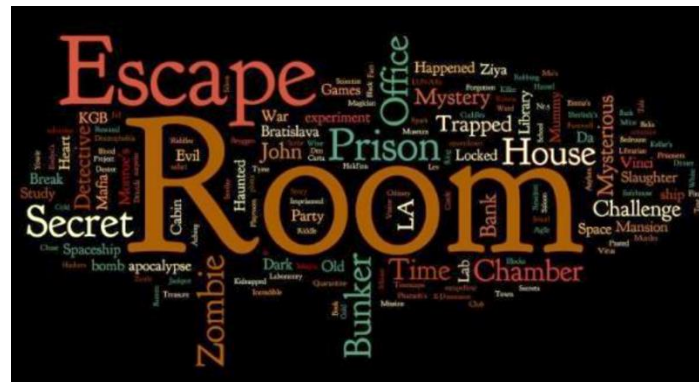




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ &  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ  
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

ESCAPE ROOMS ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ



Εικόνα 1: Συννεφόςλεξο Escape Room (Nicholson, 2015)

ΜΑΡΙΑ ΚΟΤΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ANNA Π. ΒΑΚΑΛΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ  
ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2022

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της Δημιουργικής Γραφής υπήρξε κρυφή επιθυμία που μετουσιώθηκε σε ένα αναπάντεχα όμορφο ταξίδι. Οδηγοί και συνοδοιπόροι μου σε αυτό υπήρξαν ιδιαίτερα αξιόλογοι άνθρωποι, στους οποίους επιθυμώ να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου. Αρχικά, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Άννα Βακάλη, η οποία συμμερίστηκε το άγχος και την αγωνία μου και παρείχε χρόνο και πολυεπίπεδη υποστήριξη για να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και σε όλους τους καθηγητές και καθηγήτριές μου και ιδιαίτερα στον επιστημονικά υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού, κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, χωρίς την παρότρυνση και τη συμβολή του οποίου, η πραγματοποίηση του ταξιδιού δεν θα ήταν δυνατή.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς από Κρήτη και Θεσσαλονίκη, για το ενδιαφέρον και τη συμπαράστασή τους αναφορικά με την προσπάθειά μου και τα αποτελέσματά της, νιώθω πραγματικά ευγνώμων που μπόρεσα να μοιραστώ το όνειρό μου μαζί τους. Δεν θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω τα παιδιά που συμμετείχαν με χαρά στο ερευνητικό μέρος παίζοντας στο escape room. Η αγάπη και τα χαμόγελά τους νοηματοδοτούν όλο τον κόπο και τον προσωπικό χρόνο που αφιερώθηκε.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά και τους φίλους με τους οποίους μοιράστηκα όλο αυτό το διάστημα τις σκέψεις, την αγωνία, τις ιδέες, τον ενθουσιασμό, αλλά και τους προβληματισμούς.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στους γονείς αλλά και στα αγαπημένα μου αδέρφια, που μου συμπαραστέκονται σε κάθε βήμα και πίστευαν στο αποτέλεσμα της δουλειάς μου, ακόμα και όταν εγώ δεν είχα τα ψυχικά αποθέματα να το κάνω. Ιδιαίτερα η μητέρα μου, Ιφιγένεια και ο πατέρας μου, Χρήστος, που με θυσιαστική αυταπάρνηση και αμέριστη υπομονή στηρίζουν κάθε μου προσπάθεια από παιδί και εμφυσούν στη ζωή μου αξίες, αγάπη και σεβασμό, αποτελούν την πηγή της δύναμής μου. Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε αυτούς.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μάθηση συνδέεται με το παιχνίδι από την αρχαιότητα. Στις μέρες μας, η βιωματική μάθηση μέσω του παιχνιδιού αποτελεί μια προσέγγιση που προωθείται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα για τα παιδιά, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Τα escape rooms αποτελούν μια μορφή ζωντανών παιχνιδιών δράσης, ιδιαίτερα δημοφιλή στο κοινό. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εξερευνήσουν έναν χώρο, να εντοπίσουν στοιχεία και να λύσουν γρίφους, για να ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο και να «αποδράσουν» από αυτόν σε συγκεκριμένο χρόνο (Nicholson, 2015).

Η παρούσα διπλωματική εργασία συνιστά μια καινοτόμα πρόταση αξιοποίησης των escape rooms στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Για τον σκοπό αυτό δομήθηκε και εφαρμόστηκε, μέσα στην τάξη, ένα escape room μυστηρίου. Μέσω συστηματικής παρατήρησης, επιδιώχτηκε η διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το κατά πόσο μπορεί η χρήση του συγκεκριμένου παιχνιδιού να ευεργετήσει την εκπαίδευση, να ενεργοποιήσει κίνητρα και να συμβάλλει στην προώθηση της γνώσης τεχνικών δημιουργικής γραφής, προσφέροντας στους συμμετέχοντες μια αξέχαστη εμπειρία.

Δεδομένου ότι η υιοθέτηση των escape rooms με παιδαγωγικούς σκοπούς συνιστά ένα εντελώς νέο φαινόμενο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η εργασία ολοκληρώνεται με την πρόταση για περαιτέρω έρευνα, αφού όπως υποστηρίζει ο Nicholson (2015), τα escape rooms μπορούν να αποτελέσουν τη φλόγα που θα πυροδοτήσει ξανά το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων γύρω από τη μάθηση.

### Λέξεις – Κλειδιά

Escape rooms, εκπαίδευση, οφέλη, τεχνικές αφήγησης, δημιουργική γραφή

## ABSTRACT

Learning has been associated with play since ancient times. Nowadays, experiential learning through play is an approach that is increasingly promoted in the educational process, in order to make the lesson more attractive to children, but also to teachers. Escape rooms are a form of live-action games, very popular with the public. Participants are invited to explore a space, identify clues and solve puzzles, in order to complete a common goal and "escape" from it at a specific time (Nicholson, 2015).

This diploma thesis is an innovative proposal for the utilization of escape rooms in Primary Education, through the use of creative writing activities. For this purpose, an escape room of mystery was structured and implemented in the classroom and through systematic observation, the aim was to draw conclusions about whether the use of this game can benefit education, activate motivation and help promote knowledge of creative writing techniques, offering participants an unforgettable experience.

Given that the adoption of escape rooms with pedagogical purposes is a completely new phenomenon in the modern Greek school, the work is completed with the proposal for further research, since as Nicholson (2015) argues, this game can be the flame that will re-ignite the interest of the participants around learning.

### **Keywords**

Escape rooms, education and learning, benefits, storytelling techniques, creative writing

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT .....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	7
ΛΕΞΙΚΟ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΟΡΩΝ.....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ .....	9
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
1.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....	9
1.1.1 Ορισμοί.....	9
1.1.2 Κατηγορίες παιχνιδιών .....	12
1.1.3 Αξία παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού .....	15
1.1.4 Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού .....	20
1.1.5 Το παιχνίδι ως βιωματική δραστηριότητα .....	24
1.1.6 Ρόλος και στάσεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	29
1.2 GAMIFICATION .....	34
1.2.1 Ορισμοί.....	34
1.2.2 Πρόδρομοι των escape rooms .....	39
1.3 ESCAPE ROOMS.....	43
1.3.1 Ορισμός, σύντομη ιστορική αναδρομή, τρόπος λειτουργίας .....	43
1.4 STORYTELLING.....	53
1.4.1 Σύντομος ορισμός, ιστορική αναδρομή, παιδαγωγική αξία.....	53
1.4.2 Αξιοποίηση storytelling και στοιχείων δημιουργικής γραφής στα escape rooms .....	56
Β΄ ΜΕΡΟΣ .....	62
2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	62
Escape Room Ε΄ Δημοτικού, Υπόθεση: «ΤΟ ΑΙΓΥΠΤΙΑΚΟ ΣΜΑΡΑΓΔΙ» .....	62
2.1 Διδακτική Παρέμβαση .....	62
2.1.1 Εισαγωγή .....	62
2.1.2 Σκοπός .....	63
2.1.3 Επιλογή γνωστικού αντικειμένου – σύνδεση με ΑΠΣ .....	64
2.1.4 Γενικοί Στόχοι .....	65

2.1.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
2.1.6 Μεθοδολογία έρευνας.....	68
2.1.7 Χρόνος διεξαγωγής .....	69
2.1.8 Συμμετέχοντες και ρόλος ερευνήτριας .....	70
2.1.9 Μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων .....	71
2.1.10 Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης .....	72
2.2 Αποτελέσματα.....	81
2.3 Συμπεράσματα .....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	103

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1: Συννεφόμεξο Escape Room (Nicholson, 2015) .....	1
Εικόνα 2: Concept/Θεματολογία δωματίων (Nicholson 2015) .....	45
Εικόνα 3: Δωμάτιο Ενημέρωσης (Glisdorf, 2016).....	46
Εικόνα 4: Δωμάτιο Ελέγχου (Glisdorf, 2016) .....	47
Εικόνα 5: Δωμάτιο Ελέγχου (Glisdorf, 2016) .....	47
Εικόνα 6: Παράδειγμα γρίφου μέσα σε ένα δωμάτιο απόδρασης (Wiemker & Elumir & Clare, 2015).....	49
Εικόνα 7: Πορεία επίλυσης γρίφων και απόδρασης από ένα escape room (Think It Out Escape Rooms).....	50
Εικόνα 8: Το ταξίδι του ήρωα (Κυμιωνής & Λαμπαδά, 2021) .....	60
Σχήμα 1: Ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση του παιχνιδιού από εκπαιδευτικό στο σχολείο .....	32
Σχήμα 2: Ορισμός Gamification (Deterding et. al., 2011).....	35

## ΛΕΞΙΚΟ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

Όροι στα αγγλικά	Συντομογραφία	Απόδοσή τους στα ελληνικά & σύντομη ερμηνεία
Dungeons & Dragons	D&D	Μπουντρούμια & Δράκοι (παιχνίδι ρόλων)
Escape Rooms	-	Δωμάτια Απόδρασης (ζωντανά παιχνίδια δράσης)
Game Master	GM	Αρχηγός Παιχνιδιού (καθοδηγεί, συντονίζει)
Gamification	-	Παιχνιδοποίηση
Hints	-	Βοήθειες (σε παιχνίδι)
Live-Action Adventure Games	LAGs	Παιχνίδια περιπέτειας ζωντανής δράσης
Live-Action Role-Playing Games	LARPGs	Ζωντανά Παιχνίδια Ρόλων ή Παιχνίδια Ρόλων Ζωντανής Δράσης
Narrative	-	Αφηγηματικό μέρος (συνώνυμο storytelling στα παιχνίδια)
Pick-and-Click Adventure games	-	Ηλεκτρονικά παιχνίδια περιπέτειας
Player Characters	P.Cs	Χαρακτήρες/Περσόνες
Role-playing games	RPGs	Παιχνίδια Ρόλων (επιτραπέζιο με κάρτες)
Storytelling	-	Αφήγηση
Treasure Hunt	-	Κυνήγι Θησαυρού (παιχνίδι)
Video games	-	Ηλεκτρονικά παιχνίδια



## Α' ΜΕΡΟΣ

### 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### 1.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

##### 1.1.1 Ορισμοί

Αδιαμφισβήτητα το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή των παιδιών κάθε εποχής. Άνθρωποι όλων των ηλικιών μεγαλώνοντας ανασύρουν νοσταλγικά στιγμές παιχνιδιού από τα χρόνια της ξένοιαστης παιδικής ηλικίας.

Οι ρίζες της λέξης παιχνίδι ή παίγνιο εντοπίζονται στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Αποτελεί παράγωγο της λέξης παιδί, επομένως η σύνδεση μεταξύ τους είναι άμεση. Πρόκειται για μια λέξη η οποία ανέκαθεν θεωρούνταν συνυφασμένη με τη ξεγνοιασιά, τη χαρά, την ευτυχία και την ανεμελιά. Παρ' όλα αυτά, είναι δύσκολο να δοθεί απόλυτα σαφής ορισμός της έννοιάς του, καθώς σχετίζεται με μια διεργασία ιδιαίτερα σύνθετη με πολλές διαφορετικές μορφές κι εκφάνσεις. Στο βιβλίο του, ο Παπαδόπουλος (1991) αναφέρεται στη συνθετότητα του παιχνιδιού υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για ένα πολύμορφο φαινόμενο, που ενσωματώνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις (Παπαδόπουλος, 1991:113).

Σύμφωνα με τον Huizinga (1998), διακεκριμένο Ολλανδό θεωρητικό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το παιχνίδι αποτελεί μορφή πολιτισμού. Ο ίδιος υποστηρίζει πως πρόκειται για μια δραστηριότητα ή ασχολία, εθελοντικού χαρακτήρα, που εκτελείται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απόλυτα δεσμευτικούς. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η εμπειρία του βιώματός του, που το συνοδεύουν αισθήματα χαράς, αλλά και η συνειδητοποίηση ότι αποτελεί μια διαφορετική διέξοδο από την καθημερινότητα (Huizinga, 1998).

Ο ορισμός που δίνει ο Κάππας (2005) είναι ότι το παιχνίδι αποτελεί τον τρόπο με το οποίο το παιδί ανακαλύπτει και επιβεβαιώνει την ύπαρξή του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο ψυχικής και σωματικής εξέλιξης και προσφέρει, πέρα από ψυχαγωγική τέρψη, ηθική ικανοποίηση. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη και η τήρηση κανόνων στο πλαίσιο του παιχνιδιού, όπως και η ύπαρξη ορισμένης δομής και στοχοθεσίας (Κάππας, 2005:19).

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001), το παιχνίδι συνίσταται σε μια διαδικασία με νόημα, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά πλάθουν με ενεργητικό τρόπο τον δικό τους κόσμο μαζί με τους συνομηλίκους τους και μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή μαθαίνουν.

Ο Meckley (2002), όρισε το παιχνίδι ως δραστηριότητα που εσωκλείει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) αποτελεί ελεύθερη επιλογή των παιδιών, β) καθοδηγείται από κίνητρα εσωτερικά, γ) προσφέρει στους συμμετέχοντες ευχαρίστηση και ικανοποίηση, δ) προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή όλων των παικτών, ε) αποτελεί αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία και στ) έχει νόημα και ουσία για το παιδί.

Ο Διαμαντόπουλος (2009) και η Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (2001) τόνισαν τη χρησιμότητά του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μια δομημένη δραστηριότητα της οποίας στόχος αποτελεί η ψυχαγωγία, εξελίσσεται ελεύθερα προς μια δημιουργική απασχόληση, προσφέρει ευχαρίστηση και καθιστά πιο κατανοητή τη μάθηση.

Όσον αφορά τον Winnicott<sup>1</sup>, το παιχνίδι συνιστά έναν ενδιάμεσο εμπειρικό χώρο μεταξύ του εσωτερικού κόσμου και της εξωτερικής πραγματικότητας της ύπαρξη ενός ατόμου, μέσα στον οποίο μπορεί το παιδί να χαλαρώσει και –απελευθερωμένο από τους περιορισμούς που θέτει η πραγματικότητα– να δημιουργήσει, αποκτώντας πολιτισμικές εμπειρίες. Ο ίδιος υποστηρίζει πως η ανθρώπινη ικανότητα για δημιουργία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα για παιχνίδι, το οποίο εσωκλείει το αίσθημα της ελευθερίας και μεταμορφώνει ουσιαστικά τη ζωή του παιδιού (Winnicott, 1995).

Συγκεντρωτικά, είναι γενική παραδοχή ότι η συμβολή του παιχνιδιού για την ανθρώπινη ύπαρξη είναι καθοριστική και η αξία του έχει αναγνωριστεί από την αρχαιότητα, καθώς οι σκέψεις και ο ίδιος ο πολιτισμός προέκυψαν μέσα από αυτό. Σύμφωνα με παρατηρήσεις ειδικών, η επιθυμία και η ικανότητα του ατόμου για παιχνίδι διατηρείται αμείωτη ακόμα και όταν ωριμάσει.

Θα μπορούσε λοιπόν το παιχνίδι να οριστεί ως μια αυθόρμητη δραστηριότητα, που εκκινά από τη βρεφική ηλικία και πηγάζει σαν ανάγκη από τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών. Αποτελεί το κύριο μέσο έκφρασης και δημιουργικότητάς τους, τον πυρήνα δηλαδή της παιδικής ηλικίας, ένα «πειραματικό θερμοκήπιο» όπου ζυμώνονται προσωπικότητες και δοκιμάζονται τρόποι συνδυασμού σκέψεων, γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και φαντασίας. Όλη η ουσία του παιχνιδιού έγκειται στην ελευθερία που προσφέρει στο παιδί να δράσει μέσα σε

---

<sup>1</sup> Ο Donald Winnicott συγκαταλέγεται ανάμεσα στους πιο σημαντικούς ψυχολόγους του 20<sup>ου</sup> αιώνα

ένα περιβάλλον ασφάλειας, σεβασμού και αγάπης, μέσα στο οποίο θα μπορέσει να ανακαλύψει τις δεξιότητές του. Το ίδιο το παιδί βέβαια δεν έχει επίγνωση της αξίας του παιχνιδιού και δεν αντιλαμβάνεται την ευεργετική επίδρασή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ενηλικίωσή του. Αρκείται απλά στην ευχαρίστηση και στη χαρά που αντλεί μέσα από αυτό.

### 1.1.2 Κατηγορίες παιχνιδιών

Η τεχνολογική επανάσταση και η εισβολή του ψηφιακού κόσμου στην καθημερινότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, έχει άμεση επίπτωση και στα είδη παιχνιδιών με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά στις μέρες μας. Κατά καιρούς, έχουν γίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με τα παιχνίδια. Μια από τις επικρατέστερες είναι ο διαχωρισμός τους σε παραδοσιακά και ηλεκτρονικά. Τα τελευταία, λόγω των νέων κοινωνικών συνθηκών, γνώρισαν ραγδαία εξάπλωση (Van den Bulck & Van den Bergh, 2000) και κερδίζουν διαρκώς έδαφος στις καρδιές των παιδιών.

#### A. Παραδοσιακά παιχνίδια

Το συγκεκριμένο είδος αφορά κλασικά παιχνίδια που συχνά μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται οι κούκλες, τα αυτοκινητάκια κ.ά., αλλά και παιχνίδια δράσης που διαδραματίζονται σε εξωτερικό χώρο, όπως το κυνήγι θησαυρού (εφεξής *treasure hunt*<sup>2</sup>). Στην ίδια κατηγορία συναντώνται και τα επιτραπέζια.

Τα επιτραπέζια παιχνίδια εξελίσσονται διαρκώς προκειμένου να συμβαδίσουν με το πνεύμα της εποχής και αναλύονται σε ποικίλες υποκατηγορίες. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κυριότερα είδη ψυχαγωγικού χαρακτήρα, τα οποία είναι τα:

- Παιχνίδια στρατηγικής (π.χ. σκάκι).
- Παιχνίδια της παρέας (όπως *Taboo*, *Scrabble*).
- Παιχνίδια επιδεξιότητας (π.χ. *Jenga*).
- Παιχνίδια με ζάρια (όπως τα *Story Cubes*).
- Παιχνίδια με κάρτες (π.χ. *Dixit*).
- Παζλ.

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε η χρήση της αγγλικής ορολογίας αναφορικά με τα βασικά παιχνίδια που περιγράφονται, αφού αποτελούν σύγχρονα παιχνίδια και βρέθηκαν με τη συγκεκριμένη ονομασία στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Η επιλογή αυτή αφορά και σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως την Παιχνιδοποίηση, που συναντάται ως *Gamification* καθώς και αφηγηματικές τεχνικές, όπως η αφήγηση, που εντοπίζεται ως *Storytelling* (οι βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται κατ' αυτό τον τρόπο καταγράφονται στο *Λεξικό Αγγλικών Όρων*, σελ 8 στο παρόν έγγραφο).

- Παιχνίδια ρόλων (RPG Games ή RPGs). Το πρώτο παιχνίδι αυτής της μορφής με τίτλο *Dungeons & Dragons (D&D)*, κυκλοφόρησε τον Ιανουάριο του 1974 από τους Dave Arneson και Gary Gygax (Τιμπλαλέξη, 2014) και παραμένει εξαιρετικά δημοφιλές μέχρι και σήμερα (Κυμιωνής, Λαμπαδά, 2021:12).

## B. Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, που λαμβάνουν χώρα σε ψηφιακό περιβάλλον και αποτελούν τον πιο δημοφιλή τρόπο ψυχαγωγίας των παιδιών τα τελευταία χρόνια. Ως «ηλεκτρονικό», ορίζεται οποιοδήποτε παιχνίδι μπορεί να παιχτεί μέσω μιας ηλεκτρονικής συσκευής (Παππά, 2008). Τα περισσότερα αφορούν τη χρήση ή δημιουργία ενός χαρακτήρα-avatar μέσα από τον οποίο ο παίκτης αλληλεπιδρά, βιώνοντας εμπειρίες σε ψηφιακό περιβάλλον. Τα πιο διαδεδομένα είδη ψηφιακών παιχνιδιών ψυχαγωγικού χαρακτήρα είναι τα:

- Παιχνίδια δράσης (Action games), όπου απαιτείται η χρήση γρήγορων αντανακλαστικών και συντονισμού στις κινήσεις ματιού-χεριού από τους παίκτες π.χ. *Call of Duty*.
- Προσομοίωσης (Simulation), τα οποία προσομοιάζουν, με τον πιο ρεαλιστικό τρόπο, είτε μια κατάσταση/γεγονός είτε τον χειρισμό οχημάτων και συστημάτων ή τη διαχείριση μιας αθλητικής ομάδας σε εικονικό περιβάλλον, π.χ. *Football Manager* ή *Microsoft Flight Simulator*. Σύμφωνα με τον Kirriemuir (2002), στο είδος των προσομοιώσεων εντάσσονται και ορισμένα παιχνίδια γρίφων.
- Παιχνίδια Στρατηγικής (Strategy), στα οποία η νίκη επιτυγχάνεται μέσα από προσεκτικό σχεδιασμό των κινήσεων του παίκτη, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο *Civilization*. Τα παιχνίδια αυτά χαρακτηρίζονται και ως παιχνίδια σκέψης (Κυμιωνής, Λαμπαδά, 2021:14).
- Παιχνίδια σκέψης/γρίφων (Puzzle games), στα οποία απαιτείται κυρίως η χρήση της σκέψης, αφού ο παίκτης καλείται να λύσει διάφορους γρίφους λογικής, π.χ. *Tetris* (Κυμιωνής, Λαμπαδά, 2021:14). Συχνά γίνεται διασταύρωση των παιχνιδιών αυτών με τα παιχνίδια περιπέτειας και αυτών που έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.
- Παιχνίδια ρόλων (Role-playing games ή RPGs), όπου οι παίκτες, ενσαρκώνουν σε ψηφιακό περιβάλλον, με έντονο το στοιχείο της φαντασίας συνήθως, τον ρόλο ενός

χαρακτήρα π.χ. μάγου ή πολεμιστή κ.ά. Ομοιάζουν με τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων (εφεξής LARP) που λαμβάνουν χώρα σε φυσικό περιβάλλον και εμφανίζουν κοινά στοιχεία με τα παιχνίδια στρατηγικής. Χαρακτηριστικό κι ευρέως διαδεδομένο παράδειγμα αυτού του είδους είναι το *Diablo*. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα παιχνίδια στα οποία συμμετέχουν ταυτόχρονα πολλοί παίκτες αλληλεπιδρώντας ως ομάδα με κοινό στόχο, όπως συμβαίνει στο *Final Fantasy* ή στο *League of Legends*.

- Παιχνίδια περιπέτειας (Adventure Games), στα οποία ο παίκτης –στο ρόλο ενός χαρακτήρα– εξερευνά το περιβάλλον αλληλεπιδρώντας με αυτό και με άλλους, συλλέγει στοιχεία και λύνει γρίφους, προκειμένου να συνεχίσει την πορεία του, όπως γίνεται στο παιχνίδι *Syberia*. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα pick-and-click games (Κυμιωνής, Λαμπαδά, 2021:14).

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στην κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών σε δύο μεγάλες ομάδες: τα παραδοσιακά και τα ηλεκτρονικά, από τα οποία προκύπτουν πολλές υποκατηγορίες. Ανάμεσα σε ορισμένα από τα παιχνίδια που επισημάνθηκαν, βρίσκονται και αυτά που συνέβαλλαν στην έμπνευση και δημιουργία των escape rooms και είναι: το treasure hunt (παραδοσιακό παιχνίδι «κυνήγι θησαυρού»), τα pick-and-click games (ηλεκτρονικά παιχνίδια περιπέτειας) και τα LARP games (ζωντανά παιχνίδια δράσης), τα οποία αναλύονται διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

### 1.1.3 Αξία παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού

Πλήθος θεωριών έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια αναφορικά με τη σχέση του παιδιού με το παιχνίδι. Αξιόλογοι ερευνητές, παιδαγωγοί, παιδοψυχολόγοι, αναπτυξιολόγοι, ακόμα και φιλόσοφοι (Piaget, Montessori, Dewey, Vygotsky, Winnicott, Freud, Froebel κ.ά.) τονίζουν την ευεργετική δράση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη κι ενηλικίωσή του παιδιού. Σύμφωνα με τη Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (2009), με τον όρο ανάπτυξη χαρακτηρίζονται οι μεταβολές που συντελούνται στις ανθρώπινες φυσικές και νευρολογικές δομές, καθώς και στη συμπεριφορά του, οι οποίες προσανατολίζονται σε έναν συγκεκριμένο στόχο (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009:25)

Σύμφωνα με τον Hewes, σε οποιαδήποτε μορφή του –αυθόρμητο ή δομημένο– το παιχνίδι αποτελεί μια φυσική διαδικασία και συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή, ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Hewes, 2007) καθώς και στην ψυχική του ισορροπία. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνες ποικίλες οργανώσεις ανά τον κόσμο που σχετίζονται με τομείς του παιχνιδιού, όπως οι The International Play Association (IPA) και οι Sweden Playboard, αλλά και διακεκριμένους ερευνητές.

Συγκεκριμένα Ο Αντωνιάδης (1994), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού στον σωματικό, γλωσσικό, γνωστικό αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα.

Ο Garvey (1990) παρομοίως, υποστηρίζει πως το παιχνίδι αποτελεί πολύ σημαντική πηγή ανάπτυξης, καθώς κατά τη διάρκειά του, η ψυχή του μικρού παιδιού υφίσταται ουσιαστικές μεταβολές, που το οδηγούν σε ένα νέο αναπτυξιακό στάδιο. Μέσα από αυτό, το παιδί μπορεί να εκφράζεται, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά ελεύθερα, επιλέγοντας τον τόπο, τον χρόνο και τη θεματολογία του, αποκτά επίγνωση του σώματος και των δυνατοτήτων του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει ποικίλες άλλες δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Κάππα (2005), το παιχνίδι αποδεικνύεται σπουδαίος σύμμαχος στην εκμάθηση κινήσεων «λεπτής» κινητικότητας (όπως το κράτημα του μολυβιού ή ο χειρισμός ενός ψαλιδιού), αλλά και πιο πολύπλοκων κινήσεων, στην ανάπτυξη διανοητικών ικανοτήτων και στην εξομόλυνση συγκρούσεων, ενώ παράλληλα διανθίζεται το μυαλό του με παραστάσεις, πληροφορίες και εικόνες, οξύνεται η ικανότητα της συγκέντρωσης, της παρατήρησης, της μνήμης, της σύγκρισης και της δημιουργίας.

Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες φανερώνουν ανησυχητική μείωση των παιχνιδιών κίνησης, ιδιαίτερα σε εξωτερικούς χώρους. Το φαινόμενο αυτό είναι πιθανό να έχει σοβαρές

επιπτώσεις και στη λεπτή κινητικότητα των παιδιών. Δυσκολίες μπορεί να εμφανιστούν όσον αφορά χειρισμούς με τα χέρια που απαιτούν επιδεξιότητα, τον έλεγχο στην κίνηση των ματιών που καθίσταται απαραίτητος στη διαδικασία της ανάγνωσης, τη χρήση του ψαλιδιού και σε ποικίλες άλλες βασικές κινήσεις που εκτελούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Παρατηρείται όλο και πιο συχνά, ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά, η εμφάνιση εξαιρετικών ικανοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση tablet, σε αντίθεση με την επιτυχή ολοκλήρωση απλών καθημερινών καθηκόντων και δραστηριοτήτων, λόγω έλλειψης της απαιτούμενης επιδεξιότητας στα δάχτυλά τους (Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. 2015).

Όσον αφορά την επίδραση στη φυσική ανάπτυξη του παιδιού, τα οφέλη είναι πολλά, όπως η ενδυνάμωση των μυών με ταυτόχρονη απώλεια του σωματικού λίπους και η βελτίωση του αναπνευστικού και καρδιακού συστήματος. Γενικότερα επιτυγχάνεται με βιωματικό κι αβίαστο τρόπο η πλήρης αποφόρτιση και ευεξία του οργανισμού και παράλληλα η δημιουργία μιας ιδιαίτερα καλής φυσικής κατάστασης και ψυχικής ισορροπίας. Ο Ginsburg (2007) τονίζει ότι αντίθετα με την παθητικό τρόπο ψυχαγωγίας, το παιχνίδι δημιουργεί ενεργά, υγιή σώματα (Ginsburg, 2007:183).

Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, τα οφέλη του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα ευεργετικά. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει διάφορες προκλήσεις και απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος (Τσαπακίδου, 2014). Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τις αισθήσεις του, να αποκτήσει πληθώρα εμπειριών και παραστάσεων και να εμπλουτίσει τον συναισθηματικό του κόσμο (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος & Σωμαράκης, 2000), επιδρά συνεπώς θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ανθεκτικότητας του χαρακτήρα του. Πέρα από τη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ταυτότητάς του παιδιού, το παιχνίδι συμβάλλει και στην απόκτηση γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων μέσα κι έξω από το σύνολο της τάξης. Σύμφωνα με τη Landy (2009), το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα στην οποία το παιδί εμπλέκεται επειδή το ίδιο το επιθυμεί και λαμβάνει μόνο του τις αποφάσεις σχετικά με το τι θα συμβεί κατά τη διάρκειά του (Landy, 2009:215).

Οι Φλώρου και Παναγοπούλου συγκεντρώνουν και ομαδοποιούν τα παραπάνω οφέλη του παιχνιδιού ανάλογα με τους τομείς ανάπτυξης ως εξής:

Όσον αφορά τον σωματικό – κινητικό τομέα:

- Βελτιώνεται σημαντικά ο συντονισμός των κινήσεών του παιδιού, επομένως κι ο έλεγχος του σώματός του.



- Ενδυναμώνονται οι μυς του και ενισχύεται η ισορροπία του.
- Βελτιώνεται η ευλυγισία, καθώς και η αντοχή, η ταχύτητα και η ετοιμότητά του.
- Αναπτύσσονται τόσο η αδρή όσο και η λεπτή κινητικότητα, μέσω δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική, η χαρτοκοπτική, το κολάζ κ.ά.
- Μέσω της σωματικής άσκησης την ώρα του παιχνιδιού, βελτιώνονται οι επιδόσεις του παιδιού στις μαθησιακές απαιτήσεις.

Όσον αφορά τον νοητικό – γνωστικό τομέα:

- Αναπτύσσονται νέα νοητικά σχήματα στον εγκέφαλο του παιδιού, μέσα από την εξερεύνηση διάφορων αντικειμένων και παιχνιδιών.
- Ενισχύεται σημαντικά η μνήμη και τα επίπεδα αυτοσυγκέντρωσης των παιδιών, κυρίως μέσω της ενασχόλησης με επιτραπέζια παιχνίδια (μνήμης, στρατηγικής, συνδυαστικά κ.ά.). Επιπλέον, μέσα από παιχνίδια δεξιότητας και ισορροπίας, βελτιώνεται η προσήλωσή τους σε ένα αποκλειστικό ερέθισμα .
- Επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη ευκολία για τα παιδιά ο έλεγχος και η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους.
- Αυξάνεται η γενική αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, αφού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ενεργοποιούνται όλες του οι αισθήσεις. Πρωτίστως αυτό συμβαίνει με την ακοή, καθώς έρχεται σε επαφή με διάφορους ήχους, την όραση, αφού παρατηρεί διαρκώς όσα συμβαίνουν γύρω του και την αφή, μέσω της ψηλάφησης αντικειμένων.
- Καλλιεργείται ο γραπτός και προφορικός λόγος, όπως και η κριτική σκέψη.

Αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα:

- Δημιουργούνται φιλικές σχέσεις και ενισχύεται η συνεργασία με τα άλλα πρόσωπα, σε πλαίσιο αποδοχής και αγάπης.
- Ενισχύεται σημαντικά η ενσυναίσθηση του παιδιού, αφού μαθαίνει να κατανοεί και να σέβεται τα συναισθήματα των άλλων, να μοιράζεται, αλλά και να διαπραγματεύεται και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, χωρίς να απαιτείται παρέμβαση από κάποιον ενήλικα.
- Καλλιεργείται μέσα του το αίσθημα της ευθύνης, της υποχρέωσης, του ενδιαφέροντος και του σεβασμού προς την ομάδα, αλλά και προς τον ίδιο του τον εαυτό. Πολλές

φορές το παιδί καλείται να θυσιάσει το προσωπικό του συμφέρον για χάρη της ομάδας.

- Προσφέρεται η ευκαιρία για γνωριμία κι επαφή με τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία και τον κόσμο των ενηλίκων.
- Ενισχύονται οι θετικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα επισημαίνονται οι αρνητικές.
- Καλλιεργείται το αίσθημα της αποδοχής και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

Οφέλη στον ηθικό τομέα:

- Καλλιεργούνται στα παιδιά σπουδαίες ηθικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η τιμιότητα, η ειλικρίνεια, η καλοσύνη, η αγάπη και ο σεβασμός προς τους άλλους.
- Ενθαρρύνονται συμπεριφορές που έχουν θετικό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο, όπως η ευγένεια, η υποχωρητικότητα, η διαλλακτικότητα και η ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων.

Υποδεικνύονται στάσεις και συμπεριφορές που δε θεωρούνται αποδεκτές, όπως το ψέμα, η ατιμία, η κλοπή, ο ξυλοδαρμός και η μη τήρηση των κανόνων που έχουν θεσπιστεί από την ομάδα (Φλώρου & Παναγοπούλου, όπως αναφέρεται στο Στεφανοπούλου, 2015).

Αντιλαμβανόμαστε ότι ο όρος ολισμός ερμηνεύεται ως η θέαση του όλου. Επομένως όταν αναφερόμαστε στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού στοχεύουμε στην ανάπτυξη ισορροπημένων προσωπικοτήτων μέσω της καλλιέργειας της σωματικής, πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, ψυχολογικής και ηθικής διάστασης ενός αναπτυσσόμενου παιδιού. Οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη είναι μια έμφυτη διαδικασία που συντελείται στο ανθρώπινο σώμα και το παιχνίδι αποτελεί τον καθοριστικότερο μοχλό της στην παιδική ηλικία. Ο ρόλος του ενήλικα λοιπόν περιορίζεται στην τροφοδότηση του παιδιού με ό,τι χρειάζεται, κυρίως σεβασμό, αποδοχή, κατανόηση, ασφάλεια και προπαντός αγάπη.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται μεγάλες προσπάθειες κατανόησης της εκπαίδευσης στα σχολεία υπό όρους ολιστικούς. Η προσέγγιση αυτή στην παιδεία βασίζεται στο ότι κάθε άτομο ανακαλύπτει την ταυτότητα, το νόημα καθώς και το σκοπό του στη ζωή μέσα από την επαφή και τη σύνδεση με την κοινότητα, το φυσικό περιβάλλον και τις πνευματικές αξίες, όπως η ενσυναίσθηση. Το παιχνίδι λειτουργεί ως απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο, αφού βοηθάει στην κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή εν γένει και όχι αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή

ή επαγγελματική τους καριέρα. Τα οφέλη του στο εκπαιδευτικό κομμάτι είναι πάρα πολλά και αναλύονται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

#### 1.1.4 Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού

Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, ο Rousseau, πρώτος εισήγαγε την άμεση συσχέτιση του παιχνιδιού με την εκπαίδευση στο έργο του “Emile” που απέκτησε ευρεία φήμη. Αμέτρητες γενιές παιδαγωγών, επηρεασμένοι από τις ιδέες και τη φιλοσοφία του, αναζήτησαν τα παιδαγωγικά οφέλη του παιχνιδιού.

Ο Piaget υποστήριζε σθεναρά ότι το παιχνίδι συντελεί στην ενδυνάμωση του παιδιού σε πνευματικό-διανοητικό επίπεδο, για τον λόγο αυτό σχετίστηκε και με τη νοητική του εξέλιξη (Διαμαντόπουλος, 2009).

Οι έννοιες παιχνίδι και εκπαίδευση θεωρούνταν για πολλά χρόνια ασυμβίβαστες (Barab, Warren & Ingram-Goble, 2008). Η μάθηση υπήρξε συνυφασμένη με τον κόπο, τη διαρκή προσπάθεια και τη συγκέντρωση, ενώ το παιχνίδι με την απόλυτη ελευθερία, την ξενοιασιά και τη χαρά. Την ευρέως διαδεδομένη αυτή αντίληψη, έρχονται να αντικρούσουν οι κοινοί παράγοντες που διέπουν και τις δύο διαδικασίες. Το στοιχείο της αλληλεπίδρασης που ενισχύει το συνεργατικό πνεύμα και η πρόκληση ότι μόνο μέσω της τήρησης ορισμένων κανόνων μπορεί το παιδί να ανακαλύψει τη γνώση και να κατακτήσει τον επιδιωκόμενο στόχο είναι δύο από τα πιο ουσιώδη κοινά στοιχεία (Breuer & Bente, 2010). Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνο και τον Prenky (2007), ο οποίος επισημαίνει τη σύνδεση μεταξύ ενασχόλησης με κάποιο παιχνίδι και της μάθησης, υποστηρίζοντας πως όποιος προβαίνει σε διαχωρισμό αυτών των δύο, φανερώνει την απόλυτη άγνοια που τον διακατέχει τόσο για τη μία δραστηριότητα, όσο και για την άλλη (Prenky, 2007, όπως αναφέρουν οι Breuer & Bente, 2010).

Σύμφωνα με τη Σκουμπουρδή (2015), το σχολικό περιβάλλον θεωρείται από τους πιο σημαντικούς τόπους διεξαγωγής του παιχνιδιού. Μέσα σε αυτό, λαμβάνει χώρο και ενισχύεται η ενεργός μάθηση, που αποτελεί θεμελιώδη οδηγό για το παιδί στον δρόμο της προσωπικής του βελτίωσης (Σκουμπουρδή, 2015:20). Με βάση τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού, της ανακαλυπτικής μάθησης και της κατασκευής της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά. Το παιχνίδι επομένως, θεωρείται ως η ιδανική ενέργεια προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο επιδιωκόμενος σχολικός στόχος. Οι Hunt και Valsiner (2014) παρατηρούν ότι η αναγκαιότητα ένταξής του στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κοινή διαπίστωση σε ποικίλες μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Hunt & Valsiner, 2014:15).

Οι Κιτσαράς και Οικονομίδης (2004) θεωρούν ότι μέσα από το παιχνίδι ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες του παιδιού και εκπληρώνονται οι μορφωτικοί στόχοι με αυθόρμητο τρόπο, προσφέροντας παράλληλα στο ίδιο χαρά.

Ο Ginsburg (2007), σε άρθρο του, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, αφού φροντίζει για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι συμβάλλει στην ήπια προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς και στην ενίσχυση της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών. Επιπλέον, συντελεί στην καλλιέργεια συμπεριφορών με θετικό πρόσημο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων (Ginsburg, 2007:183).

Σύμφωνα με τον Κάππα (2005) το παιχνίδι αποτελεί πηγή αέναης αναζήτησης και προσπάθειας τόσο στο φυσικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, συνακολούθως και πηγή εκπαίδευσης. Η φαντασία του παιδιού απελευθερώνεται καθώς αυτοσχεδιάζει και δημιουργεί νέους κόσμους που υπερβαίνουν την πραγματικότητα. Χτίζει συνεπώς ένα πλαίσιο δράσης που να το ευχαριστεί και να έχει νόημα για το ίδιο, ορίζοντας κανόνες, τους οποίους τηρεί πιστά (Τσιαντζή, 1998). Μέσα από τα ερεθίσματα που προσφέρει ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το παιχνίδι, τα παιδιά παρατηρούν, εξερευνούν τον κόσμο κατακτώντας τους φόβους τους (Ginsburg, 2007:183), πειραματίζονται, προβληματίζονται, διατυπώνουν κάθε λογής ερωτήσεις, διεξάγουν συμπεράσματα βασισμένα στην παρατήρηση και τη βιωματική εμπειρία τους, βρίσκουν λύσεις, αλλάζουν ρόλους και παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν συναισθήματα και συμπεριφορές δικές τους, αλλά και των υπολοίπων, εντοπίζοντας τι τους δυσαρεστεί και βρίσκοντας τρόπους να το διορθώσουν, ανακαλύπτει δηλαδή τη δική του ηθική αυθόρμητα, βιωματικά (Anning, 1994).

Για τον Κωνσταντινόπουλο, η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αποτελεί πτυχή εξέχουσας σημασίας, μια ανάγκη που πηγάζει από τη φύση του ανθρώπου (Κωνσταντινόπουλος, 2007:19). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού εκπορεύεται από τέσσερις θεμελιώδεις αξίες: τη δομική, τη λειτουργική, την πειραματική και την αξία των λειτουργικών σχέσεων. Η δομική αξία συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσει τον χαρακτήρα του, δομεί την προσωπικότητά του, καλλιεργεί τη φαντασία του και αντλεί συναισθηματική ισορροπία και ψυχική ικανοποίηση μέσα από τις δραστηριότητες που εμπλέκεται καθημερινά. Η λειτουργική σχετίζεται με την

προσαρμοστικότητα του παιχνιδιού στην εκάστοτε ηλικιακή ομάδα των παιδιών που συμμετέχουν, προσφέροντάς τους πληθώρα ερεθισμάτων. Η πειραματική αξία από την άλλη αφορά την εντύπωση που δημιουργεί το παιχνίδι στα παιδιά, ενώ αυτή που αναφέρεται στη σημασία των σχέσεων επικοινωνίας, προσανατολίζεται στον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών του σχέσεων (ρύθμιση συμπεριφοράς, επίλυση συγκρούσεων κ.ά.) (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με την Κωτσαλίδου (2011), ακόμα και τα πιο απλά παιχνίδια προσφέρουν ωφέλεια διδακτική, εφόσον περιέχουν τα εξής τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: μια ιδέα, περιεχόμενο με κάποιο σκοπό (στο κρυφτό, για παράδειγμα, να ανακαλύψουν πού κρύβονται οι συμμετέχοντες), ορισμένο τρόπο διεξαγωγής (με ένα πόδι σηκωμένο στο κουτσό) και βέβαια εσωτερικούς κανόνες των οποίων η τήρηση θεωρείται δεδομένη από όλους (Κωτσαλίδου, 2011).

Οι Φλώρου και Παναγοπούλου υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι έγκειται στον πιο αποτελεσματικό τρόπο μάθησης, αφού οτιδήποτε προσλαμβάνει το παιδί, βιωματικά, κατά την ενασχόλησή του με αυτό, αποτυπώνεται στο μυαλό του με ανεξίτηλο τρόπο και αποτελεί πολύτιμο κι αναφαίρετο εφόδιό του. (Φλώρου & Παναγοπούλου, όπως αναφέρεται στο Στεφανοπούλου, 2015).

Η χρήση του παιχνιδιού, αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα αξιολόγησης του παιδιού, καθώς μέσα στα πλαίσιά του, μπορεί να ελεγχθεί η πρόοδος των μαθητών, να οργανωθούν προγράμματα παρέμβασης –εξατομικευμένα και μη– και να ελεγχθεί επαρκώς η αποτελεσματικότητά τους (Anning, 1994).

Τα τελευταία χρόνια, η θετική επίδραση που παρουσιάζει το παιχνίδι στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, καθίσταται ευρέως αποδεκτή, αφού ολοφάνερα ενισχύεται η επιθυμία και το κίνητρο των παιδιών για ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και τη μάθηση (Αυγητίδου, 2001; Hanline, Milton & Phelps, 2008; Ρεκαλίδου, 2004; Scrafton & Whittington, 2015). Η εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις, διασκεδαστικές δραστηριότητες που έχουν κάποιο νόημα για τα ίδια, αποτελεί σημαντικό στοιχείο μάθησης για οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (Crawford, 1997).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με το παιδί. Του προσφέρει την ευκαιρία να συλλογιστεί τα βιώματά του, να συσσωρεύσει συναισθηματικά, γνωστικά αλλά και κοινωνικά ερεθίσματα, διευκολύνει την απόκτηση και κατάκτηση της γνώσης εκθέτοντάς το σε νέες εμπειρίες και λειτουργεί –χωρίς εκείνο να το γνωρίζει– και ως

μέσο θεραπείας και καταπολέμησης του άγχους, της υπερέντασης και της υπερκινητικότητας. Οι επιδράσεις επομένως του παιχνιδιού λειτουργούν απόλυτα ευεργετικά σαν μηχανισμός μάθησης, καθιστώντας το διαδικασία αγωγής κι απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει πρωταρχικά όμως, να λαμβάνεται υπόψη ότι για το μικρό παιδί, το παιχνίδι αποτελεί πέρα από αναφαίρετο δικαίωμα και μια αδιαίρετη εσωτερική ανάγκη, μια πηγή έμπνευσης, ψυχαγωγίας, γνωριμίας με τη ζωή και πάνω από όλα χαράς, καθώς μέσα από αυτό ανακαλύπτει τον εαυτό του αλλά και τον κόσμο. Το παιχνίδι για το ίδιο δεν αποτελεί απλά προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή.

### 1.1.5 Το παιχνίδι ως βιωματική δραστηριότητα

Στις μέρες μας, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον και κινητικότητα στον χώρο της Διδακτικής. Τα νέα ερευνητικά δεδομένα, οδηγούν στην απαγκίστρωση από τις μεθόδους και τεχνικές του παραδοσιακού σχολείου, προτείνοντας αντί αυτών τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα, τις εμπειρίες που προκύπτουν από καταστάσεις, συνθήκες και δεδομένα της καθημερινότητας. Σύμφωνα με τον Scheffler (1977), το συναίσθημα που δε συνοδεύεται από γνώση είναι τυφλό. Αντιστρόφως και η γνώση, αν δε συμβαδίζει με το συναίσθημα, είναι ανούσια. Το συγκινησιακό βίωμα αποτελεί καθοριστικό αναπτυξιακό παράγοντα αναφορικά με τον ψυχικό κόσμο του παιδιού και ενισχύει τη δημιουργία συναισθημάτων στις κοινωνικές του επαφές. Ο ρόλος της εκπαίδευσης επομένως δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται αποκλειστικά στη συσσώρευση γνώσεων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το ενδιαφέρον και η επιθυμία του ίδιου του παιδιού για μάθηση. Στην προσπάθεια αυτής της ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η συμβολή του παιχνιδιού ως αναπόσπαστο μέρος της βιωματικής μάθησης.

Για να μπορέσει να γίνει κατανοητή η αξία του παιχνιδιού ως βιωματική δραστηριότητα πρέπει πρωτίστως να απαντηθεί το ερώτημα «τι είναι βιωματική μάθηση». Ο συγκεκριμένος όρος εσωκλείει διάφορες έννοιες, ως εκ τούτου, παρουσιάζεται ελαφρά διαφοροποίηση στη χρήση του από τους εκάστοτε ερευνητές.

Πρόκειται για μια προσέγγιση, που είναι ευρέως διαδεδομένη και ως βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία ή μάθηση με τη βοήθεια της μεθόδου project, η οποία στηρίζεται στα έργα των Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner, Kilpatrick, Gardner κ.ά. (Katz & Chard, 2000). Η πρώτη εφαρμογή της τοποθετείται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Πρώτος ο Dewey<sup>3</sup> (1938), ανέδειξε τη σημαντικότητα της προσέγγισης αυτής υποστηρίζοντας πως κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης εκκινά, δομείται και διέπεται από την εμπειρία. Οι απόψεις του για τη διδακτική, με θεμελιώδη αρχή το «learning by doing» («μαθαίνουμε πράττοντας»), προσανατολίζονται στην ανακαλυπτική μάθηση μέσω της βιωματικής εμπειρίας. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Dewey, οφείλει σαν διαδικασία να ενισχύει το παιδί στην απόκτηση εμπειριών μέσω της σχέσης και αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Ο ίδιος πρέσβευε σθεναρά πως ο άνθρωπος ενσωματώνει στη ζωή και στην προσωπικότητά του, ό,τι προσλαμβάνει αποκλειστικά με τη δύναμη της ψυχής του.

---

<sup>3</sup> Στη βιβλιογραφική επισκόπηση στο τέλος της εργασίας, εντοπίζεται στα ελληνικά ως «Ντιούι, Τζ.».



Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008), η βιωματική μάθηση έγκειται σε έναν διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης, εναλλακτικό, που επεκτείνει τα σύνορά της έξω από τη σχολική αίθουσα, πέρα από θρανία, σχολικά βιβλία και τη στείρα απομνημόνευση της ύλης που αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της μετωπικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2001), στον εκπαιδευτικό χώρο η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται με σκοπό να έρθει το παιδί άμεσα και βιωματικά σε επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την προσωπική έρευνα, την εργασία πεδίου, την αέναη παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, κ.ά. Η ίδια συμπυκνώνει τον ορισμό της βιωματικής μάθησης ως τη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης με εμπειρικό, βιωματικό τρόπο, ώστε να αποκτά προσωπικό νόημα, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ολιστική ανάπτυξη του προσώπου που εμπλέκεται σε αυτή.

Η βιωματική μέθοδος στοχεύει στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, τα ερωτήματα και τις απορίες των παιδιών που συζητούνται ελεύθερα μέσα στην τάξη. Προτιμάται η εργασία σε ομάδες, όπου μπορούν οι μαθητές<sup>4</sup> να επικοινωνήσουν τα βιώματά τους, να εκφραστούν με ελευθερία, να θέσουν στόχους και να δημιουργήσουν. Επιπλέον, τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία προβληματισμού και κριτικού αναστοχασμού σχετικά με τις εμπειρίες τους. Δίνεται μεγάλη έμφαση τόσο στους δεσμούς που θεμελιώνονται μέσα στη σχολική τάξη, όσο και στα βιώματα που αποκτούν τα παιδιά στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα από παιγνιώδεις βιωματικές δραστηριότητες, το παιδί γίνεται το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα καθοριστικής σημασίας η οποία επιδρά στη γνωστική, φυσική, συναισθηματική, καθώς και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure, 2011). Επιπλέον, μέσα από αυτό, παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα ανάπτυξης ποικίλων διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως ο χειρισμός αντικειμένων, η συζήτηση με συνομηλίκους, ενώ καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, και η χρήση της κριτικής σκέψης και του συμβολικού παιχνιδιού (Barton & Wolery, 2010).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους,

---

<sup>4</sup> Στην παρούσα διπλωματική, υιοθετήθηκε κατ' αποκλειστικότητα η χρήση του «περιεκτικού» αρσενικού. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε καθαρά για αποφυγή της σύγχυσης και κούρασης του αναγνώστη με τη διαρκή παράθεση και των δύο τύπων άρθρων και ονομάτων (ο/η κλπ) και σε καμία περίπτωση δεν υπήρξε διάθεση διαιώνισης έμφυλων στερεοτύπων.

ενώ παράλληλα γεννούν καινούριες. Επιπλέον, μέσα σε κλίμα εφορίας και χαλάρωσης, ενεργοποιούνται στον εγκέφαλό τους ζωτικές διεργασίες για τη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη, όπως αυτή της επιλογής, της λήψης αποφάσεων και βέβαια της δράσης, που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων και εν γένει τη μάθηση.

Η Σκουμπουρδή (2015) επισημαίνει ότι, στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού αποκτώντας εκπαιδευτική διάσταση ακόμα και στην πιο ελεύθερη μορφή του.

Ο Μπακιρτζής, υποστηρίζει ότι σκοπός της βιωματικής εμπειρίας είναι το συγκινησιακό βίωμα. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώσουν εμπειρίες οι οποίες θα διευκολύνουν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα τους και διαμορφώνουν την προσωπική ταυτότητα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες τους, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τον ψυχικό τους κόσμο εν γένει (Μπακιρτζής, 2000). Το σχολείο πρέπει να αποτελεί το υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά ικανοποιούνται οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

Στη βιωματική προσέγγιση προτείνεται η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό, σαν βασικό εργαλείο, εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, που στοχεύουν στην ενεργή συμμετοχή όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας τους αρχικά να πράξουν και στη συνέχεια να στοχαστούν γύρω από τη βιωμένη εμπειρία.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές αυτές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της εμπειρικής μάθησης κατηγοριοποιούνται: α) στις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη, β) σε αυτές που λαμβάνουν χώρα έξω από αυτή και γ) στις ασκήσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, οι μαθητές κάνουν χρήση του εξοπλισμού που διατίθεται στον σχολικό χώρο (εργαστήρια πληροφορικής ή φυσικής), προκειμένου να φτάσουν στη γνώση μέσω της αναζήτησης πληροφοριών από πληθώρα πηγών και του πειραματισμού με τη δοκιμή σωστού-λάθους, εφαρμόζοντας παράλληλα τις εμπειρίες και γνώσεις που ήδη κατέχουν προκειμένου να βρουν και να επεξεργαστούν λύσεις σε διάφορους προβληματισμούς. Γίνεται αντιληπτό, ότι κατά τη διαδικασία αυτή, που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μάθηση προκύπτει από την πράξη (μέσα από την πορεία που θα πάρει για παράδειγμα η εκτέλεση ενός πειράματος). Ο Evans (1994), υποστήριξε πως ο ορθότερος τρόπος διδασκαλίας συντελείται μέσα από την

εμπειρική ενασχόληση των παιδιών με πειράματα, καθώς και μέσω διαδικασιών όπως η κατανόηση, η εκτέλεση, η σύγκριση, η υπόθεση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη, γίνεται αξιοποίηση διάφορων οπτικοακουστικών μέσων, βιωματικών αναπαραστάσεων και παιχνιδιών (όπως τα παιχνίδια ρόλων) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), ενώ οι πιο βασικές τεχνικές που αξιοποιούνται είναι η ομαδοσυνεργατική εργασία, ο καταγισμός ιδεών, οι προσομοιώσεις, η μελέτη περίπτωσης και η συζήτηση στα πλαίσια της ομάδας.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που βρίσκουν εφαρμογή εκτός της σχολικής αίθουσας, αφορούν παιχνίδια και δραστηριότητες σχεδιασμένες κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές και να βιώνουν καταστάσεις με συγκινησιακό τρόπο. Μέσα από την προσπάθεια επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων από τους συμμετέχοντες επιτυγχάνεται η εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση των αλλαγών που προκύπτουν, ενισχύεται επομένως η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, η επικοινωνία τους καθίσταται φανερά πιο αποτελεσματική και ενδυναμώνεται το ομαδικό πνεύμα. Η συνολική μορφή της ομάδας διαφοροποιείται, καθώς τα παιδιά δρουν πλέον σαν συμπαγής πυρήνας.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ασκήσεις, αποτελούν δραστηριότητες που έχουν άμεση συσχέτιση με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και για τον σχεδιασμό τους είναι υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιχνίδια ρόλων και τα ζωντανά παιχνίδια δράσης, όπως τα escape rooms, (τα οποία αναλύονται διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο) καθώς και τα παιχνίδια προσομοίωσης που πραγματοποιούνται σε φυσικό ή ψηφιακό περιβάλλον, ενώ αξιοποιούνται τεχνικές λόγου, όπως η αφήγηση ιστοριών, η ημερολογιακή και εν γένει η δημιουργική γραφή, καθώς και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το θέατρο και τα εικαστικά. Αναφορικά με τα παιχνίδια προσομοίωσης, στόχος τους είναι να καταφέρουν τα παιδιά μέσω της αναπαράστασης συγκεκριμένων γεγονότων, να οργανώσουν, να σχεδιάσουν και να μιμηθούν καταστάσεις ή/και γεγονότα που βιώνουν στην πραγματική ζωή. Παράδειγμα δραστηριότητας αυτού του είδους αποτελεί η αναπαράσταση μιας συνέλευσης των Ελλήνων βασιλιάδων πριν την εκστρατεία στην Τροία. Στόχος αυτών των παιχνιδιών είναι να εξαχθούν συμπεράσματα, από τους μαθητές, που να σχετίζονται με τον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς των χαρακτήρων που υποδύεται ο καθένας. Μέσα από την ομαδική συζήτηση και τη διαδικασία του αναστοχασμού που θα ακολουθήσει, τα παιδιά αξιοποιούν τις γνώσεις που βιωματικά αποκόμισαν, ώστε να επανασχεδιάσουν τον τρόπο συμπεριφοράς

που θα υιοθετήσουν αυτά σε παρόμοιες καταστάσεις που ενδεχομένως προκύψουν στο μέλλον. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, η αναγκαιότητα διαμοιρασμού των ρόλων που θα υποδυθούν τα παιδιά με βάση τις επιθυμίες τους, προκειμένου να υπάρχει το απαραίτητο κίνητρο συμμετοχής. Τα παιχνίδια προσομοίωσης μπορούν να αξιοποιηθούν και ψηφιακά, εφόσον υπάρχει διαθεσιμότητα του ηλεκτρονικού εξοπλισμού.

Η σημασία της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης είναι ζωτική, προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά τις δεξιότητές τους (Jones & Reynolds, 2011). Για να αποκτήσει το μάθημα βιωματικό, πολυτροπικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, κρίνεται απαραίτητη η φαντασία και η ευρηματικότητα του στον σχεδιασμό του. Ο ίδιος λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ξεχωριστά και συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία μάθησης διάφορους τρόπους διδακτικής (όπως ήχο, εικόνα, σχέδιο, χρώμα, κίνηση, τεχνολογία), αξιοποιεί ποικίλα μέσα διδασκαλίας και τεχνικές, ώστε να στεφθούν με επιτυχία οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής.

### 1.1.6 Ρόλος και στάσεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, παρότι πολυδιάστατος, κρίνεται ουσιώδης στη διαδικασία της βιωματικής μάθησης. Σε αντίθεση με τη μετωπική διδασκαλία όπου μεταφέρει ο ίδιος τη γνώση, στη βιωματική μέθοδο καλείται να είναι αρωγός στην αναζήτηση και ανακάλυψή της από τα παιδιά. Σε ρόλο διακριτικού εμπυχωτή, αφουγκράζεται τον παλμό της τάξης, ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε ομάδες εξασφαλίζοντας πρόσφορο κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, συνεργάζεται με τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων και κατά τη λήψη αποφάσεων –όταν απαιτείται– ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό τους, καθοδηγεί λαμβάνοντας πάντα υπόψη την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους. Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κρίνει και να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική και το υλικό, προκειμένου να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές και να θεωρείται επιτυχημένη η μαθησιακή διαδικασία, είναι να έχει προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε παρόμοιες δραστηριότητες, να αξιοποιεί τις οργανωτικές του ικανότητες, να ενημερώνεται, να πειραματίζεται και να αναστοχάζεται πάνω σε νέες ιδέες και πρακτικές, να μην επαναπαύεται. Γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για έναν πολύπλευρο και πολυσύνθετο ρόλο που απαιτεί ζήλο, ενεργητική διάθεση και πολλή αγάπη.

Σε διεθνές επίπεδο, πολλοί οργανισμοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση, εκσυγχρονίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα που χρησιμοποιούν, υιοθετώντας νέα, που έχουν ως βασικό γνώμονα παιγνιώδεις διαδικασίες. Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2005), η βιωματική αυτή προσέγγιση δύναται να αποτελέσει είτε τρόπο οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε μέθοδο διδασκαλίας μέσα στα πλαίσιά του.

Στην Ελλάδα, η έρευνα αναφορικά με τη συμβολή και τον ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο διδάσκονται και εφαρμόζονται βιωματικές μέθοδοι σε πολλά Πανεπιστήμια και Σχολές. Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται η αξιόλογη προσπάθεια που λαμβάνει χώρα μέσω του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Δημιουργικής Γραφής στην Ελλάδα και αφορά τη βιωματική προσέγγιση του λόγου και τη μετουσίωσή του σε δημιουργικό κείμενο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Βακάλη, 2013).

Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρείται έντονη προσπάθεια ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων. Σε κάθε διδακτική ενότητα εντοπίζονται σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, διάφορες κατασκευές, ζωγραφιές κ.ά. Παρόλα αυτά, τα παιδιά εξακολουθούν να διαμαρτύρονται,

θεωρώντας τα βιβλία αλλά και τη γενικότερη προσέγγιση της μάθησης στο σχολείο, ανιαρή και κουραστική, αποδεικνύοντας πως το παιχνίδι δεν κατέχει ακόμα τη θέση που του αρμόζει στην παιδαγωγική διαδικασία.

Όσο για τους εκπαιδευτικούς πράξης, διαπιστώνεται ότι συχνά εκλαμβάνουν τον ρόλο τους ως των ατόμων που είναι υπεύθυνοι να εμφυσήσουν στα παιδιά γνώσεις και αξίες, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν μέσα σε ένα περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας κι αποδοχής. Σχεδόν κανένας όμως δεν συσχετίζει τον ρόλο αυτό με το παιχνίδι, παρόλο που η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην παιγνιώδη διαδικασία κρίνεται καθοριστική. Κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη ότι η ακριβής τήρηση των κανόνων, που έχει θεσπίσει το Υπουργείο Παιδείας, επαρκεί ώστε να θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ολοκληρωμένος και δεν χρειάζεται να λαμβάνονται περαιτέρω πρωτοβουλίες για αναβάθμιση κι εξέλιξη. Μολονότι λοιπόν, αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα η ευεργετική συνεισφορά του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης και η εφαρμογή του βρίσκει πολλούς υποστηρικτές στα πρόσωπα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αξιοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό η χρήση του στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011).

Ο προβληματισμός είναι έντονος ιδιαίτερα όσον αφορά την αντιμετώπιση του ελεύθερου παιχνιδιού στη σχολική πραγματικότητα. Πολύ συχνά, το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται στο νου των ενηλίκων με μια δραστηριότητα απρόβλεπτη, που δεν υπακούει και δεν επιδέχεται κανόνες, πέρα από τους προβλεπόμενους εσωτερικούς κανονισμούς του. Τις περισσότερες φορές θεωρείται απλά το αναγκαίο «διάλειμμα» μεταξύ δύο μαθησιακών ωρών προκειμένου τα παιδιά να χαλαρώσουν κι όχι μια δραστηριότητα «σοβαρή» και «χρήσιμη» με ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους και οφέλη. Κυριαρχεί ευρέως η αντίληψη ότι το παιχνίδι λαμβάνει χώρα όταν δεν βρίσκεται σε εξέλιξη κάποια άλλη «σημαντική» εκπαιδευτική δραστηριότητα και όχι παράλληλα με αυτήν. Οι ενήλικες που ενστερνίζονται τη συγκεκριμένη κουλτούρα, εγκλωβίζονται στον φόβο και την αμφιβολία για το μέλλον του παιδιού και -χωρίς να το επιδιώκουν- οδηγούνται αθέμιτα στην καταπάτηση των δικαιωμάτων του αναφορικά με το παιχνίδι (Nηλ, 1989).

Όσον αφορά τη χρήση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μέσα στις σχολικές αίθουσες, παρατηρείται συχνά ότι λόγω της μη εξοικείωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών με αυτό και της συνεπακόλουθης ανασφάλειας για την πορεία της διαδικασίας, παρασύρονται προσανατολίζοντας σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά προς μια συγκεκριμένη πορεία, γεγονός που

τους στερεί την ελευθερία λήψης πρωτοβουλιών και ουσιαστικών αποφάσεων. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κατευθυνόμενο χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων, συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο σε αυτού του είδους το «παιχνίδι» και ότι δεν μπορούν να μάθουν με τον δικό τους τρόπο, επομένως το κίνητρο και η διάθεση συμμετοχής σε αυτές τις δραστηριότητες φθίνει. Σημαντικό για τους μικρούς μαθητές καθίσταται το παιχνίδι καθεαυτό σαν διαδικασία και όχι η επίτευξη ορισμένου στόχου που έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό, ακόμα και αν αυτός ενέχει τη μορφή παιγνιώδους δράσης (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993; Vogel, 2013).

Ο Powell (2009) υποστηρίζει το παιχνίδι κατέχει εγγενή αξία, η οποία συνδέεται με το δικαίωμα κάθε παιδιού να παίζει όταν το ίδιο επιθυμεί. Παράλληλα, περιλαμβάνει και οργανική αξία, που σχετίζεται με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την ενασχόλησή του. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μεγάλο βαθμό από την πεποίθηση ότι το παιχνίδι αποτελεί κινητήριο όχημα στην επίτευξη των επιθυμητών ακαδημαϊκών και δεν εστιάζουν στο γεγονός ότι η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία προσφέρει από μόνη της χαρά κι ικανοποίηση.

Ενώ λοιπόν, τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι τα τελευταία χρόνια πληθώρα εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξίας του παιχνιδιού, τόσο για την ανάπτυξη των παιδιών, όσο και για την εκπαίδευσή τους, παράλληλα παραδέχονται ότι η εφαρμογή του στην πράξη καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001), τα υλικά που διατίθενται στις σχολικές μονάδες, ο διαθέσιμος χώρος και κυρίως οι ώρες του Αναλυτικού Προγράμματος περιορίζουν σημαντικά τη χρήση του παιχνιδιού. Αν ληφθεί υπόψη και ο δυσανάλογος αριθμός των παιδιών σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα πράγματα δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να εντοπίσουν σε ποιους διδακτικούς στόχους να προσανατολίσουν τα παιχνίδια, όπως και να επηρεάσουν θετικά τη διοίκηση του σχολείου αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο για την ευεργετική επίδραση της αξιοποίησής τους στην τάξη.



Σχήμα 1: Ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση του παιγνιδιού από εκπαιδευτικό στο σχολείο

Όπως δείχνουν οι μελέτες, οι απόψεις και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ρόλο του παιγνιδιού οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους γονείς, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, παρουσιάζει ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009). Κάθε ένας από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) έχει τη δική του οπτική για το παιχνίδι και μπορεί απλά να κάνει υποθέσεις σχετικά με την οπτική των άλλων, παρατηρείται δηλαδή διάσταση μεταξύ των απόψεών τους. Μπορεί, παραδείγματος χάρη να έχει δομήσει ο εκπαιδευτικός μια παιγνιώδη δραστηριότητα, με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετεί την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, θεωρώντας ότι θα προσφέρει παράλληλα ευχαρίστηση στα παιδιά, όμως για τους ίδιους τους μαθητές να μην ισχύει καθόλου αυτό.

Οι γονείς παρόλο που αναγνωρίζουν τις περισσότερες φορές τη συνεισφορά του παιγνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, δεν εμφανίζονται επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τα παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας κι εκφράζουν δυσπιστία αναφορικά με τη λειτουργικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η άποψή τους σχετικά με την ευχαρίστηση που προσφέρει ομοιάζει με αυτή που υιοθετούν πολλοί εκπαιδευτικοί και φανερώνει τη δυσκολία της ουσιαστικής αποδοχής της ευεργετικής επίδρασης του παιγνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν είναι λίγοι οι γονείς, όπως και οι εκπαιδευτικοί πράξης που πιστεύουν πως το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα που πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά στον χώρο του σπιτιού, αφού στο σχολείο πηγαίνουν για να μάθουν κι όχι να παίξουν (Wood & Attfield, 2005). Η αξία του παιγνιδιού επομένως υποβαθμίζεται



αφού εκλαμβάνεται σαν προπαρασκευαστικό στάδιο για την «αληθινή» μάθηση, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες θεωρείται συχνά εμπόδιο στη γνωστική πορεία και εξέλιξη των παιδιών. Η αντίληψη πολλών γονέων ότι οι ανάγκες και οι αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής δεν είναι δυνατό να καλυφθούν με τη χρήση του παιχνιδιού ως βασικό παιδαγωγικό μέσο στα σχολεία, οδηγεί συχνά στην αρνητική στάση τους απέναντι σε αυτό.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει απόλυτη ομοθυμία από εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά σχετικά με το ρόλο και τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με μια σύντομη όμως παρατήρηση, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση μειώνεται ανησυχητικά, τα σχολεία συχνά αποτελούν χώρους πλήξης και άνοιας και οι μαθητές παρουσιάζουν στάσεις και συμπεριφορές ιδιαίτερα προβληματικές. Αυτό συμβαίνει, γιατί αν η μαθησιακή διαδικασία δεν προσφέρει ευχαρίστηση, δεν αφομοιώνεται η γνώση. Η μάθηση δεν παράγεται με τη βία, είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανακάλυψη, την επαφή με τη φύση, που προσφέρει το παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνοδέψει διακριτικά αυτή τη διαδικασία, να βοηθήσει τα παιδιά να εκδηλώσουν αυτά που κρύβουν μέσα τους. Το ίδιο οφείλουν να κάνουν και οι γονείς, χωρίς φόβο κι ανησυχία για πιθανή αποτυχία του παιδιού λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αλλά με σεβασμό, εμπιστοσύνη και αγάπη απέναντι στους εμπλεκόμενους σε αυτήν.

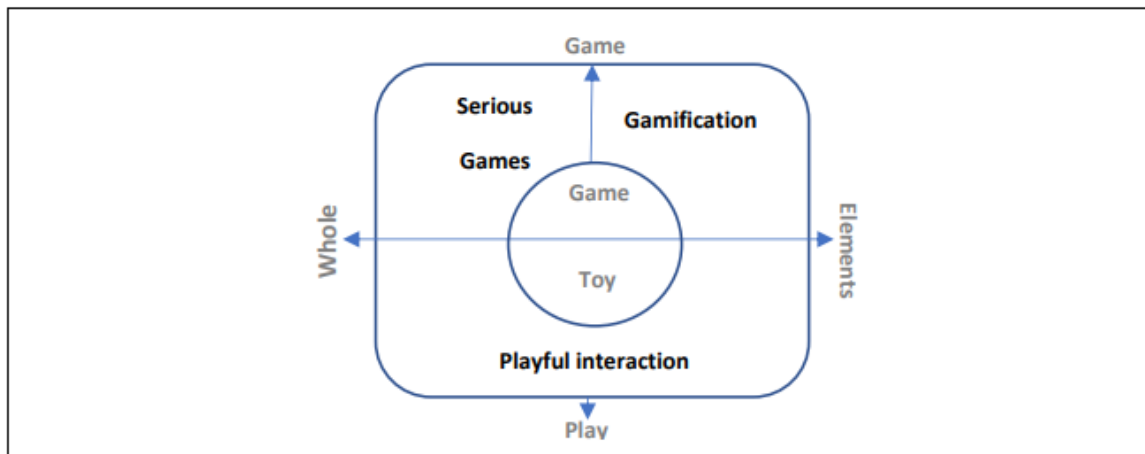
## 1.2 GAMIFICATION

### 1.2.1 Ορισμοί

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι μαθητές στις μέρες μας, αποτελούν «τα παιδιά της τεχνολογίας» (digital natives), που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μέσα σε αυτήν, τη γενιά των smartphones, των tablets και των laptops. Τα νέα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της καθημερινότητάς τους, προκειμένου να καλύψουν ουσιώδεις ψυχοσυναισθηματικές, κι ακαδημαϊκές ανάγκες, να ενημερωθούν και να κοινωνικοποιηθούν (Τσίτσικα, Καπανιάρης, 2019). Αναμενόμενο είναι οι προσδοκίες και οι ανάγκες των παιδιών αυτών αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία να είναι αυξημένες, επομένως η υιοθέτηση νέων μεθόδων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να προσελκύσουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους για ενεργότερη συμμετοχή. Νέες παιδαγωγικές τάσεις, πρακτικές και μέθοδοι προκύπτουν διαρκώς τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, ώστε να υπηρετήσουν τον σκοπό αυτό.

Το Gamification (Παιχνιδοποίηση), αποτελεί μια πρόσφατη τάση –η χρήση του όρου χρονολογείται από το 2008– για την οποία έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί (Kim, 2012), χωρίς όμως να υπάρχει ένας καθολικά υιοθετημένος στη βιβλιογραφία, η οποία είναι ακόμα φτωχή σχετικά (Koivisto, J. & Hamari, 2014). Σε αντίθεση με την εδραίωση και τη συστηματική χρήση του Gamification σε άλλους τομείς (επιχειρήσεις, διαφήμιση, management, υγεία), στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά την Ελλάδα, οι έρευνες βρίσκονται ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015) και εστιάζουν κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια.

Το 2011, ο ακαδημαϊκός Sebastian Deterding (Deterding, Sicart, Nacke, O’ Hara, Dixon, 2011:2425) πραγματοποιεί την πρώτη προσπάθεια ορισμού της έννοιας υποστηρίζοντας πως το Gamification συνίσταται στη χρήση στοιχείων που διέπουν τα παιχνίδια, σε πλαίσιο όμως που δεν συνδέεται με το ίδιο το παιχνίδι (Σχήμα 2). Η προσπάθεια αυτή αγκαλιάστηκε ένθερμα και έγινε αμέσως αποδεκτή από την πλειοψηφία της ακαδημαϊκής κοινότητας.



Σχήμα 2: Ορισμός Gamification (Deterding et. al., 2011)

Όπως φανερώνει η ανάλυση του ορισμού αλλά και το σχήμα, η έννοια του Gamification αποτελείται από τρία στοιχεία: α) το παιχνίδι (game), β) τα στοιχεία που διέπουν το παιχνίδι (game elements) και γ) το πλαίσιο (non-game context), το οποίο δεν συνδέεται με το παιχνίδι.

Οι Werbach & Hunter (2012), συμφωνούν με τον ορισμό του Deterding, επισημαίνοντας πως το Gamification συνίσταται στη χρήση στοιχείων που συναντώνται στα παιχνίδια (game elements), καθώς και στις τεχνικές σχεδιασμού τους (game-on design techniques), σε πλαίσιο που δεν περιλαμβάνει παιχνίδια (non-game context).

Ο Kapp (2012) από την άλλη, το ορίζει ως τη χρήση μηχανισμών που στηρίζονται στο παιχνίδι, αξιοποιούν τις αισθήσεις και τον παιγνιώδη τρόπο σκέψης, βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και λειτουργούν ευνοϊκά για τη μάθηση.

Είναι σύνθητες φαινόμενο να δημιουργείται σύγχυση μεταξύ του Gamification, των ψηφιακών παιχνιδιών αλλά και των προγραμμάτων επιβράβευσης. Αυτό συμβαίνει, διότι εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία περιπλέκουν τον ξεκάθαρο διαχωρισμό τους. Είναι σαφές πως όλα προσελκύουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων κι ενισχύουν την εθελοντική συμμετοχή τους. Επίσης, παρατηρείται σε όλα παρόμοια μηχανική, καθώς και η ύπαρξη των στοιχείων της αλληλεπίδρασης και της δυνατότητας για εξέλιξη σε επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η βασική διαφοροποίηση που εντοπίζεται αφορά τον σκοπό τους (Burke, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το Gamification και τα ψηφιακά παιχνίδια, συγκλίνουν στα στοιχεία της μηχανικής (game mechanics), της αισθητικής (game aesthetics)

που τα χαρακτηρίζει, καθώς και στη γενικότερη φιλοσοφία, τον τρόπο σκέψης που τα διέπει (game thinking).

Να αποσαφηνιστεί στο σημείο αυτό ότι με τον όρο «μηχανική», προσδιορίζονται οι κανόνες που ρυθμίζουν το ψηφιακό περιβάλλον, δηλαδή οι δράσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται επιτρεπτές και προσδιορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο διεξαγωγής του (Hunicke, LeBlanc & Zubek, 2004). Με τον όρο «αισθητική», περιγράφονται τα στοιχεία εκείνα που προσελκύουν την προσοχή του χρήστη στην πρώτη του αλληλεπίδραση με ένα ψηφιακό παιχνίδι, δηλαδή τα γραφικά, οι διάφοροι φωτισμοί και τα χρώματα (Kapp, 2012). Σύμφωνα με τους Hunicke, LeBlanc και Zubek (2004), η σημασία της αισθητικής σχετίζεται με τους παράγοντες που ευθύνονται για την αίσθηση της διασκέδασης (fun) που γεννιέται στους χρήστες κατά την επαφή τους με το ψηφιακό παιχνίδι. Ανάμεσα σε αυτούς είναι η αίσθηση (sensation) που προκαλεί, η ανακάλυψη, η κοινότητα των παιχτών (fellowship), η έκφραση, το φαντασιακό μέρος και η αφηγηματικότητα (narrative).

Σύμφωνα με τον Kapp (2012), το πιο σπουδαίο χαρακτηριστικό που διακρίνει το Gamification είναι η φιλοσοφία του που συγκλίνει με αυτήν του ψηφιακού παιχνιδιού και σχετίζεται με το συνεργατικό και ανταγωνιστικό κομμάτι, αλλά κι αυτό της ανακάλυψης και του storytelling (αφήγηση), στοιχεία που μετατρέπουν τον χαρακτήρα μιας δραστηριότητας από ανιαρό και συνηθισμένο σε παιγνιώδη και άκρως ενδιαφέροντα (Kim, 2012). Επιπλέον, αφορά τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση με την οποία κάθε παίχτης αντιμετωπίζει οποιαδήποτε δραστηριότητα, είτε έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, είτε όχι και συνακόλουθα το όφελος που αποκομίζει από αυτήν. Προκειμένου να προκύψουν τα επιθυμητά αναπτυξιακά οφέλη από οποιοδήποτε παιχνίδι, είναι απαραίτητο αυτό να χαρακτηρίζεται από παιγνιώδη διάθεση (playfulness), έννοια που σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο σκέψης του ψηφιακού παιχνιδιού (Howard, Bellin & Rees, 2002).

Αναφορικά με την ένταξη του Gamification στον χώρο της εκπαίδευσης, πολλά στοιχεία του, όπως η χρήση σκορ, η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, η απονομή βαθμών ή παράσημων (achievements), και οι διάφορες προκλήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας με ξεκάθαρους στόχους, χρησιμοποιούνται ήδη σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προκειμένου να γίνουν πιο ελκυστικές. Σύμφωνα με μελέτες βέβαια, δεν είναι τα παράσημα και οι βαθμοί αυτά που ενισχύουν τα κίνητρα των παικτών και μετατρέπουν μια αδιάφορη δραστηριότητα σε άκρως ενδιαφέρουσα, αλλά όσα συμβολίζουν αυτά τα είδη επιβράβευσης, δηλαδή η

σταδιακή πρόοδος, η επίτευξη του στόχου που οδηγεί στην επιτυχία καθώς και η κοινωνική αναγνώριση που απολαμβάνουν (Hamari, 2017).

Επιπλέον, πρώτιστος στόχος του Gamification είναι η αύξηση του κινήτρου και η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο, όπου επιδιώκεται η διαρκής παροχή κινήτρων και έμπνευσης στο μαθητικό κοινό. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ενεργητική προώθηση της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Ο Dewey (1938) επισημαίνει ότι η επιθυμία του ίδιου του ατόμου να γνωρίσει τον κόσμο και να μάθει, αποτελεί την πιο βασική στάση ζωής και αναμφίβολα οδηγεί σε αποτελεσματικότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Συνεπώς, με τη χρήση του Gamification στη διαδικασία μάθησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει εκ νέου το ενδιαφέρον και την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, ακόμα και αυτών που παρουσιάζουν δυσκολίες συμπεριφοράς (Werbach & Hunter, 2012). Παράλληλα, το άγχος που επιφέρει η λανθασμένη επιλογή και ο φόβος της αποτυχίας περιορίζονται σημαντικά, αφού η χρήση συστήματος αμοιβής και η παροχή διαρκούς ανατροφοδότησης, αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία του (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014), τα οποία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθούν τα αισιόδοξα αποτελέσματα που φανερώνουν οι μελέτες των Gooch, Vasalou, Benton & Khaled (2016), αναφορικά με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, με κυρίαρχα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της επιθυμίας συμμετοχής, τη βελτίωση της αυτοσυγκέντρωσης, καθώς και τα μειωμένα επίπεδα στρες που οφείλονται στη σχολική τους επίδοση.

Συγκεντρωτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος «Gamification» αφορά την αξιοποίηση των γνώριμων στοιχείων που διέπουν τα παιχνίδια και τα καθιστούν αγαπητά στα παιδιά (όπως το σκορ, η επιβράβευση, η ανατροφοδότηση), στο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να καταστεί πιο θελκτικό και εύκολα προσβάσιμο (Kapp, 2012). Με τον τρόπο αυτό, οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού παρόλο που δεν αποτελεί ολοκληρωμένο παιχνίδι, τη διέπουν τα βασικά συστατικά του.

Πολλά από τα θεμελιώδη συστατικά του Gamification συναντώνται και στα escape rooms, όπως είναι οι προκλήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας με ξεκάθαρους στόχους, το storytelling, η αισθητική, τα εσωτερικά κίνητρα, η επιβράβευση της προσπάθειας, η συνεργασία, η ανακάλυψη, η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και το αίσθημα της χαράς. Άλλο ένα κοινό στοιχείο, ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί η ενίσχυση της

αυτοπεποίθησης των παιδιών μέσω της παροχής διαρκούς ανατροφοδότησης, που χαρακτηρίζει το Gamification (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014), αλλά και τα escape rooms. Το άγχος που επιφέρει η λανθασμένη επιλογή και ο φόβος της αποτυχίας αντικαθίστονται από την αίσθηση ελέγχου που αναπαύει τον νου των συμμετεχόντων και τους τοποθετεί μέσα σε ένα πλαίσιο ευτυχίας όπου η συγκέντρωσή τους βελτιώνεται και η αίσθηση του χρόνου τείνει να χαθεί (Veldkamp, Daemen, Teekens, Koelewijn, Knippels, & van Joolingen, 2020).

### 1.2.2 Πρόδρομοι των escape rooms

Σύμφωνα με έρευνες του καθηγητή Nicholson<sup>5</sup>, (2015) οι παράγοντες που οδήγησαν στη δημιουργία των escape rooms ποικίλλουν, επισημαίνει όμως έξι διαφορετικές ομάδες διαδραστικών μέσων, που θεωρούνται οι επικρατέστεροι (Σχήμα 3). Αυτοί συγκεντρωτικά είναι: 1) τα LARP games, 2) τα παιχνίδια περιπέτειας σε υπολογιστή Point-and-Click και τα ψηφιακά παιχνίδια escape-the-room, 3) τα Κυνήγια με Παζλ & Κυνήγια Θησαυρού σε φυσικό ή ψηφιακό περιβάλλον (Puzzle Hunts & Treasure Hunts), 4) τα Διαδραστικά Θέατρα & Στοιχειωμένα Σπίτια (Interactive Theater and Haunted Houses), 5) Ταινίες και Σειρές Δράσης (Adventure Game Shows and Movies) καθώς και 6) η Θεματική Βιομηχανία Ψυχαγωγίας (Themed Entertainment Industry), εφόσον τα δωμάτια απόδρασης βρίσκονται στη διασταύρωση παιχνιδιών και θεματικής ψυχαγωγίας (Nicholson, 2016:6).

Στην παρούσα εργασία επισημαίνεται η συσχέτιση των δωματίων απόδρασης με τα παιχνίδια Treasure Hunts, LARP και Point-and-Click, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι συνέβαλαν πιο έντονα στη δημιουργία τους.



Σχήμα 3: Πρόδρομοι Escape Rooms (Nicholson, 2015)

<sup>5</sup> Scott Nicholson, Καθηγητής στο Τμήμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Παιχνιδιών, Πανεπιστήμιο Wilfrid Laurier, Μπράντφορντ, Οντάριο, Καναδάς

## LARP games

Τα Live-Action Role-Playing ή LARP games ή LARPGs (παιχνίδια ρόλων ζωντανής δράσης) βασίζονται στη δομή τους στα επιτραπέζια RPG games (παιχνίδια ρόλων) (Tychsen, Hitchens, Brolund, & Kavakli, 2005) και μπορούν να θεωρηθούν υβρίδια, ένα είδος διασταυρώσεων δηλαδή που προκύπτει από αυτά και τον αυτοσχεδιασμό που χρησιμοποιείται στο θέατρο (Kilgallon, Antunes, & Young, 2001). Με βάση τον συσχετισμό αυτό, ο ορισμός των LARPGs αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών που καλούνται να ακολουθήσουν οι παίκτες, προκειμένου να δημιουργήσουν και στη συνέχεια να υποδυθούν (παίξουν) συγκεκριμένους χαρακτήρες/περσόνες (Player Characters ή P.Cs.), στα πλαίσια ενός φανταστικού κόσμου. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά στην πορεία και εξέλιξη της ιστορίας, έχοντας τη δυνατότητα να αλλάζουν ακόμα και την έκβασή της (Copier, 2005). Αφηγητής, υπεύθυνος να επιβλέπει, να καθοδηγεί και να φροντίζει την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας είναι ο δημιουργός της ιστορίας (εφεξής Game Master ή εναλλακτικά Storyteller ή Dungeon Master), ακολουθώντας μια σειρά από προσυμφωνημένους κανόνες μεταξύ του ίδιου και των παικτών (Tychsen et.al., 2005).

Η βασική διαφοροποίηση των LARP games με την επιτραπέζια εκδοχή τους συνίσταται στο ότι σε αυτά οι παίκτες δεν περιγράφουν απλά τις πράξεις τους με τη χρήση πρωτοπρόσωπης ή τριτοπρόσωπης αφήγησης, αλλά ενσαρκώνουν τον χαρακτήρα τους σε φυσικό περιβάλλον. Εξαιρούνται οι στιγμές που περιλαμβάνουν βία, οι οποίες επιλύονται με τρόπο συμβολικό (π.χ. απόφαση για έκβαση μιας μάχης με τη χρήση του παιχνιδιού πέτρα – ψαλίδι – χαρτί, ή άλλου παρόμοιου με αυτό) (Τιμπλαλέξη, 2014).

Όσον αφορά τη συσχέτιση των LARP games με τα escape rooms, βασικό συνδετικό κρίκο μεταξύ τους αποτελεί η υιοθέτηση του ρόλου ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα (όμηρος, ντετέκτιβ κ.λπ.), ανάλογα με την ιστορία που αφηγείται ο Game Master (Clarke, Arnab, Morini & Wood, 2017) καθώς και τη ζωντανή δράση που εσωκλείουν. Το στοιχείο της ενεργητικής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης των παικτών μεταξύ τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προκλήσεις που τους παρουσιάζονται, αποτελεί και το μυστικό πίσω από την ιδιαίτερα ελκυστική φύση των δωματίων απόδρασης. Η ενσάρκωση ενός συγκεκριμένου ρόλου εξυπηρετεί κυρίως στη δημιουργία ατμόσφαιρας, αφού λόγω της ενσυναίσθησης που βιώνουν οι παίκτες εντείνεται η αγωνία και ο ενθουσιασμός της



περιπέτειας, συνεπώς καθίσταται ακόμα πιο συναρπαστική η συνολική εμπειρία του παιχνιδιού.

Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο ειδών παιχνιδιών σχετίζεται με το κατά πόσο κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου ρόλου-χαρακτήρα από τους παίκτες. Σε ένα escape room, το στοιχείο αυτό αποτελεί προαιρετική κι όχι απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να ολοκληρώσουν οι παίκτες τον κοινό τους στόχο. Αντιθέτως, στα LARP games, ο παίκτης οικειοποιείται έναν ρόλο και όλες οι ενέργειες και οι αποφάσεις για τη δράση, που λαμβάνει, σχετίζονται άμεσα με αυτόν (π.χ. ένας Ρωμαίος εκατόνταρχος με την ανάλογη ενδυμασία κι οπλισμό που πρέπει να αποφασίσει σχετικά με μια πολεμική εκστρατεία ή μια γυναίκα-ξωτικό που καλείται σε συμβούλιο στο δάσος κ.ά.) (Nicholson, 2015).

### Point-and-Click adventure games

Τα point-and-click adventure games (ηλεκτρονικά παιχνίδια περιπέτειας point-and-click), ιδιαίτερα δημοφιλή τη δεκαετία του '80, συνιστούν αφηγηματικά παιχνίδια σε ψηφιακό περιβάλλον, στα οποία οι παίκτες κάνουν χρήση κατά βάση του «ποντικιού» και της λογικής σκέψης, προκειμένου να εξερευνήσουν περιοχές, να εντοπίσουν και να συγκεντρώσουν διασκορπισμένα στοιχεία, για να αποκαλύψουν κάποιο μυστήριο και να ξεφύγουν από μια περιοχή που είναι «κλειδωμένη» ή να ολοκληρώσουν μια αποστολή.

Οι βασικοί μηχανισμοί και η στοχοθεσία των συγκεκριμένων παιχνιδιών αφορούν τον εντοπισμό και τη συλλογή αντικειμένων, καθώς και την επίλυση γρίφων, στοιχεία που εντοπίζονται ομοίως και στα escape rooms.

Η ουσιώδης διαφορά μεταξύ των δύο ειδών παιχνιδιών, έγκειται στο γεγονός ότι το δεύτερο λαμβάνει χώρα σε φυσικό χώρο και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των παικτών, ενώ το πρώτο σε εικονικό (Nicholson, 2015:4).

### Treasure Hunts

Τα treasure hunts (κυνήγια θησαυρού) συνιστούν ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι στο οποίο οι παίκτες –οργανωμένοι συνήθως σε ομάδες– προσπαθούν να εντοπίσουν κρυμμένα αντικείμενα μέσα σε μη περιορισμένο φυσικό, αλλά και εικονικό χώρο (Kasarakis, V., & Gavalas, D., 2014).

Σύμφωνα με τον Nicholson (2015), στα treasure hunts, οι παίκτες καλούνται να ακολουθήσουν μια σειρά από στοιχεία, που μπορεί να είναι παζλ ή γρίφοι και μέσα από ομαδική συνεργασία, να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται, προκειμένου να ανακαλύψουν κάποιου είδους θησαυρό.

Στη σύγχρονη εποχή, το παιχνίδι παραμένει δημοφιλές σε κάθε μορφή του (παραδοσιακή, επιτραπέζια, ψηφιακή) και διαδραματίζεται σε διάφορους χώρους (όπως μουσεία, σχολεία), συγκεντρώνοντας πολλές φορές ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, ακόμα και ολόκληρες πόλεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ετήσιο Treasure Hunt που λαμβάνει χώρα στην πόλη του Ρεθύμνου και κατέχει παγκόσμιο ρεκόρ συμμετοχής με περισσότερους από 1.400 παίκτες, σύμφωνα με τα στοιχεία (Ανιχνευτές 1991, 2017).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η εφαρμογή του παιχνιδιού, αναμφίβολα επιφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (Ihamaki, 2014), αφού συνδυάζει τη μάθηση με τον ανοιχτό χώρο. Επιπλέον, αποτελεί παιχνίδι με καθορισμένους κανόνες, δομή και στόχους, εσωκλείει σε ισχυρό βαθμό το στοιχείο της αφήγησης, ενώ προϋποθέτει τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αναπτύσσοντας παράλληλα τις γνώσεις, την κριτική σκέψη και τη φαντασία τους με σε ένα κλίμα χαράς.

Το στοιχείο της δράσης και του μυστηρίου, ο συνδυασμός της αναζήτησης, ανακάλυψης και επίλυσης γρίφων μέσα σε ένα κλίμα χαράς και ενθουσιασμού, ο ομαδικός χαρακτήρας, η ολοκληρωτική συμμετοχή των παικτών στη διαδικασία μέσω του σώματος, το συναισθήματος και του νου, η καλλιέργεια των γνώσεων και ποικίλων δεξιοτήτων, όπως οι συγγραφικές, συνιστούν κάποιους από τους θεμελιώδεις κοινούς παράγοντες μεταξύ των παιχνιδιών treasure hunts και escape rooms.

Η βασική διαφορά τους σχετίζεται με τον περιορισμό του χώρου, καθώς η διεξαγωγή των escape rooms διαδραματίζεται συνήθως μέσα στα περιορισμένα όρια ενός εσωτερικού, ειδικά διαμορφωμένου χώρου (Nicholson 2015:5).

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο επιδιώκεται η σύντομη αποτύπωση του συμπλέγματος των προγόνων που συνέβαλλαν στη δημιουργία των escape rooms. Δίνεται έμφαση στη συσχέτισή τους με τα treasure hunts, τα LARP και τα point-and-click games, ενώ επισημαίνεται και η βασική διαφορά τους. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται εκτενής ανάλυση των escape rooms.

## 1.3 ESCAPE ROOMS

### 1.3.1 Ορισμός, σύντομη ιστορική αναδρομή, τρόπος λειτουργίας

Στη μυθολογία, εντοπίζεται συχνά ο διανοητικός αγώνας που κάνουν οι ήρωες, προκειμένου να λύσουν κάποιο αίνιγμα ή να ξεπεράσουν μια πρόκληση για να ολοκληρώσουν μια αποστολή, όπως ο Οιδίποδας με το αίνιγμα της Σφίγγας, ο Θησέας στον λαβύρινθο, ο Οδυσσέας στο ταξίδι της επιστροφής του. Αυτή η ανάγκη για εξερεύνηση και περιπέτεια, που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των escape rooms, είναι που καθιστά αυτό το είδος παιχνιδιού τόσο συναρπαστικό.

Τα escape rooms (δωμάτια απόδρασης) ανήκουν στα live-action adventure games (παιχνίδια περιπέτειας ζωντανής δράσης), αποτελούν δηλαδή μια ζωντανή μορφή διασκέδασης που λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο, με σκοπό συνήθως την απόδραση μιας ομάδας παικτών από το δωμάτιο στο οποίο έχει «εγκλωβιστεί». Σύμφωνα με τον Nicholson (2015), οι συμμετέχοντες καλούνται να εξερευνήσουν τον χώρο (ένα ή περισσότερα δωμάτια) και να ανακαλύψουν τα στοιχεία που υπάρχουν σε αυτόν, τα οποία οδηγούν σε μια σειρά από διαφορετικούς γρίφους, κώδικες, καθώς και λουκέτα-κλειδιά που πρέπει να «ξεκλειδώσουν», με σκοπό να ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο (αποστολή), στον συγκεκριμένο χρόνο που τους δίνεται (Nicholson, 2015). Η εμπειρία ξεκινά με τη συνάντηση των παικτών με τον Game Master, ο οποίος τους ενημερώνει για τον τρόπο διεξαγωγής του παιχνιδιού, τον χρονικό περιορισμό και επισημαίνει τους κανόνες. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει και μέσω της παρακολούθησης βίντεο ή της ανάγνωσης ενός αποσπάσματος από τους παίκτες. Στη συνέχεια η πόρτα του δωματίου κλείνει και το ρολόι αρχίζει να μετράει αντίστροφα.

Εμπνευστής της ιδέας θεωρείται ο Ιάπωνας Takao Kato, ιδρυτής της εταιρίας Scarp Publications, ο οποίος δημιούργησε μαζί με τους συνεργάτες του το πρώτο escape room στην πόλη Κιότο της Ιαπωνίας, το 2007, με την ελπίδα

*«να γίνει η ζωή των ανθρώπων πιο συναρπαστική μέσα από ένα παιχνίδι που θα αποτελούσε γέφυρα μεταξύ της πραγματικότητας και της περιπέτειας.»*

(“Thoughts on Real Escape Game”, χ.χ.)

Από αυτό το escape room, κατάφεραν μόνο 6 από τους 150 παίκτες να αποδράσουν (“Thoughts on Real Escape Game”, χ.χ.), παρόλα αυτά ο ενθουσιασμός ήταν τεράστιος και η φήμη του παιχνιδιού εξαπλώθηκε με ιδιαίτερα γοργούς ρυθμούς σε Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία (Vörös & Sárközi, 2017).

Τα escape rooms αγαπήθηκαν αμέσως και γνώρισαν ραγδαία εξάπλωση σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα από το 2012 και μετά, αφού πρόσφεραν στους παίκτες τη δυνατότητα να γίνουν ζωντανοί πρωταγωνιστές μιας ιστορίας μέσα από ένα μοναδικό ταξίδι στον χωροχρόνο. Υπολογίζεται ότι λειτουργούν πλέον περισσότερα από 8.000 escape rooms παγκοσμίως, σε διάφορα κτίρια και εγκαταστάσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί ή δημιουργηθεί εξολοκλήρου για τον σκοπό αυτό. Στην Ελλάδα, από το 2014 μέχρι σήμερα, λειτουργούν περισσότερα από 200, σύμφωνα με επίσημους οδηγούς στο διαδίκτυο («Έτσι ξεκίνησαν τα escape rooms», χ.χ.).

Τα βασικά στοιχεία ενός escape room είναι: 1) το θέμα και η ιστορία (εφεξής storytelling), 2) οι γρίφοι που δημιουργούνται και 3) η αίσθηση της έκπληξης που συνδυάζεται με τη διασκέδαση. Σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα στοιχεία που το απαρτίζουν, όπως η ατμόσφαιρα, η διακόσμηση που επιλέγεται, η μουσική υπόκρουση, όλα λειτουργούν ώστε να μεταφέρονται οι παίκτες σε μια νέα, πρωτόγνωρη χωρική, νοητική και συναισθηματική κατάσταση.

Οι παίκτες μέσα σε ένα escape room έρχονται σε επαφή, αλληλεπιδρούν και παράλληλα λαμβάνουν ανατροφοδότηση από ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι είναι: α) η διαμόρφωση του χώρου καθώς και η διακόσμηση του δωματίου, β) τα συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια που δίνονται (συνήθως 60’), γ) τα αντικείμενα που έχουν άμεση συσχέτιση με τους γρίφους δ) ο Game Master που παρακολουθεί την πορεία τους από το δωμάτιο ελέγχου και οι ηθοποιοί που συμμετέχουν με πιο άμεσο τρόπο, δ) ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και οι εφαρμογές που διευκολύνουν τη διεξαγωγή του παιχνιδιού (όπως κάμερες, οθόνες όπου εμφανίζονται τα “hints” – οι βοήθειες δηλαδή που προσφέρει ο Game Master κ.λπ.) (Τέντα & Παπαδόπουλος, 2018).

Η θεματολογία των escape rooms ποικίλει, αποτελώντας μεγάλη πρόκληση για τη σχεδιαστική ομάδα, αλλά και τους ίδιους τους παίκτες, αφού στόχος είναι να αντικατοπτρίζεται σχεδόν σε όλα τα στοιχεία και τους γρίφους του δωματίου. Σημαντική πηγή έμπνευσης αποτελεί ο κόσμος της λογοτεχνίας που τροφοδοτεί τα escape rooms με την αίσθηση του μυστηρίου, του τρόμου και με ποικίλα διαφορετικά σενάρια γύρω από την

εξιχνίαση εγκλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η διάδοση δύο λογοτεχνικών ρευμάτων του 18<sup>ο</sup> αιώνα: των αστυνομικών μυθιστορημάτων και των ιστοριών τρόμου και διάσημοι χαρακτήρες όπως ο ντετέκτιβ Σέρλοκ Χολμς και ο καθηγητής Frankenstein, αποτέλεσαν θεμέλιο λίθο στην οικοδόμηση πολλών escape rooms. Ακόμα, υπάρχουν escape rooms εμπνευσμένα από ταινίες και αυτά των οποίων η θεματολογία βασίζεται σε δημοφιλή video games.

Σύμφωνα με έρευνες του Nicholson (2015), το πιο συνηθισμένο concept είναι η απόδραση από ένα δυσάρεστο μέρος, η θεματολογία όμως μπορεί να περιστρέφεται και γύρω από την προσπάθεια εξιχνίασης ενός εγκλήματος ή μυστηρίου, την αντιμετώπιση κάποιου υπερφυσικού όντος, τη διαλεύκανση μιας δολοφονίας, τον αφοπλισμό μιας βόμβας, την απόδραση από μια φυλακή, την εξερεύνηση αρχαίων μυστικών τάφων, την αναζήτηση ενός χαμένου προσώπου, κ.ά. (εικόνα 2). Πλήθος προσωπικού από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως σχεδιαστές βιντεοπαιχνιδιών, αρχιτέκτονες, σεναριογράφοι, εικαστικοί, ηθοποιοί, αλλά και απλοί λάτρεις αυτού του είδους παιχνιδιών προσλαμβάνονται με σκοπό να συμβάλλουν στη δημιουργία πρωτότυπων και εντυπωσιακών θεματικών escape rooms. (Wiemker & Elumir & Clare, 2015).

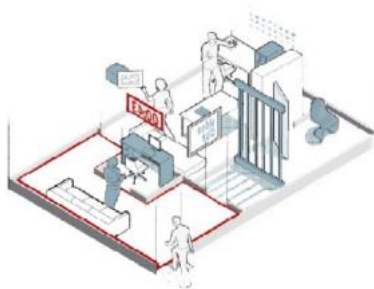
	<b>Overall</b>
Escape a Specific Unpleasant Place (Dungeon, Prison, Preschool, etc.)	30%
Abstract: There is no overarching narrative other than "Escape the Room"	16%
Investigate a Crime or Mystery	9%
Engage with the supernatural	8%
Solve the Murder	5%
Defuse the explosive device	5%
Be an Adventurer	4%
Gather Intelligence or Espionage	4%
Carry out a Heist	4%
Other	3%
Find the Missing Person	3%
Help Create Something (such as a cure, a potion, etc.)	2%
Military Operations	2%
Free another person or animal	2%
Survive!	1%
Carry out an Assassination	0%

Εικόνα 2: Concept/Θεματολογία δωματίων (Nicholson 2015)

Η εμπειρία των παιχνιδιών αυτών διαδραματίζεται σε ορισμένους ειδικά διαμορφωμένους χώρους: το δωμάτιο ενημέρωσης, το δωμάτιο ελέγχου και το δωμάτιο γρίφων, που αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω.

- Δωμάτιο ενημέρωσης

Από τον χώρο αυτό εκκινά η εμπειρία του παιχνιδιού. Οι παίκτες λαμβάνουν από τον Game Master (υπεύθυνο παιχνιδιού) τις απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με το σενάριο, την ιστορία και τους χαρακτήρες που καλούνται να ενσαρκώσουν, τους κανόνες και τον σκοπό του escape room.



Εικόνα 3: Δωμάτιο Ενημέρωσης (Glisdorf, 2016)

Σε περίπτωση που τα μέλη της ομάδας δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, στο στάδιο αυτό γίνεται η γνωριμία τους. Στη συνέχεια ενημερώνονται για τον διαθέσιμο χρόνο που θα έχουν ώστε να επιλύσουν τους γρίφους και να πετύχουν τον κοινό στόχο, ο οποίος σηματοδοτείται συνήθως μέσω ενός χρονόμετρου σε μια οθόνη κοντά στην έξοδο, που μετράει αντίστροφα. Στα περισσότερα escape rooms της Ελλάδας δεν υπάρχει ξεχωριστό δωμάτιο ενημέρωσης, αξιοποιείται αντί αυτού ο ειδικά διαμορφωμένος χώρος υποδοχής, ώστε οι παίκτες να ενημερώνονται και να εντάσσονται στην ατμόσφαιρα του δωματίου.

- Δωμάτιο ελέγχου

Κοντά στο δωμάτιο ενημέρωσης και γρίφων, δημιουργείται το δωμάτιο ελέγχου. Από αυτό παρακολουθεί ο Game Master την πορεία του παιχνιδιού μέσα από κρυφές κάμερες, παρέχει με τη βοήθεια μικροφώνων συμβουλές και βοήθεια (hints) όταν του ζητηθεί ή κρίνει απαραίτητο με βάση την εξέλιξη της ιστορίας, ώστε να προχωράει ομαλά η ροή του παιχνιδιού (Nicholson, 2015).

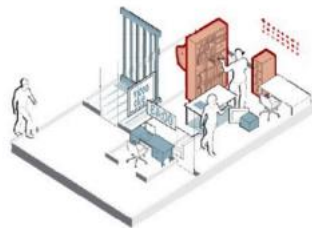


Εικόνα 4: Δωμάτιο Ελέγχου (Glisdorf, 2016)

Μέσω του δωματίου αυτού, εξασφαλίζεται η άμεση παρέμβαση των υπεύθυνων στη σπάνια περίπτωση που συμβεί κάποιο απρόοπτο ατύχημα ή προκύψει οποιοσδήποτε κίνδυνος για τους παίκτες.

- Δωμάτιο γρίφου

Το δωμάτιο γρίφου αποτελεί τον βασικό χώρο δράσης των παικτών και αφορά όχι απαραίτητα ένα δωμάτιο, αλλά όσα έχουν διαμορφωθεί για να εξελιχθεί το παιχνίδι γύρω από ένα συγκεκριμένο σενάριο. Οι παίκτες που «κλειδώνονται» μέσα σε αυτό, καλούνται να εξερευνήσουν και να εντοπίσουν τα στοιχεία που οδηγούν στους γρίφους τους οποίους πρέπει να επιλύσουν. Μπορεί, για παράδειγμα, να εντοπίσουν μέσα σε ένα βιβλίο ένα διπλωμένο γράμμα με κάποιον κρυμμένο κωδικό που ανοίγει μια κλειδαριά, ή να ανακαλύψουν στην τσέπη από ένα παλτό ένα κλειδί που ξεκλειδώνει ένα ντουλάπι ή συρτάρι. Κάθε στοιχείο οδηγεί στον εντοπισμό ενός νέου γρίφου έως ότου ολοκληρωθούν όλες οι προκλήσεις, και επιτευχθεί ο κοινός στόχος που ορίζει η αφήγηση της ιστορίας, οδηγώντας στην «απόδραση» από το δωμάτιο. Όλα αυτά βέβαια λαμβάνουν χώρα μέσα στον συγκεκριμένο χρόνο που δίνεται.



Εικόνα 5: Δωμάτιο Ελέγχου (Glisdorf, 2016)

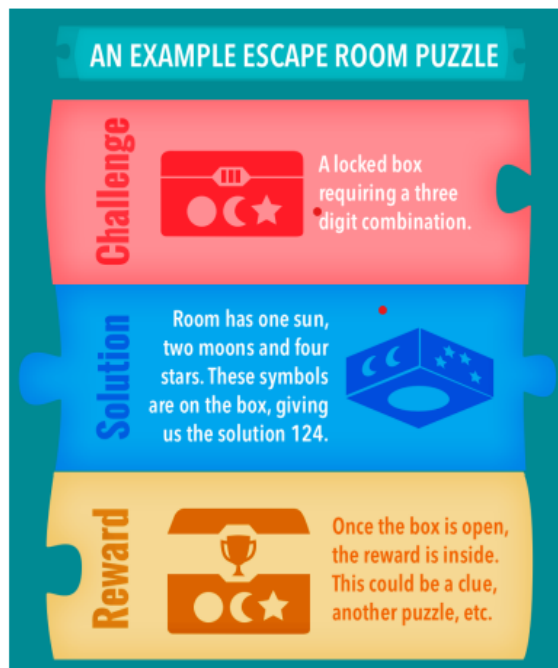
Αν για οποιοδήποτε λόγο, οι παίκτες βρεθούν σε αδιέξοδο, τους δίνεται η δυνατότητα να ζητήσουν βοήθεια (hint), πατώντας το διαθέσιμο κουμπί κάτω από την οθόνη. Η ανταπόκριση

έρχεται από τον Game Master, όπως περιγράφηκε παραπάνω στο Δωμάτιο ελέγχου, μέσω ενός γραπτού κειμένου που εμφανίζεται στην οθόνη βοήθειας ή κάποιου στοιχείου ή οδηγίας που αναφέρεται στο επόμενο βήμα των παικτών.

Το είδος των γρίφων ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με τα escape rooms σε απλής λογικής, παρατηρητικότητας, συνδυαστικούς, εύρεσης κρυμμένων στον χώρο στοιχείων, αποκρυπτογράφησης με πιθανή χρήση φωτός/σκιάς/laser/αισθήσεων κ.ά. και η επίλυσή τους επιτυγχάνεται τις περισσότερες φορές με το άνοιγμα λουκέτων ή μηχανισμών που εντοπίζονται σε φανερά ή κρυμμένα μέρη. Ο σχεδιασμός τους είναι τέτοιος, ώστε να μην απαιτείται υπερβολική χρήση σωματικής δύναμης, αλλά οι διανοητικές ικανότητες των παικτών κυρίως, καθώς το ηλικιακό εύρος στο οποίο απευθύνονται τα παιχνίδια είναι μεγάλο. Παράλληλα υπάρχουν τοποθετημένες ειδικές σημάνσεις με την ένδειξη «Δεν αγγίζουμε» ή «Δεν επιτρέπεται η πρόσβαση» στα σημεία όπου λόγω επικινδυνότητας οι παίκτες δεν πρέπει να πλησιάζουν (π.χ. πατάκια, ηλεκτρολογικά στοιχεία, παράθυρα κ.ά.).

Στα escape rooms εντοπίζονται οι εξής κατηγορίες γρίφων: α) μια πρόκληση/δοκιμασία που πρέπει οι παίκτες να ξεπεράσουν, β) μια λύση (που ενδεχομένως αποκρύπτεται), γ) στοιχείο που δίνεται σαν ανταμοιβή όταν υπερβαίνεται μια πρόκληση. Ενδέχεται, για παράδειγμα, να υπάρχει σε ένα escape room (ένα κλειδωμένο κουτί με λουκέτο, που αποτελεί την πρόκληση. Σε αυτή την περίπτωση, αφού εντοπίσουν οι παίκτες το στοιχείο μέσω της παρατήρησης και της εξερεύνησης στο δωμάτιο και το φέρουν στην κατοχή τους, καλούνται να βρουν τη λύση, που μπορεί να είναι ένας συνδυασμός αριθμών, επιστρατεύοντας τις διανοητικές τους ικανότητες. Στη συνέχεια, λαμβάνουν την ανταμοιβή, το περιεχόμενο δηλαδή που βρίσκεται στο κουτί ή κάποιο στοιχείο που οδηγεί σε μια αλυσιδωτή σειρά παζλ και γρίφων (Wiemker & Elumir & Clare, 2015).





Εικόνα 6: Παράδειγμα γρίφου μέσα σε ένα escape room (Wiemker & Elumir & Clare, 2015)

Για να θεωρείται ένας γρίφος πετυχημένος, πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Wiemker, όπως:

- ο σχεδιασμός του να έχει γίνει με τρόπο ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα σε κάθε άτομο να συμβάλλει στην επίλυσή του με ουσιώδη τρόπο,
- να συνδέεται με το θέμα και συνακόλουθα να αποτελεί κομμάτι της ιστορίας του δωματίου,
- οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παρατίθενται εντός του δωματίου να επαρκούν για την επίλυσή του,
- να οικοδομείται σε λογική βάση,
- να συνδέεται με λογική αλληλουχία με τους υπόλοιπους γρίφους και
- να είναι ενσωματωμένος στην ατμόσφαιρα του δωματίου, ενισχύοντας την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας (Wiemker et al., 2015).

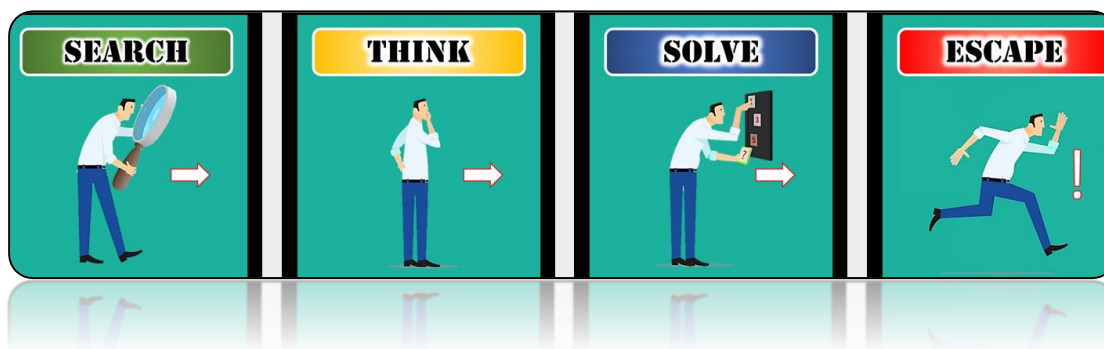
Οι περισσότερες επιχειρήσεις διατηρούν τους γρίφους και εν γένει το εσωτερικό των escape rooms με μεγάλη μυστικότητα (Nicholson, 2015). Η χρήση κινητών και οποιονδήποτε άλλων καταγραφικών μηχανών απαγορεύεται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού αλλά και μετά το πέρας αυτού μέσα στα δωμάτια γρίφων, προκειμένου να διατηρηθεί το μυστήριο και

η αινιγματικότητα τους και να μη γίνεται διαρροή σε όσους πρόκειται να τα επισκεφθούν. Επισημαίνεται ότι πρόκειται για έναν ιδιαίτερα ανταγωνιστικό χώρο επιχειρήσεων.

Πολύ σημαντικό θεωρείται το κομμάτι της ανατροφοδότησης που παρέχεται στους παίκτες από τον Game Master κατά την έξοδό τους από το δωμάτιο. Η φάση αυτή αποτελεί τη μετάβαση από τον κόσμο του escape room στον πραγματικό (Nicholson, 2016). Δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν σχετικά με την εμπειρία που βίωσαν, να λύσουν τυχόν απορίες τους και να αποσυμπιεστούν συναισθηματικά.

Η διαδικασία που ακολουθείται σε ένα ολοκληρωμένο escape room συνοψίζεται στα εξής βήματα (Εικόνα 7):

- ⇒ γνωριμία παικτών με τον Game Master, άντληση πληροφοριών για το δωμάτιο,
- ⇒ εξερεύνηση δωματίου γρίφων, αναζήτηση στοιχείων,
- ⇒ εντοπισμός και επίλυση γρίφων, ανατροφοδότηση από Game Master αν χρειαστεί (βοήθειες-hints),
- ⇒ εκπλήρωση κοινού στόχου, ολοκλήρωση αποστολής, απόδραση από το escape room,
- ⇒ ανατροφοδότηση παικτών από τον Game Master, συζήτηση γύρω από την εμπειρία τους.



Εικόνα 7: Πορεία επίλυσης γρίφων και απόδρασης από ένα escape room ([Think It Out Escape Rooms](#))

Όσον αφορά την ένταξη των escape rooms στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Nicholson (2018) υποστηρίζει πως βρισκόμαστε σε πολύ πρώιμο στάδιο της έρευνας αναφορικά με τη θέση τους μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς πρόκειται για ένα ιδιαίτερα νέο φαινόμενο. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, τα οφέλη που προκύπτουν από τη μέχρι τώρα αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία, ποικίλουν.

Ο χαρακτήρας των escape rooms είναι ανοιχτός και αποτελεί πόλο έλξης για τις περισσότερες πληθυσμιακές ομάδες και ηλικιακές κατηγορίες παικτών, χωρίς να ευνοεί κανένα φύλο. Σύμφωνα με έρευνες του καθηγητή Nicholson (2015), έχει παρατηρηθεί ισορροπία στην αναλογία των φύλων που εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία (παίκτες και προσωπικό). Μάλιστα, οι ομάδες που συνήθως ολοκληρώνουν με επιτυχία την αποστολή τους είναι αυτές που απαρτίζονται από άτομα με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, δεξιότητες, σωματικές ικανότητες και εμπειρίες. Ο Wiemker και οι συνεργάτες του (2015) τονίζουν την ευνοϊκή επίδραση της ανομοιογένειας σε μια ομάδα, αφού η πολυπλοκότητα των γρίφων ενός escape room απαιτεί την ύπαρξη διαφορετικού τρόπου σκέψης, ποικίλων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων. Το χαρακτηριστικό αυτό καθιστά τη χρήση των παιχνιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα ευεργετική, αφού προωθείται η ένταξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, στη διαδικασία.

Επιπλέον, οι παίκτες ενθαρρύνονται να δρουν ομαδοσυνεργατικά, να σκέφτονται κριτικά και με ταχύτητα, παρατηρητικότητα, δημιουργικότητα και «έξω από το κουτί», προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται και να ανταπεξέλθουν με επιτυχία (Wiemker & Elumir & Clare, 2015). Η γνώση επομένως πηγάζει από ποικίλες πηγές –τα μέλη που απαρτίζουν μια ομάδα– διαμοιράζεται και χτίζεται από κοινού (distributed knowledge), στην προσπάθεια για επίτευξη του κοινού στόχου (Gee, 2008). Πιθανά λάθη ή αποτυχία στην επίλυση ενός γράφου δεν επιφέρει κάποια ποινή, αλλά προσφέρεται η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης από το περιβάλλον και η εκ νέου δοκιμή ιδεών από τους παίκτες. Επιπλέον, η οριοθέτηση της ολοκλήρωσης της διαδικασίας μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, ενθαρρύνει τα παιδιά να καταστούν πιο υπεύθυνα στη διαχείριση του χρόνου.

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης που λαμβάνει χώρα με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού συμβάλει σημαντικά στον καθορισμό του ως άρτια παιδαγωγική εμπειρία. Μέσω του αναστοχασμού αυτού πυροδοτούνται μεταγνωστικές ενέργειες, αφού επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση των σκέψεων και εννοιών αναφορικά με τα φαινόμενα που προσεγγίστηκαν μέσα στο παιχνίδι.

Τα ευεργετικά αποτελέσματα από τη μέχρι τώρα αξιοποίηση των escape rooms στον τομέα της εκπαίδευσης, οδήγησε στη δημιουργία τους και σε ψηφιακά περιβάλλοντα και πλατφόρμες (όπως η Breakout EDU), στα οποία παρέχεται σύντομη αφήγηση/σενάρια, υλικό

(κλειδωμένο κουτί με λουκέτο το οποίο πρέπει να ανοιχτεί από τους παίκτες) και γρίφοι, που ενδείκνυνται για εφαρμογή και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι τα escape rooms συνιστούν ένα περιβάλλον στο οποίο προωθείται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο η μάθηση. Αποτελούν μια μορφή διασκέδασης, που λόγω της φύσης της, στρέφει τα νεαρά άτομα από τις οθόνες των κινητών και υπολογιστών σε μια ζωντανή, αλληλεπιδραστική και συναρπαστική εμπειρία, ενισχύοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ενώ παράλληλα τα βοηθούν να δημιουργήσουν αξέχαστες αναμνήσεις.

## 1.4 STORYTELLING

### 1.4.1 Σύντομος ορισμός, ιστορική αναδρομή, παιδαγωγική αξία

Το storytelling (αφήγηση) αποτελεί πράξη επικοινωνίας κατά την οποία ο πομπός χρησιμοποιεί λέξεις και πράξεις, προκειμένου να παρουσιάσει με όσο το δυνατόν πιο παραστατικό τρόπο μια σειρά γεγονότων, ενεργοποιώντας τη φαντασία του ακροατή (“What is Storytelling? – National Storytelling Network”). Το περιεχόμενο της ιστορίας μπορεί να αφορά γεγονότα πραγματικά ή πλασματικά (Βακάλη, χ.χ.:36).

Στο storytelling η αλληλεπίδραση είναι αμφίδρομη κι αφορά τον αφηγητή και έναν ή περισσότερους ακροατές, των οποίων οι αντιδράσεις επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την πορεία και εξέλιξη της ιστορίας. Μέσα από τη συνεργασία και τις συντονισμένες προσπάθειες αφηγητή-κοινού προκύπτει στην ουσία το storytelling.

Η πράξη αυτή θεωρούνταν ανέκαθεν ο στυλοβάτης της παγκόσμιας κοινωνίας όσον αφορά το κομμάτι της επικοινωνίας και της αποθήκευσης πληροφοριών (Abrahamson, 1998 στο Alkaaf, F. and Al-Bulushi, A., 2017). Μέσα από αυτή, ο άνθρωπος κατανοεί καλύτερα το παρόν και ποια είναι η θέση του στον κόσμο, ενώ παράλληλα προετοιμάζεται για το μέλλον του. Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε ο ιδανικός τρόπος μετάδοσης και διδασκαλίας αξιών και στοιχείων της κουλτούρας των λαών (Βακάλη, χ.χ.:25). Κάθε πολιτισμός, όπως και κάθε εποχή του, έχει τις δικές του ιστορίες, η αφήγηση των οποίων αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας, διαπαιδαγώγησης, διατήρησης πολιτιστικής και ενστάλαξης ηθικών αξιών.

Στην προϊστορική και αρχαϊκή εποχή, αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο να διατηρήσουν οι άνθρωποι τα έθιμα και τις παραδόσεις τους και να μεταβιβάσουν τη γνώση και τις πολύτιμες εμπειρίες που αποκτούσαν στις νεότερες γενιές. Χρησιμοποιούνταν από τις κοινωνίες της εποχής και με διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς (Mayer & Bogdan, 2001 στο Alkaaf, F. and Al-Bulushi, A., 2017). Οι “storytellers” ή αλλιώς «παραμυθάδες», στην αρχαιότητα ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς, τόσο στον πολιτισμό των Αιγυπτίων όσο και των Ρωμαίων, ακόμα και μεταξύ των νομαδικών φυλών (Douglas, 2005 στο Alkaaf, F. and Al-Bulushi, A., 2017). Μπορεί να θεωρηθεί επομένως ως μέθοδος διαφύλαξης της μνήμης του παρελθόντος την οποία συσσωρεύει, ανακεφαλαιώνει και αναδιατάσσει (Βακάλη, χ.χ.:25).

Ο όρος storytelling μπορεί να αναφέρεται στην προφορική διάδοση ιστοριών, αλλά και γενικότερα στις τεχνικές που αξιοποιούν άλλα μέσα προκειμένου να αποκαλύψουν την αφήγηση μίας ιστορίας.

Στη σύγχρονη εποχή, αποδεδειγμένα το storytelling αποτελεί την πιο πειστική και ισχυρή μέθοδο, προκειμένου να επικοινωνήσει κάποιος πληροφορίες ή ένα μήνυμα και βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα πεδία της δημοσιογραφίας, της επικοινωνίας μεταξύ των εταιρειών και αναμφίβολα στην εκπαίδευση (Βακάλη, χ.χ.:57). Ως μέσο επικοινωνίας, μπορεί να εσωκλείει εικόνες, ήχους καθώς και κινήσεις του σώματος, ανάλογα με τη διάθεση του αφηγητή. Το χαρακτηριστικό αυτό καθιστά κάθε αφήγηση μοναδική, καθώς λαμβάνει χώρα σε δεδομένο τόπο και χρόνο και δεν μπορεί να αναπαραχθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ποτέ. Συνίσταται για τον λόγο αυτό σε μια από τις πιο υψηλές μορφές τέχνης και επικοινωνίας και συνακόλουθα σε ένα εξαιρετικό εργαλείο μάθησης, που σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτής παραγωγής και ανάγνωσης ιστοριών.

Η αξία του storytelling ως παιδαγωγικό εργαλείο έχει αναγνωριστεί εδώ και χρόνια και θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Τα οφέλη του ποικίλουν τόσο στον κοινωνικό-επικοινωνιακό τομέα, όσο και στον ψυχικό-πνευματικό ως μέσο έκφρασης και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών αλλά και ανάπτυξης της λεκτικής επικοινωνίας και του εγγραμματος (Deniston & Trochta, 2003:103-108, Rossiter, 2002, Coulter & Poynor, 2002:103-122). Επιπλέον, βρίσκει εύφορο έδαφος σε όλες τις μεθόδους μάθησης και μπορεί να αξιοποιηθεί από κάθε γνωστικό πεδίο, όπως η γλώσσα, η ιστορία, η λογοτεχνία, η τέχνη κ.ά. Ο εκπαιδευτικός δύναται να το χρησιμοποιήσει με διαφορετικούς και ποικίλους τρόπους (Chesin, 1996:214), ώστε να εμπλουτίσει το υλικό του και να καταστεί η διαδικασία μάθησης πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και η επίτευξη των διδακτικών-μαθησιακών στόχων πιο εύκολη. Μέσα από το storytelling, την ταύτιση με χαρακτήρες και την οικειοποίηση των καταστάσεων που εξιστορούνται, τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά, η φαντασία τους αναπτύσσεται, το ενδιαφέρον εντείνεται και η όλη διαδικασία μετατρέπεται σε μια βιωματική πραγματικότητα συνειδησιακά αντί μιας στείρας, παθητικής ακρόασης. Παράλληλα, μέσω της ενσάρκωσης του ρόλου του storyteller από τα ίδια τα παιδιά, καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η ικανότητά τους να ανασύρουν τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα και να εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα, κομμάτια από τον ψυχικό τους κόσμο, συνδυαστικά με τη φαντασία τους (Chesin, 1996:213).

Κάθε μορφή storytelling, όπως δραματοποιημένες ιστορίες που αφορούν τη βιογραφία ιστορικών προσώπων και εμβληματικών μορφών, επιστημόνων, λογοτεχνικών χαρακτήρων και γεγονότων που αφορούν τον αρχαίο ή και σύγχρονο ανθρώπινο πολιτισμό, μπορούν να αξιοποιηθούν στις αίθουσες διδασκαλίας ως αρωγοί στην προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με τον Sheng Kuan Chung (2007), προκειμένου μια τέτοιου είδους αφήγηση να θεωρείται επιτυχής, απαιτείται να δανειστεί και να ενσωματώσει ορισμένα χαρακτηριστικά του θεάτρου όπως η ζωντάνια, η παραστατικότητα και η θεατρικότητα, καθώς τα παιδιά στις μέρες μας είναι πλήρως εξοικειωμένα με την οπτικοποιημένη πρόσληψη του κόσμου, οπότε οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου ωθούν τον εκπαιδευτικό σε ρόλο performer πλέον, να λάβει τα χαρακτηριστικά αυτά σοβαρά υπόψη (Chung, 2017:17-22).

Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς, το storytelling ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών υπηρετώντας ευεργετικά τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική διδασκαλία και εντάσσεται απόλυτα στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, εξετάζεται το storytelling ως αναπόσπαστο κομμάτι των escape rooms.

#### 1.4.2 Αξιοποίηση storytelling και στοιχείων δημιουργικής γραφής στα escape rooms

Το storytelling αποτελεί αδιαμφισβήτητα αναπόσπαστο στοιχείο στα escape rooms. Παρόλα αυτά, εντοπίζεται στη βιβλιογραφία έντονη αντιπαράθεση αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο υπερಿಸχύει το κομμάτι αυτό έναντι των γρίφων (Nicholson, 2016).

Τα escape rooms, ομοίως με τα video games, εκλαμβάνονται συχνά ως μια νέα μορφή αφήγησης (Frasca, 1999), που δανείζεται θεματικές από βιβλία και διάφορες τέχνες όπως η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος, ενώ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά την πλοκή και τους χαρακτήρες. Μια ομάδα ερευνητών, τάσσεται υπέρ της άποψης αυτής, υποστηρίζοντας ότι τα παιχνίδια αποτελούν μέσα διάδοσης ιστοριών, όπως τα παραμύθια, επομένως το κομμάτι του storytelling/narrative, πρέπει να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν όλα τα υπόλοιπα στοιχεία (Nicholson, 2016). Η Clara Fernandez-Vara (2009), στη διδακτορική της διατριβή γύρω από τα παιχνίδια δράσης, αναφέρεται σε αυτά ως παιχνίδια που κινούνται οδηγούμενα από την ιστορία που τα διέπει (Fernandez-Vara, 2009:13).

Από την άλλη, υποστηρικτές της έρευνας που αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια, αναδεικνύουν τον εξέχοντα ρόλο που κατέχει η μηχανική σε αυτά τα παιχνίδια, υποβαθμίζοντας την αξία της πλοκής (Sylvester, 2013, όπως παρατίθεται στον Nicholson, 2016). Δεν είναι λίγοι οι σύγχρονοι αναλυτές που αναφέρονται στην «ενσωματωμένη αφήγηση» ως είδος storytelling που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα παιχνίδια δράσης, σε περιεχόμενο δηλαδή που έχει δημιουργηθεί πριν οι παίκτες αλληλεπιδράσουν με το παιχνίδι (Salen & Zimmerman, 2003:383). Παρόλο που υπάρχουν κάποια σεναριακά γεγονότα στα παιχνίδια αυτά, δίνεται η δυνατότητα στους παίκτες να τα βιώσουν με οποιαδήποτε σχεδόν σειρά επιλέξουν και δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα στο ξετύλιγμα μιας δομημένης πλοκής. Τα περισσότερα δεν διαθέτουν πλαίσιο, ισχυρό κίνητρο και διαλόγους. Στο παιχνίδι “Gabriel Knight” για παράδειγμα, η εξέλιξη του storytelling είναι ως επί το πλείστον προδιαγεγραμμένη και αποκαλύπτεται σταδιακά μέσα από τις ενέργειες των παικτών. Το ίδιο συμβαίνει και με άλλα σύγχρονα παιχνίδια δράσης.

Σύμφωνα με τον Nicholson (2018), στα escape rooms, υπάρχει άμεση εμπλοκή των παικτών, οπότε προσφέρεται η δυνατότητα για interactive storytelling (συμμετοχική αφήγηση), όπου πρωταγωνιστούν οι ίδιοι ενεργά στην ιστορία, λαμβάνοντας αποφάσεις που έχουν άμεση επίπτωση στην εξέλιξή της –συμμετέχουν δηλαδή ενεργά σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στην εμπειρία του storytelling– ενώ οι γρίφοι και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν,



είναι στοιχεία που το υποστηρίζουν. Επισημαίνει λοιπόν ότι σε πολλά escape rooms υπάρχει το στοιχείο του storytelling και οι παίκτες καλούνται να αναλάβουν κάποιον ρόλο σε αυτό, μέσω ενός σύντομου βίντεο ή ενός μικρού κειμένου που τους παρουσιάζεται πριν αρχίσει το παιχνίδι ή μέσω του ίδιου του game master. Ο στόχος του δωματίου πιθανότατα να συνδέεται με την αφήγηση αυτή, αλλά δεν ισχύει το ίδιο και για τους γρίφους, οι οποίοι μπορεί να απέχουν σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση όπου οι γρίφοι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας κι έχουν δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κινούν το storytelling (Nicholson, 2015).

Όσον αφορά την αξιοποίηση της αφηγηματικής προσέγγισης των escape rooms στον χώρο της εκπαίδευσης, ο Nicholson (2018) υποστήριξε ότι ο ίδιος ενθαρρύνει την υιοθέτησή της ειδικά στον συγκεκριμένο τομέα, ώστε η εμπειρία του παιχνιδιού να μην σχετίζεται απλά με την επίλυση γρίφων και ελέγχου απαντήσεων, αλλά και με μια ευκαιρία για καθηλωτική συμμετοχή σε ένα συναρπαστικό storytelling. Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, η δόμηση ενδιαφέρουσας ιστορίας και η ανάπτυξη σπουδαίων χαρακτήρων κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στη βιωματική αυτή εμπειρία. Ουσιώδης καθίσταται και η συμμετοχή και η συμβολή των παικτών στην εξελισσόμενη πλοκή.

Έχει διαπιστωθεί ότι η εξολοκλήρου δημιουργία ενός αφηγηματικού παιχνιδιού (πχ. ενός επιτραπέζιου), στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αποτελεί μοναδική εμπειρία που ενισχύει σημαντικά τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τις δεξιότητες μαθητών και εκπαιδευτικών, αφού καλούνται να συνεργαστούν σε αυτό το ταξίδι επιτελώντας διάφορα καθήκοντα, εναλλάσσοντας ρόλους, εξερευνώντας πτυχές κρυμμένες μέσα τους που ενδεχομένως ούτε οι ίδιοι γνώριζαν πριν τη στιγμή αυτή ότι διαθέτουν.

Ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού escape room παιχνιδιού, αποτελεί μια άκρως ενδιαφέρουσα, βιωματική και παραγωγική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την αξιοποίηση βασικών δεξιοτήτων storytelling, την ενσωμάτωση διαλόγων προαιρετικά, όπου χρειάζεται, του σχεδιασμού ορισμένων χαρακτήρων και εικόνων, ενώ σε περίπτωση που το σενάριο απαιτεί ηχογράφιση, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμες και οι υποκριτικές ικανότητες. Κυρίως απαιτείται πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Η πιο μεγάλη πρόκληση και σημαντικότερη δεξιότητα αφορά τη δημιουργία μιας ιστορίας με δυνατή πλοκή που θα διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παικτών ως το τέλος, με απώτερο στόχο τόσο την ψυχαγωγία, όσο και τη μάθηση.

Ένα escape room παιδαγωγικής φύσης μπορεί να σχεδιαστεί με σκοπό την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει οι σχετικοί γρίφοι να εμπλέκουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σε προηγούμενα μαθήματα τα παιδιά (Eukel, Frenzel & Cernusca, 2017; Hou & Chou 2012; Vörös & Sárközi, 2017).

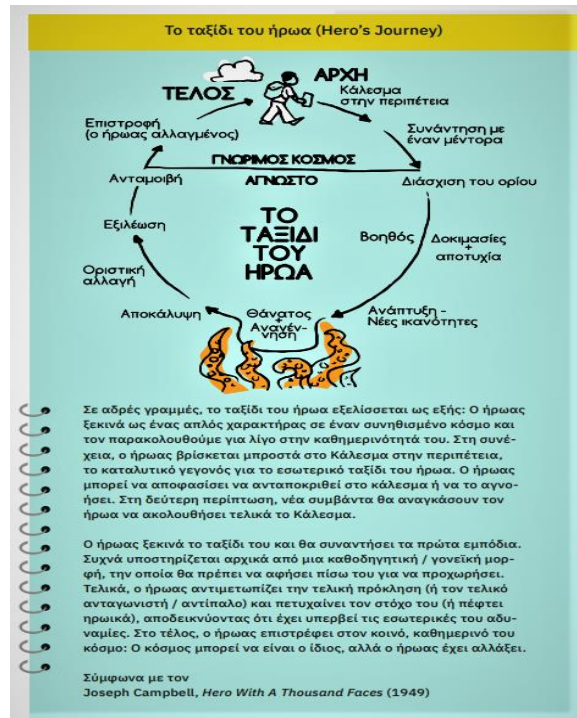
Προκειμένου να σχεδιαστεί το κομμάτι του storytelling ενός escape room, πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένα καίρια σημεία. Πρωτίστως, να οριστεί ο «τόπος» που θα διαδραματίζεται η ιστορία (π.χ. σπίτι, δάσος, εξωτερικός χώρος κ.ά.). Έπειτα, πρέπει να καθοριστεί η ηλικιακή ομάδα στην οποία θα απευθύνεται και συνακόλουθα να τεθούν σαφείς μαθησιακοί στόχοι, όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και παραγωγής δημιουργικού κειμένου από τα παιδιά. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους εμπλεκόμενους στη σχεδιαστική διαδικασία να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι παίκτες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τον χώρο και με τα αντικείμενα μέσα σε αυτόν.

Η δημιουργία μιας καλής και ενδιαφέρουσας πλοκής, όπως και πιστευτών χαρακτήρων καθίσταται ουσιώδης προκειμένου να διασφαλιστεί η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παικτών και συνεπώς η καθολική εμπλοκή τους στην εμπειρία του δωματίου. Σε κάποια δωμάτια δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τους χαρακτήρες τους σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο, στον οποίο κάθε τους απόφαση και ενέργεια έχει άμεσο αντίκτυπο, αφού επηρεάζει την εξέλιξη της ιστορίας και την πορεία του παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό ωθεί τα παιδιά να παραμένουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο παιχνίδι και προσδίδει σε αυτό το στοιχείο της μεταγνώσης, αφού τους επιτρέπει να αναστοχαστούν γύρω από τις αποφάσεις και ενέργειές τους και να αναθεωρήσουν (ιδέες, στρατηγικές), κατασκευάζοντας με αυτό τον τρόπο τη γνώση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διατηρούν ημερολόγιο και να βοηθήσουν, στον βαθμό που μπορούν, στη συγγραφή της αφήγησης μέσα από την οπτική γωνία του χαρακτήρα που αντιπροσωπεύουν, ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να διαπιστώσουν εμπειρικά τις ποικίλες προοπτικές που προσφέρει μια ιστορία (Nicholson, 2018). Βασική προϋπόθεση βέβαια, είναι να γνωρίζουν τα παιδιά ποια είναι τα συστατικά μιας καλής ιστορίας.

Τα escape room, όπως προαναφέρθηκε για τα αφηγηματικά παιχνίδια δράσης εν γένει, συνδυάζουν στοιχεία της λογοτεχνίας στη δόμηση του βασικού σεναρίου τους και οι παίκτες αποτελούν κομμάτι της ιστορίας αυτής, επηρεάζοντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την

εξέλιξή της. Παρουσιάζουν λοιπόν κοινά χαρακτηριστικά με κάθε μέσο το οποίο στηρίζεται στο storytelling μιας καλής ιστορίας (όπως οι ταινίες, τα βιβλία, τα graphic novels κ.ά.). Τα πιο βασικά συστατικά στη δόμηση μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας συνίστανται στο θέμα, την πλοκή και τους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν σε αυτή (στο συγκεκριμένο παιχνίδι εντάσσεται και ο ρυθμός) και αναλύονται συνοπτικά παρακάτω.

- **Θέμα:** αποτελεί τον πυρήνα της ιστορίας, την κεντρική ιδέα. Σχετίζεται με το ταξίδι που διανύει ο κεντρικός χαρακτήρας για να ανακαλύψει τη γνώση, χωρίς να ταυτίζεται με την πλοκή. Στα εκπαιδευτικά escape rooms, ενδείκνυται η άντληση θεμάτων από ιστορικά γεγονότα (όπως ο Α΄ ή Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος), από επιστημονικά, τεχνολογικά ή άλλα πεδία (μπορεί για παράδειγμα όλο το δωμάτιο να αντικατοπτρίζει το εργαστήριο της Μαρί Κιουρί ή του Τέσλα). Συνακόλουθα, όλες οι πληροφορίες και οι γνώσεις που ξετυλίγονται στο κομμάτι της πλοκής –μέσω των γρίφων– συνδέονται με το θέμα αυτό. Αν για παράδειγμα, το θέμα είναι εμπνευσμένο από γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ίσως ο χώρος είναι διαμορφωμένο ως στρατιωτική βάση, με αντικείμενα εποχής, όπως ομοιώματα όπλων, χάρτες, ημερολόγια κ.ά.
- **Πλοκή:** πρόκειται για την αλληλουχία των γεγονότων που διαδραματίζονται στην ιστορία, τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους και διαδέχονται το ένα το άλλο. Συνήθως εκκινά με κάποιο είδος σύγκρουσης με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο κεντρικός χαρακτήρας και πυροδοτεί το «ταξίδι» της περιπέτειάς του. Ο ίδιος καλείται να λάβει τις δικές του αποφάσεις και να πραγματοποιήσει τις ενέργειες που επιθυμεί, ώστε να διαγράψει την προσωπική του πορεία κατά την οποία βρίσκεται αντιμέτωπος με συνεχείς προκλήσεις και εμπόδια. Υπερνικώντας τα, με την περάτωση του ταξιδιού του, θα έχει αποκομίσει πολύτιμα εφόδια, όπως συναισθηματική ωρίμανση και τη γνώση της συνολικής εμπειρίας που βίωσε (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Το ταξίδι του ήρωα (Κυμιωνής & Λαμπαδά, 2021)

- Ρυθμός: είναι το στοιχείο που διασφαλίζει τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παικτών, ως εκ τούτου, είναι προτιμότερο να μεταβάλλεται καθ' όλη τη διάρκεια του storytelling, ανάλογα με το σημείο που βρίσκονται οι παίκτες.
- Χαρακτήρες: οι πρωτότυποι, ολοκληρωμένοι, συναρπαστικοί ήρωες, με τους οποίους οι παίκτες μπορούν να ταυτιστούν, αποτελούν το «κλειδί» στο να θεωρηθεί πετυχημένη μια ιστορία. Τους αποδίδονται στόχοι, επιθυμίες, δεξιότητες αλλά και ελαττώματα ή αδυναμίες, ώστε να είναι πειστικοί και να προκαλούν το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση των παικτών.

Πολύ σημαντικό στοιχείο κατά τον σχεδιασμό ενός escape room είναι και η κατάσταση ροής (flow) που βιώνουν οι συμμετέχοντες παίζοντας μέσα σε αυτό, η άμεση εμπλοκή τους δηλαδή σε κάθε στιγμή που διαδραματίζεται σε παροντικό χρόνο. Τα ψηφιακά παιχνίδια μαγνητίζουν σε υπερθετικό βαθμό την προσοχή των παικτών (Nakamura & Chikszentmihalyi, 2012), σε σημείο να χάνουν πολλές φορές την αίσθηση του χρόνου. Το ίδιο συμβαίνει και στα escape rooms, όπου οι παίκτες βιώνουν την πρόκληση παράλληλα με τη διασκέδαση. Σύμφωνα με τον Wiemker, οι –συνδεόμενες με την ιστορία– δοκιμασίες δεν

πρέπει να είναι ούτε εξαιρετικά απαιτητικές, ώστε να υπάρχει κίνδυνος παραίτησης από τον παίκτη, ούτε υπερβολικά εύκολες, γιατί θα οδηγήσουν στην άνοια και την πλήξη (Wiemker et. al, 2015). Στόχος είναι η ισορροπία, που επιδρά ευεργετικά στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων για καθολική και ενεργή συμμετοχή των παιδιών.

Τα escape rooms μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές να θέλουν να μάθουν περισσότερα, να τους βοηθήσουν να σκεφτούν πώς η μάθηση συνδέεται με τη ζωή τους και μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν το εγγενές κίνητρό τους για να προσεγγίσουν τη γνώση και να εξερευνήσουν περισσότερα αντί να ανταποκρίνονται απλώς στο εξωγενές κίνητρο των βαθμών. Συνδέοντας τις μαθησιακές δραστηριότητες και το storytelling με ουσιαστικό τρόπο, τα escape rooms μπορούν να δημιουργήσουν αξέχαστες μαθησιακές εμπειρίες που δεν μπορούν να αναπαραχθούν από τυπικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.

Μπορεί η διαδικασία και η μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός live-action-game να μοιάζει απαιτητική και χρονοβόρα, όμως η ικανοποίηση που θα λάβουν τα παιδιά από την εμπειρία αυτή θα είναι αδιαμφισβήτητα μοναδική. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, ότι «χρυσό κανόνα» στην όλη διαδικασία αποτελεί η αξιοποίηση της αφηγηματικής τεχνικής «Δείξε αντί να πεις» (“show don’t tell”), πρέπει δηλαδή να δοθεί στα παιδιά-παίκτες η δυνατότητα να ζήσουν το παιχνίδι χωρίς να υπόκεινται σε διαρκή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό εκβιάζοντας το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, αλλά να μπορούν να κάνουν ελεύθερα τις επιλογές τους, να εξερευνήσουν, να μάθουν και φυσικά να διασκεδάσουν.

## Β' ΜΕΡΟΣ



### 2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

**Escape Room Ε' Δημοτικού, Υπόθεση: «ΤΟ ΑΙΓΥΠΤΙΑΚΟ ΣΜΑΡΑΓΔΙ»**

#### 2.1 Διδακτική Παρέμβαση

##### 2.1.1 Εισαγωγή

Το σχολείο πρέπει να αποτελεί έναν χώρο ζύμωσης καινοτόμων ιδεών, πειραματισμών, ελεύθερης δημιουργίας, ανακαλυπτικής μάθησης μέσω της βιωματικής εμπειρίας, προώθησης της φαντασίας, και κυρίως χαράς. Οι ραγδαίες εξελίξεις, με την καθιέρωση της γρήγορης εικόνας στη ζωή των παιδιών από μικρή ηλικία, δεν συμβαδίζουν με τον αργό και αυστηρά οριοθετημένο ρυθμό μάθησης που χαρακτηρίζει τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση που υιοθετείται στα περισσότερα σχολεία. Το ενδιαφέρον για ενεργητική συμμετοχή περιορίζεται σημαντικά. Η υιοθέτηση μεθόδων που θα προκαλέσουν εκ νέου το κίνητρο των παιδιών για μάθηση στο σχολικό περιβάλλον συνιστά πλέον επιτακτική ανάγκη. Τα escape rooms αποτελούν μια συναρπαστική μορφή διασκέδασης που γνωρίζει εδώ και χρόνια ταχύτατη εξάπλωση και προσελκύει το ενδιαφέρον μικρών και μεγάλων. Τι όφελος μπορεί όμως να έχει η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο;

### 2.1.2 Σκοπός

Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού που έλαβαν μέρος, είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα escape room εκπαιδευτικού χαρακτήρα, που τους έφερε σε επαφή με τον συναρπαστικό κόσμο του Σέρλοκ Χολμς και τους έμπλεξε σε μια υπόθεση γεμάτη μυστήριο. Σκοπός ήταν να ασκηθούν τα παιδιά σε συγκεκριμένες αφηγηματικές τεχνικές και να έρθουν σε επαφή με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εδραιώνοντας τη σχέση τους με τη λογοτεχνία. Επιπλέον, μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, διερευνήθηκαν τα οφέλη που προσφέρει η χρήση ενός escape room στην εκπαίδευση, εάν και κατά πόσο συνέβαλε στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών, ποιες δυσκολίες προέκυψαν και κατά πόσο το αποτέλεσμα δικαίωσε την προσπάθεια που απαιτήθηκε για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του.

### 2.1.3 Επιλογή γνωστικού αντικειμένου – σύνδεση με ΑΠΣ

Το γνωστικό αντικείμενο που αξιοποιήθηκε στην κατασκευή του εκπαιδευτικού escape room είναι η Νεοελληνική Γλώσσα και αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Η θεματολογία πάνω στην οποία οικοδομήθηκε το escape room έχει ως βάση την ενότητα 10: «Μυστήρια – επιστημονική φαντασία» από το β' τεύχος του βιβλίου μαθητή και αφορά την εξιχνίαση μιας μυστηριώδους υπόθεσης μέσω από ένα ταξίδι στον χωροχρόνο. Το θέμα προέκυψε με αυθόρμητο τρόπο, αφού διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια και εν ενεργεία εκπαιδευτικό, η ιδιαίτερη αγάπη των μαθητών για τα μυστήρια, καθώς και για τον λογοτεχνικό ήρωα Σέρλοκ Χολμς και τις περιπέτειές του, γεγονός που καθιστούσε το κίνητρο για την ενεργητική συμμετοχή τους ισχυρό.

Για την οικοδόμηση των κειμένων που απαρτίζουν τα στοιχεία και τους γρίφους του παιχνιδιού, συνυπολογίστηκαν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η διδακτέα ύλη από το σχολικό βιβλίο μαθητή, τα λογοτεχνικά μυθιστορήματα που αξιοποιήθηκαν μέσα στην τάξη στα πλαίσια της φιλιαναγνωσίας, μέχρι τη στιγμή της διεξαγωγής του, καθώς και δομικά στοιχεία της αφήγησης, όπως οι χαρακτήρες, το σκηνικό και η πλοκή.



#### 2.1.4 Γενικοί Στόχοι

Η επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων πραγματοποιήθηκε έπειτα από προσεκτική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) που αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσα ορίζει το ΑΠΣ (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), ο γενικός σκοπός διδασκαλίας της Γλώσσας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται την ελληνική γλώσσα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κι αφορά τόσο τον προφορικό, όσο και τον γραπτό λόγο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:17). Στην επίτευξη του σκοπού αυτού συμβάλλει και η εξοικείωση του μαθητή με τη λογοτεχνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:31), η οποία, κρίνεται σημαντικό να συνδέεται με το παιχνίδι και την καλλιέργεια του συναισθήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:44).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στην επιλογή των στόχων επιδιώχθηκε, μέσα από την ενασχόλησή τους με το escape room, οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν με την αναγνωστική και τη συγγραφική πράξη, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με το προσωπικό τους γράψιμο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:16,17).
- Να αναπτύξουν μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:31) και τη δημιουργική γραφή και να συνειδητοποιήσουν την αξία τους ως διαπολιτισμικά, μορφωτικά αγαθά.
- Να ασκηθούν στην τήρηση ημερολογίου για συγγραφικούς σκοπούς.
- Να ασκηθούν στη συγγραφή κειμένων σε α' πληθυντικό πρόσωπο, από συγκεκριμένη οπτική γωνία.
- Να μάθουν να διασκεδάζουν γράφοντας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:15,44)
- Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, της ομαδοσυνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης μέσω της βιωματικής, ανακαλυπτικής μάθησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:44).
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την αφηγηματική τους ικανότητα.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, έχοντας ως γνώμονα τον σεβασμό και την αγάπη.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι, έπειτα από μελέτη της ερευνήτριας του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στο Δημοτικό

Σχολείο, διαπιστώθηκε ότι ο σκοπός και οι στόχοι που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα συνάδουν με το περιεχόμενό του.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νέο ΑΠΣ, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με τη διττή της φύση ως ατομικό ή συλλογικό αγαθό. Στην πρώτη περίπτωση συνίσταται –μεταξύ άλλων– στην πρόσληψη ερεθισμάτων σχετικών με τη γλώσσα, στη συγκρότηση του νου και στη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2021:4). Όσον αφορά το συλλογικό επίπεδο, προωθείται η αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, η συνεργασία, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία έναν κοινό στόχο (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2021:5). Ανάμεσα στους γενικούς στόχους που περιγράφονται και σχετίζονται με όσους αναφέρονται στην παρούσα διπλωματική (με προσανατολισμό στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα), είναι: η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των παιδιών, η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ενεργοποίηση των κινήτρων και ενδιαφερόντων για την ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και η αισθητική τους απόλαυση, η εξοικείωση με ποικίλα είδη κειμένων κ.ά. (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2021:6).

### 2.1.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα escape rooms με εκπαιδευτικό χαρακτήρα αποτελούν καινοτόμα πρόταση στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσον αφορά την Ελλάδα. Τα ερωτήματα που εγείρονται ως προς τη χρήση τους στη διαδικασία μάθησης ποικίλουν. Στην παρούσα διπλωματική συγκεντρώθηκαν και τέθηκαν προς διερεύνηση τα παρακάτω:

- Ποια είναι τα οφέλη που προσφέρει η χρήση των escape rooms στην εκπαίδευση;
- Μπορεί η χρήση τους να συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση;
- Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μέσα σε αυτά;
- Με ποιον τρόπο μπορούν να συμβάλλουν τα escape rooms στη γνώση τεχνικών δημιουργικής γραφής;

### 2.1.6 Μεθοδολογία έρευνας

Ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση μέσω της φυσικής παρουσίας στα τμήματα στα οποία θα διεξαγόταν το παιχνίδι. Σε αρχικό στάδιο, χρειάστηκε να γίνει διερεύνηση σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών γύρω από τα escape rooms, τα βασικά στοιχεία της αφήγησης τη δημιουργική γραφή, αλλά και αναφορικά με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που τυχόν χαρακτηρίζουν μαθησιακά το ενεργό δυναμικό των τάξεων.

Για να επεξεργαστεί το υλικό που συλλέχθηκε, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που εστιάζει στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και όχι στο πλήθος του αριθμού τους και στην ποσοτική ή στατιστική ανάλυση των στοιχείων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στο επίκεντρο της ανάλυσης βρισκόταν το τι ακριβώς συνέβη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού –συμπεριλαμβανομένου του προπαρασκευαστικού σταδίου– και επιχειρήθηκε η νοηματοδότηση της βιωμένης εμπειρίας που είχαν τα παιδιά και των συνεπειών που παρατηρήθηκαν στον γνωστικό, κοινωνικό-συμπεριφορικό και συναισθηματικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αναλυτική περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης εκκινώντας από τον σχεδιασμό και το στήσιμο των γρίφων από την ερευνήτρια στην αίθουσα, ακολούθησε η επεξήγηση των κανόνων του παιχνιδιού στους συμμετέχοντες και ο διαμοιρασμός των πρώτων στοιχείων, έπειτα τους γνωστοποιήθηκε η υπόθεση που καλούνταν να εξιχνιάσουν και τέλος έγινε διεξοδική ανάλυση της πορείας επίλυσης των γρίφων. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, δόθηκε έμφαση στη συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών από τα μέλη της ομάδας, στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τους γρίφους του παιχνιδιού (Francisco & Maher, 2005).

### 2.1.7 Χρόνος διεξαγωγής

Το περιεχόμενο του escape room, απαρτίζεται από τέσσερις γρίφους (βήματα έρευνας στο παιχνίδι). Πριν από τον σχεδιασμό του χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί σύντομη παρατήρηση και συλλογή δεδομένων στα δύο τμήματα της Ε' τάξης, όπου επρόκειτο να διεξαχθεί, προκειμένου να διαπιστωθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών. Το διερευνητικό αυτό στάδιο αυτό διήρκεσε συνολικά 10 διδακτικές ώρες (5 ώρες σε κάθε τμήμα).

Ο χρόνος που απαιτήθηκε προκειμένου να ολοκληρώσουν οι μαθητές όλα τα βήματα του παιχνιδιού ήταν 2 ενιαίες διδακτικές ώρες για κάθε τμήμα. Συνεπώς, για την υλοποίηση του παιχνιδιού μέσα στις σχολικές αίθουσες, απαιτήθηκαν συνολικά 4 διδακτικές ώρες.

### 2.1.8 Συμμετέχοντες και ρόλος ερευνήτριας

Η διεξαγωγή του escape room πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο σχολείο της Κρήτης και σχετίζεται με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα παιδιά, που συμμετείχαν στο παιχνίδι, φοιτούσαν στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγίας Μαρίνας, στην περιοχή του Ηρακλείου και αποτελούσαν το μαθητικό δυναμικό των δύο τμημάτων της Ε' Δημοτικού. Το πρώτο τμήμα της Ε' Τάξης (Ε'1) αποτελούνταν από 16 παιδιά, ενώ το δεύτερο (Ε'2) από 18. Για την επιλογή των συμμετεχόντων επιλέχθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008), αφού τα συγκεκριμένα τμήματα αποτελούσαν το πεδίο στο οποίο είχε πρόσβαση η ερευνήτρια τη σχολική χρονιά που διετέλεσε ως εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Συνολικά, στο παιχνίδι συμμετείχαν 31 παιδιά, 17 μαθητές και 14 μαθήτριες. Κατά τη διεξαγωγή του στο Ε'1, παρευρίσκονταν και τα 16 παιδιά (8 αγόρια και 8 κορίτσια) στο τμήμα, ενώ τη μέρα που πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι στο Ε'2, τρία παιδιά απουσίαζαν λόγω ασθένειας, οπότε οι συμμετέχοντες περιορίστηκαν στους 15 (9 αγόρια και 6 κορίτσια).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του παιχνιδιού, τα παιδιά χρειάστηκε να οργανωθούν σε 4 ομοιόμορφες ομάδες των 4 ατόμων στο Ε'1, ενώ στο Ε'2 διαμορφώθηκαν τρεις ομάδες των 4 και μία των τριών. Μοναδικό κριτήριο για τη σύσταση των ομάδων αποτέλεσαν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Ο ρόλος της ερευνήτρια-εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του παιχνιδιού ήταν αυτός του Game Master. Βρισκόταν μέσα στην αίθουσα με τα παιδιά και, όπου χρειάστηκε, βοήθησε, καθοδηγώντας τους μαθητές στα βήματα της πορείας τους. Οι ενέργειες αυτές ήταν απαραίτητες, λόγω της μη εξοικείωσης των παιδιών με τον τρόπο λειτουργίας του παιχνιδιού, αφού αποτελεί έναν καινούριο τρόπο προσέγγισης της μάθησης.

### 2.1.9 Μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), εργαλεία που προσφέρονται για αξιοποίηση στην ποιοτική έρευνα αποτελούν –μεταξύ άλλων– η συνέντευξη, η παρατήρηση, η καταγραφή σημειώσεων και ημερολογίου. Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση της παρατήρησης και καταγραφής ενώ παράλληλα επεξεργάστηκαν τα κείμενα που συμπεριλήφθηκαν στο παιχνίδι, τα οποία δημιουργήθηκαν εξολοκλήρου από την ερευνήτρια και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τόσο με άμεσο τρόπο (direct observation), όσο και συμμετοχικά (participant observation). Το πρώτο είδος αναφέρεται στη σιωπηλή παρατήρηση των συμμετεχόντων, κατά τη διάρκεια της οποίας δεν υπήρξε κάποιου είδους αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και της ερευνήτριας, ενώ το δεύτερο αφορά τόσο την παρατήρηση, όσο και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους στην αίθουσα που πραγματοποιούνταν η μελέτη (Kawulich, 2005).

### 2.1.10 Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Στο σημείο αυτό γίνεται διεξοδική ανάλυση όλης της πορείας που ακολουθήθηκε για να ολοκληρωθεί το escape room, εκκινώντας από το προπαρασκευαστικό στάδιο, μέχρι την επιτυχή διεκπεραίωση του παιχνιδιού με την επίλυση όλων των γρίφων. Επισημαίνεται, ότι τηρήθηκε από την ερευνήτρια η ίδια ακριβώς διαδικασία στο στάδιο προετοιμασίας και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού, τόσο στο ένα τμήμα της Ε' τάξης, όσο και στο άλλο.

#### Προπαρασκευαστική διαδικασία

Από την αρχή του σχολικού έτους, σε συνεργασία της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων της Ε' τάξης, ενθαρρύνθηκε η σκυταλοδρομία ανάγνωσης και οι βιβλιοπαρουσιάσεις, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Μεταξύ άλλων, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα παρακάτω πέντε, ευρέως γνωστά, έργα: 1) «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες», του Ιουλίου Βερν, 2) «Ο εγωιστής Γίγαντας», του Όσκαρ Ουάιλντ, 3) «Ο μικρός Νικόλας», των Ρενέ Γκοσινί & Ζαν Ζακ Σενπέ, 4) «Ολιβερ Τουίστ», του Τσαρλς Ντίκενς και 5) «Σέρλοκ Χολμς», του Σερ Άρθουρ Κόναν Ντόιλ. Αποσπάσματα από τα βιβλία αυτά, αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στην οικοδόμηση του escape room.

Κατά τη διάρκεια του συμμετοχικού σταδίου παρατήρησης, η ερευνήτρια συζήτησε με τα παιδιά σχετικά με τα escape rooms και αποσαφήνισε τους κανόνες, τον τρόπο λειτουργίας και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον, στο διάστημα αυτό, έγινε διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης γύρω από τα δομικά στοιχεία του storytelling, όπως οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, το σκηνικό και η λειτουργία της πλοκής και δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να ασκηθούν σε αυτά μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

#### A. Πριν από την έναρξη του παιχνιδιού

##### Σχεδιασμός & δημιουργία του escape room

Ο σχεδιασμός του escape room έγινε με ιδιαίτερη προσοχή. Ακολουθώντας την πλοκή του παιχνιδιού οι συμμετέχοντες, σε ρόλο πρωταγωνιστών, θα σχημάτιζαν 4 ομοίομορφες –στον



βαθμό που είναι εφικτό— αριθμητικά ομάδες, που θα αντιπροσωπεύονταν από ένα διαφορετικό χρώμα: μπλε, κόκκινο, πράσινο, πορτοκαλί. Τα στοιχεία και οι γρίφοι κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια στον υπολογιστή, στο πρόγραμμα Microsoft Word και στη συνέχεια εκτυπώθηκαν, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν μέσα στη σχολική αίθουσα. Τα υλικά που απαιτήθηκαν ήταν κόλλες Α4, πολύχρωμα χαρτόνια, χαρτοταινία, αυτοκόλλητα στο χρώμα κάθε ομάδας και 16 συνολικά φάκελοι μέσα στους οποίους τοποθετήθηκαν τα στοιχεία (4 φάκελοι για κάθε ομάδα με το αντίστοιχο χρώμα).

Πριν το παιχνίδι ξεκινήσει, η ερευνήτρια ανέλαβε να κρύψει τους φακέλους με τα στοιχεία στα συγκεκριμένα σημεία της αίθουσας που υποδείκνυαν οι γρίφοι. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά το στήσιμο του παιχνιδιού.

1<sup>ος</sup> φάκελος με στοιχεία:

Ο 1<sup>ος</sup> φάκελος βρισκόταν για όλους τους συμμετέχοντες στη βιβλιοθήκη της τάξης. Στο ίδιο ράφι τοποθετήθηκαν τέσσερα διαφορετικά λογοτεχνικά βιβλία, στο εσωτερικό των οποίων βρίσκονταν τα στοιχεία. Στο εξωτερικό μέρος από το καθένα τοποθετήθηκε αυτοκόλλητο χαρτάκι στο χρώμα κάθε ομάδας ώστε να διευκολυνθεί η ορθή επιλογή του κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

2<sup>ος</sup> φάκελος:

Τοποθετήθηκαν σε τέσσερα εμφανή σημεία της αίθουσας και συγκεκριμένα στους τοιχούς δεξιά κι αριστερά γύρω από τον πίνακα – στον οποίο ήταν προσανατολισμένη η διάταξη των θρανίων – καρτέλες, με κωδικές ονομασίες 34ΝΔ, 75ΝΑ, 9ΒΔ, 18ΚΑ πίσω από τις οποίες κολλήθηκε ο φάκελος κάθε ομάδας με τον 2<sup>ο</sup> γρίφο.

3<sup>ος</sup> φάκελος:

Σύμφωνα με την πορεία της έρευνας, κάθε ομάδα θα οδηγούνταν σε διαφορετική τοποθεσία προκειμένου να εντοπίσει τον 3<sup>ο</sup> φάκελο στοιχείων: η μπλε ομάδα έπρεπε να αναζητήσει ένα βιβλίο Ιστορίας στη βιβλιοθήκη, η κόκκινη να μεταβεί στην ντουλάπα, η πράσινη στην έδρα και η πορτοκαλί στον πίνακα.

4<sup>ος</sup> φάκελος:

Για τον τελευταίο γρίφο, τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο, στον τοίχο κοντά στην πόρτα της αίθουσας, η ταμπέλα με τη διεύθυνση των ηρώων Σέρλοκ Χολμς και δρ Γουότσον, 221B Μπέικερ Στριτ. Πίσω από την ταμπέλα αυτή κολλήθηκαν στον τοίχο τέσσερις φάκελοι στοιχείων, ένας για κάθε ομάδα. Σκοπός της επιλογής ενός τόσο φανερού σημείου ήταν – όπως και με τις κωδικοποιημένες καρτέλες πίσω από τις οποίες βρισκόταν ο 2<sup>ος</sup> φάκελος– οι ομάδες να έχουν οπτική επαφή με αυτό, αλλά να πρέπει να οδηγηθούν εκεί βάσει των βημάτων της έρευνάς τους, όπως συμβαίνει συχνά με τα στοιχεία στα escape room. Ο φάκελος αυτός ήταν ο τελευταίος, καθώς με τη βοήθεια των στοιχείων που περιείχε, οι ομάδες θα οδηγούνταν στην εξιχνίαση του εγκλήματος.

## Προετοιμασία

Σε ρόλο Game Master, η ερευνήτρια εξήγησε συνοπτικά τις οδηγίες του παιχνιδιού. Οι μαθητές πληροφορήθηκαν ότι θα πραγματοποιήσουν ένα φανταστικό ταξίδι με τη βοήθεια μιας νοητής Χρονομηχανής στον 19<sup>ο</sup> αιώνα, στον γνώριμο σε αυτά κόσμο που δημιούργησε ο σερ Άρθουρ Κόναν Ντόυλ. Εκεί, σε ρόλο ερευνητών – συμμάχων του διάσημου ντετέκτιβ Σέρλοκ Χολμς, θα κλίνονταν να εξιχνιάσουν μια υπόθεση γεμάτη μυστήριο, που θα τους έδινε την ευκαιρία να ερευνήσουν, να συνομιλήσουν με τους χαρακτήρες, να ενεργοποιήσουν τα συναισθήματα, τη συνδυαστική σκέψη, την παρατηρητικότητα και τη φαντασία τους, ώστε να βιώσουν τη συναρπαστική εμπειρία που προσφέρει ένα escape room.

Στη συνέχεια, οργανώθηκαν σε 4 ομάδες, ακολουθώντας τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, με κριτήριο τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους κι ενημερώθηκαν για τα χρώματα που θα συνόδευε κάθε μία από αυτές. Επισημάνθηκε ότι κάθε ομάδα θα έπρεπε να αναζητήσει τα στοιχεία με το χρώμα που την αντιπροσωπεύει και όχι τα υπόλοιπα που αφορούν τις άλλες ομάδες. Όσον αφορά τη λήψη βοήθειας, ενημερώθηκαν ότι θα λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση μέσα από τους ίδιους τους γρίφους, όμως σε περίπτωση εξαιρετικής ανάγκης, θα μπορούσαν να ανατρέξουν στον Game Master –ερευνήτρια– που θα βρισκόταν στην αίθουσα μαζί τους υποδυόμενη τον ρόλο του σοφού Μάικροφτ, αδερφό του Σέρλοκ Χολμς, ο οποίος επισημάνθηκε ότι θα είχε καθαρά διακοσμητικό και όχι ενεργό ρόλο στην πλοκή της ιστορίας.

Στη συνέχεια ανακοινώθηκαν από την ερευνήτρια τα ονόματα κάθε ομάδας, τα οποία δόθηκαν σε αυτές σύμφωνα με τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών και είναι τα παρακάτω:

- ✚ Μπλε ομάδα: Αστυνομία Λονδίνου
- ✚ Κόκκινη ομάδα: Άτακτοι της Οδού Μπέικερ
- ✚ Πράσινη ομάδα: Πλανόδιοι Μικροπωλητές
- ✚ Πορτοκαλί ομάδα: Έμπιστοι Δημοσιογράφοι

Καρτέλες με τα ονόματα των ομάδων και τις πληροφορίες που τις συνοδεύουν, τοποθετήθηκαν από την ερευνήτρια στα θρανία, δίπλα από αυτές, μέχρι τη λήξη του παιχνιδιού.

Αναλυτικά ο Σκοπός του παιχνιδιού

Οι μαθητές, ως Σύμμαχοι του Σέρλοκ, κλήθηκαν να εξιχνιάσουν μια υπόθεση με τέσσερις γρίφους (εφεξής βήματα) και τέσσερις υπόπτους. Κάθε ομάδα ήταν υπεύθυνη να ερευνήσει έναν από αυτούς. Στο τελευταίο βήμα, έπρεπε να συνεργαστούν όλες μαζί, γνωστοποιώντας τα μέχρι τώρα ευρήματά τους, για να αποκαλύψουν τον δράστη και αφού κατέληγαν σε ένα όνομα, έπρεπε να το φωνάξουν όλοι μαζί δυνατά. Αν ήταν το σωστό, η υπόθεση θα στεφόταν με επιτυχία.

Στη συνέχεια, πληροφορήθηκαν ότι θα τους δοθούν ορισμένα βασικά στοιχεία: ένα μέρος από τον χάρτη του Λονδίνου, ένα απόκομμα εφημερίδας, η λίστα με τους τέσσερις υπόπτους, ένα αιγυπτιακό αλφάβητο κι ένα μπλοκ σημειώσεων στο οποίο θα έπρεπε να γράφουν σαν ομάδα την πορεία της έρευνας βήμα-βήμα (4 συνολικά), από τη δική τους οπτική γωνία (σε α' πληθυντικό πρόσωπο) για να την παρουσιάσουν έπειτα στον Σέρλοκ. Τονίστηκε ότι ο ρόλος του γραμματέα έπρεπε να εναλλάσσεται σε κάθε βήμα, ώστε να έρθουν όλα τα μέλη της ομάδας σε επαφή με τη δημιουργική γραφή. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι όλοι οι παίκτες, σε ατομικό επίπεδο, έπρεπε να διατηρούν σημειώσεις και με βάση αυτές, να συμπληρώνουν το ζητούμενο στο κεντρικό μπλοκ σημειώσεων της ομάδας. Στη συνέχεια η ερευνήτρια τόνισε στους μαθητές ότι είχαν την δυνατότητα να μελετήσουν τα στοιχεία όσες φορές επιθυμούσαν και ενθαρρύνθηκε η συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με την υπόθεση.

Τέλος, τους υπενθύμισε την ύπαρξη ανατροφοδότησης στο ίδιο το κείμενο από τον Σέρλοκ και τον δόκτορα Γουότσον καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς τους και τους παρότρυνε να κάνουν χρήση της φαντασίας και των δεξιοτήτων τους, ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την κοινή αποστολή τους.

Στο σημείο αυτό, η ερευνήτρια μοίρασε στις ομάδες τα βασικά στοιχεία, δίνοντας παράλληλα λίγες πληροφορίες για το καθένα και έπειτα έκανε μια σύντομη συζήτηση με τους μαθητές για να λυθούν τυχόν απορίες τους.

#### Περιγραφή υπόθεσης από Σέρλοκ Χολμς

Το τελευταίο στάδιο πριν από την έναρξη του παιχνιδιού περιελάμβανε την προβολή βίντεο στην ολομέλεια, διάρκειας ενός λεπτού (1'), όπου ο αδερφός της ερευνήτριας, υποδουόμενος τον Σέρλοκ Χολμς, αφηγήθηκε στα παιδιά την υπόθεση: Το ίδιο εκείνο πρωινό, της 4<sup>ης</sup> Ιουλίου 1888, εκλάπη το αιγυπτιακό Περιδέραιο της Βασίλισσας Κλεοπάτρας που φυλασσόταν στον Πύργο του Λονδίνου. Η Αστυνομία είχε καταλήξει σε 4 πιθανούς δράστες, αλλά λόγω έλλειψης στοιχείων δεν μπόρεσαν να συνεχίσουν τις έρευνες. Η λίστα των υπόπτων περιελάμβανε: τη Λαίδη Αν, τον Καθηγητή Φίλιπς, τον Ταρίκ Καλφάνι και τον Λόρδο Περλ. Ο ίδιος ο Χολμς κι ο Γουότσον ήταν απασχολημένοι σε άλλη υπόθεση, αλλά θα πρόσφεραν βοήθεια σε κάθε βήμα, έως ότου λυθεί το μυστήριο. Το χρονικό περιθώριο που θα είχαν στη διάθεσή τους οι Σύμμαχοι –δηλαδή οι συμμετέχοντες για να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν στοιχεία και στο τέλος να αποκαλύψουν όλοι μαζί τον ένοχο, ήταν περιορισμένο. Η επίτευξη του κοινού στόχου ήταν μονόδρομος, διαφορετικά υπήρχε κίνδυνος να ξεσπάσει διπλωματικό επεισόδιο μεταξύ της χώρας τους (Αγγλίας) και της Αιγύπτου, οπότε θα έπρεπε να βιαστούν. Στη συνέχεια ο ντετέκτιβ τους παρέπεμψε στην τοποθεσία όπου θα εντόπιζαν τον 1<sup>ο</sup> φάκελο στοιχείων, τους ευχήθηκε καλή τύχη και το παιχνίδι ξεκίνησε.

#### **B. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού**

Στο σημείο αυτό περιγράφεται η πορεία επίλυσης των γρίφων από τους παίκτες.

##### 1<sup>ο</sup> βήμα

Η έρευνα ξεκίνησε από τη βιβλιοθήκη. Στον φάκελο οι ομάδες εντόπισαν 6 διαφορετικές καρτέλες με αποσπάσματα από βιβλία. Ορισμένες λέξεις ή φράσεις από αυτές ήταν τονισμένες με έντονα μαύρα γράμματα. Τα παιδιά συνδύασαν τις σκόρπιες λέξεις/ φράσεις ώστε να δομήσουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο που θα τους οδηγούσε στο επόμενο βήμα. Στη

συνέχεια έγραψαν το κείμενο στο μπλοκ σημειώσεων που τους δόθηκε. Από τα στοιχεία προέκυψε ότι οι ομάδες θα συναντούσαν έναν άνθρωπο ο οποίος θα τους έδινε πληροφορίες. Συγκεκριμένα, οι Αστυνομικοί είχαν ραντεβού με τον Λόρδο Μπάρλοου στις έντεκα το βράδυ στη Μεταρρυθμιστική Λέσχη (ΝΔ), οι Άτακτοι με τον Γουίγκινς στις δώδεκα το μεσημέρι στην αγορά του Λονδίνου (ΚΑ), οι Μικροπωλητές με τη Ρόζυ Νόλαν στις επτά το πρωί στο τεύχοποιείο (ΝΑ) και οι Δημοσιογράφοι με την κυρία Κόρνεϋ στις εννιά το βράδυ στο κτίριο της εφημερίδας «Στάνταρντ» (ΒΔ).

Ο συνδυασμός των γραμμάτων (ΝΔ, ΚΑ, ΝΑ και ΒΔ) στις καρτέλες τοποθεσίας, με τις οδηγίες για τον αριθμό της διεύθυνσης στον χάρτη (34, 18, 75, 9), αποκάλυψαν σε κάθε ομάδα την καρτέλα όπου εντόπισαν το επόμενο στοιχείο:

Αστυνομικοί: 34ΝΔ

Άτακτοι: 18ΚΑ

Μικροπωλητές: 75ΝΑ

Δημοσιογράφοι: 9ΒΔ

### Στόχοι

- Να δομήσουν οι μαθητές κείμενο, συνδυάζοντας σκόρπια στοιχεία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:15).
- Να μάθουν να αναζητούν, να εντοπίζουν και να δίνουν πληροφορίες, μέσα από διαφορετικής μορφής έντυπα, όπως χάρτης και εφημερίδα. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:17).
- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο χώρος κι ο χρόνος είναι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν το σκηνικό σε ένα κείμενο.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την αφηγηματική τους ικανότητα.

### 2<sup>ο</sup> βήμα

Πίσω από τις κωδικοποιημένες καρτέλες, τα μέλη κάθε ομάδας εντόπισαν τον 2<sup>ο</sup> φάκελο που περιείχε ένα κείμενο με πληροφορίες σχετικά με έναν ύποπτο, διαφορετικό για κάθε ομάδα, από ένα πρόσωπο που τους γνώριζε. Τα παιδιά συνδύασαν τις πληροφορίες αυτές μαζί με τα αρχεία της Αστυνομίας που εμπεριέχονταν επίσης στον φάκελο και «έχτισαν» το προφίλ του υπόπτου. Στη συνέχεια, τον περιέγραψαν αναλυτικά, συμπληρώνοντας τις πληροφορίες που

συγκέντρωσαν γι' αυτόν, αναφορικά με το όνομα, την ηλικία, την ενδυμασία, τις συνήθειές του και άλλα στοιχεία, στο μπλοκ σημειώσεων. Στη συνέχεια, η «βοήθεια» που τους δόθηκε μέσω του Γουότσον στο κάτω μέρος του μπλοκ, τους παρέπεμψε ξανά στο στοιχείο με τις πληροφορίες των γνωστών για τους υπόπτους. Εκεί ανακάλυψαν ότι κάποια γράμματα μέσα σε κάθε κείμενο ήταν μαρκαρισμένα με έντονο χρώμα. Συνδυάζοντας τη συμβουλή του Γουότσον, ξεκίνησαν να διαβάζουν τα γράμματα από κάτω προς τα πάνω (από το τέλος προς την αρχή), και κατάφεραν να εντοπίσουν την κρυμμένη λέξη που φανέρωνε την τοποθεσία στην οποία βρίσκονταν τα επόμενα στοιχεία. Σύμφωνα με αυτή, οι Αστυνομικοί οδηγήθηκαν στη βιβλιοθήκη, σ' ένα βιβλίο Ιστορίας, οι Άτακτοι στην ντουλάπα, οι Μικροπωλητές στην έδρα και οι Δημοσιογράφοι στον πίνακα της αίθουσας.

### Στόχοι

- Να ασκηθούν οι μαθητές στον εντοπισμό των ιδιαίτερων στοιχείων που διακρίνουν κάθε χαρακτήρα-ήρωα και προσδίδουν τη μοναδικότητά του.
- Να δομήσουν έναν χαρακτήρα βασιζόμενοι σε στοιχεία που αντλούν από ένα κείμενο.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την αφηγηματική τους ικανότητα, καλλιεργώντας παράλληλα τις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες.

### 3<sup>ο</sup> βήμα

Μετά το «χτίσιμο» του προφίλ των υπόπτων, οι ομάδες –ακολουθώντας την πορεία της πλοκής– οδηγήθηκαν στον Πύργο του Λονδίνου. Σε πρακτικό επίπεδο, κάθε ομάδα ανακάλυψε, μέσα στον 3<sup>ο</sup> φάκελο στοιχείων, μια φωτογραφία από τη σκηνή του εγκλήματος συνοδευόμενη από ένα κείμενο του Επιθεωρητή Λεστράντ, αρχηγού της Αστυνομίας, ο οποίος τους αποκάλυψε εμπιστευτικά ότι δίπλα στις πατημασιές του δράστη, βρέθηκε ένα τσαλακωμένο, κρυπτογραφημένο μήνυμα γραμμένο σε ιερογλυφικά, που ενδεχομένως φανέρωνε την ύπαρξη συνεργού, ο οποίος ενεργούσε κάτω από τις εντολές ενός από τους υπόπτους. Το μήνυμα αυτό αποτελούσε ξεχωριστό στοιχείο μέσα στον φάκελο. Τα παιδιά συνδύασαν το «αιγυπτιακό αλφάβητο» που τους δόθηκε στην αρχή για να αποκρυπτογραφήσουν το κείμενο. Το μήνυμα που προέκυψε, το οποίο επιβεβαίωνε τις υποψίες του Λεστράντ σχετικά με το πρόσωπο του δράστη ήταν το εξής:

«ΜΟΛΙΣ ΤΟ ΠΑΡΕΙΣ ΕΛΑ ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ. ΘΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΙ.»

Αφού περιέγραψαν στο μπλοκ σημειώσεων τα γεγονότα που τους αφηγήθηκε ο Λεστράντ, από τη δική τους οπτική γωνία, στη συνέχεια τα παιδιά κατέγραψαν το κείμενο που αποκωδικοποίησαν. Έπειτα, διάβασαν την ανατροφοδότηση στο κάτω μέρος της σελίδας του μπλοκ, όπου τους αποκαλύφθηκε από τον Σέρλοκ η τοποθεσία του τελευταίου βήματος.

Στόχοι

- Να ασκηθούν οι μαθητές στην καταγραφή του ίδιου κειμένου από διαφορετική οπτική γωνία.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τη συνδυαστική σκέψη, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την αφηγηματική τους ικανότητα.

4<sup>ο</sup> βήμα

Σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας, οι ομάδες έπρεπε να κατευθυνθούν στο ταχυδρομικό κουτί των Χολμς/Γουότσον, στην οδό 221B Μπέικερ Στριτ. Το σημείο αυτό στην αίθουσα αποτελούσε ο τοίχος κοντά στην είσοδο, όπου κρεμάστηκε η ταμπέλα με τη συγκεκριμένη διεύθυνση. Πίσω από αυτή, βρήκαν όλες οι ομάδες τον τελευταίο φάκελο που περιείχε μια φωτογραφία, η οποία απεικόνιζε την κίνηση ενός εκ των τεσσάρων υπόπτων το πρωί που έγινε η διάρρηξη, αποκαλύπτοντάς έτσι αν το πρόσωπο τον οποίο ερευνούσαν ήταν ο ένοχος ή όχι. Οι μαθητές αρχικά παρατήρησαν τις εικόνες και στη συνέχεια έπρεπε να συμπληρώσουν τις λεζάντες κάτω από αυτές, αφηγούμενοι τα γεγονότα όπως φαντάζονταν ότι έγιναν, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη δόμηση της πλοκής. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, ότι στο συγκεκριμένο βήμα δεν υπήρχε μια καθολικά ορισμένη σωστή ή λάθος απάντηση αναφορικά με τα κείμενα στις λεζάντες. Αφέθηκε στη φαντασία των παιδιών να σκεφτούν, να γράψουν ατομικά και στη συνέχεια να συζητήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αποφασίσουν από κοινού πού μπορεί να βρίσκονταν τα εικονιζόμενα πρόσωπα και τι να έκαναν την ώρα του εγκλήματος. Το κείμενο που συναποφασίστηκε, γράφτηκε στο μπλοκ σημειώσεων, όπως συνέβη σε όλα τα βήματα. Έπειτα, όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αποκαλύπτοντας κάθε μία το αποτέλεσμα της έρευνάς της, ώστε να διαπιστωθεί το όνομα του πραγματικού ενόχου. Τα στοιχεία που συνόδευαν τις εικόνες, φανέρωσαν ότι

από τους τέσσερις υπόπτους, ο Λόρδος Περλ ήταν ο μόνος πού βρισκόταν στο σπίτι του και δεν είχε άλλοθι, επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και τα πορίσματα των προηγούμενων βημάτων, αυτός ήταν ο Ένοχος. Τα παιδιά φώναζαν δυνατά το όνομα του δράστη και αμέσως προβλήθηκε στην ολομέλεια ένα σύντομο βίντεο (30'' περίπου), στο οποίο ο Σέρλοκ επιβεβαίωσε την ορθότητα του αποτελέσματος δίνοντας σε όλους συγχαρητήρια για την προσπάθεια, ορίζοντας παράλληλα τη λήξη του παιχνιδιού.

### Στόχοι

- Να συνεχίσουν μια ιστορία, συμβάλλοντας στο «χτίσιμο» της πλοκής.
- Να συνδυάσουν στοιχεία προκειμένου να δομήσουν μια ολοκληρωμένη ιστορία με αρχή, μέση και τέλος.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και την αφηγηματική τους ικανότητα, καλλιεργώντας παράλληλα τις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες.
- Να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική τους μάθηση, μέσα από τον διαμοιρασμό και τον σχολιασμό των ιδεών τους με τους συνομηλίκους τους.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οποιοδήποτε γεγονός μπορεί να αποτελέσει έμπνευση στη γραπτή δημιουργία μιας ιστορίας.



## 2.2 Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης, από το στάδιο προετοιμασίας πριν από τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας, αναφορικά κυρίως με την πορεία επίλυσης γρίφων που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες και από τα δύο τμήματα της Ε' τάξης. Τα στοιχεία αυτά γράφτηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη φόρμα παρατήρησης που δημιούργησε η ίδια για κάθε τμήμα χωριστά, βασισμένη στους στόχους αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Όσον αφορά το στάδιο προετοιμασίας, υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός και ισχυρή επιθυμία από τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε escape room στα πλαίσια του σχολείου. Όπως έγινε αντιληπτό από το στάδιο παρατήρησης που προηγήθηκε, ελάχιστα παιδιά δεν γνώριζαν καθόλου το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιών. Τα περισσότερα είχαν επισκεφτεί έστω μια φορά κάποιο από τα πολλά escape room που λειτουργούν στην πόλη του Ηρακλείου, ενώ όσα δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ σε κάποιο, γνώριζαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τι ίσχυε όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας τους.

Η οπτική επαφή των μαθητών με τις κωδικοποιημένες καρτέλες και την ταμπέλα με τη διεύθυνση των Σέρλοκ/Γουότσον στη σχολική αίθουσα πυροδότησε αμέσως το ενδιαφέρον τους. Κάποια παιδιά επιχείρησαν να αγγίξουν και να επεξεργαστούν το υλικό αυτό, όμως τους απέτρεψαν συνομήλικοί τους και στα δύο τμήματα, συνεπώς δεν χρειάστηκε καμία παρέμβαση από την ίδια την ερευνήτρια. Ο διαμοιρασμός σε ομάδες δεν διήρκεσε πολύ και λόγω της καλής σχέσης που είχαν μεταξύ τους τα παιδιά, αποφεύχθηκε η δημιουργία προβλημάτων στο στάδιο αυτό της προετοιμασίας. Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο, ότι στο πρώτο τμήμα της Ε' τάξης, η διαρρύθμιση των θρανίων ήταν τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί την εργασία σε ομάδες, οπότε η οργάνωση ολοκληρώθηκε με πιο γρήγορο ρυθμό. Κατά τη διάρκεια επεξήγησης των κανόνων από την ερευνήτρια, η προσοχή των περισσότερων παιδιών ήταν επικεντρωμένη στις παρεχόμενες πληροφορίες. Υπήρξαν όμως τουλάχιστον 2-3 μαθητές σε κάθε τμήμα, που εμφάνισαν ιδιαίτερη ανυπομονησία για την έναρξη του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά ομιλητικοί, αποδιοργανώνοντας σε μικρό βαθμό και συμμαθητές τους.

Η ενεργητική εμπλοκή τους σε ρόλο ντετέκτιβ που θα πρωταγωνιστούν στην πλοκή της ιστορίας, δέσμευσε από την αρχή την προσοχή των παιδιών, ενεργοποιώντας τα κίνητρά

τους για συμμετοχή. Εικασίες ξεκίνησαν αμέσως από ορισμένους μαθητές για το αν θα τα καταφέρουν, κάποιοι εξέφρασαν αγωνία, σε δημιουργικά πλαίσια, ενώ άλλοι παρακάλεσαν για ησυχία, προκειμένου να μπορέσει το παιχνίδι να ξεκινήσει. Στα ανάμεικτα αυτά συναισθήματα ενθουσιασμού και αγωνίας ήρθε να προστεθεί και η αίσθηση του γέλιου, με την προβολή του βίντεο στο οποίο ο «Σέρλοκ Χολμς» περιέγραφε την υπόθεση. Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν απορίες από τη στιγμή που η ερευνήτρια εξηγούσε τους κανόνες, αλλά έγινε σύσταση από την ίδια ότι θα απαντηθούν συγκεντρωτικά, πριν ακριβώς από την έναρξη του παιχνιδιού.

Ο διαμοιρασμός των πρώτων στοιχείων γέννησε ενδιαφέρον και εκδηλώσεις ενθουσιασμού, αλλά και αρκετές απορίες. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις αντιδράσεις των παιδιών, όπως ακριβώς ειπώθηκαν: «Ω! Ρε φίλε. Έχει και χάρτη!», «Τι ν αυτά; Γράμματα των Φαραώ!», «Τι τα κάνουμε τώρα αυτά;», «Χαχαχα! Δείτε φάτσες οι ύποπτοι!» «Πωωω. Τέλειο!» «Ο Σέρλοκ μιλάει στο τετράδιο. Κι ο Γουότσον!» κ.ά. Οι απορίες των παιδιών προς την ερευνήτρια προσανατολίστηκαν κυρίως στο μπλοκ σημειώσεων το οποίο καλούνταν να συμπληρώσουν, αλλά και σε θέματα που αφορούσαν τον εντοπισμό στοιχείων και την πορεία του παιχνιδιού. Αναφέρονται ενδεικτικά οι εξής: «Κυρία, εδώ τι πρέπει να κάνουμε;», «Όλοι μαζί θα το συμπληρώσουμε αυτό;» «Αν κολλήσουμε σε έναν γρίφο τι γίνεται;», ενώ υπήρξε κι η εξής σύντομη στιχομυθία μεταξύ δύο μαθητών σε ένα τμήμα: «Κυρία, θα βοηθάτε ε;» «Εννοείται ρε. Αφού είναι ο Μάικροφτ. Ο Μάικροφτ πάντα βοηθάει!». Οι απορίες και οι αντιδράσεις των παιδιών φανερώνουν το ισχυρό ποσοστό της συναισθηματικής εμπλοκής τους στη διαδικασία, ήδη από το στάδιο προετοιμασίας. Ο μέτριος βαθμός δυσκολίας του συγκεκριμένου escape δε φάνηκε να αποθαρρύνει τα παιδιά, καθώς περίμεναν με αγωνία την έναρξη του παιχνιδιού.

Το πρώτο βήμα, αποδείχτηκε η μεγαλύτερη πρόκληση του παιχνιδιού, καθώς χρειάστηκε –ιδιαίτερα από τις ομάδες μαθητών που δεν είχαν επισκεφτεί ποτέ ένα escape room– περισσότερος χρόνος να περιεργαστούν το υλικό (τα στοιχεία που τους δόθηκαν αρχικά σε συνδυασμό με αυτά του 1<sup>ου</sup> γρίφου) και να ενταχθούν στη συλλογιστική επίλυσης που πρέπει να ακολουθήσουν. Κάποιοι μαθητές εμφάνισαν δυσκολία να αντιληφθούν ότι η «βοήθεια» του δρ Γουότσον τους παρέπεμπε στον χάρτη και δαπάνησαν περισσότερο χρόνο σε αυτό το σημείο. Αναφορικά με το περιεχόμενο των δύο πρώτων βημάτων στο μπλοκ σημειώσεων, που αφορούσαν τη δημιουργία κειμένου από σκόρπιες φράσεις, καθώς και το «χτίσιμο» του προφίλ των υπόπτων, δεν δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά. Οι περισσότερες

ομάδες κατανόησαν γρήγορα το ζητούμενο και συνεργάστηκαν αρμονικά προκειμένου να οδηγηθούν στη λύση και να συνεχίσουν την πορεία τους.

Στο επόμενο βήμα που έπρεπε να περιγράψουν με δικά τους λόγια, όσα τους αφηγήθηκε ο Επιθεωρητής Λεστράντ, παρατηρήθηκε σχετική ανομοιογένεια στην έκταση των κειμένων, καθώς άλλες ομάδες επέδειξαν περισσότερο ζήλο επιθυμώντας να συμπεριλάβουν όλες τις πληροφορίες που άντλησαν στο κείμενό τους, ενώ άλλες επέλεξαν να αναφέρουν πολύ λιγότερες. Το γεγονός ότι το βήμα αυτό είναι το μόνο που δεν περιλαμβάνει «οδηγίες» στο μπλοκ σημειώσεων, γέννησε αρχικά κάποιους προβληματισμούς και εκφράσεις γκρίνιας, δεν παρατηρήθηκε ωστόσο στο τελικό γραπτό τους καμία παρέκκλιση από το κεντρικό ζητούμενο, που ήταν η περιγραφή γεγονότων από τη δική τους οπτική γωνία σε α' πληθυντικό πρόσωπο.

Το τελευταίο βήμα της έρευνας δυσκόλεψε την πλειοψηφία των ομάδων και χρειάστηκε η συμβολή του Game Master (ερευνήτριας), προκειμένου να επιβεβαιώσει ότι η συνέχιση της πλοκής δεν περιλαμβάνει καθορισμένη απάντηση, αλλά υπόκειται στη φαντασία τους η τύχη των υπόπτων, με βάση πάντα τα στοιχεία που είχαν στη διάθεσή τους. Επισημαίνεται ότι και στα δύο τμήματα οι ομάδες εντόπισαν τον σωστό ένοχο, με αισθητή διαφορά χρόνου όμως, αφού στο πρώτο τμήμα της Ε', τα παιδιά ολοκλήρωσαν επιτυχώς το παιχνίδι περίπου 7 λεπτά νωρίτερα. Στο αποτέλεσμα αυτό συνέβαλε καταλυτικά η ύπαρξη στο τμήμα μεγάλου αριθμού μαθητών με εμπειρία στα escape rooms, οι οποίοι βοήθησαν την ομάδα τους να «κινηθεί» πιο γρήγορα.

Γενικά η εργασία σε ομάδες υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στη συνέχιση του παιχνιδιού, αφού του προσέδωσε ροή. Το ποσοστό συμμετοχής των μελών της ομάδας που συνέβαλε στη λύση του ζητούμενου διαφοροποιούνταν σε κάθε βήμα της έρευνας. Άλλο παιδί, για παράδειγμα, είχε ουσιαστικότερη συμβολή στο 1<sup>ο</sup> βήμα, άλλο συμμετείχε λιγότερο, ενώ αυτό που φαινομενικά είχε ελάχιστη ανάμειξη στο 2<sup>ο</sup>, βοήθησε την ομάδα σημαντικά στο 3<sup>ο</sup> βήμα. Η δυναμική της ομάδας λοιπόν βρισκόταν σε διαρκή αυξομείωση, γεγονός που κινείται στη πλαίσια της λογικής, αφού η μορφή του υλικού ενός escape, προϋποθέτει τη χρήση διαφορετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τους συμμετέχοντες σε κάθε γρίφο. Τα μέλη της ομάδας βρίσκονταν σε διαρκή συνεργασία, κάνοντας χρήση της κριτικής και συνδυαστικής σκέψης και υιοθετώντας τις δικές τους στρατηγικές επεξεργασίας και ανάλυσης του διαθέσιμου υλικού.

Παράλληλα, μέσα από το παιχνίδι, φανερώθηκαν κρυμμένες πτυχές του χαρακτήρα των μαθητών, που στην καθημερινότητά τους δεν είχαν γίνει αισθητές. Άλλοι μαθητές που σε ώρες τυπικής διδασκαλίας εμφάνιζαν αδιαφορία για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης, συμμετείχαν με ζήλο στο escape room. Ντροπαλοί μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες, ενώ κάποιοι πιο ομιλητικοί στα καθημερινά μαθήματα εμφανίστηκαν πιο σιωπηλοί καθώς επεξεργάζονταν τα δεδομένα του παιχνιδιού. Βέβαια, όπως συμβαίνει στα περισσότερα παιχνίδια, δεν έλειψαν και οι μικρο-εντάσεις. Παρατηρήθηκαν μεμονωμένα περιστατικά, όπου ορισμένα παιδιά προσπάθησαν να αναλάβουν ρόλο «αρχηγού» στην ομάδα τους, θέλοντας να τη συντονίζουν και να λαμβάνουν ουσιαστικά οι ίδιοι τις αποφάσεις για το κείμενο που θα γραφόταν στο μπλοκ σημειώσεων. Γρήγορα συνειδητοποίησαν όμως είτε από μόνοι τους μέσα από την πορεία του παιχνιδιού, είτε μετά από σύντομες διαφωνίες με τα άλλα μέλη, ότι η επιτυχία σε ένα escape room αποτελεί συλλογική υπόθεση, οπότε διαφοροποίησαν –ως ένα βαθμό τουλάχιστον– τη στάση τους. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό, ότι στο δεύτερο τμήμα της Ε', φοιτούσε και ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, απόλυτα λειτουργικής μορφής, αλλά αρκετά συνεσταλμένος χαρακτήρας στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Η απλή μορφή επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και το κλίμα ασφάλειας και αποδοχής που δημιουργήθηκε λόγω της φύσης του παιχνιδιού, διευκόλυνε τον συγκεκριμένο μαθητή να εκφραστεί και να διατυπώνει τις σκέψεις του με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση.

Όσον αφορά τη στάση των συμμετεχόντων σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν όλοι οι μαθητές τη διάθεση να διατηρούν ατομικές σημειώσεις σχετικά με τα στοιχεία που εντόπιζαν, η πλειοψηφία όμως το έκανε τελικά, ενώ όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά συμμετείχαν στη γραπτή δόμηση του ομαδικού κειμένου που απαιτούνταν σε κάθε βήμα της έρευνας, ακόμα και αυτά που στην αρχή έμοιαζαν απρόθυμα να το κάνουν.

Με το πέρας του παιχνιδιού, ο ενθουσιασμός και η ένταση των παιδιών ήταν τόσο μεγάλος, που ξέσπασαν σε κραυγές και χειροκροτήματα, ενώ κάποιοι μαθητές αγκαλιάζονταν. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη βιωμένη εμπειρία, η οποία διήρκεσε και στο διάλειμμα, κατά τη διάρκεια του οποίου μοιράζονταν προφορικά την εμπειρία τους με φίλους από άλλες τάξεις του σχολείου. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι είχε γίνει αυστηρή σύσταση να μην διαρρεύσει στους συμμετέχοντες του άλλου τμήματος το περιεχόμενο των βημάτων, αίτημα που ευτυχώς εισακούστηκε. Αργότερα, συνάδελφοι

εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να πραγματοποιηθεί escape room παρόμοιας μορφής και περιεχομένου στα τμήματα στα οποία ήταν οι ίδιοι υπεύθυνοι.

Όσον αφορά τον ρόλο της ερευνήτριας, υπήρξε κυρίως εμπνευστικός και συμμετοχικός μόνο στον βαθμό που θεωρήθηκε αναγκαίος. Οι μαθητές φάνηκε να νιώθουν ασφάλεια γνωρίζοντας ότι η ερευνήτρια παρατηρούσε αθόρυβα την πορεία του παιχνιδιού και ότι είχαν τη δυνατότητα να λάβουν «βοήθεια» από τον Game Master. Στην πράξη όμως, ήταν περιορισμένες οι φορές που χρειάστηκε η παρέμβασή της στη διαδικασία και περιορίστηκε στην επισήμανση κάποιου στοιχείου, στον διασαφηνισμό μιας οδηγίας, στην υπενθύμιση του χρονικού περιθωρίου που έμενε μέχρι την ολοκλήρωση του παιδιού, ή/και στην εμπύχωση της ομάδας. Η αίσθηση της ενεργητικής συμμετοχής –έστω και αν ο ρόλος ήταν διακοσμητικός– σε ένα βιωματικό παιχνίδι με τους μαθητές του τμήματος, ενέπλεξε συναισθηματικά και την ερευνήτρια, τροφοδοτώντας τη με αισθήματα χαράς, αγωνίας, αλλά και πληρότητας που συμμετείχε σε μια διαδικασία με εμφανή μαθησιακά οφέλη, αλλά κυρίως που πρόσφερε ευτυχία και αξέχαστες αναμνήσεις στα παιδιά.

### 2.3 Συμπεράσματα

Οι ραγδαίες αλλαγές των σύγχρονων ημερών, που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, διαμορφώνουν καινούρια δεδομένα και για τον εκπαιδευτικό χώρο. Η ευρέως διαδεδομένη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, η εισαγωγή καινούριων αναλυτικών προγραμμάτων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η διαρκώς αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών και συνακολούθως η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις ανάγκες τους, συνθέτουν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαγιάτη, 2014). Το σύγχρονο πνεύμα στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτάσσει την κατάκτηση της γνώσης μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης (learning by doing), τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, την εκτεταμένη χρήση εποπτικών μέσων, την αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων κ.ά., με στόχο την ολιστική προσέγγιση της μάθησης και την ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών (Μπαγάκης, 2000). Επιπλέον, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προασπίζεται με έμπρακτο τρόπο την παιδαγωγική της χαράς.

Η εφαρμογή του παρόντος escape room στην εκπαιδευτική διαδικασία, κινήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση, παρουσιάζοντας ποικίλα οφέλη για τους συμμετέχοντες. Συγκεντρωτικά, το παιχνίδι παρότρυνε τα παιδιά να σηκωθούν από τα θρανία και να κινηθούν στον χώρο, να εξερευνήσουν, να ψηλαφίσουν αντικείμενα, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν κείμενα από ένα μεγάλο εύρος πηγών, να πάρουν πρωτοβουλίες. Τόσο η ιστορία γύρω από την οποία δομήθηκε το escape room, η οποία ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους καθιστούσε πρωταγωνιστές, όσο και η πρωτοτυπία και η αισθητική εμφάνιση του υλικού, ενεργοποίησαν εσωτερικά κίνητρα και διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η βιωματική φύση της διαδικασίας εξασφάλισε την ενεργητική συμμετοχή ακόμα και μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές ή όσων εξέφραζαν αδιαφορία για συμμετοχή στο τυπικό μάθημα μέσα στην τάξη. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού, μολονότι σημαντικός στην υλοποίηση και τον σχεδιασμό του υλικού, περιορίστηκε στη διακριτική καθοδήγηση και εμπύχωση των συμμετεχόντων, αφού στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού, τα παιδιά αποτελούσαν το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Μέσα από τη συμμετοχή στο παιχνίδι, όλα τα παιδιά μπόρεσαν σε διαδικασία ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου και μπόρεσαν να ασκηθούν σε αφηγηματικές τεχνικές μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, χωρίς όμως να συνειδητοποιούν ότι κάνουν μάθημα,

αλλά παίζοντας και διασκεδάζοντας. Η σχέση τους με τη λογοτεχνία εδραιώθηκε, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους για τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Το άγχος που προκύπτει από την πιθανότητα λαθών στην τυπική εκπαίδευση, περιορίστηκε σε μεγάλο βαθμό, αφού οι ομάδες οδηγούνταν επιτυχώς στο επόμενο βήμα μετά από δοκιμές και πειραματισμούς. Τα παιδιά λειτούργησαν σαν ομάδα, συνδυάζοντας τις σκέψεις τους, διαμοιράζοντας τις ιδέες τους και ακούγοντας τους άλλους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ καινούριες φιλίες έμοιασαν να δημιουργούνται μέσω της θετικής αλληλεπίδρασής τους. Επιπλέον, φανερώθηκαν κρυμμένες πτυχές της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των συμμετεχόντων, αφού τους δόθηκε χώρος και χρόνος να εκφραστούν, μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας που προωθούσε την αποδοχή και ωφέλησε σημαντικά ακόμα και παιδιά εσωστρεφή, ανάμεσά τους και αυτό που παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, η φαντασία και η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων οξύνθηκε, το ίδιο και η ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, ενώ ανέπτυξαν και την αίσθηση της υπευθυνότητας που απαιτεί η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή των escape rooms στην εκπαίδευση, με αξιοποίηση δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, αποτελεί μια διαδικασία της οποίας ο σχεδιασμός απαιτεί αρκετό χρόνο, διάθεση και δημιουργικότητα, όπως κάθε βιωματική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, επιβεβαιώνουν τις έρευνες που υποστηρίζουν τον ουσιαστικό ρόλο που κατέχει το παιχνίδι τόσο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και σαν εργαλείο μάθησης και σύμμαχος του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, απαντούν σε ικανοποιητικό βαθμό, στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Ωστόσο, καθώς πρόκειται για μια απόλυτα καινοτόμα πρόταση στα εκπαιδευτικά δεδομένα, τα αποτελέσματα αυτά δεν αποτελούν στοιχεία ενός γενικευμένου πορίσματος, μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Βακάλη, Α. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή πάει σχολείο* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Δ.Ι.Π.Μ.Σ.: «Δημιουργική Γραφή», Χειμερινό Εξάμηνο 2020-2021, Φλώρινα.
- Βακάλη, Α. (χ.χ.). *E-stories*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δ.Ι.Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή», Εαρινό Εξάμηνο, 2020 – 2021, Φλώρινα.
- Βερν, Ι. (1999). *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* (Γ. Δεληγιάννη – Αναστασιάδη, Μετ.). Αθήνα: Μίνωας.
- Βίννικοτ, Ντ. (1995). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (επανέκδ. 2009) . (Γ. Κωστόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκοσινί Ρ. & Σενπέ Ζ. – Ζ. (2000). *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2009(6), 145 – 159.  
Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/>
- Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, Λ. (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής* (6η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κιτσαράς, Γ. & Οικονομίδης, Β. (2004). Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Σχέδια Εργασίας. Β', Πρακτικό Μέρος, Στο Γ. Κιτσαράς (Επιμ), *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, 2004 (σ. 229-340). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κόναν Ντόιλ Ά. (2005). *Σέρλοκ Χολμς* (Ε. Μπαρτζινόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Σ., Μιχαλόπουλος, Γ., & Σωμαράκης, Σ. (2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky. *Virtual School. The sciences of Education Online*, 2(1).  
Ανακτήθηκε από: <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/Praxis/Kotsakosta.html>
- Κυμιωνής, Λαμπαδά (Επιμ.). (2021). *Το μάθημα... παιχνίδι!* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων και Επικοινωνίας (ΕΚΟΜΕ).  
Ανακτήθηκε από: <https://www.ekome.media/to-mathima-paichnidi-ekpaideftikos-odigos/>
- Κωνσταντινόπουλος, Π. Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωτσαλίδου, Δ. (2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Κωτόπουλος, Η. Τ. (χ.χ.). *Πλοκή: δομικά σχήματα και συνθετικά στοιχεία* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δ.Ι.Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή», Χειμερινό Εξάμηνο 2020 – 2021, Φλώρινα.
- Μπαγάκης Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (1<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγιάτη, Ε. (2014). *Επιμόρφωση στις νέες διδακτικές τεχνικές και στην βελτίωση του σχολικού κλίματος*. 8η Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.  
Ανακτήθηκε από: [Επιμόρφωση στις νέες διδακτικές τεχνικές και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος – ΠΔΕ Κρήτης \(pdekritis.gr\)](http://pdekritis.gr)
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (επίτομο), I. Η θεωρία της διδασκαλίας, II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.  
Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/>
- Νηλ, Α. Σ. (1989). *Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ντίκενς Τ. (1996). *Όλιβερ Τουίστ* (Ν. Χούνος, Μετ.). Αθήνα: Άγκυρα.
- Ντιούι, Τζ. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, Μετ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης ως εκπαιδευτική διαδικασία, στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ουάιλντ, Ό. (1999). *Ο εγωιστής Γίγαντας* (Φ. Κονδύλης, Απόδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Παπαδόπουλος Ν. (1991). *Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παππά, Β. (2008). *Γονείς, παιδιά και ΜΜΕ. Ένας οδηγός γονικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1). <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2004). Παιχνίδι και μέθοδος project στην προσχολική εκπαίδευση. Η συνδρομή του παιχνιδιού στην υλοποίηση των στόχων του Α.Π. μέσα από τη μέθοδο project. *Ανοιχτό Σχολείο*, 90, 34-37.
- Σμαραγδά – Τσιαντζή, Μ. (1998). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Θεωρητικά ζητήματα για το παιχνίδι. Στο Σκουμπουρδή, Χ. *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
Ανακτήθηκε από: <https://hdl.handle.net/11419/1280>
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 139-154. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/>
- Στεφανοπούλου, Χ. (2015). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας; Στο Παπαδάτος Χ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπαστέα Α. (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ιούνιος 2015 (σσ. 19-21).  
Ανακτήθηκε από: [Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμ. 2015, Αρ. 2](#)

- Τέντα, Ε., & Παπαδόπουλος, Ι. (2018). Τα δωμάτια απόδρασης ως περιβάλλον έκφρασης της μαθηματικής επιχειρηματολογίας, *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή για το Εκπαιδευτικό Υλικό στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες* (σσ. 345-355). Ανακτήθηκε από:  
[http://users.auth.gr/public\\_html/index\\_files/TentaPapadopoulos-Rodos.pdf](http://users.auth.gr/public_html/index_files/TentaPapadopoulos-Rodos.pdf)
- Τιμπλαλέξη, Ε. (2014). *Αναλογικά και ψηφιακά παιχνίδια ρόλων: η μαθησιακή και θεατρική διάσταση* [Διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμο από: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: [www.ekt.gr](http://www.ekt.gr)
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.
- Τσιαντζή, Σ. – Μ. (1998). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσίτσικα Α., Καπανιάρης Α. (2019). *Ψηφιακή γενιά – Χρήση της τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε., Καλπογιάννη, Ε. (Επιμ.). (2015). *Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς*. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. Ανακτήθηκε από: [www.paizontas.gr](http://www.paizontas.gr)

### Ξενογλώσση

- Alkaaf, F., & Al-Bulushi, A. (2017). Tell and Write, the Effect of Storytelling Strategy for Developing Story Writing Skills among Grade Seven Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, *7*, 119-141. doi: [10.4236/ojml.2017.72010](https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72010)

- Anning, A. (1994). Play and legislated curriculum. Back to basics: An alternative view. Στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Α. Γολεμή, Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Barab, S., Warren, S., & Ingram-Goble, A. (2008). Conceptual play spaces. *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, 989-1009.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training Teachers to Promote Pretend Play in Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/001440291007700104>
- Breuer, J. S., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24.
- Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. London: Routledge.
- Chesin Ch. (1996). Storytelling and Storyreading, *Journal of Education*, 43(4), 212-214.
- Chung S. K. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling, *Art Education*, 60(2), 17-22. doi: [10.1080/00043125.2007.11651632](https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651632)
- Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας – Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Copier, M. (2005). Connecting worlds: fantasy role-playing games, ritual acts and the magic circle. *Proceedings of the DiGRA 2005 Conference — Changing Views: worlds of play*. No place: DiGRA.  
Ανακτήθηκε από: [www.digra.org/dl/db/06278.50594.pdf](http://www.digra.org/dl/db/06278.50594.pdf)
- Coulter C., Michael Ch., Poynor L. (2002). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. *Curriculum Inquiry* (2007), 37(2), 103-122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00375.x>
- Crawford, C. (1997). *The art of computer game design*. Washington State University.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.vancouver.wsu.edu/>
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Αθήνα: Ίων.
- Deniston-Trochta, G. M. (2003). The Meaning of Storytelling as Pedagogy. *Visual Arts Research*, 29(1), Issue 57, 103–108.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.wssu.edu/profiles/dichevc/gamification-in-education-systematic-mapping-study.pdf>
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students-Design and Evaluation of a Diabetes Themed Escape Room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 6265. doi: <https://doi.org/10.5688/ajpe8176265>
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.

- Fernandez-Vara, C. (2009). *The tribulations of adventure games: Integrating story into simulation through performance*.  
Ανακτήθηκε από: [Academia.edu](http://Academia.edu)
- Francisco, J., & Maher, C.A. (2005). Conditions for promoting reasoning in problem solving: Insights from a longitudinal study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24 (3-4), 361-372.  
Ανακτήθηκε από: <https://promathmedia.files.wordpress.com>
- Frasca, G. (1999). *Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative*.  
Ανακτήθηκε από: <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού* (1<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.
- Gee, J.-P. (2008). Learning and Games. In *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (K. Salen, Eds). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 21-40.  
<https://doi.org/10.1162%2fdmal.9780262693646.021>
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics* 2007, 119(1): 182-191.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L. & Khaled, R. (2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. *Proceedings of CHI (Human – Computer Interaction) Conference*, May 7 – 12, San Jose, CA, USA. doi: [10.1145/2858036.2858231](https://doi.org/10.1145/2858036.2858231)

- Hamari, J., Koivisto, J., and Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii, USA, January 6-9. doi: [10.1109/HICSS.2014.377](https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377)
- Hamari, J. (2017). Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. *Computers in human behavior*, 71, 469-478. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.036>
- Hanline, M.F., Milton, S. & Phelps, P. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28. doi: [10.1080/02568540809594643](https://doi.org/10.1080/02568540809594643)
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: Towards a pedagogy. In T. Jambor & J. Van Gils (Επιμ.), *Several perspectives on child's play* (σσ.119-132). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Howard, J., Bellin, & W. & Rees, V. (2002). Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom. *Proceedings of the Annual Conference of the British Educational Research Association*, September 12-14, Exeter, England.  
Ανακτήθηκε από: <https://nanopdf.com/>
- Hou, H. T., & Chou, Y. S. (2012). Exploring the technology acceptance and flow state of a chamber escape game. *Proceedings of the 20th International Conference on Computers in Education, ICCE 2012* (σσ. 38-41). Singapore.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*. Taylor & Francis Ltd.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.taylorfrancis.com/>



- Hunicke, R., LeBlank, M. & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, *19th National Conference of Artificial Intelligence*, July 25 – 29, 4(1). San Jose, CA: AAAI Press. <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Hunt, J. & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method. Maria Montessori*. U.S.A & U.K.: Transaction Publisher.
- Ihamäki, P. (2014). The potential of treasure hunt games to generate positive emotions in learners: Experiencing local geography and history using GPS devices. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, March 2014, 6(1), 5-20.  
doi:[10.1504/IJTEL.2014.060025](https://doi.org/10.1504/IJTEL.2014.060025)
- Jones, E. & Reynolds, G. (2011). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play* (2<sup>η</sup> έκδ.). New York: Teachers College Press.
- Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction. *Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Stamford, CT: Ablex.
- Kasapakis, V., & Gavalas, D. (2014). Blending history and fiction in a pervasive game prototype. *Proceedings of the 13th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia*, November 2014, Melbourne. doi:[10.1145/2677972.2677981](https://doi.org/10.1145/2677972.2677981)
- Kawulich, B.B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- Kilgallon, J., Antunes, S. & Young M. (2001). *Rules to Live By: A Live Action Roleplaying Conflict Resolution System*. Interactivities Ink Ltd.  
Ανακτήθηκε από: <file:///RTL2.pdf>

- Kim, B. (2012). Harnessing the power of game dynamics: Why, how to, and how not to gamify the library experience. *College & Research Libraries News*, [S.l.], 73(8), 465-469. <https://doi.org/10.5860/crln.73.8.8811>
- Kirriemuir, J. (2002). Video Gaming, Education and Digital Learning Technologies. Relevance and Opportunities. *D-Lib Magazine*, 8(2).
- Koivisto, J. & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007>.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: MacMillan.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2<sup>η</sup> έκδ.). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Lifter K., Foster-Sanda S., Arzamarski C., Briesch J., McClure E. (2011). Overview of play – Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- Meckley, A. (2002). Observing children's play: Mindful methods [Paper]. *International Toy Research Association*, London, 12, August 2002.

- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2012). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Επιμ.), *Oxford library of psychology: Oxford handbook of positive psychology* (σσ. 195-206). New York: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities* [White Paper]. Ανακτήθηκε από: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2016). *Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design at Meaningful Play*. Ανακτήθηκε από: <http://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf>.
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen, D. Walker, (Επιμ.). *Using experience for learning*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Powell, S. (2009). The value of play: Constructions of play in government policy in England. *Children and society*, 23(1), 29-42.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00137.x>
- Rossiter, M. (2002). *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. ERIC Digest. Ανακτήθηκε από: <ED473147.pdf>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals* (εικονογραφημένη έκδ.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Scheffler, I. (1977). In Praise of the Cognitive Emotion. *Teachers College Record*, 79 (2), 171-186.

- Scrafton, E. & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228. doi: [10.1080/1350293X.2015.1016806](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016806)
- Tychsen, A., Hitchens, M., Brolund, T., & Kavakli, M. (2005). The game master. *Proceedings of the second Australasian conference on Interactive entertainment* (σσ. 215-222), November, Sydney, Australia.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/>
- Van den Bulck, J., & Van den Bergh, B. R. H. (2000). The influence of perceived parental guidance patterns on children's media use: Gender differences and media displacement. *Journal of Broadcasting*, 44(3), 329-348.  
Ανακτήθηκε από: <https://research.tilburguniversity.edu/en/>
- Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M. C. P. & van Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1220-1239.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12935>
- Vogel, R. (2013). Mathematical situations of play and exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 209-225. <http://www.jstor.org/stable/43589783>
- Vörös, A. I. V., & Sárközi, Z. (2017). Physics escape room as an educational tool. *Proceedings of AIP Conference*, 1916(1), 050002. College Park, MD: AIP.  
<https://doi.org/10.1063/1.5017455>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). *Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?* [Paper].  
Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/348870975>

- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2<sup>η</sup> έκδ.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

### Δικτυογραφία

- Ανιχνευτές 1991 (2017, 12 Φεβρουαρίου). *Το Ρέθυμνο έσπασε το ρεκόρ*. Ανακτήθηκε από: <https://anixneutes.eu/>
- Έτσι ξεκίνησαν τα escape rooms. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://sherlockedhomes.gr/etsi-xekinisan-ta-escape-rooms/>
- National Storytelling Network. Ανακτήθηκε από: [What Is Storytelling? – National Storytelling Network \(storynet.org\)](http://www.storynet.org/)
- Thoughts on Real Escape Game. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: [Thoughts on Real Escape Game - REAL ESCAPE GAME Created by SCRAP – Voted America’s No.1 Escape Room](http://www.scrap.com/Thoughts-on-Real-Escape-Game)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νεοελληνικής Γλώσσας, 2003. Ανακτήθηκε από: [2deppsaps\\_GlossasDimotikou.pdf](http://www.deppsaps.gov.gr/GlossasDimotikou.pdf)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), 2021. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες. Ανακτήθηκε από: [e\\_dask.pdf \(pi-schools.gr\)](http://www.pi-schools.gr/e_dask.pdf)
- Breakout EDU – Game platform that contains subjects for school, with the engagement of escape room-style puzzles. Ανακτήθηκε από: <https://www.breakoutedu.com/>

- Freepik – Ιστότοπος τράπεζας εικόνων.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.freepik.com/> (images by macrovector)
- Twinkl – Διεθνής διαδικτυακός εκπαιδευτικός εκδοτικός οίκος.  
Ανακτήθηκε από: <https://www.twinkl.gr/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΟΜΑΔΩΝ

#### ▪ **ΑΣΤΥΝΟΜΟΙ ΛΟΝΔΙΝΟΥ**

Η Αστυνομία της πόλης, γνωστή και ως Σκότλαντ Γιαρντ. Έχουν όλες τις αναφορές και τα στοιχεία που σχετίζονται με την υπόθεση, όπως καταθέσεις μαρτύρων, δακτυλικά αποτυπώματα κ.ά.

#### ▪ **ΑΤΑΚΤΟΙ ΤΗΣ ΟΔΟΥ ΜΠΕΙΚΕΡ ΣΤΡΙΤ**

Ο Γουότσον τους παρουσίασε ως «βρώμικα αλητάκια του δρόμου» κι ο Χολμς έλεγε ότι «πάνε παντού, βλέπουν τα πάντα, ακούνε όλα όσα πρέπει να ακουστούν». Είναι τα μάτια και τα αυτιά του ντετέκτιβ στους υπόγειους δρόμους του Λονδίνου.

#### ▪ **ΠΑΛΑΝΟΔΙΟΙ ΜΙΚΡΟΠΩΛΗΤΕΣ**

Γυρίζουν με τα καρότσια τους σε κάθε στενό της πόλης. Γνωρίζουν κάθε κουτσομπολιό που κυκλοφορεί στην καλή κοινωνία του Λονδίνου. Άριστοι πληροφοριοδότες που δεν κινούν υποψίες.

#### ▪ **ΕΜΠΙΣΤΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ**

Πηγή πληροφοριών για όλα τα φρέσκα νέα. Ενημερώνουν τον Σέρλοκ για εγκλήματα, κουτσομπολιά κι απόρρητα θέματα σχετικά με την κυβέρνηση και τον κόσμο, πριν ακόμα ανακοινωθούν στις εφημερίδες.

## ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑΤΟΣ – ΕΠΕΞΗΓΗΣΗΣ ΚΑΝΟΝΩΝ ΑΠΟ GAME MASTER

«Καλώς ήρθατε στο βικτωριανό, ομιγλώδες Λονδίνο του 1880, όπου το έγκλημα πάντα караδοκεί. Κάθε ομάδα από εσάς ανήκει στο δίκτυο συνεργατών του ντετέκτιβ Σέρλοκ Χολμς, είστε οι Σύμμαχοι που τον βοηθούν στις μυστηριώδεις έρευνές του. Καλείστε να εξιχνιάσετε μια υπόθεση με 4 βήματα και 4 υπόπτους. Κάθε ομάδα καλείται να ερευνήσει έναν από αυτούς. Στο τελευταίο βήμα, πρέπει να συνεργαστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες για να αποκαλυφθεί ο δράστης και αφού καταλήξετε σε ένα όνομα, θα πρέπει να το φωνάξετε όλοι μαζί δυνατά. Αν είναι σωστό, η υπόθεση θα έχει στεφθεί με επιτυχία.

Πριν αρχίσετε τις έρευνες, θα σας δοθούν κάποια στοιχεία, ένα μέρος από τον χάρτη του Λονδίνου, ένα απόκομμα εφημερίδας κι ένα τετράδιο σημειώσεων στο οποίο θα καταγράφετε την πορεία της έρευνας βήμα-βήμα (4 συνολικά), από τη δική σας οπτική γωνία (σε α' πληθυντικό) για να την παρουσιάσετε μετά στον Σέρλοκ. Ο ρόλος του γραμματέα πρέπει να εναλλάσσεται.

Φυσικά, είστε ελεύθεροι να διαβάσετε τα στοιχεία όσες φορές θέλετε και να συζητάτε με την ομάδα σας σχετικά με την υπόθεση. Άλλωστε η ομαδική δουλειά είναι το παν!

Επίσης, θα έχετε κι εσείς συμμάχους που θα σας δίνουν πληροφορίες και κυρίως, θα έχετε τον ίδιο τον Χολμς να σας συμβουλεύει και να σας βοηθάει καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς σας, μαζί με τον δρ Γουότσον βεβαίως.

Οπλισμένοι με όλα τα παραπάνω αλλά και με το θάρρος, την εξυπνάδα και τη φαντασία σας, θα αναζητήσετε στους δρόμους του Λονδίνου –όπου ήδη βρίσκεστε– στοιχεία και θα κάνετε τα απαραίτητα βήματα έρευνας, ξεπερνώντας τα πιθανά εμπόδια, μέχρι να ανακαλύψετε όλοι μαζί τον ένοχο και να λύσετε την υπόθεση! Ώρα λοιπόν να αποδείξετε ότι είστε τόσο καλοί ντετέκτιβς όσο ο Σέρλοκ και ο Γουότσον!»



## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΔΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ – ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

- ΧΑΡΤΗΣ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ

Για πρακτικούς λόγους έχει χωριστεί σε τέσσερα μεγάλα κομμάτια που απεικονίζουν τομείς της πόλης (π.χ. ΒΔ, ΝΑ κ.ά.).

Κάθε ομάδα διαθέτει από ένα, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει συνδυαστικά με άλλα στοιχεία, για να εντοπίσει ένα σημείο συνάντησης ή μια συγκεκριμένη διεύθυνση, ανάλογα με την εξέλιξη των ερευνών.

- ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΗΜΕΡΑΣ

Εδώ θα βρείτε άρθρα που μπορεί να σας δώσουν νέα στοιχεία για την υπόθεση.

- ΛΙΣΤΑ ΥΠΟΠΤΩΝ

Μια σύντομη έρευνα της Αστυνομίας κατέληξε στα ονόματα τεσσάρων υπόπτων. Όσο οι έρευνες προχωρούν, σίγουρα θα ανακαλύψετε πολλά γι' αυτούς.

- ΑΙΓΥΠΤΙΑΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ

Ο Σέρλοκ επέμενε να έχουν όλες οι ομάδες από ένα.

ΛΟΝΔΙΝΟ, 4 ΙΟΥΛΙΟΥ 1888

Ο «ΔΙΑΡΡΗΚΤΗΣ ΤΗΣ ΥΨΗΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ» ΞΑΝΑΧΤΥΠΑ!  
ΤΟ ΠΕΡΙΔΕΡΑΙΟ ΤΗΣ ΚΛΕΟΠΑΤΡΑΣ «ΕΚΑΝΕ ΦΤΕΡΑ»!!

Ανθρωποκνηγητό εξαπέλυσε η αστυνομία για τη σύλληψη του δράστη που διέφυγε με το πολύτιμο κόσμημα από τον Πύργο του Λονδίνου σήμερα το πρωί.



???

ΛΙΣΤΑ ΥΠΟΠΤΩΝ

1



Καθηγητής  
Φίλιπς

2



Λαίδη  
Ντόσον

3



Λόρδος  
Περλ

4



Ταρίκ  
Καλφάνι



## Στοιχεία 1<sup>ο</sup> Βήματος (γρίφου)

- Κοινά Στοιχεία για όλες τις ομάδες

« - Τα πιτσιρικάκια έρχονται στην παραλία για παιχνίδια, είπε ο μπαμπάς του φίλου μου, εάν δε σας αρέσει, καθίστε σπίτι σας. Εντωμεταξύ **πρέπει να ψάξετε** για την μπάλα.»

Ρενέ Γκοσινί – Ζαν Ζακ Σενπέ, «Οι διακοπές του μικρού Νικόλα» (σελ. 14)

«Έκανα ολόκληρο ταξίδι, ελπίζοντας να σας συναντήσω.  
Θέλω μερικές **πληροφορίες** και θα σας πληρώσω καλά.»

Τσαρλς Ντίκενς, «Όλιβερ Τουίστ» (σελ. 41)

«Το γεγονός ότι υπήρχε πολιτισμένος **άνθρωπος** στον 19<sup>ο</sup> αιώνα, που αγνοούσε ότι η γη κινιόταν γύρω από τον ήλιο μου φάνηκε τόσο απίστευτο ώστε δεν μπορούσα να το συνειδητοποιήσω.»

Σερ Άρθουρ Κόναν Ντόιλ, «Σπουδή στο κόκκινο» (σελ. 38)

«Όταν ρώτησα αν έμενε εκεί κάποιος Στάγκερσον,  
μου απάντησαν αμέσως καταφατικά.  
»*Σίγουρα είστε ο κύριος τον οποίο περιμένει*, μου είπαν.  
**Περιμένει κάποιον κύριο εδώ και δυο μέρες.**»

Σερ Άρθουρ Κόναν Ντόιλ, «Σπουδή στο κόκκινο» (σελ. 86)

- Στοιχεία που διαφοροποιούνται ανάλογα με την ομάδα

### Χρόνος συνάντησης

«Τα περισσότερα μαγαζιά έκλειναν καθώς η Νάνσι διέσχιζε βιαστική τους κοσμοπολίτικους δρόμους, πηγαίνοντας για τη δυτική πλευρά του Λονδίνου. Προορισμός της ήταν ένα μικρό, οικογενειακό ξενοδοχείο σ' ένα ήσυχο δρομάκι, κοντά στο Χάιντ Παρκ.

Την ώρα που ανέβαινε τα σκαλιά, το ρολόι σήμανε **έντεκα**.»

Τσαρλς Ντίκενς, «*Όλιβερ Τουίστ*» (σελ. 46)

« - Πότε μπορώ να την δω;

- Αύριο, είπε ο κύριος Μπαμπλ.

- Αύριο βράδυ στις **εννιά**,

είπε ο άγνωστος γράφοντας μια διεύθυνση σ' ένα κομμάτι χαρτί.»

Τσαρλς Ντίκενς, «*Όλιβερ Τουίστ*» (σελ. 42)

«Κι όταν οι άνθρωποι πέρασαν για την αγορά στις **δώδεκα** το μεσημέρι, βρήκαν τον Γίγαντα να παίζει με τα παιδιά μέσα στον ωραιότερο κήπο που είχαν δει ποτέ.»

Όσκαρ Ουάιλντ, «*Ο εγωιστής γίγαντας*» (σελ. 14)

«Στις πεντέμισι, πριν ακόμα χαράξει, ο Σάικς αποχαιρέτησε τη Νάνσι, πήρε τον Όλιβερ και βγήκαν οι δυο τους έξω, στο παγερό πρωινό αδιάζι. [...]

Όσο περνούσε η ώρα κι άφηναν πίσω τους το Λονδίνο, ο Όλιβερ αναρωτιόταν πού τον πήγαινε ο Σάικς. [...]

Το ρολόι μιας εκκλησίας σήμανε **εφτά** και, λίγο παρακάτω, η άμαξα σταμάτησε.

Τσαρλς Ντίκενς, «*Όλιβερ Τουίστ*» (σελ. 30)

«Οι *Τάιμς*, η **Στάνταρντ (ΒΔ)**, η *Μόρνινγκ Κρόνικλ* και είκοσι άλλες **εφημερίδες** δήλωσαν ανοιχτά πως ήταν αντίθετες με την άποψη του κ. Φογκ.»

Ιούλιος Βερν, «*Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*» (σελ. 33)

«Τα **τεϊοποτεία (ΝΑ)**, όπου πίνει κανένας ξέχειλα φλιτζάνια μυρωδάτο τσάι, μαζί με το «σακέ»: ποτό που περιέχει οινόπνευμα και βγαίνει από το ρύζι.»

Ιούλιος Βερν, «*Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*» (σελ. 163)

«Ο Φιλέας Φογκ καταγράφηκε, όπως και τ' άλλα στον ιππόδρομο, σε ιδιαίτερο κατάστιχο.

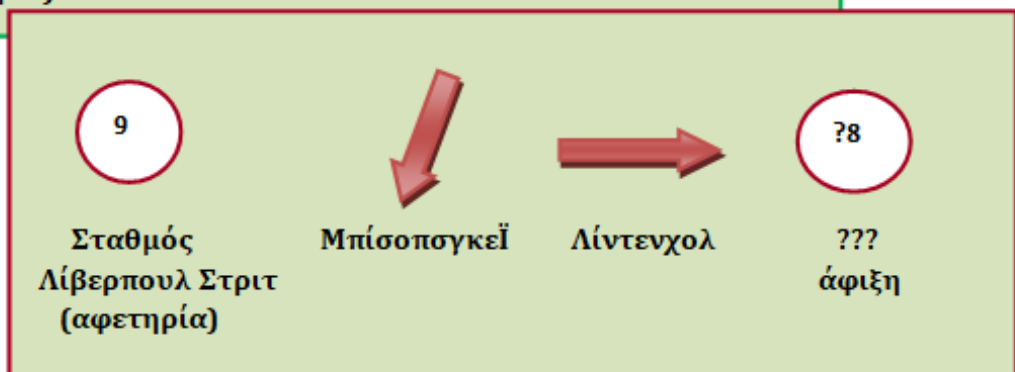
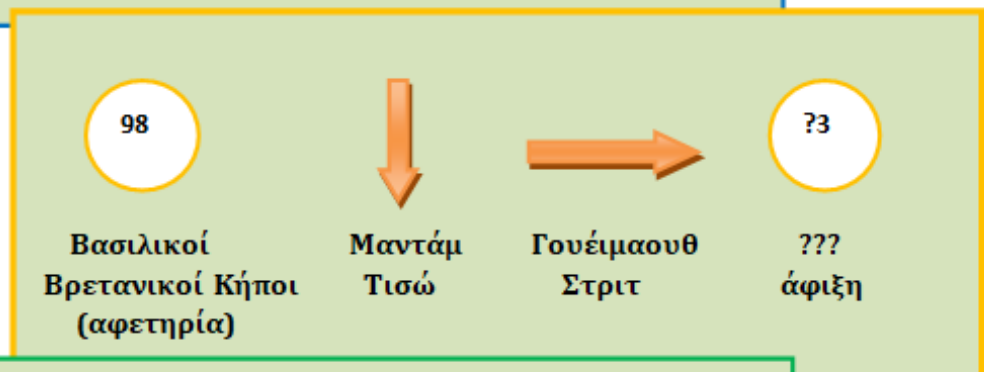
Έγινε χρηματιστηριακή αξία και διατιμήθηκε αμέσως στην **αγορά του Λονδίνου (ΚΑ)**.»

Ιούλιος Βερν, «*Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*» (σελ. 35)

«Κι αφού την περασμένη βραδιά, στις οχτώ και σαράντα πέντε, ο Φιλέας Φογκ δεν είχε παρουσιαστεί στο σαλόνι της **Μεταρρυθμιστικής Λέσχης (ΝΔ)**, το στοίχημα είχε χαθεί.»

Ιούλιος Βερν, «*Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*» (σελ. 260)

Στην πίσω πλευρά από τις 4 καρτέλες που φανερόνουν την τοποθεσία συνάντησης, βρίσκονται οι οδηγίες για τη θέση της στο κομμάτι του χάρτη που κάθε ομάδα διαθέτει.



## Στοιχεία 2<sup>ου</sup> Βήματος (γρίφου)

### Γουίγκινς, αρχηγός των Ατάκτων της Μπέικερ Στριτ

Λοιπόν μάγκες, τον Ταρίκ δεν τον ξέρω προσωπικά αλλά όλοι στην πιάτσα λένε ότι είναι ήσυχος και δε μιλάει πολύ. Πρέπει να είναι γύρω στα 38 και δεν έχει πολλούς μήνες που ήρθε από την Αίγυπτο εδώ, νομίζω 1 ή 2 Ιουνίου μου είπαν. Για την οικογένειά του δεν ξέρουμε τίποτα. Μένει στη «Γειτονιά των Αστέγων» και τρώει στο συσσίτιο, ειδικά τις Πέμπτες που σερβίρει η Λαίδη Αν τον ζωμό της με κρέας, τρώει δύο πιάτα! Πρόσφατα έπιασε δουλειά στον Λόρδο Περλ, γι' αυτό έβγαλε επιτέλους τα κουρέλια που φορούσε. Μοιάζει πάντα σκυθρωπός ο κακομοίρης όμως, περπατάει λες και κουβαλάει τσουβάλι με πατάτες στις πλάτες. Τη μόνη φορά που τον είδα να αντιδράει ήταν όταν κάτι μεθύστακες στην αγορά τον κορόιδεψαν για την καταγωγή του, καλά ε, της μουρλής έγινε. Κοκκίνισε ολόκληρος κι άρπαξε έναν από τους μπεκρούλιακες απ' τον λαιμό. Το φχαριστήθηκε η ψυχή μου χαχα, μύγα δε σηκώνει για την πατρίδα του! Δεν ξέρω αν αυτός είναι ο κλέφτης των κοσμημάτων, αλλά φήμες λένε ότι όταν άκουσε ότι κλάπηκε το περιδέραιο, ψιθύρισε ότι η θέση του έτσι κι αλλιώς είναι σε Μουσείο της χώρας του κι όχι εδώ.»



### Κυρία Κόρνεϋ, οικονόμος Λόρδου Περλ

«Χμμ... ο Λόρδος Περλ. Λοιπόν, τον γνωρίζω από παιδάκι. Νευρικός από μικρός και ιδιότροπος, ειδικά με τα πράγματά του. Σε όλο το υπηρετικό προσωπικό ξεσπάει αν υποψιαστεί ότι κάποιος του μετακίνησε έγγραφα από το γραφείο ή αν το αγαπημένο του τσάι με βότανα περιέχει 2 κύβους ζάχαρη αντί για 3 και το αγριογούρουνο δεν είναι καλοψημένο! Είναι όμως κι έξω καρδιά όταν θέλει και χωρατατζής. Έμαθα ότι ο Δούκας του Μπάκιγχαμ κόντεψε να πνιγεί στα γέλια από ένα ανέκδοτο που του είπε στη Βουλή των Λόρδων! Εγώ φρόντισα εκείνη τη μέρα, όπως πάντα, τα ρούχα του να είναι καθαρά και κολλαριστά, «αποπνέει εξουσία και δέος η εμφάνιση λέει». Και βέβαια αυτός βρίσκεται συνέχεια ανάμεσα στα πιο ισχυρά πρόσωπα του Λονδίνου. Η ίδια η Αυτού Μεγαλειότης τον καλεί συχνά σε δείπνα και δεξιώσεις στο παλάτι, μαζί με όλη την καλή κοινωνία, ξέρετε ποιους, λόρδους, δούκισσες, στρατιωτικούς κλπ. Δε μου αρέσει το κουτσομπολιό, αλλά σήμερα τον άκουσα να μιλάει με τον φίλο του καθηγητή Φίλιπς για το περιδέραιο που κλάπηκε, φάνηκε να ενδιαφέρονται πολύ γι' αυτό. Ξέχασα να σας πω ότι ο Λόρδος είναι συλλέκτης και κλείνεται με τις ώρες κάθε βράδυ σε ένα μυστικό δωμάτιο του σπιτιού, όπου φυλάσσει την τεράστια ιδιωτική συλλογή του. Μόνο ο ίδιος έχει κλειδιά γι' αυτό το δωμάτιο, που μου τα δανείζει μια φορά τον μήνα για να καθαρίζω. Μόνο εμένα εμπιστεύεται γι' αυτή τη δουλειά, απίστευτη τιμή, δε νομίζετε;»





### Λόρδος Μπράνλου, μέλος της Μεταρρυθμιστικής Λέσχης Επιστημόνων

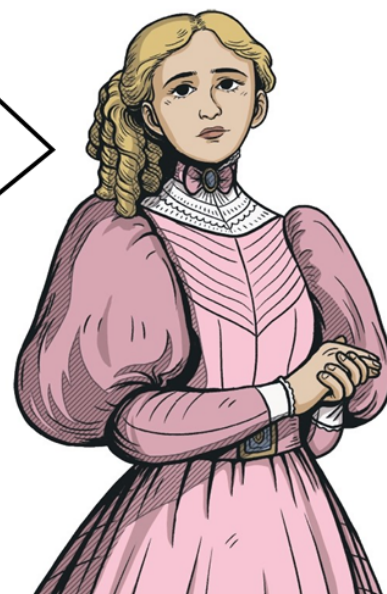
«Ο Τζέημς είναι ανιψιός μου και μέλος της Λέσχης Επιστημόνων.

Είναι καθηγητής Ιστορίας, με ειδικευση στον τομέα της Αιγυπτιολογίας. Έχει πάθος με τα αρχαία κειμήλια, τα θεωρεί ιερά και μυστηριώδη και θα έκανε τα πάντα για να τα προστατεύσει. Κάθε πρωί έρχεται στο σπίτι μου για πρωινό -τα μάφινς σοκολάτας είναι η αδυναμία του- κι από εκεί πηγαίνουμε μαζί στη Λέσχη. Η μόνη φορά που έχασε το ραντεβού μας ήταν σήμερα το πρωί που επισκέφτηκε τον Πύργο του Λονδίνου για να θαυμάσει μια συλλογή κοσμημάτων από την Αίγυπτο. Έχει μυαλό ξυράφι ξέρετε, στα 10 του χρόνια είχε ήδη βγει τρεις φορές πρωταθλητής σε αγώνες σκάκι. 43 χρόνια μετά, ακόμα παίζει τις Παρασκευές με τον αγαπημένο του φίλο λόρδο Περλ. Επίσης λατρεύει την κλασική μουσική, υποστηρίζει ότι του γαληνεύει την ψυχή. Οφείλω να ομολογήσω ότι μοιάζει πάντα σοβαρός και συγκροτημένος, αλλά κρύβει μέσα του την τρέλα που έχουν όλες οι διάνοιες. Τις προάλλες μου αποκάλυψε πως όνειρό του είναι να επιστρέψουν όλα τα κλεμμένα κειμήλια στις χώρες όπου ανήκουν, μίλησε μάλιστα και στην τηλεόραση γι' αυτό αναφερόμενος στα κλεμμένα μάρμαρα του Παρθενώνα που βρίσκονται στο Βρετανικό μας Μουσείο. Μα την αλήθεια, η επιστήμη είναι για τον ανιψιό μου, ό,τι και η Βίβλος για τους πιστούς, ό,τι πιο ιερό υπάρχει!»



### Ρόζυ Νόλαν, παιδική φίλη Λαίδης Αν

«Με την Άννα μεγαλώσαμε μαζί στο Ντέβονσάιρ. Από μικρή τρελαινόταν να τρώει μήλα κάτω από δέντρα. Συνηθίζει να βοηθάει στο συσσίτιο των αστέγων φτιάχνοντας το αγαπημένο της φαγητό, βραστό με κρέας, που το μοιράζει πάντα με ευγένεια. Ο πατέρας της, ο Δούκας, πλούσιος και ισχυρός άντρας, τη λάτρευε. Στα προπέρσινα γενέθλιά της που έκλεινε τα 22, της χάρισε ένα υπέροχο διαμαντένιο περιδέραιο, αυτό που κλάπηκε τον προηγούμενο μήνα. Η Αν στεναχωρέθηκε πολύ, γιατί ήταν το μόνο κειμήλιο αξίας που της είχε απομείνει. Μετά τον θάνατο του πατέρα της, η οικογένεια πτώχευσε και τώρα πνίγεται στα χρέη. Η Αν αναγκάστηκε να πουλήσει όλα τα υπέροχα φορέματά της -ντυνόταν πάντα πολύ κομψά, αγαπούσε τη μόδα και τα κοσμήματα βλέπετε. Σσς, μυστικό: το περιδέραιο αυτό ήταν η μόνη της ελπίδα να γλιτώσει από τους τοκογλύφους που την απειλούν και να σώσει τον Πύργο της στο Ντέβονσάιρ. Αν κι εγώ δεν πιστεύω με τίποτα ότι η φίλη μου είναι ο «Διαρρήκτης της Υψηλής Κοινωνίας».



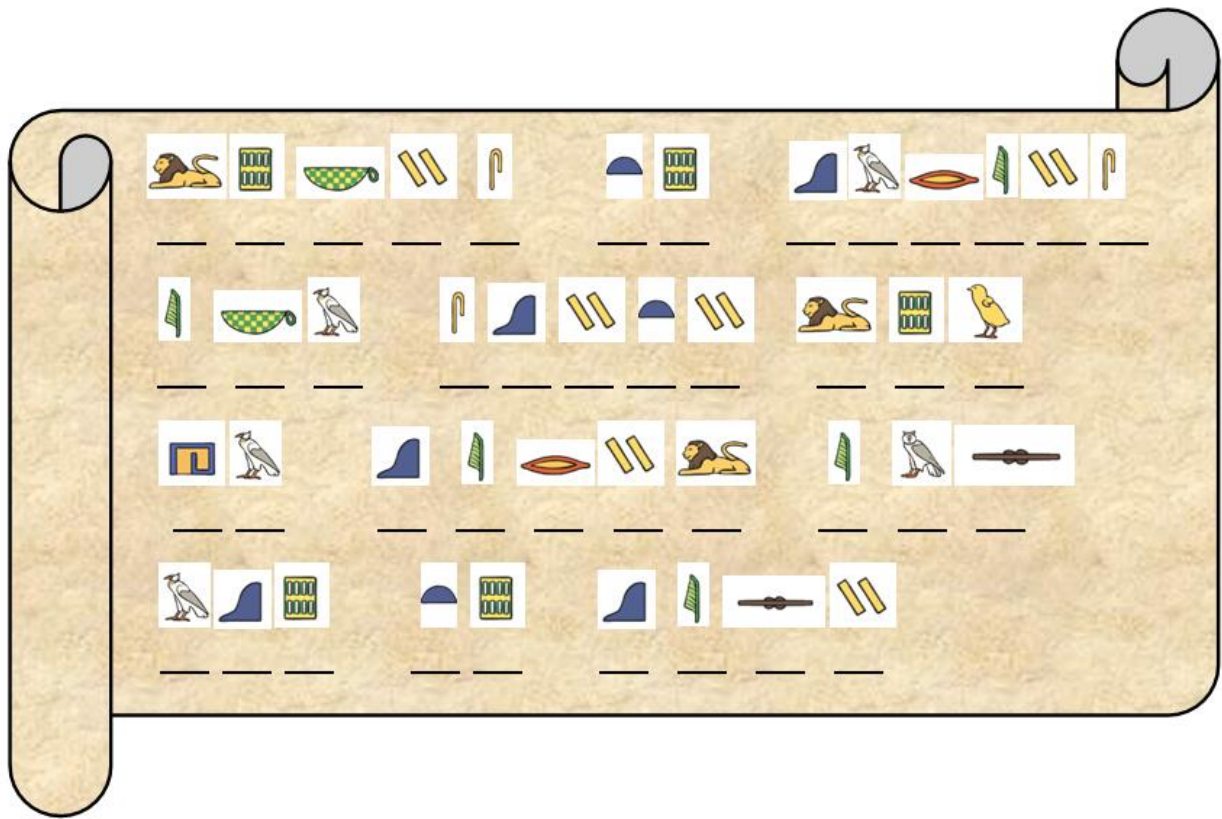
### Στοιχεία 3<sup>ο</sup> Βήματος (γρίφου)

Πύργος του Λονδίνου, πατημασιές δράστη στον τόπο του εγκλήματος.
















*Δήλωση του Αρχηγού της Αστυνομίας, Λεστράντ:*













«Όταν φτάσαμε, βρήκαμε το σύστημα προστασίας απενεργοποιημένο, σπασμένα γυαλιά παντού και αυτές τις πατημασιές. Δίπλα τους βρέθηκε ένα τσαλακωμένο κομμάτι χαρτί με ένα κείμενο σε γραφή που μοιάζει με αυτά τα αιγυπτιακά τα... χμμ... α ναι! Ιερογλυφικά. Κάποιο μήνυμα μεταξύ του δράστη και κάποιου συνεργού ίσως; Πολύ πιθανόν ο ληστής να έκλεψε το κόσμημα με εντολές κάποιου από τους υπόπτους. Δεν μπορώ να ξέρω. Δεν κατάφερα να τα αποκρυπτογραφήσω, σε αυτά είναι ειδικός ο Χολμς. Ελπίζω εσείς να έχετε καλύτερη τύχη. Σίγουρα πρόκειται για κάτι σημαντικό!»













ΜΗΝΥΜΑ:










Μ Ο Λ Ι Σ Τ Ο Π Α Ρ Ε Ι Σ

Ε Λ Α Σ Π Ι Τ Ι Μ Ο Υ

Θ Α Π Ε Ρ Ι Μ Ε Ν Ω

Α Π Ο Τ Ο Π Ρ Ω Ι

## ΚΑΤΑΘΕΣΕΙΣ ΥΠΟΠΤΩΝ - ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ



Όνομα	Τζέιμς Φίλιπς
Ημερομηνία Γέννησης	6 Σεπτεμβρίου 1835
Επάγγελμα/ Ενασχόληση	Καθηγητής Ιστορίας
Τόπος Κατοικίας	Ρίτζενσι Στριτ, Λονδίνο

Την ώρα της ληστείας	Βρισκόταν στον τόπο του εγκλήματος για να θαυμάσει τα αιγυπτιακά κοσμήματα.
Κίνητρο	Υπάρχει



Όνομα	Άννα Μαρία Ντόσον
Ημερομηνία Γέννησης	24 Μαΐου 1864
Επάγγελμα/ Ενασχόληση	Λαίδη του Ντέβονσαϊρ
Τόπος Κατοικίας	Πύργος του Ντέβονσαϊρ, Λονδίνο

Την ώρα της ληστείας	Η ίδια δήλωσε ότι επισκέφτηκε το αγαπημένο της τεϊοποιείο για να αγοράσει τσάι, αλλά κανείς δεν μπορεί να το επιβεβαιώσει.
Κίνητρο	Υπάρχει





Όνομα	Ρίτσαρντ Περλ
Ημερομηνία Γέννησης	8 Νοεμβρίου 1821
Επάγγελμα/ Ενασχόληση	Μέλος στη Βουλή των Λόρδων, Δούκας του Νιούκαστλ
Τόπος Κατοικίας	Νιούκαστλ, Λονδίνο

Την ώρα της ληστείας	Σύμφωνα με τους εργαζόμενους στον Πύργο του, είχε ένα σοβαρό ραντεβού στο «μυστικό» δωμάτιο.
----------------------	--

Κίνητρο	Υπάρχει
---------	---------



Όνομα	Ταρίκ Καλφάνι (Αιγύπτιος)
Ημερομηνία Γέννησης	???
Επάγγελμα/ Ενασχόληση	Υπάλληλος του λόρδου Περλ
Τόπος Κατοικίας	Άσυλο προσφύγων, παλιά αγορά Λονδίνου

Την ώρα της ληστείας	Κανείς δε γνωρίζει πού βρισκόταν. Έλειπε από τη δουλειά του.
----------------------	--

Κίνητρο	Υπάρχει
---------	---------



### Στοιχεία 4<sup>ο</sup> Βήματος (γρίφου)

Δευτέρα 4 Ιουλίου, πρωί

Η Λαίδη Αν δε θα μπορούσε να βρίσκεται στον τόπο του εγκλήματος γιατί...



Δόκτωρ  
Γουότσον

Δευτέρα 4 Ιουλίου, πρωί

Ο Λόρδος Περλ είναι κλεισμένος στο «μυστικό» του δωμάτιο από χθες το βράδυ, πριν τη ληστεία του Αιγυπτιακού Σμαραγδιού. Θα μπορούσε να είναι ο ένοχος, γιατί...



Δευτέρα 4 Ιουλίου, πρωί

Ο καθηγητής Φίλιπς δε θα μπορούσε να βρισκείται στον τόπο του εγκλήματος, γιατί εκείνη την ώρα...



Δευτέρα 4 Ιουλίου, πρωί

Ο Ταρίκ το πρωί της ληστείας δε θα μπορούσε να βρισκείται στον τόπο του εγκλήματος γιατί...





Δευτέρα 4 Ιουλίου 1888, πρωί

Κρατήστε έντονα στον νου σας μόνο τις πληροφορίες που χρειάζεστε

(ΤΙ πρέπει να γίνει; ΠΟΥ; ΠΟΤΕ;).

Συνδυάστε τα στοιχεία και γράψτε το κείμενο που προκύπτει. Προσέξτε να είναι ολοκληρωμένο και να περιέχει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.



Αγαπητέ Σέρλοκ,

Η έρευνα ξεκίνησε. Βρήκαμε αποσπάσματα από κάποια βιβλία. Σύμφωνα με αυτά:

Πρέπει να .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Στο πίσω μέρος είν' η ουσία  
**Πού βρίσκεται η τοποθεσία;**  
Έχετε στοιχείο γι' αυτό,  
Έν' αλάνθαστο οδηγό.  
Κάντε τον συνδυασμό!







Δευτέρα 4 Ιουλίου 1888, βράδυ

Έχετε ανθρώπους να σας δώσουν πληροφορίες και τα αρχεία της Αστυνομίας. Αρκούν για να «χτίσει» κάθε ομάδα το Προφίλ ενός Υπόπτου.



### ΠΡΟΦΙΛ ΥΠΟΠΤΟΥ

Όνομα: .....

Ηλικία: .....

Εξωτερικά χαρακτηριστικά: .....

.....

Πού γεννήθηκε/μεγάλωσε: .....

.....

Πώς μιλάει/συμπεριφέρεται: .....

.....

Ενδυμασία: .....

.....

Διατροφικές συνήθειες: .....

.....

Κίνητρο για έγκλημα: .....

.....



Ο άνθρωπος που συναντήσατε σίγουρα έφερε τα πάνω - κάτω με τις πληροφορίες του!  
Ή μήπως πρέπει να πω...  
Τα ΚΑΤΩ - ΠΑΝΩ:!!



Τρίτη 5 Ιουλίου 1888, πρωί

Αγαπητέ Σέρλοκ,

Μετά το προφίλ του Υπόπτου, σειρά έχει μια επίσκεψη στον Πύργο του Λονδίνου. Κάμερες προστασίας και σύστημα συναγερμού απενεργοποιημένα, σπασμένα γυαλιά από τη θήκη που φυλασσόταν το κόσμημα και οι λασπωμένες πατημασιές του δράστη συνθέτουν το σκηνικό του εγκλήματος.

Ο Επιθεωρητής Λεστράντ .....

.....

.....

.....

.....

.....

Καταφέραμε να αποκρυπτογραφήσουμε το μήνυμα! Είναι το εξής:

«.....

.....

.....

.....»

Καλή δουλειά γενναίοι μου ερευνητές, η υπόθεση φτάνει σιγά-σιγά προς το τέλος της.

Μόλις αποκρυπτογραφήσετε το μήνυμα, περάστε από το σπίτι μου στην οδό 221B Μπέικερ Στριτ.

Στο ταχυδρομικό κουτί, σας έχω αφήσει τα τελευταία στοιχεία που ξεκαθαρίζουν το τοπίο!

Βιαστείτε! Δε μένει πολύς χρόνος!





Τρίτη 5 Ιουλίου 1888, βράδυ

Συνεργάτες μου, φτάσατε στο τέλος!

Εγώ κι ο Γουότσον αφήσαμε για λίγο την υπόθεσή μας και συναντήσαμε το πρωί κάποιους από τους υπόπτους. Παρόλα αυτά, περιμένω με αγωνία τη δική σας γνώμη, γι' αυτό και σας έστειλα τις φωτογραφίες.

Γράψτε ΤΙ πιστεύετε ότι συνέβη, ΠΟΎ βρίσκονταν τελικά τα πρόσωπα που απεικονίζονται, την ώρα της κλοπής; ΠΟΙΟΣ από αυτούς δεν είχε άλλοθι; Τελικά ο δράστης για ποιον έκλεψε το Σμαράγδι;

Συμπληρώστε τις λεζάντες, όπως εσείς νομίζετε και μετά καταγράψτε το αποτέλεσμα της έρευνας στο μπλοκ σημειώσεων.

Ώρα να ξεσκεπάσετε τον πραγματικό Ένοχο!



Αγαπητέ Σέρλοκ,

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία, ανακαλύψαμε ότι ο/η .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Άρα, Ο ΕΝΟΧΟΣ ΕΙΝΑΙ .....



Θυμηθείτε ότι ΜΟΝΟ ΑΝ ΣΥΝΔΥΑΣΕΤΕ τις πληροφορίες σας με τις άλλες Ομάδες θα καταλήξετε στον σωστό Ένοχο.

Μην ξεχάσετε, όταν τον βρείτε να φωνάξετε το όνομά του δυνατά όλοι μαζί!

Λύστε το μυστήριο άξιοι ντετέκτιβς!