

## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνοδοποιημένες τάσεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Κατερίνα Μπιζώτα, Μαρία Παπαδοπούλου

doi: [10.12681/icw.35380](https://doi.org/10.12681/icw.35380)

Copyright © 2024, Κατερίνα Μπιζώτα, Μαρία Παπαδοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπιζώτα Κ., & Παπαδοπούλου Μ. (2024). Ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνοδοποιημένες τάσεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 156–172. <https://doi.org/10.12681/icw.35380>

## Ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνιδοποιημένες τάξεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Κατερίνα Μπιζώτα, Υποψήφια διδακτόρισα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., [mpizotaa@nured.auth.gr](mailto:mpizotaa@nured.auth.gr)

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., [mpapadopoulou@nured.auth.gr](mailto:mpapadopoulou@nured.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα εστιάζει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) μέσω της παιχνιδοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Στόχος της είναι να χαρτογραφήσει και να αναλύσει παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης σε δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς και να αναδείξει τα οφέλη που μπορεί να προσφέρουν στην εκμάθηση της Γ2. Από τη βιβλιογραφική έρευνα εντοπίστηκαν οκτώ (8) παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τις πιθανές τάξεις, αλλά και τις τρέχουσες προκλήσεις στην προσχολική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην τεχνολογία και στην αξιοποίηση των γλωσσικών ρεπερτορίων των παιδιών. Η ανάλυση δεδομένων ανέδειξε τις παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες που εφαρμόστηκαν στον υπό μελέτη πληθυσμό και τα στοιχεία σχεδιασμού παιχνιδιού που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και γλωσσικές τους ανάγκες. Τέλος, αναδεικνύονται οι γλωσσικές πρακτικές που προσφέρουν οι παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις στην εκμάθηση της Γ2 και οι προβληματισμοί για την ένταξη της παιχνιδοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Παιχνιδοποίηση, Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, Προσχολική εκπαίδευση, Διαγλωσσικότητα

## A multilingual kindergarten: Gamified trends and challenges in Second Language Learning

Katerina Bizota, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, [mpizotaa@nured.auth.gr](mailto:mpizotaa@nured.auth.gr)  
Maria Papadopoulou, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, [mpapadopoulou@nured.auth.gr](mailto:mpapadopoulou@nured.auth.gr)

### ABSTRACT

The research focuses on second language learning (SLL) through gamification in preschoolers with a refugee or migrant experience. It aims to map and analyze innovative gamified interventions that have been implemented in the context of preschool education in bi/multilingual populations and highlight their learning outcomes in SLL. A scoping study was conducted, and eight (8) gamified interventions were identified highlighting the possible trends and the current challenges in preschool education, emphasizing technology-enhanced education and translanguaging practices. Data analysis demonstrated the gamified technologies and game design elements that meet the social and linguistic needs of the study population. Lastly, the language practices offered by gamified interventions to children with migrant or refugee experience and the considerations for the inclusion of gamification in the educational framework of the kindergarten are highlighted.

**KEY WORDS:** Gamification; Second language learning; Early childhood education; Translanguaging

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα αποτελεί χώρο μετάβασης, αλλά και μόνιμης εγκατάστασης για εκατοντάδες ομάδες ανθρώπων που ακολουθούν μεταναστευτικές ή προσφυγικές διαδρομές προς την Ευρώπη. Η συνεχόμενη μετακίνηση πληθυσμών φέρνει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμέτωπη με βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ετικέτα, μια κλειστή δομή με κυρίαρχα μονογλωσσικά-εθνικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα με την διεθνή εμπειρία, στα ελληνικά σχολεία ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από γλωσσική ετερότητα (Vogel & Garcia 2017), ενώ το σύστημα εμμένει σε μονογλωσσικές πολιτικές κατευθύνσεις με φορμαλιστική δομή διδασκαλίας, καθώς απουσιάζει η κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Simopoulos & Magos 2020). Η υπερποικιλότητα (superdiversity) του μαθητικού πληθυσμού επιβάλλει την αναγκαιότητα ανακατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πράξης προς μία πλασιοθετημένη (situated) και πραξιοκεντρική (practiced) (Androulakis 2021, όπως αναφέρεται στο Garcia, Mar-Molinero & Skourtu 2021) προσέγγιση, που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Σε αυτή την κατεύθυνση, η υιοθέτηση διαγλωσσικών πρακτικών (translanguaging practices) (Garcia 2009) θα μπορούσε να δώσει νέα δυναμική στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την συμπερίληψη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως προέλευσης. Παράλληλα, μια εκπαιδευτική πρακτική, που μπορεί να κατασκευάσει ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον για να αναπτυχθεί η διαγλωσσικότητα, είναι η παιχνιδοποίηση (gamification) που βασίζεται στη δυναμική των ψηφιακών παιχνιδιών και των νέων τεχνολογικών μέσων.

Στο σύγχρονο, τεχνολογικά προσανατολισμένο, περιβάλλον το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό με διαφορετικούς όρους από ότι στο παρελθόν. Η αλλαγή αφορά τόσο τη φύση του παιχνιδιού όσο και τη θέση του μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την αναφορά της Lego foundation (των Boysen et al. 2022) τα παιδιά περνούν ολοένα και περισσότερο χρόνο σε ψηφιακούς χώρους χρησιμοποιώντας μια σειρά από εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα, πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακά παιχνίδια σε σχέση με παλαιότερες γενεές. Η εμπλοκή των παιδιών με τον ψηφιακό κόσμο επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο που παίζουν, αλλά και τους τρόπους που μαθαίνουν (Zevenbergen 2007).

Ανάμεσα στους ποικίλους τρόπους αξιοποίησης στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση. Ο όρος αναφέρεται «στη χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα» (Deterding et al 2011, σελ. 45). Κοινή εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί η ενσωμάτωση στοιχείων βαθμολόγησης, όπως είναι οι πόντοι (points), τα διακριτά (badges) και οι κλίμακες κατάταξης (leaderboards). Στον πυρήνα της, όμως, βρίσκεται η ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών μέσω επιλεγμένων στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιού, όπως η αφήγηση, η φαντασία, το αίσθημα ελέγχου, η πρόκληση και η συνεργασία (Kapp 2012).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις δυνατότητες που προσφέρει η παιχνιδοποίηση στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το παιχνίδι (παιγνιώδης διαδικασία), σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός χώρου που να διευκολύνει τις διαγλωσσικές πρακτικές δί/πολύγλωσσων πληθυσμών.

## Νέες τάσεις στην Γ2: Διαγλωσσικότητα και σημειωτικά ρεπερτόρια

Την τελευταία δεκαετία στην έρευνα για τη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) καταγράφονται πιο ρευστές, πλασιοθετημένες προσεγγίσεις των γλωσσικών πόρων (Canagarajah 2017). Συγκεκριμένα, η έννοια της Γ2 φαίνεται να μετατοπίζεται από την έννοια της διαγλωσσικότητας, κατά την οποία η επικοινωνία και η ανταλλαγή νοημάτων υπερβαίνει τη χρήση των «ονοματισμένων γλωσσών», δηλαδή των κοινωνικοπολιτικά κυρίαρχων γλωσσών, και αναδεικνύει τα γλωσσικά, σημειωτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ρεπερτόρια που δημιουργούν οι χρήστες/τριες της γλώσσας προκειμένου να επικοινωνήσουν (Otheguy et al. 2015· Τσοκαλίδου 2017).

Η García (2009) ορίζει τη διαγλωσσικότητα ως την έμφυτη και φυσική πρακτική που αναπτύσσουν ομιλητές/τριες με δί/πολύγλωσσα επικοινωνιακά ρεπερτόρια σε μία προσπάθεια επικοινωνίας, παραγωγής νοήματος, σχηματισμού εμπειριών και κατανόησης της πολυτροπικής πραγματικότητα στην οποία μετέχουν. Εμπλουτίζοντας τον ορισμό, οι García και Otheguy (2019) τόνισαν ότι η διαγλωσσικότητα, εκτός από διεργασία που επιτρέπει σε ομιλητές/τριες με δί/πολύγλωσσα να χρησιμοποιούν πλήρως τα ποικίλα ρεπερτόριά τους, λειτουργεί και ως παιδαγωγική πρακτική, κατά την οποία αξιοποιείται αυτή η διεργασία για να διευκολύνει τη μάθηση και να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Έρευνες σε πολύγλωσσα πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης ανέδειξαν ότι η διαγλωσσικότητα ενισχύει τη συμμετοχή και διευκολύνει τη μάθηση (Kirsch & Seele 2020), αναπτύσσει τις πολύγλωσσικές ταυτότητες των παιδιών πρώιμης ηλικίας (Palojärvi et al. 2023) και ενσωματώνει συμπεριληπτικές πρακτικές αμφισβητώντας τις κυρίαρχες μονογλωσσικές νόρμες (Kirsch 2017). Στην εν λόγω έρευνα ο όρος Γ2 θα χρησιμοποιείται χάριν ευκολίας, χωρίς όμως να αναφέρεται στις γλώσσες αυτές καθ' αυτές, αλλά στα γλωσσικά ρεπερτόρια των ομιλητών/τριών της.

Για να επιτευχθεί, όμως, αυτή η αρμονική σύμπραξη των γλωσσών με διαγλωσσικούς όρους, οι χρήστες/τριες δί/πολύγλωσσων ρεπερτορίων οφείλουν να δημιουργήσουν έναν δικό τους ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, έναν διαγλωσσικό χώρο, όπως τον ονομάζει ο Li (2018) που τους/τις επιτρέπει να ενσωματώνουν κοινωνικούς χώρους μέσω διαφορετικών πρακτικών σε διάφορα μέρη. Αυτή η χωρική λειτουργία της Γ2 μπορεί να βελτιστοποιηθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία με τη χρήση της τεχνολογίας ενθαρρύνοντας πολυτροπικές υβριδικές γλωσσικές πρακτικές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Novitasari et al. (2024), οι σύγχρονες πρακτικές στην εκμάθηση της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν ποικίλες προσεγγίσεις και στρατηγικές, οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, ελκυστικού και τεχνολογικά εμπλουτισμένου, μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, ψηφιακών παιχνιδιών και της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί έναν αναδυόμενο τομέα στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση (Jensen 2021· Korosidou & Griva 2021). Ειδικότερα, ο Kirsch (2017) υποστηρίζει ότι χρήση ψηφιακής αφήγησης προσφέρει κατάλληλο έδαφος για να ευδοκιμήσει η Γ2 επεκτείνοντας τους διαγλωσσικούς χώρους. Οι Buendgens-Kosten et al. (2019) προτείνουν τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για να διευκολύνουν και να ενσωματώσουν τη διαγλωσσικότητα σε πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζουν θετικά τόσο το συναισθηματικό φορτίο (affective filter) όσο και τα κίνητρα αξιοποίησης του σημειωτικού ρεπερτορίου των παιδιών. Τέλος, οι Murray et al. (2024) αξιοποίησαν της παιχνιδοποίηση για να παρακινήσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν της ανάγνωση στη L2 μεταβιβάζοντας τους διαγλωσσικούς χώρους του νηπιαγωγείου στο οικογενειακό πλαίσιο.

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι τα γλωσσικά ρεπερτόρια που φέρουν τα παιδιά πρώιμης ηλικίας και ο χώρος του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2. Υπό αυτό το πρίσμα, η παιχνιδοποίηση, με την έννοια της ενσωμάτωσης στοιχείων παιχνιδιού στον εκπαιδευτικό χώρο, μπορεί να προσφέρει ένα ελκυστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο με τα κατάλληλα μέσα και εργαλεία προσαρμόζεται στις γλωσσικές ανάγκες και σημειωτικά ρεπερτόρια των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, διευκολύνοντας την αποτελεσματική εκμάθηση της Γ2 στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

### **Παιχνιδοποίηση και Προσχολική εκπαίδευση**

Τα ψηφιακά μέσα είναι αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμού της νέας γενιάς, των «ψηφιακών ιθαγενών», ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον γεμάτο τεχνολογικές καινοτομίες (Zevenbergen 2007). Η ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία άνοιξε ένα διάλογο για/με το ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο φέρεται να ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών εμπλέκοντάς τα σε μια εξερευνητική διαδικασία μάθησης



(Johnston 2021). Ειδικότερα, η παιχνιδοποίηση αξιοποιεί την κινητήρια φύση των ψηφιακών παιχνιδιών και οικειοποιείται κάποια από τα χαρακτηριστικά τους για να κατασκευάσει διαδραστικούς χώρους εξερεύνησης.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η παιχνιδοποίηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος, καθώς σύμφωνα με τους Lee και Hammer (2011) ένα καίριο πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία. Η παιχνιδοποίηση του μαθήματος ως εκπαιδευτική πρακτική έχει τη δυνατότητα να δώσει κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία προσθέτοντας σε υπάρχοντα πλαίσια ένα ή περισσότερα διαδραστικά στοιχεία που αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και προάγουν τη μάθηση (Dicheva et al. 2015· Jantke et al. 2016). Ωστόσο, πρόσφατες συστηματικές αναλύσεις τόνισαν την ασάφεια και τη δυνητικότητα των πορισμάτων υποδηλώνοντας την ανάγκη να επεκταθεί η έρευνα πάνω σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς και εκπαιδευτικούς χώρους για να φέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Manzano-León et al. 2021). Όσον αφορά τα στοιχεία παιχνιδιού, επικρατούν οι πόντοι και τα διακριτά, αλλά τείνει να παρατηρείται μια αύξηση αφηγηματικών τεχνικών (π.χ. ψηφιακή αφήγηση) (Aura et al. 2021).

Η πρακτική της παιχνιδοποίησης άρχισε να χρησιμοποιείται πρόσφατα στην προσχολική ηλικία, όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Ongoro & Mwangoka 2019· Lorenzo-Lledó et al. 2023· Tamtama et al. 2020). Στην προσχολική εκπαίδευση, μολονότι κυριαρχεί η παιγνιώδης μάθηση (Playful learning), οι δύο όροι δεν πρέπει να συγχέονται, κι αυτό γιατί, παρόλο που σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα υπάρχει αρκετό παιχνίδι, η παιχνιδοποίηση αφορά μόνο κάποια στοιχεία που δανειζόμαστε από τα ψηφιακά παιχνίδια με την παράλληλη συνδρομή της τεχνολογίας για να εμπλουτίσουμε το πλαίσιο με πολυτροπικά και διαδραστικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, η παιχνιδοποίηση δεν αντικαθιστά την παιγνιώδη διαδικασία, αλλά την ενισχύει με ένα επιπλέον περιτύλιγμα στον «μαγικό της κύκλο», όπως θα ανέφερε και ο Huizinga (1955). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Heljakka et al. (2019) οι δραστηριότητες παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση που εμπιέχουν παιχνιδοποιημένα συστήματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως παιχνιδοποιημένη παιγνιώδης μάθηση (gamified playful learning).

Τα παραδείγματα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο εμπλουτισμού εκπαιδευτικών εφαρμογών και αξιοποίησης νέων τεχνολογικών μέσων, ώστε να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές (όπως στο δίγλωσσο πλαίσιο των Ongoro & Mwangoka 2019) και γνωστικές ανάγκες των παιδιών δημιουργώντας ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, αν και υπάρχει ακόμα η τάση να συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και την ακαδημαϊκή ικανότητα (Sudarmilah & Arbain 2019). Παράλληλα, τα σοβαρά παιχνίδια (serious games), όπως ορίζονται τα ψηφιακά παιχνίδια που έχουν ορισμένη εκπαιδευτική στόχευση και όχι ψυχαγωγικό σκοπό (Deterding et al. 2011), και η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality [AR]), αρχίζουν και διεισδύουν σε παιχνιδοποιημένα πλαίσια προσχολικής αγωγής (Yilmaz et al. 2015). Τα στοιχεία παιχνιδιού που αξιοποιούνται στις εν λόγω αναδυόμενες τεχνολογίες είναι οι πόντοι, τα επίπεδα (level), η αφήγηση, οι εικονικοί χαρακτήρες και οι προκλήσεις.

Επομένως, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης σε συνδυασμό με αναδυόμενες τεχνολογίες για την εκμάθηση της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση. Η παιχνιδοποίηση αποδεικνύεται μια πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική πρακτική για την ελληνική προσχολική εκπαίδευση, η αποτελεσματικότητα της οποίας έγκειται στη συστηματική μελέτη του πληθυσμού και του πλαισίου εφαρμογής (Hamari et al. 2014), καθώς ένα παιχνιδοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Zong et al. 2022) μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν αποτελεσματικά τα νέα τεχνολογικά μέσα με παιγνιώδη τρόπο (Wei & Yang 2023).

## **Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση παιδιών με δί/πολύγλωσσο επικοινωνιακό ρεπερτόριο**

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει χώρα υποδοχής πληθυσμών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία. Οι συχνές και συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, έχουν επιφέρει αρκετές μεταβολές στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά κυρίως έχουν καταστήσει ιδιαίτερα σημαντική την ανάγκη γλωσσικής εκπαίδευσης των δί/πολύγλωσσων μαθητών/τριών στην χώρα μας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Ύπατης Αρμοστείας (2022) τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για ενισχυμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μια πιθανή πρακτική που θα μπορούσε να ενισχύσει τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, είναι η παιχνιδοποίηση, καθώς οι έρευνες έχουν αναδείξει την επίδρασή της στα κίνητρα και τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας παιγνιώδη εργαλεία που προάγουν τη γλωσσική ικανότητα (Dehghanzadeh et al. 2021).

Τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο μέρος τη έρευνας στην εκμάθηση της Γ2 επικεντρώθηκε, κυρίως, σε προσφυγικούς πληθυσμούς με πολύγλωσσα χαρακτηριστικά λόγω της αυξανόμενης ανθρωπιστικής κρίσης που αντιμετωπίζουν σε σχέση με άλλες δί/πολύγλωσσες ομάδες. Ειδικότερα, στα παιδιά με προσφυγικό βίωμα συνήθως παρατηρείται έλλειψη αλφαριθμητισμού στην(ις) πρώτη(ες) γλώσσα(ες), χαμηλή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιθωριοποίηση και πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Wofford & Tibi 2018). Γίνεται ορατό ότι η ομάδα των προσφύγων/ισών αντιμετωπίζει μια σειρά από προκλήσεις, οι οποίες επιβαρύνουν την πρόσβαση και δέσμευση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Drolia et al. 2019). Για να αντισταθμιστούν αυτές οι προκλήσεις, οι Castaño-Muñoz et al. (2018) προτείνουν τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών που μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη και την εκμάθηση γλωσσών παρέχοντας ευκαιρίες συνεργασίας και καθοδηγούμενης μάθησης. Οι Tauson και Stannard (2018) εξέτασαν κριτικά έργα Edtech σε ανθρωπιστικά περιβάλλοντα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες που ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες των μαθητριών/τών, όσο και στο πλαίσιο εφαρμογής, μπορούν να βελτιώσουν αισθητά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, ένα αναδυόμενο σώμα βιβλιογραφίας αναδεικνύει την άρρηκτη σχέση της γλώσσας με τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο για την εκμάθηση της Γ2 (Cobo et al. 2020· Mogli & Papadopoulou 2018). Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται παιχνιδοποιημένοι πόροι σε ομάδες παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο πλαίσιο μιας ατζέντας που εφαρμόζεται σε χώρες υποδοχής για να υποστηρίξει την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Miao et al. 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετές μελέτες έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες της παιχνιδοποίησης σε δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς σχολικής ηλικίας με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης (Moutafidou & Bratitsis 2018) και πολύγλωσσων παιχνιδοποιημένων λογισμικών, όπως το Scribjab (Dagenais et al. 2017). Ομοίως, η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality [VR]) και η AR έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά πρόσφυγες για να αυξήσουν την έκθεση και την «παρουσία» τους στον κόσμο (Aman & Shiratuddin 2020). «Ειδικότερα, στην ομάδα παιδιών πρώιμης ηλικίας με δί/πολύγλωσσο επικοινωνιακό ρεπερτόριο η παιχνιδοποίηση ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να υποστηρίξει την κοινωνική προσαρμογή δημιουργώντας «χώρους», ώστε να αναπτυχθεί η γλώσσα δημιουργικά (Guzmán-Carballo 2022). Ωστόσο, η παιχνιδοποίηση δεν έχει ακόμη εξεταστεί συστηματικά στην προσχολική εκπαίδευση σε συνάρτηση με τον προσφυγικό ή μεταναστευτικό πληθυσμό και την εκμάθηση της Γ2. Ως εκ τούτου, το άρθρο επιχειρεί να ιχνηλατήσει τη χρήση της παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση της Γ2 μικρών παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική βιογραφία και να εξετάσει αν μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της διαγλωσσικότητας.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **Στοχοθεσία της έρευνας**

Στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει και να σκιαγραφήσει παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης σε προσφυγικούς και

μεταναστευτικούς πληθυσμούς και να αναδείξει πιθανά οφέλη από την αξιοποίησή τους για τη μάθηση της Γ2, ώστε να εξεταστεί αν μπορεί να ενσωματώσει γλωσσικές πρακτικές που ενισχύουν τη διαγλωσσικότητα. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα (EP):

EP1. Ποια παιχνιδοποιημένα μέσα έχουν αξιοποιηθεί σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με προσφυγικό ή μεταναστευτικό βίωμα για την ενίσχυση της Γ2;

EP2. Ποια στοιχεία παιχνιδοποίησης ενισχύουν την ενασχόληση με τη Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση;

EP3. Πώς διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 δί/πολύγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας οι παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε μία μελέτη πεδίου εφαρμογής (scoping study) σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων με παράλληλες αναζητήσεις στο διαδίκτυο, για να εντοπιστούν παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ομάδα των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση. Επιλέχθηκε η φόρμα της πρότυπης έρευνας των Arksey και O'Malley (2005), καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ποικίλες πηγές για να χαρτογραφήσει αναδυόμενες ερευνητικές πρακτικές. Η μελέτη πεδίου εφαρμογής περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) αποσαφήνιση ερευνητικού ερωτήματος, β) επιλογή ποικίλων τρόπων αναζήτησης, γ) κατασκευή κριτηρίων επιλογής, δ) οπτικοποίηση των δεδομένων και ε) σύνοψη και περιγραφή των δεδομένων.

Αναλύοντας τον σκοπό της έρευνας, το βασικό κριτήριο επιλογής είναι η ομάδα στόχος (Πίνακα 1), που περιλαμβάνει παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, ηλικίας 3-6 χρονών, και η υποστήριξη παιχνιδοποιημένων μορφών εκπαίδευσης της Γ2. Έρευνες που επιστράτευαν απλή χρήση τεχνολογικών μέσων χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία παιχνιδιού δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό στάδιο επιλογής. Εκτός μελέτης τέθηκαν και έρευνες που αφορούν την εκμάθηση ξένης γλώσσας χωρίς να εστιάζουν στον υπό μελέτη πληθυσμό.

**Πίνακας 1.** Κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού της έρευνας

Κριτήρια επιλογής	Κριτήρια αποκλεισμού
Παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, 3-6 χρονών	Δίγλωσσα παιδιά χωρίς προσφυγικό/μεταναστευτικό βίωμα
Παιχνιδοποίηση, παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες	Ψηφιακές τεχνολογίες χωρίς ενσωματωμένα στοιχεία παιχνιδιού
Εκμάθηση της Γ2, διαγλωσσικότητα	Εκμάθηση Ξένης γλώσσας

Η αρχική αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε σε δύο βάσεις δεδομένων (Google Scholar και Association for Computing Machinery [ACM]), όπου εντοπίστηκαν συνολικά 1157 έρευνες (Google Scholar N=1030, ACM N=127). Κατά την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από όρους με βασικούς άξονες την παιχνιδοποίηση, την προσχολική ηλικία και την Γ2 (ενδεικτικά: [(gamification OR “game-based” OR “serious games” OR “digital games”) AND (preschool OR “early childhood” OR kindergarten) AND (“second language” OR L2) AND (migrant OR newcomer OR refugee)]). Για την επιλογή και τον αποκλεισμό των ευρεθεισών ερευνών από τη διαδικασία της ανάλυσης διαβάστηκαν, αρχικά, οι περιλήψεις, και αποκλείστηκαν μελέτες που, μολονότι έκαναν αναφορά στον όρο παιχνιδοποίηση ή σε αναδυόμενες τεχνολογίες, δεν αφορούσαν τον υπό μελέτη πληθυσμό, αλλά την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Επιλέχθηκαν έρευνες που έκαναν χρήση σοβαρών παιχνιδιών, AR/VR με παιχνιδοποιημένο περιεχόμενο, όπως και λογισμικά πρωτότυπα χωρίς εφαρμοσμένη μελέτη. Συνολικά εντοπίστηκαν επτά (7) έρευνες στις βάσεις δεδομένων που αφορούσαν δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς προσχολικής εκπαίδευσης και ενσωμάτων κάποια μορφή παιχνιδοποίησης κάνοντας χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών. Έγιναν παράλληλα αναζητήσεις στο διαδίκτυο σε βάσεις δεδομένων διεθνών οργανισμών (π.χ.

European Commission, United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]) και εντοπίστηκε άλλη μια έρευνα.

**Πίνακας 2.** Καταγραφή των βασικών μεταβλητών των επιλεγμένων άρθρων

Συγγραφείς και Χώρα	Παιχνιδοποιημένο εργαλείο	Συμμετέχοντες/ουσες και Πλαίσιο	Στοιχεία παιχνιδιού	Στοχοθεσία
Dagla και Roussou (2018) Ελλάδα	AR εφαρμογή	29 παιδιά 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Αφήγηση Συνεργασία Αυτονομία	Να εξετάσει τη συμβολή της AR εφαρμογής στα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης
Holmen και Nielsen (2005) Δανία	VR παιχνίδι Bobo and Apples	3-5 χρονών 2 δημόσια νηπιαγωγεία Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Εικονικοί χαρακτήρες Πόντοι Ανατροφοδότηση Σενάριο Επίπεδα	Να εξετάσει αν το VR παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών
Breitbarth et al. (2018) Γερμανία	Exergame με διαδραστική κονσόλα χορού Hopscotch	20 παιδιά, 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Προσφυγικό υπόβαθρο	Ανατροφοδότηση Πόντοι Επίπεδα Αυτονομία Συνεργασία	Να εξετάσει αν το HOPSCOTCH μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση της γερμανικής ως Γ2
Rynnönen et al. (2022) Μπαγκλαντές	Ψηφιακά παιχνίδια Ψηφιακό διαδραστικό βιβλίο	359 παιδιά εκτός σχολείου, 5 – 7 χρονών Μη τυπική εκπαίδευση Παιδιά εκτός σχολείου με προσφυγικό βίωμα	Σενάριο Πόντοι Ανατροφοδότηση Ελευθερία επιλογών Μini παιχνίδια-Επίπεδα	Να διερευνήσει την επίδραση ψηφιακών παιχνιδοποιημένων παρεμβάσεων στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού στη Γ2
Schulz et al. (2020) Νορβηγία	Κοινωνικά ρομπότ	15 παιδιά, 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Πόντοι Ανατροφοδότηση Επίπεδα	Να υποστηρίξουν την εκμάθηση των Νορβηγικών ως Γ2
Piziak (2021), Αμερική	Exergame και δίγλωσσο επιτραπέζιο	200 παιδιά, 3-5 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Σενάριο Ανατροφοδότηση Εικονικοί χαρακτήρες	Να αυξήσει την κατανάλωση υγιεινών τροφίμων και την φυσική άσκηση ισπανόφωνων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας με τη χρήση δίγλωσσου περιεχομένου
Niklas et al. (2020) Γερμανία	Σοβαρά παιχνίδια	190 παιδιά, 1,5–7 χρονών Οικογενειακό πλαίσιο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Ανατροφοδότηση Πόντοι/Διακριτά	Να εξετάσει αν τα παιχνιδοποιημένα σοβαρά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τους γονείς στην παροχή υψηλής ποιότητας οικιακών περιβαλλόντων μάθησης (home learning environments) και αν επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της Γ2
Nurhas et al (2019), Γερμανία	Πλατφόρμα με Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πηγές και ψηφιακή αφήγηση	3-6 χρονών Προσφυγικό υπόβαθρο	Ψηφιακή αφήγηση Συνεργασία Αυτονομία Ανατροφοδότηση	Να σχεδιαστεί ένα πολύγλωσσο λογισμικό για την εκμάθηση της Γ2

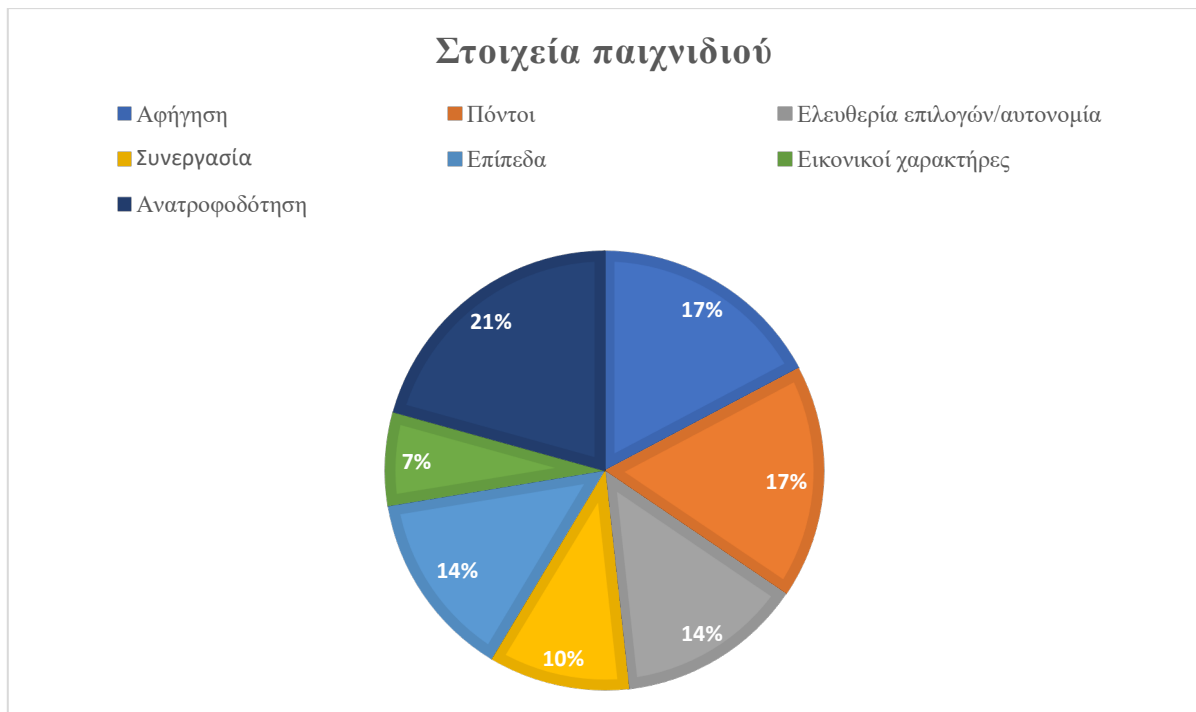
Από τη μελέτη πεδίου εντοπίστηκαν οκτώ (8) έρευνες που πληρούν όλα τα κριτήρια ένταξης. Η οπτικοποίηση των δεδομένων αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, όπου παρουσιάζονται



τα βασικά ερευνητικά δεδομένα του κάθε άρθρου. Ο πίνακας περιέχει τις εξής μεταβλητές: α) συγγραφείς και χώρα υλοποίησης, β) το παιχνιδιοποιημένο εργαλείο, β) τους συμμετέχοντες και το πλαίσιο, γ) τα στοιχεία παιχνιδιού και δ) την στοχοθεσία της κάθε έρευνας σε σχέση με τη δί/πολύγλωσση επικοινωνιακή κατάσταση.

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΣΥΝΟΨΗ

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, υιοθετήθηκε μικτή μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, ξεκινώντας με ποσοτική ανάλυση των δομικών στοιχείων των ερευνών. Εντοπίστηκαν πέντε (5) εφαρμοσμένες παρεμβάσεις, μία σε πιλοτικό στάδιο και δύο (2) έρευνες σχεδιασμού λειτουργικών συστημάτων (game design) χωρίς στάδιο εφαρμογής. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες/ουσες, μία έρευνα εφαρμόστηκε σε παιδιά εκτός σχολείου, τέσσερις (4) σε μικτό τμήμα δημόσιας εκπαίδευσης, μία υλοποιήθηκε στα πλαίσια της οικογένειας παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και δύο (2) σχεδιάστηκαν αμιγώς για προσφυγικούς πληθυσμούς στην τυπική εκπαίδευση. Τα στοιχεία σχεδιασμού παιχνιδιού που εντοπίστηκαν παρουσιάζονται στην Εικόνα 1 (EP2).



**Εικόνα 1.** Στοιχεία παιχνιδιού που εντοπίστηκαν στις επιλεγμένες έρευνες.

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποιοτική περιγραφική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πάνω στους κώδικες που εντοπίστηκαν από την ανάλυση των παιχνιδιοποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες, 2. Στοιχεία παιχνιδιού, 3. (Δια)γλωσσικά οφέλη και Προβληματισμοί.

#### 1. Παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα, οι παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με προσφυγικό ή μεταναστευτικό βίωμα είναι οι εξής: AR και

VR, Σοβαρά παιχνίδια, βιντεοπαιχνίδια φυσικής άσκησης (Exergames), Κοινωνικά ρομπότ και Πλατφόρμες ψηφιακής αφήγησης.

*AR και VR:* Δύο έρευνες αξιοποίησαν τις δυνατότητες που προσφέρουν η AR και η VR. Οι Dagla και Rousou (2018) χρησιμοποίησαν μια εφαρμογή AR σε μια πολυπολιτισμική τάξη προσχολικής ηλικίας για να διερευνήσουν αν η εφαρμογή Augmented Reality Aurasma έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τόσο τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών, όσο και να προαγάγει τη δημιουργική σκέψη και την κοινωνική ένταξη παιδιών μη προνομιούχων τάξεων μέσω συνεργατικής παραγωγής ψηφιακών, πολυτροπικών αφηγήσεων. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης και των οπτικοακουστικών εργαλείων της AR εφαρμογής, οι χρήστρες/στες δι/πολύγλωσσων ρεπερτορίων κατάφεραν να δημιουργήσουν μια ιστορία με εικονογραφήσεις, βίντεο, κινούμενα σχέδια, χωρίς λεκτικούς περιορισμούς, ενώ παράλληλα αλληλοεπίδρασαν με το σύνολο της τάξης. Αυτό το διαδραστικό μέσο παρείχε εναλλακτικούς τρόπους για να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη χρήση της γλώσσας. Συνοπτικά, το εργαλείο AR υποστήριξε την εκμάθηση της Γ2 ενθαρρύνοντας τη συνεργατική χρήση της γλώσσας και εμπλέκοντας τα παιδιά μέσω οπτικών και ακουστικών βοηθημάτων στη δημιουργία ιστοριών με προσιτό και ευχάριστο τρόπο. Η έρευνα των Holmen και Nielsen (2005) παρουσιάζει τον σχεδιασμό ενός παιχνιδιού VR. Το «Bobo and Apples» είναι ένα από τα πρότυπα λογισμικά παιχνίδια του SAME4KIDS, ένα πρόγραμμα παιχνιδιών με ποικίλες γλώσσες για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι VR είχε σχεδιαστεί για να διδάσκει ταυτόχρονα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την πρώτη γλώσσα των παιδιών, όπως και απλά μαθηματικά, σε ένα πλαίσιο εικονικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιώντας κυρίως οπτικές εικόνες, κινούμενα σχέδια και ήχο.

*Σοβαρά παιχνίδια:* Στη μελέτη τους, ο Rynnönen και οι συνεργάτες του (2022), διερεύνησαν τη ψηφιακή μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Digital Game-based Learning, DGBL) αξιολογώντας την καταλληλότητά της για την οικοδόμηση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία που παρακολουθούσαν μαθήματα σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, η έρευνα εξέτασε εάν το εμπορικό εκπαιδευτικό παιχνίδι, «Clever Kids University, Pre-K» μπορεί να αξιοποιηθεί ως αποκλειστικό μέσο για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στη Γ2 και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, σε περιπτώσεις όπου η τυπική εκπαίδευση δεν είναι εφικτή. Στην ίδια κατηγορία ανήκει το μακροχρόνιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Niklas et al. (2020), το Learning4Kids project, που είχε ως στόχο την ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας παιδιών με δι/πολύγλωσσο γλωσσικό ρεπερτόριο στην ανάπτυξη του γραμματισμού (δηλ. λεξιλόγιο, αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση και αναγνωστική κατανόηση). Ειδικότερα, δύο ομάδες παρέμβασης έλαβαν τάμπλετ με εγκατεστημένα, παιχνιδοποιημένα, σοβαρά παιχνίδια που υποστήριζαν την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου δημιουργώντας ένα διεγερτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι. Τα τάμπλετ περιείχαν, επίσης, ηλεκτρονικά και ηχητικά βιβλία με διαδραστικό περιεχόμενο και στοιχεία παιχνιδιού. Συνδυάζοντας ελκυστικά ψηφιακά εργαλεία, γονική υποστήριξη και δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, η παρέμβαση παρείχε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της Γ2 στην προσχολική ηλικία, βοηθώντας τα παιδιά να προετοιμαστούν για την ένταξη τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

*Exergames:* Η Breitbarth και οι συνεργάτες της (2018) σχεδίασαν ένα exergame, το HOPSCOTCH, εξετάζοντας αν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο για την υποστήριξη νεοφερμένων παιδιών στην κατάκτηση της γερμανικής γλώσσας ως Γ2. Το HOPSCOTCH εφαρμόστηκε σε ένα πολυπολιτισμικό τμήμα με υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εγκατάσταση της διαδραστικής κονσόλας χορού (dancing pads) ήταν ελεύθερα προσβάσιμη καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, για μια ομάδα περίπου 20 παιδιών, λειτουργώντας ως ελεύθερο παιχνίδι για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, το παιχνιδοποιημένο εργαλείο προώθησε τη συνεργασία μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων και γλωσσικών ρεπερτορίων ενισχύοντας τις μικτές κοινωνικές ομάδες. Στην

έρευνα του ο Piziak (2021) σχεδίασε δύο δίγλωσσα παιχνίδια για να βελτιώσει την κατανάλωση υγιεινών τροφίμων και να ενισχύσει την σωματική άσκηση ισπανόφωνων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας του Τέξας, αξιοποιώντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια των παιδιών. Συγκεκριμένα, σχεδίασε ένα δίγλωσσο παιχνίδι μίνιγκο και ένα exergame, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το λεξιλόγιο με φυσικό τρόπο. Το exergame ενσωμάτωνε οικείους χαρακτήρες ζώων, τα οποία παρήγαγαν δίγλωσσο επικοινωνιακό λόγο, κινητοποιώντας τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Συνδυάζοντας δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τη διαδραστική αφήγηση με πολιτισμικά κατάλληλο υλικό, η παιχνιδοποιημένη παρέμβαση κατάφερε να πραγματοποιήσει τον εκπαιδευτικό της στόχο.

*Κοινωνικά ρομπότ:* Οι Schulz et al. (2021) έκαναν χρήση κοινωνικών ρομπότ (social robots) για να βελτιώσουν την εκμάθηση της Γ2 σε παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο σε παιδικούς σταθμούς της Νορβηγίας. Η μακροχρόνια παρέμβαση είχε ως στόχο την ενίσχυση του προγράμματος ανάπτυξης λεξιλογίου Language Shower με τη χρήση μιας εφαρμογής και ενός κοινωνικού ρομπότ. Το νέο πρόγραμμα, Digital Language Shower όπως ονομάστηκε, ήταν μια ψηφιοποιημένη έκδοση του υπάρχοντος προγράμματος αποτελούμενο από θεματικές λεξιλογίου με τρεις διαφορετικές επιλογές εκμάθησης του υλικού. Αυτή η ψηφιακή μορφή συνέθετε ένα παιχνιδοποιημένο σύστημα μάθησης με διάχυτα στοιχεία επιλογών και επιπέδων. Το ρομπότ υποστήριζε την εκμάθηση της Γ2 συνδυάζοντας οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, το ρομπότ εμφάνιζε μια εικόνα ενός αντικειμένου και ζητούσε από το παιδί να το περιγράψει παρέχοντας προφορική ανατροφοδότηση.

*Πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης:* Ο Nurhas και οι συνεργάτες του (2019) ανέπτυξαν μια σειρά από αρχές σχεδιασμού για τη δημιουργία ενός συνεργατικού χώρου μάθησης, μιας ψηφιακής πλατφόρμας, όπου εκπαιδευτικοί, φυσικοί ομιλητές/τριες της Γ2 και παιδιά προσφύγων/ισσών συν-δημιουργούν δι/πολύγλωσσες ψηφιακές αφηγήσεις για να ενισχύσουν και να νοηματοδοτήσουν την εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών (δηλ. Γ2 και μητρικής) μέσω μιας υβριδικής μορφής γλώσσας. Οι προτεινόμενες αρχές σχεδιασμού κατέγραψαν μια σειρά από στοιχεία παιχνιδιού, τα οποία θεωρήθηκαν κατάλληλα για την ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο, ώστε να αναπτυχθεί μια πλατφόρμα που ενσωματώνει ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους και διαφορετικούς τύπους μέσων για την κατασκευή δι/πολύγλωσσων οπτικοακουστικών αφηγήσεων.

## 2. Στοιχεία παιχνιδιού

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα στοιχεία παιχνιδοποίησης που φαίνεται να έχουν θετικό αποτύπωμα στην εκμάθηση της Γ2 για τον υπό μελέτη πληθυσμό είναι: η αφήγηση, οι πόντοι/ανατροφοδότηση, ελευθερία επιλογών/αυτονομία, η συνεργασία, τα επίπεδα και οι εικονικοί χαρακτήρες.

*Αφήγηση:* Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων η αφήγηση ενσωματώθηκε σε 5 από τις 8 παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις. Στην έρευνα των Dagla και Rousou (2018), η αφήγηση εντοπίζεται σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιώντας ποικίλους αναπαραστατικούς τρόπους. Τα παιδιά δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις εμπνεόμενα από ένα εικαστικό έργο. Η ιστορία τους εμπλουτίστηκε με εικονογράφηση και παιχνίδι ρόλων σε βίντεο, προσδίδοντας ένα πρόσθετο πλέγμα πολυτροπικότητας μέσω της AR εφαρμογής. Σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση δημιούργησε ένα «χώρο» όπου οι χρήστες/στρίες δι/πολύγλωσσων ρεπερτορίων μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τη Γ2 φυσικά μέσα από διαφορετικά σημειωτικά μονοπάτια. Επίσης, σε δύο έρευνες η αφήγηση ενσωματώθηκε σε σοβαρά παιχνίδια με τη μορφή ψηφιακών ιστοριών (Holmen & Nielsen 2005· Rynnönen et al. 2022). Συγκεκριμένα, στο VR παιχνίδι των Holmen και Nielsen (2005) η πλοκή νοηματοδότησε τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών και τη χρήση πολλαπλών γλωσσών ως φυσικής πρακτικής σε μια επικοινωνιακή κατάσταση. Για παράδειγμα, καθώς ξεδιπλώνεται η

πλοκή, εμφανίζονται ενώπιον του εικονικού χαρακτήρα γλωσσικές ενδείξεις σε διαφορετικές γλώσσες κάθε φορά, διασφαλίζοντας ότι τα δί/πολύγλωσσα παιδιά εκτίθενται συνεχώς σε όλο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους. Στη μελέτη των Nurhas et al. (2019) η ψηφιακή αφήγηση μετατράπηκε σε μέσο αλληλεπίδρασης με δί/πολύγλωσσο περιεχόμενο με ευέλικτες εξατομικευμένες ρυθμίσεις, όπως την επιλογή ακουστικών δίγλωσσων σύντομων κειμένων. Τέλος, το σενάριο του Riziak (2021) αναπτύχθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ελκυστικό και συνυφασμένο με την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών. Κάθε σενάριο κατέληγε σε έναν διάλογο μεταξύ παιδιών και εικονικών χαρακτήρων με δίγλωσσο περιεχόμενο προκειμένου να αποθηκευτεί το νέο λεξιλόγιο με έναν διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο χαρακτηρίστηκε πολιτισμικά κατάλληλο και αυθεντικό, όχι μόνο για τον δίγλωσσο χαρακτήρα του, αλλά και λόγω της ομοιότητας της «εικονικής ζωής» των ζώων με την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών. Για παράδειγμα, ως αυθεντική δραστηριότητα επιλέχθηκε η συγκομιδή καρπών από τα ζωάκια, διότι οι περισσότεροι γονείς των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία απασχολούνται με αγροτικές εργασίες. Άρα το λεξιλόγιο ήταν άμεσα εφαρμόσιμο στην καθημερινή ζωή των παιδιών με μεταναστευτικό βίωμα.

*Πόντοι/ανατροφοδότηση:* Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι πόντοι και η ανατροφοδότηση αξιοποιούνται συνδυαστικά σε αρκετά παιχνιδιοποιημένα συστήματα (N=5). Συνήθως, η ανατροφοδότηση συνδεόταν με ένα σύστημα πόντων προκειμένου να προσδώσει έλεγχο πάνω στη γλωσσική εμπειρία των παιδιών διαμέσου ποσοτικών δεδομένων (Breitbarth et al. 2018· Niklas et al. 2020· Rynhönen et al 2022). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Niklas et al. (2020), το οικογενειακό πλαίσιο ενισχύθηκε μέσω ενός συστήματος επιβράβευσης (π.χ. για κάθε 30 λεπτά χρήσης της εφαρμογής ψηφιακά διακριτά παρέχονταν στα παιδιά) και ανατροφοδότησης. Η συγκεκριμένη μορφή παιχνιδιοποιημένου συστήματος συνέβαλε στην καταμέτρηση και αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο σε δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση και γραφή γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση κ.α., ενημερώνοντας εβδομαδιαία τις οικογένειες που πραγματοποιούσαν την παρέμβαση σχετικά με την πρόοδο και το επίπεδο που έχουν κατακτήσει τα παιδιά τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Shulz και των συνεργατών του (2021), όπου το κοινωνικό ρομπότ παρείχε επιβράβευση τόσο λεκτικά, όσο και με τη μορφή χορού και κατάλληλων εφέ φωτός και ήχου. Οι πόντοι σε αυτό το πλαίσιο δε λειτουργούσαν ανταγωνιστικά, αλλά ως σύμβολα μέτρησης της προσωπικής ικανότητας και της αίσθησης επίτευξης.

*Ελευθερία επιλογών/αυτονομία:* Σε κάποιες έρευνες καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του παιχνιδιοποιημένου συστήματος έπαιξε το αυξημένο αίσθημα ελέγχου πάνω στη μάθηση και η αυτονομία, καθώς τα παιδιά είχαν την ελευθερία να επιλέξουν το περιεχόμενο ή/και το ψηφιακό εργαλείο που τα ενδιέφερε. Στην έρευνα των Rynhönen et al. (2022), το παιχνιδιοποιημένο ψηφιακό παιχνίδι πρόσφερε σε παιδιά εκτός σχολείου με προσφυγικό υπόβαθρο που διέμεναν σε καταυλισμούς, ελευθερία επιλογής γλωσσικών εργασιών-ενοτήτων και εξερεύνηση του εικονικού γλωσσικού χώρου, ώστε να έρθουν σε επαφή με τη Γ2 σε περιβάλλοντα με περιορισμένο ανθρώπινο διδακτικό δυναμικό. Στην παρέμβαση των Breitbarth et al. (2018), παιχνιδιοποιώντας τη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις της Γ2 εθελοντικά χωρίς καθοδήγηση. Τέλος, το κοινωνικό ρομπότ λειτουργούσε ως βοηθός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να το χρησιμοποιούν ελεύθερα, καθώς παρείχε ελκυστικά στοιχεία παιχνιδιού εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική πράξη και παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία (Schulz et al. 2020).

*Συνεργασία:* Η συνεργασία κρίθηκε ως σημαντικό συστατικό μιας αποτελεσματικής παρέμβασης με παιχνιδιοποιημένα στοιχεία για την ομάδα παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (N=3). Στην έρευνα των Breitbarth et al. (2018), τα παιδιά είχαν τη



δυνατότητα να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν τον γλωσσικό στόχο με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν νέες μικτές κοινωνικές ομάδες. Ένα παιχνιδιοποιημένο σύστημα που υποστηρίζει τη συνεργατική ενασχόληση με τη γλωσσική ποικιλία σε πραγματικό χρόνο παρουσιάζεται στην έρευνα των Nurhas et al. (2019). Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του λογισμικού, η συν-δημιουργία ιστοριών αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στους δί/πολύγλωσσους μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία προσχολικής ηλικίας να αξιοποιήσουν πολλαπλές γλώσσες σε έναν ψηφιακό χώρο, ώστε να αλληλεπιδράσουν τόσο με φυσικούς ομιλητές/τριες της γλώσσας-στόχο, όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό μέσω ελκυστικών, πολυτροπικών πόρων (όπως επιλογή χαρακτήρων, εγγραφή φωνής ή προσθήκη εικόνων). Τέλος, η εκπαιδευτική παρέμβαση των Niklas et al. (2020) επεκτάθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργώντας ένα πλέγμα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (οικογένεια-σχολείο-παιδιά).

*Επίπεδα:* Τα επίπεδα, το πιο χαρακτηριστικό κομμάτι των βιντεοπαιχνιδιών, εντοπίστηκαν σε τέσσερις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Breitbarth et al. 2018· Rynnönen et al. 2022· Schulz et al. 2020). Στη βάση του VR (Holmen & Nielsen 2005), όμως, χρησιμοποιήθηκαν με έναν ξεχωριστό τρόπο. Τα επίπεδα όχι μόνο αύξησαν την πρόκληση και τα κίνητρα, αλλά ενσωμάτωσαν πολλά μικρά παιχνίδια (mini games), ειδικά σχεδιασμένα για την ταυτόχρονη εμπειρία πολλών γλωσσών (Χώρα διαμονής, γλώσσα κάθε γονέα, κοινή γλώσσα γονέα, προτιμώμενη 1η και 2η γλώσσα). Σε κάθε υψηλότερο επίπεδο, ενσωματώνονταν περισσότερες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η επανάληψη απλών λέξεων και η δημιουργία προτάσεων.

*Εικονικοί χαρακτήρες (avatar):* Σε κάποιες έρευνες (N=2) χρησιμοποιήθηκαν εικονικοί χαρακτήρες που τείνουν να αντιπροσωπεύουν τα ίδια τα παιδιά. Ο χαρακτήρας του Bobo, για παράδειγμα, αποτελεί μια τυπική αναπαράσταση ενός μικρού παιδιού (Holmen & Nielsen 2005). Τέλος, η χρήση εικονικών χαρακτήρων ζώων στην παρέμβαση του Piziak (2021) βοήθησε στην υπέρβαση ζητημάτων φυλής, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, και έμφυλων ρόλων, καθώς και τα δύο φύλα ήταν παρόντα και αντιμετωπίζονταν ισότιμα.

### 3. (Δια)γλωσσικά οφέλη και Προβληματισμοί

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το πώς ενισχύουν οι παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις τις διαγλωσσικές πρακτικές και τη δημιουργία διαγλωσσικών χώρων στην προσχολική παρατηρούνται τα κάτωθι (δια)γλωσσικά οφέλη και οι αντίστοιχοι προβληματισμοί.

*(Δια)γλωσσικά οφέλη:* Σύμφωνα με τις υπό μελέτη παρεμβάσεις, η αύξηση της δέσμευσης και της συμμετοχής στη μαθησιακή εμπειρία, καθώς και η δημιουργία ενός ευχάριστου, διαδραστικού, συνεργατικού περιβάλλοντος, διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2. Οι περισσότερες έρευνες έδειξαν ότι η χρήση παιχνιδιοποιημένων εφαρμογών ενθαρρύνει τη συμμετοχή των δί/πολύγλωσσων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ελκυστικού, πολυτροπικού περιεχομένου και ενεργοποιεί τα κίνητρα ενασχόλησης με το σημειωτικό, γλωσσικό ρεπερτόριο (Breitbarth et al. 2018· Dagla & Rousou 2018· Rynnönen et al. 2022· Schulz et al. 2020). Ειδικότερα, σε τρεις (3) παρεμβάσεις σχεδιάστηκε δί/πολύγλωσσο υλικό (Holmen & Nielsen 2005· Nurhas 2029· Piziak 2021) επιτρέποντας στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε πολλαπλές γλώσσες. Αυτή η ελευθερία εναλλαγής μεταξύ γλωσσών μιμείται τα φυσικά μοτίβα επικοινωνίας και υποστηρίζει την αυθεντική χρήση της γλώσσας. Η AR εφαρμογή (Dagla & Rousou 2018) και το κοινωνικό ρομπότ (Shulz et al. 2021) ως προηγμένες τεχνολογίες, αύξησαν την ενεργό συμμετοχή των μικρών παιδιών. Επιπλέον, παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες υπόσχονται ενδυνάμωση της αυτενέργειας των παιδιών να χειριστούν δημιουργικά την εκμάθηση της Γ2 τους, είτε αυτόνομα σε ένα ασφαλές, ψηφιακό περιβάλλον (Breitbarth et al. 2018), είτε συνεργατικά με τους συμμαθητές/τριές τους (Nurhas et al. 2019). Τέλος, οι παιχνιδιοποιημένες μορφές μάθησης φαίνεται να δημιουργούν μια διασκεδαστική και υποστηρικτική μαθησιακή ατμόσφαιρα με

αποτέλεσμα να αξιολογείται το γλωσσικό ρεπερτόριο των δί/πολύγλωσσων παιδιών, καθώς κάποιες παρεμβάσεις (N=3) αξιοποίησαν τόσο τη Γ2 όσο και τις μητρικές τους γλώσσες. Τέλος, μέσω πόντων και θετικής ανατροφοδότησης, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου διασκεδαστικά και χωρίς να βιώσουν άγχος (Breitbarth et al. 2018· Niklas et al. 2020· Rynhonen et al. 2022) αξιοποιώντας το στοιχείο της επαναλαμβανόμενης εξάσκησης πάνω στα νέα γλωσσικά μοτίβα για να βελτιώσουν τις βαθμολογίες τους και να κατακτήσουν τον επιδιωκόμενο εκπαιδευτικό στόχο.

*Προβληματισμοί:* Αναδύθηκαν, ωστόσο, και κάποιες προκλήσεις κατά την εφαρμογή των παιχνιδοποιημένων παρεμβάσεων που συνδέονται ως επί το πλείστον με τεχνικά ζητήματα, όσο και με παρωχημένες αντιλήψεις σχετικά με την αντιμετώπιση του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί η παρέμβαση των Schulz et al. (2021), όπου η πρόοδος των δί/πολύγλωσσων παιδιών κατανεμήθηκε άνισα. Μερικά παιδιά δεν παρουσίασαν καθόλου πρόοδο, ενώ καταγράφηκε και πτώση βαθμολογιών. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ερευνητών, η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος εμφάνισε αδυναμίες, καθώς το λεξιλόγιο διδασκόταν με έναν αρκετά παραδοσιακό τρόπο μέσω απομνημονεύσεων και επαναλήψεων, που ίσως δεν ήταν δυνατό να παράγει σημαντικές βελτιώσεις στη Γ2 με ή χωρίς τη χρήση ρομπότ. Ωστόσο, η βασική αδυναμία εντοπίστηκε στο ίδιο το ρομπότ. Τα τεχνικά προβλήματα που παρουσίαζε τακτικά (κυρίως στην αναγνώριση της ομιλίας) φάνηκε να μειώνουν το κίνητρο και την μαθησιακή εμπειρία των χρηστών. Όπως γίνεται εμφανές από τα αποτελέσματα της παρέμβασης, κάθε καινοτόμα προσθήκη δεν επιφέρει πάντα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, αν δε συνδυαστεί με τις κατάλληλες γλωσσικές πρακτικές και δεν ληφθούν υπόψη προβλήματα τεχνικής φύσης.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να προσφέρει νέες προοπτικές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης ενισχύοντας την εκμάθηση της Γ2 στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στο νηπιαγωγείο (Zong et al. 2022). Η αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης συνδέεται με τα σχεδιαστικά στοιχεία της, αλλά και με παραμέτρους που αφορούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου (Hamari, Koivisto & Sarsa 2014). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες και τα στοιχεία παιχνιδιού που φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου και την προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψη τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και το πλαίσιο εφαρμογής.

Ο μικρός αριθμός παρεμβάσεων που εντοπίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι πρόκειται για ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας με ενθαρρυντικά αποτελέσματα ως προς την καταλληλότητα των διαθέσιμων, παιχνιδοποιημένων, εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνολογιών στην εκμάθηση της Γ2. Ειδικότερα, οι τεχνολογίες AR και VR μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που συνδυάζουν τον πραγματικό και τον εικονικό χώρο με τρόπο που απελευθερώνει τον κοινωνικό χώρο και υποστηρίζει τη χρήση ποικίλων αναπαραστατικών τρόπων (Aman & Shiratuddin 2020). Όσον αφορά τα σοβαρά παιχνίδια, φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα σε πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. οικογενειακό πλαίσιο, καταυλισμούς) προσφέροντας εξατομικευμένη γλωσσική διδασκαλία σε διαβαθμισμένα επίπεδα και ένα ασφαλές, διαδραστικό, ψηφιακό περιβάλλον εξάσκησης της γλώσσας-στόχου (Castaño-Muñoz et al. 2018). Από την άλλη, τα exergames παρέχουν ευκαιρίες διάδρασης με τη Γ2 σε συνδυασμό με τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών, αίροντας το γλωσσικό εμπόδιο και δημιουργώντας έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό χώρο κοινωνικής μάθησης (Breitbarth et al. 2018· Piziak 2021). Τέλος, πλατφόρμες με ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους διευκολύνουν τη διαχείριση του όγκου εργασίας των εκπαιδευτικών και παρέχουν τη

δυνατότητα συν-δημιουργίας περιεχομένου σε πολλαπλές γλώσσες και επικοινωνιακά ρεπερτόρια (Nurhas et al. 2019).

Από τις έρευνές που εξετάστηκαν επιβεβαιώθηκε η σχέση μεταξύ αυξημένης δέσμευσης και εκμάθησης της Γ2 (Kirsch & Seele 2020), σε παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική βιογραφία, όταν αξιοποιούνται επιλεγμένα στοιχεία παιχνιδιού (Jankte et al. 2016· Lee & Hommer 2011). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αφήγηση, όπως προτάσσει και η σύγχρονη βιβλιογραφία (Aura et al. 2021), η οποία αξιοποιήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους για να συσχετιστεί με τον συγκεκριμένο πληθυσμό: α) ως ενσωματωμένο σενάριο στο επιλεγμένο παιχνιδιοποιημένο μέσο (π.χ. σοβαρά παιχνίδια), β) ως επικοινωνιακή δραστηριότητα διαλόγου με εικονικούς χαρακτήρες και γ) ως εργαλείο συν-δημιουργίας πολυτροπικών ιστοριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο έρευνες, στις οποίες ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και του σεναρίου βασίστηκε στις εμπειρίες και το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών (Holmen & Nielsen 2005· Piziak 2019), επιβεβαιώνουν τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση πολιτισμικά κατάλληλου υλικού (Tauson & Stannard (2018) σε παιχνιδιοποιημένα συστήματα προσχολικής αγωγής που συγκλίνουν με τις γλωσσικές ανάγκες των δί/πολύγλωσσων παιδιών (Korosidou & Griva 2021). Τέλος, καταγράφηκαν παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις, οι οποίες αξιοποίησαν τη μητρική γλώσσα των δί/πολύγλωσσων παιδιών, παράλληλα με την Γ2 ως απαραίτητη μονάδα σχεδιασμού του υλικού προκειμένου να νοηματοδοτήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Piziak 2019), αλλά και να ενισχύσουν την φυσική τάση χρήσης πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

Συμπερασματικά, οι παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις που ενσωματώνουν δί/πολύγλωσσο και πολιτισμικά κατάλληλο περιεχόμενο, διαδραστική αφήγηση και ένα υποστηρικτικό, ελκυστικό περιβάλλον μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν σημαντικά διαγλωσσικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο. Δεδομένου ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχούν μονογλωσσικές πρακτικές, η εισαγωγή παιχνιδιοποιημένων εργαλείων που ενσωματώνουν τα παραπάνω διαδραστικά στοιχεία μπορεί να προσφέρει έναν ευέλικτο τρόπο (δι)επαφής των παιδιών με γλωσσικές πρακτικές που ενισχύουν δί/πολύγλωσσα επικοινωνιακά ρεπερτόρια. Αν συνδεθεί η μάθηση με την ψηφιακή εμπειρία των μικρών παιδιών που λαμβάνουν στο οικογενειακό πλαίσιο, στον προσωπικό τους χώρο, παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια, η ένταξη της παιχνιδιοποίησης στο νηπιαγωγείο παρουσιάζεται ως αρκετά φυσική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που αναδείχθηκαν, επιβεβαιώθηκαν κάποιοι προβληματισμοί της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τα μικτά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η παιχνιδιοποιημένη προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και ο φορμαλιστικός τρόπος χρήσης της, γεγονός που δικαιολογεί την περιορισμένη εφαρμογή της σε αυτό το πλαίσιο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί η νέα τεχνολογία σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η εισαγωγή ψηφιακών μέσων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αν δεν συνδεθεί με καθοδηγούμενη και τεχνικά άρτια διδασκαλία προσανατολισμένη στις γλωσσικές ανάγκες των δί/πολύγλωσσων παιδιών. Η παιχνιδιοποίηση μπορεί να διευκολύνει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο, καθώς τις μετατρέπει σε παιχνίδι, όμως αν χρησιμοποιείται φορμαλιστικά ενέχει τον κίνδυνο κατακερματισμού των γλωσσών ως απλές δεξιότητες που επιφέρουν πόντους και ανταμοιβές, παρά στην δημιουργία συνδεδεμένου γλωσσικού ρεπερτορίου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aman, A. M., & Shiratuddin, N. (2020). Virtual reality and augmented reality create fair education opportunities for refugee children in camps. *International Journal of Engineering and Technology*, 9(3), 665-669.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.

- Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2021). My school is Hogwarts: Students' social behavior in storified classes. *CEUR Workshop Proceedings*.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 120*, 103884.
- Breitbarth, K., Menz, M., Grodd, S., & Lucht, M. (2018, April). Evaluation of exer-learning technology for teaching refugees: Teaching German as foreign language to pupils with migrant background. *In 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 308-313. IEEE.
- Buendgens-Kosten, J., Lohe, V., & Elsner, D. (2019). Beyond the monolingual habitus in game-based language learning: The MELang-E and EU·DO·IT projects in the interstices between linguistics, pedagogy and technology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds, 11*(1), 67-83.
- Canagarajah, S. (2017). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics, 39*, 31-54, <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Castañó-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: A qualitative analysis of three types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(2).
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., & Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and Education, 31*(3), 263-282.
- Dagla A., & Rousou, E. (2018, June). Artful thinking and augmented reality in kindergarten: technology contributions to the inclusion of socially underprivileged children in creative activities. *In Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 187-194.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 34*(7), 934-957.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society, 18*(3), 75-88.
- Drolia, M., Sifaki, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). An overview of mobile learning for refugee students: juxtaposing refugee needs with mobile applications' characteristics. *Challenges, 11*(2), 31.
- Φίλη, Ε., & Παυλόπουλος, Β. (2024). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. *Ερευνα στην Εκπαίδευση, 13*(1), 89-110.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Androulakis, G. (2021). From ‘default’ to ‘practiced’ language policy: a critical study of refugee education in Greece. In O. García, C. Mar-Molinero & E. Skourtu (Eds.), *6th International Conference ‘Crossroads of Languages and Cultures (CLC6): Plurilingualism, Variation, Spaces of Literacy*.
- Guzmán Carballo, M. D. L. L. (2022). *Implementation of gamification in a CLIL context in Preschool Education*. [Master's thesis, Univeridad de la Laguna].
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014) Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, January 6-9, 2014*. Hawaii, USA.
- Heljakka, K., Ihamäki, P., Tuomi, P., & Saarikoski, P. (2019, December). Gamified coding: Toy robots and playful learning in early education. *In 2019 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 800-805). IEEE.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Jantke, K. P., Arnold, O., & Bosecker, T. (2016, April). Exploratory Game Play to Support Language Learning: Dinner Talk. *In CSEDU (2)* (pp. 161-166).



- Jensen, L. (2021). “The Role of Games in Second Language Learning in Scandinavian Early Childhood Education”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 167-180.
- Johnston, K. (2021). Engagement and immersion in digital play: Supporting young children’s digital wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10179.
- Kapp, K. M. (2012) *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy. *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education*, 63-81.
- Kirova, A. (2010). The role of an intercultural early learning program for refugee and immigrant children on the development of their L1 and L2 skills and abilities. Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Centre for Child, Family & Community Research.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2021). “Listen to my story, play and interact”: Greek preschool children learning English in a digital environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 124-137.
- Lee, J. & Hammer, J. (2011) Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30, 10.1093/applin/amx039
- Miao, F., Pagano, M., Atchoarena, D., Pimmer, C., Gröhbiel, U., Zelezny-Green, R., & Strecker, J. (2018). *A lifeline to learning. Leveraging technology to support education for refugees*. Lego Foundation.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). “If I stay here, I will learn the language”: Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a second language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 181-194.
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018, June). Digital storytelling: Giving voice to socially excluded people in various contexts. In *Proceedings of the 8th international conference on software development and technologies for enhancing accessibility and fighting info-exclusion* (pp. 219-226).
- Murray, A. K., Chen, I. S. J., & Liu, Y. T. (2024). Unlocking the Magic of Gamification for Preschool Language Learners: A Non-digital Approach to Boosting Reading Engagement at Home: 探究非數位遊戲對於提升幼兒居家閱讀之成效. *English Teaching & Learning*, 1-34.
- Novitasari, Y., Yetti, E., & Sumantri, M. S. (2024, September). *The Current Practice of Second Language Learning in Early Childhood Education: Literature Review study*. In *Prosiding The 1st International Conference for Research in Early Childhood Education (ICRECE) 2024* (Vol. 1, No. 1, pp. 236-244).
- Nurhas, I., Boutouil, M., Geisler, S., & Pawlowski, J. (2020). Design Principles of Collaborative Learning Space Connecting Teachers and Refugee Children: A Design Science Research Study. In *EDULEARN Proceedings*. IATED Academy.
- Ongoro, C. A., & Mwangoka, J. W. (2019). Effects of Digital Games on Enhancing Language Learning in Tanzanian Preschools. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 325-344.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2024). Changes in an Early Childhood Education and Care Teacher’s Practical Theory of Language Pedagogy as a Nexus: The Interplay of Factors Affecting the Change. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3).
- Piziak, V. (2021). Developing Educational Games for Preschool Children to Improve Dietary Choices and Exercise Capacity. *Sustainability*, 13(6), 3340.
- Pynnönen, L., Hietajarvi, L., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2022). Overcoming illiteracy through game-based learning in refugee camps and urban slums. *Computers and Education Open*, 3, 100113.

- Schulz, T., Halbach, T., & Solheim, I. (2020, March). Using social robots to teach language skills to immigrant children in an Oslo city district. *In Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*, 442-444.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.
- Sudarmilah, E., & Arbain, A. F. (2019). Using gamification to stimulate the cognitive ability of preschoolers. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(6), 1250-1256.
- Tamtama, G. I. W., Suryanto, P., & Suyoto, S. (2020). Design of English Vocabulary Mobile Apps Using Gamification: An Indonesian Case Study for Kindergarten. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 10(1), 150-162.
- Tauson, M., & Stannard, L. (2018). EdTech for learning in emergencies and displaced settings. *Descargado de savethechildren. net*.
- Τσοκαλίδου, Π. (2017). *ΣίΔαYes: Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διγλωσσικότητα: Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNHCR (2022). *All Inclusive: The Campaign for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2022-all-inclusive-campaign-refugee-education>.
- Vogel, S., & García, O. (2017, December 19). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 15 Mar. 2020, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>
- Wei, Y., & Yang, X. (2023). Evaluation and improvement methods of preschool children's education level based on computer technology. *Computer-Aided Design and Applications*, 20, 112-122.
- Wofford, M. C., & Tibi, S. (2018). A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children. *International journal of speech-language pathology*, 20(1), 182-190.
- Yilmaz, R. M., Kucuk, S., & Goktas, Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six?. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 824-841.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: Implications for Early Childhood Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.1.19>
- Zong, X., Yang, F., & Zhang, Y. (2022). The Understanding and Development of "Curriculum Gamification" and "Curriculum-Based Game" Concepts in Chinese Kindergartens. *Journal of Contemporary Educational Research*, 6(10), 47-54.