

Αξιοποιώντας την τριπλή λειτουργία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στο μάθημα της Ιστορίας

Σταυρούλα Στούμπου

1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Πορταριάς «Ν. Τσοποτός»

ststoumprou@sch.gr

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας και παράλληλα αυξάνουν την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών/τριών δημιουργώντας ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές η αξιοποίησή τους περιορίζεται στη χρήση εμπορικών επιτραπέζιων παιχνιδιών ή παιχνιδιών κατασκευασμένων από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται πώς το επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας το σε μια τριπλή λειτουργία, που περιλαμβάνει τη δημιουργία του παιχνιδιού από τους/τις μαθητές/τριες, τη μάθηση μέσω επιτραπέζιου παιχνιδιού και την αξιολόγηση μέσα από το παιχνίδι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να παραλλάξουν ένα οικείο σε αυτούς επιτραπέζιο παιχνίδι για να αναπτύξουν τη θεματική ενότητα «Θεοί και θεές του Ολύμπου» της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Μέσα από την αυτοκαθοδηγούμενη διερεύνηση αναζητούν και οργανώνουν τις πληροφορίες που συλλέγουν από διάφορες πηγές, πέραν του σχολικού εγχειριδίου ώστε να κατασκευάσουν το νέο παιχνίδι. Στη συνέχεια, το τελικό προϊόν χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης, καθώς τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι και τελικά ως μέσο τελικής αξιολόγησης της παραπάνω θεματικής ενότητας. Από την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης προκύπτει ότι κατά τη φάση του σχεδιασμού όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία του παιχνιδιού ενεργοποιώντας γνωστικές και επικοινωνιακές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Κατά τη χρήση του αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού αξιοποιήθηκε η μάθηση μέσω συνομηλίκων και η μάθηση μέσω παιχνιδιού. Τέλος, από τη φάση της αξιολόγησης προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες πέτυχαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του αναλυτικού προγράμματος. Σε όλες τις φάσεις παρατηρήθηκε ευχάριστο κλίμα με την εκπαιδευτικό να συμμετέχει ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικά Επιτραπέζια Παιχνίδια, Σχεδιασμός, Ιστορία.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές/τριες έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, μελετώντας την ελληνική μυθολογία. Ωστόσο, η είσοδος του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί πηγή αρνητικών συναισθημάτων, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Εξετάζοντας τις αντιλήψεις

μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σχετικά με την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, αναδεικνύεται ότι βάση αυτής αποτελούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, το δύσκολο και υπέρογκο περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων, με τους/τις μαθητές/τριες να προτείνουν βιωματικές μεθόδους και απλοποίηση του υλικού, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και πιο συμμετοχικές πρακτικές στη διδασκαλία της ιστορίας (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η στάση των μαθητών/τριών επηρεάζεται σημαντικά από τις διδακτικές τεχνικές (Boadu, 2015), από τη χρήση πολλαπλών πηγών και την εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ (Apostolidou, 2016; Κουτρομάνος & Μπουντέκας, 2020), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση των στάσεων των μαθητών/τριών για την Ιστορία με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας (Κόκκινος & Νάκου, 2016).

Η στάση απέναντι στην Ιστορία φαίνεται να αλλάζει όταν δημιουργείται ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με μια μακροπρόθεσμη μάλιστα επίδραση (Μαυρογιάννη κ.ά., 2023). Στην ίδια κατεύθυνση, το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει την εκτεταμένη χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, την αποφυγή της απομνημόνευσης και την αξιοποίηση κατάλληλων πηγών για μαθητές και μαθήτριες αυτής της ηλικίας, με στόχο την κριτική αφομοίωση του ιστορικού περιεχομένου (ΙΕΠ, 2022). Επισημαίνεται λοιπόν, η ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και εργαλεία, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή, τη βιωματική εμπειρία και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Η Μάθηση μέσω Παιχνιδιών (Game-Based Learning) αποτελεί μια ενεργητική μεθοδολογία, η οποία αξιοποιεί τα βιντεοπαιχνίδια ή τα επιτραπέζια παιχνίδια ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, κονστρουκτιβιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η χρήση παιχνιδιών ως παιδαγωγικών εργαλείων παρέχει μια μαθησιακή προσέγγιση μέσα από την οποία οι μαθητές/τριες «μαθαίνουν κάνοντας» μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986), καθώς η μάθηση μέσω Παιχνιδιών ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Laine & Lindberg, 2020).

Η Μάθηση μέσω Παιχνιδιών μπορεί να εφαρμοστεί αξιοποιώντας διάφορα μέσα μάθησης, όπως συμβατικά ή ψηφιακά μέσα μάθησης (Talan et al., 2020). Βασικό εργαλείο της Μάθησης μέσω Παιχνιδιού αποτελούν τα Εκπαιδευτικά Επιτραπέζια Παιχνίδια, τα οποία αναγνωρίζονται ως πολύτιμοι μαθησιακοί χώροι, ιδιαίτερα ελκυστικοί για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, χάρη στην απλότητα των μηχανισμών τους (Zagal et al., 2006; Horn et al., 2012). Τα επιτραπέζια παιχνίδια χαρακτηρίζονται από κανόνες, μια επιφάνεια παιχνιδιού και μάρκες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών (Barbara, 2017). Ορίζονται ως παιχνίδια με σταθερό σύνολο κανόνων και υλικών όπως το ταμπλό, τα κομμάτια, τα ζάρια, οι κανόνες και το πλαίσιο του παιχνιδιού (De Voogt et al., 2013). Σε αυτή την εργασία, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι αναφέρεται σε ένα παιχνίδι που παίζεται πρόσωπο με πρόσωπο, ακολουθώντας ένα σύνολο κανόνων και χρησιμοποιώντας συνδυασμό χειροπιαστών υλικών όπως ζάρια, επιφάνεια παιχνιδιού/πίνακα, κάρτες και μάρκες. Η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μάθηση και τη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες των μαθητών/τριών, να ενισχύσει την κοινωνική τους δεξιότητες και να δημιουργήσει ενδιαφέροντα και συμμετοχικά εκπαιδευτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα επιτραπέζια παιχνίδια διευκολύνουν τη μάθηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν

σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η συνεργασία μεταξύ των παικτών (Rogerson et al., 2018; Khotimah & Wahyuningtyas, 2023).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να κατανοήσουμε τις δυνατότητες χρήσης επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία της μυθολογίας της Γ΄ Δημοτικού, αναδεικνύοντας τη χρήση τους με τρεις διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική πράξη. Αρχικά την ανάπτυξη επιτραπέζιων παιχνιδιών από τους/τις μαθητές/τριες, στη συνέχεια τη χρήση τους από τους/τις ίδιους/ες με σκοπό την απόκτηση γνώσης και τελικά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω επιτραπέζιου παιχνιδιού. Καθώς αναπτύσσονται και οι τρεις μεθοδολογίες κατά τη διάρκεια ενός πρότζεκτ στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται αποτίμηση της κάθε φάσης χωριστά.

► ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος «επιτραπέζιο παιχνίδι» αναφέρεται στη δράση και ταυτόχρονα στην εμπειρία του παιχνιδιού (Botturi & Loh, 2008). Πρόκειται δηλαδή για ένα προσεκτικά κατασκευασμένο σύστημα που έχει σχεδιαστεί για να δημιουργήσει μια εμπειρία παιχνιδιού (Hunsucker, 2016), καθώς και για να καταστήσει ορισμένα περιεχόμενα, προβλήματα ή υλικά πιο σαφή, πιο οικεία και πιο κοντά στους παίκτες, ένα είδος αυτοτελούς εμπειρίας στην οποία το άτομο εμπλέκεται πλήρως, ενεργοποιώντας όλες τις λειτουργικές του ικανότητες.

Τα επιτραπέζια παιχνίδια που σχεδιάζονται ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς προσφέρουν νέες μαθησιακές εμπειρίες (Wonica, 2017) και ευκαιρίες για την απόκτηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες έχουν δείξει ότι το παιχνίδι με επιτραπέζια παιχνίδια ενισχύει τη συνεργασία, και τη μάθηση περιεχομένου (Zagal et al., 2006; Peppler et al., 2013; Vita-Barrul et al. 2023), την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Ramani et al., 2012), την κατανόηση ιστορικών γεγονότων (Abramson et al. 2009; Gonzalo, 2016). Επιπλέον, τα οφέλη από τη μάθηση μέσω επιτραπέζιων παιχνιδιών δεν περιορίζονται μόνο στα θετικά της στα αποτελέσματα από τη χρήση τους, αλλά εντοπίζονται και στη διαδικασία του παιχνιδιού (Gee, 2005; Pelletier, 2009). Για παράδειγμα, η μάθηση για τον πολιτισμό και τον λαό μιας χώρας έγινε πιο διασκεδαστική και αποτελεσματική για τους/τις μαθητές/τριες μέσω επιτραπέζιων παιχνιδιών, όπως αποδεικνύει η μελέτη των Underberg-Goode & Smith (2018). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Hoy (2018) τροποποίησε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για να διδάξει σε φοιτητές/τριες ιστορίας, ιστορικό περιεχόμενο, καλλιεργώντας παράλληλα την ενσυναίσθηση και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Rajkovic, Ruzic, & Ljubic (2019) χρησιμοποίησαν υπάρχοντα εμπορικά επιτραπέζια παιχνίδια με απλούς μηχανισμούς και τα προσάρμοσαν στο περιεχόμενο του μαθήματος. Οι Taspinar, Shmidt, & Schuhbauer (2016) διερεύνησαν τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το παιχνίδι που συνδημιούργησαν μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες. Με άλλα λόγια, η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσης, αλλά εκτείνεται σε διάφορες πρακτικές και δεξιότητες που οι παίκτες αναπτύσσουν εντός του παιγνιώδους περιβάλλοντος του επιτραπέζιου παιχνιδιού, καθώς η μάθηση ενσωματώνεται στη συμμετοχή, την ενασχόληση και την αλληλεπίδραση με το επιτραπέζιο παιχνίδι (Sousa & Bernardo, 2019).

Επιπλέον, συμμετοχικές και ενεργητικές πρακτικές αναδεικνύονται κατά τη διαδικασία ανάπτυξης νέων επιτραπέζιων παιχνιδιών ή την παραλλαγή εμπορικών εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών, ιδιαίτερα όταν ο σχεδιασμός προκύπτει από

τα ίδια τα παιδιά. Ο Nouisanen et al. (2018), μελετώντας τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία, προτείνει πέρα από την απλή τους χρήση με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένου μαθησιακού περιεχομένου, τη μάθηση μέσω του σχεδιασμού επιτραπέζιων παιχνιδιών. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις και παράλληλα καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, χρησιμοποιώντας πόρους εντός και εκτός σχολείου για να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως παρατήρηση, έρευνα και δημιουργία (Kuo et al., 2023). Στην έρευνα των Kuo et al. (2023), οι μαθητές/τριες-σχεδιαστές/τριες συμμετείχαν στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων μέσω έργων και έρευνας. Σε αυτήν τη διαδικασία, η απόκτηση παιδαγωγικών και νέων ιστορικών γνώσεων (γνώση περιεχομένου) αλληλοσυνδέεται. Για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες, η γνώση της ιστορίας (γνώση περιεχομένου) έγινε εργαλείο για δημιουργική επίλυση ενός διδακτικού προβλήματος, το οποίο αφορούσε την αναπαράσταση της γνώσης περιεχομένου μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρομοίως, οι Rajkovic et al. (2020) μελέτησαν τη δημιουργία και χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών, στο πλαίσιο ενός σχεδίου δράσης βασισμένο στο έργο για το μάθημα της Ιστορίας. Σε αυτή τη λογική πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ένα project, με στόχο να αποκτήσουν τη γνώση περιεχομένου για το μάθημα της Ιστορίας, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.

Ευρεία είναι και η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών με σκοπό την αξιολόγηση της γνώσης περιεχομένου. Τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν χρησιμοποιηθεί ως αξιολογητικά εργαλεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τόσο ως διαμορφωτικά εργαλεία αξιολόγησης, ώστε να παρέχουν ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες, όσο και ως τελικά εργαλεία αξιολόγησης για τη συνολική εκτίμηση της γνώσης σε μια θεματική ενότητα (Wininger, 2005; Dziob, 2018). Συνήθως, μια τέτοια αξιολόγηση είναι συνεργατική, καθώς οι μαθητές/τριες αξιολογούνται σε ομάδες κατά τη χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών με πολλαπλά οφέλη στα μαθησιακά αποτελέσματα, τη μείωση του άγχους, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Shindler 2003; Zimbardo et al. 2003; Dziob, 2018; Bloom 2009).

► ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες χρήσης των επιτραπέζιων παιχνιδιών για την απόκτηση γνώσης της μυθολογίας της Γ΄ Δημοτικού. Να διερευνήσουμε, δηλαδή, πώς το επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτική μεθοδολογία και να αξιοποιηθεί σε μια τριπλή λειτουργία, που περιλαμβάνει τη δημιουργία του παιχνιδιού από τους/τις μαθητές/τριες, τη μάθηση μέσω επιτραπέζιου παιχνιδιού και την αξιολόγηση μέσα από το παιχνίδι, με σκοπό να επιτύχει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του αναλυτικού προγράμματος. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου του συλλεχθέντος υλικού. Το υλικό περιλάμβανε το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, καθώς και τεκμήρια από τις σημειώσεις των μαθητών/τριών μαζί με τις τελικές τους δημιουργίες.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας το σχολικό έτος 2023/2024 σε μια τάξη Γ΄ Δημοτικού 18 μαθητών/τριών, το οποίο υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project, σκοπός του οποίου ήταν τα παιδιά να αποκτήσουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης για το μάθημα της Ιστορίας στην προσπάθειά τους να

δημιουργήσουν τα δικά τους επιτραπέζια παιχνίδια ή να παραλλάξουν ήδη υπάρχοντα εμπορικά επιτραπέζια παιχνίδια. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα μέρος του project, που αφορά τη θεματική ενότητα «Θεοί και θεές του Ολύμπου».

Το project οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση, αυτή της προετοιμασίας περιλάμβανε μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα του project, συζήτηση για τα επιτραπέζια παιχνίδια, καθώς και ιδεοκαταιγισμό για τα αγαπημένα τους επιτραπέζια παιχνίδια, ώστε να καταλήξουν στην επιλογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού που θα μετασχηματιστεί. Η δεύτερη φάση, αυτή του σχεδιασμού αφορούσε, τη μελέτη πληροφοριακού υλικού σχετικά με το θέμα «Θεοί και θεές του Ολύμπου», το σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού και την πιλοτική εφαρμογή του. Η τρίτη και τελευταία φάση περιλάμβανε την αξιολογητική διαδικασία.

► ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν με έμφαση στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του project, μέσα από τις τρεις φάσεις - προετοιμασία, υλοποίηση και αξιολόγηση- και τη μαθησιακή διαδικασία όπως αυτή εξελίχθηκε σε κάθε φάση.

Φάση προετοιμασίας

Η φάση της προετοιμασίας ήταν η πιο σύντομη, καθώς διήρκεσε μια διδακτική ώρα. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ξεφύλλισαν το βιβλίο της Ιστορίας ως πρώτη γνωριμία με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Στη συνέχεια, καταγράφηκαν οι θεματικές ενότητες τις οποίες θεωρούσαν πιο σημαντικές, με βάση προηγούμενες γνώσεις που μπορεί να είχαν πάνω σε αυτές, και ακολούθησε ένας ιδεοκαταιγισμός πάνω σε οικεία γι' αυτούς επιτραπέζια παιχνίδια. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, έγινε μια διασταύρωση των επιτραπέζιων παιχνιδιών με τις θεματικές περιοχές, δηλαδή επιλέχθηκε ποιο επιτραπέζιο παιχνίδι είναι κατάλληλο να μετασχηματιστεί ώστε να ταιριάζει με το μαθησιακό περιεχόμενο της κάθε θεματικής ενότητας.

Η ανακοίνωση του project κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους/τις προδιάθεσε θετικά απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο θα διδασκόταν για πρώτη φορά στα σχολικά τους χρόνια. Ένας προβληματισμός που προέκυψε αφορούσε στα ήδη επιτραπέζιων παιχνιδιών που προτείναν οι μαθητές/τριες και στην καταλληλότητά τους για το σκοπό του project. Οι μαθητές/τριες έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια γνώσεων, όπως το «Brain Box» ή τα παιχνίδια σε ταμπλό, όπως το «Θάρρος ή Αλήθεια» και τα παιχνίδια με κάρτες ερωτήσεων, τα οποία εκ πρώτης όψεως μοιάζουν ιδανικά για την απόκτηση γνώσεων. Ορισμένα από τα παιχνίδια που προτάθηκαν δεν προσφέρονταν για το σκοπό του project, όπως το UNO, το Doodle, το Scrabble, το Ντόμινο, η Monopoly, καθώς η διαδικασία του μετασχηματισμού δε θα προσέγγιζε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Τελικά, οι μαθητές/τριες αποφάσισαν ως πιο κατάλληλα για τη θεματική ενότητα «Θεοί και θεές του Ολύμπου» παιχνίδια που δύναται να απεικονίσουν εικόνες μυθικών προσώπων, όπως οι «Ζωγραφομαχίες», το «Μάντεψε ποιος», το «Στο κεφάλι το 'χω» και τελικά επέλεξαν το τελευταίο.

Φάση σχεδιασμού του επιτραπέζιου παιχνιδιού

Η φάση του σχεδιασμού διήρκησε 5 διδακτικές ώρες και περιλάμβανε δύο επιμέρους φάσεις, αυτή του σχεδιασμού των καρτών και αυτή της πιλοτικής εφαρμογής του παιχνιδιού από τους/τις μαθητές/τριες.

Σχεδιάζοντας τις κάρτες

Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Στο κεφάλι το 'χω» καλλιεργεί τις επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Στην κλασική του μορφή για παιδιά οι παίκτες προσπαθούν να ανακαλύψουν τι δείχνει η κάρτα στο κεφάλι τους, ένα αντικείμενο, ένα ζώο ή ένα φαγητό, πριν τελειώσει ο χρόνος κάνοντας γρήγορες και έξυπνες ερωτήσεις.

Πριν τη φάση του σχεδιασμού οι μαθητές/τριες δεν είχαν έρθει σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά στόχος ήταν να το ανακαλύψουν σχεδιάζοντας το επιτραπέζιο παιχνίδι. Επομένως, το έργο που καλούνται να ολοκληρώσουν οι μαθητές/τριες είναι να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι, αντίστοιχο του «Στο κεφάλι το 'χω» με τους θεούς του Ολύμπου, οπότε έρχονται αντιμέτωποι με το εξής ερώτημα: «Πώς θα σχεδιάσουμε τις κάρτες χωρίς να γνωρίζουμε τους θεούς και τις θεές;».

Αναζητώντας λύσεις σε αυτό το ερώτημα, μελέτησαν αρχικά το σχολικό εγχειρίδιο, θεωρώντας το ως τη βασική πηγή γνώσης, ωστόσο κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν τους ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς οι πληροφορίες που παρείχε ήταν συνοπτικές και οι εικόνες ελάχιστες. Στη συνέχεια, προτάθηκαν εναλλακτικοί πόροι για την άντληση πληροφοριακού υλικού, οι οποίοι μέχρι τα επόμενα μάθημα είχαν συλλεχθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες συγκέντρωσαν βιβλία σχετικά με τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου από την προσωπική τους βιβλιοθήκη ή τη βιβλιοθήκη του σχολείου και έψαξαν στον ιστότοπο του YouTube για κανάλια με αναρτημένα βίντεο για τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου.

Επομένως, οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να προσεγγίσουν τη γνώση μέσω της διερεύνησης.

Για τη μελέτη του υλικού, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες των τεσσάρων μαθητών/τριών και καθεμία ανέλαβε τη συγκέντρωση πληροφοριών για έναν/μία θεό/ά, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους. Η εργασία σε ομάδες διαρκούσε περίπου 20 λεπτά και στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίαζε το υλικό της στις υπόλοιπες ομάδες. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία χαρακτηρίζεται ως μάθηση μεταξύ συνομηλίκων (peer learning), καθώς η γνώση μεταφέρεται από μαθητές/τριες σε μαθητές/τριες με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει πλέον, συντονιστικό και βοηθητικό ρόλο και τους/τις μαθητές/τριες ρόλο ενεργού δρώντος.

Σκοπός της παρουσίασης του υλικού από κάθε ομάδα ήταν να ακολουθήσει η δημιουργία καρτών, ζωγραφίζοντας ένας από τους/τις θεούς/ές που παρουσιάστηκαν. Στο σημείο αυτό προέκυψε ένα άλλο ερώτημα: «Ποιες πληροφορίες χρειάζομαι για να ζωγραφίσω;» και παράλληλα «Ποιες πληροφορίες χρειάζομαι για να περιγράψω τον/την θεό/ά ή να κάνω ερωτήσεις γι' αυτόν;». Η εκπαιδευτικός, για να διευκολύνει τη διαδικασία αυτή, δημιούργησε σχεδιαγράμματα μέσω της εφαρμογής Genially (εικ. 1), στα οποία οι μαθητές/τριες μπορούσαν μετά την παρουσίαση να οργανώσουν τις πληροφορίες τους σε «πληροφορίες χρειάζομαι για να ζωγραφίσω», αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση, τα σύμβολα, το ρουχισμό, την κατοικία και σε «πληροφορίες που χρειάζομαι για να περιγράψω», όπου αναγράφονταν το είδος του θεού, η σχέση του με τους άλλους θεούς, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, κάποιος γνωστός μύθος. Σε αυτό

το σημείο, λοιπόν, η εκπαιδευτικός παρείχε μια «σκαλωσιά» προς τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να ενισχυθεί η απόκτηση γνώσης περιεχομένου (Kuo et al., 2023).



Εικόνα 1. Σχεδιάγραμμα

Οι κάρτες που σχεδίαζαν τα παιδιά (εικ. 2) αξιολογούνταν με βάση το παραπάνω σχεδιάγραμμα, αν δηλαδή αναπαριστούσαν τα σύμβολα, την κατοικία, την εξωτερική εμφάνιση, τον ρουχισμό, όπως αυτά περιγράφονταν στις «πληροφορίες που χρειαζόμαστε για να ζωγραφίσω». Αυτή ήταν και μια πρώτη μορφή αξιολόγησης της γνώσης. Πρόκειται για διαμορφωτική αυτό-αξιολόγηση, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούσαν να διορθώσουν την κάρτα τους, να δημιουργήσουν μια συλλογική κάρτα χρησιμοποιώντας σωστά στοιχεία από κάρτες συμμαθητών/τριών τους.

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού της κάρτας οι μαθητές/τριες συμβουλευόνταν συχνά το σχεδιάγραμμά τους, μελετώντας αρκετές φορές το υλικό που είχε συγκεντρωθεί σε αυτό, οδηγώντας τους σε πιο ικανοποιητική και γρήγορη επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ήδη από τη φάση του σχεδιασμού. Από την άλλη, κάποιοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονταν να συνδυάσουν τις πληροφορίες ή εστίαζαν μόνο σε μία, με αποτέλεσμα να μην είναι εμφανές σε ποιον θεό αντιστοιχεί η κάρτα που σχεδίαζαν. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, με τον τρόπο που αναφέρθηκε, συνέβαλε σε αυτό.



Εικόνα 2. Κάρτες των μαθητών/τριών

Πιλοτική εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού

Συνολικά, επιλέχθηκαν 24 κάρτες, 2 για κάθε θεό/ά. Στις τελικές κάρτες, συμπεριλήφθηκαν έργα και των 18 μαθητών/τριών σε ατομικές ή συλλογικές δημιουργίες. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του παιχνιδιού, ώστε οι ίδιοι οι σχεδιαστές του να αξιολογήσουν το παιχνίδι τους, αλλά και να προσαρμοστούν οι κανόνες του κλασικού παιχνιδιού στη νέα παραλλαγή του, κάτι που δεν είχε απασχολήσει τους/τις μαθητές/τριες μέχρι τώρα. Στο σημείο αυτό, οι

μαθητές/μαθήτριες ήρθαν αντιμέτωποι/ες με διάφορες παραμετροποιήσεις που θα έπρεπε να συμπεριληφθούν στους κανόνες του παιχνιδιού, ώστε να βγάξει νόημα. Για παράδειγμα, κάποιοι/ες μαθητές/τριες, ως παίκτες πλέον, χρησιμοποίησαν στις ερωτήσεις τους μόνο τα ονόματα των θεών για να ανακαλύψουν ποιον έχουν στο κεφάλι τους (Είμαι η Άρτεμις;) χωρίς να χρησιμοποιούν άλλες πληροφορίες γι' αυτούς. Επομένως, αποφάσισαν να προσθέσουν την οδηγία «ΠΡΟΣΟΧΗ! Μην χρησιμοποιείς στις ερωτήσεις σου ονόματα θεών (π.χ. Είμαι η Ήρα;), παρά μόνο όταν είσαι σίγουρος/η».

Σε αυτή τη φάση, δοκιμάζοντας το παιχνίδι δεν αρκούσε μόνο να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν τους θεούς του Ολύμπου, αλλά έπρεπε ταυτόχρονα να τούς θέσουν σε συσχετισμό μεταξύ τους, γεγονός που τούς οδηγούσε συνεχώς στη χρήση των σχεδιαγραμμάτων που είχαν διαμορφώσει στο προηγούμενο στάδιο. Σταδιακά, η χρήση τους μειωνόταν, καθώς οι μαθητές/τριες αποκτούσαν καλύτερη γνώση του περιεχομένου.

Μια άλλη διαφοροποίηση που πραγματοποιήθηκε ως προς τους κανόνες είναι η μετατροπή του παιχνιδιού από ανταγωνιστικό σε συνεργατικό, καθώς αποφάσισαν και οι 2 παίκτες να κερδίζουν μάρκες, ο ένας για τις πληροφορίες που παρέχει στον συμπαίκτη του και ο άλλος για τη σωστή ανακάλυψη της κάρτας. Στην ουσία, ο παίκτης που απαντούσε στις ερωτήσεις παρείχε ένα είδος «σκαλωσιάς» προς τον συμπαίκτη του.

► ΦΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η τελευταία φάση είναι αυτή της αξιολόγησης της γνώσης περιεχομένου, η οποία διήρκησε δύο διδακτικές ώρες. Μετά την τελική διαμόρφωση του παιχνιδιού από τους/τις μαθητές/τριες, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το νέο επιτραπέζιο παιχνίδι για να αξιολογήσει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι σε ομάδες των 2 (εικ. 3) με την εκπαιδευτικό να παρατηρεί και να συμπληρώνει τη φόρμα αξιολόγησης (εικ. 4).

Από τη διαδικασία της αξιολόγησης προέκυψε ότι σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν κατακτήσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τη θεματική αυτή ενότητα, όπως αρχικά είχαν τεθεί. Δηλαδή, γνώριζαν και εντόπιζαν τους θεούς του Ολύμπου, τα σύμβολα τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, καλλιεργήσαν ήπιες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, φαντασία, συνεργασία, επικοινωνία.



Εικόνα 3. Χρήση του παιχνιδιού από τους/τις μαθητές/τριες

ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
Όνομα:		Όνομα:	
Αθήνα		Αθήνα	
Απόλλωνας		Απόλλωνας	
Άρτεμις		Άρτεμις	
Άρης		Άρης	
Αφροδίτη		Αφροδίτη	
Δήμητρα		Δήμητρα	
Εώς		Εώς	
Διόνυσος		Διόνυσος	
Ερμής		Ερμής	
Εστία		Εστία	
Ήρα		Ήρα	
Ήφαιστος		Ήφαιστος	
Πλούτωνας/Ίδης		Πλούτωνας/Ίδης	
Ποσειδώνας		Ποσειδώνας	

Εικόνα 4. Φόρμα αξιολόγησης

► ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να επιτύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως προέκυψε από τη διαδικασία της αξιολόγησης, σχεδιάζοντας και παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια. Αναδείχθηκαν επίσης διαφορετικές δυνατότητες χρήσης των επιτραπέζιων παιχνιδιών ως μέσων για την απόκτηση γνώσεων με τους/τις μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν το ρόλο των σχεδιαστών, των παικτών ως αξιολογητές και των παικτών ως αξιολογούμενων.

Στη διάρκεια των τριών φάσεων αναδύθηκαν πολλαπλές μέθοδοι και εργαλεία που προωθούν τη συμμετοχική, ενεργητική και εμπρόθετη δράση των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες έλαβαν συλλογικές αποφάσεις για την επιλογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού (λήψη απόφασης), κλήθηκαν να ολοκληρώσουν ένα έργο (μάθηση βασισμένη στο έργο), αναζήτησαν πόρους για τη συλλογή πληροφοριών (διερευνητική μέθοδος), συνεργάστηκαν σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος), αντάλλαξαν τη νέα γνώση με τις υπόλοιπες ομάδες (μάθηση μέσω συνομηλίκων), οργάνωσαν τις

πληροφορίες τους (οργανόγραμμα) και προχώρησαν σε καλλιτεχνικές δημιουργίες με βάση αυτές (μεταγνώστικές δεξιότητες). Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, διαμορφωτική αυτό-αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του παιχνιδιού, και τελική ετεροαξιολόγηση, όταν οι μαθητές/τριες αξιολογήθηκαν από την εκπαιδευτικό για το τελικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, ο ρόλος της εκπαιδευτικού καθόρισε σε σημαντικό βαθμό την αυτενέργεια των μαθητών/τριών, καθώς ανέλαβε υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο σε όλες τις φάσεις.

Ως προς την απόκτηση γνώσης, σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες πέτυχαν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και απέκτησαν τη γνώση περιεχομένου σε μια μόνιμη και εφαρμόσιμη βάση, σε τέτοιο βαθμό που μπορούσαν να θυμούνται τα χαρακτηριστικά και τα σύμβολα των θεών του Ολύμπου μήνες μετά την ολοκλήρωση του project. Μάλιστα, χρησιμοποίησαν τη γνώση αυτή με δημιουργικό τρόπο μετασχηματίζοντάς τη σε παιχνίδια ρόλων την ώρα του διαλείμματος, βασιζόμενα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνάμεις του κάθε θεού.

Πέρα όμως από τα μαθησιακά οφέλη το παιγνιώδες πλαίσιο που έθεσε το project δημιούργησε ένα ευχάριστο και θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Άλλωστε, ορισμένοι/ες συγγραφείς επισημαίνουν ότι η χρήση των παιχνιδιών στη διδασκαλία επηρεάζει θετικά τα κίνητρα, τη δέσμευση και την ατμόσφαιρα στην τάξη (Koehler, Greenhalgh, & Boltz, 2016). Όπως και στην έρευνα των Rajkovic et al. (2019) οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία και τη μάθηση, εργάστηκαν αυτόνομα καθορίζοντας τον στόχο των παιχνιδιών τους, τον τύπο και τον μηχανισμό του παιχνιδιού. Παράλληλα, ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός και διευκολυντικός, αποφεύγοντας τις διαλέξεις και τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά παρέχοντας υλικούς πόρους, χώρο και χρόνο για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι ο χρόνος που καταναλώθηκε για την ολοκλήρωση του project και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ήταν σημαντικά περισσότερος σε σχέση με αυτόν που προτείνει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Συνολικά, οι μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο project απέκτησαν γνώσεις ιστορίας, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες και ικανότητες να παρουσιάζουν τις γνώσεις, τις πληροφορίες μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abramson, C., Burke-Bergmann, A., Nolf, S., & Swift, K. (2009). Use of board games, historical calendars, and trading cards in a history of psychology class. *Psychological Reports*, 104(2), 529-544. <https://doi.org/10.2466/pr0.104.2.529-544>
- Apostolidou, E. (2016). The Lure of Public History: Intimate and Public. *Public History Weekly*, 4, 31. Retrieved from <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-31/>
- Barbara, J. (2017). Measuring user experience in multiplayer board games. *Games and Culture*, 12(7-8), 623-649. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1555412015593419>
- Bloom, D. (2009). Collaborative test taking. *College Teaching*, 57(4), 216-220.
- Boadu, G. (2015). Effective teaching in history: The perspectives of history student teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 38-51. Retrieved from <https://ijhss.net/index.php/ijhss/article/view/60>

- Botturi, L., & Loh, C. S. (2008). Once upon a game – Rediscovering the roots of games in education. In C. Miller (Ed.), *Games: Purpose and potential in education*. London: Springer. 1–22. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-0-387-09775-6_1
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- De Voogt, A., Dunn-Vaturi, A., & Eerkens, J. (2013). Cultural transmission in the ancient near east: Twenty squares and fifty-eight holes. *Journal of Archaeological Science*, 40(4), 1715–1730. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jas.2012.11.008>
- Dziob, D. (2018). *Board game in physics classes—a proposal for a new method of student assessment*. London: Springer.
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge University Press. 214–233.
- Gonzalo, J. (2016). Simulating history in contemporary board games: The case of the Spanish Civil War. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 8(1), 143–158. Retrieved from https://doi.org/10.1386/cjcs.8.1.143_1
- Horn, M., Weintrop, D., Beheshti, E., & Olson, I. (2012). *Spinners, dice, and pawns: Using board games to prepare learners for agent-based modeling activities* [Paper presentation]. Vancouver, BC, Canada: American Educational Research Association.
- Hoy, B. (2018). Teaching history with custom-built board games. *Simulation & Gaming*, 49(2), 115–133. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1046878118763624>
- Hunsucker, A. (2016). Board game as a platform for collaborative learning. *Paper presented at the Meaningful Play 2016 Conference*. East Lansing, MI. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/309385174_Board_Games_as_a_Platform_For_Collaborative_Learning
- Khotimah, K., & Wahyuningtyas, N. (2023). Media development board game to increase student motivation in studying regional culture. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 10(3), 298–310. Retrieved from <https://doi.org/10.21831/jitp.v10i3.60477>
- Koehler, M., Greenhalgh, S. P., & Boltz, L. O. (2016). Here we are, now entertain us! A comparison of educational and non-educational board games. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016*. 567572.
- Kuo, H. C., Weng, T. L., Chang, C. C., & Chang, C. Y. (2023). Designing our own board games in the playful space: Improving high school students' citizenship competencies and creativity through game-based learning. *Sustainability*, 15, 2968. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su15042968>
- Laine, T. H., & Lindberg, R. S. N. (2020). Designing engaging games for education: A systematic literature review on game motivators and design principles. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 804–821. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.3018503>
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in gamebased pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85–97.

- Peppler, K., Danish, J. A., & Phelps, D. (2013). Collaborative gaming: Teaching children about complex systems and collective behavior. *Simulation & Gaming*, 44(5), 683-705. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1046878113501462>
- Pelletier, C. (2009). Games and learning: What's the connection? *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 83-101. Retrieved from <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0006>
- Ramani, G., Siegler, R., & Hitti, A. (2012). Taking it to the classroom: Number board games as a small group learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 661-672. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0028995>
- Rajkovic, A. I., Ruzic, M. S., & Ljubic, B. (2019). Board games as educational media: Creating and playing board games for acquiring knowledge of history. *IARTEM e-journal*, 11(2).
- Rogerson, M., Gibbs, M., & Smith, W. (2018). Cooperating to compete: The mutuality of cooperation and competition in board game play. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '18)*, Paper 193. New York, NY: Association for Computing Machinery. 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/3173574.3173767>
- Shindler, J. V. (2003). "Greater than the sum of the parts?" Examining the soundness of collaborative exams in teacher education courses. *Innovative Higher Education*, 28(4), 273-283.
- Sousa, M., & Bernardo, E. (2019). Back in the game. In N. Zagalo, A. I. Veloso, L. Costa, & O. Mealha (Eds.), *Proceedings of the 11th International Conference VJ 2019*. London: Springer. 72-85. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-37983-4_6
- Talan, T., Doğan, Y., & Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 474-514. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1743798>
- Taspinar, B., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: A board game approach to knowledge acquisition. *Procedia Computer Science*, 99, 101-116. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.104>
- Underberg-Goode, N., & Smith, P. (2018). Proceso de lana: Playing Andean culture through board games. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 10(2), 161-176. Retrieved from https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.161_1
- Vita-Barrull, N., Estrada, V., March, J., Sotoca-Orgaz, P., Guzmán, N., Ayesa, R., & MoyaHiguera, J. (2024). Do you play in class? Board games to promote cognitive and educational development in primary school: A cluster randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 93, 101946. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101946>
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. 92-104. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.12>
- Wininger, S. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164-166.

- Wonica, P. (2017). Learning to evaluate analog games for education. In *Analog Game Studies* (Vol. 2), 61–67. Retrieved from <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pstorageecmu-348901238291901/12212546/AnalogGameStudiesVolume2.pdf>
- Zagal, J. P., Rick, J., & Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), 24–40. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1046878105282279>
- Zimbardo, P. G., Butler, L. D., & Wolfe, V. A. (2003). Cooperative college examinations: More gain, less pain when students share information and grades. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 101–125.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικού* (2η έκδ.). Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»-MIS: 5035542.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2016). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτρομάνος, Γ., & Μπουντέκας, Κ. (2020). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αρχαιολογικό χώρο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2), 63–81.
- Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Γ., & Χουρδάκης, Α. (2023). Στάση απέναντι στην Ιστορία και διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-25.
- Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Α. Λ. (2020). «Ωχ! Πάλι Ιστορία!». Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 94-111.