

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :

**Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας,
στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΑΦΕΝΤΟΥΛΙΔΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής: Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Πάφος, 2016

Εκπονηθείσα Διπλωματική Εργασία απαραίτητη
για τη λήψη του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Η παρούσα διπλωματική εργασία εγκρίνεται για παράδοση στη Γραμματεία του Τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Όνοματεπώνυμο καθηγητή: Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Υπογραφή καθηγητή: Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Ημερομηνία: 2016

ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Βεβαιώνω ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Για τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας δεν έχω χρησιμοποιήσει ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού, χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα, κλπ.).

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Αφεντουλίδου Παναγιώτα

Υπογραφή φοιτητή: Αφεντουλίδου Παναγιώτα

Ημερομηνία: 2016

Στους μαθητές μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Κο Αδαμάντιο Παπασταμάτη , που με την αμέριστη υποστήριξη και τις γνώσεις του, βοήθησε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Όντας πάνω από όλα «Δάσκαλος», μου μετέδωσε το μεράκι του για τη μάθηση και επαναπροσδιόρισε στη σκέψη μου τον όρο «λειτουργήμα» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την ομάδα των συμφοιτητών μου, του πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφου της Κύπρου, που στάθηκαν αρωγοί και συνοδοιπόροι στο όμορφο ταξίδι της «Δια βίου μάθησης».

Επίσης την οικογένειά μου, για την υπομονή και την αγάπη με την οποία αγκάλιασαν την προσπάθειά μου. Τέλος, θα πω ένα μεγάλο «Ευχαριστώ» στους συναδέλφους, εκπαιδευτικούς και διευθυντές, που έχω γνωρίσει στην 15ετή καριέρα μου. Κυρίως όμως για τις αγωνίες, τους προβληματισμούς και το όραμα που έχουμε μοιραστεί για το σχολείο που θέλουμε. Ένα σχολείο, που θα αγκαλιάζει όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και θα δίνει τη δυνατότητα της υγιούς διάπλασης, ψυχικής και σωματικής. «Νους υγιής εν σώματι υγιεί».

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος, του πανεπιστημίου Νεάπολις-Πάφου, με θέμα την Εκπαιδευτική Διοίκηση (ΜΡΑ). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη ποιοτική έρευνα, σε οκτώ διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, αποτέλεσε η συμμετοχή της συγγραφέως στο πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα», όπου κλήθηκε να υπηρετήσει σε 3 έως 5 σχολικές μονάδες την ίδια χρονιά. Στόχος του προγράμματος ήταν να «ανοίξει» το σχολείο στην κοινωνία, μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων δράσεων. Ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και την ηλικία των παιδιών, να επιτύχει την ένταξη όλων ανεξάρτητα από εθνικότητα, θρησκεία, φύλο ή αναπηρία.

Καταβάλλοντας την ίδια προσπάθεια και χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία σε όλες τις σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε πως ο ρόλος του διευθυντή ήταν καθοριστικός για την επιτυχία του προγράμματος. Στη συνέχεια, με τον μόνιμο διορισμό της συγγραφέως στην Α/θμια εκπαίδευση και λόγω των συνεχών αποσπάσεων σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, κατέληγε στην ίδια διαπίστωση. Αυτήν τη διαπίστωση διερευνά επιστημονικά η παρούσα διπλωματική εργασία, για να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Όμως, ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών αυτών, παρόλο που η συμβολή του είναι καθοριστική. Για το λόγο αυτό, αποφασίσαμε στη παρούσα έρευνα να προσεγγίσουμε το θέμα αυτό από μια πρωτοποριακή σκοπιά, μελετώντας τον ρόλο του διευθυντή, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από ανάλυση οκτώ συνεντεύξεων από διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι οι διευθυντές χρειάζονται καθοδήγηση γιατί είναι ασαφές το νομικό πλαίσιο. Επίσης, χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση, καθώς δεν γνωρίζουν επαρκώς ποιες στρατηγικές να αναπτύξουν ως προς την ένταξη, με συνέπεια να θεωρούν ότι η ένταξη είναι ευθύνη πρωτίστως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει διάθεση για ανάπτυξη στρατηγικών από την πλευρά των διευθυντών, αλλά η νομική ασάφεια και η έλλειψη επιμόρφωσης λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την δημιουργία μιας κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και ενός υποστηρικτικού πλαισίου, που ενθαρρύνει την ένταξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Δεν υπάρχει προκαθορισμένη συνταγή για να επιτύχει ο διευθυντής την ένταξη, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη του, κάθε φορά, τους παράγοντες που συνθέτουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα (γονείς, τοπική κοινότητα, νομικό πλαίσιο, κουλτούρα κ.ο.κ.). Με βάση την έρευνα, καταλήγουμε σε μια σειρά προτάσεων, που αφορούν τον τρόπο που μπορεί να συμβάλει ο διευθυντής, στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ, στο μάθημα της ΦΑ. Αυτές περιλαμβάνουν: Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο, συνεχή αναδιαμόρφωση στόχων, δημιουργία θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, δημιουργία σχολικής επιτροπής για κάθε μαθητή με ΕΕΑ, υποστήριξη υφισταμένων, σύνδεση με την τοπική κοινότητα, διοργάνωση δράσεων ευαισθητοποίησης και ενημέρωση κατά την μετάβαση των μαθητών από την μια σχολική βαθμίδα στην άλλη.

Λέξεις κλειδιά: ρόλος, διευθυντής, σχολικό κλίμα, ένταξη, Φυσική Αγωγή.

ABSTRACT

The inclusion of pupils with special educational needs in the school community is a matter of great concern to the academic community, internationally, in recent years. But little research has been done on the role of headteacher in the inclusion of these pupils, although the contribution is crucial. In this research we approach this issue from an innovative perspective, studying the role of headteacher in the inclusion of pupils with special educational needs in Physical Education. Due to lack of training in Greece, integration is treated with hesitation and doubt. In physical education hesitation rises as apparent security issue. Studying the legal framework existing in Greece for both special education and for special education in Physical Education found legal uncertainty that prevails in our country on the role of headteacher. The research has shown us that the role of educational leadership is crucial to the creation of an appropriate pedagogical atmosphere and a supportive framework that encourages inclusion. Teachers call for guidance and motivation of the headteacher, as support in the decision to initiate and develop inclusion strategies. There is no predetermined recipe to achieve the headteacher's accession but should take account of each of the factors that make up the environment in which it operates (parents, local community, legal framework, culture etc.). Through analysis of eight interviews with headteachers of schools, we concluded that managers need guidance, because the legal framework is unclear. Also, further training is needed, as the headteachers do not know sufficiently what strategies to develop as to accession, and therefore, they believe that integration is primarily the responsibility of teachers for special education. Finally, we found that there is a willingness to develop strategies on the part of headteachers but the legal uncertainty and lack of training act as inhibitors.

Keywords: role, headteacher, pedagogical atmosphere, inclusion, Physical Education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	i
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iiiv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄	4
1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	4
1.1 Ιστορική αναδρομή	4
1.2 Ορισμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	5
1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα	7
1.4 Δημόσιοι διαγνωστικοί φορείς.....	9
1.5 Μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ.....	10
1.6 Έρευνες σχετικά με τον ρόλο του δ/ντή στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ..	111
2. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	188
2.1 Η Φυσική Αγωγή ως εργαλείο εντοπισμού μαθητών με ΕΕΑ.....	233
2.2 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με άξονα την αποδοχή και την ένταξη όλων των μαθητών	255

ΜΕΡΟΣ Β΄	277
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	277
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	333
4.1 Ερευνητικό ερώτημα Α΄: Οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ	333
4.1.1 Αύξηση περιστατικών μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία	344
4.1.2 Εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ	366
4.1.3 Προϋποθέσεις για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ.....	38
4.1.4 Δυσκολίες ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ	411
4.1.5 Βασικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΦΑ για ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.....	444
4.2 Ερευνητικό ερώτημα Β΄: Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ; (στάσεις διευθυντών)	455
4.2.1 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την ΦΑ ως εργαλείο εντοπισμού	466
4.2.2 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την αναγκαιότητα παράλληλης στήριξης στη ΦΑ	49
4.2.3 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με προληπτικά μέτρα που μπορεί να εφαρμόσει ο διευθυντής για ένταξη παιδιών ΕΕΑ στη σχολική μονάδα	511
4.2.4 Τι αναφέρουν οι διευθυντές ως καλές πρακτικές για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.....	533

4.2.5 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την καθολική συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ.....	577
4.3 Ο Ρόλος του διευθυντή.....	58
5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	633
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	822
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	900
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	911

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

1. ΑΜΕΑ: Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες
2. ΔΟΕ: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
3. ΕΑΕΠ: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
4. ΕΒΠ: Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
5. ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
6. ΕΑ: Ειδική Αγωγή
7. ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
8. ΕΚΕΠΙΣ: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών
9. ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης
10. ΟΕΒΔ: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
11. ΠΟΥ: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
12. ΣΜΕΑΕ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
13. ΣΔΕΝΠ: Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων
14. ΤΕ: Τμήμα Ένταξης
15. ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
16. ΥΠΔΒΜΘ: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
17. ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) είναι ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα που συμβάλλουν στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια οι ώρες της ΦΑ στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυξηθήκαν αισθητά στα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Παράλληλα όμως με την αύξηση των ωρών γυμναστικής, δεν έγιναν οι απαιτούμενες ενέργειες από την μεριά του Υπουργείου, για την επαρκή στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

Σκοπός της έρευνας μας ήταν να γίνει διερεύνηση του θέματος της ειδικής αγωγής (ΕΑ), στο μάθημα της ΦΑ, προσεγγίζοντάς το από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο διευθυντής είναι ο ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική μονάδα, αλλά και υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία αυτής. Πώς μπορεί λοιπόν να συμβάλει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Με δεδομένο το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, είναι πολύ σημαντικές οι απόψεις του σχετικά με την καινοτομία, την ειδική αγωγή, την σπουδαιότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και την αντιμετώπιση της αναπηρίας. Πέρα από την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υπάρχει και η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο τέτοια περιστατικά. Η έλλειψη επιμόρφωσης είναι η αιτία που η ένταξη αντιμετωπίζεται με δισταγμό και αμφιβολία. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μάλιστα, ο δισταγμός αυξάνεται, γιατί προκύπτει ζήτημα ασφάλειας. Θέλοντας να ανακαλύψουμε, πώς οι διευθυντές επηρεάζουν την διαδικασία ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ, χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και ζητήσαμε τις απόψεις οκτώ διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελετώντας το νομικό πλαίσιο που υπάρχει στην Ελλάδα, τόσο για την Ειδική Αγωγή, όσο και για την Ειδική Αγωγή στη Φυσική Αγωγή, διαπιστώσαμε τη νομική ασάφεια που επικρατεί στη χώρα μας. Η δομή της συνέντευξης βασίστηκε στα δυο ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής:

A) Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

B) Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Από τις απαντήσεις των διευθυντών, προέκυψαν και συμπεράσματα σχετικά με την γενικότερη στάση τους, ως προς τον ρόλο που πρέπει να έχει ο διευθυντής, στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Δεν έγινε απευθείας ερώτηση σχετικά με αυτό, αλλά από όλη την πορεία της συνέντευξης, οι ερωτώμενοι μας αποκάλυπταν την στάση τους, χωρίς οι ίδιοι να μας την εκφράζουν άμεσα.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου εξετάσαμε προηγούμενες δημοσιεύσεις σχετικά με το θέμα, αλλά και το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα. Το θεωρητικό απαρτίζεται από δύο κεφάλαια, πρώτο και το δεύτερο.

Στο πρώτο κεφάλαιο, μελετήσαμε το νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή στο Γενικό Δημόσιο Σχολείο. Έγινε μια ιστορική αναδρομή, σχετικά με το πότε η χώρα μας έστρεψε το ενδιαφέρον της στην Ειδική Αγωγή. Ορίσαμε ποιοι μαθητές θεωρούνται, σύμφωνα με τον νόμο, ότι έχουν ΕΕΑ και αναφέραμε ποιες είναι αυτές. Παρουσιάσαμε τι συμβαίνει με την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, ποιοι διαγνωστικοί φορείς υπάρχουν και τι προβλέπει ο νόμος για τον ρόλο του διευθυντή κατά την μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ στις σχολικές βαθμίδες. Επίσης έγινε αναφορά σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με το θέμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφερθήκαμε πιο συγκεκριμένα στη περίπτωση της Φυσικής Αγωγής. Αφού έγινε μια επισκόπηση στο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στο συγκεκριμένο θέμα, εξετάσαμε τι αναφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ΦΑ για τα άτομα με ΕΕΑ. Στη συνέχεια, μελετήσαμε πώς η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού ατόμων με ΕΕΑ.

Με την επισκόπηση του θεωρητικού πλαισίου, ολοκληρώσαμε το πρώτο μέρος. Στο δεύτερο μέρος, έγινε ποιοτική έρευνα, με ημιδομημένες συνεντεύξεις και παρουσιάστηκαν συμπεράσματα και προτάσεις. Το εμπειρικό απαρτίζεται από τρία κεφάλαια, το τρίτο, το τέταρτο και το πέμπτο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύσαμε τη μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε. Έγινε ποιοτική έρευνα με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος, προχωρήσαμε στην διαμόρφωση ενός οδηγού συνέντευξης, που απευθύνεται σε οκτώ διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αφού εντοπίσαμε το δείγμα μας, προχωρήσαμε σε οκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις, με στόχο να πάρουμε πληροφορίες για τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύσαμε σε βάθος τις απαντήσεις που δόθηκαν, αφού πρώτα τις ταξινομήσαμε με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Έγινε παράθεση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τους άξονες που ορίσαμε στη μεθοδολογία της έρευνας. Οι δύο πρώτοι, ήταν βασισμένοι στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής και ο τρίτος θεματικός άξονας επικεντρωνόταν στο ρόλο του διευθυντή. Στο πέμπτο κεφάλαιο, καταλήξαμε σε χρήσιμα συμπεράσματα και μια σειρά προτάσεων, ως προς τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου νομικού πλαισίου και την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με την αρχή της συνεκπαίδευσης.

Στο τέλος ακολουθεί κατάλογος της βιβλιογραφίας με τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε.

ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Ιστορική αναδρομή

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (νόμος 3699/2008, άρθρο 1).

Η Ειδική Αγωγή στην εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1981, με τον νόμο 1143/81, σύμφωνα με τον οποίο ιδρύθηκαν τα Ειδικά Σχολεία. Τέσσερα χρόνια μετά, με τον νόμο 1566/85, υιοθετήθηκε η αρχή της ένταξης, τυπώθηκαν βιβλία με το σύστημα Μπράιγ για τους τυφλούς και εισήχθη στο ειδικό σχολείο η μάθηση ξένης γλώσσας. Με νέους νόμους, το 1988, εισήχθη στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο το σύστημα της ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Νόμος 1824/1988 και 1771/1988). Οι νόμοι αυτοί δέχτηκαν κριτική από τον εκπαιδευτικό κόσμο, γιατί θεωρήθηκε ότι ενίσχυαν την διάκριση των μαθητών σε προβληματικούς και μη. Επίσης, μέρος της κριτικής που δέχτηκαν, αφορούσε στο τρόπο με τον οποίο διαγιγνώσκονταν οι μαθητές, καθώς θεωρήθηκε ότι τα ιατρικά τεστ δεν επαρκούσαν.

Το 1994 υπογράφηκε μια πολύ σημαντική συνθήκη για την ιστορία της Ειδικής Αγωγής, η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκας», με θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». (UNESCO, 1994).

Εκεί μεταξύ άλλων τονίστηκε:

Η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό, σημαίνει ότι τα σχολεία, πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο ανάπηρα, όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές (στο: Χριστοφοράκη, nd: 8)

Το 2000, με νέο νόμο, επαναδιατυπώνεται ο νόμος της Ειδικής Αγωγής. Ο νέος νόμος εστιάζει το ενδιαφέρον του στις εκπαιδευτικές τακτικές για την επανένταξη των ατόμων και όχι τόσο στη διάγνωση των προβλημάτων τους. Στο συγκεκριμένο νόμο (2817/2000) μπαίνουν οι βάσεις για την Ειδική Αγωγή, όπως την ξέρουμε σήμερα. Ξεκαθαρίζεται ότι η διάκριση φοίτησης σε ειδικό σχολείο αφορά μόνο σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα, προωθείται η αρχή της ένταξης και καθιερώνεται ο θεσμός των ειδικών παιδαγωγών, της διδασκαλίας κατ' οίκον και της παράλληλης στήριξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Επίσης, ορίζεται ότι σε κάθε παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα προσφέρεται εξατομικευμένο πρόγραμμα βοήθειας. Επίσης, ιδρύθηκαν τα ΚΔΑΥ (μετέπειτα ΚΕΔΔΥ)

Ο επόμενος νόμος, που ανανεώνει το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της ΕΑ, είναι ο νόμος 3699/2008. Σύμφωνα με αυτό το νόμο, ιδρύθηκαν τα ΚΕΔΔΥ, ορίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους, αποσαφηνίζεται σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η παράλληλη στήριξη και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των μαθητών.

1.2 Ορισμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο νόμο 3699/2008, σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ):

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (ν.3699/2008: 3500).

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θεωρείται ότι έχουν οι μαθητές με τις εξής φυσικές αναπηρίες¹:

¹ Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter7.pdf) , η αναπηρία (ή οι περιορισμοί δραστηριότητας) δεν καθορίζεται πλέον από το πώς είναι ένα άτομο , αλλά από το πώς λειτουργεί.

Νοητική αναπηρία

Αναπηρία όρασης

Αναπηρία ακοής

Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα

Διαταραχές ομιλίας

Διαταραχές λόγου

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, ΕΕΑ έχουν επίσης και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως²:

Δυσλεξία

Δυσγραφία

Δυσορθογραφία

Δυσαριθμησία

Δυσαναγνωσία

Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (με ή χωρίς υπερκινητικότητα)

Αναπηρία, σύμφωνα με τους νέους ορισμούς, μπορεί να προσδιοριστεί μόνο μετά από αξιολόγηση της απόδοσης του ατόμου, μέσα σε ένα πλαίσιο συνολικής θεώρησης. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κριτήρια που περιγράφουν την ασφαλή και επιτυχή επίδοση σε κάθε τομέα της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει ένα διπλό ακρωτηριασμό σκέλους, ή σύνδρομο Down, ή ολική τύφλωση αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να εξαιρεθεί από το πρόγραμμα φυσικής αγωγής, αν μπορεί να επιτελέσει μέσα σε ένα αποδεκτό επίπεδο τις υποχρεώσεις του με ασφάλεια και επιτυχία. Έννοιες όπως ασφάλεια και επιτυχία διαφέρουν βέβαια ανάλογα με τον πολιτισμό και το πλαίσιο δράσης, και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν παγιωμένες αντιλήψεις σε σχέση με νέους ορισμούς .

² Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι μαθητές με ξεχωριστές ικανότητες, δηλαδή τα χαρισματικά παιδιά. Στα συγκεκριμένα παιδιά δεν εφαρμόζονται οι διατάξεις του νόμου περί Ειδικής Αγωγής αλλά του δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός)

Ψυχικές διαταραχές

Πολλαπλές αναπηρίες

Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που δεν έχουν έμφυτες μαθησιακές δυσκολίες αλλά έχουν κοινωνικές-συναισθηματικές δυσκολίες (επιθετικότητα, παραβατική συμπεριφορά κ.ο.κ.) πρέπει να αντιμετωπίζονται επίσης, σύμφωνα με τον νόμο, ως μαθητές με ΕΕΑ. (ν. 3699/2008:3501)

1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και η ισότιμη συνεργασία με τους συναθρώπους τους, έχει απασχολήσει τα κοινωνικά συστήματα όλων των ανεπτυγμένων χωρών. Η μοντέρνα εκπαιδευτική θεώρηση επιτάσσει να ενσωματώνονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες ισότιμα στα ίδια κοινωνικά και εκπαιδευτικά προγράμματα με τους υπόλοιπους μαθητές. Αν και έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί στον όρο ένταξη (inclusion), αυτή κυρίως αναφέρεται στην διαδικασία ένταξης ατόμων με αναπηρίες στο κοινωνικό σύνολο και πιο συγκεκριμένα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Adapted Physical Education National Standards, 1995).

Η ένταξη, αφορά ουσιαστικά τη μετακίνηση των παιδιών από τα ειδικά στα γενικά σχολεία, και την εκπαίδευσή τους με εξειδικευμένο προσωπικό, ικανό να ανταποκριθεί στις ατομικές τους ανάγκες. (Slee, 2004). Σύμφωνα με την Ημέλλου (2003:86): «Με τον όρο ένταξη ορίζεται η από κοινού διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, ως μέρος της γενικής αρχής ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να απολαμβάνουν των ίδιων ευκαιριών με την υπόλοιπη κοινωνία».

Τι συμβαίνει όμως στην Ελλάδα; Η ιδέα της ένταξης, που νομοθετήθηκε στην Αμερική ήδη από την δεκαετία του '70, θεσπίστηκε στη χώρα μας μόλις το 2000. Με τον

συγκεκριμένο νόμο, ελαχιστοποιήθηκαν οι διαφορές μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ και μαθητών χωρίς προβλήματα, περιορίστηκαν τα ειδικά σχολεία και δημιουργήθηκαν δομές μέσα στη γενική εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Στο νόμο του 2008, ορίστηκαν και τα κριτήρια για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ν3699/2008, κεφ. Γ).

Στις μέρες μας, η σύγχρονη εκπαιδευτική θεώρηση διεθνώς, έχει ξεφύγει από την συζήτηση περί ένταξης και έχει προχωρήσει στην αρχή της συνεκπαίδευσης. Με τη συνθήκη της Σαλαμάνκας (Ουνέσκο, 1994) προτείνεται ένα μοντέλο ένταξης, σύμφωνα με το οποίο γίνεται συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα στην ίδια τάξη, με κοινά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι με εξατομικευμένα προγράμματα παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τους (Westling & Fox, 2000: 31-32) τα βασικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνεκπαίδευσης είναι τα εξής:

Οι μαθητές φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, κατάλληλο για την χρονολογική τους ηλικία, έτσι ώστε να μπορούν να ενσωματωθούν στη μικροκοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Η βασική τάξη του μαθητή ΕΕΑ πρέπει να είναι η τάξη γενικής εκπαίδευσης και όχι ένα τμήμα παράλληλης φοίτησης. Και για την προαγωγή επιτυχημένων πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης, γίνεται χρήση ποικίλων τακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, κ.λπ.

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, αποτελεί στην ουσία εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης εκπαίδευσης και η υλοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δεχθεί έντονη κριτική (Χαρούπιας, 2007) Η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύει σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητες τους, υποβοηθούν τη μάθηση τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Δηλαδή, σχολεία συνεκπαίδευσης, όπου ο «καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους συνεργάτες του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Τάφα, 1998, σ.101)

Στην χώρα μας, παρουσιάζονται πολλά προβλήματα στην εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης, όπως για παράδειγμα στα τμήματα παράλληλης στήριξης και την συνδιδασκαλία. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της ΦΑ δεν συζητάμε καν για ένταξη. Όπως εξηγεί ο Καλύβας (2002) στην Ελλάδα ο όρος ένταξη, ταυτίζεται με την απλή συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρίες στον ίδιο χώρο με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν αναπηρίες ή ακόμα χειρότερα με την ύπαρξη παράλληλων/χωριστών τάξεων μέσα στα ίδια σχολικά συγκροτήματα.

Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ασάφεια της νομοθεσίας, η οποία αργεί να συμβαδίσει με τις διεθνείς εξελίξεις. Παράλληλα, οι οδηγίες που δίνει είναι τόσο γενικές, που μάλλον μπερδεύουν παρά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς.

Για παράδειγμα, η συνδιδασκαλία, ένα μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζεται χρόνια στο εξωτερικό, ξεκίνησε στη χώρα μας μόλις πριν επτά έτη και είναι ένας τομέας στον οποίο συχνά προκύπτουν προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Walter-Thomas (1997) ορίζει την συνδιδασκαλία, ως μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων, συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πώς όμως εφαρμόζεται αυτή η συνεργασία; Θα πρέπει οι δυο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) να εφαρμόζουν κοινό πρόγραμμα όπως θέλει η νέα τάση της συνεκπαίδευσης; Ή θα πρέπει να διδάσκουν ξεχωριστά τους μαθητές στη τάξη, εφαρμόζοντας εξατομικευμένα προγράμματα, που όμως δεν βοηθούν στην ένταξη; Ο νόμος του 2008 δεν δίνει μια ξεκάθαρη απάντηση.

1.4 Δημόσιοι διαγνωστικοί φορείς

Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 3699/2008, η διάγνωση των μαθητών με ΕΕΑ γίνεται από τα τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αντιλήψεως. Τα ΚΕΔΔΥ ανήκουν στην περιφέρεια και σκοπός τους είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. (άρθρο 12)

Από τη στιγμή που το ΚΕΔΔΥ θα διαγνώσει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στον μαθητή και προτείνει να μπει σε τμήμα ένταξης, ο νόμος ορίζει ότι εναπόκειται στην απόφαση του γονέα για το τι θα συμβεί μετέπειτα. Εφόσον ο γονέας αποφασίσει ότι θέλει το παιδί του να συμμετέχει σε πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στην αντίστοιχη σχολική μονάδα με τμήμα ένταξης αναλαμβάνει να αξιολογήσει τις ανάγκες του μαθητή και να σχεδιάσει πρόγραμμα δράσης (ν. 3699/08, Άρθρο 6, παραγρ. 2α). Σε περίπτωση που το παιδί δεν είναι αναγκαίο να συμμετέχει σε τμήμα παράλληλης στήριξης, αλλά χρήζει παράλληλης στήριξης ή συνεκπαίδευσης, το αίτημα πρέπει να γίνει δεκτό από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και να εξασφαλιστεί εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το προσωπικό αυτό μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ή επαγγελματίας, πιστοποιημένος από το ΕΚΕΠΙΣ.

1.5 Μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ

Για την μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ σε διαφορετική σχολική βαθμίδα, δεν υπάρχει κανένα κανονιστικό πλαίσιο που να ορίζει την διαδικασία. Είθισται, σε κάθε σχολείο να δημιουργείται ένας ειδικός φάκελος, για τον κάθε μαθητή με ΕΕΑ. Ο φάκελος είναι απόρρητος, περιέχει εξατομικευμένα δεδομένα και πληροφορίες για κάθε μαθητή και αποτελεί μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών για σχεδιασμό του εξειδικευμένου προγράμματος (Χαρούπιας, 2003).

Ο φάκελος αυτός μεταβιβάζεται στον διευθυντή του νέου σχολείου, με εμπιστευτικό πρωτόκολλο. Ο τελευταίος χρησιμοποιεί τα δεδομένα που του δίνονται για να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τις ιδιαιτερότητες κάθε τμήματος και τις απαιτήσεις που υπάρχουν. Επίσης, χρησιμοποιεί αυτή την ενημέρωση ως βασικό εργαλείο για να μοιράσει τους μαθητές στις τάξεις, έτσι ώστε να υπάρχει καλή αναλογία σε κάθε τμήμα μεταξύ μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους Westling & Fox (2000) μια από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης πρέπει να τοποθετούνται σε τάξεις γενικού σχολείου, με βάση όμως την φυσική αναλογία. Η σύγχρονη πολιτικο-οικονομική πραγματικότητα αναγκάζει τα σχολεία να συμπύσσουν τις τάξεις τους, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, τα τμήματα αποτελούνται από όλο και περισσότερους μαθητές, που μπορεί να φτάσουν μέχρι και τους 30. Είναι λοιπόν σημαντικό να γίνει ο διαχωρισμός των μαθητών με ΕΕΑ ανά τάξη, έτσι ώστε να μην δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και να παρεμποδίζεται η διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει ο νόμος 4186/2013 που αναφέρει ότι όταν υπάρχουν μαθητές με ΕΕΑ, θα πρέπει ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα να μειώνεται αναλογικά. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία, για κάθε μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τρεις μαθητές λιγότερους και οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης κατόπιν απόφασης του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. (άρθρο 28, παρ. 15)

Σύμφωνα με την Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, ο νόμος αυτός σπάνια τηρείται, σύμφωνα με πολλές καταγγελίες που δέχονται, αφού λόγω εκπαιδευτικών αναγκών και έλλειψης εκπαιδευτικών, ο σχολικός σύμβουλος αρνείται να εγκρίνει το αίτημα για 22 ή 19 μαθητές ανά τάξη (ΔΟΕ, 2015). Η ΔΟΕ χαρακτηρίζει αυτή την παγιωμένη τακτική ως αντιπαιδαγωγική και επί της ουσίας παράνομη.

1.6 Έρευνες σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

Παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής έχει πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει διεθνώς σχετικά με το θέμα. Η ένταξη των μαθητών και η συνεκπαίδευση είναι νέες τάσεις στην παιδαγωγική

διαδικασία που εμφανίστηκαν σχετικά πρόσφατα. Για τον λόγο αυτό δεν έχουν μελετηθεί πλήρως σε όλες τις διαστάσεις τους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των παιδιών στο μάθημα της ΦΑ, θα μπορούσαμε να πούμε (με βάση την δικιά μας βιβλιογραφική ανασκόπηση), ότι δεν υπάρχουν έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα.

Ακόμα όμως και από τις έρευνες που υπάρχουν γενικότερα για τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη, τα συμπεράσματα που μπορεί να εξάγει κανείς είναι αντικρουόμενα, γιατί οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη ποικίλλουν. Σε άλλες μελέτες οι διευθυντές εμφανίζονται πολύ ενθουσιασμένοι σχετικά με την ένταξη, ενώ σε άλλες είναι απαισιόδοξοι ως προς την επιτυχία αυτής της κίνησης (Avissar Reiter, Leyser, 2003). Σύμφωνα με τον Praisner (2003), οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται καταρχάς στην εμπειρία και κατά δεύτερον στην επιμόρφωση του κάθε διευθυντή. Το θέμα αυτό όμως δεν είναι αμελητέο, αφού το δικαίωμα του μαθητή με ΕΕΑ για σωστή διαπαιδαγώγηση, σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες, προσκρούει πολλές φορές στις απόψεις του διευθυντή. Οι απόψεις, οι αξίες και το γνωσιακό επίπεδο του διευθυντή έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα, κυρίως όμως σε καταστάσεις που χρήζουν ειδικής διαχείρισης, όπως αυτές των μαθητών με ΕΕΑ (Horrocks, White & Roberts, 2008).

Η επιμόρφωση των διευθυντών στην Ειδική Αγωγή είναι απαραίτητη, τόσο για να μπορεί ο ίδιος να εντοπίζει τα προβλήματα που χρήζουν διάγνωσης από το ΚΕΔΔΥ, όσο και για να ξέρει πώς να διαχειριστεί την κάθε περίπτωση (Dyal, Carpenter, Wright, 2009). Ένας διευθυντής που δεν ξέρει να διαχειριστεί έναν μαθητή με ΕΕΑ, μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην παιδαγωγική του κατάρτιση (για παράδειγμα δεν θεωρεί απαραίτητη την υποστήριξη με ΕΒΠ ενός μαθητή με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ ή δεν βάζει ως προτεραιότητα στις υποχρεώσεις του να πιέσει ώστε να έρθει γρηγορότερα εκπαιδευτικός ΕΑ στο σχολείο). Άλλωστε, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφία και οι ίδιοι οι διευθυντές υπογραμμίζουν την αδυναμία τους στον τομέα της κατάρτισης και τονίζουν ότι χρειάζεται να οργανωθούν αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα (Κωστίκα, 2004). Όπως αναφέρουν και οι Καρατάσιος, Παπασταμάτης (2014) παρουσιάζεται το φαινόμενο του διευθυντή που αποφεύγει τα προβλήματα, γιατί δεν ξέρει πώς να τα διαχειριστεί και δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά.

Ο ίδιος ο διευθυντής, εκτός από την δική του επιμόρφωση, πρέπει να φροντίζει και για την επιμόρφωση των υφισταμένων του. Σύμφωνα με το άρθρο 28, παρ. 2 (ν.1566/1985) που αφορά στην εκπροσώπηση και ομαλή λειτουργία του σχολείου, στην εφαρμογή των νόμων και την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ανατίθεται επιπλέον στο διευθυντή η ευθύνη για τη δημιουργία θετικού και γόνιμου κλίματος στη σχολική μονάδα, η φροντίδα ώστε το σχολείο του να γίνει μονάδα επιμόρφωσης (σε θέματα διοίκησης/ επιστημονικά/ παιδαγωγικά), η καθοδήγηση και ενθάρρυνση των νέων εκπαιδευτικών καθώς και η αξιολόγηση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού.

Μπορεί η μοντέρνα εκπαιδευτική αντίληψη να θέλει το σχολείο «ανοιχτό» και να θεωρεί ότι αποτελείται από σφαίρες επιρροής που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στην πράξη όμως τα πράγματα είναι διαφορετικά. Σύμφωνα με τον Doyle (2001) πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές θεωρούν, ότι το σχολείο είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν διαφορετικά προγράμματα, με διαφορετικά πεδία ευθύνης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής είναι υπεύθυνος για το μάθημά του, ο εκπαιδευτικός Καλλιτεχνικών για το δικό του, ο διευθυντής για τα διαχειριστικά του καθήκοντα κ.ο.κ. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε 19 διευθυντές σχολείων (Doyle, 2001), οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν, ότι οι μαθητές Ειδικής Αγωγής είναι μια διαφορετική κατηγορία μαθητών μέσα στο σχολείο, για τους οποίους την ευθύνη έχουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.

Οι διευθυντές λοιπόν, αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την διαχείριση του χρόνου τους και είναι σε δίλλημα: Πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στους μαθητές με ΕΕΑ που χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια, θέτοντας σε δεύτερη προτεραιότητα τους «καλούς» μαθητές ή να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στους τελευταίους, που έχουν περισσότερες δυνατότητες να μάθουν;

Σύμφωνα με έρευνες (Σαΐτης, 2005), οι περισσότεροι διευθυντές των ελληνικών σχολείων, ασκούν τυπικά τον ρόλο τους, αναλαμβάνοντας μόνο τα καθήκοντα που ορίζει ρητά ο κανονισμός. Έτσι, ο ρόλος τους εξαντλείται σε αυτόν του διοικητή (manager), ο οποίος διεκπεραιώνει ζητήματα λειτουργίας και γραφειοκρατίας. Επειδή ο διευθυντής διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του σχολείου, πολλές φορές βλέπει την ένταξη όχι ως στόχο για το σχολείο, αλλά ως πρόβλημα, το οποίο πρέπει να «κουκουλώσει» πρόχειρα και γρήγορα. Οι διευθυντές όμως, που αγχώνονται με το πώς θα εφαρμόσουν στη πράξη την ένταξη και δεν τους ενδιαφέρει να κάνουν την ένταξη μέρος του σχολικού οράματος, δυσκολεύονται πολύ στο έργο τους (Villa, & Thousand, 2000). Ο διευθυντής δεν πρέπει να

έχει μόνο γραφειοκρατικό ρόλο, αλλά και ηγετικό ρόλο. Οι υφιστάμενοι του στη σχολική μονάδα χρειάζονται την συμπαράσταση ενός ηγέτη και όχι ενός γραφειοκράτη, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν απαιτητικά ζητήματα όπως αυτό της ένταξης.

Σύμφωνα με τον Idol (2006), όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την υποστήριξη του διευθυντή (έστω και μόνο την ηθική), τόσο πιο πολύ υπομονή έχουν για να υλοποιήσουν στρατηγικές ένταξης στη σχολική μονάδα. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές που επικεντρώνονται στα ηγετικά τους καθήκοντα, στηρίζοντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς με γραφειοκρατικά εργαλεία, πολλαπλασιάζουν την αποτελεσματικότητα της ένταξης στη σχολική μονάδα για τους μαθητές με ΕΕΑ. (Klingner, Arguelles, Hughes, Vaughn, 2001). Σε έρευνα που έκανε ο Idol σε 8 σχολικές μονάδες, διαπίστωσε ότι τα σχολεία που ήταν πιο αποτελεσματικά όσον αφορά στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, ήταν αυτά που είχαν διευθυντές-ηγέτες. Συγκεκριμένα, διευθυντές που συμμετείχαν ενεργά στο εκπαιδευτικό έργο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, έμπαιναν στη τάξη για να διαμορφώσουν άποψη ως προς τα προγράμματα ένταξης που πρέπει να σχεδιαστούν. Γενικότερα είχαν ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια της ένταξης, από την ιδέα μέχρι την υλοποίηση (Idol, 2006).

Μια άλλη παρατήρηση που προκύπτει από την βιβλιογραφία είναι ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων προσπαθούν να διαχειριστούν το θέμα που προκύπτει με τους μαθητές με ΕΕΑ, χρησιμοποιώντας μόνο γραφειοκρατικές και υλικοτεχνικές λύσεις. Προσπαθούν δηλαδή να αλλάξουν την οργάνωση του σχολείου (reforming), ενώ πρωτίστως θα πρέπει να αλλάξουν την κουλτούρα του (reculturing). Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και προκύπτει όχι μόνο από το υλικό περιβάλλον, αλλά και την προσωπικότητα, τις αξίες και την αλληλεπίδραση των μελών (κοινωνικό περιβάλλον) (Πασιαρδής 2004). Το ανοιχτό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ ο διευθυντής ούτε περιορίζει ούτε επιβάλλεται σε αυτούς. Αντίθετα, στο κλειστό κλίμα η συμπεριφορά του διευθυντή είναι έντονα παρεμβατική και οι εκπαιδευτικοί δρουν απομονωμένοι χωρίς να αλληλοϋποστηρίζονται. Το κλίμα αποστασιοποίησης, χαρακτηρίζεται από έναν υποστηρικτικό διευθυντή, ο οποίος δίνει ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς, αλλά οι τελευταίοι αδιαφορούν για τη μεταξύ τους συνεργασία. Το τελευταίο είδος σχολικού κλίματος χαρακτηρίζεται από απόλυτους και δογματικούς διευθυντές, τους οποίους όμως

αγνοούν πλήρως οι εκπαιδευτικοί, παραμένοντας αφοσιωμένοι στο έργο τους και συνεργαζόμενοι πλήρως μεταξύ τους. (Κανουρί, 1998).

Η δημιουργία σχολικής κουλτούρας είναι μια από τις βασικές αρμοδιότητες των διευθυντών σύμφωνα και με τον νόμο. Μάλιστα, η Υ.Α Φ.353.1/3243/105657 που θεσπίστηκε στη συνέχεια, ορίζει ότι ο προϊστάμενος μιας σχολικής μονάδας, δεν πρέπει να έχει μόνο γραφειοκρατικές αρμοδιότητες, αλλά είναι υπεύθυνος για το κλίμα του σχολείου, την δημιουργία στόχων και οράματος και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο, με παροχή κινήτρων και παρακίνηση για ανάληψη πρωτοβουλιών. Δεν αρκεί ο διευθυντής να έχει ένα προσωπικό καινοτόμο όραμα. Οφείλει να το επικοινωνήσει με τον σωστό τρόπο και στους συναδέλφους του, ώστε να τους πείσει αλλά και να τους καθοδηγήσει σχετικά με την εφαρμογή του. Άλλωστε, σύμφωνα και με τους Καρατάσιο, Παπασταμάτη (2014), οι διδάσκοντες οφείλουν να βελτιώνονται συνεχώς όσον αφορά τις διδακτικές δεξιότητες, την ικανότητα ανάλυσης κριτικής των διδακτικών μεθόδων, την ικανότητα διερεύνησης και συλλογής στοιχείων, την αυτοπεποίθηση στην αποδοχή νέων ιδεών και στη λήψη αποφάσεων. Η σύμπνοια σε μια ομάδα και ο κοινός στόχος, είναι συνήθως δουλειά ενός ηγέτη, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Το μάνατζμεντ μιας σχολικής μονάδας, είναι διαφορετικό από την ηγεσία, αλλά ο επιδέξιος συνδυασμός και των δύο, εξασφαλίζει τις υψηλότερες επιδόσεις του οργανισμού και παράλληλα, την υψηλότερη ικανοποίηση των ανθρώπων (Μπουραντάς, 2005).

Η δομή του σχολικού συστήματος αποτελεί επίσης ένα πρόβλημα για την ένταξη. Οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους (συνειδητά ή ασυνειδητά) στους «καλούς» μαθητές, αυτούς που μπορούν να διαπρέψουν και να επιβεβαιώσουν την εκπαιδευτική τους δεινότητα. Άλλωστε, το σχολείο επιβραβεύει ή τιμωρεί τους μαθητές μέσω της βαθμολογίας και εκεί συνήθως επικεντρώνουν όλοι τις προσπάθειές τους. Έτσι, οι μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις, πολλές φορές μένουν πιο πίσω και οι ανάγκες τους δεν αποτελούν προτεραιότητα (Thurlow, 2000).

Ακόμα, σύμφωνα με την ακαδημαϊκή έρευνα, οι γυναίκες πετυχαίνουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, όταν βρίσκονται σε πόστο εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό συμβαίνει γιατί έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τους άντρες και αντιμετωπίζουν με λιγότερο άγχος τους μαθητές με ΕΕΑ (Hodge, Jansma,

2000). Η ενσυναίσθηση και το θάρρος είναι δυο από τις επτά βασικές αρετές που πρέπει να έχει ένας ηγέτης σχολικής μονάδας (Sergiovanni, 1992).

Όσον αφορά στην ένταξη στο μάθημα της ΦΑ, επικρατεί η γενική αντίληψη ότι στο συγκεκριμένο μάθημα, η ένταξη είναι πολύ πιο δύσκολη. Έτσι δεν είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, πόσο μάλλον οι διευθυντές, που τολμούν να την εφαρμόσουν (Block, Horton, 1996). Οι περισσότερες αμφιβολίες αφορούν στην ασφάλεια των παιδιών την ώρα της γυμναστικής.

Η έλλειψη επιμόρφωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, στην Ειδική Αγωγή, τους δυσκολεύει να εντοπίσουν και να διαχειριστούν κατάλληλα περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ (Morley, Bailey, Tan, Cooke, 2005). Έτσι, τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτοί δεν συμμετέχουν στο μάθημα της ΦΑ και μένουν στη τάξη, κάτι που από την μια τους περιθωριοποιεί και από την άλλη, καταστρατηγεί το δικαίωμά τους για μάθηση. Όμως, η έλλειψη επιμόρφωσης δεν αποτελεί δικαιολογία. Δεν χρειάζεται οι διευθυντές να είναι ειδήμονες στην ΕΑ για να προωθήσουν την ένταξη. Αρκεί να είναι υποστηρικτικοί, παρακινητικοί και να έχουν τις ηγετικές εκείνες ικανότητες, που θα διαμορφώσουν την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα στη σχολική μονάδα (DiPaola, Walter-Thomas, 2003)

Οι πρακτικές που θα ακολουθήσουν οι διευθυντές για τον σκοπό αυτό, δεν είναι προκαθορισμένες. Ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, διαμορφώνουν ο καθένας την δική του στρατηγική (Angelides, 2011). Σχεδιάζοντας την στρατηγική τους θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους, τόσο τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών όσο και αυτά που ζητάνε τα ίδια τα παιδιά. Ο διευθυντής πρέπει να βρίσκεται σε άμεση επαφή με τα παιδιά με ΕΕΑ και συζητώντας μαζί τους να διαμορφώνει καλύτερη εικόνα των αναγκών τους.

Σύμφωνα με τους Van Dyke, Stallings και Colley (1995), ο διευθυντής πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική μονάδα, με βάση τις παρακάτω προτεινόμενες δραστηριότητες:

1) Ο διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει μια σχολική επιτροπή για κάθε μαθητή, που θα αποτελείται από όλους όσους εμπλέκονται στη μάθηση του παιδιού στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, σχολικός σύμβουλος και βοηθητικό προσωπικό). Η επιτροπή αυτή θα πρέπει να

συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα και να λαμβάνει αποφάσεις συλλογικά και μετά από συζήτηση.

2) Η ένταξη δεν προωθείται μέσα σε μια μέρα. Ο διευθυντής θα πρέπει να υποστηρίζει με υπομονή και επιμονή το εκπαιδευτικό προσωπικό και να φροντίζει για την επιμόρφωσή του, είτε δίνοντας σχετικές άδειες για παρακολούθηση ημερίδων ή διοργανώνοντας σχετικές ενημερωτικές εκδηλώσεις στη σχολική μονάδα. Επίσης, πρέπει να ψάχνει, να βρίσκει και να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για κάθε επιμορφωτική ευκαιρία που παρουσιάζεται.

3) Πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται από τον διευθυντή για τους μαθητές με ΕΕΑ που θα έχουν στη τάξη τους. Θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία, ο διευθυντής να τους παρέχει στήριξη και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες αλλά να μην είναι παρεμβατικός στο έργο τους.

4) Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ο εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας όταν προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την ένταξη ενός μαθητή. Ακόμα, θα πρέπει να παρίσταται ως προϊστάμενος, σε ενημερωτικές συναντήσεις μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών, να αναλαμβάνει την ευθύνη για τυχόν παραλείψεις ή παράπονα των γονιών και να αποσοβεί τυχόν συγκρούσεις.

5) Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει κάνει τόσο μακροπρόθεσμο όσο και βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό. Με κατάλληλη διαχείριση χρόνου, θα μπορεί να ανταπεξέλθει τόσο στα γραφειοκρατικά όσο και στα ηγετικά του καθήκοντα, με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη.

Επίσης, ο Angelides (2011) επισημαίνει την δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους, αφού αλλάζουν κάθε 2 ή 3 χρόνια (αναφέρεται στην Κύπρο όπου έγινε η έρευνα). Αλλά και στην Ελλάδα τίθεται αυτό το ζήτημα, αφού τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αλλάζουν πολύ συχνά σε κάθε σχολική μονάδα. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην ένταξη, αφού κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του αξίες και το δικό του στυλ ηγεσίας, που θα πρέπει να προσαρμόσει εκ νέου κάθε φορά στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

2. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το μάθημα της ΦΑ ως το 1983 γινόταν στο δημοτικό αποκλειστικά από τους δασκάλους των γενικών μαθημάτων. Από το 1983 και μετά έγινε μία σοβαρή προσπάθεια ανάληψης της διδασκαλίας του μαθήματος από εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΦΑ. Το 1987 ξεκίνησε η πιλοτική λειτουργία των Σχολείων Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων (ΣΔΕΝΠ) όπου η διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ γινόταν από εκπαιδευτικούς ΦΑ. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος το 1993, προωθήθηκε η σύσταση οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ΦΑ στην Α/θμια εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός για όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου ολοκληρώθηκε το 1999. (Φυσική Αγωγή Α΄Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου)

Τι προβλέπει η νομοθεσία

Η ΦΑ αναγνωρίζεται ως ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης. Στο νόμο 1566/1885 αναφέρεται: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». (άρθρο 16, κεφ. 1.)

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) που αποτελεί νόμο αυξημένης τυπικής ισχύος στη χώρα μας, ορίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού (άρθρο 21), ενώ παράλληλα αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού στην ανάπαυση, στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια. (άρθρο 31)

Η Διεθνής Σύμβαση και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας, που παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι οι βασικοί πυλώνες του κανονιστικού πλαισίου των ατόμων με αναπηρία διεθνώς. Πρόσφατα η Ελλάδα υπέγραψε την Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Άρθρο 24) και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009). Σύμφωνα με αυτά, η συνεκπαίδευση, με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για όλους, χωρίς διαχωρισμούς, είναι δικαίωμα του μαθητή με ΕΕΑ και υποχρέωση της Πολιτείας. Είναι

υποχρέωση του σχολείου, να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του μαθητή με ΕΕΑ και να τροποποιήσει το πρόγραμμα του, σύμφωνα με τις αρχές της συνεκπαίδευσης.

Τι προβλέπουν οι νόμοι Ειδικής Αγωγής

Παγκοσμίως, οι μαθητές με ΕΕΑ συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, με τεχνικές είτε ένταξης ή συνεκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, η παροχή προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής θεωρείται υποχρεωτική όπως και η γενική αγωγή:

Η ΕΑΕ, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποκλειστικός φορέας της ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) [...] Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. (ν.3699/2008, άρθρο 2).

Δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, αλλά και οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ, που καλούνται να εκπαιδεύσουν παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρία ή περιορισμούς δραστηριοτήτων. Οι νόμοι περί ειδικής αγωγής, όμως, δεν είχαν καμία συγκεκριμένη αναφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής, μέχρι τον τελευταίο νόμο του 2008.

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, υλοποιείται: (α) από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (β) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας του τμήματος ένταξης και (γ) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια υλοποίησης του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6). Ποιος θεωρείται όμως ειδικός παιδαγωγός, για την περίπτωση του μαθήματος της ΦΑ;

Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, με εξειδίκευση στην ΕΑ, είναι ένας κλάδος που μόλις πριν επτά χρόνια θεσμοθετήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 19, στους κλάδους των εκπαιδευτικών ΕΑΕ της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης για τις ΣΜΕΑΕ προστίθενται νέοι κλάδοι, μεταξύ άλλων και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής με ειδικότητα στην ΕΑΕ (ΠΕ11.01). Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, μπορούν να θεωρηθούν όλοι όσοι έχουν, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, άρθρο 20:

α) Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στην ειδική φυσική αγωγή, με βασικές σπουδές στα ΤΕΦΑΑ των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής ή β) Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στην ειδική φυσική αγωγή, με βασικές σπουδές στα ΤΕΦΑΑ των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής ή γ) Πτυχίο ΤΕΦΑΑ των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με κύρια ειδικότητα την «ΕΑΕ» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή–Θεραπευτική Γυμναστική» ή την «Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή» ή την «Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή» ή την «Άσκηση σε χρόνιες παθήσεις και Αναπηρία», παράλληλα με πιστοποιητικό παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων κατάρτισης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών. Σεμινάρια ετήσιας διάρκειας στην ΕΑΕ, που έχουν υλοποιηθεί μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναγνωρίζονται, για την ένταξη στον εισαγωγικό βαθμό, ως ισότιμα με τα ανωτέρω σεμινάρια τετρακοσίων (400) ωρών ή δ) Πτυχίο ΤΕΦΑΑ των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με κύρια ειδικότητα την «ΕΑΕ» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή–Θεραπευτική Γυμναστική» ή την «Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή» ή την «Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή» ή την «Άσκηση σε χρόνιες παθήσεις και Αναπηρία». (Άρθρο 20:3510)

Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, μπορούν να δουλέψουν σε ειδικά σχολεία, σε προγράμματα κατ' οίκον διδασκαλίας αλλά και σε προγράμματα παράλληλης στήριξης. Αυτό μπορεί να γίνει μετά από γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, με μάξιμουμ δυο ώρες ανά εβδομάδα για κάθε μαθητή. Κατά πόσο όμως αυτό εφαρμόζεται στο Γενικό Δημόσιο σχολείο και ποιος φέρει την ευθύνη γι' αυτό; Ο νόμος

ξεκαθαρίζει ότι, εφόσον διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ, η παράλληλη στήριξη είναι υποχρεωτική:

Η παράλληλη στήριξη, παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη, να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. (άρθρο 6:3503)

Σε περίπτωση που δεν υπάρχει στην σχολική μονάδα του μαθητή εξειδικευμένο προσωπικό για την παράλληλη στήριξη, τότε γίνεται αίτημα στο Υπουργείο Παιδείας για παροχή εξειδικευμένου βοηθητικού προσωπικού. Ο Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008, άρθρο Άρθρο 18 για το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), αναφέρει : «Για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ ή που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ, προσλαμβάνεται ΕΒΠ». (ν.3699: 3510-3511)

Τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για κάθε βαθμίδα, αφορούν μεν όλους τους μαθητές, αλλά δεν είναι επικαιροποιημένα, σύμφωνα με την αρχή της συνεκπαίδευσης, που αναφέραμε παραπάνω. Υπάρχει ελάχιστη αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες και δεν παρουσιάζεται κάποια μέθοδος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών γενικής αγωγής και των μαθητών με ΕΕΑ. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2004), το πρόβλημα με τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι ότι η διδασκαλία απευθύνεται στον μέσο όρο. Προβάλλουν επίσης, την ανωτερότητα του υγιούς σώματος και την προώθηση του προτύπου «τέλειος-άριστος», παράγοντες που αποτελούν συνήθως ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη διακρίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη Φυσική Αγωγή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο γενικός σκοπός της ΦΑ όπως ορίζεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο εξής:

Ο σκοπός της ΦΑ είναι να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία.» Στην τελευταία αναθεώρηση των Αναλυτικών προγραμμάτων το 2003 έγινε εισαγωγή του στοιχείου της διαθεματικότητας, με σκοπό την ψυχική και πνευματική ολοκλήρωση των μαθητών μέσα από την σφαιρική αντίληψη του κόσμου που τους περιβάλλει. (Υ.Α.21072β/Γ2/2003)

Σε ό, τι αφορά τα Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες (ΑΜΕΑ) σκοπός της Φυσικής Αγωγής είναι: α) να δώσει στο παιδί τις δυνατότητες, στα πλαίσια που μπορεί, να γίνει ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας και β) να συμβάλει στην ανάπτυξη αλληλοαποδοχής με το κοινωνικό σύνολο. (Φυσική Αγωγή Α΄Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, σελ.56)

Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα (Π.Δ. 301/1996), που αφορά στο Αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, και σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου με τίτλο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας», μπορεί να σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, ένα τροποποιημένο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων, που θα δίνει την δυνατότητα να συμμετέχουν οι μαθητές με ΕΕΑ, χωρίς να παραμελείται η πρόοδος των άλλων μαθητών.

Οι οδηγίες που δίνονται είναι γενικού περιεχομένου και επίσης ο εκπαιδευτικός προτρέπεται να χρησιμοποιήσει τα βιβλιοτετράδια ειδικής αγωγής στη μαθησιακή ετοιμότητα, με το έντυπο, το ηχητικό υλικό και το οπτικό (κάρτες) για να υποστηρίξει μαθητές με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα σχέδια διδακτικής εργασίας μπορεί να αναφέρονται στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στην συναισθηματική οργάνωση.

Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό ΦΑ για τα παιδιά με ΕΕΑ, δίνονται:

Βιβλίο εκπαιδευτικού Α΄&Β΄ Δημοτικού σελ.56 έως 58

Βιβλίο εκπαιδευτικού Γ΄& Δ΄ Δημοτικού σελ.29,30

Βιβλίο εκπαιδευτικού Ε΄& ΣΤ΄ Δημοτικού σελ.30,37

Σχετικές αλλά σύντομες αναφορές γίνονται στα τετράδια ΦΑ για τον Μαθητή

2.1 Η Φυσική Αγωγή ως εργαλείο εντοπισμού μαθητών με ΕΕΑ

Από όσα αναπτύξαμε μέχρι το σημείο αυτό, καθίσταται προφανές ότι η έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών είναι πολύ περιορισμένη. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τον εντοπισμό των ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Είναι συνεπώς επιτακτικό να διερευνήσουμε με την παρούσα μελέτη τις απόψεις τους στο ζήτημα αυτό.

Η Φυσική Αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού κάποιων δεδομένων, που θα διευκολύνουν την διάγνωση του προβλήματος ενός παιδιού με ΕΕΑ και αυτό δεν αφορά μόνο στα παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Μέσω της φυσικής αγωγής μπορούν να διαγνωστούν γενικότερα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να γίνει πρόληψη και αντιμετώπιση σε αρχικό στάδιο (Varsamis, Papadopoulos, 2013).

Σύμφωνα με τον Κοκαρίδα (2004:7):

Στις περισσότερες των περιπτώσεων, ο εκπαιδευτικός ΦΑ είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός που διαπιστώνει τις όποιες κινητικές, νοητικές ή συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή, διότι αυτές εκδηλώνονται εντονότερα κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού. Η γνώση σχετικά με τις διαταραχές αυτές είναι απαραίτητη για το γυμναστή, προκειμένου να ικανοποιήσει πλήρως τις ΕΕΑ του μαθητή.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση αμφισβητεί το γεγονός ότι τα τυποποιημένα τεστ μπορούν να διαγνώσουν κάθε ΕΕΑ, θεωρώντας την διαγνωστική αυτή διαδικασία μη ευέλικτη. Αυτό αποτέλεσε και επιχείρημα όσων στέκονται κριτικά απέναντι στο νόμο 3699/2008, ο οποίος στηρίζει την διάγνωση, αποκλειστικά και μόνο στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και το ΚΕΔΔΥ.

Όπως διαβάζουμε στα πορίσματα του 7ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΕΑ:

Τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο η ειδική γλωσσική διαταραχή σχετίζεται με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές σε επίπεδο γνωστικό και συμπεριφορικό. Για παράδειγμα, μαθητές που διαγιγνώσκονται με ειδική γλωσσική διαταραχή, μπορεί να παρουσιάζουν και συμπτώματα άλλων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες προϋπάρχουν

αναπτυξιακά, όπως η Αναπτυξιακή Δυσλεξία, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές /Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Η Φυσική Αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο εντοπισμού του προβλήματος, αφού οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν πρώιμα σημάδια διαταραχής και να συνεργαστούν με τους κατάλληλους φορείς, ώστε να αντιμετωπιστούν εγκαίρως. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης και συνεργασίας διεπιστημονικής ομάδας για την επίλυση διαφοροδιαγνωστικών ερωτημάτων, ώστε να τεθεί η ορθή διάγνωση, κρίνεται επιτακτική, καθώς ο Αυτισμός, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, η Αναπτυξιακή Δυσλεξία, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα συχνά μπορούν να συνυπάρχουν ως ανεξάρτητες νοσολογικές οντότητες ή να αλληλο-εμπλέκονται.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που συστήνεται, πριν την παραπομπή ενός μαθητή στο ΚΕΔΔΥ, η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταλλάξουν απόψεις και να εντοπιστεί το πρόβλημα. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Χαρούπια (nd: 57) στο βιβλίο «Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ένας διευθυντής, πριν παραπέμψει έναν μαθητή για διάγνωση στο ΚΕΔΔΥ είναι τα εξής:

Ο διευθυντής συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας (ειδικής αλλά και γενικής αγωγής), προκειμένου να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά του παιδιού που οδηγούν σε μια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, όπως έχουν οριστεί από το νόμο. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αν υπάρχει, συντάσσει κατάλογο με τους μαθητές που προτείνεται να παραπεμφθούν για εξέταση στο ΚΕΔΔΥ. Κατά τη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη: η σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, η ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η ηλικία και η τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι μαθητές και ο αριθμός των μαθητών που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός του ΤΕ (απαιτείται σχετική τεκμηριωμένη εισήγησή του). Αν οι εκπαιδευτικές και οι άλλες ανάγκες του μαθητή, απαιτούν προσωπική υποστήριξη από εκπαιδευτικό, θα κριθεί από τις διαγνωστικές υπηρεσίες. Ενημερώνεται για τους εναλλακτικούς τρόπους και τις διαδικασίες ανίχνευσης και παραπομπής μαθητών με ΕΕΑ στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες.

Η συλλογή των στοιχείων και η ερμηνεία τους είναι προϊόν συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση του μαθητή, μεταξύ άλλων και του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής. Με αυτό το δεδομένο, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της συμβολής του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να συντονίσει τη διαδικασία, έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποδοτική.

2.2 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με άξονα την αποδοχή και την ένταξη όλων των μαθητών

Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε ερευνητικά ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ στην ΕΑ και πώς αυτή επηρεάζει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), οι εκδρομές και η συμμετοχή σε projects πρέπει να αποτελούν αναμφισβήτητο μέρος της εκπαίδευσης ενός παιδιού με νοητική στέρση ή άλλες ΕΕΑ γιατί το βοηθούν να καταλάβει, πώς να συμμετέχει στη πραγματική ζωή. Υπάρχουν επίσης και κάποια βασικά προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν σχεδιαστεί από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΦΑ και τα οποία χρησιμοποιούνται για να προωθήσουν τις ιδέες της ένταξης και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στη σχολική μονάδα. Αυτά είναι:

Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας

Η εισαγωγή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας στα σχολεία όλης της χώρας ήταν μια καινοτομία για την ΦΑ. Η ανάδειξη των ηθικών και παιδαγωγικών στοιχείων του αθλητισμού αποτέλεσε παγκόσμια καινοτομία, με πρωτοπόρο τη χώρα μας. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από το 1998 έως το 2005.

Πρόγραμμα Καλλιπείρα

Το πρόγραμμα Καλλιπείρα, σε συνέχεια του προγράμματος «Ολυμπιακή Παιδεία», εφαρμόστηκε στα σχολεία τις χρονιές 2006-2008. Στόχος του προγράμματος ήταν, μέσω της συμμετοχής σε τροποποιημένα προγράμματα ΦΑ, μαθητές και εκπαιδευτικοί ΦΑ, να προάγουν την ανοχή στη διαφορετικότητα, το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, το

δικαίωμα στη συμμετοχή όλων ανεξάρτητα από φύλο, θρησκεία, εθνικότητα, αναπηρία με σκοπό τη δημιουργία μίας υγιούς και ανοιχτής κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2005)

Παραολυμπιακοί Αγώνες από το 1960 ως το 2004

Το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και οπτικοακουστικό) με τίτλο: «Παραολυμπιακοί Αγώνες από το 1960 στο 2004» είχε σκοπό σε πρώτη φάση να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό ΦΑ και στη συνέχεια αυτός, να μεταδώσει τις γνώσεις αυτές στους μαθητές του, με σκοπό την ευαισθητοποίηση στις ιδέες του Παραολυμπιακού κινήματος και τη γνώση των Παραολυμπιακών αθλημάτων.

Αθλητική Μέρα

Η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού, ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου», είναι μια θεσμοθετημένη ημέρα που ξεκίνησε το 2014. Διοργανώνεται την πρώτη Δευτέρα κάθε Οκτώβρη, κάθε σχολικής χρονιάς. Σκοπός είναι με τον κατάλληλο σχεδιασμό των δράσεων, να συμμετάσχουν οι μαθητές (κατά προτίμηση καθολικά), βιωματικά μέσω των αθλητικών δράσεων αλλά και των παράλληλων εκδηλώσεων, στην κατανόηση των Ολυμπιακών Αξιών που διαπερνούν τόσο τα Ολυμπιακά, όσο και τα Παραολυμπιακά αθλήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αξία της συμμετοχής, τις ίσες ευκαιρίες χωρίς διακρίσεις, το «ευ αγωνίζεσθαι», την Ολυμπιακή Εκεχειρία κλπ.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι το σημείο αυτό γίνεται φανερό ότι η έρευνα για τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο.

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, η φιλοσοφία του «ανοιχτού σχολείου» τέθηκε ουσιαστικά σε εφαρμογή μετά το 2000, κάτι που σημαίνει ότι δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι τρόποι με τους οποίους γίνεται σωστά η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στη Γενική Αγωγή, πόσο μάλλον στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Με την έρευνα μας παρακάτω ευελπιστούμε να αναδείξουμε την σπουδαιότητα του θέματος και την αναγκαιότητα μελέτης του σε βάθος.

ΜΕΡΟΣ Β΄

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το αντικείμενο της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η έρευνα που επιλέξαμε είναι ποιοτική, γιατί θεωρήσαμε ότι ταιριάζει καλύτερα στους σκοπούς μας. Στόχος μας δεν ήταν να πάρουμε ποσοτικά στοιχεία, αλλά να κατανοήσουμε το «πώς» και το «γιατί».

Σύμφωνα με τον Meriam (2002), η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και την εξαγωγή νοημάτων από τα φαινόμενα που έχουν παρατηρηθεί μέσα από την οπτική αντίληψη των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής θεωρείται ως το πιο βασικό εργαλείο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ο οποίος μέσα από μία διερευνητική στρατηγική, καταλήγει σε ένα πλούσιο περιγραφικό προϊόν. Ο ερευνητής, που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο, παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. (Eisner, 1991).

Ως ερευνητικό εργαλείο στην ποιοτική έρευνα για τη συλλογή χρησιμοποιήσαμε την συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων, αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας (Κεδράκα, nd:1)

Ο κύριος στόχος της συνέντευξης είναι να συλλέξει πληροφορίες. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής δεν γνωρίζει τα κενά και βασίζεται στις πληροφορίες που θα πάρει από τους απαντώντες. Υπάρχουν διάφορα είδη συνέντευξης αλλά εμείς επιλέξαμε την ημιδομημένη, ώστε να υπάρχει μια δομή στη διατύπωση ερωτήσεων, αλλά ο συνεντευξιαζόμενος να είναι ελεύθερος να απαντήσει ελεύθερα (ανοιχτές ερωτήσεις). Όσο περισσότερο ένας ερευνητής θέλει να αποκτήσει πρόσβαση σε μοναδικές, μη τυποποιημένες και εξατομικευμένες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν τον κόσμο, τόσο περισσότερο στρέφεται στη ποιοτική, μη δομημένη

συνέντευξη. Το κύριο μειονέκτημα αυτού του ερευνητικού εργαλείου είναι το ζήτημα της ποσοτικοποίησης (Cohen, Manion, Morisson, 2008).

Ο Kvale (1996) έθεσε 7 στάδια για την διερευνητική διαδικασία με την χρήση συνέντευξης:

1. Δημιουργία θεματικών ενότητων

Αρχικά, εστιάζουμε τη προσοχή μας στο τι θέλουμε να αποκομίσουμε από την συνέντευξη και δημιουργούμε άξονες, θεματικές ενότητες.

2. Σχεδιασμός

Στη συνέχεια σχεδιάζουμε τις ερωτήσεις, έχοντας στο μυαλό μας ότι θέλουμε απαντήσεις που να απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

3. Διεξαγωγή της συνέντευξης

Κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης, έχουμε διακριτικό ρόλο και αφήνουμε τον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του, χωρίς να παρεμβαίνουμε λέγοντας την άποψή μας. Η παρέμβασή μας είναι χρήσιμη, μόνο αν πρέπει να διευκρινίσουμε κάτι στον συνομιλητή μας, αν πρέπει να διευκολύνουμε τη ροή της συζήτησης ή αν πρέπει να τον περιορίσουμε, γιατί πλατειάζει/ έχει ξεφύγει από το θέμα.

4. Μεταγραφή

Στο τέταρτο στάδιο απομαγνητοφωνούμε την συνέντευξη και την αποτυπώνουμε σε χαρτί, ώστε να μπορούμε να την μελετήσουμε.

5. Ανάλυση

Στο πέμπτο στάδιο αναλύουμε το περιεχόμενο που έχουμε συλλέξει από την έρευνά μας .

6. Επιβεβαίωση

Στη συνέχεια, επιβεβαιώνουμε την αξιοπιστία της έρευνας, ώστε να είμαστε σίγουροι για αυτά τα οποία θα παρουσιάσουμε.

7. Αναφορά

Και καταλήγουμε, παρουσιάζοντας με κριτική σκέψη τα δικά μας συμπεράσματα.

1. Διατύπωση στόχων έρευνας –δημιουργία θεματικών ενοτήτων

Μετά από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πρώτο μέρος της εργασίας, προχωρήσαμε στο ερευνητικό στάδιο και εξαγάγαμε χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη Ελλάδα αντιμετωπίζουν το θέμα της Ειδικής Αγωγής, ποια είναι τα προβλήματα που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες και πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολείων τη θέση τους και τον ρόλο τους για όλα τα παραπάνω. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να πάρουμε απαντήσεις σχετικά με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

A) Ποιές είναι οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής; (Δυσκολίες-Προτάσεις)

B) Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

2. Επιλογή δείγματος έρευνας

Για την έρευνα επιλέχθηκαν οκτώ διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, με μακρόχρονη εμπειρία ο καθένας στην εκπαίδευση. Εστίασαμε σε διευθυντές της Θεσσαλονίκης, ώστε να είναι πιο εύκολη η επικοινωνία. Τα ραντεβού κλείστηκαν τηλεφωνικά, αλλά η συνέντευξη έγινε δια ζώσης στα σπίτια των ερωτώμενων από 15-21 Ιουνίου 2015.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας (Robson, 2007). Ξεκινώντας από μια διευθύντρια σχολείου, η οποία είχε μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής, οδηγηθήκαμε και στους υπόλοιπους ερωτώμενους. Επίσης, η προϋπηρεσία της ερευνήτριας σε διάφορα σχολεία της Θεσσαλονίκης και η ενασχόληση με το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος. Φροντίσαμε έτσι ώστε το δείγμα, να περιλαμβάνει διευθυντές σχολείων και από ΕΑΕΠ και από κλασσικό σχολείο, όπως και διευθυντές σχολείων με μεγάλη ή καθόλου επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Προσέξαμε επίσης να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δυο φύλων, καθώς και ο παράγοντας φύλο αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει τις απόψεις των διευθυντών. Στόχος μας ήταν να έχουμε μια πολύπλευρη πληροφόρηση και η σύγκριση μας οδήγησε σε περισσότερα εποικοδομητικά συμπεράσματα. Στο παράρτημα Α παρατίθεται ο πίνακας με τα αναλυτικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

3. Σχεδιασμός συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από 17 ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν αφότου αποφασίστηκε ο στόχος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιστοιχίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής.

Η κατεύθυνση των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου, δεν περιόριζαν δηλαδή τον ερωτώμενο να απαντήσει μονολεκτικά με ένα ναι ή ένα όχι, αλλά τον ενθάρρυναν να αναπτύξει την άποψη του. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης, πολλές φορές έγιναν και συμπληρωματικές ερωτήσεις από την γράφουσα, κυρίως στις περιπτώσεις που η απάντηση του ερωτώμενου δεν μας κάλυπτε πλήρως. Οι ερωτήσεις που έγιναν παρουσιάζονται στο παράρτημα Β.

4. Μεταγραφή και ανάλυση δεδομένων

Το επόμενο στάδιο, μετά την διεξαγωγή της συνέντευξης ήταν η απομαγνητοφώνησή τους και η ομαδοποίηση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μία ποσοτική μέθοδος για την μελέτη κειμένων (Πάλλα, 1992) Αναλύει κείμενα ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών. Ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στους τομείς της ψυχολογίας και της επικοινωνίας αλλά έχει καθιερωθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος για κάθε έρευνα που αφορά συλλογή και ανάλυση κειμένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε γιατί είναι ιδανική για την εξαγωγή συνδυαστικών συμπερασμάτων.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων, ομαδοποιήσαμε όλα τα δεδομένα που είχαμε, με κύριο άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής.

Έτσι χωρίσαμε τα δεδομένα με βάση τρεις θεματικούς άξονες. Οι δύο πρώτοι ήταν βασισμένοι στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής και ο τρίτος θεματικός άξονας επικεντρωνόταν στο ρόλο του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα:

A) Απόψεις του διευθυντή για την ένταξη στο μάθημα της ΦΑ

Β) Τι συμβαίνει με την ένταξη στη ΦΑ στο δημόσιο σχολείο/ Ποιες οι προτάσεις των διευθυντών. Τι μπορεί να γίνει.

Γ) Πώς αντιλαμβάνονται γενικότερα οι διευθυντές σχολικών μονάδων τον ρόλο τους, όσον αφορά στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ.

Περιορισμοί/ αξιοπιστία έρευνας

Πολλά πεδία στις ερωτήσεις ήταν επικαλυπτόμενα, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας. Ο ερωτώμενος καλούνταν να απαντήσει στο ίδιο θέμα περισσότερες από μια φορές, σε ερώτηση με διαφορετική διατύπωση, έτσι ώστε να μπορέσει να ξεκαθαρίσει την άποψη του και να βεβαιωθούμε για την συνέπεια της απάντησής του. Η αξιοπιστία της έρευνας επίσης διασφαλίστηκε με την μαγνητοσκόπηση, αφού όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και επισυνάπτονται σε ψηφιακό δίσκο, μαζί με την εργασία.

Επίσης, για να πιστοποιήσουμε την δομή των ερωτήσεων, διεξαγάγαμε πιλοτική έρευνα με υποκείμενα που δεν αναφέραμε στο δείγμα. Συγκεκριμένα έγιναν δυο πειραματικές συνεντεύξεις, πριν ξεκινήσει η έρευνά μας.

Οι περιορισμοί που συναντήσαμε στην έρευνα, αφορούν μόνο σε προβλήματα οργανωτικά, ως προς την διεξαγωγή της συνέντευξης. Υπήρξε δυσκολία στο να κανονιστούν τα ραντεβού, καθώς η γράφουσα ήθελε να γίνουν σε τόπο που θα νιώθει άνετα ο συνομιλητής, αλλά και σε χρόνο τέτοιο, που να μην είναι αγχωμένος. Έτσι όλα τα ραντεβού κανονίστηκαν απογεύματα και έγιναν στα σπίτια των ερωτώμενων, μετά τη λήξη των μαθημάτων (15-21 Ιουνίου).

Ακόμα ένας περιορισμός ήταν το άγχος μαγνητοφώνησης, που είχαν αρκετοί από τους συνομιλητές. Όταν το μαγνητοφώνακι έμπαινε σε λειτουργία, οι ερωτώμενοι αγχώονταν και δεν μπορούσαν να πουν αυτό που σκέφτονταν. Για να αντιμετωπιστεί αυτό και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, πριν από κάθε συνέντευξη γίνονταν μια εισαγωγική συζήτηση για να «σπάσει ο πάγος». Επίσης, στην αρχή της συνέντευξης γίνονταν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις, οι οποίες έδιναν χρόνο στον ερωτώμενο να ξεπεράσει το άγχος του. Επίσης τονίστηκε η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας για τα προσωπικά δεδομένα των συνεντεύξεων.

Θα πρέπει να λάβουμε επίσης υπόψη ότι το δείγμα μας, οι επτά από τους οκτώ, είναι διευθυντές σε σχολικές μονάδες της πόλης. Ένα μεγαλύτερο δείγμα που θα κάλυπτε ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, θα μας έδινε πιο στοχευμένα συμπεράσματα και για τις σχολικές μονάδες της επαρχίας.

Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά και συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη παρούσα έρευνα, κάνοντας ανάλυση περιεχομένου ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων και οδηγηθήκαμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ο στόχος της έρευνας μας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των διευθυντών, σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία και να εξετάσουμε, πώς ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Με βάση τα δυο αυτά ερευνητικά ερωτήματα, ομαδοποιήσαμε και αναλύσαμε τις απαντήσεις που είχαμε στη διάθεσή μας.

4.1 Ερευνητικό ερώτημα Α΄: Οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ

Το πρώτο σκέλος της συνέντευξης ήταν διερευνητικό και μελετούσε τις γενικότερες απόψεις των διευθυντών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην μαθησιακή διαδικασία. Αυτό άλλωστε ήταν και το αντικείμενο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Θέλοντας να ανακαλύψουμε, πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη διαδικασία ένταξης παιδιών με ΕΕΑ, θέσαμε κάποια ερωτήματα, τα οποία αποκάλυπταν την άποψή τους, χωρίς οι ίδιοι να μας την εκφράζουν άμεσα.

Έτσι πήραμε δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις τους, για το αν θεωρούν ότι έχουν αυξηθεί τα περιστατικά μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία (κεφ.4.1.1) και για το ποιοι εμπλέκονται στην αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών (κεφ. 4.1.2). Αρχικά, ρωτήσαμε για τις προϋποθέσεις που κατά την γνώμη τους θα πρέπει να υπάρχουν (κεφ. 4.1.3.) και στη συνέχεια τους ζητήσαμε να μας αναφέρουν τις δυσκολίες που εντοπίζουν, με βάση την εμπειρία τους (κεφ. 4.1.4). Τέλος, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά, που είναι σημαντικό να έχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ, για να εντάξει τους μαθητές με ΕΕΑ στο μάθημά του(4.1.5).

4.1.1 Αύξηση περιστατικών μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία

Καταρχάς, όλοι οι διευθυντές επιβεβαίωσαν την άποψη που θέσαμε στην εισαγωγή της εργασίας, ότι τα περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αυξηθεί στην εποχή μας στα σχολεία. Αυτή η παραδοχή αποτέλεσε και το έναυσμα για την παρούσα ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 στους 8 διευθυντές θεωρούν ότι τέτοια περιστατικά υπήρχαν ανέκαθεν, αλλά πλέον οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εκπαιδευμένοι στο να τα αναγνωρίσουν. Ενδεικτικά, ο Φ.Θ. δηλώνει:

«Θέλω να πιστεύω ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπήρχαν και στο παρελθόν. Απλά πλέον, το κυνηγάμε ως εκπαιδευτικοί αρκετά περισσότερο το θέμα αυτό, με αποτέλεσμα, όσο πιο ανοιχτά έχεις τα μάτια σου και παρακολουθείς ιδιαιτερότητες των παιδιών οι οποίες χρήζουν βοήθεια στήριξης, τόσο περισσότερο εντοπίζουμε δυσκολίες ... η εγρήγορση αυτή πιστεύω έχει οδηγήσει στο να βρίσκουμε όλο και περισσότερα άτομα που εμφανίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες(Φ.Θ.)

Σύμφωνα με την Σ.Α. σε δυο πράγματα οφείλεται αυτή η αύξηση:

«Α) Έγκαιρη διάγνωση από κατάλληλα διαγνωστικά κέντρα (ΚΕΔΔΥ και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Β) Ο γονιός σπρώχνει το παιδί στην εκπαίδευση και δεν το κρατάει στο σπίτι, απενοχοποιεί την αναπηρία και θεωρεί ότι πρέπει να έχει ίδιες ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά.» (Σ.Α.)

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης εξηγούν ότι στο παρελθόν παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούνταν ότι ήταν τεμπέληδες και ο εκπαιδευτικός τα έβαζε στο περιθώριο.

«Πράγματα που παλαιότερα τα προσπερνούσαμε, σήμερα αποτελούν αντικείμενο επιστημονικής ενασχόλησης...Διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα... Παλιά έλεγες ένα «είναι τεμπέλης το παιδί, αν προσπαθήσει θα γίνει καλύτερος» ενώ σήμερα λες μήπως συμβαίνει κάτι άλλο; Ψάχνεσαι σ' αυτό και τελικά όντως, πολλές φορές αποδεικνύεται ότι υπάρχει κάτι άλλο που αποτελεί τροχοπέδη στην μόρφωση του παιδιού.» (Δ.Φ.)

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και πιο δεκτικοί στο να αναγνωρίσουν ότι το παιδί τους έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Η

άρνηση των γονέων να αποδεχτούν το πρόβλημα είναι, όπως αναφέραμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην δουλειά των εκπαιδευτικών και ένα από τα προβλήματα που συνήθως αναλαμβάνει ο διευθυντής να επιλύσει (να πείσει δηλαδή τον γονέα ότι το παιδί του αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα).

«Το θέμα είναι περίπλοκο, όταν δεν υπάρχει κάποια γνωμάτευση και κάποιος από τους εκπαιδευτικούς αρχίζει να εντοπίζει ότι υπάρχουν θέματα.» (Κ.Κ.)

Αυτό αφορά, τόσο σε ελαφριές περιπτώσεις (π.χ. παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), όσο και σε πιο δύσκολες περιπτώσεις (π.χ. αυτισμός). Η κοινωνία έχει ωριμάσει τόσο, ώστε η αναπηρία να μην θεωρείται πλέον ντροπή και οι γονείς να θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά, πρέπει να πηγαίνουν σχολείο και να διεκδικούν ίση αντιμετώπιση με τα υπόλοιπα. Το ίδιο θεωρεί και ο Θ.Σ., ο οποίος τονίζει ότι το κράτος επιτέλους δημιούργησε φορείς που μπορούν να ελέγχουν τα παιδιά και γι' αυτό τον λόγο παρατηρούμε περισσότερα περιστατικά. Πιστεύει όμως ότι η αναπηρία δεν έχει πάψει να θεωρείται ντροπή:

«Συνήθως οι γονείς είναι δεκτικοί σε πιο ελαφριές μορφές δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία.» (Θ.Σ.)

Ο διευθυντής, ο Κ.Χ. ανάγει το πρόβλημα σε κοινωνικοπολιτικό, καθώς θεωρεί ότι η αύξηση των περιστατικών αυτών, είναι ουσιαστική και δεν οφείλεται στο γεγονός ότι τώρα πλέον τα αναγνωρίζουμε. Ο εκπαιδευτικός αυτός, που αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ο μοναδικός στο δείγμα που προέρχεται από σχολική μονάδα της επαρχίας, θεωρεί ότι η οικονομική κρίση αλλά και η αλλαγή στις κοινωνικές νόρμες είναι παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά σε μια οικογένεια και οδηγούν σε περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Οι πολιτικές συνθήκες, η εργασία γονέων το ότι και οι δυο γονείς είναι εργαζόμενοι, η μητέρα πλέον γίνεται μεγαλύτερη μητέρα και αυτό έχει επίπτωση στον κοινωνικό τρόπο ζωής» .(Κ.Χ.)

Ακόμα μια εκπαιδευτικός, που εκφράζει άποψη διαφορετική από την πλειονότητα του δείγματος είναι η Γ.Δ. Η Γ.Δ. είναι επιφυλακτική απέναντι στην αύξηση των περιστατικών. Σύμφωνα με την ίδια υπάρχει ένας υπερβάλλον ζήλος να χαρακτηριστεί παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ένας μαθητής, ο οποίος μπορεί απλά να είναι ένα παιδί δύσκολο.

«Δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητα τα παιδιά άτομα με ΕΕΑ, αλλά έχουμε εύκολα την απάντηση, οπότε το χωρίζουμε και το αφήνουμε εκεί. Δεν χρειάζεται από τα 10 παιδιά απαραίτητα τα 5 να είναι παιδιά με ΕΕΑ!» (Γ.Δ.)

«Οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν μάθει να ξεχωρίζουν. Όλοι θέλουν ψηλά, ξανθά, πανέξυπνα παιδιά και τα μέτρια παιδιά τα θεωρούν άτομα με ειδικές ανάγκες. Εγώ δεν θεωρώ ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόβλημα απλούστατα είναι λίγο δύσκολα.» (Γ.Δ.)

Όταν ερωτάται σχετικά με τις αιτίες που δημιουργούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η Γ.Δ. διαφοροποιείται ως προς τους υπόλοιπους.

«Κάποια παιδιά δεν έχουν γονείς, ή τον έναν ή τον άλλο. Κάποιος που δεν ξέρει τι συμβαίνει θεωρεί ότι είναι ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ είναι απλά ένα παιδί που θέλει την αγκαλιά του μπαμπά και της μαμάς.» (Γ.Δ.)

4.1.2 Εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ

Στο ερώτημα **«Ποιοι κατά τη γνώμη σας εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ και με ποιον τρόπο εμπλέκεται ο καθένας;»** έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τις αντιλήψεις των διευθυντών, αφού ο καθένας εστίασε και σε διαφορετικό τομέα. Οι εμπλεκόμενοι που αναφέρθηκαν, παρατίθενται παρακάτω, με τυχαία σειρά:

Εκπαιδευτικός τάξης

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Διευθυντής σχολικής μονάδας

Σχολικός σύμβουλος γενικής και ειδικής αγωγής

Σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής

Σύλλογος διδασκόντων

Γονείς

Συμμαθητές

ΚΕΔΔΥ

Ειδικοί εξειδικευμένοι φορείς (π.χ. Πυξίδα,)

Ενδεικτικά, ο Θ.Σ. βάζει κατά προτεραιότητα τους γονείς και όχι τους εκπαιδευτικούς. Ξεκινάει από τους έξω προς τα μέσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βάζει τον διευθυντή στους εμπλεκόμενους και αξιολογεί τους υπευθύνους ως εξής:

1. Σε πρώτη φάση πρέπει οι ίδιοι οι γονείς να κατανοήσουν ότι το παιδί χρήζει μιας διαφορετικής δουλειάς μέσα στο σχολείο
2. Το ΚΕΔΔΥ
3. Σχολικοί σύμβουλοι
4. Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής
5. Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής δεκτικός και ελεύθερος

Αντίθετα, σύμφωνα με την Κ.Κ., όλοι όσοι σχετίζονται με το παιδί είναι αρμόδιοι. Εμπλέκονται πάρα πολλοί, γιατί εμπλέκεται και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αλλά και ο δάσκαλος της τάξης που πρέπει να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής και φυσικά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος πρέπει να ενημερωθεί. Ο Ν.Ν. βάζει πολύ ψηλά στη βαθμίδα εμπλοκής τους συμμαθητές αλλά και τους γονείς των συμμαθητών, οι οποίοι πιθανόν να σταθούν εμπόδιο σε κάποιες διαδικασίες.

«Οι βασικοί εμπλεκόμενοι είναι συμμαθητές, γονείς αλλά και γονείς άλλων μαθητών γιατί είχαμε θέματα» (Ν.Ν.)

Ότι είναι κυρίαρχος ο διευθυντής, πιστεύει και η Γ.Δ., η οποία ανέφερε ως εμπλεκόμενους και όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Δεν αναφέρεται καθόλου σε συμμαθητές και γονείς.

Ο Δ.Φ. θεωρεί ότι οι βασικοί αρμόδιοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το παιδί, τόσο αυτός του τμήματος ένταξης όσο και ο γυμναστής. Επίσης στη συνέχεια αναφέρει τους ειδικούς εξειδικευμένους φορείς, όπως την ΠΥΞΙΔΑ.

Ο Κ.Χ. αναφέρει:

«Ο κυρίως εμπλεκόμενος είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τα μαθήματα, οι άλλοι μαθητές, οι οικογένειες τους, ο δάσκαλος τμήματος ένταξης, η υπηρεσία, οι σχολικοί σύμβουλοι, η διεύθυνση αλλά και η τοπική κοινωνία (δήμος με υπηρεσίες, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, σύλλογος γονέων)» (Κ.Χ.)

Την ίδια άποψη έχει και ο Φ.Θ. ο οποίος θεωρεί ότι το μάθημα της ΦΑ πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα με τα άλλα μαθήματα, στα οποία εμπλεκόμενοι θεωρούνται εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς.

«Η τριάδα εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής- εκπαιδευτικός ένταξης και διευθυντής, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να συνεργάζονται, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά αυτά να εντάσσονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βέβαια υπάρχουν περιπτώσεις που και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εφόσον διαθέτει τον χρόνο μπορεί να υποστηρίξει και να στηρίξει τον εκπαιδευτικό ΦΑ σε κάποιες ώρες την εβδομάδα». (Φ.Θ.)

4.1.3 Προϋποθέσεις για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα στο ερώτημα: **«Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;»** Οι βασικοί άξονες είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση, η διάθεση για προσφορά, η καλή συνεργασία διευθυντή – εκπαιδευτικού ΦΑ - συλλόγου διδασκόντων, η υλικοτεχνική υποδομή και η προσβασιμότητα.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη σύγχυση από πλευράς των διευθυντών σχετικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κινηθούν.

«Οι προϋποθέσεις δεν είναι ξεκάθαρες γιατί οι γυμναστές δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Είτε στέκονται απαθείς, γιατί θεωρούν ότι το παιδί είναι πολύ ζωνρό και πρέπει να μείνει στη γωνία, είτε το παίρνουν στο γραφείο για να πουν ότι δεν συμμετέχει στο μάθημα και δεν εντάσσεται ή θα διατυπώσουν τα παράπονά τους στους γονείς. Συνήθως, δεν γίνεται προσπάθεια για να το εντάξουν όπως πρέπει στο μάθημα.» (Κ.Κ.)

«Από την προσωπική μου εμπειρία που είχα με ένα παιδάκι, που έχει κινητικές δυσκολίες όταν υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, πολλές φορές απασχολεί το παιδάκι κατ' ιδίαν και μόνο αν πάρει την πρωτοβουλία ο γυμναστής, συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Κανείς δεν τους υποχρεώνει να το εντάξουν.» (Κ.Κ.)

Οι επτά στους οκτώ διευθυντές, εστιάζουν την προσοχή τους στο γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφές νομοθετικό πλαίσιο που να καθορίζει, πώς να αντιμετωπίζονται τέτοια περιστατικά, οπότε είναι πολύ διστακτικοί στο πώς να τα αντιμετωπίσουν.

«Η φετινή μου εμπειρία, 3η χρονιά με τη Μαρία, παιδί με κινητικές δυσκολίες, με Σπαστική τετραπληγία το οποίο είναι σε καρτσάκι. Προσπαθήσαμε να γίνει ενσωμάτωση επειδή και η βοηθός ήθελε να είναι στο μάθημα ΦΑ. Όμως η δυσκολία ήταν πάντα: Κάνουμε το σωστό; Το ερώτημα πάντα ήταν αυτό. Κάνουμε το σωστό; Αυτή ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία.» (Κ.Κ.)

Ακόμα, όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για την ένταξη και η διασφάλισή της, αποτελεί δική τους πρωτοβουλία. Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών είναι μια βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών:

«Αυτό είναι μια πονεμένη ιστορία γιατί είμαστε σχολεία με δύσκολες συνθήκες, με ελλείψεις σε υποδομή. Εδώ το δικό μας σχολείο είναι χτισμένο για 150 μαθητές και έχει 300 παιδιά, διπλάσιο μαθητικό δυναμικό, χώροι που να προβλέπονται δεν υπάρχουν... η αίθουσα φυσικής αγωγής σε εμάς είναι κάτω στο τυφλό υπόγειο, η αυλή μας είναι σχετικά μικρή για τον αριθμό αυτό των μαθητών» (Δ.Φ.)

Άλλη μια βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών, είναι το σχολείο να έχει διαμορφώσει μια θετική κουλτούρα απέναντι στην αναπηρία. Σύμφωνα με την Σ.Α. το σχολείο πρέπει να έχει μια θετική προκατάληψη και να ενισχύει τους μαθητές να συμμετάσχουν. Το ίδιο σημαντική, είναι και η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών:

«Οι άλλοι εκπαιδευτικοί μπορούν εθελοντικά να παραβρίσκονται στο χώρο εκγύμνασης για να βοηθήνε με την παρουσία τους και μόνο.» (Σ.Α.)

Η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας θεωρείται μεν προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών, αλλά δεν έχουν όλοι την ίδια άποψη για το πώς επιτυγχάνεται το θετικό

αποτέλεσμα. Ο Ν.Ν. θεωρεί ότι η συνεργατικότητα είναι πολύ βασικό συστατικό για να δημιουργηθούν προϋποθέσεις ένταξης. Θεωρεί, ότι για να συνεργαστούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να βοηθήσει ο διευθυντής, αλλά έχει αμφιβολίες για το κατά πόσο μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Όπως λέει χαρακτηριστικά, το κλίμα είναι ιδιαίτερο σε κάθε σχολείο και έχει αμφιβολίες για το κατά πόσο μπορεί να το αλλάξει. Οι απόψεις του αυτές καταδεικνύουν και το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως διευθυντή. Όπως λέει παρακάτω απευθυνόμενος στην γράφουσα, η οποία είναι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής:

«Εσύ τα ξέρεις καλύτερα... εγώ ως ένας τρίτος παρατηρητής... οτιδήποτε δυσκολία παρουσιαστεί με καλή διάθεση μπορεί να επιλυθεί.»

Αντιμετωπίζει δηλαδή αποστασιοποιημένα το πρόβλημα και θεωρεί ότι ο ίδιος είναι τρίτος εμπλεκόμενος και μάλιστα παρατηρητής.

Είτε ο διευθυντής, είτε ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να έχουν κάποια γνώση ώστε να συντάξουν ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης του παιδιού στη σχολική μονάδα. Αυτό αποτελεί άλλη μια βασική προϋπόθεση, που την αναφέρει ο Φ.Θ. (αλλά και όλοι οι υπόλοιποι ως δυσκολία).

«Ρόλος των εκπαιδευτικών και βασική προϋπόθεση, είναι ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισης και ενασχόλησης του παιδιού αυτού με την ομάδα των υπόλοιπων παιδιών, έτσι ώστε να μειώνουμε τα κρούσματα απομόνωσης. Βέβαια, το να συντάξεις ένα τέτοιο πρόγραμμα, σημαίνει ότι έχεις κάποια πρότερη γνώση ή τουλάχιστον ασχολείσαι συστηματικά, ακόμα και σε βιβλιογραφικό επίπεδο, αναζήτηση μέσω του σχολικού συμβούλου ΦΑ και πάει λέγοντας» (Φ.Θ.)

Τονίζει όμως, ότι ακόμα και αν δεν έχει τις γνώσεις κάποιος εκπαιδευτικός/ διευθυντής, θα βρει τρόπο να εντάξει ομαλά το παιδί αρκεί να έχει θέληση.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση ο Ν.Ν. αλλά και ο Φ.Θ. αναδεικνύουν και ένα άλλο πρόβλημα. Σε πολλά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τι πρέπει να κάνουν σε θεωρητικό επίπεδο αλλά δεν προετοιμάζονται κατάλληλα για να περάσουν από την θεωρία στη πράξη.

«Δυστυχώς, όπως έχει αποδειχτεί σε μια πολύ μεγάλη πλειάδα σεμιναρίων, αυτοί οι οποίοι διδάσκουν, περιορίζονται σε θεωρητικά κομμάτια, τα οποία μπορούν και οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους να τα διαβάσουν. Το θέμα είναι, πώς την θεωρία την

περνάς στη πράξη και στην εφαρμογή με τα παιδιά. Αυτό είναι ένα κομμάτι που πρέπει να δοθεί βαρύτητα τα επόμενα χρόνια και με δεδομένο ότι ο αριθμός συνεχώς αυξάνεται» (Φ.Θ.)

4.1.4 Δυσκολίες ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ

Σημαντικό μέρος των ποιοτικών μας ερευνητικών αναζητήσεων αποτέλεσαν οι δυσκολίες ένταξης. Η έλλειψη σαφήνειας στο νομοθετικό πλαίσιο, είναι αυτό που εντοπίζουν όλοι οι ερωτώμενοι (8 στους 8) ως **βασική δυσκολία για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα ΦΑ.**

«Τα χέρια μας είναι δεμένα ως διευθυντές για το τι πρέπει να υπογράψουμε. Και ποιος μας εγγυάται ότι κάνουμε το σωστό;» (Κ.Κ.)

Βέβαια, όπως διευκρινίζει η Σ.Α. η εξάλειψη αυτού του φόβου αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. «Το παιδί με αναπηρία δεν πρέπει να το φοβόμαστε, αλλά να το εντάσσουμε παντού», αναφέρει χαρακτηριστικά.

Επίσης, όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι υποδομές θεωρούνται από όλους βασική προϋπόθεση και μεγάλο πρόβλημα:

«Για παράδειγμα, εμείς είχαμε παιδί με αναπηρία, με καρότσι. Δεν είχαμε ασανσέρ και ήταν κάτι που το διεκδικούσαμε όλο το χειμώνα. Όταν οι γυμναστές δεν μπορούσαν να κάνουν μάθημα έξω και κατέβαιναν κάτω στο υπόγειο, στις αίθουσες που έχουμε για γυμναστήρια, αυτό το παιδί δεν μπορούσε να κατέβει εκεί κάτω.» (Δ.Φ.)

Η δυσκολία αυτή γίνεται πιο μεγάλη, όταν αναφερόμαστε συγκεκριμένα στο μάθημα της φυσικής αγωγής:

«Δεν σας κρύβω, ότι μπορεί το μάθημα της φυσικής αγωγής να είναι συναρπαστικό, βαθιά παιδαγωγικό αλλά η ευθύνη του γυμναστή μέγιστη και ειδικότερα σε μικρές ηλικίες, οπότε πρέπει να υπάρχει υποστήριξη.» (Σ.Α.)

Μπορεί η Σ.Α. να θεωρεί ότι το μάθημα ΦΑ είναι πιο δύσκολο από πλευράς επικινδυνότητας, αλλά ο Φ.Θ. θέτει και έναν άλλο παράγοντα, αυτόν της διάσπασης προσοχής. Υποστηρίζει ότι στο μάθημα της ΦΑ τα παιδιά χαλαρώνουν είναι δύσκολο να

ακολουθήσουν κανόνες τάξης και αυτό είναι πιο δύσκολο για παιδιά που έχουν συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως διάσπαση προσοχής.

Η έλλειψη επιμόρφωσης, τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε ως μεγάλη δυσκολία από όλους για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Τα σεμινάρια ειδικής αγωγής που γίνονται αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης και όχι τις υπόλοιπες ειδικότητες, με αποτέλεσμα, οι λοιποί εκπαιδευτικοί να μην ξέρουν, πώς να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά, που ολοένα και αυξάνονται.

«Δυστυχώς, δεν έχουμε σεμινάρια αυτού του τύπου, γιατί όπως ξέρετε όλα τα σεμινάρια, γίνονται για τους εκπαιδευτικούς τάξης ένταξης και όχι για καμία άλλη ειδικότητα. Και επαφίεται στη πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής, όπως και των άλλων εκπαιδευτικών που θέλουν να ασχοληθούν με το θέμα και στο πόσο ενδιαφέρεται ο διευθυντής.» (Κ.Κ.)

Η Σ.Α. θέτει και τις αντιδράσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών και του διευθυντή, ως ένα βασικό πρόβλημα, καθώς πολλές φορές είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν ή δεν συμφωνούν στο τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Άλλες φορές επίσης, έχουν αδιάφορη στάση, δυσχεραίνοντας το έργο του εκπαιδευτικού που είναι υπεύθυνος για τη ένταξη.

«Μπορεί να υπάρχει μέγιστη διάθεση από τον εκπαιδευτικό αλλά να είναι αρνητική η στάση του συλλόγου διδασκόντων ή του διευθυντή σε κάποια πολύ απλά πράγματα, που αφορούν μια ενίσχυση υλικοτεχνική (π.χ. η τοποθέτηση μιας μπάρας, ή διαγράμμιση για ένα παιδί που έχει διάσπαση προσοχής). Ο εκπαιδευτικός μόνος του δεν μπορεί επουδενί και δεν πρέπει. Πρέπει να αισθανθεί ότι έχει την στήριξη των υπολοίπων.» (Σ.Α.)

Από την άλλη, ο Θ.Σ. μεταθέτει την ευθύνη, στον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, θεωρώντας ότι η δυσκολία ξεκινάει από αυτόν. Επίσης αναφέρεται σε δομές που θα πρέπει να φτιάξει το κράτος αλλά δεν θεωρεί ότι οι δυσκολίες είναι άμεση ευθύνη του διευθυντή.

«Η δυσκολία ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Αν αυτός ο εκπαιδευτικός, δεν έχει την δυνατότητα να γνωρίζει πέντε πράγματα περισσότερα, τα πράγματα θα είναι δύσκολα. [...] Επίσης, κατά πόσο θα μπορέσει να αποδώσει η συνεργασία ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς του τμήματος, η επικοινωνία ανάμεσα στους δυο εκπαιδευτικούς. [...] Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν το μάθημα τους και δεν τους ενδιαφέρει για την γυμναστική και οι γυμναστές το ίδιο. Δεν υπάρχει συνεργασία.» (Θ.Σ.)

Ο Φ.Θ. θεωρεί ότι η βασικότερη δυσκολία είναι η φύση του μαθήματος:

«Η πρώτη δυσκολία πιστεύω, ξεκινάει από το ότι, από τη φύση του το μάθημα, είναι μάθημα απελευθέρωσης, χαλάρωσης. [...] Με αποτέλεσμα πολλές φορές τα παιδιά αυτά που εμφανίζουν διάσπαση, αδυναμία συμμετοχής σε ομαδικές δράσεις, είναι δύσκολο να τα τιθασεύσεις και να τα εντάξεις στο πρόγραμμα το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει ο γυμναστής». (Φ.Θ.)

Από την άλλη, η Σ.Α. θεωρεί ότι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει κανείς σε αυτό το μάθημα, είναι ότι δυσκολεύεται να προχωρήσει στην διεξαγωγή ολοκληρωμένων προγραμμάτων ένταξης, επειδή οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πολλές φορές δεν έχουν μόνιμη οργανική θέση.

«Το να παίρνεις τον γυμναστή από το ένα σχολείο και να τον πετάς στο άλλο, αυτό καταρρίπτει την προσπάθεια την σταματάει και είναι εγκληματικό για το παιδί, τους συμμαθητές και τον ίδιο τον γυμναστή. Η συνέχεια είναι απαραίτητη για να μην πέσει την προσπάθεια στο κενό. Πολλές φορές, πάμε πολύ πιο πίσω από κει που αρχίσαμε.» (Σ.Κ.)

Αντίθετη με όλες τις υπόλοιπες είναι και πάλι η άποψη της Γ.Δ., η οποία πιστεύει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες, γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

«Δεν θέλουν ειδικά όργανα, ούτε ειδική εκπαίδευση. Πολύ απλά ενσωματώνουμε το παιδί στα υπόλοιπα παιδιά και τον εκπαιδευτικό μαζί με το παιδί. Το παιδί αν δεν μπορεί να τρέξει, θα κάνει τον διαιτητή. Αν δεν μπορεί να τρέξει, θα κάνει κάτι άλλο που μπορεί.» (Γ.Δ.)

4.1.5 Βασικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΦΑ για ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

Στην ερώτηση, ποια είναι τα **βασικά χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ**; Η βασική απάντηση που πήραμε από όλους είναι να είναι ενημερωμένος, να επιμορφώνεται συνεχώς και να είναι συστηματικός, αφού η δουλειά του είναι χρονοβόρα και δύσκολη.

Όλοι οι διευθυντές θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται συγκροτημένη προσωπικότητα, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει και να εντάξει τα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένης της έλλειψης επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βασίζονται στη προσωπική τους κρίση και ιδιοσυγκρασία, για να μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τέτοια περιστατικά. Πιστεύουν επίσης, ότι η ενσυναίσθηση και η υπομονή είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη.

«Ενσυναίσθηση, για να μπορείς να αφογκράζεσαι ποια παιδιά βρίσκονται απεναντί σου και υπομονή, γιατί δεν είναι κάτι εύκολο, θέλει σχεδιασμό, αγάπη προς αυτό που κάνεις, αντοχές και να επιμένεις στο στόχο. Για τα παιδιά αυτά το μυστικό της επιτυχίας, είναι να επιμένεις στο στόχο. Αν εμείς οι ίδιοι παρατήσουμε το στόχο, γιατί δεν αντέχουμε, γιατί έχουμε κουραστεί ,είναι πολύ εύλογο τα παιδιά να παρατήσουν και αυτά την όποια προσπάθεια». (Φ.Θ.)

Η συνεργασία με τους άλλους γυμναστές, αλλά και με τους άλλους εκπαιδευτικούς είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό. Πολλοί θεωρούν μάλιστα ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι συνεργατικός, θα πρέπει ο διευθυντής να αναλάβει δράση.

«Ο διευθυντής πρέπει να φέρει κάποια επιμόρφωση, να τρέξει κάποιο πρόγραμμα ή να έρθει σε επαφή με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό που του έχει πιο πολύ θάρρος για να κινητοποιήσουν τον εκπαιδευτικό ΦΑ που έρχεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα.» (Κ.Κ.)

Το θέμα της συνεργασίας τίθεται και από τον Φ.Θ.:

« (δυσκολεύει επίσης)το να μην έχει ασχοληθεί ο γυμναστής να επικοινωνήσει με διευθυντή και εκπαιδευτικό τάξης, να μάθει για ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων παιδιών, με αποτέλεσμα να ακολουθεί ένα δικό του πρόγραμμα που δεν έχει σχέση με την πραγματικότητα του παιδιού» (Φ.Θ.)

Ο Θ.Σ. θεωρεί ότι είναι προσωπική ευθύνη του εκπαιδευτικού ΦΑ να εξειδικευτεί:

«Πρέπει να έχει εξειδίκευση, το οποίο βέβαια είναι δικό του θέμα, κατά πόσο μπορεί να κάνει ένα μεταπτυχιακό ή κάτι άλλο.» (Θ.Σ.)

4.2 Ερευνητικό ερώτημα Β΄: Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ; (στάσεις διευθυντών)

Το δεύτερο στάδιο της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις πιο στοχευμένες στις πεποιθήσεις των διευθυντών, που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στόχος ήταν να αποκαλυφθούν οι στάσεις τους σε θέματα, που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ένταξη.

Έτσι, διερευνήσαμε αρχικά, πώς αντιμετωπίζουν το μάθημα της ΦΑ, ρωτώντας τους αν θεωρούν ότι οι ώρες διδασκαλίας είναι επαρκείς και τι κερδίζουν οι μαθητές από το μάθημα αυτό. Στη συνέχεια, εστίασαμε το ενδιαφέρον μας, στο « αν θεωρούν ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού ΕΕΑ πριν την διάγνωση» (κεφ.4.2.1). Σημαντικός παράγοντας στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι η στάση του διευθυντή σχετικά με την αναγκαιότητα παράλληλης στήριξης και αυτό διερευνήσαμε στο (κεφ.4.2.2). Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε ερευνητικά ήταν, ποια μέτρα μπορεί να πάρει προληπτικά ο διευθυντής, για να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών (κεφ.4.2.3) και ποιες δράσεις έχει αξιοποιήσει ή θεωρεί ως καλές πρακτικές για την ένταξη (κεφ.4.2.4). Τέλος, ανακαλύψαμε ποια είναι η στάση τους σχετικά με την καθολική συμμετοχή των παιδιών και τα προγράμματα συμπερίληψης (κεφ.4.2.5.)

4.2.1 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την ΦΑ ως εργαλείο εντοπισμού

Οι 7 στους 8 διευθυντές θεωρούν ότι η ΦΑ είναι βασικό μάθημα που δεν πρέπει να υποτιμάται και χρησιμεύσει ως πεδίο, στο οποίο μπορεί να εντοπιστούν έγκαιρα περιπτώσεις παιδιών με ΕΕΑ.

Αυτό συμβαίνει γιατί εκεί τα παιδιά αποσυμπιέζονται, αφήνονται ελεύθερα και είναι πιθανό να εμφανίσουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν εντοπίζονται στη τάξη.

«Το μάθημα της φυσικής αγωγής αποσυμπιέζει πολύ την τάξη, βοηθάει να λύνονται κάποια θέματα συνεργασίας, αποτελεί εργαλείο για τον δάσκαλο της τάξης, γιατί θα εντοπίσει ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, ποιο παιδί μπορεί να συνεργαστεί με ποιο, πώς λειτουργεί στα ομαδικά παιχνίδια, αναδεικνύει ταλέντα, βρίσκει δυσκολίες». (Κ.Κ.)

«Τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη να ενταχθούν σε μια ομάδα, πέρα από το στενό περιβάλλον της τάξης, όπου εκεί η διδασκαλία επιτάσσει ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, τόσο από τον δάσκαλο, όσο και από τους μαθητές. Στη ΦΑ το παιδί αυτενεργεί, αλλά έχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ περισσότερες δυσκολίες γιατί έχει να παλέψει με την αναπηρία και στερείται χώρου, υλικοτεχνικής υποστήριξης.» (Σ.Α.)

Ο Φ.Θ. είναι διευθυντής 8 χρόνια στο ίδιο σχολείο, έχοντας 8 χρόνια τον ίδιο εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής με οργανική θέση. Παρατηρεί λοιπόν, ότι όντως σε αρκετές περιπτώσεις, υπήρξε εντοπισμός μαθησιακής δυσκολίας ενός παιδιού, μέσω του μαθήματος της ΦΑ, πριν γίνει διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ.

Η Γ.Δ. που είναι διευθύντρια, αλλά και εκπαιδευτικός ΦΑ είναι κατηγορηματική: Οι καθηγητές ΦΑ μπορούν να εντοπίσουν προβλήματα από το πρώτο μάθημα.

«Είναι πάρα πολύ εύκολο γιατί το παιδί αφήνεται πολύ πιο ελεύθερα στον εκπαιδευτικό ΦΑ και αν αυτός έχει την όρεξη, μπορεί να το κάνει αυτό από το πρώτο μάθημα. Τόσο απλά.» (Γ.Δ.)

Η Γ.Δ. πιστεύει ότι από τη στιγμή που ο μαθητής χαλαρώνει, βγαίνουν στην επιφάνεια στοιχεία της συμπεριφοράς του (συμπεριφορικής και κινησιακής), που μπορούν εύκολα να

εντοπιστούν, αφού το παιδί δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της τάξης. Αρκεί όμως μόνο η όρεξη;

Οι διευθυντές που θεωρούν ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού, δεν πιστεύουν ότι αυτό είναι πανάκεια. Αλλά ότι εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το πόσο ενημερωμένος είναι ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής.

«Η νοημοσύνη έχει να κάνει και με την αίσθηση του χώρου, χρόνου, τήρηση κανόνων σε μια ομάδα, να μπορώ να κατανοώ την αδυναμία του άλλου... μιλάμε λοιπόν για συναισθηματική νοημοσύνη. Μπορεί λοιπόν, ένας μαθητής να καταφέρνει ένα μικρό σκορ σε μια τάξη, αλλά σε ένα περιβάλλον αυλής χρειάζεται να προβληθούν και άλλα κομμάτια της προσωπικότητάς του και ίσως εκεί αντιληφθεί πράγματα εφόσον έχει την διάθεση και το εκπαιδευμένο μάτι. Μου έχει τύχει ο γυμναστής να διαγνώσει δυσκολία συμπεριφορική, που ο δάσκαλος δεν είχε διαγνώσει.» (Σ.Α.)

«Συνήθως οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής βλέπουν και περισσότερα σε σχέση με τα θέματα αυτά, γιατί είναι εκτός διαδικασίας εκπαίδευσης. Πολλές φορές αυτά τα παιδιά δεν έχουν προβλήματα επικοινωνιακά. Ειδικά στις μικρές τάξεις έχουν πολλές φορές αυξημένη κοινωνικότητα, δεν εντοπίζονται εύκολα. Όμως ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, μπορεί να δει πράγματα που ίσως ο άλλος να μην εντοπίσει.» (Κ.Κ.)

Ο Κ.Χ. θέτει και μια άλλη παράμετρο, τις περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες που δεν μπορούν να εντοπιστούν στο μάθημα της ΦΑ.

«Μπορώ να δώσω και ένα παράδειγμα: Έχω μαθητές στο σχολείο, μεγάλων τάξεων θα πάνε για την έκτη την επόμενη χρονιά, που ενώ έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες με διάγνωση από το ΚΕΕΔΥ, είναι πάρα πολλοί καλοί στον αθλητισμό και μάλιστα ο ένας διακρίθηκε και στην παιδική ομάδα του ΠΑΟΚ στο ποδόσφαιρο. Κρύβονται, δεν φαίνονται είναι οι καλύτεροι μαθητές του γυμναστή ας πούμε.»(Κ.Χ.)

Ο Θ.Σ. εκφράζει την επιφύλαξή του, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, μπορούν να κάνουν διάγνωση για τέτοια περιστατικά. Θεωρεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δει πέντε πράγματα άλλα αν οι γονείς δεν είναι δεκτικοί δεν μπορεί να υπάρξει αποτέλεσμα. Να γίνει περαιτέρω διάγνωση από αρμόδιο διαγνωστικό φορέα και με την κατάλληλη υποστήριξη, να ενταχθεί ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

«Όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το κάνουν αυτό αλλά πρέπει να είναι δεκτικοί οι γονείς. [...] Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί πράγματι να δει πέντε πράγματα αλλά δεν μπορεί να βγάλει διάγνωση»(Θ.Σ)..

Επίσης πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δεν μπορούν να εντοπίσουν εύκολα περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ, εκτός κι αν έχουν μεγάλη εμπειρία.

«Ο εκπαιδευτικός ΦΑ, μπορεί να εντοπίσει πέντε πράγματα, ότι κάτι συμβαίνει με αυτό το παιδί, αλλά δεν είναι όπως ο εκπαιδευτικός στη τάξη, που θα δει ότι μου παραλείπει λέξεις, προτάσεις, μπερδεύει γράμματα..οτιδήποτε. Εκεί θα το δεις πολύ πιο εύκολα. Από κει και πέρα ίσως, πρέπει να έχει περισσότερη εξειδίκευση, εμπειρία. [...] Δεν μπορούμε να φτάσουμε εμείς, οι απλοί εκπαιδευτικοί να βγάλουμε διάγνωση αυτό είναι τελείως αυθαίρετο. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε, είναι να επιστήσουμε την προσοχή και να κινηθούμε όλοι παράλληλα».(Θ.Σ.)

Στην ερώτηση, αν οι **ώρες γυμναστικής θα έπρεπε να αυξηθούν**, όλοι (8 στους 8) είναι θετικοί και συμφωνούν, ότι οι ώρες που ισχύουν στις πρώτες τάξεις του ΕΑΕΠ θα πρέπει να ισχύουν καθολικά. Στα ΕΑΕΠ είναι 4 την εβδομάδα για τις τέσσερις πρώτες τάξεις και δυο για την Πέμπτη και έκτη. Οι διευθυντές στο σύνολό τους, ζητούν περισσότερες ώρες γυμναστικής για τα παιδιά, αφού από τη μια αποσυμπιέζονται και από την άλλη λειτουργεί η ΦΑ ως ενταξιακό εργαλείο για τους μαθητές με ΕΕΑ.

«Τα ομαδικά παιχνίδια βοηθούν πολύ σε ενταξιακό επίπεδο. Παιχνίδια που απελευθερώνουν την ενεργητικότητα τα εκτονώνουν. Τα παιχνίδια λειτουργούν δημιουργικά και επειδή έχουν κανόνες, βοηθούν να μπουν σε φόρμουλες, να υπακούν σε εντολές, να οργανώσουν τη σκέψη τους.» (Κ.Κ.)

«Μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις, μπορούν αυτά τα παιδιά να καταφέρουν περισσότερα, αλλά και να προαχθεί ολόπλευρα η προσωπικότητά τους.» (Ν.Ν.)

Τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά και εκτονώνουν την ενέργεια τους, φεύγουν ικανοποιημένα από το μάθημα της ΦΑ και επιστρέφουν πιο ήρεμα στη τάξη.

Επίσης η γυμναστική ως εργαλείο ένταξης, είναι πολύ αποδοτικό, γιατί είναι ένα μάθημα, στο οποίο μπορούν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα, όσον αφορά την διαφορετικότητα των παιδιών.

«Επειδή η γυμναστική είναι ένα ουδέτερο μάθημα, στο οποίο ο άλλος καλείται να μπει σε εγρήγορση, να συνεργαστεί αναγκαστικά και να νιώσει παιδί, είναι οι ιδανικές συνθήκες να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός το μάθημα αυτό για αποδοχή διαφορετικού πνεύματος, αξιοποίησης της διαφορετικότητας, αλληλοϋποστήριξης των μεταξύ τους και πάει λέγοντας. Ο ρόλος του μαθήματος δεν είναι μόνο η απόκτηση καλής φυσικής κατάστασης, αλλά και καλής ψυχικής υγείας (Φ.Θ.)

Επίσης, ο Κ.Χ. αναφέρει ότι χρειάζονται περισσότερες ώρες ΦΑ για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και στις απαιτήσεις των διαφόρων δραστηριοτήτων ένταξης.

«Στη Πέμπτη και έκτη, οι δυο ώρες δεν φτάνουν (στα ΕΑΕΠ σχολεία), την ζητούν τα παιδιά. Το ίδιο συμβαίνει και στα κλασσικά σχολεία. Ειδικά όταν καλοκαιριάζει.» (Κ.Κ.)

«Έχω ζητήσει στο παρελθόν με δικό μου έγγραφο οι μαθητές αυτοί, στις πρώτες τάξεις, να κάνουν επιπλέον ώρες γυμναστικής, γιατί αυτό τους βοηθάει και στη σωματική και την ψυχική υγεία. Φυσικά αυτό είναι μια φρούδα ελπίδα.» (Σ.Α.)

Επίσης, ο Θ.Σ. τονίζει:

«Δεν πρέπει να υποτιμούμε το μάθημα της φυσικής αγωγής. Λέμε πολλές φορές έλα μωρέ γυμναστική είναι, άστα να παίζουνε. Δεν είναι όμως έτσι τα πράγματα. [...] Η γυμναστική είναι το μοναδικό μάθημα που δεν λείπει από καμία βαθμίδα εκπαίδευσης. Άρα κάτι σημαίνει αυτό.» (Θ.Σ.)

4.2.2 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την αναγκαιότητα παράλληλης στήριξης στη ΦΑ

Οι 8 στους 8 διευθυντές συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η παράλληλη στήριξη με εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, που έχει ειδικευτεί στην ειδική αγωγή. Υπάρχουν όμως κάποιες διαβαθμίσεις, στο πόσο αναγκαία την θεωρούν. Κάποιοι πιστεύουν, ότι δεν χρειάζεται η παράλληλη στήριξη σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ άλλοι την θεωρούν καταλυτική.

«Ο γυμναστής δεν είναι ο μάγος της φυλής, δεν μπορεί και δεν πρέπει να τα κάνει όλα. Επειδή το άγχος είναι ένα αρνητικό στοιχείο στη δουλειά μας και ολοένα περισσεύει, η παρουσία ενός εξειδικευμένου ανθρώπου προάγει την δουλειά, απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό και διασφαλίζει καλύτερα τον ίδιο τον μαθητή.» (Σ.Α.)

Ο Θ.Σ. έχει άλλη άποψη καθώς δεν θεωρεί ότι χρειάζεται παράλληλη στήριξη, παρά μόνο για κινητικές δυσκολίες:

«Όταν υπάρχει δυσκολία μετακίνησης του παιδιού ή παιδί με επιθετική συμπεριφορά ή κάποιο που δέχεται επιθετική συμπεριφορά αλλά κυρίως όταν υπάρχει δυνατότητα μετακίνησης. Αυτό μόνο επιβάλλει την ύπαρξη παράλληλης στήριξης» (Θ.Σ.)

Το ίδιο υποστηρίζει και η Γ.Δ, η οποία διαφωνεί γενικότερα με την παράλληλη στήριξη ως τακτικής ένταξης.

«Εγώ σαν γυμνάστρια –διευθύντρια θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητη. Πρέπει να είναι πολύ δύσκολη η περίπτωση ή η αναπηρία για να είναι απαραίτητη. Στην Νορβηγία, παιδιά που δεν μπορούν να κινηθούν κτλ τα έχουν ενσωματώσει μέσα στη τάξη. Αυτή είναι ένταξη, όχι παράλληλη στήριξη, εμείς όλοι μαζί και τα παιδιά δυο μέτρα πιο εκεί. Όχι, διαφωνώ» (Γ.Δ.)

Σε συνάρτηση και με όσα είπαμε παραπάνω, περί ασαφούς νομοθεσίας και ελλιπούς ενημέρωσης, είναι ξεκάθαρη η ανάγκη για εξειδικευμένους επιστήμονες που θα βοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές τονίζουν πως θα μπορούσε κάτι τέτοιο να είναι εφικτό, αν 3-4 σχολικές μονάδες μοιραζόταν τέτοιες ομάδες επιστημονικού προσωπικού.

«Πάντα ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, είναι κοντά τον εκπαιδευτικό ΦΑ και συνεργάζονται...κάθε ειδικευση έχει να προσφέρει αρκετά περισσότερα πράγματα , αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε αυτά εδώ τα παιδιά, να αποσπώνται από το σύνολο των μαθητών, γιατί εκεί έχουμε και τις πρότυπες συμπεριφορές, τις οποίες πρέπει να τις βλέπουν, να συμμετέχουν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά για να υπάρχει και η απρόσκοπτη ένταξη του παιδιού».(Δ.Φ.)

«Ο ειδικός έχει πάντα κάτι περισσότερο να πει. Εμείς είμαστε μαπακάληδες, έχουμε λίγο απ' όλα. Και σε μια εποχή που η ειδικευση είναι το ζητούμενο , είναι αναγκαίο για τα σχολεία να στελεχωθούν με επιπλέον επιστημονικό προσωπικό που σχετίζεται πάντα με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.» (Δ.Φ.)

4.2.3 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με προληπτικά μέτρα που μπορεί να εφαρμόσει ο διευθυντής για ένταξη παιδιών ΕΕΑ στη σχολική μονάδα

Ένας από τους βασικούς τρόπους για να συμβάλλει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να φροντίσει για την ομαλή μετάβασή τους στο Δημοτικό. Από την έρευνα προέκυψε, ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη νόρμα που ακολουθείται σε όλα τα σχολεία. Συγκεκριμένα, 8 στους 8 διευθυντές φροντίζουν να ενημερωθούν από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και εστιάζουν την προσοχή τους στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ενημέρωση που λαμβάνεται από το νηπιαγωγείο, αξιοποιείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε αρχικά να κατανέμει ομοιόμορφα τους μαθητές στη τάξη. Φροντίζει να μην επιβαρύνει κάθε τμήμα με πολλά ειδικά περιστατικά και επίσης, φροντίζει να ενημερώσει τους δασκάλους, ώστε να ξέρουν τι θα αντιμετωπίσουν.

«Πάντα εξετάζουμε τις ιδιαίτερες περιπτώσεις, τις καταγράφουμε και από κει και πέρα ενημερώνονται από την πρώτη μέρα οι δάσκαλοι και στην κατανομή τμημάτων και στην αντιμετώπιση και προετοιμάζουμε κατάλληλα το έδαφος και με τους άλλους εκπαιδευτικούς και συζητείται στο σύλλογο διδασκόντων ώστε να είμαστε προετοιμασμένοι.» (N.N.)

«Εμάς μας ενδιαφέρει να έχουμε μια πραγματική απεικόνιση της κατάστασης. Άρα λοιπόν, η συζήτηση με τους συναδέλφους νηπιαγωγούς, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντική διότι από αυτά που μας μεταφέρουν, αξιολογούμε την πληροφορία την οποία παίρνουμε και ήδη ξεκινώντας από την πρώτη δημοτικού, προσπαθούμε να οργανώσουμε και μεις τα δικά μας σχέδια στο πώς θα στηρίζουμε και θα οργανώσουμε τα παιδιά αυτά.» (Φ.Θ.)

Σε μια περίπτωση που αναφέρθηκε, η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου ετοιμάζει και ειδικές καρτέλες για κάθε παιδί, οι οποίες στέλνονται στο Δημοτικό και αξιοποιούνται τόσο από τον Διευθυντή όσο και από εκπαιδευτικούς.

«Κάθε χρόνο η προϊσταμένη ετοιμάζει ατομικό φύλλο παρατήρησης, οπότε έχουμε πλήρη εικόνα για τους μαθητές που έρχονται εδώ. Αξιοποιήσαμε αυτή την πληροφορία,

για να είναι οι μαθητές της ίδιας δυναμικότητας σε κάθε τάξη. Επίσης, δίνω τα φύλλα παρατήρησης στους δασκάλους κάθε τάξης.» (Κ.Χ.)

Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο πολλοί μαθητές του Νηπιαγωγείου να χρειαστεί να επαναλάβουν την τάξη και να μην παρακολουθήσουν αμέσως το Δημοτικό. Αυτό βέβαια εναπόκειται και στην απόφαση κάθε γονέα, γι' αυτό είναι σημαντική η ενημέρωση, ώστε το Δημοτικό σε συνεργασία με το Νηπιαγωγείο να μπορέσουν να τον πείσουν.

«Στο νηπιαγωγείο οι γονείς, δύσκολα δέχονται την πληροφορία ότι το παιδί ανήκει σε μια ομάδα διαφορετικής από το μέσο όρο. Θεωρούν ότι έχει χρόνο. Όμως κάπου εκεί στο Δημοτικό τα πράγματα αλλάζουν.» (Σ.Α.)

Όπως μας εξηγεί και η Κ.Κ. αυτό είναι πολύ ουσιαστικό, γιατί τα προβλήματα που φαίνονται μικρά στο Δημοτικό μπορεί να γιγαντωθούν στο Γυμνάσιο και να καθορίσουν όλη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού.

Είναι αξιοσημείωτο ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει και κατά την μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι 5 στους 8 ανέφεραν, ότι με δική τους πρωτοβουλία ενημέρωσαν τους αντίστοιχους διευθυντές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι, είτε άφηναν την πρωτοβουλία αυτή στους γονείς ή ενημέρωναν μόνο για τα σοβαρά περιστατικά, για τα οποία υπήρχε διαγνωστικό χαρτί από το ΚΕΔΔΥ.

«Όταν πάνε στο Γυμνάσιο, συνεργαζόμαστε γιατί είμαστε στο ίδιο συγκρότημα. Μας το ζητάνε και οι ίδιοι. Επειδή μοιραζόμαστε το γυμναστήριο, τα προβλήματα συζητούνται» (Κ.Κ.)

Από την πλευρά του ο Ν.Ν. , εξηγεί ότι δεν φροντίζει να ενημερώσει γιατί δεν θέλει να αναλάβει την ευθύνη για ένα περιστατικό αυθαίρετα, χωρίς να υπάρχει διάγνωση. Πόσο μάλλον όταν δεν του ζητηθεί. Τότε θα αποφύγει να εμπλακεί.

«Ενημερώνουμε το γυμνάσιο μόνο για αυτούς που έχουν πιστοποιητικά ΚΕΔΔΥ και χρειάζεται να φοιτήσουν σε κάποιο τμήμα ένταξης. Για τις άλλες περιπτώσεις θα έλεγα πως όχι. Άλλωστε δεν υπάρχει και ενδιαφέρον από το Γυμνάσιο. Και τώρα στα καλά καθούμενα, εγώ να πηγαίνω να ενημερώνω από την στιγμή που δεν υπάρχει κάποια απόδειξη από το ΚΕΔΔΥ, όχι δεν θα το έκανα!» (Ν.Ν.)

«Στο Γυμνάσιο ενημερώνουμε εφόσον υπάρχει διάγνωση. Αλλά ζητάμε και από τους γονείς, να μιλήσουν οι ίδιοι για την φύση του προβλήματος και αν έχει λήξει το χαρτί της διάγνωσης, να κάνουν μια νέα και να την καταθέσουν.» (Δ.Φ.)

«Πολύ σπάνια έτυχε να μου πει εκπαιδευτικός ή διευθυντής Γυμνασίου να μου πει, τι μας στέλνετε, τι συμβαίνει με αυτά τα παιδιά... όπως εμείς κάνουμε στο νηπιαγωγείο.» (Θ.Σ.)

Ο Φ.Θ. αντίθετα υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση οι ίδιοι οι γονείς να ζητούν από το Δημοτικό να ενημερώσει το Γυμνάσιο, πιθανότατα γιατί υπάρχει η δυνατότητα απαλλαγής από κάποια μαθήματα για τα παιδιά αυτά ή ελάφρυνση της βαθμολογίας.

«Όπου υπάρχουν επίσημες διαγνώσεις, αποστέλνουμε τις επίσημες, μαζί με τα απολυτήρια των παιδιών και όπου εκκρεμούν συνήθως στέλνουμε εκθέσεις αξιολόγησης των παιδιών της 6^{ης} τάξης, όπου μέσα σε αυτές περιγράφεται το γενικό προφίλ του παιδιού, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τι κρίθηκε από εμάς πετυχημένο, έτσι ώστε η αντίστοιχη στάση και αντιμετώπιση να ακολουθηθεί και από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.» (Φ.Θ.)

Στην επαρχία τα πράγματα είναι διαφορετικά, καθώς η ενημέρωση είναι και θέμα διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως μας αναφέρει ο Κ.Χ.:

«Στο Γυμνάσιο ενημερώνω γιατί θέλω και πρέπει να έχω μια καλή σχέση με τον γυμνασιάρχη. Ενημερώνω τηλεφωνικά για τους μαθητές και αν κάποιος έχουν γνωμάτευση, ακόμα περισσότερο.» (Κ.Χ.)

4.2.4 Τι αναφέρουν οι διευθυντές ως καλές πρακτικές για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ

Στο επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος βρίσκονται οι καλές πρακτικές που ανέφεραν οι διευθυντές ως εργαλεία ένταξης. Ομόφωνα θεωρούν ότι μπορούν να επηρεάσουν στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων, με ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών του

σχολείου. Ως καλές πρακτικές ανέφεραν τις επισκέψεις αθλητών και καλλιτεχνών με ΕΑ στο χώρο του σχολείου, εκδηλώσεις με παραδοσιακούς χορούς, προγράμματα συνεκπαίδευσης με ΑΜΕΑ, υλοποίηση project στα πλαίσια του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» και υιοθέτηση μαθητών της πρώτης τάξης από τους μαθητές της έκτης. Επίσης, ανέφεραν την υποστήριξη των μαθητών από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Ο Δ.Φ. για παράδειγμα μας εξηγεί, πώς άλλαξε την κουλτούρα του σχολείου όταν διορίστηκε εκεί ως διευθυντής, αφού μέχρι τότε οι εκδηλώσεις που διοργάνωνε ο σύλλογος γονέων ήταν βραδιές караόке, που το μόνο αποτέλεσμα που είχαν ήταν παιδιά να ουρλιάζουν.

«Το σχολείο λειτουργεί στη βάση του προγραμματισμού, των οργανωμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και η λογική των πρότζεκτ είναι ότι στο τέλος, το παραγόμενο αποτέλεσμα, θα πρέπει να είναι καλά δομημένο ως απόληξη μιας παιδαγωγικής παρέμβασης, μιας παιδαγωγικής δράσης και αυτό θα πρέπει να κοινοποιηθεί περαιτέρω στους γονείς και την τοπική κοινωνία.» (Δ.Φ.)

Έτσι, διοργανώνει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ εκδηλώσεις με παραδοσιακούς χορούς, καθώς διδάσκει και ο ίδιος, στις οποίες όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και μη, πιάνονται στον ίδιο κύκλο.

«Εγώ διαφωνώ με την λογική, βάζω τους έντεκα καλύτερους, και όλα τα άλλα παιδιά είναι θεατές. Πρέπει το παραγόμενο προϊόν, να βελτιώνει δεξιότητες ψυχικές, συναισθηματικές των παιδιών και να κοινοποιείται στην ευρύτερη κοινωνία. Για μας είναι πρόκληση, αυτά τα παιδιά της ειδικής αγωγής να ενταχθούν πλήρως στις δράσεις της φυσικής αγωγής.» (Δ.Φ.)

Άλλη μια πρακτική ένταξης από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, σε συνεργασία με τον Διευθυντή, είναι η διοργάνωση ομιλιών από παραολυμπιονίκες στα παιδιά. Οι παραολυμπιονίκες καλούνται στα σχολεία να μιλήσουν, να πουν την εμπειρία τους αλλά κυρίως να τους δουν τα παιδιά από κοντά και να παρατηρήσουν το πόσο φυσιολογικοί είναι.

«Ο παραολυμπιονίκης που καλέσαμε και μίλησε στα παιδιά, έδωσε την δυνατότητα σε κάποια υγιή, να δούνε ότι δεν τα παρατάνε αυτοί οι άνθρωποι. Και στα άλλα παιδιά να πουν, θα ακολουθήσω και εγώ το παράδειγμα αυτό.» (Κ.Χ.)

Οι δράσεις αυτές βοηθούν στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και στην καλλιέργεια κουλτούρας ένταξης και αποδοχής της διαφορετικότητας σε κάθε σχολική μονάδα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις δραστηριότητες που διοργανώνει κάθε μονάδα ξεχωριστά.

«Κάνουμε διάφορες δραστηριότητες, πχ φωνάξαμε την παραολυμπιακή ομάδα του Άρη [...]. Και η Μαρία αισθάνεται καλύτερα αλλά και τα άλλα παιδιά καταλαβαίνουν ότι όλοι είναι διαφορετικοί αλλά ίσοι.»(Κ.Κ.)

Ο Κ.Χ. μας ανέφερε και την διοργάνωση εκδήλωσης με προσκεκλημένο ένα ζωγράφο με ειδικές ανάγκες που ζωγραφίζει με το στόμα. Αυτές οι εκδηλώσεις, έχουν μεγάλη σημασία για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και ακόμα περισσότερο, για την δική του σχολική μονάδα που είναι στην επαρχία.

«Έτσι ενισχύεται η δική τους προσωπικότητα (των μαθητών με ΕΕΑ) και γίνονται δεκτοί από τους άλλους. Χρειάζονται την αποδοχή από τους γύρω τους, ειδικά σε μας που είμαστε μια μικρή κοινότητα είναι όλοι γνωστοί.»(Κ.Χ.)

Άλλο ένα πρόγραμμα που αναφέρεται ως παράδειγμα καλής πρακτικής είναι το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα, που αναφέρουμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τόσο ο Δ.Φ., όσο και η Σ.Α. επισημαίνουν πόσο αυτά τα προγράμματα έχουν βοηθήσει στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, αλλά και στην ευαισθητοποίηση των υπολοίπων.

«Με αφορμή το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα, εντάχθηκαν άτομα με αναπηρίες σοβαρότερες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ήταν απαιτητικό αλλά η σωστή προετοιμασία, και η καλή διάθεση είναι πάνω από όλα. Τα βήματα πιο σταθερά λόγω ενημέρωσης. Έγινε μια σχεδόν αυτόματη διαδικασία, εντάχθησαν πλήρως τα παιδιά.» (Σ.Α.)

«Κάτι άλλο που μπορώ να αναφέρω είναι, ότι φέραμε σύλλογο γονέων παιδιών με σύνδρομο Down και εμπλέξαμε πολλά παιδιά για ευαισθητοποίηση. Και μάλιστα μια μητέρα ενός παιδιού έστειλε μια πολύ συγκινητική επιστολή, για την δουλειά που κάνουμε και το πώς έχει ευαισθητοποιηθεί το παιδί της σε σχέση με την ειδική αγωγή, την οποία την έχουμε αναρτήσει και στην ιστοσελίδα του σχολείου.» (Δ.Φ.)

Καλούν συλλόγους ΑΜΕΑ και να διοργανώνουν συναντήσεις αθλοπαιδιών, δίωρες ή τρίωρες με τα παιδιά αυτά. Μέσω των ομαδικών παιχνιδιών, οι μαθητές του σχολείου

εξοικειώνονται με την αναπηρία και τα παιδιά ΑΜΕΑ αισθάνονται αποδεκτά και χαρούμενα.

Επίσης, μια άλλη καλή πρακτική που αναφέρει ο Θ.Σ. , είναι η συνεργασία μεταξύ μαθητών της έκτης και της πρώτης τάξης, κατά την οποία ένα παιδί της έκτης έπρεπε να υιοθετήσει ένα παιδί της πρώτης και αυτό βοήθησε στην ένταξη όλων των παιδιών της πρώτης τάξης, με ειδικές ανάγκες και μη.

Επίσης, τα παιχνίδια της προσοχής, τα οποία είναι και κινητικά και νοητικά.

«Τους λέω, προσέξτε καλά αυτά που θα σας πω και όποιος είναι πιο προσεκτικός, ακούει καλύτερα κλπ βγαίνει ο νικητής. Τα παιδιά θέλουν πάντα να είναι οι νικητές και σαν αποτέλεσμα είναι να είναι 100 παιδιά στη σειρά και να μην ακούγεται τίποτα.»(Γ.Δ.)

Η Σ.Α. επισημαίνει ότι αυτά τα προγράμματα τείνουν να καθιερωθούν: «Πάει να γίνει αυτόματη συμπεριφορά και αυτό μας ευχαριστεί»

Τέλος, ως παράδειγμα καλής πρακτικής αναφέρεται και η υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

«Ειδικό βοηθητικό προσωπικό χρησιμοποιούμε στη περίπτωση παιδιού που έχει παραπληγία και βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο. Οι άνθρωποι αυτοί λοιπόν, συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, βοηθούν τα παιδιά αυτά που έχουν δυσκολίες κίνησης ή πιο βαριές μορφές ΕΕΑ, να ενταχθούν κατά ένα μέρος στα πλαίσια του εφικτού στη καθημερινότητα της ΦΑ. Δηλαδή, μαθητής που έχει σοβαρά μαθήματα παραπληγίας και είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο, χρησιμοποιείται συχνά –πυκνά, ως διαιτητή σε αγώνες μπάσκετ. Το παιδί μπορεί να συμμετέχει, μπορεί να καταγράψει, αλλά αδυνατεί να κινηθεί.» (Φ.Θ.)

4.2.5 Οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με την καθολική συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ

Είναι επίσης σημαντικό, ότι όλοι οι διευθυντές συμφωνούν με την καθολική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εντοπίζουν πλεονεκτήματα για το σύνολο των μαθητών. Σε αυτά που αναφέρονται είναι, η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, η κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ, αλλά και η ανάδειξη όλων των παιδιών σε ενεργούς πολίτες.

«Και τα άλλα παιδιά κερδίζουν βλέποντας τα παιδιά να αγωνίζονται με το δικό τους τρόπο. Καλλιεργούνται έτσι δεξιότητες αποδοχής, της ετερότητας, της διαφορετικότητας, σεβασμού» (Δ.Φ.)

Η Γ.Δ. υπερτονίζει την λύση της καθολικής συμμετοχής ως μονόδρομο, αφού είναι αντίθετη σε τακτικές διαχωρισμού, όπως είναι τα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης. Αναφέρει παραδείγματα του εξωτερικού, τα οποία τα εντοπίσαμε και εμείς παραπάνω, στην βιβλιογραφική ανασκόπηση.

«Στο εξωτερικό δεν έχουν τμήματα ένταξης και τμήματα παράλληλης στήριξης. Είναι όλοι μαζί μες στη τάξη. Υστερούμε στο ότι, θέλουμε να κάνουμε πράγματα τα οποία τα έκαναν οι άλλοι πριν 30 χρόνια και μας λένε, μην τα κάνετε γιατί τα κάναμε λάθος.»(Γ.Δ.)

Μέσω της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ, σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, οι μαθητές παίρνουν ένα μεγάλο μάθημα που τους ακολουθεί σε όλη τους την ζωή και αποτελεί «περιουσία».

«Όταν ο μαθητής από πολύ μικρή ηλικία, μπορεί να προσαρμόζει τις αντοχές του απέναντι σε ένα παιδί που έχει μια διαφοροποιημένη συμπεριφορά, άρα μπορεί να ελέγξει και την ενόχληση του απέναντι σε ένα μαθητή που θα τον πλησιάσει, θα του ασκήσει σωματική βία κλπ. Άρα μιλάμε για μια περιουσία. Ωφελείται το ίδιο το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, ανεβαίνει η αυτοεκτίμηση του, μαθαίνει πράγματα, βελτιώνει την παρουσία του μέσα στη μικροκοινωνία του σχολείου, που αποτελεί προέκταση της κοινωνίας.» (Σ.Α)

«Οι αυριανοί πολίτες που έχοντας δράσει και βιώσει τέτοιες συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, λειτουργούν αντίστοιχα και ως αυριανοί πολίτες, στην ίδια την κοινωνία» (Δ.Φ.)

Η Κ.Κ. είναι η μοναδική που παρουσιάζει και προβληματισμούς από την καθολική συμμετοχή, οι οποίοι φυσικά και υπάρχουν, όπως είδαμε στην βιβλιογραφία, παρόλο που δεν αναφέρονται από τους παραπάνω.

«Υπάρχουν δυο παράμετροι: Από τη μια αυτή χαίρεται (το παιδί με ΕΕΑ), αλλά από την άλλη, τα άλλα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν πράγματα που πρέπει να γίνουν από τι αναλυτικό πρόγραμμα. Και εκεί έγκειται η μεγαλύτερη δυσκολία. Πρέπει να αποκλείσουμε τα άλλα παιδιά από το αναλυτικό πρόγραμμα και να μην κάνουν πράγματα, που θα πρέπει να κάνουν, όπως ορίζει το πλαίσιο και ο νόμος; Και η Μαρία τι θα κάνει; Θα κάθεται μόνη της απομονωμένη!»(Κ.Κ.)

Φυσικά δεν παραλείπει να αναφέρει, ότι φυσικά και την ενσωματώνουν στις δραστηριότητες αλλά με δικό τους ρίσκο.

«Όλα τα κάνουμε με ρίσκο, για να πετύχουμε να έχει η Μαρία ότι έχουν και τα άλλα παιδιά.Χρειαζόμαστε ένα θεωρητικό πλαίσιο για να έχω ασφαλιστικές δικλίδες ως διευθύντρια χωρίς να είμαι εκτεθειμένη.»(Κ.Κ.)

4.3 Ο Ρόλος του διευθυντή

Η δομή της συνέντευξης είχε στηθεί με βάση τα δυο ερευνητικά ερωτήματα και με αντίστοιχο τρόπο αναλύθηκε παραπάνω. Για να αξιολογήσουμε όμως, ποιες είναι οι στάσεις των διευθυντών σχετικά με τον ρόλο τους, σταχυολογήσαμε αποσπάσματα καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων. Μέσα από την γενικότερη στάση που είχαν απέναντι σε όλα τα ζητήματα που τους θέσαμε, φάνηκε ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους. Διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι διευθυντές σχετικά με τον ρόλο τους στην ένταξη, είναι ανάλογες του στυλ διοίκησης που εφαρμόζουν.

Για παράδειγμα, οι διευθυντές που έχουν διεκπεραιωτικό ρόλο, θεωρούν ότι δεν είναι στο χέρι τους η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ και αυτό αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών. Η

δικιά τους ευθύνη, περιορίζεται σε θέματα διαχείρισης. Για παράδειγμα στην ερώτηση, τι βοήθεια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ΦΑ για την αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ΕΕΑ, ο Δ.Φ. απαντά:

«Το τι τους δυσκολεύει και τι τους διευκολύνει έχει να κάνει με την υλικοτεχνική υποδομή. Εγώ ότι μου έχουν ζητήσει σε σχέση με το μάθημα πάντα κάνω τον προγραμματισμό μου για να τους τα δώσω.» (Δ.Φ.)

Ο Θ.Σ. αντιλαμβάνεται τον ρόλο του διευθυντή ως διευκολυντικού:

«Για να μπορέσουμε να εντάξουμε τα παιδιά θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Προσβασιμότητα στο σχολείο, το οποίο σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν κάποια έργα. [...] Να ζητήσουμε κονδύλια μέσω της σχολικής επιτροπής για ειδικά όργανα. [...] Να ζητήσει πρόγραμμα παράλληλης στήριξης» (Θ.Σ)

Από την άλλη, οι διευθυντές σχολικής μονάδας που δεν λειτουργούν μόνο ως μάνατζερ, αλλά και ως ηγέτες, θεωρούν ότι η ένταξη είναι πρωτίστως δική τους ευθύνη. Ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει, έτσι ώστε να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου. Άρα πρέπει να παρακινήσει έναν εκπαιδευτικό που δεν ενδιαφέρεται και να βρει τρόπους να τον ενεργοποιήσει.

«Αν το αφήσει πάνω στο εκπαιδευτικό και αυτός είναι αδιάφορος, το παιδί αυτό δεν θα συμμετάσχει καθόλου στο μάθημα, άρα θα είναι αποκλεισμένο από ένα διδακτικό αντικείμενο του σχολείου.» (Κ.Κ.)

Αξίζει να σημειωθεί όμως, ο τρόπος που θεωρούν ότι πρέπει να το κάνουν αυτό, αφού οι περισσότεροι δεν έχουν απλά διεκπεραιωτικό, αλλά συνεργατικό στυλ διοίκησης, όπως προκύπτει από τις στάσεις τους, που αναφέρουμε παρακάτω.

Πιστεύουν δηλαδή πολύ στην αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικού. Αυτοί μπορούν να παρακινήσουν, να ενεργοποιήσουν και να προτείνουν κάτι αλλά εναπόκειται και στην καλή διάθεση του εκπαιδευτικού κατά πόσο θα το εφαρμόσει.

«Ο διευθυντής, κινεί τα νήματα, δεν μπορεί να επιβάλλει πράγματα μπορεί όμως να γίνει μέντορας για κάποιους συναδέλφους. [...] Μέσα από το μάθημα του να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, ώστε με το προσωπικό παράδειγμα να κάμψει φόβους και ανασφάλειες του υπόλοιπου συλλόγου.» (Σ.Α.)

«Ο διευθυντής πρέπει να φέρει κάποια επιμόρφωση , να τρέξει κάποιο πρόγραμμα ή να έρθει σε επαφή με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό, που τον έχει πιο πολύ θάρρος, για να κινητοποιήσουν τον εκπαιδευτικό ΦΑ που έρχεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα. [...] Ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί τροφοδοτικά, γιατί δεν τα ξέρουν όλα ούτε αυτοί ούτε εμείς. Πρέπει να μπορούμε στη διαδικασία του ψαξίματος.» (Κ.Κ.)

Αντίθετα, ο Δ.Φ. πιστεύει ότι η κινητήριος δύναμη σε ένα σχολείο δεν είναι ο διευθυντής αλλά αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί. Κάπου στη μέση κινείται ο Κ.Χ. ο οποίος πιστεύει ότι ευθύνη του διευθυντή είναι να ενημερώνει για το νομικό πλαίσιο και από κει και πέρα οι αποφάσεις πρέπει να παίρνονται μετά από συζήτηση, στο σύλλογο διδασκόντων.

«Ο διευθυντής πρέπει να πάρει σοβαρά τον ρόλο του και να είναι πιο ευαισθητοποιημένος από όλους τους υπόλοιπους. Να συνομιλήσει με τον σύλλογο διδασκόντων, με τον εκπαιδευτικό να ενημερώσει... αν δεν υπάρχει ευαισθητοποίηση, θα προσπαθήσει να παρακινήσει τον δάσκαλο. Αν δεν έχει αυτή την ενεργητική στάση ο διευθυντής προς το σχολείο αυτό θα επηρεάσει αρνητικά. Να μην είναι αδιάφορος.» (Κ.Χ.)

«Όταν είναι αδιάφορος ο διευθυντής τότε σημαίνει ότι τα πράγματα κινούνται στον αυτόματο πιλότο. Και δεν σημαίνει ότι ο αυτόματος πιλότος μπορεί να προσγειώσει ένα αεροπλάνο πάντα.» (Φ.Θ.)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου, είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που αναζητούν μόνοι τους λύσεις για να εντάξουν τα παιδιά στο μάθημα ΦΑ και δεν ζητούν τη βοήθεια του διευθυντή. Περισσότερο δηλαδή εισηγούνται λύσεις, παρά ρωτούν τους διευθυντές τι πρέπει να κάνουν. Ο καθένας κινείται εμπειρικά και βάσει της κρίσης του.

«Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αν έχουν μεγάλη εμπειρία, εντοπίζουν μόνοι τους το πρόβλημα. Οι περισσότεροι λειτουργούν αυτόνομα, μοιράζοντας τις εμπειρίες τους.» (Κ.Κ.)

«Εγώ σαν εκπαιδευτικός δεν ζήτησα(βοήθεια) ούτε μια φορά από τον διευθυντή γιατί οι διευθυντές, οι πιο πολλοί ήταν δάσκαλοι και δεν είχαν τις γνώσεις. Προσπαθούσα να έρθω στην επαφή με τον σχολικό σύμβουλο, ή με κάποιους εκπαιδευτικούς ΦΑ ή από το Ίντερνετ ή καθόμουν και συζητούσα με τα παιδιά.» (Γ.Δ.)

«Εγώ συνήθως αφήνω πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς, θεωρώ ότι δεν πρέπει να είμαι παρεμβατική. Όμως όταν θα δω ότι δεν θα κάνουν κάτι και θα περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα, αρχίζω να αναρωτιέμαι και να συζητώ μαζί τους. Θεωρώ δηλαδή, ότι πρέπει να μπαίνω πολύ διακριτικά και να μην φαίνεται ότι παρεμβαίνω εξολοκλήρου στη δουλειά τους.» (Κ.Κ.)

Ο τρόπος που ο διευθυντής αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, μπορεί να επηρεάσει θετικά αλλά και αρνητικά την δουλειά του εκπαιδευτικού, όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

«Όταν ο εκπαιδευτικός ΦΑ αισθάνεται ότι ο διευθυντής θα τον στηρίξει, ενεργοποιείται. Αν ο διευθυντής είναι αδιάφορος και ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ότι δεν θα έχει υποστήριξη, δεν θα τον πλησιάσει τον διευθυντή.» (Κ.Κ.)

«Ο εκπαιδευτικός μόνος του δεν μπορεί επουδενί και δεν πρέπει. Πρέπει να αισθανθεί ότι έχει την στήριξη των υπολοίπων. [...] Μπορεί να υπάρχει μέγιστη διάθεση από τον εκπαιδευτικό, αλλά να είναι αρνητική η στάση του συλλόγου διδασκόντων ή του διευθυντή σε κάποια πολύ απλά πράγματα που αφορούν μια ενίσχυση υλικοτεχνική (π.χ. η τοποθέτηση μιας μπάρας, ή διαγράμμιση για ένα παιδί που έχει διάσπαση προσοχής). [...] Κινεί τα νήματα, δεν μπορεί να επιβάλλει πράγματα μπορεί όμως να γίνει μέντορας για κάποιους συναδέλφους.» (Σ.Α)

Οι διευθυντές δεν ήξεραν να απαντήσουν με **ποιες συγκεκριμένες τακτικές ο εκπαιδευτικός ΦΑ εντάσσει τα παιδιά** και δεν θεωρούν ότι είναι δικιά τους ευθύνη να επέμβουν. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με την ίδια τη φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής που διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης. Μόνο όσοι είχαν εξειδικευμένες γνώσεις στην ΕΑ ήξεραν να απαντήσουν.

Ο Δ.Φ. για παράδειγμα συγκρίνει την συμπεριφορά των παιδιών με ΕΕΑ με των υπολοίπων και μιλάει για καλύτερο-χειρότερο.

«Μόνο θετική η ένταξη, γιατί τα παιδιά έχουν μπροστά τους το καλύτερο, γνωρίζουν πιο είναι το καλύτερο και αποτελεί στόχο για αυτό.» (Δ.Φ.)

Αντίθετα, η Σ.Α., η οποία έχει μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στο θέμα, άρα και καλύτερη ενημέρωση μιλάει για διαφορετικότητα και αποδοχή αυτής.

«Αν ένα παιδί είναι στο καροτσάκι, έχει συγκεκριμένη γκάμα δυνατοτήτων, μπορεί να κινήσει πχ μόνο τα χέρια του. Οπότε και ο γυμναστής προσαρμόζει ένα πρόγραμμα που αφορά κάποια παιχνίδια με την μπάλα, πιθανόν ένα ρυθμικό κομμάτι, που κινούν οι μαθητές το καροτσάκι ακολουθώντας τον ήχο της μουσικής κλπ. Αν είναι συμπεριφορική η αναπηρία, χρειάζεται να πείσεις το παιδί, να αναπτύξεις μια σχέση θεραπευτή με το παιδί, να το εντάξεις στην ομάδα, να πείσεις τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας και ειδικότερα αν είναι σε μικρότερες ηλικίες, να δείχνουν ανεκτικότητα, εξηγώντας με ένα κομψό τρόπο για την διαφοροποιημένη συμπεριφορά του μαθητή».
(Σ.Α.)

Σύμφωνα με την Κ.Κ. ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να είναι βοηθητικός. Να αναζητάει πηγές πληροφόρησης, να διευκολύνει όποτε του ζητηθεί, να υποστηρίζει εκδηλώσεις με εκπαιδευτικό περιεχόμενο αλλά και να αναζητάει καλές πρακτικές.

Εσύ πώς βλέπεις ότι θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε παραπάνω;

Θες να σε βοηθήσω σε κάτι;

Πώς το βλέπεις αυτό το παιδί;

Κάνω δηλαδή ερωτήσεις. Συνήθως έρχονται οι γυμναστές με δική τους πρωτοβουλία και συζητάμε.» (Κ.Κ.)

«Το να ζητήσεις βοήθεια από τον διευθυντή, πιστεύω ότι είναι αναγκαία κατάσταση. Ο διευθυντής καλώς ή κακώς, έχει την ευθύνη όλων των πραγμάτων σε ένα σχολείο και μια από τις ευθύνες, είναι η επιτυχής ένταξη των παιδιών μέσα στο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, άρα και μέσα στο κομμάτι που αφορά τη φυσική αγωγή.»
(Φ.Θ.)

Ο Ν.Ν. θεωρεί ότι είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών να μορφωθούν και πρέπει να είναι δικιά τους πρωτοβουλία. Επίσης, ο Θ.Σ. αναδεικνύει τον παράγοντα της αλληλεγγύης.

«Πρέπει να δώσει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ΦΑ να αισθάνεται ότι μπορεί να πει πέντε πράγματα και αυτά να μεταφερθούν παραπέρα. Αν ο διευθυντής νομίζει ότι εκτελεί τα γραφειοκρατικά και τελείωσε το θέμα... όχι. [...] Να του πει, εγώ εδώ είμαι, αν θέλεις κάτι να βοηθήσω». (Θ.Σ.)

5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή του σχολείου, στην ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Σήμερα είναι κοινός τόπος ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κυριότερος παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε σκόπιμο η παρούσα έρευνα να μελετήσει τις απόψεις και στάσεις των διευθυντών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσον αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση στο μάθημα της ΦΑ. Η μέθοδος διερεύνησης του προβλήματος ήταν ποιοτική (ημιδομημένη συνέντευξη) και το δείγμα οκτώ διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την ανάλυση περιεχομένου, έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, από τις οποίες προέκυψαν τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα.

Οι διευθυντές θεώρησαν σημαντικό το ρόλο τους όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Οι απόψεις τους ήταν αντίστοιχες με την γνώση και την εμπειρία που είχαν. Όλοι συμφώνησαν με τη αναγκαιότητα της ένταξης στο μάθημα της ΦΑ, αλλά αυτό δε γίνεται επαρκώς στην πράξη. Θεώρησαν ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού, αλλά αυτό εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το πόσο ενημερωμένος είναι ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Πιστεύουν δηλαδή πολύ στην αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικού. Στις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ, οι διευθυντές ανέφεραν την υλικοτεχνική υποδομή, την προσβασιμότητα, την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση, τη διάθεση για προσφορά, την καλή συνεργασία διευθυντή - συλλόγου διδασκόντων, διοίκησης, γονέων, τοπικών φορέων. Αναφέρθηκαν τόσο στο φυσικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Η ασάφεια στο νομοθετικό πλαίσιο, η ελλιπής επιμόρφωση και η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν ως τα κυριότερα προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη στην ένταξη. Οι διευθυντές στο σύνολό τους ζήτησαν περισσότερες ώρες γυμναστικής για τα παιδιά, αφού από τη μια αποσυμπιέζονται και από την άλλη λειτουργεί η ΦΑ ως ενταξιακό εργαλείο για τους μαθητές με ΕΕΑ. Συμφώνησαν ομόφωνα, ότι μπορούν να επηρεάσουν την ένταξη, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων, με ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών και εντοπίζουν πλεονεκτήματα για το σύνολο των μαθητών.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαίωσαν την αρχική μας τοποθέτηση, ως προς τον κομβικό ρόλο που έχει η εκπαιδευτική ηγεσία στην ένταξη. Οι απόψεις και οι στάσεις τους συνάδουν με τον αρχικό συλλογισμό μας, ότι η ένταξη είναι απαραίτητη στο μάθημα της ΦΑ και ο διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την διαδικασία. Οι έχοντες επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ, προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα στην διαδικασία της συνεκπαίδευσης, πρακτική που εφαρμόζεται διεθνώς, όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφία. Διαπιστώθηκε καταρχάς, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση διεθνώς έχει προχωρήσει σε στρατηγικές, που ακόμα δεν έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Ενώ στην Αμερική η ιδέα της ένταξης κατοχυρώθηκε νομικά από την δεκαετία του 1970, στη χώρα μας συνέβη αυτό μόλις το 2000. Και ενώ στη διεθνή σκηνή, εφαρμόζεται πλέον η συνεκπαίδευση (μοντέλο ένταξης για συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα στην ίδια τάξη, με κοινά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των παιδιών), στην Ελλάδα μόλις το 2008 κατοχυρώθηκε νομικά η συνδιδασκαλία στη τάξη. Παρόλο που η Ελλάδα έχει αποδεχθεί ως χώρα τις διεθνείς συνθήκες, δεν έχει προχωρήσει σε επαρκείς εφαρμοστικούς νόμους. Κατά συνέπεια, υπάρχει μια πολύ μεγάλη ασάφεια σχετικά με τον διακριτό ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και του διευθυντή ξεχωριστά. Οι κύριοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά, σχετίζονται με το φόβο για το αν «κάνουν το σωστό» και αυτός απορρέει από την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου και την έλλειψη επιμόρφωσης. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει, ότι μόνο οι διευθυντές που είχαν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή, αντιμετώπιζαν με θάρρος την ένταξη. Αναλάμβαναν έτσι την ευθύνη να δημιουργήσουν την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και το πιο σημαντικό, αποδέχονταν τον ρόλο τους στην ένταξη. Το παραπάνω δεν συμβαίνει μόνο στην Ελλάδα, αφού όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι πρόβλημα διεθνώς. Οι απόψεις, οι αξίες και το γνωσιακό επίπεδο του διευθυντή, έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα. Το δικαίωμα του μαθητή με ΕΕΑ για σωστή διαπαιδαγώγηση, όπως ορίζεται από τις διεθνείς συνθήκες, προσκρούει πολλές φορές στις απόψεις του διευθυντή.

Ακόμα, επιβεβαιώθηκε αυτό το οποίο αποτέλεσε έναυσμα για την παρούσα εργασία, ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τον ρόλο του διευθυντή για το θέμα της ένταξης συγκεκριμένα στην Φυσική Αγωγή. Αυτό συμβαίνει, γιατί η ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ είναι ένα θέμα αδιευκρίνιστο. Θα μπορούσε να εικάσει κανείς, πως δεν έχει αναδειχθεί επαρκώς ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε σχέση με την επιτυχία της ένταξης στο μάθημα της ΦΑ. Με δεδομένα όλα όσα αναφέρθηκαν, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της συμβολής του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να

συντονίσει τη διαδικασία και να δημιουργήσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα, έτσι ώστε η ένταξη να είναι όσο το δυνατόν πιο αποδοτική.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μια σειρά προτάσεων, που κατά τη γνώμη μας, θα βοηθήσουν τον διευθυντή να συμβάλλει στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ.

Πιο αναλυτικά θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε τα συμπεράσματά μας σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα:

Α) Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Το πρώτο σκέλος της συνέντευξης ήταν διερευνητικό και μελετούσε τις γενικότερες απόψεις των διευθυντών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στην μαθησιακή διαδικασία. Θέλοντας να ανακαλύψουμε, πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους στην διαδικασία ένταξης, θέσαμε κάποια ερωτήματα, τα οποία αποκάλυπταν τις απόψεις τους σχετικά με αυτήν. Οι απόψεις τους αφορούσαν: την αύξηση των περιστατικών μαθητών με ΕΕΑ, τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν, τις δυσκολίες που τη δυσχεραίνουν, καθώς και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού της ΦΑ.

Σχετικά με την αύξηση των περιστατικών μαθητών με ΕΕΑ, τα αποτελέσματα βάσει της εμπειρίας της γράφουσας, ήταν αναμενόμενα. Οι 6 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δεν αυξήθηκαν αλλά αυξήθηκε η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας προς αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές θεώρησαν ότι τέτοια περιστατικά υπήρχαν ανέκαθεν, αλλά πλέον οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εκπαιδευμένοι στο να τα αναγνωρίσουν. Η διάγνωση μιας ΕΕΑ δεν είναι πλέον ταμπού και η αύξηση των διαγνωστικών φορέων, με την ίδρυση των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών κέντρων, βοηθούν στην πληρέστερη αντιμετώπιση. Ένας στους 8 θεώρησε ότι η οικονομική κρίση αλλά και η αλλαγή στις κοινωνικές νόρμες είναι παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά σε μια οικογένεια και οδηγούν σε περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα μια εκπαιδευτικός, που είχε διαφορετική άποψη από την πλειονότητα του δείγματος είναι η Γ.Δ. Η Γ.Δ. ήταν επιφυλακτική απέναντι στην αύξηση των περιστατικών. Σύμφωνα με την ίδια υπάρχει ένας υπερβάλλον ζήλος να χαρακτηριστεί παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ένας μαθητής, ο οποίος μπορεί απλά να είναι ένα παιδί δύσκολο. Αυτό το οποίο δεν αναφέρθηκε στους λόγους αύξησης των περιστατικών μαθητών με ΕΕΑ είναι ότι: τα

νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν ανεβάσει ψηλά τον πήχη στους μικρούς μαθητές για υψηλές επιδόσεις και η πρόωμη αξιολόγηση αυτών, από την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου, επιδεινώνει το κλίμα ανταγωνισμού και το αίσθημα της απογοήτευσης όταν δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τους εμπλεκόμενους στην ένταξη, ήταν διαφοροποιημένες. Παρόλο που δεν ζητήθηκε στους διευθυντές να αναφέρουν τους εμπλεκόμενους με αξιολογική σειρά, η αυθόρμητη απάντησή τους μας βοήθησε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις τους. Οι 4 στους 8 έθεσαν στην κορυφή της βαθμίδας των εμπλεκόμενων τους εκπαιδευτικούς. Οι 3 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι οι γονείς έχουν την κύρια ευθύνη. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνος ένας από τους οκτώ έθεσε τον διευθυντή πρώτο στη βαθμίδα των εμπλεκόμενων. Όταν λοιπόν οι διευθυντές θεωρούν ότι βασικός υπεύθυνος είναι ο γονέας και στη συνέχεια έπονται οι ίδιοι, ουσιαστικά αποτάσσονται μέρος των ευθυνών. Αυτό θα μπορούσε να καταλάβει κανείς με μια πρώτη ανάγνωση. Αν συνδυάσουμε όμως τις απαντήσεις των διευθυντών με την παρουσίαση των νόμων (που παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας), θα διαπιστώσουμε ότι: οι γονείς είναι ουσιαστικά οι βασικοί υπεύθυνοι τόσο για την διάγνωση, όσο και για τον τρόπο αντιμετώπισης μιας ΕΕΑ, αφού αυτοί αποφασίζουν. Αυτή είναι άλλη μια αδυναμία του νόμου που «δένει τα χέρια» των διευθυντών. Η παράμετρος αυτή έχει δεχθεί πολύ κριτική, αφού οι γονείς είναι συναισθηματικά εμπλεκόμενοι και δεν θα πρέπει, όπως υποστηρίζουν πολλοί, να εμπλέκονται στη διαδικασία. Έτσι, ακόμα και μαθητές που μπορούν να χαρακτηριστούν «βαριές περιπτώσεις», συνυπάρχουν στην κανονική τάξη καθώς ο γονιός δεν δέχεται να παρακολουθήσει το παιδί του ειδικό σχολείο. Ακόμα και σε περιπτώσεις ήπιας αναπηρίας συμβαίνει το ίδιο, αφού ο γονιός αρνείται να εισαχθεί το παιδί του σε τμήμα ένταξης ή να έχει παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, φοβούμενος μη στιγματιστεί. Οι λάθος αποφάσεις από τη μεριά του γονέα είναι δικαιολογημένες λόγω της έμφυτης ανάγκης να προστατέψει το παιδί του, χωρίς αυτό πάντα να είναι σωστό. Το να εθελουφλεί σε δυσκολίες, που στη συνέχεια θα διογκωθούν και θα δημιουργήσουν προβλήματα, είναι ένα θέμα που καλείται να διαχειριστεί ο διευθυντής. Είναι λοιπόν πρωταρχικής σημασίας η ικανότητά του να πείσει το γονέα, για το τι είναι καλύτερο για το παιδί του.

Στις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ, όλοι οι διευθυντές ανέφεραν την υλικοτεχνική υποδομή, την προσβασιμότητα, την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση, τη διάθεση για προσφορά, την καλή συνεργασία διευθυντή - συλλόγου διδασκόντων, διοίκησης, γονέων, τοπικών φορέων. Αναφέρθηκαν τόσο στο φυσικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων και σύμφωνα με την βιβλιογραφία προέκυψε το συμπέρασμα, ότι το στυλ ηγεσίας έχει μεγάλη σημασία στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Ο διεκπεραιωτικός διευθυντής που διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του σχολείου, πολλές φορές βλέπει την ένταξη, όχι ως στόχο, αλλά ως πρόβλημα, το οποίο πρέπει να «κουκουλώσει» πρόχειρα και γρήγορα. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις μας, αφού οι 6 στους 8 διευθυντές, ανέφεραν ως σημαντικότερο πρόβλημα την υλικοτεχνική υποδομή (reforming) και δεν αναφέρθηκαν εκτενώς στην δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος (reculturing). Ωστόσο, η ένταξη μπορεί να είναι επιτυχημένη ακόμα και με ελάχιστους πόρους, αν ο διευθυντής ως ηγέτης, δημιουργήσει την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Πασιαρδής, 2004, Kavouri, 1998, Doyle, 2001).

Μπορούμε να συμπεράνουμε από τα ευρήματα της έρευνάς μας, πως η σύμπνοια και ο κοινός τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων είναι καθοριστικοί παράγοντες για τις ομαλές σχέσεις μέσα σε μια ομάδα, αφού έτσι δεν επιβάλλεται κάτι με το «έτσι θέλω», αλλά υπάρχει συναίνεση και αμοιβαίος στόχος. Είναι συνήθως δουλειά ενός ηγέτη, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Διαπιστώσαμε, πως η ύπαρξη θετικής κουλτούρας απέναντι στις ΕΕΑ αποτελεί προϋπόθεση ένταξης και η έλλειψή της δυσκολία. Η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας θεωρείται προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών, αλλά δεν είχαν όλοι την ίδια άποψη, για το πώς επιτυγχάνεται το θετικό αποτέλεσμα. Όπως αποδείχθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι αντιλήψεις των διευθυντών της σχολικής μονάδας έχουν καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία της κουλτούρας και του αντίστοιχου σχολικού κλίματος. Τι συμβαίνει όμως, όταν οι διευθυντές δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη διαμόρφωσή της; Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαφαίνεται ότι οι ασάφειες που υπάρχουν, διευκόλυναν τον διευθυντή που είχε παθητικό στυλ διοίκησης, έτσι ώστε να αποφύγει να έχει ενεργό ρόλο στην ένταξη των μαθητών και να μεταθέσει την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές που είχαν διεκπεραιωτικό ρόλο, θεώρησαν ότι δεν ήταν στο χέρι τους η ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ και αυτό αποτελούσε ευθύνη

των εκπαιδευτικών. Η δικιά τους ευθύνη περιορίζονταν σε θέματα διαχείρισης. Από την άλλη, οι διευθυντές που είχαν συνεργατικό στυλ διοίκησης και λειτουργούσαν ως ηγέτες στη σχολική μονάδα που είχαν την ευθύνη, είχαν την διάθεση να αξιοποιήσουν τις προτεινόμενες καλές πρακτικές και με σωστή επικοινωνία και συνεργασία τις υλοποιούσαν.

Επειδή η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με τις διαπροσωπικές σχέσεις, ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει το προσωπικό του σχολείου, να τους ρωτάει τι χρειάζονται και να είναι δίπλα τους στην προσπάθεια ένταξης περισσότερο ουσιαστικά, παρά πρακτικά. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν ότι δρουν σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αν υπάρχει αυτό το πλαίσιο, ακόμα και χωρίς την πλήρη υλικοτεχνική υποστήριξη, μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα όσον αφορά στην ένταξη. Αν όμως ο διευθυντής έχει φροντίσει για μια άψογη υλικοτεχνική υποδομή, αλλά δεν είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ως προς την ένταξη, το αποτέλεσμα δεν θα είναι ικανοποιητικό.

Από την εμπειρία της γράφουσας ως εκπαιδευτικού ΦΑ, αλλά και από τα δεδομένα της έρευνας, είναι εμφανές ότι η ασάφεια στο νομοθετικό πλαίσιο αποτελεί πολλές φορές τροχοπέδη στην ένταξη. Οι 7 στους 8 διευθυντές εστίασαν την προσοχή τους στο γεγονός, ότι δεν υπάρχει σαφές νομοθετικό πλαίσιο που να καθορίζει, πώς να αντιμετωπίζονται τέτοια περιστατικά, οπότε ήταν πολύ διστακτικοί στο πώς να τα αντιμετωπίσουν. Όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, προκύπτουν διάφορα ζητήματα που δεν διευκρινίζονται στο νομικό πλαίσιο, όπως η ασφάλεια και η ευθύνη για τα παιδιά αυτά. Επίσης, υπό ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, πώς θα πρέπει αυτό να λειτουργεί συνδυαστικά με τον καθηγητή ΦΑ, υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμμετάσχουν οι μαθητές με ΕΕΑ γενικότερα στο μάθημα κ.ο.κ. Το ζήτημα αυτό το εντόπισαν επίσης όλοι οι ερωτώμενοι, ως βασική δυσκολία για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα ΦΑ. Κανείς δεν θεώρησε ότι πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία. Μάλιστα οι 2 στους 8, όταν αναφέρθηκαν στις δυσκολίες, χρησιμοποίησαν επίθετα όπως «Αξεπέραστες», «Τεράστιες». Φαίνεται δηλαδή, ότι αντιμετωπίζουν με φόβο το συγκεκριμένο πεδίο. Σύμφωνα όμως με τον νόμο, τα καθήκοντα ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας, όπως ορίζονται από το άρθρο 11 του ν. 1566/1985, είναι να επιβλέπει το σχολείο, να προεδρεύει στο Σύλλογο Διδασκόντων, να εφαρμόζει τη νομοθεσία, να εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς σχολικής μονάδας και παράλληλα να τους ενημερώνει για κάθε οδηγία, απόφαση, εγκύκλιο

των Προϊστάμενων Αρχών. Επί τω προκειμένω, οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά την νομοθεσία και να λύνει κάθε απορία που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ σχετικά με την ένταξη. Αποτελεί λοιπόν αναγκαιότητα η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου νομικού πλαισίου, που να αποσαφηνίζει τις παραπάνω παραμέτρους, διευκολύνοντας έτσι το έργο του διευθυντή στην ένταξη.

Διαπιστώσαμε ότι οι απόψεις των διευθυντών ήταν αντίστοιχες με την γνώση και την εμπειρία που είχαν. Οι έχοντες επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ (4 στους 8), αντιμετώπισαν με μεγαλύτερο θάρρος την ένταξη. Έτσι λοιπόν, μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη που θέσαμε εξ αρχής, ότι η επιμόρφωση παίζει μεγάλο ρόλο στην αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή και όχι μόνο. Η έλλειψη επιμόρφωσης τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε ως μεγάλη δυσκολία από όλους για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Τα σεμινάρια ειδικής αγωγής που γίνονται αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης και όχι τις υπόλοιπες ειδικότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι λοιποί εκπαιδευτικοί να μην ξέρουν πώς να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά που ολοένα και αυξάνονται. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφία οι ίδιοι οι διευθυντές υπογράμμισαν την αδυναμία τους στον τομέα της κατάρτισης και τόνισαν ότι χρειάζεται να οργανωθούν αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα. Η επιμόρφωση όμως πολλές φορές είναι αποσπασματική. Σε πολλά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τι πρέπει να κάνουν σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά δεν προετοιμάζονται κατάλληλα για να το εφαρμόσουν στην πράξη.

Μια από τις δυσκολίες που ανέφερε ένας διευθυντής (1 στους 8), είναι η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στη διαδικασία ένταξης. Συγκεκριμένα, η Σ.Α. Θεώρησε ότι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει κανείς σε αυτό το μάθημα είναι ότι δυσκολεύεται να προχωρήσει στην διεξαγωγή ολοκληρωμένων προγραμμάτων ένταξης, επειδή οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πολλές φορές δεν έχουν μόνιμη οργανική θέση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία. Ο Angelides (2011), επισημαίνει την δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους, αφού αλλάζουν σχολική μονάδα κάθε 2 ή 3 χρόνια (αναφέρεται στην Κύπρο όπου έγινε η έρευνα). Αλλά και στην Ελλάδα τίθεται αυτό το ζήτημα, αφού τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, αλλάζουν πολύ συχνά σχολική μονάδα. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην ένταξη, αφού κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του αξίες και το δικό του στυλ ηγεσίας, που θα πρέπει να

προσαρμόσει εκ νέου, στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Είναι σκόπιμο συνεπώς να είναι μόνιμη η στελέχωση των σχολικών μονάδων, με εκπαιδευτικούς, για να υπάρχει συνέχεια στο παραγόμενο προϊόν.

Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι οι δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια καθιστούν ακόμα πιο δύσκολο το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας που ζούμε και οι όποιες δυσκολίες αντανακλώνται σε αυτό.

Όλοι οι διευθυντές θεώρησαν ότι ένας εκπαιδευτικός ΦΑ χρειάζεται συγκροτημένη προσωπικότητα, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει και να εντάξει τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένης της έλλειψης επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βασίζονται στη προσωπική τους κρίση και ιδιοσυγκρασία, για να μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τέτοια περιστατικά. Πίστευαν επίσης, ότι η ενσυναίσθηση και η υπομονή είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες. Η συνεργασία με τους άλλους γυμναστές, αλλά και με τους άλλους εκπαιδευτικούς, είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό. Θεώρησαν μάλιστα σημαντικό, ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι συνεργατικός, θα πρέπει ο διευθυντής να αναλάβει δράση. Επισημάναν επίσης, ότι όσοι εκπαιδευτικοί ΦΑ δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά, δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Οι 5 στους 8 υποστήριξαν ότι η σωστή ένταξη ενός μαθητή με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, εξαρτάται καταρχάς από την διάθεση και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού ΦΑ. Δεν αναφέρθηκε όμως η ευθύνη του διευθυντή για την επιμόρφωση των υφισταμένων του. Γι' αυτό, όπως προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής συνήθως αναζητούν μόνοι τους λύσεις και δεν ζητούν τη βοήθεια του διευθυντή. Σύμφωνα όμως με τη βιβλιογραφία οι διευθυντές είναι καλό να μεριμνούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ και να τους κατατοπίζουν σχετικά για το νομικό πλαίσιο που τους αφορά. Οι διευθυντές, δεν πρέπει να επιβάλλουν τις απόψεις τους για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στους εκπαιδευτικούς ΦΑ, αλλά να προσπαθούν να τους παρακινήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

B) Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Το δεύτερο στάδιο της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις πιο στοχευμένες στις πεποιθήσεις των διευθυντών, που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ένταξη των μαθητών

με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι στάσεις τους σχετίζονται με τη ΦΑ ως εργαλείο εντοπισμού, την αναγκαιότητα της παράλληλης στήριξης στο μάθημα της ΦΑ, τη διαδικασία της μετάβασης των μαθητών από βαθμίδα σε βαθμίδα, την υιοθέτηση καλών πρακτικών ένταξης και τα οφέλη της καθολικής συμμετοχής των μαθητών σε δράσεις του σχολείου.

Όσον αφορά στις στάσεις των διευθυντών σχετικά με τη ΦΑ, ως εργαλείο εντοπισμού των ΕΕΑ, οι 7 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι είναι βασικό μάθημα που δεν πρέπει να υποτιμάται. Όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία, αποτελεί αναμφισβήτητα εργαλείο εντοπισμού, όχι όμως μέσο διάγνωσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί εκεί τα παιδιά αποσυμπιέζονται, αφήνονται ελεύθερα και είναι πιθανό να εμφανίσουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν εντοπίζονται στη τάξη. Οι διευθυντές που θεώρησαν ότι η ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού, δεν πίστευαν ότι αυτό είναι πανάκεια. Αλλά ότι εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το πόσο ενημερωμένος είναι ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ σε πολλές περιπτώσεις, αν έχει την κατάλληλη επιμόρφωση, μπορεί να εντοπίσει τις ΕΕΑ. Εδώ όμως προκύπτει το ερώτημα: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στη συνέχεια, αξιοποιεί αυτή την πληροφόρηση; Οι διευθυντές στο σύνολό τους, ζήτησαν περισσότερες ώρες γυμναστικής για τα παιδιά, αφού από τη μια αποσυμπιέζονται και από την άλλη λειτουργεί η ΦΑ ως ενταξιακό εργαλείο. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η αύξηση των ωρών ΦΑ σε όλα τα σχολεία.

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να μπορεί να κρίνει πότε η παράλληλη στήριξη χρειάζεται και πότε όχι. Γιατί όπως αναφέρει το νομοθετικό πλαίσιο, αυτός είναι ο υπεύθυνος, που θα κάνει αίτημα στο ΚΕΔΔΥ για διάγνωση και αντιμετώπιση μιας μαθησιακής δυσκολίας. Επίσης, σύμφωνα με το νόμο, αυτός θα αιτηθεί την παράλληλη στήριξη ή το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και για το μάθημα της ΦΑ. Είναι πολύ επικίνδυνο λοιπόν να κρίνει λανθασμένα. Εκτός από την έλλειψη γνώσης, βασικό εμπόδιο είναι και η άποψη του διευθυντή για την παράλληλη στήριξη. Όπως προέκυψε από την έρευνα μας οι 8 στους 8 διευθυντές συμφώνησαν ότι είναι αναγκαία η παράλληλη στήριξη με εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, που έχει ειδικευτεί στην ειδική αγωγή. Υπήρχαν όμως κάποιες διαβαθμίσεις στο πόσο αναγκαία την θεωρούσαν, γιατί μερικοί πίστευαν ότι ευνοεί τον αποκλεισμό και την διάκριση των μαθητών αυτών. Το παράδοξο είναι όμως, ότι ενώ θεώρησαν σημαντική την εξειδίκευση, κανείς δεν ανέφερεθηκε την εφαρμογή της

παράλληλης στήριξης στο μάθημα της ΦΑ από εκπαιδευτικό ΦΑ της ΕΑ στη σχολική τους μονάδα, ενώ ο νόμος της ΕΑ το προβλέπει :

Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 11.01 τοποθετούνται με διορισμό, μετάθεση ή απόσπαση σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε προγράμματα παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής κατόπιν γνωμάτευσης του οικείου ΚΕΔΔΥ και όχι πάνω από δύο (2) ώρες για κάθε μαθητή την εβδομάδα, σε προγράμματα παροχής διδασκαλίας στο σπίτι κατ' εξαίρεση κατόπιν γνωμάτευσης του οικείου ΚΕΔΔΥ και όχι πάνω από δύο (2) ώρες σε κάθε μαθητή την εβδομάδα και με απόσπαση καλύπτουν ανάγκες σε εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). (νόμος 3699/2008:3518)

Όπως προκύπτει από την εργασιακή εμπειρία της γράφουσας, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ με εξειδίκευση στην ΕΑ, απασχολούνται μόνο στα Ειδικά Σχολεία και η παράλληλη στήριξη στο μάθημα της ΦΑ γίνεται από ΕΒΠ ή τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Αυτή η τακτική ένταξης είναι επιτυχημένη, μόνο αν το ΕΒΠ έχει την κατάλληλη επιμόρφωση και διάθεση να συμμετάσχει στο μάθημα της ΦΑ. Κάτι τέτοιο όμως, δε συμβαίνει συχνά, λόγω ασάφειας του νομικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφέρεται: υπό ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, πώς θα πρέπει αυτό να λειτουργεί συνδυαστικά με τον καθηγητή ΦΑ, υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμμετάσχουν οι μαθητές με ΕΕΑ γενικότερα στο μάθημα της ΦΑ κ.ο.κ. Επίσης, το έργο του εκπαιδευτικού ΦΑ δυσχεραίνει, όταν ο διευθυντής δεν θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη για παράλληλη στήριξη ή αμελεί να αιτηθεί ΕΒΠ. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ΦΑ αναγκάζεται να αναπληρώσει το έργο των κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, νοσοκόμων και γονέων.

Σχετικά με τα προληπτικά μέτρα που μπορεί να εφαρμόσει ένας διευθυντής, για να διευκολύνει την ένταξη, προέκυψε το εξής συμπέρασμα. Ο ρόλος του διευθυντή στη μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη είναι καθοριστικός. Ο λόγος είναι ότι έχει την ευθύνη να ενημερώνεται, έτσι ώστε να καταναίμει τους μαθητές στα τμήματα, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Όπως προέκυψε από την έρευνά μας, οι διευθυντές χρησιμοποιούν τα δεδομένα που τους δίνονται από το νηπιαγωγείο, για να μοιράσουν τους μαθητές στις τάξεις. Σκοπός τους είναι η σωστή αναλογία μεταξύ μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής σε κάθε τμήμα. Στη συνέχεια, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις ιδιαιτερότητες κάθε τμήματος και τις απαιτήσεις που υπάρχουν. Όπως αναφέρουμε παραπάνω στη βιβλιογραφία, μια από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης, είναι ότι οι

μαθητές με δυσκολίες μάθησης, πρέπει να τοποθετούνται σε τάξεις γενικού σχολείου αναλογικά, σύμφωνα με τον νόμο 4186/2013 (άρθρο 28, παρ. 15).

Όμως, η σύγχρονη πολιτικο-οικονομική πραγματικότητα, αναγκάζει τα σχολεία να συμπύσσουν τις τάξεις τους, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, τα τμήματα αποτελούνται από όλο και περισσότερους μαθητές, που μπορεί να φτάσουν μέχρι και τους 30. Είναι λοιπόν σημαντικό να γίνει ο διαχωρισμός των μαθητών με ΕΕΑ ανά τάξη, έτσι ώστε να μην δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και να παρεμποδίζεται η διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Οι διευθυντές συμφώνησαν ομόφωνα ότι μπορούν να επηρεάσουν την ένταξη, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων, με ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών. Υπάρχουν προγράμματα που βοηθούν στην ένταξη, αλλά είναι σημαντικό τόσο ο εκπαιδευτικός ΦΑ, όσο και ο διευθυντής να ενδιαφέρονται και να μεριμνούν για την υλοποίησή τους. Έγινε αναφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΦΑ στην υλοποίηση project και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά κανείς δεν ανέφερε συγκεκριμένα ότι αξιοποιεί στην Ευέλικτη Ζώνη³ το μάθημα της ΦΑ. Ο διευθυντής, είναι σημαντικό να είναι θετικός στη καινοτομία και τα πρωτοπόρα προγράμματα, αλλά πρέπει να έχει την υπομονή και την διάθεση να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να τα εφαρμόσουν, είτε παρέχοντας τεχνικό εξοπλισμό ή υποστηρίζοντας τους ηθικά.

Ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ, μπορεί να είναι καθοριστικός. Το «νέο σχολείο», ορίζεται ως ένα νέο μοντέλο διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λοιπόν, η σχολική μονάδα είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος που περιλαμβάνει τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Τέσσερεις στους οκτώ διευθυντές ανέφεραν, ότι φροντίζουν για λόγους ένταξης και ευαισθητοποίησης, να υλοποιούν προγράμματα ένταξης σε τοπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Cunningham and Cordeiro (2006), το σχολείο, εκτός από τις οικογένειες των

³ Η Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων έχει αρχίσει να εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία της χώρας από το σχολικό έτος 2002- 2003, αφού προηγήθηκαν διαδικασίες πιλοτικής εφαρμογής της και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από το Μάιο του 2001. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος γίνεται προσπάθεια για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, κάτι που συνάδει και με τους στόχους της Φυσικής Αγωγής. (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2008).

μαθητών του, οφείλει να αναπτύξει συνεργασία και με άλλες οργανώσεις, όπως θρησκευτικές κοινότητες, τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, δημόσιες υπηρεσίες, πολιτισμικούς συλλόγους, οργανώσεις νέων και συλλόγους μεταναστών.

Θα ήταν σκόπιμο λοιπόν, ο διευθυντής να κάνει τόσο μακρυπρόθεσμο, όσο και βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό. Με κατάλληλη διαχείριση χρόνου, να μπορεί να ανταπεξέλθει τόσο στα γραφειοκρατικά όσο και στα ηγετικά του καθήκοντα, με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη. Φυσικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τον αυξημένο όγκο υποχρεώσεων που επιβάλλει ο νόμος στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών του σχολείου. Θα ήταν επικοδομητικό να στελεχωθούν, οι μεγάλες κυρίως σχολικές μονάδες, με γραμματιακή υποστήριξη έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους διευθυντές να εστιάσουν στο ρόλο τους ως μέντορες-ηγέτες.

Σε ό,τι αφορά στην καθολική συμμετοχή, όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν με την καθολική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και ενόπισαν πλεονεκτήματα για το σύνολο των μαθητών. Σε αυτά που αναφέρθηκαν είναι, η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, η κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ, αλλά και η ανάδειξη όλων των παιδιών σε ενεργούς πολίτες. Θα μπορούσε να εικάσει κανείς πως η αντίληψη αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια με την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων της Ολυμπιακής Παιδείας, Καλλιπάτειρας και με την λειτουργία των ΕΑΕΠ σχολείων, όπου είναι αυξημένες οι ώρες της ΦΑ. Μέσω της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, οι μαθητές παίρνουν ένα μεγάλο μάθημα που τους ακολουθεί σε όλη τους την ζωή και αποτελεί «περιουσία». Ανασταλτικός παράγοντας για την υλοποίηση των παραπάνω καλών πρακτικών, είναι η ασάφεια στο νομικό πλαίσιο που έχει σχέση με την ασφάλεια των παιδιών και την ευθύνη των διευθυντών. Η Κ.Κ. είναι η μοναδική που παρουσιάζει και προβληματισμούς για την καθολική συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ. Αυτοί οι προβληματισμοί υπάρχουν, όπως είδαμε στην βιβλιογραφία και σχετίζονται με την ελλιπή ενασχόληση των υπόλοιπων μαθητών με κάποια διδακτικά αντικείμενων στη ΦΑ, λόγω των μαθητών με ΕΕΑ. Το μάθημα της ΦΑ διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης. Αυτό το καθιστά συναρπαστικό από τη μία, αλλά αυξάνει το βαθμό επικινδυνότητας από την άλλη.

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε, πως το κατάλληλο σχολικό κλίμα βοηθάει την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ και η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Αναδεικνύεται λοιπόν η σπουδαιότητα του ρόλου του στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, στο μάθημα της ΦΑ.

Προτάσεις –συζήτηση

Ο νόμος όμως της Ειδικής Αγωγής έχει πολλές ασάφειες σχετικά με την φυσική αγωγή, δυσχεραίνοντας τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη. Για παράδειγμα, η απόφαση για το αν το παιδί θα πρέπει να μπει σε τμήμα ένταξης ή όχι εναπόκειται στον γονέα, και όχι στον διευθυντή. Ο γονέας όμως πολλές φορές αρνείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Η μη ένταξη δημιουργεί προβλήματα στο παιδί σε σχέση με τη διαχείριση των σχέσεών του και το πρόβλημα έχει γενικότερο αντίκτυπο στη τάξη και τη σχολική μονάδα. Η φυσική αγωγή μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όπως ανέφερε και η Σ.Α στη συνέντευξη της: « [...] ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής “δεν είναι ο μάγος της φυλής”. Πράγματι, χρειάζεται την υποστήριξη του διευθυντή αλλά και παράλληλη στήριξη, για να μπορέσει να κάνει αποτελεσματικά την δουλειά του. Για να γίνει όμως αυτό, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής χρειάζεται υποστήριξη στη διάγνωση αλλά και στην εφαρμογή του ημερήσιου μαθήματος. Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ιδιαιτερότητα του μαθήματος της ΦΑ που διαφοροποιείται από τα μαθήματα της κλασικής τάξης. Το περιβάλλον μάθησης στο μάθημα της ΦΑ είναι μεταβαλλόμενο ανάλογα με τις κτιριακές υποδομές, τη χρήση των χώρων από άλλους εκπαιδευτικούς, τις καιρικές συνθήκες κ.ά. Αυτό δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών της ΦΑ και απαιτεί αυξημένες δεξιότητες προσαρμογής και ευελιξίας στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, που ποικίλλουν κατά περίπτωση, δημιουργεί επιπρόσθετες ευθύνες, αυξάνει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ΦΑ και επίσης επηρεάζει την εκπαίδευση των υπόλοιπων μαθητών.

Η παρεχόμενη εκπαίδευση και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση, οι υλικοτεχνικές υποδομές, το θεσμικό πλαίσιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η σωστή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων. Ο διευθυντής για να επιτύχει

στο έργο του είναι σημαντικό να συνυπολογίσει όλα τα παραπάνω και συντονίσει τη διαδικασία της ένταξης.

Νέο θεσμικό πλαίσιο

Η ισορροπία μεταξύ των ρόλων του, ως γραφειοκράτη και ως ηγέτη, είναι απαραίτητη. Για να γίνει όμως αυτό, όπως προέκυψε από την παρούσα εργασία, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, αλλά και η διευκόλυνση των γραφειοκρατικών καθηκόντων με αλλαγή του νόμου.

Καθώς τα περιστατικά μαθητών με ΕΕΑ ολοένα και αυξάνονται, η ανάγκη για νέο κανονιστικό πλαίσιο στην Ειδική Αγωγή κρίνεται επιτακτική. Το νομικό πλαίσιο φυσικά δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποσπασματικά από την υπόλοιπη εκπαίδευση, αλλά ως αναπόσπαστο λειτουργικό μέρος της υποχρεωτικής Δημόσιας Δωρεάν Παιδείας. Επίσης, θα πρέπει να συμμορφωθεί με τις Διεθνείς Συνθήκες για την Ειδική Αγωγή.

Όπως αποδείχθηκε, ο νόμος του 2008 έχει αρκετές ασάφειες και χρειάζεται επικαιροποίηση, για να αντιμετωπιστούν προβλήματα όπως η συνεκπαίδευση, ο τρόπος λειτουργίας του τμήματος ένταξης, ο ρόλος του διευθυντή κ.ο.κ.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει υιοθετήσει επί της ουσίας βασικές αρχές που εφαρμόζονται πλέον στο εξωτερικό, όπως η συμπερίληψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Παρόλο που σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες οφείλουν να εκπαιδεύονται και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με την αρχή της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης, αυτό δεν συμβαίνει, καθώς δεν αποσαφηνίζεται από το νόμο. Έτσι οι μαθητές με ΕΕΑ και κυρίως με σωματική αναπηρία, απλώς παρακολουθούν το μάθημα, χωρίς να συμμετέχουν. Πρόκειται φυσικά για έναν αναποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης.

- ◆ Το νέο θεσμικό πλαίσιο καλό θα είναι να οριοθετεί τον καταλυτικό ρόλο του γονέα στη διαδικασία διάγνωσης και ένταξης του παιδιού του. Είναι σημαντικό να ορίζεται με σαφήνεια, ποιες περιπτώσεις παιδιών με ΕΕΑ επιβάλλεται να παρακολουθούν Ειδικό Σχολείο.

- ◆ Θεσμοθέτηση καθολικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή για την όσο το δυνατό πληρέστερη και ουσιαστικότερη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών. Η επιμόρφωση αυτή θα βοηθήσει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας για την ένταξη και στην καλλιέργεια σχολικού κλίματος που σέβεται την διαφορετικότητα.
- ◆ Επίσης, να θεσμοθετηθούν ομάδες επιστημόνων(ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), σε ομάδες 3-5 όμορων σχολείων, για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών στους μαθητές με ΕΕΑ και στους γονείς τους, αλλά και στήριξη του παιδαγωγικού έργου όλων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της ΦΑ. Την εποπτεία αυτών των ομάδων να την έχουν οι κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.
- ◆ Στελέχωση, όπως άλλωστε προβλέπεται από το νόμο (ν.3699/2008 Άρθρο 20 παρ 1.3), όλων των ΚΕΔΥΥ και με εκπαιδευτικούς ΦΑ, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί να συμμετέχουν στη διάγνωση και να προτείνουν την παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΦΑ, με επιμόρφωση στην ΕΑ, όπου απαιτείται. Επίσης να προτείνουν δραστηριότητες που βοηθούν στην ένταξη, για κάθε περίπτωση μαθητή με ΕΕΑ, στο μάθημα της ΦΑ και να ενημερώνουν για δραστηριότητες που αντεδεικνυνται (portfolio μαθητών με ΕΕΑ για τη ΦΑ).
- ◆ Θεσμοθέτηση σχολικού συμβούλου ΦΑ με ειδίκευση στην ΕΑ σε επίπεδο νομού ή περιφέρειας για διευθέτηση θεμάτων που σχετίζονται συγκεκριμένα με την ένταξη στο μάθημα της ΦΑ.
- ◆ Αναμόρφωση της φιλοσοφίας και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την ΦΑ, με μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές προσεγγίσεις για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ.
- ◆ Κρίνεται σημαντικό να θεσμοθετηθεί η δημιουργία μιας σχολικής επιτροπής για κάθε μαθητή, που θα αποτελείται από όλους όσους εμπλέκονται στη μάθηση του παιδιού στη σχολική μονάδα(εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, σχολικός σύμβουλος και βοηθητικό προσωπικό). Η επιτροπή αυτή θα πρέπει να συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα και να λαμβάνει αποφάσεις συλλογικά και μετά από συζήτηση.

Συνεχής επαναπροσδιορισμός των αναγκών, των δυνατοτήτων και των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να εμπνεύσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, να τον παρακινήσει και να τον διευκολύνει στην υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει. Είναι ο οδηγός του οχήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να γνωρίζει τον προορισμό του οργανισμού, τη διαδρομή που έχει να διανύσει, την κατάσταση του οχήματος, τα καύσιμα που διαθέτει και τους επιβαίνοντες, έτσι ώστε να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, κάνοντας την καλύτερη δυνατή χρήση των πόρων που έχει.

Ενημέρωση κατά την μετάβαση των μαθητών

Ο διευθυντής, φροντίζοντας όσο το δυνατό καλύτερα την μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και ζητώντας όσο το δυνατό πληρέστερη ενημέρωση, συμβάλλει στην ποιότητα εκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Έτσι, διευκολύνει την διδασκαλία τόσο στα γενικά μαθήματα, όσο και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να μην αναφέρεται ρητά στη νομοθεσία, όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο 1, αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά με ΕΕΑ. Επίσης, θα πρέπει αντίστοιχα να ενημερώνει για τους μαθητές που μετακινούνται προς στο Γυμνάσιο. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική για όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, αλλά και για έναν άλλο σημαντικό λόγο. Επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί μετακινούνται κάθε χρόνο σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, είναι σημαντικό να ενημερωθούν σχετικά, ώστε να υποστηρίξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά αυτά.

Υποστηρικτικά εργαλεία για το μάθημα της ΦΑ

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα δεν εξαρτάται μόνο από το φυσικό περιβάλλον (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, θέρμανση, διδακτικό υλικό, υποδομές για ΑΜΕΑ κ.ο.κ.), αλλά εξαρτάται και από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και οι καλές

διαπροσωπικές σχέσεις. Ο διευθυντής καλό είναι, από τη μια να φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή (να διαμορφώνει κατάλληλα το σχολικό περιβάλλον ώστε να μπορεί να δεχθεί άτομα με αναπηρία, με τη δημιουργία σχετικής ράμπας, βοηθητικών διαγραμμίσεων, τοποθέτηση ανελκυστήρα). Από την άλλη, να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην ένταξη. Σε αυτό συμβάλλει ανοίγοντας διάλους επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των φορέων, που βοηθούν στη διάγνωση και την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στο μάθημα της ΦΑ.

Δράσεις ευαισθητοποίησης

Για την διαμόρφωση μιας ευνοϊκής σχολικής κουλτούρας, ο διευθυντής μπορεί να προτείνει στο σύλλογο διδασκόντων, τη διοργάνωση διαλέξεων από φορείς του Δήμου και άλλους φορείς (ΠΥΞΙΔΑ, ΑΡΣΙΣ), σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός «ανοιχτού» σχολείου, ο διευθυντής μπορεί να παροτρύνει τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για ενεργή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου (χρηματοδότηση, εθελοντική εργασία σε επισκευές, εξωραϊσμού του χώρου, βοήθεια στην οργάνωση και διεξαγωγή εκδηλώσεων, συνοδεία σε εκδρομές, αθλητικούς αγώνες, κ.ά).

Σύνδεση με την τοπική κοινότητα

Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά η ένταξη, θα πρέπει οι μαθητές με ΕΕΑ να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και ο συγχρωτισμός με τους συμμαθητές της γειτονιάς τους, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη κοινωνία που ζουν. Επίσης θα πρέπει να εντάσσονται σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, έχοντας ισότιμο ρόλο με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο διευθυντής μπορεί να συνδέσει το σχολείο με την τοπική κοινότητα, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά με ΕΕΑ να κοινωνικοποιηθούν περισσότερο.

Αξιοποίηση της Ευέλικτης ζώνης

Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει ακόμα ότι, για να επιτύχει μια σχολική μονάδα την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ είναι σημαντικό να κάνει χρήση της διαθεματικότητας. Θα πρέπει δηλαδή, να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (Μουσικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής, Φυσικής Αγωγής), να συνεργάζονται μεταξύ τους ή και με τον δάσκαλο της τάξης, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, σε θέματα Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας κ.ά.

Μέρα αθλητικών δραστηριοτήτων

Η ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ, μπορεί να ενισχυθεί με υποστήριξη και υλοποίηση αθλητικών δραστηριοτήτων στο τέλος κάθε χρονιάς. Όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν σε επιτροπές, που θα αναλάβουν τη διοργάνωση και διεξαγωγή των αθλητικών δραστηριοτήτων, την παρουσίαση εικαστικών έργων, τη μουσική επένδυση της εκδήλωσης, την οργάνωση χώρου και αθλητικού υλικού, την παρουσίαση της εκδήλωσης κ.ο.κ. Μέσα από αυτές τις δράσεις, το παιδί παρακινείται να συμμετάσχει και να συνεργάζεται στα πλαίσια της ομάδας. Αισθάνεται ότι αποτελεί ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του και μαθαίνει να παίρνει πρωτοβουλίες και ευθύνες στην υλοποίηση κοινών δράσεων. Ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των παραπάνω δράσεων.

Επίλογος

Με δεδομένο όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, κρίνουμε επιτακτική την ανάγκη για δημιουργία ενός συγκεκριμένου νομικού πλαισίου και αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με την αρχή της συνεκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες και εκτενείς αναφορές, για την αντιμετώπιση μαθητών με ΕΕΑ, θα αποτελέσουν οδηγό τόσο για τους διευθυντές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ. Επίσης ένα πλαίσιο επιμόρφωσης για την ΕΑ, για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως. Προς το παρόν, η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, εναπόκειται στην καλή διάθεση του διευθυντή, αφού ο νόμος είναι ασαφής. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες που να ορίζουν ότι η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη ΦΑ αποτελεί πεδίο και δικής του ευθύνης. Όμως, η καλή διάθεση του διευθυντή θα πρέπει να συνδυάζεται με τις ικανότητες και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού ΦΑ. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει το ενδιαφέρον της στις ανάγκες του «σχολικού γίνεσθαι» και στις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν, με σκοπό την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της ΦΑ. Τα τελευταία χρόνια οι συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας και κατάλληλου σχολικού κλίματος, καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολο και απαιτητικό το έργο των διευθυντών. Η ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων, λόγω των ελάχιστων διορισμών, οι ελλειπείς μεταθέσεις-αποσπάσεις εκπαιδευτικών, οι ελαστικές μορφές εργασίας, οι μειώσεις στους μισθούς, η ελλιπέστατη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης, το πειθαρχικό δίκαιο που επιτρέπει κάθε μορφής προσφυγή εναντίων των εκπαιδευτικών, η γενίκευση της φτώχειας, η ανεργία, η υποβάθμιση του βιοτικού επιπέδου είναι κάποια από τα προβλήματα που καλείται να επιλύσει άμεσα η Πολιτεία, αν θέλει να προχωρήσει η Παιδεία μπροστά. Το όμορφο οικοδόμημα πρέπει να στηρίζεται σε γερά θεμέλια και μία κοινωνία που πρεσβεύει την ισότητα και την αποδοχή όλων, είναι σημαντικό να επενδύσει στην Παιδεία «το θεμέλιο λίθο της».

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. Angelides, P. (2011). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*. διαθέσιμο σε: <http://ema.sagepub.com/content/early/2011/11/14/1741143211420614>
2. Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' view and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary. *European Journal of Special Needs Education*. 18(3). 355–369
3. Block, M.E., & Horton, M.L. (1996). Include safety; do not exclude students with disabilities from regular physical education. *The Physical Educator*, 53, 58-72.
4. Cunningham, W. G., & Cordeiro, P. A. (2006). Educational leadership: A problem based approach Columbus. OH: Pearson.
5. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Interviews (Chapter 16). *Research Methods in Education (349-382)*. Sixth Edition Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
6. DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. USA: University of Florida, Center on personnel studies in special education
7. Doyle, L. H. (2001). *Leadership and Inclusion: Reculturing for Reform*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, διαθέσιμο σε: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456612.pdf> (10/11/15)
8. Dyal, A., Carpenter, L. B., & Wright, J. V. (2009). Assistive technology: What every school leader should know. *Education*, 129(3). 556.

9. Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. London: Prentice Hall.
10. Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*. 24. 58-69.
11. Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 23(3). 211-224.
12. Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8). 1462-1473.
13. Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2). 77-94.
14. Kavouri, P. (1998), School climate in primary education: a crucial factor for appraisal and effectiveness of the school unit, *Pedagogiki Epitheorisi*, Vol. 27, 181-201
15. Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the schoolwide "spread" of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*. 24. 221-234.
16. Kvale, S. (1996) *InterViews: An introduction to qualitative research*. CA: Sage.
17. Merriam, S.B. (2002), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey Bass
18. Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

19. Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 69(2). 135–145.
20. Salvia, J. and Munson, S. (1986). Attitudes of Regular Education Teachers Toward Mainstreaming Mildly Handicapped Students, στο C.J. Meisel (ed.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. London: Lawrence Erlbaum.
21. Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
22. Slee, R. (2004). Education and the Politics of Recognition: Inclusive education, an Australian snapshot. In D. Mitchell (ed.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*, London: Routledge/Falmer.
23. Thurlow, M. (2000). Standards-based reform and students with disabilities: Reflections on a decade of change. *Focus on Exceptional Children*, 32(1).
24. Van Dyke, R., Stallings, M. A., & Colley, K. (1995). How to build an inclusive school community. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 475.
25. Varsamis, P., & Papadopoulos, A. (2013). Effects of Disability and Gender on the Perceived Reasons for Participating in Sport. *International Journal of Learning*. 20, 50-52.
26. Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2000). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing
27. Walther-Thomas, C. S. (1 July 1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4): 395–407
28. Westling, D.L. & Fox L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. USA: Merrill, Prentice Hall

Ελληνική βιβλιογραφία

29. Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
30. Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
31. Ημέλλου Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός
32. Καλύβας Β. (2002). Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός ως μέσο ενσωμάτωσης μαθητών και ατόμων με αναπηρίες: Ελληνική και διεθνής πραγματικότητα. *Περιοδικό Ισοτιμία*, 47, 15-19.
33. Καρατάσιος, Γ., Παπασταμάτης, Α. (2014). *Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής Μονάδας*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
34. Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική Αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη
35. Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
36. Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
37. Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
38. Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολογος*, τχ. 67, τόμ. ΙΣΤ', σελ. 45- 54.
39. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

40. Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2008). Ευέλικτη Ζώνη, θεωρία και πράξη, στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. τ. Α', 971-979.
41. Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 67, 1-112
42. Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg
43. Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
44. Τάφα Ε.(1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
45. Χαρούπιας, Α. (2003). Εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες*, Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων, Ιωάννινα 20/21 Σεπτεμβρίου και Θεσσαλονίκη 27/28 Σεπτεμβρίου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
46. Χαρούπιας, Α. (nd) Αλγόριθμος και ενεργειες διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης μαθητή με αναπηρία και/ η ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη, στο: *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*, διαθέσιμο σε: http://1pek-athin.att.sch.gr/YLIKO_EEA.pdf (04/10/15)
47. Χαρούπιας, Α. (2007). Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις, κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με θέμα *Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης* ΑΜΜΕΑ, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, σελ. 54-57

Ιστοσελίδες

48. Adapted Physical Education National Standards (1995). *National consortium for physical education and recreation for individuals with disabilities*. Champaign, IL: Human Kinetics, διαθέσιμο σε: <http://www.apens.org/index.html>, προσπ. 06/10/15
49. UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access And Quality*, διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
50. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (2015). *Εφαρμογή του άρθρου 28 του Ν.4186/2013 για τον αριθμό των μαθητών στα τμήματα όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, διαθέσιμο σε: http://doe.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=472:efarmogi-tou-arthrou-28-tou-n-4186-2013-gia-ton-arithmo-ton-mathiton-sta-tmimata-opou-foitoun-mathites-me-eidikes-ekpaideftikes-anagkes&catid=89&Itemid=1353 , προσπ. 11/11/15
51. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής εκπαιδευτικών δράσεων ΥΠΔΒΜΘ , *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, διαθέσιμο σε: http://1pek-athin.att.sch.gr/YLIKO_EEA.pdf (04/10/15)
52. Επίσημη ιστοσελίδα Unicef, Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, διαθέσιμη σε: <https://www.unicef.gr/%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-%CE%BC%CE%B5-%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%AC-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%B1/a4-467-22>, προσπ. 31/1/16

53. Κεδράκα Κατερίνα, Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης, διαθέσιμο στο: <https://docs.google.com/document/d/1Ns81KOsIEHm0PKruMXSgV-xe9gtye6Npp-x2KgROIbS/edit?hl=en>, προσπ. 31/1/16
54. ΟΕΔΒ (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Β΄ Δημοτικού, βιβλίο εκπαιδευτικού*, διαθέσιμο σε: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3&ep=4 (10/11/15)
55. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), World Report on Disability, Chapter 7: Education, διαθέσιμο σε: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter7.pdf, προσπ. 06/05/15
56. ΥΠΕΠΘ (2005), Ενημέρωση για το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα, διαθέσιμο σε: <http://users.sch.gr/adanis/index.php/kallipatira>, προσπ. 20/01/16
57. Χριστοφοράκη, Κ. (nd). Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία, http://e-yliko.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf , προσπ. 28/2/16

Νόμοι

Νόμος υπ' αριθμόν 1143 (1981), Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 787-795

Νόμος υπ' αριθμόν 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. . *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 2547-2612

Νόμος υπ. Αριθμόν 2327 (1995). Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 5004-5018

Προεδρικό Διάταγμα 301 (1996), Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 4041-4076

Νόμος υπ' αριθμόν 2817 (2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 1565-1575

Νόμος υπ' αριθμόν 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), 3499-3520

Υπουργική απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (2002), Έργο των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, άρθρο 27, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (1), σελ. 17896-17897

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

	Ερωτώμενος	Χρόνια προϋπηρεσίας σε 1/βαθμια εκπαίδευση	Χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση	Επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή	Διευθυντική θέση σε σχολείο ΕΑΕΠ/ Κλασσικό
1.	Κ.Κ.	26	4	Σεμινάρια δυσλεξίας	ΕΑΕΠ
2.	Ν.Ν.	29	4	Όχι	ΕΑΕΠ
3.	Δ.Φ.	28	8	Σχετικά μαθήματα στο μεταπτυχιακό και σεμινάρια	ΕΑΕΠ
4.	Φ.Θ.	25	8	Όχι	ΕΑΕΠ
5.	Σ.Α.	27	11 (3 ως υποδιευθύντρια)	Μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία με θέμα αυτισμό, σχέσεις συνεργασίας γονέων και δασκάλων. Εργοθεραπεύτρια	Κλασσικό
6.	Κ.Χ.	30	13	Όχι	Κλασσικό
7.	Θ.Σ.	31	3	Όχι	Κλασσικό
8.	Γ.Δ.	25	4	Σεμινάρια και σχετικό διδακτορικό για ανάπτυξη προσοχής μέσω της Φ.Α.	Κλασσικό

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην Α/βάθμια Εκπαίδευση; Πόσα από αυτά σε διευθυντική θέση;
2. Έχετε εξειδικευμένες γνώσεις στην Ειδική Αγωγή; (διδασκαλείο, μεταπτυχιακό, σεμινάριο 300 ωρών κ.α.)
3. α) Παρατηρείτε τα τελευταία χρόνια αύξηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
β) Αν ναι/όχι, πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
4. Ποιοι κατά τη γνώμη σας εμπλέκονται στη διαδικασία ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και με ποιο τρόπο εμπλέκεται ο καθένας;
(παιδί ,γονείς ,εκπαιδευτικοί ,βοηθητικό προσωπικό ,συνεργαζόμενοι φορείς κ. ά)
5. Κατά τη γνώμη σας, ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;
(από την πολιτεία, το Δήμο, ο διευθυντής, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η κουλτούρα του σχολείου)
6. Τι δυσκολίες υπάρχουν στη ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ;
7. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής για επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημά του;
8. Πώς εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής τα παιδιά με ΕΕΑ στο μάθημα;
(διαμόρφωση των χώρων άθλησης, ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ευνοϊκό κλίμα συνεκπαίδευσης, αξιοποίηση βοηθητικού προσωπικού κ.ά.)

α) Ζητούν βοήθεια από το Διευθυντή; (σε ότι αφορά στο νομικό πλαίσιο, το βοηθητικό προσωπικό, τη προσβασιμότητα και την ασφάλεια στους χώρους άθλησης,

την παρέμβαση του Συμβούλου κ.ά.)

β) Τι τους δυσκολεύει;

γ) Τι τους διευκολύνει;

9. Πιστεύετε πως η παράλληλη στήριξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, από εκπαιδευτικό ΦΑ με ειδικευση στην Ειδική Αγωγή, είναι σε κάποιες περιπτώσεις απαραίτητη;

10. Από την εμπειρία σας, μπορούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής να εντοπίσουν έγκαιρα τα παιδιά με ΕΕΑ πριν τη διάγνωση;

11. α) Κατά την μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό ζητάτε να ενημερωθείτε από την Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου για την ύπαρξη μαθητών που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης; (έτσι ώστε να γίνει η κατανομή τους σε τμήματα με αριθμό τέτοιο, που να εξασφαλίζεται η καλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία)

β) Με ποιον τρόπο γίνεται η ενημέρωση;

γ) Πώς αξιοποιείτε την πληροφόρηση;

12. α) Γίνεται κάτι αντίστοιχο κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο;

β) Ενημερώνετε το Γυμνάσιο;

γ) με ποιον τρόπο;

13. Ποιος αριθμός ωρών ανά εβδομάδα και ανά τάξη θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητικός για την ένταξη των μαθητών ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

14. Ποιες καλές πρακτικές ένταξης μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θέλετε να αναφέρετε που γενικότερα συνέβησαν στα σχολεία που εργαστήκατε;

15. α) Είναι σημαντικός ο ρόλος του Διευθυντή στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

β) Πώς μπορεί να επηρεάσει θετικά στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της

Φυσικής Αγωγής;

γ) Πώς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά στην ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

16. Ποια αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά), πιστεύετε ότι μπορούν να προκύψουν από την καθολική συμμετοχή όλων των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

17. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε για το θέμα;