

# Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη στην Ελλάδα

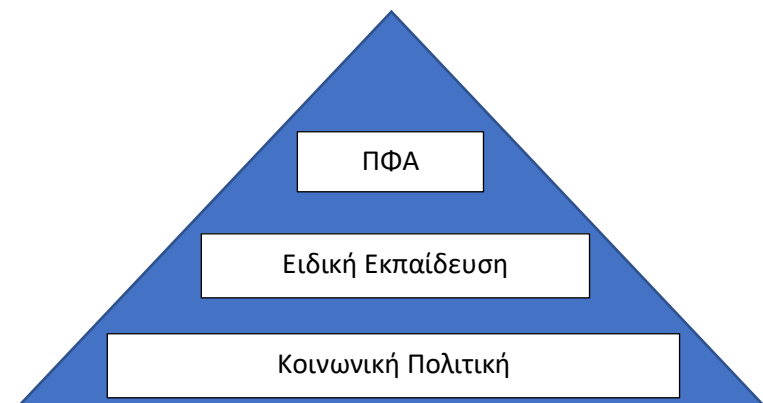
Ιωάννα Σπάρταλη, PhD

## Εισαγωγή:

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει υιοθετηθεί από την UNESCO, «συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκείνη που επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες παιδιών, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων του. Ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση όλων των ηλικιών, παιδιών, νέων και ενηλίκων, και επιχειρεί την κατάργηση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης οποιουδήποτε ατόμου κατά την εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπει ακόμη την τροποποίηση και βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, στοχεύοντας στην ισότιμη εκπαίδευση όλων» (άρθρο 24).

Η σημερινή εικόνα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα λέγαμε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στον όρο ένταξη παρά στη συμπερίληψη. Τα βήματα που έχουν γίνει είναι μεγάλα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες συμμετέχουν κατά μεγάλο ποσοστό σε επιμορφωτικά προγράμματα σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και στα πανεπιστήμια της χώρας, ενώ οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη.

Το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας μπορεί να παρουσιαστεί ως πυραμίδα, όπου η κοινωνική πολιτική είναι η βάση, η ειδική εκπαίδευση είναι το επόμενο επίπεδο και η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή (ΠΦΑ) θα μπορούσε να είναι η κορυφή της πυραμίδας:



Κάθε επίπεδο σχετίζεται στενά και υποστηρίζεται από το προηγούμενο, και οποιαδήποτε αλλαγή σε αυτό μπορεί να βλάψει σοβαρά το σύστημα. Μια χώρα με ισχυρή και καλά υποστηριζόμενη κοινωνική πολιτική έχει μια καλή βάση για την ειδική εκπαίδευση αλλά όχι απαραίτητα για τον αθλητισμό. Εάν η ίδια χώρα διαθέτει ένα καλό ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, τότε είναι πιο πιθανό τα προσαρμοσμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής σε αυτήν την χώρα, ως μέρος της ειδικής εκπαίδευσης, να βρίσκονται επίσης σε προχωρημένο στάδιο.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι κοινωνικές πολιτικές που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες (φυσική και μαθησιακή) δεν αναπτύσσονται τόσο καλά όσο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πιθανώς λόγω των πολιτιστικών διαφορών και του διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Για το λόγο αυτό η ειδική εκπαίδευση και ο αθλητισμός είναι νέοι σχετικά τομείς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χρειάζεται ανάπτυξη. Για τα επόμενα χρόνια η κυβέρνηση αναμένει βελτίωση σε αυτούς τους τομείς, με τα νέα προγράμματα που ξεκίνησαν τα τελευταία χρόνια, τα οποία δεν είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν αποτελέσματα μέχρι σήμερα.

Από την άλλη πλευρά, αυτή η εξέλιξη δεν μπορεί να επιτευχθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Χρειάζεται χρόνο, χρήματα και άτομα που είναι εξειδικευμένα και καλά οργανωμένα. Όλα αυτά χρειάζονται μια ισχυρή και υποστηρικτική κοινωνική πολιτική, η οποία θα προστατεύει τα άτομα με ειδικές ανάγκες και θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση καθώς και τη θετική στάση των άλλων απέναντί τους. Για άτομα που ζουν σε περιβάλλον ψυχολογικής απόρριψης και διάκρισης, ακόμη και οι καλύτερες υπηρεσίες δεν μπορούν να τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν την αυτοεκτίμηση που απαιτείται για να ζήσουν μια ανεξάρτητη ζωή.

#### *Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη στην ΠΦΑ:*

Βλέποντας λίγο όλες τις παραπάνω πληροφορίες, μπορούμε να διακρίνουμε ότι έκτος από το νομικό πλαίσιο σε μια χώρα και την όποια υλικοτεχνική υποδομή, σοβαρό ρόλο στην εκπαιδευτική ένταξη παίζουν και άλλοι παράγοντες. Όπως οι εκπαιδευτικοί και η επιμόρφωση τους, οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι γονείς των συμμαθητών τους, το είδος της αναπηρίας, η προσβασιμότητα του χώρου εκπαίδευσης κ.α. Η ένταξη είναι μια δύσκολη διαδικασία που δεν μπορεί να επιβληθεί σε κανέναν. Ούτε στους εκπαιδευτικούς, ούτε στους γονείς αλλά ούτε και στους μαθητές τους ίδιους. Πρέπει να θέλουν όλοι αυτοί να

πετύχει για να συμβεί. Δεν είναι μόνο θέμα του κράτους και της κοινωνικής πολιτικής του, αλλά εξαρτάται και από πολλούς άλλους αστάθμητους πολλές φορές παράγοντες. Μερικούς από αυτούς που αφορούν στην Φυσική Αγωγή , και έχουμε μελετήσει στο παρελθόν , θα αναφέρουμε πιο κάτω.

*1) Στάση των γονιών παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συμμετοχή των παιδιών τους στην άσκηση (Kassa & Spartali, 1998).*

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να εξετάσει τη στάση των γονιών παιδιών με ειδικές ανάγκες σχετικά με τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Ο κύριος προβληματισμός της εργασίας ήταν κατά πόσο η στάση των γονιών διαφαίνεται μέσα από την συμμετοχή των παιδιών τους, σε προγράμματα άθλησης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές όπως η στάση, αντιληπτός έλεγχος, πρόθεση, κοινωνική ταυτότητα, κοινωνικός παράγοντας, γνώση και πληροφορίες. Την ουσιαστικότερη συμβολή στην πρόβλεψη της πρόθεσης και τη συμπεριφοράς είχαν οι μεταβλητές «γνώση» και «πρόθεση». Ειδικότερα, οι γονείς που εκδήλωσαν θετικότερη στάση ήταν εκείνοι που πέρα από τη διαρκή ενημέρωση, είχαν και προηγούμενη αθλητική εμπειρία οι ίδιοι.

*2) Στάση φοιτητών ΣΕΦΑΑ απέναντι στην ένταξη ατόμων με νοητικές αναπηρίες σε αθλητικές δραστηριότητες. (Spartali, 1998).*

Αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει τη στάση των προπτυχιακών φοιτητών φυσικής αγωγής και αθλητισμού απέναντι στην ένταξη ατόμων με νοητικές αναπηρίες σε ένα περιβάλλον αθλητικών δραστηριοτήτων στην Ελλάδα. Υιοθετήθηκε μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τα συνολικά αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά από μια μελέτη 4 άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο, Δανία, Αγγλία, Πορτογαλία) όπου είχε διεξαχθεί η ίδια έρευνα από τους Downs & Williams το 1992, δίνοντας πολλές εμπειρικές εξηγήσεις για τα αποτελέσματα. Η ανάλυση λειτούργησε ως σημείο εκκίνησης για να επεξηγήσει και να εστιάσει την προσοχή στην ερμηνεία και την κατανόηση των στάσεων απέναντι στην ένταξη στη φυσική δραστηριότητα στην Ελλάδα.

Αυτή η έρευνα διαπίστωσε σημαντικές διαφορές μεταξύ της στάσης απέναντι στην ένταξη των ανδρών και γυναικών φοιτητών ΣΕΦΑΑ, καθώς και σημαντικές διαφορές στις στάσεις των φοιτητών που είχαν τη σχετική ειδικευση και εκείνων που δεν είχαν. Τα δεδομένα απλώς υποδηλώνουν, ότι οι άνδρες φοιτητές αυτής της μελέτης είχαν μια πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στην ένταξη από ότι οι

γυναίκες και ότι οι φοιτητές που είχαν ως ειδικότητα ΠΦΑ είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι σε εκείνους που δεν είχαν.

Αν μπορούσαμε να δούμε τα αποτελέσματα και των δύο μελετών (ευρωπαϊκής και ελληνικής) από μια θεωρητική άποψη, τότε οι Έλληνες φοιτητές δεν ήταν πολύ διαφορετικοί στη στάση τους σχετικά με την ένταξη, σε σύγκριση με τους άλλους Ευρωπαίους φοιτητές. Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε Έλληνας φοιτητής έχει παρόμοια στάση με κάθε Δανό φοιτητή για παράδειγμα, αφού ερευνήσαμε μόνο ένα μικρό δείγμα. Από την άλλη πλευρά, δεν αναμενόταν ότι αυτοί οι φοιτητές από μια χώρα με τόσο διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Ελλάδα), θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στην ένταξη και την αναπηρία με παρόμοιο τρόπο με τους μαθητές από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες. Μεταξύ της Δανίας, του Βελγίου, της Πορτογαλίας και της Αγγλίας, μόνο η Πορτογαλία μπορεί να ειπωθεί ότι έχει παρόμοιο υπόβαθρο με την Ελλάδα στον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας και της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Πορτογαλία και η Ελλάδα είναι οι «λιγότερο ανεπτυγμένες» χώρες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε αυτόν τον τομέα. Οι περιορισμοί και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ελλάδα σε αυτόν τον τομέα, είναι παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζει η Πορτογαλία γενικά, αλλά όχι παρόμοια με αυτά από το Βέλγιο, τη Δανία ή την Αγγλία (Downs & Williams, 1994). Ως αποτέλεσμα αυτού, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι παρόλο που το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της κάθε χώρας των φοιτητών που ερωτήθηκαν ήταν διαφορετικό, όσον αφορά στη στάση τους απέναντι στην ένταξη, η απάντηση ήταν σχεδόν ίδια.

### *3) Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη σε χώρους άθλησης στην Ελλάδα (Spartali, 2001).*

Αυτή η διατριβή είχε ως στόχο να εξετάσει έναν αριθμό παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική ένταξη, μέσα σε κάποιο χώρο φυσικής δραστηριότητας στην Ελλάδα. Αυτοί οι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν οι «στάσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ» απέναντι στην ένταξη, η «ευελιξία του περιβάλλοντος» να φιλοξενήσει ολοκληρωμένες τάξεις ένταξης και η «επαγγελματική προετοιμασία» που είχαν ως προς τα άτομα με αναπηρία των εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη της υπηρεσίας. Έτσι, αυτή η διατριβή αποτελούντο από τρεις αλληλένδετες μελέτες, και κάθε μία από τις μελέτες εξέταζε έναν παράγοντα.

Ένας αριθμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων είχε χρησιμοποιηθεί σε μια προσπάθεια να αποκτήσουμε μια πιο πλούσια κατανόηση του προβλήματος. Έτσι, η χρήση χρονοδιαγραμμάτων παρατήρησης και οι συνεντεύξεις δομής υποστήριξαν τη χρήση ερωτηματολογίων. Ωστόσο, η ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε σε ολόκληρη τη διατριβή, σε μια προσπάθεια παραγωγής δεδομένων της ίδιας φύσης (αριθμητική) και συνεπώς συγκρίσιμη.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σημασία αυτών των παραγόντων στην ένταξη και σύμφωνα με την επίδρασή τους, χαρακτηρίστηκαν ως πρωτοβάθμιοι, δευτεροβάθμιοι ή τριτοβάθμιοι παράγοντες σε μια προκαταρκτική ελληνική έκδοση του μοντέλου καταλυτών της ένταξης -facilitator model (Meek, 1991) Αυτή η ανάλυση λειτούργησε ως αφετηρία για να επεξηγήσει και να εστιάσει την προσοχή στην ερμηνεία και την κατανόηση των πιθανών εμποδίων και των καταλυτών στην εκπαιδευτική ένταξη στη φυσικής δραστηριότητα στην Ελλάδα.

#### *A) Στάσεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην ένταξη*

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών ΦΑ, μελετήθηκε με μια διαφορετική προσέγγιση από το κλασσικό ερωτηματολόγιο, όπου τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των στάσεων τους παρακολουθήσαμε στη συνέχεια για 6 εβδομάδες στο φυσικό περιβάλλον της εργασίας τους.

Όλοι οι επαγγελματίες, που παρατηρήθηκαν σε αυτή τη μελέτη, είχαν μια έμμεση στάση που ήταν αποτέλεσμα του εργασιακού τους περιβάλλοντος και των ικανοτήτων τους, αν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν διαφορετικές ιεραρχικά από τους διευθυντές και τους άλλους επαγγελματίες. Αυτό συνέβη πιθανόν λόγω της επιπλέον φυσικής επαφής και ευθύνης που έχει ο καθηγητής φυσικής αγωγής με τα παιδιά, σε σύγκριση με τις άλλες ειδικότητες ή τον διευθυντή στου σχολείου, καθώς η πραγματικότητα και η «πολιτική ορθότητα» είναι συχνά διαφορετικές (Watkinson and Benz, 1986). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ερωτηματολογίων των καθηγητών φυσικής αγωγής και της συμπεριφοράς τους στην τάξη κατά την παρατήρηση. Για παράδειγμα, ο καθηγητής φυσικής αγωγής στο «καλύτερο» σχολείο (πλήρης ενσωμάτωση, χωρίς αρχιτεκτονικά εμπόδια, πολύ καλά δομημένο μάθημα φυσικής αγωγής κ.λπ.) είχε την υψηλότερη έμμεση στάση όλων των εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν. Επιπλέον, οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ήταν επαγγελματικά προετοιμασμένοι να χειριστούν τάξεις ένταξης, έχοντας παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα και έχοντας προηγούμενη εμπειρία σχετική με την αναπηρία και την ένταξη ειδικότερα, είτε ως μέρος του πτυχίου τους είτε ως επιμόρφωση κατά την υπηρεσία τους.

### *B) Ευελιξία περιβάλλοντος*

Ο δεύτερος στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει το εργασιακό περιβάλλον των επαγγελματιών που συμμετείχαν, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ της στάσης τους και του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται. Επιπλέον, παρατηρήθηκε η συμπεριφορά τους και μια πιο ολιστική εικόνα αποκαλύφθηκε σχετικά με το ρόλο τους στην πρακτική της ένταξης στο περιβάλλον τους. Δυστυχώς, δεν ήταν δυνατή η παρακολούθηση όλων των εγκαταστάσεων, λόγω περιορισμένης πρόσβασης σε συνδυασμό με περιορισμούς χρόνου και προϋπολογισμού. Επιλέχθηκαν έξι αθλητικοί χώροι για παρατήρηση για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, ως οι πιο αντιπροσωπευτικοί.

Οι χώροι επιλέχθηκαν με βάση το μοντέλο του Grove (1985) όπου ο κάθε χώρος εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται σε επίπεδα ανάλογα με τον «περιορισμό του».

Επίπεδο 1: Το παιδί εξυπηρετείται στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα - παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Επίπεδο 2: Το παιδί βρίσκεται σε ειδικό πρόγραμμα για έως και 1 ώρα την ημέρα - συνήθως αυτό αφορά την ανάγνωση ή / και τα μαθηματικά.

Επίπεδο 3: Το παιδί βρίσκεται σε ειδικό πρόγραμμα για έως και 3 ώρες την ημέρα - οι υπηρεσίες περιλαμβάνουν ειδικές οδηγίες όπως απαιτείται, φυσιοθεραπεία κ.λπ. Τα παιδιά συχνά «ενσωματώνονται» για ΦΑ, Καλλιτεχνικά ή Μουσική.

Επίπεδο 4: Το παιδί βρίσκεται σε μια ειδική τάξη σε ένα γενικό σχολείο - αυτόνομη τάξη με υπηρεσίες όπως παραπάνω.

Επίπεδο 5: Το παιδί βρίσκεται σε ειδικό κέντρο για παιδιά με αναπηρία. Κανονικά για ένα πλήρες φάσμα υπηρεσιών που παρέχονται σε ένα ειδικά σχεδιασμένο κτίριο.

Επίπεδο 6: Το παιδί βρίσκεται σε ίδρυμα για άτομα με αναπηρία.

Μπορούσαμε να συμπεράνουμε, ότι δεν ήταν όλες οι εγκαταστάσεις που παρατηρήθηκαν, κατάλληλες για ενσωμάτωση, είτε λόγω του ακατάλληλου περιβάλλοντος και του λειτουργικού τους συστήματος, είτε λόγω της ανεπαρκούς εμπειρίας του εκπαιδευτή για τη διδασκαλία μαθημάτων ποικιλομορφίας. Στην πραγματικότητα, μόνο τρία από τα έξι θεωρήθηκαν κατάλληλα για να φιλοξενήσουν μαθήματα ένταξης και δύο ασκούσαν ήδη ένταξη όταν πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση. Ήταν ατυχές που δεν μπορούσαν να παρατηρηθούν όλα τα επίπεδα του μοντέλου του Grove (1985) κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης και επομένως δεν ήταν δυνατή η

παρουσίαση μιας πλήρους εικόνας. Ο αριθμός των εγκαταστάσεων που παρατηρήθηκε ήταν σχετικά μικρός σε σύγκριση με τον αριθμό των επαγγελματιών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στη προηγούμενη μελέτη. Ωστόσο, η λίστα ελέγχου παρατήρησης αποδείχθηκε ότι ήταν ένα πολύ ενημερωτικό εργαλείο για αυτήν τη μελέτη, καθώς όλες αυτές οι πληροφορίες σχετικά με τις εγκαταστάσεις, δεν ήταν δυνατό να ληφθούν με τη χρήση ενός μόνο ερωτηματολογίου.

### *Γ) Ένταξη στη Φυσική Αγωγή στην Ελλάδα-μια περιπτωσιολογική μελέτη*

Σε αυτή τη μελέτη παρατηρήθηκε ένα σχολείο στο οποίο λειτουργούσε καλά η ένταξη (το είχαμε εντοπίσει από την προηγούμενη μελέτη) για 3 εβδομάδες σε μια προσπάθεια αναγνώρισης και καταγραφής των ειδικών χαρακτηριστικών αυτού του σχολείου. Μια λίστα παρατήρησης 20 στοιχείων συμπληρώνονταν για κάθε ώρα φυσικής αγωγής, καθώς και ένα ωριαίο ημερολόγιο. Τα αποτελέσματα συνδυάστηκαν με αυτά από μια δομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τον καθηγητή φυσικής αγωγής, τον διευθυντή και έναν δάσκαλο του σχολείου με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας σε αυτό. Τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής καταγράφηκαν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές στη συμπεριφορά του ΚΦΑ που σχετιζόνταν κάθε φορά τόσο με το αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και με τον αριθμό των παιδιών με αναπηρίες που συμμετείχαν σε κάθε τάξη.

#### *Προφίλ ΚΦΑ:*

Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής του σχολείου, ήταν το άτομο που εξετάστηκε πιο προσεκτικά σε αυτή τη μελέτη. Ήταν πτυχιούχος ΣΕΦΑΑ, 37 χρονών, με 12 χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε δημοτικά σχολεία. Είχε τοποθετηθεί προ πενταετίας σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο, όπου η ένταξη είχε ξεκινήσει για πρώτη φορά. Ως προπτυχιακή φοιτήτρια είχε παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής αγωγής για λιγότερο από 10 ώρες μέχρι το πτυχίο και είχε ολοκληρώσει ένα σεμινάριο 2-3 ωρών που είχε διοργανωθεί από εκπαιδευτικές αρχές, αφού αποφοίτησε. Απολάμβανε τη δουλειά της πολύ και της άρεσε να είναι κοντά στα παιδιά όλη την ώρα. Ωστόσο, δεν ήταν απόλυτα ικανοποιημένη από τη συμπεριφορά ορισμένων από τους συναδέλφους της απέναντί της, καθώς ένιωθε ότι δεν την αναγνώριζαν ως ίση τους ακαδημαϊκά. Ήταν παντρεμένη με καθηγητή φυσικής αγωγής και είχε δύο μικρά παιδιά.

### *Συμπεριφορά ΚΦΑ στην τάξη ένταξης:*

Η συμπεριφορά της κατά τη διάρκεια των τάξεων ένταξης διέφερε από τάξη σε τάξη. Φαινόταν να νιώθει πιο άνετα σε ορισμένες τάξεις και να ανησυχεί σε άλλες. Αυτό δεν εμφανίζονταν ως πρόβλημα πειθαρχίας, διαφορετικών καθηκόντων ή ηλικιακών ομάδων αλλά αφορούσε στον αριθμό των μαθητών με αναπηρία που παρακολουθούν την κάθε τάξη της. Όταν μια τάξη είχε μόνο ένα παιδί με αναπηρία, αισθανόταν πολύ άνετα και μπορούσε να επικεντρωθεί στο μάθημα και στα παιδιά συνολικά. Αντίθετα, όποτε περισσότερα από ένα παιδιά με αναπηρία παρακολουθούσαν την τάξη της, δεν μπορούσε να επικεντρωθεί στην τάξη, καθώς ένιωθε ότι δεν μπορούσε να ελέγξει τις κινήσεις τους και, ως εκ τούτου, ανησυχούσε για την ασφάλειά τους. Για παράδειγμα, καλούσε πάντα τα ονόματα αυτών των παιδιών για να ελέγξει πού βρίσκονται, μερικές φορές ακόμη και όταν ήταν μπροστά της. Φαινόταν σαν να ανησυχούσε περισσότερο για το εάν ένα από αυτά τα παιδιά θα φύγει από την τάξη χωρίς να το προσέξει, παρά για την υπόλοιπη τάξη. Σύμφωνα με εκείνη, ήταν η ανασφάλεια της που την έκανε νευρική, καθώς ήταν υπεύθυνη για αυτά τα παιδιά, ειδικά κατά τη διάρκεια του μαθήματός της.

Κατά τη δεύτερη εβδομάδα των παρατηρήσεων, αυτά τα σημάδια εξασθένησαν σταδιακά και ήταν πιο χαλαρή και σίγουρη. Σε μια άτυπη συνομιλία παραδέχτηκε ότι παρόλο που δεν μπορούσε να με δει στην τάξη, το συναισθημα ενός ενήλικου να είναι εκεί μαζί της και ενδεχομένως να παρακολουθεί τα παιδιά, της έδινε μια αίσθηση ασφάλειας. Μπορούσε να αισθανθεί ότι δεν είναι μόνη και αν κάτι πήγε στραβά (δηλ. ένα παιδί φεύγει, ή αν πέσει κάποιος ιδιαίτερα στις νεότερες τάξεις) και δεν μπορούσε να το δει, εγώ θα το έλεγα. Τα πράγματα ήταν διαφορετικά όταν στην τάξη της βρίσκονταν περισσότερα από ένα παιδιά με αναπηρία, καθώς σύμφωνα με εκείνη η τάξη «λειτουργούσε καλύτερα με αυτόν τον τρόπο» και αναφερόταν στην καλύτερη αποδοχή της τάξης όταν πολλά παιδιά «διαφέρουν» σε αντίθεση με ένα μόνο. Ήταν χαρούμενη που παρακολουθούσε τα παιδιά να παίζουν σε μικρές ομάδες, με ή χωρίς την ενθάρρυνσή της, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ τους ήταν κάτι αναπόφευκτο και ο φόβος και τα συναισθήματά της για υπερβολική προστασία απουσίαζαν εκείνη τη στιγμή. Αυτή η κατάσταση έθεσε πολλά ερωτήματα σχετικά με τον πιθανό ρόλο των βοηθών στην τάξη φυσικής αγωγής, ένα ζήτημα που δεν ισχύει πλέον στην Ελλάδα, καθώς ο ρόλος των βοηθών στα σχολεία τώρα αναγνωρίζεται.

### *Διαφορές ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας:*

Κάθε φορά που θα είχε ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη της, θα τακτοποιούσε το δωμάτιο διαφορετικά, και θα επέλεγε τις δραστηριότητες πιο προσεκτικά, σε



αντίθεση με άλλες στιγμές που κανένα από τα παιδιά της τάξης της δεν είχε αναπηρία. Αν και στην ουσία δεν είχε εξειδικευμένες γνώσεις ή ακόμη και εμπειρία πριν από αυτό το σχολείο, ειδικότερα στην ειδική εκπαίδευση και την ένταξη, η αίσθηση του χώρου και η προσαρμογή στις δραστηριότητές της ήταν κάτι παραπάνω από σωστή. Ίσως επειδή γνώριζε τα παιδιά πολύ καλά και μπορούσε να προσαρμόσει κάθε μάθημα στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού. Για παράδειγμα, κάθε φορά που ο «Πέτρος», μαθητής Δ΄ δημοτικού με μέτρια κινητικά προβλήματα, ήταν στην τάξη της, θα απέφευγε τις σκάλες, τις καρτέκλες και τα παιχνίδια με άλματα ή το τρέξιμο με εμπόδια. Δεν θα περιόριζε την κίνηση των άλλων παιδιών, αλλά θα ενθάρρυνε τον «Πέτρο» να συμμετάσχει με κάθε δυνατό τρόπο, εξαλείφοντας τα πιθανά εμπόδια που θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η κυκλική προπόνηση σε σταθμούς ήταν η καλύτερη τοποθέτηση για αυτές τις προσαρμογές, δεδομένου ότι προσέφερε ποικιλία ασκήσεων και ο χώρος μπορούσε να τακτοποιηθεί διαφορετικά για όλες αυτές τις προσαρμογές.

Μερικές από τις αισθητικές δραστηριότητες (γυμναστική, χορός) ήταν οι αγαπημένες της, καθώς η κύρια ειδικότητά της ήταν η Ρυθμική Γυμναστική. Κατά την παρουσίαση αυτών των δραστηριοτήτων αισθάνονταν πολύ οικεία και πάντα έδινε θετικά σχόλια στους μαθητές σε μια προσπάθεια να τους ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο. Έδινε ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά με αναπηρία σε αυτά τα μαθήματα, καθώς στην πλειοψηφία τους, τους άρεσαν πολύ η μουσική και ο χορός. Ήταν ένας τρόπος να επικοινωνήσει καλύτερα και να διδάξει αυτά τα αντικείμενα σε αυτά και σε όλα τα παιδιά ταυτόχρονα, ενώ στο μπάσκετ για παράδειγμα, χρειάζονταν διαφορετικές προσεγγίσεις για το ίδιο πεδίο. Κατά μία έννοια, αυτές οι δραστηριότητες απαιτούσαν λιγότερη προσπάθεια από εκείνη και της έδιναν προσωπικά μεγαλύτερη ικανοποίηση και ένα αίσθημα επίτευξης.

#### *Συνεντεύξεις μέσα στο σχολείο:*

Τρία μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου ερωτήθηκαν ανεπίσημα μετά τις παρατηρήσεις και πριν από την αναχώρησή μου από το σχολείο. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις και τη σχετική τεκμηρίωση που βρέθηκε στο σχολείο, υπήρχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ένταξη «πώς» και «γιατί» εισήχθη στο σχολείο, καθώς και τον αντίκτυπο που είχε στους άλλους δασκάλους.

Η ένταξη εισήχθη σε αυτό το σχολείο με τη δημιουργία μιας ειδικής τάξης εντός των εγκαταστάσεων της στις 27 Αυγούστου 1987, και όλοι οι δάσκαλοι συμφώνησαν με αυτό. Όταν ρωτήθηκαν από ποιον εισήχθη η ένταξη και εάν ήταν επίσημη ή ανεπίσημα διαδικασία, η ΚΦΑ συμφώνησε με τον Διευθυντή ότι είχε εισαχθεί ανεπίσημα από τον σχολικό σύμβουλο, ενώ άλλος δάσκαλος

δήλωσε ότι η εισαγωγή είχε γίνει από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ωστόσο, όλοι θα μπορούσαν να αναφέρονται στην ίδια εισαγωγή αφού το Υπουργείο είχε στείλει στο σχολείο τα επίσημα έγγραφα, τα οποία παρουσιάστηκαν από το σχολικό σύμβουλο.

Όσον αφορά την ερώτηση για το πώς τους παρουσιάστηκε από τον διευθυντή, ο δάσκαλος απάντησε ότι δεν πραγματοποιήθηκε καμία ειδική συνάντηση ή ότι δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ η ΚΦΑ δήλωσε ότι είχε μια συνάντηση σχετικά με την ένταξη με τον διευθυντή, όταν ανέλαβε υπηρεσία στο σχολείο. Ωστόσο, δεν είχε λάβει συγκεκριμένες οδηγίες από κανέναν σχετικά με το νέο σύστημα που επρόκειτο να αντιμετωπίσει για πρώτη φορά σε αυτό το σχολείο. Ο διευθυντής θυμήθηκε επίσης την ατμόσφαιρα μεταξύ των εκπαιδευτικών μετά την εισαγωγή αυτή ως θετική, ενώ ο δάσκαλος το θυμήθηκε ως κάτι αρνητικό και «βαρύ». «Κανείς δεν ήταν πολύ χαρούμενος για αυτό, συμπεριλαμβανόμενοι και εγώ! Η ατμόσφαιρα ήταν βαριά και, όσον αφορά εμένα, δεν ήξερα τι θα σήμαινε αυτή η αλλαγή για μένα προσωπικά ». «Δεν μπορώ να φανταστώ ότι είναι ευχαριστημένοι με κάτι που μπορεί να διαταράξει την ευκολία τους».

Όταν ρωτήθηκαν αν τους δόθηκε η επιλογή να κάνουν ένταξη ή όχι στην τάξη τους, όλοι παραδέχτηκαν ότι η επιλογή δόθηκε μόνο στην ΚΦΑ λόγω της διαφορετικής φύσης του μαθήματος. Της δόθηκε η επιλογή να συμπεριλάβει παιδιά με αναπηρία στην τάξη της όποτε ένιωθε άνετα να το κάνει. Για την ΚΦΑ αυτό είχε δύο εξηγήσεις. (1) ήθελαν να αισθάνεται ασφαλής στην τάξη της, καθώς τα παιδιά τρέχουν πάντα και δεν κάθονται σε ένα τραπέζι όπως σε άλλα μαθήματα ή (2) δεν πίστευαν ότι η φυσική αγωγή είναι ένα σημαντικό μάθημα για να γίνει η ένταξη. Η ΚΦΑ πίστευε το δεύτερο αφού με δικά της λόγια αυτό της έλεγαν ήταν: «Αν θέλετε να κάνετε τη ζωή σας πιο δύσκολη, προχωρήστε! Εναπόκειται σε εσάς να αποφασίσετε αν αξίζει να το κάνετε αυτό ».

### *Συμπεράσματα:*

Από αυτές τις έρευνες, έστω και εάν έγιναν πριν 20 χρόνια, προέκυψαν ορισμένες πρακτικές συστάσεις για την καλύτερη λειτουργία της ένταξης, οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και ισχύουν μέχρι σήμερα. Πρώτον, οι επαγγελματίες της φυσικής αγωγής και αθλητισμού πρέπει να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, προκειμένου να διευκολύνουν την ένταξη στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της

απόκτησης πληροφοριών και γνώσεων που σχετίζονται με την αναπηρία και την ένταξη και μέσω της αύξησης του χρόνου επαφής με άτομα με αναπηρία. Δεύτερον, οι εγκαταστάσεις αθλητισμού πρέπει να είναι καλύτερα δομημένες ώστε να μπορούν φιλοξενούν ενταξιακές φυσικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, πρέπει να έχουν ράμπες και ανελκυστήρες, ώστε μια αναπηρική καρέκλα να έχει πρόσβαση στις παιδικές χαρές και τις αίθουσες διδασκαλίας τους. Τρίτον, οι φοιτητές ΣΕΦΑΑ πρέπει να ενημερώνονται για την ένταξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής προετοιμασίας τους, σε μια προσπάθεια να σχηματίσουν μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την αναπηρία. Τέταρτον, οι ΚΦΑ σε τάξεις ένταξης πρέπει να υποστηρίζονται και να ενημερώνονται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας από τη διοίκηση του σχολείου και το κράτος. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξασκήσουν την ένταξη με επιτυχία και να βοηθήσουν σε έναν μεγαλύτερο στόχο, την κοινωνική ένταξη.

Γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ξεχωριστές οντότητες σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, συνεργάζονται στην διαδικασία της ένταξης, με σκοπό την παροχή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές. Ένα σχολείο το οποίο έχει πραγματικά υιοθετήσει τη φιλοσοφία της ένταξης, είναι αυτό όπου το κάθε παιδί ανήκει, γίνεται αποδεκτό, εκτιμάται και υποστηρίζεται, από το προσωπικό, τους υπόλοιπους μαθητές και τα μέλη της κοινωνίας στην οποία "εντάσσεται". Τα σχολεία ένταξης λοιπόν, πρέπει να είναι ευαίσθητα όχι μόνο στις ατομικές διαφορές, αλλά και στην πραγματικότητα την οποία υποστηρίζουν.

### *Βιβλιογραφία:*

Downs, P., & Williams, T. (1994). Student Attitudes Toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: A European Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 32-43.

Groves, L. (1985). With whom shall children with special needs be physically educated? *British Journal of Physical Education*, 38-39.

Kassa, D., & Spartali, I. (1998). *Attitudes of parents of children with disabilities towards the participation of their children in physical activities*. Paper presented at the International Conference in Physical Education and Sport Science, Komotini, Greece.

Meek, G. A. (1991). Mainstreaming physical education. In N. A. Armstrong & A. C. Sparkes (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 74-90). London: Cassell.

Spartali, I. (1998). *An Investigation into the Attitudes of Pre-service Physical Education and Sport Science Students Towards the Integration of People with Learning Disabilities in Activity Settings in Greece*. Unpublished MSc Dissertation, Loughborough University, Loughborough.

Watkinson, E. J., & Bentz, L. (1986). *Cross-Canada Survey on Mainstreaming Students with Physical Disabilities into Physical Education in Elementary and Secondary Schools*. Ottawa, Ontario: The Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation.