

Αξιοποιώντας την παιχνοδοκεντρική μάθηση στην ιστορία

Ηλίας Στουραϊτης

Δρ. Ιστορίας, Εκπαιδευτικός, Σχεδιαστής εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών
stouraitis@gmail.com

Τόλης Λαύκας

Εκπαιδευτικός, Σχεδιαστής εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών
tolislafkas@gmail.com

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορία δεν συγκροτείται μόνο από τη γραφή της σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και από το σύνολο των πρακτικών που διαμορφώνουν τη σχέση των ανθρώπων με το παρελθόν. Κατ' αυτό τον τρόπο, η παραγωγή της ιστορίας δεν προκύπτει μόνο από τους ιστορικούς, αλλά από το σύνολο των ανθρώπων που ασχολούνται με το παρελθόν (δημοσιογράφοι, δραματουργοί, εξωραϊστικοί σύλλογοι, εκπαιδευτικό υλικό, κοινωνικές οργανώσεις, μουσειακοί επιμελητές κ.ά.). Η αξιοποίηση πρακτικών που ενισχύουν την επαφή των νεαρών ατόμων με το ιστορικό παρελθόν πέρα από την αφήγηση του σχολικού βιβλίου αναδεικνύουν νέες μεθόδους επεξεργασίας της ιστορικής εκπαίδευσης. Μία από αυτές τις πρακτικές είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια που περιλαμβάνουν ιστορικό περιεχόμενο. Η παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσει τέσσερις εμπειρικές έρευνες μαθητών/τριών από Α' Γυμνασίου μέχρι Α' Λυκείου σχετικά με την επεξεργασία ιστορικού περιεχομένου αξιοποιώντας διαφορετικές μορφές επιτραπέζιων παιχνιδιών. Οι ερευνητές αξιοποίησαν επιτραπέζια παιχνίδια για να διδάξουν ή να κάνουν επανάληψη σε θεματικές ενότητες της αρχαίας, μεσαιωνικής και σύγχρονης ιστορίας. Τα ερωτήματα που έθεσαν περιελάμβαναν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ιστορίας μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών, πώς αισθάνονται οι μαθητές, κατά πόσο ενεργοποιούνται μέσα στην τάξη και αν κατακτούν την ιστορική πληροφορία. Γι' αυτό και σε κάθε εμπειρική έρευνα υπήρχε τάξη ελέγχου με μία παραδοσιακή λογική μαθήματος. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τάξεις ελέγχου σε σχέση με τη χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ως προς την επαφή των νεαρών ατόμων με την ιστορική πληροφορία και διαχείρισή της.

Λέξεις-κλειδιά: Επιτραπέζια Παιχνίδια, Ιστορική Εκπαίδευση, Ιστορική Γνώση, Παιχνοδοκεντρική Μάθηση.

➤ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΦΑΙΡΑ

Η Δημόσια Ιστορία βρίσκεται στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια λόγω της υπερπληθώρας των ιστορικών πληροφοριών που κατακλύζουν τις κοινωνίες θεωρώντας την παράλληλα και την μόνη πραγματική και αληθινή. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο το γεγονός ότι οι ερευνητές ενδιαφέρονται να μελετήσουν όλο και περισσότερο τη διαδικασία συγκρότησης της Δημόσιας Ιστορίας, τις πρακτικές μέσω των οποίων διαμεσολαβείται προς το ευρύτερο κοινό και τους τρόπους αντίληψης από τις σύγχρονες κοινωνίες. Η Δημόσια Ιστορία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να εκλαϊκεύσει το περιεχόμενο της Ιστορίας από τους ίδιους τους ιστορικούς, αλλά και από τους ανθρώπους που επιθυμούν να παράξουν ιστορικό περιεχόμενο δίχως τη μεθοδολογία των ιστορικών (Kelley, 1978: 17-20; Jordanova, 2006: 13). Η κοινωνική εμβέλεια και η αμεσότητα είναι δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά της Δημόσιας Ιστορίας, η οποία καθίσταται ιδιαίτερα προσιτή προς το κοινωνικό σύνολο (Jordanova, 2006: 126, 145). Ο Χ. Φλάισερ (2009: 21-29) τονίζει ότι η Δημόσια Ιστορία δεν προέρχεται από τον ακαδημαϊκό χώρο και είναι ικανή να κλονίσει ακόμα και συλλογικές ταυτότητες των κοινωνιών, καθώς παράγεται και διαμοιράζεται από τις ίδιες.

Η Δημόσια Ιστορία γίνεται αντιληπτή από τα μέσα που παρουσιάζεται και έχει απήχηση στο λαό, όπως τα ένθετα των εφημερίδων, τα ιστορικά μυθιστορήματα, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα ψηφιακά παιχνίδια, τα αρχαιολογικά ευρήματα, τα εκλαϊκευμένα κείμενα, τα πόστερ με ιστορικό περιεχόμενο ή ακόμα και τις όλο και πιο συχνές αναφορές στον πολιτικό λόγο. Το κίνητρο αυτής της μαζικής κοινωνικής παραγωγής ποικίλλει ανάλογα με τη στόχευση που επιδιώκει κάθε φορά ο/η δημιουργός. Μία κοινωνική παραγωγή που βασίζεται στην προπαγάνδα, τον πολλαπλασιασμό του κέρδους, την απόλαυση, την τέρψη, την ενημέρωση ή ό,τι άλλο ενδεχομένως απασχολεί την εκάστοτε κοινωνία. Για παράδειγμα, ο Mosse (1990: 126) επισημαίνει την έννοια του ευτελισμού της πολεμικής εμπειρίας κάνοντας αναφορά στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και την ανάγκη διάχυσης και εξοικείωσης αυτής της εμπειρίας από την κοινωνία μέσα από μικροαντικείμενα ή πρακτικές διασκέδασης, όπως πόστερς, κούκλες, παιχνίδια με πολεμικό χαρακτήρα, θεατρικές παραστάσεις κ.ά. Από την πλευρά του κοινού αναπτύσσεται μια σχέση επικοινωνίας με το παρελθόν μέσω αυτών των πρακτικών. Οι Rosenzweig και Thelen (1998) στην έρευνά τους για τις δημοφιλείς μορφές της Ιστορίας παρατήρησαν πόσο σημαντική ήταν η δημόσια χρήση της ιστορίας στη ζωή των ανθρώπων. Μία σχέση που δεν προερχόταν από τη διαμεσολάβηση της ακαδημαϊκής ιστορίας, αλλά από τις επιλογές των ανθρώπων προερχόμενες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, τις τοπικές ιστορίες, τις οικογενειακές συλλογές, τις επισκέψεις σε μουσεία και τις γενικότερες πολιτισμικές αναφορές.

Οι δημόσιες πτυχές της ιστορίας θέτουν εκ νέου σε διάλογο τη σχέση μας με το παρελθόν, την αντίληψή μας για τη μνήμη και την ιστορία. Τα επιτραπέζια παιχνίδια επικεντρώνονται στην ιστορία με θέματα που αφορούν κυρίως την παγκόσμια ιστορία, πολέμους/ναυμαχίες ή ιστορικά πρόσωπα. Τα επιτραπέζια παιχνίδια διαμορφώνουν τον τρόπο εμπλοκής των παικτών με το ιστορικό παρελθόν, αφού οι παίκτες «συνομιλούν» με την ιστορία μέσα από κανόνες και περιεχόμενο που οι δημιουργοί τους έχουν σχεδιάσει. Η επαφή των παικτών με αυτή τη μορφή Δημόσιας Ιστορίας οδηγεί σε νέες διαδικασίες νοηματοδότησης του ιστορικού παρελθόντος.

➤ ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΙΧΝΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ;

Αρκετοί θεωρούν ότι η παιγνιώδης λογική έχει μεταφερθεί στον πραγματικό κόσμο (Waltz & Deterding, 2015: 2) και τελικά είναι ανέφικτο να ξεφύγουμε, όσο και αν προσπαθούμε, από τον εικονικό φανταστικό κόσμο ενός παιχνιδιού, που έχει μεταφερθεί στην πραγματική ζωή των ανθρώπων. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η καθημερινότητα των ανθρώπων πλαισιώνεται με αξιολογήσεις ανθρώπων και υπηρεσιών, διερεύνηση της καθημερινότητας με καταγραφή των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μέσω των έξυπνων ρολογιών και την εικονική αποτύπωση του εαυτού (Τάσης, 2017), η οποία στηρίζεται στην έκφραση μέσω εικονικών σχολίων (like, dislike...) και διαμορφώνει την αντίληψη των τρίτων για την εικόνα μας. Η παιγνιώδης και, ταυτόχρονα, επιτηρητική και αυτοτιμωρητική προσέγγιση της καθημερινότητας του 21ου αιώνα αναπροσδιορίζει την αντίληψη και την σκέψη του κόσμου για την κοινωνία και τον πολιτισμό. Τι χαρακτηρίζουμε, όμως, παιγνιοκεντρική μάθηση (game-based learning) και πώς σχετίζεται με την εκπαίδευση;

Παιγνιοκεντρική μάθηση (game-based learning) χαρακτηρίζεται η διαδικασία μάθησης μέσω της χρήσης παιχνιδιών με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποκτήσουν γνώσεις από το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Συνήθως είναι παιχνίδια που στοχεύουν στη μάθηση και έχουν εκπαιδευτικούς στόχους, Μπορούν, όμως, να αξιοποιηθούν και εμπορικά παιχνίδια προς αυτό το σκοπό ανάλογα με το περιεχόμενό τους και τη θεματολογία τους. Σύμφωνα με τον Prensky (2009), η παιγνιοκεντρική μάθηση αποτελεί έναν συνδυασμό εκπαιδευτικού παιχνιδιού με το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου. Θεωρείται μια διαφορετική επιλογή στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και της μάθησης εν γένει: ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών και η διασκέδαση. Όπως αναφέρει ο Corti (2006), αυτή η μέθοδος βυθίζει τους παίκτες σε ένα συγκεκριμένο σκοπό: την ανάπτυξη νέας γνώσης ή δεξιότητας.

Με την παιγνιοκεντρική μάθηση (game-based learning) αξιοποιούνται οι τεχνικές παιχνιδιού σε δραστηριότητες που δεν είναι στην πραγματικότητα παιχνίδι. Για παράδειγμα, το να δίνουμε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα να κερδίζουν πόντους από επιτυχείς δράσεις ή να παίρνουν διακριτικά (π.χ. παράσημα) ανάλογα με την εμπειρία τους στη δραστηριότητα ή ακόμα να επιστρέφουν πίσω και να ξεκινούν εκ νέου το παιχνίδι είναι χαρακτηριστικά στοιχεία παιχνιδοποίησης, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι ένα ολοκληρωμένο παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες τείνουν σε μία λογική παιχνιδιού, αλλά δεν βιώνουν την εμπειρία ενός παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες βιώνουν μόνο μια προσπάθεια εμπλοκής σε λογικές παιχνιδιού. Επομένως, αυτό που ενδιαφέρει τους ανθρώπους που αξιοποιούν την παιχνιδοποίηση είναι η σχεδιαστική προοπτική των παιχνιδιών (game design) και τα στοιχεία που φέρουν εξ υπαρχής τα παιχνίδια (game elements) (Λαμπρινού, 2015).

Η παιχνιδοποίηση εντάσσεται σε πολλές πτυχές της ζωής ως μία εμπορική δραστηριότητα (οι επισκέπτες ενός δικτυακού τόπου κερδίζουν πόντους με βάση τις αγορές που κάνουν) ή εκπαιδευτική (οι μαθητές κερδίζουν πόντους με βάση τις επιδόσεις τους σε κάποιες δοκιμασίες). Επίσης, δραστηριότητα αποτελεί η εκμάθηση μιας νέας στρατηγικής ή ενός όπλου στον εικονικό στρατό του παιχνιδιού. Εν ολίγοις, η

παιχνιδοποίηση στοχεύει στη δημιουργία της αίσθησης ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν ένα παιχνίδι, χωρίς να μετατρέπεται η ίδια δραστηριότητα σε ολοκληρωμένο παιχνίδι. Ο λόγος για τον οποίο η παιχνιδοποίηση κεντρίζει το ενδιαφέρον σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εμπλεκόμενοι δείχνουν αυξημένη συμμετοχή όταν εμπλέκονται σε μια τέτοια δραστηριότητα (Αλαφούζου, 2017). Αν πρόκειται για εμπορικό περιβάλλον, αυτό μπορεί να μεταφράζεται σε αυξημένη κατανάλωση, άρα κέρδος για την επιχείρηση που παράγει και εμπορεύεται. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, προφανώς, το αυξημένο ενδιαφέρον και η εμπλοκή των μαθητών μέσω της παιχνιδοποίησης στην τάξη αναμένεται να μεταφραστεί σε αυξημένο ποσοστό επίτευξης των στόχων μάθησης, κάτι που σχετίζεται με το περιεχόμενο του παιχνιδιού και τον σχεδιασμό του από τους εμπνευστές του (Marczewski, 2013).

Η παιχνιδοκεντρική μάθηση (game-based learning), λοιπόν, δεν σχετίζεται με το τί πρέπει κάποιος να διδάξει, αλλά με το πώς. Η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο της γνώσης και αμφισβητείται το μοντέλο διδασκαλίας “παράδοση μαθήματος” και εξέταση. Σκοπός είναι η μάθηση να γίνει διασκεδαστική και αποτελεσματική για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η απόκτηση και η εμπέδωση διαφορετικών γνώσεων, όπως αυτό προσφέρεται από τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργητικά με εποικοδομητικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη της λογικής σκέψης για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων.

➤ ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μάθηση είναι επικεντρωμένη στον μαθητευόμενο/η, αφού ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας και κατά πόσο θα μάθει ή θα αφομοιώσει τις πληροφορίες που του/της δίνονται και κατά πόσο θα αλληλεπιδράσει με το περιεχόμενο του παιχνιδιού (Prensky, 2009). Ο μαθητής/τρια χρειάζεται να επεξεργαστεί το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Δεν αποστηθίζει το περιεχόμενο, αλλά εξοικειώνεται με τους κανόνες και τον τρόπο εμπλοκής του με το περιεχόμενο.

Ο μαθητής χρειάζεται να βυθιστεί στο περιεχόμενο του παιχνιδιού για να προχωρήσει. Αυτό σημαίνει ότι τον/την αναγκάζει να είναι ο πρωταγωνιστής ή η πρωταγωνίστρια της μάθησης και ο/η εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε ρόλο συντονιστή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου που έχει δημιουργήσει με σκοπό να κινητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του. Η παιχνιδοκεντρική μάθηση παρέχει περισσότερα κίνητρα για την μάθηση στον μαθητή. Δεν βρίσκεται απέναντι του ο δάσκαλος με μία αφήγηση που ο μαθητής χρειάζεται να παρακολουθήσει. Η αλληλεπίδραση με το παιχνίδι δίνει μια αίσθηση αυτονομίας στον μαθητή και λειτουργεί ως κίνητρο για να συνεχίσει τη διαδικασία μάθησης.

Η εφαρμογή των παιχνιδιών στην διαδικασία της μάθησης παρέχει αρκετά οφέλη: (α) αυξάνει τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση, (β) οι μαθητές ενισχύουν και εδραιώνουν τις γνώσεις τους, (γ) επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τις συνέπειες των επιλογών τους, (δ) αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως ενίσχυση μνήμης, (ε)

αύξηση της στρατηγικών για επίλυση προβλημάτων και (στ) απόκτηση δεξιοτήτων, όπως την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Στην περίπτωση της παιχνοκεντρικής μάθησης η αποτυχία όχι μόνο δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά είναι μια κρίσιμη προϋπόθεση για τη διαδικασία της εκμάθησης. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν λάθη χωρίς να κριθούν από κάποιον μέσα σε μία σχολική αίθουσα. Μέσα από την αποτυχία κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης με το μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα λάθη τους, βελτιώνονται και τα διορθώνουν προσπαθώντας ξανά και ξανά στο παιχνίδι.

Τέλος, μέσω της παιχνοκεντρικής μάθησης, ενισχύεται η ομαδικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές για την διεκπεραίωση αναγκών του μαθήματος (συνεργασία με άλλους μαθητές δια ζώσης ή ακόμα και μέσω υπολογιστή). Οι στόχοι και οι προκλήσεις συνδυάζονται με την ελευθερία και την δημιουργικότητα στην μάθηση που βασίζεται στα παιχνίδια εν αντιθέσει με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Μέσα από την διασκέδαση που προσφέρει το παιχνίδι και την πρόκληση μπορεί να επιτευχθεί η θετική πνευματική κατάσταση που μπορεί να μας οδηγήσει στην απόκτηση γνώσης.

➤ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα στοχεύει στην αναζήτηση της σημασίας που έχουν οι δημόσιες μορφές της ιστορίας στην κατανόηση ιστορικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση πρακτικών που ενισχύουν την επαφή των νεαρών ατόμων με το ιστορικό παρελθόν πέρα από την αφήγηση του σχολικού βιβλίου και αναδεικνύουν νέες μεθόδους επεξεργασίας της ιστορικής πληροφορίας, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις τεχνολογίες και τον τρόπο που αυτές εμπλέκουν τους μαθητές με τη μάθηση. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι αρκετοί ερευνητές εστιάζουν πια στην άτυπη μορφή μάθησης (Uricchio, 2005; Childress & Braswell, 2006; Delwiche, 2006; Kansteneir, 2007; Fogu, 2009; Grever & Adriaansen, 2017; Chapman, Foka, & Westin, 2017; Winters & Anderson, 2018). Όπως προαναφέρθηκε, οι πρακτικές της κοινωνίας συνδιαμορφώνουν εμπειρίες και αντιλήψεις στους εκπαιδευόμενους και ο τέτοιες ευκαιρίες για τους νέους.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αναζήτηση της σημαντικότητας των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις τεχνολογίες και δε συμπεριλαμβάνουν στις αναφορές τους αναλογικό περιεχόμενο. Η αναζήτηση της εμπειρίας των παικτών από τα επιτραπέζια παιχνίδια, καθώς και η γνώση που αποκομίζουν τα καθιστά σημαντικά στη πιθανή διερεύνηση μιας τέτοιας διαδικασίας. Το βασικό, λοιπόν, ερώτημα της έρευνας είναι: Μπορούν τα επιτραπέζια παιχνίδια να ενισχύσουν την κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου;

➤ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική έρευνα διερευνά εις βάθος ένα θέμα που χρειάζεται την πλήρη κατανόηση του ερευνητικού ερωτήματος που ερευνάται. Ένα βασικό ερώτημα που καλείται να απαντήσει ο ερευνητής που διεξάγει ποιοτική έρευνα αφορά το μέγεθος του δείγματός του και πόσες μονάδες θα πρέπει να συμπεριλάβει σε αυτό. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Patton, 2002; Ιωσηφίδης, 2008). Το δείγμα, ωστόσο, δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο. Αντιθέτως, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, εάν ο στόχος του ερευνητή είναι η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η κατανόηση σε βάθος των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007). Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι τα μεγάλα δείγματα απαγορεύονται στην ποιοτική έρευνα. Εντούτοις, το μικρό μέγεθος των δειγμάτων υπαγορεύεται και από πρακτικούς λόγους, καθώς το κόστος και κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Mason, 2011). Σύμφωνα με τη Marshall (1996: 523), «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντά επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση».

Ο Patton (2002) αναγνωρίζει τις ακόλουθες στρατηγικές που είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα και που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Ομοιογενή δείγματα (homogeneous samples) επιλέγονται σε περιπτώσεις που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και κατανόηση μιας συγκεκριμένης υποομάδας σε βάθος. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική επιλέγει τις περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα του σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, το οποίο καθορίζεται ανάλογα με τους στόχους της έρευνάς του. Η παρούσα έρευνα επιλέγει να εφαρμόσει επιτραπέζια παιχνίδια εντός της τυπικής εκπαίδευσης. Συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες από την Α΄ Γυμνασίου έως την Α΄ Λυκείου (συνολικά 98 μαθητές). Υπήρχαν τάξεις αναφοράς και τάξεις ελέγχου στην έρευνα. Οι τάξεις αναφοράς εφάρμοσαν τα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν για το μάθημά τους, ενώ οι τάξεις ελέγχου ακολούθησαν το σκεπτικό της παραδοσιακής διδασκαλίας που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ιστορική αφήγηση.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας θωρακίζουν στο ακέραιο την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Η τήρηση της ηθικής και δεοντολογίας έχει διπλό χαρακτήρα, αφού από τη μία πλευρά χρειάστηκε να διαφυλαχθούν οι αρχές εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας και, παράλληλα, να διατηρούνται οι αρχές διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων από τους συμμετέχοντες (Hammersley & Traianou, 2012). Γι' αυτό τον λόγο, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθούν ξεκάθαρα όρια και στον τρόπο συλλογής δεδομένων, όσο και στον τρόπο συμμετοχής των εμπλεκομένων, αλλά και διαφύλαξης της ανωνυμίας τους σε αυτά. Ο συμμετέχοντες δεν έγιναν αντιληπτοί ως «αντικείμενα», από τα οποία ο ερευνητής συνέλεξε χρήσιμα δεδομένα για την έρευνά του, αλλά μετατράπηκαν σε υποκείμενα της έρευνας (Howitt & Cramer, 2010), αφού οι ίδιοι εξέφρασαν σκέψεις και προβληματισμούς για τα παιχνίδια που έπαιζαν. Οι συμμετέχοντες ένιωσαν άνετα κατά τη διάρκεια της έρευνας, ώστε να συναφθεί μια φιλική και άνετη σχέση ανάμεσα στις δύο πλευρές.

Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση των επιλεγμένων συνεντεύξεων, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα (Mason, 2011) και να πραγματοποιηθεί η τριγωνοποίηση της έρευνας. Η εξ αρχής αξιοποίηση των ψευδωνύμων στην ερευνητική διαδικασία, τα οποία οι χρήστες διατήρησαν καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφέρουν άνετα την άποψή τους δίχως να φοβούνται ότι θα αξιολογηθούν με βάση τις απόψεις τους. Δεν παρατηρήθηκε κάποιο απρόοπτο κατά τη διάρκεια της έρευνας, το οποίο θα μπορούσε να δημιουργήσει σύγχυση στους εμπλεκόμενους και αναστάτωση στον τρόπο που θα απαντούσαν. Δεν τέθηκε, επίσης, κάποιο κίνητρο για τη συμμετοχή τους με σκοπό να δελεαστούν ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

➤ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν στην έρευνα ανώνυμα με γραπτά ερωτηματολόγια που δόθηκαν πριν τη διδασκαλία του περιεχομένου σε τάξεις αναφοράς και τάξεις ελέγχου, καθώς και μετά τις διδασκαλίες σε όλες τις τάξεις. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να διαπιστωθούν διαφοροποιήσεις από την εφαρμογή των επιτραπέζιων παιχνιδιών σε σχέση με τις τάξεις που δεν εφαρμόστηκαν τα παιχνίδια. Γι' αυτό το λόγο τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν σε τρία μέρη:

α) διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ιστορίας μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών

β) πώς αισθάνονται οι μαθητές

γ) αν κατανοούν και κατακτούν την ιστορική πληροφορία

Τα ερωτήματα, λοιπόν, δόθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε τάξεις αναφοράς και ελέγχου. Η μόνη διαφορά υπήρξε στο ερωτηματολόγιο μετά τις εφαρμογές με τα παιχνίδια, στα οποία οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν εάν κατάλαβαν τους κανόνες των παιχνιδιών και το ίδιο το περιεχόμενο που είχαν τα παιχνίδια, καθώς και αν έμαθαν τις ιστορικές πληροφορίες που είχαν τα παιχνίδια.

Αναφορικά με τις τάξεις αναφοράς, οι ερευνητές ξεκίνησαν με την περιγραφή παιχνιδιών προς τους μαθητές και μαθήτριες, ώστε να αντιληφθούν πλήρως τη διαδικασία εφαρμογής ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού. Οι ερευνητές δεν ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια του παίξιν, αλλά άφησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενεργήσουν αυτόνομα. Ο χρόνος εφαρμογής των παιχνιδιών δεν ξεπέρασε τα 15-20' λεπτά, ώστε οι ερευνητές να αφιερώσουν χρόνο για ανατροφοδότηση και επεξεργασία της εμπειρίας των μαθητών από τα επιτραπέζια παιχνίδια.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των επιτραπέζιων παιχνιδιών στις τάξεις, αξιοποιήθηκαν δύο είδη παιχνιδιού που σχεδίασαν οι ερευνητές:

α) παιχνίδια με κάρτες (τοποθέτηση χρονολογικής σειράς, δημιουργία ομάδας κοινών θεμάτων)

β) παιχνίδια με ταμπλό (συνδυασμός χώρου, χρόνου και ιστορικού θέματος)

Η ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με τις επιλεκτικές συνεντεύξεις για την τριγωνοποίηση της έρευνας οδήγησε στα πρώτα συμπεράσματα που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε επιτρα-

πέζια παιχνίδια. Η σημαντικότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν προς της αλληλεπίδρασή τους με το περιεχόμενο της ιστορίας εξαιτίας της μορφής των επιτραπέζιων παιχνιδιών, αλλά μα την ιστορική πληροφορία με την οποία ήρθαν σε επαφή. Τα επιτραπέζια παιχνίδια ενέπλεξαν τους μαθητές κοινωνικά και δημιουργικά, τους τροφοδότησαν με νέες απορίες και αφομοίωσαν τις ιστορικές πληροφορίες που δεν είχαν διδαχθεί. Η εμπλοκή μαθητών/τριών με τη διαδικασία ενός παιχνιδιού φάνηκε από το πόσο καλά κατανόησαν τους κανόνες, τη σύνδεση κανόνων με ιστορικό περιεχόμενο, καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας και την επικοινωνία με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Παρατηρήθηκε και στις τέσσερις τάξεις ότι οι μαθητές/τριες αφομοίωσαν ιστορικές πληροφορίες που δεν είχαν διδαχθεί (λ.χ. δράση Λούθηρου) είτε κατάλαβαν καλά πληροφορίες που είχαν ακούσει σε προηγούμενα μαθήματα, αλλά δεν είχαν αντιληφθεί πλήρως.

Γυμνασίου

Οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα επαναληπτικό μάθημα με ταμπλό για να θυμηθούν βασικά σημεία της αρχαίας ιστορίας. Το ταμπλό περιελάμβανε τρία μέρη: α) γεωγραφικά σημεία, β) χρονολογίες και γ) ιστορικά θέματα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ατόμων και, αφού έλαβαν τις οδηγίες από τους ερευνητές, ξεκίνησαν τη διαδικασία του παίξιν ακολουθώντας τους κανόνες. Το μάθημα αυτό λειτούργησε ως επανάληψη για την ελληνική αρχαιότητα που είχαν διδαχθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Οι ίδιοι οι μαθητές σημείωσαν ότι έμαθαν καλύτερα τη συγκεκριμένη ιστορία από το επιτραπέζιο παιχνίδι, αφού μπόρεσαν να συνδυάσουν τον χρόνο και τον τόπο, ώστε να αφομοιώσουν ιστορικές πληροφορίες που παραμένουν αόριστες και αφηρημένες στο μυαλό τους. Οι μαθητές θεώρησαν ότι η ανταγωνιστικότητα που είχαν το επιτραπέζιο παιχνίδι εντός της εκάστοτε ομάδας διευκόλυε την ενσωμάτωσή τους στο παιχνίδι και την κατανόηση του περιεχομένου. Η διασκέδαση ήταν κάτι που ανέφεραν αρκετοί μαθητές ως βασικό στοιχείο για την ικανοποίησή τους και την επαφή τους με το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού. Το γεγονός ότι ένιωσαν ότι δεν ήταν ένα παραδοσιακό μάθημα ιστορίας διευκόλυε περισσότερο την ενσωμάτωσή τους στο ιστορικό περιεχόμενο. Η τάξη αναφοράς παρακολούθησε μία επανάληψη βασικών σημείων της ελληνικής αρχαιότητας. Οι μαθητές απαντούν στο αρχικό ερωτηματολόγιο ελάχιστες πληροφορίες που θυμούνται από τα αρχικά τους μαθήματα, ενώ όταν απαντούν το δεύτερο ερωτηματολόγιο, συμπληρώνουν ιστορικά γεγονότα ή πρόσωπα της ελληνικής αρχαιότητας από σημεία που επικεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της επανάληψης, κάτι που διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή

Β΄ Γυμνασίου

Οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα αναφοράς μ' ένα παιχνίδι καρτών σχετικά με την Μεταρρύθμιση και Αντιμεταρρύθμιση στη Δυτική Ευρώπη. Οι μαθητές χρειαζόταν να συγκεντρώσουν όμοια θέματα καρτών που αφορούσαν τον Καλβίνο,

τον Λούθηρο και την Αντιμεταρρύθμιση. οι μαθητές της τάξης αναφοράς δεν είχαν προηγούμενη γνώση σχετικά με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ενότητας. Η τάξη ελέγχου ακολούθησε τη μέθοδο διδασκαλίας που συνδύαζε την ιστορική αφήγηση και ιστορικές πληροφορίες που προέρχονταν από πηγές. Οι μαθητές της τάξης αναφοράς σημείωσαν ότι αν και αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συγκέντρωση των πόντων τους και χρειαζόταν να ακολουθήσουν μία στρατηγική, ήταν ένα αρκετά διασκεδαστικό και ομαδικό παιχνίδι που τους βοήθησε να μάθουν. Μάλιστα, απάντησαν στις περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν την ιστορική γνώση για θέματα σχετικά με τη Μεταρρύθμιση και Αντιμεταρρύθμιση σε σχέση με την τάξη ελέγχου. Το επιτραπέζιο παιχνίδι κατάφερε να κινητοποιήσει τους μαθητές που ήταν αποστασιοποιημένοι στα μαθήματα ιστορίας σε σχέση με την τάξη ελέγχου που δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση.

Γυμνασίου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έπαιξαν στις τάξεις αναφοράς με κάρτες για να μάθουν τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Δεν είχαν διδαχθεί το μάθημα προηγουμένως και έπρεπε να σταχυολογήσουν τις κάρτες ανά θέμα για να κερδίσουν. Η τάξη ελέγχου αξιοποίησε πηγές για να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες το περιεχόμενο του Β Παγκοσμίου Πολέμου. Οι μαθητές της τάξης αναφοράς βρήκαν το παιχνίδι ιδιαίτερα διασκεδαστικό, ομαδικό και γρήγορο. Σημείωσαν ότι έμαθαν πιο εύκολα ζητήματα που αφορούσαν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο δίχως να χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο. Θεώρησαν ότι ήταν μια διαφορετική πηγή ιστορικών πληροφοριών. Ειδικά το τελευταίο συζητήθηκε αρκετά μετά το πέρας της εφαρμογής ώστε οι μαθητές να καταλάβουν τι αποτελεί πηγή ιστορικών πληροφοριών κι τι όχι.

Α' Λυκείου

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποίησαν κάρτες με ιστορικά γεγονότα από τη μία πλευρά, ενώ από την άλλη πλευρά αποτυπώνεται η χρονολογία του ιστορικού γεγονότος. Η τάξη αναφοράς πραγματοποίησε μία επανάληψη για το μάθημα της αρχαίας ιστορίας όλης της σχολικής χρονιάς, ενώ η τάξη ελέγχου έκανε μια συνηθισμένη επανάληψη με τα σημαντικότερα σημεία της ύλης. Η τάξη αναφοράς έπρεπε να τοποθετήσει τις τυχαίες κάρτες που ελάμβανε σε χρονολογική σειρά. Το παιχνίδι ήταν ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και βοήθησε αρκετά τους μαθητές να θυμηθούν ιστορικά γεγονότα που είχαν ξεχάσει. Η εμπλοκή με το ιστορικό περιεχόμενο υπήρξε μεγαλύτερη στο επιτραπέζιο παιχνίδι σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή επανάληψης. Η διαφοροποίηση στην απόκτηση της γνώσης υπήρξε μικρή υπέρ του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές κατανόησαν όσα δεν γνώριζαν ή είχαν μπερδέψει στο μυαλό τους παίζοντας το επιτραπέζιο παιχνίδι.

➤ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με την ιστορική πληροφορία αποτυπώνεται σε όλες τις τάξεις που πραγματοποιήθηκαν εμπειρικές έρευνες σε σχέση με τις τάξεις. Οι μαθητές χρησιμοποιούν μια μορφή δημόσιας ιστορίας για να επικοινωνήσουν με το ιστορικό παρελθόν. Το επιτραπέζιο παιχνίδι αξιοποιήθηκε ως κινητήριο δύναμη για να ξεκινήσει η αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας ή για να πραγματοποιηθεί μια επανάληψη. Η διαφορά στη διδασκαλία έγκειται στο κίνητρο που είχαν οι μαθητές για να εμπλακούν με την ιστορία και κατ' επέκταση να την κατανοήσουν και να την αφομοιώσουν. Επιπλέον, αισθάνθηκαν οικειότητα με το μάθημα της ιστορίας και δεν υπήρξε η αίσθηση της αποστασιοποίησης από το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η ενεργοποίηση όλων των μαθητών στις τάξεις αναφοράς σε σχέση με τις τάξεις ελέγχου ήταν καίριας σημασίας για την εμπλοκή των μαθητών με την ιστορία.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τον τρόπο λειτουργίας των επιτραπέζιων παιχνιδιών, να έχει παίξει πρώτα τα παιχνίδια, να έχει δομήσει επαρκώς το εκπαιδευτικό του σενάριο και να είναι σε θέση να το ενσωματώσει δημιουργικά στα μαθήματά του. Η αξιολόγηση της διαδικασίας είναι πάντοτε σημαντική ώστε να δοκιμάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο της παιχνιδοκεντρικής μάθησης και κυρίως τι αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από μια τέτοια διαδικασία. Η δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι προαιρετικοί και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και γνωστά επιτραπέζια παιχνίδια αρκεί να ενσωματώσουν στα μαθήματά τους τα κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Corti, K. (2006). *Games Based Learning; a serious business application*. PIXELearning Limited. Retrieved from https://bbwebv4.aut.ac.nz/bbcswebdav/pid-3302224-dt-content-rid-5968700_4/institution/Papers/DIGD601/Publish/serious%20games%20business%20applications.pdf
- Chapman, A., Foka, A., & Westin, J. (2017). Introduction: what is historical game studies? *Rethinking History*, 21(3), 358-371.
- Childress, M., & Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, 27(2), 187-196.
- Delwiche, A. (2006). Massively Multiplayer Online Games (MMOs) in the New Media Classroom. *Educational Technology & Society*, 9(3), 160-172.
- Fogu, C. (2009). Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 47, 103-121.
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. In M. Carretero et al. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan. 73-89.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and qualitative research: Controversies and contexts*. London, UK: SAGE.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Introduction to Research Methods in Psychology* (3rd ed.). London: Prentice Hall.

- Jordanova, L. (2006). Public History. In *History in practice*. London: Hodder Arnold.
- Kansteneir, W. (2007). Alternative Worlds and Invented Communities: History and Historical Consciousness in the Age of Interactive Media. In Munslow (Ed.), *Manifestos for History*. London: Routledge. 131-148.
- Kelley, R. (1978), Public History: Its origins, nature and prospects. *Public Historian*, 1, 16-28.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. Self Publishing.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ελ. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Mosses, G. (1990). *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*. New York: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Prensky, M. (2009). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι* (Μτφ. Κ. Παπασταύρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. Nueva York: Columbia University Press.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*. Cambridge, MA: The MIT Press. 327-338.
- Wark, M. (2007). *Gamer Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waltz, S. & Deterding, S. (2015). An Introduction to the Gameful World. In S. P. Walz & S. Deterding (Eds.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Mit Press. 1-14.
- Winters, J., & Anderson, S. (2018). Digital History. In M. Tamm & P. Burke (Eds.), *Debating New Approaches to History*. London, New York: Bloomsbury Academic. 277-300.
- Αλαφούζου, Α. (2017). *Σχεδιασμός παιχνιδοποιημένου συστήματος για την υποστήριξη των κινήτρων των εκπαιδευόμενων κατά την εκμάθηση των Αγγλικών ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Λαμπρινού, Δ. (2015). *Σχεδιασμός και υλοποίηση παιχνιδοποιημένου σεναρίου για την αύξηση των κινήτρων των μαθητών*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(2), 176-187.
- Τάσης, Θ. (2019). *Ψηφιακός Ανθρωπισμός. Εικονιστικό Υποκείμενο και Τεχνητή Νοημοσύνη*. Αθήνα: Αρμός.
- Φλάισερ, Χ. (2009). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη.