

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΉ ΕΚΠΑΔΕΥΣΗ: *Απόψεις Φοιτητών και***

Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης

της

Παππά Κωνσταντίνα

A.M: 0217096

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη

Μπότσογλου Καφένια

ΒΟΛΟΣ 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τεχνολογία έχει εισχωρήσει δυναμικά σε όλους τους τομείς στη κοινωνία και αναπόφευκτα στη εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι στη προσχολική εκπαίδευση σταδιακά εισάγεται τα ψηφιακά μέσα διαφοροποιώντας το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως σκοπό να παρουσιάσει πως οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές των τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τη ένταξη του ψηφιακού παιχνιδιού στη εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, στόχος της είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις αρνητικές και τις θετικές επιδράσεις από τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στη συμπεριφορά των παιδιών και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, να αναδείξει ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης προσπαθώντας να εφαρμόσουν το ψηφιακό παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τα σημεία που διαφοροποιούνται οι απόψεις τους. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική μέθοδος με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων τους για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη προσχολική ηλικία. Στη έρευνα αναδείχθηκε ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εντάξουν το ψηφιακό παιχνίδι στο περιβάλλον μάθησης αν και υπάρχουν θετικές και αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Εν κατακλείδι, αν και παρατηρούμε μέσω της έρευνας ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού, ελπίζουμε στο μέλλον να βελτιωθούν.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, προσχολική εκπαίδευση, επιδράσεις, απόψεις, φοιτητές, εκπαιδευτικοί

Abstract

Technology has penetrated dynamically in all sectors of society and as a consequence in education. It is observed that in preschool education the digital game is gradually introduced replacing the traditional way of teaching. It also aims to examine the views of teachers and students of pre-school education on the negative and positive effects of the use of digital play on children's behavior and their interpersonal relationships. At the same time, to highlight the difficulties faced by preschool teachers in trying to apply the digital game in the educational process and where their views differ. The method used is to provide a questionnaire to students and teachers of preschool education to explore their views on digital games in preschool. The research showed that both students and teachers want to integrate digital play into the learning environment, although there are positive and negative effects on children and their character formation. In conclusion, although we observe through research that they face problems in the implementation of digital gaming, we hope that in the future they will improve.

Key Words: digital game, preschool education, views, students, teachers

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Κεφάλαιο 1: Το Ψηφιακό Παιχνίδι και η Χρήση του στη Προσχολική Εκπαίδευση	8
1.1 Ορισμός του Παιχνιδιού και τα Χαρακτηριστικά του	8
1.2 Η σημασία του παιχνιδιού στη ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.....	11
1.3 Οι Απόψεις του Piaget και του Vygotsky για το παιχνίδι	13
1.4 Παιχνίδι και μάθηση.....	19
Κεφάλαιο 2: Το Ψηφιακό Παιχνίδι	23
2.1 : Ορισμός του ψηφιακού παιχνιδιού και τα χαρακτηριστικά του.....	23
2.2 Κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών.....	24
2.3.:Ο Σύγχρονος Ρόλος των Εκπαιδευτικών-Απόψεις για τη Χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών στη Τάξη.....	26
2.4:Θετικές και Αρνητικές Επιδράσεις των Ψηφιακών Παιχνιδιών.....	28
Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογία Έρευνας.....	30
3.1 Ερευνητικός Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι	30
3.2 Πληθυσμός και Επιλογή Δείγματος	30
3.3 Συλλογή Δεδομένων και Ερωτηματολόγιο	30
3.4 Ηθικά Ζητήματα.....	31
3.5 Στατιστική Ανάλυση	31
3.6 Δημογραφικά Στοιχεία – Περιγραφική Στατιστική.....	32
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	33
Συμπεράσματα και προτάσεις	42
Βιβλιογραφία	45

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Καφένια Μπότσογλου και τη κυρία Μιχαλοπούλου Αικατερίνη για την αμέριστη βοήθεια και υποστήριξη που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, ώστε να φτάσω στην ολοκλήρωσή της.

Θέλω να εκφράσω επίσης τη ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου και στα αγαπημένα μου πρόσωπα που με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες μαθησιακές μεθοδολογίες σε συνάρτηση με την τροποποίηση των στόχων της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα (Partnership for 21st Century Skills, 2009) αλλά και τη δυναμική διείσδυση και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης, σήμαναν το ξεκίνημα μιας νέας εποχής (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Σύμφωνα με το Gee (2007) έχει παρατηρηθεί μια αλματώδης αύξηση της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών από νέους στον ελεύθερο χρόνο τους. Η σημερινή γενιά μαθητών δείχνει να μην παρακινείται και ούτε έχει ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα με το υφιστάμενο παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης.

Στη εργασία αυτή αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών και των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αποτελούν το θεωρητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο ορισμός του παιχνιδιού στη γενική του μορφή καθώς και τα χαρακτηριστικά του. Αναλύεται η ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού στη ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών δηλαδή σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι απόψεις του Piaget και του Vygotsky για το παιχνίδι που κυρίως αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στη τελευταία υποενότητα του πρώτου κεφαλαίου σημειώνεται η σημαντική επίδραση του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το ψηφιακό παιχνίδι. Αρχικά παρουσιάζεται ο ορισμός του ψηφιακού παιχνιδιού και των χαρακτηριστικών του. Στη

συνέχεια, παρουσιάζονται οι ποικίλες κατηγορίες του. Έπειτα αναλύεται ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Στη τελευταία υποενότητα του δεύτερου κεφαλαίου σημειώνονται οι θετικές και οι αρνητικές επιδράσεις από τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και η περιγραφή του δείγματος. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνάς μας. Κλείνοντας παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματά μας.

Κεφάλαιο 1: Το Ψηφιακό Παιχνίδι και η Χρήση του στη Προσχολική Εκπαίδευση

1.1 Ορισμός του Παιχνιδιού και τα Χαρακτηριστικά του

Το παιχνίδι αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο τον ορισμό του. Αυτό οφείλεται κυρίως στα στοιχεία της πολυπλοκότητας του, του αυθορμητισμού και του απρόβλεπτου, τα οποία το καθιστούν ως μια σημαντική πρόκληση για τους ερευνητές (Whitebread, Coltman, Jameson, & Lander, 2009). Το παιχνίδι είναι πανταχού παρών στην ζωή κάθε παιδιού, σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι σαν όχημα για να κατανοήσουν τον κόσμο τους, να εκφράσουν τον εαυτό τους, και να καλλιεργήσουν δεξιότητες (Calderone, 2013). Σύμφωνα με τη Μπότσογλου (2010) το παιχνίδι είναι ένας όρος που στη ελληνική γλώσσα μπορούμε να τον συναντήσουμε με δύο έννοιες: το παιχνίδι ως δραστηριότητα (play) και το παιχνίδι ως αντικείμενο (toy) που η χρήση του οδηγεί στη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο, βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά (IPA, 1989, όπως αναφ. στο Μπότσογλου 2010). Το παιχνίδι δεν είναι ένα τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του, αλλά ένα μέσο για να μάθει κάποιος την ζωή. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί για ελεύθερη δράση, για να δημιουργεί φανταστικούς κόσμους, για να εκφράζει τα συναισθήματά του. Παίζοντας το παιδί έρχεται σε επαφή με το απρόβλεπτο, με τη συγκίνηση, με τον κίνδυνο αλλά και με τον πειραματισμό μέσα από νέους ή άγνωστους ρόλους (Παναγάκη, 2017).

Η Youell (2008) όρισε το παιχνίδι όχι μόνο ως διασκέδαση και ψυχαγωγία, όμως ως μία διαδικασία στη διάρκεια της οποίας το παιδί σκέφτεται.

Ο Hughes (2003) αναφέρθηκε στα παρακάτω τρία κριτήρια για τον ορισμό του παιχνιδιού:

- ελευθερία επιλογής
- προσωπική ευχαρίστηση
- εστιασμό στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα

Επίσης, σύμφωνα με τον Gray (2013) ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να εμπεριέχει τα κάτωθι πέντε στοιχεία, τα οποία μεταβάλλουν μια δραστηριότητα σε παιχνίδι:

- Να την έχουν επιλέξει τα παιδιά και να είναι αυτό-κατευθυνόμενη,
- Να έχει εσωτερικά κίνητρα,
- Να κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες,
- Να προϋποθέτει φαντασία,
- Το παιδί να είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση χωρίς ένταση κι εκνευρισμό

Σύμφωνα με την Meckley (2002), το παιχνίδι είναι δραστηριότητα η οποία θα πρέπει να εμπεριέχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών
- να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- να παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση
- να εμπλέκει ενεργά τους παίκτες

- να είναι αυτό-κατευθυνόμενο
- να έχει νόημα για το παιδί.

Ο Else (2014) επίσης αναφέρθηκε στα παρακάτω δέκα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού:

- Είναι διαδικασία, όχι συγκεκριμένη δράση.
- Έχει επιλεγεί από το παιδί, με διάθεση να συμμετέχει.
- Απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού.
- Είναι επαρκώς ασφαλές, σωματικά και ψυχολογικά.
- Αποτελεί συνολική σωματική και πνευματική εμπειρία.
- Χάνεται η αίσθηση του χρόνου.
- Χρειάζεται περιέργεια.
- Προσφέρει ευχαρίστηση.
- Είναι διαφορετικό για κάθε παιδί.
- Προσφέρει ικανοποίηση ως αυτοσκοπός

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το παιχνίδι είναι μία ενεργή διαδικασία την οποία τα ίδια τα παιδιά έχουν επιλέξει και συμμετέχουν ενεργά με ευχαρίστηση σ αυτή. Είναι κατευθυνόμενο από εσωτερικά κίνητρα και κάθε παιδί το ορίζει με διαφορετικό τρόπο.

1.2 Η σημασία του παιχνιδιού στη ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Σύμφωνα με τον Πανταζή & Σακελαρίου (2005) στον ψυχισμό του παιδιού της προσχολικής ηλικίας διεξάγονται κάποιες σημαντικές αλλαγές μέσω του παιχνιδιού. Αυτές οι αλλαγές προλειαίνουν το έδαφος για την ομαλή μετάβαση του παιδιού προς νέα είδη-επίπεδα ανάπτυξης. Με το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να ολοκληρώνουν πράξεις περισσότερο εξελιγμένες απ' όσο θα μπορούσαν σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού, δηλαδή, το παιδί αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον Καππά (2005) η ανάπτυξη του παιδιού περιγράφεται με την ανάπτυξη των διανοητικών του λειτουργιών. Υποστηρίζει, ότι όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού, πολλοί θεωρητικοί κάνουν το σφάλμα να μη λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του παιδιού, που περιλαμβάνουν οτιδήποτε αποτελεί κίνητρο για δράση. Επίσης, ισχυρίζεται ότι τα παιδιά, παίζοντας ικανοποιούν τις ανάγκες τους μέσα από το παιχνίδι και συγχρόνως το παιδί έχει την ευκαιρία να εκφραστεί, να κατανοήσει τον κόσμο, να αναπαραστήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να αλληλεπιδράσει με τους άλλους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να αναπτύξει την φαντασία, την δημιουργικότητα του, την ικανότητα συμβολισμού και να ελέγξει τα συναισθήματά του. Σύμφωνα με το Γερμανό (2004) το παιχνίδι αποτελεί μία διαδικασία που ενεργοποιεί σφαιρικά τη προσωπικότητα του παιδιού, την ενδυναμώνει και τη πλαισιώνει κατά τη διάρκεια της πορείας του μέχρι τη ωριμότητα. Με το παιχνίδι, το παιδί μαθαίνει να εργάζεται και να αγαπά, αλλά και να δομεί την αυτοεκτίμηση του (Youell, 2008). Είναι αλήθεια ότι με το παιχνίδι -όντας η πλέον σημαντική δραστηριότητα ή «δουλειά» του παιδιού εν μέσω της προσχολικής ηλικίας, το παιδί μιλά,

εκφράζεται, κινείται, σκέπτεται, δημιουργεί, μεγαλώνει, ζει. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως το παιχνίδι εκφράζεται για τα παιδιά ως διασκέδαση, γέλιο, ευθυμία, χαρά, ξεκούραση, απόλαυση, ξεφωνητά, δημιουργία, πάθος, ελευθερία (Κάππας,2005).

Επίσης, σύμφωνα με τη Αυγητίδου (2001) τα παιχνίδια ως στοιχεία, που διαμορφώνουν την ηθική του παιδιού και τα ήθη της κοινωνίας για να μπορέσουν να συμβάλουν στην ορθή ανάπτυξη της φαντασίας και του ήθους των παιδιών, θα πρέπει να διδάσκουν, να διασκεδάζουν, να καλλιεργούν τη δημιουργική έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά. Η Σιβροπούλου (1998) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίζοντας, αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια και τις δυνατότητές τους, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού και προσαρμογής τους σώματός τους στις ανάγκες της κίνησης αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Meckley (2002) το παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Η λεπτή κινητικότητα σχετίζεται με το πόσο ικανό είναι το παιδί να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να χειρίζεται με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα. Είναι μια δεξιότητα της οποίας η εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά το παιδί στα πρώτα του μαθησιακά βήματα στο σχολείο όπως για παράδειγμα το γράψιμο.

Συμπερασματικά, το παιχνίδι εξελίσσει το παιδί σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά, καθώς μέσω του παιχνιδιού το παιδί μπορεί και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του, την έκφραση των συναισθημάτων του και συνάμα αποκτά ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά καλλιεργούν την αυτεπίγνωση, γνωρίζουν τα συναισθήματα και τα ελέγχουν. Σύμφωνα με τη Youell (2008) ,όμως όταν τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να παίξουν πολύ και ποιοτικά, η ανάπτυξη αναστέλλεται και προχωρά με ελλείματα .

1.3 Οι Απόψεις του Piaget και του Vygotsky για το παιχνίδι

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατηγοριοποιούν τα είδη του παιχνιδιού με βάση το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, ανάλογα δηλαδή με τη ηλικία του παιδιού στη οποία απευθύνεται και μπορεί να ποικίλει βάσει περιεχομένου και κατηγορίας στη οποία εντάσσεται.

Ο Piaget ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη, θεωρώντας πως μέσω των νοητικών λειτουργιών επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα καθώς και η δραστηριότητα του ίδιου, συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του (Feldman, R, S.,2019).<<Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αποτελείται από τέσσερα στάδια ,το καθένα εκ των οποίων οικοδομείται πάνω στο προηγούμενο. Πιο συγκεκριμένα τα τέσσερα στάδια κατά το Piaget είναι τα εξής: αισθησιοκινητικό, προλογικό, συγκεκριμένο λογικό και τυπικό λογικό. Η ηλικία στη οποία το κάθε παιδί φτάνει σε κάθε στάδιο ποικίλλει, αλλά η διαδοχή των σταδίων είναι πάντα η ίδια. (Elliot,Kratochwill,Littlefield & Travers,2008,σ.74-75).>>

Το πρώτο στάδιο το οποίο διακρίνει ο Piaget είναι το αισθησιο-κινητικό στάδιο που διαρκεί από την γέννηση ως και την ηλικία των δύο ετών. Στην περίοδο αυτή, τα αντανακλαστικά που αποτελούν τα πρώτα μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος για την επιβίωση και την προσαρμογή στο περιβάλλον, αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη εκούσιων δραστηριοτήτων. Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή παίζουν οι αισθήσεις και η ικανότητα της κίνησης που αποκτά το βρέφος. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα πρώτα σχήματα, τα αισθησιοκινητικά (Feldman, R, S.,2019).Σε αυτή τη φάση, το παιδί είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τα αντικείμενα και άλλα πράγματα.

Ένας όρος που επινοήθηκε από τον Piaget, γνωστός ως «μονιμότητα αντικειμένου» καθορίζει αυτή τη φάση της ανάπτυξης ενός παιδιού. Σε αυτό το στάδιο ένα παιδί είναι σε θέση να καταλάβει ότι τα πράγματα συνεχίζουν να υπάρχουν, ακόμη και αν το αντικείμενο χαθεί από το οπτικό του πεδίο.(Elliot et al ,2008).

Σύμφωνα με τον Beilin (1992) το δεύτερο στάδιο που διαχωρίζει ο Piaget είναι της προλογικής νόησης που διαρκεί από τα δύο έως τα έξι έτη. Καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτή την φάση της ανάπτυξης το νήπιο, σκέφτεται με βάση το αντιληπτικά επικρατέστερο, παραβλέποντας ορισμένες παραμέτρους. Επίσης, όπως αναφέρει ο Elliot et al (2008) η σκέψη και η επικοινωνία του χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, καθώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τους άλλους μόνο μέσα από την δική τους προοπτική. Το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να εντοπίσει αντικείμενα με μοναδικό χαρακτηριστικό ή ομάδες αυτών, από ένα και μόνο χαρακτηριστικό.

Σύμφωνα με τον Beilin (1992) το τρίτο στάδιο το οποίο διακρίνει ο Piaget είναι της συγκεκριμένης λογικής σκέψης από τη ηλικία των έξι έως δώδεκα ετών. Τα παιδιά κατακτούν την λογική σκέψη, λαμβάνουν υπόψη τους τόσο διαφορετικές παραμέτρους όσο και τους άλλους δηλαδή καταργείται η εγωκεντρική επικοινωνία. Τα κύρια ελλείμματα που εμφανίζονται αφορούν την αφηρημένη σκέψη. Σύμφωνα με τους Elliot et al (2008) το παιδί κατανοεί καλύτερα την κατάταξη των αντικειμένων, με βάση πολλούς παράγοντες όπως το ύψος, το βάρος, το σχήμα, το μέγεθος . Το παιδί μπορεί να τοποθετήσει ακόμη τα αντικείμενα σε σειρά, εξυπηρετώντας έναν συγκεκριμένο σκοπό. Είναι σε θέση να κατανοήσει τους αριθμούς, το βάρος και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων.

Το τελευταίο στάδιο το οποίο διακρίνει ο Piaget είναι της λογικής σκέψης από τα 12 έτη έως το τέλος της εφηβείας. Σ αυτό το στάδιο συντελείται η ανάπτυξη της λογικής σκέψης, βελτιώνεται η ικανότητα για κατανόηση και ερμηνεία, επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης. Στην εφηβεία, τα παιδιά ασχολούνται με θέματα του μέλλοντος, ιδεολογίες, πειθαρχία, σωστό, λάθος και την ηθική. (Beilin, 1992)

Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με υλικά και αντικείμενα του περιβάλλοντος του, βοηθώντας το να εξερευνήσει και να οικοδομήσει μόνο του τη γνώση για τον κόσμο που το περιβάλλει (Schwabe & Craig-Unkefer, 2008). Ο Piaget υποστήριζε ότι με τη βοήθεια του παιχνιδιού τα παιδιά βελτιώνουν τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους, καθώς και την κοινωνική τους ένταξη. Συνεχίζοντας τόνισε πως το παιχνίδι είναι για το παιδί ένα νέο εκφραστικό εργαλείο, που το συνδέει με την πραγματικότητα. Το παιδί πολλές φορές θέλει να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του χωρίς όμως να μπορεί λόγω της ηλικίας του. Η διαδικασία του παιχνιδιού προσφέρει στα παιδιά ένα δικό τους εκφραστικό μέσο, απαραίτητο για τη σχέση τους με την πραγματικότητα καθώς η διαδικασία που λαμβάνει χώρα είναι η αφομοίωση των υπάρχουσών δομών και η εφαρμογή τους σε καινούριες καταστάσεις (Piaget, 1971, όπως αναφ στο Nicolopoulou, 1993).

Αρχικά, το λειτουργικό παιχνίδι εμφανίζεται συνήθως στα παιδιά τριών ετών το οποίο περιλαμβάνει απλές, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες. Μπορεί επίσης να εμπεριέχονται σε αυτό αντικείμενα ή απλές κινητικές δραστηριότητες, όπως κούκλες και αυτοκινητάκια ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως πηδηματάκια ή το άπλωμα ενός κομματιού πηλού. Έτσι, στο λειτουργικό παιχνίδι το παιδί κάνει κάτι απλώς για τη ίδια τη πράξη και όχι με σκοπό να δημιουργήσει ένα προϊόν (Bober, Humphry

,&Carswell,2001).Σύμφωνα με τη Μπότσογλου (2010) όσο το παιδί αναπτύσσεται τόσο το λειτουργικό παιχνίδι εξασθενεί και το παιδί ασχολείται με πιο σύνθετες μορφές παιχνιδιού.

Στη συνέχεια ακολουθεί το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων, που ασχολούνται τα παιδιά κατά το τέλος της βρεφικής ηλικίας, μεταξύ δύο έως επτά ετών. Τα παιδιά μιμούνται πράγματα και γεγονότα και χρησιμοποιούν κατά τρόπο συμβολικό διάφορα αντικείμενα. Τα περισσότερα παιχνίδια αυτού του είδους απαιτούν συμμετοχή των αισθήσεων, των κινήσεων και της φαντασίας και προσφέρουν στο παιδί ιδιαίτερη χαρά. Το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να είναι ατομικό, φανταστικό, μιμητικό, με έντονο εγωκεντρικό χαρακτήρα που αποσκοπεί στη αφομοίωση του πραγματικού "εγώ" του παιδιού. Το παιδί, παίζοντας συμβολικά παιχνίδια, αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και άρα διαμορφώνει τη πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις (Αυγητίδου,2001).

Στη ηλικία των επτά ετών και άνω τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια κανόνων. Σύμφωνα με τη Μπότσογλου (2010) το παιδί παίζοντας παιχνίδια με κανόνες αισθάνεται ικανοποίηση καθώς νιώθει ότι παίζει <<σοβαρά>>.Τα παιχνίδια με κανόνες για να πραγματοποιηθούν χρειάζονται δύο έως τρία άτομα (Καππός 2005) και καθιστά υποχρεωτική τη ωριμότητα του παιδιού ώστε να είναι ικανό να κατανοήσει τους κανόνες του παιχνιδιού (Μπότσογλου 2010). Κύριο χαρακτηριστικό, των παιχνιδιών αυτών είναι ότι διέπονται από κανόνες, τους οποίους τα άτομα που συμμετέχουν οφείλουν να γνωρίζουν από πριν. Οι κανόνες δεν επιβάλλονται αλλά καθορίζονται αυθόρμητα από την ομάδα αφού τα παιδιά έχουν τη ανάγκη να συνεργαστούν .Το παιδί που συμμετέχει έχει απόλυτη συναίσθηση του αντιπάλου του και ξέρει ότι μπορεί να χάσει. Χαίρεται όταν

κερδίζει αλλά και όταν κερδίζει ο αντίπαλος το αναγνωρίζει χωρίς να στεναχωριέται που έχασε, αλλά συνεχίζοντας τη προσπάθεια για τη νίκη. Καταλαβαίνει επίσης ότι οι κανόνες είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία και τη ομαλή ροή των παιχνιδιών. Άρα, ο ανταγωνισμός είναι προσωρινός και τεχνητός. Με τη υποχρέωση που θέτουν τα παιχνίδια με κανόνες να τους δεχθούν, τα παιδιά είναι πιο εύκολο να προετοιμαστούν για τη μετέπειτα ζωή τους και ειδικά για τη ζωή των ενηλίκων που είναι γεμάτη από κανόνες και νόμους (Καππάς,2005).

Στο στάδιο των λογικών λειτουργιών(formal operations) παρουσιάζεται το παιχνίδι κατασκευών (constructive play) στις προτιμήσεις των παιδιών που μέσω αυτού μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες. Τα παιχνίδια κατασκευών αποτελούν μια μεταβατική μορφή ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στις μη παιγνιώδης δραστηριότητες (Piaget & Inhelder 1975, αναφέρεται στο Μπότσογλου 2010).

Όπως αναφέρει η Nicolopoulou (1993) η έρευνα του Vygotsky για το παιχνίδι είναι πιο περίπλοκη και διάχυτη σε σχέση με του Piaget και παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους.

Ο Vygotsky εμβαθύνει στην κοινωνικοπολιτική θεωρία καθώς πιστεύει ότι η οικοδόμηση της γνώσης από τα παιδιά επηρεάζεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Δε αποδέχεται ότι το παιδί είναι σε θέση να δημιουργήσει έναν εννοιολογικό κόσμο από το μηδέν. (Nicolopoulou,1993). Θεωρεί ότι το παιχνίδι έχει καθοριστικό ρόλο από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και το συνδέει με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky,1967). Οι Badrova & Leong(2015) εξηγούν ότι το παιχνίδι χρησιμεύει ως μέσον για τη ανάδυση καινούριων γνωστικών-αναπτυξιακών λειτουργιών, δημιουργώντας

ουσιαστικά τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο Vygotsky υποστήριξε, ότι οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου όπως η μνήμη, η προσοχή, ο σχηματισμός εννοιών έχουν κοινωνική προέλευση, και ότι ο ενήλικος λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής υποβοηθά το παιδί να μεταβεί σε μια ανώτερη ζώνη νοητικής εξέλιξης (Vygotsky 1978 όπως αναφ στο Μπότσογλου, Κακανά, Χατζοπούλου 2007). Ο Vygotsky τονίζει πως μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να εξασκούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνουν πως να αλληλεπιδρούν, παίζουν παιχνίδια ρόλων και πως να ψεύδονται. (Vygotsky, 1967).

Όπως αναφέρει η Στεφανοπούλου (2015) ο Vygotsky δε ασχολήθηκε με το παιχνίδι που αφορά τις πρώιμες ηλικίες δηλαδή πριν τη ηλικία των τριών ετών καθώς ισχυριζόταν ότι μπορεί μια δραστηριότητα επιφανειακά να φαίνεται σαν παιχνίδι αλλά η συμπεριφορά του παιδιού δε διαφοροποιείται. Επίσης, θεωρεί ότι το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν τον κόσμο τους, να ανακαλύψουν νέες ιδέες καθώς επίσης και να ενισχύσουν τη φαντασία τους, ενδυναμώνουν τη θέληση, τη αφηρημένη σκέψη και τη ηθική τους συνείδηση (Vygotsky & Cole, 1978)

Η προσποίηση έχει ένα κρίσιμο αναπτυξιακό ρόλο (Vygotsky 1978, όπως αναφέρει στο Lillard et al 2012). Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν τη αφηρημένη σκέψη (Vygotsky 1967, όπως αναφ στο Lillard et al 2012). Επιπρόσθετα, ο Vygotsky τονίζει ότι μέσω του μιμητικού παιχνιδιού αυξάνεται η νοημοσύνη των παιδιών (Vygotsky 1967, 1978 όπως αναφ στο Lillard et al 2012). Σύμφωνα με τη Nicolopoulou (1993) για τον Vygotsky το γνήσιο παιχνίδι αρχίζει από τη ηλικία των τριών ετών με το μιμητικό παιχνίδι το οποίο δε το διακρίνει από το κοινωνικο-δραματικό. Θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μια κοινωνική-συμβολική δραστηριότητα στη οποία συνήθως συμμετέχει παραπάνω από ένα παιδί και οι ρόλοι,

οι ιστορίες ,τα θέματα που παίζουν εκφράζουν τη κατανόηση των παιδιών. Υποστηρίζει ότι το μοναχικό παιχνίδι είναι μία μεταγενέστερη εξέλιξη από το παιχνίδι που εμπλέκει περισσότερους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με Mc Elwain & Volling (2005) το αδόμητο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνοι τους, τους κανόνες μιας ομάδας. Καθώς κατανοούν και κατακτούν τον κόσμο, το παιχνίδι τελικά βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν μελλοντικές προκλήσεις.

Συμπερασματικά ,οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατηγοριοποιούν τα είδη του παιχνιδιού με βάση το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, ανάλογα δηλαδή με τη ηλικία του παιδιού στη οποία απευθύνεται και μπορεί να ποικίλει βάσει περιεχομένου και κατηγορίας στη οποία εντάσσεται.

1.4 Παιχνίδι και μάθηση

Το παιχνίδι είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποκτούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Για αυτό το λόγο ,κάθε ευκαιρία για παιχνίδι αλλά και κάθε περιβάλλον που προωθεί το παιχνίδι, την εξερεύνηση και μάθηση στην πράξη βρίσκονται στον πυρήνα των αποτελεσματικών προγραμμάτων σπουδών σε παγκόσμιο επίπεδο (Unicef, 2018). Η παιγνιώδης μάθηση είναι μία εναλλακτική και νέα διδακτική προσέγγιση που συνδυάζει το παιχνίδι με τη μάθηση (Ατματζίδου κ.ά, 2008). Η μάθηση με βάση το παιχνίδι αποτελεί μια προσέγγιση όπου το περιεχόμενο του παιχνιδιού και το παιχνίδι προωθούν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που ενισχύουν την επίλυση προβλημάτων παρέχοντας στους παίκτες - μαθητές μια αίσθηση επίτευξης (Qian & Clark, 2016).

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού βοηθά στο να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και διευκολύνει τη διδασκαλία προωθώντας μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, το περιεχόμενο, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η αυτοπεποίθηση (Hirsh-Pasek, Hadani, Blinkoff, & Golinkoff, 2020). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε διαφορετικά πλαίσια αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και να αυξάνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για μάθηση (Ζυγουρίτσας, 2008). Επιπροσθέτως, αποτελεί την ιδανική λύση διδακτικής μεθοδολογίας καθώς το παιχνίδι από την φύση του δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και συνάμα τους παρέχεται η δυνατότητα να λειτουργήσουν ομαδικά, αναπτύσσοντας ηγετικές τάσεις, λύνοντας προβλήματα και δημιουργώντας νέα δεδομένα. (Ludlow, 2010).

Σύμφωνα με τη Αυγητίδου (2001) με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, τα παιδιά διευρύνουν το παιχνίδι τους, πραγματοποιώντας δραστηριότητες λίγο πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν χωρίς βοήθεια. Σύμφωνα με τις Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, (2006) για να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με αντικείμενα, ποικίλα υλικά και πληροφοριακά στοιχεία που προκαλούν τα παιδιά να τα εξερευνήσουν και να συμμετέχουν και οι ίδιοι στο παιχνίδι θέτοντάς τους τις ερωτήσεις και ενθαρρύνοντάς τα να σκεφτούν. Η παιγνιώδης μάθηση είναι παιδοκεντρική, εποικοδομιστική και συναισθηματικά θετική. Εμπεριέχει τη φαντασία, αλλά όχι σαν αυτοσκοπό. Στο καθοδηγούμενο παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την εξερεύνηση και τη μάθηση των παιδιών σχολιάζοντας τις ανακαλύψεις τους, παίζοντας μαζί με τα παιδιά, κάνοντας ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με το τι

βρήκαν τα παιδιά ή προτείνοντας ιδέες και τρόπους που τα παιδιά μπορεί να μην έχουν σκεφτεί (Lillard, 2013). Μέσω του παιχνιδιού, η μάθηση γίνεται αλληλεπιδραστικά μέσω της δοκιμής, του λάθους, του πειραματισμού, διερευνητικά και ολιστικά (Μαρκέλης, 2008).

Το παιδί αυτόματα γίνεται οργανικό μέλος της κοινωνίας εάν καταφέρει να αισθανθεί ενσυναίσθηση μέσω του παιχνιδιού (Αυγητίδου,2001). Το παιχνίδι λοιπόν ως μια άριστη μέθοδος αγωγής αποτελεί μια αστείρευτη πηγή χαράς και εκπαίδευσης παρέχοντας στο παιδί την οδό για την ομαλή και μελλοντική ένταξή του στην κοινωνία (Κάππας,2005).

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη εκπαίδευση και η παιγνιώδης μάθηση αποτελεί μία σημαντική παιδαγωγική στρατηγική και διδακτική μεθοδολογία καθώς είναι μία ενεργή, ουσιαστική, επαναληπτική και ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά. Επίσης, το παιχνίδι καθώς περιέχει μία σειρά από χαρακτηριστικά που βοηθούν το άτομο να αναπτυχθεί όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να κινητοποιεί τους μαθητές να μάθουν με ενεργητικό τρόπο, καθώς δημιουργεί συνδέσεις με τη καθημερινότητα τους, βοηθώντας τους να νοηματοδοτήσουν αυτό που μαθαίνουν. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον κίνητρα για ενεργό συμμετοχή και δράση, για πειραματισμό και δημιουργική έκφραση. Επίσης, η παιγνιώδης μάθηση αποτελεί σημαντική παιδαγωγική στρατηγική και μια διδακτική μεθοδολογία που θα δώσει λύση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης ζωής καλλιεργώντας με αβίαστο και φυσικό τρόπο τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Τα σημερινά παιδιά δεν μπορούν να σταματήσουν στην απόκτηση μόνο των βασικών δεξιοτήτων, αντιθέτως πρέπει να προχωρήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους

επιτρέπουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί εντάσσοντας και σχεδιάζοντας το χρόνο και το χώρο του παιχνιδιού, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθούν την ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που προκύπτουν από αυτό, οδηγώντας τους μαθητές/μαθήτριες τους στην σχολική επιτυχία και πέρα από αυτήν.

Κεφάλαιο 2: Το Ψηφιακό Παιχνίδι

2.1 : Ορισμός του ψηφιακού παιχνιδιού και τα χαρακτηριστικά του

Στη βιβλιογραφία μπορεί κάποιος να συναντήσει ποικίλους ορισμούς και όρους που αναφέρονται στο ψηφιακό παιχνίδι. Η ποικιλομορφία αυτή οφείλεται στη πληθώρα των ηλεκτρονικών συσκευών στις οποίες κάποιος μπορεί να συναντήσει ένα ψηφιακό παιχνίδι (Παπαδάκης κ.α., 2015). Σύμφωνα με το Κόλλια (2015) το ψηφιακό παιχνίδι ορίζεται ως τη διαφοροποιημένη εκδοχή και εξέλιξη του παραδοσιακού παιχνιδιού. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι εφαρμογές λογισμικού που χρησιμοποιούν τα χαρακτηριστικά τόσο των βιντεοπαιχνιδιών (videogames),όσο και των παιχνιδιών για υπολογιστή (computergames),προκειμένου να δημιουργήσουν ελκυστικές εμπειρίες μάθησης, οι οποίες ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και αποτελέσματα (SaradeFreitas,2007). Επίσης, σύμφωνα με τη Νάκου (2019), το ψηφιακό παιχνίδι (digital gaming) ορίζεται ως ένα σύστημα σύνθετο όπου ο χρήστης θα πρέπει να το αποκωδικοποιήσει ώστε να φτάσει στον επιθυμητό στόχο. Χρειάζεται επομένως να αξιολογηθεί σωστά μια κατάσταση και έτσι αναπτύσσονται δεξιότητες όπως συνδυαστική και κριτική σκέψη και οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν δράση.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι εφαρμογές λογισμικού που χρησιμοποιούν τα χαρακτηριστικά τόσο των βιντεοπαιχνιδιών (video games) όσο και των παιχνιδιών που απευθύνονται για χρήση στον υπολογιστή (computer games), προκειμένου να δημιουργήσουν ελκυστικές εμπειρίες μάθησης, οι οποίες ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και αποτελέσματα (Παπαδάκης κ.α., 2015)

Σύμφωνα με τον Prensky (2001), το γεγονός ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν τον πιο ελκυστικό τρόπο απασχόλησης για τον άνθρωπο, οφείλεται στο συνδυασμό και τη συνύπαρξη δώδεκα χαρακτηριστικών που τα διέπουν. Τα δώδεκα χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Τα παιχνίδια αποτελούν είδος διασκέδασης.
- Είναι είδος παιχνιδιού που απαιτεί τη συμμετοχή του χρήστη.
- Έχουν κανόνες και δομή.
- Έχουν στόχους, άρα δίνουν κίνητρο στον χρήστη.
- Είναι διαδραστικά.
- Είναι ευέλικτα
- Δίνουν αξιολόγηση, άρα είναι τρόπος μάθησης
- Επιβραβεύουν τη νίκη
- Είναι συναρπαστικά, μέσα από το συναγωνισμό, την πρόκληση
- Είναι δημιουργικά αφού ο χρήστης καλείται να λύσει ένα πρόβλημα.
- Υπάρχει αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες.
- Αγγίζουν το συναίσθημα μέσω της παρουσίασης και της ιστορίας που αντιπροσωπεύουν.

2.2 Κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών

Σύμφωνα με τον Prensky(2001) το αναπτυξιακά κατάλληλο ψηφιακό παιχνίδι έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Κανόνες
- Στόχους και επιδιώξεις
- Αποτελέσματα και ανατροφοδότηση

- Ανταγωνισμό/πρόκληση/Αντίθεση
- Αλληλεπίδραση
- Αναπαράσταση ή σενάριο

Ο Prensky (2005), ασχολείται με τη διάκριση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών σε mini και complex. Τα mini games, θεωρούνται σχετικά εύκολα, έχουν κατασκευαστεί από εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται σε ένα μόνο θέμα και απαιτείται ενασχόληση λιγότερο από 1h (για παράδειγμα *Scrabble* και *Monopoly*). Τα complex games, είναι δυσκολότερα στη χρήση τους, γιατί σε κάθε επίπεδο ο χρήστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει διαφορετικές και πιο δύσκολες δεξιότητες και μπορεί να χρειαστεί να ασχοληθεί κανείς από 20h-60h. (όπως είναι τα ιστορικά παιχνίδια στρατηγικής *Civilization III*, και *Rise of Nations*).

Ο Βλαχόπουλος και η Μακρή (2017), αναφέρουν μια νεότερη ταξινόμηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών:

- Παιχνίδια δράσης
- Παιχνίδια περιπέτειας
- Παιχνίδια πολέμου
- Παιχνίδια προσομοίωσης
- Αθλητικά παιχνίδια
- Παιχνίδια γρίφου
- Παιχνίδια στρατηγικής
- Παιχνίδια ρόλων
- Παιχνίδια μάχης

Επιπλέον , σύμφωνα με τους Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης,(2015) όσον αφορά τη ταξινόμηση των ψηφιακών παιχνιδιών με βάση την εκπαιδευτική τους χρήση, διακρίνονται στα τα εξής:

- Εκπαιδευτικά παιχνίδια
- Παιχνίδια αναψυχής και ελεύθερου χρόνου
- Εκπαιδευτικά παιχνίδια ελεύθερου χρόνου

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες που έχουν διεξαχθεί καταλήγουμε ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη ψηφιακών παιχνιδιών που υπάρχουν στη διάθεση των εκπαιδευτικών για να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

2.3.:Ο Σύγχρονος Ρόλος των Εκπαιδευτικών-Απόψεις για τη Χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών στη Τάξη.

Σύμφωνα με τον Αναγνώστου (2009) σημαντική είναι η μετατροπή του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού από αφηγητή-κυρίαρχου μεταδότη γνώσεων σε συντονιστή και καθοδηγητή. Ακόμη, σύμφωνα με τη Σολομονίδου (2009) καθήκον του εκπαιδευτικού η προαγωγή της ενεργητικής μάθησης, της συνεργασίας και της επαφής του μαθητή με πλήθος πληροφοριών, ώστε ο μαθητής να γίνει συν-κατασκευαστής της γνώσης. Ο Prensky(2007) επίσης τονίζει ότι είναι σημαντική η παροχή ερεθισμάτων, προσφορά κινήτρων στα παιδιά, η επιβράβευση και συναισθηματική στήριξη. Σημαντική είναι η επιλογή σωστών σχεδιασμένων παιχνιδιών από τον εκπαιδευτικό (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015) και η πραγματοποίηση της σχεδίασης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα από

δραστηριότητες δηλαδή ο συνδυασμός της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών και με άλλες δράσεις και μεθόδους διδασκαλίας. (Shaffer, Squire, Halverson, & Gee 2004).

Όσον αφορά, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη οι Koh, Wadwa, & Lim (2012) υποστηρίζουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Jo An και Li Cao (2016) θεωρούν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι χρήσιμα εργαλεία για τη καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων και για τη δημιουργία ενός πιο διασκεδαστικού τρόπου μάθησης .

Επίσης, σύμφωνα με τους Loperfido κ. συν., (2019) μέσω της ένταξης των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες, διδάσκονται νέες έννοιες, ενθαρρύνεται η μάθηση και η εμπέδωση της κεκτημένης γνώσης. Η εμπειρία φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών παρατηρείται ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών (Marino κ. συν., 2012). Σύμφωνα με τους Martin κ. συν., (2017) παρατηρείται θετική στάση στην ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τόσο για την παροχή κινήτρων στους μαθητές όσο και για την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Ο Ruggiero,(2013) τόνισε τη σπουδαιότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Από τη άλλη πλευρά υπάρχει προβληματισμός για τη γνωστική εμβάθυνση μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών (Gaudelli, 2011). Σύμφωνα με τον Proctor (2013) υπάρχουν ενδοιασμοί για τη χρησιμότητα των ψηφιακών παιχνιδιών όσο μεγαλώνει η

εκπαιδευτική βαθμίδα, εξαιτίας της δυσκολίας εύρεσης των κατάλληλων ψηφιακών παιχνιδιών που να ανταποκρίνονται στην ολοένα και πιο απαιτητική ύλη των μαθημάτων. Είναι αναγκαία η ύπαρξη προϋποθέσεων για τα ψηφιακά παιχνίδια που εντάσσονται στην τάξη, όπως ξεκάθαρους κανόνες, αυθεντικότητα και ανατροφοδότηση (Schrader κ. συν., 2006).

Συμπερασματικά υπάρχει μία θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη καθώς μέσω αυτών τα παιδιά αποκομίζουν σημαντικά οφέλη στη σχολική επίδοση και στην παροχή κινήτρων μάθησης, γνωστικές δεξιότητες και εξοικείωση με τη σύγχρονη τεχνολογία. Υπάρχουν όμως ενδιασμοί ως προς την ορθή χρήση τους. Ο εκπαιδευτικός έχει εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία ένταξής τους στη διαδικασία της μάθησης.

2.4:Θετικές και Αρνητικές Επιδράσεις των Ψηφιακών Παιχνιδιών

Μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών οι παίκτες επηρεάζονται τόσο αρνητικά αλλά και θετικά. Αρχικά, όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις, ο Ακριτίδης και ο Τοκάτζογλου (2017) υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα μάθησης είναι ικανά να συνδέσουν την καθημερινότητα που βιώνει το παιδί με το σχολείο. Επιπλέον, ο Gee (2003) υποστηρίζει ότι μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού προάγεται η δημιουργία περιβάλλοντος συνεχούς μάθησης και οι παίκτες ρισκάρουν περισσότερο με λιγότερες επιπτώσεις συγκριτικά με τον πραγματικό κόσμο. «Από έρευνες που διεξάχθηκαν για τη χρήση των Ψηφιακών Παιχνιδιών προέκυψε ότι δημιουργούν στους χρήστες το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα καθώς και εσωτερικά κίνητρα εμπλοκής στο παιχνίδι. Εξίσου σημαντικό ήταν και το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης του χρήστη και του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα –κοινότητα, μια και το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε

εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι ανάμεσα στ' άλλα και η αυξημένη επίδοση του μαθητή. Έτσι λοιπόν αναδεικνύεται η σημασία δημιουργίας κοινοτήτων μέσα από την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με πολλούς παίχτες και τη συνεργασία, η οποία είναι δυνατόν να προκαλέσει εσωτερικά κίνητρα στον παίχτη όπως πρόκληση, φαντασία, περιέργεια και έλεγχο, συνεργασία, ανταγωνισμό και αναγνώριση» (Ακριτίδης& Τοκάτζογλου, 2017: 221).

Συμπερασματικά ,η παιδαγωγική αξία των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών θεωρείται πια αδιαμφισβήτητη από τη μία πλευρά, αλλά πιστεύεται ότι είναι αναγκαίο να εξεταστεί η δυνατότητα χρησιμοποίησής τους για την υποστήριξη προγραμμάτων διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης.

Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικός Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι

Ερευνητικός σκοπός αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης του ψηφιακού παιχνιδιού και προσχολικής αγωγής , ενώ επιμέρους στόχοι είναι να καταγραφούν οι απόψεις των φοιτητών και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά το ψηφιακό παιχνίδι και ειδικότερα τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι :

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών στις ένταξης του ψηφιακού παιχνιδιού στη εκπαιδευτική διαδικασία.
- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των φοιτητών της επίδρασης του ψηφιακού παιχνιδιού στη συμπεριφορά αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών.
- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2 Πληθυσμός και Επιλογή Δείγματος

Για την παρούσα έρευνα δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 116 συμμετέχοντες τα οποία επελέγησαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling). Εγγύηση για την αποτελεσματικότητα της έρευνας αποτελεί η μέθοδος αυτή καθώς τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται από άτομα ιδιαίτερα πρόθυμα που σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της.

3.3 Συλλογή Δεδομένων και Ερωτηματολόγιο

Το γραπτό ερωτηματολόγιο, αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Από την εισαγωγική του σελίδα, οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν για το σκοπό της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου

Θεσσαλίας. Επιπλέον καθίσταται ξεκάθαρο ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, οι πληροφορίες απόλυτα εμπιστευτικές και η χρήση τους γίνεται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκαν

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται συλλογή των βασικών δημογραφικών και κοινωνικών δεδομένων των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο) . Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήματα αναφορικά απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για τον ρόλο και την επίδραση του ψηφιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert, δηλαδή ο βαθμός 1 αντιστοιχεί στο "Διαφωνώ Απόλυτα" ή στο " Καθόλου " και αντίστοιχα το 5 στο "Συμφωνώ Απόλυτα" ή στο " Πάρα πολύ ". Κατά μέσο όρο ο χρόνος της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 15 - 20 λεπτά.

Τέλος, συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα το διάστημα 1/3 έως 31/3/21.

3.4 Ηθικά Ζητήματα

Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εθελοντές είναι κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου ερωτήσεις με εύληπτες έννοιες. Με εξαίρεση τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα να συμπληρωθούν, οι ερωτήσεις διατυπώνονται με τρόπο που εξασφαλίζουν την ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων (Σαρρής, 2016).

3.5 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25 .Η ανάλυση περιλαμβάνει δύο ενότητες : στην πρώτη πραγματοποιήθηκε η ανάλυση όλων των δημογραφικών-κοινωνικών στοιχείων των συμμετεχόντων του δείγματος αλλά και των απαντήσεων του ερωτηματολογίου σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής. Στο δεύτερο μέρος έγινε ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων με τη χρήση της επαγωγικής στατιστικής και της θεωρίας του ελέγχου υποθέσεων. Για την αναζήτηση της διαφοροποίησης των υποκλιμάκων της ποιότητας από την ουδέτερη τιμή χρησιμοποιήθηκε το One

sample t-test.Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε το $\alpha=0,05$

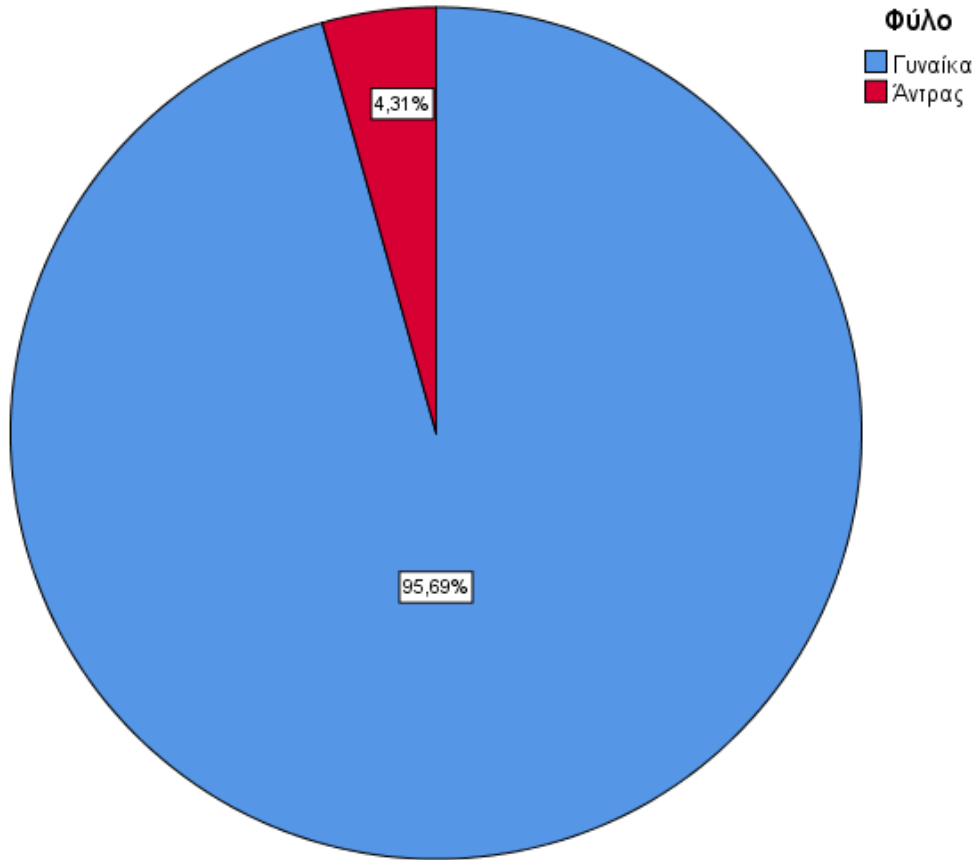
3.6 Δημογραφικά Στοιχεία – Περιγραφική Στατιστική

Στη ενότητα που ακολουθεί θα αναλυθούν τα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο δηλαδή, πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, την ηλικία και το επάγγελμα των συμμετεχόντων.

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ,τα οποία όπως αναφέρθηκε παραπάνω επελέγησαν με τη μέθοδο convenience sampling, ανέρχεται στα 116. Οι γυναίκες αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 95.89% ενώ οι άντρες αποτελούν μόλις το 4,31% του ερευνητικού δείγματος .

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

Γράφημα 1

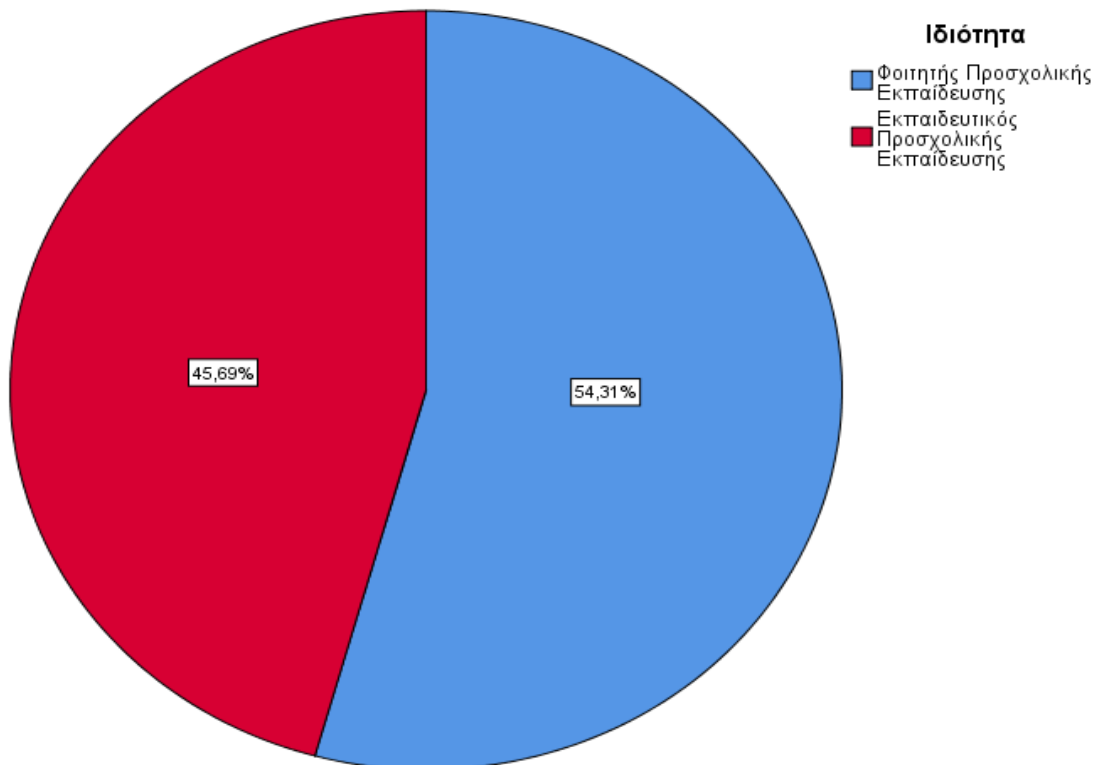


Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται η κατανομή των ατόμων βάσει ηλικίας. Αρχικά διακρίνουμε ότι η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 18 έως τα 64 έτη. Την πλειοψηφία του δείγματος απαρτίζουν οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 18 έως 25 ετών σε ποσοστό 57,8% .

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για την Ηλικία

		Ηλικία			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	18-25	67	57,8	57,8	57,8
	26-35	12	10,3	10,3	68,1
	36-45	15	12,9	12,9	81,0
	46-55	20	17,2	17,2	98,3
	56-64	2	1,7	1,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

Στη συνέχεια βλέπουμε πως η πλειοψηφία του δείγματος απαρτίζεται από φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης με ποσοστό 54,31 , ενώ το υπόλοιπο 45,89 % αποτελείται από εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.



Μέσα από το ερωτηματολόγιο τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και προέκυψαν τέσσερις νέες μεταβλητές.

-Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης

-Επίδραση ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού

-Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς

-Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι

Πίνακας 2.

		Statistics			
		Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης	Επίδραση του ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού	Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς	Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,2136	2,7969	2,6135	2,5413
Median		2,1111	2,7778	2,5000	2,4630
Mode		2,00	2,67	2,33	2,15 ^a
Std. Deviation		,55761	,48626	,55281	,43646
Skewness		,434	,360	,287	,362
Std. Error of Skewness		,225	,225	,225	,225
Kurtosis		,597	-,369	-,538	-,093
Std. Error of Kurtosis		,446	,446	,446	,446
Minimum		1,00	1,89	1,50	1,61

Maximum	4,00	4,00	3,83	3,76
---------	------	------	------	------

Διερεύνηση της μεταβλητής «Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης» με την ουδέτερη τιμή 3.

Από τον πίνακα 3 που ακολουθεί φαίνεται η τιμή της μεταβλητής «Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης» κι ο έλεγχος αποδεικνύει ύπαρξη σημαντικής διαφοράς της πληθυσμιακής μέσης τιμής της από την τιμή 3 που είναι η ουδέτερη τιμή. Με το one-sample t-test από τον πίνακα 4 διακρίνεται ότι το τεστ είναι στατιστικά σημαντικό ($t = -15,189$, $p\text{-value} = ,000$). Το συμπέρασμα που προκύπτει λοιπόν για το άνωθεν ερευνητικό ερώτημα είναι ότι τόσο οι φοιτητές όσο κι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία του ψηφιακού παιχνιδιού και το έχουν εντάξει στις εκπαιδευτικές τους μεθόδους.

Πίνακας 3.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης	116	2,2136	,55761	,05177

Πίνακας 4.

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Νοηματοδότηση ψηφιακού παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης	-15,189	115	,000	-,78640	-,8890	-,6838

-Διερεύνηση της μεταβλητής «Επίδραση ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού»

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την τιμή της μεταβλητής «Επίδραση ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού». Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 , υπάρχει απόκλιση από το 3 που αποτελεί την μέση τιμή αλλά δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη . Με το one-sample t-test από τον πίνακα 6 διακρίνεται ότι το τεστ είναι στατιστικά σημαντικό ($t = -4,498$, $p\text{-value} = ,000$). Επομένως οι φοιτητές και εκπαιδευτικοί τείνουν ως προς το ότι το ψηφιακό παιχνίδι επηρεάζει τον χαρακτήρα και τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών .

Πίνακας 5.

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επίδραση του ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού	116	2,7969	,48626	,04515

Πίνακας 6.

One-Sample Test						
Test Value = 3						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Επίδραση του ψηφιακού παιχνιδιού στην συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού	-4,498	115	,000	-,20307	-,2925	-,1136

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα «Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς».

Τα στοιχεία του πίνακα 7 μας δείχνουν τις τιμές της μεταβλητής «Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς» και το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει απόκλιση από την μέση τιμή (3) . Με την μέθοδο one-sample statistics προκύπτει ότι το τεστ είναι στατιστικά σημαντικό ($t = -7,530$, $p\text{-value} = ,000$). Επομένως οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα αναφορικά με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πίνακας 7.

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς	116	2,6135	,55281	,05133

Πίνακας 8.

One-Sample Test						
Test Value = 3						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Δυσκολίες και εμπόδια κατά την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς	-7,530	115	,000	-,38649	-,4882	-,2848

Διερεύνηση της προβληματικής «Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι»

Τέλος θα εξετάσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κι οι φοιτητές συμφωνούν ή διαφωνούν αναφορικά με τον ρόλο το ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στον πίνακα 9 βλέπουμε να υπάρχει απόκλιση από το 3 που αποτελεί τη μέση τιμή. Με το one-sample test βλέπουμε ότι το τεστ είναι στατιστικά σημαντικό ($t = -11,318$, $p\text{-value} = ,000$). Συμπερασματικά υπάρχει απόκλιση μεταξύ της οπτικής φοιτητών και εκπαιδευτικών για τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση.

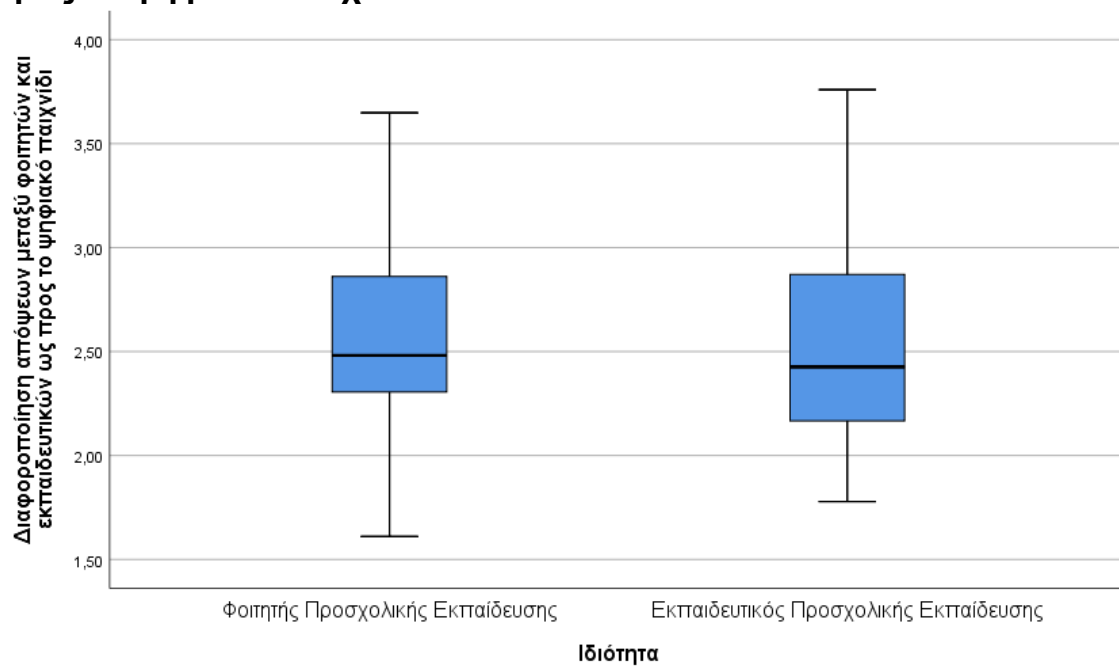
Πίνακας 9.

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι	116	2,5413	,43646	,04052

Πίνακας 10.

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι	-11,318	115	,000	-,45865	-,5389	-,3784

Διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ως προς το ψηφιακό παιχνίδι



Συμπεράσματα και προτάσεις

Επιθυμώντας να αναλύσω και να σχολιάσω τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών και των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στη προσχολική εκπαίδευση, πρέπει να αναφερθώ πρωτίστως στα δημογραφικά ποσοστά της έρευνας. Αρχικά το μεγαλύτερο ποσοστό που συμμετείχε στη ερευνά μου ήταν γυναίκες. Το 54,31% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ενώ το 45,96% φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι φοιτητές κι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης βρίσκονται σε επαφή με το ψηφιακό παιχνίδι και το έχουν εντάξει σε ένα βαθμό στις εκπαιδευτικές τους μεθόδους. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων το ψηφιακό παιχνίδι επιδρά ευεργετικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Συνδυάζει τη ψυχαγωγία με τη μόρφωση δίνοντας κίνητρα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας έτσι την απόκτηση και την εμπέδωση των γνωστικών αντικειμένων. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει με βεβαιότητα ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση καθώς τόσο οι φοιτητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και δεν είναι πλήρως εναρμονισμένοι με τις νέες τεχνολογίες με αποτέλεσμα , το ψηφιακό παιχνίδι να μην κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί , όπως προκύπτει από την έρευνα ,είναι περισσότερο επιφυλακτικοί σε σχέση με τους φοιτητές όσον αφορά τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα που θα έχει η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη . Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στην μικρότερη επαφή που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με την

τεχνολογία σε σύγκριση με τη νέα γενιά των φοιτητών και ενισχύει την επιτακτική ανάγκη κατάρτισης τους.

Τέλος , είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η παρούσα έρευνα εμφανίζει περιορισμούς και οριοθετήσεις με βάση το σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και το μέγεθος του δείγματος που συμμετείχε σ αυτήν. Επιπλέον, η μικρή εμπειρία του ερευνητή στη χρήση και στην ανάλυση του ερευνητικού υλικού δεν εξασφαλίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των παραπάνω αποτελεσμάτων. Οι περιορισμοί της έρευνας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης, συνοψίζονται ως εξής:

- Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης για τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη προσχολική εκπαίδευση.
- Το είδος της έρευνας-η ποσοτική έρευνα και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η έρευνα ήταν ποσοτική και επιτεύχθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε ψηφιακή μορφή.
- Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας και η μικρή χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Σε κάποια μελλοντική έρευνα θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η μελέτη αποτελεσματικότητας χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και μαθήματα.

Επιπρόσθετα ,το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ποσοτική με τη χορήγηση ερωτηματολογίου. Μια μελλοντική έρευνα η οποία θα αφορά τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη εκπαίδευση, δύναται να επιτευχθεί και μέσω της παρατήρησης και της συνέντευξης. Σ αυτή τη περίπτωση μιλάμε για ποιοτική έρευνα.

Τέλος, σε μελλοντική έρευνα δεδομένου ότι θα διεξαχθεί με τη χορήγηση ερωτηματολογίου το δείγμα ενδείκνυται να είναι και μεγαλύτερο για τη διεξαγωγή αναλυτικότερων και σφαιρικότερων συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Ακριτίδης, Ν., Τοκατζόγλου, Μ. (2017). Η αξιοποίηση των Ψηφιακών Παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων στο Μάθημα των Θρησκευτικών . Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών .Τομ. 1 – Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων.
- Αναγνώστου, Κ. (2009). Βιντεοπαιχνίδια. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ατματζίδου, Σ., Μαρκέλης, Η. & Δημητριάδης, Σ. (2008). Χρήση των LEGO Mindstorms στο Δημοτικό και Λύκειο: Το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορίας, Πάτρα 28-30 Μαρτίου 2008.
- Bober, S., Humphry, R., & Carswell, H. (2001). Toddlers' persistence the emerging occupations of functional play and self-feeding. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 369-376.
- Bodrova, E. Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(2), 191–204. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.191>
- Calderone, C. (2013). *Exploring children's perceptions of work and play in kindergarten classrooms* (Master's thesis, B.A, Ryerson University, Toronto, Ontario, Canada). Retrieved from [file:///C:/Users/Acer/Downloads/CALDERONE.Cassandra.MRP2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/CALDERONE.Cassandra.MRP2013%20(1).pdf)
- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μία άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου *Το παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γούλα, Α. (2000). Γενικές αρχές μεθοδολογίας της έρευνας. Αθήνα: Διδακτικές σημειώσεις ΑΤΕΙ Αθήνας, σελ 22-254.

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι.

Elliot, S, N., Kratochwill, T, R., Cook, J, F., Travers, J, F. (2008). Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη. Στο Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), στο Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα(Μτφ), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση* (σ.74-75,78-83).Αθήνα:Gutenberg.

Else, P. (2014) *Making sense of play*. Maidenhead: Open University Press.

Feldman, R, S. (2019). Η γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία. Στο Α. Μ. Ράλλη (Επιμ.) *Αναπτυξιακή Ψυχολογία Διά Βίου Προσέγγιση* (σ.180-188).Αθήνα:Gutenberg.

Gaudelli, W. (2011). Modding the Global Classroom? Serious Video Games and Teacher Reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 70-91.

Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/268203122_Modding_the_Global_Classroom_Serious_Video_Games_and_Teacher_Reflection

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy?.

Retrieved from <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/WhatVideo-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>

Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books.

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, M. R. (2008). Why Play=Learning. *Encyclopedia on early childhood development*. Retrieved from [http://www.child-](http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning)

[encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning](http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning)

Hirsh-Pasek, K., Hadani, H, Blinkoff, E. & Golinkoff, R. M. (2020). A

new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. *Policy 2020 Brookings*. Retrieved from

<https://www.brookings.edu/policy2020/bigideas/a-new-path-to-education-reform-playful-learning-promotes-21st-century-skills-in-schools-and-beyond/>

- Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Huizinga, J. (1989). *Homo Ludens*. Αθήνα: Γνώση.
- 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. Retrieved from https://www.westga.edu/share/documents/pubs/000302_1251.pdf
- Jackie Marsh, Lydia Plowman, Dylan Yamada-Rice, Julia Bishop & Fiona Scott (2016) Digital play: a new classification, *Early Years*, 36:3, 242-253, DOI: 10.1080/09575146.2016.1167675
- Ζαχαρή, Α. (2009). Δημιουργία Βάσης Δεδομένων Ψηφιακών Παιχνιδιών Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/132802837.pdf>
- Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού. Ενότητα Ε'.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kebritchi & Hirumi, (2008). The Effects of Modern Math Computer Games on Learners' Math Achievement and Math Course Motivation in a Public High School Setting Research Brief *British Journal of Educational Technology* 38(2)
- Koh, E., Wadhwa, B., & Lim, J. (2012). Teacher Perceptions of Games in Singapore Schools. *Simulation Gaming*, 43(1), 51-66. doi:10.1177/1046878111401839
- Κόλλιας, Α. (2015). Ψηφιακά Παιχνίδια Ανακτήθηκε από <http://www.digitalgames.edu.gr/>
- Κουτρομάνος, Γ., & Νικολοπούλου, Κ. (2010). Διερεύνηση Χρήσης Ψηφιακών Παιχνιδιών από Μαθητές /τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης.Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 3(2), 97-112.
Ανακτήθηκε από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/88/61>

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. doi: 10.17471/2499-4324/1062

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2012, August 20). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0029321

Lillard, A. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*, 5(2), 157-186. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ>.

Ludlow, S. (2010), The place of play in twenty-first century classrooms Evidence and approaches. *TEACH Journal of Christian Education*, 4(2), 18-23. Retrieved from <https://research.avondale.edu.au/teach/vol4/iss2/5/>.

Μαρκέλης ,Η.(2008).Χρήση των LEGO Mindstorms στο Δημοτικό: Το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης.(Μεταπτυχιακή εργασία).Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Marino, M. T., Israel, M., Beecher, C. C., & Basham, J. (2012). Students' and Teachers' Perceptions of Using Video Games to Enhance Science instruction. *Journal of Science Education and Technology*, 22(5), 667-680. doi: 10.1007/s10956-012-9421-

Martin R, et al. (2017) 2 sensing in fungi: at the heart of metabolic signaling. *Curr. Genet.* 63(6):965-972

Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods*. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.

Μπότσογλου, Κ. (2010). Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδιά. Αθήνα: Gutenberg.

Μπότσογλου. Κ., Κακανά Δ., & Χατζοπούλου , Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική.. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 7, 87-100. doi:

<https://doi.org/10.12681/icw.18225>

McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 486–496 <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.486>

Νάκου, Α. (2019). Ψηφιακά παιχνίδια και καλλιέργεια σκέψης. Διαθέσιμο στο <http://mathisi20.gr/resources/articles/i1509/>

Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development, 36*, 1-23.

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015, Απρίλιος). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ, Ηράκλειο.

Παναγάκη, Μ.Ρ.(2017). *Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα : Απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου , Κόρινθος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4086>

Πανταζής Χ.Σ.& Σακελλαρίου, Ι.Μ.(2005).*Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/232>

Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning, 5*(1), 5-31

Proctor, M. D., & Marks, Y. (2012). A survey of exemplar teachers' perceptions, use, and access of computer-based games and technology for classroom instruction. *Computers and Education, 62*, 171-180. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131512002503>

Prensky, M. (2007). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.023

Ruggiero, D. (2013). Video Games in the Classroom: The Teacher Point of View. Paper presented at the Games for learning workshop of the foundations of Digital Games conference, Chania, Greece. Retrieved from http://www.fdg2013.org/program/workshops/papers/G4L2013/g4l2013_02.pdf

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 22. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2020 από <http://scholar.google.com>

Vygotsky, L. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology* 5,6-18.

Santer ,J., Griffiths, C.,& Goodall ,D.L.(2007). *Free play in early childhood: A literature review*. Play England.

Σαρρής, Μ. (2016) Η σημασία της ερευνητικής φιλοσοφίας. Αθήνα: Διδακτικές σημειώσεις ΑΤΕΙ Αθήνας.

Σιβροπούλου, Ρ. (1998). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αθήνα: Πατάκης.

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. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=innovate>

Schwabe, A. & Craig- Unkefer L. A. (2008). An examination of play behaviors in young at-risk children. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505793.pdf>

Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R. , & Gee, J. (2004). Video Games and the Future of Learning. *Phi Delta Kappan*, 87, 104-111. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/220017734_Video_Games_and_the_Future_of_Learning

Στεφανοπούλου (2015). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1377-1396

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. Retrieved from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9693/985>

UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programs*. Retrieved from United Nations Children's Fund (UNICEF) website: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation. What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 4052. Retrieved from http://movementandlearning.weebly.com/uploads/9/2/8/0/9280646/play_what_exactly_are_children_learning_2009.pdf.

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

Youell, B. (2008) The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2)

Partnerships for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions Document: White paper. Retrieved from http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf