

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ** ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ  
ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ  
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### **ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Διδάσκοντας με Παιγνιοποίηση και Ψηφιακή Αφήγηση : η περίπτωση της  
Βυζαντινής Ιστορίας**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ /-ΑΣ

Παπαδοπούλου Πελαγία

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/-ΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/-ΡΙΑ:

Γκούσκος Δημήτριος

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ

2018-2019

# ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών

## ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ

Τμήμα Ηλεκτρονικών Μηχανικών

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διδάσκων: Δημήτρης Γκούσκος

Εργασία: «Διδάσκοντας με Παιγνιοποίηση και Ψηφιακή Αφήγηση : η  
περίπτωση της Βυζαντινής Ιστορίας»



Μεταπτυχιακές Φοιτήτρια: Παπαδοπούλου Πελαγία

A.M. 5528

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2019

## **Δήλωση περί μη λογοκλοπής**

Δηλώνεται ότι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας με τίτλο «Διδάσκοντας με Παιγνιοποίηση και Ψηφιακή Αφήγηση : η περίπτωση της Βυζαντινής Ιστορίας», που συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» παραδόθηκε το Σεπτέμβριο του 2019. Η αναφερόμενη εργασία δεν αποτελεί αντιγραφή ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σαφώς στη βιβλιογραφία και στο κείμενο, ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, αν υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά.

Όνομα (κεφαλαία): ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΠΕΛΑΓΙΑ

ΑΜ: 5528

Ημερομηνία: 8-9-2019

## **Abstract**

This paper was developed in terms of the postgraduate thesis "Information Technologies and Communication for Education" and is a research on the teaching of historical subjects in High School and in particular in the course of the History of the Middle Ages and Modern World in 565-1815. Based on the textbook, alternative teaching tools, such as the use of various digital media, are encouraged, and as can be seen from the articles, history can become much more interesting with the application of new ideas. The main objective of this particular work is to bring students into contact with a variety of historical events and personalities through the process of playing and writing digital narratives. More specifically, the interest of the intervention is oriented towards acquiring knowledge about various historical themes, persons and concepts and whether this knowledge can be acquired through a playful way of teaching. Thus, it is also considered whether the whole process was fun for the students, and how they worked together to reach the final outcome. From the conclusions of this work, positive results arise with regard to the effects of gamification to the educational process. The gaming use of the digital narrative, the organized card games, the awards and the prizes at each stage seemed to stimulate students' interest. Through the evaluation of the educational intervention there are significant benefits both at the cognitive and emotional level (collaboration), thus making the use of the gamification method an interesting option for the transfer of knowledge, which can be generalized in other subjects as well.

**Keywords: gamification, history, digital storytelling, fun, collaboration**

## **Επιτελική σύνοψη**

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» και αποτελεί μια έρευνα με θέμα τη διδασκαλία ιστορικών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815 της Β' Λυκείου. Με βάση και το σχολικό εγχειρίδιο τα εναλλακτικά διδακτικά μέσα, όπως η χρήση διάφορων ψηφιακών μέσων, είναι κάτι που ενθαρρύνεται και όπως θα φανεί και από τη βιβλιογραφία η ιστορία μπορεί να γίνει πολύ πιο ενδιαφέρουσα με την εφαρμογή νέων ιδεών. Κύριος στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με ποικίλα ιστορικά γεγονότα και προσωπικότητες μέσα από τη διαδικασία της παιγνιοποίησης και της εκπόνησης ψηφιακών αφηγήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της παρέμβασης προσανατολίζεται στην απόκτηση γνώσεων για διάφορα ιστορικά θέματα, πρόσωπα και έννοιες και στο εάν οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποκτηθούν μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, εξετάζεται και το κατά πόσο η όλη διαδικασία ήταν διασκεδαστική για τους μαθητές, καθώς και το πως συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να φτάσουν στο εκάστοτε τελικό αποτέλεσμα. Από τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης εργασίας, προκύπτουν θετικά στοιχεία όσον αφορά τα αποτελέσματα της παιγνιοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιγνιοποιημένη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, τα παιχνίδια με κάρτες που οργανώθηκαν και τα βραβεία με τους πόντους που δινότουσαν σε κάθε στάδιο φάνηκε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Μέσα από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης φανερώνονται σημαντικά οφέλη τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (συνεργασία), κάνοντας έτσι τη χρήση της μεθόδου της παιγνιοποίησης μια ενδιαφέρουσα επιλογή για τη μετάδοση γνώσης, η οποία μπορεί να γενικευθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

**Λέξεις κλειδιά: παιγνιοποίηση, ιστορία, ψηφιακή αφήγηση, διασκέδαση, συνεργασία**

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο καθηγητή μου κ. Γκούσκο Δημήτρη για την στήριξη, την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση σε όλη την πορεία της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας. Η βοήθειά του ήταν πραγματικά πολύτιμη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο της τάξης της Β' Λυκείου στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, κ. Τόλια Στέφανο για την ευκαιρία που μου έδωσε να μελετήσω το φαινόμενο της παιγνιοποίησης στο μάθημα της ιστορίας.

# Πίνακας περιεχομένων

## Μέρος 1 - θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή.....	7
1. Σχεδιασμός - Υλοποίηση Βιβλιογραφικής Έρευνας.....	9
2. Παρουσίαση υλικού βιβλιογραφικής έρευνας.....	11
2.1 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.....	11
2.2 Ψηφιακή αφήγηση .....	13
2.3 Παγνιοποίηση.....	14
3. Παρουσίαση υλικού συγκεκριμένων βιβλιογραφικών έρευνών.....	17
4. Ανάλυση υλικού βιβλιογραφικής έρευνας.....	24

## Μέρος 2 – Εκπαιδευτική Παρέμβαση

5. Στοχοθεσία εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	34
5.1 Μέθοδος.....	34
5.2 Συμμετέχοντες και εργαλεία.....	34
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
6. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	36
6.1. Γενίκευση σε άλλα μαθήματα.....	43
7. Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	47
8. Αξιολόγηση παρέμβασης.....	51
8.1 Ανάλυση φύλλων επιδόσεων μαθητών (pre/post test).....	51
8.2 Ανάλυση απαντήσεων ερωτηματολογίου διασκέδασης και συνεργασίας .....	52
8.3 Ανάλυση φύλλων παρατήρησης.....	54
8.4 Ανάλυση ψηφιακών αφηγήσεων.....	56

## Μέρος 3 – Συμπεράσματα

9. Συμπεράσματα.....	58
9.1 Ζήτημα απόκτησης γνώσεων.....	58
9.2 Ζήτημα του χρόνου.....	58
9.3 Το ζήτημα διασκέδασης.....	59
9.4 Το ζήτημα του ανταγωνισμού.....	59
9.5 Το ζήτημα της συνεργασίας.....	60
9.6 Το ζήτημα του δείγματος.....	60
9.7 Οργάνωση παιγνιοποίησης και βραβεία.....	61
9.8 Παιγνιοποίηση και επαυξημένη πραγματικότητα (ΕΠ).....	61
9.9 Συνοπτικός πίνακας συμπερασμάτων.....	62
10. Αυτοαποτίμηση της έρευνας.....	66
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	69
Παράρτημα Α - πρωτογενές υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	72
Παράρτημα Β - αποτελέσματα από τη διαδικασία ανάλυσης των ευρημάτων.....	89
Παράρτημα Γ – Ερωτηματολόγια.....	100

## Μέρος 1 - θεωρητικό πλαίσιο

### Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση». Στο συγκεκριμένο κομμάτι παρατίθεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ζητημάτων που σχετίζονται με την παιγνιοποίηση και την ψηφιακή αφήγηση σε σχέση με την ιστορία, στο μάθημα της Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815 της Β' Λυκείου. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο το μάθημα της ιστορίας μπορεί να παιγνιοποιηθεί, ώστε από τη μία οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι και από τη άλλη να διασκεδάσουν παίζοντας και παράγοντας τις δικές τους ομαδικές ψηφιακές αφηγήσεις.

Πολλές δημοσιεύσεις στις ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες επιχειρούν στις μέρες μας να αναδείξουν, με έργα και όχι μόνο με λόγια, καινούργιες λογικές επικοινωνίας και διάδοσης της γνώσης. Έτσι, λοιπόν, επιχειρείται μια εκ βάθους αναθεώρηση του βιβλιοκεντρικού μοντέλου παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης και αυτό ακριβώς προσπαθεί να αναδείξει και η συγκεκριμένη εργασία. Έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας, έχοντας ως βάση το παιχνίδι και το ρήμα «παίζω», πάντα βέβαια με εποικοδομητικό τρόπο. Όπως αναφέρει και οι Kityakova κ.α (2013) ένα βασικό πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η έλλειψη εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία εκμάθησης. Εξαιτίας αυτού, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνικές και προσεγγίσεις που να προκαλούν και να παροτρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν στην κατάρτιση. Με ποιον τρόπο, λοιπόν, μπορεί να συνδυαστεί η κινητοποίηση και η διασκέδαση των μαθητών με την απόκτηση γνώσης; Με βάση το ερώτημα αυτό, η ερευνήτρια σκέφτηκε την παιγνιοποίηση ως μέσο διασκέδασης και την ψηφιακή αφήγηση ως μέσο που θα μπορούσε να έχει και εκπαιδευτικό – διδακτικό περιεχόμενο. Ο συνδυασμός τους προέκυψε και από τις προτάσεις της βιβλιογραφίας και γιατί ή ερευνήτρια ήθελε να εξετάσει τι είδους ιστορική αφήγηση θα μπορούσε να προκύψει μέσα σε ένα παιγνιοποιημένο σύστημα και σε έναν περιορισμένο χρόνο. Με βάση τα στοιχεία αυτά προέκυψε η ανάγκη της μελέτης των γνώσεων που μπορούν να αποκτηθούν από τη σύμπραξη των δυο μέσων, αλλά και της κινητοποίησης, συνεργασίας και στάσης των μαθητών μέσα στην όλη διαδικασία, καθώς και των συναισθημάτων που δημιουργήσαν όλα αυτά στους μαθητές. Οι στόχοι, με λίγα λόγια, προέκυψαν ως μια ανάγκη για μια νέα προσέγγιση της ιστορίας με βάση το «παίζω» και την αφήγηση γεγονότων, πάντα σε ένα γνωστικό πλαίσιο.

Η συγκεκριμένη, λοιπόν, εργασία, αποτελείται από δέκα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης της βιβλιογραφικής έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το υλικό της βιβλιογραφικής έρευνας, το οποίο αναλύεται σε τρεις επιμέρους ενότητες, οι οποίες σχετίζονται με τα βασικά θέματα που θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα, αυτά της ιστορίας, της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται δέκα πιο συγκεκριμένες βιβλιογραφικές έρευνες, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των βασικότερων ευρημάτων που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο μέρος β, το οποίο αντιστοιχεί στην εκπαιδευτική παρέμβαση της ερευνήτριας, περιγράφεται η παρέμβαση που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2019 στο 3ο Γενικό Λύκειο Νέας Σμύρνης. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε καθώς, η εκπαιδευτικός είχε επισκεφτεί ξανά το σχολείο για άλλη παρέμβαση, επομένως υπήρχε ευκολία στην πρόσβαση, δεδομένης της καλής επικοινωνίας που είχε υπάρξει με τον διευθυντή του σχολείου. Έτσι, προέκυψε και η συνεργασία με τον καθηγητή ιστορίας της Β΄ Λυκείου, ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη παρέμβαση. Σε αυτήν, συμμετείχαν 21 μαθητές (12 αγόρια, 9 κορίτσια) της Β΄ Λυκείου και η συνολική της διάρκεια ήταν 5 διδακτικές ώρες. Η παρέμβαση αυτή, πραγματοποιήθηκε στην σχολική αίθουσα, που λάμβανε χώρα η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συνεχίζοντας, στο πέμπτο κατά σειρά κεφάλαιο του συγκεκριμένου μέρους της εργασίας, το οποίο ανήκει στο μέρος β' παρουσιάζονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα εργαλεία και η μέθοδος και οι συμμετέχοντες. Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και πως αυτή θα μπορέσει να γενικευθεί σε άλλα μαθήματα, άλλων βαθμίδων. Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η υλοποίησή της και στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αξιολόγησή της μέσω των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, η οποία χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες. Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την παρέμβαση και στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η αυτοαποτίμηση της ερευνήτριας για την εκπαιδευτική παρέμβαση.



## 1. Σχεδιασμός - Υλοποίηση Βιβλιογραφικής Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο του Μαρτίου του 2019 μέχρι και τον Μάιο του 2019. Τα βασικά ζητήματα ενδιαφέροντος ήταν η παιγνιοποίηση της ιστορίας και η χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την επεξεργασία ιστορικών ζητημάτων.

Αρχικά, για τα ζητήματα της διδακτικής της ιστορίας, αναζητήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815 της Β' Λυκείου, στο αντίστοιχο βιβλίο. Μέσα από εκεί φάνηκαν κάποιοι διδακτικοί στόχοι οι οποίοι θα μπορούσαν να προσεγγιστούν. Αναζητήθηκαν τα κρίσιμα σημεία κάθε κεφαλαίου του σχολικού του εγχειριδίου, από τα οποία κάποια θα επιλέγονταν προς χρήση στην επακόλουθη διαδικασία της παιγνιοποίησης.

Στην συνέχεια, ξεκίνησε η αναζήτηση στο διαδίκτυο, ποικίλων επιστημονικών άρθρων και βιβλίων σχετικών με τα θέματα της παιγνιοποίησης, της ψηφιακής αφήγησης και της ιστορίας. Από όλες τις μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν (Research Gate, Google Scholar, Scopus, Academia.edu, Science Direct), όλες προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες για την πιο ενδελεχή εξέταση του θέματος. Οι μελέτες και τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν από την αναζήτηση στο Διαδίκτυο, παρείχαν πληροφορίες σχετικές με τους τρόπους και τις τεχνικές παιγνιοποίησης, τα στάδια δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και την ανάγκη για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας, και χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση ποικίλων σημείων μέσα στην εργασία. Μετά το πέρας αυτής της αναζήτησης ξεκίνησε η διαδικασία οργάνωσης ενός παιχνιδιού, που θα ήταν η βάση της όλης διαδικασίας. Η ερευνήτρια συνέταξε μια ιστορία, η οποία θα είχε έναν τελικό στόχο και φυσικά κάποια στάδια για να φτάσουν οι μαθητές σε αυτόν. Στη συνέχεια, προέβη στην επεξεργασία του περιεχομένου του κάθε σταδίου, με βάση τη βιβλιογραφία για το καθένα από τα σημεία ενδιαφέροντος.

Έτσι, το πρώτο στάδιο του παιχνιδιού θα περιείχε ένα παιχνίδι αντιστοίχισης καρτών με κειμενάκια. Πιο συγκεκριμένα, θα δίνονταν στους μαθητές καρτέλες με συνολικά 5 αποστολές, από τις οποίες οι μαθητές θα επέλεγαν ποιες θα υλοποιήσουν. Κάθε αποστολή θα είχε ως βάση της την αντιστοίχιση και τις εικόνες – κάρτες. Αξίζει να αναφερθεί πως κάθε αποστολή σχετιζόταν και κάποιο ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο, όπως αυτά παρουσιάζονταν στο σχολικό εγχειρίδιο. Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές θα συζητούσαν τα θέματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι στο πρώτο, ώστε να λυθούν τυχόν απορίες και να εμπεδωθούν καλύτερα κάποια θέματα. Τέλος, στο τελευταίο μέρος οι μαθητές θα δημιουργούσαν μια ψηφιακή αφήγηση πάνω σε κάποιο ιστορικό ζήτημα της επιλογής τους. Και στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως και τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης είχαν ενταχθεί στο παιγνιοποιημένο πλαίσιο,

δημιουργώντας έτσι μια παιγνιοποιημένη ψηφιακή αφήγηση μέσα στην όλη παιγνιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας.

Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των άρθρων και των βιβλίων ήταν «gamification», «history», «storytelling», «social studies and digital storytelling», «παιγνιοποίηση της ιστορίας », «τρόποι διδασκαλίας της ιστορίας», «ιστορία και ψηφιακή αφήγηση», «gamification benefits», «digital storytelling advantages», «game based teaching», «gamified history».

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως για τις πηγές που θα επιλέγονταν, έπρεπε να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και περιορισμοί. Σε πρώτο επίπεδο, τέθηκε το ζήτημα του περιορισμού στην χρονολογία, ώστε να προκύψουν οι πιο πρόσφατες έρευνες, από το 2014 και μετά. Βέβαια, κατά τη διάρκεια της αναζήτησης προέκυψαν ορισμένα άρθρα, έρευνες και βιβλία πριν την οριοθετημένη χρονολογία που θεωρήθηκαν πολύ σημαντικά για την υποστήριξη του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας, καθώς υπήρξαν κύριες πηγές αναφοράς των ερευνών που διεξήχθησαν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, οπότε και χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια.

Στην συνέχεια, η επιλογή των πηγών, έπρεπε να είναι σχετική με την εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου ή τουλάχιστον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα. Όμως και εδώ επιλέχθηκαν κάποιες έρευνες που πραγματοποιούνταν στην Πρωτοβάθμια και στην Τριτοβάθμια Βαθμίδα, καθώς θεωρήθηκαν σημαντικές για την ανάλυση της παρούσας εργασίας. Έτσι, συνολικά από την αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν 10 βασικά επιστημονικά άρθρα προς ανάλυση, σε συνδυασμό με κάποια άλλα βιβλία και άρθρα, τα οποία έδιναν πληροφορίες για τα θέματα της παιγνιοποίησης, της ψηφιακής αφήγησης και της ιστορίας. Μέσω αυτών μπόρεσαν να προσεγγιστούν τα προς μελέτη θέματα και να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Μπορεί η διδασκαλία μέσω της ψηφιακής αφήγησης να παρέχει γνώσεις γύρω από ποικίλα ιστορικά γεγονότα ;
- Μπορεί η διδασκαλία μέσω της παιγνιοποίησης να παρέχει γνώσεις και να δημιουργήσει ένα διασκεδαστικό κλίμα;
- Γιατί είναι σημαντική η αλλαγή του τρόπου προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας στο Λύκειο;
- Ποια είναι τα ευρύτερα οφέλη της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια είναι τα ευρύτερα οφέλη της παιγνιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια παιγνιοποιημένη διαδικασία;

Μέσα από την ανάλυση, λοιπόν, όλων των παραπάνω, θα μπορούσαν να προκύψουν ορισμένα αποτελέσματα για τα κύρια θέματα της συγκεκριμένης εργασίας. Παρακάτω, θα

πραγματοποιηθεί η παρουσίαση του υλικού που προέκυψε από την διαδικασία της βιβλιογραφικής έρευνας που μόλις περιγράφηκε.

## **2. Παρουσίαση υλικού βιβλιογραφικής έρευνας**

### **2.1 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας**

Με τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας και την εισαγωγή της σε όλο και περισσότερα μαθήματα της εκπαίδευσης ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει κρίσιμες ανησυχίες σχετικά με την κατάσταση του μαθήματος της ιστορίας στο σχολικό σύστημα, εντοπίζοντας το πρόβλημα στην έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών και στην απροθυμία τους να ολοκληρώσουν εργασίες σχετικές με το μάθημα. Άλλες πηγές αναφέρουν πως το μάθημα της ιστορίας μπορεί να γίνει δασκαλοκεντρικό και να κάνει τους μαθητές παθητικούς δέκτες (great tradition) (Husbands, 2003). Παράλληλα, η χρήση μόνο του σχολικού εγχειριδίου σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζει μόνο ένα κομμάτι των γεγονότων και μία μόνο οπτική γωνία, με αποτέλεσμα να μην προβάλλονται όλες οι απόψεις. (Loewen, 2009).

Για το λόγο αυτό, οι καθηγητές καλούνται να μη μένουν μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο. Αντί να ενεργούν ως η μοναδική πηγή της γνώσης στην τάξη μαζί με το σχολικό βιβλίο, κάθε δάσκαλος θα είναι καλό να επιτρέψει στους μαθητές να χρησιμοποιούν και νέους τρόπους απόκτησης και προβολής της γνώσης. Φυσικά, δεν προτείνεται να εγκαταλείψουν τελείως τα βιβλία, αλλά να μην τα αφήνουν να κυριαρχούν μέσα στην τάξη. Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ένα δημιουργικό και κριτικό πλάνο πάνω στα γεγονότα, που θα βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν περισσότερο σε αυτά, να τα δουν από ποικίλες οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν έναν πιο κριτικό τρόπο σκέψης. (Phillips, 2008).

Οι μαθητές είναι καλό να αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα, να τα συνδυάζουν, να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και να συγκρίνουν καταστάσεις. (Loewen, 2009). Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν μια κριτική σκέψη πάνω στα γεγονότα. Παίρνοντας πρωτοβουλίες μπορούν να δουν ποικίλες απόψεις, ώστε να μην υπάρχει μια μόνο απόλυτη ιδέα, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις παραπάνω πληροφορίες που μαθαίνουν ως όπλο για να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε καταστάσεις του σήμερα. (Phillips 2008). Πώς, λοιπόν, θα μπορέσει να ενισχυθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών;

Η ανάγνωση επιπρόσθετων πηγών, πλην αυτών του σχολικού βιβλίου, η χρήση βίντεο και οι εικόνες (Vecchia, 2005), αποτελούν τρόπους για να αλλάξει η δομή του μαθήματος. Οπτικοποιώντας τα γεγονότα του παρελθόντος είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα στοιχεία που διαβάζουν. Ειδικότερα, με τη χρήση εικόνων προσφέρονται πολλές αναγνώσεις και μηνύματα, ενώ και το βίντεο χρησιμοποιείται, όχι μόνο από την πλευρά της παρακολούθησης, αλλά και από την πλευρά της παραγωγής από

τους ίδιους τους μαθητές (ψηφιακή αφήγηση). Παράλληλα, και σε άρθρο του Yu-kai Chou (2015), αναφέρεται πως πολλοί μαθαίνουν βλέποντας, γι' αυτό και χρησιμοποιούν το Youtube για να μάθουν για θέματα των επιστημών ή της ιστορίας, ενισχύοντας έτσι τη σημαντικότητα της ψηφιακής αφήγησης.

Τέλος, η αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της ιστορίας είναι κάτι που ενθαρρύνεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων, με ορισμένα σημεία του να αναφέρουν για τους στόχους και τις τεχνικές διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Την ενεργό διδασκαλία, με τη συμμετοχή του μαθητή
- Τη συνεργατική διδασκαλία
- Την αφήγηση, διάλογο, πηγές, εικόνες, χάρτες, κλπ.
- Την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών
- Τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, την ιστορική αφήγηση, το εικαστικό υλικό, το γλωσσάριο, ερωτήσεις κατανόησης κλπ.

Η χρήση των στοιχείων αυτών μπορεί να κάνει τη διαφορά και να αλλάξει τη δυναμική του μαθήματος. Έτσι, λοιπόν, στις ανθρωπιστικές σπουδές επιχειρείται μια εκ βάθους αναθεώρηση του βιβλιοκεντρικού μοντέλου παραγωγής και μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης. Όπως αναφέρει και η Πηνελόπη Παπαηλία (2015) στο βιβλίο της «Ψηφιακή Εθνογραφία», δίνεται πια έμφαση σε συνεργατικά σχήματα έρευνας, σε μια ανοικτή διαδικασία μάθησης και πειραματισμού, χωρίς προκαθορισμένους στόχους.

Προτείνεται, λοιπόν, όπως έγινε φανερό μια αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της ιστορίας, πέρα από τα παραδοσιακά πρότυπα. Δύο από τα μέσα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της ιστορίας είναι η ψηφιακή αφήγηση και η παιγνιοποίηση. Σχετίζονται, όπως, οι δύο αυτοί τρόποι με την εκπαίδευση;

Εστιάζοντας, αρχικά, στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης, αυτή φαίνεται να αποτελεί συχνά μέσο διάδοσης γνώσης στην εκπαίδευση. Όπως δηλώνουν οι Nicoletta Di Blas και Luca Ferrari (2014) στο άρθρο τους τα οφέλη της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι ποικίλα. Καλύτερη δυνατότητα συνεργασίας στο πλαίσιο ομάδας, αύξηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, πληρέστερη κατανόηση του θέματος, βελτίωση των δεξιοτήτων σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, καλύτερη επικοινωνία γενικά, βελτίωση της αφηγηματικής τεχνικής, δυνατότητα ανάκλησης πρότερων γνώσεων και βελτίωση της συγκέντρωσης και αξιολόγησης υλικού. Στο κομμάτι, λοιπόν, της ψηφιακής αφήγησης αυτή φαίνεται πως έχει θέση στο σχολικό σύστημα.

Στο πεδίο της παιγνιοποίησης, τώρα, φαίνεται πως και αυτή έχει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο άρθρο των Darina Dicheva κ.α (2015), οι συγγραφείς αναφέρουν πως η παιγνιοποίηση στην εκπαίδευση με τους μηχανισμούς της δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν θέματα χωρίς να έχουν το φόβο της αποτυχίας, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να

επιλέγουν τι θέλουν έχοντας την ευθύνη της επιλογής τους, να βελτιώσουν κομμάτια των γνώσεων που ήδη έχουν αποκτήσει, να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο τους και να λειτουργούν υπό πίεση. Όπως είναι φανερό, και η παιγνιοποίηση μπορεί να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού προσφέρει τόσο γνωστικές δεξιότητες όσο και δεξιότητες που είναι απαραίτητες και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ψηφιακή αφήγηση και παιγνιοποίηση μπορούν να αποτελέσουν μέρος της εκπαίδευσης και το ζήτημα είναι πως μπορούν να ενταχθούν ειδικότερα στο μάθημα της ιστορίας και ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που τις χαρακτηρίζουν. Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται τα στοιχεία αυτά και φαίνεται με παραδείγματα πως οι δύο αυτές έννοιες συνδυάζονται και εντάσσονται στο μάθημα της ιστορίας.

## 2.2 Ψηφιακή αφήγηση

Σύμφωνα με τον Porter (2005), η ψηφιακή αφήγηση είναι ο συνδυασμός της τέχνης της προφορικής αφήγησης με κάποια τεχνικά εργαλεία, τα οποία πλαισιώνουν τις προσωπικές ιστορίες ενός ατόμου χρησιμοποιώντας εικόνες και ήχο με τη φωνή του συγγραφέα. Βέβαια, στο πλαίσιο της παραλλαγής του ορισμού αυτού, η ψηφιακή αφήγηση, μπορεί να είναι και οι ταινίες που δημιουργούνται στην τάξη από τους μαθητές για κάποιο εκάστοτε μάθημα και έχουν εκπαιδευτικό και όχι προσωπικό χρώμα. Όπως, αναφέρει και ο Robin (2006), η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: α. τις προσωπικές αφηγήσεις - ιστορίες που περιέχουν συναισθήματα και περιστατικά της ζωής ενός ατόμου, β. ιστορικά ντοκιμαντέρ - ιστορίες που εξετάζουν ιστορικά γεγονότα και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος και γ. ιστορίες που ενημερώνουν ή καθοδηγούν τον θεατή πάνω σε μια συγκεκριμένη ιδέα ή πρακτική.

Η ψηφιακής αφήγηση, λοιπόν, αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας για τους διδάσκοντες. Είναι μια μέθοδος που δεν απαιτεί πολλές τεχνικές γνώσεις. Η οργάνωση ψηφιακών αφηγήσεων επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν ένα φαινόμενο, να πραγματοποιήσουν έρευνες με πηγές από το διαδίκτυο, να μελετήσουν ποιες φωτογραφίες πρέπει να χρησιμοποιήσουν, πώς να τις συνδυάσουν και ούτω καθεξής. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές εργάζονται με καθήκοντα που ανοίγουν ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων σε αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Vivitsou etl. 2017). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο των Hildebrandt κ.α (2016), η χρήση της αφήγησης πάνω σε ιστορικά θέματα στον Καναδά έδειξε πως αυτή μπορεί να αλλάξει τη στάση των μαθητών πάνω στην άποψή τους για ιστορικά ζητήματα και να τους κάνει να σκέφτονται πιο κριτικά. Και στην περίπτωση του παρόντος πλάνου, η ψηφιακή αφήγηση θα αποτελέσει ένα μέσω μάθησης, ενίσχυσης των συνεργατικών σχέσεων, αλλά και παιχνιδιού βασιζόμενου στην ευγενή άμιλλα.

## 2.3 Παιγνιοποίηση

Αρχικά, ως παιγνιοποίηση ορίζεται η τεχνική στην οποία οι σχεδιαστές εισάγουν στοιχεία παιχνιδιού σε καταστάσεις που βρίσκονται εκτός από το περιβάλλον ενός παιχνιδιού, έτσι ώστε να ενισχυθεί η εμπλοκή του χρήστη. Ο ορισμός αυτός, που προέρχεται από την ιστοσελίδα του «Interaction Design Foundation» αναφέρει πως η παιγνιοποίηση με την ύπαρξη διασκεδαστικών χαρακτηριστικών, όπως αποστολές και κονκάρδες, οδηγεί τους χρήστες σε μεγαλύτερο βαθμό απόλαυσης. Ο λόγος για τον οποίο η παιγνιοποίηση ως διαδικασία αξίζει να αναλυθεί είναι επειδή συχνά υποστηρίζεται ότι είναι το μέλλον της κινητοποίησης των ανθρώπων μέσα σε περιβάλλοντα που δεν αποτελούν ένα παιχνίδι. Τα μέσα τα οποία κάνουν μια διαδικασία παιγνιοποιημένη είναι εν τέλει εκείνα που οδηγούν τους παίκτες σε μια νέα δυναμική στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο σκέψης τους.

Η δυναμική του παιχνιδιού, εξάλλου, είναι διαφορετική από τη μηχανική των παιχνιδιών. Η μηχανική των παιχνιδιών είναι οι πραγματικοί μηχανισμοί του παιχνιδιού και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι παίκτες δρουν σε αυτό. Μερικά παραδείγματα της μηχανικής παιχνιδιών είναι τα εμβλήματα, ο ανταγωνισμός και οι βαθμοί. Από την άλλη πλευρά, η δυναμική του παιχνιδιού είναι οι συμπεριφορές που προκύπτουν από τη μηχανική παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα η χαρά, η λύπη, η κινητοποίηση ή η παγίωση της όλης διαδικασίας (Aaron Moncreiff, 2018).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναλυθεί περαιτέρω το κομμάτι της μηχανικής του όρου της παιγνιοποίησης. Με βάση το βιβλίο του Zichermann, (2011) «Gamification by Design» εντοπίζονται 12 βασικά στάδια σε μια παιγνιοποιημένη διαδικασία. Ο πίνακας είναι ενδεικτικός:

*Πίνακας 1: Μηχανική με βάση τον Zichermann (2011)*

<b>Game Mechanics</b>	
<b>Τα 12 στοιχεία της μηχανικής της παιγνιοποίησης, όπως αυτά περιγράφονται στο Zichermann (2011)</b>	
<b>1. Collecting (συλλογή)</b>	Βραβεία
<b>2. Οργάνωση</b>	Καθορισμένος χρόνος, αποστολές, κανόνες σε όλη τη διάρκεια της παιγνιοποίησης
<b>3. Αναγνώριση και Επιτυχίες</b>	Βραβεία για όλους
<b>4. Καθοδηγώντας τους άλλους</b>	Ομάδες, συνεργασία

<b>5. Status</b>	Βραβεία και θέση στον πίνακα αποτελεσμάτων (δημόσιος ή κρυφός)
<b>6. Δώρα</b>	Βραβεία τόσο σε εικονική μορφή όσο και σε υλική
<b>7. Έκπληξη και απρόσμενη χαρά</b>	Κρυμμένοι πόντοι, αποστολές έκπληξη, αναπάντεχη ενίσχυση και επιβράβευση
<b>8. Pattern Recognition</b> (αναγνώριση σχεδίου)	Παιχνίδι συνδυασμού αντικειμένων
<b>9. Φλερτ και ρομαντισμός</b>	Εκδήλωση ενδιαφέροντος για κάποιο παίκτη
<b>10. Φήμη</b>	Η θέση σε δημόσιο πίνακα - κατάταξη
<b>11. Οντας ο ήρωας</b>	Προκλήσεις για να σωθεί κάποιο/α άτομα
<b>12. Μεγαλώνοντας</b>	Παροχή πόντων σε κομβικά σημεία για την επιβίωση του παίκτη

Συνολικά, τα βραβεία (prize, awards), ο πίνακας κατάταξης των παικτών (leaderboard) και οι πόντοι (points) είναι τα πιο σημαντικά συστατικά μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας. Παράλληλα, η ροή (flow) στο παιχνίδι, τα επίπεδα (levels), η ενίσχυση (reinforcement) και οι προκλήσεις (challenges) διαμορφώνουν και αυτά μια διασκεδαστική εμπειρία.

Η παιγνιοποίηση είναι μια ιδέα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλους τομείς, όπως αυτοί της υγείας, του δημόσιου βίου και των επιχειρήσεων. Το 1972, η αεροπορική εταιρεία United Airlines εισήγαγε ένα πρόγραμμα όπου οι πελάτες θα λάμβαναν ποικίλα είδη, όπως για παράδειγμα μοντέλα αεροπλάνων, όταν αυτοί θα ταξιδεύαν τακτικά με την United Airlines. Το σύστημα αυτό «απογειώθηκε» γρήγορα και αργότερα η Texas International Airlines το υιοθέτησε και πρόσθεσε ένα σύστημα σημείων βασισμένο στην απόσταση των πτήσεων, το οποίο βασίστηκε στην ήδη υπάρχουσα ιδέα.

Παράλληλα, στη Στοκχόλμη δημιουργήθηκε μια λοταρία, που μέσα από την επίβλεψη από κάμερες ταχύτητας, ενθάρρυνε την ασφαλή οδήγηση, εισάγοντας όσους υπακούαν στο όριο ταχύτητας σε μια δεξαμενή λαχειοφόρων αγορών που χρηματοδοτήθηκε από οδηγούς στους οποίους είχαν επιβληθεί πρόστιμα για παραβάσεις της κυκλοφορίας. Σε μια έρευνα των τριών πρώτων ημερών, η ταχύτητα των αυτοκινήτων είχε μειωθεί κατά 22%.

Στο πλαίσιο της παιγνιοποίησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ο Mike Acedo (2019), αναφέρει πως η παιγνιοποίηση μιας σχολικής τάξης μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη. Δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών, ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης προβλημάτων, μάθησης

μέσα από τα λάθη με την παροχή δεύτερων ευκαιριών, ενισχυτικής μάθησης, αύξησης της αυτοπεποίθησης μέσα από τα βραβεία και εν τέλει απόκτησης γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της ιστορίας, ο Spring (2014) αναφέρει πως η χρήση του υπολογιστή και των ψηφιακών παιχνιδιών μπορούν να αλλάξουν τη δομή του μαθήματος ιστορίας. Ο τρόπος που προσεγγίζονται ποικίλα ιστορικά γεγονότα στα παιχνίδια μπορεί να προσφέρει νέα τροφή για σκέψη. Εκτός από τα οπτικοακουστικά μέσα, προτείνεται και η διδασκαλία με τη χρήση εικαστικού υλικού, δηλαδή εικόνων και της επεξεργασίας του, ώστε να διερευνηθούν ιστορικά γεγονότα.

Εν τέλει, η παιγνιοποίηση μπορεί να επιτύχει εξαιρετικά αποτελέσματα, με το δύσκολο μέρος να είναι να σχεδιαστεί σωστά μια παιγνιοποιημένη διαδικασία (Colin Wood, 2013). Τα μέσα που αυτή χρησιμοποιεί μπορούν να ενισχύσουν τις φυσικές επιθυμίες των ανθρώπων για κοινωνικοποίηση, μάθηση, ανταγωνισμό, επίτευγμα, κοινωνική θέση και αλτρουισμό.



### 3. Παρουσίαση υλικού συγκεκριμένων βιβλιογραφικών ερευνών

Ξεκινώντας την ανάλυση των βιβλιογραφικών πηγών έγινε μια προσπάθεια συνδυασμού των τριών συστατικών της έρευνας αυτής, δηλαδή της παιγνιοποίησης, της ιστορίας και της ψηφιακής αφήγησης. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι εξής συνδυασμοί:

- **Παιγνιοποίηση, ψηφιακή αφήγηση και ιστορία**

Στο άρθρο των Rammos και Bratitsis (2018), το μάθημα της ιστορίας παρουσιάστηκε ως δύσκολα προσεγγίσιμο και κατανοητό για τους μαθητές της έκτης δημοτικού. Για να δοθεί μια λύση η διδασκαλία της ιστορίας μετατράπηκε σε διδασκαλία βασισμένη στη μάθηση με βάση το παιχνίδι, η οποία, θα μπορούσε όχι μόνο να κάνει την ιστορία πιο ενδιαφέρουσα και φιλική για τα παιδιά, αλλά και να συμβάλει στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών σε μια νέα μαθησιακή εμπειρία, ανεξάρτητη από το γνωστικό επίπεδο του καθενός. Έτσι, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να δημιουργήσουν οι ίδιοι μια παιγνιοποιημένη διαδικασία για το μάθημα της ιστορίας, η οποία θα μπορούσε να βοηθά τους μαθητές στις επισκέψεις τους σε μουσεία ιστορικού ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ομάδα θα έβρισκε πληροφορίες για θέματα τα οποία θα συνδέονταν με διάφορα εκθέματα του μουσείου. Οι ομάδες, μετά τη συγκέντρωση του υλικού, που θα ήταν κοινό για όλους στη θεματολογία, θα πήγαιναν στο μουσείο και θα έπρεπε να δουν ποιες από τις δικές τους ιστορίες αντιστοιχούν με τα εκθέματα. Στο τέλος της διαδικασίας, οι μαθητές θα παρουσίαζαν τις ιστορίες και τα εκθέματα στα οποία αντιστοιχούσαν, αναδεικνύοντας την πιο «πετυχημένη» ομάδα.

Το παιχνίδι αυτό που εν τέλει δημιουργήθηκε, ήταν ένα κρυφό ψηφιακό κυνήγι θησαυρού, από την άποψη πως θα αποτελούσαν από ψηφιακές αφηγήσεις, που θα εμφανίζονταν σε κινητά, στο πλαίσιο της ενισχυμένης πραγματικότητας (augmented reality). Ο ψηφιακός θησαυρός θα περιείχε οπτικοακουστικό υλικό, όπως φωτογραφίες, βίντεο και ψηφιακές ιστορίες που έχουν συλλέξει ή παράγει οι ίδιοι οι μαθητές.

Η παιγνιοποίηση της επίσκεψης στο μουσείο είχε ως στόχο, αφενός την κινητοποίηση και τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών και αφετέρου τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων μέσα από την προσωπική εργασία των μαθητών, στο πλαίσιο ενός μη παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας στην τάξη ή μιας απλής ξενάγησης στο μουσείο.

Τα αποτελέσματα του εγχειρήματος αυτού έδειξαν πως ο συνδυασμός των τριών αυτών στοιχείων (ιστορία, παιγνιοποίηση, ψηφιακή αφήγηση) έκανε τους μαθητές να εργάζονται συστηματικά και να οργανώνονται καλύτερα, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις αποστολές τους με επιτυχία. Βέβαια, το τρίπτυχο αυτό φαίνεται πως είναι κάτι δύσκολο να σχηματιστεί και εν τέλει να πραγματωθεί, δεδομένου πως οι υπόλοιπες έρευνες δεν περιέχουν και τα τρία αυτά στοιχεία. Έτσι, σχηματίζονται τα εξής δίπτυχα:

- **Παιγνιοποίηση και ιστορία**

Συνεχίζοντας την πορεία του προηγούμενου άρθρου, φαίνεται πως η παιγνιοποίηση, η επαυξημένη πραγματικότητα και η διδασκαλία της ιστορίας σε εξωτερικούς χώρους αποτελούν μια πρωτοποριακή μέθοδο. Οι Reijiro Aoyamaa και Hoyee Tse (2016), θέλησαν να εξετάσουν πως ένας περίπατος φοιτητών στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας και των νέων τεχνολογιών μπορεί να γίνει ενδιαφέρον τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο προσέγγισης της προσοχής των παρευρισκόμενων. Ένας

διαδραστικός χάρτης με όλες τις σχετικές πολιτιστικές και ιστορικές τοποθεσίες που θα προσεγγίζονταν, κρυφά κουίζ γνώσης πίσω από εικόνες που θα παρέχονταν μέσα από την επαυξημένη πραγματικότητα και ένα προφίλ για την παρουσίαση της προόδου των φοιτητών και των πόντων που θα κέρδιζαν ήταν τα στοιχεία που δομούσαν την όλη διαδικασία. Όπως φαίνεται από την τελευταία περίοδο εννοείται το τρίπτυχο points – leaderboards – rewards, που παρουσιάζεται ως βάση της παιγνιοποιημένης διαδικασίας.

Συνολικά, 37 φοιτητές έλαβαν μέρος, οι οποίοι αξιολόγησαν την όλη εμπειρία τους στην εκδρομή με ένα ερωτηματολόγιο σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Φυσικά, δεν επρόκειτο για ένα μεγάλο δείγμα και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, αλλά σίγουρα μπορούν να προβάλουν μια εικόνα της κατάστασης. Για το λόγο αυτό, οι συγγραφείς δεν κάνουν αναφορά σε αριθμούς και στατιστικά στοιχεία και απλά αναφέρουν πως η επαυξημένη πραγματικότητα και η παιγνιοποίηση στο περιβάλλον ενός ταξιδιού, φάνηκε πως μπορούν να ξεκλειδώσουν διαφορετικές εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές. Πέρα από το γνωστικό κομμάτι των ιστορικών γεγονότων, οι μαθητές φάνηκε να εξοικειώνονται και με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, απέναντι στην οποία ήταν αρχικά διστακτικοί. Η παιγνιοποίηση, επίσης, φάνηκε να δημιουργεί ένα χαλαρό περιβάλλον για να μάθουν κάτι νέο, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα, χωρίς άγχος. Γενικά, το άρθρο αναφέρει πως η συμμετοχή και η κινητοποίηση των φοιτητών ήταν ένα κομμάτι με ιδιαίτερη βαρύτητα. Σε αντίστοιχο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα της Janiec Jerzy (2015), καθηγήτριας σε σχολείο της Πολωνίας, σε μαθητές 12 και 13 ετών. Ομαδική οργάνωση των μαθητών κάθε τάξης φαίνεται να υπάρχει και εδώ, ενώ η μεγαλύτερη προθυμία συμμετοχής των μαθητών, σε συνδυασμό με τις σχέσεις των μαθητών της τάξης και τις επιδόσεις τους ήταν θέματα προς μελέτη.

Και εδώ το δείγμα είναι μικρό (15 μαθητές – 4 κορίτσια και 11 αγόρια) και η γενίκευση στον πληθυσμό δεν ενδείκνυται, αλλά και πάλι τα στοιχεία για την παιγνιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας είναι σημαντικά. Εξάλλου αναφέρεται πως η όλη καταγραφή της έρευνας είναι για να κινηθεί το ενδιαφέρον και άλλων εκπαιδευτικών για μελλοντικές έρευνες. Και εδώ υπάρχει το σύστημα των πόντων και των βραβείων, και πιο συγκεκριμένα

οι πόντοι σχετίζονται με τον τρόπο συμπεριφοράς του καθενός. Ένας από τους πίνακες που παρουσιάζονται από τη συγγραφέα είναι ενδεικτικός.

Πίνακας 2: Πόντοι σε επίπεδο συμπεριφοράς

	Κριτήρια	Πόντοι
1	Συμμετοχή	30
2	Τήρηση των κανόνων	20
3	Προσφορά στην οργάνωση της κάθε δραστηριότητας	30
4	Άψογη συμπεριφορά	40
5	Έπαινος από την τάξη	30
6	Φυσική παρουσία στην τάξη	20

Συνολικά, η διαδικασία παιγνιοποίησης της ιστορίας επιδίωκε την επικοινωνία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, την ανταλλαγή απόψεων, τη συμμετοχή και όχι την παθητική στάση στις όποιες αποστολές εμφανίζονταν στο μάθημα από τη διδάσκουσα, κάθε άτομο να ξέρει τη θέση του και τις ευθύνες του στην ομάδα και να υπάρχει ανάληψη ευθυνών.

Η διαδικασία αυτή κράτησε σχεδόν 3 μήνες και η πορεία των μαθητών συγκρίθηκε και με τις επιδόσεις τους σε προηγούμενο τρίμηνο. Γενικά, τα αποτελέσματα ήταν θετικά τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συμμετοχικό επίπεδο. Οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις από το πρώτο τρίμηνο σε βαθμό 0,5, αφού ο μέσος όρος τους πήγε από 4,9 σε 5,4. Η παιγνιοποίηση και τα εργαλεία της αποτέλεσαν ικανοποιητική μέθοδο για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και για την απόκτηση γνώσεων.

Θετικά στοιχεία παρουσιάστηκαν και στην έρευνα των Martina Maněnová και Lenka Chadimová (2014) σε μαθητές δημοτικού από 3 σχολεία, μετά από αίτημα σε 11. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν μπορεί να συνδυαστεί η παιγνιοποίηση με ένα ιστορικό θέμα και πως αυτό ενδέχεται να επηρεάσει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των παιδιών. Η παιγνιοποίηση στο κομμάτι αυτό είχε ως αποστολή την κατασκευή ενός τρισδιάστατου κάστρου από τα παιδιά, πάλι σε ομάδες, και τους δασκάλους να παρέχουν βοήθεια, ενημέρωση της πορείας των μαθητών και βραβεία για κάθε ομάδα.

Δεδομένης της μικρής ηλικίας των μαθητών τα πράγματα φαίνεται να είναι πιο ρευστά και χαλαρά. Υπάρχει μια ροπή του μαθήματος της ιστορίας προς το παιχνίδι, με την κατασκευή ενός τρισδιάστατου μοντέλου και τα βραβεία, αλλά απουσιάζουν οι πόντοι και ένας οργανωμένος πίνακας βαθμών. Παράλληλα, οι ομάδες μπορούν να συνδιαλέγονται μεταξύ τους και η βοήθεια από τους δασκάλους δεν απαγορεύεται, μιας και τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας. Παρόλες τις ελλείψεις με βάση τα κεντρικά στοιχεία της παιγνιοποίησης, το

άρθρο αναφέρει πως οι δάσκαλοι έχουν προβεί σε παιγνιοποίηση της διδασκαλίας. Φαίνεται στο σημείο αυτό πως η παιγνιοποίηση έχει μια πιο χαλαρή οργάνωση, επιβεβαιώνοντας και την άποψη του Colin Wood (2013), πως μια πετυχημένη παιγνιοποίηση απαιτεί πολύ καλή οργάνωση. Πάντως και σε αυτή την έρευνα ως ένα θετικό στοιχείο της παιγνιοποίησης της ιστορίας παρουσιάζεται η πιο έντονη δραστηριοποίηση των μαθητών.

#### • **Παιγνιοποίηση και ψηφιακή αφήγηση**

Η παιγνιοποίηση φαίνεται πως μπορεί να εντάξει στο κομμάτι της και την ψηφιακή αφήγηση, όπως φάνηκε και παραπάνω. Αν και η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι υποχρεωτική ως μέσο για την παιγνιοποίηση, φαίνεται να συνίσταται, γιατί κάνει τα πράγματα πολύ πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικά. Ο Μάριος Γιακαλαράς (2016), αναφέρει πως η παιγνιοποίηση μιας διαδικασίας με βραδεία και πόντους μπορεί να κινητοποιήσει περισσότερο τους μαθητές, ώστε να παράγουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιο δικό τους έργο. Η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί μια ιστορία και η παιγνιοποίηση μπορεί να την πλαισιώσει και να την κάνει πιο διασκεδαστική, όσον αφορά τη σύνθεσή της. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνά κανείς πως και κάθε παιχνίδι υπολογιστή με πίστες, βραβεία και πόντους κρύβει πίσω του μια καλή ιστορία.

Η παιγνιοποίηση, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μεταδώσει γνώση, για να κινητοποιήσει, για να διασκεδάσει, για να κοινωνικοποιήσει, αλλά και για να προβάλλει τον ευγενή ανταγωνισμό, σε κάποιες περιπτώσεις. Στο άρθρο των Tomislav Jagušta, Ivica Botičkica και Hyo-Jeong Sob (2018) εξετάστηκε το κατά πόσο η παιγνιοποίηση του μαθήματος των μαθηματικών μπορεί να επηρεάσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Σε 54 μαθητές δημοτικού σχολείου της Κροατίας παρουσιάστηκε ένας μικρός μαθηματικός διαγωνισμός στην τάξη. Γι' αυτό το σκοπό, δημιουργήθηκε ένας πίνακας αποτελεσμάτων, το προαναφερθέν leaderboard. Για κάθε πρόβλημα που είχε λυθεί σωστά, οι μαθητές έπαιρναν 3 πόντους, ενώ για κάθε λάθος λύση αφαιρούνταν 1 βαθμός από το συνολικό σκορ. Όπως φαίνεται υπήρχε τόσο θετική όσο και αρνητική βαθμολογία σε αυτό το παιγνιοποιημένο σύστημα. Παράλληλα, για να μην υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα από τους μαθητές, σε περίπτωση αδυναμίας λύσης των ασκήσεων, οι πίνακες αποτελεσμάτων έδειχναν μόνο τους έξι κορυφαίους μαθητές. Η οργάνωση αυτή βοήθησε στο να μην δημιουργηθούν ορισμένα από τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν και στη δυναμική του Zickermann (2011), όπως η λύπη ή η οργή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε ανταγωνιστικό παιγνιοποιημένο περιβάλλον οι απόδοση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη, ιδιαίτερα στους μαθητές της τρίτης δημοτικού, έναντι της δευτέρας. Αυτό δείχνει πως γενικά ο ανταγωνισμός φαίνεται να έχει θετικότερα αποτελέσματα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Το ίδιο ισχύει και για τη συνεργασία, με τις διαφορές βέβαια και στις δύο περιπτώσεις να μην είναι μεγάλη. Το φαινόμενο αυτό για ανταγωνισμό

και συνεργασία είναι στοιχείο που θα φανεί και στην κεντρική έρευνα που θα ακολουθήσει στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, δεδομένου πως η παρέμβαση γίνεται σε μαθητές 17 ετών.

Συγκεντρωτικά, όμως, τα τελικά συμπεράσματα δείχνουν ότι οι παιγνιοποιημένες δραστηριότητες συνέβαλαν στην αύξηση των επιδόσεων μαθητών στα μαθηματικά, με τα υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων να εμφανίζονται στην πιο ανταγωνιστική κατάσταση.

- **Ψηφιακή αφήγηση και ιστορία**

Από τη διάσπαση της τριάδας παιγνιοποίηση – ψηφιακή αφήγηση – ιστορία το τελευταίο δίπτυχο προς ανάλυση είναι αυτό της σχέσης της ιστορίας με την ψηφιακή αφήγηση. Δεδομένου πως η τελευταία σχετίζεται περισσότερο με την αφήγηση προσωπικών ιστοριών είναι εύλογο να απορήσει κάποιος με το πως θα μπορούσε να ενταχθεί στο μάθημα της ιστορίας. Ο Bernard R. Robin στο άρθρο του το 2008 δίνει τη λύση αναφέροντας πως οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: προσωπικές ή αφηγηματικές ιστορίες, ιστορίες που ενημερώνουν ή διδάσκουν, και ιστορίες που επαναλαμβάνουν τα ιστορικά γεγονότα. Το τελευταίο αυτό κομμάτι είναι αυτό που εξετάζεται σε αυτή την εργασία.

Μπορεί να δημιουργηθεί ένας διαφορετικός τύπος ιστορίας για την καταγραφή γεγονότων από την ιστορία. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ιστορικές φωτογραφίες, τίτλους εφημερίδων και άλλα διαθέσιμα υλικά για τη δημιουργία μιας ιστορία που περιγράφει ένα ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο.

Τα θετικά της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης είναι πολλαπλά, με ορισμένα από αυτά να αφορούν τα εξής:

1. Ψηφιακή παιδεία – αναζήτηση πληροφοριών, οι οποίες θα μετατραπούν σε γνώση
2. Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός - δυνατότητα χρήσης υπολογιστών και λογισμικών (MovieMaker, Adobe Premiere κ.α.) για τη βελτίωση της μάθησης
3. Πληροφοριακή ενημέρωση -η ικανότητα να βρίσκουν, να αξιολογούν και να συνθέσουν πληροφορίες με κριτικό τρόπο

Έτσι, λοιπόν, και σε αυτή τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης ισχύουν ορισμένα βήματα, τα οποία σύμφωνα με τον Robin (2008) είναι τα παρακάτω:

Βήμα 1: Επιλέξτε το θέμα, σκεπτόμενοι τον σκοπό της ιστορίας. Καλό είναι να γίνει προσπάθεια για να ενημερώσουν, να πείσουν και να θέσουν ερωτήσεις.

Βήμα 2: Διεξαγωγή έρευνας για το θέμα, με τις μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο

Βήμα 3: Γράψιμο του πρώτου σχεδίου του κειμένου. Αυτό θα χρησιμεύσει ως ηχητική αφήγηση για την ιστορία. Γενικά το κείμενο είναι καλό να είναι μικρό και επικεντρωμένο. Η εστίαση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή ένα θέμα θα βοηθήσει να δημιουργηθεί μια καλύτερη ψηφιακή ιστορία.

Βήμα 4: Λήψη σχολίων σχετικά με το κείμενο από άλλους. Είναι καλό να υπάρχει μια ανατροφοδότηση σχετικά με την ιστορία σας.

Βήμα 5: Αναθεώρηση του κειμένου με βάση τα σχόλια που έχουν ειπωθεί.

Βήμα 6: Εύρεση, δημιουργία και προσθήκη εικόνων.

Βήμα 7: Σεβασμός των πνευματικών δικαιωμάτων.

Στάδιο 8: Δημιουργία του storyboard. Πρόκειται για μια γραφική επισκόπηση από όλα τα στοιχεία που σκοπεύει κάποιος να συμπεριλάβει στην ψηφιακή ιστορία.

Βήμα 9: Εγγραφή ήχου.

Βήμα 10: Προσθήκη μουσικής στο παρασκήνιο (προαιρετικά). Η μουσική που είναι κατάλληλη για το θέμα της ιστορίας μπορεί να προσθέσει πλούτο συμπληρώνοντας την αφήγηση.

Βήμα 11: Δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης με κάποιο σχετικό εργαλείο.

Βήμα 12: Δημοσίευση της ψηφιακής ιστορίας

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά της ψηφιακής αφήγησης, αυτή φαίνεται να μπορεί να συνδυαστεί με την ιστορία σε πολλές περιπτώσεις. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του άρθρου του Edward González-Tennant (2010), με βάση το οποίο οι φοιτητές πανεπιστημίου της Φλόριντα φάνηκαν να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές αφηγήσεις για ακαδημαϊκό σκοπό, προσεγγίζοντας ένα ιστορικό γεγονός στην περιοχή του Rosewood κατά το έτος 1922. Μέσω της αφήγησης οι φοιτητές φάνηκε να έχουν πιο αναζωπυρωμένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο, αν και εδώ δεν αναφέρονται στατιστικά στοιχεία προς επιβεβαίωση.

Παράλληλα, και οι Katia Hildebrandt, Patrick Lewis, Claire Kreuger, Joseph Naytowhow, Jennifer Tupper, Alec Couros και Ken Montgomery (2016), παρουσίασαν τα ευρήματα ενός ερευνητικού προγράμματος που επεδίωκε να μελετήσει τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης ως ένα δρόμο προς μια πληρέστερη κατανόηση των συνθηκών ειρήνης στον δυτικό Καναδά. Και στο σημείο αυτό, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές άρχισαν να σκέπτονται διαφορετικά την ιστορική και σύγχρονη φύση των συνθηκών και να προβληματίζονται περισσότερο πάνω στην Καναδική ιστορία.

Τέλος, και οι Catharine Coleborne και Elaine Bliss (2011), εξέτασαν την αξία της ψηφιακής αφήγησης στην διδασκαλία της ιστορίας, παρουσιάζοντας πως οι μαθητές σχολείου της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να βρουν νέους τρόπους παρουσίασης της ιστορικής γνώσης χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Moviemaker. Και σε αυτό το άρθρο η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάστηκε ως μέσο που διευρύνει τις ιδέες γύρω από το μάθημα της ιστορίας για μερικούς μαθητές, κάνοντάς το ταυτόχρονα πιο προσιτό σε αυτούς. Επιπλέον, και εδώ γίνεται λόγος για ενίσχυση της συνεργασίας και για ύπαρξη ομάδων, με τα ευρήματα να είναι θετικά για το πως λειτουργούν οι μαθητές σε μια ομάδα.

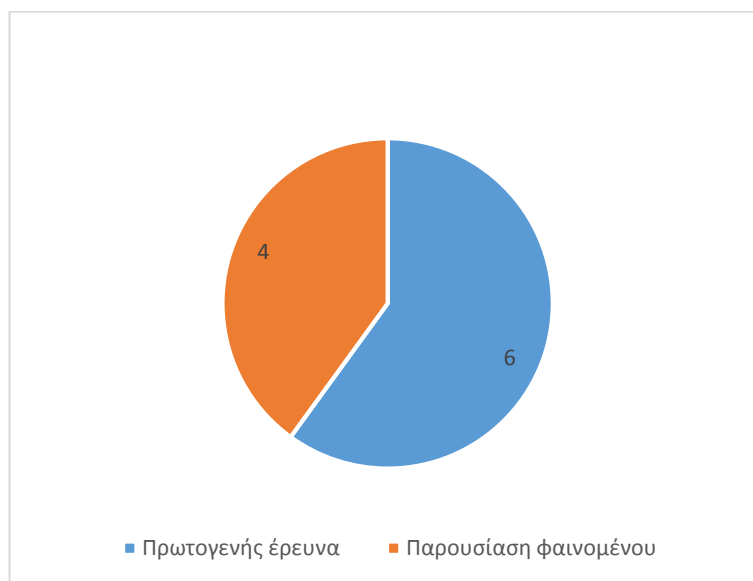
Με βάση τις δέκα βιβλιογραφικές πηγές, η παιγνιοποίηση της ιστορίας με τη συνδρομή της ψηφιακής αφήγησης παρουσιάζεται ως κάτι θετικό με αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα, τόσο στο κομμάτι της διασκέδασης όσο και στο γνωστικό κομμάτι. Μολονότι, τα ποσοτικά δεδομένα δεν είναι πολλά, εν τέλει φαίνεται πως τα συμπεράσματα τονίζουν, ότι το μάθημα της ιστορίας μπορεί να προσεγγιστεί και από άλλες πτυχές, πέρα από το παραδοσιακό σχολικό εγχειρίδιο. Παιγνιοποίηση και Ψηφιακή Αφήγηση μπορούν να κάνουν την ιστορία πιο ελκυστική, χωρίς να δημιουργούν άγχη, αλλά με σκοπό την επιβράβευση.

#### 4. Ανάλυση υλικού βιβλιογραφικής έρευνας

Στο κεφάλαιο τέσσερα, θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των βασικών σημείων των βιβλιογραφικών ερευνών, τα οποία σχετίζονται με το θέμα της παιγνιοποίησης της ιστορίας σε συνδυασμό με την ψηφιακή αφήγηση.

Στην παρουσίαση των ερευνών που σχετίζονται με την αξιοποίηση της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της «Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815» της Β' Λυκείου χρησιμοποιήθηκαν 10 έρευνες, από τις οποίες ορισμένες ήταν πρωτογενείς (με κάποιους περιορισμούς) και άλλες απλά πληροφοριακού χαρακτήρα, παρουσιάζοντας κάποια στοιχεία για κάθε φαινόμενο. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ο χωρισμός των ερευνών, ανάλογα με το είδος της έρευνας.

Διάγραμμα 1: Τύπος ερευνών



Μολονότι ή διαφορά φαίνεται μικρή σε επίπεδο ποσοστών, ουσιαστικά ποσοτικά δεδομένα είχαν μόνο 3 έρευνες, των Reijiro Aoyama και Hoyee Tse (2016), Janiec Jerzy (2015) και Tomislav Jagušta, Ivica Botičkica και Hyo-Jeong Sob (2018).

Η πρώτη με δείγμα 37 μαθητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η δεύτερη με δείγμα 15 μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η τρίτη με δείγμα 54 συνολικά μαθητές δημοτικού. Όπως είναι φανερό, καμιά από τις τρεις έρευνες δεν έγινε σε μεγάλο δείγμα, οπότε αυτό καθιστά δύσκολή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Παράλληλα, αν και οι πρωτογενείς έρευνες ήταν σαφώς περισσότερες σε αριθμό, εντούτοις μόνο δύο από αυτές είχαν λεπτομερή περιγραφή των συμπερασμάτων που εξήγαγαν, με πίνακες και διαγράμματα. Γενικά, μολονότι αναφερόταν πως παρεμβάσεις έγιναν σε τάξεις με μια ορισμένη οργάνωση, δεν δίνονταν λεπτομέρειες ποσοτικής φύσης και απλά γινόταν αναφορά στο τελικό συμπέρασμα (αρνητικό ή θετικό) χωρίς περαιτέρω δικαιολόγηση. Αν και αναφέρονταν τα αποτελέσματα, δε δίνονταν λεπτομέρειες ως προς το δείγμα ή τα ακριβή ποσοστά τα οποία διαμόρφωσαν τα θετικά απότοκα που παρουσιάζονταν στους μαθητές. Το στοιχείο αυτό, προφανώς και δείχνει πως το

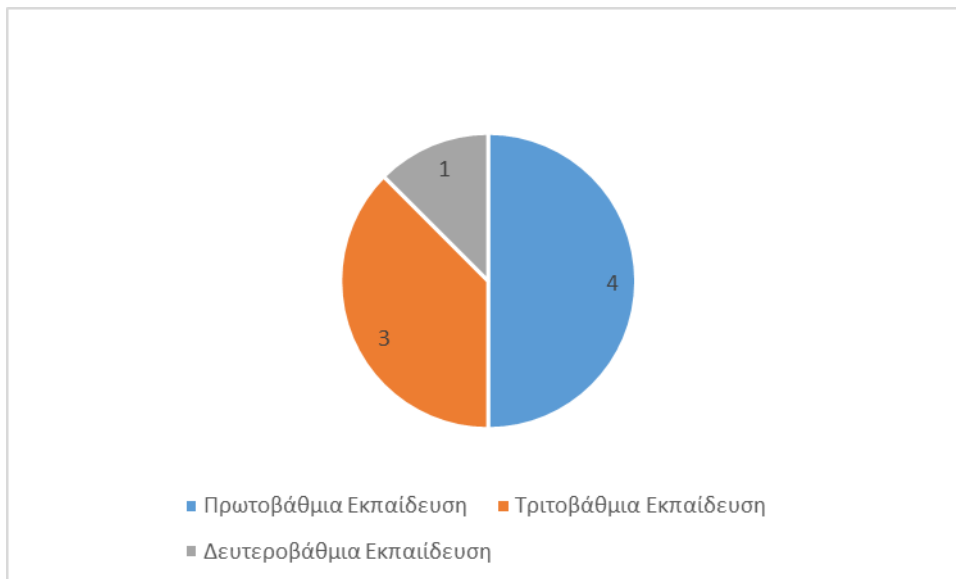


πεδίο της παιγνιοποίησης της τάξης και της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης με εκπαιδευτικό περιεχόμενο θέλει μια πιο συστηματική καταγραφή και σχολιασμό, ώστε να βοηθηθούν και μελλοντικοί ερευνητές.

Συνεχίζοντας, οι υπόλοιπες 4 έρευνες ήταν αποτελούσαν μια παρουσίαση πληροφοριών γύρω από τα ζητήματα της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης. Ενδεικτικά, τα άρθρα των Bernard R. Robin (2008) και Marios M. Giakalaras (2016), δικαιολογούσαν από τη μία τη σύνδεση της ιστορίας με την ψηφιακή αφήγηση σε εκπαιδευτικό επίπεδο και από την άλλη τη σύνδεση της παιγνιοποίησης με την ψηφιακή αφήγηση.

Ένα άλλο κομμάτι των ερευνών έχει να κάνει με τη σχολική βαθμίδα, στην οποία εστίαζε κάθε έρευνα. Το διάγραμμα είναι ενδεικτικό:

Διάγραμμα 2: Εκπαιδευτικές βαθμίδες ερευνών



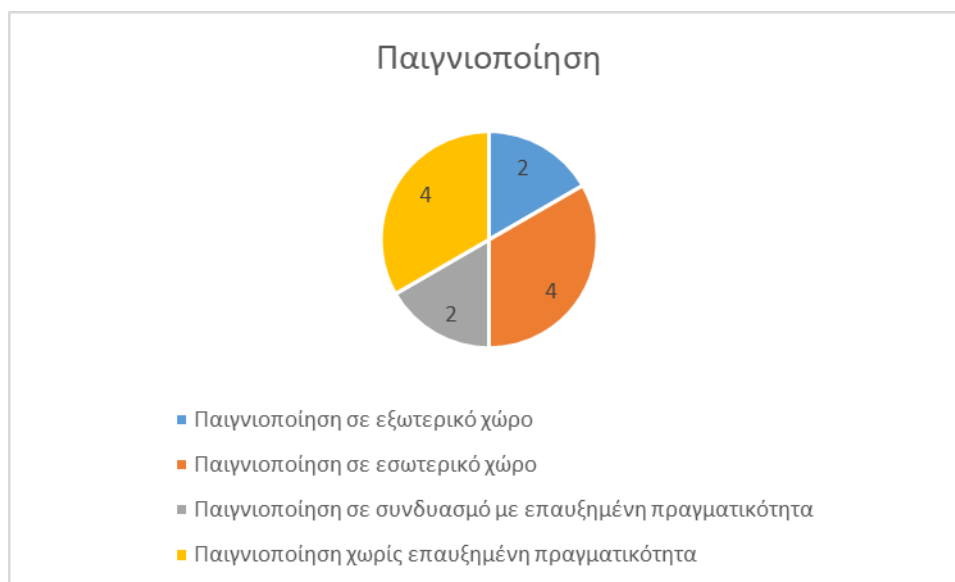
Όπως φαίνεται η πλειονότητα από αυτές επικεντρώνονταν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με μόνο μία να εστιάζει σε μαθητές γυμνασίου (13 ετών). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες των Martina Maněnová, και Lenka Chadimová (2014), Tomislav Jagušta, Ivica Botičkica και Hyo-Jeong Sob (2018), Katia Hildebrandt, Patrick Lewis, Claire Kreuger, Joseph Naytowhow, Jennifer Tupper, Alec Couros και Ken Montgomery (2016), και Dimitrios Rammos και Tharrenos Bratitsis (2018) αναφέρονταν σε μαθητές δημοτικού, η έρευνα του Janiec Jerzy (2015) σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας και τέλος οι έρευνες των Edward González-Tennant (2010), Catharine Coleborne και Elaine Bliss (2011), και Reijiro Aoyamaa, Hoyee Tse (2016) σε φοιτητές. Από τις 10 συνολικά μελέτες που εξετάστηκαν δύο δεν ανέφεραν κάποια βαθμίδα.

Η εικόνα αυτή δείχνει πως η διεξαγωγή παρεμβάσεων με κέντρο την παιγνιοποίηση και την ψηφιακή αφήγηση αποφεύγεται στους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου. Αυτό αποτελεί και σχόλιο του Bernard R. Robin (2008), ο οποίος είχε αναφέρει πως γενικά οι ψηφιακές αφηγήσεις επιλέγονται από τους δασκάλους κυρίως σε μαθητές δημοτικού, γεγονός που πρέπει να αλλάξει και να εντάξει και τη Δευτεροβάθμια βαθμίδα στη μελέτη των αφηγήσεων.

Επιπλέον, όσον αφορά τα συνολικά συμπεράσματα των ερευνών φαίνεται πως αυτά ήταν στο σύνολό τους θετικά, χωρίς να γίνεται κάποια αναφορά σε κάποιο μειονέκτημα. Οι στόχοι και αντίστοιχα τα αποτελέσματα εστίαζαν αφενός στο κομμάτι απόκτησης γνώσεων και αφετέρου στο κομμάτι την κινητοποίησης και αύξησης της συμμετοχής των μαθητών. Το σκέλος της διασκέδασης, ειδικότερα στις παιγνιοποιημένες διαδικασίες δε μελετήθηκε και φάνηκε να θεωρείται ως δεδομένο. Μάλιστα, για το γνωστικό κομμάτι, στην έρευνα της Janiec Jerzy (2015), φάνηκε να χρειάζεται μια περίοδος 3 μηνών σε μαθητές 12 και 13 ετών για να αυξήσουν την επίδοσή τους από 4,9 σε 5,4. Το στοιχείο αυτό δείχνει πως σε μια παιγνιοποιημένη διαδικασία να μεν οι μαθητές μπορεί να κινητοποιούνται περισσότερο και να είναι πιο ενεργοί στην τάξη, αλλά το κομμάτι της γνώσης είναι πιο δύσκολο να αποκτηθεί.

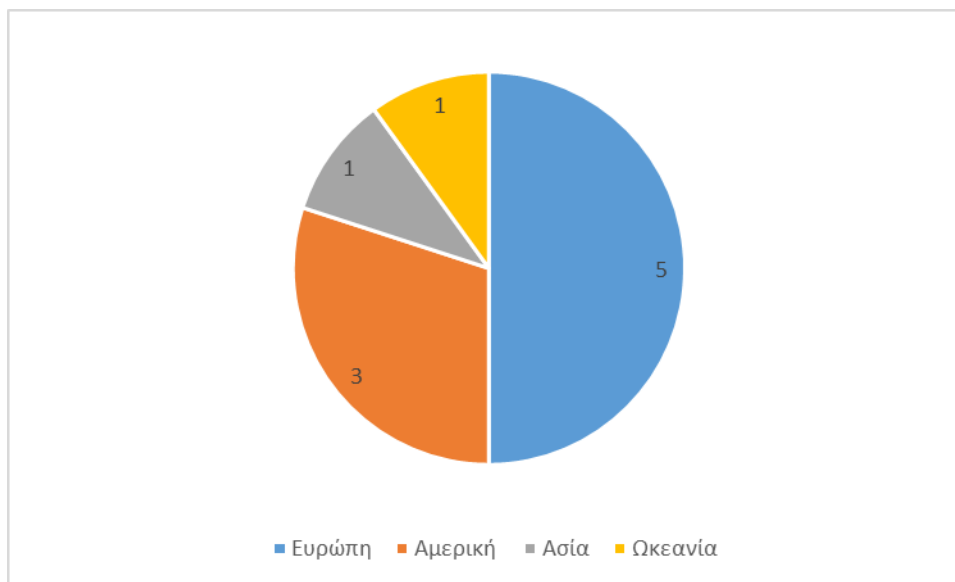
Παράλληλα, ένα ακόμη κομμάτι που αξίζει να σχολιαστεί είναι η σύνδεση της παιγνιοποίησης με τους εξωτερικούς χώρους και την επαυξημένη πραγματικότητα. Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί σε σύνολο έξι άρθρων τα δύο ανέφεραν μια παιγνιοποιημένη διαδικασία σε μια εκδρομή φοιτητών και σε μια επίσκεψη σε μουσείο. Ταυτόχρονα, στις ίδιες περιπτώσεις γινόταν και χρήση επαυξημένης πραγματικότητας για την προώθηση της κάθε αποστολής. Είναι, λοιπόν, αξιοσημείωτο πως εν τέλει η παιγνιοποίηση μπορεί να εντάξει στο δυναμικό της το οτιδήποτε, και το μόνο που χρειάζεται είναι η λεπτομερής, όσο το δυνατόν περισσότερο, οργάνωση.

Διάγραμμα 3: Στοιχεία για την παιγνιοποίηση



Ένα ακόμη ενδιαφέρον κομμάτι των ερευνών είναι οι χώρες στις οποίες αυτές έγιναν και κατ' επέκταση οι χώρες που φαίνεται να ασχολούνται με τις περιπτώσεις της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης. Βέβαια, δεδομένης της διάσπασης των ερευνών σε πολλές περιοχές, έγινε μια κατηγοριοποίηση με βάση την ήπειρο που βρίσκεται κάθε χώρα.

Διάγραμμα 4: Χώρες πραγματοποίησης ερευνών



Όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα, η Ευρώπη έχει συγκεντρωτικά τον μεγαλύτερο αριθμό ερευνών (5 έρευνες), με την Ελλάδα μάλιστα να έχει δύο από αυτές. Θα μπορούσε κάποιος να πει πως στο κομμάτι της επαυξημένης πραγματικότητας και των ψηφιακών αφηγήσεων, σε συνδυασμό με την παιγνιοποίηση, η Ευρωπαϊκή Ήπειρος πειραματίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και δεν είναι τυχαίο πως και τα πιο συστηματικά στοιχεία ποσοτικής φύσης προέρχονται από τις χώρες της Ευρώπης.

Συνοψίζοντας, παρακάτω παρουσιάζεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τα συγκριτικά στοιχεία όλων των ερευνών που αναλύθηκαν παραπάνω.

Πίνακας 3: Συνοπτική παρουσίαση ερευνών

Τίτλος Έρευνας	Συγγραφέας	Έτος	Θέμα	Αποτελέσματα	Τύπος έρευνας	Βαθμίδα	Χώρα
<b>3D models of historical objects in teaching at the 1st level of primary school</b>	Martina Maněnová, Lenka Chadimová	2014	Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν μπορεί να συνδυαστεί η παιγνιοποίηση με ένα ιστορικό θέμα ( ένα κάστρο της περιοχής) και πως αυτό ενδέχεται να επηρεάσει	Η χρήση τρισδιάστατων μοντέλων σε συνδυασμό με την παιγνιοποίηση δραστηριοποιεί περισσότερο τους μαθητές.	Πρωτογενής έρευνα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1η τάξη δημοτικού)	Τσεχία

			την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των παιδιών. <b>(Ιστορία και Παιγνιοποίηση)</b>				
<b>10 Digital Storytelling in the Classroom: New Media Techniques for an Engaged Anthropological Pedagogy</b>	Edward González-Tennant	2010	Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης για το τι συνέβη στην περιοχή του Rosewood, στο πλαίσιο του μαθήματος Ανθρωπολογίας. <b>(Ιστορία και Ψηφιακή Αφήγηση)</b>	Η μορφή της ψηφιακής αφήγησης, σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές τεχνικές μπορεί να συμβάλει στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος των σπουδαστών.	Παρουσίαση φαινομένου	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Φλόριντα
<b>Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning</b>	Tomislav Jagušta,*, Ivica Botičkica, Hyo-Jeong Sob	2018	Αυτή η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής μελέτης που διεξήχθη πάνω σε τρία διαφορετικά στοιχεία παιγνιοποιημένης	Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παιγνιοποιημένες δραστηριότητες συνέβαλαν στην αύξηση των	Πρωτογενής έρευνα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2η και 3η τάξη δημοτικού)	Κροατία

			μάθησης - δηλαδή ανταγωνιστική, συνεργατική και προσαρμοστική στο μάθημα των μαθηματικών. <b>(Παιγνιοποίηση )</b>	επιδόσεων μαθητών στα μαθηματικά. Σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων εμφανίστηκα ν στην πιο ανταγωνιστι κή κατάσταση.			
<b>Emotions, Digital Tools and Public Histories: Digital Storytelling using Windows Movie Maker in the History Tertiary Classroom</b>	Catharine Coleborne* and Elaine Bliss	2011	Το άρθρο αυτό εξετάζει την αξία της ψηφιακής αφήγησης στην διδασκαλία της ιστορίας. Παρουσιάζεται ότι οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ιστορίας μπορούν να βρουν νέους τρόπους παρουσίασης της ιστορικής γνώσης χρησιμοποιώντα ς νέες τεχνολογίες.	Η ψηφιακή αφήγηση διευρύνει τις ιδέες της «ιστορίας» για μερικούς μαθητές και κάνει το μάθημα πιο προσιτό σε αυτούς.	Παρουσίασ η φαινομένου	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Νέα Ζηλανδία

			<b>(Ιστορία και Ψηφιακή Αφήγηση)</b>				
<b>Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom</b>	Bernard R. Robin	2008	Η ψηφιακή αφήγηση ως ένα εργαλείο διδασκαλίας. <b>(Ιστορία και Ψηφιακή Αφήγηση)</b>	Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται επί του παρόντος στην πρωτοβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες και όχι στο θέμα της κάθε αφήγησης.	Παρουσίαση φαινομένου	-	Οχάιο
<b>Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for Reconciliation</b>	Katia Hildebrandt, Patrick Lewis, Claire Kreuger, Joseph Naytowhow, Jennifer Tupper, Alec Couros, Ken Montgomery	2016	Το παρόν έγγραφο παρουσιάζει τα ευρήματα ενός ερευνητικού προγράμματος που επεδίωκε να διερευνήσει τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης ως ένα δρόμο προς μια πληρέστερη κατανόηση των	Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές άρχισαν να σκέπτονται διαφορετικά την ιστορική και σύγχρονη φύση των συνθηκών και να προβληματίζ	Πρωτογενής έρευνα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Καναδάς

			συνθηκών ειρήνης στον δυτικό Καναδά. <b>(Ιστορία και Ψηφιακή Αφήγηση)</b>	ονται περισσότερο πάνω στην Καναδική ιστορία			
<b>Gamification and Storytelling</b>	Marios M. Giakalaras	2016	Στην έρευνα αυτή, εξετάζεται πώς επηρεάζει η ψηφιακή αφήγηση την παιγνιοποίηση. <b>(Ψηφιακή Αφήγηση και Παιγνιοποίηση)</b>	Αν και η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι υποχρεωτική ως μέσο για την παιγνιοποίησης, συνίσταται , γιατί κάνει τα πράγματα πολύ πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικά.	Παρουσίαση φαινομένου	-	Ελλάδα
<b>Use of Gamification in the IB History Class and as a Tool for Form Teacher. New Empirical Research and Solutions</b>	Janiec Jerzy	2015	Το θέμα της έρευνας αυτής παρουσιάζει το πως η παιγνιοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας. <b>(Ιστορία και Παιγνιοποίηση)</b>	Η παιγνιοποίηση και τα εργαλεία της αποτελούν ικανοποιητική μέθοδο για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών.	Πρωτογενής έρευνα	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Πολωνία

<b>Inclusive strategies for the History Subject in 6th Grade of Greek Primary School: Gamifying the curriculum with Digital Storytelling and Augmented Reality</b>	Dimitrios Rammos, Tharrenos Bratitsis	2018	<p>Το άρθρο αυτό παρουσιάζει την ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου μοντέλου διδασκαλίας σε ένα κεφάλαιο της ιστορίας της έκτης τάξης, που περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την παραγωγή ενός μαθησιακού παιχνιδιού που χρησιμοποιεί τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών.</p> <p><b>(Ιστορία, Ψηφιακή Αφήγηση και Παιγνιοποίηση)</b></p>	<p>Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο συνδυασμός των τριών αυτών στοιχείων έκανε τους μαθητές να εργάζονται συστηματικά και να οργανώνονται για να ολοκληρώσουν τις αποστολές τους στον παρεχόμενο χρόνο.</p>	Πρωτογενής έρευνα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ελλάδα
<b>Using Augmented Reality and gamification to make history field trips more engaging for university students</b>	Reijiro Aoyamaa, Hoyoee Tse	2016	<p>Η παρούσα έρευνα δείχνει πως η επαυξημένη πραγματικότητα και η παιγνιοποίηση μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα ταξίδι</p>	<p>Η επαυξημένη πραγματικότητα και η παιγνιοποίηση στο περιβάλλον ενός ταξιδιού, μπορούν να</p>	Πρωτογενής έρευνα	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Κίνα



			για την εξερεύνηση ιστορικών θεμάτων. <b>(Ιστορία και Παιγνιοποίηση)</b>	ξεκλειδώσου ν διαφορετικές εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές.			
--	--	--	--	--	--	--	--

## Μέρος 2 – Εκπαιδευτική Παρέμβαση

### 5. Στοχοθεσία εκπαιδευτικής παρέμβασης

#### 5.1 Μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία

Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση η ερευνήτρια προέβη τόσο σε μια ποσοτική όσο και σε μια ποιοτική αξιολόγηση των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα spss για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και διάφορα άλλα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια και φύλλα παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών πάνω σε ιστορικά θέματα από όλο το βιβλίο, έγινε με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλειστού τύπου σε ένα τεστ (pre/post test). Μέσω της συλλογής στατιστικών στοιχείων (βαθμολογίες μαθητών με την εξαγωγή τους να γίνεται με βάση την κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων) θα μπορούσε να προκύψει αν οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να φανεί εάν η παιγνιοποίηση της ιστορίας συντέλεσε στη βελτίωση του γνώσεών τους. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται και στο παράρτημα Γ 24.

Παράλληλα, μοιράστηκαν στους μαθητές και δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια μετά το πέρας του συνόλου της διαδικασίας, ώστε να φανεί το πόσο διασκέδασαν μέσα από την παιγνιοποίηση και πόσο καλά συνεργάστηκαν. Οι ερωτήσεις είχαν δομηθεί από την ερευνήτρια και βασίζονταν πάνω στην κλίμακα Likert, με μία ερώτηση να είναι ανοιχτού τύπου. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται και στο παράρτημα Γ 22, 23.

Τέλος, η ερευνήτρια προέβη και σε αξιολόγηση μέσω παρατήρησης (παράρτημα Γ 21). Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης η ερευνήτρια συμπλήρωνε φύλλα παρατήρησης για κάθε ομάδα και σε κάθε διδακτική ώρα, ώστε να μπορέσει να παρουσιαστεί το κλίμα της τάξης, οι συμπεριφορές των μαθητών και η εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### 5.2 Συμμετέχοντες και εργαλεία

Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β' Λυκείου. Οι μαθητές ήταν 21 στο σύνολο (9 κορίτσια και 12 αγόρια) και η παρέμβαση έγινε μόνο στη σχολική αίθουσα. Για την υλοποίηση της παιγνιοποιημένης διαδικασίας η ερευνήτρια χρειάστηκε, ερωτηματολόγια (παράρτημα Γ 22, 23), φύλλα παρατήρησης (παράρτημα Γ 21), φύλλα αξιολόγησης (παράρτημα Γ 24), 4 λάπτοπ – προσωπικούς υπολογιστές, βραβεία για την παιγνιοποίηση (παράρτημα Α14), τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε απτή μορφή, καρτέλες και φωτογραφίες για την παιγνιοποίηση (παράρτημα Α 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), 8 usb στικάκια, 3 χαρτόνια, μαρκαδόρους και κάποια άλλα έγγραφα ενημέρωσης των μαθητών (παράρτημα Α 1, 12, 13).

### 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι οι μαθητές της Β΄ τάξης Λυκείου να κατανοήσουν καλύτερα διδαχθέντα και μη ιστορικά γεγονότα, όπως αυτά προκύπτουν από το σχολικό εγχειρίδιο, μέσα από τις διαδικασίες της παιγνιοποίησης και της παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της παρέμβασης προσανατολίζεται στην απόκτηση γνώσεων για θέματα και έννοιες γύρω τη μεσαιωνική ιστορία, καθώς και στο κατά πόσο οι μαθητές διασκέδασαν και συνεργάστηκαν καλύτερα μέσα από τη διαδικασία αυτή.

Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας:

Γνωστικοί Στόχοι:

- Να εμπεδώσουν οι μαθητές ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα που είχαν διδαχθεί μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή
- Να ενημερωθούν οι μαθητές για ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, με τα οποία δεν έχουν έρθει ξανά σε επαφή
- Να κατανοηθούν και να επιλυθούν ενδεχόμενες απορίες που έχουν προκύψει από τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού
- Να φανεί εάν σε περιορισμένο χρόνο οι μαθητές μπορούν να υλοποιήσουν τα ζητούμενα μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας

Στόχοι σε σχέση με τις ΤΠΕ

- Να διασκεδάσουν οι μαθητές μέσα από την όλη παιγνιοποιημένη διαδικασία
- Να έρθουν σε επαφή με τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων και τα μέσα με τα οποία μπορούν να τις υλοποιήσουν

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους σε μια ομάδα, συνεργαζόμενοι ομαλά
- Να συνεργαστούν αρμονικά και να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις

## 6. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Έχοντας, λοιπόν, καθορίσει το θέμα και τους στόχους της παρέμβασης η ερευνήτρια προχώρησε στο σχεδιασμό της παρέμβασης.

Αρχικά, η ερευνήτρια συναντήθηκε με τον καθηγητή της ιστορίας, τον οποίο είχε γνωρίσει σε προηγούμενη παρέμβαση και του εξέφρασε την ιδέα και τους στόχους που επιδίωκε να επιτύχει. Μετά από 3 συναντήσεις και ανταλλαγή μηνυμάτων συμφωνήθηκε η χρονική περίοδος και η τάξη που θα γινόταν η παρέμβαση. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ήλθε σε προσωπική επαφή με τον Λυκειάρχη του σχολείου του 3ου ΓΕΛ Νέας Σμύρνης, ο οποίος ενημερώθηκε για την παρέμβαση που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί και τους στόχους της. Επιπλέον, προκειμένου να διεξαχθεί η παρέμβαση και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλλά και να έρθει στην τάξη η ερευνήτρια, ζητήθηκε γραπτή άδεια από τους γονείς τους και δόθηκε στο σχολείο γραπτή επιστολή από τη γραμματεία που επιβεβαίωνε τις προθέσεις της ερευνήτριας.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έστησε τη δομή της παιγνιοποιημένης διαδικασίας. Αρχικά, με βάση το χρόνο και τη βιβλιογραφία το παιχνίδι διαμορφώθηκε σε πέντε διδακτικές ώρες. Η ερευνήτρια δημιούργησε μια ιστορία, η οποία θα περιέβαλε το παιχνίδι σε όλη τη διάρκειά του. Η ιστορία ήταν η εξής:

*Ο θεσμός των Boscars δημιουργήθηκε το 1080 και μέσα σε 11 χρόνια έχει βραβεύσει ποικίλες ταινίες με εξαιρετο καλλιτεχνικό περιεχόμενο. Σήμερα, το 1092 είναι η 12<sup>η</sup> χρονιά απονομής των βραβείων και κάθε εταιρεία παραγωγής επιζητά τη νίκη με τη δική της ταινίας. Όμως, για να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα και να κερδίσει το πολυπόθητο τρόπαιο, θα πρέπει να περάσει κάποια στάδια και να ολοκληρώσει κάποιες αποστολές. Μέσα από την ομαδική δουλειά η επιτυχία είναι δεδομένη, οπότε βάλτε τα δυνατά σας!*

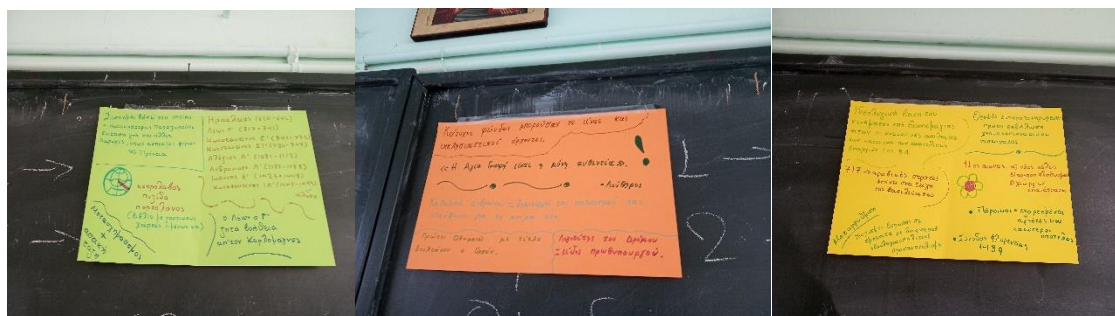
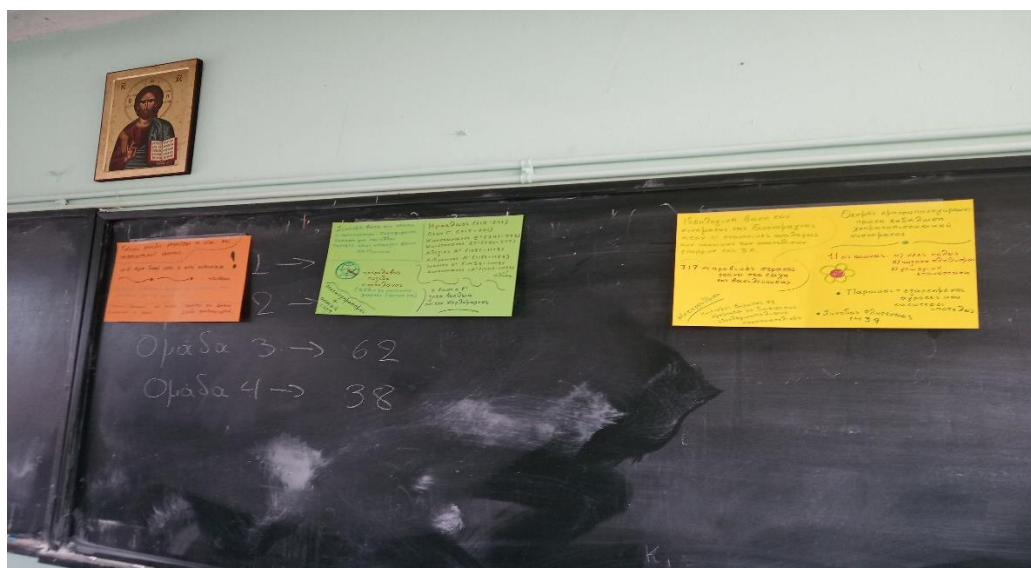
Με βάση την ιστορία αυτή έγινε η κεντρική οργάνωση, η οποία στηρίχθηκε κατά ένα μεγάλο βαθμό στο βιβλίο του Zicker mann (2011) για την παιγνιοποίηση. Έτσι, έγινε προσπάθεια να υπάρχει μια ροή, να υπάρχουν αποστολές και επίπεδα. Τα επίπεδα ήταν 4, ώστε να συμβαδίζουν με το χρονικό περιθώριο που είχε οριστεί για την παρέμβαση. Τέσσερα, λοιπόν, επίπεδα ορίστηκαν και κάθε επίπεδο απέκτησε μια αποστολή.

Στο πρώτο επίπεδο, οι μαθητές θα έπρεπε να παίξουν ένα παιχνίδι αντιστοίχισης καρτών με πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, με κάποιες κάρτες εικόνων. Εκτός από την αντιστοίχιση κάθε αποστολή είχε και κάποιες επιπλέον απαιτήσεις, όπως για παράδειγμα, κάποιοι αυτοκράτορες να μουν σε χρονολογική σειρά ή να δοθούν κάποιοι ορισμοί. Το περιεχόμενο των αποστολών είχε προκύψει από την ύλη του βιβλίου και σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή της τάξης. Οι αποστολές ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας και μία από αυτές ήταν και πολύ εύκολη στη λύση, αφού η αντιστοίχιση των αριθμών με τα γράμματα της

αλφαβήτου ήταν σε σειρά (δηλαδή 1-Α, 2-Β, 3-Γ κτλ.). Στο κομμάτι αυτό, οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν να ορίσουν σε πόσο χρόνο θα μπορούσαν να τελειώσουν κάθε αποστολή. Αν το επέλεγαν θα διπλασίαζαν τους πόντους τους, ενώ στην αντίθετη περίπτωση θα τους υποδιπλασίαζαν. Επιπλέον, οι εικόνες που θα χρησιμοποιούνταν πάρθηκαν από το σχολικό βιβλίο και από το διαδίκτυο. Στο παράστημα Α (1 έως 14) παρουσιάζονται όλα τα έγγραφα που μοιράστηκαν στους μαθητές στο στάδιο αυτό.

Στη δεύτερο επίπεδο, οι ομάδες θα συζητούσαν τα θέματα από το προηγούμενο επίπεδο και θα έλυναν τυχόν απορίες των συμμαθητών τους. Ουσιαστικά θα υπήρχε ένας διάλογος, από τον οποίο οι μαθητές θα κατανοούσαν καλύτερα κάποια θέματα, αλλά θα διεκδικούσαν και βραβείο. Η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής απλά θα συντόνιζαν τη διαδικασία και θα έθεταν τα υπό συζήτηση θέματα. Στο τέλος, οι μαθητές θα έφτιαχναν ένα κολλάζ με τα σημεία που τους είχαν δυσκολέψει και τις λύσεις που έδωσαν. Οι εικόνες είναι ενδεικτικές:

Εικόνα 1: Τα κολλάζ των μαθητών



Στο τρίτο στάδιο, το οποίο θα διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες, θα πραγματοποιούνταν η παραγωγή μιας ψηφιακής αφήγησης με διδακτικό χαρακτήρα, σε θέμα της επιλογής της κάθε ομάδας. Πριν τη διαδικασία αυτή, οι ερευνήτρια είχε εξηγήσει στους μαθητές τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτά είχαν παρουσιαστεί και από τον Robin (2008). Υπήρχε και προφορική ενημέρωση και ψηφιακή μορφή, αλλά μοιράστηκαν οδηγίες και

σε έντυπη μορφή. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες μοιράστηκαν δύο usb στικάκια, τα οποία περιείχαν 4 αρχεία (2 σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, 1 βίντεο στα ελληνικά για τη χρήση του Moviemaker και ένα με τα βραβεία που θα διεκδικούσαν συνολικά). Στο τέλος της διαδικασίας αυτής θα γινόταν και η διεκδίκηση των βραβείων από τις ομάδες. Αξίζει στο κομμάτι αυτό να αναφερθεί πως παιγνιοποίηση υπέστη και η ίδια η ψηφιακή αφήγηση. Τα στάδια που απαιτούνται για τη δημιουργία μια αφήγησης έπαιρναν πόντους, οι οποίοι θα βοηθούσαν στην τελική βαθμολογία των ομάδων, ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν και βραβεία για τις παραγόμενες ψηφιακές αφηγήσεις, όπως αυτά της καλύτερης αφήγησης ή των καλύτερων εικόνων.

Την τελευταία ημέρα θα πραγματοποιούνταν η παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων, η απονομή των βραβείων και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Με βάση τα παραπάνω, αξίζει να γίνει ειδική μνεία στο κομμάτι των βραβείων. Τα βραβεία ήταν τενεκεδάκια τα οποία είχαν από τη μία πλευρά τη μορφή του βραβείου σε εικόνα και από την άλλη την εικόνα μιας συνηθισμένης κονσέρβας (π.χ. ντοματοπελτές). Μέσα κάθε τενεκεδάκι είχε κονκάρδες με το σύμβολό του κάθε βραβείου και σε ένα άλλο ειδικό βραβείο συμμετοχής, σοκολατάκια. Η μορφή των βραβείων δεν φανερώθηκε εξ αρχής στους μαθητές για να τους κρατά σε αγωνία και εγρήγορση. Οι μαθητές με λίγα λόγια είχαν την εικόνα που παρουσιάζεται στο παράρτημα Α14.

Τα τελικά βραβεία, που δόθηκαν την τελευταία ημέρα, είχαν τη μορφή που φαίνεται στις εικόνες που ακολουθούν και οι εικόνες που τα πλαισίωναν αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο. Παράλληλα, για την απονομή χρησιμοποιήθηκαν φάκελοι, οι οποίοι έκρυβαν μέσα τους τη νικήτρια ομάδα. Η κατασκευή τους έγινε σε δύο διαφορετικά ειδικά μαγαζιά και στις εικόνες εμφανίζονται η βασική οχτάδα των βραβείων από τη μία και κάποια άλλα βραβεία επιβράβευσης για τη συνολική συμμετοχή όλων των μαθητών ατομικά.

*Εικόνα 2: Βραβεία της παιγνιοποιημένης διαδικασίας*





Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω για τους πόντους, τα στάδια και τα βραβεία, ακολουθεί ένας συνοπτικός πίνακας, ο οποίος αντικατοπτρίζει τα βασικά στοιχεία της παιγνιοποίησης.

Πίνακας 4 : Η παιγνιοποιημένη διαδικασία κατά Zickermann (2011)

Διδακτικές ώρες					
	<b>Παιχνίδι καρτών</b>	<b>Συζήτηση επί των καρτών μεταξύ ομάδων</b>	<b>Storytelling 1 (πρόκληση αλλαγής υλικού μεταξύ των ομάδων)</b>	<b>Storytelling 2</b>	<b>Βράβευση, παρακολούθηση ψηφιακών αφηγήσεων</b>
<b>Points (πόντοι)</b>					

<b>Experience points (πόντοι εμπειρίας)</b>	Δίνονται πόντοι σε κάθε μία από τις 4 αποστολές	-	-	-	--
<b>Redeemable points (Εξαργυρώσιμοι πόντοι)</b>	-	-	-	-	-
<b>Skill points (πόντοι επιδεξιότητας)</b>	-	-	Bonus 2 πόντων επιβράβευσης σε κάθε ομάδα που συγκέντρωσε το απαιτούμενο για την ψηφιακή αφήγηση υλικό	Bonus 5 πόντων σε κάθε ομάδα που θα ολοκληρώσει την ψηφιακή της αφήγηση	-
<b>Karma points (πόντοι αλληλεγγύης)</b>	-	-	-	-	Την τελευταία μέρα της παρέμβασης οι μαθητές λάβουν τα βραβεία που διεκδίκησαν την προηγούμενη διδακτική ώρα
<b>Reputation points (πόντοι φήμης)</b>	-	-	-	-	-
<b>Composite metrics ( σύνθετες μετρήσεις)</b>	Οι πόντοι είναι αντικρουόμενοι (θετική και αρνητική βαθμολογία ανάλογα με τις σωστές και λάθος απαντήσεις). Εδώ και ο χρόνος!	-	-	-	-
<b>Levels (επίπεδα)</b>	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4



### Leaderboards (πίνακες αποτελεσμάτων)

<b>no-disincentive leaderboard</b> (πίνακες χωρίς αντικίνητρο)	-	Πριν την έναρξη του δεύτερου επιπέδου θα παρουσιαστούν στον πίνακα οι θέσεις των 4 ομάδων	-	Πριν την έναρξη του δεύτερου επιπέδου θα παρουσιαστούν στον πίνακα οι θέσεις των 4 ομάδων	Πριν την έναρξη του δεύτερου επιπέδου θα παρουσιαστούν στον πίνακα οι θέσεις των 4 ομάδων
<b>infinite leaderboard</b> (πίνακες απείρου)	-	-	-	-	-
<b>δημόσιοι</b>	-	Ο πίνακας θα παρουσιασθεί δημόσια	-	Ο πίνακας θα παρουσιασθεί δημόσια	Ο πίνακας θα παρουσιασθεί δημόσια
<b>Ιδιωτικοί</b>	-	-	-	-	-

### Badges (βραβεία)

<b>Βραβείο συνεργασίας</b>	Ξεκλειδώνεται από την πρώτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο βοήθειας</b>	-	Ξεκλειδώνεται από τη δεύτερη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο πόντων</b>	Ξεκλειδώνεται από την πρώτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο ταχύτητας</b>	Ξεκλειδώνεται από την πρώτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο φωτογραφίας</b>	-	-	Ξεκλειδώνεται από την τρίτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει

<b>Βραβείο μοντάζ</b>	-	-	Ξεκλειδώνεται από την τρίτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο αφήγησης</b>	-	-	Ξεκλειδώνεται από την τρίτη ημέρα	Ισχύει	Ισχύει
<b>Βραβείο people's choice</b>	-	-	-	-	Ξεκλειδώνεται από την τελευταία ημέρα
Όλα τα βραβεία θα διεκδικηθούν την τελευταία ημέρα					
<b>Cooperative Quests</b> (Συνεργατικές αποστολές)	Όλες οι αποστολές θα είναι ομαδικές				
<b>SAPS</b>	Θα υπάρχουν βραβεία που θα αντιπροσωπεύουν το status (θέση) και θα έχουν και υλική υπόσταση αντιπροσωπεύοντας το stuffs (αντικείμενα). Κάθε μαθητής θα έχει μία θέση εξουσίας μέσα στην ομάδα του, την οποία θα διαλέξει ο ίδιος (π.χ. υπεύθυνος αφήγησης ή φωτογραφιών). Όμως δε θα υπάρχει κάποιο ειδικό βραβείο για power (δύναμη) ή access (προσβασιμότητα).				
<b>Fun</b> (διασκέδαση)	Συνδυασμός Easy, Hard, Social Fun	Social Fun	Συνδυασμός Easy, Hard, Social Fun	Συνδυασμός Easy, Hard, Social Fun	Social Fun

Τέλος, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως εξής:

*Πίνακας 5: Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης*

Ημέρα ενημέρωσης	1 <sup>η</sup> ημέρα	2 <sup>η</sup> ημέρα	3 <sup>η</sup> ημέρα	4 <sup>η</sup> ημέρα	5 <sup>η</sup> ημέρα
------------------	-------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

1. Γνωριμία και ενημέρωση των μαθητών πάνω στο τι θα ακολουθήσει – μοίρασμα φυλλαδίων (15')	1. Παιχνίδι καρτών (40') 2. Επιλογή θέματος της ψηφιακής αφήγησης (5')	1. Συζήτηση πάνω στα ιστορικά θέματα της προηγούμενης ημέρας (20') 2. Δημιουργία κολλάζ (15') 3. Μοίρασμα οδηγιών για το τι θα ακολουθήσει στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης (5')	1. Έναρξη ψηφιακών αφηγήσεων (45')	1. Συνέχεια και ολοκλήρωση ψηφιακών αφηγήσεων (30') 2. Ψηφοφορία για 3 από τα 8 βραβεία από τους μαθητές (5') 3. Διεκδίκηση βραβείων από τις ομάδες (5')	1. Παρουσίαση βίντεο (10') 2. Βράβευση (15') 3. Ερωτηματολόγια (2 και το post test ) (15')
2. Ενημέρωση πάνω στα στάδια και τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης (15')					
3. Γνωστικό ερωτηματολόγιο (pre test) (10')					

### 6.1 Γενίκευση σε άλλα μαθήματα

Όπως αναφέρθηκε η παιγνιοποίηση και η ψηφιακή αφήγηση μπορούν να ενταχθούν σε κάθε μάθημα και το μόνο που χρειάζεται είναι μια καλή οργάνωση και προσαρμογή στις απαιτήσεις του κάθε αντικειμένου. Παρακάτω αναφέρονται κάποια άλλα διδακτικά αντικείμενα (3), ποικίλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, στα οποία θα μπορούσε να ενταχθεί η παιγνιοποιημένη ιδέα της ερευνήτριας.

#### 1. Αρχαία Γ' Γυμνασίου

##### Επίπεδο 1 – Παιχνίδι καρτών

- Δίνονται στους μαθητές (4 ομάδες) 4 κατηγορίες καρτών με τους τίτλους Ασυναίρετα, Συνηρημένα, Ενρινόληκτα, Αφωνόληκτα
- Δίνεται στην κάθε ομάδα ένα κουτί που περιέχει κάρτες με διάφορα ρήματα και ένα φύλλο με αποστολές για την κάθε κατηγορία
- Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τα ρήματα στην σωστή κατηγορία και να επιλέξουν ποια ή ποιες αποστολές επιθυμούν να κάνουν

- Κάποια από τα ρήματα που θα τους έχουν δοθεί περισσεύουν
- Παράδειγμα: το ρήμα τιμώ ανήκει στα συνηρημένα μαζί με άλλα ρήματα. Αποστολή είναι να γράψουν το απαρέμφατο των ρημάτων της κατηγορίας (θετική και αρνητική βαθμολογία)

#### Επίπεδο 2 - Συζήτηση

- Συζήτηση μεταξύ των ομάδων για ορισμένα φαινόμενα που θα ορίσει ο διδάσκων. Για παράδειγμα, εντοπίστηκε πρόβλημα από το επίπεδο 1 στα ρήματα τύπου δίδωμι. Ο διδάσκων αναφέρει την κατηγορία και οι ομάδες βοηθούν η μία την άλλη για την ανάκληση πληροφοριών με βάση τα ρήματα αυτά

#### Επίπεδο 3 – Ψηφιακή Αφήγηση

- Κάθε ομάδα καλείται να διαλέξει την αγαπημένη της κατηγορία καρτών (μπορεί δύο ομάδες να έχουν την ίδια)
- Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα χαρακτήρα, ο οποίος θα περιγράψει σε μια ψηφιακή αφήγηση τους κανόνες που διέπουν κάθε κατηγορία
- Στο βίντεο ο χαρακτήρας θα πρέπει να συστηθεί (όνομα, ηλικία, εθνικότητα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας κτλ), να αναφέρει τους κανόνες της κάθε κατηγορίας (π.χ. τα συνηρημένα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ρημάτων – τιμώ, ποιώ, δηλώ) και τέλος να δηλώσει τι πιστεύει για τα αρχαία ελληνικά.

#### Επίπεδο 4 – Παρουσίαση και Βράβευση

- Παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων και βράβευση, ανάλογα με τις διεκδικήσεις τους

## 2. Έκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου ( ή και σε άλλες τάξεις)

#### Επίπεδο 1 – Παιχνίδι καρτών

- Δίνονται στους μαθητές (ομάδες) κατηγορίες καρτών με τους τίτλους Νέοι, Διαδίκτυο, Διαφήμιση, Αθλητισμός, Παγκοσμιοποίηση κ.α.
- Δίνεται στην κάθε ομάδα ένα κουτί που περιέχει κάρτες με μια παράγραφο που αντιστοιχεί σε ένα από τα παραπάνω θέματα. Για παράδειγμα, «η ευθύνη των νέων»
- Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τις παραγράφους στην σωστή κατηγορία και να επιλέξουν ποια ή ποιες αποστολές επιθυμούν να κάνουν

- Παράδειγμα: στις παραγράφους της κατηγορίας Νέοι να βρείτε τους τρόπους ανάπτυξης παραγράφου (θετική και αρνητική βαθμολογία)

#### Επίπεδο 2 - Συζήτηση

- Συζήτηση μεταξύ των ομάδων για ορισμένα θέματα που θα ορίσει ο διδάσκων. Για παράδειγμα, συζήτηση για το ποιοι είναι οι τρόποι ανάπτυξης παραγράφου. Οι ομάδες βοηθούν η μία την άλλη για να απαντήσουν.

#### Επίπεδο 3 – Ψηφιακή Αφήγηση

- Κάθε ομάδα καλείται να διαλέξει την αγαπημένη της κατηγορία καρτών (μπορεί δύο ομάδες να έχουν την ίδια)
- Κάθε ομάδα καλείται να γράψει μια παράγραφο (ανάπτυξη παραγράφου) πάνω σε ένα θέμα που θα σχετίζεται με τη γενικότερη κατηγορία
- Στη συνέχεια, θα υπάρξει ηχογράφηση και δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, με βάση τα αντίστοιχα βήματα. Για παράδειγμα, Οι κίνδυνοι από τη χρήση του Ίντερνετ σε μια παράγραφο, με κάποιες από τις εικόνες να σχετίζονται με το cyber bullying (διαδικτυακό εκφοβισμό)

#### Επίπεδο 4 – Παρουσίαση και Βράβευση

- Παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων και βράβευση, ανάλογα με τις διεκδικήσεις τους

### 3. Ανθολόγιο Φιλοσοφικών κειμένων Γ' Γυμνασίου

#### Επίπεδο 1 – Παιχνίδι καρτών

- Δίνονται στους μαθητές (ομάδες) 4 κατηγορίες καρτών με τους τίτλους Προσωκρατικοί, Σοφιστές, Πλάτωνας, Αριστοτέλης
- Δίνεται στην κάθε ομάδα ένα κουτί που περιέχει κάρτες με διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με τις παραπάνω κατηγορίες. Παράδειγμα: Ηράκλειτος, Αναξιμένης, Πρωταγόρας, Πλατωνικοί διάλογοι, Ηθικά Νικομάχεια κ.α.
- Οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν τις κάρτες στην σωστή κατηγορία και να επιλέξουν ποια ή ποιες αποστολές επιθυμούν να κάνουν

- Παράδειγμα: Τι θεωρούσε ο Ηράκλειτος ως κοσμολογικό στοιχείο; (θετική και αρνητική βαθμολογία)

#### Επίπεδο 2 - Συζήτηση

- Συζήτηση μεταξύ των ομάδων για ορισμένα φαινόμενα που θα ορίσει ο διδάσκων. Για παράδειγμα, αναφορά στη δικαιοσύνη του Πλάτωνα, με τις ομάδες να βοηθούν η μία την άλλη στο να την ορίσουν.

#### Επίπεδο 3 – Ψηφιακή Αφήγηση

- Κάθε ομάδα καλείται να διαλέξει την αγαπημένη της κατηγορία καρτών και να διαλέξει ένα πρόσωπο ή μια έννοια της κατηγορίας αυτής
- Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια ψηφιακή αφήγηση, στην οποία θα μιλά για το εκάστοτε πρόσωπο και τη πρεσβεύει ή για την εκάστοτε έννοια (π.χ. Ηθικά Νικομάχεια, Πολιτεία Πλάτωνα, Θαλής).
- Στη συνέχεια, θα υπάρξει ηχογράφηση και δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, με βάση τα αντίστοιχα βήματα.

#### Επίπεδο 4 – Παρουσίαση και Βράβευση

- Παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων και βράβευση, ανάλογα με τις διεκδικήσεις τους

## 7. Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που θα ακολουθήσει, με θέμα την παιγνιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας, ώστε να εξετασθούν η διασκέδαση, η απόκτηση γνώσεων και η συνεργασία, διήρκησε στο σύνολό της 5 διδακτικές ώρες. Η διεξαγωγή των παρεμβάσεων, σχεδιάστηκε να γίνει το μήνα Μάιο, από τις 8 έως τις 21. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β΄ Λυκείου, οι οποίοι αποτελούνταν από 12 αγόρια και 9 κορίτσια, δηλαδή 21 παιδιά στο σύνολό τους. Κάθε διδακτική ώρα είχε διάρκεια 40 και 45 λεπτών και όλα τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν στη σχολική αίθουσα, ώστε οι μαθητές να μην χάνουν χρόνο σε μετακινήσεις σε αίθουσα υπολογιστών:

Ημέρα ενημέρωσης (16-4-2019):

Πριν την επίσημη έναρξη της παρέμβασης η ερευνήτρια επισκέφτηκε την τάξη που θα γινόταν η παρέμβαση, ώστε να ενημερώσει τους μαθητές για το τι θα ακολουθούσε. Αρχικά, τους μίλησε για την παιγνιοποίηση και τους είπε την ιστορία που θα πλαισίωνε τις αποστολές τους και για τα βραβεία που θα διεκδικούσαν. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες της αρεσκείας τους και να βρουν ένα όνομα για την ομάδα τους. Αργότερα, ανέφερε το κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης και μίλησε για τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης, τόσο σε κομμάτι περιεχομένου όσο και σε τεχνικό επίπεδο. Οι πληροφορίες παρουσιάστηκαν μέσω του PowerPoint. Στο τέλος, η ερευνήτρια μοίρασε στους μαθητές ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής πάνω σε ποικίλα ιστορικά θέματα, βασισμένα στο σχολικό εγχειρίδιο. Η ερευνήτρια έλαβε συνολικά 21 ερωτηματολόγια, αφού δεν υπήρχε κάποια απουσία.

1η ημέρα (1 διδακτική ώρα) – Παιχνίδι με κάρτες και αντιστοίχιση :

Την πρώτη μέρα της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι με τις κάρτες. Αρχικά, οι μαθητές κάθισαν στις ομάδες που είχαν δημιουργήσει και στη συνέχεια η ερευνήτρια τους μοίρασε ένα φάκελο με τα δεδομένα του παιχνιδιού (κάρτες, αποστολές, φύλλα συμπλήρωσης απαντήσεων). Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται και στο παράστημα Α. Συνεχίζοντας, η ερευνήτρια εξήγησε συνοπτικά τι ζητούσε κάθε αποστολή και έδωσε το έναυσμα για να ξεκινήσουν οι ομάδες. Γενικά η δυναμική των ομάδων ποίκιλε. Υπήρχαν 4 συνολικά ομάδες, με την πρώτη να αποτελείται από 5 αγόρια, τη δεύτερη από 2 κορίτσια και 1 αγόρι, την Τρίτη από 6 κορίτσια και την τέταρτη από 4 αγόρια. Εκείνη της μέρας έλειπαν τρεις μαθητές. Συνολικά, λοιπόν, 18 μαθητές έπαιξαν σε αυτό το στάδιο. Από τις 4 ομάδες, μόνο μια αξιοποίησε το διπλασιασμό του χρόνου, αφού οι υπόλοιπες το φοβήθηκαν εξαιτίας του υποδιπλασιασμού. Παράλληλα, η γυναικοκρατούμενη ομάδα επέλεξε αρχικά να κάνει 2 αποστολές ταυτόχρονα, μοιράζοντας τις αποστολές μεταξύ των μελών της. Έτσι, η πρώτη και η δεύτερη ομάδα έκαναν από 2 αποστολές και η Τρίτη με την τέταρτη από τρεις. Γενικά, οι ομάδες δεν βοηθούσαν η μία

την άλλη. Στο τέλος της ώρας κάθε ομάδα επέλεξε την αγαπημένη της κάρτα με το αντίστοιχο θέμα και η ερευνήτρια μάζεψε τις απαντήσεις.

2η ημέρα (2η διδακτική ώρα) – Συζήτηση:

Τη δεύτερη μέρα οι μαθητές κάθε ομάδας κλήθηκαν να συζητήσουν πάνω σε διάφορα ιστορικά θέματα και απορίες που ενδεχομένως να είχαν. Τα θέματα προς συζήτηση συντονίζονταν από τον επιβλέπων καθηγητή και την ερευνήτρια και οι ομάδες μιλούσαν μεταξύ τους. Τα θέματα προέκυψαν από τις ποιες αποστολές δεν είχαν επιλέξει οι μαθητές, από τα λάθη που είχαν κάνει σε αυτές που είχαν επιλέξει και από τα pre test που είχαν κάνει. Η συζήτηση κύλισε γενικά ομαλά, με όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, ενώ στο τέλος της συζήτησης οι μαθητές έφτιαξαν ομαδικά 3 κολλάζ. Οι μαθητές την ημέρα της συζήτησης ήταν 16, με 5 απουσίες. Στο τέλος της διδακτικής ώρας η ερευνήτρια αναφέρθηκε στη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, πάνω στο θέμα που είχε επιλέξει κάθε ομάδα και είπε πως θα ήταν καλό οι μαθητές να έχουν έτοιμη για την άλλη φορά την ηχογράφησή τους και τις εικόνες που θα ήθελαν να πλαισιώνουν τις αφηγήσεις τους.

3η ημέρα (3η διδακτική ώρα) – Ψηφιακή αφήγηση 1:

Την τρίτη μέρα οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις, δουλεύοντας σε λάπτοπ που είχε φέρει η ερευνήτρια (4 στον αριθμό). Δυστυχώς, οι μαθητές δεν είχαν ετοιμάσει τις ηχογραφήσεις τους, πλην μίας ομάδας και μίας άλλης που απλά είχε έτοιμη την αφήγησή της σε γραπτό κείμενο. Έτσι, οι ομάδες ξεκίνησαν να συντάσσουν τις αφηγήσεις τους, να τις ηχογραφούν, να βρίσκουν τις εικόνες που ήθελαν, να γράφουν τους συνδέσμους των εικόνων για τα πνευματικά δικαιώματα και να ξεκινήσουν την επεξεργασία των στοιχείων στο Moviemaker. Αξίζει να σημειωθεί πως την ημέρα αυτή μόνο 13 μαθητές ήταν παρόντες (ομάδα 1 – 3, ομάδα 2 – 2, ομάδα 3 – 5 και ομάδα 4 – 3). Το κομμάτι, γενικά, αυτό, της αναζήτησης και ηχογράφησης ήταν εκείνο που συνολικά η ερευνήτρια παρατήρησε πως κούρασε τους μαθητές. Παράλληλα, οι απουσίες που υπήρχαν μείωναν τη δυναμική των ομάδων, κάτι που φάνηκε την επόμενη ημέρα.

4η ημέρα (4η διδακτική ώρα) – Ψηφιακή αφήγηση 2:

Την τέταρτη ημέρα οι μαθητές κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τις ψηφιακές αφηγήσεις τους. 16 μαθητές στο σύνολό τους έλαβαν μέρος και μολονότι ήταν μόνο 3 παραπάνω από την προηγούμενη ημέρα, η δυναμική άλλαξε. Οι ομάδες ήταν σαφώς πιο ενεργοποιημένες και ακόμη και η ομάδα 4 που δεν ήθελε να κάνει ηχογράφηση, ξαφνικά με την έλευση των άλλων δύο μελών της αποφάσισε να την κάνει και αυτή. Οι ομάδες ήταν πιο δραστήριες τώρα που είχε τελειώσει το κομμάτι της συλλογής πληροφοριών. Στο τέλος παρέδωσαν τις αφηγήσεις τους σε στικάκι στην ερευνήτρια και ψήφισαν για τις ομάδες που ήθελαν να δώσουν κάποια βραβεία (συνεργασίας, ταχύτητας, βοήθειας) και για τα ποια ήθελαν να διεκδικήσουν εκείνοι συνολικά.



Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως για την απονομή των 5 υπόλοιπων βραβείων ψήφισαν οι μαθητές του τμήματος Β3 και έτσι η ερευνήτρια μπόρεσε να προβεί συνολικά στην απονομή στην επόμενη συνάντηση.

5η ημέρα (5η διδακτική ώρα) - Βράβευση:

Την τελευταία μέρα της παρέμβασης οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στην τάξη τους, όπου έγινε, αρχικά, η παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η απονομή των βραβείων. Οχτώ φακέλοι με τα αποτελέσματα ανοίχτηκαν και δόθηκαν τα βραβεία – τενεκεδάκια, που παρουσιάστηκαν και παραπάνω. Η εικόνα των φακέλων είναι η ακόλουθη:

Εικόνα 3: Εικόνες από τους φακέλους των βραβείων



Στο τέλος της διαδικασίας αυτής μοιράστηκαν στους μαθητές τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση. Το post test ερωτηματολόγιο, το ερωτηματολόγιο διασκέδασης και το ερωτηματολόγιο συνεργασίας. Με την ολοκλήρωσή τους από τους μαθητές ολοκληρώθηκε και η διαδικασία.

Γενικά, ένα ακόμη σημείο που πρέπει να αναφερθεί είναι πως τη 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ημέρα παρουσιάζονταν στον πίνακα, δημοσίως, τα leaderboards. Η εικόνα είναι ενδεικτική:

Εικόνα 4: Πίνακας κατάταξης των ομάδων

Ομάδα	Πόντοι
Ομάδα 1	21 πόντοι
Ομάδα 2	54 πόντοι
Ομάδα 3	54 πόντοι
Ομάδα 4	34 πόντοι

Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών στην κάθε διδακτική ώρα και οι ομάδες αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 6: Ονόματα ομάδων και παρουσίες ανά ημέρα

Ομάδες	Μαθητές ανά ημέρα
Ομάδα 1 - ΣΚΑΧ	Ενημέρωση - 21
Ομάδα 2 – B1 Team	1 <sup>η</sup> - 18
Ομάδα 3 – Αγία Επτάδα	2 <sup>η</sup> - 16
Ομάδα 4 – Τουρίστες	3 <sup>η</sup> - 13
	4 <sup>η</sup> - 16
	5 <sup>η</sup> - 18

Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της παρέμβασης, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν αρκετά εργαλεία, ώστε να είναι δυνατόν να συγκριθούν και να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν και αναφέρθηκαν και προηγουμένως, ήταν τα τεστ αξιολόγησης (pre-test και post-test) πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, τα δύο ερωτηματολόγια (Διασκέδαση και συνεργασία) και τα φύλλα παρατήρησης (ένα για κάθε ομάδα για κάθε μέρα). Παρακάτω, αναφέρονται πιο αναλυτικά στοιχεία για το κάθε ένα από αυτά τα μέσα συλλογής δεδομένων.

## 8. Αξιολόγηση παρέμβασης

### 8.1 Ανάλυση φύλλων επιδόσεων μαθητών (pre/post test)

Γνωστικοί Στόχοι

Pre Test-Αξιολόγηση αρχικού Γνωστικού Επιπέδου

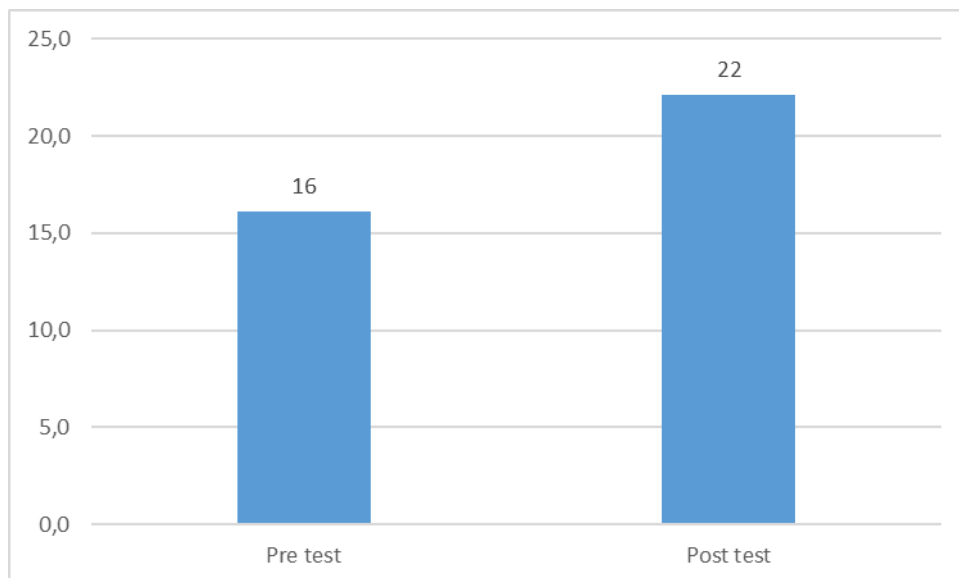
Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του pre και post test προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τις ερωτήσεις που προσδιορίζουν το επίπεδο γνώσης. (βλ Παράρτημα Β)  
Οι μαθητές είχαν μέσο όρο 16 σωστές απαντήσεις από τις συνολικά 30 που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο. Η μέγιστη τιμή ήταν 20/30 και η ελάχιστη 12/30. Γενικά, οι βαθμοί τους βρίσκονταν κοντά στη βάση (15). Θα έλεγε κανείς πως η τάξη είχε μια μέτρια απόδοση, γεγονός που δείχνει ένα αρκετά καλό γνωστικό επίπεδο από την αρχή. Η συμμετοχή των μαθητών εδώ ήταν καθολική, χωρίς απουσίες και η ερευνήτρια έλαβε 21 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Προχωρώντας, συγκρίνοντας το φύλο με τις επιδόσεις των μαθητών φάνηκε πως το επίπεδο των κοριτσιών ήταν σχετικά καλύτερο από αυτό των αγοριών. Τα κορίτσια είχαν μέσο όρο 17, ενώ τα αγόρια 15. (βλ Παράρτημα Β)

Επιπλέον, οι μαθητές μετά την παιγνιοποιημένη διαδικασία αύξησαν τον μέσο όρο τους σε 22 από 16, δηλαδή απάντησαν σωστά σε 6 παραπάνω ερωτήσεις. Η μέγιστη τιμή ήταν 28/30 και η ελάχιστη 17/30. Γενικά, οι βαθμοί τους βελτιώθηκαν αρκετά, γεγονός που είναι αξιοσημείωτο, αν λάβει κανείς το μικρό χρονικό διάστημα της παρέμβασης. Όπως είχε αναφερθεί και στη βιβλιογραφία ο χρόνος είναι σημαντικός για να φανεί μια ουσιαστική αλλαγή, αλλά στους συγκεκριμένους μαθητές η παιγνιοποίηση και η ψηφιακή αφήγηση είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα. Η συμμετοχή των μαθητών εδώ ήταν 18 μαθητές, με 3 απουσίες, όπως φαίνεται και στον πίνακα. Παράλληλα, συγκρίνοντας το φύλο με τις επιδόσεις των μαθητών φάνηκε πως και εδώ το επίπεδο των κοριτσιών ήταν σχετικά καλύτερο από αυτό των αγοριών. Τα κορίτσια είχαν μέσο όρο 24 σωστές απαντήσεις, ενώ τα αγόρια 20. (Παράρτημα Β).

Συνολικά, συγκρίνοντας το pre και post test φαίνεται πως η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε, γεγονός που επιβεβαιωνόταν και από τις βιβλιογραφικές πηγές. Στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται η διαφορά:

Διάγραμμα 5: Σύγκριση pro και post test



## 8.2 Ανάλυση απαντήσεων ερωτηματολογίου διασκέδασης και συνεργασίας

Αρχικά, δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο που αποτύπωνε στη διασκέδασή τους στο παιχνίδι. Το ερωτηματολόγιο αυτό μοιράστηκε σε 18 από τους 21 μαθητές στο τέλος της διαδικασίας και είχε ως σκοπό να αποτυπώσει το εάν διασκέδασαν οι μαθητές στην όλη παιγνιοποιημένη διαδικασία. Η συμπλήρωση έγινε με βάση την κλίμακα Likert και είχε πέντε βαθμίδες (1- Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5- Πάρα Πολύ). Τα ερωτηματολόγια έδειξαν πως γενικά οι μαθητές διασκέδασαν σε ένα βαθμό που πλησιάζει το 4 - Πολύ με μια στρογγυλοποίηση. (βλ. Παράρτημα Β)

Στη συνέχεια, αναλύοντας λεπτομερώς τις ερωτήσεις που οδήγησαν στο αποτέλεσμα αυτό και τις αντίστοιχες μεταβλητές, φαίνονται τα εξής στοιχεία. Από τους 18 συνολικά μαθητές, οι 14 δήλωσαν πως δεν βαρέθηκαν καθόλου, 3 πως βαρέθηκαν λίγο και ένας πως βαρέθηκαν μέτρια μέσα στην όλη διαδικασία της παιγνιοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως η παιγνιοποιημένη διαδικασία ήταν αρκετά επιτυχημένη, αφού δεν υπήρξαν αρνητικά συναισθήματα.

Στο κομμάτι της μεταβλητής της προσπάθειας οι απαντήσεις ποίκιλαν. Γενικά, 14 μαθητές δήλωσαν πως κατέβαλλαν μέτρια και πολύ προσπάθεια για να τελειοποιήσουν τις αποστολές. Τα στοιχεία αυτά δικαιολογούνται αν αναλογιστεί κανείς δύο παραμέτρους. Αρχικά, το γεγονός πως οι μαθητές φάνηκε να δυσανασχετούν την πρώτη μέρα της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης και δεύτερον, το γεγονός πως στην πρώτη αποστολή έπρεπε να ανακαλέσουν αρκετά σημεία από το βιβλίο για να λύσουν τις αποστολές. Και στις δύο περιπτώσεις, εάν υπήρχε παραπάνω χρόνος για την παρέμβαση οι μαθητές να μην πιέζονταν τόσο.

Και στα μέρη του εντυπωσιασμού και της δομής της ιστορίας τα αποτελέσματα είναι θετικά. Στο σύνολό τους οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την παιγνιοποιημένη διαδικασία σε βαθμό 3 – Μέτρια και πάνω, φτάνοντας και στο μέγιστο 5 – Πάρα πολύ. Στο ίδιο μήκος κύματος και το κομμάτι της ιστορίας με τα Boscars, με το οποίο η ερευνήτρια είχε «ντύσει» την παιγνιοποιημένη διαδικασία. Επτά μαθητές απάντησαν πως τους άρεσε σε μέτριο βαθμό και οι υπόλοιποι πολύ και πάρα πολύ.

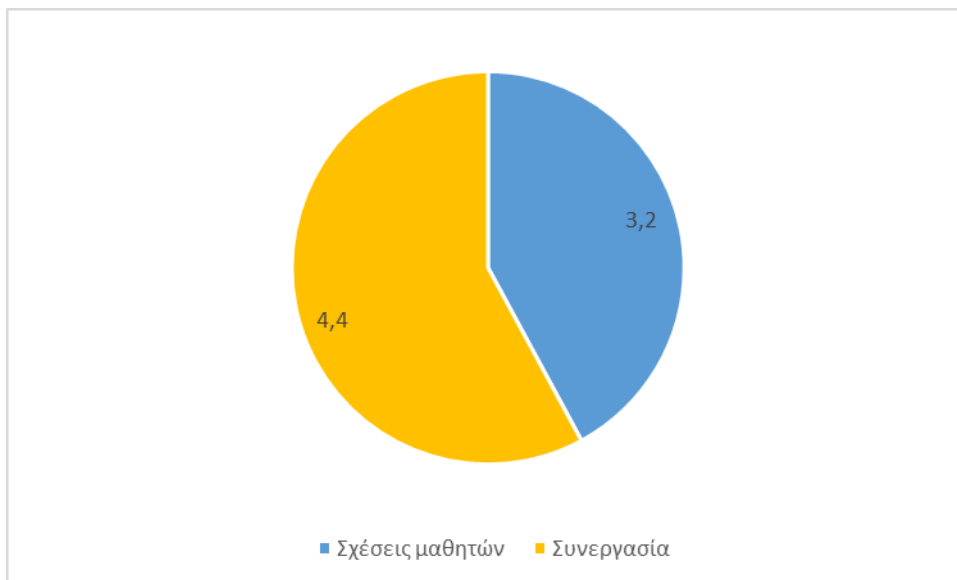
Στο κομμάτι της εμπύθισης στην όλη παιγνιοποιημένη διαδικασία τα στοιχεία δείχνουν πως οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό (15 άτομα) δεν απομονώθηκαν από το περιβάλλον τους. Το κομμάτι αυτό δείχνει πως σε αντίθεση με τα ψηφιακά παιχνίδια, μια παιγνιοποιημένη διαδικασία έξω από αυτά δεν επηρεάζει τον παράγοντα αυτό. Εξάλλου και στο άρθρο των Gabriela Kiryakova κ.α (2013), αναφέρεται πως τα ψηφιακά παιχνίδια και ειδικότερα τα «σοβαρά» ψηφιακά παιχνίδια επιφέρουν πιο εύκολα και την εμπύθιση και την ταύτιση με χαρακτήρες.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, οι μαθητές φαίνεται πως δεν κουράστηκαν καθόλου στην όλη διαδικασία και δεν ένιωσαν απογοητευμένοι. Στο τελευταίο αυτό ειδικά σκέλος φαίνεται πως έπαιξαν ρόλο τα βραβεία, αφού κανείς μαθητής και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο δεν έμεινε χωρίς βραβείο. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα 1 κέρδισε το βραβείο ταχύτητας, η ομάδα 2 το βραβείο φωτογραφίας, η ομάδα 3 τα βραβεία πόντων και συνεργασίας και η ομάδα 4 τα βραβεία βοήθειας, μοντάζ, αφήγησης και επιλογής του κοινού. Εν τέλει οι μαθητές ένιωσαν χαρά από την παιγνιοποίηση.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο δόθηκαν δύο ερωτήσεις σχετικές με τη συνεργασία των μαθητών, πάλι με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, καθώς και μία ανοιχτή ερώτηση που καλούσε τους μαθητές να αναφέρουν τι θα άλλαζαν στην όλη παιγνιοποιημένη διαδικασία. Οι πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνουν τις απόψεις των μαθητών για το εάν πιστεύουν πως οι σχέσεις τους ενισχύθηκαν και για το εάν πιστεύουν πως συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα τους. Έτσι, οι μαθητές απάντησαν σε βαθμό 3 – Μέτρια πως βελτίωσαν τις σχέσεις τους και σε βαθμό 4 – Πολύ πως συνεργάστηκαν αποτελεσματικά. Και αυτά τα δεδομένα δείχνουν να επιβεβαιώνουν τις βιβλιογραφικές πηγές, οι οποίες αναφέρουν πως η συνεργασία ενισχύεται στο πλαίσιο παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων και παιγνιοποίησης.

Τα παραπάνω στοιχεία θα μπορούσαν να συνοψιστούν και στο εξής διάγραμμα που ακολουθεί. Τέλος, στην ανοιχτή ερώτηση που δόθηκε στους μαθητές οι απαντήσεις ήταν οι εξής, με αυτές να γράφουν «Δεν θα άλλαζα τίποτα/κάτι» και « Τίποτα. Ήταν τέλειο», «Δε θα άλλαζα κάτι στη διαδικασία της παιγνιοποίησης αν μου δινόταν η ευκαιρία. Όλα ήταν φανταστικά.» και « Θεωρώ πως ήταν ιδανικά. Δεν θα άλλαζα κάτι». Αν και όλα περιεγράφηκαν ως ιδανικά από τους μαθητές η ερευνήτρια έχει κάποιες ενστάσεις στο κομμάτι των ψηφιακών αφηγήσεων, που θα σχολιαστεί και παρακάτω.

Διάγραμμα 6: Μεταβλητές Συνεργασία και Σχέσεις μαθητών



### 8.3 Ανάλυση φύλλων παρατήρησης

Για κάθε ημέρα της παρέμβασης η ερευνήτρια συμπλήρωνε ένα φύλλο παρατήρησης για κάθε ομάδα. Η μορφή του φύλλου παρατήρησης παρουσιάζεται στο παράρτημα Γ.

Ειδικότερα την πρώτη μέρα η συνεργασία των μαθητών ήταν πολύ καλή σε όλες τις ομάδες και δεν ζητήθηκε κάποια ιδιαίτερη βοήθεια από την ερευνήτρια. Οι μαθητές έκαναν τα εξής σχόλια:

«Κυρία οι άλλοι ποιες έχουν κάνει», ερώτηση της ομάδας 4 για την πρόοδο των άλλων ομάδων, «Κυρία κάποιες είναι δύσκολες δεν τα θυμόμαστε όλα» ερώτηση της ομάδας 1 για τις αποστολές. Παράλληλα, παρατηρήθηκε το αίσθημα του φόβου της ήττας στην περίπτωση της επιλογής του χρόνου, εξαιτίας του υποδιπλασιασμού. Μόνο η ομάδα 2 επέλεξε να βάλει το χρονόμετρο και στο τέλος διπλασίασε τους πόντους της.

Τη δεύτερη ημέρα, στο κομμάτι της συζήτησης τα πράγματα κύλησαν εξίσου ομαλά. Η παρουσία της ερευνήτριας ήταν ελάχιστα πιο έντονη, κυρίως επειδή συντόνιζε τη συζήτηση, θέτοντας υπόψη των μαθητών κάποια ιστορικά θέματα προς επεξεργασία. Οι μαθητές φάνηκαν να συνεργάζονται καλά και στο κομμάτι του κολλάζ, χωρίς πρόβλημα.

Την τρίτη ημέρα τα δεδομένα ανατράπηκαν. Δεδομένου της απουσίας 8 μαθητών και του κομματιού της οργάνωσης και συγκέντρωσης των απαραίτητων για την αφήγηση πληροφοριών η δυναμική της τάξης άλλαξε. Οι μαθητές ζητούσαν περισσότερο τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κυρίως στο να συντονιστούν και φάνηκε σε κάποιες περιπτώσεις να είναι κουρασμένοι και να δυσανασχετούν.

Βέβαια, την τέταρτη ημέρα, όπου οι πληροφορίες και όλα τα απαραίτητα στοιχεία είχαν συγκεντρωθεί οι ομάδες ανεξαρτητοποιήθηκαν ξανά. Δεν έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια και εστίασαν ιδιαίτερα στην προσοχή τους στο να συνδυάσουν ομοιόμορφα τις ηχογραφήσεις τους με τις εικόνες τους. Επίσης, οι μαθητές ήταν πια 16 και οι ομάδες που είχαν ελλείψεις λειτουργούσαν με περισσότερη ενέργεια. Αυτό φάνηκε ειδικά στην ομάδα 4, η οποία αρχικά δεν ήθελα να κάνει ηχογράφιση. Όταν τα 2 απόντα μέλη της γύρισαν το ένα εξέφρασε την εξής άποψη « Γιατί να μην κάνουμε εμείς ηχογράφιση και να χάσουμε τους πόντους. Πάτε καλά. Θα την κάνουμε τώρα».

Την τελευταία ημέρα των παρουσιάσεων ο ενθουσιασμός ήταν έκδηλος. Τα βραβεία άρεσαν πολύ στους μαθητές και εκφράστηκαν τα εξής σχόλια: « Κυρία με εκπλήξατε δεν το περίμενα τέτοιο βραβείο είναι τέλειο», «Ρε είναι τέλεια και τα κουτάκια είναι τόσο ωραία», « Κυρία είναι σαν κουτάκια συσσιτίου τόσο πολλά που είναι», «Κυρία να πάμε μερικά και στο άλλο τμήμα» και « Κυρία είναι απλά τέλεια, μπράβο σας». Παράλληλα, υπήρξε και ειδικό χειροκρότημα όταν η ερευνήτρια απένειμε ειδικό ευχαριστήριο βραβείο στον επιβλέπων καθηγητή. Οι εικόνες από τη μέρα εκείνη είναι χαρακτηριστικές:

*Εικόνα 5: Φωτογραφίες από τη βράβευση*



#### 8.4 Ανάλυση ψηφιακών αφηγήσεων

Όπως αναφέρθηκε το κομμάτι της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων αντιμετώπισε κάποια προβλήματα την πρώτη ημέρα. Έτσι, οι αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν κρίνονται στο σύνολό τους μέτριες από την ερευνήτρια.

Οι αφηγήσεις των μαθητών φάνηκε να έχουν μια όχι και τόσο προσεγμένη αισθητική οργάνωση στο περιεχόμενο των βίντεο που δημιούργησαν. Οι ηχογραφήσεις τους δεν ήταν καθαρές και υπήρχαν εξωτερικές ηχητικές παρεμβολές. Οι εικόνες, ναι μεν ήταν σχετικές με το



θέμα που είχαν επιλέξει, αλλά και πάλι θα μπορούσαν να έχουν μια περαιτέρω επεξεργασία. Το κομμάτι που ήταν σαφώς καλύτερο ήταν εκείνο των αφηγήσεων των ιστορικών γεγονότων, με το περιεχόμενο να είναι πλούσιο σε εύστοχες πληροφορίες.

Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν κατά κύριο λόγο από την έλλειψη παραπάνω χρόνου. Φάνηκε πως τα 80 λεπτά δεν ήταν αρκετά για την ποιοτικότερη παραγωγή αφηγήσεων και πως εν τέλει ήταν δυσκολότερο να παραχθεί κάτι αρτιότερο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η ερευνήτρια κρίνει πως τελικά ο χρόνος είναι πολύ σημαντικός και απαραίτητος σε κάποια μελλοντική ενέργεια.

## Μέρος 3 – Συμπεράσματα

### 9. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση». Βασικό ζήτημα της εργασίας, είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η διαδικασία της παιγνιοποίησης και της παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα της ιστορίας και να επηρεάσουν τη διασκέδαση, την επικοινωνία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Συνολικά, η παρέμβαση αυτή διήρκησε τρεις (3) εβδομάδες και το δείγμα μας ήταν 21 μαθητές, σχετικά μικρό διάστημα για την παραγωγή συμπερασμάτων και πολύ μικρό δείγμα για να μπορούμε να μιλάμε για την όποια στατιστική σημαντικότητα των συμπερασμάτων μας. Εξ ου και η ερευνήτρια περιορίστηκε στην αξιολόγηση των μεταβλητών που ποσοτικοποιήθηκαν βάσει της Περιγραφικής Στατιστικής. Το ζήτημα της διάχυσης των αποτελεσμάτων της μικρής αυτής έρευνας στον πληθυσμό αποτελεί αντικείμενο άλλης έρευνας.

Με βάση τους παραπάνω περιορισμούς μπορούμε να προχωρήσουμε στις εκτιμήσεις στις οποίες προέβη η ερευνήτρια με βάση το δείγμα της και τις βιβλιογραφικές πηγές.

#### 9.1 Το ζήτημα απόκτησης γνώσεων

Στο βιβλιογραφικό κομμάτι, από τη μελέτη όλων των ερευνών προέκυψε ότι η πλειονότητά τους παρουσιάζει θετικά στοιχεία σε σχέση με τη χρήση της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της ιστορίας. Οι δύο αυτές ενέργειες φαίνεται πως μπορούν να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και έτσι να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη. Παράλληλα, εκτός από την κινητοποίηση και το γνωστικό κομμάτι είναι σημαντικό. Στον άξονα της αξιολόγησης των γνωστικών στόχων που τέθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση και κατά πόσο αυτοί επιτεύχθηκαν η απάντηση είναι θετική. Όπως παρουσιάστηκε μέσω των πινάκων αλλά και μέσω της παρατήρησης, οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους από 16/30 σωστές απαντήσεις σε 22/30. Η παιγνιοποίηση και η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, είναι δύο μέσα τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε μελλοντικές έρευνες.

#### 9.2 Το ζήτημα του χρόνου

Βέβαια, όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Janiec Jerzy (2015), η διαδικασία της παιγνιοποίησης του μαθήματος θέλει κάποιον χρόνο για να έχει αποτέλεσμα στο κομμάτι της απόκτησης της γνώσης. Ενδεικτικά, χρειάστηκαν 3 μήνες για να υπάρξει άνοδος της επίδοσής τους από το 4,9 στο 5,4. Γενικά, ο χρόνος που υπήρχε για τη διεξαγωγή της παρέμβασης ήταν περιορισμένος. Στην εκπαιδευτική παρέμβαση η ανάγκη για παραπάνω χρόνο φάνηκε κυρίως στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης. Εκεί, μολονότι είχε υπάρξει ενημέρωση πριν το Πάσχα και είχαν δοθεί και φυλλάδια τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με οδηγίες, εν τέλει

μάλλον χρειαζόταν μία ακόμη ώρα πριν την έναρξη των ψηφιακών αφηγήσεων για μια επανάληψη όσων είχαν ειπωθεί. Ο χρόνος, λοιπόν, φαίνεται να παίζει σημαντικό στην οργάνωση μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας και είναι ένα κομμάτι το οποίο οι μελλοντικοί ερευνητές πρέπει να λάβουν υπόψη τους, ώστε να μην υπάρχει πίεση.

### 9.3 Το ζήτημα διασκέδασης

Συνεχίζοντας, αν και μελετήθηκαν με ερωτηματολόγια και παρατήρηση η κινητοποίηση (motivation) και η απόκτηση γνώσης, δεν έγινε αναφορά για το κομμάτι της διασκέδασης που προκύπτει μέσα από μια παιγνιοποιημένη διαδικασία ή και μια ψηφιακή αφήγηση. Αυτό φάνηκε να θεωρείται ως κάτι δεδομένο, αν και θα ήταν σημαντικό να φανεί αν στο τέλος οι μαθητές/φοιτητές είχαν όντως διασκεδάσει. Για το λόγο αυτό και στην παρέμβαση η διασκέδαση μελετήθηκε με ειδικό ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι μαθητές φαίνεται να είχαν πολύ θετικά αισθήματα από την παιγνιοποιημένη διαδικασία. Σε βαθμό 3,8 της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, δηλαδή κοντά στο Πολύ, απάντησαν πως διασκεδάσαν. Αυτό δείχνει πως η παιγνιοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο αποσυμπίεσης των μαθητών, χωρίς βέβαια να αποσιωπώνται οι γνωστικοί στόχοι.

### 9.4 Το ζήτημα του ανταγωνισμού

Παράλληλα, στις έρευνες σχολιάστηκε και η παρουσία ανταγωνισμού στη διαδικασία της παιγνιοποίησης. Μολονότι σε μάθημα των μαθηματικών, σε 54 μαθητές δημοτικού σχολείου της Κροατίας παρουσιάστηκε ένας μικρός μαθηματικός διαγωνισμός στην τάξη. Γι' αυτό το σκοπό, δημιουργήθηκε ένας πίνακας αποτελεσμάτων, το προαναφερθέν leaderboard. Για κάθε πρόβλημα που είχε λυθεί σωστά, οι μαθητές έπαιρναν 3 πόντους, ενώ για κάθε λάθος λύση αφαιρούνταν 1 βαθμός από το συνολικό σκορ. Όπως φαίνεται υπήρχε τόσο θετική όσο και αρνητική βαθμολογία σε αυτό το παιγνιοποιημένο σύστημα. Παράλληλα, για να μην υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα από τους μαθητές, σε περίπτωση αδυναμίας λύσης των ασκήσεων, οι πίνακες αποτελεσμάτων έδειχναν μόνο τους έξι κορυφαίους μαθητές. Η οργάνωση αυτή βοήθησε στο να μην δημιουργηθούν ορισμένα από τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν και στη δυναμική του Zickermann (2011), όπως η λύπη ή η οργή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε ανταγωνιστικό παιγνιοποιημένο περιβάλλον οι απόδοση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη, ιδιαίτερα στους μαθητές της τρίτης δημοτικού, έναντι της δευτέρας. Αυτό δείχνει πως γενικά ο ανταγωνισμός φαίνεται να έχει θετικότερα αποτελέσματα σε μεγαλύτερες ηλικίες. Εδώ φαίνεται πόσο σημαντικά είναι τα βραβεία, οι πόντοι και οι πίνακες κατάταξης και πως πέρα από την κινητοποίηση ενεργοποιούν και την ευγενή άμιλλα.

Και στην παρέμβαση, λοιπόν, οι ομάδες φάνηκαν να επηρεάζονται από τα αποτελέσματα των πόντων που παρουσιάζονταν στα leaderboards και σε κάποιες περιπτώσεις να αλλάζουν τη δυναμική τους. Έτσι, η ομάδα 4 αν και αρχικά δεν ήθελε να ηχογραφήσει την αφήγησή φάνηκε

να αλλάζει γνώμη όταν είδε [ως είχε πέσει στην τελική κατάταξη και εν τέλει την ηχογράφησε. Παράλληλα, στην ψηφοφορία για την απονομή βραβείων στις άλλες ομάδες, η ομάδα 3 έλεγε ποια θα ήταν η σωστή τακτική ψηφοφορίας και μάλιστα ένα μέλος της προσέγγισε την ομάδα 4 με σκοπό να την επηρεάσει. Επιπλέον, ακόμη και στο παιχνίδι των καρτών, μολονότι οι ομάδες δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους, ρωτούσαν «κρυφά και μυστικά» την ερευνήτρια ποιες κατηγορίες έχουν επιλέξει οι άλλοι και σε ποιο σημείο βρίσκονταν. Φαίνεται πως ειδικά στο κομμάτι της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, ο ανταγωνισμός που υπήρχε σε συνδυασμό με την πρωμοδότηση κινητοποίησαν τους μαθητές ώστε να τις τελειώσουν.

Η δομή, λοιπόν, της παιγνιοποιημένης διαδικασίας πρέπει να είναι πολύ ορθά οργανωμένη, ώστε να υπάρχει μεν κάποιος ανταγωνισμός, αλλά εποικοδομητικός και χωρίς υπερβολές. Στόχος πρέπει να είναι η ευγενής άμιλλα και όχι η δημιουργία ανταγωνισμού με αρνητικά αισθήματα.

### **9.5 Το ζήτημα της συνεργασίας**

Δίπλα στον ανταγωνισμό σε πολλά άρθρα υπήρχε και το ζήτημα της συνεργασίας σε ομάδες. Γενικά επιλεγόταν οι μαθητές να λειτουργούν ομαδικά, τόσο στις ψηφιακές αφηγήσεις γνωστικού περιεχομένου όσο και στη διάρκεια της παιγνιοποίησης του μαθήματος. Στην όλη διαδικασία, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, οι ομάδες μπορούσαν να συνδιαλέγονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Γενικά, η ενίσχυση και ο διάλογος ενθαρρύνονταν, δεδομένου πως η αμφίδρομη επικοινωνία επιτρέπει στον καθένα να συμμετέχει σε μια ενεργητική διαδικασία και να παράγει νέες ιδέες και εμπειρίες μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές, λοιπόν, και στην παρέμβαση η συνεργατική μάθηση (4 ομάδες), επιλέχθηκε από την ερευνήτρια γιατί μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών και να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Το problem-based learning, με την από κοινού διαχείριση των προβλημάτων, παράγει πολλαπλές οπτικές και ενισχύει τη δυναμική των ομάδων. Συνολικά, η οργάνωση σε ομάδες προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες της μάθησης και φυσικά ήταν στοιχείο που προτιμούνταν σε όλες τις προαναφερθείσες έρευνες.

### **9.6 Το ζήτημα του δείγματος**

Άλλο ένα σημείο προς σχολιασμό αποτελεί το γεγονός της απουσίας μεγάλων δειγμάτων στις πρωτογενείς έρευνες, αφού οι αριθμοί κυμαίνονταν από 15 μαθητές, 37 και 54. Γενικά, αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευση στον πληθυσμό και δείχνει πως ο συντονισμός ενός μεγάλου αριθμού ατόμων σε μια παιγνιοποιημένη διαδικασία ή σε μια διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων ίσως να μην είναι κάτι τόσο εύκολο. Δυστυχώς, και στη συγκεκριμένη παρέμβαση το δείγμα ήταν μόλις 21 άτομα, στοιχείο που δεν καθιστούσε δυνατή τη γενίκευση στον πληθυσμό των συμπερασμάτων της ερευνήτριας.

Παράλληλα, φαίνεται πως οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται σε μικρές ηλικίες και στη συνέχεια με πανεπιστημιακό επίπεδο. Η ανάγνωση της επιλογής αυτής μπορεί

να είναι το γεγονός πως από τη μία οι μαθητές μικρότερης ηλικίας μπορεί να εκλεχθούν πιο εύκολα από τον διδάσκοντα, ώστε να μην ξεφύγουν από την εκάστοτε διαδικασία και από την άλλη οι φοιτητές είναι πιο ώριμοι στο να διαχειριστούν κάποιες καταστάσεις. Αντίθετα, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενδέχεται λόγω της εφηβικής ενέργειάς τους και μεταβολών που βιώνουν τότε να αποτελούν ένα δύσκολο εγχείρημα, που δεν είναι σίγουρη η επιτυχία του. Ο έλεγχος ίσως είναι πιο δύσκολος και η οργάνωση μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας πρέπει να είναι πολύ πιο προσεκτική, ώστε να μην οδηγήσει στη βαρεμάρα και στην απαξίωση της εκάστοτε διαδικασίας. Εξάλλου, όπως σχολίασε και ο Bernard R. Robin (2008), οι ψηφιακές αφηγήσεις επιλέγονται από τους δασκάλους κυρίως για μαθητές δημοτικού, γεγονός που πρέπει να αλλάξει και να εντάξει και τη Δευτεροβάθμια βαθμίδα στη μελέτη των αφηγήσεων. Γενικεύοντας την άποψη αυτή το ίδιο θα μπορούσε να διατυπωθεί και για την παιγνιοποίηση της ιστορίας.

### **9.7 Οργάνωση παιγνιοποίησης και βραβεία**

Συνολικά, πάντως, στο πλαίσιο της παιγνιοποίησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ο Mike Acedo (2019), αναφέρει πως η παιγνιοποίηση μιας σχολικής τάξης μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη. Δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών, ανταλλαγής απόψεων, επίλυσης προβλημάτων, μάθησης μέσα από τα λάθη με την παροχή δεύτερων ευκαιριών, ενισχυτικής μάθησης, αύξησης της αυτοπεποίθησης μέσα από τα βραβεία και εν τέλει απόκτησης γνώσεων. Το τρίπτυχο badges – points – leaderboards του Zickermann (2011) είναι καθοριστικό για τη σωστή οργάνωση της παιγνιοποίησης, με το σύστημα της επιβράβευσης να είναι πολύ σημαντικό, αφού η επίδραση των εξωτερικών ανταμοιβών παίζει μεγάλο ρόλο στη δημιουργικότητα, στην κινητοποίηση και στη διασκέδαση. Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της ιστορίας, ο Spring (2014) αναφέρει πως η χρήση του υπολογιστή και των ψηφιακών παιχνιδιών μπορούν να αλλάξουν τη δομή του μαθήματος ιστορίας. Στην παρέμβαση, έγινε φανερό πως οι ημέρες της διεκδίκησης και της απονομής των βραβείων ήταν εκείνες που έκαναν τους μαθητές να διασκεδάσουν περισσότερο. Τα βραβεία αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για την παιγνιοποιημένη διαδικασία και άρεσαν πολύ στους μαθητές.

Ως προσωπικό σχόλιο η ερευνήτρια θα έλεγε πως είναι το πιο δύσκολο και σημαντικό κομμάτι στην όλη διαδικασία, γιατί θα πρέπει να είναι αξιόλογο σε μορφή, περιεχόμενο και φυσικά να συμβαδίζει με την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών. Παράλληλα, σημαντικά αποδείχτηκαν και τα επιπρόσθετα βραβεία, δηλαδή τα ατομικά βραβεία συμμετοχής και το ευχαριστήριο βραβείο προς τον επιβλέπων καθηγητή. Η οργάνωση, λοιπόν, των βραβείων είναι κομμάτι άξιο ιδιαίτερης προσοχής από τους μελλοντικούς ερευνητές.

### **9.8 Παιγνιοποίηση και επαυξημένη πραγματικότητα (ΕΠ)**

Παράλληλα, ένα ακόμη κομμάτι που αξίζει να σχολιαστεί είναι η σύνδεση της παιγνιοποίησης με τους εξωτερικούς χώρους και την επαυξημένη πραγματικότητα (ΕΠ). Μέσα

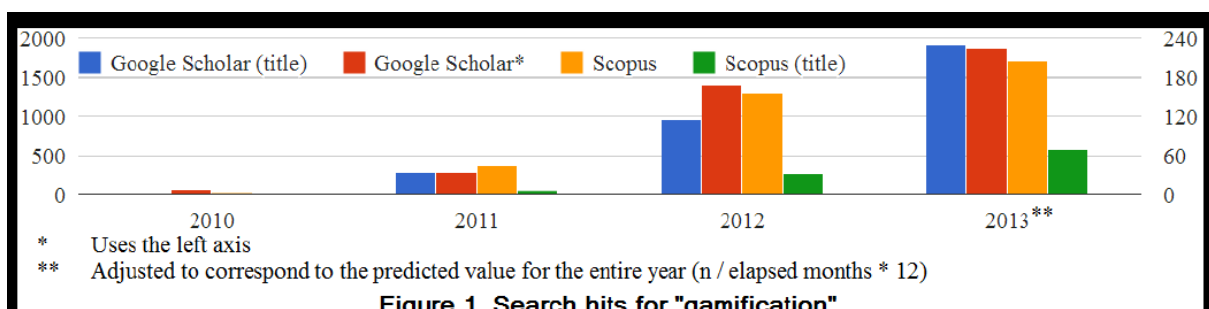
από τα άρθρα φάνηκε η δημιουργία μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας σε μια εκδρομή φοιτητών και σε μια επίσκεψη σε μουσείο. Ταυτόχρονα, στις ίδιες περιπτώσεις γινόταν και χρήση επαυξημένης πραγματικότητας για την προώθηση της κάθε αποστολής. Είναι, λοιπόν, αξιοσημείωτο πως εν τέλει η παιγνιοποίηση μπορεί να εντάξει στο δυναμικό της το οτιδήποτε, και το μόνο που χρειάζεται είναι η λεπτομερής, όσο το δυνατόν περισσότερο, οργάνωση. Φυσικά δεν είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με κάτι παραπάνω, αλλά όπως δηλώνεται και στο άρθρο του Marios M. Giakalara (2016), η παιγνιοποίηση μπορεί να συνδυαστεί με πολλές ιδέες, όπως και με την ψηφιακή αφήγηση, κάνοντάς την με τον τρόπο αυτό πιο ελκυστική για τους μαθητές. Μπορεί να εντάξει πολλά στοιχεία μέσα της και να τα προσαρμόσει στις δικές της επιταγές. Κάτι τέτοιο θα γίνει και στο μέρος της κύριας παρέμβασης που θα ακολουθήσει, αφού η ψηφιακή αφήγηση θα προσαρμοστεί στα παιγνιοποιημένα δεδομένα.

### 9.9 Συνοπτικός πίνακας συμπερασμάτων

Συμπερασματικά, όλες οι έρευνες καταλήγουν στη σημασία της αναθεώρησης των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας της ιστορίας, μέσα από την εισαγωγή νέων ιδεών όπως είναι η παιγνιοποίηση και η ψηφιακή αφήγηση. Κατά τα τελευταία χρόνια, ο όρος του gamification (παιγνιοποίηση) αποτελεί ένα μέσο εμπλοκής του χρήστη και αύξησης της δραστηριότητας των χρηστών, της κοινωνική αλληλεπίδρασης και της παραγωγικότητάς τους. Όπως αναφέρεται και στο άρθρο του Juho Hamari κ.α (2014), ο όρος αυτός αποτελεί αντικείμενο αναζήτησης που όσο περνάνε τα χρόνια όλο και περισσότεροι ψάχνουν στο διαδίκτυο. Η εικόνα που ακολουθεί αποτυπώνει την αύξηση του ενδιαφέροντος για το θέμα αυτό.

*Εικόνα 6: Πίνακας αναζήτησης του όρου gamification σε διάφορες μηχανές αναζήτησης την τελευταία*

*τριετία*



Η άνοδος είναι έκδηλη και δεδομένου πως το άρθρο αποτυπώνει μια εικόνα 6 χρόνια πριν, είναι εύλογο πως η κατάσταση μπορεί να έχει εξελιχθεί και άλλο.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, φαίνεται ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν, καθώς τα παιδιά κατάφεραν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και να διασκεδάσουν. Για τους λόγους αυτούς, η παιγνιοποίηση στην τάξη αποτελεί μια πολύ σύγχρονη και ωραία ιδέα. Σε κάθε περίπτωση, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να επιλέξει σωστά τα στάδια και τα χαρακτηριστικά της παιγνιοποίησης και να τα εντάξει

στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τέτοιο τρόπο που να μην παρεκκλίνει από το διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά ταυτόχρονα που να δημιουργεί ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να πειραματισθούν, να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να διασκεδάσουν.

Για να φανούν καλύτερα τα συμπεράσματα η ερευνήτρια τα κατέταξε σε ένα πίνακα, ο οποίος παρουσιάζεται παρακάτω και σχολιάζει τα καίρια σημεία των συμπερασμάτων της παρέμβασης.

*Πίνακας 12: Σύνοψη συμπερασμάτων*

Χρόνος	Γενικά, ο χρόνος που υπήρχε για τη διεξαγωγή της παρέμβασης ήταν περιορισμένος. Αυτό φάνηκε κυρίως στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης. Εκεί, μολονότι είχε υπάρξει ενημέρωση πριν το Πάσχα και είχαν δοθεί και φυλλάδια τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με οδηγίες, εν τέλει μάλλον χρειαζόταν μία ακόμη ώρα πριν την έναρξη των ψηφιακών αφηγήσεων για μια επανάληψη όσων είχαν ειπωθεί. Παράλληλα, όπως φάνηκε το ζήτημα του χρόνου στα παιχνίδια δημιούργησε ποικίλες αντιδράσεις, με αυτή του φόβου της ήττας να κυριαρχεί. Ο φόβος του υποδιπλασιασμού έκανε τις ομάδες να μην επιλέξουν το συγκεκριμένο bonus, πλην, μίας ομάδας η οποία όρισε 10 λεπτά και κατάφερε να τελειώσει σε 6'. Γενικά, ο χρόνος φαίνεται να φόβισε παρά να κινητοποιήσει τους μαθητές.
Αποστολές καρτών	Από της κατηγορίες αποστολών σπαθιά, σκήπτρα, τάσια, νόμοι, η τελευταία κατηγορία με τους ορισμούς φαίνεται να δυσκόλεψε τους μαθητές, καθώς και από την καρτέλα των σκήπτρων η κατάταξη των αυτοκρατόρων σε χρονολογική σειρά, είχε αποτέλεσμα αρκετά λάθη από μέρους των μαθητών. Παράλληλα, μόνο η ομάδα 4 κατάλαβε πως στην κατηγορία τάσια, η αντιστοίχιση γινόταν με τη σειρά, δηλαδή 1- Α, 2-Β, 3-Γ, 4-Δ κτλ.
Ανταγωνισμός	Στο άρθρο των Tomislav Jagušta, Ivica Botičkica και Hyo-Jeong Sob (2018) εξετάστηκε το κατά πόσο η παιγνιοποίηση του μαθήματος των μαθηματικών μπορεί να επηρεάσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Τα αποτελέσματα είχαν δείξει πως ο ανταγωνισμός έκανε τους μαθητές πιο παραγωγικούς και συνεργάσιμους. Κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε και στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι ομάδες φάνηκαν να επηρεάζονται από τα αποτελέσματα των πόντων που παρουσιάζονταν στα leaderboards και σε κάποιες περιπτώσεις να αλλάζουν τη δυναμική τους. Έτσι, η ομάδα 4 αν και αρχικά δεν ήθελε να ηχογραφήσει την αφήγησή φάνηκε να αλλάζει γνώμη όταν είδε [ως είχε πέσει στην τελική κατάταξη και εν τέλει την ηχογράφησε. Παράλληλα, στην ψηφοφορία για την απονομή βραβείων στις άλλες ομάδες, η ομάδα 3 έλεγε ποια θα ήταν η σωστή τακτική ψηφοφορίας και μάλιστα ένα μέλος της προσέγγισε την ομάδα 4 με σκοπό να την επηρεάσει. Επιπλέον, ακόμη και στο παιχνίδι των καρτών,

	<p>μολονότι οι ομάδες δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους, ρωτούσαν «κρυφά και μυστικά» την ερευνήτρια ποιες κατηγορίες έχουν επιλέξει οι άλλοι και σε ποιο σημείο βρίσκονταν. Φαίνεται πως ειδικά στο κομμάτι της παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, ο ανταγωνισμός που υπήρχε σε συνδυασμό με την πρωμοδότηση κινητοποίησαν τους μαθητές ώστε να τις τελειώσουν.</p>
Χρόνος	<p>Γενικά, ο χρόνος που υπήρχε για τη διεξαγωγή της παρέμβασης ήταν περιορισμένος. Αυτό φάνηκε κυρίως στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης. Εκεί, μολονότι είχε υπάρξει ενημέρωση πριν το Πάσχα και είχαν δοθεί και φυλλάδια τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με οδηγίες, εν τέλει μάλλον χρειαζόταν μία ακόμη ώρα πριν την έναρξη των ψηφιακών αφηγήσεων για μια επανάληψη όσων είχαν ειπωθεί. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει και την έρευνα της Janiec Jerzy (2015), στην οποία οι τρεις μήνες για την παιγνιοποίηση της ιστορίας φάνηκαν απαραίτητοι για να υπάρξει αύξηση 0,5 στις επιδόσεις των μαθητών. Οπότε σε μελλοντική έρευνα, μια παιγνιοποιημένη διαδικασία θα ήταν καλό να διαρκεί περισσότερο.</p>
Απουσίες	<p>Όπως παρουσιάστηκε και τις πέντε ημέρες της παρέμβασης υπήρχαν κάποιες απουσίες. Το κομμάτι δικαιολογείται από το γεγονός πως ο Μάιος αποτελεί μήνα προετοιμασίας εξετάσεων. Έτσι, κάποιοι μαθητές επέλεξαν να απουσιάζουν για να διαβάσουν. Για το λόγο αυτό σε μελλοντική έρευνα, οι μήνες από Φεβρουάριο έως Απρίλιο θεωρούνται ιδανικότερη για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.</p>
Συνεργασία	<p>Η συνεργατική μάθηση (4 ομάδες), επιλέχθηκε από την ερευνήτρια γιατί μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών και να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Το problem-based learning, με την από κοινού διαχείριση των προβλημάτων, παράγει πολλαπλές οπτικές και ενισχύει τη δυναμική των ομάδων. Συνολικά, η οργάνωση σε ομάδες προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες της μάθησης και φυσικά ήταν στοιχείο που προτιμούνταν σε όλες τις προαναφερθείσες έρευνες.</p>
Κόστος – Πόροι	<p>Σημαντικό είναι να αναφερθούν και οι πόροι που αξιοποιήθηκαν, αφού εν τέλει η παιγνιοποίηση ενός μαθήματος έχει και κάποιο αντίτιμο. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια παρείχε εκείνη όλα τα λάπτοπ (4), στα οποία οι μαθητές δούλεψαν τις αφηγήσεις τους. Αυτό έγινε για τους εξής λόγους: 1. Να μη χαθεί χρόνος από τη μετακίνηση στο εργαστήριο πληροφορικής, 2. Οι υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής ενδέχεται να μην μπορούσαν να «σηκώσουν» το πρόγραμμα Moviemaker, 3. Επειδή δεν υπήρχαν τα απαραίτητα λάπτοπ στο σχολείο για όλες τις ομάδες.</p> <p>Παράλληλα, η ερευνήτρια χρειάστηκε συνολικά 8 usb στικάκια για να αποθηκεύουν οι μαθητές ό,τι πληροφορίες έβρισκαν και για να τους μοιράσει η ίδια μέσα σε αυτά κάποιες απαραίτητες οδηγίες. Συνεχίζοντας, έπρεπε να εξασφαλίσει σύνδεση στο ίντερνετ μέσω του</p>



	<p>κινητού της τηλεφώνου, για να μπορούν οι ομάδες να αναζητούν πληροφορίες στον κυβερνοχώρο. Τέλος, για τα βραβεία, χρειάστηκε να δαπανηθούν κάποια χρήματα, για να πάρουν την τελική μορφή τους.</p>
Βραβεία	<p>Εν τέλει, έγινε φανερό πως οι ημέρες της διεκδίκησης και της απονομής των βραβείων ήταν εκείνες που έκαναν τους μαθητές να διασκεδάσουν περισσότερο. Τα βραβεία αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για την παιγνιοποιημένη διαδικασία και άρεσαν πολύ στους μαθητές. Ένωσαν όλοι νικητές και απήλαυσαν πολύ την όλη διαδικασία. Αυτό επιβεβαιώνει και τον Zickermann (2011) στο κατά πόσο κρίσιμη είναι η επιλογή και η αποτύπωση των βραβείων. Ως προσωπικό σχόλιο θα έλεγα πως είναι το πιο δύσκολο και σημαντικό κομμάτι στην όλη διαδικασία, γιατί θα πρέπει να είναι αξιόλογο σε μορφή, περιεχόμενο και φυσικά να συμβαδίζει με την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών. Παράλληλα, σημαντικά αποδείχτηκαν και τα επιπρόσθετα βραβεία, δηλαδή τα ατομικά βραβεία συμμετοχής και το ευχαριστήριο βραβείο προς τον επιβλέπων καθηγητή.</p>
Διάλογος μεταξύ ομάδων	<p>Ο διάλογος στο επίπεδο 2 της παρέμβασης επιλέχθηκε, διότι ως μέσο παρέχει μια πληρέστερη κατανόηση γύρω από τα θέματα και δίνει τη δυνατότητα μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων.</p>
Γνωστικά αποτελέσματα	<p>Θετικές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στα post test, αφού από 16 σωστές απαντήσεις είχαν 22 στο σύνολο 30.</p>
Διασκέδαση	<p>Οι μαθητές φαίνεται να είχαν πολύ θετικά αισθήματα από την παιγνιοποιημένη διαδικασία. Σε βαθμό 3,8 της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, δηλαδή κοντά στο Πολύ, απάντησαν πως διασκεδάσαν.</p>
Μελλοντικές αλλαγές	<p>Με βάση την παρέμβαση αυτή έγινε φανερό πως ο χρόνος είναι πολύ σημαντικός για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να υπάρχει χρόνος ανάλυσης και απουσία πίεσης. Παράλληλα, ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών θα ήταν απαραίτητος για να εξαχθούν πιο γενικευμένα συμπεράσματα. Τέλος, όπως αναφέρθηκε μια μελλοντική ιδέα παρέμβασης θα ήταν η δημιουργία δύο ομάδων, που η μία θα βίωνε μια παιγνιοποιημένη κατάσταση και η άλλη έναν πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια σύγκριση.</p>

## 10. Αυτοαποτίμηση

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως βασικό στόχο της να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο το μάθημα της ιστορίας μπορεί να παιγνιοποιηθεί, ώστε από τη μία οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι και από τη άλλη να διασκεδάσουν παίζοντας και παράγοντας τις δικές τους ομαδικές ψηφιακές αφηγήσεις. Η ιδέα στηρίχθηκε πάνω στο μάθημα της Ιστορίας του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815 της Β' Λυκείου.

Σχετικά με την ανασκόπηση των ερευνών για την αξιοποίηση της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης, σε σχέση με την ιστορία, βρέθηκαν δέκα έρευνες. Ο αριθμός αυτός, είναι ικανοποιητικός, αν και αξίζει να τονισθεί πως λίγες από αυτές τις έρευνες είχαν ποσοτικές αναλύσεις και κάποιο αρκετά μεγάλο δείγμα, ώστε να μπορεί να είναι αξιόπιστο. Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν, θεωρήθηκαν σημαντικές, τόσο διότι η θεματολογία τους είχε άμεση σχέση με τα ζητήματα της ιστορίας, παιγνιοποίησης και ψηφιακής αφήγησης όσο και γιατί τα αποτελέσματά τους, καταδείκνυαν το πόσο σύγχρονη θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή τέτοιων ιδεών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεχίζοντας, σχετικά με το χρονολογικό όριο, αναζητήθηκαν έρευνες από το 2014 και μετά, αν και κάποιες, όπως οι έρευνες των Edward González-Tennant (2010), Catharine Coleborne και Elaine Bliss (2011), και Bernard R. Robin (2008) εντάχθηκαν στην έρευνα, επειδή παρουσίαζαν σημαντικά στοιχεία για την ερευνητική διαδικασία. Συνολικά, δηλαδή 7 από τις 10 έρευνες βρίσκονταν εκτός του χρονολογικού περιορισμού. Ένας ακόμη περιορισμός, ήταν η θεματολογία των ερευνών, οι οποίες έπρεπε να σχετίζονται με τις παιγνιοποιημένες διαδικασίες, τις ψηφιακές αφηγήσεις με εκπαιδευτικό περιεχόμενο και γενικά με το μάθημα της ιστορίας. Τέλος, η επιθυμητή βαθμίδα ήταν η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν και στις έρευνες που επιλέχθηκαν υπήρχαν τόσο η Πρωτοβάθμια όσο και η Τριτοβάθμια Εκπαιδευτική βαθμίδα, με την επιθυμητή βαθμίδα να περιορίζεται μόνο σε μία έρευνα.

Βέβαια, ο αριθμός των πρωτογενών ερευνών δεν ήταν μεγάλος, γεγονός που δυσκόλεψε την ερευνήτρια. Παράλληλα, όμως, αυτό καταδεικνύει και την αναγκαιότητά της δημιουργίας της παρούσας έρευνας. Πάντως, εάν, θα επιλεγόταν κάποιο από τα χαρακτηριστικά των παραπάνω ερευνών σε μία άλλη μελλοντική έρευνα, αυτό θα ήταν η δημιουργία μιας ομάδας που θα διδαχθεί το αντικείμενο με παραδοσιακό τρόπο και μιας με την παιγνιοποιημένη διαδικασία. Ουσιαστικά, θα ήταν μια έρευνα σύγκρισης. Η επιλογή αυτή δεν έγινε, λόγω της έλλειψης χρόνου και του πολύ μικρού δείγματος. Παράλληλα, σε μελλοντική έρευνα ίσως να μελετούνταν πιο συστηματικά και η κινητοποίηση των μαθητών, αφού στην παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε δόθηκε έμφαση στο κομμάτι της διασκέδασης, κάτι που έλλειπε από τις προαναφερθείσες βιβλιογραφικές έρευνες.

Ιδιαίτερα, μέσα από τις έρευνες έγινε αντιληπτό πως η διάρκεια μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας δεν πρέπει να είναι πολύ μικρή, αλλά να έχει κάποιο εύρος, ώστε να αναδειχθούν

καλύτερα τα αποτελέσματα. Δυστυχώς, στην παρούσα έρευνα αυτό ήταν αρκετά δύσκολο λόγω του περιορισμένου χρόνου και είναι ακόμη ένα κομμάτι που στο μέλλον θα πρέπει να μελετηθεί καλύτερα.

Επιπλέον, οι έρευνες που αναλύθηκαν εστίασαν στο περιεχόμενο που πρέπει να έχει μια παιγνιοποιημένη διαδικασία (πόντοι, πίνακες κατάταξης, βραβεία). Σχεδιαστικά είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένη και η παρούσα παρέμβαση, πατώντας πάνω στα βήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, τόσο στο κομμάτι της παιγνιοποίησης όσο και στο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης. Η σωστή οργάνωση, εξ' άλλου, είναι πολύ σημαντική για να αντικατοπτριστούν τα αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο διασκέδασης.

Η αξιοποίηση των μέσων της παιγνιοποίησης και της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, αποτελεί ένα σύγχρονο ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό και με συστηματικό τρόπο. Για το λόγο αυτό, η διεξαγωγή της έρευνας αυτής θεωρήθηκε σημαντική, για να φανεί η ενδεχόμενη επίδραση μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (διασκέδαση), μολονότι το δείγμα είναι μικρό και ο χρόνος περιορισμένος.

Συνεχίζοντας, πιο εντοπισμένα στο κομμάτι της παρέμβασης, είναι φανερό από τις παραπάνω αναλύσεις ότι τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά αναφορικά με τη χρήση της παιγνιοποίησης στην τάξη. Οι μαθητές βελτίωσαν τις γνώσεις τους πάνω σε ποικίλα ιστορικά θέματα και συνολικά διασκέδασαν.

Βέβαια, ο χρόνος που η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της, ώστε να περατωθεί η έρευνά της ήταν μικρός και οπωσδήποτε δεν μπορεί μια τόσο μικρή παρέμβαση να γενικευθεί περαιτέρω. Έγινε αντιληπτό πως η διάρκεια μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας δεν πρέπει να είναι πολύ μικρή, όπως και αναφέρθηκε παραπάνω.

Παράλληλα, αξίζει να τονισθεί πως οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που τέθηκαν ήταν εύκολες για τους μαθητές της Β΄ Λυκείου. Θα μπορούσαν να είναι τοποθετημένες με περισσότερη κριτική σκέψη και πιο ευφάνταστες. Οφείλαν να σχηματιστούν με βάση έναν πιο σύγχρονο προβληματισμό και αισθητική. Για το λόγο αυτό τέτοιες δράσεις, οι οποίες γίνονται στη σχολική τάξη πρέπει να σχεδιάζονται από κοινού με τον επιβλέποντα εκπαιδευτικό, ο οποίος ξέρει καλύτερα το επίπεδο των μαθητών. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν καθαρά κλειστού τύπου και με την πιο ενεργή συμμετοχή του διδάσκοντα το αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι ανώτερο, κυρίως στο γνωστικό κομμάτι.

Συνοπτικά, πάντως, στο σύνολό της, η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική από την ερευνήτρια, γιατί μέσα από τα συμπεράσματά της μπορεί να φανεί η ενδεχόμενη επίδραση μιας παιγνιοποιημένης διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (διασκέδαση) σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πεδίο στο οποίο οι έρευνες δεν είναι

πολλές και κατατοπιστικές. Είναι βέβαια μια έρευνα σε πολύ πρώιμο στάδιο και γι' αυτό είναι καλό να χρησιμοποιηθεί μόνο ως έναυσμα για μια πιο οργανωμένη παιγνιοποιημένη διαδικασία.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acedo, M. (2019). 10 specific ideas to gamify your classroom. *TeachThoughtStaff*  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από <https://www.teachthought.com/pedagogy/how-to-gamify-your-classroom/>
- Aoyamaa, R. & Tse, H. (2016). *Using Augmented Reality and gamification to make history field trips more engaging for university students*. China
- Barkhuizen, G. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Research*. New York: Routledge  
doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444814000172>
- Blas, D, N. & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: what kind of educational benefits?. *Int. J. Arts and Technology*  
doi: 10.1504/IJART.2014.058942
- Coleborne, C. & Bliss E. (2011). Emotions, Digital Tools and Public Histories: Digital Storytelling using Windows Movie Maker in the History Tertiary Classroom. *History Compass*  
<https://doi.org/10.1111/j.1478-0542.2011.00797.x>
- Dicheva, D, Dichev, C, Agre, G. & Angelova, G.(2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από [https://www.researchgate.net/publication/270273830\\_Gamification\\_in\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Mapping\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/270273830_Gamification_in_Education_A_Systematic_Mapping_Study)
- Erenli, K. (2012). The Impact of Gamification A Recommendation of Scenarios for Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*  
doi: 10.3991/ijet.v8iS1.2320
- Galac, A. (2015). *Engaging Hearts and Minds: Using Digital Storytelling in High School ELA Classes to Prepare Students for the 21st Century*. University of Victoria  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από [https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/6529/Galac\\_Ana\\_MEd\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/6529/Galac_Ana_MEd_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Giakalaras, M. (2016). *Gamification and Storytelling*. University Of Aegean  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από [https://www.researchgate.net/publication/315518111\\_Gamification\\_and\\_Storytelling](https://www.researchgate.net/publication/315518111_Gamification_and_Storytelling)
- González, E. (2010). *10 Digital Storytelling in the Classroom: New Media Techniques for an Engaged Anthropological Pedagogy*. Florida: De Gruyter

doi: 10.1515/9783110539356-012

- Gray, D., Brown, S. & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming*. Sebastopol: Octal Publishing
- Hamari, J. (2014). *Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*. *International Conference on System Science*  
doi: 10.1109/HICSS.2014.377
- Hildebrandt, K, Lewis, P, Kreuger, C, Naytowhow, J, Tupper, J, Couros J. & Montgomery C. (2016). Digital Storytelling for Historical Understanding: Treaty Education for Reconciliation. *Journal of Social Science Education*  
doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i1-1432
- Hunt, M. (2007). *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. USA: Routledge
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching (Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools)*. Philadelphia: Open University Press
- Jagušta, T, Botičkja, I. & Sob, H. (2018). Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. *Computers & education*  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από <https://www.bib.irb.hr/944376>
- Jerzy, J. (2015). Use of Gamification in the IB History Class and as a Tool for Form Teacher. New Empirical Research and Solutions. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*  
doi: <https://doi.org/10.14746/kse.2015.1.7>
- Kiryakova, G, Angelova, N. & Yordanova L. (2013). Gamification in Education. *Semantic scholar*.
- Ανακτήθηκε 24/6/2019 από <https://www.sun.ac.za/english/learningteaching/ctl/Documents/Gamification%20in%20education.pdf>
- Loewen, J. (2009). *Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. USA: Teachers College Press
- Lunce, C. (2011). *Digital Storytelling as an Educational Tool*. Indiana: Indiana Libraries
- Martina, M. & Chadimová, L. (2014). 3D models of historical objects in teaching at the 1st level of primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*  
doi: 10.1016/j.acra.2015.12.012
- Rammos, D. & Bratitsis, T. (2018). Inclusive strategies for the History Subject in 6th Grade of Greek Primary School: Gamifying the curriculum with Digital Storytelling and

Augmented Reality. *Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* Pages 227-233.

doi: 10.1145/3218585.3218682

- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*  
doi: 10.1080/00405840802153916
- Phillips, I. (2008). *Teaching History: Developing as a Reflective Secondary Teacher*. Sydney: SAGE Publications
- Veccia, S. (2005). *Uncovering Our History: Teaching with Primary Sources*. Chicago: ALA Editions
- Vivitsou, M., Niemi, H., Wei G., Kallunki, V, & Miao, R. (2017). Teachers' practices to support student work in digital storytelling: A study on Finnish and Chinese school teachers' experiences. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από [https://www.researchgate.net/publication/320470929\\_Teachers'\\_practices\\_to\\_support\\_student\\_work\\_in\\_digital\\_storytelling\\_A\\_study\\_on\\_Finnish\\_and\\_Chinese\\_school\\_teachers'\\_experiences](https://www.researchgate.net/publication/320470929_Teachers'_practices_to_support_student_work_in_digital_storytelling_A_study_on_Finnish_and_Chinese_school_teachers'_experiences)
- Wang, S. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από <https://pdfs.semanticscholar.org/3ce3/3183b58ffc6bb93097afb71869acc0c9c86f.pdf>
- Wouter, G. (2015). *Gamification and Literature A Study of the Motivational Impact of Gamification as a Method of Teaching English Literature*. Sweden: Linneauniversitetet
- Chou, Y. (2015). Gamification & Behavioral Design. *Octalysis*.  
Ανακτήθηκε 24/6/2019 από <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media
- Παπαηλία, Π. (2015). *Ψηφιακή Εθνογραφία*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

## **Παράρτημα Α - πρωτογενές υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση**

### **1. Αντικείμενο του παιχνιδιού**

*Ο θεσμός των Oscars δημιουργήθηκε το 1929 και μέσα σε 11 χρόνια έχει βραβεύσει ποικίλες ταινίες με εξαιρετο καλλιτεχνικό περιεχόμενο. Σήμερα, το 2020 είναι η 92<sup>η</sup> χρονιά απονομής των βραβείων και κάθε εταιρεία παραγωγής επιζητά τη νίκη με τη δική της ταινία. Όμως, για να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα και να κερδίσει το πολυπόθητο τρόπαιο, θα πρέπει να περάσει κάποια στάδια και να ολοκληρώσει κάποιες αποστολές. Μέσα από την ομαδική δουλειά η επιτυχία είναι δεδομένη, οπότε βάλτε τα δυνατά σας!*

### **Στόχος του παιχνιδιού**

*Θα σχηματιστούν 4 ομάδες, η κάθε μια από τις οποίες θα αποτελεί μια εταιρεία παραγωγής. Θα πρέπει να έχει ένα όνομα και στόχος της θα είναι να συγκεντρώσει όσο περισσότερα βραβεία. Τα βραβεία θα ανακοινωθούν κατά τη διάρκεια της πορείας προς τον τελικό.*

### **Οδηγίες**

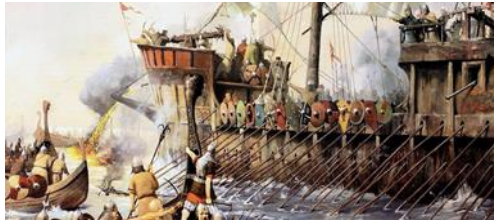
- 1. Χωριστείτε σε 4 ομάδες της επιλογής σας με 5 ή 6 άτομα στην καθεμιά*
- 2. Δώστε στην κάθε ομάδα ένα όνομα, το οποίο θα αποτελεί το όνομα της εταιρείας παραγωγής σας. Στη συνέχεια γράψτε το σε ένα φύλλο χαρτί.*
- 3. Στο ίδιο φύλλο κάθε μέλος να γράψει το όνομά του και δίπλα το ψευδώνυμο που θα έχει κατά την όλη διαδικασία*

*\*Σημείωση: Σε οποιαδήποτε φύλλα προς συμπλήρωση σας δοθούν θα υπογράφετε με το ψευδώνυμό σας.*



## 2. Swords – Σπαθιά

1. Υγρόν πυρ?



2. Άλωση



3. Άραβες



4. Χερσόνησος Αΐμου



5. Γενίτσαροι



6. 1361-1389



7. Τρόποι χρήσης



8. 1354



9. 1071



10. Πλοία



11. Όχι μόνο μισθοφόροι



12. 1453



13. Πάπας



14. Ιδέα



### 3. Staffs – Σκήπτρα

1. Αυτοκράτορας



2. Πριν τη δυναστεία των Καρολιδών



3. Πρόβλημα 2 αυτοκρατόρων



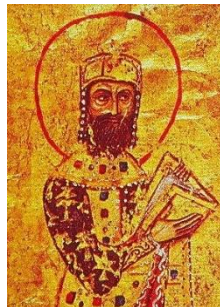
4. Κοιτάζετε την εικόνα



5. Ίσαυροι



6. Οι πάπες ζητούν βοήθεια



7. Κομνηνός



8. Σουλτάνος





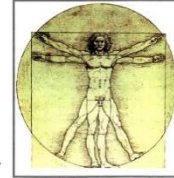
9.7<sup>ος</sup> αιώνας



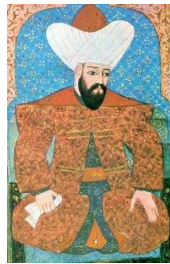
10. Οργάνωση



11. Μακεδονική Δ...



12. Όχι Ανθρωπισμός



13. Τοπκαπί



14. Ζ

#### 4. Cups – Τάσια

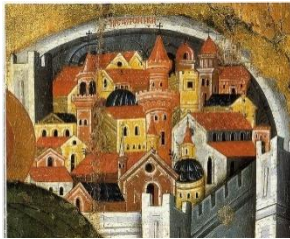
1. Αντιλήψεις



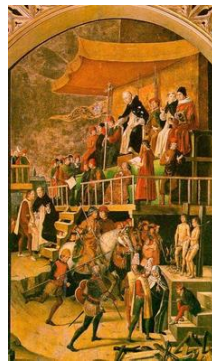
2. Πολιτισμοί



3. City



4. Συνέπειες



5. Χωρισμός



6. Αγρότες



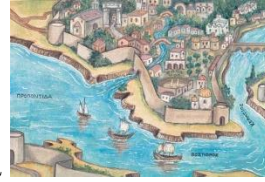
7. Majordomus



8. Νερό, θάλασσα



9. Δυτική Ευρώπη τον ύστερο Μεσαίωνα



10. Παιχνίδι στο νερό ή όχι



11. Δραστηριότητα



12. Εικονομαχία



## 5. Laws – Νόμοι

1. Εμπόριο



2. Ορισμός 1 – Στρατιωτόπια



3. 10<sup>ος</sup> αιώνας



4. Κρίση



5. Ορισμός 2 – Πάροικοι



6. Ορισμός 3 – Δυνατοί



7. Ορισμός 4 – Φέουδο





8. Ορισμός 5 – Πρόνοιες



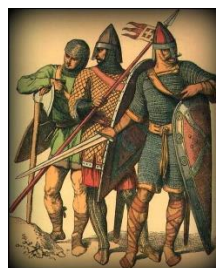
9. Γεωργία



10. Ορισμός 6 – 3 λειτουργίες Φεουδαρχίας



11. Λούθηρος



12. Ορισμός 7 – Θέματα



## Οδηγίες

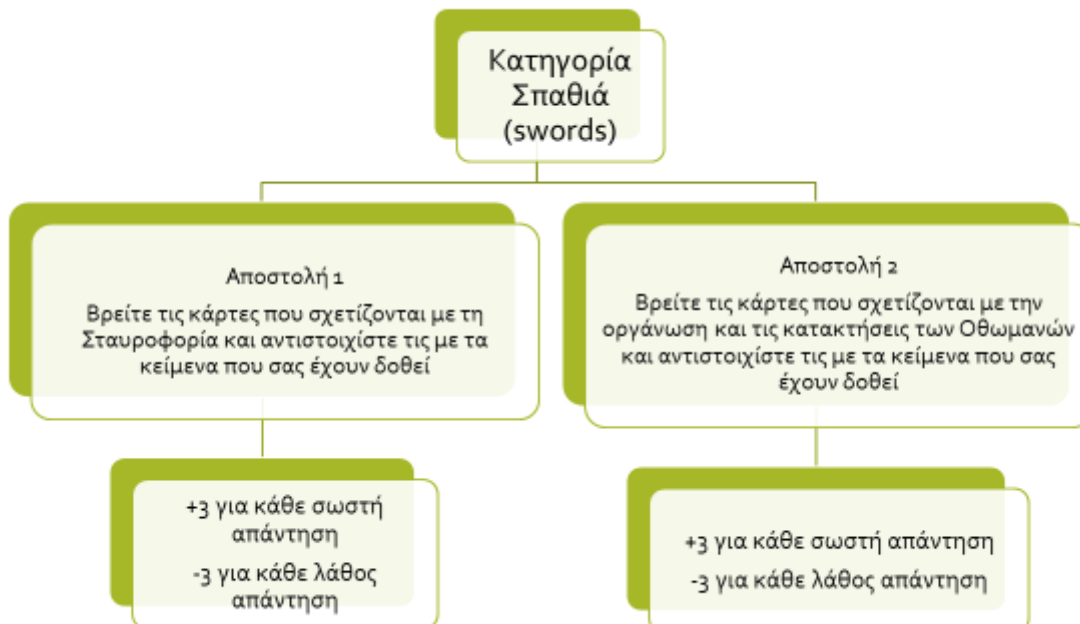
1. Μπορείτε να επιλέξετε όσες από τις κατηγορίες θέλετε
2. Σε κάποια κατηγορία δίνεται παραπάνω από μία αποστολή. Μπορείτε να επιλέξετε είτε τη μία είτε την άλλη είτε και τις δύο
3. Κάποια από τα κείμενα που θα σας δοθούν σε κάθε κατηγορία μπορεί να είναι παραπλανητικά και να μη χρειάζονται
4. Προσέξτε πως οι λανθασμένες απαντήσεις έχουν αρνητικό συντελεστή
5. Κάθε κάρτα έχει ένα τίτλο, ο οποίος θα βοηθά πάντα στην αντιστοίχιση με το αντίστοιχο γράμμα της αλφαβήτου που θα έχει κάθε κειμενάκι
6. Γράψτε σε ένα χαρτί τον τίτλο της αγαπημένης σας κάρτας και σε ποια κατηγορία ανήκε
7. Στο τέλος της διαδικασίας τοποθετείτε τις κάρτες και το φύλλο συμπλήρωσης στο φάκελο που θα σας δοθεί

### Ζήτημα Επιλογής Χρόνου

Σε κάθε αποστολή έχετε τη δυνατότητα να ορίσετε ένα χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θεωρείτε πως μπορείτε να τελειώσετε την αποστολή. Για παράδειγμα « Μπορούμε να τελειώσουμε την αποστολή της καρτέλας 2 σε 10' ». Σε περίπτωση που τελειώσετε επιτυχώς την αποστολή στο χρόνο που θα έχετε ορίσει τότε **οι πόντοι σας διπλασιάζονται**. Σε περίπτωση αποτυχίας **οι πόντοι σας υποδιπλασιάζονται**. Ο ορισμός του χρόνου πρέπει να γίνει πριν σας δοθούν τα κειμενάκια προς επεξεργασία.

**Θα ρισκάρετε;**

6.



7.

Κατηγορία  
Σκήπτρα  
(staves)

Εντοπίστε τις κάρτες που αντιστοιχούν  
στους αυτοκράτορες του Βυζαντίου και  
βάλτε τους σε χρονολογική σειρά

+2 για κάθε σωστή απάντηση  
-2 για κάθε λάθος απάντηση

8.

Κατηγορία  
Τάσια  
(cups)

Αποστολή 1

Αντιστοιχίστε τις κάρτες με τα κείμενα που σας έχουν δοθεί.  
(δύο τίτλοι ενδέχεται να περισσεύουν)

+1 για κάθε σωστή απάντηση  
-1 για κάθε λάθος απάντηση

9.

Κατηγορία  
Νόμοι  
(laws)

Αποστολή 1  
Βρείτε τις κάρτες  
που ζητούν ορισμούς και γράψτε τους ορισμούς

+4 για κάθε σωστή απάντηση  
-4 για κάθε λάθος απάντηση

10.

## Ψηφιακή Αφήγηση

- Έχετε επιλέξει την αγαπημένη σας κάρτα
- Βρείτε πληροφορίες για αυτή με βάση το φυλλάδιο που θα σας δοθεί
- Φτιάξτε μια ψηφιακή αφήγηση με τις πληροφορίες που έχετε συγκεντρώσει

Καλή επιτυχία

11.

## **12. 10 ΒΗΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ**

- 1. Επιλέξτε θέμα**
- 2. Αναζητείστε πληροφορίες πάνω στο θέμα ( 2 πόντοι)**
- 3. Γράψτε την αφήγησή σας (2 πόντοι)**
- 4. Αναζητείστε σχετικές εικόνες ή βίντεο ( 2 πόντοι)**
- 5. Προσέξτε τα πνευματικά δικαιώματα ( 2 πόντοι)**
- 6. Δημιουργήστε ένα storyboard και ανακεφαλαιώστε όλα όσα έχετε βρει έως τώρα ( 2 πόντοι)**
- 7. Ηχογραφήστε την αφήγησή σας ( 2 πόντοι)**
- 8. Επεξεργαστείτε τα στοιχεία σας:**
  - Βάλτε τίτλους αρχής ( 2 πόντοι)**
  - Εισάγετε την ηχογράφησή σας ( 2 πόντοι)**
  - Εισάγετε τις εικόνες ( 2 πόντοι)**
  - Συγχρονίστε τα λόγια της ηχογράφησης με τις εικόνες ( 2 πόντοι)**
  - Προσθέστε μουσική (προαιρετικά) ( 2 πόντοι)**
  - Βάλτε τίτλους τέλους ( 2 πόντοι)**
- 9. Κάντε εξαγωγή του βίντεο σας ( 2 πόντοι)**

*10. Μοιραστείτε την ιστορία σας*

Καλή Επιτυχία

### 13. Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής ιστορίας

1. Η άποψη/προοπτική του συγγραφέα
2. Μια δραματική ερώτηση - μια ερώτηση που θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας
3. Συναισθηματικό Περιεχόμενο - σοβαρά θέματα που μας μιλούν με προσωπικό και ισχυρό τρόπο
4. Το δώρο της φωνής σας - ένας τρόπος να προσωποποιήσετε την ιστορία για να βοηθήσετε το κοινό να καταλάβει το πλαίσιο
5. Η δύναμη του Ήχου - μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν την ιστορία
6. Οικονομία - πείτε την ιστορία χωρίς υπερφόρτωση, όχι πάρα πολλές πληροφορίες και μακροσκελής λόγος
7. Ροή - σχετίζεται με την οικονομία, αλλά ασχολείται ειδικά με το πόσο αργά ή γρήγορα η ιστορία εξελίσσεται

## 14.

1. **Βραβείο People's choice** – Για την ομάδα που έχει την πιο άρτια συνολικά ψηφιακή αφήγηση



2. **Βραβείο συνεργασίας** – Για την ομάδα που τα μέλη της συνεργάστηκαν καλύτερα



3. **Βραβείο αφήγησης** – Για την ομάδα με την καλύτερη αφήγηση στο βίντεο της



4. **Βραβείο πόντων** – Για την ομάδα που συγκέντρωσε τους περισσότερους πόντους



5. **Βραβείο ταχύτητας** – Για την ομάδα που ήταν η πιο γρήγορη στις αποστολές



6. **Βραβείο φωτογραφίας** – Για την ομάδα που είχε τις πιο ευφάνταστες και σχετικές με το θέμα φωτογραφίες στο βίντεο της



7. **Βραβείο μοντάζ** – Για την ομάδα που είχε κάνει το καλύτερο μοντάζ στο βίντεο της



8. **Βραβείο βοήθειας** – Για την ομάδα που βοήθησε περισσότερο όλες τις υπόλοιπες





**Παράρτημα Β - αποτελέσματα από τη διαδικασία ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας**

	Pretest	Posttest	Φύλο
1	12	21	αγόρι
2	13	21	αγόρι
3	12	17	αγόρι
4	14	22	κορίτσι
5	14	25	κορίτσι
6	19	26	κορίτσι
7	20	26	κορίτσι
8	20	28	κορίτσι
9	20	23	κορίτσι
10	14	19	κορίτσι
11	13	20	αγόρι
12	13	18	αγόρι
13	20	22	αγόρι
14	16	21	αγόρι
15	16	19	αγόρι
16	16	20	αγόρι
17	17	25	κορίτσι
18	17	25	αγόρι
19	17	0	κορίτσι
20	17	0	αγόρι
21	18	0	αγόρι
N	21	18	21
Mean	16,10	22,11	1,57
Total			
Minimum	12	17	κορίτσι
Maximum	20	28	αγόρι
Range	8	11	1

15.

16.

Case Processing Summary<sup>a</sup>

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Pretest	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%
Posttest	18	85,7%	3	14,3%	21	100,0%
Φύλο	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%

a. Limited to first 100 cases.

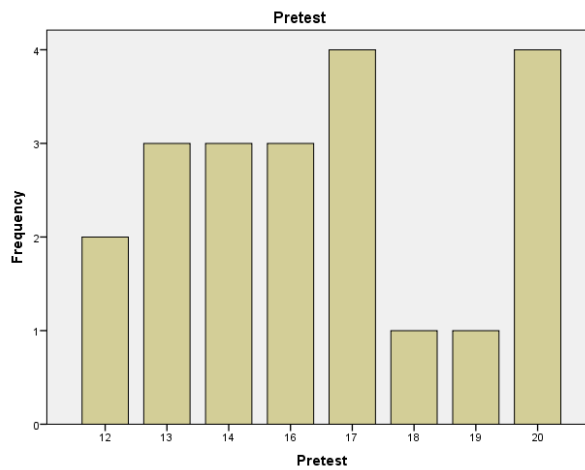
17.

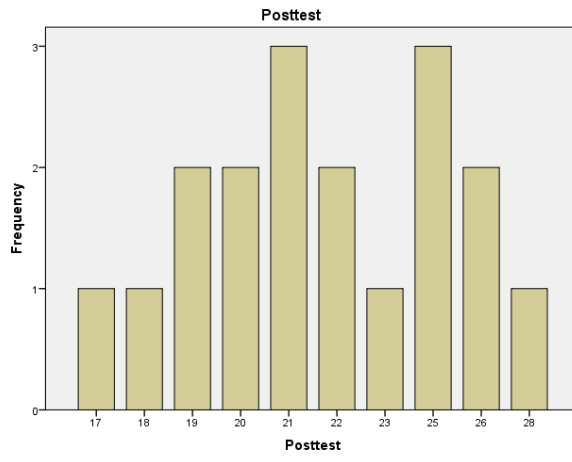
ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ

Διασκέδαση1

N	Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	Sum
18	,28029	3,8492	4,36	3,29	69,29

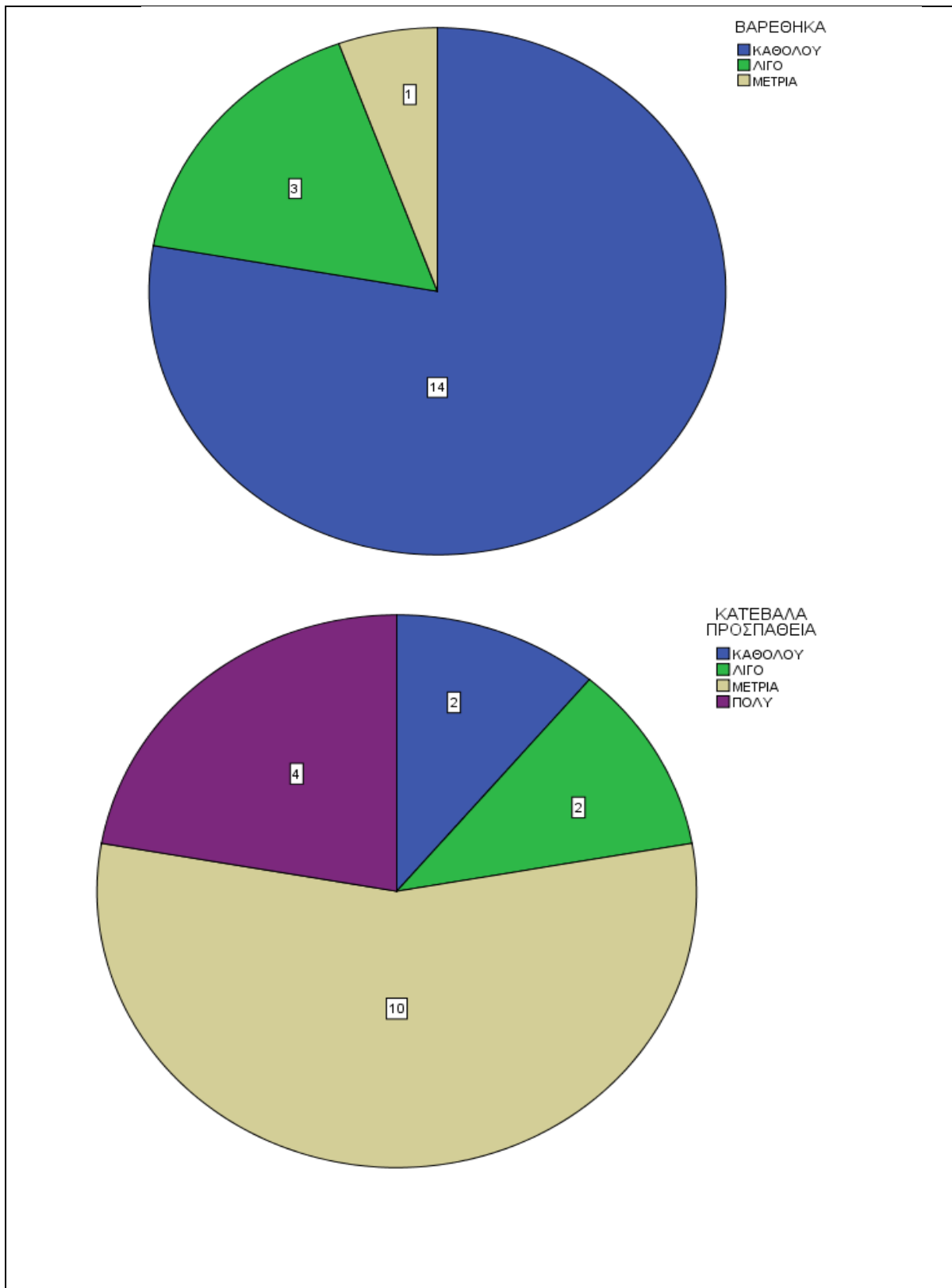
18.





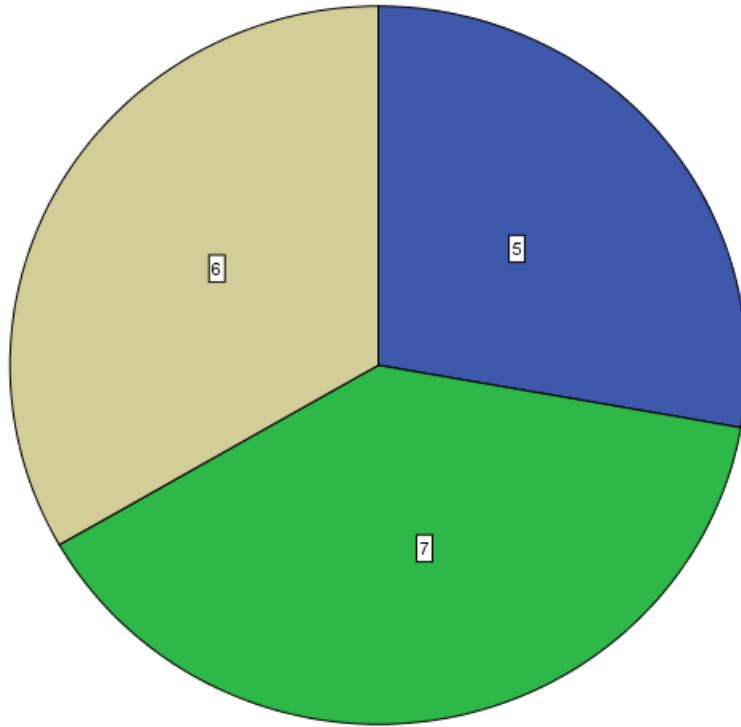
19.

20.



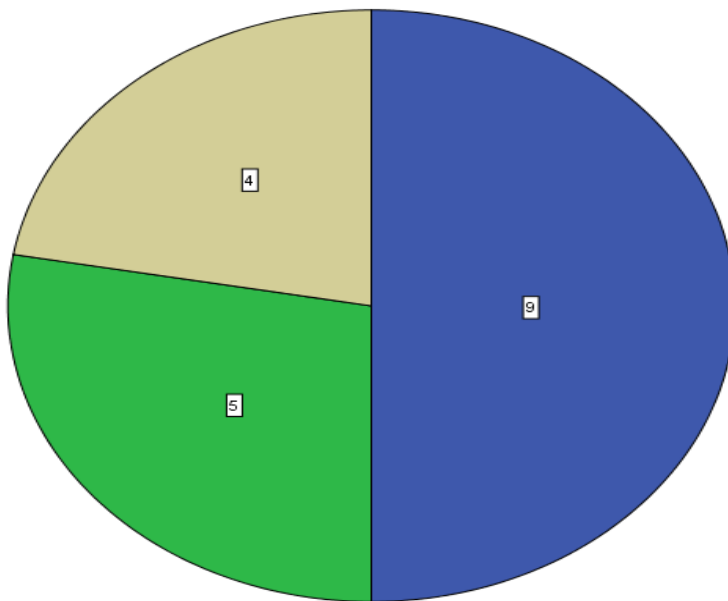
ΜΕ  
ΕΝΤΥΠΩΣΙΑΣΕ  
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

- ΜΕΤΡΙΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

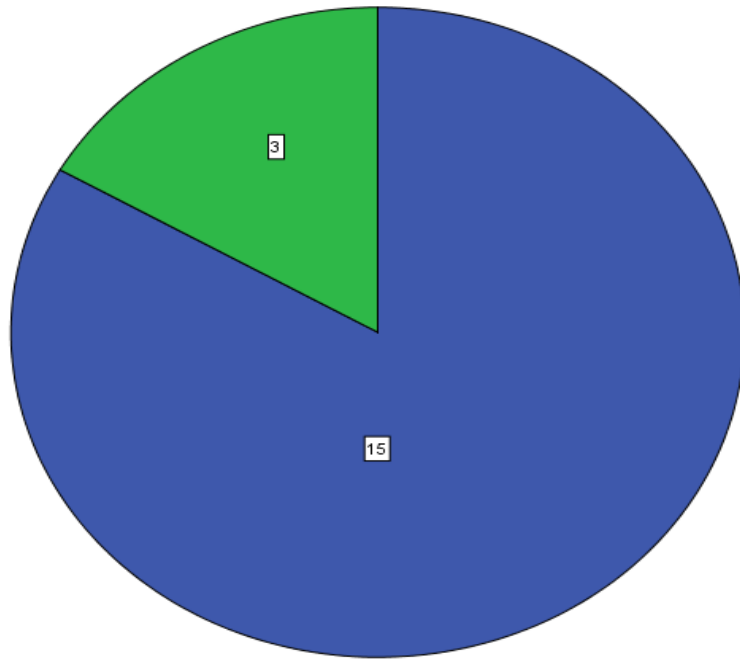


ΜΕ  
ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ  
Η ΙΣΤΟΡΙΑ

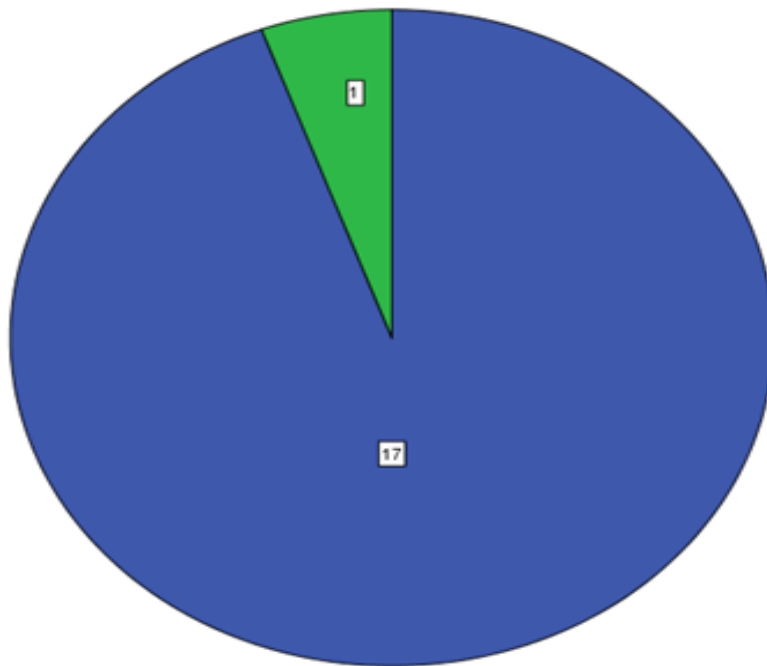
- ΜΕΤΡΙΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ



ΑΠΟΜΟΝΩΘΗΚΑ  
ΑΠΟ ΤΟ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

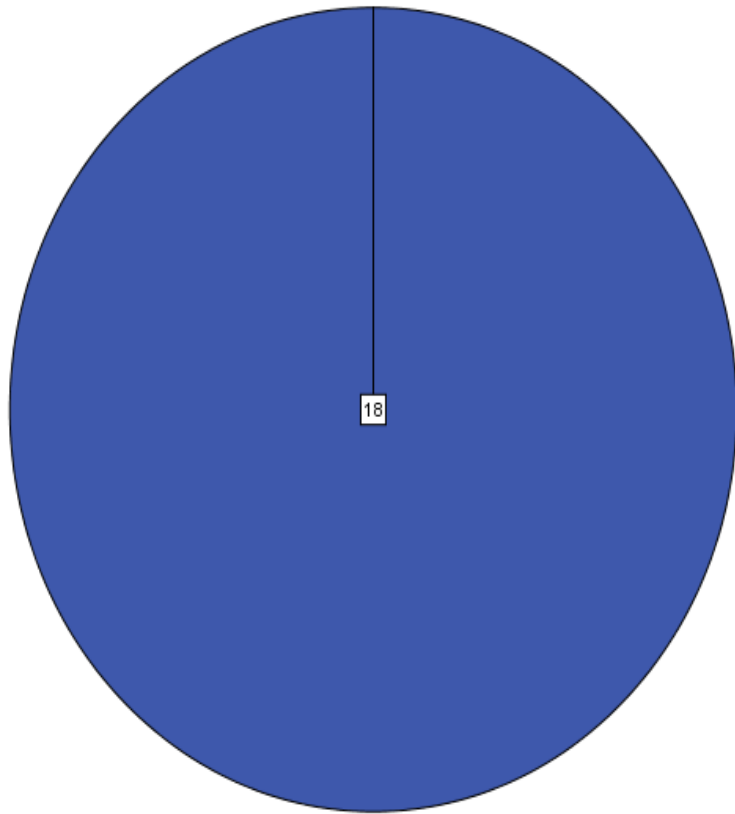


ΕΝΙΩΣΑ  
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΣ

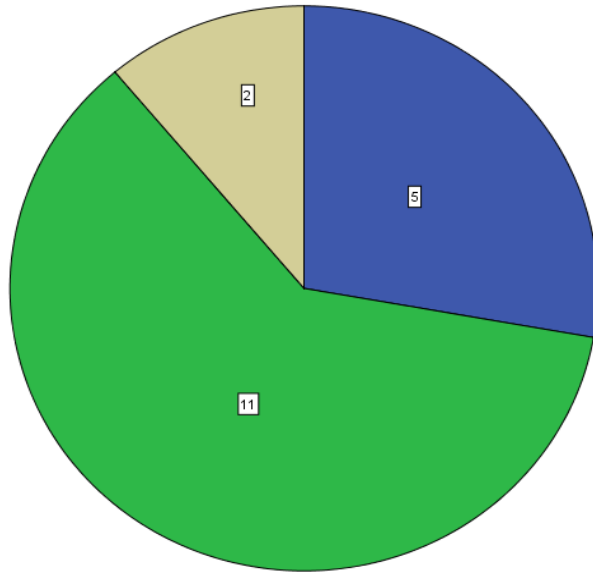


ΒΡΗΚΑ ΤΟ  
ΠΑΙΧΝΙΔΙ  
ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΟ

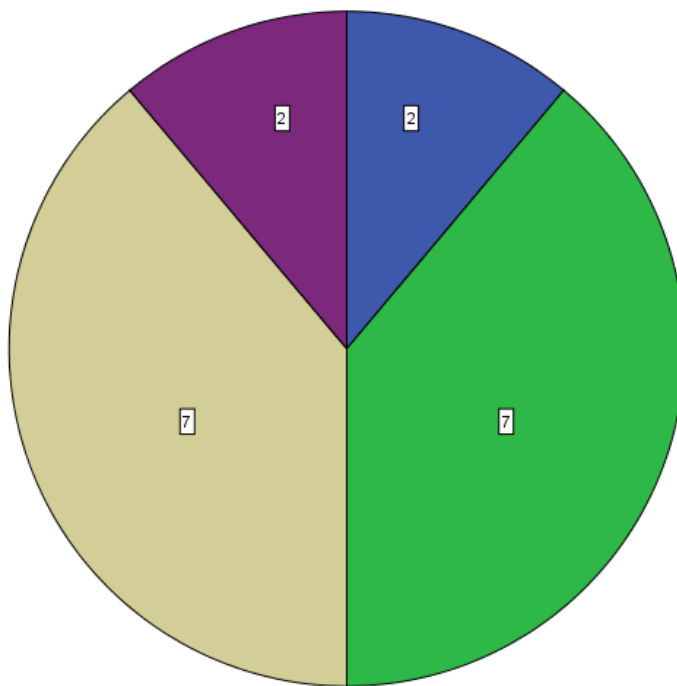
■ ΚΑΘΟΛΟΥ



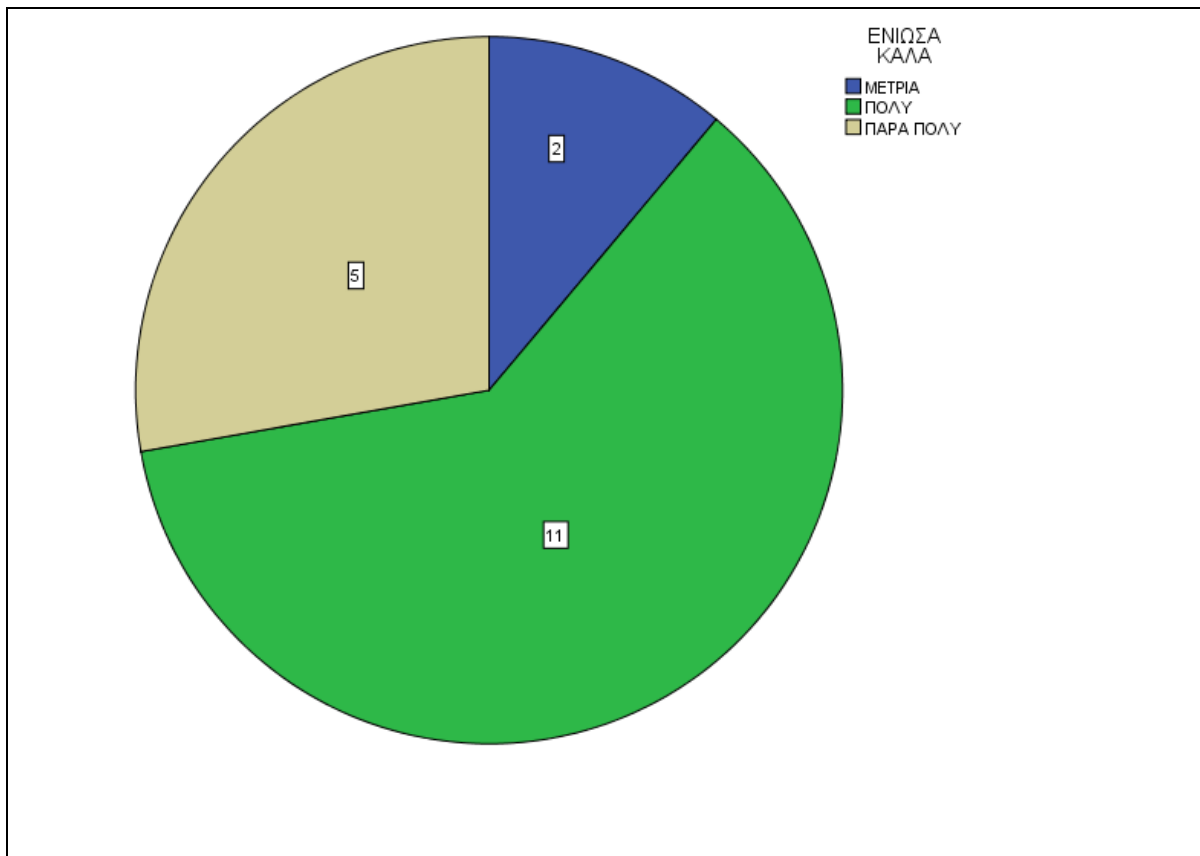
ΕΝΙΩΣΑ  
ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ



ΕΝΙΩΣΑ  
ΠΛΗΡΗΣ







21.

		Pretest	Φύλο
N	Valid	21	21
	Missing	0	0
Mean		16,10	1,57
Std. Error of Mean		,601	,111
Median		16,00	2,00
Std. Deviation		2,755	,507
Range		8	1
Minimum		12	1
Maximum		20	2

22.

**Pretest**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	2	9,5	9,5
	13	3	14,3	23,8
	14	3	14,3	38,1
	16	3	14,3	52,4

17	4	19,0	19,0	71,4
18	1	4,8	4,8	76,2
19	1	4,8	4,8	81,0
20	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

23.

Pretest

Φύλο	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Sum	Maximum
κορίτσι	17,22	9	2,682	17,00	14	155	20
αγόρι	15,25	12	2,598	16,00	12	183	20
Total	16,10	21	2,755	16,00	12	338	20

24.

Posttest

N	Valid	18
	Missing	3
Mean		22,11
Median		21,50
Std. Deviation		3,123
Minimum		17
Maximum		28
Sum		398

Posttest

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 17	1	4,8	5,6	5,6
18	1	4,8	5,6	11,1
19	2	9,5	11,1	22,2
20	2	9,5	11,1	33,3
21	3	14,3	16,7	50,0
22	2	9,5	11,1	61,1
23	1	4,8	5,6	66,7
25	3	14,3	16,7	83,3
26	2	9,5	11,1	94,4
28	1	4,8	5,6	100,0
Total	18	85,7	100,0	
Missing System	3	14,3		
Total	21	100,0		

25.

Posttest

Φύλο	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Sum	Maximum
κορίτσι	24,25	8	2,816	25,00	19	194	28
αγόρι	20,40	10	2,221	20,50	17	204	25
Total	22,11	18	3,123	21,50	17	398	28

26.

ΣΧΕΣΕΙΣΜΑΘ

N	Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	Sum
18	1,127	3,28	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	59

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

N	Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	Sum
18	,698	4,39	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΜΕΤΡΙΑ	79

## Παράρτημα Γ – Ερωτηματολόγια

### 27. Φύλλο παρατήρησης

1	2	3
λίγο	μέτρια	πολύ

**Ομάδα:**

Τομείς παρατήρησης	Ημέρα
Συμμετοχή	
Συμπεριφορές εκτός στόχων	
Βοήθεια από δάσκαλο	
Βοήθεια από άλλη ομάδα	
Επιλογή Χρόνου	
Διασκέδαση	
Κατανόηση εντολών	
Άρνηση ήττας	
Συνεργασία	
Χαρά	
Αδιαφορία	
Εκνευρισμός	

**Σχόλια:**

.....

.....

.....

## 28. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Παρακαλείσθε να αναφέρετε τον τρόπο που αισθανθήκατε κατά τη διαδικασία παιγνιοποίησης για κάθε ένα από τα στοιχεία, με την ακόλουθη κλίμακα: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ  
βάζοντας x στο κουτάκι που επιθυμείτε.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Διασκέδασα μέσα στην όλη διαδικασία					
Ένωσα επιτυχημένος					
Ένωσα απογοητευμένος					
Βαρέθηκα					
Με εντυπωσίασε το παιχνίδι με τις κάρτες					
Με εντυπωσίασε το παιχνίδι την ψηφιακή αφήγηση					
Με εντυπωσίασε το παιχνίδι με τη συζήτηση στην τάξη					
Απομονώθηκα από το περιβάλλον μου					
Βρήκα τη διαδικασία κουραστική					
Βρήκα τη διαδικασία ενοχλητική					

Ένωσα ότι έχω δεξιότητες					
Ένωσα πλήρως απορροφημένος από τα παιχνίδια					
Ένωσα όλα τα παιχνίδια ως πρόκληση					
Έπρεπε να καταβάλω μεγάλη προσπάθεια στην κάθε αποστολή					
Ένωσα καλά					

## 29. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο της έρευνας, που διεξάγεται για τη διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού προγράμματος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» του ΕΚΠΑ, καταρτίθηκε αυτό το ερωτηματολόγιο και θα θέλαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις που τίθενται, βάζοντας ένα x στο κυκλάκι που επιθυμείτε.

1. Να επιλέξετε το φύλο σας.

Αγόρι

Κορίτσι

2. Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι σας;

1. Καθόλου

2. Λίγο

3. Μέτρια

4.Πολύ

5.Πάρα πολύ

3. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ το πρόγραμμα Movie Maker;

1.Καθόλου

2.Λίγο

3.Μέτρια

4.Πολύ

5.Πάρα πολύ

4. Θεωρείτε πως μετά την ψηφιακή αφήγηση κατανοήσατε καλύτερα το πρόγραμμα Movie Maker;

1.Καθόλου

2.Λίγο

3.Μέτρια

4.Πολύ

5.Πάρα πολύ

5. Πώς θα κρίνατε τη συνεργασία σας με τα άλλα μέλη της ομάδας σας;

1.Καθόλου καλή

2.Λίγο καλή

3.Μέτρια

4.Πολύ καλή

5.Πάρα πολύ καλή

6. Πιστεύετε πως οι σχέσεις με τους συμμαθητές βελτιώθηκαν μέσα από την όλη διαδικασία παιγνιοποίησης;

1.Καθόλου

2.Λίγο

3.Μέτρια

4.Πολύ

5.Πάρα πολύ

7. Θεωρείτε πως το μάθημα της ιστορίας έγινε πιο ενδιαφέρον με τη διαδικασία παιγνιοποίησης;

1.Καθόλου

2.Λίγο

3.Μέτρια

4.Πολύ

5.Πάρα πολύ



8. Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάποια στοιχεία στην παιγνιοποιημένη διαδικασία ποια θα ήταν αυτά και γιατί;

.....

.....

.....

.....

30.

### Ερωτηματολόγιο

1. Τα πρώτα «θέματα»:
  - α. ήταν αρχικά στρατιωτικές μονάδες μετακινούμενες ανά την επικράτεια.
  - β. ήταν αρχικά διοικητικές περιφέρειες.
  - γ. οργανώθηκαν στη Βαλκανική Χερσόνησο.
  - δ. οργανώθηκαν στη θάλασσα.
2. Την οικονομική πολιτική εγκαινίασαν στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία :
  - α. οι Παλαιολόγοι.
  - β. οι Μακεδόνες.
  - γ. οι Κομνηνοί.
  - δ. οι Ίσαυροι
3. Ιδεολογική βάση του κινήματος της Οικονομαχίας ήταν:
  - α. οι αποφάσεις των Οικουμενικών Συνόδων.
  - β. οι δογματικές διαφορές μεταξύ Ανατολικής και Δυτικής Εκκλησίας.
  - γ. το πρώτο οικονομικό διάταγμα του Ισαύρου.
  - δ. οι ανεικονικές αντιλήψεις των κατοίκων των ανατολικών επαρχιών της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας
4. Ασφυκτική πίεση από τους μεγάλους γαιοκτήμονες στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία υφίσταντο:
  - α. οι δυνατοί.
  - β. οι βασιλικοί.
  - γ. η εμποροβιοτεχνική τάξη.
  - δ. οι αγροτικές κοινότητες και ο δήμος
5. Οι μικροκαλλιεργητές του Βυζαντίου
  - α. ήταν εντελώς απαλλαγμένοι από τους φόρους.
  - β. είχαν ευνοϊκή φορολογική μεταχείριση .

- γ. είχαν υπερβολική φορολογική επιβάρυνση.  
δ. πλήρωναν τους ίδιους φόρους με την εκκλησία
6. Στο σύστημα της Φεουδαρχίας της Δυτικής Ευρώπης, οι κατώτεροι υποτελείς:
- α. ήταν πάροικοι.
  - β. απαγορευόταν να είναι κληρικοί.
  - γ. απαγορευόταν να κατέχουν φέουδα.
  - δ. έπαιρναν γαίες από το βασιλιά
7. Στην κοινωνική πυραμίδα της Φεουδαρχίας:
- α. δεν εντάσσονταν οι πάροικοι.
  - β. κάτοχοι φέουδων μπορούσαν να είναι και εκκλησιαστικοί άρχοντες.
  - γ. οι άμεσοι υποτελείς του βασιλιά αποτελούσαν την πολυπληθέστερη ομάδα.
  - δ. δεν υπήρχαν δούλοι.
8. Την Α΄ Σταυροφορία κήρυξε:
- α. ο πάπας Ουρβανός Β΄.
  - β. ο πατριάρχης Σέργιος.
  - γ. ο πάπας Νικόλαος.
  - δ. ο πάπας Ιννοκέντιος Γ
9. Ο πρώτος Οθωμανός εμίρης που υιοθέτησε τον τίτλο του Σουλτάνου και οργάνωσε το Οθωμανικό κράτος ήταν :
- α. ο Ορχάν.
  - β. ο Οσμάν ή Οθμάν.
  - γ. ο Μωάμεθ Β΄.
  - δ. ο Βαγιαζήτ.
10. Μετά την άλωση του Βυζαντίου από τους Οθωμανούς, ως Τρίτη Ρώμη θεωρήθηκε:
- α. η Μόσχα.
  - β. το Παρίσι.
  - γ. η Φλωρεντία.
  - δ. η Βενετία
11. Κατά τον 7<sup>ο</sup> αιώνα ένα είδος πρωθυπουργού ήταν:
- α. ο αυτοκράτορας
  - β. ο λογοθέτης του Γενικού
  - γ. ο λογοθέτης του Δρόμου
  - δ. ο αξιωματικός του στρατού
12. Το 717 ο αραβικός στρατός έφτασε:
- α. στην περιοχή του Αμορίου

- β. στα τείχη της βασιλεύουσας
- γ. στη Σικελία
- δ. στην Κρήτη

13. Την αφορμή για την έναρξη της εικονομαχίας έδωσε:

- α. η υπερβολή της λατρείας των εικόνων
- β. οι επιθέσεις των αραβικών πλοίων στις βυζαντινές θάλασσες
- γ. ο σεισμός μεταξύ Θήρας και Θηρασίας
- δ. η απομάκρυνση μιας εικόνας του Χριστού από τη Χάλκινη Πύλη

14. Η εικονομαχία καταδικάστηκε:

- α. από την Ζ' Οικουμενική Σύνοδο
- β. από την Ειρήνη
- γ. από τον Κωνσταντίνο τον Ε'
- δ. από τον Κωνσταντίνο τον ΣΤ'

15. Ο πάπας Λέων ο Γ' ζήτησε βοήθεια από:

- α. τον Χλωδοβίκο
- β. τον Κάρολο (Καρλομάγνος)
- γ. τον Πιπίνο Α'
- δ. τον Κωνσταντίνο τον ΣΤ'

16. Οι πάροικοι:

- α. συγκροτούσαν την τάξη των δυνατών
- β. κατείχαν τη μεγαλύτερη οικονομική δύναμη
- γ. ήταν εξαρτημένοι αγρότες
- δ. μπορούσαν να πληρώσουν τους φόρους

17. Οι πατριάρχες:

- α. είχαν μεγαλύτερη εξουσία από τον αυτοκράτορα
- β. είχαν περιορισμένη εξουσία
- γ. είχαν λόγο μόνο σε δογματικά ζητήματα από κοινού με τον αυτοκράτορα
- δ. είχαν μια αμφιλεγόμενη σχέση με την αυτοκράτορα

18. Κύρια αιτία του Σχίσματος των δύο Εκκλησιών ήταν:

- α. διεκδίκηση εκ μέρους της Ρώμης της πρωτοκαθεδρίας στο χριστιανικό κόσμο
- β. οι διαφωνίες σε θεολογικά ζητήματα
- γ. οι διαφωνίες σε δογματικά ζητήματα
- δ. η αγαμία του κλήρου

19. Στην κοινωνία της Δυτικής Ευρώπης, η κοινωνική πυραμίδα ήταν:
- α. βασιλιάς- αριστοκρατία- εκκλησιαστικοί άρχοντες
  - β. βασιλιάς- αριστοκρατία- εκκλησιαστικοί άρχοντες- πάροικοι- δούλοι
  - γ. αριστοκρατία- εκκλησιαστικοί άρχοντες- πάροικοι- δούλοι
  - δ. βασιλιάς- αριστοκρατία- δούλοι
20. Οι πρόνοιες ήταν:
- α. εκτάσεις γης
  - β. σύστημα, βάσει του οποίου ο αυτοκράτορας παραχωρούσε εκτάσεις γης και άλλες παροχές, όπως εισπράξεις φόρων
  - γ. εκτάσεις γης που μεταβιβάζονταν και κληρονομούνταν
  - δ. χρηματική βοήθεια
21. Τον 11<sup>ο</sup> αιώνα:
- α. ιδρύονται πολλές νέες πόλεις
  - β. πραγματοποιείται μια γεωργική επανάσταση
  - γ. ο πληθυσμός αυξάνεται
  - δ. όλα τα παραπάνω
22. Ο θεσμός των εμποροπανηγύρεων:
- α. άρχισε να διαδίδεται στα τέλη του 10<sup>ου</sup> αιώνα
  - β. δεν περιείχε ανταλλαγές νομισμάτων
  - γ. αποτελούσε τις πρώτες εκδηλώσεις χρηματοπιστωτικού συστήματος
  - δ. σχετιζόταν μόνο με εμπορεύματα
23. Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους έγινε:
- α. το 1453
  - β. το 1204
  - γ. το 1201
  - δ. κανένα από τα παραπάνω
24. Μία από τις συνέπειες της Μεταρρύθμισης ήταν:
- α. ο χωρισμός της Ευρώπης σε τμήματα με διαφορετικό ιδεολογικοπολιτικό προσανατολισμό
  - β. η απουσία θρησκευτικών διαμαχών
  - γ. η θρησκευτική ενότητα της Ευρώπης
  - δ. η διαμόρφωση ενός κοινού ιδεολογικοπολιτικού προσανατολισμού
25. Ένα από τα βασικά σημεία του Λουθηρανισμού ήταν:
- α. η Αγία Γραφή δεν αποτελεί αυθεντία
  - β. η προσευχή δε βοηθά στην επικοινωνία με το Θεό

- γ. η Αγία Γραφή είναι η μόνη αυθεντία
- δ. η σωτηρία είναι στα χέρια του ανθρώπου

26. Το κήρυγμα του Λουθήρου:

- α. είχε αποφασιστική επίδραση στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα μόνο της Γερμανίας
- β. είχε αποφασιστική επίδραση στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα όχι μόνο της Γερμανίας αλλά και ολόκληρης της Ευρώπης
- γ. είχε ως αποτέλεσμα η Γερμανία να μη διασπαστεί σε μικρότερα κράτη
- δ. κανένα από τα παραπάνω

27. Κύριος μοχλός του μετασχηματισμού κατά την περίοδο των ανακαλύψεων ήταν:

- α. η αριστοκρατία
- β. η αστική τάξη
- γ. οι ευγενείς
- δ. οι εργάτες

28. Τα υπερπόντια ταξίδια διευκολύνθηκαν από:

- α. την πυξίδα
- β. τον αστρολάβο
- γ. τον πορτολάνο
- δ. όλα τα παραπάνω

29. Ο καθολικός άνθρωπος:

- α. δεν είναι υπεύθυνος για τη μοίρα του
- β. δεν έχει πολύπλευρη προσωπικότητα
- γ. είναι μόνο δημιουργός του πολιτισμού του
- δ. είναι δημιουργός του πολιτισμού και υπεύθυνος για τη μοίρα του

30. Η σύνοδος της Φλωρεντίας, πηγή σημαντικών προσωπικοτήτων του ελληνικού πνεύματος, έγινε:

- α. το 1339
- β. το 1439
- γ. το 1442
- δ. το 1452

