal of Learning and Development*, 1(2): 27-37.
- Oliver, M. & Pelletier, C. (2005). *The things we learned on liberty island: designing games to help people become competent game players*. DiGRA Conference.
- Osman, N.I. & Rabu, S.N.A. (2020). Digital game-based language learning: A review of research trends on second language acquisition. *ASM Science Journal*, 13(3): 56-62.
- Prensky, M. (2001). Digital natives – digital immigrants. *NCB University Press*, 9(5).
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. Minnesota: Paragon House Edition.
- Provenzo, E. (1991). *Video kids: making sense of Nintendo*. Cambridge: MA Harvard.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C. & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3): 609-619.

- Rasti-Behbahani, A. (2021). Why digital games can be advantageous in vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2).
- Rice, J. (2007). Assessing higher order thinking in video games. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1): 87-100.
- Robertson, S.I., Calder, J., Fung, P., Jones, A. & O'shea, T. (1995). Computer attitudes in an English secondary school. *Computers and Education*, 24(2): 73-81.
- Santos, V., Quaresma, P., Maric, M. & Campos, H. (2018). Web geometry laboratory: case studies in Portugal and Serbia. *Interactive Learning Environments*, 26(1): 3-21.
- Schnotz, W. (2002). Commentary e Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1): 101e120.
- Simpson, E. (2005). Evolution in the classroom: What teachers need to know about the video game generation? *TechTrends*, 49(5): 17-24.
- Sorensen, B.H. & Meyer, B. (2007). Serious games in language learning and teaching a theoretical perspective. In *DiGRA Conference* (pp. 559-566).
- Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1): 49-62.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. (1998). Computer games for girls: what makes them play? In Cassell, J. & Jenkins, H. (Eds.), *Barbie to mortal combat: gender and computer games* (pp. 46-71). Cambridge, MA: MIT Press.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents 'development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1): 7-30.
- Sykes, J.M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51(1): 219-224.
- Tokarieva, A.V., Volkova, N.P. & Harkusha, I.V. (2019). Educational digital games: models and implementation. *Educational Dimension*, 53(1): 5-26.

Truchly, P., Medvecky, M., Podhradsky, P. & El Mawas, N. (2019). STEM education supported by virtual laboratory incorporated in self-directed learning process. *Journal of Electrical Engineering*, 70(4): 332-344.

Turgut, Y. & Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 760-764.

Vankus, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: a systematic review. *Mathematics*, 9(9): 986.

Veriki, I. & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers and Education*, 51(3): 1392-1404.

Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1): 195-204.

Wittwer, J. & Senkbeil, M. (2008). Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school? *Computers and Education*, 50(4): 1558-1571.

Young, M. (2004). *An ecological description of video games in education*. International Conference on Education and Information Systems Technologies and Applications.

Zou, D., Huang, Y. & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6): 751-777.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αγαπητές/οί συνάδελφοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διανέμεται στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής εργασίας της φοιτήτριας Ευδοκίας Κοσμάτου, με τίτλο «*Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η αύξηση κινήτρων χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*» για το Δ.Π.Μ.Σ. Ανάλυση και Διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας, τμήμα Μεσογειακών Σπουδών & Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Οι απαντήσεις σας θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο μάθημα της γλώσσας και κατά πόσο τους δίνεται το κίνητρο χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρακαλώ αφιερώστε λίγο χρόνο για να απαντήσετε στις ερωτήσεις, ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Ο εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσης του είναι 5 λεπτά.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου:
evdokiakosmatou@gmail.com

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμβολή σας στην παρούσα προσπάθεια έρευνας.
Με εκτίμηση, Ευδοκία Κοσμάτου

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Περιγραφή (προαιρετικό)

1. Φύλο *

- Άντρας
- Γυναίκα
- Δεν επιθυμώ να δηλώσω
- Άλλο...

2. Ηλικία (έτη) *

- 22-30
- 31-45
- 46-60

⋮

3. Προϋπηρεσία (έτη) *

- Εως 5
- 6-10
- 11-20
- 20 και άνω

4. Μορφωτικό επίπεδο *

- Πτυχίο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Διδακτορικός τίτλος σπουδών
- Άλλο...

5. Μέρη Προϋπηρεσίας *

- Αστικό κέντρο
- Επαρχία
- Και στα δύο

Β. Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ (ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περιγραφή (προαιρετικό)

6. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση; *

- Ναι
- Όχι

7. Εάν ναι, τι προγράμματα έχετε παρακολουθήσει;

- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Βασικές Δεξιότητες των ΤΠΕ-Επίπεδο Α
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Βασικές Δεξιότητες των ΤΠΕ-Επίπεδο Β
- Μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με ΤΠΕ
- Διδακτορικό σχετικό με ΤΠΕ
- Σεμινάριο σχετικό με ΤΠΕ
- Προσωπική εμπειρία/εξάσκηση
- Άλλο

8. Έχετε χρησιμοποιήσει τις γνώσεις σας σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική σας πράξη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της γλώσσας; *

- Ναι
- Όχι

:::

9. Εάν ναι, πού σας έχουν βοηθήσει;

- Στην προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος
- Κάνοντας την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι
- Στην εξατομικευμένη εξάσκηση των μαθητών
- Στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα
- Άλλο...

10. Εάν όχι, τι πιστεύετε ότι στάθηκε εμπόδιο στην εφαρμογή τους;

- Η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία τους
- Η μη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού στο σχολείο σας
- Μη επαρκής γνώση της χρήσης/εφαρμογής τους
- Μη ικανοποιητικά αποτελέσματα από προηγούμενη εφαρμογή τους
- Άλλο...

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Περιγραφή (προαιρετικό)

11. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση; *

- Ναι
- Όχι



**12. Εάν ναι, ποιες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζετε;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**

- Παιχνίδια δράσης (Action games)
- Παιχνίδια στρατηγικής (Strategy games)
- Παιχνίδια περιπέτειας (Adventure games)
- Παιχνίδια ρόλων (Role playing games - RPG)
- Παιχνίδια προσομοίωσης (Simulation Games)
- Ανοικτής αρχιτεκτονικής (Open World/ Sand box)
- Σοβαρά παιχνίδια (Serious games)
- Άλλο...

**13. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της
γλώσσας;** *

- Ναι
- Όχι

14. Αν ναι, πόσο συχνά;

- 1-5 φορές το χρόνο
- 6-12 φορές το χρόνο
- 13 ή περισσότερες

15. Αν ναι, ποια ψηφιακά παιχνίδια έχετε αξιοποιήσει στο μάθημα της γλώσσας;

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης



16. Αν όχι, επιλέξτε έναν εκ των παρακάτω λόγων για τους οποίους δεν έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι στη διδασκαλία της γλώσσας. (Μπορείτε να επιλέξετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- Ελλειψη χρόνου
- Ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος
- Κακή υλικοτεχνική υποδομή
- Ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή
- Πιστικό πρόγραμμα σπουδών
- Άλλο...

17. Αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι, θα ήσασταν θετικές/οί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στο γλωσσικό μάθημα; *

	1	2	3	4	5	
Αρνητικές/οί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Θετικές/οί

18. Σε τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσαν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα ηλεκτρονικά παιχνίδια; (Μπορείτε να επιλέξετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε) *

- Στην εξάσκηση της ορθογραφίας
- Στην κατανόηση κανόνων γραμματικής (συλλαβισμός/συντακτικό)
- Στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου
- Στη βελτίωση της ορθογραφίας
- Στην παραγωγή λόγου
- Στο να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό
- Όλα τα παραπάνω
- Σε τίποτα
- Άλλο...



19. Σε τι δεν βοηθούν ,κατά τη γνώμη σας, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη διδασκαλία της γλώσσας; (Μπορείτε να επιλέξετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- Οδηγούν σε προβλήματα συγκέντρωσης των μαθητών
- Εμποδίζουν την ανάπτυξη της γραφής
- Δεν προάγουν την διάλογο/ανταλλαγή απόψεων
- Διογκώνουν τα προβλήματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Σε τίποτα από τα παραπάνω

Δ. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Σημειώστε τον βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ουδέτερος/η
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη διδασκαλία της γλώσσας. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5



Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέσο παρακίνησης και παρότρυνσης εκμάθησης της γλώσσας, κάνοντας το μάθημα πιο διασκεδαστικό. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5

Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να είναι συγκεντρωμένοι/ες στο μάθημα. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5



Το μάθημα της γλώσσας γίνεται πιο διασκεδαστικό, επομένως πιο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ορθογραφία μαθαίνεται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες κατανοούνται πιο εύκολα μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, έναντι του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησής τους. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ενασχόληση του/τις μαθητή/τριας με ένα σωστά σχεδιασμένο ψηφιακό παιχνίδι συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του/της με τον ίδιο τρόπο που θα συντελούσε αν δέχονταν εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις προσωπικές του/τις ιδιαιτερότητες. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΔΠΜΣ Ανάλυση και Διδασκαλία Πρώτης και
Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Τα παιδιά επικεντρώνονται στα ειδικά γραφικά και τη δράση χωρίς να αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διάσταση των παιχνιδιών αυτών. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να εισάγουν τους/τις μαθητές/τριες μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων από το παιχνίδι, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και κριτικής σκέψης. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5

⋮

Πολλοί γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να καταναλώνουν χρόνο σε αυτά τα παιχνίδια, θεωρώντας ότι χάνουν χρόνο από το διάβασμα τους. *

	1	2	3	4	5	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5