



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου

Μάθηση

Κατεύθυνση: Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές και

Διοικητικές Πρακτικές

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας: Η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο δημοτικό σχολείο. Η συμβολή της στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Γιαννίτσα Αγγελική – Παρασκευή (Α.Μ.: 7981180220004)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής

Μέλος: Τσώλη Κωνσταντίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια

Μέλος: Αλεξόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ 2024

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περίληψη..... | 5 |
| Abstract..... | 6 |
| A. Θεωρητικό μέρος | |
| Κεφάλαιο 1 ^ο : Ενταξιακή εκπαίδευση και αναπηρία..... | 7 |
| 1.1 Διεθνή κείμενα για την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία..... | 7 |
| 1.2 Μοντέλα αναπηρίας..... | 10 |
| 1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα – Η νομοθεσία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία..... | 14 |
| 1.4 Η Παράλληλη Στήριξη στο δημοτικό σχολείο..... | 17 |
| 1.5 Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη..... | 18 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο : Φυσική και Αγωγή και μαθητές με αναπηρία..... | 24 |
| 2.1 Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο..... | 24 |
| 2.2 Φυσική Αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση στο γενικό σχολείο..... | 26 |
| 2.3 Φυσική Αγωγή και Παράλληλη Στήριξη στο γενικό σχολείο..... | 29 |
| B. Ερευνητικό μέρος | |
| Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία..... | 33 |
| 3.1 Σκοπός της έρευνας..... | 33 |
| 3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθοδολογίας..... | 34 |
| 3.3 Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων..... | 34 |
| 3.4 Ερωτηματολόγιο συνέντευξης..... | 36 |
| 3.5 Το δείγμα της έρευνας..... | 40 |
| 3.6 Τρόπος επιλογής του δείγματος..... | 40 |
| 3.7 Διαδικασία..... | 41 |
| 3.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων..... | 42 |

| | |
|---|-----|
| 3.9 Διαδικασία και στάδια της ανάλυσης..... | 43 |
| Κεφάλαιο 4 ^ο : Αποτελέσματα..... | 47 |
| Κεφάλαιο 5 ^ο : Συζήτηση..... | 91 |
| 5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων..... | 91 |
| 5.2 Συμπεράσματα..... | 108 |
| 5.3 Περιορισμοί της έρευνας..... | 109 |
| 5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..... | 110 |
| Βιβλιογραφία | |
| Παράρτημα | |

Περίληψη

Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης αποτελεί τα τελευταία χρόνια το κυρίαρχο μοντέλο εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία στο ελληνικό γενικό σχολείο. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού έχει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Για την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης του μαθητή με αναπηρία, με στόχο την ένταξή του στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχει μεγάλη αξία για όλα τα παιδιά, μπορεί όμως να αποτελέσει ένα μάθημα «πρόκληση» για τους μαθητές με αναπηρία, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Σκοπός της έρευνας, επομένως, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης στο μάθημά τους. Για τον σκοπό αυτό, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με 16 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής οι οποίοι δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Κορινθίας και συνεργάζονταν στο μάθημά τους με εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, αλλά και αρκετούς προβληματισμούς τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις – κλειδιά: ενταξιακή εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή, Παράλληλη Στήριξη

Abstract

In recent years, Parallel Support has been the dominant model for the implementation of inclusive education for students with disabilities in the Greek general school. The cooperation between general and special education teachers has an important role in the successful implementation of Parallel Support. For the implementation of the individualized education program of the student with disabilities, with the aim of integrating them into the general educational framework, the Parallel Support teacher collaborates with all the teachers of the school unit, including the Physical Education teacher. Physical Education is of great value for all children, but it can be "challenging" for students with disabilities, due to its specific characteristics. The aim of this study, therefore, was to investigate the views of Physical Education teachers in primary education regarding the implementation of Parallel Support in their course. For this purpose, interviews were conducted with 16 Physical Education teachers who taught in primary schools of Korinthia district and collaborated in their lesson with Parallel Support teachers. Thematic analysis of the research data highlighted the positive attitude of Physical Education teachers towards inclusive education and Parallel Support, but also their several concerns regarding its application in the Physical Education course.

Key – words: inclusive education, Physical Education, Parallel Support

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Ενταξιακή εκπαίδευση και αναπηρία

1.1 Διεθνή κείμενα για την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία

Οι απαρχές της έννοιας της ένταξης (inclusion) εντοπίζονται στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, η οποία δύναται είτε να παρέχεται συμπληρωματικά με τις υπηρεσίες της γενικής εκπαίδευσης, είτε να αποτελεί έναν εντελώς διακριτό τομέα (UNESCO, 2005). Τις τελευταίες δεκαετίες αμφισβητήθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης δύο ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων – της γενικής εκπαίδευσης αφενός και της ειδικής αγωγής αφετέρου – καθώς κάτι τέτοιο θεωρήθηκε αναποτελεσματικό, αλλά και αντίθετο προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (op. cit.).

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την υιοθέτηση του οράματος της «Εκπαίδευσης για Όλους» (“Education for All”), η οποία προβλέπει την παροχή ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά αδιακρίτως. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο είναι ενταξιακό για όλα τα παιδιά και διευκολύνει και επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν (op. cit.).

Το πλαίσιο για την ενταξιακή εκπαίδευση έχει τεθεί διαχρονικά μέσα από σημαντικά διεθνή κείμενα, με πιο χαρακτηριστικά αυτά που θα αναφερθούν παρακάτω.

Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (Convention Against Discrimination in Education) (UNESCO, 1960): Πρόκειται για το πρώτο νομικά δεσμευτικό κείμενο που αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Προβλέπει δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα άτομα, χωρίς διακρίσεις.

Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους (World Declaration on Education for All) (UNESCO, 1990): Το κείμενο, αφού αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες δικαίωμα για όλα τα παιδιά του κόσμου, προωθεί την έννοια της «Εκπαίδευσης

για Όλους» και αναφέρει ότι η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα με αναπηρία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρότυποι Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) (United Nations, 1993): Το κείμενο περιλαμβάνει 22 κανόνες, με τον έκτο να ορίζει την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση. Αν και δεν πρόκειται για ένα νομικά δεσμευτικό κείμενο, παρ' όλα αυτά αποτελεί μία δέσμευση των κρατών ότι θα ενεργήσουν για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία. Σύμφωνα με το κείμενο, απαραίτητο δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η μέριμνα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και αυτή η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται στο γενικό σχολείο, σε ένα ενταξιακό πλαίσιο.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement) (UNESCO, 1994): Αποτελεί ίσως το σημαντικότερο διεθνές κείμενο για την ενταξιακή εκπαίδευση. Με συμμετοχή 300 εκπροσώπων, 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών, στόχο είχε την ανάδειξη εκείνων των πολιτικών οι οποίες χρειάζονται ώστε τα σχολεία να είναι σε θέση να εντάξουν όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη Διακήρυξη ορίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε παιδί και αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι διαφορετικές ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένα, ώστε να εξυπηρετούν όλες αυτές τις διαφορετικές ανάγκες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία και να εντάσσονται σε αυτά μέσω μίας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής. Οι κυβερνήσεις των χωρών, επομένως, πρέπει να θέσουν ως πολιτική και οικονομική προτεραιότητα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, ώστε να μπορούν να εντάξουν όλα τα παιδιά, να προωθήσουν τη φοίτηση

όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία και να εξασφαλίσουν τη σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά (op. cit.).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα θέτει κάποιους πολύ συγκεκριμένους προβληματισμούς. Στόχος του γενικού σχολείου πρέπει να είναι η εκπαίδευση για όλους, με τη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα σε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (UNESCO, 2020). Ένα γενικό σχολείο με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας μιας ενταξιακής κοινωνίας και ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Προκειμένου, επομένως, τα σχολεία να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών και ιδίως αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτείται ο μετασχηματισμός του γενικού σχολείου, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (op. cit.).

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (United Nations, 2006): Το δικαίωμα των ατόμων στην ενταξιακή εκπαίδευση προβλέπεται στο Άρθρο 24 της Σύμβασης, η οποία κυρώθηκε από την Ελληνική Βουλή με τον νόμο 4074/2012. Στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία. Η πλήρης πρόσβαση και συμμετοχή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί δικαίωμα όλων και ειδικά όσων κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν. Στο κείμενο γίνεται, επίσης, η απαραίτητη διάκριση μεταξύ των όρων «ενσωμάτωση» (integration) και «ένταξη» (inclusion), με τον πρώτο να αναφέρεται στην τοποθέτηση, παρουσία του μαθητή με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο και την προσαρμογή του σε αυτό, ενώ ο δεύτερος όρος αναφέρεται σε δομικές αλλαγές του εκπαιδευτικού πλαισίου, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή.

Ο τελευταίος αυτός ορισμός βρίσκεται σε αντιστοιχία με το νόημα που αποδίδει η UNESCO (2005) στον όρο ένταξη. Σύμφωνα με αυτόν, πρόκειται για μία δυναμική

προσέγγιση που ανταποκρίνεται θετικά στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και αντιμετωπίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών ως ευκαιρίες για εμπλουτισμένη μάθηση και όχι ως πρόβλημα. Ευθύνη του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, γι' αυτόν τον σκοπό πρέπει να κάνει αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις, τις δομές, το περιεχόμενο της διδασκαλίας κλπ. Έτσι, η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει, όχι στην προσαρμογή του μαθητή με αναπηρία στο πλαίσιο, αλλά στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών (op. cit.).

1.2 Μοντέλα αναπηρίας

Στην προσπάθεια να αποδοθεί μία ερμηνεία στην έννοια της αναπηρίας και να εφαρμοστούν οι αντίστοιχες πρακτικές και πολιτικές, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα για την αναπηρία. Τα μοντέλα αυτά μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν εν πολλοίς τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύονται ως κυρίαρχα δύο από αυτά τα μοντέλα: το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο.

Ιατρικό μοντέλο

Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας θέτει στο επίκεντρο το ίδιο το ανάπηρο άτομο, καθώς αυτό αντιμετωπίζεται ως ένας ασθενής που χρήζει ιατρικής φροντίδας από ειδικούς, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που θέτει η αναπηρία του (Olkin, 1999). Η αναπηρία εδώ νοείται ως ένα αποκλειστικά ιατρικό, ατομικό πρόβλημα λόγω κάποιας ελαττωματικής λειτουργίας του σώματος (Haegele & Hodge, 2016) και βιώνεται ως μία «προσωπική τραγωδία» για το ανάπηρο άτομο (Thomas & Woods, 2003). Στόχος της ιατρικής παρέμβασης είναι η θεραπεία, η «διόρθωση» του προβλήματος, ώστε το άτομο να μπορεί να προσαρμοστεί και να είναι όσο το δυνατόν πιο λειτουργικό στο υπάρχον κοινωνικό σύνολο.

Αυτό σημαίνει ότι οι περιορισμοί που βιώνει το άτομο προκύπτουν αποκλειστικά λόγω της αναπηρίας που έχει, ως εκ τούτου δεν απαιτούνται αλλαγές και προσαρμογές στο περιβάλλον και την κοινωνία, καθώς, ακόμα κι αν γίνονταν, δεν θα ήταν αρκετές για να οδηγήσουν σε ίσες ευκαιρίες συμμετοχής (Haeghele & Hodge, 2016). Το άτομο με αναπηρία είναι αυτό που πρέπει να αλλάξει, με τη βοήθεια των ειδικών, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον (Kasser & Lytle, 2005). Εδώ διαφαίνεται με σαφήνεια, λοιπόν, ότι η ευθύνη για την αναπηρία και την αποκατάσταση αποδίδεται αποκλειστικά στο ίδιο το άτομο και σε μηδενικό βαθμό στο κοινωνικό σύνολο.

Το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας έχει δεχθεί αρκετή κριτική. Αρχικά, αρνητική θεωρείται η μεγάλη επιρροή σε αυτό των ιατρών και άλλων ειδικών, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στις διαδικασίες της διάγνωσης και της αντιμετώπισης του προβλήματος, αλλά επεκτείνεται και στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κοινωνία την έννοια της αναπηρίας (Haeghele & Hodge, 2016). Επιπλέον, το συγκεκριμένο μοντέλο προσδίδει αρνητικό χαρακτήρα στην αναπηρία, καθώς δίνει στο άτομο με αναπηρία τον ρόλο του ασθενή (op. cit.).

Σε κάθε περίπτωση, εμφανής είναι η επιρροή του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στην εκπαίδευση. Ακολουθώντας αυτή τη θεώρηση, ο μαθητής με αναπηρία αποτελεί το πρόβλημα, καθώς είναι διαφορετικός, χρειάζεται ειδικό εξοπλισμό, ειδικό περιβάλλον και εκπαιδευτικούς, αλλιώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο σχολικό περιβάλλον. Εφόσον, λοιπόν, αδυνατεί να μάθει στο γενικό πλαίσιο, αποκλείεται από αυτό (UNESCO, 2005). Οι μαθητές χωρίζονται σε κατηγορίες, ανάλογα με την αναπηρία τους και τοποθετούνται σε πλαίσια εκτός γενικού σχολείου (Ημελλου, 2017). Ως εκ τούτου, η Ειδική Αγωγή θεσπίζεται ως διακριτός τομέας από τη γενική εκπαίδευση, με τους μαθητές με αναπηρία να θεωρούνται μία διαφορετική παιδαγωγική ομάδα (Βλάχου κ.ά., 2012). Το γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του θεωρούνται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών αυτών, έτσι δεν

γίνονται αλλαγές και προσαρμογές στα προγράμματα εκπαίδευσης και τις διδακτικές προσεγγίσεις (ό.π.).

Κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ήρθε στο προσκήνιο μαζί με την ανάδυση του αναπηρικού κινήματος και τέθηκε σε αντιπαράβολή με το ιατρικό μοντέλο. Για τους υποστηρικτές του, στο μικροσκόπιο δεν βρίσκεται το άτομο και η αναπηρία του, αλλά οι κοινωνικοί περιορισμοί που τίθενται σε αυτό. Μία από τις πρώτες αναφορές εντοπίζεται στο κείμενο “Fundamental Principles of Disability” του Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976) (αφορούσε τα άτομα με σωματική αναπηρία), όπου προωθείται η άποψη ότι η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά το άτομο ανάπηρο, καθώς το αποκλείει από το κοινωνικό σύνολο.

Στο κείμενο γίνεται, επίσης, διάκριση μεταξύ των όρων “impairment” και “disability”. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην έλλειψη ή δυσλειτουργία κάποιου μέλους ή μηχανισμού του σώματος, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στους περιορισμούς που θέτει στο άτομο η κοινωνία, η οποία αδιαφορεί και συνεπώς δεν του επιτρέπει να συμμετέχει στις κοινωνικές δραστηριότητες (op.cit.).

Ο Barnes (1991) επεκτείνει τους ορισμούς, υποστηρίζοντας ότι ο όρος “impairment” αναφέρεται σε κάποιον λειτουργικό περιορισμό λόγω σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, ενώ ο όρος “disability” σχετίζεται με την έλλειψη ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία στη ζωή της κοινότητας, λόγω των εμποδίων που τίθενται.

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία θεωρείται μία κοινωνική κατασκευή, καθώς η κοινωνία είναι αυτή που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων μέσω κατάλληλων υπηρεσιών και προσαρμογών (Oliver, 1996, as cited in Anastasiou & Kauffman, 2013), θέτοντας μπροστά τους εμπόδια. Αυτή είναι, επομένως, ο παράγοντας που περιορίζει το άτομο και όχι η αναπηρία του. Ο αποκλεισμός του, δηλαδή, δεν οφείλεται

σε ανικανότητα του ίδιου, αλλά στην αδυναμία ή αδιαφορία της κοινωνίας να άρει τα εμπόδια με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το ανάπηρο άτομο (Haegele & Hodge, 2016).

Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο, όπου η αναπηρία έχει σαφώς αρνητική χροιά, εδώ η αναπηρία αυτή καθ' εαυτή δεν θεωρείται ούτε ως κάτι αρνητικό ούτε ως κάτι θετικό. Επιπλέον, στόχος της όποιας παρέμβασης δεν μπορεί να είναι η «διόρθωση», η θεραπεία του ατόμου, αλλά η κοινωνική αλλαγή ώστε να εξαλειφθούν τα εμπόδια που θέτει το περιβάλλον και να προκύψει μία περισσότερο συμπεριληπτική κοινωνία (op.cit).

Το κοινωνικό μοντέλο έχει δεχθεί και αυτό κριτική, η οποία εντοπίζεται στα εξής σημεία: Σύμφωνα με τον Giddens (2006), το κοινωνικό μοντέλο, εστιάζοντας αποκλειστικά στους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλονται, φαίνεται να παραγνωρίζει την επίπονη πραγματικότητα που μπορεί να βιώνει το άτομο λόγω της αναπηρίας του. Επιπλέον, η διάκριση ανάμεσα στους όρους “impairment” και “disability” που κάνουν οι υποστηρικτές του μοντέλου θα μπορούσε να θεωρηθεί τεχνητή, καθώς τα όρια μεταξύ τους δεν είναι ευδιάκριτα (op.cit.).

Βασική διαφορά του κοινωνικού με το ιατρικό μοντέλο, όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, είναι η οπτική ότι πρόβλημα αποτελεί, όχι ο μαθητής με αναπηρία, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αδυνατεί να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες κάθε παιδιού (άκαμπτες μέθοδοι και περιεχόμενο διδασκαλίας, έλλειψη εξοπλισμού κλπ), δεν μπορεί να διδάξει αυτούς τους μαθητές, με αποτέλεσμα να καθιστά το εκπαιδευτικό περιβάλλον μη προσβάσιμο και να τους αποκλείει από αυτό (UNESCO, 2005). Η επιρροή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας στην εκπαίδευση, επομένως, εντοπίζεται στην υιοθέτηση της αρχής της εκπαιδευτικής ένταξης (και όχι της απλής ενσωμάτωσης) και των αρχών του «Σχολείου για όλους», ενός σχολείου σχεδιασμένου εξαρχής για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Βλάχου κ.ά., 2012).

1.3 Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα – Η νομοθεσία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική παράθεση των κυριότερων νομοθετικών προβλέψεων που αποτέλεσαν σημαντικούς σταθμούς στην πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ο πρώτος νόμος με αναφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ήταν ο νόμος 1143/1981, ο οποίος προέβλεπε την παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άτομα «αποκλίνοντα του φυσιολογικού». Ως τέτοια ορίζονταν από τον νόμο τα άτομα τα οποία λόγω «οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στην ψυχοσωματική δομή ή στις επιμέρους λειτουργίες, σε βαθμό που δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν τη γενική εκπαίδευση που παρέχεται στα κανονικά άτομα». Ο νόμος όριζε ότι η φοίτηση των ατόμων αυτών μπορούσε να καταστεί υποχρεωτική από το 6^ο έως το 17^ο έτος της ηλικίας τους, προβλέποντας για τον σκοπό αυτό τη λειτουργία αυτοτελών ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία. Η διάγνωση δινόταν στο άτομο από Ιατροπαιδαγωγικούς ή Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς, με πρόβλεψη για την παροχή ιατρικής, φαρμακευτικής, νοσηλευτικής και ιδρυματικής περίθαλψης, καθιστώντας έτσι φανερή την επίδραση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας στο περιεχόμενο του νόμου αυτού.

Μερικά χρόνια αργότερα ακολούθησε ο νόμος 1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο περί Ειδικής Αγωγής, τα προβλεπόμενα για τη φοίτηση των ατόμων με αναπηρία παραμένουν τα ίδια, με τη διαφορά ότι αυτή μπορεί να καταστεί υποχρεωτική από το 3^ο έως το 18^ο έτος ηλικίας. Βασική διαφορά σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο είναι η απουσία του όρου «αποκλίνοντα άτομα» και η αντικατάστασή του από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες». Ο ορισμός τους παρόλα αυτά παραμένει ο ίδιος.

Από τα παραπάνω, διακρίνεται εμφανώς ο νομοθετικός διαχωρισμός μαθητών με και χωρίς αναπηρία και των εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία φοιτά η κάθε κατηγορία μαθητών. Ο νόμος 2817/2000 που ακολουθεί, σηματοδοτεί μία νέα περίοδο για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, ενώ ήρθε να καταργήσει αρκετά από τα προβλεπόμενα του ν.1566. Στο άρθρο 1, εμφανίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» τα οποία ορίζονται ως τα έχοντα «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι η ένταξη ή επανένταξη του ατόμου στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωσή του με το κοινωνικό σύνολο. Στον νόμο αυτό προβλέπεται, επίσης, η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Όσον αφορά τη φοίτηση, αυτή μπορεί να γίνεται σε ειδικά σχολεία και σε γενικά σχολεία, είτε σε τμήματα ένταξης (που αντικαθιστούν τον όρο «ειδικές τάξεις») είτε με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Νόμο σταθμό για την εξέλιξη της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί ο ν. 3699/2008. Εδώ ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», ενώ εισάγεται και ο όρος «αναπηρία», κάνοντας λόγο πλέον για «άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο νόμος καθιστά υποχρεωτική την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και προωθεί πρωτίστως τη φοίτηση των μαθητών στο γενικό σχολείο: Στην τάξη του γενικού σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, στο τμήμα ένταξης ή στην τάξη με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Σε ειδικά σχολεία φοιτούν οι μαθητές των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Με τον νόμο αυτό, τα Κ.Δ.Α.Υ. αντικαθίστανται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) τα οποία αναλαμβάνουν τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την εισήγηση για κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος

εκπαίδευσης, την εισήγηση για τη φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό κα. Άλλοι αξιολογικοί φορείς είναι η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Ο νόμος κάνει ακόμα αναφορά στην εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους» (“Design for All”) με στόχο τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις υποδομές και υπηρεσίες.

Για τους νόμους που παρατέθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι βρίσκονται πλησιέστερα στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, καθώς πρόκειται για νόμους διαχωριστικούς, οι οποίοι θεωρούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ως ζήτημα ενός ξεχωριστού τομέα, αυτού της Ειδικής Αγωγής, χωρίς να προβλέπουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δέκα χρόνια αργότερα από τη δημοσίευση του ν. 3699/2008, ακολούθησε ο ν. 4547/2018 στον οποίο διακρίνεται μία προσπάθεια για έναν πιο ενταξιακό προσανατολισμό της νομοθεσίας και της εκπαίδευσης. Στο άρθρο 2 του νόμου δίνεται ο ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο είναι «η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία». Στο άρθρο 7 ορίζεται επίσης η λειτουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία αντικαθιστούν τα ΚΕΔΔΥ. Αποστολή τους είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Ανάλογο σκοπό έχουν και τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) που αποτελούνται από σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ) που συγκροτούνται στα σχολεία αυτά.

1.4 Η Παράλληλη Στήριξη στο δημοτικό σχολείο

Η παράλληλη στήριξη αποτελεί στην Ελλάδα κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η υποστήριξη ενός μαθητή από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης προβλεπόταν νομικά από τον ν. 2817/2000. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του μεταγενέστερου νόμου 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή, παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ παρέχεται στους μαθητές εκείνους οι οποίοι μπορούν, με την κατάλληλη υποστήριξη, να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, κατόπιν σχετικής εισήγησης του διαγνωστικού φορέα (ΚΕΔΔΥ, σύμφωνα με τον νόμο αυτό).

Όπως ορίζεται στην Υπ. απόφαση 27922/Γ6/2007 σχετικά με τα καθήκοντά τους, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (ΠΣ) αξιολογούν τους μαθητές για τους οποίους έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη, συντάσσουν και υλοποιούν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) μέσα και έξω από την τάξη, σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Για την υλοποίηση του ΕΠΕ συνεργάζονται με τον διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του τμήματος και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με στόχο την ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Στην υλοποίηση του ΕΠΕ, επομένως, δύναται να συμμετέχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Σε διευκρινιστική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας το 2023 σχετικά με τη συγκεκριμένη Υ.Α., αναφέρεται ότι:

Η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής πράξης σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δύναται με μαθησιακή υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης τους. Στόχος είναι να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός αυτονομίας των μαθητών σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, για τη μετάβασή τους από την εξατομικευμένη υποστήριξη στην αυτόνομη λειτουργία τους στο πλαίσιο της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός ΠΣ δεν είναι «ατομικός εκπαιδευτικός» του μαθητή με αναπηρία, αλλά πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης του σχολείου με σκοπό την ένταξη του μαθητή σε αυτό. Η υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία, επομένως, αποτελεί ευθύνη του σχολείου ως φορέα συνολικά και όχι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού ΠΣ.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της εμπλοκής όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία, καθώς και της συνεργασίας τους με τον εκπαιδευτικό ΠΣ. Ο τελευταίος, επομένως, δύναται να λειτουργεί συνεργατικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της από κοινού διδασκαλίας, με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη και τη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή.

1.5 Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη

Η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής έχει συνδεθεί άμεσα με την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η συνεργασία αυτή, όμως, δεν συνεπάγεται απλώς την ταυτόχρονη παρουσία και ομαλή συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη. Η συνδιδασκαλία απαιτεί μία αλλαγή παραδείγματος, από την απομόνωση στην από κοινού διδασκαλία, αλλά και στον συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην από κοινού αξιολόγηση των μαθητών (Murawski & Bernhardt, 2016). Μπορεί ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να είναι υπεύθυνος για την εξατομίκευση της διδασκαλίας για τον μαθητή με αναπηρία, αλλά και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης (Russo, 2020). Και οι δύο, επομένως, πρέπει να συμμετέχουν εξίσου σε όλα τα στάδια: του σχεδιασμού, της διδασκαλίας, της διαχείρισης, της αξιολόγησης (op. cit.).

Αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί είναι ίδιοι. Αντίθετα, παρουσιάζουν διαφορές ως προς την εξειδίκευσή τους, καθώς ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης

εξειδικεύεται στα γνωστικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ γνωρίζει εις βάθος για τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία (op.cit). Αυτές ακριβώς οι διαφορές στην εξειδίκευση των δύο εκπαιδευτικών είναι που μπορούν να δώσουν περισσότερο βάθος στη διδασκαλία σε μία τάξη συνεκπαίδευσης, κάτι που ωφελεί όλους τους μαθητές (Friend et al., 2010). Αυτό βέβαια προϋποθέτει την καλή και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των δύο, ώστε να αποφευχθεί τυχόν σύγχυση και προβλήματα στην προσπάθειά τους να συνενώσουν αυτές τις διαφορετικές γνώσεις (Sileo, 2011). Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ενισχύεται όταν οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης διδάσκουν, συζητούν και επιλύουν τα προβλήματα συνεργατικά, όταν δεν λειτουργούν ως αυτόνομες μονάδες μέσα στο ίδιο περιβάλλον (Murdock et al., 2016). Ο κοινός σχεδιασμός και η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συστατικό για τη διαμόρφωση θετικού φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης, για όλους τους μαθητές της τάξης (Ημελλου, 2017). Σε μία τάξη συνδιδασκαλίας, η ισότητα μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών – ίδιο κύρος και διαμοιρασμός της ευθύνης για όλες τις πτυχές λειτουργίας της τάξης – αποβαίνει προς όφελος όλων των μαθητών (Sileo, 2011).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται έξι διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής της συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2016), τα οποία περιγράφονται με συντομία παρακάτω.

Ένας διδάσκει, Ένας παρατηρεί (One Teach, One Observe): Ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία στην τάξη, ενώ ο άλλος παρατηρεί προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών, τη συμπεριφορά τους κλπ.

Ένας διδάσκει, Ένας βοηθάει (One Teach, One Assist): Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος βοηθάει τους μαθητές που δυσκολεύονται, δίνει επεξηγήσεις, διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς.

Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternative Teaching): Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών με διαφορετικό τρόπο, έχοντας τη δυνατότητα για διαφοροποίηση ή εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel Teaching): Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν δύο ομάδες μαθητών, με την ίδια μέθοδο και τα ίδια μέσα. Εδώ η αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητών είναι μικρότερη, γι' αυτό επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο και στον εκπαιδευτικό να εστιάσει περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών.

Σταθμοί Διδασκαλίας (Station Teaching): Οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν διαφορετικές δραστηριότητες για μικρές ομάδες μαθητών σε διάφορες γωνιές της τάξης. Οι μαθητές περνούν εκ περιτροπής από αυτές, με τους εκπαιδευτικούς να τους υποστηρίζουν και καθοδηγούν.

Ομαδική Διδασκαλία (Team Teaching): Και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα το μάθημα, αναλαμβάνοντας από κοινού όλες τις πλευρές της διδασκαλίας.

Στην Ελλάδα, μία μορφή συνδιδασκαλίας αποτελεί η εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης από εκπαιδευτικό ΕΑΕ (ή και γενικής εκπαίδευσης). Η μορφή αυτή, όμως, με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη, δεν φαίνεται να αντιστοιχεί ακριβώς σε κάποιο από τα παραπάνω μοντέλα συνδιδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η πραγματικότητα για τον τρόπο εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στη σχολική τάξη αποτυπώνεται μέσα από ελληνικές και ξένες έρευνες, οι οποίες εμπεριέχουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεργασία τους.

Σε έρευνες που εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί γενικά αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, στην πράξη όμως ανιχνεύουν αρκετές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ΠΣ σε έρευνα που συμμετείχαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναγνώριζαν τα οφέλη της ύπαρξης εκπαιδευτικού ΠΣ στην τάξη,

τόσο για τον μαθητή με αναπηρία όσο και για τους συμμαθητές του. Όσον αφορά, όμως, τη μεταξύ τους συνεργασία, ανέφεραν ότι ήταν «αποκομμένοι» μεταξύ τους κατά τη διδασκαλία και δεν συμμετείχαν σε από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές (ό.π.). Ο εκπαιδευτικός ΠΣ είχε ως κύρια ευθύνη την υποστήριξη του ενός μαθητή και ο εκπαιδευτικός γενικής τη διδασκαλία του τμήματος (ό.π.). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ αντιλαμβάνονταν ότι ο ρόλος τους αφορούσε την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της αυτονομίας του παιδιού, αλλά και τη φύλαξή του. Ο ρόλος τους, επομένως, θεωρείτο υποστηρικτικός προς τον μαθητή με αναπηρία, καθιστώντας δύσκολο να θεωρηθεί ισότιμος με τον ρόλο του εκπαιδευτικού του τμήματος (ό.π.).

Αντίστοιχα ευρήματα παρέχει έρευνα με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ΠΣ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι αναγνωρίζουν και αυτοί τα μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη της ΠΣ για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία, αλλά αναφέρουν και δυσκολίες στη συνεργασία τους (Παπανικολάου, 2018). Οι ρόλοι τους στην τάξη είναι απόλυτα διαχωρισμένοι, δεν οργανώνουν, διδάσκουν ή αξιολογούν από κοινού και η συνεργασία τους αφορά μόνο τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία, όχι το σύνολο της τάξης. Οι ρόλοι των δύο δεν είναι οριοθετημένοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν τους αντιλαμβάνονται με απόλυτη σαφήνεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΠΣ εκλαμβάνεται ως υποστηρικτικός και βοηθητικός, όχι ισότιμος με του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος παραμένει κυρίαρχος (ό.π.). Αυτό προκύπτει και από έρευνα στην οποία εκπαιδευτικοί ΠΣ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωναν ότι επικοινωνούσαν καλά με τους εκπαιδευτικούς γενικής, μοιράζονταν τις γνώσεις τους, συναποφάσιζαν για ζητήματα λειτουργίας της τάξης, δεν μπορούσαν, όμως, να ασκήσουν κάποιου είδους κριτική στον εκπαιδευτικό του τμήματος (Μαντροπαλιάς & Anastasiou, 2013).

Σε άλλη έρευνα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε τάξεις με παράλληλη στήριξη δήλωναν ότι αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στον από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση της διδασκαλίας

από αυτόν που χρειάζονταν στην πραγματικότητα (Strogilos et al., 2016). Αν και δήλωναν ότι θα ήθελαν περισσότερο χρόνο για να σχεδιάζουν μαζί τις δραστηριότητες του μαθήματος, στην πραγματικότητα αφιέρωναν τον όποιο χρόνο είχαν στο να συζητούν πώς ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ θα διδάξει τους μαθητές με αναπηρία και τι θα κάνει ο εκπαιδευτικός γενικής με το υπόλοιπο τμήμα. Στην πράξη, το μοντέλο συνδιδασκαλίας που εφαρμόζαν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν αυτό κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός του τμήματος διδάσκει, έχοντας τον κυρίαρχο ρόλο, με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία. Οι λόγοι που αυτό επιλέγεται είναι, σύμφωνα με τους ίδιους, είτε γιατί ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είναι περισσότερο καταρτισμένος για να εργαστεί με τους μαθητές με αναπηρία, είτε γιατί αυτό επιβάλλουν οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών αυτών (op. cit.).

Σύμφωνα με την έρευνα των Παντελιάδου κ.ά. (2014) με εκπαιδευτικούς ΠΣ και γενικής εκπαίδευσης στο δημοτικό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν μαζί, δεν σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα ούτε αξιολογούν μαζί τους μαθητές της τάξης, δεν μοιράζονται ρόλους και ευθύνες για όλη την τάξη, παρά μόνο σε ό,τι αφορά τον μαθητή με αναπηρία. Για τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση της τάξης, οι ίδιοι παραμένουν κυρίαρχοι και ο άλλος εκπαιδευτικός θεωρείται βοηθός στην τάξη. Σε αυτό το τελευταίο συμβάλλουν και οι διατάξεις του νόμου της ειδικής αγωγής (3699/2008), οι οποίες δεν ορίζουν με σαφήνεια τους ρόλους των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη.

Ο διαχωρισμός των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, η ασάφεια που τους περιβάλλει και οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ τους ανιχνεύονται στις απόψεις τους και σε άλλες έρευνες (Νόβα, 2021; Ψύρρα, 2017), με την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δύο να αποτελεί πιθανή αιτία αποτυχίας ενός προγράμματος ένταξης μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη (Mavropalias & Anastasiou, 2013).

Σε έρευνες ξένων χωρών, εντοπίζονται αντίστοιχα ευρήματα. Σε ανασκοπήσεις της ερευνητικής βιβλιογραφίας, προέκυψε ότι σε πολλές τάξεις συνδιδασκαλίας το μοντέλο που επικρατεί είναι αυτό του «Ένας διδάσκει, Ένας βοηθάει» (“One Teach, One Assist”), με τους δύο εκπαιδευτικούς να έχουν ξεχωριστά καθήκοντα στην τάξη (Iacono et al., 2023; Paulsrud & Nilholm, 2023). Οι ρόλοι και οι ενέργειες του καθενός από τους εκπαιδευτικούς δεν φαίνεται να είναι απόλυτα σαφείς και καθορισμένοι (Iacono et al., 2023), αλλά σε κάθε περίπτωση προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός του τμήματος διατηρεί έναν κυρίαρχο ρόλο στη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ περιορίζεται σε έναν ρόλο βοηθητικό (Paulsrud & Nilholm, 2023). Οι διακριτοί ρόλοι και τα ξεχωριστά καθήκοντα των δύο εκπαιδευτικών προκύπτουν και σε έρευνα με εκπαιδευτικούς γερμανικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιπλέον δήλωναν ότι θέλουν να συνεργάζονται και να προετοιμάζονται μαζί για το μάθημα, αν και στην πράξη χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορούν να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν από κοινού τη διδασκαλία (Jurkowski et al., 2023).

Κεφάλαιο 2^ο: Φυσική Αγωγή και μαθητές με αναπηρία

2.1 Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο

Η αξία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο έχει αναγνωριστεί εδώ και αρκετά χρόνια. Η UNESCO (1978) διακηρύσσει ότι:

Κάθε άνθρωπος έχει το θεμελιώδες δικαίωμα της πρόσβασης στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό, που είναι απαραίτητα για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να εγγυηθεί η ελευθερία του ατόμου να αναπτυχθεί σωματικά, ηθικά και πνευματικά με τη Φυσική Αγωγή (άρθρο 1).

Όπως ορίζει η Διακήρυξη του Βερολίνου, «η Φυσική Αγωγή είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για τον εφοδιασμό των παιδιών με τις δεξιότητες, στάσεις, αξίες, γνώσεις και κατανόηση που χρειάζονται για τη δια βίου συμμετοχή τους στην κοινωνία» (UNESCO & MINEPS V, 2013).

Όσον αφορά ειδικότερα τους μαθητές με αναπηρία, η συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) έχει ιδιαίτερη αξία. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στο μάθημα και σε αθλητικές δραστηριότητες, ενισχύεται η πλήρης συμμετοχή τους και σε κοινωνικές δραστηριότητες, προωθείται ο σεβασμός για τα άτομα με αναπηρία, γίνεται εμφανές ότι η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό (και όχι μόνο) πλαίσιο είναι δυνατή (McLennan & Thompson, 2015). Η ΦΑ επομένως είναι ένα μάθημα στο οποίο πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές με αναπηρία. Για να είναι, όμως, δυνατή η παροχή ποιοτικής ΦΑ θα πρέπει επιπλέον να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θα λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να εντάσσουν αποτελεσματικά τα παιδιά στο μάθημα της ΦΑ και ευέλικτα και προσαρμόσιμα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία θα διευκολύνουν την ένταξη στο μάθημα (op. cit.).

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, το μάθημα της ΦΑ διδάσκεται σε όλες τις τάξεις, καταλαμβάνοντας δύο με τρεις ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Υπ. Απόφαση 21072β/Γ2),

γενικός σκοπός του μαθήματος της ΦΑ είναι η σωματική ανάπτυξη των μαθητών, η ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια και η αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Ως προτεραιότητα, όμως, του μαθήματος προωθείται η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και η ενίσχυση της υγείας τους.

Οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος της ΦΑ, όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ό.π.), αφορούν τον σωματικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα. Συγκεκριμένα, στους σκοπούς του σωματικού τομέα συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη των κινητικών, σωματικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, η ανάπτυξη της ταχύτητας και ευλυγισίας, της μη λεκτικής επικοινωνίας, η προαγωγή της υγείας κα. Στον συναισθηματικό τομέα συμπεριλαμβάνονται κοινωνικοί και ηθικοί στόχοι, όπως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας, υπευθυνότητας, αυτοπειθαρχίας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη ηθικών αρετών (δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλου, σωστή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας κα). Ο γνωστικός τομέας, αντίστοιχα, αφορά την επίτευξη γνωστικών στόχων, όπως η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τον αθλητισμό και τους κανονισμούς αθλημάτων. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται στο δημοτικό σχολείο μέσω παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών, αναγνωρισμένων αθλημάτων, ελληνικών παραδοσιακών χορών, μουσικοκινητικής αγωγής.

Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, η στόχευση εντοπίζεται περισσότερο στο να κινούνται τα παιδιά πολύ και ελεύθερα και να έχουν ευκαιρίες να παίζουν μόνο τους, ανά δύο ή σε μικρές ομάδες. Οι μεγαλύτερες τάξεις, από την άλλη, συνδέονται περισσότερο με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και τη συστηματική διδασκαλία του κάθε αντικειμένου (ό.π.).

2.2 Φυσική Αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση στο γενικό σχολείο

Μέσω της ανασκόπησης των ερευνών σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημά τους, προκύπτουν ανάμεικτα ευρήματα σχετικά με τη στάση τους, η οποία φαίνεται να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, οι συμμετέχοντες στις έρευνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν γενικά θετική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι ΕΦΑ που δίδασκαν σε δημοτικά και γυμνάσια της Πορτογαλίας εκφράζονταν θετικά, αναγνωρίζοντας πολλά οφέλη της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, όπως η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, η καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης στους συμμαθητές του παιδιού με αναπηρία, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή, η ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να μάθει πράγματα από το παιδί με αναπηρία (Campos et al., 2015). Αναγνώριζαν ως δική τους ευθύνη να βρουν τους κατάλληλους τρόπους ώστε να εντάξουν πλήρως τα παιδιά στο μάθημά τους. Η στάση τους απέναντι στην ένταξη επηρεαζόταν από την προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία στη ΦΑ, τη σχετική εκπαίδευση που είχαν λάβει στο πανεπιστήμιο, τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας (op. cit.). Οι ΕΦΑ δημοτικών σχολείων της Ισπανίας είχαν θετική προδιάθεση στο να διδάξουν μαθητές με αναπηρία, ήταν διατεθειμένοι να αντιμετωπίσουν τις σχετικές προκλήσεις και αναγνώριζαν τη σημασία της συνεκπαίδευσης, θέτοντας όμως ως απαραίτητη προϋπόθεση την προετοιμασία και εκπαίδευσή τους πάνω σε αυτά τα ζητήματα (Rojó – Ramos et al., 2022). Αντίστοιχα σε γυμνάσια στην Ιρλανδία, οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούσαν δύσκολο το έργο της ένταξης των μαθητών με αναπηρία, διατηρούσαν θετική στάση και δήλωναν πως ένιωθαν ικανοί να επιτελέσουν αυτό το έργο (McGrath et al., 2019). Διατηρούσαν, όμως, επιφυλάξεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο μπορούσαν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με κάποια σοβαρή μορφή αναπηρίας, ενώ εξέφραζαν και δύο ανησυχίες σχετικά με

τους μαθητές με αναπηρία και το μάθημα της ΦΑ ειδικά: Λόγω της μη ενασχόλησης των μαθητών αυτών με τον αθλητισμό, οι εκπαιδευτικοί ανησυχούσαν για την υγεία τους, ενώ παρατηρούσαν ότι το μάθημά τους προκαλούσε συχνά άγχος σε κάποιους από αυτούς τους μαθητές (op. cit.).

Στις ΗΠΑ, τα ευρήματα διαφοροποιούνται. Εκπαιδευτικοί γυμνασίων, ειδικά αυτοί με λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δήλωναν ότι το έργο της ενταξιακής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στη ΦΑ είναι δύσκολο, καθώς προσθέτει αρκετές επιπλέον απαιτήσεις στη διδασκαλία τους και επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία για τους υπόλοιπους μαθητές (Hersman & Hodge, 2010). Υπήρχαν πολλοί παράγοντες που καθόριζαν το πόσο δύσκολο θεωρούν αυτό το έργο, όπως η εμπειρία τους και οι γνώσεις τους για τους μαθητές με αναπηρία, η εκπαίδευση που είχαν λάβει, η υποστήριξη που είχαν, ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών που συμμετείχαν στο μάθημά τους (op. cit.). Η διδακτική εμπειρία και η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή αναδείχθηκαν ως παράγοντες που επηρέαζαν τις στάσεις των ΕΦΑ δημοτικών και γυμνασίων και στην έρευνα των Beamer και Yun (2014). Αντίστοιχοι παράγοντες επηρέαζαν τις στάσεις και των γυμναστών γυμνασίων σε άλλη έρευνα, οι οποίοι επιπλέον ανέφεραν ότι, ενώ ήθελαν να διδάσκουν όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και λάμβαναν ικανοποίηση με τις επιτυχίες των μαθητών με αναπηρία στο μάθημά τους, το έργο της ένταξης ήταν δύσκολο και περίπλοκο, ειδικά για τα παιδιά με αναπηρίες σοβαρότερης μορφής (Casebolt & Hodge, 2010). Οι ΕΦΑ είχαν χαμηλότερες προσδοκίες για την επίδοση αυτών των μαθητών και δυσκολεύονταν όταν καλούνταν να σχεδιάσουν ένα μάθημα κατάλληλο για αυτούς, κάνοντας τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους (op. cit.).

Σχετικές έρευνες σε ασιατικές χώρες αναδεικνύουν τις κυρίως λιγότερο θετικές στάσεις των ΕΦΑ απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων στο Χονγκ Κονγκ εμφανίζονταν ουδέτεροι απέναντι στη φοίτηση μαθητών με αναπηρία στο γενικό

πλαίσιο, δεν ένιωθαν ικανοί να διδάξουν αυτούς τους μαθητές, καθώς δεν είχαν και την ανάλογη υποστήριξη ή εκπαίδευση (Li et al., 2012). Στην ίδια περιοχή, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν λιγότεροι θετικοί απέναντι στην ένταξη στη ΦΑ μαθητών με αναπηρία, καθώς επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση και στην αυτοεκτίμησή τους, αλλά την εφάρμοζαν προκειμένου να συμμορφώνονται με την επίσημη ενταξιακή πολιτική των ανωτέρων τους (Qi & Ha, 2012). Κινέζοι εκπαιδευτικοί δημοτικών και γυμνασίων ήταν αρνητικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με κινητική αναπηρία, υπερκινητικότητα ή σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ πιο θετικοί ήταν όσοι είχαν εκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή ή είχαν στο παρελθόν θετικές εμπειρίες διδάσκοντας μαθητές με αναπηρία (Wang et al., 2015).

Όσον αφορά τους Έλληνες ΕΦΑ, εντοπίζονται λίγες σχετικές έρευνες. Οι Doulkeridou et al. (2011) βρήκαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά τους διατηρούσαν μία θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ, σε αντίθεση με τα ευρήματα έρευνας στην οποία οι μισοί συμμετέχοντες ήταν θετικοί, οι υπόλοιποι ήταν αρνητικοί όσον αφορά μαθητές με αναπηρία σοβαρότερης μορφής, με ένα μικρό ποσοστό των ΕΦΑ να δηλώνει επαρκώς προετοιμασμένο για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Κουτίδης, 2020). Ανέτοιμοι για τη συνεκπαίδευση δήλωναν και οι Έλληνες ΕΦΑ σε έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράγοντες που επηρέαζαν τις στάσεις τους φαίνεται, όπως και σε ξένες έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, να είναι η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή και η προηγούμενη θετική ή αρνητική διδακτική εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία (Μαρινάκου – Καλαϊτζίδα, 2017).

2.3 Φυσική Αγωγή και Παράλληλη Στήριξη στο γενικό σχολείο

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπως διαφάνηκε από τα παραπάνω, είναι ένα μάθημα με ιδιαίτερη αξία για όλους τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά, είναι ένα μάθημα τα χαρακτηριστικά του οποίου μπορούν να θέσουν ορισμένες προκλήσεις στους μαθητές με αναπηρία που καλούνται να το παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ουσιαστικά σε αυτό. Σε αυτή τη διαδικασία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ), ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), αλλά και η μεταξύ τους συνεργασία.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ΠΣ με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ορίζεται νομοθετικά για το ελληνικό δημοτικό σχολείο (Ν.3699/2008). Ο εκπαιδευτικός της ΠΣ, δηλαδή, δύναται να υποστηρίξει τους μαθητές σε όλα τα μαθήματα και, ως εκ τούτου, να συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς μαθημάτων ειδικοτήτων και όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στο μάθημα της ΦΑ αποτυπώνεται κυρίως σε έρευνες ξένων χωρών, καθώς το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί μία ελάχιστα διερευνημένη περιοχή στον ελληνικό χώρο. Συγκεκριμένα, σε ελληνική έρευνα που εντοπίστηκε, εξετάστηκαν μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων οι απόψεις ΕΦΑ και ΠΣ για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο μάθημα αυτό. Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη ΦΑ, καθώς υπήρχε έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους, οι ΕΦΑ δεν κατείχαν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα στο μάθημα αυτό και δεν υποστήριζαν πάντα τους μαθητές (Κουτίδης, 2020). Ένα ακόμα ζήτημα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτό της κατανόησης των ρόλων τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΠΣ και ΦΑ πίστευε ότι ο ρόλος τους δεν ήταν αρκετά ξεκάθαρος στο μάθημα αυτό και δεν οριζόταν από ένα σαφές

νομοθετικό πλαίσιο (ό.π.), ώστε να γνωρίζουν όλοι τι πρέπει να κάνουν για να ενταχθεί ο μαθητής με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ.

Περισσότερες έρευνες για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στη ΦΑ εντοπίζονται στην ξένη ερευνητική βιβλιογραφία, αν και είναι ένα θέμα που δεν φαίνεται να έχει ερευνηθεί εκτενώς. Σε έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία αποτυπώθηκαν οι απόψεις των βοηθών εκπαιδευτικών που υποστήριζαν μαθητές με αναπηρία στα γενικά σχολεία (“learning support assistants”) για το έργο τους στο μάθημα της ΦΑ (Maher, 2016). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια των ερευνητών, οι βοηθοί θεωρούν ότι οι ΕΦΑ δεν τους συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία σχεδιασμού του μαθήματος και οι ίδιοι δεν καθορίζουν σε κανέναν βαθμό τι θα διδαχθεί στη γυμναστική και πώς θα σχεδιαστεί ένα διαφοροποιημένο μάθημα, κατάλληλο και για τους μαθητές με αναπηρία (op. cit.). Ο κυρίαρχος ρόλος ανήκει στους ΕΦΑ, οι οποίοι δεν συμβουλεύονται τους βοηθούς εκπαιδευτικούς για κάποιο από τα στάδια της διδασκαλίας. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών περιορίζεται σε συζητήσεις που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών κατά τη διάρκεια της γυμναστικής, την ενημέρωση στους βοηθούς για τις δραστηριότητες που θα γίνουν, για τις ομάδες με τις οποίες θα δουλέψουν κλπ. (op. cit.). Σε άλλη έρευνα επίσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, μελετήθηκαν οι απόψεις των ΕΦΑ για το ίδιο θέμα (Haycock & Smith, 2011), οι οποίες ποικίλλαν. Από τη μία, αποτιμούσαν ως θετική τη συνεργασία τους με τους βοηθούς εκπαιδευτικούς στο μάθημά τους, καθώς η παρουσία του βοηθού – ο οποίος υποστήριζε σε ατομικό επίπεδο τον μαθητή στη γυμναστική – επέτρεπε στον ΕΦΑ να εντάξει τον μαθητή στο μάθημά του, χωρίς να χρειαστεί να κάνει ιδιαίτερες προσαρμογές και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του. Από την άλλη, το γεγονός ότι οι βοηθοί εκπαιδευτικοί είτε δεν κατείχαν γνώσεις πάνω στο αντικείμενο της ΦΑ είτε δεν έθεταν ως προτεραιότητά τους το συγκεκριμένο μάθημα για να υποστηρίξουν τον μαθητή με

αναπηρία, οδηγούσε τους ΕΦΑ στη διατύπωση αρνητικών απόψεων σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία (op. cit.).

Στην έρευνα των Bryan et al. (2013) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, καταγράφηκαν οι απόψεις και των ΕΦΑ και των εκπαιδευτικών που υποστήριζαν τους μαθητές με αναπηρία (“paraeducators” όπως αναφέρονται στις ΗΠΑ) με την αξιοποίηση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, καθώς και παρατήρησης. Τα ευρήματα της έρευνας αποτύπωσαν κυρίως το ζήτημα της ασάφειας των ρόλων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, για τους paraeducators, πρόκληση αποτελούσε το γεγονός ότι δεν γνώριζαν ακριβώς τα όρια του ρόλου τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ότι οι γυμναστές δεν ήξεραν τι να περιμένουν από αυτούς ή ότι δεν εκτιμούσαν αρκετά τη συνεισφορά τους στο μάθημα (op. cit.). Αντίστοιχα, οι ΕΦΑ ανέδειξαν και αυτοί το ζήτημα της ασάφειας των ρόλων, καθώς δεν γνώριζαν ποιος ήταν ο ρόλος του paraeducator στο μάθημά τους, αλλά δεν ήταν βέβαιοι ούτε και για τον δικό τους ρόλο όταν υπήρχαν στο μάθημά τους παιδιά με αναπηρία και οι ίδιοι έπρεπε να συνεργαστούν με τον άλλο εκπαιδευτικό. Μία συνεργασία η οποία, όπως προέκυψε από τα ευρήματα, δεν υπήρχε καθώς οι ΕΦΑ θεωρούσαν τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία στη ΦΑ ως αποκλειστική ευθύνη και αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού που τους υποστήριζε (op. cit.).

Στην έρευνα των Pedersen et al. (2014), οι ΕΦΑ σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας δήλωναν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν τους μαθητές με αναπηρία (“paraprofessionals” όπως αναφέρονται σε αυτή τη χώρα). Και αυτό γιατί θεωρούσαν ότι η παρουσία αυτών των εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητη, ώστε να μην χρειαστεί να αποκλειστεί από το μάθημα το παιδί με αναπηρία, αλλά και γιατί οι ίδιοι έπαιρναν γνώσεις από αυτούς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τρόπους επικοινωνίας με το παιδί και διαχείρισης της συμπεριφοράς του. Παρ’ όλα αυτά, δήλωναν ότι οι paraprofessionals δεν συμμετείχαν στον σχεδιασμό του μαθήματος, δεν

είχαν κάτι ιδιαίτερο να συνεισφέρουν σε τομείς που αφορούν συγκεκριμένα το αντικείμενο της φυσικής αγωγής, ο ρόλος τους περιοριζόταν στο να ακολουθούν οδηγίες και να λειτουργούν περισσότερο ως «φροντιστές» του μαθητή και ως μία «επιπλέον βοήθεια» για τους ίδιους. Αυτός ο ρόλος τους βέβαια δεν βοηθούσε τους μαθητές με αναπηρία να καταλάβουν ότι η φυσική αγωγή στο σχολείο και η σωματική άσκηση είναι εξίσου σημαντική και απαραίτητη για την υγεία τους (op. cit.).

Αυτή η τελευταία θεώρηση των ΕΦΑ φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση ερευνών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη ΦΑ σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (Farr, 2018). Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ φαίνεται να περιορίζονται στον ρόλο του «βοηθού», λειτουργώντας μόνο επικουρικά, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή, όμως, μπορεί να είναι πολύτιμη. Όπως ανέφεραν βοηθοί εκπαιδευτικοί σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην Αγγλία, όταν συμμετείχαν από κοινού με τον ΕΦΑ στον σχεδιασμό και στη διδασκαλία των δραστηριοτήτων, ο ρόλος τους στο μάθημα ήταν περισσότερο σημαντικός και οι ίδιοι αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους, ενώ αυτός ο συνεργατικός σχεδιασμός απέφερε θετικά και σε όλους τους μαθητές, εκτός από τους εκπαιδευτικούς (Vickerman & Blundell, 2012).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στο μάθημα αυτό στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ και οι απόψεις τους για τη συνεργασία που έχουν οι ίδιοι με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, οι οποίοι υποστηρίζουν τους μαθητές με αναπηρία στο συγκεκριμένο μάθημα. Οι δύο τομείς αυτοί δεν είναι ιδιαίτερα ερευνημένοι στην Ελλάδα, καθώς εντοπίστηκαν λίγες έρευνες που αφορούσαν τις απόψεις των Ελλήνων ΕΦΑ για την ενταξιακή εκπαίδευση (Doulkeridou et al., 2011; Κουτίδης, 2020; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2020) και τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ (Κουτίδης, 2020). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΠΣ με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος έχει ερευνηθεί εκτενέστερα (Μαυροπαλιάς, 2013; Μανροπαλιάς & Anastasiou, 2013; Νόβα, 2021; Παντελιάδου κ.ά., 2014; Παπανικολάου, 2018; Strogilos et al., 2016; Ψύρρα, 2017), η συνεργασία τους, όμως, με τους εκπαιδευτικούς των μαθημάτων ειδικότητας – συμπεριλαμβανομένης της ΦΑ – δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνών. Το μάθημα της ΦΑ είναι ένα μάθημα με ιδιαίτερη αξία για όλους τους μαθητές, που έχει αναγνωριστεί και από διεθνή κείμενα, μπορεί όμως να αποτελέσει ένα μάθημα «πρόκληση» για τους μαθητές με αναπηρία, όπως έχει διαφανεί από σχετικές έρευνες. Ως εκ τούτου, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της παράλληλης στήριξης στην ομαλή ένταξη του μαθητή με αναπηρία συγκεκριμένα στο μάθημα της ΦΑ.

3.2 Επιλογή ερευνητικής μεθοδολογίας

Για την προσέγγιση του θέματος της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη σε βάθος διερεύνηση της εμπειρίας και των αντιλήψεων των κοινωνικών υποκειμένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008). Στόχος της δεν είναι η εκ των προτέρων διατύπωση μίας θεωρίας, αλλά η διαμόρφωση θεωρητικών θέσεων μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα (ό. π.).

Όπως αναφέρει ο Creswell (2016), στις ποιοτικές έρευνες παρατηρούμε ιδιαίτερα κύρια χαρακτηριστικά για κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, στοιχείο που τις διαφοροποιεί από τις ποσοτικές έρευνες. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η «ανοιχτή» δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, η συλλογή των δεδομένων με βάση τα λεγόμενα λίγων συμμετεχόντων, η ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιώντας περιγραφές και θέματα κα (op. cit.).

3.3 Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η συνέντευξη, η οποία αξιοποιείται συχνότατα στις ποιοτικές έρευνες. Μέσω της συνέντευξης, ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων (Tuckman, 1972, as cited in Cohen et al., 2008).

Συγκριτικά με το ερωτηματολόγιο, το πλέον διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων είναι τα εξής: Επιτρέπει στον ερευνητή να εξηγήσει καλύτερα τον σκοπό της έρευνας στους συμμετέχοντες, ενώ παρέχει τη δυνατότητα για περαιτέρω διευκρινίσεις, ώστε να γίνουν κατανοητές οι ερωτήσεις αλλά και οι απαντήσεις που δίνονται (Αθανασίου, 2000). Οι ευκαιρίες για μεγαλύτερη εμβάθυνση στα δεδομένα είναι περισσότερες συγκριτικά με το

ερωτηματολόγιο (Tuckman, 1972, as cited in Cohen et al., 2008). Η συνέντευξη, επίσης, έχει όλα τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η άμεση επικοινωνία μεταξύ των δύο προσώπων, συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη συγκέντρωση των δεδομένων χωρίς μεγάλο ποσοστό διαρροής (πληρότητα απαντήσεων από όλους τους συμμετέχοντες) (Αθανασίου, 2000; Δημητρόπουλος, 2009). Παράλληλα, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων, βλέποντας τα πράγματα μέσα από τη δική τους οπτική (Ιωσηφίδης, 2008).

Ταυτόχρονα, η συνέντευξη παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα σε σχέση με το ερωτηματολόγιο: Απαιτεί περισσότερο χρόνο, απευθύνεται σε μικρότερα δείγματα συμμετεχόντων (μικρή αντιπροσωπευτικότητα) (Αθανασίου, 2000), βασίζεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες του συνεντευκτή και τα αποτελέσματά της δύναται να επηρεαστούν από την υποκειμενικότητα του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008), ενώ θεωρείται ότι έχει γενικότερα πιο χαμηλή αξιοπιστία σε σχέση με το ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2008).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρεις βασικοί τύποι συνέντευξης: η δομημένη, η ημι – δομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη (Αθανασίου, 2000; Ιωσηφίδης, 2008). Στη δομημένη συνέντευξη, το περιεχόμενο, η σειρά και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα, χωρίς να δίνεται στον συνεντευκτή η ελευθερία για τροποποιήσεις (ό.π.). Στην ημι – δομημένη συνέντευξη, υπάρχουν οι προκαθορισμένες ερωτήσεις, δίνεται όμως στον συνεντευκτή η δυνατότητα να αλλάξει το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων ή να διατυπώσει και άλλες ερωτήσεις, αν αυτό χρειάζεται (Ιωσηφίδης, 2008). Τέλος, η μη δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την απουσία ερωτήσεων που έχουν καθοριστεί από πριν, καθώς πρόκειται περισσότερο για ελεύθερη έκφραση των απόψεων από πλευράς συμμετεχόντων (Αθανασίου, 2000; Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης όπου οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες εκ των προτέρων σε έναν οδηγό και υπήρχε η δυνατότητα για

αλλαγή της σειράς και του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων, καθώς και για την προσθήκη και άλλων ερωτήσεων (follow – up) κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Τύποι ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στον οδηγό της συνέντευξης ήταν οι εξής:

- Κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων πχ φύλο, μορφωτικό επίπεδο.
- Ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επέτρεπαν στον συνεντευξιζόμενο να απαντήσει ελεύθερα χωρίς περιορισμούς.
- Ερωτήσεις γνώμης, προκειμένου να γίνει ανίχνευση των στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προέκυψαν ερωτήσεις αποσαφήνισης ώστε να αποσαφηνιστούν κάποια από τα λεγόμενα του συνεντευξιζόμενου, καθώς και ερωτήσεις συνέχισης (follow – up questions), για την επεξεργασία ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη συζήτηση (Rubin & Rubin, 2005, οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008).

3.4 Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης για την παρούσα έρευνα χωρίστηκε σε δύο μέρη: Στάσεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο και Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Ορισμένες από τις ερωτήσεις της συνέντευξης προήλθαν από το ερωτηματολόγιο My thinking about inclusion (Stoiber et al.,1998), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις διαμορφώθηκαν από την ερευνήτρια με βάση την ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, όπως αναλύεται στις επόμενες γραμμές.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ διερευνώνται οι στάσεις τους για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών στο γενικό σχολείο. Η διερεύνηση αυτή είναι σημαντική καθώς οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή

εκπαίδευση μπορεί να επηρεάζουν τις πρακτικές που ακολουθούν, τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις προσδοκίες τους για τα αποτελέσματα αυτής (op. cit.). Σε προγενέστερες έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ για την ενταξιακή εκπαίδευση έχουν προκύψει ανάμεικτα ευρήματα. Σε κάποιες από αυτές εμφανίζονται θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο μάθημά τους (Campos et al., 2015; Κουτίδης, 2020) και σε άλλες αναδεικνύεται η αρνητική στάση τους (Qi & Ha, 2012) ή η ποικιλία των απόψεων ανάλογα την ηλικία τους και τη σχετική επιμόρφωσή τους (Hodge et al., 2009). Σε όλες τις έρευνες, όμως, αναγνώριζαν τα θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και ενίσχυση αυτοπεποίθησης (Κουτίδης, 2020), ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδοχή και συνεργασία (Campos et al., 2015), παροχή ευκαιριών (Qi & Ha, 2012). Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση στο ελληνικό γενικό σχολείο. Έτσι, στο ερωτηματολόγιο συνέντευξης της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις (7, 8, 9) οι οποίες επιχειρούν να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά: α) με το κατά πόσο οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να συνεκπαιδευτούν στο γενικό σχολείο μαζί με τους μαθητές χωρίς αναπηρία, κάτι που αποτελεί βασική αντίληψη και είναι προϋπόθεση για την επιτυχή ή όχι εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Stoiber et al., 1998), β) με το ποια είναι τα αποτελέσματα της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς οι προσδοκίες τους συνδέονται με τη συμπεριφορά τους (op. cit.) και γ) με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή με αναπηρία. Οι παραπάνω ερωτήσεις προέρχονται από το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των στάσεων εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση *My thinking about inclusion* (op. cit.).

Στις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, εκτός από τα θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης, αναδεικνύονται και οι δυσκολίες/προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη

διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, όπως η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης (Campos et al., 2015; Hodge et al., 2009; Qi & Ha, 2012), η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού (Hodge et al., 2009; Κουτίδης, 2020), οι δυσκολίες που προκύπτουν από συγκεκριμένους τύπους αναπηρίας (Campos et al., 2015). Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΦΑ αναφέρουν σε ξένες έρευνες τρόπους με τους οποίους προσπαθούν οι ίδιοι να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες (Campos et al., 2015; Qi & Ha, 2012). Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί αν και με ποιο τρόπο επιβεβαιώνονται ή όχι τα παραπάνω ευρήματα για το μάθημα της ΦΑ στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, οι επόμενες ερωτήσεις του πρώτου μέρους (10, 11, 12) έχουν ως στόχο να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για επιμέρους ζητήματα της διδασκαλίας τους σε τμήματα με μαθητές με αναπηρία (δυσκολίες, διαφορά ανάλογα τον τύπο αναπηρίας, προσαρμογές διδασκαλίας).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με τη συνεργασία τους με τον/την εκπαιδευτικό ΠΣ και την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο. Η διερεύνηση της συνεργασίας του εκπαιδευτικού ΠΣ με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς, όπως αναφέρεται, η κακή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει αιτία αποτυχίας ενός προγράμματος ένταξης του μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να είναι αποτελεσματικές οι τάξεις συνδιδασκαλίας θα πρέπει οι συν-διδάσκαλοι να μην λειτουργούν αυτόνομα μέσα στο ίδιο περιβάλλον, αλλά να διδάσκουν, συζητούν και επιλύουν τα προβλήματα συνεργατικά (Murdock et al., 2016). Επίσης, η συνεργασία προβλέπεται και από το νομοθετικό πλαίσιο, καθώς σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ – μεταξύ άλλων – υλοποιεί το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Παρ' όλα αυτά, ελληνικές έρευνες δείχνουν ότι η πραγματικότητα είναι διαφορετική, αφού εκπαιδευτικοί γενικής τάξης και ΠΣ αναφέρουν έλλειψη συνεργασίας σε ορισμένους τομείς υλοποίησης της παράλληλης στήριξης, θέτουν ζητήματα επικοινωνίας, ενώ θεωρούν ότι οι ρόλοι τους δεν είναι σαφώς οριοθετημένοι (Μαυροπαλιάς, 2013; Νόβα, 2021; Παντελιάδου κ.ά., 2014; Παπανικολάου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, όμως, αναφέρουν και οφέλη από την εφαρμογή της ΠΣ: ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικοποίηση και βελτίωση συμπεριφοράς για τον μαθητή με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013; Παπανικολάου, 2018), αλλά και οφέλη για τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Νόβα, 2021). Τα παραπάνω ευρήματα αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής τάξης (υπεύθυνων τμήματος). Θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν ισχύουν και για το μάθημα της ΦΑ και πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ και τη συμβολή της ΠΣ στο μάθημά τους (ερώτηση 15, 16), δεδομένου ότι το συγκεκριμένο μάθημα διαφέρει από τα μαθήματα που γίνονται εντός της αίθουσας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ΠΣ που υποστηρίζουν τον μαθητή στο μάθημα της ΦΑ δεν κατέχουν το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Στη μοναδική ελληνική έρευνα για την εφαρμογή της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ που εντοπίστηκε, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ τάσσονταν υπέρ της παρουσίας του εκπαιδευτικού ΠΣ στο μάθημά τους, αλλά ένα ποσοστό ανέφερε δυσκολίες στη συνεργασία τους, όπως η ανεπαρκής επικοινωνία και η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων (Κουτίδης, 2020).

Τέλος, στην παρούσα έρευνα διερευνάται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θεωρούν χρήσιμο ο εκπαιδευτικός ΠΣ να είναι εκπαιδευτικός ΦΑ με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (ερώτηση 18), καθώς αυτό έχει τεθεί ως ζήτημα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε προγενέστερες έρευνες (Campos et al., 2015; Hodge et al., 2009; Κουτίδης, 2020).

3.5 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 16 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (9 άντρες και 7 γυναίκες) οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 40 – 57 έτη (μ.ο. ηλικίας 51,6 έτη) και τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 15 – 31 έτη (μ.ο. προϋπηρεσίας 21,8 έτη). Οι 15 από τους 16 εκπαιδευτικούς του δείγματος υπηρετούσαν ως μόνιμοι και μόνο μία εκπαιδευτικός υπηρετούσε ως αναπληρώτρια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ), τρεις εξ αυτών είχαν λάβει ειδικότητα στο αντικείμενο της Ειδικής Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ένας κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, τρεις εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί σε άλλο αντικείμενο.

3.6 Τρόπος επιλογής του δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία (purposeful homogeneous sampling), κατά την οποία οι ερευνητές επιλέγουν να αντλήσουν πληροφορίες από άτομα που αποτελούν μέλη μιας ομάδας με ορισμένα χαρακτηριστικά και βρίσκονται σε συγκεκριμένους χώρους (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 και στο μάθημά τους υπήρχε μαθητής ο οποίος υποστηριζόταν από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με δημοτικά σχολεία του νομού Κορινθίας και τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που δίδασκαν σε αυτά, προκειμένου να γίνει ανίχνευση της επιθυμίας και δυνατότητάς τους για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα. Επικοινωνία υπήρξε με

τριανταπέντε (35) εκπαιδευτικούς ΦΑ. Από αυτούς, οι δεκαπέντε (15) δίδασκαν σε τμήματα με μαθητές με αναπηρία χωρίς, όμως, αυτοί να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ. Ως εκ τούτου αποκλείστηκαν από την έρευνα, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στην έρευνα ήταν να διδάσκει σε τμήμα στο οποίο ο μαθητής με αναπηρία υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό Π.Σ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Οι υπόλοιποι είκοσι (20) είχαν στο μάθημά τους εκπαιδευτικό ΠΣ και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με τον έναν εξ αυτών δεν κατέστη δυνατό να βρεθεί κοινός ελεύθερος χρόνος για την παραχώρηση της συνέντευξης, έτσι ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων διαμορφώθηκε σε 19 εκπαιδευτικούς ΦΑ, οι οποίοι δίδασκαν σε σχολεία αστικού και ημιαστικού περιβάλλοντος. Τρεις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν ως πιλοτικές (όπως θα αναφερθεί αναλυτικότερα παρακάτω), ως εκ τούτου η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε τις συνεντεύξεις 16 εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας.

3.7 Διαδικασία

Η διενέργεια όλων των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα δύο μηνών (Απρίλιος – Μάιος 2022). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στον χώρο του σχολείου στο οποίο υπηρετούσε ο κάθε εκπαιδευτικός (μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου) ή σε άλλο χώρο κατάλληλο για τη διενέργεια της συνέντευξης, επιλογής του εκπαιδευτικού. Πριν τη διατύπωση των ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν εκ νέου σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς και για τη χρήση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών για τη

συμμετοχή τους στην έρευνα, τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης από την ερευνήτρια και τη χρήση των δεδομένων στην ερευνητική εργασία.

Όλες οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια, ώστε να είναι δυνατή η ανάλυση των δεδομένων. Για τη μετεγγραφή (transcription) των καταγεγραμμένων συνομιλιών και τη μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο χρησιμοποιήθηκε ένα απλό σύστημα σημειογραφίας. Σημειώθηκαν μέσα στο κείμενο οι μεγάλες παύσεις, η αμηχανία, τυχόν διακοπές από εξωτερικούς παράγοντες, κάποιες συναισθηματικές εκδηλώσεις (πχ γέλιο) και υπογράμμιση των λεγομένων με έμφαση. Συνολικά διενεργήθηκαν 19 συνεντεύξεις, τρεις εκ των οποίων αξιοποιήθηκαν ως πιλοτικές προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι απαραίτητη κάποια αλλαγή στον οδηγό της συνέντευξης. Οι εκπαιδευτικοί των τριών πρώτων αυτών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν ως ένα βαθμό και για την αξιοπιστία της έρευνας (member checking). Μετά τη μετεγγραφή των συνομιλιών, τους ζητήθηκε να διαβάσουν το κείμενο και να επιβεβαιώσουν τα λεγόμενά τους. Στη συνέχεια μετά την πρώτη προσπάθεια εξαγωγής των κωδικών, ακολούθησε συζήτηση μαζί τους, όπου συμφώνησαν για το νόημα που είχε αποδοθεί στα λεγόμενά τους, ιδίως στους κωδικούς ερμηνευτικού τύπου.

3.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας επιλέχτηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis). Η μέθοδος αυτή έχει παρουσιάσει στη διεθνή βιβλιογραφία σημαντική εξέλιξη με την πάροδο των ετών.

Στη δεκαετία του '90 χρησιμοποιήθηκε από πολλούς ερευνητές, όχι ως ξεχωριστή μέθοδος ανάλυσης, αλλά ως ένα εργαλείο που μπορεί να είναι μέρος διαφόρων ποιοτικών μεθόδων, για αναζήτηση βαθιάς γνώσης. Παρουσιάστηκε κυρίως στα αρχικά στάδια των ερευνών ως πιλοτική μελέτη, αλλά είχε χρησιμότητα σε όλα τα στάδια και σε διάφορα

επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, κοινωνιολογία, πολιτιστική ανθρωπολογία, ιστορία, τέχνες κ.α) (Boyatzis, 1998).

Στην πορεία άρχισε να αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές ως αυτόνομη και αυξανόμενα δημοφιλής μέθοδος για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε σε ολοένα και περισσότερες έρευνες και σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως στη φροντίδα υγείας, τον αθλητισμό και την άσκηση (Braun & Clarke, 2014; Braun et al., 2017; Sundler et al., 2019).

Ενώ παλαιότερα φαινόταν ένα έλλειμμα στον ερευνητικό χώρο της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται όλο και περισσότερες έρευνες που αποσκοπούν να καλύψουν το κενό και να δείξουν ότι η Θεματική Ανάλυση είναι μια ευέλικτη και κατάλληλη μέθοδος για ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέγονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Finkelstein et al., 2021; Raufelder et al., 2016; Xu & Zammit, 2020). Προτείνεται μάλιστα ως μια από τις επικρατέστερες μεθόδους για νέους ερευνητές που ξεκινούν την ερευνητική τους προσπάθεια στην εκπαίδευση (Peel, 2020) και δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις για τη σωστή διεξαγωγή της (Maguire & Delahunt, 2017).

3.9 Διαδικασία και στάδια της ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχτηκε κυρίως στις υποδείξεις των ερευνητριών Virginia Brown και Victoria Clarke για την εφαρμογή της Θεματικής Ανάλυσης ως μεθόδου ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Η εκδοχή αυτή, όπως φαίνεται από την ανασκόπηση των μελετών στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, είναι αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα και χρησιμοποιείται από πληθώρα ερευνητών. Αποτελεί μία μέθοδο η οποία από τη στιγμή που προτάθηκε από τους υποστηρικτές της (Brown & Clarke, 2006; 2012) συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται, παρέχοντας στους σύγχρονους ερευνητές καλές πρακτικές για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (Brown & Clarke, 2020; 2023; Finlay, 2021).

Κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια που προτείνονται από τη συγκεκριμένη προσέγγιση (Brown & Clarke, 2006; 2012).

1ο στάδιο: Εξοικείωση με τα δεδομένα

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη μεταγραφή τους σε κείμενο. Στη συνέχεια, το κείμενο κάθε συνέντευξης διαβάστηκε και ξαναδιαβάστηκε πολλές φορές, ώστε να αποκτηθεί μια πρώτη γνώση των κειμένων. Αρχισαν να δημιουργούνται και να καταγράφονται σε μια πολύ πρώιμη καταγραφή οι αρχικές ιδέες και τα πρώτα νοήματα για την κωδικοποίηση.

2ο στάδιο: Δημιουργία αρχικών κωδικών (κωδικοποίηση)

Εντοπίστηκαν σημεία που θεωρήθηκαν ενδιαφέροντα, σημαντικά και σχετικά με την έρευνα, μέσα από το σύνολο των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί το νόημά τους και αποδόθηκαν με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό με τη μορφή λέξεων ή μικρών φράσεων (κωδικοί). Σημειώθηκε σχετικά μεγάλος αριθμός κωδικών, που βρίσκονταν διάσπαρτα μέσα στο κείμενο της απομαγνητοφώνησης. Αρκετοί ήταν περιγραφικού τύπου και απέδιδαν το νόημα, όπως ευδιάκριτα είχε δηλωθεί από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Ανιχνεύτηκαν όμως και κωδικοί ερμηνευτικού τύπου, δηλαδή κωδικοί που τα νοήματά τους ήταν λανθάνοντα και προέκυψαν από την ερμηνεία που δόθηκε από την ερευνήτρια (op. cit.).

3ο στάδιο: Κατασκευή των θεμάτων

Έγινε επεξεργασία των κωδικών, της συχνότητας που παρουσιάζονται μέσα στο κείμενο, των ομοιοτήτων και των διαφορών τους και των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν. Με αυτόν τον τρόπο μειώθηκε ο αριθμός τους και συμπυκνώθηκαν σε έννοιες πιο γενικές και αφηρημένες, που ονομάστηκαν θέματα (op. cit.).

4ο στάδιο: Επανελέγχος και αναθεώρηση των θεμάτων

Η διαδικασία της Θεματικής Ανάλυσης δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, όπου όταν τελειώνει η μία φάση αρχίζει η επόμενη. Είναι μια συνεχής και κριτική επανεξέταση όλων των

δεδομένων, με αποτέλεσμα πολλοί κωδικοί και θέματα να αλλάζουν θέση και εννοιολογικό προσδιορισμό (op. cit.). Στο σημείο αυτό έγινε έλεγχος επαγωγικά όλων των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα και με τα δεδομένα στο σύνολό τους. Θεωρήθηκε ότι ο αριθμός των θεμάτων ήταν μεγάλος, με δυσκολία στην ερμηνεία. Επομένως, κάποια θέματα συγχωνεύτηκαν και προέκυψαν με τη μορφή υποθεμάτων των συγκεκριμένων θεμάτων.

5ο στάδιο: Ορισμός και παρουσίαση των τελικών θεμάτων

Στο στάδιο αυτό έγινε προσπάθεια να δοθεί στο κάθε θέμα ένας ορισμός όσο το δυνατόν πιο περιεκτικός, αλλά που να περιέχει ξεκάθαρα την ουσία, το νόημα και τη σημαντικότητα του κάθε θέματος. Επίσης, δημιουργήθηκε μια απεικονιστική μορφή των ευρημάτων (θεματικός χάρτης), όπου φαίνονται συνοπτικά τα θέματα, τα υποθέματα και οι μεταξύ τους σχέσεις.

6ο στάδιο: Συγγραφή της εργασίας

Κατά τη συγγραφή της εργασίας, έγινε προσπάθεια αποφυγής μιας απλής συγκέντρωσης και παράθεσης των αποτελεσμάτων. Η επιλογή των κατάλληλων αποσπασμάτων, η διασύνδεσή τους με τα θέματα, οι σχέσεις, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η συνοδεία τους από εκτεταμένη ανάλυση αποτέλεσε το τελικό στάδιο. Δόθηκε μεγάλη προσοχή ακόμη και στη σειρά παρουσίασης των θεμάτων, ούτως ώστε η εργασία να φαίνεται ότι αποτελεί μια ολοκληρωμένη αφήγηση του προς εξέταση αντικειμένου, βασισμένη στην ανάλυση (op. cit.).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το χέρι (hand analysis). Η χρήση κάποιου προγράμματος στον ηλεκτρονικό υπολογιστή έχει γίνει αρκετά δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Όμως, αρκετοί ερευνητές επιλέγουν την ανάλυση με το χέρι, όταν η βάση των δεδομένων είναι αρκετά μικρή και επιθυμούν να έχουν άμεση και προσωπική επαφή, χωρίς την παρεμβολή κάποιου μηχανήματος. Επίσης, είναι κατάλληλη όταν οι ερευνητές, αφενός είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν αρκετό χρόνο (καθώς η ανάλυση με το χέρι είναι εντατική

και χρονοβόρα διαδικασία) και αφετέρου δεν έχουν μεγάλη εξοικείωση με σχετικά λογισμικά (Basit, 2003).

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψαν πέντε θέματα:

- 1) Αποδοχή της ενταξιακής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ)
- 2) Διαφορές του μαθήματος της ΦΑ από το μάθημα εντός της αίθουσας
- 3) Μερική πραγματοποίηση των στόχων
- 4) Θετική η συμβολή της παράλληλης στήριξης (ΠΣ) με περιθώρια βελτίωσης
- 5) Επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης

Θέμα 1^ο: Αποδοχή της ενταξιακής εκπαίδευσης από τους ΕΦΑ

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό δημοτικό σχολείο. Στη διαμόρφωση του πρώτου θέματος οδήγησαν τρία υποθέματα, όπως αυτά αναδείχθηκαν από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

Υποθέμα 1.1: Ενταξιακή εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις

Υποθέμα 1.2: Θετικά αποτελέσματα ενταξιακής εκπαίδευσης

Υποθέμα 1.3: Αρνητικά αποτελέσματα/ Δυσκολίες ενταξιακής εκπαίδευσης

Ακολουθεί αναφορά σε κάθε υποθέμα ξεχωριστά, με τους κωδικούς που οδήγησαν στη διαμόρφωσή τους, καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

Υποθέμα 1.1: Ενταξιακή εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αποδέχονται την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, παράλληλα, όμως, θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις ώστε να μπορεί αυτή να εφαρμοστεί με επιτυχία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η δυνατότητα για ένταξη εξαρτάται από

τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή (Κωδικός 1: Ελαφριά μορφή αναπηρίας) και από την ύπαρξη στο σχολείο ενός εκπαιδευτικού ΠΣ (Κωδικός 2: Υποστήριξη από εκπαιδευτικό ΠΣ).

Οι δύο αυτές προϋποθέσεις διακρίνονται στα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν.

Εκπαιδευτικός 1 (Ε1): *«Ναι αυτό είναι ένα δύσκολο θέμα τώρα, η συνεκπαίδευση. Ναι οι σύγχρονες τάσεις λένε ότι πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ένταξη, όπως θέλετε μπορούμε να το πούμε. Εγώ συμφωνώ, αλλά πρέπει να υπάρχουν προϋποθέσεις (...) Το πιο δύσκολο είναι ότι υπάρχουν διαβαθμίσεις. Δεν μπορούν όλα τα παιδάκια στο γενικό σχολείο. Είναι σχεδόν αδύνατον παιδί με βαριά νοητική υστέρηση (Κωδ.1). Πώς θα ενταχθεί;»*

Ε4: *«Τα παιδιά που είχα εγώ μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μπορούν. Εξαρτάται από τη μορφή της αναπηρίας (Κωδ.1).»*

Ε7: *«Πρέπει να έρχονται, να γίνεται προσπάθεια, όμως στην πορεία διαπιστώνω και από τα δύο παιδιά που ήταν πιο βαριές περιπτώσεις, (Κωδ.1) ότι εκνευρίζονται πολύ όταν εγώ προσπαθώ να τα βάλω στη σειρούλα για να κάνουν ό,τι κάνουν και τα άλλα, θέλουν να παραμείνουν στον δικό τους κόσμο, να μην τους ταραζώ από εκεί που βρίσκονται.»*

Ε12: *«Μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα, ανάλογα με την αναπηρία και τον βαθμό της (Κωδ.1). Για παράδειγμα, φέτος με το παιδάκι με το κινητικό πρόβλημα δεν έχω πρόβλημα. Φοβάμαι μόνο μην πέσει και χτυπήσει. Όμως, το παιδί με τον αυτισμό δεν ξέρεις πάντα την αντίδραση. Δηλαδή είναι ανάλογα την περίπτωση.»*

Ε10: *«Γενικά, εάν η αναπηρία του μαθητή είναι τέτοια που το παιδί μπορεί να ακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης σε ένα βαθμό, θεωρώ ότι είναι εφικτό αυτό. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών που είναι πολύ δύσκολο να ενταχθούν σε ένα τμήμα (Κωδ.1). Βέβαια μιλάμε για περιπτώσεις παιδιών που δεν είναι σε σχολεία γενικής, πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο. Αν όμως μιλάμε για τα παιδιά τα οποία είναι στη γενική, θεωρώ ότι είναι εφικτό να είναι μαζί,*

εφόσον υπάρχει η κατάλληλη στελέχωση από ειδικούς παιδαγωγούς και βοηθητικό προσωπικό, προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά με κινητική αναπηρία ή άλλες δυσλειτουργίες (Κωδ.2) (...) Εάν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη την ώρα της Γυμναστικής, θεωρώ ότι σε πολλές περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής σε έναν ικανοποιητικό βαθμό.»

E5: «Μπορούν να συμμετέχουν και πιστεύω τους κάνει καλό, η αλήθεια όμως είναι ότι θέλει κάποιον ειδικό δίπλα του, όπως είναι η παράλληλη στήριξη, να μπορεί να κάνει το μάθημα λίγο πιο εύκολο (Κωδ.2).»

E8: «Εγώ πιστεύω ότι με παράλληλη στήριξη μπορούν άνετα. Πιστεύω ότι βοηθούνται και αυτά και κυρίως βοηθούνται και στο τμήμα (Κωδ.2).»

E9: «Λοιπόν έχω αλλάξει άποψη από τότε που ήρθαν οι παράλληλες. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο γιατί άλλαξα τελείως γνώμη (Κωδ.2). Ενώ έλεγα ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να πάνε στο ειδικό σχολείο και δεν μπορούν να είναι εδώ (...) Παλαιότερα ήμουν αρνητική, τώρα είμαι θετική.»

E14: «Οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να συνεκπαιδεύονται, ναι μπορούν, με λίγη βοήθεια από εμένα και με αυτόν που συνοδεύει, την παράλληλη στήριξη (...) Εγώ μπορώ να ανταποκριθώ ως ένα σημείο. Από εκεί και πέρα περισσότερο βοηθάνε οι παράλληλες που είναι στο εκάστοτε παιδί (Κωδ.2).»

Υποθέμα 1.2 Θετικά αποτελέσματα ενταξιακής εκπαίδευσης

Όλοι οι ΕΦΑ που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο για τον μαθητή με αναπηρία, όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή με αναπηρία και στην αποφυγή του αποκλεισμού ή της περιθωριοποίησής του (Κωδικός 1: Κοινωνικοποίηση μαθητή

με αναπηρία). Ταυτόχρονα, επωφελούνται και οι υπόλοιποι συμμαθητές του, καθώς έρχονται σε επαφή με την έννοια της αναπηρίας και μαθαίνουν να αποδέχονται τον συνάνθρωπό τους (Κωδικός 2: Ενσυναίσθηση των άλλων μαθητών).

E1: *«Υπάρχουν θετικά στοιχεία και για τα παιδιά που έχουν το πρόβλημα και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η κοινωνικοποίηση είναι το σημαντικότερο (Κωδ.1). Και το γνωστικό κομμάτι των παιδιών και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κινητικό, ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, βλέποντας ένα παιδί που έχει δυσκολίες, καταλαβαίνουν πώς μπορούν να γίνουν χρήσιμοι γι' αυτόν. Αυτό έχει επέκταση για όλη τους τη ζωή. Σίγουρα κάποιος συνάνθρωπός μας θα υστερεί κάπου. Πρέπει να ξέρουμε πώς μπορούμε να τον βοηθήσουμε, τον τρόπο, τη διακριτικότητα (Κωδ.2).»*

E2: *«Με μια πρώτη απάντηση μόνο θετικά θα μπορούσαμε να δούμε. Στόχος είναι η συμπερίληψη, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, γιατί θα βγει στην κοινωνία αυτό το παιδί, στην επαφή με ανθρώπους και η ανεξαρτητοποίηση του ατόμου αυτού (Κωδ.1). Να μην είναι για πάντα εξαρτώμενο από τα μέλη της οικογένειάς του. Αυτό θα γίνει στο σχολείο και είναι προτιμότερο να συναναστρέφεται με άλλους φυσιολογικούς, που δεν έχουν ιδιαιτερότητες δηλαδή, μαθητές παρά σε ένα σχολείο που θα υπάρχουν χειρότερες περιπτώσεις από αυτόν και θα πηγαίνει πίσω.»*

E8: *«Τα άλλα παιδιά αποκτούν μια εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και μπορούν να την αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Δηλαδή μαθαίνουν ότι υπάρχουν και κάποια παιδιά που πρέπει να τους συμπεριφέρεσαι με μια συγκαταβατικότητα, δηλαδή δεν είναι όλοι ίδιοι, ας πούμε έτσι. Δεν μπορεί να συμπεριφέρεσαι το ίδιο, θέλουν κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά και κατανόηση και βοήθεια. Τα βοηθάει στην ενσυναίσθηση (Κωδ.2).»*

E10: *«Για μένα τα θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης είναι ότι αυτά τα παιδιά δεν αποκόβονται λόγω της ιδιαιτερότητας που έχουν (Κωδ.1). Υπάρχει ο γενικός τόνος τα παιδιά να ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου και να υποστηρίζονται και αυτό θεωρώ ότι είναι το*

κυριότερο θετικό. Για τα άλλα παιδιά, θεωρώ ότι τα βοηθάει, γιατί μπαίνουν στη διαδικασία να ευαισθητοποιούνται περισσότερο και να αποδέχονται τον συμμαθητή τους, που δεν απαντάται στα περισσότερα παιδιά (Κωδ.2).»

E11: «Τα αποτελέσματα είναι σίγουρα θετικά. Το σημαντικότερο είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού οπωσδήποτε (Κωδ.1) και το γεγονός ότι τα άλλα παιδιά βλέπουν ένα παιδί που έχει κάποιες ειδικές ανάγκες, κάποια προβλήματα ειδικά και μπαίνουν σε σκέψη (Κωδ.2). Είναι θετικό και για τα άλλα παιδιά.»

E12: «Εγώ πιστεύω στην κοινωνία που ζούμε είναι θετικό γιατί, όταν τα παιδιά δεν έχουν δει σε ένα σχολείο πώς είναι ένα παιδάκι με αναπηρία και πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε στο παιδάκι αυτό, έτσι είναι εν μέρει και η κοινωνία (Κωδ.2) (...) Οπότε εγώ πιστεύω ότι είναι καλό, είναι καλό. Και για τα άλλα παιδιά είναι θετικό.»

E13: «Θετικό πιστεύω ότι είναι για το παιδί η συμμετοχή του. Για το παιδί το ίδιο είναι ότι δεν απομονώνεται κοινωνικά στην κοινωνία του σχολείου (Κωδ.1). Όσον αφορά στο σύνολο, πάλι θετικό το λέω. Θετικό είναι η ενσυναίσθηση, τα παραδείγματα, όλα αυτά (Κωδ.2) (...) Σαφέστατα είναι θετικό για όλα τα παιδιά.»

E15: «Θετικά είναι όλα σίγουρα όταν υπάρχει ένα παιδί που συνεκπαιδύεται με άλλα παιδιά χωρίς ιδιαιτερότητες. Εντοπίζω την εξέλιξή τους. Και τα άλλα παιδιά γνωρίζουν ένα παιδί με μια αναπηρία, το αγαπούν, το στηρίζουν, το βοηθούν, βλέπω ειδικά όταν ένα παιδί ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο μαζί τους και προχωρούν στο δημοτικό, το έχουν αγκαλιάσει και αγαπήσει, θέλουν να το βοηθήσουν, δεν αντιδρούν, δεν γκρινιάζουν (Κωδ.2).»

E16: «Πρέπει να συνεκπαιδούνται κυρίως για τα υπόλοιπα παιδιά. Εκεί είναι το μεγάλο όφελος νομίζω, που τα υπόλοιπα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σωστά, εάν τα βοηθήσεις κι εσύ δηλαδή και μαθαίνουν να εκτιμούν και να αποδέχονται. Μαθαίνουν ότι υπάρχει και αυτό γύρω τους και πώς θα το αντιμετωπίσουν και βλέπω ότι τα παιδιά τα υπόλοιπα αγκαλιάζουν πολύ αυτά τα παιδιά με τις ιδιαιτερότητες (Κωδ.2). Τώρα για τα άλλα παιδιά είναι πολύ σημαντικό ότι

κοινωνικοποιούνται, ότι μπορούν να εκφραστούν και με το σώμα τους, δείχνουν τον χαρακτήρα τους, χωρίς τον περιορισμό του θρανίου (Κωδ.1).»

Υποθέμα 1.3 Αρνητικά αποτελέσματα/ Δυσκολίες ενταξιακής εκπαίδευσης

Εκτός από τα θετικά αποτελέσματα, οι περισσότεροι ΕΦΑ αναφέρουν και ορισμένα αρνητικά ή δυσκολίες της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτά τα εντοπίζουν ειδικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς όπως αναφέρουν, η συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία στο μάθημά τους απαιτεί από τους ίδιους να προσπαθήσουν πολύ για να τον εντάξουν (Κωδικός 1: Μεγάλη προσπάθεια από ΕΦΑ) και να αφιερώσουν πολύ χρόνο για αυτό τον σκοπό (Κωδικός 2: Αφιέρωση πολύ χρόνου από ΕΦΑ). Παράλληλα, αναφέρουν ότι η παρουσία του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ μπορεί να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις από τους συμμαθητές του, οι οποίες δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και ένταξη αυτού του μαθητή στο μάθημα (Κωδικός 3: Αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές).

E2: «Σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες και μόνο ως δυσκολίες μπορώ να τα αναφέρω, όχι ως αρνητικά. Κάθε παιδί από αυτά έχει πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πιο εμφανή και ιδιαίτερα από τους υπόλοιπους μαθητές, οπότε ο γυμναστής πρέπει να σκύψει εκεί να δει τι ακριβώς χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί. Πέρα από τις ιδιαίτερες γνώσεις που πρέπει να έχει, πρέπει να έχει και τη διάθεση να ασχοληθεί ιδιαίτερος με αυτό το παιδί. Θέλει περισσότερο χρόνο που δυστυχώς δεν μπορούμε να τον διαθέσουμε ξεχωριστά για κάθε μαθητή, αυτός θέλει ακόμα περισσότερο (Κωδ.2).»

E7: «Όταν προσπαθώ να τοποθετήσω το παιδί κάπου με τα άλλα παιδιά, αντιδρά. Συμμετέχει λίγο αλλά μετά ξαναγυρίζει στον δικό του κόσμο. Ή μπορεί να αντιδράσει με νεύρα και φωνές. Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από εμένα (Κωδ.1).»

E16: «Θέλει ιδιαίτερη προσέγγιση, να είναι μικρό το τμήμα για να μπορείς να ασχοληθείς ιδιαίτερος και να διαθέσεις χρόνο γι' αυτό το παιδί κάθε φορά. Παίρνει χρόνο η εξειδικευμένη

φροντίδα που πρέπει να του δίνεις (Κωδ.2) (...) Τα παιδιά με ΔΕΠΥ με δυσκολεύουν στο ατομικό ασκησιολόγιο, γιατί θέλουν να φεύγουν, να κάνουν κάτι άλλο, τρέχουν. Προσπαθούμε αλλά είναι πολύ δύσκολο.»

E1: «Υπάρχουν κάποια παιδιά που αντιδρούν και πρέπει να το διαχειριστείς αυτό. Ιδίως αυτά που κάνουν εξωσχολικό αθλητισμό, θέλουν να παίζουν ποδόσφαιρο ακριβώς όπως το βλέπουν (Κωδ.3).»

E3: «Είναι ένας – δύο μαθητές, αγόρια που θέλουν να είναι ηγέτες και θα πουν “όχι με την (όνομα παιδιού)” (Κωδ.3). Αλλά εγώ θα βρω τρόπο να το αντιμετωπίσω. Με μεγάλη προσπάθεια το έχουν καταλάβει (Κωδ.1).»

E4: «Το αρνητικό είναι ότι μπορεί πολλές φορές αυτό το παιδί να βρεθεί εκτός από τους συμμαθητές του, ίσως να μην μπορεί να συμμετάσχει και να τους βοηθήσει όπως θέλουν αυτοί. Μπορεί να κάνει λάθη και να νιώθουν ότι η ομάδα τους χάνει εξαιτίας του (Κωδ.3). Με πολλή προσπάθεια από μέρους μας, με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, αυτό το παιδί αγκαλιάζεται. Αλλά με δυσκολία (Κωδ.1).»

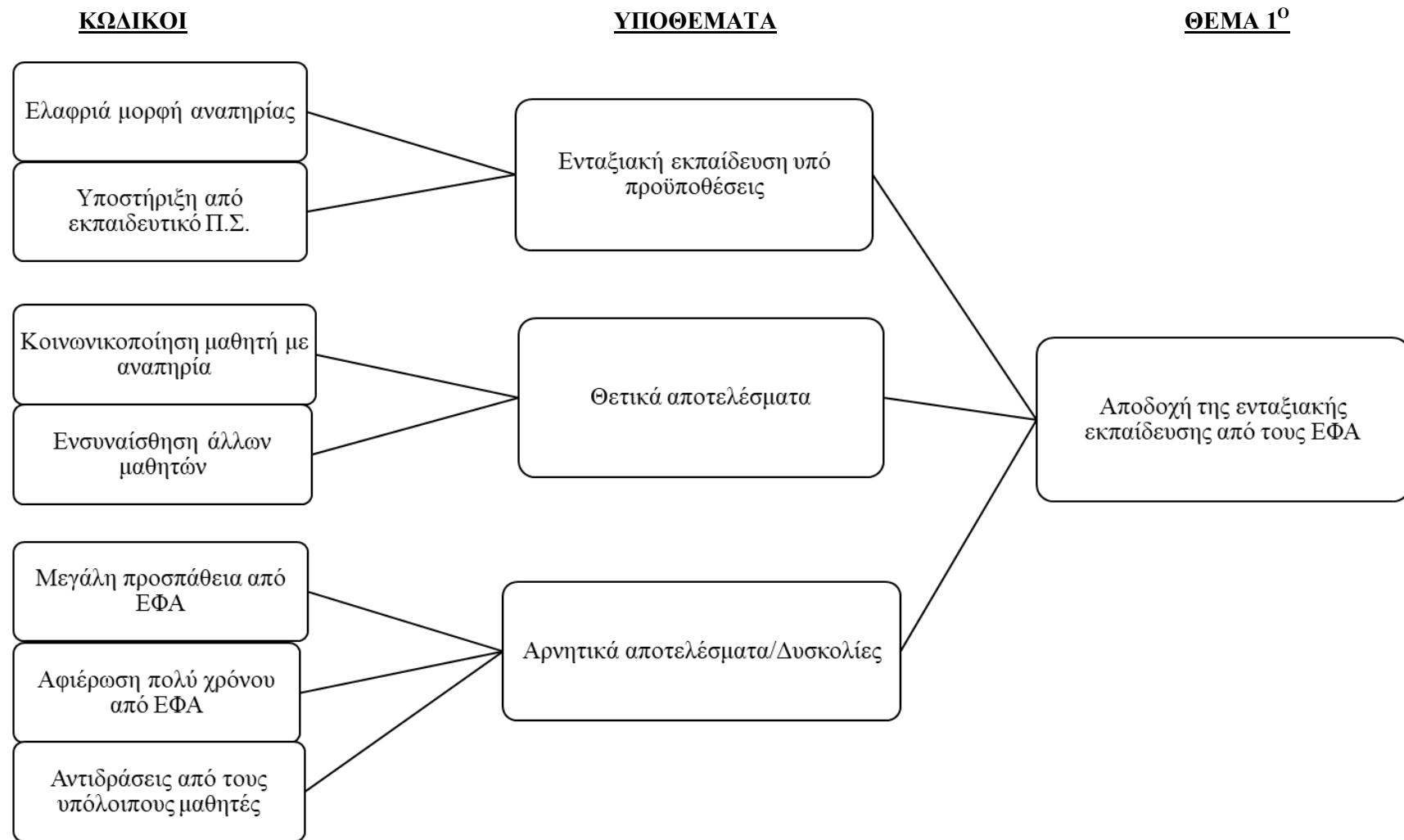
E14: «Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι να καταλάβουν τα άλλα παιδιά το πρόβλημα και να μπορέσουν να βοηθήσουν σε αυτή την κατάσταση (Κωδ.3).»

E11: «Το αρνητικό είναι ότι πολλές φορές δεν μπορεί να ακολουθήσει τους ρυθμούς των άλλων παιδιών και αυτό τα νευριάζει, τα εκνευρίζει (Κωδ.3) (...).

Στις εκρήξεις θυμού προσπαθώ να τα ηρεμήσω, να τους μιλήσω, θέλει αρκετή ώρα (Κωδ.2).»

E15: «Αν το παιδί έχει διάφορες δυσκολίες, όπως επιθετικότητα, εκεί αντιδρούν οι υπόλοιποι γιατί τους χαλάει το παιχνίδι, παίρνει τη μπάλα και το αθλητικό υλικό και τρέχει, αναστατώνεται η ομάδα (Κωδ.3) (...) Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι όταν το παιδί έχει εκρήξεις θυμού, εκεί πραγματικά όσο και να προσπαθείς δεν θα τα καταφέρεις. Έχει δυσκολίες η αλήθεια είναι (Κωδ.1).»

Στην επόμενη σελίδα, παρατίθεται ένας θεματικός χάρτης με συνοπτική απεικόνιση του πρώτου θέματος.



Σχήμα 1. Θεματικός χάρτης πρώτου θέματος

Θέμα 2^ο: Διαφορές του μαθήματος της ΦΑ από το μάθημα εντός της αίθουσας

Μιλώντας για την εμπειρία τους από τη διδασκαλία σε τμήματα με μαθητές με αναπηρία, οι ΕΦΑ εντοπίζουν ότι το μάθημά τους έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από το μάθημα που πραγματοποιείται μέσα σε μία αίθουσα. Συγκεκριμένα, τα δύο βασικά υποθέματα που αναδεικνύονται είναι:

Υποθέμα 2.1: Μάθημα σε εξωτερικό χώρο

Υποθέμα 2.2: Έντονα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον

Υποθέμα 2.1: Μάθημα σε εξωτερικό χώρο

Η πρώτη μεγάλη διαφορά που εντοπίζουν οι ΕΦΑ είναι ότι το μάθημά τους διεξάγεται ως επί το πλείστον στο προαύλιο του σχολείου, δηλαδή σε εξωτερικό χώρο. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θέτει κάποιες προκλήσεις όσον αφορά τον μαθητή με αναπηρία: Τα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα με τα οποία έρχεται σε επαφή σε έναν εξωτερικό χώρο, δυσκολεύουν τη συγκέντρωση και την παραμονή στο μάθημα του μαθητή με αναπηρία (Κωδικός 1: Μεγάλη διάσπαση από εξωτερικά ερεθίσματα). Επίσης, ο ανοιχτός χώρος στον οποίο διεξάγεται το μάθημα δημιουργεί κινδύνους για τη σωματική ακεραιότητα τόσο του μαθητή με αναπηρία, όσο και των υπόλοιπων μαθητών του τμήματος (Κωδικός 2: Φόβος για την ασφάλεια του μαθητή με αναπηρία, Κωδικός 3: Φόβος για την ασφάλεια των υπόλοιπων μαθητών).

E13: *«Εμείς είμαστε σε εξωτερικό χώρο, μεγάλο. Έχουμε συγκεκριμένα στάδια που πρέπει να συγκεντρωθούμε, να προθερμαθούμε όλοι μαζί, να κάνουμε απολογισμό και αποθεραπεία, είναι πολλά κομμάτια. Είναι πιο δύσκολο να ενταχθεί το παιδί στη ΦΑ απ' ό,τι στην τάξη. Και στον εξωτερικό χώρο διασπάται η προσοχή. Έχουμε την ατυχία να είμαστε δίπλα σε δρόμους, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερα τα ερεθίσματα για ένα παιδί με ΔΕΠΥ κυρίως. Επίσης, σαν χώρος έχουμε πολλά αντικείμενα και ωθούν τον μαθητή προς τη διάσπαση (Κωδ.1).»*

E1: «Η επεξήγηση στη ΦΑ είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Είναι το προαύλιο, ο ελεύθερος χώρος, ειδικά σε ένα παιδί με αυτισμό αποσπάται η προσοχή του. Κοιτάει τα πουλάκια, τα αυτοκίνητα, οπότε μέσα στο προαύλιο είναι πολύ δύσκολο να συγκεντρωθεί (Κωδ.1).»

E16: «Πρώτα το μάθημά μας είναι επικίνδυνο. Αυτό με κούραζε, όταν δεν υπήρχε η παράλληλη στήριξη. Δηλαδή, έπρεπε ένα παιδάκι να το ψάχνω πίσω από δέντρα και θάμνους. Ήταν μικρή τάξη και έπρεπε να αφήνω τα άλλα, να πάω να το πάρω αγκαλιά για να το φέρω πίσω. Είναι δύσκολο, είναι επικίνδυνο (...) Εμένα αυτό που με απασχολεί κυρίως είναι η ασφάλεια αυτών των παιδιών. Γιατί εμείς είμαστε έξω, στο προαύλιο, στο γήπεδο. Αυτό με ανησυχεί πάρα πολύ (...) Για μένα το σημαντικό είναι η ασφάλεια, η ασφάλεια. Γιατί έχω όλη την τάξη. Αν έχεις είκοσι και κυνηγάς το ένα... (Κωδ.2,3)»

E9: «Όταν ξεκινούσα το μάθημα, το παιδί έφευγε κι εγώ με φόβο παρατούσα τα άλλα να τα φυλάει ο Θεός κι έτρεχα να τον βρω, να τον φέρω και να έχω χάσει δέκα λεπτά από το μάθημα (Κωδ.3).»

E10: «Ένα παιδί με κινητική αναπηρία μπορεί να ενταχθεί στην ομάδα, αλλά πρέπει να καθοδηγηθεί ως προς το πώς θα πρέπει να είναι στο μάθημα, προκειμένου να μπορεί να συμμετέχει και να μην είναι επισφαλής η συμμετοχή του. Να διασφαλιστεί, δηλαδή, ότι το παιδί δεν θα έχει κάποιο ατύχημα, το οποίο βέβαια σε καμία περίπτωση δεν θέλουμε (Κωδ.2).»

Υποθέμα 2.2: Έντονα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον

Η δεύτερη μεγάλη διαφορά της ΦΑ από το μάθημα εντός της αίθουσας, σύμφωνα με τους ΕΦΑ, είναι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μαθήματος αυτού τα οποία δεν εντοπίζονται στα υπόλοιπα μαθήματα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, ο μαθητής καλείται να διαχειριστεί την ήττα, τη ματαίωση και τον ανταγωνισμό με τα υπόλοιπα παιδιά (Κωδικός 1: Έντονα συναισθήματα – Ανταγωνισμός). Επίσης, θα πρέπει να γίνει μέλος μίας ομάδας και να συνεργαστεί με

τους υπόλοιπους (Κωδικός 2: Εργασία σε ομάδες) και προϋπόθεση αυτής της συνεργασίας είναι να γίνει αποδεκτός από τους συμπαίκτες του (Κωδικός 3: Ανάγκη αποδοχής από τους συμμαθητές).

E14: *«Πρέπει να πείσω και τα άλλα παιδιά, γιατί από αυτά εξαρτάται αν θα τον δεχθούν, αν θα τον βοηθήσουν και αυτά με τη συμπεριφορά τους ή όχι. Τα άλλα παιδιά είναι λίγο διστακτικά και αρνητικά στην αρχή, όταν συμμετέχουν στα ομαδικά αθλήματα. Εντάξει, όσο μπορούμε προσπαθούμε να τα εντάξουμε στο ομαδικό παιχνίδι, στις σκυταλοδρομίες, στο μπάσκετ, στο βόλεϊ. Αν δεχθούν τα άλλα παιδιά και μπορούν να συνεργαστούν, τότε είμαστε καλά (Κωδ.2, 3).»*

E15: *«Πολλές φορές, όχι μόνο το παιδί που έχει αναπηρία αλλά ακόμα και το παιδί που υστερεί αθλητικά, δεν το θέλουν πάντα στην ομάδα τους. Είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε εμείς οι γυμναστές (Κωδ.2, 3) (...) Θέλει ιδιαίτερο χειρισμό, πρέπει να καθοδηγούμε και τα άλλα παιδιά, να τους ενημερώνουμε πώς έχει η κατάσταση του παιδιού και να κάνουμε εξειδικευμένο πρόγραμμα όταν χρειάζεται, γιατί αναστατώνονται και τα υπόλοιπα παιδιά.»*

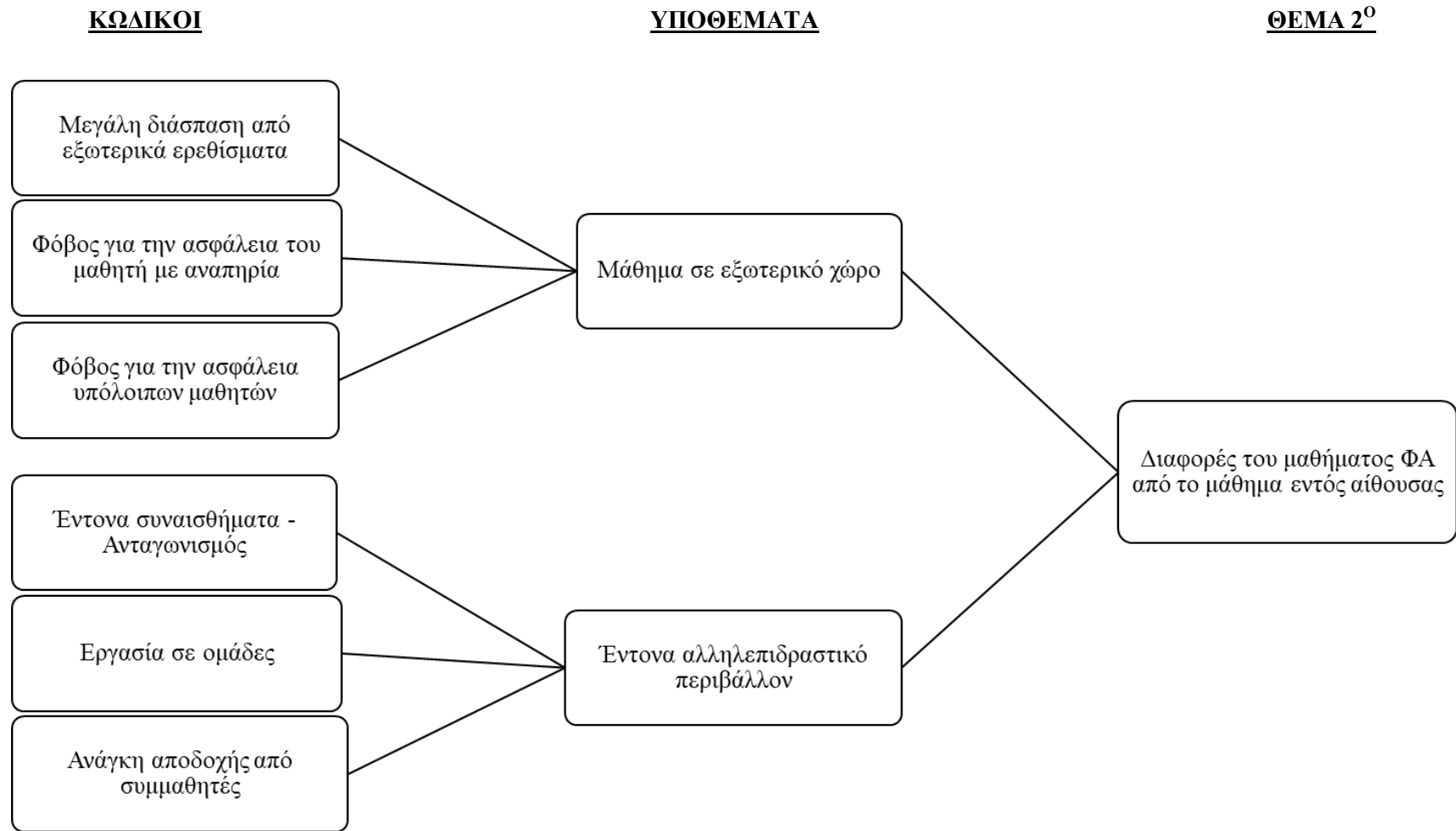
E16: *«Παίζει ρόλο και η αποδοχή από τα άλλα παιδιά. Δηλαδή, αν κάνουμε μπάσκετ και αυτό το παιδί πάρει τη μπάλα και κάνει βήματα, συνεννοούμαστε με το μάτι όλοι “αφήστε τον, δεν πειράζει”, αρκεί να συμμετέχει και συμμετέχουν σε αυτό και τα υπόλοιπα παιδιά (Κωδ.2, 3).»*

E3: *«Το αποδεχόμαστε από την αρχή, ότι αυτό το παιδί θα παίζει έτσι. Το βάζουμε σαν όρο από πριν, οπότε δεν έχουμε προβλήματα. Εντάξει, βέβαια, όταν γίνονται ομάδες μπορεί να αποφεύγουν να το κάνουν, αλλά επεμβαίνω και λύνω τα θέματα. Έβρισκα πάντα τρόπους να εντάσσεται μέσα στην ομάδα με τα δικά του όρια και να τα αποδέχονται όλοι (Κωδ.2, 3).»*

E4: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί με σωστό τρόπο και τα υπόλοιπα παιδιά. Οι αντιδράσεις των άλλων παιδιών φέρνουν και την αντίδραση του παιδιού με την αναπηρία και πολλές φορές αποχωρεί από το μάθημα (Κωδ.1, 3).»

E8: «Ο αυτισμός, να πω την αλήθεια, πιο πολύ είναι θέμα προσαρμογής του τμήματος, να καταλάβουν κάποια πράγματα, παρά το ίδιο το παιδί. Ας πούμε η (όνομα παιδιού) δεν έχει συνδέσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει για να νικήσει και όλο ρωτάει “Νίκησα;”, ενώ μπορεί να μην έχει κάνει τίποτα για να νικήσει. Τα άλλα παιδιά το έχουν μάθει και της λένε “Ναι νίκησες”, δεν της χαλάνε την καρδιά. Θέλει εκεί μια προσαρμογή, αλλά περισσότερη είναι η προσαρμογή των άλλων παιδιών (Κωδ.3).»

E1: «Στο μάθημα της ΦΑ δεν μπορούμε να έχουμε ρουτίνες. Ένα παιδί με αυτισμό θέλει μια ρουτίνα. Ναι, έχεις εισαγωγικό μέρος, τελικό κλπ, αλλά κάθε φορά υπάρχουν εναλλαγές. Σήμερα παίρνουμε τη μπάλα, μετά παίρνουμε στεφάνια, οπότε αυτές τις εναλλαγές είναι πολύ δύσκολο να τις κατανοήσει ένα παιδί. Και μην ξεχνάς ότι έχεις και άλλα είκοσι παιδάκια που είσαι υπεύθυνος (...) Στο μάθημά μας κινούνται συνεχώς, εκτονώνονται, υπάρχει δράση. Εντάξει, θα πρέπει να υπάρχει και κάποιος ανταγωνισμός (Κωδ.1).»



Σχήμα 2. Θεματικός χάρτης δεύτερου θέματος

Θέμα 3^ο: Μερική πραγματοποίηση των στόχων

Το τρίτο θέμα αφορά τους διδακτικούς στόχους που τίθενται στο μάθημα της ΦΑ για τους μαθητές με αναπηρία. Τα τρία υποθέματα που αναδεικνύονται είναι:

Υποθέμα 3.1: Ασάφεια ως προς τη στοχοθεσία

Υποθέμα 3.2: Στόχοι κυρίως συναισθηματικού – συμπεριφορικού τομέα

Υποθέμα 3.3: Ενέργειες ΕΦΑ για την πραγματοποίηση των στόχων

Υποθέμα 3.1: Ασάφεια ως προς τη στοχοθεσία

Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες ΕΦΑ δείχνουν να αγνοούν την ακριβή διάγνωση των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στα τμήματα που διδάσκουν οι ίδιοι και να αδυνατούν να απαντήσουν με βεβαιότητα (Κωδικός 1: Ελλιπής ενημέρωση για την αναπηρία του μαθητή).

E2: *«Φέτος είναι δύο παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Το ένα δεν ξέρω, δεν έχω διαβάσει την έκθεση, έχει σίγουρα ΔΕΠΥ δεν ξέρω, αυτό με έχουν ενημερώσει.»*

E3: *«Το παιδί έχει πρόβλημα συγκέντρωσης (αμηχανία). Πρόβλημα συγκέντρωσης, τίποτα άλλο. Δεν μου έχουν πει για σοβαρή αναπηρία.»*

E6: *«Έχει μια μορφή αυτισμού, τώρα τι συγκεκριμένα έχει δεν ξέρω. Έχει και διάφορες άλλες διαταραχές, δεν με έχει ενημερώσει κάποιος σχετικά.»*

E11: *«Ένα παιδάκι έχω φέτος στη Β' τάξη. Δεν ξέρω ακριβώς να σου πω τι έχει. Μου έχουν πει αλλά δεν θυμάμαι πώς το λένε. ΔΕΠΥ; Αυτισμός δεν είναι σίγουρα, ΔΕΠΥ.»*

E12: *«Το ένα στην Α' τάξη δεν μπορεί να μιλήσει και να συνεργαστεί. Ακριβώς δεν ξέρω, δεν έχω δει τη διάγνωση.»*

E16: *«Είναι διάφορα. Ένα είναι στα όρια του φάσματος αυτισμού, κάποιο άλλο με υπερκινητικότητα, κάποιο δεν ξέρουμε ακριβώς τι είναι. Εγώ δεν ξέρω τη διάγνωση ακριβώς, δεν είναι κινητικά προβλήματα.»*

E15: *«Στη Γ' τάξη ένα αγοράκι. Τώρα δεν ξέρω ακριβώς τη διάγνωση για να πω την αλήθεια. Έχει στοιχεία αυτισμού, είναι λειτουργικός βέβαια. Τη διάγνωση δεν τη βλέπω, δεν μου τη δείχνει και κανείς. Όποια κι αν είναι η περίπτωση τους, βλέπουμε πού υστερούν και πού υπερτερούν, χωρίς να ξέρουμε αν είναι αυτισμός, αν είναι ΔΕΠΥ.»*

Όποια ενημέρωση έχουν οι ΕΦΑ σχετικά με τον μαθητή με αναπηρία, τη λαμβάνουν προφορικά είτε από τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου είτε από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος (Κωδικός 2: Ενημέρωση από το σχολικό περιβάλλον).

E5: *«Δεν βλέπω τη διάγνωση. Με ενημερώνει προφορικά η δασκάλα ότι υπάρχει κάποια διάγνωση.»*

E9: *«Όλοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το παιδί πρέπει να ενημερωθούν, ειδικά ο γυμναστής που το έχει τρεις φορές την εβδομάδα.»*

E16: *«Με ενημερώνει η διευθύντρια. Αν ζητήσω τη διάγνωση πιθανόν να τη δω, αλλά κάποια που φαίνονται ελαφριά περιστατικά με ενημερώνει η διευθύντρια.»*

Επιπλέον, αναφέρουν ότι δεν θέτουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους για τον μαθητή με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ, ούτε σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΠΣ (Κωδικός 3: Έλλειψη κοινού προγραμματισμού μεταξύ ΕΦΑ και εκπαιδευτικού ΠΣ).

E1: *«Δεν έχουμε εξατομικευμένο πρόγραμμα. Όχι, θα έπρεπε αλλά δεν βάζουμε στόχους γι' αυτό το παιδί στο μάθημα της ΦΑ. Η διάγνωση του ΚΕΔΑΣΥ προφανώς έχει μια στοχοθεσία. Δεν την έχω δει, αλλά έχω ενημερωθεί προφορικά από την παράλληλη στήριξη.»*

E3: *«Δεν έχουμε βάλει κάποιο στόχο με την παράλληλη, δεν ξέρω αν πρέπει να με ενημερώσει αυτή ή να την ενημερώσω εγώ.»*

E12: *«Με την παράλληλη στήριξη απλώς βλέπουμε το παιδί, οπότε αναγκαστικά πράττουμε. Αλλά δεν έχουμε καθίσει ποτέ να δούμε τι θα κάνουμε. Πιστεύω τελικά ότι*

χρειάζεται, θα βοηθήσει πάρα πολύ. Ούτως ή άλλως εγώ βλέπω ότι παρ' ότι δεν έχουμε βάλει τον στόχο τον πετυχαίνουμε. Κάθε μέρα μιλάγαμε, θα κάνουμε αυτό θα κάνουμε εκείνο. Αλλά θα ήταν πολύ καλό να υπάρχει ένας στόχος.»

E16: *«Δεν κάνουμε κάποιο πρόγραμμα με την παράλληλη. Βάζω τους στόχους μόνη μου.»*

Υποθέμα 3.2: Στόχοι κυρίως συναισθηματικού – συμπεριφορικού τομέα

Παρ' όλη την έλλειψη κοινού προγραμματισμού μεταξύ ΕΦΑ και εκπαιδευτικών ΠΣ που φαίνεται παραπάνω, μέσα από τα λεγόμενα των ΕΦΑ προκύπτει ότι οι περισσότεροι θέτουν κάποιους στόχους για τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημά τους. Οι στόχοι αυτοί, όμως, δεν αφορούν τις κινητικές – αθλητικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο μάθημα της ΦΑ, αλλά περισσότερο συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς.

Συγκεκριμένα, οι ΕΦΑ αναφέρουν ως σημαντική την ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και στον μαθητή με αναπηρία και την αποδοχή του από τους συμμαθητές του (Κωδικός 1: Επικοινωνία με εκπαιδευτικό και συμμαθητές – Αποδοχή).

E1: *«Το πιο βασικό είναι η επικοινωνία, ειδικότερα στις μικρές τάξεις. Να καταλάβει τι ακριβώς θέλω να κάνω στο μάθημά μου.»*

E6: *«Το σημαντικό είναι η προσέγγιση, πώς θα αποκτήσεις μια επαφή με αυτό το παιδί, μια επικοινωνία, για να μπορέσεις να του περάσεις κάποια πράγματα και μετά να ανακαλύψεις και τις δυνατότητές του, πώς μπορείς να το βοηθήσεις. Έχω παρατηρήσει πως όταν υπάρχει μακροχρόνια σχέση με το παιδί, από μικρή ηλικία δηλαδή, υπάρχει η επαφή, μπορώ να επικοινωνήσω πιο εύκολα.»*

E16: *«Εγώ βάζω τους στόχους από μόνη μου, δεν μου έχει πει κανείς τίποτα. Ο πρώτος μου στόχος πάντα είναι η αποδοχή από τους άλλους, να φέρω το παιδί σε κατάσταση να*

μπορεί να επικοινωνήσει και να το αποδεχθούν οι υπόλοιποι ως ίσο, σχεδόν ίσο, να συμμετέχει μαζί τους, αυτό είναι ο στόχος μου κυρίως. Και η ασφάλεια. Τώρα αν θα μάθουν καλά την πάσα ή την κυβίστηση ή αν θα συμμετέχουν κάθε μέρα στα ομαδικά, είναι το τελευταίο.»

E10: *«Ο κεντρικός μου στόχος, αν μιλάμε για αυτισμό, είναι να αναπτυχθεί μία επικοινωνία με εμένα και τα άλλα παιδιά.»*

Επίσης, στόχος κάποιων ΕΦΑ είναι να αυξηθεί ο χρόνος ενεργού εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ (Κωδικός 2: Παραμονή στο μάθημα – Ακολουθία του ρυθμού της τάξης).

E9: *«Αυτό που βάζω ως στόχο είναι να βγάλουν παραπάνω από το μισό μάθημα με την ομάδα κανονικά. Όταν το πετυχαίνω αυτό, όσο πιο νωρίς το πετύχω, τόσο πιο μεγάλη χαρά έχω. Είναι ο μοναδικός μου στόχος. Όσο μπορεί, μέχρι εκεί, δεν μπορώ να κάνω κάτι άλλο εγώ. Σίγουρα θα υπάρχει κάποιος τρόπος, δεν ξέρω.»*

E3: *«Αυτό που θέλω κυρίως είναι να μπορεί να κάνει ό,τι και οι άλλοι. Να ενταχθεί στην ομάδα, δηλαδή, είμαστε τέσσερις, να μείνουμε και να τελειώσουμε τέσσερις. Να μην αποχωρήσει, να μην φύγει από το μάθημα.»*

E10: *«Στη ΔΕΠΥ θέλω να προσπαθεί το παιδί να έχει μια σειρά σε ό,τι κάνει, να προσπαθεί να είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα.»*

Τέλος, σημαντικό στόχο για τους ΕΦΑ αποτελεί η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στην ομάδα της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους (Κωδικός 3: Ένταξη στην ομάδα).

E2: *«Η ένταξη στην ομάδα είναι το πιο βασικό, γιατί είναι μια προετοιμασία για την ένταξη στην κοινωνία. Δεν μας ενδιαφέρει τόσο πολύ η δραστηριότητα που κάνει το παιδί, δεν θα είναι τόσο σημαντικό στη ζωή του αν ξέρει να χτυπάει μια μπάλα του μπάσκετ κάτω (...) Το σημαντικό είναι η ένταξη στην ομάδα, το επαναλαμβάνω αυτό. Εξαρτάται*

από το μάθημα που κάνω, αλλά ο στόχος είναι πάντα αυτός, να κερδίσεις τον χρόνο ώστε το παιδί να ενταχθεί, να παίζει με τους άλλους συμμαθητές του.»

E4: «Αυτός είναι ο στόχος μας, να το εντάξουμε στην ομάδα. Το συγκεκριμένο παιδί είναι πολύ ζωηρό, προσπαθούμε με την παράλληλη να το επαναφέρουμε στην τάξη, να το βάλουμε στα πλαίσια του μαθήματος, να του δώσουμε να καταλάβει ότι πρέπει να ακολουθεί κανόνες.»

E15: «Θέλω να διαχειρίζεται καλύτερα τα συναισθήματά του, αν είναι υπερκινητικό να μην βρίζει, να μην χτυπάει και αναστατώνει τα άλλα παιδιά, θέλω να εξελιχθεί σαν χαρακτήρας (...) Ο στόχος είναι να τα εντάξουμε στην ομάδα, να ακολουθήσει την ομάδα όσο και όπως μπορεί και να προσπαθήσουν οι συμμαθητές του να το εντάξουν, όχι να το περιθωριοποιούν και να το υποτιμούν.»

E11: «Το κύριο είναι να το εντάξεις στο μάθημα και να κατευνάσεις κάποιες εκρήξεις θυμού που έχουν αυτά τα παιδιά.»

E5: «Κυρίως να το εντάξω στην τάξη. Ανάλογα με την περίπτωση εντάσσεται λιγότερο ή περισσότερο, αλλά αυτός είναι ο στόχος, προσπαθούμε να το εντάξουμε, δεν θέλουμε να μένει έξω (...) Ο στόχος δεν είναι να μάθει κάτι συγκεκριμένα. Μόνο η ένταξη στο μάθημα είναι σημαντικό για ένα παιδί που έχει πρόβλημα. Δηλαδή να παρακολουθεί το μάθημα, ανεξαρτήτως αν θα φτάσει ένα επίπεδο αθλητικό. Το βασικό είναι να μπει στο μάθημα και να συμμετέχει με τα άλλα παιδάκια.»

Στα παρακάτω λεγόμενα ενός εκπαιδευτικού διακρίνεται ευκρινώς ότι οι στόχοι που θέτει για τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ είναι σαφώς συναισθηματικού χαρακτήρα και δεν αφορούν τον αθλητικό τομέα:

E8: «Εμένα ο σκοπός μου είναι να χαίρονται αυτά τα παιδιά το μάθημα. Άμα δω το παιδί να χαίρεται, ακόμα και τα μισά να μάθει, είμαι ευχαριστημένος.»

Υποθέμα 3.3: Ενέργειες ΕΦΑ για την πραγματοποίηση των στόχων

Προκειμένου να μπορέσουν να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρία, οι περισσότεροι ΕΦΑ προσπαθούν να τροποποιήσουν ορισμένα στοιχεία του μαθήματός τους.

Σε κάποιες περιπτώσεις, επιτρέπουν στον μαθητή να ασχοληθεί με μία δραστηριότητα διαφορετική από το υπόλοιπο τμήμα, του αναθέτουν κάποιον συγκεκριμένο ρόλο ή δείχνουν ανοχή στη μη τήρηση κάποιων τεχνικών κανόνων (Κωδικός 1: Διευκόλυνση του μαθητή με αναπηρία – Ανάθεση άλλης δραστηριότητας).

Επίσης, αλλάζουν τους κανόνες κάποιων ομαδικών αθλημάτων για όλους τους μαθητές, ώστε να μπορεί να συμμετάσχει και ο μαθητής με αναπηρία (Κωδικός 2: Τροποποίηση των κανόνων για όλους).

Τέλος, μεριμνούν ώστε να μην κυριαρχεί ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών στα ομαδικά παιχνίδια (Κωδικός 3: Υποβιβασμός του ανταγωνισμού στο μάθημα). Όλοι οι παραπάνω κωδικοί εμφανίζονται στα ενδεικτικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα των ΕΦΑ παρακάτω:

E9: *«Τώρα σε αυτά τα παιδάκια, αν δω ότι δεν τους αρέσει ένα παιχνίδι, τους δίνω κάτι άλλο, έχω πάντα μια εναλλακτική που τους αρέσει (...) Του αναθέτω να κάνει κάτι άλλο (...)»* (Κωδ.1)

Στις σκυταλοδρομίες έχω αλλάξει τους κανόνες για όλη την τάξη. Επειδή πάντα στις σκυταλοδρομίες, σε όλα τα τμήματα που είναι αυτά τα παιδιά, δεν μπορούν να τρέξουν πολύ γρήγορα ή θα χαζέψουν στον δρόμο, για να μπορούν να συμμετέχουν έχω αλλάξει τον τρόπο του σκορ. Δεν έδινα ποτέ σημασία στο σκορ, αλλά δίνουν εκείνα (Κωδ.2).»

E2: *«Έχει συμβεί να κάνω διαφορετικό μάθημα επειδή υπάρχει αυτό το παιδί στην τάξη. Να αναφέρω ένα παράδειγμα. Υπήρχε ένα παιδί παραπληγικό. Έτυχε να έχω στη διάθεσή μου γήπεδο με γρασίδι. Σε κάποια μαθήματα έβαζα όλα τα παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο*

με τέρματα με τα γόνατα. Τους ήταν ευχάριστο, ήταν διαφορετική εμπειρία, ένιωθε θαυμάσια αυτό το παιδί γιατί μπορούσε να μετακινείται χρησιμοποιώντας μόνο τα γόνατά του. Ήταν πολύ διασκεδαστικό για όλα τα παιδιά (Κωδ.2).»

E16: «Προσπαθούμε συνήθως να απασχολούμε αυτό το παιδί με κάποιο είδος παρεμφερές ή να μην του ζητάμε να εφαρμόζει τους κανόνες τόσο πολύ, απλοποιούμε την κατάσταση (...) (Κωδ.1)

Όταν κάνουμε ένα ομαδικό άθλημα, κατεβάζουμε τους κανόνες και τον ανταγωνισμό για το συγκεκριμένο παιδί (Κωδ.3).»

E14: «Όταν βλέπω το παιδί να κουράζεται και να μην μπορεί να ανταποκριθεί, έχω φτιάξει κάτι μικρές μασκέτες και κάνει εκεί εξατομικευμένη διδασκαλία (Κωδ.1).»

E3: «Βεβαίως κάνω προσαρμογές στη διδασκαλία μου. Επεμβαίνουμε και κάνουμε πολύ απλή την κίνηση ή, όταν κάνουμε πάσα, μπορεί να τη δώσει με το χέρι και να μην την πετάξει. Ή ας πούμε όταν κάνουμε τρίπλα, θα δεχθώ να χτυπήσει τη μπάλα με τα δύο χέρια αντί με το ένα (Κωδ.1).»

E12: «Αν δεν ήταν ο μαθητής με αναπηρία στην τάξη, θα έκανα το μάθημα πιο ανταγωνιστικό. Κατευνάζω τον ανταγωνισμό εντελώς (Κωδ.3). Πλέον τώρα στα “μήλα” δεν τα βγάζω εκτός, ξαναμπαίνουν μέσα σε άλλη ομάδα. Ναι, το αλλάζω το μάθημα.»

E8: «Στα ομαδικά αθλήματα ξέρουν τα άλλα παιδιά ότι υπάρχει ανοχή στους κανόνες. Δεν θα ακυρώσω πχ γιατί στη σκυταλοδρομία πάτησε τη γραμμή η (όνομα παιδιού), αλλά το ξέρουν τα παιδιά ότι γι’ αυτήν δεν μετράει (...) (Κωδ.1)

Δουλεύουμε πολύ πάνω σε αυτό. Έχουν επιθετικότητα και συνήθως θέλουν να νικάνε. Αλλά τους έχω πει ότι και οι δύο είναι νικητές, ο πρώτος νικητής παίρνει δύο βαθμούς και ο άλλος έναν βαθμό. Δεν υπάρχει νικητής και ηττημένος. Ο πρώτος είναι νικητής στο σκορ, ο άλλος είναι στη βελτίωση γιατί, εφόσον έπαιξε με τον καλύτερο, βελτιώθηκε (Κωδ.3).»

E1: «Σίγουρα να το πω πρακτικά υπάρχουν κάποιες δράσεις στις οποίες πρέπει να το εντάξεις το παιδί. Δηλαδή, μπορείς να τροποποιήσεις το μάθημα ώστε να μπορείς να εντάξεις το παιδάκι. Οφείλουμε να το κάνουμε αυτό, δεν είναι κάτι δύσκολο. Βέβαια και πάλι, ίσως μερικές φορές δεν γίνεται να συμμετέχει 100% στο μάθημα (...)

Το παιδί μπορεί να συμμετέχει με έναν άλλο ρόλο, τον ρόλο του διαιτητή. Δεν θέλουμε να το φέρουμε σε δύσκολη θέση, το κάνουμε να πάρει έναν άλλο ρόλο (Κωδ.1) (...)

Στα ομαδικά αθλήματα, αναγκαστικά πάμε στην τροποποίηση του παιχνιδιού. Εξηγείς ότι δεν μπορούμε να παίζουμε κανονικό ποδόσφαιρο ή μπάσκετ. Δεν λέω ότι το κάνουμε για να μπορεί να παίξει και το συγκεκριμένο παιδί, όχι δεν θέλουμε να το στοχοποιήσουμε.

Το τροποποιούμε για να μπορείτε να παίζετε όλοι (Κωδ.2).»

E11: «Προσπαθώ σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά να αλλάζουμε λίγο τους κανόνες του παιχνιδιού και το δέχονται τα περισσότερα παιδιά (Κωδ.2) (...)

Αποκλείω τελείως τον ανταγωνισμό, δεν υπάρχει ανταγωνισμός. Πρέπει οπωσδήποτε να εντάξουμε το παιδί μέσα στην ομάδα, δεν μπορώ να το πετάξω εκτός επειδή δύο, τρία, τέσσερα παιδάκια είναι ανταγωνιστικά (Κωδ.3).»

Δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφοροποιούνται και να μην προχωρούν σε τροποποιήσεις στο μάθημά τους, λόγω της παρουσίας σε αυτό μαθητών με αναπηρία:

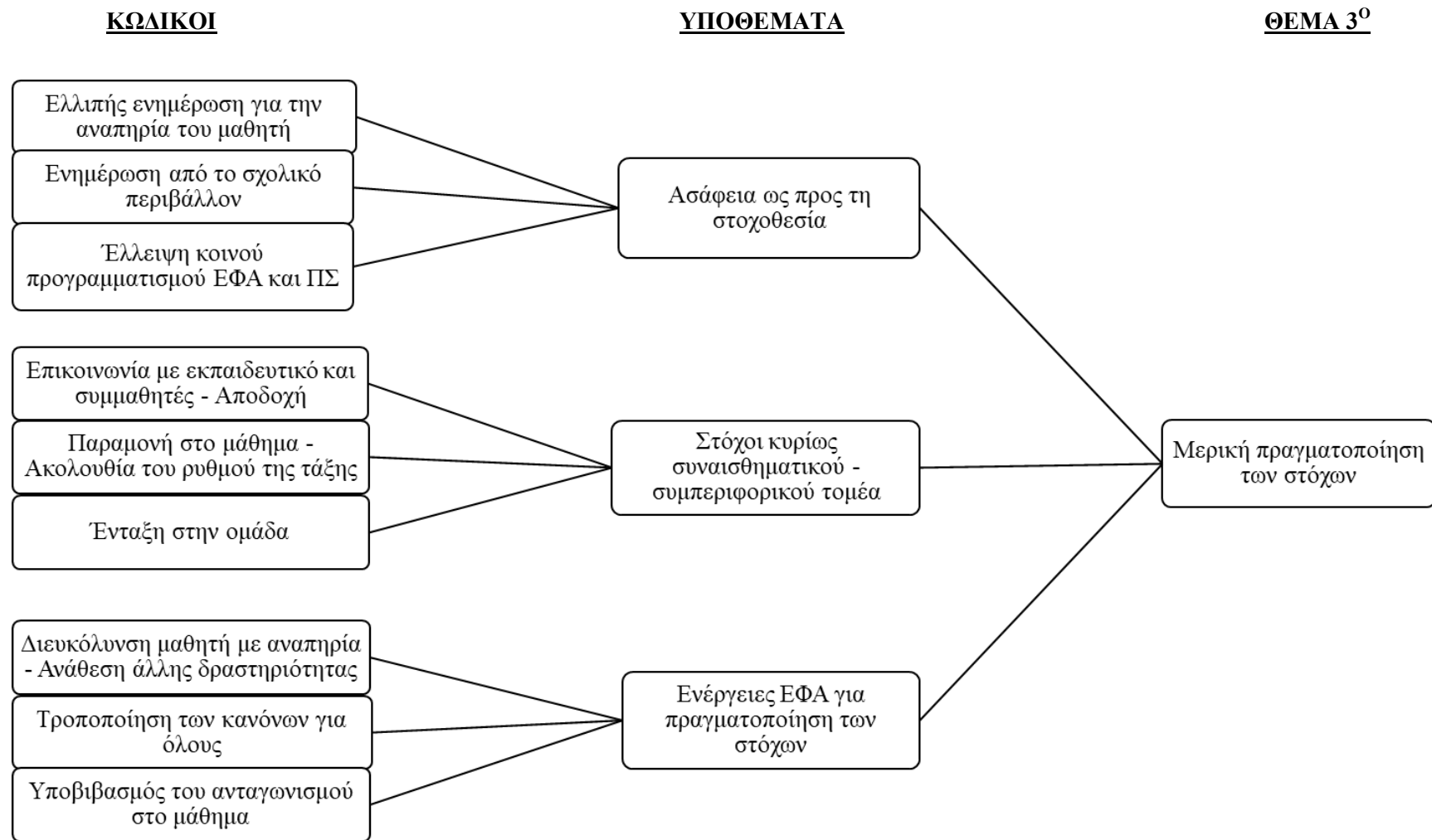
E13: «Δεν υποβαθμίζω το περιεχόμενο του μαθήματος, κάποιες ασκήσεις διαφοροποιώ για να γίνουν πιο προσιτές. Σε γενικές γραμμές ακολουθώ το πρόγραμμά μου.»

E6: «Δεν αισθάνομαι και τόσο ικανός εγώ να εντάξω αυτό το παιδί, δεν έχω τη γνώση την εξειδικευμένη. Εστιάζω περισσότερο στα άλλα παιδιά (...)

Δεν αλλάζω το μάθημά μου, όχι. Προσπαθώ για το παιδί το ίδιο, όχι σε σχέση με τους υπόλοιπους. Το παιδί το ίδιο αν μπορώ να το βοηθήσω να κάνει κάτι, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος με κάποιες παραλλαγές. Τα άλλα ακολουθούν το δικό τους.»

Ένας εκπαιδευτικός (E1), παρ' όλο που αναφέρει ότι κάνει αλλαγές στο μάθημά του προκειμένου να ενταχθούν και οι μαθητές με αναπηρία (βλ. παραπάνω), παράλληλα εκφράζει και επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι αυτό δυνατόν, εφόσον τίθενται περιορισμοί στον εκπαιδευτικό για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος:

E1: *«Στην πραγματικότητα υπάρχει ένας περιορισμός. Ναι μεν λέμε εξατομικευμένο πρόγραμμα, αλλά πρέπει να ακολουθήσουμε και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υπάρχει πάντα μια δυσκολία σε αυτόν τον τομέα.»*



Σχήμα 3. Θεματικός χάρτης τρίτου θέματος

Θέμα 4^ο: Θετική η συμβολή της ΠΣ με περιθώρια βελτίωσης

Μέσα από τις απαντήσεις των ΕΦΑ στις ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ, αναδείχθηκε ως τέταρτο θέμα η θετική συμβολή της ΠΣ με περιθώρια βελτίωσης. Τρία υποθέματα οδήγησαν στη δημιουργία αυτού του θέματος:

Υποθέμα 4.1: Ασαφής ο ρόλος της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ

Υποθέμα 4.2: Καλή συνεργασία ΕΦΑ και εκπαιδευτικού ΠΣ

Υποθέμα 4.3: Θετική στάση των ΕΦΑ απέναντι στον θεσμό της ΠΣ

Υποθέμα 4.1: Ασαφής ο ρόλος της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ

Αρχικά, αυτό στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότεροι ΕΦΑ είναι στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δεν υποστηρίζουν τον μαθητή σε όλες τις διδακτικές ώρες της ΦΑ κάθε εβδομάδα (Κωδικός 1: Μη συνεχής παρουσία της ΠΣ στη ΦΑ). Επίσης, συμφωνούν στο ότι δεν είναι αυτοί οι ίδιοι που παίρνουν την απόφαση, καθώς αυτό φαίνεται να ορίζεται από άλλους (πχ διευθυντή, εκπαιδευτικό τμήματος), δίνοντας προτεραιότητα στην υποστήριξη του μαθητή σε άλλα μαθήματα και όχι στη ΦΑ (Κωδικός 2: Αποφάσεις για την παρουσία της ΠΣ στη ΦΑ).

E5: *«Η παράλληλη στήριξη δεν έρχεται πάντα, μερικές φορές έχει κενό. Γενικώς έρχονται. Είναι θέμα του ωρολογίου προγράμματος, έχουν κάποια κενά και ωράριο όπως όλοι (...) Εγώ μόνο έχω απαιτήσει να είναι η παράλληλη στήριξη στον κλειστό χώρο, στο γυμναστήριο που έχω πιο πολύ πρόβλημα. Οι άλλες κάνουν το κενό τους στη Γυμναστική, δεν είναι υποχρεωμένες να έρθουν.»*

E16: *«Όχι, δεν έρχεται πάντα στο μάθημα. Νομίζω αποφασίζουν ο διευθυντής με τον δάσκαλο της τάξης τότε θα κάνουν τα κενά τους αυτά τα παιδιά.»*

E1: «Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης έχει κι αυτός συγκεκριμένο ωράριο, είναι πάντα δίπλα στο παιδί τις άλλες ώρες και στη ΦΑ δεν είναι παρών. Οπότε, ενώ υπάρχει παράλληλη στο σχολείο, στο μάθημα της ΦΑ δεν έχει παράλληλη (...) Όλα τα χρόνια ελάχιστες φορές ερχόταν η παράλληλη στο μάθημά μου. Και φέτος που έχουμε τρία παιδάκια με παράλληλη, μόνο στο ένα έρχεται. Η δασκάλα της τάξης με τον διευθυντή και αυτόν που φτιάχνει το πρόγραμμα αποφασίζουν. Το βασικό κριτήριο είναι η παράλληλη να είναι στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά.»

E9: «Τα παλαιότερα χρόνια δεν έρχονταν. Τώρα τα τρία τελευταία χρόνια οι παράλληλες έρχονται στην ώρα τους και είναι για όλους. Δεν έρχεται σε όλα τα μαθήματα, έρχεται τις δύο ώρες την εβδομάδα και σε μία δεν έρχεται. Η απόφαση παίρνεται από τον διευθυντή, δεν το συζητάμε.»

E7: «Επειδή η κοπέλα πρέπει να έχει κάποια κενά, είναι στις δύο ώρες της Γυμναστικής και σε μία δεν είναι, κάνει το κενό της. Ο διευθυντής το αποφάσισε, δεν με ρώτησε.»

E10: «Όχι, δεν έρχεται πάντα η παράλληλη στο μάθημά μας. Αποφασίζεται από τον δάσκαλο και τον διευθυντή. Μπορεί να θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη ανάγκη μέσα στην τάξη.»

E11: «Όχι, δεν έρχεται πάντα η παράλληλη γιατί κι αυτά τα παιδιά πρέπει να κάνουν τα κενά τους. Δεν έχω μπει στη διαδικασία να δω γιατί κάνει κενό στη Γυμναστική, αυτό λογικά είναι από τη διεύθυνση.»

E15: «Στην Γ' τάξη έρχεται κάποιες φορές, στη Δ' ελάχιστες. Έχουν το ωράριό τους, αφιερώνουν περισσότερες ώρες με τον δάσκαλο, μετά επιλέγουν σε συνεργασία με τον διευθυντή σε ποια ειδικότητα θα είναι. Δεν έχω ερωτηθεί.»

E6: «Πολιαιότερα υπήρχαν παράλληλες αλλά δεν έρχονταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μοιράζαμε τις ώρες γιατί υπήρχε ένας εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για δύο παιδιά και επιλέγαμε την ώρα της Γυμναστικής να κάνει κενό.»

E8: *«Τις περισσότερες φορές έρχεται. Τίθεται το θέμα μία από τις τρεις ώρες να έχει κενό ο συνάδελφος. Ποτέ δεν ήμουν χωρίς παράλληλη στήριξη. Την απόφαση την παίρνουμε από κοινού με τη διευθύντρια κυρίως.»*

E3: *«Έρχεται πάντα η παράλληλη στο μάθημά μου, μόνο σε κάποιες πολύ ξεχωριστές στιγμές πχ όταν έλειπαν δύο δάσκαλοι με covid και υπήρχε πρόβλημα, έμενα χωρίς παράλληλη. Δεν με ρώτησαν αν τη χρειάζομαι, απλώς με ενημέρωσαν ότι υπάρχει, θεωρείται δεδομένο.»*

Επιπλέον, ποικίλες απαντήσεις προέκυψαν όταν οι ΕΦΑ κλήθηκαν να απαντήσουν για το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ. Εδώ ανιχνεύθηκαν άλλοι δύο κωδικοί. Αρχικά, οι ΕΦΑ αναφέρουν ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, αποτελεί συνήθη πρακτική ο μαθητής να εμπλέκεται σε κάποια διαφορετική δραστηριότητα μαζί με τον εκπαιδευτικό ΠΣ, ανεξάρτητα από το υπόλοιπο τμήμα και τη ροή του μαθήματος ή να απομακρύνεται από το μάθημα, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο από τον εκπαιδευτικό ΠΣ (Κωδικός 3: Απασχόληση του μαθητή με αναπηρία εκτός του πλαισίου του μαθήματος).

E1: *«Στην πρώτη δυσκολία η δασκάλα της παράλληλης το έπαιρνε και έφευγε. Αυτό ήταν βολικό για εμένα αλλά ήταν λάθος. Βέβαια, παίρνοντας το παιδί να κάνει κάτι που του αρέσει κι εμένα διευκόλυνε και την ίδια. Είναι πιο εύκολο για όλους από το να προσπαθήσει να ξαναμπει στο μάθημα, αυτό δηλαδή που θέλουμε εμείς να κάνουμε.»*

E6: *«Η παράλληλη που έχω τώρα είναι μαζί με τη μαθήτριά και προσπαθεί να την απασχολήσει με κάτι άλλο, ανεξάρτητα από το μάθημα της Γυμναστικής.»*

E11: *«Όταν έρχεται, ασχολείται 100% με το παιδί. Όταν βλέπει την παράλληλη, θέλει να παίξουν οι δυο τους γιατί έχει άλλη επαφή. Είναι όλη την ώρα μαζί. Αν ερχόταν κάθε φορά, θα κάναμε προσπάθεια να ενταχθεί στην ομάδα. Το θέμα είναι να έρχεται κάθε φορά.»*

E7: «Η παράλληλη στήριξη παίρνει αντικείμενα από το αθλητικό υλικό και παίζει μαζί του, βάζοντάς του κάθε φορά και κάτι διαφορετικό. Για ελάχιστο χρόνο έρχεται με τα δικά μου παιδάκια (...) Το παίρνει μαζί της η παράλληλη και φεύγει.»

E2: «Παλαιότερα υπήρχε ένα παιδί που ήταν δύσκολη περίπτωση κι έπρεπε να ασκηθεί μόνο του με την παράλληλη, εγώ δεν επενέβαινα. Μπορεί να έδινά κάποιο υλικό αντικειμένων και να όριζα κάποιο βαθμό δυσκολίας και μετά τους άφηνα μόνους τους (...) Αν τύχει αυτά τα παιδιά να έχουν κάποια κρίση στη συμπεριφορά τους, αυτό προέρχεται απ' το ότι τα άλλα παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν τι θέλουν. Αμέσως βλέπω ότι η παράλληλη θα έρθει, το παίρνει και φεύγει. Ό,τι χειρότερο δηλαδή. Διάθεση έχει να βοηθήσει, αλλά η βοήθειά της είναι με λάθος τρόπο, δεν θέλω αυτό, να το πάρει και να φύγει (...) Υπήρχε χρονιά που το παιδί δεν είχε κάνει ούτε μία φορά μάθημα μαζί μου, το έπαιρνε η παράλληλη από το μάθημα συστηματικά, χωρίς τη δική μου συγκατάθεση.»

E14: «Κάποιες φορές που κουράζεται το παιδί, παίζει μόνο του με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Της λέω εγώ τι να κάνει, τώρα κάνουμε μπάσκετ, να βοηθήσει το παιδί να κάνει πάσα, στο βόλεϊ κάτι ανάλογο, στο ποδόσφαιρο.»

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ, οι ΕΦΑ αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΣ κυρίως βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία να εκτελέσουν τις ασκήσεις, τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν, τους οριοθετούν όταν εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και τους επαναφέρουν στο μάθημα όταν εκείνοι απομακρύνονται από αυτό (Κωδικός 4: Ενέργειες του εκπαιδευτικού ΠΣ για παραμονή και επανένταξη του μαθητή στο μάθημα).

E16: «Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης προσαρμόζονται στο μάθημά μου. Βλέπουν πώς δουλεύουμε και προσπαθούν να ωθήσουν τα παιδιά να είναι μαζί μας (...) Εξαρτάται από το άτομο κάθε φορά. Δηλαδή, έχω συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης

που είναι δίπλα στο παιδί, να το διορθώσουν στο ασκησιολόγιο, να το βοηθήσουν να συμμετέχει, να το ενθαρρύνουν, να συμμετέχουν και οι ίδιες προκειμένου να δώσουν το παράδειγμα.»

E14: *«Όταν συμβαίνει το παιδί να έχει κάποια έκρηξη, η παράλληλη είναι δίπλα του, μιλάνε, τον νουθετεί σε κάποια πράγματα και μετά ξαναμπαίνει στο παιχνίδι. Και αυτό το παιδί πρέπει να ενταχθεί.»*

E8: *«Κάποιες στιγμές μπορεί να είναι ταραγμένο το παιδί και να μην μπορεί να λειτουργήσει. Χρειάζεται να το πάρει λίγο ιδιαιτέρως και να επανέλθει όταν ηρεμήσει, αλλά δεν είναι ο κανόνας αυτό. Η προσπάθειά μου είναι να μένει όσο το δυνατόν μέσα στην τάξη και να συμμετέχει.»*

E15: *«Η παράλληλη είναι πάντα εκεί. Είναι δίπλα του, επαναλαμβάνει τις δικές μου οδηγίες, αλλά και να φύγει τελείως από το μάθημα, θα πάει να το πάρει για να το βάλει ξανά στο μάθημα.»*

Στα παρακάτω αποσπάσματα, ορισμένοι ΕΦΑ αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού ΠΣ δεν φαίνεται να καθορίζονται από κάποιο ενιαίο πλαίσιο το οποίο να δείχνει πώς λειτουργεί η ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ. Αυτό που διαπιστώνουν είναι ότι οι ενέργειες μάλλον εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού ΠΣ.

E2: *«Κάθε φορά είναι διαφορετικά (...) Από τον νόμο ναι μεν λέει για συνεργασία, αλλά βλέπω ότι τις αποφάσεις τις παίρνει μόνο η παράλληλη. Εξαρτάται από τη δική της θέληση κάθε φορά. Παίρνει εκείνη την απόφαση αν θα καθίσει δίπλα μου την ώρα που μιλάω και θα ακούει, αν θα είναι σε μακρινή πλευρά του προαυλίου και θα κοιτάει, αν θα βοηθήσει και με ποιον τρόπο. Δεν υπάρχει κάτι στάνταρντ που θα το ακολουθούν όλες οι παράλληλες. Μια χρονιά είχε μια εξαιρετική παράλληλη και είχα συνεργαστεί πάρα πολύ. Για το ίδιο παιδί με τις άλλες παράλληλες δεν γινόταν αυτό.»*

E14: «Η παράλληλη στήριξη ξέρει και από τα προηγούμενα χρόνια πάνω κάτω τι πρέπει να κάνει στη Γυμναστική. Υπάρχουν και άλλες παράλληλες που δεν ξέρουν σχεδόν τίποτα (για το μάθημα της ΦΑ).»

E3: «Έτσι έχει επικρατήσει, δεν το έχουμε συζητήσει. Ίσως να μην ξέρει και ακριβώς ποια είναι τα όριά της.»

E5: «Έχω δει πολλές διαφορές. Άλλα πρόσωπα είναι πιο κοντά στα παιδιά, είναι από πάνω συνέχεια. Άλλοι είναι πιο τυπικοί με αυτά τα καθήκοντα, άλλοι δεν έρχονται καθόλου...»

Υποθέμα 4.2: Καλή συνεργασία ΕΦΑ και εκπαιδευτικού ΠΣ

Το δεύτερο υποθέμα φανερώνει ότι όλοι οι ΕΦΑ - πλην ενός - βλέπουν ως θετική τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ. Δηλώνουν ότι είναι χρήσιμο ο μαθητής με αναπηρία να έχει πάντα την υποστήριξη της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ (Κωδικός 1: Επιθυμία των ΕΦΑ για παρουσία της ΠΣ στο μάθημά τους). Πιστεύουν ότι αυτό έχει θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή, αλλά και για τους ίδιους, καθώς τους βοηθάει στη διαχείριση του μαθητή, αλλά κυρίως στην απρόσκοπτη διδασκαλία με το υπόλοιπο τμήμα (Κωδικός 2: Βοήθεια στον ΕΦΑ και τον μαθητή από την ΠΣ). Τέλος, οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ότι η παράλληλη στήριξη κατά τις ώρες της ΦΑ οδηγεί στη βελτίωση του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα αυτό (Κωδικός 3: Βελτίωση του μαθητή με αναπηρία με την υποστήριξη από την ΠΣ).

E1: «Υπάρχει άριστη συνεργασία με την παράλληλη στήριξη. Μέχρι ενός σημείου βέβαια, δεν θα κάνουμε κοινές δράσεις (...) Είναι εξαιρετικός συνάδελφος, κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια, παρ' όλα αυτά υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες (...) Έβλεπα βελτίωση κι όταν ήμουν μόνος μου, αλλά ήταν μεγαλύτερη όταν είχε παράλληλη (Κωδ.3).»

E7: «Είναι απαραίτητη η παρουσία της παράλληλης στήριξης, βοηθάει (Κωδ.1) (...) Για εμένα είναι λίγο δύσκολο χωρίς την παράλληλη (Κωδ.2). Έχουμε καλή συνεργασία,

έρχεται με ρωτάει κάποια πράγματα. Υπήρχε βελτίωση, μάλιστα το παιδί συμμετείχε και στους αγώνες με σκυταλοδρομίες (Κωδ.3).»

E3: «Η παρουσία της παράλληλης στην τάξη μου είναι θετική, βοηθάει το παιδί, βοηθάει κι εμένα (Κωδ.2). Θέλω να είναι (Κωδ.1).»

E4: «Το μάθημά μας είναι στο προαύλιο και η τάξη είναι απλωμένη, όντως θέλουμε την παράλληλη στήριξη, σαφώς είναι καλύτερα και πιο εύκολο (Κωδ.1).»

E5: «Στη Φυσική Αγωγή στην αυλή, καλό είναι το άτομο που είναι παράλληλη να είναι κοντά. Όταν είναι εκεί αυτά τα παιδιά είναι πιο συγκεντρωμένα, νιώθουν ασφάλεια (...) Βοηθάει η παράλληλη στη συγκέντρωση, να το επαναφέρει στην τάξη, να κάνει κάποιες απλές ασκήσεις, να μπει σε μια γραμμή και να τρέξει λίγο (...) Τώρα με την παράλληλη είναι πιο εύκολα τα πράγματα, σε βοηθάει κάποιος που ξέρει περισσότερα (Κωδ.2).»

E8: «Θέλω να είναι στην τάξη μου (Κωδ.1). Ασχολείται ο συνάδελφος με μια δεξιότητα εξατομικευμένα και ασχολούμαι εγώ με τα άλλα παιδιά. Συνεργαζόμαστε πολύ με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης, με βοηθάει πολύ (Κωδ.2) (...) Βέβαια, υπάρχει βελτίωση θεαματικά περισσότερη, όταν υπάρχει παράλληλη (Κωδ.3).»

E9: «Όταν ήρθε η παράλληλη και τη βλέπω με το παιδί από το χέρι ανακουφίστηκα, είπα θα ξεκινήσουμε στην ώρα μας, είχα γλιτώσει δέκα λεπτά (Κωδ.2). Το παιδί κάθισε στο μάθημα πέντε λεπτά, τα πέντε έγιναν έξι, τα έξι εφτά... Φεύγει από το μάθημα, τον ξαναφέρει, αλλά τώρα δεν φεύγει στο πεντάλεπτο δεκάλεπτο, θα φύγει στο μισάωρο. Βλέπω μεγάλη βελτίωση, νομίζω ότι με την παράλληλη είναι ο μοναδικός τρόπος (Κωδ.3).»

E10: «Οποσδήποτε ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, εφόσον κάνει σωστά και δομημένα τη δουλειά του, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό και στη Γυμναστική (...) Δεν βοηθάει μόνο το παιδί, βοηθάει και στο να λειτουργήσει το τμήμα πιο σωστά, το μάθημα και κατ' επέκταση βοηθάει και τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (Κωδ.2).»

E11: «Εάν αυτό το παιδί είχε παράλληλη στήριξη, θα μπορούσε να ενταχθεί 100% στη Φυσική Αγωγή. Δεν μπορώ να αφήσω την τάξη και να ασχοληθώ μόνο μαζί του (...) Βασικά η παράλληλη δίνει μια χείρα βοηθείας επιπλέον στη Φυσική Αγωγή (Κωδ.2). Επειδή ο βαθμός επικινδυνότητας μεγαλώνει στη Φυσική Αγωγή, έχεις να ελέγξεις 15-20 παιδάκια να μην χτυπήσουν. Αν υπάρχει η παράλληλη, θα ασχοληθεί με το παιδί, δεν θα αναγκαστώ εγώ σε εισαγωγικά να το αφήσω έξω. Θέλω να το έχω στην ομάδα που παίζει, να μην το έχω μόνο του. Όταν έρχεται η παράλληλη, ασχολείται 100% με το παιδί (Κωδ.2) (...) Υπάρχει βελτίωση ναι ναι, αλλά πρέπει να ασχοληθείς πολύ (Κωδ.3).»

E12: «Με βοηθάει πολύ η παράλληλη. Και εμένα βοηθάει και το παιδί. Δεν θα μπορούσα να ασχοληθώ ξεχωριστά και να έχω και τα άλλα παιδιά (Κωδ.2).»

E13: «Σχεδόν πάντα βλέπω πρόοδο. Σε ό,τι έχει να κάνει με το κινητικό κομμάτι και το ψυχολογικό και κυρίως με το πειθαρχικό κομμάτι, την ένταξή του στους κανόνες του τμήματος. Το θεωρώ πολύ σημαντικό (Κωδ.3).»

E14: «Είναι σημαντική η συμβολή της παράλληλης στήριξης, γιατί βοηθάει πάρα πολύ το παιδί. Εγώ έχω τα υπόλοιπα παιδιά που πρέπει να τους δίνω συνέχεια οδηγίες, ανατροφοδότηση, να κοιτάω τι κάνουν σωστά (Κωδ.2) (...)

Είναι παιδιά που βλέπω βελτίωση, είναι και άλλα παιδιά που μένουν στάσιμα. Εξαρτάται από το τι σύνδρομο έχει, δεν μπορείς σε όλα τα παιδιά να αυξήσεις την αποδοτικότητά τους (Κωδ.3).»

E15: «Η αλήθεια είναι ότι, όταν ένα παιδάκι είναι υπερκινητικό και δεν μπορεί να ακολουθήσει την ομάδα, η παράλληλη θα βοηθήσει (Κωδ.2).»

E16: «Έχουμε καλή συνεργασία με την παράλληλη. Συζητάμε για τη μέρα του παιδιού, βρίσκουμε τι μπορεί να φταίει, να πυροδοτήσει μία κρίση, τι συμβαίνει γενικότερα με το παιδί (...) Θα ήθελα να είναι πάντα στο μάθημά μου η παράλληλη, κυρίως στα δύσκολα περιστατικά (Κωδ.1).»

E2: *«Είχα συνεργαστεί πάρα πολύ με μία εξαιρετική παράλληλη. Με ενημέρωνε καθημερινά για τη βελτίωση του παιδιού, συζητούσαμε πάρα πολύ στα διαλείμματα. Της έδινα εγώ κατευθυντήριες ατομικά για το παιδί και, όταν αποφασίσαμε μαζί με ποιον τρόπο θα το εντάξουμε, ήταν πάντα δίπλα του και είδαμε εκπληκτική βελτίωση μέχρι τα μισά της χρονιάς (Κωδ.3).»*

Ένας εκπαιδευτικός φαίνεται να διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους, όσον αφορά τη θετική συμβολή της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ:

E6: *«Δεν κάνει κάτι η παράλληλη. Δεν εφαρμόζει κάποιο πρόγραμμα εξατομικευμένο γι' αυτό το παιδί, το απασχολεί με κάτι άλλο.»*

Υποθέμα 4.3: Θετική στάση των ΕΦΑ απέναντι στον θεσμό της ΠΣ

Παρ' όλη την ασάφεια που φαίνεται να υπάρχει γύρω από τον ρόλο της ΠΣ και με δεδομένη την καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ, οι ΕΦΑ δείχνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στον θεσμό της ΠΣ. Καλούμενοι να απαντήσουν πώς θα χαρακτήριζαν γενικά τον θεσμό, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι είναι απαραίτητος για το δημόσιο δημοτικό σχολείο (Κωδικός 1: Απαραίτητος ο θεσμός της ΠΣ).

E5: *«Γενικά τον θεσμό τον βλέπω πολύ πετυχημένο, τον βλέπω θετικό όντως για κάποια παιδιά (...) Παλιά ήταν πρόβλημα ένα παιδάκι μόνο του, ειδικά για εμάς τις ειδικότητες, αλλά και για τον δάσκαλο μέσα.»*

E16: *«Ο θεσμός θεωρώ ότι είναι απαραίτητος, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν αρκετές δομές για να υποστηρίξουν αυτά τα παιδιά.»*

E8: *«Χαρακτηρίζω τον θεσμό της παράλληλης στήριξης ζωτικής σημασίας.»*

E9: *«Θεωρώ ότι είναι από τα καλύτερα μέτρα που έχουν ληφθεί τα τελευταία χρόνια για τα σχολεία, πάρα πολύ καλό. Μαζί με την ψυχολόγο, θεωρώ ότι είναι από τα πιο καίρια.»*

E10: *«Γενικά τον θεσμό τον χαρακτηρίζω θετικό. Στην πράξη θεωρώ ότι, εφόσον υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά, βοηθάει και είναι καλό για τα παιδιά. Όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη, είναι πολύ δύσκολο για τον όποιο εκπαιδευτικό να λειτουργήσει το μάθημά του όπως το θέλει και να προσπαθεί να κρατάει και αυτό το παιδί. Θεωρώ ότι ο θεσμός είναι προς τη θετική κατεύθυνση και πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.»*

E11: *«Είναι θετικότερος ο θεσμός, όχι απλά θετικός, είναι απαραίτητος. Όμως, υπάρχει δυσλειτουργία στη Φυσική Αγωγή. Ναι μεν στην τάξη η παράλληλη υπάρχει. Στη Φυσική Αγωγή που τη χρειαζόμαστε... Δεν έχουμε τις γνώσεις εμείς.»*

E12: *«Είναι πάρα πολύ καλός ο θεσμός, γιατί πρώτα απ' όλα βοηθιέται το σχολείο, το παιδάκι, η τάξη κι όλη η κοινωνία, όλοι βοηθιούνται. Εγώ πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ καλός και τον χρειάζονται και άλλα παιδάκια.»*

E14: *«Για μένα ο θεσμός αυτός είναι ό,τι καλύτερο, γιατί και με τους δασκάλους που μιλάω και εγώ όταν πηγαίνω μέσα στην αίθουσα βλέπω πώς δουλεύει η παράλληλη στήριξη στην τάξη με τα παιδιά και έχω μία άποψη. Ό,τι καλύτερο υπάρχει.»*

E15: *«Είναι σημαντικός ο θεσμός, απαραίτητος για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Απλά οι δάσκαλοι της παράλληλης πρέπει να θέτουν στόχους, όσες δυσκολίες και να αντιμετωπίζουν με το παιδί (...) Είναι καθαρά θέμα χαρακτήρα. Έχει τύχει να είναι συνάδελφοι απίστευτα δοτικοί και είναι άλλοι που αδιαφορούν.»*

Παράλληλα, αναφέρουν και ορισμένους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική η εφαρμογή της ΠΣ στο δημοτικό σχολείο (Κωδικός 2: Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού).

E16: *«Θα βοηθούσε αν υπήρχε ένας χώρος που να μπορεί κάθε φορά η παράλληλη με το παιδάκι να απομονώνονται και να κάνουν το δικό τους πρόγραμμα. Βέβαια αυτό το*

βγάζει από την ομάδα, αλλά ίσως θα βοηθούσε στην εξέλιξή του. Όχι στη Φυσική Αγωγή, γενικότερα.»

E9: «Έχω δει μια δυσλειτουργία. Τώρα δεν ξέρω αν είναι δυσλειτουργία του συστήματος ή έπρεπε να έχουμε εμείς μια εναλλακτική. Να έχουμε, για παράδειγμα, είτε είναι Γυμναστική είτε είναι μέσα στην τάξη, έναν χώρο για το παιδί ώστε να ηρεμεί και να έχει μια κατασκευή να κάνει. Τους αρέσουν πολύ οι κατασκευές. Εκείνη την ώρα που νιώθει το παιδί ότι δεν αντέχει άλλο.»

E8: «Το παιδί δένεται με την παράλληλη, αλλά καλό είναι να υπάρχει εναλλαγή για να μην γίνεται προσκόλληση με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Τώρα υπάρχει ένα πρακτικό πρόβλημα, όταν λείπουν συνάδελφοι οι παράλληλες καλύπτουν κάποια κενά. Δεν μας δίνουν και όλες τις παράλληλες που έχουν εγκριθεί και κάνουν σε δύο παιδιά. Θα μπορούσε να μην χρησιμοποιούνται για να καλύπτουν κενά.»

E15: «Το ελληνικό δημόσιο σχολείο υστερεί σε πολλά όσον αφορά τα παιδάκια με ιδιαιτερότητες. Χρειάζονται και αίθουσα και υλικό και άνθρωποι με τις απαραίτητες γνώσεις και συνεργασία με γονείς, μικρός αριθμός μαθητών στα τμήματα.»

E12: «Νομίζω ότι σε μεγάλες τάξεις με αγόρια η παράλληλη πρέπει να είναι άντρας.»

E4: «Βοηθάει πάρα πολύ ο θεσμός, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι τόσο καταρτισμένος. Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είναι καν ειδικής αγωγής, είναι απλά με ένα σεμινάριο. Δεν φταίνε αυτοί βέβαια. Πιστεύω ότι χρειάζονται κάποιες γνώσεις παραπάνω.»

Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη για την εφαρμογή γενικά της ΠΣ:

E2: «Έτσι όπως είναι πιστεύω ότι είναι ελλιπής ο θεσμός. Ναι μεν λέει συνεργασία, αλλά βλέπω ότι τις αποφάσεις τις παίρνει η παράλληλη. Δεν ξέρω θεσμοθετημένα πώς θα μπορούσα να έχω εγώ τον πρώτο λόγο, να δίνω εγώ οδηγίες, γιατί κάτι τέτοιο δεν υπάρχει. Αν είναι η παράλληλη εκπαιδευμένη, τότε να έρθει να μου πει τι να κάνω, να

μου ζητήσει έναν ιδιαίτερο τρόπο που θα φερθώ σ' αυτό το παιδί, δεν έχει γίνει ποτέ. Θα μπορούσε να βοηθήσει, αρκεί να γινόταν.»

Ε6: «Εγώ για να είμαι ειλικρινής δεν ξέρω, μήπως στερούνται τα άλλα παιδιά κάποια βοήθεια ή κάποια κονδύλια που φεύγουν εκεί με αμφίβολα αποτελέσματα. Δηλαδή δεν ξέρω αν το αποτέλεσμα είναι... Δεν βλέπω βελτίωση, μπορεί το παιδί να βρίσκεται στον χώρο του σχολείου, τώρα κατά πόσο... Είναι, όμως, μεγάλη βοήθεια για τον εκπαιδευτικό της τάξης αυτό. Μέσα στην τάξη είναι μεγάλη βοήθεια, γιατί μπορεί να διδάξει τα υπόλοιπα παιδιά. Αλλιώς θα υπήρχε πρόβλημα.»

Θέμα 5^ο: Επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης

Το πέμπτο θέμα για την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής αγωγής διαμορφώθηκε από τα δύο εξής υποθέματα:

Υποθέμα 5.1: Προσπάθεια αυτοεπιμόρφωσης

Υποθέμα 5.2: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ

Υποθέμα 5.1 Προσπάθεια αυτοεπιμόρφωσης

Οι μισοί ΕΦΑ αναφέρουν ότι προσπαθούν με διάφορους τρόπους να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για θέματα αναπηρίας και ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Επιχειρούν, δηλαδή, μια μορφή «αυτοεπιμόρφωσης», είτε διαβάζοντας σχετικό υλικό (Κωδικός 1: Μελέτη σχετικών βιβλίων), είτε συζητώντας με ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ (Κωδικός 2: Βοήθεια από ειδικό, Κωδικός 3: Βοήθεια από εκπαιδευτικό ΠΣ)

E9: *«Όταν ξεκίνησα με τα παιδιά με αυτισμό, δεν είχα ιδέα. Το πρώτο που έκανα ήταν να μορφωθώ. Πήγα, λοιπόν, και διάβασα τα πάντα, πρακτικές, μελέτησα, μελέτησα πολύ, μετά τα είδα στην πράξη (Κωδ.1). Αυτό που νιώθω ως έλλειμα για τον εαυτό μου, θα προσπαθήσω να το βρω. Από μία ιδιωτική παράλληλη, που ήταν εργοθεραπευτής, έμαθα πάρα πολλά. Και όταν βρίσκω τέτοιους τους εκμεταλλεύομαι (Κωδ.2, 3). Καλό θα ήταν, βέβαια, να υπάρχει κάτι οργανωμένο.»*

E5: *«Προσπαθώ βάσει της εμπειρίας μου ή από συζητήσεις, γιατί συζητάμε αρκετά με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που είναι παράλληλη. Συζητάμε για κάποιο παιδάκι, γιατί πρέπει λίγο να ξέρεις για το παιδί, τι μπορεί να κάνει (Κωδ.3).»*

E4: *«Παρακολούθησα σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή που με βοήθησε έτσι κι έτσι. Δεν είναι τόσες πολλές οι γνώσεις που παίρνεις, γιατί προσπαθούν να καλύψουν όλο το φάσμα των αναπηριών (Κωδ.2).»*

E14: *«Εγώ έχω πάρει ένα βιβλίο με διάφορες μορφές αυτισμού, πώς μπορείς να βοηθήσεις, τις αντιδράσεις και αυτά (Κωδ.1). Σε κάποια πράγματα έχω βοηθηθεί μόνος μου. Ρωτάω πολλές φορές τις παράλληλες, παίρνω τις απόψεις τους (Κωδ.3).»*

E11: *«Εγώ συγκεκριμένα έχω και μια φίλη ψυχολόγο που έχει και ειδική αγωγή και μιλάμε κάθε φορά, όποιο παιδί έχω την παίρνω τηλέφωνο, τη ρωτάω τι να κάνω. Μπορώ και μόνος μου, αλλά καλό είναι να ακούσω και κάποιον ειδικό (Κωδ.2).»*

E13: *«Χρειάζεται ειδίκευση που δεν την έχουμε. Παρ' όλα αυτά το αντιμετωπίζουμε, γιατί ψάχνει ο καθένας μόνος του, πλέον με το ίντερνετ βρίσκεις πολλές διεξόδους, ευκολίες και πολλά άλλα (Κωδ.1).»*

E10: *«Πρέπει να ψαχτείς λίγο περισσότερο για να δεις τι θα κάνεις. Υπάρχουν πληροφορίες, πρέπει να ψαχτείς μόνος σου, νομίζω δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο.»*

E1: *«Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θεωρώ ότι είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι. Και εγώ που μιλάω τώρα, αλλά και όλοι οι συνάδελφοι είναι ευαισθητοποιημένοι. Κάνουν όλοι φιλότιμες προσπάθειες για να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν, να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που έχουν, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που είναι πολύ πιο έντονο.»*

Υποθέμα 5.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ

Από τα λεγόμενα των ΕΦΑ προκύπτει ότι θεωρούν χρήσιμη μία οργανωμένη επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς ορισμένοι αναγνωρίζουν την έλλειψη σχετικών γνώσεων (Κωδικός 1: Επιθυμία επιμόρφωσης).

Ταυτόχρονα, όλοι οι ΕΦΑ απαντούν πολύ θετικά στο αν θα ήθελαν να υπάρχει ως παράλληλη στήριξη στο μάθημά τους ένας εκπαιδευτικός ειδικής ΦΑ (Κωδικός 2: Βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικής ΦΑ).

Επίσης, υπάρχουν ορισμένοι ΕΦΑ οι οποίοι προτείνουν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί ΠΣ σχετικά με το μάθημα της ΦΑ, ώστε να είναι περισσότερο ικανοί να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία και σε αυτό το μάθημα (Κωδικός 3: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΣ για θέματα ΦΑ).

E5: *«Χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, γιατί εμείς δεν έχουμε εκπαίδευση για άτομα με ειδικές ανάγκες, ελάχιστα, ό,τι έχουμε διαβάσει στα ΤΕΦΑΑ. Δεν έχω κάποιες γνώσεις πάνω σε αυτό. Θα ήταν καλό κάποιο σεμινάριο, κάποια εκπαίδευση ιδίως στην ειδική αγωγή, που να μας έλεγε κι εμάς κάποια πράγματα περισσότερα (Κωδ.1) (...)*

Καλό θα ήταν να είχαμε παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής Φυσικής Αγωγής. Νομίζω το πιο ρεαλιστικό θα ήταν να δίνει κάποιες συμβουλές, να πάρουμε κι εμείς κάποια εκπαίδευση. Να υπάρχει κάποιος που να μας ενημερώνει για το πώς θα χειριστούμε, να μάθουμε κι εμείς λίγα πράγματα περισσότερα (Κωδ.2).»

E3: *«Χρειαζόμαστε σίγουρα κάποιες γνώσεις παραπάνω. Η ενημέρωση για εμένα είναι πολύ βασική. Όσες γνώσεις πάρω γι' αυτή τη δυσκολία, θα μπορούσαν να με βοηθήσουν (Κωδ.1) (...)*

Θα ήταν θετικό και θα βοηθούσε πολύ να είναι παράλληλη εκπαιδευτικός ειδικής Φυσικής Αγωγής (Κωδ.2).»

E4: *«Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν (Κωδ.1) (...) Θα ήταν ιδανικό να είχαμε παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικό ειδικής Φυσικής Αγωγής. Αλλά δεν μπορεί να γίνει. Μόνο αν πηγαίνει σε πολλά σχολεία, θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές (Κωδ.2).»*

E6: «Εγώ δεν έχω τη γνώση, δεν έχω επιμόρφωση, δεν ξέρω με ποιο τρόπο να βοηθήσω. Βλέπω κάποιες ιδιωτικές πρωτοβουλίες, αλλά κάτι οργανωμένο κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας θα ήταν χρήσιμο (Κωδ.1) (...) Από τη στιγμή που αποφασίζουμε να διαθέσουμε παράλληλη, θα ήταν ιδανικό να είναι ειδικής Φυσικής Αγωγής (Κωδ.2).»

E11: «Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής μπορεί να ανταποκριθεί μέχρι ενός σημείου. Μετά χρειάζεται ειδική εκπαίδευση. Από τη στιγμή που έχουμε τα παιδιά στην τάξη μας από την πρώτη τάξη, πρέπει να εκπαιδευτούμε (Κωδ.1) (...)

Παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής Φυσικής Αγωγής θα ήταν το καλύτερο, το ιδανικό, να πάρουμε κι εμείς κάποιες γνώσεις, τα βασικά. Υπάρχουν αυτά τα παιδιά πλέον στο σχολείο μας, πρέπει να ξέρουμε κάποια πράγματα, να μην ψάχνουμε μόνοι μας (Κωδ.2).»

E9: «Οποσδήποτε ένας εκπαιδευτικός ειδικής Φυσικής Αγωγής θα ήταν χρήσιμος για το μάθημα. Ένας σύμβουλος, δηλαδή, να του πω βοήθησέ με εδώ (Κωδ.2). Βλέπω τους δασκάλους, αν έχουν πρόβλημα, θα πάρουν τον σύμβουλο ειδικής αγωγής. Αυτός, όμως, είναι για τους δασκάλους, για τη Φυσική Αγωγή δεν ασχολείται και κανένας.»

E7: «Ένας εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, αν δεν έχει κάποια εκπαίδευση με σεμινάρια ή αυτό που έχω εγώ (ειδικότητα στην ειδική Φυσική Αγωγή), δεν μπορεί να ανταποκριθεί (...)

Σίγουρα θα ήταν καλύτερα να υπάρχει παράλληλη εκπαιδευτικός ειδικής ΦΑ, γιατί τα κορίτσια έχουν εμπειρία στο δικό τους αντικείμενο, αλλά όχι στη Φυσική Αγωγή (Κωδ.2). Και οι γυμναστές που έχουν άλλες ειδικότητες, δεν το γνωρίζουν το αντικείμενο. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση (Κωδ.1).»

E8: «Έχω αμφιβολία αν ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής μπορεί να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες αυτών των παιδιών. Αν δεν έχει παράλληλη στήριξη και χωρίς ειδικότητα, δεν νομίζω (...)

Θα ήταν πολύ χρήσιμο να είχαμε γυμναστή ειδικής Φυσικής Αγωγής στο μάθημά μας. Θα ήταν καλό σαν μια πρόσθετη στήριξη, γιατί αυτός που κάνει την παράλληλη έχει μια γνώση στην ειδική αγωγή, αλλά αν είναι και ειδικός στην ειδική Φυσική Αγωγή, ακόμα καλύτερα. Μπορεί να βοηθήσει και τον συνάδελφο που κάνει την παράλληλη, εκτός από τον γυμναστή βέβαια (Κωδ.2).»

E15: «Οτιδήποτε σου δίνει το κάτι παραπάνω, βοηθάει (για το αν θα ήθελε εκπαιδευτικό ειδικής ΦΑ) (Κωδ.2). Έχω δει συναδέλφους που έχουν κάνει κάτι στην ειδική αγωγή, έχουν μεταπτυχιακό ή κάτι άλλο, είναι άλλη η προσέγγισή τους.»

E12: «Μακάρι να είχαμε κάποια επιμόρφωση, θα ήταν πάρα πολύ καλό. Εγώ θα το ήθελα, ναι θέλουμε επιμόρφωση. Δεν έχω κάνει ειδική αγωγή και ούτε μπορώ να κάνω. Βλέπω οι νέες κάνουν και ειδική αγωγή, εγώ δεν είχα. Τώρα θα ήθελα κι εγώ, θα ήταν πάρα πολύ καλό. Από κάποιους ειδικής αγωγής που να έχουν και σχέση με τη Φυσική Αγωγή, να ξέρει και το αντικείμενο, θα ήταν πάρα πολύ καλό. Πρέπει κι εγώ κάπως να βοηθήσω αυτά τα παιδιά (Κωδ.1) (...) Μακάρι και οι παράλληλες να έχουν μια εκπαίδευση στην ειδική Φυσική Αγωγή. Ο ειδικός ΦΑ θα μπορεί το κάτι παραπάνω, μακάρι αυτό θα ήταν πάρα πολύ καλό (Κωδ.2).»

E16: «Είναι μεγάλη δυσκολία το ότι δεν έχουμε εκπαιδευτεί, δεν έχουμε γνώσεις εξειδικευμένες. Αλλά και οι συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης δεν ξέρω αν έχουν γνώσεις για το αντικείμενό μας. Έχουν πάρα πολλές γνώσεις για τη συμπεριφορά στην τάξη, για τα μαθήματα, αλλά δεν ξέρω αν έχουν εκπαιδευτεί για τη Φυσική Αγωγή (Κωδ.3) (...) Θα ήταν χρήσιμο να είχαμε εκπαιδευτικούς ειδικής Φυσικής Αγωγής. Να βοηθούν εμάς, όχι τα παιδιά, αυτό θα ήταν πολύ καλό (Κωδ.2).»

E2: «Θα ήταν ιδανική συνθήκη, να υπάρχει θεσμοθετημένα εκπαιδευτικός ειδικής Φυσικής Αγωγής. Πάντα με στόχο να συναθλείται το παιδί, όχι να το αναλάβει μόνος του. Ο στόχος να είναι ίδιος (Κωδ.2). Ακόμα κι ένας δάσκαλος να παίρνει μια

επιμόρφωση στη Φυσική Αγωγή. Στην κατεύθυνση που παίρνουν τα παιδιά που τελειώνουν τμήματα ειδικής αγωγής, να υπάρχει σχετικό μάθημα ή να τους επιστήσουν την προσοχή, να καταλάβουν την ανάγκη να ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Πόσο μεγάλη ανάγκη είναι να συμμετέχουν αυτά τα παιδιά στο μάθημα. Γιατί αυτός είναι ο στόχος τους γενικά. Και γι' αυτό πιστεύω ότι αποστασιοποιούνται οι συνάδελφοι, δεν το κάνουν από έλλειψη διάθεσης να ασχοληθούν με το παιδί. Δεν έχουν καταλάβει τη σημασία (Κωδ.3).»

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση στο γενικό σχολείο για τους μαθητές με αναπηρία, καθώς και για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού της παράλληλης στήριξης στο μάθημά τους. Μέσω της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς, προέκυψαν πέντε κυρίως θέματα, μέσα από τα οποία αποτυπώθηκαν οι βασικές αντιλήψεις τους.

Οι ΕΦΑ αποδέχονται τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία

Όπως προέκυψε από τα λεγόμενά τους στις συνεντεύξεις, όλοι οι ΕΦΑ φάνηκαν να διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, αναγνωρίζοντας ως θετικά αποτελέσματα αυτής την κοινωνικοποίηση του μαθητή με αναπηρία, την αποδοχή του, αλλά και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τους υπόλοιπους μαθητές. Τα ευρήματα βρίσκονται σε συνάρτηση με αυτά ελληνικών και διεθνών ερευνών, όπου οι ΕΦΑ διαφόρων χωρών εμφανίζονται να είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε αντιστοιχία με άλλες έρευνες, όπου οι Έλληνες ΕΦΑ αποδέχονταν τη συνεκπαίδευση των μαθητών (Doulkeridou et al., 2011; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδα, 2017), δεν επιβεβαιώνουν, όμως, τα ευρήματα έρευνας (Κουτίδης, 2020) σύμφωνα με την οποία μόνο οι μισοί ΕΦΑ του δείγματος διατηρούσαν θετική στάση, με τους υπόλοιπους να είναι αρνητικοί. Στον ευρωπαϊκό χώρο, σύμφωνα με την έρευνα των Rojo – Ramos et al., (2022), οι Ισπανοί ΕΦΑ (κυρίως της πρωτοβάθμιας και λιγότερο της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αναγνώριζαν τη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης και εξέφραζαν θετική προδιάθεση να διδάξουν μαθητές με αναπηρία, ενώ και στην Πορτογαλία (όπου το ποσοστό φοίτησης μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι ιδιαίτερα υψηλό) οι γυμναστές εκφράζονταν θετικά (Campos et al., 2015). Για τους ΕΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, η συνεκπαίδευση μπορεί να αποτελούσε γι' αυτούς «πρόκληση», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, οι ίδιοι όμως παρέμεναν θετικοί απέναντι σε αυτή (McGrath et al., 2019). Η ευρύτερη αυτή τάση για θετική αντιμετώπιση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε έρευνες που προέρχονται από ασιατικές χώρες. Ενδεικτικά, στην Κίνα οι ΕΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και θεωρούσαν την ένταξη «ιδανική» ως έννοια, δεν εμφανίζονταν υπέρ της ένταξης μαθητών με αναπηρία στο μάθημά τους, χαρακτηρίζοντας τη μάλιστα ως «άδικη» για τους ίδιους τους μαθητές (Qi & Ha, 2012). Οι Ιάπωνες ΕΦΑ, από την άλλη, σε παλαιότερη έρευνα ήταν αρνητικοί απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και την εφάρμοζαν έχοντας ως μοναδικό εξωτερικό κίνητρο να συμβαδίσουν με τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Hodge et al., 2009).

Η θετική επίδραση της ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, την οποία αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου οι ΕΦΑ ανέφεραν ως θετικά αποτελέσματα την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με αναπηρία (Campos, et al., 2015; Κουτίδης, 2020), την ανάπτυξη κοινωνικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Wang et al., 2015), την καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης στους υπόλοιπους μαθητές και την προετοιμασία αυτών για την ενήλικη ζωή και τη συναναστροφή τους με άτομα με αναπηρία (Campos et al., 2015).

Εκτός των θετικών αποτελεσμάτων, οι ΕΦΑ της έρευνάς μας εντόπισαν και αρκετά αρνητικά (ή αρκετές δυσκολίες, όπως προτίμησαν κάποιοι να τις

χαρακτηρίσουν). Αυτές ήταν η αφιέρωση χρόνου και επιπρόσθετης προσπάθειας από μεριάς τους, καθώς και η εκδήλωση αρνητικών αντιδράσεων από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Φαίνεται, δηλαδή, η διδασκαλία της ΦΑ να καθίσταται πιο δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς, όταν καλούνται να εντάξουν στο μάθημά τους έναν μαθητή με αναπηρία. Το επιπρόσθετο αυτό «βάρος» στη διδασκαλία γίνεται εντονότερο, λόγω της έλλειψης σχετικών γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα παρακάτω. Παράλληλα, ενώ οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η παρουσία των μαθητών με αναπηρία μπορεί να επιδρά θετικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, φάνηκε να ανησυχούν για τις περιπτώσεις εκείνες όπου ορισμένοι μαθητές διαφωνούν και αντιδρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε συνάρτηση με αρκετές άλλες διεθνείς έρευνες, όπου ως αρνητικά της ενταξιακής εκπαίδευσης αναδεικνύονται ο περισσότερος χρόνος και φόρτος εργασίας που απαιτούνται για τον σχεδιασμό του μαθήματος, η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας ώστε να εμπλακεί ενεργά ο μαθητής με αναπηρία στο μάθημα, η διατάραξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και η επιπλέον δυσκολία που προστίθεται στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, η δυσaráεσκεια και οι αρνητικές αντιδράσεις των υπόλοιπων συμμαθητών ως απόρροια των παραπάνω (Campos, et al., 2015; Casebolt & Hodge, 2010; Haycock & Smith, 2010; Hersman & Hodge, 2010; Hodge et al., 2009; Qi & Ha, 2012).

Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, βέβαια, η ενταξιακή εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί άνευ όρων. Η πρώτη προϋπόθεση που έθεσαν όταν ρωτήθηκαν σχετικά, ήταν η ελαφριά μορφή της αναπηρίας του μαθητή η οποία καθιστά ευκολότερη την εκπαίδευσή του στο γενικό πλαίσιο, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι ενδεχομένως κάποιες περιπτώσεις παιδιών να μην μπορούν να ενταχθούν σε ένα γενικό σχολείο. Αυτή η

παραδοχή των ΕΦΑ ότι μαθητές με ήπιες δυσκολίες είναι πιο πιθανό και εύκολο να ενταχθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στο γενικό πλαίσιο, επιβεβαιώνεται από πλήθος άλλων ξένων και ελληνικών ερευνών (Campos et al., 2015; Haycock & Smith, 2010; Κουτίδης, 2020; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2017; McGrath et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wang et al., 2015; Wilson et al., 2020).

Η δεύτερη προϋπόθεση που τέθηκε από τους ΕΦΑ ήταν η υποστήριξη του μαθητή από εκπαιδευτικό ΠΣ. Χωρίς την παρουσία της ΠΣ, οι δυσκολίες ήταν περισσότερες όταν το σχολείο καλούνταν να εντάξει αποτελεσματικά έναν μαθητή με αναπηρία. Αντίστοιχα, στην έρευνα στις ΗΠΑ των Haegele et al. (2018), οι ΕΦΑ ανέφεραν την ύπαρξη ενός δεύτερου εκπαιδευτικού στο μάθημα ως έναν από τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία, ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός (paraprofessional) ήταν απαραίτητος για την επιτυχημένη ένταξη του μαθητή σε έρευνες με ΕΦΑ στην Αυστραλία (Pedersen et al., 2014) και τη Βραζιλία (Tanure Alves et al., 2017).

Το μάθημα της ΦΑ είναι διαφορετικό από το μάθημα εντός της αίθουσας

Το μάθημα της ΦΑ έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θέτουν περισσότερες προκλήσεις στους μαθητές με αναπηρία (άρα και στους εκπαιδευτικούς), σε σχέση με το μάθημα που διεξάγεται μέσα στην αίθουσα (Maher, 2016).

Το γεγονός ότι το μάθημα της ΦΑ διεξάγεται ως επί το πλείστον σε εξωτερικό χώρο, φάνηκε να προβληματίζει ιδιαίτερος τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Πρώτος παράγοντας προβληματισμού ήταν η παρατήρησή τους ότι τα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα (πράγματα στο προαύλιο, κίνηση στον δρόμο κλπ) προκαλούν τη διάσπαση της προσοχής του μαθητή με αναπηρία, γεγονός που δυσκολεύει την παραμονή και ενεργό συμμετοχή του στο μάθημα της ΦΑ. Δεύτερος προβληματισμός

σχετικά με τον εξωτερικό χώρο διεξαγωγής του μαθήματος, ήταν ένα ζήτημα το οποίο τέθηκε μετ' επιτάσεως από κάποιους συμμετέχοντες: το ζήτημα της σωματικής ασφάλειας των μαθητών (Casebolt & Hodge, 2010). Ορισμένοι από τους ΕΦΑ της έρευνας φάνηκαν να ανησυχούν ιδιαίτερα για τον κίνδυνο τραυματισμού είτε του ίδιου του μαθητή με αναπηρία κατά τη διάρκεια της γυμναστικής, είτε των υπόλοιπων μαθητών του τμήματος στις στιγμές εκείνες που ο εκπαιδευτικός αφιέρωνε όλη την προσοχή του στον μαθητή με αναπηρία, εις βάρος των υπολοίπων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ΦΑ που τη διαφοροποιεί από τα μαθήματα που γίνονται μέσα στην τάξη είναι, σύμφωνα με τους ΕΦΑ, η έντονη αλληλεπίδραση που επικρατεί μεταξύ των μαθητών. Σε κάθε μάθημα την ώρα της γυμναστικής, οι μαθητές θα πρέπει να εργαστούν σε ομάδες, δηλαδή, να συνεργαστούν προκειμένου να επιτύχουν έναν στόχο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ο μαθητής με αναπηρία να ενταχθεί σε μία ομάδα και να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της είναι η αποδοχή του από τα μέλη αυτά. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά (συνεργασία στην ομάδα, αποδοχή του μαθητή) είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του μαθήματος της ΦΑ, όχι όμως και για το μάθημα μέσα στην τάξη. Σαφώς, σε κάποιες διδακτικές ώρες των υπόλοιπων μαθημάτων οι μαθητές θα χρειαστεί να εργαστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν μεταξύ τους, αυτό όμως δεν χρειάζεται να είναι δομικό στοιχείο της κάθε διδασκαλίας, όπως συμβαίνει στη ΦΑ. Επομένως, οι ΕΦΑ αντιμετωπίζουν μία επιπλέον πρόκληση όταν καλούνται να εντάξουν στο μάθημά τους έναν μαθητή με αναπηρία, την οποία δεν αντιμετωπίζουν απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων μαθημάτων.

Το τελευταίο στοιχείο που καθιστά το μάθημα της ΦΑ έντονα αλληλεπιδραστικό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι τα έντονα συναισθήματα που επικρατούν στο μάθημα και ιδιαίτερα ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται μεταξύ

των παιδιών. Η επικέντρωση στο σκορ και τη νίκη, καθώς και η διαχείριση της ήττας είναι πράγματα που δυσκολεύουν, όχι μόνο τον μαθητή με αναπηρία, αλλά και πολλά από τα παιδιά που συμμετέχουν στο ομαδικό παιχνίδι και καλούνται να διαχειριστούν τον ανταγωνισμό. Το ζήτημα του έντονου ανταγωνισμού που αναπτύσσεται στα ομαδικά παιχνίδια στη ΦΑ και η ανάγκη αποδοχής των μαθητών με αναπηρία έχει απασχολήσει τους ΕΦΑ σε άλλες ξένες έρευνες, στις οποίες αναγνωρίζουν ότι η ένταξη των μαθητών αυτών στα ομαδικά παιχνίδια της ΦΑ αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους ίδιους (Haycock & Smith, 2010; Tant & Watelain, 2016; Tanure Alves et al., 2017).

Μερική πραγματοποίηση των στόχων στο μάθημα της ΦΑ

Στο τρίτο θέμα που διαμορφώθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης αναδείχθηκαν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να εμποδίζουν την επιτυχή ένταξη του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ. Αρχικά, οι μισοί από τους συμμετέχοντες ΕΦΑ αδυνατούσαν να ορίσουν με σαφήνεια ποια αναπηρία είχαν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στο μάθημά τους, καθώς δεν είχαν λάβει κάποια επίσημη ενημέρωση σχετικά. Οι πληροφορίες που διέθεταν προέρχονταν από προφορικές συζητήσεις είτε με τους διευθυντές είτε με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Επομένως, θα μπορούσε να προκύψει το ερώτημα κατά πόσο οι ΕΦΑ μπορούν να εντάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές στο μάθημά τους, όταν σε μεγάλο βαθμό αγνοούν για ποιες αναπηρίες πρόκειται. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Haycock και Smith (2011), οι ΕΦΑ στο Ηνωμένο Βασίλειο δήλωναν ότι δεν ενημερώνονταν επαρκώς από τα επίσημα έγγραφα σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία, η ενημέρωση προερχόταν μόνο από το προσωπικό του σχολείου και, οι όποιες πληροφορίες λάμβαναν, δεν τους ήταν χρήσιμες ειδικά για το μάθημά τους. Ένωσαν, επομένως,

ανίκανοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, συγκεκριμένα στο μάθημα της ΦΑ (op. cit.). Παρόμοιες απόψεις εξέφραζαν και οι ΕΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε άλλη έρευνα, όπου οι πληροφορίες που λάμβαναν για τους μαθητές δεν αφορούσαν συγκεκριμένα την παρουσία τους στο μάθημα της ΦΑ (McGrath et al., 2019).

Ένας ακόμη παράγοντας που προέκυψε και θα μπορούσε να συμβάλλει στη δυσκολία ένταξης του μαθητή στη ΦΑ, ήταν η έλλειψη κοινού προγραμματισμού για το μάθημα μεταξύ ΕΦΑ και εκπαιδευτικών ΠΣ. Αν και το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προβλέπει, μεταξύ άλλων, ότι ο εκπαιδευτικός της ΠΣ υλοποιεί το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Ν. 3699/2008), κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να ισχύει για το μάθημα της ΦΑ και τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Οι ΕΦΑ δήλωναν ότι (αν και θα έπρεπε, σύμφωνα με ορισμένους) δεν σχεδίαζαν εκ των προτέρων μαζί με την ΠΣ τη διδασκαλία τους, δεν έθεταν από κοινού διδακτικούς στόχους για τον μαθητή με αναπηρία, δεν υλοποιούσαν κάποιο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαζί. Φαίνεται, επομένως, ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ΠΣ για την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές με αναπηρία μάλλον περιορίζεται στα βασικά μαθήματα εντός της τάξης και δεν επεκτείνεται στο μάθημα της ΦΑ. Αυτή η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας στη ΦΑ και την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος έχει παρατηρηθεί και από εκπαιδευτικούς ξένων χωρών (Maher, 2016; Pedersen et al., 2014) και σε αντίστοιχη ελληνική έρευνα (Κουτίδης, 2020).

Οι στόχοι που με δική τους πρωτοβουλία (χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτικού ΠΣ) έθεταν οι ΕΦΑ για τους μαθητές με αναπηρία δεν φαίνεται να είναι διδακτικοί στόχοι που αφορούν αυτό καθ' εαυτό το διδακτικό αντικείμενο της ΦΑ (ανάπτυξη κινητικών – αθλητικών δεξιοτήτων, διδασκαλία κανόνων και τεχνικής κάποιου αθλήματος κλπ). Έθεταν περισσότερο στόχους που αφορούν τη συμπεριφορά του μαθητή και τον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, από τα λεγόμενά τους, φάνηκε βασικός τους στόχος να είναι η ένταξη του παιδιού στην ομάδα της τάξης, ένα ζήτημα που δείχνει να τους απασχολεί ιδιαίτερω, αφού αποτελεί και βασικό στοιχείο του μαθήματός τους. Άλλοι στόχοι που έθεταν οι ΕΦΑ ήταν ο μαθητής με αναπηρία να παραμένει για περισσότερο χρόνο στο μάθημα, να ακολουθεί τον ρυθμό της τάξης, να μπορεί να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του και να γίνει αποδεκτός από αυτούς.

Προκύπτει, επομένως, ότι οι στόχοι που επιλέγουν οι ΕΦΑ δεν είναι διδακτικοί και είναι αρκετά διαφορετικοί από τους στόχους που διατυπώνονται στα υπόλοιπα «βασικά» μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Ορισμένοι ΕΦΑ, μάλιστα, δήλωσαν με σαφήνεια ότι προτεραιότητα στο μάθημα της ΦΑ δεν είναι ο μαθητής με αναπηρία να «μάθει κάτι», αλλά να μπορέσει να ενταχθεί και να «χαίρεται» το μάθημα. Οι Tanure Alves et al., (2017) στη δική τους έρευνα κατέληξαν σε αντίστοιχα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία, οι ΕΦΑ έθεταν άλλους στόχους για τους μαθητές με αναπηρία απ' ό,τι για τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι στόχοι ήταν κυρίως ο μαθητής να χαίρεται με αυτό που κάνει, χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Οι Bryan et al. (2013) στην έρευνά τους στις ΗΠΑ ανέφεραν ότι ο ρόλος των ΕΦΑ, σύμφωνα με τους ίδιους, δεν ήταν να διδάξουν τους μαθητές με αναπηρία ώστε να μάθουν κάτι συγκεκριμένο, αλλά περισσότερο να τους παρέχουν ένα θετικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο να μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους. Διατηρούσαν, δηλαδή,

χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές αυτούς, μη θεωρώντας παράλληλα τους εαυτούς τους ως υπεύθυνους για τη μάθησή τους (op. cit.).

Έχοντας, επομένως, αναλύσει τους στόχους που θέτουν οι ΕΦΑ στο μάθημά τους, το επόμενο εύρημα στο οποίο καταλήξαμε αφορούσε τις ενέργειες που επέλεξαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους. Οι απαντήσεις των ΕΦΑ στην ερώτηση αν κάνουν προσαρμογές στη διδασκαλία τους προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους και να εντάξουν τον μαθητή με αναπηρία στο μάθημα, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Ένας τρόπος ήταν, όταν ο μαθητής δεν μπορούσε να συμβαδίσει με το υπόλοιπο τμήμα, να του αναθέτουν έναν άλλον ρόλο (πχ να κρατάει το σκορ του παιχνιδιού) ή να τον εμπλέκουν σε κάποια αρεστή δραστηριότητα, ξεχωριστά από το υπόλοιπο μάθημα, μία επιλογή που εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Haycock & Smith, 2010; Tanure Alves et al., 2017). Επίσης, επέλεξαν να διευκολύνουν τον μαθητή και να δείχνουν ανοχή όταν δεν εκτελούσε επακριβώς τις ασκήσεις ή δεν τηρούσε όλους τους τεχνικούς κανόνες – ζητώντας συχνά και τη συνεργασία των συμμαθητών του.

Δύο ουσιαστικές τροποποιήσεις που έκαναν οι ΕΦΑ στη διδασκαλία τους ήταν η απλοποίηση των κανόνων των ομαδικών παιχνιδιών, ώστε να έχει ευκαιρίες επιτυχίας ο μαθητής με αναπηρία, η αλλαγή του τρόπου παιχνιδιού για όλους τους μαθητές (πχ ποδόσφαιρο με τα γόνατα για να μπορεί να παίξει και ο παραπληγικός μαθητής) και η μείωση ή εξάλειψη του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων (πχ δεν κρατούσαν σκορ, δεν υποδείκνυαν νικητή και ηττημένο). Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία τα οποία δεν θα τα συμπεριελάμβαναν στη διδασκαλία τους, αν δεν υπήρχε στο τμήμα ο μαθητής με αναπηρία.

Βέβαια, στο δείγμα υπήρξαν και τρεις ΕΦΑ οι οποίοι εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με το κατά πόσο θα μπορούσαν να τροποποιήσουν τη

διδασκαλία τους, προκειμένου να ενταχθούν όλοι οι μαθητές στο μάθημα. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούσαν την έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από μεριάς τους, καθώς και την πίεση να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος.

Η συμβολή της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ είναι θετική, με περιθώρια βελτίωσης

Οι ΕΦΑ που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να καταλήγουν σε μία θετική αποτίμηση της εφαρμογής της ΠΣ, όσον αφορά το μάθημά τους. Ταυτόχρονα, όμως, αναδύθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί, οι κυριότεροι από τους οποίους αφορούσαν την ασάφεια που υπάρχει γύρω από τον ακριβή ρόλο της ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ.

Αρχικό προβληματισμό αποτέλεσε το γεγονός ότι δεν υπήρχε συνεχής παρουσία του εκπαιδευτικού ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΣ διαθέτουν συγκεκριμένο διδακτικό ωράριο (το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να μοιράζεται σε παραπάνω από έναν μαθητή με αναπηρία), επιλέγεται να μην υποστηρίζουν τον μαθητή σε όλες τις ώρες της ΦΑ και η προτεραιότητα να δίνεται σε «βασικά» μαθήματα (πχ Γλώσσα και Μαθηματικά). Η υποστήριξη, δηλαδή, εντός της τάξης θεωρείται περισσότερη σημαντική. Στη λήψη αυτής της απόφασης δεν συμμετείχαν οι περισσότεροι ΕΦΑ, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, αλλά ήταν αρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου ή του εκπαιδευτικού του τμήματος. Τα παραπάνω δεν αποτελούν αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο, καθώς ανιχνεύονται και σε ξένες έρευνες. Στην έρευνα των Wilson et al. (2020) στις ΗΠΑ, οι γυμναστές ανέφεραν ότι, αν και έκαναν «το καλύτερο που μπορούσαν» προκειμένου να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημά τους, δεν συμμετείχαν ουσιαστικά στις αποφάσεις για την ένταξη αυτών των μαθητών, όπως για παράδειγμα για την υποστήριξή τους από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σε άλλη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο, ήταν οι ίδιοι οι βοηθοί εκπαιδευτικοί (learning support assistants) οι οποίοι παραδέχονταν ότι το

μάθημα της ΦΑ δεν αποτελούσε προτεραιότητα για την ένταξη του μαθητή με αναπηρία και η παρουσία τους θεωρείτο περισσότερο σημαντική κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, όπως η Γλώσσα ή τα Μαθηματικά (Maher, 2016).

Ένας δεύτερος προβληματισμός σχετιζόταν με το γεγονός ότι οι ΕΦΑ (και ίσως και οι εκπαιδευτικοί ΠΣ, όπως ανέφεραν ορισμένοι) δεν ήταν βέβαιοι για το ποιος είναι ο ρόλος του καθενός κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δεν φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει κάποιο ενιαίο πλαίσιο το οποίο καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών ΠΣ (ή και των ΕΦΑ) για την επιτυχή ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία, συγκεκριμένα στο μάθημα της ΦΑ. Είναι οι ατομικές ενέργειες και επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού ΠΣ που διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο μαθητής. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε ξανά κάποια από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, όπου εκφράζεται αυτός ο προβληματισμός:

«Κάθε φορά είναι διαφορετικά (...) Εξαρτάται από τη δική της θέληση κάθε φορά (Σημ.: της εκπαιδευτικού ΠΣ) (...) Δεν υπάρχει κάτι στάνταρντ που θα το ακολουθούν όλες οι παράλληλες.»

«Ίσως να μην ξέρει και ακριβώς ποια είναι τα όριά της.» (Σημ.: η εκπαιδευτικός της ΠΣ)

«Έχω δει πολλές διαφορές. Άλλα πρόσωπα είναι πιο κοντά στα παιδιά, είναι από πάνω συνέχεια. Άλλοι είναι πιο τυπικοί με αυτά τα καθήκοντα (...)»

Το φαινόμενο αυτό της ασάφειας ρόλων των εκπαιδευτικών στη ΦΑ εντοπίζεται διαχρονικά και σε ξένες έρευνες. Στην έρευνα των Haycock και Smith (2011) στην Αγγλία, οι ΕΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι υπήρχαν διαφορές στην υλοποίηση της υποστήριξης του μαθητή με αναπηρία, αναλόγως των χαρακτηριστικών του κάθε βοηθού εκπαιδευτικού (learning support assistant). Υπήρχαν περιπτώσεις βοηθών οι οποίοι ήταν σχετικοί με το μάθημα της ΦΑ και

γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν, αλλά σε άλλες περιπτώσεις οι βοηθοί δεν είχαν σχετικές γνώσεις ούτε ήξεραν ποια ακριβώς ήταν η θέση τους στο μάθημα της ΦΑ. Ως επακόλουθο, η στάση των γυμναστών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση διαμορφωνόταν ως θετική ή αρνητική, ανάλογα με τη γνώμη που είχαν για τον εκάστοτε βοηθό εκπαιδευτικό που παρευρισκόταν στο μάθημά τους (op. cit.). Αντίστοιχα, σε έρευνα των ΗΠΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυμναστές ανέφεραν ότι ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού (paraeducator) στη ΦΑ ήταν ασαφής, οι ίδιοι δεν λάμβαναν κάποια σχετική ενημέρωση με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν να συνεργαστούν, τι πρέπει να κάνει ο καθένας και ποιος είναι ο ρόλος και των δύο στο μάθημα (Bryan et al., 2013). Το πρόβλημα αναγνωρίζουν και οι Morrison και Gleddie (2019), καθώς αναφέρουν ότι, αφενός οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τον μαθητή με αναπηρία δεν ενημερώνονται επαρκώς για το ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος τους στη ΦΑ και, αφετέρου οι γυμναστές δεν εκπαιδεύονται σχετικά με το πώς μπορούν να συνεργαστούν με έναν άλλον εκπαιδευτικό στο μάθημά τους.

Η ασάφεια ρόλων και πλαισίου επιβεβαιώνεται από την ποικιλία που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των ΕΦΑ της παρούσας έρευνας, όταν ρωτήθηκαν για τον ρόλο και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ.

Μία βασική πρακτική που προέκυψε από τα λεγόμενα των ΕΦΑ ήταν η απασχόληση του μαθητή με αναπηρία με μία δραστηριότητα εκτός του μαθήματος του υπόλοιπου τμήματος, μαζί με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Εδώ οι περιπτώσεις διέφεραν μεταξύ τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΠΣ επέλεξαν να απομακρύνουν τον μαθητή από το μάθημα όταν το έκριναν απαραίτητο (συνήθως λόγω της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς) και είτε να τον επαναφέρουν αργότερα είτε όχι. Στις περιπτώσεις που

ο μαθητής παρέμενε πλήρως αποκομμένος από το υπόλοιπο τμήμα, κάποιοι ΕΦΑ δήλωναν την αντίρρησή τους με αυτή την πρακτική:

«Στην πρώτη δυσκολία η δασκάλα της παράλληλης το έπαιρνε και έφευγε. Αυτό ήταν βολικό για εμένα αλλά ήταν λάθος.»

«Αμέσως βλέπω ότι η παράλληλη θα έρθει, το παίρνει και φεύγει. Ό,τι χειρότερο δηλαδή. Διάθεση έχει να βοηθήσει, αλλά η βοήθειά της είναι με λάθος τρόπο, δεν θέλω αυτό, να το πάρει και να φύγει (...) Υπήρχε χρονιά που το παιδί δεν είχε κάνει ούτε μία φορά μάθημα μαζί μου, το έπαιρνε η παράλληλη από το μάθημα συστηματικά, χωρίς τη δική μου συγκατάθεση.»

Η πρακτική αυτή – η απομάκρυνση του μαθητή και η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς εκτός μαθήματος – συναντάται συχνά και σε άλλες περιπτώσεις και θεωρείται ως μία από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ΠΣ, όπως έχουν δηλώσει ΕΦΑ σε άλλες έρευνες (Bryan et al., 2013; Haycock & Smith, 2011; Pedersen et al., 2014).

Άλλοι εκπαιδευτικοί ΠΣ, σύμφωνα με τους ΕΦΑ της παρούσας έρευνας, επέλεξαν ο μαθητής να μην ακολουθεί το πρόγραμμα του υπόλοιπου τμήματος, τις ίδιες δραστηριότητες και εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά να απασχολείται με κάποια διαφορετική δραστηριότητα και με άλλο διδακτικό υλικό (είτε με τη συνεργασία του ΕΦΑ είτε όχι). Αυτή η επιλογή συναντάται συχνά στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, για διαφορετικούς λόγους. Ένας λόγος είναι ότι οι ΕΦΑ θεωρούν την απασχόληση του μαθητή από τον δεύτερο εκπαιδευτικό ως έναν τρόπο «απαλλαγής» τους από την ευθύνη διδασκαλίας του παιδιού και ένα μέσο ώστε να μπορέσουν να επικεντρωθούν στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθητών (Bryan et al., 2013; Haycock & Smith, 2011; Pedersen et al., 2014). Ένας άλλος λόγος, όμως, είναι η άποψη κάποιων ΕΦΑ ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του

μαθήματος και οι ίδιοι αδυνατούν να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες προσαρμογές στη διδασκαλία τους, ώστε να τους εντάξουν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα των Haycock και Smith (2010), η δομή του αναλυτικού προγράμματος της ΦΑ περισσότερο αποκλείει παρά εντάσσει στο μάθημα τους μαθητές με αναπηρία. Το μάθημα της ΦΑ, όπως είναι διαμορφωμένο, δίνει έμφαση στα ομαδικά αθλήματα, την απόδοση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, στοιχεία τα οποία δεν ευνοούν τη συμμετοχή και ουσιαστική ένταξη όλων των μαθητών (op. cit.). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με αναπηρία έρχονται σε επαφή με μία «περιορισμένη» μορφή του αναλυτικού προγράμματος, μέσω διαφορετικών εξατομικευμένων ασκήσεων στις οποίες εμπλέκονται, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που τους υποστηρίζουν (op. cit.). Η έμφαση του μαθήματος της ΦΑ στον έντονο ανταγωνισμό των ομαδικών αθλημάτων, οι πρακτικές που ακολουθούνται οι οποίες ευνοούν κυρίως τους μαθητές με ανεπτυγμένες αθλητικές ικανότητες και η δυσκολία που όλα αυτά επιφέρουν στους μαθητές με αναπηρία, έχουν αναγνωριστεί και από άλλους ερευνητές (Makroulou et al., 2022; Tant & Watelain, 2016; Tanure Alves et al., 2017).

Όσον αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών ΠΣ ώστε να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ, οι ΕΦΑ της παρούσας έρευνας ανέφεραν κυρίως τη βοήθεια στην εκτέλεση των ασκήσεων, την οριοθέτηση της συμπεριφοράς, την προφορική ενίσχυση και ενθάρρυνση για συμμετοχή, την εξασφάλιση της παραμονής και επαναφοράς του μαθητή στο μάθημα. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες, όπου οι γυμναστές αναφέρουν ως αρμοδιότητες του δεύτερου εκπαιδευτικού τη διασφάλιση της συγκέντρωσης και οργάνωσης του μαθητή (Bryan et al., 2013; Haycock & Smith, 2011), τη βοήθεια στην εκτέλεση των

ασκήσεων, τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, την εξατομίκευση των ασκήσεων ακολουθώντας τις οδηγίες του γυμναστή (Pedersen et al., 2014).

Η αποτίμηση της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ από τους ΕΦΑ της έρευνάς μας ήταν θετική. Αυτό προκύπτει από τρία στοιχεία:

Αρχικά, δήλωσαν ότι επιθυμούσαν οι μαθητές να υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους, εύρημα στο οποίο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (Haegele, Zhu, & Davis, 2018; Κουτίδης, 2020; Pedersen et al., 2014; Tanure Alves et al., 2017). Δεύτερον, θεωρούσαν ότι η ΠΣ τους προσέφερε σημαντική βοήθεια ώστε να μπορέσουν να υλοποιήσουν απρόσκοπτα τη διδασκαλία τους και, τρίτον, αναγνώριζαν την πρόοδο των παιδιών σε επίδοση και συμπεριφορά, λόγω της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Η πρόοδος αυτή δεν επιβεβαιώνεται από όλους τους ερευνητές, καθώς προκύπτει ότι η συνεχής παρουσία του εκπαιδευτικού και η αποκλειστική ενασχόλησή του με τον μαθητή, ενδέχεται να οδηγεί στον στιγματισμό του και εν τέλει στην απόρριψη και όχι στην ένταξή του (Bryan et al., 2013; Haycock & Smith, 2010; 2011). Πιο χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα της έρευνας των Goodwin et al. (2022), στην οποία ενήλικες με αναπηρία στον Καναδά ανέφεραν ότι, κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, η συνεχής παρουσία και παρέμβαση του εκπαιδευτικού που τους υποστήριζε (paraeducator) στη ΦΑ οδήγησε περισσότερο στην απομόνωσή τους από τους συμμαθητές τους παρά στην ουσιαστική συμμετοχή τους στο μάθημα. Στην παρούσα έρευνα, δεν διατυπώθηκε κάποιος αντίστοιχος προβληματισμός από τους ΕΦΑ για ενδεχόμενο παρόμοιο αποτέλεσμα λόγω της παρουσίας της ΠΣ στο μάθημά τους.

Με βάση τα παραπάνω και, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι σε σχετική ερώτηση, οι ΕΦΑ της έρευνας διατηρούσαν σε γενικές γραμμές μία θετική στάση απέναντι στον θεσμό της ΠΣ στο δημοτικό σχολείο, αναγνωρίζοντας δυσκολίες που αναφέρθηκαν

παραπάνω και διατυπώνοντας προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του θεσμού (υποδομές, εξοπλισμός, κατάρτιση του προσωπικού κα).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως επιτακτική ανάγκη

Ως βασικό θέμα στην έρευνα αναδύθηκε η επιθυμία των συμμετεχόντων ΕΦΑ να επιμορφωθούν σε ζητήματα ειδικής αγωγής, καθώς αναγνώριζαν ότι δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να μπορούν να εντάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρία στο μάθημά τους. Ελλείπει ενός οργανωμένου προγράμματος επιμόρφωσης από την πολιτεία, ορισμένοι ΕΦΑ ανέφεραν ότι είχαν εμπλακεί σε μία προσπάθεια αυτοεπιμόρφωσης, προκειμένου να καλύψουν το κενό γνώσεων που οι ίδιοι αναγνώριζαν ότι είχαν. Στην προσπάθειά τους αυτή, μελετούσαν σχετικά βιβλία ή αναζητούσαν βοήθεια από κάποιον ειδικό (πχ ψυχολόγο) και από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Ειδικά αυτός ο τελευταίος τρόπος αυτοεπιμόρφωσης (μέσω συζητήσεων με τον εκπαιδευτικό ΠΣ) μπορεί να είναι αρκετά χρήσιμος, όπως έχει προκύψει από την έρευνα των Pedersen et al. (2014), όπου οι ΕΦΑ ανέφεραν ότι αποκτούσαν νέες γνώσεις σχετικά με την ειδική αγωγή από τους εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν μαθητές στη ΦΑ (πληροφορίες για την κάθε αναπηρία, στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, τρόπους επικοινωνίας με τον μαθητή).

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας παραδέχονταν πως δεν ένιωθαν επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ και απαντούσαν θετικά στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να λάβουν επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα αυτά είναι σε αντιστοιχία με αυτά πολλών άλλων ερευνών, όπου οι ΕΦΑ πίστευαν ότι δεν ήταν απόλυτα ικανοί και έτοιμοι να εφαρμόσουν τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και γι' αυτόν τον λόγο ζητούσαν να επιμορφωθούν σχετικά (Beamer & Yun, 2014; Campos et al., 2015;

Hersman & Hodge, 2010; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2017; McGrath et al., 2019; Rojo – Ramos et al., 2022; Tanure Alves et al., 2017). Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι σε αρκετές ξένες έρευνες οι ΕΦΑ αναγνωρίζουν την έλλειψη γνώσεων και προετοιμασίας ώστε να υποστηρίξουν έναν μαθητή με αναπηρία, παρ' όλο που εν τέλει δεν κρίνουν ως αναγκαίο να επιμορφωθούν στην ειδική αγωγή (Bryan et al., 2013; Pedersen et al., 2014; Qi & Ha, 2012).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ΕΦΑ δεν εντόπιζαν μόνο την ανάγκη της δικής τους επιμόρφωσης πάνω στην ειδική αγωγή, αλλά και την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΣ ειδικά για το μάθημα της ΦΑ, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα αυτό. Στην έρευνα του Maher (2016) για τις απόψεις των βοηθών εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της ΦΑ, οι ίδιοι οι βοηθοί αναγνώριζαν την έλλειψη γνώσεων που είχαν ειδικά για το συγκεκριμένο μάθημα και έθεταν το ερώτημα πώς είναι δυνατόν να εντάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές, όταν δεν είχαν λάβει καμία σχετική εκπαίδευση για το μάθημα της ΦΑ. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προκύπτει και από την παραδοχή των ίδιων, σύμφωνα με την οποία, όσοι είχαν λάβει επιμόρφωση ειδικά για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στη ΦΑ, διέθεταν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αισθάνονταν πιο ικανοί και έτοιμοι να υποστηρίξουν τους μαθητές αυτούς (Vickerman & Blundell, 2012).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία των ΕΦΑ να συνεργαστούν στο μάθημά τους με εκπαιδευτικό ειδικής ΦΑ, θεωρώντας ότι μία τέτοια συνθήκη θα ήταν ιδανική και θα επέφερε θετικά αποτελέσματα, κυρίως για τους ίδιους και τη διδασκαλία τους. Αντίστοιχες απόψεις εμφανίζονται και σε αρκετές άλλες έρευνες (Campos et al., 2015; Hersman & Hodge, 2010; Hodge et al., 2009; Κουτίδης, 2020; Μαρινάκου – Καλαϊτζίδη, 2017).

5.2 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα διατηρούν θετική στάση για την ενταξιακή εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν κάποια ελαφριάς μορφής αναπηρία και υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Η ενταξιακή εκπαίδευση επιφέρει αρκετά θετικά αποτελέσματα, συνοδεύεται όμως και από κάποιες δυσκολίες.

Ορισμένες από τις δυσκολίες αυτές οφείλονται στο ότι το μάθημα της ΦΑ διαφέρει αρκετά από τα υπόλοιπα μαθήματα που διεξάγονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Υπάρχει ο κίνδυνος για τη σωματική ασφάλεια των μαθητών και μία πληθώρα εξωτερικών ερεθισμάτων που προκαλούν τη διάσπαση της προσοχής των παιδιών. Επίσης, εγγενή χαρακτηριστικά του μαθήματος είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών, η διαχείριση έντονων συναισθημάτων, η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και η αποδοχή όλων από τους συμμαθητές τους. Όλα αυτά τα στοιχεία μπορεί να εντοπιστούν μέσα σε μία σχολική αίθουσα, δεν αποτελούν όμως απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να διεξαχθεί το μάθημα, πχ της Γλώσσας, μέσα στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος της ΦΑ, τα οποία συνθέτουν μία πρόκληση για τους μαθητές με αναπηρία, αλλά και για τον εκπαιδευτικό.

Οι ΕΦΑ δεν ενημερώνονται επαρκώς για τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν στο σχολείο και δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Προτεραιότητά τους είναι στο μάθημά τους να επιτευχθούν στόχοι συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί, ενώ τους απασχολεί ιδιαίτερα η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στην ομάδα (βασικό χαρακτηριστικό της ΦΑ και μεγάλη δυσκολία για το παιδί με αναπηρία). Επιθυμία τους είναι να μπορέσουν

να εντάξουν τον μαθητή και λαμβάνουν πρωτοβουλίες για αυτόν τον σκοπό (μείωση του ανταγωνισμού, τροποποίηση των κανόνων κτ).

Οι ΕΦΑ δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ, καθώς τα αποτελέσματα αυτής είναι θετικά και για τον μαθητή και για τους ίδιους, ενώ στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν ως απαραίτητο τον θεσμό της ΠΣ για το δημοτικό σχολείο (με κάποιες βελτιώσεις που αφορούν κυρίως τις υποδομές).

Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές με αναπηρία δεν υποστηρίζονται πάντα από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ (το μάθημα της ΦΑ δεν αποτελεί προτεραιότητα). Ταυτόχρονα, δεν υπάρχουν επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για τους δύο εκπαιδευτικούς στη ΦΑ, ούτε ένα ενιαίο πλαίσιο για τον τρόπο υποστήριξης των παιδιών στο μάθημα αυτό ή για τον τρόπο συνεργασίας γυμναστή και εκπαιδευτικού ΠΣ. Οι ΕΦΑ αρκούνται στις προσωπικές επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί ΠΣ, ενώ χαρακτηριστική είναι η ασάφεια που περιβάλλει τον ακριβή ρόλο της ΠΣ στη ΦΑ.

Πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν στους εαυτούς τους την έλλειψη γνώσεων ειδικής αγωγής και ζητούν επιτακτικά τη σχετική επιμόρφωση των ίδιων, αλλά και των εκπαιδευτικών ΠΣ σε θέματα της ΦΑ, ώστε όλοι να μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το δείγμα των συμμετεχόντων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε σχολεία μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προέρχονταν από έναν γεωγραφικό νομό. Ως εκ τούτου, τίθεται ζήτημα αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά γυμναστές οι οποίοι συνυπήρχαν στο μάθημά τους με εκπαιδευτικούς της ΠΣ. Από το δείγμα της έρευνας αποκλείστηκαν όσοι γυμναστές είχαν στο μάθημά τους παιδί με αναπηρία το οποίο, όμως, δεν υποστηριζόταν καθόλου από ΠΣ. Ο λόγος που δεν υπήρχε υποστήριξη ήταν (σύμφωνα με τους ίδιους κατά την επικοινωνία της ερευνήτριας μαζί τους) είτε ότι αυτή η απόφαση είχε ληφθεί από άλλους, είτε γιατί οι ίδιοι οι γυμναστές θεωρούσαν ότι «δεν χρειάζονταν την ΠΣ στο μάθημά τους». Θα είχε ενδιαφέρον, επομένως, να διερευνηθούν οι απόψεις και των ΕΦΑ οι οποίοι δεν συνεργάζονται με ΠΣ στο μάθημά τους και υποστηρίζουν οι ίδιοι τους μαθητές με αναπηρία (Για ποιο λόγο δεν υπάρχει η υποστήριξη της ΠΣ; Γιατί δηλώνουν ότι δεν τη χρειάζονται; Πώς υποστηρίζουν τον μαθητή; κλπ).

Επίσης, προκειμένου να διεξαχθεί μία ακριβής έρευνα με πληροφορίες προερχόμενες από πολλές διαφορετικές πηγές, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθούν σε μία έρευνα οι απόψεις των ΕΦΑ, των εκπαιδευτικών ΠΣ, των γονέων των μαθητών με αναπηρία, ακόμα και των ίδιων των παιδιών με αναπηρία και των συμμαθητών τους (στις μεγαλύτερες τάξεις), σχετικά με την ένταξή τους στο μάθημα της ΦΑ.

Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να επιλεγεί για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων η μέθοδος της συνέντευξης μαζί με τη μέθοδο της παρατήρησης των διδασκαλιών από έναν εξωτερικό παρατηρητή.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441–459. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination. A case for anti-discrimination legislation*. Hurst and Co. (Publishers) Ltd.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Beamer, J. A., & Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362-376. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Πεδίο.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in*

psychology. *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 1-2. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>

Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2017). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 213–227). Taylor & Francis (Routledge). <https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15>

Bryan, R. R., McCubbin, J. A., & van der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 164-183. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.164>

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers’ voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(5), 1-9. <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>

Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High-school physical education teachers’ beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *The Physical Educator*, 67(3), 140-155. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141127998>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.) (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). ΙΩΝ.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο* (3^η εκδ.). «ΕΛΛΗΝ».
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11. <https://www.researchgate.net/publication/260125830>
- Farr, J. (2018). Between a rock and a hard place: The impact of the professionalization of the role of the teaching assistant in mainstream school physical education in the United Kingdom. *Sport in Society*, 21(1), 106-124. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225826>
- Finkelstein, S., Sharma U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Finlay, L. (2021). Thematic analysis: The “good”, the “bad” and the “ugly”. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 11, 103–116. <https://ejqrp.org/index.php/ejqrp/article/view/136>
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th ed.). Polity Press.
- Goodwin, D. L., Rossow-Kimball, B., & Connolly, M. (2022). Students' experiences of paraeducator support in inclusive physical education: Helping or hindering? *Sport, Education and Society*, 27(2), 182-195. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1931835>
- Haegele, J., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Haycock, D., & Smith, A. (2010). Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/01425691003700532>
- Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849. <https://doi.org/10.1080/13603110903452325>
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Ήμελλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας.

- Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ. 43-59). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley K., & McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1454-1468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities*. Human Kinetics.
- Κουτίδης, Α. (2020). *Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο με έμφαση το μάθημα Φυσικής Αγωγής* [Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΙΚΕΕ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/317080?ln=el>
- Li, C., Chen, S., & Tsoi, W. (2012). A preliminary study on primary physical educators' attitudes toward integrated physical education: Hong Kong perspectives. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 18(1), 76-84. <https://doi.org/10.24112/ajper.181867>

- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-33514. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Maher, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: Learning support assistants have their say. *Sport, Education and Society*, 21(2), 262-278. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.905464>
- Makopoulou, K., Penney, D., Neville, R., & Thomas, G. (2022). What sort of “inclusion” is continuing professional development promoting? An investigation of a national CPD programme for inclusive physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1647297>
- Μαρινάκου-Καλαϊτζίδη, Μ. (2017). *Φυσική αγωγή και ΑΜΕΑ. Όψεις της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. ΑΜΗΤΟΣ. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3802>
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΕΑΔΔ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262>
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2013). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of parallel support (the Greek model of co-teaching). In proceedings of the 3rd Greek Conference on Special Education (Athens, 11-14 April 2013). <https://www.researchgate.net/publication/256195832>
- McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). “It’s a challenge”: Post primary physical education teachers’ experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(1), 2-15. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.011>

- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Quality Physical education. Guidelines for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Morrison, H. J., & Gleddie, D. (2019). Playing on the same team: Collaboration between teachers and educational assistants for inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 34-41.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1644257>
- Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2016). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30-34.
- Murdock, L., Finneran, D., & Theve, K. (2016). Co-teaching to reach every learner. *Educational Leadership*, 73(4), 42-47.
- Νόβα, Ε. (2021). *Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης: Απόψεις μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΙΚΕΕ. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2038>
- Νόμος 1143/1981, Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'80/31.03.1981).
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'167/30.09.1985).
- Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000).

Νόμος 3699/2008, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'199/02.10.2008).

Νόμος 4074/2012, Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'88/11.04.2012).

Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'102/12.06.2018).

Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. Guilford Press.

Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014, 14-16 Νοεμβρίου). *Η εμπειρία της παράλληλης στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*. Εισήγηση στο 18^ο Διεθνές Συνέδριο «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή», Πάτρα.

Παπανικολάου, Γ. (2018). *Δείκτες ποιότητας προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΑΔΔ.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44747>

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

- Pedersen, S. J., Cooley, P. D., & Rottier, C. R. (2014). Physical educators' efficacy in utilising paraprofessionals in an inclusive setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.1>
- Peel, K. L. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(2), 1-25. <https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. *Asian Social Science*, 8(8), 3-14. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n8p3>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Kebler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers-Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Rajo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Children*, 9(1), 108-118. <https://doi.org/10.3390/children9010108>
- Russo, K. (2020). Effective co-teaching strategies that work. In N. D. Young, A. C. Fain, & T. A. Citro (Eds.), *Mastering the art of co-teaching. Building more collaborative classrooms* (pp. 1-18). Vernon Press.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>
- Stoiber, K., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)

- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmer, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open, 6*(3), 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review, 19*(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tanure Alves, M. L., Storch, J. A., Harnisch, G., Strapasson, A. M., Piva da Cunha Furtado, O. L., Lieberman, L., Gavião de Almeida, J. J., & Duarte, E. (2017). Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física, 23*(4), 1229-1244. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.66851>
- Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities*. Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>
- UNESCO. (1978). *International charter of physical education and sport*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489>
- UNESCO. (1990). *World declaration on Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO, & MINEPS V (2013). *Declaration of Berlin*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114>
- United Nations. (1993). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*.
<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- UPIAS. (1976). *Fundamental principles of disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation, The Disability Alliance.
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645585>
- Wang, L., Qi, J., & Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 137-155. <https://dx.doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>
- Wilson, W. J., Theriot, E. A., & Haegele, J. A. (2020). Attempting inclusive practice: Perspectives of physical educators and adapted physical educators. *Curriculum Studies in*

Health and Physical Education, 11(3), 187-203.

<https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721>

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>

Υπ. Απόφαση 21072β/Γ2, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου (ΦΕΚ Β'304/13.03.2003)

Υπ. Απόφαση 27922/Γ6/2007, Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι) β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β'449/03.04.2007)

Ψύρρα, Ε. (2017). *Η υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21216>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Ηλικία
2. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας
3. Καθεστώς εργασίας (μόνιμος/αναπληρωτής)
4. Επίπεδο σπουδών
5. Συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης με αντικείμενο την ειδική αγωγή ή άλλο

ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ
ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

6. Φέτος διδάσκετε σε τμήμα με μαθητή ο οποίος υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ); Ποια είναι η αναπηρία του παιδιού;
Στο παρελθόν υπήρχαν στο μάθημά σας μαθητές με αναπηρία και τι είδους; Συνολικά πόσα χρόνια έχετε εργαστεί με μαθητές με αναπηρία στο μάθημά σας;
7. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να συνεκπαιδούνται στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς αναπηρία; Τι πιστεύετε ειδικά για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ);
8. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης (θετικά ή αρνητικά); Σε ποιους τομείς εντοπίζετε τα σημαντικότερα;
9. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ μπορεί να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία; Ποια στοιχεία πρέπει να έχει;

10. Ποιες θεωρείτε τις μεγαλύτερες δυσκολίες όταν καλείστε να εντάξετε στο μάθημά σας έναν μαθητή με αναπηρία;
11. Έχετε παρατηρήσει διαφορές ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας του μαθητή (αν έχετε εργαστεί με παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες);
12. Κάνετε κάποιες προσαρμογές στη διδασκαλία σας ώστε να μπορεί να συμμετέχει και ο μαθητής με αναπηρία στο μάθημα;
13. Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της τάξης, όσον αφορά τον μαθητή με αναπηρία;

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

14. Ο μαθητής με αναπηρία υποστηρίζεται πάντα από τον/την εκπαιδευτικό ΠΣ στο μάθημά σας; Ποιος λαμβάνει την απόφαση γι' αυτό και με ποια κριτήρια;
15. Υπάρχει συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της ΠΣ; Τι είδους;
 - α) Συμμετέχετε στην κατάρτιση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του μαθητή;
 - β) Συμμετέχετε σε ενημερωτικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και τον εκπαιδευτικό της τάξης σχετικά με την πρόοδο του μαθητή;
16. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συμβολή της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού ΠΣ στο μάθημα της ΦΑ (όσον αφορά το ίδιο το παιδί ή και το μάθημα γενικότερα);
17. Γενικά, πώς θα χαρακτηρίζατε τον θεσμό της ΠΣ και την πρακτική εφαρμογή του στο σχολείο;
18. Θα θεωρούσατε χρήσιμο, στο μάθημα της ΦΑ, η συνδιδασκαλία (η υποστήριξη του παιδιού) να γίνεται με εκπαιδευτικό ΦΑ με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;