

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ  
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ ΤΟΥ ΟΜΗΡΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΑΛΒΕΡΤΗ ΜΑΡΙΑ

A.M.:00263

2025

Ἡ Ἰθάκη σ' ἔδωσε τ' ὥραϊο ταξίδι.  
Χωρὶς αὐτὴν δὲν θᾶβγαινες στὸν δρόμο.  
Ἄλλα δὲν ἔχει νὰ σὲ δώσει πιά.

Κι ἂν πτωχικὴ τὴν βρῇς, ἡ Ἰθάκη δὲν σὲ γέλασε.  
Ἔτσι σοφὸς ποὺ ἔγινες, μὲ τόση πείρα,  
ἤδη θὰ τὸ κατάλαβες ἡ Ἰθάκη τί σημαίνουν.

Κωνσταντῖνος Π. Καβάφης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για τη διδασκαλία της Οδύσσειας στη Γ' Δημοτικού. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί ποιοτικά πώς μια κατάλληλη διδακτική παρέμβαση μέσω ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού μπορεί να υποστηρίξει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Οδύσσεια, αξιολογώντας τη γνώση, την εμπλοκή, το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των μαθητών.

Αρχικά, η εργασία θα προσφέρει μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ιστορία των επιτραπέζιων παιχνιδιών, με έμφαση στα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια και τη χρήση τους στο μάθημα της Ιστορίας. Ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας σχεδιασμού της έρευνας και η ανάλυση της ανάπτυξης του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το οποίο δημιουργήθηκε σύμφωνα με το μαθησιακό περιεχόμενο της Οδύσσειας και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών.

Η εφαρμογή του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και έγινε η παρακολούθηση της συμμετοχής, των αντιδράσεων των μαθητών καθώς και της συνεργασίας μεταξύ τους. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις πριν και μετά την εφαρμογή του παιχνιδιού με τους μαθητές για την αξιολόγηση της εμπειρίας τους με αυτό το παιχνίδι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επιτραπέζιο παιχνίδι ενίσχυσε την κατανόηση της Οδύσσειας και προώθησε τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας.

Συμπερασματικά, η εργασία αυτή επισημαίνει την αξία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ως καινοτόμων εργαλείων διδασκαλίας και προτείνει περαιτέρω έρευνες για την ενσωμάτωσή τους σε άλλα μαθήματα, είτε μέσω τεχνολογικών μέσων είτε άλλων εκπαιδευτικών εργαλείων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι, Οδύσσεια, διδασκαλία Ιστορίας, παιχνίδι απόδρασης, σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή, συνεργασία, εκπαίδευση, γρίφος, παζλ

## ABSTRACT

This thesis focuses on the design, development, and implementation of an educational board game for teaching Homer's Odyssey to 3rd grade students. The aim of the study was to qualitatively examine how a well-designed educational board game can support the objectives outlined in the Curriculum for the Odyssey in 3rd grade, by evaluating students' knowledge, engagement, interest, and collaboration.

The study begins with a review of the literature on the history of board games, with particular emphasis on educational board games and their use in History teaching. It then describes the research design methodology and analyzes the development of the board game, which was created based on the learning content of the Odyssey and the developmental needs of the students.

The implementation of the game was carried out in real teaching conditions, where student participation, reactions, and collaboration were observed. Additionally, interviews were conducted with students before and after the implementation of the game to assess their experiences. The results indicate that the board game positively contributed to students' understanding of the Odyssey and fostered their participation and interest in History.

In conclusion, the study highlights the value of educational board games as innovative teaching tools and suggests further research for their integration into other subjects through additional technological or educational tools.

**KEYWORDS:** educational board game, Odyssey, history teaching, escape room game, design, development, implementation, collaboration, education, puzzle, riddle, puzzle.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», στην Κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Επιστήμες» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην παρούσα εργασία, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι απόδρασης για το μάθημα της Ιστορίας, με θεματική την Οδύσσεια του Ομήρου, απευθυνόμενο σε μαθητές της Γ' Δημοτικού. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του Οδυσσέα και επιλύουν γρίφους και παζλ, προκειμένου να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν και να φτάσουν τελικά στην Ιθάκη.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ποιες είναι οι δυνατότητες μιας κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης μέσω εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Οδύσσεια, αξιολογώντας τις γνώσεις, την εμπλοκή, το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των μαθητών.

Με την ολοκλήρωση της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, Καθηγητή Αντώνιο Σμυρναίο, για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια αυτού του ακαδημαϊκού ταξιδιού. Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές που με τις γνώσεις και την καθοδήγησή τους συνέβαλαν στην ανάπτυξη της σκέψης και των δεξιοτήτων μου κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, ευχαριστώ όλους όσους με στήριξαν και ήταν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, δίνοντάς μου τη δύναμη να ξεπεράσω τα εμπόδια της δικής μου Οδύσσειας και να πετύχω με την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας αυτόν τον σημαντικό στόχο, φτάνοντας τελικά στη δική μου Ιθάκη.

## Περιεχόμενα

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....                                                          | 3  |
| ABSTRACT .....                                                          | 4  |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....                                                          | 5  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....                                                          | 7  |
| Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....                                       | 9  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ .....                              | 9  |
| 1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ.....       | 11 |
| 1.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ .....                           | 16 |
| 1.3 Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....            | 30 |
| 1.4 ΤΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....            | 38 |
| Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....                                        | 45 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....                                            | 45 |
| 2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....                                                      | 45 |
| 2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                            | 46 |
| 2.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΠΣ .....          | 48 |
| 2.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....                                           | 49 |
| 2.5 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ.....                                              | 49 |
| 2.6 ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                                 | 49 |
| 2.7 ΔΕΙΓΜΑ – ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....                                             | 50 |
| 2.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                        | 50 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΙΤΡΑΠΕΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ..... | 51 |
| 3.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ .....                          | 51 |
| 3.2 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ .....                           | 51 |
| 3.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....                                       | 52 |
| Γ' ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                 | 54 |
| 4.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ PRE-TEST.....                                     | 54 |
| 4.2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ.....                                                      | 56 |
| 4.3. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....                                                    | 56 |
| 4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ POST - TEST .....                                  | 59 |
| 4.5. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....                       | 64 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....                | 67 |
| 5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....            | 67 |
| 5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....                                   | 69 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....                                           | 72 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....                                                         | 88 |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα επιτραπέζια παιχνίδια είναι στενά συνδεδεμένα με την ζωή των ανθρώπων εδώ και χιλιάδες χρόνια, εκπληρώνοντας μια βασική ανάγκη των ανθρώπων, την ανάγκη της κοινωνικοποίησης (Mardon et. al, σ.1 · D'Angour, 2013, σ.294). Ενώ η χρήση τους προοριζόταν αποκλειστικά κυρίως για ψυχαγωγικούς σκοπούς, με την πάροδο του χρόνου η αξία τους έχει επεκταθεί και σε άλλους τομείς, όπως η εκπαίδευση, όπου η ενσωμάτωσή τους επέτρεψε την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω της αλληλεπίδρασης και της δημιουργικότητας (Mohamad et al., 2018, σ.23). Η χρήση παιχνιδιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει μακρά ιστορία ήδη από την αρχαία Ελλάδα, όπου τα παιχνίδια ενσωματώνονταν στην εκπαίδευση για την ενίσχυση της μάθησης και της πνευματικής ανάπτυξης (D'Angour, 2013, σ.294). Από τότε έως σήμερα τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια συνεχίζουν να αποτελούν ένα σημαντικό μέσο που συνδυάζει τη διασκέδαση με τη μάθηση, προάγοντας τη δημιουργικότητα και τη κριτική σκέψη, καθώς οι υψηλές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν δεξιότητες αντίστοιχου επιπέδου (Zsoldos-Marchis & Juhász, 2020, σ. 7573 · Sardone & Devlin-Scherer, 2016, σ.221). Εάν τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια αυτά σχεδιαστούν σωστά και εφαρμοστούν με επιτυχία, τότε τα αποτελέσματα που έχουν στη μάθηση είναι πολύ σημαντικά (Mostowfi, et al., 2016, σ.5474 · Siwela, 2020, σ.1).

Παρόλο που η βιβλιογραφία για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και την ένταξή τους στην σχολική αίθουσα είναι εκτενής (Rajković, Ružić & Ljujić, 2019, σ.5), δεν παρατηρείται η ίδια ποικιλία σε βιβλία και άρθρα σχετικά με την ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού ιστορίας στην εκπαίδευση. Έρευνες δείχνουν ότι με την ένταξή τους στο μάθημα της ιστορίας, τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να δώσουν στους μαθητές το ιστορικό και χωροχρονικό πλαίσιο όπου εκτυλίσσονταν τα γεγονότα που καλούνται να μάθουν, ενώ παράλληλα τους καθιστούν κοινωνούς των προκλήσεων και των ελλείψεων της εκάστοτε εποχής, στην οποία διαδραματίζεται το παιχνιδι- ιστορικό γεγονός (McCall, 2016, σ.524). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μάθηση μέσα από το παιχνίδι (παιχνιδοποίηση- gamification) εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών (Bohyun, 2015, σ.20) και βοηθά στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Gonzalez et al., 2019, σ.239). Συγκεκριμένα, τα παιχνίδια απόδρασης συνδυάζουν τη μάθηση με το

επιτραπέζιο παιχνίδι και αποτελούνται από κανόνες και στόχους (Ihamaki, 2014, σ.18), ενώ παράλληλα βασίζονται στη συνεργασία καθώς οι μαθητές εργάζονται ως ομάδα, παρέχοντας έτσι έναν τρόπο να μειωθεί ο ανταγωνισμός και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές μέσα από τη συνεργασία, η οποία επιτυγχάνεται με την ένταξη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία (Frey et.al. 2008, σσ.12-13).

Στη παρούσα διπλωματική εργασία έγινε μια προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού απόδρασης (escape room) στο μάθημα της ιστορίας, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενώ υπάρχουν ποικίλα επιτραπέζια ή και ηλεκτρονικά παιχνίδια για το συγκεκριμένο θέμα, δεν υπάρχει κάποιο που να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, εφόσον εστιάζουν κυρίως στη ψυχαγωγία (Σαρδέλη, 2019, σ.42). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρατηρηθεί εάν οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία της Οδύσσειας με το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους που έχει θέσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη συγκεκριμένη ενότητα. Οι μαθητές αρχικά θα ερωτηθούν μέσα από συνεντεύξεις pre-test για τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους για την Οδύσεια του Ομήρου, ενώ μετά την διδασκαλία με το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι θα ερωτηθούν με τις ίδιες ερωτήσεις, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στις απαντήσεις και τα συναισθήματά τους. Στην αρχή της παρούσας εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών και της ιστορίας τους γενικότερα, η οποία συνεχίζεται με την αναφορά στην ιστορία της ένταξης των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκπαίδευση γενικότερα και στο μάθημα της ιστορίας ειδικότερα. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης προχωρά στο ερευνητικό μέρος της μελέτης όπου αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του επιτραπέζιου και τελικά τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Ο χαρακτηρισμός ενός παιχνιδιού ως επιτραπέζιο είναι ένα ζήτημα που απασχολεί εντατικά τους ψυχολόγους, οι οποίοι, σύμφωνα με τους Gobet, De Voogt & Retschitzki, προσδίδουν δύο σημαντικά χαρακτηριστικά στο επιτραπέζιο παιχνίδι (Gobet et.al, 2004, σ.2). Αρχικά, *επιτραπέζιο ορίζεται το παιχνίδι που περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, γραπτών και άγραφων*. Οι γραπτοί κανόνες είναι οριοθετημένοι σε ξεχωριστές ενότητες με μορφή οδηγιών για το παιχνίδι σε κάποιο έντυπο που εμπεριέχεται στο παιχνίδι ή στο διαδίκτυο. Άγραφους κανόνες αποτελούν οι κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες οι παίκτες συμφωνούν μεταξύ τους ότι θέλουν να παίξουν. Οριοθετούνται άτυπα και αποτελούν, παραδείγματος χάριν, παρεμπόδιση βίαιων συμπεριφορών παικτών, εκδικητικών συμπεριφορών και γενικότερα οποιασδήποτε ανάρμοστης κοινωνικά συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Salen & Zimmerman, 2004, σ.271). Οι κανόνες ενός παιχνιδιού είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του, ενώ ταυτόχρονα επεξηγούν στους παίκτες την χρησιμότητά του στη κοινωνία (Booth, 2015, σ.22). Εκτός από κανόνες, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι περιλαμβάνει μηχανισμούς, τους οποίους ο Cook ορίζει ως *«συστήματα βασισμένα σε κανόνες που διευκολύνουν και ενθαρρύνουν τον χρήστη να εξερευνήσει και να μάθει τις ιδιότητες του χώρου των δυνατοτήτων μέσω της χρήσης μηχανισμών ανατροφοδότησης»* (Cook, 2006, σ.1). Ανάλογα με τους κανόνες των παιχνιδιών και των τύπων αλληλεπίδρασης μέσα στο παιχνίδι, υπάρχουν μηχανισμοί συνεργασίας και μηχανισμοί ανταγωνισμού μέσα σε όλα τα παιχνίδια, συνεπώς και στο επιτραπέζιο παιχνίδι. Οι μηχανισμοί αυτοί στη σύγχρονη εποχή συχνά εντάσσονται και οι δύο στο παιχνίδι από τους σχεδιαστές παιχνιδιών (Zagal et. al., 2006, σ.27).

Στα μοντέρνα επιτραπέζια παιχνίδια, ο παίκτης μπορεί να τοποθετήσει νοητά τον εαυτό του σε πολύ ευρείς φανταστικούς κόσμους με διαφορετικές στρατηγικές και μηχανισμούς, ανάλογα με το παιχνίδι (Bartolucci et. Al., 2019, σσ.2-3). Τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία βασίζονται σε φανταστικό κόσμο, για τον οποίο έχει γραφεί στο παρελθόν βιβλίο ή σενάριο ταινίας, ορίζονται από τον Booth ως παρακειμενικά επιτραπέζια παιχνίδια (*paratextual board games*) (Booth, 2015, σ.3). Ο ίδιος ορίζει το παρακείμενο ως *«το κείμενο που έχει διαχωριστεί από το συσχετιζόμενο κείμενο αλλά ενημερώνει τον χρήστη για αυτό το κείμενο – για*

παράδειγμα ένα *trailer* ταινίας είναι το παρακείμενο μιας ταινίας, το οποίο έχει φτιαχτεί από στοιχεία της ταινίας αλλά διαχωρίζεται από αυτήν» (Booth, 2015, σ.3). Στα κύρια χαρακτηριστικά των παρακειμενικών παιχνιδιών περιγράφονται από τον Booth οι κανόνες και οι μηχανισμοί τους. Συγκεκριμένα, ο Booth (2015) αναφέρει τα ακόλουθα: «ένα παρακειμενικό επιτραπέζιο παιχνίδι αποτελείται και από κανόνες του κόσμου στον οποίο βασίζεται αλλά και από κανόνες του δημιουργού του παιχνιδιού, οι οποίοι συχνά αντιτίθενται μεταξύ τους. Οι κανόνες αυτοί βασίζονται σε αλγόριθμους, οι οποίοι με την ένταξη αβέβαιων παραγόντων στο παιχνίδι, όπως του βαθμού τυχαιότητας καθώς και των κινήσεων των παικτών, δημιουργούν διατάραξη της δομής του αρχικού κόσμου. Οι παίκτες χρησιμοποιώντας τη διαδικασία του παιχνιδιού ως μηχανισμό ώστε να ταυτιστούν με την ιστορία, δένονται συναισθηματικά με τους ήρωες και αφοσιώνονται στο παιχνίδι καθώς παρουσιάζει οικείους χαρακτήρες με ανοίκεια χαρακτηριστικά. Τα παιχνίδια αυτού του είδους είτε επιτρέπουν στους παίκτες να μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τον κόσμο, να δημιουργούν δηλαδή δικές τους ιστορίες με διαφορετική εξέλιξη και τέλος, είτε τους το απαγορεύουν με την παροχή οριοθέτησης μέσω κειμένου και αφήγησης, ανάλογα με τη δομή του παιχνιδιού» (σς.16-17).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια, ακόμη και εάν μοιάζουν μεταξύ τους, είναι εύκολο να διαχωριστούν σε κατηγορίες βάσει τον κανόνων που τα διέπουν και των ελευθεριών που δίνουν στους παίκτες (Elias et al. 2012, σ.73), κατηγοριοποίηση την οποία έκανε ο Murray το 1952. Ο Murray βρίσκει τον εαυτό του αντίθετο στη κατηγοριοποίηση παιχνιδιών που έκαναν οι αρχαίοι Έλληνες σε παιχνίδια τύχης και δεξιοτήτων και προτείνει τη κατηγοριοποίηση στις εξής κατηγορίες: παιχνίδια ευθυγράμμισης και διαμόρφωσης («*games of alignment and configuration*»), παιχνίδια αγώνα («*race games*»), παιχνίδια πολέμου («*war games*»), παιχνίδια κυνηγιού («*hunt games*») και παιχνίδια *Mancala* (Murray, 1913, σς.4-5). Τα παιχνίδια αγώνων αποτελούν τα πρώτα επιτραπέζια παιχνίδια που δημιουργήθηκαν από τους ανθρώπους και ο Murray τα ορίζει ως παιχνίδια, στα οποία «ομάδες ίδιου μεγέθους αγωνίζονται μεταξύ τους σε μια δοσμένη πορεία και ο παίκτης που θα ολοκληρώσει τον στόχο κερδίζει με την ομάδα του. Οι κινήσεις ελέγχονται με ζάρι ή με κάποιον άλλο παράγοντα τύχης» (Murray, 1913, σ.5).

Το *Senet* και το *Royal Game of Ur*, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω, αποτελούν παιχνίδια αγώνων, ενώ σημαντικό είναι να γίνει αναφορά σε ένα παιχνίδι που παίζεται από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, το παιχνίδι *Snakes and Ladders*

(Φιδάκι), το οποίο προέρχεται από ένα παιχνίδι του 2<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. (Mardon, 2021, σ.19). Σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση του Murray, στη κατηγορία των παιχνιδιών πολέμου ανήκαν αρχικά το σκάκι, το Go και η Ντάμα. Σκοπός του παίκτη στα παιχνίδια πολέμου είναι να καταστρέψει τον αντίπαλο και έχουν έντονο το στοιχείο του ανταγωνισμού. Τα παιχνίδια ευθυγράμμισης και διαμόρφωσης δεν απαιτούν παράγοντα τύχης, καθώς οι παίκτες μπορούν να αποφασίσουν που θα τοποθετήσουν το πόνι τους και όχι να μετακινούν το πόνι σε διαφορετικά σημεία. Παράδειγμα τέτοιου παιχνιδιού είναι η τρίλιζα (*Tic Tac Toe*). Στα παιχνίδια πολέμου - στρατηγικής οι παίκτες έχουν ως στόχο να αιχμαλωτίσουν όλους τους αντιπάλους, όπως στο σκάκι (παιχνίδια μάχης), να καταλάβουν το μεγαλύτερο τμήμα γης του ταμπλό, όπως το παιχνίδι Go (παιχνίδια κατάκτησης εδάφους), να ακινητοποιήσουν αλλά όχι να αιχμαλωτίσουν τα πόνια των αντιπάλων (παιχνίδια παρεμπόδισης) ή μόνο να αιχμαλωτίσουν όλους τους αντιπάλους. Κερδίζει όποιος αιχμαλώτισε τα περισσότερα σε αριθμό ή πόντους πόνια. Στα παιχνίδια κυνηγιού, ο παίκτης με το μεγαλύτερο αριθμό «στρατιωτών» προσπαθεί να ακινητοποιήσει τους «στρατιώτες» του αντιπάλου του. Τέλος, στα παιχνίδια Mancala «ο πίνακας αποτελείται από δύο, τρεις ή τέσσερις σειρές από τρύπες σε σχήμα κούπας, μεγάλες ώστε η κάθε μια να μπορεί να περιέχει αριθμό από φασόλια τα οποία πρέπει να καταφέρει ο παίκτης να σηκώσει από τη τρύπα και να τα περάσει ένα - ένα με τη σειρά στις απόμενες τρύπες» (Murray, 1913, σσ.4-5).

Στη συνέχεια, αναλύεται η σημασία αυτών των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην κοινωνία και τη ζωή των ανθρώπων καθώς και η εφαρμογή τους σε διάφορες πτυχές της.

## **1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ.**

Η έννοια του παιχνιδιού, παρόλο που αυτό είναι έντονα ενταγμένο στη ζωή των ανθρώπων ήδη από τη βρεφική ηλικία, είναι δύσκολο να οριστεί πλήρως (Sutton-Smith, 2009, σ.1). Το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Caillois, δεν αποτελεί ατομική ενασχόληση, ακόμη και αν πολύ συχνά προσδιορίζεται από τον κόσμο ως τέτοιο. Ακόμη και τα παιχνίδια που απαιτούν ατομικές δεξιότητες συχνά αποκτούν περισσότερο κοινό όταν γίνονται ανταγωνιστικοί οι παίκτες μεταξύ τους, μέσα από διαγωνισμούς που διοργανώνουν διάφοροι οργανισμοί (Caillois, 1979, σ.37).

Επισημαίνει επίσης πως το ίδιο το παιχνίδι έχει συγκεκριμένα όρια, όπως για παράδειγμα το σκάκι έχει όριο το ταμπλό του και η μπάλα το στάδιο. Οι κανόνες της ζωής και τα όρια που τίθενται σε αυτήν μεταφέρονται και στο παιχνίδι, καθώς αυτό αποσπάται από τη τυπική ροή της ζωής έχοντας συγκεκριμένο χώρο και διάρκεια (Caillois, 1979, σ.6).

Παρόλο που το επιτραπέζιο παιχνίδι είναι ενταγμένο στη κοινωνική ζωή των ανθρώπων, δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία επιστημονικών άρθρων παρά μόνο κάποια δημοφιλή ιστορικά και ακαδημαϊκά βιβλία, ενώ ακόμη και σε αυτά επισημαίνεται κατά κύριο λόγο η σημασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην εκπαίδευση και τη παιδαγωγική επιστήμη (Booth, 2021, σ.3). Τη σημασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη κοινωνία των ανθρώπων τονίζει ο Sutton-Smith, καθώς επισημαίνει πως οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να συμμετέχουν σε κοινωνικά παιχνίδια και να αποτελούν μέρος μιας κοινότητας παιχνιδιού (Sutton-Smith, 2009, σσ.103-106). Στον σύγχρονο κόσμο και την εποχή των μεσών κοινωνικής δικτύωσης, τα μέλη των κοινοτήτων αυτών έχουν πιο έντονη παρουσία από ποτέ και όσο πιο έντονη είναι οι παρουσίες των θαυμαστών των παιχνιδιών, τόσο οι επιχειρήσεις βρίσκουν τρόπους, ώστε αυτός ο θαυμασμός να διοχετευτεί μέσα από τα παιχνίδια τους (Booth, 2015, σ.154). Πολλοί διοργανωτές διαγωνισμών επιτραπέζιων παιχνιδιών οργανώνουν τουρνουά για διάσημα ανταγωνιστικά παιχνίδια, όπως το σκάκι, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια, οι οργανισμοί αυτοί ενημερώνουν τους θαυμαστές για την πρόοδο των αγαπημένων τους παικτών, δημοσιεύουν άρθρα και βιβλία, διοργανώνουν διαφημιστικές δραστηριότητες και τουρνουά, κι όλα αυτά χάρη στη μεγάλη ομάδα θαυμαστών που έχουν αυτά τα παιχνίδια (Gobet et.al. 2004, σ.4).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια, σύμφωνα με τον Woods, ανάλογα με τη θέση που έχουν στη ζωή των ανθρώπων και τη σοβαρότητά τους, χωρίζονται σε τρεις ευρείες κατηγορίες: *κλασσικά παιχνίδια*, *παιχνίδια μαζικής αγοράς* και *παιχνίδια χόμπι*. Τα κλασσικά παιχνίδια «*απαιτούν τη προσοχή του παίκτη σε αντίθεση με τις άλλες δυο κατηγορίες παιχνιδιών*», οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στη θεματική του παιχνιδιού (Woods, 2012, σσ.7-10). Τα παιχνίδια μαζικής αγοράς συχνά γίνονται γνωστά λόγω της εταιρίας που τα εκδίδει και όχι εξαιτίας κάποιου συγκριμένου δημιουργού, ενώ στα παιχνίδια χόμπι ισχύει το αντίθετο: οι δημιουργοί τους και οι σχεδιαστές τους αναγράφονται επάνω στο επιτραπέζιο παιχνίδι και συχνά γίνονται πολύ δημοφιλείς για το έργο τους (Woods, 2012, σσ.7-10). Ο Booth εντάσσει τα παρακειμενικά παιχνίδια στα παιχνίδια χόμπι (Booth, 2015, σσ.8-9). Κοινό των

επιτραπέζιων παιχνιδιών, σύμφωνα με τον Mardon, είναι το γεγονός πως είναι κοινωνικά, καθώς από τη φύση τους είναι σχεδιασμένα για να παίζονται με πάνω από έναν παίκτη. Οι παίκτες συχνά καλούνται να εξισορροπήσουν την ανταγωνιστική τους φύση με τους κοινωνικούς κανόνες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (Mardon, 2021, σ.34). Δεν χαρακτηρίζει όμως μόνο η κοινωνική αλληλεπίδραση τη θετική επιρροή των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη ζωή ενός ατόμου και γενικά στη κοινωνία. Η Brunscheen-Cartagena επισημαίνει πως τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν διττό ρόλο. Αφενός συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων STEM, όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μαθηματική σκέψη, αλλά αφετέρου αναπτύσσουν και δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η ηγεσία, η ενσυναίσθηση, η ομαδικότητα (Brunscheen-Cartagena, 2019, σ.3).

Στη βιβλιογραφία, μελετητές έχουν ερευνήσει κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα τη σημασία της ένταξης του επιτραπέζιου παιχνιδιού σε επιστήμες (De Voogt, 1999, σ.6), όπως είναι η κοινωνιολογία (Wendling, 2002), η ιστορία (Murray, 1913), τα μαθηματικά (Petkovic, 1996), η φιλοσοφία (Reurich, 1995), η ψυχολογία (Gobet et.al. 2004), η επιστήμη των υπολογιστών (Gobet et.al. 2004), η ιατρική (Mouton et. al., 2017) και η εκπαίδευση (Charlier & De Fraine, 2013). Αρχικά, η μελέτη επιτραπέζιων παιχνιδιών αφορούσε την επιστήμη της ιστορίας, ενώ το 1944 οι Von Neuman και Morgenstern (Von Neuman & Morgenstern, 1944) μελέτησαν τη χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών στην επιστήμη υπολογιστών και την οικονομολογία. Όμως το ερευνητικό ενδιαφέρον μέχρι πρόσφατα αφορούσε κυρίως το σκάκι και το Go (De Voogt, 1999, σ.6).

Η ιστορική μελέτη του επιτραπέζιου παιχνιδιού ξεκινά από τις μελέτες του Hyde (1689) και επεκτείνεται κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα από τους Bell (1960) και Murray (1913), οι οποίοι εστίασαν κυρίως στην ανάπτυξη των επιτραπέζιων παιχνιδιών (Gobet et.al. 2004, σ.5). Οι ανθρωπολόγοι και οι κοινωνιολόγοι είχαν στρέψει το ενδιαφέρον τους περισσότερο στην διαδικασία του παιχνιδιού, παρά τα επιτραπέζια παιχνίδια. Οι Gobet, De Voogt & Retschitzki αναφέρουν τρεις μελετητές που ενδιαφέρθηκαν για τη μελέτη μερικών επιτραπέζιων παιχνιδιών από κοινωνιολογική άποψη: τον Wendling (2002), ο οποίος ενδιαφέρεται για την εθνολογία των παικτών σκακιού, τους Dextreit & Engel (1981), οι οποίοι μελετούν τη σχέση του σκάκι με τη πολιτική και το στρατό, ενώ αναλύουν και τη κοινωνική επιρροή του σκάκι βρίσκοντας εάν συνδέεται με τη διαφήμιση και τέλος, τον Boorman (1969), ο οποίος ερμήνευσε τη στρατηγική του Mao μέσα από το παιχνίδι Go (Gobet et.al. 2004, σ.5).

Οι Gobet, De Voogt & Retschitzki αναφέρουν πως στη φιλοσοφία τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν χρησιμοποιηθεί από τον De Saussure (1916), ενώ υπήρξαν φορές που ο παίκτης και όχι ο φιλόσοφος ήθελε να συνεισφέρει στην επιστήμη. Κάνουν λόγο για τον Emmanuel Lasker (1905), πρωταθλητή σκάκι, ο οποίος ανέπτυξε το «*machology*», από τις ελληνικές λέξεις «μάχη» και «λόγος», εννοώντας με αυτό την επιστήμη της μάχης. Έτσι, όρισε το στοιχείο της μάχης ως κύρια αρχή ενός παιχνιδιού σκάκι (Gobet et.al. 2004, σ.6). Παιχνίδια όπως το σκάκι, το Go (παιχνίδι τύπου σκάκι με προέλευση από τη Κίνα) και άλλα παιχνίδια, των οποίων στόχος είναι η ήττα του αντιπάλου, καθώς είναι ανταγωνιστικά, έχουν γίνει κύριο μέρος της έρευνας της γνωστικής ψυχολογίας. Τα παιχνίδια αγώνων έχουν κι αυτά ως χαρακτηριστικό τους το στοιχείο του ανταγωνισμού και, καθώς δεν υφίσταται ο παράγοντας της τύχης σε αυτά (ζάρι), χρησιμοποιούνται επίσης σε αυτή την επιστήμη (Gobet et.al. 2004, σσ. 3-4). Πρόσφατα, τα επιτραπέζια παιχνίδια ερευνώνται από τη σκοπιά της Νευροεπιστήμης, όμως πολύ λίγες μελέτες έχουν διενεργηθεί για την σημασία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην αναπτυξιακή ψυχολογία, ιδιαίτερα εάν λάβει κανείς υπόψιν πως πολύ μεγάλο μέρος των παικτών είναι παιδιά (Gobet et. al. 2004, σ.7).

Σημαντική είναι και η συνεισφορά των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην Εκπαίδευση και τις Επιστήμες Υγείας. Σύνδεση αυτών των δύο επιστημών γίνεται από τους Amaro et. al.. οι οποίοι, αναφέροντας πως ένα επιτραπέζιο παιχνίδι είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο για τα παιδιά και τους εφήβους στην εκμάθηση καλών και υγιεινών συνηθειών, ερεύνησαν τη χρήση του παιχνιδιού Kaledo στην προαγωγή υγιεινών συνηθειών και συμπέραναν πως οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το επιτραπέζιο παιχνίδι (Amaro et. al., 2006, σ.630). Οι Noda, Shiotsuki & Nakao σημειώνουν πως τα οφέλη του επιτραπέζιου παιχνιδιού συναντώνται στην ενίσχυση των κινήτρων των παιδιών αλλά και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Βάσει αυτού, η εφαρμογή δραστηριοτήτων που να εμπεριέχουν επιτραπέζια παιχνίδια στις κλινικές θεραπείες είναι πολύ σημαντική, διότι ενισχύει τα κίνητρά του ασθενή να συνεχίσει τη θεραπεία του (Noda et.al. 2019 , σ.19). Οι Fernandes, Arriga & Esteves συμπέραναν ότι σε παιδιά με ΔΕΠΥ το επιτραπέζιο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο περιόρισε το άγχος τους και παράλληλα βελτίωσε τα συμπτώματά τους (Fernandes et.al. 2014, σ. 1072). Βελτίωση στα συμπτώματά τους είχαν και ασθενείς που έπασχαν από την νόσο Alzheimer, καθώς παίζοντας το επιτραπέζιο παιχνίδι Go,

οι ασθενείς βελτίωσαν επίσης και τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης ( Lin et.al. 2015, σσ.4-5). Το γεγονός ότι κάποια επιτραπέζια παιχνίδια δεν απαιτούν τη λεκτική επικοινωνία αποτελεί επίσης σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων με διαταραχές λόγου (Noda et.al. 2019, σ.19). Έρευνα επίσης διενεργήθηκε από τους Wanyama et. al. σχετικά με την χρήση επιτραπέζιου παιχνιδιού σε ασθενείς με AIDS, ώστε να ενημερωθούν για την ασθένεια, τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα γενικά αλλά και τη θεραπεία τους. Στην έρευνα αυτή βρέθηκαν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευσή τους επάνω στους τομείς αυτούς (Wanyama et. al. 2012, σσ. 256-257).

Παρόλη την άνοδο της τεχνολογίας και της επιστήμης υπολογιστών, τα επιτραπέζια βρίσκονται στο προσκήνιο τώρα περισσότερο από ποτέ. Η άνοδος της τεχνητής νοημοσύνης έχει δώσει χώρο σε μελετητές, οι οποίοι ερευνούν τους αλγόριθμους στα παιχνίδια υπολογιστών, παίρνοντας αφορμή αρχικά από το σκάκι, αλλά πλέον και από άλλα επιτραπέζια παιχνίδια. Η σημασία της μελέτης του σκάκι ήταν υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και την εξέλιξή τους (Gobet et.al. 2004, σσ.13-14). Ο Samuel μελέτησε το παιχνίδι *Checkers* και την εφαρμογή του στη μηχανική μάθηση (Machine learning). Ως αποτέλεσμα, επιβεβαίωσε πως εάν δοθούν από τον άνθρωπο οι κανόνες και οι παράμετροι του επιτραπέζιου παιχνιδιού σε κωδικοποιημένη μορφή στον υπολογιστή, αυτός μπορεί να αντιληφθεί πώς παίζεται το παιχνίδι και να κερδίσει αυτόν που το προγραμματίσει (Samuel, 2000, σσ.206-217). Οι αλγόριθμοι των επιτραπέζιων έχουν επίσης μελετηθεί και στην επιστήμη των Μαθηματικών, διότι διέπονται από κανόνες συγκεκριμένους και οριοθετημένους. Επιπλέον, τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν χρησιμοποιηθεί ερευνητικά στο τομέα της συνδυαστικής ανάλυσης (Deshayes, 1976; Petkovic, 1996) και στην έρευνα σχετικά με τη θεωρία της ανάπτυξης (Hofstadter, 1979; Holland, 1998). Στον τομέα της διδασκαλίας φυσικών επιστημών, οι Chiarello & Castellano μελέτησαν την εφαρμογή και το σχεδιασμό επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκμάθηση της Σχετικότητας και της Κβαντικής Μηχανικής, όπου τα αποτελέσματα ήταν θετικά (Chiarello & Castellano, 2016, σ. 11)

## 1.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Πολλά σπουδαία επιτραπέζια παιχνίδια, γνωστά από τους αρχαίους χρόνους, είτε αυτά είναι στρατηγικής είτε είναι τύχης, εμπεριέχουν ένα βαθμό σοβαρότητας μαζί με το παιγνιώδη χαρακτήρα τους (Huizinga, 1950, σ.198). Τέτοια ιστορικά παιχνίδια, είναι το *Σκάκι*, η *Ντάμα*, το *Τάβλι*, τα παιχνίδια *Mancala* και το *Go*. Οι ιστορικοί που ερευνούν αυτά τα παιχνίδια που προέρχονται από την αρχαιότητα, εξετάζοντας τις απεικονίσεις τους, τα περιεχόμενά τους και τυχόν διαθέσιμα κείμενα, μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις κοινωνίες και τις παραδόσεις των λαών που τα έπαιζαν αλλά και το πώς εξελίχθηκαν (Whitehil 1999, σ.116).

Ενώ αυτά τα παιχνίδια θεωρούνται από τον περισσότερο κόσμο ως τα πιο παλιά και διάσημα, μόνο πρόσφατα έχουν ανελιχθεί σε δημοφιλή και εντάσσονται σε αθλήματα, αφού διοργανώνονται γι' αυτά διαγωνισμοί και τουρνουά ανά τον κόσμο (Huizinga, 1950, σ.198). Αναφορικά με τα τουρνουά σκάκι, ο Mardon αναφέρει πως το πρώτο ανεπίσημο τουρνουά σκάκι πραγματοποιήθηκε το 1834 μεταξύ δύο πολύ διάσημων παικτών, του Alexander McDonnell και του Louis-Charles Mahé de La Bourdannaί, οι οποίοι έπαιζαν σε διάστημα 4 μηνών 85 παιχνίδια σε 6 αγώνες (Mardon, 2021, σ.55).

Παρόλο που το σκάκι αποτελεί το παιχνίδι με τις περισσότερες έρευνες και επιστημονικές αναζητήσεις (Gobet et.al. 2004, σ.xi) δεν είναι το αρχαιότερο επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει ανακαλυφθεί. Σύμφωνα με τον Mardon, το αρχαιότερο επιτραπέζιο παιχνίδι ονομάζεται *Senet*, ενώ έχουν ανακαλυφθεί και τμήματα του ταμπλό του, τα οποία χρονολογούνται από το 3.500 π.Χ. (Mardon, 2021, σσ.7-8). Το παιχνίδι αυτό είναι Αιγυπτιακής προέλευσης και αποτελεί ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα από ιστορικής άποψης επιτραπέζια, καθώς οπτικές αναπαραστάσεις του παιχνιδιού απεικονίζουν στο παιχνίδι νεκρούς ανθρώπους, κάνοντάς το έναν διάυλο ανάμεσα στους νεκρούς και τους ζωντανούς ενώ δύο χιλιετίες μετά το παιχνίδι αποτελούσε μέρος των φυλαχτών που θάβονταν μαζί με τους νεκρούς βασιλιάδες. Χαρακτηριστική είναι η ανακάλυψη του Βασιλιά Tut, ο οποίος βρέθηκε θαμμένος με τέσσερα ταμπλό από το παιχνίδι αυτό, κάτι που συμβόλιζε το ταξίδι του προς το θάνατο (Mardon, 2021, σ.8). Πιο συγκεκριμένα, τον Νοέμβρη του 1922 ο αρχαιολόγος Howard Carter, ανακαλύπτοντας τον χαμένο τάφο του αρχαίου Αιγύπτιου Φαραώ Tutankhamen, έφερε στην επιφάνεια τα τέσσερα ταμπλό και συνειδητοποίησε πως ένα από αυτά ήταν ιδιαίτερο (Donovan, 2018, σσ.6-7). Το

ταμπλό ήταν στηριγμένο στην επιφάνεια ενός κουτιού με ξύλινα πόδια από έβενο και χρυσές λεπτομέρειες στις άκρες, ενώ το ταμπλό του ήταν φτιαγμένο από ελεφαντόδοντο και χωρίζονταν σε 3 γραμμές και 10 στήλες με κομματάκια ξύλου (Donovan, 2018, σσ.6-7). Τμήματα του συγκεκριμένου παιχνιδιού όμως έχουν ανακαλυφθεί και παλιότερα σε αναζητήσεις του Carter αλλά και άλλων Αιγυπτιολόγων, από τις ανασκαφές της αρχαίας Αιγύπτου στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. (Donovan, 2018, σ.7). Το αρχαιότερο από αυτά χρονολογείται από το 3.000 π.Χ., ενώ τμήματά του έχουν βρεθεί σε προγενέστερους τάφους, υποδεικνύοντας ότι το συγκριμένο παιχνίδι ίσως είναι παλαιότερο και από τη γραφή (Donovan, 2018, σ.7). Θα ήταν απρόσμενη η εφεύρεση επιτραπέζιων παιχνιδιών από τους ανθρώπους της νεολιθικής εποχής, αν κριθούν από τις μαθηματικές τους γνώσεις, οι οποίες ήταν σίγουρα περιορισμένες το 7.000 π.Χ. Ο Depaulis αναφέρει πως, παρόλο που έχουν βρεθεί αρχικές μορφές του *Senet*, δεν χρονολογούνται ούτε χίλια χρόνια πριν από αυτό και κυρίως ανήκαν στην κατηγορία παιχνιδιών αγώνων (Depaulis, 2020, σ.136). Ο Donovan αναφέρει επίσης πως άλλες ανασκαφές υποδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι παιζόταν ενεργά όταν ο Μέγας Αλέξανδρος κατέλαβε την Αίγυπτο, δηλαδή 3000 χρόνια μετά τη δημιουργία αυτών των ταμπλό (Donovan, 2018, σ.7).

Ένα άλλο παιχνίδι, το οποίο ήταν συνδεδεμένο με την επικοινωνία με τους νεκρούς, ήταν το «*Royal Game of Ur*», χρονολογούμενο από το 2600–2400 π.Χ. (Finkel, 2007, σ.17), και ανακαλύφθηκε την ίδια χρονιά με το *Senet* από τον αρχαιολόγο Leonard Woolley στο νότιο Ιράκ (Donovan, 2018, σ.10). Ανήκει στη κατηγορία των παιχνιδιών αγώνων. Οι παίκτες μέσα από αυτό το παιχνίδι πέραν της διασκέδασης, μπορούσαν να μάθουν το μέλλον τους, κάτι που στη σημερινή εποχή ίσως ακούγεται περίεργο, αλλά δεν είναι, εάν αναλογιστεί κανείς τη σημασία που έχει η τύχη για τον σύγχρονο άνθρωπο (Donovan, 2018, σ.11). Παρόλο που τα παιχνίδια αυτά αποτελούσαν τη ψυχαγωγία των ανθρώπων για αιώνες, δεν άντεξαν στο πέρασμά τους. Το «*The Royal Game of Ur*» υποστηρίζεται πως είτε εξελίχθηκε στο σημερινό τάβλι, είτε αρχικές εκδόσεις του έκαναν τους παίκτες να στραφούν περισσότερο σε αυτό (Donovan, 2018, σ.22). Και τα δύο αυτά παιχνίδια ανήκουν στη κατηγορία παιχνιδιών αγώνων («*race games*»).

Πριν κάνει την εμφάνισή του το τάβλι στην ιστορική γραμμή των επιτραπέζιων παιχνιδιών, το σκάκι ήταν αυτό το παιχνίδι το οποίο εμφανίζεται ως το αρχαιότερο από τα παιχνίδια που είναι ακόμη δημοφιλή στις μέρες μας, καθώς οι

πρώτες αναφορές του εμφανίζονται το 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. με το όνομα *Ashtāpada*, ένα ινδικό παιχνίδι, το όνομα του οποίου σημαίνει «πίνακας 8 επί 8 τετραγώνων» (Mardon, 2021, σ. 49). Αυτό είναι και το μόνο χαρακτηριστικό του που μοιάζει με το σκάκι, διότι το *Ashtāpada* ανήκει στη κατηγορία των παιχνιδιών αγώνων, καθώς παιζόταν με ζάρι, ενώ σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Murray το σκάκι ανήκει στη κατηγορία των παιχνιδιών στρατηγικής (Murray, 1913, σ. 5).

Με το σκάκι μοιάζουν δύο παραλλαγές του *Ashtāpada*, το *chaturanga* το οποίο παιζόταν από δύο άτομα και το *chaturaji* το οποίο παιζόταν από τέσσερα άτομα. Το πρώτο θεωρείται ο πρόγονος του σκάκι, καθώς ο τρόπος παιχνιδιού ήταν ο ίδιος με το μοντέρνο σκάκι και ανήκε επίσης στα παιχνίδια στρατηγικής (Mardon, 2021, σ. 50). Το παιχνίδι διαδόθηκε και στην Περσία (αργότερα και στην Ευρώπη) και στην Ασία, ενώ στη Κίνα υπέστη κάποιες μικρές αλλαγές για να ταιριάζει με τη κουλτούρα του λαού, αλλάζοντας το ταμπλό ώστε το παιχνίδι να έμοιαζε περισσότερο με το *Go* (Mardon, 2021, σ. 51). Η πρώτη αναφορά του παιχνιδιού ως «σκάκι» στη λογοτεχνία έγινε στο βιβλίο Μεσοπερσικής πεζογραφίας «*Kār-Nāmag ī Ardašīr ī Pāpakān*» (Το βιβλίο των πεπραγμένων του Ardašīr, γιού του Pāpak), (226-651 CE), το οποίο περιγράφει τη ζωή του Ardašīr I, ιδρυτή της Σασσανικής Αυτοκρατορίας (Mardon, 2021, σ. 51 • Brunner, 1978, σ. 44). Η εκδοχή του παιχνιδιού που ονομαζόταν *shatranj* ήταν αυτή που επικρατούσε στη Περσία, την οποία οι μελετητές θεωρούν ως την εκδοχή που ορίζει το παιχνίδι όπως το γνωρίζουμε σήμερα, καθώς για πρώτη φορά οι παίκτες αγνοούσαν τις κινήσεις του αντιπάλου τους και εστίαζαν στο να σχεδιάσουν τη στρατηγική θέση των επόμενων κινήσεών τους στο ταμπλό (Mardon, 2021, σ.52). Η παρουσία των επιτραπέζιων παιχνιδιών συνδέεται στενά με τη γεωγραφική θέση των Αυτοκρατοριών όπου αυτά δημιουργήθηκαν. Έτσι, το σκάκι συνδέεται κυρίως με την κυριαρχία των Αράβων στην Νότια Αφρική, ενώ τα Αιγυπτιακά και ρωμαϊκά επιτραπέζια αναγράφονται περισσότερο στη βιβλιογραφία ότι βρίσκονταν στις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές (De Voogt et al., 2013, σ.1717).

Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο λέγεται από ιστορικούς ότι προέρχεται από παιχνίδια όπως το *Senet*, έχει τις ρίζες του στην Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία γύρω στο 3.000 π.Χ. και είναι το *τάβλι* (Botermans, 2008, σ. 7 • Mardon, 2021, σ. 14). Παρόλο που οι πρόγονοι του τάβλι υπήρχαν σε εκείνη την εποχή, το ίδιο το παιχνίδι θεωρείται πως ξεκίνησε να αναφέρεται, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, γύρω στο 500 μ.Χ., όταν εφευρέθηκε το παιχνίδι *Nard* στη Περσία γύρω στο 3<sup>ο</sup> με 6<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ.

(Mardon, 2021, σ. 14). Το τάβλι – ή τουλάχιστον οι αρχαιότερες μορφές του – λέγεται πως είναι πρόγονος του παιχνιδιού *Tabula*, το οποίο είναι παιχνίδι Ρωμαϊκής καταγωγής (Botermans, 2008, σ.7 • Schadler, 1995, σσ.74-82). Το *Tabula* έγινε γνωστό στους Ρωμαίους κατά τον πρώτο αιώνα μ.Χ. ως παιχνίδι που παιζόταν σε ταμπλό με δύο σειρές τετραγώνων, αντικαθιστώντας έτσι το “*ludus duodeci scriptorium*” (το παιχνίδι με τα δώδεκα σημεία), το οποίο παιζόταν με τρεις σειρές. Το παιχνίδι *Tabula* ήταν διάσημο εκείνη την εποχή και στην Ελλάδα, με το όνομα «τάβλα» (Botermans, 2008, σ. 557 • Schadler, 1995, σ. 82, Mardon, 2021, σ. 15). Τα γεωγραφικά σύνορα του τάβλι ήταν αυτά μέχρι την εφεύρεση του *Nard*, όπου το τάβλι έγινε δημοφιλές σε όλη την Ανατολή και αποτέλεσε πηγή παραλλαγών, με πιο πρόσφατη αυτή του 17<sup>ου</sup> αιώνα όπου το τάβλι «αποδαιμονοποιήθηκε» και μεταμορφώθηκε από αμφιλεγόμενο παιχνίδι με κινδύνους τυχαιοπαιγνίας στο μοντέρνο παιχνίδι που είναι ευρέως γνωστό στη σημερινή εποχή (Mardon, 2021, σ. 15).

Ο όρος “*Tabula*”, από τον οποίο προκύπτει και ο όρος *επιτραπέζιο παιχνίδι*, συναντάται συχνά σε συσχέτιση με τον όρο «*Alea*», τον οποίο η Austin εξηγεί πως χρησιμοποιούσαν στην Λατινική γλώσσα για να αναφερθούν σε όλα τα παιχνίδια, και συνεπώς στο *Tabula* (Austin, 1935, σ. 78). Τα Ρωμαϊκά επιτραπέζια παιχνίδια ήταν συνήθως φτιαγμένα από πέτρα, ξύλο ή ελεφαντόδοντο ανάλογα με το πόσο πλούσιος ήταν ο ιδιοκτήτης τους και τα πιόνια τους ήταν πιο αφηρημένα, χωρίς να αναπαριστούν φιγούρες ζώων ή ανθρώπων (Flanagan, 2009, σ. 66). Τμήματα από επιτραπέζια παιχνίδια και ζάρια συχνά ανακαλύπτονται σε Ρωμαϊκούς τάφους, όμως η σημασία τους είναι δύσκολο να εξακριβωθεί (Toynbee, 1996, σ.52). Σε γραπτές πηγές τα επιτραπέζια παιχνίδια συναντώνται κυρίως στη ποίηση, όμως, σύμφωνα με τον Schaedler, οι μεταφραστές δεν έχουν επιστήσει τη προσοχή τους στην μελέτη των κειμένων αυτών, καθώς αφενός οι αρχαίοι Ρωμαίοι συχνά χρησιμοποιούσαν διαφορετικές λέξεις για το ζάρι, αφού απέφευγαν την επανάληψη στα κείμενά τους, και αφετέρου η μετάφραση συνήθως ταυτίζει τα παιχνίδια αυτά με τα σύγχρονα, όπως τάβλι, σκάκι κάτι που είναι παραπλανητικό (Schadler, 2013, σ. 2841).

Τα παιχνίδια στην Ευρώπη έχουν τις ρίζες τους σε Ρωμαϊκές και Κέλτικες επιρροές (Austin, 1934, σ. 26). Ρωμαϊκό μωσαϊκό που βρέθηκε στη χορωδία του San Savino στην Piacenza της Ιταλίας, χρονολογούμενο από το 1107 μ.Χ., απεικονίζει το παίξιμο ενός παιχνιδιού με ζάρια και ενός παιχνιδιού σκάκι. Οι μελετητές αναφέρουν πως ο καλλιτέχνης του μωσαϊκού αυτού ήθελε να δείξει το διττό χαρακτήρα του

ανθρώπου: είτε ο άνθρωπος παραδίνεται στη δύναμη της τύχης και των ασταθών δυνάμεων, και η ζωή του γίνεται χαοτική και άνομη, είτε διαλέγει να ζει με αρετή και εξυπνάδα ώστε να συμβάλει στην εξυπνάδα, την αρμονία και τη νομοτέλεια του κόσμου (Tronzo, 1977, σ. 18). Το τάβλι και το σκάκι ήταν τα παιχνίδια που κυριαρχούσαν στην Ευρώπη, μέχρι και την εποχή της Αναγέννησης (Flanagan, 2009, σ. 107).

Παρόλο που τα παιχνίδια αυτά ήταν πολύ σημαντικά στη ζωή των ανθρώπων του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης (Patterson, 2015, σ. 3), μελετήθηκαν εκτενέστερα, όπως αναφέρει ο Murray, μετά τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. (Murray, 1913, σ. 2). Κατά τη διάρκεια του 10<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. το σκάκι έφτασε στην Ευρώπη και αποτέλεσε τρόπο ενασχόλησης για τους αριστοκράτες και τους βασιλείς (Konarska-Zimnicka, 2018, σ. 167). Το παιχνίδι του σκάκι έγινε πολύ δημοφιλές και ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ως μεταφορά σε πολλά κηρύγματα περί ηθικής κληρικών της εποχής του 10<sup>ου</sup> αιώνα (Konarska-Zimnicka, 2018, σ. 168). Όμως υπήρχαν ταυτόχρονα πολλές επικριτικές τάσεις από κληρικούς και μοναχούς, καθώς υποστήριζαν ότι αποσπά τους ανθρώπους και τους κάνει να αφαιρούνται και να ξεχνούν πόσο γρήγορα περνάει ο χρόνος, παραμελώντας έτσι τις εκκλησιαστικές τους υποχρεώσεις (Bubczyk, 2018, σ. 159). Οι λιγοστές αυτές αντιδράσεις εναντίων του σκάκι κάποιων ηγετών της εκκλησίας δεν σταμάτησαν το σκάκι και τα άλλα επιτραπέζια παιχνίδια από το να παίζονται στα ανάκτορα, τα κάστρα και στα σπίτια των αριστοκρατικών οικογενειών αλλά ακόμα και στα μοναστήρια (Bubczyk, 2018, σ. 165).

Κατά τη μεσαιωνική περίοδο το σκάκι και οι λέξεις που χρησιμοποιούνταν από τους παίκτες του (όπως για παράδειγμα *Gambit*, *Checkmate*) ήταν διάχυτες στον μεταφορικό λόγο και βρίσκονται σε πολλά κείμενα Πολωνικής και Αγγλικής λογοτεχνίας (Pańczyk, 2009, σσ. 197-198). Τα ταμπλό των παιχνιδιών, όπως το σκάκι, έως τη Μεσαιωνική εποχή αποτελούνταν από απλά σχήματα, τα οποία υποδείκνυαν τις σχέσεις μεταξύ των πιονιών. Λόγιοι της Μεσαιωνικής εποχής σχημάτιζαν αλληγορίες σχετικές με τις ιεραρχίες και τα ήθη της εποχής τους και τα εφάρμοζαν στους κανόνες των παιχνιδιών (Patterson, 2015, σ. 222). Σε ολόκληρη την Ευρώπη, το σκάκι ανανέωσε τους κανονισμούς του, σύμφωνα με τα λογοτεχνικά κείμενα της εποχής, και άφησε το μεσαιωνικό του χαρακτήρα στο παρελθόν, όταν στον 15<sup>ο</sup> αιώνα στη πόλη της Βαλένθια εφευρέθηκε ένας νέος τρόπος παιξίματος του σκάκι, ο οποίος άμεσα διαδόθηκε σε όλη την Ευρώπη, εισάγοντας το σκάκι σε μια νέα εποχή, αυτή της Αναγέννησης (Romeo, 2018, σ. 178).

Με την εφεύρεση της τυπογραφίας κατά την περίοδο της Αναγέννησης τα επιτραπέζια παιχνίδια έγιναν πιο προσιτά στο ευρύ κοινό. Κατά τον 14<sup>ο</sup> αιώνα τα παιχνίδια καρτών, για παράδειγμα, τα ζωγράφιζαν καλλιτέχνες επάνω σε λεπτό ξύλο, ώστε να σχηματίσουν τις κάρτες όμως δεν έχουν σωθεί, καθώς ήταν πολύ εύκολο να φθαρεί το υλικό. Επειδή το παιχνίδι με κάρτες είχε γίνει πολύ δημοφιλές, νέοι τρόποι τύπωσης καρτών ξεκίνησαν να έρχονται στην επιφάνεια (Wood, 2018, σ. 7). Ένα νέο είδος επιτραπέζιου παιχνιδιού αναδύθηκε τον 14<sup>ο</sup> και 15<sup>ο</sup> αιώνα, αυτό των παιχνιδιών τύχης, τα οποία συνδύαζαν την αστρολογία και τα παιχνίδια καρτών. Οι παίκτες σε αυτά τα παιχνίδια έκαναν μια πρόβλεψη για το μέλλον ή έκαναν μια ευχή και είτε έριχναν τα ζάρια είτε τις κάρτες (*ταρό*), ώστε να δουν ποιο θα είναι το μέλλον τους (Wood, 2018, σ. 12).

Εκτός από τα ταμπλό και τις κάρτες, για τα παιχνίδια πλέον μπορούσαν να υπάρχουν και τυπωμένοι οι κανόνες, κάτι που ανέλαβαν πολλοί λόγιοι της εποχής, όπως ο Charles Cotton, ποιητής και Άγγλος μεταφραστής, ο οποίος έγραψε το «*The compleat gamester*» το 1674 περιγράφοντας τους κανόνες για χάρη των Άγγλων ευγενών για διάφορα παιχνίδια, όπως το σκάκι, καθώς και παιχνίδια με ζάρια και κάρτες (Wood, 2018, σ. 7). Κατά το 1700, το σκάκι πλέον έφυγε από τα όρια της Μεσαιωνικής εποχής, όπου αποτελούσε έναν καθρέπτη της κοινωνίας των ιπποτών, των βασιλιάδων και των κληρικών, και έγινε το Αναγεννησιακό σύμβολο της αριστοκρατικής ψυχαγωγίας και της ισότητας των φύλων (Petzold, 1987, σσ. 96-111). Ακόμη, εκείνη τη χρονική περίοδο ξεκίνησε η εμπορική παραγωγή παιχνιδιών για παιδιά, τα οποία είχαν εμπνευστεί από αντίστοιχα αντικείμενα με τα οποία έπαιζαν τα παιδιά καθημερινά, όπως πέτρες ή ξύλα (Brown, 1996, σ. 12).

Σε αυτή τη μεταβατική περίοδο για το σκάκι και γενικότερα για τα παιχνίδια μάχης, στην Ευρώπη ξεκινούσε η δημιουργία καφετεριών για σκάκι, όπου συγκεντρώνονταν και έπαιζαν πολλοί διανοούμενοι διάσημοι παίκτες (Hoffmeister, 2023, σ. 6). Όμως, το σκάκι και το GO ως παιχνίδια μάχης δεν απεικόνιζαν την στρατηγική του πολέμου αυτή καθαυτή, αλλά μια αφηρημένη μορφή μάχης, την οποία χρησιμοποιούσαν συνήθως οι βασιλείς για να διδάξουν στους διάδοχούς τους πώς να μάχονται. Αυτό έμελλε να αλλάξει σταδιακά, με μικρά βήματα το 1797, όπου τα πιόνια και το ταμπλό έγιναν περισσότερο ακριβή στρατιωτικά (Caffrey, 2000, σ.36). Για τον Caffrey, «η ανάγκη είναι η μητέρα της εφεύρεσης και όλοι οι πολιτισμοί πλέον είχαν μια νέα ανάγκη» καθώς ο κόσμος άλλαζε και γινόταν όλο και πιο πολύπλοκος και εξειδικευμένος. Πλέον ο γιός του βασιλιά δεν έπρεπε μόνο να ξέρει

πώς να μάχεται αλλά και πώς να χρησιμοποιήσει σωστά το τόξο του ώστε να κερδίσει τον αντίπαλο (Caffrey, 2000, σ. 46). Σημαντικά πρόσωπα της εποχής, όπως ο Benjamin Franklin και ο Βολτέρος, ξεκίνησαν να ενθαρρύνουν τους απλούς πολίτες να παίζουν σκάκι ώστε να μάθουν πώς να αμύνονται έναντι στον εχθρό, κάτι που εξαργίωσε τους ευγενείς (Caffrey, 2000, σ. 47). Κοντά στην εφεύρεση ενός παιχνιδιού μάχης και στρατηγικής έφτασε το 1781 ο Clark, όμως παρόλο που με μοντέλα πλοίων αναπαράστησε μάχες σε ιστορικές τοποθεσίες, δημιούργησε μια στρατιωτική αναπαράσταση και όχι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με δύο πλευρές αντιπάλων παικτών (Caffrey, 2000, σ. 47). Πιο κοντά σε εφεύρεση επιτραπέζιου παιχνιδιού πολέμου στα σύγχρονα για την εποχή δεδομένα έγινε το 1803 από τον Helwig. Ο ίδιος το 1780 είχε εφεύρει ένα παιχνίδι, το οποίο αποτελούνταν από ένα ταμπλό 1666 τετραγώνων τα οποία διέφεραν σε χρώμα ανάλογα με το έδαφος. Το παιχνίδι αυτό συχνά το ονόμαζαν «σκάκι πολέμου». Σε αυτό το παιχνίδι ο ίδιος πρόσθεσε νέες δυνατότητες, τις οποίες στο μέλλον θα υιοθετούσαν κι άλλα επιτραπέζια παιχνίδια πολέμου, όπως η χρήση πυροβολικού που κτυπά από απόσταση (Peterson, 2012, σ. 216).

Τα παιχνίδια πολέμου και αφηρημένης στρατηγικής δεν ήταν νέο φαινόμενο, αφού αναπτύσσονταν και εξελίσσονταν ανά τους αιώνες. Αυτό που ήταν καινούριο, ήταν τα παιχνίδια πολέμου δεύτερης γενιάς, όπου οι παίκτες μπορούσαν να αναπαριστούν κίνηση, φθορά δυνάμεων του αντιπάλου και την επιμελητεία του γύρου του κάθε παίκτη, παιχνίδια τα οποία εμφανίστηκαν μόνο στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στη Πρωσία, καθώς υπήρχε ανάγκη εκπαίδευσης των στρατιωτών λόγω των ραγδαίων κοινωνικών και επιστημονικών αλλαγών στην Ευρώπη. Ο Ναπολέων είναι ένας από τους άνδρες που χρησιμοποίησαν τους ακριβείς χάρτες και τα σχεδιαγράμματα που δημιουργούνταν, με σκοπό να σχεδιάσει βήμα-βήμα τις δράσεις του (Caffrey, 2000, σ. 46).

Η Γαλλική Επανάσταση έφερε την αύξηση του πολεμικού πνεύματος αλλά και του πνεύματος της δημοκρατίας, κάτι που είχε ως συνέπεια την ενασχόληση πολλών απλών πολιτών όχι μόνο με το σκάκι αλλά και με πολλά νέα παιχνίδια στρατηγικής που δημοσιεύτηκαν γύρω στο 1790 για το ευρύ κοινό (Lewin, 2015, σ. 65). Τα παιχνίδια πολέμου αποτελούσαν το κλειδί της Πρωσίας για να εκπαιδεύσει τις ικανότητες και στρατηγικές των μελλοντικών στρατιωτικών, τα οποία όμως εστίαζαν μόνο στο κομμάτι της μάχης. Το πρώτο επιτραπέζιο παιχνίδι στρατηγικής πολέμου εφευρέθηκε το 1848 από τον Lt. Col. Vogel von Falckenstein και αναπαριστούσε ένα

πόλεμο μεταξύ Αυστρίας και Πρωσίας (Lewin, 2015, σ. 42). Μετά τις νίκες της Πρωσίας σε πολέμους όπου δεν είχε τεχνολογική υπεροχή, τα παιχνίδια πολέμου γίνονταν όλο και πιο διάσημα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ενώ στη πορεία των χρόνων εξαπλώθηκαν και πέρα από την Ευρώπη (Caffrey, 2019, σσ. 53-54).

Μετά τη Γαλλική Επανάσταση και έως τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο λαός είχε εξαγριωθεί με τις συνθήκες ζωής και κυρίως με την εξαθλίωση των εργαζομένων στα εργοστάσια και τους σιδηροδρομικούς σταθμούς, γεγονός που υπήρξε η αφορμή για πολλές εξεγέρσεις σε όλο το κόσμο (Donovan, 2018, σ. 75). Στην Αμερική, οι ανισότητες είχαν αρχίσει να αυξάνονται πολύ ανάμεσα στους πολίτες. Ο οικονομολόγος Henry George, το 1879, στο βιβλίο του «*Progress and Poverty*», υποστήριξε ότι τα χρήματα τα οποία συγκεντρώναν οι ιδιοκτήτες γης στην ουσία ανήκαν σε όλο το λαό, διότι αυτοί ήταν που εργάζονταν και όχι τα αφεντικά που επωμίζονταν τα κέρδη. Βάζοντας φόρους στους ιδιοκτήτες γης θεώρησε πως το χρήμα θα διαμοιραστεί στη κοινωνία (Donovan, 2018, σσ. 76-77). Εμπνευσμένη από το βιβλίο αυτό, το οποίο έγινε κορυφαίο σε πωλήσεις στην εποχή του, η Elizabeth Magie δημιούργησε το 1902 ένα επιτραπέζιο παιχνίδι το οποίο έδωσε ζωή στις ιδέες του Henry George και έδειξε το κακό που δημιουργούσε το μονοπώλιο των ιδιοκτητών γης, δίνοντας ως σωτήρια λύση το φόρο αξίας της γης (Donovan, 2018, σ. 78). Στο παιχνίδι αυτό μπορούσαν οι παίκτες να πληρώσουν πρόστιμο ή να μπουκφυλακή καθώς και να μείνουν στο σπίτι των φτωχών εάν χρεοκοπούσαν. Το παιχνίδι αυτό ονομάζονταν «*The Landlord's Game*» και στη συνέχεια έγινε γνωστό ως «*Monopoly*».

Ο στόχος της ήταν τα παιδιά που παίζουν το παιχνίδι να δουν πόσο άδικο είναι κάποιος που έχει όλη τη γη και τα χρήματα να συνεχίζει να γίνεται πιο πλούσιος σε βάρος των λοιπών παικτών κι έτσι στο μέλλον να αγωνίζονται ενάντια σε αυτή την αδικία, δείχνοντας πως ένας κοινός φόρος μπορεί να μειώσει την αδικία στο σύστημα. Σε περίπτωση που δεν περνούσε το μήνυμα, δημιούργησε και επιπλέον κανόνες, στους οποίους δεν υπήρχε σπίτι των φτωχών, ούτε φυλακή και πρόστιμο, οι οποίοι κανόνες όμως δεν ήταν υποχρεωτικοί (Donovan, 2018, σ. 79). Το παιχνίδι γινόταν όλο και πιο διάσημο και έτσι το 1905 ο Scott Nearing, καθηγητής Οικονομικών στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνια, το εφάρμοσε στους μαθητές του ώστε να τους δείξει τις επιπτώσεις της διαφθοράς των ενοικίων, όμως καθώς δεν ήξερε το όνομα του παιχνιδιού οι φοιτητές του πρότειναν το όνομα «*Monopoly*» και ξεκινούσαν να δημιουργούν αντίγραφα του ώστε να παίζουν στον ελεύθερο χρόνο τους.

Ταυτόχρονα, η δημιουργός του δεν μπορούσε να δημοσιεύσει επίσημα το παιχνίδι της, καθώς λόγω του ότι ήταν πολύ «πολιτικοποιημένο» οι εκδοτικοί οίκοι παρέμεναν σκεπτικοί (Donovan, 2018, σ. 80).

Τα χρόνια πέρασαν, το παιχνίδι υπέστη πολλές αλλαγές και εν τέλει έφτασε στα χέρια του Charles Darrow, ο οποίος προχώρησε σε έκδοση του παιχνιδιού με το όνομά του, κάτι που στην ουσία δεν ίσχυε, καθώς το παιχνίδι το είχε δείξει σε αυτόν ένας οικογενειακός του φίλος, ο Charles Todd (Donovan, 2018, σσ. 82-84). Στις 18 Μαρτίου του 1935 ο Darrow έκλεισε συμφωνία με τον πρόεδρο του οίκου Parker Brothers' ισχυριζόμενος πως η ιδέα για το παιχνίδι ήταν εξολοκλήρου δική του. Όμως, το πρόβλημα σύντομα εμφανίστηκε καθώς τρία άτομα, ανάμεσα τους και η Magie, είχαν πατεντάρει το παιχνίδι με διαφορετικά ονόματα και ελάχιστα διαφορετικούς κανόνες.

Έτσι, ο πρόεδρος αγόρασε τα δικαιώματα όλων των παιχνιδιών, συνεχίζοντας όμως να προσποιείται πως ο Darrow ήταν ο εφευρέτης του παιχνιδιού, κάτι που τον έκανε εκατομμυριούχο και γνωστό έως και σήμερα (Donovan, 2018, σ. 87). Το παιχνίδι τελικά δεν είχε τον αντίκτυπο που η Magie θα ήθελε στη κοινωνία, καθώς ο κόσμος έπαιζε με μόνο σκοπό να γίνει πιο πλούσιος και όχι για να παρατηρήσει την αδικία που σημειώνεται για τους άλλους παίκτες, μήνυμα που θα ήταν πολύ σημαντικό να περάσει στη συνείδηση εκείνης της εποχής (Donovan, 2018, σ. 89).

Έως το 2016 η *Monopoly* είναι το πιο δημοφιλές παιχνίδι στο κόσμο, έχοντας πουληθεί σε πάνω από 250.000.000 αντίτυπα παγκοσμίως, ενώ μαζί με το σκάκι θεωρείται πως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια που είναι περισσότερο εντυπωμένα στο μυαλό της κοινωνίας (Donovan, 2018, σ.89). Η *Monopoly* χρησιμοποιήθηκε επίσης και ως εργαλείο κατασκοπείας και προπαγάνδας. Το 1940, η Βρετανική Διεύθυνση Στρατιωτικών Πληροφοριών ζήτησε από τους Waddingtons την εκτύπωση εκατοντάδων παιχνιδιών Monopoly. Οι Waddingtons, οι οποίοι εκτύπωναν και εξέδιδαν επιτραπέζια παιχνίδια στην Βρετανία, ήταν πολύ γνωστοί για τις εκτυπώσεις που έκαναν επάνω σε μετάξι. Έτσι, ο E. D. Alston, πράκτορας του MI9 (Βρετανική Διεύθυνση Στρατιωτικών Πληροφοριών, τμήμα 9), ζήτησε ιδιωτική συνάντηση με τον διευθυντή της εταιρίας Norman Watson και τον ενημέρωσε για το ύψιστης εθνικής ασφάλειας σχέδιο που είχε οργανώσει με τον τεχνικό διευθυντή της MI9 Christopher Clayton Hutton.

Οι Waddingtons επρόκειτο να κατασκευάσουν εκατοντάδες χιλιάδες χάρτες Ευρώπης και Ασίας επάνω σε μετάξι, τους οποίους θα χρησιμοποιούσαν οι

στρατιώτες της Βρετανικής Κοινοπολιτείας κατά τη διάρκεια του πολέμου. Οι χάρτες αυτοί θα βρίσκονταν μέσα σε κουτιά από παιχνίδια Monopoly, τα οποία θα αποτελούσαν το πακέτο απόδρασης και θα αποστέλλονταν σε βρετανούς στρατιώτες που είτε ήταν φυλακισμένοι είτε βρίσκονταν σε στρατόπεδα πολέμου. Τα πακέτα αυτά έφτασαν μέχρι το κάστρο Colditz, το διαβόητο στρατόπεδο αιχμαλώτων πολέμου υψηλής ασφάλειας όπου οι Ναζί έστειλαν αξιωματικούς των Συμμάχων που είχαν προσπαθήσει επανειλημμένα να δραπετεύσουν από άλλες εγκαταστάσεις. Οι δραπετέτες του κάστρου ενέπνευσαν τη δημιουργία ενός επιτραπέζιου απόδρασης, το 1973, που ονομαζόταν «*Escape from Colditz*» (Donovan, 2018, σσ. 111-115).

Μετά το πέρας του πολέμου και δεδομένης της εφεύρεσης της τηλεόρασης την δεκαετία του 1950, ο τρόπος που περνούσαν ελεύθερο το χρόνο τους στο σπίτι οι άνθρωποι έμελλε να αλλάξει για πάντα και οι κατασκευαστές παιχνιδιών έπρεπε με αφορμή αυτό το γεγονός να δράσουν κατάλληλα για το σχεδιασμό των παιχνιδιών τους (Woods, 2012, σ. 18). Την εποχή εκείνη οι άνθρωποι έπαιζαν στον ελεύθερο χρόνο τους παιχνίδια πολέμου (Woods, 2012, σ. 22) και παιχνίδια ρόλων (Woods, 2012, σ. 32). Στην Αμερική, ήδη από το 1933, οι άνθρωποι έπαιζαν παιχνίδια λέξεων στον ελεύθερο χρόνο τους, τα οποία οι εκδοτικοί οίκοι δεν θεωρούσαν επικερδή ώστε να τα εκδώσουν. Όμως, στον Ψυχρό πόλεμο είχαν γίνει ανάρπαστα: το καλοκαίρι του 1952 το παιχνίδι *Scrabble* απέκτησε τεράστια δημοφιλία, η οποία συνεχίστηκε για αρκετά χρόνια. Ενώ τα παλιότερα παιχνίδια, όπως το σκάκι και η *Monopoly* ήταν παιχνίδια «τέλειας πληροφoρίας», όπου όλοι οι παίκτες έχουν γνώση για τους κανόνες και την τοποθέτηση των πιονιών/πόρων όλων των παικτών, το *Scrabble* ήταν από τα πρώτα παιχνίδια «ατελών πληροφoριών», όπου οι πόροι του κάθε παίκτη, και σε αυτή τη περίπτωση τα πλακίδια γραμμάτων που είχε στη κατοχή του, ήταν αόρατα από τους υπόλοιπους παίκτες (Sprengeler, 2013, σ. 18).

Μια ακόμη κατηγοριοποίηση, που έμελλε να δημιουργηθεί από την εφεύρεση όλων αυτών των παιχνιδιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα κι έπειτα, είναι αυτή του Woods, ο οποίος κατηγοριοποιεί τα είδη των επιτραπέζιων σε *κλασσικά παιχνίδια*, σε *παιχνίδια μαζικής αγοράς-παραγωγής* και σε *παιχνίδια χόμπι* (Woods, 2012, σσ.17-20). *Κλασσικά παιχνίδια*, όπως το σκάκι, είναι αυτά τα οποία δεν ανήκουν σε κάποιον άνθρωπο ή εταιρία, τα *παιχνίδια μαζικής παραγωγής* είναι αυτά που βρίσκονται κατά χιλιάδες στα ράφια των πωλητών παιχνιδιών και συνδέονται συνήθως με την ποπ κουλτούρα, ενώ τα *παιχνίδια χόμπι* απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό που αποτελείται από

ενθουσιώδεις λάτρεις των επιτραπέζιων παιχνιδιών με πάθος για το παιχνίδι (Woods, 2012, σσ.17-20).

Τα πρώτα παιχνίδια μαζικής παραγωγής έκαναν την εμφάνισή τους το 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα, εκ των οποίων δύο αναλύθηκαν παραπάνω, η *Monopoly* (Darrow & Magie, 1935) και το *Scrabble* (Butts, 1948). Τα παιχνίδια αυτά είχαν απλούς και σύντομους κανόνες και γι' αυτό το λόγο χαρακτηρίζονται ως οικογενειακά παιχνίδια ενώ τα παιχνίδια μαζικής παραγωγής που παίζονταν σε κοινωνικές εκδηλώσεις και απαιτούσαν κοινωνική αλληλεπίδραση και αναπαραστάσεις χαρακτηρίζονται ως παιχνίδια πάρτι (Woods, 2012, σ.19).

Τα παιχνίδια αυτά ξεκίνησαν από το *Trivial Pursuit* (Haney and Abbot, 1981) και, λόγω της μεγάλης του επιτυχίας, δημιουργήθηκαν κι άλλα παιχνίδια παρόμοιου τύπου, όπως το *Pictionary* (Angel, 1985) και το *Taboo* (Hersch, 1989). Τα «παιχνίδια με άδεια» είναι μια τρίτη κατηγορία παιχνιδιών μαζικής παραγωγής, τα οποία ήρθαν στο προσκήνιο κατά τη δεκαετία του 1950, όταν η τηλεόραση άλλαξε τα δεδομένα στα επιτραπέζια παιχνίδια (Woods, 2012, σ.19), καθώς οι δημιουργοί παιχνιδιών έπρεπε να εμπνευστούν πλέον από ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο μέσο, την τηλεόραση. Συνήθως τα παιχνίδια αυτά έφευγαν από τη μόδα, όπως έφευγαν και από τη τηλεόραση, και ξεχνιόνταν πολύ γρήγορα (Whitehill, 1992, σ.18).

Για την τελευταία κατηγορία του Woods, τα παιχνίδια χόμπι, η τηλεόραση δεν είχε αρνητικές συνέπειες, καθώς τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι σχεδιαστές των παιχνιδιών χόμπι είχαν περισσότερες ιδέες και πάθος για τα παιχνίδια από ποτέ, αφού, σε αντίθεση με τους παραγωγούς παιχνιδιών μαζικής παραγωγής, οι οποίοι σταμάτησαν να εξελίσσουν τα παιχνίδια τους από τη δεκαετία του 1950, οι παραγωγοί παιχνιδιών χόμπι δημιουργούσαν παιχνίδια που όσο περνούσε ο χρόνος έμοιαζαν πολύ διαφορετικά από αυτά του παρελθόντος (Woods, 2012, σ. 20).

Αναλυτικότερα, για τα παιχνίδια χόμπι, τα οποία είναι αυτά που εξελίσσονται στη σημερινή εποχή όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν επιμέρους κατηγορίες και αυτές είναι επιγραμματικά τα παιχνίδια πολέμου (*Wargames*), τα παιχνίδια ρόλων (*RPG- Role Playing Games*) και τα παιχνίδια συλλεκτικών καρτών (*CCG- Collectible Card Games*). Τα παιχνίδια πολέμου ήταν τα πρώτα παιχνίδια χόμπι που δημιουργήθηκαν και, έχοντας ένα σημαντικό παρελθόν το οποίο αναλύθηκε παραπάνω, σταματούσαν κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 να είναι πλέον δημοφιλή λόγω της ραγδαίας αύξησης της δημοφιλίας των παιχνιδιών ρόλων αλλά και ενός νέου μέσου, του υπολογιστή, που έφερε στο προσκήνιο ένα νέο είδος

παιχνιδιών, τα βιντεοπαιχνίδια (Owen, 1990 στο Woods, 2012, σ.23). Ο Dunnigan συμφωνεί με τον ισχυρισμό του Owen, πως τα βιντεοπαιχνίδια οδήγησαν τα παιχνίδια πολέμου στην αφάνεια, καθώς ο κόσμος ήθελε να ψυχαγωγείται από τα παιχνίδια που παίζει κι όχι να μαθαίνει πληροφορίες και να αναλύει στρατηγικές πολέμου (Dunnigan, 2000, σσ.xvii-xviii).

Τα παιχνίδια πολέμου αναλώνονταν πολύ στην ιστορική ακρίβεια και τους αυστηρά δομημένους κανόνες, ενώ οι παίκτες δεν είχαν την ελευθερία να παίρνουν αποφάσεις (Fine, 2002, σσ.9-10). Στην πραγματικότητα, τα παιχνίδια ρόλων είχαν ως πηγή έμπνευσης τα παιχνίδια πολέμου (Fine, 2002, σ.8), καθώς συχνά ήταν παιχνίδια φαντασίας και επέτρεπαν την ευελιξία στους παίκτες να δημιουργούν το δικό τους σενάριο και να δημιουργούν ένα δικό τους κόσμο (Fine, 2002, σ.10). Αυτά τα παιχνίδια αποτελούνται από ήρωες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στους κανόνες, όμως οι στόχοι και τα κίνητρά τους αλλάζουν ανάλογα με τον τρόπο που ο κάθε παίκτης θέλει να παίζει το παιχνίδι, μεταβάλλοντας έτσι τον φανταστικό κόσμο και τα χαρακτηριστικά του παίχτη (Woods, 2012, σ.26).

Από τα πρώτα και πιο διάσημα παιχνίδια ρόλων είναι το *Dungeons and Dragons*, του οποίου η δημιουργία οφείλεται στον Dave Arneson, παίκτη παιχνιδιών πολέμου που είχε κουραστεί από τους περιορισμούς των παιχνιδιών αυτών, και ορμώμενος από το πολεμικό παιχνίδι *Chainmail* (Gygax & Perren, 1971), στο οποίο ο δημιουργός του είχε εντάξει μαγικά στοιχεία, δράκους και ήρωες, δημιούργησε την ιδέα ενός παιχνιδιού με τη μορφή συνεχούς καμπάνιας μεσαιωνικού χαρακτήρα, στην οποία υπήρχε ο αρχηγός που έλεγχε τον κάθε παίκτη και την ιστορία γενικότερα, εντάσσοντας ταυτόχρονα μαγικά στοιχεία, ήρωες, κάστρα και περιπέτειες (Woods, 2012, σ.26). Σύμφωνα με τον Fine, το *Dungeons and Dragons* ήταν το πρώτο παιχνίδι ρόλων- φαντασίας (Fine, 2002, σ.13).

Στη συνέχεια ακολούθησαν κι άλλα παιχνίδια ρόλων, όπως το *Tunnels and Trolls* (Andre, 1975), το οποίο περιείχε για πρώτη φορά ατομικούς κανόνες. Αυτό είχε ως συνέπεια όλο και περισσότερα παιχνίδια σταματούσαν σταδιακά να έχουν τόσο αυστηρούς κανόνες και επέτρεπαν στους παίκτες να συνεργάζονται με το παιχνίδι και να εστιάζουν στην αφήγησή τους ως κύριο κίνητρο γι' αυτό (Mason, 2004, σ.6). Στα παιχνίδια ρόλων δινόταν πολύ μεγάλη έμφαση στην αφήγηση της ιστορίας και την εξέλιξή της μέσα στον φανταστικό κόσμο στις δεκαετίες του 1980 και 1990. Το 1991 η δημοσίευση του παιχνιδιού *Vampire: The Masquerade* ήταν ορόσημο για τα παιχνίδια ρόλων, καθώς αποτελούσε παράδειγμα όπου οι άξονες ενός

παιχνιδιού ρόλων μπορούν να αποκλίνουν από τους κανόνες και στη συνέχεια να επανενώνονται (Mason, 2004, σ.9). Γι' αυτόν τον λόγο πολλοί το σύνδεσαν με το παιχνίδι το οποίο έσπασε για πάντα τα δεσμά ανάμεσα στα παιχνίδια πολέμου και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς το παιχνίδι εμπίπτει στη κατηγορία των παιχνιδιών ρόλου ζωντανής δράσης (Live action role-playing games (LARPs), τα οποία δεν έχουν ως όριο πια το ταμπλό αλλά λαμβάνουν χώρα σε μια μεγάλη, πιο θεατρική κλίμακα (Mason, 2004, σ.219).

Δύο χρόνια αργότερα, ένα νέο είδος παιχνιδιού ήρθε στην επιφάνεια από τον Richard Garfield, ο οποίος εξέδωσε το παιχνίδι του *Magic: The Gathering* (2003). Τα παιχνίδια αυτά ονομάστηκαν παιχνίδια συλλογής καρτών, αφού ήταν φτηνότερα και είχαν καλύτερη φορητότητα. Τα παιχνίδια συλλογής καρτών μπορούν να έχουν πακέτα επέκτασης με επιπρόσθετες κάρτες σε επόμενες εκδόσεις του παιχνιδιού, τις οποίες οι παίκτες μπορούν να αγοράσουν ώστε να εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους (Woods, 2012, σ.28).

Πέρα από τη δημιουργία νέων ειδών παιχνιδιών, σημαντικό ορόσημο για τα επιτραπέζια παιχνίδια στη σύγχρονη εποχή αποτελεί η πρώτη νίκη σε παρτίδα σκάκι ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή ενάντια στον παγκόσμιο πρωταθλητή σκάκι Garry Kasparov στις 10 Φεβρουαρίου 1996. Ένα χρόνο μετά, στις 11 Μαΐου 1997, το «Deep Blue», όπως ονομάζονταν ο υπολογιστής που νίκησε τον πρωταθλητή, κέρδισε ξανά, κάνοντας τους ανθρώπους να αναρωτιούνται εάν από αυτή τη στιγμή η σχέση ανθρώπου-μηχανής έχει αλλάξει και εάν αυτό ήταν το πρώτο βήμα για την τεχνητή νοημοσύνη στις ηλεκτρονικές συσκευές, όμως ήταν πολύ νωρίς για κάτι τέτοιο (Donovan, 2018, σσ.195-196). Η τεχνητή νοημοσύνη κατάφερε να νικήσει πρωταθλητή σε επιτραπέζιο παιχνίδι αρκετά χρόνια αργότερα, στις 9 Μαρτίου 2016, όπου το πρόγραμμα AlphaGo της ερευνητικής ομάδας τεχνητής νοημοσύνης «DeepMind» της Google κατάφερε να νικήσει τον Κορεάτη παγκόσμιο πρωταθλητή στο Go, Lee Sedol. Η τεχνολογία αυτή, η οποία ξόδεψε χρόνια έρευνας επάνω στο επιτραπέζιο παιχνίδι Go, ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε πολλές άλλες εφαρμογές και η πρώτη χρήση του στη καθημερινή ζωή ήταν στα γραφεία της DeepMinds λίγους μήνες μετά, όπου η τεχνολογία αυτή περιόριζε τη χρήση ρεύματος από servers, ανεμιστήρες και κλιματιστικά με νέο τρόπο (Donovan, 2018, σσ. 206-208).

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η άνοδος της ψηφιακής εποχής δεν θα έφερνε την πτώση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ως κύριο χόμπι ανά τον κόσμο. Η επιρροή της ψηφιακής εποχής στα επιτραπέζια παρατηρείται στο σχεδιασμό και το είδος τους αλλά όχι στον

αριθμό πωλήσεων που έχουν απέναντι στα βιντεοπαιχνίδια. Με την εισαγωγή του ανθρώπου στη ψηφιακή εποχή, τα «επιτραπέζια παιχνίδια με άδεια» (Licence board games) ήταν βασισμένα σε υπάρχοντα προϊόντα του διαδικτύου ή της τηλεόρασης, γεγονός που όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν ξεκίνησε τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά πλέον εντάθηκε σε υψηλό βαθμό (Booth, 2015, σσ. 1-2).

Ακόμη, σύμφωνα με τον οργανισμό παιχνιδιών «The Toy Association» οι πωλήσεις παιχνιδιών από το 2017 έως το 2022 έχουν αυξηθεί κατά 3,5% ενώ μόνο από το 2021 έως το 2022 αυξήθηκαν κατά 1,5%. Ο Robinson αναφέρει πως ίσως η μεγάλη στροφή των ανθρώπων στα επιτραπέζια παιχνίδια να είναι απόρροια αυτής της ψηφιακής εποχής, καθώς τα βιντεοπαιχνίδια γίνονται όλο και πιο περίπλοκα στους κανόνες και τον τρόπο παιξίματος, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται ο παίκτης να έχει ακριβό εξοπλισμό ώστε να τα αποκτήσει, σε αντίθεση με τα επιτραπέζια, τα οποία έχουν μια απλότητα στο τρόπο που παίζονται, είναι οικονομικά και δίνουν ένα αίσθημα νοσταλγίας (Robinson, στο Haslem et.al. 2007, σ. 335). Στη δεύτερη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα όλο και περισσότεροι χρήστες παρακολουθούσαν βίντεο που ανέβαζαν δημιουργοί στη πλατφόρμα προβολής βίντεο και μουσικής YouTube κι έτσι τα επιτραπέζια παιχνίδια έζησαν τη δική τους εποχή «Αναγέννησης», καθώς δημοφιλή κανάλια έφεραν ξανά στο προσκήνιο το χόμπι των επιτραπέζιων παιχνιδιών (Muench, 2017).

Τελευταίο κομμάτι της ιστορίας των επιτραπέζιων παιχνιδιών έως και σήμερα αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός που άλλαξε πολλούς τομείς στη ζωή όλων των ανθρώπων και κατά συνέπεια και την ενασχόλησή τους με το επιτραπέζιο παιχνίδι. Η πανδημία του Covid-19 η οποία ξέσπασε το 2020, σήμανε μια δεύτερη «Αναγέννηση» για το επιτραπέζιο παιχνίδι, τη χρονιά που ο Π.Ο.Υ. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) παρότρυνε όλο τον κόσμο να παραμείνει σπίτι του σε καραντίνα παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια με την οικογένειά του (Kriz, 2020, σ.403). Η καθημερινότητα όλων των ανθρώπων έμελλε να αλλάξει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα και τα επιτραπέζια παιχνίδια ήταν αυτά που αποτέλεσαν το καταφύγιο πολλών ανθρώπων. Όσο στον κόσμο έξω από το σπίτι η κοινωνία βίωνε μια μεγάλη υγειονομική κρίση, μέσα στο σπίτι οι άνθρωποι μπορούσαν να ξεφύγουν και να ταξιδέψουν σε άλλους φανταστικούς κόσμους (MacCallum – Stewart, 2023, σ.188).

Οι πωλήσεις των επιτραπέζιων παιχνιδιών αυξήθηκαν τότε εκπληκτικά, καθώς ενισχύθηκε μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο το στερεότυπο της ενωμένης οικογένειας που μαζεύεται και παίζει επιτραπέζια παιχνίδια στον

ελεύθερο χρόνο τους, ο οποίος κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων κυμάτων της πανδημίας ήταν μεγάλος (MacCallum – Stewart, 2023, σσ.189-191). Όπως το 2017 απέκτησε ξανά δημοφιλία το επιτραπέζιο παιχνίδι μέσα από την προβολή βίντεο στο YouTube, έτσι το 2020 η δημοφιλία αυτή αυξήθηκε περισσότερο, καθώς ψηφιακοί δημιουργοί παρουσίαζαν τον εαυτό τους να παίζει επιτραπέζια παιχνίδια δείχνοντας έτσι την κοινωνικότητα των παιχνιδιών παρουσιάζοντάς τα πλέον στη νέα γενιά ατόμων που τότε ερχόντουσαν για πρώτη φορά σε επαφή με το διαδίκτυο και τα επιτραπέζια παιχνίδια, δημιουργώντας μια νέα γενιά παικτών (MacCallum – Stewart, 2023, σ.190).

### **1.3 Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στην ιστορική γραμμή των παιχνιδιών, η χρήση τους στην εκπαίδευση και τη μόρφωση παιδιών και ενηλίκων δεν είναι σύγχρονο φαινόμενο. Στην αρχαϊκή Ελλάδα (800-500 π.Χ.) μέσα από συμπόσια και κοινωνικές συναθροίσεις διάφοροι λόγιοι τραγουδούσαν, έπαιζαν λύρα και ταυτόχρονα συμμετείχαν σε παιχνίδια με λέξεις και γρίφους. Γι' αυτόν τον λόγο, σοφοί και φιλόσοφοι, όπως ο Ηράκλειτος και ο Πυθαγόρας, προσέφεραν τη σοφία τους μέσα από το πνευματικό παιχνίδι (Armand D'Angour, 2013, σ.294). Επιπλέον, ο Όμηρος περιγράφει στα ποιήματά του «Οδύσσεια» και «Ιλιάδα» ένα ευρύ φάσμα παιχνιδιών. Στην «Ιλιάδα» παραδείγματος χάριν και συγκεκριμένα στην 24η Ραψωδία, οι Επικήδειοι Αγώνες για τον Πάτροκλο δίνουν ανακούφιση από τη μάχη μεταξύ ζωής και θανάτου (D'Angour, 2013, σ.294). Ο Όμηρος περιγράφει τις συγκεκριμένες δραστηριότητες ως «παίζειν», λέξη ετυμολογικά συνδεδεμένη με την λέξη «παις» που σημαίνει παιδί στα νέα ελληνικά (D'Angour, 2013, σ.294). Η σύνδεση του παιχνιδιού με το παιδί και τη δημιουργία μιας ανώτερης μορφής παιχνιδιού μπορεί να γίνει μόνο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που απαιτεί η εκπαίδευση να ξεκινά από τη παιδική ηλικία (D'Angour, 2013, σ.295). Η λέξη «παιδεία» δεν υπάρχει σε κανένα αρχαίο ελληνικό κείμενο πριν τον 5ο αιώνα π.Χ., όμως, μετά την έναρξη της Οριενταλιστικής περιόδου στην Ελλάδα το 800-600 π.Χ., όπου συνέβη ο δανεισμός από τους κοντινότερους λαούς της Ανατολής του εκπαιδευτικού συστήματός τους και των τεχνών τους, οι Έλληνες κλήθηκαν να εκπαιδεύσουν και τον νου τους και τις τεχνικές τους δεξιότητες (Burkert, 1995, σσ.14-33).

Στην Αθήνα του 5ου αιώνα οι Σοφιστές πρότειναν τη διδασχή των πολιτικών και στρατιωτικών τακτικών μέσα από το παιχνίδι, όπου οι νέοι θα ακολουθούσαν τους κανόνες του παιχνιδιού και θα τους εφαρμόζον (D'Angour, 2013, σ. 304). Ενώ ο Σωκράτης και ο Πλάτων υποστήριζαν πως η διαλεκτική του Σωκράτη δεν αποτελεί παιχνίδι, κατά τα λεγόμενα τον Σοφιστών αυτή δεν διέφερε τελικά από το παιχνίδι, καθώς συνδεόταν στην Πολιτεία του Πλάτωνα από τον συνομιλητή του Σωκράτη, τον Αδιάμαντο, με επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο αφήνει τους συμμετέχοντες σε αδιέξοδο και δεν τους κάνει σοφότερους (D'Angour, 2013, σ.304). Ο Πλάτωνας στους Νόμους (643 π.Χ.) πρότεινε την πιο εποικοδομητική ένταξη του παιχνιδιού στη ζωή των ανθρώπων μέσα από την εκπαίδευση αλλά κανένας παιδαγωγός στην αρχαία Ελλάδα δεν μίλησε για μάθηση με βάση το παιχνίδι (Mozelius et.al. 2020, σ. 2). Η έννοια αυτή για πρώτη φορά αναφέρθηκε στα τέλη του 20ου αιώνα μ. Χ., ενώ οι σύγχρονοι παιδαγωγοί έχουν επηρεαστεί από αυτές τις αρχαίες ιδέες στην έρευνά τους για την ένταξη του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση (Mozelius et.al. 2020, σ. 2). Η σύνδεση της γνώσης με τη δράση είναι γνωστή από τους αρχαίους χρόνους και ίσως τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να φέρουν πίσω αυτή τη δράση, η οποία για τους Crookall & Thorngate είναι «ο βασιλιάς γύρω από τον οποίο η γνώση κυλά με άνισους τρόπους» (Crookall & Thorngate, 2009, σ. 22).

Πριν τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης ορολογίας για την αναφορά των παιδαγωγών στην μάθηση μέσα από το παιχνίδι, η ιδέα για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού εργαλείου με τη μορφή παιχνιδιού ήταν πολύ νέα (Goodfellow, 1998, σ. 70). Κατά τον 18ο και 19ο αιώνα οι αλλαγές που σημειώθηκαν στις κοινωνίες της μεσαίας τάξης ήταν ραγδαίες (Goodfellow, 1998, σ. 70). Η αύξηση του εισοδήματος των εμπόρων, γιατρών και βιομήχανων ήταν τόσο μεγάλη που ώθησε την ανατροφή των παιδιών τους να πάρει άλλη τροπή, καθώς η εκπαίδευσή τους πλέον ήταν απαραίτητη, όχι μόνο ως προς την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, αλλά και ως προς τη γεωγραφία και την ιστορία. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια της εποχής δημιουργήθηκαν από εκδότες που ήδη δημιουργούσαν χάρτες και βιβλία που απευθύνονταν σε παιδιά (Goodfellow, 1998, σ.70). Με επιρροές από το παιχνίδι *The Game of Goose* (1574 -1587), δημοφιλές για τα παιδιά της εποχής, δεν άργησε να δημιουργηθεί, με λίγες αλλαγές, το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι *The New Game of Human Life* (1790) και το *A new game of the History of England* (1790), τα οποία έγιναν αμέσως αποδεκτά από γονείς και μαθητές καθώς είχαν εκπαιδευτικό αλλά και παιγνιώδη χαρακτήρα (Goodfellow, 1998, σ.70).

Στη σημερινή εποχή, την εποχή της πληροφορίας, η εκπαίδευση μέσα από το παιχνίδι βιώνει τη δική της ραγδαία αλλαγή, καθώς τα παιδιά όλο και περισσότερο παύουν να είναι παθητικοί δέκτες του μαθήματος, έχοντας την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι υψηλές απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου απαιτούν οι μαθητές να αποκτήσουν υψηλών προδιαγραφών δεξιότητες, ώστε να είναι έτοιμοι να εισαχθούν σε ένα τόσο γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο και, εάν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να σχεδιάσουν στρατηγικές εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών, πρόκειται να ανταμειφθούν από τα αποτελέσματα που θα παρατηρήσουν (Zsoldos-Marchis & Juhász, 2020, σ. 7573 • Sardone & Devlin-Scherer, 2016, σ.221). Η πρόκληση για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι η ενσωμάτωση εκπαιδευτικού περιεχομένου στο παιχνίδι, ώστε οι μαθητές να λύνουν *«αυθεντικά προβλήματα, να συμμετέχουν σε σημαντικές επιστημονικές, μαθηματικές ή μηχανικές πρακτικές, να σκέφτονται δημιουργικά μέσα σε αυτές τις διαδικασίες και να εκφράζουν τις ιδέες τους με σωστές επικοινωνιακές δεξιότητες»* (Salen & Zimmerman, 2004, σ.329). Τέτοια εκπαιδευτικά παιχνίδια που αναπτύσσονται αποτελούν τα *«ερωτηματολόγια (quiz), τα παζλ (puzzles) και αναπαραστάσεις γεγονότων επίλυσης προβλημάτων»*, καθώς και τα *«επιτραπέζια παιχνίδια όπου οι μαθητές μετακινούν πιόνια ή φιγούρες επάνω στο ταμπλό ή τον χάρτη»* (Bontchev & Dessislava Vassileva, 2010, σ. 256). Τα επιτραπέζια παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στο σχολείο μπορούν να είναι τα κλασσικά επιτραπέζια, τα οποία στοχεύουν καθαρά στη ψυχαγωγία, και τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια, τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα για μετάδοση γνώσης (Hinebaugh, 2009, σσ. 6-7).

Ο Huizinga αναφέρει πως η μάθηση μέσα από το επιτραπέζιο παιχνίδι διαφέρει από τη μάθηση με το παιχνίδι γενικότερα, καθώς όλοι παίκτες του εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες (Huizinga, 1950, σσ. 9-11). Σύμφωνα με τον Whitehead, *«οι απόψεις των ακαδημαϊκών και των εκπαιδευτικών δίστανται αναφορικά με τη μετάδοση της γνώσης και, ενώ οι ακαδημαϊκοί ισχυρίζονται ως η γνώση μεταλαμπαδεύεται μέσα από τη μελέτη της θεωρίας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η γνώση κατακτιέται μόνο μέσα από τη πρακτική εφαρμογή της»* (Whitehead, 1992 στο Crookall, D., & Thorngate σ.11). Όπως υποστηρίζει, *«πρέπει να βρεθεί μια μέση λύση ανάμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και την επαγγελματική πρακτική»* (Whitehead, 1992 στο Crookall, D., & Thorngate, 2009, σ.11).

Μια λύση που ξεκινά να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια για να γεφυρωθεί το χάσμα της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη είναι η εφαρμογή του εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στο σχολικό χώρο. Εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι είναι *«το παιχνίδι που σχεδιάζεται ώστε να διδάξει τους μαθητές συγκεκριμένα θέματα και δεξιότητες»* (Türkoğlu, 2019, σ.1328). Σύμφωνα με την Allery (2014, σσ. 65-66), το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι είναι ένα *«εκπαιδευτικό εργαλείο μέσα από το οποίο οι παίκτες συμμετέχουν σε ανταγωνιστικές δραστηριότητες πλαισιωμένες από προκαθορισμένους κανόνες»* αναπτύσσοντας δεξιότητες *«λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων κι διαπραγμάτευσης»*. Η Rouse ορίζει το εκπαιδευτικό παιχνίδι ως *«ανταγωνιστικές δραστηριότητες οι οποίες υπόκεινται σε κανόνες, οι οποίοι παρέχουν μηχανισμούς μιας εμπειρίας που συνδέει τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να έρθουν σε μια καλύτερη επαφή με τον κόσμο»* (Rouse, 2013, σ.5). Εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορεί να είναι επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με κάρτες και βιντεοπαιχνίδια (Pope, 2021, σ. 3).

Ένας άλλος όρος, ο οποίος περιγράφει τα παιχνίδια που εφαρμόζονται για διδασκαλία είναι ο όρος των *«σοβαρών παιχνιδιών»* (“serious games”), τα οποία ορίζονται από τον Zyda ως τα παιχνίδια τα οποία *«σχεδιάζονται για να διδαχθεί ένα συγκεκριμένο μάθημα»* (Zyda, 2005, σ.26). Σύμφωνα με τους Mohamad et al., ένα σοβαρό παιχνίδι *«έχει την εμφάνιση ενός απλού επιτραπέζιου παιχνιδιού αλλά έχει σχεδιαστεί με βάση συγκεκριμένους στόχους που θα πετύχουν κάτι»* (Mohamad et al, 2018, σ.23). Οι Noemi and Máximo υποστηρίζουν πως *«δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός για τα σοβαρά παιχνίδια αλλά αυτά συνήθως σχετίζονται με την εξάσκηση, τη διαφήμιση, τη προσομοίωση ή την εκπαίδευση, παρουσιάζοντας γεγονότα της πραγματικής ζωής έχοντας σχεδιαστεί για την υποβοήθηση της επίλυσης προβλημάτων»* (Noemi & Máximo, 2014, σ.230).

Ένας άλλος όρος που αναφέρεται στη βιβλιογραφία και σχετίζεται με την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην εκπαίδευση είναι αυτός της *«μάθησης με βάση το παιχνίδι»* (Game-Based Learning - GBL) Ο όρος περιλαμβάνει *«την ένταξη παιχνιδιών στη σχολική τάξη για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας»* (Mohamad et al., 2018, σ.23). Οι Qian & Clark ορίζουν τη μάθηση με βάση το παιχνίδι ως *«ένα περιβάλλον όπου το περιεχόμενο του παιχνιδιού και η διαδικασία του παιχνιδιού ενισχύουν τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων, όπου το παιχνίδι αποτελείται από δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και προκλήσεων, οι οποίες παρέχουν στους παίκτες/ μαθητές μια αίσθηση επίτευξης ενός στόχου»* ( Qian &

Clark, 2016, σ.51). Σύμφωνα τέλος με τη Freitas, «ο όρος εκπαιδευτικό παιχνίδι συχνά αντικαθιστά τον όρο μάθηση με βάση το παιχνίδι» (Freitas, 2006, σ.8).

Οι όροι «σοβαρά παιχνίδια» και «μάθηση με βάση το παιχνίδι» δεν είναι συνώνυμοι και δεν πρέπει να συγχέονται με τον όρο «παιχνιδοποίηση» (Gamification), καθώς η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης δεν περιλαμβάνει κάποιο είδος παιχνιδιού (Sajinčič et.al. 2019, σ.993). Σύμφωνα με τον Wiggings, πολλοί συγγραφείς συγχέουν τους όρους «μάθηση με βάση το παιχνίδι» και «παιχνιδοποίηση» και προτείνει η παιχνιδοποίηση να υπόκειται στην μάθηση με βάση το παιχνίδι (Wiggings, 2016, σ.18). Ο ίδιος ορίζει τη «παιχνιδοποίηση» ως «τη χρήση στοιχείων από παιχνίδια εκτός του πλαισίου παιχνιδιών με έμφαση στη δύναμη της παιχνιδοποίησης για την ενθάρρυνση των ανθρώπων να επιτύχουν ένα στόχο» (Wiggings, 2016, σ.19). Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι η ενίσχυση των κινήτρων, η συμμετοχή, η δράση τους και η αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Sajinčič et.al. 2019, σ.993). Η έννοια της παιχνιδοποίησης δεν είναι καινούρια και χρησιμοποιείται για πάνω από 120 χρόνια με κύριο στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η Sperry & Hutchinson, εταιρία γραμματοσήμων δημοφιλής από το 1896 (Christians, 2018, σ.10), ξεκίνησε να προσφέρει γραμματόσημα «S&H Green stamps» στους λιανοπωλητές, ώστε να ενθαρρύνει πρόσθετες αγορές σε μαγαζιά που τα διέθεταν από πελάτες που έκαναν συλλογή των γραμματοσήμων (Mazur-Stommen & Farley, 2016, σ.20). Άλλα παραδείγματα παιχνιδοποίησης αποτελούν το σύστημα στα βιντεοπαιχνίδια, όπου, όταν ο παίκτης συνδέεται κάθε μέρα στο παιχνίδι, λαμβάνει ένα δώρο ή την επιβράβευση μιας δραστηριότητας με κονκάρδα, έμβλημα ή αυτοκόλλητο (Christians, 2018, σ.11). Οι Sajinčič, Sandak & Starčič θεωρούν πολύ σημαντική την ένταξη της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία ειδικά όταν το μαθησιακό αντικείμενο δεν άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών (Sajinčič et.al. 2019, σ.993).

Είναι πολύ σημαντικό οι δραστηριότητες αναφορικά με το μαθησιακό αντικείμενο να εξάπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ο Uno (Uno, 2006 στο Mulyasari et.al. 2019, σ. 68) περιγράφει πως οι ενδείξεις για τη δημιουργία κινήτρου μάθησης είναι : «1. Η επιθυμία του ανθρώπου να πετύχει • 2. η ενθάρρυνση από την ανάγκη που έχει το άτομο να μάθει • 3. μελλοντικά όνειρα και ιδανικά ενός ατόμου • 4. εξωτερικά κίνητρα, όπως βραβεία, που μπορεί να του δοθούν εάν πετύχει • 5. ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες • 6. ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση». Ένα εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να είναι ενδιαφέρον και να

ελκύει τους μαθητές να μάθουν μέσα από την παιγνιώδη του ατμόσφαιρα, μέσα από το θέμα του αλλά και μέσα από τη διάδραση που οι μαθητές θα έχουν με τους άλλους 'παίκτες (PorneI, 2011, σ.3). Ο PorneI συνεχίζει αναφέροντας ως σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών τις ξεκάθαρες οδηγίες και τον παράγοντα της τύχης, επισημαίνοντας πως ο τελευταίος, εάν υπάρχει σε πολύ έντονο βαθμό, μπορεί να ελαττώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το παιχνίδι (PorneI, 2011, σ. 4). Τα αποτελέσματα ης έρευνάς του έδειξαν πως οι μαθητές προτιμούσαν να έχουν περισσότερο έλεγχο πάνω στο παιχνίδι εφαρμόζοντας στρατηγικές και γι' αυτούς σημαντικά κομμάτια ενός επιτραπέζιου για να είναι ενδιαφέρον ήταν *«η αισθητική του παιχνιδιού,, οι μηχανισμοί του, η ποικιλία των εμπειριών στο παιχνίδι, η αλληλεπίδραση με τους άλλους παίκτες και ο έλεγχος που είχαν στην έκβαση του παιχνιδιού»* (PorneI, 2011, σ. 5).

Εάν το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι εφαρμοστεί με επιτυχία, τότε τα οφέλη που προσδίδει στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς είναι πολλά και σημαντικά (Mostowfi, et al., 2016, σ.5474 • Siwela, 2020, σ.1). Πολλοί ερευνητές στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί στις θετικές συνέπειες που έχει η εφαρμογή του επιτραπέζιου στους μαθητές, καθώς βελτιώνονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η στρατηγική τους σκέψη, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και η συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους (Zsoldos-Marchis & Juhász, 2020, σ. 7573 • Oblinger σ.6). Οι μαθητές μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις, να επεξεργάζονται πληροφορίες, να εφαρμόζουν τη γνώση και εν τέλει να συνεργάζονται (Oblinger, 2006, σ.6 • Treher, 2011, σ.3). Εκτός από τη συνεργασία, οι μαθητές μαθαίνουν και άλλες κοινωνικές δεξιότητες, όπως το πώς να ακολουθούν κανόνες, πώς να συνεργάζονται με τους κανόνες ακόμη και αν αυτοί δεν είναι προς όφελός τους και πώς να μπαίνουν στη θέση του άλλου κατανοώντας την οπτική του (Mostowfi et al, 2016, σ.5458 • Siwela, 2020, σ.1 • Türkoğlu, 2019, σ.1328 • LeBlanc & Bearison, 2014, σ.505 • Poole et.al. 2019, σ.772 • Dahlin et.al. 2015, σ.7).

Οι μαθητές στο εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι παίρνουν ρίσκα χωρίς να έχει σημασία εάν κάνουν λάθος ή όχι και έτσι χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους (Treher, 2011, σ.4). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές αισθάνονται μια *«αναστολή δυσπιστίας»*, η οποία τους προετοιμάζει να δεχθούν ιδέες ακόμη και πολύ μακριά από την καθημερινή τους εμπειρία (Montola, 2005, σ.103). Τα συναισθήματα που νιώθουν οι μαθητές έχουν θετικό πρόσημο όταν παίζουν το εκπαιδευτικό

επιτραπέζιο παιχνίδι, καθώς νιώθουν ευτυχία, ανυπομονησία και ενθουσιασμό, συναισθήματα που έχουν θετική επίδραση στη μάθηση (Langran & Purcell, 1994, σ.5). Οι μαθητές που είναι ντροπαλοί και δυσκολεύονται να μπουν στη διαδικασία του παιχνιδιού με το σωστό χειρισμό καταφέρνουν να παίξουν και να παρασυρθούν από το γενικότερο θετικό κλίμα στην αίθουσα, ενώ με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών εργαλείων, τα οποία ονομάζονται «θεραπευτικά επιτραπέζια παιχνίδια», μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματα της ντροπής, του θυμού, του άγχους, της κατάθλιψης και της ευτυχίας (Lewis & Bedson, 1999, σ.9 • Hromek, 2005, σ.11). Τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια επίσης *«μειώνουν τη πίεση που ασκείται στους μαθητές, προσφέροντας ένα τρόπο ενσωμάτωσης της μάθησης με καινοτόμους τρόπους, βοηθώντας στην ενθάρρυνση του ατόμου»* (Siwela, 2020, σ.2). Ακόμη, τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια συμβάλλουν στην ενίσχυση της μνήμης των μαθητών (Triastuti, 2017, σ.1.349 στο Mulyasari et.al. 2019, σ.67 • Ober, 2016, σ.269) και έχουν θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία του εγκεφάλου, καθώς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα και στις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση (Türkoğlu, 2019, σ. 1328 • Hromek & Roffey, 2009, σ.630). Για να ενδυναμωθεί η δημιουργικότητα, η συγκέντρωση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών απαιτείται οι δραστηριότητες να είναι γρήγορες, ενεργητικές και εξερευνητικές (Kirriemuir & McFarlane, 2004, σ.3). Πέρα από τις γνωστικές λειτουργίες, οι μαθητές παίζοντας εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια αναπτύσσουν *δεξιότητες μεταγνώσης*, καθώς επιτυγχάνουν ένα στόχο και νιώθουν περήφανοι γι' αυτόν, εφόσον έμαθαν κάτι καινούριο με διασκεδαστικό τρόπο (Salmina & Tihanova, 2011, σ.22). Οι μαθητές επιπρόσθετα παγιώνουν συγκεκριμένες πνευματικές ικανότητες, όπως να μετράνε, να συμπεραίνουν, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, τα οποία είναι εφικτό να εξασκήσουν και με την παραδοσιακή μάθηση (Salmina & Tihanova, 2011, σ.22). Διάφορες μορφές νοημοσύνης μπορούν να εξασκηθούν από τα επιτραπέζια παιχνίδια, όπως η οπτική νοημοσύνη (οι μαθητές φαντάζονται εικόνες που παρουσιάζονται στο παιχνίδι), η διαπροσωπική νοημοσύνη (οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους άλλους παίκτες) και η σωματοκινητική νοημοσύνη (πρακτική μάθηση, καθώς αγγίζουν αντικείμενα όπως πιόνια, ζάρια και κάρτες) (Treher, 2011, σ.3 • Lane, 2006 στο Gerovasiliou & Zafiri, 2017, σ.7).

Αυτή η ανάπτυξη των γνώσεων μέσα από τη πρακτική μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να «μαθαίνουν κάνοντας» (Prensky, 2003, σ.21) και, παρόλο που το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τη μάθηση μέσα από το επιτραπέζιο παιχνίδι δεν

ισοδυναμεί με την παιδαγωγική του αποτελεσματικότητα, ακόμη θεωρείται άξιο αναφοράς για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού (Prensky, 2003, σ.2). Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού φαίνεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιώντας το ως κοινό κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και επιστήμονες από διαφορετικές κουλτούρες, γνώσεις και μορφές πειθαρχίας, μπορεί να ενσωματωθεί και να γίνει η αφορμή για να συζητηθούν πολλές διαφορετικές απόψεις (Eisenack, 2013, σ.328).

Η εφαρμογή των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκπαίδευση δεν έχει όμως μόνο θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες, οι οποίες πρέπει να ερευνηθούν με προσοχή για να μην υπερισχύσουν. Κύριο χαρακτηριστικό των επιτραπέζιων παιχνιδιών, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, είναι η ικανότητα των παικτών να ακολουθούν κανόνες οι οποίοι αποτελούν τη βάση του παιχνιδιού. Όμως, αυτό αναιρεί τη δυνατότητα από τους μαθητές να αναπτύξουν την φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους και την αυτάρκειά τους, καθώς, όταν όλοι οι κανόνες είναι προκαθορισμένοι και όταν όλοι οι ρόλοι έχουν αποδοθεί, τότε ο ρόλος του παιχνιδιού για την ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας και αυτάρκειας περιορίζεται από τα καθορισμένα πλαίσια των κανόνων του παιχνιδιού (Salmina & Tihanova, 2011, σ.21). Οι ίδιες ερευνήτριες υποστηρίζουν ακόμη πως τα επιτραπέζια παιχνίδια συνήθως δεν θεωρούνται τόσο σημαντικά όσο τα «παιχνίδια κανόνων», καθώς τα δεύτερα παίζουν πιο σημαντικό ρόλο στην αναπτυξιακή διαδικασία. Στο σημείο αυτό αναφέρουν πως θεωρούν ότι η πραγματική σημασία των επιτραπέζιων στην ανάπτυξη νοητικών δομών και μεταγνώσης του παιδιού παραμένει ασαφής (Salmina & Tihanova, 2011, σ. 21).

Αναφορικά με την παιχνιδοποίηση, ο Glover (2013, σσ.2004-2005) υποστηρίζει πως, καθώς η μαθησιακή διαδικασία σε κάθε τάξη είναι διαφορετική, η παιχνιδοποίηση δεν αποτελεί «τη λύση σε κάθε πρόβλημα» και προτείνει να διερωτηθεί ο εκπαιδευτικός ποια είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής της παιχνιδοποίησης που περιμένει να πετύχει, εάν τα κίνητρα (ή μάλλον η έλλειψή τους) είναι το ζήτημα στη διδασκαλία του ή μια καλή οργάνωση του μαθήματος και εάν χρησιμοποιεί τη παιχνιδοποίηση ως επιβράβευση και όχι ως μέσο αξιολόγησης, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών (Glover, 2013, σσ.2004-2005).

Χρήσιμη είναι η αναφορά σε έρευνες σχετικές με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στη πράξη και στα αποτελέσματα αυτών για

τη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης άποψης για την αποτελεσματικότητά τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σε έρευνα των Zsoldos-Marchis & Juhász βρέθηκε πως το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν χρησιμοποιεί στην αίθουσα διδασκαλίας επιτραπέζια παιχνίδια κάθε εβδομάδα, με θετικά αποτελέσματα, όπως διασκέδαση, εξάσκηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και στρατηγικής ( Zsoldos-Marchis &Juhász, 2020, σ. 7573)

Οι Gerovasiliou & Zafiri στην έρευνά τους εξηγούν πως μια πληθώρα από έτοιμα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να προσαρμοστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, την ηλικία των μαθητών και το γλωσσικό τους επίπεδο, ώστε να ενισχυθούν τα θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Gerovasiliou & Zafiri, 2017, σ.1)

Ο Türkoğlu ερεύνησε την επιρροή των εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών Δ΄ τάξης και το πρόγραμμά του αποδείχθηκε πολύ αποτελεσματικό στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών (Türkoğlu, 2019, σ.1340).

Οι Charlton, Williams & McLaughlin έδειξαν πως οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει σχεδιάσει προσεκτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατάφεραν να κατακτήσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες που έπρεπε. Ακόμη η έρευνά τους έδειξε πως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δεν είναι ανάγκη να απαιτούν πολλά χρήματα για τη δημιουργία τους, καθώς αυτά που οι δάσκαλοι δημιουργούν από μόνοι τους τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών (Charlton et.al. 2005, σ.71)

Παραδείγματα εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στη βιβλιογραφία είναι το παιχνίδι «*The Space Hunters*», όπου οι μαθητές δημοτικού μαθαίνουν για το ηλιακό σύστημα ( Kirikkaya et.al. 2010, σ.3), το παιχνίδι «*My Eco Town*», το οποίο αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Mostowfi et.al. 2016, σ.5453) και το παιχνίδι «*The Archipelago Roaming*», για την μάθηση σχετικά με τις Κοινωνικές επιστήμες (Mulyasari et.al. 2019, σ.66)

#### 1.4 ΤΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια, όπως προαναφέρθηκε, μπορούν να είναι και παιχνίδια που κατασκευάστηκαν αποκλειστικά για τη διδασκαλία ενός

αντικειμένου αλλά και εμπορικά, τα οποία υπάρχουν στην αγορά ως παιχνίδια ψυχαγωγίας αλλά έχουν εκπαιδευτικό πρόσημο και έτσι μπορούν να ανήκουν στη κατηγορία των «σοβαρών παιχνιδιών» (Chen, 2006 στο Sterczewski, 2016, σ.72). Σύμφωνα με τον Hoy, και τα ψηφιακά και τα επιτραπέζια παιχνίδια δημιουργούν προκλήσεις στη διδασκαλία ειδικά της ιστορίας (Hoy, 2018, σ.117). Ο ίδιος συνεχίζει, υποστηρίζοντας πως τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια δεν αποτελούν επαναστατική προσθήκη στη σχολική αίθουσα, αλλά αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών (Hoy, 2018, σ.128). Η προσθήκη των εκπαιδευτικών επιτραπέζιων στη διδασκαλία της ιστορίας έχει ξεκινήσει εδώ και πάνω από 30 χρόνια και η εξέλιξή τους υπογραμμίζει το πόσο πολύ βοηθούν στην ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών και την ανάπλαση της έννοιας της αιτίας, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της ιστορικής σκέψης (Tibaldini, 2021, σ.1).

Παρόλο που η βιβλιογραφία για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και την ένταξή τους στην σχολική αίθουσα είναι εκτενής (Rajkonić et.al. 2019, σ.5), δεν σημειώθηκε η ίδια ποικιλία σε βιβλία και άρθρα σχετικά με την ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού ιστορίας στην εκπαίδευση. Το μάθημα της ιστορίας είναι από τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας τοποθετημένο, έτσι ώστε να παρουσιάζει την ιστορία ως μια μεγάλη εναπόθεση περιεχομένου, το οποίο οι μαθητές θα πρέπει να απομνημονεύσουν, κάτι που δε συνάδει όμως με τον χαρακτήρα της ιστορίας, ο οποίος είναι πολύ πιο σαφής και *«τη καθιστά ως ερευνητική μέθοδο, όπως διαφαίνεται και από το όνομά της στα Αρχαία Ελληνικά, το οποίο πηγάζει από το ρήμα ἵστορέω, το οποίο σημαίνει «ρωτάω» και «καταγράφω»»* (Tibaldini, 2021, σ.3). Η συνεχής αύξηση των ιστορικών κειμένων και της παρουσίασης από τους δασκάλους πολλών πληροφοριών συχνά θεωρείται από αυτούς πως βελτιώνει την ιστορική γνώση των μαθητών (Tibaldini, 2021, σ.5). Η γνώση όμως δεν είναι απλή παράθεση πληροφοριών αλλά έχει ως προαπαιτούμενο την κατανόηση της συσχέτισης των ιστορικών γεγονότων μεταξύ τους (Tibaldini, 2021, σ.5). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφοδιάζουν τους μαθητές με τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία, ώστε να επεξεργάζονται κατάλληλα την ιστορική πληροφορία, να ενώνουν όλα τα κομμάτια γνώσης για να καταλήξουν μόνοι τους στην ιστορική γνώση (Tibaldini, 2021, σ.5). Μελετώντας έτσι τις διαφορετικές διηγήσεις του ίδιου ιστορικού γεγονότος από διαφορετικές πηγές, οι μαθητές βασισμένοι σε στοιχεία θα επιχειρηματολογούν για όσα συνέβησαν στο παρελθόν, ανακαλύπτοντας το γιατί συνέβη, ό,τι συνέβη (McCall, 2016, σ. 535).

Η ερώτηση «γιατί» είναι η πιο συχνή ερώτηση που κάνουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ιστορίας και συγκεκριμένα όταν μελετούν μάχες. Σύμφωνα με τον Smith (2013, σ.564), είναι εύκολο οι μαθητές να μάθουν τις λεπτομέρειες μια μάχης, όμως συχνά θέλουν να διερευνήσουν τα βαθύτερα αίτια που συντρέχουν για τη διεξαγωγή μάχης στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, το γιατί οι στρατηγοί επέλεξαν τη συγκεκριμένη στρατηγική, γιατί το σχέδιό τους αυτό πέτυχε ή απέτυχε και κυρίως το ερώτημα τι θα συνέβαινε αν κάτι γινόταν διαφορετικά. Τα επιτραπέζια παιχνίδια που υποστηρίζουν μια τέτοια διδασκαλία είναι τα *παιχνίδια πολέμου*, τα οποία προτρέπουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς με τους συμμαθητές τους δημιουργούν μια ιστορική εμπειρία σχεδιάζοντας στρατηγικά τις επόμενες κινήσεις τους στο πεδίο μάχης και μετά το πέρας του επιτραπέζιου συζητούν για τα αποτελέσματα του παιχνιδιού τους και οργανώνουν τις εμπειρίες τους, κατανοώντας έτσι το πώς τα ιστορικά γεγονότα δημιουργούνται και καταγράφονται από τους ιστορικούς (Smith, 2013, σ.574)

Για τον Wineburg, η εκμάθηση της ιστορίας είναι πολλά περισσότερα από την απομνημόνευση ονομάτων και ημερομηνιών (Wineberg, 2001 στο Stiso et. al., 2020, σ.1165). Ο McCall αναφέρει πως μελετητές έχουν ερευνήσει το πώς τα ιστορικά παιχνίδια συνδέουν τους μαθητές με το παρελθόν και την κατανόηση της ιστορίας μέσω αυτών, ενώ θέτει το ερώτημα του πώς ακριβώς τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια ιστορίας διαμεσολαβούν με διαφορετικό τρόπο με το παρελθόν από ότι άλλα οπτικά, ακουστικά και απτά μέσα, αλλά και εάν ο τρόπος αυτός είναι αποδεκτός από εκπαιδευτικούς ιστορίας και ιστορικούς (McCall, 2016, σ.524). Η ιστορική σκέψη που καλλιεργείται εξασκεί, εκτός από την ιστορική κατανόηση και την αναλυτική σκέψη, την επιλογή μιας οπτικής μέσα από κριτικό αναστοχασμό και κατασκευή επιχειρημάτων (Craig, 2017, σ.4• Monte-Sano, 2011, σ.214) Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίζουν τις ιστορικές οπτικές ως τρόπο καταπολέμησης των παρανοήσεων που προκύπτουν από την ερμηνεία του παρελθόντος μέσα από την οπτική του παρόντος (Wineberg; 2001 στο Stiso et. al., 2020, σ.1165).

Ένας από τους πιο δύσκολους στόχους στη διδασκαλία ιστορίας είναι αυτός: οι μαθητές να κατανοήσουν συγκεκριμένα γεγονότα, αποφάσεις και επιλογές ανθρώπων μιας ιστορικής εποχής μέσα από μια διαφορετική οπτική και όχι μέσα από τις προσωπικές και σύγχρονες ιδέες που έχουν στο νου τους (Kuran et.al. 2018, σ.1). Τα ιστορικά επιτραπέζια παιχνίδια δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να

αναλογιστούν το πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται το ιστορικό γεγονός: την οικονομία της εποχής, το κοινωνικό πλαίσιο, το περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα τους φέρνουν αντιμέτωπους με προκλήσεις, όπως περιορισμένες επιλογές και πόρους, εμπόδια ή και ανταγωνιστές (McCall σ.524). Η ικανότητα να αποκτά κανείς άποψη για τις ιστορικές οπτικές είναι δύσκολο να διδαχθεί ή να καλλιεργηθεί σε μια παραδοσιακή τάξη (van Hover & Yeager, 2004, σ.11). Για την ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τις διαφορετικές ιστορικές οπτικές, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να εμπλέκει τους μαθητές με το ιστορικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αυτό θα πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη αφηγηματική δομή και να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών (Monte-Sano, 2011, σσ.241-242). Οι Rajkoníć, Ružić & Ljujić, για το μάθημα «History of Schooling in Serbia» του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου, έθεσαν ως εργασία στους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι ιστορίας (Rajkoníć et.al. 2019, σ.18) Οι ίδιοι υποστήριζαν πως η ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού αλλά και ο σχεδιασμός του από μαθητές θα πρέπει να αποτελεί συχνότερα θέμα συζήτησης, καθώς στα αποτελέσματά τους βρέθηκε πως οι μαθητές με τη δημιουργική συμμετοχή τους στην απόκτηση γνώσης μέσω της έρευνας και της εφαρμογής επέλυσαν ένα διδακτικό πρόβλημα (Rajkoníć et.al. 2019, σ.18).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, στο οποίο υπερτερούν τα επιτραπέζια παιχνίδια ιστορίας από άλλα μέσα όπως κείμενα, βίντεο ή ταινίες, είναι το στοιχείο της επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές παίζοντας ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι ιστορίας εστιάζουν στην επιλογή και ύστερα στις συνέπειες αυτής της απόφασής τους, και έτσι πετυχαίνουν σημαντικούς στόχους αναφορικά με το ιστορικό γεγονός που διδάσκονται (McCall, 2016, σ.524 ). Όταν τελειώνει ένα τέτοιο παιχνίδι, όπου οι μαθητές επιλέγουν την έκβαση της ιστορίας λαμβάνοντας διαφορετικές ίσως αποφάσεις από αυτές που αποτελούν την ιστορική πραγματικότητα, το αποτέλεσμα μπορεί να συγκριθεί με τα πραγματικά γεγονότα και έτσι οι μαθητές να εξαγάγουν συμπεράσματα και να σκεφτούν τι θα μπορούσε να γίνει με διαφορετικό τρόπο εάν τα ιστορικά πρόσωπα δρούσαν διαφορετικά στην εποχή του θέματος που πραγματεύεται το επιτραπέζιο παιχνίδι (McCall, 2016, σ. 524).

Το συγκεκριμένο είδος επιτραπέζιων παιχνιδιών για την διδασκαλία της ιστορίας έχει γεννήσει προβληματισμούς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία για το αν είναι ακριβής η αναπαράστασή τους για το παρελθόν. Ο Robinson εξέφρασε την αρνητική του στάση απέναντι στα επιτραπέζια παιχνίδια

ιστορίας τύπου προσομοίωσης, υποστηρίζοντας πως εάν μια μάχη, για παράδειγμα, εξελίσσεται διαφορετικά μέσα σε ένα παιχνίδι ρόλων, όπως αυτό που περιγράφεται παραπάνω, από ότι είχε εξελιχθεί στη πραγματικότητα, το οποίο είναι συνήθως αναπόφευκτο, οι μαθητές δεν μαθαίνουν στην ουσία καμία ιστορική πληροφορία, παρά μόνο ίσως δεξιότητες στρατηγικής και τακτικής (Robison, 2013, σ. 578). Όμως, όπως επισημαίνει ο Schut, όταν οι δημιουργοί παιχνιδιών κατασκευάζουν παιχνίδια στα οποία οι παίκτες έχουν προκαθορισμένους ρόλους, παρουσιάζουν την ιστορία με μια αυστηρά συστημική δομή, έχοντας μια σαφή αλυσιδωτή αλληλουχία αιτίας και αποτελέσματος, ενώ οποιαδήποτε, αναπόφευκτα, μη συστηματικά στοιχεία της ζωής, αποδίδονται ως ασήμαντα ή τυχαία (Schut, 2007, σ.223).

Ο McCall επισημαίνει πως για να μπορούν οι μαθητές να δημιουργούν ισχυρές νοηματικές συνδέσεις μεταξύ του ιστορικού περιεχομένου και του επιτραπέζιου, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει ετοιμάσει σαφείς οδηγίες, οι οποίες να συνδέουν τους μηχανισμούς του παιχνιδιού με τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάσει ειδικά μαθήματα με την ένταξη του επιτραπέζιου καθώς και με αναφορές του σε αυτό κατά τη διάρκεια συζητήσεων σχετικών με το θέμα (McCall, 2016, σ.535). Κάποιες φορές, ακόμη και όταν τα επιτραπέζια παιχνίδια δημιουργούν ένα τέλειο ιστορικό περιβάλλον, οι μαθητές δεν αλληλεπιδρούν με αυτά σύμφωνα με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός είχε στο μυαλό του καθώς μπορεί να προσπερνούν κείμενα ή διάφορα βίντεο με σκοπό να φτάσουν πιο γρήγορα στους στόχους τους στο παιχνίδι περιορίζοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους που οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να πετύχουν (Admiraal et al., 2011, σσ.1192-1193). Οι στόχοι των εκπαιδευτικών μπορούν να επιτευχθούν με μια πιο ενδιαφέρουσα και σαφή ένταξη εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στην τάξη ( Stiso et. al., 2020, σ.1165). Με την ένταξη οπτικών εργαλείων, βασισμένων σε κύριες και δευτερεύουσες ιστορικές πηγές, οι μαθητές θα μπορούν μερικώς να «ζήσουν» σε μια ιστορική εποχή και έτσι να την κατανοήσουν καλύτερα (Kuran, Tozoglu & Tavernari, 2018, σ.1). Ο διαδραστικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ιστορίας επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν την ιστορική εμπειρία και όχι απλά να διαβάζουν γι' αυτή μέσα από ιστορικά κείμενα (Hoy, 2018, σ.116). Ο Mattozzi (2006) αναφέρει τα χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να έχει η ιστορική πληροφορία ώστε να αποτυπωθεί στη μνήμη των παιδιών. Έτσι, επιτραπέζιο παιχνίδι ιστορίας θα πρέπει να έχει:

- Θέμα: αναφορά σε συγκεκριμένο θέμα ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν γύρω από ποιο γεγονός μελετούν την ιστορική γνώση
- Χρόνος: θα πρέπει να προσδιορίζεται χρονικά ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές πότε συνέβη
- Χώρος: οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν χωρικά πού συνέβησαν όσα μελετούν
- Προβληματισμός: το παιχνίδι θα πρέπει να προβληματίζει τους μαθητές αναφορικά με το γιατί συνέβη το γεγονός
- Επεξήγηση: θα πρέπει να απαντά σε κάποιο ερώτημα των μαθητών και να δίνει σαφή εξήγηση
- Επιρροή: θα πρέπει να διερωτάται ο μαθητής μέσα από το μάθημα για το πώς μπορεί να επηρεάζει το γεγονός την οπτική του στο παρόν
- Επικοινωνία: θα πρέπει η παρουσίαση της γνώσης να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό υπόβαθρο του παιδιού ή να βοηθά στην ενίσχυση του υποβάθρου αυτού» (Mattozzi, 2006, σ. 29-50).

Το γεγονός ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια έχουν ανανεώσει τη δημοφιλή τους τα τελευταία χρόνια στην βιομηχανία των παιχνιδιών και ο θετικός αντίκτυπος που έχει η εφαρμογή επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μάθηση ιστορίας έχει οδηγήσει ερευνητές να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν επιτραπέζια παιχνίδια και να τα εφαρμόζουν στη σχολική αίθουσα (Sardone & Devlin-Scherer, 2016, σ.216). Τα ειδικά διαμορφωμένα επιτραπέζια παιχνίδια, που οι εκπαιδευτικοί είτε σχεδιάζουν από την αρχή είτε επεξεργάζονται κάποιο ήδη υπάρχον παιχνίδι στα μέτρα τους (για παράδειγμα τη Monopoly), υπόσχονται τη διδασκαλία μιας ποικιλίας από ιστορικά γεγονότα αυξάνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, τα κίνητρά τους και την εφαρμογή ιστορικών μαθημάτων επάνω σε μοντέρνες πρακτικές (Kee, 2011, σ. 437 • Smith, 2013, σ.568 • Admiraal et al., 2011, σ.1187). Ο Bruke επισημαίνει πως τα επιτραπέζια παιχνίδια ταιριάζουν πολύ στη μελέτη ειδικά της μικροϊστορίας. Η μικροϊστορία επικεντρώνεται στη μικρή ιστορική κλίμακα, δηλαδή σε τοπικές κοινωνίες, μικρές χρονικές περιόδους, συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες ή ακόμα και άτομα (Burke, 2005, σσ. 38-43).

Ένα από τα πιο γνωστά εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια ιστορίας είναι το «*Reacting to the Past*», στο οποίο οι μαθητές, εξασκώντας δεξιότητες ενσυναίσθησης και κοινωνικοποίησης, υποθέτουν ποιο ρόλο θα είχαν σε δεδομένα ιστορικά γεγονότα οι ιστορικές φιγούρες (Stroessner et.al. 2009, σ.617). Παρόμοιες δεξιότητες εξασκεί

και το παιχνίδι «*Game of the four feuds*», το οποίο παρουσιάζει το σύστημα φεουδαρχίας στην Ιταλία τον 19ο αιώνα. Αποτελεί παιχνίδι καρτών όπου υπάρχει προσθήκη ζαριού, η οποία, δίνοντας παράγοντα τυχαιότητας στο παιχνίδι, το έκανε πιο ενδιαφέρον στους μαθητές. Επιπλέον, καθώς το παιχνίδι είναι σχεδιασμένο να παίζεται σε ομάδες, οι μαθητές εξάσκησαν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ως παιχνίδι προσομοίωσης αποδείχτηκε πως αποτελεί μια δύσκολη επιλογή για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτεί βαθιά γνώση του ιστορικού γεγονότος και ταυτόχρονα αρκετή επεξεργασία από τους εκπαιδευτικούς του ταμπλό και των καρτών, ενώ έπρεπε να μάθουν μια σειρά από πολύ σύνθετους κανόνες. Ακόμη, η διαδικασία του παιχνιδιού συχνά υπερέβαινε τη χρονική διάρκεια του προκαθορισμένου μαθήματος, οπότε ο εβδομαδιαίος σχεδιασμός πήγαινε πιο πίσω (Tibaldini, 2021, σ.3).

Το επιτραπέζιο παιχνίδι «*Cities on the Edge of War*», το οποίο εξερευνά την πολιτική, στρατιωτική και οικονομική ιστορία των ελληνικών πόλεων κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο, επεκτείνει την έρευνα σχετικά με την εφαρμογή επιτραπέζιων παιχνιδιών στο μάθημα της ιστορίας, προτείνοντας στρατηγικές σχεδιασμού, οι οποίες ενθαρρύνουν την επιλογή μιας οπτικής, την ιστορική επιχειρηματολογία και την κατανόηση της δυναμικής και των κινήτρων των ιστορικών προσώπων. Το συγκεκριμένο επιτραπέζιο παιχνίδι στρατηγικής παίζεται σε εύρος πολλών μαθημάτων και συμπληρώνει το μάθημα της ιστορίας, εξασκώντας στους μαθητές δεξιότητες επιλογής μιας οπτικής, οι οποίες δε θα μπορούσαν να εξασκηθούν κατά τη διάρκεια ενός μονόωρου παιχνιδιού (Stiso et. al., 2020, σ.1172).

Η εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού «*Policing the sound*» στη σχολική αίθουσα υποδηλώνει πως είναι εφικτό τα ειδικά διαμορφωμένα παιχνίδια να διδάξουν όχι μόνο το ιστορικό περιεχόμενο αλλά και την ερευνητική μεθοδολογία και την ιστορική ενσυναίσθηση (Hoy, 2018, σ.128). Η έρευνα έδειξε πως ομάδες φοιτητών μπορούσαν συλλογικά να επιλύσουν ένα προβληματισμό πιο εύκολα από ότι θα τον επέλυαν εάν εργαζόντουσαν ατομικά, ότι η λήψη αποφάσεων σε περιορισμένο χρόνο μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της συμμετοχής των φοιτητών και ότι η αδυναμία να κερδίσουν δεν προκαλεί απαραίτητα δυσφορία σε παιχνίδια με σύντομη διάρκεια. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως είναι σημαντική η ανασκόπηση των διδακτικών στόχων μετά το πέρας του παιχνιδιού ακόμη και εάν είναι ειδικά διαμορφωμένα παιχνίδια τα οποία προσομοιάζουν ακριβώς το ιστορικό αντικείμενο που διδάσκεται.

Το 2013 η Ιταλική Ένωση Καθηγητών Ιστορίας «Clio '92» ξεκίνησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα σχετικά με την χρήση των εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκπαίδευση και προώθησε τον σχεδιασμό ενός παιγνιδιοποιημένου μαθήματος της ιστορίας. Στόχος ήταν η εφαρμογή των μηχανισμών του παιχνιδιού όχι για να αναπαραστήσει κάποια ιστορική σχέση, αλλά για να εκπαιδεύσει τις γνωστικές δεξιότητες που βρίσκονται στο πυρήνα της ιστορικής σκέψης. Ο σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων ξεκίνησε με την επιλογή μιας γνωστικής δεξιότητας που θα έπρεπε να είχε ζητηθεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και στη συνέχεια τροποποιήθηκε ένα παραδοσιακό επιτραπέζιο παιχνίδι που απαιτούσε την ίδια δεξιότητα με περιεχόμενα από το μάθημα της ιστορίας. Ο στόχος ήταν οι μαθητές να μην παίζουν «στην» ιστορία, αλλά «με» την ιστορία: ούτε το παιχνίδι θα έπρεπε να ήταν μια προσομοίωση του παρελθόντος, ούτε οι μαθητές έπρεπε να παίζουν το μέρος κάποιου άλλου από τον εαυτό τους (Tibaldini, 2021, σ.13).

Τέλος, έρευνες στην Ινδονησία έδειξαν ότι με την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού MANSA, στο οποίο οι μαθητές κατασκεύαζαν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι ιστορίας και έπαιζαν με αυτό, κατανόησαν καλύτερα και ευκολότερα την ιστορία, ένιωσαν ευχάριστα όταν σχεδίαζαν και δημιουργούσαν το παιχνίδι, ενώ κοινωνικοποιήθηκαν καθώς μπορούσαν να ανταλλάξουν το δικό τους επιτραπέζιο με κάποιου φίλου τους (Kesuma,et.al, 2020, σ.1697).

## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στην ιστορική γραμμή των παιχνιδιών, η χρήση τους στην εκπαίδευση και τη μόρφωση παιδιών και ενηλίκων δεν είναι σύγχρονο φαινόμενο. Το μάθημα της ιστορίας είναι από τα προγράμματα σπουδών τοποθετημένο έτσι, ώστε να παρουσιάζει την ιστορία ως μια μεγάλη εναπόθεση περιεχομένου, το οποίο οι μαθητές θα πρέπει να απομνημονεύσουν, κάτι που δε συνάδει με το χαρακτήρα της (Tibaldini, 2021, σ.3). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού απόδρασης στο μάθημα της ιστορίας και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του

Ομηρικού Έπους «Οδύσσεια» αποτελεί το θέμα της παρούσας έρευνας, καθώς παρά το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζεται για τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια (Rajković et.al. 2019, σ.5), δεν παρατηρείται εκτενής βιβλιογραφική αναφορά για τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια ιστορίας. Η επιλογή του έπους της Οδύσσειας προέκυψε από το γεγονός ότι, ενώ υπάρχουν πολλά παιχνίδια που αντλούν το θέμα τους από την Οδύσσεια, δεν έχουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα που απαιτείται, καθώς δεν τηρούν τις ισορροπίες μεταξύ ψυχαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Σαρδέλη, 2019, σ.42). Ο διαδραστικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ιστορίας επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν την ιστορική εμπειρία και όχι απλά να διαβάζουν γι' αυτήν μέσα από ιστορικά κείμενα (Hoy, 2018, σ.116), ενώ επιπλέον είναι σημαντικό οι μαθητές να εφοδιάζονται με τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία, ώστε να επεξεργάζονται κατάλληλα την ιστορική πληροφορία, να ενώνουν όλα τα κομμάτια γνώσης για να καταλήξουν μόνοι τους στην ιστορική επίγνωση (Tibaldini, 2021, σ.5).

## **2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το στόχο και τα διατυπωθέντα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, είναι η προσέγγιση με ποιοτική έρευνα μέσω διδακτικής παρέμβασης. Η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε διότι στοχεύει στην παρατήρηση και την ερμηνεία της στάσης των συμμετεχόντων και των γνώσεων που αυτοί θα αποκομίσουν και όχι στο πλήθος τους ή στην στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ.76).

Τα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση μέσω της φυσικής παρουσίας στο τμήμα όπου εφαρμόστηκε το παιχνίδι, καθώς και η συνέντευξη πριν αλλά και μετά την εφαρμογή του παιχνιδιού. Τα παιδιά του δείγματος ερωτήθηκαν ατομικά, μέσα από αξιολόγηση έργων προ - ελέγχου και μετά - ελέγχου, τα οποία δομήθηκαν βάσει στόχων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το συγκεκριμένο μάθημα ιστορίας. Οι συνεντεύξεις με προ-έλεγχο (preTesting) και μετά-έλεγχο (post -Testing), δίνουν τη δυνατότητα αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης, μέσα από τις συγκρίσεις των αποτελεσμάτων του προ-ελέγχου και του μετά-ελέγχου. Μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών κατά τον προέλεγχο και το μετά-έλεγχο τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήματα που εξυπηρετούν τον σκοπό της έρευνας. Αυτό το είδος συνέντευξης της ομάδας ελέγχου με προ-έλεγχο και μετά-

έλεγχο χρησιμοποιείται ευρέως στις εκπαιδευτικές έρευνες οι οποίες έχουν ως επί το πλείστον ως στόχο τους τη μελέτη των αλλαγών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μετά από αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dugard & Todman, 1995, σ.181) Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας η ερευνήτρια κατέγραφε σε σημειώσεις τις απαντήσεις των μαθητών και παρατηρήσεις σχετικά με τη πορεία του παιχνιδιού. Τα εργαλεία της συνέντευξης, της παρατήρησης και της καταγραφής σημειώσεων σύμφωνα με τον Creswell (Creswell, 2012, σ.212), προσφέρονται – μεταξύ άλλων– για αξιοποίηση στην ποιοτική έρευνα. Με τη χρήση πολλών εργαλείων στην έρευνα, επιτυγχάνεται η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η οποία παρέχοντας τον ίδιο τύπο δεδομένων για το ίδιο ερευνητικό πρόβλημα συμβάλλει στο να εξαχθούν όσο γίνεται αξιόπιστα και ασφαλέστερα συμπεράσματα (Ευαγγέλου, 2015, σ.114).

Για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας και κυρίως σε μια έρευνα όπως αυτή, στην οποία συμμετέχοντες ήταν ανήλικα παιδιά (Dooly et.al. 2017, σ.351). Συγκεκριμένα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και προστατεύτηκαν τα προσωπικά τους δεδομένα καθώς δεν πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά έγινε καταγραφή σημειώσεων από την ερευνήτρια, η οποία με κάθε τρόπο διατηρούσε μια ηθική στάση απέναντι στους μαθητές (Dooly et.al. 2017, σ.351). Παράλληλα συναίνεσαν εγγράφως οι γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και γνώριζαν πως σε οποιαδήποτε στιγμή μπορούν να αλλάξουν γνώμη και να μην συμμετέχουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.89). Η διασφάλιση της συναίνεσης των μαθητών έγινε μέσω των γονέων τους, οι οποίοι υπέγραψαν σχετικό έγγραφο που τους παρείχε η ερευνήτρια.

Η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία ήταν τα πιο σημαντικά κριτήρια για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας (Dobakhti, 2020, σ.60). Η εγκυρότητα διασφαλίστηκε μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για τον ερευνητικό σκοπό. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ίδια δεδομένα συλλέχθηκαν με διαφορετικές μεθόδους (συνεντεύξεις μαθητών, παρατήρηση εκπαιδευτικού, σημειώσεις), ώστε να επιτευχθεί ο τριγωνισμός της έρευνας ο οποίος δηλώνει την εγκυρότητά της. Η βασιμότητα της έρευνας επιτεύχθηκε αφού η ερευνήτρια κράτησε προσωπικό αρχείο για όλες τις φάσεις της έρευνας (Bryman, 2016, σ.420), ενώ η μεταβασιμότητα θα ικανοποιηθεί καθώς η ερευνήτρια θα περιγράψει αναλυτικά κάθε στάδιο της ερευνητικής

διαδικασίας ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να συμπεράνει μόνος του εάν τα όσα συμπεράνε η έρευνα του είναι απαραίτητα (Χασσάνδρα & Γουδάς, 2003, σ.40).

### **2.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΠΣ**

Η εργασία αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι υπάρχουσες γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την Οδύσσεια του Ομήρου και στη συνέχεια μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού οι μαθητές αναμένεται να έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις τους σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους για τη συγκεκριμένη ενότητα, όπως αυτοί αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας. Οι διδακτικοί στόχοι στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ιστορίας (ΙΕΠ, 2018, σ.190) είναι:

- Να γνωρίσουν σημαντικά επεισόδια από τις περιπέτειες του Οδυσσέα.
- Να θαυμάσουν την εξυπνάδα, την επινοητικότητα, την καρτερία, την τόλμη και το θάρρος του Οδυσσέα.
- Να οικειοποιηθούν το σχετικό λεξιλόγιο.
- Να εκτιμήσουν την αγάπη του Οδυσσέα προς την πατρίδα του, την Ιθάκη, και την επιμονή του να επιστρέψει κάποτε σε αυτήν.

Σε αυτήν την έρευνα θα εξεταστεί εάν οι στόχοι που έχει θέσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ενότητα της Οδύσσειας επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού. Οι μαθητές θα μπουν στη θέση του ήρωα Οδυσσέα και θα προσπαθήσουν ξεπερνώντας τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στο δρόμο τους να φτάσουν στην Ιθάκη. Οι δυσκολίες που θα συναντούν θα είναι σε μορφή γρίφων, ανάλογες με τις δοκιμασίες που συνάντησε ο Οδυσσέας στο ταξίδι του. Η παρουσίαση της ενότητας της Οδύσσειας μέσα από το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι στοχεύει στην επίτευξη των στόχων αυτών καθώς και στην διερεύνηση του επιπέδου ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι αλλά και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων συνεργασίας τους μέσα από την παιγνιώδη διαδικασία εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

## 2.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Ποιες γνώσεις έχουν οι μαθητές σχετικά με την Οδύσσεια του Ομήρου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση;
- Σε ποιον βαθμό επιτεύχθηκε η εμπλοκή και διατήρηση ενδιαφέροντος των μαθητών κατά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού;
- Σε ποιον βαθμό επιτεύχθηκε η συνεργασία των μαθητών κατά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού;

## 2.5 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό μία κατάλληλη διδακτική παρέμβαση με εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας που ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Οδύσσεια του Ομήρου αξιολογώντας τις γνώσεις, την εμπλοκή, το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των μαθητών. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να αξιολογηθεί εάν οι μαθητές απέκτησαν επιπλέον γνώσεις σχετικά με το έπος της Οδύσσειας μετά τη διδακτική παρέμβαση, εάν οι μαθητές παρουσίασαν ενδιαφέρον για το επιτραπέζιο παιχνίδι και θέληση συμμετοχής καθώς και εάν οι μαθητές συνεργάστηκαν ομαλά κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

## 2.6 ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα έλαβε χώρα στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου και είχε διάρκεια 8 διδακτικές ώρες. Οι διδακτικές ώρες χωρίστηκαν σε 2 ώρες ανά ημέρα από τις 3/6/2024 έως τις 6/6/2024. Το πρώτο, τρίτο και τέταρτο δίωρο πραγματοποιήθηκαν στις πρώτες 2 διδακτικές ώρες των αντίστοιχων ημερών ενώ το δεύτερο δίωρο πραγματοποιήθηκε την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> διδακτική ώρα. Η συνέντευξη του pre-test πραγματοποιήθηκε στις 31/5/2024 και η συνέντευξη post-test στις 12/6/2024.

## 2.7 ΔΕΙΓΜΑ – ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Το δείγμα της έρευνας ήταν *δείγμα ευκολίας*, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από το σχολείο όπου δίδασκε η ερευνήτρια. Αυτό σημαίνει πως δεν πρόκειται για τυχαίους μαθητές, από τη συμμετοχή των οποίων δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα, καθώς δεν υπάρχει τρόπος να αποδειχθεί πως πρόκειται για αντιπροσωπευτικό δείγμα (Θωμάς, 2022, σ.59). Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούταν από 12 μαθητές εκ των οποίων 7 κορίτσια και 5 αγόρια, μαθητές της Γ2' τάξης του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Λαυρίου.

## 2.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι περιορισμοί μιας έρευνας μπορούν να αφορούν περιορισμούς δειγματοληψίας, χρονικούς περιορισμούς, μεθοδολογικούς περιορισμούς αλλά και γενικότερους περιορισμούς. Στη συγκεκριμένη έρευνα το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο σχολείο με περιορισμένο αριθμό μαθητών, γεγονός που μπορεί να επηρέασε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Δεύτερον, η διάρκεια της παρέμβασης ήταν σχετικά σύντομη, περιορίζοντας την διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της χρήσης του εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στη γνώση και την κατανόηση των μαθητών. Τρίτον, οι συνεντεύξεις των μαθητών δεν ηχογραφήθηκαν αλλά καταγράφηκαν χειρόγραφα από την ερευνήτρια. Η έλλειψη ηχογράφησης μπορεί να επηρέασε την ακρίβεια και την πληρότητα των δεδομένων. Κατά τη χειρόγραφη καταγραφή, υπάρχει πιθανότητα να έχουν χαθεί σημαντικές λεπτομέρειες, αποχρώσεις ή ακόμα και ορισμένες απαντήσεις των μαθητών. Αν και η ερευνήτρια κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια για να καταγράψει με ακρίβεια τις απαντήσεις, η χρήση ηχογράφησης θα επέτρεπε μια πιο λεπτομερή και ακριβή ανάλυση των απαντήσεων, αυξάνοντας την αξιοπιστία των δεδομένων. Η συνέντευξη του post – test συνέβη έξι ημέρες μετά την τελευταία ημέρα της εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού, καθώς στις 7/6 και 10/6 τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω των Ευρωεκλογών, ενώ το σχολείο παρέμεινε κλειστό και στις 11/6 αφού το ωράριο μεταφέρθηκε σε απογευματινό λόγω σχολικής γιορτής. Έτσι, οι μαθητές ίσως να είχαν ξεχάσει κάποιες πληροφορίες που μπορεί να είχαν

αναφέρει εάν οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν πιο κοντά στις ημερομηνίες της διδασκαλίας. Τέλος, το γεγονός ότι η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα μέσω συνεντεύξεων μπορεί να περιέχει υποκειμενικότητα στην ερμηνεία των απαντήσεων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΙΤΡΑΠΕΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

### **3.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού αντλήθηκε αποκλειστικά από το Βιβλίο Μαθητή του μαθήματος της ιστορίας της Γ' τάξης του δημοτικού. Η χρονική διάρκεια των γρίφων μελετήθηκε έτσι ώστε ως επί το πλείστον το κάθε δίωρο εφαρμογής του παιχνιδιού να εφάπτεται με τον διαχωρισμό των υποενότητων που είχε το διδακτικό βιβλίο της ιστορίας. Έτσι οι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος για την κάθε υποενότητα υπολογιζόταν ότι θα επιτευχθούν μέσα στο δίωρο εφαρμογής της κάθε υποενότητας μέσω του παιχνιδιού.

### **3.2 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το επιτραπέζιο παιχνίδι σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στην εφαρμογή «Canva», ενώ συνέβαλαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του και άλλες εφαρμογές οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω. Η εφαρμογή «Canva» παρέχει εργαλεία που βοηθούν στο σχεδιασμό υλικού καθώς και μια εύχρηστη επιφάνεια εργασίας. Οι περισσότερες λειτουργίες της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι δωρεάν πράγμα που την καθιστά πιο προσιτή και επομένως επιλέχθηκε για το σχεδιασμό του επιτραπέζιου έναντι άλλων που χρειάζονταν μηνιαία συνδρομή. Για το σχεδιασμό της εικονογράφησης καθώς και για το σχεδιασμό ορισμένων γρίφων, η ερευνήτρια έκανε χρήση της εφαρμογής «ProCreate», καθώς ήταν μια οικεία εφαρμογή για εκείνη και, εφόσον η χρήση της είναι δυνατή μόνο επί πληρωμή, παρέχει εργαλεία για ακριβή και λεπτομερειακό σχεδιασμό εικόνων, ενώ κάποιες εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ελήφθησαν από το Βιβλίο Μαθητή για την ενότητα της Οδύσσειας. Για το σχεδιασμό των γρίφων έγινε αρχικά μια έρευνα στην εφαρμογή «Pinterest» όπου παρέχονται ιδέες για ευρέως φάσματος εργασίες και έτσι, συμπληρώνοντας τις ιδέες της, η ερευνήτρια κατέληξε στο σχεδιασμό των γρίφων ώστε να ταιριάζουν με το ηλικιακό

επίπεδο των μαθητών αλλά ταυτόχρονα να είναι ενδιαφέροντες και να δίνουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα στο επιτραπέζιο παιχνίδι.

### 3.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το επιτραπέζιο παιχνίδι ονομάζεται «Οδύσσεια: ένα παιχνίδι απόδρασης». Πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι στο οποίο οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των 4 ατόμων. Στις ομάδες επισημάνθηκε πως όλη η τάξη είναι μια ομάδα, οπότε εάν ήθελε κάποιος βοήθεια μπορούσε να απευθυνθεί στην εκπαιδευτικό ή και σε κάποιον συμμαθητή του από κάποια άλλη ομάδα. Ο σκοπός αυτής της πρακτικής ήταν να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο το τυχόν αίσθημα ανταγωνισμού των μαθητών ώστε να εστιάσουν στο περιεχόμενο του παιχνιδιού και όχι στο χρόνο που χρειάστηκε για την επίλυση του γρίφου. Στο παιχνίδι οι μαθητές έπαιρναν το ρόλο του Οδυσσέα και προσπαθούσαν να ξεφύγουν από τους εχθρούς που συναντούσε μπροστά του με τους συντρόφους του κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του προς την Ιθάκη λύνοντας γρίφους. Οι γρίφοι ήταν σε σύνολο 16 , οι 13 τοποθετούνταν στο ταξίδι προς την Ιθάκη ενώ οι 3 τελευταίοι αφορούν τον Οδυσσέα αφότου έφτασε στην Ιθάκη. Κάθε γρίφος είχε διάρκεια 15 λεπτά εκτός από ορισμένους που αναφέρονται παρακάτω. Συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε να λύσουν τον γρίφο του Μάρωνα ώστε να γλιτώσουν από τη χώρα των Κικόνων, να αποκρυπτογραφήσουν τον κωδικό ώστε να βρουν τις συντεταγμένες που θυμίζουν στους συντρόφους του Οδυσσέα προς τα πού να πλεύσουν μετά τη χώρα των Λωτοφάγων, να αποκρυπτογραφήσουν το σταυρόλεξο ώστε να βρουν τις λέξεις που έσβησε το κύμα στο γράμμα του Οδυσσέα αλλά και να λύσουν το παζλ ώστε να φύγουν από το νησί των Κυκλώπων, να παγιδέψουν τους ανέμους που βγήκαν από τον ασκό του Αιόλου ώστε να αποκαλυφθεί το μέρος όπου βρέθηκαν μετά το νησί του Αιόλου, να λύσουν το πάζλ ώστε να γλιτώσουν από τις πέτρες των Λαιστρυγόνων, να λύσουν το γρίφο της Κίρκης ώστε οι σύντροφοι του Οδυσσέα να μεταμορφωθούν ξανά σε ανθρώπους από γουρούνια, να αποκρυπτογραφήσουν τον κωδικό που βρίσκεται σε μία πέτρα στον Άδη ώστε να έρθουν οι νεκροί και να μιλήσει ο Οδυσσέας στον μάντη Τειρεσία, να λύσουν τον κωδικό που περιγράφει τον τρόπο που θα ξεφύγουν από τις σειρήνες, να λύσουν το πάζλ ώστε να ξεφύγουν από τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη, να λύσουν το γρίφο ώστε να φύγουν από το νησί του Ήλιου, να ανακαλύψουν από το κρυπτόλεξο ποιοι βοήθησαν τον Οδυσσέα να ξεφύγει

από τη Καλυψώ, να αποκρυπτογραφήσουν τον κωδικό ώστε να φύγουν από το νησί των Φαιάκων, να αποκωδικοποιήσουν το σταυρόλεξο όπου διηγείται τι συνέβη μόλις έφτασε ο Οδυσσέας στην Ιθάκη, να θυμηθούν 12 απαντήσεις σε αριθμούς (για παράδειγμα πόσοι ήταν οι εχθροί του Οδυσσέα;) που θα πρέπει να έχουν σημειώσει κατά τη πορεία τους στο παιχνίδι ώστε να πάρουν τα 12 τσεκούρια του Οδυσσέα και να πολεμήσουν τους μνηστήρες και τέλος να αποκρυπτογραφήσουν τα λόγια της Αθηνάς, δίνοντας ένα αισιόδοξο τέλος στο ταξίδι των μαθητών.

Το παιχνίδι αποτελούταν από ένα φάκελο στον οποίο οι μαθητές τοποθετούσαν με τη σειρά τις σελίδες της αφήγησης του επιτραπέζιου και των γρίφων δημιουργώντας το βιβλίο αφήγησης καθώς και από ένα σχεδιασμένο από την ερευνήτρια τετράδιο, στο οποίο οι μαθητές συμπλήρωναν την περιοχή που βρίσκονταν, την επίλυση του γρίφου καθώς και τυχόν σημειώσεις. Στις σημειώσεις έπρεπε οι μαθητές να καταγράψουν πληροφορίες που θα τους χρειαζόνταν για τον προτελευταίο γρίφο οι οποίες υπήρχαν σημειωμένες διακριτικά με σημαδάκια καθόλη την έκταση των σελίδων αφήγησης του επιτραπέζιου. Στις επόμενες σελίδες του τετραδίου υπήρχε βοηθητικό υλικό όπως αποκωδικοποιητές γρίφων, τα σταυρόλεξα, οι εικόνες αναφοράς για την επίλυση των παζλ αλλά και έξτρα σελίδες για τυχόν περεταίρω σημειώσεις. Κάθε φορά που η ομάδα τελείωνε σωστά ένα γρίφο, οι σελίδες του έμπαιναν στο φάκελο της ομάδας με τη σειρά και έπειτα έρχονταν στα χέρια τους η συνέχεια της αφήγησης με τον επόμενο γρίφο. Σε περίπτωση που υπήρχαν κάρτες ή κομμάτια παζλ επιπλέον από την αφήγηση τα οποία απαιτούνταν για την επίλυση του γρίφου, δίνονταν πλαστικοποιημένα στους μαθητές μέσα σε σακουλάκι, ένα για κάθε ομάδα.

## **Γ' ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ PRE-TEST**

Οι συνεντεύξεις του pre-test πραγματοποιήθηκαν στις 31 Μαΐου 2024 και διήρκησαν δύο ώρες. Αποτελούνταν από επτά ερωτήσεις που οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν προφορικά, ενώ η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις τους.

##### **Ερώτηση 1: Γνωρίζεις το έπος της Οδύσσειας;**

Στην πρώτη ερώτηση για το αν γνωρίζουν το έπος της Οδύσσειας, οι μαθητές έδειξαν ποικίλα επίπεδα επαφής με αυτό. Μερικοί μαθητές είχαν ακουστά την Οδύσσεια, ενώ κάποιοι ήταν πιο συγκεκριμένοι στις απαντήσεις τους. Ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά: «Ναι, ξέρω για το καράβι του Οδυσσέα που ήρθαν κορώνες, κάτι τέτοιο, και επειδή ο Οδυσσέας δεν συγκρατιόταν τον έδεσαν στο ψηλό... δεν θυμάμαι».

##### **Ερώτηση 2: Ποιοι ήταν οι ήρωες της Οδύσσειας;**

Όταν ερωτήθηκαν για τους ήρωες της Οδύσσειας, οι μισοί μαθητές αναγνώρισαν τον Οδυσσέα, ενώ οι υπόλοιποι δεν γνώριζαν ήρωες από την ιστορία. Από αυτούς που είχαν κάποιες γνώσεις, μερικοί ανέφεραν και άλλους χαρακτήρες όπως τους συντρόφους του Οδυσσέα και τον Αίολο: «γιατί είχε πάει στο νησί του Αιόλου» αλλά και άλλους ήρωες που γνώριζαν από παλαιότερα μαθήματα «αυτοί που ήταν στο Τρωικό πόλεμο, ο Νέστορας και ο Αγαμέμνονας, ο Μενέλαος».

##### **Ερώτηση 3: Ποιες ήταν οι περιοχές που πέρασε ο Οδυσσέας;**

Όταν ρωτήθηκαν από ποιες περιοχές πέρασε ο Οδυσσέας, οι μαθητές δεν ανακάλεσαν διάφορα διάσπαρτα στοιχεία της ιστορίας και οι περισσότεροι δεν θυμόντουσαν κάποια περιοχή. Μερικοί θυμήθηκαν τις Σειρήνες και το νησί του Αιόλου, ενώ ένας μαθητής ανέφερε «τις Κυκλάδες».

**Ερώτηση 4: Ποιοι βοήθησαν τον Οδυσσέα στις περιπέτειές του και ποιοι του στάθηκαν εμπόδιο;**

Στην ερώτηση σχετικά με το ποιοι βοήθησαν και ποιοι στάθηκαν εμπόδιο στον Οδυσσέα, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν διάσπαρτες. Οι περισσότεροι δεν θυμούνταν συγκεκριμένα πρόσωπα που τον βοήθησαν, ενώ μερικοί ανέφεραν «οι σύντροφοί του, ο Δίας, η Ήρα, ο Μενέλαος, ο Αγαμέμνωνας, ο Νέστορας και η Πηνελόπη», «τα παλληκάρια του βοηθούσαν». Όσον αφορά τους εχθρούς, οι μαθητές αναφέρθηκαν ξανά στους συντρόφους του, την Κίρκη, τους Τρώες, τη Θέτιδα και τον Απόλλωνα.

**Ερώτηση 5: Πιστεύεις ότι η ιστορία αυτή είναι μύθος ή αλήθεια;**

Στην ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι η ιστορία που θα διδαχθούν είναι μύθος ή αλήθεια, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι είναι μύθος. Ωστόσο, δύο μαθητές εξέφρασαν μια πιο σύνθετη άποψη λέγοντας πως «είναι και αλήθεια και μύθος».

**Ερώτηση 6: Τι συναισθήματα σου προκάλεσε η ιστορία;**

Στην ερώτηση για τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι θα τους προκαλέσει η ιστορία, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Οι μαθητές ανέφεραν: «μου έχει δημιουργήσει πολλά συναισθήματα, κάποιες φορές χαρά κάποιες λύπη», «χαρά».

**Ερώτηση 7: Πως θα περίγραφες τον Οδυσσέα μέσα από όσα γνωρίζεις για τα ταξίδια του;**

Στην τελευταία ερώτηση, οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν τον Οδυσσέα με βάση όσα γνωρίζουν από τα ταξίδια του. Αναφέρθηκαν στην εξυπνάδα, την πονηριά και τη σοφία του μερικοί χρησιμοποιώντας τη λέξη "πολυμήχανος".

Τα αποτελέσματα του pre-test δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν κάποιες γνώσεις για την Οδύσσεια, αλλά αυτές είναι περιορισμένες και συχνά αποσπασματικές. Οι απαντήσεις τους ποικίλουν, δείχνοντας ότι υπάρχει χώρος για περαιτέρω διδακτική παρέμβαση που θα ενισχύσει την εκτίμησή τους για το έπος της Οδύσσειας. Οι συνεντεύξεις έδωσαν μια αρχική εικόνα των γνώσεων και των αντιλήψεων των μαθητών, καθώς και των συναισθημάτων που συνδέουν με την ιστορία.

## 4.2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην αίθουσα, οι 12 μαθητές της Γ τάξης χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 4 ατόμων με τυχαίο τρόπο. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές τους κανόνες και το στόχο του παιχνιδιού, τόνισε πως οι μαθητές είναι όλοι μια μεγάλη ομάδα αλλά χωρίστηκαν για λόγους ευκολίας και θα πρέπει να συνεργάζονται με την ομάδα τους αλλά και με όποιον άλλον χρειαστεί βοήθεια ώστε να καταφέρουν να τερματίσουν το παιχνίδι.

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρατήρηση από την εκπαιδευτικό η οποία θα αναλυθεί παρακάτω. Η εφαρμογή του παιχνιδιού κύλησε ομαλά και εντός των χρονικών πλαισίων που είχαν τεθεί από την ερευνήτρια προηγουμένως.

## 4.3. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός βρισκόταν στην αίθουσα και κατέγραφε τις παρατηρήσεις σε μορφή σημειώσεων. Η εκπαιδευτικός αφηγούταν την ιστορία και κάθε φορά που συναντούσε ο Οδυσσέας μπροστά του ένα γρίφο έρχονταν η σειρά των μαθητών να τον λύσουν. Κάθε φορά που τελείωνε ένα διδακτικό δίωρο η εκπαιδευτικός επαναλάμβανε τα όσα διηγήθηκε κατά τη διάρκειά του. Παρακάτω θα αναλυθούν οι παρατηρήσεις ανά τη μέρα εφαρμογής του επιτραπέζιου.

### **Μέρα πρώτη:**

Κατά την πρώτη μέρα εφαρμογής του επιτραπέζιου, ο στόχος ήταν να επιλύσουν οι μαθητές τέσσερεις από τους 16 γρίφους. Καθώς όμως χρειάστηκε περισσότερος από τον προγραμματισμένο χρόνος για την επεξήγηση του παιχνιδιού, επιλύθηκαν οι 3 από τους γρίφους (χώρα των Κικόνων, Λωτοφάγοι. Κύκλωπες- 1<sup>ος</sup> γρίφος). Οι μαθητές στην αρχή της διαδικασίας έδειξαν ενθουσιασμό στο ότι θα εργαστούν ομαδικά και ξεκίνησαν την επίλυση του πρώτου γρίφου. Υπήρχε ενδεικτικός χρόνος επίλυσης ορισμένος στα 10 λεπτά (η μέτρηση γινόταν με χρονόμετρο στον διαδραστικό πίνακα της αίθουσας), όμως μια ομάδα δεν κατάφερε να είναι εντός χρόνου και χρειάστηκαν 5 λεπτά ακόμη. Αυτό προκάλεσε σύγχυση στις ομάδες που είχαν τελειώσει τον πρώτο γρίφο και έτσι η ερευνήτρια έκανε μια μικρή επανάληψη των όσων συνέβησαν ως τώρα στην ιστορία της Οδύσσειας. Ο δεύτερος γρίφος είχε ως χρονικό στόχο τα 15 λεπτά και όλοι οι μαθητές κατάφεραν

να είναι εντός χρόνου. Κατά τη διάρκεια του τρίτου γρίφου, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αποκρυπτογραφήσουν όλο το σταυρόλεξο, καθώς ήταν η πρώτη τους επαφή εκείνη την ημέρα με αυτό τον τρόπο αποκρυπτογράφησης και χρειαζόταν επιπλέον βοήθεια. Η επίλυση του γρίφου αυτού διήρκεσε 20 λεπτά γεγονός που οδήγησε στην παράλειψη του 4<sup>ου</sup> γρίφου και την επίλυσή του την επόμενη μέρα. Οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά κατά την πρώτη μέρα έδειξαν ενθουσιασμό κατά την αφήγηση της ιστορίας του Κύκλωπα ενώ ταυτόχρονα τους εξέπληξαν τα τεχνάσματα του Οδυσσέα.

### **Μέρα δεύτερη:**

Την δεύτερη μέρα ο διδακτικός χρόνος ήταν μικρότερος από ότι την πρώτη, καθώς το παιχνίδι εφαρμόστηκε κατά την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> ώρα έναντι όλων των υπολοίπων δώρων που εφαρμόστηκαν την 1<sup>η</sup> και τη 2<sup>η</sup>. Το γεγονός αυτό δεν εμπόδισε τους μαθητές να επιλύσουν και τον γρίφο που δεν επιλύσανε την προηγούμενη ημέρα (Κύκλωπες- 2<sup>ος</sup> γρίφος – 10 λεπτά), αλλά και τους 4 προγραμματισμένους γρίφους της ημέρας αυτής (Νησί του Αιόλου , Λαιστρυγόνες (10 λεπτά), Κίρκη (10 λεπτά), Άδης). Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι έγινε μια επανάληψη από τους μαθητές προφορικά για τις περιπέτειες που έζησαν ως Οδυσσέας ως εκείνη τη στιγμή. Οι μαθητές έλυναν τους γρίφους στο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα της κάθε δραστηριότητας, το οποίο ήταν τα 15 λεπτά εκτός από ορισμένους που αναφέρονται παραπάνω. Η ροή του παιχνιδιού κυλούσε αρμονικά και οι μαθητές συχνά διάβαζαν μόνοι τους την αφήγηση χωρίς να χρειαστεί η αφήγηση από την εκπαιδευτικό. Τους άρεσε πάρα πολύ ο γρίφος του Αιόλου και τον έλυσαν με ενθουσιασμό, ενώ τους έκανε εντύπωση το πώς έπεισε ο Οδυσσέας τη Κίρκη να επαναφέρει της συντρόφους του από γουρούνια στη πραγματική της μορφή. Οι δυο ομάδες συνεργάζονταν πολύ καλά όμως στην τρίτη υπήρχε ένας μαθητής ο οποίος επέμενε να λύνει εκείνος όλους τους γρίφους και εμπόδιζε με τον τρόπο του να συμμετέχουν οι συμμαθητές της υπόλοιπης ομάδας, γεγονός που προκάλεσε δυσφορία στους μαθητές της ομάδας αλλά και όλης της τάξης.

### **Μέρα τρίτη:**

Οι μαθητές και αυτή τη μέρα επανέλαβαν προφορικά τις περιπέτειες των δύο προηγούμενων ημερών ώστε να υπάρχει σύνδεση με τα προηγούμενα. Έλυσαν γρήγορα τους πρώτους δύο γρίφους (Σειρήνες, Σκύλλα και Χάρυβδη) μέσα σε 10 λεπτά τον πρώτο και 5 τον δεύτερο, ενώ δεν υπήρχαν χρονικές αποκλίσεις μεταξύ

των ομάδων ως προς τη διάρκεια ολοκλήρωσης καθώς και όπως είπαν ήταν και οι δύο γρίφοι πολύ εύκολοι. Στη συνέχεια έδειξαν να μπερδεύονται στον γρίφο της περιοχής «Νησί Ηλίου» όπου υπήρξε καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν. Οι επόμενοι δύο γρίφοι (Νησί Καλυψούς, Νησί των Φαιάκων) έγιναν γρήγορα αντιληπτοί από τους μαθητές και τους έλυσαν χωρίς καθυστέρηση (15 λεπτά). Κατά την έναρξη του διδακτικού δώρου ένας μαθητής από την ομάδα που παρουσίασε δυσκολίες συνεργασίας την προηγούμενη ημέρα δήλωσε πως δεν θα ήθελε να συμμετέχει άλλο στο παιχνίδι, αλλά η εκπαιδευτικός του έδωσε τη δυνατότητα να αλλάξει ομάδα και έτσι έγινε ανταλλαγή μεταξύ αυτού και ενός άλλου μαθητή από άλλη ομάδα. Στη συνέχεια, η συνεργασία των ομάδων ήταν σταθερή, όμως ο μαθητής που την προηγούμενη ημέρα επιθυμούσε να «ηγείται» της ομάδας συνέχιζε με μικρότερο βαθμό να παρακωλύει την συνεργασία μέσα σε αυτή. Παρατηρήθηκε πως ορισμένοι μαθητές αμελούσαν να σημειώνουν στο τετράδιο σημειώσεων τις περιοχές όπου βρίσκονται οι γρίφοι και έτσι έπρεπε συχνά να επισημαίνεται αυτό από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές χάρηκαν που κατάφεραν να φτάσουν στην Ιθάκη και έδειξαν ενθουσιασμό και ανυπομονησία για την επόμενη διδακτική μέρα.

#### **Μέρα τέταρτη:**

Η τελευταία μέρα ήταν αφιερωμένη στην επιστροφή των μαθητών –Οδυσσέα στην Ιθάκη. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για την επίλυση όλων των γρίφων της ημέρας αυτής, καθώς οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά και χρειάζονταν βοήθεια από την εκπαιδευτικό, η οποία τους καθοδήγησε ώστε σταδιακά να βρουν τη λύση. Δυσκολεύτηκαν στην αποκρυπτογράφηση του 14<sup>ου</sup> γρίφου ο οποίος ήταν της ίδιας μορφής με τον γρίφο 3 (σταυρόλεξο όπου αναφέρεται η λέξη με κρυπτογράφηση και μέσα από δοσμένο κώδικα αποκρυπτογράφησης θα έπρεπε να βρεθεί η λύση), γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές δυσκολεύονταν στη συγκεκριμένη τεχνική αποκρυπτογράφησης. Έτσι η εκπαιδευτικός έδωσε μερικά στοιχεία για τις συνδέσεις των γραμμάτων και των συμβόλων ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να επιλύσουν το γρίφο. Στον 15<sup>ο</sup> γρίφο οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν σε ομάδες τα κόκκινα σημάδια που υπήρχαν διάσπαρτα στο κείμενο της αφήγησης ώστε να βρουν τα στοιχεία αυτού του γρίφου. Καθότι ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία για τους μαθητές, η εκπαιδευτικός τους παρότρυνε να λένε τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης από όλες τις ομάδες και να τις σημειώνουν στο πίνακα ώστε να συνεργαστούν όλοι μαζί για να βρεθούν εντός χρόνου οι απαντήσεις. Η

συνθήκη αυτή τους άρεσε πολύ καθώς ένιωσαν καλύτερα, από τη στιγμή που πολλούς τους δυσκόλευε ο γρίφος αυτός, ενώ παράλληλα ένιωσαν αυτοπεποίθηση διότι ακόμη και το γεγονός πως βρήκαν ένα μικρό κομμάτι μιας από τις 12 απαντήσεις ήταν πολύ σημαντικό για την εξέλιξη του γρίφου. Ο τελευταίος γρίφος είχε να κάνει με την αποκρυπτογράφηση των λεγομένων της Αθηνάς: «Σταματήστε τον πόλεμο και γίνετε όλοι φίλοι», απέναντι στον Οδυσσέα και τους μνηστήρες. Το παιχνίδι έτσι έκλεισε με μια έκφραση που συνέδεε και τη μάθηση αλλά και τη συνεργασία που επέδειξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αφού συζητήθηκε στο τέλος η σημασία της φιλίας και της συνεργασίας μεταξύ όλων των ανθρώπων. Στο τέλος μοιράστηκε στους μαθητές έπαινος ολοκλήρωσης του ταξιδιού τους στην Ιθάκη με ευχές και ευχαριστίες από την εκπαιδευτικό, το οποίο τους συγκίνησε πολύ.

#### **4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ POST - TEST**

Οι συνεντεύξεις του post- test έλαβαν χώρα στις 12 Ιουνίου 2024 και διήρκησαν 2 ώρες. Στο post-test, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις για να εξεταστεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης. Οι απαντήσεις τους αποτυπώνουν τις αλλαγές και τη συνέπεια στην αντίληψή τους, καθώς και τις συναισθηματικές και γνωστικές τους αντιδράσεις.

##### **Ερώτηση 1: Γνωρίζεις το έπος της Οδύσσειας;**

Οι μαθητές στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση τους για την Οδύσσεια αποκρίθηκαν με έναν ενιαίο τρόπο. Όλοι οι μαθητές επιβεβαίωσαν ότι γνωρίζουν το έπος της Οδύσσειας, κάτι που υποδηλώνει μια σαφή γνωριμία με το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αυτή η ομοφωνία καταδεικνύει ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής στο να ενισχύσει τη γνώση τους για το συγκεκριμένο έργο και είχε θετική επίδραση στην αναγνώριση και κατανόηση του έπους.

##### **Ερώτηση 2: Ποιοι ήταν οι ήρωες της Οδύσσειας;**

Οι μαθητές αναγνώρισαν τον Οδυσσέα ως τον κεντρικό ήρωα της Οδύσσειας, επιβεβαιώνοντας την κατανόηση της κύριας φιγούρας του έπους. Όλες οι απαντήσεις

επικεντρώνονται στον Οδυσσέα ενώ έγινε αναφορά από ένα μαθητή στον Δία, τους συντρόφους του Οδυσσέα και τον Απόλλωνα. Το ότι έγινε από λίγους μαθητές αναφορά και σε άλλους χαρακτήρες υποδεικνύει ότι η γνώση των μαθητών για τους βασικούς χαρακτήρες δεν παραμένει συγκεντρωμένη γύρω από τον κύριο ήρωα.

### **Ερώτηση 3: Ποιες ήταν οι περιοχές που πέρασε ο Οδυσσέας;**

Στην ερώτηση για τις περιοχές που επισκέφθηκε ο Οδυσσέας, οι μαθητές έδειξαν μια κατανόηση της πολυπλοκότητας του ταξιδιού του. Αν και οι αναφορές ποικίλουν, η ποικιλία των περιοχών που αναφέρθηκαν δείχνει την επιτυχία της παρέμβασης στην εμπλουτισμένη γνώση των μαθητών για τα στάδια του ταξιδιού. Οι μαθητές θυμήθηκαν διάφορους σταθμούς, όπως τους Κίκονες, τους Λωτοφάγους, τους Κύκλωπες, και άλλους, επισημαίνοντας τις βασικές περιπέτειες που συνθέτουν το ταξίδι του Οδυσσέα. Η συνεχής αναφορά σε περιοχές όπως οι Λωτοφάγοι και οι Κύκλωπες δείχνει την κατανόηση της ποικιλίας των προκλήσεων που αντιμετώπισε ο ήρωας. Η ποικιλία των περιοχών που οι μαθητές αναγνώρισαν, όπως οι Σειρήνες, η Κίρκη και οι Σκύλλα και Χάρυβδη, μαρτυρά τη βαθιά επαφή που απέκτησαν σχετικά με την πορεία του Οδυσσέα και τα σημαντικά σημεία του ταξιδιού του.

### **Ερώτηση 4: Ποιοι βοήθησαν τον Οδυσσέα στις περιπέτειές του και ποιοι του στάθηκαν εμπόδιο;**

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους συμμάχους και τους εχθρούς του Οδυσσέα αναδεικνύει μια πλούσια και διαφοροποιημένη κατανόηση των σχέσεων και προκλήσεων που συνθέτουν την ιστορία του ήρωα. Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων αποκαλύπτει σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδο τους στην αναγνώριση των κρίσιμων χαρακτήρων της ιστορίας. Όταν ερωτήθηκαν για τους συμμάχους του Οδυσσέα, οι μαθητές ανέφεραν διάφορους χαρακτήρες, δείχνοντας μια ποικιλία απόψεων για το ποιοι ήταν οι σημαντικοί υποστηρικτές του ήρωα. Ορισμένοι ανέφεραν τη θεά Αθηνά ως κεντρική φιγούρα που προσφέρει καθοδήγηση και βοήθεια, «Τον βοήθησαν κάποιοι από τους θεούς, ο Μάρωνας που ήταν καλός, η θεά Αθηνά» κάτι που επιβεβαιώνει την σημασία του ρόλου της στην ιστορία. Άλλοι αναγνώρισαν τους συντρόφους του Οδυσσέα ως ουσιαστική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των περιπετειών του, επισημαίνοντας τη σημασία της ομάδας του για την επίτευξη των στόχων του. Οι σύντροφοι του

Οδυσσέα αναγνωρίστηκαν ως σημαντικοί υποστηρικτές, αντανακλώντας τη σημασία της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας στην πορεία του ήρωα «τον βοήθησαν οι σύντροφοί του και κάποιοι θεοί».

Στην αναφορά για τους εχθρούς, οι μαθητές παρουσίασαν μια ευρεία κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετώπισε ο Οδυσσέας. Κάποιοι μίλησαν για τις διάφορες δυνάμεις που του στάθηκαν εμπόδιο, όπως οι Κύκλωπες, οι Λωτοφάγοι και οι Σειρήνες, ενώ άλλοι αναγνώρισαν τη γενική αντίθεση που βρήκε σε διάφορους χαρακτήρες και θεότητες λέγοντας πως «ο Δίας δεν βοήθησε και πάρα πολύ». Ειδικότερα, οι Κύκλωπες και οι Σειρήνες αναφέρονται συχνά, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές έχουν επικεντρωθεί στις πιο αναγνωρίσιμες προκλήσεις του ήρωα. Η ποικιλία στις αναφορές για τους εχθρούς του Οδυσσέα, όπως η Κίρκη, οι Λαιστρυγόνες, και ο Ποσειδώνας, δείχνει τη βαθύτερη κατανόηση των μαθητών για την αντίσταση που συνάντησε ο ήρωας, αποδεικνύοντας μια ευρεία αναγνώριση των εμποδίων που συνάντησε στην πορεία του. Η παρουσίαση αυτής της ποικιλίας στην κατανόηση των συμμάχων και των εχθρών του Οδυσσέα δείχνει τη βαθιά ενσωμάτωση των μαθητών με τις σχέσεις και τις συγκρούσεις που διαμορφώνουν την ιστορία του Οδυσσέα. Η διαφορά στις απαντήσεις δείχνει πώς οι μαθητές έχουν επεξεργαστεί τα διάφορα επίπεδα αλληλεπίδρασης που επηρεάζουν την πορεία του ήρωα.

#### **Ερώτηση 5: Πιστεύεις ότι η ιστορία αυτή είναι μύθος ή αλήθεια;**

Στην ερώτηση που αφορά την αντίληψη των μαθητών για το αν η ιστορία της Οδύσσειας πρέπει να θεωρείται μύθος ή αλήθεια, οι απαντήσεις στο post-test δείχνουν μια συνέπεια με την αρχική τους αντίληψη όπως καταγράφηκε στο pre-test. Οι μαθητές συνέχισαν να βλέπουν την Οδύσσεια κυρίως ως μύθο, μια αντίληψη που αντικατοπτρίζει τη σταθερή αντίληψή τους για τη φύση του επικού ποιήματος. Αυτή η συνεπής αντίληψη υποδεικνύει ότι οι μαθητές βλέπουν την Οδύσσεια κυρίως ως ένα λογοτεχνικό έργο γεμάτο με συμβολισμούς και φανταστικά στοιχεία, παρά ως ιστορικό γεγονός. Ωστόσο, μερικοί μαθητές παρέμειναν διχασμένοι ή εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η ιστορία περιέχει στοιχεία που μπορεί να συνδυάζουν μύθο και αλήθεια. Αυτό δείχνει ότι, παρά την επικρατούσα αντίληψη του μύθου, υπάρχει μια αναγνωρίσιμη κατανόηση της πολυπλοκότητας της Οδύσσειας και της δυνατότητας για συνδυασμό λογοτεχνικών και ιστορικών στοιχείων. Η συνέπεια στις απαντήσεις

μεταξύ pre-test και post-test επιβεβαιώνει ότι η διδακτική παρέμβαση δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά τη θεώρηση των μαθητών για τη φύση της Οδύσσειας. Εντούτοις, η αναγνώριση της ύπαρξης και άλλων πιθανών στοιχείων αλήθειας καταδεικνύει την ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών σχετικά με την πολυπλοκότητα του κειμένου και την ερμηνεία του. Αυτή η συνέπεια και η πολυδιάστατη κατανόηση ενισχύουν την αντίληψη ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει μια βαθύτερη εκτίμηση για τη φύση της Οδύσσειας ως μύθου με πιθανά στοιχεία ιστορίας, αντανakλώντας την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης στην εμπάθυνση της κατανόησής τους για το επικό αυτό έργο.

#### **Ερώτηση 6: Τι συναισθήματα σου προκάλεσε η ιστορία;**

Στην ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλεί η ιστορία της Οδύσσειας, οι μαθητές εξέφρασαν μια ευρεία ποικιλία συναισθημάτων, υποδεικνύοντας τη σύνθετη συναισθηματική τους αντίδραση απέναντι στην αφήγηση. Οι απαντήσεις τους αποτυπώνουν την ποικιλία των συναισθημάτων που προκύπτουν από την ανάγνωση του έργου και την αναγνώριση των περιπετειών του Οδυσσέα. Οι μαθητές ανέφεραν συναισθήματα όπως λύπη και χαρά, δείχνοντας την έντονη συναισθηματική τους εμπλοκή με την ιστορία. Πολλοί αισθάνθηκαν λύπη για τις δυσκολίες που πέρασε ο Οδυσσέας, αλλά και χαρά για την τελική του επιτυχία, αναγνωρίζοντας την αντίφαση μεταξύ των προκλήσεων και της τελικής νίκης του ήρωα. Μερικοί μαθητές περιέγραψαν τα συναισθήματα τους ως «όμορφα και άσχημα», υποδεικνύοντας τη διπλή φύση της εμπειρίας του Οδυσσέα. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν ότι η ιστορία περιλαμβάνει «άσχημα συναισθήματα» λόγω των πολλών περιπετειών και δυσκολιών που αντιμετώπισε ο Οδυσσέας. Ορισμένοι ανέφεραν πως η ιστορία τους προκαλεί «άγχος και έκπληξη», κυρίως λόγω των ανατροπών, όπως η συνάντηση με τους Λωτοφάγους και η απόδραση από τον Κύκλωπα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές ένιωσαν «καλά» με τη βοήθεια που έλαβε ο Οδυσσέας από τους Φαίακες και την Καλυψώ, γεγονός που ενίσχυσε την αίσθηση της θετικής εξέλιξης στην ιστορία. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι η ιστορία προκαλεί «λίγο ενδιαφέρον», «γέλιο» και «λίγο λύπη», αντανakλώντας την ποικιλία συναισθημάτων που προκαλούν οι εμπειρίες του Οδυσσέα και η τελική του επιστροφή στην Ιθάκη. Η αναγνώριση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης δείχνει ότι οι μαθητές έχουν συναισθηματικά ταυτιστεί με τις περιπέτειες του

Οδυσσέα, κατανοώντας την πολυπλοκότητα της ιστορίας και τις διάφορες συναισθηματικές αντιφάσεις που αυτή ενσωματώνει. Συνολικά, οι απαντήσεις των μαθητών υποδεικνύουν μια βαθιά συναισθηματική εμπλοκή με την ιστορία της Οδύσσειας, αναδεικνύοντας την ικανότητα της ιστορίας να προκαλεί μια πλούσια και ποικιλόμορφη συναισθηματική απόκριση.

**Ερώτηση 7: Πώς θα περίγραφες τον Οδυσσέα μέσα από όσα γνωρίζεις για τα ταξίδια του;**

Στην τελευταία ερώτηση, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν τον Οδυσσέα με βάση όσα γνωρίζουν για τα ταξίδια του, οι απαντήσεις τους αποκαλύπτουν μια πλούσια και πολυδιάστατη αντίληψη του χαρακτήρα του ήρωα. Οι περιγραφές των μαθητών αποτυπώνουν την πολυπλοκότητα και τις ποικίλες ιδιότητες που συνθέτουν την προσωπικότητα του Οδυσσέα. Οι μαθητές επανειλημμένα χαρακτήρισαν τον Οδυσσέα ως «έξυπνο» και «πολυμήχανο», επισημαίνοντας την ικανότητά του να ξεπερνά τις προκλήσεις και τις παγίδες με τη βοήθεια της εξυπνάδας και της ευρηματικότητάς του. Η επανάληψη αυτών των χαρακτηριστικών υποδεικνύει τη γενική αναγνώριση των κεντρικών αρετών του Οδυσσέα, όπως η ικανότητα να σκέφτεται γρήγορα και να βρίσκει λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις. Πέρα από την εξυπνάδα, οι μαθητές τόνισαν επίσης την «δύναμη» και την «ικανότητα» του Οδυσσέα, υποδεικνύοντας την σωματική του αντοχή και τις πολεμικές του ικανότητες. Οι περιγραφές του Οδυσσέα ως «δυνατού», «ικανού πολεμιστή» και «έτοιμου για όλα» καταδεικνύουν την εκτίμηση των μαθητών για τη φυσική και ψυχική αντοχή του ήρωα. Επιπλέον, οι μαθητές περιέγραψαν τον Οδυσσέα ως «πονηρό» και «σκεπτικό», αναγνωρίζοντας τις στρατηγικές του ικανότητες και την ικανότητά του να λαμβάνει σοφές αποφάσεις υπό πίεση. Αυτή η χαρακτηριστική ικανότητα του Οδυσσέα να προσαρμόζεται και να κατανοεί τις καταστάσεις γύρω του αναδεικνύει τη κατανόηση που έχουν οι μαθητές για τον χαρακτήρα του. Οι απαντήσεις που αναφέρονται στην έννοια της ικανότητας του Οδυσσέα να είναι «καλός αλλά και κακός», ή να φαίνεται «κουρασμένος», ενσωματώνουν τη σύνθετη και ανθρώπινη διάσταση του ήρωα, προσφέροντας μια ισχυρή αίσθηση της διπλής φύσης του χαρακτήρα του. Συνολικά, οι περιγραφές των μαθητών δείχνουν μια ολοκληρωμένη αντίληψη του Οδυσσέα ως ένα χαρακτήρα με πολλές διαστάσεις, συνδυάζοντας ευφυΐα, δύναμη, πονηριά και ανθρώπινη αδυναμία,

υποδεικνύοντας τη βαθιά κατανόηση της πολυπλοκότητας του ήρωα και της επικής του πορείας.

#### 4.5. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά από την εξέταση των αποτελεσμάτων του pre- test σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του post –test φαίνεται πως οι μαθητές απέκτησαν μια γενικότερη ιδέα για το τι πραγματεύεται το έπος της Οδύσσειας, ενώ παράλληλα κατάφεραν να συνδεθούν με τον ήρωα και τις περιπέτειές του, να συνεργαστούν μεταξύ τους και λύνοντας τους γρίφους να εμπλακούν στην ιστορία, η οποία κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως θα χρειαζόταν να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος για επανάληψη ή για περισσότερη ενασχόληση με το περιεχόμενο της αφήγησης ώστε οι μαθητές να έχουν ομοιομορφία στις γνώσεις και τις απαντήσεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ενώ στην αρχή οι μαθητές είχαν περιορισμένες γνώσεις για την Οδύσσεια, μετά την εφαρμογή του παιχνιδιού όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι πραγματεύεται η Οδύσσεια. Αυτή η αλλαγή δείχνει ότι η παρέμβαση ενίσχυσε την επίγνωση των μαθητών για το θέμα. Στη συνέχεια οι μαθητές όταν είχαν ερωτηθεί για τους ήρωες του έργου, μόνο λίγοι ανέφεραν τον Οδυσσέα ως ήρωα όμως στο post- test όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν τον Οδυσσέα ως τον κεντρικό ήρωα ενώ αναφέρθηκαν και άλλοι ήρωες. Αυτό μπορεί να δείχνει ότι η παρέμβαση ενίσχυσε την κατανόηση του βασικού ήρωα και προχώρησε και στην αναγνώριση άλλων χαρακτήρων. Επιπλέον, αναφορικά με τις περιοχές από τις οποίες πέρασε ο Οδυσσέας οι μαθητές είχαν αρκετά περιορισμένη γνώση για αυτές πριν τη διδακτική πράξη του παιχνιδιού ενώ μετά παρατηρείται να αναφέρουν μια ποικιλία περιοχών σχετικών με την Οδύσσεια, υποδεικνύοντας βελτίωση στην κατανόηση των γεωγραφικών σημείων της ιστορίας. Αυτή η ποικιλία δείχνει ότι η παρέμβαση πιθανώς βοήθησε στη βελτίωση της γνώσης των περιοχών που επισκέφθηκε ο Οδυσσέας. Στο επόμενο ερώτημα οι μαθητές κλήθηκαν να κατονομάσουν συμμάχους και εχθρούς του Οδυσσέα. Στο pre-test υπήρξε μια σύγχυση σχετικά με όσους βοήθησαν τον Οδυσσέα και με όσους στάθηκαν εμπόδιο στα ταξίδια του όμως μετά το παιχνίδι οι μαθητές αναφέρθηκαν σε

μια ποικιλία από βοηθούς και εχθρούς. Ενώ η κατανομή των απαντήσεων δεν είναι ομοιογενής, η αύξηση των αναφορών σε βοηθούς και εχθρούς μπορεί να υποδηλώνει θετική επίδραση της παρέμβασης. Στα αποτελέσματα της ερώτησης για το εάν είναι αλήθεια ή μύθος το έπος της Οδύσσειας, οι μαθητές μετά την διδασκαλία εξακολουθούσαν να θεωρούν την Οδύσεια κυρίως ως μύθο, με μερικούς να αναγνωρίζουν στοιχεία που συνδυάζουν και τις δύο έννοιες. Η σταθερότητα στις αντιλήψεις δείχνει ότι η παρέμβαση δεν άλλαξε την θεώρηση για τη φύση της Οδύσσειας. Τα συναισθήματα των μαθητών στη συνέχεια, φάνηκε να παραμένουν ποικίλα, περιλαμβάνοντας λύπη, χαρά και άλλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Η ποικιλία των συναισθημάτων δείχνει ότι οι μαθητές διατήρησαν μια συναισθηματική σύνδεση με την Οδύσεια και τον Οδυσσέα, μπαίνοντας πραγματικά στη θέση του ανακαλύπτοντας το χαρακτήρα και τα συναισθήματά του. Έτσι, ενώ αρχικά οι περιγραφές του Οδυσσέα ήταν περιορισμένες και βασισμένες σε λίγες ιδιότητες, μετά την εφαρμογή του επιτραπέζιου οι μαθητές προσδιόρισαν πολλές και ποικιλόμορφες ιδιότητες του Οδυσσέα, όπως η εξυπνάδα, η δύναμη, και η πονηριά του, δείχνοντας μια βαθύτερη κατανόηση του χαρακτήρα του. Η διδακτική παρέμβαση με το επιτραπέζιο παιχνίδι φαίνεται να είχε θετική επίδραση στις γνώσεις και την επαφή των μαθητών με την Οδύσεια. Οι βελτιώσεις στις γνώσεις για τις περιοχές, τους συμμάχους και τους εχθρούς του Οδυσσέα, καθώς η συναισθηματική σύνδεση τους προς τον χαρακτήρα του Οδυσσέα, δείχνουν ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να εμπλουτίσουν τη γνώση τους και να αναπτύξουν μια πληρέστερη εικόνα του έργου. Η διατήρηση της ποικιλίας στα συναισθήματα και η σταθερότητα στην αντίληψη της Οδύσσειας ως μύθου υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση είχε επιτυχία στην ενίσχυση της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών, χωρίς να αλλάξει θεμελιωδώς τις αντιλήψεις τους για την ιστορία. Το γεγονός όμως ότι μερικοί γρίφοι στην πράξη απαιτούσαν περισσότερο χρόνο για επίλυση και οι μαθητές καλούνταν να τους λύσουν στην συνάντησή μας την επόμενη μέρα, δείχνει πως θα ήταν καλό να υπήρχε διαθέσιμος επιπλέον χρόνος ο οποίος θα αφιερωνόταν στην επανάληψη των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία, στην καλύτερη αφήγηση των γεγονότων του εκάστοτε μαθήματος - γρίφου και τέλος, στο χρονικό διάστημα που είχαν οι μαθητές να επεξεργαστούν τη πληροφορία και να επιλύσουν τυχόν σύνθετους γρίφους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει εάν οι μαθητές κατάφεραν να εμπλακούν και να δείξουν ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα για τις περιπέτειες του Οδυσσέα. Μέσα από τη παρατήρηση στη σχολική τάξη, φάνηκε πως οι μαθητές ήταν αρκετά ενθουσιασμένοι κάθε μέρα που περνούσε, ανυπομονούσαν για τους επόμενους γρίφους και συζητούσαν ακόμα και στο διάλειμμα για όσα είδαν στο παιχνίδι την προηγούμενη ώρα. Η χαρά τους όταν κατάφεραν να επιλύσουν τον γρίφο ήταν μεγάλη και αυτό τους έδινε το κίνητρο να προχωρήσουν στον επόμενο γρίφο με μεγαλύτερη σιγουριά. Προσπαθούσαν να χαρακτηρίζουν τον ήρωα είτε με δικές τους εκφράσεις, είτε χρησιμοποιώντας λέξεις που συνάντησαν σε γρίφους που είχαν λύσει (π.χ. πολυμήχανος) κάτι που δείχνει ότι οι μαθητές ίσως ταυτίστηκαν με τον ήρωα, ένιωσαν τα συναισθήματά του και ενδιαφέρονταν για τη συνέχεια της ιστορίας του. Φυσικά υπήρξαν στιγμές όπου ορισμένοι μαθητές απογοητεύτηκαν αλλά λόγω της φύσης του παιχνιδιού, του βοηθητικού υλικού που υπήρχε (αποκωδικοποιητές γρίφων) καθώς και της δυνατότητας που είχαν να συνεργαστούν και με τις άλλες ομάδες, ενθαρρύνθηκαν να ολοκληρώσουν και να φτάσουν στον απαιτούμενο στόχο. Η συνεργασία των μαθητών αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο γίνεται αναφορά παρακάτω.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει να κάνει με την συνεργασία των μαθητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην τάξη. Η συνεργασία των μαθητών φάνηκε να είναι ικανοποιητική, ειδικά εάν ληφθεί υπόψιν ότι πρόκειται για μαθητές που δεν είναι συνηθισμένοι σε ομαδικές εργασίες και παιχνίδια στη τάξη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν με συμμαθητές τους και δεν έλειψαν οι προστριβές καθώς πρόκειται για ξεχωριστά άτομα με δικό τους χαρακτήρα και προσωπικότητα. Η φύση του επιτραπέζιου παιχνιδιού αποτέλεσε και εδώ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τις διαφωνίες των μαθητών, μειώνοντας τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, καθώς τους είχε γίνει ξεκάθαρο πως παίζουν συνεργατικά και όχι ανταγωνιστικά –παίζουν όλοι μαζί και κερδίζουν όλοι μαζί-. Το γεγονός ότι μέσα από το επιτραπέζιο εξάσκησαν δεξιότητες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, κατάφεραν να δείξουν υπομονή και να κάνουν υποχωρήσεις με σκοπό να φτάσουν σε ένα τελικό στόχο, δείχνει ότι η εφαρμογή του επιτραπέζιου ίσως να αποτέλεσε σκαλοπάτι για την κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων συνεργασίας των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 5.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Οι μαθητές μετά τη διδασκαλία με το επιτραπέζιο παιχνίδι κατάφεραν να πετύχουν τους στόχους που θέτει το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Οδύσσειας στη Γ Δημοτικού. Όπως αναφέρθηκε, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές απέκτησαν επιπλέον γνώσεις για το έπος της Οδύσσειας, εάν παρουσίασαν ενδιαφέρον για την μάθηση μέσα από το εκπαιδευτικό παιχνίδι απόδρασης, αξιολογώντας επίσης και ο βαθμό συνεργασίας που είχαν μεταξύ τους.

Αρχικά, ως προς την αξιολόγηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την αποτίμηση των γνώσεων που εμπλούτισαν οι μαθητές μέσα από την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, φάνηκε πως το παιχνίδι κατάφερε να προσφέρει στα παιδιά γνώσεις σχετικές με τα κυριότερα σημεία της ενότητας «Οδύσσεια» του σχολικού βιβλίου, καθώς οι μαθητές ήταν ικανοί να αναφέρουν σημαντικά ονόματα και γεγονότα της ιστορίας. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μάθηση μέσα από το παιχνίδι (παιχνιδοποίηση- gamification) προσελκύει την προσοχή των παιδιών (Bohyun, 2015, σ.20) και βοηθά στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός μέσα από τεχνικές που καθιστούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να παρακινούνται ώστε να φτάσουν στη γνώση μέσα από ευχάριστα συναισθήματα, όχι από πίεση και άγχος (Gonzalez et al., 2019, σ.239). Σύμφωνα με την Παπά, η παιχνιδοποίηση συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε μια ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία (Παπά, 2022, σ.29). Την εμπλοκή των μαθητών ως σημαντικό μοχλό για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων τονίζει και ο Nicholson, επισημαίνοντας και την ομαδική συνεργασία των μαθητών επάνω σε ένα ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι (Nicholson, 2018, σ.45). Οι Klassen & Willoughby αναφέρουν πως είναι εφικτό να αξιολογηθεί η μάθηση μέσα από το παιχνίδι με χρήση ερωτήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του ώστε να μπορεί να ελεγχθεί το επίπεδο γνώσης του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Klassen & Willoughby, 2003, σ.1).

Αξιολογώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών για το επιτραπέζιο παιχνίδι απόδρασης στο μάθημα της Οδύσσειας ήταν σπουδαία, καθώς οι μαθητές ανυπομονούσαν καθημερινά να έρθει η επόμενη μέρα και να συνεχίσουν να ξεπερνούν τις περιπέτειες του Οδυσσέα λύνοντας γρίφους και παζλ ώστε να φτάσουν στην Ιθάκη. Εντυπωσιάζονταν από τις περιπέτειες και τους εχθρούς του Οδυσσέα και θαύμαζαν την εξυπνάδα και τη πονηριά του όταν ξεπερνούσε τα εμπόδια. Σύμφωνα με τις Μυσirlάκη και Παρασκευά, οι μαθητές της σημερινής εποχής έχουν ανάγκη τη διαδραστική μάθηση, η οποία θα τους δώσει κίνητρα, θα προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και θα τους δώσει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή (Μυσirlάκη & Παρασκευά, 2010, σ.19). Εξάλλου, κάθε παιχνίδι θα πρέπει να έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του το κίνητρο ώστε να άπτεται των προσδοκιών και του ενδιαφέροντος του μαθητή (Jalongo, 2007, σ.396). Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες βιβλιογραφικές πηγές καθώς αναφέρεται πως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια απόδρασης κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις προκλήσεις και έτσι κινητοποιούνται νιώθοντας πρόθυμοι να μάθουν ( Borrego et al. 2017, σ.163). Η περιπέτεια του Οδυσσέα ως διήγηση προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών και όπως υποστηρίζεται από τη Σαρδέλη, ένα ελκυστικό σενάριο στο παιχνίδι κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών να μάθουν χωρίς να αποκλίνει από τον εκπαιδευτικό στόχο (Σαρδέλη, 2019, σ.76). Ο Nicholson υποστηρίζει πως τα παιχνίδια διαφυγής μπορούν να εξάψουν εκ νέου το χαμένο ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση (Nicholson, 2015, σ.22). Τα παιγνιώδη στοιχεία αλλά και η αφήγηση μετατρέπουν μια δραστηριότητα από βαρετή και συνηθισμένη σε διαδραστική και ενδιαφέρουσα (Kim, 2012, σ.467). Οι μαθητές ταυτίστηκαν με τον ήρωα Οδυσσέα , κάτι που η Κοτίου αναφέρει ως το «κλειδί» για μια πετυχημένη ιστορία. Ο ήρωας για να προκαλέσει ενδιαφέρον, πρέπει όπως αναφέρει να έχει στόχους, επιθυμίες, δεξιότητες αλλά και ελαττώματα ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και να εντείνει την ενσυναίσθηση των μαθητών (Κοτίου, 2022, σ.60).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η συνεργασία των μαθητών ήταν ικανοποιητική κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού, δεν έλειψαν όμως οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών της μιας ομάδας, καθώς οι μαθητές εξαιτίας της έλλειψης αυτού του είδους δραστηριοτήτων στην τάξη, δεν έχουν εξασκήσει τη σημαντική δεξιότητα της συνεργασίας. Μέσα από τη μάθηση με το παιχνίδι, δεν επιτυγχάνονται μόνο μαθησιακοί στόχοι, αλλά

ταυτόχρονα δεξιότητες (soft skills) όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική και δημιουργική σκέψη και η διαχείριση του χρόνου (Botturi & Babazadeh, 2020, σ.42). Τα παιχνίδια απόδρασης συνδυάζουν τη μάθηση με το επιτραπέζιο παιχνίδι και αποτελούνται από κανόνες και στόχους ενώ μέσα από τη συνεργασία και την ενεργοποίηση των μαθητών αναπτύσσονται οι γνώσεις και η φαντασία τους (Ihamaki, 2014, σ.18). Τα παιχνίδια απόδρασης βασίζονται στη συνεργασία καθώς οι μαθητές εργαζόταν ως ομάδα αλλά και κέρδισαν ως ομάδα, γεγονός που μείωσε τον ανταγωνισμό στο ελάχιστο. Ένας τρόπος να μειωθεί ο ανταγωνισμός και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές είναι η διδασχή των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, εκ των οποίων είναι και η συνεργασία, η οποία επιτυγχάνεται με την ένταξη των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία (Frey et.al. 2008, σσ.12-13). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας των μαθητών αποδεικνύεται και από τους ερευνητές Azizan et.al. οι οποίοι βρήκαν πως οι μαθητές μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στη τάξη ενίσχυσαν την ομαδικότητα, τη δημιουργικότητα αλλά και τη μάθησή τους (Azizan et.al., 2018, σ.12).

## 5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε πως η εφαρμογή του εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού απόδρασης στο μάθημα της Οδύσσειας αποτελεί μια μέθοδο που μπορεί να επιφέρει τα κατάλληλα μαθησιακά και συναισθηματικά αποτελέσματα. Κάποιοι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή και στο παρελθόν με την Οδύσσεια καθώς είχαν ακούσει για μια περιπέτεια του ήρωα στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο πολλοί μαθητές δεν αναφέρθηκαν σε αυτό το γεγονός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης του pre-test. Το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές πριν τη παρέμβαση δεν είχαν έρθει, ή δεν θυμόντουσαν ότι είχαν έρθει, σε επαφή με την Οδύσσεια και επομένως δεν μπορούσαν να κατονομάσουν ήρωες του έργου ενώ μετά τη παρέμβαση οι όλοι οι μαθητές μπορούσαν να μιλήσουν για το έπος της Οδύσσειας και να αναφέρουν ως βασικό ήρωα τον Οδυσσέα δείχνει πως η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να γνωρίζουν περισσότερα για το ομηρικό έπος. Ακόμη, οι μαθητές δεν γνώριζαν πριν την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού κύριους εχθρούς και συμμάχους του Οδυσσέα καθώς και περιοχές από τις οποίες πέρασε, κάτι που άλλαξε στο post- test αφού οι μαθητές μπορούσαν να αναφέρουν συγκεκριμένα πρόσωπα και περιοχές που

συναντούσε ο Οδυσσέας στα ταξίδια του. Ένα σημείο στο οποίο οι ιδέες των μαθητών δεν διαφοροποιήθηκαν ύστερα από την εφαρμογή του παιχνιδιού, είναι πως η πλειονότητα των μαθητών συνέχισε να θεωρεί την Οδύσσεια ως μύθο, αλλά μερικοί αναγνώρισαν στοιχεία τόσο του μύθου όσο και της αλήθειας. Οι μαθητές μιλώντας για τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι θα τους προκαλέσει η ιστορία ανέφεραν γενικότερα συναισθήματα όπως χαρά και λύπη, ενώ μετά την διδασκαλία με το επιτραπέζιο παιχνίδι μπορούσαν να αναφερθούν εκτενώς σε συναισθήματα βασισμένα σε εμπειρίες του Οδυσσέα, όπως για παράδειγμα λύπη για τις δυσκολίες του Οδυσσέα, χαρά για την επιτυχία του, ενθουσιασμό για τις περιπέτειές του και ενδιαφέρον για τις προκλήσεις που αντιμετώπισε. Τέλος, οι μαθητές αναφερόμενοι το πρόσωπο του Οδυσσέα, καθώς δεν γνώριζαν ποιος ήταν δεν μπορούσαν να τον περιγράψουν πριν την εφαρμογή του παιχνιδιού, όμως στη συνέχεια χαρακτηρίζαν τον Οδυσσέα ως ικανό πολεμιστή, θαρραλέο, πολυμήχανο και σοφό. Όλα αυτά καταδεικνύουν πως η εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού μπόρεσε να ενισχύσει τις γνώσεις των μαθητών για το έπος της Οδύσσειας και να κινήσει ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Ιστορίας εξασκώντας παράλληλα τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η χρήση εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας. Η ενίσχυση της γνώσης και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι σημαντικά οφέλη που μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η συνεργασία των μαθητών στην επίλυση των γρίφων αποτελεί σημαντική δεξιότητα, η οποία στη σημερινή εποχή κρίνεται αναγκαία για την πρόοδο και εξέλιξη ενός ανθρώπου. Το γεγονός ότι μέσα από ένα εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι μπορούν να επιτευχθούν ποικίλοι στόχοι είναι σημαντικό και δείχνει πως δεν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αφαιρούν τη παιχνιδοποίηση της διδασκαλίας από το πλάνο των μαθημάτων τους.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η έρευνα είχε σημαντικούς περιορισμούς εκ των οποίων ο κυριότερος ήταν η έλλειψη χρόνου. Η διάρκεια της διδασκαλίας δεν ήταν αυτή που χρειαζόνταν ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να επαναλάβουν και να ανακεφαλαιώσουν τη νέα γνώση, γεγονός που ίσως δημιούργησε κενά στη μαθησιακή τους διαδικασία. Το μικρό δείγμα μαθητών καθιστά τα αποτελέσματα της έρευνας μη γενικεύσιμα και σε συνδυασμό με τη χρήση χειρόγραφων σημειώσεων έναντι ηχογράφησης τα δεδομένα δεν μπορούν να είναι τόσο ακριβή.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και να εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της διδακτικής παρέμβασης. Ακόμη, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με δοσμένο περισσότερο χρόνο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επεξεργαστούν καλύτερα και με τον δικό τους ρυθμό τις πολλές πληροφορίες που παρέχει το έπος της Οδύσσειας. Τέλος, η χρήση άλλων εκπαιδευτικών εργαλείων ή τεχνολογιών θα μπορούσε να προσφέρει περεταίρω κίνητρα στους μαθητές ώστε να θέλουν να εμπλακούν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Το επιτραπέζιο παιχνίδι απόδρασης μπορεί να γίνει σημαντικό εργαλείο μάθησης και άλλα για διδακτικά αντικείμενα όπως μαθηματικά, γλώσσα, γεωγραφία αλλά και για άλλα ιστορικά γεγονότα και ιστορικές αφηγήσεις μεγαλύτερων τάξεων, όπως οι Παγκόσμιοι πόλεμοι και οι Σταυροφορίες, ή οποιαδήποτε άλλα γεγονότα που συνέβησαν στο άμεσο ή μακρινό παρελθόν και οδηγούν τους μαθητές σε πλήξη και έλλειψη ενδιαφέροντος προς το μάθημα της ιστορίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G. ten. (2011). The Concept of Flow in Collaborative Game-based Learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), pp. 1185-1194.
- Allery, L. (2014). Make use of educational games. *Education for Primary Care*, 25(1), pp. 65-66.
- Amarok, S. (2013). Gamification in the Workplace: A Review. *International Journal of Management and Marketing Research*, 6(1), pp. 35-48.
- Amaro, S., Viggiano, A., Di Costanzo, A., Madeo, I., Viggiano, A., Baccari, M. E., Marchitelli, E., Raia, M., Viggiano, E., Deepak, S., Monda, M., & De Luca, B. (2006). Kalèdo, a new educational board-game, gives nutritional rudiments and encourages healthy eating in children: a pilot cluster randomized trial. *European Journal of Pediatrics*, 165(9), pp. 630-635.
- Austin, R. G. 1934, Roman Board Games. I, *Greece & Rome* 10, 4, pp. 24-34.
- Austin, R. G. (1935). Roman board games. II. *Greece & Rome*, 11(4), pp.76-82.
- Azizan, M. T., Mellon, N., Ramli, R. M., & Yusup, S. (2018). Improving teamwork skills and enhancing deep learning via development of board game using cooperative learning method in Reaction Engineering course. *Education for Chemical Engineers*, 22, pp. 1-13.
- Bartfay, W. J., & Bartfay, E. (1994). Promoting health in schools through a board game. In Noda, S., Shiotsuki, K., & Nakao, M. (Eds.), *The effectiveness of intervention with board games: A systematic review*. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), pp. 1-21.
- Bartolucci, M., Mattioli, F., & Batini, F. (2019). Do Board Games Make People Smarter?: Two Initial Exploratory Studies. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(4), pp. 1-14.
- Bell, R. C. (1960). Board and Table Games from Many Civilizations. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.
- Berger, R. (Ed.). (2022). *Storytelling for New Technologies and Platforms: A Writer's Guide to Theme Parks, Virtual Reality, Board Games, Virtual Assistants, and More*. New York: CRC Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). Play and early literacy: A Vygotskian approach. In *Play and Literacy in Early Childhood*. Routledge.

- Bohyun, K. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), pp. 5-34.
- Bontchev, B., & Vassileva, D. (2010). Educational quiz board games for adaptive e-learning. In *Proc. of Int. Conf. ICTE* pp. 63-70.
- Boorman, S. A. (1969). The protracted game. A Wei-Chi interpretation of Maoist revolutionary strategy. London: Oxford University Press.
- Booth, σ. (2015). *Game Play: Paratextuality in Contemporary Board Games*. New York: Bloomsbury.
- Booth, σ. (2021). *Board games as media*. New York: Bloomsbury.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 7(2), pp. 162-171.
- Botermans, J. (2008). *The Book of Games: Strategy, Tactics and History*. London: Sterling.
- Botturi, L., & Babazadeh, M. (2020). Designing educational escape rooms: Validating the star model. *International Journal of Serious Games*, 7(3), pp. 41–57.
- Brown, K. D. (1996). *The British Toy Business: A History Since 1700*. A&C Black.
- Bruce Whitehill. (1999). American Games: A Historical Perspective. In *Board Games Studies* (Vol. 2). International Journal for the Study of Board Games. Research School of Asian, African, and Amerindian Studies, Leiden University.
- Brunner, C. J. (1978). The Middle Persian explanation of chess and invention of backgammon. *Journal of the Ancient Near Eastern Society*, 10(1) pp 43-51
- Brunschcen-Cartagena, E. (2019). Bonding Thru Board Games. Fact Sheet. Kansas State University. <https://bookstore.ksre.ksu.edu/pubs/MF3401.pdf>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bubczyk, R. (2018). Ludus inhonestus et illicitus, or Why the Game of Chess Came in for Criticism in Medieval Europe. In A. Stempin (Ed.), *The Cultural Role of Chess in Medieval and Modern Times*. Bibliotheca Fontes Archeologici Posnanienses, 21. Muzeum Archeologiczne w Poznaniu. pp. 159-166
- Burke, σ. (2005). *History and Social Theory* (2nd ed.). Cambridge: Polity.
- Burkert, W. (1995). *The Orientalizing Revolution: Near Eastern Influence on Greek Culture in the Early Archaic Age*. Harvard University Press.

Caffrey, M. (2000). Toward a history-based doctrine for wargaming. *Aerospace Power Journal*, 14(3), pp. 33-56.

Caffrey, M. B. Jr. (2019). *On Wargaming*. Naval War College Newport Papers, 43.

Caillois, R. (1979). *Man, Play, and Games*. New York: Schocken Books.

Charlier, N., & De Fraine, B. (2013). Game-based learning as a vehicle to teach first aid content: A randomized experiment. *Journal of School Health*, 83, pp. 493–499.

Charlton, B., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2005). Educational Games: A technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 20(2), pp. 66-72.

Chen, Y. C., & Hou, H. T. (2020). Development and evaluation of a computer-supported collaborative learning tool for teaching activities using educational board games [paper presentation]. In *International Conference on Computers in Education (ICCE2020)*, Online Virtual Conference.

Chiarello, F., & Castellano, M. G. (2016). Board games and board game design as learning tools for complex scientific concepts: Some experiences. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 6(2), pp. 1-14.

Christians, G. (2018). The origins and future of gamification (Senior Thesis, University of South Carolina). Scholar Commons. [https://scholarcommons.sc.edu/senior\\_theses/254/](https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254/)

Cook, D. (2006). What are game mechanics? *LostGarden*. <http://www.lostgarden.com/2006/10/what-are-game-mechanics.html>.

Corbeil, σ. (1999). Learning from the children: Practical and theoretical reflections on playing and learning. *Simulation & Gaming*, 30(2), pp. 163-180.

Craig, K. (2017). Analog tools in digital history classrooms: An activity-theory case study of learning opportunities in digital humanities. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), pp. 1-9.

Crookall, D., & Thorngate, W. (2009). Acting, knowing, learning, simulating, gaming. *Simulation & Gaming*, 40(1), pp. 8-26.

Dahlin, J.-E., Fenner, R., & Cruickshank, H. (2015). Critical evaluation of simulations and games as tools for expanding student perspectives on sustainability [Conference paper]. In Nesbit, S., & Froese, T. M. (Eds.), *Proceedings of EESD15: The 7th Conference on Engineering Education for Sustainable Development* (pp. 1-8). University of British Columbia Library.

Dami, C. (1975). Stratégies cognitives dans des jeux compétitifs à deux. In Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

- Damico, K. S. (1991). The effects of board games on the speaking proficiency of college students of French. *The French Review*, 64(4), pp. 549-560.
- D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5(3), pp. 293-307.
- De Freitas, S. (2006). Learning in immersive worlds: A review of game-based learning. Prepared for the JISC e-Learning Programme by Sara de Freitas.
- De Voogt, A. (1999). Editorial. *Board Game Studies Journal*, (2), 6.
- De Voogt, A., Dunn-Vaturi, A.-E., & Eerkens, J. W. (2013). Cultural transmission in the ancient Near East: twenty squares and fifty-eight holes. *Journal of Archaeological Science*, 40, pp. 1715-1730.
- Depaulis, T. (1998). Inca dice and board games. *Board Games Studies, International Journal for the Study of Board Games*, 1(1), pp. 26-49.
- Depaulis, T. (2020). Board games before Ur? *Board Game Studies Journal*, 14(1), pp. 127-144.
- Deshayes, σ. (1976). Mathématiques et mankala [Mathematics and mancala]. In Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.
- Dextreit, J., & Engel, N. (1981). *Jeu d'échecs et sciences humaines [The game of chess and the human sciences]*. Paris: Payot.
- Dobakhti, L. (2020). The process of enhancing validity, reliability, and ethics in research. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(2), pp. 59-88.
- Donovan, T. (2018). *It's All a Game: A Short History of Board Games*. Atlantic Books.
- Dooly, M., Moore, E., & Vallejo, C. (2017). Research ethics. In E. Moore & M. Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education Research-publishing.net*. pp. 351-362.
- Dugard, σ., & Todman, J. (1995). Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), pp.181-198.
- Dunnigan, J. F. (2000). *Wargames Handbook: How to Play and Design Commercial and Professional Wargames*. USA: iUniverse.
- Eisenack, K. (2013). A climate change board game for interdisciplinary communication and education. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), pp. 328-348.
- Elias, G. S., Garfield, R., & Gutschera, K. R. (2012). *Characteristics of Games*. Massachusetts: MIT Press.

Fernandes, S. C., Arriaga, σ., & Esteves, F. (2014). Providing preoperative information for children undergoing surgery: A randomized study testing different types of educational material to reduce children's preoperative worries. *Health Education Research*, 29(6), pp. 1058-1076.

Fine, G. A. (2002). *Shared Fantasy: Role Playing Games as Social Worlds*. University of Chicago Press.

Finkel, I. (Ed.). (2007). *Ancient Board Games in Perspective: Papers from the 1990 British Museum Colloquium, with Additional Contributions*. London: The British Museum Press.

Fithriyah, M. (2019). The development of Archipelago Roaming board game to improve motivation and learning outcomes of social studies grade V elementary school students. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(3), pp. 66-74.

Flanagan, M. (2009). *Critical Play: Radical Game Design*. MIT Press.

Fotini, G., & Makrina, Z. (2017). Adapting board games to stimulate motivation in vocabulary learning in six-year-old learners: A case study. *Journal of Studies in Education*, 7(3), pp. 1-28.

Frey, A. J., Lingo, A., & Nelson, C. M. (2008). Positive behavior support: A call for leadership. *Children & Schools*, 30(1), pp. 5-14.

Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. In *EDMEDIA + Innovate Learning*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). pp. 1999-2008

Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Goodfellow, C. G. (1998). The development of the English board game, 1770-1850. *Boardgame Studies*, 1, pp. 70-80.

Hinebaugh, J. σ. (2009). *A Board Game Education*. R&L Education.

Hoffmeister, F. (2023). *Chess Theory from Stamma to Steinitz, 1735-1894*. McFarland: Jefferson, NC.

Hofstadter, D. R. (1979). Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid. In Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Holland, J. H. (1998). Emergence: From Chaos to Order. In Gobet, F., Retschitzki, J., & de Voogt, A. (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

- Hoy, B. (2018). Teaching history with custom-built board games. *Simulation & Gaming*, 49(2), pp. 115-133.
- Hromek, R. σ. (2005). *Game Time: Games to Promote Social and Emotional Resilience for Children Aged 4-14*. London: Paul Chapman.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), pp. 626-644.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Hyde, T. (1689/1694). *De Ludis Orientalibus* [consisting of *De Historia Shahiludii* (1689) and *De Historia Nerdiludii* (1694)]. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.
- Ihamäki, σ. (2014). The potential of treasure hunt games to generate positive emotions in learners: Experiencing local geography and history using GPS devices. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(1), pp. 5-20.
- Hinebaugh, J. σ. (2009). *A Board Game Education*. R&L Education.
- Hinebaugh, J. σ. (2010). *A Board Game Education*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Jalongo, M. R. (2007). Beyond benchmarks and scores: Reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement: An ACEI position paper. *Childhood Education*, 83(6), pp. 395-407.
- Jarrell, R. H. (1998). Play and its influence on the development of young children's mathematical thinking. In D. σ. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings*. New York: Garland.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Kee, K. (2011). Computerized history games: Narrative options. *Simulation & Gaming*, 42(4), pp. 423-440.
- Kesuma, A. T., Putranta, H., Mailool, J., & Kistoro, H. C. A. (2020). The effects of Mansa historical board game toward the students' creativity and learning outcomes on historical subjects. *European Journal of Educational Research*, 9(4), pp. 1689-1700.
- Kim, B. (2012). Harnessing the power of game dynamics: Why, how to, and how not to gamify the library experience. *College & Research Libraries News*, 73(8), pp. 465-469.

Kirikkaya, E. B., Iseri, S., & Vurkaya, G. (2010). A board game about space and the solar system for primary school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), pp. 1–13.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. NESTA.

Klassen, K. J., & Willoughby, K. A. (2003). In-class simulation games: Assessing student learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2(1), pp. 1-13.

Konarska-Zimnicka, S. (2018). Chess: Gambling or noble entertainment? A view from the medieval sources. In A. Stempin (Ed.), *The Cultural Role of Chess in Medieval and Modern Times* Bibliotheca Fontes Archeologici Posnanienses, 21. Muzeum Archeologiczne w Poznaniu. pp. 167-176

Kravcova, E. E. (2005). Ponjatie vozrastnyh psihologiches-kih novoobrazovanij v sovremennoj psihologii razvi-tija. In N. G. Salmina & I. G. Tihanova (Eds.), *Psychological and Pedagogical Expertise of Board Games* (pp. 29-38). Psychological Science & Education.

Kriz, W. C. (2020). Gaming in the time of COVID-19. *Simulation & Gaming*, 51(4), pp. 403-410.

Kuran, M. Ş., Tozoğlu, A. E., & Tavernari, C. (2018). History-themed games in history education: Experiences on a blended world history course. *17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, pp. 1-8.

Lancy, D. (1984). Play in anthropological perspective. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Lane, C. (2006). Multiple intelligences. *The Distance Learning Technology Resource Guide*. In Gerovasiliou Fotini & Dr. Zafiri Makrina, *Adapting Board Games to Stimulate Motivation in Vocabulary Learning in Six Year Old Learners - A Case Study*.

Langran, J., & Purcell, S. (1994). *Teaching Languages to Adults: Language Games and Activities*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

LeBlanc, G., & Bearison, D. J. (2014). Teaching and learning as a bi-directional activity: Investigating dyadic interactions between child teachers and child learners. *Cognitive Development*, 19, pp. 499-515.

Lewin, C. G. (2015). *War Games and Their History*. Stroud: Fonthill Media.

Lewis, G., & Bedson, G. (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.

- Lin, Q., Cao, Y., & Gao, J. (2015). The impacts of a GO-game (Chinese chess) intervention on Alzheimer disease in a northeast Chinese population. *Front Aging Neuroscience*, 7, 163 pp. 1-10
- Lyle, S. (2000). Enhancing literacy through geography in upper primary classrooms. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(2), pp. 141-156.
- MacCallum-Stewart, E. (2023). Hands, Face, Space: The Material Turn in Board Gaming during Covid-19. In C. Germaine & σ. Wake (Eds.), *Material Me Studies: A Philosophy of Analogue Play*. Bloomsbury.
- Mardon, A. A. (2021). *The History of Board Games*. Golden Meteorite Press.
- Martins, F. D. σ., Leal, L. σ., Linhares, F. M. σ., Santos, A. H. D. S., Leite, G. D. O., & Pontes, C. M. (2018). Effect of the board game as educational technology on schoolchildren's knowledge on breastfeeding. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26, e3049.
- Mason, σ. (2004). In Search of the Self: A Survey of the First 25 Years of Anglo-American Role-Playing Game Theory. In M. Montola & J. Stenros (Eds.), *Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination* Ropecon ry pp. 1-14
- Mazur-Stommen, S., & Farley, K. (2016). Games for grownups: The role of gamification in climate change and sustainability. *S. Mazur Stommen, & K. Farley, Taxonomy of games*, pp. 1-48.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), pp. 517-542.
- Metcalf, J. (2017). Learning from Errors. *Annual Review of Psychology*, 68(1), pp. 465-489.
- Mohamad, S. N. M., Sazali, N. S. S., & Salleh, M. A. M. (2018). Gamification approach in education to increase learning engagement. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 4(1), pp. 22-32.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), pp. 212-249.
- Montola, M. (2005). Exploring the edge of the magic circle: Defining pervasive games. In *Proceedings of DAC. 1966*, pp. 103-106.
- Mostowfi, S., Mamaghani, N., Koleini, K., & Khorramar, M. (2016). Designing playful learning by using educational board game for children in the age range of 7-12: (A case study: Recycling and waste separation education board game). *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(12), pp. 5453-5476.

- Mouton, A., Gillet, N., Mouton, F., Van Kann, D., Bruyère, O., Cloes, M., & Buckinx, F. (2017). Effects of a giant exercising board game intervention on ambulatory physical activity among nursing home residents: A preliminary study. *Clinical Interventions in Aging*, 12, pp. 847–858.
- Mozelius, σ., Jaldemark, J., & Hellerstedt, A. (2020). Aristotle, Comenius, Dewey, Plato and Pokémon GO: Walking with Location-based Games in the Footsteps of Didactic Giants. In *Fifteenth European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2020)*, DIGITAL pp. 1-7.
- Muench, L. (2017). How YouTube brought board games back: A look at three channels that transformed board gaming into a modern hobby. *Medium*. <https://medium.com/creative-landscape-of-youtube/how-youtube-brought-board-games-back-9f23909f955a>
- Mulyasari, F., Riyanto, Y., & Suyanto, T. (2019). The development of Archipelago Roaming board game to improve motivation and learning outcomes of social studies grade V elementary school student. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(3), pp. 66-74.
- Murray, H. J. R. (1913). The history of chess. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.
- Nash, J. (2002). Two-person cooperative games. *Strategy: Critical Perspectives on Business and Management*, 4(1), pp. 128-140.
- Neumann von, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities (pp. 1-35). <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), pp. 44-49.
- Noda, S., Shiotsuki, K., & Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: A systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), pp. 1-21.
- Noemi, P-M., & Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), pp. 230–238.
- Ober, C. σ. (2016). Novel card games for learning radiographic image quality and urologic imaging in veterinary medicine. *Journal of Veterinary Medical Education*, 43(3), pp. 263-270.
- Oblinger, D. (2006). Games and learning. *Educause Quarterly*, 3, pp. 5-7.

Owen, S. (1990). The history of wargaming 1975–1990. In Woods, S. (2012). *Eurogames: The Design, Culture, and Play of Modern European Board Games*. Jefferson, NC: McFarland.

Pańczyk, K. (2009). Multilingual chess terminology: A synchronic and diachronic perspective. In A. Stempin (Ed.), *The Cultural Role of Chess in Medieval and Modern Times* (pp. 185-199). Bibliotheca Fontes Archeologici Posnanienses, 21. Muzeum Archeologiczne w Poznaniu.

Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. In σ. K. Smith (Ed.), *Play in Animals and Humans* (pp. 271–293). Oxford, UK: Blackwell.

Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & López-Belmonte, J. (2019). Gamification in primary education grade: A project of gamification in tutorial action subject to increase motivation and satisfaction of the students. In M. León-Urrutia, E. V. Cano, N. Fair, & E. L. Meneses (Eds.), *Trends and good practices in research and teaching: A Spanish-English collaboration* pp. 227–241.

Patterson, S. (2015). Setting up the board. In S. Patterson (Ed.), *Games and gaming in medieval literature* (pp. 1-22). Springer.

Patterson, S. (Ed.). (2015). *Games and gaming in medieval literature*. Springer.

Peterson, J. (2012). *Playing at the world: A history of simulating wars, people, and fantastic adventures from chess to role-playing games*. Self-published.

Petkovic, M. (1996). Mathematics and chess. Mineola, NY: Dover.

Petzold, J. (1987). Das Königliche Spiel. Die Kulturgeschichte des Schach. In Hoffmeister, F. (2023). *Chess Theory from Stamma to Steinitz, 1735-1894*. McFarland.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant* [The development of symbolism in the child]. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The Psychology of the Child*. New York, NY: Basic Books.

Poole, F., Clarke-Midura, J., Sun, C., & Lam, K. (2019). Exploring the pedagogical affordances of a collaborative board game in a dual language immersion classroom. *Foreign Language Annals*, 52(4), pp. 753-775.

Pope, L. (2021). Board games as educational tools, leading to climate change action: A literature review. *Journal of Sustainability Education*.

[http://www.susted.com/wordpress/content/board-games-as-educational-tools\\_2021\\_05](http://www.susted.com/wordpress/content/board-games-as-educational-tools_2021_05)

Pornel, J. B. (2011). Factors that make educational games engaging to students. *Philippine Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(2), pp. 1-9.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), pp. 21-21.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 50–58.

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), pp. 51-69.

Reurich, L. (1995). Towards a philosophical characterization of playing games. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Robinson, M. G. (2007). I Outwit Your Outwit: HeroClix, Superhero Fans, and Collectible Miniature Games. In W. Haslem, A. Ndalianis, & C. Mackie (Eds.), *Super/Heroes: From Hercules to Superman*. New Academia Publishing.

Robison, W. B. (2013). Stimulation, not simulation: An alternate approach to history teaching games. *The History Teacher*, 46, pp. 577-588.

Romeo, M. C. (2018). The literary world of 15th century Valencia: The “Scachs d’amor” manuscript and its three authors. In A. Stempin (Ed.), *The cultural role of chess in medieval and modern times: 50th anniversary jubilee of the Sandomierz chess discovery* (pp. 177-184). Bibliotheca Fontes Archaeologici Posnanienses, 21. Muzeum Archeologiczne w Poznaniu.

Rouse, K. E. (2013). Gamification in science education: The relationship of educational games to motivation and achievement (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi. Aquila.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Sajinčič, N., Sandak, A. M., & Istenič, A. (2019). Gamification in education and learning. *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, pp. 993-1001.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

Salmina, N. G., & Tihanova, I. G. (2011). Psychological and pedagogical expertise of board games. *Psychological Science & Education*, 16(2), pp. 18-25.

- Samuel, A. L. (2000). Some studies in machine learning using the game of checkers. *IBM Journal of Research and Development*, 44(1.2), pp. 206-226.
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2016). Let the (board) games begin: Creative ways to enhance teaching and learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(6), pp. 215-222.
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale* [A course in general linguistics]. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.
- Schädler, U. (1995). XII Scripta, Alea, Tabula—New evidence for the Roman history of backgammon. *Board Game Studies Journal*, (2), pp. 71–77.
- Schädler, U. (1998). Mancala in Roman Asia Minor? *Board Games Studies, International Journal for the Study of Board Games*, 1(1), pp. 10-25.
- Schaedler, U. (2013). Games, Greek and Roman. In R. S. Bagnall, K. Brodersen, C. B. Champion, A. Erskine, & S. R. Huebner (Eds.), *The Encyclopedia of Ancient History* (1st ed., pp. 2841-2844). Blackwell Publishing Ltd.
- Schut, K. (2007). Strategic simulations and our past: The bias of computer games in the presentation of history. *Games and Culture*, 2, pp. 213-235.
- Siwela, M. (2020). Making serious learning easy and fun at OHFT: Educational board games. *Library and Information Research*, 43(127), pp. 1-13.
- Smith, S. K. (2013). Pounding dice into musket balls: Using wargames to teach the American Revolution. *The History Teacher*, 46(4), pp. 561-576.
- Sprengeler, M. J. (2013). *Playing by New Rules: Board Games and America's Cold War Culture, 1945-1965* (Unpublished master's thesis). University of Northern Iowa.
- Sterczewski, σ. (2016). Replaying the lost battles: The experience of failure in Polish history-themed board games. *KINEPHANOS-Exploring the Frontiers of Digital Gaming: Traditional Games, Expressive Games, Pervasive Games*, pp. 71-89.
- Stiso, C., Ryan, Z., Danish, J., & Robinson, E. (2020). Fostering perspective-taking in history students through board games. In Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 2* (pp. 1165-1172). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.
- Stroessner, S. J., Beckerman, L. S., & Whittaker, A. (2009). All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), pp. 605-620.

Sutton-Smith, B. (1976). A structural grammar of games and sports. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Sutton-Smith, B., & Roberts, J. M. (1981). Play, games, and sports. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in Mind: The Psychology of Board Games*. East Sussex: Psychology Press.

Tibaldini, M. (2021). History didactics, board games and cognitive operations: A step forward in the educational use of board games. Paper presented at the XXIII Board Game Studies Colloquium.

Toy Industry Association, Inc. (2022). Annual sales data. <https://www.toyassociation.org/ta/research/data/global/toys/research-and-data/data/global-sales-data.aspx?hkey=64bda73b-80ee-4f26-bd61-1aca29ff2abf#:~:text=Global%20toy%20sales%20reached%20%24107.4,five%2DYear%20period%20since%202017>

Toynbee, J. M. (1996). *Death and burial in the Roman world*. JHU Press.

Trammell, A., Waldron, E.-L., & Torner, E. (2014). Reinventing analog game studies. *Analog Game Studies*, 1(1), pp. 1-6.

Treher, E. N. (2011). Learning with board games: Tools for learning and retention. [http://www.thelearningkey.com/pdf/Board\\_Games\\_TLKWhitePaper\\_May16\\_2011.pdf](http://www.thelearningkey.com/pdf/Board_Games_TLKWhitePaper_May16_2011.pdf)

Triastuti, D. (2017). Pengembangan Media Papan Permainan Panjat Pinang in Mulyasari, F., Riyanto, Y., & Suyanto, T. (2019). The development of Archipelago Roaming board game to improve motivation and learning outcomes of social studies grade V elementary school student. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(3), pp. 66-74.

Tronzo, W. L. (1977). Moral hieroglyphs: Chess and dice at San Savino in Piacenza. *Gesta*, 16(2), pp. 15-26.

Türkoğlu, B. (2019). The effect of educational board games training programme on the social skill development of the fourth graders. *Ilkogretim Online*, 18(3), pp. 1325-1344.

Uno Hamzah. (2006). Teori motivasi dan pengukurannya in Mulyasari, F., Riyanto, Y., & Suyanto, T. (2019). The development of Archipelago Roaming board game to improve motivation and learning outcomes of social studies grade V elementary school student. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(3), pp. 66-74.

Van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *International Journal of Social Education*, 19(1), pp. 8-21.

- Wanyama, J. N., Castelnovo, B., Robertson, G., Newell, K., Sempa, J. B., Kambugu, A., & Colebunders, R. (2012). A randomized controlled trial to evaluate the effectiveness of a board game on patients' knowledge uptake of HIV and sexually transmitted diseases at the Infectious Diseases Institute, Kampala, Uganda. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 59(3), pp. 253-258.
- Wendling, T. (2002). Ethnologie des joueurs d'échecs [Ethnology of chess players]. In F. Gobet, J. Retschitzki, & A. de Voogt (Eds.), *Moves in mind: The psychology of board games*. East Sussex: Psychology Press.
- Whitehead, J. (1992). Foreword. In D. Crookall & W. Thorngate (Eds.), *Acting, knowing, learning, simulating, gaming. Simulation & Gaming*, 40(1), pp. 8-26.
- Whitehill, B. (1992). *Games: American boxed games and their makers, 1822-1992*. Radnor, PA: Wallace-Homestead Book Co.
- Whitehill, B. (1999). American games: A historical perspective. In *Board Games Studies*. Research School of Asian, African, and Amerindian Studies, Leiden University.
- Wiggins, B. E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 6(1), pp. 18-29.
- Wood, K. (2018). *A history of play in print board games from the Renaissance to Milton Bradley*. University Libraries, University of Nevada, Las Vegas, 44, pp. 1-24.
- Woods, S. (2012). *Eurogames: The design, culture, and play of modern European board games*. Jefferson, NC: McFarland.
- Wu, C. J., Chen, G. D., & Huang, C. W. (2014). Using digital board games for genuine communication in EFL classrooms. *Education Technology Research and Development*, 62, pp. 209-226.
- Zagal, J. σ., Rick, J., & Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), pp. 24-40.
- Zsoldos-Marchis, I., & Juhász, A. (2020). Board games in the primary classroom: Teachers' practice and opinion. In *INTED2020 Proceedings* (pp. 7573-7582). IATED.
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), pp. 25-32.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Creswell, J. W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Αθήνα: Ίων.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντες αναγνώστες ιστορίας* [Educating history readers]. (Θ. Καββούρα, Ed.; Π. Σκόνδρος, Trans.). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ευαγγέλου, Ε. (2015). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 9(2), pp.113-120.

Θωμέας, Δ. (2022). Μέθοδοι Δειγματοληψίας (Πτυχιακή εργασία). Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μεσολογίου.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Κοτιού, Μ. (2022). *Escape Rooms στην εκπαίδευση: Αξιοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή».

Μυσιρλάκη, Σ., & Παρασκευά, Φ. (2010). Ηλεκτρονικά παιχνίδια, κίνητρα και μάθηση : Διερευνώντας το πεδίο των MMOGs, pp. 23–26.

Παπά, Ε. (2017). *Τα ψηφιακά δωμάτια διαφυγής, μια αποτελεσματική καινοτομία στη διδασκαλία μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ηλεκτρονική Μάθηση».

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1) pp. 72-81

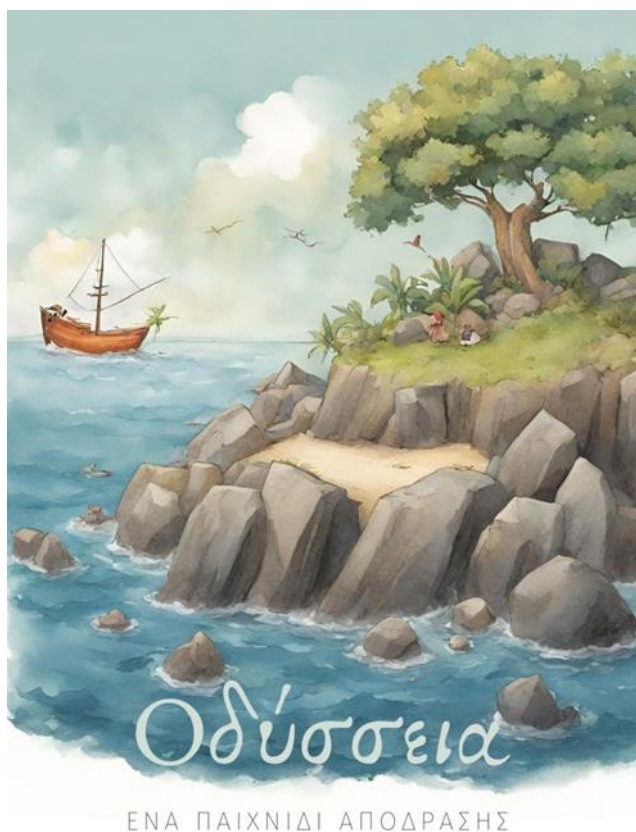
Σαρδέλη, Ε. (2019). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας για τη διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου σε μαθητές της α' Γυμνασίου (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική –ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* , 2, pp. 31-48.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρουσίαση σημείων από το βιβλίο αφήγησης και το βιβλίο λύσεων και σημειώσεων.

Το εξώφυλλο και η πρώτη σελίδα του βιβλίου αφήγησης του επιτραπέζιου.



Είσαι ο Οδυσσέας, ο βασιλιάς της Ιθάκης. Ο πατέρας σου είναι ο Λαέρτης και η μητέρα σου η Αντίκλεια. Μετά από πόλεμο 10 χρόνων στην Τροία ετοιμάζεσαι μαζί με τους συντρόφους σου να γυρίσετε στην Ιθάκη όπου σε περιμένουν η γυναίκα σου η Πηνελόπη και ο γιος σου ο Τηλέμαχος.

Ποιος να το περίμενε όμως πως το ταξίδι σου θα ήταν τόσο δύσκολο, γεμάτο περιπέτειες και εμπόδια.

Οι Θεοί έχουν θυμώσει μαζί σου, επειδή έκαψες με τους συντρόφους σου τους ναούς των Αχαιών. Γι' αυτό το λόγο έχεις έρθει αντιμέτωπος με μια μεγάλη θαλασσοταραχή και ενώ όλοι επιστρέφουν στη πατρίδα τους, εσύ με τους συντρόφους σου περιπλανιέστε στην θάλασσα.

Στόχος σου σε αυτό το παιχνίδι είναι να πάρεις το ρόλο του Οδυσσέα, να λύνεις τους γρίφους που συναντάς μπροστά σου ώστε να ξεφύγεις από τους εχθρούς και να γυρίσεις πίσω στην Ιθάκη.

Θα τα καταφέρεις;

Ο πρώτος γρίφος και ο αποκωδικοποιητής που δόθηκε στους μαθητές στο τετράδιο «Λύσεις και σημειώσεις». Επάνω στα δώρα του Μάρωνα υπήρχαν σύμβολα που υποδείκνυαν αριθμούς.

### Στη Χώρα των Κικόνων



“Είμαι τόσο χαρούμενος” είπες. “Τόσο φαγητό και κρασί υπάρχει εδώ! Μπορώ να κυριεύσω τη περιοχή και να γίνουν όλα αυτά δικά μου! Κανέναν δεν θα σεβαστώ! Ήταν σύμμαχοι με τους Τρώες και εξαιτίας τους έχω χάσει τόσους συντρόφους αυτά τα 10 χρόνια! Μόνο τον Μάρωνα θα σεβαστώ γιατί είναι προστάτης της πόλης.”

Καταστρέφεις έτσι τη πόλη που ονομαζόταν Ίσμαρο και αναγκάζεις τους κατοίκους να φύγουν αργά για να γλιτώσουν.

### Στη Χώρα των Κικόνων

Ο Μάρωνας για να σε ευχαριστήσει σου προσφέρει πολύτιμα δώρα.



Οι σύντροφοί σου όμως, έχουν στήσει γλέντι τρώγοντας βόδια και αρνιά ενώ πίνουν κρασί στην παραλία του νησιού.

Οι Κίκονες βρίσκουν ευκαιρία για μάχη.

### Γρίφος 1

Ο Μάρωνας μαζί με τα δώρα σου έδωσε ένα σημείωμα. Βρες τη λύση στο γρίφο του Μάρωνα και θα βρεις τις συντεταγμένες που πρέπει να ακολουθήσεις με τα πλοία σου ώστε να γλιτώσετε από τους εξαχρωμένους Κίκονες.

Των δώρων μου η ποσότητα είναι το κλειδί σου.

Ο πρώτος αριθμός είναι των συντρόφων σου η αμαρτία που έγινε της δύσκολης αναχώρησής σου η αιτία.

Ο δεύτερος και ο τρίτος δεν έχουν δυσκολία, αν βάλεις στη σειρά τις λέξεις των αριθμών με βάση την αλφαβήτα από τα παλιά βιβλία

### ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΤΗΣ 2

|   |   |   |
|---|---|---|
| A | B | Γ |
| Δ | E | Ζ |
| Η | Θ | Ι |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Κ | Λ | Μ |
| Ν | Ξ | Ο |
| Π | Ρ | Σ |

$\begin{matrix} \Gamma & & \\ X & \times & \Psi \\ & \Phi & \end{matrix}$

$\begin{matrix} & \Psi & \\ & \times & \\ \Omega & & \end{matrix}$

Ο δεύτερος γρίφος και ο αποκωδικοποιητής. Ο αποκωδικοποιητής δόθηκε στους μαθητές κομμένος και πλαστικοποιημένος, ένας για κάθε ομάδα. Υπήρχε σύνδεση γραμμάτων αριθμών με το μυστικό γράμμα.

## Στη χώρα των Λωτοφάγων

Βγαίνεις στην ακτή με τους συντρόφους σου και χαλαρώνετε με όσο φαγητό και ποτό σας έχει απομείνει. Τότε στέλνεις 3 συντρόφους σου να εξερευνήσουν τη περιοχή και να βρουν εφόδια για το ταξίδι σας.

Επειδή αργούν πολύ, πηγαίνεις να δεις τι έχει συμβεί.

Οι κάτοικοι της πόλης, οι Λωτοφάγοι, δώρισαν στους συντρόφους σου γλυκά φρούτα που ονομάζονται **λωτοί**.

## Γρίφος 2

Οι λωτοί έκαναν τους συντρόφους σου να χάσουν τη μνήμη τους και έτσι δεν θυμόντουσαν την πατρίδα.

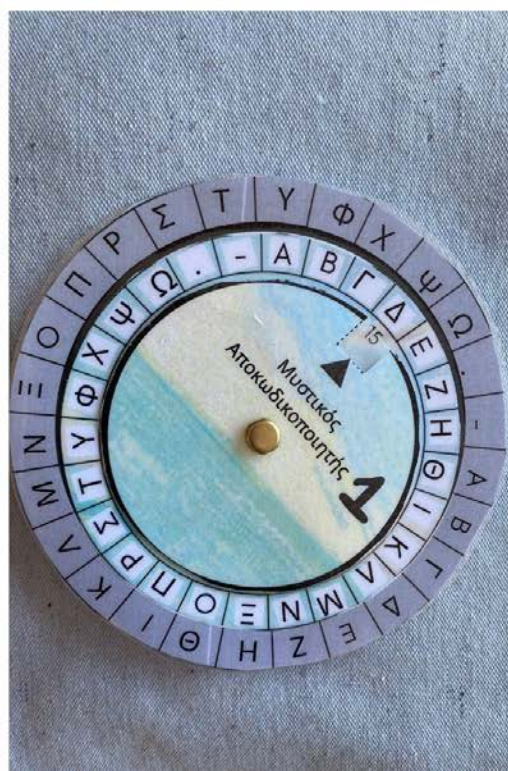
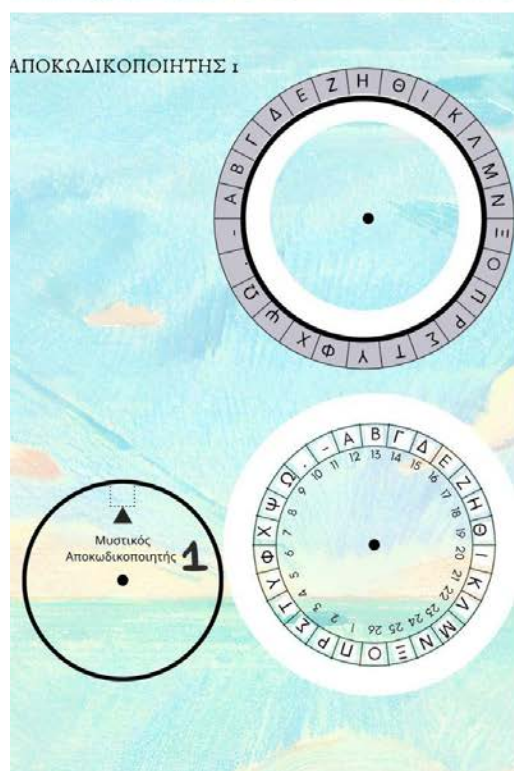
Εσύ τους δένεις με σχοινί επάνω στο πλοίο ώστε να μη μπορέσουν να ξεφύγουν.

Όμως προς τα που πρέπει να ταξιδέψετε;

Βοήθησέ τους να θυμηθούν.  
Βρες τον κωδικό ώστε να σου φανερωθεί η λύση.

Ο ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ:

I20 X7 Ω9 M23 Π1 X7 Θ19 Υ5  
Θ19 -11 X7 Σ3 Π1 Ρ2



Στον τρίτο και τέταρτο γρίφο οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν το σταυρόλεξο με τον ίδιο αποκωδικοποιητή από τον πρώτο γρίφο και ύστερα να λύσουν το

παζλ ώστε να αποκαλυφθεί ο κωδικός απόδρασης. Κάθε ένα παζλ είχε κοπεί και πλαστικοποιηθεί. Δόθηκαν ένα παζλ σε κάθε ομάδα.

## Στο νησί των Κυκλώπων

Τα κατάφερες! Σάλπαρες για πολλές μέρες και νύχτες ώσπου έφτασες στο νησί των Κυκλώπων.

“Θα πλησιάσω μόνος μου με το δικό μου πλοίο!” φώναξες. “Οι υπόλοιποι μείνετε εδώ στο νησάκι”.

Μιας και οι υπόλοιποι σύντροφοί σου δεν γνωρίζουν τι συνέβη όσο έλειπες στο νησί των Κυκλώπων, τους έστειλνες γράμματα μέσα σε ένα γυάλινο μπουκάλι ώστε να φτάσουν στο νησί κι εκείνοι να τα διαβάσουν.

Η ιστορία έχει ως εξής:

### Μέρα 1

Αγαπημένοι μου σύντροφοι. Μόλις έφτασα στο νησί δεν μπορείτε να φανταστείτε τι είδα! Έναν πανύψηλο γίγαντα που κανείς σας δεν έχει δει όμοιό του. Και επιπλέον, είχε μόνο ένα μάτι.

-Ποιοί είστε εσείς? μας φώναξε.  
-Είνοι ναυαγοί! Γυρίζουμε από την Τροία!

-Εγώ είμαι ο **1**, γιός του Ποσειδώνα.

Θα φάω τώρα 2 συντρόφους σου και θα σας κλείσω όλους στη σπηλιά μου, ώστε να φάω τους υπόλοιπους για βραδινό.

- **2** Οδυσσέα κάνε κάτι, σίγουρα μόνο εσύ μπορείς να μας σώσεις! Είπαν οι σύντροφοι.

-Θα πάρω αυτό το μακρύ **3**, θα ξύσω την άκρη του και θα το κρύψω στις στάχτες του!

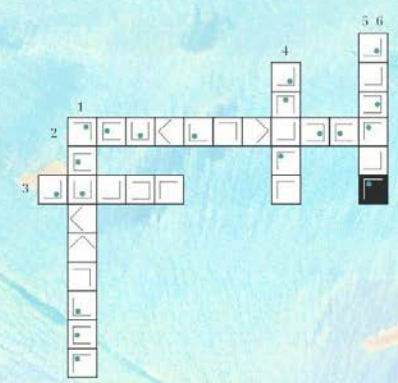
## Γρίφος 3

Από την ιστορία σου λείπουν πολλές λέξεις καθώς τις έσβησαν τα κύματα.

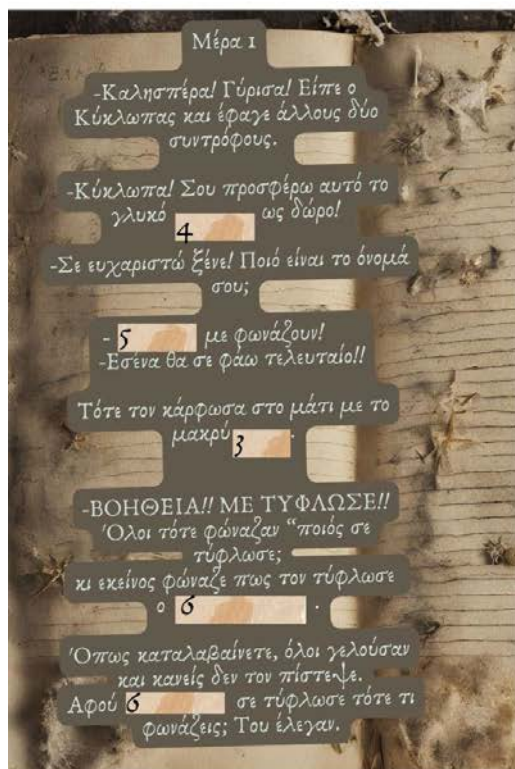
Βρες τις λέξεις αποκρυπτογραφώντας το σταυρόλεξο και διόρθωσε την ιστορία ώστε να καταλάβουν οι σύντροφοί σου τι ακριβώς θέλεις να τους πεις.

Το σταυρόλεξο υπάρχει στο βιβλιαράκι “λύσεις και σημειώσεις”

### Γρίφος 3



1 Το όνομα του Κύκλωπα.  
2 Επίθετο που χαρακτηρίζει τον Οδυσσέα στην κλητική πτώση.  
3 Το εργαλείο με το οποίο ο Οδυσσέας τύφλωσε τον Κύκλωπα.  
4 Το έδωσε ο Οδυσσέας στον Κύκλωπα ως δώρο.  
5 Το όνομα που έδωσε ο Οδυσσέας αντί για το πραγματικό του στον Κύκλωπα.  
6 Το 5 στην ονομαστική πτώση.



## Γρίφος 4

Αφού κατάφερες να διηγηθείς στους συντρόφους σου την ιστορία για όσα σου συνέβησαν, τώρα πρέπει να τους εξηγήσεις το πως κατάφερα να αποδράσω με τους συντρόφους σου από τη σπηλιά.

Όμως, η εικόνα που σχεδιάσες για να τους δείξεις το σχέδιό σου καταστράφηκε όταν προσπάθησες να τη χωρέσεις στο μπουκάλι.

Αποφάσισες έτσι να τη κόψεις σε μικρά κομμάτια πάλι ώστε να χωρέσουν στο μπουκάλι και να είναι ασφαλή.

Ένωσε τα κομμάτια για να δεις ότι όλα είναι εντάξει.

Όταν ενώσεις σωστά τα κομμάτια της εικόνας, θα σου φανερωθεί ο κωδικός που σε βγάζει από τη σπηλιά του Κύκλωπα ώστε να συνεχίσεις το ταξίδι σου.



Στον πέμπτο γρίφο δόθηκαν στους μαθητές 8 πορτοκαλί καρτέλες και 8 μπλε καρτέλες κομμένες και πλαστικοποιημένες (16 για κάθε ομάδα). Η κάθε καρτέλα ταίριαζε και με μια άλλη. Στο τέλος αποκαλύπτονταν το όνομα της επόμενης περιοχής όπου θα έφτανε ο Οδυσσέας.

### Στο νησί του Αιόλου

Έχοντας τη βαριά κατάρτα του Ποσειδώνια στο μυαλό σου ξεκινάς το ταξίδι σου ελπίζοντας πως αυτή τη φορά θα φτάσεις στο νησί της Ιθάκης.

Όμως, φτάσατε σε ένα άλλον νησί. Το νησί του Αιόλου, του θεού των ανέμων, ένα νησί με χάλκινα τείχη που ταξίδευε συνεχώς στη θάλασσα.

Ένα μήνα μέινετε εκεί, καθώς ο Αίολος ήταν πολύ φιλόξενος και σας είχε καλοδεχτεί.

Έτσι, όταν φύγατε αποφασίζει να σας κάνει ένα δώρο.



Το δώρο του ήταν να ασκή, σάκος δηλαδή, που μέσα ήταν παγιδευμένοι λοι οι άγριοι άνεμοι ώστε α έχετε καλό ταξίδι.

Ο μόνος άνεμος που είχε μείνει ξω ήταν ο Ζέφυρος ώστε α σπρώχνει το καράβι

### Γρίφος 5

Μετά από εννιά μέρες και εννιά νύχτες ταξιδιού, ήσασταν πολύ κοντά στην Ιθάκη.

Όμως εσύ αποκοιμήθηκες και τότε οι σύντροφοί σου, ομίζοντας πως ο ασκός του Αιόλου είχε μέσα χρυσάφι και ασήμι τον άνοιξαν.

Έτσι όλοι οι άνεμοι βγήκαν έξω και σας έσπρωξαν σε μια χώρα πολύ μακριά από το σημείο που είχατε φτάσει.

Σε ποιά χώρα φτάσατε;

Κλείσε τον κάθε άνεμο με τη σωστή καρτέλα και ύστερα ακολούθησε τους αριθμούς.

Έτσι θα βρεις τα γράμματα που σχηματίζουν το όνομα της χώρας.

Γρίφος 5



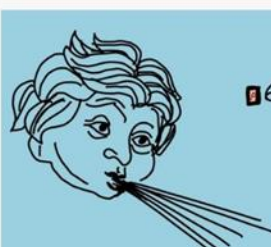
Βορέας  
Είμαι γκαστός και  
Ταπεινός.  
Η λήξη αυτή έχει  
σταλκούς ριζές.  
Προέρχεται από την λήξη  
Γνωστική  
(Γράμμο (βλδ) + γνωστική  
(οριτική)) δηλαδή ο πύρος  
που κρηγνύει από τα  
βουνά.



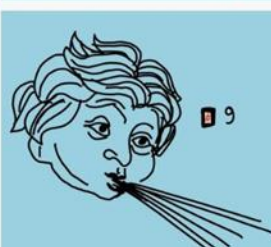
Όστρα.  
Αυτός ο άνεμος  
προέρχεται από τη λήξη  
αυτή που σημαίνει  
Σφαίριον.  
Η όστρα (οστράκι) της  
μέρας του χαλκού αλλά  
στο μεγαλύτερο μέρος  
της Ελλάδας σκεπνύει  
πολύ μεγάλο κομμάτι.



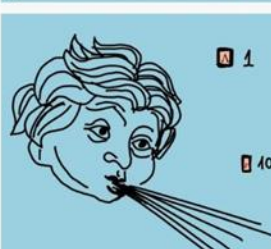
Αιόαντας  
Αιολικός άνεμος  
και πύρος ταπεινός.  
Το ελληνικό ονομα του  
πύρου αυτού είναι  
Ασπλάντης  
(απλ + λάντης).  
Χρησιμοποιείται όμως  
συνήθως το όνομα  
Αιόαντας.



6

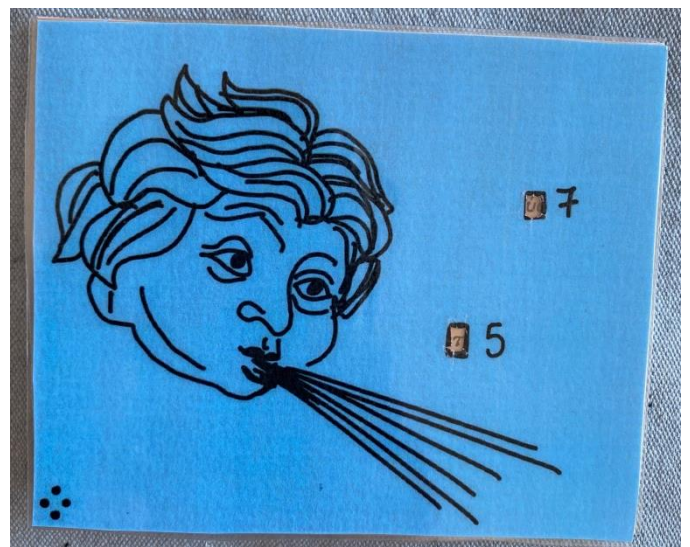


9

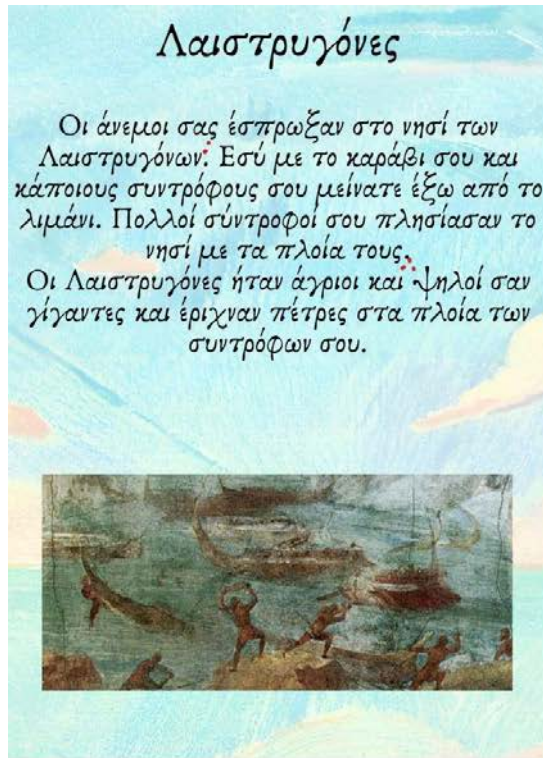


1  
40

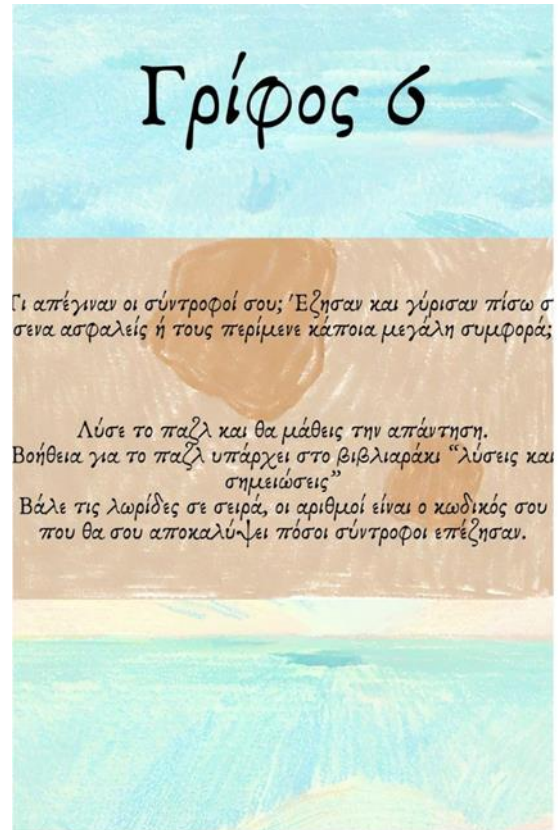
Παράδειγμα από τις πλαστικοποιημένες κάρτες. Κάθε κάρτα ανάφερε πληροφορίες για έναν άνεμο από αυτούς που βγήκαν από τον ασκό του Αιόλου.



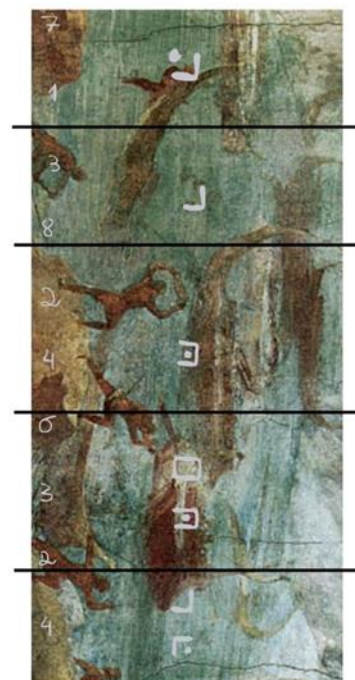
Στον έκτο γρίφο οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν ένα παζλ και να αποκωδικοποιήσουν τον κωδικό με βάση τον αποκωδικοποιητή 2. Δόθηκαν 4 πλαστικοποιημένα πάζλ, ένα σε κάθε ομάδα.



Γρίφος 6



Γρίφος 6



Στον έβδομο γρίφο οι μαθητές κλήθηκαν να αποκρυπτογραφήσουν τα λόγια της μάγισσας Κίρκης ώστε λύσουν τα μάγια να πάρουν τις συμβουλές της για τις σειρήνες και το μάντη Τειρεσία.

## Στο νησί της Κίρκης

Οι άνεμοι πνέουν και σέρνουν το μοναδικό πια καράβι που του απέμεινε προς το νησί της μάγισσας Κίρκης. Αράξετε στην ακρογιαλιά και στέλνεις κάποιους συντρόφους σου να μάθουν πληροφορίες.

Ένας σύντροφός σου σου φέρνει τα νέα και σου εξηγεί τι έχει συμβεί.

“Η Κίρκη είναι μάγισσα ύπουλη! Μας πηγαίνει στις παλάτι της λέγοντας ψέματα ότι θα μας προσφέρει φιλοξενία. Τελικά μας μεθάει με ένα μαγικό ποτό και μας μετατρέπει σε γουρούνια χτυπώντας μας με ένα μαγικό ραβδί!

Κάνε κάτι, βοήθησέ με να τους κάνουμε ξανά ανθρώπους, μόνο εσύ μπορείς να λύσεις τα μάγια!”

## Στο νησί της Κίρκης

Η Κίρκη φοβήθηκε και σου έκανε τη χάρη να ξανακάνει τους συντρόφους σου ανθρώπους, αφού φοβήθηκε μην της επιτεθείς με το σπαθί. Σας φιλοξένησε πολύ καιρό.

Όταν ήρθε η στιγμή να φύγετε πια, σε συμβούλεψε να πας στον Άδη και να βρεις τον μάντη Τειρεσία ώστε να τον ρωτήσεις πώς θα φτάσεις στην Ιθάκη.

Σου έδωσε επίσης ένα γράμμα για να το διαβάσεις όταν συναντήσεις αυτές με “τη γλυκιά φωνή και το μεθυστικό τραγούδι”

## Γρίφος 7

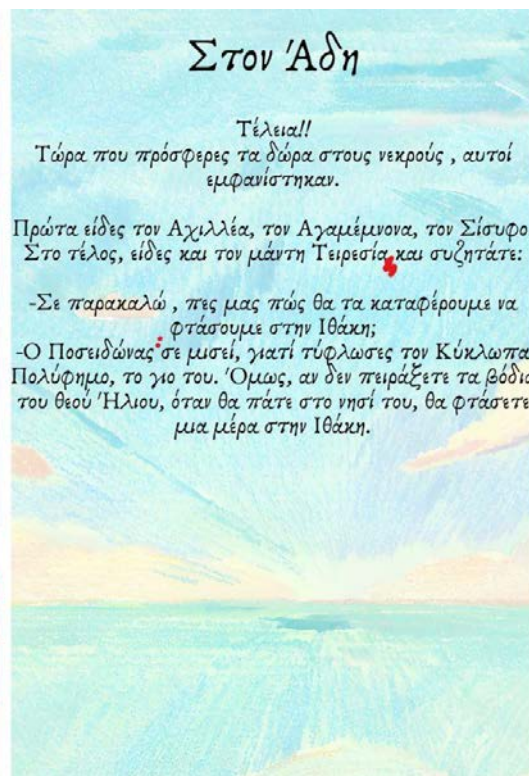
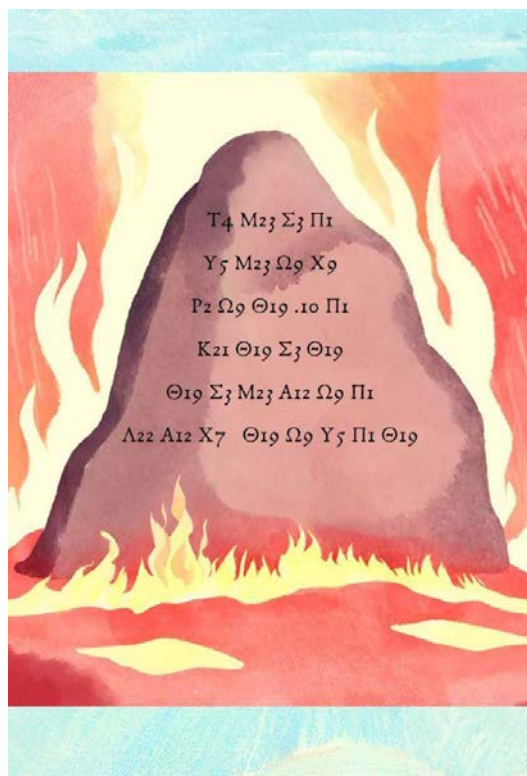
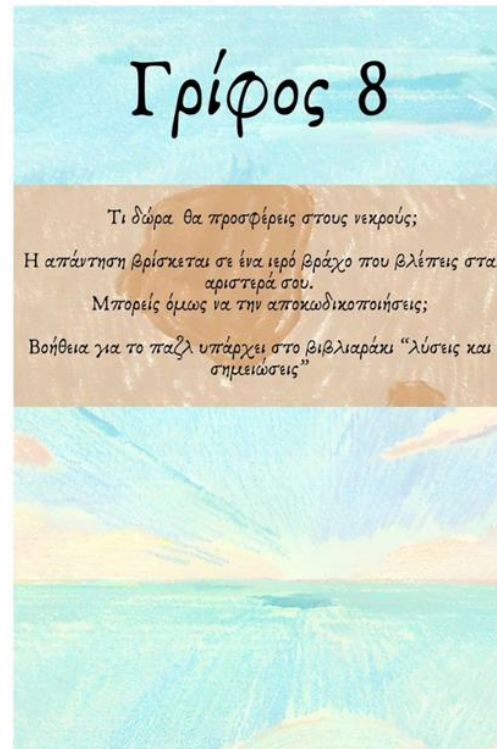
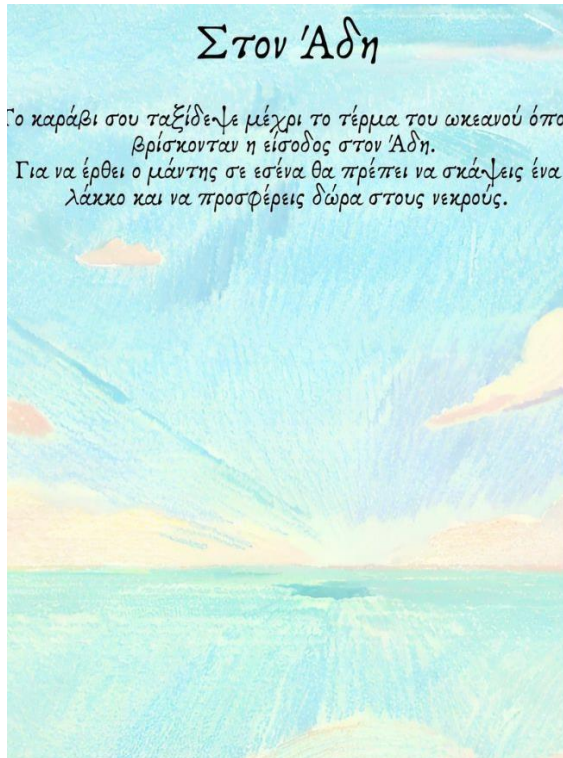
Μέσα στα λόγια του συντρόφου σου βρίσκονται τα μυστικά που ψάχνεις.

Τα χρώματα ακολούθησε και το σπαθί σου θά ‘χεις. Σε κάθε γράμμα μιας λέξης, τη θέση του στη λέξη ψάχνεις.

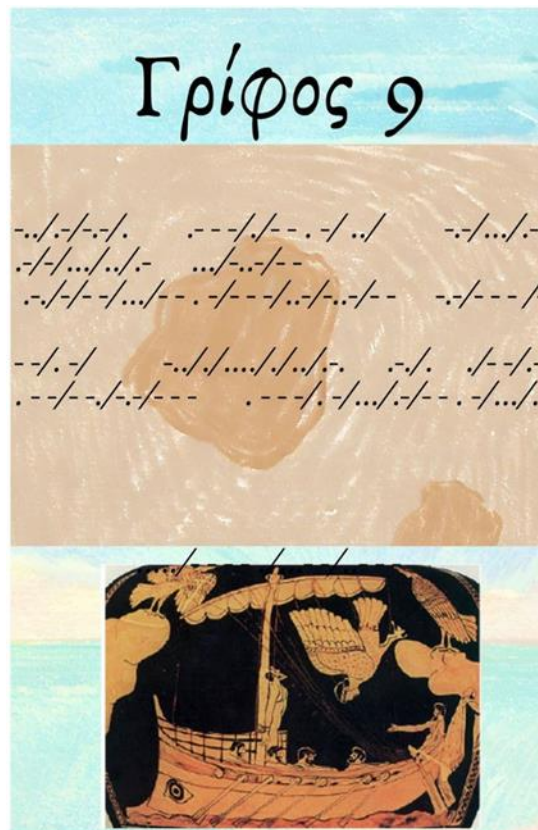
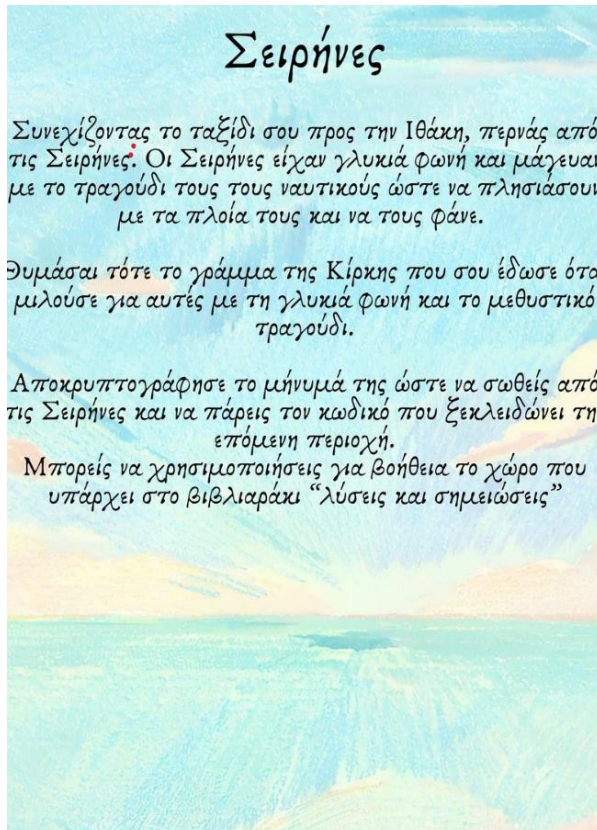
Στη Κίρκη να επιτεθείς τους φίλους σου να σώσεις και τη γλυκιά γυναίκα σου ξανά να ανταμώσεις. Βοήθεια υπάρχει στο βιβλιαράκι “λύσεις και σημειώσεις”

γ ρ ά μ μ α

Στον όγδοο γρίφο οι μαθητές κατέβηκαν στον Άδη και πρόσφεραν αποκωδικοποιώντας με τον αποκωδικοποιητή 1 στους νεκρούς δώρα ώστε να εμφανιστούν και να μιλήσουν στο μάντη Τειρεσία.



Στον ένατο γρίφο οι μαθητές κλήθηκαν να αποκωδικοποιήσουν με τον αποκωδικοποιητή 3 το μήνυμα της Κίρκης ώστε να βρουν πώς θα γλιτώσουν από τις Σειρήνες.



| ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΤΗΣ 3 |        |         |
|--------------------|--------|---------|
| A ..               | Ξ ..   | 1 ..... |
| B ....             | Ο .... | 2 ..... |
| Γ ....             | Π .... | 3 ..... |
| Δ ....             | Ρ .... | 4 ..... |
| Ε .                | Σ .... | 5 ..... |
| Ζ ....             | Τ ...  | 6 ..... |
| Η ....             | Υ .    | 7 ..... |
| Θ ....             | Φ .... | 8 ..... |
| Ι ..               | Χ .... | 9 ..... |
| Κ ....             | Ψ .... | ο ..... |
| Λ ....             | Ω .... |         |
| Μ ....             |        |         |
| Ν ..               |        |         |

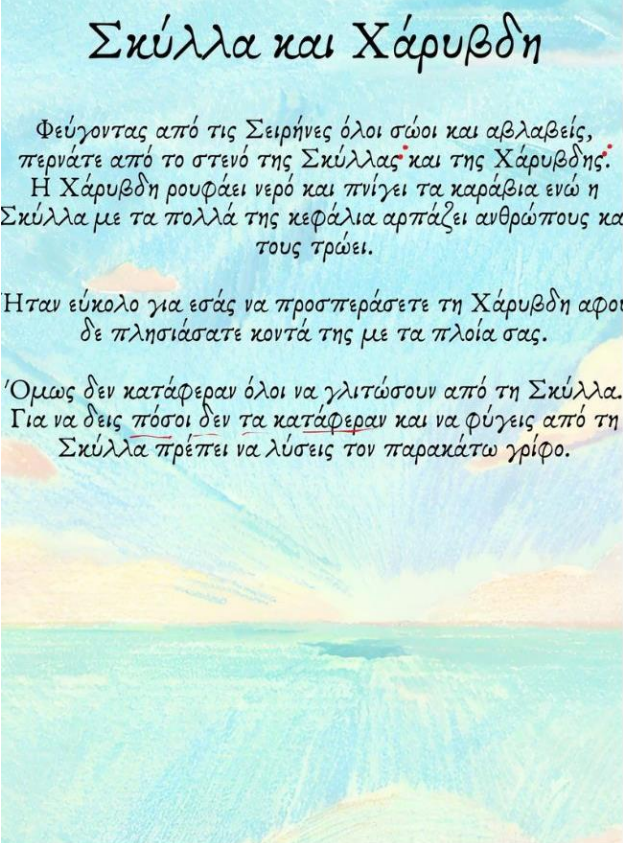
Στο γρίφο 10 δόθηκαν στη κάθε ομάδα από μια κυκλική σύνθεση στην οποία έπρεπε να μετακινήσουν τις εικόνες με κατάλληλο τρόπο ώστε να σχηματιστούν τα κεφάλια της Σκύλλας.

## Σκύλλα και Χάρυβδη

Φεύγοντας από τις Σειρήνες όλοι σώοι και αβλαβείς, περνάτε από το στενό της Σκύλλας και της Χάρυβδης.  
Η Χάρυβδη ρουφάει νερό και πνίγει τα καράβια ενώ η Σκύλλα με τα πολλά της κεφάλια αρπάζει ανθρώπους και τους τρώει.

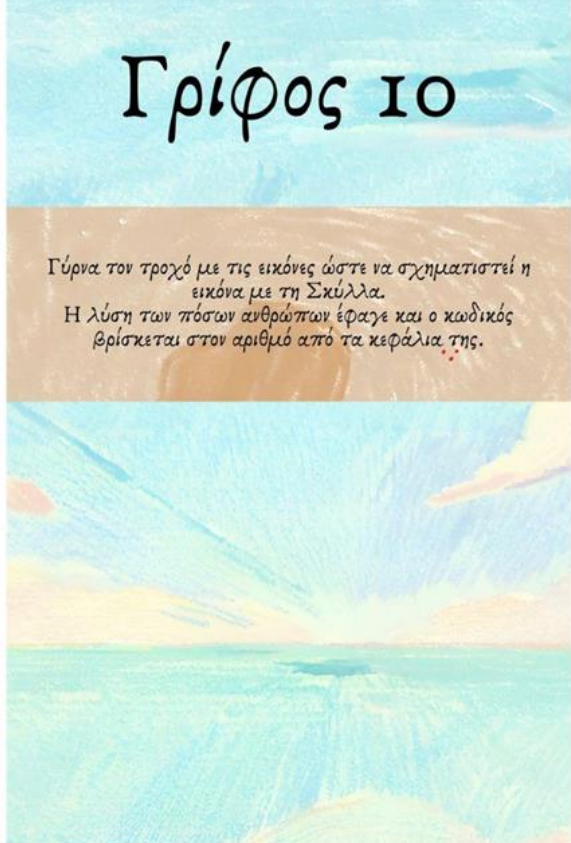
Ήταν εύκολο για εσάς να προσπεράσετε τη Χάρυβδη αφού δε πλησιάσατε κοντά της με τα πλοία σας.

Όμως δεν κατάφεραν όλοι να γλιτώσουν από τη Σκύλλα. Για να δεις πόσοι δεν τα κατάφεραν και να φύγεις από τη Σκύλλα πρέπει να λύσεις τον παρακάτω γρίφο.



## Γρίφος 10

Γύρνα τον τροχό με τις εικόνες ώστε να σχηματιστεί η εικόνα με τη Σκύλλα.  
Η λύση των πόσων ανθρώπων έφαγε και ο κωδικός βρίσκεται στον αριθμό από τα κεφάλια της.



Στο γρίφο 11 οι μαθητές κλήθηκαν να κωδικοποιήσουν τον αποκωδικοποιημένο κωδικό ώστε να φτάσει ο Οδυσσέας στον επόμενο προορισμό του.

## Νησί Ηλίου

Πέρασες πολλές μέρες και νύχτες στη θάλασσα με τους συντρόφους σου - όσους γλίτωσαν από τα κεφάλια της Σκύλλας.

Φτάσατε στο νησί του θεού 'Ηλιου όπου έβοσκαν τα πολλά παχιά βόδια του. Θυμήθηκες τότε τα λόγια του μάντη και παρακάλεσες τους συντρόφους σου να φύγετε και να βρείτε άλλο μέρος να ξεκουραστείτε. Εκείνοι όμως αρνήθηκαν γιατί είχαν κουραστεί πολύ οπότε μείνατε λίγες μέρες στο νησί.

Μια μέρα που αποκοιμήθηκες οι σύντροφοί σου πεινούσαν και έφαγαν μερικά από τα βόδια.

Έτσι ο θεός Δίας έστειλε μια άγρια καταιγίδα με θεόρατα κύματα. Ένα αστροπελέκι χτύπησε το καράβι και το διέλυσε. Πνίγηκαν όλοι οι σύντροφοί σου κι εσύ στη συνέχεια ταξίδευες στη θάλασσα πιασμένος από ένα ξύλο για δέκα μέρες μέχρι που έφτασες σε ένα άλλο νησί.

## Γρίφος 11

Η λύση σου βρίσκεται στους αριθμούς που υπάρχουν στο κείμενο από πάνω. Αυτός είναι ο κωδικός σου που ξεκλειδώνει το επόμενο νησί. Όμως τώρα θα το κωδικοποιήσεις εσύ και θα γράφεις τη λύση σύμφωνα με τον αποκωδικοποιητή 3.

Στο γρίφο 12 οι μαθητές κλήθηκαν να βρουν τις σωστές λέξεις στο κρυπτόλεξο ανάλογα με το χρώμα που απεικονίζεται στο βιβλίο.

## Νησί της Καλυψούς

Η οργή του Δία σήκωσε τόσο μεγάλα κύματα και σε έστειλε μόνο και θαλασσοδαρμένο στο νησί της Καλυψούς η οποία σε πήρε και σε φρόντισε στη σπηλιά της. Έμεινες 7 χρόνια εκεί γιατί δεν σε άφηνε να φύγεις ενώ εσύ το ήθελες πάρα πολύ.

Τελικά σε άφηνε να φύγεις όχι όμως από δική της επιθυμία. Άλυσε το γρίφο παρακάτω ώστε να δεις ποιος σε βοήθησε και κατάφερε να φύγεις.

Βοήθεια υπάρχει στο βιβλιαράκι "λύσεις και σημειώσεις"

## Γρίφος 12

Η θεά \_\_\_\_\_ σε λυπήθηκε και έτσι μίλησε στον \_\_\_\_\_ της, τον \_\_\_\_\_ ώστε να σε βοηθήσει. Εκείνος έστειλε τον \_\_\_\_\_ στην Καλυψώ και διέταξε να σε αφήσει να φύγεις.

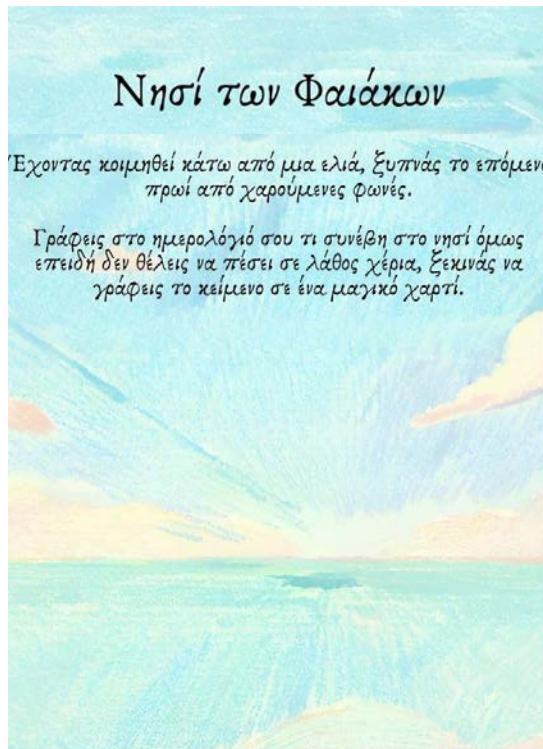
## Γρίφος 12

Σ Γ Φ Η Ε Ζ Γ Ω Ε ς Δ Ρ Ε ; Ρ Γ Ε ς ς Φ Γ Ρ Τ Ε Κ Ι Τ Ε Σ Α Ψ Β Ε  
Υ Ρ Τ Δ Σ Σ Σ Ρ Γ Γ Υ Υ Θ Ι Κ Α Κ Λ Κ Μ Β Ω Δ Σ ; Α ς Ε Ρ Γ Γ Κ  
Ε Η Ω Γ Ι Ο Λ Μ Ν Ω Φ Γ Σ ; Η Ε ς Ψ Δ Ξ Η Δ ς Δ Ξ ; Σ Δ Β Η Τ Υ Ξ Υ Φ Ε  
ς Δ Φ Τ Η Υ Α Θ Η Ν Α Κ Ι Ι Γ Δ Ε ς Ε Ε Δ Φ Γ Η Η Θ Ξ Ι 8 Ι Ο Κ  
Ε Φ Ε ; 4 ς 8 Θ Ι Ι Θ Θ Ι Υ Τ Τ Γ Τ Γ Τ Φ Φ Σ ς Ε Ε Ρ Τ Τ Υ Υ Θ Θ Ι  
Ι Ο Λ Κ Μ Β Γ Δ Δ Σ Σ Δ Δ Φ Γ Η Θ Ι Κ Ε Η Φ Δ Φ Ε Η Γ Γ Τ Τ  
Υ Θ Ι Κ Ε Ξ Θ Η Η Θ Υ Γ Υ Τ Θ Γ Η Β Η Ε Ι Κ Ο Ι Ο Ο Κ Ε Μ Η  
Γ Φ Ρ Δ Δ Ε Ρ Ρ Τ Ρ Ω Υ Θ Ι Ι Ο Λ Κ Μ Ν Β Ω Χ Σ Ρ Τ Υ Ω Θ Ι  
Ι Κ Κ Ν Β Ω Χ Σ Ε Τ Υ Υ Θ Θ Ι Ι Ο Λ Ω , Μ Β Ω Ψ Δ Φ Ρ Θ Ε Κ Μ  
Β Φ Δ Ρ Υ Η Η Κ Ι Κ Ο Κ Ψ Κ Ο Δ Φ Ε Φ Ρ Γ Γ Η Η Υ Ξ 8 ς 8  
Υ Τ Ω Φ Φ Ε Φ Γ Η 7 Ξ 7 Ξ 7 Ξ 7 Γ Ω Φ 4 Ε Φ Δ Ω Β Ε Ν Ξ Κ Λ Λ  
Ν Ε Γ Φ Ε Ρ Υ Θ Υ Τ ς Ε Ρ Τ Θ Ι Ο Ι Ο Ι Ο Π Α Τ Ε Ρ Α Ρ Τ Υ Θ Ι Ο Κ  
Ν Β Ω Ψ Δ Σ Ζ Ε Ι Η Γ Τ Ο Φ Θ Ο Τ Ρ Υ Θ Ι Ο Ι Η Β Γ Δ Δ Ε ς Τ Ο Μ  
Ν Μ Β Ω Ψ Ψ Δ Γ Τ Θ Ξ Ι Ι Ο Ο Ν Ω Β Φ Φ Γ Υ Θ Ο Ι Π Ο ' Μ  
Β Ψ Δ Σ Δ Ε Δ Ρ Τ Υ Θ Ι Κ , Ν Β Ω Ψ Σ Ε Ρ Τ Υ Θ Ι Ο Λ Μ Ν Ω Φ Δ Χ Υ Η  
Ν Ξ Ε Ι Κ Ι Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ Ξ  
Ρ Δ Υ Ι 2 Τ Φ Υ Γ Ι Υ Γ Θ Ι Ι Θ Θ Θ Η Ο Η Π Θ Η Ι Η Θ Η Η Ι Η Ι Η  
Ι Η Η Κ Λ Η Κ Δ Δ Ψ Φ Γ Ρ Η Τ Υ Ξ Θ Κ Ι Ο Π Ο Ι Θ Ν Υ Β Τ Ρ Φ Ε Δ ς ; Σ  
Δ Γ Η Ξ Υ Ω Ε ς ς Ε Ψ Φ Ρ Τ Η Η Ξ Ξ Ν Ω Ψ Ε Φ Γ 5 Η Δ Ξ Ν Σ Δ Φ  
4 Γ 5 Η 6 Θ Ν Δ Ι Α Ψ Δ Φ Γ Η 7 Ξ Κ Λ Λ Δ ς Λ ς Λ Ι ς 8 8 Σ Γ Φ Η Ε Ζ  
Γ Ω Ε ς Δ Ρ Ε ; Ρ Γ Ε ς ς Φ Γ Ρ Τ Ε Κ Ι Τ Ε Σ Α Ψ Β Ε Υ Ρ Τ Δ Σ Σ Σ  
Ρ Γ Γ Υ Υ Θ Ι Κ Α Κ Λ Κ Μ Β Ω Δ Σ ; Α ς Ε Ρ Γ Γ Κ Ε Η Ω Γ Ι Ο Λ Μ  
Ν Ω Φ Γ Σ ; Η Ε ς Ψ Δ Ξ Η Δ ς Δ Ξ ; Σ Δ Β Η Τ Υ Ξ Υ Φ Ε ς Δ Φ Τ Η Υ Θ Ι  
Κ Ι Ι Γ Δ Ε ς Ε Ε Δ Φ Γ Η Η Θ Ξ Ι 8 Ι Ο Κ Ε Φ Ε ; 4 ς 8 Θ Ι Ι Θ Θ Ι Υ  
Τ Τ Γ Τ Φ Φ Σ ς Ε Ε Ρ Τ Τ Υ Υ Θ Θ Ι Ι Ο Λ Κ Μ Β Γ Δ Δ Σ Σ Δ Δ  
Φ Γ Η Θ Ι Κ Ε Η Φ Δ Φ Ε Η Γ Γ Τ Τ Υ Θ Ι Κ Ξ Ξ Θ Η Η Θ Υ Γ Υ Τ Θ  
Γ Η Β Η Ε Ι Κ Ο Ι Ε Ρ Μ Η Η Γ Φ Ρ Δ Δ Ε Ρ Ρ Τ Ρ Ω Υ Θ Ι Ι Ο Λ Κ Μ Ν  
Β Ω Χ Σ Ρ Τ Υ Ω Θ Ι Κ Κ Ν Β Ω Χ Σ Ε Τ Υ Υ Θ Θ Ι Ι Ο Λ Ω , Μ  
Β Ω Ψ Δ Φ Ρ Θ Ε Κ Μ Β Φ Δ Ρ Υ Η Η Κ Ι Κ Ο Κ Ψ Κ Ο Δ Φ Ε Φ Ρ Γ  
Γ Η Η Υ Ξ 8 ς 8 Υ Τ Ω Φ Φ Ε Φ Γ Η 7 Ξ 7 Ξ 7 Ξ 7 Γ Ω Φ 4 Ε Φ Δ Ω  
Β Ξ

## Νησί της Καλυψούς

Με τη βοήθεια της Καλυψούς έφτιαξες μια σχεδιά και ταξίδευες 17 μέρες. Τότε ο Ποσειδώνας ανακάλυψε που βρίσκεσαι και σήκωσε θεόρατα κύματα τα οποία σου κατάστρεψαν τη σχεδιά και σε οδήγησαν στην επόμενη περιοχή.

Στο γρίφο 13 οι μαθητές είχαν από μια κόκκινη διαφάνεια στη κάθε ομάδα και τη περνούσαν πάνω από το κείμενο. Έτσι, αποκαλύπτονταν η συνέχεια της ιστορίας αλλά και ο κωδικός ο οποίος αποκωδικοποιούνταν με τον αποκωδικοποιητή 3.



**ΙΘΑΚΗ**  
ΣΥΓΧΑΡΗΤΗΡΙΑ/ ΕΦΤΑΣΕΣ ΣΤΗΝ ΙΘΑΚΗ.

Συγκινημένος, φτάνεις επιτέλους σε ένα νησί. Δεν γνωρίζεις ότι είναι η Ιθάκη καθώς έχει ομίχλη. Όμως η θεά Αθηνά δώχνει την ομίχλη και καταλαβαίνεις ότι είσαι στην Ιθάκη μετά από τόσα βάσανα και τόσες απώλειες.

Όμως τα βάσανά σου δεν τελειώνουν εδώ.

Η θεά Αθηνά σε ενημερώνει πως στο σπίτι σου έχουν εισβάλλει πολλοί μνηστήρες, οι οποίοι θέλουν να παντρευτούν τη Πηνελόπη, τη γυναίκα σου και να γίνουν βασιλιάδες της Ιθάκης. Τώρα όμως πήγαν, σου είπε, στη καλύβα του πιστού χοιροβοσκού σου, του Εύμαιου, και περίμενε εκεί το γυρισμό του γιου σου, του Τηλέμαχου, που έρχεται από ταξίδι. Είχε πάει στην Πύλο και στη Σπάρτη να μάθει απ' το Μενέλαο κι από το γέρο Νέστορα νέα για σένα.

Έτσι, σε μεταμόρφωσε σε ζητιάνο για να μην φανερωθείς ακόμη σε κανέναν.

Ο Εύμαιος δεν σε γνώρισε αλλά σε δέχτηκε με χαρά και έμεινες εκεί όλο το βράδυ.

# Γρίφος 14

Αυτή τη φορά έγραψες τι συνέβη στο ημερολόγιό σου με διαφορετικό τρόπο ώστε να μη το δει κανένας άλλος γνωστός του και μάθει πως είναι στην Ιθάκη. Τον έχεις ξανά συναντήσει τον τρόπο αυτό άρα θα είναι εύκολη η λύση!

Διάβασε τι έγραψε και βρες τον κωδικό.  
Κράτα τον κωδικό στις σημειώσεις σου.

Το σταυρόλεξο υπάρχει στο βιβλιαράκι “λύσεις και σημειώσεις”

2. Γρίφος 14

6. Α Α Α Α Α

4. Α Γ Α Α Α

5. Α Α Α Α Α

3. Α Κ Ε Α Α

1. Α Κ Α Ω Ω Ο Γ Ι Α Ε Α Α Α Α

Στο γρίφο 15 οι μαθητές ανέτρεξαν στις σημειώσεις και το βιβλίο αφήγησης ώστε να βρουν τα σύμβολα και να απαντήσουν στις 12 ερωτήσεις ώστε να πάρουν τα 12 τσεκούρια του Οδυσσέα.

## ΙΘΑΚΗ

Την άλλη μέρα ξανάρθαν οι μνηστήρες στο παλάτι. Οι δούλες έστρωσαν τα τραπέζια κι εκείνοι πάλι άρχισαν να τρώνε και να πίνουν.

Τότε η Αθηνά έβαλε στο νου της Πηνελόπης να φέρει το τόξο του Οδυσσέα και τα βέλη του και δώδεκα τσεκούρια, που είχαν μια τρύπα στην κορφή. Ο Εύμαιος, ο χοιροβοσκός, έστησε τα τσεκούρια στη σειρά και η Πηνελόπη είπε: «Ακούστε με, μνηστήρες! Όποιος μπορεί να λυγίσει αυτού του τόξου τη χορδή και να ρίξει ένα βέλος, που θα περάσει μέσα από τις τρύπες των δώδεκα τσεκουριών, αυτός θα γίνει άνδρας μου».

Άρχισαν τότε όλοι οι μνηστήρες, ο ένας μετά τον άλλο, να δοκιμάζουν, μα κανείς δε μπόρεσε να τεντώσει τη χορδή.

Ζήτησες τότε να δοκιμάσεις κι εσύ.  
Η Πηνελόπη έφυγε κι η Αθηνά αμέσως σου έδωσε την πρώτη σου μορφή.

## Γρίφος 15

Για να λύσεις τον γρίφο και να γλιτώσεις από τους μνηστήρες, θα πρέπει να βρεις σε συνεργασία με τις άλλες ομάδες της τάξης τη λύση στα 12 ερωτήματα που ξεκλειδώνουν τα 12 τσεκούρια.

Ο κωδικός είναι :

- Ο αριθμός από τις περιοχές που πέρασες.
- Ο αριθμός των εχθρών (ανθρώπων και Θεών) που συνάντησες.
- Ο αριθμός αυτών που σε βοήθησαν.
- Ο αριθμός των Θεών που σου στάθηκαν εμπόδια.
- Ο αριθμός των χρόνων που ήσουν στη Ιθάκη.
- Ο αριθμός των πλοίων που σε συνόδευαν από την Τροία.
- Ο αριθμός των ματιών που είχε ο Πολύφημος.
- Ο αριθμός των ανέμων που είχε αφήσει έξω από το σακί ο Αίολος.
- Ο αριθμός των κεφαλιών που είχε η Σκύλλα.
- Ο αριθμός των χρόνων που έμεινες στο νησί της Καλυψούς.
- Ο αριθμός των ημερών που ταξίδευε μέχρι να φτάσεις στο νησί των Φαιάκων.
- Ο αριθμός των συντρόφων σου που επιβίωσαν από τις καταστροφές και γύρισαν μαζί σου στην Ιθάκη.

Εάν βρεις και θυμάσαι τις απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις τότε θα αρπάξεις το τόξο σου ως Οδυσσέας, θα διώξεις τους μνηστήρες και θα ζεις χαρούμενος με τη Πηνελόπη στην Ιθάκη.

Προσοχή!!

Κάποιες φορές, κάποιος άνθρωπος ή και Θεός σε βοήθησε αλλά και σε εμπόδισε. Το μετράς κανονικά και στην βοήθεια αλλά και στο εμπόδιο.

Κάθε άνθρωπος ή Θεός μπορεί να υπολογιστεί μια φορά μόνο ως βοήθεια ή ως εχθρός. Έτσι, εάν για παράδειγμα η θεά Αθηνά βοήθησε 3 φορές, μετράς μόνο τη μια.

Στον γρίφο 16 οι μαθητές αποκωδικοποίησαν με τον αποκωδικοποιητή 2 τα λόγια της Θεάς Αθηνάς και ολοκλήρωσαν το επιτραπέζιο παιχνίδι απόδρασης.

## ΙΘΑΚΗ

Τι συνέβη όμως στο τέλος;

Αρπάξεις το τόξο, τεντώνεις αμέσως τη χορδή και  
ρίχνεις ένα βέλος, που περνά σαν αστραπή ανάμεσα απ’  
τις τρύπες όλων των τσεκουριών. Τότε οι μνηστήρες  
κατάλαβαν ποιος ήσουν και τρόμαξαν. Αμέσως ο  
Εύμαιος και η Ευρύκλεια έκλεισαν όλες τις πόρτες κι  
άρχισες να σημαδεύεις τους μνηστήρες που  
προσπαθούσαν να σωθούν.

Δίπλα σου ο Τηλέμαχος έριχνε κι εκείνος με το τόξο.  
Τους σκοτώστε σχεδόν όλους και η Ευρύκλεια πήγε  
στην Πηνελόπη να της πει πως ήρθες.

Εκείνη δεν την πίστευε. Όταν όμως βεβαιώθηκε πως ο  
ξένος ήσουν εσύ, σε αγκάλιασε και κλάψατε κι οι δυο  
από χαρά.

Την άλλη μέρα το πρωί πήγες να δεις τον πατέρα σου,  
το γέρο Λαέρτη, που ζούσε μόνος στα κτήματά του.  
Πικραμένος ο γέροντας χρόνια περίμενε το γιο του να  
γυρίσει. Κι όταν σε είδε μπροστά του ζωντανό σε  
αγκάλιασε κι έκλαψε πολλή ώρα.

Οι συγγενείς όμως των μνηστήρων πήγαν οπλισμένοι  
στο παλάτι να σε βρουν κι αφού δεν σε βρήκαν εκεί,  
πήγαν στο κτήμα του Λαέρτη.

## Γρίφος 16

Μόλις πήρες τα όπλα σου μαζί με τον Τηλέμαχο και  
ετοιμαστήκατε για μάχη, ήρθε η Αθηνά απ’ τον Όλυμπο,  
στάθηκε ανάμεσά σας και είπε:

«**ΕΥΜΕΙΝΓΕΝΟ ΝΕΞ ΤΕΩΟΙΕ**»  
**ΝΝΓ ΛΓΘΟΝΟ ΕΩΕΓ**  
**ΛΓΩ ΕΓ**

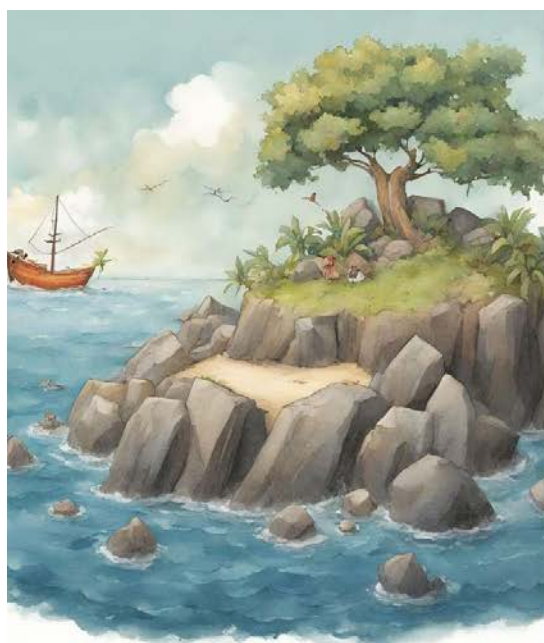
Λύσε τον κωδικό, βρες τι είπε η Αθηνά σε εσάς και τους  
μνηστήρες και θα φτάσεις στο τέλος της ιστορίας.

Τότε όλοι αφήνουν τα όπλα τους κι ορκίστηκαν πίστη σε  
εσένα, τον Οδυσσέα.

Έζησες από τότε ευτυχισμένος και βασιλεύεις πολλά  
χρόνια στην αγαπημένη του πατρίδα, την Ιθάκη.

## ΤΕΛΟΣ

## Τμήμα του τετραδίου «Λύσεις και σημειώσεις».



### Λύσεις και σημειώσεις.

### Λύσεις και σημειώσεις.

Τι είναι αυτό το τετράδιο;

Σε αυτό το τετράδιο θα πρέπει να σημειώνετε τις απαντήσεις σας στους γρίφους, δηλαδή τους κωδικούς που σας ζητά κάθε φορά. Εάν η απάντησή σας είναι σωστή, τότε καταφέρνετε να αποδράσετε από την περιοχή στην οποία είστε και περνάτε στην επόμενη, αφού πρώτα βάλετε το αυτοκείμενο της περιοχής που κερδίσατε πάνω στο χάρτη.

Πώς το συμπληρώνουμε;

Κάθε γρίφος έχει έναν αριθμό δίπλα του. Εάν βρισκόμαστε στο γρίφο 1 τότε πρέπει να γράφουμε σε ποιά περιοχή του συναντήσαμε, για παράδειγμα χώρα των Κιόνων. Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τον κωδικό ο οποίος δεν θα πρέπει να έχει κανένα λάθος εάν θέλετε να περάσετε την αποστολή.

Δίπλα σε κάθε γρίφο, υπάρχει ένα γκρι τετράγωνο το οποίο είναι χώρος για σημειώσεις. Εκεί θα πρέπει να σημειώνετε ό,τι σας φαίνεται σημαντικό σαν πληροφορία που ίσως χρειαστείτε σε κάποια επόμενη αποστολή.

Τι μπορεί να είναι σημαντικό;

Άνθρωποι ή θεοί που σας βοήθησαν να δραπέτευσετε, εργαλεία που χρησιμοποιήσατε, κίνδυνοι και εχθροί που συναντήσατε. Και ποιος ξέρει, ίσως υπάρχει κάποιο σημάδι που να σας δείχνει τι πρέπει να σημειώσετε, αρκεί να είστε προσεκτικοί. Συνήθως, σημαντικό θα είναι οι αριθμοί που υπάρχουν στα κείμενα και τους γρίφους.



### Λύσεις των γρίφων.

#### Γρίφος 1

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;

#### Γρίφος 2

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;

#### Γρίφος 3

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;

### Λύσεις των γρίφων.

#### Γρίφος 4

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;

#### Γρίφος 5

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;

#### Γρίφος 6

Περιοχή:  
ζωδικός:

Σημειώσεις: ⚡ ♂ ♀ ☼

Ποιοι οι δούλοι;  
Με τους τράποι  
Παύλος οχθρὸς συναντήσαμε  
Τι χαρακτηριστικά είχαν;  
Ζουν ἐλαί οι συντροφοί σου μετά τη μάχη;