

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 13, No 5 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-31-1

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 5

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Η Παιχνιδοποίηση ως Εργαλείο Ενίσχυσης της Εκπαιδευτικής Εμπειρίας στην Πρωτοβάθμια εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών

Βασίλειος Νεοφώτιστος, Μαρία Βαμβούρη

doi: [10.12681/icodl.8321](https://doi.org/10.12681/icodl.8321)

Copyright © 2026, Βασίλειος Γεώργιος Νεοφώτιστος, Μαρία Βαμβούρη



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Η Παιχνιδοποίηση ως Εργαλείο Ενίσχυσης της Εκπαιδευτικής Εμπειρίας στην Πρωτοβάθμια Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών

Gamification as a Tool for Enhancing the Educational Experience in Primary Distance Education: Teachers' Views and Attitudes

Βαμβούρη Μαρία, MEd
Φιλολόγος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mairivamvouri@gmail.com

Νεοφώτιστος Βασίλειος, PhD
Μέλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
neofotistos.vasileios@ac.eap.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις 161 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην αξία της παιχνιδοποίησης ως μέσου παρακίνησης και αξιολόγησης. Ωστόσο, αναδείχθηκαν σημαντικά εμπόδια, κυρίως η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και επιμόρφωσης. Η ανάλυση παλινδρόμησης κατέδειξε ότι οι ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες για την πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η αντίληψη της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου αξιολόγησης, ενώ τα εμπόδια και η έλλειψη γνώσεων δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση. Τέλος, η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς βασική επιμόρφωση στις ΤΠΕ αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους συναδέλφους τους με σχετική κατάρτιση. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση που θα ενισχύει όχι μόνο τις τεχνικές δεξιότητες αλλά και την παιδαγωγική κουλτούρα γύρω από την παιχνιδοποίηση.

Λέξεις- κλειδιά

παιχνιδοποίηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This study investigates the attitudes and perceptions of 161 primary school teachers in Greece regarding the use of gamification in distance education. Findings revealed generally positive attitudes, highlighting the value of gamification as a means of motivation and assessment. However, significant obstacles were identified, mainly the lack of technological infrastructure and training. Regression analysis showed that teachers' attitudes and the perception of gamification as an assessment tool were the strongest predictors of adoption, while perceived barriers and lack of knowledge were not statistically significant. Further analysis indicated that teachers without basic ICT training faced more difficulties than their trained counterparts. The results underline the need for targeted professional development that strengthens not only technical skills but also pedagogical perspectives on gamification.

Keywords

gamification, distance learning, primary education

Εισαγωγή

Η παιχνιδοποίηση (gamification) ορίζεται ως η ενσωμάτωση στοιχείων και μηχανισμών παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη πλαίσια, με σκοπό τη βελτίωση της εμπειρίας, την αύξηση της δέσμευσης και την παρακίνηση (Deterding et al., 2011). Η διάκριση μεταξύ παιχνιδοποίησης και μάθησης μέσω παιχνιδιού είναι ουσιώδης: ενώ η δεύτερη βασίζεται στη χρήση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών παιχνιδιών, η πρώτη εστιάζει σε μεμονωμένα στοιχεία (πόντοι, σήματα, leaderboard, επίπεδα). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου η διατήρηση της προσοχής και της δέσμευσης των μαθητών αποτελεί συχνά πρόκληση, η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ περιεχομένου και ενεργού συμμετοχής, αξιοποιώντας στοιχεία διασκέδασης για να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία (Kapp, 2012). Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σενάρια αφήγησης όπου οι μαθητές «ξεκλειδώνουν» κεφάλαια ιστορίας ολοκληρώνοντας δραστηριότητες κατανόησης

κειμένου, ενώ στα Μαθηματικά μπορεί να εφαρμοστεί ένα σύστημα επιπέδων όπου κάθε επίπεδο απαιτεί την επίλυση προβλημάτων αυξανόμενης δυσκολίας. Στις Φυσικές Επιστήμες, οι μαθητές μπορούν να συλλέγουν «ψηφιακά δείγματα» ολοκληρώνοντας εικονικά πειράματα, γεγονός που ενισχύει την πρακτική κατανόηση μέσω αλληλεπίδρασης (Domínguez et al., 2013). Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που έχει γνωρίσει μεγάλη άνθηση λόγω της πανδημίας του COVID-19, ωφελείται σημαντικά στην ενσωμάτωση των αρχών της παιχνιδοποίησης (Αναστασιάδης, 2020). Καθώς η εκπαίδευση ενσωματώνει όλο και περισσότερο ψηφιακά εργαλεία, η παιχνιδοποίηση προσφέρει μια καινοτόμο προσέγγιση για την ενίσχυση της συμμετοχής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης ερμηνεύεται και από τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000), η οποία τονίζει τη σημασία της ικανοποίησης τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: της αυτονομίας (η αίσθηση ότι έχεις έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία), της ικανότητας (η εμπειρία επιτυχίας σε προκλήσεις κατάλληλου επιπέδου) και της σύνδεσης (η δημιουργία κοινωνικών δεσμών και αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές). Η ενσωμάτωση αυτών των παραμέτρων μέσω παιχνιδοποίησης μπορεί να αυξήσει σημαντικά την παρακίνηση και την επιμονή των μαθητών στην εξ αποστάσεως μάθηση. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η διατήρηση της προσοχής και της παρακίνησης των μαθητών είναι κρίσιμη, η παιχνιδοποίηση δημιουργεί ένα διαδραστικό και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα από τη χρήση τεχνικών που προέρχονται από τα παιχνίδια, όπως η παροχή ανταμοιβών, η χρήση επιπέδων και προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη διάθεση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους (Παπαδοπούλου & Σαμαράς, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί, ως κεντρικοί παράγοντες της διαδικασίας μάθησης, έχουν ποικίλες αντιλήψεις για την παιχνιδοποίηση. Κάποιοι βλέπουν την παιχνιδοποίηση ως ένα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα μαθήματα, κάνοντας τα πιο διαδραστικά και ενδιαφέροντα. Άλλοι, εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με το κατά πόσο η παιχνιδοποίηση μπορεί να αποσπάσει την προσοχή από τους μαθησιακούς στόχους ή να απαιτεί επιπρόσθετους πόρους και χρόνο (Καριπίδης & Πρέτζας, 2015).

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ειδικότερα, επιχειρεί να εξετάσει τον βαθμό υιοθέτησης της παιχνιδοποίησης, τα προσδοκώμενα οφέλη, τα εμπόδια εφαρμογής και τη συσχέτισή τους με δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες.

Η έρευνα επικεντρώνεται: α) στις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιχνιδοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, β) στα εμπόδια που αναδύονται και αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα εφαρμογής της, γ) στη συσχέτιση ανάμεσα στη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη παιχνιδοποίηση, την εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στη χρήση παιχνιδοποιημένων εργαλείων στην αξιολογική διαδικασία και δ) στους προβλεπτικούς παράγοντες όπως η επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, τη χρήση της ως αξιολογικού εργαλείου στην εξαρτημένη μεταβλητή της εφαρμογής της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Παιχνιδοποίηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εκπαίδευση καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές αλλαγές. Η εισαγωγή ψηφιακών τεχνολογιών, η διάχυση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών), καθώς και η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν αναδείξει την ανάγκη για νέες διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής. Η παιχνιδοποίηση αποτελεί μία από τις πιο καινοτόμες στρατηγικές για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας, αξιοποιώντας στοιχεία από τον σχεδιασμό παιχνιδιών για να καλλιεργήσει τη δέσμευση, την παρακίνηση και τη συμμετοχή των μαθητών.

Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η παρακίνηση και η ενεργητική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας, η παιχνιδοποίηση προσφέρει ευκαιρίες για την ενσωμάτωση δημιουργικών και ελκυστικών δραστηριοτήτων, ακόμη και σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε καταλύτη για τη μετάβαση προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθιστώντας αναγκαία την προσαρμογή των παραδοσιακών πρακτικών.

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί μια τεχνική που αντλεί στοιχεία από τις μηχανιστικές διαδικασίες των παιχνιδιών και τις ενσωματώνει σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Deterding et al. (2011), η παιχνιδοποίηση περιλαμβάνει τη χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη-παιχνιδικά περιβάλλοντα με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της δέσμευσης των χρηστών. Η ιδέα είναι να μετατραπεί η μάθηση σε μια πιο διασκεδαστική και εμπλουτισμένη εμπειρία, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά και να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Κεντρικό ρόλο στην κατανόηση της παιχνιδοποίησης διαδραματίζει η θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000), που δίνει έμφαση στην ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως η αυτονομία, η ικανότητα και η σύνδεση.

Έρευνες δείχνουν ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν στόχους, προκλήσεις και συνεργασία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η παιχνιδοποίηση υποστηρίζεται από τις θεωρίες της κονστρουκτιβιστικής μάθησης, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα σε ενεργές, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Bandura, 1977· Zhou & Brown, 2017· Plass et al., 2015).

Στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η παιχνιδοποίηση προσφέρει λύσεις σε προκλήσεις όπως η απομόνωση των μαθητών και η έλλειψη αλληλεπίδρασης. Μέσα από την ενσωμάτωση εργαλείων όπως τα ψηφιακά παράσημα και οι εικονικοί στόχοι, δημιουργείται ένα περιβάλλον που προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και τον ανταγωνισμό με θετικό τρόπο. Για παράδειγμα, έρευνες από τους Hamari et al. (2014) καταδεικνύουν ότι οι δραστηριότητες παιχνιδοποίησης αυξάνουν τη δέσμευση και τη συνεργασία των μαθητών.

Η αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης και σε διεθνές επίπεδο. Ο Karp (2012) επισημαίνει ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία όταν ενσωματώνεται με σαφή παιδαγωγικό σκοπό. Σύμφωνα με τον Hamari et al. (2014), η χρήση στοιχείων παιχνιδιού, όπως πόντοι και επιβραβεύσεις, συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης των μαθητών και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

Επιπλέον, έρευνες όπως αυτή των Plass, et al. (2015) τονίζουν ότι η παιχνιδοποίηση υποστηρίζει την ενεργό μάθηση και ενισχύει τη μνήμη μέσω διαδραστικών εμπειριών. Οι Zichermann και Cunningham (2011) προτείνουν την εφαρμογή μηχανισμών παιχνιδιού ακόμη και σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, δίνοντας έμφαση στη συνεχή ανατροφοδότηση και την προσωπική πρόοδο.

Στην Ελλάδα, μελέτες όπως των Γκόγκου (2019) και Παπαδημητρίου και Χριστοδούλου (2021) εστιάζουν στη χρήση παιχνιδιών και παιχνιδοποιημένων εργαλείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις θετικές στάσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και την ανάγκη κατάλληλης υποστήριξης. Η μελέτη των Κατσαρού και Τσαλίκη (2020) δείχνει ότι η ένταξη στοιχείων παιχνιδοποίησης στο περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας συνέβαλε στην αύξηση της παρακολούθησης και της συμμετοχής των μαθητών.

Παρά τα οφέλη της, η παιχνιδοποίηση αντιμετωπίζει εμπόδια, όπως η περιορισμένη διαθεσιμότητα τεχνολογικών πόρων (Papadakis et al., 2018) και η έλλειψη χρόνου (Barata et al., 2013· De Sousa et al., 2014· Ibanez et al., 2014). Η επιτυχής εφαρμογή της απαιτεί κατάλληλη προσαρμογή στις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού, ενώ η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης και όχι ως αυτοσκοπός. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα των παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση των σχεδιαστικών επιλογών.

Κίνητρα και Δεσμεύσεις των Εκπαιδευτικών για την Παιχνιδοποίηση

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών λόγω της δυνατότητάς της να αυξάνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και να ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Hamari et al. (2014), τα κίνητρα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη βελτίωση της μάθησης μέσω της δημιουργίας ενός πιο εμπλεκόμενου περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, η εφαρμογή μηχανισμών παιχνιδιού όπως «αποστολές» που απαιτούν την ανακάλυψη ιστορικών στοιχείων μέσα από ψηφιακά αρχεία, μπορεί να ενισχύσει την ερευνητική διάθεση των μαθητών και να τους παρακινήσει να εμβαθύνουν στη θεματολογία. Αντίστοιχα, στη Βιολογία, η χρήση επιπέδων προόδου

για την ολοκλήρωση εικονικών πειραμάτων μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση επίτευξης και πρόκλησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000), η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών - αυτονομίας, ικανότητας και σύνδεσης - αποτελεί κεντρικό παράγοντα για την παρακίνηση. Η παιχνιδοποίηση μπορεί να υποστηρίξει την αυτονομία μέσω της δυνατότητας επιλογής αποστολών ή δραστηριοτήτων, την αίσθηση ικανότητας μέσω της σταδιακής αύξησης δυσκολίας και της ανατροφοδότησης, και τη σύνδεση μέσω συνεργατικών παιχνιδιών ή ομαδικών «προκλήσεων».

Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να εφαρμόσουν την παιχνιδοποίηση, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που μπορεί να έχει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας. Οι Deterding et al. (2011) επισημαίνουν ότι η παιχνιδοποίηση προσφέρει ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, επιτρέποντας στους μαθητές να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές και να μάθουν από τα λάθη τους χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται από τη θεωρία της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και συνδεσιμότητα.

Επιπλέον, η χρήση παιχνιδιών και στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιχνιδικές δραστηριότητες, όπως αναφέρουν οι Deterding et al. (2011), υποστηρίζεται από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν στην τάξη και να βρουν νέες προσεγγίσεις, ώστε να ενισχύσουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών τους. Ωστόσο, τα κίνητρα αυτά είναι ιδιαίτερα έντονα σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, ναί μεν είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ αλλά διαθέτουν εξίσου επαρκή γνώση για την παιχνιδοποίηση και έχουν τη δυνατότητα να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Εξάλλου, η παιχνιδοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα εργαλείο που μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Prensky, 2003).

Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Παιχνιδοποίηση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με την αξία της παιχνιδοποίησης στην

εκπαίδευση, ειδικά όταν αναγνωρίζουν την αξία της ως εργαλείο αξιολόγησης και μάθησης. Ο Karp (2012) επισημαίνει ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης που είναι περισσότερο διαδραστικό και ευχάριστο για τους μαθητές, γεγονός που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να την υιοθετήσουν. Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις τείνουν να βλέπουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης στην τάξη, ακόμη και στο εξ αποστάσεως περιβάλλον (Caronetto et al., 2014).

Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας, η χρήση ψηφιακών «κονκάρδων» για την ολοκλήρωση δημιουργικών γραπτών εργασιών μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση επίτευξης και να κινητοποιήσει μαθητές που διαφορετικά θα συμμετείχαν λιγότερο ενεργά. Στη Χημεία, η δημιουργία εικονικών «εργαστηρίων» όπου οι μαθητές κερδίζουν πόντους για σωστή εκτέλεση πειραμάτων μπορεί να αυξήσει την ακρίβεια και την προσοχή στη λεπτομέρεια.

Η έρευνα των Plass et al. (2015) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές στάσεις προς την παιχνιδοποίηση είναι πιο πιθανό να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην τάξη τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί στις νέες τεχνολογίες και βλέπουν την παιχνιδοποίηση ως μια προέκταση των ήδη υπάρχουσών πρακτικών τους. Η θετική στάση απέναντι στην παιχνιδοποίηση συνδέεται συχνά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και την κατανόηση των αρχών σχεδιασμού παιχνιδιών. Αντιλαμβάνονται ότι η παιχνιδοποίηση δεν είναι απλώς μια μόδα, αλλά μια αποτελεσματική προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και την παροχή μιας πιο εμπειρικής και διαδραστικής εμπειρίας μάθησης. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με περιορισμένη τεχνολογική εξοικείωση ενδέχεται να αντιμετωπίζουν την παιχνιδοποίηση ως περίπλοκη ή χρονοβόρα διαδικασία.

Προκλήσεις και Εμπόδια που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί για την Εφαρμογή της Παιχνιδοποίησης

Παρά τα κίνητρα και τις θετικές στάσεις, η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις και εμπόδια. Ένα από τα κυριότερα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και υποστήριξης

για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στην τάξη. Η έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό και την προσαρμογή των μαθημάτων ώστε να ενσωματώνουν στοιχεία παιχνιδιού αλλά και η δημιουργία αποτελεσματικών και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων δραστηριοτήτων απαιτεί σημαντική προετοιμασία, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται πολυμέσα, μηχανισμοί πόντων και προκλήσεων (Zichermann & Cunningham, 2011). Οι Ghavifekr και Rosdy (2015) υπογραμμίζουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες με τρόπο που να ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, και αυτό το αίσθημα ανασφάλειας μπορεί να αποθαρρύνει την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, όπως η πρόσβαση σε κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και λογισμικό, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι Zichermann και Cunningham (2011) σημειώνουν ότι ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν την παιχνιδοποίηση, η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους μπορεί να εμποδίσουν την επιτυχή εφαρμογή και προσαρμογή της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά, αντιμετωπίζουν οργανωτικά εμπόδια, όπως ο περιορισμένος χρόνος και οι πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος, που δυσκολεύουν την ένταξη της παιχνιδοποίησης σε μια ήδη φορτωμένη καθημερινή διδακτική ρουτίνα.

Φυσικά, υπάρχει και η ανάγκη για την προσαρμογή της παιχνιδοποίησης στις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης. Η αποτελεσματική παιχνιδοποίηση δεν είναι μια μέθοδος που ταιριάζει σε όλους, αλλά απαιτεί μια ευαίσθητη προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτή εφαρμόζεται (Plass et al, 2015).

Από την άλλη πλευρά υπάρχει και η παιδαγωγική πρόκληση: η υπερβολική έμφαση στα «παιγνιώδες» στοιχεία μπορεί να οδηγήσει σε απόσπαση της προσοχής από τους μαθησιακούς στόχους. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξισορροπούν την ψυχαγωγική διάσταση με την παιδαγωγική αξία, διασφαλίζοντας ότι οι δραστηριότητες παραμένουν ουσιαστικά συνδεδεμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση για να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παιχνιδοποίηση. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε προϋπάρχουσες έρευνες. Συγκεκριμένα για την ανάπτυξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των: Γκεκόπουλος (2021), Τσίλης (2018) και Παπαγεωργίου (2021). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας, είναι χωρισμένο σε τρεις ενότητες και αποτελείται από 62 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες είναι διατυπωμένες απλά και με σαφή τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες να είναι εύκολο να τις κατανοήσουν και να απαντήσουν. Διανεμήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο σε 161 εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, εστιάζοντας στις εμπειρίες τους με μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην παιχνιδοποίηση, στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και στις συνολικές αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά της. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από: τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, εμπειρία χρήσης ΤΠΕ στην τάξη), τις στάσεις απέναντι στην παιχνιδοποίηση (χρησιμοποιήθηκαν Κλίμακες μέτρησης στάσεων και κινήτρων για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης. Για τη διατύπωση των προτάσεων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert επτά βαθμίδων (1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμφωνώ απόλυτα) και τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια και οφέλη της εφαρμογής της (οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν από λίστα πιθανών δυσκολιών π.χ. έλλειψη χρόνου, υλικοτεχνικών υποδομών, επιμόρφωσης). Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές μεθόδους για τον εντοπισμό τάσεων και συσχετίσεων.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της πολυσταδιακής δειγματοληψίας και στρωματοποίησης ανάλογα με την οργανικότητα των σχολείων, εξασφαλίζοντας ποικιλία σε ηλικία, επιμόρφωση και εξοικείωση με την τεχνολογία. Ελήφθησαν δεοντολογικές προφυλάξεις, όπως η διασφάλιση της ανωνυμίας και η εθελοντική συμμετοχή.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Jamovi ver. 2.3.28. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε αρχικά περιγραφική στατιστική, με

παρουσίαση συχνοτήτων και ποσοστών για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις βασικές κατηγορίες απαντήσεων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($>0,70$), γεγονός που δείχνει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων. Επιπλέον, εφαρμόστηκαν συγκρίσεις των απαντήσεων με βάση δημογραφικές μεταβλητές (π.χ. ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) με χρήση ελέγχου συσχέτισης (Pearson) και μη παραμετρικών ελέγχων (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis), όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο στις περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής των τιμών των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Το δείγμα περιλαμβάνει 161 εκπαιδευτές, ανάμεσά τους άνδρες και γυναίκες. Το 57,1% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και το υπόλοιπο ποσοστό της τάξεως του 42,9% αποτελείται από άνδρες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες (67,6%), γεγονός που συνάδει με τη γενική τάση στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου παρατηρείται αυξημένη παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, η μεγαλύτερη συγκέντρωση παρατηρείται στην ηλικιακή κατηγορία 41–50 ετών (40,5%), υποδηλώνοντας παρουσία εκπαιδευτικών με σημαντική επαγγελματική εμπειρία.

Το δείγμα διαφοροποιείται αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ ως εξής. Το 11,2% δεν έχει λάβει κανένα είδος σχετικής επιμόρφωσης. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες, ήτοι το 51,6%, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης Β' Επιπέδου (B1, B2), το 24,8% κατέχει το επιμορφωτικό σεμινάριο Α' Επιπέδου, το 12,4% κατέχει κάποιου άλλου είδους επιμόρφωσης αναφορικά με τις ΤΠΕ, ενώ μόλις το 11,2% δεν διαθέτει κανένα είδος επιμόρφωσης.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του χρησιμοποιούμενου ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's α (Alpha). Οι τιμές του συντελεστή για τις επιμέρους εννοιολογικές περιοχές του ερωτηματολογίου καταδεικνύουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, η κλίμακα ερωτήσεων που εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, ο συντελεστής υπολογίζεται στο 0,93. Η κλίμακα που διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία συνολικά παρουσιάζει τιμή Cronbach's α ίση με 0,79. Η κλίμακα που αναφέρεται στη δέσμευση,

τα κίνητρα και τη συμμετοχή των μαθητών σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίζει επίσης ένα υψηλό ποσοστό Cronbach's α , συγκεκριμένα της τάξεως του 0,92.

Παράλληλα, η κλίμακα των ερωτήσεων που αφορά τη χρήση της παιχνιδοποίησης ως εργαλείο αξιολόγησης παρουσιάζει τιμή συντελεστή Cronbach's α ίση με 0,88. Τέλος, η κλίμακα που εστιάζει στις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζονται κατά την εφαρμογή της μάθησης με βάση το παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εμφανίζει επίσης υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας, με Cronbach's α ίσο με 0,87.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν σύμφωνα με τον Πίνακα 1 γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η παιχνιδοποίηση αυξάνει την παρακίνηση, τη δέσμευση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η αξία της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου αξιολόγησης και άμεσης ανατροφοδότησης.

Πίνακας 1: Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Παιχνιδοποίηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

	M.O.	T.A
Η παιχνιδοποίηση ενισχύει την ικανοποίηση των μαθητών	5,86	1,25
Η παιχνιδοποίηση βελτιώνει τη συμμετοχή στη διδασκαλία	5,90	1,23
Η χρήση παιχνιδιών παρακινεί τους μαθητές	5,89	1,24
Η παιχνιδοποίηση δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα	3,29	1,80

Ωστόσο, εντοπίστηκαν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της παιχνιδοποίησης. Το πιο συχνά αναφερόμενο πρόβλημα είναι η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, καθώς και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχετικές ψηφιακές εφαρμογές. Ακολουθούν οι περιορισμοί που επιφέρουν το αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου καθώς και η δυσκολία διαχείρισης του μαθησιακού χρόνου.

Πίνακας 2: Εμπόδια για την εφαρμογή της Παιχνιδοποίησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Εμπόδιο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού	6,39	0,79
Έλλειψη τεχνολογικής υποστήριξης	6,39	0,80
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	6,15	1,11
Ελλιπής εμπειρία χρήσης ΤΠΕ	6,07	1,20
Συχνά τεχνικά προβλήματα στα σχολεία	6,27	1,05
Παλαιότητα εξοπλισμού	6,23	1,21

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, τα σημαντικότερα εμπόδια που αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες σχετίζονται κυρίως με ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (Μ.Ο.=6,39, Τ.Α.=0,79) και η έλλειψη τεχνολογικής υποστήριξης (Μ.Ο.=6,39, Τ.Α.=0,80) εμφανίζονται ως τα πιο κρίσιμα προβλήματα. Σημαντικές δυσκολίες εντοπίζονται επίσης στα συχνά τεχνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία (Μ.Ο.=6,27, Τ.Α.=1,05), καθώς και στην παλαιότητα του εξοπλισμού (Μ.Ο.=6,23, Τ.Α.=1,21). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως ανασταλτικούς παράγοντες την ελλιπή επιμόρφωσή τους (Μ.Ο.=6,15, Τ.Α.=1,11) και την περιορισμένη εμπειρία στη χρήση των ΤΠΕ (Μ.Ο.=6,07, Τ.Α.=1,20).

Παράλληλα, ο έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson ο οποίος μετρά τον βαθμό της γραμμικής εξάρτησης μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών έδειξε ισχυρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση και της εφαρμογής της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($r=0,61$, $p<0,001$), επισημαίνοντας ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της παιχνιδοποίησης στη δια ζώσης διδασκαλία μεταφέρεται και κατά τη εφαρμογή της στην εξ αποστάσεως. Ακόμη πιο ισχυρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και της χρήσης της ως εργαλείου αξιολόγησης ($r=0,69$, $p<0,001$). Τέλος μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ της εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση ως αξιολογικού εργαλείου και των εμποδίων που εμφανίζονται ως ανασταλτικοί παράγοντες ($r=0,22$, $p<0,01$).

Περαιτέρω επαγωγική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis, λόγω της έλλειψης κανονικότητας στην κατανομή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($W=4,36$, $p=0,011$) μεταξύ των συμμετεχόντων που διέθεταν πιστοποίηση Α΄ επιπέδου επιμόρφωσης στις ΤΠΕ και εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη σχετική επιμόρφωση. Οι τελευταίοι φάνηκε να αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είχαν λάβει βασική επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των λοιπών δημογραφικών ομάδων των συμμετεχόντων ως προς τις κύριες μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 3: Γραμμική Παλινδρόμηση εξαρτημένης μεταβλητής εφαρμογή της Παιχνιδοποίησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	t	p	β
Δεσμεύσεις, Κίνητρα εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στην εξΑΕ	2,048	0,042	0,1569
Στάσεις σε σχέση με την παιχνιδοποίηση	1,833	0,049	0,1632
Εφαρμογή της παιχνιδοποίησης ως μέσο αξιολόγησης στην εξΑΕ	5,354	< 0,001	0,4732
Εμπόδια ως προς την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εξΑΕ	-0,476	0,635	-0,0276

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που προβλέπουν την υιοθέτηση της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, το παλινδρομικό μοντέλο εμφάνισε ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα, καθώς ο συντελεστής προσδιορισμού (R^2) κρίθηκε επαρκής και ο έλεγχος F ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($R^2=0,508$, $F=40,2$, $p<0,001$).

Σε επίπεδο ανεξάρτητων μεταβλητών το μοντέλο ανέδειξε τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές με στατιστικά σημαντική επίδραση. Συγκεκριμένα, οι δεσμεύσεις και τα

κίνητρα για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης κατέγραψαν θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση ($\beta=0,157$, $p=0,042$), γεγονός που δείχνει ότι η ύπαρξη εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων μπορεί να ενισχύσει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την πρακτική αυτή. Παράλληλα, οι στάσεις απέναντι στην παιχνιδοποίηση αναδείχθηκαν επίσης ως σημαντικός παράγοντας ($\beta=0,163$, $p=0,049$), υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Ακόμη πιο έντονη υπήρξε η συμβολή της μεταβλητής που αφορά την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης ως μέσου αξιολόγησης, η οποία παρουσίασε τον υψηλότερο συντελεστή προσδιορισμού ($\beta=0,473$, $p<0,001$). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι όταν η παιχνιδοποίηση συνδέεται με τη διαδικασία αξιολόγησης, δηλαδή έναν πυρηνικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και καθίσταται ισχυρός προγνωστικός δείκτης υιοθέτησης της από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η μεταβλητή που σχετίζονται με τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια ($\beta=0,028$, $p=0,635$) δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίζουν δυσκολίες ή να θεωρούν πως δεν κατέχουν πλήρως τη σχετική τεχνογνωσία, οι παράγοντες αυτοί δεν επαρκούν για να αποτρέψουν την εφαρμογή της μεθόδου.

Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η πρόθεση ενσωμάτωσης της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται πρωτίστως από τα κίνητρα, τις στάσεις και κυρίως από την αντίληψη της ως αποτελεσματικού εργαλείου αξιολόγησης, ενώ παράγοντες όπως τα εμπόδια και η έλλειψη γνώσεων φαίνεται να έχουν περιορισμένο ρόλο.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση και κυρίως της αντίληψής τους για τη χρησιμότητά της ως εργαλείου αξιολόγησης, οι οποίες αποτέλεσαν τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες για την πρόθεση εφαρμογής της μεθόδου. Η σύνδεση της παιχνιδοποίησης με την αξιολόγηση φαίνεται να ενισχύει ουσιαστικά την αποδοχή της, στοιχείο που διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από προηγούμενες μελέτες

(π.χ. Hamari et al., 2014· Plass et al., 2015), όπου η έμφαση είχε δοθεί κυρίως στην παρακίνηση και στη διασκέδαση.

Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε ότι τα κίνητρα και οι δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν θετικά, αν και σε μικρότερο βαθμό, στην πρόθεση υιοθέτησης της μεθόδου. Αυτό υπογραμμίζει ότι, πέρα από την πρακτική διάσταση της αξιολόγησης, η εσωτερική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο.

Αντίθετα, οι παράγοντες που σχετίζονται με τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια (έλλειψη υποδομών, ανεπαρκής επιμόρφωση) δεν αποδείχθηκαν ισχυροί στατιστικά σημαντικοί αποτρεπτικοί παράγοντες. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Zichermann & Cunningham, 2011), όπου τα εμπόδια συχνά θεωρούνται κρίσιμα. Στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, φαίνεται ότι η θετική στάση και η πίστη στη διδακτική αξία της μεθόδου υπερβαίνουν τις πρακτικές δυσκολίες.

Επιπλέον, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ακόμη και στο αρχικό στάδιο βασικών δεξιοτήτων, Εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση στις ΤΠΕ αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια από τους συναδέλφους τους που είχαν σχετική κατάρτιση. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις, ώστε η έλλειψη τεχνικής εξοικείωσης να μην περιορίζει τη δυναμική της μεθόδου.

Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η πρόθεση ενσωμάτωσης της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται κυρίως από εσωτερικούς παιδαγωγικούς παράγοντες (στάσεις, κίνητρα, αντίληψη της ως εργαλείου αξιολόγησης) συμφωνώντας με τις αντίστοιχες έρευνες των Kapp (2012) και (Caronetto et al., 2014), ενώ τα εξωτερικά εμπόδια φαίνεται να έχουν μικρότερη βαρύτητα. Η συμβολή αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ελληνική πραγματικότητα, όπου οι πολιτικές επιμόρφωσης δεν θα πρέπει να εστιάζουν μόνο στις τεχνικές δεξιότητες, αλλά και στη διαμόρφωση παιδαγωγικής κουλτούρας που αναδεικνύει την αξία της παιχνιδοποίησης ως ουσιαστικού εργαλείου μάθησης και αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Η παιχνιδοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην πρωτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι

εφαρμόζεται μεθοδικά και υποστηρίζεται από τις κατάλληλες υποδομές. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της, καθώς προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει την ενεργητική συμμετοχή, ενισχύει τα κίνητρα και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι, αν και οι στάσεις είναι θετικές, υπάρχουν ουσιαστικά εμπόδια που περιορίζουν την ευρεία εφαρμογή της παιχνιδοποίησης, όπως η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η ανεπαρκής κατάρτιση και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται κυρίως από την εσωτερική στάση των εκπαιδευτικών και την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητά της. Προβάλλεται η ανάγκη για επιμορφωτικές δράσεις που θα εστιάσουν όχι μόνο στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων αλλά και στην ενδυνάμωση της παιδαγωγικής πεποίθησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αξία της παιχνιδοποίησης ως ουσιαστικό εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης. Παρά τις δυσκολίες, οι προοπτικές είναι θετικές, εφόσον αναπτυχθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, η παιχνιδοποίηση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει την εμπειρία των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμβάλλοντας σε ένα πιο δημιουργικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, είναι αντιληπτό ότι χρειάζονται αρκετές παρεμβάσεις σε σχέση με την ενίσχυση και την αποτελεσματική ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στην εξ αποστάσεως πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε σχέση με την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη οργανωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που θα επικεντρώνονται στις τεχνικές παιχνιδοποίησης, στις ψηφιακές δεξιότητες και στη διδακτική αξιοποίηση σχετικών εργαλείων και πλατφορμών (όπως Kahoot, Quizizz, Class Dojo, κ.ά.).

Όσον αφορά την υποστήριξη τεχνολογικής υποδομής, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η απρόσκοπτη πρόσβαση στο διαδίκτυο, η παροχή του αναγκαίου εξοπλισμού και

ψηφιακών εργαλείων στα σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών σε ψηφιακές και παιχνιδοποιημένες πλατφόρμες.

Ταυτόχρονα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις επιταγές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο θα περιλαμβάνει προτάσεις για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων δύναται να ενδυναμώσει τη χρήση της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου που μετασχηματίζει τη μαθησιακή εμπειρία και προάγει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. In L. Nacke, K. Harrigan, & N. Randall (Eds.), *International conference on gameful design, research, and applications, October 2-4, 2013*, 10–17. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583010>
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. In *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning, 1*, 50–57. Academic Conferences International Limited.
- Γκεκόπουλος, Κ. (2021). *Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην Εκπαίδευση δεύτερης γλώσσας: Χρησιμοποιώντας το Fluent Key και το Kahoot! για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ακρόασης των μαθητών*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/82849>
- Γκόγκου, Ε. (2019). Η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 22(3), 45–61.
- De Sousa B. S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M., & Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing – SAC, March 24-28, 2014*, 216–222. <https://doi.org/10.1145/2554850.2554956>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191. <https://doi.org/10.21890/ijres.23596>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Ibanez, M. B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

- Κατσαρού, Ε., & Τσαλίκη, Π. (2020). Παιχνιδοποίηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρική μελέτη στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 87–102.
- Καριπίδης, Ν., & Πρέτζας, Δ. (2015). Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 855-864.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.007>
- Παπαδημητρίου, Α., & Χριστοδούλου, Μ. (2021). Η αποδοχή της τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς: Προβλεπτικοί παράγοντες για την εφαρμογή παιχνιδοποίησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19(4), 25–40.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21–21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Παπαγεωργίου Α. (2021) *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147552>
- Παπαδοπούλου, Ε., & Σαμαράς, Κ. (2021). *ΤΠΕ και εκπαίδευση: Θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147552>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Τσίλης, Δ. (2018). *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική χρησιμότητα και την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147333>
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational learning theories*. Education Open Textbooks. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα: Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN): Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.