

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE USE OF DIGITAL GAMES IN TEACHING

Δημήτριος Κοκολάκης
Εκπαιδευτικός, *Med*
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
jko2121@yahoo.gr

Αικατερίνη Βάσιου
Επίκουρη Καθηγήτρια, "Μεθοδολογικές
προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία"
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avasίου@uoc.gr

Πατρίτσια Γερακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας
Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
patgeraki@media.uoa.gr

Περίληψη

Τα ψηφιακά παιχνίδια τα τελευταία χρόνια έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας ως βασικό εργαλείο της σύγχρονης διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία εξαρτάται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν, άλλοτε λειτουργώντας ανασταλτικά και άλλοτε προωθώντας την καινοτομία. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και για τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, όσον αφορά την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος δομήθηκε σε θεματικούς άξονες με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και τις δυσκολίες που θεωρούν ότι προκύπτουν κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους φορείς της εκπαίδευσης για μια ουσιαστική εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακό παιχνίδι, διδασκαλία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

Within the last few years digital games have been increasingly valued by the education community as a crucial tool of modern teaching. The aim of this study was to examine teachers' perceptions regarding the implementation of digital games in teaching and the difficulties in integrating them into the classroom. Research was based on qualitative analysis and the main research tool was the semi-structured interview according the purpose and the research questions. Thematic analysis indicated teachers' favorable attitude towards the use of digital games in teaching as well as the difficulties that aroused in integrating digital games into the learning process. The results of the present research can be used by educational institutions for a substantial integration of new technologies in teaching

Key words

Digital game, teaching, teachers' perceptions, Primary Education.

0. Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας αποτελεί τον αιώνα των καινοτόμων τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων, με αποτέλεσμα η παραδοσιακή μορφή του παιχνιδιού να μην χαίρει πλέον της προτίμησης των παιδιών και των νέων, αφού τείνει να αντικατασταθεί από το ψηφιακό παιχνίδι και τις νέες δυνατότητες που αυτό προσφέρει (Χρήστου, 2007). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποδεικνύει την ύπαρξη πληθώρας σχετικών ορισμών του ψηφιακού παιχνιδιού, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού και αντιπροσωπευτικού ορισμού. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν στο ότι το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί έναν συνδυασμό ηλεκτρονικού υπολογιστή και παιχνιδιών. Παρουσιάζουν εικονικά, παιγνιώδη περιβάλλοντα ενός προσομοιωμένου πραγματικού κόσμου και προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή των παιχτών με σκοπό την ψυχαγωγία (Kimemuir & Macfarlane, 2004). Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα επιχειρεί τα τελευταία χρόνια να το εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο διδασκαλίας (Παπαδάκης κ. συν., 2015). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας επίγνωση των ραγδαίων μεταβολών σε τεχνολογικό και επιστημονικό επίπεδο, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις τους για τη διαδικασία μάθησης, να άρουν τους ενδοιασμούς τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα προάγουν την ενεργητική μάθηση (Αναγνώστου, 2009). Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία και να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης.

1. Θεωρητική διερεύνηση

1.1. Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε έναν δημοφιλή τύπο παιχνιδιού, ο οποίος, αν και διαφοροποιείται αισθητά από τη συνηθισμένη μορφή του, εντάσσεται και πολλές φορές αποτελεί εξέλιξη των παραδοσιακών παιχνιδιών

(π.χ. η ψηφιακή εκδοχή του επιτραπέζιου παιχνιδιού Μονόπολη) (Κόλλιας, 2019). Παράλληλα, προσφέρουν τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων για τον πραγματικό κόσμο μέσα από την εξοικείωση με τους κανόνες ενός εικονικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί μια συμβολική εκδοχή της πραγματικότητας (Blumberg et al., 2013).

Το πολιτισμικό αποτύπωμα του παιχνιδιού ανέδειξε ο Roger Caillois (2001), προωθώντας τη συμβολική, κοινωνική και ανθρωπολογική του διάσταση. Ο Caillois (2001), όρισε το παιχνίδι ως μια δράση ελεύθερη, αβέβαιη, πιστευτή και μη παραγωγική, που διέπεται, όμως, από κανόνες.

Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα εργαλείο αξιολόγησης παιδαγωγικής αξίας, καθώς επιτρέπουν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, η Χρήστου (2007) υποστηρίζει την ανάπτυξη μηχανιστικών και γνωστικών δεξιοτήτων, εστίασης προσοχής και κατανόησης του εικονικού χώρου. Αντίστοιχα, οι Schaaf και Engel (2018), τονίζοντας την παιδαγωγική αξία των ψηφιακών παιχνιδιών, υποστηρίζουν ότι προσφέρουν εμπειρίες μάθησης μεταδίδοντας οπτικοακουστικές πληροφορίες αλλά και πληροφορίες αφήξης με τέτοιον τρόπο, ώστε να ενεργοποιούνται πολλές περιοχές του εγκέφαλου ταυτόχρονα. Αξιοσημείωτη είναι και η προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Δημιουργούν ένα περιβάλλον ανταγωνισμού και προσφέρουν κίνητρα συμμετοχής μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας, του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2019).

Θεωρείται, πλέον, επιτακτική ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο επανασχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων ώστε να συμβαδίζουν με τον ψηφιακό γραμματισμό. Ως εκ τούτου, τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στον χώρο του σχολείου και στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Squire, 2003).

Τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου μάθησης, ο οποίος συμφωνεί με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών. Η διδακτική διαδικασία καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική και συνεπώς πιο αποτελεσματική (Prensky, 2007). Ταυτόχρονα, λόγω της ποικιλομορφίας τους, τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αναδειχθούν σε χρήσιμα εργαλεία μάθησης, υποστηρίζοντας διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, διαφορετικά μαθήματα αλλά και διαφορετικούς τύπους μαθητών (Allen et al., 2013).

Επιπλέον, δύνανται να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης τη γνώσης και δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να περιηγηθούν σε μοναδικά ψηφιακά περιβάλλοντα μέσω προσομοιώσεων και εικονικών κόσμων (Gee, 2003)

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η συμβολή των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς μπορούν να αναδειχθούν σε πολύτιμους βοηθούς του εκπαιδευτικού. Έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να διδάσκει τη νέα γνώση και να

αξιολογεί τον βαθμό εμπέδωσής της, αλλά και να καλλιεργεί νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Krisper et al., 2005). Από μόνης της η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενδέχεται να καταστεί κουραστική για τους μαθητές λόγω της έλλειψης της άμεσης επαφής διδασκόντων και διδασκομένων. Ο εμπλουτισμός της, λοιπόν, με σωστά σχεδιασμένα ψηφιακά παιχνίδια θα την καταστήσει πιο ελκυστική, αυξάνοντας τα κίνητρα μάθησης (Strmečki et al., 2015).

1.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στο σύγχρονο περιβάλλον μάθησης έχει γίνει τα τελευταία χρόνια πολύ δημοφιλής στους κόλπους της εκπαίδευσης. Τα ψηφιακά παιχνίδια για εκπαιδευτικούς σκοπούς εναρμονίζονται με τις αρχές του εποικοδομισμού, όπου η νέα γνώση στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές (Solomonidou, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η επιλογή σωστών σχεδιασμένων παιχνιδιών, που θα αποτελέσουν οχήματα για την αποτελεσματική μάθηση, είναι καίριας σημασίας (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015). Το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει στην τάξη ως ερέθισμα, ως μέσο μάθησης και ως μέθοδος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησής του (Ullicsak & Williamson, 2010). Η σχεδίαση από τους εκπαιδευτικούς ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, συνδυάζοντας τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών και με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, προάγει την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων μέσα από τη διασύνδεση ποικίλων μαθημάτων (Shaffer et al., 2004).

Γενικά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη είναι θετική. Η Ruggiero (2013) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σπουδαιότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ομοίως, στην ποιοτική έρευνα των Stielers-Hunt και συνεργατών (2015), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υποστηρίζουν τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, τονίζοντας τον βασικό τους ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού.

Σε αρκετές έρευνες, ωστόσο, αναδείχθηκαν οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών. Πιο αναλυτικά, στην ποιοτική έρευνα των Lopezfido και συνεργατών (2019) διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, αναφέροντας ότι οδηγεί στην καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων, βοηθά στη διδασκαλία νέων εννοιών, στην ενθάρρυνση της μάθησης και στην εμπέδωση της κεκτημένης γνώσης. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα επισημάνθηκε η ελλιπής γνώση στρατηγικών χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, γεγονός που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα. Παρόμοια, στην έρευνα των Rocha και συνεργατών (2018) οι συμμετέχοντες/ούσες εκπαιδευτικοί, αν και ανέφεραν ότι η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη μπορεί να

αυξήσει τα κίνητρα μάθησης, δήλωσαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια δεν μπορούν να καλύψουν εξολοκλήρου την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν συχνά προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών. Στην ποιοτική έρευνα των Ismail και συνεργατών (2018) διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη βελτίωσης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Ιστορίας, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, στην έρευνα των Schrader και συνεργατών (2006) οι συμμετέχοντες/ουσες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν πρόθυμοι να ενσωματώσουν ψηφιακά παιχνίδια στη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ξεκάθαρους κανόνες, αυθεντικότητα και ανατροφοδότηση. Ως εκ τούτου, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, για να είναι αποδοτική, οφείλει να βασίζεται σε προκαθορισμένα σενάρια, να έχει ακρίβεια περιεχομένου και να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες. Επίσης, είναι απαραίτητο να περιέχει εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, να ανταποκρίνεται στον πραγματικό διδακτικό χρόνο και να διαθέτει σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο (Mcfarlane et al., 2002).

1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα, αντλεί τις ιδέες και τα ερωτήματά της από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που περιγράφηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την προσπάθεια αυτή. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν τα ευρήματα που θα προέκυπταν, να συγκριθούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία;
- 2) Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και στη μάθηση των μαθητών;

2. Μέθοδος

2.1. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης και συλλογής δεδομένων, καθώς το θέμα της μελέτης έχει σκοπό την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες παίρνουν θέση απέναντι σε κοινωνικά φαινόμενα και νοηματοδοτούν καταστάσεις και διαδικασίες της εποχής. Ως εκ τούτου, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται από τη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων, τα οποία αντιμετωπίζονται ως εμπειρογνώμονες του αντικειμένου

που τους αφορά. Ταυτόχρονα, περιγράφει, αναλύει, ερμηνεύει και κατανοεί τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την αποτύπωση του «πώς» και του «γιατί» συμβαίνει ένα φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η ποιοτική ερευνητική μέθοδος αποτελεί μια μορφή έρευνας, η οποία εξαρτάται από τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ποιοτική συνέντευξη με κατά πρόσωπο επαφή, καθώς δίνεται η δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης και αποτελεί την πιο συχνή μέθοδο συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων όσον αφορά σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή προς μελέτη απόψεων των εκπαιδευτικών γίνεται με τη μέθοδο των μεμονωμένων προφορικών συνεντεύξεων ημιδομημένης μορφής, με ερωτήσεις, η σειρά και η διατύπωση των οποίων προσαρμόζεται κάθε φορά, ανάλογα με την κρίση του συνεντευκτή. Παράλληλα, ενδέχεται να προστεθούν ή να παραληφθούν κάποιες ερωτήσεις σε περίπτωση ασάφειας ή σε περίπτωση που κάποιες από αυτές κριθούν ακατάλληλες για κάποιον συνεντευξιζόμενο/η (Robson, 2010). Κατά τον τρόπο αυτό, οι ερωτώμενοι/ες έχουν ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ ο ρόλος του ερευνητή περιορίζεται στο να τους κατευθύνει ώστε να απαντούν μέσα στο πλαίσιο που απαιτεί ο σκοπός της έρευνας, παρεμβαίνοντας όσο το δυνατόν λιγότερο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το περιεχόμενο του πρωτόκολλου συνέντευξης είναι δομημένο σε δύο θεματικούς άξονες που βασίζονται στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Κάθε θεματικός άξονας περιλαμβάνει ανοικτού τύπου ερωτήσεις, με εξαίρεση κάποιες κλειστού τύπου στην αρχή της συνέντευξης, οι οποίες αναφέρονται σε εισαγωγικά ερωτήματα. Στον πρώτο άξονα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *Τι σκέφτεστε για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη;*).

Στον δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις αναφέρονται στις δυσκολίες-εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, καθώς και στη μάθηση των παιδιών (π.χ. *Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι θα είχατε να αντιμετωπίσετε στην προσπάθειά σας να εντάξετε τα ψηφιακά παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία;*).

2.2. Συμμετέχοντες και διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2020 με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε κατά πρόσωπο συνέντευξη σε τόπο της επιλογής τους. Συμμετείχαν 12 μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 4 άνδρες και 8 γυναίκες που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν 60 λεπτά περίπου.

Όλοι οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έχουν λάβει πιστοποίηση Α΄ και Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) και επομένως αναγνωρίζουν τη σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 33 έως 60 ετών και τα έτη προϋπηρεσίας τους στην

εκπαίδευση από 12 έως 30. Οι 7 από τους 12 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Για λόγους ανωνυμίας δόθηκαν στους συνεντευξιζόμενους τα ψευδώνυμα: Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12.

Σε αρχικό στάδιο, αποσαφηνίστηκαν ζητήματα πεδίου, δηλαδή πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να προέκυπταν κατά τη συλλογή των δεδομένων. Έπειτα, εξετάστηκαν θέματα δεοντολογίας και οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα έντυπο συναίνεσης στην έρευνα (όπ. αναφ. στο Creswell, 2011). Σύμφωνα με αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνούνται και έγιναν γνώστες του γενικότερου σκοπού της έρευνας, γεγονός που προϋποθέτει τη διατύπωση ελεύθερων και ειλικρινών απαντήσεων, ενώ παράλληλα ο πρώτος ερευνητής εγγυήθηκε την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3. Αποτελέσματα

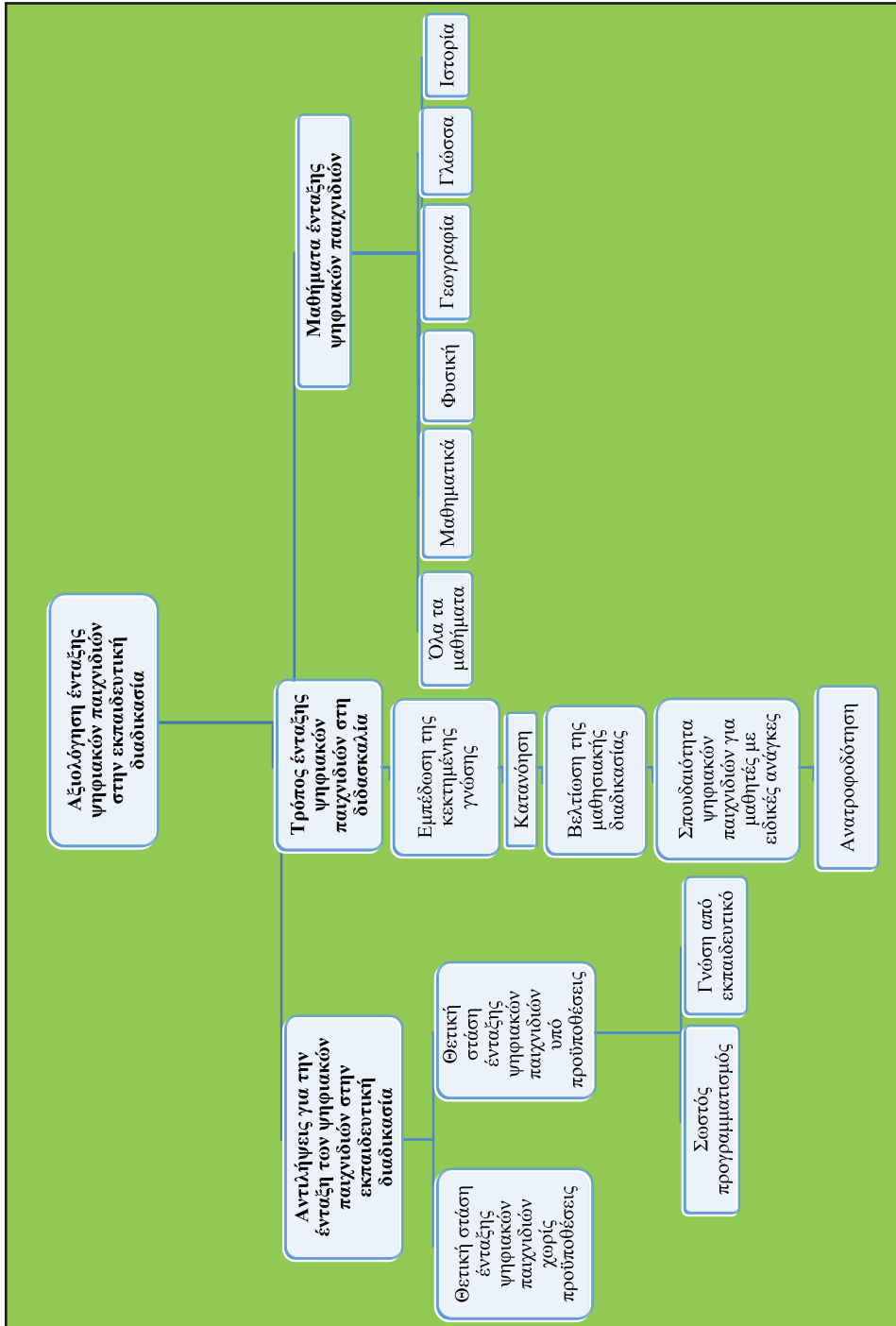
Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε δύο γενικές κατηγορίες-θέματα, τα οποία χωρίζονται σε μικρότερες κατηγορίες-υποθέματα και όλα μαζί συνθέτουν τον θεματικό χάρτη του κάθε ερευνητικού άξονα που είχε τεθεί εξαρχής στο πρωτόκολλο συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές περιοχές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι: α) αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) δυσκολίες-εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και στη μάθηση.

3.1. Αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στον 1ο ερευνητικό άξονα της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνάται η αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα βασίστηκαν στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Ismail et al., 2018 · Kenny & McDaniel, 2009 · Martin et al., 2017 · Stieler–Hunt et al., 2015), ζητώντας από τους συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν θετικά ή αρνητικά σχετικά με την ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, να προτείνουν τρόπους ένταξής τους στη διδακτική πράξη και να αναφέρουν μαθήματα στα οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών.

Μέσα από την κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδύθηκε το θέμα «Αξιολόγηση της ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» και προέκυψε ο παρακάτω θεματικός χάρτης, ο οποίος χωρίζεται στα παρακάτω υποθέματα:

Πίνακας 1: Θεματικός χάρτης «Αξιολόγηση ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»



3.1.1. Αντιλήψεις για την ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όσον αφορά την ερώτηση που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες έδειξαν θετική διάθεση απέναντι σε αυτή (Πίνακας 1). Μάλιστα πέντε συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη έχει μόνο θετικά αποτελέσματα, χωρίς την ύπαρξη προϋποθέσεων για την ένταξή τους, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική (...).»

«(...) είναι θετική. Κατά κύριο λόγο θετική, ναι.»

Ωστόσο, επτά εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα πρέπει η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία να γίνει υπό προϋποθέσεις για την καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

«Είναι θετική. Σίγουρα θετική. Εμμ (...) όπως κάθε άλλο μέσο ψυχαγωγίας ή κάθε άλλο είδος παιχνιδιού, θεωρώ ότι και σε αυτό πρέπει να ισχύει ο κανόνας του μέτρου και της οριοθέτησης από την πλευρά των γονέων ως προς τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στο ψηφιακό παιχνίδι (...).»

«(...) τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν να προσφέρουν στα παιδιά αρκεί να γίνεται κάθε τι με μέτρο και μέσα σε καθορισμένα όρια.»

3.1.2. Τρόπος ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Στην ερώτηση που αφορά τους τρόπους ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια ποικιλία τρόπων (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εμπέδωση της κεκτημένης γνώσης. Ενδεικτικά:

«(...) είτε για την εμπέδωση μίας έννοιας.»

«(...) εμπέδωση της γνώσης (...) εμπέδωση της κεκτημένης γνώσης(...).»

Επίσης, για κάποιους εκπαιδευτικούς, ο σωστός τρόπος ένταξης είναι η κατανόηση του μαθήματος, δηλώνοντας μεταξύ άλλων:

«(...) κατανόηση (...).»

«(...) για καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (...).»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως τρόπους ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ενδεικτικά:

«(...) για να ελέγξουμε αν έχουν κατακτήσει τη γνώση (...).»

«(...) να βοηθήσουν πάρα πολύ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουνε ΔΕΠΥ (...).»

Αξιοσημείωτο είναι πως τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν της άποψης ότι προϋπόθεση για τον σωστό τρόπο ένταξης αποτελεί η γνώση χρήσης τους, καθώς είπαν:

«(...) ανάλογα είπαμε πάντα, με τις δυνατότητες και τον εξοπλισμό που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός (...)».

«(...) για να χρησιμοποιήσει κάποιος πρέπει να είναι αρκετά καταρτισμένος (...)».

Με ανάλογο τρόπο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη γνώμη τους ότι ακόμα μια προϋπόθεση για την ορθή χρήση τους είναι ο σωστός προγραμματισμός, καθώς τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να ενσωματωθούν στο μικρό χρονικό πλαίσιο της διδασκαλίας:

«(...) μικρό χρονικό πλαίσιο (...)».

«Αν έχουμε ξεκαθαρίσει στα παιδιά ποιος είναι ο μαθησιακός στόχος και για ποιον λόγο (...)».

3.1.3. Μαθήματα ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών

Στην ερώτηση που έχει να κάνει με τα μαθήματα στα οποία μπορούν να ενταχθούν τα ψηφιακά παιχνίδια, επτά από τους δώδεκα συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι μπορούν να ενταχθούν σε όλα τα μαθήματα (Πίνακας 1).

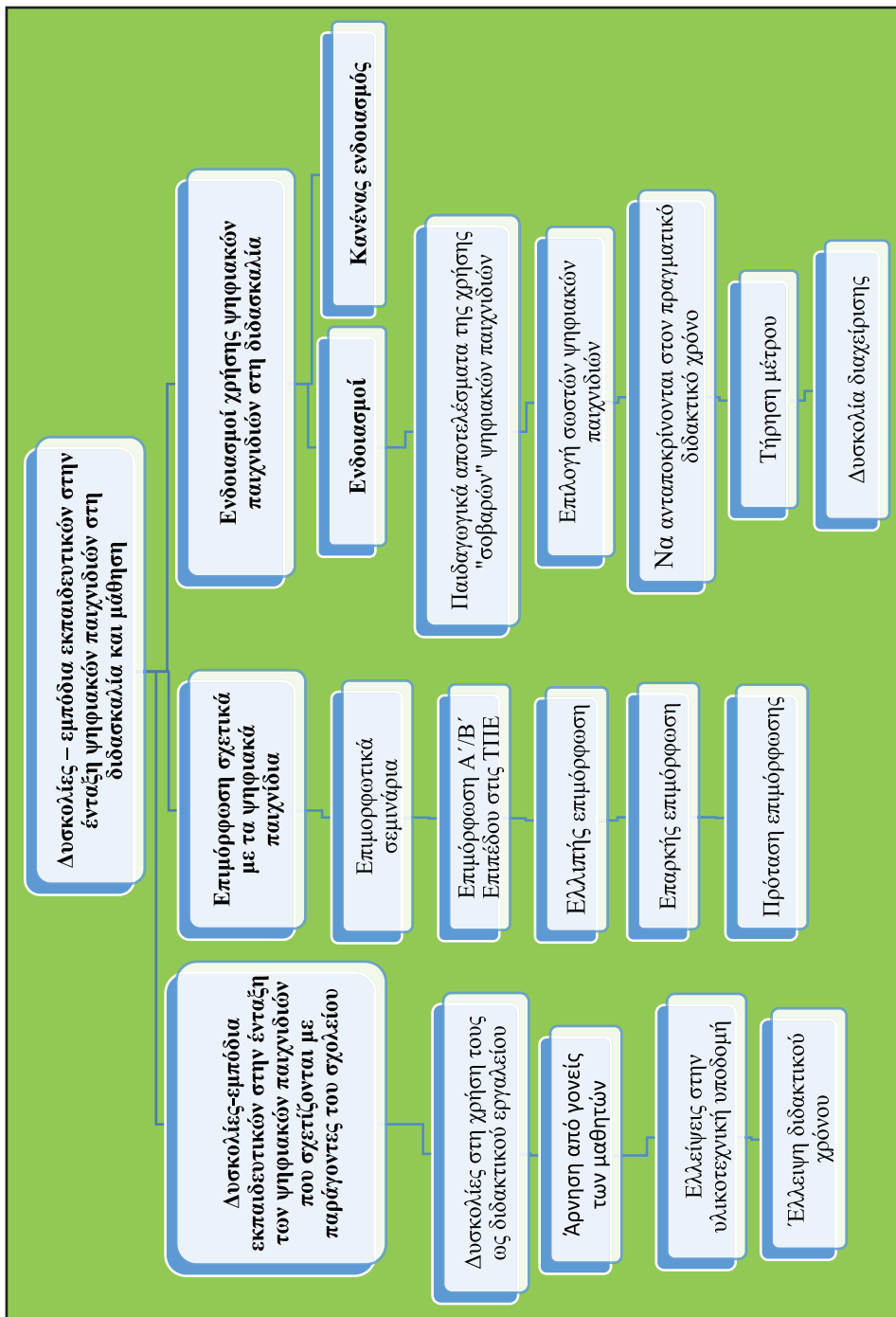
Ακόμα, έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα των Μαθηματικών, πέντε συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν τη Φυσική, τη Γλώσσα και την Ιστορία, ενώ τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες τη Γεωγραφία (Πίνακας 1).

3.2. Δυσκολίες - εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών

Ο παρών ερευνητικός άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις, που είναι αποτέλεσμα μελέτης των ευρημάτων της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας (Loperfido et al., 2019), ζητούσαν αρχικά από τους συνεντευξιαζόμενους/ες να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη, να δηλώσουν εάν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση και, τέλος, να εκφράσουν αν έχουν κάποιον δισταγμό ή ενδιασμό ως προς τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κωδικοποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, προέκυψε το θέμα «Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και μάθηση» και δημιουργήθηκε ο ακόλουθος θεματικός χάρτης, ο οποίος χωρίζεται στα παρακάτω υποθέματα:

Πίνακας 2: Θεματικός χάρτης «Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία και μάθηση»



3.2.1. Δυσκολίες-εμπόδια εκπαιδευτικών στην ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών που σχετίζονται με παράγοντες του σχολείου

Η κατηγορία παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύει προβλήματα που χρήζουν επίλυσης για την ομαλή ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις δυσκολίες χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δηλώνοντας:

«(...) θα πρέπει να εξηγήσω τον τρόπο που λειτουργεί η κάθε εφαρμογή, το κάθε παιχνίδι, για να μπορέσουν τα παιδιά να το χρησιμοποιήσουν».

«(...) η δυσκολία θα είναι ότι θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι δεν είναι μόνο παιχνίδι».

Αξιόλογη είναι η αναφορά τεσσάρων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την άρνηση των γονέων:

«(...) μπορεί να υπάρξει αντίδραση από την πλευρά των γονέων (...)».

«(...) καχυποψία των γονιών (...)».

Ακόμα, ίδιος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών αναφέρθηκε στο πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λέγοντας:

«(...) ελλιπής επιμόρφωση των διδασκόντων (...)».

«(...) υπάρχει μια δυσκολία από μέρους μου να μάθω το ψηφιακό παιχνίδι (...)».

«(...) δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση προς τους δασκάλους (...)».

Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ως βασική δυσκολία, απαντώντας χαρακτηριστικά:

«(...) η υλικοτεχνική υποδομή που πρέπει να υπάρχει».

«(...) δεν έχουν όλα τα σχολεία ούτε προτζέκτορα ούτε υπολογιστή. Να έχει το κάθε σχολείο μια τεχνολογική κατάρτιση (...)».

Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως σημαντικό εμπόδιο την έλλειψη διδακτικού χρόνου, καθώς είπαν:

«(...) είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζω, στον χρόνο (...)».

«(...) μετά το μέγα πρόβλημα είναι το θέμα του χρόνου (...)».

3.2.2. Επιμόρφωση σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια

Ένα από τα βασικά ζητήματα που ευελπιστεί να φέρει στην επιφάνεια η παρούσα έρευνα είναι να αναδείξει τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία, αλλά και τις προτάσεις τους για μελλοντικές επιμορφώσεις πάνω στο θέμα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών η συντριπτική τους πλειοψηφία (11) έχουν παρακολουθήσει και ολοκληρώσει το Α' / Β' Επίπεδο στις ΤΠΕ (Πίνακας 2). Ενδεικτικά ορισμένοι ανέφεραν:

«Είχαμε δει το αντικείμενο των ψηφιακών παιχνιδιών και ψηφιακών εφαρμογών στην επιμόρφωση Β' επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας».

«(...) έχω πτυχίο και στο Α' και στο Β' Επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ(...)».

«Έχω λάβει την επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας (...)».

Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση αυτή κρίνεται επαρκής:

«Η επιμόρφωση αυτή είναι επαρκής».

«Θεωρώ ότι αυτή η επιμόρφωση είναι ικανοποιητική (...)».

Ωστόσο, οι δέκα εξ' αυτών απάντησαν ότι υπάρχουν αρκετές ελλείψεις σε αυτήν.

Ενδεικτικά:

«Η επιμόρφωση αυτή είναι ένα πολύ καλό βήμα, αλλά χρειάζεται επιπλέον εξάσκηση από τον εκπαιδευτικό».

«Σε καμία περίπτωση η επιμόρφωση αυτή δεν είναι επαρκής».

Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς πρότειναν την ανάγκη τακτικής επιμόρφωσης:

«Δεν νομίζω να ήταν κακή ιδέα για παράδειγμα να γινόταν συστηματικά σε κάθε σχολείο, ίσως στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, μία επιμόρφωση».

«(...) μια επιμόρφωση πιο σύντομη (...), (...) η επιμόρφωση να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα».

Επιπρόσθετα, οι επιμορφώσεις που προτάθηκαν από τέσσερις εκπαιδευτικούς έχουν την μορφή σεμιναρίων:

«(...) θα ήταν καλό να γίνουν κάποια σεμινάρια (...)».

«(...) έχω κάνει ένα σεμινάριο μόνο 15 ωρών (...)».

3.2.3. Ενδιασμοί χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Ένας ακόμα παράγοντας που φιλοδοξεί να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι η ύπαρξη ενδιασμών στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν έχει κανέναν ενδιασμό (Πίνακας 2):

«Όχι, δεν έχω».

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πως έχουν ενδιασμούς, κάποιοι αναφέρθηκαν στην επιλογή σωστών ψηφιακών παιχνιδιών (βλ., Πίνακας 2):

«Περισσότερο ως προς την καταλληλότητα των ψηφιακών παιχνιδιών (...)».

«(...) πρέπει να κοιτάζουμε πρώτα αν ανταποκρίνεται σε αυτά που θέλουμε».

Άλλοι αναφέρθηκαν στα παιδαγωγικά αποτελέσματα της χρήσης «σοβαρών» ψηφιακών παιχνιδιών (Πίνακας 2):

«(...) να έχουν όφελος μέσα στην τάξη, στην επανάληψη ή στις έννοιες που θέλουμε να διδάξουμε σαν έξτρα εργαλείο».

«(...) όταν δεν αποτελεί πλήρως εκπαιδευτικό κομμάτι που να αποσκοπεί σε εμπέδωση ή σε νέα γνώση (...)».

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αδυναμία ανταπόκρισής τους στον πραγματικό διδακτικό χρόνο (Πίνακας 2), λέγοντας:

«Θα δίσταζα από την άποψη ότι θα με πίεζε ο χρόνος (...)».

«(...) διαχείριση του διδακτικού χρόνου (...)».

Ακόμη, κάποιοι τόνισαν τη δυσκολία επιλογής του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού (Πίνακας 2):

«Περισσότερο ως προς την καταλληλότητα των ψηφιακών παιχνιδιών (...)».

«(...) πρέπει να κοιτάζουμε πρώτα αν ανταποκρίνεται σε αυτά που θέλουμε».

Παράλληλα, η τήρηση του μέτρου στη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι ένας από τους ενδοιασμούς που εκφράστηκε από δύο εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2):

«Δισταγμός μήπως ξεφύγουμε από τους σκοπούς του μαθήματος (...)».

«(...) να μην ξεπερνάς το μέτρο».

Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον δισταγμό τους στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία επισημαίνοντας τη δυσκολία διαχείρισής τους στην τάξη (Πίνακας 2):

«(...) πώς θα μπορέσω να διαχειριστώ και την τάξη και τα ψηφιακά παιχνίδια, καθώς δεν έχω επιμορφωθεί σχετικά με αυτό (...)».

«(...) να ξεκαθαρίσουμε τον ρόλο του ψηφιακού παιχνιδιού, ότι δεν είναι μόνο για να διασκεδάσουμε (...)».

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τις δυσκολίες ένταξής τους στη σχολική τάξη.

Στον 1ο ερευνητικό άξονα, στον οποίο εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν πως η ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη μπορεί να γίνει χωρίς προϋποθέσεις, επισημαίνοντας ότι

μόνο οφέλη μπορεί να προκύψουν από κάτι τέτοιο. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί ένδειξη της θετικής διάθεσης αρκετών εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες που μπορεί να επιφέρει η τεχνολογία στη διαδικασία μάθησης και συμφωνεί με την έρευνα της Ruggiero (2013). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρώτο βήμα για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προτείνει την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών υπό προϋποθέσεις, προκειμένου να μην υπονομευτεί η μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός μέτρου όσον αφορά στον χρόνο που διατίθεται στην τάξη σε αυτά, ώστε να μην καταλήξουν να υποκαταστήσουν τα βιβλία. Ομοίως, στην έρευνα των Stielor και των συνεργατών (2015) τίθεται το ζήτημα της εύρεσης του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού που να ανταποκρίνεται στην ύλη, αναθέτοντας τον ρόλο αυτό στον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στους τρόπους ένταξης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποικίλους τρόπους ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Οι περισσότεροι/ες επισημαίνουν τη χρήση τους ως εργαλείο εμπέδωσης της κεκτημένης γνώσης και την κατανόηση των νέων εννοιών και για την ανατροφοδότηση. Επίσης, δεν λείπουν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν τη σπουδαιότητα της αξιοποίησής τους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και γενικότερα για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες, αντιλαμβανόμενοι/ες την πιθανή ύπαρξη δυσκολιών και εμποδίων κατά τη διαδικασία ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, θέτουν ως προϋπόθεση τον σωστό προγραμματισμό και την κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία με μια σωρεία ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εμπέδωση της γνώσης, την κατανόηση και την ανατροφοδότηση, τη διδασκαλία νέων εννοιών, και γενικότερα τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Loperfido et al., 2019· Rocha et al., 2019). Παράλληλα, ευεργετική είναι η επίδρασή τους στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες (Calvert, 2009· Ruggiero, 2013). Βασική, όμως, προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στη διαδικασία μάθησης αποτελούν ο σωστός προγραμματισμός και η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Mcfarlane et al., 2002).

Μένοντας στον ίδιο ερευνητικό άξονα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να ενταχθούν στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα και σε όλα τα μαθήματα γενικά. Οι απαντήσεις αυτές των συμμετεχόντων/ουσών αποτυπώνουν την αντίληψη ότι υπάρχουν πολλαπλές χρήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να συσχετιστούν με προϋπάρχουσες έρευνες και συγκεκριμένα με αυτή των Δούκα και των συνεργατών (2017), η οποία ανέδειξε τα Μαθηματικά ως κατάλληλο μάθημα ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών. Με ανάλογο τρόπο, από τις έρευνες των Ismail και των συνεργατών (2018) και του Ashinoff (2014) αναδείχθηκε

και το μάθημα τις Ιστορίας ως πρόσφορο για την αξιοποίησή τους. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα και τα γνωστικά αντικείμενα.

Στον 2ο ερευνητικό άξονα, αποτυπώθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κατά την προσπάθεια ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Έγινε αναφορά στις δυσκολίες της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών ως διδακτικού εργαλείου, στην άρνηση των γονέων των μαθητών, στην ελλιπή επιμόρφωση, στις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στην έλλειψη διδακτικού χρόνου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο αφορά στην έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστές, προτζέκτορες και σύνδεση στο διαδίκτυο. Αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ως δυσκολία την άρνηση των γονέων να αποδεχθούν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, ενώ ίσος αριθμός τονίζει την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φέρνουν στο φως μια πληθώρα δυσκολιών και προβλημάτων, με τα οποία καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στο μάθημά τους. Παράλληλα, μπορούν να συσχετιστούν με αρκετές προϋπάρχουσες έρευνες, όπως αυτή του Lopezfido και των συνεργατών (2019), στην οποία επισημαίνεται ότι η αδυναμία των γονέων να αντιληφθούν τα ψηφιακά παιχνίδια ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγεί σε αντιδράσεις στην ένταξή τους στη διδασκαλία. Συμπληρωματικά, στην ίδια έρευνα ανακύπτει το ζήτημα της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης στην επιλογή και χρήση των κατάλληλων ψηφιακών παιχνιδιών, γεγονός που τους οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα. Η άποψη αυτή βρίσκεται σύμφωνη και την έρευνα των Κοή και των συνεργατών (2012). Τα προβλήματα, λοιπόν, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλαπλά, οι οποίοι παρά τη θέληση να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με νέες τεχνολογίες συναντούν συχνά ανυπέβλητες δυσκολίες.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες και στον τρόπο ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αν και ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών κρίνει την επιμόρφωσή τους επαρκή, η πλειονότητά τους την αξιολογεί ως ελλιπή. Τα αποτελέσματα αυτά, όχι μόνο αποτελούν έναν δείκτη της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα τεχνολογικά δεδομένα, αλλά είναι και μια ένδειξη της διάθεσής τους να επιμορφωθούν πάνω σε αυτά. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και αρκετές έρευνες, όπως του Prensky (2007). Με παρόμοιο τρόπο, εκφράζονται επιφυλάξεις και ενδοιασμοί ως προς την επιλογή του κατάλληλου ψηφιακού παιχνιδιού που θα ανταποκρίνεται στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των έρευνες του Proctor (2013), των Παπαδάκη και Ορφανάκη (2015), καθώς και από των Stiebler-Hunt και συνεργατών (2015).

Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν ως δισταγμό τους τη δυσκολία σωστής εκμετάλλευσης χρόνου, προβληματισμοί που τίθενται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Mcfarlane και συνεργατών (2002). Ένας ενδιαφέρων ενδοιασμός εκφράζεται από μια μερίδα εκπαιδευτικών για τα παιδαγωγικά αποτελέσματα που μπορούν να φέρουν τα λεγόμενα «σοβαρά» εκπαιδευτικά παιχνίδια, (ειδικά σχεδιασμένα παιχνίδια για εξάσκηση ή εκπαίδευση μέσω υπολογιστή ή κονσόλας βιντεοπαιχνιδιών) τονίζοντας την επιφυλακτικότητά τους ως προς η χρήση τους. Ο ίδιος δισταγμός τίθεται και από την έρευνα του Gaudelli (2011), σύμφωνα με την οποία εκφράζεται επιφυλακτικότητα ως προς τη δυνατότητα γνωστικής εμβάθυνσης μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Τέλος, η τήρηση του μέτρου ως προς τον βαθμό και τη συχνότητα χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών, ώστε να μην υπάρξει παρέκκλιση από τους σκοπούς του μαθήματος, επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες/ουσες, με τους οποίους συμφωνεί και η έρευνα των Schrader και συνεργατών (2006). Οι παραπάνω ενδοιασμοί είναι εύλογοι, καθώς πρόκειται για μια καινοτομία που εισάγεται στον τομέα της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν διστακτικοί και ανέτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτήν.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, η αξία της έγκειται στην παραβολή των ευρημάτων της με τα δεδομένα από τις διεθνείς έρευνες και στη συνεισφορά της στη θεωρητική συζήτηση του εν λόγω θέματος. Οι αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων που αναδύθηκαν είναι ενδεικτικές της τάσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ελληνική επικράτεια να συμβαδίζει με τις εξελίξεις. Ωστόσο, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένη, αν δε γίνει με βάση κάποιους κανόνες, οι οποίοι θα διασφαλίζουν τόσο την ομαλή ένταξή τους, όσο και την ανάλογη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα σε αυτά. Τα χρόνια προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία μάθησης.

Σε αυτό το σημείο είναι άξια αναφοράς η μεγάλη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάλιστα στον ελλαδικό χώρο, ιδιαίτερα στις ιδιότυπες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Η μετατόπιση της διδασκαλίας από τον χώρο του σχολείου στην ψηφιακή τάξη ανέδειξε νέες ανάγκες για την κινητοποίηση των μαθητών και την εξασφάλιση μιας όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικής μάθησης (Wati & Yuniawatika, 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των αυξημένων απαιτήσεων, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Μπορούν να τους παρέχουν κίνητρα για μάθηση, να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και την παρατηρητικότητά τους και να τους εξασκούν στη συλλογή πληροφοριών και στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα

ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία εμπλουτίζοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Krisper -Ulyett, Ortner & Buchegger, 2005).

Ωστόσο, η μελέτη παρουσιάζει περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως για παράδειγμα η «βολική» δειγματοληψία και ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, καθώς και ο κίνδυνος οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες/ουσες να ήταν εξαρχής θετικές ως προς την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Μελλοντικές ποιοτικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA), ώστε να γίνει μία σε βάθος ανάλυση και να αναδειχθούν βιωμένα νοήματα και αναπαραστάσεις (Smith & Shinebourne, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο στην Ελλάδα, μια πρόταση επέκτασης της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που ανήκουν και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Κατά τον τρόπο αυτό θα καταστεί εφικτή η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, με διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και μαθητικό δυναμικό.

Σε πρακτικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για να αναδειχθεί ο βαθμός και η ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία. Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να γίνουν αντικείμενο σύγκρισης με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και σε κράτη του εξωτερικού. Θα μπορούσε, λοιπόν, να δημιουργηθεί ένας πολύτιμος οδηγός για φορείς και οργανισμούς εμπλεκόμενους με την καινοτομία στην εκπαίδευση, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα αυτά του εξωτερικού και να προωθηθούν αλλαγές και βελτιώσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ακριτίδης, Ν. & Τοκατζόγλου, Μ. (2019) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως Παιδαγωγικός προσανατολισμός στο ΠΣ του ΜτΘ. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, 3, 3-14.
- Αναγνώστου, Κ. (2009) *Βιντεοπαιχνίδια*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κόλλιας, Α. (2019) *Ψηφιακά Παιχνίδια: Μικρός οδηγός επιβίωσης για υποψιασμένα παιδιά και ατίθασους γονείς*. Αθήνα: Δερέ.
- Παπαδάκης, Σ. & Ορφανάκης, Β. (2015, Νοέμβριος) *Αναπτύσσοντας την Υπολογιστική σκέψη στο Νηπιαγωγείο μέσω του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch Jr*. Ανακοίνωση στο «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ» τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015, Απρίλιος) *Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ, Ηράκλειο.
- Prensky, M. (2007) *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρήστου, Ι. (2007) *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ξενογλώσσα

- Allen, G., Sosnik, E. Swanson, K. & White, C. (2013) *Achievement unlocked digital games as a key for learning. A Whitepaper for K-12 Parents, Guardians, Family Members*. Bright Bytes Labs &co.lab, San Francisco.
- Blumberg, F., Blades, M. & Oates, C. (2013) Youth and New Media: The Appeal and Educational Ramifications of Digital Game Play for Children and Adolescents. *Zeitschrift fur Psychologie*, 221, 67-71.
- Caillois, R. (2001) *Man, Play and Games*. (M. Barash, Trans.). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. (Original work published 1958).
- Gaudelli, W. (2011) Modding the Global Classroom? Serious Video Games and Teacher Reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 70-91.
- Ismail, R. & Ibrahim, R. (2018, July) *Teachers Perception on Digital Game: A Preliminary Investigation Towards Educational Game Application for Islamic Religious Primary Schools*. Paper presented at the International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World, Kuala Lumpur, Malaysia
- Jo An, Y. & Li Cao. (2016) The Effects of Game Design Experience on Teachers' Attitudes and Perceptions regarding the use of Digital Games in the Classroom. *Association for Educational Communications & Technology*, 61, 162-170.
- Kenny, R. & McDaniel, R. (2011) The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.

- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004) *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Nesta Futurelab series, report 8. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>
- Koh, E., Wadhwa, B. & Lim, J. (2012) Teacher Perceptions of Games in Singapore Schools. *Simulation Gaming*, 43(1), 51-66.
- Krisper-Ullyett, L., Ortner, J. & Buchegger, B. (2006) Field Report: Collaborative Blended Learning meets Game-based Learning or how Inter-net Platforms allow us to play 1000 "Low Tech Games". *Digital Game Based Learning*, 199.
- Loperfido, F. F., Dipace, A. & Scarinci, A. (2019) To play or not to play? A case study of teachers' confidence and perception with regard to digital games at school. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 121-138.
- Martin del Pozo, M., Basilotta, V. & Valcarcel, A. (2017) A quantitative approach to pre-service primary school teachers' attitudes towards collaborative learning with video games: previous experience with video games can make the difference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(11), 1-18.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A. & Heald, Y. (2002) Report on the educational use of games. TEEM (Teachers evaluating educational multimedia), Cambridge.
- Ruggiero, D. (2013, May) Video games in the classroom: The teacher point of view. In Games for Learning workshop of the Foundations of Digital Games conference, Chania, Greece.
- Schaaf, R. L. & Engel, K. (2018) Learning with digital games. *Insights for Educators*, 1-45.
- Schrader, P. G., Zheng, D. & Yong, M. (2006) Teachers' Perceptions of Video Games: MMOGs and the Future of Preservice Teacher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3), 1-7.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R. & Gee, J. (2004) Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, 87, 104-111.
- Smith, J. A. & Shinebourne, P. (2012) *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Solomonidou, C. (2009) Constructivist design and evaluation of interactive educational software: a research-based approach and examples. *The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1), 1-18.
- Squire, K. (2003) Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49-62.
- Stieler-Hunt, C. & Jones, M. C. (2015) Educators who believe: understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, 23, 1-14.

- Strmečki, D., Bernik, A. & Radošević, D. (2015) Gamification in E-Learning: Introducing Gamified Design Elements into E-Learning Systems. *Journal of Computer Science*, 11(2), 1108-1117.
- Ulicsak, M. & Williamson, B. (2010) *Computer games and learning*. London: Future-lab.
- Wati, F., I., Yuniawatika, (2020) Digital Game-Based Learning as a Solution to Fun Learning Challenges During the Covid-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 508, 202-210.