



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΜΣ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΚΑΙ ΑΤΥΠΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η παιχνιδοποίηση (gamification)

ως εργαλείο κινητοποίησης στην τυπική εκπαίδευση

σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας»

Όνομα φοιτήτριας: Τριανταφύλλου Πολυξένη

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες: Περακάκη Ελισσάβητ, Τριανταφυλλάκη Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

Απρίλιος 2024

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ.....	5
ABSTRACT	6

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Παρουσίαση ερευνητικού προβλήματος.....	7
1.2 Σκοπός διπλωματικής εργασίας.....	8
1.3 Η συνεισφορά της εργασίας στην έρευνα.....	8
1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας - ερευνητικά ερωτήματα.....	9

Κεφάλαιο 2: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της παιχνιδοποίησης.....	11
2.2 Στόχος της παιχνιδοποίησης.....	15
2.3 Σκοπός της παιχνιδοποίησης η κινητοποίηση.....	16
2.4 Τρόπος παιχνιδοποίησης της μάθησης.....	18
2.4.1 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην προσχολική μουσική εκπαίδευση.....	20
2.4.2 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση.....	23
2.4.3 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση.....	24
2.4.4 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση.....	25
2.4.5 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην μουσική εκπαίδευση ενηλίκων.....	26
2.4.6 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση μουσικού οργάνου.....	27
2.5 Δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης.....	30
2.6 Αξία της παιχνιδοποίησης	34
2.6.1 Η αξία της παιχνιδοποίησης για τους μαθητές.....	35
2.6.2 Η αξία της παιχνιδοποίησης για τους εκπαιδευτικούς.....	38

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	40
3.2 Ερευνητική μέθοδος.....	41
3.3 Ερευνητικό εργαλείο – Δομή Συνέντευξης.....	41
3.4 Συλλογή Δεδομένων.....	43
3.5 Δειγματοληψία.....	44
3.6 Ζητήματα Δεοντολογίας.....	46
3.7 Τρόπος Ανάλυσης Δεδομένων.....	48
3.8 Ζητήματα Αξιοπιστίας.....	49

Κεφάλαιο 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή.....	51
4.2 Η εικόνα των συμμετεχόντων/ουσών.....	51
4.3 Ανάλυση και ανάπτυξη θεματικών.....	52
4.3.1 Σκοπός χρήσης παιχνιδοποίησης	53
A.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	53

A.2 Σκοπός.....	55
A.3 Συχνότητα.....	58
4.3.2 Τρόπος αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης	59
B.1 Πλαίσιο εφαρμογής.....	59
B.2 Επισκόπηση δράσεων.....	62
B.3 Αμοιβές – Ποινές.....	68
B.4 Πρακτικές που αποφεύγονται.....	69
4.3.3 Η αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές	71
4.3.4 Δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης	74
Δ.1 Ανταγωνισμός	74
Δ.2 Υλικοτεχνική υποδομή.....	74
Δ.3 Διαχείριση τάξης.....	75
Δ.4 Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	76
Δ.5 Κατάρτιση.....	76
4.4 Συμπεράσματα.....	77

Κεφάλαιο 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	79
5.1.1 Ο σκοπός που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίηση.....	79
5.1.2 Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η παιχνιδοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	81
5.1.3 Η αξία της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.....	84
5.1.4 Οι δυσκολίες κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης.....	85
5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και επιμόρφωση....	85

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	88
----------------------	-----------

ΛΙΣΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ

ΑΝΑΦΟΡΩΝ.....	89
----------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Λεξικό Όρων.....	113
Παράρτημα Θεματικής Ανάλυσης.....	121
Πρωτόκολλο Συναίνεσης	139
Πρωτόκολλο Ημιδομημένης Συνέντευξης.....	140

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μουσικής της έρευνας.....	51
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών μουσικής.....	52
Πίνακας 3: Θεματικές και κωδικοί.....	53
Πίνακας 4: Σκοπός της παιχνιδοποίησης.....	56
Πίνακας 5: Επισκόπηση δράσεων.....	63
Πίνακας 6: Η Αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές.....	72

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Περακάκη Ελισσάβετ, η οποία πέρα από την επιστημονική της καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας, ήταν εκείνη που μου προσέφερε την ηθική συμπαράσταση, για να ολοκληρώσω αυτό το εγχείρημα και εκείνη που στην εμφάνιση απροσδόκητων παραγόντων πίστεψε σε εμένα και με ενθάρρυνε, να φέρω εις πέρας αυτό που είχα ξεκινήσει με τόση αγάπη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Τριανταφυλλάκη, διδάσκουσα του μαθήματος Μεθοδολογία της Έρευνας στη Μουσική Παιδαγωγική, η οποία με ενθάρρυνε στην επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου, δείχνοντάς μου πως στόχος του ερευνητή είναι να μην εφησυχάζει ακολουθώντας γνωστά μονοπάτια αλλά να ανοίγει νέους δρόμους, όπως έκαναν και άλλοι πριν από αυτόν, έχοντας ως σκοπό τον εμπλουτισμό της επιστημονικής κοινότητας στην οποία ανήκει με νέα γνώση.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη διευθύντρια του Μεταπτυχιακού προγράμματος, κ. Χρυσοστόμου Σμαράγδα, καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές, για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν καθ' όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης των μεταπτυχιακών σπουδών μου, οι οποίες θα αποτελέσουν χρήσιμα εφόδια για τη μετέπειτα επαγγελματική μου εξέλιξη και σταδιοδρομία.

Επιπλέον, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στη συνέντευξη, που μου πρόσφεραν τα δεδομένα μου, καθώς και τους συμφοιτητές μου για την κατανόηση, τη στήριξη, την αγάπη, την εμπιστοσύνη που έχουν δείξει στις δυνατότητές μου και την ενθάρρυνσή τους να εκπληρώσω όλα μου τα όνειρα και να επιτύχω στους στόχους μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Η παιχνιδοποίηση είναι η εισαγωγή χαρακτηριστικών παιχνιδιού σε μια διαδικασία, κατά την οποία δεν συνηθίζεται το παιχνίδι, προκειμένου να κινητοποιηθεί και να διατηρηθεί ενεργό το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων. Σκοπός της έρευνας είναι αρχικά η διερεύνηση μέσα από απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, εάν η παιχνιδοποίηση αποτελεί εργαλείο κινητοποίησης καθώς και με ποιο τρόπο και με ποιο σκοπό αξιοποιείται στη διδασκαλία της μουσικής σε περιβάλλον τυπικής μάθησης. Σε επόμενο στάδιο διερευνώνται οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση της παιχνιδοποίησης καθώς επίσης και η αξία της μεθόδου αυτής για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η έρευνα διεξήχθη με βάση την ποιοτική μέθοδο έρευνας. Συγκεκριμένα τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις έξι εκπαιδευτικών μουσικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικά και δημόσια δημοτικά σχολεία, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παιχνιδοποίηση ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο συνίσταται στην εισαγωγή βασικών αρχών παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία μουσικής. Προτιμούν να μετατρέπουν σε παιχνίδι τις βιωματικές δραστηριότητες εισάγοντας τα απαραίτητα χαρακτηριστικά παιχνιδοποίησης, παρά να χρησιμοποιούν τις παιχνιδοποιημένες ηλεκτρονικές εφαρμογές. Σκοπός της παιχνιδοποίησης είναι η εκμάθηση του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου της μουσικής, η κινητοποίηση, η δημιουργικότητα, η ψυχαγωγία, η ομαδικότητα των μαθητών, ο σωστός τρόπος διεκδίκησης της νίκης και η διαχείριση της ήττας, η εμπέδωση, η επανάληψη, η αξιολόγηση και η απομνημόνευση της γνώσης. Επιπλέον εκτός της βιωματικότητας απώτερος σκοπός κατά την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης θα πρέπει να είναι και το κέρδος που δίνουν οι δράσεις βασιζόμενες στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μάθησης κατά το οποίο οι μαθητές έχουν φτάσει στο επίπεδο να δημιουργούν μόνοι τους τα παιχνίδια ή τους κανόνες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν μια πλούσια λίστα παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων, τις οποίες εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους.

Φυσικά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης, όπως οι πολυπληθείς αίθουσες και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά οι προκλήσεις αντιμετωπίζονται, γιατί η αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές καταδεικνύεται τόσο με την κινητοποίηση, όσο και με την ομαδικότητα, τη συλλογική σκέψη, τη συγκέντρωση και την ετοιμότητα, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργία κλίματος ευγενούς άμιλλας.

Λέξεις κλειδιά: παιχνιδοποίηση, μουσική εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί μουσικής.

ABSTRACT

Gamification is the introduction of game features into a process, in which game is not common, in order to motivate and keep active the interest of those involved. The purpose of the research is initially to investigate through the views of music teachers, who serve in primary education in Greece, if gamification is a motivational tool as well as how and for what purpose it is used in the teaching of music in a formal learning environment. In the next stage, the difficulties encountered by teachers when using gamification are investigated as well as the value of this method for teachers and students.

The research was conducted based on the qualitative research method. Specifically, the data were collected through semi-structured interviews with six primary school music teachers, who work in private and public elementary schools in various cities in Greece. The results showed the following: Teachers perceive gamification as an educational tool, which consists of introducing basic game principles when teaching music. They prefer experiential activities (play) to turn them into a game (game), introducing the necessary features, and less gamified electronic applications. The purpose of gamification is the learning of the cognitive object of music itself, mobilization, creativity, entertainment, teamwork of students, the correct way to claim victory and manage defeat, consolidation, repetition, evaluation and memorization of knowledge. In addition to experientiality, the goal when implementing gamification should be the profit given by actions based on constructivist learning models in which students have reached the level of creating games or rules by themselves. The research participants presented a rich list of gamified activities, which they implemented during their lessons.

Of course, they face several difficulties when making use of gamification, such as crowded classrooms, the lack of logistical infrastructure and teacher training. Nevertheless, challenges are faced, because the value of gamification for teachers and students is great, since in addition to motivation, it is attributed to teamwork and collective thinking, concentration and readiness, creativity and critical thinking, as well as to self-confidence and in creating a climate of noble rivalry.

Keywords: gamification, music education, Primary Education, music teachers.

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Παρουσίαση ερευνητικού προβλήματος

Η παιχνιδοποίηση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς καθημερινών δράσεων, όπως το μάρκετινγκ, η υγεία, η εργασία, η στρατιωτική εκπαίδευση, η εκμάθηση γλωσσών (Brom, Preuss και Klement, 2011). Σκοπό έχει την αύξηση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου των συμμετεχόντων. Ο στόχος της εντοπίζεται στον μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής των συμμετεχόντων στη διαδικασία που ακολουθείται κάθε φορά. Ο τρόπος με τον οποίο η παιχνιδοποίηση επιτυγχάνει το στόχο της εντοπίζεται στην εισαγωγή τεχνικών παιχνιδιού σε ένα περιβάλλον που δεν έχει σχέση με το παιχνίδι γενικότερα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση της παιχνιδοποίησης αποδεικνύουν ότι η χρήση της παιχνιδοποιημένης μάθησης ενεργοποιεί περισσότερο τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι βελτιώνουν και τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι αν ακολουθούσαν μεθόδους χωρίς παιχνιδοποίηση (Sahin et al., 2017; Glover, 2013; Yuan, 2017).

Στην εκπαίδευση η παιχνιδοποίηση επιλέγεται ως τεχνική κινητοποίησης. Όπως αναφέρει ο Sheldon (2012), ο οποίος σχεδίασε την αίθουσα πολλαπλών παικτών (Multiplayer Classroom) για το μάθημα «Θεωρία και Πρακτική της Σχεδίασης Παιχνιδιού» στο Πανεπιστήμιο της Ιντιάνα, ο μέσος όρος της βαθμολογίας φοιτητών ανέβηκε ύστερα από την παιχνιδοποίηση του μαθήματος που παρακολουθούσαν. Στην Πορτογαλία οι Gomes, Bidarra και Figueiredo (2014) μελέτησαν τη χρήση της παιχνιδοποίησης στη διδασκαλία της μουσικής τριών ομάδων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αξιολογήσουν την ποιότητα της μάθησης που προκύπτει από την εφαρμογή εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα δείχνουν και αύξηση του επιπέδου των εσωτερικών κινήτρων στις ομάδες που οι μαθητές χρησιμοποίησαν το υλικό πολυμέσων και ανάπτυξη παράλληλων δεξιοτήτων. *(Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι με τους όρους «μαθητής» και «εκπαιδευτικός» γίνεται αναφορά σε όλα τα φύλα).*

Η υπόθεση της παρούσας έρευνας, λοιπόν, πυροδοτήθηκε από την προσωπική παρατήρηση πως για χρόνια το μάθημα της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση γίνεται με περιορισμένα εργαλεία μάθησης και πως η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών πάνω στη διδακτέα ύλη είναι υπαρκτή. Όπως αναφέρουν οι Παπαδόγιαννη-Κουραντή και

Αναγνωστοπούλου (2019) αυτό συμβαίνει, επειδή συχνά μας διαφεύγει ότι η μουσική είναι μία πολυτροπική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη συνεργασία του ακουστικού, του σωματοαισθητικού και του αισθησιοκινητικού συστήματος, επηρεάζοντας την εγκεφαλική ανάπτυξη του παιδιού σε πολλαπλά επίπεδα: συναισθηματικό (έκφραση, επικοινωνία, συναισθηματική ωριμότητα), φυσικό (κιναισθητικές δεξιότητες) και πνευματικό (μνήμη, ικανότητες διάκρισης, αναγνώρισης και διαχωρισμού, προσοχή) (Weinberger, 1994). Ωστόσο, διεθνώς, μόνο ένας ελάχιστος αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στην πολυτροπική μουσική εμπειρία παιδιών σχολικής ηλικίας. Παρόλο που σε κάποιες χώρες έχουν δημιουργηθεί συστήματα που επιτρέπουν ταυτόχρονη μουσική ακρόαση με άλλες αισθήσεις, όπως η όραση ή η αφή, η χρήση τους περιορίζεται σε θεραπευτικά ή ψυχαγωγικά πλαίσια (Miura, 2005).

1.2 Σκοπός διπλωματικής εργασίας

Η επιλογή του θέματος προέκυψε από την προσωπική ανάγκη διερεύνησης, ως εκπαιδευτικού μουσικής, εάν, με ποιο τρόπο και με ποιες δυσκολίες επιλέγεται από Έλληνες δασκάλους μουσικής πρωτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης ένα εργαλείο που, σύμφωνα με έρευνες, προκαλεί μια πιο συστηματική ενεργοποίηση των μαθητών για συμμετοχή, αυτενέργεια και ευγενή άμιλλα με την εκμάθηση της μουσικής μέσα από το παιχνίδι (Abdul Jabbar and Felicia, 2015).

Η παρούσα έρευνα, μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής, εξετάζει το κατά πόσο και με ποιο τρόπο η μουσική διδασκαλία στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενσωματώνει μηχανισμούς παιχνιδιοποίησης ως εργαλείο κινητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη δημιουργία ενός παιχνιδιοποιημένου διδακτικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη.

1.3 Η συνεισφορά της εργασίας στην έρευνα

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο ενδιαφέρον της ερευνήτριας ως προς την χρήση του εργαλείου της παιχνιδιοποίησης μέσα από εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ύστερα από προσωπική αναζήτηση και με τη βοήθεια που προσφέρθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, η ερευνήτρια

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν έχουν υπάρξει παρόμοιες έρευνες μουσικής μάθησης σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα. Επομένως, θα αποτελέσει ένα καινοτόμο πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση.

1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας - ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία αρχικά γίνεται μια επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, προκειμένου να μελετηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες γραπτές πηγές, οι οποίες αναφέρονται στις βασικές θεματικές αυτής της έρευνας. Στα πλαίσια, λοιπόν, της πρώτης θεματικής, που αναφέρεται στον σκοπό της παιχνιδοποίησης, εξετάζονται μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές οι βασικοί ορισμοί που σχετίζονται με το αντικείμενο έρευνας, τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης και οι κατηγορίες παιχνιδοποίησης. Η δεύτερη θεματική της έρευνας εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η παιχνιδοποίηση εφαρμόζεται στη μουσική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό μελετήθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με τις τεχνικές σχεδιασμού των παιχνιδιών, με τον τρόπο που ο συμπεριφορισμός στην παιχνιδοποίηση συνδέεται με τις θεωρίες των κινήτρων και τα είδη των ανταμοιβών. Η τρίτη θεματική της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην αξία της παιχνιδοποίησης, για το λόγο αυτό μελετήθηκαν άρθρα που αναφέρονταν στα οφέλη της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τέλος, η τέταρτη θεματική της έρευνας αναφέρεται σε δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης στη μουσική εκπαίδευση, επομένως μελετήθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές που αναφέρονταν στην αδυναμία εφαρμογής του συμπεριφοριστικού μοντέλου παιχνιδοποίησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τις παραπάνω θεματικές παρουσιάζονται παρακάτω κατά αντιστοιχία. Ως προς το σκοπό της παιχνιδοποίησης «εντοπίζονται εκπαιδευτικές ανάγκες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίησης στη μουσική διδασκαλία τυπικής εκπαίδευσης;» Δηλαδή, πώς αντιλαμβάνονται τον όρο παιχνιδοποίηση οι εκπαιδευτικοί; Πώς προέκυψε η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί αυτό το εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ως προς τον τρόπο που εφαρμόζεται η παιχνιδοποίηση προκύπτει το ερευνητικό ερώτημα «με ποιο τρόπο αξιοποιείται η παιχνιδοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;» Τι είδους δραστηριότητες

παιχνιδοποίησης εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί, σε ποιο σημείο της μουσικής διδασκαλίας τους και με σκοπό την αφόρμιση, την κατανόηση, την εμπέδωση ή την αξιολόγηση; Ως προς την τρίτη θεματική προκύπτει το ερώτημα «ποια η αξία της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;» Και ως προς την τέταρτη θεματική προκύπτει το ερώτημα «ποια εμπόδια/δυσκολίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης;» Θα μπορούσαν να ευθύνονται, για παράδειγμα, η έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικού, η υλικότεχνική υποδομή, η κάλυψη ωραρίου σε πολλά σχολεία, η δυσκολία διαχείρισης διδακτικού χρόνου, η δυσκολία στην οριοθέτηση της ομάδας, η ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαπών ή αλλόγλωσσων μαθητών;

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογία και χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, πάνω σε έναν οδηγό ερωτήσεων (πρωτόκολλο συνέντευξης), που υποβλήθηκε σε έξι συμμετέχοντες πάνω στις παραπάνω θεματικές ενότητες. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο έγινε η συλλογή των δεδομένων, για την επιλογή του δείγματος και για τα ζητήματα δεοντολογίας που διέπουν την έρευνα. Ακολουθεί η περιγραφή του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και κάποιες μεθοδολογικές στρατηγικές που ενδυνάμωσαν την συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζεται μια εικόνα των συμμετεχόντων και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση και ανάπτυξη των θεματικών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, τα οποία αναφέρονται στο σκοπό και στη συχνότητα χρήσης της παιχνιδοποίησης, στον τρόπο αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης, στην επισκόπηση δράσεων κατά την εφαρμογή της, καθώς επίσης σε αμοιβές ή ποινές που χρησιμοποιούνται και σε πρακτικές που αποφεύγονται. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα δεδομένα που έχουν σχέση με την αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς επίσης τα δεδομένα που αναφέρονται στις δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης.

Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, οι οποίες αναφέρθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Κεφάλαιο 2: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της παιγνιοποίησης

Η «**παιγνιοποίηση**» (*gamification*) είναι η διαδικασία μετατροπής μιας μη παιγνιδιακής δραστηριότητας ή ενός μη παιγνιώδους περιβάλλοντος σε κάτι πιο παιγνιώδες. Ο όρος προέρχεται από τη λέξη "παιχνίδι" (game) και αποτελεί συνδυασμό της διασκέδασης και της εκμάθησης (Dale, 2014). Σύμφωνα με τους Robson (2015) και Deterding (2011), πρόκειται για ενσωμάτωση μηχανισμών παιχνιδιού σε ένα περιβάλλον μη παιχνιδιού ή σε καταστάσεις, οι οποίες δεν προορίζονταν αρχικά για κάποιο είδος παιχνιδιού (Şahin et al., 2017). Ο Landers (2017) ορίζει την παιγνιοποίηση της μάθησης ως «τη χρήση στοιχείων του παιχνιδιού, όπως η αξιολόγηση, η σύγκρουση, οι προκλήσεις, ο έλεγχος του περιβάλλοντος, η αλληλεπίδραση και η ένταξη κανόνων και στόχων, με σκοπό την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων» (στο Ευθυμίου, 2023, σελ. 16).

Παρόλο που η υπόσταση της παιγνιοποίησης υπήρχε σχεδόν σε όλους τους τομείς της ζωής (μάρκετινγκ, επιχειρήσεις, τουρισμός, εταιρείες, εκπαίδευση), δεν είχε αποκτήσει συγκεκριμένη ονομασία. Ο κάθε επαγγελματίας προσπαθούσε πάντα να βρει τρόπο να προσελκύσει το κοινό του, σε οποιονδήποτε εργασιακό χώρο, χωρίς όμως να αντιλαμβάνεται ότι χρησιμοποιεί αυτή την συγκεκριμένη μέθοδο (Vinichenko, et al., 1970; Kankanhalli, et al., 2012; Hildebrand, et al., 2014).

Το δομημένο παιχνίδι, έτσι κι αλλιώς, είναι από πολύ παλιά συνυφασμένο και με την μουσική εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο ρυθμός αντιμετωπίστηκε από τον Carl Orff ως “παιχνίδι μμητικού ενστίκτου” (Μυλωνά, 2016). Ο ίδιος πίστευε ότι η μουσική αγωγή πρέπει να αρχίζει με κίνηση. Για αυτό και στη «Μουσικοκινητική Αγωγή» του εισήγαγε κινήσεις, όπως το χειροκρότημα, το ποδοκρότημα και το δακτυλοκρότημα, για την αρχική μουσική εμπειρία. Με αντίστοιχες σωματικές κινήσεις, η «Μουσική, Ρυθμική και Κινητική Αγωγή» του Dalcroze επιδιώκει την ανάπτυξη της αισθησιοκινητικής ικανότητας των

παιδιών, πριν προχωρήσουν σε κάθε άλλου είδους μουσική εκπαίδευση, όπως π.χ. η εκμάθηση μουσικού οργάνου (Παυλίδου, 1998).

Παράλληλα με αυτές τις μεθόδους, που προτάθηκαν από οδηγούς διδασκαλίας και υιοθετήθηκαν από πολλούς εκπαιδευτικούς μουσικής ανά τον κόσμο και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι ως εργαλείο βιωματικής προσέγγισης με ποικίλες μουσικοκινητικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, καθώς παρατηρήθηκε αυξημένη επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (McDonel, 2015; Zhakupova et al., 2022; Wang et al., 2023; Elliott, 2015; Wai-yee Wong, 2021; Samat et al. 2022; Robert et al., 2023; Gomes et al., 2014; Samat et al., 2021; Cramariuc et al, 2023; McCormick & McPherson 2006; Ericsson et al. 1993; Williamon and Valentine 2000; Bonneville-Roussy and Bouffard 2015; Barry και Hallam 2002).

Η κορύφωση της χρήσης του νέου αυτού εργαλείου ήταν η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Sharples (2006) αναφέρει ότι είναι απαραίτητο για το εκπαιδευτικό σύστημα να εκμεταλλευτεί τις τεχνολογίες και να τις φέρει στην τάξη για να υποστηρίξουν τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Oblinger και Lippincott (2005) οι μαθητές που γεννήθηκαν τη δεκαετία του 1980 και αργότερα χαρακτηρίζονται ως μαθητές της «*Net Generation*», και θεωρούνται η γενιά που της αρέσει να συνδέεται με το διαδίκτυο. Ο Prensky (2009), με τον όρο «*Digital Natives*» αναφέρεται σε μαθητές που χειρίζονται άπταιστα τις ψηφιακές τεχνολογίες. Ο Gee (2003) στο βιβλίο του «*What Video Games Have To Teach Us About Learning And To Literacy*» (“*Τι Έχουν Να Μας Διδάξουν Τα Video Games Για Τη Μάθηση, Τη Γραφή Και Την Ανάγνωση*”) παρουσίασε τριάντα έξι λόγους σχετικά με το γιατί είναι χρήσιμο να προωθηθεί η γνώση μέσω των βιντεοπαιχνιδιών, ώστε να δημιουργηθούν βελτιωμένα περιβάλλοντα μάθησης και να ενδυναμωθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετοί ερευνητές (Oblinger, Oblinger και Lippincott 2005; Blackwell et al. 2014; Furió, González-Gancedo, Juan, Seguí και Costa 2013; Núñez, Van Looy, Szmalec και de Marez 2013) έχουν εστιάσει την έρευνά τους στα παιχνίδια εκμάθησης με τη χρήση κινητού τηλεφώνου και τα ευρήματά τους συμφωνούν ότι η πλειοψηφία των μαθητών έλκεται από τα παιχνίδια στον υπολογιστή, ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στον υπολογιστή συνδυάζουν το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω της συμμετοχικής μεθόδου και ότι τα παιχνίδια στον υπολογιστή μπορεί να ενδυναμώσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (αρκεί να περιλαμβάνουν ομαδική προσπάθεια).

Έτσι η μουσική εκπαίδευση πέρασε σταδιακά από ένα παραδοσιακό συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση διδασκαλίας, με τον μαθητή να μετέχει ενεργά στη δημιουργία της γνώσης (Piaget, 1964). Είχε έρθει όμως η ώρα να δοθεί ένα όνομα στην μέθοδο αυτή, η οποία όλο και περισσότερο εφαρμοζόταν. Έτσι, μόλις το 2002 ονομάστηκε από τον Nick Pelling, έναν προγραμματιστή υπολογιστών, «Παιχνιδοποίηση» (gamification) (Marczewski, 2013).

Οι διαφορετικοί τρόποι, λοιπόν, ενσωμάτωσης του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν οδηγήσει στην ανάδυση διαφορετικών προσεγγίσεων με διαφορετική ορολογία (Landers, 2017; Seaborn και Fels, 2015; Deterding, 2014). Οι ορισμοί για τα παιχνίδια ποικίλλουν. Στην ελληνική ορολογία δε γίνεται κανένας συγκεκριμένος διαχωρισμός ανάμεσα στο **play** και το **game**, όταν αναφερόμαστε στον όρο «παιχνίδι». Παρά τη φαινομενική ομοιότητα τους, αποτελούν ξεχωριστές έννοιες και διαφέρουν ως προς τις αρχές και τους στόχους τους. Ωστόσο, υπάρχει κάποια συσχέτιση ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη εννοιολογική ταύτισή τους. Τα παιχνίδια δε συνδέονται απαραίτητως με κάποιο συγκεκριμένο μέσο. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που τα καθιστά διαμεσικά, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στόχος. Επομένως δεν υπάρχει τελικά λόγος διαχωρισμού ψηφιακών και παραδοσιακών παιχνιδιών (Juul, 2003). Συνολικά, λοιπόν, η διαφορά μεταξύ του "play" και του "game" βασίζεται στον βαθμό οργάνωσης της δομής τους και της χρήσης κανόνων στην εκάστοτε δραστηριότητα, ανεξάρτητα από βιωματικές δράσεις ή ψηφιακά εργαλεία (Seaborn και Fels, 2015). Το play είναι πιο ελεύθερο και αυθόρμητο, ενώ το game έχει πιο συγκεκριμένους κανόνες και στόχους. Δεν αρκεί, λοιπόν, ένα δομημένο παιχνίδι απλώς, για να γίνει μια εκπαιδευτική διαδικασία παιχνιδοποιημένη.

Τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδοποιημένου (gamified) περιβάλλοντος μάθησης περιλαμβάνουν τη χρήση μηχανισμών που ενσωματώνονται στα βιντεοπαιχνίδια όπως αποστολές, επίπεδα, κονκάρδες (badges), συστήματα πόντων, πίνακες θέσεων κατάταξης (leaderboards), ψηφιακές αναπαραστάσεις του χρήστη (avatars), εικονικά αγαθά και μπάρες προόδου (Yuan, 2017). Στο πλαίσιο της μάθησης, η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης αναφέρεται και ως **παιχνιδοποιημένη μάθηση (gamified learning)** (Sailer και Homner, 2020; Landers et al. 2017). Η παιχνιδοποιημένη μάθηση επιδιώκει, με την προσθήκη στοιχείων παιχνιδιού, την τροποποίηση της υπάρχουσας μαθησιακής διαδικασίας (play), με σκοπό την

αναδημιουργία της και την βίωσή της σαν παιχνίδι (game) (Deterding et al. 2011; Landers et al. 2017).

Στην παιχνιδοποιημένη μάθηση διακρίνουμε δύο κατηγορίες που σχετίζονται με την ενσωμάτωση παιχνιδιού:

A) Μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Game-based learning-GBL), που περιλαμβάνει το **Εκπαιδευτικό Gaming**. Είναι η μάθηση εξ ολοκλήρου βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια. Όπως αναφέρουν και οι Πανάγος, (2019), Σκανδαλίδη, (2019), και Λέκκα, (2017), οι κατηγορίες που εντάσσονται τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να περιλαμβάνουν:

i. Παιχνίδια Δράσης (Action Games), όπου ο μαθητής μεταμορφώνεται σε μια εικονική προσωπικότητα (avatar).

ii. Παιχνίδια Στρατηγικής (Strategy Games), που απαιτούν επιδεξιότητα και συγκέντρωση από την πλευρά του μαθητή.

iii. Παιχνίδια Προσομοίωσης (Simulation Games), που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις ή διεργασίες και επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν με αυτά.

iv. Παιχνίδια Ανοιχτής Αρχιτεκτονικής (Open world/Sandbox), στα οποία ο μαθητής εξερευνά τον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού ή τον δημιουργεί εκείνος, όπως επιθυμεί.

v. Παιχνίδια Περιπέτειας (Adventure Games), κατά τα οποία ο μαθητής συνομιλεί με άλλους χαρακτήρες, λύνει γρίφους και προβλήματα και εμπλέκεται σε ένα παιχνίδι πιο πλούσιο και πιο χαλαρό από ένα παιχνίδι δράσης.

vi. Σοβαρά/Εκπαιδευτικά παιχνίδια (Serious/Educational Games), που στοχεύουν στη μετάδοση ή αξιολόγηση της γνώσης με ευχάριστο τρόπο και άπτονται αντικειμένων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία, η φυσική, η χημεία, τα αρχαία ελληνικά, η μουσική.

vii. Παιχνίδια Ρόλων (Role Playing Games-RPG), κατά τα οποία ο μαθητής δημιουργεί ο ίδιος τον ήρωα του παιχνιδιού με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με σκοπό να είναι ικανός να εκπληρώσει την κύρια αποστολή του παιχνιδιού.

viii. Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Digital Story Telling - DST), που κατά τους Malita και Martin (2010) η είναι μια τεχνολογική εφαρμογή με ψηφιακό αναγνωστικό υλικό, που μεταφέρει ένα μήνυμα μέσω της αφήγησης και έχει σκοπό να επικαλεστεί τα συναισθήματα των αναγνωστών.

B) Τεχνικές Gamification, που πρόκειται για στοιχεία παιχνιδιού, με την παραδοσιακή έννοια του όρου και προστίθενται στη μαθησιακή εμπειρία. Εδώ εντάσσονται βιωματικές ή ψηφιακές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού, τις οποίες ο εκπαιδευτικός *θα τις μετατρέψει σε παιχνίδι*, εισάγοντας τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, προκειμένου να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών ζωντανό. Με άλλα λόγια, σε ένα παιχνιδιοποιημένο περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να εντοπίζονται ένα σύνολο κανόνων, ξεκάθαροι στόχοι και αποστολές (Cassidy et al., 2013), η πρόοδος του μαθητή με συστήματα ανταμοιβών και επιβραβεύσεων, αλληλεπιδραστικότητα, ανατροφοδότηση και αναστοχασμός (Glover, 2013; Yuan, 2017), ανταγωνισμός και συνεργασία (Griffiths, 2002; Glover, 2013), στοιχεία πρόκλησης, ενθάρρυνσης και ανάδρασης, το στοιχείο της διασκέδασης και του κινήτρου (Doh και Kim, 2017) και φυσικά να γίνεται χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης (Garris, Ahlers και Driskell, 2002), προκειμένου το μάθημα της μουσικής να αποτελεί μια αισθητική και ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να παρατηρηθούν σε μια παιχνιδιοποιημένη δραστηριότητα, όμως δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν όλα τα παραπάνω στοιχεία, για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνιδιοποιημένη. Οι παραπάνω πτυχές μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τον σκοπό και το περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παιχνιδιοποιημένες δραστηριότητες είναι και το αντικείμενο ανίχνευσης στη συγκεκριμένη έρευνα, ως προς τον σκοπό, τον τρόπο, τις δυσκολίες εφαρμογής και την αξία της τεχνικής της παιχνιδιοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

2.2 Στόχος της παιχνιδιοποίησης

Σύμφωνα με τους Lee και Hammer (2011) ένα καίριο πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών πάνω στη διδακτέα ύλη. Φαίνεται πως η παιχνιδιοποίηση μπορεί να προσφέρει λύσεις για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της νέας γενιάς (Bíró, 2014), γιατί αναδεικνύεται σε ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο χάρη στην ικανότητά της να προσελκύει την προσοχή του συμμετέχοντα (Dale, 2014) και να αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον του (Bohyun, 2015). Η πρακτική αυτή αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα παιχνίδι διασκεδαστικό, για να ενισχύσει την εμπλοκή του χρήστη, δηλαδή τη δέσμευσή του ότι θα συμμετέχει ενεργά σε ένα σύστημα παιχνιδιού με αυξημένο

επίπεδο προσοχής (Espinosa, 2020). Πρωτίστως, λοιπόν, η παιγνιοποίηση στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kalogiannakis et al., 2021).

Είναι, όμως, σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι, όταν μιλάμε για παιγνιοποίηση στην εκπαίδευση, δεν αναφερόμαστε σε μάθηση μέσω παιχνιδιού (Game Based Learning) που αρκείται στον νικητή και στον χαμένο. Στόχος της παιγνιοποίησης δεν είναι μόνο η διασκέδαση μέσω ενός ψυχαγωγικού παιχνιδιού, αλλά η χρήση τεχνικών παιγνιοποίησης (Deterding et al., 2011), ώστε να μετατραπεί ένα play σε game, προκειμένου να ενθαρρύνει και να ανταμείψει συμπεριφορές που προωθούν τη μάθηση και τις καλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Furdu, 2017; Yuan, 2017). Δευτερευόντως, λοιπόν, η παιγνιοποιημένη μάθηση έχει στόχο να ενεργοποιήσει όχι μόνο γνωστικές λειτουργίες, όπως η προσοχή ή η αντίληψη, αλλά και συναισθήματα ενθουσιασμού, έκπληξης, χαράς, λύπης ή και θυμού και να επηρεάζει έτσι τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Bohyun, 2015).

2.3 Σκοπός της παιγνιοποίησης η κινητοποίηση

Αφού, λοιπόν, η παιγνιοποίηση επιτύχει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εφόσον προωθήσει καλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, παρέχει την έμπνευση στους εμπλεκόμενους να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Επιτυγχάνεται έτσι ο σκοπός της, να κινητοποιήσει (Kapp, 2012).

Κίνητρο θεωρείται ευρέως η ψυχολογική διαδικασία που προκαλεί, κατευθύνει και διατηρεί τη συμπεριφορά ενός ατόμου (Mitchell, 2005). Το κίνητρο τίθεται στο επίκεντρο πολλών επιστημών και κλάδων, καθώς αφορά όλες τις πτυχές της ενεργοποίησης, περιλαμβάνοντας την κινητοποίηση του εαυτού όσο και των άλλων (Ryan και Deci, 2009) και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας στο σχολείο (Abramovich, Schunn και Higashi, 2013; Buckley και Doyle, 2014).

Το φάσμα των κινήτρων κυμαίνεται από το εσωτερικό κίνητρο (intrinsic motivation) έως το εξωτερικό κίνητρο (extrinsic motivation) ακόμα και έως την παντελή έλλειψη/ανυπαρξία κινήτρου (amotivation) (Gillison, Standage και Skevington, 2006; Ryan και Deci, 2000b).

Σύμφωνα με τον Kapp (2012) εσωτερικό ή εγγενές θεωρείται ένα κίνητρο όταν η επιβράβευση για μια δραστηριότητα έρχεται από την ίδια την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, και όχι από το αποτέλεσμα της, δηλαδή, όταν το

υποκείμενο ικανοποιείται από τη δραστηριότητά του και μόνο (Deci και Ryan, 2004; Vasteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx και Lens, 2009) και δεν περιμένει να δει το αποτέλεσμα για να νιώσει ότι ωφελείται (Ryan και Deci, 2000). Το εσωτερικό κίνητρο είναι σημαντικό στην εκπαίδευση, διότι χάρη σε αυτό οι γνωστικές δεξιότητες του ατόμου αυξάνονται, ενώ η κατανόηση και η δημιουργικότητα ενισχύονται (Salen και Zimmerman, 2004). Ειδικότερα, τα εσωτερικά κίνητρα έχουν συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας (Levesque, Zuehlke, Stanek και Ryan, 2004), με την αποτελεσματικότερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Vansteenkiste, Zhou, Lens και Soenens, 2005), με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα και διάθεση για προσπάθεια (Ryan και Connell, 1989), εντονότερη επιμονή (Hardre και Reeve, 2003, Noels, Pelletier, Clement, και Vallerand, 2000), μικρότερα επίπεδα αναβλητικότητας (Senecal, Julien και Guay, 2003), βελτιωμένες γνωστικές διεργασίες και υψηλότερους βαθμούς (Senecal, Julien και Guay, 2003; Soenens και Vansteenkiste, 2005; Φελεκίδου, 2022).

Εξωτερικό, αντίθετα, είναι το κίνητρο του ατόμου που αναλαμβάνει μια δραστηριότητα ή υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επωφεληθεί από το αποτέλεσμα της δραστηριότητας / συμπεριφοράς αυτής. Στόχος του εξωτερικού κινήτρου μπορεί να είναι το κέρδος, μια επιβράβευση ή η αποφυγή μιας τιμωρίας (Salen και Zimmerman, 2004). Οι Deci και Ryan (2004) διακρίνουν τα εξωτερικά κίνητρα σε ταυτοποιημένα (*identified*), συγκεχυμένα (*introjected*) και εξωτερικής επιβολής (*external regulations*) και υποστηρίζουν ότι ο βαθμός στον οποίο μπορούν να εσωτερικευθούν τα εξωτερικά κίνητρα εξαρτάται από τον βαθμό που ικανοποιούνται τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: η αυτονομία (*autonomy*), η επάρκεια (*competence*) και η κοινωνικότητα (*relatedness*) (Ryan και Deci, 2009; Φελεκίδου, 2022).

Στην άκρη του φάσματος, βρίσκεται η έλλειψη κινήτρων (*amotivation*). Σε αυτή την κατάσταση, τα άτομα είτε δεν αναλαμβάνουν δράση είτε ενεργούν μηχανικά. Η έλλειψη κινήτρων οφείλεται στην έλλειψη εκτίμησης για την εκάστοτε δραστηριότητα (Ryan et al., 2000), στο αίσθημα ανεπάρκειας και ανικανότητας (Bandura, 1986) ή στην πεποίθηση ότι η προσπάθεια δεν θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Seligman, 1975).

Η Gomes (2014) αναφέρει ότι το κίνητρο παίζει βασικό ρόλο στη μάθηση και στη μουσική απόδοση (Sloboda και Davidson, 1996). Είναι γενικά αποδεκτό ότι το κίνητρο έχει ένα ποσοστό βαρύτητας περίπου 20% στη συνολική σχολική επίδοση. Το υπόλοιπο 80% κατανέμεται στην κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την ευφυΐα ή την

ικανότητα των μαθητών. Ωστόσο, στην περίπτωση της μουσικής μάθησης, αυτό το ποσοστό αγγίζει το 38%. Όπως αναφέρει και η Clarke (2002) η ενόργανη μάθηση, ανεξάρτητα από το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, έχει μοναδικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με άλλες διδασκαλίες. Παρότι ιδιαίτερη και με εξίσου μεγάλες απαιτήσεις, από πλευράς μελέτης και αφοσίωσης σε σχέση με άλλα μαθήματα, συνεχίζει να επιλέγεται με πάθος από μαθητές όλων των ηλικιών. Όταν συνδυάζεται και με παιχνιδιοποίηση, η κινητοποίηση κορυφώνεται.

Όπως, λοιπόν, υποστηρίζεται σε αρκετές μελέτες, ένα στοιχείο παιχνιδιοποίησης, το οποίο επηρεάζει θετικά την απόδοση ενός ατόμου μπορεί να μην βελτιώνει ή ακόμα μπορεί και να επιδεινώνει την απόδοση και τα κίνητρα ενός άλλου ατόμου (García-Iguela και Hijón-Neira, 2020) ή ακόμη και ολόκληρης της ομάδας (Marlow, Salas, Landon και Presnell, 2016). Στο σημείο αυτό έρχεται η **προσαρμοστική παιχνιδιοποίηση (adaptive gamification)** να βοηθήσει να ξεπεραστούν πολλοί περιορισμοί και σχετικές δυσκολίες που εμφανίζονται στη «συμβατική» παιχνιδιοποίηση (Kalogiannakis, M., Papadakis, S. και Zourmpakis, A. I. (2021). Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τις θεωρίες περί κινήτρων, τα κίνητρα των παιδιών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και την απόδοσή τους σε καταστάσεις δυσκολίας ή αποτυχίας ενός προβληματισμού (Dweck, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της ροής, τα παιδιά με μεγάλη επιτυχία στη μουσική είναι αυτά που επιδεικνύουν μεγαλύτερη ικανότητα να απολαμβάνουν τις μουσικές δραστηριότητες, αποκαλύπτοντας μεγαλύτερη επιμονή μπροστά στα εμπόδια, λόγω της στροφής σε νέες ευκαιρίες μάθησης (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, και Nakamura, 2005).

2.4 Τρόπος παιχνιδιοποίησης της μάθησης

Οι τεχνικές, ο στόχος και ο σκοπός της παιχνιδιοποίησης, όταν είναι προσδιορισμένες με σαφήνεια σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, οδηγούν στην εύρεση τρόπων παρακίνησης των μαθητών. Για να το πετύχουμε αυτό θα πρέπει να επικεντρωθούμε στους λόγους που οι μαθητές αποφασίζουν να κάνουν κάτι, στο πόσο καιρό θα επενδύσουν σε αυτή τη δραστηριότητα και με πόση επιμονή θα ασχοληθούν μαζί της (Dömyei και Ushioda, 2012), ώστε να εφαρμόσουμε δραστικούς τρόπους κινητοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ψυχολόγος Mihaly Csikszentmihalyi (1991) ασχολήθηκε με το ποσοστό «εμπλοκής» των συμμετεχόντων σε μια δραστηριότητα και έγινε εισηγητής της

θεωρίας της ροής. Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της κατάστασης ροής διαδραματίζουν τόσο οι προκλήσεις που συναντώνται όσο και οι ικανότητες του ατόμου. Αν η πρόκληση είναι πολύ απαιτητική, το άτομο αποθαρρύνεται και βιώνει άγχος. Στην αντίθετη περίπτωση, αν οι προκλήσεις είναι υπερβολικά εύκολες, το άτομο νιώθει ανία. Συνεπώς, οι προκλήσεις και οι ικανότητες πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία, ώστε ο παίκτης να παραμένει σε εγρήγορση.

Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1991) πρέπει να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη της κατάστασης ροής, όπως ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων και των απαιτήσεων για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας και των ικανοτήτων των χρηστών. Επίσης, η αύξηση του επιπέδου δυσκολίας πρέπει να βρίσκεται σε συμφωνία με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Επιπλέον πρέπει:

- i. Να υποστηρίζεται η συγκέντρωση και να αποφεύγονται οι παράγοντες που αποσπών την προσοχή.
- ii. Οι εργασίες να εκπληρώνονται αυθόρμητα και αβίαστα.
- iii. Η δραστηριότητα να μην είναι αυτοσκοπός και ο χρήστης να μην προσδοκά κάποια εξωτερική ανταμοιβή.
- iv. Να ορίζονται εφικτές/επιτεύξιμες εργασίες.
- v. Οι δραστηριότητες να είναι μεν απαιτητικές αλλά μέσα στα όρια των δυνατοτήτων των ατόμων.
- vi. Να εξασφαλίζεται συγκέντρωση στην δραστηριότητα και τα άτομα να έχουν απορροφηθεί στον στόχο τους.
- vii. Οι στόχοι να είναι σαφείς.
- viii. Να παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τι συμβάλλει στην επιτυχία και τι οδηγεί στην αποτυχία.
- ix. Να υπάρχει ταυτόχρονα και αυτονομία, αλλά και αίσθηση ελέγχου των ενεργειών.
- x. Να δημιουργείται πλήρης εμπύθιση στη δραστηριότητα με μειωμένη επίγνωση της πραγματικότητας και με μια, ενδεχομένως, διαστρέβλωση της αντίληψης του χρόνου.

Στον τομέα της παιχνιδοποίησης, η επίτευξη της κατάστασης ροής αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία του συστήματος. Αν το σύστημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των χρηστών και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους με απροσδόκητο τρόπο, αυξάνονται οι πιθανότητες συμμετοχής και παραμονής τους στο σύστημα. Το άτομο βρίσκεται σε εγρήγορση, χωρίς να αποθαρρύνεται ή να πλήττει (Sailer et al, 2020). Η απάντηση στο «γιατί κάποια ανταμοιβή, η οποία πολλές φορές δεν έχει πρακτική αξία, μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε εμμονή ή εθισμό» (Werbach, 2016), έρχεται από το

χώρο της ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα από τη χημεία του εγκεφάλου και το σύστημα ντοπαμίνης.

Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι η ντοπαμίνη είναι ένας νευροδιαβιβαστής, μία χημική ουσία που απελευθερώνεται από τα νευρικά κύτταρα μεταφέροντας σήματα σε άλλα νευρικά κύτταρα. Έχει άμεση σχέση με το τμήμα του εγκεφάλου που σχετίζεται με την ευχαρίστηση (Κολιάδη, 2006). Πάρα πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει μεγάλη αύξηση των επιπέδων ντοπαμίνης και επομένως αύξηση της ευχαρίστησης, όταν ο άνθρωπος εκτίθεται σε κάποια ανταμοιβή ή κάποια έκπληξη. Αυτό οδηγεί τον άνθρωπο να συσχετίσει την πράξη που προκάλεσε την ανταμοιβή, με την ευχαρίστηση που νιώθει, οδηγώντας τον στο να θέλει να επαναλάβει αυτή την πράξη (Werbach, 2016).

2.4.1 Έρευνες παιγνιοποίησης στην προσχολική μουσική εκπαίδευση

Η πρώτη παιδική ηλικία είναι η πιο σημαντική εξελικτική περίοδος του ατόμου. Αρθρογραφικές αναλύσεις χαρακτηρίζουν την ηλικία αυτή ως μια κρίσιμη φάση για τη γνωστική ωρίμανση, τη συναισθηματική και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Καββαδάς, 2021). Η πρωταρχική επίδραση της μουσικής μέσω του ρυθμού υφίσταται χωρίς τον έλεγχο της συνείδησης και μας αφορά όλους, ανεξάρτητα από φυλή και καταγωγή (Γραμματικοπούλου, 2008).

Η Jennifer S. McDonel, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μουσικής και Διευθύντρια Μουσικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Radford, την Άνοιξη του 2012 διερεύνησε αν υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ της ανάπτυξης του αναδυόμενου ρυθμού των μικρών παιδιών και της ανάπτυξης της επείγουσας αριθμητικής μέσω της παιγνιοποίησης. Τα ποσοτικά δεδομένα ενσωματώθηκαν σε μια πρωταρχικά ποιοτική ανάλυση. Δέκα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε μια τάξη παρατηρήθηκαν για 11 εβδομάδες σε προκαθορισμένα σημεία μέσω παρατήρησης συμμετεχόντων και βίντεο από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη και τα εβδομαδιαία μαθήματα μουσικής. Οι παρεμβάσεις, τόσο από τη δασκάλα της τάξης όσο και από έναν εκπαιδευτικό μουσικής, αποσκοπούσαν στην προώθηση της κατάλληλης μουσικής και μαθηματικής πρακτικής με βάση τη θεωρία μουσικής εκμάθησης του Gordon (2012) και τις μαθηματικές τροχιές μαθηματικών των Clements και Sarama (2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας ενίσχυσαν την θεωρία ότι η μάθηση είναι διαδραστική και

δομείται ατομικά και κοινωνικά. Υπάρχουν υποστηρικτικά στοιχεία από αυτή τη μελέτη ότι η μάθηση των μικρών παιδιών μπορεί να είναι περισσότερο ολιστική και κυκλική παρά αυστηρά διαδοχική, επιβεβαιώνοντας όσες θεωρίες υποστηρίζουν ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία όλοι οι τομείς μάθησης αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, δημιουργήθηκε περιβάλλον ασφαλές ως προς την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Έτσι, για εκείνους που η προτιμώμενη έκφραση είναι η μουσική, ενισχύθηκε και ενθαρρύνθηκε η έκφραση της μαθηματικής κατανόησης, μέσω κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων. Ομοίως, για εκείνα τα παιδιά που περισσότερο εκφράζονται με τα μαθηματικά, ενισχύθηκε η έκφραση της μουσικής κατανόησης, μέσω τραγουδιών, που εμπλουτίζονται με δραστηριότητες που αγγίζουν τη γνώση των μαθηματικών. Όσο για τους εκπαιδευτικούς μουσικής που συμμετείχαν, έδωσαν προσοχή στο συντονισμό των στόχων εκμάθησης μουσικής και των στόχων εκμάθησης μαθηματικών και οδηγήθηκαν έτσι σε μια επαγγελματική ανάπτυξη «υπερ-πραγμάτωσης» (Cronbach et al., 1980, σελ. 109). Η McDonel (2015) βρήκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μουσικής επάρκειας, του επιτεύγματος ρυθμού και της βαθμολογίας στα τεστ αριθμητικής. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος ήταν πολύ μικρό, επομένως χρειαζόταν προσοχή στην ερμηνεία των ευρημάτων. Οι συστάσεις προσοχής περιλαμβάνουν την επιλογή λογοτεχνίας τραγουδιού προσχολικής ηλικίας για την επίτευξη των στόχων μουσικής εκμάθησης και μαθηματικών, την πρόκληση παρατηρήσιμων μουσικών και μαθηματικών απαντήσεων και την ενίσχυση των μαθησιακών συνδέσεων με αυξημένα μαθήματα παιδαγωγικής μουσικής και μαθηματικών, καθώς και επαγγελματική ανάπτυξη για δασκάλους προσχολικής τάξης για υποστήριξη μαθησιακών συνδέσεων (McDonel, 2015).

Μια έρευνα που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό *Cypriot Journal of Educational Science* από έξι επιστήμονες το 2022 (Zhakupova et al., 2022) ασχολήθηκε με τη βελτίωση των soft skills των μαθητών μέσω της παιχνιδοποίησης. Στόχος της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κέρδη ήπιων κοινωνικών δεξιοτήτων της παιχνιδοποίησης μέσα από την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην προσχολική εκπαίδευση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική και συγκεκριμένα ο σχεδιασμός μελέτης περίπτωσης. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 35 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε ανεξάρτητα νηπιαγωγεία. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν λεπτομερώς με

τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι η παιχνιδιοποιημένη εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προσχολική περίοδο ως προς απόκτηση δεξιοτήτων. Παράλληλα μετατρέπει τη μάθηση σε μια διασκεδαστική διαδικασία, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, παρακινεί την προσοχή, κινητοποιεί και ενισχύει την εμπλοκή. Παρόλα αυτά δεν έλειψαν και οι δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδιοποίησης, όπως οι πολυπληθείς αίθουσες, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Βέβαια ένας αναδυόμενος προβληματισμός είναι αν θα προέκυπταν τα ίδια δεδομένα στην περίπτωση της παιχνιδιοποιημένης μουσικής εκπαίδευσης.

Μια άλλη έρευνα που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό *American Journal of Health Behavior* το 2023 (Wang et al., 2023) είχε στόχο να διερευνήσει τη συνεργατική βελτίωση της ικανότητας εκτίμησης της μουσικής και του επιπέδου ψυχικής υγείας των παιδιών, έτσι ώστε να προωθήσει την εφαρμογή της μουσικής εκπαίδευσης σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ψυχικής υγείας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά δημιουργήθηκε ένα μαθηματικό μοντέλο για τον βαθμό τάξης και τον βαθμό συνεργασίας του σύνθετου συστήματος για τη συνεργατική βελτίωση της ικανότητας εκτίμησης της μουσικής και του επιπέδου ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, με βάση την εξελικτική θεωρία παιγνίων, αναλύθηκαν οι επιλογές στρατηγικής στα δύο υποσυστήματα-καλλιέργεια ικανότητας εκτίμησης της μουσικής και βελτίωση της ψυχικής υγείας-στη διαδικασία της συνεργατικής καλλιέργειας. Τέλος, διερευνήθηκε η ικανότητα εκτίμησης της μουσικής και το επίπεδο ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή του μηχανισμού συνεργατικής βελτίωσης και πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης και ανάλυση συσχέτισης για την ικανότητα εκτίμησης της μουσικής και το επίπεδο ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι με τη βελτίωση της ικανότητας εκτίμησης της μουσικής, βελτιώθηκε και το επίπεδο ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μετά την εφαρμογή του μηχανισμού συνεργατικής βελτίωσης, όλοι οι δείκτες της ικανότητας εκτίμησης της μουσικής και του επιπέδου ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν υψηλότεροι από αυτούς πριν από την εφαρμογή του μηχανισμού. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας εκτίμησης της μουσικής των παιδιών προσχολικής ηλικίας και του επιπέδου ψυχικής

τους υγείας και ο προτεινόμενος συνεργατικός μηχανισμός βελτίωσης είναι αποτελεσματικός.

Αφού, λοιπόν, η μουσικότητα είναι μια πλούσια μορφή σκέψης και γνώσης, εφαρμόσιμη από όλους και σε όλους (Elliott, 2015), η μουσική θα πρέπει να θεωρηθεί ως ο πυρήνας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Σέργη, 1993), εφόσον συμβάλλει, ως βασικό στοιχείο διεπιστημονικότητας, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Χρυσοστόμου, 2008).

2.4.2 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια μουσική εκπαίδευση

Στο περιοδικό Music Education Research δημοσιεύθηκε το 2020 ένα άρθρο με τίτλο “Enhancing musical creativity of students with mental retardation: gamification strategies and reframing creativity” («Ενίσχυση της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση: στρατηγικές παιχνιδοποίησης και δημιουργικότητα αναπλαισίωσης») από την Marina Wai-ye Wong. Το άρθρο αναφέρεται σε μια ποιοτική πολλαπλή μελέτη περίπτωσης και συγκεκριμένα σε ένα δείγμα εννέα καθηγητών μουσικής στο Χονγκ Κονγκ, που ενισχύουν τη μουσική δημιουργικότητα μαθητών με νοητική υστέρηση, ηλικίας 6–14 χρονών, εισάγοντας ένα κοινό πλαίσιο προγράμματος σπουδών, κατά το οποίο οι μαθητές με νοητική αναπηρία αναμένεται να επιτύχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους με τους ομολόγους τους στα γενικά σχολεία. Μια συζήτηση των ευρημάτων αποκαλύπτει ότι σε αυτή τη δειγματοληψία οι εκπαιδευτικές στρατηγικές επικεντρώνονται στη διαδικασία που δεν είναι προϊόν μουσικής δημιουργικότητας, οι στρατηγικές δημιουργικής ενθάρρυνσης ενσωματώνουν την παιχνιδοποίηση και οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι μουσικής επαναπλαισιώνουν τη δημιουργικότητα ως έμφυτη (Wai-ye Wong, 2021).

Το 2022 στο 13ο Διεθνές Συνέδριο Information and Communication Technology Convergence (ICTC) στην Κορέα οι Samat και Andin ανακοίνωσαν ότι χρησιμοποιώντας ως μέθοδο μια συστηματική ανασκόπηση βασισμένη στο μοντέλο του πρίσματος προσπάθησαν να εντοπίσουν στοιχεία παιχνιδιού στη συμβατική διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας στη μουσική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση της ανάγνωσης της μουσικής σημειογραφίας, όπου υπήρχαν ασκήσεις με παιχνιδοποίηση και αύξηση του κινήτρου και της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία και τη μάθηση (Samat et al., 2022).

Η μουσική εκπαίδευση δίνει συχνά έμφαση στην απόκτηση πρακτικών στοιχείων, με τους μαθητές να αξιολογούνται ως προς την ικανότητά τους να χειρίζονται μουσικά όργανα. Οι θεωρητικές πτυχές της μουσικής εκπαίδευσης έχουν υποβιβαστεί σε δευτερεύοντα ρόλο. Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα που έγινε στη Μαλαισία έχει δείξει ότι η μουσική δημιουργικότητα είναι ένα βασικό στοιχείο στις μουσικές σπουδές. Αυτή η μελέτη προτείνει μια παιγνιοποιημένη μαθησιακή παρέμβαση μέσω του επιτραπέζιου παιχνιδιού Music Rhythm Tour για την προώθηση του μουσικού γραμματισμού και της δημιουργικότητας στη μουσική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διεξήχθησαν παρατηρήσεις στη συμπεριφορά των παικτών για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην προώθηση της μουσικής σύνθεσης. Η ανάλυση του παιχνιδιού έδειξε πως η παρέμβαση σχετίζεται με την κατασκευή ρυθμικών φράσεων, διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση στη μουσική σύνθεση και τη ρυθμική ανάγνωση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το επιτραπέζιο παιχνίδι αντικατοπτρίζει αποτελεσματικά τη δυνατότητα αξιοποίησης των συνεργατικών δομών στην εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και τις μουσικές τους δεξιότητες μέσω της μάθησης με παιχνίδια (Robert et al., 2023).

2.4.3 Έρευνες παιγνιοποίησης στην δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση

Στην Πορτογαλία το 2014 έγινε μια έρευνα σε ένα γκρουπ δύο σχολείων (Δημοτικό και Γυμνάσιο, ηλικιακή ομάδα μαθητών 10-13 χρονών) με σκοπό να αξιολογήσει την ποιότητα της μάθησης που προέκυψε από την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής στη διδακτική διαδικασία της μουσικής. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη χρήση ενός συνόλου πολυμεσικών υλικών, που έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση οργάνων (ηχογραφήτης και κιθάρα) και φωνητικά, σύμφωνα με την τεχνική του τραγουδιού. Οι μαθητές είχαν πρόσβαση στο υλικό με δύο τρόπους: στην πρώτη περίπτωση, παρουσιάστηκε ως δραστηριότητα υπό την επίβλεψη του δασκάλου στο πλαίσιο της τάξης. Στη δεύτερη, οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν πρόσβαση στο υλικό πολυμέσων μέσω της πλατφόρμας Moodle. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι, το οποίο σχεδιάστηκε ως ένα ταξίδι βήμα προς βήμα, στο οποίο καλούνταν να απαντήσουν σε τυχαίες ερωτήσεις για να ξεκλειδώσουν το επιθυμητό υλικό πολυμέσων. Τα ευρήματα φαίνεται να δείχνουν αύξηση του επιπέδου των

εσωτερικών κινήτρων σε ομάδες στις οποίες οι μαθητές χρησιμοποίησαν το υλικό πολυμέσων και η ομάδα που συμμετείχε στο παιχνίδι φάνηκε να αναπτύσσει παράλληλες δεξιότητες σε άλλες παρακείμενες περιοχές (Gomes et al., 2014).

Στο Διεθνές Συνέδριο Καινοτόμων και Δημιουργικών Δράσεων που διεξήχθη το 2021 στη Μαλαισία, οι Samat, Andin και Baharum (2021) παρουσίασαν μια προκαταρκτική μελέτη που διεξήχθη με τριάντα δύο μαθητές σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπίστωσαν ότι το 57,9% των μαθητών έχει χρησιμοποιήσει κάποια παιχνιδοποιημένη εφαρμογή στη μουσική εκπαίδευση για να μάθει και το 42,1% ενδιαφέρεται να μάθει μουσική με βάση μια παιχνιδοποιημένη εφαρμογή στο κινητό. Αυτό δείχνει την ανάγκη ανάπτυξης ενός βοηθητικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης με τις κατάλληλες οδηγίες. Η παιχνιδοποίηση μπορεί να είναι μια πολύτιμη μέθοδος διδασκαλίας, που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης ή μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Samat et al., 2021).

2.4.4 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην τριτοβάθμια μουσική εκπαίδευση

Το 2018 οι Rovithis, Floros και Kotsira περιέγραψαν την έρευνα τους σε ένα άρθρο με τίτλο «Educational Audio Gamification: Theory and Practice» στο οποίο υποστήριξαν ότι αν τα Audio Games (ένα ιδιαίτερο είδος ηλεκτρονικών παιχνιδιών, στο οποίο όλες οι πληροφορίες μεταφέρονται κυρίως ή αποκλειστικά μέσω του ήχου) χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, θα αποτελέσουν βασικό συστατικό της διαδικασίας εκμάθησης. Σε αυτή την εργασία οι συγγραφείς επιχειρούν να αναπτύξουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις παιχνιδιών ήχου, ως προτάσεις για ενσωμάτωση στην επίσημη εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι συμμορφώνονται με τους στόχους της μουσικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί διατυπώνονται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικών Σπουδών. Η πρώτη προσέγγιση στοχεύει στην συνειδητοποίηση των χρηστών ότι υπάρχουν επιβλαβείς επιπτώσεις του θορύβου στο ακουστικό περιβάλλον, η δεύτερη εισάγει τους παίκτες σε έννοιες και τεχνικές σύνθεσης ηλεκτρονικής μουσικής, ενώ η τρίτη τους ενημερώνει για τα στρώματα της ατμόσφαιρας της Γης. Αυτές οι προτεινόμενες προσεγγίσεις συνδυάζουν ψυχαγωγικά στοιχεία με διαδραστικές τεχνολογίες και μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, όπως τη συγκέντρωση, τη μνήμη, τη φαντασία, το συναίσθημα, την

αντίληψη, τη διαχείριση δεδομένων και τη συνεργασία. Παρόλο που τα ευρήματα της έρευνας έχουν δείξει ότι τόσο το παιχνίδι όσο και η αλληλεπίδραση του ήχου έχουν θετικά αποτελέσματα στο χρήστη, δεν έχει υπάρξει συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών Audio Games και εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Το 2022 δημοσιεύθηκε μια έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο της Ισπανίας από τους Candel και Hive με τίτλο «Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση: καινοτόμες εμπειρίες για την παρακίνηση και τη βελτιστοποίηση του μουσικού περιεχομένου εντός πανεπιστημιακών πλαισίων». Αυτή η έρευνα έχει στόχο να αναλύσει τον βαθμό στον οποίο οι ηλεκτρονικές εφαρμογές παιχνιδιών (π.χ. Cuadernia, Kahoot, Quizizz και Socrative) μπορούν να χρησιμεύσουν σε στρατηγικές μάθησης για την εκπαίδευση, την επίτευξη στόχων, την εμπλοκή και τα κίνητρα κατά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής, στο γενικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με σχεδόν πειραματικό σχεδιασμό και έρευνες ως εργαλεία αξιολόγησης. Και οι εξήντα δύο συμμετέχοντες σπούδαζαν τη Μουσική Αγωγή και τη Διδακτική της στο πτυχίο τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε ιδιωτικό ισπανικό πανεπιστήμιο και είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση. Η εφαρμογή της στρατηγικής παιχνιδοποίησης αποδείχθηκε αποτελεσματική για μια δυναμική διδασκαλία-μάθηση. Τα ευρήματα δείχνουν πως η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδακτική χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορεί να επιτύχει θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιείται σωστά.

2.4.5 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην μουσική εκπαίδευση ενηλίκων

Στο Lynchburg της Βιρτζίνια ο Espinosa το 2020 σχεδίασε και εφάρμοσε ένα πρόγραμμα σπουδών, που προορίζεται για εκπαιδευόμενους μουσικούς εκπαιδευτές, οι οποίοι θα διδάσκουν με βάση το παιχνίδι ενήλικες νέους μουσικούς της δράσης K-12 δια βίου μάθησης. Αυτό το πρόγραμμα στοχεύει να προσφέρει παιγνιώδεις μεθόδους μετάδοσης μουσικών γνώσεων και εργαλεία αξιολόγησης που ισχύουν για μαθητές K-12 και να προτείνει στρατηγικές που βοηθούν στη μετατροπή ενός παραδοσιακού σχεδίου μαθήματος μουσικής σε μια διαδραστική μαθησιακή εμπειρία που αξιοποιεί τα παιχνίδια. Τα παιχνίδια που δημιουργούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές για το μάθημα μπορούν χρησιμεύουν στην παρακίνηση των ενηλίκων μαθητών μουσικής,

ενσωματώνοντας μια αίσθηση ανταγωνισμού και προσωπικού επιτεύγματος. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν ότι η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι μπορεί να συμπληρώσει ευκολότερα τη σκληρή δουλειά ενός μαθητή, ο οποίος παλεύει να κατανοήσει την πολύπλοκη θεωρία της μουσικής, βοηθώντας τον παράλληλα να αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Στο Συνέδριο CALT Conference (Creative Approaches to Learning and Teaching), που διεξήχθη στο Osijek το 2023 παρουσιάστηκε μια έρευνα (Cramariuc et al, 2023) η οποία είχε σκοπό να εντοπίσει παράγοντες πρόβλεψης συμπεριφοράς για χρήση της παιχνιδοποίησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με 151 Ρουμάνους καθηγητές σχολείων k-12, με μέσο όρο εργασιακής εμπειρίας 8,68 ετών. Όλες οι κλίμακες συμπληρώθηκαν διαδικτυακά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα ευεξίας των εκπαιδευτικών στην εργασία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, η αντιληπτή χρησιμότητα της παιχνιδοποίησης, η τεχνολογική επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν θετικά με την πρόθεση συμπεριφοράς να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση κατά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση δείχνουν ότι τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών στην εργασία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, η αντιληπτή χρησιμότητα της χρήσης της παιχνιδοποίησης και η τεχνολογική επάρκεια προβλέπουν το 54% της πρόθεσης για χρήση της παιχνιδοποίησης κατά τη διδασκαλία.

2.4.6 Έρευνες παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση μουσικού οργάνου

Η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου απαιτεί την απόκτηση ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων ακοής, κινητικών δεξιοτήτων, ερμηνευτικής και εκφραστικής ανάγνωσης. Πρόκειται για δεξιότητες μεγάλης πολυπλοκότητας που απαιτούν χιλιάδες ώρες εντατικής εργασίας, αν θέλουμε να αποκτήσουμε υψηλό επίπεδο επιτευγμάτων.

Παρόλο που οι τεχνικές ασκήσεις είναι σημαντικές, οι μαθητές συχνά δεν τις απολαμβάνουν εξασκώντας τες. Σύμφωνα με μελέτη του Cooper (2001), 564 πιανίστες που είχαν κάνει μαθήματα σε πολλές διαφορετικές ηλικίες, βαθμολογούσαν σταθερά τις τεχνικά ασκήσεις ως το λιγότερο αγαπημένο τους τμήμα της μελέτης πιάνου. Κατά τη διάρκεια των διαβαθμισμένων εξετάσεων, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν κομμάτια υψηλών τεχνικών απαιτήσεων, προκαλείται μεγάλη απογοήτευση στους μαθητές (McCormick και McPherson 2006). Σχηματίστηκε,

λοιπόν, μια ομάδα ελέγχου και μια ομάδα θεραπείας, που φοιτούσαν στη σχολή πιάνου, σε δύο διαφορετικά ιδιωτικά στούντιο πιάνου. Ένα περιβάλλον παρόμοιο με το παιχνίδι εισήχθη για την ομάδα θεραπείας, στο οποίο οι παίκτες βίωσαν στοιχεία παιχνιδιού, όπως εικονικά τρόπαια, άβαταρ και ανταμοιβές, συμπεριλαμβανομένων βαθμών, πόντων, σημάτων και επιτευγμάτων επιπέδου. Η εφαρμογή της παιχνιδιοποίησης βρέθηκε να έχει θετική επίδραση ως προς τα τεχνικά στοιχεία που κατέκτησαν οι μαθητές και μια μέτρια επίδραση στη στάση τους απέναντι στην εξάσκηση τεχνικών στοιχείων.

Έρευνες σε πολλούς τομείς μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, έχουν δείξει ότι και η ποιότητα και η ποσότητα της πρακτικής συσχετίζονται θετικά με το επίτευγμα (Ericsson et al. 1993; Williamon και Valentine 2000; Bonneville-Roussy και Bouffard 2015; Barry και Hallam 2002). Συγκεκριμένα, ο Sloboda et al. (1996) απέδειξε ότι στην περίπτωση μαθητών ηλικίας 8 έως 18 ετών, στην πρακτική εξάσκηση η ποσότητα από μόνη της είναι ένας προγνωστικός δείκτης μουσικών επιτευγμάτων.

Οι Gomes, Bidarra και Figueiredo (2014) σε άρθρο τους παρουσιάζουν συνοπτικά το μουσικό παιχνίδι "Flappy Crab", ενός κλώνου του GEARS Studios "Flappy Bird", που αναπτύχθηκε για φορητές συσκευές με τη μηχανή παιχνιδιού Unity3D. Αναφέρουν ότι η μουσική ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας, προσανατολισμένη προς μια παιδαγωγική βασισμένη στη δραστηριότητα του παιδιού. Η περίπτωση των λεγόμενων «**ενεργών μεθόδων**», μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν αυτές των Kodály, Orff και Maternot, δίνουν βάση στην εμπειρία, ενώ η θεωρητική γνώση έρχεται πολύ αργότερα. Το ενδιαφέρον των ενεργών μεθόδων είναι ακριβώς να παρέχουν τη γνώση μέσα από την ανακάλυψη, σε προσωπικό και ασύγχρονο πλαίσιο ενασχόλησης με παιχνίδια πολυμέσων ή караόκε, ως πιο διαμορφωτικό αγωγό του ενστίκτου, που βασίζεται στην περιέργεια, στην πρωτοβουλία, την ελευθερία και τα εγγενή κίνητρα (Gordon, 1971). Με βάση πολλές προηγούμενες μελέτες, ο Lai (2016) έκανε μια ενδιαφέρουσα ανασκόπηση στην πρωτοποριακή παιχνιδιοποιημένη εκπαίδευση πιάνου, βασισμένη σε ενεργές μεθόδους. Συμπέρανε, λοιπόν, ότι οι μέθοδοι αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους οργανοπαίκτες να εξασκηθούν στη σημειογραφία και στον ρυθμό ικανότητας ανάγνωσης.

Σύμφωνα με την Wagner (2017), η ψηφιακή τεχνολογία και τα παιχνίδια δεν θα αντικαταστήσουν τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Ωστόσο, αυτές οι τεχνολογίες βοηθούν στη σύνδεση μαθητών και δασκάλων, εκτός του χρόνου μάθησης, καθώς παρέχουν ανατροφοδότηση προς τους μαθητές κατά την εκπαίδευσή τους. Εν τω

μεταξύ, η Birch (2013) μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης της δήλωσε ότι οι καθηγητές πιάνου, που θέλουν να παρακινήσουν τους μαθητές τους να εξασκηθούν στην τεχνική πιο συχνά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση, για να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών για εξάσκηση στην τεχνική.

Η Carolyn Wagner το 2016 έκανε μια έρευνα με τίτλο «ψηφιακή παιχνιδοποίηση και ιδιωτική μουσική εκπαίδευση» με στόχο να διερευνήσει αν οι μαθητές πιάνου βιώνουν την ίδια εμπειρία ροής, όταν παίζουν πιάνο με αυτή που βιώνουν, όταν παίζουν βιντεοπαιχνίδια. Διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις με πέντε συμμετέχοντες που έλαβαν εβδομαδιαία ιδιαίτερα μαθήματα πιάνου και έπαιζαν τουλάχιστον επτά ώρες βιντεοπαιχνίδια περιπέτειας κάθε εβδομάδα. Τα ευρήματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είχαν περισσότερες εμπειρίες που μοιάζουν με ροή κατά τη διάρκεια του βιντεοπαιχνιδιού, παρά κατά τη διάρκεια της πρακτικής στο πιάνο. Επομένως η φαινομενολογία της ροής είναι ένας χρήσιμος φακός για την αναζήτηση τρόπων παρακίνησης των μαθητών στη μουσική τους μάθηση. Επίσης διαπίστωσε ότι η ψηφιακή τεχνολογία και τα παιχνίδια δεν θα αντικαταστήσουν ποτέ το σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Αυτή η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση μαθητή και εκπαιδευτικού εκτός των ωρών μαθήματος και να παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές στην ατομική τους πρακτική.

Οι Heather JS Birch και Earl Woodruff το 2017 δημοσίευσαν στο περιοδικό *Journal of Music, Technology & Education* μια ερευνητική μελέτη που διερευνούσε τις επιδράσεις της παιχνιδοποίησης στην πρακτική των νέων μαθητών πιάνου σε τεχνικά στοιχεία όπως κλίμακες, συγχορδίες και *arpeggios* στο πλαίσιο της ανεξάρτητης πρακτικής μεταξύ των ιδιαίτερων μαθημάτων. Μια ομάδα ελέγχου και μια ομάδα θεραπείας από δέκα σπουδαστές πιάνου η κάθε μία σχηματίστηκε σε δύο διαφορετικά ιδιωτικά στούντιο πιάνου. Ένα περιβάλλον παρόμοιο με το παιχνίδι εισήχθη για την ομάδα θεραπείας, στο οποίο οι παίκτες βίωσαν στοιχεία παιχνιδιού, όπως *avatars* και ανταμοιβές, συμπεριλαμβανομένων πόντων, σημάτων και επιτευγμάτων επιπέδου. Η παιχνιδοποίηση βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στον αριθμό των τεχνικών στοιχείων που κατέχουν οι μαθητές και μέτρια επίδραση στη στάση τους απέναντι στην εξάσκηση τεχνικών στοιχείων.

Προκειμένου λοιπόν να παρακινήσουν τους σπουδαστές μουσικής, ιδιαίτερα τους αρχάριους, που υποφέρουν από έλλειψη κινήτρων και απογοητεύονται εύκολα, αν οι μουσικές τους δεξιότητες δεν βελτιώνονται καθώς εξασκούνται ξανά και ξανά, οι Molero, Sobrino, Vallejo, Morcillo και Albusac (2021) προτείνουν μια νέα προσέγγιση

που βασίζεται στη μικτή πραγματικότητα και την παιχνιδοποίηση. Αυτή η προσέγγιση έχει επικυρωθεί χάρη στο HoloMusic XR, ένα εργαλείο πολυμέσων που βοηθά τους μαθητές να μάθουν μουσική και πιάνο. Η επινοημένη αρχιτεκτονική που υποστηρίζει το HoloMusic XR έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί, ώστε να κλιμακώνεται, όταν πρέπει να αντιμετωπιστούν νέες μουσικές έννοιες. Χάρη στη χρήση της μικτής πραγματικότητας, η συνήθως απότομη καμπύλη μάθησης για αρχάριους μαθητές μπορεί να μετριαστεί και πολύπλοκες μουσικές έννοιες μπορούν να απλοποιηθούν χάρη στη χρήση οπτικών μεταφορών. Το σύστημα έχει αξιολογηθεί σε πραγματικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς και μαθητές, για να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα και η χρηστικότητά του. Μετά τη διεξαγωγή των πειραμάτων, έχει επιτευχθεί αύξηση των κινήτρων των μαθητών και γενική κατανόηση της αναπαράστασης πολυμέσων.

2.5 Δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης

Η εκπαίδευση αποπειράθηκε να εφαρμόσει την παιχνιδοποίηση, προκειμένου να δημιουργήσει ένα πιο ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό επέφερε μεγάλη αλλαγή ως προς την συμπεριφορά των μαθητών, διότι το μάθημα έγινε πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο, πιο ελκυστικό, με πιο ευδιάκριτους στόχους, με μείωση άγχους αποτυχίας. Παράλληλα, ενεργοποιήθηκαν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, αλλά και συναισθήματα όπως η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, η ευγενής άμιλλα, η θέληση για επιβράβευση, η αυτοπεποίθηση και ενθάρρυνση. Επομένως, επετεύχθη η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα (Kirillov, et al., 2016). Υπάρχουν, όμως, ορισμένοι περιορισμοί για να αποκτήσει νόημα η μάθηση μέσω της παιχνιδοποίησης.

Ξεκινώντας, λοιπόν, να αναφέρουμε ότι ο ανταγωνισμός είναι κομμάτι της παιχνιδοποίησης και μπορεί να προκαλέσει κοινωνική πίεση (Sailer και Homner, 2020). Οι μαθητές θα πρέπει να βλέπουν την αποτυχία ως ευκαιρία, αντί να φοβούνται. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους και του ανταγωνισμού, γιατί οι μαθητές νιώθουν ότι αν δεν ανέβουν στην κατάταξη, θα απειλούνταν η θέση τους (Kim και Werbach, 2016).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι είναι συχνό φαινόμενο να γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές με βάση τα επίπεδα ικανοτήτων και τις βαθμολογίες που επιτυγχάνουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μέσω της παιχνιδοποίησης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή απώλεια των κινήτρων και της αφοσίωσης των

συμμετεχόντων (Toda, Valle και Isotani, 2017). Αντίδοτο εδώ αποτελεί η ομαδοσυνεργασία, όπου η ευγενής άμιλλα αναπτύσσεται ανάμεσα σε ομάδες και αποφεύγεται ο προσωπικός ανταγωνισμός. Σκοπός είναι η παρακολούθηση της εξατομικευμένης πορείας ενός μαθητή και όχι η σύγκριση με τους άλλους διδασκόμενους. Έτσι η διάδοση της γνώσης είναι ο κυρίαρχος σκοπός της παιχνιδοποίησης, χωρίς να θυσιάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στον βωμό της πρωτιάς.

Οι προκλήσεις που δημιουργούν ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον προκύπτουν από την *έλλειψη κατάλληλων μεθόδων και παισίων* για την παιχνιδοποίηση στα πλαίσια της μάθησης και θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσεκτικοί κατά τον σχεδιασμό των παιχνιδοποιημένων εργαλείων διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν σχεδιαστεί έτσι, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις επαναλάβουν σε περίπτωση αποτυχημένης προσπάθειας (Kyryakova, G., Angelova, N. και Yordanova, L., 2014). Από τον σχεδιασμό ακόμα της δραστηριότητας θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για την δημιουργία ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος όχι με τους άλλους μαθητές, αλλά με τον εαυτό τους.

Ως προς τα ψηφιακά εργαλεία και τις διαδικτυακές κοινότητες, αυτά έχουν τη δυνατότητα να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν επαγγελματικά δίκτυα (Burnard, 2007; Savage, 2017) που σίγουρα αποτρέπουν την επαγγελματική απομόνωση (Feldman, 2010). Αλλά χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία, ειδικά όπου ο στόχος είναι η ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενων μουσικών, εμφανίζονται προκλήσεις. Τα ίδια τα εργαλεία πρέπει να είναι ισχυρά και ελκυστικά με διαρκή τρόπο και όχι να χρησιμοποιούνται μόνο για μια αρχική εμπλοκή των μαθητών, η οποία θα αποδυναμωθεί στην πρώτη δυσκολία ή πρόκληση.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να έχουν τεχνολογική και παιδαγωγική γνώση, ή τουλάχιστον προθυμία για μάθηση, προκειμένου να χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία με αποτελεσματικό τρόπο. Και τα εργαλεία πρέπει επίσης να εξελίσσονται διαρκώς για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται.

Στην έρευνα τους οι Werbach και Kim (2016), αναφέρουν επιπλέον σημαντικά *ηθικά ζητήματα* που προκύπτουν από την παιχνιδοποίηση. Κάνουν λόγο για την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει η εσφαλμένη χρήση της παιχνιδοποίησης και στον χαρακτήρα των χρηστών. Υποστηρίζουν ότι, όταν οι χρήστες προκειμένου να

πετύχουν τους στόχους του συστήματος δρουν με αδιαφορία και απάθεια προς θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες, τότε διαπράττουν σοβαρό ηθικό ατόπημα. Σύμφωνα με τους Werbach και Kim (2016), η αρνητική επίδραση στον χαρακτήρα των χρηστών οφείλεται στην αλληλοεπικάλυψη εικονικού και πραγματικού κόσμου, καθώς και στα αντικρουόμενα συμφέροντα των σχεδιαστών/παρόχων του συστήματος και του χρήστη. Σύμφωνα με την Kathy Sierra, μια δημοφιλή blogger τεχνολογίας, συγγραφέα και προγραμματιστή παιχνιδιών, οι ανταμοιβές «θα πρέπει να μείνουν στην πόρτα της τάξης» (Ferlazzo, 2012). Το σχεδιασμένο παιχνίδι αναπτύσσει μόνο ορισμένους μηχανισμούς για να υποστηρίξει μια εγγενώς ανταποδοτική εμπειρία. Αν η εμπειρία αφαιρείται, αλλά οι μηχανισμοί διατηρούνται, ο χαρακτήρας των χρηστών αλλάζει έτσι ώστε, στην ουσία, χρησιμοποιεί τη μηχανική για να οδηγεί μηχανικές συμπεριφορές με μικρό ή καθόλου κέρδος για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η δημιουργία ανταγωνιστικού περιβάλλοντος είναι αμφιλεγόμενη.

Χαρτογραφώντας τις πιθανές **αρνητικές συνέπειες της παιχνιδοποίησης** στην εκπαίδευση εντοπίζουμε (Katsigiannakis, 2015; Almeida et al., 2021):

1. *Αναποτελεσματικότητα*: Τα αμφιλεγόμενα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση, δημιουργούν αμφιβολίες σχετικά με την ένταξη της στα μαθησιακά περιβάλλοντα (Smiderle et al, 2020). Σύμφωνα με έρευνα των Toda et al. (2018), επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση στην μαθησιακή διαδικασία συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει, γιατί, καθιστώντας το παιχνίδι υποχρεωτικό, η παιχνιδοποίηση μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση αυστηρού κανόνα, μετατρέποντάς την σε εμπειρία λιγότερο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα.
2. *Προσπάθεια χειραγώγησης*: Η παιχνιδοποίηση, όπως είπαμε, είναι η χρήση στοιχείων παιχνιδιού, σε περιβάλλοντα εκτός παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό την δέσμευση ή την βελτίωση της απόδοσης. Επομένως, εκ πρώτης όψεως, αυτή η επιδίωξη αλλαγής συμπεριφοράς μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή χειραγώγησης (Duggan και Shoup, 2013; Fleming, 2012; Herger, 2014). Σε περίπτωση, λοιπόν, που το σύστημα παραβιάζει την αυτονομία των χρηστών, δεν ανταποκρίνεται στις ηθικές του υποχρεώσεις (Goethe και Palmquist, 2020). Η αυτονομία των χρηστών καταστρατηγείται, όταν το σύστημα δεν είναι αποδεκτό από τους χρήστες και όταν

δεν υπάρχει διαφάνεια σχετικά με τις επιδιώξεις του (Agora και Maryam, 2021). Ο Marczewski δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάσταση της διαφάνειας και της ειλικρίνειας των προθέσεων του συστήματος, αναφέροντας ότι η παιχνιδοποίηση γίνεται ανήθικη, όταν οι δημιουργοί κρύβουν τις πραγματικές προθέσεις του συστήματος και χρησιμοποιούν την ψυχολογία, για να χειραγωγήσουν τους συμμετέχοντες. Επίσης, στηλιτεύει τη χρήση τυχαίων και ανούσιων ανταμοιβών που στοχεύουν στη δημιουργία εθιστικών εμπειριών και εν τέλει αφαιρούν την ελεύθερη βούληση των χρηστών (Marczewski, 2017).

3. *Μη σχετικότητα/συνάφεια με τους μαθησιακούς στόχους:* Το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και για αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να αντικατασταθεί με την ένταξη άσχετων παιχνιδοποιημένων στοιχείων. Η παιχνιδοποίηση δεν αποτελεί πανάκεια και δεν μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού (Landers et al., 2019). Σύμφωνα με έρευνα των Toda και συνεργατών (2018), ελλείπει ενός εκπαιδευτικού πλαισίου σχεδιασμού της παιχνιδοποίησης, προκύπτουν τα εξής προβλήματα: μειωμένη απόδοση, ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αδιαφορία, μειωμένη αποτελεσματικότητα. Είναι σημαντικό, επίσης, να λάβουμε υπόψη το πλαίσιο (εκπαιδευόμενοι, αντικείμενο, περιβάλλον μάθησης) καθώς ενδέχεται το ίδιο στοιχείο να λειτουργεί σε μια συνθήκη, ενώ σε μια άλλη όχι (Hamari et al., 2014).
4. *Έλλειψη κινήτρων:* Η δημιουργία αποτελεσματικών παιχνιδοποιημένων εφαρμογών απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό. Η άκριτη προσθήκη στοιχείων και χαρακτηριστικών παιχνιδιού όχι μόνο δεν συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία, αντιθέτως, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα και μειωμένα κίνητρα (An Yunjo, 2020). Επομένως, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των διδασκόμενων πρέπει να διερευνηθούν και να συνυπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό της παιχνιδοποιημένης διδασκαλίας.
5. *Μειωμένη απόδοση:* Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξισορροπούν τις μετρήσεις με τη δέσμευση. Κίνητρα όπως πόντοι, σήματα, βαθμολογικοί πίνακες δεν είναι αποτελεσματικά για μαθητές, αν δεν αποτελούν στοιχεία ευγενούς άμιλλας. Και αν αυτά τα στοιχεία δεν έχουν κεντρικό ρόλο, οι μαθητές τελικά θα χάσουν το

ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, απώλεια της παραγωγικότητας μπορεί να εντοπιστεί όταν τα στοιχεία των παιχνιδιών αποσπούν την προσοχή των χρηστών από τον κύριο σκοπό της δραστηριότητας (Thiebes, Lins και Basten, 2014).

6. Ένα επιπλέον ζήτημα, για το οποίο **έχει ασκηθεί κριτική** στην εισαγωγή παιχνιδοποιημένων εφαρμογών στην εκπαίδευση είναι αυτό που αναφέρει ο Hu, ο οποίος θίγει την *ιδιωτικότητα των δεδομένων* και το απόρρητο. Οι παιχνιδοποιημένες εφαρμογές περιλαμβάνουν τεχνικές παρακολούθησης χρηστών όπως τα cookies, οι διευθύνσεις IP, τα δεδομένα συντεταγμένων GPS, τα δεδομένα καταγραφής της συμπεριφοράς χρηστών (π.χ. σελίδες επίσκεψης και διάρκεια) και την καταγραφή δεδομένων για το τεχνολογικό περιβάλλον του χρήστη π.χ. πρόγραμμα περιήγησης ιστού (Hu, 2019). Έρευνες έχουν δείξει ότι χρήστες ανησυχούν για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους, γεγονός το οποίο επηρεάζει την ψυχολογία τους δημιουργώντας άγχος (Aroga και Maryam 2021). Επομένως, είναι αδήριτη ανάγκη, το παιχνιδοποιημένο σύστημα να αναλαμβάνει την προστασία του απορρήτου των χρηστών και να δίνει την επιλογή στους χρήστες να αποφασίζουν οι ίδιοι ποιες πληροφορίες θα συλλέγονται και ποιες θα αποκρύπτονται (Στρατηγάκη, 2023).

2.6 Αξία της παιχνιδοποίησης

Έρευνες έχουν αποδείξει πως από την πρώιμη ηλικία, η παιχνιδοποίηση είναι εξαιρετικά αποδοτική, και όλο πιο συχνά εφαρμόσιμη (Kayımbaşıoğlu, et al., 2016), γιατί αναγνωρίζονται πλέον οι σημαντικές αλλαγές που επιφέρει. Πέρα από την απόκτηση μουσικών γνώσεων, τα παιδιά μπορούν εύκολα να αναπτύξουν δεξιότητες όπως κοινωνικότητα, ομαδικότητα, και συλλογική σκέψη. Επίσης τα παιδιά εκπαιδεύονται στο να υπακούουν σε κανόνες και να ακολουθούν προγράμματα. Καλλιεργείται η πειθαρχία, η υπομονή, η παρατηρητικότητα, η έκφραση των συναισθημάτων. Τα παιδιά γίνονται πιο δημιουργικά, αναπτύσσονται περισσότερο κάποια τμήματα του εγκεφάλου, άρα αυξάνεται η νοημοσύνη, η κρίση καθώς και η μνήμη. Τα παιδιά έρχονται πιο κοντά με τους γύρω τους, έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, δηλαδή να μπορούν να αποκτήσουν αυτοέκφραση, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Collins, 2014; Levinowitz, 1998). Για τους παραπάνω λόγους οι τέχνες, και ειδικότερα η

παιχνιδοποιημένη μουσική εκπαίδευση, θα πρέπει να θεωρηθούν ως ο πυρήνας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Σέργη, 1993), αφού συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Η θεωρία της παιχνιδοποιημένης μάθησης αποτελείται από τέσσερα συστατικά: το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εκπαιδευόμενων, τα στοιχεία του παιχνιδιού και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Landers (2017) τα συστατικά αυτά συνδέονται με αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους. Μια θεμελιώδης αιτιώδης σχέση είναι αυτή του εκπαιδευτικού υλικού με τις συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευόμενων (Landers, 2017). Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει την αξία του εκπαιδευτικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία, αφού με τη βελτίωση του, αλλάζουν οι συμπεριφορές και οι στάσεις των διδασκόμενων (Landers et al., 2015, Kulik, Kulik και Cohen, 1980; Norris και Ortega, 2000; Arthur, Bennett, Edens και Bell, 2003; Graham και Perin, 2007; Seidel και Shavelson, 2007). Άλλη μια αιτιώδης σχέση προκύπτει μεταξύ των συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευόμενων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπου η αυξημένη δέσμευση και το κίνητρο των εκπαιδευόμενων έχουν θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Landers et al., 2012). Όσον αφορά στην παιχνιδοποίηση, υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των στοιχείων και των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού και των συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευόμενων (Landers et al., 2012; Wilson et al., 2009; Tay, 2010; Bedwell et al., 2012; Hamari, Koivisto και Sarsa, 2014).

2.6.1 Η αξία της παιχνιδοποίησης για τους μαθητές

Η ένταξη της παιχνιδοποίησης είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στη διασκέδαση των μαθητών αλλά και στη δέσμευση, στην επίδοση, στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και στο αίσθημα αυτοεκτίμησής τους (Galeone, 2022).

Ορισμένα από τα κυριότερα κέρδη της παιχνιδοποίησης είναι τα εξής:

1. *Αυξημένη κινητοποίηση και ενδιαφέρον:* Σύμφωνα με τον Prensky (2001), τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, ψυχαγωγούν τους εκπαιδευόμενους και συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει μέσω της βιωματικότητας και της επιβράβευσης του μαθητή, χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν σημαντικά την εμπλοκή του στο μάθημα καθώς,

- καλύπτουν την εσωτερική του ανάγκη για αναγνώριση της προσπάθειάς του, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και ο βαθμός αφοσίωσής του (Seaborn και Fels, 2015).
2. Κεντρικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η *συναισθηματική αγωγή*: «να καλλιεργήσει ή να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να αυτορρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις». Η αίσθηση επιτεύγματος είναι τεράστιος παράγοντας της παιχνιδοποίησης και συνεπώς είναι ο κύριος στόχος των περισσότερων στοιχείων της.
 3. Αποτελεί εμπειρία προορισμένη να κρατάει αφοσιωμένους τους μαθητές, γεγονός που η εκπαίδευση πρέπει να το εκμεταλλευτεί.
 4. *Ενίσχυση της αυτοδιαχείρισης*: Η αυτορρύθμιση έχει ιδιαίτερη σημασία ανάμεσα στα μαθήματα μουσικής, γιατί η πρακτική μουσική εξάσκηση θέλει τον μαθητή να προσδιορίζει το στόχο του μαθήματος και να μπορεί να λάβει ουσιαστική ανατροφοδότηση μέσω ενός υποστηρικτικού δικτύου συμμαθητών, έχοντας ευκαιρίες για επανάληψη. Ο μαθητής έτσι γίνεται ανεξάρτητος μουσικός (McPherson και Zimmerman, 2011; Hallam et al., 2018). Περαιτέρω, καθώς ο μαθητής εφαρμόζει αυτό που έμαθε στο μάθημα, πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει αν η εξάσκηση οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Pike, 2017; Hallam et al., 2018). Ο μαθητής μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει ψηφιακούς πόρους για να διασφαλιστεί ότι οι προπονήσεις του είναι ευχάριστες και παραγωγικές (Partii, 2014, Savage, 2017). Σε άλλη μελέτη αναφέρεται ότι η παιχνιδοποιημένη ανεστραμμένη μάθηση μπορεί να επηρεάσει θετικά την αυτονομία, την αλληλεπίδραση, την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή ανεστραμμένη μάθηση (Segura-Robles et al., 2020).
 5. Μια τέτοια αντιμετώπιση των υποχρεώσεων τους, βοηθά τους μαθητές ακόμα και στη *διαχείριση του μαθησιακού άγχους* (Parra-González et al., 2020) καθώς η μουσική εξάσκηση αποτελεί μια αχολυτική μαθησιακή εμπειρία για αυτούς. Οι επιπτώσεις ατυχών εκβάσεων δεν είναι τελεσίδικες και μπορούν πάντα να ανατραπούν δοκιμάζοντας ξανά (Griffiths, 2002). Το παιχνιδοποιημένο περιβάλλον, λοιπόν, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, *επιτρέπει στον μαθητή να αποτύχει*, παρακινώντας τον να αναθεωρήσει τις κινήσεις του, εάν αυτές δεν οδήγησαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και παρέχοντάς του τη δυνατότητα για μάθηση είτε μέσα από επιτυχία είτε μέσα από αποτυχία (Bavelier και Green, 2019).

6. Οι περισσότεροι μαθητές επιζητούν την επιστροφή τους στο παιγνιώδες σύστημα, για να πετύχουν κάτι ακόμα. Με αυτό τον τρόπο το «εθιστικό» στοιχείο των παιχνιδιών θα συνδυαστεί με μία παραγωγική εμπειρία (Γκιόκας, 2018). Μετατρέπεται, δηλαδή, η αποτυχία, την οποία φοβούνται πολλοί, σε κινητήρια δύναμη επιμονής, και όχι σε αιτία αποφυγής.
7. Οι μπάρες προόδου και τα επίπεδα, όντας δομικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών, συνδράμουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης μέσα από ένα *ψυχαγωγικό πρίσμα* (Thom, Millen και DiMicco, 2012), επιτρέποντας παράλληλα στον μαθητή να έχει ο ίδιος τον έλεγχο της πορείας του, ενισχύοντας έτσι την απόκτηση της γνώσης.
8. *Ανάπτυξη soft skills*: Έρευνες έχουν δείξει ότι η παιγνιοποίηση της μουσικής διδασκαλίας, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μάθηση, είναι πιο αποτελεσματική (Heathfield, 2020), γιατί εφαρμόζει μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Turner, 1999), χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως καλλιτεχνικό μέσο, για να προσεγγίσει τις πολλαπλές νοημοσύνες (Patton, 2013). Δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που βασίζεται στην ανακάλυψη (Walzer, 2016), οπτικοποιώντας την αόρατη μουσική τέχνη και κάνοντάς τη πιο εύληπτη (Keown, 2015). Τοποθετεί τις βάσεις για σημαντικές μεταγνωστικές προοπτικές (Tsai, 2009), αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικοποίηση, ικανότητα επικοινωνίας (Μπαλτζής, 2002) και δημιουργικότητα (Κουτσοπίδου, 2008). Καλλιεργεί συναισθηματικές δεξιότητες (Αντωνάκης, 2011; Δεϊμέζη, 2022), και εκπαιδεύει στη διαχείριση της ματαίωσης (Mcpherson, 2016). Ενισχύει τα κίνητρα μάθησης (Asmus, 2022), μέσω του ανταγωνισμού και της επιβράβευσης (Sean Robert Powell, 2023) και υποβοηθά τη διαχείριση συναισθημάτων επιθετικότητας (Hannikainen, 2001).
9. *Προετοιμασία για την πραγματική ζωή*: Η παιγνιοποίηση προετοιμάζει τους μαθητές για την πραγματική ζωή και την αντιμετώπιση προκλήσεων. Αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η ευελιξία και η αντοχή στην αποτυχία, που τους εφοδιάζουν με τα απαραίτητα εφόδια για να ανταπεξέλθουν σε διάφορες καταστάσεις και να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους. Σε βάθος χρόνου είναι σε θέση να εμφυσήσει συμπεριφορές, οι οποίες θα ευνοήσουν, εκτός από την απόκτηση της γνώσης, τις ορθές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Furdu, I., Tomozei, C. και Köse, 2017).
10. *Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και ευγενούς άμιλλας*: Η κινητοποίηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το μάθημα. Όταν οι μαθητές ανακαλύπτουν τη χαρά και την ικανοποίηση στη μάθηση, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η

αυτοπεποίθησή τους. Αυτό τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν να μάθουν και να επιδιώξουν την αριστεία. Μέσω της κινητοποίησης προωθείται ο συναγωνισμός, επηρεάζοντας με τέτοιο τρόπο την εμπειρία μάθησης, ώστε να ενισχύεται το κίνητρο για ενασχόληση κατά την προσπάθεια ανόδου στην κλίμακα αξιολόγησης. Σύμφωνα με ερευνητές ο ανταγωνισμός που καλλιεργείται, θα οδηγήσει εν συνεχεία σε μεγαλύτερο ενθουσιασμό, ο οποίος εν τέλει θα προξενήσει περισσότερη συγκέντρωση και επιθυμία για βελτίωση στο αντικείμενο ασχολίας (Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie και Clarebout, 2013).

2.6.2 Η αξία της παιγνιδοποίησης για τους εκπαιδευτικούς

Από τις βασικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι η κινητοποίηση, η πρόκληση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Lenakakis και Felekidou 2022). Ορισμένα, λοιπόν, από τα κυριότερα κέρδη της παιγνιδοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

1. *Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές:* Η παιγνιδοποίηση παρακινεί τους μαθητές να είναι πιο ενεργητικοί και συμμετοχικοί στη διαδικασία μάθησης. Αυτό δημιουργεί μια διαδραστική και δυναμική ατμόσφαιρα στην τάξη, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα. Η παιγνιδοποιημένη διαδικασία μάθησης επιτρέπει στους καθηγητές να θέσουν τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ενίσχυση του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν, οδηγώντας εντέλει σε αυξημένη εμπλοκή με το αντικείμενο διδασκαλίας (Karp, 2012; Furdu, Tomozei και Kose, 2017; Karageorgakis, 2017).

2. *Ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής και διδασκαλίας:* Η παιγνιδοποίηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν νέες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών. Αυτό αναπτύσσει τις δεξιότητες τους στον προγραμματισμό, την προετοιμασία και την προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ειδικά την περίοδο του covid-19, που κλήθηκαν να «μεταμορφώσουν» προϋπάρχοντα διδακτικά σενάρια, προσαρμόζοντάς τα στα καινούργια δεδομένα και τις νέες απαιτήσεις της μουσικής διδασκαλίας (Πατιώ, 2021). Διατηρώντας και εντάσσοντας κάποιες από αυτές τις πρακτικές στη δια-ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τον ψηφιακό μουσικό

γραμματισμό (Πατιώ και Αλεξούδα, 2017) και να αναπτύξουν πολλές άλλες δεξιότητες.

3. *Αναγνώριση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών*: Η οργάνωση μιας παιχνιδοποιημένης δραστηριότητας κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και αναγκαιότητες των μαθητών και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση ανάλογα. Αυτό ενθαρρύνει την ατομική πρόοδο και επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Ο Luis E. Espinosa (2020) αναφέρει ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάσει τους τύπους συμπεριφοράς που μπορεί να επιδείξει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Σύμφωνα με τη Sari Gilbert (2015), οι τύποι συμπεριφοράς των μαθητών είναι:

- *Ανενεργός μαθητής*: παρευρίσκεται αλλά δεν συμμετέχει ενεργά στη δραστηριότητα.
- *Θεατής*: επικεντρώνεται στην κατανάλωση υλικού, αλλά δεν συνεισφέρει.
- *Joiner*: συμμετέχει στη δραστηριότητα, αλλά δεν αλληλεπιδρά με άλλους.
- *Συλλέκτης*: συγκεντρώνει και μοιράζεται γνώσεις από τη δραστηριότητα, αλλά θέλει να προχωρήσει όσο πιο γρήγορα γίνεται.
- *Κριτής*: επικεντρώνεται στην παροχή απόψεων για τη δραστηριότητα. Μπορεί να είναι πηγή πολύτιμη ανατροφοδότηση ή πιθανή διακοπή μιας ομαδικής συνεδρίας.
- *Δημιουργός*: ανεξάρτητος συνεργάτης. Η συμμετοχή τους ωθεί τη μάθηση και παρακινεί τους άλλους μέσω της δραστηριότητας

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επίγνωση της κατηγορίας στην οποία εντάσσεται κάθε μαθητής, γιατί έτσι διευκολύνονται οι συνεδρίες παιχνιδιών εκμάθησης. Αυτό θα αποτελέσει πρόκληση για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να στοχεύσει καλύτερα στις μαθησιακές ελλείψεις των μαθητών του.

4. *Ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης*: Το παιχνιδοποιημένο περιβάλλον επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια ευέλικτη και προοδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία. Αυτό τους βοηθά να παραμείνουν ενημερωμένοι για τις τελευταίες εκπαιδευτικές τάσεις και να προσαρμόζουν τη διδακτική τους πρακτική στις ανάγκες και τις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

5. *Ανταμοιβή και επιτυχία*: Η παιχνιδοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη επιτυχία και αποτελέσματα για τους μαθητές. Αυτό ανταμείβει την εργασία και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν να αναζητούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση μέσα από απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, εάν η παιχνιδοποίηση αποτελεί εργαλείο κινητοποίησης, πώς και με ποιο στόχο αξιοποιείται στη διδασκαλία της μουσικής σε περιβάλλον τυπικής μάθησης. Η παιχνιδοποίηση είναι ένα καινούργιο εκπαιδευτικό εργαλείο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφικής κάλυψης με έρευνες ως προς τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς μουσικής στην ελληνική πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση. Κάποια άρθρα ή πτυχιακές εργασίες Ελλήνων ερευνητών, που αναφέρονται στην παιχνιδοποίηση, δε βασίζονται σε ελληνικά ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα. Ακόμα και οι ελληνικές διπλωματικές εργασίες, που πραγματεύονται εφαρμογές παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν εστιάζουν στο διδακτικό αντικείμενο της μουσικής. Επομένως εύλογα δημιουργήθηκαν κάποια ερωτήματα ως προς το εάν και με ποιο τρόπο αξιοποιείται ή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η παιχνιδοποίηση στο μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο, γιατί δεν χρησιμοποιείται συχνά ως εργαλείο και ποια η χρησιμότητά της, εν τέλει, για όλους τους εμπλεκόμενους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, λοιπόν, είναι τα εξής:

1. Ποιες εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίησης στη μουσική διδασκαλία πρωτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης;
2. Με ποιο τρόπο αξιοποιείται η παιχνιδοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Ποια η αξία της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;
4. Ποια εμπόδια/δυσκολίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης;

3.2 Ερευνητική μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογία (qualitative research). Η ποιοτικές έρευνες που μελετούν το φαινόμενο της παιχνιδοποίησης μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων, εξετάζοντάς τα ως δυναμική διαδικασία και όχι ως στατική κατάσταση και εστιάζοντας στην πολλαπλότητα και τη διαφοροποίησή τους είναι ελάχιστες στην ελληνικό πεδίο έρευνας. Επειδή ακριβώς η έρευνα πραγματοποιείται με συνεντεύξεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών κι όχι σε πειραματικά περιβάλλοντα, θα υπάρχει η δυνατότητα, χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, να δώσω απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το ‘γιατί’ και το ‘πώς’ του φαινομένου που έχω επιλέξει (Ισαρη και Πουρκός, 2015; Creswell, 2016), μέσα από την οπτική των εμπλεκόμενων υποκειμένων (εκπαιδευτικοί μουσικής), εστιάζοντας στη σύλληψη και κατανόηση του νοήματος που οι ίδιοι δίνουν στο συγκεκριμένο φαινόμενο (ερευνητικά ερωτήματα 1, 2, 3 και 4) (Τσιώλης, 2014). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καλύπτει αρκετές πτυχές του θέματος, αλλά δεν παρέχει πληροφορίες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα της πρωτοβάθμιας τυπικής μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η ερευνήτρια επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που την ενδιαφέρει καθώς και τις συγκεκριμένες μεταβλητές που θα παρουσιάσει το δείγμα της. Εφαρμόζοντας ποιοτική μεθοδολογία καταφέρνει να περιγράψει την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο και όχι να παραμείνει στην απρόσωπη αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Γίνεται, λοιπόν, προσπάθεια να διεξαχθεί η έρευνα με συγκεκριμένη στρατηγική, αλλά συγχρόνως ευπροσάρμοστη, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται. Η ερευνήτρια επεδίωξε κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση και ενεργό αναστοχασμό. Η μελέτη αυτή επιθυμεί να καταλήξει σε κοινωνικές εξηγήσεις, που να είναι κατά κάποιο τρόπο γενικεύσιμες, με ευρύτερη απήχηση (Mason, 2011), και επιδιώκει να αναδείξει νέες ιδέες και αντιλήψεις σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση αυτής της στρατηγικής (Ισαρη και Πουρκός, 2015; Creswell, 2016).

3.3 Ερευνητικό εργαλείο – Δομή Συνέντευξης

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις (semi-structured personal interview) με βάση ένα αρχικό πρωτόκολλο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)

(Creswell, 2016). Επέλεξα αυτό το ερευνητικό εργαλείο, γιατί με τη συνέντευξη δημιουργείται μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος (King 1999). Έτσι μου δόθηκε η δυνατότητα να αποκομίσω μια πιο άμεση και σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων των πληροφορητών. Πολλοί ερευνητές εξάλλου (π.χ. Brown 2001, Jones 1991, Kvale 1996, Verma και Mallick 2004) τονίζουν την αξία των συνεντεύξεων, γιατί μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος, επιτυγχάνοντας άμεση αλληλόδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον συμμετέχοντα. Με την ημιδομημένη συνέντευξη εξάλλου, δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να μιλήσει για ό,τι έχει κεντρική σημασία για εκείνον/η και όχι για την ερευνήτρια (Bell, 1997). Επιπλέον η ημιδομημένη συνέντευξη μού επέτρεψε να διερευνήσω και άλλα θέματα που προέκυψαν μέσα από τη συνέντευξη, όπως ήταν άλλου τύπου αμοιβές παιχνιδοποίησης εκτός των πόντων ή τα αρνητικά της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδοποιημένων εφαρμογών (Ισαρη και Πουρκός, 2015; Robson, 2007).

Η ερευνήτρια όφειλε να έχει προετοιμαστεί λεπτομερώς, καθώς σε μικρό χρονικό διάστημα θα αποκτούσε πολλές και σημαντικές πληροφορίες. Είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική για τον σχεδιασμό της και χρονοβόρα για τη διεξαγωγή της, καθώς η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία, ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion και Morrison 2000). Βέβαια αυτός ο τύπος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία τόσο ως προς τη σειρά όσο και ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ανάλογα με τον συμμετέχοντα (Ιωσηφίδης, 2008). Προκειμένου, όμως, να ελεγχθούν οι ερωτήσεις της συνέντευξης ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, τη συντακτική και γραμματική τους δομή, τη δυσκολία και την αξιοπιστία τους, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα δύο ατόμων. Τα άτομα αυτά προσομοίαζαν με το δείγμα της επίσημης έρευνας (εκπαιδευτικοί μουσικής ΠΕ79.01 τοποθετημένοι στην πρωτοβάθμια). Στη συνέχεια, σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις τους, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις του πρωτοκόλλου.

Αυτός ο οδηγός ερωτήσεων (πρωτόκολλο συνέντευξης) υποβλήθηκε στους συμμετέχοντες πάνω σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορούσε το σκοπό της χρήσης της παιχνιδοποίησης. Για παράδειγμα πώς

αντιλαμβάνονται το όρο παιχνιδοποίηση οι εκπαιδευτικοί (βιωματικά παιχνίδια στον χώρο/εκπαιδευτικές πλατφόρμες/ηλεκτρονικές ασκήσεις) και πώς προέκυψε η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί αυτό το εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορούσε τον τρόπο εφαρμογής της παιχνιδοποίησης. Τι είδους δραστηριότητες παιχνιδοποίησης εντάσσουν, σε ποιο σημείο της μουσικής διδασκαλίας, με ποια συχνότητα και γιατί (αφόρμηση, κατανόηση, εμπέδωση, αξιολόγηση); Στην τρίτη θεματική ενότητα προσπάθησα να ανιχνεύσω την αξία από την ένταξη της παιχνιδοποίησης στην διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα). Τέλος στην τέταρτη θεματική ενότητα εξετάζονται οι προκλήσεις, οι ελλείψεις ή τα προβλήματα που δυσκολεύουν την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης μέσα στην τάξη (κατάρτιση εκπαιδευτικού, υλικοτεχνική υποδομή, κάλυψη ωραρίου σε πολλά σχολεία, ηθικά διλήμματα, δυσκολία διαχείρισης διδακτικού χρόνου, δυσκολία στην οριοθέτηση ομάδας, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαποί μαθητές).

Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης λειτούργησαν ως κατευθυντήριοι άξονες, χωρίς να με περιορίζουν ως προς τη σειρά των ερωτήσεων. Πολλές φορές ήταν απαραίτητος ο αυτοσχεδιασμός μη προετοιμασμένων ερωτήσεων, ανάλογα με τα δεδομένα που προέκυπταν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Robson, 2007). Δεν ήταν λίγες οι φορές που χρειάστηκε να αλλάξω τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να δώσω περισσότερες εξηγήσεις στους συμμετέχοντες, ή να παραλείψω ερωτήσεις, που καλύπτονταν από τα συμφραζόμενα. Επίσης κάποιες ερωτήσεις που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των πρώτων συνεντεύξεων, συμπεριλήφθηκαν στις επόμενες συνεντεύξεις, προκειμένου να γίνει διασταύρωση των πρώτων δεδομένων. Εξάλλου στην ποιοτική έρευνα η διαδικασία της παραγωγής των δεδομένων δεν διαχωρίζεται με στεγανό τρόπο από την ανάλυσή τους (Τσιώλης, 2014).

3.4 Συλλογή Δεδομένων

Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας ξεκίνησε τον Ιούλιο του 2023 με την εκτενή μελέτη και συλλογή αξιολογών και χρήσιμων πηγών για τη συγγραφή του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Τα ευρήματα από τις βιβλιογραφικές πηγές καθόρισαν τις θεματικές της έρευνας. Βέβαια συνειδητοποίησα ότι η ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει ακόμα να δώσει τόσο πλούσιες πληροφορίες όσο η ξενόγλωσση

βιβλιογραφία και αρθρογραφία, γιατί οι έρευνες για την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην Ελλάδα και μάλιστα στο διδακτικό αντικείμενο της μουσικής και ιδιαιτέρως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελάχιστες. Τους επόμενους δύο μήνες (Σεπτέμβριο – Οκτώβριο) συνέγραψα το πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης και ένα μέρος του δεύτερου κεφαλαίου, αυτό της μεθοδολογίας που θα ακολουθούσα. Τον Νοέμβριο προετοίμασα το πρωτόκολλο συνέντευξης και πραγματοποίησα τις πιλοτικές συνεντεύξεις. Παράλληλα προετοίμασα το ερωτηματολόγιο στο google drive forms και το διαμοίρασα ηλεκτρονικά προς αναζήτηση εθελούσιας συμμετοχής εκπαιδευτικών μουσικής. Στη συνέχεια επικοινωνήσα τηλεφωνικά μαζί τους, ώστε να τους εξηγήσω σε γενικές γραμμές την έννοια της παιχνιδοποίησης και το σκοπό της έρευνάς μου. Στις διακοπές των Χριστουγέννων (2023) πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις εξ αποστάσεως, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία εκτός Αθήνας και κάποιοι άλλοι είχαν περιορισμένο χρόνο. Κατά τη διάρκεια κάποιων συνεντεύξεων συνειδητοποίησα πως δεν είχαν αντιληφθεί όλοι οι εκπαιδευτικοί την έννοια της παιχνιδοποίησης, όπως παρουσιάζεται στις βιβλιογραφικές αναφορές, οπότε αποφάσισα κάποιες από τις συνεντεύξεις να μην τη συμπεριλάβω στην κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων μου. Τον Ιανουάριο του 2024 προχώρησα στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την κωδικοποίηση τους. Ταυτόχρονα ολοκλήρωσα και το κεφάλαιο της μεθοδολογίας, εφόσον τώρα πια είχα ολοκληρώσει τη συλλογή δεδομένων μου. Βέβαια κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων μου, που ακολούθησε τον επόμενο μήνα, χρειάστηκε να επικοινωνήσω και πάλι με κάποιους εκπαιδευτικούς, για να αποσαφηνίσω κάποιες απαντήσεις τους περισσότερο. Εξ άλλου η μεθοδολογία της ποιοτικής μεθόδου είναι κυκλική, καθώς τα ερευνητικά μέσα εξελίσσονται, μετασχηματίζονται και διαμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Τριανταφυλλάκη, 2023). Τον επόμενο μήνα ασχολήθηκα με την ανάλυση των δεδομένων μου για την συναγωγή συμπερασμάτων, ενώ η διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο με τη συγγραφή της περίληψης, της εισαγωγής και του epilόγου.

3.5 Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη στρατηγική της σκόπιμης, ομοιογενούς δειγματοληψίας. Στην ομοιογενή

δειγματοληψία, επιλέγονται άτομα που διαθέτουν κάποιο παρόμοιο γνώρισμα ή αποτελούν μέλη μιας υποομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2016). Το μέγεθος του δείγματος που θα ικανοποιούσε την έρευνα και τα διεξαγόμενα αποτελέσματα είναι 6 εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να πληρούν κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά, που συνάδουν με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιήθηκε για να επιλεγούν τα άτομα που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα, με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του (Patton, 2002). Οι προϋποθέσεις που θα έπρεπε να πληρούνται από τα άτομα, για να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας, είναι να είναι εκπαιδευτικοί ΠΕ79.01 που διδάσκουν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατά προτίμηση να είναι τοποθετημένοι στην Πρωτοβάθμια και όχι να τους διαθέτει η υπηρεσία για συμπλήρωση ωραρίου από τη Δευτεροβάθμια.

Πρωτίστως σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε σαφή περιγραφή του όρου «παιχνιδοποίηση», ώστε οι υποψήφιοι συμμετέχοντες να εξακριβώσουν την υπό μελέτη πρακτική. Ακολούθησαν λίγες ερωτήσεις τύπου checkboxes για την ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό επίπεδο και τη διδακτική εμπειρία των υποψηφίων. Το ερωτηματολόγιο έκλεινε με τη συγκατάθεση των υποψηφίων να προχωρήσουμε σε μια σύντομη συνέντευξη 30-40 λεπτών, η οποία θα ηχογραφηθεί και θα είναι ανώνυμη σύμφωνα με όσα ορίζει η ερευνητική δεοντολογία στις κοινωνικές επιστήμες. Οι υποψήφιοι που επιθυμούσαν να συμμετέχουν, είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τα στοιχεία τους, αφήνοντας ένα τηλέφωνο ή μια διεύθυνση mail, στην οποία θα μπορούσαν να επιλέξουν να μην διακρίνεται το όνομά τους, για να διατηρήσουν την ανωνυμία τους. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς μουσικής μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως εκπαιδευτικών ομάδων και συλλόγων. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών μουσικής δεν ήταν η αναμενόμενη, καθώς απάντησαν συνολικά οκτώ εκπαιδευτικοί, από τους οποίους μόνο οι πέντε επιθυμούσαν να προχωρήσουν σε ηχογραφημένη συνέντευξη και από αυτούς μόνο οι τρεις πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας-χιονοστιβάδας, αφού ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς εθελούσια συμμετοχή. Επιπλέον αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική εμπειρία της ερευνήτριας και επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες με βάση τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συγκεκριμένη

περίπτωση, η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση σε "πειραμαμένους ανθρώπους", δηλαδή σε αυτούς που έχουν εις βάθος γνώσεις για συγκεκριμένα ζητήματα, λόγω του επαγγελματικού τους ρόλου και λόγω εμπειρίας (Ball, 1990), δηλαδή εκπαιδευτικούς μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υπηρετούντες σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Αυτό έχει άμεση σύνδεση με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, όπου είναι απαραίτητη η χρόνια προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και η συνεχής επαφή τους με μαθητικό πληθυσμό πρωτοβάθμιας, ώστε να κατανοήσουμε ολιστικά και σε βάθος τα κριτήρια των επιλογών τους στη διερεύνηση του σκοπού, του τρόπου, της αξίας και των δυσκολιών κατά τη χρήση της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε στους έξι εκπαιδευτικούς. Καθώς πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, για το οποίο δεν υπάρχουν αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές με εμπειρικές έρευνες ή επιστημονικά άρθρα από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν την παιχνιδοποίηση στην Ελλάδα και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεώρησα πως δεν πρέπει να υπάρξει κάποιος περιορισμός στο δείγμα ως προς το φύλο και τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς μουσικής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια κατά τη διάρκεια της έρευνας ή που εργάστηκαν κατά το παρελθόν, αλλά εφάρμοσαν την τεχνική της παιχνιδοποίησης σε κάποιο σημείο της διδακτικής διαδικασίας με κάποια συχνότητα.

3.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Για την ορθή διεξαγωγή της έρευνας η ερευνήτρια έλαβε μια πλήρως συνειδητοποιημένη συναίνεση των συμμετεχόντων με τις διαδικασίες και τα γεγονότα που αφορούν την έρευνα, διαθέτοντας το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008). Εν προκειμένω, η ερευνήτρια διέθεσε γραπτά και προφορικά στους συμμετέχοντες μια επιστολή συναίνεσης, με την οποία ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας, τη διάρκειά της και τον λόγο για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα. Επιπλέον οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων (ηχογράφηση, τυπωμένες φωτογραφίες ή άλλο έντυπο υλικό, που ενδεχομένως θα έθεταν στη διάθεση της ερευνήτριας) καθώς και για την μη λήψη φωτογραφιών ή μαγνητοσκόπησης τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Επιπροσθέτως, δόθηκαν στους συμμετέχοντες γραπτώς τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, πληροφορήθηκαν τα ερευνητικά οφέλη που θα προκύψουν από την διεξαγωγή της έρευνας τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικές, ενδεχομένως, που βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της συμμετοχής τους. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση που μπορεί να χρειαστούν σχετικά με την έρευνα, καθώς επίσης αν θέλουν να λαμβάνουν ενημέρωση για την πορεία και εξέλιξη της έρευνας, η ερευνήτρια έδωσε τα στοιχεία επικοινωνίας της.

Γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ότι έχουν δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή ακόμη και να αποσυρθούν μετά την έναρξή της, προ της έναρξης ανάλυσης δεδομένων, αν αλλάξουν γνώμη. Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

Η ερευνήτρια οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται με κανέναν τρόπο πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους (Ισαρη και Πουρκός 2015). Για τον λόγο αυτό διατηρήθηκε έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στους συμμετέχοντες, για να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης, με σκοπό την ελεύθερη και αυθεντική έκφρασή τους (Creswell, 2016). Προκειμένου, λοιπόν, να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, διατηρήθηκε η ανωνυμία τους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και μετέπειτα αυτής. Αφαιρέθηκαν από τις απομαγνητοφωνήσεις στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση (π.χ. τόπος διαμονής, πλαίσιο εργασίας) των συμμετεχόντων και τηρήθηκε ανωνυμία ως προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα, στο οποίο υπηρετούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, παρέχοντας ευρύτερες κατηγορίες αναφοράς (ευρύτερη πόλη/περιοχή). Οι αναφορές στα πρόσωπα των συμμετεχόντων έγιναν με τη χρήση ψευδωνύμου υιοθετώντας το αρχικό γράμμα Σ (από τη λέξη Συμμετέχοντας) και βάζοντας δίπλα έναν ενδεικτικό αύξοντα αριθμό (Σ1, Σ2, Σ3 κτλ.) Οι συμμετέχοντες παρέλαβαν αντίτυπο της σχετικής απομαγνητοφώνησης, το οποίο υπέγραψαν, δηλώνοντας πως συμφωνούν για την τελική χρήση του στην παραγωγή δεδομένων. Όποιος από τους συμμετέχοντες το επιθυμεί, έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει κάποιο e-mail, ώστε να λαμβάνει σχετική ενημέρωση για την περαιτέρω διεξαγωγή της έρευνας.

Ο νόμος περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων σχεδιάστηκε για να καλύπτει τις αρχές της προστασίας των δεδομένων, τις ευθύνες των χρηστών των δεδομένων και τα δικαιώματα αυτών στους οποίους αναφέρονται τα δεδομένα (Cohen, Manion και Morrison, 2007). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, λοιπόν, υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση, αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους (σε ηλεκτρονική μορφή ή χειρόγραφη) (Creswell, 2016; Ίσαρη και Πουρκός, 2015), εφόσον δεν θα υπάρχει πρόσβαση στα αρχεία από κανέναν πέραν της ερευνήτριας. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της διεξαγωγής της έρευνας και θα καταστραφούν έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωσή της.

3.7 Τρόπος Ανάλυσης Δεδομένων

Αφού ελήφθησαν οι συνεντεύξεις, μέσω ηλεκτρονικού προγράμματος ηχογράφησης στον υπολογιστή, ακολούθησε η ακριβής απομαγνητοφώνησή τους. Χρησιμοποιήθηκε κατά βάση πρόγραμμα απομαγνητοφώνησης, που μετατρέπει το ηχητικό αρχείο σε κείμενο. Έγιναν οι απαραίτητες παρεμβάσεις, ώστε να αποδοθούν όσο το δυνατόν πιο πιστά και ζωντανά η έκφραση και η διάθεση του κάθε συμμετέχοντα, προσθέτοντας αριθμούς σελίδων. Τα ηχητικά και απομαγνητοφωνημένα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ξεχωριστό ηλεκτρονικό αρχείο. Ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης (coding), κατά την οποία τα δεδομένα χωρίζονται σε τμήματα, παίρνουν κωδικούς και, ανάλογα με αυτούς, εντάσσονται σε γενικά θέματα (Creswell, 2016), σύμφωνα με τα έξι βήματα κωδικοποίησης που προτείνουν οι Creswell (2013) και Tesch (1990) (Creswell, 2013; Tesch, 1990). Πιο συγκεκριμένα, αφού έκανα ανάγνωση πολλές φορές κάθε απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη, απέδωσα σε κάθε πληροφορία έναν πλαγιότιτλο με τη μορφή ενός κωδικού (code), ενός δηλαδή εννοιολογικού χαρακτηρισμού που αναφέρεται στα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα, τα οποία αναγνωρίζει η ερευνήτρια εντός των εμπειρικών δεδομένων (Τσιώλης, 2014). Κάθε κωδικός υπογραμμίστηκε με συγκεκριμένο χρώμα. Έτσι σε όλη τη διάρκεια απόδοσης κωδικών, κάθε πληροφορία που παρέπεμπε νοηματικά σε κάποιον από τους ήδη υπάρχοντες κωδικούς του μικρού πίνακα, εντασσόταν στον ίδιο κωδικό.

Σε επόμενο στάδιο, έχοντας πάντα υπόψη μου τα ερευνητικά ερωτήματα, δημιούργησα ομάδες κωδικών που αντιστοιχούσαν σε θέματα (themes). Τα θέματα περιλαμβάνουν ορισμό-σκοπό-συχνότητα παιχνιδοποίησης, τρόπο-αμοιβές-καλές πρακτικές, δυσκολίες εφαρμογής και αξία παιχνιδοποίησης. Κάθε θέμα περιείχε από έναν έως περισσότερους κωδικούς, ανάλογα με την νοηματική τους κατάταξη. Στη συνέχεια δημιούργησα έναν πίνακα excel, όπου στον οριζόντιο άξονα έβαλα τους συμμετέχοντες και στον κάθετο άξονα έβαλα τα θέματα και τους κωδικούς, προσέχοντας να ομαδοποιήσω τους όμοιους κωδικούς και να αφαιρέσω τους πλεονάζοντες. Έτσι διαμορφώθηκαν τέσσερις θεματικές ενότητες (σκοπός, τρόπος, αξία για μαθητές και εκπαιδευτικούς, δυσκολίες) με τις υποθεματικές της κάθε μίας και τους κωδικούς κάθε υποθεματικής. Στα κουτάκια που δημιουργήθηκαν σημείωσα τις σελίδες των συνεντεύξεων, στις οποίες εντοπίζεται κάθε κωδικός ανά θέμα.

Τέλος, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό αρχείο με δέκα διαφορετικούς πίνακες (όσες και οι υποθεματικές), στους οποίους συμπεριέλαβα τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις έξι συνεντεύξεις. Στην ομαδοποίηση των όμοιων αποσπασμάτων βοήθησε η οριζόντια ανάγνωση των κωδικών από τον πίνακα excel. Έτσι προχώρησα στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ανατρέχοντας συνεχώς στο προαναφερθέν ηλεκτρονικό αρχείο.

3.8 Ζητήματα Αξιοπιστίας

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκαν μεθοδολογικές στρατηγικές που ενδυνάμωσαν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και την ίδια τη διεξαγωγή της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Eisenhart και Howe, 1992).

Αρχικά η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement) με το ερευνητικό πεδίο (Συμεού, n.d). Ως ερευνήτρια είχα εικοσαετή εκπαιδευτική εμπειρία τόσο σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όσο και σε θέματα που αφορούσαν στην υπό διερεύνηση περιοχή, την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, όταν ένας ερευνητής έχει αναπτύξει μια παρατεταμένη σχέση με το πεδίο της έρευνας, ίσως δεν εντοπίσει τον κίνδυνο να συν-κατασκευάσει νοήματα με τους συμμετέχοντες, προκαταβάλλοντας

τα αποτελέσματα της έρευνας (Barusch et al., 2011). Όμως ο αριθμός των έξι συνεντεύξεων είναι αρκετά ικανός να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία δεν υποσκάπτεται από την παρατεταμένη δέσμευση της ερευνήτριας με το πεδίο έρευνας. Για να εδραιωθεί η αξιοπιστία και η αυθεντικότητα της μεθοδολογίας που ακολούθησα, κράτησα ένα ημερολόγιο από τη στιγμή του σχεδιασμού της μελέτης μέχρι τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και πραγματοποίησα μια διαδρομή ελέγχου μέσω διαβουλεύσεων με τις επιβλέπουσες καθηγήτριες και με συναδέλφους ερευνητές, που με βοήθησαν να γράψω προσεκτικές σημειώσεις κατά την προετοιμασία των συνεντεύξεων και την ανάλυση των δεδομένων τους (Lincoln και Guba, 1985). Επιπροσθέτως η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και οι κοινές στρατηγικές εφαρμογής και διαχείρισης πρακτικών ή δυσκολιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιέργησαν κλίμα εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες (Lincoln, 1995).

Επιπλέον η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε με τη στρατηγική της επαλήθευσης των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες (member check) (Creswell, 2016; Τσιώλης, 2014; Robson, 2007). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις), καθώς και η ανάλυση και τα συμπεράσματα των ευρημάτων της έρευνας, κοινοποιήθηκαν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, με σκοπό αρχικά να ελέγξουν την πιστή μεταφορά και αναπαράσταση των λεγομένων τους. Έπειτα κλήθηκαν να προβούν σε συγκεκριμένα σχόλια, επισημάνσεις και εισηγήσεις για αλλαγές σε περίπτωση που αμφισβητούσαν την αξιοπιστία των περιγραφών και ερμηνειών της ερευνήτριας. Η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων είχε ελάχιστες παρατηρήσεις, που λήφθηκαν υπόψη στην τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η συγκεκριμένη στρατηγική υποστηρίζει την αμεροληψία μου ως ερευνήτριας και την αξία που δίνω στη συμβολή των συμμετεχόντων (participant validation) (Robson, 2007).

Κεφάλαιο 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα θα αναλυθούν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στην αρχή παρουσιάζεται μια γενική εικόνα των εκπαιδευτικών μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα, στη συνέχεια γίνεται ανάπτυξη και ανάλυση των θεματικών ενοτήτων και παράλληλα ερευνώνται ενδεχόμενοι περιορισμοί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

4.2 Η εικόνα των συμμετεχόντων/ουσών

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν έξι συνολικά. Όλοι τους διαθέτουν μακρόχρονη εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι τρεις άνδρες εργάζονται ακόμα σε Δημοτικά Σχολεία, ο ένας σε δημόσιο και οι άλλοι δύο σε ιδιωτικό. Δύο άλλοι, έναν άνδρα και μία γυναίκα, εργάζονται σε Μουσικά Γυμνάσια, όμως πριν από την μετάταξή τους διαθέτουν πολυετή εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια συμμετέχουσα είναι τοποθετημένη σε Πανεπιστήμιο, έχει όμως εργαστεί για πολλά χρόνια στα Δημοτικά Σχολεία. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι ημερομηνίες των συνεντεύξεων και στον Πίνακα 2 κάποια δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μουσικής της έρευνας

Εκπαιδευτικοί Μουσικής	Ημερομηνία συνέντευξης
Συμμετέχουσα 1, Σ1	Ημερομηνία: 21/12/2023
Συμμετέχοντας 2, Σ2	Ημερομηνία: 3/1/24
Συμμετέχουσα 3, Σ3	Ημερομηνία: 4/1/24
Συμμετέχοντας 4, Σ4	Ημερομηνία: 5/1/24
Συμμετέχοντας 5, Σ5	Ημερομηνία: 6/1/24
Συμμετέχοντας 6, Σ6	Ημερομηνία: 14/1/24

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών μουσικής

	Ηλικία	Πόλη εργασίας	Έτη προϋπηρεσίας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σπουδές
Σ1	43	Κρήτη	18	Β/θμια Μουσικό Γυμνάσιο	ΤΜΣ Θεσσαλονίκης Μεταπτυχιακό
Σ2	55	Αθήνα	30	Α/θμια Δημόσιο	Δίπλωμα πιάνου
Σ3	46	Αθήνα	21	Πανεπιστήμιο	ΤΜΣ Αθηνών Διδακτορικό
Σ4	35	Αθήνα	12	Α/θμια Ιδιωτικό	ΤΜΣ Αθηνών Διδακτορικό Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Σ5	45	Κρήτη	15	Β/θμια Μουσικό Γυμνάσιο	ΤΜΣ Αθηνών
Σ6	48	Αθήνα	24	Α/θμια Ιδιωτικό	ΤΜΣ Αθηνών Διδακτορικός ερευνητής

4.3 Ανάλυση και ανάπτυξη θεματικών

Το πρωτόκολλο συνέντευξης σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εντοπίζονται εκπαιδευτικές ανάγκες (σκοπός) που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίησης στη μουσική διδασκαλία πρωτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης;
2. Με ποιο τρόπο αξιοποιείται η παιχνιδοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Ποια η αξία της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;
4. Ποια εμπόδια/δυσκολίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης;

Οι 6 συμμετέχοντες απάντησαν σε όλα τα παραπάνω και οι συνεντεύξεις τους κωδικοποιήθηκαν λεκτικά και χρωματικά, ώστε να προκύψουν διάφορες θεματικές απαντήσεων. Στη συνέχεια οι θεματικές αυτές οδήγησαν σε κώδικες, όπως φαίνεται στη συνέχεια (Πίνακας 3):

A. Σκοπός χρήσης παιγνιδοποίησης
A.1 Εννοιολογική προσέγγιση
A.2 Σκοπός
A.3 Συχνότητα
B. Τρόπος αξιοποίησης της παιγνιδοποίησης
B.1 Πλαίσιο εφαρμογής
B.2 Επισκόπηση δράσεων
B.3 Αμοιβές - Ποινές
B.4 Πρακτικές που αποφεύγονται
Γ. Η αξία της παιγνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές
Γ.1 Κατάρτιση
Γ.2 Αντιμετώπιση προκλήσεων
Γ.3 Ομαδικότητα & Συλλογική σκέψη
Γ.4 Πειθαρχία
Γ.5 Συγκέντρωση & Ετοιμότητα
Γ.6 Δέσμευση & Εμπλοκή
Γ.7 Κινητοποίηση
Γ.8 Αυτοπεποίθηση
Γ.9 Ικανότητα απομνημόνευσης
Γ.10 Δημιουργικότητα & Κριτική σκέψη
Γ.11 Ευγενής άμιλλα
Γ.12 Διαχείριση μαθησιακού άγχους
Γ.13 Ψυχαγωγία
Γ.14 Αξιολόγηση
Γ.15 Αναστοχασμός
Δ. Δυσκολίες εφαρμογής της παιγνιδοποίησης
Δ.1 Ανταγωνισμός
Δ.2 Υλικοτεχνική υποδομή
Δ.3 Διαχείριση τάξης
Δ.4 Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
Δ.5 Κατάρτιση

4.3.1 Σκοπός χρήσης παιγνιδοποίησης

A.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο Σ4 αναφέρει ότι η παιγνιδοποίηση μπορεί να είναι παντού και όχι μόνο στην εκπαίδευση:

«Νομίζω ότι η πρώτη μορφή ήταν στον χώρο της βιομηχανίας. Δηλαδή να πάρεις πόντους για να κερδίσεις ένα αγαθό. Οπότε, φαίνεται ότι υπάρχει μια σύνδεση με την πραγματική ζωή, που έχει αποτελέσματα κινητοποίησης, οπότε και για αυτό το λόγο θα πρέπει να μπορούμε να την εντάξουμε και στην εκπαιδευτική μας διαδικασία».

Βλέποντας, λοιπόν, την παιγνιδοποίηση μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ορίζει ως την εισαγωγή στοιχείων παιχνιδιού:

«Δηλαδή τι είναι τα βασικά στοιχεία που μπορεί να έχει ένα παιχνίδι; Οι προκλήσεις, που μπορεί να λέγονται πίστες σε κάποιο παιχνίδι. Μπορεί να είναι κάποιοι πόντοι ή βαθμολογίες, ανάλογα με το πώς επιτυγχάνονται οι προκλήσεις. Μπορεί να είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων, μεταξύ παικτών. Οτιδήποτε, δηλαδή, έχει να κάνει με βασικές αρχές παιχνιδιού, ώστε να πετύχουμε τον στόχο που έχει ένα παιχνίδι, να φτάσουμε δηλαδή στο τέλος».

Η Σ3 συμφωνεί και συμπληρώνει:

«Παιγνιδοποίηση είναι οτιδήποτε αρχίζει και μετράει πόντους. Και αρχίζουμε και σημειώνουμε στον πίνακα ή σε κάποιο χαρτί, ποιος κερδίζει και τι κερδίζει».

Ο Σ2 συμφωνεί με τα προηγούμενα και προσθέτει ότι οι παιγνιδοποίηση είναι ένας τρόπος να μπορείς να περάσεις στα παιδιά κάποια καινούργια πράγματα, τα οποία αν δεν τα έκανες με παιχνίδι, η εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν βαρετή, επειδή:

«...τα παιδιά έχουν την ανάγκη του παιχνιδιού, έτσι κι αλλιώς. Δηλαδή, εντάσσουν το παιχνίδι μέσα στην καθημερινότητά τους, στη ζωή τους, και οτιδήποτε μπορείς να το μεταφέρεις και να το μετατρέψεις μέσα από παιχνίδι, γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό».

Ο Σ5 συμπληρώνει ότι, ειδικά στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να γίνεται η πρώτη προσέγγιση ενός διδακτικού αντικειμένου με αυτό το βασικό εργαλείο, που λέγεται παιγνιδοποίηση, γιατί όπως αναφέρει ο Σ6:

«...γίνεται με τρόπο βιωματικό η δράση και ευκολότερα, σε σχέση με τη θεωρία. Μπορεί το παιδί να αντιληφθεί έννοιες και πράγματα, τα οποία μπορεί με έναν άλλο τρόπο να μην περάσουν σε αυτό».

Με τη βιωματικότητα της παιγνιδοποίησης συμφωνεί και ο Σ2, όταν λέει:

«...το παιχνίδι, κακά τα ψέματα, είναι ένας βιωματικός τρόπος. Και κάθε βιωματικός τρόπος είναι ένας τρόπος που μπορείς να εμποδώσεις ό,τι έχεις μάθει».

Η Σ1 τάσσεται και αυτή υπέρ της βιωματικότητας τονίζοντας πως πάντα η φιλοσοφία της στο μάθημα της μουσικής στο δημοτικό ήταν ότι:

«...όλοι οι στόχοι, οι μαθησιακοί και οι γνωστικοί, γίνονταν μέσα από το παιχνίδι».

Όλοι οι συμμετέχοντες, επομένως, έχουν αντιληφθεί σωστά τον όρο της παιγνιδοποίησης και την εφαρμόζουν στο μάθημά τους κατάλληλα.

Συνοψίζοντας τις απόψεις όλων, η παιχνιδοποίηση είναι ένα εργαλείο που υιοθετήθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή κινητοποιούσε αποδεδειγμένα τους χρήστες σε χώρους εκτός της εκπαίδευσης. Συνίσταται στην εισαγωγή βασικών αρχών παιχνιδιού (πόντοι, πίστες) κατά την διδασκαλία μικρών μαθητών, που θεωρούν το παιχνίδι βασικό στοιχείο της καθημερινότητάς τους, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και να ικανοποιούνται αβίαστα, βιωματικά και με μεγαλύτερη ανταπόκριση οι μαθησιακοί και γνωστικοί στόχοι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν στοιχεία που ορίζουν τι δεν είναι παιχνιδοποίηση. Ο Σ4 επισήμανε ότι και ερευνητικά αλλά και από συζητήσεις συναδέλφων του έχει παρατηρήσει ότι, παρόλο που ο Prensky έχει περιγράψει την παιχνιδοποίηση εδώ και 20 χρόνια, υπάρχει ακόμα μια σύγχυση στο τι σημαίνει παιχνιδοποίηση:

«Δηλαδή πολλοί συγχέουν την έννοια αυτή με την έννοια του “εντάσσω παιχνίδια μέσα στην διαδικασία”. Αυτό είναι κάτι εντελώς διαφορετικό. Αυτό είναι το game-based learning, δηλαδή μάθηση μέσω παιχνιδιών».

Στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναλύθηκε εκτεταμένα η διαφορά ανάμεσα στις έννοιες του play και του game, καθώς και ποια τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις διαφορές ανάμεσα στο game-based learning και στις τεχνικές παιχνιδοποίησης, που μετατρέπουν ένα play σε game. Ακριβώς πάνω σε αυτή τη διαπίστωση ο Σ5 συμφωνεί με τον Σ4 και επισημαίνει:

«Όποτε εγώ έμπαινα μέσα στην τάξη, χωρίς τις ομάδες και έλεγα ότι σήμερα θα κάνουμε, ξέρω εγώ, τρία παιχνίδια τύπου play, αλλά όλο το μάθημα ήταν ένα game ουσιαστικά, όπου η κάθε ομάδα κέρδιζε πόντους ή άλλες αμοιβές».

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω επισημάνσεις, όλη η διαδικασία της παιχνιδοποίησης δεν αποτελεί μια απλή διασκέδαση, αλλά θα πρέπει να αποκτά χαρακτηριστικά παιχνιδιού και ευγενούς ανταγωνισμού.

A.2 Σκοπός

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζεται συνοπτικά ο σκοπός χρήσης της παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις απόψεις των έξι συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 4: Σκοπός της παιγνιοποίησης

	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6
Μουσικές Δεξιότητες	Να κατακτήσουν «γνωστικούς στόχους»	«Να ανακαλύψουν καινούργια πράγματα»	Να κατακτήσουν «γνωστικούς στόχους»	Στόχος είναι «η ίδια η μαθησιακή διαδικασία»		Να κατακτήσουν «γνωστικούς στόχους»
Άλλες Δεξιότητες					«Κινητικές ή άλλες δεξιότητες, που έχουν να κάνουν με το σώμα, την ακοή, το τραγούδι»	
Κινητοποίηση	Το μάθημα είναι περισσότερο «δημιουργικό»	Το μάθημα είναι λιγότερο «βαρετό»	«Ιντριγκάρεται το ενδιαφέρον»	Το μάθημα είναι περισσότερο «δημιουργικό»		
Ψυχαγωγία			Για «ψυχαγωγικούς λόγους»	Να μάθουν «περνώντας όμορφα και ευχάριστα»		Να μάθουν «περνώντας όμορφα και ευχάριστα»
Εμπέδωση		Για εμπέδωση	Χρησιμοποιώ την τεχνική αυτή για εμπέδωση			
Αξιολόγηση			Χρησιμοποιώ την τεχνική αυτή για να κάνω αξιολόγηση	«Η παιγνιοποίηση εφαρμόζεται με σκοπό και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν ο μαθητής μαθαίνει μέσα από τις λάθος απαντήσεις του, και την αλληλοαξιολόγηση, όταν τεστάρει αν ο διπλανός του απάντησε σωστά».		
Ανακεφαλαίωση			Για να κάνω ανακεφαλαίωση			

Ευκολότερη πρόσληψη γνώσης			Ευκολότερη πρόσληψη της γνώσης		«Στόχος είναι να διευκολύνω τη μαθησιακή διαδικασία πρώτιστα για εμένα, ώστε να είναι αποδοτική. Και αυτό να περνάει και στους μαθητές».	Ευκολότερη πρόσληψη της γνώσης
Βιωματικότητα		Βιωματικότητα				
Απομνημόνευση			Απομνημόνευση	Απομνημόνευση		
«Ειδικές μέρες»		«Ειδικές μέρες πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα & του καλοκαιριού, όπου το μάθημα γίνεται λιγάκι πιο χαλαρό»	«Ειδικές μέρες, όπου τα παιδιά δεν είναι σε θέση να δεχθούν τίποτα καινούργιο»	Ορίζει ως «ειδική μέρα» τη μέρα που γίνεται αφιέρωμα σε κάποια μουσική προσωπικότητα (Μαρία Κάλλας, για την οποία οργάνωσε μια «καινοτόμα διαδικασία-δράση»)	«Ειδικές μέρες»	
Αγάπη για τη μουσική		«Να αγαπήσουν τα παιδιά τη μουσική»				«Να αγαπήσουν τα παιδιά τη μουσική»
Παιδαγωγικός ρόλος	«Παρατηρείς πολλά πράγματα μέσα από τα παιχνίδια. Στο πώς τα παιδιά συμπεριφέρονται και ποια είναι η δυναμική της τάξης».	«Μέσα από αυτά τα παιχνίδια παρατηρούσα τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Μπορούσα μετά να καταλάβω αν υπήρχε κάποια έριδα και να εξομαλύνω κάποιες καταστάσεις».	«Η παιχνιδοποίηση βοηθάει και στο να ετοιμαστούν τα παιδιά για να διδαχθούν μουσική. Όταν έρχονται μετά από ένταση ή από ένα τσακωμό στο διάλειμμα για δικά τους θέματα... Δεν γίνεται να κάνουμε μάθημα! Οπότε μόλις εκτονωθούν, κάθονται.».			
Διεκδίκηση νίκης Διαχείριση ήττας				Η τεχνική αυτή σκοπεύει να διδάξει στα παιδιά πώς να διεκδικούν με σωστό τρόπο τη νίκη ή να διαχειρίζονται με σωστό τρόπο την ήττα.		

Συμπερασματικά λοιπόν αναφέρουμε ότι ο σκοπός της παιγνιδοποίησης είναι πολλαπλός. Η παιγνιδοποίηση είναι μια διαδικασία παιχνιδιού που στοχεύει στην εκμάθηση του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής. Στην κινητοποίηση, τη δημιουργικότητα, την ψυχαγωγία και την ομαδικότητα των μαθητών. Τον σωστό τρόπο διεκδίκησης της νίκης και διαχείρισης της ήττας. Την εμπέδωση, την επανάληψη, την αξιολόγηση και την απομνημόνευση της γνώσης. Τη βιωματικότητα του μαθήματος, που γίνεται ευχάριστο, αγαπητό και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή, ακόμα και κάποιες ειδικές μέρες που υπάρχει πιο χαλαρή διάθεση ή κάποια ανάγκη για εκτόνωση.

A.3 Συχνότητα

Στο ερώτημα σχετικά με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν παιγνιδοποίηση, η Σ1,ο Σ4 και ο Σ5 τη χρησιμοποιούν συνέχεια, σε κάθε μάθημα.

Σ1: «...σε όλες τις φάσεις έχω χρησιμοποιήσει το gamification», «...εγώ ποτέ δεν χρησιμοποίησα κάτι άλλο εκτός από το gamification».

Σ4: «...προσπαθώ να την εντάσσω συνέχεια», «συνήθως όταν διδάξω, ας πούμε, μια έννοια, η οποία δεν θέλω να κρατάει πάνω από 3-5 λεπτά, μετά έρχεται ένα παιχνίδι», «...και στο τέλος μπορεί πάλι να έχω ένα παιχνίδι, ως επανάληψη των προηγούμενων, που να συνδέσουμε το τι μάθαμε με πρότερη γνώση», «Γενικά τις εντάσσω σε οποιοδήποτε σημείο. Κυρίως στην αξιολόγηση, ώστε να γίνει μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από τη διαδικασία».

Σ5: «Σε κάθε μάθημα. Σε κάθε μάθημα υπήρχε η έννοια του game», «Ήταν σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή, υπήρχε από την στιγμή που μπαίνανε τα παιδιά μέσα στη τάξη μουσικής μέχρι τη στιγμή λίγο πριν το διάλειμμα, που τελείωνε η διαδικασία».

Ο Σ6 χρησιμοποιεί την παιγνιδοποίηση ανά ένα μάθημα:

«Μάθημα, παρά μάθημα. Δηλαδή αναλόγως αν θέλω να διδάξω τραγούδι... επειδή η ώρα μας, όπως το ξέρεις πολύ καλά, είναι ένα μονόωρο μάθημα».

Ο Σ2 και η Σ3 δεν χρησιμοποιούν την παιγνιδοποίηση τόσο συχνά.

Σ2: «...δεν το χρησιμοποιώ τόσο-τόσο συχνά. Δηλαδή προτιμώ σε κάποιες ώρες οι οποίες είναι... πιο χαλαρές. Για παράδειγμα... όταν είναι μία εβδομάδα παραδείγματος χάρη πριν από το... πριν από τα Χριστούγεννα ή πριν από το Πάσχα και το καλοκαίρι. Που έτσι κι αλλιώς χαλαρώνει εκεί πέρα το... μάθημα».

Σ3: «Ναι, ναι! Τη χρησιμοποιώ. Όχι συχνά. Όχι, δεν μπορώ να πω ότι σε κάθε μάθημα. Έβαζα παιχνιδιοποίηση, αλλά αρκετά συχνά, ειδικά τις δύσκολες μέρες».

Και παρακάτω αιτιολογεί:

«Ένας βασικός λόγος που εγώ είπα ότι δεν βάζω πολύ συχνά στα μαθήματα είναι γιατί θέλω να δημιουργείται και μια ατμόσφαιρα στα μαθήματα όσο γίνεται μέσα από το τραγούδι. Δηλαδή έχει τύχει να κάνουμε ένα τραγούδι και να έχουμε σβήσει τα φώτα, για να το τραγουδήσουμε, ας πούμε, και να μπούμε στο πνεύμα του. Ή να κάνουμε ένα body percussion και την ώρα που το κάνουμε αυτό να βλέπουμε και τις άλλες ομάδες, αλλά όχι ανταγωνιστικά. Αυτό εννοώ! Οπότε δεν θέλω να υπάρχει συνέχεια αυτή η ένταση στο μάθημα. Γιατί είναι κουραστική και για μένα. Κάποιες φορές κάνω κάποιες ήρεμες δραστηριότητες».

Επομένως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης της παιχνιδιοποίησης ποικίλουν, ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγουν να την εισάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.3.2 Τρόπος αξιοποίησης της παιχνιδιοποίησης

B.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Προϋπόθεση για την εφαρμογή της παιχνιδιοποίησης είναι η **διάθεση** των εκπαιδευτικών να τη χρησιμοποιήσουν. Στην άποψη αυτή συγκλίνουν οι περισσότεροι συμμετέχοντες. Ενδεικτικά αναφέρουν ότι:

«...αν ο ίδιος δεν έχει όρεξη δεν πρόκειται ποτέ να χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο» (Σ1),

«...πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τη φαντασία και τη διάθεση. Πρέπει λοιπόν να θέλεις να παίζεις με τα παιδιά» (Σ2),

«...νομίζω ότι είναι θέμα διάθεσης. Γιατί το να μπει σε μια τάξη και να πεις (αργά και βαριεστημένα): «Θα... κάνουμε... ένα... παιχνίδι τώρα». Ε... δεν θα έχει κανείς διάθεση να παίζει.... Είναι σαν να του λες «πρέπει να μπει με διάθεση». Μα πώς θα κάνει παιχνίδι;» (Σ3),

«Μα! Ζητάμε από τα παιδιά να αναπτύξουμε τη δημιουργικότητα των παιδιών. Πώς θα την αναπτύξουμε; Αν εμείς οι ίδιοι δεν είμαστε δημιουργικοί; Άμα εμείς δεν μπορούμε να προσαρμοστούμε στις συνθήκες που υπάρχουν εκείνη τη στιγμή;» (Σ4)

«Ναι, είναι θέμα διάθεσης και όχι θέμα κατάρτισης, γιατί και αυτός που θα καταρτιστεί για την παιχνιδιοποίηση, αν δεν θέλει τελικά να την εφαρμόσει δεν θα την εφαρμόσει» (Σ6).

Ως προς την **ομαδοποίηση**, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν διαφορετικούς τρόπους. Ο Σ2 αναφέρει ότι σε αρκετές δράσεις *«Χωρίζουμε την τάξη σε 3 ή 4 ομάδες ανάλογα πώς κάθονται»*, αλλά όταν παίζουν στο μεταλλόφωνο *«το βάζω και παίζουν δυο-δυο στο θρανίο»*. Η Σ3 προτιμούσε να χωρίζει την τάξη σε 4-5 ομάδες, όπως κάθονταν, γιατί ήθελε *«να είναι τετράδες οι ομάδες»*, αλλά άφηνε και την επιλογή να μοιραστούν *«όπως βολεύονταν»*. Όταν άλλαζαν παιχνίδι *«ξεκινούσαμε από άλλη ομάδα»*. Αντίθετα ο Σ5 έχει αίθουσα μουσικής και ο διαχωρισμός των παιδιών γινόταν σε 3 ομάδες, επειδή *«είχε να κάνει με τη διάταξη της αίθουσας μουσικής που ήταν σε ένα σχήμα Π. Οπότε η κάθε πλευρά σχημάτιζε και μια ομάδα, που ήταν περίπου γύρω στα 7-8 άτομα»*. Προσπαθούσε βέβαια να μην κάθεται στις ίδιες θέσεις κάθε ομάδα, *«οπότε έκανα κάποιες μικροαλλαγές, αλλά δεν κοιτούσα πολύ το επίπεδο, γιατί από κάποια στιγμή και μετά τα παιδιά, με τις δραστηριότητες που κάναμε, είχαν αρχίσει να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνώσεων ή ικανοτήτων-δεξιοτήτων»*. Όταν όμως χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικές παιχνιδοποιημένες δράσεις, όλη η τάξη γινόταν μια ομάδα, γιατί με φορητό υπολογιστή πρόβαλε την εφαρμογή σε έναν άσπρο τοίχο. Ο Σ4 συνηθίζει να χωρίζει *«τα παιδιά σε μικρές ομάδες, κυρίως των 5 ατόμων»*. Τονίζει για την ομαδοποίηση του παιχνιδιού ότι *«το πώς θα χωριστούμε σε ομάδες...δεν το λέει ένα παιχνίδι. Το ορίζουμε εμείς. Εμείς απλά παίρνουμε το παιχνίδι και βάζουμε τους δικούς μας κανόνες της παιχνιδοποίησης»*. Έτσι ομαδοποιεί και ο Σ6, *«συνήθως σε ομάδες των 5-6 παιδιών»*, αλλά όταν χρησιμοποιεί τεχνολογία ομαδοποιεί διαφορετικά: *«το έχουμε μιλήσει λίγο με τα παιδιά, να φέρουν και τα δικά τους τάμπλετς, προκειμένου να παίζουν κατευθείαν ατομικά. Να μπορούν να κάνουν πράγματα από αυτά που τους έχω δώσει από τον κεντρικό υπολογιστή, στην οθόνη που έχουν»*.

Έγιναν και κάποιες ειδικότερες επισημάνσεις ως προς τον τρόπο χρήσης του εργαλείου της παιχνιδοποίησης. Η Σ1 αναφέρει ότι πάντα έχει μια συγκεκριμένη **ροή** στο μάθημά της, *«γιατί η ρουτίνα βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά»*. Όταν χρησιμοποιεί την e-me, που *«έχει μέσα ενσωματωμένο το H5p, με το οποίο μπορώ να δημιουργήσω πράγματα με διαδραστικά μέσα»*, δεν παίρνει πάντα το link της δράσης και να το προβάλλει απλά στην οθόνη, αλλά προτρέπει τα παιδιά να παίζουν μέσω της e-me, που περιέχει το link, ώστε *«αν θες, κρατάς ηλεκτρονικά αποτυπώματα, να δεις ποιοι μπήκαν, πότε μπήκαν»*. Εκτός αυτού χρησιμοποιεί το προσωπικό της blog *«Παίζοντας Μουσική»*, στο οποίο αναρτά παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες, ως **βιβλίο ύλης** και έχει ανά πάσα στιγμή το υλικό της διαθέσιμο στον υπολογιστή της τάξης. Ο Σ2 αναφέρει ότι για βιβλίο ύλης τον βοηθά να έχει *«...ένα βιβλιαράκι και σημειώνω κάθε τι που κάνω κάθε ώρα. Τα τραγούδια, λοιπόν,*

τα βάζω σε μία ξεχωριστή λίστα, στο τέλος του τετραδίου αυτού. Οπότε ξέρω κάθε τμήμα τι τραγούδι έχει κάνει».

Επιπλέον, ο Σ4 αναφέρει πως ελέγχει τον χρόνο κάθε παιγνιδοποιημένης δράσης με μια **κλεψύδρα**, ενώ οι Σ2, Σ3, Σ4 και Σ5 αποδίδουν στους μαθητές **ρόλους** κατά τις παιγνιδοποιημένες δραστηριότητες, είτε ως *θυρωρός* στο «παιχνίδι της πόρτας» (Σ2), είτε ως *κριτής* (Σ3), είτε ως αυτός που θα πάρει κάποια *απόφαση* για την ομάδα του (Σ3), είτε ως *βοηθός* των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες (Σ5).

Μιας και οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν υπηρετήσει και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθεί μια **σύγκριση** ως προς την εφαρμογή της παιγνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως προέκυψε από την εκπαιδευτική τους εμπειρία, προκειμένου να διαπιστώσουμε την αναγκαιότητα εφαρμογής αυτού του εργαλείου στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Σ2 δεν θα μπορούσε να διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αν δεν χρησιμοποιούσε την παιγνιδοποίηση.

«Είχα συνηθίσει τώρα από τα παιδιά, του γυμνασίου και του λυκείου. Παιδιά, κοπέλες και παλικάρια μέχρι και πάνω, και ξαφνικά μπαίνω τρίτη δημοτικού με φατσούλες να με κοιτάνε με ανοιχτά τα μάτια και πραγματικά αισθάνθηκα... αισθάνθηκα δέος! Ξέρω γω... φόβο! Λέω τώρα... “τι να τους πω και τι θα καταλάβουν από αυτά που θα τους πω εγώ; Τι;”! Ήταν πραγματικά μια πολύ... έτσι, δύσκολη εμπειρία».

Αυτό το συναίσθημα το ερμήνευσε ο Σ6 όταν είπε ότι:

«Είναι πιο εύκολο στα παιδιά της δευτεροβάθμιας να εμπλακείς και να παρουσιάσεις όλα αυτά που εμείς έχουμε μάθει στη σχολή και στα ωδεία. Προσπαθώ να εμβαθύνω στην δευτεροβάθμια αυτό το οποίο ήδη έχω ξεκινήσει στην πρωτοβάθμια. Αλλά στην πρωτοβάθμια ξεκινώ και τελειώνω με παιγνιδοποίηση».

Αντίθετα η Σ3 έκανε *«παιγνιδοποίηση και στο γυμνάσιο! Χαμός! Επίσης! Ναι! Χαμός! Παρόμοιες δραστηριότητες! Ου! Μια χαρά χαμό! Εκεί έβαζα και ερωτήσεις πιο γνώσεων».* Βέβαια εντοπίζει ότι *«η διαφορά της με τη δευτεροβάθμια... είναι επειδή είναι 6 τάξεις και είναι διαφορετική η ενέργεια στην πρώτη δημοτικού και διαφορετική η ενέργεια στην πέμπτη και στην έκτη δημοτικού, είναι εξαντλητική η παιγνιδοποίηση».*

Αλλά στη δευτεροβάθμια έχεις να αντιμετωπίσεις άλλες καταστάσεις:

«Στην πρωτοβάθμια κάνεις ένα παιχνίδι και τους έχεις κρατήσει. Στα εφηβάρια θα πουν “ααα! Κυρία, μωρά είμαστε;” Λες, θα πάω να κάνω ένα φοβερό μάθημα, το έχεις ετοιμάσει, το έχεις

δοκιμάσει στα άλλα τμήματα και μπαίνεις στο Γ3 να το κάνεις. Και είναι σε μια κατάσταση αυτά βαριεστημένα. Σου έχουν κατεβάσει όλη τη διάθεση (γέλιο) αν δεν ξέρεις να το αντιμετωπίσεις. Έχει άλλα θέματα η... περνάς ψυχοθεραπεία με τα εφηβάρια! Ναι».

Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι συμμετέχοντες, παρότι χρησιμοποιούν παιχνιδιοποιημένες ηλεκτρονικές εφαρμογές, δήλωσαν ότι προτιμούν τις βιωματικού χαρακτήρα δράσεις, επισημαίνοντας κάποια αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από την υπερβολική **χρήση διαδικτύου**. Συγκεκριμένα η Σ1 παρατήρησε ότι «με αυτά τα μέσα το μάθημά μου έγινε περισσότερο «στατικό», να το πω έτσι. Και τα παιδιά κινούνται λιγότερο... Οπότε προσπάθησα να το περιορίσω». Και τονίζει ότι:

«Έτσι όπως έχουν δημιουργηθεί οι οδηγοί σπουδών και τα νέα προγράμματα σπουδών, νομίζω ότι υπάρχει τόσο έντονο το στοιχείο ότι πρέπει ντε και σώνει όλα μας τα μαθήματα να έχουν μέσα ενσωματωμένες τις ΤΠΕ ... αλλιώς το μάθημά μας είναι ελλιπές. Εγώ να σου πω την αλήθεια διαφωνώ. Εγώ σου ξαναλέω το μεταπτυχιακό μου είναι πάνω σε αυτό το κομμάτι. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τα άπειρα εργαλεία, έχω τις γνώσεις, έχω την εμπειρία. Και μπορώ να το κάνω το μάθημά μου πλήρως πάνω σε αυτό. Αλλά δεν είναι αυτοσκοπός να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ. Έχουμε φτάσει απέναντι».

Ο Σ2 παρατήρησε ότι τα τελευταία χρόνια τα παιδιά δεν έχουν την ίδια αντίληψη, όπως είχαν παλιά, και το αποδίδει στο ότι «τα έχει χαλάσει η πολλή ηλεκτρονική πληροφορία». Οπότε προσπαθεί να κάνει το μάθημα πιο βιωματικό, «για να αναπτύξει και την κριτική σκέψη των μαθητών» του. Η Σ3 αντίθετα για πρακτικούς λόγους δεν χρησιμοποιεί τεχνολογία. Δεν περιέγραψε καμία διαδραστική ηλεκτρονική εφαρμογή. Ισχυρίζεται ότι αν βάλει την παιχνιδιοποιημένη δραστηριότητα σε υπολογιστή, «θα πρέπει να έρχεται ένα παιδί και να αποφασίζει ένας της ομάδας. Η διαδικασία αυτή βάζει την υπόλοιπη ομάδα σε αναμονή» και την οδηγεί σε αναπόφευκτη απεμπλοκή της από τη διαδικασία.

B.2 Επισκόπηση δράσεων

Στην αριστερή στήλη του παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) είναι ομαδοποιημένοι με χρώματα όλοι οι συμμετέχοντες. Οι δράσεις τους είναι διαβαθμισμένες με τα γράμματα του αλφαβήτου. Κάποιες δράσεις έχουν κοινό τίτλο, αλλά διαφορετική περιγραφή. Στη δεύτερη στήλη παρουσιάζεται η ερμηνεία της κάθε δράσης, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Στην τρίτη στήλη αιτιολογείται η χρήση της κάθε δράσης. Βλέπουμε και εδώ αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Πίνακας 5: Επισκόπηση δράσεων

ΔΡΑΣΗ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ	ΑΙΤΙΑ ΧΡΗΣΗΣ
A-Σ1 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ	Οι μαθητές έχοντας καρτελάκια με ρυθμικές αξίες, που υπάρχουν στο βιβλίο της Β δημοτικού, πρέπει να φτιάξουν τη δομή των ρυθμικών σχημάτων που παίζω στο αρμόνιο. Όποιος το πετύχει παίρνει πόντο. Το επίπεδο ανεβαίνει με την εισαγωγή παύσεων και άλλων στοιχείων.	Από Β Δημοτικού Εισαγωγή και εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων
B-Σ1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΗΧΩΝ	Οι μαθητές σχηματίζουν μόνοι τους ομάδες και απαντούν σε ερωτήσεις σαν τηλεπαιχνίδι.	Όλες οι τάξεις Παιχνίδι επιβράβευσης Παρατήρηση δυναμικής Εξομάλυνση καταστάσεων Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
Γ-Σ1 BLOG «ΠΑΙΖΩ ΜΟΥΣΙΚΗ»	Ηλεκτρονικό αρχείο με παιχνιδιοποιημένες δράσεις που ανανεώνεται μία φορά το μήνα	Όλες οι τάξεις Online δράσεις ανά πάσα ώρα Ηλεκτρονικό “βιβλίο ύλης”
Δ-Σ1 ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	Οι μαθητές ακούν προσεκτικά τα ηχητικά παραδείγματα και βρίσκουν την πηγή του ήχου ή το ρυθμικό μοτίβο (Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ή Ηχοτόπιο).	A+B Δημοτικού Αναγνώριση μοτίβων, μουσικών οργάνων και ήχων από το περιβάλλον
Ε-ΣΤ1 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	Διαδραστικά βίντεο με ερωτήσεις και απαντήσεις, ακροστιχίδες file in the blanks, σωστό-λάθος multiple choice (Book Creator ή το H5p).	Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση
A-Σ2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΠΟΡΤΑΣ	Χωρίζω τους μαθητές σε 3 ομάδες. Η πρώτη ομάδα σηκώνεται. Όλα τα μέλη της βγαίνουν έξω από την πόρτα της τάξης, εκτός από έναν παίκτη, στον οποίον θα δείξουμε 3 φορές ένα ρυθμικό μοτίβο με τις κλάβες. Η δεύτερη ομάδα ορίζει έναν θυρωρό, που ανοίγει την πόρτα και βάζει έναν-έναν τους παίκτες της πρώτης ομάδας στην τάξη. Ο πρώτος παίκτης της πρώτης ομάδας παίζει το ρυθμικό μοτίβο στον δεύτερο παίκτη της ίδιας ομάδας και εκείνος παίζει το μοτίβο που κατάλαβε στον τρίτο παίκτη. Ο τελευταίος παίκτης γράφει στον πίνακα με τα και τι-τι το μοτίβο και η τρίτη ομάδα κρίνει αν η απάντηση συμφωνεί με το αρχικό μοτίβο που έπαιξα. Συνεχίζουν όλες οι ομάδες με τη σειρά και βρίσκω ποια νίκησε.	Δ+Ε+Στ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση
B-Σ2 ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΕΣ ΝΟΤΕΣ	Γράφω στον πίνακα με χρώματα τις νότες με τη σειρά που είναι τοποθετημένες στο χρωματιστό μεταλλόφωνο και κάθε ομάδα ή κάθε παίκτης ψάχνει να βρει την αντίστοιχη νότα στο μεταλλόφωνο.	A+B Δημοτικού Διακρίνω τον τόνο Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση
Γ-Σ2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΗΣΥΧΙΑΣ	Χωρίζω σε ομάδες και δίνω σε κάθε ομάδα 10 πόντους με το που ξεκινάει το μάθημα. Χάνουν πόντους αν κάνουν φασαρία, κερδίζουν πόντους αν απαντήσουν σωστά. Στο τέλος της ώρας νικά η ομάδα που έχει τους περισσότερους πόντους. Η ομάδα παρακινεί το ανήσυχο μέλος της να συμμετάσχει σωστά.	Όλες οι τάξεις Εξασφάλιση ησυχίας κατά την παράδοση Κινητοποίηση και εμπλοκή

Δ-Σ2 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	<p>Γράφω μουσική σε πεντάγραμμο με χρώματα μέσω διαδραστικής ηλεκτρονικής εφαρμογής (flat.io).</p>	<p>Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση</p>
Ε-Σ2 ΖΑΡΙΑ	<p>Το ένα ζάρι έχει ρυθμικά μοτίβα και το άλλο νότες στο πεντάγραμμο. Πετάω τα ζάρια και παίζω στο μεταλλόφωνο το συνδυασμό μοτίβου και νότας που θα μου τύχει.</p>	<p>Όλες οι τάξεις Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων</p>
ΣΤ-Σ2 ΝΟΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΩΔΙΕΣ	<p>Από το ετήσιο ρεπερτόριο, που σημειώνεται σε ένα βιβλιαράκι, παίζω 2 νότες από το κάθε τραγούδι με το σωστό ρυθμό και τη σωστή διάρκεια. Καλώ τα παιδιά να μαντέψουν για ποιο τραγούδι πρόκειται. Αν δυσκολευτούν παίζω 3 ή 4 νότες. Αν δεν το βρουν, περνάω στο επόμενο τραγούδι.</p>	<p>Από Β Δημοτικού Απομνημόνευση & εμπέδωση Βιβλιαράκι “βιβλίο ύλης”</p>
Α-Σ3 ΗΧΗΤΙΚΟΙ ΣΩΛΗΝΕΣ	<p>Μαθαίνω στα παιδιά τον κανόνα του Πάχελμπελ. Χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες και δίνω ίδιους ηχητικούς σωλήνες ανά ομάδα. Καλώ τα παιδιά να παίζουν κατά ομάδες το ostinato του κανόνα στους ηχητικούς σωλήνες. Νικούσε η ομάδα που θα έπαιζε το ostinato σταθερά για περισσότερα μέτρα.</p>	<p>Στ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Συγκέντρωση Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Απομνημόνευση & εμπέδωση</p>
Β-Σ3 ΠΟΤΗΡΑΚΙΑ	<p>Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των 4-5 σε κάθε θρανίο. Τους μοιράζω ποτηράκια. Τους δίνω το ρυθμικό σχήμα τα-τα-τιτι-τα-παμ-παμ-παμ. Επαναλαμβάνουν το ρυθμικό σχήμα χτυπώντας τα ποτηράκια στο θρανίο και δίνοντάς τα στο διπλανό τους, χωρίς να χάσουν το ρυθμό και χωρίς να πέσει κάποιο ποτηράκι και καθυστερήσουν. Νικά η ομάδα που θα το καταφέρει.</p>	<p>Δ+Ε+Στ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση</p>
Γ-Σ3 ΣΑΚΟΥΛΑΚΙΑ	<p>Το ένα σακουλάκι έχει χαρτάκια που γράφουν την ταχύτητα και το άλλο σακουλάκι έχει χαρτάκια που γράφουν την ένταση. Οι μαθητές διαλέγουν ένα χαρτάκι από το κάθε σακουλάκι και πρέπει να παίζουν ένα ρυθμικό μοτίβο με ό,τι τρόπο τους τύχει.</p>	<p>Δ+Ε+Στ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Συγχρονισμός</p>
Δ-Σ3 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	<p>Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες Γράφω ένα ρυθμικό σχήμα στον πίνακα και η μια ομάδα πρέπει να το σκεφτεί και να χτυπήσει τον παλμό είτε στο σώμα της είτε με όργανα. Αν απαντήσει σωστά παίρνει 4 βαθμούς. Οι άλλες ομάδες έκριναν αν η πρώτη απάντησε σωστά και έπαιρναν έναν βαθμό.</p>	<p>Δ+Ε+Στ Δημοτικού Σωστή εκτέλεση Κινητοποίηση και εμπλοκή</p>

E-Σ3 ΚΑΡΕΚΛΕΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ	<p>Στο πίσω μέρος μιας ευρύχωρης αίθουσας ή στην αυλή παίρνω καρέκλες και κάνω κύκλο με τα παιδιά καθισμένα σε αυτές. Δίνω όργανα ανά 2 παιδιά. Λέμε ένα τραγούδι και με το τέλος του στίχου δίνω ρυθμικά στον επόμενο το όργανο που κρατά. Αν κάποιος παιδί τη στιγμή που του ήρθε το μουσικό όργανο μπερδευτεί, κάνει λίγο πιο πίσω την καρέκλα του και χάνει το προνόμιο να έχει όργανο. Συνεχίζει όμως να παίζει χτυπώντας το ρυθμό με body percussion. Νικούν τα παιδιά που στο τέλος θα μείνουν στον κύκλο κρατώντας όργανο.</p>	A+B+Γ Δημοτικού Εξάσκηση Ψυχαγωγία Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση
ΣΤ-Σ3 ΟΡΓΑΝΑ ΑΛΛΑΞΤΕ ΘΕΣΕΙΣ	<p>Στο πίσω μέρος μιας ευρύχωρης αίθουσας ή στην αυλή παίρνω καρέκλες και κάνω κύκλο με τα παιδιά καθισμένα σε αυτές. Βάζω μια καρέκλα λιγότερη και ένας μαθητής είναι στο κέντρο. Οι υπόλοιποι μαθητές, που είναι καθισμένοι, σκέφτονται ένα μουσικό όργανο και το λένε στο παιδί που είναι στη μέση. Εκείνο θα πρέπει να θυμάται ποιος παίκτης διάλεξε ποιο μουσικό όργανο και ορίζει ποια μουσικά όργανα θα αλλάξουν θέση. Όταν τα παιδιά με τα αντίστοιχα μουσικά όργανα σηκώνονταν από τις θέσεις τους για να αλλάξουν μεταξύ τους θέση, το παιδί που είναι στη μέση πρέπει να προλάβει να καθίσει σε μία από τις 2 θέσεις. Όποιος μείνει όρθιος είναι ο επόμενος παίκτης που θα μπει στη μέση.</p>	A+B+Γ Δημοτικού Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση Ονόματα μουσικών οργάνων
Z-Σ3 ΜΙΑ ΚΛΑΒΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟ	<p>Χωρίζω την τάξη σε ομάδες και όλοι μαζί αποφασίζουμε ποιο τραγούδι θα πούμε από το ρεπερτόριο της χρονιάς. Παίρνω μια κλάβα και την κάνω μικρόφωνο. Την δίνω στην ομάδα που ξεκινά το τραγούδι. Σταματώ την πρώτη ομάδα, παίρνοντας το μικρόφωνο-κλάβα και δίνοντάς το στην επόμενη ομάδα, η οποία θα πρέπει να θυμάται σε ποιο σημείο τελείωσε το τραγούδι η προηγούμενη. Υπάρχει κλιμάκωση, γιατί δεν γίνονται πάντα οι αλλαγές ανά φράση, αλλά και σε σημεία που τα παιδιά δεν περιμένουν να τα σταματήσω. Κερδίζει η ομάδα που ανταποκρίνεται καλύτερα.</p>	A+B+Γ Δημοτικού Απομνημόνευση & εμπέδωση Συγκέντρωση Κινητοποίηση και εμπλοκή Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση
H-Σ3 ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΚΤΟΝΩΣΗΣ	<p>Κινητικά βιωματικά τραγούδια, κατά τα οποία τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις κινήσεις που κάνω, ενώ τραγουδάμε.</p>	Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Αποφόρτιση
Θ-Σ3 ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ	<p>Χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες, όπως κάθονται στις σειρές τους και γράφω τις ομάδες στον πίνακα. Παίζω με παλαμάκια ένα ρυθμικό μοτίβο. Δείχνω με τα χέρια μου ποια ομάδα θα χτυπήσει παλαμάκια, επαναλαμβάνοντας το μοτίβο που άκουσαν. Παίζουν το μοτίβο, για όσο κατεβάζω το χέρι μου. Όταν όμως σταματήσω, δεν πρέπει να χτυπήσουν. Όποια ομάδα χάνει, παίρνει έναν βαθμό. Αυτή που έχει τους λιγότερους βαθμούς, είναι αυτή που κερδίζει. Προσθέτω κλιμάκωση ή άκρες κινήσεις. Φροντίζω να φέρω όλες τις ομάδες στην ίδια βαθμολογία.</p>	Δ+E+Στ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση

I-Σ3 ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ	<p>Σε ένα πλαστικοποιημένο χαρτί Α3 σχεδιάζω μια διαδρομή με 15-20 κουτάκια. Κάθε κουτάκι έχει και μια εντολή, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που επιτρέπει το επίπεδο των μαθητών (χτυπώ το κρουστό, τραγουδώ το τραγούδι, κάνω ρυθμικά 5 διαφορετικές κινήσεις, πάω 3 κουτάκια μπροστά ή πίσω). Χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες. Κάθε ομάδα έχει το δικό της πιόνι. Κερδίζει η ομάδα που θα εκτελέσει σωστά την εντολή, που γράφει το κουτάκι, στο οποίο βρίσκεται το πιόνι της. Για να κινητοποιήσω τις υπόλοιπες ομάδες όσο παίζει μια ομάδα, προσαρμόζω νέους κανόνες, που εμπλέκουν και τις υπόλοιπες ομάδες.</p>	<p>Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση</p>
ΙΑ-Σ3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	<p>Χωρίζω σε ομάδες. Πάνω σε συγκεκριμένο τραγούδι πρέπει κάθε ομάδα να πει μια στροφή και μετά να την ενορχηστρώσει. Κάθε ομάδα ορίζει ποια άτομα θα τραγουδάνε και ποια θα παίζουν. Δίνω στις άλλες ομάδες τα κριτήρια που πρέπει να αξιολογήσουν όταν η πρώτη ομάδα εκτελεί. Κάθε βαθμός αιτιολογείται. Βαθμολογούνται ο συντονισμός της ομάδας, η σχέση μελωδίας και ρυθμού, η επικοινωνία με τα μάτια και η γενική εικόνα.</p>	<p>Δ+Ε+Στ Δημοτικού Αξιολόγηση Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Συγκέντρωση Συντονισμός</p>
A-Σ4 ΜΟΥΣΙΚΑ Ε-ΜΟJIES	<p>Χωρίζω τις τάξεις σε ομάδες. Μοιράζω κάρτες. Προβάλλω στο διαδραστικό πίνακα. Τα παιδιά φορούν χριστουγεννιάτικες μάσκες με e-mojies. <i>(Δεν υπήρξε περαιτέρω περιγραφή. Αναφέρθηκε στα πλαίσια μιας διαδικασίας, κατά την οποία παρεξηγήθηκε η ένταση που υπήρχε μέσα στην τάξη, από τη δασκάλα της τάξης, με την αιτιολογία ότι είχε χαθεί ο έλεγχος. Στην ουσία όμως απλά τα παιδιά διεκδικούσαν κάποιον πόντο που από λάθος δεν μετρήθηκε)</i></p>	<p>Στ Δημοτικού ? Τελευταία μέρα πριν τα Χριστούγεννα</p>
B-Σ4 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ	<p>Χωρίζω τα παιδιά σε 2 ομάδες. Γράφω στον πίνακα το ρυθμικό μοτίβο που διδαχθήκαμε. Υπάρχουν καρτέλες με τελείως τυχαίες επιλογές ρυθμικών μοτίβων. Η πρώτη ομάδα επιλέγει καρτέλα και τη δείχνει στη δεύτερη ομάδα. Η δεύτερη ομάδα με τη βοήθεια μιας κλεψύδρας έχει 20 δευτερόλεπτα για να παίξει σωστά αυτό που παρουσιάζει η καρτέλα. Η πρώτη ομάδα αξιολογεί και δίνονται πόντοι.</p>	<p>Γ Δημοτικού Διαμορφωτική αξιολόγηση Σωστή εκτέλεση Συγκέντρωση Συντονισμός Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση</p>
Γ-Σ4 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	<p>Ηλεκτρονικά παιχνίδια από το ιντερνέτ ή ιδιωτικής κατασκευής, που περιέχουν συγκεκριμένους μουσικούς στόχους και προσαρμοσμένους κανόνες παιχνιδοποίησης (chrome music lub, doctor music, Kahoot, Φωτόδεντρο).</p>	<p>Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση</p>
Δ-Σ4 ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΔΡΑΣΗ «ΜΑΡΙΑ ΚΑΛΛΑΣ»	<p>Αρχικά με την εφαρμογή action bound που χρησιμοποιεί gps στίγμα, οι μαθητές απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις με βάση πληροφορίες για την όπερα, βίντεο για τη Μαρία Κάλλας και παρτιτούρες. Μετά ψάχνουν στον χώρο του σχολείου qr codes, που περιέχουν ορισμούς και στοιχεία από τη ζωή της Μαρίας Κάλλας και απαντούν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Τέλος επιστρέφουν στην τάξη, καταθέτουν το υλικό που συγκέντρωσαν και συνθέτουν ένα λιμπρέτο με βάση τα στοιχεία που βρήκαν με σκοπό να το τραγουδήσει η Μαρία Κάλλας.</p>	<p>Εξάσκηση ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων Κινητοποίηση και εμπλοκή Συντονισμός Εμπέδωση</p>

A-Σ5 BODY MUSIC	<p>Ρυθμικό παιχνίδι στο οποίο χτυπά ένα ρυθμικό σχήμα με το σώμα και τα παιδιά το αντιγράφουν. Αν το καταφέρουν παίρνουν θετικούς βαθμούς. Αν όχι, παίρνουν αρνητικούς βαθμούς. Αν χωρίσω την τάξη σε ομάδες, τα παιδιά κινητοποιούν αυτόν που δεν συμμετέχει, για να κερδίσουν περισσότερους βαθμούς.</p>	<p>B+Γ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση Συντονισμός Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση</p>
B-Σ5 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ	<p>Χωρίζω τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει κάρτες που θα έχουν πάνω τέταρτα και όγδοα. Κάθε ομάδα θα πρέπει να βάλει σε μια σειρά αυτές τις κάρτες και μετά να παίξει το ρυθμικό σχήμα με τα χέρια ή με μουσικά όργανα. Αν όλη η ομάδα ανταποκρινόταν, έπαιρνε θετικούς βαθμούς. Διαφορετικά έπαιρνε λιγότερους βαθμούς. Συνήθως η τρίτη ομάδα αξιολογούσε.</p>	<p>Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση Συντονισμός Σωστή ακρόαση Σωστή εκτέλεση Αξιολόγηση</p>
Γ-Σ5 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	<p>Με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα προβάλλω σε λευκό τοίχο της τάξης ηλεκτρονικές εφαρμογές, που εισάγουν τα μικρά παιδιά στις έννοιες της μουσικής (EMMEΛΕΙΑ και kid-e-pedia). Ανάλογα με τις επιδόσεις των ομάδων στις ασκήσεις των εφαρμογών αυτών, ο βοηθός βάζει θετικούς ή αρνητικούς βαθμούς.</p>	<p>A+B+Γ Δημοτικού Κινητοποίηση και εμπλοκή Εξάσκηση Ψυχαγωγία Αξιολόγηση Εμπέδωση</p>
A-Σ6 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	<p>Ηλεκτρονικά παιχνίδια από το ιντερνέτ ή ιδιωτικής κατασκευής, που περιέχουν συγκεκριμένους μουσικούς στόχους και προσαρμοσμένους κανόνες παιχνιδιοποίησης (learning.apps, wordwall, bing)</p>	<p>Όλες οι τάξεις Εξάσκηση Ψυχαγωγία Κινητοποίηση και εμπλοκή Εμπέδωση</p>
B-Σ6 ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒΣ	<p>Αρχικά ψάχνουμε μαζί με τα παιδιά να καταλάβουμε τις νότες και να τις αντιληφθούμε μέσα σε μια παρτιτούρα, χρησιμοποιώντας χρώματα. Τα χρώματα είναι τα αντίστοιχα με αυτά του μεταλλόφωνου ή των boomwalkers. Στη συνέχεια γράφουμε τα ονόματα κάτω από τις νότες και στο τέλος, όταν αφαιρεθούν τα χρώματα, υπάρχει άμεση αντίληψη της νότας. Στη συνέχεια με τον τρόπο αυτό, ανακαλύπτουμε και τα ρυθμικά στοιχεία.</p>	<p>A+B+Γ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Κινητοποίηση και εμπλοκή Συγκέντρωση Απομνημόνευση & εμπέδωση</p>
Γ-Σ6 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ	<p>Χωρίζω σε 2 ομάδες. Αλλάζω τα θρανία μέσα στην τάξη και φτιάχνω κάστρο με εισόδους και φύλακες. Η μία ομάδα βρίσκεται μέσα στο κάστρο και η άλλη διεκδικεί να μπει. Για να περάσει όμως πρέπει να διαβάσει το ρυθμικό ή μελωδικό σύνθημα, που της δίνει η μέσα ομάδα με τις καρτέλες της. Αν κάποιος μαθητής δεν απαντήσει σωστά, μένει αποκλεισμένος, μέχρι να τον ελευθερώσει κάποιος άλλος συμμαθητής του με αντίστοιχο μουσικό σύνθημα. Στη συνέχεια τα ρυθμικά μοτίβα τα παίζουμε μαζί, για να δούμε πώς ακούγονται. Τέλος σχηματίζουμε στον πίνακα έναν καμβά σαν σκάκι και μέσα στα τετράγωνα τοποθετούμε τα μοτίβα. Διαβάζοντας τα οριζόντια κάθετα και διαγώνια προσπαθώ να τα εκτελέσω.</p>	<p>A+B+Γ Δημοτικού Εισαγωγή & εξάσκηση ρυθμικών στοιχείων Κινητοποίηση και εμπλοκή Εξάσκηση - Ψυχαγωγία</p>

Παρακαλώ να ανατρέξετε στο παράρτημα για να βρείτε αναλυτικότερη περιγραφή των δράσεων.

B.3 Αμοιβές - Ποινές

Όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν **πόντους** για να βαθμολογήσουν την παιχνιδοποίηση. Η Σ1 αναφέρει ότι όποιο παιδί πετύχαινε τη σωστή απάντηση «έπαιρνε πόντο. Και φυσικά το επίπεδο ανέβαινε. Μετά εισήγαγα και παύσεις, μπορεί να έβαζα και διάρκεια». Βέβαια αν έβλεπε ότι ήταν σε πολύ ανεβασμένη πίστα και υπήρχε μια πολύ μικρή διαφορά στις ομάδες, κάθε ερώτηση «έπαιρνε 2 πόντους», οπότε ανέβαινε ο ανταγωνισμός.

Ο Σ2 ξεκίναγε αντίστροφα. Έδινε «στην αρχή 10 πόντους σε κάθε ομάδα» και αν κάποιο παιδί δεν απαντήσει σωστά ή δυσκολέσει την ομάδα του με κάποιο τρόπο, «η ομάδα αυτή παίρνει μείον ένα». Το ίδιο εφαρμόζε και ο Σ4, γιατί η ομάδα πρέπει να διδαχτεί ότι «ο μη σεβασμός ή το να κατακρίνουμε κάποιον έχει επίπτωση». Αρνητική βαθμολογία είχε και οι Σ3 και Σ5 «αναλόγως με τη συμπεριφορά της κάθε ομάδας». Η Σ3 όμως είχε και θετική επιβράβευση αν η ομάδα συμπεριφερόταν σωστά.

Η Σ3 γράφει στον πίνακα τις επιδόσεις κάθε ομάδας «για να ξέρει ο καθένας τι θα χρειαστεί να βελτιώσει». Στη δράση Δ-Σ3 βαθμούς έπαιρνε «και η ομάδα που εκτελούσε και η ομάδα που έκρινε την εκτέλεση», οπότε υπήρχε συνεχή ροή και εμπλοκή όλων των μαθητών. Αναφέρει πως οι ομάδες είχαν και μια «δεύτερη ευκαιρία» στην περίπτωση που απαντούσαν λάθος, «αλλά θα έπαιρναν 3 βαθμούς και όχι 4», που θα έπαιρναν αν απαντούσαν με την πρώτη. Αν υπήρχαν παιδιά με διάσπαση προσοχής ή άρρυθμα τελείως και δεν απαντούσαν σωστά «έχαναν μισό βαθμό, για να μην αισθανθούν άσχημα». Στη δράση Θ-Σ3 «όποιος χάνει παίρνει ένα βαθμό, οπότε αυτός που έχει τους λιγότερους βαθμούς είναι αυτός που κερδίζει».

Εκτός όμως από τους πόντους, κάποιοι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν και **άλλες αμοιβές ή ποινές**. Η Σ3 στη δράση Ε-Σ3 αναφέρει ότι «αυτός που έχανε, δεν έχανε ακριβώς. Απλά πήγαινε λίγο πιο πίσω την καρτέλα του και συνέχιζε να συμμετέχει στο παιχνίδι, χτυπώντας το σώμα του μόνο και χάνοντας το προνόμιο να έχει μουσικό όργανο». Επίσης στη δράση Ζ-Σ3 «σημειώναμε μόνο ποια ομάδα έχει βγει πρώτη ποια δεύτερη και ποια τρίτη», χωρίς να σημειώνονται οι πόντοι. Ο Σ5 αναφέρει ότι, αντί για πόντους, η επιβράβευση μπορούσε να έρθει με μια συζήτηση αξιολόγησης της μιας ομάδας από τις άλλες ομάδες. Ο Σ6 θεωρεί αμοιβή το ίδιο το μάθημα καθώς και «την αγάπη των παιδιών προς

το αντικείμενο της μουσικής». Ο Σ2 έδινε ως ποινή ένα αστεράκι σε όποιο παιδί από όποια ομάδα αντιδρούσε είτε θετικά είτε αρνητικά σε κάποια απάντηση σωστή ή λάθος. Υποστηρίζει ότι η κριτική των άλλων, όταν δε ζητηθεί, μπορεί να αγχώσει κάποιους που δεν τα καταφέρνουν και τόσο πολύ. Στο δεύτερο αστεράκι η ομάδα που επιβράβευσε ή που αποδοκίμασε αποκλείεται από το παιχνίδι. Ο Σ2 ήταν αυτός που έκανε κάτι εντελώς πρωτότυπο με τις αμοιβές:

«Στο τέλος της χρονιάς μετράμε τις νίκες κάθε ομάδας. Άρα ποια ομάδα παίρνει το βραβείο; Η Β! Η Β λοιπόν, η οποία έχει 6 παίκτες, παίρνει από ένα δώρο και πάω κάθε Μάιο, φτιάχνω αυτά τα δώρα και κάθε χρόνο μάλιστα τα κάνω να ναι ξεχωριστά δώρα. Δηλαδή... κατεβαίνω συνήθως εκεί στο Μοναστηράκι, που έχουν πάρα πολύ ωραία μεταλλικά αντικείμενα, τα οποία να έχουν σχέση με μουσική. Μια φορά μάλιστα τους είχα κάνει δώρο πυρογραφίες μπρελόκ, με σχήματα οργάνων, που είναι ζωγραφισμένα μέσα με μια πυρογραφία. Και κάθε χρόνο κάτι δίνω στα παιδιά αυτά στην ομάδα που νικάει».

Οι αμοιβές, λοιπόν, είναι ένα κίνητρο και έτσι χρησιμοποιούνται από όλους τους συμμετέχοντες. Ακόμα και οι ποινές δεν έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά έχουν σκοπό να βοηθήσουν τον μαθητή να ενταχθεί σωστά στην ομάδα και να διδαχθεί μέσα από τα λάθη του.

B.4 Πρακτικές που αποφεύγονται

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 4 μόνο η Σ3 χρησιμοποίησε επιτραπέζιο προκειμένου να εφαρμόσει την τεχνική της παιχνιδοποίησης. Ο τρόπος με τον οποίον χρησιμοποιεί αυτό το εργαλείο αναφέρεται αναλυτικά στο παράρτημα (σελ. I-Σ3 Μουσικό Επιτραπέζιο). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν θεωρούν το επιτραπέζιο καλή πρακτική. Συγκεκριμένα η Σ1 σχολιάζει:

«Η αλήθεια είναι πως όχι. Επιτραπέζιο με την έννοια να υπάρχει ένα ταμπλό με πιόνια και τέτοια. Γιατί όταν έχεις 20 και 25 παιδιά στο τμήμα, το να υπάρχει ένα απλό μέσο, που να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν λίγα παιδιά, δεν το έκανα. Προτιμούσα να χρησιμοποιήσω παιχνίδια ή μέθοδο, που να... παίζουν όλα τα παιδιά κάποιο πολύ σημαντικό ρόλο. Να μην είναι κάποιοι να παίζουν και κάποια να κοιτάνε».

Επίσης η Σ1 επισημαίνει ότι δεν θεωρεί κατάλληλη πλατφόρμα για παιχνιδοποίηση την e-class για την πρωτοβάθμια. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Την e-class δεν τη χρησιμοποίησα ποτέ για να είμαι ειλικρινής. Τότε που ήμουνα στα δημοτικά δεν μου άρεσε σαν πλατφόρμα τη θεωρούσα ότι ανήκει σε πιο μεγάλες ηλικιακές ομάδες».

Επιπλέον, αυτό που προκύπτει από όλες τις συνεντεύξεις είναι ότι η παιχνιδοποίηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του «δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας» (Σ5), αυτό που ονομάζει ο Σ6 «μετωπικό μάθημα», παρά μόνο σε «ομαδοσυνεργατικές μεθόδους» (Σ1).

Φυσικά ο Σ4 επισήμανε ότι «η πολλή παιχνιδοποίηση μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα». Αναλυτικότερα αναφέρει:

«Η παιχνιδοποίηση είναι καθαρά πάνω στο συμπεριφοριστικό μοντέλο. Δηλαδή έχουμε τη δράση και το αποτέλεσμα. Αυτό όμως μπορεί να εξυπηρετήσει πολύ εύκολα στόχους, για να μάθουμε μουσικούς κανόνες, να μάθουμε γενικά κανόνες... είναι όμως στα χαμηλά στάδια της ταξινόμησης του Bloom. Γενικά των στόχων. Για να φτάσουμε υψηλότερα, θέλουμε συνδυασμό της παιχνιδοποίησης. Οπότε στην απλή παιχνιδοποίηση ελλοχεύει ο κίνδυνος του να μείνουμε εκεί πέρα, στους απλούς στόχους, να πούμε...οκ, έχω καταλάβει τι σημαίνει ο τάδε ορισμός, έχω καταλάβει τι σημαίνει το τάδε μουσικό στοιχείο, αλλά αυτό δεν μπορούμε να το εντάξουμε σε ένα πιο δημιουργικό πλαίσιο και να έχω τους υψηλούς στόχους της ταξινόμησης».

Προτείνει λοιπόν την παιχνιδοποίηση να τη συνδυάσουμε με δράσεις που θα προσφέρουν τα κονστрукτιβιστικά μοντέλα. Δηλαδή τα παιδιά να μπορούν να χτίζουν τη γνώση μόνα τους ή να κατασκευάζουν τα παιχνίδια μόνα τους. Αυτό το ανέφερε και ο Σ2, όταν έλεγε για την Α-Σ2 «Παιχνίδι της Πόρτας»:

«Ακόμα και την ονομασία την έχουμε ονομάσει παιδιά. Δεν έχω ασχοληθεί εγώ ούτε με την ονομασία και μάλιστα και με το παιχνίδι έχω δώσει τις πρώτες κατευθυντήριες γραμμές, πριν χρόνια σε κάποια τάξη, από εκεί ξεκίνησε η ιδέα, και σιγά- σιγά από τάξη σε τάξη, όλο και μπαίνουν καινούργιοι κανόνες από τα παιδιά και έχει φτάσει τέλος πάντων ένα παιχνίδι τώρα, το οποίο περιλαμβάνει μέσα πάρα πολλά πράγματα».

Επομένως, κατά τον Σ4, θα πρέπει να αποφεύγεται η «απλή παιχνιδοποίηση». Αντίθετα οι προκλήσεις της παιχνιδοποίησης εντοπίζονται στην ομαδοποίηση και στη σχεδίαση του υλικού με game elements, γιατί η αφομοίωση, η εποικοδόμηση της γνώσης «θέλει κάτι πιο βαθύ» από το απλό play.

4.3.3 Η αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για την αξία της παιχνιδοποίησης τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές. Οι απόψεις όλων συγκλίνουν πως η παιχνιδοποίηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλλει τόσο στην κατάρτιση όσο και στην κινητοποίηση όλων των εμπλεκομένων, με ένα ψυχαγωγικό τρόπο που προωθεί την ευγενή άμιλλα και βοηθά στη διαχείριση του μαθησιακού άγχους. Μεγαλύτερη βαρύτητα όμως δόθηκε από τον Σ4 και τον Σ5 που τόνισαν ότι με την παιχνιδοποίηση αναπτύσσονται *soft skills* σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, απαραίτητα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων.

Συγκεκριμένα ο Σ4 ανέφερε ότι *«τα soft skills είναι το μεγαλύτερο όπλο που πρέπει να έχει ένα παιδί στον εικοστό πρώτο αιώνα. Μπορεί ακόμα να μην είναι ορατά, μπορεί να είναι βιβλιογραφικά, αλλά σε λίγα χρόνια θα το δούμε. Θα είναι απαραίτητο και σε πρακτικό επίπεδο, ακόμα και για τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία ή ακόμα και για τα παιδιά που έχουν ήδη εκπληρώσει το στόχο τους, πριν μπούμε σε αυτή τη διαδικασία. Έχουν να κερδίσουν πάρα πολλά με τα soft skills»*. Ο Σ5 αναφέρει πως *«η παιχνιδοποίηση στη μουσική εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν άλλες δεξιότητες από τις μουσικές γνώσεις... που τους βοηθούν να προσεγγίσουν και τα υπόλοιπα μαθήματα καλύτερα»*.

Συνοπτικά η αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6) σε αντιστοίχιση με τις δράσεις του Πίνακα 5, όπου αυτό είναι εφικτό.

Πίνακας 6: Η Αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές

ΑΞΙΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
Γ.1 Κατάρτιση	Οι μαθητές κατακτούν τη δύσκολη δεξιότητα να παίζουν μουσική και να τραγουδούν ταυτόχρονα (B-Σ2). «Μαθαίνουν να πατάνε σωστά στον ρυθμό» και να ακούνε τονικά» (B-Σ2). «Κατανοούν την πολυφωνία» (A-Σ3). «Καταφέρνουν τον συγχρονισμό» (Γ-Σ3). «Μουσικές γνώσεις που θα ήταν δύσκολο να τις κωδικοποιήσει ένα παιδί αλλιώς» (B-Σ6).	Σ1+Σ2: Διαμοιρασμός καλών πρακτικών ανάμεσα σε συναδέλφους μουσικής Σ1: Με «διάβασμα ψάξιμο και όρεξη για εξέλιξη» εξελισσόμαστε. Σ2: Εξάσκηση στην ευελιξία και ανοιχτοί στις νέες προσεγγίσεις Σ4: Ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας
Γ.2 Αντιμετώπιση προκλήσεων	Σ3: «Τα παιδιά θα έπρεπε να αιτιολογήσουν κάποιες επιλογές τους ή τη βαθμολόγηση κάποιας άλλης ομάδας» Η αντιμετώπιση των φαινομενικών προκλήσεων οδηγεί στην αβίαστη άνοδο του γνωστικού επιπέδου.	Όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τις παρακάτω προκλήσεις: <ul style="list-style-type: none"> • Εύρεση «τρόπων χειρισμού» για να ενταχθεί όλη η τάξη μέσα σε ένα παιχνίδι (Σ1+Σ2) • Πρόληψη εντάσεων (Σ1+Σ2+Σ3+Σ4) • Ευελιξία & Προσαρμοστικότητα • Αυτοσχεδιασμός (Σ1+Σ2+Σ4) • Αναγνώριση και υποστήριξη δεξιοτήτων των μαθητών (Σ2)
Γ.3 Ομαδικότητα & Συλλογική σκέψη	Σ1: Κατά την ομαδοποίηση των μαθητών αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση «και η ένταξή τους στο περιβάλλον της τάξης για να μην υπάρχει το “μόνος” σου». Σ4: «Σίγουρα η δεξιότητα του collaboration (συνεργασίας), μέσα από την παιχνιδοποίηση καλλιεργείται... Υπάρχει η αλληλο-μάθηση, γιατί πολλά παιδιά δεν έχουν κατανοήσει το τι πρέπει να κάνουν, οπότε τους βοηθάνε οι ομότιμοι».	Σ4: «Ακόμα και αν έχω βρεθεί σε αδιέξοδο τα παιδιά το καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά και όλοι τους είναι σε ένα κλίμα τύπου “είμαστε εδώ, γιατί όλοι πρέπει να συνεισφέρουμε”». Σ3: «Να φέρεις τα παιδιά, που είναι πιο απομονωμένα, στην ομάδα και να τα κάνεις να αισθανθούν ότι “είμαι και εγώ εδώ και αξίζω”».
Γ.4 Πειθαρχία	Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι ο μαθητής θα πρέπει να πειθαρχεί σε κάποιους κανόνες, που προάγουν τον σεβασμό και το ομαδικό πνεύμα της ομάδας.	
Γ.5 Συγκέντρωση & Ετοιμότητα	Σ2+Σ3: Υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν να βρίσκονται σε ετοιμότητα, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Σ3: Ο σκοπός που έβαζε την Α-Σ3 ήταν η συγκέντρωση.	Σ1+Σ2+Σ3+Σ5: Αναφέρουν ότι είχαν έτοιμες δράσεις στην περίπτωση που χρειαζόταν να αλλάξουν «κάποιες που βαριούνταν τα παιδιά» ή κάποιες που θα βοηθούσαν στην εκτόνωσή τους, αν εντοπιζόταν κάποια ένταση.
Γ.6 Δέσμευση & Εμπλοκή	Σ1: Παρατήρησε ότι τα παιδιά ήταν πάρα πολύ προσηλωμένα και αφοσιωμένα, «ακόμα και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια». Σ2: «Με το παιχνίδι πετυχαίνω να αφογκράζονται ουσιαστικά τα παιδιά».	
Γ.7 Κινητοποίηση	Σ3: Παρατηρεί ότι «με την παιχνιδοποίηση ιντριγκάρεται το ενδιαφέρον». Γιατί όπως λέει και ο Σ4: «μπαίνουν στη διαδικασία να τους κερδίσουν αυτούς τους πόντους». Σ5: Η υπόλοιπη ομάδα «προσπαθεί να κινητοποιήσει και αυτόν που δεν συμμετείχε, ώστε να κερδίσουν περισσότερους βαθμούς».	Σ2: Η φράση «Θέλω να ζετινάζω πραγματικά το μυαλό τους» δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί, προκειμένου να βρίσκει συνεχώς πιο στοχευμένες δράσεις. Σ6: «Κερδίζουμε την ολοένα και αυξανόμενη θέληση των παιδιών να μπου σε πιο βαθιά νερά πάνω στη μουσική».

<p>Γ.8 Αυτοπεποίθηση</p>	<p>Σ1: «<i>Ρεγούλαρα</i>» τη δράση και τις αμοιβές έτσι ώστε «<i>να αναπτρωθεί το ηθικό τους</i>». Σ3: Ανέβαινε η αυτοεκτίμησή τους, γιατί, χωρίς να παρέμβει η συμμετέχουσα, «<i>τα παιδιά έβλεπαν μόνα τους το επίπεδο</i>». Σ6: Θεωρεί σημαντικό «<i>τα αδύναμα παιδιά ή τα παιδιά που δεν κάνουν μουσική έξω, να νιώθουν ότι μπορούν μαζί με τους συμμαθητές τους να κάνουν πράγματα</i>».</p>	<p>Σ2: Όταν η παιχνιδιοποίηση οδηγεί τα παιδιά στην αγάπη για τη μουσική και στην κατάκτηση γνώσεων, ο εκπαιδευτικός «<i>γενέται αναγνώριση που οδηγεί στην αυτοπεποίθησή του</i>», δηλαδή «στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης» (Σ1+Σ3), που φέρνει η επιτυχία των διδακτικών στόχων.</p>
<p>Γ.9 Ικανότητα απομνημόνευσης</p>	<p>Σ2+Σ3: Θεωρούν την παιχνιδιοποίηση έναν πολύ σωστό τρόπο «<i>για να επαναλάβουμε και να αποτυπωθούν πράγματα στο μυαλό</i>» μέσω της βιωματικότητας. Σ3: Με την παιχνιδιοποίηση εξασκούσε και τη μνήμη, γιατί «<i>επαναλάμβαναν το ostinato συνέχεια, οπότε μετά δεν έβλεπαν νότες, γιατί το θυμόντουσαν απ' έξω</i>» (Α-Σ3). Ή σε άλλη δράση «<i>ο μαθητής έπρεπε να θυμάται σε ποιο σημείο τελείωσε το τραγούδι</i>» (Ζ-Σ3).</p>	
<p>Γ.10 Δημιουργικότητα & Κριτική σκέψη</p>	<p>Σ2: Η παιχνιδιοποίηση προάγει την δημιουργικότητα, γιατί «<i>τα παιδιά βγάζουν εκείνα τους κανόνες σιγά-σιγά</i>» (Α-Σ2). Σ4: «<i>Κάθε φορά εγώ προτείνω στα παιδιά "πώς θα θέλατε να συνεχίσουμε τη διαδικασία στο επόμενο μάθημα," Ή "πώς θα προτείνατε να το κάνουμε το τάδε," Υπάρχει σίγουρα κριτική σκέψη</i>».</p>	<p>Σ1: Έφτιαξε ένα blog με τις παιχνιδιοποιημένες δράσεις. Σ3: Δημιούργησε ένα επιτραπέζιο. Σ4: Δημιούργησε μια καινοτόμο δράση, με κλιμάκωση δυσκολιών (Δ-Σ4). Επιπλέον όλοι οι συμμετέχοντες προσάρμοσαν δράσεις από επιμορφώσεις ή υλικό από συναδέλφους.</p>
<p>Γ.11 Ευγενής άμιλλα</p>	<p>Σ2: «<i>Και για τις 3 ομάδες είναι ισοδύναμο το μοτίβο και τα παιδιά ξέρουν</i>» ότι έχουν να συναγωνιστούν ίσους όρους με τις άλλες ομάδες. Σ3: Υπήρχε η σχέση μεταξύ των μαθητών «<i>να στο δείξω, γιατί πρέπει να κερδίσει η ομάδα μας</i>», αλλά όλοι μαζί να πάρουμε τον πόντο. Σ4: Πάντα τονίζει ότι «<i>αυτός που είναι ο χαμένος είναι αυτός που δεν ευχαριστιέται τη διαδικασία και όχι αυτός που έχει λιγότερους πόντους</i>».</p>	
<p>Γ.12 Διαχείριση μαθησιακού άγχους</p>	<p>Ο Σ2 αναφέρει ότι πολλοί μαθητές φοβούνται να πουν τη γνώμη τους αλλά φοβούνται (Ζ-Σ2). Για αυτό δεν βάζει αρνητική βαθμολογία. Έτσι τα παιδιά δεν αισθάνονται την αποτυχία, γιατί «<i>μπορεί να γυρίσει μπουμεραγκ</i>».</p>	<p>Σ4: Πιστεύει ότι έχει βρεθεί πολλές φορές σε αδιέξοδο, αλλά τα παιδιά δεν θα το πάρουν σαν αδυναμία του. Τους έχει διδάξει ότι «<i>είναι φυσιολογικό, μικροί και μεγάλοι, να μην γνωρίζουμε τα πάντα και όλοι μαζί να μαθαίνουμε</i>».</p>
<p>Γ.13 Ψυχαγωγία</p>	<p>Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα παιδιά μέσω της παιχνιδιοποίησης ψυχαγωγούνται. Η Σ3 τόνισε ότι ακόμα και οι πόντοι δεν είναι απαραίτητοι για την ψυχαγωγία. «<i>Σκοπός είναι να χαρούν από την εκτέλεση και ας μην είναι καλύτεροι από κάποιον άλλον</i>».</p>	<p>Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους αρέσει να παίζουν με τα παιδιά και μάλιστα το έθεσαν ως προϋπόθεση προκειμένου να εφαρμοστεί η τεχνική της παιχνιδιοποίησης.</p>
<p>Γ.14 Αξιολόγηση</p>	<p>Σ3: Αυτοαξιολογούνται, γιατί «<i>καταλάβαιναν πόσο πολλά πράγματα ξέρουνε</i>». Σ4: «<i>Όταν βλέπουμε τις απαντήσεις αν είναι σωστές ή λάθος, αυτό είναι μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αλλά ταυτόχρονα υπάρχει και η διαδικασία της συνεχούς μάθησης. Συνεχίζει δηλαδή η αξιολόγηση, όταν χωρίζουμε σε ομάδες, γιατί αυτόματα υπάρχει και η αλληλοαξιολόγηση, αφού ο ένας τεστάρει αν ο διπλανός του παίζει σωστά</i>».</p>	<p>Σ4: «<i>Ο αναστοχασμός μέσα από κάθε μάθημα είναι δεδομένος γιατί καλούμαστε να δούμε τι είναι αυτό που πάει καλά και τι δεν πάει</i>». Σ6: Όταν ανεβάζεις το υλικό σου σε κάποια πλατφόρμα αξιολογείσαι. Γιατί «<i>όταν φτάνεις στις 1500 φορές που κάποιος έχει μπει και το έχει δει, αποκτάς και συ μια αντίληψη ότι αυτό που έχω κάνει είναι σωστό</i>».</p>

4.3.4 Δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης

Δ.1 Ανταγωνισμός

Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη δημιουργία ανταγωνιστικού πνεύματος μέσω της παιχνιδοποίησης ως μία από τις βασικές δυσκολίες εφαρμογής της. Συγκεκριμένα η Σ1 εντόπισε ότι πολλά παιδιά μαλώνουν για το ποιοι θα μπουν στις ομάδες. Άλλα παιδιά, όπως παρατηρεί ο Σ2, θέλουν να παίξουν σωστά *«για να μη χάσει η ομάδα τους»* και αισθάνονται πίεση και αγωνία για να νικήσουν. Φυσικά δεν λείπει και η κριτική των υπόλοιπων παιδιών της ομάδας, που εντοπίζεται στις φράσεις *«Γιατί έχασες! Συγκεντρώσου!»*, όπως παρατηρεί η Σ3. Ο Σ6 βέβαια τονίζει ότι δεν παρατηρεί ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές του, γιατί δεν τον επιτρέπει εξ αρχής. Ο Σ4 όμως, καθώς και η Σ3, τον αντιμετωπίζουν με τις εξής τεχνικές:

A. Βάζουν δυσκολότερες ερωτήσεις στους μαθητές που προσπαθούν *«να το πάρουν πάνω τους, ώστε να γίνουν το νούμερο ένα στην ομάδα»*

B. Τονίζουν ότι *«και τη νίκη αλλά και την ήττα δεν θα την επωμιστεί ένας αλλά όλοι μαζί στην ομάδα»*.

Ο Σ2 χρησιμοποιεί μια ακόμα τεχνική: δεν επιτρέπει ούτε επιφωνήματα θαυμασμού ούτε επιφωνήματα αποδοκιμασίας από τη μια ομάδα προς την άλλη. Σε διαφορετική περίπτωση βάζει αρνητική βαθμολογία.

Δ.2 Υλικοτεχνική υποδομή

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες αποτελεί βασική έλλειψη το γεγονός ότι δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής. Αυτό δυσκολεύει στη δημιουργία ομάδων, γιατί τα παιδιά κάθονται με τον τρόπο που έχει οριστεί από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης και όχι από τους εκπαιδευτικούς μουσικής (Σ1, Σ2, Σ5). Επιπλέον δυσκολεύει στη μεταφορά της υλικοτεχνικής υποδομής (αρμόνιο, cd player, διαδραστικός πίνακας, Η/Υ) από τάξη σε τάξη (Σ1, Σ2, Σ5), όπου αυτή υπάρχει φυσικά. Διότι όπως τονίζει η Σ3, όταν δεν έχεις μονιμότητα σε ένα σχολείο *«δεν σε εμπιστεύονται για να σου αγοράσουν πράγματα»*. Φυσικά η Σ1 βρήκε τη λύση στο να ανεβάσει όλο της το ηλεκτρονικό παιχνιδοποιημένο υλικό σε ένα blog, που δημιούργησε, ώστε *«να το έχει ανά πάσα στιγμή διαθέσιμο, χωρίς τίποτα»*, παρά μόνο με έναν υπολογιστή, που τώρα πια στα περισσότερα σχολεία υπάρχει. Ο Σ2, που χρησιμοποιεί στο μάθημα του

μεταλλόφωνο, για την εισαγωγή ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων, ομαδοποιεί τους μαθητές κατά ζεύγη, βάζοντας το παιδί που έχει μεταλλόφωνο μαζί με το παιδί που δεν διαθέτει ακόμα, προκειμένου να κινητοποιήσει τους γονείς να αγοράσουν μεταλλόφωνο στα παιδιά τους:

«Σιγά-σιγά ζηλεύει το ένα από το άλλο και μετά μου αρέσει αυτή η ζήλια, γιατί τη θεωρώ πολύ θετική, αν σκεφτείς το κέρδος που μπορεί να παρέχει ένα μουσικό όργανο σαν αυτό».

Μόνο ο Σ4 δείχνει να είναι πιο τυχερός, γιατί το σχολείο τού παρέχει όλη την υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δημιουργούν μόνοι τους επιτραπέζια παιχνίδια (Σ3) ή μουσικά όργανα (Σ5) όταν τα χρειάζονται.

Δ.3 Διαχείριση τάξης

Δεν είναι λίγες οι φορές που όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν την κούραση που έχει η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικά οι συνάδελφοι που έχουν δουλέψει και στις δύο βαθμίδες, συγκρίνουν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια και αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι *«η πρωτοβάθμια απαιτεί ενέργεια»* πολλαπλάσια από αυτή που καταβάλλεις για μια διδακτική ώρα στη δευτεροβάθμια. Αυτό συμβαίνει γιατί, προκειμένου να διαχειριστείς παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 χρονών, θα πρέπει να προσαρμοστείς *«σε πολλά μαθησιακά και ηλικιακά επίπεδα»* (Σ3, Σ4, Σ5), *«κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους»* (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6), που ποικίλει κάθε φορά, με *«εκπαιδευτικό υλικό που ίσως χρειαστεί να κατασκευάσεις ο ίδιος»* (Σ3, Σ5), γιατί *«ο οδηγός διδασκαλίας του παιδαγωγικού ινστιτούτου έχει πολλά παιχνίδια τύπου play»* (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6), αλλά δεν τα έχει παιχνιδοποιημένα τύπου game.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να διαχειριστούν προβλήματα μέσα στην τάξη ποικίλουν. Άλλοτε χρησιμοποιούσαν τον συμπεριφορισμό προκειμένου να παίξουν κάποιο παιχνίδι ως επιβράβευση (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5), επειδή οι μαθητές κατάφερναν να εξομαλύνουν κάποιες έριδες που δημιουργούνταν είτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είτε κατά το διάλειμμα. Άλλοτε χρησιμοποιούν *«αρνητική βαθμολογία»* (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5), προκειμένου να επαναφέρουν τους μαθητές που δημιουργούν πρόβλημα στην ομάδα. Και άλλοτε χρησιμοποιούν την ίδια την ομάδα (Σ3, Σ5), που κινητοποιεί και ενθαρρύνει τον «άτακτο μαθητή» ή αυτόν που *«θέλει να*

κάνει μια κατηγορία μονάχος του» (Σ2), προκειμένου να συμμετέχει σωστά και να κερδίσει πόντους η ομάδα τους.

Δ.4 Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς τη συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρουν χαρακτηριστικά πως «διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους με τέτοια παιδιά» (Σ1), «ρωτούν κάτι πιο εύκολο και απλό» (Σ3, Σ2), προκειμένου να μην προκαλέσουν απογοήτευση και κυρίως προσπαθούν να ρωτούν ερωτήσεις που «απαντώνται με ναι ή όχι, με σωστό ή λάθος, χωρίς να παίζουν τριπλέτα» (Σ6). Ο Σ5, που χρησιμοποιεί τον ρόλο του βοηθού καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, χρησιμοποιεί αυτόν τον ρόλο ακόμα και ως βοηθητικό σε παιδιά που έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες:

«Ουσιαστικά είναι σαν να είμαι δίπλα τους και να ασχολούμαι μόνο με αυτούς, γιατί υπάρχει ο βοηθός μου μέσα στην τάξη».

Ο Σ5 συμφωνεί με τον Σ6 και αναφέρει για τα παιδιά αυτά ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν 2 ή 3 πληροφορίες μαζί. Οπότε προσπαθεί κάθε φορά ο στόχος να είναι ένας, παρουσία βέβαια κάποιας αυξητικής δυσκολίας, που στο μυαλό τους θα την εκλαμβάνουν ως μια μορφή πρόκλησης από πίστες που κάθε φορά τις κατακτούν.

Δ.5 Κατάρτιση

Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη την κατάρτιση των συναδέλφων τους τόσο πάνω στην εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μεθόδους και καλές πρακτικές, όσο και ως προς την αξία της τεχνικής αυτής για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ειδικά τα παλαιότερα χρόνια οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν «απομονωμένοι από τους άλλους συναδέλφους τους», γιατί όντας «διορισμένοι μακριά από το σπίτι τους», με την «έλλειψη ίντερνετ» και με τα χιλιόμετρα που τους χώριζαν από σχολείο σε σχολείο, δεν είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν πληροφορίες για τις δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών (Σ2). Σήμερα, στην εποχή της κοινωνικής δικτύωσης, ο Σ2 δεν θεωρεί τις ομάδες εκπαιδευτικών στο facebook αξιόπιστο και ποιοτικό τρόπο για την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, που είναι απόφοιτοι τμημάτων μουσικών σπουδών σε

Αθήνα και Θεσσαλονίκη, υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν τους είχε παρασχεθεί η πρακτική εφαρμογή μεθόδων παιχνιδοποίησης. Επίσης όλοι συμφωνούν ότι ο οδηγός διδασκαλίας του παιδαγωγικού ινστιτούτου δεν περιέχει παιχνιδοποιημένες δράσεις, προκειμένου να τον συμβουλευτεί ένας νέος εκπαιδευτικός. Οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων, λοιπόν, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα εφαρμογής σεμιναριακών ενδεικτικών διδασκαλιών, από έμπειρους εκπαιδευτικούς πάνω στην παιχνιδοποίηση ή από συμβούλους, προκειμένου να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι η πρακτική της παιχνιδοποίησης έχει αποτέλεσμα και οδηγεί σε γνωστικούς και μη γνωστικούς στόχους για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Στον αντίποδα των παραπάνω ο Σ6 υποστηρίζει ότι ακόμα και κατάρτιση να έχει κάποιος εκπαιδευτικός πάνω στο κομμάτι της παιχνιδοποίησης, αν δεν έχει διάθεση να την εφαρμόσει και καταφεύγει απλά στο μετωπικό μάθημα, δεν θα την εφαρμόσει ποτέ.

4.4 Συμπεράσματα

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία συχνά να διδαχθούν μέσω της πράξης ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία. Και αυτό, διότι, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα, υπάρχει έλλειψη μουσικών οργάνων, εξαιτίας του υψηλού κόστους τους ή της συνεχούς μετακίνησης εκπαιδευτικών μουσικής, πράγμα που δυσχεραίνει την αφιέρωση κονδυλίων για το σκοπό αυτό. Έτσι λοιπόν η παιχνιδοποίηση έρχεται - με ελάχιστα μέσα ή και χωρίς καθόλου - να κινητοποιήσει και να εμπλέξει τους μαθητές, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους ενεργό καθ' όλη την πορεία της μάθησης. Αποτελεί, λοιπόν, ένα πολύ καλό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα:

A) *Εισαγωγή και εξάσκηση ρυθμικών και μελωδικών στοιχείων:* με μουσικές καρτέλες οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με τις ρυθμικές αξίες, να δημιουργήσουν με αυτές τη δομή των ρυθμικών σχημάτων που ακούνε στο αρμόνιο, να αποτυπώσουν στον πίνακα το μοτίβο που μεταδίδεται από ομάδα σε ομάδα, να παίξουν στο μεταλλόφωνο τον συνδυασμό μοτίβου και νότας που θα τους τύχει, να χρησιμοποιήσουν μουσικά όργανα, όπου υπάρχουν, για να επαναλάβουν ομαδικά τα

ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία που ακούνε και να δημιουργήσουν μέσω ηλεκτρονικών εφαρμογών μουσική.

Β) *Σωστή ακρόαση - σωστή εκτέλεση*: με την κινητοποίηση και την εμπλοκή που προσφέρει η παιχνιδοποίηση, οι μαθητές αφουγκράζονται τη μουσική που ακούνε, την απομνημονεύουν και στη συνέχεια με συγκέντρωση και συντονισμό αναπαράγουν τα ζητούμενα μελωδικά ή ρυθμικά σχήματα. Η διαδικασία αυτή, σε συνδυασμό με την επιβράβευση που λαμβάνουν, οδηγεί στην εμπέδωση.

Γ) *Αξιολόγηση*: η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που ακολουθεί η παιχνιδοποίηση καθώς και η ανάθεση ρόλου «κριτή» αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο αξιολόγησης της ομάδας, η οποία παίζει ένα ρυθμικό σχήμα ή απαντά κάποια ερώτηση. Η απόδοση ή αφαίρεση πόντων ως αμοιβή ή ποινή αντίστοιχα, δημιουργούν παράλληλα ένα κλίμα ευγενούς άμιλλας καθώς κινητοποιούν τους μαθητές που δεν συμμετέχουν, προκειμένου να διακριθεί η ομάδα τους. Η ομαδική βράβευση και η ομαδική αποτυχία συμβάλλουν στην αποφυγή προσωπικής έπαρσης και άγχους μουσικής επίδοσης αντίστοιχα.

Δ) *Ψυχαγωγία*: η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα που προσπαθεί για έναν κοινό στόχο αλλά και η ομαλή ένταξη των μαθητών με τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες σε μια ομάδα, που τους αναγνωρίζει ως ισότιμα μέλη, σε συνδυασμό με την παιχνιδώδη μορφή που παίρνει το μάθημα της μουσικής, στην οποία ταιριάζει απόλυτα η παιδική φύση, μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε φορέα ψυχαγωγίας, μέσα από την οποία η γνώση μεταδίδεται αβίαστα.

Για τους παραπάνω λόγους η μέθοδος της παιχνιδοποίησης θα πρέπει να ενισχυθεί με σεμινάρια και εργαστήρια και να μελετηθεί περαιτέρω σύμφωνα με τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη συνεκτική διαδοχή μεταξύ των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα και των αντίστοιχων βιβλιογραφικών αναφορών του πρώτου κεφαλαίου. Με τη διαδικασία αυτή θα διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο απαντήθηκαν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα μέσω της έρευνας. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα με σκοπό να μελετηθεί σε μεγαλύτερο βάθος το εργαλείο της παιχνιδοποίησης και η εφαρμογή της στη μουσική εκπαίδευση.

5.1.1 Ο σκοπός που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να χρησιμοποιήσουν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίησης

Η ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την παιχνιδοποίηση έδειξε ότι θεωρούν πως το εργαλείο αυτό συνίσταται στην εισαγωγή βασικών αρχών παιχνιδιού (πόντοι, πίστες) κατά την διδασκαλία μικρών μαθητών, οι οποίοι θεωρούν το παιχνίδι βασικό στοιχείο της καθημερινότητάς τους, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον και να ικανοποιούνται αβίαστα, βιωματικά και με μεγαλύτερη ανταπόκριση οι μαθησιακοί και γνωστικοί στόχοι. Το εύρημα αυτό έρχεται να συνταχθεί με την εννοιολογική προσέγγιση της παιχνιδοποίησης, που αναλύθηκε διεξοδικά κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Εκεί είχε αναφερθεί ότι η χρήση στοιχείων του παιχνιδιού, σε ένα περιβάλλον μη παιχνιδιού, αποτελεί συνδυασμό της διασκέδασης και της εκμάθησης, με αποτέλεσμα την αμεσότερη επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Dale, 2014; Robson et al., 2015; Şahin et al., 2017; Landers, 2017; Στρατηγάκη, 2023; Παυλίδου 1998).

Τα δεδομένα της έρευνας που σχετίζονται με τη συχνότητα χρήση της τεχνολογίας στην εφαρμογή της παιχνιδοποίησης διαφέρουν από τις βιβλιογραφικές πηγές. Παρότι οι σημερινοί μαθητές χαρακτηρίζονται ως μαθητές της «*Net Generation*» (Oblinger και Lippincott, 2005) ή ως «*Digital Natives*» κατά τον Prensky (2009) και παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι η πλειοψηφία των μαθητών έλκεται από τα παιχνίδια στον υπολογιστή (Oblinger, Oblinger και

Lippincott 2005; Blackwell et al. 2014; Furió, González-Gancedo, Juan, Seguí και Costa 2013; Núñez, Van Looy, Szmalec, και de Marez 2013) οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν με μικρή συχνότητα την τεχνολογία στην παιχνιδοποίηση, επειδή υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία τους ή επειδή έχουν αντιμετωπίσει από την πλευρά των μαθητών έλλειψη κινήτρου, απεμπλοκή από τη διαδικασία της μάθησης και δυσκολίες στην ομαδοσυνεργασία κατά τη χρήση της τεχνολογίας. Ελάχιστα είναι τα δεδομένα της έρευνας που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παιχνιδοποιημένες ηλεκτρονικές εφαρμογές περιλαμβάνουν ομαδική προσπάθεια και μπορούν να ενδυναμώσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Από τα δεδομένα της έρευνας καταλήγουμε ότι ο σκοπός της παιχνιδοποίησης είναι πολλαπλός. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η παιχνιδοποίηση στοχεύει στην εκμάθηση του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής και στην κινητοποίηση. Τα παραπάνω δεδομένα ταυτίζονται με τις θεωρίες περί εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Gillison, Standage και Skevington, 2006; Ryan και Deci, 2000b; Deci και Ryan, 2004; Vasteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx και Lens, 2009), οι οποίες αναφέρθηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς επίσης και με τα αποτελέσματα της έρευνας που ανακοινώθηκαν στο 13ο Διεθνές Συνέδριο στην Κορέα από τους Samat και Andin (2022), οι οποίοι ανακοίνωσαν ότι σε μαθητές πρωτοβάθμιας υπήρξε βελτίωση της ανάγνωσης της μουσικής σημειογραφίας, όπου υπήρχαν ασκήσεις με παιχνιδοποίηση, και αύξηση του κινήτρου και της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Επιπλέον τα δεδομένα των συνεντεύξεων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι σκοπός της παιχνιδοποίησης είναι η δημιουργικότητα, η ψυχαγωγία και η ομαδικότητα των μαθητών, ο σωστός τρόπος διεκδίκησης της νίκης και η διαχείριση της ήττας, η εμπέδωση, η επανάληψη, η αξιολόγηση και η απομνημόνευση της γνώσης. Αυτοί οι παράγοντες βελτιώνονται με την «προσαρμοστική παιχνιδοποίηση» (adaptive gamification), η οποία, όπως είδαμε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, βοηθά να ξεπεραστούν πολλοί περιορισμοί και σχετικές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται στη «συμβατική παιχνιδοποίηση» (Kalogiannakis, M., Papadakis, S. και Zourmpakis, A. I., 2021).

Σύμφωνα με την έρευνά μας, η παιχνιδοποίηση στοχεύει ακόμα στη βιωματικότητα του μαθήματος, το οποίο γίνεται ευχάριστο, αγαπητό και κεντρίζει το

ενδιαφέρον του μαθητή, ακόμα και κάποιες ειδικές μέρες, που υπάρχει πιο χαλαρή διάθεση ή κάποια ανάγκη για εκτόνωση. Τον ίδιο σκοπό είχαν ο Cooper (2001) και ο Lai (2016), οι όποιοι, σύμφωνα με τις αντίστοιχες έρευνες που περιγράφονται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, εισήγαγαν στοιχεία παιχνιδιού στην εξάσκηση τεχνικών ασκήσεων πιάνου και παρατήρησαν ότι η ποιότητα και η ποσότητα της πρακτικής συσχετίστηκαν θετικά με το επίτευγμα.

Εδώ βέβαια αξίζει να σημειωθεί κάτι που δεν ανιχνεύθηκε κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση και επισημάνθηκε στα δεδομένα της έρευνας. Σύμφωνα με όσα τόνισαν οι συμμετέχοντες, κατά την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης, η οποία είναι χτισμένη καθαρά πάνω στο συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παραμείνουμε στα χαμηλά στάδια της ταξινομίας διδακτικών στόχων του Bloom (1956), αυτά της μάθησης, της κατανόησης και της απλής εφαρμογής κάποιων ασκήσεων. Απώτερος σκοπός, λοιπόν, κατά την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης θα πρέπει να είναι το κέρδος που δίνουν οι δράσεις οι βασιζόμενες στα κονστрукτιβιστικά μοντέλα μάθησης, κατά τα οποία οι μαθητές έχουν φτάσει στο επίπεδο να δημιουργούν μόνοι τους τα παιχνίδια ή τους κανόνες. Πόσο μάλλον να αξιολογούν τα αποτελέσματα και να βελτιώνουν τις συνθήκες εφαρμογής των δράσεων. Έτσι επέρχεται ομαλά η αφομοίωση της παλιάς γνώσης και η εποικοδόμηση της νέας.

5.1.2 Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η παιχνιδοποίηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Συνέδριο CALT Conference, Osijek το 2023, μελέτη που διεξήχθη με 151 Ρουμάνους καθηγητές σχολείων k-12) η πρόθεση των εκπαιδευτικών για χρήση της παιχνιδοποίησης κατά τη διδασκαλία εξαρτάται από τα επίπεδα ευημερίας των εκπαιδευτικών στην εργασία, την αντιληπτή αξία της παιχνιδοποίησης και από την τεχνολογική επάρκεια. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας οδηγούν σε διαφορετικό συμπέρασμα: η χρήση της παιχνιδοποίησης κατά τη διδασκαλία εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τη διάθεση του εκπαιδευτικού να την εφαρμόσει. Η ευημερία του εργασιακού περιβάλλοντος, η αντιληπτική αξία της παιχνιδοποίησης, η τεχνολογική επάρκεια και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ακόμα κι αν υπάρχουν, δεν αποτελούν εγγύηση ότι θα εφαρμοστούν παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες. Αν ο εκπαιδευτικός μουσικής έχει τη διάθεση να

παίζει με τους μαθητές του, θα φροντίσει να καλύψει το κενό που ενδεχομένως υπάρχει στα επίπεδα που προαναφέρθηκαν.

Τόσο οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα όσο και οι μελέτες που διεξήχθησαν παγκοσμίως, χρησιμοποιούν την ομαδοποίηση για τη διεξαγωγή παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι, όταν έχεις μια συγκεκριμένη ροή στο μάθημά σου, βοηθάς πολύ τους μαθητές να αποκτήσουν μια ρουτίνα μάθησης, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών. Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα κάποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν την εμπειρία και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε στην κατάθεση συγκριτικών στοιχείων ως προς την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης σε παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων. Αυτό φυσικά δεν ήταν στα αρχικά ζητούμενα, αλλά προέκυψε ως δεδομένο, λόγω της εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Από την επισκόπηση των δράσεων η συγκεκριμένη έρευνα έχει να μας προσφέρει δεδομένα. Οι διαδραστικές ηλεκτρονικές εφαρμογές είναι ποσοτικά σε μειοψηφία σε σχέση με τις βιωματικές δράσεις. Οι συμμετέχοντες δε δήλωσαν πρόθεση χρήσης ηλεκτρονικών μέσων παιχνιδοποίησης στο μάθημά τους, παρότι σε μια μελέτη που διεξήχθη σε 32 μαθητές δευτεροβάθμιας στη Μαλαισία (Samat et al., 2021) διαπιστώθηκε ότι το 42,1% των μαθητών ενδιαφέρεται να μάθει μουσική με βάση μια παιχνιδοποιημένη εφαρμογή στο κινητό. Αυτό δείχνει την ανάγκη ανάπτυξης ενός βοηθητικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης με τις κατάλληλες οδηγίες. Κάτι που, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα ελληνικά δεδομένα, δεν θεωρείται απαραίτητο. Βέβαια στην Πορτογαλία το 2014 έγινε μια έρευνα, η οποία επικεντρώθηκε στη χρήση ενός συνόλου πολυμεσικών υλικών για διδασκαλία τραγουδιού, τα ευρήματα της οποίας έδειξαν αύξηση του επιπέδου των εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές εκτός από την ανάπτυξη παράλληλων δεξιοτήτων (Gomes et al., 2014). Συμπέρασμα στο οποίο προσηγορεί και η έρευνα των Molero, et al. (2021), οι οποίοι προτείνουν μια νέα προσέγγιση που βασίζεται στη μικτή πραγματικότητα και την παιχνιδοποίηση. Παρά ταύτα τα δεδομένα της δικής μας έρευνας έδειξαν ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσω βιωματικών δράσεων παιχνιδοποίησης μέσα και έξω από την τάξη. Με αυτή την άποψη έρχεται να συμφωνήσει και ο Karma (1982), όταν έλεγε ότι παρότι η μουσική είναι έμφυτη σε κάποιο βαθμό, η βιωματική διδασκαλία της είναι απαραίτητη, για να οδηγήσει στην ανακάλυψη του ρυθμού, όχι ως αφηρημένη έννοια,

αλλά σωματικά-βιωματικά, ώστε το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες στο επίπεδο της αίσθησης του ρυθμού και της τονικότητας (Karma, 1982).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4 στο κεφάλαιο της Ανάλυσης διαπιστώνουμε ότι οι μουσικές καρτέλες επιλέγονται ως δράση συχνά, αλλά επεξηγούνται με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Παράλληλα παρουσιάζονται κάποιες καινοτόμες δράσεις, ενώ δεν λείπει και η χρήση του μουσικού επιτραπέζιου παιχνιδιού. Εδώ να αναφερθεί πως μια παιχνιδοποιημένη μαθησιακή παρέμβαση μέσω επιτραπέζιου παιχνιδιού (Music Rhythm Tour) είχε εφαρμοστεί και σε πρόσφατη έρευνα (Robert et al., 2023) που έγινε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Μαλαισία. Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών συγκλίνουν στο ότι το επιτραπέζιο παιχνίδι μουσικής ρυθμού αντικατοπτρίζει αποτελεσματικά τη δυνατότητα αξιοποίησης των συνεργατικών δομών μουσικής εκπαίδευσης.

Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι ένας εκ των συμμετεχόντων ανέφερε ότι, αν και η ικανότητα διαχείρισης της νοητικής αναπηρίας μαθητών δεν είναι δεδομένη για τον εκπαιδευτικό μουσικής, μπορούμε στα πλαίσια της συμπερίληψης να εφαρμόζουμε στους μαθητές με νοητική αναπηρία τις ίδιες παιχνιδοποιημένες δράσεις με τους ίδιους διδακτικούς στόχους, αλλά με πιο σαφή και απλοποιημένο τρόπο. Στο ίδιο συμπέρασμα έρχεται να συμφωνήσει και η Marina Wai-yee Wong, η οποία σε άρθρο της αναφέρει ότι τα ευρήματα από δειγματοληψία σε εκπαιδευτικές στρατηγικές παιδιών με νοητική στέρηση (Wai-yee Wong, 2021) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης βοηθά τους μαθητές με νοητική αναπηρία να πετύχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους με τους ομολόγους τους στα γενικά σχολεία, απλοποιώντας τη διαδικασία μάθησης και αναπλαισιώνοντας τη δημιουργικότητα ως έμφυτη.

Επιπλέον τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, προτείνουν χρήση ηλεκτρονικών σελίδων με σκοπό τη διατήρηση ηλεκτρονικών αποτυπωμάτων των μαθητών, για χρήση ηλεκτρονικού βιβλίου ύλης με διαθέσιμο ανά πάσα στιγμή το υλικό των παιχνιδοποιημένων δράσεων, για χρήση κλεψύδρας προκειμένου να γίνεται έλεγχος του χρόνου κάθε δράσης, καθώς και την ανάθεση ρόλων κατά τις παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθεί το κίνητρο των μαθητών για συμμετοχή σε αυτές. Τα δεδομένα αυτά δεν αντιστοιχίστηκαν με άλλες έρευνες.

5.1.3 Η αξία της παιχνιδοποίησης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές

Πρωτίστως, βασικό στοιχείο που αποδεικνύει την αξία της παιχνιδοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη κινήτρου για εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διατήρηση του ενδιαφέροντος καθ' όλη τη διάρκεια αυτής. Υπήρξαν πολλά δεδομένα από την έρευνα που διεξήχθη, τα οποία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κινητοποίηση από τους ίδιους τους μαθητές οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή, ακόμα και των μαθητών που δεν συμμετέχουν στις παιχνιδοποιημένες διαδικασίες μάθησης, είτε επειδή παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες είτε επειδή το κίνητρό τους αποδυναμώνεται από το άγχος μουσικής επίδοσης είτε επειδή δεν επιθυμούν για δικούς τους λόγους να συμμετέχουν στην ομάδα. Το συμπέρασμα αυτό ταυτίζεται με πάρα πολλές έρευνες που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση (Ericsson et al., 1993; Williamon και Valentine, 2000; Bonneville-Roussy και Bouffard, 2015; Barry και Hallam, 2002), οι οποίες περιληπτικά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση παιχνιδοποιημένων «ενεργών μεθόδων» στην εκμάθηση μουσικής αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για εξάσκηση στην τεχνική (Birch, 2013), η φαινομενολογία της ροής είναι ένας χρήσιμος φακός για την αναζήτηση τρόπων παρακίνησης των μαθητών στη μουσική τους μάθηση (Wagner, 2016) καθώς επίσης ότι η διαδραστικότητα των παιχνιδοποιημένων δραστηριοτήτων βοηθά συνεργατικά στην καλλιέργεια της ψυχικής υγείας (McDonel, 2015; Wang et al., 2023).

Εκτός από την κινητοποίηση, η αξία της παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, αποδίδεται στην επιτυχή αντιμετώπιση προκλήσεων, στην ομαδικότητα και τη συλλογική σκέψη, στη συγκέντρωση και την ετοιμότητα, στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, όπως επίσης στην αυτοπεποίθηση και στη δημιουργία κλίματος ευγενούς άμιλλας. Στα ίδια ακριβώς συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα 6 επιστημόνων (Zhakupova et al., 2022), που συγκέντρωσαν δεδομένα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις 35 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, στα οποία αναφέρεται ότι η παιχνιδοποιημένη εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και ως προς την απόκτηση soft skills από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

5.1.4 Οι δυσκολίες κατά την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης

Η έρευνα των Zhakupova et al. (2022) αναφέρει κάποιες δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης, όπως οι πολυπληθείς αίθουσες και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται και στα δεδομένα της δικής μας έρευνας.

Επιπροσθέτως, στη δική μας έρευνα αναφέρεται η δημιουργία ανταγωνιστικού πνεύματος, η δυσκολία στη διαχείριση της τάξης σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς επίσης και η ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην παιχνιδοποιημένη μουσική εκπαίδευση. Δεν αναφέρθηκαν, όμως, κάποια δυσκολία ως προς την σχετικότητα/συνάφεια των δράσεων με τους στόχους (Landers et al., 2019; Hamari et al., 2014; Toda et al., 2018), ως προς τον κίνδυνο χειραγώγησης (Duggan και Shourp, 2013; Fleming, 2012; Herger, 2014; Arora και Maryam, 2021; Marczewski, 2017) ή παραβλέψεις ως προς την ιδιωτικότητα των δεδομένων του παιχνιδιού (Arora και Maryam, 2021; Στρατηγάκη, 2023).

5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και επιμόρφωση

Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τις απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής γύρω από τη χρήση της παιχνιδοποίησης στη μουσική διδασκαλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διενεργηθεί μια ποσοτική έρευνα, στην οποία θα παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών γύρω από την παιχνιδοποιημένη διδασκαλία και θα αναδεικνύονται τα θέματα που τυχόν θα προκύψουν. Θα επηρεαστεί η ταχύτητα πρόσληψης ή η εμπέδωση της νέας γνώσης με την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης; Θα ενισχυθεί η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Τι αλληλεπίδραση θα παρατηρηθεί μεταξύ των ομάδων ή και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μουσικής;

Επίσης υπήρξαν ζητήματα που ανέδειξε η βιβλιογραφία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία δεν μπόρεσαν να διερευνηθούν περαιτέρω. Τα ζητήματα αυτά αφορούν: α) την ταυτότητα των μουσικοπαιδαγωγών που αποφασίζουν να εντάξουν την παιχνιδοποίηση στο μάθημά τους και το πώς η ταυτότητα αυτή διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται η παιχνιδοποίηση στη μουσική διδασκαλία, β) τη σύνδεση της παιχνιδοποίησης με συγκεκριμένες πτυχές του Προγράμματος Σπουδών:

πώς θα μπορούσε για παράδειγμα το σύνολο των plays που περιέχει ο Οδηγός Διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να μετασχηματιστεί σε games, σύμφωνα πάντα με τη στοχοθεσία της ενότητας και γ) τη σύνδεση της μουσικής παιχνιδοποίησης με άλλα μαθησιακά αντικείμενα, προκειμένου να επιταχυνθεί ή να εμπεδωθεί ταχύτερα η γνώση στα μαθήματα αυτά. Οι προτάσεις αυτές, εκτός των άλλων, πήγασαν ως ιδέες από το άρθρο των Rovithis, Floros και Kotsira (2018), που αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, στο οποίο περιέγραψαν την έρευνα τους σχετικά με την προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα τριμερές θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό για την εφαρμογή Audio Games στη μουσική πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τρόπο σύμφωνο ως προς το επίσημο πρόγραμμα μουσικών σπουδών του ελληνικού υπουργείου παιδείας.

Τέλος η έρευνα που διεξήγαγα αφορούσε στη χρήση της παιχνιδοποίησης στην τυπική μουσική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν και εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν την παιχνιδοποίηση σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως χώροι μουσικής προπαιδείας, μουσικοκινητικής αγωγής, χώροι δημιουργικής απασχόλησης και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρώ, λοιπόν, πως θα ήταν πολύ χρήσιμο να διεξαχθεί μια έρευνα που θα αφορά στη χρήση της παιχνιδοποίησης στα περιβάλλοντα αυτά, καθώς και στη διερεύνηση της ύπαρξης παραγόντων που διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο δραστηριοτήτων σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση.

Οι μελέτες που διερευνήθηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τα δεδομένα της δικής μου έρευνας δείχνουν ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά απαιτείται περαιτέρω έρευνα, για να προσδιοριστεί ποια στοιχεία του παιχνιδιού μπορούν να μεγιστοποιήσουν τον αντίκτυπο στον μαθητή με κίνητρα και επιτεύγματα.

Η έρευνα έδειξε πως ένα μέρος των εκπαιδευτικών προσπάθησαν μόνοι τους να αντλήσουν πληροφορίες για τη μετατροπή του μαθήματος τους σε παιχνιδοποιημένη μουσική δραστηριότητα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα μουσικών σπουδών δεν διαθέτουν αντίστοιχο εργαστηριακό μάθημα παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Επίσης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο Οδηγός Διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν περιγράφει παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες της μορφής game. Αυτές οι ελλείψεις σε συνδυασμό με τα οφέλη της

παιχνιδοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές καθιστούν αναγκαία την οργάνωση βιωματικών σεμιναρίων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν εντάξει την παιχνιδοποίηση στο μάθημά τους, θα μοιραστούν τις γνώσεις και την εμπειρία τους με τους υπόλοιπους μουσικοπαιδαγωγούς. Εξάλλου, όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ευρήματα της έρευνας των Candel και Hive (2022) έδειξαν ότι η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδακτική χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (π.χ. Cuadernia, Kahoot, Quizizz και Socrati) στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής μπορεί να επιτύχει θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιούνται σωστά. Επίσης σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών που σχεδίασε και εφάρμοσε ο Εσπινόζα το 2020, που προορίζεται για εκπαιδευόμενους μουσικούς εκπαιδευτές, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιχνίδια που δημιουργούν σωστά οι υποψήφιοι εκπαιδευτές για το μάθημα, αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, ενσωματώνοντας μια αίσθηση ανταγωνισμού και προσωπικού επιτεύγματος. Εν κατακλείδι, όπως αναφέρθηκε και στο συνέδριο CALT Conference, που διεξήχθη στο Osijek το 2023, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιχνιδοποίηση, η αντιληπτή αξία της χρήσης της παιχνιδοποίησης και η τεχνολογική επάρκεια, προδιαγράφουν ποσοστό 54% στην πρόθεση χρήσης της παιχνιδοποίησης κατά τη διδασκαλία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, οι δυσκολίες για την εκμάθηση μουσικής στην τυπική εκπαίδευση είναι αρκετές σε ό,τι αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή, την έλλειψη αίθουσας μουσικής, τη δυσκολία στη διαχείριση της τάξης και την προσπάθεια ένταξης παιδιών με μαθησιακές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το μάθημα της μουσικής είναι μονόωρο, γεγονός που δυσχεραίνει την αντιμετώπιση των πολλαπλών δυσκολιών που προκύπτουν ταυτόχρονα, προκειμένου να εκτελεστεί με επιτυχία η διδασκαλία της μουσικής. Η παιχνιδοποίηση, λοιπόν, έρχεται ως εργαλείο για ταχύτερη πρόσληψη της γνώσης και μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Μελετήθηκε το πλαίσιο εφαρμογής του εργαλείου αυτού, έγινε επισκόπηση δράσεων, εντοπίστηκαν αμοιβές ή ποινές που αποδίδονται και επισημάνθηκαν πρακτικές που αποφεύγονται. Είδαμε ότι η αξία της παιχνιδοποίησης είναι τεράστια, όχι μόνο ως προς την κατάρτιση εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών. Αυτή η μουσική διδασκαλία φέρνει αντιμέτωπους με προκλήσεις μεγάλους και μικρούς, κινητοποιεί, συμβάλλει στην πειθαρχία, τη συγκέντρωση, τη δέσμευση και τη διαχείριση του μαθησιακού άγχους. Παράλληλα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη μνήμη, καθώς και τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την ευγενή άμιλλα και την ψυχαγωγία. Επίσης, προσφέρεται ως εργαλείο αξιολόγησης και αναστοχασμού.

Η ανάγκη, λοιπόν, για τη βαθύτερη εξοικείωση εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της παιχνιδοποίησης μέσω διαφόρων σεμιναρίων είναι αναγκαία. Ενδεχομένως θα μπορούσε να προσαρμοστεί εκ νέου ένα σύνολο δραστηριοτήτων του οδηγού διδασκαλίας, ύστερα από την κατάθεση «καλών πρακτικών» από έμπειρους χρήστες του εργαλείου αυτού σε κάποια «τράπεζα» αντίστοιχου υλικού. Επιπλέον η περαιτέρω διερεύνηση της μεθόδου αυτής για την ελληνική πραγματικότητα και συγκεκριμένα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να φέρει στο φως χρήσιμες πληροφορίες για τον σκοπό, τον τρόπο αξιοποίησης, την αξία και τις δυσκολίες εφαρμογής της παιχνιδοποίησης.

Το δομημένο παιχνίδι θα αμβλύνει αβίαστα αρκετές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται κατά τη διδασκαλία της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα συμβάλλει στην ευκολότερη διαχείριση των προκλήσεων της τάξης, αφού ούτως ή άλλως, η ύπαρξη του παιχνιδιού είναι αυτονόητη κατά την παιδική ηλικία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Gov.cy*. Available at: http://archeia.moec.gov.cy/sd/387/ap_methodologia.pdf (Accessed: April 3, 2024).
- Neatoday.org*. Available at: <http://neatoday.org/2014/06/23/gamification-in-the-classroom-the-right-or-wrong-way-to-motivate-students> (Accessed: April 3, 2024).
- Handle.net*. Available at: <http://hdl.handle.net/11419/5826> (Accessed: April 3, 2024).
- “Arts, education, and Americans: The Rockefeller panel releases its report” (1977) *Music educators journal*, 64(1), pp. 78–93. doi: 10.2307/3395318.
- Abdul Jabbar, A. I. and Felicia, P. (2015) “Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review,” *Review of educational research*, 85(4), pp. 740–779. doi: 10.3102/0034654315577210.
- Abramovich, S., Schunn, C. and Higashi, R. M. (2013) “Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner,” *Educational technology research and development: ETR & D*, 61(2), pp. 217–232. doi: 10.1007/s11423-013-9289-2.
- Aldrich, C. (2005) *Learning by doing: The Essential guide to simulations, computer games, and pedagogy e-learning and other educational experiences*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Almeida, C., Kalinowski, M. and Feijo, B. (2021) “A systematic mapping of negative effects of gamification in education/learning systems,” in *2021 47th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications (SEAA)*. IEEE.
- An, Y. (2020) “Designing effective gamified learning experiences,” *International Journal of Technology in Education*, 3(2), p. 62. doi: 10.46328/ijte.v3i2.27.
- Antonaci, A. *et al.* (2018) “Get gamification of MOOC right!: How to embed the individual and social aspects of MOOCs in gamification design,” *International Journal of Serious Games*, 5(3), pp. 61–78. doi: 10.17083/ijsg.v5i3.255.
- Arcademics - math games, language arts games, and more* (no date) *Arcademicskillbuilders.com*. Available at: <http://www.arcademicskillbuilders.com> (Accessed: April 3, 2024).
- Arora, C. and Razavian, M. (2021) “Ethics of gamification in health and fitness-tracking,” *International journal of environmental research and public health*, 18(21), p. 11052. doi: 10.3390/ijerph182111052.
- Asmus, E. P. (2021) “Motivation in music teaching and learning,” *Visions of Research in Music Education*, 16(5), p. 31. Available at: https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31?utm_source=opencommons.uconn.edu%2Fvrme%2Fvol16%2Fiss5%2F31&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFcess203 (Accessed: April 3, 2024).

- Attard, C. (2012) “Engagement with Mathematics: What Does It Mean and What Does It Look Like?,” in *Australian Primary Mathematics Classroom*.
- Ausubel, D. P. and Youssef, M. (1965) “The effect of spaced repetition on meaningful retention,” *The Journal of general psychology*, 73(1), pp. 147–150. doi: 10.1080/00221309.1965.9711263.
- Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy-Making in Education*. London: Routledge
- Bandura, A. (1977) *Social learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barrows, H. S. and P., F. R. C. (no date) *ogy) and the director of Problem-Based Learning Systems, McMaster Uni-, Nova.edu*. Available at: <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1980-BarrowsTamblyn-PBL.pdf> (Accessed: April 3, 2024).
- Barusch, A., Gringeri, C. and George, M. (2011) “Rigor in qualitative social work research: A review of strategies used in published articles,” *Social work research*, 35(1), pp. 11–19. doi: 10.1093/swr/35.1.11.
- Bavelier, D. and Green, C. S. (2019) “Enhancing attentional control: Lessons from action video games,” *Neuron*, 104(1), pp. 147–163. doi: 10.1016/j.neuron.2019.09.031.
- Bennani, S., Maalel, A. and Ben Ghezala, H. (2022) “Adaptive gamification in E-learning: A literature review and future challenges,” *Computer applications in engineering education*, 30(2), pp. 628–642. doi: 10.1002/cae.22477.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2012) “Flip your classroom: Reach every student in every class every day,” in *Washington DC: International Society for Technology in Education (ISTE)*, pp. 120–190.
- Birch, H. (2013) *Motivational Effects of Gamification of Piano Instruction and Practice*.
- Birch, H. J. S. and Woodruff, E. (2017a) “Technical Exercise Practice: Can Piano Students be Motivated by Gamification?,” *Journal of Music*, 10(1), pp. 31–50. doi: 10.1386/jmte.10.1.31_1.
- Birch, H. J. S. and Woodruff, E. (2017b) “Technical exercise practice: Can piano students be motivated through gamification?,” *Journal of Music Technology and Education*, 10(1), pp. 31–50. doi: 10.1386/jmte.10.1.31_1.
- Bíró, G. I. (2014) “Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning,” *Procedia, social and behavioral sciences*, 141, pp. 148–151. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.027.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. and Wartella, E. (2014) “Factors influencing digital technology use in early childhood education,” *Computers & education*, 77, pp. 82–90. doi: 10.1016/j.compedu.2014.04.013.

- Bloch, M., Lave, J. and Wenger, E. (1994) “Situated learning: Legitimate peripheral participation,” *Man; a monthly record of anthropological science*, 29(2), p. 487. doi: 10.2307/2804509.
- Bloom, B. S. (1956) *Ταξινόμηση Εκπαιδευτικών Στόχων, Εγχειρίδιο Ι. Ο Γνωσιακός Τομέας. Νέα Υόρκη*. David McKay Co Inc.
- Bohyun, K. (2015) “Understanding gamification,” *Library Technology Reports*, 51(2), pp. 20–28.
- Bremner, A. (2013) “Singing and gaming to math literacy,” *Teaching children mathematics*, 19(9), pp. 582–584. doi: 10.5951/teacchilmath.19.9.0582.
- Brom, C., Preuss, M. and Klement, D. (2011) “Are educational computer micro-games engaging and effective for knowledge acquisition at high schools? A quasi-experimental study,” *Computers and education*, 57, pp. 1971–1988.
- Brown, T. H. and Mbatia, L. S. (2015) “Mobile learning: Moving past the myths and embracing the opportunities,” *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2).
- Bruner, J. S. (1961) “The Act of discovery,” *Harvard Educational Review*, 31(1), pp. 21–32.
- Bruner, J. S. (2009) *Η Διαδικασία της Εκπαίδευσης*. Ann Arbor, Michigan Proquest: Cambridge Harvard University Press.
- Buckley, P. and Doyle, E. (2016) “Gamification and student motivation,” *Interactive learning environments*, 24(6), pp. 1162–1175. doi: 10.1080/10494820.2014.964263.
- Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. London: Routledge.
- Burnard, P. (2007) “Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education,” *Journal of Music Technology and Education*, 1(1), pp. 37–55. doi: 10.1386/jmte.1.1.37_1.
- Caillois, R. (2001) *Άνθρωπος, παιχνίδι και παιχνίδια*. Urbana, Ill; Θέληση: University of Illinois Press.
- Cain, P. S. and Cronbach, L. J. (1982) “Toward reform of program evaluation: Aims, methods, and institutional arrangements,” *Contemporary sociology*, 11(5), p. 537. doi: 10.2307/2068404.
- Canhoto, A. and Murphy, I. (2016) “Learning from simulation design to develop better experiential learning initiatives: An Integrative approach,” *Journal of Marketing Education*, 38(2), pp. 98–106.
- Carrión Candel, E. and Colmenero, M. J. R. (2022) “Gamification and mobile learning: innovative experiences to motivate and optimise music content within university contexts,” *Music education research*, 24(3), pp. 377–392. doi: 10.1080/14613808.2022.2042500.

- Cassidy, G. G. and Paisley, A. M. J. M. (2013) “Music-games: A case study of their impact,” *Research studies in music education*, 35(1), pp. 119–138. doi: 10.1177/1321103x13488032.
- Chou, Y. (2013) *Octalysis: Complete gamification framework*.
- Christopher, L. (2011) “Digital Storytelling. Handbook of research on transformative online education and liberation: models for social equality,” pp. 408–423.
- Clarke, E. (2002) *Understanding the Psychology of Performance*. New York: Oxford University Press.
- Clements, D. H. and Sarama, J. (2014) *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, εκδόσεις Μεταίχμιο*.
- Coltrain, J. and Ramsay, S. (2019) “Can video games be humanities scholarship?,” in *Debates in the Digital Humanities 2019*. University of Minnesota Press, pp. 36–45.
- Connolly, T. M. *et al.* (2012) “A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games,” *Computers & education*, 59(2), pp. 661–686. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.004.
- Coombs, P. H. and Prosser, R. C. (1973) *New paths to learning for rural children and youth*. New York.
- Cramariuc, G., Ursu, A. and Ionescu-Corbu, A. (2023) “Do teachers’ characteristics and attitude towards gamification predict the use of gamification? Συνέδριο: CALT Conference,” in *Creative Approaches to Learning and Teaching*. Osijek, pp. 24–25.
- Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. 2η έκδοση. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Creswell, J. (2016) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. 2η εκδ. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2016) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Critique, A. (no date) *Aaron Chia Yuan Hung*, *Ncolr.org*. Available at: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/15.1.4.pdf> (Accessed: April 3, 2024).
- Cskszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. and Nakamura, J. (2005) *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Dahalan, F., Alias, N. and Shaharom, M. S. N. (2024) “Gamification and game based learning for vocational education and training: A systematic literature review,” *Education and information technologies*, 29(2), pp. 1279–1317. doi: 10.1007/s10639-022-11548-w.

- Dale, S. (2014) “Gamification: Making work fun, or making fun of work?,” *Business information review*, 31(2), pp. 82–90. doi: 10.1177/0266382114538350.
- Danelli, F. (2015) “Implementing game design in gamification,” in Reiners, T. and Wood, L. (eds.) *Gamification in Education and Business*. New York: Springer International Publishing, pp. 67–80.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2002) *Handbook of self-determination research: Theoretical and applied issues*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Definition of RELATEDNESS* (no date) *Merriam-webster.com*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/relatedness> (Accessed: April 3, 2024).
- Deterding, S. (2014) *Ο παιχνιδιάρης κόσμος: προσεγγίσεις, ζητήματα, εφαρμογές. Κέιμπριτζ, Μασαχουσέτη*. The Mit Press.
- Deterding, S. *et al.* (2011) “From game design elements to gamefulness: Defining ‘gamification,’” in *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York, NY, USA: ACM.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan
- Dickey, M. D. (2007) “Game design and learning: a conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation,” *Educational technology research and development: ETR & D*, 55(3), pp. 253–273. doi: 10.1007/s11423-006-9004-7.
- Dierking, L. D. *et al.* (2003) “Policy statement of the ‘informal science education’ ad hoc committee,” *Journal of research in science teaching*, 40(2), pp. 108–111. doi: 10.1002/tea.10066.
- Dignath, C. (2008) “How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes,” *Educational Research Review*, 3(2), pp. 101–129.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2012) *Teaching and researching: Motivation. The Electronic Journal for English as a Second Language*.
- Eisenhart, M. A. and Howe, K. R. (1992) *The handbook of qualitative research in education*. Edited by Σ. M. Le Compte, W. Millroy, and J. Preissle. San Diego: Academic Press.
- Ekici, M. (2021) “A systematic review of the use of gamification in flipped learning,” *Education and information technologies*, 26(3), pp. 3327–3346. doi: 10.1007/s10639-020-10394-y.
- Elliott, D.J. and Silverman, M. (2015) *Music matters: a philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Eraut, M. (2000) “Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge,” in Coffield, F. (ed.) *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.

- Espinosa, L. E. (2020) *Gamification strategies for music educators: an online continuing education course, A Curriculum Project Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Master of Arts in Music Education.*
- Falk, JH, Dierking, LD and Foutz, S. (2007) *Κατ' αρχήν, στην πράξη: τα μουσεία ως θεσμοί μάθησης* . Lanham: Altamira Press.
- Fatta, H., Maksom, Z. and Zakaria, M. H. (2019) “Game-based learning and gamification: Searching for definitions,” *International Journal of Simulation Systems Science & Technology*. doi: 10.5013/ijssst.a.19.06.41.
- Feldman, S. (2010) *RCM: A Quantitative Investigation of Teachers Associated with the RCM Exam Process. Susan Feldman and Associates.* Toronto, CA.
- Ferlazzo, L. (2012) *Kathy Sierra on Gamification In Education, Larry Ferlazzo's Websites of the Day*. Available at: <https://larryferlazzo.edublogs.org/2012/02/26/kathy-sierra-on-gamification-in-education/> (Accessed: April 8, 2024).
- Fernández-López, Á. *et al.* (2013) “Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs,” *Computers & education*, 61, pp. 77–90. doi: 10.1016/j.compedu.2012.09.014.
- Fleming, M. and Levie, H. (1978) *Instructional message design: Principles from the behavioral sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Fotopoulou, X. (n.d.). *Ανακαλυπτική θεωρία μάθησης και ΤΠΕ*. www.academia.edu . [online] Available at: https://www.academia.edu/5717676/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%A4%CE%A0%CE%95 [Accessed 11 Jun. 2023].
- Fridin, M. (2014) “Storytelling by a kindergarten social assistive robot: A tool for constructive learning in preschool education,” *Computers & education*, 70, pp. 53–64. doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.043.
- Furdu, I., Tomozei, C. and Kose, U. (2017) “Pros and cons gamification and gaming in classroom.” doi: 10.48550/ARXIV.1708.09337.
- Furió, D. *et al.* (2013) “The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game,” *Computers & education*, 64, pp. 24–41. doi: 10.1016/j.compedu.2012.12.015.
- Gala. (2013) *R&D Roadmap on Serious Games*. Retrieved from <https://www.biba-gaminglab.com/wp-content/uploads/GALA-Roadmap-sub-section-corporate-training-3.pdf>
- Galeone, A. (2022) “Gamification in the space sector: How gamification activities can foster the passion and interest for STEM-related studies,” in *Handbook of Research*

on the Influence and Effectiveness of Gamification in Education. IGI Global, pp. 285–306.

Garcia-Iruela, M. and Hijon-Neira, R. (2020) “What perception do students have about the gamification elements?,” *IEEE access: practical innovations, open solutions*, 8, pp. 134386–134392. doi: 10.1109/access.2020.3011222.

Garris, R., Ahlers, R. and Driskell, J. E. (2002) “Games, motivation, and learning: A research and practice model,” *Simulation & gaming*, 33(4), pp. 441–467. doi: 10.1177/1046878102238607.

Gee, J. P. (2003) “What video games have to teach us about learning and literacy,” *Computers in entertainment*, 1(1), pp. 20–20. doi: 10.1145/950566.950595.

Gilbert, S. (2015) *Designing Gamified Systems: Meaningful Play in Interactive Entertainment, Marketing and Education*. Oxfordshire, UK: Routledge.

Glover, I. (2013) “Play As You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners,” in Herrington, J., Couros, A., and Irvine, V. (eds.) *Paper presented at EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*, pp. 1999–2008.

Goethe, O. and Palmquist, A. (2020) “Broader understanding of gamification by addressing ethics and diversity,” in *HCI International 2020 – Late Breaking Papers: Cognition, Learning and Games*. Cham: Springer International Publishing, pp. 688–699.

Gomes, Ch., Figueiredo, M. & Bidarra, J. (2014) *Gamification στη διδασκαλία της μουσικής: Μελέτη περίπτωσης*. Συνέδριο: EduRe'14. Πολυτεχνείο της Βαλένθια, Ισπανία
https://www.researchgate.net/publication/262376655_Gamification_in_teaching_music_Case_study [Πρόσβαση στις 28 Μαΐου 2023]

Gooch, D. *et al.* (2016) “Using gamification to motivate students with dyslexia,” in *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, NY, USA: ACM.

Gordon, E. E. (1971) *The psychology of music teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hal.

Gordon, E. E. (2012) *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago, IL: GIA.

Gosen, J. and Washbush, J. (2004) “A review of scholarship on assessing experiential learning effectiveness,” *Simulation & gaming*, 35(2), pp. 270–293. doi: 10.1177/1046878104263544.

Gouzouasis, P. and Bakan, D. (2011) “The Future of Music Making and Music Education in a Transformative Digital World,” *Transformative Digital World. UNESCO Observatory E-Journal*, 2(2).

- Graham, S. and Perin, D. (2007) "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students," *Journal of educational psychology*, 99(3), pp. 445–476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445.
- Grammatikopoulou, E., Δρίτσα, Θ., Ωνάσης, Κ.Τ.Α., Ergasias, T.E.E. and Synthelabo, Φ. εταιρεία S. - (2008) Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής. [online] helios-eie.ekt.gr. *National Hellenic Research Foundation*. Available at: <https://hdl.handle.net/10442/814>
- Green, A., Oketch, M. and Preston, J. (2004) *An analysis of UNESCO statistics on vocational education, report for UNESCO experts meeting*. Bonn.
- Green, L. (2002) *How popular musician learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot GB: Ashgate.
- Green, L. (2008) *Music informal learning and the school: A new Classroom pedagogy*. London: Ashgate.
- Griffiths, M. (2002) "The educational benefits of videogames," *Education and Health*, 20.
- Gu, J., Fu, J. and Tong, Y. (2010) "Potential uses of computer to enhance reform of mathematics teaching," in *ICCSE 2010 - 5th International Conference on Computer Science and education*, pp. 828–830.
- Hales, D. (2016) *An invitation to health, brief edition*. South Melbourne, VIC, Australia: Cengage Learning.
- Hallam, S. *et al.* (2021) "Relationships between practice, motivation, and examination outcomes," *Psychology of music*, 49(1), pp. 3–20. doi: 10.1177/0305735618816168.
- Hamari, J., Koivisto, J. and Sarsa, H. (2014) "Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification," in *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE.
- Hännikäinen, M. (2001) "Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres Les Actes Ludiques en tant que Signes de e Togetherness f dans les E'coles Maternelles Acciones Traviesas Como Señal de Unión en las Guarderías," *International journal of early years education*, 9(2), pp. 125–134. doi: 10.1080/713670684.
- Hanus, M. D. and Fox, J. (2015) "Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance," *Computers & education*, 80, pp. 152–161. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.019.
- Hardre, P. L. and Reeve, J. (2003) "A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school," *Journal of educational psychology*, 95(2), pp. 347–356. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347.
- Harper, N. S. (2013) "The Psychology of Music Performance Anxiety by Dianna T," *Kenny» (OUP)*. Edited by D. T. Kenny, 32(99), pp. 31–32.

- Heathfield, R. (2020) “How effective are ESL games compared to traditional learning,” *The EUrASEANs: journal on global socio-economic dynamics*, (6(25)), pp. 62–69. doi: 10.35678/2539-5645.6(25).2020.62-69.
- Hildebrand, C. (2014) “Product gamification,” *Advances in Consumer Research*, 42, pp. 664–665.
- Howard, J., Bellin, W. and Rees, V. (2002) “Eliciting children’s perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom,” in *Proceedings of the Annual Conference of the British Educational Research Association*.
- Hu, J. (2020) “Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming: By sangkyun Kim, kibong song, Barbara lockee, and John Burton. Pp 159. Pp 138. Cham, Switzerland: Springer international publishing AG. 2018. £55.16, (hbk). ISBN 978-3-319-47282-9 (hbk),” *British journal of educational studies*, 68(2), pp. 265–267. doi: 10.1080/00071005.2019.1682276.
- Huang, B. and Hew, K. F. (2018) “Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts,” *Computers & education*, 125, pp. 254–272. doi: 10.1016/j.compedu.2018.06.018.
- Huizinga, J. (1943) “Homo Ludens. El Juego y la Cultura,” *Revista mexicana de sociologia*, 5(2), p. 299. doi: 10.2307/3537458.
- Huotari, K. and Hamari, J. (2012) “Defining gamification: A service marketing perspective,” in *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference*. New York, NY, USA: ACM.
- International Journal of serious games* (no date) *Seriousgamessociety.org*. Available at: <http://journal.seriousgamessociety.org/index.php/IJSG> (Accessed: April 3, 2024).
- Iosup, A. and Epema, D. (2014) “An experience report on using gamification in technical higher education,” in *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*. New York, NY, USA: ACM.
- Jeffs, T. and Smith, M. (1990) *Educating Informal Educators*. Buckingham: Open University Press.
- Johnson, R. C. (1982) “IEE South Midland Electronics & Control section: Chairman’s address. Feedback control systems,” *IEE proceedings*, 129(3), p. 100. doi: 10.1049/ip-d.1982.0019.
- Jonassen, D. H. (1991) “Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?,” *Educational technology research and development: ETR & D*, 39(3), pp. 5–14. doi: 10.1007/bf02296434.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S. and Zourmpakis, A.-I. (2021) “Gamification in science education. A systematic review of the literature,” *Education sciences*, 11(1), p. 22. doi: 10.3390/educsci11010022.

- Kankanhalli, A. *et al.* (2012) “Gamification: A New Paradigm for Online User Engagement.” Available at: https://core.ac.uk/display/301358719?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (Accessed: April 3, 2024).
- Kapasi, H. & Gleave, J. (2009) *Because it’s freedom: Children’s views on their time to play.* <https://goo.gl/mhR8GJ> [Accessed 31 August 2023].
- Kapp, K. (2012) *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* San Francisco: Wiley.
- Karageorgakis, T. (2017) *Παιχνιδοποίηση της μάθησης, Educraft.* Theodosia Karageorgakis. Available at: <https://educraft.tech/el/gamification-2/> (Accessed: April 3, 2024).
- Karma, K. (1982) “Validating tests of musical aptitude,” *Psychology of music*, 10(1), pp. 33–36. doi: 10.1177/0305735682101004.
- Katsigiannakis, V. & Karagiannidis, C. (2015). Μελέτη της Επίδρασης της Παιχνιδοποίησης στην Εμπλοκή στη Μαθησιακή Διαδικασία. *Researchgate.net.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/316739530_Melete_tes_Epidrases_tes_Paichnidopoeses_sten_Emploke_ste_Mathesiake_Diadikasia/citation/download (Accessed: April 8, 2024).
- Keller, J. M. (1987) “Development and use of the ARCS model of instructional design,” *Journal of instructional development*, 10(3), pp. 2–10. doi: 10.1007/bf02905780.
- Keown, D. J. (2015) “Discovering the lost ark of possibilities: Bringing visibility to the invisible art form of film music in your music classroom,” *Music educators journal*, 101(4), pp. 70–76. doi: 10.1177/0027432115573872.
- Kim, S. *et al.* (2018) *Gamification in Learning and Education.* Cham: Springer International Publishing.
- Kiryakova, G. & A., Nadezhda & Yordanova, L. (2014) GAMIFICATION IN EDUCATION. https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION [Accessed 30 August 2023].
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kulik, J. A. and Kulik, C.-L. (1980) “Αποτελεσματικότητα κολεγίου που βασίζεται σε υπολογιστή διδασκαλία: Μια μετα-ανάλυση ευρημάτων,” *Review of Educational Research*, 50, pp. 525–544.
- Lai, T. K. (2016) *Gamify piano project, Undergraduate Dissertation.*
- Landers, R. N. (2012) “Αξιολόγηση εκπαίδευσης σε εικονικούς κόσμους: Ανάπτυξη μοντέλου,” *Journal of Virtual Worlds Research.*

- Landers, R. N. (2014) “Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning,” *Simulation & gaming*, 45(6), pp. 752–768. doi: 10.1177/1046878114563660.
- Landers, R. N., Armstrong, M. B. and Collmus, A. B. (2017) “How to use game elements to enhance learning: Applications of the theory of gamified learning,” in *Serious Games and Edutainment Applications*. Cham: Springer International Publishing, pp. 457–483.
- Lazzaro, N. (2004) *Why we Play Games: Four Keys to More Emotion without Story. Game*.
- Leary, T. J. (2014) “Some Roman board games,” *Akroterion*, 35(3–4). doi: 10.7445/35-3-4-564.
- Lee, J. & Hammer, J. (2011) Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
<https://www.academia.edu/570970/Gamification> [Accessed 30 August 2023].
- Lee, J. and Hammer, J. (2011) “Gamification in education: What, how, why bother?,” *Academic Exchange Quarterly*, 15.
- Leinwand, S. (2009) *Accessible Mathematics: 10 Instructional Shifts That Raise Student Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lenakakis, A. and Felekidou, K. (2022) “Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική έρευνα / Gamification in education: A literature review. 2/2022,” pp. 225–250.
- Lenakakis, A., Howard, J. L. and Felekidou, K. (2018) “Play and inclusive education: Greek teachers’ attitudes,” *European Journal of Special Education Research*, 3(3), pp. 129–163. doi: 10.5281/zenodo.1243040.
- Levesque, C. *et al.* (2004) “Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory,” *Journal of educational psychology*, 96(1), pp. 68–84. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.68.
- Li, W., Grossman, T. and Fitzmaurice, G. (2012) “GamiCAD: a gamified tutorial system for first time AutoCAD users,” in *Proceedings of the 25th annual ACM symposium on user interface software and technology*. Cambridge Massachusetts, pp. 103–112.
- Lincoln, Y. S. (1995) “Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research,” *Qualitative inquiry: QI*, 1(3), pp. 275–289. doi: 10.1177/107780049500100301.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985) *Νατουραλιστική έρευνα*. PA: Falmer Press.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (2006) “New directions in goal-setting theory,” *Current directions in psychological science*, 15(5), pp. 265–268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x.

- Malita, L. and Martin, C. (2010) “Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century,” *Procedia, social and behavioral sciences*, 2(2), pp. 3060–3064. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.465.
- Malone, T. W. and Lepper, M. R. (1988) “Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning,” in Snow M, R. E. J. (ed.) *Aptitude, Learning, and Instruction: Vol. III. Cognitive and affective process analyses*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 229–253.
- Malraison, P. J. and Papert, S. (1981) “Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas,” *Two-year college mathematics journal*, 12(4), p. 285. doi: 10.2307/3027082.
- Marczewski, A. (2017) “The ethics of gamification,” *XRDS Crossroads The ACM Magazine for Students*, 24(1), pp. 56–59. doi: 10.1145/3123756.
- Marlow, S. L. *et al.* (2016) “Eliciting teamwork with game attributes: A systematic review and research agenda,” *Computers in human behavior*, 55, pp. 413–423. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.028.
- Marsh, K. and Harwood, E. (2012) *Children’s Ways of Learning Inside and Outside the Classroom*. The McPherson, G., Welch, G; New York: Oxford University Press.
- Martínez-Pérez, B., de la Torre-Díez, I. and López-Coronado, M. (2015) “Privacy and security in mobile health apps: A review and recommendations,” *Journal of medical systems*, 39(1). doi: 10.1007/s10916-014-0181-3.
- Maslow, A. H. (1970) *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. Edited by H. Regnery.
- Maslow, A. H. (1976) *The Farthest Reaches of Human Nature*. Nova Iorque: Penguin Books.
- Mason J. (2011) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, επιμέλεια Νότα Κυριαζή, εκδόσεις Πεδίο*
- Matsumoto, T. (2016) “Motivation Strategy Using Gamification,” *Creative education*, 07(10), pp. 1480–1485. doi: 10.4236/ce.2016.710153.
- McDonel, J. S. (2015) “Exploring learning connections between music and mathematics in early childhood,” *Bulletin - Council for Research in Music Education*, (203), pp. 45–62. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.203.0045.
- Mcpherson, G. (2016) *Το παιδί ως μουσικός: ένα εγχειρίδιο μουσικής ανάπτυξης. Οξφόρδη, Ηνωμένο Βασίλειο*. Oxford University Press.
- Mcpherson, G. E. and Renwick, J. M. (2011) *Self-regulation and mastery of musical skills, in Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Edited by B. J. Zimmerman and D. H. Schunk. New York.
- Mcpherson, G. E., Davidson, J. W. and Faulkner, R. (2012) *Music in Our Lives: Redefining Musical Development, Ability and Identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Meng-Jung Tsai (2009) “The model of Strategic e-learning: Understanding and evaluating student e-learning from metacognitive perspectives,” *Journal of educational technology & society*, 12(1), pp. 34–48. Available at: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.1.34>.
- Merriam, S. B. and Bierema, L. L. (2014) *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Michael, D. and Chen, S. (2005) *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston, Mass.
- Molero, D. *et al.* (2021) “A novel approach to learning music and piano based on mixed reality and gamification,” *Multimedia tools and applications*, 80(1), pp. 165–186. doi: 10.1007/s11042-020-09678-9.
- Molina, J. J., Ortiz, A. and Agreda, M. (2017) *Analisis de la integracion de procesos gamificados en Educacion Primaria*. Edited by J. Ruiz-Palmero and J. Sanchez-Rodríguez. Malaga.
- Mora, A. *et al.* (2015) *A Literature Review of Gamification Design Frameworks*.
- Morford, Z. H. *et al.* (2014) “Gamification: The intersection between behavior analysis and game design technologies,” *The Behavior analyst*, 37(1), pp. 25–40. doi: 10.1007/s40614-014-0006-1.
- Morschheuser, B. *et al.* (2017) “How to gamify? A method for designing gamification,” in *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences (2017)*. Hawaii International Conference on System Sciences.
- Nacke, L. E., Bateman, C. and Mandryk, R. L. (2011) “BrainHex: Preliminary results from a neurobiological gamer typology survey,” in *Entertainment Computing – ICEC 2011*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, pp. 288–293.
- Nakamura, J. and Csikszentmihalyi, M. (2009) *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology*. Edited by S. J. Lopez and C. R. Snyder. New York: Oxford University Press.
- NC: *Association for the Advancement of Computing in Education* (no date). AACE.
- Neubauer, W. *et al.* (2014) “The discovery of the school of gladiators at Carnuntum, Austria,” *Antiquity*, 88(339), pp. 173–190. doi: 10.1017/s0003598x00050298.
- Nicholson, S. (2012) *A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification*.
- Noels, K. A. *et al.* (2000) “Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory,” *Language learning*, 50(1), pp. 57–85. doi: 10.1111/0023-8333.00111.
- Núñez Castellar, E. *et al.* (2014) “Improving arithmetic skills through gameplay: Assessment of the effectiveness of an educational game in terms of cognitive and affective learning outcomes,” *Information sciences*, 264, pp. 19–31. doi: 10.1016/j.ins.2013.09.030.

- O'Sullivan, D. *et al.* (2021) "'you can't lose a game if you don't play the game': Exploring the ethics of gamification in education," *International Journal for Infonomics*, 14(1), pp. 2035–2045. doi: 10.20533/iji.1742.4712.2021.0211.
- Oblinger, D. G. (2004) "The next generation of educational engagement," *Journal of interactive media in education*, 2004(1), p. 10. doi: 10.5334/2004-8-oblinger.
- Oblinger, D., Oblinger, J. L., & Lippincott, J.K., (2005) *Educating the net generation*, Available at: <http://content.imamu.edu.sa/Scholars/it/net/onedayv2-ho.pdf>
- Owusu, K. A. *et al.* (2010) "Effects of computer-assisted instruction on performance of senior high school biology students in Ghana," *Computers & education*, 55(2), pp. 904–910. doi: 10.1016/j.compedu.2010.04.001.
- Paik, P.-H. (2017) "Study of player attitudes regarding MMORPG avatar customization in the transformation stage," *Journal of Korea Game Society*, 17(3), pp. 7–19. doi: 10.7583/jkgs.2017.17.3.7.
- Pandey, A. (2015) *6 killer examples of gamification in eLearning, eLearning Industry*. Available at: <https://elearningindustry.com/6-killer-examples-gamification-in-elearning> (Accessed: April 3, 2024).
- Papadakis, S. and Xezonaki, K. (2022) "Παιχνιδοποίηση στη διδασκαλία των θετικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση," 4, pp. 2585–2310.
- Partii, H. (2014) "Cosmopolitan musicianship under construction: digital musicians illuminating emerging values in music education," *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 3–18.
- Patton, R. M. (2013) "Games as an artistic medium: Investigating complexity thinking in game-based art pedagogy," *Studies in art education*, 55(1), pp. 35–50. doi: 10.1080/00393541.2013.11518915.
- Pereira, P. *et al.* (2014) "A review of gamification for health-related contexts," in *Design, User Experience, and Usability. User Experience Design for Diverse Interaction Platforms and Environments*. Cham: Springer International Publishing, pp. 742–753.
- Perryer, C. *et al.* (2016) "Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy," *The international journal of management education*, 14(3), pp. 327–335. doi: 10.1016/j.ijme.2016.07.001.
- Pettinico, G. (2018) *Strengthening the customer experience via interactive digital tactics: Evaluating the quantification of self and gamification*. University of Massachusetts Amherst.
- Piaget, J. (1964) "Cognitive Development in Children: Part I - Development and Learning," *Journal of Research in Science Teaching*, 2, pp. 176–186.
- Picciano, A. G., Seaman, J. and Allen, I. E. (2010) "Educational transformation through online learning: To be or not to be," *Online learning*, 14(4). doi: 10.24059/olj.v14i4.147.

- Pike, P., (2017) *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*. *Psychology of Music*, Vol. 45, No. 5, pp. 739–751
- Pilli, O. and Aksu, M. (2013) “The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes, and retention of fourth grade mathematics students in North Cyprus,” *Computers and education*, 62, pp. 62–71.
- Plus, K. E. O. (2019) *Τι είναι το Gamification και πώς εφαρμόζεται*, *Plus Εκπαιδευτικός Όμιλος - Κέρκυρα*. Available at: <https://plus.edu.gr/articles/ti-einai-to-gamification-kai-pos-efarmozetai> (Accessed: April 3, 2024).
- Polanyi, M. (1997) “The Tacit Dimension,” in *Knowledge in Organisations*. Elsevier, pp. 135–146.
- Pontes, H. P., Duarte, J. B. F. and Pinheiro, P. R. (2018) “A software library for sign recognition through natural interface devices,” in *2018 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. IEEE.
- Prensky, M. (2009) “H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom,” *Journal of online education*, (1).
- Prensky, Marc. (2001) *Digital Game-Based Learning*. New York, NY: McGraw-Hill
- Rapp, A. (2017) “Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach,” *Computers in human behavior*, 71, pp. 455–468. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.048.
- Rauschenberger, M. *et al.* (2017) “Towards the prediction of dyslexia by a web-based game with musical elements,” in *Proceedings of the 14th International Web for All Conference*. New York, NY, USA: ACM.
- Reese, H. W. (2011) “The learning-by-doing principle,” *Behavioral development bulletin*, 17(1), pp. 1–19. doi: 10.1037/h0100597.
- Rello, L. *et al.* (2016) “Dyctective: towards detecting dyslexia across languages using an online game,” in *Proceedings of the 13th International Web for All Conference*, pp. 1–4.
- Robert, D. *et al.* (2023) “Gamified learning intervention to promote music literacy and creativity in elementary music education,” *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 9(1), pp. 18–41. doi: 10.33736/jcshd.5481.2023.
- Robin, B.R., (2008) *Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom, theory into practice*, (vol. 47, pp.220–228).
- Robson, K. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για ερευνητικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, K. *et al.* (2015) “Is it all a game? Understanding the principles of gamification,” *Business horizons*, 58(4), pp. 411–420. doi: 10.1016/j.bushor.2015.03.006.

- Rogers, A. (2014) *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Opladen, Berlin, Toronto; Barbara Budrich.
- Rogers, A., (2014) *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rooney, P. (2012) “A Theoretical framework for serious game design: Exploring pedagogy, play and fidelity and their implications for the design process,” *International Journal of Game-based Learning*, 2(4), pp. 41–60. doi: 10.4018/ijgbl.2012100103.
- Rovithis, F. E. A. (2028) *Educational Audio Gamification: Theory and Practice*”. Corfu.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000) “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions,” *Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2009) *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. Edited by K. Wentzel, A. Wigfield, and D. Miele. New York, NY, USA.
- Ryle, G. (1949) *Knowing how and knowing that. The Concept of the mind*. New York, NY: Barnes and Noble.
- Şahin, Y. L. *et al.* (2017) “The use of gamification in distance education: A web-based gamified quiz application,” *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 8(4), pp. 372–395. doi: 10.17569/tojqi.329742.
- Sailer, M. and Homner, L. (2020) “The gamification of learning: A meta-analysis,” *Educational psychology review*, 32(1), pp. 77–112. doi: 10.1007/s10648-019-09498-w.
- Salen, K. (2008) *Toward an Ecology of Gaming in The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Edited by K. Salen. Cambridge, MA: Te MIT Press.
- Salen, K. and Zimmerman, E. (2004) *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston: MIT Press.
- Samat, J. and Andin, C. (2021) *A Preliminary Study on Music Education Using Gamification*.
- Samat, J., Baharum, A. and Andin, C. (2021) “A Preliminary Study on Music Education Using Gamification,” in *International Invention, Innovative & Creative*.
- Samat, J., Baharum, A. and Andin, C. (2022) “Identifying elements of gamification for reading music notation in music education,” in *2022 13th International Conference on Information and Communication Technology Convergence (ICTC)*. IEEE.

Sanchez, E., Young, S. and Jouneau-Sion, C. (2017) “Classcraft: From Gamification to Ludicization of Classroom Management,” *Education And Information Technologies*, 22(2), pp. 497–513.

Savage, J. (2017) *Where Might We Be Going? In Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Edited by S. A. Ruthmann and R. Mantie. Oxford, New York.

Schank, R. C. (1995) *Engines for education*. New York, NY: Lawrence Erlbaum

Schank, R. C., Berman, T. R. and Macpherson, K. A. (1999) “Learning by doing,” in Reigeluth, C. M. (ed.) *Instructional-design theories and models: A New paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 161–181.

Schell, J. (2008) *The Art of Game Design: A book of lenses*. London, England: CRC Press. doi: 10.1201/9780080919171.

Seaborn, K. and Fels, D. I. (2015) “Gamification in theory and action: A survey,” *International journal of human-computer studies*, 74, pp. 14–31. doi: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006.

Seidel, T. (2007) “Έρευνα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας την τελευταία δεκαετία: Ο ρόλος της θεωρίας και του ερευνητικού σχεδιασμού στην αποσύνδεση των αποτελεσμάτων της μετα-ανάλυσης,” *Ανασκόπηση Εκπαιδευτική Έρευνας*, 77, pp. 454–499.

Senécal, C., Julien, E. and Guay, F. (2003) “Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective,” *European journal of social psychology*, 33(1), pp. 135–145. doi: 10.1002/ejsp.144.

Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G., (2007) *A theory of learning for the mobile age*. learning, (Vol. 85, pp.221–247).

Sheldon, L. (2011) *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Florence, AL: Delmar Cengage Learning.

Sloboda, J. A. and Davidson, J. (1996) *The Young Performing Musician*. New York: Oxford University Press.

Smiderle, R. et al. (2020) “The impact of gamification on students’ learning, engagement and behavior based on their personality traits,” *Smart learning environments*, 7(1). doi: 10.1186/s40561-019-0098-x.

Soenens, B. and Vansteenkiste, M. (2005) “Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents’ and teachers’ autonomy support,” *Journal of youth and adolescence*, 34(6), pp. 589–604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y.

Squire, K. (2005) “Changing the Game: What Happens when Video Games Enter the Classroom? Innovate,” *Journal Of Online Education*, (6).

Stepanovic, S. (2018) *Το gamification που εφαρμόζεται για την προαγωγή της υγείας: ενθαρρύνει πραγματικά τη μακροπρόθεσμη δέσμευση; Μια ανασκόπηση του πεδίου εφαρμογής*, Εικοστό έκτο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Πληροφοριακά Συστήματα

(ECIS2018), Πόρτσμουθ, Η.Β., 2018

https://www.academia.edu/36974826/Gamification_applied_for_health_promotion_does_it_really_foster_long_term_engagement_A_scoping_review

Stott, A. and Neustaedter, C. (no date) *Analysis of Gamification in Education, Sfu.ca*. Available at: <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf> (Accessed: April 3, 2024).

Susi, T., Johannesson, M. and Backlund, P. (2007) “Serious games : An overview.” Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/ff9fad9cad3663a49cf3df5f795164fe7b1a18aa> (Accessed: April 3, 2024).

Tay, L. (no date) *Employers: Look to gaming to motivate staff, iTnews*. Available at: <http://www.itnews.com.au/News/169862,employers-look-to-gaming-to-motivate-staff.aspx> (Accessed: April 3, 2024).

Tesch, R. *et al.* (1990) “Gamifying Information Systems-a synthesis of Gamification mechanics and Dynamics,” in *ECIS*.

The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness (no date) *Jesperjuul.net*. Available at: <https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/> (Accessed: April 3, 2024).

Toda, A. M. *et al.* (2018) “An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts,” *International Journal of Information Management*, 46, pp. 294–303. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.001.

Toda, A. M., Valle, P. H. and Isotani, S. (2017) “The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education,” in *Researcher links workshop: higher education for all*. Cham: Springer, pp. 143–156.

Tondello, G. F. (2016) “An introduction to gamification in human-computer interaction,” *XRDS Crossroads The ACM Magazine for Students*, 23(1), pp. 15–17. doi: 10.1145/2983457.

Tondello, G. F. *et al.* (2016) “The Gamification User Types Hexad Scale,” in *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*. New York, NY, USA: ACM.

Tondello, G., Premasukh, H. and Nacke, L. (2018) “A theory of gamification principles through goal-setting theory,” in *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii International Conference on System Sciences.

Turner, M. E. (1999) “Child-Centered Learning and Music Programs: Child-centered learning in music programs for young children can foster their emotional, social, cognitive, and musical development,” *Music educators journal*, 86(1), pp. 30–51. doi: 10.2307/3399574.

Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

- UNESCO, (2011) *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Upitis, R. and Smithrim, K. (2000) “Learning Through the Arts™,” in *The Royal Conservatory of Music*. Toronto, CA.
- Upitis, R., Varela, W. and Abrami, P. C. (2013) “Enriching the Time Between Music Lessons with a Digital Learning Portfolio,” *Canadian Music Educator*, 54(4), pp. 22–28.
- Upitis, R., Varela, W. and Abrami, P. C. (2015) “Exploring the Studio Music Practices of Independent Music Teachers,” *Canadian Music Educator*, 56(4), pp. 4–12.
- Van Roy, R. and Zaman, B. (2017) “Why gamification fails in education and how to make it successful. Introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory,” in Ma, M. and Oikonomou, A. (eds.) *Serious Games and Edutainment Applications*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, pp. 485–509.
- Vandercruyssen, S. et al. (2013) “Competition and students’ perceptions in a game-based language learning environment,” *Educational technology research and development: ETR & D*, 61(6), pp. 927–950. doi: 10.1007/s11423-013-9314-5.
- Vansteenkiste, M. et al. (2009) “Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters,” *Journal of educational psychology*, 101(3), pp. 671–688. doi: 10.1037/a0015083.
- Vernadakis, N. et al. (2006) “The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful,” *Early childhood education journal*, 33(2), pp. 99–104. doi: 10.1007/s10643-005-0026-2.
- Vinichenko, M. et al. (2016) “Modern Views on the Gamification of Business,” *Journal of Internet Banking and Commerce*, 21. Videla, C. B. et al. (eds.) (2021) *Teaching in social sciences. Learning centred in the student with ICTS*. Dykinson.
- Vries, D. et al. (2015) *Η μουσική ως θεραπευτική παρέμβαση με τον αυτισμό: μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*. Περιοδικό *Therapeutic Recreation*.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, C. (2016) “*Digital Gamification in Private Music Education*” Πανεπιστήμιο του New Brunsw Ιστοσελίδα: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/24904/29537>
- Wagner, C. (2017) “Digital gamification in private music education,” *Antistasis*, 7(1). Available at: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/24904> (Accessed: April 3, 2024).

Walzer, D. A. (2016) “Software-based scoring and sound design: An introductory guide for music technology instruction,” *Music educators journal*, 103(1), pp. 19–26. Available at: <http://www.jstor.org/stable/44677797>.

Wang, Yanan, Yang, F. and Wang, Yinghan (2023) “Collaborative improvement mechanism of preschool children’s music appreciation ability and mental health level,” *American journal of health behavior*, 47(4), pp. 737–746. doi: 10.5993/ajhb.47.4.9.

Welch, J. K. and Patton, M. Q. (1992) “Qualitative evaluation and research methods,” *Modern Language Journal*, 76(4), p. 543. doi: 10.2307/330063.

Welcome *kidsknowmath.com* - *Bluehost.com* (no date) *Kidsknowmath.com*. Available at: <http://www.Kidsknowmath.com> (Accessed: April 3, 2024).

Werbach, K. (2014) “(re)defining gamification: A process approach,” in *Persuasive Technology*. Cham: Springer International Publishing, pp. 266–272.

Westera, W. (2019) “Accommodating productive learning experiences, learner motivation and the monitoring of learning gains,” *Journal of educational technology & society*, 22(1), pp. 59–69. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26558828>.

Willis, J. (2010) *Learning to Love Math: Teaching Strategies That Change Student Attitudes and Get Results*. Alexandria, VA: ASCD.

Wilson, K. A. et al. (2009) “Σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων: Ανασκόπηση και ερευνητικές προτάσεις,” *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 40, pp. 217–266.

Wong, M. W.-Y. (2021) “Fostering musical creativity of students with intellectual disabilities: Strategies, gamification and re-framing creativity,” *Music education research*, 23(1), pp. 1–13. doi: 10.1080/14613808.2020.1862777.

Yuan, A. C. H. (2017) “A Critique and Defense of Gamification,” *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), pp. 57–72.

Zhakupova, A. et al. (2022) “Improvement of soft skills in preschool teachers through gamification,” *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), pp. 3556–3567. doi: 10.18844/cjes.v17i9.8128.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011) *Gamification by design*. Sebastopol, CA: O’Reilly.

Zimmerman, B. J. (2011) *Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance*, in *Handbook for Self-Regulation of Learning and Performance*. Edited by B. J. Zimmerman and D. H. Schunk. New York, USA.

Αλέξανδρος Γ., Μπαλτζής (2002). *Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η Περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων Εισαγωγή*. (n.d.). Available at: https://baltzis.webpages.auth.gr/papers/12_artistic_education_and_globalization.pdf

- Αντωνάκης, Δ. (2011) *Εξελικτική Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Αργυρίου, Μ. Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. Μαγαλιού, Μ. (2016) *Μουσική Β' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ
- Δειμέζη, Κ. (2022) *Η μουσική ως μέσο ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/51519> [Accessed 17 May 2023].
- Δερβίσης, Σ. Ν (1999) *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*. Ε' Έκδοση. Θεσσαλονίκη.
- Ευθυμίου, Γ. (2023) *Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η χρήση της στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (διπλωματική εργασία)*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη
- Δημητριάδου, Σ. (2016) *Παιχνιδοποίηση στην ηλεκτρονική μάθηση : σχεδιασμός συστήματος παιχνιδοποίησης και εφαρμογή του στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle (πτυχιακή εργασία)*, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Αθήνα
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΙΔΕΙΑ* (no date) *E-nomothesia.gr*. Available at: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/> (Accessed: April 3, 2024).
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καββαδάς, Δ., Παπαμήτσου, Θ., Χεριστανίδης, Σ. and Κούννου, Β. (2021) ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ, ΒΡΑΧΕΙΑ. Συναισθηματικές διαταραχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας. *ARCHIVES OF HELLENIC MEDICIN*, [online] 47ο (38.2), pp.237–239. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Charilaos-Dimosthenopoulos/publication/353305481_Low_calorie_sweeteners_their_application_in_diabetes_mellitus_and_obesity/links/6101102f1e95fe241a91ce00/Low-calorie-sweeteners-their-application-in-diabetes-mellitus-and-obesity.pdf#page=94
- Καθηγητής, Α. and Κρήτης, Π. (n.d.). *Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού* Βασίλειος Δ. Οικονομίδης. [online] Available at: <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE129/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1.pdf>
- Καρτασίδου, Λ. (2004) *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω

- Κολιάδη, Ε. (2006) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2009) *Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/33705> [Accessed 28 Dec. 2022].
- Κούγκας, Ν. (2022) *Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μουσικής*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής. doi: [10.12681/eadd/52283](https://doi.org/10.12681/eadd/52283)
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/52283>
- Κουτρούμπα, Κ. (2004) *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2008). *Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη*. Μουσικοπαιδαγωγικά , [online] Τεύχος 6, π.σ.σ. 43-65. Available at: https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T6_2009/mp06-3_Koutsoupidou_43-65.pdf [Accessed 17 May 2023].
- Λέκκα, Α. Θ. Μ. (2017) *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44133> [Accessed 28 Dec. 2022].
- Μάνεση (Soulтана Manesi), Σ. (2012) “Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον,” *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), p. 22. doi: 10.12681/icw.18037.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμος πρώτος Αθήνα: Gutenberg
- Μπέση, Μ. and Ζιώγου, Ζ. (2012) “Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την χρήση του Η /Υ ως εργαλείου ενίσχυσης της μάθησης στο νηπιαγωγείο,” *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, pp. 427–436. Available at: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4572> (Accessed: April 3, 2024).
- Μπουλντή, Δ. (2007) *Ανίχνευση της ικανότητας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/21592> [Accessed 28 Dec. 2022].
- Μυλωνά, Α. (2016) *Η επίδραση του παιχνιδιού ως μέσο ψυχοκινητικής αγωγής στα συναισθήματα και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (μεταπτυχιακή εργασία)*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Νότας Στέργιος D.P.MGR, (2005) *Το φάσμα του αυτισμού-Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα, Εκδόσεις Έλλα

Πανάγος, Β. (2019) *Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Η περίπτωση του Minecraft στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων: Τεχνολογίες & Εκπαίδευση, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, Σχολή Διοικητικών Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Επιβλέπουσα: Μουντρίδου, Μ., Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Παπαδόγιαννη-Κουραντή, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Χ. (2019) *Ακουστοαπτική παρέμβαση στη διδασκαλία της Μουσικής*. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.(σσ. 301-309). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Παπαζαρή, Α. (1999) *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης

Πατιώ, Μ. (2021) “Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της Μουσικής στην εποχή «Μένουμε Σπίτι»: Μια πρώτη προσέγγιση στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Distance learning of Music, in the era of ‘Staying Home’: A first approach at the Experimental School of the University of Thessaloniki,” *Section two © Open Education*, 17.

Πατιώ, Μ., & Αλεξούδα, Γ. (2017) *Ψηφιακός-Πολυτροπικός Μουσικός Γραμματισμός: Η μουσική και η εικόνα ως μέρος των στίχων του χαϊκού*, Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μαριάνθη, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος & Ζ. Καρασίμος (επιμ.), Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13, 14 & 15 Οκτωβρίου 2017 (σ.σ. 926.-936.).

Παυλίδου, Ε. (1998) *Η ΡΥΘΜΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ «ΕΝΑ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΡΥΘΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/10476> [Accessed 28 Dec. 2022].

Ρούπα, Α. (2013) *Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29034> [Accessed 28 Dec. 2022].

Σακελλαρίου, Μ. and Μπάνου, Μ. (2021) “Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης,” *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, pp. 71–82. Available at: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242> (Accessed: April 3, 2024).

Σέργη, Λ. (1993) *Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΑΞΟΝΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΩΣ ΕΞΙ ΧΡΟΝΩΝ* [online] www.didaktorika.gr. Available at: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/2466> [Accessed 28 Dec. 2022].

Σερετόπουλος, Κ. Λάμνισος, Δ. Γιαννακού, Κ. (2020) *Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού*, Αρχεία ελληνικής ιατρικής 2020, 37(2):169-180 ISSN 11-05-3992 <https://www.mednet.gr/archives/2020-2/pdf/169.pdf>

Σκανδαλίδη, Α. (2019) *Το ψηφιακό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα της ιστορίας: αντιλήψεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της αγωγής – εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επιβλέπουσα: Κλαδάκη, Μ.

Σον Ρόμπερτ, Π. (2023) *Η Ιδεολογία του Διαγωνισμού στη Σχολική Μουσική*. Oxford University Press.

Στρατηγάκη, Ε. (2023). *Παιχνιδοποίηση στη μάθηση*. Διδρυματικό Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. [online] Available at: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3285190/file.pdf> [Accessed 1 Aug. 2023].

Συμεού, Λ. (n.d.). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, [online] pp.1055–1064. Available at: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf> [Accessed 29 Jan. 2024].

Τριανταφυλλάκη, Α. (2023). *Σημειώσεις από το μάθημα «Μεθοδολογία της Έρευνας στη Μουσική Παιδαγωγική»*, ΠΜΣ «Μουσική Εκπαίδευση σε Τυπικά και Άτυπα Περιβάλλοντα», Τμήμα Μουσικών Σπουδών Αθήνας, Εαρινό εξάμηνο 2023-24.

Τσουμάνης, Π. & Γεωργαντά, Χ. (2017). *Τα εργασιακά κίνητρα των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Ελλάδα. Προσαρμογή της κλίμακας Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS) σε μαθητές της Γ' Λυκείου στην Ελλάδα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 2016. 1323. 10.12681/edusc.1012.

Φλουρής, Γ., (2003) *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός.

Χαραλαμπίδης, Β. Ι. (2001) *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης Γενικά*. Αθήνα: Gutenberg. Παιδαγωγική Σειρά.

Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χρυσοστόμου, Σ. (2008). *Το δίλημμα της διαθεματικότητας στη διδασκαλία της μουσικής*. Μουσική σε πρώτη βαθμίδα. τεύχος 5 & 6 https://mspv.primarymusic.gr/mspv/images/stories/issues/mspv_vol5-6_xrysostomou.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΛΕΞΙΚΟ ΟΡΩΝ

Αισθητικές (aesthetics) παιχνιδιού: είναι η εικόνα του παιχνιδιού και η αίσθηση που αφήνει στους παίκτες, καθώς και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί (Κατσιγιαννάκης, Καραγιαννίδης, 2015). Είναι το σύνθετο αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μηχανισμών και των δυναμικών του συστήματος.

Ανακαλυπτική μάθηση: Βασίζεται στην αρχή ότι για να μάθει το υποκείμενο πρέπει να δράσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα, μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, επίλυσης προβλημάτων και ανώτερων λειτουργιών της σκέψης. Το ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης αγνοεί τις ιδέες των μαθητών, θεωρώντας το μυαλό τους ως άγραφο χαρτί.

Άτυπη Μάθηση: εννοούμε «τις δεξιότητες που θα λάβει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του διά μέσου της αλληλεπίδρασής του με άλλους ανθρώπους» (Marsh, Harwood, 2012:323). Σύμφωνα με τον Coombs, είναι «η μη οργανωμένη, η μη συστηματική και ομοιόμορφη μάθηση, που συμβαίνει ακούσια, αλλά αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής ζωής κάθε ατόμου» (Coombs et al., 1974:8). Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση της μάθησης η UNESCO (2011:12) αναφέρει: «Η άτυπη μάθηση ορίζεται ως μορφή μάθησης που είναι σκόπιμη αλλά δεν είναι θεσμοθετημένη. Κατά συνέπεια, είναι λιγότερο οργανωμένη και λιγότερο δομημένη από την τυπική ή τη μη τυπική μάθηση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν στην οικογένεια, στον χώρο εργασίας, στην τοπική κοινότητα και στην καθημερινή ζωή, σε αυτοκατευθυνόμενη, οικογενειακή ή κοινωνικά κατευθυνόμενη βάση».

Διδακτική: Τον όρο «Διδακτική» τον συναντάμε για πρώτη φορά από τον Ρατίχιο τον 17ο αιώνα. Καθιερώνεται στο χώρο της Παιδαγωγικής το 1657 με τη “Μεγάλη Διδακτική” του Κομένιου. Από τότε και κυρίως από την εποχή του Wilhem Dilthey (1833-1911), που αγωνίστηκε για την αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση της Παιδαγωγικής από τη Φιλοσοφία, επικράτησε, τελικά, η Διδακτική ως κλάδος της Παιδαγωγικής (Δερβίσης, 1999). Σήμερα, η Διδακτική ορίζεται ως η επιμέρους Επιστήμη της Παιδαγωγικής, με αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη Διδασκαλία

(Χριστιάς, 1992). Έργο, δηλαδή, της Διδακτικής είναι η εύρεση των κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, καθώς και η έρευνα εκείνων των προϋποθέσεων και των όρων που θα καταστήσουν αποτελεσματική την οργάνωση και διεξαγωγή της.

Διδασκαλία: Ο όρος «Διδασκαλία», σύμφωνα με τον παραδοσιακό ορισμό, περιγράφεται ως η συνειδητή μετάδοση γνώσεων και η συστηματική μόρφωση της διάνοιας του μαθητή μόνο με το λόγο (Χαραλαμπίδης, 1980). Παλαιότερα βλέπουμε την όλη διδακτική διαδικασία να είναι δασκαλοκεντρική. Ο δάσκαλος, με τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων και συνθηκών, παράγει και διοχετεύει προς τους μαθητές του μια ανεξάντλητη σωρεία πληροφοριών. Αντίθετα, οι μαθητές λειτουργούν ως «παθητικοί δέκτες», χωρίς να υπάρχει η παραμικρή δυνατότητα διαπραγμάτευσης και συζήτησης των όποιων πιθανών προβληματισμών προκύπτουν. Η νεότερη, ωστόσο, Διδακτική ορίζει ως Διδασκαλία την αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού, κατά την οποία ο μαθητής διευκολύνεται στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια της κριτικής του σκέψης, με τον δάσκαλο σε θέση καθοδηγητή-συνεργάτη (Κουτρούμπα, 2004). Σήμερα ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Υπό τη σύγχρονη αυτή προσέγγιση ο δάσκαλος έχει βασική επιδίωξη τη μετάδοση ουσιαστικών γνώσεων, που συσχετίζονται με τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή, ώστε κι αυτός με τη σειρά του να τις κατανοεί και να τις επεξεργάζεται με τον καταλληλότερο τρόπο, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Δυναμικές (dynamics) παιχνιδιού: αναφέρονται κυρίως στην επίδραση που έχει το παιχνίδι στον παίκτη και τη σχέση του με άλλους παίκτες. Περιγράφουν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων που εκδηλώνεται λόγω της αλληλεπίδρασης τους με τους μηχανισμούς του παιχνιδιοποιημένου συστήματος. Οι σχεδιαστές πρέπει να λάβουν υπόψιν την διαφορετικότητα των παικτών, να προβλέψουν τις δυναμικές-συμπεριφορές και να δημιουργήσουν τους ανάλογους μηχανισμούς. Παραδείγματα δυναμικών σε ένα παιχνιδιοποιημένο περιβάλλον είναι ο ανταγωνισμός, η συνεργασία και η ανατροφοδότηση (Στρατηγάκη, 2023, σελ.24).

Επίπεδα Μάθησης: Τα επίπεδα Μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997) ορίζουν μια ιεραρχία διαφορετικών ειδών μάθησης που κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. «Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο

και αποκαλείται *πληροφοριακό*, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης τις οποίες το άτομο εκφράζει συνήθως με το λόγο. Στο δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται *οργανωτικό*, η μάθηση μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα. Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο *αναλυτικό*, η μάθηση αναφέρεται σε ενδο-συσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές συλλογιστικές διεργασίες. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, το *πραξιακό*, το άτομο χρησιμοποιεί με απαγωγικό τρόπο την οργανωμένη σε σχήματα, αρχές, και μοντέλα γνώση του για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει και γενικά να ξεπεράσει τις επιφανειακές δομές των δεδομένων του» (ΠΕΚΑΓΕΠΕ, σελ 2).

Θεωρίες Μάθησης: Οι σπουδαιότερες θεωρίες Μάθησης είναι η μιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική μάθηση, η ανακαλυπτική μάθηση και η κονστρουκτιβιστική ή εποικοδομητική μάθηση.

Κονστρουκτιβιστική ή εποικοδομητική μάθηση: Η εποικοδόμηση χρησιμοποιεί και αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών. Αν μπορούσαμε να γνωρίζουμε τις ιδέες των μαθητών τότε θα ήταν εύκολο να βρούμε κατάλληλες δραστηριότητες τις οποίες να εκτελέσουν οι μαθητές, ώστε αυτόβουλα να αλλάξουν άποψη, δηλαδή να αποβάλλουν τις ιδέες τους και να δεχθούν αυτό που η επιστήμη δέχεται, τότε αυτό θα αποτελούσε μάθηση.

Μάθηση: Μάθηση, ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, έτσι ώστε σε κάθε παρόμοια περίπτωση να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά και ξανά η ίδια αλλαγή (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2003). Η Μάθηση είναι ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει σύνθετες εσωτερικές διαδικασίες, τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο, και έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η φυσιολογία, η ιατρική, η βιολογία κ.α. Πρόκειται για μια εσωτερική διαδικασία επεξεργασίας εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων, στην οποία το άτομο προσπαθεί να προσδώσει νόημα στις εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 1998) και να μετατρέψει την προγενέστερη γνώση και εμπειρία του σε μια νέα εμπειρία (Falk, Dierking και Foutz, 2007). Η νέα εμπειρία περιλαμβάνει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική πτυχή της μάθησης (Rennie και Mc Clafferty, 1996), ενώ τα

αποτελέσματά της μένουν έντονα αποτυπωμένα στην πορεία του χρόνου (Dierking et al., 2003), ιδιαίτερα όταν η εμπειρία αυτή περιέχει την έννοια της διασκέδασης (με την έννοια της παιγνιώδους μορφής μάθησης).

Μη Τυπική Μάθηση: ορίζεται ως οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένες υποομάδες πληθυσμού, όπως παιδιά και ενήλικες, έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs et al., 1990) και παρέχει επιλεγμένα είδη μάθησης. Περιλαμβάνει, για παράδειγμα, «προγράμματα εκπαίδευσης αγροτών, προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται εκτός του επίσημου συστήματος, λέσχες νεολαίας με σημαντικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, και διάφορα κοινοτικά προγράμματα με οδηγίες για την υγεία, τη διατροφή, την οικογένεια, συλλόγους και παρόμοια» (Coombs et al., 1974:8). Μπορεί επομένως να πραγματοποιηθεί τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να εξυπηρετεί άτομα όλων των ηλικιών. Σύμφωνα με την αναφορά της Unesco (2011), η Μη Τυπική Μάθηση πραγματοποιείται παράλληλα με την επικρατούσα τάση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κατάρτισης, αλλά χωρίς την τυπική καθοδήγηση, προετοιμασία και πιστοποίηση της πρώτης.

Μηχανισμοί (mechanics) παιχνιδιού: αναφέρονται κατά βάση στα λειτουργικά μέρη του παιχνιδιού, σε επίπεδο αναπαράστασης δεδομένων και αλγορίθμων, τα οποία καθορίζουν κανόνες, στόχους και καθοδηγούν τις ενέργειες των παικτών. Οι μηχανισμοί είναι ίδιοι για όλους τους παίκτες και συμβάλλουν στην δημιουργία της εμπειρίας των παικτών.

Μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης: Ένα ευρύ φάσμα μελετών έχει αποδείξει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές παίρνουν τον έλεγχο μέσω διαδικασιών αυτορρύθμισης (Dignath et al., 2008; Zimmerman, 2011). Το μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman ορίζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως σταδιακή διαδικασία, όπου δημιουργούνται σκέψεις, συναισθήματα και οι ενέργειες σχεδιάζονται και προσαρμόζονται για την επίτευξη προσωπικών μαθησιακών στόχων. Στην αρχή, οι αρχάριοι μαθητές υποστηρίζονται με ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Στο πέρασμα του χρόνου όμως, οι μαθητές αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και τελικά, αυτορρύθμιση. Ο Zimmerman (2011) ισχυρίστηκε ότι οι πλήρως αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές συμμετέχουν σε μια επαναληπτική τριφασική κυκλική

διαδικασία που αποτελείται από την **προνοητικότητα**, που χαρακτηρίζεται από αυτοπαρακίνηση, την **απόδοση/βούληση-έλεγχο**, που αναφέρεται στις δραστηριότητες που οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν να περιγράψουν και να φτάσουν στο δικό τους στόχο, και τον **αυτοστοχασμό**, που αποτελείται από αυτο-κρίση και αυτοαντίδραση. Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και αιτιατική απόδοση, όπου οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν τους λόγους τους επιτυχίες ή αποτυχίες, καθώς και τους παράγοντες που μπορούν απευθύνονται στην επόμενη φάση της εκμάθησής τους (McPherson και Renwick, 2011). Ο καθορισμός του στόχου και ο στρατηγικός σχεδιασμός γίνεται συχνά στα μουσικά μαθήματα με την καθοδήγηση του δασκάλου (McPherson et al., 2012).

Μπιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική μάθηση: Προκύπτει ως αποτέλεσμα των εξωτερικών ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον και την αντίδραση του ανθρώπινου εγκεφάλου. Είναι μάθηση παθητική χωρίς συμμετοχή ενσυνείδητων διεργασιών και δίνει περισσότερη σημασία στο ερέθισμα παρά στην αντίδραση.

Παιχνίδι (game): ο όρος «**game**» (παιχνίδι) αναφέρεται σε μια δραστηριότητα με συγκεκριμένους κανόνες και στόχους. Ένα game συνήθως περιλαμβάνει ανταγωνισμό, μια πρόκληση ή μια αποστολή, που πρέπει να επιτελέσει ο παίκτης, ο οποίος επιδιώκει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, όπως τη νίκη ή την ήττα. Συχνά, υπάρχει ένας καθορισμένος τρόπος να παίζεις το παιχνίδι και συγκεκριμένοι κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν. Τα games μπορούν επίσης να έχουν εκπαιδευτικούς ή διαγνωστικούς σκοπούς.

Παιχνίδι (play): ο όρος «**play**» (παιχνίδι) αναφέρεται στη δραστηριότητα ή την ενέργεια του να παίζει κάποιος. Στο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης, το "play" αναφέρεται σε μια μορφή μη τυπικής, ανεπίσημης δραστηριότητας, που χαρακτηρίζεται από τη φυσική έκφραση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού. Συχνά, το play δεν έχει συγκεκριμένους κανόνες ή στόχους και η εστίαση είναι στην απόλαυση, την ευχαρίστηση και την εξερεύνηση, χωρίς συγκεκριμένο στόχο ή σκοπό.

Παράγοντες Μάθησης: Η διαδικασία της Μάθησης είναι συνυφασμένη τους παράγοντες Μάθησης, που επηρεάζουν και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της

Διδασκαλίας. Πρόκειται για το *ερέθισμα / κίνητρο*, που θα εξετάσουμε παρακάτω, το *υποκείμενο / οργανισμός*, που διεγείρεται από το ερέθισμα και οδηγείται σε ψυχοσωματικές ενέργειες προκειμένου να το επεξεργαστεί και να αντιδράσει κατάλληλα και η *αντίδραση / απάντηση*, που αποτελεί την απάντηση του οργανισμού στο ερέθισμα και από αυτή διαπιστώνουμε ότι έχει συντελεστεί μάθηση.

Προσομοίωση (simulation) αποτελεί έναν παιχνιδοποιημένο τρόπο μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων. Μιμείται και αναδημιουργεί την πραγματικότητα με την ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών εμπειριών, όπως οι ακουστικές, κινητικές και απτικές εμπειρίες. Μέσα σε αυτό το ελεγχόμενο περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πειραματιστούν, να επεξεργαστούν πιθανά σενάρια, να παρατηρήσουν και να αναλογιστούν τα αποτελέσματα (Bennani et al., 2021).

Ροή: Η ροή είναι μια κατάσταση πλήρους συγκέντρωσης/εστίασης σε μια εμπειρία η οποία προσφέρει χαρά και απόλαυση, σε σημείο να χάνεται η αίσθηση του χρόνου. Η ελκυστικότητα και η ικανοποίηση που προσφέρει η συγκεκριμένη δραστηριότητα απορροφά πλήρως τα άτομα με αποτέλεσμα να φθάνουν στο μέγιστο της δημιουργικότητας και της απόδοσής τους.

Σοβαρά Εκπαιδευτικά παιχνίδια (Serious/Educational Games) ορίζονται ως «τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται για σκοπούς πέραν της απλής ψυχαγωγίας» (Susi, Johannesson και Backlund, 2007) και αποτελούν ολοκληρωμένα παιχνίδια, μια προσομοίωση, με σκοπό την αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών των παικτών. Εν αντιθέσει, στην έννοια της παιχνιδοποίησης, οι τεχνικές και τα στοιχεία παιχνιδιού βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή, κάτω από την επιφάνεια (Danelli, 2015).

Στάδια Μάθησης: Προκειμένου να ολοκληρωθεί μέσα σε έναν ανθρώπινο εγκέφαλο η διαδικασία κατά την οποία αυτός μαθαίνει, απαιτούνται πολλά και διαδοχικά, με εξαιρετική σημασία στην σειρά διαδοχής τους, στάδια. Τα στάδια Μάθησης αναφέρονται συνοπτικά (Φλουρής, 2003): Διαδικασία στροφής της προσοχής - Επιλεκτική αντίληψη, Διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, Κωδικοποίηση, Συγκέντρωση και διαφύλαξη, Ανάκτηση, Γεννήτρια αντιδράσεων, Εκτέλεση, Επανατροφοδότηση & Διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου.

Στοιχεία παιχνιδιού (game elements): είναι μοτίβα, αρχές και μοντέλα εμπνευσμένα από τα παιχνίδια (Seaborn et al., 2015). Σύμφωνα με τον Jesper Juul (2003), ο όρος «game» περιλαμβάνει έξι στοιχεία (elements): Περιλαμβάνει κανόνες, οι οποίοι είναι ορισμένοι με σαφήνεια και ισχύουν για όλους. Έχει μεταβλητά και μετρήσιμα αποτελέσματα, προς αποφυγήν διαφωνιών αναφορικά με την έκβασή του. Οι πιθανές εξελίξεις του παιχνιδιού έχουν διαφορετικές τιμές, ορισμένες είναι θετικές και άλλες είναι αρνητικές. Οι παίκτες προσπαθούν να επηρεάσουν την έκβαση του παιχνιδιού, ξεπερνώντας τις όποιες «προκλήσεις». Οι παίκτες συνδέονται με το αποτέλεσμα του παιχνιδιού, υπό την έννοια ότι ένας παίκτης θα νιώσει ευτυχισμένος σε περίπτωση νίκης/επιτυχίας ή δυστυχισμένος σε περίπτωση ήττας/αποτυχίας. Έχει διαπραγματεύσιμες συνέπειες, δηλαδή μπορεί να παιχθεί με ή χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή.

Σχεδίαση (design) παιχνιδιού: ο όρος αναφέρεται σε μια σκόπιμη διαδικασία σχεδιασμού (Deterding et al, 2011) και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία του παιχνιδοποιημένου συστήματος. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων στοιχείων και στρατηγικών με στόχο να δημιουργήσει μια ευχάριστη εμπειρία για τον χρήστη. Πέραν από τις τεχνικές σχεδιασμού παιχνιδιών, ο σχεδιαστής πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας, καθώς στόχος της παιχνιδοποίησης είναι η επιρροή στη συμπεριφορά του παίκτη (Στρατηγάκη, 2023, σελ.17).

Σχέση Διδακτικής – Μάθησης: Η Διδακτική βέβαια, ενδιαφέρεται για τη Μάθηση που είναι αποτέλεσμα των διδακτικών πράξεων και δραστηριοτήτων, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Βερτσέτης, 2003). Προκειμένου λοιπόν, να επιτευχθεί η Μάθηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, είναι απαραίτητο τα τρία στοιχεία της Διδασκαλίας, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο, να αλληλεπιδρούν κατάλληλα.

Σχέση Διδασκαλίας – Μάθησης: Η Διδασκαλία οδηγεί στη Μάθηση και συνεπώς αποτελεί έννοια υπάλληλη σ' αυτήν (Βερτσέτης, 2003). Η Μάθηση όμως, μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από τη Διδασκαλία μέσα από καθημερινά γεγονότα (ευχάριστα ή δυσάρεστα), που έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να αποκτά περισσότερες εμπειρίες αλλά και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2003).

Τυπική – Μη τυπική – Άτυπη Μάθηση: Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10) η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τρεις μορφές: την Τυπική Μάθηση, τη Μη Τυπική Μάθηση και την Άτυπη Μάθηση.

Τυπική Μάθηση: «το αποτέλεσμα των εμπειριών που συγκεντρώνονται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα βάσει δομημένων στόχων Μάθησης, συγκεκριμένου χρόνου Μάθησης και υποστήριξης και οδηγούν σε πιστοποίηση. Η Τυπική Μάθηση για τον μαθητευόμενο έχει σκοπιμότητα» (Rogers, 2014:15). Σε συνέδριο της UNESCO που έγινε στο Λονδίνο η Green είχε αναφέρει πως η Τυπική Μάθηση είναι «οργανωμένη» και «σκόπιμη» και τα αποτελέσματά της είναι πιστοποιημένα. (Green et al., 2004). Ο Eraut (2002) παρουσιάζει πέντε χαρακτηριστικά της Τυπικής Μάθησης: ένα καθορισμένο πλαίσιο μάθησης, οργανωμένη μάθηση, την παρουσία δασκάλου ή εκπαιδευτή, την απονομή πιστοποίησης προσόντων και την εξωτερική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Eraut, 2000:12). Η Τυπική Μάθηση είναι αυτό που παρέχεται από την τυπική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η τυπική εκπαίδευση παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή ενός ιεραρχικά δομημένου και χρονικά διαβαθμισμένου συστήματος από την πρωτοβάθμια έως το πανεπιστήμιο. Οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών, αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές. Στην τυπική εκπαίδευση, βέβαια, εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

A-Σ1, ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ: «...έπαιζα στο αρμόνιο μία νότα ή μια συγχορδία,... ένα πολύ απλό ρυθμικό σχήμα. Ξέρω εγώ... τέταρτα δύο όγδοα τέταρτο, κάτι τέτοιο. Και τα παιδιά, έχοντας **καρτελάκια**, αυτά που υπάρχουν στο βιβλίο της Δευτέρας δημοτικού. Αυτά χρησιμοποιούσα. Με τις αξίες έπρεπε να φτιάξουν την δομή των ρυθμικών σχημάτων που έπαιζα. Όπως το πετύχαινε, έπαιρνε πόντο. Και φυσικά το επίπεδο ανέβαινε. Μετά εισήγαγα και παύσεις, μπορεί να έβαζα και διάρκεια, πάρα πολλά πράγματα. Οπότε αυτό τους ενθουσίαζε και... **ρυθμικό ντικτέ** το λέμε αυτό εμείς μεταξύ μας. Αλλά εγώ το έλεγα παιχνίδι».

B-Σ1, ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΗΧΩΝ: «...το “Παιχνίδι των Ήχων” το έχω ονομάσει. Που είναι σαν τηλεπαιχνίδι, έτσι... να το πούμε. Ερωτήσεων, αλλά φυσικά... Από κει παρατηρείς πάρα πολλά πράγματα και τα παιδιά πρέπει να φτιάξουν μόνοι τους ομάδες, να ανακηρύξουν μόνοι τους τον εκπρόσωπό τους, ο οποίος θα αλλάζει κάθε φορά σε κάθε γύρο. Οι απαντήσεις προβλήματος πρέπει να είναι στην πλειοψηφία. Δηλαδή... Οπότε εκεί άλλα τόσα πολλά πράγματα σε ότι αφορά, ας πούμε, τη δυναμική της τάξης... Πολλές φορές στο παιχνίδι, είτε όταν... γιατί απλά σκοτωνόντουσαν τα παιδιά ή οι ομάδες μεταξύ τους... ή πολλές φορές κάποια παιδιά δεν ήθελαν για κανένα λόγο να πάνε σε ομάδες συγκεκριμένες ή να γίνουν με κάποια συγκεκριμένα παιδιά και προτιμούσαν να μην παίζουν καθόλου. Οπότε εκεί έπρεπε να βρω άλλους τρόπους χειρισμού για να εντάξω όλη αυτή την τάξη μέσα σε αυτό το παιχνίδι. Όταν τα παιδιά πλέον είχαν συνειδητοποιήσει τι είναι αυτό το παιχνίδι, το έπαιζα και σαν επιβράβευση, δηλαδή τύπου... «μια φορά το μηνά σιγουρά θα παίξω αυτό το παιχνίδι αν είσαστε όλοι όπως πρέπει και κάνετε αυτό που έχω ζητήσει, ας πούμε, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων», οπότε γενικά είναι... ήτανε... με βοηθούσε αυτό... τα γενικά τώρα... αυτά τα παιχνίδια. Το λέω. Με βοηθούσαν πάρα πολύ στο να... βρω... τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, γιατί... εντάξει. Όταν μπαίνεις μια ώρα... κακά τα ψέματα... τα παιδιά δεν τα μαθαίνεις πολύ. Αλλά εύκολα... Μέσα από αυτά τα παιχνίδια παρατηρούσα τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Μπορούσα μετά να καταλάβω αν υπήρχε κάποια έριδα, αν είχαν μαλώσει μεταξύ τους. Μπορούσα μέσα πάλι από αυτά τα παιχνίδια να εξομαλύνω ίσως κάποιες καταστάσεις. Δεν σου λέω το πετυχαίνω πάντα, αλλά εν πάση περιπτώσει, πολλές φορές είχε πολύ καλό αποτέλεσμα και σε αυτό το επίπεδο»..... «Ουσιαστικά ο λόγος που βρήκα αυτό το παιχνίδι των ήχων είναι γιατί

δεν χρησιμοποιούμε... δεν χρειαζόταν να έχω σχεδόν τίποτα. Ένα μόνο cd-player... παλιά που είχαμε...και ήταν αρκετό».

Γ-Σ1, BLOG «ΠΑΙΖΩ ΜΟΥΣΙΚΗ»: «Όσα σου έχω περιγράψει και έχω καταγράψει και στο blog μου μέσα στα χρόνια... Αυτό ξεκίνησε ως κάτι... σαν προσωπικό ημερολόγιο, όπως το βλέπεις... Αλλά να το έχω online, ανά πάσα ώρα και στιγμή, για να μπορώ να χρησιμοποιήσω κάποια πράγματα μέσα στην τάξη μου, αλλά αργότερα εξελίχθηκε, γιατί το ξεκίνησα το 2009... Είναι το **“παίζω με μουσική”**. Έτσι λέγεται το **blog** μου. Πλέον εντάξει. Τώρα έχει... επειδή σου λέω ξεκίνησα να δουλεύω σε μουσικό σχολείο... Δεν ανανεώνονται οι αναρτήσεις πολύ συχνά. Συνήθως έκανα μια το μήνα».

Δ-Σ1, ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ: «Μπορώ να μάθουν τα παιδιά από μουσικά όργανα, μέχρι... έχουν δουλέψει πολύ εκεί τον **“Πέτρο και τον Λύκο”** και το **“Καρναβάλι των Ζώων”**, όπου τα παιδιά θα μάθουν τα μοτίβα να ξεχωρίσουν και τα μουσικά όργανα. Είναι **ακουστικό παιχνίδι**. Δηλαδή βάζω να ακούσουν και μάλιστα πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αυτό. Οπότε αν το βρουν, κερδίζουν πόντο. Με αυτή την έννοια πάει το παιχνίδι. Με αυτό το παιχνίδι έχω καταφέρει να μάθουν μουσικά όργανα παραδοσιακά και της Ευρωπαϊκής Ορχήστρας. Ήχους γενικά από το περιβάλλον... με αυτό ξεκινούσα, από το **Πρόγραμμα Μελίνα**. Αρχικά για την αντίληψη και γενικότερα, το τι συμβαίνει γύρω μας. Ή αργότερα να μιλήσουμε για το **Ηχοτοπίο** και να ακούσουμε και να περιγράψουμε».

Ε-Σ1, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: «Μετά με τα... την περίοδο της καραντίνας. Που χρησιμοποιούσαν το **Book creator** και πόσες άλλες εφαρμογές για να γίνει έτσι... το **H5p**, για να κάνουμε διαδραστικά κάποια **βίντεο με ερωτήσεις και απαντήσεις**, για να κρατάω το ενδιαφέρον των παιδιών... Το μάθημά μου να είναι πάρα πάρα-πάρα πολύ ενδιαφέρον και τα παιδιά να μην βαρεθούμε ούτε λεπτό»...«Μέσα από το H5p, που μας είχε δώσει μέσω της e-me πλατφόρμας, τότε που έπαιξε επί covid εποχής... ακόμα υπάρχει φυσικά... έχει πάρα πάρα πολλά εργαλεία που... σου... έχει ενσωματώσει μέσα του το H5p. Είναι ένα πάρα πολύ ωραίο εργαλείο. Μπορείς να δημιουργήσεις διαδραστικά βίντεο. Μπορείς να δημιουργήσεις... εμ... πώς το λένε... πάρα πάρα πολλές διαδραστικές δραστηριότητες. Ακροστιχίδες. Fil in the blanks. Σωστό Λάθος. Multiple choice. Ο,τι θέλεις. Οπότε... φυσικά και το μάθημά σου μπορεί να γίνει ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον»...

«Χρησιμοποιούσα την **e-me** κατά κόρον και φυσικά ακόμα χρησιμοποιώ την πλατφόρμα... σου ξαναλέω, γιατί έχει μέσα ενσωματωμένο το **H5p** μπορώ να δημιουργήσω πράγματα με διαδραστικά εννοώ μέσα».

A-Σ2, ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΠΟΡΤΑΣ: «**Το παιχνίδι της πόρτας.** Χωρίζουμε την τάξη σε 3 ή 4 ομάδες ανάλογα πως κάθονται, συνήθως επειδή κάθονται μέσα στην τάξη σε σειρές, σε γραμμές δηλαδή τα θρανία, ε... τις χωρίζω σε 3 ομάδες, άλφα βήτα γάμμα. Από κει και πέρα. Κάθε ομάδα παίζει ξεχωριστά. Και... και τι λέω; Γίνεται το εξής. Πώς γίνεται το παιχνίδι; Μια-μια ομάδα, λοιπόν, των σηκώνεται πάνω, ένας από την ομάδα, ένας, ο πρώτος παίκτης, θα μείνει μέσα. Οι υπόλοιποι της ομάδας περνάνε έξω από την πόρτα. Για αυτό και λέγεται «το παιχνίδι της πόρτας». Περνάνε έξω. Εκτός σχολικής τάξης. Βέβαια υπάρχουν κάποιοι κανόνες, πρέπει να είναι με σειρά, πρέπει να είναι ήσυχοι και πρέπει να είναι όλα αυτά. Τα έχουμε εξηγήσει βέβαια στα παιδιά, το ξέρουν. Στον πρώτο παίκτη λοιπόν της ομάδας παίρνουμε τις κλάβες, τα ξυλάκια, και παίζω ένα μοτίβο. «Τα-τα-τα-τιτι-τα» για παράδειγμα. Το «παίζουμε» βέβαια δεν το λέω, απλά το εκτελώ με τις κλάβες. Το ακούει ο παίκτης αυτός 3 φορές. Παίρνει τις κλάβες και ο παίκτης, ο οποίος από την από την επόμενη ομάδα έχει οριστεί ως θυρωρός στην πόρτα, ανοίγει την πόρτα, βάζει το δεύτερο παιδί μέσα και κλείνει την πόρτα. Ο πρώτος παίκτης λοιπόν, παίζει αυτό το μοτίβο 3 φορές στον δεύτερο παίκτη. Και ο πρώτος κάθεται. Ο δεύτερος παίκτης λοιπόν, παίρνει τις κλάβες και μπαίνει ο τρίτος παίκτης. Ο τέταρτος παίκτης και λοιπά και λοιπά. Ο τελευταίος παίκτης, ε... θα πρέπει αυτό που άκουσε από τον προτελευταίο να το γράψει στον πίνακα με γράμματα, με τα σύμβολα τα-τι και λοιπά, που είναι τέταρτα όγδοα και αυτό. Και εάν αυτό που έπαιξα εγώ στο πρώτο παίκτη είναι γραμμένο σωστά από το τελευταίο παίκτη στον πίνακα, τότε η ομάδα αυτή κερδίζει. Συνεχίζει λοιπόν, έτσι; Δεν λέω βέβαια... όταν παίζει μια ομάδα δεν λέω τα αποτελέσματα, δεν λέω τίποτα. Συνεχίζει μετά η δεύτερη ομάδα, η τρίτη ομάδα. Και μόλις τελειώσουν και οι 3 ομάδες, πάμε να δούμε τώρα ποιος νίκησε. Αυτό το παιχνίδι, σε πληροφορώ, ότι κάθε φορά που... από κει και πέρα... από τότε που το μαθαίνουν και από κει και πέρα και που μπαίνουν στην τάξη, μου ζητάνε να παίζουμε αυτό το παιχνίδι. Οποιαδήποτε ώρα και μέρα (γέλιο) του έτους! Γιατί τα ενθουσιάζει πάρα πολύ!».

B-Σ2, ΟΙ ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΕΣ ΝΟΤΕΣ: «**Οι χρωματιστές νότες.** Δηλαδή να γράψω τα χρώματα στον πίνακα και να ψάξει να βρει κάθε ομάδα ή κάθε παίκτης ή... οτιδήποτε. Να παίζουμε λίγο με τα χρώματα. Να δούμε αυτό που είδαμε... αυτό που ακούσαμε

πώς μεταφράζεται στο μεταλλόφωνο; «Για να δούμε εσύ τι λες». Ε... Ειδικά στις μικρότερες τάξεις, που... δεν μιλάω τώρα... δεν... δεν μαθαίνουμε ακόμα τις νότες ντο ες μι φα σολ! Στη Δευτέρα δημοτικού, για παράδειγμα, παίζουμε με τα χρώματα και ανακαλύπτουμε στο μεταλλόφωνο τα χρώματα αυτά που είναι γραμμένα στον πίνακα. Που... ποια σειρά και ποια ακολουθία είναι. «Πάρα πολύ ωραία και ποιο σημείο του τραγουδιού είναι αυτό; Α! Αυτό! Πολύ ωραία!». Και γίνεται έτσι μια συνέχεια και μαθαίνουν επίσης τα παιδιά και να ακούνε τονικά πια, να ξεχωρίζουν και τον τόνο πέρα από τον ρυθμό αλλά και να... στοχεύουν, να χτυπάνε σωστά τις νότες».

Γ-Σ2, ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΗΣΥΧΙΑΣ: «**Το παιχνίδι της ησυχίας.** Μέσα, την ώρα του μαθήματος, κάποιο παιδί κάνει φασαρία. Κάνει... ενοχλεί το μάθημα ή οτιδήποτε άλλο. Παίρνει... α! συγγνώμη! Δίνω στην αρχή σε κάθε ομάδα 10 πόντους. Με το που ξεκινήσει, δηλαδή, η ώρα, η κάθε ομάδα έχει 10 πόντους. Πολύ ωραία! Ξεκινάει λοιπόν, κάποιο παιδί ενοχλεί εκείνη την ώρα, κάνει φασαρία, διακόπτει... οτιδήποτε μπορεί να κάνει. Η ομάδα αυτή παίρνει μείον ένα. Δηλαδή ένας-ένας πόντος μείον. Η ομάδα αυτή λοιπόν, θα έχει 9 πόντος. Οι άλλες από 10. Συνεχίζει το μάθημα... κάποιος πάλι από την άλλη ομάδα κάνει η φασαρία μείον 1 μείον 1 μείον 1... Επίσης, κάποια παιδιά μπορεί να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις συν ένα. Μείον 1 συν 1 ένα. Στο τέλος λοιπόν της ώρας, ε... κάποια ομάδα νικάει. Κάποια ομάδα, έχει μείνει με τους περισσότερους πόντους. Είτε λόγω θετικών απαντήσεων, είτε λόγω ε... μη... πως το λένε... χωρίς να κάνει φασαρία. Η ομάδα αυτή λοιπόν παίρνει ένα... ε... ένα πόντο. Η ομάδα άλφα για παράδειγμα... σήμερα νίκησε! Την άλλη φορά νικάει η ομάδα γάμα για παράδειγμα, την άλλη φορά νικάει η βήτα. Στο τέλος της χρονιάς μετράμε τις νίκες κάθε ομάδας. Πόσες έκανε η Α; Έκανε ξέρω εγώ 5 νίκες. Πόσες έκανε η Β; Έκανε 18 νίκες! Πόσες έκανε η Γ; Έκανε 12 νίκες! Άρα ποια ομάδα παίρνει το βραβείο; Η Β! Η Β λοιπόν, η οποία έχει 6 παίκτες, παίρνει από ένα δώρο».

Δ-Σ2 ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ: «Ένα πρόγραμμα, το **flat.io**, που είναι ουσιαστικά ένας τρόπος να γράψεις μουσική σε πεντάγραμμο με χρώματα και τέτοια! Όπως είναι το Muscore, πως είναι το Sibelius και πάλι... είναι ένα... ένας ονλάιν τρόπος. Δεν χρειάζεται να κάνεις εγκατάσταση το πρόγραμμα στον υπολογιστή σου. Είναι... έχεις ένα... ουσιαστικά ένα σύννεφο, ένα cloud κάπου και αποθηκεύεις εκεί πέρα τα κομμάτια που έχεις φτιάξει στο πεντάγραμμο σου. Και μπορείς να μπεις από οποιοδήποτε υπολογιστή και να... ανοίξεις δηλαδή το browser σου που χρησιμοποιείς και να μπεις στον λογαριασμό σου και να έχεις μπροστά σου

οποιοδήποτε τραγούδι έχεις φτιάξει στο σπίτι. Και βέβαια έχει μέσα πάρα πολλά μυστικά έτσι... κόλπα, να το πω έτσι, που μπορείς να χρησιμοποιήσεις. Και τότε χρησιμοποίησα πάρα πολύ στο... στην καραντίνα όλα αυτά τα κόλπα που έχει και το flat.io».

E-Σ2, ΖΑΡΙΑ: «Το ένα ζάρι, για παράδειγμα, έχει αυτά τα μοτιβάκια τα ρυθμικά που έλεγα και πριν, και το άλλο έχει νότες πάνω στο πεντάγραμμο. Το λα, ντο φα, το μι ξέρω `γω και λοιπά. Οπότε μπορείς να. Μπορεί να παίζει ένας παίκτης... να ρίξει τα 2 ζάρια και να πρέπει να παίζει στο μεταλλόφωνό του το μοτίβο που θα του τύχει με την ανάλογη νότα. Ε...Μετά θα μπορώ... Δεν ξέρω, ε... εκείνη την ώρα (γέλιο) σκέφτομαι και βγάζω παιχνίδια».

ΣΤ-Σ2, ΝΟΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΩΔΙΕΣ: «Το “νότες και μελωδίες”, για παράδειγμα, είναι ένα παιχνίδι το οποίο είχε παιχτεί στην τηλεόραση τη δεκαετία του 80, 83, 84, δεν θυμάμαι, με τον Μιχάλη Μανιάτη. Και λεγόταν έτσι ακριβώς «Νότες και μελωδίες». Λοιπόν. Και έπαιζε στο πιάνο ο Πλέσσας τότε, θυμάμαι. Έπαιζε μια νότα από ένα τραγούδι. Και έπρεπε να βρεις ποιο τραγούδι είναι. Φυσικά με μια νότα δεν γίνεται. Έπαιξε... έπαιζε 2 νότες από το τραγούδι, με το σωστό τους ρυθμό, έτσι; Και με τη σωστή τους αξία. Διάρκεια οι νότες. Μετά 3 νότες και λοιπά. Και ο παίκτης έβρισκε το τραγούδι ποιο είναι. Αυτό ακριβώς κάνω και εγώ στην τάξη. Τα τραγούδια που...γι' αυτό το παίζω συνήθως προς το τέλος της χρονιάς. Αυτό που... έχουμε ένα ρεπερτόριο της χρονιάς, με διάφορα τραγούδια. Μπορεί να έχουμε 30 τραγούδια, να έχουμε μάθει. Όλη τη χρονιά. Καθόμαστε λοιπόν και λέω στον πίνακα... γράφω στον πίνακα. Πέστε μου τραγούδια που έχουμε πει αυτή τη χρονιά. Το τάδε. Το γράφω στον πίνακα. Τον τίτλο. Το τάδε, το τάδε, το τάδε... ωραία. Αφού γράψω μια λίστα από τραγούδια, «πάμε τώρα». Παίζω τη πρώτη νότα. Το παιδί που θα σηκώσει πρώτο το χέρι του, θα πει εκείνο την... το τραγούδι που θεωρεί. Η ομάδα του θα κερδίσει, εάν το... το τραγούδι είναι το σωστό. Το τραγούδι είναι στο ρεπερτόριο της χρονιάς... γιατί έχω ένα βιβλιαράκι και σημειώνω κάθε τι που κάνω κάθε -μα κάθε- μέρα, κάθε ώρα... σημειώνω σήμερα, ας πούμε, στο Γ2 έκανα αυτό το πράγμα. Τα τραγούδια, λοιπόν, τα βάζω σε μία ξεχωριστή λίστα, στο τέλος του τετραδίου αυτού. Και... οπότε ξέρω κάθε τάξη τι τραγούδια έχει κάνει και κάθε τμήμα μάλιστα τι τραγούδι έχει κάνει. Και στο τέλος, λοιπόν, περιμένω... δεν λέω, εγώ δεν τους λέω εγώ τι τραγούδια. Περιμένω εκείνα θυμηθούν. Οπότε ένα-ένα τα θυμούνταν τα τραγούδια. Τα γράφουν στον πίνακα και παίζουμε μετά το παιχνίδι «νότες και μελωδίες».

A-Σ3, ΗΧΗΤΙΚΟΙ ΣΩΛΗΝΕΣ: «Λοιπόν είχαμε για πιο μεγάλα παιδιά της έκτης είχαμε βάλει το...του Πάχελμπελ το... ακούγεται περίεργο, αλλά ναι. Του Πάχελμπελ, το κομμάτι, τον κανόνα και έπρεπε σε ομάδες να παίζουν το ostinato που ακούγεται συνέχεια σε σωλήνες. Η κάθε ομάδα είχε τους ίδιους ηχητικούς σωλήνες. Είχαμε μάθει το... όλοι ξέρανε το... το ostinato αυτό και έβαζα το ηχητικό, τον κανόνα του Πάχελμπελ. Ξεκινούσαν να παίζουν όλες οι ομάδες. Και κάποια στιγμή, κάποιος θα μπερδευόταν. Γιατί πραγματικά γίνεται τόσο σύνθετο μετά από ένα σημείο ο κανόνας, γιατί μπαίνουν κι άλλες φωνές κι άλλες φωνές. Και αρχίζει... και τα παιδιά αρχίζουν και χάνουν τη συγκέντρωσή τους. Οπότε νικούσε η ομάδα που θα έπαιζε το ostinato σταθερά για περισσότερα μέτρα ας το πούμε. Ταυτόχρονα. Παίζανε όλοι. Παίζανε όλοι ταυτόχρονα. Έπαιζε το κομμάτι του Πάχελμπελ και παίζανε ταυτόχρονα. Αυτό το είχαμε κάνει και σαν άσκηση στην τάξη. Να παίζουμε το ostinato του Πάχελμπελ και είχαμε κάνει τα πρώτα 30-40 δευτερόλεπτα. Αφού λοιπόν «το είχανε», χωρίστηκαν σε ομάδες, πήραν τους ίδιους σωλήνες κάθε ομάδα και ξεκινάει το έργο και παίζουν όλοι σαν συνέχεια, ας το πούμε, της προηγούμενης δραστηριότητας. Αλλά το έργο είναι γύρω στα 3-4 λεπτά. Και έχει τόσο δυνατό... ακούγεται συνέχεια! Αλλά επειδή είναι πολυφωνικό, επειδή είναι ο κανόνας, δεν είναι πολύ τόσο εύκολο να κρατήσουνε τη σταθερότητα στο ostinato και να μη χαθούνε. Και τη συγκέντρωσή τους και να μη χαθούνε. Οπότε... μία-μία ομάδα έπεφτε (γέλιο), δηλαδή χανότανε έξω το παιχνίδι. Η δεύτερη ομάδα χανότανε, έξω από το παιχνίδι. Και βλέπαμε ποιος άντεχε να εκτελεί το ostinato για περισσότερα μέτρα. Εγώ ήθελα τη συγκέντρωση οπωσδήποτε... να κατανοήσουν την πολυφωνία. Ουσιαστικά ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό που παίζετε εσείς τώρα κάτω, ενώ από πάνω η κάθε φωνή κάνει τα δικά της... γίνεται χαμός. Ήθελα να έχουν σε ομαδικό επίπεδο να εκτελούν το ostinato, γιατί ουσιαστικά για να το εκτελέσει το ostinato σε σωλήνες πρέπει να ακούς και τον προηγούμενο, για να ξέρεις πότε έρχεται η σειρά σου... και στο τέλος είχαν μάθει και το ostinato απ' έξω».

B-Σ3, ΠΟΤΗΡΑΚΙΑ: «Μετά ήταν ένα παιχνίδι με τα **cups** που κάναμε, τα **ποτηράκια**, τα οποία ήτανε να... έχουν ένα ρυθμικό σχήμα, στην αρχή τους το δίνω εγώ, στο οποίο ένας χρόνος από το τελευταίο μέτρο, τέλος πάντων, έπρεπε να δώσω το ποτηράκι δίπλα. Δηλαδή. Χτυπούσανε τα χέρια τους τα-τα-τιτι-τα, ...ε... περίμενε να κάτσω να θυμηθώ... τα-τα-τιτι-τα- παμ-παμ-παμ! Και επίσης είχαμε χρησιμοποιήσει, για να τους είναι πολύ εύκολο στην απομνημόνευση, λέξεις: τα-τα-τιτι-τα-χτυπάω-πιάνω-δίνω. Και στο «δίνω», το έδινες δίπλα. Οπότε είχαν να μάθουν το ρυθμικό

σχήμα. Είχανε καθίσει σε ομάδες γύρω από το θρανίο τους. Δυο θρανία ενωμένα. Και ήτανε γύρω από το θρανίο τους. Όχι σε άλλο χώρο. Στην τάξη μέσα. Ή κάποιοι προτιμούσαν, γιατί ήτανε ομάδες των 4-5, να είναι σε ένα θρανίο. Γιατί θεωρούσαν ότι είναι πολύ μακριά το ποτηράκι άμα είναι δύο θρανία κολλητά. Όπως καθόντουσαν. Ναι, ναι! Και αν περίσσευε κανένας, πήγαινε όπου ήθελε. Λοιπόν... όποτε είχαν αυτό το ρυθμικό σχήμα και έπρεπε να δώσουν στο διπλανό τους το ποτηράκι. Είχαν όλοι ποτηράκια και στο «χτυπάω-πιάνω-δίνω», δίνω δίνουν το ποτηράκι δίπλα. Και δεν έπρεπε να μπερδευτούν. Έπρεπε να έχουν συγχρονισμό. Να κρατούν τον παλμό και να είναι συγκεντρωμένοι στο πως θα το δώσουν δίπλα επίσης. Γιατί δεν μπορείς να δώσεις το ποτηράκι δίπλα στον άλλο και να το πετάξεις. Γιατί ο άλλος μέχρι να το πιάσει, θα χάσει η ομάδα. Θα χάσει χρόνο και μετά θα χαθεί και στην ομάδα. Δεν θα χτυπήσει καλά. Θα χάνανε. Οπότε... στην αρχή είχαν την ελευθερία να ανοίξουν εκείνοι... να φτιάξουν εκείνοι τον ρυθμό, τον παλμό, κάτι να πουν εκείνοι πόσο αργά ή πόσο γρήγορα θα πήγαιναν. Και μετράνε. Μια φορά... δύο φορές... μέτραγα κι εγώ... 3, 4, 5 και βλέπουμε πόσοι το κάνανε. Και συμπληρώναμε στον πίνακα πόσα έκανε η κάθε ομάδα. Και μετά τη δεύτερη φορά, κάναμε το ίδιο, για να βελτιωθεί το σκορ της ίδιας της ομάδας. Αλλά έτσι όπως είναι σημειωμένα στον πίνακα, που ήτανε και της κάθε ομάδας και η βελτίωση της κάθε ομάδας, φαινότανε ποιος κέρδιζε και ποιος δεν κέρδιζε. Οπότε μέσα από αυτή την εξάσκηση, ήθελαν και οι ίδιοι να βελτιωθούν, αλλά και να περάσουν την τρίτη ομάδα ή την τέταρτη, τέλος πάντων, που μπορεί να έχει κάνει περισσότερα. Εγώ δεν τους είχα πει ότι «τώρα θα μετρήσουμε», απλά είπαμε ότι θα τα βάλουμε στο... θα τα γράφουμε στον πίνακα, για να ξέρουμε περίπου πόσα κάνει ο καθένας και τι θα χρειαστεί να βελτιώσουμε. Γιατί δεν ήθελα να έχουμε το ανταγωνιστικό στοιχείο πάρα πολύ έντονο. Είναι κάτι που στην παιχνοποίηση εμένα δεν μου λειτουργεί πολύ καλά. Όταν είναι «ποιος θα το πει πρώτος», οπότε... ή «ποιος θα κάνει τα πιο πολλά», να το λες, δηλαδή, με πολύ ανταγωνιστικό ύφος. Οπότε έτσι, έβλεπαν μεν τους καλύτερους και τους χειρότερους πόντους, αλλά έβλεπαν και την εξέλιξή τους. Οπότε ήταν ένα σμπάρο, δύο τρυγόνια».

Γ-Σ3, ΣΑΚΟΥΛΑΚΙΑ: «Είχα φτιάξει **σακουλάκια**. Διάλεξαν 2 σακουλάκια. Στο ένα σακουλάκι υπήρχαν μέσα χαρτάκια, που έγραφε για την ταχύτητα... δηλαδή αργά, μέτρια, γρήγορα... και το άλλο σακουλάκι είχε ένταση... *piano* μέχρι το *forte piano*. Και διάλεξαν ένα χαρτάκι από κάθε σακουλάκι και έπρεπε να κάνουν το ίδιο πράγμα με ό,τι τρόπο τους τύχαινε. Όχι και... πέμπτη-έκτη, γιατί δεν... δεν είναι καθόλου

εύκολο. Να παίζουν αργά και γρήγορα. Ε... συγγνώμη. Αργά και δυνατά. Είναι ό,τι συνδυασμος τους τύχαινε. Ναι, μπορεί να τους τύχει, ξέρω γω, γρήγορα και δυνατά. Που... Οκέι. Αλλά και πάλι... και εκεί ήθελε συγχρονισμό. Και ναι. Αυτό για τις μεγάλες τάξεις. Στις μεγάλες τάξεις είχαμε και παιχνίδια... όταν λέω «μεγάλες», από Τετάρτη και πάνω. Τετάρτη-Πέμπτη-έκτη. Θα πάω και στις μικρές».

Δ-Σ3, ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: «Στις μεγάλες τάξεις είχαμε και παιχνίδια... όταν λέω «μεγάλες», από Τετάρτη και πάνω. Τετάρτη-Πέμπτη-έκτη. Θα πάω και στις μικρές. Στις μεγάλες, μετά κάναμε και **Παιχνίδια Ερωτήσεων**, ας πούμε. Γενικών γνώσεων... για μουσικές γνώσεις βέβαια, έτσι;... γενικά. Αλλά και πιο ειδικά. Δηλαδή έγραφαν ρυθμικό σχήμα στον πίνακα, ας πούμε, και έπρεπε να το σκεφτεί η ομάδα και να απαντήσει... και να χτυπήσει τον παλμό. Αυτό το ρυθμό που είχα βάλει εγώ. Ξέρω γω... είχα βάλει τέταρτα- τέσσερα δέκατα έκτα-τέταρτα. Και έπρεπε να το σκεφτούν μαζί στην ομάδα και μετά να το να το παίζουμε είτε στο σώμα τους, είτε με όργανα. Οι υπόλοιπες ομάδες λέγανε αν το έπαιζαν σωστά ή όχι, για να μην γίνεται και η φασαρία. Δηλαδή όταν παίζει μια ομάδα, οι άλλοι αλλά να μην κάνουν τίποτα. Και αν η ομάδα το έπαιζε σωστά, έπαιρνε 4 βαθμούς. Και αν μετά οι ομάδες οι άλλες έκριναν ότι όντως έπαιξε σωστά, έπαιρναν έναν βαθμό. Δηλαδή έπαιρνε και η ομάδα που εκτελούσε και η ομάδα που έκρινε την εκτέλεση. Γενικά έδινα βαθμούς με χαρά. Γιατί ο σκοπός δεν ήταν οι βαθμοί. Οι βαθμοί ήταν ένα κίνητρο».

Ε-Σ3, ΚΑΡΕΚΛΕΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ: «Στις μικρές τάξεις είχαμε κίνηση. Πολλές φορές... Λοιπόν. Θα σου πω τι γίνεται στις μικρές τάξεις. Λοιπόν. Είχε τύχει να `μαι σε σχολείο που να έχει ευρύχωρες αίθουσες. Οπότε παίρναμε τις **καρέκλες και κάναμε πίσω κύκλο**. Και κάποιες φορές, επειδή το σχολείο ήταν και ισόγειο, τους έβγαζα και στην αυλή. Εάν δεν είχε κάποιο τμήμα γυμναστική, δηλαδή, τους έβγαζα στην αυλή. Κάτω με κιμωλία, όριζα το χώρο που θα είναι η τάξη μας και τους έλεγα «τώρα παιδιά, η τάξη μας θα βγει έξω». Οπότε με κιμωλία τους χάραζα γύρω-γύρω το χώρο. Και κάναμε κύκλο στην αυλή. Οπότε εκεί κάναμε διάφορα παιχνίδια αφού ήμασταν σε κύκλο. Και να δίνουμε ρυθμικά με τραγούδι ο ένας στον άλλον... και να μη χάνεται κάποιος... και αυτός που έχανε, ας το πούμε, δεν έχανε ακριβώς απλά, αντί να... πήγαινε λίγο πιο πίσω την καρέκλα του. Και συμμετείχε στο παιχνίδι χτυπώντας μέρος του σώματος αντί για όργανο. Δηλαδή, παραδείγματος χάρη. Λέγαμε ένα τραγούδι. Υπήρχαν όργανα ανά 2 παιδιά. Για να μην γίνεται χαμός. Οπότε χτυπούσαν το ρυθμικό σχήμα στο όργανο που είχανε και με το τέλος του στίχου... είχαμε ορίσει ένα σημείο... πήγαινε

δίπλα το όργανο. Οπότε όλοι έπαιζαν από όλα, ας το πούμε. Θα ερχόταν η σειρά τους να παίξουν από όλα. Αν κάποιος, τη στιγμή που του ήρθε το τύμπανο να παίξει... ή ξέρω γω οι κλάβες... οι μαράκες... μπερδευόταν, χανόταν ή ο,τιδήποτε, έκανε λίγο πιο πίσω την καρέκλα του. Έχανε εντός εισαγωγικών, αλλά έκανε λίγο πιο πίσω την καρέκλα του και έκανε το αντίστοιχο με body percussion. Οπότε έχανε εντός εισαγωγικών το όργανο. Βεβαίως! Το προνόμιο να έχει όργανο! Ναι! Αλλά συμμετείχε όμως, εξακολουθούσε να συμμετέχει στο παιχνίδι».

ΣΤ-Σ3, ΟΡΓΑΝΑ ΑΛΛΑΞΤΕ ΘΕΣΕΙΣ: «Και επίσης είχαμε κάνει και ένα παιχνίδι, που επίσης τους άρεσε πολύ. Δεν ξέρω ακριβώς αν είναι παιχνιδιοποίηση, γιατί δεν μετρούσαν βαθμούς. Απλά έμενε κάποιος μαθητής στη μέση. Δηλαδή για να θυμούνται τα ονόματα των μουσικών οργάνων, καθόντουσαν σε κύκλο, με μία καρέκλα λιγότερη κι ένας ήταν στο κέντρο. Και έλεγε δύο μουσικά όργανα. Κάθε μαθητής... δεν το εξήγησα καλά, Κάθε μαθητής έπαιρνε ένα όργανο της επιλογής του, δηλαδή εγώ έλεγα πιάνο. Άλλος έλεγε κιθάρα. Άλλος έλεγε βιολοντσέλο. Διαφορετικά όμως όργανα. Και έλεγε το παιδάκι που ήταν στη μέση: **να αλλάξουνε θέση** το βιολοντσέλο και η κιθάρα. Και ξεκινούσε το βιολοντσέλο να αλλάζει θέση με την κιθάρα. Και εκείνος έπρεπε να κάτσει σε μία από τις 2 θέσεις. Ήταν λίγο σκοτωμός, αλλά μας άρεσε».

Z-Σ3, ΜΙΑ ΚΛΑΒΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟ: «Έπαιρνα **μια κλάβα και την έκανα μικρόφωνο**. Ήταν χωρισμένοι σε ομάδες και ξεκινούσε ένα-ένας και αποφασίσαμε ποιο τραγούδι θα πούμε. Ξέρω γω το «χοντρό μπιζέλι», ας πούμε. Οπότε ξεκινούσε στη μία ομάδα και τραγουδούσε η ομάδα κάτι και όταν άλλαζαν μικρόφωνα, έπρεπε οι άλλοι να είναι σε ετοιμότητα για να τραγουδήσουν τη συνέχεια του τραγουδιού. Οπότε έπρεπε και η πρώτη ομάδα να σταματήσει, όταν έπαιρνα το μικρόφωνο-κλάβα και την έδινα δίπλα, αλλά και οι άλλοι να θυμάται σε ποιο σημείο τελείωσε το τραγούδι. Γιατί δεν πήγαινα ανά φράση. Στην αρχή πήγαινα ανά φράση και καλά, να κάνω τη μουσική δομή. Αφού το κατάλαβαν όμως και ήταν αναμενόμενο, ξεκίνησα να κάνω τις αλλαγές στο μικρόφωνο σε διαφορετικά σημεία που δεν τα περίμεναν. Όποιος ήταν, έχανε. Εκεί χάναν τελείως! Γιατί τα τραγούδια ήταν μικρά. Οπότε μετά αλλάζαμε τραγούδι και ξεκινούσαμε από άλλη ομάδα και κάναμε το ίδιο πράγμα με άλλα τραγούδια. Οπότε σημειώναμε μόνο ποιος είχε βγει πρώτος, ποιος είχε βγει δεύτερος, ποιος είχε βγει τρίτος. Αυτό σημειώναμε μόνο. Αλλά ήταν σε διαφορετικά τραγούδια».

Η-Σ3, ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΚΤΟΝΩΣΗΣ: «...Υπάρχει ένα παιχνίδι, που όταν είναι πολύ ζωηρά και δεν μπορώ, τους το έκανα πάντα, μέχρι να τους φύγει ενέργεια. Έχω καβάτζα 3, 4 τραγούδια, τα οποία είναι πολύ κινητικά, οπότε... δηλαδή ο Τζο, που κουράζονται, μετά είναι πτώματα! (γέλιο). Οπότε βγαίνει όλη η ενέργεια και κάθεται! Ή κάνω και αυτό το παιχνίδι. Λοιπόν. Που θα πω τώρα. Τα τραγούδια αυτά, που είναι **εκτόνωσης**, είναι... Εντάξει! Είναι τραγούδια. Δεν είναι κάτι. Είναι τραγούδια. Με το που είναι στον κόσμο τους, λέμε «πάμε κύκλο πίσω λίγο, να πούμε δύο τραγούδια και να ξανακάτσουμε». Γιατί βλέπεις ότι η κατάσταση δεν.... Οπότε μόλις εκτονωθούν, κάθονται. Και κάτι γίνεται καλύτερο. Δεν γίνονται θαύματα, αλλά κάτι γίνεται καλύτερο».

Θ-Σ3, ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ: «Είναι **ετοιμότητας** παιχνίδι. Έτσι όπως κάθονται στις καρέκλες τους, στις σειρές τους, γιατί έτυχε να είμαι σε τάξεις που έχουν αισθητά περισσότερες σειρές. Τα χωρίζω σε ομάδες. Γράφεις και στον πίνακα πρώτη, δεύτερη, τρίτη ομάδα. Δείχνω με τα χέρια μου ποια ομάδα θα χτυπήσει παλαμάκι. Και χτυπάει παλαμάκια μόνο η ομάδα που θα δει πως θα κατεβάσω το χέρι. Οπότε έχω τα χέρια ψηλά στους ώμους, λυγισμένα, και με το που κατεβάζω το χέρι, σαν να τους κάνω σήμα, ας το πούμε, χτυπάνε. Όσο κατεβάζω, τόσο παίζουνε. Όταν όμως σταματήσω, δεν πρέπει να χτυπήσουνε. Οπότε ξεκινάω με την μία ομάδα, δείχνω τη μία ομάδα, μετά τη δεύτερη ομάδα, την τρίτη ομάδα... τέλος πάντων, γίνεται όλο αυτό... και μετά όποιος χάνει, παίρνει έναν βαθμό. Οπότε αυτός που έχει τους λιγότερους βαθμούς, είναι αυτός που κερδίζει. Οπότε όταν έβλεπα ότι μια ομάδα πήγαινε σφαιράτη και δεν έκανε ποτέ λάθη, έκανα το πολύ κλασικό, να χτυπάω συνέχεια την ομάδα αυτή και ξαφνικά να σταματάω. Που από συνήθεια τα παιδιά θα χτυπούσαν τα χέρια τους. Οπότε πάρα πολύ εύκολα χάνανε. Έβγαιναν off. Οπότε εκεί πάντα ήταν και η αρχή. Πάντα όλοι είχαν τους ίδιους βαθμούς. Φρόντιζα να έχουν τους ίδιους βαθμούς. Και μετά πρόσθετα και άκυρες κινήσεις, δηλαδή να πάω τα χέρια μου στην ανάταση. Που δεν έπρεπε να κάνουν τίποτα. Ή να πάω τα χέρια μου στην έκταση. Που δεν έπρεπε να κάνουν τίποτα. Συνήθως όλο και κάποιος ξεχνιόταν, ας πούμε, και χτύπαγε. Οπότε έχανε και η ομάδα. Με το παιχνίδι και τη συγκέντρωση έβγαζαν ενέργεια και ήτανε πιο ήρεμα».

Ι-Σ3, ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ: «Για το **επιτραπέζιο**. Λοιπόν! Είχα φτιάξει... είχα πάρει ένα μεγάλο χαρτί Α 3 πλαστικοποιημένο, το οποίο το είχα φτιάξει μόνη μου όμως, πάνω σε α 3 είχα φτιάξει... είχα σχεδιάσει, ας πούμε, μία με διαδρομή. Με

κουτάκια, όχι κάτι φοβερό. Γύρω στα 15-20 κουτάκια. Όχι παραπάνω. Και κάθε ομάδα έχει το δικό της πιόνι. Και καθένα ένα από αυτά τα κουτάκια είχε και μια εντολή. Και έπρεπε να κάνουν κάτι ομαδικά. Οπότε, ανάλογα με την τάξη, έλεγε ξέρω γω «χτυπήστε το ρυθμό», «συνοδεύσετε ένα τραγούδι της επιλογής σας με κρουστά». Οπότε έπαιρναν τα κρουστά και χτυπούσαν και έλεγαν ένα τραγούδι, ας πούμε, και πρέπει σε αυτό που θα τραγουδήσουν, να χτυπήσουν τα όργανα σωστά. Εντάξει, χωρίς βοήθεια. Αυτό εννοώ. Η «κάντε ρυθμικά 5 διαφορετικές κινήσεις» ή «4 διαφορετικές κινήσεις». Και έπρεπε να βρουν ποιες κινήσεις θα κάνουν και να τις κάνουν και ρυθμικά. Δηλαδή έπρεπε και να συντονιστούν και να σκεφτούν τις κινήσεις. Οπότε ήταν λίγο πιο μουσικό. Δεν ήταν μόνο «πάω 3 μπροστά» ή «πάω 3 πίσω». Και μετά πάνω σε αυτό τα παιδιά στις ομάδες πήγαιναν μόνο τα πιόνια. Έβλεπα και εγώ την κατάσταση. Πώς εξελισσόταν το παιχνίδι και έβαζα τους δικούς μου κανόνες. Γιατί δεν ήθελα να έχω κανόνες από (γέλιο)... Πάντα τους κανόνες τους προσαρμόζεις σε κάθε τμήμα αντίστοιχα. Και αν έβλεπα, ας πούμε, ότι οι ομάδες βαριόντουσαν, μέχρι να σκεφτεί μια ομάδα ή αργούσε πολύ, τους έλεγα ότι «δείτε αν το κάνουν». Αν όντως ακολουθούν την οδηγία. Γιατί έτσι ξεκίνησα να βάζω τα διάφορα εμβόλιμα. Είτε αν ακολουθούν την οδηγία και αν το βρείτε σωστά, θα πάτε και εσείς ένα τετράγωνο μπροστά. Αυτοί θα πάνε 3, εσείς θα πάτε 1. Οπότε κάπως έπρεπε να είναι... Το δύσκολο είναι να ναι κάπως η τάξη σε εγρήγορση και να μην βαριέται να περιμένει την άλλη ομάδα να κάνει κάτι. Κοίτα. Εγώ αυτό το επιτραπέζιο, ας πούμε, αυτό τον τύπο επιτραπέζιου τον είχα δει σαν ιδέα στα «100 παιχνίδια μουσικά» του Storms που είχε βγάλει το... ποιες εκδόσεις; Ο Νικολαΐδης. Και το είχε μέσα ένθετο. Είχε κάτι αντίστοιχο ένθετο. Εμένα όμως δεν μου άρεσε ακριβώς αυτό που είχε μέσα...Ναι, το προσάρμοσα στα δικά μου».

ΙΑ-Σ3, ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: «Αυτό που είχα κάνει, ήταν με **κριτήρια**. Λοιπόν το είχα κάνει... τους είχα κάνει το τραγούδι «Μου αρέσει να μιλώ πολλά». Και έπρεπε κάθε ομάδα να πει μια στροφή και να την ενορχηστρώσει. Λοιπόν. Οπότε έπαιζαν 4 άτομα, 5 το πολύ. Έπρεπε να βρουν ποιοι θα τραγουδάνε, ποιοι θα παίζουνε και μετά είχε γίνει σαν κριτική επιτροπή κάπως αυτό. Είχα δώσει στις άλλες Ομάδες τα κριτήρια που έπρεπε να αξιολογήσουν, όταν η άλλη ομάδα εκτελούσε. Δηλαδή εκτελεί η πρώτη ομάδα και έχουμε: συντονισμός της ομάδας ... 3 βαθμοί. Σχέση μελωδίας και ρυθμού, δηλαδή σωστά χτυπάω-σωστά τραγουδάω, αυτό εννοώ... 3 βαθμοί. Επικοινωνία στην

ομάδα, δηλαδή να μπαίνουν σωστά, να... έχει να κάνει με τον συντονισμό, αλλά έχει να κάνει και με τη ματιά και την. Επικοινωνία, δηλαδή αυτό που κάνω με τα μάτια... 2 βαθμοί. Και γενική εικόνα 1 βαθμό; Δεν ξέρω... δεν θυμάμαι τι είχα βάλει... για να βγει 10 τελοσπάντων. Με το που έπαιζε μια ομάδα, οι άλλες ομάδες έκαναν την κριτική επιτροπή και έβαζαν τους βαθμούς. Και έτσι ο βαθμός της ομάδας ήτανε, ας το πούμε... καλά! ο δικός μου βαθμός μετρούσε πάντα στο τέλος... αλλά, τέλος πάντων, είχε να κάνει με το πόσο αιτιολογούσαν και αυτό που άκουγαν».

A-Σ4, ΜΟΥΣΙΚΑ E-MOJIES: «Είχαμε έκτη τάξη στο τελευταίο μάθημα και τους είχαν φτιάξει ένα παιχνίδι με το οποίο έπρεπε να φορούν μάσκες χριστουγεννιάτικα με **e-mojies**. Και κάποια στιγμή άρχισε η μία ομάδα να φωνάζει στην άλλη ότι έκλεψε και ότι δεν ήτανε σωστό, γιατί κρυφοκοίταζε κι μπαίνει η δασκάλα μέσα και λέει «τι γίνεται»; Η δασκάλα του τμήματος. Και λέω αυτό. Έχουνε διαφωνία γιατί τους έκλεψαν ένα πόντο. Και η ίδια έβαλε τα γέλια, γιατί νόμιζε ότι ουσιαστικά δεν γίνεται μάθημα και μετά, μόλις μπήκε μέσα, κατάλαβε, βλέποντας και το διαδραστικό πίνακα και από τις κάρτες που κρατούσαμε, ότι ήταν μέρος όλης της διαδικασίας όλο αυτό. Και... ουσιαστικά είναι και μέρος του ανταγωνισμού. Δηλαδή να μάθουν και τα παιδιά να διεκδικούν. Και να καταλάβουν και τι σημαίνει να διεκδικούν σε εισαγωγικά πολλά σωστό τρόπο ή με ένα λάθος. Ποιος είναι ευγενής ανταγωνισμός. Όλα αυτά όμως πρέπει να γίνουν και βιωματικά, δηλαδή θα περάσουμε από αυτό το στάδιο».

B-Σ4, ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ: «Ε... παράδειγμα, το να εφαρμόσουμε στην πράξη αυτό που μάθαμε σε θεωρητικό επίπεδο, όπως είπα. Δηλαδή, για παράδειγμα, ένα κομμάτι ή ένα ρυθμικό μοτίβο... ε... να υπάρχει στον πίνακα αυτό που μάθαμε... ξέρω γω... αν είναι το τέταρτο ή το όγδοο... το λέω τώρα παράδειγμα... στην τρίτη τάξη, υπάρχουν **καρτέλες** με τελειώς τυχαίες επιλογές. Επιλέγει μια ομάδα. Έχει 20 δευτερόλεπτα. Επίσης υπάρχει και η κλεψύδρα για αυτό μέσα στην τάξη, την οποία την ενέταξα φέτος. Θα το πω μετά όμως για την κλεψύδρα. Για παράδειγμα, μια τυχαία κάρτα, τα παιδιά έχουν 20 δευτερόλεπτα και μετά μας παρουσιάζουν αυτό που έπαιξε. Και μετά βλέπουμε αν είναι σωστό ή λάθος. Αυτό είναι μια μορφή αξιολόγησης της διαμορφωτικής και βλέπουμε αν όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει. Αλλά ταυτόχρονα και μέσα από αυτή την αξιολόγηση υπάρχει και η διαδικασία της μάθησης συνεχής. Συνεχίζει δηλαδή όταν χωρίζουμε σε ομάδες αυτόματα υπάρχει και η αλληλοαξιολόγηση. Αφού ο ένας τεστάρει, δηλαδή, αν ο διπλανός του παίζει σωστά, υπάρχει και αλληλομάθηση, γιατί πολλά παιδιά δεν έχουν κατανοήσει από την αρχή το

τι πρέπει να κάνουν, οπότε τους βοηθάνε οι ομότιμοι. Οπότε όλο αυτό γίνεται σε μια σύνδεση. Μια ολότητα».

Γ-Σ4, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: «**Ηλεκτρονικά παιχνίδια** χρησιμοποιώ πάρα πολύ! Φτιάχνω πολύ και δικά μου κιόλας παιχνίδια, τα οποία χρησιμοποιούμε, αλλά και χρησιμοποιώ σε πάρα πολλά που υπάρχουν στο Ίντερνετ. Ειδικά παιχνίδια, τα οποία έχουν και τους στόχους που θέλουμε εκείνους.... Τι δηλαδή να πάρουμε τους... τους συγκεκριμένους μουσικούς στόχους; Το χρησιμοποιούμε και το διανθίζουμε με τους δικούς μας κανόνες της τάξης. Για παράδειγμα πώς θα χωριστούμε σε ομάδες. Ποιος θα είναι... ποιος θα είναι αυτός που θα παίξει πρώτος. Ποιος θα είναι αυτός που θα χάσει. Τι θα κερδίσουμε... όλα αυτά δεν τα λέει ένα παιχνίδι. Τα φτιάχνουμε εμείς. Εμείς απλά παίρνουμε το παιχνίδι σαν αφορμισμό. Υπάρχουν ανοιχτού τύπου εφαρμογές. Όπως το **chrome music lub** για παράδειγμα... δεν θα πω... δεν θα πω εξεζητημένα, το οποίο μπορούμε να εντάξουμε στοιχεία παιχνιδιοποίησης, βάζοντας στόχο να φτιάξουμε το τάδε κομμάτι ή το τάδε ρυθμικό μοτίβο που ακούμε, αλλά υπάρχουν και άλλα. Νομίζω το **doctor music** λέγεται... που έχει στοιχεία παιχνιδιού, που είναι να βρεις νότες πάνω στο πεντάγραμμο. Όπως και το **Φωτόδεντρο** έχει κάποια άλλα. Και βέβαια θα πάρουμε απόφαση με βάση τους δικούς μας στόχους. Οι περισσότεροι συνάδελφοι περιορίζονται σε απλές εφαρμογές, όπως είναι το **kahoot**»..... «Είναι πάρα πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραίες εφαρμογές, για να επιλέξουν κάποιοι και να τα κάνουν όλα αυτόματα. Δηλαδή ο χρόνος, οι πίστες, τα επίπεδα... όλα, είναι αυτοματοποιημένα. Έχει και όμορφα γραφικά. Το ξέρεις το **Kahoot**, προφανώς και όλα αυτά τα παιχνίδια».

Δ-Σ4, ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΔΡΑΣΗ ΚΑΛΛΑΣ: «Μια καινοτόμα διαδικασία - δράση που είχα κάνει ήταν με την Μαρία Κάλλας, που είχα χρησιμοποιήσει το **action bound**, που είναι σαν το kahoot, αλλά χρησιμοποιεί και gps στίγμα, όπου τα παιδιά μάθαιναν πληροφορίες για την όπερα, έβλεπαν βίντεο από την Κάλλας, έβλεπαν παρτιτούρες... ο,τιδήποτε υλικό. Αρχικά απαντούσαν σε κάποιες ερωτήσεις. Το αρχικό επίπεδο. Μετά έψαχναν qr codes μέσα στο χώρο του σχολείου, όπου τα qr codes είχαν συγκεκριμένους ορισμούς, όρους, στοιχεία από τη ζωή της Μαρίας Κάλλας και μόλις τους έβρισκαν έπρεπε να μπορούν να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, να βρουν ποιος είναι αυτός ορισμός. Αυτό ήταν σαν αφορμισμό για να μπούμε στη διαδικασία. Μετά από αυτά που είχαν συγκεντρώσει όλο το υλικό, επέστρεφαν στην τάξη, έλεγε η κάθε ομάδα το ότι είχε βρει και μετά φτιάχνουμε ένα libretto, το οποίο ήταν με βάση τα

βασικά στοιχεία, με σκοπό να το τραγουδήσει η Μαρία Κάλλας. Μετά ήταν να φτιάξουν τη δικιά τους μουσική για το λιμπρέτο στην επόμενη ώρα της επόμενης εβδομάδας. Και ούτω καθεξής. Εδώ λειτούργησε βέβαια πάρα πολύ το συγκεκριμένο πρόγραμμα του action bound, το οποίο είχε πολλές δυνατότητες και χρήσεις και στο χώρο. Ήταν δηλαδή με τη χρήση του gps και του qr code πάρα πολύ σε αυτό. Ήταν σαν «σκοτεινό δωμάτιο». Όχι... Όχι πως το λένε... Ναι. ok. Αλλά γενικά, με αυτή τη διαδικασία και με την κίνηση στο χώρο, τους δίνονταν περισσότερα κίνητρα για να ενταχθούν μέσα στη διαδικασία. Και ήταν κάτι που τους άρεσε και ήθελαν να το αναπτύξουμε και σε διαφορετικά θέματα πέρα από την όπερα. Το είχα κάνει φέτος λόγω των 100 χρόνων από την Μαρία Κάλλας. Βέβαια πήρε πάρα πολύ χρόνο, για να το οργανώσω αυτό σε 4 μαθήματα. Και χρησιμοποιούσαν αρχικά tablet, μετά ήταν τα tablets για να λύσουμε τους γρίφους. Μετά ήταν για να γράψουμε το λιμπρέτο... μετά τα tablets για να χρησιμοποιήσουν το chrome music lab, ώστε να φτιάξουν τη μουσική τους... και ούτω καθεξής. Χρησιμοποίησαν πάρα πολύ δηλαδή τα tablets. Όλα αυτά σε ομάδες».

A-Σ5, BODY MUSIC: «Θέλαμε να διδάξουμε ρυθμικές αξίες τα τέταρτα και τα όγδοα, ας πούμε, έτσι; Τα ΤΑ και τα τι-τι, ας πούμε έτσι, όπως τα λέμε στην πρωτοβάθμια, στο δημοτικό. Παίξαμε ένα ρυθμικό παιχνίδι, στο οποίο θα έπρεπε να κάνω εγώ κάτι, ένα ρυθμικό σχήμα με το σώμα, με τα χέρια μου, που θα ήταν με **body music** ή με παλαμάκια και θα έπρεπε να το αντιγράψουν τα παιδιά. Αυτό ακριβώς ήταν το, αν το πετύχαιναν όλοι, ας πούμε, θα είχε κάποιους θετικούς βαθμούς ανάλογα με το πόσοι πετυχαίνανε να αντιγράψουν ακριβώς αυτό που θα κάνω. Αν κάποιος από την ομάδα, ας πούμε, δεν συμμετείχε καθόλου, δεν έκανε τίποτα, τότε η ομάδα έπαιρνε αρνητικό βαθμό. Άρα, λοιπόν, η ομάδα, οι υπόλοιποι, ας πούμε, προσπαθούσαν να κινητοποιήσουν και αυτόν που δε συμμετείχε, ώστε να μπει μέσα και να συμμετέχει για να κερδίσουμε περισσότερους βαθμούς».

B-Σ5, ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ: «Να έχουν κάρτες, που θα έχουν πάνω τέταρτα και όγδοα και να πρέπει κάθε ομάδα να βάλει σε μια σειρά αυτές τις κάρτες και μετά να παίξει το ρυθμικό σχήμα με τα χέρια της ή με μουσικά όργανα. Γιατί υπήρχε κι αυτή η δυνατότητα. Οπότε και εκεί πάλι. Αν όλη η ομάδα ανταποκρινόταν, ανάλογα με τον αριθμό των μελών της ομάδας, έπαιρνε και θετικούς βαθμούς. Ή αλλιώς, έπαιρνε λιγότερους θετικούς. Πάνω σε αυτή τη βάση ήταν. Ακόμα και στην αξιολόγηση. Δηλαδή, η μία ομάδα αξιολογούσε την άλλη, όταν ήταν να βάλουμε τους βαθμούς.

Δηλαδή ρωτούσα την πρώτη ομάδα, ας πούμε «στη δεύτερη ομάδα πέτυχαν όλοι αυτό που έπρεπε να κάνουν»; Και την τρίτη ομάδα, γιατί ήταν περίπου 3 ομάδες κάθε φορά. «Πέτυχαν όλα τα μέλη της πρώτης ομάδας αυτό που έπρεπε να κάνουν»; Και εκεί το συζητούσαμε και υπήρχε μια αξιολόγηση από την κάθε ομάδα προς την ομάδα, η οποία έκανε τη δραστηριότητα».

Γ-Σ5, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: «Βέβαια χρησιμοποιούσα πάρα πολύ το ΕΜΜΕΛΕΙΑ. Την εφαρμογή που υπήρχε μέχρι πριν κάποια χρόνια, η οποία ήταν και πολύ τέλειο, να το πω έτσι, εργαλείο για τα παιδιά και μάλιστα η αλήθεια ήταν ότι τη χρησιμοποιούσα πάρα πολύ προς τους τελευταίους μήνες, τους τελευταίους 2 μήνες του σχολείου, για να έχουμε έτσι κάτι διαφορετικό μαζί με τα παιδιά».....«Είχαμε φορητούς προβολείς στο σχολείο. Οπότε έπαιρνα ένα φορητό προβολέα. Η τάξη μουσικής ήταν διαμορφωμένη έτσι, ώστε είχε ένα τοίχο άσπρο που δεν είχε τίποτα άλλο επάνω. Και πρόβαλα σε αυτό τον τοίχο μέσω του υπολογιστή το πρόγραμμα αυτό και μαζί με τα παιδιά παίζαμε πάνω σε αυτό το πρόγραμμα. Επίσης και ένα άλλο πρόγραμμα, τώρα που θυμάμαι, ήταν το “kid-e-edia μουσική”. Και αυτό πάρα πολύ, ειδικά στις μικρές τάξεις, εκεί... Πρώτη Δευτέρα Τρίτη Δημοτικού ήταν εξυπηρετικό. Και όντως τα παιδιά με ένα διαφορετικό τρόπο μπαίνανε λίγο μέσα στις έννοιες της μουσικής. Και παίζαν κιόλας παιχνίδια, γιατί έχει βέβαια πάρα πολύ παιχνίδι εκεί πέρα. Με την ίδια μεθοδολογία, πάντα. Έτσι; Όταν κατάφεραν να λύσουν κάποιο θέμα που είχε η ΕΜΜΕΛΕΙΑ ή το kid-e-edia, ο βοηθός έβαζε, ξέρεις... θετικούς ή αρνητικούς βαθμούς;».

Α-Σ6, ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: «έχω παιχνίδια που από την εποχή της καραντίνας έχω φτιάξει. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια, με ηλεκτρονικές εφαρμογές εν πάση περιπτώσει, μπορώ να διδάξω πράγματα που θέλω, βάσει της ύλης που δίνουν από το υπουργείο..... Αν μιλήσουμε για τις οικογένειες των μουσικών οργάνων που έχω κάνει για τις πιο μικρές τάξεις, αλλά και τις πιο μεγάλες, με αφορμή το **learning.apps** έφτιαξα εικόνες που ταυτοποιούνται με ήχους. Έκανα κρυπτόλεξα. Έκανα παζλ, τα οποία αποκαλύπτουν, βάσει της οικογένειας του μουσικού οργάνου, την κρυμμένη εικόνα που υπάρχει από πίσω. Έκανα όλη την γκάμα και στα ελληνικά παραδοσιακά με σταυρόλεξο»..... «Το **wordwall** έχει βαθμολόγηση. Και ταχύτητα και απόκριση. Αλλά το **learning.apps** δεν έχει τέτοια κατάσταση. Το **learning.apps** είναι επαναληπτικό για όσες φορές θέλει το παιδί να παίξει και όσο θέλει να παίξει εν πάση περιπτώσει. Δεν έχει αυτή την κατάσταση που

το έχετε ο wordwall να βαθμολογεί κυρίως την ταχύτητα. Αλλά βλέπει το παιδί πόσο σκορ έχει πάρει. Το learning.apps είναι μια άλλη εφαρμογή. Είναι να μαθαίνεις και να παίζεις σε χρόνο δικό σου, χωρίς να έχεις αυτό το θέμα της ευγενούς άμιλλας, εν πάση περιπτώσει, μεταξύ των παιδιών. Το wordwall έχει μια επίσης μια ικανότητα πολύ φοβερή. Ότι μπορείς να εκτυπώσεις, να γράψει το παιδί επίσης τις ερωτήσεις που έχεις βάλει. Έχω χρησιμοποιήσει επίσης και σε πιο μεγάλες τάξεις το google forms και τα λουπά».....«Μπορεί άλλες φορές να το παρουσιάσω για πρώτη φορά μες στην τάξη. Άλλες φορές μπορεί να το στείλω στα παιδιά με το **bing**, μια εφαρμογή που έχουμε στο σχολείο για να το εξελίξουμε στην τάξη μέσα με παρατηρήσεις που ξεφεύγουν από τη διαδικασία αυτή, που έχω γράψει μέσα. Μπορώ να το επεκτείνω. Μπορεί ξαφνικά να δω το Μουσικό Γιασεμάκι με τις εικόνες από τα παραδοσιακά μουσικά όργανα και να δείξω πράγματα διαφορετικά. Η με αφορμή κάποια κομμάτια που έχουν ταυτοποιηθεί με τα μουσικά αυτά όργανα να επεκτείνω τις γνώσεις των παιδιών πάνω στο στους χορούς, στις περιοχές, στη στεριανή και στη θαλασσινή Ελλάδα... θα το ανοίξω. Δηλαδή μπορώ να το στείλω για να ακούσουν, αλλά μπορεί και να το κάνω κατευθείαν και μέσα στην τάξη για πρώτη φορά».

B-Σ6, ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ Zenaty: «Στο διδακτορικό μου, που είχα μεταβεί τότε στην στη Γαλλία για να πάρω ένα κουτί με τα τεστ αυτά τα μουσικά που έκαναν στα παιδιά - αυτό μπορεί να σε ενδιαφέρει γενικότερα - ήταν της Arlette Zenaty τα τεστ αυτά. Είχε παιχνίδια μέσα. Αυτά λοιπόν τα μουσικά τεστ είχανε 3 παιχνίδια. Το πρώτο παιχνίδι ήταν με 2 όμοια σπίτια, όπου έπρεπε να βρίσκεις εκεί την κρίση των παιδιών. Και που έπαιζες μουσικές με τονική-ατονική μουσική, με ρυθμό χωρίς ρυθμό. Δεν είχε σημασία. Και απλά προσπαθούσες να βρεις τη σταθερότητα στην απόκριση ενός παιδιού, βλέποντας τη μουσική που παίζεται σε ένα σπίτι. Δεν σε πείραζε, αν θα σου έλεγε μόνο τονικό. Αρκεί να το έλεγε 4-5 φορές το ίδιο. Αν έλεγε ατονικό, τη σταθερότητα. Τη σταθερότητα της αισθητικής κρίσης. Υπήρχε μετά ένας κλόουν που έπαιζε ή όχι την ίδια μουσική. Αυτός ο κλόουν είχε τριπλό σύστημα στα παιδιά που δεν είχαν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Σε παιδιά που είχαν ζητήματα, ο κλόουν ή το έκανε ή δεν το έκανε αυτό το οποίο έπρεπε να κάνει. Και υπήρχε και στο τέλος ένας καμβάς με μάρκες, όπου υπήρχε μουσική του σκύλου και του αλόγου και έπρεπε το παιδί να την αναγνωρίσει. Το 9 ήταν το μέγιστο, δηλαδή 9 σωστές απαντήσεις. Τα παιδιά συνήθως με μαθησιακές δυσκολίες, ξεπερνούσαν το 25 για να μπορέσουν να ταυτοποιήσουν τη μουσική που άκουγαν, που ήταν του σκύλου του αλόγου. Πάντα σου

μιλάω πάνω σε αρμονία, ρυθμό και μελωδία όλα αυτά. Παιχνίδι, μουσικά τεστ με εφαρμογή, ήταν για παιδιά, με παιχνίδι».

Γ-Σ6: ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΝΤΕΝΤΕΚΤΙΒΣ: «Σε πιο μικρά παιδιά το ξεκινάω και πριν κάνουμε τη σύνθεση ότι είμαστε **μουσικοί ντεντέκτιβς**. Αρχικά ψάχνουμε πρώτα να καταλάβουμε τις νότες και να τις αντιληφθούμε μέσα σε μια παρτιτούρα χρησιμοποιώντας χρώματα. Αυτό το κάνω και κιθάρα. Δηλαδή σε αρκετό χρονικό διάστημα, πάνω από εξάμηνο, μπορεί ένα παιδί να χρωματίζει με κόκκινο το ντο, με πορτοκαλί το ρε, με κίτρινο το μι, όπως πάνε περίπου τα χρώματα και σε ένα μεταλλόφωνο ή στα boomwakers. Ψάχνεις να βρεις σαν μυστικός ντεντέκτιβ τις νότες, γράφεις και τις νότες... τα ονόματα στην πορεία, αλλά μετά καταλήγεις μόνο με χρώματα, προκειμένου στην πορεία να αφαιρεθούν και τα χρώματα και να υπάρχει άμεση αντίληψη της νότας, σε ένα περιβάλλον που δεν έχει χρώματα. Και αυτό το κάνω και με το ρυθμικό στοιχείο. Με τις με τη φωνητική εκφορά των ρυθμικών αξιών αξιών βάσει του Kodaly”.

Δ-Σ6: ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΛΕΣ: «Αλλάζω τα θρανία μέσα στην τάξη. Κάνω κάστρο με εισόδους. Με εισόδους, πώς το λένε με... φύλακες και τα λοιπά, που για να περάσεις μέσα πρέπει να διαβάσει **το σύνθημα που σου δίνει με τις καρτέλες**, έτσι; Το ρυθμικό. E..... αναλόγως. Υπάρχει πληθώρα πραγμάτων που μπορούν να γίνουν. Έχει να κάνει με τα παιδιά και με το τι θέλουν να εμπλακούν και πόσο. Αν θέλουν πιο βαθιά να εμπλακούν. Φτιάχνω τη τάξη σαν ένα λαβύρινθο από ψηλά, μια κάτοψη ενός φρουρίου, ενός κάστρου εν πάση περιπτώσει, που μπορεί να κλείνει και να είχε και μέσα μια πόρτα που θα μείνεις αποκλεισμένος ή όχι άμα δεν πεις το σωστό, μέχρι να σε ελευθερώσει κάποιος άλλος συμμαθητής σου, με αντίστοιχο μουσικό σύνθημα. Και τα παιδιά προχωρούν και πρέπει ο φύλακας πρέπει να πει ένα ρυθμικό στοιχείο για να εισέλθουν μέσα. Ξέρω γω... τα-τα-τιτι-τα, ας πούμε. Σου μιλάω τώρα σε πρωτάκια τώρα, έτσι; Το πρωτάκι, αν το πει, προχωράει πιο μέσα, τα ρυθμικά σχήματα γίνονται όλο και πιο σύνθετα, και εν τέλει καταλήγουμε αυτά τα ρυθμικά σχήματα που τα έχουμε βρει και τα έχουμε αποδελτιώσει, να τα παίζουμε μαζί, να δούμε πώς γίνεται να ακουστούν μαζί, δύο τρία τέσσερα ταυτόχρονα και τα λοιπά. Αυτά μετά, έρχομαι σε ένα πίνακα πάνω, που γίνεται ένας καμβάς κάτι σαν σκάκι με Α, Β, Γ, Δ και 1, 2, 3, 4, που τα έχω περάσει μέσα, και διαβάζουμε οριζόντια και κάθετα και ανάποδα και διαγώνια και τα λοιπά. Και έρχεται η διαδικασία που αυτά τα ονοματίζουμε, αν θέλουμε, με νότες. Και εγώ τους παίζω ειδικά στις πιο μικρές τάξεις, αυτό το οποίο εν

τέλει γίνεται ως σειρά Α1, Β1, Γ1, Δ1. Ή ξέρω πως μπορούμε να χρώσουμε να φτιάξω δύο στίγια στον πίνακα. Ζωγραφίζω και παράλληλα να ξέρεις, οπότε αυτό με βοηθάει στη διαδικασία αυτή. Έχω εντάξει και τη ζωγραφική μου στο μάθημα της μουσικής. «Ζωγραφομουσικό» με λένε παιδιά. (γέλιο). Οπότε από το Α στο Β λοιπόν, καθώς πηγαίνει κάποιος, εφαρμόζει μια κατάσταση, του στυλ Α3, Β3, Γ3, Δ3. Και μετά, αφού βρούμε κάποια πράγματα, μπορώ να πω σε ένα παιδί «υπάρχει κάποιο άλλο ρυθμικό σχήμα που μοιάζει σε αυτό τον καμβά σε σχέση με αυτό που έχω πει»; Το βρίσκουν τα παιδιά. Το μαρκάρουν. Το φωτίζουν. Αρχίζει το μυαλό τους και δουλεύει διαφορετικά».

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Αγαπητή κυρία ... / Αγαπητέ κύριε

Ονομάζομαι Τριανταφύλλου Πολυξένη, είμαι πτυχιούχος του τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΕΚΠΑ και από τον Σεπτέμβρη του 2022 εκπονώ μεταπτυχιακό με τίτλο «Μουσική εκπαίδευση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα» στο ίδιο πανεπιστημιακό τμήμα. Συγχρόνως εργάζομαι ως καθηγήτρια μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι ένα χρόνια ως μόνιμη.

Σκοπός της μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Η παιχνιδοποίηση ως εργαλείο κινητοποίησης στην τυπική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας» είναι να εξεταστεί το κατά πόσο και με ποιο τρόπο η μουσική διδασκαλία στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενσωματώνει μηχανισμούς παιχνιδοποίησης ως εργαλείο κινητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον εξετάζονται οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί που προκύπτουν από την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη. Η μεταπτυχιακή εργασία μου θα πρέπει να παραδοθεί ως τον Μάρτη του 2024. Τα ερευνητικά οφέλη που θα προκύψουν από τη διεξαγωγή της έρευνας τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικές θα βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της συμμετοχής σας.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική. Για τη συλλογή δεδομένων θα ακολουθηθεί διαδικασία ηχογράφησης, αλλά και τυπωμένες φωτογραφίες ή άλλο έντυπο υλικό, που ενδεχομένως θα τεθούν στη διάθεση της ερευνήτριας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Επίσης θα δοθεί η δυνατότητα επιστροφής των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, για να ελεγχθούν από τους/τις ίδιους/ιες. Δεν θα ληφθούν φωτογραφίες και δεν θα μαγνητοσκοπηθεί η συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες θα έχουν δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή, προ της έναρξης ανάλυσης δεδομένων.

Οι πληροφορίες που θα δοθούν από σας είναι απόλυτα εμπιστευτικές, θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας αποκλειστικά από την ερευνήτρια και τα αποτελέσματα, που θα αναλυθούν ποιοτικά, θα παρουσιαστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αδύνατη η αναγνώριση των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ή η συσχέτιση, σύγκριση και αναφορά στους μαθητές. Επιπλέον τα αποτελέσματα θα είναι στη διάθεση όσων συμμετεχόντων επιθυμούν να ενημερωθούν για αυτά. Η ερευνήτρια οφείλει να τηρεί ρητά τους όρους της άδειας για την ορθή διεξαγωγή της έρευνας με σεβασμό ήθος και κατανόηση. Όλα τα δεδομένα που θα συλλεγούν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας θα καταστραφούν ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Παραμένω στη διάθεσή σας για οποιοσδήποτε περαιτέρω πληροφορίες ή διευκρινήσεις χρειαστείτε, καθώς επίσης αν θέλετε να λαμβάνετε ενημέρωση για την πορεία και εξέλιξη της έρευνας (τηλέφωνο επικοινωνίας 6987323212 και email triantapoly@gmail.com).

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Τριανταφύλλου Πολυξένη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περακάκη Ελισσάβετ

Τριανταφυλλάκη Αγγελική

Επιβλέπουσες καθηγήτριες

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΑΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- Λίγα στοιχεία για σένα (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, προϋπηρεσία, βαθμίδα)
- Τι είναι για σένα παιχνιδοποίηση;
- Πόσο συχνά τη χρησιμοποιείς ως τεχνική;

ΣΚΟΠΟΣ

- Γιατί τη χρησιμοποιείς;

ΤΡΟΠΟΣ

- Που την τοποθετείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος σου (αφόρμιση, παράδοση, αξιολόγηση);
- Πώς (ομαδοποίηση, όλοι μαζί, ένταξη μαθητών με δυσκολίες/ανάγκες);
- Χρησιμοποιείς έτοιμες παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες ή τις δημιουργείς μόνος σου;
- Τι είδους δραστηριότητες είναι αυτές (κινητικές, δημιουργικές, apps, blogs, e-me, e-class, επιτραπέζια);
- Τι χρησιμοποιείς για να επιβραβεύσεις την επίδοση (πόντοι, avatars, κλίμακα επιβράβευσης από το 1 έως το 10);
- Μοιράζεσαι το υλικό σου με συναδέλφους; Όταν δανείζεσαι από κείνους το τροποποιείς ή το χρησιμοποιείς αυτούσιο;
- Ανταγωνισμός – Άμιλλα: εντοπίζεις δείγματα; Τι κάνεις αν ξεφεύγει η κατάσταση;
- Εμπλοκή μαθητών: πώς κινητοποιείς τους μαθητές σου και πώς κρατάς το ενδιαφέρον τους ενεργό;
- Ανάφερε κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιείς
- Τι θα πρότεινες για επέκταση χρήσης της παιχνιδοποίησης;
- Φόβος αποτυχίας δικός σου και μαθητών (Τι δεν είναι παιχνιδοποίηση;)

ΑΞΙΑ

- Τι κερδίζουμε τελικά από την παιχνιδοποίηση μαθητές και εκπαιδευτικοί;

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

- Ποια τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός κατά την προσπάθειά του να εφαρμόσει την παιχνιδοποίηση;
- Ποιες ελλείψεις σε κατάρτιση και υλικοτεχνική υποδομή συναντώνται;