



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΨΗΦΙΑΚΟΥ  
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ:  
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑ-ΑΘΗΝΑΣ ΚΑΡΑΓΚΙΟΖΙΔΗ  
ΑΕΜ 5190

Επιβλέπων Καθηγητής: Μενέλαος Τζιφόπουλος

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΜΑΙΟΣ 2024

## ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

«Ο/η συγγραφέας .....βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Λέξεις κλειδιά .....	4
Abstract .....	5
Keywords .....	5
Ευχαριστίες .....	6
Εισαγωγή .....	7
Πρώτο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
1. Η έννοια του γραμματισμού .....	9
1.1 Η εξέλιξη του γραμματισμού .....	9
1.2 Το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού .....	9
1.3 Γραμματισμός και εκπαίδευση .....	11
2. Μια νέα μορφή γραμματισμού: Ο Ψηφιακός Γραμματισμός .....	13
2.1 Η εξέλιξη του ψηφιακού γραμματισμού .....	13
2.2 Το περιεχόμενο της έννοιας ψηφιακός γραμματισμός.....	14
2.3 Ψηφιακός γραμματισμός και εκπαίδευση .....	15
3. Ενισχύοντας τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών .....	17
3.1 Η συμβολή της παιγνιώδους μάθησης στην ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων ..	19
3.1.1 Η παιγνιώδης μάθηση .....	19
3.1.2 Προτεινόμενες ψηφιακές εφαρμογές .....	20
3.1.2.1 Εφαρμογές εννοιολογικού χάρτη .....	20
3.1.2.2 Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας .....	20
3.1.2.3 Εφαρμογές ψηφιακού κόμικ .....	21
Δεύτερο μέρος: Ποιοτική Έρευνα .....	22
4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	22
4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	23
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	23

5.1 Μέθοδος και συμμετέχοντες/ουσες .....	23
5.2 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	25
5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	25
5.4 Η επεξεργασία των δεδομένων .....	25
6. Αποτελέσματα.....	27
6.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου.....	27
6.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών .....	29
6.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Τα οφέλη της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη τάξη.....	30
6.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Το παιχνίδι στην εκπαίδευση .....	31
6.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Η χρήση ψηφιακών εφαρμογών στην τάξη και τα οφέλη τους. ....	32
6.6 Έκτος θεματικός άξονας: Ο ρόλος του Αναλυτικού Προγράμματος στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη. ....	34
6.7 Έβδομος θεματικός άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη σχολική τάξη και τη μάθηση.....	35
7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	36
7.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	40
Βιβλιογραφία .....	41
Ελληνόγλωσση.....	41
Ξενόγλωσση.....	44
Παράρτημα.....	48
Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης .....	48
Ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	48

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό της μέρος, συζητά και διερευνά τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα δασκάλων, με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Μελετά, μέσα από ποιοτική ερευνητική στρατηγική, τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού εκπαιδευτικών της Φλώρινας τόσο σε σχολικό όσο και σε εξωσχολικό περιβάλλον. Εξετάζει, ακόμα, τους παράγοντες που διευκολύνουν αλλά, κυρίως, αυτούς που περιορίζουν τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και, ειδικότερα, των ψηφιακών εφαρμογών παιγνιώδους χαρακτήρα στην σχολική τους τάξη. Επίσης, προτείνονται τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι δασκάλες μπορούν να ενισχύσουν τις ψηφιακές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, ένα μέρος της εργασίας περιλαμβάνει ψηφιακά λογισμικά που μπορούν να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία τους, ώστε να είναι πιο ελκυστική για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι οκτώ (8) συμμετέχοντες και συμμετέχουσες της εν λόγω έρευνας αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες στην καθημερινότητα τους, μέσα και έξω από τον χώρο του σχολείου. Όμως, δεν νιώθουν όλοι/ες την ίδια εξοικείωση και αυτοπεποίθηση με τα ψηφιακά μέσα. Ακόμα, ορισμένοι/ες δεν χρησιμοποιούν ψηφιακές εφαρμογές/παιχνίδια στην τάξη τους και όσοι/ες τις χρησιμοποιούν, δεν επιλέγουν λογισμικά πιο δημιουργικά, με ελάχιστες, βέβαια, εξαιρέσεις. Τέλος, οι κύριοι λόγοι που ευθύνονται για αυτό το γεγονός είναι το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι πολυπληθείς τάξεις και η έλλειψη σύγχρονων ψηφιακών.

### *Λέξεις κλειδιά*

Ψηφιακός Γραμματισμός, δάσκαλοι/ες, ψηφιακές εφαρμογές, παιγνιώδης μάθηση

## **Abstract**

This paper, both in its theoretical and research parts, discusses and investigates the degree of familiarity of primary education teachers, and especially teachers, with digital technologies. It studies, through a qualitative research strategy, the digital literacy practices of Florina teachers in both school and extracurricular environments. It also examines the factors that facilitate but, above all, those that limit the use of digital technologies and, in particular, digital applications of a playful nature in their classroom. It also suggests ways in which teachers can strengthen their digital skills. More specifically, part of the work includes digital software that teachers can incorporate into their teaching to make it more engaging for their students. According to the results of the research, the eight (8) participants of this research make use of digital technologies in their daily lives, inside and outside the school. However, not everyone feels the same familiarity and confidence with digital media. Still, some do not use digital applications/games in their classroom and those who use, do not choose software more creatively, with few exceptions of course. Finally, the main reasons responsible for this fact are the inflexible Analytical Program, overcrowded classes and the lack of modern digital.

### ***Keywords***

Digital literacy, school teachers, digital applications, playful learning

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επόπτη μου, κ. Μενέλαο Τζιφόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή Παιδαγωγικής και Εφαρμογών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο ΠΤΔΕ της Φλώρινας. Ο κ. Τζιφόπουλος ήταν πάντα πρόθυμος να μου λύσει κάθε απορία, μέσα από τις συζητήσεις που είχαμε. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ιωάννη Θωΐδη, Καθηγητή Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ Φλώρινας, που αφιέρωσε χρόνο για την αξιολόγηση της εργασίας αυτής.

Δεν θα μπορούσα, βέβαια, να παραλείψω να ευχαριστήσω του γονείς μου, που με στήριξαν, αρχικά, στην απόφασή μου να φοιτήσω στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στην Φλώρινα, και, κυρίως, για την αμέριστη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών.

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η έννοια του Ψηφιακού Γραμματισμού (στο εξής ΨΓ) είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των καθημερινών δραστηριοτήτων των ανθρώπων. Ο όρος ΤΠΕ αφορά στη χρήση της τεχνολογίας με σκοπό την επικοινωνία και πληροφόρηση (Αντύπα, 2008). Για αυτό το λόγο, η απόκτηση δεξιοτήτων ΨΓ θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα κάθε πολίτη των αναπτυγμένων χωρών. Ιδιαίτερα, κάθε σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τέτοιες ικανότητες ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματός του, αλλά, κυρίως, μαθητών/τριών του (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών της χώρας μας με τις ΤΠΕ, αλλά και την αξιοποίηση τους στην σχολική τάξη είναι ανησυχητικά. Οι παράγοντες που ευθύνονται για αυτή τη κατάσταση είναι διάφοροι, μερικοί από αυτούς είναι έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού στις αίθουσες και τα μη ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, επίσης, δίνεται η δυνατότητα εξέτασης της συχνότητας αξιοποίησης εκπαιδευτικών εφαρμογών και ψηφιακών παιχνιδιών στις σχολικές τάξεις.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας συζητά, αρχικά, την εμφάνιση, εξέλιξη, αποσαφήνιση της έννοιας του γραμματισμού αλλά και την ανάδειξη της σχέσης της με την εκπαίδευση. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζεται ο όρος του ΨΓ αφού στην αρχή γίνεται μια αναφορά στον τεχνολογικό γραμματισμό και στην συνέχεια δίνονται ορισμοί από διάφορους μελετητές διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, παρουσιάζονται διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν τις δεξιότητες ΨΓ τους. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στην έννοια του παιχνιδιού, της μάθησης, της παιγνιώδους μάθησης και το πόσο σημαντικό είναι να συνδυάζεται το παιχνίδι με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αργότερα, τονίζονται τα οφέλη αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών και εφαρμογών στην τάξη, και παράλληλα προτείνονται κάποιες εφαρμογές που μπορούν να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία τους.



Για τις ανάγκες τις έρευνες, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με οκτώ (8) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, έπειτα από την παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου και του στόχου της έρευνας, παρουσιάζονται τα ευρήματα των συνεντεύξεων και γίνεται σχετική συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, συζητούνται τα ερευνητικά δεδομένα και οι θεωρίες που μελετήθηκαν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στο τέλος, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και προτείνονται θεματικές πάνω στις οποίες μπορούν να διεξαχθούν νέες έρευνες.

# Πρώτο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

## 1. Η έννοια του γραμματισμού

### 1.1 Η εξέλιξη του γραμματισμού

Από την αρχή της ύπαρξής τους, οι άνθρωποι είχαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αρχικά αποτύπωναν διάφορα σύμβολα σε σπηλιές τα οποία στη συνέχεια οδήγησαν στη δημιουργία μηνυμάτων. Με αυτόν το τρόπο, εμφανίστηκε ο γραπτός λόγος, διάδοχος του προφορικού ο οποίος αναπτύχθηκε και ακόμα αναπτύσσεται με την πάροδο των χρόνων. Ο γραπτός λόγος έδωσε την δυνατότητα να γραφτεί η ιστορία του ανθρώπου πράγμα υψίστης σημασίας έως και σήμερα. Επίσης, λόγω της ανάπτυξης του γραπτού λόγου εμφανίστηκε και ο γραμματισμός. «Η ικανότητα του ανθρώπου να λειτουργεί στον κόσμο του γραπτού λόγου είναι αυτό που ονομάζεται γραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής» (Πασχαλίδης, 2010, σ. 27). Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν όχι μόνο τρόπους έκφρασης, αλλά και απαραίτητα εφόδια πλέον για την καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων. Στη συνέχεια, θα δούμε ότι ο γραμματισμός στη σημερινή εποχή δεν αφορά μόνο στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής.

Όμως, παλαιότερα, δεν είχαν πολλοί την δυνατότητα να λειτουργούν στον κόσμο του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, μόνο οι ευγενείς, οι λεγόμενες «ελίτ» είχαν την ευκαιρία να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή το οποίο δημιουργούσε κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Τέτοιου είδους ανισότητες παρατηρούνται σε όλη την πορεία των χρόνων μέχρι και τη σημερινή εποχή. Οι ανισότητες αυτές φαίνεται να μειώθηκαν με την ανακάλυψη της τυπογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερα άτομα έγιναν εγγράμματα, αφού απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Αυτό ήταν μια σημαντική πρόοδος για εκείνη την εποχή όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα της κοινωνίας (Τζιφόπουλος, 2010).

### 1.2 Το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού

Η ανάλυση και κατανόηση του όρου γραμματισμός (literacy) είναι σημαντική διότι είναι βασικός και ευρέως διαδεδομένος σε όλους τους τομείς των επιστημών, κυρίως της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Ο όρος μπορεί να μην χρησιμοποιείται στην καθημερινότητά μας, αλλά το ζήτημα του και οι πρακτικές του κατέχουν ύψιστη θέση.

Για την έννοια του γραμματισμού έχουν δοθεί αμέτρητοι και ποικίλοι ορισμοί από σημαντικά άτομα διάφορων κλάδων των επιστημών (Παπουτσή, 2022). Αυτό οφείλεται στο ότι συμβαδίζει με τις αλλαγές και εξελίξεις της κάθε κοινωνίας. Ένας άλλος παράγοντας που κάνει περίπλοκη τη κατανόηση του είναι ότι έχει πολλαπλές σημασίες που διαφέρουν ανά κοινωνία αλλά και περίσταση.

Με μια πρώτη ματιά στη βιβλιογραφία θα δούμε ότι πολλοί αναφέρουν και συμφωνούν στο ότι γραμματισμός είναι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Αλλά με μια πιο προσεκτική ματιά θα διαπιστώσουμε ότι είναι κάτι πιο σύνθετο και περίπλοκο.

Ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα (Κερασιλίδου, 2020). Στην αρχή, χρησιμοποιούταν ο όρος «αλφαβητισμός» στη θέση του και σήμαινε η γνώση γραφής και ανάγνωσης. Ύστερα, αντικαταστάθηκε διότι δεν ήταν αρκετά ευρύς όρος ιδιαίτερα σε σχέση με αυτόν του γραμματισμού.

Σημαντικό ρόλο στη εξόπλιση της έννοιας του γραμματισμού με σύγχρονο περιεχόμενο έπαιξε η UNESCO. «Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει» (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 2).

Επομένως χάρις στην συμβολή της UNESCO στον ορισμό του προστέθηκαν δύο νέοι παράγοντες, η κουλτούρα και η ομάδα που ανήκει το άτομο. Άρα τα εγγράμματα άτομα -σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό- έχουν το πλεονέκτημα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή με άνεση και ελευθερία. Ενώ, από την πλευρά της κοινωνίας, όσο περισσότερα άτομα έχουν γνώσεις και δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο του γραμματισμού τους.

Αργότερα, στη δεκαετία του 1960, ο γραμματισμός ως όρος άρχισε να διευρύνεται και να έχει σχέση με τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσει ο άνθρωπος για να αντεπεξέλθει από μόνος του, όταν κληθεί να έρθει αντιμέτωπος με τις προκλήσεις και τα όποια εμπόδια της ζωής. Επιπρόσθετα να μπορεί να ζει, να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία και να συναναστρέφεται καθημερινά, ειρηνικά με τους συνανθρώπους του. Την άμεση σύνδεση της έννοιας αυτής με την κοινωνία υποστηρίζει και ο James Paul Gee (2014) καθώς τονίζει ότι ο γραμματισμός νοείται στα κοινωνικά του

συμφραζόμενα. Ο όρος δεν έχει, δηλαδή, μόνο σχέση με την γραφή και ανάγνωση που διδασκόμαστε στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Ένα άτομο για να θεωρηθεί εγγράμματο οφείλει να λάβει υπόψη το κοινωνικό του πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2007).

Ακόμα, μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη ότι εγγράμματο είναι το άτομο που μπορεί να προσαρμόζεται στις διάφορες επικοινωνιακές και γλωσσικές περιστάσεις. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) ο γραμματισμός αφορά στη χρήση μεταγλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας.

Ο γραμματισμός αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην ανάγνωση, κατανόηση, κριτική ερμηνεία (αποκωδικοποίηση) και παραγωγή γραπτών κειμένων (κωδικοποίηση). Πιο αναλυτικά, με την αναγνώριση και κατανόηση των λέξεων, σημείων στίξης, λεξιλογίου, του είδους και ύφους των κειμένων, αλλά και των ίδιων των κειμένων ως προς το νόημα τους. Επιπλέον, με την παραγωγή γραπτών κειμένων που προϋποθέτει την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του ατόμου και των κανόνων γραμματικής, ορθογραφίας, σύνταξης, στίξης, συνοχής και συνεκτικότητας, περνάμε από προφορικό στον γραπτό λόγο (Γεροστάθη, 2013).

Συνακόλουθα, ο γραμματισμός αφορά, κατ' ουσίαν, στην ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης. Επίσης είναι η κατανόηση και προσαρμογή του γραπτού λόγου ανάλογα με την περίσταση. Αλλά είναι και η κριτική ερμηνεία των μηνυμάτων των γραπτών κειμένων. Η κριτική στάση σε γραπτά κείμενα ή, αλλιώς, κριτικός γραμματισμός (θα αναλυθεί παρακάτω), είναι μια δεξιότητα που όλοι οι πολίτες οφείλουν να κατέχουν και εντάσσεται στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αν ένα άτομο διαθέτει όλα αυτές τις ικανότητες είναι ένα εγγράμματο άτομο. Τέλος, επηρεάζεται και διαφέρει ανά άτομο, ομάδα, κουλτούρα και κοινωνία, δηλαδή από ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα.

### *1.3 Γραμματισμός και εκπαίδευση*

Ο γραμματισμός συνδέεται, βέβαια, και με την εκπαίδευση, διότι μέσα από αυτήν οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την τυπική μορφή του, μέσω της ανάγνωσης και της γραφής. Βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μετάδοση δεξιοτήτων και γνώσεων γραμματισμού, ώστε τα παιδιά όταν μεγαλώσουν, να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας γενικότερα αλλά

ειδικότερα του χώρου εργασίας. Με αποτέλεσμα, να έχουν ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες εξέλιξης με τους υπόλοιπους (Χατζησαββίδης, 2007).

Πριν, όμως, από το σχολείο, οι μαθητές και μαθήτριες συναντούν για πρώτη φορά τον γραμματισμό, αλλά στην άτυπη κυρίως μορφή του, στο οικογενειακό τους περιβάλλον μέσα από την καθημερινή επικοινωνία τους με συγγενείς και φίλους της οικογένειάς τους. Ακόμα, μέσα από τη χρήση και επαφή τους με γραπτά κείμενα σε διαφορετικά είδη, αυτή η μορφή γραμματισμού ονομάζεται οικογενειακός γραμματισμός (family literacy) (Μανωλίτσης, 2016).

Για παράδειγμα, οι μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν σε οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο και δεν ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, φαίνεται να έχουν πλεονέκτημα στο ότι ο γραμματισμός τους είναι κοντά με αυτόν του σχολείου. Έτσι αναπαράγεται η ίδια κοινωνική δομή και δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες τις οποίες πρέπει να εξαλείψει ή, έστω, να αμβλύνει το σχολείο. Υπάρχουν διάφορες πρακτικές για την μείωση των ανισοτήτων μια από αυτές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με την διαφοροποιημένη διδασκαλία η μάθηση προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των παιδιών (Τζιφόπουλος, 2010).

Παλαιότερα, η αξιολόγηση του γραμματισμού συσχετιζόταν μόνο με τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες αναπτύσσονταν και διδάσκονταν μέσω του μαθήματος της γλώσσας. Αυτή η μορφή γραμματισμού ονομάζεται λειτουργικός (functional literacy) και ήταν ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης μέχρι το 1970. Εκείνη την περίοδο, οργανισμοί όπως η UNISEF και η UNESCO επένδυσαν σε ζητήματα αλφαριθμητισμού και λειτουργικού γραμματισμού (Πασχαλίδης, 2010· Τζιφόπουλος, 2014).

Στη σύγχρονη εποχή, το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει σε πολλούς τύπους γραμματισμού, στον κοινωνικό (social literacy), στον κριτικό (critical literacy) και στον λειτουργικό γραμματισμό. Ο λειτουργικός γραμματισμός δεν σταματάει να αποτελεί έως και σήμερα στόχο της εκπαίδευσης, όμως, δεν νοείται μόνος του, αλλά σε συνδυασμό με άλλους τύπους γραμματισμού. Ο κοινωνικός γραμματισμός αφορά στις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο για να γίνουν όταν μεγαλώσουν υπεύθυνοι και αυτόνομοι πολίτες (Μιχάλης, 2016). Ενώ, ο κριτικός γραμματισμός - που αποτελεί μια από τις νεότερες μορφές- είναι η ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί και να κρίνει κάθε πληροφορία που δέχεται (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013).

Συνεπώς, η εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια έχει ως πρωτεύοντα στόχο να πλαισιώνει την κοινωνία με εγγράμματους πολίτες με σκοπό να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της. Το εκπαιδευτικό σύστημα συμπορεύεται με την κοινωνία και προσαρμόζεται στις αλλαγές της αφού διευθύνεται από αυτή. Επιπρόσθετα, σε αυτήν την ενότητα αναδείχθηκαν κάποιες από τις μορφές του γραμματισμού, αυτές που έχουν σχέση με το σχολείο. Επομένως, ο όρος αυτός αποτελείται από πολλές μορφές οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται (Γεροστάθη, 2013).

## **2. Μια νέα μορφή γραμματισμού: Ο Ψηφιακός Γραμματισμός**

### *2.1 Η εξέλιξη του ψηφιακού γραμματισμού*

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ταχύτατους ρυθμούς. Έχουμε περάσει από την βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Στη καθημερινότητα μας έχουν εισχωρήσει και εγκατασταθεί σε μεγάλο βαθμό οι Νέες Τεχνολογίες σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων μας. Λόγω της μεγάλης επιρροής των ψηφιακών τεχνολογιών στην ζωή μας, οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει για να καλύψουν τις νέες ανάγκες της κοινωνίας που είναι η απόκτηση και η αναβάθμιση των ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών (Καρακώστα, 2021).

Επίσης, λόγω το ότι ζούμε σε έναν ψηφιακό κόσμο έχει εμφανιστεί μια νέα μορφή γραμματισμού, ο ΨΓ που αφορά στην ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας και των νέων κειμενικών ειδών που έχουν αναπτυχθεί. Δεν υπάρχουν μόνο νέα κειμενικά είδη αλλά και ο τρόπος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των κειμένων έχει αλλάξει. Ο ΨΓ πλέον είναι όχι απλά σημαντική αλλά απαραίτητη ικανότητα των πολιτών για αυτό το λόγο πρέπει να ενσωματώσουν τη δια βίου μάθηση στη ζωή τους. Οι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν πως να διαχειρίζονται τον μεγάλο όγκο πληροφοριών και γνώσεων που έχουν στην διάθεση τους προς όφελος τους (Τζιφόπουλος, 2010).

Ο ΨΓ όπως και ο γραμματισμός ήταν αρχικά προνόμιο των ατόμων που ανήκαν στις γνωστές «ελίτ», πράγμα που δημιούργησε την εμφάνιση κοινωνικών αλλά και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πλέον αυτές οι ανισότητες έχουν παγιωθεί εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Στη σύγχρονη διαδικτυακή εποχή, όλοι οι άνθρωποι, ανά πάσα στιγμή, σε κάθε γωνία της γης χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες απολαμβάνοντας τις δυνατότητες τους (Καρακώστα, 2021).

## 2.2 Το περιεχόμενο της έννοιας ψηφιακός γραμματισμός

Οι πρώτες συζητήσεις περί του όρου είχαν ως αφορμή τη δημοσίευση του βιβλίου του Paul Gilster το 1997 με τίτλο «Ψηφιακός Γραμματισμός» (digital literacy). Πιο συγκεκριμένα, σε μια πρώτη του προσπάθεια ανάλυσης του όρου, περιέγραψε τον ΨΓ ως την ικανότητα αξιοποίησης των τεχνολογιών με στόχο την κριτική μας τοποθέτηση στην κοινωνία και τα πράγματα. Από τότε έχουν δοθεί αμέτρητοι ορισμοί για την έννοια αυτή διότι αλλάζουν καθημερινά οι απαιτήσεις από τα ψηφιακά εγγράμματα άτομα, με αποτέλεσμα, να μην υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Bawden, 2008).

Πριν όμως από την εμφάνιση του όρου ΨΓ, χρησιμοποιούταν η ο όρος τεχνολογικός γραμματισμός (computer literacy). Συγκεκριμένα, ως τεχνολογικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα βασικά προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ. Αργότερα όμως, εισήχθη η έννοια του ΨΓ (digital literacy), διότι η τεχνολογία είχε αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που η απλή χρήση Υ/Η δεν επαρκούσε (Micheuz, 2006).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ΨΓ αρχικά είναι η ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση, να αναζητά και να κατανοεί πληροφορίες από ηλεκτρονικές πηγές. Ακόμα αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει, διαχειρίζεται και αξιολογεί τον μεγάλο όγκο πληροφοριών αλλά και πηγών που λαμβάνει από διάφορα μέσα. Στη σύνθετη αυτή έννοια, το άτομο λαμβάνει πληροφορίες, τις αρχειοθετεί, αξιολογεί και, εν τέλει τις αξιοποιεί «διαβάζοντας» πίσω από τις γραμμές (Bawden & Robinson, 2002· Merchant, 2007).

Αρκετοί μελετητές τονίζουν την ικανότητα που θα πρέπει να έχει το ψηφιακά εγγράμματο άτομο να ελέγχει και να αξιολογεί κριτικά την πληθώρα των πληροφοριών και πηγών του διαδικτύου. Ιδιαίτερα, ο Martin (2009) υποστηρίζει πως το άτομο για να εκτιμήσει την εγκυρότητα των δεδομένων και των ηλεκτρονικών πηγών πρέπει να έχει αναπτύξει και την κριτική του σκέψη, που θα τον βοηθήσουν σε περαιτέρω ερμηνείες. Επίσης, πολλοί αναφέρονται στα διάφορα κειμενικά είδη που συναντά και καλείται να κατανοήσει αλλά και να χρησιμοποιήσει ένα άτομο στα ψηφιακά μέσα. Συνεπώς, ο ΨΓ σχετίζεται και με την έννοια της πολυτροπικότητας, αξιοποιώντας ψηφιακές τεχνολογίες (Μιχάλης, 2016).

Επιπρόσθετα, ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι ο ΨΓ αφορά στην ικανότητα που πρέπει να αναπτύξει κάθε άτομο της σύγχρονης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης

και της πληροφορίας, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στα ζητήματα και συνθήκες της. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Aviram και Alkalai (2006), ο ΨΓ είναι όλες οι δεξιότητες, με τις οποίες θα πρέπει να εξοπλιστεί κάθε άτομο, σήμερα, ώστε να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα νέα ψηφιακά και αλληλεπιδραστικά εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης, επικοινωνίας και πληροφορίας. Ενώ, ο Erstad (2006) περιγράφει τον όρο ως: «δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις απέναντι στα ψηφιακά μέσα που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος άνθρωπος, ώστε να τον διαχειριστεί σωστά μπροστά στις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει» (Erstad, 2006, σ. 417).

Συμπερασματικά, ο ΨΓ στο τέλος της δεκαετίας του 1990 αποτελεί ένα αναδυόμενο είδος γραμματισμού, προσαρμοσμένο στα ζητήματα της ψηφιακής εποχής, χωρίς να αντικαθιστά ή υποβαθμίζει τον ρόλο του δεύτερου στη καθημερινότητα του ανθρώπου. Παράλληλα, ψηφιακά εγγράμματος θεωρείται ο πολίτης ο οποίος χειρίζεται επαρκώς και αποτελεσματικά τα ψηφιακά μέσα. Για να καρπωθεί, όμως, τα οφέλη του ΨΓ ένα άτομο, θα πρέπει να κατέχει βασικές δεξιότητες, όπως είναι η τεχνική χρήση των ψηφιακών μέσων και η κριτική αξιοποίηση των ψηφιακών πληροφοριών και πηγών (Γιαννακοπούλου & Μπάτζιου, 2012).

### *2.3 Ψηφιακός γραμματισμός και εκπαίδευση*

Η κοινωνία μας δεν χαρακτηρίζεται μόνο ως κοινωνία της πληροφορίας και την γνώσης αλλά και ως πολυπολιτισμική, κάτι που σχετίζεται και με ζητήματα παγκοσμιοποίησης. Σήμερα συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες, πολιτισμούς και ενδιαφέροντα. Για να είναι η αυτή συνύπαρξη ήρεμη και αρμονική θα πρέπει να απολαμβάνουν όλοι/ες τα δικαιώματά τους. Ένα βασικό δικαίωμα είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις ευκαιρίες της. Για αυτό το λόγο, η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να παρέχει δίκαιες ευκαιρίες για μάθηση προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε ατόμου (Μητροπούλου, 2018).

Ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν, είναι και θα είναι συνδεδεμένος με τις κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές εξελίξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα για να συμβαδίζει με τις σύγχρονες εξελίξεις, αναδιαμορφώνει -συνεχώς- τις λειτουργίες και τους στόχους του. Διαχρονικός και βασικός σκοπός του είναι να εφοδιάζει τους αυριανούς πολίτες κατάλληλα, ώστε να είναι ανταγωνιστικοί και χρήσιμοι στην αγορά εργασίας. Ένα εφόδιο, δεξιότητα που πρέπει να κατέχει ο σημερινός πληθυσμός ανεξαιρέτως, είναι ο ΨΓ (Καρακώστα, 2021· Πασχαλίδης, 2010).



Η κοινωνία έχει ανάγκες και δημιουργεί δομές για να καλύψει τις ανάγκες αυτές, μια από τις δομές αυτές είναι το σχολείο. Το σχολείο σήμερα προσπαθεί να αναπτύξει γνώσεις και δεξιότητες τέτοιες ώστε οι αυριανοί πολίτες να μπορούν όχι μόνο αντεπεξέλθουν αλλά και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης. Για αυτό το λόγο, σε πολλές σχολικές τάξεις αξιοποιούνται ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικά λογισμικά, για να δημιουργηθούν ψηφιακά εγγράμματα άτομα (Τζιφόπουλος, 2010).

Ο ΨΓ στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στα τεχνικά-επαγγελματικά, στα πολυκλαδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Έτσι, τα παιδιά των παραπάνω σχολείων ήρθαν σε επαφή με την έννοια του ΨΓ σε αντίθεση με τα παιδιά των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Γενικών Λυκείων (Χαραλαμπίδης, 2006).

Παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την εισαγωγή του ΨΓ στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) πρέπει να προσαρμόσουν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών: «Ως εκ τούτου είναι αναγκαία η σύνδεση της γνώσης που αποκτάται στο σχολείο (τυπική μάθηση) με πρακτικές εφαρμογές στην προσωπική και κοινωνική ζωή (άτυπη μάθηση), σε ένα συνεκτικό σύνολο» (Μητροπούλου, 2018, σ. 373).

Επιπλέον, στην ελληνική εκπαίδευση δεν αξιοποιούνται δημιουργικά και ουσιαστικά οι ψηφιακές τεχνολογίες, εφόσον δεν αξιοποιούνται συχνά ψηφιακές εφαρμογές και εκπαιδευτικά παιχνίδια στη μάθηση. Ένας από αυτούς τους λόγους, είναι ότι τα σχολεία και οι σχολικές μας τάξεις δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένα/ες με ψηφιακές συσκευές και κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά. Ένας σημαντικός παράγοντας, που εμποδίζει την διάχυση του ΨΓ στους μαθητές και στις μαθήτριες είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές τεχνολογίες κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών, αλλά και στη συνέχεια (Τζιφόπουλος, 2010).

Ας μην παραλειφθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν έναν μεγάλο όγκο ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. δεν λειτουργεί βοηθητικά και κατευθυντήρια για τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, το μάθημα της Πληροφορικής στοχεύει στη απλή μετάδοση γνώσεων και όχι ικανοτήτων στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η ψηφιακή ικανότητα θα πρέπει να διδάσκεται στο

σχολείο με συγκεκριμένη στόχευση, περιεχόμενο και μεθόδους. Όλοι αυτοί οι λόγοι δυσχεραίνουν το έργο των δασκάλων δημιουργώντας ένα μεγάλο αίσθημα άγχους με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν ικανοποιητικά (Πασχαλίδης, 2010).

Για όλους αυτούς τους λόγους, έχει δημιουργηθεί η ανάγκη για τροποποίηση του περιεχομένου και της στόχευσης των Α.Π.Σ. Το σχολείο θα πρέπει να εφοδιάζει τους νέους με ψηφιακές ικανότητες μέσα από το υλικό, τα εργαλεία και τις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιεί στην τάξη, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κόσμου της τεχνολογίας. «Διαφορετικά θα διαμορφωθούν μαθητές/πολίτες δύο ταχυτήτων: αυτών που είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, των «ψηφιακά εγγράμματων» και αυτών που δεν είναι, είτε δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές των λεγόμενων «ψηφιακά αναλφάβητων»» (Μητροπούλου, 2018, σ. 373). Αφού οι ψηφιακές δεξιότητες δεν καλλιεργούνται μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες που παίρνουν μέρος κάποια από τα παιδιά (Νικολαΐδης, 2020).

Τέλος, η ψηφιοποίηση και η παγκοσμιοποίηση δημιουργούν συνεχώς νέα δεδομένα και απαιτήσεις στη σχολική, επαγγελματική και προσωπική ζωή των ατόμων. Πλέον αναπτύσσονται τομείς όπως η τεχνητή νοημοσύνη, ρομποτική, βιοτεχνολογία και νανοτεχνολογία οι οποίοι απαιτούν υψηλής ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες. Πως όμως, θα ανταποκριθούν οι αυριανοί αλλά και οι σημερινοί πολίτες σε αυτούς τους νέους τομείς και δεδομένα χωρίς να έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες ΨΓ. Η απάντηση είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες στους νέους ώστε να γίνουν ψηφιακοί πολίτες αρκεί να γίνουν κάποιες αναπροσαρμογές σε αυτό. Με όσα ειπώθηκαν μέχρι στιγμής διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του σχολείου είναι απαιτητικός και παράλληλα σημαντικός (Νικολαΐδης, 2020).

### **3. Ενισχύοντας τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, δημιουργείται το ερώτημα «πώς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ενισχύσουν τις δεξιότητες ΨΓ;». Κι αυτό για να είναι σε θέση να αναπτύξουν με τη σειρά τους, αυτές τις ικανότητες στους εκπαιδευόμενους τους. Η απάντηση είναι ότι το κράτος, η πολιτεία αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνήσουν άμεσα για αυτό το ζήτημα.

Αρχικά, όλη αυτή η συζήτηση αφορμάται από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (pre-service education) των φοιτητών/ριών τους αλλά και από τα προσόντα που θα πρέπει να πληρούν για να λάβουν το πτυχίο τους. Οι σχολές αυτές θα πρέπει αξιοποιούν

σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, οι οποίες θα εμπλέκουν τους φοιτητές/ριες. Επίσης, τα πανεπιστημιακά τμήματα οφείλουν να εντάσσουν στον κορμό των προγραμμάτων σπουδών τους σχετικά μαθήματα ΨΓ. Με αυτό τον τρόπο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα ανακαλύψουν τα οφέλη της χρήσης τους και θα διαμορφώσουν, σταδιακά, θετική στάση για την αξιοποίηση τους στην μαθησιακή διαδικασία. Ενώ, προϋπόθεση για να λάβουν το πτυχίο τους θα πρέπει να είναι η κατάκτηση βασικών γνώσεων και ικανοτήτων πάνω στα ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες (Sheard κ. συν., 2010· Player-Koro, 2013). Επιπλέον, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχείς επιμορφωτικές δράσεις (ενδοσχολικά και διασχολικά) που δεν στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψηφιακών τους ικανοτήτων, αλλά και στην εκπαίδευσή τους σε παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στην σχολική τάξη. Το ιδανικότερο σενάριο είναι, η πραγματοποίηση αυτών των δράσεων σε ρεαλιστικές συνθήκες και χώρους του σχολείου. Με αποτέλεσμα οι επιμορφωμένοι να εφαρμόζουν τις γνώσεις και ικανότητες τους στην πράξη, σχεδιάζοντας διδακτικά σενάρια αλλά και να έρχονται σε επαφή με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Με την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τακτικά, εντάσσουν στρατηγικές διά βίου μάθησης στη επαγγελματική τους ζωή (Λαγού & Βουδούρη, 2017· Cope & Ward, 2002).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, με αφορμή τα παραπάνω, χρήζει αλλαγής και υιοθέτησης στοιχείων από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για να βελτιώσει την διδακτική διαδικασία της. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να θέτει ως κριτήριο πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού, την ικανοποιητική γνώση χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών. Επιπλέον, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να μεριμνήσει και για την αναδιαμόρφωση του Α.Π.Σ. από άτομα που έρχονται σε καθημερινή επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Πασχαλίδης, 2010).

Το κράτος και η πολιτεία θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς κίνητρα, συνεχή υποστήριξη αλλά, κυρίως, χρόνο για να ασχοληθούν και να πειραματιστούν με τα ψηφιακά μέσα. Με συνέπεια, να εξοικειωθούν οι δάσκαλοι και δασκάλες με τις ψηφιακές τεχνολογίες ενώ παράλληλα θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την ανάλογη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα χρήσης τους. Τέλος, θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τα οφέλη που κρύβουν, ενώ επακόλουθο είναι και η διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς την αξιοποίηση τους στη σχολική τάξη.

### *3.1 Η συμβολή της παιγνιώδους μάθησης στην ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων*

#### *3.1.1 Η παιγνιώδης μάθηση*

Το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας, καθώς βάσει ερευνών φαίνεται να προσφέρει αμέτρητα οφέλη και ικανότητες. Εκτός από τα προφανή οφέλη που είναι η ψυχαγωγία και η ευχαρίστηση, προσφέρει και άλλα που δεν είναι διακριτά εκ πρώτης. Μερικά από αυτά είναι ότι αναπτύσσει δεξιότητες, όπως η γλώσσα, η επικοινωνία και η συνεργασία. Κι αυτό γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αλληλεπιδρά με συνομήλικους του και μαθαίνει να μοιράζεται, να κοινωνικοποιείται και σέβεται (Αυγητίδου, 2001 ·Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν δημιουργούνται εξωτερικά και/ή εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά, ώστε να τους δημιουργείται η επιθυμία για την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, όταν καλούνται να λύσουν προβλήματα που βασίζονται σε δεδομένα και γεγονότα της πραγματικής ζωής φαίνεται να τους κινητοποιούν ιδιαίτερα. Επίσης, όταν το περιεχόμενο του μαθήματος είναι ελκυστικό και σχετικό με εμπειρίες και ενδιαφέροντά τους. Ενώ, όταν επεξεργάζονται και πειραματίζονται με διάφορα εργαλεία, προσελκύεται το ενδιαφέρον τους, και καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους. Δεν μπορεί, επίσης, να μην γίνει αναφορά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Διότι η συνεργασία, φέρνει κοντά τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και τον εκπαιδευτικό με τα παιδιά αντίστοιχα. Έτσι δημιουργείται ένα περιβάλλον φιλικό μέσα στο οποίο εκφράζονται και ακούγονται -επικοινωνιακά- απόψεις (Δαφέρμου κ. συν., 2006· Πανταζής, 2004).

Όλα τα παραπάνω, μπορούν να επιτευχθούν μέσα από το την ένταξη του παιχνιδιού στη τάξη. Άρα η παιγνιώδης μάθηση (playful learning/ game-based learning) είναι αρκετά κερδοφόρα για τα παιδιά, καθώς μέσα από αυτό αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους και τους προσφέρουν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωπα στο μέλλον (Friedrich, 2000· Πανταζής, 2004).

Στη σημερινή εποχή παρατηρείται ότι πολλά παιδιά και νέοι χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια στον ελεύθερο τους χρόνο, για ψυχαγωγικούς, κυρίως, λόγους. Στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων, κυρίως, όμως, ως πρακτικές εξωσχολικού

γραμματισμού. Για αυτούς τους λόγους, σταδιακά όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντάξουν εκπαιδευτικά λογισμικά παιχνιδάκια στη διδακτική τους πράξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα ελκυστικά γραφικά, τις ιστορίες και τους ήρωες, οξύνουν την περιέργεια και παρακινούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν. Ενώ, μέσα από την πλοκή του παιχνιδιού και με τις διάφορες μορφές επιβραβεύσεων, τους παρέχει κίνητρο να συνεχίσουν και να παρατηρούν την εξέλιξή τους. Επομένως, με την αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών και σχετικών παιχνιδιών στην τάξη, επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση, όπως και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα ψηφιακά εργαλεία.

### *3.1.2 Προτεινόμενες ψηφιακές εφαρμογές*

Σε αυτό το σημείο της εργασίας, γίνεται αναφορά σε εφαρμογές που μπορούν να εντάξουν οι δάσκαλοι/ες στη διδακτική τους πράξη, αλλά και στα οφέλη που προσφέρει η αξιοποίηση τους σε μαθητές και μαθήτριες.

#### *3.1.2.1 Εφαρμογές εννοιολογικού χάρτη*

Ο Εννοιολογικός Χάρτης αφορά στη διαγραμματική αναπαράσταση μιας πληροφορίας, έννοιας ή μιας διδακτικής ενότητας. Κατά την διαδικασία δημιουργίας ενός εννοιολογικού χάρτη, η νέα γνώση συνδέεται, συσχετίζεται και κατατάσσεται με τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις. Μέσα από την αξιοποίηση του εννοιολογικού χάρτη στη σχολική τάξη δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να ανακαλέσουν γνώσεις, να επεξεργαστούν πληροφορίες, να αναπτύξουν ιδέες και να τις οργανώσουν κριτικά, ώστε οι συνδέσεις να μην είναι τυχαίες. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά και αποτελεσματικά στη μάθηση, κατανοούν και κατανοούν τις καινούριες πληροφορίες. Σημαντικά πλεονεκτήματα από τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη σε μια ψηφιακή εφαρμογή είναι ότι οι χρήστες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στο να δημιουργήσουν κάτι με το χέρι τους, εστιάζουν στην επεξεργασία της πληροφορίας και, βέβαια, μπορούν να συνεργαστούν για τη διαμόρφωσή του για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους. Ορισμένες ψηφιακές εφαρμογές εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι: "Popplet", "Lucidchart", "Mindomo" και "Coggle" (Τζιμογιάννης, 2019· Τζιφόπουλος, 2023).

#### *3.1.2.2 Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας*

Η Επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality-AR environments) είναι η συμπλήρωση του πραγματικού κόσμου με εικονιστικά στοιχεία που παράγονται από

μια ψηφιακή συσκευή. Τα εικονιστικά στοιχεία μπορεί να είναι εικόνες, βίντεο, ήχοι, κείμενα, 3D αναπαραστάσεις ή ένας συνδυασμός αυτών (Ράμμος & Μπράτιτσης, 2017· Milgram, 1994). Τα στοιχεία που επαυξάνονται είναι διαδραστικά, παραστατικά και τρισδιάστατα με αποτέλεσμα όταν αξιοποιούνται στην εκπαίδευση να δημιουργούν ένα ιδιαίτερα ελκυστικό περιβάλλον για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μια δυνατότητα που δίνουν οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας, είναι ότι οι χρήστες μπορούν μέσα απ' αυτές να αλληλεπιδράσουν με νέες συνθήκες, χώρους και αντικείμενα. Έτσι μέσα από το βιωματικό περιβάλλον -που προσφέρουν αυτές οι εφαρμογές- φαίνεται τα παιδιά να κατανοούν και να διατηρούν τις γνώσεις τους ή ακόμα και να οικοδομούν εκ νέου τα γνωστικά τους σχήματα (Klopfer & Squire, 2008· Μπάκα, 2018). Κάποιες από τις εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας που έχουν αναπτυχθεί για φορητές συσκευές είναι το "Taleblazer" και το "AR Tutor".

### *3.1.2.3 Εφαρμογές ψηφιακού κόμικ*

Τα ψηφιακά κόμικς αποτελούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο, διότι συνδυάζουν εικόνες με κείμενα (πολυτροπικότητα) (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Καταρχάς, η οπτικοποίηση της πληροφορίας διευκολύνει την κατανόηση «δύσκολων», αφηρημένων εννοιών και πολύπλοκων νοημάτων. Ακόμα, βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να βελτιωθούν στην ανάγνωση και στην γραφή κειμένων. Σύμφωνα με τη θεωρία διπλής κωδικοποίησης (dual coding) του Ραίνιο (2006), οι άνθρωποι αποθηκεύουν και αποκωδικοποιούν πληροφορίες με διπλό τρόπο μέσα από την γλώσσα (λεκτικά σήματα) και μέσα από τις εικόνες (μη λεκτικά σήματα).

Επιπλέον, η χρήση των κόμικς στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από την ανάλυση του περιεχόμενου και των μηνυμάτων που κρύβουν. Ενώ η δημιουργία κόμικς από τα ίδια, προσφέρει την δημιουργική τους έκφραση μέσα από την συγγραφή και την καλλιέργεια της φαντασίας τους. Μερικές εφαρμογές ψηφιακών/διαδικτυακών κόμικς είναι το "Pixton", "StoryboardThat", "Comix", "Canva", "SuperAnimo" και "Comic Life 3".

## Δεύτερο μέρος: Ποιοτική Έρευνα

### 4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και, πιο συγκεκριμένα, οκτώ (8) δασκάλων ενός δημοτικού σχολείου της Φλώρινας αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιμέρους στόχοι της εν λόγω έρευνας αποτελούν:

(α) η διερεύνηση των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού των συμμετεχόντων/ουσών στο σχολείο και εκτός σχολικού πλαισίου,

(β) η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου για τις εφαρμογές παιγνιώδους μάθησης,

(γ) η συζήτηση των παραγόντων που διευκολύνουν και δυσχεραίνουν, αντίστοιχα, τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση

Πιο αναλυτικά, θα συζητηθούν:

- ✓ η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών έξω από τον χώρο του σχολείου.
- ✓ η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου.
- ✓ η διαμόρφωση των απόψεών τους, λόγω διαφόρων παραγόντων και προσωπικών στοιχείων (ακαδημαϊκά προσόντα και χρόνια προϋπηρεσίας) τόσο ως προς τη συχνότητα χρήσης και ως προς τον βαθμό εξοικείωσής τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες.
- ✓ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση.
- ✓ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και των ψηφιακών εφαρμογών παιγνιώδους μάθησης στη σχολική τάξη.
- ✓ οι απόψεις τους για τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη σχολική τάξη.

#### *4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα*

Ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα αυτή, μέσα από το σύντομο ερευνητικό κενό και από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων του Νομού Φλώρινας, που συμμετέχουν στην έρευνα, αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και εφαρμογών παιγνιώδους μάθησης στην εκπαίδευση;
2. Ποια θεωρούν ότι είναι τα οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και των εφαρμογών παιγνιώδους μάθησης οι δάσκαλοι του Νομού Φλώρινας που συμμετέχουν στην έρευνα;
3. Ποια θεωρούν ότι είναι τα εμπόδια από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και των εφαρμογών παιγνιώδους μάθησης οι δάσκαλοι του Νομού Φλώρινας που συμμετέχουν στην έρευνα;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των δασκάλων του Νομού Φλώρινας που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογών παιγνιώδους μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

### **5. Μεθοδολογία έρευνας**

#### *5.1 Μέθοδος και συμμετέχοντες/ουσες*

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία (Bryman, 2017), καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από την αξιοποίηση της τεχνολογίας στις σχολικές τους τάξεις. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από οκτώ (8) εκπαιδευτικούς (4 γυναίκες και 4 άνδρες) ενός Δημοτικού Σχολείου της Φλώρινας. Οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Σχολής/Ακαδημίας, ένας (1) εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος ΤΕΙ Πληροφορικής, ένας (1) έχει αποφοιτήσει από το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας και ένας (1) είναι απόφοιτος του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Στην έρευνα, συνεπώς, συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αφού αποτελούν διδακτικό προσωπικό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι περισσότεροι/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Πιο αναλυτικά, ο/η εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας έχει κάνει μεταπτυχιακό στη Δημιουργική γραφή (στο Ε.Α.Π.) και ο/η εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας κατέχει



μεταπτυχιακό δίπλωμα Γλωσσολογίας. Ενώ ο/η εκπαιδευτικός Πληροφορικής συμμετέχει σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Όσον αφορά στην κατοχή κάποιου διδακτορικού τίτλου, μόνο ο/η εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας είναι υποψήφιος/α διδάκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ.

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 2, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες έχουν περισσότερα από είκοσι (20) χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση. Όμως, στο δείγμα συμμετείχε και εκπαιδευτικός ο/η οποίος/α διδάσκει φέτος (2023-24) για πρώτη φορά ως μόνιμος/η εκπαιδευτικός.

**Πίνακας 1**

<i>Ακαδημαϊκά Προσόντα</i>								
	<b>ΕΚΠ 1</b>	<b>ΕΚΠ 2</b>	<b>ΕΚΠ 3</b>	<b>ΕΚΠ 4</b>	<b>ΕΚΠ 5</b>	<b>ΕΚΠ 6</b>	<b>ΕΚΠ 7</b>	<b>ΕΚΠ 8</b>
<i>Σχολή Αποφοίτησης</i>	Γαλλική Φιλολογία ΑΠΘ	Παιδαγωγική Ακαδημία	ΤΕΙ Πληροφορικής Θεσσαλονίκης	Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας	Παιδαγωγικό Τμήμα Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας	Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου	Γερμανική Φιλολογία Θεσσαλονίκης
<i>Κάτοχος Μεταπτυχιακού</i>	Ναι	Όχι	Υποψήφιος/α	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
<i>Κάτοχος Διδακτορικού</i>	Υποψήφιος/α	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι

**Πίνακας 2**

<i>Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση</i>							
<b>ΕΚΠ 1</b>	<b>ΕΚΠ 2</b>	<b>ΕΚΠ 3</b>	<b>ΕΚΠ 4</b>	<b>ΕΚΠ 5</b>	<b>ΕΚΠ 6</b>	<b>ΕΚΠ 7</b>	<b>ΕΚΠ 8</b>
<i>1</i>	24	19	26	29	26	31	19
<i>χρόνος</i>	χρόνια	χρόνια	χρόνια	χρόνια	χρόνια	χρόνια	χρόνια

## *5.2 Μεθοδολογικό εργαλείο*

Για τους σκοπούς της έρευνας, ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης (Bryman, 2017). Η συνέντευξη αυτής της μορφής προσφέρει ευελιξία και τη δυνατότητα διερεύνησης -σε βάθος- διαφόρων πτυχών του ζητήματος και καταγραφής διαφορετικών οπτικών, συμβάλλοντας στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δομήθηκαν στους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- α) τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους,
- β) τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού τους εντός και εκτός σχολείου,
- γ) το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού τους και τους φορείς μάθησής τους,
- δ) τα οφέλη χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη τάξη και τον ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση,
- ε) την χρήση ψηφιακών εφαρμογών στην τάξη τους και τα οφέλη αξιοποίησής τους,
- στ) τον ρόλο του Αναλυτικού Προγράμματος στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη,
- ζ) τις προτάσεις τους για να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη σχολική τάξη και τη μάθηση.

## *5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τις τρεις πρώτες εβδομάδες του Μαρτίου 2024. Ξεκίνησε με την διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων που διήρκεσαν περίπου 30 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα/ουσα. Οι συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν όλες την ίδια χρονική στιγμή και ημέρα. Η ημέρα, η ώρα και ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης είχαν προκαθοριστεί μέσω σχετικής επικοινωνίας που είχε προηγηθεί με τον κάθε συμμετέχοντα, κατά την διάρκεια της οποίας είχε ενημερωθεί για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης και όχι με χρήση κάποιας ψηφιακής πλατφόρμας. Για τις ανάγκες της έρευνας τηρήθηκαν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην έρευνα, μέσα από το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης (βλ. παράρτημα).

## *5.4 Η επεξεργασία των δεδομένων*

Στην πιλοτική αυτή έρευνα αξιοποιήθηκαν οι αρχές της Θεματικής Ανάλυσης. Από την επεξεργασία και τις ομαδοποιήσεις των αυτοαναφορών των δασκάλων τους δείγματός

μας, με τη συμβολή της Θεματικής Ανάλυσης (Terry, κ. συν., 2017), διαμορφώθηκαν αντίστοιχοι κωδικοί με επαγωγικό τρόπο, δημιουργώντας κύρια θέματα ή θέματα ανώτερης τάξης).

### Πίνακας 3

Περιληπτικός πίνακας θεμάτων και υποθεμάτων βάσει Θεματικής Ανάλυσης

<b>1. Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού</b>	<i>1.1 Έξω από το σχολείο 1.2 Στο σχολείο</i>
<b>2. Επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού</b>	<i>2.1 Εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες</i>
<b>3. Οφέλη των ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολείο</b>	<i>3.1 Προσέλκυση ενδιαφέροντος 3.2 Δημιουργικότητα 3.3 Πολυτροπική παρουσίαση 3.4 Διευκόλυνση της ροής του μαθήματος 3.5 Βοηθάει τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ</i>
<b>4. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση</b>	<i>4.1 Ευχάριστη μάθηση 4.2 Μαθητές/τριες με γνωστικά ελλείμματα 4.3 Για όλες τις ηλικίες μαθητών/τριών</i>
<b>5. Χρήση εφαρμογών παιχνιδιού μάθησης</b>	<i>5.1 Διαδικτυακές εφαρμογές 5.2. Παιχνίδια συμπεριφοριστικού τύπου (π.χ. Kahoot)</i>
<b>6. Οφέλη από την αξιοποίησή τους</b>	<i>6.1 Ελκυστικά περιβάλλοντα 6.2 Απόκτηση γνώσεων 6.2.1 Πιο εύληπτες κάποιες έννοιες 6.3 Κοινωνικοποίηση μαθητών/τριών 6.3.1 Ευχάριστο κλίμα στην τάξη</i>
<b>7. Δυσκολίες από την αξιοποίησή τους</b>	<i>7.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 7.1.1 Κάλυψη ύλης</i>
<b>8. Προτάσεις για αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση</b>	<i>8.1 Βιωματικά παιχνίδια 8.1.1 Παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά</i>

	8.2 Χρήση διαφόρων υλικών/μέσων 8.3 Παιχνίδια στο εργαστήριο Η/Υ
--	---

## 6. Αποτελέσματα

6.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου.

6.1.1 Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών έξω από τον χώρο του σχολείου

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν θετικά στην ερώτηση για το αν χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες έξω από τον χώρο του σχολείου. Μάλιστα φαίνεται η πλειονότητα να τονίζει ότι τις χρησιμοποιεί αρκετά συχνά στην καθημερινότητα της. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι/ες από αυτούς/ές υποστήριξαν ότι τις χρησιμοποιούν για την αναζήτηση υλικού και για την κατάλληλη προετοιμασία τους για το σχολείο: «Έξω από το σχολείο πάντα για το σχολείο τις χρησιμοποιώ» (ΕΚΠ 2). Ένας/μία εξ' αυτών παρατήρησε πως άρχισε να τις αξιοποιεί τα τελευταία χρόνια κυρίως για αυτό το λόγο, για την προετοιμασία του εποπτικού υλικού του/της.

Πιο αναλυτικά ανέφερε ο/η ΕΚΠ 5: «Ε ναι τα τελευταία χρόνια τις χρησιμοποιώ, στο σπίτι ψάχνω να βρω το υλικό... έχει τόση άλλωστε πληροφορία και πάντα όταν προετοιμάζομαι το απόγευμα αφιερώνω έτσι ένα μισάωρο ψάχνοντας να βρω υλικό για την αντίστοιχη ενότητα που έχω να διδάξω».

Μια/ένας άλλος/η συμμετέχοντας/ουσα ανέφερε ότι τις αξιοποιεί σε εξωσχολικά μαθήματα που πραγματοποιεί σε παιδιά αλλά και στα πλαίσια ερευνών του/της: «Τις αξιοποιώ πάρα πολύ έντονα γιατί έχω γενικά και μαθητές στους οποίους κάνω ψηφιακά μάθημα οπότε χρησιμοποιώ διάφορες πλατφόρμες όπως το Teams, Skype, Zoom, GoClass και επίσης για την έρευνα την δική μου χρησιμοποιώ σίγουρα το Mendeleev, για να μπορώ να οργανώνω τις μελέτες μου και να κρατάω σημειώσεις» (ΕΚΠ 1). Ένας/μία εκπαιδευτικός μοιράστηκε τον ενθουσιασμό που τρέφει για την τεχνολογία πιο συγκεκριμένα είπε: «Ναι τις χρησιμοποιώ και εντός και εκτός σχολείου πάρα πολύ, έχω και μια τρέλα έτσι με αυτά... και παρακολουθώ διάφορα σεμινάρια του eTwinning που κάνει για τα Web εργαλεία και τα χρησιμοποιώ παντού ... δηλαδή για εμένα κάνω διάφορα πειράματα και για τις μικρές μου κόρες και για το σχολείο» (ΕΚΠ 8). Άλλοι λόγοι που

επισήμαναν είναι για διασκέδαση, για επικοινωνία, για ενημέρωση ακόμα και για τραπεζικές συναλλαγές.

### 6.1.2 Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στον χώρο του σχολείου

Φαίνεται και στον χώρο του σχολείου να υποστηρίζουν ομόφωνα ότι χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες. Οι περισσότεροι/ες μάλιστα κάνουν χρήση τους για την προβολή κυρίως των βιβλίων, ασκήσεων, παρουσιάσεων, εικόνων, ήχων και βίντεο: *«Ναι τις χρησιμοποιώ γιατί πλέον και τα βιβλία ...τα ξενόγλωσσα τουλάχιστον.. για αυτά που ξέρω εγώ υπάρχουν και σε ψηφιακή μορφή, eBook. Εγώ προσωπικά τα έχω κυρίως σε ψηφιακή μορφή ώστε να υπάρχει και μια εικόνα, να μπορώ να παίζω βίντεο και ακουστικά αρχεία ... ε και πλέον σε πολλά σχολεία υπάρχει και διαδραστικός πίνακας που είναι και αυτό μορφή ψηφιακής εκπαίδευσης και το χρησιμοποιώ όποτε υπάρχει διαθέσιμος»* (ΕΚΠ 1). Επίσης, μερικοί/ές από αυτούς/ές δεν αρκούνται στην απλή προβολή στοιχείων αλλά αξιοποιούν και διάφορα λογισμικά, κυρίως κατά την διδασκαλία τους: *«Στο σχολείο χρησιμοποιώ τον υπολογιστή και τον διαδραστικό πίνακα. Βλέπουμε κάποια πράγματα στο Internet με τα παιδιά, έχω αποθηκευμένα στον υπολογιστή τα βιβλία τα σχολικά της τάξης οπότε τα ανοίγουμε στον διαδραστικό, γράφουμε εκεί πέρα, διορθώνουμε, κάνουμε τα πάντα με τον διαδραστικό και τον υπολογιστή. Επίσης μπαίνουμε σε online κυρίως πάντα σχετικά με το μάθημα, το χρησιμοποιούμε πάρα πολύ μέσα στην τάξη»* (ΕΚΠ 2).

Ένα ζήτημα που τέθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η διαθεσιμότητα διαδραστικών πινάκων σε όλες τις τάξεις του σχολείου μέχρι και σήμερα. Ωστόσο, οι τάξεις που έχουν διαδραστικό πίνακα φαίνεται να απόκτησαν πολύ πρόσφατα έναν: *«Στον χώρο του σχολείου τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούσα το λάπτοπ και τον προτζέκτορα αλλά τώρα ευτυχώς έχουμε φέτος διαδραστικό πίνακα και τον χρησιμοποιώ εξ ολοκλήρου δηλαδή, όλο το μάθημα γίνεται με τον διαδραστικό πίνακα»* (ΕΚΠ 5). Όμως, για τις τάξεις που δεν έχει εγκατασταθεί ένας τέτοιος πίνακας φαίνεται να διατίθεται βιντεοπροβολέας: *«Ναι τις χρησιμοποιώ και στον χώρο του σχολείου με διάφορα λογισμικά, χρησιμοποιώ το PowerPoint για παρουσιάσεις... δεν έχω και διαδραστικό πίνακα στη τάξη... χρησιμοποιώ μόνο τον βιντεοπροβολέα»* (ΕΚΠ 6) και *«Στη τάξη μόνο τον βιντεοπροβολέα ... δεν έχω διαδραστικό πίνακα, έχω βιντεοπροβολέα όμως»* (ΕΚΠ 7).

## 6.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών

### 6.2.1 Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ψηφιακές τεχνολογίες

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες, χαρακτηριστικά ένας/μια από αυτούς/ες αναφέρει ότι είναι αρκετά έως και εθισμένος/η. Ενώ, μιας/ένας άλλος/η αξιολογεί τις γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση αυτών των μέσων σε σχέση με την δουλειά του/της: *«Νομίζω ότι όσο χρειάζεται για τη δουλειά μου.. ναι»* (ΕΚΠ 2). Το δείγμα αποτελείται και από εκπαιδευτικούς που δεν πιστεύουν ότι είναι ιδιαίτερα καλοί χρήστες: *«Όχι δεν είμαι στο βαθμό που θα ήθελα για αυτό θα ήθελα να παρακολουθήσω και άλλο ένα επίπεδο, μόνο το Α επίπεδο έχω κάνει και ότι άλλο το ξέρω το ξέρω τελείως εμπειρικά»* (ΕΚΠ 5).

### 6.2.2 Φορείς μάθησης ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων

Στην ερώτηση αυτή όλοι/ες απάντησαν ότι ανέπτυξαν ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες κυρίως από μόνου/ες τους, με την βούληση τους. Ένας/μια εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά ανέφερε ότι για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής του κορονοϊού έμαθε να χρησιμοποιεί καλύτερα την τεχνολογία: *«Κυρίως μόνος/η μου, εμπειρικά και αναγκαστικά κιόλας γιατί μέσα στον κορονοϊό ... τα μαθήματα που έκανα ήταν online οπότε έτσι ... ψάχνοντας βρήκα»* (ΕΚΠ 1). Επιπλέον, όλοι έχουν κάνει τουλάχιστον το Α επίπεδο πιστοποίησης ΤΠΕ για τους/τις εκπαιδευτικούς: *«Έκανα το Α επίπεδο της πιστοποίησης αυτό που είναι για τους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας, έκανα και το Β επίπεδο ... έχω πάρει το ECDL παλιότερα, έχω παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια σχετικά με το Office Word, Excel, PowerPoint και τα λοιπά και δεν σταματάω ...δηλαδή, όταν κάτι θα ακούσω ότι υπάρχει σχετικά με υπολογιστές που έχει να κάνει με την δουλειά πάντα θα το παρακολουθήσω»* (ΕΚΠ 2).

Μερικοί/ές από αυτούς/ες φαίνεται να ψάχνουν συνεχώς για επιμορφώσεις που αφορούν τα ψηφιακά μέσα πάντα όμως σε σχέση με το επάγγελμα τους: *«Καταρχάς το eTwinning, η πλατφόρμα που μπορείς να παρακολουθήσεις μέσω του school.gr και δηλώνω κάθε χρόνο δύο ενότητες και τις παρακολουθώ... με βοήθησε πάρα πάρα πολύ γιατί είναι ακριβώς το στυλ που θέλω... απλά, κατανοητά, βήμα βήμα... και βιντεάκια τέλεια, ακριβώς όπως με βολεύει. Βασικά αυτό και πριν από αυτό είχα παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια ψηφιακών μέσων δεν έμεινα ιδιαίτερα ικανοποιημένη για να είμαι ειλικρινής... αυτό ήταν το καλύτερο»* (ΕΚΠ 8). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός Πληροφορικής

ανέφερε ένα γραφείο που υπάρχει μόνο στη Δυτική Μακεδονία και ασχολείται με αυτό, με τη διάδοση γνώσεων χρήσης των ψηφιακών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, είπε: «Οι βασικές μου σπουδές αλλά και κάποιες υπηρεσιακές επιμορφώσεις που γίνονται, το Β1, το Β2 και διάφορα άλλα σεμινάρια που παρακολουθώ κατά καιρούς. Εδώ στη περιοχή έχουμε και τους Πόλους Εκπαιδευτικής Καινοτομίας Τ.Π.Ε της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, είναι ένα γραφείο που υπάρχει μόνο στη Δυτική Μακεδονία, το οποίο ασχολείται με αυτό, με την διάδοση της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία άρα και κάποια σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει και από εκεί... και έχω μάθει ας πούμε ρομποτική, την έμαθα από εκεί» (ΕΚΠ 3).

### 6.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Τα οφέλη της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη τάξη

Όσον αναφορά τα οφέλη από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική τάξη, όλοι/ες απάντησαν πως κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό για τα παιδιά: «Σίγουρα γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα ... τα παιδιά είναι πλέον εξοικειωμένα με την τεχνολογία ... πολλές φορές και εγώ μαθαίνω πράγματα από αυτά... έχουν εικόνα κινούμενη πολλές φορές, βίντεο, ακουστικά αρχεία που ακούγονται πολύ καλύτερα στην τάξη από ένα CD Player που είχαμε παλιά ... ή μπορεί να είναι και δημιουργικό από μέρους τους δηλαδή να χρειαστεί να φτιάξουν κάτι μέσω του υπολογιστή για να το παρουσιάσουν και πάλι πάνω στο μάθημα φυσικά οπότε έτσι γίνεται πιο ... διαδραστικό το μάθημα και τα παιδιά είναι πιο αφοσιωμένα στο μάθημα» (ΕΚΠ 1). Η συγκεκριμένη άποψη επίσης υποστηρίζει ότι, οι νέοι/ες μέσα από τις ψηφιακές τεχνολογίες με τις οποίες είναι αρκετά εξοικειωμένοι/ες, μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά για τους σκοπούς του μαθήματος.

Επιπλέον το δείγμα μίλησε για την δυνατότητα που προσφέρουν, να κάνουν την διδασκαλία πιο κατανοητή για τους μαθητές/τριες μέσα από την προβολή εικόνων και βίντεο: «Πιστεύω μια εικόνα χίλιες λέξεις... είναι πάρα πολύ σημαντικό για τα παιδιά αυτό που τους λες και τους το περιγράφεις με λόγια στη συνέχεια να το δουν. Για παράδειγμα, μου έτυχε... κάναμε ένα μάθημα σχετικά με τον αργαλειό ... είπα κάποια πράγματα στα παιδιά αλλά δεν μπορούσα να τους πω τι είναι. Όταν όμως, μπήκαμε και είδαμε ένα βιντεάκι για το πως δουλεύει ο αργαλειός .... δούλεψε μάλλον τα παλιά τα χρόνια και τι κάνανε οι γυναίκες σε αυτό, τα παιδιά αλλιώς κατάλαβαν τι είναι αυτό για το οποίο τους μιλάω και αυτό είναι ένα απλό παράδειγμα ... αυτό γίνεται για όλα σχεδόν

τα πράγματα είτε πρόκειται για την Μελέτη Περιβάλλοντος που έχουμε να κάνουμε με ζώα είτε πρόκειται για την Γεωγραφία όταν σε πιο μεγάλες τάξεις έχεις να κάνεις για νησιά, για χώρες ... διάφορες ... είναι πάρα πολύ καλό» (ΕΚΠ 2).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν σε ένα σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει στους ίδιους/ες, ότι διευκολύνει τη ροή του μαθήματος αλλά και στην λύση των αποριών των μαθητών/τριών: «Τα οφέλη είναι πάρα πολλά. Καταρχήν, δείχνοντας την εικόνα μπορούν τα παιδιά να καταλάβουν ακριβώς σε πιο σημείο βρίσκομαι και αν έχω κάτι που δεν γνωρίζουν τα παιδιά ή δεν έχουν καταλάβει κάτι αυτομάτως δείχνω την αντίστοιχη πληροφορία» (ΕΚΠ 5) και «Κάνει το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, πολύ πιο εύκολο και πρακτικό και για τον δάσκαλό και μαθαίνεις, δίνεις στα παιδιά δεξιότητες που θα τις χρειαστούν στην πραγματική τους ζωή όχι απλά θεωρητικά» (ΕΚΠ 3). Επιπρόσθετα, ο/η συγκεκριμένος/η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε και στις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά από την χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών.

Πολλοί/ές από αυτούς/ές μίλησαν και για το πόσο διαδραστική γίνεται η διδασκαλία με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο όλα τα μαθησιακά στυλ: «Πιστεύω ότι μπορείς να συνδυάσεις όλων των ειδών τους ανθρώπους και αυτούς που είναι οπτικοί και αυτούς που είναι απτικοί και αυτούς που είναι ακουστικοί και αυτούς που θέλουν την διάδραση και να σηκωθούν και να κάνουν drag and drop και τα λοιπά... Πιστεύω ότι καλύπτει όλους τους τύπους μάθησης» (ΕΚΠ 8). Τέλος, ένας/ μια εξ' αυτών τόνισε την αναγκαιότητα να τεθούν όρια στην αξιοποίηση τους στην τάξη αφού η υπερβολική χρήση τους μπορεί να αποφέρει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα: «Γίνεται το μάθημα πιο ελκυστικό αλλά αν γίνεται ασ πούμε ... κατάχρηση μπορεί να γίνει και βαρετό. Πρέπει να τις χρησιμοποιούμε αλλά δεν πρέπει να γίνεται κατάχρηση ... αυτή είναι η γνώμη μου» (ΕΚΠ 6).

#### 6.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Στην ερώτηση για το αν παίζει σημαντικό ρόλο το παιχνίδι στη μάθηση όλοι/ες απάντησαν θετικά. Οι συμμετέχοντες/ουσες είπαν πως το παιχνίδι είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν ευχάριστα και αποτελεσματικά: «Πάρα πολύ σημαντικό. Πολλές φορές μέσα από το τραγούδι προσπαθούμε να τους μεταδώσουμε πράγματα και μέσα από το παιχνίδι να ... από βιωματικά παιχνίδια γιατί αλλιώς δεν μπορούν να το κατανοήσουν» (ΕΚΠ 5) και «Ναι πάρα πολύ, εμένα επειδή είναι και ξένη γλώσσα μόνο μέσω του παιχνιδιού αποθηκεύουν αλλιώς έρχονται και φεύγουν οι γνώσεις» (ΕΚΠ 8).



Ιδιαίτερα, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη μάθηση βοηθάει τα αδύναμα παιδιά. Όμως, τόνισαν πως πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει πως να συνδυάζει το παιχνίδι με το μάθημα: *«Σίγουρα έχει και όσο μπορείς να το συνδυάσεις... να κάνεις το μάθημα με παιγνιώδη τρόπο ακόμη καλύτερα... και τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς να το καταλαβαίνουν νομίζοντας ότι παίζουν και τους... αποτυπώνεται καλύτερα η γνώση»* (ΕΚΠ 3). Τέλος, υποστήριξαν πως το παιχνίδι δεν παίζει σημαντικό ρόλο μόνο στην διδασκαλία μαθητών/τριών δημοτικού αλλά όλων των ηλικιών: *«Ναι ειδικά για παιδιά δημοτικού ... και για πιο μεγάλα και για ενήλικες βασικά. Έτσι είναι ... το κάνει πιο ευχάριστο και όχι μια απλά τυπική διαδικασία, οπότε ναι είναι σημαντικό»* (ΕΚΠ 1).

*6.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Η χρήση ψηφιακών εφαρμογών στην τάξη και τα οφέλη τους.*

*6.5.1 Χρήση ψηφιακών εφαρμογών με μορφή παιχνιδιού στην τάξη τους*

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είπαν πως αξιοποιούν ψηφιακές εφαρμογές που έχουν χαρακτήρα παιχνιδιού στην σχολική τους τάξη με εξαίρεση δύο εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι που επικαλέστηκαν ήταν διαφορετικοί, ο/η ένας/μία από αυτούς υποστήριξε πως δεν έχει τον κατάλληλο εξοπλισμό στην τάξη του/της: *«Όχι γιατί δεν έχω την δυνατότητα των ηλεκτρονικών μέσων, δεν μου δίνεται η δυνατότητα...δεν με διευκολύνουν καθόλου»* (ΕΚΠ 7). Ενώ, ο/η άλλος/η δεν διαθέτει ιδιαίτερο χρόνο για την αξιοποίηση τέτοιων εφαρμογών αφού έχει πολυπληθή τάξη: *«Ψηφιακές εφαρμογές/ψηφιακά παιχνίδια δεν μπορώ να πω ότι χρησιμοποιώ γιατί δεν έχω τον χρόνο, όσο χρειάζεται δηλαδή... μας πιέζει αρκετά η ύλη και η ώρα περνάει πάρα πολύ γρήγορα ειδικά όταν υπάρχει ένα τόσο μεγάλο τμήμα όπως έχω τώρα... οπότε δεν μπορώ να πω ότι χρησιμοποιώ ψηφιακά παιχνίδια. Πιστεύω όμως ότι τα παιδιά στα σπίτια τους ασχολούνται με ψηφιακά παιχνίδια»* (ΕΚΠ 2).

*6.5.2 Ψηφιακές εφαρμογές/ψηφιακά παιχνίδια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους*

Οι ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως ακροστιχίδες, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, σωστού λάθους και κουίζ. Αυτές τις εφαρμογές τις βρίσκουν είτε σε διάφορες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, στο Φωτόδεντρο, στον διαδραστικό πίνακα που έχουν στην σχολική τους τάξη άλλα και το Υπουργείο Παιδείας τους έχει προτείνει κάποιες από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, λένε: *«Υπάρχουν πάρα πολλές ιστοσελίδες που έχουν φτιάξει οι συνάδελφοι όπου μέσα έχουν εκπαιδευτικά*

παιχνίδια στα οποία υπάρχει μια επιβράβευση και ένας μικρός συναγωνισμός σε σχέση με την βαθμολογία» (ΕΚΠ 6) και «Ναι χρησιμοποιώ ψηφιακές εφαρμογές. Έχει πάρα πολλές εφαρμογές το Φωτόδεντρο και στα διδακτικά πακέτα του Υπουργείου... από εκεί συνήθως. Πολλές φορές τώρα παρατηρώ... με τον διαδραστικό φέτος που είναι πιο εύκολο ...κάνουμε και πάρα πολλά κουίζ ... υπάρχουν κουίζ δηλαδή ανάλογα με την κάθε ενότητα» (ΕΚΠ 5).

Μια ψηφιακή εφαρμογή που ονόμασαν δύο εκπαιδευτικοί και τόνισαν την μεγάλη ευχαρίστηση που προσφέρει στα παιδιά όταν την αξιοποιούν είναι το Kahoot. Ο ένας/μια εξ' αυτών είναι εκπαιδευτικός Πληροφορικής για αυτό και στηρίζει όλο το μάθημα του/της στα ψηφιακά παιχνίδια: «Εγώ προσπαθώ να κάνω όλο το μάθημα μέσα από ψηφιακά παιχνίδια... γενικά χρησιμοποιώ πολλές εφαρμογές... εντάξει είναι και το αντικείμενο τώρα το δικό μου. Κάτι που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι το Kahoot, το οποίο είναι... δημιουργείς κουίζ και το δουλεύουν online ... και έτσι έχουν και λίγο συναγωνισμό μεταξύ τους... τους κερδίζει πιο πολύ το ενδιαφέρον...κυρίως τέτοιου είδους εφαρμογές χρησιμοποιώ» (ΕΚΠ 3). Ενώ, ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός παρόλο που δεν είναι η ειδικότητα του/της η Πληροφορική αναφέρει ότι δημιουργεί από μόνος/η του/της ψηφιακές εφαρμογές: «Ναι πολύ και το Kahoot, κουίζ αλλά και διάφορα που φτιάχνω εγώ από το learning apps, πάντα μόνο έτσι... αυτά τους αρέσουν» (ΕΚΠ 8).

### 6.5.3 Οφέλη για μαθητές/τριες από τη χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών

Οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό και βοηθάει τα παιδιά στην εδραίωση των γνώσεων τους, πράγμα που αποτελεί στόχος για τους δασκάλους/ες, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους: «Πιστεύω ότι τους μένουν οι γνώσεις, learning by doing που λέμε, παίζοντας τους αποθηκεύεται η γνώση για περισσότερο διάστημα που είναι ο στόχος» (ΕΚΠ 8) και «Σίγουρα θα μπορέσει να αποτυπωθεί η γνώση πιο εύκολα στο μυαλό τους μέσω του παιχνιδιού ... για παράδειγμα παίζαμε κρεμάλα, ένα παιχνίδι ψηφιακά στον διαδραστικό πίνακα και ψάχναμε λέξεις οπότε αυτές οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ... αποτυπώθηκαν καλύτερα και σε σχέση με την ορθογραφία τους και σε σχέση το νόημα τους» (ΕΚΠ 1). Με την χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, εδραιώνονται οι γνώσεις των μαθητών/τριών πιο εύκολα γιατί με αυτόν τον τρόπο γίνονται κατανοητές δύσκολες έννοιες και όροι: «Να εμβαθύνουν καλύτερα σε αυτό που τους διδάσκεται. Να μπορούν... γιατί καλή η θεωρεία αλλά η εικόνα μαζί και με ένα είδος παιχνιδιού σίγουρα βοηθάει πολύ περισσότερο... μένει δηλαδή στα παιδιά, στη μνήμη τους» (ΕΚΠ 5).

Άλλα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι, η κοινωνικοποίηση και η συνεργασία αφού πολλές φορές στα πλαίσια ενός ψηφιακού παιχνιδιού οι μαθητές/τριες καλούνται να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον για να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται οι επαφές τους και δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Τέλος, ειπώθηκε ότι όταν αξιοποιούνται ψηφιακές εφαρμογές στα πλαίσια της τάξης, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες με ασφάλεια και λελογισμένα.

#### *6.6 Έκτος θεματικός άξονας: Ο ρόλος του Αναλυτικού Προγράμματος στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη.*

Σε αυτή την ερώτηση οι απόψεις δίστανται, άλλοι/ες λένε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη τους, τους δυσκολεύει ιδιαίτερα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν τους περιορίζει κάπου. Μάλιστα ένας/μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι τον/την βοηθάει κιόλας διότι προτείνει πολλές ψηφιακές εφαρμογές στα διδακτικά του πακέτα. Αξίζει να επισημανθεί ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ανέφεραν ότι δεν τους ενοχλεί το Α.Π στην χρήση ψηφιακών εφαρμογών κατά την διδασκαλία τους αφού καταφέρνουν να ολοκληρώνουν την ύλη και με αυτόν τον τρόπο: «Όχι το προσαρμόζω, εγώ βγάζω την ύλη και μέσα από τα παιχνίδια... ναι... δεν μου είναι εμπόδιο ούτε με διευκολύνει σε κάτι... απλώς δεν με εμποδίζει» (ΕΚΠ 8). Όμως, υπήρχε και ένας/μία εκπαιδευτικός ειδικότητας που δεν γνώριζε τι είναι το Α.Π.

Οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όχι μόνο δεν τους βοηθάει το Α.Π στην χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών αλλά γενικότερα τους δυσκολεύει στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Κύριος λόγος είναι ότι τους δεσμεύει να διδάξουν έναν μεγάλο όγκο ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα: «Όχι βέβαια, με δυσκολεύει γιατί περιορίζει το χρόνο που πρέπει να έχω για να χρησιμοποιώ ψηφιακές εφαρμογές λόγω της πληθώρας της ύλης... πρέπει να ανταπεξέλθω πρώτα σε αυτό το τομέα και μετά να εντάξω, να δουλέψω πάνω σε ψηφιακά παιχνίδια» (ΕΚΠ 7) και «Όχι τόσο γιατί είναι πεπαλαιωμένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πολύ σφικτό...θα πρέπει να ακολουθήσουμε πρώτα το βιβλίο και τις ασκήσεις του βιβλίου ...ο χρόνος που περισσεύει είναι λίγος για να κάνουμε και άλλα πράγματα στο μάθημα μας» (ΕΚΠ 4).

### *6.7 Έβδομος θεματικός άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη σχολική τάξη και τη μάθηση.*

Στην συγκεκριμένο θεματικό άξονα, οι απόψεις είναι ποικίλες εφόσον ζητήθηκαν οι προσωπικές προτάσεις των δασκάλων για τους τρόπους/μεθόδους με τους οποίους μπορεί να ενταχθεί το παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς το χώρο, απάντησαν ότι μπορούν να διεξαχθούν κάποια παιχνίδια στα πλαίσια του μαθήματος εκτός της σχολικής αίθουσας. Ενώ, στην σχολική αίθουσα μπορεί να επιτευχθεί η παιγνιώδης μάθηση με το να κατασκευάζουν και να φτιάχνουν αυτά που τους υποδεικνύει ο διδάσκων: *«Να βγαίνουμε έξω από την τάξη πρώτα από όλα... με διαδραστικά και βιωματικά παιχνίδια αλλά ακόμα και μέσα στη τάξη να μπορέσουμε να βάζουμε τους μαθητές να κατασκευάζουν οι ίδιοι είτε ερωτηματολόγια είτε ασκήσεις»* (ΕΚΠ 4).

Ως προς τον χρόνο, συμβουλεύουν να αφιερώνεται καθημερινά κάποιο χρονικό διάστημα για να παίζουν τα παιδιά ή να τραγουδάνε στίχους μέσα από τους οποίους θα διδάσκονται και θα κατανοούν το μάθημα: *«Να αφιερώνουμε 10 λεπτά σε καθημερινή βάση για το παιχνίδι... αλλά δεν είναι τόσο εφικτό αυτό... αλλά όπου δίνεται η δυνατότητα να αφιερώνεται...με το να έχουμε κάποιο παιχνίδι είτε μέσω του διαδραστικού πίνακα είτε και χωρίς τον διαδραστικό ...γιατί από παλιά που δεν είχαμε τον διαδραστικό είχαμε εφεύρει πολλών ειδών παιχνίδια έτσι για να μεταδώσουμε στα παιδιά. Ας πούμε εγώ πολλά γραμματικά φαινόμενα τα μάθαινα με τα τραγούδια για να μπορέσουν τα παιδιά να τα αφομοιώνουν και να μπορούν να τα μαθαίνουν... Πάντα εφευρίσκει ο δάσκαλος»* (ΕΚΠ 5). Ένας/μια άλλος/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό μπορεί να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη μάθηση, χωρίς να αποτελεί ο χρόνος εμπόδιο.

Ως προς τα υλικά, προτείνουν να αξιοποιούνται μια ποικιλία από αυτά ώστε να γίνονται οι διδασκαλίες πιο ευχάριστες και δημιουργικές. Τέτοια υλικά μπορούν να προμηθευτούν οι εκπαιδευτικοί από βιβλιοπωλεία αλλά και από τον χώρο του σχολείου: *«Μπορούν να γίνουν με παιγνιώδη τρόπο όλα τα μαθήματα ακόμα και τα Μαθηματικά και η Γλώσσα με διάφορα υλικά που υπάρχουν στα σχολεία και έξω στα βιβλιοπωλεία. Έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να μάθουν κάποια πράγματα με αυτό το τρόπο και όχι με ξερή διδασκαλία»* (ΕΚΠ 2). Ένα άτομο πρόσθεσε πως μια καλή ιδέα είναι η εφαρμογή της τεχνικής της δραματοποίησης στην σχολική τάξη με στόχο την εκμάθηση νέων γνώσεων με βιωματικό τρόπο.

Τέλος, όσον αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, μπορούν οι δάσκαλοι/ες να χρησιμοποιούν την αίθουσα υπολογιστών του σχολείου και τον εξοπλισμό της: *«Μια πρόταση προς όλους τους εκπαιδευτικούς θα ήταν να αξιοποιούν το εργαστήριο Πληροφορικής όσο περισσότερο γίνεται, να πηγαίνουν να κάνουν κάποια μαθήματα εκεί και να ψάξουν να βρουν αντίστοιχες εφαρμογές που μπορεί να συνδυάσουν αυτό το παιχνίδι με την μάθηση και μετά έρχεται από μόνο του, η διαδικασία προχωράει από μόνη της μετά»* (ΕΚΠ 3).

## **7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Βάσει των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας, διαπιστώνουμε πώς όλοι οι συμμετέχοντες και όλες οι συμμετέχουσες χρησιμοποιούν τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα στην καθημερινότητα τους, έξω από τον χώρο του σχολείου για διάφορους λόγους (επικοινωνία, ψυχαγωγία, ενημέρωση). Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει άλλες έρευνες που αναφέρουν πως οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στην ζωή των ανθρώπων της σημερινής εποχής (Καρακώστα,2021· Τζιφόπουλος, 2014). Μάλιστα κάποιοι/ες απάντησαν ότι τις αξιοποιούν κυρίως για την αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για τις διδασκαλίες τους. Γεγονός που είναι αρκετά ενθαρρυντικό αφού ψάχνουν να βρουν σύγχρονο και εμπλουτισμένο υλικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες τους.

Όσον αφορά στην χρήση ψηφιακών τεχνολογιών εντός του χώρου του σχολείου, τα ευρήματα είναι το ίδιο ενθαρρυντικά, διότι φαίνεται πώς όλοι οι δάσκαλοι και όλες οι δασκάλες να τις εντάσσουν στην εκπαιδευτική τους πράξη. Όμως, οι περισσότεροι/ες περιορίζονται στην απλή προβολή εικόνων, βίντεο, σχολικών βιβλίων και ασκήσεων. Ένας μικρός αριθμός των ερωτώμενων χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά λογισμικά/εφαρμογές και αυτά είναι κυρίως κουίζ.

Ένα ζήτημα που φαίνεται να απασχολεί και να δυσκολεύει ταυτόχρονα τους/τις εκπαιδευτικούς στο να εντάξουν τις ψηφιακές τεχνολογίες στην διδασκαλία τους είναι η έλλειψη διαδραστικών πινάκων σε πολλές τάξεις. Βέβαια, οι σχολικές τάξεις που δεν διαθέτουν διαδραστικό πίνακα έχουν βιντεοπροβολέα. Όσες τάξεις, ωστόσο, διαθέτουν διαδραστικό πίνακα φαίνεται να είναι αρκετά πρόσφατο απόκτημα τους. Παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια μεριμνά το κράτος για την εξόπλιση των σχολείων με σύγχρονα ψηφιακά μέσα, ωστόσο έχουμε «πολύ δρόμο» να διανύσουμε για να συμβαδίσουμε με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, στις αναπτυγμένες

Ευρωπαϊκές χώρες οι σχολικές τάξεις είναι πλήρως εξοπλισμένες με σύγχρονες ψηφιακές συσκευές (Πασχαλίδης, 2010).

Σε σχέση με το κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι εξοικειωμένοι/ες με τις Νέες Τεχνολογίες, οι περισσότεροι/ες υποστηρίζουν ότι είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι/ες, αλλά υπάρχει και μία διαφορετική αντίδραση. Ο/η εκπαιδευτικός που δεν είναι ικανοποιημένος/ή με την εξοικείωση του/της με τις ψηφιακές τεχνολογίες δηλώνει πρόθυμος/η να εκπαιδευτεί πάνω σε αυτές. Ακόμα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών απάντησε ότι ανέπτυξαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες με την δικιά τους θέληση-μέσω αυτομόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, κινητήριος δύναμη τους ήταν η θέληση για προσωπική εξέλιξη και η ανάγκη για την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες (π.χ. υγιονομική κρίση- κορονοϊός). Ωστόσο, σύμφωνα με την θεωρία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν συνεχώς σε επιμορφώσεις σχετικές με τις Νέες Τεχνολογίες και να μην αρκούνται σε αυτές που έχουν παρακολουθήσει γιατί οι ψηφιακές τεχνολογίες εξελίσσονται καθημερινά (Λαγού & Βουδούρη, 2017· Cope & Ward, 2002).

Μάλιστα ένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφέρει ότι πολλά από τα σεμινάρια που υπάρχουν είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο που δεν είναι κατανοητά και βοηθητικά για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Αυτό το ζήτημα επισημάνθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, ότι δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν σεμινάρια για να εξελιχθούν. Παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο το περιεχόμενο και οι μέθοδοι επιμόρφωσης των σεμιναρίων. Η καλύτερη πρακτική είναι να δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες να εφαρμόζουν τις νέες πληροφορίες στη πράξη (Λαγού & Βουδούρη, 2017· Cope & Ward, 2002). Συμπληρωματικά, μια αρκετά ενδιαφέρουσα πληροφορία που δόθηκε από έναν/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είναι ότι υπάρχει ένα γραφείο μόνο στη Δυτική Μακεδονία που ασχολείται με την διάδοση χρήσης των ΤΠΕ αλλά και της ρομποτικής στα σχολεία.

Σε σχέση με τα οφέλη χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στη τάξη, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζαν ομόφωνα ότι ελκύουν τα παιδιά πράγμα που υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία (Λιαρομάτη, 2019). Πιο συγκεκριμένα, καταγράφει ότι όταν προσαρμόζεται το περιεχόμενο των διδασκαλιών στις εμπειρίες των μαθητών/τριών αυτές γίνονται πιο ενδιαφέρουσες. Ακόμα, ένας/μία από τους/τις εκπαιδευτικούς

ανέφερε πως τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και ότι πολλές φορές μαθαίνει πράγματα από αυτά. Αυτή η αντίληψη επαληθεύεται και από την θεωρία, ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι βασικό κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών/τριών (Πασχαλίδης, 2010). Πέρα από αυτό, ένας/μια εκπαιδευτικός απάντησε πως η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αναπτύσσει δεξιότητες που θα χρειαστούν στη ζωή τους. Η δήλωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία που υποστηρίζει ότι, η ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων των νέων είναι απαραίτητη στη ψηφιακή εποχή που διανύουμε (Καρακώστα, 2021).

Στο αν παίζει σημαντικό ρόλο το παιχνίδι στη μάθηση όλοι/ες υποστήριξαν πως ναι διότι προσφέρει κυρίως ευχαρίστηση και αποτελεσματικότητα. Άρα τα ευρήματα συμφωνούν με την βιβλιογραφία που αναφέρει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες και γνώσεις όταν συνδέεται η μάθηση με το παιχνίδι (Friedrich, 2000· Πανταζής, 2004).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των δασκάλων αξιοποιεί παιγνιώδης ψηφιακές εφαρμογές/παιχνίδια στην σχολική τους τάξη όμως έχουμε και δύο όπου απάντησαν αρνητικά. Οι παράγοντες που επικαλέστηκαν είναι η έλλειψη ηλεκτρονικών μέσων στην αίθουσα τους παρόλο που σε προηγούμενη ερώτηση απάντησαν ότι διαθέτουν βιντεοπροβολέα. Σε αυτό το σημείο, παρατηρούμε ότι δεν συμφωνούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα συγκεκριμένα άτομα οπότε δεν μπορούμε να βγάλουμε εύκολα συμπεράσματα. Ενώ, ένας/μια άλλος/η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στους παράγοντες που τον/την περιορίζουν όπως είναι ο ελάχιστος διαθέσιμος χρόνος, η πολυπληθής τάξη και ο μεγάλος όγκος ύλης. Όμως, επειδή πιστεύει ότι τα παιδιά ασχολούνται με ψηφιακά παιχνίδια δεν νιώθει την πίεση να τα εντάξει και στην διδασκαλία τους. Ενώ, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι για αυτό ακριβώς τον λόγο πρέπει να τα εντάξουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες στην εκπαιδευτική τους πράξη (Μητροπούλου, 2018).

Εν τω μεταξύ, οι ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιούν περιορίζονται σε ακροστιχίδες, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, σωστού λάθους και κουίζ. Το γεγονός αυτό επαληθεύει άλλες έρευνες που τονίζουν ότι δεν χρησιμοποιούνται δημιουργικά και ουσιαστικά τα ψηφιακά μέσα (Τζιφόπουλος, 2010). Αντίθετα δύο από αυτούς αναφέρθηκαν σε μια εφαρμογή που είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και αποτελεσματική για τα παιδιά ,όπως υποστήριξαν, και αυτή είναι το Kahoot. Μάλιστα ο ένας/μιας εξ αυτών

είναι και ο/η εκπαιδευτικός Πληροφορικής οπότε λογικό είναι να χρησιμοποιεί πιο σύνθετες εφαρμογές. Αρκετά ενδιαφέρον είναι όμως ότι ο/η άλλος/η εκπαιδευτικός δεν ειδικεύεται στην Πληροφορική αλλά δημιουργεί κιόλας δικές του/της εφαρμογές.

Στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών αναφέρθηκαν στο ότι μέσα από αυτές κοινωνικοποιούνται τα παιδιά πράγμα που επαληθεύεται και από τη θεωρία (Αυγητίδου, 2001 ·Κωνσταντινόπουλος, 2007). Άλλο ένα πλεονέκτημα που ειπώθηκε είναι ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν σωστά τις ψηφιακές τεχνολογίες αναπτύσσοντας έτσι τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Στον πέμπτο θεματικό άξονα που αφορούσε τον ρόλο του Αναλυτικού Προγράμματος στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη οι απαντήσεις δίστανται. Αφού μερικοί/ές υποστηρίζουν πως αποτελεί κύριο περιοριστικό παράγοντα ενώ άλλοι/ες ανέφεραν πως λειτουργεί αρκετά βοηθητικά για αυτούς διότι προτείνει ψηφιακές εφαρμογές/παιχνίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων υποστήριξαν ότι δεν αποτελεί περιοριστικό παράγοντα. Αυτή η άποψη είναι εντελώς αντίθετη στα ερευνητικά δεδομένα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος δεν λειτουργεί κατευθυντήρια για τους εκπαιδευτικούς. Όμως δεν έλειπαν και οι απαντήσεις που συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα ερευνών που λένε ότι το Α.Π δυσκολεύει γενικότερα την εκπαιδευτική τους διαδικασία εξαιτίας της πληθώρας ύλης και του ελάχιστου χρόνου που τους προσφέρει. Μάλιστα ένας/μία εκπαιδευτικός το χαρακτήρισε πεπαλαιωμένο και σφικτό (Πασχαλίδης, 2010).

Τέλος, η ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις τους για να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη σχολική τάξη και τη μάθηση φάνηκε να δυσκόλεψε αρκετά τους/τις εκπαιδευτικούς και να τους/τις μπέρδεψε διότι συνέχιζαν να εστιάζουν στο ψηφιακό παιχνίδι παρά τις υποδείξεις μου. Επιπρόσθετα, επανέλαβαν αρκετά από τα οποία είπαν σε προηγούμενες ερωτήσεις. Παρόλα αυτά, μερικές από τις προτάσεις τους ήταν η ένταξη βιωματικών παιχνιδιών, τραγουδιών, η δημιουργία ασκήσεων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, η αξιοποίηση της τεχνικής της δραματοποίησης και η χρήση της αίθουσας υπολογιστών του σχολείου.

Συνοψίζοντας, είναι πολύ ευχάριστο το γεγονός ότι όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες εντός και εκτός σχολείου. Όμως, υπάρχουν ακόμα



δάσκαλοι/ες που δεν νιώθουν ακόμα αυτοπεποίθηση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες και δεν χρησιμοποιούν εφαρμογές/παιχνίδια παιγνιώδους χαρακτήρα. Επιπλέον, φαίνεται να απασχολούν ακόμα τους/τις εκπαιδευτικούς εξωγενείς παράγοντες όπως η έλλειψη διαδραστικών πινάκων σε κάποιες σχολικές αίθουσες, το μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι πολυπληθείς τάξεις. Ακόμη, η θετική επίδραση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν και υποστηρίζεται θεωρητικά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαίδευση, δεν φαίνεται να εφαρμόζεται στην πράξη (McInnes κ. συν., 2011).

Για όλους αυτούς του λόγους, το κράτος θα πρέπει να αναδιαμορφώσει το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχει κίνητρα στους/ις εκπαιδευτικούς για τη συνεχή επιμόρφωση τους πάνω στις ψηφιακές τεχνολογίες και να θέτει ως κριτήριο πρόσληψης τους ικανοποιητική γνώση χρήσης των ΤΠΕ. Ωστε, όλα τα παιδιά να έχουν αντίστοιχα την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες εντός του χώρου του σχολείου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν και επιμορφωθούν πάνω σε μεθόδους ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά τα οφέλη της παιγνιώδους μάθησης.

### *7.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα*

Ένας περιορισμός αυτής της έρευνας είναι ότι πραγματοποιήθηκε σε έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς πρόκειται για μία μικρής έκτασης πιλοτική εργασία, με ποιοτική διερεύνηση. Έτσι προτείνεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες, που να θέτουν τους ίδιους ή παρόμοιους στόχους σε έναν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών διαφόρων δημοτικών σχολείων μεγάλης γεωγραφικής κλίμακας για να προκύψουν αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Ωστόσο, δεν σημαίνει ότι τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της εργασίας δεν είναι σημαντικά αφού μπορούν να αξιοποιηθούν ή να αποτελέσουν αφορμή για νέες έρευνες. Νέες έρευνες είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν διότι δεν έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν στην αξιοποίηση της παιγνιώδους μάθησης στα δημοτικά σχολεία και από τις δεξιότητες ΨΓ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και, ειδικότερα, σε περιοχές εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αντύπα, Σ. (2008). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Η περίπτωση του προγράμματος εξειδίκευσης του πανεπιστημίου μακεδονίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/110297>

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Απόψεις εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/43125/12370.pdf?sequence=1>

Γιαννακοπούλου, Ε. & Μπάτζιου, Σ. (2012). Ψηφιακός γραμματισμός ενηλίκων διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σ. 455-462), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4661>

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.

Καρακώστα, Χ. (2021). *Νέες τεχνολογίες και ψηφιακός γραμματισμός: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/56629/23179.pdf?sequence=1>

Κερασιλίδου, Κ. (2020). *Ο γραμματισμός των παιδιών ρομά: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19994/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%95%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%>

[99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20\(4\).pdf?sequence=1&isAllowed=n](#)

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λαγού, Κ., & Βουδούρη, Α. (2017). Ο Τεχνολογικός Γραμματισμός των δασκάλων, ως παράγοντας ένταξης των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, *9th Conference of Informatics in Education*. Ανακτήθηκε από: [http://events.di.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017\\_Proc\\_OnLine/new/custom/pdf/4.14.CIE2017\\_936\\_Lag\\_Final\\_P.pdf](http://events.di.ionio.gr/cie/images/documents17/cie2017_Proc_OnLine/new/custom/pdf/4.14.CIE2017_936_Lag_Final_P.pdf)

Λιαρομάτη, Γ. (2019). *Εφαρμογές της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:

[https://syneducation.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/501752\\_ce9bceb9ceb1cf81cebfbcebcceaccf84ceb7\\_ce93ceb5cf89cf81ceb3ceafceb1.pdf](https://syneducation.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/501752_ce9bceb9ceb1cf81cebfbcebcceaccf84ceb7_ce93ceb5cf89cf81ceb3ceafceb1.pdf)

Μαναλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*, 4(1), 3. Ανακτήθηκε από:

<https://doi.org/10.12681/ppej.9970>

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητροπούλου, Β. (2018). Ψηφιακός γραμματισμός στο μάθημα των θρησκευτικών. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 2, 372-378. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6900>

Μιγάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*, 4(1), 165-181. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.242>

Μουλά, Ε. & Κοσεγιάν, Χ. 2010, *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση: Διδακτικές προτάσεις – Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

Μπάκα, Μ. (2018). *Επαυξημένη πραγματικότητα και εκπαίδευση: Διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο*

διδασκαλίας για το Ηλιακό Σύστημα (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:  
<https://ikee.lib.auth.gr/record/297966>

Νικολαΐδης, Π. Ν. (2020). *Ο ψηφιακός γραμματισμός στην υποχρεωτική εκπαίδευση: μελέτη των απόψεων μαθητών γυμνασίου για τις ψηφιακές ικανότητες που έχουν αναπτύξει* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:  
<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48092&lang=el#p=1>

Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι: Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπουτσή, Χ. (2022). *Συγκλίσεις και αποκλίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 και των σχολικών εγχειριδίων Γλώσσα της Β' Δημοτικού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2582/Chrysoula%20Papatzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πασχαλίδης, Δ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός και επαγγελματική εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:  
<https://ikee.lib.auth.gr/record/126027/files/GRI-2011-6384.pdf>

Ράμμος, Δ., & Μπράτιτσης, Θ. (2017). Επιμορφωτικό Εργαστήριο: Από την ψηφιακή αφήγηση στην Επαυξημένη Πραγματικότητα. Υλικό από μαθητές για μαθητές. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Αθήνα 21-23 Απριλίου 2017 (σ. 1093-1098). Αθήνα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4178>

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών: Συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλόλογων* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:  
<https://www.researchgate.net/profile/Menelaos->

[Tzifopoulos/publication/310328469\\_Student\\_teachers'\\_digital\\_literacy\\_practices/link/s/582bb52408aef19cb806c166/Student-teachers-digital-literacy-practices.pdf](https://www.tzifopoulos.com/publication/310328469_Student_teachers'_digital_literacy_practices/link/s/582bb52408aef19cb806c166/Student-teachers-digital-literacy-practices.pdf)

Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2023). *Δεξιότητες στην εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *7th International Conference in Open & Distance Learning, Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από:

<https://doi.org/10.12681/icodl.600>

Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Μ. Τριανταφύλλου & Σία Ο.Ε.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%B2%CE%B2%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%202005%20%282%29.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *6ο πανελλήνιο συνέδριο της ΟΜΕΠ, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007* (σ. 1-4). Πάτρα: Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (ΟΜΕΠ). Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/265328>

### **Ξενογλώσση**

Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of open, distance and e-Learning*, 1. Ανακτήθηκε από:

<https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=223>

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 17-32. Ανακτήθηκε από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34874386/Lankshear\\_Knobel\\_5.28-libre.pdf?1411662307=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigital\\_Literacies\\_Concepts\\_Policies\\_and.pdf&Expires=1702221687&Signature=NJzQD61UE9M79OhOjFBd-~9j8DVvPqupvGu~rOrGpltmjiFuJdd-iKt74dBomejy0-xDOhvU55Mes3CmXGScVixlHzEaQ3s9Pnj8giZ5H5A0xZrKQbVNmNNn~QC2Aa8ONfEDm5heIaGWhfUZM~kfw01ZYUZoWCiZjokeeVReU41m8b97keiylx8IeiAsxKH388g0xt9MXJs1LATWpkTWkt7jlkGhY97ODh~OFqWGKFYDP997~nQBBWj~jIY7MCL1zbf5WSLi3RamZUBywMXXe18Qvk2Vt8LXRMg8rZi87Phj9J4BhdnWuawVSVQtRsLA-n0asf77AUzxdRcxHQbPg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=19](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34874386/Lankshear_Knobel_5.28-libre.pdf?1411662307=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigital_Literacies_Concepts_Policies_and.pdf&Expires=1702221687&Signature=NJzQD61UE9M79OhOjFBd-~9j8DVvPqupvGu~rOrGpltmjiFuJdd-iKt74dBomejy0-xDOhvU55Mes3CmXGScVixlHzEaQ3s9Pnj8giZ5H5A0xZrKQbVNmNNn~QC2Aa8ONfEDm5heIaGWhfUZM~kfw01ZYUZoWCiZjokeeVReU41m8b97keiylx8IeiAsxKH388g0xt9MXJs1LATWpkTWkt7jlkGhY97ODh~OFqWGKFYDP997~nQBBWj~jIY7MCL1zbf5WSLi3RamZUBywMXXe18Qvk2Vt8LXRMg8rZi87Phj9J4BhdnWuawVSVQtRsLA-n0asf77AUzxdRcxHQbPg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=19)

Bawden, D., & Robinson, L. (2002). Promoting literacy in a digital age: Approaches to training for information literacy. *Learned Publishing*, 15(4), 297-301. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1087/095315102760319279>

Cope, C., & Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teacher' perceptions. *Educational Technology & Society*, 5(1), 67-74. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.5.1.67>

Erstad, O. (2006). A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, 11(3), 415–429. doi:10.1007/s10639-006-9008-2

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος

Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Hz-cBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gee+literacy&ots=pa4o6iOCeq&sig=sNfjFcplNJofR48rRkLwyHsYM\\_E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=gee%20literacy&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Hz-cBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gee+literacy&ots=pa4o6iOCeq&sig=sNfjFcplNJofR48rRkLwyHsYM_E&redir_esc=y#v=onepage&q=gee%20literacy&f=false)

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.

Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.

Martin, A. (2009). Digital literacy for the third age: Sustaining identity in an uncertain world. *E-Learning Papers*, 12, 1-15. Ανακτήθηκε από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66984383/Digital\\_20Literacy\\_20for\\_20the\\_20Third\\_20Age-libre.pdf?1620500234=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigital\\_Literacy\\_for\\_the\\_Third\\_Age\\_Susta.pdf&Expires=1702581370&Signature=c~LBokI5mozL0lXnYmlCCOzZUoJ1D~GgmXz1uYpjxqZdLifPwbL2IPPBFpSfy-h~p8x235wHotIS3148rHw-TzoppfQ-b7ZviQgOERs4cH3fook6ZLplkLKIAKjwh5zgKWl4H3S4jE8a4pqOdrfkL-UyIjbincs7FWuF20BBoVC2JhBaWSP6XTEatxSaFtuKVdSd7Ib9aoWTqYfGL1LXclbagk6y-jSTGptDoN0rwkPkiNbgQIUj-Wl2vGE7iWzq3-MVnYnXedxwW62llicB~qANLHXjuxrkr4eM9CYyqFGNcZL2XXQOunKmt76Cms0kqLEgc7~7QvTz97a6WPT5BA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66984383/Digital_20Literacy_20for_20the_20Third_20Age-libre.pdf?1620500234=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigital_Literacy_for_the_Third_Age_Susta.pdf&Expires=1702581370&Signature=c~LBokI5mozL0lXnYmlCCOzZUoJ1D~GgmXz1uYpjxqZdLifPwbL2IPPBFpSfy-h~p8x235wHotIS3148rHw-TzoppfQ-b7ZviQgOERs4cH3fook6ZLplkLKIAKjwh5zgKWl4H3S4jE8a4pqOdrfkL-UyIjbincs7FWuF20BBoVC2JhBaWSP6XTEatxSaFtuKVdSd7Ib9aoWTqYfGL1LXclbagk6y-jSTGptDoN0rwkPkiNbgQIUj-Wl2vGE7iWzq3-MVnYnXedxwW62llicB~qANLHXjuxrkr4eM9CYyqFGNcZL2XXQOunKmt76Cms0kqLEgc7~7QvTz97a6WPT5BA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133.

Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118-128. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>

Micheuz, P. (2006). Is it Computer Literacy, IT, ICT or Informatics?. In *Education for the 21st Century. Impact of ICT and Digital Resources*. U.S.A.: Springer, 369-373. Ανακτήθηκε από: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34731-8\\_46](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34731-8_46)

Milgram, P. & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information Systems*, E77-D, 12, 1321-1329.

Paivio, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Jim-Clark-10/publication/225249172\\_Dual\\_Coding\\_Theory\\_and\\_Education/links/542d58970cf277d58e8cc084/Dual-Coding-Theory-and-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jim-Clark-10/publication/225249172_Dual_Coding_Theory_and_Education/links/542d58970cf277d58e8cc084/Dual-Coding-Theory-and-Education.pdf)

Player-Koro, C. (2013). Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 26-40. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2011.637503>

Sheard, J., Carbone, A., & Hurst, A. J. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: staff and student perceptions. *Computer Science Education*, 20(1), 1-16. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08993400903484396>

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. The SAGE handbook of qualitative research in psychology, 2(17-37), 25.



## Παράρτημα

### A.

#### *Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης*

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

ονομάζομαι Αθανασία-Αθηνά Καραγκιοζίδη και είμαι τελειόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας με θέμα: «*Ενισχύοντας τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού των δασκάλων: Εφαρμογές παιγνιώδους μάθησης στο δημοτικό σχολείο*» διερευνώ, μέσω συνεντεύξεων, τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνά μου στοχεύει στη διερεύνηση της αξιοποίησης εκπαιδευτικών εφαρμογών και ψηφιακών παιχνιδιών στις σχολικές τάξεις.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σας ενημερώνω ότι οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς και τα προσωπικά σας δεδομένα θα παραμείνουν απόρρητα. Η διάρκεια της συνέντευξης υπολογίζεται στα 30 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στη παρούσα έρευνα.

Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα:

Ναι	Όχι

### B.

#### *Ερωτήσεις συνεντεύξεων*

1. Πείτε μου λίγα λόγια για τις σπουδές σας (ακαδημαϊκά προσόντα).
2. Πόσα χρόνια εμπειρία έχετε ως δάσκαλος/α;
3. Χρησιμοποιείτε τις ψηφιακές τεχνολογίες στη καθημερινότητα σας, έξω από τον χώρο του σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο τις αξιοποιείτε;
4. Χρησιμοποιείτε τις ψηφιακές τεχνολογίες στον χώρο του σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο τις αξιοποιείται;
5. Θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με τις ψηφιακές τεχνολογίες;
6. Ποιοι φορείς σας βοήθησαν αναπτύξτε τις ψηφιακές σας γνώσεις και δεξιότητες;
7. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική τάξη;
8. Θεωρείτε ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση;
9. Αξιοποιείτε ψηφιακές εφαρμογές που έχουν χαρακτήρα παιχνιδιού στην τάξη σας; Αν ναι, ποιες ψηφιακές εφαρμογές/ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιείτε;
10. Τι θεωρείτε ότι θα κερδίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια;

11. Σας βοηθάει το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στη τάξη σας; Δώστε μας κάποια παραδείγματα. Αν σας δυσκολεύει, σε τι σας δυσκολεύει;
12. Ποιες οι προτάσεις σας για να συνδυαστεί το παιχνίδι με τη σχολική τάξη και τη μάθηση στο δημοτικό σχολείο;
13. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;