

Ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης ως εργαλεία διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διδακτική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, ΕΔΙΠ, ΕΑΠ, ΣΕΠ
kilioroulou@edlit.auth.gr

Γερανιωτάκη Μαρία

Φιλολόγος, Ειδικευση στη Γλωσσολογία, ΜΑ Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
marita_fts2@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πραγματικότητα μετεξελίσσεται άρδην λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί διαρκή αναζήτηση, σχεδιασμό και δυναμική εφαρμογή νέων διδακτικών τρόπων που προάγουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (ΕΞΑΕ). Το παρόν άρθρο εδράζεται στην αξιοποίηση ενός καινοτόμου παιδαγωγικού εργαλείου στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2), τα ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (ΨΕΔΑ) (Digital Educational Escape Rooms-DEERs). Ωστόσο, η ψηφιακή τους μορφή και χρήση στη Γ2 βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο με προοδευτικά αυξητική πορεία στη διεθνή βιβλιογραφία και συνακόλουθα ανεπαρκείς εμπειρικές έρευνες και ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο για τους ετερόγλωσσους μαθητές της ελληνικής. Στο παρόν πλαίσιο, επιχειρείται η θεωρητική ανάδειξη και τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ. Υπό το πρίσμα αυτό και με εστίαση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία χαρτογραφείται λεπτομερώς η εκπαιδευτική συνεισφορά τους στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα αναδυόμενα οφέλη τους σε ετερόγλωσσους μαθητές μικρής ηλικίας. Το άρθρο περατώνεται με ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο ΨΕΔΑ το οποίο βρίσκεται σε πειραματική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης, διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ψηφιακή εποχή έχει αναδιαρθρώσει ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής και, συνδυαστικά, με την πανδημία του κορωνοϊού έχει επηρεάσει όλες τις συνιστώσες της εκπαίδευσης. Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις καθιστούν, εύλογα, βέβαια, την εύρεση λύσεων ως επιτακτική ανάγκη για την εύρυθμη και απρόσκοπτη, όσο είναι δυνατόν, μαθησιακή διαδικασία. Υπό το πρίσμα του ψηφιακού μετασχηματισμού έρχεται στο προσκήνιο η ψηφιακή παιδαγωγική στην ΕΞΑΕ πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως και της γλωσσικής διδασκαλίας της Γ2. Τα τελευταία χρόνια είναι εμφανές τόσο το ερευνητικό όσο και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως διδακτική ξένων γλωσσών (Alyaz & Genc, 2016). Ωστόσο, μολονότι δεν υπάρχει, ακόμη, συστηματικό πλαίσιο καθοδήγησης για την ενσωμάτωση της γλωσσικής εκμάθησης σε παιγνιώδη συμφραζόμενα και δη ψηφιακά, εντούτοις, η Ψηφιακή Παιχνιδοκεντρική Γλωσσική Μάθηση (ΨΠΓΜ) (Digital Game Based Language Learning-DGBLL) (Osman & Abdul Rabu, 2020) υποστηρίζει θετικά τη διδακτική της Γ2 (Dixon et al., 2022) στην ΕΞΑΕ με προοδευτικά αυξητική τάση στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία (Alyaz & Genc, 2016; Dixon et al., 2022).

Έχοντας, λοιπόν, ως υπόβαθρο τις αρχές και τις μεθοδολογίες της ΨΠΓΜ ως τομέα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ) (Computer Assisted Language Learning-CALL) (Alyaz & Genc, 2016) καθώς και της Βιωματικής Επικοινωνιακής Προσέγγισης (ΒΕΠ) (Experiential Communicative Approach-ECA) (Cruz, 2019b) είναι εφικτή η θεωρητική

τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ στη γλωσσική διδασκαλία και, συνακόλουθα, η ανάδειξή τους στην ελληνική βιβλιογραφική αντίληψη αποτελώντας εφαλτήριο για την περαιτέρω διερεύνηση αλλά και την εφαρμογή τους στην αμιγώς διαδικτυακή εκπαίδευση. Άλλωστε, η ψηφιακή παιδαγωγική συνδυασμένη με το (ψηφιακό) εκπαιδευτικό παιχνίδι παρέχει ολιστική μαθησιακή εμπειρία (Mudure-Iacob, 2021). Τα ΨΕΔΑ στη γλωσσική εκμάθηση δεν είναι απλά ένα επιπλέον 'έτοιμο' ψηφιακό παιχνίδι, αλλά συνιστά ένα καινοτόμο (Mudure-Iacob, 2021), ολοκληρωμένο μεν (Antela-Costa, 2021), πολλά υποσχόμενο δε, εκπαιδευτικό εργαλείο με περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι άλλων συμβατικών ψηφιακών εργαλείων (Makri et al., 2021).

Συγκεκριμένα, το ΨΕΔΑ αποτελεί μία ζωντανή εκπαιδευτική διαδικασία (Nicholson, 2018), ατομική (Kroski, 2020) ή ομαδική (Antela-Costa, 2021; Makri et al., 2021), που ξεδιπλώνεται μέσα σε αυθεντικό συγκείμενο (Cruz, 2019b) με απώτερο σκοπό την ψηφιακή απόδραση από το εικονικό, περιβάλλον-δωμάτιο μάθησης (Antela-Costa, 2021; Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Σε αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες-μαθητές αναζητούν στοιχεία, ξεκλειδώνουν κλειδαριές, αποκρυπτογραφούν κωδικούς, γρίφους, αινίγματα, επιλύοντας μία σειρά ψηφιακών προκλήσεων-δραστηριοτήτων καθοδηγούμενων από ένα αφηγηματικό ή θεματικό πλαίσιο (Nicholson, 2018) καθώς και από τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους σε προκαθορισμένο, συνήθως, ή μη χρονικό διάστημα (Makri et al., 2021). Πρόκειται για μία εμπειρία βιωματική (Cruz, 2019a; NEET-SYSTEM, 2020), εμπυθιστική (Makri et al., 2021; Nicholson, 2018), πολυαισθητηριακή, διαδραστική (Cruz, 2019b), δυναμική, διαισθητική, ελκυστική (Grande-de-Prado, 2021), πλαισιωμένη με εξωγλωσσικά (κίνηση σώματος, προσώπου, χεριών) και με παραγλωσσικά (παύσεις, επιτονισμός, ρυθμός, φωνητική ένταση) στοιχεία (NEET-SYSTEM, 2020) που προσομοιάζει με αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο σε αυθεντικά συμφραζόμενα. Γι' αυτό τον λόγο, στα ΨΕΔΑ η γλώσσα έχει διττό ρόλο, αφενός είναι ο στόχος της μαθησιακής εμπειρίας, αφετέρου αποτελεί και το μέσον για την επίτευξη του εν λόγω στόχου (Cruz, 2019a; SpeakER, 2021).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της αφήγησης, η πλοκή πρέπει να εναρμονίζεται, να συνδέεται με κάθε πρόκληση και να αποκαλύπτεται κάθε μέρος της ιστορίας σταδιακά στους μαθητές ως μέρος του/της γρίφου/πρόκλησης. Υπό την έννοια αυτή, καθώς επιλύονται οι νοηματοδοτούμενες προκλήσεις, παράλληλα, εξελίσσεται και η πλοκή (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020; Nicholson, 2018). Η πορεία, μάλιστα, προς την ψηφιακή απόδραση επαφίεται στις ενέργειες-δράσεις κάθε μαθητή (Grande-de-Prado et al., 2021) ατομικά και σε εκείνες, όπως προκύπτουν από την ενεργό σύμπραξη των μαθητών, ομαδικά. Επιπλέον, η πορεία αυτή εξαρτάται, εξίσου, από τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχική αλλά και σωματική εμπλοκή (NEET-SYSTEM, 2020), αν και εξ αποστάσεως, των συμμετεχόντων, εν αντιθέσει με άλλα παιχνίδια οθόνης ή/και ψηφιακά επιτραπέζια παιχνίδια στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, τα τελευταία βασίζονται, φυσικά, στην πνευματική διεργασία αλλά κυρίως στην αγωνιώδη προσπάθεια μνημονικής ανάκλησης της ζητούμενης λέξης, της επιλογής του κατάλληλου μορφοσυντακτικού στοιχείου, κάτι, όμως, που αυξάνει το συναισθηματικό φορτίο του μαθητή (Dehghanzadeh et al., 2019) και παράλληλα ο ίδιος, ενδέχεται, να χάσει το κίνητρό του (Mudure-Iacob, 2021). Ως εκ τούτου, υπερτερεί η βαθμοφοβία, η προσπάθεια αποφυγής γλωσσικού λάθους (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), συγκέντρωσης πολλών σωστών απαντήσεων με συνεργασία των αισθήσεων όρασης-αφής (Nicholson, 2018), εναποθέτοντας, εν μέρει, την εξέλιξη και στην τύχη των ψηφιακών ζαριών. Στα ΨΕΔΑ, όμως, όταν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα και με συγκεκριμένη στοχοθεσία, οι μαθητές χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες (Antela-Costa, 2021).

Άλλωστε, η γλώσσα-στόχος δεν είναι απομονωμένη εντός των ΨΕΔΑ (Antela-Costa, 2021), όπως δεν είναι και στην πραγματική ζωή. Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες γνώσεων και πληροφοριών γίνονται ενεργοί, ανακαλύπτουν νέα δεδομένα (Makri et al., 2021), διαπραγματεύονται (Cruz, 2019a) και κατασκευάζουν το απαραίτητο νόημα (NEET-SYSTEM,

2020), χωρίς να 'χάνονται' στην οθόνη προκειμένου να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Επίσης, στο πλαίσιο των ΨΕΔΑ καλλιεργούνται και αξιοποιούνται, συνειδητά ή/και ασύνειδα, κι άλλες δεξιότητες και στρατηγικές του 21^{ου} αιώνα (soft skills) (Cruz, 2019b; SpeakER, 2021) που θεωρούνται απαραίτητες στις, διαρκώς, μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), γλωσσικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές (Mudure-Iacob, 2021) ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής κοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση, η γλώσσα αποτελεί τον μοχλό της ανθρώπινης ενέργειας και σκέψης σε κάθε ηλικία. Γι' αυτό τον λόγο, η γλώσσα, είτε ως μητρική (Γ1) είτε ως Γ2, χρειάζεται να ενσωματώνεται λειτουργικά και βιωματικά κατά την εκμάθησή της.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, αναντίρρητα πλέον, έχουν παιδαγωγική αξία και είναι αρεστά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ανάλογα, τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στη διδακτική των γλωσσών σε κάθε τους μορφή, (μη) ψηφιοποιημένη, υβριδική στη διά ζώσης ή/και στην ΕΞΑΕ, είναι εξίσου αποτελεσματικά από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή (Asiri et al. 2021; Cruz, 2019a; Santamaría & Alcalde, 2019; SpeakER, 2021) και καλύπτουν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι υφιστάμενες εμπειρικές έρευνες για τη γλωσσική διδασκαλία ετερόγλωσσων μαθητών αφορούν κυρίως την αγγλική (Makri et al., 2021) και την ισπανική (Cruz, 2019a)

Στο πλαίσιο αυτό, στο παρόν άρθρο αρχικά, διανθίζονται τα χαρακτηριστικά των ΨΕΔΑ στη γλωσσική εξ αποστάσεως διδασκαλία και προβάλλονται πτυχές της ψηφιακής τους μορφής. Ακολούθως, επισημαίνονται και αναλύονται τα διδακτικά οφέλη των γλωσσικών ΨΕΔΑ στους μικρούς μαθητές. Επίσης, αναδύονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης της εν λόγω δραστηριότητας υπό το πρίσμα κατάλληλων διδακτικών πρακτικών στη γλωσσική εκμάθηση. Το παρόν άρθρο περατώνεται με μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση ΨΕΔΑ σε παιδιά με επίπεδο ελληνομάθειας Α1.

Από τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στα ψηφιακά στη διδακτική ξένων γλωσσών

Η θεωρία της Παιχνιδοκεντρικής Μάθησης (Game Based Learning-GBL) υποστηρίζει θεωρητικά τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (Educational Escape Rooms-EERs) (SpeakER, 2021) καθώς σ' αυτή τη θεωρία τα παιχνίδια λαμβάνονται ως συστήματα που προσομοιάζουν με αυθεντικές περιστάσεις από την καθημερινότητα και από τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, η (δια)δράση στη γλώσσα-στόχο διανθίζεται μέσα από ένα ρεαλιστικό περιεχόμενο (Cruz, 2019b) και ενισχύεται ως κοινωνική εμπειρία με τους συμμαθητές. Αφενός, οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία δημιουργώντας υβριδική μορφή, για να είναι πιο ελκυστικά στους μαθητές, αφετέρου αυτή η προσπάθεια δεν ικανοποιεί, πάντα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες ή αποτελεί χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία ως προς τον σχεδιασμό και, συχνά, ως προς την εφαρμογή της στο πλαίσιο της τάξης. Από την άλλη, πολλοί μαθητές ως ψηφιακοί γηγενείς επιθυμούν να δραπετεύσουν από τη ρουτίνα της παραδοσιακής ή ψηφιακής γλωσσικής τάξης (Költzsch & Stadler-Heer, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019) με τρόπους που εγείρουν το ενδιαφέρον τους για χρήση της διδασκόμενης γλώσσας πιο αβίαστα (SpeakER, 2021) και πιο βιωματικά απ' ότι συνήθως. Στην ΕΞΑΕ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι οι ερευνητές αναζητούν μαθησιακές πρακτικές και μεθοδολογίες, όπως αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διά ζώσης διδασκαλία (Manzano-León et al., 2021) ή/και σε πιο βελτιωμένη εκδοχή για αποδοτική μάθηση. Η ανακατεύθυνση αυτή προς την ΕΞΑΕ απαιτεί δραστικές και ποιοτικές λύσεις από όλες τις εκπαιδευτικές συνιστώσες ειδικά στο εν λόγω θέμα.

Σ' αυτήν την περίπτωση τα γλωσσικά ΨΕΔΑ στηρίζονται στην ΨΠΓΜ (Chou et al., 2020), όμως, λόγω του πρώιμου σταδίου τους (Makri et al., 2021) χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, αξιολόγησης και κατανόησης πριν την εφαρμογή τους. Η αξιοποίηση των ΨΕΔΑ, επί πληρωμή συνήθως ή σπανίως δωρεάν, από το διαδίκτυο χωρίς συγκεκριμένη μαθησιακή στοχοθεσία, χωρίς τη χαρτογράφηση της εκάστοτε τάξης δεν απέχει από το είδος παρόμοιων συμβατικών εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών. Συνήθως τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν κατά κύριο λόγο 'ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής' ή 'ερωτήσεις με σωστή ή λανθασμένη

απάντηση' ή έχουν προκλήσεις με κλειδαριές χωρίς συνοχή με την πλοκή και με τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών (Nicholson, 2018). Βέβαια, ορισμένες έρευνες αναφέρονται στα ΨΕΔΑ βάσει της Παιχνιδοποίησης (Gamification) (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Ωστόσο, αυτή η θεωρία, απλώς, ενδυναμώνει τα μαθησιακά περιβάλλοντα με μηχανικά στοιχεία (λειτουργικές διαδικασίες και κανόνες για την εξέλιξη του παιχνιδιού, όπως βαθμολογία, πίνακες κατάταξης, ανταμοιβή κ.ά.), με δυναμικά (ενεργοποιούν τα μηχανικά στοιχεία βάσει της επίδρασης τού παιχνιδιού στους μαθητές) (Dehghanzadeh et al., 2019) και με αισθητικά στοιχεία (το οπτικό κομμάτι από τη συνένωση των προαναφερθέντων στοιχείων) (Antela-Costa, 2021). Για τον λόγο αυτό, η Παιχνιδοποίηση θεωρείται, εύλογα, στρατηγική της ΨΠΓΜ μέσω της οποίας, δηλαδή της ΨΠΓΜ, οι ενέργειες των μαθητών καθορίζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού (Grade-de-Prado et al., 2021), όπως, άλλωστε, συμβαίνει και στα ΨΕΔΑ.

Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές, όχι μόνο, αποδρούν από τη μονοτονία της ψηφιακής τάξης (Antela-Costa, 2021), αλλά διεπιδρούν βιωματικά στη γλώσσα-στόχο σε σημείο που ξεχνούν ότι εκείνη τη στιγμή μαθαίνουν τη γλώσσα (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) και την εξασκούν. Σημαντικό είναι, εξίσου, ότι το περιεχόμενο σε ένα ΨΕΔΑ μπορεί να επεξεργαστεί, να αναπροσαρμοστεί μετά το πέρας της διαδικασίας, να αποθηκευτεί, να μεταφορτωθεί και, κυρίως, να παιχτεί/εφαρμοστεί οποτεδήποτε και με μαθητές που είναι σωματικά παρόντες σε διαφορετικά μέρη ανά τον κόσμο (Santamaría & Alcalde, 2019), με βασική προϋπόθεση σύνδεση στο διαδίκτυο και μία ηλεκτρονική συσκευή. Επίσης, είναι δυνατόν το ΨΕΔΑ να χρησιμοποιείται ασύγχρονα από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει ενσωματώσει σχετική βοήθεια σε πιθανά σημεία όπου, ενδεχομένως, θα δυσκολευτούν οι μαθητές (Antela-Costa, 2021). Σε κάθε περίπτωση, όμως, υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση (Asiri et al., 2021) που λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) (Chou et al., 2020) μεταξύ και των συμμαθητών.

Εν αντιθέσει με τα διά ζώσης, τα ΨΕΔΑ δεν περιορίζουν τον δημιουργό/εκπαιδευτικό οικονομικά, αλλά τον συμφέρουν, αρκεί, βέβαια, ο ίδιος να έχει ένα ενδεικτικό πλαίσιο δωρεάν επιλογών, προκειμένου να μορφοποιήσει το σενάριο και τις προκλήσεις με γνώμονα τους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

Τα ΨΕΔΑ προσαρμόζονται, επίσης, και στη διαθεματική προσέγγιση (SpeakER, 2021) με τη συνένωση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με τη Γ2, όπως εκμάθηση ελληνικών με ιστορία. Συλλήβδην, το περιβάλλον των ΨΕΔΑ επιτρέπει την ενσωμάτωση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης των μαθητών απρόσκοπτα και δημιουργικά. Μάλιστα, αυτά παρέχουν πλήθος δυνατοτήτων χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς (Kroski, 2020) για τη δημιουργία φανταστικών τόπων του παρελθόντος ή/και του μέλλοντος αλλά και πραγματικών περιστάσεων της καθημερινής ζωής με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των άμεσα εμπλεκόμενων που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές. Στη γλωσσική διδασκαλία τα διδακτικά οφέλη των ΨΕΔΑ επιβεβαιώνουν τον χαρακτηρισμό περί ολιστικής μαθησιακής εμπειρίας (Mudure-Iacob, 2021) σε κάθε ηλικιακή ομάδα για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Asiri et al., 2021).

Διδακτικά οφέλη/πλεονεκτήματα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Εν μέσω της διεργασίας για τη διαφυγή ενεργοποιούνται τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα των μαθητών, που είναι απαραίτητα στην εκμάθηση της Γ2 (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Παράλληλα, οι μαθητές ανακαλύπτουν, ερμηνεύουν, αναπτύσσουν σε πραγματικό χρόνο (μη) γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές που χρησιμοποιούν, συνειδητά ή ασύνειδα, οικοδομούν και (επανα)δημιουργούν τη νέα γνώση (Cruz, 2019b), αφού ο στόχος της διαφυγής τους είναι κοινός (Santamaría & Alcalde, 2019).

Τα ΨΕΔΑ ως πολυαισθητηριακές διδακτικές πρακτικές παρέχουν, υπό το πρίσμα της ΒΕΠ, τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες ν' αναπτύξουν εμπειρικά τη γνώση και να εμπλακούν αβίαστα στις προκλήσεις (SpeakER, 2021). Η πρότερη γνώση τους ενεργοποιείται και οι ίδιοι προσπαθούν να τη συνδέσουν με την καινούρια, αρκεί οι προκλήσεις και η πλοκή να είναι

νοηματοδοτούμενες και εμπυθιστικές (Cruz, 2019b). Αυτές οι προκλήσεις δεν αποτελούν φραγμούς προς την απόδραση αλλά μέσα από αυτές οι μαθητές αποδίδουν νόημα στις πράξεις τους (Nicholson, 2018), ανακαλύπτουν και καλλιεργούν, εκτός από τη γλώσσα, και δεξιότητες 21^{ου} αιώνα που είναι απαραίτητες στη νέα εποχή.

Ορισμένες εξ αυτών των δεξιοτήτων, όπως προκύπτουν από τα ΨΕΔΑ είναι ο συνδυασμός της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (creactical skills) (Cruz, 2019a) καθώς με δημιουργικό και κριτικό τρόπο (Asiri et al., 2021) οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν τα στοιχεία στους γρίφους βάσει της ιστορίας, για να ανοίξουν τις κλειδαριές. Την ίδια στιγμή αυτοί επικοινωνούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν ενεργά, ρισκάρουν, εγείρεται το ενδιαφέρον τους (Santamaría & Alcalde, 2019), πειραματίζονται, αναστοχάζονται, συνεργάζονται (Chou et al., 2020; Manzano-León et al., 2021) με σεβασμό στον συμμαθητή τους, αλληλοβοηθούνται καλλιεργώντας και τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό τους, για να συλλέξουν τα απαραίτητα στοιχεία και να επιλύσουν κάθε πρόβλημα/γρίφο (NEET-SYSTEM, 2020). Επίσης, οι ίδιοι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον διαθέσιμο χρόνο τους, να είναι πιο ευέλικτοι, όπως χρειάζεται να είναι σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες συμβάλλουν στην ενίσχυση της (δια)πολιτισμικής και της διαγλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Επίσης, μέσω της ΨΠΓΜ στα ΨΕΔΑ οι επικοινωνιακές δεξιότητες βελτιώνονται και με την ενσωμάτωση κατάλληλα διαμορφωμένων προσκλήσεων οι μαθητές χρησιμοποιούν και καλλιεργούν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές δεξιότητες (SpeakER, 2021).

Συχνά, όμως, οι μαθητές εντός και εκτός (ψηφιακής) τάξης διστάζουν ή φοβούνται να χρησιμοποιούν τη Γ2 και να διεπιδρούν σε αυτήν, μήπως προβούν σε γλωσσικό λάθος, το οποίο οδηγεί σε ξενογλωσσοφοβία και σε αποφυγή χρήσης της γλώσσας-στόχου (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Στο πλαίσιο, ωστόσο, ενός ΨΕΔΑ το άγχος και η αμηχανία για τη χρήση της Γ2 μειώνονται και αλλάζει ο τρόπος διαχείρισης τυχόν λαθών, αφού υπερिσχύει η προσπάθεια για απόδραση παρά η ποσότητα των γλωσσικών λαθών που γίνονται (Dehghanzadeh et al., 2019). Άλλωστε, η εκμάθηση μίας γλώσσας είναι κάτι παραπάνω από τη σωστή εφαρμογή των μορφοσυντακτικών δομών. Ακόμα, η αξιοποίηση των ΨΕΔΑ στη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) και, γενικά, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν αξιόπιστο (Mudure-Iacob, 2021) εναλλακτικό και παιγνιώδη τρόπο (Asiri et al., 2021), ένα πιο φιλικό πλαίσιο από τους παραδοσιακούς φορμαλιστικούς αξιολογικούς τρόπους της διδαχθείσας ύλης ή της διερεύνησης των όσων έχουν κατακτήσει οι μαθητές στη γλώσσα-στόχο. Τα ΨΕΔΑ, από τη μία πλευρά επιτρέπουν την ολιστική αξιολόγηση των (μη) γλωσσικών δεξιοτήτων, από την άλλη, όμως, αυτού του είδους οι διεργασίες που διαδραματίζονται εντός του ΨΕΔΑ είναι δύσκολο να αξιολογούνται ποσοτικά με έναν βαθμό για κάθε μαθητή, ειδικά, όταν το ΨΕΔΑ είναι ομαδικό. Ωστόσο, το προηγούμενο δεν αποτελεί πρόβλημα καθώς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους υπερτερούν από το πρόσημο ενός βαθμού (Mudure-Iacob, 2021).

Η δυνατότητα ενσωμάτωσης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ), παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ), κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ), παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στην εν λόγω δραστηριότητα (Mudure-Iacob, 2021; SpeakER, 2021) παρακινεί αυτομάτως τους μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν φυσικά, καθώς και τις αντίστοιχες στρατηγικές αυτών των δεξιοτήτων συνειδητά ή ασύνειδα (Költzsch & Stadler-Heer, 2021).

Τα ΨΕΔΑ ωφελούν ποικιλοτρόπως τους ετερόγλωσσους μαθητές μεταφέροντας αυθεντικές περιστάσεις σε παιγνιώδη βιωματικά συμφραζόμενα.

Σε παιδιά και εφήβους

Η τεχνολογική πρόοδος έχει ως βασικούς επιβάτες τα παιδιά και τους εφήβους, γνωστοί ως ψηφιακοί γηγενείς. Αυτές οι ηλικιακές ομάδες μαθητών μεγαλώνουν μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, γι' αυτό τούς είναι πιο γνώριμες τέτοιου είδους πρακτικές. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν συνηθίζεται, συχνά, κάτι ανάλογο είτε διά ζώσης είτε εξ

αποστάσεως και υπάρχει ερευνητικό κενό για την παρούσα πρακτική στην εν λόγω ηλικιακή ομάδα (Makri et al., 2021).

Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι όντας στο εικονικό περιβάλλον του ΨΕΔΑ αλληλεπιδρούν άμεσα με τους συνομηλίκους τους, επιλύοντας προβλήματα που πιθανόν καλούνται να αντιμετωπίσουν στο περιβάλλον της Γ2. Έτσι, καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη γλώσσα-στόχο, αναπροσαρμόζουν την υπάρχουσα γνώση τους για τον κόσμο και, ενεργοποιούνται, παράλληλα, τα υφιστάμενα γνωσιολογικά τους δίκτυα. Μάλιστα, μετά την παρέλευση ορισμένου χρόνου πολλοί μικροί μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους σχετικά σενάρια επίλυσης προβλημάτων από τα ΨΕΔΑ που έχουν παίξει (Chou et al., 2020) και τα χρησιμοποιούν σε νέα γλωσσικά περιβάλλοντα. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, λοιπόν, η μάθηση είναι υπόρρητη (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), η οποία συνάδει με τις εν λόγω ηλικιακές ομάδες και τους πυροδοτεί να χρησιμοποιούν και να εξασκούν τη Γ2 άμεσα. Το κίνητρό τους θεωρείται, κυρίως, ενδογενές (Cruz, 2019a) καθώς οι ίδιοι επιθυμούν να δραπετεύσουν επιτυχώς στην ώρα τους.

Άλλωστε, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο και δη μία γλώσσα μέσα από το (ψηφιακό) παιχνίδι. Πρόκειται για διεργασίες που διευκολύνουν την καλύτερη επεξεργασία των (μη) γλωσσικών δεδομένων για την προσπέλαση των εκάστοτε προκλήσεων. Μάλιστα, οι ίδιοι αναλαμβάνουν κατασκοπευτικό ρόλο (Cruz, 2019a) κι έτσι εγείρεται παραπάνω το ενδιαφέρον τους μιας και τους αρέσει να ανακαλύπτουν και να διερευνούν από τα να μαθαίνουν παθητικά και άκριτα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι συμμετέχοντες διαμοιράζουν μεταξύ τους τις ιδέες τους και τις ετεροαξιολογούν (Chou et al., 2020) προκειμένου να συναποφασίσουν, σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, πώς να αξιοποιήσουν τα ευρήματά τους και να προχωρήσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές σταδιακά αυτενεργούν (Cruz, 2019a), αναγνωρίζουν τις υφιστάμενες γνώσεις τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Chou et al., 2020), διαχειρίζονται τα γλωσσικά εισαγόμενα από τις προκλήσεις αλλά και από τους συμμαθητές τους και αυτόρρυθμίζουν, όσο είναι εφικτό εν μέσω παιχνιδιού, τα εξαγόμενά τους.

Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι παρατηρούν ότι μέσα από το ΨΕΔΑ η διδακτική ώρα περνάει πιο γρήγορα χωρίς της αίσθηση της οκνηρίας (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) και ο αριθμός των συμμετεχόντων καλό είναι να κυμαίνεται από έναν μέχρι έξι (Makri et al., 2021) ή οκτώ μαθητές (Chou et al., 2020). Αν ο αριθμός είναι μεγαλύτερος ίσως υπάρξει αποδιοργάνωση (Makri et al., 2021) στην επικοινωνία και αυτό να αποτελέσει φραγμό στην επίλυση των γρίφων και στην εμπύθιση των συμμετεχόντων. Ανεξάρτητα από την νεαρή ηλικία τους οι ίδιοι διαπνέονται από ένα αίσθημα ευθύνης (SpeakER, 2021), για να φέρουν εις πέρας τη διαφυγή τους. Βέβαια, είναι σημαντικό να προηγηθεί την πρώτη φορά, τουλάχιστον, ένα σχετικό μάθημα για την παρούσα δραστηριότητα, ώστε οι μαθητές να μην βρεθούν εξαπίνης ως προς τη δομή, τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Διδακτικές πρακτικές

Το ΨΕΔΑ, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική γλωσσών επιτρέπει την άμεση και τη βιωματική εξάσκηση της γλώσσας (NEET-SYSTEM, 2020). Ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους σε κάθε περίπτωση, αυτό αξιοποιείται στη διδασκαλία του νέου υλικού, στη διαθεματική προσέγγιση (SpeakER, 2021), στην επανάληψη (Antela-Costa, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019) ή στην εναλλακτική αξιολόγηση της διδαχθείσας ύλης (Chou et al., 2020) καθώς και στην προεργασία για τη δημιουργία ΨΕΔΑ από τους μαθητές. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση του ΨΕΔΑ στο γλωσσικό μάθημα, για τον οποιονδήποτε λόγο επιλέγει ο εκπαιδευτικός, αποτελεί ένα επιδραστικό και αποτελεσματικό υποστηρικτικό εργαλείο (Asiri et al., 2021).

Αναντίρρητα, οι γλωσσικές δεξιότητες συνυπάρχουν σε ποικίλες δραστηριότητες των ετερόγλωσσων μαθητών, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Τα ΨΕΔΑ συμβάλλουν, λοιπόν, όχι μόνο στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων

αλλά και στην καλλιέργεια των αντίστοιχων στρατηγικών τους μέσα από αυθεντικά συμφραζόμενα με επικοινωνιακό και εμπυθιστικό τρόπο (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020) χωρίς να περιθωριοποιείται κάποια εξ αυτών. Φυσικά, οι γλωσσικές δεξιότητες αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη και βοηθούν στην εμφάνιση της καθεμίας ανά περίπτωση.

Αναφορικά με την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της, αυτές διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 και τη μετέπειτα αξιοποίησή τους σε ρεαλιστικές συνθήκες, παρά τη γενική τους παραμέληση στη διδασκαλία και την επιλογή παραδοσιακών φορμαλιστικών ασκήσεων στην αξιολόγηση τους, ενδεχομένως, λόγω του υποσυνείδητου και σύνθετου χαρακτήρα της ΚΠΛ (Ηλιοπούλου & Γερανωτάκη, 2021). Το περιβάλλον, όμως, του ΨΕΔΑ, παρέχει πλήθος δυνατοτήτων για την ανάπτυξη τους. Οι μαθητές διεπιδρούν και συζητούν στη Γ2, αφού πρέπει να ακούν την άποψη/την ιδέα του κάθε συμπαίκτη τους, συμφωνούν ή διαφωνούν (SpeakER, 2021), προσπαθούν να σκέφτονται κριτικά με βάση την εκάστοτε πρόκληση υπό το πρίσμα της ιδεοθύελλας και προχωρούν στην επίλυση των γρίφων ή στην συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή πυροδοτεί την πρότερη γνωστική και γλωσσική γνώση τους και, έτσι, παρέχονται περισσότερα κίνητρα για διάδραση στη Γ2. Γι' αυτό είναι σημαντικό, η επιλεγείσα αφήγηση ή θεματική να είναι συναφής με τα ενδιαφέροντα και με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Μ' αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να παρατηρούν καλύτερα τα ακουστικά ερεθίσματα, είτε αυτά προέρχονται από την αλληλεπίδραση με τους συμπαίκτες τους είτε από τις προκλήσεις, οργανώνοντας την ακουστική τους αντίληψη. Στο πλαίσιο των προκλήσεων εντάσσονται ηχητικά αρχεία/αποσπάσματα από (διαδικτυακές) ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές, όπως ένα δελτίο πρόγνωσης καιρού πριν βυθιστεί το πλοίο, έκτακτο δελτίο ειδήσεων για την κλοπή ενός πίνακα από την Εθνική Πινακοθήκη, τηλεφωνικές κλήσεις στο ζαχαροπλαστείο για την χαμένη τούρτα γενεθλίων, τραγούδια με τις χαμένες λέξεις, με τους μπερδεμένους στίχους, με τα κρυμμένα μυστικά κ.ά, ανακοινώσεις στο μουσείο σοκολάτας, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, όπου ο αριθμός του λεωφορείου ή ένας χρονικός προσδιορισμός αποτελεί στοιχείο. Επίσης, ψηφιακές ιστορίες συνήθως ολιγόλεπτες, όπου οι μαθητές πρέπει μετά την ακρόαση να βάλουν σε σειρά βάσει της ιστορίας σχετικές εικόνες/στιγμιότυπα που έχουν γράμματα και, έτσι, σχηματίζεται μία λέξη στοιχείο ή κωδικός για τον επόμενο γρίφο.

Άλλα είδη (αυθεντικού) ηχογραφημένου ακουστικού ή οπτικοακουστικού υλικού, όπως ένα εισαγωγικό βίντεο με το θέμα και τις οδηγίες για την άμεση εμπύθιση και ενημέρωση των μαθητών, μέσα από το μουσείο της Ακρόπολης, ένα ηχογραφημένο μήνυμα από τον φίλο πειρατή προτού φυλακιστεί κ.ά. Τα προηγούμενα ενδεικτικά παραδείγματα μπορεί να χρήζουν επισταμένης, γενικής ή επιλεκτικής προσοχής για την εξέλιξη του παιχνιδιού και διατηρούν αυξημένο το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο, συχνά, χάνεται εύκολα. Οι ίδιοι μαθαίνουν να διακρίνουν το κειμενικό είδος των προφορικών μηνυμάτων και να αποκωδικοποιούν τη συνοχή τους, ώστε να γίνονται πιο ενεργοί ακροατές κρατώντας σημειώσεις, αξιοποιώντας τις απαραίτητες πληροφορίες.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της λεκτικής διεπίδρασης με τους συμπαίκτες τους, της ακουστικής κατανόησης των προφορικών μηνυμάτων, συχνά, σκέφτονται-δυνατά και έτσι, ελέγχουν τι κατανοούν, για να δράσουν στη προκειμένη φάση. Σταδιακά, αρχίζουν να (αυτό)αξιολογούν καλύτερα το γλωσσικό εισαγόμενο και προχωρούν, εκ νέου, στη λεκτική ή μη πράξη, αναλόγως την περίπτωση, με γλωσσικό εξαγόμενο γραπτά ή προφορικά ή με σιωπηλό τρόπο. Σ' αυτό συμβάλλουν τα εξω/παραγλωσσικά στοιχεία των συμμετεχόντων, αν και εξ αποστάσεως. Βεβαίως, με τις ανωτέρω διεργασίες, οι μαθητές αυτό-επιβραβεύονται αλλά, επίσης, και η επιτυχής αποκωδικοποίηση των γρίφων, η ορθή αξιοποίηση των στοιχείων επιβραβεύουν, συγχρόνως, τους ίδιους.

Η εν λόγω δραστηριότητα παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να παράγουν σημαντική ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου πιο ξεκούραστα (Antela-Costa, 2021) χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης ή της αποτυχίας. Η ΠΠΛ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις άλλες τρεις γλωσσικές

δεξιότητες και ήδη έχει διαφανεί η αξιοποίησή της στο ΨΕΔΑ μέσω της ΚΠΛ. Σαφώς, η ΠΠΛ πυροδοτείται μέσα από αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα γραπτά ή προφορικά. Μάλιστα, η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, ειδικά, όταν είναι κοινή η Γ1, δεν αποτελεί φραγμό, αρκεί αυτή -η Γ1- να μην επικρατεί σε όλη τη διάδραση, όπως και η χρήση παραφράσεων δεν δυσχεραίνει τη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται, κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις χωρίς άγχος και μαθαίνουν εν δράσει να αυτοαξιολογούν και να αυτορρυθμίζουν τον λόγο τους αναπτύσσοντας σταδιακά την μεταγλωσσική ικανότητα.

Οι μαθητές, καθώς καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, αναπτύσσουν διάφορες διαστάσεις της, κοινωνιογλωσσικά κατά τη λεκτική τους συναλλαγή μέσω, για παράδειγμα, της φατικής λειτουργίας της Γ2 με λέξεις/φράσεις όπως 'εμπρός, χμ, εεε, λέγε, άκου να δεις', που διατηρούν τη συνοχή μεταξύ των συνομιλητών. Ακόμα, πραγματολογικά στην προσπάθειά τους να ερμηνεύουν σημασιολογικά τα προσλαμβανόμενα γραπτά ή προφορικά μηνύματα παράγοντας λόγο ή πράξη με τη σειρά τους. Το γλωσσικό εξαγόμενο επιτυγχάνεται τόσο από τις διεπιδράσεις μεταξύ τους όσο και από τους προς επίλυση γρίφους, όπως με την προφορική καταγραφή της απάντησης ως λύση του γρίφου ή ως τρόπο αποκάλυψης ενός στοιχείου. Τα ποικίλα πολυτροπικά και πολυμεσικά κειμενικά είδη ενεργοποιούν την πρότερη γνώση των μαθητών και τους εμπλέκουν άμεσα στην παρούσα παιγνιώδη συνθήκη. Στη διάρκεια της απόδρασης χρήσιμη είναι η αξιοποίηση του ψηφιακού πίνακα και των προσωπικών σημειώσεων, όπου οι μαθητές καταγράφουν ιδέες, στοιχεία, προβλέψεις, τα οποία συζητούν και αξιολογούν.

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω, το ψηφιακό δωμάτιο είναι κατάλληλο για την καλλιέργεια της ΚΓΛ μέσα από εκφωνήσεις, ερωτήσεις, κατευθυντήριες γραμμές, πληροφορίες, στοιχεία, όπως ετικέτες σε παλαιά αντικείμενα, πινακίδες σε φανταστικά ή πραγματικά μέρη, (διαδραστικοί) χάρτες, ρέμπους (αντικατάσταση μίας ολόκληρης λέξης ή τμημάτων της ή λέξεις σε φράσεις με σύμβολα ή εικόνες υπαρκτών λέξεων που ηχητικά/φωνητικά ενυπάρχουν στην βασική λέξη χωρίς να επιδρά η ορθογραφία, για παράδειγμα '♥ τη Νέα Υόρκη, όπου ♥=αγαπώ', 'δρόμος, στο /όμος/ ως εικόνα έναν ώμο'), συνταγές μαγειρικής, γράμματα, ολόκληρα ή αποσπασματικά μέρη, αποκόμματα εφημερίδων με παραφρασμένο κείμενο, στίχοι ενός τραγουδιού, ανιγματικά σημειώματα με λέξεις αντεστραμμένες, με αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων, με σύμβολα που αντιστοιχούν σε γράμματα, εικόνες όπου από τις αντίστοιχες λέξεις είναι απαραίτητο ένα γράμμα τους, για την εύρεση του οποίου υπάρχει σχετική βοήθεια, και στο τέλος το σύνολο των γραμμάτων δίνει μία λέξη ως λύση/στοιχείο ενός γρίφου. Πολλά εκ των ανωτέρω βρίσκονται πίσω από κορνίζες, μέσα σε ψηφιακό παζλ, σε σύννεφα λέξεων και οπουδήποτε επιθυμεί ο δημιουργός. Επίσης, υπότιτλοι σε πολυμεσικό υλικό, διάφορα κειμενικά είδη με ανακατεμένες προτάσεις που χρήζουν επανατοποθέτησης.

Η κατανόηση γραπτών οδηγιών αποτελεί έναν άλλο τρόπο ενσωμάτωσης μορφοσυντακτικών φαινομένων και λεξιλογίου, όπως οι μαθητές ζωγραφίζουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή μεγέθη με συγκεκριμένα χρώματα και με την ολοκλήρωση ανακλύπτει η λύση της πρόκλησης ή ένα στοιχείο. Σε ορισμένα σημεία μπορούν να υπάρχουν και παραπλανητές ως αληθοφανείς που, αφενός, κινητοποιούν παραπάνω τους μαθητές στη διερεύνησή τους, αφετέρου, δεν τους δυσκολεύουν να επιλύσουν τα παιγνιώδη γλωσσικά ζητήματα. Οι μαθητές καταλαβαίνουν σταδιακά πότε χρειάζεται γρήγορη, λεπτομερής ή επιλεκτική ανάγνωση και κατ' επέκταση κατανόηση των γραπτών μηνυμάτων βάσει δεδομένων και ζητούμενων μαθαίνοντας πού να εστιάζουν την προσοχή τους.

Επιπλέον, αξιοποιούν τα συμφραζόμενα ανάλογα με τον σημειωτικό τρόπο παρουσιάσής τους για καλύτερη κατανόηση των νοημάτων, για την πρόβλεψη άγνωστων λέξεων/φράσεων ή/και την εύρεση των απαραίτητων πληροφοριών μέσω και της χρήσης ψηφιακών λεξικών αλλά και για την καταγραφή σημειώσεων συνεργατικά ή ατομικά. Ακόμα και η ύπαρξη δομικών στοιχείων, όπως 'πρώτα, στη συνέχεια, μετά, δηλαδή' κ.ά. στον γραπτό λόγο βοηθά τους συμμετέχοντες εν ώρα δράσης να οργανώνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους. Γενικά,

όμως, σε ορισμένα ΨΕΔΑ επικρατεί η παραδοσιακή τυπολογία ασκήσεων στην ΚΓΛ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό ή λάθος, κάτι το οποίο δεν είναι ωφέλιμο για τους μαθητές, αν κυριαρχεί σε όλο το παιχνίδι. Οι επιλεγείσες προκλήσεις είναι προτιμότερο να επιτρέπουν στους μαθητές την εξερεύνηση των γνωστικών και γλωσσικών τους ορίων, όπως συμβαίνει και στην πραγματική τους ζωή.

Ένας συνήθης προβληματισμός στη γλωσσική ΕΞΑΕ είναι η ενσωμάτωση και η εφαρμογή της ΠΓΛ. Ως επίλυση σε αυτό αποτελεί η χρήση του πληκτρολογίου με λήψη της Γ2 στην ηλεκτρονική συσκευή, της ψηφιακής γραφίδας αλλά και χειρόγραφα. Για την εξασφάλιση της προσβασιμότητας, κυρίως, από όλους τους μαθητές στο περιβάλλον του ΨΕΔΑ είναι πιο κατάλληλο το πληκτρολόγιο. Η χειρόγραφη εξάσκηση της Γ2 είναι, εξίσου, αναγκαία και οι μαθητές, ενδεχομένως, μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να καταγράψουν τις προσωπικές τους σημειώσεις. Ανάλογα με τις προκλήσεις, οι ίδιοι αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα τους, μαθαίνουν να επαναδιατυπώνουν και να (αυτο)αξιολογούν τα γραπτά τους συνεργατικά ή ατομικά αλλά και να οργανώνουν τις πληροφορίες τους συναποφασίζοντας για την εκάστοτε λύση.

Η ΠΓΛ στο πλαίσιο του ΨΕΔΑ αξιοποιείται, για παράδειγμα, με τον αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων με ψηφιακά γράμματα από εφημερίδες/περιοδικά για την εξάσκηση της μορφολογίας κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου, της σύνταξης με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο, όπως με την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος του εξαφανισμένου μάγειρα ή ενός ομιλούντος ζώου. Οι μαθητές επί τούτω πρέπει να γράψουν για την επίλυση του γρίφου. Επίσης, η εύρεση των σωστών άρθρων σε λέξεις, η ταξινόμησή τους στο σωστό γραμματικό γένος, χωρίς χρήση μεταγλώσσας, κι εκ νέου ο αριθμός των λέξεων με αρσενικό γένος αποτελεί το πρώτο ψηφίο ενός κωδικού, με θηλυκό το δεύτερο ψηφίο κ.ο.κ. . Η αναζήτηση των χαμένων γραμμάτων μέσα από έναν λαβύρινθο δημιουργεί λέξεις ή φράσεις ως στοιχεία ή λύσεις του γρίφου, η κρυπτογραφία, όπου αριθμοί, γράμματα ή σύμβολα αντικαθίστανται από άλλα γράμματα βάσει ενός σχετικού πίνακα κι η εύρεση σε συνδυασμό με τη σωστή τοποθέτησή τους αποκωδικοποιεί τον γρίφο.

Επιπλέον, σε κείμενο σχετικό με την ιστορία ή το θέμα οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά με λέξεις, στη συνέχεια παίρνουν τα αρχικά γράμματα των λέξεων και μέσα σε αυτά υπάρχει μία λέξη, της οποίας κάθε γράμμα αντιστοιχεί με την αριθμητική θέση του στην ελληνική αλφάβητο και η συνένωση αυτών αποτελεί τον κωδικό της ψηφιακής κλειδαριάς. Σαφώς, υπάρχει σχετική βοήθεια, ώστε να γίνει αντιληπτό αυτό. Οι μαθητές ακούν το τραγούδι με τις χαμένες λέξεις, συμπληρώνουν τα κενά και συνδέουν τις υπογραμμισμένες εξ αυτών. Η σωστή τοποθέτησή τους συνιστά τη λύση ή ο συνδυασμός τους δίνει μία φράση για το πού είναι το επόμενο στοιχείο, για παράδειγμα 'η κόκκινη τσάντα' και ψάχνουν να βρουν αυτό το αντικείμενο στο περιβάλλον αυτής της πρόκλησης μέσα στο οποίο υπάρχει ο επόμενος γρίφος, στοιχείο ή/και η λύση. Σε ένα (μη) αντεστραμμένο γράμμα υπάρχουν λέξεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να βρουν τις αντώνυμες τους με σημειωμένα ήδη κάποια γράμματα ως βοήθεια και, ακολούθως, ο συνδυασμός των πρώτων γραμμάτων κάθε λέξης δίνει το/την επόμενο/η στοιχείο ή λύση. Ανάλογα με τη θεματική ή την ιστορία υπάρχει μία σχετική εικόνα με αντικείμενα στα οποία αντιστοιχεί ένα χρώμα κι ένας αριθμός. Σε ένα άλλο σημείο της εικόνας υπάρχουν ταξινομημένα χρώματα και βάσει αυτής της σειράς οι συμμετέχοντες ονοματίζουν τα αντικείμενα και συγχρόνως πρέπει να καταλάβουν ότι ο αναγραφόμενος αριθμός αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράμμα της λέξης. Η συνένωση όλων των αντιστοιχιών κατά χρωματική σειρά δίνει τη ζητούμενη λύση.

Τα ανωτέρω αποτελούν ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές ενσωμάτωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων στο γλωσσικό ΨΕΔΑ και δεν υφίσταται περιορισμός στη δημιουργικότητα και στη φαντασία κατά τη δημιουργία του.

Βασικό ρόλο διαδραματίζει η δομική οργάνωση των προκλήσεων στο πλαίσιο της εν εξελίξει ιστορίας. Η διαδοχική ακολουθία επιτρέπει το πέρασμα από την μία πρόκληση στην επόμενη, όταν επιλύεται πρώτα η προηγούμενη επιτυχώς. Στην ανοιχτή δομή οι μαθητές

επιλύουν, παράλληλα, διαφορετικούς γρίφους με όποια σειρά επιθυμούν πριν την τελευταία πρόκληση. Η δομή με βάση τα μονοπάτια συνδυάζει τις δύο προηγούμενες δομές, περιλαμβάνει ανεξάρτητους γρίφους μεταξύ τους μέχρι την τελευταία αποστολή, αλλά κάθε νήμα γρίφων έχει διαδοχικότητα (Mudure-Iacob, 2021). Συνήθως, ακολουθείται η διαδοχική δομή (Cruz, 2019b; Sreker, 2021).

Η χρονική διάρκεια κυμαίνεται από 45 ή 60 μέχρι 90 λεπτά (Makri et al., 2021). Ανάλογα, όμως, με το προφίλ της τάξης, τους διδακτικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από τη δραστηριότητα είναι δυνατόν να μην υφίσταται χρονικό πλαίσιο που, ενδεχομένως, αυξάνει το συναισθηματικό φορτίο των συμμετεχόντων (Antela-Costa, 2021).

Διδακτική πρόταση σε παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1

Το παρόν ΨΕΔΑ, εν προκειμένω, παρουσιάζεται ως προς τη δομική του οργάνωση με την αφήγηση και με το περιεχόμενο των προκλήσεων σε κάθε στάδιο. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε Τάξεις Υποδοχής, όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας υπακούει σε γραμματικοσυντακτικές δομές ανάλογες του εκάστοτε επιπέδου των μαθητών, καθώς και από διδάσκοντες την ελληνική στο εξωτερικό είτε στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του ΥΠΑΙΘ είτε της Άτυπης Εκπαίδευσης σε αντίστοιχες τάξεις που οργανώνονται από κατά τόπους ελληνικές κοινότητες. Μπορεί δε να αξιοποιηθεί και για εφήβους ή/και ενήλικες στο αντίστοιχο επίπεδο με βάση τις εκάστοτε εκπαιδευτικές (γλωσσικές) ανάγκες.

Ειδικότερα, το ΨΕΔΑ έχει τίτλο «Πού είναι ο Ντάμπλουντορ;», εμπνευσμένο από το ευρέως γνωστό μυθιστόρημα «Ο Χάρι Πότερ», έχει διαδοχική δομή και αξιοποιείται ως εναλλακτικός τρόπος επανάληψης της διδαχθείσας ύλης είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως στο πλαίσιο ενός, επί τούτω, επαναληπτικού μαθήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο ΨΕΔΑ, που ενσωματώνει τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές δεξιότητες, εναρμονίζεται με τις αρχές και τις μεθοδολογίες της ΨΠΓΜ και της ΒΕΠ καθώς και με το αντίστοιχο επίπεδο ελληνομάθειας στην αναδιαρθρωμένη έκδοση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) (*Common European Framework of Reference for Languages-CEFR, 2020*), επιτρέποντας στους μικρούς μαθητές να προσπελάσουν τη γλώσσα-στόχο με αυθεντικό τρόπο και να αναγνωρίσουν και οι ίδιοι τι έχουν κατακτήσει και τι χρήζει βελτίωσης. Επιπλέον, αποτελεί πρωτογενές υλικό με βασικό περιβάλλον δημιουργίας το λογισμικό Power Point της Microsoft σε συνδυασμό με κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για την ενίσχυση της διαδραστικότητας και της εμπύθισης τόσο στην αφήγηση όσο και στις γλωσσικές προκλήσεις. Η δυνατότητα λήψης, με ασφάλεια, της εν λόγω παιγνιώδους δραστηριότητας είναι εφικτή από το https://drive.google.com/file/d/1W8lzpW1voRQx3nEd43Kqa6np4Lw8l8_p/view?usp=sharing. Οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου είναι στη διάθεση των ενδιαφερομένων κατόπιν σχετικής ερώτησης στα ηλεκτρονικά τους ταχυδρομεία.

Αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους κατά τη διάρκεια της γλωσσικής απόδρασης οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να:

Λειτουργικοί στόχοι

- να διαχειριστούν τον διαθέσιμο χρόνο τους παραγωγικά σε κάθε πρόκληση.
- να διακρίνουν τον σκοπό της ζητούμενης απόδρασης από τις αρχικές πληροφορίες του πολυμεσικού υλικού, ως ένα νέο πρόβλημα προς επίλυση.
- να συνεργαστούν τα μέλη/οι μαθητές των ομάδων διεπιδρώντας στη γλώσσα-στόχο.
- να ερμηνεύσουν σημασιολογικά τα προσλαμβανόμενα μηνύματα των γρίφων ή/και των συμπαικτών τους και να τα αξιολογήσουν παράγοντας, αναλόγως, πράξη ή λόγο.
- να συνδυάσουν τα δεδομένα των προκλήσεων ανακαλώντας την πρότερη και τη διδαχθείσα (γλωσσική) γνώση.
- να αξιοποιήσουν στρατηγικές των προσληπτικών και των παραγωγικών δεξιοτήτων.

- να οργανώσουν τα στοιχεία (clues) σε κάθε πρόκληση, για να ξεκλειδώσουν τις ψηφιακές κλειδαριές.
- να αισθανθούν ασφάλεια κατά την προσπέλαση των γρίφων χωρίς την αύξηση του συναισθηματικού τους φίλτρου.

Δομικοί στόχοι

- να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν την α', β' συζυγία και τα ανώμαλα ρήματα του Συνοπτικού Μέλλοντα στην ενεργητική φωνή (επίπεδο ελληνομάθειας A1) στους ενσωματωμένους σημειωτικούς τρόπους.
- να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφοσυντακτική δομή των ρημάτων του Συνοπτικού Μέλλοντα για την α', β' συζυγία και για τα ανώμαλα ρήματα του εν λόγω επιπέδου.
- να εντοπίσουν τα τοπικά επιρρήματα (επίπεδο A1) και να τα αξιοποιήσουν, όπως χρειάζεται στο πλαίσιο των γρίφων.
- να ερμηνεύσουν στα τοπικά επιρρήματα τη σημασιολογία του επόμενου γλωσσικού στοιχείου, όταν υπάρχει απόσταση ή επαφή μεταξύ των αντικειμένων.
- να αναγνωρίσουν τα χρώματα και να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφολογία τους.

Λεξιλογικοί στόχοι

- να αποκωδικοποιήσουν τη σύνδεση κάθε δωματίου/πρόκλησης με τα δωμάτια/τους χώρους σε ένα σπίτι.
- να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφολογία των δωματίων σε ένα σπίτι, των επίπλων και των αντικειμένων (λευκά είδη, οικιακές συσκευές κ.ά., για το επίπεδο A1).
- να κατανοήσουν τη σημασιολογία του παρόντος λεξιλογίου.
- να ταιριάξουν τα αντικείμενα αναφοράς, του εν λόγω λεξιλογίου, με τα σημαίνοντά τους.

Αναφορικά με τους αντικειμενικούς στόχους μετά το πέρας της γλωσσικής απόδρασης οι μαθητές, στα προαναφερθέντα αλλά και συλλήβδην, αναμένεται να είναι σε θέση να:

Τομέας Γνώσεων

- να περιγράψουν, σιωπηλά ή μη, τα στάδια επίλυσης ενός προβλήματος.
- να εξηγούν και να απαριθμούν τις επιλογές τους σε μία ρεαλιστική συνθήκη.
- να παρατηρούν και να ελέγχουν τα προσλαμβανόμενα προφορικά, γραπτά ή/και πολυμεσικά μηνύματα στη γλώσσα-στόχο.
- να οργανώνουν τη σκέψη και τον λόγο τους στη γλώσσα-στόχο.

Τομέας Δεξιοτήτων

- να χρησιμοποιούν τη Γ2 με ομιλητές της Γ1 και με ετερόγλωσσους της Γ2 χωρίς τον φόβο του γλωσσικού λάθους.
- να κατανοούν καλύτερα το γλωσσικό εξαγόμενο αξιοποιώντας σχετικές στρατηγικές.
- να παράγουν καλύτερα γλωσσικό εξαγόμενο αξιοποιώντας σχετικές στρατηγικές.
- να αυτενεργούν πιο αβίαστα σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις της Γ2.

Συναισθηματικός-Ψυχοκινητικός Τομέας

- να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους σε αντίστοιχες αυθεντικές περιστάσεις στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού, της (ψηφιακής) τάξης.
- να αντιπαραβάλλουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα αποδεχόμενοι τη διαφορετική προσέγγιση.
- να αισθάνονται πιο άνετα κατά τη διεπίδρασή τους με τη γλώσσα-στόχο.

Το παρόν ΨΕΔΑ "παίζεται" σε ομάδες των δύο ή των τριών ατόμων και η χρονική διάρκειά του συνιστάται σε 60-75 λεπτά. Αναλυτικότερα, τα στάδια ολοκλήρωσής του είναι τα εξής:

Αφήγηση και περιεχόμενο προκλήσεων

Η περιπέτεια ξεκινά στο πάρτι της σχολής μαγείας Hogwarts για τις επερχόμενες διακοπές εξαμήνου, διάρκειας μίας εβδομάδας. Ο διευθυντής Ντάμπλουντορ εξαφανίζεται ξαφνικά. Οι τρεις φίλοι, Χάρι, Ρον κι Ερμιόνη, αρχίζουν ένα αινιγματικό και περιπετειώδες ταξίδι διάσωσης του αγαπημένου τους διευθυντή. Στην έναρξη υπάρχει σχετικό εμβυθιστικό βίντεο ως εισαγωγή στην αφήγηση, στους βασικούς χαρακτήρες και στην αποστολή των τελευταίων. Η ιστορία εξελίσσεται μέσα από την επίλυση των εκάστοτε προκλήσεων. Αναλυτικότερα:

Πρόκληση 1 α' μέρος: «Το μαγεμένο γράμμα» στο γραφείο του Ντάμπλουντορ το μαγεμένο γράμμα ανοίγει με την εύρεση της ζητούμενης λέξης συνδυάζοντας το πλαίσιο των γραμμάτων με τα αντίστοιχα σύμβολα. *Πρόκληση 1 β' μέρος:* «Το γράμμα» ο Ντάμπλουντορ πριν την εξαφάνισή του γράφει ένα γράμμα, το οποίο μένει ανολοκλήρωτο, συγχρόνως, όμως, αυτό οριοθετεί την αποστολή προσθέτοντας ένα στοιχείο για τον απαγωγέα.

Πρόκληση 2: «Ο τοίχος» ο τοίχος σπάει με τη σωστή ακολουθία των βημάτων. Τα βήματα δίνουν γράμματα, των οποίων η διαδοχική τους σειρά σχηματίζει τη φράση για το επόμενο δωμάτιο. Όμως, ο τοίχος έχει ένα μυστικό που φέρνει τα πάνω κάτω και αντιστρόφως.

Πρόκληση 3: «Το σαλόνι» ορισμένα έπιπλα/αντικείμενα στο σαλόνι έχουν έναν χρωματισμένο κύκλο με αριθμό. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε κάτι που αφορά τη λέξη του αντικειμένου αναφοράς. Το χρώμα αφορά τη σειρά εύρεσης των αριθμών. Η εύρεση της ζητούμενης λέξης ξεκλειδώνει το επόμενο δωμάτιο.

Πρόκληση 4 α' μέρος: «Η προοικονομία του βατράχου» δεν ανοίγει το νέο δωμάτιο από την προηγούμενη πρόκληση και συμβαίνει κάτι αναπάντεχο. Το τραγούδι του μαγεμένου βατράχου χρήζει επίλυσης στους στίχους επιλέγοντας τη σωστή γραμματική και σημασιολογική απάντηση. *Πρόκληση 4 β' μέρος:* «Η κουζίνα» οι τρεις φίλοι επιστρέφουν στο δωμάτιο της τρίτης πρόκλησης. Στην πρώτη κουζίνα οι ηχητικές οδηγίες κατευθύνουν τους ήρωες στην επίλυση ενός ψηφιακού παζλ που δίνει ένα στοιχείο. Το επόμενο στοιχείο συλλέγεται σε μία δεύτερη κουζίνα προσδιορίζοντας τοπικά τα κουζινικά είδη με ακουστική κατανόηση. Ο συνδυασμός των δύο στοιχείων αποτελεί τη λύση για το επόμενο δωμάτιο.

Πρόκληση 5: «Το ακατάστατο υπνοδωμάτιο» κάποιος έχει ανακατέψει τα πράγματα στο υπνοδωμάτιο έχοντας προσθέσει λευκές οικιακές συσκευές. Η κουκουβάγια του Χάρι εμφανίζεται με ένα αινιγματικό σημείωμα, του οποίου η σωστή αξιοποίηση οδηγεί στην πρόκληση. Αυτή, αφορά την επανατοποθέτηση των πραγμάτων στα σωστά δωμάτια.

Πρόκληση 6: «Το ξεχασμένο μπάνιο» αυτό το μπάνιο είναι πολύ παλιό αλλά δίνει την απάντηση στα ερωτήματα των ηρώων σε ένα σημείο. Το μπάνιο πλημμυρισμένο με νερά παρασέρνει τους ήρωες σε μία θάλασσα. Καθώς εκτυλίσσεται η ιστορία μέσα από ένα διαδραστικό βίντεο εμφανίζονται εξαπίνης ερωτήσεις. Η ολοκλήρωσή τους οδηγεί στη μυστική πόρτα.

Πρόκληση 7: «Η αρχή τους τέλους» η μυστική πόρτα οδηγεί στο μέρος που πιθανόν είναι αιχμάλωτος ο Ντάμπλουντορ. Βάσει ενός γρίφου πρώτα επιλύεται γραπτώς η χρωματική παλέτα σχετικών με την ιστορία αντικειμένων. Στη συνέχεια, ορισμένα αντικείμενα αναφοράς αναζητούν τα ονόματά/σημαίνοντά τους. Προχωρώντας σ' εκείνο το μέρος εμφανίζεται ένα μαγικό αβγό που οδηγεί στην τελική μάχη για τη σωτηρία του διευθυντή και του μαγικού κόσμου.

Στην παρούσα φάση το ΨΕΔΑ βρίσκεται σε πειραματική εφαρμογή. Έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε 3 ομάδες παιδιών που φοιτούν σε ΤΥ ανά την επικράτεια και σε αντίστοιχες ομάδες στην Αυστραλία (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Πρόκληση 1. α' μέρος (αριστερά) και απάντηση μαθητών (δεξιά)

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, το ΨΕΔΑ αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική ΕΞΑΕ προσδίδοντας έναν εμπυθιστικό και βιωματικό χαρακτήρα στην εκμάθηση και στη χρήση της Γ2. Η παρούσα βιβλιογραφική αναδίφηση αναδεικνύει την πολυπρισματική διάσταση και την αποτελεσματικότητα των ΨΕΔΑ στη διδακτική γλωσσών. Τα διδακτικά τους οφέλη καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στρατηγικών απαραίτητων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπό το πρίσμα της ψηφιακής παιδαγωγικής. Συγχρόνως, παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως Γ2, για τη δημιουργία και την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, είτε στο γλωσσικό μάθημα είτε διαθεματικά. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ως αμιγώς δημιουργοί σε ένα ΨΕΔΑ ή ως συνδημιουργοί με τους μαθητές τους, μπορούν να προσαρμόσουν τις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές με τα προτεινόμενα εργαλεία ανάλογα με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους. Ο σχεδιασμός του παρόντος ΨΕΔΑ με το αντίστοιχο σενάριο αποτελεί μία ενδεικτική προσέγγιση και εφαρμογή στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, η οποία βρίσκεται, ακόμη, σε πειραματικό στάδιο. Ωστόσο, οι μέχρι τώρα ενδείξεις τόσο σε επίπεδο ορθότητας των γλωσσικών παραγωγών των μαθητών όσο και σε επίπεδο θετικών σχολιασμών της πειραματικής ομάδας είναι αρκετά αισιόδοξα. Σε μελλοντικό, λοιπόν, ερευνητικό πλαίσιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή σε επαρκές δείγμα υποκειμένων.

Συλλήβδην, η παρούσα προσπάθεια εμπλουτίζει σε πρώτο στάδιο το υπάρχον ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο για τους ετερόγλωσσους μαθητές της ελληνικής. Επίσης, αποτελεί εφελκυστήρα για την επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα για μελλοντικές εμπειρικές έρευνες όσον αφορά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση μέσω ΨΕΔΑ στη γλωσσική ΕΞΑΕ.

Αναφορές

Alyaz, Y., & Genc, Z. B. (2016). Digital game-based language learning foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 130-146. <https://doi.org/10.17718/tojde.44375>

Antela Costa, P. (2021). Using escape rooms for language teaching. In: A. Liebschner (Eds.), *Language and education during the Covid-19 pandemic-an international approach to new practices and adaptations* (pp. 62-71). Ekaterimburg: AMB Publishing. Retrieved May 30, 2022, from <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3143291/>

Asiri, A., Panday-Shukla, P., Rajeh, H. S., & Yu, Y. (2021). Broadening Perspectives on CALL Teacher Education: From Technocentrism to Integration. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 24(4). Retrieved May 30, 2022, from <https://tesl-ej.org/pdf/ej96/a8.pdf>

Chou, P. N., Chang, C. C., & Hsieh, S. W. (2020). Connecting digital elements with physical learning contexts: An educational escape-the-room game for supporting learning in young children. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 425-444. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1775694>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.* Retrieved June 1, 2022, from www.coe.int/lang-cefr

Cruz, M. (2019a). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia*, 3, 26-29. Retrieved June 1, 2022, from http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-3/05_Cruz.pdf

Cruz, M. (2019b). 'Escapando de la clase tradicional': The escape rooms methodology within the Spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*. 46, 117-137. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-25. Retrieved May 30, 2022, from <https://www.iltjournal.org/item/10125-73464/>

Grande-de-Prado, M. & García-Martín, S. & Baelo, R. & Abella, V. (2021). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1. 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>

Költzsch, D. & Stadler-Heer, S. (2021). *Gamifying Language Learning. How Gamification Can Support Learning in the Language Classroom*. Conference Proceedings. The Future of Education 2021. Bologna: Filodiritto Editore. Retrieved June 10, 2022, from https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5122

Kroski, E. (2020). **How to Create Free Digital Breakouts for Libraries**. *Library Technology Reports*, 56, 5-7. <https://doi.org/10.5860/ltr.56n3>

Makri, A., Vlachopoulos, D., Martina, R. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), 4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587>

Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J.M., Rodríguez-Ferrer, J.M., Trigueros, R., Collado-Soler, R., Méndez-Aguado, C., García-Hernández, M.J., Molina-Alonso, L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students' Experiences. *Educ. Sci.* 11(8), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>

Mudure-Iacob, I. (2021). Hide and Seek in Gamified Learning: Formative Assessment of ESP in Digital Escape Rooms. *Astra Salvensis. Review of History and Culture*, 4(17). 209-217. Retrieved May 30, 2022, from <https://astrasalvensis.eu/blog/mdocs-posts/18-ioana-mudure-iacob-hide-and-peek-in-gamified-learning-formative-assessment-of-esp-in-digital-escape-rooms/>

NEET-SYSTEM Erasmus+ project (2020). *Handbook for Training Professionals to the Use of Digital Escape Room Games in Educational Settings*. [online]: NEET-SYSTEM. Retrieved May 30, 2022, from <https://www.neet-system.eu/en/outputs/o2/>

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>

Osman, N. I., & Abdul Rabu, S. N. (2020). Digital Game-Based Language Learning: A Review of Research Trends on Second Language Acquisition. *ASM Science Journal*, 13(Special Issue 3), 56-62. Retrieved May 30, 2022 <https://www.akademisains.gov.my/asmsj/article/digital-game-based-language-learning-a-review-of-research-trends/>

Santamaría, A., & Alcalde, E. (2019). Escaping from the English Classroom. Who Will Get out First?. *Aloma*, 37(2), 83-92. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.83-92>

SpeakER Erasmus+ project (2021). *Escape Rooms and Languages, A Perfect Match*. [online]: SpeakER. Retrieved May 30, 2022, from <https://speakerproject.eu/resources/>

Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανιωτάκη, Μ. (2021). Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Χανίων. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 73, 27-52. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2022, από <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue73/#p=28>