

Τα Ομαδοσυνεργατικά Παιχνίδια στη Φυσική Αγωγή

Καλούδης Θεοφάνης

Υποψήφιος Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
faniskaloydis@gmail.com

Γεωργιάδης Κωνσταντίνος

Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
kgeorgia@uop.gr

Τραυλός Αντώνης

Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
atravlos@uop.gr

Θεοδωράκης Γιάννης

Καθηγητής Αθλητικής Ψυχολογίας και Αντιπρύτανης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
theodorakis@pe.uth.gr

Περίληψη

Τα Ομαδοσυνεργατικά Παιχνίδια (Coopertive Games) είναι παιχνίδια συνεργασίας, αποδοχής, χαράς και μπορούν να ενώσουν τους/τις μαθητές/τριες σε ένα πνεύμα αλληλοϋποστήριξης ώστε να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους. Δεν έχουν στοιχεία ανταγωνισμού και προωθούν τη συμπερίληψη. Η έρευνα έγινε στον Νομό Κορινθίας και συμμετείχαν 8 γυμναστές και γυμνάστριες, ήταν ποιοτική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με συνεντεύξεις, ημερολόγια αναστοχασμού και παρατήρηση. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συμπεριλάβουν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στα ημερήσια προγράμματα του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και αν δημιουργείται ένα κλίμα συμπερίληψης και μηδενικού αποκλεισμού για τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και μαθήτριες αλληλεπίδρασαν, διασκέδασαν, βρήκαν ενδιαφέροντα τα παιχνίδια, δεν υπήρχαν στοιχεία ανταγωνισμού και διαφωνίες και προωθήθηκε η συμπερίληψη.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, Ομαδοσυνεργατικά Παιχνίδια.

Εισαγωγή

Η συστηματική και τακτική άσκηση είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία του παιδιού και επηρεάζει θετικά τη συνολική νοητική και φυσική του ανάπτυξη (Hills, King, & Armstrong, 2007). Ένας σημαντικός παράγοντας για τη συστηματική και τακτική σωματική δραστηριότητα είναι το αίσθημα ευχαρίστησης των ασκουμένων (Woods, Tannehill, & Walsh, 2012). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) πρέπει να ενθαρρύνει την ψυχική ευφορία που νιώθουν οι συμμετέχοντες, γενικότερα σε αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και ειδικότερα στο μάθημα της ΦΑ στον χώρο του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα οφείλει να επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων, καθώς και την εσωτερική ικανοποίηση που προσφέρει ο αθλητισμός στον άνθρωπο (Fairclough & Stratton, 2006). Η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική αποδοχή και η υγιής αλληλεξάρτηση που απορρέουν από τις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, ενισχύουν την ψυχική ευεξία των παιδιών που συμμετέχουν (Hashim et al., 2008; Scarpa & Nart, 2012) και δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας και στενές σχέσεις μεταξύ των μελών, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία ή το αθλητικό τους υπόβαθρο (Wienke & Jekauc, 2016). Η επίγνωση της αποδοχής και το αίσθημα του ανήκειν που διακατέχει τα ισότιμα μέλη της ομάδας, προάγουν τόσο την κοινωνικοποίηση των μαθητών,

όσο και την πίστη στις προσωπικές τους ικανότητες, επειδή ακριβώς εργάζονται για την επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας. Η αυτοπεποίθηση, η αποδοχή και γενικότερα η ενίσχυση της ευχαρίστησης, μπορούν να πραγματοποιηθούν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις στη ΦΑ στο Δημοτικό σχολείο (Engels & Freund, 2020).

Δυστυχώς, η ΦΑ επικεντρώνεται σε ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Dyson, 2001) καθώς και στην αυστηρή εφαρμογή του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, γεγονός που περιορίζει τις επιλογές των μαθητών/τριών, μειώνει την αντιληπτική τους ικανότητα και την αυτοεκτίμηση τους και ελαχιστοποιεί την αλληλεπίδραση και το συνεργατικό πνεύμα (Engels & Freund, 2020). Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στα αθλήματα, στα τεστ και στις ατομικές επιδόσεις που αφήνουν στο περιθώριο την ανάπτυξη των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (Fyall & Metzler, 2019). Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση στοχεύει στον διάλογο, στη συναίνεση και στον προβληματισμό γύρω από την κινητική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της συνεργασίας (Jung & Choi, 2016). Συνεπώς, το ερώτημα που τίθεται είναι εάν το σύγχρονο συμμετοχικό μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ στο Δημοτικό σχολείο, στα πλαίσια του εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και αν οι μαθητές/τριες καταφέρουν να νιώσουν το επιθυμητό συναίσθημα της ευχαρίστησης και της αποδοχής.

Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η Συνεργατική ή Ομαδοσυνεργατική Μάθηση (ΟΜ) είναι η μετάφραση του όρου «*Cooperative Learning*». Αν θέλουμε να δώσουμε έναν σύντομο ορισμό θα λέγαμε ότι η «*Ομαδοσυνεργατική Μάθηση περιλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις στις οποίες οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες, ανομοιογενείς, ως προς τα επίπεδα ικανότητας*» (Slavin, 2018, σ.637) ή σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998, σ.144) «*κάθε μορφή διδασκαλίας που δημιουργεί μικρο-ομάδες και αξιοποιεί τη δυναμική τους*». Επίσης, μπορούμε να συναντήσουμε τους όρους «*ομαδοκεντρική μάθηση*», «*ομαδική εργασία*», «*ομαδική μάθηση*» ή και «*εργασία σε ομάδες*».

Η συλλογική επίτευξη του στόχου που τίθεται και η επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην πορεία απαιτεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (Street et al., 2004). Επιπρόσθετα, βελτιώνει τις διαπροσωπικές δεξιότητες και την κοινωνικοποίηση (Goudas & Magotsiou, 2009). Όπως επισημαίνεται και από την Jolliffe (2007), η ΟΜ πρέπει να αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία: (α) *Τη θετική αλληλεξάρτηση «ή βυθιζόμαστε ή κολυμπάμε μαζί»*. Αυτή η πτυχή απαιτεί κάθε μαθητής/τρια να βρίσκεται σε μία μικρή ομάδα και παράλληλα να συμβάλλει στη βελτίωση της ομάδας. Οι μαθητές/τριες είναι υποχρεωμένοι/ες να εργάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μέλος να χρειάζεται τους υπόλοιπους για να ολοκληρώσει το έργο του. (β) *Την ατομική ευθύνη*. Σε αυτήν την περίπτωση κάθε μέλος της ομάδας είναι υπεύθυνο για την ολοκλήρωση του έργου του και κάθε μαθητής/τρια πρέπει να αναπτύξει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης ώστε να διδαχθεί και με αυτόν τον τρόπο να βοηθήσει την ομάδα να συμμετάσχει στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης έχει επίσης παρατηρηθεί: (α) βελτίωση της ατομικής επίδοσης, (β) επίτευξη συλλογισμού υψηλότερου επιπέδου και, ως εκ τούτου, βελτίωση των διαδικασιών της μάθησης, (γ) μεταφορά της μάθησης, (δ) αφιέρωση περισσότερου χρόνου στην εργασία, και (ε) ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Jolliffe, 2007). Επιπλέον, στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων επιτυγχάνεται η προώθηση των σχέσεων φροντίδας, η δημιουργία φιλικού κλίματος, η αύξηση της συμμετοχής και η αμοιβαία υποστήριξη (Jolliffe, 2007). Βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η ψυχική υγεία, ισχυροποιείται το αίσθημα της ανεξαρτησίας, η διάθεση αλληλοϋποστήριξης στα κοινά προβλήματα και αυξάνεται η ανθεκτικότητα σε αγχογόνες καταστάσεις (Jolliffe, 2007).

Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση στη Φυσική Αγωγή

Στη ΦΑ, η ΟΜ στοχεύει στην προώθηση της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται ως ομάδα και έχουν συλλογικούς στόχους (Dyson, 2001). Η ΟΜ έχει έναν σαφώς καθορισμένο στόχο, ατομική ευθύνη, και θετική αλληλεξάρτηση (Engels & Freund, 2020). Η επιστημονική έρευνα έδειξε, επίσης, ότι έχει παρατηρηθεί μαθησιακή, κοινωνική, και ψυχολογική βελτίωση στους/στις μαθητές/τριες (Kyndt et al., 2013). Οι ερευνητές πιστεύουν ότι η πραγματική δύναμη της ΟΜ έγκειται στον συνδυασμό της με άλλες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας (Casey & McPhail, 2018). Από την άλλη πλευρά, επιφυλάξεις εκφράζονται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ΦΑ που διστάζουν να τη χρησιμοποιήσουν, επειδή θεωρούν ότι το «απαραίτητο» κινητικό στοιχείο της ΦΑ θα χαθεί. Ισχυρίζονται, δηλαδή, ότι ο ενεργός χρόνος συμμετοχής των μαθητών μειώνεται και η κινητική τους απόδοση βλάπτεται (Casey et al., 2009). Ωστόσο, ο παραπάνω ισχυρισμός φαίνεται να καταρρίπτεται από πρόσφατη έρευνα που αναδεικνύει ότι το κινητικό στοιχείο δεν μειώνεται, αλλά ενισχύεται (Norembri et al., 2019).

Στην ατομική απόδοση του μαθητή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η δημιουργία θετικών εμπειριών μέσω των κινητικών δεξιοτήτων, που μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αντίληψη των μαθητών (Li et al., 2014). Επίσης, ο διάλογος, η συναίνεση και η ομαδική εργασία που προωθούνται σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον θεωρούνται απαραίτητες στη σημερινή κοινωνία (Jacobs, 2016). Βελτιώνεται το εκπαιδευτικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών (Barker & Quennerstedt, 2017) και δημιουργείται πνεύμα κατανόησης και σεβασμού για το αντίθετο φύλο (Sánchez-Hernández et al., 2018). Σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα αναπτύσσονται βασικές κινητικές και σωματικές δεξιότητες, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις (Norembri et al., 2019).

Η ΟΜ βελτιώνει την κοινωνική επαφή, εξασφαλίζοντας τη θετική αλληλεξάρτηση που προωθείται από τη συνεχή ομαδική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που παράγονται από τη διαλογική διαδικασία (Velázquez, 2012). Οι Sánchez-Hernández et al. (2018) και οι Wallhead και Dyson (2017) ανέφεραν παρόμοια αποτελέσματα σε ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, όπου ο ανταγωνισμός εξαλείφθηκε και επιδιώχθηκε η συμμετοχή όλων των μαθητών, βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από τον διάλογο και από την προσπάθεια επίτευξης των κοινών στόχων. Η συνειδητοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων τους και ο ενεργητικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριές κατακτούν τη μάθηση, αναπτύσσει τις κοινωνικές τους επαφές και το γεγονός της κοινωνικοποίησης αυτής, αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της ΟΜ που πρεσβεύει ότι η κοινωνικότητα προωθεί την απόκτηση της γνώσης (Fernandez-Argüelles&Gonzalez, 2018; Goodyear et al., 2014).

Επιπροσθέτως, έρευνα που έγινε στην Σουηδία σε διδασκαλία με συνομηλίκους, έδειξε ότι ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει τις αξίες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και δεξιότητες επικοινωνίας, επιφέρει θετικές αλλαγές στο κλίμα της τάξης, βελτιώνει την κουλτούρα και τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Klavina et al., 2014). Οι Casey και Goodyear (2015) διεξήγαγαν βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την εφαρμογή της ΟΜ στη ΦΑ, ενώ στη συνέχεια έγινε μια συστηματική ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας που διεξήχθη για την Ομαδοσυνεργατική Μάθηση στη Φυσική Αγωγή για 5 χρόνια (2014–2019) (Bores-García et al., 2021). Η έρευνα επικεντρώθηκε περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως σε βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόλις 15 άρθρα έχουν δημοσιευθεί αυτά τα 5 χρόνια, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη ή θεωρία να μεταφερθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Οι δύο έρευνες συμφωνούν για την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και την ακαδημαϊκή αυστηρότητα που πρέπει να της διαπνέει. Είναι απαραίτητο να συνεχιστεί η έρευνα σχετικά με την εφαρμογή της ΟΜ και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να αφορούν την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου και των άλλων, καθώς στη σημερινή κοινωνία στοιχεία όπως οι

κοινωνικές σχέσεις, ο διάλογος, ο σεβασμός, η σωματική δραστηριότητα, και ο αθλητισμός είναι απαραίτητα.

Συνοπτικά θα αναφέραμε ότι η ΟΜ αποσκοπεί στην προώθηση της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από συλλογικούς στόχους που τίθενται στην ομάδα (Dyson & Rubin, 2003), είναι ευεργετική για τους μαθητές (Grineski, 1996) και προωθεί τη συμπερίληψη (Slavin, 2018). Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας στη ΦΑ αποτελούν βασικό κορμό υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν και αναδείχθηκαν ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά διδακτικά και εκπαιδευτικά εργαλεία για την υλοποίηση προγραμμάτων Ολυμπιακής Παιδείας (Μακρής και συν., 2016) και κατ'επέκταση του μαθήματος της ΦΑ. Η Φυσική Αγωγή ενισχύει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007). Συγχρόνως η «συνεργατική μάθηση» αναφέρεται και στις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στο «*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό- Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» (Δέρρη, Εμμανουηλίδου, & Βασιλειάδου, 2014). Συγκεκριμένα για τη συνεργατική μάθηση αναφέρεται: «*Συνεργατική μάθηση- Όλοι για έναν και ένας για όλους-. Η συνεργατική μάθηση επιδρά θετικά στη μάθηση γιατί αναπτύσσει διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και αξίες και αυξάνει τον ενεργητικό χρόνο στο καθήκον. Τα σημαντικά της στοιχεία είναι όμοια με εκείνα της Αρχής της Αλληλεπίδρασης*» (Δέρρη, Εμμανουηλίδου, & Βασιλειάδου, 2014, σ.32-33).

Η εφαρμογή της ΟΜ δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές ΦΑ έδειξε ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν συμβαδίζει με την επαγγελματική πραγματικότητα που θα βρουν στην τάξη (Hortigüela-Alcalá et al., 2020). Εκτός όμως, από την άρτια προετοιμασία για την εφαρμογή της μεθόδου, είναι απαραίτητο να δοθεί προσοχή στην παιδαγωγική του διαλόγου, με την παρακολούθηση και την ενεργό καθοδήγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ΦΑ στα πρώτα τους μαθήματα. Αυτό θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν εμπιστοσύνη και ικανότητα στον εαυτό τους για να δημιουργήσουν τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα. Επιπλέον, η ΟΜ πρέπει να διδάσκεται στα πανεπιστήμια ως παιδαγωγικό μοντέλο σε βάθος και όχι μεμονωμένα σε συγκεκριμένες στιγμές. Οι δυνατότητές της είναι άπειρες, ωστόσο, εάν η ΟΜ δεν είναι σωστά εστιασμένη, μπορεί να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Ομαδοσυνεργατικά Παιχνίδια

Η ΟΜ μπορεί να εφαρμοστεί στη ΦΑ με διάφορες μορφές, όπως με τη μέθοδο project που είναι μια ιδανική μέθοδος για την εφαρμογή προγραμμάτων στη ΦΑ (Μακρής και συν., 2016), μέσα από το μοντέλο του Hellison για την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής Υπευθυνότητας ή μέσα από τα Ομαδοσυνεργατικά Παιχνίδια (ΟΠ).

Τα ΟΠ εστιάζουν στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων, θέτουν κοινούς στόχους και αποσκοπούν στο αίσθημα της επιτυχίας. Είναι παιχνίδια που οι μαθητές/τριες είναι οργανωμένοι σε μικρές ομάδες που έχουν κοινό στόχο, δεν εμπεριέχουν ανταγωνισμό μεταξύ των συμμετεχόντων (Gulay et al., 2010) και απαιτούν από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεων τους (Street et al., 2004).

Τα ΟΠ είναι η μετάφραση του όρου «*Cooperative Games*», αλλά στην ελληνική βιβλιογραφία μπορούμε να τα συναντήσουμε με μικρές παραλλαγές όπως «*Παιχνίδια στη Φύση*» (Neuman, 2004a), «*Περιπετειώδη Παιχνίδια*» (Neuman, 2004b) ή «*Υπαίθριες δραστηριότητες περιπέτειας*» (Παναγιωτούνης & Θεοδωράκης, 2019).

Στα ΟΠ κάθε μαθητής, μέλος της ομάδας, έχει μερίδιο ευθύνης για τις επιτυχίες της ομάδας και αυτό, φαίνεται να είναι ένας πολλά υποσχόμενος τρόπος για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ευχαρίστηση των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Bay-Hinitz et al., 1994). Τα ΟΠ αυξάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική εκφραστικότητα, τον έλεγχο των συναισθημάτων και την κοινωνική ευαισθησία (Gulay et al., 2010). Τα ΟΠ

καλλιεργούν το συνεργατικό πνεύμα σε αντίθεση με τα ανταγωνιστικά παιχνίδια που αυξάνουν την επιθετικότητα στο Δημοτικό Σχολείο (Bay-Hinitzet al., 1994). Οι de Paula et al. (2017) αναφέρουν ότι στη Βραζιλία είναι περισσότερα τα παιχνίδια ανταγωνισμού, παρά τα παιχνίδια συνεργασίας, με αποτέλεσμα το σχολείο να εκτιμά μόνο τους νικητές. Προβάλλεται η νίκη των ικανών έναντι των μη ικανών, δηλαδή αποκλείονται όσοι δεν πληρούν τα «ισχύοντα» πρότυπα. Είναι μια κουλτούρα κυριαρχίας και επιβολής που περιορίζει την κοινωνική ευαισθησία. Αντιθέτως τα ΟΠ προσφέρουν στα παιδιά επιλογές. Τονίζεται ότι μέσα από το συνεργατικό παιχνίδι οι μαθητές αλληλοβοηθούνται, γίνονται πιο ευαίσθητοι προς τον συμμαθητή τους, αναπτύσσουν φιλίες, υπάρχει αλληλοεκτίμηση, εκτιμούν το έργο του συμμαθητών τους, υπάρχει μεγαλύτερος συντονισμός, παραγωγικότητα και ποιότητα στο έργο τους, συνεισφέρουν όλα τα μέλη, υπάρχει ποικιλομορφία, προωθείται η αυτοεκτίμηση και οι κοινωνικές σχέσεις και επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων (δηλαδή η συμπερίληψη) ανεξάρτητα από τις δεξιότητες που διαθέτουν. Τα βασικά χαρακτηριστικά είναι η επαφή, ο σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η ελευθερία, ο διάλογος, η ειρήνη, και ο ενθουσιασμός.

Η ΦΑ αντιπροσωπεύει έναν χώρο αλληλεπίδρασης και μάθησης ο οποίος βοηθά τους μαθητές να αφομοιώσουν κοινωνικούς κανόνες και κανόνες συνύπαρξης. Υπό αυτήν την προοπτική, η συνεργασία των μαθητών δεν μπορεί να είναι ανταγωνιστική αλλά πρέπει να ξυπνά στα άτομα ιδέες συνεργασίας, καλών σχέσεων και αντίθετης στάσης προς κάθε μορφής βίας (Oliveira et al., 2017). Η γραμμή που χωρίζει τις επιθετικές συμπεριφορές των ανταγωνιστικών αντιδράσεων στα μαθήματα της ΦΑ είναι λεπτή και τα ΟΠ μπορούν να λειτουργήσουν ως όργανο παρέμβασης για τη μείωση επεισοδίων λεκτικής και σωματικής βίας, δηλαδή του σχολικού εκφοβισμού (Oliveira et al., 2017). Η μελέτη τους διενεργήθηκε σε μαθητές/τριες 9-10 ετών και καταδεικνύει ότι οι λεκτικές επιθέσεις μειώθηκαν επτά φορές και οι σωματικές 14 φορές, γεγονός που σημαίνει ότι οι σωματικές επιθέσεις σχεδόν εκμηδενίστηκαν. Αυτά τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα ΟΠ είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και την πρόληψη της βίας.

Τα ΟΠ είχαν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Lavega et al. (2014) σε παιδιά με αναπηρίες και τυπικής ανάπτυξης, αναδεικνύει ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες ήταν σε θέση να επιδείξουν ενεργά σε καλά προσαρμοσμένες κινητικές συμπεριφορές, υπήρξε αλληλεπίδραση και τα παιχνίδια φάνηκαν να λειτουργούν ως ένα εργαστήριο στο οποίο παράγονται κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις χωρίς αποκλεισμούς μεταξύ όλων των συμμετεχόντων.

Στην Ελλάδα έρευνα έχει γίνει και σε εξαρτημένα άτομα με παρόμοια παιχνίδια (*υπαίθριες δραστηριότητες περιπέτειας*) με θετικά αποτελέσματα (Παναγιωτοπούνης & Θεοδωράκης, 2019). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν βέβαια σε σχολικό περιβάλλον, αλλά άπτεται στην ερευνά μας όσο αφορά τη συμπερίληψη και τις σχέσεις χωρίς αποκλεισμούς.

Ένταξη των Ομαδοσυνεργατικών Παιχνιδιών στα μαθήματα ΦΑ

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ΟΠ μπορούν να ενταχθούν: α) για τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος ΑΠΣ της ΦΑ μέσω εισαγωγικών δραστηριοτήτων ή β) στα προβλεπόμενα μαθήματα ΦΑ. Συγκεκριμένα το 2010 στα «*Ωρολόγια Προγράμματα δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*» (ΕΑΕΠ, 2010) προέβλεπαν «*Γνωριμία με φυσικές δραστηριότητες & Σπορ υγείας και αναψυχής 10-15 ώρες*» για τις Α' και Β' τάξεις και «*Φυσικές δραστηριότητες & Σπορ υγείας και αναψυχής 8-12 ώρες*» για τις Γ' και Δ' τάξεις (σ.15988) στη συνέχεια δόθηκαν και οι ανάλογες οδηγίες για το συγκεκριμένο αντικείμενο (Οδηγίες για τη διδασκαλία της ΦΑ στα Σχολεία ΕΑΕΠ, 2010). Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα εισήχθη στο ΑΠΣ των σχολείων ΕΑΕΠ και αποτελούσε ουσιαστική καινοτομία. Το σχολικό έτος 2016-2017 προβλεπόταν η ενσωμάτωση των ΕΑΕΠ στα «*Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*» (ΦΕΚ 1324, 2016) και σύμφωνα με τις «*Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*» (Οδηγίες, 2016) που διαβιβάστηκε στα σχολεία πάλι προβλεπόταν η διδασκαλία του

συγκεκριμένου αντικειμένου αλλά σε οχτώ ώρες διδασκαλίας ανά έτος για τις τάξεις Α' και Β' Δημοτικού και αντίστοιχα τέσσερις ώρες για τις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού Το Δεκέμβριο του 2021 δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης το νέο ΑΠΣ για τη ΦΑ. Το συγκεκριμένο ΑΠΣ θα εφαρμοστεί πιλοτικά σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά Δημοτικά σχολεία της χώρας και γίνονται αναφορές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της.

Η έρευνα

Η έρευνα έγινε σε Δημοτικά Σχολεία στον Νομό Κορινθίας και συμμετείχαν οχτώ γυμναστές και γυμνάστριες. Η διάρκεια της ήταν δέκα εβδομάδες, όπως και η αντίστοιχη έρευνα του Gulay και των συνεργατών του που ήταν 12 εβδομάδες (Gulay et al., 2010) και συνολικά πραγματοποιήθηκαν 20 μαθήματα Φυσικής Αγωγής (διάρκειας 45 λεπτών) σε οχτώ διαφορετικά σχολεία. Η έρευνα ήταν ποιοτική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με συνεντεύξεις, ημερολόγια αναστοχασμού και μη συμμετοχική παρατήρηση. Διασφαλίστηκαν όλα τα ζητήματα δεοντολογίας και οι απαραίτητες εγκρίσεις. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διδάξουν τα συγκεκριμένα παιχνίδια, αν μπορούν να τα εντάξουν στα μαθήματά τους για τον εμπλουτισμό του ΑΠΣ και να δημιουργήσουν ένα κλίμα συμπερίληψης και μηδενικού αποκλεισμού για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Εμπλουτίσαμε το ΑΠΣ με νέες διδακτικές μεθόδους και εφαρμόσαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα ήταν βασισμένο στο ΑΠΣ και τα ημερήσια προγράμματα εμπλουτίστηκαν συστηματικά με ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια, στο εισαγωγικό ή στο τελικό μέρος του μαθήματος και με διάρκεια που δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά (από τη συνολική διάρκεια των 45 λεπτών του μαθήματος), όπως προτείνουν και οι Engels και Freund (2020). Υπήρχε έλεγχος του τρόπου διδασκαλίας που επίσης προτείνουν οι Engels και Freund (2020). Τα ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια που επιλέχθηκαν ήταν παιχνίδια που δεν χρειάζονταν επιπλέον εξοπλισμό και με εφικτό στόχο για τους/τις μαθητές/τριες. Τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν δεν αναπαρήγαγαν κοινωνικά μοντέλα που σχετίζονται με άνδρες και γυναίκες (McKay et al., 2000; Puig, 2000) και επομένως ενθάρρυναν την εκμάθηση ίσων σχέσεων (Puig, 2000), όπως έγινε στην έρευνα των Lavega et al. (2014).

Αποτελέσματα

Πραγματοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις, μία αρχική (πριν την εφαρμογή του προγράμματος) και μια τελική (μετά την εφαρμογή). Ενώ στην αρχική συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί έναντι της συμπερίληψης, στη συνέχεια ανέφεραν ότι το πρόγραμμα άλλαξε το κλίμα, οι συμμετέχοντες/χουσες μαθητές/τριες φαίνεται να αλληλεπιδρούν, να διασκεδάζουν, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και συνολικά να δημιουργείται ένα κλίμα συμπερίληψης και αποδοχής.

Επίσης πραγματοποιήθηκαν δύο μη συμμετοχικές παρατηρήσεις κάθε εκπαιδευτικού (η μία παρατήρηση έγινε στα πρώτα πέντε μαθήματα και η δεύτερη στα τελευταία πέντε) με τη βοήθεια του Κριτικού Φίλου. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί, δεν είχαν δυσκολίες στην εφαρμογή του, και τα ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια σε συνδυασμό και με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις δημιούργησαν ένα κλίμα συμπερίληψης και μη ανταγωνιστικό.

Οι εκπαιδευτικοί στο τέλος του κάθε μαθήματος συμπλήρωναν ένα «*Ημερολόγιο Αναστοχασμού*» και απαντούσαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ενδεικτικές απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς, που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες είναι οι εξής: «*έδειξαν ενδιαφέρον... είναι σημαντικό να συμμετέχουν και να συνεργάζονται με στόχο την ομαδική επιτυχία, το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι είναι το καλύτερο μέσο για να αναπτύξουν το σεβασμό*», «*διασκέδασαν και συνεργάστηκαν... κατάλαβαν την αξία της συνεργασίας, δούλεψαν ομαδικά*», «*συμμετείχαν όλα τα παιδιά... συνεργάστηκαν και κατάλαβαν ότι ο*

στόχος επιτυγχάνεται με την ομαδική δουλειά», «είναι παιχνίδια συνεργασίας ο ένας παίχτης είναι εξαρτημένος από τον άλλον... η συνεργασία είναι η σημαντικότερη έννοια η οποία θα τους συντροφεύει για το υπόλοιπο της ζωής τους», «αναπτύχθηκε η συνεργασία, η πειθαρχία, η επικοινωνία, ο σεβασμός, η ομαδικότητα αλλά και η χαρά και η απόλαυση», «αναπτύχθηκε η ομαδικότητα, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση», «ενδιαφέρον για τα παιδιά, έπαιξαν και συνεργάστηκαν», «τα παιχνίδια είχαν ενδιαφέρον και τα παιδιά ζήτησαν να τα ξανακάνουμε στο μέλλον», «προσπάθησαν να βοηθήσουν εκείνους που δεν τα κατάφερναν και αν δεν συνεργαστούν δεν έχουν κάποιον να τους σώσει... ο ένας εξαρτάται από τον άλλον». Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με την έρευνα των Engels και Freund (2020) όπου τα ευρήματα δείχνουν μια μικρή άμεση επίδραση στην ευχαρίστηση των μαθητών, τη δημιουργία μιας εντονότερης συναισθηματικής συνάφειας μεταξύ των μαθητών και ευνοεί την αισιοδοξία στους λιγότερους ικανούς για την επιτυχία τους.

Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη παραμένει ένα κεντρικό ζήτημα στη ΦΑ και αποτελεί μια πραγματική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ (Block & Obrusnikova, 2007; Dyson & Grineski, 2001; Egilson & Traustadottir, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για την προώθηση της συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων μελετών (π.χ., Hromek, 2009; Lavega et al., 2014; Orlick, 1981) που επεσήμαναν ότι τέτοιου είδους συνεργασία μεταξύ των μαθητών ευνοεί τη συνολική ανάπτυξη τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες για τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων παιχνιδιών. Επομένως, θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο ΑΠΣ και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται για την εφαρμογή τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ένας συστηματικός σχεδιασμός που να συμπεριλαμβάνει ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της ευχαρίστησης στα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής (Engels&Freund, 2020).

Αναφορές

- Barker, D. M., & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. *European Physical Education Review*, 23(3), 339–353.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Research on cooperative learning in physical education. Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.
- Casey, A., & McPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423.
- de Paula, F. N., Pereira, A. D. J., & Triani, F. D. S. (2017). The competition cooperation: The work with cooperative games in physical education. *Fiep Bulletin*, 87(1), 56-58.
- Dyson B & Rubin A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48–55.
- Dyson B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.

- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72(2), 28-31.
- Egilson, S.T. & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
- Engels, E. S., & Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education—How to increase positive experiences in students?. *PloS one*, 15(12), e0243608.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240–258.
- Fernandez-Argüelles, D., & Gonzalez, C. (2018). Physical education and cooperative learning: A practical experience. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43–64.
- Fyall, G., & Metzler, M. W. (2019). Aligning critical physical education teacher education and models-based practice. *Physical Educator*, 76(1), 24–56.
- Goodyear, V., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712–734.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Gülay, O., Mirzeoğlu, A. D., & Çebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 77-91.
- Hashim, H. A., Grove, J. R., & Whipp, P. (2008). Relationships between physical education enjoyment processes, physical activity, and exercise habit strength among western Australian high school students. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 23-30.
- Hills, A. P., King, N. A., & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & Baena-Extremera, A. (2020). "Cooperative learning does not work for me": analysis of its implementation in future physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1539.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games. It's fun and we learn Things. *Simulating & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Jacobs, G. (2016). Ten strengths of how teachers do cooperative learning. *Beyond Words*, 4(1), 10–17.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jung, H., & Choi, E. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 121–136.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-toface cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física / Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Li, F., Chen, J., & Baker, M. (2014). University students' attitudes toward physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 186–212.

- McKay, J., Messner, M., & Sabo, D. (Eds.). (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. London: Sage.
- Neuman, J. (2004a). *Παιχνίδια και ασκήσεις στη φύση*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Neuman, J. (2004b). *Περιπετειώδης Παιχνίδια με φαντασία, για άσκηση και ψυχαγωγία*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Nopembri, S., Sugiyama, Y., Saryono, & Rithaudin, A. (2019). Improving stress coping and problem-solving skills of children in disaster-prone area through cooperative physical education and sports lesson. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 185–194.
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., De Carvalho Filho, J. J., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., ... & Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Puig, N. (2000). Procés d'individualització, gènere i esport [The individualization process, gender and sport]. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 59, 99-102.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in physical education through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812–823.
- Slavin, R. (2018). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., & Ma, T. (2004). The game factory: Using cooperative games to promote prosocial behaviour among children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 97–109.
- Velázquez, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80–105.
- Wallhead, T., & Dyson, B. (2017). A didactic analysis of content development during cooperative learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3). 311–326.
- Wienke, B., & Jekauc, D. (2016). A qualitative analysis of emotional facilitators in exercise. *Frontiers in Psychology*, 7 (1296), 1-13.
- Woods, C. B., Tannehill, D., & Walsh, J. (2012). An examination of the relationship between enjoyment, physical education, physical activity and health in Irish adolescents. *Irish Educational Studies*, 31(3), 263–280.
- Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ., & Βασιλειάδου, Ο. (2014). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΕΑΕΠ. (2010). «Ωρολόγια Προγράμματα δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» Π.Σ. ΕΑΕΠ (σελ. 15986-15994). (<http://www.pi-schools.gr/news/FEK-1139B-PS.pdf> προσπελάστηκε στις 15/6/2022).
- 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.
- Μακρής, Α., Γεωργιάδης, Κ., & Μουντάκης, Κ. (2016). Διδακτική προσέγγιση προγραμμάτων Ολυμπιακής παιδείας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 14(3), 11-28.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγίες (2016). «Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο». <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/e3orthologismos.pdf>.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της ΦΑ στα Σχολεία ΕΑΕΠ(2010). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της ΦΑ στα Σχολεία ΕΑΕΠ, Άρθρο 4., «Φυσικές Δραστηριότητες & Σπορ Υγείας & Αναψυχής»*.(http://www.fa3.gr/phys_educ_2/9_anal_progr-fa-EAEP-dimotikou.htm).

Παναγιωτούνης, Φ., & Θεοδωράκης, Γ. (2019). Μια εναλλακτική προσέγγιση στην συμβουλευτική των εξαρτήσεων. *Θεραπεία μέσω περιπέτειας, πιλοτική εφαρμογή. Εξαρτήσεις*, 33, 30-44.

ΦΕΚ 1324 (2016). ΦΕΚΒ' 1324/11-5-2016. (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-12-657-70691-d1-2016.html>).