

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Κουτσούνας Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 11, Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Ολυμπίας,
koutsoin@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει την έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε για την εξομάλυνση του ελλείμματος επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου Αρχαίας Ολυμπίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο του ποδοσφαίρου. Η συγκέντρωση των δεδομένων βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση, την τήρηση αναλυτικού ημερολογίου από τον ερευνητή καθώς και σε ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών. Διήρκησε από τον Σεπτέμβριο του 2020 ως τον Μάρτιο του 2021 και συμμετείχαν 16 μαθητές και μαθήτριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μέθοδος CLIL μπορεί να προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα και γνωστικό αντικείμενο.

Λέξεις Κλειδιά: CLIL, επικοινωνία, συνεργασία, Φυσική Αγωγή, έρευνα δράσης

Εισαγωγή

Η απόκτηση δεξιοτήτων, χρήσιμων στην ενήλικη ζωή των παιδιών, αποτελεί βασική προτεραιότητα για όλους τους πολιτισμούς ανά τον κόσμο (Cole & Cole, 2001). Ο Brooks (όπως αναφέρεται στη Μαγκώτσιου, 2007) αναφέρεται στις δεξιότητες επικοινωνίας που διευκολύνουν την επικοινωνία, την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή του ατόμου σε ομάδες, ενώ βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και εξομαλύνουν την προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό χώρο (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014), τονίζοντας έτσι τη μεγάλη σημασία στη χρήση τους από το άτομο (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007). Το σχολείο για τους Cole & Cole (2001) είναι μέσο για απόκτηση δεξιοτήτων και ο Delor (1996) με τους τέσσερις «πυλώνες» μάθησης τονίζει την ανάγκη η εκπαίδευση -εκτός της απόκτησης γνώσεων- να ενδυναμώνει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών να συνυπάρχουν, να πράττουν, να αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες, να δρουν με κριτική σκέψη ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής μας. Στα νέα προγράμματα σπουδών της Φυσικής Αγωγής προωθείται η απόκτηση και κοινωνικών δεξιοτήτων (ΙΕΠ, 2014) καθώς το μάθημα είναι πρόσφορο για την ανάπτυξή τους σύμφωνα με πλήθος ερευνών (Κολοβελώνης κ.α, 2006; Μαγκώτσιου, 2007). Η διδασκαλία τους διευκολύνεται από τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, συνεργατικών παιχνιδιών ή καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μαγκώτσιου, 2007). Μια τέτοια καινοτόμος, αποτελεσματική, αποδοτική μέθοδος είναι και το Content and Language Integrated Learning (CLIL), (Dalton -Puffer et al., 2010), που χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού αντικειμένου (Marsh, 2002) και οι βασικές αρχές του, τα 4 Cs, (Content, Cognition, Communication, Culture) -που οδηγούν στη γνώση-(Coyle, 1999) συνάδουν με τη στοχοθεσία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Mateu, 2013; ΙΕΠ, 2014) δημιουργώντας παραγωγικό πεδίο εφαρμογής του στο μάθημα. Με βάση τα παραπάνω, η απόφαση εμπλοκής του εκπαιδευτικού Φυσικής αγωγής και ερευνητή σε έρευνα δράσης με κεντρικό ζητούμενο τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μεταξύ των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, εφαρμόζοντας τη μέθοδο CLIL στο αντικείμενο του ποδοσφαίρου, αποτελεί το θέμα του παρόντος ερευνητικού άρθρου. Επιλέχθηκε η πρακτική έρευνα δράσης καθώς

δύναται να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία και η επικοινωνία(Κατσαρού,2010) και συστήνεται από τις Dalton-Puffer και Smit (2013) να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εφαρμογής CLIL, ώστε να ενθαρρύνεται η μεταφορά γνώσεων από ένα τοπικό περιβάλλον-όπως το σχολείο-προς άλλα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να ελέγξουν μέσα από ερευνητικές μεθόδους κατά πόσο οι ιδέες τους είναι υλοποιήσιμες και μπορούν να βρουν εφαρμογή στην εργασία τους στην πράξη(Κατσαρού,2016), διευρύνοντας έτσι την πρακτική τους σοφία (Τσάφος,2015) και βελτιώνοντας την προσωπική και επαγγελματική τους υπόσταση, τους μεταβάλλει από απλούς χρήστες σε δημιουργούς γνώσης (Κατσαρού,2010).

Η μέθοδος CLIL

Κύριο γνώρισμα της μεθόδου CLIL είναι η ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτιστικών, γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της μεθόδου τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα (Mehisto et al, 2008) και στοχεύει στη διαπολιτισμική αντίληψη, που συμπεριλαμβάνει την ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής των συμμετεχόντων ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους(Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου,2008). Η μέθοδος CLIL, λόγω της χρήσης της ξένης γλώσσας, δηλώνει έμμεσα την αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού στην τάξη, που σύμφωνα με τον Marsh και τους συνεργάτες του (2010) θα καταστεί ικανός να δείξει στους μαθητές πώς να αναζητούν πληροφορίες, πώς να συνεργάζονται, πώς να συζητούν, προετοιμάζοντας τους έτσι για έναν κόσμο που συμβαδίζει με το πνεύμα της εποχής μας.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της μεθόδου CLIL στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες που καταδεικνύουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσω της προσέγγισης CLIL στη Φυσική Αγωγή. Η Ito (2019), διδάσκοντας καλαθοσφαίριση μέσω CLIL σε Ιάπωνες μαθητές, διαπίστωσε ανάπτυξη της συνεργασίας τους που οδήγησε σε μια θετική και επιτυχημένη τάξη. Η Crespiilo-Dugo (2019)αναφέρει ότι το CLIL στη Φυσική Αγωγή ευνοεί την ενεργό μάθηση και ως εκ τούτου η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών θα είναι συχνή ενώ ο Lopez-Torres(2019) συσχετίζει την παρουσία αλληλεπίδρασης με τις συνεργατικές μεθόδους που απαιτεί το CLIL για να αναπτυχθεί το στοιχείο της επικοινωνίας. Ως μέσο επικοινωνίας παρά μάθησης η γλώσσα στο CLIL, σύμφωνα με τον Plaza-Díaz(2019), ενθάρρυνε μαθητές στο αντικείμενο της πεζοπορίας να συζητήσουν και να συνεργαστούν βρίσκοντας λύσεις εντός της ομάδας. Μέσα από την επίλυση προβλημάτων στην ομάδα οι μαθητές βίωσαν την ενσυναίσθηση, γεγονός που οδήγησε στη βελτίωση των σχέσεων ή στην άμβλυση των διαφορών μεταξύ τους (Mosquera et al, 2018). Ο Garcia-Calvo (2015) υποστηρίζει ότι το CLIL στη Φυσική Αγωγή δύναται να προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικές δεξιότητες, χρήσιμες για τη δημιουργία μιας υγιούς κοινωνίας που προσφέρει ευκαιρίες σύσφιξης των πολιτισμών. Στην ελληνική βιβλιογραφία τα επιστημονικά άρθρα σχετικά με τη μέθοδο CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ολιγάριθμα και εστιάζουν κυρίως στον βαθμό που το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές προσεγγίζοντάς το με τη μέθοδο CLIL (Εμμανουηλίδου,2016) και στην αίσθηση ικανοποίησης που λαμβάνουν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του CLIL στη Φυσική Αγωγή (Κουτσούνας ,2019).

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα

Στα αρχικά μαθήματα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου του ποδοσφαίρου το σχολικό έτος 2020-2021 ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε έλλειψη ικανοποιητικής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, η οποία δημιουργούσε αρνητικό κλίμα και εμπόδια στην ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αυτό αποτέλεσε

το κεντρικό πρόβλημά του. Πιο συγκεκριμένα, μερίδα μαθητών της Ε΄ τάξης, οι οποίοι ασχολούνταν εξωσχολικά με το ποδόσφαιρο, απευθύνονταν απαξιωτικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και στον εκπαιδευτικό. Φράσεις όπως: «εγώ τα ξέρω αυτά...», «αυτός δεν μπορεί...», «σε ποιον να δώσω την μπάλα αφού δεν καταλαβαίνουν...», «τι μιλάς εσύ αφού δεν παίζεις μπάλα...», ακούγονταν συχνά στη διάρκεια του μαθήματος δημιουργώντας δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και στην πρόοδο της διδασκαλίας. Ο προβληματισμός αυτός σε συνδυασμό με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν τον εκπαιδευτικό να σκεφτεί ότι η μέθοδος CLIL, ως ένα μη κινητικό εργαλείο, θα μπορούσε να αλλάξει τις ισορροπίες «ικανότητας» και να αναδείξει κάποιους αδύναμους κινητικά μαθητές αλλά ικανούς σε γλωσσικές ή άλλες δεξιότητες, εξομαλύνοντας τις δυσκολίες. Η σκέψη αυτή ενισχύθηκε καθώς η Κωνσταντινίδου και οι συνεργάτες της (2011) αναφέρουν ότι η σύνδεση της Φυσικής Αγωγής με διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα μπορεί να αποτελέσει πεδίο έμπνευσης και ισχυρό παράγοντα παρακίνησης για ενεργό συμμετοχή, για μαθητές ικανούς σε αυτά τα διδακτικά αντικείμενα αλλά αδύναμους κινητικά ή αδιάφορους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ισχυροποιήθηκε από το γεγονός ότι οι όροι του ποδοσφαίρου είναι στα Αγγλικά, δεδομένου ότι είναι άθλημα που «γεννήθηκε» στην Αγγλία. Έτσι, το γλωσσικό μάθημα της αγγλικής γλώσσας θα βελτιώνει την επικοινωνία και τη συνεργασία και συνεπώς θα βελτιώνει το κλίμα της τάξης (Gruber, 2015).

Μεθοδολογία

Το βασικό ερώτημα

Το κεντρικό ερώτημα γύρω από το οποίο οργανώθηκε η παρούσα έρευνα δράσης αφορά στο «αν η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο του ποδοσφαίρου».

Αρχικός σχεδιασμός έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης στόχευε στην πρακτική γνώση, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τον στοχασμό και τη συζήτηση (Κατσαρού, 2010). Βασίστηκε στο μοντέλο Stringer, όπως αυτό προτείνεται από την Κατσαρού (2016, σελ.247), όπου η διαδικασία κινείται σπειροειδώς καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής παρατηρεί, συλλέγει πληροφορίες και περιγράφει/καθορίζει την κατάσταση. Δρα σχεδιάζοντας, υλοποιώντας τις παρεμβάσεις, αποδίδει αξία σε αυτές εκθέτοντας την πορεία της έρευνας. Η έρευνα δράσης σχεδιάστηκε για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 και συγκεκριμένα στο χρονικό διάστημα του πρώτου τριμήνου (από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο 2020) για τις ώρες που προβλεπόταν να διδαχθεί το ποδόσφαιρο δια ζώσης, πλαισιωμένο από δύο τουλάχιστον ώρες εβδομαδιαίως ασύγχρονης διάδρασης των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό. Ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε τρεις φάσεις με συνολικά δώδεκα βήματα, τα οποία παρατηρούνταν, συλλέγονταν σχετικές πληροφορίες, περιγράφονταν, διερευνούνταν, αναλύονταν και οδηγούσαν, έπειτα από ερμηνεία, σε επόμενη δράση. Συγκεκριμένα οι φάσεις του αρχικού σχεδιασμού ήταν:

1^η Φάση: Ενημέρωση/Προετοιμασία των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που επρόκειτο να ακολουθήσουν.

2^η Φάση: CLIL και Φυσική Αγωγή στην πράξη: Εξάσκηση στις κινητικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα.

3^η Φάση: Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Εκτιμήθηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μικτής μάθησης θα μπορούσε να επιμηκύνει τον εκπαιδευτικό χρόνο και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Κοτρέτσου & Μπουρδανιώτη, 2018), επιτρέποντάς τους να συνεργαστούν και να αναζητήσουν τη γνώση, να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό υλικό όταν και όσο το επιθυμούσαν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Μακροδήμος & Παπαδάκης, 2016). Η ασύγχρονη διδασκαλία του

μαθήματος υποστηρίχθηκε από την πλατφόρμα μάθησης «e-me» μέσω ηλεκτρονικής τάξης με την ονομασία «CLIL...κάρντας με το ποδόσφαιρο», εφεξής «η-τάξη». Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα καθώς παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία και η συνεργασία (ITYE,2021), ενσωματώνει δε εργαλεία που βοηθούν με επιδέξιο τρόπο στη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην εξ αποστάσεως (Μάγκου & Ζέτου, 2020). Τέλος, ήταν οικεία στους μαθητές καθώς χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως ασύγχρονης διδασκαλίας κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω του covid-19.

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία, που συμβάλουν στην αξιοπιστία της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), όπως:

α) Η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση η οποία σύμφωνα με την Ίσαρη και τον Πουρκό (2015, σελ.107) «... αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό». Για λόγους δεοντολογίας ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων. Στη βάση της πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την αξιοποίηση χρήσης κλίμακας διαβάθμισης (ρουμπρίκα) ως τεχνική καταγραφής της παρατήρησης, (ΙΕΠ,2017), αξιοποιήθηκε η ρουμπρίκα παρακολούθησης των μαθησιακών διαδικασιών (Αλεβυζάκη, 2008,σελ.108), η οποία έχει αξιολογηθεί ως αποτελεσματική και εφαρμόσιμη (Αλεβυζάκη, 2008,σελ.120) στο κομμάτι που αφορά τη συνεργασία. Η ρουμπρίκα είχε τρεις κλίμακες επίδοσης, την εξαιρετική για ποσοστό επίδοσης στο κάθε κριτήριο από 70 έως 100 τοις εκατό, τη μέτρια για ποσοστό επίδοσης 50 έως 70 τοις εκατό και τη χαμηλή για ποσοστό επίδοσης κάτω του 50 τοις εκατό.

β) Τηρήθηκε από τον ερευνητή αναλυτικό ημερολόγιο για όλη τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας δράσης, όπου καταγράφονταν λεπτομερώς οι σημειώσεις που συλλέγονταν, οι τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν, οι αναστοχαστικές σκέψεις και οι παρεμβάσεις που αποφασίζονταν. Συγκεκριμένα υπήρχε καταγραφή που αφορούσε στα ακόλουθα ερωτήματα: 1)Τι συμβαίνει; (αντίληψη), 2) Πώς το καταλαβαίνω; (κατανόηση), 3) Τι μπορώ να κάνω; (διαμόρφωση τελικής κρίσης), 4) Πώς αξιολογώ τη δράση; (επανεξέταση), 5) Ποιά δράση θεωρώ ότι πρέπει να διαλέξω για να συνεχίσω; (παρέμβαση) (Αυγητίδου, 2011).

γ) Συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν σε σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών όπως αυτά εκφράστηκαν από τους ίδιους ανώνυμα στον «τοίχο» με την ονομασία "CLIL...κάρντας με το ποδόσφαιρο» του διαδικτυακού εργαλείου "radlet" απαντώντας την ακόλουθη ανοιχτού τύπου δήλωση: «Θα είχε ενδιαφέρον να εκφράσεις τις σκέψεις, τα συναισθήματα σου σχετικά με το σημερινό μάθημα σε αυτόν τον «τοίχο» επικοινωνίας», με σκοπό να εκφράσουν τις απόψεις τους δίχως δεσμεύσεις (Λαγουμιντζής κ.ά, 2015).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα δράσης συμμετείχε το σύνολο των 16 μαθητών/τριών (8 αγόρια και 8 κορίτσια) ενός τμήματος της Ε΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συμμετέχων ήταν επίσης ο ερευνητής, ο οποίος συνεισέφερε στον εντοπισμό του πρακτικού προβλήματος, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της δράσης έως τη συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων και την κοινοποίηση της γνώσης που προέκυψε από την έρευνα. Επίσης προετοίμασε το υποστηρικτικό υλικό της αγγλικής γλώσσας καθώς είχε πιστοποιηθεί ως προς την επάρκεια χρήσης της και μπορούσε να υποστηρίξει τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας

Φάση 1η: Ενημέρωση /Προετοιμασία των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που επρόκειτο να ακολουθήσουν.

Σκοπός της φάσης ήταν η ενημέρωση των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που θα ακολουθούσαν, η απάντηση σε πιθανές απορίες τους, ο ορισμός του χρονικού πλαισίου και η στοχοθεσία, δηλαδή η εκμάθηση του ποδοσφαίρου με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

Βήμα 1^ο: Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι επρόκειτο να διδαχθούν το ποδόσφαιρο μέσω της χρήσης της αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο CLIL.

Βήμα 2^ο: Δημιουργήθηκε η «η-τάξη» για τις ανάγκες εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω αυτής διευκολυνόταν η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ερευνητή-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, αφού φιλοξένησε ενημερώσεις, εργασίες και εφαρμογές Web2.0. Η πρόσβαση γινόταν με τους κωδικούς του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και δεν απαιτήθηκαν περαιτέρω οδηγίες για την εγγραφή στην «η-τάξη» καθώς είχε αξιοποιηθεί για τις ανάγκες της ασύγχρονης διδασκαλίας την εποχή της πανδημίας την προηγούμενη σχολική χρονιά. Δόθηκε μικρή προθεσμία στους μαθητές για την εγγραφή τους στην «η-τάξη».

Βήμα 3^ο: Με την παρέλευση της προθεσμίας εγγραφής ο ερευνητής έλεγξε την πρόοδο των εγγραφών και διαπίστωσε ότι όλοι οι μαθητές, πλην ενός, είχαν εγγραφεί. Ο ερευνητής συζήτησε σχετικά με τον μαθητή, ο οποίος ανέφερε ότι ο λόγος της μη εγγραφής του στην «η-τάξη» ήταν η απώλεια των κωδικών του. Ο μαθητής ανέκτησε τους κωδικούς του με τη βοήθεια του ερευνητή και στη συνέχεια εγγράφηκε επιτυχώς στην «η-τάξη».

Βήμα 4^ο: Για την παρακίνηση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας, όπου οι μαθητές, στον «τοιχο» της «e-me», κλήθηκαν να απαντήσουν στα ελληνικά ή και στα αγγλικά στο ανοιχτό ερώτημα «Τι σας έρχεται στο μυαλό μόλις ακούτε τη λέξη ποδόσφαιρο;». Οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν από τον ερευνητή και προέκυψε συννεφώλεξο μέσω του ψηφιακού εργαλείου «word art» με την ονομασία «Brainstorm in Football», που αναρτήθηκε στην «η-τάξη». Στο συννεφώλεξο οι λέξεις με συχνή παρουσία ήταν «goal», «pass», «shoot», «ball», «foul», «penalty», «ντρίπλα» που είχαν προβλεφθεί και ενταχθεί από τον ερευνητή στον αρχικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό της παρούσας ως κινητικές δεξιότητες ή έννοιες που έπρεπε να διδαχθούν. Εμφανίστηκαν όμως και οι λέξεις «παιχνίδι» και «διασκέδαση» ως κυρίαρχες που δεν είχαν προβλεφθεί και συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό. Ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη κατά την διαδικασία του αναστοχασμού τη σημασία της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού για τις αυτές ηλικίες (Στεφανοπούλου, 2015), συμπεριέλαβε το παιχνίδι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Φάση 2^η: Η μέθοδος CLIL και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην πράξη: Εξάσκηση στις κινητικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα.

Χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα ώστε να εφαρμοστεί η μέθοδος CLIL στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διδασκαλία του ποδοσφαίρου με σκοπό να παρακινήσει σε επικοινωνία και συνεργασία. Οι δεξιότητες στις οποίες δόθηκε έμφαση ήταν η μεταβίβαση, η υποδοχή, η προώθηση μπάλας και σουτ, που προτείνονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής Ε' & ΣΤ' Τάξης (ΥΕΠΘ, 2007) και τα συστήματα ποδοσφαίρου που απαιτούν συνεργασία των μελών της ομάδας.

Βήμα 1^ο: Προετοιμασία για τη διδασκαλία του κοντρόλ και της υποδοχής της μπάλας.

Υποβήμα 1^ο: Οι μαθητές, αφού επισκέφτηκαν την «η-τάξη», επέλεξαν μέσα από τον αναρτημένο σύνδεσμο φόρμας google μια από τις ακόλουθες τέσσερις επιλογές, που αφορούσαν τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα : α) Πολύ καλές, β) αρκετά καλές, γ) σχετικά καλές δ) καθόλου καλές. Οι απαντήσεις των μαθητών κατέδειξαν ότι πέντε μαθητές είχαν πολύ καλές γνώσεις, επτά αρκετά καλές και τέσσερις σχετικά καλές ενώ κανένας καθόλου καλές. Αυτό βοήθησε στην καλύτερη και αποδοτικότερη κατανομή τους σε ομάδες. Για τη λίστα που δημιουργήθηκε από τις απαντήσεις ζητήθηκε, ως επιβεβαίωση, η άποψη της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, που υπηρετούσε στο σχολείο, η οποία και συμφώνησε με τις δηλωθείσες απαντήσεις.

Υποβήμα 2^ο: Ο ερευνητής διαμόρφωσε ετερογενείς ομάδες των τριών ατόμων λαμβάνοντας υπόψη : α) τις γνώσεις αγγλικής των μαθητών ώστε να υπάρχει τουλάχιστον

έναν με πολύ καλές γνώσεις και τουλάχιστον έναν με μέτριες γνώσεις σε κάθε ομάδα και β) την εκτίμησή του για τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών, φροντίζοντας να υπάρχει σε κάθε ομάδα αντίστοιχα ένας με πολύ καλές κινητικές δεξιότητες και ένας με μέτριες ώστε να μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες των τριών ατόμων και μια των τεσσάρων ατόμων.

Υποβήμα 3^ο : Στις ομάδες ανατέθηκε στην «η-τάξη» απλού τύπου ιστοεξερεύνηση στην αγγλική γλώσσα σχετική με την εξάσκηση του κοντρόλ και την υποδοχή της μπάλας και κάθε ομάδα ανέλαβε να διεκπεραιώσει ένα από τα πέντε μέρη στα οποία είχε χωριστεί η ιστοεξερεύνηση. Για τη διευκόλυνση των μαθητών στην ιστοεξερεύνηση παρασχέθηκαν πηγές με περιεχόμενο προσιτό στην ηλικία τους και εύκολα διαχειρίσιμο, ενώ δημιουργήθηκε ένα αρχείο παρουσίασης όπου καταγράφηκαν οι πληροφορίες που συνέλεξαν. Όλες οι ομάδες κατέγραψαν με επάρκεια τις ζητούμενες πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν σε σύγχρονη συνεδρία «webex». Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα και οι πέντε ομάδες είχαν εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και την επικοινωνία. Στο «radlet» κατέγραψαν θετικά συναισθήματα για τη δράση μέσα από φράσεις όπως «συνεργαστήκαμε καλά», «όλοι βοηθήσαμε». Ως προς το ημερολόγιο του ερευνητή η δράση ήταν επιτυχής και δεν απαιτήθηκε κάποια διορθωτική παρέμβαση.

Βήμα 2^ο: Το πρώτο μάθημα, η διδασκαλία της δεξιότητας του κοντρόλ και της υποδοχής της μπάλας.

Υποβήμα 1^ο: Η διδασκαλία της δεξιότητας ξεκίνησε με συρτή ρίψη μπάλας προς έναν μαθητή, με σκοπό να υπάρξει ένας καθοδηγούμενος ανακαλυπτικός διάλογος με βάση την ενέργειά του. Ο μαθητής έλεγξε την μπάλα με το πόδι και ακολούθησε μια στιχομυθία σε απλά αγγλικά που έδωσε την έννοια και τη χρησιμότητα της δεξιότητας κι οδήγησε στην ανακάλυψη των τρόπων υποδοχής και ελέγχου της μπάλας, αρχικά μέσα από την επίδειξη του ερευνητή. Στο διάλογο συμμετείχαν αυθόρμητα στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά και άλλοι μαθητές είτε συμπληρώνοντας είτε βοηθώντας τον μαθητή. Η αξιολόγηση της δράσης κατά τον αναστοχασμό είχε θετικό πρόσημο καθώς δεν καταγράφηκε κάποια δυσκολία ή δυσαρέσκεια από τους συμμετέχοντες και έτσι ακολούθησε το επόμενο βήμα.

Υποβήμα 2^ο: Επόμενη δράση ήταν η πρακτική εξάσκηση της δεξιότητας με προεπιλεγμένες ασκήσεις. Για την πρακτική διδασκαλία δημιουργήθηκε κάρτα δραστηριοτήτων με οδηγίες εκτέλεσης σε αγγλικά αντίστοιχα του επιπέδου τους και εικόνες των ασκήσεων. Οι μαθητές εκτελούσαν κατά μόνας τις ασκήσεις εντός της ομάδας τους και σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των οδηγιών από κάποιον μαθητή τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας του παρείχαν υποστήριξη. Η πλειοψηφία των μαθητών στο «radlet» κατέγραψε αρνητικά συναισθήματα όπως «δεν με βοήθησαν» ή «εγώ δεν έκανα τίποτα, απλά κοίταγα». Με βάση τη ρουμπρίκα η μια ομάδα κατέγραψε εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και τον καταμερισμό εργασιών ενώ οι υπόλοιπες τρεις ομάδες χαμηλή επίδοση στα αντίστοιχα κριτήρια. Ως προς το ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση ήταν ελλιπής και ο ερευνητής αναστοχαζόμενος ότι αυτά τα κριτήρια προσδιορίζουν τον σκοπό της έρευνας κατέληξε ότι απαιτείται διορθωτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό προστέθηκε και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας σε ομάδες των τριών ατόμων, όπου ο ένας μαθητής παρατηρούσε, σημείωνε στην κάρτα δραστηριοτήτων αν εκτελείτο ορθά η άσκηση από τον δεύτερο μαθητή και τον ανατροφοδοτούσε με τα κύρια σημεία της δεξιότητας σε απλοποιημένη αγγλική γλώσσα ή και ελληνική, ενώ ο τρίτος είχε το ρόλο του βοηθού. Καταυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε ο επιμερισμός εργασιών και ενισχύθηκε η αλληλοβοήθεια. Οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στο επόμενο μάθημα.

Υποβήμα 3^ο: Το πρώτο μάθημα ολοκληρώθηκε με αγώνα ποδοσφαίρου μεταξύ δύο ομάδων των οκτώ ατόμων, που προέκυψαν από την ένωση δύο ομάδων των τριών ατόμων και τη διάσπαση της ομάδας των τεσσάρων. Οι ομάδες αυτές παρέμειναν για τον σκοπό αυτό ως το τέλος της έρευνας δράσης. Το σύνολο των μαθητών αποτύπωσε στο «radlet» θετικού τύπου συναισθήματα όπως «ήταν τέλειο», «το ευχαριστήκαμε», «ήμασταν ομαδάρα».

Εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και την επικοινωνία για όλες τις ομάδες διαπίστωσε στη ρουμπρίκα ο ερευνητής ενώ στο ημερολόγιο κατά τον αναστοχασμό εκτιμήθηκε ότι δεν χρειαζόταν διορθωτική παρέμβαση και ακολούθησε το επόμενο βήμα της έρευνας.

Σε αυτή τη χρονική στιγμή υπήρξε αιφνιδιαστική διακοπή των διαζώσης μαθημάτων λόγω της πανδημίας για άγνωστο χρονικό διάστημα. Ο ερευνητής για να υπάρξει συνέχεια της ομαλής διεξαγωγής της έρευνας προέβη στη συνέχισή της μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βήμα 3^ο: Το τρίτο μάθημα, η διδασκαλία της δεξιότητας της μεταβίβασης της μπάλας, υλοποιήθηκε μόλις άρθηκε η απαγόρευση της διαζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Υποβήμα 1ο: Στην «η-τάξη» αναρτήθηκαν αγγλικές λέξεις και φράσεις ως υποστηρικτικό υλικό της δράσης που θα ακολουθούσε.

Υποβήμα 2ο: Οι μαθητές κλήθηκαν ανά ομάδα να αναλάβουν το ρόλο του προπονητή περιγράφοντας, με απλές αγγλικές φράσεις, τη δεξιότητα της μεταβίβασης της μπάλας μέσα από τη δράση «Γίνε και εσύ προπονητής». Βοήθεια στον μαθητή-«προπονητή», εάν παρουσιαζόταν δυσκολία, παρείχαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αρκετοί μαθητές κατέγραψαν στο «radlet» αρνητικά συναισθήματα όπως «δεν κατάλαβα πώς γίνεται», «ήταν δύσκολο να το πω». Οι τέσσερις από τις πέντε ομάδες με βάση τη ρουμπρίκα επέδειξαν από χαμηλή έως μέτρια επίδοση στην επικοινωνία και τη συμμετοχή. Στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση απαιτούσε μια διορθωτική παρέμβαση. Ο ερευνητής αναζήτησε τους λόγους των χαμηλών επιδόσεων και θεώρησε ότι οι μαθητές δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα της εκτέλεσης της δεξιότητας και ότι οι φράσεις που την περιέγραφαν είχαν μεγάλο βαθμό δυσκολίας απομνημόνευσης. Κρίνοντας ο ερευνητής ότι η ενεργή συμμετοχή στη δράση ήταν σημαντική για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ανήρτησε στην «η-τάξη»: α) μια διαδραστική εικόνα «wordart», ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding), που μέσω των λέξεών της οι μαθητές παρακολούθησαν ένα βίντεο με την υποδειγματική εκτέλεση μιας μεταβίβασης της μπάλας και β) την περιγραφή των βασικών σημείων της δεξιότητας στην αγγλική γλώσσα μέσα από ένα διαδραστικό παιχνίδι αντιστοίχισης καρτών, περιορίζοντας ταυτόχρονα το εύρος των φράσεων που χρησιμοποιούνταν για να περιγραφεί η δεξιότητα, ώστε οι μαθητές να τις θυμούνται πιο εύκολα. Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν στο τέταρτο μάθημα της έρευνας.

Υποβήμα 3^ο: Οι μαθητές έκαναν πρακτική εξάσκηση στη δεξιότητα της μεταβίβασης της μπάλας με ασκήσεις που περιγράφονταν σε απλά αγγλικά στην κάρτα δραστηριοτήτων και συνοδεύονταν από οπτικές παραστάσεις. Σε περίπτωση αδυναμίας κάποιου μαθητή να κατανοήσει τις ασκήσεις, τα άλλα μέλη της ομάδας παρείχαν υποστήριξη. Στο συγκεκριμένο βήμα δεν παρατηρήθηκε ούτε καταγράφηκε σε κανένα ερευνητικό εργαλείο ουδεμία δυσλειτουργία και η έρευνα δράσης συνεχίστηκε απρόσκοπτα.

Υποβήμα 4^ο: Η ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων από τους μαθητές ενισχύθηκαν με την εφαρμογή της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας. Η κάθε ομάδα διάβασε την ερώτηση, που είχε τεθεί σε απλά αγγλικά, και με πρακτικές δοκιμές και συζήτηση των μελών απαντούσε στο ερώτημα. Υπήρξε η προτροπή η συζήτηση και η απάντηση στο ερώτημα να είναι στην αγγλική γλώσσα. Οι περισσότεροι μαθητές επιβεβαίωσαν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια στις ομάδες τους μέσω καταγραφής θετικών συναισθημάτων και ο ερευνητής σημείωσε εξαιρετική επίδοση των ομάδων σε αυτά τα κριτήρια. Στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση ήταν επιτυχής και η έρευνα οδηγήθηκε στο επόμενο βήμα δίχως παρεμβάσεις.

Υποβήμα 5ο: Το μάθημα ολοκληρώθηκε με αγώνα ποδοσφαίρου μεταξύ των μαθητών, που είχαν ήδη χωριστεί σε δύο ομάδες στο πρώτο μάθημα (Βήμα 2^ο) της Β' Φάσης της έρευνας. Στο «radlet» οι μαθητές εξέφρασαν θετικά συναισθήματα αναφορικά με τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώθηκαν με επίδοση εξαιρετική για τις συμμετέχουσες ομάδες και στη ρουμπρίκα του

ερευνητή ενώ στο ημερολόγιο αναδείχθηκε η ομαδικότητα και η δυνατότητα επικοινωνίας και γι αυτό το λόγο δε χρειάστηκε διορθωτική παρέμβαση.

Βήμα 4ο: Στο πέμπτο μάθημα διδάχθηκε η δεξιότητα της προώθησης της μπάλας με το κουτεπιέ (ντρίπλα) και το σουτ.

Υποβήμα 1ο: Αναρτήθηκαν στην «η-τάξη», ως γνωστική σκαλωσιά, αγγλικές λέξεις με τη μετάφρασή τους, οι οποίες σχετίζονταν με τη δεξιότητα που θα διδασκόταν. Δεν καταγράφηκε στα ερευνητικά εργαλεία ούτε από τους μαθητές ούτε από τον ερευνητή κάποια δυσκολία στην κατανόησή τους και για το λόγο αυτό εκτιμήθηκε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν στο μάθημα.

Υποβήμα 2ο: Η προσέγγιση της δεξιότητας βασίστηκε στη μέθοδο διδασκαλίας του αυτοδιαλόγου. Ο ερευνητής επέδειξε τις δεξιότητες δίχως λεκτική εξήγηση της τεχνικής και ο κάθε μαθητής παρατηρούσε και την περιέγραφε σιωπηλά με σύντομες λέξεις στα αγγλικά. Έπειτα, έβαλαν στη σωστή σειρά φωτογραφίες της δεξιότητας τις οποίες ο ερευνητής μοίρασε ανά τριάδα και τους ενθάρρυνε αρχικά να τη σκεφτούν νοερά λέγοντας το αφήγημά τους στην αγγλική γλώσσα και στη συνέχεια να το εφαρμόσουν και στην πράξη. Η καταγραφή των δεδομένων και στα τρία ερευνητικά εργαλεία εμφάνισε θετικά συναισθήματα και εξαιρετικές επιδόσεις για όλες τις ομάδες. Ως εκ τούτου ο ερευνητής προχώρησε στο επόμενο βήμα.

Υποβήμα 3ο: Ακολούθησε πρακτική εξάσκηση με τη μέθοδο της πρακτικής διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής, εντός ομάδας, εκτελούσε τις προεπιλεγμένες ασκήσεις, από τη γραμμένη στα αγγλικά κάρτα δραστηριοτήτων. Η σειρά εκτέλεσης και ο αριθμός επαναλήψεων σε κάθε άσκηση ήταν στη διακριτική ευχέρεια του μαθητή. Σε περίπτωση δυσκολίας στην εκτέλεση ή την κατανόηση, υποστήριξη παρέχόταν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ο ερευνητής προέτρεπε την εξωτερική του αφηγήματος κάθε μαθητή κατά την εκτέλεση των ασκήσεων. Οι μαθητές εξέφρασαν θετικές σκέψεις για την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία, π.χ «με βοήθησαν τα άλλα παιδιά». Η καταγραφή του ερευνητή στη ρουμπρίκα κατέδειξε εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την επικοινωνία και στις πέντε ομάδες των μαθητών και ως προς το ημερολόγιο δεν κρίθηκε αναγκαία κάποια διαμορφωτική παρέμβαση.

Υποβήμα 4ο: Εφαρμόστηκε η μέθοδος διδασκαλίας του μη αποκλεισμού. Σε μια κάρτα δράσης περιγράφονταν, σε απλά αγγλικά, διαβαθμισμένες σε εκτέλεση δυσκολίας ασκήσεις της δεξιότητας και οι μαθητές επέλεξαν το χρόνο και τον αριθμό επαναλήψεων για τις ασκήσεις. Τονίστηκε η ανάγκη να επαναλαμβάνουν το αφήγημά τους σε κάθε άσκηση που εκτελούσαν. Οι μαθητές δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη δράση καθώς τους έδωσε ελευθερία επιλογής ασκήσεων. Η ρουμπρίκα εμφάνισε για όλες τις ομάδες εξαιρετικής επίδοσης αποτελέσματα στη συνεργασία και στο ημερολόγιο η δράση κρίθηκε ως επιτυχής και ακολούθησε το επόμενο βήμα της έρευνας.

Υποβήμα 5ο: Διεξήχθη ένας αγώνας ποδοσφαίρου μεταξύ των ομάδων. Το σύνολο των μαθητών εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις αναφορικά με τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία με εκφράσεις όπως «μας χάλασε το παιχνίδι», «παίζει μόνος του και δε δίνει πάσες» που οδήγησαν και στην προσωρινή αποχώρηση δύο μαθητών από τον αγώνα. Αιτία ήταν οι συνεχόμενες ατομικές προσπάθειες ενός παίκτη της μιας ομάδας και η περιφρόνησή του προς τους υπόλοιπους, προφανώς αξιολογώντας τον εαυτό του καλύτερο των υπολοίπων στις κινητικές δεξιότητες και ικανότερο να πετύχει γκολ. Η συλλογή των δεδομένων στη ρουμπρίκα έδειξε χαμηλή επίδοση στη συνεργασία, στην παροχή βοήθειας, στον καταμερισμό εργασιών και στην επικοινωνία ενώ στο ημερολόγιο του ερευνητή, αναφορικά με την προβληματική κατάσταση που παρουσιάστηκε στη δράση, εκτιμήθηκε κατά τον αναστοχασμό ότι ήταν αναγκαία η υλοποίηση διορθωτικών δράσεων που θα απάλειφαν ανάλογες συμπεριφορές και θα αναδείκνυαν ομαδικές συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η διορθωτική δράση αφορούσε τον τρόπο βαθμολόγησης των αγώνων και πραγματοποιήθηκε στο έκτο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα,

εκτός των τερμάτων(γκολ), θα βαθμολογείτο -με έναν(1) ή δύο (2) βαθμούς ανάλογα με την ορθότητά τους-η χρησιμοποίηση μικρών φράσεων ή λέξεων στην αγγλική γλώσσα σχετικών με την δεξιότητα που διδάχθηκαν. Νικήτρια ομάδα θα ανακηρυσσόταν αυτή που συγκέντρωνε τους περισσότερους βαθμούς συνολικά και από τα τέρματα(γκολ) και από τις ορθές φράσεις στα αγγλικά. Με την εισαγωγή και βαθμολόγηση στοιχείων της γλώσσας σχετικά με το αντικείμενο, εξισορροπείτο η υπερτέρηση των κινητικών δεξιοτήτων.

Βήμα 5^ο: Το τελευταίο βήμα της δεύτερης φάσης (έβδομο μάθημα) αφιερώθηκε στη διδασκαλία των κανονισμών και των συστημάτων του ποδοσφαίρου.

Υποβήμα 1^ο: Αναρτήθηκε στην «η-τάξη» βίντεο που περιείχε κανονισμούς ποδοσφαίρου και την ονομασία θέσεων των παιχτών στην αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές δημιούργησαν πλαστικοποιημένες καρτέλες με τις θέσεις των παιχτών και με κανονισμούς που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Στο «radlet» οι μαθητές δήλωσαν χαρούμενοι με τη δημιουργία του υλικού, ευχαριστημένοι με τη συνεργασία σε αυτή τη δράση και ότι βρήκαν το βίντεο ενδιαφέρον. Αυξημένη συνεργασία στη διάρκεια της δράσης σημείωσε και ο ερευνητής και στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση είχε πετύχει το σκοπό της και έτσι η έρευνα συνεχίστηκε στο επόμενο βήμα της.

Υποβήμα 2^ο: Οι μαθητές πήραν θέσεις στο γήπεδο σύμφωνα με τις αναγραφόμενες οδηγίες που υπήρχαν στις καρτέλες που τους μοιράστηκαν τυχαία και τους δόθηκε δυνατότητα να δημιουργήσουν τα δικά τους συστήματα. Η πλειονότητα των μαθητών κατέγραψε στο «radlet» θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση για την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ένας μόνο μαθητής σημείωσε ότι αποκλείστηκε από την επικοινωνία της ομάδας. Μερικά μαθητών ανέδειξε αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την κατανόηση της λειτουργίας και τη δομή ενός συστήματος ποδοσφαίρου. Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν καταγράφοντας εξαιρετική επίδοση και μόνο σε μια ομάδα για ένα μέλος της καταγράφηκε χαμηλή επίδοση στην επικοινωνία. Τα ευρήματα μπορεί να οφείλονταν ή σε ελλιπή κατανόηση του ορισμού του συστήματος ή σε ελλιπή επικοινωνία μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα. Ο ερευνητής, κατανοώντας ότι αυτό θα επηρέαζε αρνητικά την ήδη καλά διαμορφωμένη συνεργασία και τη συνεννόηση μεταξύ των μαθητών της ομάδας κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αναστοχάστηκε και με συγκεκριμένες δράσεις ενίσχυσε τα ήδη κερτημένα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, αφού δόθηκε ο ορισμός του συστήματος και παρουσιάστηκαν ορισμένα παραδείγματα εφαρμόστηκε η μέθοδος της αποκλίνουσας εφευρετικότητας. Οι μαθητές σε ομάδες των οκτώ ατόμων καλούνταν να δημιουργήσουν τα δικά τους συστήματα παιχνιδιού έχοντας ως μόνο περιορισμό την ύπαρξη ενός τουλάχιστον παίκτη σε κάθε γραμμή (αμυντική-μεσαία-επιθετική) και έναν τερματοφύλακα. Κατά την επιλογή και εκτέλεση των ιδεών που προέκυπταν από τη διαδικασία της μεθόδου τα μέλη των ομάδων μοίραζαν τις κάρτες σε καθένα μαθητή, ο οποίος διάβαζε τη μικρή περιγραφή της θέσης και πήγαινε εκεί που τον οδηγούσε η κάρτα. Η εφαρμογή των διορθωτικών δράσεων πραγματοποιήθηκε στο όγδοο μάθημα.

Φάση 3^η: Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας -Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Η τελευταία φάση της έρευνας δράσης αφιερώθηκε στον αναστοχασμό για την εκπαιδευτική διαδικασία και στην παραγωγή του μαθησιακού υλικού.

Βήμα 1^ο: Όλοι οι μαθητές κατέγραψαν συνολικά για την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL θετικά συναισθήματα που αποτυπώθηκαν με φράσεις όπως «ήταν πολύ ωραίο», «το ευχαριστήθαμε», «δουλέψαμε όλοι μαζί». Η ρουμπρίκα του ερευνητή ανέδειξε εξαιρετικές ή καλές επιδόσεις στην επικοινωνία και τη συνεργασία και για τις πέντε ομάδες και ως προς το ημερολόγιο ότι οι επιλεγθείσες παρεμβάσεις κατά τον αναστοχασμό βοήθησαν στη βελτίωση της αξιοποίησης της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Βήμα 2^ο: Σε σύνδεσμο που αναρτήθηκε στην «η-τάξη» οι μαθητές βρήκαν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να δημιουργήσουν τα παρακάτω παράγωγα: α) αλφαβητικό κατάλογο στην αγγλική γλώσσα, ο οποίος περιείχε 20 λέξεις-έννοιες ορολογίας ποδοσφαίρου, β) ένα βίντεο στην αγγλική γλώσσα που οι μαθητές παρουσίαζαν τους πιο βασικούς κανονισμούς

ποδοσφαίρου, γ) ένα γράφημα (timeline) για την εξέλιξη των συστημάτων ποδοσφαίρου. Οι μαθητές κατέγραψαν δυσκολίες στη συνεργασία και τη συνεννόηση για τη δημιουργία του υλικού. Με βάση τη ρουμπρίκα εμφανίστηκε δυσκολία για όλες τις ομάδες στη συνεργασία και τη συνεισφορά πληροφοριών και ιδεών για την υλοποίηση της δράσης. Ο ερευνητής μέσα από τον αναστοχασμό του στο ημερολόγιο έκρινε ότι οι δράσεις αυτές τόνιζαν τη συνεργασία και την επικοινωνία- κύρια ζητούμενα της έρευνας δράσης- και αποφάσισε τη διεξαγωγή σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών-εκτός διδακτικού σχολικού χρόνου- όπου θα παρουσίαζε τον τρόπο δημιουργίας του παράγωγου υλικού βοηθώντας τους μαθητές να το ολοκληρώσουν.

Βήμα 3^ο: Το τρίτο και τελευταίο βήμα ήταν η προγραμματισμένη διεξαγωγή ενός ενδοσχολικού μίνι πρωταθλήματος αγώνων ποδοσφαίρου διάρκειας δύο ωρών το οποίο θα παρακολουθούσε όλο το σχολείο. Λόγω όμως των μέτρων που ίσχυαν για την προστασία από την πανδημία, η διεξαγωγή του ακυρώθηκε.

Συμπεράσματα

Αρχές της έρευνας δράσης, όπως η συνεργασία και η σπειροειδής αναστοχαστική ερευνητική πρακτική (Creswell, 2016), τηρήθηκαν. Από τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης προκύπτει ότι η μέθοδος CLIL μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο αντικείμενο του ποδοσφαίρου. Συνέβαλε στην επίτευξη της συνεργασίας και ενίσχυσε την επικοινωνία αμβλύνοντας το αρχικό πρόβλημα των μαθητών της τάξης. Όλοι οι εμπλεκόμενοι ανταποκρίθηκαν με διάθεση στις μαθησιακές ευκαιρίες της έρευνας. Η χρήση της ξένης γλώσσας σε όλες τις επιμέρους δράσεις, αν και συγκυριακή μέσα από λέξεις ή απλές προτάσεις (π.χ give me the ball, shoot, pass), πρόσφερε τη δυνατότητα επικοινωνίας στους μαθητές, επιβεβαιώνοντας ανάλογα προηγούμενα ευρήματα της Γραμμένου(2019). Οι μαθητές ανέπτυξαν κώδικες συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα από τα βήματα της έρευνας-δράσης. Ήταν πρόθυμοι, όταν κάποιος δυσκολευόταν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο στην κατανόηση της περιγραφής των ασκήσεων που ήταν στην αγγλική γλώσσα, ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια επιβεβαιώνοντας έτσι τον Salvador-García και τους συνεργάτες του (2020), οι οποίοι κατέγραψαν αλληλοβοήθεια και αύξηση ομαδικής εργασίας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη Φυσική Αγωγή. Η φύση της μεθόδου CLIL οδήγησε στην αξιοποίηση του πλήρους φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας των Mosston και Ashworth(2008), δημιουργώντας περιβάλλον συνεργασίας, ομαδικής επίλυσης προβλημάτων (Salvador-García et al., 2017) και επικοινωνίας για τους μαθητές και τον ερευνητή συμβάλλοντας στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας-δράσης. Τα παραπάνω συμπεράσματα δύνανται να θεωρηθούν σημαντικά διότι επιτρέπουν σε ένα μη γλωσσικό μάθημα όπως η Φυσική Αγωγή την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL ως μέσου για την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Σε θεωρητικό επίπεδο το παρόν άρθρο συμβάλει στον εμπλουτισμό της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας για την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ σημαντική είναι και η πρακτική συμβολή του καθώς προτείνει νέους τρόπους διδασκαλίας ακολουθώντας τις προτροπές των νέων προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σημαντική δυσκολία, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της έρευνας, υπήρξε η αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας λόγω της πανδημίας για αρκετό χρονικό διάστημα γεγονός που αντιμετωπίστηκε ως ένα βαθμό με τη διεξαγωγή σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί σε τι βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης άλλαξαν την οπτική των μαθητών/τριών στο λόγο που παίζουν ποδόσφαιρο ώστε να μεταφερθεί η γνώση αυτή και σε άλλα πεδία της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

Αναφορές

- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β. (μετάφραση Σολμάν Μ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Coyle, D. (1999). 'Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts'. In J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2GnoSic>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Crespillo-Dugo, A. I. (2019). *A comparison of the outcomes and degree of motivation of students in Physical Education CLIL and non-CLIL lessons*.: Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3jH3gAG>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (2η εκδ)*. Χ. Τζορμπατζούδης, (Επιμ.). Αθήνα: Ιων.
- Dalton-Puffer, C., & U. Smit. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545–559. Retrieved June 25, 2021, from <https://bit.ly/3h8fjnL>.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula, & U. Smit. (2010). 'Charting promises premises and research on content and language integrated learning'. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (eds): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 1–19). Amsterdam: John Benjamins, (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3gTtH4q> προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Delors J. (1996). *L'Education: un trésor est caché dedans: rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Editions UNESCO, Editions Odile Jacob: Paris.
- Garcia-Calvo Rojo, S. (2015). *CLIL curriculum design in Physical Education: Transforming theory into practice*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2229>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Gruber, K. (2015). *Improving students' foreign language competence through Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Physical Education*. Wien: University of Vienna (Διαθέσιμο: <http://othes.univie.ac.at/39834/>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Ito, Y. (2019). The Effectiveness of a CLIL Basketball Lesson: A Case Study of Japanese Junior High School CLIL. *English Language Teaching* 12(11), 42-54. Retrieved April 2, 2021, from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/41063>.
- Lopez-Torres, J. (2019). *Values and bilingual Physical Education at primary level*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3wc6PBM>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract, Finland: University of Jyväskylä. (Διαθέσιμο: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47616>, προσπελάστηκε στις 31/3/2021).
- Mateu, C.J. (2013). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'Educació*, 45, 41-64. Retrieved March 31, 2021, from <https://bit.ly/2LzKw2a>.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford.
- Mosquera Ossa, Y., Chaparro Aricapa, M.S., & Jaramillo Martínez, J. O. (2018). *The impact of teaching Physical Education in English through CLIL in a fourth-grade class at instituto tecnico superior in elementary school branch Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3xbfvjt>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Mosston, M & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition of Teaching Physical Education, 2008*. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2VFFAAB>, προσπελάστηκε στις 6/9/2021).
- Plaza-Diaz, J.M. (2019). *Student-centred learning in Physical Education through CLIL*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/36llhwV>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Salvador-García C, Capella-Peris C, Chiva-Bartoll O, & Ruiz-Montero PJ.(2020). A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Front Psychol.* 2020, 11:578. Retrieved June 25, 2021 from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00578/full>.

Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Vergaz Gallego, J. J. (2017). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso (Students' perception of the use of CLIL method in Physical Education: A Case Study). *Retos*, 33, 138-142. Retrieved June 25, 2021, from <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53665>.

Αλεβυζάκη, Ε.(2008).*Ρομπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά (Διαθέσιμο: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/2402>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Αυγητίδου, Σ.(2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*,2,29-48. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2021, από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf.

Γραμμένου, Π.(2019). Καλλιέργεια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων μέσω CLIL: Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.(Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11610/21226> , προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Εμμανουηλίδου, Κ.(2016). Η Εφαρμογή της Μεθόδου CLIL στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *EKHBOΛOΣ*,11,52-55. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2021, από <https://bit.ly/2D4GTyg> .

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2014).*Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2017).*Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία Τεύχος Α*. Αθήνα.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων(ΙΤΥΕ)- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.(2021).*Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. Αναλυτικός Οδηγός Χρήσης & Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της e-me*. Διεύθυνση Στρατηγικής και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2T5VhCx>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.(Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>, προσπελάστηκε στις 15/4/2021).

Κατσαρού, Ε.(2010).Έρευνα-δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ.Πουρκός & Μ.Δαφέρμος (επιμ). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Κατσαρού, Ε.(2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής τάξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κολοβελώνης, Α.,Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε. & Γεροδήμος, Β.(2006). Η Επίδραση Ενόχ Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στον Αυτοκαθορισμό των Μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 379-389. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2021, από <https://bit.ly/3drjnh8>.

Κοτρέτσου, Π.& Μπουρδανιώτης, Π.(2018). «Εύαθλον»: Αναπτύσσοντας την ηθικότητα των μαθητών μέσω της Φυσικής Αγωγής στην Α/μια και Β/θμια Εκπαίδευση, με εργαλεία μικτής μάθησης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*,14(1),131-143.Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/17429/16630>.

Κουτσουνάς, Ι.(2019). Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η περίπτωση του Δημοτικού σχολείου Αρχαίας Ολυμπίας. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 1415-1422.Αθήνα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2WTVCEd>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Κωνσταντινίδου, Ε., Μιχαλοπούλου, Μ., Αγγελούσης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2011). Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή του Δημοτικού: Μια Ποιοτική Προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 9, 84-100. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2021, από <https://bit.ly/3BFJg7w>.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>, προσπελάστηκε στις 15/4/2021).

Marsh, D., Frigols, M., Mehisto, P. & Wolff, D. (2010). *The European Framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3vRleDe> προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Μάγκου, Α. & Ζέτου, Ε. (2020). Αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας e-me για την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (επιμ.). *Πρακτικά τηλεδημερίδας "Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα"*, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ., 143-145. (Διαθέσιμο: [pekesexae2020_praktika_synedriou.pdf](https://www.rekesexae2020_praktika_synedriou.pdf) (pdekritis.gr), προσπελάστηκε στις 1/4/2021).

Μαγκώτσιου, Ε. & Γούδας, Μ. (2007). Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 82-94. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2021, από <https://bit.ly/3676ZQr>.

Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Τρίκαλα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21510>, προσπελάστηκε στις 30/3/2021).

Μακροδημός, Ν. & Παπαδάκης, Σ. (2016). Σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και η αξιοποίησή τους στο διδακτικό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 366-375. Λάρισα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3qt9JAA>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου. *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου*, 645-655. Λευκωσία. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3m79cCt>, προσπελάστηκε στις 31/3/2021).

Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για την Ομαλή Μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 453-463. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2021, από <https://bit.ly/3yQdwL4>.

Στεφανοπούλου, Χ. (2015). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου και Α. Μπαστέα (Επιμ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 2, 1377-1396. Αθήνα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3tm7ksZ>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Τσάφος, Β. (2015). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ορίζοντας την έρευνα- δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, 14-24. Ρέθυμνο. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3l4wA3c>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Ε.Π.Θ.). (2007). *Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.